

توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
دوفصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال سوم، شماره‌ی ۲، پی‌دی‌بی ۵، زمستان و بهار ۹۱-۹۲

بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز

مهدی سیاح برگرد*: عضو هیأت علمی، دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور، اهواز، ایران.

علی اردمه: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

اسماعیل یعقوبی عسگرآباد: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز بود. در این پژوهش تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای بررسی متغیرهای پژوهش از دو پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان (SRLS) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل نمرات واحدهایی که دانشجویان تاکنون گذرانده بودند استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار spss 16 استفاده شد که تحلیل چند متغیری (رگرسیون) نشان داد از میان راهبردهای یادگیری خودگردان، مؤلفه های جستجوی کمک از استاد، جستجوی کمک از بزرگسال و ثبت ضابط یادداشت برداری و از میان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مؤلفه های راهبرد شناختی و اضطراب امتحان بهترین پیش بینی کنندگان عملکرد تحصیلی می‌باشند. به نظر محققان شایسته است دانشجویان با ایجاد و بهبود مهارت‌های یادگیری در خود از قبیل راهبردهای یادگیری خودگردان و راهبردهای شناختی به تعمیق دانسته‌ها و بهبود عملکرد تحصیلی خود بپردازند و همچنین اساتید دانشگاه‌ها با ایجاد جوی آرام و بدون استرس و در عین حال چالش برانگیز برای یادگیری، به دانشجویان فرصت بیشتری برای یادگیری بدهند.

کلیدواژه‌ها: باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودگردان، عملکرد تحصیلی

*نویسنده‌ی مسؤؤل: عضو هیأت علمی، دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور، اهواز

(Sayah_bargard@Aol.com)

مقدمه

(وولفولک، ۱۹۹۳ و شانگ، ۱۹۹۶). بسیاری از محققان معتقدند که یادگیرندگان خودگردان، فراگیرانی هستند که نسبت به آنچه انجام می‌دهند و آنچه که برای رسیدن به هدف‌هایشان می‌خواهند انجام دهند، آگاهی شناختی، فراشناختی و انگیزشی دارند. لموس^۲ معتقد است خودگردانی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. او توضیح می‌دهد که خودگردانی شامل توانایی فرد در سامان‌دهی و خود‌مدیریتی^۳ رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است (لموس، ۱۹۹۹).

پینتریچ و دیگران^۴ (۱۹۹۰) نشان دادند که الگوی انگیزشی عمومی یادگیری باید با اجزای شناختی و فراشناختی^۵ یادگیری تکمیل گردد. این محققان «الگوی عمومی شناختی یادگیری» را مورد نظر قرار دادند، که شامل سه جزء است: (۱) شناخت؛ (۲) فراشناخت و (۳) منابع مدیریت و نظارت. شناخت به عنوان نخستین جزء این الگو شامل دو جزء فرعی است: الف) استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری، از قبیل مرور ذهنی، بسط، تلخیص و سازماندهی اطلاعات هنگام یادگیری یک مطلب درسی و ب) قدرت تفکر انتقادی که عبارت از به کار بردن دانش و اطلاعات فراگرفته شده قبلی در موقعیت‌های جدید و ارزشیابی اندیشه‌های موجود در یک موضوع درسی است. جزء دوم این الگو را فراشناخت تشکیل می‌دهد که به طور ویژه به راهبردهای کنترل فراشناختی معطوف می‌گردد و به فراگیرنده کمک می‌کند تا شناخت خود را نظارت، هدایت و اداره نماید. این جزء خود شامل اجزایی فرعی

