

توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
دو فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال سوم، شماره‌ی ۴ تابستان و پاییز ۱۳۹۱

بررسی رابطه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران

داود حیاتی*: کارشناس ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.
عبدالحسین عگبهی: کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، مسؤول آموزش دانشکده‌ی پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز، ایران.
سید عابدین حسینی آهنگری: عضو هیأت علمی دانشکده‌ی پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز، ایران.
محسن عزیزی ابرقویی: دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران.

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی احساس خودکارآمدی، کیفیت تجارب یادگیری و چهار بعد آن شامل انعطاف‌پذیری مواد درسی، محتوای آموزشی، منابع آموزشی موجود و کیفیت رابطه‌ی استاد و دانشجو با فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. نمونه‌ی پژوهش شامل ۲۳۳ نفر از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی بود که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌های مطالعه با استفاده از پرسشنامه‌های کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰)، خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از نسخه ۱۶ نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد که تمامی روابط در سطح مطلوبی معنادار بودند.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، کیفیت تجربه‌ی یادگیری، فرسودگی تحصیلی

(David.hayati@gmail.com)

*نویسنده‌ی مسؤول: کارشناس ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.

مقدمه

فرسودگی، یک سندرم خستگی هیجانی، فردیت‌زدایی و کمال شخصی کاهش یافته است که در میان حرفه‌های خدماتی روی می‌دهد که خدمات انسانی در آن‌ها انجام می‌گیرد (فرث، میکنتی، مکاون و بریتون، ۱۹۸۵؛ گولمبیوسکی، سان، لین و بودریو، ۱۹۹۵؛ جکسون، شواب و شولر، ۱۹۸۶؛ لاهوز و ماسون، ۱۹۸۹؛ شواب و ایوانیکی، ۱۹۸۲). از سوی دیگر، فرسودگی یک حالت منفی خستگی فیزیکی، هیجانی و ذهنی می‌باشد که با حس عمیق شکست از کار همراه شده است. ماسلاخ و همکاران (۱۹۸۱، ۱۹۹۶) فهرست فرسودگی ماسلاخ را برای ارزیابی این سه جنبه‌ی فرسودگی به وجود آوردند که در حال فراگیر شدن است و دارایی‌های روانسنجی را نشان می‌دهد (ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۴). برای هر یک از این خرده مقیاس‌ها، نمرات جداگانه‌ای برای فراوانی و شدت احساسات فراهم شده است. این دو بُعد هنگامی که با موضوعات مرتبط با آموزش به کار برده می‌شوند، به میزان زیادی با همدیگر همبستگی دارند (ایوانیکی و شواب، ۱۹۸۱). به عبارت دیگر، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (دمروتی و همکاران، ۲۰۰۱؛ لی و آشفورث، ۱۹۹۶؛ لاکاویدس و همکاران، ۲۰۰۳؛ ماسلاخ و همکاران، ۲۰۰۱؛ توپین تانر و همکاران، ۲۰۰۵).

فرسودگی توجه قابل ملاحظه‌ای را در پیشینه‌ی مدیریتی و کاری به خود اختصاص داده است. پدیده‌ی فرسودگی شامل دو واکنش است که هم با مشاغلی که به خدمات انسانی مربوط می‌شوند (ماسلاخ، ۱۹۸۲؛ ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۱، ۱۹۸۴) و هم با بخش‌های شرکت (فورد، مورفی و ادواردز، ۱۹۸۳) مرتبط هستند: الف) فرسودگی هیجانی، حالتی از انرژی تحلیل رفته می‌باشد که پاسخی به الزامات روانشناختی و جسمانی مفرط در نظر گرفته شده است؛ ب) احساس کمال شخصی پایین. فهم عواملی که بر فرسودگی افراد تأثیر می‌گذارند به یک حیطة‌ی روانشناختی و پژوهشی

