

رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه مازندران

ابراهیم صالحی عمران*^۱، محسن حاجی تبار فیروزجائی^۲، ابراهیم شفعی بلخکانلی^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۲/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بوده است. روش پژوهش ترکیبی (کمی و کیفی) است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه مازندران به تعداد ۱۰۷۴۷ نفر است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و طبقه‌ای متناسب و بر اساس فرمول کوکران تعداد ۳۸۳ نفر (۲۴۱ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر) به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه عدالت آموزشی گل پرور (۱۳۸۹) و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) بود؛ که هر دو پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار هستند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل پرسشنامه عدالت آموزشی ۰/۷۵ و برای ۰/۷۳ به دست آمد. داده‌ها در بخش کیفی از ۳۵ نفر به روش هدفمند از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از آزمون‌های (ضریب همبستگی پیرسون، تی مستقل، انوا یک‌راهه و رگرسیون) استفاده شده است. نتایج پژوهش، نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد. بین دانشجویان دختر و پسر از نظر ادراک عدالت آموزشی و سطح فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. بین دانشکده‌های منتخب از لحاظ فرسودگی تفاوتی مشاهده نشد، ولی از لحاظ عدالت آموزشی بین دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی، هنر معماری و فنی و مهندسی تفاوت معناداری وجود دارد. به علاوه نتایج نشان داد که بهبود عدالت آموزشی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در بعد بی‌علاقگی تحصیلی می‌گردد؛ بنابراین بر اساس نتایج به دست آمده ضرورت ایجاد فرصت‌های عادلانه آموزشی از سوی دانشگاه‌ها به‌ویژه اساتید باید مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا ایجاد برابری آموزشی، می‌تواند علاقه و فرسودگی تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد و به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک نماید.

واژگان کلیدی: دانشجویان، عدالت آموزشی، فرسودگی تحصیلی

۱. * استاد گروه تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

edpes60@hotmail.com

۲. استادیار و عضو هیئت علمی گروه تربیتی، دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،

دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

مقدمه

پژوهش‌های پیشین در حوزه آموزش و پرورش نشان داده است که همپوشی تحصیل و کار، فشار زمان، نداشتن فرصت برای خودتنظیمی، تجربه بی‌عدالتی، ارزشیابی‌های مکرر، مقایسه با همسالان، تدریس ضعیف و روابط ضعیف استاد- دانشجو ممکن است موجب فرسودگی شود. دانشجویان در محیط‌های آموزشی در دستیابی، به اهداف آموزشی خود با چالش‌های زیادی روبرو می‌شوند وقتی چنین چالش‌هایی مضر در نظر گرفته شوند، اثر منفی روی انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان خواهند داشت. موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار دانشجویان محسوب می‌شود، اگرچه دانشجویان در موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به‌عنوان یک «کار» در نظر گرفت (سالملا- آرو، ساولاینن و هولوپاینن^۱، ۲۰۰۸). فرسودگی در آغاز به‌عنوان یک اختلال شغلی مشاهده شد، همچنین می‌تواند در محیط‌های آموزشی مورد بررسی قرار بگیرد؛ اما دانشگاه جایی است که دانشجویان در آن فعالیت می‌کند اگرچه استخدام با تعریف خاص آن نمی‌شود اما فعالیت‌های دانشجویان می‌تواند به‌عنوان کار در نظر گرفته شود. آنان در کلاس‌ها شرکت کرده، تکالیفشان را انجام داده و در امتحانات شرکت می‌کنند (سالملا- آرو و تینکینن^۲، ۲۰۱۲). فرسودگی به‌وسیله تحلیل قوای جسمی و روانی از راه احساس بی‌یاوری و ناامیدی و از طریق تحلیل قوای عاطفی و همچنین از راه توسعه مفهوم خودپنداری منفی، نگرش‌های منفی نسبت به تحصیل، زندگی و سایر افراد مشخص می‌شود و این وضعیت در واقع احساس مرکبی از زجر و نارضایتی و شکست در رسیدن به آرمان‌ها و ایده‌آل‌ها است (پینس و آرونسون^۳، ۱۹۸۸). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (داوید^۴، ۲۰۱۰). در واقع

1. Salmela- Aro, Savolainen, & Holopainen
2. Tynkkynen
3. Pines & Aronson
4. David

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^۱، ۲۰۱۲). به گونه‌ای که دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاس ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب شدن، تأخیر در حضور در کلاس و ترک زودهنگام را از خود نشان می‌دهند. به علاوه آن‌ها در کلاس به مطالب درسی گوش نداده و در فعالیت‌های کلاسی گروهی شرکت نمی‌کنند. آن‌ها اغلب برای کلاس و استاد احترامی قائل نبوده و برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه‌تراشی می‌کنند؛ بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی^۲، ۲۰۱۲).

فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، به‌عنوان احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) تعریف می‌شود (ژانگ، گام و چام^۳، ۲۰۰۷). دلایل مختلفی وجود دارد که باعث شده فرسودگی تحصیلی از عرصه‌های مهم پژوهش‌هایی به شمار آید از آن جمله می‌توان به تأثیر فرسودگی بر عملکرد تحصیلی، تعهد دانشجویان به انجام امور آموزشی در دانشکده، علاقه به ادامه تحصیل و مشارکت علمی پس از فراغت از تحصیل اشاره کرد (نیومن؛ فینالی-نیومن و ریچل^۴، ۲۰۱۰). یکی از متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی که در این پژوهش به آن توجه شده است عدالت آموزشی است. مطالعاتی وجود دارد که بیان می‌کند، وجود عدالت آموزشی، می‌تواند منجر به ارتقای سطح عملکرد دانشجویانی گردد که دارای تفاوت‌های فردی در زمینه‌های مختلفی مانند عملکرد تحصیلی، طبقه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هستند (الدريج^۵، ۲۰۱۲). پژوهشگران بر این باورند که تشویق دانشجویان از سوی استاد و ارتباطات عادلانه بین استاد و دانشجو، می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی دانشجویان

-
1. Mazerolle
 2. Qinyi & Jiali
 3. Zhang, Gan, & Cham
 4. Neumann, Finaly-Neumann, & Reichel
 5. Eldridge

گردد (سالما- آرو و همکاران، ۲۰۰۸). شرایط محیطی و آموزشی مانند تجربه‌ی بی‌عدالتی، احساس عدم امنیت و حمایت اجتماعی و عدم رضایت از شرایط آموزشی می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شده و موفقیت فردی در رشته‌ی تحصیلی را تحت شعاع قرار دهد (توکاو، واشکا و دولگوا، ۲۰۱۳). برنامه‌های تحصیلی چالش‌برانگیز و رقابتی و بی‌عدالتی ادراک‌شده دانشجویان از سوی اساتید باعث افزایش سطح استرس و زمینه‌ساز ایجاد فرسودگی تحصیلی می‌گردند (یولوداگ و یاراتان، ۲۰۱۳). به‌طور کلی، عدالت آموزشی به معنای فراهم آوردن برابری فرصت‌های آموزشی برای دانشجویان است که اغلب به برابری در برخوردهای استاد با دانشجویان به‌ویژه در کلاس‌هایی که تنوع و تفاوت زیادی بین دانشجویان وجود دارد، مربوط می‌شود (موشر، ۲۰۱۰). این شکل از عدالت، اشاره به وجود تعاملات و رفتارها و شیوه عملکرد مبتنی بر انصاف، برخورد بدون جانب‌داری، راهنمایی متناسب با توانایی دانشجویان، رعایت عدالت در ارزیابی و ارائه امتیازها دارد که می‌تواند باعث انتقال حس ارزشمندی به دانشجویان و به دنبال آن، ایجاد رفتارهای مدنی و تحصیلی مطلوب در آنان شود. عدالت آموزشی مشتمل بر رعایت عدل و انصاف در تعامل، آموزش، راهنمایی و تدریس است (گل پرور، ۱۳۸۹ ب). به‌منظور دستیابی به این نوع عدالت، بایستی مدیران آموزش عالی مبادرت به تغییر در ساختارها و عناصری نمایند که به این بی‌عدالتی‌ها دامن می‌زند (چیسنال، ۲۰۱۰). نیومن (۱۹۹۰) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، بنا به دلایل مختلف، یکی از عرصه‌های مهم تحقیقاتی دانشگاه است. دلیل اول این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانشجویان، مانند عملکرد تحصیلی در طول دوران تحصیلی باشد. دلیل دوم این است فرسودگی تحصیلی رابطه دانشجویان را با دانشگاه و دانشکده خود، تحت شعاع قرار می‌دهد مثلاً فرسودگی تحصیلی تعهد دانشجویان را به دانشکده و میزان مشارکت آن‌ها را تحت شعاع قرار می‌دهد. دلیل سوم این است فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، فرسودگی تحصیلی یک

