

Predicting Academic Achievement by Learning Approaches and Perception of the Classroom Goals among Graduate Students of Islamic Azad University of Ahvaz

Mohammad Mohebi Noredin Vand. Ph.D.

Academic member, Islamic Azad University of Masjed Soleiman, Iran

Somayeh Dada. M.A.

psychology, Islamic Azad University of Ahvaz, Iran

Abstract

The aim of this research was to predict academic achievement by learning approaches and perception of the classroom goal among graduate students of IAU, Ahvaz Branch. It was a correlational study. The population consisted of all graduate students of Islamic Azad University of Ahvaz in 2015. The sample consisted of 384 male and female students who were selected using random stratified sampling. The instruments included Study Approaches Questionnaire (Marton and Saljo, 1976) and Perception of Classroom Goal Scale (Urdu and Midgley, 2000). Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and stepwise regression analysis. The last step of stepwise regression showed the two variables namely deep approach and surface approach to learning are able to predict students' progress and overall can explain 38% of the variance in academic achievement ($P < 0.05$).

Keywords: learning approaches, perception of classroom goal, academic achievement, M.S. Students of Islamic Azad University of Ahvaz.

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با استفاده از رویکردهای یادگیری و ادراک از ساختار اهداف کلاس در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

محمدحسین محبی نورالدین‌وند*

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مسجد سلیمان

سمیه دادا

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

چکیده

هدف پژوهش پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با استفاده از رویکردهای یادگیری و ادراک از ساختار اهداف کلاس در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز است. طرح پژوهش رابطه‌ای از نوع همبستگی است. جامعه آماری همه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال ۱۳۹۳-۹۴ بودند. نمونه شامل ۳۸۴ دانشجوی زن و مرد بود که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه رویکردهای مطالعه مارتون و سلجو (۱۹۷۶) و پرسشنامه ادراک از ساختار اهداف کلاس اردن و میدگلی (۲۰۰۰) است. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام تحلیل شد. یافته‌های گام آخر تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که دو متغیر رویکرد عمیق یادگیری و رویکرد سطحی یادگیری قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند و در مجموع ۳۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند ($P < 0.05$).

واژه‌های کلیدی: رویکردهای یادگیری، ادراک از ساختار اهداف کلاس، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

مقدمه

بیشتر در آموزش عالی اهمیت دارد و منشأ اثر است، کارآمدی و کیفیت یادگیری دانشجویان است. چنین دستاوردهای اساسی یادگیری که بسیار اهمیت دارد، بر رویکردهای یادگیری دانشجویان بنا شده است (انتویستل^۳، ۱۹۹۱). انتویستل و تیت^۴ (۱۹۹۵) از سه رویکرد یادگیری عبارت‌اند از؛ رویکرد عمیق^۵ که یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز است و یادگیری طولانی‌مدت و معنادار است. رویکرد راهبردی^۶ که انگیزه رقابتی، نیازهای ارزیابی و به‌کار بردن حداکثر تلاش به روشی سازمان‌یافته برای کسب بالاترین نمرات است. در رویکرد سطحی^۷، یادگیرنده در پی به‌خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته شده، تمرکز داشته باشد (عاشوری، ۱۳۹۲).

مطالعات و پژوهش‌های بسیاری رابطه بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرده‌اند. زندوانیان نابینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند و نتیجه گرفتند رویکردهای یادگیری عمیق و راهبردی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و رویکرد یادگیری سطحی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. شهرآبادی، رضاییان و حقدوست (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین یادگیری و پیشرفت تحصیلی پرداختند که نتایج نشان داد در این مطالعه رویکرد عمیق با معدل رابطه مثبت و معنی‌دار و رویکرد سطحی با معدل رابطه منفی و معکوس دارد. بارتن و نلسون^۸ (۲۰۰۷) در پژوهش‌های خود دریافتند رویکرد یادگیری سطحی به‌طور معکوس بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است. برناردو^۹ (۲۰۰۴) در خصوص رابطه بین روش‌های مطالعه عمیق و پیشرفت تحصیلی دانشجویان فیلیپین، به این نتیجه رسید که بین رویکرد عمیق و پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. دایزت^{۱۰} (۲۰۰۳) در پژوهش خود رابطه رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرد و نتیجه گرفت بین رویکرد عمیق با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و رویکرد سطحی با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد. انتویستل، تیت و مک‌کیون^{۱۱} (۲۰۰۰)

