



تعیین سهم ذهن‌آگاهی و بهزیستی روانی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده در دانشجویان

The Role of Mindfulness and Psychological Well-being in Predicting Self-regulated Learning in University Students

Maryam Sarshar

Farahnaz Kian-Ersi

مریم سرشار*

فرحناز کیان ارثی**

چکیده

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of mindfulness and psychological well-being in predicting self-regulated learning. This study was an applied research using descriptive, cross-sectional, and regression methods of analysis. The statistical population of the study included all students of Islamic Azad University of Science and Research during the second semester of 2015-2016 academic year. The proper size of the sample was determined using the Cochran formula, and it was 384. The participants were selected using the cluster sampling method. Following the removal of invalid answers, 302 cases (200 male participants, and 102 female participants) remained to be analyzed. The scales used in the study were Ryff Psychological Well-being Questionnaire (PWB), Baer Mindfulness Questionnaire (FFMQ), and Pintrich Self-Regulated Learning Strategies Questionnaire (MSLQ). Findings indicated that there was a significant positive relationship between mindfulness and psychological well-being with self-regulated learning ($p < 0.01$). The results of analysis also showed that the components of lack of reaction to internal experience, positive relationships with others, and personal growth were able to predict self-regulated learning ($p < 0.05$). Based on the findings, it can be concluded that improvement in mindfulness and psychological well-being can positively affect self-regulated learning in students.

Keywords: Mindfulness, Psychological Well-being, Self-Regulated Learning

هدف از پژوهش حاضر، تعیین سهم ذهن‌آگاهی و بهزیستی روانی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده بود. این مطالعه برحسب هدف کاربردی بود که به روش توصیفی صورت گرفت و روش گردآوری داده‌ها میدانی بود. جامعه آماری مطالعه، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات تهران در نیمسال دوم سال ۹۵-۱۳۹۴ بود. حجم نمونه براساس فرمول کوکران ۳۸۴ نفر تعیین شد. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بعد از حذف پرسشنامه‌های نامعتبر ۳۰۲ نفر برای آنالیز باقی ماندند که تعداد ۲۰۰ نفر پسر (۶۶/۲۲ درصد) و ۱۰۲ نفر دختر (۳۳/۷۸ درصد) بودند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی ریف (RPWB)، ذهن‌آگاهی بائر (FFMQ-۳۹) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم شده (MSLQ) بود. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون در نرم‌افزار SPSS-۱۶ انجام پذیرفت. یافته‌ها حاکی از این بود که بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با یادگیری خودتنظیم شده، رابطه مثبت معنادار وجود داشت ($p < 0.01$). نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد مؤلفه‌های عدم واکنش به تجربه درونی، ارتباط مثبت با دیگران و رشد شخصی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده هستند ($p < 0.05$). براساس یافته‌های به‌دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده نقش مثبت دارند؛ بنابراین می‌توان گفت تقویت این متغیرها، می‌تواند در افزایش توانایی یادگیری خودتنظیم شده دانشجویان اثربخش باشد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی روانی، یادگیری خودتنظیم شده، ذهن‌آگاهی

*نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
**دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

