

رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی: مطالعه طولی

محمد رضا یزدانخواه فرد، سحر غلامی باروقی*، مسعود بحرینی، کامران میرزایی

چکیده

مقدمه: توسعه یادگیری پیشرفته همراه با پیشرفت دانشجویان، از اهداف مهم آموزش عالی و رویکردهای یادگیری از مفاهیم کلیدی آن است. بنابراین درک چگونگی تغییر رویکردهای یادگیری دانشجویان در طول زمان بسیار مهم است. هدف این مطالعه بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در طول دوره تحصیل است.

روش‌ها: این پژوهش توصیفی که به صورت طولی طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵ انجام گرفت، رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی ورودی مهر ۱۳۹۱ دانشگاه علوم پزشکی بوشهر (n=۷۶) که به صورت سرشماری وارد پژوهش شده بودند به وسیله پرسشنامه تجدید نظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه که روایی و پایایی نسخه فارسی آن تأیید شده، مورد سنجش قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری توصیفی، آزمون تی مستقل و آنوا انجام شد.

نتایج: تحلیل داده‌ها نشانگر استفاده غالب دانشجویان از رویکرد یادگیری عمقی (۲۹/۷±۸۱/۲۳۴) از مجموع ۵۰ نمره) در کل دوره تحصیل بود. با این حال آزمون آنوا تفاوت آماری معناداری را در نمره رویکرد سطحی و عمقی دانشجویان پرستاری (p=۰/۴۸۱ و p=۰/۲۳۲) و مامایی (p=۰/۳۲۸ و p=۰/۲۳۲) بر حسب سال تحصیل نشان نداد. اگرچه آزمون تی مستقل تفاوت آماری معناداری را در استفاده از رویکرد سطحی بر حسب رشته تحصیلی (P=۰/۰۲۰) و بر حسب جنسیت نشان داد (P=۰/۰۰۱).

نتیجه‌گیری: اگرچه رویکرد غالب دانشجویان، رویکرد یادگیری عمقی بود با این حال تغییری در رویکردهای یادگیری آنها با افزایش سنوات تحصیل ایجاد نشده بود. بنابراین با توجه به تأکید آموزش عالی بر توسعه یادگیری عمقی در بین دانشجویان و اهمیت رشته‌های علوم پزشکی در جامعه، بررسی توسط اساتید، مسؤولان و برنامه‌ریزان آموزشی ضروری است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، پرستاری، مامایی، رویکردهای یادگیری، یادگیری سطحی، یادگیری عمقی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ آبان ۱۳۹۷؛ ۱۸(۳۹): ۳۶۳ تا ۳۷۱

مقدمه

یادگیری، اساس رفتار افراد بشر را تشکیل می‌دهد (۵) و یکی از موضوعاتی است که از دیدگاه روانشناسی شناختی از جایگاه والایی برخوردار است (۶). یادگیری دو بعد دارد محتوا و فرآیند. محتوا موضوعات و مهارت‌هایی است که توسط یادگیرنده کسب می‌شود و فرآیند، چگونگی یادگیری است، یعنی عمل یادگیری. عمل یادگیری به عنوان

تربیت نیروی انسانی کارآمد از جمله وظایف اصلی دانشگاه‌ها محسوب می‌شود (۱). آموزش و یادگیری دو فعالیت عمده‌ای است که انسان از آغاز زندگی با آن مواجه است (۲). آموزش عالی نیز نوع خاصی از آموزش است و یکی از اهداف مهم آن یادگیری مستقل دانشجو است (۳ و ۴).

بحرینی (دانشیار)، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، ایران. (m.bahreini@bpums.ac.ir)؛ دکتر کامران میرزایی (دانشیار)، گروه پزشکی اجتماعی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، ایران. (k.mirzae@bpums.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۱۸، تاریخ اصلاحیه: ۹۶/۸/۸، تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۲۲

* نویسنده مسؤول: سحر غلامی باروقی (مربی)، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، ایران. sahargholami_b67@yahoo.com
محمد رضا یزدانخواه فرد (مربی)، دانشجوی دکتری تخصصی آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، ایران. (m.r.yazdankh@bpums.ac.ir)؛ دکتر مسعود

و کسب دانش تأکید کرده‌اند (۲۲). به طوری که حامیان سنجش رویکردهای یادگیری دانشجویان، آن را به عنوان وسیله‌ای برای کمک به تحت نظر قرار دادن عملکرد تحصیلی و فرصتی جهت شناسایی دانشجویان در معرض خطر استفاده از رویکردها و راهبردهای نامناسب دانسته‌اند (۲۳).

