

رابطه راهبردهای یادگیری و ارزش‌دهی به تکلیف در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

شکوفه سادات رضازاده^۱، بی‌بی عشرت زمانی^۲، یاسمین عابدینی^۳، حسن بیری^{۴*}

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران
۲. دکترای تکنولوژی آموزشی، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران
۳. دکترای تخصصی روانشناسی، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران

● دریافت مقاله: ۹۲/۶/۱۸ آخرین اصلاح مقاله: ۹۲/۸/۱۵ ● پذیرش مقاله: ۹۲/۹/۲

زمینه و هدف: با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی و نقش مؤثری که متغیرهای مختلف انگیزشی از جمله میزان ارزش‌دهی به تکالیف و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی این دانشجویان دارد؛ بنابراین پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان پرداخت.

روش کار: این تحقیق از نوع توصیفی و جامعه آماری آن شامل همه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود که برای نمونه، ۲۵۱ نفر از آنها بر اساس نمونه‌گیری نسبی انتخاب شدند. روش جمع‌آوری داده‌ها، استفاده از پرسش‌نامه استاندارد روا و پایا بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آزمون‌های t تک نمونه‌ای، Independent t و ضریب همبستگی و رگرسیون تحلیل شد.

یافته‌ها: میزان به کارگیری راهبردهای تکرار و مرور ذهنی و سازماندهی در دانشجویان در سطح خطای ۰/۰۵ کمتر از سطح متوسط بود، اما میزان استفاده از راهبرد گسترش معنایی و همچنین میزان ارزش‌دهی به تکلیف در این دانشجویان بیش از سطح متوسط میانگین وزنی ۳ بود. از سویی بین راهبردهای یادگیری تکرار و مرور ذهنی، سازماندهی و ارزش‌دهی به تکلیف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود داشت.

نتیجه‌گیری: آموزش راهبردهای یادگیری، تهیه بروشور و یا حتی ارائه واحد درسی تحت عنوان استفاده از راهبردهای یادگیری و مطالعه می‌تواند از اقدامات مفید در زمینه آشنایی دانشجویان با راهبردهای صحیح یادگیری باشد. از طرفی با توجه به تأثیر میزان ارزش‌دهی به تکلیف بر پیشرفت تحصیلی، باید در تدوین دروس به علائق و نیازهای آموزشی دانشجویان توجه ویژه شود تا موجبات توجه بیشتر آن‌ها را فراهم سازد.

کلید واژه‌ها: راهبردها، پیشرفت تحصیلی، ارزش‌دهی به تکلیف، علوم پزشکی

*نویسنده مسؤل: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، دروازه شیراز، اصفهان، ایران

مقدمه

اولین سؤالی که در هر نوع آموزشی مطرح می‌باشد، این است که عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی چیست و چگونه می‌توان با شناسایی و به کارگیری این عوامل زمینه بهبود عملکرد یادگیرندگان را فراهم کرد؟. متخصصان تربیتی در سال‌های اخیر، تحقیقات قابل توجهی را در زمینه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان انجام داده‌اند که در بین آن‌ها متغیرهای انگیزشی مانند راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف ابزارهای مهمی برای توانا ساختن فراگیران در دستیابی به هدف‌های آموزشی تلقی شده است. در واقع توجه به این متغیرها ما را به این مسأله رهنمون می‌سازد که با وجود نقش تعیین کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شود (۱).

این مسأله زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که بدانیم تأثیر این متغیرها در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به خصوص دانشجویان علوم پزشکی همواره برای موفقیت در تحصیلات خود نیازمند آشنایی با راهبردهای یادگیری مناسبی هستند. در محیط‌های یادگیری علوم پزشکی، دانشجویان باید بیاموزند که چگونه یاد بگیرند، یادگیری خود را تنظیم کنند و از راهبردهای مناسب برای تنظیم یادگیری‌های خود استفاده کنند، اطلاعات را از منابع گوناگون اینترنتی بگیرند و آن‌ها را با هم مرتبط کنند و به دانش جدیدی دست یابند (۲).