دانشجویان هر کشور به‌عنوان قشر روشنفکر، کارآمد و آینده‌ساز محسوب می‌شوند که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه آن کشور را به خود اختصاص می‌دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه هستند، بنابراین توجه به متغیرهای روان‌شناختی به‌منظور بهبود پیشرفت تحصیلی^۱ آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (حیدری و کوشان، ۱۳۸۱). اینکه چه عواملی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و حتی روان‌شناسان تربیتی بوده است. عوامل مختلفی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد و موجب افت یا ارتقای آن می‌شود (شکرکن، هاشمی شیخ‌شهبانی و نجاریان، ۱۳۸۴). دانشجویان بزرگترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند، زیرا می‌توانند با درهم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته شده چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. تمرکز و توجه به امر تحصیل و عوامل مهم تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی فراگیران از اهداف مهم آموزشی هر جامعه به حساب می‌آید. هر ساله هزینه‌های هنگفتی صرف زیان‌های ناشی از افت تحصیلی و شکست‌های تحصیلی می‌گردد. امر آموزش و ارتقای سطح کیفی آن از دغدغه‌های همه جوامع امروز است. مسائل مربوط به تحصیل و موضوعاتی از قبیل افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی هر ساله موضوع بسیاری از پژوهش‌های علمی است. بدیهی است که شناسایی عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی و ارائه راهکارهای علمی ارتقای آن در افزایش سطح کیفی تحصیل و آموزش از ارزش و اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. یکی از عوامل تأثیر بر پیشرفت تحصیلی، رویکردهای یادگیری^۲ است. رویکردهای یادگیری فعالیت‌های ذهنی هستند که فراگیران در هنگام مطالعه به‌کار می‌برند تا بتوانند به‌طور مؤثرتری در دریافت، سازماندهی یا به دلیل آوردن اطلاعات از آنها استفاده کنند (نجات، کوهستانی و رضایی، ۱۳۹۰). میزان تسلط دانشجویان به محتوای درسی اغلب با آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سنجیده می‌شود که همه مؤلفه‌های کیفیت یادگیری را نمی‌توان با این آزمون‌ها بررسی کرد. مشخصاً آنچه

1. Academic Achievement
3. Entwistle
5. deep approach
7. surface approach
9. Bernardo
11. Mc Cune

2. Learning Approaches
4. Tate
6. strategic approach
8. Barton & Nelson
10. Diseth

دریافتند که رویکرد عمیق با پیشرفت تحصیلی بالا در سال‌های آخر یک دوره تحصیلی همبستگی بیشتری دارد. همچنین، نتایج پژوهش‌های انتویستل و رامسدن^۱ (۱۹۸۳) نشان داد که رابطه بین رویکرد یادگیری عمیق و پیشرفت تحصیلی مثبت و معنی‌دار و رابطه بین رویکرد یادگیری سطحی با پیشرفت تحصیلی منفی و معنی‌دار بوده است.