از آنجایی که تحقیق روی رویکردهای یادگیری دانشجویان جهت بهبود کیفیت یادگیری آنها بسیار مهم است (۲۴)، مطالعه رویکردهای یادگیری فراگیران در ۳۰ سال گذشته مورد توجه محققان آموزشی قرار گرفته است (۱۶) و تحقیقات آموزشی علاقه فزاینده‌ای را برای درک مفاهیم یادگیری و رویکردهای یادگیری دانشجویان در موضوعات و موقعیت‌های مختلف نظیر مهندسی، علوم، آموزش از راه دور، بحث‌های کلاسی و غیره نشان می‌دهد (۲۵). در حوزه علوم پزشکی نیز به دلیل اهمیت و حساسیت ویژه رسالت دانشگاه‌های علوم پزشکی (۲۶) تعدادی مطالعه روی رویکردهای یادگیری دانشجویان صورت گرفته است، از آن جمله می‌توان به کار تحقیقی شکورنیا و همکارانش اشاره نمود. نتایج مطالعه آنها نشان داد اگرچه رویکرد یادگیری غالب دانشجویان رویکرد عمقی است، اما استفاده دانشجویان سال بالای پزشکی از رویکرد عمقی در مقایسه با دانشجویان سال پایین بیشتر است (۲۷). تیواری (Tiwari) نیز در ارزیابی رویکردهای یادگیری پرستاران به نتایج مشابهی با مطالعه شکورنیا و همکارانش دست یافته است (۲۸). این در حالی است که در تضاد با نتایج فوق، نتایج مطالعه منصوره بر روی رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شیراز، نشان داد با وجود این که تعداد بیشتری از دانشجویان پرستاری و مامایی به طور معنادار رویکرد عمقی را اتخاذ می‌کردند، هیچ همبستگی بین سال تحصیل و رویکرد یادگیری عمقی بین دانشجویان وجود نداشت (۱۹). لاپیر (Lapeyre) نیز در طی انجام مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که تفاوتی در اتخاذ رویکردهای یادگیری در بین گروهی که پرستاری را به صورت دوره‌های آموزشی می‌آموختند و گروهی که در حال تحصیل در دوره کارشناسی پرستاری در دانشگاه

رویکردهای یادگیری دانشجویان در نظر گرفته می‌شود (۷). رویکردهای یادگیری از مفاهیم کلیدی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی هستند (۸). آمیدو (Amidu) نیز براساس گفته رامسدن (Ramsden) رویکردهای یادگیری را به عنوان شیوه‌ای که در آن دانشجویان فعالیت‌های یادگیری را سازماندهی می‌کنند، تعریف می‌نماید (۹). به عبارت دیگر رویکردهای یادگیری دانشجویان به تفاوت‌های فردی آنها در روشی که مطالعه می‌کنند اشاره دارد، به این معنا که آنها برای یادگیری چه انگیزه‌هایی دارند و چه راهی را برای به انجام رساندن آن انتخاب می‌نمایند (۱۰).

رویکردهای یادگیری به نقل از ییلماز (Yilmaz) برای اولین بار به وسیله‌ی مارتون (Marton) و سالجو (Saljo) در سال ۱۹۷۶ شناخته شدند (۱۱). آنها با انجام تحقیقی دو رویکرد یادگیری مغایر با هم را به نام رویکرد یادگیری سطحی و رویکرد یادگیری عمقی شناسایی کردند (۱۲). در رویکرد سطحی، دانشجو تلاش می‌کند تا برای تکتیر و باز تولید منظم مواد یادگیری، آنها را حفظ کند (۱۳). بر یادگیری طوطی‌وار و به یاد سپاری محتوای آموزشی متکی است بدون این که این دانش را با ایده‌های دیگر مرتبط سازد (۱۴). در رویکرد عمقی، دانشجو بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب و تکلیف متمرکز است (۱۵)، ایده‌های جدید را تجزیه و تحلیل نموده و به مفاهیم و اصول شناخته شده قبلی پیوند می‌دهد (۱۶) و به دنبال کشف موضوعی با بیشترین وسعت معنا است (۱۷). در نتیجه رویکرد یادگیری عمقی نتایج بهتری را در یادگیری ماندگار، انتقال دانش و بهره برداری مناسب از آن، باعث می‌شود (۱۸).

از سوی دیگر رویکردهای یادگیری دانشجویان نقش مهمی را در تعیین نتایج آموزشی و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (۱۹ و ۲۰)، به این صورت که موفقیت تحصیلی در فراگیرانی که از رویکرد عمقی استفاده می‌نمایند، بیشتر است. لذا چنانچه عملی باعث یادگیری عمیق گردد، می‌توان انتظار داشت که موفقیت تحصیلی را افزایش خواهد داد (۲۱). تحقیقات اخیر نیز بر اهمیت رویکردهای یادگیری دانشجویان به عنوان عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی

بودند، وجود ندارد (۲۹).

