

رابطه ی خود نظم دهی تحصیلی و تفکر تأملی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان

دانشگاه مازندران

سارا فغانپور^۱، شهراد نورکجوری^۲، سید ابوالقاسم سیدان^۳

۱-دانشجو کارشناسی روان شناسی دانشگاه مازندران.

۲-دانشجوی کارشناسی روان شناسی دانشگاه مازندران.

۳-مدرس گروه روان شناسی دانشگاه مازندران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط خودنظم دهی تحصیلی، میزان تفکر تأملی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه مازندران، شهر بابلسر انجام گرفته است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشگاه مازندران بابلسر بوده است که به صورت نمونه گیری خوشه ای تک مرحله ای و سپس نمونه گیری طبقه ای غیر نسبتی بر اساس تصادف انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه ی، فرسودگی تحصیلی، تفکر تأملی و خودنظم دهی تحصیلی بود. برای تحلیل داده ها از spss ۲۳ استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان داد رابطه ی تفکر تأملی تنها با خودنظم دهی تحصیلی ۰,۷۲۷ به دست آمده که معنا دار شده است. و رابطه ی خودنظم دهی تحصیلی غیر از تفکر تأملی با فرسودگی تحصیلی هم ۰,۱۶۹- شده که معنادار است.

کلید واژه: تفکر تأملی_ خودنظم دهی_ فرسودگی تحصیلی



مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهمترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. در هر نظام آموزشی یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است و بکارگیری تمامی راهبردها در نظام آموزشی همگی در راستای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده است. واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت های شگفت انگیز انسان در دنیای امروز زائیده یادگیری است. انسان ها بیشتر توانایی های خودشان را از طریق یادگیری بدست می آورند و از طریق یادگیری رشد فکری پیدا میکنند و توانایی های ذهنیشان فعلیت می یابد. بنابراین چنین میتوان نتیجه گرفت که همه پیشرفت های بشر در نتیجه یادگیری بدست می آید (بیابانگرد، ۱۳۸۲). یادگیری کارکردیست که با آن، دانش، رفتار ها، توانمندی ها یا انتخاب های نو یا موجود به ترتیب درک یا تقویت و اصلاح می شوند، که شاید به یک تغییر بالقوه در ترکیب داده ها، عمق دانش، رویکرد یا رفتار نسبت به نوع و گستره ی تجارب منجر شود [۴]. یادگیری به صورت آنی انجام نمیشود، بلکه بر پایه دانسته های گذشته رشد میکند. بر همین پایه، یادگیری می تواند در راستای یک روند تعریف شود تا مجموعه ای از دانش شیوه ی انجام و گزاره هایی بر مبنای واقعیت باشند. یادگیری در نهایت به تغییراتی می انجامد که معمولاً دائمی هستند [5].

یکی از راهبردهایی که بر یادگیری مؤثر میباشد؛ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. در راهبردهای خودتنظیمی* [۱]، یادگیری به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرآیند یادگیری به منظور بیشینه کردن یادگیری اطلاق می شود (زیمرن و مارتینز- پونز*، ۲۱۹۹۰).

* [۳] پینتریچ (۱۹۹۹) طی تعریف نسبتاً جامع این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان یافته ای تعریف می کند که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده و سپس سعی می کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت کنند. خودتنظیمی نقطه ثقل کارکرد در زمینه های تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است. نظریه یادگیری خود نظم داده شده ریشه در روانشناسی شناختی دارد و منشأ آن به نظریه شناختی- اجتماعی بندورا باز می گردد.