جامع در دهه‌های اخیر تبدیل شده است. به عنوان مثال، سازمان‌ها و پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که کارکنان دچار فرسودگی، افزایش ترک شغل و غیبت، کاهش بهره‌وری، و کاهش ملاحظه‌ی فردی را گزارش دادند (کوردرس و دافرتی، ۱۹۹۳). هر چند مطالب زیادی در رابطه با فرسودگی در سازمان‌های کاری وجود دارد، اما بررسی این پدیده در میان دانش‌آموزان و دانشجویان شایان توجه است. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشکده یا کالج، احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) اشاره دارد (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲a؛ به نقل از ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷). در واقع دانشجویان دانشگاه ممکن است پدیده‌ی فرسودگی را به این دلیل تجربه کنند که شرایط یادگیری برای آنان، سطوح بالایی از تلاش را می‌طلبد و مکانیسم‌های حمایتی که راهکارهای کنار آمدن مؤثر با مشکلات را تسهیل می‌کند، مهیا نمی‌سازند. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که دانشجویان دارای سطح متوسط رو به بالای فرسودگی هستند (پاینز، ارونسون و کافری، ۱۹۸۱). می‌یر و اشکم (۱۹۸۵) در پژوهش خود این مطلب را خاطر نشان ساخته‌اند که دانشجویان دچار فرسودگی از کلاس‌های روزمره دچار ملالت می‌شوند. از نقطه نظر تحقیقات قبلی، سندروم فرسودگی دانشجویان همانند کارکنانی است که کارشان کمک‌رسانی به افراد می‌باشد. فرسودگی دانشجویان می‌تواند منجر به غیبت بیشتر، انگیزه‌ی کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره، و درصد بالاتر ترک تحصیل در دانشگاه و مانند آن شود (رامیست، ۱۹۸۱). پژوهش درباره‌ی فرسودگی تحصیلی دانشجویان در دانشگاه به دلایل زیر می‌تواند به عنوان یکی از حیطة‌های آینده‌دار تحقیق در بخش آموزش عالی پدیدار گردد: ۱) فرسودگی تحصیلی دانشجویان ممکن است یک عامل کلیدی در فهم دامنه‌ی گسترده‌ای از رفتارهای دانشجویان در طول سال‌های تحصیلی آن‌ها باشد (به عنوان مثال، انتخاب واحد و عملکرد تحصیلی). ۲) فرسودگی تحصیلی همچنین

کامپیوتر و تعداد دانشجویان در کلاس را نام برد. رویکرد سوم به میزان انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان، متمرکز است. رویکرد انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی با یافته‌های پژوهشی بسیاری از روانشناسان یادگیری و رشد، منطبق است (چیکرینگ، ۱۹۸۱). این روش بر یادگیری خود‌جهت‌دهی و انتخابی، آموزش مبتنی بر قدرت یادگیری و مطالعه‌ی مستقل تأکید دارد. سرمایه‌گذاری و توجه دانشکده‌ها به محتوا، منابع و انعطاف‌پذیری در یادگیری می‌تواند باعث رشد و یادگیری بیشتر دانشجویان شود (نعامی، ۲۰۱۰).

در طول یک دهه‌ی گذشته یا پیش از آن، پژوهشگران، نظریه‌ی خودکارآمدی را برای تبیین پدیده‌ی فرسودگی مورد استفاده قرار داده‌اند (شائوفلی و همکاران، ۱۹۹۳). بندورا (۱۹۷۷) خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره‌ی توانایی‌هایشان در سازمان‌دهی و اعمال دوره‌های عمل مورد نیاز برای حصول انواع طراحی شده‌ی عملکرد، تعریف کرده است. این بدان معناست که خودکارآمدی یک پیش‌بین قوی عملکرد وظیفه‌ای متعاقب است؛ و تعاریف این سازه در نهایت اشاره دارد به آنچه که یک شخص با توجه به یک وظیفه‌ی خاص، از توانایی‌های خود ادراک می‌کند. بنا به تعریفی دیگر، خودکارآمدی به این باور فرد که می‌تواند کاری را با موفقیت انجام دهد، اشاره دارد (وولفلک، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۲۰۱۰). بر طبق بندورا (۱۹۷۷)، انتظارات کارآمدی در انتخاب فعالیت‌ها نقش تعیین‌کننده داشتند. به‌علاوه، وی چهار دسته از تجربیاتی که منجر به تعیین باورهای کارآمدی می‌شوند را تشخیص داد: (۱) تجربه تسلط^۱، که شامل الگوی فرد از موفقیت و شکست در تکلیف یا فعالیتی خاص است؛ (۲) یادگیری جانمایی، یا مشاهده‌ی حصول عملکرد دیگران؛ (۳) متقاعدسازی اجتماعی، شامل تشویق یا عدم تشویقی که فرد در هنگامی که درگیر فعالیتی خاص است، دریافت می‌کند؛ (۴) حالات و واکنش‌های فیزیولوژیکی، شامل احساسات فیزیکی و هیجانی مطلوب یا نامطلوب. برخی از پژوهشگران پیشین با

می‌تواند بر روابط آتی دانشجویان با دانشگاه و کالج خود تأثیرگذار باشد (به عنوان مثال، تعهد به دانشکده و مشارکت‌های بالقوه به عنوان افراد فارغ‌التحصیل).

