

Predicting Learning Beliefs Based on Theory of Mind and Academic Burnout

1. Sara Bazaz Abkenar : MA, Department of Educational Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Monir Kalantar Ghoreishi * : PhD, Department of Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

*Corresponding Author's Email Address: monir_esfahan@yahoo.com



Received: 2025-03-03

Revised: 2025-04-16

Accepted: 2025-04-26

Published: 2025-06-03



Copyright: © 2025 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract:

Objective: This study aimed to examine the predictive role of theory of mind and academic burnout on learning beliefs among secondary school students.

Methods and Materials: This descriptive-correlational study involved a statistical population of high school students in Tehran during the current academic year. Based on the Krejcie and Morgan table, 400 students were selected through cluster random sampling. Data collection tools included the Schommer Learning Beliefs Questionnaire, Hutchins' Theory of Mind Scale, and the Maslach Academic Burnout Inventory. Data analysis was conducted using SPSS-27 through Pearson correlation and multiple regression analysis.

Findings: The results indicated a significant positive correlation between theory of mind and learning beliefs ($r = 0.56, p < 0.01$), and a significant negative correlation between academic burnout and learning beliefs ($r = -0.48, p < 0.01$). Multiple regression analysis confirmed that both variables significantly predicted learning beliefs ($R^2 \text{ adj} = 0.37, F = 120.54, p < 0.001$), with theory of mind showing a positive effect ($\beta = 0.49$) and academic burnout showing a negative effect ($\beta = -0.38$).

Conclusion: The findings suggest that learning beliefs are influenced by a combination of cognitive and emotional factors. The ability to understand mental states supports positive learner attitudes, while academic burnout weakens motivation and self-efficacy, thereby diminishing learning beliefs.

Keywords: Learning beliefs, theory of mind, academic burnout.

How to Cite: Bazaz Abkenar, S., Kalantar Ghoreishi, M. (2025). Predicting Learning Beliefs Based on Theory of Mind and Academic Burnout. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 2(2), 14-26.

پیش‌بینی باورهای یادگیری بر اساس نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی

۱. سارا بزاز آبکنار^{id}: کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. منیر کلانتر قریشی^{id}: دکتری تخصصی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: monir_esfahan@yahoo.com

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی باورهای یادگیری در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بود.

مواد و روش: این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی جاری بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۴۰۰ نفر از آن‌ها به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه باورهای یادگیری شوئمر، مقیاس نظریه ذهن هاجینز و مقیاس فرسودگی تحصیلی ماسلاچ بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۷ و روش‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین نظریه ذهن و باورهای یادگیری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($r = 0.56, p < 0.01$) و بین فرسودگی تحصیلی و باورهای یادگیری رابطه منفی و معنادار مشاهده شد ($r = -0.48, p < 0.01$). تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که هر دو متغیر توان پیش‌بینی باورهای یادگیری را دارند ($R^2 \text{ adj} = 0.37, F = 120.54, p < 0.001$). به طوری که نظریه ذهن ($\beta = 0.49$) تأثیر مثبت و فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0.38$) تأثیر منفی دارد.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش تأکید دارند که باورهای یادگیری تحت تأثیر ترکیبی از عوامل شناختی و هیجانی قرار دارد. درک حالات ذهنی خود و دیگران نقش مهمی در ارتقاء نگرش‌های یادگیرنده دارد، درحالی که فرسودگی تحصیلی با تضعیف انگیزه و خودکارآمدی، باعث کاهش کیفیت باورهای یادگیری می‌شود.

کلیدواژگان: باورهای یادگیری، نظریه ذهن، فرسودگی تحصیلی.

نحوه استناددهی: بزاز آبکنار، سارا، کلانتر قریشی، منیر. (۱۴۰۴). پیش‌بینی باورهای یادگیری بر اساس نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۲(۲)، ۱۴-۲۶.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳



مجاز و حق نشر: © ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, increased scholarly attention has been directed toward understanding the cognitive and emotional foundations of students' learning processes. Among these, *learning beliefs*—the assumptions and perceptions that learners hold about the nature, source, process, and control of learning—have emerged as key determinants of motivation, academic strategies, and overall educational outcomes (Ali et al., 2020; Bagherzadeh & Azizi, 2012). Learning beliefs not only influence how students approach academic tasks but also shape their resilience, autonomy, and engagement in the face of educational challenges (Kim & Im, 2021; Liu, 2015).

Scholars argue that learning beliefs are far from static; rather, they are developed through ongoing interactions between individual cognition, social experiences, and environmental factors (Bardakçı et al., 2021; Duran & Mertol, 2020). One such cognitive factor that has been implicated in the formation of sophisticated learning beliefs is *Theory of Mind* (ToM)—the capacity to understand one's own and others' mental states, intentions, beliefs, and perspectives (Liu et al., 2023; Nancekivell et al., 2021). Theory of Mind supports learners in reflecting upon their own understanding, interpreting educational content in context, and responding adaptively in collaborative learning environments (Schumacher et al., 2021; Sun, 2023). It also fosters meta-cognitive awareness, a critical element in the development of advanced learning beliefs (Bruggeman et al., 2022; Lee & Lee, 2022).

