

ارزیابی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور

سیده مریم حسینی لرگانی*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ابعاد فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای با انتساب متناسب، تعداد ۲۶۳۵ پرسشنامه، توزیع و پس از تکمیل گردآوری شد. ابزار اصلی گردآوری داده‌های پژوهش پرسشنامه‌ای استاندارد بود که روایی آن از سوی متخصصان موضوع و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد ($\alpha > 0.70$). داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS²³ و SmartPLS³ تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری بیانگر تأثیر منفی و معنی‌دار ناکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور بود؛ این در حالی است که تأثیر منفی و معنی‌دار خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تأیید نشد. در پایان بر اساس نتایج پژوهش به مدیران و آموزشگران نظام آموزش عالی پیشنهاد شد که در جهت افزایش ارتباط دانشگاه با بخش‌های صنعت، خدمات و کشاورزی به منظور عقد قراردادهایی با هدف آموزش خدمت‌محور تلاش کنند تا ضمن ارتقای مهارت‌های شغلی دانشجویان، خودکارآمدی علمی و عملی را نیز برای آنان به همراه داشته باشد.

واژگان کلیدی: عملکرد تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی، نظام آموزش عالی

* استادیار گروه نوآوری‌های آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (نویسنده مسئول):

مقدمه

توجه به انسان با در نظر گرفتن ابعاد سلامت، دانش، آموزش و کیفیت زندگی او همراه با زندگی طولانی و سالم با امید به زندگی اندازه‌گیری می‌شود و چتری که بر تمامی سازه‌های فوق در جهت تحقق آنها سایه انداخته است، آموزش است (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین، سیاست‌های توسعه ملی کشورها به‌طور اصولی به آموزش عالی متصل شده است؛ به‌گونه‌ای که در عصر پر تحول علم و فناوری امروز، زمانی که مزایای رقابتی پایدار کلیدی برای موفقیت است، آموزش عالی کارآمد می‌تواند برگ برنده‌ای برای بهبود موفقیت و عملکرد دانشجویان به‌عنوان منابع انسانی مورد نیاز دستیابی به توسعه پایدار برای ورود و بقا در بازارهای کار ملی و بین‌المللی و کاهش نرخ بیکاری آنان باشد (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۴).

با این اوصاف، مسئله موفقیت یا شکست در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی فراگیران آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد (تمنایی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰). با وجود این، در نظام آموزش عالی ایران گزینش دانشجو به این صورت است که باید ظرفیت رشته‌های موجود تکمیل شود، سهمیه‌بندی، نحوه انتخاب رشته تحصیلی، نوع آزمون‌ها و نحوه ارزیابی از آموخته‌های حیطه شناختی و عوامل دیگر دست‌به‌دست هم دهد تا ظرفیت‌های موجود از افرادی پر شود که از نظر سطح دانش، توانایی، سوابق تحصیلی و ظرفیت پیشرفت، همگن و متناسب نیستند. به همین دلیل، برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران برای برخی از دانشجویان، کم محتوا و برای برخی دیگر سنگین و غیرقابل درک است (شیری و همکاران، ۱۳۹۳). در سال‌های اخیر، از رهگذر ورود این قبیل افراد به دانشگاه‌ها، افت ناشی از کسر واحد، مشروط شدن‌های مکرر و گاهی طولانی‌تر شدن مدت تحصیل دانشجویان نظام آموزش عالی دیده شده است که این خود به کاهش کیفیت آموزش منجر می‌شود (حجازی، ایروانی و منصورفر، ۱۳۸۲). این در حالی است که در دنیای رقابتی امروز، از یک سو کسب موفقیت‌های اجتماعی و اقتصادی در گرو تحصیل و تکامل آموزشی است و از سوی دیگر، تربیت نیروی انسانی در سطوح عالی که بتواند پاسخگوی نیازمندی‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه باشد، از وظایف دانشگاه‌ها و

مؤسسات آموزش عالی به‌شمار می‌آید (حجازی، ۱۳۸۵). نظر به اینکه ارتقای مداوم کیفیت علم، دانشگاه و آموزش عالی، مستلزم توسعه درون‌زای فرهنگ ارزشیابی است که به‌نوبه خود نیازمند روحیه و رفتارهای خودارزیابی و خودتنظیمی و التزام درونی به کیفیت در میان یاران و ذی‌نفعان آموزش عالی است (فراستخواه، ۱۳۸۵). بنابراین، برای بهبود این آموزش‌ها لازم است که به ارزیابی عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌عنوان یکی از عناصر مهم نظام آموزشی اقدام شود تا از این راه بتوان بر روی عوامل اساسی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی تمرکز کرد و راهکارهای لازم برای ارتقا و بهبود آن پیشنهاد داد.

در این خصوص، همه ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمدهای خود را صرف توسعه و پیشرفت آموزش عالی می‌کنند؛ اما برخی عوامل وجود دارند که موجب هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری می‌شوند. در بررسی علل این پدیده، ازجمله عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، می‌توان به عوامل روان‌شناختی اشاره کرد. ازجمله ویژگی‌های روان‌شناختی مهمی که پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، فرسودگی تحصیلی^۱ است (حسین‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌های تجربی پیشین در موقعیت‌های صنعتی و سازمانی، نشان داده‌اند که فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد (توپینن-تانر و همکاران^۲، ۲۰۰۵). چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگرچه مطالعات معدودی درباره این موضوع انجام گرفته است (اسچافلی و همکاران^۳، ۲۰۰۲). ولی پژوهشگرانی چون آهولا و هاکانن^۴ (۲۰۰۷) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی موجب افسردگی می‌شود. کاسکه و کاسکه^۵ (۱۹۹۱) نیز نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، دل‌درد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد.

