

ارتباط بین رویکردهای یادگیری و مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان

عفت شهرآبادی، محسن رضاییان*، علی اکبر حقدوست

چکیده

مقدمه: رویکرد یادگیری، متغیری است که اکثر صاحب‌نظران پایه اساسی یادگیری تلقی کرده، آن را به دو دسته رویکرد عمقی (Deep Approach) و سطحی (Surface Approach) تقسیم نموده‌اند. در این مطالعه، رابطه رویکردهای یادگیری و مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان مورد بررسی قرار گرفته است.

روش‌ها: این مطالعه توصیفی مقطعی در سال ۱۳۹۱ انجام شد. تعداد ۳۷۰ نفر به صورت سهمیه‌ای تصادفی ساده از رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، پرستاری-مامایی و پیراپزشکی از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان انتخاب گردیدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه استاندارد فرآیند رویکرد مطالعه فرم دو عاملی تجدید نظر شده (R-SPQ-2F or Revised two-factor Study) (Process Questionnaire) بود، که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است. جهت سنجش پیشرفت تحصیلی، معدل کل ترم‌های قبل دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری توصیفی و استنباطی (آزمون‌های آماری t مستقل، آنالیز واریانس یک‌راهه و ضریب همبستگی اسپیرمن و رگرسیون خطی چندگانه) انجام شد.

نتایج: میانگین و انحراف معیار رویکرد عمقی برابر $3/21 \pm 0/54$ به طور معناداری از رویکرد یادگیری سطحی آنان $2/92 \pm 0/64$ بیش‌تر است ($p < 0/001$ و $t = 6/65$). در این مطالعه رویکرد عمقی با معدل رابطه مثبت و مستقیم ($r = 0/41$ و $p = 0/12$) و رویکرد سطحی با معدل رابطه منفی و معکوس ($r = -0/11$ و $p = 0/05$) داشت. مهم‌ترین شاخص پیش‌بینی‌کننده معدل کل دانشگاهی، رویکرد عمقی بود. یعنی با افزایش یک واحد در متغیر رویکرد عمقی، میانگین معدل کل دانشگاهی، $0/28$ افزایش یافت. در کلیه رشته‌ها، میانگین رویکرد عمقی دانشجویان بیش‌تر از رویکرد سطحی بوده، اما اختلاف رویکرد عمقی در بین رشته‌ها، معنادار نیست ($p = 0/52$).

نتیجه‌گیری: این مطالعه نشان‌دهنده رویکرد عمقی به عنوان پیش‌بینی‌کننده نتایج یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان است. لذا بایستی دانشجویان را جهت اتخاذ رویکرد عمقی، با مداخلات آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی‌های صحیح یاری نمود.

واژه‌های کلیدی: رویکرد عمقی، رویکرد سطحی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان، رویکرد های مطالعه.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / دی ۱۳۹۲؛ ۱۱۳(۱۰): ۸۶۰ تا ۸۶۸

مقدمه

امروزه یکی از عوامل مؤثر یادگیری و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان، رویکرد یادگیری آنان است. اکثریت روانشناسان پرورشی و

* نویسنده مسؤول: دکتر محسن رضاییان (استاد)، گروه پزشکی اجتماعی، دانشگاه

علوم پزشکی رفسنجان، رفسنجان، ایران. moeygmr2@yahoo.co.uk

عفت شهرآبادی، کارشناس ارشد آموزش پزشکی، دانشکده آموزش علوم پزشکی،

دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران. (s_e_1400@yahoo.com)

دکتر علی اکبر حقدوست (استاد)، مرکز تحقیقات مدل‌سازی در سلامت، پژوهشکده

آینده‌پژوهی در سلامت، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان، ایران.

(ahaghdooost@gmail.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۳/۱۵، تاریخ اصلاحیه: ۹۲/۷/۲۰، تاریخ پذیرش: ۹۲/۷/۲۱

همبستگی معنادار منفی وجود داشت (۱۳ و ۲). در برخی پژوهش‌ها بیان شده است که ارتباط آماری مثبت و معنادار بین رهیافت عمیق با ترجیح برای درک مطلب (۴۹۵/۱=) و رهیافت سطحی با ترجیح برای ارائه مجدد اطلاعات (۳۶۷/۱=) وجود دارد (۳). در مطالعاتی نیز گزارش گردیده است که مهارت‌ها و راهبردهای مطالعه و یادگیری قابل آموزش و یادگیری هستند (۱۴ و ۱۵).

