www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Academic motivation and its relationship with the Quality of Learning Experiences and Self-regulation in Birjand MD students

Kosar Salehi Torabi [1], Batool Eghbali [2*], Malihe Ram [3]

[1] Birjand University of Medical Sciences, Birjand, Iran.
[2] Community Medicine Department, Medical School, Birjand University of Medical Sciences, Birjand, Iran.
[3] Clinical Research Development Unit of Valiasr Hospital, Birjand University of Medical Sciences, Birjand, Iran.

**Corresponding author: Batool Eghbali, Community Medicine Department, Medical School, Birjand University of Medical Sciences, Birjand, Iran.*
E-mail: b73.eghbali@gmail.com

Article Info

Keywords: *academic motivation, quality of learning experiences, self-regulation.*

Abstract

Introduction: One of the important concerns of the medical education system is the academic success of medical students due to their important role in the quality of the health system. In the previous studies, academic motivation, quality of learning experiences and self-regulation have been introduced as factors affecting learning (directly or indirectly). This study was designed and conducted to investigate the academic motivation and its relationship with the quality of learning experiences and self-regulation of medical students in Birjand.

Methods: In this cross-sectional descriptive type of correlation study, that was conducted in 1400, 151 medical students of Birjand were selected by stratified random sampling method. Data were collected through the standard questionnaires of Vallerand`s academic motivation, Neuman`s quality of learning experience, and Hong and O' Neil self-regulation. Then, the data was analyzed using related statistical tests.

Results: The average score of students' academic motivation was equal to 135.66±24.95, which indicates a very good academic motivation score. There was no relationship between the quality of learning experiences and educational motivation (p-value=0.765). Results showed a positive correlation between academic motivation and self-regulation (p-value<0.05), equal to 0.47. The regression model showed that self-organization is a positive and significant predictor of educational motivation and can explain about 23 percent of the variance of educational motivation.

Conclusion: Self-regulation and its related skills should be given more attention by the medical education system. Medical teachers should pay more attention to appropriate teaching methods to increase students' motivation and their self-regulation skills.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.
properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۷، شماره ۱، ۱۴۰۳
صفحات: ۹۲-۱۰۵

انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی در دانشجویان پزشکی بیرجند

کوثر صالحی ترابی[۱]، بتول اقبالی[۲*] ، ملیحه رام[۳]

[۱] دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، بیرجند، ایران
[۲] گروه پزشکی اجتماعی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، بیرجند، ایران
[۳] واحد توسعه تحقیقات بالینی بیمارستان ولیعصر (عج)، دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، بیرجند، ایران

* نویسنده مسئول: بتول اقبالی، گروه پزشکی اجتماعی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، بیرجند، ایران
ایمیل: b73.eghbali@gmail.com

چکیده

مقدمه: موفقیت تحصیلی دانشجویان پزشکی به دلیل نقش مهمی که پس از دانش‌آموختگی در کیفیت نظام سلامت خواهند داشت، یکی از نگرانی‌های مهم نظام آموزش پزشکی است. در مطالعات انجام شده انگیزش تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی به عنوان عوامل اثرگذار بر یادگیری (به طور مستقیم یا غیر مستقیم) معرفی شده‌اند. این مطالعه با هدف بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی دانشجویان پزشکی بیرجند طراحی و اجرا شده است.

روش‌ها: در این پژوهش مقطعی از نوع توصیفی همبستگی که در سال ۱۴۰۰ انجام شد، ۱۵۱ نفر از دانشجویان پزشکی بیرجند به روش نمونه‌گیری‌تصادفی طبقه‌ای انتخاب و در مطالعه شرکت کردند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های استاندارد انگیزش تحصیلی والرند، کیفیت تجارب یادگیری نیومن و خودنظم‌دهی هانگ و انل به صورت مجازی گردآوری شد. سپس اطلاعات به دست آمده با استفاده از آزمون‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: میانگین نمره انگیزش تحصیلی دانشجویان برابر با ۱۳۵.۶۶±۲۴.۹۵ بود که نشان دهنده انگیزش تحصیلی بسیار خوب در دانشجویان است. بین کیفیت تجارب‌یادگیری با انگیزش تحصیلی رابطه ای وجود نداشت ($p\text{-value}=0.765$). بین انگیزش تحصیلی و خودنظم‌دهی همبستگی از نوع مثبت وجود داشت ($p\text{-value}<0.05$) که این همبستگی برابر با ۰.۴۷ بود. نتایج حاصل از مدل رگرسیون نشان داد که خود نظم‌دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است و قادر است حدود ۲۳ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را با این متغیر تبیین کند.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج به دست آمده، خودنظم‌دهی و مهارت‌های مربوط به آن باید بیشتر مورد توجه نظام آموزش پزشکی قرار گیرد. توصیه می‌شود مدرسان به استفاده از روش‌های تدریس مناسب در جهت افزایش انگیزش دانشجویان و آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی به ایشان توجه بیشتری داشته باشند.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری، خودنظم‌دهی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

مقدمه

نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می‌کند، مجموعه پژوهش‌ها و تجربه‌های دانشمندان و کشورهای جهان نشان می‌دهد که توسعه جوامع، رابطه بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آن‌ها دارد (۱)؛ چرا که مؤسسات آموزش عالی مانند دانشگاه‌ها دارای نقش ویژه‌ای در شکل دادن به سیاست آموزشی هستند، و این مؤسسات، از لحاظ موفقیت یک کشور در آینده، اهمیت ویژه‌ای دارند (۲).