1. Academic burnout

2. Toppinen- Tanner et al

3. Schaufeli et al

4. Ahola & Hakanen

5. Koeske & Koeske

به‌طور کلی دانشجویانی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و درنهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). در این حوزه، مطالعاتی نیز وجود دارند که بیان می‌کنند فرسودگی تحصیلی باعث کاهش کیفیت زندگی، پیشرفت تحصیلی، تعهد دانشجویان به انجام امور آموزشی، علاقه به ادامه تحصیل و مشارکت علمی پایین در حین تحصیل می‌شود (تکای و همکاران^۱، ۲۰۰۹)؛ به‌گونه‌ای که یکی از چالش‌های عمده تحصیلی، تحلیل رفتن و فرسودگی دانشجویان است که انگیزه و اشتیاق تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵)؛ چراکه دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی ممکن است تحریک‌پذیر، ناامید و فرسوده شوند و در نتیجه عملکرد تحصیلی پایین‌تری داشته باشند (یانگ^۲، ۲۰۰۴). بر این اساس، پژوهشگران به این حقیقت دست یافته‌اند که به‌طور کلی، فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی بر یادگیری و افزایش کارآمدی در یادگیری دارد که این امر مانع دستیابی به رسالت‌ها و هدف‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌شود (صیف، ۱۳۹۶).

با توجه به پیامدهای ناشی از فرسودگی تحصیلی و با در نظر گرفتن این مطلب که دوران دانشجویی برای بیشتر دانشجویان، دوره چالش‌برانگیز و پراسترسی گزارش شده و مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویانی که در دوره تحصیل دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند، پیشرفت تحصیلی آنها ضعیف می‌شود؛ بنابراین، ارزیابی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که مطالعاتی که تاکنون در داخل و خارج از کشور انجام گرفته‌اند به‌صورت موردی، پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در بین دانشجویان نظام آموزش عالی را بررسی کرده‌اند. با در نظر گرفتن این مهم، پژوهش حاضر با هدف اصلی ارزیابی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور طراحی و اجرا شد.

1. Takai et al

2. Yang

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی میزان دستیابی دانشجویان به هدف‌های آموزشی تعریف شده است (هادزیمما، ۲۰۰۵). پیشرفت تحصیلی، فرایندی است که با سنجش و اندازه‌گیری، ارزش‌گذاری و قضاوت درباره موفقیت تحصیلی دانشجویان در یک دوره زمانی مشخص می‌شود. از این منظر، پیشرفت فرایندی راهبردی تلقی می‌شود که عامل حیاتی و تعیین‌کننده تحقق برنامه‌های یک جامعه است و چنانچه با دیدگاه فرایندی و به‌طور مستمر انجام شود، موجب ارتقا، اثربخشی و کارایی نظام آموزش عالی می‌شود (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). از این‌رو، پیشرفت تحصیلی از ملاک‌های مهم کیفیت نظام‌های آموزشی قلمداد می‌شود؛ به‌گونه‌ای که ارزشیابی مداوم و مستمر وضعیت تحصیلی دانشجویان از ارکان ضروری و اجتناب‌ناپذیر بهبود کیفیت نظام آموزش عالی است که می‌تواند با مقایسه میانگین نمره‌های اکتسابی دانشجویان در دوره‌های مختلف اجرا شود (خدایی و همکاران، ۱۳۹۶). در این خصوص، گارتون و دیر^۲ (۲۰۰۲) اظهار داشته‌اند که در نظر گرفتن معدل سنوات تحصیلی دانشجویان برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی آنها کفایت می‌کند. بر این اساس، در پژوهش حاضر برای بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور از میانگین معدل سنوات تحصیلی آنها استفاده شده است.

پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین معیارهایی است که در بررسی توانایی دانشجویان برای اتمام تحصیلات دانشگاهی و رسیدن به مرحله فارغ‌التحصیلی نقش قابل توجهی دارد (خدایی و همکاران، ۱۳۹۶). به‌گونه‌ای که می‌توان آینده شغلی و موفقیت تحصیلی فراگیران در نظام‌های آموزشی را بر اساس این معیار پیش‌بینی کرد (سورس و همکاران^۳، ۲۰۰۹). بنابراین، می‌توان اظهار داشت که مهم‌ترین معیار بازده آموزش علم و برجسته‌ترین نشانگر کاری هر نظام آموزشی، پیشرفت تحصیلی فراگیران است (شکور و همکاران^۴، ۲۰۱۰). از این‌رو، موفقیت هر نظام آموزشی به این بستگی دارد که آن نظام تا چه حد توانسته است به پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک کند

1. Hadzima

2. Garton & Dyer

3. Soares et al

4. Sukor et al

(خدایی و همکاران، ۱۳۹۶). به‌گونه‌ای که از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های استادان، مدیران و مسئولان نظام آموزش عالی و خانواده‌های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است. نقطه مقابل پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی است که بر اساس مطالعات متعدد تأثیر قابل توجهی در سرنوشت فرد داشته و همچنین هزینه‌گزافی به خانواده و جامعه تحمیل می‌کند (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰). در ایران، این امر از مهم‌ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است که هر سال ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می‌دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه که همان نیروی انسانی است، بی‌ثمر می‌ماند (همان). در این خصوص، شیر و همکاران (۱۳۹۳)، کریمی عموقین و همکاران (۱۳۹۳)، عابدینی (۱۳۹۴)، قنبری طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، شیر (۱۳۹۵)، خدایی و همکاران (۱۳۹۶) و حسینی لرگانی (۱۳۹۶) نیز در مطالعات خود به افت پیشرفت تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی کشور انگشت صحه گذاشته‌اند. بنابراین، شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد می‌کند تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانشجویان رقم زد.

فرسودگی تحصیلی

فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و نبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (توپینن- تانر و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱) و بیشتر زمانی رخ می‌دهد که سازگاری و انطباق میان ماهیت و طبیعت کار و ماهیت انجام‌دهنده کار وجود نداشته باشد (یانگ، ۲۰۰۴). پژوهشگران در مطالعات مختلفی، فرسودگی شغلی را در پرستاران، معلمان، مشاوران و دانشجویان مقایسه کرده و نشان داده‌اند که دانشجویان نیز در طی دوران تحصیل، سطح متوسط تا بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند (شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳). نظر به اینکه فراگیران در نظام‌های آموزشی درگیر فعالیت‌های آموزشی و درسی هستند که از دیدگاه روان‌شناختی می‌توان آنها را به‌عنوان یک شغل یا کار در نظر گرفت؛ فراگیران

در نظام‌های آموزشی با نوعی فرسودگی با عنوان «فرسودگی تحصیلی» روبرو هستند (سالملا- آرو و همکاران^۱، ۲۰۰۹).

فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیران است، نتیجه ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (همان؛ به نقل از یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵). در واقع، فرسودگی تحصیلی پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرس‌های حاد و شدیدی است که در آن، اغلب به دلیل خواسته‌های زیاد و خارج از توانی که از افراد می‌شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آنها ایجاد می‌کند (مازرولی و همکاران^۲، ۲۰۱۲؛ به نقل از یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵) که این عارضه همیشه همراه با تأثیرات منفی از لحاظ بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی برای یادگیرندگان خواهد بود (مادین و همکاران^۳، ۲۰۱۱).

به‌طور کلی، فرسودگی تحصیلی، احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس نداشتن شایستگی (ناکارآمدی) است (سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی است. خستگی هیجانی که به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد اشاره دارد، به‌عنوان مؤلفه استرس فردی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد (ماسلاچ و جکسون^۴، ۱۹۸۴). بدبینی یا بی‌علاقگی به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد با بی‌رغبتی به سایر افراد در محل کار اشاره دارد که مؤلفه بین فردی فرسودگی را نشان می‌دهد (ماسلاچ و همکاران^۵، ۲۰۰۱). ناکارآمدی نیز احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارایی پایین فرد است که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی تحصیلی را شامل می‌شود (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه در بیشتر پژوهش‌ها در حوزه فرسودگی تحصیلی، ابعاد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی بررسی شده است؛ در این مطالعه نیز از مقیاس مذکور

1. Salmela- Aro et al

2. Mazerolle et al

3. Modin et al

4. Maslach & Jackson

5. Maslach et al

برای بررسی وضعیت فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور استفاده شده است.

پیشینه تجربی پژوهش

میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که بی‌علاقگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، قوی‌ترین پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی هستند. عظیمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که بین ابعاد فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و بین انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تحلیل رگرسیون دیده شد که نسبت به انگیزش پیشرفت، فرسودگی تحصیلی بیشترین واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. قنبری‌طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی بر فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان» دریافتند که با افزایش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان دارند. همچنین، نتایج بیانگر آن بود که مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان هستند.

اولوداگ و یاراتان^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی دارند. دورو و همکاران^۲ (۲۰۱۴) نیز دریافتند که ابعاد فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه دارد. همچنین، نتایج نشان داد که ابعاد فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی و معنی‌دار بسیار بالایی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. رانا^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «اثر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان» نشان داد که افزایش ابعاد فرسودگی تحصیلی باعث کاهش پیشرفت و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان می‌شود. لیندون و همکاران^۴

1. Uludağ & Yaratana

2. Duru et al

3. Rana

4. Lyndon et al

(۲۰۱۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فرسودگی تحصیلی و کیفیت زندگی، پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی پیشرفت و انگیزه تحصیلی در دانشجویان هستند. نتایج پژوهش پورآتشی^۱ (۲۰۱۷) نیز نشان‌دهنده آن بود که ابعاد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی، تأثیر منفی و معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ناکارآمدی تحصیلی بیشترین واریانس از تغییرات متغیر عملکرد تحصیلی را در دانشجویان کشاورزی تبیین می‌کند. در مجموع، مطالعات تجربی داخلی و خارجی بیانگر این است که ابعاد فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دارند؛ بنابراین، فرضیه‌های زیر در خصوص تأثیر ابعاد فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور مطرح شد:

H1: خستگی تحصیلی، تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی دارد.

H2: بی‌علاقگی تحصیلی، تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی دارد.

H3: ناکارآمدی تحصیلی، تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ ماهیت در دسته پژوهش‌های کمی، با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از حیث گردآوری و تحلیل داده‌ها در دسته پژوهش‌های توصیفی-همبستگی قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بود. با توجه به گستردگی و پراکندگی جغرافیایی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی کشور و با در نظر گرفتن این پیش‌فرض که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور با سابقه‌های مختلف، متفاوت است؛ در این پژوهش بر اساس آمار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی کشور، ۵۸ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی دولتی بر اساس سابقه به سه

1. Pouratashi

دسته، دانشگاه‌های با سابقه بالا، با سابقه متوسط و با سابقه کم تقسیم شدند. سپس به‌طور متوسط در هر دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی، تعداد ۵۰ پرسشنامه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای با انتساب متناسب توزیع شد. درنهایت، پس از گردآوری و بررسی اولیه (پالایش) پرسشنامه‌های برگشتی، تعداد ۲۶۳۵ پرسشنامه (نرخ بازگشت ۸۹ درصد) برای انجام تحلیل‌ها در این مطالعه مناسب تشخیص داده شد. ابزار اصلی پژوهش، پرسشنامه‌ای شامل سه بخش بود؛ بخش اول پرسشنامه، شامل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان (سن، جنسیت، سطح تحصیلات و...); بخش دوم پرسشنامه، مقیاسی برای سنجش فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. در این بخش از مقیاس استاندارد ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس فرسودگی تحصیلی دانشجویان را با استفاده از ۱۵ پرسش (۵ پرسش برای خستگی تحصیلی، ۴ پرسش برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۶ پرسش برای ناکارآمدی تحصیلی) در قالب طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد و همیشه) مورد بررسی قرار می‌دهد؛ بخش سوم پرسشنامه، شامل پیشرفت تحصیلی بود که از معدل کل دانشجویان به‌عنوان معیاری برای سنجش آن استفاده شد. روایی صوری پرسشنامه با مصاحبه با دانشجویان در جامعه آماری پژوهش و روایی محتوایی آن با مصاحبه با برخی از متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی، برنامه درسی در آموزش عالی و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی کشور، بررسی شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت؛ برای این منظور تعداد ۳۰ پرسشنامه در جامعه آماری (دانشگاه رازی کرمانشاه) توزیع شد و ضریب آلفای کرونباخ آن با استفاده از نرم‌افزار SPSS²³ محاسبه شد (جدول ۴). با توجه به اینکه مقدار این ضریب برای تمام ابعاد فرسودگی تحصیلی بالاتر از ۰/۷۰ بود، پرسشنامه از قابلیت اعتماد مناسبی برای اجرای این پژوهش برخوردار بود. پس از گردآوری، پالایش، کدگذاری و وارد کردن داده‌ها، پردازش و تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS²³ و SmartPLS³ انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی از آماره‌های فراوانی، درصد، درصد تجمعی، میانگین، انحراف معیار، نما، کمینه و بیشینه و در بخش آمار استنباطی از مدل‌سازی معادلات ساختاری (ارزیابی مدل اندازه‌گیری و ارزیابی مدل ساختاری) بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

- ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای پاسخگویان

بر اساس نتایج پژوهش، میانگین سن دانشجویان مورد مطالعه ۲۳/۴۰ با انحراف معیار ۴/۰۶ سال بود؛ به گونه‌ای که بیشتر آنها در طبقه سنی ۲۶ سال و پایین‌تر قرار داشتند. بر اساس یافته‌ها بیشتر (۸۶/۸ درصد) دانشجویان مورد مطالعه مجرد بودند. همچنین، حدود ۵۲ درصد از دانشجویان مورد مطالعه، دختر و ۴۸ درصد از آنها پسر بودند. بر اساس یافته‌ها، بیشتر دانشجویان مورد مطالعه در گروه تحصیلی فنی و مهندسی و کمترین آنها در گروه تحصیلی دامپزشکی مشغول به تحصیل بودند. همچنین، بیشتر (۳۸/۳ درصد) دانشجویان مورد مطالعه در دانشگاه‌هایی با سابقه کار بالا مشغول به تحصیل بودند.

- بررسی وضعیت پیشرفت تحصیلی پاسخگویان

بر اساس نتایج پژوهش میانگین معدل دانشجویان مورد مطالعه ۱۶/۲۶ با انحراف معیار ۱/۶۸ نمره بود؛ به طوری که معدل آنها بین ۱۰ تا ۲۰ نمره قرار داشت. با توجه به معدل، دانشجویان مورد مطالعه به سه دسته تقسیم‌بندی شدند (جدول ۱). نتایج ارائه شده در جدول (۱) نشان‌دهنده این است که بیش از نیمی (۵۶/۹ درصد) از دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور در طبقه متوسط (نمره ۱۴ تا ۱۷) معدل قرار داشتند.

جدول (۱) توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس سطوح معدل

سطوح معدل	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تجمعی	نما
ضعیف (۱۴ و کمتر)	۲۶۰	۹/۹	۱۱/۴	۱۱/۴	
متوسط (۱۴ تا ۱۷)	۱۲۹۶	۴۹/۲	۵۶/۹	۶۸/۴	*
قوی (۱۷ و بیشتر)	۷۲۰	۲۷/۳	۳۱/۶	۱۰۰	
بدون پاسخ	۳۵۹	۱۳/۶	-	-	
جمع	۲۶۳۵	۱۰۰	۱۰۰	-	

- بررسی وضعیت فرسودگی تحصیلی پاسخگویان

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول (۲) مشخص می‌شود که میانگین نمره خستگی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه ۳/۴۳ (از ۷) با انحراف معیار ۱/۳۸ بود؛ به‌گونه‌ای که بیشتر دانشجویان مورد مطالعه، خستگی تحصیلی متوسط به پایینی داشتند. میانگین نمره بی‌علاقگی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه ۳/۱۳ (از ۷) با انحراف معیار ۱/۵۶ بود؛ به‌گونه‌ای که بیشتر دانشجویان مورد مطالعه، بی‌علاقگی تحصیلی پایینی داشتند. میانگین نمره ناکارآمدی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه ۳/۷۴ (از ۷) با انحراف معیار ۱/۰۹ بود؛ به‌گونه‌ای که بیشتر دانشجویان مورد مطالعه دارای ناکارآمدی تحصیلی متوسطی بودند. درنهایت، نتایج پژوهش نشان داد که میانگین نمره فرسودگی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور ۳/۴۷ (از ۷) با انحراف معیار ۱/۰۳ بود؛ به‌گونه‌ای که بیش از نیمی (۵۹/۳ درصد) از دانشجویان، فرسودگی تحصیلی متوسطی داشتند.

جدول (۲) توزیع فراوانی دانشجویان بر اساس سطوح فرسودگی تحصیلی

ابعاد / سطوح	پایین		متوسط		بالا		انحراف معیار	نما
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد		
خستگی تحصیلی	۱۱۲۷	۴۲/۸	۱۱۹۳	۴۵/۳	۳۱۵	۱۲/۰	۱/۳۸	متوسط
بی‌علاقگی تحصیلی	۱۳۸۸	۵۲/۷	۹۳۵	۳۵/۵	۳۱۲	۱۱/۸	۱/۵۶	پایین
ناکارآمدی تحصیلی	۶۴۰	۲۴/۳	۱۷۵۶	۶۶/۶	۲۳۹	۹/۱	۱/۰۹	متوسط
فرسودگی تحصیلی	۸۹۹	۳۴/۱	۱۵۶۲	۵۹/۳	۱۷۴	۶/۶	۱/۰۳	متوسط

- ارزیابی مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

به‌منظور بررسی برازش، روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش (جدول ۳)، خلاصه نتایج (جدول

۴) و ضرایب همبستگی (جدول ۵) ارزیابی مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی در ادامه ارائه شده‌اند.

جدول (۳) شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

RMS_Theta	NFI	D_G	D_LS	SRMR	شاخص برازش
$\leq 0/12$	$> 0/80$	$> 0/05$	$> 0/05$	$< 0/10$	مقدار پیشنهاد شده
0/11	0/874	0/193	0/500	0/061	مقدار برآورد شده

- برازش مدل: نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که شاخص‌های ارزیابی نیکویی برازش مدل اندازه‌گیری از مقدار مناسبی برخوردار بودند (جدول ۳)؛ بنابراین، داده‌ها از لحاظ آماری با ساختار عاملی و زیربنای نظری چهار متغیر نهفته پژوهش سازگاری داشتند.