1. Tukaev, Vasheka & Dolgova
2. Uludag & Yaratana
3. Mosher
4. Chisnall

جنبه‌ی مهم اثربخشی دانشگاهی است که حتی می‌تواند دارای تلویحات متمایز مربوط به خط‌مشی برای سازمان آموزش عالی باشد (نیومن و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان از فرسودگی تحصیلی بالا و پیامدهای آن رنج می‌برند و دانشجویان از رفتارهای عادلانه و ناعادلانه اساتید در کلاس درس متأثر می‌شوند (چنگ، ادینز- فولنزی و کاوردال^۱، ۲۰۱۲؛ یارقلی، ۱۳۹۳؛ مرزوقی و همکاران ۱۳۹۲) و میزان این متغیر ناخواسته طی دوران دانشجویی افزایش می‌یابد (رادمن و گوستاوسن^۲، ۲۰۱۲).

برخی از پژوهش‌های نوین، به صورت تجربی نشان داده است که بهبود عدالت آموزشی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گردد. برای مثال، دیبایی صابر و میرعرب (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که بین عدالت آموزشی ادراک شده دانشجویان با عملکرد تحصیلی‌شان رابطه معنادار وجود دارد. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که بین فرسودگی تحصیلی و عدالت آموزشی در دانشجویان رابطه وجود دارد. مرزوقی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود نشان دادند که بهبود عدالت آموزشی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد مختلف می‌گردد؛ شریفی فرد و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیق خودشان نشان دادند که درصد قابل توجهی از دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی هستند؛ حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان نشان دادند که روابط بین احساس خودکارآمدی، کیفیت تجارب یادگیری و کیفیت رابطه‌ی استاد و دانشجو با فرسودگی تحصیلی دانشجویان در سطح مطلوبی معنادار بودند؛ بهروزی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی نشان دادند که استرس ادراک شده و کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و متغیرهای حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی سازگارانه با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارند؛ ثناگو و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق خود نشان دادند که شیوه ارزشیابی و نحوه آموزش اساتید از مباحثی بود که بیشترین دغدغه دانشجویان را شکل می‌داد. از نظر آنان، این دو، عاملی هستند که می‌توانند رعایت عدالت آموزشی را به زیر سؤال ببرند؛ گل پرور و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی نشان دادند که اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه عدالت آموزشی با پایداری به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت است و

1. Chang, Eddins-Folensbee & Coverdale
2. Rudman & Gustavsson

همچنین اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پایبندی به قواعد است؛ گل پرور (۱۳۸۹ الف) در تحقیقی نشان داد که اخلاق تحصیلی با عدالت آموزشی، بی‌عدالتی آموزشی و پایبندی به قواعد (یکی از زیر مقیاس‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی) دارای رابطه معناداری است؛

والبورگ، مونکلا و میاهس^۱ (۲۰۱۵) در تحقیقی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به‌ویژه نگرش بدبینانه نسبت به هدف از مدرسه و همچنین سطوح فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مصرف‌کننده‌ی مواد بالاتر بود. بصرار، اوفوک؛ سیگری (۲۰۱۵) در تحقیقی نشان دادند رابطه معنی‌دار بین کلیه متغیرهای تحقیق وجود دارد و درک عدالت رویه‌ای، توزیعی، بین فردی و اطلاعاتی معلمان تأثیر مثبتی بر شناسایی سازمانی دارد. سالما - آرو و یوپادیا^۲ (۲۰۱۴) در تحقیقی نشان دادند که تقاضاها یک سال بعد مرتبط به فرسودگی تحصیلی، درحالی که منابع مرتبط به درگیری تحصیلی، خودکارآمدی ارتباط مثبت با درگیری تحصیلی و ارتباط منفی با فرسودگی تحصیلی دارد و همچنین فرسودگی تحصیلی پیش‌بینی کرد درگیری تحصیلی رابطه منفی تا یک سال بعد دارد؛ کلک و اورال^۳ (۲۰۱۳) در تحقیقی نشان دادند که روند آموزش نقش مهمی را در سطوح فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ یوق وو، اونیشی و تیویمیا^۴ (۲۰۱۳) در تحقیقی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی همبستگی منفی و نیز خودکارآمدی رابطه مثبتی با مشغولیت تحصیلی دارند؛ یولوداگ و یاراتان^۵ (۲۰۱۳) در تحقیق خودشان نشان دادند که برنامه‌های تحصیلی چالش‌برانگیز و رقابتی و بی‌عدالتی ادراک‌شده دانشجویان از سوی اساتید باعث افزایش سطح استرس و باعث بروز فرسودگی تحصیلی می‌گردند؛ کاپری، اوزکندیر، اوزکورت و کاراکوس^۶ (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان دادند که خودکارآمدی عمومی با رضایت از زندگی رابطه مثبت و معنادار و با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ مونتا^۷

-
1. Walburg, Moncla, & Mialhes
 2. Upadyaya
 3. Celik & Oral
 4. Ugwu, Onyishi, & Tyoyima
 5. Uludag & Yaratana
 6. Capri, Ozkendir, Ozkurt, & Karakus
 7. Moneta

(۲۰۱۱) نشان داد که نیاز برای پیشرفت به طور مستقیم پیش‌بینی کننده هر یک از مؤلفه‌های سه‌گانه (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان است؛ همچنین پیکاسکایت- والیکاین، زاکاسکاین و رایزین^۱ (۲۰۱۱) در تحقیقی نشان دادند که پنج گروه متفاوتی که دانش‌آموزان بر اساس وابستگی‌شان به مدرسه و جو آزاد کلاس درسشان تقسیم شده بودند از لحاظ مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی در مدرسه، بی‌علاقگی نسبت به کارهای مدرسه و احساس ناکارآمدی در مدرسه تفاوت داشتند؛ ارتورگوت و سوی شکرچی^۲ (۲۰۱۰) در تحقیقی نشان دادند که سطوح فرسودگی تحصیلی دانشجویان زیاد است. فرسودگی دریافت شده‌ی دانشجویان همانند بعد خستگی هیجانی زیاد است؛ ژانگ، گان و چام (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی همبستگی منفی با هم دارند؛ و همچنین یانگ^۳ (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی و حمایت اجتماعی یک رابطه منفی و معنی‌دار با فرسودگی تحصیلی دارند. با توجه به مطالب ذکر شده و همچنین تحقیقات صورت پذیرفته در خصوص فرسودگی تحصیلی دانشجویان عمدتاً معطوف به توصیف وضعیت یا شناسایی عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی دانشجویان بوده و تاکنون تحقیقات جامعی در خصوص رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان در محیط‌های آموزش عالی صورت پذیرفته است. به نظر می‌رسد جای تحقیقاتی که معطوف به رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی است در سوابق تحقیقاتی مربوط به فرسودگی تحصیلی کم‌رنگ است. لذا، با عنایت به مطالب ارائه شده، پژوهش حاضر قصد دارد تا ضمن بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان، در یک مطالعه‌ی کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته به بررسی اینکه آیا بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد؟ و اینکه آیا عدالت آموزشی می‌تواند هر یک از ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) را پیش‌بینی کند، پردازد.