در هر نظام تعلیم و تربیت میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم موفقیت در فعالیت‌های علمی است و با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن از جمله مسائل عمده ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده اند (۳). انگیزش[1] پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می گردد. به عبارت دیگر، انگیزش پیشرفت تحصیلی، تمایل فراگیر است، به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند. غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان می دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. انگیزش، قلب یادگیری است و یادگیری هدف آموزش است (۴). انگیزش در تعلیم و تربیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است. روان‌شاسان ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به علت ارتباط مؤثر آن با یادگیری، کسب مهارت¬ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده‌اند و یکی از سازه¬های اولیه¬ای که برای تبیین آن ارائه کرده¬اند، انگیزش تحصیلی است. افراد دارای سطوح مختلف انگیزش تحصیلی در زندگی خود به شیوه‌های کاملاً متفاوتی عمل می‌کنند. دانشجویان دارای انگیزش تحصیلی، تحرک لازم را برای به اتمام رساندن موفق یک تکلیف، نیل به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا می‌کنند (۵). یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه شده، انگیزش پیشرفت تحصیلی است. انگیزش پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد (۶). یکی از متغیرهای مهم و اثرگذار بر انگیزش تحصیلی کیفیت تجارب یادگیری است که به ادراک دانشجویان از درون داده‌های مستقیم و غیرمستقیم که از دانشکده و محل تحصیل خود کسب میکنند اطلاق می‌شود (۷).

اصطلاح کیفیت تجارب یادگیری [2] را برای اولین بار نیومن (۱۹۹۰) مطرح کرده است (۸). کیفیت تجارب یادگیری به ادراک دانشجویان از دروندادهای مستقیم و غیرمستقیم گفته می‌شود که از دانشکده، گروه، محتوا و برنامه درسی و به طور کلی از دانشگاه خود کسب می‌کنند (۹). در مورد کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان می‌توان به چهار حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری اشاره کرد که شامل این موارد است: ۱) منابع، از جمله کیفیت کتابخانه، کیفیت و کمیت کتاب‌ها و مقالات، خدمات پژوهش و تحقیق از طریق کامپیوتر و نیز تعداد دانشجویان حاضر در کلاس و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری که طبعا اگر برای اجرای برنامه‌های آموزشی منابع کافی وجود داشته باشد، شرایط رشد و تکامل دانشجویان فراهم می‌شود؛ ۲) محتوای آموزشی، از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده؛ ۳) انعطاف‌پذیری یادگیری، شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس است که رویکرد انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی با یافته‌های پژوهشی بسیاری از روانشناسان یادگیری و رشد منطبق است. این روش بر یادگیری خود جهت دهی و انتخابی، آموزش مبتنی بر قدرت یادگیری و مطالعه‌ی مستقل تأکید دارد؛ و نهایتاً ۴) کیفیت روابط رسمی و غیر رسمی یادگیرنده و یاددهنده (۱۰). سرمایه‌گذاری و توجه دانشکده‌ها به محتوا، منابع و انعطاف‌پذیری یادگیری، می‌تواند رشد و یادگیری دانشجویان را بهبود بخشد (۱۱). کیفیت تجارب یادگیری دانشگاهی می‌تواند در رشد علمی و حرفه‌ای دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد. در این باره به دو مسأله باید توجه نمود: اول غنی سازی تجارب یادگیری و چگونگی ایجاد فرصت‌های یادگیری و محتوای مناسب و دوم توجه به یادگیری فعال است که بر فعالیت ذهنی دانشجویان در برخورد با چالش‌های ایجاد شده در موقعیت یادگیری اشاره دارد (۱۲). لازم به ذکر است که این نوع تجارب از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری در دانشجویان و علاقه‌مندی آنها به یادگیری همیشگی می‌شود (۱۳). علاوه بر این، کیفیت تجارب یادگیری میتواند منجر به نتایج کوتاه مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت در محیط کار و آینده) و رشد فردی در زمینه‌های مختلف (از فعالیت‌های کاری گرفته تا اوقات فراغت) شود (۱۴, ۱۵). نعامی (۱۳۹۰) رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی بر روی ۱۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز را بررسی کرد، یافته‌ها نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف پذیری یادگیری و رابطه

[1] Motivation

[2] Quality of Learning Experiences

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

آن با میانگین نمره کل مقیاس فرسودگی تحصیلی و تمام ابعاد آن رابطه منفی و معناداری وجود داشت (۲۱).