بدون شک یکی از دغدغه‌های بشر در طول تاریخ، یادگیری بوده است. تمام پیشرفت‌ها و دستاوردهای بشری نیز محصول یادگیری است. یادگیری یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل‌ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. یادگیری با رویکرد رفتارگرایی به مفهوم تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه می‌باشد که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد (هرگنهان والسن، ۱۹۹۷، ترجمه سیف، ۲۰۰۲). با آغاز قرن بیستم میلادی روانشناسان، نظریه‌های یادگیری متفاوتی را ارائه نمودند و باید این قرن را دوران شکوفایی و تحول نظریه‌های یادگیری به شمار آورد. تا قبل از دهه‌ی ۱۹۵۰ عموماً اعتقاد بر این بود که یادگیری‌ها ناشی از تأثیر برانگیختگی‌های بیرونی است. اما از دهه ۱۹۵۰ به بعد برای محققان چالشی به وجود آمد و به دنبال آن مجموعه مطالعاتی را انجام دادند که نشان می‌داد یادگیری و مهارت‌های ما بیشتر تحت تأثیر برانگیختگی‌های درونی هستند (فرانکن، ۱۹۸۸). نظریه یادگیری اجتماعی یکی از نظریه‌های یادگیری مطرح شده می‌باشد. بندورا یکی از نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی است که اصطلاح یادگیری خودگردان^۱ را مطرح نموده است. در این روش یادگیرندگان بر روند آموزش کنترل شخصی خواهند داشت (صمدی، ۲۰۰۴)

بررسی رابطه عوامل انگیزشی و شناختی با پیشرفت تحصیلی از حوزه‌های مورد نظر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی بوده است. از لحاظ نظری برخوردار از انگیزه درونی برای یادگیری، استفاده کارآمد از راهبردهای شناختی و خودگردانی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی به شمار می‌آیند

^۲. Lemos

^۳. Self managing

^۴. Pintrich, De-Groot

^۵. Metacognitive components

^۱. Self-regulated learning strategies

بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل یادگیرندگان ناموفق کمتر تلاش می‌کنند و علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آن‌ها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی، ۲۰۰۸). محمد امینی (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد که راهبردهای یادگیری خودگردان و باورهای انگیزشی با موفقیت تحصیلی ارتباط معناداری دارد. همچنین موفقیت تحصیلی بعدی نیز به وسیله‌ی این سازه‌ها پیش بینی می‌شود.

یافته‌های تحقیقات مختلف حاکی از تأثیر عوامل انگیزشی و شناختی بر پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف آزمودنی‌ها از لحاظ استعداد تحصیلی و سنی در فرهنگ‌های مختلف است (البرزی و سامانی، ۱۹۹۹). پژوهش لطیفیان با دانش آموزان استرالیایی مقطع دبیرستان نشان داد که الگوی پینترچ و دیگروت می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نماید. چانگ^۸ تحقیقی با عنوان مطالعه ارتباط عملکرد تحصیلی دانشجویان و سبک شناختی، فراشناختی، انگیزشی و عوامل خودگردان انجام داده است. در این تحقیق رابطه‌ی بین سبک شناختی، عوامل انگیزشی و خودگردانی و عملکرد تحصیلی با نمره‌های پیش بینی شده‌ی ۱۳۰ دانشجوی دانشگاه بررسی شد. نتایج به دست آمده نشانگر این بود که خودکارآمدی، ارزش‌های درونی، راهبردهای خودگردانی و عملکرد تحصیلی، همبستگی معناداری با نمره‌های پیش بینی شده داشتند (شانگ، ۱۹۹۶).

است که دربردارنده‌ی: الف) برنامه ریزی برای یادگیری، ب) نظارت یادگیری و ج) خودتنظیمی برای یادگیری می‌باشد. سومین جزء این الگو منابع مدیریت و نظارت است. این جزء مشتمل بر راهبردهای تنظیم-کننده‌ای است که منابعی غیر از شناخت فراگیرنده را مدیریت و نظارت می‌کنند (وینستین و مایر، ۱۹۸۶).

بمبوتی^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های، شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودگردانی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ نمایند. (فلدمن، مارتینز-پونز، شاهام^۷) در تحقیقی ارتباط بین خودکارآمدی، خودگردانی و رفتار کلامی کمکی در طول یادگیری با نمرات را بررسی کرده‌اند. نتایج بدست آمده نشانگر این است که نمره‌های بالای دانش‌آموزان در خودگردانی به نمره‌ی بالای دانش‌آموزان در اندازه‌گیری‌های رفتار کلامی کمکی، کمک می‌کند و نیز دانش‌آموزانی که نمره‌ی پایین در خودگردانی گرفتند، نمره‌های آن‌ها در خودگردانی با نمره‌هایشان در وظایف کلامی همبسته بود (فلدمن، ۱۹۹۵).