۳) پدیده‌ی فرسودگی دانشجویان می‌تواند بر قدرت جذب کلی دانشگاه در رابطه با ثبت‌نام حال و آینده‌ی دانشجویان جدید به واسطه پیامدهای بالقوه مؤثر باشد. بنابراین، فرسودگی تحصیلی یک جنبه‌ی مهم اثربخشی دانشگاهی است که حتی می‌تواند دارای تلویحات متمایز مربوط به خطمشی برای سازمان آموزش عالی باشد (نیومن، فیئالی-نیومن و ریچل، ۲۰۱۰).

رویکردهای سنتی به رشد دانش‌آموزان و دانشجویان به این سمت و سو متمایل بوده‌اند که دانشجو را به عنوان یک جعبه‌ی سیاه^۱ تلقی کنند. در یک سوی این جعبه، رویدادهای مختلف دانشگاهی مانند ترم‌ها، دوره‌ها و نیازمندی‌ها وجود دارد. در حالی که در سوی دیگر، بازده‌های متنوع آموزشی مانند پیشرفت تحصیلی به چشم می‌خورد. آستین، سه رویکرد تربیتی و آموزشی را برای هدایت و راهنمایی دانشجویان و فراگیران دانشگاه مطرح کرده است. رویکرد اول به محتوای مطالب اشاره دارد. فرض اساسی در این مدل این است که یادگیری و رشد فراگیران به محتوای صحیح مطالب آموزشی اشاره دارد. عناصر کلیدی این مدل عبارت‌اند از:

(۱) کیفیت راهنمایی تحصیلی دانشجویان برای دستیابی به محتوا و مطالب آموزشی مناسب
(۲) کیفیت آموزش‌های ارائه شده به وسیله اساتید دانشگاه

(۳) میزان ارزشمندی برنامه‌های تحصیلی یا دروس در نظر گرفته شده برای دانشجویان

دومین چارچوب مفهومی برای رشد فراگیران، به منابع موجود در دانشکده‌ها مرتبط است (کامرون، ۱۹۸۱). طبعاً اگر برای اجرای برنامه‌های آموزشی منابع کافی وجود داشته باشد، رشد و تکامل دانشجویان فراهم می‌شود. از جمله منابع معمول و مورد نیاز دانشجویان در دانشگاه‌ها می‌توان کیفیت و کمیت کتاب‌ها و مقالات، خدمات پژوهش و تحقیق از طریق

² mastery experience

¹ black box

یابد. بنابراین اهداف مطالعه‌ی حاضر به قرار زیر می‌باشد:

- ۱- تعیین رابطه‌ی احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان
 - ۲- تعیین رابطه‌ی کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان
 - ۳- تعیین رابطه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان
- جامعه‌ی آماری، نمونه و روش**

جامعه‌ی آماری، کلیه‌ی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد ترم دوم به بالای دانشگاه علامه طباطبایی تهران در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. برای نمونه‌گیری، از روش تصادفی ساده برای انتخاب دانشکده‌ها و سپس از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، برای انتخاب نمونه‌ی پژوهشی شامل ۳۰۰ نفر دختر و پسر، در دانشکده‌های منتخب، به ترتیب به نسبت ۶۰ به ۴۰ درصد، انتخاب شدند که با ریزش نمونه این تعداد به ۲۳۳ نفر کاهش یافت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی کیفیت تجارب یادگیری

این پرسشنامه‌ی را که نیومن (۱۹۹۰) ساخته است و نعامی (۲۰۱۰) آن را برای نمونه‌های ایرانی هنجاریابی کرده است، چهار حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد. این چهار حیطه شامل: ۱) منابع، از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، ۲) محتوا، از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳) انعطاف‌پذیری یادگیری، شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت، ۴) کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. نیومن (۱۹۹۳) برای تعیین اعتبار ابعاد پرسشنامه، رابطه‌ی آن‌ها را با دل‌بستگی به تحصیل، خشنودی از تجارب دانشگاهی و نیز عملکرد تحصیلی دانشجویان محاسبه کرده است. نتایج نشان دادند که در طیف ۰/۳۵ تا ۰/۶۷ بین ابعاد پرسشنامه کیفیت یادگیری و متغیرهای ذکر شده، روابط معناداری وجود داشت. در پژوهش نعامی (۲۰۱۰)،