سه مؤلفه در خصوص یادگیری خود تنظیمی وجود دارد که برای عملکرد کلاسی و بهبود یادگیری مهم میباشد. اول اینکه، یادگیری خود تنظیمی، راهبردهای فراشناختی را در بر می گیرد که افراد برای طرح ریزی، نظارت و اصلاح شناخت خود به کار می برند. اداره تکالیف تحصیلی توسط افراد و کنترل تلاش هایشان در زمینه این تکالیف، مؤلفه ی مهم دیگری در این زمینه است. برای مثال، دانشجویان توانمندی که در یک تکلیف مشکل ثابت قدم هستند و عوامل پرت کننده حواس، مانند سر و صدای همکلاسی ها را نادیده می گیرند، درگیری شناختی خود را در تکلیف حفظ میکنند و از این رو قادر به عملکرد بهتر در آن تکلیف هستند. مؤلفه ی سوم، در یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی هستند که افراد برای یادگیری، یادآوری و درک مطالب درسی از آن ها استفاده میکنند. این راهبردهای شناختی انواع مختلفی از قبیل راهبردهای مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی دارند که ورود به سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی را تقویت میکنند. این سه مؤلفه اساس یادگیری خودتنظیمی را تشکیل می دهد (پینتریچ و دی گروت* [۴]، به نقل از سلیمان نژاد و حسینی نسب، ۱۳۹۱). یادگیری خودتنظیم بدین معنی است که دانش جویان مهارتهایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می کنند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی کنند و در مورد آن بیندیشد (درخشان هوره، ۱۳۸۹). یادگیری خودتنظیمی یک فرآیند فعال و خود رهنمون است که دانشجویان، شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم میکنند (علی نژاد و سعید، ۱۳۹۳). راهبردهای خودتنظیمی، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری آموزشی و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است. چهارچوب اصلی

نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که افراد چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی میکنند. یادگیری خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازماندهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است و از دو مؤلفه راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (حسنی، چراغی و یغمائی، ۱۳۸۷).

یکی از عواملی که میتواند در پرورش خودنظم دهی افراد نقش داشته باشد تفکر تأملی* ۵ است.

از نظر دیویی (۱۹۳۳) تفکر تأملی عبارتست از «بررسی فعال، مداوم و دقیق یا هر شکل فرضی دانش با توجه به دلایلی که □ آن عقیده را تأیید میکنند و نتایج بیشتری که این عقیده به □ آنها گرایش دارد» (ص، ۱۷). (یکی از تأثیر گذارترین افراد در این حیطه پژوهشی، مزیرو) (۱۹۹۱)، به نقل از کمبر و لانگ، ۲۰۰۰ (می باشد. وی یک چارچوب کاربردی، مهم، مستدل و مفهومی برای ارزیابی این مفهوم ابداع کرد. مزیرو) (۱۹۹۱)، نقل از وونگ و همکاران، ۱۹۹۵. (فعالیت تأملی را از فعالیت غیر تأملی جدا کرد. از نظر وی، هر □ گاهی از افکار و احساسات، تأملی نیست. وی دو نوع فعالیت را از هم جدا کرد: «بدون تأمل» که نوعی عمل عادی است، مثل تایپ کردن و رانندگی کردن و عمل متفکرانه که شامل یک مرور انتخابی از یادگیری قبلی تا ارزیابی تعمدی از □ آن را شامل میشود) (کمبر و لانگ، ۲۰۰۰). (وی چهار زیر مجموعه برای تفکر تأملی در نظر گرفته است: «عمل عادی*» (۶ که یک فعالیت خودکار و همیشگی است و با هشیاری کمی رخ میدهد؛ «فهمیدن*» (۷، که در □ ن، فرد از دانش موجود استفاده میکند تا جایی که دانش از خلال روانبند ها و دیدگاههای معنی دار موجود شکل میگیرد و خلاقیتی در تفکر رخ نمیدهد؛ «تأمل*» (۸ که عبارتست از توجه همراه با دقت مداوم و فعال در مورد هر عقیده ای که مطرح میشود و جستجوی بهترین دیدگاه و در نهایت، «تأمل انتقادی*» (۹ به عنوان سطح بالاتری از تفکر تأملی که شامل □ گاهی از این مسائل که چرا مسائل را درک میکنیم و از چه طریقی احساس و عمل میکنیم.