با توجه به این که انگیزش تحصیلی از مؤلفه‌های مهم در دوران تحصیل می‌باشد باید کوشید تا ضمن شناسایی عوامل مؤثر بر آن، راه‌های افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان فراهم شود تا اهداف نظام آموزشی بیشتر از پیش محقق گردد. همچنین با توجه به آنچه در مطالعات پیشین بیان شده، توجه به کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی در دانشجویان و نقش این دو عامل در بهبود انگیزش تحصیلی که در نهایت به بهبود یادگیری می‌انجامد، از اهمیت زیادی برخوردار است. از آنجایی که این عوامل تا کنون در دانشجویان پزشکی بیرجند بررسی نشده بود. لذا مطالعه حاضر با هدف بررسی انگیزش تحصیلی دانشجویان پزشکی بیرجند و ارتباط آن با کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی انجام شده است.

روش‌ها

این مطالعه یک مطالعه همبستگی توصیفی- تحلیلی بوده که با هدف تعیین ارتباط بین کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با انگیزش تحصیلی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال ۱۴۰۰ انجام شده است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان پزشکی در مرحله کارآموزی بود. معیار ورود داشتن رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه و معیار خروج شامل عدم تمایل به ادامه شرکت در مطالعه و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود. حجم نمونه بر اساس مطالعه قمی و همکاران (۲۲) با اطمینان ۹۵٪ و توان ۸۰٪ طبق فرمول محاسبه حجم نمونه در مطالعات همبستگی، تعداد ۱۵۱ نفر برآورد شد.

بعد از تصویب طرح و اخذ کد اخلاق، فرم الکترونیکی پرسش‌نامه‌ها به انضمام فرم رضایت آگاهانه جهت شرکت در مطالعه با استفاده از نرم‌افزار آنلاین پرس لاین طراحی شد و لینک پرسشنامه از طریق شبکه‌های اجتماعی در گروه‌های دانشجویی بارگزاری گردید. شرکت در مطالعه کاملا داوطلبانه بوده و شرکت‌کنندگان در هر مرحله از مطالعه حق خروج از مطالعه را داشتند. ضمن ارائه توضیح کامل در مورد هدف مطالعه و بی‌نام بودن پرسشنامه‌ها برای شرکت‌کنندگان، به ایشان اطمینان داده شد که اطلاعات کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و نتیجه مطالعه به صورت کلی برای استفاده علمی ارائه می‌شود.

داده‌های این پژوهش از طریق چهار پرسشنامه مجزا شامل پرسشنامه مشخصات دموگرافیک، انگیزش تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی جمع‌آوری شد.

مقیاس انگیزش تحصیلی توسط والرند (Vallerand) و همکاران طراحی و رواسازی شده است (۲۳). والرند این مقیاس استاد-دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی های تکالیف تحصیلی) وجود دارد (۱۶).

کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی هستند؛ به واقع فراگیران با مهارت بیشتر در خودنظم‌دهی، تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌کنند و هر زمانی که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند و به گونه‌های موفقیت‌آمیز به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف اشتغال دارند، می‌پردازند (۱۷).

خودنظم‌دهی عبارت است از توانایی انعطاف‌پذیرانه فعال‌سازی، بازبینی، بازداری، پشتکار داشتن و یا انطباق رفتار، توجه، هیجان‌ها و راهبردهای شناختی در پاسخ به نشانه‌های درونی، محرک‌های محیطی و بازخورد دیگران برای دستیابی به اهداف مربوط به شخصیت (۱۷). خودنظم‌دهی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد. خودنظم‌دهی تحصیلی به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی- فراشناختی- مدیریتی منابع برای بیشینه کردن یادگیری اطلاق شده است. نظریه یادگیری خودنظم‌دهی بر این اساس استوار است که دانشجویان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (۱۸). یادگیری در این رویکرد، فرآیندی سازنده است و فراگیران، بالقوه قادر به مهار و تنظیم فرآیند یادگیری هستند. آن‌ها می‌توانند بر جوانب متفاوت شناخت، انگیزش و رفتار و نیز بر محیط پیرامون خود نظارت، نظم‌دهی و مهار اعمال نمایند (۱۹). فراگیران با مهارت بیشتر در خودنظم‌دهی، تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌کنند و هر زمانی که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند و به گونه‌ای موفقیت‌آمیز به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف اشتغال دارند، می‌پردازند (۲۰). عباسی (۱۳۹۷) ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با فرسودگی تحصیلی را روی ۲۶۱ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم بررسی کرد. در این مطالعه بین خرده مقیاس منابع کیفیت تجارب یاد گیری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین خرده مقیاس روابط استاد و دانشجو کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. همچنین بین میانگین نمره کل مقیاس خودنظم‌دهی و تمام ابعاد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۳ تا ۱۳۲ می‌باشد. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر خودنظم‌دهی خواهد بود و بالعکس. در ایران این پرسشنامه توسط برجعلی و همکاران، بر روی ۳۳۶ دانشجوی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده است، اجرا شد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آمد. لازم به ذکر است که پرسشنامه اصلی ۳۴ سوالی است و نسخه ایرانی که برجعلی و همکاران با فاکتور آنالیز بدست آوردند ۳۳ آیتم است (۲۵).