با توجه به این که توسعه رویکرد یادگیری عمقی و توانا ساختن دانشجویان برای توسعه یادگیری پیشرفته همراه با پیشرفت آنها از طریق مطالعه، از اهداف مهم آموزش عالی است، فهمیدن چگونگی تغییر رویکردهای یادگیری دانشجویان در طول زمان، بسیار مهم است (۱ و ۳۰). از سوی دیگر مروری بر مطالعات پیشین و منابع پرستاری نشان می‌دهد که در خصوص فرآیندها و رویکردهایی که دانشجویان در هنگام یادگیری به کار می‌بندند اطلاعات اندکی وجود دارد (۲۱)، بنابراین با در نظر گرفتن تناقضات موجود در نتایج این مطالعات (۱۹ و ۲۸) و نیاز مراکز بهداشتی - درمانی به پرستارانی که بتوانند مراقبت‌های صحیح، مؤثر و شایسته را با توجه به پیچیده‌تر شدن نیازهای مراقبتی بیماران فراهم کنند (۲۱)، پژوهشگر اقدام به پژوهشی با هدف تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در طول تحصیل نمود تا مشخص گردد آیا دانشگاه در برآورده کردن اهداف آموزش عالی موفق بوده است یا خیر. با این امید که نتایج این مطالعه بتواند اطلاعات مفیدی را برای برنامه‌ریزان آموزشی، مسؤولان و اساتید پرستاری و مامایی فراهم آورد تا برای یادگیری هرچه بهتر دانشجویان جهت رسیدن به اهداف آموزش عالی، شرایط و شیوه‌های مناسبی را ایجاد نمایند.

روش‌ها

در این پژوهش توصیفی که به صورت طولی از سال ۱۳۹۲ تا سال ۱۳۹۵ انجام شد، شرکت کنندگان در پژوهش را کلیه دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی ورودی مهر سال ۱۳۹۱ دانشگاه علوم پزشکی بوشهر (۷۶ نفر) تشکیل دادند که به صورت سرشماری وارد مطالعه شدند و تا سال آخر دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفتند. در صورتی که دانشجویی به صورت انتقالی یا مهمان به کلاس اضافه می‌شد، به مجموعه شرکت کنندگان اضافه می‌شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه خود ایفایی بود که از دو بخش تشکیل شده بود: بخش اول شامل سه سؤال در مورد اطلاعات فردی (جنس، رشته تحصیلی و سال تحصیل) و

بخش دوم پرسشنامه تجدید نظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)) که نسخه تصحیح شده پرسشنامه فرآیند مطالعه (Questionnaire (SPQ)) بیگز و به روزترین و ساده‌ترین نسخه پرسشنامه فرآیند مطالعه برای ارزشیابی رویکردهای یادگیری است (۲۴) و شامل ۲۰ سؤال با شاخص امتیازدهی یک تا پنج بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از نمره ۱ به معنی هرگز تا نمره ۵ به معنی همیشه) است که رویکرد یادگیری سطحی و عمقی را می‌سنجد. هر رویکرد شامل ۱۰ سؤال است به این صورت که سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ مربوط به رویکرد عمقی و سؤالات ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷ و ۱۸ مربوط به رویکرد سطحی است. در هر رویکرد حداقل و حداکثر نمره کسب شده توسط آزمون شونده به ترتیب ۱۰ و ۵۰ می‌تواند باشد. نمره مربوط به هر رویکرد از طریق جمع کردن ارزش عددی سؤال‌های مربوطه به دست می‌آید و مقایسه میانگین نمرات رویکردها، درجه اهمیت آن را نشان می‌دهد. نمره بیش‌تر در هر رویکرد نشانگر کاربرد بیش‌تر آن رویکرد است، به این صورت که مقایسه نمره کسب شده توسط یک دانشجو، رویکرد یادگیری وی را نسبت به سایر دانشجویان مشخص می‌کند. این پرسشنامه در ایران در مطالعه انجام شده توسط شکری و همکاران به کمک روش‌های ارزیابی پایایی و تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج تحلیل عامل تأییدی نیز برازش خوبی را برای ساختار دو عاملی در نظر گرفته شده، نشان داده و ضریب پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ نیز برای رویکرد عمقی و سطحی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمده بود (۳۱)، روایی پرسشنامه نیز با نظر هشت تن از اساتید دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه در نیمسال دوم هر سال تحصیلی در کلاس نظری (در سال اول، دوم و سوم) و در محیط بیمارستان (در سال چهارم) با کسب اجازه از مدرس و مربی مربوطه و توضیح در خصوص هدف و نحوه اجرا، محرمانه بودن اطلاعات و اختیاری بودن شرکت در پژوهش، توسط

تعداد دانشجویان ثابت بود. از نظر جنسیت دانشجویان مؤنث با تعداد ۵۵ نفر (۷۸/۶٪) در سال اول، ۵۴ نفر (۷۶/۱٪) در سال دوم، ۵۲ نفر (۸۱/۳٪) در سال سوم و ۵۵ نفر (۷۶/۴٪) و از نظر رشته تحصیلی، دانشجویان کارشناسی پرستاری با تعداد ۴۰ نفر (۵۷/۱٪) در سال اول، ۴۳ نفر (۶۰/۶٪) در سال دوم، ۳۳ نفر (۵۱/۶٪) در سال سوم و ۴۳ نفر (۵۹/۷٪) در سال چهارم، اکثریت شرکت‌کنندگان را تشکیل دادند.