برای پی بردن به تاثیر تفکر تأملی بر روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی فان به پژوهشی (۲۰۰۶) (در یک مدل معادلات ساختاری به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداخته است. در پژوهش فان (۲۰۰۶) (با استفاده از تحلیل مسیر روابط میان باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. [۶] فان) (۲۰۰۸) (به استناد پژوهشهای قبلی مدلی برای روابط علی میان متغیرهای باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی مطرح کرده است که بر اساس □ ن، باورهای معرفت شناختی به طور مستقیم با رویکردهای یادگیری، تفکر تأملی و پیشرفت تحصیلی و به طور غیر مستقیم از طریق رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. رویکردهای یادگیری به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشت و تفکر تأملی به صورت مستقیم با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت [۷]، [۸].

دو عامل (خودنظم دهی تحصیلی) و (تفکر تأملی) (در فرایند تحصیل از موضوعات مهم در موفقیت تحصیلی به شمار میروند. از عوارض نبود این دو عامل میتوان موارد زیادی اشاره کرد که یکی از آنها فرسودگی تحصیلی است.

فراگیران در محیطهای آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش های متعددی روبه رو می شوند. وقتی چنین چالش هایی منفی در نظر گرفته شوند، اثر زیانباری روی انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان شناختی فراگیران خواهند داشت. به عبارتی دیگر، در حالی که حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تجربه های خوشایندی به همراه دارد، برای برخی دیگر از دانشجویان، تکالیف تحصیلی مانند آزمونها، مقاله ها، ارایه مطالب و غیره منجر به فرسودگی تحصیلی دانشجویان خواهد شد. مکانهای آموزشی به عنوان محل کار یادگیرندگان محسوب می شوند؛ هر چند یادگیرندگان در موقعیتهای آموزشی به عنوان کارمند کار نمی کنند، اما از دیدگاه روان شناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را میتوان به عنوان یک کار در نظر گرفت [۹]. فرسودگی در آغاز به عنوان یک اختلال مرتبط با شغل مشاهده شد، اما آموزشگاه هم جایی است که فراگیران در آن کارمند به

حساب می آیند. آنها در زمان های معینی در کلاس حاضر می شوند و تکالیفی را برای گذراندن آزمون و نمره گرفتن انجام میدهند [۱۰]. [فرسودگی تحصیلی به گونه ای زیان آور بر تعهد شناختی، علاقه مندی به مطالب درسی، مشارکت در فعالیتهای کلاسی، احساس معنی در امور تحصیلی و احساس توانایی در فراگیری مطالب درسی تاثیر می گذارد و میزان این متغیر ناخواسته طی دوران دانشجویی افزایش می یابد] [۱۱]. [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 بی کفایتی تحصیلی است] [۱۲]. [در واقع، پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرسهای حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته های زیاد و خارج از توانایی ای که از افراد می شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آنها ایجاد می کند] [۱۳]. [دانشجویان دچار شده به فرسودگی تحصیلی، انگیزه ای برای شرکت در فعالیتهای کلاسی ندارند و ویژگی های رفتاری مانند غایب شدن، تاخیر در حضور در کلاس و ترک زود هنگام کلاس را از خود نشان می دهند. به علاوه، آنها در کلاس به مطالب درسی گوش نداده و در فعالیتهای کلاسی گروهی شرکت نمی کنند. آنها اغلب برای کلاس و استاد احترامی قایل نبوده و برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه تراشی می کنند. بنابراین حس مسئولیت پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد] [۱۴]. [فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی به عنوان احساس خستگی به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حسی بدبینانه و بدون علاقه نسبت به مطالب و تکالیف درسی (بی علاقتی (و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (خودکارآمدی شخصی کاهش یافته (تعریف می شود] [۱۵].

هرچند که در ارتباط با رابطه ی تفکر تأملی و فرسودگی تحصیلی پژوهش های زیادی انجام نگرفته اما پیشینه پژوهشی مملو از بررسی هایی است که به ارتباط مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی با انتخاب و کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم دهی گواهی می دهد. [رسال *۱۰، 2010، کاسنین *۱۱، ۲۰۰۷].

در ارتباط با مهارت های [آموخته شده به عنوان یکی از منابع بازدارنده فرسودگی تحصیلی، عناصر یادگیری خودنظم دهی نقش برجسته ای دارند. فراگیران خودنظم ده به جای دریافت منفعلانه دانش، به گونه ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، روش و راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می شوند و مسئولیت یادگیری را به عهده میگیرند (پینتریچ *۱۲، ۲۰۰۰).

