

ارائه مدل علی عوامل مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی

عاطفه آرین فر*، محمدرضا سرمدی، محمدحسن صیف، فروزان ضرابیان

چکیده

مقدمه: در دهه‌های اخیر یادگیری خودتنظیمی، به عنوان یک عامل مؤثر در موفقیت و عملکرد تحصیلی مطرح شده است. پژوهش حاضر، با هدف ارائه مدل علی عوامل مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی انجام شد.

روش‌ها: در این مطالعه توصیفی همبستگی داده‌های لازم از طریق پرسشنامه‌ای ترکیبی که توسط یک نمونه 310 نفری از دانشجویان پیراپزشکی تکمیل شد، جمع‌آوری گردید. افراد نمونه از میان 1554 نفر جامعه آماری از طریق یک روش چند مرحله‌ای نمونه‌گیری (خوشه‌ای، طبقه‌ای و تصادفی) در سال تحصیلی 1397-98 در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی انتخاب شدند. داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل مسیر توسط نرم‌افزارهای Amos و Lisrel تحلیل شد.

نتایج: سه عامل درون‌زایی (کمال‌گرایی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری آینده) بر خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان اثر معنادار دارد. در میان متغیرهای برون‌زا در دانشجویان، بیش‌ترین اثر کل بر روی خودتنظیمی تحصیلی مربوط به کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی و برابر با 0/43 است.

نتیجه‌گیری: با توجه به شاخص‌های نکویی بر ارزش و نیز بررسی کلیت مدل در گروه مورد بررسی، مدل مذکور از نظر شاخص‌ها بر ارزش مناسبی داشت و می‌تواند در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری آینده، خودکارآمدی تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی، کمال‌گرایی.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / مرداد 1398: 19(19): 169 تا 179

مقدمه

بنابراین بسیار ضروری به نظر می‌رسد که، در بسیاری از ابعاد آموزشی، به ویژه در نقش دانشجویان در فرآیند یاددهی یادگیری تغییراتی ایجاد گردد، تا رسیدن به این مقصود، همراه با نتیجه ویژه و عالی گردد. یکی از مفاهیم

در دنیای امروز، تمامی افرادی که طرفدار توسعه و اصلاحات مناسب در جهت رشد کشور خود هستند، از سیستم آموزشی خود برای رسیدن به این مقصود استفاده می‌کنند.

نور تهران، تهران، ایران. (mh_seyf@pnu.ac.ir)؛ دکتر فروزان ضرابیان (استادیار)، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران، شهر، تهران، ایران. (fzarabian@yahoo.com)
تاریخ دریافت مقاله: 98/3/20، تاریخ اصلاحیه: 98/4/16، تاریخ پذیرش: 98/4/31

* نویسنده مسؤؤل: عاطفه آرین فر، دانشجوی دکتری برنامه ریزی آموزشی از دور، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشکده تحصیلات تکمیلی پیام نور، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران. a.ar606@yahoo.com
دکتر محمدرضا سرمدی (استاد)، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران، شهر، تهران، ایران. (ms84sarmadi@yahoo.com)؛ دکتر محمدحسن صیف (دانشیار)، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام

مطرح در تعلیم و تربیت معاصر که تأثیر بسیار جهت بهبود فرآیند آموزش دارد، یادگیری خودتنظیمی (Self-Regulated) است. پینتریچ (Pintrich) این نوع یادگیری را، فرآیند فعال و سازمان یافته‌ای می‌داند که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت نمایند (1). متغیرهای انگیزشی، شخصیتی، اجتماعی مختلفی، برای به ثمر رسیدن این فرآیند پویا تأثیرگذار هستند که، در این پژوهش برخی از این مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

یکی از متغیرهای انگیزشی مؤثر بر خودتنظیمی، «خودکارآمدی» است، که شامل قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (2). نتایج بررسی میزان تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی از روش‌های متفاوت نشان داده است که باعث تنظیم رفتار به‌وسیله اهداف از پیش انتخاب شده و آگاهانه می‌شود (3) و یا سبب تفسیرهای سودمند، جذاب و مفید در انجام وظایف می‌گردد (4 تا 6).

«ارزش‌تکلیف» متغیر مهم دیگری است که از آن به عنوان درجه اهمیت و سودمندی ادراک شده تکلیف یاد می‌شود (7). این متغیر محرکی قوی است و فرد را برای انجام کاری، به صورت خودنظم داده شده، برمی‌انگیزاند (4)، که باعث جلب عملکردی با کیفیت بالاتر می‌گردد (8).