داده‌ها با استفاده از شاخص‌های مرکزی (همچون میانگین و میانه و ..) و شاخص‌های پراکندگی (همچون اختلاف معیار) توصیف شدند. سپس نرمالیتی متغیرها با استفاده از آزمون‌های شاپیروویلک و کولموگروف اسمیرنوف سنجیده شد که با توجه به نرمال بودن متغیرها جهت آزمودن فرضیه‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون و t-test و همینطور رگرسیون خطی استفاده شد.

یافته‌ها

در مجموع ۱۵۱ دانشجو در پژوهش شرکت کرده که ۸۷ نفر (۵۷.۶٪) آنان زن و ۶۴ نفر (۴۲.۴٪) آنان مرد بودند. از مجموع شرکت‌کنندگان ۱۱۷ نفر (۷۷.۵٪) مجرد و ۳۴ نفر (۲۲.۵٪) متأهل؛ ۶۹ نفر (۴۵.۷٪) بومی و ۸۲ نفر (۵۴.۳٪) غیر بومی بودند. ۱۱۱ نفر (۷۳.۵٪) علاقه‌مند به رشته تحصیلی و ۴۰ نفر (۲۶.۵٪) علاقه‌ای به رشته تحصیلی‌شان نداشتند. از نظر وضعیت اشتغال ۷ نفر (۴.۶٪) تمام وقت، ۲۴ نفر (۱۵.۹٪) پاره وقت و ۱۲۰ نفر (۷۹.۵٪) غیر شاغل بودند. میانگین سن دانشجویان برابر با ۱.۸۲±۲۳.۱۹ و میانگین معدل دانشجویان شرکت کننده در پژوهش برابر با ۱.۱۹±۱۶.۲۲ بود.

میانگین نمره‌های انگیزش تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه نشان دهنده انگیزش تحصیلی بسیار خوب و میزان بالای خودنظم‌دهی در ایشان است. میانگین نمره کل و نمره خرده مقیاس‌های مربوط به انگیزش تحصیلی، خودنظم دهی و کیفیت یادگیری در جدول شماره ۱ آورده شده است.

نتایج بررسی همبستگی بین کیفیت تجارب یادگیری و انگیزش تحصیلی در جدول شماره ۲ نشان داده شده است. بر این اساس بین کیفیت تجارب یادگیری و انگیزش تحصیلی ارتباط آماری معناداری یافت نشد (p-value=0.765). همچنین بین بی‌انگیزگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری نیز رابطه معنادار یافت نشد (p-value<0.05) ولی پس از بررسی

را به سه مولفه انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای دستاورد، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و بی انگیزگی تقسیم می‌کند. مقیاس نمره‌گذاری پرسشنامه که یک مقیاس ۷ درجه‌ای می‌باشد، گزینه ۱ معرف آن است که عبارت (پرسش) مربوطه اصلاً با دلیل فراگیر برای دانشگاه رفتن مطابقت ندارد. گزینه های ۲ الی ۶، مطابقت کم تا زیاد و گزینه ۷ مطابقت کامل با نظر فراگیر را نشان می‌دهد. بدین ترتیب گزینه یا نمره ۴ حد متوسط است که در نمودار با خط چین مشخص شده است. پس از جمع نمره‌های بدست آمده، از آنجایی که حد پایین نمره برابر با ۲۸، حد متوسط آن ۱۱۲ و حد بالای نمرات ۱۹۶ است، در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۲۸ تا ۷۰ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در این جامعه ضعیف می‌باشد؛ در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۷۰ تا ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسط است؛ و در صورتی که نمرات بالای ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب می باشد. ضمن تایید اولیه روایی صوری پرسشنامه انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ بدست آمد. همچنین ضریب آلفای محاسبه شده برای کل ۲۸ پرسش پرسشنامه معادل ۰/۸۸ بوده است (۲۴).

پرسشنامه کیفیت تجارب نیومن استفاده شده که نعامی آن را برای نمونه‌های ایرانی هنجاریابی کرده است. پنج حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد (در ایران چهار حیطه آن کار شده است). این چهار حیطه شامل این موارد است: ۱. منابع از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، ۲. محتوا از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳. انعطاف پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت، ۴. کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش نعامی انجام شده است، ضرایب همسانی درونی حیطه های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ از ۰/۷۹ تا ۰/۸۵ محاسبه شده است (۱۶).

برای محاسبه خودنظم‌دهی از پرسشنامه استاندارد و مقیاس خودنظم‌دهی هانگ و انل (Hong and O'Neil) که یک ابزار خودسنجی است، استفاده شد. این پرسشنامه به منظور سنجش خود نظم‌دهی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۳ سوال و ۴ مولفه می‌باشد و بر اساس طیف چهار گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (قبل از شروع به حل یک مشکل، راه حل آن را مشخص می‌کنم) به سنجش خودنظم‌دهی می‌پردازد. (تقریبا همیشه=۴ و تقریبا هرگز=۱) پاسخ می‌دهند.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

value<0.001) که میزان این ارتباط در جدول شماره ۳ آمده است.

