مجلـــه‌ی توسـعه‌ی آمـــوزش در علـوم پزشـــکی
دوره‌ی ۸، شماره ۱۷، بهار ۹۴ ، صفحات ۱۰۲ تا ۱۱۲

نقش واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دکترای حرفه‌ای پزشکی- مورد مطالعه: دانشگاه علوم پزشکی جهرم

رضا ناصری جهرمی[۱]، دکتر رحمت‌اله مرزوقی[۲]، دکتر اطهر راسخ جهرمی[۳]

نویسنده مسئول: شیراز، دانشگاه شیراز، دانشکده-ی علوم تربیتی و روان‌شناسی dr_rnaseri@hotmail.com

دریافت: ۹۲/۱۲/۲۸ پذیرش: ۹۳/۸/۱۸

چکیده

زمینه و هدف: *صاحبنظران عرصه‌ی تعلیم و تربیت معتقدند که نوع باورهای انگیزشی دانشجویان، بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تاثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت محسوب می‌شود. هدف از پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم بود.*

روش بررسی: *روش انجام پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع دکترای حرفه‌ای پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال تحصیلی۹۳-۹۲ می باشد که شامل ۳۳۸ نفر می‌گردد. به روش نمونه گیری تصادفی ساده و با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. ابزار پژوهش شامل دو پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری و پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی بود که پس از محاسبه روایی و پایایی، بین افراد نمونه توزیع گردید. با استفاده از روش‌های آمار استنباطی داده ها تحلیل شدند.*

یافته‌ها: *نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی دانشجویان، ارزش‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خود تنظیم آنان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین مشخص گردید که یادگیری خودتنظیم با کنترل باورهای ارزشی، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند و یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای در ارتباط بین باورهای ارزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارد.*

نتیجه‌گیری: *با رشد شکلی از یادگیری که در آن یادگیرندگان مسوولیت اصلی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی تجارب یادگیری خویش را بر عهده خواهند داشت، به یادگیرنده درون راهبری شونده تبدیل خواهند شد که در نهایت می‌توان ارزش‌های آنان را برای کسب نمرات بالا و انجام تکالیف چالش‌انگیز و جدید در دوره‌ی تحصیلی تقویت نمود.*

واژگان کلیدی: باورهای انگیزشی، یادگیری خودتنظیم، ارزش‌های تحصیلی

مقدمه

از جمله موضوعات مهم در روان‌شناسی تربیتی، فهم فرایندهای انگیزشی و شناختی موثر در یادگیری و روابط این فرایندها با یکدیگر می‌باشد. با درنظرگرفتن مولفه‌های انگیزشی در کنار مولفه‌های شناختی، به نحو عینی‌تر و واقع بینانه‌تری می‌توان یادگیری را تبیین نمود (۱).یکی از نظریه‌های برجسته در ادبیات انگیزشی مدل انگیزشی انتظار-

۱- دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز
۲- دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشیار ،دانشگاه شیراز
۳- متخصص زنان و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی جهرم

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

ارزش(Expectancy-Value Model) است (۵-۲). در این مدل به سه جزء انگیزش توجه شده است. این عوامل عبارتند از: الف- مولفه انتظاری که شامل باورهای دانشجویان درباره‌ی موفقیت‌های مورد انتظار در انجام تکلیف است. ب- مولفه‌ی ارزشی که شامل باورهای دانشجویان درباره‌ی اهمیت تکلیف است. ج- مولفه عاطفی که شامل انگیزش و واکنش‌های عاطفی دانشجو به تکلیف است (٦).

