

نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان

دانشگاه علوم پزشکی لرستان

مسعود صادقی^{۱*}، زهرا خلیلی گشنیگانی^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۲/۱۴

چکیده

مقدمه: سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری هستند و در موفقیت تحصیلی دانشجویان نقش بسزایی دارند. هدف از پژوهش حاضر، نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود.

روش‌ها: پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در دانشگاه علوم پزشکی لرستان بودند. روش نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای نسبی و تعداد ۳۶۹ نفر به عنوان حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران تعیین شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه و آزمون t گروه‌های مستقل به وسیله نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین یادگیری خودراهبر ($r=0/33$) و ابعاد آن (خودکنترلی ($r=0/38$)، خودمدیریتی ($r=0/27$) و رغبت برای یادگیری ($r=0/31$)) با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P<0/01$) و از بین ابعاد یادگیری خودراهبر، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری پیش‌بینی کننده‌های معنی‌داری ($F=36/02, P<0/01$) برای سرزندگی تحصیلی دانشجویان بودند. همچنین مقایسه ابعاد یادگیری خودراهبر نشان داد که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر از خودکنترلی و رغبت برای یادگیری بالاتری برخوردارند ($P<0/01$). در حالی که دانشجویان پسر سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به دانشجویان دختر دارند ($P<0/01$).

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاکی از اهمیت نقش یادگیری خودراهبر، در ارتقای سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوده و توصیه می‌گردد کارگاه‌هایی برای افزایش یادگیری خودراهبر دانشجویان برگزار شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری خودراهبر، سرزندگی تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه، علوم پزشکی

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی وسیعی اتفاق می‌افتد (۱). از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است (۲). سرزندگی تحصیلی (Academic buoyancy) یکی از توانایی‌ها و استعداد‌های یادگیرندگان است که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود. احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روان‌شناختی است که در این تجربه افراد در خود حس شور زندگی و روحیه می‌کنند (۳).

به اعتقاد ریان و فردریک (Ryan & Frederick) سرزندگی

انرژی نشأت گرفته از خود فرد است و این انرژی از منابع درونی و نه تهدید اشخاص در محیط، نشأت می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، سرزندگی احساس سرزنده بودن، نه تحریک و نه اجبار به انجام دادن آن است (۴). وقتی فرد کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنی‌دار برای سلامت ذهنی است (۵، ۶). در واقع سرزندگی بازتاب سلامت روان‌شناختی و جسمی است.

سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت و سازنده به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (۷). یکی از عواملی که می‌تواند با سرزندگی تحصیلی در ارتباط باشد، یادگیری خودراهبر

* نویسنده مسئول: مسعود صادقی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Sadeghi.m@lu.ac.ir
زهرا خلیلی گشنیگانی، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

(Self-directed learning) است که اعتماد به نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی چالش‌برانگیز را افزایش می‌دهد و حس سرزندگی را در دانشجویان افزایش می‌دهد (۸). یادگیری خودراهبر یک فرآیند متداوم می‌باشد که هر فرد در طول زندگی آن را تجربه می‌کند و باعث می‌شود که فرد در برخورد با چالش‌های محیط و تحصیل توانمند شود و مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری را کسب کند، انگیزه او برای یادگیری افزایش پیدا کند و به تبع سرزندگی یادگیرندگان در برخورد با مسائل تحصیلی افزایش پیدا کند (۹).

خودراهبر بودن در دانشجویان علوم پزشکی از اهمیت بالایی برخوردار است که دانشجویان با یادگیری مادام‌العمر در ارتباطند، به خصوص در جهان امروز که دانش دائماً در حال تغییر و ارتقاء است. آمادگی فراگیر برای یادگیری خودراهبر به عنوان میزان برخورداری از نگرش‌ها، توانایی‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی لازم جهت خودراهبری در یادگیری تعریف شده است (۱۰). یادگیری خودراهبر یک فرآیند هدفمند است که معمولاً به وسیله فعالیت‌های رفتاری درگیر در شناسایی و جستجوی اطلاعات مشخص می‌شود و یادگیرنده، آگاهانه مسئولیت را برای تصمیمات مربوط به اهداف و فعالیت‌ها می‌پذیرد (۱۱). یادگیرندگان خودراهبر، مسئول فرآیند یادگیری خود هستند. این قبیل افراد از مهارت‌های لازم برای دسترسی و پردازش اطلاعات مورد نیاز خود برای مقصود و هدف خاص برخوردارند (۱۲، ۱۳).

یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند. یادگیری آن‌ها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری‌شان پایدار و تداوم خواهد داشت. این گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (۱۴). در رابطه با یادگیری خودراهبر الگوهای متفاوتی ارائه شده است از جمله الگوی خطی، الگوی تعاملی و الگوی آموزشی (۱۵). الگوی تعاملی و چند بعدی یادگیری خودراهبر الگوی گاریسون (Garrison) می‌باشد که ریشه در دیدگاه ساختارگرایی تعاملی دارد. این الگو کوششی برای گسترش کاربرد یادگیری خود راهبر با شناسایی سه جزء محوری و اصلی خودمدیریتی، خودنظارتی و انگیزش بوده است (۱۶). اساس توصیف و فهم این اجزاء، کنترل و مسئولیت است. خودمدیریتی، خودنظارتی و انگیزش یک رویکرد معنادار و با

ارزش را برای یادگیری خودراهبر تلفیق می‌کنند. خودمدیریتی، یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دستیابی آنها به اهدافشان می‌شود، درگیر می‌کند. خودنظارتی مسئولیت شخصی برای ساخت دانش معتبر و معنادار را ایجاد می‌کند و فرایند شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد. کنترل و مسئولیت برای جزء سوم الگوی یادگیری خود راهبر یعنی انگیزش ضروری هستند (۱۷). در این زمینه پژوهش‌های انجام شده در آغاز راه قرار دارند. در پژوهشی بین دانشجویان کارشناسی، ضمن هنجاریابی مقیاس یادگیری خودراهبر ارتباط آن با مقیاس انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از همبستگی مثبت و معنی‌دار یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن با انگیزش تحصیلی بود (۱۸). نتایج مقایسه نمرات آمادگی برای یادگیری خودراهبر و نمرات انگیزش یادگیری فراگیران در یک محیط یادگیری پروژه محور نشان داد که همبستگی قوی بین یادگیری خودراهبر و نیم‌رخ‌های انگیزشی درونی محور (یعنی انگیزش ذاتی و خودتنظیمی) وجود دارد، همچنین یافته‌های این مطالعه نشان داد که شیوه‌های جدید تعلیم و تربیت همانند یادگیری پروژه محور برای حصول برایندهای یادگیری مادام‌العمر مفید است (۱۹). مارتین و مارش (Martin & Marsh) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند خودکارآمدی به طور معنی‌داری سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افرادی که به توانایی‌های خود اعتماد دارند در برابر موانع و چالش‌های تحصیلی سرزنده‌تر و شاداب‌تر می‌باشند (۲۰). در پژوهش دیگر رابطه بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی به صورت مثبت ارزیابی شده و یادگیرندگان خودکار در فعالیت‌های تحصیلی از سرزندگی بالاتری برخوردارند (۲۱).

در حوزه آموزش پزشکی با توجه به تغییرات مداوم اطلاعات و اهمیت به روز بودن دانش در این عرصه، لزوم توجه به تربیت دانشجویانی که در طول تحصیل و پس از آن پیوسته در حال یادگیری باشند، ضروری است. مجهز بودن دانشجو به توانایی‌های یادگیری خودراهبر باعث مبدل شدن وی به یک یادگیرنده مادام‌العمر می‌شود؛ زیرا منجر به تربیت دانشجویانی می‌گردد که نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده و به سمت برطرف کردن آن پیش می‌روند. خودراهبری در یادگیری هم باعث می‌شود که دانشجویان موانع تحصیلی را به عنوان چالش در نظر بگیرند و برخورد موفقیت‌آمیزی با چالش‌ها داشته باشند. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات

اندکی پیرامون یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی انجام شده است، بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش ابعاد یادگیری خودراهبر بر پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان است. بنابراین با توجه به اهمیت یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی و نظر به این‌که پژوهشی مشابه در دانشگاه علوم پزشکی لرستان انجام نشده است، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان انجام شد.