در بررسی فتحی، بدری گرگری و بیرامی (۱۳۹۲) خودتنظیمی توانست رابطه باورهای هوشی و تعلل ورزی تحصیلی و در مطالعه طالبزاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری نژاد و موسوی (۱۳۹۰) (رابطه خودپنداره و پیشرفت تحصیلی را واسطه گری کند. به باور زیمرمن) (۲۰۰۱) (فراگیران ماهر در خودتنظیمی کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال میکنند و میتوانند به پیشرفت بالاتری نایل آیند.

همچنین موسوی نژاد (۱۳۷۶) (به بررسی رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم بخش با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر کلاس سوم راهنمایی پرداخت و به این نتیجه رسید که همبستگی مثبت و معنا داری بین برخی مؤلفه های انگیزشی (خودکارآمدی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودنظم بخش (استفاده از راهبرد شناختی سطح بالا) با پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

هدف از مطالعه حال حاضر بررسی این مسئله است که آیا بین خودنظم دهی تحصیلی و تفکر تأملی با فرسودگی تحصیلی رابطه ای وجود دارد یا خیر؟

فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی

پنجمین کنفرانس بین المللی روانشناسی علوم تربیتی و سبک زندگی تابستان ۱۳۹۷، صفحات ۲۶-۳۸

روش شناسی پژوهش

روش این پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه مازندران بابل در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ بود. روش نمونه گیری به صورت خوشه ای تک مرحله ای و سپس نمونه گیری طبقه ای غیر نسبتی بر اساس تصادف به تعداد ۲۳۴ نفر (۱۲۴ دانشجوی دختر و ۱۱۰ دانشجوی پسر) بود. به منظور جمع آوری داده های مورد نیاز، از ابزارهای زیر استفاده شد:

(۱) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:

این پرسشنامه را برسو*۱۳ و همکاران ساخته اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ عبارت دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ عبارت (مطالب درسی خسته کننده هستند، بی علاقه‌گی تحصیلی ۴ عبارت) احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ای ندارم (و ناکارآمدی تحصیلی ۶ عبارت) احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی برپایم (دارد).

۱. عبارات ۱، ۴، ۱۰، ۷ و ۱۳ مربوط به خرده مقیاس خستگی هیجانی؛

۲. عبارات ۲، ۵، ۱۱ و ۱۴ مربوط به خرده مقیاس بدبینی (بی علاقه‌گی)؛

۳. عبارات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ مربوط به خرده مقیاس ناکارآمدی درسی هستند.

که البته با توجه به اینکه ما از مقیاس کارآمدی درسی (یعنی جملات مثبت برای خرده مقیاس اخیر استفاده کردیم، عبارات این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری شدند) [۱۶]

پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۷۰/۰، ۸۲/۰، ۸۵/۰ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تاییدی محاسبه شده که شاخص های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده اند. نعمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۷۹/۰، برای بی علاقه‌گی تحصیلی ۸۲/۰ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۷۵/۰ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴؛ به نقل از نعمی، ۱۳۸۸) به دست آورده است که به ترتیب برابر: ۳۸/۰، ۴۲/۰، ۴۵/۰ محاسبه شده که در سطح $P < 0.01$ /معنی دار است. در پژوهش عزیزی ابرقوئی آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۸۵/۰ و برای حیطه های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۷۷/۰، ۸۲/۰ و ۶۶/۰ به دست آمد [۱۰]، [۲]

۲) پرسشنامه تفکر تأملی: مقیاس تفکر تأملی در سال ۲۰۰۰ توسط کمبر 14* و همکاران به منظور ارزیابی تفکر تأملی یادگیرندگان ساخته شد. در بررسی تحلیل عاملی گویه های تفکر تأملی، کمبر و همکاران (۲۰۰۰) چهار عامل را برای این مقیاس مشخص کردند که هر عامل را چهار عبارت می‌سنجد. زیرمقیاس های این پرسشنامه عبارتند از: عمل عادی 15*، فهمیدن ۱۶*، تأمل ۱۷* و تفکر انتقادی ۱۸*.