1. Pilkauskaitė-Valickienė., Zukauskienė & Raiziene

2. Erturgut & Soysekerçi

3. Yang

روش

پژوهش حاضر با توجه به اینکه به طور توأم از دوروش کمی و کیفی در مورد بررسی موضوع تحقیق استفاده کرده است از نوع روش تحقیق آمیخته است. در واقع، چنانچه پژوهشگر بخواهد داده‌های به دست آمده و شواهد خود را درباره پدیده مورد مطالعه از طریق اندازه‌گیری‌های کمی با گردآوری و تحلیل شواهد کیفی تکمیل کند، استفاده از روش‌های تحقیق آمیخته ضرورت می‌یابد (بازرگان، ۱۳۹۴؛ کرسول و همکاران، ۲۰۰۵). بر اساس اولویت داده‌های کمی و کیفی و همچنین، ترتیب زمانی گردآوری داده‌ها از نوع تشریحی بود. ابتدا داده‌های کمی از طریق پرسشنامه گردآوری و طی آن میزان عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی مشخص شد. در مرحله دوم پژوهش با تعدادی از دانشجویان با روش هدفمند به تبیین نگرش و دیدگاه‌های آنان در خصوص عدالت آموزشی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانشجویان (روزانه و شبانه) دوره کارشناسی و ارشد به تعداد ۱۰۷۴۷ نفر که در سال ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل در دانشگاه مازندران بودند. نمونه‌گیری تحقیق به صورت متوالی در دو بخش کمی و کیفی انجام گرفت. در بخش کمی جهت تعیین نمونه پژوهش در مرحله اول از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، استفاده شد. بدین صورت که از ۱۲ دانشکده ۵ دانشکده (علوم پایه، علوم انسانی و اجتماعی، هنر و معماری و فنی و مهندسی و تربیت بدنی و علوم ورزشی) انتخاب شدند. در مرحله دوم از این ۵ دانشکده به تعداد ۴۵۴۳ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب (جنسیت و دانشکده) بر اساس فرمول کوکران تعداد ۳۸۳ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس نسبت جنسیتی به صورت ۶۳ درصد دختران و ۳۷ درصد پسران انتخاب شد. در نمونه آماری از ۳۸۳ نفر نسبت جنسیتی ۲۴۱ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر بوده است. در جدول ۱ توزیع حجم نمونه بر اساس نسبت جنسیتی و دانشکده در جامعه آماری آورده شده است.

جدول ۱. حجم نمونه بر اساس نسبت جنسیتی در جامعه آماری

دانشکده‌ها	جمعیت دانشکده‌ها	ترکیب جنسیتی		تعداد پرسشنامه (حجم نمونه)	به درصد
		پسر	دختر		
علوم پایه	۸۹۵	۲۹۰	۶۰۵	۷۶	۱۹/۸۴
علوم انسانی و اجتماعی	۱۷۹۶	۵۲۰	۱۲۷۶	۱۵۱	۳۹/۴۲
هنر و معماری	۵۰۶	۱۹۲	۳۱۴	۴۲	۱۰/۹۷
فنی و مهندسی	۱۰۹۰	۵۸۱	۵۰۹	۹۲	۲۴/۰۳
تربیت بدنی و علوم ورزشی	۲۵۶	۱۱۶	۱۴۰	۲۲	۵/۷۴
جمع کل	۴۵۴۳	۱۶۹۹	۲۸۴۴	۳۸۳	۱۰۰

در بخش کیفی پژوهش حاضر، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع داده‌ها از ۳۵ نفر از دانشجویان دانشکده‌های منتخب انتخاب شدند؛ که در مجموع ۲۳ مصاحبه با دانشجویان کارشناسی و ۱۲ مصاحبه با دانشجویان ارشد به صورت هدفمند صورت گرفت. جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه عدالت آموزشی، فرسودگی تحصیلی و مصاحبه استفاده شده است. برای سنجش عدالت آموزشی، از پرسشنامه عدالت آموزشی گل پرور (۱۳۸۹) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۸ گوی‌های (شامل دو خرده‌مقیاس عدالت و بی‌عدالتی آموزشی که هر کدام دارای ۱۴ گویه است) بر پایه فرهنگ بومی دانشگاه‌های ایران ساخته شده است. نمره‌گذاری هر سؤال از هفت به یک (کاملاً موافقم ۷ و کاملاً مخالفم ۱) انجام است. لذا این پرسشنامه عدالت و بی‌عدالتی را در روابط بین استادان و مجموعه آموزشی دانشگاه از نظر راهنمایی، ارزیابی و تعامل با دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. حداکثر نمره پرسشنامه برای خرده‌مقیاس‌های عدالت و بی‌عدالتی آموزشی ۹۸ (بیشترین میزان)، میانگین ۵۶ و حداقل نمره ۱۴ است (گل پرور، ۱۳۸۹ ب). روایی این پرسشنامه توسط گل پرور (۱۳۸۹) بسیار مطلوب گزارش شده است و پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های عدالت و بی‌عدالتی آموزشی ۰/۸۶ و ۰/۷ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب این پرسشنامه است (گل پرور، ۱۳۸۹ الف). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای دو مقیاس عدالت و بی‌عدالتی آموزشی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آمد.

به منظور سنجش فرسودگی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه برسو^۱ و همکاران (۱۹۹۷) به نقل از نعامی (۱۳۸۸) استفاده شده است. این پرسش‌نامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) را می‌سنجد. این پرسشنامه، ۱۵ گویه دارد که شیوه نمره‌گذاری هر سؤال از پنج به یک (کاملاً موافقم ۵ و کاملاً مخالفم ۱) است. حداکثر نمره پرسشنامه ۷۵ (بیشترین فرسودگی تحصیلی)، میانگین ۴۵ و حداقل نمره ۱۵ (کمترین فرسودگی تحصیلی) است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۷ و ۰/۶۸ به دست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از مصاحبه‌های انفرادی نیمه ساختار و همچنین گروهی تا رسیدن به اشباع داده‌ها استفاده شد. از همه شرکت‌کنندگان حداقل دو سؤال باز شد «در مورد عدالت آموزشی چه چیزی در ذهنتان تصور می‌شود؟»، آیا شرایط یا موقعیتی را به یاد می‌آورید که احساس کردید عدالت آموزشی وجود دارد یا ندارد؟» مصاحبه‌ها خط به خط دست‌نویس و مطابق رویکرد «تحلیل محتوای» آنالیز شدند. از شرکت‌کنندگان، رضایت‌نامه شفاهی برای شرکت در مطالعه و ضبط صدا اخذ گردید. اعتبار محتوایی، با روش‌های زیر تأمین گردید؛ تکنیک سه سویه سازی در جمع‌آوری داده‌ها (منابع، مشاهده و زمان)، کنار گذاشتن پیش‌فرض‌های اولیه محقق، لحاظ کردن حداکثر تنوع در نمونه‌گیری از لحاظ سن، جنس، نوع دانشکده، دوره و ترم تحصیلی، ارائه اطلاعات در رابطه با اهداف، دقت در ثبت داده‌ها و مرور و بازنگری مکرر داده‌ها انجام شد. به منظور کنترل پایایی یافته‌ها از شیوه‌ی بازنگری مشارکت‌کنندگان و ناظر خارجی (استاد راهنما و مشاور) و بازنگری‌های مکرر استفاده شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS 18 و روش‌های آمار توصیفی و استنباطی میانگین، انحراف معیار، همبستگی پیرسون، t مستقل، آنالیز واریانس انوا یک‌راهه و رگرسیون ساده استفاده شد؛ و جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، از روش تحلیل محتوا با رویکرد استقرایی استفاده شد. با این معنی که کلمه به کلمه و بدون هیچ برداشت اولیه در داده‌ها جستجو صورت گرفت و کلمات مهم زیر خط‌دار شد و بر اساس استقرا (استنباط) از داده‌ها، نتایج حاصل گردید. در واقع سعی شده است، با توجه به سؤالات پرسیده شده از دانشجویان و پاسخ‌های ارائه شده از سوی آنان یک جمع‌بندی مناسب در خصوص جواب هر یک از سؤالات حاصل گردد.