روش‌ها

پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، داروسازی، پرستاری، بهداشت و پیراپزشکی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۲۶۰۰ نفر بود. بر اساس فرمول کوکران ۳۶۹ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب و برای این‌که از تعداد افراد زیرگروه‌های جامعه به تناسب در نمونه وجود داشته باشد از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده گردید، به صورتی که با مراجعه به مسؤل آموزش، اطلاعات لازم در مورد تعداد افراد هر دانشکده به تفکیک جنسیت کسب شد. سپس تعداد افراد هر دانشکده را متناسب با حجم جامعه تعیین کرده، به صورتی که نسبت افراد هر دانشکده نسبت به جامعه رعایت شود، سپس تعدادی از دانشجویان دختر و پسر که نسبت جنسیت آنان در نمونه هر دانشکده متناسب با حجم جامعه هر دانشکده بود، به صورت تصادفی انتخاب شد. معیار ورود به مطالعه مشغول به تحصیل بودن در دانشگاه علوم پزشکی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، رضایت به شرکت در پژوهش و کامل نمودن پرسشنامه‌ها بود و معیار خروج از مطالعه عدم رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش بود. پرسشنامه‌ها کد بندی شد و اطلاعات آزمودنی‌ها به صورت محرمانه نزد پژوهشگر باقی ماند. بعد از تنظیم سوالات با مراجعه به هر دانشکده پرسشنامه‌ها بین آزمودنی‌هایی که به صورت تصادفی بر اساس لیست اسامی افراد هر دانشکده انتخاب شده بود، توزیع گردید. همچنین در مورد اهداف و اهمیت پژوهش برای آزمودنی توضیحاتی ارائه گردید و بعد اختصاص زمان ۲۰ دقیقه‌ای برای تکمیل پاسخگویی به سوالات، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری گردید.

برای اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شد که با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴۱ گویه است، تهیه گردیده است. این مقیاس شامل ۹ گویه و به صورت تک مؤلفه‌ای است که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. نمره بالا در این آزمون نشان‌دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر است که حداقل نمره در این پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در پژوهش خود پایایی مقیاس مذکور را ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی را ۰/۷۳ برآورد کردند (۲۱). مرادی و چراغی (۱۳۹۳) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کردند که مقدار ۰/۷۰ محاسبه گردید (۲۲). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ به دست آمد. برای سنجش یادگیری خودراهبر از مقیاس فیشر (Fisher) و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. این آزمون یک ابزار خودسنجی است. اصل پرسشنامه دارای ۵۲ گویه است که برای اولین بار توسط فیشر کینگ و تاگو (Fisher, King & Tague) ساخته شد. آن‌ها پس از هنجاریابی، پرسشنامه را به ۴۱ گویه کاهش دادند (۲۳). مقیاس این ابزار ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب از این پرسشنامه ۴۱ و ۲۰۵ است و دارای سه زیر مقیاس خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری می‌باشد. این مقیاس اولین بار در ایران توسط نادری و سجادیان (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است و پایایی آن برای کل آزمون ۰/۸۲ و زیر مقیاس خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است (۲۴). در پژوهش حاضر پایایی برای کل آزمون، خودمدیریتی، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ است. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS.Ver.18 استفاده شد و از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین دو متغیر یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی، تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی از روی مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر و ابعاد آن بین دانشجویان دختر و پسر) استفاده شد.

یافته‌ها

از بین آزمودنی‌های شرکت‌کننده در پژوهش ۲۵۱ نفر را دانشجویان دختر و ۱۱۸ نفر را دانشجویان پسر تشکیل داد. دانشکده پزشکی ۱۱۵ نفر (۶۹ نفر دختر و ۳۹ نفر پسر)، پرستاری ۸۳ نفر (۴۹ نفر دختر و ۲۱ نفر پسر)، بهداشت ۶۱ نفر (۴۵ نفر دختر و ۲۲ نفر پسر)، پیراپزشکی ۸۹ نفر (۵۹ نفر دختر و ۲۶ نفر پسر)، داروسازی ۹ نفر (۱۴ نفر دختر و ۵ نفر پسر) و دندانپزشکی ۱۲ نفر (۱۴ نفر دختر و ۵ نفر پسر) دانشجویان را به خود اختصاص دادند.

شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش به صورت زیر ارائه شده است. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده، میانگین یادگیری خودراهبر ۱۷۱/۷۴ بود و از بین ابعاد یادگیری خودراهبر، خودکنترلی دارای میانگین ۸۱/۶۶، خودمدیریتی دارای میانگین ۵۱/۹۶ و رغبت برای یادگیری دارای میانگین ۳۸/۱۲ است. همچنین سرزندگی تحصیلی دارای میانگین ۲۹/۵۲ بود. برای بررسی رابطه بین ابعاد یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین یادگیری خودراهبر و ابعاد آن با سرزندگی تحصیلی

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵
۱. یادگیری خودراهبر	۱				
۲. خودکنترلی	۰/۷۹**	۱			
۳. خودمدیریتی	۰/۷۹**	۰/۵۱**	۱		
۴. رغبت برای یادگیری	۰/۷۷**	۰/۵۴**	۰/۵۲**	۱	
۵. سرزندگی تحصیلی	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۱

**P<۰/۰۱

بر اساس داده‌های جدول شماره یک و ضریب همبستگی پیرسون، بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (P<۰/۰۱، r=۰/۳۳). همچنین ضریب همبستگی پیرسون بین خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری با سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۲۷، ۰/۳۱ است (P<۰/۰۱).

برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک به وسیله ابعاد یادگیری خودراهبر (خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری) به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره دو ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی از روی ابعاد یادگیری خودراهبر

گام	متغیر	R	R ²	F	P	B	Std.Error	β	t	P
اول	خودکنترلی	۰/۳۵	۰/۱۴	۶۳/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۰۲	۰/۳۸	۷/۹۸	۰/۰۰۱
دوم	خودکنترلی	۰/۴۰	۰/۱۶	۳۶/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۰۳	۰/۳	۵/۲۸	۰/۰۰۱
	رغبت برای یادگیری					۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۱۵	۲/۶۹	۰/۰۰۷

همان‌طور که در جدول شماره دو مشاهده می‌شود از بین ابعاد یادگیری خودراهبر، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری توانایی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را به صورت مثبت دارند و با همدیگر ۱۶ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین

می‌کنند. همچنین میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی و ابعاد یادگیری خودراهبر به تفکیک جنسیت دانشجویان در جدول شماره سه گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل سرزندگی تحصیلی و ابعاد یادگیری خودراهبر بر حسب جنسیت

متغیرهای پژوهش	دختر	پسر	t	P
خودکنترلی	۸۲/۶۳±۱۳/۱۴	۷۹/۶±۱۳/۷۱	-۲/۰۳	۰/۰۴
خودمدیریتی	۵۲/۵۲±۱۰/۰۳	۵۰/۷۷±۹/۱۸	-۱/۵۸	۰/۱۱
رغبت برای یادگیری	۳۸/۶۴±۷/۶۲	۳۷/۰۲±۶/۸۶	-۲/۰۳	۰/۰۴
سرزندگی تحصیلی	۲۸/۸۵±۷/۹۱	۳۰/۹۵±۷/۲۷	۲/۴۳	۰/۰۱۵

