

بررسی عناصر برنامه درسی فزاینده و کاهنده اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه کاشان)^۱

Investigating the Elements of Increasing and Decreasing Curriculum Affecting Academic Burnout (Case Study: Students of University of Kashan)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۰۲/۰۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۹/۱۱

Afsane Saberi
Zeynabsadat Athary

افسانه صابری*

زینب السادات اطهری**

Abstract: The purpose of the present study was to investigate the elements of increasing and decreasing curriculum affecting students' academic burnout. This applied research has been conducted by survey method. The statistical population of this study consisted all of undergraduate students of Kashan University in the academic year 2018- 2019. Questionnaire reliability was acquired 0.897 for academic burnout, 0.947 for decreasing factors of academic burnout and 0.953 for increasing factors of academic burnout through Cronbach alpha coefficient. AMOS₂₂ and SPSS₂₂ software programs were used in order to analyze the data at two descriptive and inferential statistics level. The results showed that the degree of the students' academic burnout at Kashan University is lower than average level and the students are in suitable status. Furthermore, the results showed that from quadruple factors (goal, content, teaching method and evaluation) in decreasing academic burnout, the factors of teaching method and evaluation factor have respectively had the highest and lowest role in decreasing the students' academic burnout and from quadruple factors in increasing academic burnout, the factors of educational goals and the factor of evaluation have respectively had the highest and lowest role in increasing the students' academic burnout.

Key words: Academic Burnout, Emotional Exhaustion, Doubt and Cynicism, Inefficacy Curriculum.

چکیده: هدف از اجرای این پژوهش، بررسی عناصر برنامه درسی فزاینده و کاهنده اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. این پژوهش کاربردی با روش پیمایشی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود و نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه استاندارد سلسل و دو پرسشنامه محقق‌ساخته عوامل کاهنده و عوامل فزاینده فرسودگی تحصیلی بود. برای پرسشنامه‌های مذکور از روایی محتوایی و سازه استفاده شد. پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ برای فرسودگی تحصیلی ۰/۸۹۷، برای عوامل کاهنده فرسودگی تحصیلی ۰/۹۴۷ و برای عوامل فزاینده فرسودگی تحصیلی ۰/۹۵۳ به دست آمد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزارهای AMOS₂₂ و SPSS₂₂ در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان پایین‌تر از حد متوسط است. همچنین نتایج نشان داد که از میان عوامل چهارگانه در کاهش فرسودگی تحصیلی، عامل روش تدریس و عامل ارزشیابی و از عوامل چهارگانه در افزایش فرسودگی تحصیلی، عامل هدف‌های آموزشی و عامل ارزشیابی به ترتیب بیشترین و کمترین نقش را در افزایش و کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان به خود اختصاص داده‌اند.

واژگان کلیدی: فرسودگی تحصیلی، خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودآرامی، برنامه درسی

^۱ این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان استخراج شده است.

* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کاشان

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول:

بیان مسئله

یادگیری فراگیران معمولاً با عملکرد تحصیلی آنها مورد سنجش قرار می‌گیرد. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد فراگیران می‌شوند. از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و اخیراً مطالعاتی را در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده، فرسودگی تحصیلی است (لی و آشفورت^۱، ۱۹۹۶). فرسودگی تحصیلی به‌عنوان نداشتن انرژی و نشاط تعریف می‌شود و شخص دچار فرسودگی تحصیلی، احساس کسالت‌باری را به انجام رفتار تحصیلی نشان می‌دهد. فرسودگی تحصیلی حالتی است که در یک فرد در حال تحصیل به وجود می‌آید و پیامدی از فشار کاری دائم و مکرر است. بدین ترتیب که شخص، در محیط تحصیل به علت عوامل درونی و بیرونی احساس فشار می‌کند و این فشار، دائمی و مکرر بوده و در نهایت به احساس فرسودگی تبدیل می‌شود. در این وضعیت، احساس کاهش انرژی رخ می‌دهد. به عبارت دیگر، فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد احساس خستگی برای انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (داوید^۲، ۲۰۱۰). در واقع، پاسخ و واکنش منفی به استرس‌های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته‌های زیاد و خارج از توان افراد، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آنها ایجاد می‌کند (مازرول و همکاران^۳، ۲۰۱۲). فراگیرانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب شدن، تأخیر در حضور در کلاس و ترک زودهنگام کلاس را از خود نشان می‌دهند. همچنین، آنها در کلاس به مطالب درسی گوش نمی‌دهند، در فعالیت‌های گروهی شرکت نمی‌کنند، اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نیستند، برای عملکرد ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کنند و بنابراین حس

¹. Lee & Ashforth

². David

³. Mazerolle et al

مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کاینی و جیالی^۱، ۲۰۱۲).

فرسودگی تحصیلی با سه مؤلفه ۱- خستگی هیجانی، ۲- شک و بدبینی و ۳- ناخودکارآمدی تحصیلی همراه است. خستگی هیجانی به احساس خالی شدن از منابع هیجانی حکایت دارد. بدبینی به پاسخ‌های بدبینانه و بیش از حد بی‌رغبت به دیگران اشاره دارد و ناخودکارآمدی به کاستی در صلاحیت و احساس کارایی پایین فرد از خودش مربوط می‌شود (شائوفلی و همکاران^۲، ۲۰۰۲). دانشگاه نقش مهمی را در تربیت نیروی انسانی لازم برای رشد و پیشرفت جامعه ایفا می‌کند و مهم‌ترین پایگاه علمی و مرکز پرورش نیروی متخصص، آگاه و باتجربه به شمار می‌رود (فرایدنبرگ و لويس^۳، ۲۰۰۴، سالملا-آرو و همکاران^۴، ۲۰۰۹). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان احساس خستگی در انجام تکالیف درسی و مطالعه ایجاد می‌کند و در نگرش بدبینانه آنها به تحصیل و مطالب درسی، اثرگذار است و احساس بی‌کفایتی تحصیلی را در آنان به وجود می‌آورد. همچنین زمینه کاهش عملکرد تحصیلی دانشجویان و افزایش نگرانی آنان را نسبت به انجام اشتباه تکالیف موجب می‌شود (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۱). در واقع، دانشجویان دانشگاه ممکن است پدیده فرسودگی را به این دلیل تجربه کنند که شرایط یادگیری برای آنان، سطح بالایی از تلاش را می‌طلبد و مکانیسم‌های حمایتی که راهکارهای کنار آمدن مؤثر با مشکلات را تحمیل می‌کند، مهیا نمی‌کنند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانشجویان دارای سطح متوسط رو به بالای فرسودگی هستند (مونتا^۵، ۲۰۱۰).

نیومن^۶ (۱۹۹۰) معتقد بود که مطالعه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان موضوع بسیار مهمی است، زیرا کلید فهم عملکرد تحصیلی ضعیف دانشجویان، رابطه دانشجویان با دانشگاه و شوق و اشتیاق آنها به ادامه تحصیل است (نعامی، ۱۳۸۸). دانشجویانی که در طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند در آینده کمتر به وظایف شغلی مسلط بوده، از نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در حیطه شغلی کمتر استفاده