یافته‌ها

فرضیه ۱- بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۲. همبستگی بین عدالت آموزشی و زیر مقیاس‌های مربوطه با فرسودگی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. عدالت آموزشی	۱				
۲. فرسودگی تحصیلی	۰/۱۰۲*	۱			
۳. خسته هیجانی a	۰/۰۴۳	۰/۷۷۰**	۱		
۴. بی‌علاقگی تحصیلی a	۰/۱۵۵**	۰/۴۲۹**	۰/۰۸۶	۱	
۵. ناکارآمدی تحصیلی a	۰/۰۶۴	۰/۷۲۷**	۰/۳۸۷**	۰/۰۴۲	۱

^a زیر مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی. ** $p < 0/01$. * $p < 0/05$.

در جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مقدار این رابطه برابر با ۰/۱۰۲ در سطح $p < 0/05$ است. از سویی بین زیر مقیاس بی‌علاقگی تحصیلی با متغیر عدالت آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مقدار این رابطه برابر با ۰/۱۵۵ است. این مقدار در سطح $p < 0/01$ معنادار شده است.

فرضیه ۲- بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ ادراک عدالت آموزشی تفاوت وجود دارد.

جدول ۳. تحلیل آزمون t مستقل، مقایسه میزان عدالت آموزشی در دانشجویان دختر و پسر

ضریب f	سطح معناداری Sig	ارزش t	درجه آزادی	سطح معناداری Sig	تفاوت میانگین Sig	احتمال انحراف استاندارد	ضریب فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪	
							بیشترین	کمترین
		۱/۴۶۰	۳۷۷	۰/۱۴۵	۲/۴۰۳	۱/۶۴۶	-۰/۸۳۳	۵/۶۳۹
۱/۷۴۹	۰/۱۸۷							
		۱/۴۶۵	۳۵۴/۹۵۶	۰/۱۴۴	۲/۴۰۳	۱/۶۴۱	-۰/۸۲۳	۵/۶۳۰

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل آزمون t مستقل بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین عدالت آموزشی در دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد ($F=1/749$ ؛ $p<0/145$).

فرضیه ۳- بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. تحلیل آزمون t مستقل، مقایسه میزان فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر

ضریب f	سطح معناداری Sig	ارزش t	درجه آزادی	سطح معناداری Sig	تفاوت میانگین Sig	احتمال انحراف استاندارد	ضریب فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪	
							بیشترین	کمترین
		۰/۱۳۴	۳۷۷	۰/۸۹۳	۰/۰۸۵	۰/۶۳۴	-۱/۱۶۲	۱/۳۳۳
۱/۶۷۶	۰/۱۹۶							
		۰/۱۳۶	۳۶۸/۲۱۲	۰/۸۹۲	۰/۰۸۵	۰/۶۲۴	-۱/۱۴۳	۱/۳۱۳

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل آزمون t مستقل بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد ($F=1/676$ ؛ $p<0/893$).

جدول ۵. آزمون لون یا همسانی واریانس‌ها

Sig.	df2	df1	Levene Statistic
۰/۰۶۲	۳۷۸	۴	۲/۲۶۰

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود، آزمون لون برای همگنی واریانس ها معنادار نیست؛ چون مقدار sig. (۰/۰۶۲) بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می پذیریم که تمام گروه ها دارای واریانس های تقریباً برابرند.

فرضیه ۴- بین دانشجویان دانشکده ها از لحاظ عدالت آموزشی تفاوت وجود دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه دانشجویان دانشکده ها از لحاظ عدالت آموزشی

مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	ضرب f	سطح معناداری Sig
بین گروهی	۴	۱۱۷۵/۳۷۴		
درون گروهی	۳۷۸	۲۴۲/۳۳۷	۴/۸۵	۰/۰۰۱
کل	۳۸۲			

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود، نتایج تحلیل واریانس یک راهه بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین عدالت آموزشی در دانشکده های مذکور وجود دارد ($F=4/85$; $p<0/001$). مقایسه ی دوبه دوی گروه ها جدول ۹ نشان می دهد عدالت آموزشی بین دانشجویان دانشکده علوم انسانی و اجتماعی با دانشکده هنر و معماری و دانشجویان فنی و مهندسی با هنر و معماری و همچنین دانشجویان هنر و معماری با علوم انسانی و اجتماعی و فنی و مهندسی تفاوت معناداری با هم دارند.

جدول ۷. نتایج تحلیل آزمون تعقیبی Tukey، برای مقایسه دانشجویان دانشکده ها از لحاظ عدالت آموزشی

دانشکده (I)	دانشکده (J)	تفاوت میانگین (I-J)	انحراف معیار	سطح معناداری Sig.	ضرب فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪
					کمترین
فنی و مهندسی		۳/۰۳۳	۲/۰۶۶	۰/۵۸۴	-۲/۶۳
علوم انسانی و اجتماعی		۴/۲۱۰	۲/۱۸۹	۰/۳۰۷	-۱/۷۹
تربیت بدنی و علوم ورزشی		۱/۲۹۷	۳/۵۵۲	۰/۹۹۶	-۸/۴۴
هنر و معماری		*۱۱/۵۸۵	۲/۶۹۱	۰/۰۰۰	۴/۲۱
علوم انسانی و اجتماعی		-۳/۰۳۳	۲/۰۶۶	۰/۵۸۴	-۸/۷۰
علوم پایه		۱/۱۷۷	۲/۴۱۹	۰/۹۸۹	-۵/۴۵
فنی و مهندسی		-۱/۷۳۵	۳/۶۹۸	۰/۹۹۰	-۱۱/۸۷
تربیت بدنی و علوم ورزشی		*۸/۵۵۲	۲/۸۸۱	۰/۰۲۶	۰/۶۶
هنر و معماری					۱۶/۴۵

ضریب فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪	انحراف معیار	تفاوت میانگین (I-J)	دانشکده (I)	دانشکده (J)
۱/۷۹	۰/۳۰۷	-۴/۲۱۰	علوم انسانی و اجتماعی	فنی و مهندسی
-۱۰/۲۱	۰/۹۸۹	-۱/۱۷۷	علوم پایه	فنی و مهندسی
۵/۴۵	۰/۹۳۸	-۲/۹۱۳	تربیت‌بدنی و علوم ورزشی	تربیت‌بدنی و علوم ورزشی
۷/۴۲	۰/۰۹۷	۷/۳۷۵	هنر و معماری	هنر و معماری
-۱۳/۲۴	۰/۹۹۶	-۱/۲۹۷	علوم انسانی و اجتماعی	علوم انسانی و اجتماعی
۱۵/۵۲	۰/۹۹۰	۱/۷۳۵	تربیت‌بدنی و علوم ورزشی	فنی و مهندسی
۸/۴۴	۰/۹۳۸	۲/۹۱۳	علوم پایه	علوم پایه
۱۱/۸۷	۰/۰۸۸	۱۰/۲۸۸	هنر و معماری	هنر و معماری
-۸/۴۰	۰/۰۰۰	*-۱۱/۵۸۵	علوم انسانی و اجتماعی	علوم انسانی و اجتماعی
۱۳/۲۴	۰/۰۲۶	*-۸/۵۵۲	فنی و مهندسی	فنی و مهندسی
۲۱/۴۷	۰/۰۹۷	-۷/۳۷۵	علوم پایه	علوم پایه
-۴/۲۱	۰/۰۸۸	-۱۰/۲۸۸	تربیت‌بدنی و علوم ورزشی	تربیت‌بدنی و علوم ورزشی
-۰/۶۶				
۰/۷۷				
۰/۹۰				

جدول ۸. آزمون لون یا همسانی واریانس‌ها

Sig.	df2	df1	Levene Statistic
۰/۴۵۱	۳۷۸	۴	۰/۹۲۳

همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، آزمون لون برای همگنی واریانس‌ها معنادار نیست؛ چون مقدار Sig. (۰/۴۵۱) بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌پذیریم که تمام گروه‌ها دارای واریانس‌های تقریباً برابرند.