از عوامل تأثیرگذار دیگر بر پیشرفت تحصیلی، ادراک از ساختار اهداف کلاس^۲ است. مطالعه ادراک از ساختار اهداف کلاس بر این فرض استوار است که ادراک فراگیر از محیط کلاس با ویژگی‌های بافتی و شخصی او پیوند دارد و بر نگرش وی نسبت به محیط اطراف و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می‌گذارد (پاتریک، ریان، کاپلان^۳، ۲۰۰۷). یعنی ادراک اهدافی که در کلاس بر آنها تأکید شده، بر این اساس شکل می‌گیرد. اما چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و یادگیری دانشجویان به ادراک آنان از ساختار هدف کلاس بستگی دارد. یمینی (۱۳۸۸) معتقد است که یادگیری افراد تحت تأثیر مؤلفه‌های پیچیده‌ای است که متشکل از؛ موقعیت یادگیری و توانایی‌های متفاوت و بالقوه افراد یادگیرنده است. وی بر مبنای این دیدگاه الگوی P3^۴ را که از سه مؤلفه پیش‌زمینه‌ها، فرایندها و پیامدها تشکیل شده برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ارائه داده است. مؤلفه پیش‌زمینه، شامل دو بخش عمده: عامل مرتبط با بافت آموزشی و عامل مربوط به فراگیران است که خود این عوامل حاصل متغیرهای دیگری است. مؤلفه فرایندها شامل متغیرهایی است که بر فعالیت یادگیری و رویکردهای یادگیری که حاصل ویژگی‌های یادگیرنده و موقعیت آموزشی است، متمرکز است. پیامدهای یادگیری شامل نتایج کمی و کیفی فرایند یادگیری است (یمینی، ۱۳۸۸). ایمز و آرچر^۵ (۱۹۸۸) ساختار اهداف کلاس را به سه بعد ساختار تبحرگرا^۶، عملکردگرا^۷ و عملکردگریز^۸ تقسیم کرده است. ساختار تبحرگرا بر رشد و شایستگی و مهارت در یک تکلیف تحصیلی تمرکز دارد. این نوع از اهداف با تلاش برای بهبود یا ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شوند. در کلاسی که ساختار عملکردگرا دارد، دانشجویان با یکدیگر رقابت می‌کنند و برای کسب نمره‌های بالاتر تشویق می‌شوند. در مقابل در کلاسی که ساختار عملکردگریز دارند، دانشجویان تلاش می‌کنند از

سایرین عقب نیفتند یعنی از گرفتن نمره‌های پایین اجتناب می‌کنند (عاشوری، ۱۳۹۲). در سال‌های اخیر پژوهشگران بر این نکته تأکید دارند که ادراک از ساختار اهداف کلاس بیشتر از ساختار واقعی کلاس، عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های کلاس درس و مدرسه به‌طور کلی و پذیرش اهداف تبحری و عملکردی رابطه وجود دارد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ آندرمن و آندرمن^۹، ۱۹۹۹؛ آندرمن و میدگلی^{۱۰}، ۱۹۹۷). در همین زمینه، حجازی، لوسانی و بابایی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به بررسی رابطه ادراک از ساختار اهداف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند و دریافتند که بین متغیر ساختار اهداف کلاس با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و بین متغیرهای عملکردگرا و عملکردگریز با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. حسنی (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین ساختار تبحرگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. قدیری، اسدزاده و درتاج (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی پرداختند که نتایج نشان داد رابطه معنی‌داری بین ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی وجود دارد. دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین ساختار تبحرگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. بوفارد^{۱۱} (۱۹۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین ساختار تبحرگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. میتو و زاجاک^{۱۲} (۱۹۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین ساختار تبحرگرا و عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس آنچه گفته شد، هدف از این پژوهش پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با استفاده از رویکردهای یادگیری و ادراک از ساختار اهداف کلاس در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز است. فرضیه‌های پژوهش به این شرح است؛

فرضیه ۱- رویکرد یادگیری عمیق قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

فرضیه ۲- رویکرد یادگیری راهبردی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

1. Ramsden
3. Patrick, Ryan & Kaplan
5. Ames & Archer
7. Performance-Oriented
9. Anderman & Anderman
11. Bouffard

2. Perception of the Classroom Goal
4. Presage. Process, Product
6. the Goal of Mastery
8. Performance-Getaway
10. Midgley
12. Mathieu & Zajac

