

Relationship between Study Approaches with Academic Achievement and Student's Conception of Learning

Mahnaz Akbari, Jalil Fathabadi, Isaac Almasi, Jahanshah Mohammadzadeh

¹ Department of psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

² Department of psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

³ Department of Mathematics, Faculty of Basic Sciences, Ilam University, Ilam, Iran.

⁴ Department of psychology, Ilam University, Ilam, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the students' deep, surface and strategic learning approaches relationship with academic achievement and student's perception of learning. The statistical population of this study was 5800 students of Ilam University that by using the categorical random sampling method and the Cochran sample size formula, 534 students from the faculties of humanities, sciences, engineering and agriculture at Ilam University (310 girls and 224 boys) were selected as sample group. The subjects responded to the Approaches and Study Skills Inventory for Students "ASSIST" (Entwistle, 1997) that the first section of this inventory assess student's concepts of learning and the individual information checklist and academic achievement checklist. Data were analyzed using the crosstabs, contingency coefficient, Pearson Chi-square coefficient, Pearson and Spearman correlation and using SPSS₂₂ software. The results of the study showed positive correlation between strategic ($p < 0.005$, $r = 0.18$) deep approaches ($p < 0.0001$, $r = 0.22$) and academic achievement, negative correlation between surface approach ($05 / 0 > p$, $11 / 0 = r$) and academic achievement. Also there was significant relationship between learning concepts and study approaches ($p < 0.05$).

Keywords: Study approaches, Surface approaches, Deep approaches, Strategy approaches, Academic achievement, Conception of learning

بررسی رابطه رویکردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی و برداشت از مفهوم یادگیری

مهناز اکبری، جلیل فتح‌آبادی*، اسحاق الماسی، جهان‌شاه محمدزاده

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.

^۲ عضو هیئت‌علمی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.

^۳ عضو هیئت‌علمی، دانشکده علوم پایه، گروه ریاضی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران.

^۴ عضو هیئت‌علمی، دانشگاه ایلام، دانشکده علوم انسانی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رویکردهای مطالعه عمقی، سطحی و راهبردی دانشجویان و رابطه این رویکردها با پیشرفت تحصیلی و برداشت از مفهوم یادگیری بود. جامعه آماری پژوهش همۀ ۵۸۰۰ دانشجویان دانشگاه ایلام بودند که با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و فرمول حجم نمونه کوکران، ۵۳۴ نفر از دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی مهندسی و کشاورزی دانشگاه ایلام (۳۱۰ دختر و ۲۲۴ پسر) به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسشنامه مهارت‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان (انتویستل، ۱۹۹۷) که قسمت اول آن مفهوم یادگیری را نیز می‌سنجد و چک‌لیست اطلاعات فردی و پیشرفت تحصیلی پاسخ دادند. داده‌های با استفاده از جدول توافقی، ضریب کای-مربع پیرسون، گاما، همبستگی اسپیرمن و همبستگی پیرسون و با کمک نرم‌افزار SPSS₁₆ تحلیل شدند. نتایج به دست آمده نشان داد که بین رویکردهای مطالعه عمقی ($p < 0.0001$, $r = 0.22$) و راهبردی ($r = 0.18$, $p < 0.005$) با پیشرفت تحصیلی، ارتباط مستقیم و بین رویکرد سطحی ($r = -0.11$, $p < 0.05$) و پیشرفت تحصیلی ارتباط معکوس وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که بین برداشت دانشجویان از مفاهیم یادگیری و رویکردهای مطالعه ($p < 0.05$) ارتباط معناداری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: پیشرفت تحصیلی، رویکرد راهبردی، رویکرد سطحی، رویکرد عمقی، رویکردهای مطالعه، مفاهیم یادگیری.

* نویسنده مسئول: j_fathabadi@sbu.ac.ir

مقدمه

یکی از موضوع‌های مهم حوزه تعلیم و تربیت که در سال‌های اخیر توجه پژوهشی بسیاری را به خود جلب کرده است این است که یادگیرندگان چگونه به "یادگیری" می‌پردازند (Zamani, rayat & saeidian, 2017). سبک‌ها و رویکردهای یادگیری به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در تفاوت‌های فردی دانشجویان در پیامدهای تحصیلی شناخته شده است که در عین حال ارتباط کمی با ضریب هوشی دارد (Altun, 2019; Honig & Hopp, 2019). رویکردهای مطالعه و یادگیری به مجموعه تکنیک‌ها، فنون و هنرهایی اطلاق می‌شود که مطالعه‌کننده با توسل به آن‌ها می‌تواند به کسب بازدهی بیشتر از مطالعه خویشتن بپردازد (Wilson, 2018). برای نخستین بار مفهوم یادگیری توسط ریتا دین (Rita Dunn, 1960) به پیشینه پژوهشی اضافه شد (Dunn, 1984).