مهارت‌های یادگیری جهت‌پیریزی و هدایت‌کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش و سرزندگی تحصیلی استفاده می‌کنند (۲۷). همچنین احساس یادگیری خودراهبر در دانشجویان، انگیزه دانشجویان را برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی ارتقاء می‌دهد. دانشجویان خودراهبر در فرآیند تحصیلی پرتوان‌تر ظاهر می‌شوند و از توانایی خود برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی مطمئن هستند. چنین دانشجویانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب‌نشینی نکرده، بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می‌کنند. همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است (۲۹). از نظر ریو (Reeve) نشانگرهایی که باعث افزایش یادگیری خودراهبر می‌شوند عبارتند از استقلال، مسؤلیت داشتن برای یادگیری، تحمل خطر کردن، تأمل، ابتکار عمل، و خلاقیت (۳۰). این پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر با سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری دارد. یادگیری خودراهبر، معمولاً به مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای هدایت فرآیند یادگیری شخص اشاره دارد و شامل مهارت‌های فراشناختی، راهبردهای یادگیری و جنبه‌های انگیزشی است (۳۱). همچنین یادگیری خودراهبر فرآیندی است که فراگیران به منظور فعال کردن و حمایت از افکار، رفتار و احساساتشان به کار می‌برند تا به اهداف خود دست یابند و سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند و این انگیزه را داشته باشد که در برابر موانع تحصیلی مقاوم است و سرزندگی بیشتری را از خود نشان می‌دهد (۳۲). انگیزه عامل مهمی در آموختن می‌شود و فراگیرانی که خود را با کفایت و لایق می‌دانند در نتیجه کمتر تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرند، انگیزه موجب خودتنظیمی و خودکنترلی در امر یادگیری می‌شود و عقیده دارند که محدودیت‌های بیرونی نمی‌توانند به عنوان مانع در رسیدن به اهدافشان باشد (۳۳).

افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی برای یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، دارای توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیتهای یادگیری مستقل هستند و به طور خود مختار یادگیری‌شان را اداره می‌کنند (۱۸). یکی از پیامدهای خودراهبری یادگیری را می‌توان تأثیر ادراکات، باورها، اعتقادات و ارزش‌هایی دانست که دانشجویان درباره

نتایج آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین خودکنترلی ($t=-2/03$)، رغبت برای یادگیری ($t=2/03$) و سرزندگی تحصیلی دانشجویان ($t=2/43$) بر حسب جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد ($P<0/01$). دانشجویان دختر، در مقایسه با دانشجویان پسر، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری بالاتری از خود نشان می‌دهند. در حالی که دانشجویان پسر سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به دانشجویان دختر دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود. بر اساس نتایج پژوهش بین ابعاد یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P<0/01$) و خودکنترلی و رغبت برای یادگیری توانایی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان را داشتند ($F=36/02, P<0/01$). نتایج این پژوهش با نتایج صفوی و شوشتری (۱۳۸۹) و گوگلیلمینو (Guglielmino) هماهنگی دارد (۲۵، ۸). تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت تکنولوژی سبب شده است، عمر دانش و اطلاعات علوم پزشکی بسیار کوتاه باشد. لذا برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به دانشجویان، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر کرد (۲۶). به همین دلیل در دهه اخیر رشد و توسعه مهارت‌های یادگیری خودراهبر، یکی از اهداف بنیادین آموزش گروه علوم پزشکی است (۱۲). در توجیه یافته‌های فوق می‌توان به این نکته اشاره کرد که یک یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری ابتکار عمل داشته و مسؤلیت یادگیری‌اش را می‌پذیرد و مشکلات را به عنوان چالش در نظر می‌گیرد نه مانع، لذا او فردی است که تمایل قوی به یادگیری یا تغییر دارد و اعتماد به نفس بالایی داشته و قادر به کاربرد مهارت‌های اساسی مطالعه، سازمان‌دهی زمان و ایجاد سرعت مناسب برای یادگیری است و برای کامل کردن تکلیف، یک طرح را تدوین می‌کند. یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری، کسی است که از یادگیری لذت می‌برد و تمایل به هدف‌گذاری دارد (۸). دانشجویان با یادگیری خودراهبر بالاتر، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند (۲۷). بر این اساس یادگیرندگان خودراهبر، باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌های ذاتی عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و در برابر موانع مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند (۲۸). در واقع یادگیرندگان خودراهبر از تنوعی از

با عنایت به این اصل که دانشجویان علوم پزشکی عضو تیم سلامت و درمان جامعه خواهند بود و نیاز است که پیوسته دانش خود را به‌روز نگاه دارند، پیشنهاد می‌شود پژوهشی جامع جهت شناخت عوامل برانگیزاننده یادگیری خودراهبر و در دانشجویان پزشکی انجام شود تا با لحاظ کردن این عوامل در آموزش، علاوه بر افزایش یادگیری خودراهبر آنان در حین تحصیل، اشتیاق به فراگیری دانش روز را حتی بعد از تحصیل تا حدودی در آنان تضمین نمود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان دانشگاه لرستان اشاره کرد که در تعمیم یافته‌ها باید احتیاط نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر دانشگاه‌های علوم پزشکی نیز انجام شود.

نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنی‌دار بین ابعاد یادگیری خودراهبر دانشجویان و سرزندگی تحصیلی آنان بوده، لذا پس یکی از عوامل ارتقاءدهنده سرزندگی تحصیلی می‌تواند، یادگیری خودراهبر باشد. برای این که دانشگاه بتوانند نقش کنونی خود را در مقابله با چالش‌های تحصیلی به درستی ایفاء کنند لازم است اهداف آموزشی را متناسب با سبک یادگیرنده - محور تدارک نماید و دانشجویان را به سمت خود راهبری سوق دهند در واقع اساتید با برهم زدن تعادل شناختی دانشجویان و ایجاد انگیزه در آنان، دانشجویان برای رسیدن به تعادل کنترل بیشتری بر یادگیری داشته و با علاقه و رغبت بیشتری اهداف تحصیلی را دنبال می‌کنند تا به جای اینکه دانش به آن‌ها تحمیل شود خود به سمت دانش بروند و توانایی بیشتری را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی داشته باشند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه خودراهبری می‌تواند باعث افزایش این مهارت‌ها در دانشجویان و به تبع افزایش سرزندگی تحصیلی شود.

قدردانی

پژوهشگران بدین‌وسیله مراتب تشکر و قدردانی خود را از دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه لرستان ابراز می‌نمایند.

تحصیل خود برای خود ایجاد می‌کنند و برای یادگیری ارزش ویژه‌ای قائل می‌شوند و اهداف تحصیلی خود را تعیین می‌کنند و برای رسیدن به اهداف تلاش و کوشش می‌کنند که در صورت رسیدن به این اهداف، سرزندگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و انگیزه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند (۳۴). همچنین در سرزندگی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($t=2/43, P<0/01$). این یافته با نتایج پژوهش‌های فرهادی، جواهری، غلامی و فرهادی (۱۳۸۴) و مارتین و مارش (Martin & Marsh) هماهنگ است (۲۰، ۳۵)، ولی با پژوهش کشاورز، مولوی و کلانتری (۱۳۸۷) ناهماهنگ است (۳۶). درواقع دانشجویان پسر در برخورد با موانع و مشکلات تحصیلی توانایی بالاتری دارند و در برابر استرس و چالش‌های تحصیلی سرسختی بیشتری از خود نشان می‌دهند به‌خصوص در حوزه علوم پزشکی که نیازمند داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره‌ی خود و تحمل کردن مشکلات است (۲۰). همچنین ناهم‌سویی نتایج فوق با پژوهش کشاورز و همکاران (۱۳۸۷) را می‌توان به متفاوت بودن جامعه آماری این دو پژوهش دانست. علاوه بر این تفاوت فرهنگی هم می‌تواند یکی از دلایل متفاوت بودن نتایج این دو پژوهش دانست. همچنین در خودکنترلی و رغبت برای یادگیری نیز بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود داشت که این تفاوت به نفع دانشجویان دختر می‌باشد. یافته‌های حیدری کایدان و آذری (۳۷)، زیمرمن (Zimmerman) (۳۸) و پاچارس، بریتنر و والیانست (Pajares, Britner & Valiante) هماهنگ است (۳۹) و با پژوهش نادری (۱۳۸۵) ناهماهنگ است (۲۴). در واقع می‌توان گفت دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر رغبت بیشتری برای یادگیری در تکالیف تحصیلی دارند و کنترل بیشتری بر یادگیری خود دارند. دانشجویان دختر به دلیل ویژگی‌های شخصیتی علاقه بیشتری به درس نشان داده و پس از کسب موفقیت در دروس تحصیلی، علاقه آنان نسبت به ادامه تحصیل و یادگیری دوچندان شده و رغبت بیشتری را به یادگیری نشان می‌دهند (۳۸).