1. Qinyi & Jiali

2. Schaufeli et al

3. Frudenburg & Lewis

4. Salmela-Aro et al

5. Moneta

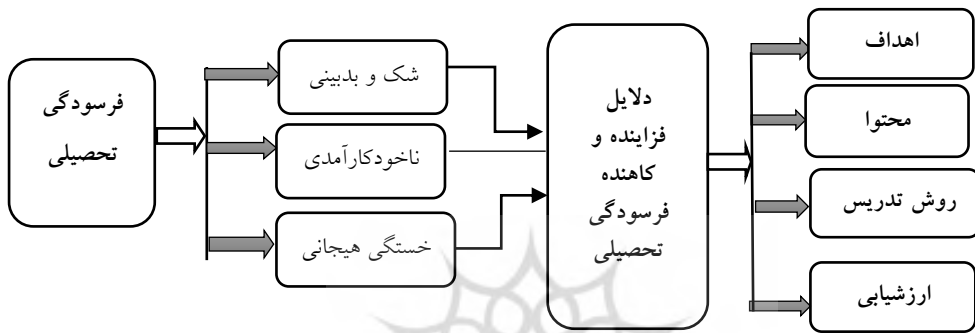
6. Neuman

می‌کنند و تمایل بیشتری به ترک اشتغال دارند (رادمن و گوستاوسون^۱، ۲۰۱۲). افزایش میزان فرسودگی تحصیلی می‌تواند خسارات زیادی را به یادگیری فراگیران وارد کند. به عبارت دیگر، فرسودگی دانشجویان می‌تواند به غیبت بیشتر، انگیزه کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره، و درصد بالاتر ترک تحصیل در دانشگاه و مانند آن منجر شود (رامیست^۲، ۱۹۸۱). از آنجا که فشارهای روانی در حین تحصیل باعث کاهش بازده و افت تحصیلی در افراد می‌شود، این فشارهای روانی، به‌ویژه در افراد مستعد از نظر ویژگی‌های شخصیتی، بیشتر تأثیر گذاشته و به تدریج باعث فرسودگی تحصیلی و بی‌انگیزگی به تحصیل خواهد شد (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶). بعضی از فراگیران به خاطر تکالیف زیاد، ترک تحصیل می‌کنند و احساس اعتماد به نفس کمتری نسبت به توانایی‌شان در انجام کارهای تحصیلی خود دارند و علاقه خود را به تحصیل از دست می‌دهند. پس بررسی عناصر برنامه درسی فزاینده و کاهنده اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی می‌تواند در جهت حل معضل فراگیران بسیار مهم باشد و باعث تقویت انگیزه پیشرفت دانشجویان شود، از این‌رو، عوامل آموزشی فزاینده و کاهنده فرسودگی تحصیلی از منظر عناصر برنامه درسی بررسی خواهد شد. یکی از ارکان مهم نظام آموزشی، برنامه درسی است. برنامه درسی، مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت است که می‌توان از آن به‌عنوان قلب تپنده نظام تربیتی یاد کرد. بنابراین در تهیه و تدوین برنامه درسی، مجهز بودن به یک تئوری، مدل یا چارچوب نظری که مبنای اقدامات قرار گیرد، بسیار سودمند است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۳۳۹). برنامه درسی، یک «کل یکپارچه» است زیرا در فرایند برنامه‌ریزی درسی، عناصر اصلی برنامه درسی به صورت یک سیستم و در ارتباط متقابل با هم در نظر گرفته می‌شوند. برنامه درسی، زمانی از کارایی لازم برخوردار است که بین عناصر آن (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی)، هماهنگی و انسجام (وحدت درونی) لازم وجود داشته باشد. هنگامی که برنامه درسی از وحدت درونی لازم و بالایی برخوردار باشد، بیشترین ظرفیت را برای اثرگذاری مطلوب بر عملکرد فراگیران خواهد داشت. در چنین شرایطی هر گونه تغییر اساسی در هر یک از عناصر برنامه به‌نوعی بر عناصر دیگر نیز اثر خواهد گذاشت (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴، ص ۱). عناصر برنامه درسی در این پژوهش به‌عنوان عوامل آموزشی،

1. Rudman & Gustavsson

2. Ramist

عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی. با توجه به موارد گفته شده، در این پژوهش قصد بر این است به این پرسش پاسخ داده شود که عناصر برنامه درسی فزاینده و کاهنده اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان کدام‌اند و این عوامل چقدر در شکل‌گیری این وضعیت مؤثر هستند.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

با عنایت به اهمیت بررسی پیشینه پژوهش و به منظور افزایش دانش حاصل از پژوهش، به پژوهش‌های داخلی و خارجی در زمینه بررسی عناصر برنامه درسی فزاینده و کاهنده اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی در جهت هدف‌های این پژوهش اشاره می‌شود.

آهوخوش و علی‌بیگی (۱۳۹۷) در پژوهشی عامل‌های تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل نقص‌های محتوایی چون تناسب نداشتن با علایق و نیازهای روزمره فراگیران، تناسب نداشتن حجم محتوا با ساعت‌های در نظر گرفته شده، متناسب نبودن روش‌ها و امکانات آموزش با محتوای برنامه و در نهایت نارسایی‌های ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران، بی‌توجهی به ارزشیابی تشخیصی، بی‌توجهی به آموزش‌های ملاک‌مدار، نامتناسب بودن روش‌های ارزشیابی به دلیل جدا در نظر گرفتن روش ارزشیابی از روش یاددهی و نداشتن الگوی مناسب ارزشیابی، بیشترین تأثیر را بر میزان فرسودگی تحصیلی فراگیران داشته است. عارفی، محمدی و خرسندی (۱۳۹۷) در پژوهشی به ارزیابی جو

سازمانی دانشگاه، کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان نخبه اقدام کردند و وضعیت متغیرهای بررسی شده را مطلوب گزارش کردند. حیاتی، عگبھی، حسینی آهنگری و عزیزی ابرقویی (۱۳۹۱) نیز رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند و نتایج این پژوهش نشان داد که تمامی روابط در سطح مطلوبی معنی دار بودند. همچنین پورآتشی و زمانی (۱۳۹۷) در پژوهشی تأثیر عوامل آموزشی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مهندسی کشاورزی دانشگاه‌های دولتی را بررسی کردند. نتایج بیانگر ارتباط منفی و معنی دار بین عوامل آموزشی و ابعاد فرسودگی بود که نشان می‌دهد با افزایش رضایت دانشجویان از عوامل آموزشی، میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان کاهش می‌یابد. در نهایت، محتوای آموزش، بیشترین تأثیر را بر ابعاد خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی و روش تدریس، بیشترین تأثیر را بر ناکارآمدی تحصیلی دارد. در پژوهشی دیگر، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵) با «بررسی ارتباط سبک تدریس معلمان با فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان ششم ابتدائی شهر سراوان، دریافتند که بین سبک تدریس معلمان با فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین قدم‌پور، فرهادی و بیرانوند (۱۳۹۵)، رابطه بین ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، شک و بدبینی و ناخودکارآمدی) با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان را مطالعه و بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۲) در پژوهشی با بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه شیراز، دریافتند که تفاوت معنی‌داری بین ادراک دانشجویان زن و مرد از عدالت آموزشی و همچنین از نظر سطح فرسودگی تحصیلی در دانشگاه وجود ندارد. مصطفویان و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود رابطه فرسودگی تحصیلی و برخی عوامل مرتبط با آن در دانشجویان پزشکی را بررسی کرد. نتایج نشان داد که میانگین نمره کل فرسودگی تحصیلی ۱۴/۶ بود. نتیجه‌گیری شد که ۲۳،۲ درصد از افراد دارای فرسودگی بالایی و ۵۱/۴ درصد از سطح متوسط بودند. بین سن، وضعیت تأهل، شغل دوم و سطح تحصیلات و نمره کل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری

دیده نشد ($P > 0/05$). میانگین نارضایتی تحصیلی در مردان بیشتر از زنان بود. نتایج مطالعه نشان داد که درصد قابل توجهی از دانشجویان از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند.

یوگن، استوبر و رنرت^۱ (۲۰۱۶) رابطه سبک تدریس معلمان و فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را در معلمان آلمانی بررسی کردند. نتایج نشان داد بین سبک تدریس معلمان و فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش اظهار شد که سبک تدریس معلمان نقش اساسی در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی آنها تأثیر بگذارد. شی^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان تایوانی» دریافت که ادراک از ساختار کلاس بر سازگاری تحصیلی و تجارب فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد، به طوری که فراگیرانی که ادراک بالاتری از ساختار کلاس دارند احتمال زیادی داشت که در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، تلاش بیشتری در سازگاری داشته باشند و سطوح پایینی از فرسودگی تحصیلی را نشان دادند. در پژوهشی دیگر الدریج، یولداگ و یاراتان^۳ (۲۰۱۳) «اثر عدالت در محیط آموزشی بر فرسودگی تحصیلی» در دانشجویان دانشگاه کرواسی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که برنامه‌های آکادمیکی چالش‌برانگیز و رقابتی و بی‌عدالتی ادراک شده دانشجویان از سوی استادان موجب تنش و زمینه‌ساز ایجاد فرسودگی تحصیلی است. همچنین پیلکاسکایت-والیکین، زوکاوسکین و رایزین^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی که در مورد «تأثیر جو آزاد کلاس برای بحث بر روی فرسودگی تحصیلی» دانش‌آموزان دبیرستانی در کشور لیتوانی^۵ اجرا کردند به این نتیجه رسیدند که در گروه‌های دانش‌آموزان که بر اساس ادراک میزان جو آزاد کلاس برای بحث تقسیم شده بودند از لحاظ خستگی، بی‌علاقگی و احساس ناکارآمدی (یعنی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی) تفاوت وجود دارد؛ به این صورت که در گروهی که

1. Yugen, Stuber, & Rennert

2. Shih

3. Eldridge, Uludag, & Yaratan

4. Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė, & Raiziene

5. Gallen

بیشترین ادراک از جو آزاد کلاسی وجود داشت، احساس فرسودگی تحصیلی کمتر بود.

