

منابع

بخشانی، نورمحمد؛ حسن زاده، زهرا؛ رقیبی، مهوش (1394). شیوع علایم سندرم پیش از قاعدگی و اختلال ملال پیش از قاعدگی در دانش-آموزان نوجوان. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، 13، 34-29.

بهرامی فاطمه؛ آذریان زهرا (1387). مطالعه مقدماتی رابطه نشانگان پیش قاعدگی و افسردگی با باورهای فراشناختی در زنان دانشجو. *تحقیقات علوم رفتاری*، 6، 2. 137-142

طالایی، علی؛ فیاضی، بردبار؛ محمدرضا؛ نصیرانی، افشین؛ پهلوانی، مهشید؛ دادگر، سلمه؛ ثمری، علی اکبر. (1388). بررسی همه گیرشناسی سندرم قبل از قاعدگی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد مجله زنان مامایی و نازایی ایران، 2، 12-15.

مخبر نغمه؛ فیاضی بردبار محمدرضا؛ جاویدی کامران (1383). بررسی اثرات درمانی فلوکستین بر سندرم ملال پیش از قاعدگی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، 22، 24، شماره 156-111

Critchlow DG, Bond DA, Wiediger J. (2001). Mood disorder and personality in premenstrual dysphoric disorder. *Clin Psychiatry*, 62(9): 688-694

Halbreich U, Borstein P, Pearlstein T, Kahn LS. (2003). The prevalence, impact and burden of premenstrual dysphoric disorder (PM/PMDD). *Psychoneuroendocrinology*, 28(3): 333-341

James H, Hollitt (1974). Personality and premenstrual syndrome. *RSCM ed*, 67(21-23): 3nd

Pearlstein TB, Fennell R, Rivera-Tovar A, Thoft J S, Jacobson E, Mieczkowski TJA (1990) Prevalence of axis I and axis II disorders in women with late luteal phase dysphoric disorder. *Affect Disord*, 20(29-34): 29

Sasson, S. A., Colrain, M, Baker, F.C. (2001). Personality disorders in women with severe premenstrual syndrome. *Women's Mental Health*, 1(4): 257-264

Stein M. D., Pearlman, P., Lovat, E., Eisen, E. W., MacDougall, M. S. (2011). The prevalence of symptoms screening tool for adolescent prevalence of severe premenstrual dysphoric disorder in a sample of adolescent girls. *Archives of Women's Mental Health*, 14: 77-81

Takeda A T, Takaki K, Sakata M, Murata Y, Sakai S (2006). Prevalence of premenstrual syndrome and premenstrual dysphoric disorder in a Japanese women. *Arch Women's Health*, 2009; 3(1): 1-5

مقیاس (وسواسی جبری، وابسته و اجتنابی) آن با گروه کنترل بود همچنین نتایج این پژوهش در مقایسه سن در دو گروه شرکت کننده، سن افراد دارای PMS پایینتر از افراد بدون PMS بود یعنی با کاهش سن علائم آن نیز بیشتر می شود یا اینکه علائم آن با افزایش سن کمتر می شود. این یافته با نتایج مطالعات بخشانی و همکاران و سیلوا (Silva) و کوهن (Koh en) مطابقت داشت.

نتایج یافته های پژوهشگران دیگر نیز با این پژوهش هماهنگ بود به طور نمونه پرلستن (1990) اختلالات شخصیت را در شیوع PMS 10 درصد اعلام کرد؛ و همچنین در پژوهشی که گران (Graham) و همکاران (2004) انجام دادند رابطه معنادار قوی بین آسیب های شخصیتی و علائم PMS است. همچنین کریچلو (2001) بیان کرد که اکثر زنان دارای علائم شدید PMS دچار اختلال محور یک رنج می برند و که همسو با پژوهش حاضر است شیوع اختلال شخصیت وسواسی جبری را 18 درصد گزارش کرده است همچنین نتایج پژوهش سوانسون بر روی 26 زن دارای PMS شدید و 33 زن به عنوان گروه گواه نشان داد در 18 درصد زنان دارای PMS اختلال شخصیت وسواسی جبری و در 6 درصد آن ها شخصیت اجتنابی و در 6 درصد دیگر آن ها دارای شخصیت افسرده و خود شیفته وجود داشته است. همچنین فخر عملکردی در زندگی آن ها شده بود. برلین (2001) گزارش کرده است که صفات شخصیتی که در افراد بدون علائم PMS شایع است در افراد دارای PMS صورت پایدارتری وجود دارد. از آنجایی که شخصیت در مراحل مختلف چرخه قاعدگی اندازه گیری نشده است بررسی های بیشتری برای تأیید این یافته ها ضروری است

از محدودیت های پژوهش حاضر، می توان به کم بودن حجم نمونه اشاره کرد و اینکه اتکا به بر خود گزارش دهی علائم PMS بود که پیشنهاد می شود که در پژوهش های آتی از نمونه بزرگ و از مصاحبه و یا اندازه گیری مستقیم استفاده گردد. نشانگان پیش قاعدگی درمان نشده بر تحصیلات و کار آبی دانشجویان تأثیر منفی می گذارد اکثر خودکشی های زنان، غیبت از کار و مدرسه و اشتباه آنان در حین کار در دوره ی نشانگان پیش قاعدگی آنان اتفاق می افتد.

