

## تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان\*

رضا همتی،\* اسما صادقی\*\*

### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین نقش عوامل اجتماعی (درون دانشگاهی و برون دانشگاهی) و فردی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان است که با سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی سنجش شده است. این پژوهش با روش پیمایشی بر روی ۳۲۹ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان اجرا شد که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و بر مبنای فرهنگ‌های رشته‌ای از میان رشته‌های مختلف انتخاب شده بودند. نتایج نشان داد که بی‌انگیزگی تحصیلی، رضایت تحصیلی، امید به آینده شغلی و مشارکت علمی تأثیر مستقیم، و تعاملات استاددانشجو، جوّ دپارتمانی، سرمایه نمادین و دیگران مهم تأثیر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارند. همچنین کیفیت محیط آموزشی و ارتباط با همکلاسی از قدرت تبیینی چندانی برخوردار نبودند. نتایج پژوهش نشان داد که مهم‌ترین عوامل فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان به ترتیب عبارتند از فقدان انگیزه، نارضایتی از تحصیل، ناامیدی از آینده شغلی و عدم مشارکت تحصیلی است. به‌طور کلی نتایج پژوهش حکایت از آن دارد که عوامل اجتماعی از طریق عوامل فردی و در ترکیب پیچیده‌ای با آن‌ها بر فرسودگی تحصیلی اثر می‌گذارند و نقش هیچ‌یک از این عوامل قابل انکار نیست.

**کلیدواژه‌ها:** فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی، عوامل درون دانشگاهی و عوامل برون دانشگاهی.

rhemati@gmail.com

\* استادیار دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

asmasadeghi7071@gmail.com

\*\* کارشناس ارشد مدیریت راهبردی فرهنگ دانشگاه اصفهان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۹/۱۲

مسائل اجتماعی ایران، سال نهم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، صص ۲۳۳-۲۵۷

## ۱. مقدمه

نظام آموزش عالی فراگیرترین نهادی است که عهده‌دار شکوفایی استعداد و رشد خلاقیت، تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد و جامعه‌پذیری علمی است. رسیدن به این هدف مستلزم فراهم‌شدن محیط دانشگاهی و برنامه‌ی درسی مناسب و شایسته و ترغیب‌کننده است. محیط و برنامه‌ی درسی‌ای که در آن دانشجویان و تربیت‌شدگان دانشگاه‌ها در هر رشته‌ی تحصیلی بتوانند علاوه بر مجموعه‌ای از دانش‌ها و اطلاعات فنی و تخصصی، مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و قابلیت‌های ضروری برای شکل‌دادن هویت دانشگاهی را بیاموزند و درونی کنند. این باورها، نگرش‌ها و روحیات به فرد دانشجو انگیزه، انرژی عاطفی و قدرت فردی برای فداکاری در راه علم، ایفای درست نقش خود به‌عنوان دانش‌آموخته و انسان دانشگاهی را می‌دهد (فاضلی، ۱۳۸۷). در این زمینه، هرچه محیط دانشگاهی پویاتر باشد طبیعتاً دانشجویان با شور و اشتیاق بیشتری اهدافشان را دنبال می‌کند و با علاقه‌ی بیشتری به تحصیل و مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی می‌پردازند و احساس فرسودگی نمی‌کنند (محمدی، کشاورزی و حیدری، ۱۳۹۳: ۲۵). فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> به احساس خستگی دانشجویان به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، رشد حس و نگرش بدبینانه و عدم علاقه نسبت به تکالیف درسی و عدم حساسیت نسبت به مطالب درسی (بی‌علاقگی و بدبینی) و نیز به احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو، احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (کارآمدی پایین) اشاره دارد (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷؛ سالملا-آرو و ناتانن، ۲۰۰۵).

فرسودگی تحصیلی ارتباط دانشجویان را با دانشگاه و دانشکده و نیز میزان علاقه و اشتیاق آن‌ها به ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد، و ابزار مهمی برای فهم موضوعاتی مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل است (نیومن، ۴، ۱۹۹۰). فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت‌ها شود؛ به‌طوری‌که دانشجویانی که احساس فرسودگی تحصیلی دارند، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غیبت‌کردن، تأخیر در حضور در کلاس و ترک زودهنگام کلاس را از خود نشان می‌دهند. آن‌ها به مطالب درسی گوش نداده و در فعالیت‌های کلاسی گروهی شرکت نمی‌کنند. اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده و برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه‌تراشی می‌کنند. همچنین حسّ مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف در

1. Academic Burnout
2. Zhang, Gan & Cham
3. Salmela-Aro & Naatanen
4. Neumann

این دانشجویان مشاهده نمی‌شود (کناره‌گیری و مسئولیت‌پذیری کمتر) و میزان ترک تحصیل در میان آن‌ها بیشتر است. دانشجویان فرسوده اغلب دچار فقدان علاقه‌مندی هستند و یکنواختی کلاس برای آن‌ها کسالت‌آور و خسته‌کننده است و معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیافی نسبت به مطالب درسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی، احساس بی‌اهمیتی، بیهودگی یا خستگی و کوفتگی، احساس درماندگی، تحلیل جسمانی و تخلیه هیجانی، بی‌حسی عاطفی، احساس عدم موفقیت و خودارزیابی منفی، بی‌انگیزگی، نارضایتی و تعارضات اجتماعی را دارند و سرانجام آن‌ها کاهش عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (یولودگ و یاراتان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ سالانوا<sup>۲</sup>، اسکافی، مارتینز و برسو، ۲۰۱۰). فرسودگی تحصیلی جنبه مهمی از اثربخشی دانشگاهی است و می‌تواند دلالت‌های متمایزی برای خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی داشته باشد به‌طور کلی فرسودگی تحصیلی در **سطح فردی** موجب بروز مشکلات رفتاری (فردی و اجتماعی)، افزایش مشکلات روان‌تنی و کاهش کیفیت زندگی، تأثیرات منفی روی بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی مانند سردرد، بیماری‌های گوارشی و فشارخون بالا می‌شود. در **سطح سازمانی** موجب کاهش عملکرد تحصیلی، کاهش کنش متقابل کنشگران علمی، بی‌تفاوتی کنشگران در برابر محیط علمی، عدم تلاش برای حل مسائل گوناگون و عدم کارایی مؤثر سیستم آموزشی می‌گردد. سرانجام در **سطح اجتماعی** پیامدهای متعددی نظیر انزوای اجتماعی، افت تحصیلی، ترک تحصیل، هدررفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف‌شده، خودکشی، اعتیاد، پناهندگی و مهاجرت را در پی دارد.

شواهد و پژوهش‌های مختلف (شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۱؛ محمدی، کشاورزی و حیدری، ۱۳۹۳؛ موسوی و شکری، ۱۳۹۴) حاکی از احساس فرسودگی تحصیلی یا مصادیق آن در میان دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی است. در دانشگاه اصفهان نیز پژوهش‌های پراکنده (همتی و پیرنیا، ۱۳۹۴؛ مهدیه و دیگران، ۱۳۹۳) برخی از نشانه‌ها و دلالت‌های فرسودگی تحصیلی را گزارش کرده‌اند. با وجود این، بخش عمده این پژوهش‌ها در تبیین فرسودگی تحصیلی به عوامل فردی توجه کرده‌اند و از پرداختن به سایر عوامل که مناسبات و روابط آن با محیط دانشگاهی و بیرون از آن می‌تواند فرسودگی تحصیلی‌شان تأثیر بگذارد غفلت ورزیده‌اند. با توجه به این توضیحات، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی میزان فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان و ارائه تحلیلی

1. Uludag & Yaratana
2. Salanova

جامعه‌شناختی از این موضوع است. همچنین در این پژوهش تلاش می‌شود تا توان تبیینی برخی از متغیرهای دانشگاهی و برون دانشگاهی در مقایسه با متغیرهای فردی آزموده شود.

## ۲. چارچوب نظری

فرسودگی ابتدا به‌عنوان یک مسئله اجتماعی، نه به‌عنوان یک سازه علمی پدیدار شد. بنابراین، تلقی اولیه از فرسودگی، به‌جای آنکه نوعی دغدغه‌ی دانشگاهی باشد، تحت تأثیر علایق پراگماتیک و عملی شکل گرفت. در مراحل اولیه توسعه مفهومی، کانون توجه عمدتاً معطوف به توصیف‌های بالینی از فرسودگی بود. سپس در مرحله دوم یعنی فاز تجربی، کانون توجه به پژوهش‌های سیستماتیک فرسودگی و مخصوصاً ارزیابی این پدیده تغییر کرد (ماسلاش و اسکافلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳: ۲). لذا از ابتدا هم محققان و هم کارورزان به فرسودگی به‌عنوان معضل اجتماعی توجه خاصی داشته‌اند (اسکافلی، لیتر و ماسلاش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹: ۲۰۴). اصطلاح فرسودگی ابتدا در حیطه مشاغل مختلف و موقعیت‌هایی مانند کارکنان خدمات بهداشتی، فروشندگان، پرستاران، معلمان، مشاوران و روان‌شناسان مطرح شد که به «فرسودگی شغلی» معروف است (نعامی، ۱۳۸۸: ۲)؛ سپس با توجه به بروز و ظهور علائم و ویژگی‌های آن در مکان‌های علمی، وارد محیط‌های آموزشی همچون دانشگاه‌ها شد. به پیروی از نظریه «فرسودگی شغلی»، «فرسودگی تحصیلی» را می‌توان فشار مرتبط با امور تحصیلی و به‌طور خاص خستگی ناشی از تکالیف و کار مضاعف تعریف کرد. فرسودگی تحصیلی، کاهش قدرت سازگاری فرد با عوامل فشارزای دوران تحصیل است (آسایش و دیگران، ۱۳۹۵: ۷۶).