اصطلاح راهبردهای یادگیری به انواع زیادی از اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می‌شود که به وسیله یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف یادگیری اتخاذ می‌شود (۳). این راهبردهای یادگیری بر حسب میزان کارایی و عمقی بودن به سه دسته «راهبردهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی» تقسیم می‌شوند (۴). از بین این راهبردها، تکرار و مرور جزء راهبردهای یادگیری سطحی و بسط‌دهی و سازماندهی جزء راهبردهای یادگیری عمیق به شمار می‌آیند. این سه دسته از

راهبردها به عنوان راهبردهای شناختی مهم پذیرفته شده‌اند و باعث تسهیل کدگذاری و ذخیره‌سازی و نیز بازیابی اطلاعات می‌شوند؛ از این‌رو گاهی در ادبیات تحقیق از این راهبردها تحت عنوان راهبردهای پردازش اطلاعات نیز یاد می‌شود (۵). علاوه بر این، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که میزان ارزش‌دهی دانشجویان به تکالیف درسی نیز تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی آنان خواهد داشت. ارزش‌دهی به تکلیف اشاره به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف خاص به صورت مطلوب دارد. طبق مدل Linnenbrink و Pintrich، انگیزش پیشرفت، علاقمندی، ارزش و عاطفه مؤلفه‌های مهم درگیری انگیزشی هستند که به طور مستقیم یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این مدل علاقه شخصی به صورت علاقه درونی دانشجویان به یک مطلب یا تکلیف خاص تعریف شده است. مؤلفه ارزش در این مدل به صورت ارزش-فایده تعریف می‌شود و اشاره به فایده‌ای دارد که یک دانش‌آموز از یادگیری محتوای درسی و مطلب یا انجام یک تکلیف می‌برد (۵).

از سوی دیگر، یاد دهندگان اغلب از فراگیران انتظار دارند مقداری علاقه شخصی به تکالیفشان نشان دهند و فکر کنند که آن‌ها برای یادگیری مهم و باارزش هستند. یاد دهندگان می‌خواهند که فراگیران هنگام یادگیری، تجارب عاطفی و هیجانی مثبتی داشته باشند و از هیجان‌های منفی مانند اضطراب خودداری نمایند (۶).

در پژوهش حاضر مؤلفه ارزش در ارتباط با تکالیف درسی مدنظر بود. ارزش تکلیف، نشان دهنده علاقه و اشتیاق درونی فراگیران و میزان اهمیتی است که آن‌ها برای تکالیف و وظایف تحصیلی قایل هستند. در واقع ارزش تکلیف اشاره به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف خاص به صورت مطلوب دارد؛ باورهایی در این مورد که انجام دادن مطلوب یک تکلیف چقدر مهم است؟ و میزان ارزشمندی آن تکلیف برای دستیابی فرد به اهداف و برنامه‌های آینده خویش و میزان ارزش درونی آن تکلیف برای فرد چقدر است؟ (۷).

پایداری تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری است (۱۴).

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی و نقش مؤثری که متغیرهای مختلف انگیزشی از جمله میزان ارزش‌دهی به تکالیف و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی این دانشجویان دارد؛ بنابراین پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان پرداخت.

روش کار

این پژوهش از نوع توصیفی-مقطعی بود و جامعه آماری آن را همه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تشکیل دادند. در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن نوع مطالعه و ابزار جمع‌آوری داده‌ها از زیرمجموعه دانشجویان و با لحاظ کردن جنسیت و رشته تحصیلی در هر زیرمجموعه، افراد نمونه به شیوه نمونه‌گیری نسبتی با اختصاص متناسب انتخاب شدند. بدین ترتیب که از میان دانشجویان هر رشته متناسب با نسبت آنان به کل دانشجویان هر گروه، حجم نمونه متناسب با آن رشته‌ها برآورد شد. در گام بعدی نمونه برآورد شده با توجه به جنسیت دوباره به صورت نسبتی تنظیم شد که بر اساس جدول Krejcie و Morgan، تعداد نمونه موردنیاز ۲۵۱ نفر برآورد شد (خطای ۰/۰۵).