فرضیه ۵- بین دانشجویان دانشکده‌ها از لحاظ فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه دانشجویان دانشکده‌ها از لحاظ فرسودگی تحصیلی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب f	سطح معناداری Sig
۱۵۱/۶۴۱	۴	۳۷/۹۱۰		
۱۴۰۰۰/۷۷۱	۳۷۸	۳۷/۰۳۹	۱/۰۲۴	۰/۳۹۵
۱۴۱۵۲/۴۱۳	۳۸۲			

همان گونه که در جدول ۹ مشاهده می شود، نتایج تحلیل واریانس یک راهه بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین فرسودگی تحصیلی در دانشکده های مذکور وجود ندارد ($F=1/0.24$; $p<0/395$). یا به عبارات دیگر، میان حداقل یکی از گروه ها (دانشکده ها) با دیگر گروه ها از نظر فرسودگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه ۶- عدالت آموزشی می تواند هر یک از ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) را پیش بینی کند.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون ساده، برای بررسی تأثیر عدالت آموزشی بر ابعاد فرسودگی تحصیلی

T	R ²	R	Sig.	B (Standardized)	متغیرهای ملاک	
					متغیر پیش بین	
۰/۸۵۰	۰/۰۰۲	۰/۰۴۳	۰/۳۹۶	۰/۰۴۳	خستگی هیجانی	عدالت
۳/۰۶۶	۰/۰۲۴	۰/۱۵۵	۰/۰۰۲	۰/۱۵۵	بی علاقه‌گی تحصیلی	آموزشی
۱/۲۴۳	۰/۰۰۴	۰/۰۶۴	۰/۲۱۵	۰/۰۶۴	ناکارآمدی تحصیلی	

همان گونه که در جدول ۱۰ مشاهده می شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون ساده عدالت آموزشی پیش بینی کننده بعد بی علاقه‌گی تحصیلی است و بر اساس ضرایب رگرسیون به دست آمده، عدالت آموزشی تأثیر مثبت و معناداری در سطح ($P=0/002$) بر بعد بی علاقه‌گی تحصیلی دارد.

این پژوهش، در زمینه‌ی ادراک عدالت آموزشی دانشجویان بر اساس نگرش و تجربه‌ی آنان و از نوع تحلیل محتوای متعارف^۱ است. مشارکت کنندگان تحقیق (نمونه‌ها) با روش نمونه‌گیری هدفمند که روش مناسبی جهت تحقیقات کیفی است انجام شدند. در این روش محقق در پی افرادی است که توان بیان و تمایل به مشارکت در تحقیق دارند. مشارکت کنندگان تحقیق با رضایت شفاهی وارد تحقیق شدند. موازین اخلاقی گمنام بودن، محرمانه بودن اطلاعات، حق کناره‌گیری در زمان دلخواه مواردی بودند که رعایت شدند. مشارکت کنندگان ۳۵ نفر از دانشجویان دوره تحصیلی کارشناسی و ارشد دانشگاه مازندران بودند. روش جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه از نوع فردی و گروهی نیمه ساختاریافته (در مجموع

1. conventional content analysis

۲۳ مصاحبه با دانشجویان کارشناسی و ۱۲ مصاحبه با دانشجویان ارشد تا زمان اشباع داده‌ها) بود. در تحقیق حاضر مصاحبه‌ها ابتدا با سؤالات باز برای به دست آوردن اطلاعات عمومی فردی مشارکت‌کنندگان با سؤالات یکسان شروع شد، مثلاً، لطفاً خودتان را معرفی کنید و در طی آن برای تکمیل اطلاعات از سؤالات مناسب دیگری استفاده شد. لطفاً بفرمایید در چه مقطعی و رشته تحصیلی و ترمی هستید؟ این مرحله در حقیقت بخش نخست مصاحبه بوده که انجام مصاحبه آسان‌تر شد. مرحله بعدی به صورت نیمه ساختاریافته و با استفاده از دو سؤال کلی از پیش تعیین شده بود و از مشارکت‌کنندگان درخواست شد در مورد عدالت آموزشی چه چیزی در ذهنتان تصور می‌شود؟ موقعیتی را طی تحصیل در آن قرار گرفته‌اید به عنوان دانشجو عدالت برای شما و یا دیگران رعایت شده است یا نه، صحبت کنند. در ضمن جهت روشن‌تر شدن مفهوم و عمیق‌تر شدن روند مصاحبه به طور تدریجی سؤالات پیگیری و اکتشافی پرسیده می‌شد؛ مانند از نابرابری آموزشی گفتید می‌توانید راجع به آن‌ها بیشتر صحبت کنید؟ عدالت الآن چگونه است؟ در برخی موارد از سؤالات غیرمستقیم استفاده می‌شود به طور مثال در صورتی احساس می‌شد دانشجویان ترجیح می‌دادند در مورد مشکلات به طور شفاف صحبت نکنند پرسیده می‌شد: سایر دانشجویان در مورد ارزشیابی اساتید چه مشکلاتی را عنوان می‌کنند؟ در صورتی احساس می‌شد بحث از مسیر اصلی خود منحرف شده است. محقق با سؤالات مستقیم نظیر آیا روابط استاد و شاگرد نیز در عدالت آموزشی نقش دارد. در طی مصاحبه، مشارکت‌کنندگان به بیان آزادانه و دقیق تجربیات خود پرداختند و محقق بیشتر نقش شنونده فعال را داشت. محیط تحقیق، متناسب با تحقیق کیفی، محیط واقعی و طبیعی ارتباط با دانشجویان و با به‌کارگیری مهارت‌های مصاحبه، در مکان‌هایی که دانشجویان در دسترس بوده و مطابق خواست آنان انجام شده است. کلیه مصاحبه‌ها شفاهی، روی کاغذ با دقت نوشته شد. مدت زمان مصاحبه بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه متغیر بود.

هدف از طرح سؤال اصلی «در مورد عدالت آموزشی چه چیزی در ذهنتان تصور می‌شود؟» این بود که دانش واقعی مشارکت‌کنندگان در خصوص واقعیت‌ها و شرایط که بر درک بهتر عدالت آموزشی دارند را استخراج کند. به عبارتی دیدگاه‌ها و نگرش‌ها و

تصورات آن‌ها از عدالت آموزشی بود. در روند تحلیل داده‌ها، یافته‌های پژوهش شامل یکتم یا طبقه اصلی بود که خود نیز حاوی طبقات فرعی متعددی بود. طبقه اصلی (تم) «عدالت آموزشی» دارای طبقات ۱- نحوه آموزش اساتید، ۲- شیوه ارزشیابی، ۳- ذهنیت قبلی در مورد دانشجو و ۴- روابط استاد- دانشجو بود که آن‌ها نیز دارای زیر طبقاتی بودند که شرح داده خواهد شد.