توصیف رابطه‌ی بین فرسودگی و حالات فیزیولوژیکی، رابطه‌ی بین خودکارآمدی و فرسودگی را به اثبات رسانده‌اند (چرنیس، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هالستن، ۱۹۹۳؛ هابفول و فریدی، ۱۹۹۳). آن‌ها بیان داشتند که افرادی که هیچ حس تسلطی (یعنی خودکارآمدی) ندارند به سادگی دچار فرسودگی می‌شوند و معمولاً فاقد توان سازگاری هستند. تحقیقاتی که در رابطه با فرسودگی شغلی معلمان صورت گرفته‌اند، خودکارآمدی ادراک‌شده‌ی معلم ۳ را به عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسودگی شغلی به کار برده‌اند. همچنین سالانوا، پیر و شائوفلی (۱۹۹۶) در رابطه با خودکارآمدی و فرسودگی در بین کارکنان تکنولوژی اطلاعات کار کرده‌اند.

این مطالعه، مفهومی جدید یعنی کیفیت تجارب یادگیری را معرفی می‌کند که رویکردهای مختلف را در یک چارچوب با هم تلفیق می‌کند. کیفیت تجارب یادگیری به عنوان ادراک دانشجو از درون‌داده‌های مستقیم و غیرمستقیم تلقی می‌شود که از دانشکده‌ی خود دریافت می‌دارند. منظور از درون‌داد مستقیم، سرمایه‌گذاری‌های دانشکده در برنامه‌ی آموزشی بر حسب محتوا، منابع و انعطاف‌پذیری است؛ درحالی‌که درون‌داده‌های غیرمستقیم شامل فرآیندهایی است که به واسطه‌ی آن‌ها دانشکده‌ها تلاش می‌کنند تا یادگیری را افزایش دهند؛ به عنوان مثال، تماس دانشجو-دانشکده و درگیری درونی در برنامه‌های تحصیلی (نعامی، ۲۰۱۰). مفروضه‌ی نظری اصلی این مطالعه این است که فرسودگی تحصیلی دانشجویان ممکن است ناشی از شرایط یادگیری باشد که تلاش سطح بالایی را می‌طلبد و مکانیسم‌های حمایتی، یعنی مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری که فرآیند کنار آمدن را تسهیل می‌کنند، فراهم نمی‌آورد؛ و یا اینکه ناشی از عدم احساس خودکارآمدی آنان. مطالعه‌ی حاضر در صدد تعیین رابطه‌ی دو پیش‌بین مهم فرسودگی تحصیلی دانشجویان است که با کنترل اثربخش و برنامه‌ریزی مؤثر در راستای تنظیم وضعیت این متغیرهای پیش‌بین، امید است که شرایط تحصیلی دانشجویان بهبود

³ percieved teacher self-efficacy

ضرایب همسانی درونی حیطه‌های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه شده است.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی

این پرسشنامه توسط شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده‌ی آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده‌ی دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است (نجفی و فولادچنگ، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر از مقیاس ۱۷ ماده‌ای استفاده شد. پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عقاید فردی، توانایی فرد برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر پایه‌ی مقیاس پنج رتبه‌ای لیکرت تنظیم شده است، بدین صورت که به پاسخ کاملاً مخالف نمره ۱، و به پاسخ کاملاً موافق نمره ۵ تعلق می‌گیرد.

نمرات بالا، نشان‌دهنده احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. در نمره گذاری این پرسشنامه، سؤال‌های ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ در جهت موافق و مابقی سؤال‌ها به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ بدست آوردند.

راتی (۱۳۷۶)؛ به نقل از نجفی و فولادچنگ، ۲۰۰۸) برای به دست آوردن روایی سازه‌ی آزمون همبستگی، آن را با مقیاس عزت نفس برابر ۰/۶۱ گزارش داده است. وی پایایی آزمون خودکارآمدی را در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان با روش اسپیرمن- براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دونیمه کردن گاتمن نیز ۰/۷۶ به دست آورده است. وی برای اطمینان از پایایی، آلفای کرونباخ را در نمونه برابر با ۰/۸۰ به دست آورد.

پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه توسط برسو و همکاران (۱۹۹۷) ارائه شده است. این پرسشنامه سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه‌ی مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی پنج ماده، بی‌علاقگی تحصیلی چهار ماده و ناکارآمدی تحصیلی شش ماده دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نعیمی (۲۰۱۰) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $P < 0/001$ معنادار است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کم‌ترین و بیشترین نمره‌های افراد نمونه روی متغیرهای مطالعه در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مربوط به متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها / متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
منابع	۵/۰۴	۱/۶۳	۲	۹
محتوا	۱۰/۷۲	۳/۱۱	۴	۲۰
انعطاف‌پذیری	۵/۲۵	۱/۸۲	۲	۱۰
روابط استاد-دانشجو	۱۰/۰۶	۳/۵۹	۴	۲۰
کیفیت تجارب یادگیری	۳۱/۰۸	۷/۹۰	۱۲	۵۸
کارآمدی تحصیلی	۱۴/۷۱	۳/۶۲	۶	۲۷
فرسودگی تحصیلی	۳۷/۹۳	۹/۳۲	۱۷	۷۰

جدول ۲: یافته‌های مربوط به همبستگی بین احساس خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری به همراه ابعادش با فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: همبستگی ساده بین احساس خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری و ابعادش با فرسودگی تحصیلی

شاخص‌ها / متغیر مستقل	همبستگی	سطح معناداری
منابع	-۰/۱۷	۰/۰۰۸
محتوا	-۰/۲۷	۰/۰۰۰۱
انعطاف‌پذیری	-۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
روابط استاد-دانشجو	-۰/۱۴	۰/۰۰۴
کیفیت تجارب یادگیری	-۰/۲۸	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی	-۰/۳۶	۰/۰۰۰۱

*متغیر ملاک: فرسودگی تحصیلی

بر طبق آنچه در جدول ۲ نشان داده شده است، همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است. بنابراین، سه فرضیه‌ی پژوهش حاضر مورد تأیید واقع می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه، بررسی روابط بین احساس خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. علت انتخاب دانشجویان کارشناسی‌ارشد، این است که آن‌ها بیشتر درگیر فعالیت‌ها و تجارب یادگیری هستند و علت انتخاب دانشجویان ترم ۲ به بالا این است که عملاً از ترم دوم دانشجویان کارشناسی‌ارشد، فعالیت‌های اصلی خود نظیر مقاله‌نویسی، انتخاب موضوع برای پایان‌نامه و روابط با اساتید را آغاز می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تمامی روابط در سطح مطلوبی، معنادار هستند. در توصیف رابطه‌ی بین فرسودگی و حالات جسمانی و فیزیولوژیکی، برخی از پژوهشگران قبلی رابطه‌ی بین خودکارآمدی و فرسودگی را تأیید کرده‌اند (چرنیس، ۱۹۹۳، ۱۹۹۲؛ هالستن، ۱۹۹۳؛ هابفال و فریدی، ۱۹۹۳). آن‌ها نشان داده‌اند که افرادی که حس مهارت (مثلاً خودکارآمدی) را ندارند، معمولاً ظرفیت سازگاری را از دست می‌دهند. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسان است. بندورا (۱۹۷۷) برای تبیین مفهوم خودکارآمدی، نظریه‌ی شناختی-اجتماعی خود را به کار بست. وی دریافت که خودکارآمدی با تغییرات رفتاری همبستگی مثبتی دارد. باورهای کارآمدی توجه فزاینده‌ای را در پژوهش‌های آموزشی، عمدتاً در مطالعه بر روی انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی به خود اختصاص داده‌اند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۵). بنابراین افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا، به زودی دست از تلاش نمی‌کشند و در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی به دنبال راه‌حل‌های مفید و مناسب برای آن‌ها می‌گردند. همچنین این افراد با برنامه‌ریزی درست و به‌جا، استرس کمتری را تجربه کرده و همان‌طور که می‌دانیم استرس پایدار از عوامل اصلی بروز فرسودگی است. کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی می‌تواند زمینه را برای فرسودگی تحصیلی فراهم آورد؛ به این معنا که دانشجو تحت‌تأثیر خواسته‌ها و الزامات مربوط به تحصیل است. یک دانشجوی دوره‌ی کارشناسی‌ارشد باید تکالیف و وظایف متعددی را انجام دهد، که انجام دادن آن‌ها مستلزم داشتن امکانات و منابع کافی است. چنانچه تکالیف