جهت سنجش مؤلفه‌های پژوهش از پرسش‌نامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (Motivational strategies for learning questionnaire یا MSLQ) که توسط Pintrich و De Groot در مرکز ملی تحقیقات دانشگاه میشیگان تهیه و تدوین شده است، استفاده گردید (۱۵). MSLQ یک ابزار خودگزارش‌دهی است که در ابتدا برای بهبود تدریس و یادگیری در مقطع متوسطه طراحی شد و سپس به منظور سنجش جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان و استفاده آن‌ها از راهبردهای مختلف یادگیری، به دوره‌های دانشگاهی توسعه

در رابطه با راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان علوم پزشکی تحقیقات چندانی صورت نگرفته است؛ بنابراین در ادامه به تحقیقات مشابه صورت گرفته در زمینه راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف پرداخته می‌شود.

Gilbert و همکاران در پژوهش خود که بر روی یادگیرندگان مجازی انجام دادند، بیان کردند که استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است (۸). Richter نیز در مطالعه خود بیان داشت که بین کاربرد استراتژی‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی رابطه معنی‌داری وجود دارد (۹). Zimmermann و Martines-Pons نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بررسی میزان ارزش‌دهی به تکلیف توسط فراگیران پیش‌بینی کننده بسیار قوی برای پیشرفت تحصیلی است (۱۰). خدیوزاده و همکاران، به بررسی راهبردهای یادگیری در دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد پرداختند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که بین استفاده از راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد (۱۱).

پژوهشی به وسیله حسینی شهیدی و همکاران و با هدف تعیین راهبردهای یادگیری در دانشجویان علوم پزشکی گناباد انجام شد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش ویرایش نخست پرسش‌نامه LASSI (Learning and study strategies inventory) بود. یافته‌ها نشان داد که بین استفاده از راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی ارتباط آماری معنی‌داری وجود دارد (۱۲).

موسوی‌نژاد در تحقیقی که به بررسی متغیرهای انگیزشی و شناختی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرداخته است، گزارش کرد که استفاده از درگیری شناختی عمیق به همراه خودکارآمدی و اضطراب امتحان در مجموع ۳۴/۷ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (۱۳). عابدینی نیز در پژوهش خود مشاهده کرد که روابط میان ارزش تکلیف،

محققان حاکی از روایی سازه این پرسش‌نامه بود. در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه استاندارد استفاده شد، اما برای فهم هرچه بیشتر دانشجویان در گویه‌های مندرج در پرسش‌نامه، اندکی تغییرات لحاظ گردید؛ بنابراین در بررسی مجدد از روایی محتوایی استفاده شد. از این رو جهت روایی محتوایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر، علاوه بر استادان راهنما و مشاور، پرسش‌نامه بین ۵ نفر از متخصصان این حوزه در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان نیز توزیع گردید. پس از لحاظ کردن نظرات آنان و اعمال نظرات استادان راهنما و مشاور، روایی پرسش‌نامه تأیید شد.

