

The Relationship of Academic Buoyancy and Learning Experiences with Critical Thinking of Students in COVID-19: the Mediating Role of Psychological Capital

Sayd Mahdi

Zaeimzadeh 

Ph.D. Student in Educational Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: Mahdi.zaeimzadeh@gmail.com

Asghar Jafari* 

Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, University of Kashan, Kashan, Iran. E-mail: a.jafari@kashanu.ac.ir

ABSTRACT

Present study aimed to determine the relationship of academic buoyancy and learning experiences with critical thinking of students in COVID-19 with the mediating role of psychological capital. Method was correlation. Population were 17600 students of IAU, Tehran- north branch in 2020-2021. 210 participants selected by available sampling. Data were collected by questionnaires of Facione, s (1990) critical thinking, Dehghanizadeh and Hossein Chari, s (2012) academic buoyancy, Newmman and Newmman, s (1993) learning experiences and Lothanz & et al., s (2007) psychological capital and analyzed by Pearson's correlation and hierarchy regression. The results indicate that there is a positive and significant relationship between academic buoyancy and learning experiences with critical thinking ($P < 0.01$). The results of hierarchy regression showed that psychological capital significantly mediate on relation of academic buoyancy and learning experiences with critical thinking ($P < 0.01$). Results showed evidences that academic buoyancy and learning experiences effect critical thinking through engagement of students in the process of constructive learning and psychological capital through improving positive constructs in students, more explain the role of these variables on critical thinking. In other to increase critical thinking of students, it is suggested pay attention to academic buoyancy and learning experiences and promote psychological capitals through counseling and training.

Keywords: Critical thinking, Academic buoyancy, Learning experience, Psychological capital, COVID-19

Cite this Article: Zaeimzadeh, S. M. & Jafari, A. (2023). The Relationship of Academic Buoyancy and Learning Experiences with Critical Thinking of Students in COVID-19: the Mediating Role of Psychological Capital. *Educational Technologies in Learning*, 5(19), 84-104. <https://doi.org/10.22054/jti.2023.66620.1346>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jti.2023.66620.1346>

رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان در دوره کووید ۱۹: نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی

دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه: Mahdi.zaeimzadeh@gmail.com
نویسنده مسئول، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: a.jafari@kashanu.ac.ir

سید مهدی زعیم زاده

اصغر جعفری *

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان انجام شد. روش پژوهش همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که تعدادشان ۱۷۶۰۰ نفر بود. ۲۱۰ شرکت‌کننده به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های تفکر انتقادی (Facione 1990)، سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، کیفیت تجارب یادگیری (Newman and Newman 1993) و سرمایه روان‌شناختی Lothanz و همکاران (2007) جمع‌آوری و به‌وسیله آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی رابطه مثبت و معنادار دارند ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی نقش میانجی معناداری دارد ($P < 0/01$). نتایج شواهدی را نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری از طریق درگیر ساختن دانشجویان در فرآیند یادگیری سازنده‌گرا روی تفکر انتقادی آنان تأثیر می‌گذارند و سرمایه روان‌شناختی با تقویت سازه‌های مثبت در دانشجویان، نقش سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری را در پیش‌بینی تفکر انتقادی بیشتر تبیین می‌کند. لذا به منظور افزایش تفکر انتقادی دانشجویان پیشنهاد می‌شود به سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری توجه شود و از طریق مشاوره و آموزش زمینه ارتقاء سرمایه روان‌شناختی فراهم شود.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، سرزندگی تحصیلی، تجارب یادگیری، سرمایه روان‌شناختی، کووید-۱۹

استناد به این مقاله: زعیم زاده، سید مهدی، و جعفری، اصغر. (۱۴۰۲). رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان در دوره کووید ۱۹: نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *فناوری‌های آموزشی در یادگیری*، ۱۹(۱)، ۸۴-۱۰۴. <https://doi.org/10.22054/jti.2023.66620.1346>

مقدمه

با شیوع کووید-۱۹ در دنیا، دانشگاه‌ها تعطیل شدند و فراگیران تحت آموزش مجازی قرار گرفتند. بی‌شک شیوه آموزش مجازی تغییرات فرآیندی و محتوایی زیادی را در عملکرد شناختی فراگیران ایجاد می‌کند (Liguori & Winkler, 2020). تفکر انتقادی به‌مثابه یک روش علمی برای تصمیم‌گیری، تحلیل و حل مسئله به حساب می‌آید که می‌توان آن را به‌صورت یک فرآیند نظام‌مند و سازمان‌یافته برای تشریح مسئله، ارزیابی منابع و ارائه راه حل‌های گوناگون برای حل مسئله تعریف کرد (Alperay et al., 2015). تفکر انتقادی، توانایی افراد برای به چالش کشاندن افکار است. تفکر انتقادی، قضاوتی هدفمند و خودگردان است که به‌وسیله تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط انجام می‌شود. این تفسیر مستند، مفهومی و ریشه‌ای است و بر اساس یک روش‌شناسی و انتقاد منطقی در تفکر صورت می‌گیرد (Zeki, 2015). در سال‌های اخیر متخصصان نظام آموزشی به‌شدت از ناتوانی دانشجویان در تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند. نظام آموزش فعلی، دانش‌آموختگانی تحویل جامعه می‌دهد که از حل کوچک‌ترین مسائل جامعه عاجز هستند و به‌رغم اهمیت تفکر انتقادی در یادگیری، توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت تفکر انتقادی ضعیف است (Chan, 2013). نتایج پژوهش دربان و همکاران (۱۳۹۵) روی دانشجویان ایرانی نشان داد که سطح تفکر انتقادی آنان نسبت به سایر کشورها پایین‌تر است. نتایج این پژوهش‌ها ضرورت توجه جدی به مقوله تفکر انتقادی دانشجویان را نشان می‌دهد.