Email: Msarshar2009@gmail.com

Received: 31 Dec 2019

Accepted: 8 Apr 2020

پذیرش: ۹۶/۰۱/۲۰

دریافت: ۹۸/۱۰/۱۰

مقدمه

یادگیری، مهم‌ترین فعالیت بشر در جهت رشد و تکامل است. اهمیت یادگیری به‌ویژه در زندگی امروزی به‌قدری بالا است که مشکلات در زندگی تحصیلی دانشجویان، می‌تواند علاوه بر ایجاد سرخوردگی، ناامیدی، افسردگی و اضطراب (اجوی، دراکوپ، زاجاریاس، بینت و باند، ۲۰۱۹)، موجب به خطر افتادن آینده شغلی و سلامت فردی آن‌ها شود (حسینی‌زنگبار و لیوارجانی، ۱۳۹۶). یادگیری خودتنظیم شده، به‌عنوان مشارکت فراشناختی، انگیزشی و رفتاری افراد، در فرآیند یادگیری نقش اساسی دارد (زیمرمن، ۲۰۰۲) و مستلزم داشتن مهارت‌هایی مانند تنظیم احساسات و هیجان‌ها به‌ویژه در شرایط استرس‌زا است (البادارین، ۲۰۱۶). به‌طوری که هسته اصلی خودتنظیمی، خودآگاهی و تنظیم هیجانات است (کانهون و دورجی، ۲۰۱۷). در واقع ذهن آگاهی، توانایی تنظیم هیجانات همراه خودآگاهی است (ام‌سی کلووسکی، ۲۰۱۵). ذهن آگاهی به زبان ساده، به‌معنای آگاه بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه محسوب می‌شود که دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن در مورد رخ‌دادها، کنش‌ها و واکنش‌ها را شامل می‌شود. در واقع ذهن آگاهی، با حضور در زمان حال و آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات، افراد را از سمت انجام رفتارها و واکنش‌های خودکار و توجه بیش‌ازحد به تجربه‌های درونی به‌سمت تنظیم و تعدیل هیجانات و رفتار سوق می‌دهد (روسر، اسکینر، بیرز و جنینگیز، ۲۰۱۲). به‌نظر می‌رسد همین مکانیسم، موجب شده است ذهن آگاهی بالا با عملکردهای تحصیلی مانند پیشرفت تحصیلی همبستگی بالا نشان دهد (کابالرو و همکاران، ۲۰۱۹). در برخی مطالعات نیز محققان به این نتیجه رسیده‌اند که ذهن آگاهی بالا، پیش‌بینی‌کننده توانایی بالا در مدیریت و تنظیم هیجانات است (دیلافونته، ماناس، فرانکو، کانگاس و سوریانو، ۲۰۱۸؛ گاندلمن، مدیروس و رامپیس، ۲۰۱۷) و افراد ذهن آگاه، در یادگیری عملکرد بهتری دارند (لین و مای، ۲۰۱۸). از طرفی، افراد در صورتی می‌توانند مهارت و توانایی خود را در جهت یادگیری مورد استفاده قرار دهند که از بهزیستی روانی کافی برخوردار باشد (بالکیس و دورو، ۲۰۱۶). براساس مدل بهزیستی روان‌شناختی ریف و کیس (۱۹۹۵) حضور شش عامل پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و خودمختاری به‌معنای سلامتی است (روحانی، جان بزرگی، احدی و بلیاد، ۱۳۹۸). بهزیستی و سلامت روان دانش‌آموزان پیوند مستقیم با مفاهیمی همچون تحلیل تکلیف، درگیری و حل مسئله رفتاری دارد. مفاهیمی که به‌نوعی در مراحل چرخه یادگیری خودتنظیم زیمرمن (۲۰۰۲) قرار دارند. به‌طور مثال، فعالیت‌های مرحله پیش‌نگری، مثل تحلیل تکلیف، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی (زیمرمن، ۲۰۰۲) با استراتژی‌ها و مهارت‌های تفکر و سلامت روان مرتبط است. ساندهو و ضرابی (۲۰۱۸) بین سلامت روان‌شناختی با خودتنظیمی رابطه گزارش کرده است. علی‌رغم اهمیت بهزیستی روان‌شناختی در عملکردهای کلیدی، یادگیری مانند خودتنظیمی، مطالعات اندکی که در این زمینه صورت گرفته است، به ابعاد سلامت جسمانی پرداخته است و ابعاد بهزیستی روان‌شناختی براساس نظریه ریف بررسی نشده است. همچنین هرچند مطالعاتی وجود دارد که بین تنظیم هیجانات یا خودتنظیمی در حوزه‌های سلامت با ذهن آگاهی رابطه نشان داده است (دیلافونته و همکاران، ۲۰۱۸؛ گاندلمن، مدیروس و رامپیس،

۲۰۱۷). در خصوص ارتباط مستقیم بین ذهن‌آگاهی با یادگیری خودتنظیم شده، مطالعه‌ای یافت نشد. با توجه به همبستگی بالا بین خودتنظیمی تحصیلی و اهمیت توانمندی تحصیلی در جنبه‌های مختلف زندگی دانشجویان بررسی و شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با این متغیر از ضروریات تحقیقات امروزی است؛ بنابراین مطالعه حاضر، با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده در بین دانشجویان صورت گرفت. فرضیه‌های مطالعه در زیر ارائه شده است.