برای بررسی ارتباط بین خودنظم‌دهی و کیفیت تجارب یادگیری با انگیزش تحصیلی، آزمون رگرسیون خطی نیز انجام شد. که مدل رگرسیون با $p<0.05$ معنادار بوده و با توجه به مقدار $R=0.229$، تقریبا ۲۳٪ تغییرات متغیر انگیزش تحصیلی توسط این متغیرها قابل تبیین است. و همچنین براساس نتایجی که در جدول شماره ۴ آمده است، متغیر خودنظم‌دهی و مقدار ثابت در مدل رگرسیونی باقی می ماند و متغیر کیفیت تجارب یادگیری از مدل حذف می شود. مدل رگرسیونی به صورت زیر است:

خودنظم‌دهی *0.675 + 63.395= انگیزش تحصیلی

خرده مقیاس‌های کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی، مشخص شد که خرده مقیاس محتوا با بی‌انگیزگی رابطه آماری معنادار معکوس دارد (p-value<0.05, ρ=-0.172).

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول شماره ۳، بین مقیاس بی انگیزگی و خودنظم‌دهی و خرده مقیاس‌های آن ارتباطی وجود ندارد (p-value>0.05) ولی بین خودنظم‌دهی و انگیزش درونی (p-value<0.001, ρ=0.497) و همینطور خودنظم‌دهی و انگیزش بیرونی ارتباط معنادار آماری مستقیمی یافت شد (p-value<0.001, ρ=0.371). یعنی هرچه خودنظم‌دهی بیشتر شود انگیزش درونی و بیرونی نیز افزایش می یابد. همچنین بین تمام خرده مقیاس‌های خودنظم‌دهی با انگیزش درونی و بیرونی ارتباط آماری معناداری یافت شد (p-

جدول شماره ۱: میانگین نمره انگیزش تحصیلی و خرده مقیاس های آن در دانشجویان

متغیرها	خرده مقیاس ها	می نیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی		۷۰	۱۹۶	۱۳۵.۶۶	۲۴.۹۵
	انگیزش درونی	۱۳	۸۴	۶۱.۲۹	۱۳.۱۷
	انگیزش بیرونی	۲۲	۸۴	۶۱.۵۵	۱۲.۷۷
	بی انگیزگی	۴	۲۸	۱۲.۸۸	۷.۲۲
کیفیت تجارب یادگیری		۱۱	۴۵	۲۸.۹۶	۷.۸۷
	منابع	۲	۱۰	۵.۹۱	۱.۸۱
	محتوا	۳	۱۳	۷.۷	۲.۷
	انعطاف پذیری	۲	۱۰	۵.۲۴	۱.۷۶
	کیفیت روابط استاد–دانشجو	۴	۱۹	۱۰.۱۱	۳.۴۵
خود نظم دهی		۴۹	۱۳۲	۹۴.۶۴	۱۷.۸۳
	برنامه ریزی	۱۴	۳۶	۲۶.۰۱	۵.۳
	خودارزیابی	۵	۲۰	۱۴.۴۹	۳.۲۳
	تلاش	۱۱	۳۶	۲۵.۷۱	۵.۷۶
	خودکارآمدی	۱۰	۴۰	۲۸.۴۳	۶.۱۹

جدول شماره ۲: ارتباط بین خرده مقیاس‌های متغیر کیفیت تجارب یادگیری با خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی

	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی انگیزگی
کیفیت تجارب یادگیری	p-value=۰.۲۰۳ ρ=۰.۱۰۴	p-value=۰.۷۰۶ ρ=۰.۰۳۱	p-value=۰.۰۵ ρ=−۰.۱۶
منابع	p-value=۰.۵۳۳ ρ=۰.۰۵۱	p-value=۰.۷۳۷ ρ=۰.۰۲۸	p-value=۰.۰۶۵ ρ=−۰.۱۵۱
محتوا	p-value=۰.۴۰۸ ρ=۰.۰۶۸	p-value=۰.۸۵۲ ρ=۰.۰۱۵	p-value=۰.۰۳۵ ρ=−۰.۱۷۲
انعطاف پذیری	p-value=۰.۰۹۹ ρ=۰.۱۳۵	p-value=۰.۲۵۷ ρ=۰.۰۹۳	p-value=۰.۱۸۹ ρ=−۰.۱۰۸
روابط استاد دانشجو	p-value=۰.۲۵۴ ρ=۰.۰۹۳	p-value=۰.۹۷۸ ρ=−۰.۰۰۲	p-value=۰.۱۹ ρ=−۰.۱۰۷

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

جدول شماره ۳: ارتباط بین خرده مقیاس‌های متغیر خودنظم‌دهی با خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی

	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی انگیزگی
خودنظم‌دهی	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۴۹۷	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۳۷۱	p-value=۰.۴۶۵ ρ=۰.۰۶
برنامه ریزی	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۴۲۱	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۳۲۱	p-value=۰.۵۱۵ ρ=-۰.۰۵۳
خودارزیابی	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۳۸۸	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۲۸۸	p-value=۰.۰۹۴ ρ=۰.۱۳۷
تلاش	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۴۶۱	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۳۴۱	p-value=۰.۳۰۹ ρ=۰.۰۸۳
خودکارآمدی	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۴۴۱	p-value=۰.۰۰۰ ρ=۰.۳۲۶	p-value=۰.۳۹۸ ρ=۰.۰۶۹

جدول شماره ۴: ارتباط بین متغیرهای کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با انگیزش تحصیلی

متغیرها	ضرایبβ	انحراف استاندارد	آماره آزمون	p-مقدار
مقدار ثابت	۶۳.۳۹۵	۱۲.۶۱۱	۵.۰۲۷	۰.۰۰۰
خودنظم‌دهی	۰.۶۷۵	۰.۱۰۲	۶.۶۱۸	۰.۰۰۰
کیفیت تجارب یادگیری	۰.۲۸۹	۰.۲۳۱	۱.۲۵۱	۰.۲۱۳

بحث

این مطالعه با هدف بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با مشارکت ۱۵۱ دانشجوی پزشکی عمومی بیرجند در مرحله کارآموزی انجام گرفت. میانگین نمره انگیزش تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه در حد خیلی خوب بود که با مطالعات قمی و ناصح هم‌خوانی داشت (۲۲, ۲۶). همچنین نتایج مرتبط با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان در حد متوسط بود که باز هم با نتایج مطالعه مرزوقی و قمی هم‌خوان بود (۷, ۲۲).

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که بین نمره کل مقیاس کیفیت تجارب یادگیری با انگیزش تحصیلی و نیز بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی ارتباط آماری معناداری یافت نشد؛ ولی خرده مقیاس محتوا با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه معنادار معکوس داشت. این نتیجه اخذ شده با نتایج پژوهش نعامی و لگالت هم سو بود (۱۶, ۲۷). ولی با نتایج شکولاکو و همکاران (۲۸) و نیز قمی و همکاران (۲۲) که در آن دریافته بودند، بین نمره کل مقیاس کیفیت تجارب یادگیری و خرده مقیاس های (منابع، محتوا و انعطاف پذیری) با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، هم جهت نبود. در خصوص رابطه محتوای یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی باید گفت، که محتوای یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. اگر مطالب آموزشی کاربردی باشند و دانشجو بتواند از آن‌ها استفاده عملی داشته باشد، بی‌انگیزگی تحصیلی کاهش می‌یابد. همچنین اگر محتوای آموزشی تنوع لازم را نداشته باشند، خاصیت برانگیزندگی آن پایین باشد، مطالب آموزشی تکراری باشند وکنجکاوی، خلاقیت و نوآوری فراگیران را تشویق نکند، تکالیف تحصیلی تکراری و خسته‌کننده خواهند بود.

همچنین نتایج پژوهش حاکی از این بود که بین نمره کل مقیاس خودنظم‌دهی و تمام خرده مقیاس‌های آن با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که با بالارفتن میزان خودنظم‌دهی، انگیزش تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های مجذوب حسینی و همکاران (۲۹) ، قمی و همکاران (۲۲)، سبحانی‌نژاد و همکاران (۳۰)، کدیور و همکاران (۳۱) و نیز من‌چی و همکاران (۳۲) هم سو بود. ولی با نتایج جوکار و همکاران (۳۳) و نیز نتایج مطالعه تنهای رشوانلو (۳۴) که اثر معناداری بین این دو متغیر نیافته بودند، همسو نبود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که تئوری‌های یادگیری خودنظم‌ده فراگیران را به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرآیند یادگیری خود مدنظر قرار می‌دهند (۳۵). فراگیران خودنظم‌ده، به شناخت خود آگاهی لازم را دارند و می‌توانند از راهبردهای شناختی مناسب استفاده نمایند (۳۶). آنها علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به کار گیری اثربخش آنها، از توانایی حفظ یا ارتقای سطح انگیزش خود برای به انجام رسانیدن وظایف

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

تحصیلی، حتی در شرایطی که با تکالیف پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسل کننده مواجه می‌گردند، برخوردارند. همچنین فراگیران خودنظم‌ده می‌توانند راهبردهایی را برای مدیریت و مهار اراده و انگیزش خود به کار گیرند و قادرند به طور موفقیت‌آمیزی به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف تحصیلی اشتغال دارند، بپردازند (۳۷).