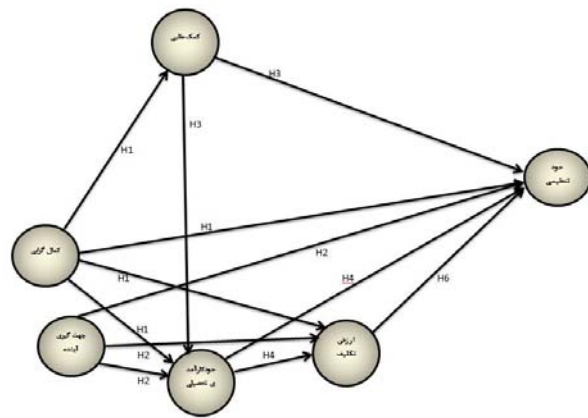
متغیردیگر تأثیرگذار بر یادگیری خودتنظیمی، «کمال‌گرایی» است که عبارت است از گرایش فرد به دانش مجموعه‌ای از معیارهای بالای افراطی و تمرکز بر شکست‌ها و نقص در عملکرد (9). با نظر به این که در کمال‌گرایی مثبت تحصیلی افراد از تکالیف سخت و طاقت فرسا لذت می‌برند، خودکارآمدی آنان بهبود یافته و زمانی که احساس می‌کنند که در انجام کارها آزادند، کار را به بهترین نحو و با خودتنظیمی خاص عمل کرده و با موفقیت در انجام کار احساس خشنودی و رضایت می‌کنند (8 و 10)، بدین منظور از

راهنمایی سایرین نیز استفاده می‌کنند (11). از دیگر فعالیت‌های نوین آموزشی، استفاده از راهبرد رفتاری «کمک‌طلبی تحصیلی» است که بر بعد اجتماعی فرآیند خودتنظیمی مؤثر است و به عنوان راهبردی جهت غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. همچنین به عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (2). هنگامی که فراگیرکمک را در زمانی که لازم است به دست می‌آورد، نه تنها مشکلات تحصیلی خود را کاهش می‌دهد، بلکه در این فرآیند دانش و مهارت‌هایی کسب می‌کند که در موقعیت‌های بعدی می‌تواند از آن‌ها برای کمک به خود و خودتنظیمی استفاده کند (12) و به طور فعالانه از امکانات موجود جهت افزایش احتمال موفقیت خود در آینده بهره‌برد (13).

متغیر دیگر «جهت‌گیری آینده» است. جهت‌گیری آینده و تفکر راجع به آینده، برنامه‌ریزی برای آینده را تسهیل می‌کند و زمینه‌های پیشرفت فرد را فراهم می‌آورد و یک پیش شرط ضروری برای دستیابی به اهداف شخصی مشخص با توجه به باور فراگیران از موفقیت، جست‌وجوی اختیاری انتخاب‌های آینده، تبادل اطلاعات و طرح‌ریزی منظم برای آینده است (14 و 15) و میزان ارزشمندی تکالیف برای دستیابی به اهداف و برنامه آینده خویش و میزان ارزش درونی را شامل می‌شود (16).

با توجه به نتایج و گزارشات، مسأله اصلی در این پژوهش، بررسی و شفاف کردن روابط میان متغیرهای انگیزشی و متغیرهای شناختی و چگونگی تأثیر آن‌ها در قالب یک مدل بر خودتنظیمی دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی است. بهترین روش برای توصیف ارتباط بین یک مجموعه از متغیرهای به هم پیوسته به وسیله‌ی میانگین‌های یک مدل مسیر علی است. با توجه به تحقیقات انجام شده، هدف کلی این تحقیق، ارائه‌ی مدل مفهومی پیشنهادی برای خودتنظیمی کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی بر اساس باورهای انگیزشی است.

مدل مفهومی پژوهش در شکل (1) ارائه شده است.



شکل 1: مدل مفهومی و فرضیه‌های پژوهش

روش‌ها

این پژوهش، یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در سال تحصیلی 98-1397 (1554 نفر) تشکیل دادند و نمونه مورد بررسی (310 نفر) در مقطع بالینی که بر اساس جدول مورگان به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین دانشکده‌های پیراپزشکی به تصادف چهار دانشکده انتخاب شدند (دانشکده پیراپزشکی، پرستاری و مامایی، طب سنتی و بهداشت و ایمنی) و سپس از لیست کلاس‌های برگزار شده در طول ترم، تعدادی کلاس برگزیده شده، سپس در هر کلاس به صورت تصادفی ساده تعدادی پرسشنامه‌ها توزیع شد.