In contrast, emotional-behavioral factors such as *academic burnout* can adversely impact students' perceptions of learning. Academic burnout, which encompasses emotional exhaustion, cynicism toward academic tasks, and a sense of inefficacy, has been shown to correlate with decreased motivation, impaired self-efficacy, and maladaptive learning behaviors (Nowlin, 2024; Orpina & Prahara, 2019). Students suffering from burnout tend to

view learning as a burdensome, externally driven process with limited personal control or meaning, which undermines the formation of constructive learning beliefs (Astuti et al., 2024; Susanti, 2022).

Several studies have explored the interactive effects of cognitive and emotional variables on students' educational attitudes and performance. For example, (MuniS, 2020) identified a strong association between learners' epistemological beliefs and their affective experiences, emphasizing that the emotional context of learning plays a crucial role in shaping one's conceptual framework. Similarly, (Duisembekova & Özmen, 2020) highlighted the cross-cultural variability in learning beliefs, showing that psychological factors such as burnout and perspective-taking capacities may interact differently depending on educational systems and cultural contexts.

Furthermore, recent educational research has pointed to the importance of understanding these predictors of learning beliefs in secondary school populations, especially given the increasing academic pressures and complex social environments students must navigate. According to (Palinkašević & Brkić, 2020), high school students' beliefs about the controllability and structure of knowledge significantly affect their academic stress and coping mechanisms. Complementary findings from (Emaliana et al., 2022) and (Inayati & Emaliana, 2017) emphasized the mediating role of learning beliefs between technological engagement and learning satisfaction, suggesting the relevance of both cognitive and affective domains.

Despite growing attention to these constructs, few studies have simultaneously investigated the influence of Theory of Mind and academic burnout on learning beliefs in adolescents. Therefore, the current study aims to address this gap by examining the predictive roles of Theory of Mind and academic burnout in shaping students' beliefs about learning. The findings of this study are expected to provide practical insights for educators, school counselors, and

curriculum developers seeking to enhance educational outcomes through cognitive and emotional interventions.

Methods and Materials

This study employed a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of secondary school students in Tehran during the academic year 2024–2025. Using Krejcie and Morgan's sample size table, 400 students were selected via cluster random sampling. The data collection instruments included the Schommer Learning Beliefs Questionnaire, Hutchins' Theory of Mind Inventory for adolescents, and the Maslach Burnout Inventory—Student Survey (MBI-SS). Each of these standardized tools has previously demonstrated high validity and reliability across various educational studies.

Descriptive statistics were computed to obtain mean scores and standard deviations for each variable. Pearson correlation coefficients were calculated to assess the relationships among learning beliefs, Theory of Mind, and academic burnout. Multiple linear regression was used to evaluate the combined predictive power of the independent variables on learning beliefs. All statistical analyses were conducted using SPSS version 27.

Findings

Descriptive analysis revealed that the mean score for learning beliefs was 112.68 (SD = 13.21), for Theory of Mind 87.34 (SD = 10.57), and for academic burnout 61.12 (SD = 9.84). Pearson correlation showed a significant positive correlation between Theory of Mind and learning beliefs ($r = 0.56$, $p < 0.01$), and a significant negative correlation between academic burnout and learning beliefs ($r = -0.48$, $p < 0.01$). A negative correlation was also found between Theory of Mind and academic burnout ($r = -0.41$, $p < 0.01$).

Multiple regression analysis indicated that the overall model was statistically significant ($F(2, 397) = 120.54$, $p < 0.001$), with an adjusted R^2 of 0.37. This means that 37% of the variance in learning beliefs could be explained by the combination of Theory of Mind and academic burnout. Among the predictors, Theory of Mind had a standardized beta coefficient of 0.49 ($p < 0.001$), while academic burnout

had a beta of -0.38 ($p < 0.001$), indicating that both variables made significant contributions to the model.

Discussion and Conclusion

The results of this study provide compelling evidence that both Theory of Mind and academic burnout are significant predictors of learning beliefs in secondary school students. The positive association between Theory of Mind and learning beliefs suggests that students who are more capable of understanding their own and others' mental states tend to possess more adaptive, flexible, and constructive beliefs about learning. This finding reinforces the importance of social-cognitive skills in shaping educational perspectives and behaviors.

The negative relationship between academic burnout and learning beliefs highlights the detrimental impact of chronic academic stress on students' perceptions of learning. When students experience high levels of emotional exhaustion and cynicism, they are less likely to view learning as meaningful, enjoyable, or within their control. Instead, they may adopt maladaptive beliefs that hinder engagement and persistence in academic tasks.

Together, these findings underscore the interactive influence of cognitive and emotional factors on learners' internal frameworks. Interventions aiming to foster constructive learning beliefs should therefore address not only content-related knowledge but also the students' emotional well-being and social-cognitive development. Specifically, strategies such as emotional regulation training, peer interaction programs, and metacognitive skill-building could be implemented within school curricula to strengthen both domains simultaneously.

Moreover, the predictive strength of Theory of Mind in this model suggests that cognitive empathy and perspective-taking are not only social assets but also academic resources. By promoting Theory of Mind development through literature-based discussions, role-playing, or classroom debates, educators can facilitate students' ability to conceptualize learning as a shared, dynamic, and evolving process.