در نهایت، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که خودنظم‌دهی به تنهایی و به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است. می‌توان ادعا کرد که فراگیران خودنظم‌ده مشارکت بیشتری در فرایند یادگیری دارند. برای پیروی از اهداف یادگیری، این دانشجویان از استراتژی‌های مختلف یادگیری استفاده می‌کنند و به طور مداوم بر پیشرفت خود نظارت دارند. فراگیران خودنظم‌ده بر تلاش های خود برای یادگیری اصرار دارند و در صورت لزوم استراتژی‌های خود را تغییر می‌دهند تا بهتر یاد بگیرند. این دانشجویان با تعیین هدف خود فرآیند یادگیری را آغاز می‌کنند، سپس استراتژی مناسب را انتخاب می‌کنند و به طور مداوم برنامه‌های خود را کنترل می‌کنند تا به هدف خود برسند. دانشجویانی که بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، سعی می‌کنند اطلاعات را معنی‌دار کرده یا با اطلاعات قبلی ارتباط منطقی برقرار کنند و همچنین این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب را برای یادگیری موضوع و توسعه کارآیی تحصیلی خود کنترل می‌کنند. توانایی خودتنظیمی این امکان را برای فراگیر ایجاد می‌کند که بتواند رفتار خود را مشاهده و کنترل کند. این بدان معناست که رفتارهای او را با معیارهای خود ارزیابی کرده و خود را تشویق یا تنبیه می‌کند. فردی که نتیجه ارزیابی خود از خودش مثبت باشد، خود کارآمد و یادگیرنده‌ای با علاقه و پشتکار در نظر گرفته می‌شود. زیرا معتقد است که می‌تواند موفق‌تر باشد. و همچنین فردی که از ارزیابی خود راضی نیست لزوماً سطح خودکارآمدی و انگیزه خود را کاهش نمی‌دهد، البته اگر معتقد باشد که توانایی مؤفقیت را دارد اما استراتژی مورد استفاده او مناسب نبوده است. هنوز چنین دانشجویانی می‌توانند با سخت‌کوشی، پشتکار و انتخاب راهبردهای دیگر و کمک گرفتن از اساتید و همکلاسی‌های خود، روند تنظیم خود را تغییر دهند. پس از یادگیری استراتژی خودتنظیمی، هرچه دانشجو یادگیری خود را بیشتر تنظیم کند، در موقعیت تحصیلی موفق‌تر خواهد بود. با توجه به اینکه بین انگیزه و راهبردهای خودتنظیمی رابطه متقابل وجود دارد، دانشجویانی که انگیزه بالاتری دارند ممکن است از استراتژی‌های یادگیری بیشتری استفاده کنند و برعکس. می‌توان بیان کرد که خودتنظیمی و استراتژی‌هایی که دانشجویان استفاده می‌کنند، خودکارآمدی و انگیزه آینده دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. از آنجا که استفاده دانشجویان از استراتژی‌های یادگیری بهتر و توجه آنها به پیشرفت، به یادگیری عمیق منجر می‌شود، نه تنها باعث افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان می شود، بلکه در درون سازی انگیزه و یادگیری بهتر دانشجو نیز مؤثر است.

محدودیت‌های پژوهش حاضر به این شرح قابل توصیف است: این مطالعه در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند با شرکت دانشجویان پزشکی مرحله کارآموزی اجرا شده و تعمیم‌پذیری آن برای دانشجویان پزشکی در مرحله‌های دیگر تحصیل (علوم پایه، مقدمات بالینی و کارورزی) یا دانشجویان سایر رشته‌ها باید با احتیاط انجام شود.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که خودنظم‌دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است. گرچه این نتیجه مربوط به کارآموزان پزشکی بیرجند است، اما مطالعات دیگری نیز به نتیجه مشابه در مورد اثرات مثبت خودنظم‌دهی بر فرآیند یادگیری رسیده‌اند؛ به نظر می‌رسد تقویت مهارت خودنظم‌دهی با تأثیری که بر انگیزش تحصیلی دارد، برای بسیاری از دانشجویان مفید باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود فرصت‌های یادگیری مناسب (مانند کارگاه آموزشی، بحث در کلاس درس ...) برای کسب این مهارت مفید در دانشگاه‌ها فراهم شود. مشارکت استادان می‌تواند در این مورد بسیار کمک‌کننده باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیش از اجرای پژوهش، پروپوزال این مطالعه با کد اخلاق IR.BUMS.REC.1398.357 در معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند به ثبت رسیده است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند هیچگونه تعارض منافعی برای انتشار این مقاله ندارند.

سپاسگزاری

بدین وسیله پژوهشگران مراتب قدردانی خود را از حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، پشتیبانی و همکاری پایگاه توسعه تحقیقات بالینی بیمارستان ولیعصر (عج) بیرجند و دانشجویان پزشکی شرکت‌کننده در مطالعه اعلام می‌دارند.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