یادگیری خودگردان در طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. یادگیرندگان موفق راهبردهای یادگیری خودگردان سازش یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت

^۶ Bembnutty

^۷ Feldman, martinz-ponz, shaham

^۸ . Chang

استقلال) استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با نرم افزار ۱۶ SPSS تحلیل گردید.

ابزارهای پژوهش:

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان (SRLS): این پرسشنامه توسط زیمرمن و مارتینز-پونز در سال ۱۹۸۶ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ ماده است که ۲۴ ماده اول مربوط است به راهبردهای چهارده‌گانه‌ی یادگیری خودگردان، که نمره کل فرد حاصل جمع این ۲۴ ماده است. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت مستقیم و به صورت لیکرت شامل گزینه‌های به ندرت، گهگاهی، غالباً و اکثر اوقات است که به ترتیب نمره های ۱، ۲، ۳ و ۴ را به خود اختصاص می‌دهند. (علامه، ۲۰۰۳) در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه کرده است. در پژوهشی که توسط زیمرمن و پونز انجام شد، همبستگی بین کل راهبردهای یادگیری خودگردان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان $r = .43$ بود. (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) در پژوهش خود همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودگردان با خودکارآمدی و ارزش‌های درون زاد را به ترتیب $r = .44$ و $r = .73$ گزارش کرده که نشان از اعتبار بالای این پرسشنامه است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): برای بررسی میزان انگیزش و راهبردهای یادگیری و شناختی دانش‌آموزان از این پرسشنامه استفاده شد. ماده‌های مختلف این مقیاس توسط اکلز، هارتر و واینستاین، شالت و پالمر انطباق و ساخته شده است (هارتر، ۱۹۸۱، اکلز، ۱۹۸۳). مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری دارای ۴۴ ماده است و از پنج خرده مقیاس تشکیل شده است که سه خرده مقیاس خودکارآمدی، ارزش‌های درون زاد و

بسیاری از یافته‌های پژوهشی خاطرنشان می‌سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آیند ولی آن‌ها کمتر به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان به صورت یک مجموعه درهم تنیده پرداخته‌اند. هدف این پژوهش، استفاده از نتایج آن در تدریس در مراکز آموزشی و دانشگاهی می‌باشد تا با بهره‌گیری از این روش‌ها بتوان در جهت رفع مشکلات تحصیلی دانشجویان اقدام کرد. با توجه به اهداف مذکور و با در نظر گرفتن تحقیقات پیشین در قلمرو موضوع مورد بررسی، این پژوهش جهت بررسی این فرضیه که بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد، تدوین گردید.

مواد و روش‌ها

نوع مطالعه این پژوهش از نوع طرح تحقیق توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال ۱۳۹۱ می‌باشد. تعداد کل دانشجویان مشغول به تحصیل در این دانشکده حدوداً ۱۳۰۰ نفر بودند که برای دستیابی به اهداف اختصاصی این تحقیق، برآورد حجم نمونه بر حسب جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به تعداد ۲۰۰ نفر تعیین شد. که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از میان کلاس‌های موجود در دانشکده، تعداد ۵ کلاس انتخاب و پرسشنامه‌ها توزیع شد. پرسشنامه‌ها توسط ۲۰۰ نفر تکمیل و عودت داده شد. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف - استاندارد) و استنباطی (ضریب همبستگی ساده و تحلیل رگرسیون گام به گام و همزمان و آزمون

بین راهبرد خودکارآمدی و پرسشنامه خود اثربخشی عمومی (GSE) $r=0/372$ است که در سطح $p=0/001$ معنادار است. همچنین ضریب همبستگی بین راهبرد اضطراب امتحان و پرسشنامه اضطراب امتحان (LAT) $r=0/629$ بدست آورد که در سطح $p=0/001$ معنادار است که نشان از اعتبار بالای این پرسشنامه است.