Conversely, reducing academic burnout should become a top priority in educational planning. Schools must reconsider workload demands, promote balanced schedules, and integrate psychological support systems to help students manage stress. Addressing burnout may not only improve students' mental health but also create a foundation for more constructive learning beliefs and improved academic performance.

In conclusion, this study contributes to the literature by demonstrating how the interplay between Theory of Mind and academic burnout influences students' beliefs about learning. Understanding these relationships can inform more holistic approaches to education that consider both the intellectual and emotional dimensions of student development.

نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی است (Orpina & Prahara, 2019).

تحقیقات نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به کاهش انگیزش، کاهش احساس خودکارآمدی و ایجاد نگرش‌های منفی نسبت به یادگیری شود (Nowlin, 2024; Susanti, 2022). به‌ویژه، دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند، معمولاً باور دارند که یادگیری امری دشوار، ناکارآمد و بی‌نتیجه است، که در نهایت به دوری از یادگیری و افت تحصیلی می‌انجامد (Alghasab, 2025; Astuti et al., 2024).

مطالعه باورهای یادگیری از منظر تعاملی با دیگر عوامل، رویکردی نوین در پژوهش‌های آموزشی است. در این زمینه، پژوهشگران مختلف بر اهمیت تبیین تعامل بین ویژگی‌های شناختی مانند نظریه ذهن و ویژگی‌های هیجانی-رفتاری مانند فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی باورهای یادگیری تأکید کرده‌اند (Duisembekova & Özmen, 2020; MuniS, 2020). به‌عنوان مثال، پژوهش Duran و Mertol نشان داد که باورهای بنیادین معلمان آینده می‌تواند تحت تأثیر ساختارهای شناختی و نگرش‌های آنان نسبت به یادگیری شکل گیرد (Duran & Mertol, 2020). همچنین، پژوهش Palinkašević و Brkić نشان داد که باورهای یادگیری ارتباط معناداری با اضطراب زبان در کلاس‌های خارجی دارد و از طریق متغیرهای واسطه‌گر مانند تنظیم شناختی قابل تبیین است (Palinkašević & Brkić, 2020).

افزون بر این، نقش بافت فرهنگی و زمینه‌های آموزشی نیز در شکل‌گیری باورهای یادگیری اهمیت بسزایی دارد. نتایج مطالعات تطبیقی میان‌فرهنگی نشان داده‌اند که باورهای یادگیری در بین فراگیران کشورها و فرهنگ‌های مختلف تفاوت‌های معناداری دارد و این تفاوت‌ها از طریق نظام‌های آموزشی، ارزش‌های فرهنگی و سبک‌های تدریس تبیین می‌شود (Duisembekova, 2017; Inayati & Emaliana, 2020; Özmen, 2020). همچنین، پژوهش‌های اخیر به نقش فناوری و یادگیری آنلاین در تحول باورهای یادگیری پرداخته‌اند و بیان کرده‌اند که تعامل با فناوری‌های نوین می‌تواند نوع

در سال‌های اخیر، باورهای یادگیری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین فرایند یادگیری، توجه بسیاری از پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. باورهای یادگیری شامل مجموعه‌ای از نگرش‌ها، درک‌ها و انتظارات فراگیران درباره ماهیت یادگیری، ساختار دانش، منبع دانش و نقش فراگیر در فرایند یادگیری هستند. این باورها به‌طور مستقیم بر شیوه‌های مطالعه، انگیزش، انتخاب راهبردها و در نهایت بر عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیرگذارند (Ali et al., 2020; Bagherzadeh & Azizi, 2012). مطالعات مختلف نشان داده‌اند که فراگیرانی که باور دارند یادگیری فرایندی تدریجی، پیچیده و قابل کنترل است، در مقایسه با افرادی که یادگیری را یک امر ذاتی، سریع و غیرقابل تغییر می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثرتری استفاده می‌کنند (Kim & Im, 2021; Liu, 2015).

باورهای یادگیری نه تنها محصول تجارب آموزشی گذشته هستند، بلکه با دیگر عوامل روانشناختی و شناختی از جمله نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی ارتباط دارند. نظریه ذهن، که به توانایی درک و انتساب حالات ذهنی به خود و دیگران اشاره دارد، یکی از مؤلفه‌های اساسی تعاملات اجتماعی و شناختی محسوب می‌شود (Nancekivell et al., 2021; Sun, 2023). افرادی که در نظریه ذهن رشد یافته‌تری دارند، توانایی بهتری در درک دیدگاه‌های مختلف، تنظیم رفتارهای یادگیری خود و تفسیر صحیح پیام‌های آموزشی دارند، که این امر می‌تواند بر شکل‌گیری باورهای یادگیری پیچیده و سازنده تأثیرگذار باشد (Liu et al., 2023; Schumacher et al., 2021). به عبارت دیگر، توانایی فرد در فهم حالات ذهنی خود و دیگران به او امکان می‌دهد تا فرایند یادگیری را به‌صورت تعاملی و پویا درک کند و از راهبردهای اثربخش‌تری بهره گیرد (Bruggeman et al., 2022; Lee & Lee, 2022). از سوی دیگر، فرسودگی تحصیلی به‌عنوان یکی از پیامدهای منفی فشارهای مزمن آموزشی، شامل سه مؤلفه اصلی خستگی تحصیلی، بدبینی

نگاه فراگیران به دانش، منبع یادگیری و نقش خود در یادگیری را تغییر دهد (Emaliana et al., 2022; Lestarina et al., 2022).