صاحبنظران عرصه‌ی تعلیم و تربیت معتقدند که نوع باورهای انگیزشی دانشجویان، بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تاثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت محسوب می‌شود (۷). یکی از این راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم (Self- Regulated Learning) است. منظور از یادگیری خودتنظیم، توانایی یادگیرندگان برای درک و کنترل یادگیری‌شان است. بنابراین خودتنظیمی در یادگیری نشانگر آن است که یادگیرندگان می‌توانند اثرهای رفتاری خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش‌هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد (۸). یادگیری خودتنظیم، استفاده فعالانه و آگاهانه فراگیر از راهبردهای یادگیری مناسب است که گستره‌ای از فعالیت های پیچیده را به منظور نیل به اهداف یادگیری در بر می گیرد (۹). اهمیت خودتنظیمی در یادگیری و موفقیت تحصیلی به حدی بوده که الگوهای متفاوتی برای آن ارائه شده است. مشهورترین این الگوها، شامل سه مقوله عمده؛ راهبردهای فراشناختی، راهبردهای یادگیری شناختی و راهبردهای مدیریت منابع می‌شوند (۱۰). راهبردهای فراشناختی، تدابیری هستند جهت انتخاب هوشیارانه‌ی روش‌های مناسب، نظارت بر اثربخشی آن‌ها، اصلاح اشتباهات و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین سازی آن‌ها با راهبردهای جدید (۱۱). راهبردهای شناختی، به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و مهارت و سهولت بهره برداری از آن‌ها در آینده باشد، اطلاق می‌شود (۱۲). راهبردهای مدیریت منابع بیانگر این مطلب‌اند که یادگیرنده به طور بهینه برای کنترل و اداره‌ی محیط مثل مدیریت در تنظیم زمان، نحوه‌ی تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک از افراد دیگر مانند معلمان، همسالان، منابع استفاده می‌کند. فرد خودتنظیم‌گر، از تاثیر عوامل محیطی بر دقت خود در هنگام مطالعه آگاه است و توانایی اصلاح و تغییر آن را دارد (۱۳).

تحقیقات نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی که دارای انگیزه‌ی غلبه بر کار و تکلیف هستند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند (١٤) و باورهای انگیزشی بر راهبردهای یادگیری تاثیر دارد (١٦و ١٥ ، ١٠) از این‌رو در مفاهیم دانشگاهی بیان شده است که تشویق هر دانشجو سبب ایجاد انگیزه در وی شده و در بلندمدت به ایجاد علاقه به منظور مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، منجر می‌شود (۱۷). تشویق دانشجویان از طریق ارزش دادن به اهدافی است که برای رسیدن به آنها جهت‌گیری می کنند (۱۷-۱۵).

در حوزه‌ی آموزش از این ارزش ها با عنوان ارزش‌های تحصیلی نام برده می‌شود. ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را می‌توان به دو بعد ارزش تکالیف تحصیلی و ارزش نمره تقسیم کرد. ارزش تکالیف تحصیلی به معنای قضاوت در مورد مفید و ارزشمند بودن محتوا برای دانشجو است. از نقطه نظر انتظار- تلاش، در تحصیلات نیز، دانشجویان تمایل دارند تکالیفی را انجام دهند که پیامدها یا ارزش‌های تحصیلی مثبتی را برای آنان داشته باشد لذا از انجام تکالیفی که پیامدهای منفی خواهد داشت، اجتناب می‌ورزند (۱۸). ارزش تکالیف تحصیلی با چهار ویژگی اکتسابی، ذاتی، مطلوب و هزینه بر مشخص شده است. تکالیف ارزشمندند، زیرا آنها به نوعی موید و گواه خود می‌باشند (اکتسابی)، به صورت بالفطره مورد توجه بوده (ذاتی) و راهی برای نیل به هدفی مشخص محسوب می شوند (ارزش مطلوب). ضمن آن که انجام آن ها نیازمند هزینه است (۲).

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

ارزش نمره، به معنی قضاوت دانشجویان در مورد حداقل نمره رضایت بخش در طول دوره‌ی تحصیلی به هر ترم می‌باشد (۱۹ و ٤). دانشجویی که بسیار رقابت جو است ممکن است صرف نظر از علاقه‌ی شخصی خود، نمرات نسبتا بالایی در طول یک دوره با نیمسال تحصیلی به‌دست آورد (۲۰). جایگاه هر یک از این دو ارزش به صورت مثبت یا منفی می‌تواند قدرت و مسیر رفتار برای اهداف مختلف را تحت تاثیر قرار دهند (۲۱). بنابراین ارزش‌ها نباید مستقل از اهداف موجودیت داشته باشند. یعنی اشاره به هر ارزش، نشان دهنده‌ی حداقل یک هدف برای آن می‌باشد (۲۲). به زعم برخی محققان، دانشجویان عاطفی به دنبال کسب نمرات سطح بالا هستند (۲۳ و ٤) در حالی‌که دانشجویان ارزش‌مدار، بیش از نمره به یادگیری اهمیت می‌دهند (۲٦-۲٤). همچنین برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیم نیز با ارزشی که دانشجویان برای کسب موفقیت در تحصیل دارند رابطه دارد (۳۱-۲۷).