این مقیاس یک ابزار خود گزارشی و دارای ۱۶ عبارت است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم.

میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات آن را مشخص سازد. شیوه نمره گذاری گزینه ها در مقیاس تفکر تأملی بدین شرح است :

کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، نظری ندارم = ۳، موافقم = ۴، کاملاً موافقم = ۵.

کمبر و همکاران (۲۰۰۰) در پژوهشی بر دانشجویان دانشکده علوم سلامت دانشگاه هنگ کنگ، پایایی و روایی مقیاس تفکر تأملی را مورد ارزیابی قرار دادند. نتایج حاکی از همسانی درونی مطلوب این آزمون است. ضرایب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که برای عامل عادت‌ی ۶۲/۰، فهمیدن ۷۵/۰، تأمل ۶۳/۰ و تفکر انتقادی ۶۷/۰ به دست آمد.

مقیاس تفکر تأملی در ایران توسط کدیور و همکاران (۱۳۹۲) (هنجاریایی شده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و عوامل آن بین ۶۳/۰ تا ۷۶/۰ به دست آمد و نشان داد که مقیاس تفکر تأملی از اعتبار قابل قبول و رضایت بخشی برخوردار است.

کمبر و همکاران (۲۰۰۰) (به منظور بررسی روایی سازه مقیاس تفکر تأملی از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. بر اساس نتایج تحلیل عاملی این پرسشنامه از چهار مؤلفه عمل عادت‌ی، فهمیدن، تأمل و تفکر انتقادی تشکیل شده است. روایی سازه مقیاس تفکر تأملی از طریق اجرای تحلیل عاملی برای این مقیاس مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس این تحلیل چهار خرده مقیاس عمل عادت‌ی، فهمیدن، تأمل و تفکر انتقادی به دست آمد که با پژوهش کمبر و همکاران (۲۰۰۰) (همخوانی دارد). [۱۷]، [۱۸]

۳) پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی:

پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی، در سال ۱۹۸۷ توسط کانل و ریان ساخته شد. این پرسشنامه چهار زیرمقیاس دارد: خودنظم دهی بیرونی*19، خودنظم دهی درونی*20، خودنظم دهی شناختی*21 و انگیزه درونی*22.

هر زیرمقیاس به شرح زیر است:

خودنظم دهی بیرونی: ۲، ۶، ۹، ۱۴، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۸، ۳۲.

خودنظم دهی درونی: ۱، ۴، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۲۶، ۲۹، ۳۱.

خودنظم دهی شناختی: ۵، ۸، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۳۰.

انگیزش درونی: ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۲، ۲۷.

گستره پاسخهای هر گزینه روی یک پیوستار ۴ درجه ای قرار دارد. برای نمره گذاری هر یک از زیرمقیاسها به "خیلی درست" ۴ امتیاز، "تقریباً درست" 3 امتیاز، نه خیلی درست "2 امتیاز و "اصلاً درست نیست" 1 امتیاز داده میشود. میانگین هر یک از زیرمقیاس ها پس از جمع نمره ها محاسبه می شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم جویی بیشتر است.

ویژگیهای روان سنجی پایایی: دیویس و همکاران در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس های پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده اند : خودنظم دهی بیرونی = ۷۵/۰، خودنظم دهی درونی = ۸۵/۰، خودنظم دهی شناختی = ۸۸/۰ و انگیزش درونی = ۸۸/۰. که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیرمقیاس های این آزمون است.

اعتبار: به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی همبستگی میان زیرمقیاس های آن مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که زیرمقیاس های بیرونی بیشتر با هم و زیرمقیاس های درونی همبستگی بیشتری با هم دارند که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است. [۱۹]، [۲۰]

همبستگی

	فوسودگی تحصیلی	خودنظم دهی تحصیلی	تفکر تاملی
ضریب همبستگی فرسودگی تحصیلی پیرسون	1	-.169**	-.095
معناداری		.010	.145
تعداد	234	234	234
ضریب همبستگی خودنظم دهی تحصیلی پیرسون	-.169**	1	.727**
معناداری	.010		.000
تعداد	234	234	234
ضریب همبستگی تفکر تاملی پیرسون	-.095	.727**	1
معناداری	.145	.000	
تعداد	234	234	234

یافته ها

۱۲۴ نفر از آزمودنی ها زن و ۱۱۰ نفر مرد بودند. میانگین نمرات در تفکر تاملی ۴۴,۲ و در فرسودگی تحصیلی ۴۸,۵ و در خودنظم دهی تحصیلی ۹۹,۹ بوده است. فرضیه های تحقیق به شکل زیر بوده است:

۱. بین خودنظم دهی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد.