خود PMS از طرفی نه تنها موجب فقر عملکردی در افراد مبتلا می شود بلکه همراهی آن با سایر اختلالات، مشکلات را دو چندان می کند. معضلی که حدود یک چهارم زمان مفید یکی از مهم ترین اقبال جامعه که اختلال در عملکرد روزانه آن ها موجب افت عملکرد تحصیلی آن ها می شود؛ و با ارتقای بهداشت روان به منظور بالا بردن کارایی علمی و عملی و کاهش تأثیر منفی آن در مان ها و راهکار های اندیشید.

* عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: نتایج مقدماتی یک مطالعه ملی

حمیدرضا حسن آبادی^{1*}، حمید یعقوبی²، حمید پیروی³، حمید پورشریفی⁴، حسن حمیدپور⁵، سعید اکبری زرد خانه⁶، ناصر صبحی قراملکی⁷، نسرين فرزنان⁸، الهام فخاری⁹

¹ گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران (h.rhassnaba@tdmu.ac.ir)

² گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه شاهد

³ مرکز مشاوره دانشجویی، دانشگاه تهران

⁴ گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز

⁵ گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی

⁶ دانشجوی دکتری سنجش و اندازه گیری، دانشگاه علامه طباطبائی

⁷ گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

⁸ کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران

⁹ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا

چکیده

نتایج گزارش های پژوهشی حاکی از افت تحصیلی ملموس در بین دانشجویان و زمینه سازی متعدد برای این پدیده نامناسب آموزشی است. هدف مطالعه ملی حاضر، شناسایی و آزمون عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر پایه یک مدل تئوریک بود در اجرای این پروژه ملی نخست، عوامل متعدد برونزاد و میانجی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر پایه ادبیات پژوهشی و تئوری ها شناسایی شدند سپس، ابزارهای متناسب با این عوامل شامل پرسشنامه جمعیت شناختی، پرسشنامه عوامل بافتی برون - سازمانی،

مقیاس بیگانگی دانشگاهی، پرسشنامه فعالیت‌های کلاسی من، مقیاس انتظارات پیامد و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری تدوین، ترجمه یا تعدیل شدند. در اجرای مقدماتی این ابزار بر روی دانشجویان دانشگاه تهران (مطالعه نخست، $n=399$) و دانشگاه‌های شهر کرمان (مطالعه دوم، $n=274$)، ویژگی‌های روانسنجی واری شد نتایج حاکی از مناسب بودن نسبی ابزار بود پس از حذف مؤلفه‌ها یا گویه‌های نامناسب ابزار برای اجرای نهایی آماده شد.

کلید واژه‌ها: پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛ افت تحصیلی دانشجویان؛ نظریه شناختی - اجتماعی حرفه؛ بیگانگی دانشگاهی؛ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

و علاقه‌های شغلی/تحصیلی (به‌عنوان کار یا حرفه فرد) هستند، انتخاب‌های شغلی/تحصیلی انجام می‌گیرد و سطوح متعددی از عملکرد شغلی/تحصیلی پدید می‌آید (لنت، پیکزاو، داسیلوا، و لیتاوا، 2010). از آن جا که زیربنای نظری پشتیبان مدل عملکرد SCCT، نظریه بندورا است، این مدل دربردارنده مجموعه‌ای مرتبط به هم، دیالکتیک گونه، و همپوشی از متغیرهای مربوط به خود فرد (مانند باورهای خودکارآمدی، انتظارات پیامد، و هدف‌ها، رفتارها، و محیط پشتیبانی‌ها و بازدارنده‌های اجتماعی) خواهد بود افزون بر این، این نظریه با ترکیب عوامل مؤثر بر شغل و تحصیل در یک مدل برای جامعه دانشجویی مناسبتر و مفیدتر به نظر می‌رسد.

به طور خلاصه، در پروژه اصلی مطالعه بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی حرفه (لنت و همکاران، 1994) و با توجه به نتایج پژوهش‌های مختلف هدف اصلی، توسعه و تدوین و آزمون یک مدل ساختاری از پیشرفت تحصیلی دانشجویان است که در بردارنده متغیرهای با اهمیت و مهم برونزاد (شامل عوامل فردی و بافتی)، میانجی (شامل مکانیسم‌های شناختی - اجتماعی) و درونزاد (شامل دستاوردهای عملکرد تحصیلی) باشد علاوه بر این، این مدل توسعه یافته در میان گروه‌های مختلف دانشجویی شامل رشته‌های مختلف تحصیلی، در بین دو جنس و در بین افراد شاغل و غیر شاغل به منظور بررسی نامتغیر بودن مدل مورد آزمون قرار خواهد گرفت. در جدول 1 سازه‌های و مؤلفه‌های مربوط به عوامل برونزاد، میانجی و درونزاد معرفی شده است. در مطالعه حاضر نتایج دو مطالعه مقدماتی در خصوص ویژگی‌های ابزارهایی گزارش می‌شود که هر یک از این عوامل را اندازه‌گیری می‌کنند.

روش

شرکت‌کنندگان و طرح پژوهش

طرح پژوهش مطالعه حاضر به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های بنیادی و از حیث گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی مبتنی بر مطالعات همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را همه‌ی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های زیرمجموعه‌ی وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری از گروه‌های آزمایشی علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی، هنر و زبان‌های خارجی تشکیل می‌دهند. برای اجرای مقدماتی ابزار، شرکت‌کنندگان از بین دانشجویان دانشگاه تهران (مطالعه نخست، $n=399$) و دانشگاه‌های شهر کرمان (مطالعه دوم، $n=274$) انتخاب شدند.