جدول (۴) خلاصه نتایج ارزیابی مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

α	AVE	CR	t	λ	نشانه‌گر	متغیرهای نهفته
0/87	0/66	0/90	41/66**	0/77	AB1	خستگی تحصیلی
			82/61**	0/86	AB2	
			55/55**	0/81	AB3	
			49/45**	0/79	AB4	
			56/41**	0/81	AB5	
0/86	0/69	0/90	59/45**	0/88	AB6	بی‌علاقگی تحصیلی
			99/57**	0/91	AB7	
			39/65**	0/82	AB8	
			20/43**	0/69	AB9	
0/81	0/52	0/86	17/65**	0/51	AB10	ناکارآمدی تحصیلی
			41/73**	0/71	AB11	
			78/22**	0/82	AB12	
			40/93**	0/69	AB13	
			49/02**	0/74	AB14	
			84/32**	0/82	AB15	

** معنی‌داری در سطح خطای یک درصد.

- **تک‌بعدی بودن نشانگرها:** نتایج ارائه شده در جدول (۴) نشان داد که بار عاملی استاندارد شده (λ) تمامی نشانگرهای انتخابی برای سازه‌های مورد نظر بالا (بالا تر از ۰/۵۱) و از لحاظ آماری در سطح خطای یک درصد معنی‌دار بودند ($P < ۰/۰۱$). این نتایج شواهد کافی را برای تأیید تک‌بعدی بودن نشانگرهای انتخابی در هر یک از سازه‌های مربوطه فراهم کرد؛ بنابراین، می‌توان گفت که نشانگرهای انتخابی برای هر یک از سازه‌های مربوطه به‌درستی انتخاب شده‌اند.

- **پایایی ترکیبی:** نتایج ارائه شده در جدول (۴) نشان داد که پایایی ترکیبی (CR) تمام سازه‌های پژوهش بیشتر از ۰/۶۰ و ضریب آلفای کرونباخ آنها نیز بالاتر از ۰/۷۰ بود؛ بنابراین، تمام متغیرهای نهفته (سازه‌ها) مدل اندازه‌گیری پژوهش از پایایی مناسبی برخوردار بودند.

- **روایی همگرا:** نتایج ارائه شده در جدول (۴) نشان داد که میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای تمام سازه‌های پژوهش بیشتر از ۰/۵۰ بود؛ بنابراین، تمام سازه‌های مدل اندازه‌گیری پژوهش از روایی همگرای مناسبی برخوردار بودند.

جدول (۵) جذر میانگین واریانس استخراج شده و ضرایب همبستگی

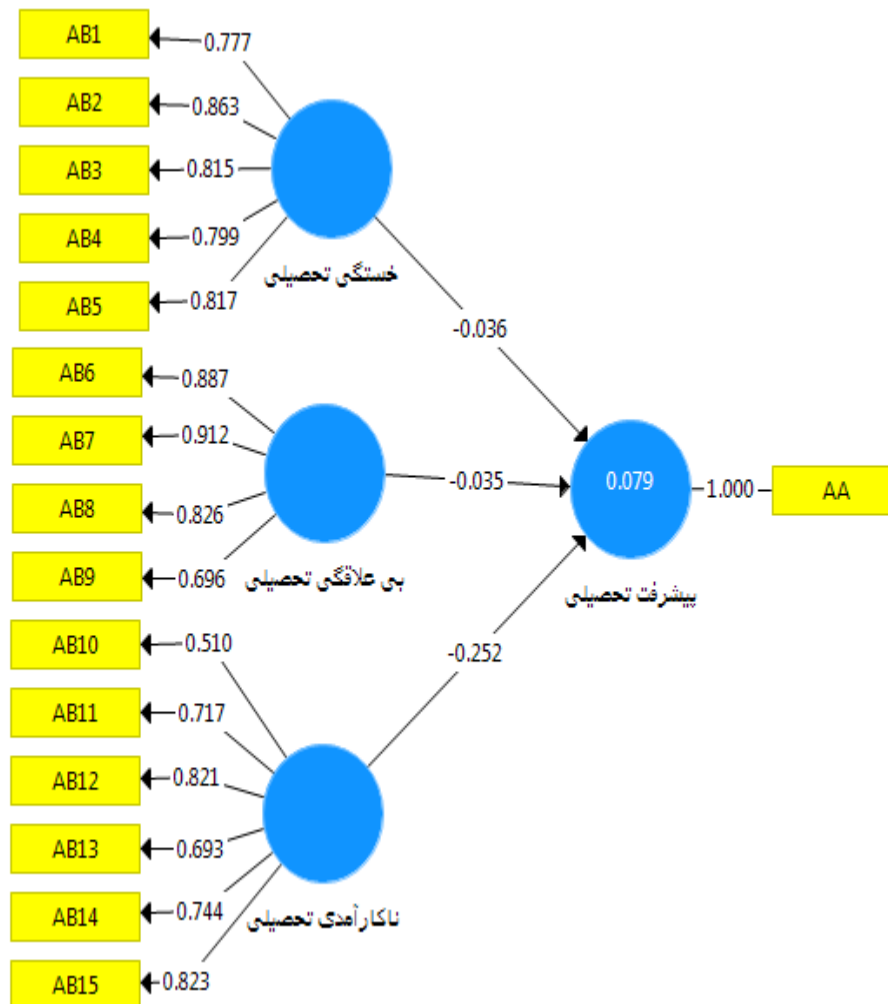
متغیرهای نهفته	۱	۲	۳	۴
۱- بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۸۳			
۲- خستگی تحصیلی	۰/۶۶	۰/۸۱		
۳- ناکارآمدی تحصیلی	۰/۳۳	۰/۲۹	۰/۷۲	
۴- پیشرفت تحصیلی	-۰/۱۴	-۰/۱۳	-۰/۲۷	۱/۰۰
توجه: اعداد عناصر قطری جدول، جذر میانگین واریانس استخراج شده و عناصر پایین قطر جدول، ضرایب همبستگی بین سازه‌ها است.				

- **روایی تشخیصی:** بر اساس نتایج ارائه شده در جدول (۵) به‌طور کلی جذر میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از سازه‌ها ($۰/۸۳ < AVE < ۰/۷۲$) بزرگ‌تر از همبستگی بین سازه‌ها ($۰/۶۶ < r < ۰/۱۳$) بود. این نتیجه نشان داد که نشانگرهای انتخابی برای هر سازه درصد بالایی از واریانس مشترک آن سازه نسبت به

سایر سازه‌ها در مدل اندازه‌گیری را به اشتراک می‌گذارند؛ بنابراین، روایی تشخیصی سازه‌های موجود در مدل اندازه‌گیری پژوهش تأیید شد. با توجه به نتایج ارائه شده می‌توان گفت که مدل اندازه‌گیری پیشنهادی برای بررسی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشاورزی با چهار متغیر نهفته (سازه) اصلی، مدل مناسبی برای انجام تحلیل‌ها در این مطالعه بود.