منابع

1. Karami MF, H. Changing Higher Education Curriculum, Case Study: Graduate Curriculum in Educational Planning. Journal of higher education curriculum studies. 2013;4(7):110-36.
2. Rootamm-Valter J, Kostjukevitš I. The Conformity of University Education to the Expectations of Employers by the Example of Narva College of the University of Tartu. Estonian Discussions on Economic Policy. 2016;24(1).
3. Samavi SA, Ebrahimi K, Javdan M. Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning. 2017;4(7):71-92.
4. Amiri E, Edjtehadi M. The study of the relationship of the internal factors (attention, meaningfulness, academic self-efficacy) with academic motivation in order to present a Foresight Model. Journal of Educational Scinces. 2015;22(1):117-40.
5. Azimzade Parsi A, Hoseinimehr A, Rahmani A. The relationship between the five-factor model of personality and happiness among university students. Journal of Educational Psychology. 2011;2(2):1-12.
6. Dehghani M, Alipoor A, Shabanifard M. Meta analysis studies on affecting factors on student's motivation in Iran.
7. Marzooghi R, Heidari E, Heidari M. A Study of the Relationship between Qualities of learning Experience and Development of Students Futures Research Ability. Strides in Development of Medical Education. 2014;11(2):131-8.
8. Niazazari M. Examining the relationship between the quality of learning experiences and creativity with the development of student futures ability. Future study Management. 2018;29(112):93-101.
9. Arefi MM, Yamchi RK. A. Evaluation of Organizational Climate, Quality of Learning Experiences and School Burnout of students (Elected Elites of National and Olympiad Tests from National Education Testing Organization). Journal of Research in Teaching. 2018;6(1):1-23.
10. Hosseini Manesh Z, Omidian M, Barzegar K. The role of achievement goals, epistemological beliefs and quality learning experiences for students' educational procrastination. The Journal of New Thoughts on Education. 2017;13(2):53-70.
11. Chickering A. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. 1981.
12. Kong C-K. Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. Learning Environments Research. 2008;11(2):111-29.
13. Ocuaman J. Differences in student knowledge and perception of learning experience among non-traditional students in blended anal face to face classroom delivery. Columbia: University of Missouri. 2010.
14. Bassi M, Steca P, Delle Fave A, Caprara GV. Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. Journal of Youth and Adolescence. 2007;36(3):301-12.
15. Fave AD, Bassi M, Massimini F. Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. Journal of Applied Sport Psychology. 2003;15(1):82-98.
16. Naami A. Relationship between Quality of learning experiences and academic amotivation in graduate students of Shahid Chamran University. 2011.
17. Colman RA, Hardy SA, Albert M, Raffaelli M, Crockett L. Early predictors of self-regulation in middle childhood. Infant and Child Development. 2006;15(4):421-37.
18. Schunk DH. Social cognitive theory and self-regulated learning. Self-regulated learning and academic achievement: Springer; 1989. p. 83-110.
19. Zimmerman BJ. Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational psychologist. 1998;33(2-3):73-86.
20. Zimmerman BJ. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American educational research journal. 2008;45(1):166-83.
21. Abbasi M, Moslemi Z, Ghomi M. The Relationship between the Quality of Learning Experience and self-regulation with Academic Burnout. 2018.
22. Ghomi M, Moslemi Z, Mohammadi SD. The Relationship between the Quality of Learning Experiences and self-regulation with Hope Beliefs among Students. Educational Development of Judishapur. 2019;10(4):320-34.
23. Weisani M, Lavasani MG, Ejei J. The effect of achievement goals on statistic anxiety through academic motivation and statistic learning. Journal of Psychology. 2012.
24. Borjalilu S, Mojtahedzadeh R, Mohammadi A. Exploring the validity, reliability and factor analysis of self-regulation scale for medical students. The Journal of Medical Education and Development. 2013;8(2):0-.
25. Naseh L, Mardanian Dehkordi L, Naseh H. Investigation of Educational Motivation and Its

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

Related Factors in Students of Shahrekord University of Medical Sciences. The Journal of Medical Education and Development. 2017;12(1):27-39.
26. Legault L, Green-Demers I, Pelletier L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. Journal of educational psychology. 2006;98(3):567.
27. Shkullaku R. The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. European academic research. 2013;1(4):467-78.
28. Jafari A, eidy e, Majzoub Hosseini p. The relationship between academic motivation and problem solving skills with academic self-discipline in secondary school female students in Karaj. International Congress of Mental Health and Psychological Sciences. 2018.
29. Sobhaninezhad M, Abedi A. Investigation of the relation between self-regular learning strategies and academic achievement motivation of Isfahan high school student with reference to their mathematics performance. 2006.
30. Kadivar P, Javadi M, Sajedian F. Relationship between thinking style and self-adjusting with achievement motivation. 2010.
31. Man-Chih A. The effect of the use of self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education: Australian Catholic University; 2006.
32. Jokar B. Investigating the relationship between goal orientation and self-regulation in students of different fields of study at Shiraz University. Journal of Social Sciences and Humanities, Shiraz University. 2003;22(4):56-71.
33. Reshvanloo T, Hejazi E. The relationships among the perceived parenting styles, academic motivation and academic achievement in high school students. Teaching and Learning Research. 2010;7(2):1-14.
34. Hakimzade R, Lavasani M, Noroozi S. The Effectiveness of Cognitive-Behavior Trainings in Decreasing Students, Procrastination. Journal of Applied Psycology Research. 2015;5(4):81-8.
35. Sharp C, Pocklington K, Weindling D. Study support and the development of the self-regulated learner. Educational Research. 2002;44(1):29-41.
36. Wolters CA. Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. Journal of educational psychology. 1998;90(2):224.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]