فرایند تدوین ابزارها

مرحله نخست پس از بررسی ادبیات پژوهشی و مدل‌های تبیینی متعدد در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مدل SCCT (لنت و همکاران، 1994) به دلیل انطباق بیشتر با جامعه دانشجویی مبنای تئوریک کار قرار گرفت. سازه‌های این مدل استخراج شد و متناسب با آنها و بر مبنای ادبیات پژوهشی انجام شده در داخل کشور سازه‌های جدید با این مدل انطباق داده شد. سازه‌ها و مؤلفه‌های منتخب با نظر تیم پژوهشی به شرح جدول 1 است. در این جدول سازه‌های بولد شده و مؤلفه‌های آنها در زیر هر سازه و به صورت غیر بولد آمده است.

مرحله دوم در این مرحله از کار جلسات متعددی توسط تیم پژوهشی تشکیل شد. در طی این جلسات پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های گوناگونی که برای اندازه‌گیری هر یک از سازه‌ها در دسترس بود بررسی شدند و مناسب‌ترین موارد انتخاب شدند از آنجایی که اکثر این ابزار به زبان لاتین بود، در جلسات متعدد این ابزار ترجمه شدند یا مواردی که قبلاً ترجمه شده بودند مورد بازبینی دقیق‌تر قرار گرفتند. این جلسات به گونه‌ای توسط تیم پژوهشی تنظیم شده بود که پرسش‌ها یا گویه‌های هر پرسشنامه یا مقیاس ابتدا توسط هر فرد جداگانه ترجمه می‌شد و پس از بحث در خصوص هر ترجمه مناسب‌ترین پرسش یا عبارت برای آن نوشته می‌شد. در این گام،

تردیدی نیست که مهمترین نشانگر بازده آموزش علم و برجسته‌ترین نشانگر کاری که یک نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است (کری و شیولسون، 1988). از این رو، موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار دست یابد. با وجود این، آمارها از این ایده برای آموزش عالی کشورمان حمایت نمی‌کند. گزارش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری درباره چندی و چونی افت تحصیلی (شامل اخراج، انصراف، ترک تحصیل، و ماندگاری زیاد در دوره) گویای افت تحصیلی 7/18 درصدی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی حضوری در بازه‌ی زمانی 1373-1375 است و میزان پذیرفته‌شدگانی که نام‌نویسی نکرده‌اند را 4 درصد برآورد می‌نماید (نورشاهی، 1375). هرمزی (1373) و مجدالدین (1374) نیز به فزونی افت تحصیلی دانشجویان به ویژه مردان اشاره می‌کنند. به هر حال، این که چه عواملی زمینه‌ساز یا شتاب دهنده افت تحصیلی دانشجویان هستند در پژوهش‌های متعدد اشاره‌های گوناگونی شده است.

آجرلو (1379) و مجدالدین (1374) نشان‌ها و زمینه‌سازهایی مانند کم بودن زمان خواندن و نوشتن، خودپنداره‌ی کاهشده، بی‌برنامه‌گی و خستگی را برای افت آموزشی شناسایی کرده‌اند. فخاری (1388) از فرسودگی دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه و فنی - مهندسی گزارش داده و به همبستگی مکان زندگی دانشجویان با فرسودگی آموزشی اشاره کرده است. نتایج مطالعه حمیدی (1385) نیز به نبود روند بهبودیابنده‌ی نگرش دانشجویان نسبت به آموزش در فرایند چهارساله آموزش دانشگاهی اشاره دارد از سوی دیگر، نتایج برخی از مطالعات حاکی از فراوانی چشمگیر افسردگی در میان دانشجویان، به ویژه دانشجویان سال بالایی، در دانشگاه‌های گوناگون است و در بسیاری از آنها افسردگی دانشجویان با زمینه‌سازهای (علت‌های) آموزشی توجیه شده است (برای مثال، امینی، 1377؛ محمدزاده، 1380). شریفیان (1380) به بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شاهد پرداخته و این سازه را با میزان علاقه‌مندی، رشته‌ی تحصیلی، چگونگی حضور در موقعیت آموزشی و میزان آگاهی اجتماعی دانشجویان ارزیابی نموده و روابط معناداری را بین این سازه‌ها با پیشرفت تحصیلی گزارش کرده است.

با توجه به اهمیت فراوان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در هر نظام آموزشی و دخیل بودن عوامل متعدد مؤثر بر این پدیده، پژوهش‌های زیادی برای تدوین مدل‌های کارآمد به منظور تبیین و پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی انجام شده است. برای مثال، برخی پژوهش‌های برپایه نظریه مدل کار آدمی کاپلنفر (2007) عسگری، (1387) یا نظریه شناختی - اجتماعی دویک (1986)، عابدینی، (1386) انجام شده است که بر متغیرهای شناختی، شخصیتی یا انگیزشی متمرکز بودند و جامعه دانش‌آموزی را پوشش داده‌اند. با این همه، به نظر می‌رسد شمار پژوهش‌های که از منظر تئوریک جامع، یعنی دربردارنده همه جنبه‌ها آموزش شامل یادگیرنده، آموزش‌یار، محیط و فرایند آموزش (براون، ترمین، هوگزه، تلندر، فن، و لنت، 2008) و از منظر روش شناختی دربردارنده همه جنبه‌های عملکرد تحصیلی یادگیرندگان باشد، اندک است.