درواقع رویکردهای مطالعه و یادگیری یک رفتار عادی و متمایز برای کسب دانش، مهارت و نگرش از طریق مطالعه است که فراگیران آن را به‌عنوان شیوه‌ای در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند (Cheema & Kitsantas, 2016). رویکردهای مطالعه و یادگیری شامل رویکرد عمقی که نشان دهنده تمایل یادگیرنده به کسب احاطه در مطلب مورد مطالعه و ترکیب کردن آن با دانش موجود وی است و رویکرد سطحی که نشان دهنده تمایل فرد به حفظ کوتاه‌مدت مطلب، به گونه‌ای که او را قادر سازد مطلب بخاطر سپرده شده را در موقعیتی مانند امتحان بازتولید نماید و همچنین رویکرد راهبردی که در آن یادگیرنده برای کسب نمرات بالا هر روشی را به کار می‌بندد، می‌شود (Shipman, Roa, Hooten & Wang, 2012; Abbaszadeh, Borhani, Sabzevari & Eftekhari, 2013). هر یادگیرنده به‌صورت طبیعی گرایش به استفاده یکی از این رویکردهای مطالعه دارد. نشان داده شده است که دانشجویان در آغاز، یادگیری را عمدتاً به معنای بخاطر سپردن مطالب و

بازپدیدآوری آن به شیوه‌ای که قابل قبول معلم باشد، می‌دانند. در طول زمان در دانشگاه، دانشجویان تدریجاً می‌فهمند که یادگیری زمانی مفیدتر است که آن‌ها معنای مطالب را از طریق ارتباط دادن آن با دانش و اطلاعات قبلی دریابند (Entwistle, 2000). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که رویکردهای مطالعه تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند نوع سنجش قرار می‌گیرد (Fathabadi & Seyf, 2008; Watkins, Carnell & Lodge, 2007, Baird, Caro & Hopfenbeck, 2016; Bourbonnais, Langford & Giannantonio, 2008). یکی از مسائل آموزشی که به نظر می‌رسد از رویکردهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد، پیشرفت تحصیلی است (Bonsaksen, Brown, Lim & Fong, 2017; İlçin, Tomruk, Yeşilyaprak, Karadibak & Savcı, 2018). نشان داده شده است دانشجویانی که رویکرد عمقی را به کار می‌برند، بیشتر احتمال دارد که دوره را به پایان برسانند، در حالی که دانشجویانی که رویکرد سطحی را به کار می‌برند، بیشتر احتمال دارد که شکست بخورند (Felder & Brent, 2008). سدلر اسمیت (Sedler Smith, 1986, 1996) نشان داده است که رویکرد عمقی بهترین پیشگویی‌کننده موفقیت است (Zeeger, 2001). مارتون و سالجو (Marton and Saljo, 1976, 1997) نیز نشان داده‌اند که رویکرد عمقی در کل با سطوح بالای پیشرفت تحصیلی مرتبط است، اما فقط زمانی که روش‌های سنجش بر فهم و درک شخصی تأکید داشته باشند؛ به عبارت دیگر، گاهی رویکرد سطحی انطباقی‌تر از رویکرد عمقی است (Entwistle, 2000).

مطالعات گذشته همچنین نشان می‌دهند که رابطه بین رویکردهای مطالعه‌های و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل دیگری همچون جنسیت، رشته تحصیلی و برداشت فرد از مفهوم یادگیری است. برای مثال، اوررت و همکاران (Everaert et al, 2017) گزارش کرده‌اند که دانشجویان حسابداری در یادگیری عمقی، اندکی نمره بالاتری دارند و در این دانشجویان، یادگیری عمقی به

۲۲۴ نفر از پسران انتخاب شدند. با توجه به اینکه دانشگاه از ۴ دانشکده علوم انسانی، کشاورزی، فنی مهندسی و علوم پایه تشکیل شده است، بنابراین از روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی متناسب با حجم برای انتخاب نمونه استفاده شد. با توجه به نسبت دانشجویان هر دانشکده به همان نسبت نیز نمونه از دانشکده انتخاب شد. برای انتخاب دانشجویان در دانشکده مجدداً از روش طبقه‌بندی متناسب با حجم استفاده شد. مرحله اول گروه‌ها و در مرحله بعد انتخاب دانشجویان از گروه‌ها بود. در ادامه آزمودنی‌ها به پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه (Approaches and Study Skills Inventory for Students: ASSIST) و چک‌لیست اطلاعات فردی، پیشرفت تحصیلی و مفهوم یادگیری که توسط پژوهشگران حاضر تدوین شد، پاسخ دادند.

پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه توسط انتویستل (Entwistle, 1997) ساخته شده است و سه رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی را می‌سنجد. این پرسشنامه ۵۲ سؤال دارد که تعداد ۳۲ سؤال آن که به رویکردهای سطحی و عمیق مربوط است که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش هر کدام از رویکردها از ۱۶ سؤال استفاده شده است که هر ۴ سؤال به یک خرده‌مقیاس تعلق دارند. به این ترتیب هر رویکرد دارای ۴ خرده‌مقیاس است که راهبردها و انگیزه‌های مطالعه و یادگیری را می‌سنجند. انتویستل (Entwistle, 2000) ویژگی‌های این پرسشنامه را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۲۸۴ دانشجو بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش ضمن تأیید ساختار عاملی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری موجود، ضریب پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) رویکردهای عمیق و سطحی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ محاسبه کرده‌اند. فتح‌آبادی و سیف (Fathabadi & Seyf, 2008) نیز در پژوهش خود ساختار عاملی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی داده‌های مربوط به ۳۲۸ نفر مورد مطالعه قرار داده‌اند و ساختار عاملی این پرسشنامه را تأیید

عملکرد تحصیلی بالا و یادگیری سطحی به عملکرد تحصیلی پایین منجر می‌شود (Everaert, Opdecam & Maussen, 2017). متیک و همکاران (Mattick et al, 2004) گزارش کرده‌اند که دانشجویان دختر بیشتر تمایل دارند از رویکرد عمقی استفاده کنند، اما دانشجویان پسر تمایل به استفاده از رویکرد سطحی هستند (Mattick, Dennis & Bligh, 2004). بنساکسن و همکاران (Bonsaksen et al, 2017) نیز نشان داده‌اند که زنان با افزایش سن بیشتر درگیر فعالیت‌های خودبررسی و تفکر عمیق می‌شوند. ریچاردسون (Richardson, 2011)، نیز گزارش کرده است که رویکردهای دانش‌آموزان به مطالعه با تصورات آن‌ها از محیط تحصیلی و تصوراتشان از یادگیری و تصوراتشان از خودشان به عنوان یادگیرنده مرتبط است. در مجموع، مطالعات گذشته نشان داده‌اند که رویکردهای یادگیری یکی از کیفیت‌های مهم روان‌شناختی در حوزه تعلیم و تربیت است که در پیامدهای تحصیلی نقش پررنگی را دارد. همچنین نشان داده شده است که این رویکردها بین دانشجویان رشته‌های مختلف یکسان نیست. با این اوصاف، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین رویکردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی و برداشت از مفهوم یادگیری در دانشجویان دانشگاه ایلام انجام شد.

روش

روش پژوهش در این مطالعه توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه ایلام بودند که تعداد آن‌ها ۵۸۰۰ نفر است که ۳۳۶۴ نفر دختر و ۲۴۳۶ نفر پسر بودند. با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، حجم نمونه انتخابی با دقت ۹۵ درصد و خطای ۵ درصد، ۵۳۴ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. با توجه به اینکه از کل دانشجویان ۵۸ درصد دختر و ۴۲ درصد پسر هستند، بنابراین همین نسبت در نمونه رعایت شد، در نتیجه از ۵۳۴ نفر حجم نمونه، ۳۱۰ نفر از دختران و

بررسی وجود ارتباط بین هر کدام از مفاهیم (۱ تا ۶) و سه رویکرد مطالعه (سطحی، عمقی و راهبردی) با توجه به اینکه هر دو دارای مقیاس رتبه‌ای هستند، از آزمون کای-مربع و ضریب گاما استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از انجام آزمون‌های فرضیه لازم است اشاره کنیم که در این قسمت پیشرفت تحصیلی دانشجویان به کمک معدل آن‌ها اندازه‌گیری شده است که با توجه به نوع سؤالی که در پرسشنامه آمده است این متغیر دارای مقیاس رتبه‌ای است. همچنین رویکردهای مطالعه شامل سه رویکرد سطحی، عمقی و راهبردی است که این رویکردها خود شامل خرده‌مقیاس‌هایی هستند. در اینجا خرده‌مقیاس‌ها را به صورت خرده‌مقیاس رویکرد عمقی ۱ تا ۴، خرده‌مقیاس رویکرد راهبردی ۱ تا ۵ و خرده‌مقیاس رویکرد سطحی ۱ تا ۴ نشان می‌دهیم. با توجه به اینکه رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی به صورت مقیاس ترتیبی هستند، برای بررسی وجود ارتباط از جدول توافقی و برای تعیین جهت ارتباط از ضریب گاما و ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. با توجه به حجم مناسب نمونه، نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنف نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال است. از همبستگی پیرسون نیز استفاده کردیم که نتایج این روش با روش اسپیرمن یکسان بودند.