بنابراین، با توجه به این که در اغلب دانشگاه‌ها توجه اصلی به محتوای برنامه درسی، تدریس، ارزیابی و امتحان بوده، توجه اندکی بر روش یادگیری دانشجویان شده است. در حالی که شیوه رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان اثرات مهمی بر روی نتایج یادگیری داشته و با تسهیل یادگیری، عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد (۱۶). لذا این نکته بسیار با اهمیت است که طراحان برنامه‌ریزی و اساتید در رابطه با رویکردهای یادگیری دانشجویان خود اطلاع داشته باشند تا بتوانند فراگیرانی را تربیت نموده که به ارتقای و پیشرفت جامعه کمک نمایند. از سوی دیگر، با گسترش روزافزون دانش و پیشرفت تکنولوژی، عمر دانش و اطلاعات در رشته‌هایی مانند علوم پزشکی کوتاه گردیده است. دانشجویان در هنگام حضور در محیط واقعی کار آنچه را که آموخته‌اند کهنه و منسوخ شده است (۱۷). بنابراین، جهت غلبه بر این شرایط بایستی به جای انتقال دانش و اطلاعات از ذهنی به ذهن دیگر چگونه آموختن را به دانشجویان تعلیم داد. تا علاوه بر موفقیت در پیشرفت تحصیلی، موفقیت آنها در طول دوره اشتغال حرفه‌ای نیز تداوم یابد. لذا، با توجه به این که یکی از عوامل موفقیت و عملکرد تحصیلی، رویکردهای یادگیری و مطالعه است (۱۸). این مورد در رشته‌های علوم پزشکی که پیامد کاری آنها با حیات انسان‌ها سرو کار دارد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بنابراین، ضرورت ایجاب می‌کند که رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان علوم پزشکی با عملکرد

متخصصان یادگیری چگونگی برخورد یادگیرندگان با مطالب را رویکرد یادگیری گفته‌اند (Studying approaches) (۳ تا ۱).

پیشینه بررسی رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان به دو نوع رویکرد اشاره دارد که شامل رویکرد سطحی و عمقی است (۳ تا ۵). رویکرد عمقی با هدف درک واقعی مطالب به کار می‌رود و باعث یادگیری معنادار و طولانی مدت می‌شود. در مقابل رویکرد سطحی به حفظ مطالب به کمک راهبرد یادگیری طوطی‌وار می‌پردازد و به درک معنای مطالب نمی‌انجامد (۲ تا ۵). Chin نیز گزارش نمود که بعضی از دانشجویان در یادگیری علم از سایرین موفق‌تر هستند این تفاوت به روش یادگیری آنها که معنادار یا طوطی‌وار است مربوط می‌گردد (۶).

برخی از تحقیقات، از رویکرد دیگری به نام رویکرد راهبردی (Strategic Approach) یا پیشرفتی (Achieving Approach) نام برده‌اند. ویژگی آن، انگیزه رقابتی، نیازهای ارزیابی و به کار بردن حداکثر تلاش به روشی سازمان یافته برای کسب بالاترین نمرات بوده است (۳ و ۷ و ۸). اما آخرین تجدید نظری که به ارزیابی رویکردهای مطالعه و یادگیری پرداخته با انجام تحلیل عاملی، ساختار دو عامل یعنی رویکرد سطحی و عمقی را تأیید نموده است. در این تجدید نظر، رویکرد راهبردی از ساختار پرسشنامه حذف گردید (۹ و ۱۰). تعدادی از تحقیقات نشان می‌دهند که بیشترین رویکرد یادگیری مورد استفاده دانشجویان، رویکرد یادگیری عمقی است (۲ و ۱۱).

از پیامدهایی که بدنبال یادگیری اتفاق می‌افتد نتایج آن است. همچنین تعیین کیفیت نتایج یادگیری در اثر کیفیت فعالیت‌های یادگیری بدست می‌آید (۱۲). مطالعات انجام شده در این خصوص نشان دادند که بین رویکرد عمقی و نتایج یادگیری (پیشرفت تحصیلی) همبستگی معنادار مثبت و بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی

تحصیلی آنها مورد بررسی قرار گیرد. هدف این مطالعه، تعیین رابطه بین رویکردهای یادگیری و مطالعه (رویکرد یادگیری عمقی و سطحی) با پیشرفت تحصیلی (معدل ترم‌های قبل) دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان است. با تعیین نقاط قوت و ضعف رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان، مسؤولین مربوطه می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی‌های صحیح زمینه موفقیت و ارتقای دانشجویان را فراهم نمایند. به عبارتی به ارتقای سلامت انسان‌ها کمک نمایند.