با توجه به پژوهش‌های داخلی و خارجی اجرا شده در زمینه فرسودگی تحصیلی، بیشتر پژوهش‌ها به فرسودگی تحصیلی و رابطه آن با متغیرهای دیگر در دانش‌آموزان اختصاص دارد و پژوهشی پیدا نشد که دلایل آموزشی فزاینده و کاهش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان را بررسی کرده باشد. بنابراین لازم است، پژوهشی صورت گیرد که عناصر برنامه درسی کاهشده و فزاینده اثرگذار برفرسودگی تحصیلی دانشجویان را بررسی کند. از این‌رو، در پژوهش حاضر، به منظور بررسی این موضوع، پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شده است.

پرسش‌های پژوهش

- ۱- میزان فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودکارآمدی) دانشجویان چقدر است؟
- ۲- عوامل آموزشی کاهشده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عناصر برنامه درسی کدام‌اند؟
- ۳- عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عناصر برنامه درسی کدام‌اند؟
- ۴- عوامل آموزشی کاهشده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر اهداف کدام‌اند؟
- ۵- عوامل آموزشی کاهشده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر محتوا کدام‌اند؟
- ۶- عوامل آموزشی کاهشده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر روش تدریس کدام‌اند؟
- ۷- عوامل آموزشی کاهشده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر ارزشیابی کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های کاربردی بوده و از نظر روش و ماهیت گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه

دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است که تعداد آنها ۵۰۲۶ نفر بوده است. با استفاده از فرمول کوکران نمونه پژوهش ۳۶۰ نفر به دست آمده است که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شده‌اند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه استاندارد مسلش و همکاران^۱ (۲۰۰۲) برای سنجش میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان که دارای ۱۵ گویه و دارای سه مؤلفه خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودکارآمدی است. دو پرسشنامه محقق‌ساخته شامل پرسشنامه اول، عوامل آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی شامل ۲۹ گویه و چهار بعد کاهنده هدف‌های آموزشی، محتوای آموزشی، روش تدریس، ارزشیابی آموزشی است و پرسشنامه دوم، عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی شامل ۲۸ گویه و چهار بعد فزاینده هدف‌های آموزشی، محتوای آموزشی روش تدریس، ارزشیابی آموزشی را در قالب طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. پرسش‌های مربوط به هر یک از عوامل کاهنده و فزاینده بر اساس ادبیات نظری و پژوهشی طراحی شد سپس روایی صوری از سوی متخصصان بررسی و تأیید شد و روایی سازه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی^۲ به دست آمد. برای سنجش پایایی ابزار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱) آمده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای تخصصی AMOS²² و SPSS²² انجام گرفت.

جدول (۱) نتایج آلفای کرونباخ

Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۸۹۷	۱۵	فرسودگی تحصیلی
۰/۹۴۷	۱۹	عوامل کاهنده فرسودگی تحصیلی
۰/۹۵۳	۲۰	عوامل فزاینده فرسودگی تحصیلی

1. Maslach et al

2. Confirmatory factor analysis

تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

از کل نمونه آماری (۳۶۰ نفر) حدود ۵۵/۶ درصد پاسخ‌دهندگان (۲۰۰ نفر) دانشجویان دختر و حدود ۴۴/۴ درصد (۱۶۰ نفر) دانشجویان پسر بودند. حدود ۱۴/۴ درصد پاسخ‌دهندگان، دانشجویان دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، ۱۵/۵ درصد دانشجویان دانشکده علوم انسانی و حقوق، ۳۷/۸ درصد دانشجویان دانشکده علوم پایه، ۸/۶ درصد دانشجویان دانشکده معماری و هنر و ۲۳/۶ درصد دانشجوی مهندسی بودند.

پرسش اول: میزان فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودکارآمدی) دانشجویان چقدر است؟

جدول (۲) نتایج آزمون t تک متغیره برای میزان فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودکارآمدی)

Mean میانگین	Std. Deviation انحراف معیار	Sig. (2- tailed) سطح معنی داری	df	t	Test Value	
۱۱/۹۳	۵/۳۴۹	۰/۰۰۰	۳۵۹	-۱۰/۸۸۷	۱۵	خستگی هیجانی
۸/۶۸	۴/۸۳۰	۰/۰۰۰	۳۵۹	-۱۳/۰۳۰	۱۲	شک و بدبینی
۱۵/۴۴	۵/۷۶۰	۰/۰۰۰	۳۵۹	-۸/۴۱۸	۱۸	ناخودکارآمدی
۳۶/۰۶	۱۲/۸۲۴	۰/۰۰۰	۳۵۹	-۱۳/۲۲۵	۴۵	فرسودگی تحصیلی

با توجه به نتایج در جدول (۲)، میانگین فرسودگی تحصیلی ۳۶/۰۶، انحراف معیار ۱۲/۸۲۴ مقدار آماره T-Student، -۱۳/۲۲۵ با سطح معنی داری کمتر از ۵/۰۵ است. بنابراین میانگین فرسودگی تحصیلی پایین تر از حد متوسط (۴۵) است. و این اختلاف از نظر آماری معنی دار است. به عبارت بهتر می توان نتیجه گرفت که میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان از حد متوسط پایین تر است.

پرسش دوم: عوامل آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عناصر برنامه درسی کدام اند؟

در یک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی $(\frac{X^2}{df})$ کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با ۱/۳۷۶ به دست آمده است. همچنین، شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر ۰/۹۱۹ به دست آمده است و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر ۰/۹۳۳ شده است. شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) نیز برابر ۰/۰۵۰ محاسبه شده است. با توجه به نتایج در جدول (۳) الگو در جهت برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و تقریباً تمامی شاخص‌های تناسب مدل بیانگر مناسب بودن مدل اندازه‌گیری هستند. البته تأیید کلی مدل به این معنا نیست که همه روابط موجود در مدل تأیید شده‌اند به همین علت روابط موجود در مدل به‌طور جداگانه نیز بررسی می‌شوند.

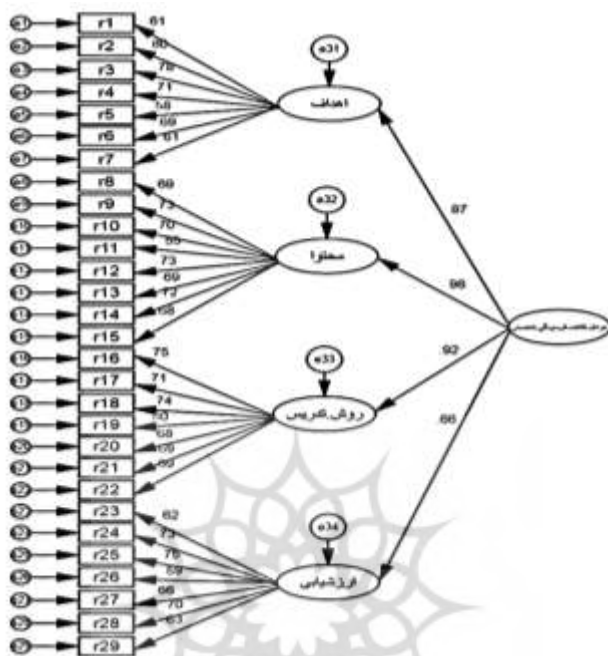
جدول (۳) ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عوامل آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	نتیجه
عوامل کاهنده فرسودگی اهداف ← تحصیلی آموزشی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
عوامل کاهنده فرسودگی محتوای ← تحصیلی آموزشی	۱/۱۹۲	۰/۱۸۶	۶/۴۲۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
عوامل کاهنده فرسودگی روش تدریس ← تحصیلی	۱/۳۱۶	۰/۱۹۹	۶/۶۰۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
عوامل کاهنده فرسودگی ارزشیابی ← تحصیلی	۰/۷۵۷	۰/۱۴۹	۵/۰۸۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r1 ← اهداف آموزشی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
r2 ← اهداف آموزشی	۱/۲۵۷	۰/۱۶۴	۷/۶۷۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r3 ← اهداف آموزشی	۱/۱۹۲	۰/۱۵۸	۷/۵۶۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r4 ← اهداف آموزشی	۱/۰۷۶	۰/۱۵۱	۷/۱۰۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r5 ← اهداف آموزشی	۰/۹۱۸	۰/۱۵۱	۶/۰۷۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r6 ← اهداف آموزشی	۱/۱۴۳	۰/۱۶۵	۶/۹۲۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r7 ← اهداف آموزشی	۰/۹۳۹	۰/۱۴۹	۶/۳۱۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