بررسی فرضیه اول: بین رویکرد مطالعه عمقی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیم وجود دارد.

کرده‌اند و ضرایب پایایی محاسبه شده به روش آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را بین ۰/۴۶ تا ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. ضرایب پایایی ابزار حاضر در این پژوهش نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که معادل ۰/۸۲ بود.

همچنین برای سنجش مفهوم یادگیری، از بخش اول پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه انتویستل استفاده شد که به سؤالات مفاهیم یادگیری اختصاص دارد و آزمودنی‌ها یکی از شش برداشت از مفهوم یادگیری را انتخاب می‌کنند. اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی از جمله معدل تحصیلی و اطلاعات فردی آنان از قبیل جنسیت، رشته تحصیلی و سابقه تحصیل در دانشگاه با استفاده از چک‌لیست اطلاعات فردی و پیشرفت تحصیلی که توسط پژوهشگران حاضر تدوین شده بود، جمع‌آوری شد. شایان ذکر است که معدل دروس گذرانده شده دانشجویان در ترم‌های قبل به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. همچنین، برای بررسی وجود ارتباط بین رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی از جدول توافقی، ضریب کای-مربع، ضریب گاما و همبستگی پیرسون استفاده شد. در ادامه با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی و هر کدام از رویکردهای مطالعه دارای مقیاس رتبه‌ای هستند، برای وجود ارتباط از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد.

ابتدا برای بررسی وجود ارتباط بین مفاهیم یادگیری و رویکردهای مطالعه از جدول توافقی، ضریب کای-مربع پیرسون و ضریب توافقی استفاده شد، سپس برای

جدول ۱. جدول آزمون کای-مربع پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه عمقی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار	
۰/۰۰۰۱	۱۶	۴۵/۱۹	کای-مربع پیرسون
۰/۰۰۰۱		۰/۲۵۵	ضریب گاما
۰/۰۰۱۲		۰/۱۸۲	ضریب همبستگی پیرسون

معناداری ضریب همبستگی پیرسون (۰/۰۰۱۲) نیز همین نتیجه را تأیید می‌کند. در ادامه وجود ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی را بررسی کرده‌ایم که نتایج این بررسی در جدول ۲ آمده است.

با توجه به جدول ۱ می‌بینیم که سطح معناداری کای-مربع برابر ۰/۰۰۰۱ است و چون کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه عمقی ارتباط وجود دارد و این ارتباط با توجه به مثبت بودن ضریب گاما یعنی ۰/۲۵۵ هم‌جهت است. همچنین مقدار (۰/۱۸۲) و سطح

جدول ۲. همبستگی اسپیرمن بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد مطالعه عمقی

خرده‌مقیاس ۴	خرده‌مقیاس ۳	خرده‌مقیاس ۲	خرده‌مقیاس ۱	مقدار همبستگی	پیشرفت تحصیلی
۰/۱۲۱	۰/۱۵۲	۰/۰۷۲	۰/۱۵۴		
۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۸۳	۰/۰۰۱		سطح معناداری

روی پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت دارد، اما مرتبط ساختن اندیشه‌های مطرح شده در متن (خرده‌مقیاس ۲) با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار ندارد. بررسی فرضیه دوم: بین رویکرد مطالعه راهبردی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیم وجود دارد.

با توجه به جدول ۲ می‌بینیم که بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های ۱، ۳ و ۴ ارتباط معنادار و هم‌جهتی وجود دارد ولی با خرده‌مقیاس ۲ ارتباط معناداری وجود ندارد؛ یعنی جست‌وجو کردن معنای مطالب (خرده‌مقیاس ۱)، به کار بردن مثال (خرده‌مقیاس ۳) و علاقه به مطالب (خرده‌مقیاس ۴)

جدول ۳. جدول آزمون کای-مربع پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه راهبردی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار	کای-مربع پیرسون
۰/۰۰۰۱	۱۶	۴۵/۵۳۹	
۰/۰۰۰۱	-	۰/۲۴۲	ضریب گاما
۰/۰۰۰۱		۰/۲۲۴	ضریب همبستگی پیرسون

در ادامه برای بررسی وجود ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد راهبردی با توجه به رتبه‌ای بودن این دو مقیاس، از ضریب همبستگی اسپیرمن برای محاسبه میزان و جهت همبستگی استفاده کرده‌ایم. نتایج این همبستگی در جدول ۴ آمده است.