فرضیه اصلی: بهزیستی روان‌شناختی و ذهن‌آگاهی یادگیری خودتنظیم شده را پیش‌بینی می‌کنند.

فرضیه‌های فرعی

۱- بین بهزیستی روان‌شناختی و یادگیری خودتنظیم شده رابطه وجود دارد.

۲- بین ذهن‌آگاهی و یادگیری خودتنظیم شده رابطه وجود دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات از نوع مطالعات توصیفی بود که با طرح همبستگی صورت گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات تهران در نیمسال دوم سال ۹۵-۱۳۹۴ براساس فرمول کوکران که در زیر آمده است، برای جامعه با حجم نامشخص حجم نمونه برابر با ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد.

$$n = \frac{Z^2 pq}{d^2}$$

$$Z=1/96, p=q=0/5, d=0/05$$

نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت گرفت. از بین دانشکده‌های دانشگاه، ۳ دانشکده علوم انسانی، فنی و مهندسی و منابع طبیعی و از هر دانشکده سه کلاس به شیوه تصادفی انتخاب شدند و با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی از دانشجویان خواسته شد در مطالعه شرکت کرده و در صورت تمایل پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. از میان ۳۸۴ نفر ۷۲ نفر به دلیل مخدوش یا نامعتبر بودن پرسشنامه و نداشتن معیارهای ورود به مطالعه حذف شدند و در نهایت، داده مربوط به تعداد ۳۰۲ نفر برای تحلیل باقی ماند. معیارهای ورود به مطالعه شامل موارد زیر می‌شدند: داشتن سن بین ۲۰ تا ۳۵، تمایل به همکاری، عدم ابتلا به بیماری شدید جسمانی یا مشکلات روان‌شناختی. پرسشنامه‌ها به صورت گروهی و در حضور محقق تکمیل شد و جهت حفظ محرمانگی از شرکت‌کنندگان خواسته شد، پرسشنامه‌ها را بدون نام تکمیل کنند. جهت ارزیابی شرکت‌کنندگان علاوه بر پرسشنامه جمعیت شناختی (سن، جنسیت، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی، سابقه روان‌درمانی و سابقه بیماری) از ابزارهای زیر استفاده شد:

ابزار سنجش

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی تجدید نظر شده^۱ (RPWB): این پرسشنامه توسط ریف و کیس (۱۹۹۵) ابداع شد که شامل ۸۴ سؤال و شش خرده‌مقیاس ارتباط مثبت بادیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود می‌باشد (هر خرده‌مقیاس، شامل ۱۴ سؤال است). مجموع نمرات خرده‌مقیاس‌ها، بیانگر نمره کلی بهزیستی روانی افراد می‌باشد. شرکت‌کنندگان به هر سؤال در یک مقیاس شش درجه‌ای از کاملاً مخالف، مخالف، تا حدی مخالف، تا حدی موافق، موافق و کاملاً موافق به سؤالات پاسخ می‌دهند (۱-۶). نمره بالاتر نشان‌دهنده، بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. لینرسون، برنستون و لندبرگ (۲۰۰۶) ضریب ثبات درونی را برای ابعاد مختلف آزمون ریف و کیس (۱۹۹۵)، ۰/۶۵ تا ۰/۷۰ گزارش کرده و شش عاملی بودن پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید کردند. در ایران بیانی، محمدکوچکی و بیانی (۱۳۸۷)، همسانی درونی این آزمون را به روش بازآزمایی برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌ها بین ۰/۸۲-۰/۷۰ گزارش کردند. روایی هم‌زمان پرسشنامه با پرسشنامه رضایت از زندگی، پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۲ (۱۹۹۰) و پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ^۳ (۱۹۶۵) به ترتیب: ۰/۴۷، ۰/۵۸ و ۰/۴۶ به دست آمد و تأیید شد (به نقل از انوشیروانی، ۱۳۹۴). روایی صوری پرسشنامه در این مطالعه با تأیید نظر استاد راهنما و مشاور صورت گرفت و پایایی آن با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برای تسلط بر محیط ۰/۷۰، رشد شخصی ۰/۷۲، ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۱، هدفمندی در زندگی ۰/۷۰، پذیرش خود ۰/۷۰، خودمختاری ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه ذهن آگاهی باینیر^۴ (FFMQ-۳۹): این ابزار توسط باینیر، اسمیت، هوپکینز، کریتیمیر و تونی (۲۰۰۶) ساخته شده است که حاوی ۳۹ سؤال و پنج خرده‌مقیاس: مشاهده؛ توصیف، عمل از روی آگاهی، عدم قضاوت درباره تجربه درونی و عدم واکنش به تجربه درونی است. آزمودنی‌ها در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی به ندرت درست است (هرگز) (نمره ۱)، به ندرت درست است (نمره ۲)، گاهی اوقات درست است (نمره ۳)، اغلب درست است (نمره ۴) و همیشه درست است (نمره ۵) به سؤالات پاسخ می‌دهند. در مطالعه اولیه باینیر و همکاران (۲۰۰۶)، دامنه آلفای کرونباخ در جهت ارزیابی همسانی درونی برای نمره کل و ۰/۸۷، عدم واکنش ۰/۷۵، مشاهده ۰/۸۳، عمل با آگاهی ۰/۸۷، توصیف ۰/۹۱ و عدم قضاوت ۰/۸۷ بود و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی پنج عامل پرسشنامه را تأیید کرد. در مطالعه احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۱)، ضرایب همبستگی ضریب بازآزمایی این پرسشنامه را بین $r=0.57$ و $r=0.84$ گزارش کرده‌اند و روایی صوری پرسشنامه با نظر متخصصان تأیید شده است. روایی صوری پرسشنامه در این مطالعه، با تأیید نظر استاد راهنما و مشاور صورت گرفت و پایایی آن، با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برای مشاهده، توصیف، عمل از روی آگاهی، عدم قضاوت درباره تجربه درونی و عدم واکنش به تجربه درونی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۹، ۰/۷۰،

1. Revised Psychological Well-Being (RPWB)
2. Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)
3. Rosenberg, M.
4. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ-39)

پرسشنامه یادگیری خودتنظیم شده (MSLQ): این پرسشنامه توسط پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ابداع شد. این ابزار دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم شده است. در مطالعه حاضر، از بخش مربوط به یادگیری خودتنظیم شده استفاده شد که شامل ۲۱ سؤال است (سوالات ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶ و ۴۷). روش نمره‌گذاری این آزمون براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است و به هر سؤال نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ تعلق می‌گیرد. در مطالعه اولیه پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، روایی هم‌زمان این پرسشنامه با پرسشنامه‌های خودکارآمدی و اضطراب امتحان تأیید شده است و ضریب پایایی پرسشنامه با فرمول آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۲ گزارش شده است. کجیاف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) نیز ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۳ به‌دست آوردند. روایی صوری پرسشنامه در این مطالعه با تأیید نظر استاد راهنما و مشاور صورت گرفت و پایایی آن با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برای پرسشنامه معادل ۰/۷۷ به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار SPSS-۱۶ با استفاده از آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی با رعایت مفروضه‌ها جهت آزمون فرضیه‌ها (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون هم‌زمان) استفاده شد. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

میانگین سن آزمودنی‌ها ۲۶/۸۸ سال با دامنه سنی ۲۰ تا ۳۵ سال بود. تعداد ۱۲۹ نفر از آزمودنی‌ها (۴۲/۷ درصد) دانشجوی دوره کارشناسی و ۱۷۳ نفر (۵۷/۳ درصد) دانشجوی دوره کارشناسی ارشد بودند. پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آماره‌های کجی و کشیدگی حاکی از نرمال بودن توزیع داده بود (۱/۵+ تا ۱/۵-). به‌منظور تشخیص چندهم‌خطی از ۲ آزمون (Tolerance) و (VIF) استفاده شد. نتایج دو آزمون Tolerance (ضریب تحمل) و VIF (عامل تورم واریانس) نشان داد که از مقادیر ملاک تخطی صورت نگرفته و احتمال چند هم‌خطی بودن رد می‌شود. مقدار آماره آزمون دورین واتسون برابر با ۱/۷۵ بود که نشان‌دهنده تأیید استقلال مشاهدات است.