بررسی یافته‌ها نشان داد که میانگین نمره رویکرد عمقی دانشجویان (۲۹/۸۱±۷/۲۳) از مجموع ۵۰ نمره نسبت به رویکرد سطحی آنها (۲۵/۱۵±۷/۲۳) از مجموع ۵۰ نمره در کل دوره تحصیل بیش‌تر است که نشانگر توجه و استفاده غالب دانشجویان از رویکرد عمقی یادگیری است. با این حال آزمون آنووا تفاوت آماری معناداری را در نمره رویکرد عمقی و رویکرد سطحی دانشجویان پرستاری و مامایی بر حسب سال تحصیل نشان نداد (جدول ۱ و ۲).

پژوهشگر در اختیار دانشجویان قرار گرفت و پس از تکمیل در مدت ۲۰ دقیقه در حضور پژوهشگر، جمع‌آوری گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و تحلیلی (آزمون تی مستقل جهت تعیین معناداری تفاوت رویکردهای یادگیری بر حسب رشته تحصیلی و جنسیت و آزمون آنووا جهت تعیین معناداری تفاوت بر حسب سال تحصیل) به کمک نرم‌افزار SPSS-23 با سطح معناداری $P < 0/05$ استفاده گردید.

نتایج

از ۷۶ پرسشنامه توزیع شده در هر سال، ۷۰ (۹۲/۱٪) پرسشنامه در سال اول، ۷۱ (۹۳/۴۲٪) پرسشنامه در سال دوم، ۶۴ (۸۳/۲۴٪) پرسشنامه در سال سوم و ۷۲ (۹۴/۷۳٪) پرسشنامه در سال چهارم به طور کامل تکمیل شده بود. لازم به ذکر است در طول مطالعه مواردی از قبیل نقل و انتقال و مهمان شدن دانشجویان دیده نشد و

جدول ۱: مقایسه میانگین و انحراف معیار رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری در طی چهار سال تحصیلی

P	کارشناسی پرستاری				رویکردهای یادگیری
	سال اول میانگین	سال دوم میانگین	سال سوم میانگین	سال چهارم میانگین	
۰/۱۰۹	۲۵/۵۰±۷/۴۰	۲۵/۶۳±۷/۲۵	۲۸/۹۴±۹/۷۶	۲۴/۴۹±۷/۹۲	رویکرد سطحی
۰/۴۸۱	۲۸/۰۳±۶/۸۷	۲۹/۷۹±۷/۴۰	۳۰/۷۰±۹/۵۰	۲۸/۵۳±۸/۶۶	رویکرد عمقی

جدول ۲: مقایسه میانگین و انحراف معیار رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی مامایی در طی چهار سال تحصیلی

P	کارشناسی مامایی				رویکردهای یادگیری
	سال اول میانگین	سال دوم میانگین	سال سوم میانگین	سال چهارم میانگین	
۰/۲۳۲	۲۴/۴۳±۶/۱۲	۲۵/۰۴±۶/۷۸	۲۲/۲۶±۴/۲۹	۲۴/۵۵±۵/۵۱	رویکرد سطحی
۰/۳۲۸	۲۹/۶۷±۵/۳۲	۳۲/۳۶±۵/۳۶	۳۰/۲۶±۵/۴۱	۳۰/۳۴±۷/۰۴	رویکرد عمقی

آماري ($P=0/02$) نشان داد. همچنین مقایسه میانگین رویکرد یادگیری دانشجویان بر حسب جنسیت توسط آزمون تی مستقل نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت معناداری را از نظر آماری در استفاده از رویکرد عمقی بین دو جنس بود، این در حالی است که

میانگین رویکرد یادگیری دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی نشان‌دهنده این مطلب است که دانشجویان کارشناسی پرستاری نسبت به دانشجویان کارشناسی مامایی از رویکرد سطحی‌تری در یادگیری برخوردارند، آزمون تی مستقل نیز معنادار بودن این تفاوت را از نظر

دانشجویان مذکر از رویکرد یادگیری سطحی‌تری در مقایسه با دانشجویان مؤنث برخوردار بودند و آزمون‌تی مستقل هم نشان‌دهنده تفاوت آماری معنادار در استفاده از

این رویکرد در بین دانشجویان مذکر و مؤنث بود (جدول ۳).

