

ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه تاب‌آوری تحصیلی

فاطمه بهرامی^{۱*}، محمد امیری^۲، زهرا عبداللهی^۳

۱. استادیار، دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران
 ۲. کارشناسی‌ارشد تحقیقات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، سبزوار، ایران
 ۳. کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۲ مرداد ۱۳۹۵
 تاریخ پذیرش: ۱۷ آبان ۱۳۹۵

اهداف حضور در دانشگاه همواره برای تمام دانشجویان خوشایند نیست و ممکن است برخی مواقع دانشجویان با چالش‌هایی مواجه شوند که به بی‌علاقگی، خستگی و احساس ناکارآمدی آن‌ها منجر شود. بی‌علاقگی، خستگی و احساس ناکارآمدی از وجوه فرسودگی تحصیلی است که در چند دهه اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، شناسایی ارتباط ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه حکیم سبزواری است.

مواد و روش‌ها پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی (با استفاده از مدل‌یابی روابط ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری تشکیل دادند که از بین آن‌ها ۱۷۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده عبارت بود از پرسشنامه‌های اندازه‌گیری ادراک محیط آموزشی داندی، تاب‌آوری تحصیلی سامولز و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران. داده‌های جمع‌آوری شده به وسیله نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها ادراک از محیط یادگیری اثر معناداری بر فرسودگی تحصیلی (-۰/۳۳) و تاب‌آوری تحصیلی (۰/۵۱) و تاب‌آوری تحصیلی اثر معناداری بر فرسودگی تحصیلی (-۰/۵۵) داشت. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر فرسودگی تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی نیز معنادار (-۰/۲۸) بود. همچنین، با توجه به شاخص‌های برازندگی مدل، شاخص نیکویی برازش (۰/۹۳)، ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (۰/۰۷)، و شاخص برازش هنجار شده (۰/۹۰)، مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار بود.

نتیجه‌گیری ادراک از محیط یادگیری علاوه بر اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی، به‌طور غیرمستقیم نیز از طریق تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. بنابراین، متغیر تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان متغیری میانجی بین ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی در نظر گرفت.

کلیدواژه‌ها:

ادراک از محیط یادگیری،
 تاب‌آوری تحصیلی،
 دانشجویان، فرسودگی
 تحصیلی.

مقدمه

تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان دانشجوی (کارآمدی پایین) اشاره دارد [۲]. معمولاً افراد دارای فرسودگی تحصیلی علائمی مانند زیر دارند: بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانایی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی [۳]. از نظر نیومن [۴] مبحث فرسودگی تحصیلی از مهم‌ترین

فراگیران در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی با چالش‌های متعددی روبه‌رویند که در صورت منفی انگاشتن آن‌ها آثار نامناسبی بر نگرش و عملکرد تحصیلی خواهد داشت [۱]. یکی از آثار منفی انگاشتن چالش‌ها، غلبه احساس فرسودگی تحصیلی بر دانشجویان است. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان به احساس خستگی به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن حسی بدبینانه و بدون علاقه به

* نویسنده مسئول: فاطمه بهرامی

نشانی: سبزوار، دانشگاه حکیم سبزواری، گروه علوم تربیتی

تلفن: ۰۹۱۲۴۴۷۲۸۹۱

رایانه: F.bahrami@hsu.ac.ir

مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، دوره ۲۴، شماره ۴، مهر و آبان ۱۳۹۶، ص ۲۱۷-۲۲۳.

آدرس سایت: <http://jsums.medsab.ac.ir> رایانه: journal@medsab.ac.ir

شاپای چاپی: ۱۶۰۶-۷۴۸۷

منفی معناداری وجود دارد؛ به این معنا که هر چه ادراک دانشجویان از محیط یادگیری مثبت‌تر باشد، احساس فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند یا برعکس.

تاب‌آوری تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی است و به فرایند و ظرفیتی از سازگاری موفقیت‌آمیز با وجود شرایط نامطلوب اشاره دارد [۱۳]. به عقیده برخی دیگر، تاب‌آوری انعطاف‌پذیری مؤثر در برابر حوادث زندگی و توانایی سازگاری مناسب هنگام رویارویی با زمینه‌های استرس‌زا و خطرناک است [۱۴]. در واقع، تاب‌آوری این موضوع را پوشش می‌دهد که فرد علی‌رغم قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر ممکن است توانش اجتماعی خود را بهبود بخشد، بر مشکلات غلبه کند و به موفقیت نائل گردد [۱۵].