References

- 1- Spear LP. The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews* 2000; 24: 417-463.
- 2- Pettus KR. The relationship of prenatal monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. [dissertation]. Carolina University;2006.

- 3- Alizadeh MJ.[Study of life satisfaction and social factors affecting it]. [dissertation]. Tehran: Tarbiatmoalem University; 2007. [Persian]
- 4-Ryan RM, Frederick C M. On energy, personality and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality* 1997; 65: 529-565.
- 5- Duijn M, Rosenstiel IV, Schats W, Smallembroek C, Dahmen R. Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine* 2011; 3: 97-10.
- 6- Solberg PA, Hopkins WG, Ommundsen Y, Halvari H. Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise* 2012; 13:407-417.
- 7- Mucherah W. Classroom Climate and Students Goal Structure in High-School Biology Classroom in Kenya. *Learning Environ Res* 2008; 11: 63-81.
- 8- Safavi M, Shooshtari SH, Mahmoodi M, Yarmohamadian MH. [Self-Directed readiness in learning and learning styles in nursing students]. *Iranian Journal of Medical Education* 2010;10 (1): 28-39.[Persian]
- 9- Long HB. Skills for self directed learning. Retrived [Cited 2007] Available from <http://facultystaff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/.../selfdirected.html>.
- 10- Fisher MJ, King J. The Self-Directed Learning Readiness Scale for nursing education revisited: a confirmatory factor analysis. *Nurse Educ Today* 2010; 30(1): 44-8.
- 11- Long B, Huey B. Skills for self-directed learning. [cited 2009 Jun 23]. Available from: <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/self-directed.html>
- 12-Abdullah MH. Self-directed learning [Eric digest No. 169]. Bloomington, in: ERIC clearinghouse on reading, English, and communication digest. ERIC document reproduction service No ED459458. 2001.
- 13- Karimi R, Arendt CS, Cawley P, Buhler AV, Elbarbry F, Roberts SC. Learning Bridge: Curricular integration of didactic and experiential education. *American journal of pharmaceutical education* 2010, 74 (3).
- 14- Williamson SN. Development of a self- rating scale of self-directed learning. *Nurse Res* 2007; 14 (2): 66-83.
- 15- Huang MH. Factors Influencing Self-Directed Learning Readiness amongst Taiwanese Nursing students [PhD Thesis]. Place of publication: Queensland University of Technology School of Nursing Institute of Health and Biomedical Innovation; 2008.
- 16-Garrison DR. Self-Directed Learning toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly* 1997; 48 (1):18-33.
- 17- Moore MG, Anderson WG. *Handbook of Distance Education* Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 2003.
- 18- Kareshki H, Garavand H. [Testing factorial structure of self-directed scale and relationship with academic motivation in university students]. *Applied Psychological Research Quarterly*. 2013; 3 (4): 59-74. [Persian]
- 19- Harding TS, Vanasupa L, Savage RN, Stolk JD. Work in Progress Self-directed Learning and Motivatin in a Project-based Learning Environment. 37th Annual Frontiers In Education Conference - Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports; 2007 Oct 10-13; Milwaukee: IEEE; 2007.
- 20- Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. 2008; 46(1): 53-83.
- 21-Dehghanizade M, Hosseinchari M. [Academic vitality and perception of family communication patterns, the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies* 2012; 63 (2): 22-47. [Persian]