جدول ۱۳. تم اصلی طبقات و زیر طبقات استخراج شده از اظهارات مشارکت‌کنندگان

تم اصلی	طبقات	زیر طبقات
عدالت آموزشی	نحوه آموزش اساتید	۱- تسلط علمی ۲- جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو
	شیوه ارزشیابی	-
	ذهنیت قبلی در مورد دانشجو	۱- پیش‌داوری در مورد جنسیت ۲- پیش‌داوری در مورد قومیت
	روابط استاد- دانشجو	-

- نحوه آموزش اساتید: فرایند تدریس بین دو عنصر اصلی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده اتفاق می‌افتد. تفاوت‌های فردی یادگیری دانشجویان منجر به آن می‌شود که نحوه آموزش اساتید و عدالت آموزشی در محیط‌های آموزشی مورد سؤال قرار گیرد. بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، بسیاری از خصوصیات اساتید به‌عنوان پیش‌زمینه تدریس اثربخش مطرح می‌شود. در این راستا مقوله‌های مانند تسلط علمی و جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو مورد نظر مشارکت‌کنندگان بود.

- تسلط علمی: طبق اظهارات بیان‌شده، نحوه ارائه مطالب، استفاده از محتوای مناسب و به‌روز، داشتن طرح درس مشخص، تسلط بر موضوع، ارائه مثال‌های کاربردی بر درک دانشجویان در خصوص وجود عدالت آموزشی تأثیر می‌گذارد.

«از بین تمام استادان شیوه تدریس خانم دکتر ... را خیلی بیشتر می‌پسندم چون موضوع درسی رو این قدر عالی توضیح می‌داد که از اول صحبتاش بهش با دقت گوش می‌دادیم و می‌فهمیدیم این موضوع چه هدفی و کاربردی چه هست، همیشه در کلاس‌هایش،

همکلاسی‌ها حضور فعالی در بحث‌های کلاسی داشت. انگار در شاگرداش انگیزه یادگیری رو به وجود می‌آورد.» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰ کارشناسی).

«برخی از اساتید رشته تحصیلی‌مان اصلاً تخصص استفاده از فناوری‌های آموزشی (یعنی کار با نرم‌افزار GIS و ...) را خوب بلد نیستند چطور می‌تونه به دانشجویان خود یاد بده.» (مشارکت‌کننده شماره ۳ و ۴ کارشناسی ارشد).

- جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو: تلاش برای جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو را از وظایف استاد می‌دانستند. زمانی که دانشجویی مطلبی را در کلاس یاد نمی‌گرفت، این می‌توانست ناشی از روش تدریس استاد و یا بی‌توجهی استاد به زمان در نظر گرفته شده برای آن موضوع باشد. تلاش برای جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو را وظیفه استاد می‌دانستند. «استادها از شیوه‌هایی که دانشجو بهتر یاد می‌گیره استفاده کنه نه روش موردعلاقه خودش چون عدالت زمانی اینجا جاری می‌شه که به دانشجو چیزی یاد داده باشه.» (مشارکت‌کننده شماره ۲۳، ۱۵، ۱۴ کارشناسی و شماره ۱ و ۲ کارشناسی ارشد).

«ما در یک درس ... استاد جوانی داشتیم که هر وقت می‌یاد کلاس طوری با بچه‌ها رفتار می‌کرد (شوخی با دخترها و تحقیر پسرها) فضای کلاس را خراب می‌کرد آخر ترم نصف کلاس توی اون درس افتادن، این عدالت نیست.» (مشارکت‌کننده شماره ۸ و ۹ کارشناسی ارشد).

- شیوه ارزشیابی: شیوه ارزشیابی استاد یکی از مباحث وسیع و تأثیرگذار بر عدالت آموزشی است. ارزشیابی و نمره گرفتن و نمره دادن به دانشجو یکی از عوامل اصلی و تأثیرگذار در تجربه دانشجو از عدالت آموزشی در محیط‌های آموزشی بوده است. مشارکت‌کنندگان اظهار کردند روش ارزشیابی اساتید، باید کاملاً مشخص و واضح باشد و آیت‌های ارزشیابی هم برای اساتید و هم برای دانشجو مشخص و از قبل تعریف شده باشد. «برخی از اساتید هم ارائه و هم امتحان تئوری می‌گیرند یا کارهایی که اصلاً وظیفه ما نیست می‌خواهند (مانند ترجمه گزارش یا مقاله انگلیسی و صفحاتی از یک کتاب برای ترجمه خودشون). اگر قراره ارائه و امتحان بدهیم چرا کارهای بی‌ربط که هیچ مناسبتی با ارزشیابی ما نداره از ما می‌خواهند.» (مشارکت‌کننده شماره ۷ و ۱۱ کارشناسی ارشد).

«سال قبل دانشجو جدیدالورود بودم، در مورد ارزشیابی پایانی یکی از اساتید رشته تحصیلیم از دانشجویان ترم بالایی سؤال کردم ایشان گفت که هر چه می‌تونی ورقه امتحانی خود رو سیاه کن چون معیار ارزشیابی استاد وجبی است.» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰ کارشناسی ارشد).

ذهنیت قبلی در مورد دانشجو: مشارکت‌کنندگان معتقد بودند ذهنیت قبلی در برخورد عادلانه در محیط دانشگاه اهمیت دارد. وجود پیش‌داوری در مورد (استعداد، تلاش، یادگیری، مهارت، جنسیت، قومیت، رشته، ظاهر و مذهب) دانشجویان می‌تواند مانع از اجرای عدالت توسط اساتید و کارکنان دانشگاه باشد.

- پیش‌داوری در مورد جنسیت

«استاد ... در دانشکده مشهور بود که از آقایون خوشش نمی‌آید. به آن‌ها سخت‌گیری می‌کرد.» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶ و ۲۲ کارشناسی).

«در رشته تحصیلیم اساتید، بیشتر به دختران توجه دارند و بهترین نمره‌ها رو به آن‌ها می‌دهند. چون اگر یک کار عملی به من بدهند من انجام بدهم، کار عملیم را با یک از دختر هم‌کلاسیم عوض کنم استاد به من نمره کم و به دختره بالا می‌دهد این یعنی تبعیض.» (مشارکت‌کننده شماره ۵ کارشناسی).

- پیش‌داوری در مورد قومیت

«یکی از هم‌کلاسی مون هنگام ارائه کلاسی به خاطر روان نبودن زبون فارسی‌شان لهجه داشت نتونست خوب ارائه بده استاد جلوی جمع بهش گفت بتان نمره نمی‌دم، خب این یک نوع بی‌عدالتی محسوب میشه.» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵ کارشناسی).

- روابط استاد- دانشجو: در مورد نوع رابطه استاد- دانشجو تأثیرگذار بر ادراک عدالت آموزشی مشارکت‌کنندگان نظرات مختلفی بیان کردند و عوامل مختلفی مانند احترام به نظرات دانشجو، ایجاد فضای صمیمی و دوستانه، توجه به همه دانشجویان و توجه به تماس‌ها و ایمیل‌های دانشجو را نام بردند که به چند مورد از آن‌ها به‌عنوان نمونه اشاره می‌گردد.

«جواب دادن به پرسش‌ها، احترام به شخصیت، مقطع تحصیلی آن و همچنین تماس‌ها و ایمیل‌های دانشجو به نظرم یعنی عدالت.» (مشارکت‌کننده شماره ۶ کارشناسی ارشد).