در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی باورهای یادگیری بر اساس نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در شهر تهران انجام شده است. سؤال اصلی این پژوهش آن است که آیا نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی می‌توانند به عنوان متغیرهای پیش‌بین، تغییرات مربوط به باورهای یادگیری را تبیین کنند؟ همچنین، این مطالعه در پی آن است تا مشخص نماید کدام‌یک از این دو متغیر سهم بیشتری در تبیین واریانس باورهای یادگیری دارند.

ضرورت انجام این پژوهش در آن است که با درک بهتر از عوامل شناختی و هیجانی مؤثر بر باورهای یادگیری، می‌توان برنامه‌های آموزشی مؤثرتری برای تقویت نگرش‌های مثبت یادگیرندگان طراحی کرد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای طراحان برنامه‌ریزی درسی، معلمان، مشاوران آموزشی و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش مفید واقع شود. به‌ویژه، در شرایطی که فشارهای تحصیلی، رقابت‌های آموزشی و الزامات کنکور منجر به افزایش سطح فرسودگی و کاهش انگیزه در میان دانش‌آموزان شده است، شناسایی راهکارهایی برای تقویت باورهای مثبت یادگیری و کاهش پیامدهای منفی هیجانی اهمیت دارد (Park, 2012; Zhou, 2018).

همچنین، با توجه به نقش روزافزون مهارت‌های شناختی مانند نظریه ذهن در یادگیری معنادار، آموزش این مهارت‌ها می‌تواند نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی، بلکه به ارتقای مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و خودتنظیمی دانش‌آموزان منجر شود (Bardakçı et al., 2021; Zur et al., 2022). بنابراین، بررسی هم‌زمان دو متغیر نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی به عنوان پیش‌بین‌های باورهای یادگیری، می‌تواند تصویری جامع‌تر و دقیق‌تر از سازوکارهای روانشناختی درگیر در فرایند یادگیری ارائه دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال تبیین نقش هم‌زمان دو متغیر شناختی (نظریه ذهن) و هیجانی (فرسودگی تحصیلی) در پیش‌بینی باورهای یادگیری است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی توصیفی است و با هدف بررسی رابطه بین متغیرهای نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی با باورهای یادگیری انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در شهر تهران در سال تحصیلی جاری بود. با استفاده از جدول مورگان و کرجسی، تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، ابتدا چند منطقه آموزش و پرورش در تهران به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر منطقه تعدادی مدرسه و کلاس به طور تصادفی گزینش شد. تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه در مطالعه شرکت کردند و معیارهای اخلاقی در فرآیند جمع‌آوری داده‌ها رعایت گردید.

برای سنجش متغیر وابسته «باورهای یادگیری»، از پرسشنامه باورهای یادگیری شوئر و همکاران (Schommer et al., 1992) استفاده شد. این ابزار یک مقیاس استاندارد است که به بررسی ابعاد مختلف باورهای یادگیری دانش‌آموزان از جمله ساختار دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری، توانایی یادگیری و قطعیت دانش می‌پردازد. این پرسشنامه شامل ۳۲ گویه است که پاسخ‌دهندگان باید نظر خود را بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق مشخص نمایند. نمره‌گذاری به‌گونه‌ای است که نمرات بالاتر نشان‌دهنده باورهای پیچیده‌تر و انعطاف‌پذیرتر در یادگیری هستند. روایی و پایایی این ابزار در مطالعات متعدد داخلی و خارجی مورد تأیید قرار گرفته و ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش‌های مختلف بالاتر از ۰,۷۰ گزارش شده است.

بیشتر است. اعتبار و پایایی این ابزار در مطالعات گوناگون تأیید شده و در تحقیقات داخلی نیز آلفای کرونباخ بالاتر از ۰,۸۰ گزارش شده است.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد. در مرحله نخست، به‌منظور بررسی رابطه بین متغیر وابسته (باورهای یادگیری) و متغیرهای مستقل (نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی)، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. سپس برای بررسی توان پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مستقل بر باورهای یادگیری، از تحلیل رگرسیون خطی ساده و چندگانه بهره گرفته شد. پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، مفروضات آماری شامل نرمال بودن توزیع، خطی بودن روابط، استقلال خطاها و چندهمخطی بررسی و تأیید شدند.