جدول ۱- ضرایب همبستگی بین ذهن‌آگاهی با یادگیری خودتنظیم شده

متغیرهای پژوهش	مشاهده	توصیف	آگاهی	عدم قضاوت	عدم واکنش
یادگیری خودتنظیم شده	*۰/۱۵	*۰/۱۵	*۰/۱۸	*۰/۲۲	*۰/۲۴

*p<۰/۰۵

در جدول ۱، با توجه به معنادار بودن ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی شامل مشاهده،

1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

توصیف، آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش با یادگیری خودتنظیم شده می‌توان گفت، بین ذهن آگاهی و یادگیری خودتنظیم شده رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($p < 0.05$).

جدول ۲- ضرایب همبستگی بین بهزیستی روان‌شناختی با یادگیری خودتنظیم شده

متغیرهای پژوهش	ارتباط مثبت	خودمختاری	تسلط بر محیط	رشد شخصی	خودپذیری
یادگیری خودتنظیم شده	*0/۲۲	*0/۳۹	*0/۴۵	*0/۴۸	*0/۴۲

* $p < 0.01$

ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی با یادگیری خودتنظیم شده نیز در جدول ۲، حاکی از مثبت و معنادار بودن رابطه بین این دو متغیر است ($p < 0.05$). علاوه بر تحلیل همبستگی، به منظور تعیین دقیق‌تر رابطه و همچنین تشخیص سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر ملاک از تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۳- ضریب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده

T	ضرایب استاندارد شده		ضرایب استاندارد نشده		ضریب همبستگی چندگانه (ضریب رگرسیون)			متغیر
	Beta	B	B	خطای استاندارد	R ² تعدیل شده	R ²	R	
*10/۴۷		۳۱/۱۶۳	۶/۶۸۲		0/۳۲۷	0/۳۵۲	0/۵۹۳	ثابت
0/۶۳	0/0۵۳	0/۱۵۷	0/۲۴۵					مشاهده
۱/0۱	0/۱۳۲	0/۴۲۸	0/۴۲۴					توصیف
۱/۵۵	0/۱۷۹	0/۶۱۱	0/۴۰۴					عمل آگاهانه
0/۹۲	0/0۶۴	0/۲۸۷	0/۳۱۰					عدم قضاوت
*۲/۵۸	0/۱۶۶	0/۹۵۲	0/۳۶۸					عدم واکنش به تجربه درونی
*۵/۱۱	0/۲۶۰	0/۴۸۴	0/۰۹۵					ارتباط مثبت با دیگران
0/۴۲	0/0۳۹	0/0۶۱	0/۱۴۲					خودمختاری
0/0۰۵	0/0۰۱	0/0۰۱	0/۱۹۵					تسلط بر محیط
*۳/۹۰	0/۵۲۹	0/۵۵۲	0/۱۳۸					رشد شخصی
0/۳۰	0/0۳۶	0/0۵۲	0/۱۴۴					خودمختاری
0/۳۱	0/0۲۵	0/0۳۵	0/0۹۲					پذیرش خود

* $P < 0.01$

طبق نتایج ارائه شده در جدول ۳، مقدار R^2 تعدیل شده برابر با 0/۳۲ می‌باشد که نشان می‌دهد ۳۲ درصد از تغییرات خودتنظیمی براساس متغیرهای ذهن آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی قابل تبیین است. همچنین نتایج

نشان داد از میان مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی عدم واکنش به تجربه درونی و از میان مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی ارتباط مثبت با دیگران و رشد شخصی به‌طور معنادار در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم شده نقش دارند ($p < 0.05$). با توجه به ضرایب بتا، می‌توان گفت تغییر به اندازه یک انحراف معیار در عدم واکنش به تجربه درونی، ارتباط مثبت با دیگران و رشد شخصی به ترتیب باعث ۰/۱۶۶، ۰/۲۶۰ و ۰/۵۲ تغییر در یادگیری خودتنظیم شده می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد، بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با یادگیری خودتنظیم شده رابطه مثبت معنادار وجود دارد. از میان مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی عدم واکنش به تجربه درونی و از میان مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی ارتباط مثبت با دیگران و رشد شخصی توانستند ۳۲ درصد از واریانس یادگیری خودتنظیم شده را پیش‌بینی کنند. این نتایج با یافته‌های علی‌زاده و محمدی (۱۳۹۳)، البادارین (۲۰۱۶)، قربانی و فولادچنگ (۱۳۹۴)، میکائیلی و برهمند (۲۰۱۳) هم‌سو است. گاندلمن، مدیروس و رامپیس (۲۰۱۷) نیز، به این نتیجه رسیدند که ذهن‌آگاهی از طریق تغییر در عملکرد عصب‌شناختی بر خودتنظیمی اثر می‌گذارد. در مطالعه دیگری دیلافونته و همکاران (۲۰۱۸) به این نتیجه رسیدند که ذهن‌آگاهی، میزان توانایی در مهارت‌های خودتنظیمی را افزایش می‌دهد.