جهت بررسی و سنجش متغیرها، شرکت کنندگان به پرسشنامه‌ای برگرفته از شش پرسشنامه استاندارد تهیه شد. این پرسشنامه متشکل از شش گویه و 62 سؤال بود. حیطه‌های مورد بررسی شامل ارزش‌تکلیف، خودتنظیمی، کمال‌گرایی مثبت تحصیلی، کمک‌طلبی (پذیرش کمک‌طلبی)، خودکارآمدی و جهت‌گیری آینده (شغلی) بود.

مقیاس پرسشنامه در طیف پنج لیکرتی (1-5 درجه) شیوه

نمره‌دهی به صورت زیر بود. پایایی این پرسشنامه که شامل 110 نفر نمونه بودند، از روش تحلیل عامل تأییدی $AGFI = 0/96$ ، $GFI = 0/94$ و $RMSEA = 0/05$ تعیین شد و نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده و روایی آن توسط یازده نفر اساتید و متخصصان رشته علوم تربیتی در دانشگاه پیام‌نور این حوزه تأیید شد. حداقل نمره این پرسشنامه 65 و حداکثر آن 325 است. در تهیه این پرسشنامه از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

1- پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد: حاوی 14 گویه است که توسط بوفارد (Bouffard) و همکاران (17) طراحی شده است. همه سؤالات در یک پیوستار 5 درجه‌ای با استفاده از مقیاس نمره‌گذاری طیف لیکرت هستند. ضریب پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای کرانباخ 71٪ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی 70٪، و خرده مقیاس فراشناختی 68٪ گزارش شده است. حداقل نمره این پرسشنامه 14 و حداکثر آن 70 است.

2- پرسشنامه ارزش‌تکلیف پینتریچ: این مقیاس دارای 6 گویه است که در طیف پنج لیکرتی تنظیم شده است. ضریب پایایی برای این مقیاس در مطالعه پینتریچ و همکاران (18) برابر با 0/90 بوده است. حداقل نمره این پرسشنامه 6 و حداکثر آن 30 است.

3- پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی میجلی (Midgley) و همکاران: این مقیاس دارای 5 گویه است با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای است. آلفای کرونباخ برای داده‌ها قبل و بعد از انجام عمل آزمایشی به ترتیب 0/91 و 0/90 به دست آوردند (19). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از آلفای کرانباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی 0/86 به دست آمده است. برای بررسی روایی این ابزار از روایی صوری و محتوایی با استفاده از نظر صاحب نظران و متخصصان مورد بررسی قرار گرفت. حداقل نمره این پرسشنامه 5 و حداکثر آن 25 است.

4- مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست (FMPS): (Frost Multidimensional Perfectionism Scale)

100 است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و آمار استنباطی (تحلیل مسیر و ضریب همبستگی پیرسون) و برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه‌ها در قالب یک مدل علی بر اساس پیشینه‌ی نظری و تجربی، از نرم افزارهای Amos24, Lisrel8.8 و SPSS- (IBM, Armonk, NY, USA) 21 استفاده شد.

لازم به ذکر است جهت انجام پژوهش، شناسه اخلاق از کمیته اخلاق در پژوهش‌های زیست پزشکی دریافت شد (IR.PNU.REC.1397.049) و تمام اصول اخلاقی در تمام موارد از جمله رضایت آگاهانه داوطلبین و نیز حقوق مؤلفین، طراحی مطالعه و غیره رعایت شد.

نتایج

از تعداد 310 پرسشنامه توزیع شده در بین دانشجویان پیراپزشکی در مقطع کارشناسی ارشد، 97/74٪ از پرسشنامه‌ها (303 فرم) به صورت کامل پاسخ داده شد (میزان پاسخ‌دهی 97/74٪) شامل 164 (52/90٪) خانم و 146 (47/09٪) آقا بودند. میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای مورد بررسی در پژوهش در جدول زیر ارائه می‌گردد:

جدول 1: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین و انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی |
|-------------------|----------------------------|-------|--------|
| کمال‌گرایی | 3/16±30/67 | -0/22 | 0/39 |
| جهت‌گیری آینده | 10/25±167/04 | 1/54 | -1/19 |
| کمک‌طلبی | 3/68±40/18 | -0/62 | -0/37 |
| خودکارآمدی تحصیلی | 2/03±10/83 | -0/17 | 0/11 |
| ارزش‌تکلیف | 1/99±9/57 | 0/13 | 0/20 |
| خودتنظیمی تحصیلی | 3/51±42/37 | 44/30 | -0/53 |