با مروری بر نظریه‌های موجود در زمینه‌ی آموزش، تدوین مدلی برای تبیین دستاوردهای عملکرد تحصیلی دانشجویان را می‌توان برپایه‌ی نظریه کلان شناختی - اجتماعی (بندورا، 1986) و به‌ویژه مدل عملکرد نظریه شناختی - اجتماعی حرفه (SCCT)، لنت، براون و هکت، (1994) انجام داد. مدل SCCT که برپایه نظریه بندورا توسعه یافت برای تبیین و پیش‌بینی دستاوردهای عملکرد با توجه به همه جنبه‌های شناختی، عاطفی، و رفتاری و در نظر گرفتن مسائل شغلی و تحصیلی در یک جا، به عنوان حرفه، مناسب به نظر می‌رسد. در SCCT، مکانیسم‌های شناختی - اجتماعی اصلی شامل خود-کارآمدی، انتظار پیامد و هدف‌گزینی میانجی‌های اصلی عوامل بیرونی و عملکرد محسوب می‌شوند در نتیجه این فرایندها، که پدیدآورنده خواسته‌ها

عامل میانجی بر روی دانشجویان دانشگاه تهران اجرا شد در مطالعه دوم، پرسشنامه MSLQ همراه با سازه اضافه شده به آن یعنی لذت از یادگیری بر روی دانشجویان کرمان اجرا شد. این پرسشنامه عوامل میانجی این مطالعه را اندازه‌گیری می‌کند تمام مراحل اجرا با هماهنگی دفتر مرکزی مشاوره وزارت علوم و دانشگاه‌های مربوطه انجام گرفت. از آنجایی که سازه سلامت روان (K-10) و فرسودگی تحصیلی (فخاری، 1388) از طریق پرسشنامه‌هایی اندازه‌گیری می‌شوند که اطلاعات متناسب با گروه دانشجویان در خصوص این ابزار در دست بود، در اجرای مقدماتی مورد استفاده قرار نگرفتند.

پرسشنامه‌ای برای جمع‌آوری اطلاعات جمعیت شناختی، سازه‌های علاقه و رضایت از رشته تحصیلی و عملکرد تحصیلی قبلی و فعلی دانشجو توسط تیم پژوهشی ساخته شد که مشتمل بر 24 پرسش بود. این مرحله از کار وقت زیادی را به خود اختصاص داد. مرحله سوم، در این مرحله اجرای مقدماتی ابزار انجام گرفت. به دلیل آن که سازه‌ها متعدد بودند و در نتیجه تعداد ابزار و گویه‌های آنها زیاد بود، اجرای مقدماتی در دو مطالعه مجزا انجام گرفت. در مطالعه نخست، ابزارهای مربوط به عوامل برونزاد شامل عوامل بافتی و فردی موثر بر پیشرفت تحصیلی و انتظارات پیامد به عنوان

جدول ۱

سازه‌ها و متغیرهای منتخب در این پژوهش

نقش متغیرها	درونزاد (وابسته)	میانجی نزدیک (وابسته)	میانجی دور (وابسته)	برونزاد - محیطی (مستقل)	برونزاد - فردی (مستقل)
نوع متغیرها	پیامدهای تحصیلی	راهبردهای یادگیری	باورهای انگیزشی	عوامل بافتی	عوامل فردی
سازه‌ها و مولفه‌های آنها	پیشرفت تحصیلی	شناختی	انتظار	برون سازمانی	دانش پیشین
	تفکر انتقادی	مرور ذهنی	خودکارآمدی	SES خانواده	علاقه به رشته تحصیلی
	فرسودگی تحصیلی	بسط دهی	انتظار پیامد	حمایت و رضایت	رضایت از رشته تحصیلی
		سازماندهی	ارزش	درون سازمانی	سلامت روانی
		فرانشناختی	ارزش درونی به هدف	بیگانگی دانشگاهی	ویژگی‌های جمعیت شناختی
		مدیریت منابع	ارزش بیرونی به هدف	ساختار هدفی کلاس	
	مدیریت زمان و محیط مطالعه	ارزش تکلیف			
	تلاش	عواطف			
	همسالان	اضطراب امتحان			
	کمک طلبی	لذت بردن از یادگیری			

ابزار

پرسشنامه جمعیت‌شناختی: این پرسشنامه عوامل فردی (شامل ویژگی‌های هویتی، علاقمندی و رضایت از رشته تحصیلی، عملکرد قبلی)، عوامل بافتی - برون - سازمانی (شامل شرایط و مکان زندگی، وضعیت اشتغال و میزان مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه) و متغیر وابسته اصلی (عملکرد دانشجو در نیمسال تحصیلی گذشته بر اساس معدل) را در قالب 24 پرسش اندازه‌گیری می‌کند.