سطحی را می‌سنجد که هر کدام از این رویکردها شامل مقیاس‌های فرعی از جمله: رویکرد عمیق (جست‌وجوی معنا: سؤال‌های ۴۳، ۳۰، ۱۷ و ۴؛ ارتباط دادن عقاید و مفاهیم به یکدیگر: سؤال‌های ۴۶، ۳۳، ۲۱ و ۱۱؛ استفاده از شواهد و مدارک: سؤال‌های ۴۹، ۳۶، ۲۳ و ۹؛ علاقه‌مند بودن به موضوعات: سؤال‌های ۵۲، ۳۹، ۲۶ و ۱۳)، رویکرد راهبردی (مطالعه‌سازمان‌یافته: سؤال‌های ۴۰، ۲۷، ۱۴ و ۱؛ مدیریت زمان: سؤال‌های ۴۴، ۱۸، ۱۳ و ۵؛ هوشیاری نسبت به ارزیابی تکالیف یادگیری مورد انتظار: سؤال‌های ۴۱، ۲۸، ۱۵ و ۲؛ پیشرفت و موفقیت: سؤال‌های ۵۰، ۳۷، ۲۴ و ۱۰؛ نظارت بر اثربخشی: سؤال‌های ۴۷، ۳۴، ۲۰ و ۷) و رویکرد سطحی (نداشتن هدف: سؤال‌های ۴۲، ۲۹، ۱۶ و ۳؛ حفظ کردن مطالب بی‌معنی و نامربوط: سؤال‌های ۴۵، ۳۲، ۱۹ و ۶؛ التزام به سرفصل‌های برنامه‌درسی: سؤال‌های ۵۱، ۳۸، ۲۵ و ۱۲؛ ترس از شکست: سؤال‌های ۴۸، ۳۵، ۲۲ و ۸). شیوه پاسخدهی به این پرسشنامه به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، کاملاً موافقم، موافقم) انتخاب می‌کند. نمره‌گذاری این آزمون بر اساس طیف لیکرتی (۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵) است. این پرسشنامه بر روی ۸۱۷ نفر از دانشجویان سال اول رشته‌های مختلف دانشگاه‌های انگلیس اجرا شد و نتایج تحلیل عاملی نشان داد برای اندازه‌گیری سه عامل رویکردهای عمیق، راهبردی و سطحی مناسب است که نشان‌دهنده پایایی این آزمون است. (مارتون و سلجو، ۱۹۷۶). پایایی با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف بین ۰/۴۲ تا ۰/۷۹ گزارش شده است (مارتون و سلجو، ۱۹۷۶). در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در رویکرد عمیق ۰/۸۰، رویکرد راهبردی ۰/۸۳ و رویکرد سطحی ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی در رویکرد عمیق ۰/۸۱، رویکرد راهبردی ۰/۸۴ و رویکرد سطحی ۰/۶۹ به‌دست آمد. نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه عبارت است از: زمان مطالعه خود را به دقت تنظیم می‌کنم تا بهترین استفاده را از آن ببرم.

پرسشنامه ادراک از ساختار اهداف کلاس: این پرسشنامه را اردن و میدگلی (۲۰۰۰) ساخته‌اند که شامل ۱۴ سؤال است. از سؤال ۱ تا ۶ برای سنجش ساختار اهدافی تبحرگرا، سؤال‌های ۷ تا ۹ برای سنجش ساختار اهدافی عملکردگرا و سؤال‌های ۱۰ تا ۱۴ برای سنجش ساختار اهدافی عملکردگریز است. این سؤال‌ها براساس طیف لیکرتی (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم)، تنظیم شده است. نمره‌گذاری

فرضیه ۳- رویکرد یادگیری سطحی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

فرضیه ۴- ادراک از ساختار تبحرگرا قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

فرضیه ۵- ادراک از ساختار عملکردگرا قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

فرضیه ۶- ادراک از ساختار عملکردگریز قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: طرح پژوهش رابطه‌ای از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، همه دانشجویان کارشناسی ارشد (۸۵۴۹ نفر) دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، بودند که در سال ۹۴-۱۳۹۳ به تحصیل اشتغال داشتند. روش پژوهش تصادفی طبقه‌ای است. ابتدا براساس فهرست تهیه‌شده از دفتر آمار و اطلاعات دانشگاه، تعداد دانشجویان زن و مرد مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل از هر چهار دانشکده علوم انسانی، فنی و مهندسی، کشاورزی و منابع طبیعی و علوم پایه تعیین شد. بر مبنای جدول مورگان حجم نمونه ۳۸۴ نفر برآورد شد. از آنجایی که زیرمجموعه‌ها مهم بودند، با روش تصادفی طبقه‌ای آزمودنی‌ها به نسبت طبقات در جامعه مشخص شدند. وقتی نمونه را مشخص کردیم از هر دانشکده تعدادی به روش تصادفی ساده (براساس فهرست دانشجویان که از آموزش هر دانشکده گرفته شد) انتخاب شدند. در این پژوهش ۴۷/۹ درصد آزمودنی‌ها زن با فراوانی ۱۸۴ و ۵۲/۱ درصد آزمودنی‌ها با فراوانی ۲۰۰ بودند. از نظر دانشکده‌ها، دانشکده علوم انسانی ۶۷/۹ درصد زن با فراوانی ۱۲۵ و ۰/۵۵ درصد مرد با فراوانی ۱۱۰، دانشکده فنی و مهندسی ۶/۰ درصد زن با فراوانی ۱۱ و ۲۹/۰ درصد با فراوانی ۵۸، دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی ۱۸/۵ درصد زن با فراوانی ۳۴ و ۱۳/۵ درصد با فراوانی ۲۷ و دانشکده علوم پایه ۷/۶ درصد زن با فراوانی ۱۴ و ۲/۵ درصد مرد با فراوانی ۵ بودند.