- 22- Moradi M, Cheraghi A. [An experimental model of causal relationships between perception of family communication patterns, perception of class structure, motivation and academic autonomy and academic buoyancy in high school students]. *Journal of education and learning* 2014; 66 (2): 113-140. [Persian]
- 23- Fisher MJ, King A, Tague Z. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today* 2001; 21: 516-525.
- 24- Nadi MA, Sajjadian I. [Hanjaryabye meghyase sanjeshe khodrahbari dar yadgiri, dar morededaneshjooyane dokhtare dabirestanhaye shahre Esfahan]. *Journal of Educational Innovations* 2006; 5(18): 111-134. [Persian]
- 25- Guglielmino PJ, Guglielmino LM. [Culture self directed learner readiness and perception income in five countries]. *Advanced management Journal* 2006; 71 (2): 27-28, 57.
- 26- Poorsafar A, Nemati M, Fallah S. [An introduction to experimental learning theory: Views and applications]. *Iranian Journal of Medical Education* 2004; 7: 19-26. [Persian]
- 27- Meera K, Dustin N. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences* 2013; 25: 67-72.
- 28- Woogul L, Myung-Jin L, Mimi B. Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology* 2014; 39: 86-99.
- 29- Putwain DW, Symes W, Connors L, Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping. *Anxiety, Stress and Coping* 2012; 25 (3): 349-358.
- 30- Reeve J, Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 2006; 98: 209-218.
- 31- Hassani F. [Effect of Cultural Intelligence on Self-Directed Learning of Nursing Students]. *Educ Strategy Med Sci* 2015; 8(2): 115-122. [Persian]
- 32- Khaled N. The learning environment as a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of Saudi nursing and medical emergency students. *Nurse Education Today* 2016; 36: 249-254.
- 33- Phalaunnaphat S. Developing Students' Learning Ability by Dint of Self-Directed Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2015; 197: 2074-2079.
- 34- Radnitzer K. Emotional intelligence and self-directed learning readiness among college students participating in a leadership development program. *Journal of Leadership Development* 2010; 12 (8): 124-130.
- 35- Farhadi A, Javaheri F, Gholami Y, Farhadi P. [The buoyancy confidence in its relationship with student university of medical science]. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health* 2005; 25(7): 57-62. [Persian]
- 36- Keshavarz A, Molavi H, Kalantari M. [The relationship between buoyancy and demographic characteristics with happiness in the city Esfahan]. *Journal of psychology studies* 2008; 4(4): 45-64. [Persian]
- 37- Heidari Kaydan J, Azari M. [Rabeteve hooshe hayajani va rahbordhaye yadgiry zabane English bamaharate zabane English dar daneshjooyan]. *New Findings in Psychology* 2009; 3(9): 95-114. [Persian]
- 38- Zimmerman BJ. [Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective]. *Educational Psychology Review* 1990; 2(2): 173-201.
- 39- Pajares F, Britner S, Valiante G. [Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science]. *Contemporary Educational Psychology* 2007; 25: 406-422.

The Role of Self-directed Learning on Predicting Academic Buoyancy in Students of Lorestan University of Medical Sciences

Sadeghi M^{1*}, khalili- Geshnigani Z²

Received:2015/11/04

Accepted:2016/05/03

Abstract

Introduction: Academic buoyancy and self- directed learning are effective factors in students learning and play an important role in academic success. The aim of the present study was to investigate the role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences.

Methods: this is a descriptive and correlational study and statistical population of research included all students of Lorestan University of medical sciences in the academic year of 2014- 2015. By means of partial stratified sampling a number of 369 students were selected based on Chochran's formula. Data were collected through self- directed learning questionnaire as well as academic buoyancy questionnaire. Data were analyzed by Pearson correlation, multiple regression analysis and T independents through SPSS .

Results: The results showed significant positive correlation between self-directed learning ($r= 0.33$) and its aspects including, self-control ($r= 0.38$), autonomy ($r= 0.27$) and willingness for learning ($r=0.31$) with academic buoyancy ($P<0.01$).Moreover, among different aspects of self-directed learning, self- control and willingness for learning were meaningful predictors of students' academic buoyancy ($P<0.01$, $F=36.02$). In addition, comparison of different aspects of self-directed learning revealed that female students have shown a higher self-control and willingness for learning than male students ($P<0.01$). While male students have higher academic buoyancy than female Students ($P<0.01$).

Conclusion: The results of the study confirm the significant role of self-directed learning in developing academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences. It is recommended that workshops should be hold in order to developing students' self-directed learning.

Keywords: Self-directed learning, Academic buoyancy, students, University, medical sciences

Corresponding Author: Sadeghi M, Department of Psychology, school of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Sadeghi.m@lu.ac.i
Khalili Geshnigani Z, Department of Psychology, school of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.