یافته‌ها

از میان ۴۰۰ شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۱۸ نفر (۵۴,۵ درصد) دانش‌آموز دختر و ۱۸۲ نفر (۴۵,۵ درصد) پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۱۲۶ نفر (۳۱,۵ درصد) در پایه دهم، ۱۳۸ نفر (۳۴,۵ درصد) در پایه یازدهم، و ۱۳۶ نفر (۳۴,۰ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین، ۲۲۳ نفر (۵۵,۸ درصد) در مدارس دولتی و ۱۷۷ نفر (۴۴,۳ درصد) در مدارس غیرانتفاعی تحصیل می‌کردند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶,۴۳ سال با انحراف معیار ۰,۸۲ گزارش شد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
باورهای یادگیری	۱۱۲,۶۸	۱۳,۲۱
نظریه ذهن	۸۷,۳۴	۱۰,۵۷
فرسودگی تحصیلی	۶۱,۱۲	۹,۸۴

میانگین فرسودگی تحصیلی ۶۱,۱۲ به‌دست آمد که هر دو متغیر دارای پراکندگی مناسب برای تحلیل‌های استنباطی بودند.

برای ارزیابی متغیر مستقل «نظریه ذهن»، از نسخه نوجوانان پرسشنامه نظریه ذهن استرن (Theory of Mind Inventory) که توسط هاجینز و پرز (Hutchins & Prelock, ۲۰۱۴) طراحی شده استفاده شد. این ابزار دارای ۴۲ ماده است و برای سنجش توانایی درک حالات ذهنی دیگران نظیر افکار، باورها، تمایلات و احساسات به‌کار می‌رود. مقیاس نمره‌گذاری در این پرسشنامه پنج‌درجه‌ای بوده و شامل زیرمقیاس‌هایی چون «تشخیص حالات ذهنی»، «پیش‌بینی رفتار بر اساس ذهنیات» و «انعطاف‌پذیری شناخت اجتماعی» می‌باشد. روایی محتوایی، سازه‌ای و همگرایی این ابزار در تحقیقات مختلف تأیید شده و ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بین ۰,۷۸ تا ۰,۸۹ گزارش شده است.

برای سنجش متغیر مستقل دیگر یعنی «فرسودگی تحصیلی»، از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلاچ نسخه دانش‌آموزان (Maslach Burnout Inventory-Student Survey; MBI-SS) استفاده شد که توسط شووفلی و همکاران (Schaufeli et al., ۲۰۰۲) تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۱۵ گویه و سه زیرمقیاس «خستگی تحصیلی»، «بدبینی نسبت به تحصیل» و «احساس ناکارآمدی تحصیلی» است. پاسخ‌دهی در این ابزار بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از هرگز تا همیشه انجام می‌شود. نمره‌گذاری به‌گونه‌ای است که نمرات بالاتر نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی

میانگین نمره باورهای یادگیری در نمونه مورد بررسی برابر با ۱۱۲,۶۸ با انحراف معیار ۱۳,۲۱ بود که نشان‌دهنده سطح نسبتاً مطلوبی از باورهای یادگیری در میان دانش‌آموزان است. همچنین میانگین نظریه ذهن ۸۷,۳۴ و

دوره دوم، شماره دوم

پیش از اجرای تحلیل رگرسیون، مفروضات مورد بررسی قرار گرفت. استقلال خطاهاست. شاخص‌های تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها نشان داد که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال هستند (برای مثال: باورهای یادگیری، $p = 0.52, Z = 0.81$). همچنین، نمودار پراکندگی نشان‌دهنده رابطه خطی بین متغیرها بود. آزمون دوربین-واتسون مقدار ۱,۹۶ را نشان داد که تأییدکننده

استقلال خطاهاست. شاخص‌های تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای مستقل کمتر از ۲,۵۰ گزارش شد که نشان‌دهنده عدم وجود مشکل چندهمخطی بین متغیرها است. بنابراین، مفروضات لازم برای اجرای تحلیل رگرسیون تأیید شدند.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳
۱. باورهای یادگیری	۱		
۲. نظریه ذهن	۰.۵۶**	۱	
۳. فرسودگی تحصیلی	-۰.۴۸**	-۰.۴۱**	۱
*** $p < 0.01$			

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین نظریه ذهن و باورهای یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0.56, p < 0.01$). همچنین، بین فرسودگی تحصیلی و باورهای یادگیری رابطه منفی و معنادار مشاهده شد ($r = -0.48, p < 0.01$). همچنین، نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی نیز دارای رابطه مثبت و معناداری بودند ($r = -0.41, p < 0.01$).

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی باورهای یادگیری بر اساس نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	p
رگرسیون	۱۱۴۷۲.۸۳	۲	۵۷۳۶.۴۲	۰.۶۲	۰.۳۸	۰.۳۷	۱۲۰.۵۴	<۰.۰۰۱
باقیمانده	۱۸۶۹۳.۴۶	۳۹۷	۴۷.۰۸					
کل	۳۰۱۶۶.۲۹	۳۹۹						

($F(2, 397) = 120.54, p < 0.001$). مقدار ضریب تعیین تعدیل شده (R^2_{adj})

تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل کلی به‌طور معناداری می‌تواند تغییرات باورهای یادگیری را بر اساس نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی تبیین کند. بیانگر آن است که حدود ۳۷ درصد از واریانس باورهای یادگیری توسط دو متغیر مستقل پیش‌بینی می‌شود.