با توجه به جدول ۳ می‌بینیم که سطح معناداری کای-مربع پیرسون و ضریب گاما برابر ۰/۰۰۰۱ است و چون کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه راهبردی ارتباط وجود دارد و این ارتباط با توجه به مثبت بودن ضریب گاما یعنی ۰/۲۴۲ هم‌جهت است. همچنین مقدار (۰/۲۲۴) و سطح معناداری ضریب همبستگی پیرسون (۰/۰۰۰۱) نیز همین نتیجه را تأیید می‌کند.

جدول ۴. همبستگی اسپیرمن بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد مطالعه راهبردی

خرده‌مقیاس ۱	خرده‌مقیاس ۲	خرده‌مقیاس ۳	خرده‌مقیاس ۴	خرده‌مقیاس ۵	مقدار همبستگی	پیشرفت تحصیلی
۰/۲۰۶	۰/۱۸۱	۰/۱۳۸	۰/۱۳۵	۰/۱۳۸		
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲		سطح معناداری

با توجه به سطح معناداری هر ۵ خرده‌مقیاس می‌بینیم که بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد راهبردی ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد؛ یعنی مطالعه سازمان‌یافته (خرده‌مقیاس ۱)، مدیریت زمان (خرده‌مقیاس ۲)، هوشیاری برای سنجش خواسته‌ها (خرده‌مقیاس ۳)، پیشرفت (خرده‌مقیاس ۴) و کنترل کارایی (خرده‌مقیاس ۵) بر پیشرفت تحصیلی، تأثیر هم‌جهت و معنادار دارد. بررسی فرضیه سوم: بین رویکرد مطالعه سطحی و پیشرفت تحصیلی ارتباط معکوس وجود دارد. که نتایج حاصل از جدول توافقی، آزمون کای-مربع و همبستگی پیرسون در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. جدول آزمون کای-مربع پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه سطحی

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
۴۲/۳۷	۱۶	۰/۰۰۰۱
-۰/۱۵۷	-	۰/۰۱۴۰
-۰/۱۱۰	-	۰/۰۳۲۰

با توجه به جدول ۵ می‌بینیم که سطح معناداری کای-مربع برابر ۰/۰۰۰ است و چون کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین نشان می‌دهد که ارتباط معناداری بین پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه سطحی وجود دارد. برای تعیین مقدار و جهت ارتباط با توجه به مقدار منفی ضریب گاما (-۰/۱۵۷) بین پیشرفت تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. همچنین مقدار (-۰/۱۱۰) و سطح معناداری

ضریب همبستگی پیرسون (۰/۰۳۲۰) نیز همین نتیجه را تأیید می‌کند. در ادامه برای بررسی وجود ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی با توجه به رتبه‌ای بودن این دو مقیاس، می‌توان از ضریب همبستگی اسپیرمن برای محاسبه میزان و جهت همبستگی پیشرفت تحصیلی با خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی استفاده کرد.

جدول ۶. همبستگی اسپیرمن بین پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه سطحی

خرده‌مقیاس ۱	خرده‌مقیاس ۲	خرده‌مقیاس ۳	خرده‌مقیاس ۴	مقدار همبستگی	پیشرفت تحصیلی
-۰/۰۵۹	-۰/۱۱	-۰/۱۳۵	-۰/۱۲۲		
۰/۱۸۹	۰/۰۱۴	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶		سطح معناداری

با توجه به جدول ۶ می‌بینیم که بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس (۱) رویکرد سطحی (فقدان هدف) ارتباط معناداری وجود ندارد، اما با سه خرده‌مقیاس دیگر یعنی بخاطر سپاری نامربوط

(خرده‌مقیاس ۲)، نبود برنامه آموزشی (خرده‌مقیاس ۳) و ترس از شکست (خرده‌مقیاس ۴) ارتباط معکوس دارد.

بین دو متغیر اسمی را می‌سنجد، وجود ارتباط بین این دو متغیر بررسی شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است.

در مرحله بعد رابطه بین برداشت‌های مختلف از مفهوم یادگیری (مفاهیم ۱ تا ۶) را با رویکردهای سطحی، عمقی و راهبردی اندازه‌گیری کردیم که نتایج آن در جدول ۸ آمده است. در این قسمت چون رویکردهای مطالعه و مفاهیم یادگیری هر دو مقیاس ترتیبی دارند از ضریب همبستگی اسپیرمن، میزان و جهت همبستگی این مفاهیم را محاسبه کرده‌ایم.