۲. بین خودنظم دهی تحصیلی تفکر تاملی رابطه وجود دارد.

۳. بین تفکر تاملی و فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد.

کلیه ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیر های پژوهش در جدول زیر آمده اند. همانطور که در جدول میبینید خودنظم دهی تحصیل هم با تفکر تاملی و هم با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد. اما تفکر تاملی و فرسودگی تحصیلی رابطه ای ندارند. ضریب همبستگی پیرسون برای خودنظم دهی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی -۰,۱۶۹ در سطح ۰,۰۵ بدست آمده است. خودنظم دهی تحصیلی با تفکر تاملی ضریب ۰,۷۲۷ در سطح ۰,۰۱ داده است و نشان از رابطه قوی بین این دو است.

بحث

نتایج این پژوهش نشان داد که بین تفکر تاملی و خودنظم دهی تحصیلی رابطه قوی وجود دارد. تفکر تاملی با شاخصه های فهمیدن، عادت، تفکر انتقادی و تامل میتواند رابطه قوی ای با خود نظم دهی فرد بدهد. در بررسی ریز مقیاس های این دو مولفه تنها عمل عادت و فهمیدن با هم رابطه معنادار نداشتند و باقی زیر مقیاس های آنها با هم رابطه معنادار دارد. تفکر تاملی باعث می شود فرد بتواند به تمامی جوانب موضوع توجه و تامل کند و این موضوع باعث می شود فرد تمامی جوانب را در نظر بگیرد و خودنظم دهی درونی و بیرونی انجام دهد و اعمال عادت خود را تنظیم کند.

فرسودگی تحصیلی نیز با خودنظم دهی تحصیلی رابطه دارد. فرسودگی تحصیلی از ریز مقیاس های خستگی هیجانی، بی علاقه و ناکارآمدی درسی تشکیل شده است. در تبیین این رابطه میتوان گفت افرادی که خستگی هیجانی کمتر و علاقه بیشتری دارند در خودنظم دهی شان تاثیر میگذارد. فرسودگی باعث از بین رفتن انرژی، تحلیل منابع انسانی و تاثیر روی انگیزه و شناخت می شود. خودنظم دهی خود نیز بر روی شناخت، انگیزش و مدیریت انرژی تاثیر دارد. بنابراین فرسودگی تحصیلی و خودنظم دهی می توانند بر روی یکدیگر تاثیر بگذارند.

هر چند که پژوهش زیادی در رابطه با تفکر تأملی صورت نگرفته اما پژوهش های زیادی در رابطه با خود نظم دهی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی انجام شده که نشان از مطابقت با نتایج تحقیق حاضر دارد. مانند پژوهش واحدی، هاشمی و شفیع (۱۳۹۳) که نشان دادند روان رنجوری به گونه ای غیرمستقیم و از طریق متغیر خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می گذارد و ارزشگذاری درونی در تبیین فرسودگی تحصیلی، هم به شکل مستقیم و هم از طریق تأثیر بر خودتنظیمی، بیشترین سهم را در میان متغیرهای پژوهش دارد. اثر متغیرهای خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی نیز با مطالعات رسال، ۲۰۱۰؛ کاسنین، ۲۰۰۷ همهانگ است. برخورداری از مهارت های گفته شده، انتخاب اهداف قابل حصول، انگیزه غلبه بر تکالیف و مدیریت یادگیری را تسان می سازد. و در نتیجه افزایش تعهد به یادگیری و همزمان مقابله با خستگی هیجانی و فرسودگی در پی آن را موجب می شود. در این بررسی دیده شد که عوامل انگیزشی، علاوه بر نقش مستقیمی که در تبیین فرسودگی تحصیلی دارند، به واسطه عامل خودتنظیمی، فرسودگی را به گونه ای غیرمستقیم تحت تأثیر قرار می دهند. نتایج مطالعه دیره و بنی جمالی (۱۳۸۸) در ارتباط با نقش عوامل انگیزشی در پیشرفت تحصیلی از طریق تأثیر بر راهبردهای فراشناختی و نتایج مطالعه طالب زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص میانجی گری خودتنظیمی در رابطه خودپنداره با پیشرفت تحصیلی یافته این پژوهش را تأیید می کنند. براساس دیدگاه باتلر و وین (۱۹۹۵) فراگیرانی که برای محتوای یادگیری ارزش قایل می شوند و انگیزه غلبه بر کار و تکلیف دارند، بر چگونگی یادگیری خود نظارت و کنترل بیشتری اعمال می کنند و از راهبردهای سطح بالاتری برای مدیریت یادگیری خود استفاده می کنند و در نهایت موفقیت بیشتری به دست می آورند.