جدول ۳: مقایسه میانگین رویکردهای یادگیری دانشجویان بر حسب جنسیت

p	مؤنث	مذکر	رویکردهای یادگیری
	میانگین	میانگین	
۰/۰۰۱	۲۴/۴۱±۶/۶۵	۲۷/۷۵±۸/۵۶	رویکرد سطحی
۰/۹۵۴	۲۹/۷۹±۶/۷۴	۲۹/۸۵±۸/۸۵	رویکرد عمقی

بحث

پژوهش توصیفی حاضر به روش طولی و با هدف تعیین رویکردهای یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر انجام شد، نتایج نشان داد رویکرد غالب دانشجویان کارشناسی پرستاری و مامایی در طی چهار سال تحصیل، رویکرد یادگیری عمقی بود. بدین معنا که دانشجویان در هنگام مطالعه بیش‌تر به دنبال مقاصد زیربنایی و درک و فهم معنادار و واقعی مطالب خوانده شده، هستند تا این که فقط هدف را محدود به ملزومات درسی نموده و به حفظ کردن غیرفعال و یادگیری طوطی‌وار متکی باشند. به‌کارگیری سبک و رویکرد مناسب در یادگیری توسط دانشجویان، عامل بسیار مهمی در ارتقا و پیشرفت تحصیلی آنها و ماندگاری و ثبات دانش فراگرفته شده است. این یافته هم‌راستا با مطالعات یزدانخواه فرد و همکاران، منصوره و همکارانش و اسلنگرو (Snelgrove) بود که نشان‌دهنده استفاده بیش‌تر دانشجویان از رویکرد یادگیری عمقی نسبت به رویکرد یادگیری سطحی بود (۱۹ و ۳۲). البته باید یادآور شد که داده‌های به دست آمده بر پایه یک پرسشنامه خودگزارشی است که در آن دانشجویان رویکرد مطالعه خود را منعکس می‌کنند و رویکرد واقعی مورد استفاده آنها به طور مستقیم اندازه‌گیری نمی‌شود.

مطالعاتی و یادگیری آنها ایجاد نکرده است. منصوره و همکارانش نیز در مطالعه خود بیان داشته‌اند که سال تحصیلی، رویکرد یادگیری اخذ شده توسط دانشجویان را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد که با نتایج ما هم‌خوانی دارد (۱۹). این یافته در مطالعه لاپیر (Lapeyre) نیز تأیید شده است (۲۹). این در حالی است که تیواری (Tiwari) و همکاران با انجام مطالعه‌ای روی دانشجویان پرستاری و شکورنیا و همکاران با انجام مطالعه‌ای روی دانشجویان پرستاری و مامایی نشان دادند که دانشجویان سال بالا نسبت به دانشجویان سال پایین از رویکرد یادگیری عمقی‌تری استفاده می‌کنند که در جهت خلاف یافته پژوهش حال حاضر است (۱۸ و ۲۸). تفاوت‌ها در یافته‌های پژوهش‌ها می‌تواند عوامل مختلفی داشته باشد از جمله، مشخصات نمونه‌های مورد بررسی، روش‌های آماری مورد استفاده و مکان اجرای پژوهش و از سوی دیگر تعداد کم و نامتقارن نمونه‌ها.

از یافته‌های دیگر این پژوهش این که دانشجویان پرستاری نسبت به دانشجویان مامایی، بیش‌تر از رویکرد سطحی در یادگیری شان استفاده می‌کنند، که دلیل آن می‌تواند حضور دانشجویان مذکر در رشته پرستاری باشد. زیرا همان‌طور که نتایج به دست آمده نشان می‌دهد دانشجویان مذکر رویکرد سطحی‌تری داشتند. این یافته با نتایج مطالعه یزدانخواه فرد و همکاران هم‌راستا است که نشان دادند دانشجویان کارشناسی پرستاری نسبت به دانشجویان کارشناسی مامایی و کارشناسی ارشد پرستاری رویکرد سطحی‌تری داشتند (۱). البته باید به یاد داشت که یک

از دیگر نتایج به دست آمده، این که سال تحصیلی دانشجویان تأثیری در رویکرد یادگیری اخذ شده آنها نداشته است به این معنا که افزایش مدت حضور دانشجویان در دانشگاه هیچ تغییری را در رویکرد

حجم کوچک نمونه و لحاظ نشدن دانشجویان سایر رشته‌ها بود؛ از این رو موجب کاهش قابلیت تعمیم نتایج گردید. بنابراین با توجه به اهمیت رویکردهای یادگیری دانشجویان، انجام مطالعاتی جامع‌تر با تعداد نمونه‌های بیشتر و بر روی دانشجویان سایر رشته‌ها و دانشجویان دانشگاه‌های مادر پیشنهاد می‌شود، تا بتوان با مقایسه نتایج حاصل، راهبردهایی را جهت بهبود شرایط مطالعه و یادگیری دانشجویان ارائه داد.

نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که بیش‌تر دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر از رویکرد یادگیری عمقی استفاده می‌کنند و سال تحصیلی دانشجویان تأثیری در رویکرد یادگیری اخذ شده آنها نداشته است. علاوه بر آن یافته‌ها نشان داد که سال تحصیلی روی رویکرد یادگیری دانشجویان تأثیری ندارد. با این حال بین دانشجویان مذکر و مؤنث در میزان استفاده از رویکرد سطحی یادگیری تفاوت معناداری مشاهده شد.

نتایج این مطالعه ضرورت توجه و شناسایی رویکرد یادگیری دانشجویان را از جانب برنامه‌ریزان آموزشی، مسئولان و اساتید پرستاری طلب می‌کند تا بدین طریق جهت یادگیری بهتر دانشجویان برای رسیدن به اهداف آموزش عالی، شرایط و شیوه‌های مناسبی را ایجاد نمایند.

قدردانی

در پایان از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر که حمایت مالی لازم را از این مطالعه به عمل آوردند و همچنین کلیه دانشجویان عزیزی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر را داریم. همچنین تشکر صمیمانه خود را خدمت جناب آقای امید شکر که نسخه روا و پایای فارسی پرسشنامه تجدید نظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه را در اختیار پژوهشگران قرار دادند، تقدیم می‌داریم.

دانشجو می‌تواند در زمان‌های مختلف، رویکردهای یادگیری متفاوتی را در پیش گیرد (۳ و ۴)، در واقع رویکردهای یادگیری، جزء ویژگی‌های ثابت یادگیرندگان و شخصیت فردی آنها نبوده و مفاهیمی پویا هستند (۳۳ و ۳۴). اگرچه معمولاً دانشجویان یک رویکرد ترجیحی دارند، این رویکرد می‌تواند به طور آگاهانه یا ناآگاهانه به وسیله عواملی مثل شخصیت و ویژگی‌های فردی دانشجویان، محیط و زمینه آموزشی تحت تأثیر قرار گیرد (۳۵ و ۳۷). فرض بر این است که دانشجویان زمانی که احساس نمایند یک تکلیف درسی نیاز به عملکرد منفعل و بازتولید جزئیات دارد، رویکرد سطحی را انتخاب می‌نمایند و از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند. در مقابل هنگامی که تکلیف محول شده را نیازمند به فرآیندهای شناختی سطح بالا درک کنند، تمایل بیش‌تری به استفاده از رویکرد عمقی از خود نشان می‌دهند (۳۵).

از دیگر یافته‌های این پژوهش این که در میزان استفاده از رویکردهای یادگیری سطحی، بین دانشجویان مؤنث و مذکر تفاوت معناداری وجود داشت، این یافته با نتایج پژوهش گیجبلز (Gijbels) که رویکردهای یادگیری دانشجویان حقوق یکی از دانشکده‌های حقوق اروپا را سنجیده بود، هم‌خوانی داشت (۳۶). با این وجود مطالعاتی نیز بودند که تفاوتی را بین رویکردهای یادگیری دانشجویان مؤنث و مذکر نشان نداده بودند (۳۷ و ۳۸). ناهماهنگی در نتایج این مطالعات نیز می‌تواند ناشی از نابرابری تعداد دانشجویان مؤنث و مذکر و همچنین مشخصات این نمونه‌ها باشد.

از نقاط قوت این پژوهش می‌توان به اجرای آن به صورت طولی و بین دو رشته مختلف اشاره نمود که امکان مقایسه بهتر و دقیق‌تر تغییرات ایجاد شده در رویکرد دانشجویان در طی گذشت زمان و ماهیت رشته‌های مختلف را فراهم می‌آورد. از محدودیت‌های موجود در این مطالعه، برابر نبودن تعداد دانشجویان در دو رشته و دانشجویان مؤنث و مذکر، عدم تمایل تعدادی از نمونه‌ها به تکمیل پرسشنامه،