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست نیز شامل 6 زیرمقیاس است و این شش زیرمقیاس با استفاده از 35 سؤال سنجیده می‌شوند. در این پرسشنامه دو بعد مثبت و چهار بعد منفی وجود دارند. این ابعاد شامل: استانداردهای شخصی و سازمان‌دهی هستند که شامل 13 سؤال شد. ضریب پایایی با فاصله یک هفته نیز برای کل پرسشنامه برابر با 0/90 به دست آمد. ضریب پایایی برای زیرمقیاس‌ها نیز به این صورت بود: معیارهای شخصی 0/85 و سازمان‌دهی 0/83، همچنین روایی همگرای پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی فراست بر اساس رابطه با پرسشنامه کمال‌گرایی مثبت و منفی مناسب گزارش شده است (20). حداقل نمره این پرسشنامه 13 و حداکثر آن 65 است. در پژوهش حاضر، ابعاد مثبت کمال‌گرایی مورد نظر بود.

5- پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی ریان (Ryan) و پنتریچ: این مقیاس کمک‌طلبی دارای 2 بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است که هر بعد دارای 7 گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را 0/89 گزارش کرد (21). حداقل نمره این پرسشنامه 7 و حداکثر آن 35 است.

6- پرسشنامه مسیر زندگی آینده: این پرسشنامه با 20 ماده بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای تهیه شده است. این پرسشنامه برای سنجش سه مؤلفه جهت‌گیری آینده که شامل مؤلفه انگیزشی، بازنمایی شناختی و رفتاری، مورد استفاده قرار می‌گیرد و دو حیطة «کار و شغل» و «ازدواج و خانواده» را ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر، سنجش کار و شغل مورد بررسی قرار گرفت. مقدار ضریب اعتبار بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های رفتاری، انگیزشی و شناختی را به ترتیب 0/72، 0/91 و 0/85 در پژوهش سیگنر (Segliner) به دست آورده شده است. برای بررسی روایی، با اجرای تحلیل عاملی از روش چرخش متمایل، این سه عامل بر روی هم در حدود 28 درصد واریانس را تبیین می‌کردند (22). حداقل نمره این پرسشنامه 20 و حداکثر آن

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای و پیش‌بینی - کننده متغیرها و همچنین تعیین میزان اثرات مستقیم و غیرمستقیم این متغیرها با یکدیگر به روش تحلیل مسیر بود، اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 2: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم و غیر مستقیم

| برآوردهای ضرایب اثر مستقیم | | برآوردهای ضرایب اثر غیرمستقیم | | برآوردهای متغیرها |
|----------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------|
| T | پارامتر استاندارد شده | t | پارامتر استاندارد شده | |
| اثر مستقیم کمال‌گرایی بر: | | | | |
| 1/55 | | 0/13 | | کمک‌طلبی |
| 3/02 | | 0/23** | | خودکارآمدی تحصیلی |
| 2/56 | | 0/20* | | ارزش‌تکلیف |
| 8/63 | 0/24** | 2/34 | 0/19* | خودتنظیمی |
| اثر مستقیم جهت‌گیری آینده بر: | | | | |
| 2/59 | | 0/20** | | خودکارآمدی تحصیلی |
| 4/34 | | 0/32** | | ارزش‌تکلیف |
| 3/11 | 0/13** | 2/87 | 0/22** | خودتنظیمی |
| اثر مستقیم کمک‌طلبی بر: | | | | |
| 0/83 | | 0/08 | | خودکارآمدی تحصیلی |
| 3/59 | 0/14** | 0/16 | 0/03 | خودتنظیمی |
| اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر: | | | | |
| 3/05 | | 0/23** | | ارزش‌تکلیف |
| 11/04 | 0/30** | 1/51 | 0/13 | خودتنظیمی |

* P < 0/05 ** P < 0/01

0/01 با علامت ستاره مشخص گردیده است، مورد تأیید قرار گرفت.

با توجه به ضرایب اثر غیرمستقیم بر خودتنظیمی تحصیلی، مهم‌ترین نتایج به دست آمده با توجه به مدل مفهومی پژوهش، در دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی، پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، کمال‌گرایی 0/24 (t=8/63) در سطح 0/01، جهت‌گیری آینده 0/13 (t=3/11) در سطح 0/01، کمک‌طلبی 0/14 (t=3/59) در سطح 0/01 و خودکارآمدی تحصیلی 0/30 (t=11/04) در سطح 0/01 معنادار هستند و تأیید گردیدند.