سرزندگی تحصیلی^۱ یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت است که در حوزه تغییرات شناختی و یادگیری اهمیت زیادی دارد (Martin, 2014). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی دانشجویان برای موفقیت در مقابله با موانع و چالش‌های تحصیلی است که در حوزه تحصیل و یادگیری قرار دارند (ویسکرمی و یوسف وند، ۱۳۹۷). به اعتقاد Putwain و همکاران (2015) و Collie (2017) سرزندگی تحصیلی، نشان‌دهنده تاب‌آوری است و به‌صورت توانایی و پایداری دانشجویان برای کسب موفقیت در مقابله با موانع و مشکلات تحصیلی نمود پیدا می‌کند. طبق نتایج پژوهش Martin (2014) دانشجویان دارای سرزندگی تحصیلی بالا بهتر می‌توانند بر چالش‌ها و فشارهای تحصیلی غلبه کنند. بر این اساس سرزندگی تحصیلی که ماهیتی انگیزشی و فعال دارد، می‌تواند تفکر انتقادی دانشجویان را

1. academic buoyancy

رشد دهد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). طبق نتایج پژوهش Shcheglova و همکاران (2019) درگیری و سرزندگی تحصیلی دانشجویان در تحول تفکر انتقادی آنان تأثیر دارند و نتایج مطالعه Filak and Nicolini (2018) نشان داد دانشجویانی که از یادگیری عمیق و محتوایی لذت می‌برند، انگیزش و سرزندگی بالاتری دارند. با توجه به این که در آموزش مجازی آنلاین امکان ایجاد ارتباط و پرسش و پاسخ بین استاد و دانشجو وجود دارد، یادگیری برای دانشجویان لذت‌بخش‌تر است و احتمالاً دانشجویان انگیزش، خودمختاری، شایستگی و انتقادگری بالاتری را تجربه می‌کنند (Supriyadi et al., 2020).

افزون بر سازه سرزندگی تحصیلی، به نظر می‌رسد که کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان هم در تفکر انتقادی آنان نقش دارد. کیفیت تجارب یادگیری اولین بار توسط Newman and Newman (1993) مطرح شد. تجارب یادگیری، ادراک دانشجویان از دروندا‌هایی است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در محیط آموزشی دریافت می‌کنند و دارای چهار حیطه محتوا، منابع، انعطاف‌پذیری یادگیری و روابط استاد-دانشجو است (Hill & West, 2018). Phifer (2010) اعتقاد دارد که کیفیت تجارب یادگیری دانشگاهی در رشد علمی و حرفه‌ای و افزایش خلاقیت و تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر دارد. غنی‌سازی تجارب یادگیری و توجه به یادگیری فعال در موقعیت‌های یادگیری بر فعالیت‌های ذهنی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. نتایج پژوهش Ocuaman (2010) نشان داد کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند به نتایج کوتاه‌مدت مانند لذت یادگیری و پاداش درونی و نتایج بلندمدت مانند موفقیت در کار و مسیر شغلی آینده و تحول فردی در خلاقیت، تفکر واگرا و تفکر انتقادی منجر شود. نتایج پژوهش Che و همکاران (2019) نشان داد که کیفیت تجارب یادگیری از طریق کاهش فرسودگی تحصیلی، ارتقاء دستاوردهای علمی و اجتماعی دانشجویان، افزایش عزت‌نفس، خوداثربخشی و موفقیت تحصیلی می‌تواند به شکل‌گیری تفکر نقادانه، خلاق و سازنده در دانشجویان کمک کند. Asikainen و همکاران (2017) و Maulana و همکاران (2016) نیز به این نتیجه رسیدند که تعامل اساتید با دانشجویان که نشان‌دهنده کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان هستند نه تنها بر انگیزش بلکه بر رفتار اجتماعی و شیوه تفکر و شناخت‌های آنان تأثیر مثبت دارد. Agistiawati و همکاران (2020) در مطالعه‌ای دریافتند که تسهیم دانش و تجارب فراگیران در فرآیند یادگیری می‌تواند توانایی نوآوری، خلاقیت و انتقادگری فراگیران را تقویت کند. افزون بر این طبق نتایج

پژوهش Che و همکاران (2019) منابع علمی و دانش به‌عنوان بخشی از تجارب یادگیری می‌توانند بر تفکر انتقادی و نوآورانه فراگیران تأثیر بگذارند و تجارب یادگیری پیش‌بینی‌کننده توانایی تفکر انتقادی است. در دوره کووید-۱۹، تحول در آموزش الکترونیکی تغییراتی در شیوه یادگیری دانشجویان ایجاد کرده است که در بیشتر موارد انگیزه و سرزندگی تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌دهد و دانشجویان تجارب یادگیری بسیار غنی، مؤثر و کارآمدی به دست می‌آورند. بر این اساس یادگیری الکترونیکی که موجب فعال کردن دانشجویان در فرآیند یادگیری می‌شود، توانایی تفکر انتقادی فراگیران را بهبود می‌بخشد (Supriyatno et al., 2020). همچنین طبق نتایج پژوهش Agistiawati و همکاران (2020)، آموزش مجازی در دوره کووید ۱۹، در افزایش تجارب یادگیری و سرزندگی تحصیلی، کارآمدی بالایی دارد و می‌تواند تفکر انتقادی دانشجویان را تقویت کند؛ اما به نظر می‌رسد در فرآیند تأثیرگذاری سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری روی تفکر انتقادی، توانمندی‌ها و ویژگی‌های پنهان دیگری در دانشجویان وجود دارد که در دانشجویان گوناگون متفاوت است و می‌تواند نقش سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری را در تفکر انتقادی دانشجویان بیشتر تبیین کند (Adil et al., 2020). طبق نظر Luthans و همکاران (2007) سرمایه روان‌شناختی بر بهبود عملکرد افراد در جنبه‌های گوناگون زندگی تحصیلی و کاری تأثیر می‌گذارد. سرمایه روان‌شناختی برگرفته از روان‌شناسی مثبت است و دارای چهار مؤلفه خودکارآمدی (باور به توانایی فرد برای انجام کارهای چالش‌انگیز) تاب‌آوری (توانایی تحمل مشکلات و ادامه کار برای رسیدن به اهداف)، مثبت‌اندیشی (اسناد اتفاقات مثبت به عوامل دائمی و شخصی) و امیدواری (داشتن انگیزه و هدف در زندگی و پافشاری در راه رسیدن به آن‌ها) است (Shichang, 2012). سرمایه روان‌شناختی بالا عوامل انگیزشی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان را تقویت می‌کند (Vanno et al., 2014). طبق نتایج پژوهش‌های Adil و همکاران (2020) و Liao and Liu (2016) دانشجویان دارای سرمایه روان‌شناختی بالا با استفاده از منابع موجود و مهارت‌های خود بهتر می‌توانند مشکلات تحصیلی را حل کنند و به موفقیت بالاتری دست یابند.