تحصیلی زیاد باشند و فرد منابع لازم را در اختیار نداشته باشد در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی و انگیزش او برای انجام تکالیف درسی کاهش می‌یابد (نعامی، ۲۰۱۰). در این پژوهش، الزامات به عنوان الزامات تحصیلی است؛ یعنی مجموعه تکالیف و وظایفی که دانشجویان در دوره‌ی تحصیلی به انجام دادن آن‌ها مکلف هستند. بر اساس این مدل‌ها، زمانی فرد در معرض فرسودگی تحصیلی قرار می‌گیرد که قادر به کنترل و مدیریت این الزامات تحصیلی نباشد. یکی از روش‌های مهم کنترل و مدیریت این الزامات، داشتن منابع لازم است. در دانشگاه‌ها از جمله منابع مهمی که دانشجویان برای انجام دادن وظایف تحصیلی باید داشته باشند، کتابخانه و سایت‌های کامپیوتری است. این دو عامل اگر به شکل مناسب و در حد کافی در دسترس نباشند، دانشجویان را با استرس بیشتری مواجه می‌کنند. این استرس‌های مستمر می‌تواند زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی فراهم کند. محتوای یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. بدیهی است در صورت تکراری بودن مطالب ارائه شده و نبود امکان کاربرد آن‌ها در عالم واقع و اینکه فرد احساس کند که انتقال مطالب و استفاده از آن‌ها وجود ندارد، نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه و درس برای او خسته‌کننده می‌شود. در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی ندارد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می‌کند. بر همین اساس برانسفورد و همکاران (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدود به کار گرفته می‌شود. در حالی که تدریس ثمربخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست‌یافتنی کنیم تا بتوانند آن‌ها را به سایر اطلاعات ربط دهند، به آن‌ها فکر کنند و آن‌ها را در خارج از کلاس به کار ببند (ویلینگهامود، ۲۰۰۳). گسترش و انتخاب فرصت‌های یادگیری از جمله مسایل تعیین‌کننده در تأثیرگذاری فرآیند آموزش و یادگیری است (ابراهیمی قوام‌آبادی، ۲۰۱۰). این موضوع بر چگونگی اقدامات معلم، کنش متقابل معلم با یادگیرندگان، یادگیرندگان با یکدیگر و با سایر عناصر

کارهایی مانند ارائه کنفرانس، تهیه مقاله، ترجمه، و تنظیم پایان‌نامه و مواردی از این قبیل به ارتباط بیشتری با اساتید خود نیاز دارند، بنابراین، در دسترس بودن اساتید و راهنمایی کافی و کمک آنها به دانشجویان به منظور انجام دادن وظایف محوله باعث می‌شود که بسیاری از استرس‌های موجود مانند مشخص نبودن تکالیف درسی و انتظارات مربی و روش‌های کار از بین بروند. مسأله‌ی دیگر به رفتارهای حمایتی اساتید دانشگاه بر می‌گردد. ارتباطی که در آن اساتید نسبت به احساسات و خودپنداره فراگیران خود حساس باشند، بیان انتقادات به شکل محرمانه و سازنده و تقدیر از فراگیران، همدلی نسبت به مشکلات آنها، رفتارهای حمایتی و دوستانه که محیط آموزش را لذت بخش کند، می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی نقش مؤثری داشته باشد (نعامی، ۲۰۱۰). با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، معلمان و اساتید باید توجه داشته باشند که به منظور پیش‌گیری یا مهار فرسودگی تحصیلی، با فراهم آوردن شرایط لازم، سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان خود را بالا ببرند. برای این منظور می‌توان تکالیفی را به آنها محول کرد که با موفقیت شخصی همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، حس خودکارآمدی آنها را افزایش داد؛ همچنین ترغیب کلامی از دیگر راهکارهای افزایش خودکارآمدی افراد است. همچنین، برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها باید به گونه‌ای باشد که محتوای مطالب درسی و واحدهای اجباری و اختیاری در رشته‌های مختلف به گونه‌ای تدارک دیده شود که باعث جلب توجه دانشجویان شده و از اهمیت کافی برای تدریس و کاربرد در زندگی روزمره برخوردار باشد. ضمناً، استادان باید تا جای ممکن در برنامه‌های کلاسی خود انعطاف‌پذیر باشند و از اعمال برنامه‌های خشک و غیرقابل تغییر اجتناب کنند. هرچه نحوه‌ی ارتباط کارمندان و اساتید و معلمان با دانشجویان و دانش‌آموزان، بهتر، صمیمی‌تر و صریح‌تر باشد، این امکان که دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی شوند، کمتر است. بنابراین باید این روابط مستحکم‌تر نزدیک‌تر و در راستای ارتقای سطح علمی دانشجویان باشد.