آلوا (Alva) معتقد است که دانش‌آموزان تاب‌آور از نظر تحصیلی، دارای سطوح بالایی از عملکرد، انگیزه و پیشرفت در مواجهه با شرایط و رویدادهای استرس‌آورند. این امر ممکن است میزان خطر افت تحصیلی آنان را کاهش دهد. او در تحقیق خود روی دانش‌آموزان آمریکایی - مکزیکی به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان تاب‌آور سطح بالایی از حمایت آموزشی معلمان و دوستان دارند و به احتمال بیشتری تشویق می‌شوند که به دانشگاه وارد شوند، از آمدن به مدرسه لذت می‌برند، در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند، مشکلات و تعارض کمتری در روابط بین‌گروهی با دیگر دانش‌آموزان و تعارض و مشکلات خانوادگی کمتری دارند [۱۶].

با اینکه حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان با تجارب خوشایندی همراه است، ممکن است برای برخی دیگر به بی‌علاقگی، خستگی و احساس ناکارآمدی بینجامد. بی‌علاقگی، خستگی و احساس ناکارآمدی از وجوه فرسودگی تحصیلی است. این مسئله ممکن است از لحاظ بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی برای دانشجویان تأثیرات منفی به همراه داشته باشد. با توجه به آنچه بیان کردیم، بررسی فرسودگی تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده در قالب مدل با دقت بالایی متغیر فرسودگی تحصیلی را معرفی می‌کند تا با برنامه‌های آموزشی خاص بتوان بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان را افزایش داد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی است. با توجه به مقدمه، الگوی مفهومی پیشنهادی تحقیق در شکل ۱ ارائه می‌شود.

مباحث در خور پژوهش در دانشگاه‌هاست. وی بر این باور است که برای پژوهش در زمینه فرسودگی تحصیلی دلایل مختلفی وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت است از:

الف) فرسودگی تحصیلی ارتباط دانشجویان را با دانشگاه و دانشکده تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ب) فرسودگی تحصیلی میزان علاقه و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار می‌دهد.

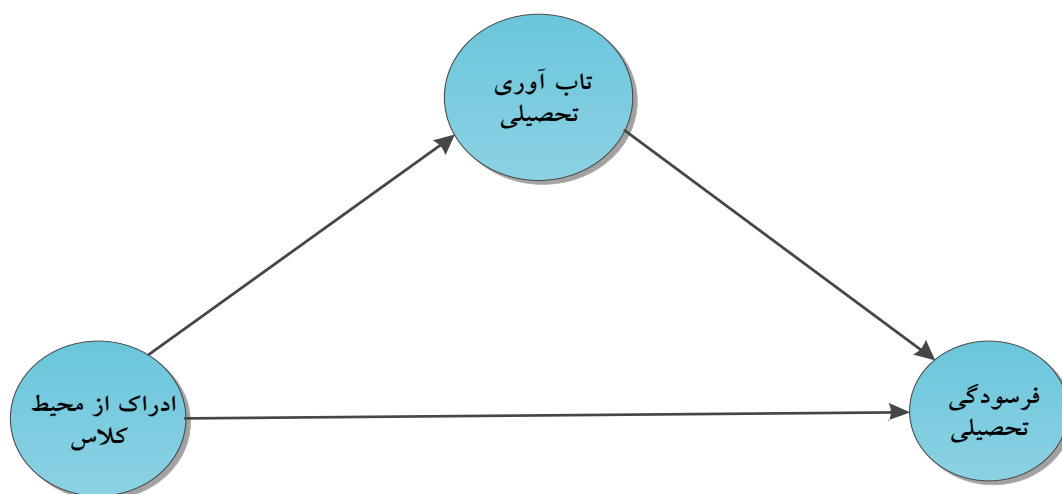
ج) فرسودگی تحصیلی ابزاری مهم و اساسی در فهم اعمال گوناگون دانشجویان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل است.

با توجه به این امر شناسایی اینکه چه متغیرهایی با فرسودگی تحصیلی ارتباط دارد از موضوعاتی است که در چند دهه اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.

مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی با برخی عوامل فردی و بافتی در ارتباط است؛ عوامل فردی همچون خودکارآمدی [۵]، تاب‌آوری تحصیلی [۶، ۷] و کمال‌گرایی [۱]، و عوامل بافتی همچون حمایت اجتماعی ادراک‌شده [۱] و ادراک از محیط یادگیری [۸]. تحقیقات در چند دهه گذشته نشان می‌دهد که کیفیت محیط یادگیری نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری فراگیران دارد و زمانی عملکرد و نگرش مثبتی به موضوع تدریس شده خواهند داشت که از محیط یادگیری ادراک مثبتی داشته باشند [۹]. محیط یادگیری، فضا یا موقعیتی است که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل می‌پردازند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره‌مند می‌شوند [۱۰].

بلوم [۱۱] نیز آن را شرایط، نیروها و محرک‌های بیرونی تعریف کرده است که فرد را به چالش می‌کشاند و معتقد است که این نیروها ممکن است شرایط و نیروهای فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشند. با این حال، جو روان‌شناختی کلاس، ویژگی‌های محیطی و اجتماعی و حمایت‌های معلم بر رفتارهای یادگیرندگان، هدف آنان، باور به خود، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، درگیری تکالیف، ارزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر معناداری دارد [۱۲]. با توجه به شرایط کلاس، دانشجویان به دلیل تجارب، باورها و طرح‌های شناختی متفاوتی که دارند ادراکشان از محیط یادگیری متفاوت است.

در خصوص ارتباط ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی، فولادچنگ و حسن‌نیا [۸] به این نتیجه رسیدند که بین ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی ارتباط



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی (همبستگی با استفاده از مدل‌یابی روابط ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری است. به منظور تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران استفاده شد. بر اساس فرمول کوکران (جامعه محدود) تعداد ۱۴۰ نفر به عنوان نمونه برآورد شد. برای اینکه مبنای تعداد نمونه با روش‌های دیگر نیز منطبق باشد [۱۷]، در پژوهش حاضر ۱۷۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر تصادفی ساده و ابزار گردآوری داده‌ها عبارت بود از سه پرسشنامه ادراک محیط آموزشی، تاب‌آوری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی.

پرسشنامه اندازه‌گیری ادراک محیط آموزشی

داندی (DREEM). این پرسشنامه ۴۹ گویه دارد و هدف آن سنجش کیفیت آموزشی از ابعاد مختلف (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی، ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود) در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم = ۱، کم = ۲، متوسط = ۳، زیاد = ۴ و خیلی زیاد = ۵) است. حداکثر نمره پرسشنامه محیط کلی یادگیری و آموزشی ۲۰۰ است. دامنه نمره صفر تا ۵۰ به معنای خیلی ضعیف، دامنه نمره ۵۱ تا ۱۰۰ محیط دارای مشکل (نامطلوب)، دامنه نمره ۱۰۱ تا ۱۵۰ نگرش مثبت‌تر، و دامنه ۱۵۱ تا ۲۰۰ محیط عالی است. فلاح‌خیری لنگرودی و همکاران [۱۸]، به منظور اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه، نخست آن را به فارسی برگرداندند و بعد از بررسی روایی محتوایی، اعتبار کلی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳۳ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب

آلفای کرونباخ برای اعتبار کلی ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی

تحصیلی را سامونلز (۲۰۰۴) طراحی کرد، شامل سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور/مثبت‌نگر در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق). نمرات حاصل از پرسشنامه مذکور به گونه‌ای است که بالاترین نمره ممکن است ۱۴۵ (تاب‌آوری تحصیلی بالا) و پایین‌ترین نمره ۲۹ (تاب‌آوری تحصیلی پایین) باشد [۱۹]. در ایران، پرسشنامه حاضر را سلطانی‌نژاد و همکاران [۱۹] هنجاریابی کردند. آن‌ها در پژوهش خود برای این پرسشنامه سه عامل با عناوین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور/مثبت‌نگر را استخراج کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و عامل‌ها ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) طراحی کردند که سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی (بدبینی) تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را در مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (هرگز = ۱، خیلی به ندرت = ۲، نسبتاً کم = ۳، گاهی اوقات = ۴، نسبتاً زیاد = ۵، بیشتر اوقات = ۶ و همیشه = ۷) می‌سنجد [۲]. در پرسشنامه فرسودگی تحصیلی نمره ۱۰۵ بالاترین نمره (فرسودگی تحصیلی بالا) و نمره ۱۷ پایین‌ترین نمره (فرسودگی تحصیلی پایین) است. نعیمی [۳] پایایی پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ به دست آورد.