سرمایه روان‌شناختی تعامل، شکوفایی استعدادها و عواطف دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند و در بهبود کیفیت تجارب یادگیری نقش دارند. بر این اساس سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به ایجاد تغییرات شناختی کارآمد و سازنده در فراگیران کمک کند (Datu &

(Valdez, 2016). همچنین طبق نتایج پژوهش Supriyadi و همکاران (2020) هر چه سرمایه‌های روان‌شناختی امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی بالاتر باشند، افراد روحیه انتقادگری بالاتری دارند. از این رو به نظر می‌رسد که سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌تواند رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری آنان را با تفکر انتقادی تغییر دهد. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در یادگیری سازنده و نقش متغیرهای روان‌شناختی در تقویت تفکر انتقادی و تأثیر آن در موفقیت آینده شغلی دانشجویان و همچنین خلأ پژوهشی موجود، پاسخ به این سؤال پژوهشی حائز اهمیت است که رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی چگونه است؟ چون مطالعه نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی می‌تواند رهنمودهایی ارائه کند که نقش سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری در پیش‌بینی تفکر انتقادی عمیق‌تر تبیین شود و مبنای پژوهشی خوش‌آیته‌ای برای انجام پژوهش‌های بعدی فراهم شود که با آموزش و تقویت سرمایه روان‌شناختی بتوان نقش سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری را در تفکر انتقادی کارآمدسازی کرد. لذا، پژوهش حاضر با هدف مطالعه رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی در دوره کووید-۱۹ انجام شد و فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

بین سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان رابطه وجود دارد. سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان نقش میانجی دارد.

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ که تعدادشان ۱۷۶۰۰ نفر بود. با توجه به این که دانشجویان دوره کارشناسی در هر نیمسال تحصیلی تعداد کلاس‌های بیشتری دارند و بیشتر با یادگیری مبانی نظری سروکار دارند که امکان مشارکت در بحث‌های کلاسی برای دانشجویان خیلی بیشتر است، پژوهش حاضر روی دانشجویان دوره کارشناسی اجرا شد. پس از تصویب طرح پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه با ارائه معرفی‌نامه از مدیریت پژوهش، به دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال مراجعه شد و برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. از

بین دانشکده‌های این دانشگاه ابتدا ۳ دانشکده به‌طور تصادفی انتخاب شدند سپس از بین کلاس‌های موجود در این دانشکده‌ها، ۱۰ کلاس دوره کارشناسی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه طبق نظر هومن (۱۳۸۷) درباره حجم نمونه مناسب در پژوهش همبستگی، به ازای هر متغیر ۲۵ آزمودنی در نظر گرفته شد. با توجه به تعداد متغیرهای مورد مطالعه و جبران افت آزمودنی‌ها، حجم نمونه ۲۲۰ نفر تعیین شد. پرسشنامه‌ها با استفاده از یک برنامه نرم‌افزاری کامپیوتری به یک لینک تبدیل شد و از طریق واتس‌آپ برای اساتید کلاس‌ها ارسال شد. دستورالعمل تکمیل پرسشنامه‌ها، توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش و محرمانه بودن مشخصات شرکت‌کنندگان هم برای اساتید فرستاده شد و از آن‌ها خواسته شد که لینک پرسشنامه‌ها را برای دانشجویان ارسال کنند و آنان را نسبت به تکمیل پرسشنامه‌ها تشویق کنند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل این موارد بودند: در دوره کووید-۱۹ مشغول به تحصیل باشد، دانشجوی دوره کارشناسی باشد و امکانات لازم برای حضور در کلاس‌های مجازی آنلاین را داشته باشد و رضایت آگاهانه و تمایل به شرکت در پژوهش داشته باشد. این ملاک‌ها با همکاری اساتید کنترل شدند. ملاک‌های خروج از پژوهش هم شامل این موارد بودند: داشتن غیبت بیش از سه جلسه در کلاس‌ها، عدم تمایل برای شرکت در پژوهش و دانشجویان کارشناسی ارشد که دروس پیش‌نیاز با دوره کارشناسی داشتند، نمی‌توانستند در این پژوهش شرکت کنند. علیرغم توضیحاتی که همراه با پرسشنامه‌ها برای شرکت‌کنندگان ارسال شد، در صورتی که شرکت‌کننده‌ای به مدت ۷۲ ساعت، پرسشنامه‌ها را تکمیل نمی‌کرد و یا به هر دلیل دیگری اعلام می‌کرد که مایل به همکاری با پژوهش نیست، از پژوهش خارج می‌شد. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، اهداف و چشم‌انداز پژوهش تشریح و رضایت آگاهانه همه شرکت‌کنندگان در پژوهش کسب شد. بر بی‌نام بودن پرسشنامه‌ها، رازداری و محرمانه بودن اطلاعات و نتایج پژوهش تأکید شد و همه شرکت‌کنندگان در صورت تمایل توانستند از نتایج پژوهش مطلع شوند. مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه در تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۹ از آن دفاع شد و بدون هیچ حمایت مالی انجام شده است. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۱۰ پرسشنامه ناقص کنار گذاشته شدند. بر این اساس حجم نمونه ۲۱۰ شرکت‌کننده بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و

رگرسیون چندمتغیری به شیوه سلسله مراتبی و نرم افزار SPSS-19 تحلیل شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب: این پرسشنامه توسط Facione (1990) طراحی شد. دارای ۳۴ سؤال چندگزینه‌ای با یک پاسخ صحیح در پنج حوزه مهارت‌های تفکر انتقادی شامل ارزشیابی، استنباط، تحلیل، استدلال قیاسی و استدلال استقرایی است. هر پاسخ صحیح یک امتیاز دارد. دامنه نمرات بین صفر تا ۳۴ است. در مطالعه Facione (1990) پایایی با استفاده از روش کودر-ریچاردسون بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۰ گزارش شد. داوودی و نقش پور (۱۳۸۲) پایایی را در جامعه دانشجویی با استفاده از فرمول شماره ۲۰ کودر-ریچاردسون ۰/۶۲ به دست آوردند. نمره کل ۲۰ و بالاتر نشان‌دهنده تفکر انتقادی مطلوب و نمره کمتر از ۲۰ تفکر انتقادی ضعیف را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ برای کل پرسشنامه به دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱): این پرسشنامه دارای ۹ گویه است که دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) بر اساس مقیاس سرزندگی تحصیلی Martin and Marsh (2006) طراحی کردند. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از (کاملاً مخالفم = ۱) تا (کاملاً موافقم = ۵) است و از نظر تحلیلی حد پایین نمره ۹ و حد متوسط نمره ۲۷ و واحد بالای نمره ۴۵ است. نمرات ۹ تا ۱۸ سرزندگی پایین است و نمرات ۱۸ تا ۲۷ سرزندگی تحصیلی متوسط و نمرات بالاتر از ۲۷ سرزندگی تحصیلی بالا است. سازندگان این مقیاس اعتبار آن را به روش آلفای کرونباخ با حذف یک گویه ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ گزارش کردند و دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ و اعتبار کلی آزمون را ۰/۷۵ بود. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ برای کل پرسشنامه به دست آمد.

پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری Newman and Newman (1993): این پرسشنامه را Newman and Newman (1993) ساخت و نعامی (۱۳۸۸) آن را در ایران ترجمه کرد. شامل ۱۲ سؤال و چهار حیطة بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از خیلی ضعیف تا عالی است. سؤال‌های ۱ و ۲ مربوط به خرده مقیاس منابع؛ سؤال‌های ۳، ۴، ۵ و ۶ مربوط به خرده مقیاس محتوا؛ سؤال‌های ۷ و ۸ مربوط به خرده مقیاس انعطاف‌پذیری؛ و سؤال‌های ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ مربوط به خرده مقیاس کیفیت روابط استاد-دانشجو است. حداقل امتیاز ۱۲ و حداکثر

۶۰ است. Newman and Newman (1993) پایایی این چهار حیطة را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۹۱، ۰/۸۶ به دست آورد و در پژوهش نعامی (۱۳۸۸) پایایی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی Lothanz و همکاران (2007): این پرسشنامه مبتنی بر نظریه Lothanz و همکاران (2007) است. دارای ۲۴ سؤال و چهار خرده مقیاس امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده مقیاس ۶ گویه دارد و بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) و دامنه نمرات بین ۲۴ تا ۱۴۴ است. Lothanz و همکاران (2007) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خوبی دو این آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کردند که روایی عاملی تأیید شد. پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شد. در پژوهش جعفری و سیدخراسانی (۱۳۹۷) پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برای کل پرسشنامه به دست آمد.

یافته‌ها

داده‌های مربوط به ۲۱۰ شرکت‌کننده تحلیل شد که ۶۷/۱۴ درصد (۱۴۱ نفر) از شرکت‌کنندگان زن و ۳۲/۸۵ درصد (۶۹ نفر) مرد بودند. به لحاظ وضعیت اقتصادی-اجتماعی ۴۱/۴۲ درصد (۸۷ نفر) از شرکت‌کنندگان در طبقه بالا، ۴۹/۰۴ درصد (۱۰۳ نفر) در طبقه متوسط و ۹/۵۲ درصد (۲۰ نفر) در طبقه پایین بودند. ۴۶/۱۹ درصد (۹۷ نفر) از شرکت‌کنندگان در دانشکده علوم انسانی، ۳۴/۷۶ درصد (۷۳ نفر) در دانشکده علوم پایه و ۱۹/۰۴ درصد (۴۰ نفر) در دانشکده فنی و مهندسی تحصیل می‌کردند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سرمایه روان‌شناختی	۱۱۷/۰۳	۱۲/۳۱	۱							
خودکارآمدی	۲۹/۳۳	۶/۰۹	۰/۵۱**	۱						
تاب‌آوری	۲۵/۱۶	۴/۸۸	۰/۴۶**	۰/۵۴**	۱					
امیدواری	۳۰/۱۸	۶/۲۱	۰/۵۵**	۰/۵۹**	۰/۴۷**	۱				
خوش‌بینی	۳۲/۰۲	۶/۳۰	۰/۵۷**	۰/۶۱**	۰/۵۱**	۰/۵۸**	۱			

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سرزندگی تحصیلی	۳۳/۹۷	۵/۹۵	۰/۶۲**	۰/۵۹**	۰/۴۹**	۰/۶۳**	۰/۵۷**	۱		
تجارب یادگیری	۳۵/۱۵	۵/۱۶	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۰/۴۷**	۰/۵۴**	۱	
تفکر انتقادی	۲۱/۳۵	۴/۴۱	۰/۴۶**	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۵۲**	۰/۳۷**	۱

طبق نتایج جدول ۱، سرمایه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی، سرزندگی تحصیلی، تجارب یادگیری با تفکر انتقادی همبستگی مثبت و معنادار دارند.

جدول ۲. آزمون مفروضه‌های نرمال بودن داده‌ها و هم‌خطی

متغیرها	کولموگروف-اسمیرنوف	عامل تورم واریانس
	Z	VIF
خودکارآمدی	۰/۶۲	۱/۴۱
تاب‌آوری	۰/۷۲	۱/۲۲
امیدواری	۰/۳۷	۱/۳۵
خوش‌بینی	۰/۷۸	۱/۲۸
سرزندگی تحصیلی	۰/۸۵	۱/۳۲
تجارب یادگیری	۰/۶۸	۱/۶۰
تفکر انتقادی	۰/۴۷	---

طبق نتایج جدول ۲، مفروضه‌های نرمال بودن داده‌ها و هم‌خطی بودن متغیرهای پیش‌بین برقرار هستند. به منظور تعیین سهم متغیرهای سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری، تفکر انتقادی از تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه هم‌زمان استفاده شد.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون هم‌زمان تفکر انتقادی روی سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	F	β	T	P
مقدار ثابت				۰/۳۷	۸/۳۵	۰/۰۰۱
سرزندگی تحصیلی	۰/۴۱	۰/۱۶	۹۱/۹۲**	۰/۴۹	۷/۸۸	۰/۰۰۱
تجارب یادگیری				۰/۲۵	۴/۷۶	۰/۰۰۱

طبق نتایج جدول ۳، ضرایب رگرسیون سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری در پیش‌بینی تفکر انتقادی در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. برای تعیین نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی از رگرسیون سلسله مراتبی (تحلیل مسیر) و مراحل پیشنهادی Baron and Kenny (1985) استفاده شد. مراحل اجرای این روش به این صورت است که در مرتبه اول ضریب رگرسیون سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری روی تفکر انتقادی و در مرتبه دوم رگرسیون «سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری» و «سرمایه روان‌شناختی» به صورت هم‌زمان محاسبه شد. برای بررسی اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی روی تفکر انتقادی، اختلاف ضرایب رگرسیون «سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری» از مرحله اول به مرحله دوم بررسی می‌شود. چنانچه با ورود متغیر میانجی به معادله، اثر متغیرهای برون‌زاد «سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری» از مرتبه اول به مرتبه دوم کاهش پیدا کنند، نقش متغیر میانجی احراز می‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون نمو واریانس و ضرایب رگرسیون سلسله مراتبی