ارتباط میان برداشت‌های دانشجویان از مفهوم یادگیری و رویکردهای مطالعه

با توجه به پرسشنامه، شش برداشت متفاوت از مفهوم یادگیری وجود دارد. این شش مفهوم در قالب شش سؤال به صورت مفاهیم ۱ تا ۶ در پرسشنامه آمده است که به صورت یک متغیر اسمی با ارزش‌های ۱ تا ۶ در نظر گرفته ایم. در مقابل به همین صورت نیز یک متغیر اسمی برای رویکردهای مطالعه (سطحی، عمقی و راهبردی) در نظر گرفته ایم. در مرحله اول با استفاده از جدول توافقی و ضریب توافقی پیرسون که اندازه ارتباط

جدول ۷. جدول آزمون کای-مربع برداشت دانشجویان از مفاهیم یادگیری و رویکردهای مطالعه

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری	
۱۸/۹۶۹	۱۰	۰/۰۴۱	کای-مربع پیرسون
۱۹/۲۶۱	۱۰	۰/۰۳۷	نسبت درست‌نمایی
۰/۱۸۶	-	۰/۰۴۱	ضریب توافقی

از مفاهیم یادگیری و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد. با توجه به مقدار ضریب توافقی، میزان این ارتباط ۰/۱۸۶ و سطح معناداری آن ۰/۰۴۱ است.

با توجه به جدول ۷ می‌بینیم که سطح معناداری کای-مربع برابر ۰/۰۴۱ است و چون کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین نشان می‌دهد که بین برداشت دانشجویان

جدول ۸. همبستگی اسپیرمن بین مفاهیم مختلف یادگیری و رویکردهای مطالعه

سطح معناداری	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۳۶	-۰/۰۵۷	مفهوم (۱) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۴۴۶	مفهوم (۱) و رویکرد عمقی
۰/۵۳۹	۰/۰۴۹	مفهوم (۱) و رویکرد راهبردی
۰/۰۳۸*	-۰/۱۲۶	مفهوم (۲) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۴۶۴	مفهوم (۲) و رویکرد عمقی
۰/۱۷۳	۰/۰۱۳	مفهوم (۲) و رویکرد راهبردی
۰/۶۴۲	۰/۰۲۸	مفهوم (۳) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۳۰۲	مفهوم (۳) و رویکرد عمقی
۰/۶۳	۰/۰۳۷	مفهوم (۳) و رویکرد راهبردی
۰/۰۰۲*	-۰/۱۸۹	مفهوم (۴) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۳۵۲	مفهوم (۴) و رویکرد عمقی
۰/۵۳	-۰/۰۵۳	مفهوم (۴) و رویکرد راهبردی
۰/۰۰۲*	-۰/۱۹۳	مفهوم (۵) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۴۱۴	مفهوم (۵) و رویکرد عمقی
۰/۳۷۶	-۰/۰۷۲	مفهوم (۵) و رویکرد راهبردی
۰/۰۱۲*	-۰/۱۵	مفهوم (۶) و رویکرد سطحی
۰/۰۰۰*	۰/۴۹۱	مفهوم (۶) و رویکرد عمقی
۰/۷۸۷	۰/۰۲۱	مفهوم (۶) و رویکرد راهبردی

* در سطح ۵ درصد معنادار است.

به دست می‌آورد، بنابراین این نتیجه‌گیری با نتایج مطالعات فلدر و برنت (۲۰۰۵)، پاولین سوی و کوگو (۲۰۰۵) و واتکینز (۲۰۰۰) همخوان است و با نتیجه‌گیری انتویستل (۲۰۰۰) همخوانی ندارد که ادعا کرده که رویکرد سطحی گاهی انطباقی‌تر از رویکرد عمقی است.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که بین برداشت دانشجویان از مفاهیم یادگیری و رویکردهای مطالعه ارتباط معناداری وجود دارد. این نتایج حاکی از آن است که بین مفهوم (۱) [مطمئن هستید که امور را به خوبی به یاد دارید] و رویکرد عمقی ارتباط مستقیم وجود دارد؛ یعنی داشتن این مفهوم از یادگیری به کاربرد رویکرد عمقی و افزایش یادگیری عمقی منجر می‌شود. همچنین بین مفهوم (۲) [رو به رشد و کمال هستید] و رویکرد عمقی ارتباط مستقیم وجود دارد و بین این مفهوم و رویکرد سطحی ارتباط معکوس وجود دارد؛ یعنی داشتن این مفهوم از یادگیری سبب کاربرد رویکرد عمقی در یادگیری و کاهش رویکرد سطحی در یادگیری می‌شود. بین مفهوم (۳) [معلومات شما حاصل حقایق و اطلاعات است] و رویکرد عمقی، ارتباط مستقیم وجود دارد. بین مفهوم (۴) [قادر به استفاده از اطلاعات کسب شده هستید]، مفهوم (۵) [موضوعات جدید را می‌فهمید] و مفهوم (۶) [امور را به شیوه متفاوت و معنادار درک می‌کنید] و رویکرد عمقی، ارتباط مستقیم وجود دارد و بین این مفاهیم و رویکرد سطحی ارتباط معکوس وجود دارد که این یافته‌ها در مورد رابطه مفاهیم یادگیری ۱، ۲، ۴، ۵ و ۶ و رویکردهای مطالعه با یافته‌های واتکینز (Watkins, 2007) همسان است. واتکینز (Watkins, 2007) نشان داده که میان مفهوم یادگیری به‌عنوان ساختن و رویکرد عمقی و کیفیت نسبتاً بالای نتایج ارتباطاتی وجود دارد. بلک، آسوز و اسمیت (۲۰۰۶) میان مفهوم یادگیری و رویکردهای یادگیری ارتباطاتی را پیشنهاد کردند و این ارتباط به این صورت است که مفهوم یادگیری به عنوان