روابط مدل مفهومی	بر آورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	نتیجه
r8 ← محتوای آموزشی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می شود
r9 ← محتوای آموزشی	۱/۰۴۰	۰/۱۲۶	۸/۲۷۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r10 ← محتوای آموزشی	۱/۰۲۰	۰/۱۲۷	۸/۰۱۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r11 ← محتوای آموزشی	۰/۸۴۷	۰/۱۳۴	۶/۳۳۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r12 ← محتوای آموزشی	۱/۰۱۰	۰/۱۲۲	۸/۲۷۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r13 ← محتوای آموزشی	۰/۹۵۶	۰/۱۲۱	۷/۹۰۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r14 ← محتوای آموزشی	۱/۰۲۷	۰/۱۲۵	۸/۲۲۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r15 ← محتوای آموزشی	۱/۰۳۶	۰/۱۳۳	۷/۸۰۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r16 ← روش تدریس	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می شود
r17 ← روش تدریس	۰/۹۰۸	۰/۱۰۵	۸/۶۷۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r18 ← روش تدریس	۰/۸۴۱	۰/۰۹۳	۹/۰۷۱	۰/۰۰۰	تأیید می شود
r19 ← روش تدریس	۱/۰۲۷	۰/۱۰۳	۹/۹۵۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r20 ← روش تدریس	۰/۸۶۷	۰/۱۰۴	۸/۳۲۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r21 ← روش تدریس	۰/۹۲۵	۰/۱۱۰	۸/۳۹۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r22 ← روش تدریس	۰/۷۸۷	۰/۰۹۴	۸/۳۵۹	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r23 ← ارزشیابی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می شود
r24 ← ارزشیابی	۱/۱۵۰	۰/۱۶۲	۷/۱۰۹	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r25 ← ارزشیابی	۰/۱۹۹	۰/۱۶۵	۷/۲۶۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r26 ← ارزشیابی	۱/۰۰۰	۰/۱۶۶	۶/۰۰۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r27 ← ارزشیابی	۱/۰۶۶	۰/۱۶۳	۶/۵۶۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r28 ← ارزشیابی	۱/۱۸۴	۰/۱۷۲	۶/۸۶۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r29 ← ارزشیابی	۱/۰۳۹	۰/۱۶۳	۶/۳۸۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود

در جدول (۳)، ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد که در واقع بارهای عاملی^۱ غیراستاندارد هستند به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی داری) گزارش شده است. با توجه به اینکه مقدار P کمتر از ۰/۰۵ است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد ارتباط تمامی روابط موجود در مدل تأیید می شود، بنابراین تمام گویهها در مدل باقی می ماند.

^۱. Loading factor



نمودار (۱) مدل مفهومی عوامل آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی به همراه بارهای عاملی

در نمودار (۱) اعداد و ضرایب دو نوع هستند، ضرایب اندازه‌گیری شده بین متغیرهای پنهان و آشکار که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند و بر اساس مقدار این بارها، شاخصی که ضرایب کوچک‌تری داشته باشد سهم کمتری در اندازه‌گیری سازه مربوطه دارد. دسته دوم ضرایب بین متغیرهای اصلی پژوهش است که اصطلاحاً ضریب مسیر گفته می‌شود. بر اساس مقدار این ضرایب، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد تأثیر بیشتری بر سازه مربوطه دارد. بنابراین از بین ۴ بعد آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی، بعد محتوای آموزشی با ضریب ۰/۹۷۷، روش تدریس با ضریب ۰/۹۱۸، هدف آموزشی با ضریب ۰/۸۷۴ و ارزشیابی با ضریب ۰/۶۶۵ به ترتیب مهم‌ترین ابعاد آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی هستند.

پرسش سوم: عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عناصر برنامه درسی کدام‌اند؟

دریک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی $\left(\frac{X^2}{df}\right)$ کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با ۱/۳۲۵ به دست آمده است. همچنین، شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر ۰,۹۱۵ به دست آمده است و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر ۰/۹۵۱ شده است همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) برابر ۰/۰۴۷ محاسبه شده است. بنا بر نتایج در جدول (۴) الگو در جهت برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و تقریباً تمامی شاخص‌های تناسب مدل بیانگر مناسب بودن مدل اندازه‌گیری هستند. البته تأیید کلی مدل به این معنی نیست که همه روابط موجود در مدل تأیید شده‌اند به همین علت روابط موجود در مدل به طور جداگانه نیز بررسی می‌شوند.

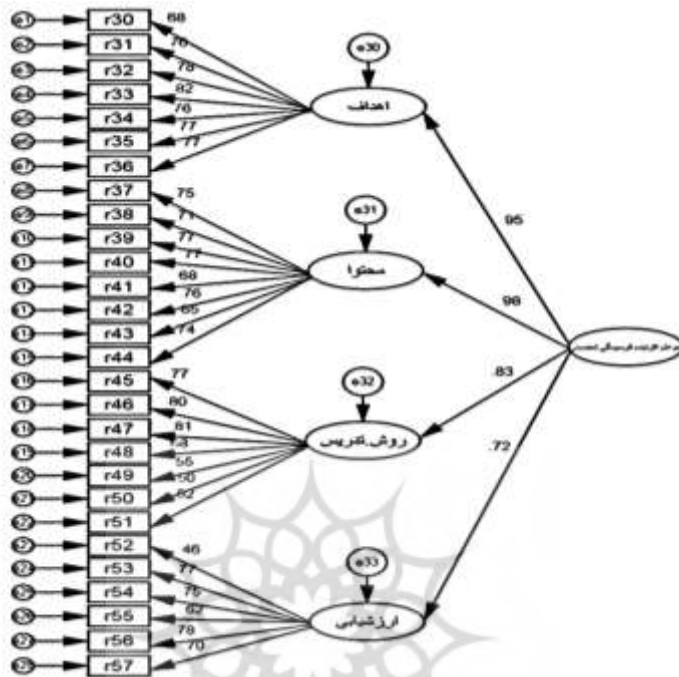
جدول (۴) ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
عوامل فزاینده فرسودگی اهداف آموزشی ← تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
عوامل فزاینده فرسودگی محتوای آموزشی ← تحصیلی	۱/۲۸۰	۰/۱۶۱	۷/۹۵۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
عوامل فزاینده فرسودگی روش تدریس ← تحصیلی	۱/۰۸۶	۰/۱۴۷	۷/۳۷۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
عوامل فزاینده فرسودگی ارزشیابی ← تحصیلی	۰/۶۰۱	۰/۱۲۸	۴/۶۹۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r30 ← اهداف آموزشی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
r31 ← اهداف آموزشی	۱/۲۰۳	۰/۱۴۱	۸/۵۵۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r32 ← اهداف آموزشی	۱/۲۲۰	۰/۱۴۰	۸/۷۴۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r33 ← اهداف آموزشی	۱/۲۹۶	۰/۱۴۱	۹/۱۸۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r34 ← اهداف آموزشی	۱/۱۰۸	۰/۱۲۹	۸/۵۷۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r35 ← اهداف آموزشی	۱/۲۳۲	۰/۱۴۲	۸/۷۰۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r36 ← اهداف آموزشی	۱/۲۰۵	۰/۱۴۰	۸/۶۳۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
r37 ← محتوای آموزشی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
r38 ← محتوای آموزشی	۰/۸۹۹	۰/۱۰۱	۸/۸۶۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r39 ← محتوای آموزشی	۰/۹۹۲	۰/۱۰۳	۹/۶۶۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r40 ← محتوای آموزشی	۰/۹۷۸	۰/۱۰۰	۹/۷۹۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r41 ← محتوای آموزشی	۰/۸۷۵	۰/۱۰۳	۸/۴۸۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r42 ← محتوای آموزشی	۰/۹۷۹	۰/۱۰۱	۹/۶۴۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r43 ← محتوای آموزشی	۰/۸۳۱	۰/۱۰۳	۸/۰۴۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r44 ← محتوای آموزشی	۰/۹۳۵	۰/۱۰۱	۹/۲۸۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r45 ← روش تدریس	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
r46 ← روش تدریس	۱/۰۳۱	۰/۱۰۲	۱۰/۱۳۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r47 ← روش تدریس	۰/۹۹۸	۰/۰۹۷	۱۰/۲۶۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r48 ← روش تدریس	۰/۹۵۰	۰/۱۱۳	۸/۴۰۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r49 ← روش تدریس	۰/۶۸۱	۰/۱۰۲	۶/۶۶۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r50 ← روش تدریس	۰/۶۲۴	۰/۱۰۴	۵/۹۷۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r51 ← روش تدریس	۰/۶۶۱	۰/۱۰۷	۶/۱۸۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r52 ← ارزشیابی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
r53 ← ارزشیابی	۱/۶۸۸	۰/۳۱۱	۵/۴۳۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r54 ← ارزشیابی	۱/۶۰۳	۰/۲۹۸	۵/۳۷۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r55 ← ارزشیابی	۱/۲۷۴	۰/۲۵۷	۴/۹۵۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r56 ← ارزشیابی	۱/۵۶۵	۰/۲۸۶	۵/۴۶۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
r57 ← ارزشیابی	۱/۴۷۵	۰/۲۸۲	۵/۲۲۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