روش‌ها

این مطالعه از نوع توصیفی مقطعی است که در سال ۱۳۹۱ انجام شد. جامعه مورد پژوهش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان شامل رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، پرستاری-مامایی و پیراپزشکی (اتاق عمل، رادیولوژی، علوم آزمایشگاهی و هوشبری) که در مقطع دکترای حرفه‌ای و کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند مورد مطالعه قرار گرفت. تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران و به شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای تصادفی ساده بر اساس هر رشته تحصیلی از بین دانشجویان انتخاب شد. به طور کلی در این تحقیق ۳۷۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مربوط به رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان پرسشنامه "فرآیند رویکرد مطالعه" بود. این پرسشنامه توسط Biggs، Kamber و Lung ساخته شده است. فرم دو عاملی تجدیدنظر شده پرسشنامه مذکور برای استفاده معلمان/اساتید در ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان/دانشجویان ارائه گردیده است، که در تحقیق اخیر از پرسشنامه تجدید نظر شده (Revised two-factor Study Process Questionnaire)

استفاده گردید (۱۰). قسمت اول پرسشنامه اطلاعات دموگرافیک افراد شامل: سن، جنسیت، رشته تحصیلی، معدل کل پیش دانشگاهی، معدل کل دروس گذرانده شده در دانشگاه و مقطع تحصیلی بود. قسمت دوم جهت سنجش رویکردهای یادگیری (سطحی و عمقی) طراحی گردید. پرسشنامه مذکور دارای ۲۰ سؤال است که رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی را مشخص می‌کند. هر رویکرد از دو بعد انگیزه و پیشرفت تشکیل شده است. هر کدام از این رویکردها دارای ۱۰ سؤال است. سؤالات بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده‌اند. جهت سؤالات، پاسخ‌های کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق به ترتیب نمرات از ۱ تا ۵ در نظر گرفته شد. اندازه‌گیری امتیاز در هر حیطه با میانگین نمرات محاسبه گردید (بالاترین میانگین نمرات در هر حیطه ۵ و پایین‌ترین میانگین نمرات ۱ است). مقایسه میانگین رویکردها (سطحی و عمقی)، درجه اهمیت آنها را نشان می‌دهد. یعنی رویکرد اصلی فرد، رویکردی است که وی در آن بیش‌ترین میانگین را به دست آورده است.

اعتبار و پایایی ابزار مذکور توسط امید شکری و همکاران در بررسی تحت عنوان رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد تأیید قرار گرفته است (۹). از آنجایی که پرسشنامه مذکور در دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور مورد سنجش واقع نگردیده، همچنین برخی سؤال‌های پرسشنامه توسط پژوهشگر تحت ویرایش قرار گرفت، بنابراین، پایایی و روایی ابزار مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفت و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ (رویکرد عمقی $\alpha=0.70$ و رویکرد سطحی $\alpha=0.77$) استفاده گردید. جهت محاسبه روایی، پرسشنامه مذکور در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران قرار گرفت و از لحاظ محتوایی و صورتی اصلاحات لازم انجام گردید. ابزار سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان معدل کل

این مطالعه از نوع توصیفی مقطعی است که در سال ۱۳۹۱ انجام شد. جامعه مورد پژوهش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان شامل رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، پرستاری-مامایی و پیراپزشکی (اتاق عمل، رادیولوژی، علوم آزمایشگاهی و هوشبری) که در مقطع دکترای حرفه‌ای و کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند مورد مطالعه قرار گرفت. تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران و به شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای تصادفی ساده بر اساس هر رشته تحصیلی از بین دانشجویان انتخاب شد. به طور کلی در این تحقیق ۳۷۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مربوط به رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان پرسشنامه "فرآیند رویکرد مطالعه" بود. این پرسشنامه توسط Biggs، Kamber و Lung ساخته شده است. فرم دو عاملی تجدیدنظر شده پرسشنامه مذکور برای استفاده معلمان/اساتید در ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان/دانشجویان ارائه گردیده است، که در تحقیق اخیر از پرسشنامه تجدید نظر شده (Revised two-factor Study Process Questionnaire)