«ما استادی داشتیم که کلاس را از حالت رسمی خارج می‌کرد. به صورت دایره‌وار بچه‌ها می‌نشستند از روی انسانیت با دانشجویان برخورد می‌کرد، برایش تمام دانشجویان هیچ فرقی ندارند و موفقیت و یادگیری بچه‌ها مهم بود.» (مشارکت کننده شماره ۲ و ۳ کارشناسی ارشد).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد، لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش‌های مزروقی و همکاران (۱۳۹۲)، یولوداگ و یاراتان (۲۰۱۳) و یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که عواملی مانند فرصت‌های تحصیلی مناسب، ارزشیابی مناسب و حمایت اجتماعی می‌تواند منجر به بهبود فرسودگی تحصیلی دانشجویان گردد که این عوامل به همراه برخورد عادلانه و بدون جانب‌داری استادان، می‌تواند در ایجاد عدالت آموزشی مؤثر باشد به عبارت دیگر، فرصت‌های یکسان آموزشی می‌تواند بر عملکرد و موفقیت تحصیلی و در نتیجه، بهبود فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار باشد.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش، نتایج پژوهش حاضر نشان داد تفاوت معناداری بین میانگین عدالت آموزشی در دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد، لذا فرضیه پژوهش رد می‌گردد و در این مورد می‌توان ادعا نمود که: «بین ادراک دانشجویان دختر و پسر از عدالت آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد». در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش‌های مزروقی و همکاران (۱۳۹۲)، یولوداگ و یاراتان (۲۰۱۳) و یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که باور اساتید درباره جنسیت، در ایجاد برابری فرصت‌های آموزشی در بین دانشجویان دختر و پسر نقشی ندارد؛ و اساتید با هر دو جنس، به نحو یکسان برخورد می‌کنند؛ زیرا هر دو جنس، به‌طور تقریبی ادراک یکسانی در این زمینه داشته‌اند؛ بنابراین، ادراک وجود شرایط ناعادلانه از سوی دانشجویان، ممکن است به دلیل عواملی مانند باورها و دیدگاه‌های اساتید درباره برخی دانشجویان و شاید خطاهای هاله‌ای باشد که در اجرای عدالت آموزشی و ایجاد فرصت‌های عادلانه برای همه دانشجویان نقش به‌سزایی دارد.

در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد، لذا فرضیه پژوهش رد می‌گردد و در این مورد می‌توان ادعا نمود که: «بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد». در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش‌های ارتورگوت و سوی شکرچی (۲۰۱۰)، یانگ (۲۰۰۴)، سالما- آرو و همکاران (۲۰۰۸) و زینعلی (۱۳۹۱) مغایر بود و با نتایج پژوهش‌های شریفی فرد و همکاران (۱۳۹۳)، مزروقی و همکاران (۱۳۹۲)، عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) و یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که در هر دو جنس، احساس خستگی نسبت به انجام تکلیف، بی‌علاقگی نسبت به مطالب درسی و در نتیجه، ناکارآمدی تحصیلی و احساس بی‌کفایتی در فراگیری مطالب به یک اندازه وجود دارد. دلیل احتمالی این نتایج، می‌تواند در عوامل موقعیتی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی باشد، چون برخی پژوهشگران معتقدند، عوامل موقعیتی مانند جو دانشگاه (مونت، ۲۰۱۱) و عوامل استرس‌زای تحصیلی مانند فقدان زمان کافی برای انجام فعالیت‌ها و انتظارات سطح بالا (سالما- آرو و همکاران، ۲۰۰۸) و دیگر عوامل، می‌توانند در ایجاد فرسودگی تحصیلی مؤثر باشند؛ چراکه این عوامل برای همه دانشجویان فارغ از جنسیت آن‌ها، در محیط دانشگاه یکسان است و همه آن‌ها به نحو یکسان این عوامل را تجربه می‌کنند که می‌تواند در کاهش و یا افزایش فرسودگی تحصیلی آن‌ها مؤثر باشد. مطابق نتایج تحقیق، عدالت آموزشی به‌عنوان یک متغیر موقعیتی از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر، یکسان است و هر دو جنس شرایط یکسانی را از نظر برابری در فرصت‌های آموزشی تجربه می‌کنند و همین تجربه یکسان از عدالت آموزشی، می‌تواند دلیلی بر یکسانی فرسودگی تحصیلی بین آن‌ها باشد.

در ارتباط با فرضیه چهارم پژوهش، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین عدالت آموزشی در بین دانشجویان دانشکده‌های مذکور وجود دارد، لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد و همچنین تحلیل آزمون تعقیبی Tukey نشان داد عدالت آموزشی بین دانشجویان دانشکده علوم انسانی و اجتماعی با دانشکده هنر و معماری و دانشجویان فنی و مهندسی با هنر و معماری و همچنین دانشجویان هنر و معماری با علوم انسانی و اجتماعی

و فنی و مهندسی تفاوت معناداری با هم دارند. در تحلیل این یافته که یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که بین دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی، هنر و معماری و فنی و مهندسی شاید به دلیل دسترسی به عوامل آموزشی، برخوردهای عادلانه و با انصاف و بدون جانب‌داری اساتید با دانشجویان باشد.

در ارتباط با فرضیه پنجم پژوهش، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده‌های مذکور وجود ندارد، لذا فرضیه پژوهش رد می‌گردد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش‌های پیکاسکایت-والیکاین، زاکاسکاین و رایزین (۲۰۱۱) مغایر بود. ولی یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که بین دانشجویان دانشکده‌های مذکور از لحاظ فرسودگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. به این گونه احساس خستگی نسبت به انجام تکلیف، بی‌علاقگی نسبت به مطالب درسی و ناکارآمدی تحصیلی و احساس بی‌کفایتی در فراگیری مطالب در دانشجویان دانشکده‌های مذکور به یک اندازه وجود دارد.

در ارتباط با فرضیه ششم پژوهش، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عدالت آموزشی پیش‌بینی کننده بعد بی‌علاقگی تحصیلی است و بر اساس ضرایب رگرسیون به دست آمده، عدالت آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر بعد بی‌علاقگی تحصیلی دارد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش‌های مزروقی و همکاران (۱۳۹۲) و یافته‌های کیفی تحقیق نیز مؤید آن است، باید بیان نمود که دانشجویان در برخورد با شرایط عادلانه احساس می‌کنند که تلاش‌های آنان در فراگیری مطالب درسی، به دلیل برابری فرصت‌های آموزشی و مورد اهمیت قرار گرفتن تلاش دانشجو، می‌تواند منجر به موفقیت تحصیلی شود؛ بنابراین، انگیزه و احساس علاقه به تلاش برای فراگیری مطالب درسی در آنان ایجاد می‌شود.

در تحلیل کیفی نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان با مقوله عدالت آموزشی بیگانه نبوده و از دیدگاه آنان عواملی مانند نحوه آموزش اساتید، شیوه ارزشیابی، ذهنیت قبلی در مورد دانشجویان و روابط استاد- دانشجو بر ادراک آنان از عدالت آموزشی تأثیر دارد و ابعاد مختلف تحصیلی آنان را تحت شعاع قرار می‌دهد. مشارکت کنندگان، عدالت در آموزش را به نحوی تجربه نموده بودند که کلاس درس و نحوه آموزش برای آن‌ها یادگیری داشته باشد.

بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، بسیاری از خصوصیات اساتید به‌عنوان پیش‌زمینه تدریس اثربخش مطرح می‌شود. در این راستا مقوله‌های مانند تسلط علمی و جذابیت درس و جلب انگیزه دانشجو مورد نظر مشارکت‌کنندگان بود. طبق اظهارات بیان‌شده، نحوه ارائه مطالب، استفاده از محتوای مناسب و به‌روز، داشتن طرح درس مشخص، تسلط بر موضوع، ارائه مثال‌های کاربردی بر یادگیری مؤثر دانشجویان تأثیر می‌گذارد. همچنین مشارکت‌کنندگان ارزشیابی و نمره گرفتن و نمره دادن به دانشجو را یکی از عوامل اصلی و تأثیرگذار در تجربه دانشجو از عدالت آموزشی ذکر کردند. این‌ها اظهار داشتند که روش ارزشیابی اساتید، باید کاملاً مشخص و واضح باشد و آیت‌های ارزشیابی هم برای اساتید و هم برای دانشجو مشخص و از قبل تعریف شده باشد. موضوع مهم دیگر در ارتباط با عدالت آموزشی بحث انواع پیش‌داوری‌ها و نقش آن در برخورد با دانشجویان است. مشارکت‌کنندگان معتقدند ذهنیت قبلی در برخورد عادلانه در محیط دانشگاه اهمیت دارد. وجود پیش‌داوری در مورد (استعداد، تلاش، یادگیری، مهارت، جنسیت، قومیت، رشته، ظاهر و مذهب) دانشجویان می‌تواند مانع از اجرای عدالت توسط اساتید و کارکنان دانشگاه باشد. در مورد نوع رابطه استاد-دانشجو مشارکت‌کنندگان نظرات مختلفی بیان کردند و عوامل مختلفی مانند احترام به نظرات دانشجو، ایجاد فضای صمیمی و دوستانه، توجه به همه دانشجویان و توجه به تماس‌ها و ایمیل‌های دانشجو را نام بردند. یافته به‌دست آمده از تحلیل کیفی با نتایج پژوهش‌های گل‌پرور و همکاران (۱۳۹۱)، گل‌پرور (۱۳۸۹)، یارقلی (۱۳۹۳)، ثناگو و همکاران (۱۳۹۰) و برهانی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است.