در جدول (۴)، ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد که در واقع بارهای عاملی^۱ غیراستاندارد هستند به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی‌داری) گزارش شده است. با توجه به اینکه مقدار P کمتر از ۵/۰۵ است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد ارتباط تمامی روابط موجود در مدل تأیید می‌شود، بنابراین تمام گویهها در مدل باقی می‌مانند.

^۱. Loading factor



نمودار (۲) مدل مفهومی عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی به همراه بارهای عاملی

در نمودار (۲) اعداد و ضرایب دو نوع هستند، ضرایب اندازه‌گیری شده بین متغیرهای پنهان و آشکار که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند و بر اساس مقدار این بارها، شاخصی که ضرایب کوچک‌تری داشته باشد سهم کمتری در اندازه‌گیری سازه مربوطه دارد و دسته دوم ضرایب بین متغیرهای اصلی پژوهش است که اصطلاحاً ضریب مسیر گفته می‌شود. بر اساس مقدار این ضرایب، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد تأثیر بیشتری بر سازه مربوطه دارد. بنابراین از بین ۴ بعد آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی، بعد محتوای آموزشی با ضریب ۰/۹۸۳، هدف آموزشی با ضریب ۰/۹۵۴، روش تدریس با ضریب ۰/۸۳۱ و ارزشیابی با ضریب ۰/۷۱۶ به ترتیب مهم‌ترین ابعاد آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی هستند.

۴- عوامل آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر

عنصر هدف‌ها کدامند؟

در یک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی $(\frac{X^2}{df})$ کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با ۲/۲۵۶ به دست آمده است. همچنین، شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر ۰/۶۶۷ به دست آمده و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر ۰/۹۵۶ شده است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) برابر ۰/۰۹۲ محاسبه شده است. شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است.

نمودارهای (۳ و ۴) ضرایب رگرسیونی استاندارد را برای عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

نمودار (۳) عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی
نمودار (۴) عوامل هدف‌های آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی

در نمودارهای (۳ و ۴) ضرایب رگرسیونی استاندارد که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند ارائه شده است. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد.

جدول (۵) ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده و فزاینده

فرسودگی تحصیلی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
هدف‌های آموزشی کاهنده r1 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی کاهنده r2 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۳۲۳	۰/۱۷۶	۷/۵۲۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی کاهنده r3 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۷۰	۰/۱۷۰	۷/۴۸۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی کاهنده r4 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۹۰	۰/۱۵۹	۶/۸۴۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی کاهنده r5 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۸۳	۰/۱۵۶	۵/۶۴۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
اهداف آموزشی کاهنده r6 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۱۲۰	۰/۱۷۲	۶/۵۱۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی کاهنده r7 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۹۵	۰/۱۵۴	۵/۸۲۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r30 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r31 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۲۳	۰/۱۳۹	۸/۸۰۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r32 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۲۱	۰/۱۳۸	۸/۸۶۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r33 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۷۹	۰/۱۳۹	۹/۲۰۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r34 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۶۰	۰/۱۲۷	۸/۳۴۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r35 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۱۹	۰/۱۴۰	۸/۷۳۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
هدف‌های آموزشی فزاینده r36 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۱۳۱	۰/۱۳۷	۸/۲۵۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

با توجه به نتایج در جدول (۵) بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی‌داری) نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی دارای تفاوت معنی‌داری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد تمامی روابط موجود در مدل تأیید می‌شوند و تمام عوامل در مدل باقی می‌مانند. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. بنابراین از بین عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- مبتنی بودن هدف‌ها بر علایق دانشجویان؛ ۲- مبتنی بودن هدف‌ها بر نیازهای دانشجویان؛ ۳- تناسب هدف‌های درس با ساختار کلی رشته تحصیلی؛ ۴- تناسب هدف‌های درس با نیازهای زندگی واقعی؛ ۵- تعیین هدف‌های درس به صورت روشن و دقیق توسط استادان؛ ۶- انعطاف‌پذیر بودن هدف‌های درس با توجه به تغییرات اجتماعی؛ ۷- تناسب هدف‌های درس با امکانات آموزشی. از بین عوامل هدف‌های آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- تناسب نداشتن هدف‌ها با نیازهای دانشجویان؛ ۲- متناسب نبودن هدف‌های درس با ساختار رشته تحصیلی؛ ۳- متناسب نبودن هدف‌های درس با زمان حال و آینده؛ ۴- متناسب نبودن هدف‌ها با نیازهای جامعه؛ ۵- غیرقابل دسترس بودن هدف‌های درس؛ ۶- متناسب نبودن هدف‌ها با سطح رشد عقلانی دانشجویان؛ ۷- واضح و روشن نبودن هدف‌های درس.

پرسش پنجم: عوامل آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر محتوا کدام‌اند؟

در یک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$) کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با $1/634$ به دست آمده است. شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر $0/714$ به دست آمده و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر $0/973$ شده است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) برابر $0/065$ محاسبه شده است. شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است.

نمودارهای (۵ و ۶) ضرایب رگرسیونی استاندارد عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهند.

(
(
(
(
(
(
(
(

نمودار (۵) محتوای آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی
نمودار (۶) محتوای آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی

در نمودارهای (۵ و ۶) ضرایب رگرسیونی استاندارد ارائه شده است که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگتری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد.