تقریب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)) (۰/۰۷)، شاخص برازش هنجار شده (Normal Fit Comparative Index (NFI)) (۰/۹۰)، شاخص برازش تطبیقی (Fit Index (CFI)) (۰/۹۵)، و شاخص برازش افزایشی (Incremental Fit Index (IFI)) (۰/۹۵) مدل پیشنهادی تأیید شد.

شکل ۲ ضرایب مدل ساختاری آزمون شده را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضریب اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر تاب‌آوری تحصیلی مثبت (۰/۵۱) و بر فرسودگی تحصیلی منفی (۰/۳۳-) است. همچنین، اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی منفی (۰/۵۵-) است. به‌منظور بررسی معناداری ضرایب از جدول ۲ استفاده می‌شود.

جدول ۲ ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای موجود در مدل را نشان می‌دهد. با توجه به جدول، آثار مستقیم، غیرمستقیم، و اثر کل تمامی مسیرها معنادار است، به‌گونه‌ای که اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر فرسودگی تحصیلی (۰/۳۳-) و در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین، اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر تاب‌آوری تحصیلی (۰/۵۱) و اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی (۰/۵۵-) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. علاوه بر آثار مستقیم، اثر غیرمستقیم ادراک از محیط کلاس بر فرسودگی تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی محاسبه شد که ضریب آن ۰/۲۸- و در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی، هر چه ادراک دانشجویان از محیط کلاس مثبت‌تر باشد، در برابر چالش‌ها و موانع مقاوم‌ترند و به همان نسبت احساس فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند.

واریانس تبیین شده در ستون آخر جدول ۲ حاکی از آن است که ۰/۵۹ تغییرات فرسودگی تحصیلی از طریق ادراک از محیط کلاس و تاب‌آوری تحصیلی، همچنین ۰/۲۶ از تغییرات تاب‌آوری از طریق ادراک از محیط کلاس تبیین‌پذیر است.

در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و عامل‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ به‌دست آورده است.

به‌منظور اجرای پرسشنامه‌ها، نخست هماهنگی‌های لازم با دانشکده صورت گرفت و مجوز مربوط اخذ شد. سپس، بر اساس نمونه انتخاب شده، پرسشنامه بین آن‌ها توزیع گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از جمع‌آوری به کمک آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