بنابراین در جمع‌بندی از نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت، ضرورت ایجاد فرصت‌های عادلانه آموزشی از سوی دانشگاه‌ها به‌ویژه اساتید باید مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا ایجاد برابری آموزشی، می‌تواند علاقه و فرسودگی تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد و به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک نماید. پیشرفت جامعه امروز ما منوط به تحقق عدالت آموزشی است. عدالت آموزشی می‌تواند آموزش و پرورش ما را در همه حوزه‌ها دچار تحول کند و زمینه بروز استعدادها و توانمندی‌ها را در سطح کلان فراهم آورد. برای تحقق این منظور، مدیران و مسئولان مؤسسات آموزشی، می‌توانند ضمن ایجاد امکانات

یکسان در سطح دانشگاه برای کلیه دانشجویان، با ایجاد کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی مناسب، به تغییر باورها و دیدگاه‌های اساتید در جهت مثبت مبادرت کنند و به این وسیله، به ایجاد عدالت آموزشی از طریق برخورد یکسان و بدون جانب‌داری با دانشجویان، کمک فراوانی نمایند. با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد کرد؛ و با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در سطح آموزش عالی در این حیطه انجام شده است پیشنهاد می‌شود، تحقیقات بیشتر من جمله تکرار مطالعه حاضر و تأثیر عدالت آموزشی بر متغیرهای همچون رضایت‌مندی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی انجام شود.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. (چاپ پنجم)، تهران: دیدار.
- بهروزی، ناصر، شهنی بیلاق، منیجه و پور سید، سید مهدی. (۱۳۹۱). تعیین رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، (۲۰)، ۱۰۲-۸۳.
- برهانی، فریبا، عباس زاده، عباس و سبزواری، سکینه. (۱۳۹۲). تلاش برای عدالت آموزشی: تبیین فرایند ارزشیابی بالینی دانشجویان پرستاری، یک مطالعه گراند تئوری. *فصلنامه اخلاق زیستی*، (۹)۳، ۲۵-۵۶.
- دیبایی صابر، محسن و میرعرب رضی، رضا. (۱۳۹۸). رابطه عدالت آموزشی ادراک‌شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مجله مدیریت فرهنگ سازمانی*، (۱)۱۷، ۱۲۵-۱۴۳.
- ثناگو، اکرم، نوملی، مهین و مهستی جویباری، لیلا. (۱۳۹۰). تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی: بررسی دیدگاه و تجربیات دانشجویان علوم پزشکی. *مجله افق توسعه آموزش پزشکی*، (۳)۴، ۳۸-۴۴.
- حیاتی، داود، عگبھی، عبدالحسین و عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان

دانشگاه علامه طباطبایی تهران. دو فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، ۳(۴)، ۲۹-۱۸.

شریفی فرد، 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. مجله آموزش پرستاری، ۳(۳)، ۵۹-۶۸.
گل پرور، محسن، جوادیان، زهرا و مصاحبی، محمدرضا. (۱۳۹۱). الگوهای ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج، رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریب کار تحصیلی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۷(۱)، ۱۰۲-۸۷.

گل پرور، محسن. (۱۳۸۹ الف). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵(۴)، ۴۱-۲۵.

گل پرور، محسن. (۱۳۸۹ ب). رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۵(۱ و ۲)، ۵۷-۶۶.

محمدی، مریم، موسوی، سیده مهسا، شمس، افشین و کریمی، سیاوش. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، دومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی،

https://www.civilica.com/Paper-CTCONF02-CTCONF02_206.html

مرزوقی، رحمت اله، حیدری، معصومه و حیدری، الهام. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰(۳)، ۳۳۴-۳۲۸.

نعامی، عبدالزهره. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۵(۳)، ۱۳۴-۱۱۷.

یارقلی، بهبود. (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدار شناختی. *دوماهنامه راهبردهای آموزش پزشکی*، ۷(۴)، ۲۶۵-۲۷۲.

References

- Başar, U., & Sığrı, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: Mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1).
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General Self-Efficacy Beliefs, Life Satisfaction and Burnout of University Students. *Procedia Soc Behav Sci*, 47, 968-73.
- Celik, G.T., & Oral, E. L. (2013). Burnout Levels and Personality Traits-The Case of Turkish Architectural Students, *Creative Education*, 4, (2), 124-131. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.42018>.
- Chisnall, K. (2010). *Exploring Leadership for Excellence and Equity in High Performing Middle Schools*. Doctoral dissertation. University of North Carolina. Available from URL: <http://proquest.umi.com>.
- Chang, E., Eddins-Folensbee, F., & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). *Academic Psychiatry*, 36, 177-182.
- Creswell, W., Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Erturgut, R., & Soyseker, S. (2010). An Empirical Analysis on Burnout Levels among Second Year Vocational Schools Student. *Social and Behavioral Science*, 2, 1399-1404
- Eldridge, C. M. (2012). Principals leading for educational equity: social justice in action. Doctoral dissertation. University of Maryland. Available from URL: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/12669>.
- Mazerolle, S. M. (2012). An Assessment of Burnout in Graduate Assistant Certified Athletic Trainers. *Journal of Athletic Training*, 47(3), 320-328.
- Moneta, G. B. (2011). Need for Achievement, Burnout, and Intention to Leave: Testing an Occupational Model in Educational Settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278.
- Mosher, L. D. (2010). *Critical Reflection, Educational Justice, and Teacher Formation in a Rural Setting*. Doctoral dissertation. University of Redlands; Available from: <http://proquest.umi.com>.

- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (2010). Determinants and Consequences of Students' Burnout in Universities. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Neuman, Y. (1990). Quality of Learning Experience and Students College Outcomes. *International Journal of Educational Management*, 7, 1-16.
- Pines, A.M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Cases and cures*. New York: Free Press.
- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). The Role of Attachment to School and Open Classroom Climate for Discussion On Adolescents' School-Related Burnout, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Qinyi, T., & Jiali, Y. (2012). An Analysis Of The Reasons On Learning Burnout Of Junior High Schoolstudents From The Perspective Of Cultural Capital Theory: A Case Study Of Mengzhe Town In Xishuangbanna, China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3727-3731.
- Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout During Nursing Education Predicts Lower Occupational Preparedness and Future Clinical Performance: A Longitudinal Study. *International Journal of Nursing Studies*, 49, 988-1001.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 34-45.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, k., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British journal of educational psychology*, 84, 137-151.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The Relationships between Emotional Burnout and Motivational, Semantic and Communicative Features of Psychology Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
- Uludag, O., & Yaratan, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 97-116.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students, *The African Symposium*, 13(2).
- Walburg, V., Moncla, D., & Mialhes, A. (2015). Burnout among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence, *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 33-42.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-

vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

Zhang, Y. Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis, *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.