یافته‌ها

جداول ۱ و ۲ ضرایب همبستگی ساده بین خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری خودگردان و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را با عملکرد تحصیلی در کل آزمودنی‌ها نشان می‌دهند.

اضطراب امتحان به عنوان مؤلفه های انگیزشی و دو خرده مقیاس راهبردهای شناختی مورد استفاده و خود گردانی به عنوان راهبردهای یادگیری خودگردان به حساب می‌آیند. اکلز و شانک پایایی خرده مقیاس خود کارآمدی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ $.89$ گزارش کرده‌اند. اکلز و هارتر پایایی خرده مقیاس ارزش‌های درون زاد را با استفاده از روش آلفای کرونباخ $.87$ گزارش نموده‌اند. (علامه، ۲۰۰۳) در پژوهش خود ضریب پایایی خرده مقیاس‌های خودکارآمدی و ارزش‌های درون‌زاد را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب $.81$ و $.77$ محاسبه کرده است. (منصوریان، ۲۰۰۹)

جدول ۱

عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک)		راهبردهای یادگیری خودگردان
ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	
۰/۲۷	۰/۰۷	خود ارزشیابی
۰/۰۷	۰/۳۰	سازمان دادن و انتقال
۰/۱۰	۰/۱۲	هدف گذاری و برنامه ریزی
۰/۰۸	۰/۲۴	جستجوی اطلاعات
۰/۲۷	۰/۰۰۰	ثبت و ضبط و یادداشت برداری
۰/۱۰	۰/۱۳	ساخت دهی محیطی
۰/۱۸	۰/۰۰۸	خودپیامدی
۰/۱۹	۰/۰۰۶	مرور ذهنی و حفظ کردن
۰/۳۶	۰/۰۰۰	جستجوی کمک از استاد
۰/۱۰	۰/۱۲	جستجوی کمک از بزرگسال
۰/۲۰	۰/۰۰۳	مرور نکته‌ها
۰/۰۴	۰/۵۰	مرور تکالیف و امتحان‌ها
۰/۱۵	۰/۰۳	مرور متن کتاب‌ها

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین خرده مقیاس‌های ثابت، ضبط و یادداشت‌برداری، خود پيامدی، مرور ذهنی و حفظ کردن، جستجوی کمک از استاد، مرور نکته‌ها و مرور متن کتاب‌ها با عملکرد تحصیلی معنادار شده است و ضریب همبستگی با عملکرد تحصیلی در بقیه خرده مقیاس‌ها بی‌معنا است.

جدول ۲

راهبردهای انگیزشی برای یادگیری	عملکرد تحصیلی همبستگی (r)	سطح معنی‌داری (p)
خودکارآمدی	۰/۲۳	۰/۰۰۰
ارزش‌های درون‌زاد	۰/۳۶	۰/۰۰۰
اضطراب امتحان	-۰/۱۲	۰/۰۸
راهبردهای شناختی	۰/۴۲	۰/۰۰۰
خودگردانی	۰/۳۵	۰/۰۰۰

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی کلیه خرده مقیاس‌های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی به جز خرده مقیاس اضطراب امتحان معنادار است.

جدول ۳: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی به روش گام به گام

P	T	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد β	F	ضریب تعیین RS	ضریب همبستگی چندمتغیری MR	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
		B	خطا						
۰/۰۰۰	۴/۸۷	۰/۰۹۴	۰/۴۵	۰/۳۳	۲۹/۶۲	۰/۱۳	۰/۳۶	جستجوی کمک از استاد	عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	-۳/۴۵	۰/۰۹۳	-۰/۳۲	-۰/۲۲	۱۹/۲۶	۰/۱۶	۰/۴۰	جستجوی کمک از بزرگسال	
۰/۰۰۱	۳/۲۳	۰/۰۵۵	۰/۱۷	۰/۲۲	۱۶/۹۵	۰/۲۰	۰/۴۵	ثابت، ضبط و یادداشت برداری	