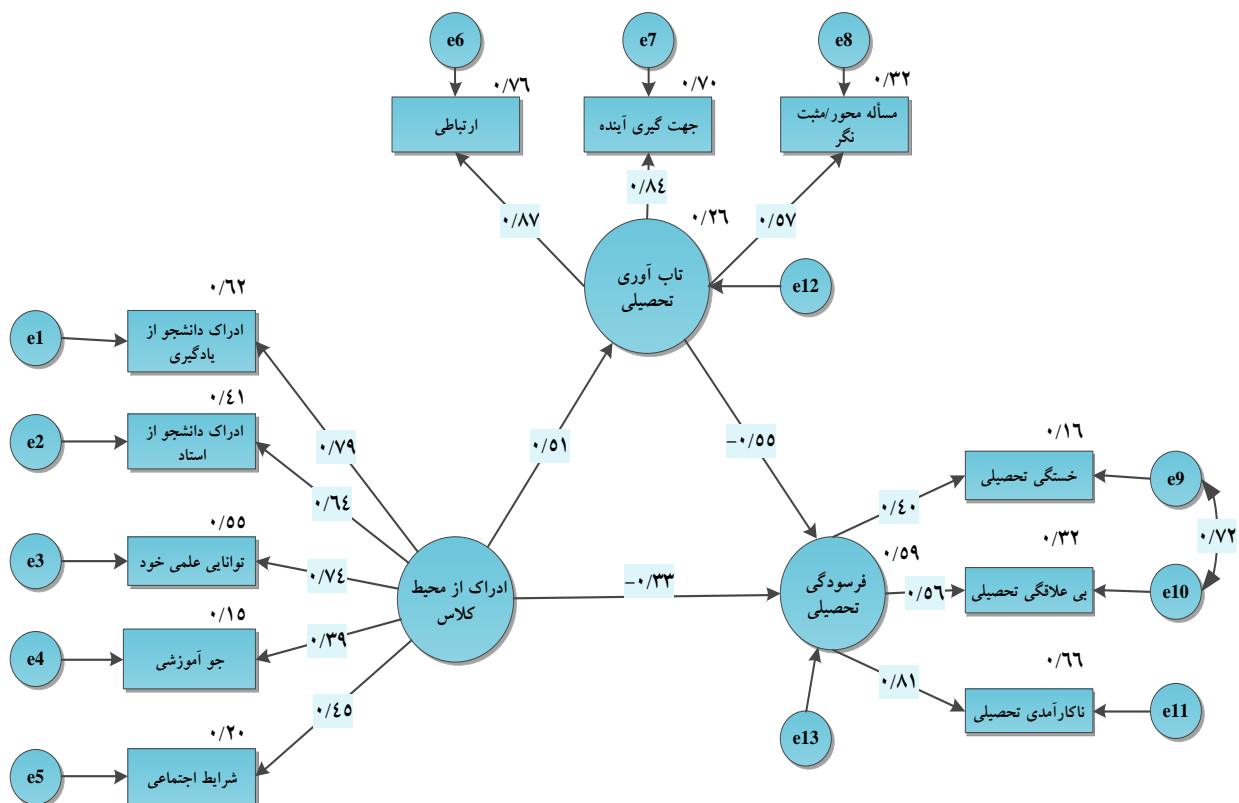
قبل از برازش مدل پیشنهادی، نخست شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی مدل بررسی شد. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای حاضر در پژوهش و ضرایب همبستگی دو به دویی آن‌ها گزارش شده است. میانگین و انحراف استاندارد ادراک از محیط کلاس به ترتیب ۱۲۲/۲۲ و ۱۲/۴۳ است. همچنین، میانگین و انحراف استاندارد تاب‌آوری تحصیلی ۷۲/۰۵ و ۱۳/۸۷ و میانگین و انحراف استاندارد فرسودگی تحصیلی ۶۸/۵۵ و ۱۴/۱۸ به‌دست آمد. علاوه بر این، ضرایب همبستگی بین متغیرها نشان می‌دهد که ارتباط ادراک از محیط کلاس و تاب‌آوری تحصیلی (۰/۳۳) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار، و ارتباط ادراک از محیط کلاس و فرسودگی تحصیلی (۰/۳۵-) و تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (۰/۴۷-) است که در سطح ۰/۰۱ منفی و معنادار است.

به‌منظور بررسی نقش ادراک از محیط کلاس از طریق تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است. با استفاده از شاخص‌های برازندگی، شاخص نیکویی برازش (Goodness of Fit Index (GFI)) (۰/۹۳)، ریشه دوم برآورد واریانس خطای

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای مدل پیشنهادی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳
۱. ادراک از محیط کلاس	۱۲۲/۲۲	۱۲/۴۳	۱		
۲. تاب‌آوری تحصیلی	۷۲/۰۵	۱۳/۸۷	۰/۳۳*	۱	
۳. فرسودگی تحصیلی	۶۸/۵۵	۱۴/۱۸	-۰/۳۵*	-۰/۴۷*	۱

* $P \leq 0.01$



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی فرسودگی تحصیلی

جدول ۲. ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای موجود در مدل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۳*	-۰/۲۸**	-۰/۶۱**	۰/۵۹
ادراک از محیط کلاس	-۰/۵۵**	-	-۰/۵۵**	
تاب آوری تحصیلی	۰/۵۱**	-	۰/۵۱**	۰/۲۶

**P ≤ ۰/۰۱ *P ≤ ۰/۰۵

یادگیری عامل بافتی مؤثری در ارتقای تاب آوری تحصیلی قلمداد شده است، به گونه‌ای که مک‌دونالد و ویلیدیسو [۲۲] اعتقاد دارند محیط یادگیری با فراهم سازی فرصت‌های رشد و حمایت‌های عاطفی، انگیزشی و راهبردی، به‌طور کلی در تاب آوری فراگیران مؤثر است.