- ارزیابی مدل ساختاری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

پس از تأیید مدل اندازه‌گیری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر (ارزیابی مدل ساختاری) استفاده شد. مدل ساختاری پژوهش با نمایش بارهای عاملی استاندارد شده (شکل ۱) و خلاصه نتایج (جدول ۶) حاصل از ارزیابی مدل ساختاری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی در ادامه ارائه شده‌اند.



شکل (۱) مدل ساختاری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی در حالت استاندارد

جدول (۶) خلاصه نتایج ارزیابی مدل ساختاری تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

R ²	ضریب مسیر		متغیر نهفته	
	t	γ	برونزا	درونزا
۰/۰۷۹	۱/۵۴۳	-۰/۰۳۶	خستگی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
	۱/۵۳۸	-۰/۰۳۵	بی‌علاقگی تحصیلی	
	۱۲/۹۹۱**	-۰/۲۵۲	ناکارآمدی تحصیلی	
** معنی‌داری در سطح خطای یک درصد				

- **ضریب مسیر (γ):** نتایج ارائه شده در جدول (۶) نشان می‌دهد که متغیر ناکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی و معنی‌داری در سطح خطای یک درصد بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد؛ به‌گونه‌ای که ضریب مسیر استاندارد این متغیر برابر با -۰/۲۵۲ و مقدار تی آن برابر ۱۲/۹۹۱ است؛ بنابراین، می‌توان گفت با یک واحد تغییر در متغیر ناکارآمدی تحصیلی، متغیر پیشرفت تحصیلی در دانشجویان نظام آموزش عالی کشور به اندازه ۰/۲۵۲ تغییر می‌کند. این در حالی است که بر اساس نتایج جدول مذکور، تأثیر منفی متغیرهای خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور تأیید نشده است.

- **ضریب تبیین (R²):** نتایج ارائه شده در جدول (۶) نشان می‌دهد که ضریب تبیین متغیر نهفته پیشرفت تحصیلی برابر ۰/۰۷۹ بود؛ بنابراین، می‌توان گفت که ابعاد فرسودگی تحصیلی قادر به تبیین ۷/۹ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور هستند.

بر این اساس، با توجه به نتایج فوق، فرضیه‌های اول و دوم پژوهش مبنی بر تأثیر منفی و معنی‌دار خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور رد می‌شوند. اما فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر منفی و معنی‌دار ناکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی و ارزیابی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور اجرا شد و نتایجی را به شرح زیر در پی داشت:

نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور در سطح مطلوبی نبود؛ چراکه بیشتر آنها در طبقه متوسط معدل (نمره ۱۴ تا ۱۷) قرار داشتند. بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور در جهت ارائه راهکارهایی برای ارتقای آن از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. در این رابطه، همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی، فرسودگی تحصیلی است که اخیراً جایگاه ویژه‌ای در تحقیقات مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی پیدا کرده است. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که بیشتر دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی متوسط به پایینی داشتند؛ به‌گونه‌ای که بر اساس نتایج پژوهش بیش از نیمی از دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور از فرسودگی تحصیلی متوسطی رنج می‌بردند. این یافته با نتایج مطالعات میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، دورو و همکاران (۲۰۱۴) و لی و همکاران^۱ (۲۰۱۷) مبنی بر وجود فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همخوانی دارد. در توجیه این یافته می‌توان گفت چون فرسودگی تحصیلی، متغیر پیچیده و چندبُعدی است که عوامل مختلفی در شکل‌گیری آن دخیل هستند؛ فرسودگی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه در نظام آموزش عالی کشور ممکن است ناشی از عوامل جمعیت‌شناختی، انسانی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، شخصیتی (روان‌شناختی) و زمینه‌ای در کشور باشد. بنابراین، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود که در جهت شناسایی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور اقدام کنند.

نتایج مربوط به ارزیابی مدل اندازه‌گیری فرسودگی تحصیلی در دانشجویان نظام آموزش عالی کشور نشان داد که مقیاس فرسودگی تحصیلی ماسلاچ و جکسون

^۱. Lee et al

(۱۹۸۴) دارای سه بُعد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی از روایی، پایایی و برازش مناسبی برای سنجش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور برخوردار است؛ بنابراین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که از مدل فرسودگی تحصیلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۴) در مطالعات مرتبط با فرسودگی تحصیلی فراگیران در نظام‌های آموزشی کشور استفاده کنند. علاوه بر این، نتایج ارزیابی مدل اندازه‌گیری پژوهش نشان داد که ابعاد فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور دارد. این یافته با نتایج مطالعات عظیمی و همکاران (۱۳۹۳)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵) و دورو و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد. نظر به اینکه ضعف استعداد، خستگی و بی‌علاقگی تحصیلی سبب افت موفقیت و عملکرد تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی می‌شود؛ پرواضح است که با کاهش ابعاد فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، پیشرفت تحصیلی در بین آنها افزایش یابد. البته لازم به ذکر است که ارتباط فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌تواند رابطه‌ای دوسویه باشد؛ یعنی همان‌گونه که افزایش معدل می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر باشد، فرسودگی تحصیلی نیز می‌تواند با کاهش علاقه، خستگی و ناکارآمدی تحصیلی در دانشجویان، زمینه‌ساز کاهش پیشرفت تحصیلی در آنها باشد.

یافته‌های حاصل از ارزیابی مدل ساختاری پژوهش نشان داد که ابعاد خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی تأثیر معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور نداشتند. در توجیه این یافته می‌توان گفت چون برنامه‌های آموزشی نظام آموزش عالی کشور به دلیل مشکلات پذیرش و گزینش و آزمون‌های ورودی برای برخی از دانشجویان، کم‌محتوا و برای برخی دیگر، سنگین و غیرقابل درک است (شیری و همکاران، ۱۳۹۳)؛ بر این اساس، داوطلبان ممکن است در رشته‌هایی قبول شوند که علاقه‌ای به آن رشته نداشته باشند و همین بی‌علاقگی سبب خستگی تحصیلی در آنها شود. از این‌رو، عدم تأثیر خستگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور قابل توجیه است؛ چراکه آنها ممکن است به دلیل مشکلات مذکور از خستگی و بی‌علاقگی تحصیلی رنج ببرند، ولی به دلیل استعدادهای فردی و شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه در جهت کسب نمره‌ها و درجات بالاتر در تحصیل تلاش می‌کنند. این نتایج با یافته‌های