مرتب	متغیرهای پیش‌بین	R	R2	$\Delta R2$	F $\Delta R2$	B	خطا	β	t	sig
۱	سرزندگی تحصیلی	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۲۷	**۱۳/۰۸	۰/۶۱	۰/۰۴	۰/۵۲	۹/۱۵	۰/۰۰۱
۲	سرزندگی تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۰۹	**۱۵/۱۹	۰/۵۴	۰/۰۶	۰/۳۸	۷/۶۳	۰/۰۰۱
۱	تجارب یادگیری	۰/۳۷	۰/۱۳	۰/۱۳	**۸/۲۳	۰/۴۸	۰/۰۷	۰/۳۴	۶/۰۹	۰/۰۰۱
۲	تجارب یادگیری و سرمایه روان‌شناختی	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۰۸	**۱۵/۰۳	۰/۳۴	۰/۰۵	۰/۲۲	۵/۸۴	۰/۰۰۱
						۰/۶۴	۰/۱۱	۰/۲۹	۶/۰۱	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد با ورود متغیر سرزندگی تحصیلی در مرتبه اول ضریب تعیین مدل از ۰ به حدود ۲۷ درصد و در مرتبه دوم با ورود متغیر سرمایه روان‌شناختی با نمو معنادار ۹ درصدی به ۳۶ درصد رسید. این نتیجه حاکی از آن است که در مرتبه اول ضریب تبیین چندگانه (R2) مدل به صورت معناداری افزایش یافته است و با ورود متغیر میانجی به مدل در مرتبه دوم، توانسته است میزان واریانس تبیین شده را به طور معناداری افزایش دهد. با وارد شدن سرمایه روان‌شناختی به عنوان متغیر میانجی در معادله رگرسیون در گام دوم، ضریب بتا برای سرزندگی تحصیلی از ۰/۵۲ به ۰/۳۸ کاهش یافت که با توجه به نتایج آزمون سوبل

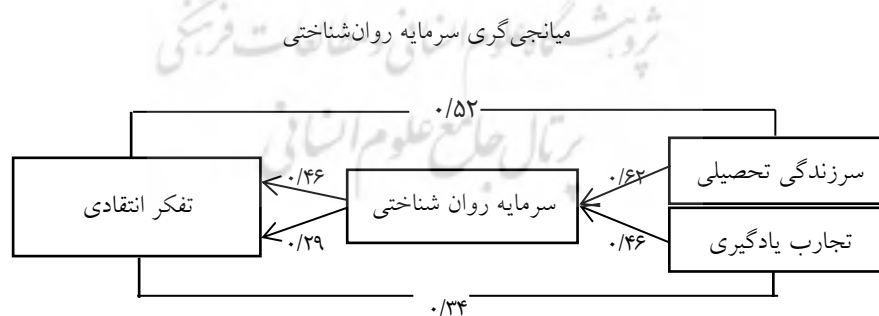
این میزان تغییر معنادار است ($t=8/16$) و درعین حال سرزندگی تحصیلی همچنان معنادار باقی ماند ($t=7/63$). همچنین با ورود متغیر کیفیت تجارب یادگیری در مرتبه اول ضریب تعیین مدل از ۰ به حدود ۱۳ درصد و در مرتبه دوم با ورود متغیر سرمایه روان‌شناختی با نمو معنادار ۸ درصدی به ۲۱ درصد رسید. با وارد شدن سرمایه روان‌شناختی، ضریب بتا برای کیفیت تجارب یادگیری از ۰/۴۱ به ۰/۳۴ کاهش یافت که با توجه به نتایج آزمون سوبل این میزان تغییر معنادار بوده ($t=6/01$) و تأثیر متغیر کیفیت تجارب یادگیری همچنان معنادار باقی مانده است ($t=5/84$). به‌طور کلی نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کنند و سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی نقش میانجی معنادار دارد.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون سرمایه روان‌شناختی روی سرزندگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R2	β	T	Sig
سرزندگی تحصیلی	سرمایه روان‌شناختی	۰/۶۲	۰/۳۸	۰/۶۲	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱
کیفیت تجارب یادگیری	سرمایه روان‌شناختی	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۴۶	۹/۱۹	۰/۰۰۱

در جدول ۵، ضرایب β نشان می‌دهند که سرزندگی تحصیلی سهم مثبت و معناداری ($P < 0/01$) و کیفیت تجارب یادگیری هم سهم مثبت و معناداری ($P < 0/01$)، در پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی دارند. ($\beta = 0/46$)

شکل ۱. مدل رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی:



در جدول ۵، ضرایب β نشان می‌دهند که سرزندگی تحصیلی سهم مثبت و معناداری ($P < 0/01$) و کیفیت تجارب یادگیری هم سهم مثبت و معناداری ($P < 0/01$)، $\beta = 0/46$) در پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان در دوره کووید-۱۹ انجام شد که نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری به‌طور معناداری تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کنند و سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی دانشجویان نقش واسطه‌ای جزئی دارد. این نتیجه در راستای نتایج پژوهش‌های میرچولی و ناعمی (۱۳۹۸)، Che و همکاران (2019)، Shcheglova و همکاران (2019)، Mahboubah و همکاران (2020) و Supriyatno و همکاران (2020) بود. در روش آموزشی که دانشجویان در فرآیند یاددهی - یادگیری فعال می‌شوند، تشویق می‌شوند که به دنبال حل مسئله باشند. این فعالیت نیازمند درگیر شدن بیشتر در فرآیند آموزش و یادگیری است. در واقع درگیری تحصیلی، فراگیران را به تعامل با استاد و سایر دانشجویان وامی‌دارد و حس کنجکاوی آن‌ها را تحریک کرده و زمینه رشد تفکر انتقادی را در آنان بهبود می‌بخشد (میرچولی و ناعمی، ۱۳۹۸). از آنجایی که درگیری و سرزندگی تحصیلی موجب فعال بودن یادگیرندگان در فرآیند یادگیری و تلاش مستمر و داشتن انگیزه بالا برای یادگیری می‌شود، تفکر انتقادی یادگیرندگان را تقویت می‌کند (Shcheglova et al., 2019). همچنین کیفیت تجارب یادگیری از طریق کاهش فرسودگی تحصیلی، ارتقاء دستاوردهای علمی و اجتماعی دانشجویان، افزایش عزت‌نفس، خوداثربخشی و موفقیت تحصیلی می‌تواند به شکل‌گیری تفکر نقادانه، خلاق و سازنده در دانشجویان کمک کند (Che et al., 2020). از آنجایی که در بیشتر موارد روش آموزش مجازی در دوره کووید-۱۹ انگیزه و سرزندگی تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌داد و دانشجویان در این شیوه تجارب یادگیری بسیار غنی و کارآمدی به دست می‌آوردند، موجب درگیری بیشتر دانشجویان در فرآیند یادگیری سازنده می‌شد و توانایی تفکر انتقادی دانشجویان را بهبود می‌بخشد (Che et al., 2020)؛ بنابراین می‌توان اذعان نمود، یادگیری با استفاده از فناوری رایانه و آموزش مجازی که در دوره کووید ۱۹ بکار گرفته شد، به لحاظ تجارب یادگیری، انگیزش و سرزندگی تحصیلی