پرسشنامه عوامل بافتی - برون سازمانی: شامل دوگویه‌نامه‌ی وضعیت اقتصادی - اجتماعی (SES) و ادراک و رضایت فرد از موانع و حمایت‌ها جامعه و خانواده برای تحصیل است. گویه‌نامه‌ی SES دربردارنده‌ی 5 پرسش درباره‌ی میزان تحصیلات و شغل پدر و مادر، و ادراک از وضعیت خانواده در قالب طیف 6 درجه‌ای لیکرت است. گویه‌نامه‌ی پژوهشگر ساخته ادراک و رضایت از موانع و حمایت‌ها دربردارنده‌ی 12 گویه است که ادراک و رضایت دانشجو را از سه مؤلفه اجتماعی، اقتصادی - کاری، و خانوادگی می‌پرسد و گزینه‌های پاسخ در طیف 6 درجه‌ای لیکرت قرار دارند.

مقیاس بیگانگی دانشگاهی: این مقیاس توسط بورباچ burchbach به گونه‌ای تنظیم و توسعه داده شد تا سطوح بیگانگی تجربه شده دانشجویان را تعیین کند این مقیاس سه مؤلفه بیگانگی اجتماعی شامل بی‌معنایی، ناتوانی، و کناره‌گیری را از طریق 24 گویه در طیف 5 درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌کند در این مطالعه برای جلوگیری از گرایش به مرکز نظر دانشجویان در انتخاب گزینه‌ها یک گزینه دیگر اضافه شد. لویز (2009) اعتبار همسانی درونی این مقیاس را در بین دانشجویان سال دوم /83 نشان داد. در استفاده از این ابزار در ادبیات پژوهشی نمره کل ملاک تحلیل قرار گرفته است.

شوند. ضریب آلفای گزارش شده برای چهار خرده مقیاس این ابزار در ادبیات تا 0/77 تا 0/88 است. اعتبار و روایی این ابزار در مطالعات داخلی با جمعیت دانش‌آموزی نیز مورد بررسی قرار گرفته است (صداقت، 1389) و نتایج اساساً همسو با یافته‌های حاصل از نسخه اصلی است. برای اجرای مقدماتی این پرسشنامه در جمعیت دانشجویی تعداد 20 پرسش از میان 31 پرسش انتخاب شد. این پرسش‌های مواردی بودند که با ویژگی‌های پاسخ دهندگان مطابقت بیشتری داشتند.

مقیاس انتظارات پیامد (SOES): مقیاس انتظار پیامد برای اندازه‌گیری ادراک دانشجویان از مدت زمانی که پس از ثبت نام در آموزش عالی باقی خواهند ماند و برای به دست آوردن مدرک دانشگاهی - که به آنها شخصیت مثبت و نتایج روانی موثر می‌دهد - فشاری خواهند کرد، به کار برده می‌شود. گویه‌های این مقیاس از (هاکت، بتز، کاساز و روچا-سینگه، 1992 و بتز و ویتن، 1997؛ به نقل از لندی، 2003) اقتباس شده و تعدیل گردیده است. این مقیاس از 13 گویه تشکیل شده و دانشجویان به هر گویه در یک طیف 6 درجه‌ای (از 1= کاملاً مخالفم تا 6= کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است. این ابزار در مرکز ملی تحقیقات دانشگاه میشیگان (Michigan) سال 1986؛ یعنی زمان تأسیس مرکز) برای بهبود تدریس و یادگیری در مقطع متوسطه طراحی شد. سپس، به منظور سنجش جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان و استفاده آنها از راهبردهای مختلف یادگیری به دوره‌های دانشگاهی توسعه یافت. این پرسشنامه توسط پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی در سال 1991 با استفاده از یک نمونه 380 نفری از دانشجویان استانداردسازی شد. این ابزار در ایران توسط پژوهشگر (برای مثال، عابدینی، 1386؛ صداقت، 1389) به کار رفته است و ویژگی‌های روانسنجی آن مناسب گزارش شده است. این ابزار دارای دو بخش راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری است. بخش انگیزشی دارای 31 گویه است که اهداف و باورهای ارزشی دانشجویان نسبت به مطالعه و یادگیری، باورهای آنها درباره مهارت‌هایشان برای موفقیت در یک دوره تحصیلی، و اضطراب -

پرسشنامه فعالیت‌های کلاسی من (MCA) این ابزار توسط جنتری و گابل (2001)؛ به نقل از صداقت، 1389) برای سنجش ادراک یادگیرندگان از ابعادی که به وضوح به انگیزش و یادگیری مربوطند توسعه یافته است. این مقیاس 31 پرسشی چهار بعد علاقه (8 گویه)، چالش (9 گویه)، انتخاب (7 گویه) و لذت (7 گویه) را می - سنجد. تمام گویه‌ها در یک مقیاس 6 درجه‌ای از به ندرت تا همیشه پاسخ داده می -

اجتماعی در دانشگاه و نظایر این نیز در این مطالعه سوال شد شرکت کنندگان به همراه با 24 ایتام اطلاعات جمعیت شناختی پاسخ دادند.