با توجه به ضرایب اثر مستقیم جدول 2 و مدل مفهومی پژوهش در دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، اثر مستقیم کمک‌طلبی بر خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی تحصیلی معنادار نیست، اما بقیه اثرات معنادار هستند.

در مورد بررسی فرضیه‌ها با توجه به نتایج به دست آمده و ضرایب مسیر بین متغیرها با توجه به مدل مفهومی و ارتباط میان متغیرها و سطح معناداری هر متغیر با توجه به میزان (t) به دست آمده و در جدول در سطح 0/05 و

هدف کلی مطالعه‌ی حاضر، ارائه مدل علی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی است.

در بررسی مدل مفهومی پژوهش و با توجه به شاخص‌های نکویی برازش و نیز بررسی کلیت مدل در گروه مورد بررسی، مدل مذکور از نظر شاخص‌ها برازش مناسبی داشت و می‌تواند در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها مورد استفاده قرار گیرد و در راستای مبانی نظری و تجربی موجود است.

از مهم‌ترین نتایج این پژوهش، عدم وجود اثر مستقیم کمک‌طلبی بر خودکارآمدی تحصیلی بود که مغایر با تحقیقات جوادی علمی و همکارانش (13)، عدم وجود اثر مستقیم کمک‌طلبی بر خودتنظیمی تحصیلی بود که مغایر با تحقیقات و کارابینیک (Karabenick & Gonida) (12)، عدم وجود اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودتنظیمی تحصیلی بود که مغایر با تحقیقات کریزو (Cerezo) و همکارانش (4)، کو (Kuo) و همکارانش (5) است. در تبیین ناهم‌سویی این نتایج از پژوهش، می‌توان گفت که شناخت‌های دانشجویان راجع به متغیرهای مورد نظر از عوامل موقعیتی و محیطی مانند اطلاعات فردی و نظرات اساتید متأثر می‌شوند. لذا تفاوت‌های موجود می‌تواند ناشی از ادراک این دانشجویان از ساختار هدفی محیط آموزشی آن‌ها و انتظارات والدین و اساتید باشد (23).

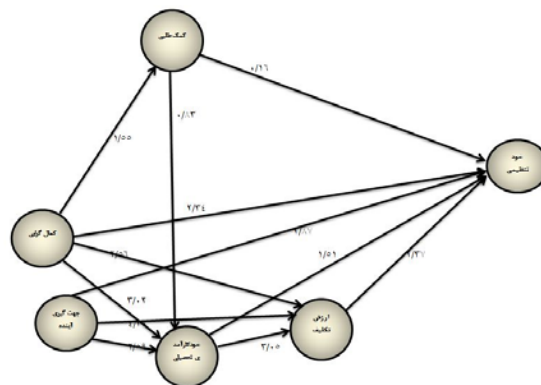
نتایج نشان داد که کمال‌گرایی بر خودتنظیمی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به عبارت دیگر، کمال‌گرایی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌تکلیف، کمک‌طلبی بر خودتنظیمی تحصیلی اثر مثبت دارد. این یافته بدان معنا است که، دانشجویان ضمن تأکید بر معیارهای سطح بالای عملکردی، بتوانند واقعیت‌های بیرونی را درک کرده و محدودیت‌ها را بپذیرند، تمایل کم‌تری نیز برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت. همچنین این دسته از دانشجویان باورهای نیرومندتری

جدول 3: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان

| مشخصه | برآورد |
|--|--------|
| نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df) | 2/06 |
| شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) | 0/98 |
| شاخص نکویی برازش (GFI) | 0/97 |
| شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI) | 0/96 |
| جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) | 0/052 |

نظر به مشخصه‌های نکویی برازش (جدول 3)، برازش مدل پیش‌بینی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در سطح قابل قبولی است، در ادامه به ارائه مدل برون‌داد نهایی و برازش شده مدل مفهومی با ارائه ضرایب مسیر در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی می‌پردازیم.

همان‌طور که در جدول 1 مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر به‌دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه شهید بهشتی، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می‌توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده کنیم.



شکل 2: مدل برون‌داد دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی

بحث

مصمم هستند آنچه به دست می آورند، کاملاً صحیح بوده و دور از ابهام‌های علمی باشد.