کارآمدی بسیاری دارد و می‌تواند موجب تقویت تفکر انتقادی دانشجویان شوند. در دوره‌های آموزش مجازی که امکان ایجاد ارتباط و پرسش و پاسخ بین استاد و دانشجو وجود دارد، دانشجویانی که ارزش درس را در درس می‌بینند و از محتوای یادگیری لذت می‌برند، انگیزش و سرزندگی بالاتری پیدا می‌کنند و در یادگیری فعال‌تر هستند و تلاش می‌کنند به شیوه‌ای نقادانه یاد بگیرند (Filak & Nicolini, 2018). در تبیین این نتایج می‌توان گفت که در شیوه آموزش مجازی در دوره کووید-۱۹ در صورتی که محتوای برنامه‌های آموزشی و شیوه تدریس استاد مانند شیوه تدریس پرسش و پاسخ، بتواند درگیری ذهنی بیشتری در دانشجویان ایجاد کنند و در فرآیند یادگیری فعال باشند، انگیزه و سرزندگی تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌دهد که این امر به تغییرات شناختی خودانگیزه و افزایش مهارت تفکر انتقادی منجر می‌شود. همچنین تعاملات بین استاد- دانشجو و تجارب یادگیری که دانشجویان در شیوه آموزش مجازی کسب می‌کنند، می‌تواند موجب تقویت تفکر انتقادی در دانشجویان شود.

افزون بر این، نتایج نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرزندگی تحصیلی و تجارب یادگیری با تفکر انتقادی در دانشجویان نقش میانجی دارد که در راستای نتایج پژوهش‌های حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، Datu and Valdez (2016)، Tenney و همکاران (2015)، Supriyadi و همکاران (2020)، Agistiawati و همکاران (2020) و Che و همکاران (2019) سرمایه روان‌شناختی به‌واسطه تأثیرپذیری از عواملی مانند درگیری و سرزندگی تحصیلی بر روی بهزیستی روان‌شناختی فراگیران تأثیر می‌گذارد و دستیابی آنان را در رسیدن به نتایج مثبت تحصیلی و انتقادگری تحصیلی تسهیل می‌کند (Datu & Valdez, 2016). Tenney و همکاران (2015) معتقدند که سرمایه روان‌شناختی خوش‌بینی، گرایش به سبک اسنادی مثبت از موفقیت و شکست‌ها را افزایش می‌دهد. بدین معنی که افراد خوش‌بین معتقدند، داشتن یک چشم‌انداز خوش‌بینانه در کار، شانس موفقیت را افزایش می‌دهد. بر این اساس دانشجویان دارای خوش‌بینی بالا، با انگیزش بالاتری در یادگیری تلاش می‌کنند، سرزندگی تحصیلی بالاتری دارند و به تبع پیشرفت تحصیلی و یادگیری شناختی بهتری هم دارند.

کیفیت تجارب یادگیری از طریق تقویت توانایی نوآوری، خلاقیت و روحیه انتقادگری فراگیران به تدریج زمینه تقویت و تحول توانایی‌های شناختی فراگیران را فراهم می‌کند که به

افزایش تفکر انتقادی در فراگیران منجر می‌شود (Agistiawati et al., 2020). سرمایه روان‌شناختی انگیزه افراد را برای تلاش و رقابت بیشتر می‌کند، افراد را فعال‌تر و سطح درگیری افراد را در انجام فعالیت مؤثرتر می‌کند (Supriyadi et al., 2020). همچنین سرمایه روان‌شناختی با تقویت انگیزش تحصیلی، توانمندی‌های شناختی و عاطفی دانشجویان را افزایش می‌دهد، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد و در عملکرد تحصیلی دانشجویان پیامدهای مثبتی ایجاد می‌کند. سرمایه روان‌شناختی که متشکل از منابع روان‌شناختی امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی است در رابطه انگیزش و درگیری و عملکرد تحصیلی و همچنین در یادگیری سازنده و انتقادگرانه نقش میانجی دارد (Luthans et al., 2012).

در تبیین نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و تفکر انتقادی می‌توان گفت که کیفیت تجارب یادگیری از طریق تأثیرگذاری بر سرمایه روان‌شناختی، موجب بهبود اعتمادبه‌نفس، عزت‌نفس، تفکر انتقادگری و انگیزش تحصیلی می‌شود (Dogan, 2013). کیفیت تجارب یادگیری از طریق اثرگذاری بر سرمایه روان‌شناختی، روحیه دانشجویان را برای دنبال کردن اهداف تحصیلی بهتر و کارآمدتر در دانشگاه بهبود می‌بخشد. از آنجایی که سرمایه روان‌شناختی تقویت‌کننده انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و مشارکت فعال در کلاس درس است، روش یادگیری نقادانه را در دانشجویان افزایش می‌دهد (Feldman & Kubota, 2015). طبق نتایج مطالعه عزیززاده فروری و همکاران (۱۳۹۵)، افزایش کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند فرد را جهت انجام بهتر فعالیت‌های تحصیلی برانگیزد و از نظر تحصیلی با انگیزش بهتری تحصیل خود را ادامه دهد. وجود منابع کافی، برنامه‌ریزی‌های مناسب و اساتید متعهد از جمله عوامل تشکیل‌دهنده تجارب یادگیری هستند که احتمالاً سطح خودکارآمدی (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) دانشجویان را افزایش می‌دهند. درک مثبت دانشجویان از ارزشمندی محتوی یادگیری و کاربردی بودن مطالبی که تدریس می‌شوند، باعث افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان می‌شوند. سرمایه‌های روان‌شناختی بالا دانشجویان را قادر می‌سازند که با تنش و استرس کمتر و توانمندی بیشتری با مشکلات تحصیلی مقابله کنند. این دسته از دانشجویان همواره در تلاش هستند که یادگیری را به صورت تحلیلی، ترکیبی و ارزشیابی به دست آورند و دیدگاه انتقادی در یادگیری مطالب درسی دارند.