در رابطه با پایایی پرسش‌نامه، Pintrich و DeGroot همسانی درونی پرسش‌نامه MSLQ را با استفاده از محاسبه ضریب Cronbach's alpha مورد ارزیابی قرار دادند و مقدار این ضرایب را به ترتیب برای خرده مقیاس‌های ارزش تکلیف، راهبردهای یادگیری سطحی (مرور ذهنی) و راهبردهای یادگیری عمیق (بسط و سازمان‌دهی) برابر با ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴ گزارش کردند (۱۵). با توجه به این‌که در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه استاندارد شده با اندکی تغییرات استفاده شد، هنگام اجرا دوباره پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت. به این صورت که در ابتدا ۳۰ پرسش‌نامه به صورت آزمایشی اجرا و سپس با استفاده از ضریب Cronbach's alpha اعتباریابی شد که برای مؤلفه راهبرد یادگیری تکرار و مرور ذهنی ضریب ۰/۶۸، راهبرد یادگیری سازماندهی ضریب ۰/۶۴، راهبرد یادگیری بسط و گسترش معنایی ضریب ۰/۷۷ و مؤلفه میزان ارزش‌دهی به تکلیف ضریب ۰/۶۰ به دست آمد که در مجموع پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۶۷ برآورد شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ (version 18, SPSS Inc., Chicago, IL) استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار به منظور توصیف واقعیت‌های جمع‌آوری شده استفاده گردید و نظر به این‌که نرمال بودن توزیع نمرات به

یافت. زیربنای نظری این پرسش‌نامه، دیدگاه شناختی عمومی از راهبردهای انگیزشی و یادگیری است. این ابزار دارای راهبردهای انگیزشی (درگیری رفتاری و ارزش‌دهی) و راهبردهای یادگیری (درگیری شناختی) است. بخش انگیزشی، اهداف و باورهای انگیزشی دانشجویان نسبت به یادگیری و تکالیف یادگیری را می‌سنجد و بخش راهبردهای یادگیری، راهبردهای یادگیری مورد استفاده توسط دانشجویان را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه‌های مختلف این پرسش‌نامه می‌توانند با هم و یا به طور منفرد مورد استفاده قرار گیرند. مؤلفه‌ها در بخش‌های جدا طراحی شده‌اند و می‌توانند متناسب با نیاز محققان مورد استفاده قرار گیرند (۱۶).

پرسش‌نامه مذکور در پژوهش حاضر جهت بررسی راهبردهای یادگیری شناختی و نیز میزان ارزش‌دهی به تکلیف مورد استفاده قرار گرفت، اما برای فهم هرچه بیشتر دانشجویان در مؤلفه‌های مندرج در پرسش‌نامه، تغییرات اندکی لحاظ شد. از این رو، سؤالات متغیر راهبردهای یادگیری (شامل مؤلفه‌های تکرار و مرور ذهنی، سازماندهی با ۴ گویه و بسط و گسترش معنایی با ۵ گویه) و متغیر ارزش‌دهی به تکلیف با ۱۱ گویه (که میزان ارزش و اهمیتی است که دانشجویان نسبت به تکالیف درسی‌شان نشان می‌دهند)، تنظیم شد و همه سؤالات پرسش‌نامه نیز بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (همیشه نادرست = ۱ تا همیشه درست = ۵) نمره‌گذاری گردید و عدد ۳ به عنوان میانگین وزنی مقیاس در نظر گرفته شد.

پیشرفت تحصیلی دانشجویان در پژوهش حاضر با استفاده از معدل آنان سنجیده شد. علت در نظر گرفتن معدل پایانی این بود که حجم عظیمی از مطالعات داخلی و خارجی صورت گرفته درباره ارتباط متغیرهای مختلف با پیشرفت تحصیلی، همگی از معدل پایان ترم و یا نمرات خام برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی استفاده کرده‌اند.

در زمینه روایی، عابدینی (۱۷) و موسوی‌نژاد (۱۳) روایی پرسش‌نامه استاندارد MSLQ را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی این

نتایج جدول ۱ نشان داد که t مشاهده شده در خصوص راهبرد تکرار و مرور ذهنی و سازماندهی از مقدار بحرانی جدول (۱/۶۴-) کوچک‌تر می‌باشد؛ بنابراین میزان به کارگیری راهبرد تکرار و مرور ذهنی و سازماندهی در دانشجویان کمتر از سطح متوسط است. همچنین t مشاهده شده در خصوص راهبرد گسترش معنایی از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۰/۰۵ بزرگ‌تر بود، پس میزان استفاده از راهبرد فوق در دانشجویان بیش از سطح متوسط است. همچنین نتایج حاکی از آن بود که t مشاهده شده در خصوص میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۰/۰۵ نیز بزرگ‌تر بود؛ بنابراین میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان علوم پزشکی نیز بیش از سطح متوسط است، اما جهت بررسی رابطه هر یک از مؤلفه‌ها از آزمون ضریب همبستگی Pearson و ANOVA استفاده شد.