جدول (۶) ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری	نتیجه
محتوای آموزشی کاهنده r8 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r9 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۷۳	۰/۱۳۸	۷/۷۵۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r10 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۴۴	۰/۱۴۰	۷/۴۸۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r11 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۸۴	۰/۱۴۵	۶/۱۰۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r12 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۵۸	۰/۱۳۵	۷/۸۴۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	نتیجه
محتوای آموزشی کاهنده r13 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۲	۰/۱۳۳	۷/۵۳۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r14 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۶۴	۰/۱۳۸	۷/۷۳۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی کاهنده r15 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۶۰	۰/۱۴۵	۷/۳۰۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r37 ← فرسودگی تحصیلی	۰۰۰/۱				ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r38 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۳۹	۰/۱۰۲	۸/۱۹۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r39 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۸۶	۰/۱۰۳	۹/۵۶۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r40 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۱	۰/۱۰۰	۱۰/۰۱۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r41 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۰۷	۰/۱۰۳	۸/۷۹۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r42 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۵۶	۰/۱۰۲	۹/۳۶۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r43 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۲۴	۰/۱۰۴	۷/۹۴۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
محتوای آموزشی فزاینده r44 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۹۱	۰/۱۰۲	۸/۷۶۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

با توجه به نتایج در جدول (۶) بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی داری) نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی دارای تفاوت معنی داری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد تمامی روابط موجود در مدل تأیید می‌شوند و تمام عوامل در مدل باقی می‌مانند. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. بر اساس ضرایب رگرسیونی استاندارد عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری سازه مربوطه دارد. بنابراین از بین عوامل محتوای آموزشی

کاهنده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- سودمند بودن محتوای ارائه شده؛ ۲- غنی بودن محتوای ارائه شده از نظر علمی؛ ۳- ارتباط منطقی و منظم محتوای درس‌ها با یکدیگر؛ ۴- هماهنگ‌سازی محتوای آموزش با پیشرفت‌های علمی؛ ۵- متناسب بودن محتوا با شغل و نیازهای بازار کار؛ ۶- تنظیم و ارائه محتوا و مطالب به دانشجویان از ساده به مشکل؛ ۷- متناسب بودن محتوا با سطح درک و فهم دانشجویان؛ ۷- مرتبط بودن محتوا با تجارب قبلی دانشجویان. از بین عوامل محتوای آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- پیچیدگی و دشوار بودن مطالب و محتوای ارائه شده؛ ۲- تناسب نداشتن محتوا با علایق دانشجویان؛ ۳- متناسب نبودن محتوا با سطح توانایی و استعداد دانشجویان؛ ۴- کاربردی و عملی نبودن محتوا و مطالب آموزشی؛ ۵- حجم زیاد کتاب‌های درسی؛ ۶- متناسب نبودن محتوا با شرایط و نیازهای دانشجویان؛ ۷- هماهنگ نبودن محتوای ارائه شده با پیشرفت‌های علمی؛ ۸- متناسب نبودن حجم محتوای ارائه شده با زمان کلاس.

پرسش ششم: عوامل آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر روش تدریس کدام‌اند؟

دریک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی $\left(\frac{X^2}{df}\right)$ کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با ۳/۰۵۶ به دست آمده است. افزون بر این، شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر ۰/۷۶۸ به دست آمده و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر ۰/۹۴۰ شده است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) برابر ۰/۱۰۷ محاسبه شده است. شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است.

نمودارهای (۷ و ۸) ضرایب رگرسیونی استاندارد عوامل روش تدریس کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد.



نمودار (۷) روش تدریس کاهنده فرسودگی تحصیلی
نمودار (۸) روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی

در نمودارهای (۷ و ۸) ضرایب رگرسیونی استاندارد ارائه شده است که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگتری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد.

جدول (۷) ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عوامل روش تدریس کاهنده و فزاینده فرسودگی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری	نتیجه
روش تدریس کاهنده r16 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
روش تدریس کاهنده r17 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۲	۰/۱۱۴	۸/۰۶۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
روش تدریس کاهنده r18 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۸۸۱	۰/۱۰۲	۸/۶۷۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
روش تدریس کاهنده r19 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۹۵	۰/۱۱۵	۹/۵۶۱	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
روش تدریس کاهنده r20 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۲۴	۰/۱۱۳	۸/۱۵۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	نتیجه
r21 ← روش تدریس کاهنده فرسودگی تحصیلی	۰/۹۵۷	۰/۱۲۰	۷/۹۸۰	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r22 ← روش تدریس کاهنده فرسودگی تحصیلی	۰/۷۷۴	۰/۱۰۲	۷/۵۵۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r45 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می شود
r46 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۱/۰۴۹	۰/۱۰۸	۹/۶۹۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r47 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۱/۰۳۱	۰/۱۰۴	۹/۹۴۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r48 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۰/۹۳۵	۰/۱۱۹	۷/۸۸۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r49 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۰/۷۰۱	۰/۱۰۶	۶/۵۹۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r50 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۰/۶۴۰	۰/۱۰۸	۵/۹۱۹	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود
r51 ← روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی	۰/۶۷۲	۰/۱۱۱	۶/۰۶۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می شود

با توجه به نتایج در جدول (۷) بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی داری) نشان می دهد که همه بارهای عاملی دارای تفاوت معنی داری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد تمامی روابط موجود در مدل تأیید می شوند و تمام عوامل در مدل باقی می ماندند. همچنین شاخص های برازش مدل نشان می دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. بنابراین از بین عوامل روش تدریس کاهنده فرسودگی تحصیلی، مهم ترین عوامل به ترتیب عبارت اند از: ۱- کاربرد خلاقیت در تدریس توسط استادان؛ ۲- تسلط استادان به موضوع درس؛ ۳- استفاده استادان از ابزارها و امکانات آموزشی در حین تدریس؛ ۴- شرکت دادن دانشجویان در فعالیتهای کلاسی؛ ۵- استفاده استادان از روش های متفاوت تدریس (مانند حل مسئله، پرسش و پاسخ و ...). ۶- توجه به تفاوت های فردی در حین تدریس؛ ۷- استفاده از راهبردهای تدریس متناسب با درس. از بین عوامل

روش تدریس فزاینده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- بازخورد ندادن به نظر دانشجویان در هنگام تدریس؛ ۲- ایجاد نکردن زمینه‌های خلاق و ابتکاری در کلاس درس؛ ۳- به کار نرفتن ابزارها و امکانات آموزشی در تدریس؛ ۴- نداشتن ارتباط عاطفی درست و مناسب استادان با دانشجویان؛ ۵- ایجاد نکردن حس کنجکاوی و پژوهش در تدریس؛ ۶- استفاده نکردن از روش‌های تدریس گوناگون مانند (بحث گروهی، پرسش و پاسخ و آزمایش و...)؛ ۷- منفعل بودن دانشجویان در حین تدریس.

پرسش هفتم: عوامل آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان از منظر عنصر ارزشیابی کدام‌اند؟

در یک مدل دارای برازش کافی انتظار می‌رود نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی $\left(\frac{\chi^2}{df}\right)$ کمتر از ۳ باشد که در این مدل این نسبت برابر با ۳/۶۲۷ به دست آمده است. افزون بر این، شاخص PRATIO که شاخص نسبت اقتصاد نامیده می‌شود برابر ۰/۷۶۷ به دست آمده و شاخص برازش تطبیقی CFI نیز برابر ۰/۸۴۲ شده است همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RSMEA) برابر ۰/۱۰۵ محاسبه شده است. شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است.

نمودارهای (۹ و ۱۰) ضرایب رگرسیونی استاندارد عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهند.

پروژه نگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی



نمودار (۱۰) ارزشیابی آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی

نمودار (۹) ارزشیابی آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی

در نمودارهای (۹ و ۱۰) ضرایب رگرسیونی استاندارد که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند، ارائه شده است. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد.