از طرفی دیگر تعلل‌ورزی در برخی از دانشجویان موجب می‌شود که هیچ دیدگاه نقادانه‌ای در یادگیری نداشته باشند. سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به این دسته از دانشجویان امکان دهد تا تعلل‌ورزی را کنار بگذارند. سرمایه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی و امیدواری به دانشجویان کمک می‌کنند که منفعل بودن را در یادگیری کنار بگذارند و با انگیزه و سرزندگی بالاتری در فرآیند یادگیری شرکت کنند و روابط سازنده‌ای با استاد داشته باشند، نسبت به یادگیری‌های خود ادراک مثبت و کارآمدی داشته باشند و تجارب غنی، کاربردی و سازنده‌ای را به دست آورند (Hicks & Wu, 2018). همچنین Luthans و همکاران (2007) اعتقاد دارند که سرمایه‌های روان‌شناختی می‌توانند به‌طور بالقوه سازه‌های مثبتی مانند تفکر خلاق، انتقادگری، خردمندی، جرأت‌ورزی و انجام مطلوب تکالیف را بهبود می‌بخشد؛ بنابراین میزان ارزشمندی محتوای درس و سهولت دسترسی به منابع، همچنین فعال بودن دانشجویان در یادگیری و برقراری روابط مؤثر با اساتید در سرمایه روان‌شناختی تأثیر دارند و مجموعه این عوامل به‌نوبه خود در پیش‌بینی تفکر انتقادی نقش دارند. با توجه به این که پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال انجام شده است، ممکن است عواملی مانند سطح طبقه اقتصادی-اجتماعی، هدف تحصیلی و سبک مطالعه و یادگیری شرکت‌کنندگان بر نتایج پژوهش تأثیر بگذارد که این موضوع می‌تواند محدودیت‌هایی را در زمینه استنباط، تبیین و تعمیم نتایج ایجاد کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به نقش احتمالی این متغیرها توجه شود. همچنین به منظور ارتقاء سطح تفکر انتقادی دانشجویان پیشنهاد می‌شود علاوه بر مقوله‌های سرزندگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان به سرمایه‌های روان‌شناختی آنان هم توجه شود و به‌وسیله آموزش و مشاوره، زمینه تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی در دانشجویان فراهم شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارضی در منافع و فرآیند ارزیابی مقاله از طرف نویسنده گزارش نشده است.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه است. گروه پژوهش بر خود لازم می‌داند از همکاری شایسته مسئولان

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال و کلیه دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش،
قدردانی کند.

ORCID

Sayd Mahdi Zaeimzadeh
Asghar Jafari



<http://orcid.org/0000-0003-3690-7432>



<http://orcid.org/0000-0001-6581-3246>

منابع

- جعفری، اصغر و سیدخراسانی، مرضیه‌سادات. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس هوش هیجانی با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان علوم پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۳۹-۴۷. <http://edcbmj.ir/article-1-1339-fa.html>
- حسن‌پور، داوود، ارمندئی، مریم و ولدی، رضا. (۱۳۹۵). در تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر تسهیم دانش با میانجیگری احساس امنیت روان‌شناختی؛ مورد: دانشگاه صنعتی شریف. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۳(۴)، ۱۳۳-۱۵۳.
- داوودی، علی و نقش‌پور، پویا. (۱۳۸۲). تعیین اعتماد، اعتبار، هنجار نمرات آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب. مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۵(۲)، ۸۴-۹۰. <http://jbums.org/article-1-2792-fa.html>
- دربان، لیلا؛ اشتری، سارا؛ مرتضوی، فتحیه؛ فرقانی، زهره و یزدانی، شهرام. (۱۳۹۵). بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی و دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۶(۴)، ۲۳۷-۲۲۹. <http://tmuj.iautmu.ac.ir/article-1-1174-fa.htm>
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
- عزیززاده فروزی، منصوره، شاه محمدی‌پور، پریسا، حیدرزاده، اعظم، دهقان و مه‌لقا طاهری، زینب. (۱۳۹۵). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶، ۸۴-۹۳. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3949-fa.html>

قدم پور، عزت اله؛ حسنوند، فضل الله؛ عبدالهی مقدم، مریم و شاکرمی، امین. (۱۳۹۹). تبیین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان سازی با میانجیگری عشق به یادگیری، عزت نفس و مهارت های خودتنظیمی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۷۱-۹۵.

میرچولی، نسرين و ناعمی، علی محمد. (۱۳۹۸). رابطه درگیری تحصیلی و جهت گیری هدف آن با تفکر انتقادی در دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۷(۶)، ۸۰۹-۸۱۶.

نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۹۰). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۱)، ۱۱۱-۱۲۹.

ویسکرمی، حسنعلی و یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۷). بررسی سرزندگی تحصیلی و شادکامی در پیش بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۲)، ۲۸-۳۷. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-613-fa.htm>

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: سمت.

References

- Adil, A., Ameer, S. and Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self handicapping behavior. *Psycho J*, 9(3), 56-66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Agistiawati, E., Asbari, M., Basuki, S., Yuwono, T. and Chidir, G. (2020). Exploring the Impact of Knowledge Sharing and Organizational Culture on Teacher Innovation Capability. *IJMS*, 3(3), 62-69.
- Alperay, F., Karakaya, A. and Yilmaz, K. (2015). Relations between selfleadership and critical thinking skills. *Procedia- soci Behav sci*, 207(1), 29- 41. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.147>
- Asikainen, H., Blomster, J. and Virtanen, V. (2017). From functioning communality to hostile: Students' and teachers' experiences of the teacher-student relationship in the academic community. *J Further Higher Edu*, 64(2), 1-16.
- Azizzadeh Forouzi, M., Shahmohammadipour, P., Heidarzadeh, A., Dehghan, L., & Taheri, Z. (2016). The Relationship between the Quality of Learning Experience and Academic Burnout and Achievement among Students of Kerman University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 84-93. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3949-fa.html> [In Persian]
- Chan, Z. C. (2013). A systematic review of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 236-240. DOI: 10.1016/j.nedt.2013.01.007
- Che, T., Wu, Z., Wang, Y. and Yang, R. (2019). Impacts of knowledge sourcing on lectures innovation: the moderating effect of information transparency. *J Knowledge Manage*, 23(2), 221-239. DOI: 10.1108/JKM-11-2017-0554
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J. and Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of