جدول ۴. ضرایب مدل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی باورهای یادگیری

متغیر	B	خطای استاندارد	β	t	p
مقدار ثابت	۴۵.۷۳	۳.۵۲	—	۱۲.۹۹	<۰.۰۰۱
نظریه ذهن	۰.۷۴	۰.۰۸	۰.۴۹	۹.۲۵	<۰.۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	-۰.۵۲	۰.۰۷	-۰.۳۸	-۷.۴۳	<۰.۰۰۱

ضرایب مدل رگرسیون نشان می‌دهد که نظریه ذهن با ضریب $\beta = 0.49$ پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار باورهای یادگیری است ($p < 0.001$). همچنین، فرسودگی تحصیلی با ضریب $\beta = -0.38$ به صورت منفی و معنادار بر باورهای یادگیری تأثیر دارد ($p < 0.001$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هر دو متغیر سهم معناداری در تبیین باورهای یادگیری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری پژوهش حاضر نشان داد که بین نظریه ذهن و باورهای یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، فرسودگی تحصیلی با باورهای یادگیری رابطه منفی و معناداری دارد. در گام بعدی، تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که هر دو متغیر مستقل یعنی نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی توان پیش‌بینی باورهای یادگیری را دارند؛ به گونه‌ای که نظریه ذهن با ضریب بتای مثبت و معنادار، سهم مثبتی در تبیین واریانس باورهای یادگیری داشت و از سوی دیگر، فرسودگی تحصیلی با ضریب بتای منفی، نقش منفی در پیش‌بینی باورهای یادگیری ایفا کرد.

یافته مربوط به رابطه مثبت بین نظریه ذهن و باورهای یادگیری با مطالعات پیشین همسو است. به عنوان مثال، پژوهش (Nancekivell et al., 2021) نشان داده است که دانش‌آموزانی که توانایی شناختی بیشتری در تفسیر حالات ذهنی دیگران دارند، در مواجهه با موقعیت‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و دیدگاهی عمیق‌تر نسبت به ماهیت دانش و یادگیری دارند. همچنین، پژوهش (Liu et al., 2023) نشان داد که درک عدالت اجتماعی، قدردانی و مشارکت شناختی از مسیر باورهای شناختی همچون نظریه ذهن قابل تبیین است. این یافته‌ها مؤید آن است که توانایی در فهم دیدگاه‌ها و اهداف دیگران موجب افزایش درک پیچیدگی فرایند یادگیری و شکل‌گیری باورهای مثبت‌تر درباره آن می‌شود.

یافته دیگر پژوهش، یعنی رابطه منفی بین فرسودگی تحصیلی و باورهای یادگیری، با مطالعات (Orpina & Prahara, 2019) و (Nowlin, 2024) هم‌راستا است. در این مطالعات نشان داده شده است که دانش‌آموزانی که احساس خستگی، بدبینی و ناکارآمدی نسبت به تحصیل دارند، به طور معمول باورهایی منفی در خصوص ماهیت دانش، نقش یادگیرنده و کارآمدی یادگیری دارند. این نوع از باورها منجر به بی‌انگیزگی و کاهش خودتنظیمی در مسیر یادگیری شده و فرد را در چرخه‌ای معیوب از فشار، ناکامی و افت تحصیلی قرار می‌دهد. پژوهش (Susanti, 2022) نیز تأکید می‌کند که باورهای منفی درباره توانایی یادگیری زبان می‌تواند به اتخاذ شیوه‌های آموزشی ناکارآمد منجر شود.

در تحلیل رگرسیون مشخص شد که نظریه ذهن نسبت به فرسودگی تحصیلی سهم بیشتری در پیش‌بینی باورهای یادگیری دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که متغیرهای شناختی نقش زیربنایی‌تر و بنیادی‌تری نسبت به متغیرهای هیجانی در شکل‌گیری باورهای یادگیری دارند. از این منظر، یافته حاضر با نتایج مطالعه (Kim & Im, 2021) همخوان است که در آن مشخص شد باورهای یادگیری دانشجویان فیزیک تحت تأثیر مستقیم شناخت‌های سطح بالا و نوع نگاه آن‌ها به مفاهیم علمی شکل می‌گیرد. به علاوه، در پژوهش (Bruggeman et al., 2022) نیز مشخص شد که بازتاب‌پذیری شناختی معلمان نسبت به طراحی آموزشی، به باورهای آنان درباره ماهیت یادگیری و نقش یادگیرنده جهت می‌دهد.

در خصوص رابطه بین متغیرها، پژوهش حاضر در راستای مطالعه (Astuti et al., 2024) است که با تحلیل مدل Rasch به این نتیجه رسید که باورهای معلمان نسبت به ریاضیات قومی (Ethnomathematics) ارتباط مستقیمی با نگاه آن‌ها به فرایند یادگیری و ارزیابی دارد. این همخوانی در سطح بین‌المللی نیز تأیید شده است؛ به طوری که مطالعه (Alghasab, 2025) بر روی معلمان کویتی نشان داد که باورهای آن‌ها نسبت به یادگیری

زبان به طور قابل توجهی با میزان آگاهی آنان از ابعاد ذهنی یادگیری در پیوند است. همچنین، پژوهش (Inayati & Emaliana, 2017) با تمرکز بر باورهای پیش خدمت های آموزشی، نشان داد که یکپارچگی بین باورهای شناختی و باورهای فناورانه تأثیر مستقیمی بر اثربخشی فرایند یادگیری دارد.