با توجه به جدول ۸ می‌بینیم که مفهوم (۱) با رویکرد عمقی، مفهوم (۲) با رویکرد سطحی و عمقی، مفهوم (۳) با رویکرد عمقی، مفهوم (۴) با رویکرد سطحی و عمقی، مفهوم (۵) با رویکرد سطحی و عمقی و مفهوم (۶) نیز با رویکرد سطحی و عمقی در ارتباط است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط معناداری وجود دارد. بین رویکرد عمقی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیمی وجود دارد یعنی کاربرد این رویکرد منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های پیشین (Felder & Brent, 2005; Watkins, 2007; Zeegers, 2001) همخوانی دارد ولی با نتیجه پژوهش انتویستل (Entwistle, 2000) به‌طور کامل همخوانی ندارد که ذکر کرده رویکرد عمقی هنگامی با سطوح بالای پیشرفت تحصیلی همراه است که روش‌های سنجش بر فهم و درک شخصی تأکید داشته باشند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که بین رویکرد راهبردی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیمی وجود دارد، یعنی کاربرد این رویکرد به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود که با مطالعات پیشین در مورد رابطه رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی همسان است (Felder & Brent, 2005; Watkins, 2007; Zeegers, 2001). علاوه بر این نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ارتباط رویکرد راهبردی با پیشرفت تحصیلی قوی‌تر از ارتباط رویکرد عمقی با پیشرفت تحصیلی است به این معنی که کاربرد رویکرد راهبردی ارتباط بیشتری با پیشرفت تحصیلی دارد.

در نهایت نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بین پیشرفت تحصیلی و رویکرد مطالعه سطحی ارتباط معکوس وجود دارد، یعنی هرچه کاربرد دانشجو از رویکرد سطحی بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی کمتری