انجام پژوهش حاضر از یکسو؛ اهمیت باورهای انگیزشی در دانشجویان پزشکی را نشان داده و از سوی دیگر با بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم، نشان می‌دهد که چگونه این باورها در میزان بادگیری و به‌کارگیری راهبردهای شناختی نقش به‌سزایی دارد و منجر به موفقیت تحصیلی دانشجویان خواهد شد. از سوی دیگر، بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و ارزش‌های تحصیلی، به شناسایی نیازهای یادگیرندگان از طریق تشخیص دانش و مهارت‌های مورد نیاز کمک شایانی می‌نماید؛ به عبارتی با کشف رابطه‌ی بین آن دسته از راهبردهای یادگیری خودتنظیم که منجر به تقویت بیشتر ارزش های مورد انتظار دانشجویان می‌شوند، می‌توان با برنامه ریزی متناسب، این راهبردها را در دانشجویان رشد داد. با توجه به مطالب ذکر شده، هدف اصلی از انجام این پژوهش، تعیین نقش واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم می‌باشد. در این راستا اهداف جزیی زیر دنبال شده‌اند:

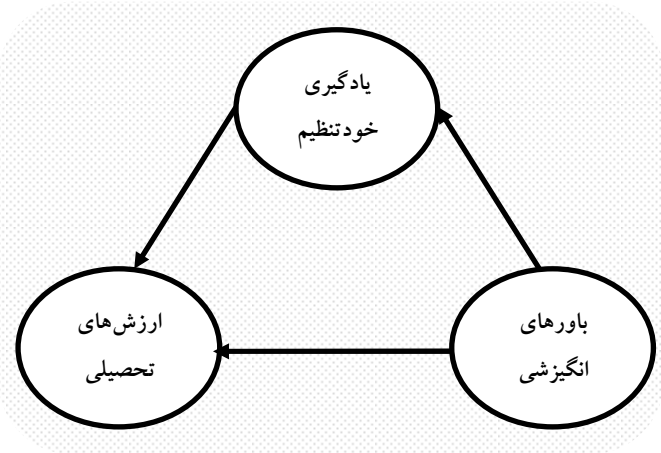
آیا باورهای انگیزشی دانشجویان، ارزش‌های تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند؟

آیا باورهای انگیزشی دانشجویان، راهبردهای یادگیری خودتنظیم آنان را پیش‌بینی می‌کند؟

آیا یادگیری خود تنظیم دانشجویان با کنترل باورهای انگیزشی، ارزش‌های تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند؟

آیا یادگیری خود تنظیم نقش واسطه‌ای در ارتباط بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارد؟

مدل مفهومی پژوهش در شکل نشان داده شده است:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

در این مدل باورهای انگیزشی به عنوان متغیر برون‌زاد (مستقل)، راهبردهای یادگیری خود تنظیم به عنوان متغیر واسطه‌ای و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان به عنوان متغیر درون‌زاد (وابسته) می باشد.

روش بررسی

با توجه به این که این پژوهش به تعیین نقش واسطه‌گری یادگیری خودتنظیم در رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می‌پردازد، روش پژوهش از

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

نوع توصیفی همبستگی می‌باشد. ضمن آن که این رابطه به صورت تحلیل مسیر و در قالب مدل معادله ساختاری بررسی خواهد شد. جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل تمامی دانشجویان مقطع دکترای حرفه‌ای پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال تحصیلی ۹۳- ۹۲ می‌باشند که شامل ۳۳۸ نفر می‌گردد. با استفاده از فرمول کوکران و بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی، تعداد ۲۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۸٦ نفر مرد (٤۳ درصد) و ۱۱٤ نفر زن (۵۷ درصد) بود. برای سنجش باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (Motivational Strategies Learning Questionnaire) (۱۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ٤۷ گویه بوده، از دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۲۲گویه) تشکیل شده است. روایی این پرسشنامه توسط پژوهشگران مختلف در حد رضایت بخش گزارش شده است (۱۰ و ۳۲). پژوهش دیگری پایایی آزمون را از طریق روش بازآزمایی، ۰/۷٦ به دست آورده است (۳۳). ضریب پایایی به‌دست آمده در این پژوهش، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و به روش تنصیف ۰/٦۷ می‌باشد. سووالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (٤) و خیلی زیاد (۵) نمره‌دهی شد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ٤۷ و حداکثر ۲۳۵ بود.

برای سنجش ارزش‌های تحصیلی از پرسشنامه ۲٤ سووالی (۲۸) استفاده گردید که ۱۲ سووال آن مربوط به ارزش تکالیف و ۱۲ سووال دیگر مربوط به ارزش نمره بود. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه، بر اساس همبستگی نمره هر گویه با نمره‌ی کل مولفه مربوطه محاسبه گردید. طیف ضرایب همبستگی برای مولفه ارزش تکالیف ۰/۷۹- ۰/٤٤ و برای مولفه ارزش نمره، ۰/۷۹- ۰/۵۳ به دست آمد.