آموزشی تأثیرگذار است. برخوردار ساختن عناصر انعطاف‌پذیر در چارچوب برنامه‌های درسی، مدیریت اثربخش منابع آموزشی و ... همگی از عوامل تسهیل‌کننده در کاربرد فعالیت‌های آموزشی است. گسترش فرصت‌های یادگیری، هم به لحاظ ساختاری در تدوین محتوای کتاب‌های درسی و هم به لحاظ امکانات اجرایی باید به نحوی طراحی شود که زمینه‌ی کاربرد آن در عرصه‌های مختلف آموزشی امکان‌پذیر گردد (ابراهیمی قوام‌آبادی، ۲۰۱۰). وضعیت یادگیری انعطاف‌پذیر می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. امروزه در بحث آموزش این اعتقاد وجود دارد که روش‌های آموزش غیرمستقیم زمانی چندان مؤثر نیست، که هدف تغییر ادراکی عمیق، آموزش کاوش و اکتشاف باشد (گانتر و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از نعامی، ۲۰۱۰). بنابراین امروزه بیشتر بر نظریه‌ی سازه‌نگر در آموزش تأکید شده است. اساس نظریه‌ی سازه‌نگر این است که اگر یادگیرندگان بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خود کنند، باید شخصاً به آن پی ببرند (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ واکسمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از نعامی، ۲۰۱۰). نظریه‌ی سازه‌نگر یادگیرندگان را به صورتی در نظر می‌گیرد که همواره اطلاعات جدیدی را با قواعد قدیمی مقایسه می‌کنند و بعد در صورت مفید نبودن این قواعد، آنها را اصلاح می‌کنند. راهبردهای سازه‌نگر به خاطر تأکید بر فراگیران به عنوان یادگیرندگان فعال، معمولاً آموزش فراگیر محور یا یادگیرنده محور نامیده می‌شود. دانشجویان در دوره‌ی تحصیل خود با اساتید ارتباط تنگاتنگی دارند و کیفیت این ارتباط می‌تواند تأثیر عمیقی بر احساسات و نگرش دانشجویان بر جای بگذارد. بر اساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده (فریسر، ۱۹۹۴؛ کوتون، ۱۹۹۷) دو دسته از رفتارهای اساتید می‌تواند در این خصوص نقشی مهم داشته باشد. دسته اول، رفتارهای سازمانده هستند. تعیین برنامه‌های درسی منظم و معین، هدف‌گذاری و تعیین وظایف و تکالیف یکی از زمینه‌های مهمی است که می‌تواند در موفقیت تحصیلی دانشجویان نقشی مهم داشته باشد. از آنجا که در سطح کارشناسی‌ارشد، دانشجویان درگیری بیشتری با مطالب درسی دارند و برای انجام دادن

References

- Astin, AW 1984, Student Involvement: A Development Theory for Higher Education, *Journal of College Student Personnel*, Vol.2, pp.297-308.
- Bandura, A 1977, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, Vol. 84, Pp.191-215.
- Bransford, J; Burns, DMS; Delclos, VR; et al 1986, Teaching thinking, *Educational leadership*, Vol. 44, No.2, Pp.68-70.
- Cameron, KS 1981, Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, *Academy of Management Journal*, Vol. 25, Pp. 25-47.
- Cherniss, C 1992, Long-term consequence of burnout: An exploratory study, *Journal of Organizational Behavior*, Vol.13, Pp.1-11.
- Cherniss, C 1993, *The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. In Schaufeli, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor and Francis, Washington DC, pp. 115-129.
- Chickering, AW 1981, *The modern American College*, Jossy Bass, San Francisco.
- Cordes, CL; Dougherty, TW 1993, A review and integration of resource on job burnout. *Academy of Management Review*, Vol.18, No.4, Pp. 621-656.
- Cotton, K 1997, *Educating for Citizenship Portland: Northwest Regional Education Laboratory*, Mc GrawHill.
- Demerouti, E; Bakker, AB; Nachreiner, E; et al 2001, The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, Vol, 86, 499-512.
- Ebrahimi, S 2010, Application of learning theories in educational programming, *Islamic Azad University - south Tehran*, Vol.11, pp.12-19. (in Persian).
- Firth, H; Micntee, J; Mckown, P; et al 1985, Malachi burnout inventory: Factor structure and norms for British nursing staff. *Psychological Report*, Vol .57,pp. 147-150.
- Ford, DL; Murphy, CJ; Edwards, KL 1983, Exploratory Development and Validation of a Perceptual Job Burnout Inventory: Comparison of Corporate Sector and Human Service Professionals, *Psychological Reports*, Vol.52, Pp.995-1005.
- Fraser, BJ 1994, *Research on classroom and school climate*, Handbook of Resarch on Science Teaching and Learning, Macmillan, New York.
- Golembiewski, RF; Sun, BC; Lin, CH; et al 1995, Burnout among Taiwanese police: A cross-cultural replication of the phase model, *Advances in International Comparative Management*, Vol 10, Pp.145-162.
- Hallsten, L 1993, Burning out: A framework. In Schaufeli, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional burnout developments in theory and research*, Taylor and Francis, Washington, DC, pp. 95-113.