**فرسودگی تحصیلی سه مؤلفه اصلی دارد: مؤلفه اول و آشکارترین نشانه فرسودگی، خستگی تحصیلی است که یک بُعد ضروری برای تعریف فرسودگی است و بدون آن مفهوم فرسودگی ناقص است (سیف پناهی، ۱۳۹۳) خستگی عاطفی اشاره به کاهش انرژی روانی یا تخلیه منابع هیجانی دارد. افراد با سطح بالای خستگی عاطفی، احساس خلاً روانی کرده و انرژی یا انگیزه کمی از خودشان به دیگران یا به کارشان نشان می‌دهند (کارابییک و ایکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). دانشجویان و دانش‌آموزانی که دچار خستگی هیجانی هستند، احساس می‌کنند که از لحاظ هیجانی تحلیل رفته و بی‌مقاند و اینکه در پایان یک روز درسی در محل تحصیل خود، احساس خستگی و فرسودگی تحصیلی دارند (سیف پناهی، ۱۳۹۳). به‌طور بسیار خاص دو متغیر وجود دارد که در درک بروز و تداوم خستگی هیجانی و تحصیلی و اشتغال دارای اهمیت است. متغیر اول سطح تنش تجربه‌شده توسط فرد و محرک‌های تنش‌زایی است که در محیط**

1. Maslach & Schaufeli
2. Schaufeli, Leiter & Maslach
3. Karabiyik & Eker

سازمانی بروز می‌کنند. در این بین، برخی از پژوهشگران تنش را پیش‌بینی‌کننده اصلی خستگی هیجانی قلمداد کرده‌اند، بدین‌ترتیب دانشجویانی که استرس کمتری تحمل می‌کنند، نشانه‌های کمتری از خستگی هیجانی و متعاقب آن سطح بالاتری از اشتغال را تجربه می‌کنند. مورد دوم اینکه خستگی هیجانی و تحصیلی می‌تواند تابعی از تفاوت‌های فردی در مشخصه‌های گرایشی دانشجویان باشد. در این زمینه، خود اثربخشی کلی یک پیش‌بینی‌کننده مهم خستگی هیجانی و اشتغال است (فلی و ماتینز و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از محمودی، ۱۳۹۴: ۴۲).

**مؤلفه دوم** بی‌علاقگی تحصیلی است. عوامل متعددی بر بی‌علاقگی مؤثر است؛ یکی از این عوامل تکراری بودن مطالب درسی و عدم امکان استفاده عملی از آن‌ها است که باعث می‌شود دانشجو نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه شود و درس برایش خسته‌کننده گردد، در نتیجه تمایلی به تلاش در این موضوعات نشان نمی‌دهد. دانشجویانی که دچار بی‌علاقگی تحصیلی هستند گزارش کرده‌اند که بعد از ثبت‌نام در دانشگاه علاقه، شور و اشتیاقشان به مطالعه کمتر شده است و اینکه نسبت به سودمندی و فایده بالقوه مطالعاتشان بدبین شده، و نسبت به اهمیت آن دچار تردید هستند (برسو، سالانوا و اسکافلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). بر همین اساس برانسفورد<sup>۲</sup> و همکارانش (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت، دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدود به کار گرفته می‌شود. معمولاً دانش بی‌خاصیت اطلاعات یا مهارت‌های آموخته‌شده در آموزشگاه را شامل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد (ویلینگهام، ۲۰۰۳، به نقل از محمودی، ۱۳۹۴: ۴۲).

**مؤلفه سوم**، ناکارآمدی تحصیلی یا احساس عدم کارایی فردی یا عدم موفقیت فردی است. خودکارآمدی تحصیلی به مجموعه باورهای دانشجویان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکالیف درسی و تحصیلی اشاره دارد (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱۸). دانشجویانی که احساس ناکارآمدی تحصیلی می‌کنند، باور دارند که نمی‌توانند به‌طور مؤثر مسائلی را که هنگام مطالعاتشان پیش می‌آید حل کنند و اعتقاد دارند که مشارکت مؤثری در کلاس نداشته و به‌زعم خودشان دانشجوی خوبی نبوده و اینکه چیزهای جالبی در طول سال تحصیلی یاد نگرفته‌اند (برسو، سالانوا و اسکافلی، ۲۰۰۷).

عوامل مختلفی در سطوح خرد (عاملیت-کنشگری)، میانه (سازمانی) و کلان (اجتماع بزرگ‌تر) در فرسودگی تحصیلی دانشجویان نقش دارند؛ باین‌حال در متون و پژوهش‌های مورد بررسی رویکردها و متغیرهای فردی و روان‌شناختی غلبه دارند و توجه چندانی به متغیرهای اجتماعی در سطح گروه‌های آموزشی و فراتر از آن‌ها نشده است. در اینجا تلاش شده تا با

1. Bresó, Salanova & Schaufeli
2. Bransford

بررسی رویکردهای نظری مطرح در جامعه‌شناسی بتوان چارچوب مفهومی منسجم‌تری برای تبیین فرسودگی تحصیلی به دست داد.

یکی از نظریه‌های جامعه‌شناختی که می‌تواند فرسودگی تحصیلی دانشجویان را تبیین کند، نظریه سرمایه اجتماعی است. به‌طور خلاصه سرمایه اجتماعی، هنجارها و شبکه‌هایی است که امکان مشارکت افراد در اقدامات جمعی را به‌منظور کسب سود متقابل فراهم می‌کند. یکی از اصلی‌ترین عرصه ارتباطات در آموزش عالی و مهم‌ترین سرمایه دانشگاهی، تعاملات بین دانشجویان و استادان در درون و بیرون از کلاس‌های درس است. تعاملات استادان با دانشجویان دارای ابعاد عینی، ذهنی و اخلاقی-عاطفی است. بُعد عینی این تعاملات شامل همکاری پژوهشی بین استادان و دانشجویان، مشاوره‌های درسی و غیردرسی با استادان، صمیمیت دانشجویان با استادان، میزان اثرگذاری استادان در ترغیب دانشجویان به کار گروهی، نگارش مقالات علمی و پرورش توانایی حل مسائل اجتماعی، دستیاری در نزد استادان و توجه دانشجویان به استادان است (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۱۴۰). بُعد ذهنی این تعاملات شامل الگوسازی، دانایی، داناسازی، موفقیت در پرورش، تأثیرگذاری استادان، ترغیب دانشجو به کار گروهی، مولدسازی، تقویت خلاقیت دانشجویان، تسهیل پیشرفت دانشجویان، تشویق و امیدوارسازی دانشجو به آینده رشته تحصیلی است. بُعد اخلاقی-عاطفی نیز شامل منش و رفتار استادان، ضابطه‌گرایی استادان، برخورد شخصی، صمیمیت، سهولت ارتباطی و داشتن خاطره خوب از استادان می‌شود. وجود این تعاملات بیانگر جدی‌بودن آموزش و توسعه‌یافتگی رشته‌های علمی است. تعاملات بین کارگزاران دانش در فرایندهای جامعه‌پذیری، علاوه بر کسب سرمایه فرهنگی، پیامدهای عاطفی-انگیزی را به همراه دارد و باعث تلفیق اجتماعی و دانشگاهی و بقای دانشجویان و تعیین‌کننده فرصت‌های آینده آنان در زندگی خواهد بود (غلامی، حسینی، مداح، جعفری و نجفی، ۱۳۹۲: ۱۲۰-۱۲۱). سرمایه اجتماعی در شکل عضویت و مشارکت در اجتماعات علمی و تعامل با اساتید و دوستان موجب ایجاد احساس هویت در دانشجویان و به تعبیر دورکیم شکل‌گیری «نیروی اخلاقی» و به تعبیر کالینزا<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) «انرژی عاطفی»<sup>۲</sup> و پیوند خوردن آن‌ها به یک «اجتماع شعاعی» می‌شود. نتایج پژوهش نعامی و همکاران (۱۳۸۸) و حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که تعاملات و روابط استاد-دانشجو همبستگی منفی با فرسودگی تحصیلی دارد. با توجه به این توضیحات، می‌توان به لحاظ نظری انتظار داشت که هر چه سرمایه اجتماعی دانشجویان در داخل دانشگاه بیشتر باشد، احتمال تجربه فرسودگی تحصیلی در میان آن‌ها کاهش می‌یابد.

1. Collis
2. Emotional Energy

چشم‌انداز بورديو در خصوص سرمایه نمادين نیز می‌تواند افق دیگری در تحلیل فرسودگی تحصیلی بگشاید. بورديو در کنار سه دسته سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در کتاب تمایز (۱۹۸۴: ۲۹۱) از «سرمایه نمادين» نام می‌برد. در حوزه مطالعات آموزش عالی، سرمایه نمادين همان دارایی‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی دانشجویان و اساتید دانشگاه است که اعضای اجتماع بزرگ‌تر (افکار عمومی) آن را می‌شناسند، می‌بینند و به رسمیت می‌شناسند. سرمایه نمادين به معنای برخورداری دانشجویان و اساتید دانشگاه از منزلت، احترام، به رسمیت شناخته‌شدن و دریافت احساس اعتماد به کارایی فنی و اخلاقی از طرف افکار عمومی، پذیرش و تأیید هویت نقش دانشجویی و دانشگاهی توسط آنان است (بقایی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸: ۱۸۰). بر این اساس می‌توان انتظار داشت که دانشجویانی که معتقدند دانشجو و دانشجو بودن، شأن و منزلت خاصی در جامعه محسوب نمی‌شود، احساس فرسودگی تحصیلی بیشتری کنند.