پایایی این پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از مولفه‌های ارزش تکالیف و ارزش نمره، به ترتیب برابر ۰/٦۸ و ۰/۸۰ محاسبه گردید که نشانگر پایایی قابل قبول مولفه‌های پرسشنامه بود. سووالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت به صورت کاملا مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (٤) و کاملا موافقم (۵) نمره‌دهی شد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۲٤ و حداکثر ۱۲۰ بود.

با هماهنگی مسوولان دانشکده‌ی پزشکی و نیز با کسب اجازه از اساتید مربوطه در کلاس‌ها حضور یافته و پس از بیان اهداف پژوهش و ارایه توضیحات لازم، پرسشنامه ها بین دانشجویان توزیع و پس از تکمیل جمع آوری گردید. برای تحلیل اطلاعات، با رگرسیون چند متغیره انجام شد و برازش مدل توسط نرم افزار LISREL مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای باورهای انگیزشی، یادگیری خودتنظیم و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان در جدول آمده است.

جدول۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای انگیزشی	انتظار	۲/۳٤	۰/٦۰
	ارزش	۳/۰۹	۰/٤۸
	عاطفی	۲/۵۵	۱/٤۱
یادگیری خود تنظیم	راهبردهای یادگیری فرا شناختی	۳/٤۳	۱/۰۹
	راهبردهای شناختی	۳/۰۹	۰/۸۸
	راهبردهای مدیریت منابع	۱/۸۵	۰/٦۷
ارزش‌های تحصیلی	ارزش تکالیف	۲/۵۵	۱/۰۵
	ارزش نمره	۱/۷۳	۰/۵۵

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بر این اساس؛ بین متغیرهای باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیم، بین متغیرهای یادگیری خودتنظیم و ارزش‌های تحصیلی و همچنین بین متغیرهای باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد.

جدول۲: ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷
باورهای انگیزشی	انتظار	---						
	ارزش	۰/٦٦*	---					
	عاطفی	۰/۷۸*	*۰/۸٦	---				
یادگیری خودتنظیم	راهبردهای یادگیری فرا شناختی	۰/۷۲*	۰/٥۹*	۰/۷۸*	---			
	راهبردهای شناختی	۰/٦۷*	۰/۸٤*	۰/۸۳*	۰/۸۰*	---		
	راهبردهای مدیریت منابع	۰/۷۰*	۰/۷۹*	۰/۷۱*	۰/۷۲*	۰/۸۰*	---	
ارزش‌های تحصیلی	ارزش تکالیف	۰/۷۹*	۰/۸۲*	۰/۷۷*	۰/۷۱*	۰/٦٤*	۰/٦٤*	---
	ارزش نمره	۰/۷۲*	۰/۷٦*	۰/۷۲*	۰/٦۹*	۰/٤۸*	۰/٥٥*	۰/۸۰*

***P < ۰/۰٥**

ضرایب ارایه شده در جدول ۲ نشان از ارتباط بین متغیرهای برونزاد، واسطه‌ای و درون زاد مدل است که شرط لازم را برای تحلیل مسیر تامین می‌نماید. برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق، بر اساس مدل بارون و کنی (۳٤)، از رگرسیون چند متغیره به روش متوالی همزمان استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون به ترتیب سووالات پژوهش ارایه می‌گردد:

آیا باورهای انگیزشی، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند؟ با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مولفه‌های باورهای انگیزشی اثر معنی‌داری بر ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارند (P <۰/۰۰۱، F =٤۱/٦٤). همچنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بودند که؛ مولفه انتظار (β=۰/٦۱ ، ρ<۰/۰۰٦)، مولفه ارزش (β=۰/۷۷ ،ρ<۰/۰۰۱) و مولفه عاطفی (β=۰/٥۸ ،ρ<۰/۰۰۱) به نحو مثبت و معناداری ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این، باورهای انگیزشی ۲۲ درصد از واریانس کل ارزش‌های

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید.