منابع

1. Yazdankhahfard M, Gholami S, Bahreini M, Mirzaei K. [Approaches to learning among nursing and

- midwifery students' of Bushehr University of Medical Science in 2012-2013]. *Journal of Nursing Education*. 2014; 3(3):14-22. [Persian]
2. Mirzabeigi A. [Tarh Va Barnamehriziye Darsi Dar Amoozeshe Rasmi Va Amoozeshe Manabe Ensani]. 3rded. Tehran: Yastaroon; 2001: 420. [Persian]
 3. Parsa A, Saketi P. [Barresiye ravabeteye sade va chand-ganeyeye sakht va sazgerayi dar kelase dars va shiveye ejraye barnameye darsi(ruykarde tadrīs va arzyabi) ba ruykardhaye yadgiriye daneshjuyan dar doreharehaye karshenasiye daneshgah-e Shiraz]. *Journal Of Education*. 2005; 3(4): 147-84. [Persian]
 4. Parsa A, saketi P. [Ruykardhaye yadgiri, natayeje yadgiri va edrakate daneshjuyan az barnameye darsiye ejra shode va doreye tahsili]. *Journal of Education*. 2007; 26(3): 1 - 23. [Persian]
 5. Baratali Alavijeh H. [Ravanshenasiye Motalee]. Esfahan: Payame alavi; 2004. [Persian]
 6. Momeni mahmouei H, Karami M. [Karbaste roykarde sakht va saz gerayi dar amoozesh va parvareh]. *Scientific Journal of Education Research*. 2007; 11(3): 132-54. [Persian]
 7. Diehm RA, Lupton M. Approaches to Learning Information Literacy: A Phenomenographic Study. *The Journal of Academic Librarianship*. 2012; 38(4): 217 – 2.
 8. Flood B, Wilson RMS. An exploration of the learning approaches of prospective professional accountants in Ireland. *Accounting Forum*. 2008; 32(3): 225 - 39.
 9. Amidu AR. Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance. *Proceeding of the 48th ASC Annual International Conference; Birmingham City University; 2012; leeds, UK. Birmingham: Copyright by the Associated Schools of Construction; 2012.*
 10. ChamorroPremuzic T, Furnham A, Christopher AN, Garwood J, Neil Martin G. Birds of a feather: Students' preferences for lecturers' personalities as predicted by their own personality and learning approaches. *Personality and Individual Differences*. 2008; 44(4): 965-76.
 11. Yılmaz MB, Orhan F. The use of Internet by high school students for educational purposes in respect to their learning approaches. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010; 2(2): 2143 - 50.
 12. Ballantine JA, Duff A, McCourt Larres P. Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education*. 2008; 26(4): 188-201.
 13. Struyven K, Dochy F, Janssens S, Gielen S. On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*. 2006; 16(4): 279-94.
 14. Khormaei F, Khayer M. [Barresiye rabeteye hadaf gerayi va ruykarde daneshjuyan be yadgiri]. *Journal Management System*. 2007; 7(2):123-38. [Persian]
 15. Seyf D, Khayer M. [Rabeteye bavarhaye angizeshi ba ruykardhaye yadgiri dar miyane jamei az daneshjuyane reshteye pezeshti va mohandesiyeh daneshgah-haye Shiraz]. *Journal of Psychology Achivment*. 2007; 3(1-2): 57 - 82. [Persian]
 16. Duff A, Boyle E, Dunleavy K, Ferguson J. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 2004; 36(8): 1907 - 20.
 17. Von Stumm S, Furnham AF. Learning approaches: Associations with Typical Intellectual Engagement, intelligence and the Big Five. *Personality and Individual Differences*. 2012; 53(5): 720-3.
 18. Shakurnia A, Alijani H, Elhampour H, Afra M. [Nursing and Midwifery students' approaches to study and learning in AJUMS]. *Iranian Journal of Nursing Research*. 2012; 7 (26):57-68.[Persian]
 19. Mansouri P, Soltani F, Rahemi S, Nasab MM, Ayatollahi AR, Nekoeian AA. Nursing and midwifery baccalaureate students' approaches to study and learning at Fatemeh School of Nursing Shiraz University of Medical Science. *J Adv Nurs*. 2006 ; 54(3): 351-8.
 20. Chamorro-Premuzic T, Furnham A. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*. 2008; 44(7): 1596 - 603.
 21. Nejat N, Kouhestani H, Rezaei K. [Effect of Concept Mapping on Approach to Learning among Nursing Students]. *Hayat*. 2011; 17 (2):22-31. [Persian]
 22. Chamorro-Premuzic T, Furnham A, Lewis M. Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*. 2007; 17(3): 241 - 50.
 23. Choo Goh PS. Assessing the approaches to learning of Twinning programme students in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 2006; 3(1): 93-116.
 24. Mokhtar SB, Choo GS, Husain MY, Rahman S. The Bahasa Melayu R-SPQ-2F: A Preliminary Evidence of its Validity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010; 7: 151-5.
 25. Yang Y-F, Tsai C-C. Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment.