نظریه دیگری که به نظر می‌رسد توان تبیینی چشمگیری در خصوص فرسودگی تحصیلی دارد، نظریه دیگران مهم (دیگری تعمیم‌یافته) و نظریه گروه‌های مرجع است. طبق نظر مید نیز فرد از منظر دیگر اعضای گروه یا منظر گروه اجتماعی که به آن تعلق دارد، خودش را تجربه و ارزیابی می‌کند. به اعتقاد مید، فرد گروه اجتماعی خودش را به‌عنوان یک مجموعه سازمان‌یافته از گرایش‌ها، هنجارها، ارزش‌ها و هدف‌هایی که به رفتار او و دیگری شکل می‌دهد، فرض می‌کند (صدیق سروستانی و هاشمی، ۱۳۸۱: ۱۵۸). در ارتباط با دو نظریه قبلی و در تکمیل و بسط آن‌ها، نظریه گروه مرجع ادعا می‌شود که از نظر اجتماعی افراد تحت تأثیر گروه‌هایی قرار دارند که به گمان آن‌ها اهمیت زیادی دارند. آن‌ها گروه‌های مشخصی را به‌عنوان راهنما و الگوی رفتار خود انتخاب می‌کنند (گروه مرجع هنجاری). افراد گروه‌هایی را به‌عنوان مبنایی برای مقایسه خود با دیگر افراد و گروه‌ها در نظر می‌گیرند (گروه‌های مرجع تطبیقی). افراد غالباً بیش از یک گروه را به‌عنوان گروه مرجع خود انتخاب می‌کنند (گروه‌های مرجع چندگانه). گروه‌هایی که به‌عنوان مبنای مقایسه و مراجعه توسط افراد انتخاب می‌شوند، قدرت نفوذ و تأثیرگذاری بر گرایش‌ها و رفتارهای آن‌ها را دارند، حتی در صورتی که عضو آن نباشند. موقعیت گروه مرجع در سلسله‌مراتب اجتماعی عملاً سطح آرزوهای فردی را که به آن علاقه‌مند است، مشخص می‌کند (وٹوقی و نیک خلقی، ۱۳۸۶؛ صدیق سروستانی و هاشمی، ۱۳۸۱).

پژوهش‌های مختلف (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۱؛ راک خواه، ۱۳۹۱) حاکی از رابطه معکوس بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی است. همچنین سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۸) و کیارا و همکاران (۲۰۰۸)، به نقل از نعمی، (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که انگیزش مثبت دریافت‌شده از سوی اساتید با فرسودگی رابطه منفی دارد. براساس این نظریه‌ها انتظار می‌رود گروه‌هایی (دوستان، اساتید، خانواده) که دانشجویان در آن‌ها عضویت دارند، ارزش‌ها و

باورهایی که آن‌ها نسبت به تحصیل دارند، انگیزه‌ها، حمایت‌ها و مشوق‌هایی که آن‌ها ارائه می‌دهند، رابطه معکوسی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان داشته باشد.

چشم‌انداز نظری دیگری که می‌تواند فراتر از سطح فردی به تبیین فرسودگی تحصیلی کند، فرهنگ (جو) گروه‌های آموزشی است. گروه‌های آموزشی (دپارتمان) را می‌توان به دلیل استقلال نسبی و همچنین فرهنگ خاص حاکم بر آن، و به‌عنوان حلقه واسط بین فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ رشته‌ای نوعی خرده‌فرهنگ سازمانی در بطن فرهنگ‌سازمانی گسترده‌تر در نظر گرفت. جامعه‌پذیری دانشجویان در حیات دانشگاهی‌شان، قبل از هر چیز، در گروه آموزشی‌شان صورت می‌پذیرد. دانشجویان در یک گروه آموزشی به‌طور رسمی و غیررسمی شیوه‌های رفتاری مورد انتظار رفتارهایی که پاداش می‌گیرند یا برعکس انحراف از هنجارهای مشترک محسوب می‌شوند. را یاد می‌گیرند. هریک از گروه‌های آموزشی فرهنگ خاص خودشان را دارند که عموماً توسط هنجارها، ارزش‌ها الگوهای رفتاری بروز پیدا می‌کنند. بر این اساس می‌توان به لحاظ نظری انتظار داشت که در گروه‌های آموزشی که پویاتر هستند و فضای مشوق و برانگیزاننده‌تری دارند، دانشجویان احساس فرسودگی کمتری دارند.

یکی از مؤلفه‌های اصلی در کیفیت تجارب یادگیری کیفیت تدریس و آموزش است. کیفیت در حوزه تدریس، درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی تعریف شده است. از آنجایی که کیفیت آموزش استاد و توانایی ایجاد درک عمیق و قدرت تجزیه و تحلیل نسبت به محتواهای ارائه شده در دانشجویان، مهم‌تر از یادگیری است (هاشمی، ۱۳۸۱) لذا مجموعه رفتارها و عملکردهای استاد به‌عنوان بخشی از کیفیت تدریس باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر دانشجویان می‌شود. در خصوص رابطه کیفیت آموزش و تدریس با فرسودگی تحصیلی، نتایج پژوهش نعمی (۱۳۸۸) در میان دانشجویان از وجود رابطه منفی بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری، و رابطه استاد-دانشجو) با ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) حکایت داشت. حیاتی و همکارانش (۱۳۹۱) در پژوهشی به وجود رابطه فرسودگی و اجزای آن با خودکارآمدی و کیفیت تجربه یادگیری دست یافتند.

علاوه بر کیفیت آموزش و تدریس کیفیت عملکرد استاد نیز نقش مهمی در یادگیری دانشجویان دارند و شامل تسلط استاد بر موضوع درسی، قدرت ایجاد اشتیاق در دانشجویان، حفظ استانداردهای تحصیلی مناسب، جلب مشارکت دانشجویان، آزادی برای ابراز خلاقیت و غیره است. محیط آموزشی نامطلوب (کلاس‌های بزرگ، روش تدریس توضیحی، سیستم امتحانی بسیار رقابتی و برنامه درسی امتحان مدار و...) مشوق رویکرد یادگیری سطحی و نتایج



یادگیری جزئی است (محمدی و ترک‌زاده، ۱۳۹۰). وو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در تبیین «فرسودگی یادگیری دانشجویان» به این نتیجه رسید که فرسودگی یادگیری دانشجویان با سبک و فرهنگ اجتماعی نامناسب، فشار اشتغال، کاستی‌های نظام آموزشی دانشگاه و عوامل ذهنی خود دانشجویان (احساس خود کارآمدی پایین و خود اسنادی) ارتباط دارد. بنابراین به لحاظ نظری می‌توان ادعا کرد شیوه آموزش مشارکتی و کیفیت تدریس بالا می‌تواند تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته باشد.

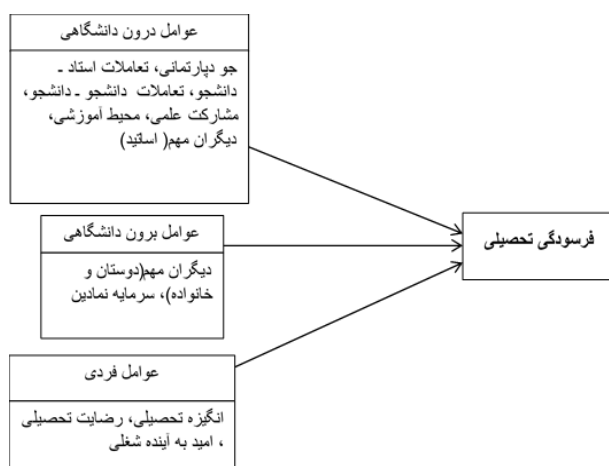
در سطح فردی و از منظر روان‌شناسی اجتماعی متغیری که رابطه نزدیکی با فرسودگی تحصیلی دارد بحث رضایت تحصیلی است. از نظر الیور و دیسارو (۱۹۸۹) رضایت تحصیلی دانشجویان به معنای تناسب بین ارزشیابی ذهنی دانشجویان با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش است. از این منظر، رضایت تحصیلی دانشجویان تحت تأثیر رضایت کلی آنان از میزان تحقق انتظاراتشان قرار دارد. رضایت دانشجویان نه تنها به افزایش میزان تعهد آن‌ها به یادگیری و انگیزش آن‌ها جهت دنبال کردن دوره‌های بالاتر تحصیلی منجر می‌شود، بلکه به ارائه تصویر مطلوب از کیفیت دوره‌های تحصیلی و دانشکده به سایرین نیز کمک می‌نماید (نک. امین بیدختی و همکاران، ۱۳۹۲). مور و لوسمر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) دریافتند که سطوح فرسودگی تحصیلی با رضایت کلی از درس رابطه دارد. خورشیدی (۱۳۹۳) نیز به رابطه منفی بین رضایت از مدرسه و فرسودگی تحصیلی پی برد. بر این اساس به نظر می‌رسد دانشجویانی که از رشته، دانشگاه و گروه آموزشی خود رضایت دارند احساس فرسودگی کمتری می‌کنند.