از تحلیل ایتام، همبستگی گویه با نمره کل و تحلیل عاملی اکتشافی (با شیوه-های عامل‌یابی مؤلفه‌های اصلی و بیشینه درستی‌مندی و چرخش‌های متعام و متمایل) برای داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های ادراک و رضایت فرد از موانع و حمایت‌ها که جامعه و خانواده برای تحصیل فرد مهیا می‌کنند، مقیاس بیگانگی دانشگاهی، پرسشنامه فعالیت‌های کلاسی من (که علاقه، چالش، انتخاب و لذت از سازماندهی کلاس‌های درس را مورد سوال قرار می‌دهد) و مقیاس انتظارات پیامد استفاده شد. تحلیل ایتام و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه موانع و حمایت‌ها شامل 12 گویه نشان داد یک ساختار دو عاملی تصنعی بر داده حاکم است. سه گویه دارای عبارت موانع توسط جامعه با یکدیگر بار گرفتند و گویه‌های مربوط به حمایت‌های توسط جامعه و موانع و حمایت‌ها توسط خانواده و رضایت از آنها (9 گویه) با یکدیگر بار گرفتند با اعمال محدودیت‌ها برای تعداد عوامل و استفاده از چرخش‌های متعدد و حذف گویه‌های مربوط به موانع یک ساختار تک عاملی مناسب بر داده‌ها حاکم شد اعتبار همسانی درونی قبل از حذف 4 گویه موانع برابر 0/47 و پس از حذف برابر 0/75 بود. در زمینه مقیاس بیگانگی تحصیلی، تحلیل‌ها نشان داد که یک ساختار دو عاملی با داده‌ها سازگار است. با هدف کوتاه سازی و متناسب کردن گویه‌های مقیاس با فرهنگ جامعه، با حذف گویه‌هایی (9 گویه) که پراکندگی مناسب نداشتند، بارهای عاملی پایین‌تر از 0/40 داشتند، همبستگی آنها با نمره کل کمتر 0/30 بود و به لحاظ معنایی با فرهنگ جامعه دانشگاهی کشورمان هماهنگی نداشتند به یک ساختار دو عاملی با ساختار ساده دست یافتیم. اعتبار همسانی درونی عامل نخست 0/70 و عامل دوم 0/50 به دست آمد (جدول 1). در تحلیل گویه‌های پرسشنامه فعالیت-های کلاسی من که برای جمعیت دانشجویی تبدیل شده بود، نتایج نشان داد که مؤلفه انتخاب جایگاهی در ساختار کلاس‌های درسی دانشجویان ندارد با حذف گویه‌های مربوط به این مؤلفه، تحلیل عاملی اکتشافی مجدد انجام شد و از یک ساختار تک عاملی حمایت کرد. بارهای عاملی بین 0/46 تا 0/62 قرار داشتند و اعتبار همسانی درونی برای 15 گویه باقیمانده 0/89 بدست آمد. تحلیل‌های انجام شده بر روی مقیاس انتظارات پیامد (13 گویه‌ای) با حذف 4 گویه ضعیف نیز از یک ساختار تک عاملی برای این مقیاس حمایت کرد. دامنه بارهای عاملی بین 0/54 تا 0/69 و اعتبار همسانی درونی 0/84 بود.

شان از آزمون‌های آن دوره را می‌سنجد بخش راهبردهای یادگیری شامل 31 گویه درباره‌ی استفاده دانشجویان از راهبردهای شناختی و فراشناختی مختلف و 19 گویه درباره‌ی مدیریت منابع مختلف توسط دانشجویان است. بنابراین، نسخه 1991 MSLQ که توسط پینترچ و همکاران هنجار شده است دارای 81 گویه است. در مطالعه حاضر متغیرهای تفکر انتقادی (متغیر وابسته)، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی (میانجی‌ها) به جز انتظار پیامد، لذت از یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق این پرسشنامه اندازه‌گیری می‌شوند.

شیوه اجرا

برای اجرای ابزار در دو مطالعه از دو گروه پرسشگر استفاده شد. پس از هماهنگی‌های اولیه و دادن آموزش‌های لازم، چهارچوب نمونه‌گیری از دو دانشگاه تهران و کرمان در اختیار افراد هر گروه قرار گرفت. اجرا به صورت گروه‌های کوچک و در داخل کلاس انجام گرفته پرسشگران ابتدا توضیح مختصری در خصوص هدف و نحوه پاسخدهی به شرکت کنندگان ارائه می‌کردند و از دانشجویان خواسته می‌شد به تمام پرسش‌های یا گویه‌ها پاسخ دهند و اگر سوالی برای آنها مطرح می‌شد از پرسشگر درخواست کمک کنند سپس پرسشنامه‌ها و مقیاس‌ها در اختیار شرکت-کننده قرار می‌گرفت. زمانی که در مورد گویه یا پرسشی از طرف دانشجویان زیاد سوال پرسیده می‌شد توضیح به گروه و نه به فرد داده می‌شد. مدت زمان پاسخ آزاد بود، اگر چه مشاهده شد که همه شرکت کنندگان در حداکثر 45 دقیقه دفترچه خود را برگرداندند.

نتایج

مطالعه نخست

شرکت کنندگان مطالعه نخست 399 دانشجوی (179 مرد، 200 زن و 20 نفر بی‌پاسخ) دوره کارشناسی بودند که از دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران انتخاب شدند. از بین 196 پاسخ‌دهنده دامنه سنی بین 18-35 با 84٪ کمتر از 26 سال قرار داشت. پاسخ‌دهندگان از گروه‌های آزمایشی مختلف (فنی 68 نفر، تجربی 38 نفر، انسانی 90 نفر، هنر 7 نفر، زبان خارجی 24 نفر و 172 نفر بی‌پاسخ) و سهمیه‌های متعدد (مناطق 159 نفر، شاهد و ایثارگر 21 نفر، 14 نفر از سایر موارد و بی‌پاسخ 205 نفر) بودند. تعداد 211 نفر مجرد و 22 نفر متاهل (116 نفر بی‌پاسخ)، اغلب ساکن خوابگاه (171 نفر) و سهمیه قبولی اغلب آنها مناطق (159 نفر) بود اگر چه اطلاعات جمعیت شناختی دیگری نظیر وضعیت اشتغال، نوع فعالیت فرهنگی -