منابع

- Abbaszadeh A, Borhani F, Sabzevari S, Eftekhari Z. (2013). *The Assessment Methods and its Relationship to Learning Approaches of Nursing Students in Kerman University of Medical Sciences*, Iran. *Strides Dev Med Educ*. Vol 10, No 2. pp 260-270. [persian].
- Altun, H. (2019). *Investigation of High School Students' Geometry Course Achievement According to Their Learning Styles*. *Higher Education*. Vol 9, No 1. pp 1-8
- Baird, J. A., Caro, D. H., & Hopfenbeck, T. N. (2016). *Student perceptions of predictability of examination requirements and relationship with outcomes in high-stakes tests in Ireland*. *Irish Educational Studies*. Vol 16, No 22. pp 1-19.
- Bnsaksen, T., Brown, T., Lem, H B., Fong, Kenneth (2017). *Approachs to studying predict academic performance in undergraduante occupational therapy studend: A cross –cultural study*. <http://org/10.1186/s12909-017-0914-3>
- Bonsaksen, T., Brown, T., Lim, H. B., & Fong, K. (2017). *Approaches to studying predict academic performance in undergraduate occupational therapy students: A cross-cultural study*. *BMC medical education*, Vol 17, No 1. pp 76.
- Bourbonnais, FF. Langford, S. Giannantonio, L. (2008). *Development of a clinical assessment tool for baccalaureate nursing students*. *Nurse Education in Practice*. Vol 8. No 1. pp 62-71.
- Cheema, J., & Kitsantas, A. (2016). *Predicting high school student use of learning strategies: the role of preferred learning styles and classroom climate*. *Educational Psychology*, Vol 36, N 5. pp 845-862.
- Dunn, R. (1984). *Learning style: State of the science*. *Theory into practice*, Vol 23. No 1. pp 10-19.
- Entwistle, N. J. (1997). *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N., Tait, H. & McCune, V. (2000). *Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts*. *European Journal of Psychology of Education*. Vol 15. No 1. pp 33– 48.
- افزایش دانش یا به عنوان بازپدیدآوری، با رویکرد سطحی مرتبط است، در حالی که یادگیری به عنوان درک و توسعه بینش با رویکرد عمقی مرتبط است. نتایج پژوهش نشان داد که رویکردهای عمقی و راهبردی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و با رویکرد سطحی رابطه منفی دارد. با توجه به این که در سؤالات و خردهمقیاس‌های رویکرد عمقی بر معنای درست مطالب و علاقه به یادگیری تأکید می‌شود، بنابراین معلمین باید تلاش کنند با ارائه مثال‌های روشن و عینی به درک درست مطالب از سوی یادگیرندگان کمک کنند. اگر یادگیرندگان مطالب را بفهمند به ایجاد انگیزه و علاقه در آن‌ها کمک می‌کند. یادگیرندگان نباید در فرایند تدریس از ارزشیابی، نگرانی و اضطراب داشته باشند؛ زیرا ترس از این موضوع به حفظ طوطی‌وار مطالب و یادگیری سطحی منجر می‌شود. یکی از ویژگی‌های معلم خوب منصف‌بودن در ارزشیابی و ایجاد فضای مثبت و فارغ از نگرانی در کلاس درس است. ارزشیابی نباید برای یادگیرنده جنبه‌ی حال‌گیری داشته باشد. گنجاندن پیش‌سازمانده‌ها در ابتدای مباحث یادگیری به فهم درست مطالب و یادگیری معنی‌دار کمک می‌کند. همچنین آشنایی با شیوه درست مطالعه و رعایت نکاتی که مرتبط با تداخل مطالب یادگیری در جهت یادگیری معنی‌دار باشد، ضروری است. مثلاً یافته‌ها نشان می‌دهد، یادگیری مطالب در آغاز صبح به دلیل تداخل بیشتر به فراموشی و عدم جذب درست مطالب در ذهن منجر می‌شود. در مقابل در روش‌های درست مطالعه، یادگیری مباحث در آخر شب به تحکیم مطالب و یادگیری معنی‌دار و عمقی کمک می‌کند. ضمناً حفظ تمرکز در حین یادگیری و مطالعه در مکان‌های که به تمرکز عمیق منجر می‌شود، مانند کتابخانه به فهم درست مطالب کمک می‌کند. البته با عنایت به شکل‌گیری رویکردهای مطالعه در مقاطع قبل از دانشگاه، مسئولین آموزش و پرورش باید سعی و اهتمام جدی در این زمینه به عمل آورند.

- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). *The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent*. Accounting Education. Vol 26. No 1. pp 78-107.
- Fathabadi, J & Seyf, AA. (2008). *Investigating the effect of different assessment methods on learning approaches and preparation strategies for the examination on students with high and low academic achievement*. Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. Vol 14, No 4. pp 21-46. [persian].
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). *Understanding student differences*. Journal of engineering education. Vol 94, No 1. pp 57-72.
- Honig, B., & Hopp, C. (2019). *Learning orientations and learning dynamics: Understanding heterogeneous approaches and comparative success in nascent entrepreneurship*. Journal of Business Research. Vol 94, No 1. pp 28-41.
- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., & Savcı, S. (2018). *The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students*. BMC medical education. Vol 18, No 1, pp 291.
- Mattick, K., Dennis, I., & Bligh, J. (2004). *Approaches to learning and studying in medical students: validation of a revised inventory and its relation to student characteristics and performance*. Medical education. Vol 38. No 5. pp 535-543.
- Richardson, J. T. (2011). *Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education*. Learning and Individual differences. Vol 21. No 3. pp 288-293.
- Shipman D, Roa M, Hooten J, Wang ZJ. (2012). *Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: The positive and the negative*. Nurse Education Today. Vol 32. No 3. Pp 246-9.
- Watkins Ch, Carnell E, Lodge C. (2007). *Effective learning in Classrooms*. London: SAGE publishing Company.
- Wilson, J. D. (2018). *Student learning in higher education*. Routledge.
- Zamani, E., Rayat, Z., Saeidian, N. (2018). *The relationship Between learning styles and preferred teaching methods of high school students in the town of meybod in educational year 90-91*. Research in Curriculum Planning. Vol 15, No 56. pp 174-185. [persian].
- Zeegers, P. (2001). *Approaches to learning in science: A longitudinal study*. British Journal of Educational Psychology. Vol 71, No 1. pp 115-132.