یکی دیگر از رویکردهای نظری مطرح در تبیین فرسودگی تحصیلی نظریه انگیزش است. همان‌طور که ترنر<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) به درستی اذعان داشته در بسیاری از رهیافت‌های جامعه‌شناختی در مطالعه تعاملات، به‌نوعی نظریه‌ای ضمنی از انگیزه وجود دارد. در نظریه مبادله هومنز و امرسون، در نظریه تعامل‌گرایی نمادین بلومر، در نظریه روش‌شناسی مردم‌نگارانه گارفینگل، در نظریه ساختاربندی گیدنز و در «نظریه زنجیره‌های شعاعی تعامل» کالینز می‌توان مفهوم‌سازی‌های صوری از انگیزه را مشاهده نمود. در حوزه آموزش، انگیزه یک پدیده سه‌بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت موردنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت، و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت است (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸). نتایج برخی از پژوهش‌های حاکی از رابطه بین انگیزه درونی (چانگ<sup>۴</sup> و همکارانش،

1. Wu
2. Moore & Loosemore
3. Turner
4. Chang

۲۰۱۶؛ هاشمی‌فر، ۱۳۹۳) انگیزه یادگیری و تحصیلی (تاکانه، واشه‌کا و دولگوا، ۲۰۱۳؛ شریفی، ۱۳۹۲؛ عجم‌اکرامی و همکاران، ۱۳۹۴؛ نصری و همکارانش، ۱۳۹۳) با فرسودگی تحصیلی است. به لحاظ نظری می‌توان انتظار داشت که دانشجویانی که انگیزه و شوق بالایی برای یادگیری دارند کمتر دچار فرسودگی تحصیلی شوند.

چارچوب نظری و پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد تلاش نظری منسجم و در نتیجه پژوهش‌های تجربی مناسب برای فهم مسئله فرسودگی تحصیلی با استفاده از متغیرهای اجتماعی و از منظر جامعه‌شناسی صورت‌نگرفته است؛ به طوری که بیشتر پژوهش‌ها در تبیین فرسودگی تحصیلی بر متغیرهایی نظیر خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی، اهمال‌کاری، کمال‌گرایی، افسردگی، کیفیت خواب و استرس و غیره نظر داشته‌اند. با این توضیحات، در این پژوهش در تنظیم چارچوب نظری دو گروه از عوامل اجتماعی (درون دانشگاهی و برون دانشگاهی) و عوامل فردی بررسی شدند و تلاش شد توان تبیینی آن‌ها مقایسه شود. نهایتاً مدل نظری پژوهش به صورت شکل ۱ ارائه گردید.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش

## فرضیه‌ها

در پژوهش حاضر سه فرضیه اصلی و چند فرضیه فرعی در ذیل هر یک از آن‌ها به شرح ذیل آمده شد:

- (۱) بین عوامل درون دانشگاهی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین جو گروه آموزشی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

- بین مشارکت علمی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین محیط آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین میزان تعاملات استاد-دانشجو با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین میزان تعاملات دانشجو با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۲) بین عوامل برون دانشگاهی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین حمایت دیگران مهم (دوستان، خانواده و اساتید) و فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
- بین اعتبار و منزلت اجتماعی (سرمایه نمادین) و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۳) بین عوامل فردی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین بی‌انگیزگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین رضایت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین امید به آینده شغلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

### ۳. روش شناسی

#### روش و جامعه آماری

این پژوهش با روش پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه اجرا شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان دختر و پسر مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ است که طبق آمار، تعداد آن‌ها به ترتیب برابر با ۶۹۶۶ و ۴۰۶۰ نفر است.

#### حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار SPSS Sample Power، برآورد شد. در این نرم‌افزار برای روش‌های تحلیلی آماری مبتنی بر رگرسیون، مطلوب‌ترین مقدار درصد خطا ۰/۰۵، توان ۰/۸۰ و حجم اثر ۰/۱۰ است. در پژوهش حاضر، مقدار درصد خطا ۰/۰۵ درصد و توان ۸۰ و حجم اثر ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. براساس موارد مذکور و با مدنظر قرار دادن حداکثر متغیر مستقل اثرگذار بر متغیر وابسته پژوهش (۱۰ متغیر)، تعداد نمونه ۳۱۸ نفر برآورد گردید.

گزینش دانشجویان از رشته‌های مختلف براساس فرهنگ‌های رشته‌ای و سنخ‌شناسی بچر<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) صورت گرفت. بچر (۱۹۸۷: ۲۸۹) از لحاظ بُعدشناختی بین دو قلمرو سخت/نرم و محض/کاربردی تمایز قائل می‌شود. در قلمرو سخت محض (مثل فیزیک) دانش انباشتی و ذره‌گرا بوده و هدف از آن کشف قواعد کلی و تبیین پدیده‌ها است. در مقام مقایسه، حوزه کاربردی سخت (مثل مهندسی) ماهیتی عمل‌گرایانه داشته و هدف از آن تسلط بر محیط فیزیکی

1. Becher

به واسطه محصولات و فنون جدید است. دانش محض نرم (مثل تاریخ) با خصوصیات جزئی و معینی مرتبط بوده که هدف از آن فهم و تفسیر پدیده‌ها است. نهایتاً حوزه کاربردی نرم (مثل علوم تربیتی) با دانش کاربردی با هدف ارتقا و بهبود شیوه‌های تخصصی به‌وسیله روش‌ها و رویه‌ها است (یلیجوسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا متناسب با جمعیت هر یک از گروه‌ها چند رشته به‌طور تصادفی انتخاب و سپس متناسب با جمعیت رشته‌های انتخابی، حجم نمونه برای هر مقطع تحصیلی برآورد گردید.

### سنجه‌ها

**فرسودگی تحصیلی:** فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشکده یا کالج به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون علاقه نسبت به تکالیف درسی و عدم حساسیت نسبت به مطالب درسی (بی‌علاقگی و بدبینی) و نیز به احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو، احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (کارآمدی پایین) اشاره دارد (ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ سالملا- آرو و ناتانن، ۲۰۰۵). برای سنجش این متغیر از پرسش‌نامه استاندارد فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه حاوی ۱۵ گویه در سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی (برای مثال: احساس می‌کنم که به خاطر انجام فعالیت‌های مربوط به تحصیل، از لحاظ روانی تحلیل رفته‌ام)، بی‌علاقگی تحصیلی (برای مثال: شور و اشتیاقم نسبت به درس و مطالعه کمتر شده است) و ناکارآمدی تحصیلی (برای مثال: فکر می‌کنم که دانشجوی خوبی هستم) را می‌سنجد. آلفای کرونباخ برای این سه خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۷۲ و مقیاس نهایی ۰/۸۸ است.

**انگیزش تحصیلی:** انگیزه تحصیلی عاملی است که بر رفتار تحصیلی دانشجو مؤثر بوده و آن را به سمت اهداف تحصیلی خاصی هدایت کرده است. برای سنجش این متغیر از مقیاس انگیزه تحصیلی آرویدسان، کاکستون و میلر<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) متشکل از این سه خرده مقیاس انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی استفاده شد. در پژوهش حاضر، صرفاً از خرده مقیاس بی‌انگیزگی متشکل از ۴ گویه (برای مثال: واقعاً احساس می‌کنم عمرم در دانشگاه هدر می‌رود) استفاده شد که ضریب آلفای آن ۰/۸۳ است.

1. Ylijoki
2. Arvidsson, Cookston & Miller

**دیگران مهم:** کسانی هستند که به تصور و برداشت دانشجویان از خودشان، رفتارها، قابلیت‌ها و توانمندی‌هایشان شکل می‌دهند. این متغیر در سه بعد اندازه‌گیری شده است که ۴ گویه مربوط به خانواده (برای مثال: تا چه اندازه خانواده مشوق شما برای تحصیل و پیشرفت علمی بوده‌اند)، ۳ گویه مربوط به اساتید (برای مثال: تا چه اندازه اساتید از شما برای ادامه تحصیل، حمایت و پشتیبانی کرده‌اند) و ۵ گویه در ارتباط با دوستان (برای مثال: دوستانم در زمینه تحصیل و موفقیت علمی، الگوی خوبی برایم هستند) است. ضریب آلفای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۲ و ۰/۷۲ است.

**ارتباط متقابل دانشجویان با یکدیگر:** عبارت است از آن دسته از روابط دوستانه و جمعی که دانشجویان به‌عنوان افراد جامعه و در ضمن زندگی عادی خود در آن وارد می‌شوند (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۱۳۹). برای سنجش این متغیر ۱۰ گویه طراحی شد که ۵ گویه مربوط به ارتباطات علمی دانشجویان با یکدیگر (برای مثال: تا چه اندازه دانسته‌ها و دانش علمی خود را با همکلاسی‌های خود مبادله می‌کنید) و ۵ گویه مربوط به ارتباطات دوستانه و صمیمی آنان با یکدیگر (برای مثال: روابط صمیمی با هم‌کلاسی‌هایم دارم) است. آلفای کرونباخ خرده مقیاس اول ۰/۸۴ و خرده مقیاس دوم ۰/۸۳ برآورد گردید.