از دیگر یافته های پژوهش حاضر، هم سویی آن با نتایج پژوهش (Munis, 2020) است که در آن بیان شده باورهای شناختی درباره یادگیری زبان با ویژگی های فردی همچون خودکارآمدی و میزان فرسودگی تحصیلی در ارتباط است. همچنین پژوهش (Park, 2012) اشاره می کند که دانشجویان پزشکی باورهای متفاوت در زمینه سرعت یادگیری، کنترل فردی و ساختار دانش دارند که این تفاوت ها ارتباط تنگاتنگی با تجارب تحصیلی و فشارهای آموزشی دارد.

یافته های پژوهش حاضر همچنین بر اهمیت عوامل فرهنگی و بافتی در شکل گیری باورهای یادگیری تأکید دارد. مطابق با پژوهش (Duisembekova & Özmen, 2020) که در آن تفاوت های فرهنگی میان دانشجویان کشورهای آسیای میانه مورد بررسی قرار گرفت، نگرش های متفاوت نسبت به فرایند یادگیری ریشه در باورهای اجتماعی و ارزش های فرهنگی دارد. این نتیجه همچنین با دیدگاه (Lee & Lee, 2022) همخوان است که یادگیری زبان کره ای توسط دانشجویان خارجی را متأثر از باورهای ذهنی آنان درباره نقش زبان در تعامل اجتماعی دانسته است.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با طیف گسترده ای از مطالعات بین المللی همسو است و تأکید می کند که باورهای یادگیری به عنوان یک ساختار روانشناختی پیچیده، تحت تأثیر عوامل شناختی، هیجانی، فرهنگی و آموزشی قرار دارد. از این رو، درک سازوکارهای تأثیرگذار بر آن می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش اثربخشی نظام های آموزشی منجر شود.

یکی از محدودیت های این پژوهش، تمرکز آن بر دانش آموزان مقطع متوسطه دوم در شهر تهران بود که ممکن است تعمیم پذیری نتایج را به دیگر گروه های سنی، مقاطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی محدود سازد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرها می تواند منجر به خطای پاسخ دهی یا سوگیری شناختی شرکت کنندگان شود. علاوه بر این، پژوهش از نوع همبستگی بود و بنابراین امکان استنتاج رابطه علی میان متغیرها وجود ندارد.

پژوهشگران آینده می توانند با بهره گیری از طرح های طولی یا تجربی، اثرات علی و پویای نظریه ذهن و فرسودگی تحصیلی را بر باورهای یادگیری در طول زمان بررسی کنند. همچنین پیشنهاد می شود این مدل در جمعیت های متنوع تری از جمله دانشجویان دانشگاهی یا کودکان دبستانی آزمون شود. گسترش متغیرها با در نظر گرفتن عوامل واسطه ای مانند خودنظم بخشی، انگیزش درونی یا سواد رسانه ای می تواند به تبیین دقیق تر فرایندهای روانشناختی منجر شود.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می شود که در برنامه های درسی و فعالیت های مشاوره ای مدارس، آموزش مهارت های نظریه ذهن به صورت هدفمند و تدریجی گنجانده شود. همچنین، لازم است راهکارهایی برای کاهش فرسودگی تحصیلی از طریق تنظیم برنامه های درسی، آموزش مهارت های مدیریت استرس و ترویج فضای آموزشی حمایتگر فراهم شود. معلمان و مشاوران می توانند با شناسایی باورهای ناکارآمد یادگیری در دانش آموزان، نسبت به بازسازی شناختی آن ها اقدام کرده و مسیر یادگیری مؤثرتری را برای آنان هموار سازند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می گردد.