بین میزان راهبردهای یادگیری تکرار و مرور ذهنی ($r = ۰/۲۵$) و $r = ۰/۲۰$ ، $P = ۰/۰۲۰$)، سازماندهی ($r = ۰/۲۸$ و $P = ۰/۰۰۸$) و همچنین میزان ارزش‌دهی به تکلیف ($r = ۰/۳۲$ و $P = ۰/۰۰۳$) با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت؛ بنابراین تفاوت مشاهده شده در سطح آماری ۹۵ درصد معنی‌دار بود. بدین معنا که با استفاده از راهبرد تکرار و مرور ذهنی و نیز راهبرد سازماندهی توسط دانشجویان پیشرفت تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد. به علاوه هرچه ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی آنها نیز بیشتر است. بین راهبرد گسترش معنایی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری مشاهده نشد ($r = ۰/۰۹$ و $P = ۰/۴۰۰$).

علاوه بر روابط دو به دویی بین هر یک از متغیرهای پیش‌بین (راهبردهای یادگیری و ارزش‌دهی به تکلیف) با متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)، سهم هر متغیر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی تعیین شد. بدین منظور متغیرهای پیش‌بین به روش گام به گام وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۲، خلاصه یافته‌های تحلیل رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر اساس

کمک آزمون Kolmogorov-Smirnov تأیید گردید، از آزمون‌های پارامتریک t تک متغیره، Independent t و همبستگی Pearson، تحلیل رگرسیون و ANOVA استفاده شد.

یافته‌ها

از ۲۵۱ پرسش‌نامه توزیع شده، تعداد ۲۳۸ پرسش‌نامه عودت داده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (۹۴/۸۲ درصد). ۱۳۴ دانشجو مؤنث (۵۶/۳ درصد) و ۱۰۴ دانشجو مذکر بودند. ۷۱ نفر (۲۹/۸۳ درصد) در مقطع دکتری پیوسته و ناپیوسته، ۴۲ نفر (۱۷/۶۴ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۲۷ نفر (۵۳/۳۶ درصد) در مقطع کارشناسی به تحصیل اشتغال داشتند. از میان گروه‌های آموزشی نیز تعداد ۴۹ نفر (۲۰/۵۸ درصد) از رشته‌های بهداشت و تغذیه، ۵۲ نفر (۲۱/۸۴ درصد) از رشته‌های مدیریت و اطلاع‌رسانی علوم پزشکی، ۵۵ نفر (۲۳/۱۰ درصد) از رشته‌های پرستاری و مامایی، ۳۹ نفر (۱۵/۱۲ درصد) از رشته‌های دندان‌پزشکی و ۴۳ نفر (۱۸/۰۶ درصد) از رشته‌های داروسازی بودند.

جهت بررسی رابطه هر یک از مؤلفه‌های این تحقیق، ابتدا سطح معنی‌داری هر یک از این مؤلفه‌ها با استفاده از آزمون t تک متغیره برای راهبردهای یادگیری (به تفکیک) و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱: نتایج آزمون t تک متغیره برای راهبردهای یادگیری (به تفکیک) و میزان ارزش‌دهی به تکلیف با میانگین فرضی ۳

راهبرد یادگیری	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t
تکرار و مرور ذهنی	۲/۷۵	۰/۴۴۹	۰/۰۴۹	-۴/۹۱
راهبرد گسترش معنایی	۳/۸۳	۰/۵۸۱	۰/۰۶۳	۱۲/۹۷
راهبرد سازماندهی	۲/۸۷	۰/۵۰۳	۰/۰۵۴	-۲/۲۲
ارزش‌دهی به تکلیف	۳/۴۵	۰/۴۳۲	۰/۰۴۷	۹/۶۸

راهبردهای یادگیری و ارزش‌دهی به تکلیف گزارش شده است.