جدول (۸) ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	نتیجه
ارزشیابی آموزشی کاهنده r23 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r24 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۳۲۵	۰/۱۹۰	۶/۹۵۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r25 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۳۷۱	۰/۱۹۵	۷/۰۴۵	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r26 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۱۵۴	۰/۱۹۱	۶/۰۵۶	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r27 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۲۳	۰/۱۷۸	۵/۷۴۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r28 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۲۰۲	۰/۱۹۳	۶/۲۴۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی کاهنده r29 ← فرسودگی تحصیلی	۰/۹۷۷	۰/۱۷۷	۵/۵۱۳	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی فزاینده r52 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۰۰۰				ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی فزاینده r53 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۶۸۰	۰/۳۱۴	۵/۳۵۲	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی فزاینده r54 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۶۰۵	۰/۳۰۲	۵/۳۰۷	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی فزاینده r55 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۳۳۱	۰/۲۶۶	۴/۹۹۴	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزش فرسودگی r56 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۵۷۹	۰/۲۹۲	۵/۴۰۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود
ارزشیابی آموزشی فزاینده r57 ← فرسودگی تحصیلی	۱/۴۲۰	۰/۲۸۰	۵/۰۷۸	۰/۰۰۰	ارتباط تأیید می‌شود

با توجه به نتایج جدول (۸) بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معنی‌داری) نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی دارای تفاوت معناداری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد تمامی روابط موجود در مدل تأیید می‌شوند و تمام عوامل در مدل باقی می‌مانند. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. بنابراین از بین عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- اجرای ارزشیابی بر اساس هدف‌های درس؛ ۲- اجرای ارزشیابی به قصد ارائه بازخورد و بهبود یادگیری؛ ۳- استفاده از انواع پرسش‌های ارزشیابی مانند (تشریحی، چندگزینه‌ای، کوتاه‌پاسخ و...); ۴- اجرای ارزشیابی میان‌ترم، کوئیز، پرسش شفاهی؛ ۵- واضح و روشن بودن پرسش‌های امتحانی؛ ۶- طرح پرسش‌های غیرحفظی؛ ۷- ضریب دشواری متوسط پرسش‌ها (نه خیلی آسان و نه خیلی سخت). از بین عوامل ارزشیابی آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی، مهم‌ترین عوامل به ترتیب عبارت‌اند از: ۱- تناسب نداشتن ارزشیابی با محتوای درس؛ ۲- انتخاب نکردن پرسش‌های امتحانی از موارد درسی؛ ۳- تصحیح نشدن عادلانه پرسش‌ها توسط استادان؛ ۴- بی‌توجهی به تلاش دانشجویان در طول ترم تحصیلی؛ ۵- استفاده نکردن از ارزشیابی مستمر؛ ۶- استفاده نکردن استادان از روش‌های متعدد ارزشیابی مانند (کوئیز، پرسش شفاهی و...).

بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش، میانگین فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، شک و بدبینی، ناخودکارآمدی) دانشجویان پایین‌تر از حد متوسط است و دانشجویان در وضعیت نسبتاً خوبی قرار دارند. این نتایج با نتایج پژوهش پورآتشی و زمانی (۱۳۹۷)؛ عارفی (۱۳۹۶)؛ مصطفویان و همکاران^۱ (۲۰۱۸)؛ یوگن (۲۰۱۶)؛ و پیلکاسکایت-والیکین، زوکاوسکین و رایزین (۲۰۱۱) همسوست زیرا آنها نیز دریافتند میانگین فرسودگی تحصیلی دانشجویان پایین‌تر از حد متوسط است و دانشجویان از نظر نداشتن فرسودگی تحصیلی در وضعیت نسبتاً خوبی قرار دارند. همچنین نتایج نشان داد که از عوامل کاهنده فرسودگی تحصیلی، عامل روش تدریس (تسلط استادان

^۱. Mostafavian et al

به موضوع درس) و عامل ارزشیابی (اجرای ارزشیابی میان‌ترم، کوئیز و پرسش شفاهی) به ترتیب بیشترین و کمترین نقش را در کاهش فرسودگی تحصیلی دارند. از عوامل فزاینده فرسودگی تحصیلی نیز عامل هدف‌ها (واضح و روشن نبودن هدف‌های درس) و عامل ارزشیابی (استفاده نکردن استادان از روش‌های متعدد ارزشیابی) بیشترین و کمترین نقش را در افزایش فرسودگی تحصیلی دارند. همچنین نتایج نشان داد که از عوامل آموزشی کاهنده فرسودگی تحصیلی، بعد محتوای آموزشی با ضریب ۰,۹۱۷، روش تدریس با ضریب ۰,۹۱۸، هدف‌های آموزشی با ضریب ۰,۸۷۴ و ارزشیابی با ضریب ۰,۶۶۵ به ترتیب مهم‌ترین ابعاد آموزشی عوامل کاهنده فرسودگی تحصیلی هستند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های آهوخوش و علی‌بیگی (۱۳۹۷)؛ پیلکاسکایت-والیکین، زوکاوسکین و رایزین (۲۰۱۱) همسو است زیرا آنها دریافتند که کیفیت محتوای آموزش و مطالب می‌تواند باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان شود. همچنین از عوامل آموزشی فزاینده فرسودگی تحصیلی، بعد محتوای آموزشی با ضریب ۰,۹۸۳، هدف‌های آموزشی با ضریب ۰,۹۵۴، روش تدریس با ضریب ۰,۸۳۱ و ارزشیابی با ضریب ۰,۷۱۶ به ترتیب مهم‌ترین ابعاد آموزشی عوامل فزاینده فرسودگی تحصیلی هستند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های قدم‌پور، فرهادی و بیرانوند (۱۳۹۵)؛ حیاتی و همکاران (۱۳۹۱)؛ و شی (۲۰۱۵) همسوست زیرا آنها نیز دریافتند که عوامل نقص‌های محتوایی چون تناسب نداشتن با علائق و نیازهای روزمره فراگیران، تناسب نداشتن حجم محتوا با ساعت‌های در نظر گرفته شده، متناسب نبودن روش‌ها و امکانات آموزش با محتوای برنامه بیشترین تأثیر را بر افزایش فرسودگی تحصیلی فراگیران داشته است. همچنین از عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی، عامل مبتنی بودن هدف‌ها بر علائق دانشجویان و تناسب نداشتن هدف‌ها با نیازهای دانشجویان، مهم‌ترین عوامل کاهنده و فزاینده در فرسودگی تحصیلی دانشجویان است. همچنین از عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی، عامل سودمند بودن محتوای ارائه شده و پیچیدگی و دشوار بودن مطالب و محتوای ارائه شده مهم‌ترین عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده دانشجویان بوده که این نتایج با نتایج پژوهش پورآتشی و زمانی (۱۳۹۷)؛ و ماچرا (۲۰۱۴) همسویی دارد زیرا آنها دریافتند که رابطه محتوای آموزشی با فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است و محتوا بیشترین نقش را در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد. ولی نتایج پژوهش‌های آهوخوش و

علی‌بیگی (۹۷)؛ و حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است زیرا آنها دریافتند که هیچ رابطه مستقیم و معنی‌داری بین محتوای آموزشی و فرسودگی تحصیلی وجود ندارد و ارزشیابی آموزشی بیشترین نقش را در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد. همچنین از عوامل روش تدریس آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی عامل کاربرد خلاقیت در تدریس توسط استادان و بازخورد ندادن به نظر دانشجویان در هنگام تدریس، مهم‌ترین عوامل روش تدریس آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های آهوخوش و علی‌بیگی (۱۳۹۷)، پورآثشی و زمانی (۱۳۹۷)؛ شی (۲۰۱۵)، پیلکاسکایت-والیکین، زوکاوسکین و رایزین (۲۰۱۱) همسو است زیرا آنها دریافتند از عوامل آموزشی، روش تدریس و ساختار کلاس رابطه مثبت و معنی‌داری با فرسودگی تحصیلی دارد و استادان در صورت درگیر کردن دانشجویان در امر یادگیری و تدریس، دادن حس مالکیت به آنها در بحث‌های کلاسی و انجام تکالیف به صورت مؤثر می‌توانند باعث ارتقای فرایندهای فراشناختی و حضور آگاهانه ذهن دانشجویان و باعث کاهش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان شوند. ولی نتایج پژوهش ایوبی (۱۳۹۵)، استوبر و رنرت (۲۰۱۶) با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است زیرا آنها دریافتند که روش تدریس با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد و نحوه آموزش استادان، بیشترین دغدغه دانشجویان است و باعث افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود. همچنین از عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی عامل انجام ارزشیابی بر اساس هدف‌های درس و تناسب نداشتن ارزشیابی با محتوای درس، مهم‌ترین عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان بوده که این نتایج با نتایج پژوهش‌های آهوخوش و علی‌بیگی (۱۳۹۷)، ماچرا (۲۰۱۴)، الدریج (۲۰۱۲) همسویی دارد زیرا آنها دریافتند که ارتباط معنی‌داری بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان وجود دارد. ولی نتایج پژوهش مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۲)، یولدگ و یاراتان (۲۰۱۳) با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است زیرا آنها دریافتند که تفاوت معنی‌داری بین ادراک دانشجویان زن و مرد از عدالت آموزشی و همچنین از نظر سطح فرسودگی تحصیلی در دانشگاه وجود ندارد.