تیبین است. از سوی دیگر ضرایب تعیین نشان می‌دهند که جستجوی کمک از استاد به تنهایی ۰/۱۳ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و با اضافه شدن متغیر جستجوی کمک از بزرگسال به معادله رگرسیون، MR از ۳۶ درصد به ۴۰ درصد و RS از ۱۳ درصد به ۱۶ درصد افزایش یافته است. و با اضافه شدن متغیر ثابت، ضابط و یادداشت برداری به معادله رگرسیون، MR از ۴۰ درصد به ۴۵ درصد و RS از ۱۶ درصد به ۲۰ درصد افزایش یافته است.

با توجه به جدول ۳ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی چند متغیری برای ترکیب خطی متغیرهای جستجوی کمک از استاد، جستجوی کمک از بزرگسال و ثبت، ضبط و یادداشت برداری با عملکرد تحصیلی در کل افراد برابر با $MR=0/45$ است. نسبت F برابر با 16/95 که در سطح 0/001 معنی‌دار است. علاوه بر این ضریب تعیین ($RS=0/20$) نشان می‌دهد که ۲۰ درصد واریانس عملکرد تحصیلی به وسیله متغیرهای پیش‌بین، یعنی جستجوی کمک از استاد، جستجوی کمک از بزرگسال و ثبت، ضبط و یادداشت برداری قابل

جدول ۴: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با عملکرد تحصیلی به روش گام به گام

P	T	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد β	F	ضریب تعیین RS	ضریب همبستگی چندمتغیری MR	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک
		B	خطا						
۰/۰۰۰	۶/۹۷	۰/۰۰۷	۰/۰۵	۰/۴۴	۴۴/۱۵	۰/۱۸	۰/۴۲	راهبرد شناختی	عملکرد تحصیلی
۰/۰۱	-۲/۶۰	۰/۰۱۳	-۰/۰۳	-۰/۱۶	۲۶/۱۱	۰/۲۱	۰/۴۵	اضطراب امتحان	

پیش‌بین، یعنی راهبرد شناختی و اضطراب امتحان قابل تبیین است. از سوی دیگر ضرایب تعیین نشان می‌دهند که راهبرد شناختی به تنهایی ۰/۱۸ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و با اضافه شدن متغیر اضطراب امتحان به معادله رگرسیون، MR از ۴۲ درصد به ۴۵ درصد و RS از ۱۸ درصد به ۲۱ درصد افزایش یافته است.

با توجه به جدول ۴ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی چند متغیری برای ترکیب خطی متغیرهای راهبردهای شناختی و اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در کل افراد برابر با $MR=0/45$ است. نسبت F برابر با 26/11 که در سطح $p<0/01$ معنی‌دار است. علاوه بر این ضریب تعیین ($RS=0/21$) نشان می‌دهد که 21 درصد واریانس عملکرد تحصیلی به وسیله متغیرهای

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به عنوان یک متغیر ملاک بر حسب متغیرهای پیش بین راهبردهای یادگیری خودگردان و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در دانشجویان بوده است. نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد تحصیلی با اکثر خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری خودگردان و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری همبستگی دارد، ولی در تحلیل رگرسیون گام به گام مشخص گردید که بهترین پیش بینی کنندگان عملکرد تحصیلی از میان راهبردهای یادگیری خودگردان، سه مؤلفه جستجوی کمک از استاد، جستجوی کمک از بزرگسال و ثبت ضبط یادداشت برداری و از میان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، دو مؤلفه راهبرد شناختی و اضطراب امتحان می‌باشد. این نتایج با تحقیقات شارلوت و همکاران، محسن پور و همکاران، کجیاف و همکاران همخوانی دارد (دیگنات و همکاران، ۲۰۰۸، محسن پور و همکاران، ۲۰۰۷، کجیاف، ۲۰۰۳). در تبیین این مسئله می‌توان به این مورد اشاره داشت که دانشجویانی که از راهبردهای خودگردان بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس استاد سعی می‌کنند با به چالش کشیدن استاد و افراد صاحب نظر در زمینه آن مطلب بخصوص و همچنین ثبت و ضبط دقیق مطالب و ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. یکی دیگر از نتایج مهم این پژوهش این بود که استفاده از راهبردهای شناختی می‌تواند پیش‌بین خوبی برای عملکرد تحصیلی باشد. راهبردهای شناختی به انواع زیادی از اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می‌گردد که فراگیران برای دستیابی به اهداف یادگیری به کار می‌گیرند. این راهبردها