جدول ۲: خلاصه مدل رگرسیون و تحلیل واریانس پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری و ارزش‌دهی به تکلیف

متغیر پیش‌بین	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	F	P
ارزش‌دهی به تکلیف	۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۱۰	۱/۹۲	۳۶/۶۲	< ۰/۰۰۱
ارزش‌دهی به تکلیف و سازماندهی	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۱۷	۱/۸۵	۶۳/۲۹	< ۰/۰۰۱

میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان بر حسب جنسیت از آزمون Independent t استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳، مشاهده می‌شود.

جدول ۲ نشان داد که واریانس تبیین شده در مدل دوم (ارزش‌دهی به تکلیف و سازماندهی) بیشتر از پیشرفت تحصیلی توسط مدل ارزش‌دهی به تکلیف می‌باشد. از طرفی برای مقایسه تفاوت بین راهبردهای یادگیری و

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان بر حسب جنسیت

P	t	زن		مرد		راهبردها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۷۸۰	۰/۲۶۹	۰/۴۵۴	۲/۷۶	۰/۴۵۳	۲/۷۴	تکرار و مرور ذهنی
۰/۱۰۰	۱/۶۳	۰/۶۲۲	۳/۷۶	۰/۴۹۲	۳/۹۵	راهبرد گسترش معنایی
۰/۰۴۰	۲/۰۲	۰/۵۱۲	۲/۹۶	۰/۴۶۵	۲/۷۴	راهبرد سازماندهی
۰/۶۳۰	۰/۴۷۴	۰/۳۹۵	۳/۴۷	۰/۴۹۱	۳/۳۴	ارزش‌دهی

یادگیری، تنها بین راهبرد تکرار و مرور ذهنی و نیز راهبرد سازماندهی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی رابطه وجود دارد که این یافته‌ها با تحقیقات خدیوزاده و همکاران (۱۱) و حسینی شهیدی و همکاران (۱۲) همسو است.

بین راهبرد بسط و گسترش معنایی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. محققان گسترش معنایی را از راهبردهای یادگیری عمیق برشمرده‌اند؛ چرا که این راهبرد موجب خواهد شد تا دانسته‌های جدید با دانسته‌های قبلی دانشجویان مرتبط شود و در نتیجه یادگیری غنی‌تر گردد. دانشجویانی که از راهبرد بسط و گسترش معنایی در فرایند یادگیری خود استفاده می‌کنند، از مباحث چالش‌برانگیز لذت برده، در نتیجه تکالیف پیچیده را به تکالیف ساده ترجیح می‌دهند. این یافته بر خلاف تحقیقات Gilbert و همکاران (۸)

بر اساس نتایج جدول ۳، بین دانشجویان دختر و پسر تنها در راهبرد یادگیری سازماندهی تفاوت وجود داشت و دختران بیشتر از پسران از راهبرد سازماندهی استفاده می‌کردند. به علاوه، بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان ارزش‌دهی به تکلیف تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی و نقش مؤثری که متغیرهای مختلف انگیزشی از جمله میزان ارزش‌دهی به تکالیف و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی این دانشجویان دارد؛ بنابراین پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان پرداخت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از میان راهبردهای

وجود ندارد. در تبیین این یافته Zhao و Zhang عقیده دارند که به طور معمول در مقطع تحصیلات تکمیلی از دانشجویان انتظار می‌رود که برای تکالیف خود (که شامل پروژه و تحقیقات پژوهشی می‌شود)، وقت، انرژی و تلاش زیادی را صرف کنند، همچنین از آن‌جا که شرط ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر داشتن معدل بالا و نیز داشتن رزومه و پروژه‌های بسیار است؛ بنابراین به نظر می‌رسد هم دختران و هم پسران برای رسیدن به این موفقیت تلاش خود را برای انجام به موقع تکالیف به کار گیرند و تفاوت چشمگیری از این لحاظ بین دو جنسیت مشاهده نشود (۲۲).