ابزار سنجش

پرسشنامه رویکردهای مطالعه مارتون و سلجو: این پرسشنامه را مارتون و سلجو (۱۹۷۶) تدوین کرده‌اند و شامل ۵۲ سؤال است. هدف آن توصیف منظم شیوه‌های مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان است. پرسشنامه رویکردهای مطالعه سه رویکرد عمده عمیق، راهبردی و

این آزمون براساس ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ است. اردن و میدگلی پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ را در سه خرده‌مقیاس تبجرگرا ۰/۷۶، عملکردگرا ۰/۷۰ و عملکردگریز ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. پایایی با روش آلفای کرونباخ در مطالعه قادری (۱۳۸۸) در سه خرده‌مقیاس تبجرگرا (۰/۷۴)، عملکردگرا (۰/۶۹) و عملکردگریز (۰/۷۸) گزارش شده است. ضرایب پایایی این پرسشنامه در پژوهش، با روش آلفای کرونباخ به ترتیب: ۰/۸۵، ۰/۶۸، ۰/۷۳ و با روش بازآزمایی به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۶۱، ۰/۶۸ به‌دست آمد. نمونه‌ای از سؤال‌های این پرسشنامه عبارت است از: هدف کلاس فهم دقیق و واقعی مطالب است.

معدل کل دانشجویان در سال ۹۴-۱۳۹۳ به‌عنوان ابزار پیشرفت تحصیلی^۱ که متغیر ملاک بود، محاسبه گردید.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها:

ملاک‌های ورود دانشجویان به پژوهش عبارت بود از: دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد زن و مرد از چهار دانشکده

علوم انسانی، فنی و مهندسی، کشاورزی و منابع طبیعی و علوم پایه و موافقت دانشجویان برای شرکت در پژوهش. سپس آزمودنی‌ها بعد از ایجاد یک رابطه خوب با پژوهشگر پرسشنامه‌های رویکردهای مطالعه با خرده‌مقیاس‌های (عمیق، راهبردی و سطحی) و ادراک از ساختار اهداف کلاس با خرده‌مقیاس‌های (تبجرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) را تکمیل کردند. نتایج به‌دست آمده با کمک برنامه آماری SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. متغیرهای پیش‌بین در این پژوهش شامل: رویکردهای یادگیری (عمیق، راهبردی و سطحی) و ادراک از ساختار اهداف کلاس (تبجرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) و متغیر ملاک، معدل کل دانشجویان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود.

یافته‌ها

جدول ۱- نتایج گام آخر تحلیل رگرسیون گام به گام

Sig	T	β	sig	F	R ²	ضریب همبستگی	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی
۰/۰۱۵	۲/۴۵۵	۰/۱۲۴	۰/۰۰۰۱	۷/۸۹۸	۰/۳۸	۰/۱۹۴	رویکرد عمیق	گام آخر
۰/۰۰۱	-۳/۳۰۴	-۰/۱۶۶					رویکرد سطحی	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش، پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با استفاده از رویکردهای یادگیری و ادراک از ساختار اهداف کلاس در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. براساس یافته‌های پژوهش بین رویکرد یادگیری عمیق و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. و رویکرد یادگیری عمیق به‌طور معناداری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۳)، شهرآبادی، رضایان و حقدوست (۱۳۹۲)، یمینی (۱۳۸۸)، برناردو (۲۰۰۴)، دایزت (۲۰۰۳)، انتویستل، تیت و مک‌کیون (۲۰۰۰) همخوان است. همه پژوهش‌ها حاکی از این است که رویکرد عمیق با هدف درک واقعی مطالب به‌کار می‌رود و راهبردهای متناظر با این رویکرد، شامل ارتباط برقرار کردن بین ایده‌ها و استفاده از شواهد است. رفتارهای منتج شده از این رویکرد شامل پیوند