نتیجه مهم دیگر این پژوهش، نشان داد که، خودکارآمدی تحصیلی به واسطه‌گری ارزش تکلیف بر خودتنظیمی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. اگر این دانشجویان تمایل بیشتری برای انجام وظایف تحصیلی خود داشته باشند، به احتمال فراوان تعهد بیشتری نسبت به تحصیل داشته و رغبت بالاتری برای صرف زمان و وقت و تلاش برای تکالیف و مطالعات تحصیلی خود دارند. این دانشجویان به دلیل داشتن گرایش و انگیزه بیشتر، ظرفیت و قابلیت بیشتری برای انجام عملیات شناختی در یک تکلیف را دارا هستند و تمایلی به پایان دادن مسائل تحصیلی با توجه به ساختارهای آماده ندارند.

نتایج نشان داد اثر مستقیم کمال‌گرایی بر کمک‌طلبی معنادار است که هم‌سو با تحقیقات فو (Foo) و همکاران (11) است. این افراد با کمال‌گرایی مثبت به دلیل اعتماد به توانایی‌های خود (خودکارآمدی)، توانایی خود را بالا می‌پندارند. بنابراین کمک گرفتن را نشانه ضعف در توانایی‌ها نمی‌دانند. نتایج نشان داد که اثر مستقیم کمال‌گرایی بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار است که هم‌سو با تحقیقات هی‌یو (Hye Yu) (8) است. بر این اساس می‌توان چنین تبیین کرد که افراد با کمال‌گرایی با جنبه‌های رفتاری و شناختی سازگارانه انگیزه ارتباط دارند که خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و استقامت در فعالیت‌ها را از خود نشان می‌دهد (8). نتایج نشان داد که اثر مستقیم معنادار کمال‌گرایی بر ارزش تکلیف هم‌سو با تحقیقات هی‌یو (Hye Yu) (5) است. نتایج نشان داد اثر مستقیم کمال‌گرایی بر خودتنظیمی تحصیلی معنادار است که هم‌سو با تحقیقات سرشار (Sarshar) و همکاران (10)، هی‌یو و جانگ (Jang) (8) است، این دانشجویان، افرادی با عقاید محکم بوده‌اند که خواستار عملکردی با کیفیت بالاتر از آن چه که مستلزم موقعیت است، را از خود داشتند (24). همچنین، نتایج نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری آینده

درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت و نائل آمدن به دستاوردهای مطلوب در محیط‌های آموزشی خواهند داشت؛ آن‌ها تعهد بیشتری به تحصیل داشته و بیشتر مجذوب یادگیری و تحصیل می‌شوند. از سویی، دانشجویان کمال‌گرا ارتباط مثبتی را با احساس رضایت و سربلندی به هدف خود نشان می‌دهند و افرادی خودانگیزه هستند که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و به توانایی‌های خود ایمان دارند.

از طرفی، نتایج نشان داد که جهت‌گیری آینده بر خودتنظیمی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به عبارت دیگر، جهت‌گیری آینده تحصیلی به واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و ارزش تکلیف بر خودتنظیمی تحصیلی اثر مثبت دارد. این نتیجه به معنای آن است که، هر چه دانشجویان در انجام وظایف تحصیلی خود، استقامت نشان دهند، عملکردی از خود نشان می‌دهند که باعث احساس خودکارآمدی بالا می‌شود و آن سبب عملکرد بهتر در موقعیت‌های بعدی است. دانشجویانی که نسبت به آینده خوشبین هستند، انتظار بالایی از توانایی‌های ذهنی و بدنی خود دارند که در این صورت دارای انگیزه بالا برای پیشرفت و کم‌ترین سطح ناامیدی هستند و برای تکالیف تحصیلی خود ارزش زیادی قائل هستند.

از دیگر نتایج مهم پژوهش حاضر، نشان دادن اثر غیرمستقیم کمک‌طلبی بر خودتنظیمی تحصیلی به واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و ارزش تکلیف است. این دانشجویان، تعهد زیادی نسبت به تحصیل داشته و مجذوب یادگیری و تحصیل شده‌اند. آن‌ها ارتباط مثبتی را با احساس رضایت و سربلندی پس از دستیابی به هدف نشان می‌دهند، برای رسیدن به هدف مذکور تحصیلی، زمانی که اختلاف میان انتظارات تکلیف از یک طرف و توانایی خود از سوی دیگر را می‌بینند، کمک‌طلبی از دیگران را پاسخ منطقی به چنین وضعیتی می‌دانند. این دانشجویان برای به دست آوردن پاسخ آنی و در دسترس با کلیشه‌ها و طرحواره‌های از پیش تعیین شده، تلاش نمی‌کنند و