جدول 1

بارهای عاملی مربوط به دو عامل کناره‌گیری (عامل 1) و بی معنایی (عامل 2) مقیاس بیگانگی

شماره گویه	4	8	18	11	5	6	13	19	21	7	2	9	23	17	10	مقدار واریانس تبیین شده
عامل 1	0/67	0/61	0/60	0/59	0/58	0/53	0/41	-0/40	0/38	0/65	0/61	0/58	0/50	0/46	0/42	18/51
عامل 2																12/51

مطالعه دوم

شرکت کنندگان مطالعه دوم 274 دانشجوی دوره کارشناسی بودند که از دانشکده‌های مختلف دانشگاه‌های شهر کرمان انتخاب شدند. از این تعداد 39 نفر به دلیل عدم پاسخدهی به 40٪ درصد گویه‌های کنار گذاشته شدند. تعداد 64 مرد و 165 زن (و 6 نفر بی‌پاسخ) در مطالعه شرکت داشتند دامنه سنی پاسخ‌دهندگان بین 18-50 سال با 84٪ کمتر از 26 سال قرار داشت. پاسخ‌دهندگان از گروه‌های آزمایشی مختلف (فنی 50 نفر، تجربی 56 نفر، انسانی 122 نفر و 7 نفر بی‌پاسخ) و سهمیه‌های متعدد (مناطق 111 نفر، شاهد و ایثارگر 5 نفر، 27 نفر از سایر موارد و بی‌پاسخ 92 نفر) بودند. تعداد 50 نفر مجرد و 175 نفر متاهل (10 نفر بی‌پاسخ) و سهمیه قبولی اغلب آنها مناطق (111 نفر) بود.

در این مطالعه از اجرای مقدماتی پرسشنامه MSLQ استفاده شد. تحلیل‌های آماری همانند مطالعه نخست بود به جز این که از تحلیل عاملی تأییدی نیز برای واریاسی ساختار عاملی پرسشنامه به دلیل داشتن پشتوانه تئوریک برای این ابزار استفاده شد. زیر بنای نظری MSLQ دیدگاه شناختی عمومی و شناختی - اجتماعی

از راهبردهای انگیزشی و یادگیری است. نتایج تحلیل‌ها برای بخش انگیزشی و یادگیری نشان داد که مؤلفه باورهای کنترل یادگیری (عامل انگیزشی) و مدیریت محیط مطالعه (عامل یادگیری) همسانی درونی ضعیفی برخوردارند و در ساختار عاملی به دست آمده برای ابزار از جایگاه مناسبی برخوردار نیستند با حذف این مؤلفه‌ها و برخی گویه‌های ضعیف مربوط به سایر مؤلفه‌ها، ساختار عاملی به دست آمده جدید با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی با ساختار نظری پرسشنامه هماهنگ بود.

بحث

نتایج دو مطالعه مقدماتی نشان داد در تمام ابزار استفاده شده ضرایب همسانی درونی پس از اعمال تغییرات مناسب است. بررسی همبستگی‌های ایتام‌ها با نمره کل در هر مؤلفه مربوطه نیز نشان داد ضرایب همبستگی در اغلب موارد در دامنه مناسبی قرار دارند. لذا می‌توان گفت که مؤلفه‌ها از همسانی درونی مناسبی برخوردارند. ساختارهای عاملی ابزار نیز از این ایده حمایت کردند با وجود این، در واریاسی ساختار عاملی پرسشنامه ساختار کلاسی من نکته قابل ملاحظه‌ای نهفته بود بارهای عاملی

عابدینی، یاسمین (1366). نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی. رساله منتشره نشده دوره دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. عسگری، علی (1387). تدوین مدلی برای تبیین پیشرفت تحصیلی بر پایه مدل نظریه شغلی آدمی. رساله منتشر شده دوره دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

فخاری، الهام (1388). بازخورد به آموزش، پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسوده‌گی‌ی آموزشی‌ی دانشجویان ایرانی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

مجدالدین، عبدالرضا (1374). بررسی عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانشجویان دوره‌ی روزانه کارشناسی (روزانه) دانشگاه شهیدچمران اهواز سال تحصیلی 1374-1373، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

محمزاده، جهان‌شاه (1380). بررسی میزان شیوع افسردگی در بین دانشجویان دانشگاه ایلام، طرح پژوهشی دانشگاه ایلام.

نورشاهی، نسرين (1375). محاسبه نرخ افت تحصیلی با تاکید بر طول مدت تحصیل دانشجویان مقطع کارشناسی حضوری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی، طرح پژوهشی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

هرمزی، محمود (1373). بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور (آموزش از راه دور)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

Brown, S. D., Tramyne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive Predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.

Carey, N., & Shavelson, R. (1988). Outcomes, achievement, articpation, and attitudes. In R. J. Shavelson, L. M. McDonnell, & J. Oakes (Eds.), *Indicators for monitoring mathematics and science education* (pp. 147-191). Los Angeles, CA: Rand Corporation.