**ارتباط متقابل استاد - دانشجو:** روابط و مناسبات دانشجویان با استادان در درون و بیرون از کلاس‌های درس است (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۱۴۰). برای سنجش این مفهوم از مقیاس ارتباط دانشجویان (قانع‌راد، ۱۳۸۵) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۲ گویه و سه خرده مقیاس عینی (برای مثال: اساتید در زمینه‌های غیردرسی نیز مرا راهنمایی می‌کنند)، ذهنی (برای مثال: استادانم در رشد و پرورش فکری و علمی من اثرگذار بوده‌اند) و اخلاقی-عاطفی (برای مثال: من از اساتیدم خاطره خوبی در ذهنم دارم) است. ضریب آلفای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ برآورد گردید.

**سرمایه نمادین:** سرمایه نمادین از شرافت و وجهه شخص نشئت می‌گیرد (ریتزر، ۱۳۸۹: ۳۱۸) و جز در (یا با) احترام و بازشناسی و باور و اعتبار و اعتماد دیگران وجود خارجی پیدا نمی‌کند و تا زمانی که باور دیگران به وجود آن را به همراه نداشته باشد، دوام نخواهد یافت (وثوقی و حضرتی، ۱۳۹۱). این مقیاس در قالب ۵ گویه سنجش شد (برای مثال: به نظر من در جامعه ما افراد تحصیل کرده الگوی مناسبی برای مردم هستند) و ضریب آلفای آن ۰/۷۵ برآورد گردید.

**جوّ گروه آموزشی (دیپارتمانی):** منظور از جوّ گروه آموزشی رفتارهای عینی و قابل مشاهده در گروه، درک، تعبیر و تفسیر دانشجویان نسبت به جوّ گروه و احساس آن‌ها نسبت به جوّ گروه است. برای سنجش مقیاس جوّ گروه آموزشی ۷ گویه محقق ساخته در نظر گرفته شد (برای

مثال: در گروه آموزشی ما نوعی احساس همبستگی بین دانشجویان وجود دارد) و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۳ برآورد گردید.

**رضایت تحصیلی:** رضایت تحصیلی دانشجویان به معنی تناسب بین ارزشیابی ذهنی دانشجویان با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش است. این مقیاس از چهار خرده مقیاس رضایت از رشته، دپارتمان، اساتید و دانشگاه تشکیل شده که ۵ گویه برای رضایت از رشته (برای مثال: از اینکه در این رشته دانشگاهی تحصیل می‌کنم رضایت دارم)، ۴ گویه برای رضایت از دپارتمان (برای مثال: من خودم را عضوی از گروه دانسته و احساس تعلق به آن دارم)، ۲ گویه برای رضایت از اساتید (برای مثال: به‌طورکلی از اساتید گروه از لحاظ علمی رضایت دارم) و ۴ گویه برای رضایت از دانشگاه (برای مثال: از امکانات و خدمات دانشگاه اصفهان رضایت دارم) طراحی شد. آلفای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ برآورد گردید.

**امید به آینده شغلی:** امید به آینده شغلی مجموعه‌ای از دیدگاه‌های مثبت نسبت به گذران زندگی در آینده است. این مقیاس با سه گویه سنجش شد. نمونه‌ای از گویه‌های این مقیاس عبارت‌اند از: «من آتیه شغلی خوبی برای رشته تحصیلی خود متصورم» و «از اینکه پس از فارغ‌التحصیلی نتوانم شغل مناسبی با رشته‌ام پیدا کنم نگرانم». آلفای مقیاس مذکور ۰/۸۱ برآورد گردید.

**محیط آموزشی:** جو یا شرایط یادگیری کلاسی فضایی است که در آن بین یاددهنده و یادگیرنده رابطه متقابل برقرار است؛ به‌نحوی که در این فضا به‌منظور نیل به اهداف و پیگیری فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، ابزارها و منابع اطلاعاتی متنوعی استفاده می‌شود (نوروزی، نصرتی هشی، حاتمی و متقی، ۱۳۹۴: ۸۰-۸۱). این مقیاس متشکل از دو بُعد، کیفیت آموزش (برای مثال: اساتید تدریس خود را از طریق گفتگو و بحث با دانشجویان پیش می‌برند) و کیفیت اساتید (برای مثال: اغلب اساتید، شایستگی و توانایی علمی لازم را دارند) است و در مجموع ۹ گویه برای این دو خرده مقیاس طراحی گردید که آلفای کل آن برابر با ۰/۷۹ برآورد گردید.

**مشارکت علمی:** منظور درگیربودن در فعالیتهای علمی مرتبط با رشته مانند شرکت در جلسه دفاع، همکاری در همایش‌ها و مطالعه‌ی مجلات مرتبط با رشته است. این متغیر با ۵ گویه سنجیده شد. نمونه‌ای از گویه‌های این متغیر عبارت‌اند از: تا چه اندازه در جلسات دفاعیه رساله‌ها شرکت می‌کنید. تا چه اندازه در برگزاری سخنرانی‌ها و همایش‌های علمی همکاری می‌کنید. آلفای این مقیاس ۰/۸۰ برآورد گردید.

به‌منظور بررسی اعتبار مقیاس‌های به‌کاررفته در پژوهش از روش اعتبار محتوا و اعتبار عملی استفاده شد. برآوردهای مربوط به مدل عاملی بیانگر این است که اغلب معرف‌های مربوط به متغیر متغیرهای مستقل از بار عاملی مطلوبی برخوردار هستند.

#### ع. یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به متغیر سن نشان داد که دانشجویان ۱۸ تا ۲۲ سال، بیشترین درصد (حدود ۵۷ درصد) و دانشجویان گروه سنی بالای ۲۷ سال، کمترین درصد پاسخگویان (حدود ۹ درصد) را تشکیل داده‌اند. به لحاظ جنسی، ۵۴ درصد از پاسخگویان از میان دختران و حدود ۴۶ درصد دیگر از میان دانشجویان پسر بودند. همچنین حدود ۸۱ درصد پاسخگویان مجرد بودند. بیشترین نسبت پاسخگویان (۳۴/۸ درصد) به ترتیب در رشته‌های نرم محض و کمترین تعداد (۱۹/۴ درصد) در رشته‌های سخت محض مشغول به تحصیل بودند. به لحاظ مقطع تحصیلی، ۶۵/۲ درصد پاسخگویان در مقطع کارشناسی و ۳۴/۸ درصد دیگر در مقطع ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین حدود ۸۳ درصد از دانشجویان، غیر شاغل و بقیه پاسخگویان شاغل بودند و اکثر قریب به اتفاق آنها (۷۴/۵ درصد) بومی استان بودند. توزیع فراوانی و شاخص پراکندگی فرسودگی تحصیلی در سه بُعد خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و کارآمدی در جدول (۱) ارائه شده است. میانگین کل (۳/۵۸) نشان‌دهنده آن است که میزان فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به میزان بسیار کمی بالاتر از حد متوسط و تقریباً نزدیک به میانگین است. میانگین خرده‌مقیاس‌های سه‌گانه نیز نشان می‌دهد بیشتر دانشجویان احساس خستگی هیجانی (۳/۶۷)، بی‌علاقگی (۳/۴۲) و ناکارآمدی (۳/۶۲) متوسط به بالایی را در محیط آموزشی خود تجربه می‌کنند.

جدول ۱. آمار توصیفی مقیاس‌های تحقیق

SD	M	خرده‌مقیاس‌ها	مقیاس‌ها	
۱/۲۷	۳/۶۷	خستگی هیجانی	فرسودگی تحصیلی	متغیر وابسته
۱/۴۵	۳/۴۲	بی‌علاقگی		
۱/۰۶	۳/۶۲	ناکارآمدی		
۱/۰۲	۳/۵۸	شاخص کل		
۱/۰۳	۳/۶۳	عینی	ارتباط استاد-دانشجو	عوامل دانشگاهی
۱/۰۸	۳/۶۶	ذهنی		
۱/۰۵	۳/۹۶	اخلاقی-عاطفی		
۰/۸۲	۳/۱۳	ارتباط علمی		
۰/۹۳	۴/۴۴	ارتباط دوستانه	ارتباط دانشجوی با همکلاسی	عوامل برون دانشگاهی
۱/۰۳	۳/۶۴	--		
۰/۷۹	۲/۲۵	--		
۰/۷۸	۳/۵۶	کیفیت آموزش و اساتید		
۰/۹۱	۳/۱۰	حمایت اساتید	دیگران مهم	عوامل برون دانشگاهی
۰/۶۶	۴/۰۳	حمایت خانواده		
۰/۷۷	۳/۵۱	حمایت دوستان		
۰/۸۵	۳/۲۴	منزلت و اعتبار اجتماعی	سرمایه نمادین	عوامل فردی
۰/۶۰	۳/۶۸	رضایت از رشته	رضایت	
۱/۱۰	۴/۰۳	رضایت از گروه		
۱/۲۱	۴/۱۵	رضایت از اساتید		
۱/۱۶	۴/۳۷	رضایت از دانشگاه		
۱/۲۱	۲/۶۶	--	بی‌انگیزگی تحصیلی	عوامل فردی
۱/۱۹	۳/۴۱	--	امید به آینده شغلی	

نتایج رگرسیون سلسله مراتبی در خصوص اهمیت هر دسته از متغیرهای فردی، درون دانشگاهی و برون دانشگاهی در تبیین فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که در مدل اول، متغیرهای درون دانشگاهی ۵۱ درصد از واریانس متغیر فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. با اضافه شدن متغیر برون دانشگاهی در مدل دوم، مقدار ضریب تعیین تفاوت فراوانی نداشته است. در مدل سوم با اضافه شدن عوامل فردی، شاهد افزایش قابل توجه مقدار ضریب تعیین از ۰/۵۱ به ۰/۷۵ بوده ایم.