- English-and Chinese-speaking Australian students. *J Edu Psycho*, 37(8), 947-964. DOI: 10.1080/01443410.2017.1291910
- Darban, L., Ashtari, S., Forghani, Z., & Yazdani, S. (2016). Evaluation of critical thinking skills among medical sciences students in Shahid Beheshti and Tehran University of Medical Sciences. *Medical Sciences*, 26 (4), 229-237. <http://tmuj.iautmu.ac.ir/article-1-1174-fa.html> [In Persian]
- Datu, J. A. D. and Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *Asia-Pacific Edu Res*, 25(3), 399-405. DOI: 10.1007/s40299-015-0254-1
- Davoodi, A., & Naghsh Poor, P. (2003). Determination of reliability, validity and norm of California critical thinking skills test, form B. *J Babol Univ Med Sci*, 5 (5):84-90. <http://jbums.org/article-1-2792-fa.html> [In Persian]
- Dehghanizadeh, M. H., & Hossein Chari, M. (2012). [Academic buoyancy and perception of family communication model; Self-efficacy mediator role]. *Stud Learn Instr*, 4 (2), 21-47. [In Persian]
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropology*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Feldman, D. B. and Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learn and Indivi Differ*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Filak, V. F. and Nicolini, K. M. (2018). Differentiations in motivation and need satisfaction based on course modality: a self-determination theory perspective. *J Edu Psycho*, 38(6), 772-784. DOI: 10.1080/01443410.2018.1457776
- Ghadampoor, E., Hasanvand, F., & Abdolahi moghadam, M. (2020). Explaining the academic Buoyancy model based on self-handicapping by mediating love of learning, self-esteem and self-regulation skills. *Educational Psychology*, 16(57), 71-95. [In Persian]
- Hasseinpoor, D., Armandi, M., & Valadi, R. (2017). The impact of psychological capital on knowledge sharing with mediating role of psychological safety: Sharif University of Technology Case. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(4), 133-154. [In Persian]
- Hicks, R. E. and Wu, M. Y. (2018). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *Global Science and Technology Forum (GSTF) J Psycho*, 2(1), 34-40. <http://dl6.globalstf.org/index.php>
- Hill, J. and West, H. (2019). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *J Assess & Eval High Edu*, 45(1), 82-97.
- Hooman, H. A. (2011). *Methodology in behavioral Science*. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Jafari, A., & Seyyed Khorasani, M. S. (2018). The Prediction of Academic Procrastination Based on Emotional Intelligence with Mediating Role of Psychological Capital in Medical Sciences Students. *Educational Strategy Med Science*, 11(2), 39-47. <http://edcbmj.ir/article-1-1339-fa.html> [In Persian]
- Liao, R. X. Liu. and Y. H. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *J Nurse Edu Today*, 36, 31-36. DOI: 10.1016/j.nedt.2015.07.003

- Liguori, E. and Winkler, C. (2020). *From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic*. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. and Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *J Edu Busy*, 87(3), 253-259.
- Luthans, F., Youssef, C. M. and Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Mahboubah, K., Habibulloh, M., Hermita, M. and Samsudin, A. (2020). Measuring Critical Thinking based Multimedia on Buoyant Force Concept: A Preliminary Design. *J Physic: conference Series*, 2(4), 19-23. DOI: 10.1088/1742-6596/1655/1/012112
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring every day and classic resilience in the face of academic adversity. *School Psych Inter J*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psycho School*, 43(3), 267-281.
- Maulana, R., Opendakker, M. C. and Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *J Learn Indivi Differ*, 50, 147-156. 10.1016/j.lindif.2016.07.019
- Michooli, N., & Naemi, A. M. (2019). The Relationship between academic engagement, and goal orientation with critical thinking in medical students of Sabzevar University of Medical Sciences. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 26(6), 809-816.
- Naami, A. (2010). The Relationship between the Qualities of Learning Experience with Academic Burnout among Masters Students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Q J Psychol Studies*, 5(3), 117-134. [In Persian]
- Neumann, Y. and Neumann, E. F. (1993). Quality of learning experience and students' college outcomes. *Inter J Edu Manage*, 7(1), 231-242.
- Ocuaman, J. A. (2010). *Differences in student knowledge and perception of learning experience among non-traditional students in blended anal face to face classroom delivery*. Columbia: University of Missouri.
- Phifer, T. R. (2010). *Paying Attention to Students' Experiences of Learning: A Study of Liberal Arts College Professors and Their Learning about Teaching*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S. and Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high stakes examinations. *British J Educ psycho*, 85(3), 247-263.
- Shcheglova, I., Koreshnikova, Y. and Parshina, O. (2019). The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 1, 264-289.
- Shi-chang, D.E. (2012). The Relationship between Self-Efficacy, Academic Motivation and Procrastination among College Students of Engineering. *J Guizhou Normal College*, 8(1), 1-8.
- Supriyadi, D., Syafitri, L. H., Widodo, F. A., Wahidi, R., Arinta, Y. N., Nabhan, F., Mufid, A., Purwanto, A., Fahlevi, M., Sunarsi, D. and Cahyono, Y. (2020). Innovation and authentic leadership of Islamic university lectures in pharmacy faculty: What is the role of psychological capital? *J Systematic Rev Pharmacy*, 11(8), 383-393.

- Supriyatno, T., Susilawati, S. & Ahdi, H. (2020). E-learning development in improving students' critical thinking ability. *Cypriot J Edu Sci*, 15(5), 1099–1106. DOI: 10.18844/cjes.v15i5.5154
- Tenney, E. R., Logg و J. M. and Moore, D. A. (2015). optimistic about optimism: The belief that optimism improves performance. *J Person Soci Psycho*, 108(3), 377.
- Veiskarami, H., & Yousefvand, L. (2018). Investigating the Role of Academic Vitality and Happiness in Predicting the Students Creativity in Lorestan University of Medical Sciences. *RME*, 10 (2), 28-37 <http://rme.gums.ac.ir/article-1-613-fa.html> [In Persian]
- Zeki, A. (2015). The effects of micro-teaching on the critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Australian J Teach Edu*, 40(3), 140-15.