موضوعی که در این پژوهش باید به آن توجه کرد، محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان علوم پزشکی اصفهان بود؛ بنابراین نتایج قابل تعمیم به سایر دانشگاه‌ها نیست. از طرف دیگر ذکر این نکته ضروری است که این پژوهش تنها به نظرخواهی از نمونه‌های همه گروه‌ها و مقاطع تحصیلی پرداخت و به تفاوت‌های موجود در مقاطع و بین گروه‌های آموزشی مختلف نپرداخت. بنابراین لازم است این جنبه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد، دانشجویان علوم پزشکی از راهبردهای سطحی عمیق مانند سازماندهی کمتر استفاده می‌کردند. با توجه به اهمیت این موضوع در فرایند برنامه‌ریزی و برای بهبود عملکرد دانشجویان علوم پزشکی، پیشنهاد می‌گردد سیستم‌های آموزش پزشکی به جای تأکید بیش از حد بر نمره‌های امتحانی که دانشجویان را مجبور به استفاده از راهبردهای سطحی مانند تکرار و مرور ذهنی می‌کند، اجتناب کنند و بیشتر بر درک و فهم آنان تأکید نمایند. همچنین پیش از ورود دانشجویان به دوره‌های آموزشی، میزان به کارگیری راهبردهای یادگیری توسط آنان را شناسایی کنند و در صورت عدم آشنایی دانشجویان به راهبردهای صحیح یادگیری، آموزش‌های ترمیمی لازم را به عنوان پیش‌نیاز ورود به دوره‌های تحصیلی در اختیار دانشجویان قرار دهند.

و موسوی‌نژاد (۱۳) است که استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق را پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای پیشرفت تحصیلی می‌دانند. این اختلاف شاید به این دلیل باشد که دانشجویان آموخته‌اند از راهبردهای تکرار و مرور ذهنی بیشتر استفاده کنند؛ این راهبرد اگرچه مفید است، اما در کل راهبردی حافظه‌ای و خسته کننده می‌باشد. در این راهبرد مطالب درسی پس از این‌که به فرد ارایه می‌شود، به صورت طوطی‌وار تکرار می‌گردد و تلاشی برای ایجاد ارتباط با مطالب قبلی صورت نمی‌گیرد؛ پس درک و فهم در آن دخالت چندانی ندارد و اطلاعات به مرور زمان دستخوش فراموشی خواهد شد (۱۸).

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، بین میزان ارزش‌دهی به تکلیف و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های این تحقیق توسط پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرار گرفت؛ از جمله Zimmerman و Martines-Pons (۱۰) و عابدینی (۱۴) که در پژوهش‌های خود گزارش کردند، ابعاد گوناگون ارزش‌دهی به تکلیف به شکل مثبت و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه دارد.

نتایج مطالعه حاضر حاکی از آن بود که از بین راهبردهای یادگیری بین دانشجویان دختر و پسر تنها در راهبرد سازماندهی تفاوت وجود دارد و دختران نسبت به پسران بیشتر از راهبرد سازماندهی استفاده می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های Zimmerman و Martines-Pons همخوانی دارد. آنان به این نتیجه دست یافتند که در بین دانش‌آموزان موفق، دختران از راهبرد سازماندهی بیشتر از پسران استفاده می‌کنند (۱۰). از طرف دیگر، این یافته با مطالعات سیف و حسینی لرگانی (۱۹)، کرمی (۲۰) و پرویز و شریفی (۲۱) همخوانی ندارد. آنان در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که در خصوص استفاده از راهبردهای یادگیری بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و هر دو جنس به یک میزان از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند.