جدول ۲. شاخص ارزیابی برازش مدل رگرسیونی

تغییرات آماری			$R^2$	$R$	مدل
$p$	$F$	$R^2_{Adj}$			
۰/۰۰	۳۸/۲۷	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۵۱	مدل اول: عوامل درون دانشگاهی (جو دیپارتمانی، مشارکت علمی و ارتباط استاد-دانشجو)
۰/۰۱	۴/۱۱	۰/۰۱۸	۰/۲۷	۰/۵۲	مدل دوم: عوامل برون دانشگاهی (دیگران مهم و سرمایه نمادین)
۰/۰۰	۶۹/۱۲	۰/۲۸	۰/۵۶	۰/۷۵	مدل سوم: عوامل فردی (رضایت تحصیلی، بی‌انگیزگی و امید به آینده شغلی)

بررسی جزئیات بیشتر در مدل نهایی در مدل سوم (جدول ۳) نشان داد که متغیرهای ارتباط استاد-دانشجو، مشارکت علمی، رضایت تحصیلی، بی‌انگیزگی و امید به آینده شغلی بر متغیر فرسودگی تحصیلی اثر دارند و با توجه به ضریب تأثیر هر یک از این متغیرها (ارتباط استاد-دانشجو ۰/۱۷؛ مشارکت علمی ۰/۱۴؛ رضایت تحصیلی، ۰/۲۰؛ بی‌انگیزگی ۰/۳۷؛ امید به آینده شغلی ۰/۲۲-) می‌توان بیان کرد که بی‌انگیزگی، امید به آینده شغلی، رضایت تحصیلی، ارتباطات و تعاملات دانشجو با اساتید و سرانجام مشارکت علمی به ترتیب بیشترین تأثیر مستقیم را بر متغیر فرسودگی تحصیلی دارند.

جدول ۳. خروجی آزمون مدل سوم اثر متغیرهای مستقل بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان

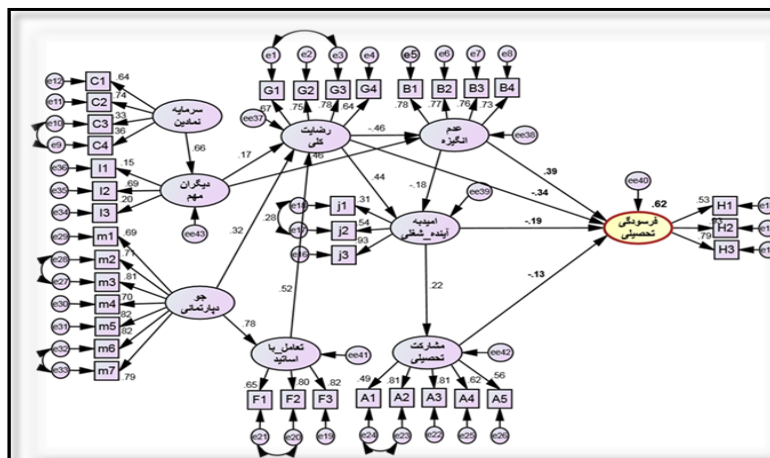
$p$	$t$	$\beta$	مدل سوم
۰/۸۹	۰/۱۳	۰/۰۰۸	جو دیپارتمانی
۰/۰۰	-۳/۲۰	-۰/۱۷	ارتباط استاد - دانشجو
۰/۰۰	-۳/۴۴	-۰/۱۴	مشارکت علمی
۰/۸۸	-۰/۱۵	-۰/۰۰۷	دیگران مهم
۰/۰۷	۱/۷۶	۰/۰۷	سرمایه نمادین
۰/۰۰	-۳/۴۳	-۰/۲۰	رضایت تحصیلی
۰/۰۰	۷/۸۵	۰/۳۷	بی‌انگیزگی
۰/۰۰	-۵/۳۰	-۰/۲۲	امید به آینده شغلی

به منظور بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم هر یک از متغیرهای مستقل، از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. برآوردهای مربوط به شاخص‌های کلی برازش مدل معادله ساختاری و نیز پارامترهای اصلی این مدل (اثر متغیرهای مستقل بر فرسودگی تحصیلی) در شکل (۲) و



جدول (۳) گزارش شده است. قابل ذکر است که این مدل بهترین مدلی است که پس از چندین بار آزمون مسیرهای مختلف و اصلاح شاخص‌ها به دست آمده است و در سایر مدل‌های آزمون شده یا مسیرها معنی‌دار نبودند یا اینکه شاخص‌های برازش چندان مطلوب نبودند. همچنین در مدل مزبور متغیر محیط آموزشی کلاس و ارتباط دانشجو با همکلاسی‌ها به دلیل معنی‌دار نبودن از مدل حذف گردیدند.

نتایج شکل (۴) نشان می‌دهد که از بین متغیرهای وارد شده به معادله، متغیرهای دیگران مهم، جو دپارتمانی، ارتباط استاد-دانشجو و سرمایه نمادین رابطه غیرمستقیم و متغیرهای بی‌انگیزگی، رضایت تحصیلی، امید به آینده شغلی و مشارکت علمی رابطه مستقیم با فرسودگی تحصیلی دارند. از میان متغیرهای مستقل به ترتیب بی‌انگیزگی تحصیلی، رضایت کلی، امید به مشارکت علمی و امید به آینده شغلی بیشترین تأثیر مستقیم را بر فرسودگی تحصیلی دارند و در مجموع ۶۲ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کنند. نتایج دیگر پژوهش نشان می‌دهد که جو دپارتمانی به‌طور غیرمستقیم از طریق ارتباط با استاد، رضایت تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و امید به آینده شغلی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. در خصوص ارتباط استاد-دانشجو نیز مشاهده می‌شود که این متغیر به‌طور غیرمستقیم از طریق رضایت تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و امید بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین دیگران مهم به‌طور غیرمستقیم از مسیر بی‌انگیزگی و امید، فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. و در نهایت، سرمایه نمادین از طریق دیگران مهم، انگیزه تحصیلی و امید بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.



شکل ۲. برآورد الگوی مدل ساختاری

شاخص‌های ارزیابی برازش مدل معادله ساختاری (جدول ۴) با در نظر قرار دادن دامنه مطلوب این شاخص‌ها در مجموع بیانگر آن است که مدل مفروض تدوین شده توسط داده‌های پژوهش تا

حدودی حمایت می‌شود؛ به بیانی دیگر برازش مدل برقرار است. در نتیجه همه شاخص‌ها دلالت بر مطلوبیت نسبی مدل دارند.

جدول ۴. برخی از شاخص‌های ارزیابی برازش مدل معادله ساختاری

شاخص‌ها	دامنه قابل قبول	بر آورد
کای اسکورنسبی	۱ تا ۵	۲/۸۶
شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۰ تا ۱	۰/۸۲
شاخص برازش تطبیقی مقصد	۰/۵۰ تا ۱	۰/۷۴
شاخص توکر - لوپس	۰/۹۰ تا ۱	۰/۸۰
شاخص برازش هنجار شده مقصد	۰/۵۰ تا ۱	۰/۶۸
ریشه مربعات خطای برآورد	۰/۰۸ تا ۰	۰/۰۷۶
هلتر	۲۰۰ تا ۷۵	۱۳۱

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که مهم‌ترین عامل فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان فقدان انگیزه است (همسو با پژوهش تاکانه، واشکه‌کا و دولگوا، ۲۰۱۳) که بخشی از آن ناشی از حس نارضایتی کلی آن‌ها از وضع موجود و همچنین عدم دریافت حمایت و مشوق‌های لازم از سوی دوستان، خانواده و اساتید است. در کنار بی‌انگیزگی، عامل مهم دیگری که بر فرسودگی تأثیر دارد عدم امنیت شغلی و ناامیدی از به‌دست‌آوردن شغل مناسب با رشته تحصیلی‌شان در آینده است. در صورتی که دانشجویان درباره آینده کاری رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کنند اطمینان و رضایت کافی داشته باشند، در طی تحصیل در آن رشته دچار کاهش انگیزه، یأس و ناامیدی و عدم موفقیت نخواهند شد، در نتیجه با افزایش امید و انگیزه فرسودگی در این افراد نیز کاهش می‌یابد (روحی، حسینی، بادله و رحمانی، ۱۳۸۶: ۸۱). جوانان همواره به امید داشتن آینده‌ای روشن‌تر و کسب شغل و درآمد بهتر وارد دانشگاه می‌شوند؛ این در حالی است که با توجه به وضعیت اقتصادی سخت و دشوار و وجود بیکاری فزاینده در بین دانش‌آموختگان دانشگاهی، آینده شغلی آنان به نظر ناامیدکننده و در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. به‌عبارتی دیگر، در جامعه نظام فرهنگی همواره جوانان را به سمت دانشگاه‌ها سوق می‌دهد، حال آنکه بعد از فارغ‌التحصیلی جایگاه معین و تعریف‌شده‌ای در نظام اقتصادی و اجتماعی برای آنان در نظر گرفته نشده است؛ این عدم ناهماهنگی باعث برآورده‌نشدن نیازها و انتظارات جوانان تحصیل‌کرده می‌شود و تبعاتی چون بی‌انگیزگی، کاهش عملکرد تحصیلی، نارضایتی و فرسودگی تحصیلی را در پی خواهد داشت. بر این اساس ضرورت دارد بین نیازهای جامعه به تخصص‌های دانشگاهی موردنظر، رشته‌های تحصیلی دانشگاهی و نیروی انسانی تربیت‌شده مورد انتظار هماهنگی ایجاد شود.