یافته‌های گام آخر تحلیل رگرسیون گام به گام نشان می‌دهند که رویکرد عمیق یادگیری با ضریب بتای ۰/۱۲۴ به‌طور مثبت و معناداری قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکرد سطحی یادگیری با ضریب بتای -۰/۱۶۶ به‌طور منفی معناداری قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید می‌شود. در حالی که رویکرد یادگیری راهبردی و ادراک از ساختار تبجرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری ندارند و قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نیستند. مقدار ضریب تبیین برای R² گام آخر برای متغیرهای رویکرد سطحی و رویکرد عمیق یادگیری ۰/۳۸ است که این نشان می‌دهد ۳۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را متغیرهای رویکرد عمیق و رویکرد سطحی یادگیری تبیین می‌کنند.

عملکردگریز، فرد احساس می‌کند باید از شکست‌ها اجتناب ورزد؛ به طوری که فرد با قرارگیری در کلاس با ساختار عملکردگریز، به جای تمرکز بر یادگیری مفهومی صرفاً گرایش‌های خود را به سمت یک عمل تحمیلی یا پیروزمندی در رقابت‌های ناشی از مقایسه با همسالان و یا صرفاً بر گریز از نمرات پایین یا شکست در برابر همسالان قرار می‌دهد، به همین دلیل به نظر می‌رسد نمی‌توان انتظار داشت که این دانشجویان پیشرفت تحصیلی موفق داشته باشند.

بر طبق یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد که معلمان و استادان، دانش‌آموزان و دانشجویان را تشویق به استفاده از رویکرد یادگیری عمیق کنند که هدف آن درک واقعی مطالب است، به جای استفاده از رویکرد یادگیری سطحی که هدفش یادگیری طوطی‌وار مطالب است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موضوع اشاره کرد که با توجه به اینکه پژوهش از نوع همبستگی است، در نتیجه نمی‌توان از آن رابطه علت و معلولی نتیجه‌گیری کرد. از سوی دیگر پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به جای پرسشنامه، از مصاحبه و مشاهده استفاده شود و سایر متغیرهایی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، مورد ارزیابی قرار گیرند. با توجه به اینکه نمونه مورد مطالعه در این پژوهش دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز است، بنابراین باید در تعمیم نتایج آن به سایر جوامع جانب احتیاط را رعایت کرد.

منابع

- حجازی، ا.، لواسانی، م. و بایابی، ا. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۲۸-۳۸: (۳).
- حسینی، ع. (۱۳۸۹). بررسی عوامل انگیزشی (خودکارآمدی، اهداف تسلط، ادراک سودمندی تکلیف) با عملکرد تحصیلی در درس زبان انگلیسی و عربی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع متوسطه شهر قدس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حیدری، ع.، و کوشان، م. (۱۳۸۱). بررسی منبع کنترل و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله اسرار دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، ۹(۴): ۱۱-۸.
- دلاورپور، م. (۱۳۸۶). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- زندوانیان نایینی، ا.، رحیمی، م.، و پورطاهری، ف. (۱۳۹۳). رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی. ۱۱(۴): ۳۰-۴۱.

فعال مطالب آموخته شده قبلی با اطلاعات جدید و درگیری فعال با محتوای مورد مطالعه است. یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌گردد و شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم‌سازی و وحدت‌بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. از پیامدهای این رویکرد می‌توان به رشد مهارت‌های تحلیلی و نگرش انتقادی اشاره کرد.

از سوی دیگر نتایج مؤید رابطه منفی معنادار بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی است و اینکه رویکرد یادگیری سطحی پیشرفت تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۳)، شهرآبادی، رضاییان و حقدوست (۱۳۹۲)، یمینی (۱۳۸۸)، دایزت (۲۰۰۳)، اتویستل و رامسدن (۱۹۸۳) همخوان است. در رویکرد سطحی یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته شده تمرکزی داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق، کمتر جنبه زایشی و پویا دارد. به نظر می‌رسد حجم کاری بیش از حد برنامه‌های درسی باعث می‌گردد دانشجویان به رویکرد سطحی تمایل پیدا کرده تا بتوانند ارزیابی‌های انجام شده را پشت سر گذارند. بنابراین با مرور طوطی‌وار، بازتولید دانش و ترس از شکست در امتحانات، مطالب را مطالعه می‌کنند. بنابراین هرچه دانشجویان بیشتر از رویکرد سطحی استفاده کنند، پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند.