بررسی ضرایب مسیر ادراک از محیط یادگیری بر فرسودگی تحصیلی نشان داد که ادراک از محیط یادگیری اثر منفی و معناداری بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش نعمی [۳]، فولادچنگ و حسن‌نیا [۸]، محمدی، کشاورزی و حیدری [۲۳] و یانگ [۵] همسوست. شی [۲۴] در بررسی ارتباط ادراک از ساختار کلاس، سازگاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به این نتیجه رسید که ادراک از

بحث

در پژوهش حاضر، ارتباط ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری تاب آوری تحصیلی بررسی شده است. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که ادراک از محیط یادگیری اثر مثبت و معناداری بر تاب آوری تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صورت‌گرفته در بافت دانش‌آموزان مطابقت دارد. برای نمونه، پادرون، واکسمن و لی [۲۰] به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تاب آور در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط یادگیری داشتند. همچنین، رشیدی و همکاران [۲۱] بین ادراک از محیط یادگیری و تاب آوری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری یافتند. از سوی دیگر، به‌لحاظ نظری نیز محیط

در خصوص اینکه ادراک از محیط یادگیری از طریق تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد، نتایج نشان داد که ادراک از محیط یادگیری از طریق تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی و معناداری دارد. با توجه به اثر مثبت ادراک از محیط یادگیری بر تاب‌آوری تحصیلی و اثر منفی آن بر فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت که دانشجویانی که نسبت به محیط یادگیری نگرش و ادراک مثبت دارند، استقامت بیشتری در برابر چالش‌ها و موانع تحصیلی خواهند داشت که این امر باعث می‌شود کمتر دچار احساس فرسودگی تحصیلی شوند و بهتر بتوانند بر مشکلات غلبه کنند.

نتیجه‌گیری

دانشجویان در محیط دانشگاه در برخی مواقع با چالش‌ها و مسائلی مواجه می‌شوند که در بروز فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار است. با توجه به این امر، شناسایی عواملی که بتواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر باشد ضروری به نظر می‌رسد. در پژوهش حاضر نتایج نشان داد ادراک از محیط یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی قدرت پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان را دارد. با توجه به نتایج، می‌توان با فراهم‌سازی محیط یادگیری مناسب، بهبود روابط استاد-دانشجو، آموزش چگونگی ارتقا و تاب‌آوری در مواجهه با شرایط نامطلوب، به دانشجویان به‌ویژه آن‌هایی که با فرسودگی تحصیلی روبه‌رویند، در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش بهزیستی روانی کمک کرد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این اثر بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانشجویان دانشگاه حکیم سبزواری که در این پژوهش شرکت کردند تقدیر و تشکر کنند.

References

- [1] Behrozi N, Shehni Yailagh M, Por Seyed SM. Relationship between perfectionism, perceived stress and social support with academic burnout. *Culture Strategy*. 2011; 20: 83-102. [in Persian]
- [2] Zhang, Y, Gan, Y, Cham, H. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*. 2007; 43(6): 1529-1540.
- [3] Naami AAZ. Relationship between quality of learning experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University. *Psychological Studies*. 2009; 5(3): 117-134. [in Persian]
- [4] Neumann, Y. Quality of Learning Experience and Students

ساختار کلاس و حمایت همسالان بر سازگاری تحصیلی و تجارب فرسودگی تأثیر دارد، به‌طوری که فراگیری که ادراک بالاتری از ساختار کلاس و حمایت همسالان داشتند احتمال زیادی داشت که در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، تلاش بیشتری در سازگاری داشته باشند. علاوه بر این، سطوح پایینی از فرسودگی تحصیلی را نشان دادند. از نظر داوونی [۲۵]، فراگیران در معرض افت تحصیلی، زمانی به موفقیت دست پیدا می‌کنند که معلم یا یاددهنده، انتظارات واضحی از آن‌ها داشته باشد، مسئولیت موفقیت شخصی‌شان را به خودشان واگذار کند، جو کلاسی حمایتی ایجاد کند و فرصت‌هایی را برای مشارکت همه آن‌ها فراهم کند.

در خصوص اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی، نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان اثر منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج ریسکو و همکاران [۶]، رضایی و همکاران [۷] و راشتون و همکاران [۲۶] همسوسست. گارسیا ایزکیوردو و همکاران [۲۷] نیز در بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین فرسودگی تحصیلی و ادراک از سلامت روانی به این نتیجه رسیدند که بین تاب‌آوری و ابعاد فرسودگی تحصیلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد و دانشجویان دارای نمرات بالا در تاب‌آوری در فرسودگی تحصیلی نمرات پایینی به دست آوردند؛ به این معنا که با افزایش تاب‌آوری، فرسودگی تحصیلی کاهش یافت. در تأیید نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که دانشجویان در دانشگاه با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند که از لحاظ روانی آن‌ها را در معرض فرسودگی تحصیلی قرار می‌دهد. برای اینکه بتوان چالش‌ها را با موفقیت از سر راه برداشت، یک ویژگی روان‌شناختی مثبت و تأثیرگذار لازم است. تاب‌آوری به‌عنوان ویژگی روان‌شناختی مثبت، نه تنها قدرت تحمل و سازگاری فرد در برخورد با مشکل را افزایش می‌دهد، بلکه مهم‌تر از آن حفظ سلامت روانی و ارتقای آن را تضمین می‌کند [۷].