همسو با تحقیق ارتوگرت و سویسکرسای<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و الیویرا و همکاران (۲۰۱۲)، به نقل از شریفی فرد و همکاران، (۱۳۹۳) عدم اطمینان از آینده شغلی زمینه‌ساز مشارکت کمتر دانشجویان در امور درسی و تحصیلی شده و هرچه بیشتر بر احساس فرسودگی آن‌ها دامن می‌زند. عدم مشارکت مؤثر دانشجویان، کناره‌گیری و انزوا از فعالیت‌های مختلف دانشگاهی فرسودگی را افزایش خواهد داد. عامل دیگری که رابطه مستقیمی با فرسودگی دانشجویان دارد نارضایتی کلی آن‌ها از رشته تحصیلی، گروه آموزشی، استادان و دانشگاهشان است. همچنین، اثر غیرمستقیم ارتباطات و تعاملات بین استاد و دانشجو بر فرسودگی تحصیلی بیانگر این است که در صورت ارتباط تنگاتنگ (همکاری و مشارکت دانشجو و استاد در فعالیت‌های علمی) و باکیفیت (وجود رفتارهای حمایتی، همدلانه و دوستانه نسبت به دانشجو و پرورش فکری و علمی دانشجو) دانشجویان در طول دوره تحصیل با اساتید، آنان انگیزه، رضایت و موفقیت تحصیلی بیشتری خواهند داشت و احتمال فرسودگی در آنان کاهش می‌یابد. این تعامل متقابل نیز زمینه را برای شکل‌گیری نظام استاد-شاگردی و شاگردپروری فراهم می‌کند. به‌طوری‌که، دانشجو با کسب توانایی‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و علمی تحت نظر استاد، از نظام آموزشی راضی خواهد بود و انگیزه لازم برای ادامه تحصیل در وی تقویت می‌شود. درواقع این کنش تعاملی به دانشجو کمک می‌کند تا با اعتمادبه‌نفس کافی به کسب علم و دانش بپردازد و بتواند به خلاقیت و نوآوری در زمینه‌های علمی دست یابد. تقویت تعامل اجتماعی و آموزشی بین استاد و دانشجو و بین دانشجویان انرژی عاطفی و انگیزه آنان را برمی‌انگیزد و میزان علاقه و رضایت وی به تحصیل را افزایش می‌دهد. بنابراین کنش‌های تعاملی در سطوح مختلف به‌ویژه در سطح اساتید-دانشجو و دانشجو-دانشجو نیازمند ظرفیت‌سازی و بسترسازی است.

براساس نتایج پژوهش، جو دپارتمانی از طریق تعامل با اساتید و رضایت تحصیلی، بی‌انگیزگی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد. جو دپارتمانی ویژگی درونی و روح حاکم بر گروه است که آن را از سایر گروه‌های آموزشی متمایز می‌کند و بر احساس، باور و رفتار دانشجو تأثیر می‌گذارد. بی‌شک وجود یک جو فعال، پویا و زمینه‌ساز مشارکت و همکاری فعال بین افراد، وجود تعاملات صمیمی، همدلانه و دوستانه بین استادان و دانشجویان و همبستگی بین آنان و پرورش شور و شوق علمی در فرایند یاددهی-یادگیری، باعث ایجاد نوعی حس تعلق و تعهد نسبت به محیط شده و بر بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی و کاهش فرسودگی دانشجویان مؤثر خواهد بود. در مورد سرمایه نمادین می‌توان بیان کرد که در مجموع ۷۵ درصد دانشجویان معتقدند که جامعه نسبت به کارآمدی و مفیدبودن دانشگاه نگرش مثبتی ندارند. نگاه مثبت

جامعه به تحصیل و شأن و منزلت بالای افراد تحصیل کرده در جامعه (سرمایه نمادین) می‌تواند بر ذهنیت، نگرش و حمایت‌های دیگران مهم از دانشجویان تأثیر گذشته و انگیزه لازم برای تحمل سختی‌ها و مرارت‌های تحصیل را برای آن‌ها فراهم آورد. حمایت دریافتی از دیگران مهم، به‌خصوص خانواده، اهمیت شایان توجهی دارد چراکه فرد اولین تأثیرات محیطی را از محیط خانواده دریافت می‌کند و در صورتی که خانواده فضای عاطفی و حمایتی برای دانشجو فراهم کند وی با رغبت بیشتری به تحصیل می‌پردازد. همچنین، در صورتی که دانشجویان در گروه دوستان، الگوی مناسبی را انتخاب کنند که به درس و تحصیل اهمیت بدهند و نیز اشتیاق و انگیزه تحصیلی را در آنان رشد و ارتقا بدهند، کمتر با فرسودگی تحصیلی روبه‌رو می‌شوند. علاوه بر این، حمایت و پشتیبانی اساتید از دانشجویان، تشویق آنها به پیشرفت علمی و تقویت انگیزه یادگیری منجر به کاهش فرسودگی در دانشجویان خواهد شد.

به‌طور کلی نتایج پژوهش به‌خوبی پیچیدگی و درهم‌تنیدگی و ارتباط تنگاتنگ عوامل اجتماعی با همدیگر و نیز با عوامل فردی و متغیرهای روانی را نمایان می‌کند. بنابراین، فرسودگی تحصیلی موضوعی نیست که صرفاً بتوان با ارجاع به عوامل فردی آن را تحلیل کرد، بلکه عوامل درون دانشگاهی و برون دانشگاهی به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر این مسئله تأثیر می‌گذارند. در واقع عوامل فردی نقش واسط و میانجی را بین عوامل اجتماعی و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کنند؛ به این صورت که اگر بستر اجتماعی پویا، مشوق و مطلوب برای کنشگران علمی فراهم شود بر میزان انگیزه، رضایت تحصیلی و امید آنها افزوده می‌شود و در نتیجه فرسودگی تحصیلی دانشجویان به میزان قابل توجهی کاهش می‌یابد. بنابراین عوامل اجتماعی و فردی هر دو در کنار یکدیگر و در ارتباط با هم بر مسئله فرسودگی تحصیلی اثر گذاشته و نقش هیچ‌یک از عوامل فردی و اجتماعی قابل انکار نیست.

با عنایت به مفروضه‌ها و نظریه‌های مطرح شده در این مقاله می‌توان راهبردها و برنامه‌های مختلفی در سطح خرد برای کاهش فرسودگی تحصیلی پیشنهاد کرد که اهم آن‌ها شامل موارد زیرند: ایجاد و تقویت سرمایه اجتماعی اساتید و دانشجویان از طریق برگزاری اردوهای علمی و آموزشی به‌منظور کاهش فاصله بین اساتید و دانشجویان، تقویت انجمن‌های علمی و برگزاری نشست‌های مختلف و درگیرکردن دانشجویان در این برنامه‌ها، واگذاری مسئولیت‌های مختلف به دانشجویان، درگیرکردن دانشجویان در پروژه‌ها و تحقیقات دانشگاهی به‌منظور افزایش احساس کارآمدی و اثربخشی دانشجویان، آشنانمودن دانشجویان با بازار کار و فرصت‌های شغلی مرتبط با رشته تحصیلی، پویاکردن و بانشاط سازی جو گروه‌های آموزشی و دوری از فضای نخوت و دل‌مردگی در گروه‌ها از طریق اجرای برنامه‌های علمی و آموزشی و تفریحی مختلف، حساس‌کردن اساتید به ایفای صحیح نقش حرفه‌ای خود به‌عنوان مراجع ارزشی

دانشجویان. در سطح کلان توجه به تعادل بین عرضه و تقاضای نیروی انسانی و منطق نیاز و تقاضا در جذب دانشجویان، توجه بیشتر به اهمیت علم و دانش در رسانه‌ها و حوزه عمومی جامعه، پیاده‌سازی ترویج و عمومی‌سازی علم به‌منظور رسوخ علم به جامعه و آشنایی آن‌ها با اهمیت علم و دانش، ایجاد فرصت‌های شغلی (با روش‌های کارآمد) برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به‌منظور انگیزه‌مندکردن دانشجویان و افزایش امیدواری آن‌ها به آینده شغلی و حرفه‌ای خود، توجه جدی به مقوله کیفیت آموزش و پژوهش در همه ارکان دانشگاه‌ها، اعطای استقلال بیشتر به دانشگاه‌ها برای برنامه‌ریزی متناسب با نیازهای محلی و بومی خود.