- Hobfoll, SE; Freedy, J 1993, Conservation of resource: a general stress theory applied to burnout. In: Schaufeli, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylorand Francis, Washington, DC, pp. 115–129.
- Jackson; SE, Schwab, RL; Schuler, RS 1986, Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, Vol.71, No.4 , Pp. 630–640.
- Lacovides, A; Fountoulakis, KN; Kaprinis, ST; et al 2003, The relationship between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Applied Disorders*, Vol.75, Pp.209-221.
- Lahoz, MR; Mason, HL 1989, Malachi burnout inventory: Factor structure and norms for USA pharmacists. *Psychological Report*, Vpl.64, Pp.1059–1063.
- Lee, R; Ashforth, B 1996, A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, Pp.123-133.
- Maslach, C 1982, Burnout: the Cost of Caring. *Englewood Cliffs*, Prentice Hall.
- Maslach, C; Jackson, SE 1981, The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 2, Pp.99-113.
- Maslach, C; Jackson, SE 1984, *Burnout in Organizational Setting*. In Applied Social Psychology Annual, edited by: Oskamp, S, Beverly Hills, Sage Publications. Vol.5.
- Maslach, C; Schaufeli, WB; Leiter, MP 2001, Job burnout, *Annual Review of psychology*, Vol.52, Pp.397-422.
- Meier, ST; Schmeck, R 1985, The burned-out college student: A descriptive profile, *Journal of College Student Personnel*, Vol. 25, Pp.63–69.
- Naami, A 2010, The relationship between quality of learning experience and academic burnout of MA students of Shahid Chamran University of Ahvaz, *psychological studies journal*, Vol.5, No, 3. (in Persian).
- Najafi, M; Fooladchang, M 2008, The relationship between self-efficacy and mental health among high school students, *the bimonthly science-research journal of Shahed University*, 2nd ed, pp. 3 (in Persian).
- Neumann, Y; Neumann, EF 1993, Quality of learning experience and students' college outcomes. *International Journal of Educational Management*, Vol.7, No .1 ,Pp.4-10.
- Neumann, Y; Neumann, E; Reichel, A 2010, Determinant and Consequences of Students' Burnout in Universities. *Journal of Higher Education*, Vol. 61, No. 1, 20-31.
- Pines, A; Aronson, E; Kafry, D 1981, *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press, New York.
- Pintrich, PR; Schunk, DH 1995, *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Ramist, L 1981, College student attrition and retention, *Findings (ETs)*, VOL. 6, Pp.1–4.
- Schaufeli, WB; Maslach, C; Marek, T 1993, *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylorand Francis, Washington, DC.

Schwab, RL; Iwanicki, EF 1982, Who are our burned out teachers?, *Educational Research Quarterly*, Vol.7, No.2, pp. 5-16.

Seif, A 2010, *Modern educational psychology*, Agah, Tehran. (in Persian).

Toppinen_Tanner, S; Ojaarvi, A; Vaananen, A; et al 2005, Burnout as a predictor of medically certified sick leave absences and their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, Vol.31, pp. 18-27.

Willing, H 2003, Students remember what they think about, *American Education*, Vol.27 , No.2, pp. 37-41.

Investigating the relationships between quality of learning experience's components and self-efficacy on academic burnout among students of Allamme Tabatabaei University of Tehran

Davood Hayati^{1,*}

Abdolhosein Ogbahi²

Seyed Abedin Hoseini Ahangari³

Mohsen Azizi Abarghuei⁴

¹: MA of Industrial and Organizational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran

²: Responsible for education unit, Jundishapur Medical Science University of Ahvaz, Iran

³: Faculty member of Jundishapur Medical Science University of Ahvaz, Iran

⁴: Ph.D student of Allamme Tabatabaei University, Tehran, Iran

Abstract:

The aim of this study was to investigate the relationship between self-efficacy, quality of learning experience and its components with academic burnout. Components of quality of learning experience include flexibility of course, resource, context and flexibility of the relationship between student and professor. The sample was chosen by stratified random sampling method and it involved the number of 233 students of Allamme Tabatabaei University of Tehran. Data collecting was done by Newmann's quality of learning experience questionnaire (1990), general self-efficacy questionnaire of Sherer et al. (1982) and academic burnout questionnaire of Bresó et al. (1997). Data analysis was performed by SPSS-16. The results showed that all the relationships were significant. Implications of the results are debated in this study.

Key words: self-efficacy, quality of learning experience, academic burnout.

***Corresponding Author:** Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran

Email: David.hayati@gmail.com