۲) آیا باورهای ارزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند؟ برای پاسخگویی به این پرسش، متغیر باورهای ارزشی به عنوان متغیر پیش بین و راهبردهای یادگیری خودتنظیم به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. به این منظور سه تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان اجرا گردید. نتایج رگرسیون به تفکیک راهبردهای یادگیری خودتنظیم عبارتند از:

الف) راهبردهای یادگیری فراشناختی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مولفه های باورهای انگیزشی اثر معنی‌داری بر راهبردهای فراشناختی دارند (F =۲۸۷/۱۱ ،P<۰/۰۰۰۱). همچنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بودند که؛ مولفه انتظار (β=۰/٤٤ ، P<۰/۰۰٤) به نحو مثبت و معنی‌داری راهبردهای یادگیری فراشناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند اما مولفه‌های ارزش (β=۰/۳۳ ،P<۰/۳۹) و مولفه عاطفی (β=۰/۵۱ ،P<۰/۵۵) پیش‌بینی کننده راهبردهای یادگیری فراشناختی دانشجویان نمی‌باشند. علاوه بر این، باورهای انگیزشی ۲۳ درصد از واریانس کل راهبردهای یادگیری فراشناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید.

ب) راهبردهای شناختی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مولفه های باورهای انگیزشی اثر معنی‌داری بر راهبردهای شناختی دارند (F=۱۱۸/۲۸ ،P<۰/۰۰۰۱). همچنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بودند که؛ مولفه ارزش (β=۰/٤۸ ،P<۰/۰۰۰۱) به نحو مثبت و معنی‌داری راهبردهای یادگیری شناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند اما مولفه‌ی انتظار (β=۰/٦۸ ،P<۰/۵۷) و مولفه‌ی عاطفی (β=۰/٤۱ ،P<۰/۳٤) پیش‌بینی کننده راهبردهای یادگیری شناختی دانشجویان نمی‌باشند. علاوه بر این، باورهای انگیزشی ۲۱ درصد از واریانس کل راهبردهای یادگیری شناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید.

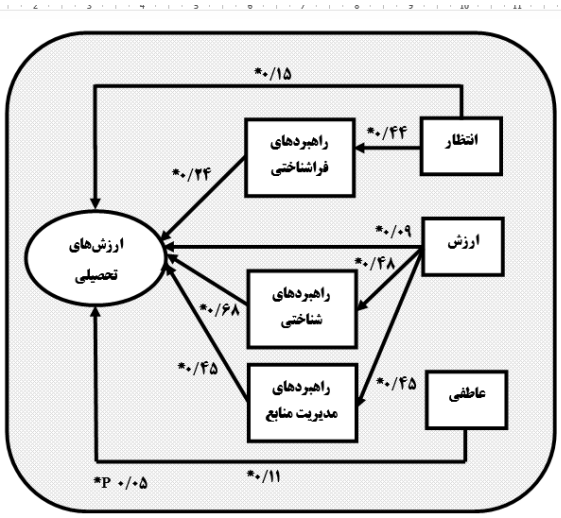
ج) راهبردهای مدیریت منابع: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مولفه‌های باورهای انگیزشی اثر معنی‌داری بر راهبرد مدیریت منابع دارند (F =۲۱۵/۷۳ ،P <۰/۰۰۰۱). همچنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بودند که؛ مولفه‌ی ارزش (β=۰/٤۵ ،P<۰/۰۰۰۱) به نحو مثبت و معنی‌داری راهبردهای مدیریت منابع را پیش‌بینی می‌کند اما مولفه‌ی انتظار (P<۰/۳٤، β=۰/۷٦) و مولفه‌ی عاطفی (β=۰/۱۳ ،P<۰/٤۰) پیش‌بینی کننده راهبردهای مدیریت منابع نمی‌باشند. علاوه بر این، باورهای انگیزشی ۲۵ درصد از واریانس کل راهبردهای مدیریت منابع را پیش‌بینی می‌نماید.

۳) آیا یادگیری خودتنظیم با کنترل باورهای انگیزشی، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند؟ برای پاسخگویی به این پرسش، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیم به عنوان متغیر پیش‌بین و متغیر ارزش‌های تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. یافته ها نشان دادند که مولفه‌های باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیم اثر معنی‌داری بر ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارند (F =۱۰۱/۷۳ ،P <۰/۰۰۰۱). نتایج رگرسیون حاکی از آن بودند که؛ مولفه‌ی انتظار (β=۰/۱۵ ،P<۰/۰۰۰۱)، مولفه‌ی ارزش (β=۰/۰۹ ،P<۰/۰۰۱) و مولفه‌ی عاطفی (P<۰/۰۰۳، β=۰/۱۱) به نحو مثبت و معنی‌داری ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که مولفه‌های یادگیری خودتنظیم تحصیلی شامل؛ راهبردهای یادگیری فراشناختی (P<۰/۰۰۲، β=۰/۲٤)، راهبردهای شناختی (P<۰/۰۰۱، β=۰/٦۸) و راهبردهای مدیریت منابع (P<۰/۰۰۰٦، β=۰/٤۵) به نحو مثبت و معناداری ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیم ٦۹ درصد از واریانس کل ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نمایند.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