استفاده است، در همین راستا نیز پیشنهاد می‌شود که برای پژوهش‌های آینده متغیرهای دیگری را نیز در ارتباط با یادگیری خودتنظیمی سنجیده شود.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان دادند، در دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، بیش‌ترین اثر کل بر روی خودتنظیمی تحصیلی مربوط به کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی است. می‌توان نتیجه گرفت که، دانشجویان خودکارآمدی تحصیلی را درباره توانایی‌های خود و به‌دست آوردن نتایج خوشایند و حل مشکلات مربوط به حیطه‌های مختلف تحصیلی به‌کار می‌برند. با توجه به این که، هر چه افراد تمایل بیش‌تری برای انجام وظایف تحصیلی خود داشته باشند، به احتمال فراوان تعهد بیش‌تری نسبت به تحصیل داشته و رغبت بالاتری برای صرف زمان و وقت و تلاش برای تکالیف و مطالعات تحصیلی خود دارند. در نتیجه کارآمدی و اصرار بیش‌تری در مواجهه با مسائل و مشکلات تحصیلی از خود نشان می‌دهند. غالب این دانشجویان در رشته‌های مورد علاقه پذیرش شده‌اند و خودکارآمدی آن‌ها به روش‌های مختلف تقویت شده‌است، بنابراین شاهد استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ارائه نتایج مناسب در این سیستم آموزشی بودیم.

برای تأیید این یافته‌ها، تحقیقات بیش‌تری لازم و ضروری است و همچنین تحقیقات وسیع‌تری در سایر متغیرهای اساسی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، مورد نیاز است تا بتوان دانشجویان متعهد و با مسئولیت با دید علمی دقیق و خلاق تحویل جامعه داد.

قدردانی

با سپاس از ریاست محترم دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی و دانشجویانی که در اجرای این پژوهش همکاری نمودند.

بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار است که هم‌سو با تحقیقات آریزلی (Azizli) و همکاران(14)، اویتو (Uitto)(15) است. جهت‌گیری برنامه‌های حرفه‌ای آینده، نگرش دانشجویان و باورهای خودکارآمدی در موضوعات علمی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد(15) چرا که باورهای خودکارآمدی به صورت اتفاقی رخ نمی‌دهند و موفقیت‌ها، باور خودکارآمدی را تقویت می‌کنند.

نتایج نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری آینده بر ارزش‌تکلیف معنادار است که هم‌سو با تحقیقات جو (Joo) و همکاران(16) و نیز بر خودتنظیمی تحصیلی معنادار است که هم‌سو با تحقیقات آریزلیو همکاران(14)، اویتو است.

نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر ارزش‌تکلیف معنادار است که هم‌سو با تحقیقات جی‌پراست (J.Prast) و همکاران(6) است. چنانچه دانشجویان باور داشته باشند که، آنچه آنان یاد می‌گیرند سودمند و مهم است و خودکارآمدی خود را بپذیرند، با انگیزه بیش‌تری به یادگیری می‌پردازند و تلاش و پافشاری بیش‌تری می‌کنند و نیز نتایج نشان داد اثر مستقیم ارزش‌تکلیف بر خودتنظیمی تحصیلی معنادار است. دانشجویان، ارزش‌تکلیف تحصیلی را به عنوان یکی از قوی‌ترین مؤلفه‌های درون‌زا برای اثربخشی عمیق به خودتنظیمی و به عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی، از خود نشان داده‌اند.

با وجود این که، این پژوهش از نظر متدولوژی و تحلیل مسیر در ارتباط متغیرهای مختلف با یادگیری خودتنظیمی نو و جدید بود، محدودیت‌هایی نیز داشت، که ذکر دو مورد لازم به نظر می‌رسد. با نظر به این که جامعه آماری پژوهش حاضر مربوط به یک دانشگاه (دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی) است، نتایج این تحقیق قابل تعمیم به دیگر دانشگاه‌ها نیست و نیز با توجه به این که در مدل‌های علی نمی‌توان از متغیرهای زیاد استفاده کرد، یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش متغیرهای کم مورد