بر طبق یافته‌های پژوهش حاضر، بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان ارزش‌دهی به تکلیف تفاوت معنی‌داری

اندازه کافی برای آنان جذاب و برانگیزاننده و موجبات توجه بیشتر آن‌ها را فراهم سازد.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از کلیه دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش که با پاسخ‌های صادقانه خود ما را در این تحقیق یاری دادند و همچنین از استادان محترمی که ما را از نظرات خود بهره‌مند نمودند، تشکر و قدردانی نمایند.

References:

1. Maleki B. Effect of cognitive and metacognitive strategies on enhancement of learning and texts retention. *Advances in Cognitive Science* 2004; 7(3): 42-50. [In Persian]
2. Anderson A. E-learning (Theory and practice) Translator: Eshrat Zamani and Syed Amin Azimi. Tehran: Institute of Intelligent Information Technology training schools; 2005.
3. Ally M. Foundations Educational Theory for online Learning Athabasca. Canada: Athabasca University; 2008: 1-31.
4. Dupeyrat C, Marine C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology* 2005; 30 (1): 43-59.
5. Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly* 2003; 19(2):119-27.
6. Barron K. Achievement goal and optimal motivation: testing multiple goal models. *J Pers Soc Psychol* 2001; 8 (5):706-22.
7. Bong M. Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school students: self- efficacy, task value and achievement goals. *J Educ Psychol* 2001; 93(1): 23-34.
8. Gilbert J, Morton S, Rowly J. E- Learning The student Experience. *British J Educ Technol* 2007; 38(4): 560-73.
9. Richter GA. (dissertation). Instructional strategies That Facilitate Learners cognitive processes and product Effective and Instructionally Efficient E- Learning. Minnesota: Casella University; 2008.
10. Zimmerman BJ, Martines-Pons N. Student Differences In self- Regulated Learning. *J Educ Psychol* 1990; 82(1): 51.
11. Khadivzadeh T, Saif AA, Vlayi N. The Relationship of Students' Study strategies with their Personal Characteristics and Academic Background. *Iran J Med Educ* 2001; 4(2): 53-61. [In Persian]
12. Hosseini Shahidi L, Atarodi A, Moghimian M. The survey of using learning strategies rate in students. *Horizon Med Sci* 2005; 11 (1) :53-60.. [In Persian]
13. Moussavinejad A. (dissertation). Relationship between motivational beliefs and learning strategies, self-regulation has been a student of junior year. Tehran: Tehran University of Medical Sciences;1996. [In Persian]
14. Abedini Y. The mediating effects of academic engagement in the relationship between performance- avoidance goals and academic achievement in high school girl students in humanities. *New Educational Approaches* 2008; 4(1): 41-58. [In Persian]
15. Pintrich PR. De Groot EV. Motivational And self – Regulated learning components of classroom Academic performance. *Journal of Educational Psychology* 1990; 82 (1): 33-40.
16. Puziferro M. Online technologies self- efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *Am J Distance Educ* 2008; 22(2): 72-89.
17. Abedini Y. Structural model of student achievement in mathematics: mediating role in the relationship between learning strategies and academic achievement goals, objectives. *J Educ Innov* 2008; 8(32): 98-117. [In Persian]

18. Yslyany Gh. (dissertation). Investigate learning strategies strong and weak students according to the third year secondary course. Tehran: Tehran University; 2000. [In Persian]
19. Saif AA, Hosseinilrgany M. Comparison learning styles of students according to gender, educational levels and field. J Res Plan Higher Educ 2000, 7 (1 (19) :93-114.[In Persian]
20. Karami R. (dissertation). Investigate the relationship cognitive styles and teaching methods between schools CHARAVYMAGH city in the academic year 2002. Tabriz: Psychology and Educational Sciences University of Tabriz; 2002. [In Persian]
21. Parviz K, Sharifi M. Relationship between cognitive and metacognitive strategies and educational success in urban and rural high school students. J Educ Strategies 2011; 4(1):1-6. [In Persian]
22. Zhang Sh, Zhao J, Tan W. Extending TAM for Online Learning Systems: An Intrinsic Motivation Perspective. Tsinghua Sci Technol 2008; 13(3): 312-7.