### منابع

- آسایش، حمید و همکاران (۱۳۹۵) «همبستگی تنیدگی، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۰، ۷: ۸۳-۷۴.
- امین بیدختی علی اکبر، سکینه جعفری، نصراله نوروزی و معصومه خسروی نیا (۱۳۹۲) «تأثیر سرمایه اجتماعی بر رضایت تحصیلی»، *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۲، ۳: ۱۳۸-۱۰۸.
- بدری گرگری، رحیم جواد مصرآبادی، مریم پلنگی و رحیمه فتحی (۱۳۹۱) «ساختار عاملی فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه»، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷: ۱۶۴-۱۸۰.
- بقایی سرابی، علی و محمدجواد اسماعیلی (۱۳۸۸) «عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی»، *پژوهشنامه علوم اجتماعی*، ۳ (۴): ۱۷۷-۲۰۳.
- بهروزی، ناصر، منیجه شهنی، مهدی پور سید (۱۳۹۱) «رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی»، *راهبرد فرهنگ*، ۲۰: ۸۴-۱۰۲.
- حیاتی داود، عبدالحسین عگبهبی، سیدعابدین حسینی آهنگری، محسن عزیزی ابرقویی (۱۳۹۱) «بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران»، *دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۳ (۴): ۲۹-۱۹.
- خورشیدی، لیلا (۱۳۹۳) *بررسی رابطه پنج عامل شخصیت، تیپ‌های زمانی و فرسودگی تحصیلی با رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، ارومیه: دانشگاه ارومیه.

راک خواه، زهرا (۱۳۹۱) رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

روحی قنبر، سیدعابدین حسینی، محمدتقی بادله، حسین رحمانی (۱۳۸۶) «انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی» مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۴ (۲): ۷۷-۸۳.

سیف پناهی، سمیرا (۱۳۹۳) بررسی رابطه بین میزان فرسودگی تحصیلی و میزان تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در دبیرستان‌های عادی و هوشمند شهرستان سمنان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، اصفهان: دانشگاه اصفهان.

شریفی‌فرد و همکاران (۱۳۹۳) «عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم»، آموزش پرستاری، ۳ (۳): ۵۹-۶۸.

شریفی، فاطمه (۱۳۹۲) بررسی ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی آموزشی و انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، قم: دانشگاه قم.

صدیق‌سروستانی رحمت‌الله و سیدضیاء هاشمی (۱۳۸۱) «گروه‌های مرجع در جامعه‌شناسی و روانشناسی اجتماعی با تأکید بر نظریه‌های مرتن و فستینگر»، نامه علوم اجتماعی، ۲۰: ۱۶۷-۱۴۹.

عجم اکرامی آسیه، طاهره رضایی، علی‌اصغر بیانی (۱۳۹۴) «بررسی رابطه امید به کار و انگیزش تحصیلی با فرسودگی»، مجله دانش و تندرستی، ۱۰ (۱): ۴۴-۵۰.

عظیمی، محمد، موسی پیری، تقی زوار (۱۳۹۲) «رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه»، ۲ (۱۱): ۱۱۶-۱۲۸.

غلامی محمد، محمدعلی حسینی، سیدباقر مداح، نسرین جعفری، فرشته نجفی (۱۳۹۲) «نقش سرمایه اجتماعی دانشگاهی در تسهیل آموزش بالینی در پرستاری»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰ (۱): ۱۱۹-۱۲۳.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷) فرهنگ و دانشگاه، تهران، نشر ثالث.

قانع‌راد، محمدمبین (۱۳۸۵) تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

محمدی مهدی، فهیمه کشاورزی، الهام حیدری (۱۳۹۳) «ارائه الگوی علی کیفیت محیط دانشگاه، انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان»، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱۶): ۱۱-۲۸.

تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان

- محمدی، مهدی و جعفر ترک‌زاده (۱۳۹۰) «مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز»، *مجله پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱ (۱): ۲۵-۲۵.
- محمودی، زهرا (۱۳۹۴) «فرسودگی تحصیلی»، *رشد آموزش مشاور مدرسه*، ۱۱ (۲): ۴۱-۴۶.
- مهدیه عارفه، رضا همتی، ابوعلی ودادهیر (۱۳۹۵) «فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دانشگاهی دانشجویان دکتری دانشگاه اصفهان: یک نظریه زمینه‌ای»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۲: ۴۵-۷۳.
- موسوی، فاطمه و فرزانه شکری (۱۳۹۴) «مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنیدگی زندگی دانشجویی»، *روانشناختی*، ۴ (۱۰): ۵۹-۸۰.
- نصری صادق، مجید ابراهیم دماوندی، عرفانه السادات کارگر (۱۳۹۳) «ارتباط تعارض کار - خانواده و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی»، *پژوهش در آموزش*، ۱ (۲): ۲۵-۳۱.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸) «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان، کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز»، *مجله مطالعات روانشناختی*، ۳: ۱۱۷-۱۳۴.
- نوروزی، رضاعلی، کمال نصرتی هشی، مصطفی حاتمی و زهره متقی (۱۳۹۴) «بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان (ارتباطی، مشارکتی، دانشجو محور، معنوی)»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۵ (۱): ۷۸-۱۰۰.
- هاشمی‌فر، سحر (۱۳۹۳) *نقش متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به‌عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی در مدارس اهواز*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، یاسوج: دانشگاه یاسوج.
- همتی، رضا و زهرا پیرنیا (۱۳۹۶) «تحلیلی بر بیگانگی تحصیلی دانشجویان و عوامل مرتبط با آن»، *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی*، ۶ (۱): ۹۱-۱۱۷.
- وثوقی، منصور و مرتضی حضرتی (۱۳۹۱) «بررسی جامعه‌شناختی رابطه سرمایه نمادین و نگرش به حقوق شهروندی (مطالعه موردی شهر تبریز)»، *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۴ (۴): ۱۴۱-۱۵۷.
- یوسفی علیرضا، غلامرضا قاسمی و سمانه فیروزنیا (۱۳۸۸) «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۱): ۷۹-۸۵.

- Arvidsson, Toi Sin Y., J, T. Cookston., and P, H. Miller. (2013) 'Asian and Non-Asian U. S. College Students' Interest, Employment Opportunities, and Motivation. Available' on: <http://studylib.net/doc/6927240/Arvidsson-Cookston-Andmiller-2013-> Accessed 24 Jul 2016.
- Becher, T. (1987) 'The Disciplinary Shaping of the Profession', in R. B. Clark (ed.), *The Academic Profession*, (271-303) Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bresó, E., M. Salanova., W. B. Schaufeli. (2007) 'In search of the Third Dimension Of Burnout: Efficacy or Inefficacy?', *Applied Psychology: An International Review*, 56: 460-478.
- Chang, E., A. Lee., E. Byeon., H. Seong., S. M, Lee. (2016) 'The Mediating Effect of Motivational Types in the Relationship between Perfectionism and Academic Burnout', *Personality and Individual Differences*. 89: 202-210.
- Collins, R. (1993) 'Emotional Energy as the Common Denominator of Rational Action', *Rationality and Society*. 5 (2): 203-230.
- Erturgut, R., and S, Soysekeri. (2010) 'An Empirical Analysis on Burnout Levels among Second Year Vocational Schools Students', *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2: 1399-1404
- Karabiyik, L., M, Eker., and A, Anbar. (2006) 'Determining the Factors that Affect Burnout Among Academicians', *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 63 (2): 92-133.
- Maslach, C., and W, B. Schaufeli. (1993) 'Historical and Conceptual Development of Burnout', In W B Schaufeli., C, Maslach., and T, Marek. (eds) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. CRC Press
- Moore, P., and M, Loosemore. (2014) 'Burnout of Undergraduate Construction Management Students in Australia', *Construction Management and Economics*. 32 (11): 1066 - 1077.
- Neumann, Y. (1990) 'Quality of Learning Experience and Students' College Outcome', *International Journal of Educational Management*. 7 (1): 1-16.
- Salanova, M., W, B. Schaufeli., I, Martínez., and Bresò, E. (2010) How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement, *Anxiety, Stress & Coping*. 23 (1): 53-70.
- Salmela-Aro, K. and P, Näätänen. (2005) *BBI-10: Koulu-Uupumusmittari\_School Burnout Inventory*, Helsinki, Finland: Edita.



- Salmela-Aro, K., N Kiuru., M Pietikainen., J Jokela. (2008) 'Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout', *European Psychologist*. 13 (10): 12-27.
- Schaufeli, W. B., Leiter P., C, Maslach. (2009) 'Burnout: 35 Years of Research and Practice', *Career Development International*. 14 (3): 204-220.
- Tukaev, V. S., T, V. Vasheka., O, M. Dolgova. (2013) 'The Relationships between Emotional Burnout and Motivational, Semantic and Communicative Features of Psychology Students' *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82: 553-556.
- Turner, J. H. (1987) 'Toward a Sociological Theory of Motivation', *American Sociological Review*, 52 (1): 15-27.
- Uludag, O., and H, Yaratana. (2010) 'The Effect of Burnout on Engagement: An Empirical Study on Tourism Students', *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9 (1):13-23.
- Wu, W. (2010) 'Study on College Students' Learning Burnout', *Asian Social Science*. 6 (3): 132-134.
- Ylijoki, O-H. (2000) 'Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying: A case-study of four Finnish University Departments', *Higher Education*. 39: 339 -362.
- Zhang, Y., Y, Gan., H, Cham. (2007) 'Perfectionism, Academic Burnout and Engagement among Chinese College Students: A Structural Equation Modeling Analysis', *Personality and Individual Differences*, 43 (6): 1529-1540.