منابع

1. Pintrich PR. The Role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*. 1999; 31(6): 459-470.
2. Puvstinen M, Lyyra AL, Metsapelto RL, pulkkinen L. Children's help-seeking: the role of parenting. *Learning and Instruction*. 2013; 18(2): 160-71.
3. Zhen R, Liu RD, Ding Y, Wang J, Liu Y, Xu L. The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*. 2017; 54: 210-216.
4. Cerezo R, Fernández E, Amieiro N, Valle A, Rosário P, Núñez JC. Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de Psicodidáctica*. 2019; 24(1): 1-8. [Español]
5. Kuo YC, Walker AE, Schroder EEK, Belland RB. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*. 2014; 20: 35-50.
6. Prast EJ, Weijer-Bergsma Wd, Miočević M, Kroesbergen HE, Van Luit J. Relations between mathematics achievement and motivation in students of diverse achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*. 2018; 55: 84-96.
7. Nie Y, Lau S, Liao AK. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and individual difference*. 2011; 21(6): 736-741.
8. Yu JH, Su JC, Ki HC. The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean J Med Educ*. 2016; 28(1): 49-55.
9. Hewitt PL, Flett GL. Perfectionism in the self and social context: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991; 60(3), 456-470.
10. Sarshar A, Moltafet G, Nikdel F. Investigating the relationship between perfectionism and emotional adjustment with mediating role of motivational beliefs. *Journal of Psychology*. 2018 21(4): 412-427.
11. Foo FM, Hassan SA, Abu Talib M, Zakaria NS. Perfectionism and Marital Satisfaction among Graduate Students: A Multigroup Invariance Analysis by Counseling Help-seeking Attitudes. *Polish Psychological Bulletin*. 2017; 48(2): 301-306.
12. Stuart AK, Eleftheria NG. Academic help seeking as a self-regulated learning strategy. New York: Routledge; 2018.
13. Javadi Elmi L, Asad Zadah H, Delavar A, Dortaj F. [Causal Modeling of Students' Academic Engagement based on Self-efficacy and Help-Seeking with the Mediation of Academic Buoyancy]. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2018; 16(2): 162-167. [Persian]
14. Azizli N, Atkinson BE, Baughman HM, Giammarco EA. Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 2015; 82: 58-60.
15. Uitto A. Interest, Attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper secondary school students orientation towards biology-related careers. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2014; 12(6): 1425-1444.
16. Joo YJ; Lim KY, Kim J. Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*. 2013; 62: 149-158.
17. Bouffard T, Boisvert J, Vezeau C, Larouche C. The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*. 1995; 65: 317-329.
18. Pintrich PR, Smith DA, Garcia T, McKeachie WA. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Journal of Educational Leadership*. 1991; 55(1).
19. Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman K, et al. Manual for patterns of adaptive learning scales. Ann Arbor: University of Michigan Press; 2000. [cited 2016 Dec 15]. Available from: http://www.umich.edu/~pals/pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
20. Frost RO, Henderson KJ. Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1991; 13(4): 323-335.
21. Ryan AM, Pintrich PR. Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 2(2): 326-341.
- 22- Segliner, R. Future orientation: Developmental and ecological perspective. New York: Springer; 2009.

23. Urdan T, Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*. 2006; 44(5): 331-349.
24. Hollender MH. Perfectionism: a neglected personality trait. *J Clin Psychiatry*. 1978 ; 39(5): 384.

Presenting A Causal Model for Factors Affecting Self-Regulated Learning Among MSc Students of Paramedical Sciences in Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Atefe Arianfar¹, Mohammad Reza Sarmadi², Mohammad Hasan Seyf³, Foroozan Zarrabian⁴

Abstract

Introduction: *In recent decades, self-regulated learning has been identified as an important factor in academic achievement and performance. The aim of this study was to present a causal model for factors affecting self-regulated learning among MSc students of Paramedical Sciences in Shahid Beheshti University of Medical Sciences.*

Methods: *In this descriptive correlational study, the data were collected through a combined questionnaire which was completed by a number of 310 of Paramedical Students. The participants of the study were selected through a multistage method (cluster, stratified and random sampling) in 2018-19 at Shahid Beheshti University of Medical Sciences. The data were analyzed by path analysis using Amos, Lisrel and SPSS.*

Results: *The results showed that the three endogenous factors (perfectionism, task value, future orientation) had a significant effect on the academic self-regulation in the students. The highest total effect on self-regulation was related to perfectionism and academic self-efficacy (0.43) among the exogenous variables.*

Conclusion: *Considering the goodness of fit indices and investigation of the model as a whole in the study group, the model had a good fit for the indices and can be used in decision making and policy making.*

Keywords: Self-regulated learning, task value, future orientation, academic self-efficacy, educational help-seeking, perfectionism

Addresses:

- ¹. (✉) PhD student, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
Email: a.ar606@yahoo.com
- ². Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: ms84sarmadi@yahoo.com
- ³. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: mh_seyf@pnu.ac.ir
- ⁴. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
Email: fzarabian@yahoo.com