- Learning and Instruction. 2010; 20(1): 72 - 83.
26. Yazdankhah Fard M, Pouladi S, Kamali F, Zahmatkeshan N, Mirzaei K, Akaberian S, et al. [The Stressing Factors in Clinical Education: The Viewpoints of Students]. Iranian Journal of Medical Education. 2009; 8(2): 341-350. [Persian]
 27. Shakurnia A, Elhampour H, Ghafourian boroojerdi M, Saiedian R. [Nursing and medical students' study and learning approaches]. Jentashapir Journal of Health Research. 2011; 2(4): 201 - 12. [Persian]
 28. Tiwari A, Chan S, Wong E, Wong D, Chui C, Wong A, et al. The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. Nurse Educ Today. 2006; 26(5): 430-8.
 29. Lapeyre E. Nursing students' learning styles: A comparison of degree and non-degree student approaches to studying. Nurse Educ Today. 1992; 12(3):192-199.
 30. Duff A. Approaches to learning: factor invariance across gender. Personality and Individual Differences. 2002; 33(6): 997 - 1010.
 31. Shokri O, Kadivar P, Valiollahi F, Sangari A. [Role of personality traits and learning approaches on academic achievement of university students]. Journal of Psychological Research. 2007; 9(3-4): 65 - 84. [Persian]
 32. Snelgrove SR. Approaches to learning of student nurses. Nurse Educ Today. 2004; 24(8): 605-14.
 33. Yamini M, Kadivar P, Farzad V, Moradi A. [Rabeteye beyne edrak az mohite yadgiriye sakhtan-geraye ejtemaei, sabk-haye tafakor ba ruykarde amigh be yadgiri va bazdeh-ha ya payamadhaye yadgiri]. Modern psychological research. 2008; 12(3):139-71. [Persian]
 34. Leung SF, Mok E, Wong D. The impact of assessment methods on the learning of nursing students. Nurse Educ Today. 2008; 28(6): 711-9.
 35. Segers M, Martens R, Van den Bossche P. Understanding how a case-based assessment instrument influences student teachers' learning approaches. Teaching and Teacher Education. 2008; 24(7): 1751-64.
 36. Gijbles D, Van de Watering G, Dochy F, Van den Bossche P. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. European Journal of Psychology of Education. 2005; 20(4): 327-41.
 37. Taher AMH, Chen J. Assessing learning approaches of Chinese local MBA students: An investigation using the Revised Two-factor Study Process Questionnaire(R-SPQ-2F). Educational Research and Reviews. 2011; 6(19): 974-8.
 38. Zhu C, Valcke M, Schellens T. A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning?. Learnin and Individual Differences. 2008; 18(1): 120-7.

Learning Approaches of Undergraduate Nursing and Midwifery Students: A Longitudinal Study

Mohammad Reza Yazdankhah fard¹, Sahar Gholami Baroughi², Masoud Bahreini³, Kamran Mirzae⁴

Abstract

Introduction: Development of advanced learning along with students' progress is one of the main goals of higher education and learning approaches act as a key concept. Therefore, it is very important to understand how students' learning approaches change over time. The aim of this study was to investigate the learning approaches of undergraduate nursing and midwifery students during their studies at Bushehr University of Medical Sciences.

Methods: This descriptive-longitudinal study was conducted from 2012-16. A total of 76 undergraduate nursing and midwifery students who entered Bushehr University of Medical Sciences were selected by means of census method. Learning approaches of the students were measured using the Persian version of Revised Two-Factor Study Process Questionnaire whose validity and reliability were confirmed. Data were analyzed using descriptive statistics, independent t-test and ANOVA.

Results: Findings showed that the majority of students used the deep learning approach (29.81 ± 7.234 , total=???) throughout their studying years. However, ANOVA test did not show a statistically significant difference between surface and deep learning approaches scores of nursing ($p=0.109$, $p=0.481$) and midwifery ($p=0.232$, $p=0.328$) students in terms of the years of study. Although, independent t-test showed a statistically significant difference in employing the surface learning approach in terms of the field of study ($p=0.02$) and gender ($p=0.001$).

Conclusion: Although deep learning was the dominant approach, there was no change in the students' learning approaches in higher years of education. Therefore, given the focus of higher education on developing the deep learning approach in students and the importance of medical science fields for society, it is necessary for teachers, managers and educational planners to assess the deep learning approach.

Keywords: Higher education, nursing, midwifery, learning approaches, surface approach, deep approach

Addresses:

1. Instructor, PhD Student of Medical Education in Isfahan University of Medical Sciences, Nursing Department, School of Nursing and Midwifery, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: m.r.yazdankh@bpums.ac.ir
2. (✉) Instructor, Nursing Department, School of Nursing and Midwifery, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: sahargholami_b67@yahoo.com
3. Associate Professor, Nursing Department, School of Nursing and Midwifery, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: m.bahreini@bpums.ac.ir
4. Associate Professor, Community Medicine Department, School of Medicine, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: k.mirzae@bpums.ac.ir