Landy, C.C. (2003). *Self- efficacy, Motivation, and Outcome Expectation Correlates of Colige Students' Intention Certainty*, Unpublished Doctoral Thesis in Department of Educational Leadership, Research, and Counseling, Louisiana State University.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R.W., Paixão, M.P., da Silva, J.T., & Leitão, L.M. (2010). Predicting Occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251.

Lewis, J. (2009). *Social Alienation, Self-efficacy, and Career Goals as Related to the Academic Performance of College Sophomores*. Unpublished Doctoral Thesis in Human Development, Marywood University.

Pintrich, P. R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for The use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

پایین‌گویی‌های مؤلفه انتخاب حاکمی از این است که سازماندهی کلاسی‌های درسی دانشگاهی اجازه انتخاب و خودمختاری در فعالیت‌های آموزشی را به دانشجویان نمی‌دهد، که این یافته با نتایج مطالعه صداقت (1389) همخوان است. در خصوص مقیاس بیگانگی تحصیلی نیز مشاهده شد که برخی گویه‌های این ابزار با فرهنگ حاکم با دانشگاه‌های کشورمان - ایران - سازگار نیست یا قابلیت کاربرد کمتری دارد. با حذف این گویه‌ها ساختار عاملی جدیدی ایجاد شد که با نتایج مطالعه لویز (2009) همخوان است. در نهایت، ساختار عاملی پرسشنامه MSLQ نیز تغییرات اساسی پیدا کرد. مقیاس باورهای کنترل یادگیری در ساختار عاملی جایگاهی به خود اختصاص نداد. گویه‌های مدیریت محیط مطالعه نیز از بار عاملی ضعیفی برخوردار بودند به نظر می‌رسد محیط دانشگاهی نیازمند تدوین گویه‌هایی است که نشانگر محیط مطالعه دانشجویی - نظیر خوابگاه - باشد، در حالی که گویه‌های مربوط به این پرسشنامه بیشتر متناسب با جمعیت دانشجویی بود. این پرسشنامه با اصلاحات اساسی و حذف گویه‌های ضعیف یا تصحیح آنها در اجرای نهایی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

به طور خلاصه، پیشگیری از افت تحصیلی و کاهش این پدیده نامطلوب آموزشی با شناسایی و توسعه مدل‌های مفهومی عملکرد تحصیلی کاری شدنی است. به ویژه، تدوین و توسعه‌ی یک مدل تجربی از عملکرد تحصیلی برپایه‌ی ویژگی‌های شناختی-اجتماعی جامعه دانشگاهی ایران در این راستا کمک‌کننده به نظر می‌رسد. شناسایی عوامل فردی، بافتی و میانجی مؤثر بر افت تحصیلی می‌تواند در تدوین برنامه‌های درسی، تغییر رشته، جلوگیری از بی‌انضباطی‌های تحصیلی، ممانعت از ماندگاری زیاد و مسائلی از این قبیل کمک کند. برای رسیدن به این هدف، استفاده از ابزارهای مناسب برای گردآوری داده‌ها در خصوص متغیرهای مهم پژوهشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در همین راستا، از نتایج این دو مطالعه مقدماتی برای بهبود ابزارهای استفاده شده برای اجرای نهایی استفاده خواهد شد.

منابع

آچرلو، زهرا (1379). شناسایی عوامل مرتبط با افت تحصیلی دانشجویان ورودی سال 1376 مقطع کارشناسی دانشکده کشاورزی کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

امینی، فریبا (1377). بررسی میزان شیوع اضطراب و افسردگی و تاثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان، طرح پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان.

حمیدی، منصورعلی (1385). از بازخورد دانش‌پژوهانه به همه‌سالاری‌ی آموزشی، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.

شرفیان، اکبر (1380). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شاهد، فصلنامه علوم اجتماعی، (15 و 16)، 199-230

صداقت، مریم (1389). نقش راهبردهای یادگیری خود تنظیم در رابطه‌ی اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. رساله منتشره نشده دوره دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

نقش ابعاد خودتنظیم‌گری هیجانی و احساس تنهایی بر رفتارهای پرخطر سوء مصرف مواد و جنسی

زهرا حسن زاده¹، معصومه خسروی²، زهرا نیک منش³

¹ دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی زاهدان - hasanzadeh.psy@gmail.com

² کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

³ گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

چکیده

تفاوت‌های فردی در کنترل خودتنظیمی و احساس تنهایی ممکن است درگیر شدن در فعالیتهای پرخطر را تبیین کنند هدف بررسی نقش ابعاد خودتنظیم‌گری هیجانی و احساس تنهایی بر رفتارهای پرخطر بود. 462 نفر از دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های خود تنظیم‌گری هیجانی، احساس تنهایی و پرسشنامه محقق ساخته رفتارهای پرخطر پاسخ دادند. نتایج نشان داد که بین برخی از ابعاد خودتنظیم‌گری با برخی از رفتارهای پرخطر و نیز بین احساس تنهایی و برخی از رفتارهای پرخطر همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مؤلفه دشواریهای کنترل تکانه، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و احساس تنهایی قادر به تبیین تغییرات رفتارهای پرخطر بودند ($p \leq 0.05$). لزوم بکارگیری مداخلات و اقدامات پیشگیرانه در دانشجویان پیشنهاد می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیم‌گری هیجانی؛ احساس تنهایی؛ رفتارهای پرخطر