مطالعات میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، دورو و همکاران (۲۰۱۴)، رانا (۲۰۱۶) و پورآتشی و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی ندارد. دلیل همسوس نبودن این یافته پژوهش با نتایج مطالعات مذکور ممکن است ناشی از زمینه و بافت مورد مطالعه باشد؛ چراکه بیشتر این مطالعات در رشته‌های زیر نظر وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، طراحی و اجرا شده‌اند که شرایط آنها با رشته‌های مورد مطالعه در این پژوهش که زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری هستند به دلیل آینده شغلی، کاربردی بودن و میزان اعتبار آنها در کشور متفاوت هستند. علاوه بر این، پژوهش‌های مذکور بیشتر در کشورهای توسعه یافته انجام گرفته‌اند که در آنها شرایط پذیرش و گزینش دانشجویان در نظام آموزش عالی با ایران متفاوت است؛ لذا دور از انتظار نیست که نتایج این پژوهش با نتایج مطالعات خارجی در این زمینه همخوانی نداشته باشد. در نهایت، از دیگر دلایل همخوانی نداشتن نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات پیشین ممکن است ناشی از این باشد که در بیشتر مطالعات پیشین به صورت هم‌زمان تأثیر متغیرهای مختلفی همراه با فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، بررسی شده است. بنابراین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که با وارد کردن متغیرهای میانجی، تأثیر غیرمستقیم ابعاد فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی کنند.

برخلاف نتایج مذکور، ارزیابی مدل ساختاری نشان داد که متغیر ناکارآمدی تحصیلی، تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، اولوداگ و یاراتان (۲۰۱۳)، دورو و همکاران (۲۰۱۴)، رانا (۲۰۱۶)، لیندون و همکاران (۲۰۱۷) و پورآتشی (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر ناکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران نظام‌های آموزشی، مطابقت دارد. نظر به اینکه دانشجویی که از ناکارآمدی تحصیلی رنج می‌برد، ادراک و نگرش منفی نسبت به توانایی، استعداد و مهارت‌های خود برای انجام تکالیف و فعالیت‌های درسی و آموزشی در دانشگاه پیدا می‌کند؛ بنابراین، دچار احساس درماندگی، تحریک‌پذیری و ناامیدی و ناتوانی شده و کمتر در فعالیت‌های کلاسی و آموزشی مشارکت می‌کند، در نتیجه پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تری خواهد داشت. در تأیید این مدعا، لی و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند که دانشجویانی که اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند در برابر مشکلات و نارسایی‌های آموزشی

و درسی بیشتر مقاومت می‌کنند و موفقیت و پیشرفت بالاتری را در فعالیت‌های آموزشی و درسی از خود نشان می‌دهند.

با توجه به اینکه نتایج پژوهش نشان داد که از بین ابعاد فرسودگی تحصیلی تنها بُعد ناکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور تأثیر منفی و معنی‌داری دارد؛ بنابراین، پیشنهادهای زیر در جهت کاهش ناکارآمدی تحصیلی دانشجویان و در نتیجه بهبود پیشرفت تحصیلی آنان به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و آموزشگران نظام آموزش عالی کشور پیشنهاد می‌شود:

۱- ارتباط بیشتر دانشگاه با بخش‌های صنعت، خدمات و کشاورزی به منظور عقد قراردادهایی با هدف آموزش خدمت‌محور که ضمن ارتقای مهارت‌های شغلی دانشجویان، خودکارآمدی علمی و عملی را نیز برای آنان به همراه داشته باشد؛

۲- توسعه و تقویت تعاونی‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان در دانشگاه‌ها با هدف ارتقای مهارت‌های تحصیلی و فعالیت‌های گروهی در آنان؛

۳- توجه بیشتر استادان به واحدهای عملی درس‌ها و افزایش واحدهای عملی درس‌های رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در دانشگاه به منظور ایجاد حس خودکارآمدی در دانشجویان؛

۴- تلاش در جهت توسعه فعالیت‌ها و تکالیف درسی گروهی در دانشگاه به منظور افزایش میزان مشارکت و در نتیجه بهبود اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانشجویان؛

۵- طراحی و تدوین سامانه مناسبی برای ارزشیابی فعالیت‌های درسی و آموزشی دانشجویان به گونه‌ای که آنان از وضعیت پیشرفت و موفقیت خود نسبت به گذشته آگاه شوند؛ چراکه اگر دانشجویان احساس کنند که نسبت به گذشته در حال پیشرفت هستند، ادراک آنان از توانایی‌ها، استعدادها و مهارت‌های تحصیلی خود مثبت‌تر می‌شود و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی آنان بالا می‌رود.

منابع

- تمنایی‌فر، محمدرضا و گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۴ (۱)، ۱۵-۱۹.
- حجازی، یوسف؛ ایروانی، هوشنگ و منصورفر، کریم (۱۳۸۲). بررسی وضعیت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه تهران و نقش ضوابط گزینش در موفقیت آنها. *علوم کشاورزی ایران*، ۳۴ (۳)، ۵۵۹ - ۵۶۹.
- حجازی، یوسف (۱۳۸۵). عوامل مؤثر در بهبود گزینش دانشجویان کشاورزی. *علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران*، ۲ (۱)، ۴۱ - ۵۴.
- حسین‌پور، الهام؛ عسگری، علی و آیتی، محسن (۱۳۹۵). رابطه اعتیاد به اینترنت و تلفن همراه با فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۶ (۴)، ۵۹-۷۳.
- حسینی لرگانی، سیده مریم (۱۳۹۶). تحلیل فرسودگی تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی دولتی ایران: شناسایی تعیین‌کننده‌ها و راهکارها. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳ (۳)، ۴۳ - ۶۹.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و زرافشانی، کیومرث (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۸ (۲۷)، ۱۴۹ - ۱۷۴.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و زرافشانی، کیومرث (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی یادگیری زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹)، ۹ - ۳۳.
- خدایی، ابراهیم؛ حبیبی، مجتبی؛ جمالی، احسان؛ باقی یزدل، رقیه و خلقی، حبیبه (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس اطلاعات تحصیلی مقطع متوسطه و کنکور سراسری. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷ (۱۹)، ۷ - ۳۳.
- شریفی‌فرد، فاطمه؛ نوروزی، کیان؛ حسینی، محمدعلی؛ آسایش، حمید و نوروزی، مهدی (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و

- پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۲. آموزش پرستاری، ۳ (۹)، ۵۹ - ۶۸.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ کریمیان‌پور، غفار و ویسی، روناک (۱۳۹۵). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس کیفیت زندگی دانشجویان و امید به اشتغال در دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۳۹)، ۲۵ - ۴۳.
- شیری، نعمت‌الله (۱۳۹۵). *طراحی الگوی ترویج کارآفرینی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشاورزی ایران*. رساله دکتری رشته ترویج و آموزش کشاورزی، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده کشاورزی، دانشگاه رازی.
- شیری، نعمت‌الله؛ خوش‌مرام، مژگان؛ رستمی، فرحناز و میرک‌زاده، علی‌اصغر (۱۳۹۳). نقش سرمایه اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان: مطالعه موردی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۶)، ۵۵ - ۸۳.
- صیف، محمدحسین (۱۳۹۶). مدل علی تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷ (۲)، ۲۳ - ۱۱.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۹۴). ارائه الگوی ساختاری از روابط اهداف پیشرفت، نگرش به سرعت علمی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۱)، ۱۴۳ - ۱۶۰.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۷ (۲۷)، ۸۷ - ۱۰۲.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، بررسی جایگاه و سازوکارهای «اخلاقیات حرفه‌ای علمی» در نظام تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. *فصلنامه اخلاق در علم و فناوری*. ۱ (۱)، ۱۳ - ۲۷.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش پزشکی*، ۱ (۲)، ۶۰ - ۶۸.

- قنبری طلب، محمد و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۴)، ۲۱ - ۳۸.
- کریمی عموقین، جواد؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ پاکدامن، شهلا و شکری، امید (۱۳۹۳). فراتحلیل یافته‌ها در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی یادگیری بر بهبود عملکرد تحصیلی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۸)، ۱۳۹ - ۱۶۰.
- میکائیلی، نیلوفر؛ پاکپور، فریدون و گنجی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *روانشناسی مدرسه*، ۱ (۲)، ۱۰۴ - ۱۱۳.
- نورشاهی، نسرين (۱۳۷۷). *تحولات نظام‌گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی ایران با تأکید بر تحولات بین سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۷۶*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- Ahola, Kirsi & Hakanen, Jari (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104 (1-3), 103-110.
- Duru, Erding; Duru, Sibel & Balkis, Murat. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement, and Self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1274-1284.
- Garton, Bryan L. & Dyer, James E. (2002). The academic performance and retention of college of agriculture students. *Journal of Agricultural Education*, 43 (1), 46-56.
- Greenglass, Esther R.; Burke, Ronald J. & Fiksenbaum, Lisa. (2001). Workload and Burnout in nurses. *Journal of Community & Applied Social Behavior and Personality*, 11, 211-215.
- Hadzima, Joseph (2005). Success is no day each beach: Know your personal goals before beginning a business. *Boston business Journal*, 31 (25), <http://web.mit.edu/e-club/hadzima/pdf/success-is-no-day-at-the-beach.pdf>.
- Koeske, Gary F. & Koeske, Randi Daimon (1991). Student "burnout" as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32 (4), 415-431.
- Lee, Soo; Jin, Choi; Young, Jun & Chae, Han (2017). the effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.imr.2017.03.005>.

- Lyndon, Mataroria P.; Henning, Marcus A.; Alyami, Hussain; Krishna, Sanjeev; Zeng, Irene; Yu, Tzu-Chieh & Hill, Andrew G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on Medical Education*, 6 (2), 108–114. <http://doi.org/10.1007/s40037-017-0340-6>
- Maslach, Christina, & Jackson, Susan E. (1984). Burnout in Organizational Settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, Christina; Schaufeli, Wilmar B. & Leiter, Michael P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Mazerolle, Lorraine; Bennett, Sarah; Antrobus, Emma & Eggins, Eggins (2012). Procedural Justice, Routine Encounters and Citizen Perceptions of Police: Main Findings from the Queensland Community Engagement Trial (QCET). *Journal of Experimental Criminology*, 8, 343-367.
- Modin, Bitte; Östberg, Viveca; Toivanen, Susanna & Sandell, Knut (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. Multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34, 129–139.
- Pouratashi, Mahtab (2017). Academic Burnout and Academic Performance of Agricultural Students. *International Conference on Contemporary Issues in Education ICCIE 2017*, 145-150.
- Rana, Hina (2016). Impact of Student's Burnout on Academic Performance/Achievement. *Pollster Journal of Academic Research*, 3 (2), 159-174.
- Ross, Randall R.; Altmaier, Elizabeth. M. & Russel, Daniel Wayne (1989). Job Stress, Social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 464-670.
- Salmela-Aro, K.; Kiuru, N.; Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Sand, Gilbert & Miyazaki, Anthony D. (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components. *Psychology & Marketing*, 17, 13-26.
- Sandoval, Jonathan (1993). Personality and burnout among school Psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, 321-326.
- Schaufeli, Wilmar B.; Martinez, Isabel; Alexandra, Marques Pinto; Salanova, Marisa & Bakker, Arnold (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Soares, Anna Paula; Guisande, Adelina M.; Almeida, Leandro S. & Paramo, Fernanda M. (2009). Academic achievement in first-year

- Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychol.* 44 (3), 204-212.
- Sukor, Nur Suhaidah; Osman, Kamisah & Abdullah, Maria (2010). Students' achievement of Malaysian 21st century skills in chemistry. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 9, 1256-1260.
- Takai, Michiko; Takahashi, Megumi; Iwamitsu, Yumi & Miyaoka, Hitoshi (2009). The experience of burnout among home caregivers of patients with dementia: Relations to depression and quality of life. *Archives of Gerontology & Geriatrics*, 49 (1), 1-5.
- Toppinen-Tanner, Salla; Ojaarvi, Anneli; Vaananen, Ari; Kalimo, Raija, & Jappinen, Paava (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
- Uludağ, Orhan & Yaratan, Hüseyin (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9 (1), 13-23.
- Wade, David C.; Cooley, Eric & Savicki, Victor (1986). A Longitudinal study of burnout. *Children & Youth Services Review*, 8, 161- 173.
- Yang, Hui-Jen (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24 (3), 283-301.
- Zallars, Kelly L.; Perrewe, Pamela L. & Hochwarter, Wayne A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.