نتیجه گیری

خودنظم دهی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه مازندران رابطه غیر مستقیم دارد. خودنظم دهی تحصیلی با تفکر تأملی مستقیم دارد. تبیین تفکر تأملی و فرسودگی تحصیلی رابطه ای وجود نداشت.

منابع

۱. عزیزی ابرقوئی، محسن (۱۳۸۹). (رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی) ره (تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد.
۲. نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). (رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روانشناختی. دوره ۵ / شماره ۳، پاییز ۸۸.
۳. کدیور، پروین؛ تنها، زهرا؛ رحمانی، سوده). ۱۳۹۲. (تفکر تأملی؛ تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی-پژوهش های روان شناختی، دوره ۱۶، شماره ۱.
4. Gross, Richard. Psychology: The Science of Mind and Behaviour 6th Edition. Hodder Education, 2012-03-30.
2. Schacter, Daniel. Psychology.
3. Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 577-610.
4. Phan, H. P. (2008). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 793-822, 3(6).
5. Phan, H, P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking, learning styles: A longitudinal study. *British Journal Psychology*, 78, 75-93.
6. Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J Youth Adolesc*. 2009;38(10):131627.
7. Modin B, Ostberg V, Toivanen S, Sandell K. Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *J Adolesc*. 2011;34(1):129-39.
8. Rudman A, Gustavsson JP. Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *Int J Nurs Stud*. 2012;49(8):988-1001.
9. David AP. Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educ Meas Eval Rev*. 2010;1:90-104.
10. Mazerolle SM, Monsma E, Dixon C, Mensch J. An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. *J Athl Train*. 2012;47(3):320-8.
11. Qinyi T, Jiali Y. An analysis of the reason on learning burn out of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: A case study of mengzhe town in Xishuangbanna China. *Procedia-Soc Behav Sci*. 2012;46:3727-31.
12. Zhang Y, Gan Y, Cham H. Perfectionism, academic burn out and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personal Individ Diff*. 2007;43:1529-40.

13. Bresó, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
17. Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., & Sinclair, K., et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 381-389.
18. Lucas, U., & Leng, Ph. (2006). Assessing levels of reflective thinking: The evaluation of an instrument for use accounting and business education. Ist Pedagogic research in higher education conference, Liverpool Hope University.
19. Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1989). The inner resources of academic performance. "A *
20. process model of parent influences on achievement. Paper presented at the biannual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

پاورقی

۱. Self regulation Learning
- ۲.Zimmerman & Martinez-Pons
- ۳.Pintrich
- ۴.Pintrich & DeGroot
- ۵.reflective thinking
- ۶.habit action
- ۷.understanding
- ۸.reflection
- ۹.critical reflection
- ۱۰.Arsal
- 11.Cosnin
- 12.Pintrich
- 13.Breso
- 14.Kember
15. Habitual Action
- 16.Understandin
17. Reflection
18. Critical Thinking
- 19.External Regulation
- 20.Introjected Regulation
- 21.Identified Regulation
22. Intrinsic Motivation