از دلایل تأیید نشدن دیگر فرضیه‌ها می‌توان به ساختار تبحرگرا و پیشرفت تحصیلی اشاره کرد که این رویکرد با تلاش برای بهبود یا ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شود، یادگیری مفهومی و معنادار است و به نظر می‌رسد این یادگیری مفهومی ممکن است به پیشرفت تحصیلی و معدل بالا منجر نشود، زیرا دانشجویانی هستند که یادگیری معنایی و مفهومی برایشان مهمتر از کسب نمره بالا در دروس است. در ساختار عملکردگرا، به فرد تکالیف متنوع ارائه نمی‌شود، کلاس‌ها معمولاً استادمحور یا معلم‌محور است، اجازه تصمیم‌گیری به دانشجو داده نمی‌شود، در این کلاس‌ها فرد را در گروه‌های همگن از نظر توانایی قرار می‌دهند. به طور کلی یک ساختار متمرکز بر خود است، به این معنا که فرد خود را در مقایسه با دیگران می‌بیند. در ساختار عملکردگرا فرد باید از دیگران بهتر عمل کند و باهوش‌تر به نظر برسد، به همین دلیل به نظر می‌رسد نمی‌توان انتظار داشت که چنین دانشجویانی پیشرفت تحصیلی موفق داشته باشند. در ساختار

- Barton, J.L. & Nelson, J.L. (2007). The relationship between personality, approach to learning and academic success in first-year psychology distance education students. *Journal of Research in Personality*, 40: 349-356.
- Bernardo, L.B. (2004). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*.
- Bouffard, T. (1998). A Developmental study of the relationship between combined learning and performance goals and students. Self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Diseth, A. (2003). Personality and approach to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perception of the learning environment, *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). Understanding student learning. *London: Croom Helm*.
- Entwistle, N.J. & Tate, H. (1995). The revised approaches to studying inventory Edinburgh: *Center for Research Learning Instruction, University of Lincoln*.
- Entwistle, N., & Tait, H., & Mc Cune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting group and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 1, 33-48.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative difference in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mathieu, J. & Zajac, D. (1996). Goal orientation in foundation. *Organizational Behavior and Decision Processes*, 67, 26-48.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation and beliefs, *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Urdu, T. & Midgley, C. (2000). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 527-551.
- شکرکن، ح.، هاشمی شیخ شهبانی، س.ا.، و نجاریان، ب. (۱۳۸۴). بررسی برخی پیامدهای مهم مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲(۴): ۷۷-۱۰۰.
- شهرآبادی، ع.، رضاییان، م.، و حقدوست، ع.ا. (۱۳۹۲). ارتباط بین رویکردهای یادگیری و مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳(۱۰): ۸۶۸-۸۶۰.
- عاشوری، ج. (۱۳۹۲). ارتباط بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳(۸): ۷۰۰-۶۹۲.
- قادری، س. (۱۳۸۸). *رابطه بین ادراک از ساختار هدفی کلاس، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با تقلب خودگزارش‌شده در دانشجویان رشته‌های ریاضی-فیزیک و علوم انسانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- قدیری، پ.، اسدزاده، ح.، و درتاج، ف. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر سوم متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۹(۶): ۱۳۷-۱۱۶.
- نجات، ن.، کوهستانی، ح.، و رضایی، ک. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر نقش مفهومی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران*. ۱۷(۲): ۲۲-۳۱.
- یمینی، م. (۱۳۸۸). *ارتباط بین سبک تفکر و ادراک از محیط یادگیری کلاس (با تأکید بر محیط یادگیری ساختارگرایی اجتماعی) با رویکردها و پیامدهای یادگیری در دانشجویان*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- Ames, C. & Archer, L. (1988). Achievement goals in the classroom: Students, learning strategic and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderman, L. & Anderman E. (1999). Social predictors of changes in student achievement goal orientations, *Cotemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderman, L. & Midgley, E. (1997). Changes in achievement goal grade access the transition to middle level school, *Cotemporary Educational Psychology*, 22, 269- 298.