پیشنهادهای

با توجه به نتایج به دست آمده، از عوامل هدف‌های آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی عامل مبتنی بودن هدف‌ها بر علایق دانشجویان و تناسب نداشتن هدف‌ها با نیازهای دانشجویان مهم‌ترین عوامل کاهنده و فزاینده در فرسودگی تحصیلی است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود: ۱- برنامه‌ریزان درسی در تدوین هدف‌های برنامه درسی به صورت مشارکتی از تعدادی دانشجویان به نمایندگی از طرف همه دانشجویان نظرخواهی کنند و از نظریات و پیشنهادات آنها در تدوین هدف‌های برنامه درسی استفاده شود تا هدف‌های آموزشی و درسی انعکاسی از نیازها، تمایلات و علایق دانشجویان باشد؛ ۲- استادان تلاش کنند هدف‌های درس با نیازهای دانشجویان متناسب باشد تا باعث افزایش علاقه تحصیلی در دانشجویان شوند و این هدف‌ها هماهنگ با نیازها و علایق دانشجویان، منطبق با نیازهای بازار کار، همخوان و سازگار با واقعیت‌های اجتماعی، دارای انعطاف لازم و متناسب با تحولات روز و پوشش‌دهنده تخصص‌ها و مهارت‌های لازم باشد. همچنین از عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی، عامل سودمند بودن محتوای ارائه شده و پیچیدگی و دشوار بودن مطالب و محتوای ارائه شده، مهم‌ترین عوامل محتوای آموزشی کاهنده و فزاینده دانشجویان بوده است؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود: ۱- استادان محتوای آموزشی را تدریس کنند که بسیار غنی و مفید باشد، یعنی مطالبی که تدریس می‌شوند کاربردی باشند و دانشجو بتواند از آنها استفاده عملی داشته باشد و کاربرد مطالب و محتوای آموزشی را در زندگی و کار احساس کند؛ ۲- استادان محتوای آموزشی را تدریس کنند که متناسب با سطح درک و فهم و آمادگی و شرایط دانشجویان باشد و مطالب و محتوای ارائه شده جدید یادگیری‌های پیشین را تقویت و تکمیل کند. همچنین از عوامل روش تدریس آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی، عامل کاربرد خلاقیت در تدریس توسط استادان و بازخورد ندادن به نظر دانشجویان در هنگام تدریس، مهم‌ترین عوامل روش تدریس آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان است؛ بر این اساس، پیشنهاد می‌شود: ۱- استادان با فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مناسب و بحث و تعامل با دانشجویان و مشارکت دادن آنها در امر تدریس و پرسش و پاسخ در کلاس، به نظرات دانشجویان بازخورد نشان دهند و باعث بروز توانایی‌ها و قابلیت‌ها در دانشجویان شوند؛ ۲- با توجه به نقش و اهمیت روش‌های تدریس، ضرورت دارد که راهبردهای یاددهی-

یادگیری مورد استفاده در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با توجه به مؤلفه‌هایی همچون استفاده از روش‌های فعال تدریس، فراهم آوردن امکان مشارکت دانشجویان در فرایند آموزش، فراهم آوردن فرصت نقد نظرات و مباحثه گروهی و ارتقادهنده علاقه و انگیزه تحصیلی دانشجویان باشد و استادان از تدریس صرف به صورت نظری پرهیز کنند. موضوعات درسی به شیوه‌هایی آموزش داده شوند تا به رشد مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت در دانشجویان منجر شود و مهارت‌های تفکر از جمله تفکر انتقادی، تفکر خلاق و قدرت تصمیم‌گیری در دانشجویان را پرورش دهند. همچنین از عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی عامل ارزشیابی بر اساس هدف‌های درس و تناسب نداشتن ارزشیابی با محتوای درس، مهم‌ترین عوامل ارزشیابی آموزشی کاهنده و فزاینده فرسودگی تحصیلی دانشجویان بودند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود: ۱- استادان، ارزشیابی را متناسب با مطالب و محتوای ارائه شده به دانشجویان اجرا کنند و ارزشیابی متناسب با مطالب درسی باشد تا بتوانند انگیزه و علاقه را در دانشجویان به وجود آورند؛ ۲- ارزشیابی به‌عنوان ملاکی برای ارتقای یادگیری دانشجویان و هدف از ارزشیابی، شناخت نقاط قوت و ضعف دانشجویان باشد؛ ۳- شیوه‌های ارزشیابی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید دربردارنده مؤلفه‌هایی همچون استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی، ارزشیابی مستمر و مداوم، تأکیدکننده بر اصلاح و بهبود یادگیری دانشجویان در طول ترم، تصویرگر واقعی و درست سطح عملکرد دانشجویان و عادلانه باشد.

محدودیت پژوهش

هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است و پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نیست؛ این پژوهش در دانشگاه کاشان اجرا شده است و در تعمیم نتایج آن به سایر دانشگاه‌ها باید جوانب احتیاط را رعایت کرد.

قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند تا از دانشجویان گرامی که در این پژوهش شرکت کردند تقدیر و تشکر کنند.

منابع

- آهوخوش، پروانه؛ علی بیگی، امیرحسین (۱۳۹۷). عامل‌های تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۴۰، ۴۴-۵۵.
- ایوبی، مجید؛ پناهی شهری، محمود (۱۳۹۵). ارتباط سبک تدریس معلمان با فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدائی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۱، ۱۲۱-۱۳۶.
- پورآتشی، مهتاب؛ زمانی، اصغر (۱۳۹۶). تأثیر عوامل آموزشی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مهندسی کشاورزی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی، ۴۹(۱)، ۱۵۹-۱۶۳.
- حیاتی، داوود؛ عگبھی، عبدالحسین؛ حسینی آهنگری، سیدعابدین؛ عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران. دوفصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۳(۴)، ۱۸-۲۹.
- حسینی، محمد؛ احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۳(۳)، ۲۹۵-۲۹۰.
- عارفی، محبوبه؛ محمدی، رضا؛ خرسندی یامچی، اکبر (۱۳۹۷). ارزیابی جو سازمانی دانشگاه، کیفیت تجارب یادگیری و فرسودگی تحصیلی دانشجویان (برگزیدگان نخبه آزمون‌های سراسری و المپیاد سازمان سنجش آموزش کشور). تدریس پژوهی، ۶(۱)، ۱-۲۳.
- عظیمی کیوی، محمد؛ پیری، موسی؛ زوار، محمدتقی (۱۳۹۱). مدل تجربی فرسودگی تحصیلی، یادگیری خودنظم‌داده و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی. خلاصه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ فرهادی، علی‌نقی؛ بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱(۲)، ۶۰-۶۸.

مرزوقی، رحمت‌اله؛ حیدری، معصومه؛ حیدری، الهام (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰(۳)، ۲۱۰-۲۱۶.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.

David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: the role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, (2010): 1: 90-104.

Lee, R. T., Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *J Appl Psychol*, 8(2), 123-133. PMID: 8603909.

Mazerolle, S. M., Monsma, E., Dixon, C., & Mensch, J. (2012). An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. *Journal of Athletic Training*, 47(3), 320-328.

Mostafavian, Z., Farajpour, A., Naseri Ashkezari, Sh., & Abbasi, Z. (2018). Academic Burnout and Some Related Factors in Medical Students. *Journal of Ecophysiology & Occupational Health*, 18(1-2), 1-5. DOI: 10.18311/jeoh/2018/20928, 1-5.

Moneta, G. B. (2010). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality & Individual Differences*, 50(2), 274-278. DOI: 10.1016/j.paid.2010.10.002

Neuman, Y. (1990). Determinants and consequences of students, Burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 69(9), 44-99.

Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents, school-related burnout. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 15, 637-641.

Qinyi, T., & Jiali, Y. (2012). An Analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital Theory: A case study of mengzhe Town in

- Xishuang banna, china. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 46, 3727- 3731.
- Ramist, L. (1981). *College Student Attrition and Retention. The Board Report*, No. 81-1. New York: The College Entrance Examination Board.
- Rudman A, Gustavsson gp. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 49, 988-1001.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School- Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Schaufeli, W. B., Martines, I., Margus Pinto, A., Salanova, M & Bakker, (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Shih, S.-S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320. <https://doi.org/10.1037/spq0000093>