College Outcomes. *International Journal of Educational Management*. 1990; 7: 1-16.

- [5] Yang HJ. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*. 2004; 24(3): 283-301.
- [6] Rísquez MI, Garcia CC, Tebar ED. Resilience and burnout syndrome in nursing students and its relationship with sociodemographic variables and interpersonal relationship. *International Journal of Psychological Research*. 2015; 5(1): 88-95.
- [7] Rezaei S, Naseri J, Eftekhari S. Investigate the relationship between psychological capital and academic burnout among students. *The Second Scientific Conference Educational Sciences and Psychology of Iran social and Cultural Damage*.

- 2015; Qom, the Center of Islamic studies Hekmat Mortazavi Soroush. [in Persian]
- [8] Fouladchang M, Hassannia S. Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout. *Structural Equation Modeling*. 2015; 12(45): 61-73. [in Persian]
- [9] den Brok P, Fisher D, Rickards T, Bull E. Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*. 2006; 12(1): 3-25.
- [10] Ghadiri P, Asadzadeh H, Dortaj F. The relationship between perceptions of classroom environment and goal orientation with Math academic achievement in secondary third grade female students. *Journal of Educational Psychology (Psychology and Education)*. 2010; 6(19): 115-137. [in Persian]
- [11] Bloom BS. *Stability and change in human characteristics*. New York. 1964; 1.
- [12] Nikdel F, Kadivar P, Farzad V, Karimi Y. Psychometric properties of perception of the class. *Journal of Educational Measurement*. 2010; 1(1): 31-54. [in Persian]
- [13] Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 2006; 43(3): 267-81.
- [14] Hatkoff I, Hatkoff C, Kahumbu P, Mandel J, Mullett E, Brown J, Cloitre M. *Cultivating resiliency: a guide for parents and school personnel*. 2006. www.Scholastic.com.
- [15] Behzadpoor S, Sadat Motahhary Z, Godarzy P. The relationship between problem solving and resilience and high risk behavior in the students with high and low educational achievement. *Journal of School Psychology*. 2014; 2(4): 25-42. [in Persian]
- [16] Waxman HC, Gray JP, Padron YN. *Review of research on educational resilience*. Research Report. 2003; 11. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
- [17] Mueller, RO. *Basic principles modeling*. 1996; NY: Springer.
- [18] Fallah Kheiri Langroudi SA, Badsar AR, Hosseini Z, Rouhi M. Validation of the Persian version of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM). *Research in Medical Education*. 2012; 4(2): 24-33. [in Persian]
- [19] Soltaninejad M, Asiabi M, Adhami B, Tavanaei Yosefian S. Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Journal of Educational Measurement*. 2013; 5(15): 17-34. [in Persian]
- [20] Padrón YN, Waxman HC, Lee YH. Classroom learning environment differences between resilient, average, and nonresilient middle school students in reading. *Education and Urban Society*. 2012; 15: 0013124512446217.
- [21] Rashidi A, Amiri M, Mehravar Giglo Sh, Novdehi H. The relationship between perceptions of classroom learning environment with academic resilience. *Training & Learning Researches*. 2015-2016; 7: 189-198. [in Persian]
- [22] Morrison GM, Allen MR. Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*. 2007; 46(2): 162-9.
- [23] Mohammadi M, Keshavarzi F, Heidari E. Casual model of quality of campus community, educational and social integrity and student' academic burnout. *Psychological Methods and Models*. 2014; 4(16): 11-28. [in Persian]
- [24] Shih SS. The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*. 2015; 30(2): 307-320.
- [25] Downey JA. Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2008; 53(1): 56-64.
- [26] Rushton CH, Batcheller J, Schroeder K, Donohue P. Burnout and resilience among nurses practicing in high-intensity settings. *American Journal of Critical Care*. 2015; 24(5): 412-20.
- [27] García-Izquierdo M, Ríos-Risquez MI, Carrillo-García C, Sabuco-Tebar ED. The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*. 2015: 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1044944>.