٤) آیا یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای در ارتباط بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارد؟ با بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون مولفه‌های باورهای انگیزشی در مرحله‌ی اول و مرحله‌ی سوم مشخص گردید که ضریب رگرسیون مولفه‌ی انتظار از ۰/٦۱ به ۰/۱۵، ضریب رگرسیون مولفه‌ی ارزش از ۰/۷۷ به ۰/۰۹ و ضریب رگرسیون مولفه‌ی عاطفی از ۰/۵۸ به ۰/۱۱ کاهش یافته است. این نتایج نشان دهنده‌ی نقش واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خود تنظیم در ارتباط بین متغیر باورهای انگیزشی و متغیر ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشد. با حذف مسیرهای غیر معنی‌دار مدل نهایی به صورت شکل ۲ به دست آمده است.



شکل۲: مدل نهایی ارزش‌های تحصیلی دانشجویان

شاخص‌های ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریبی(RMSEA)، ریشه‌ی میانگین مجذورات باقیمانده (RMR)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص‌تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFF) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) به عنوان ملاک‌های انطباق الگو با داده‌های مشاهده شده بسیار مطلوب است که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول۳: شاخص های نیکویی برازش مدل

شاخص	معیار	مقدار به‌دست آمده
RMSEA	کوچکتر از ۰/۰۵	۰/۰٤٦
RMR	کوچکتر از ۰/۰۵	۰/۰٤۲
GFI	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۱
AGFI	۰/۷۳ –۰/۹۹	۰/۸۸
NFI	۰/۷۳ –۰/۹۹	۰/۹۱
NNFI	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۰
IFF	۰/۷۳ –۰/۹۹	۰/۸۸
CFI	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۳

بحث

هدف کلی از انجام این پژوهش، تعیین نقش واسطه‌گری یادگیری خودتنظیم در رابطه بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم بود. مرحله‌ی اول رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی متغیرهای باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان پرداخت، نشان داد که مولفه‌های باورهای انگیزشی پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات فیدر (٤)، گرین و همکاران (۲۳)، آگورگا و والبرگ (۲٤)، اسکات و همکاران (۲۵) و جانسون و سینتارا (۲٦) همسو می‌باشد. در توجیه نتیجه‌ی به دست آمده می‌توان گفت؛ اگر دانشجویان از باورهای انگیزشی کافی برخوردار باشند، در مقابله با مسایل چالش برانگیز و غلبه بر احساس ناامیدی و یاس توانمند باشند و نسبت به فعالیت‌های تحصیلی متعهد باشند بر ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار آنان تاثیر می‌گذارد. این‌گونه دانشجویان با باورهای انگیزشی قوی قادر خواهند بود که ارزش های تحصیلی مناسبی را برای خود تعیین نمایند. این ارزش‌ها، باورهای فراموقعیتی هستند و انتخاب‌های آن‌ها را هدایت می‌کنند. ارزش دادن به فعالیت‌های تحصیلی ارتباط بیشتری با ادامه و مداومت برآن تکلیف دارد. زمانی که دانشجو فعالیتی را مهم بداند بیشتر آن

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

را ادامه خواهد داد، همچنین هنگامی که باورهای مثبتی داشته باشد، می‌تواند در تکلیف یا هدفی خاص پیشرفت نماید. مرحله‌ی دوم رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم پرداخت، نشان داد که متغیر باورهای انگیزشی پیش‌بینی کننده مثبت و معنی دار یادگیری خودتنظیم دانشجویان می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات پینتریچ و دیگروت (۱۰)، آمس و آرچر (۱٤)، والترز (۱۵)، پوتوین، ساندر و لارکین (۱٦) و ونتزل (۱۷) همسو می‌باشد. در توجیه نتیجه به‌دست آمده می‌توان گفت؛ دانشجویانی که از انگیزه‌ی قوی‌تری برخوردار هستند، در زمان تدریس استاد، با ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات، کنترل فرایند یادگیری را در اختیار خواهند داشت و با فراهم آوردن بستر مناسب یادگیری، مطالب را به خوبی خواهند آموخت در واقع این قبیل دانشجویان مسوولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند. این دانشجویان با آگاهی از نقش کلیدی که فرایند یاددهی-یادگیری در آینده‌ی شغلی و انجام کارا و اثربخش وظایف پزشکی برایشان خواهد داشت، به شناخت درستی از توانایی‌های یادگیری خود دست یافته و با مدیریت مناسب، از تمامی عناصر آموزشی (استاد، محتوا، زمان و مکان) استفاده می‌نمایند.