فعالیت‌هایی از قبیل مرور ذهنی اطلاعات و یا انتقال اطلاعات جدید به دانش ذخیره شده موجود را در بر می‌گیرد (هاپر و جانز، ۲۰۰۷). پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) راهبرد مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان‌دهی را راهبردهای شناختی نامیده‌اند. به عبارت دیگر توانایی دریافت، طبقه بندی اطلاعات جدید و مرتب کردن آن با اطلاعات قبلی جزء راهبردهای شناختی می‌باشند (هاپر و جانز، ۲۰۰۷). با استفاده از مدل پردازش اطلاعات، نشان داده می‌شود که استفاده از این راهبردها می‌تواند باعث انتقال اطلاعات از حافظه کوتاه مدت به حافظه بلندمدت شده و بدین ترتیب یادگیری طولانی مدت را افزایش دهد (پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۰). اضطراب امتحان نیز شرایط نامطلوبی برای دانشجویان به وجود می‌آورد. همانطور که دیفن باخر (به نقل از احمدی) اشاره کرد، اضطراب امتحان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی بگذارد. بر اساس این نتایج و با توجه به نقش و اهمیت راهبردهای یادگیری و انگیزشی در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان به دانشجویان توصیه می‌شود که با استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان و همچنین راهبردهای شناختی یادگیری به تعمیق اطلاعات و یادگیری‌های خود بپردازند و همچنین به اعضای هیأت علمی و دست اندر کاران آموزش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که با ایجاد جوی دانشجوی محور و چالشی در کلاس‌ها و همچنین داشتن انتظارات بجا از دانشجویان و در نتیجه کاهش اضطراب امتحان آن‌ها، محیط یادگیری مناسبتری ایجاد کنند.

سیاس‌گذاری

در پایان از کلیه دانشجویان محترم و کمیته پژوهش در آموزش دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز که با همکاری صمیمانه خود امکان

اجرای دقیق این پژوهش را فراهم ساختند، قدردانی می‌شود.

References

Abedi, A, the relationship between motivation and academic achievement of boys and girls in the family and personal characteristics, Educational research council of Isfahan.

Alborzi, S, Samani, S 1999, Comparison of Self-regulation strategies and motivational beliefs for learning among students gifted boys and girls schools in city centers of shiraz, *Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol.15. No.1, Pp. 3-18.

Allame, A 2003, *survey of simple and multiple relationships between self-esteem, social anxiety, perfectionism and cunctation and test anxiety and academic performance in first year high school students of ahvaz*, master's thesis of educational psychology, Shahid chamran university of ahvaz.

Bembenutty, H 2008, Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, *Journal of Advanced Academics*, Vol.18 No.4, Pp586-616.

Dignath, C, Buettner, G, Langfeldt, HP 2008, How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively, A meta-analysis on self-regulation training programmers.

Feldman, SC, Martinez-Pons, M, shaham, D 1995, The relationship among self efficacy. Self-regulation and collaborative verbal behavior with grades, *Journal of Psychological Reports*, Vol.77, No.3, Pp 971-978.

Eccles, J 1983, Expectancies, values and academic behaviors, In J. T, Spence (Ed), *Achievement and achievement motives*, San francisco: freeman. Pp. 75-146.

Franken, ER 1988, *Human motivation*. Copyright by brooks/Cole publishing company. Fourth edition printed in the united states of America/California guide F. V, and Ludlow, LH 1989, A cross-cultural study of test anxiety, *Journal of cross-cultural psychology*, Vol.20 Pp. 118-190.