در خصوص رابطه بین یادگیری خودتنظیم شده و ذهن‌آگاهی، می‌توان گفت از آن‌جا که ذهن‌آگاهی دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن در مورد رخ‌دادها، کنش‌ها و واکنش‌ها را شامل می‌شود. حضور در زمان حال، موجب تمرکز هدفمند توجه بر موضوع یادگیری می‌شود و احتمال حواس‌پرتی را کاهش می‌دهد. از طرفی، عدم قضاوت در مورد کنش و واکنش‌ها، موجب می‌شود فرد در حین یادگیری تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی و محیطی قرار نگیرد و واکنش‌های خود را نسبت به عوامل مختلف تنظیم نماید. خودتنظیمی در ابزار به کار رفته در این مطالعه شامل تکرار و مرور، بسط، خلاصه‌نویسی، سازمان‌دهی و درک مطلب بود که همه این مراحل مستلزم توانایی در تنظیم توجه و تمرکز است. در واقع، خودتنظیم‌گری تمرکز یافتن افراد بر مقوله‌های درسی به دور از وقایع درونی و بیرونی زمان حال، گذشته و آینده است که در راستای داشتن مهارت ذهن‌آگاهی است.

در خصوص رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی با یادگیری خودتنظیم شده، می‌توان گفت افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالا عملکرد بالایی در تمام زمینه‌ها از جمله یادگیری دارند. سلامت و توانمندی در حوزه‌های بهزیستی روان‌شناختی شامل پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و خودمختاری، موجب می‌شود دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری خود تسلط بیشتری نشان دهند، در جهت افزایش رشد شخصی خود انگیزه بالاتری در خصوص یادگیری داشته باشند و با هدفمندی در جهت بهبود فعالیت‌های یادگیری خود که بخشی از یادگیری خودتنظیم شده است، دست به تلاش بزنند. در صورت شکست، بتوانند با استفاده مطلوب از روابط خودشان با دیگران موانع یادگیری را مرتفع سازند و روش‌های بهبود

یادگیری را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. از طرفی، مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب و افسردگی تأثیر مستقیمی بر کاهش انگیزه، توجه و خودتنظیمی دارد (گراس، آسبرگ و آسبرگ، ۲۰۱۹). با افزایش نمرات در بهزیستی روان‌شناختی، میزان یادگیری خودتنظیم شده افزایش می‌یابد. زیرا افرادی که از نظر روان‌شناختی مشکلات کمتری دارند، توجه و تمرکز بالاتری دارند (آجیلچی و نجاتی، ۲۰۱۷). افراد به دور از مشکلات هیجانی، به راحتی می‌توانند امور مختلف را منطبق بر استعدادهایشان تنظیم و اجرا کنند. در واقع، درگیری ذهنی کمتر آن‌ها موجب افزایش توانایی آنان در عملکردهایی مانند خودتنظیمی می‌شود.