مرحله سوم رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان با کنترل متغیر واسطه‌ای یادگیری خود تنظیم پرداخت، نشان داد که یادگیری خودتنظیم به طور مستقیم پیش بینی کننده مثبت و معنی‌دار متغیرهای ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می باشند. ضمن آن که باورهای انگیزشی دانشجویان نیز به واسطه‌ی یادگیری خودتنظیم، پیش بینی کننده‌ی مثبت و معنادار ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات پینتریچ (۲۷)، پینتریچ و همکاران (۲۸)، مارتین (۲۹)، شانک (۳۰) و گرین و آزودو (۳۱) همسو می‌باشد. بر اساس کاهش محسوس به دست آمده از مرحله‌ی اول به مرحله‌ی سوم، می‌توان به جایگاه مهم و کلیدی متغیر واسطه‌ی یادگیری خودتنظیم در رابطه بین باورهای انگیزشی و ارزش‌های تحصیلی پی‌برد. بر این اساس می‌توان گفت؛ دانشجویان با کسب توانایی اظهارنظر و بیان عقاید خود در کلاس و با ایجاد انگیزه فعالیت در خود می‌توانند در سه بعد راهبردهای یادگیری شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع عمل نمایند. به عبارتی این گونه دانشجویان با درک باورهای انگیزشی، ترجیح می‌دهند تکالیفی را انتخاب نمایند که چالش برانگیزتر باشد تا از این طریق مطالب جدیدتری بیاموزند، در مقایسه با دیگران در کلاس بهتر عمل کنند، با دقت به صحبت‌های اساتید در کلاس توجه نمایند و به سووالات به درستی پاسخ دهند.

نتیجه‌گیری

با توجه به مجموعه نتایج به‌دست آمده و تاثیر مستقیم باورهای انگیزشی دانشجویان و راهبردهای یادگیری خودتنظیم آنان بر اتخاذ ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار و همچنین نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیم؛ اعضای هیات علمی بایستی، با فراهم آوردن زمینه‌ی رشد و تقویت باورهای انگیزشی در دانشجویان و همچنین هدایت آنان، زمینه را برای انتخاب راهبردهای مناسب یادگیری خودتنظیم فراهم آورند. بنابراین با رشد شکلی از یادگیری که در آن یادگیرندگان مسوولیت اصلی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی تجارب یادگیری خویش را بر عهده خواهند داشت، به یادگیرنده "درون راهبری شونده" و "درون عامل" تبدیل خواهند شد که در نهایت می‌توان ارزش‌های آنان را برای کسب نمرات قوی و بالا در دوره‌ی تحصیلی و انجام تکالیف قوی، چالش انگیز و جدید، تقویت نمود.

تقدیر و تشکر

از کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم که با دقت پاسخ نامه‌ها را تکمیل نمودند، کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

References

1- Rabbani Z, Yousefi F. Examine the mediator role of the goal orientation in the relationship between self-efficacy and task value with cognitive strategies. *JISL*. 2012; 4(2): 49- 80. [Persian]

2- Eccles JS, Adler TF, Futterman R, et al. Expectancies, values, and academic behaviors. In JT Spence (Ed.), Achievement and motivation: Psychological and Sociological Approaches. San Francisco: Freeman. 1983.

3- Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*. 1994; 6 (2): 49–78.

4- Feather NT. Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Soc*. 1992; 48 (4):109–24.

5- Rokeach M. From individual to institutional values with special reference to the values of science. In Understanding Human Values, ed. M Rokeach. New York: Free Press. 1979.

6- Mousoulides N, Philippou G. Student's motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. *Groups the Psychology of mathematics Education*. 2005; 3 (1): 321-328.

7- Carreira JM. Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among and stat elementary school students in Japan. System: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. 2012; 40(2): 191-202.

8- Zimmerman BJ. Self- regulated academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective, *Educational Psychology Review*. 2003; 2 (3): 120- 73.

9- Elbaum BE, Berg CA, Dodd DH. Previous learning experience, strategy beliefs and task definition in self- regulation in self- regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*. 1993; 18 (4): 3188-3336.

10- Pintrich PR, Degroot EV. Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *JEP*. 1990; 82(1): 33- 40.

11- Good T, Brophy J. Contemporary educational psychology (5th Ed.). New York: Harper Collins. 1995.

12- Seif AA. Modern educational psychology: the educational psychology and instruction. Tehran: Aghah Pub. 2011. [Persian]

13- Dembo MH, Eaton MJ. Self- regulation of academic learning in middle- level schools. *The Elementary School Journal*. 2000; 100 (12): 473-490.

14- Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: student learning strategies and motivation processes. *JEP*. 1988; 80: 260- 267.

15- Wolters A. The relationship between high school students' motivational regulation and their use of Learning strategies, effort and classroom performance. *LIDJ*. 1999; 11(3): 218-299.

16- Putwain D, Sander P, Larkin D. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviors: relations with learning-related emotions and academic success, *British Journal of Educational*

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

Psychology. 2012; 27(2): 245-70.

17- Wentzel KR. Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In AJ Elliot, CS Dweck. (Eds.), Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press; 2005.

18- DeWall CN, Baumeister RF, Vohs KD. Satiated with belongingness? Effects of acceptance, rejection, and task framing of self-regulatory performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008; 95 (3): 1367- 1382.

19- Eccles JS. Subjective task value and model of achievement related choices. In AJ Elliot, CS Dweck. (Eds.), Handbook of competence and motivation. New York: Guilford; 2005.

20- Schwartz SH, Bardi A. Value hierarchies across cultures taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008; 32 (2): 268–71.

21- Feather NT. Values, valences, and course enrollment: testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 80 (13): 381 – 91.

22- Chang C. Evaluating the effects of competency-based web learning on self-directed learning aptitudes. *Journal of Computers in Mathematics and science teaching*. 2007; 26(3): 197-9.

23- Greene BA, DeBacker TK, Ravindran R, Krows AJ. Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*. 1999; 40 (2): 421-58

24- Uguroglu M, Walberg H. Motivation and achievement: a quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*. 1979; 16 (4): 375-89.

25- Scott GW, Goulder R, Wheeler P, Scott LJ, Tobin ML, Marsham S. The value of fieldwork in life and environmental sciences in the context of higher education: a case study in learning about biodiversity, *Journal of Science and Technology Education*. 2012; 21 (5): 11-21.

26- Johnson Ml, Sinatra GM. Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 2013; 38(1): 51-63.

27- Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning, International. *Journal of Educational Research.* 1999; 31 (3): 459- 70.

28- Pintrich PR, Robert W, Elisabeth A. classroom and individual differences in early adolescent's motivation and self –regulated learning. *JEA*. 1994; 14 (2): 139-61.

29- Martin J. Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*. 2004; 39 (3): 135-45.

30- Schunk DH. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *EP*. 2005; 40 (2): 85-94.

31- Greene JA, Azevedo R. A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*. 2007; 77(3): 334-72.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

32- Sun JC, Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*. 2012; 43(2): 191- 204.

33- Alborzi S, Samani S. [Comparison motivational believes and self-regulated strategies for learning among girl and boy students of center in Shiraz]. *Journal of Humanistic and Social Sciences of Shiraz University*. 1999; 15 (1): 3-18. [Persian]

34- Baron RM, Kenny DA. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986; 51 (6): 1173- 82.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]

The Mediator Role of Self- Regulated Learning Strategies in Relation to Motivational Beliefs and Academic Values of General Pharmacy Students : A Case of Jahrom University of Medical Sciences

Naseri Jahromi R[1], Marzooghi R[1], Rasekh hahromi A[1]

[1]Faculty Member of Educational Sciences and Psychology Colleqe, Shiraz University, Shiraz, Iran

***Corresponding Author*:** Naseri Jahromi R, Faculty Member of Educational Sciences and Psychology Colleqe, Shiraz University, Shiraz, Iran
Email: dr_rnaseri@hotmail.com
Received: 19 Mar 2014 ***Accepted:*** 9 Nov 2014

***Background of Objective*:** Universities should be a secure of knowledge and skills for stuents. The main purpose of this study was to consider the mediator role of self- regulated learning strategies in relation to motivational beliefs and academic values at Jahrom University of Medical Sciences general pharmacy students.

***Material and Methods*:** The research method was cross correlational. The population was all of Jahrom University of Medical Sciences general pharmacy students at 2012- 2013 academic year (338 students). Using random sampling method and Cocran formula 200 students were selected. Research instrument were two questionnaires: motivational learning strategies and academic values questionnaires whose validity and reliability were calculated. Data was analyzed by inferential statistical methods.

***Results*:** The results showed that students' motivational beliefs predict academic values and self- regulated learning strategies. Also it was concluded that self- regulated learning with motivational beliefs control predict students' academic values and that self- regulated learning has a mediator role in relation to motivational beliefs and students' academic values.

Conclusion: Learners who take responsibility for their own learning, planning and evaluating become self-regulated and get higher grades and are able to face new challenges.

Keywords: Motivational believes, Self- regulated learning, Academic values.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1394.8.17.3.5]