Harter, S 1981, A new self-reports calve of intrinsic versus extrinsic or intrinsic in the classroom: motivational and in formational components, *Developmental psychology*, Vol.17, Pp.300-312.

Hopper, KB, johns, CL 2007, Educational technology integration and distance learning in respiratory care: *practices and attitudes*. *Respire care*, Vol.52, No.11, Pp.15-24.

Hrgnhan , olsen 1997, *Introduction to learning theories*. Translated by seif, AA 2002, Doran publication, Tehran.

Kajbaf, MB, Molavi, H, shirazi, AR 2003, The relationship between motivational beliefs and self-regulated learning and academic performance of high school students, *Journal of cognitive science innovations* Vol.5. No.1.

Lemos, SL 1999, Students goals and self-regulation in the classroom, *International Journal of Educational Research*, Vol.31, Pp.471-485.

Mansorian, A 2009, relationships between motivational beliefs and learning strategies, and academic performance in high school students in bushehr. master's thesis. Faculty of educational science and psychology. Shahid chamran university.

Mohammadamini, Z 2008, self-regulated learning strategies and motivational beliefs regarding the academic progress of public school students oshnoyeh, master's thesis. Faculty of educational science and psychology, Azzahra university.

Mohsen poor, M, Hejazi, E, kiamanesh, AR 2007, The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustained achievement in math, *Journal of educational innovations*, Vol.5, No.16.

Pintrich, PR, degroot, Ev 1990, Motivational and Self-Regulated learning components of classroom Academic Performance, *Journal of Educational psychology*, Vol.82, Pp.33-40.

Rotgans, J, Schmidt, H 2009, Examination of the context-specific nature of self-regulated learning, *Educational Studies*, Vol.35, No.3, Pp.239.

Samadi, M 2004, survey of learning self-regulation of students and parents: the role of gender and academic performance, *Journal of psychology and educational science*, Vol.34. No.1, Pp.157-175.

Schunk, DH 1996, Goal and Self-Evaluation Influences During Children's cognitive Skill learning, *American Educational research Journal*, Vol.33, Pp.359-382.

Weinstein, C, Mayer, R 1986, The teaching of learning strategies, in M.withrock (Ed.), handbook of research on teaching, Pp.315-327, New York: Macmillan.

Woolfolk, AE 1993, *Educational psychology* ,(fifth ed.), Boston: Allyn and Bacon.

The Evaluation of relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies with Educational Outcomes of students in Health Faculty of Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences

Mehdi sayah bargard^{1,*}

Ali ardame²

Esmail yaghoobi askarabad²

^{1*}: Faculty member of Jundishapur University of medical sciences, Ahvaz, Iran.

²: Master of Clinical Psychology, Shahid Chamran University , Ahvaz, Iran.

Abstract: This study examined the relationship between motivational beliefs and self-learning strategies and academic performance of students in the Faculty of Medical Sciences, Ahvaz Jundishapur University. In this study, 200 students were selected by random cluster sampling. Two questionnaires were used to assess the variables of self-regulated learning strategies (SRLS) and motivational strategies for learning (MSLQ). Moreover the students' average scores that already had been passed were used to Measure the academic performance of students in units. The multivariate analysis (logistic regression) showed that the self-regulated learning strategies' initiatives include seek help from a teacher, seek help from adults captured, and recorded notes and also among motivational strategies for learning cognitive strategies and test anxiety components can be the best predict of academic performance. Based on deserving students development and improvement in learning skills such as self-regulated learning strategies and cognitive strategies to broaden their knowledge and improve their academic performance and academics, The authors proposed, creating a relaxed atmosphere without the stress and yet challenging to learn give students more opportunities to learn.

Key words: Motivational beliefs, Self-regulated learning, Educational outcomes.

***Corresponding Author:** Faculty member of Jundishapur University of medical sciences, Ahvaz, Iran

Email: Sayah_bargard@Aol.com