References

- Social Sciences in Turkish World*(94), 51-73. <https://doi.org/10.12995/bilig.9403>
- Duran, V., & Mertol, H. (2020). Investigation of the Core Beliefs of the Teacher Candidates Through Artificial Neural Networks. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 52-77. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0010>
- Emaliana, I., Lintangari, A. P., & Mulia, D. R. (2022). Toward a Tripartite Model of EFL Students' Learning Strategies, Epistemic Beliefs, and Their Online Learning Engagement. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 12(3), 1189-1200. <https://doi.org/10.23960/jpp.v12.i3.202215>
- Inayati, D., & Emaliana, I. (2017). The Relationship Among Pre-Service EFL Teachers' Beliefs About Language Learning, Pedagogical Beliefs, and Beliefs About ICT Integration. *Dinamika Ilmu*, 83-99. <https://doi.org/10.21093/di.v17i1.664>
- Kim, H.-J., & Im, S. (2021). Pre-Service Physics Teachers' Beliefs About Learning Physics and Their Learning Achievement in Physics. *Asia-Pacific Science Education*, 7(2), 500-521. <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10038>
- Lee, E., & Lee, M. (2022). The Effect of Foreign Students' Korean Learning Beliefs on the Second Language Communication Ability. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 8(9), 129-138. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2022.09.12>
- Lestarina, A. P., Nurkamto, J., & Ngadiso, N. N. (2022). EFL Teachers' Beliefs and ICT Integration Practices During Distance Learning: Employing Replacement, Amplification, and Transformation Framework. *Register Journal*, 15(1), 91-108. <https://doi.org/10.18326/rgt.v15i1.91-108>
- Liu, A., Chen, Z., Wang, S., Guo, J., & Lin, L. (2023). Relationships Between College Students' Belief in a Just World and Their Learning Satisfaction: The Chain Mediating Effects of Gratitude and Engagement. *Psychology research and behavior management*, Volume 16, 197-209. <https://doi.org/10.2147/prbm.s396702>
- Liu, R. (2015). Influence of Motivational Beliefs on School Learning. <https://doi.org/10.2991/icsshe-15.2015.144>
- Munir, M. E. (2020). The Relationship Between University Students' Epistemological and Foreign Language Learning Beliefs. *Journal of History School*, XLVII(XLVII), 2756-2785. <https://doi.org/10.29228/joh.37414>
- Nancekivell, S. E., Sun, X., Gelman, S. A., & Shah, P. (2021). A Slippery Myth: How Learning Style Beliefs Shape Reasoning About Multimodal Instruction and Related Scientific Evidence. *Cognitive science*, 45(10). <https://doi.org/10.1111/cogs.13047>
- Nowlin, M. C. (2024). Policy Beliefs, Belief Uncertainty, and Policy Learning Through the Lens of the Advocacy Coalition Framework. *Policy & Politics*, 52(4), 675-695. <https://doi.org/10.1332/03055736y2023d000000002>
- Orpina, S., & Prahara, S. A. (2019). Self-Efficacy Dan Burnout Akademik Pada Mahasiswa Yang Bekerja. *Indonesian Journal of Educational Counseling*, 3(2), 119-130. <https://doi.org/10.30653/001.201932.93>
- Palinkašević, R., & Brkić, J. (2020). Exploring the Relationship Between Language Learning Beliefs and Foreign Language Classroom Anxiety. *Research in Pedagogy*, 10(2), 367-384. <https://doi.org/10.5937/istrped2002367p>
- Park, J. (2012). Medical Students' General Beliefs About Their Learning. *Korean Medical Education Review*, 14(2), 64-68. <https://doi.org/10.17496/kmer.2012.14.2.064>
- Alghasab, M. (2025). Exploring Kuwaiti English as a Foreign Language Teachers' Beliefs About Language Learning: A Mixed Methods Study. *Arab World English Journal*, 16(1), 451-468. <https://doi.org/10.24093/awej/vol16no1.28>
- Ali, R., Haider, S. Z., & Munawar, U. (2020). Pakistani High Performing and Low Performing Secondary School Science Students' Beliefs About Ability to Learn Science. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(1), 177-186. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i1.1036>
- Astuti, E. P., Wijaya, A., & Hanum, F. (2024). Teachers' Belief in Ethnomathematics-Based Numeracy Learning Scale: A Rasch Model Analysis. *Tem Journal*, 992-1006. <https://doi.org/10.18421/tem132-14>
- Bagherzadeh, H., & Azizi, Z. (2012). Learners' Beliefs About English Language Learning: Examining the Impact of English Proficiency Level on the Motivation of Students Among Non-English Major EFL Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10). <https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2096-2102>
- Bardakçı, S., Cayci, K., Colkesen, A., & Alkan, M. F. (2021). How to Become a Constructivist Teacher: The Impact of Philosophical Thoughts on Constructivist Learning Beliefs. *Research in Pedagogy*, 11(1), 214-233. <https://doi.org/10.5937/istrped2101v214b>
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating Teacher Educators' Beliefs About Blended Learning: Using Stimulated Recall to Explore Design Choices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 100-114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>
- Duisembekova, Z., & Özmen, K. S. (2020). İngilizce Öğretmeni Adaylarının Dil Öğrenme İnançlarının İncelenmesi: Türkiye Cumhuriyetlerinde Kültürlerarası Bir Çalışma. *Bilig Journal of*

- Schumacher, F., Basten, M., Großschedl, J., Klatthaar, M., & Wilde, M. (2021). The Influence of Previous Biology Lessons on Prospective Teachers' Beliefs About Learning Biology. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.707746>
- Sun, B. (2023). Translation Learning Beliefs and Learning Strategies of Chinese English Majors. *Frontiers in Educational Research*, 6(20). <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062024>
- Susanti, S. (2022). The Links Between Beliefs About Language Learning and Approaches to EFL Instructions of in-Service EFL Teachers. *International Journal of Transdisciplinary Knowledge*, 3(1), 23-29. <https://doi.org/10.31332/ijtk.v3i1.25>
- Zhou, Z. (2018). On the Relationship of Students' English Learning Beliefs and Learning Strategy in the University. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 175. <https://doi.org/10.17507/jltr.0901.22>
- Zur, S., Halim, A., & Syafwa, N. D. (2022). EFL Learner's Beliefs in Pronunciation Learning. *Alg*, 2(2). <https://doi.org/10.31332/alg.v2i2.3234>