در کل می‌توان گفت، بهزیستی روان‌شناختی و سلامت بالا در افراد می‌تواند در مقابل مشکلات سلامتی عامل محافظتی باشد، همین ویژگی مطلوب از طریق کاهش مشکلات جسمانی و روانی، تمرکز این افراد را به مسائل یادگیری بالا برده و توانایی خودتنظیم‌گری یادگیری آن‌ها را بهبود بخشد. افراد به دور از مشکلات هیجانی به راحتی، می‌توانند امور مختلف را به بهترین شکل تنظیم و اجرا کنند. در واقع، درگیری ذهنی کمتر آن‌ها موجب این مهم می‌شود. این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند ناهمگن بودن جنسیت، سن، هوش و مانند این‌ها مواجه بود و از طرفی، تنها دانشجویان یک دانشگاه را دربرمی‌گرفت. در حالی که شرایط اقتصادی، توانایی هوشی، جنسیت، مقطع تحصیلی ممکن است در این زمینه اثربخش باشد. هرچند از مزیت‌های این تحقیق، می‌توان به تعداد نسبتاً بالای شرکت‌کنندگان اشاره کرد. علاوه بر آن تحقیق حاضر، از جمله محدود مطالعاتی بود که رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی را مورد بررسی قرار داده است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان لازم می‌دانند، از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر که انجام این تحقیق بدون یاری آن‌ها ممکن نبود، تشکر نمایند.

تعارض در منافع

نویسندگان اظهار می‌دارند هیچ‌گونه تعارض منافی در مورد این مقاله وجود ندارد.

منابع

- احمدوند، ز.، حیدری‌نسب، ل.، و شعبیری، م. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روان‌شناختی براساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی. فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی سلامت. ۱(۲)، ۶۹-۶۰.
- انوشیروانی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه بهزیستی روان‌شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و کیفیت زندگی در زنان مبتلا به اختلال خواب با افراد عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- بیانی، ع.، محمدکوچکی، ع.، و بیانی، ع. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس به‌زیستی روان‌شناختی ریف. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران. ۱۴(۲)، ۱۵۱-۱۴۶.
- حسنی‌زنگبار، ط.، و لیوارجانی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم شده بر یادگیری درس

- ریاضی و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی. ۱۰(۳۹)، ۶۹-۹۳.
- روحانی، م.، جان‌بزرگی، م.، احدی، ح.، و بلیاد، م. (۱۳۹۸). اثربخشی الگوی کوتاه‌مدت «درمانگری چندبعدی معنوی (SMP)» بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی مبتلایان به نشانگان افسردگی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی. ۱۰(۳)، ۳۷-۴۵.
- علی‌زاده، ع.، و محمدی، ا. (۱۳۹۳). اثربخشی مواجهه مبتنی بر ذهن‌آگاهی در درمان اختلال وسواسی جبری. مجله تحقیقات علوم رفتاری. ۱۲(۳)، ۳۴۲-۳۵۰.
- قربانی، ر.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). ارتباط خودتنظیمی و تسلط جمعی با بهزیستی روان‌شناختی. علوم تربیتی و روان‌شناسی. ۲(۸)، ۳۱-۴۲.
- کجباف، م.، مولوی، ح.، و شیرازی تهرانی، ع. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم شده با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. تازه‌های علوم شناختی. ۵(۱)، ۲۷-۳۳.

References

- Ajilchi, B., & Nejati, V. (2017). Executive functions in students with depression, anxiety, and stress symptoms. *Basic and Clinical Neuroscience*, 8(3), 223-232.
- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2019). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 2(39), 185-1991.
- Al-badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among University students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 680-686.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.
- Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind, Brain, and Education*, 13(3), 157-166.
- De la Fuente, J., Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Soriano, E. (2018). Differential effect of level of self-regulation and mindfulness training on coping strategies used by university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2230.
- Gross, J. J., Uusberg, H., & Uusberg, A. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry*, 18(2), 130-139.
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion

- regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*. 8, 220.
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 74(Pt A), 163-184.
- Lin, J. W., & Mai, L. J. (2018). Impact of mindfulness meditation intervention on academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*. 55(3), 366-375.
- Lindfors, P., Berntsson, L., & Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and Individual Differences*. 40(6), 1213-1222.
- McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174, 221-226.
- Mikaeili, N., & Barahmand, U. (2013). Training in self-regulation enhances psychological well-being of distressed couples. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 84, 66-69.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*. 6(2), 167-173.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 719-727.
- Sandhu, P., & Zarabi, D. (2018). Self-regulation learning and well-being in mainstream classrooms: focusing the lens of students with learning disability. *International Journal of Educational Sciences and Research*. 8(1), 75-90.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2), 64-70.