روش‌ها

این مطالعه از نوع توصیفی مقطعی است که در سال ۱۳۹۱ انجام شد. جامعه مورد پژوهش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان شامل رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، پرستاری-مامایی و پیراپزشکی (اتاق عمل، رادیولوژی، علوم آزمایشگاهی و هوشبری) که در مقطع دکترای حرفه‌ای و کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند مورد مطالعه قرار گرفت. تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران و به شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای تصادفی ساده بر اساس هر رشته تحصیلی از بین دانشجویان انتخاب شد. به طور کلی در این تحقیق ۳۷۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مربوط به رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان پرسشنامه "فرآیند رویکرد مطالعه" بود. این پرسشنامه توسط Biggs، Kamber و Lung ساخته شده است. فرم دو عاملی تجدیدنظر شده پرسشنامه مذکور برای استفاده معلمان/اساتید در ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان/دانشجویان ارائه گردیده است، که در تحقیق اخیر از پرسشنامه تجدید نظر شده (Revised two-factor Study Process Questionnaire)

حرفه ای ۱۶۶ نفر (۴۵/۸۶٪) مشغول به تحصیل بودند. تعداد دانشجویان دانشکده پزشکی ۱۰۸ نفر (۲۹/۸٪)، دندانپزشکی ۵۸ نفر (۱۶٪)، پرستاری-مامایی ۷۱ نفر (۱۹/۶٪) و پیراپزشکی ۱۲۵ نفر (۳۴/۵٪) بود. دانشجویان بر اساس سن به دسته‌های کم‌تر از ۲۰ سال ۹۹ نفر (۳۰/۵٪)، ۲۱-۲۴ سال ۲۰۹ نفر (۶۳/۳٪) و ۲۵-۳۵ سال ۱۷ نفر (۵/۲٪) تقسیم شدند.

رویکرد مطالعه و یادگیری عمقی کل دانشجویان برابر ۳/۲۱±۰/۵۴ که از رویکرد سطحی آنها (۲/۹۲±۰/۶۴) بیشتر بود و بر اساس آزمون آماری t مستقل این تفاوت معنادار بود ($P < 0.001$ و $t = 6.056$). میانگین و انحراف معیار رویکردهای عمقی به ترتیب در رشته پزشکی ۳/۱۷±۰/۶۰، دندانپزشکی، ۳/۲۳±۰/۴۸، پرستاری-مامایی ۳/۲۸±۰/۴۴ و پیراپزشکی ۳/۱۸±۰/۵۵ بود. بر اساس آزمون آماری آنوا میانگین و انحراف معیار نمرات رویکرد عمقی در رشته‌های مذکور تفاوت آماری معناداری نداشت. همچنین، مقایسه میانگین رویکردهای یادگیری (سطحی و عمقی) در رشته‌های مذکور بر اساس آزمون آماری آنوا تفاوت معناداری را نشان نداد ($P = 0.762$).

مقایسه میانگین رویکردهای یادگیری (سطحی و عمقی) در پسرها و دخترها بر اساس آزمون آماری t مستقل معنادار بود ($P = 0.047$ و $t = 1.998$) و یافته‌ها نشان داد رویکرد یادگیری سطحی پسرها (۳/۰۲±۰/۶۵) بیشتر از دخترها (۲/۸۷±۰/۶۳) است.

بر اساس آزمون آماری آنوا تفاوت معناداری بین رویکردهای یادگیری و سن دانشجویان وجود نداشت ($p = 0.35$). البته در گروه‌های سنی بالاتر، رویکرد یادگیری عمقی‌تر می‌شود (جدول ۱).

جدول ۱: مقایسه‌ی میانگین و انحراف معیار امتیاز رویکرد مطالعه عمقی و سطحی در دانشجویان به تفکیک سن

f	p	سن		رویکرد یادگیری
		۲۵-۳۵	۲۱-۲۴	
			زیر ۲۰ سال	

دروس گذرانده شده تا ترم قبل در دانشگاه بود که توسط نمونه‌ها تکمیل گردید. در این بررسی دانشجویان ترم اول کلیه رشته‌ها از مطالعه حذف شدند. زیرا دانشجویان تازه وارد، فاقد معدل دانشگاهی هستند و با محیط یادگیری دانشگاه آشنایی ندارند.

برای سنجش پیش زمینه تحصیلی، معدل کل پیش دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفت و توسط دانشجویان تکمیل گردید.

توزیع پرسشنامه توسط پژوهشگر و پرسشگرهایی که آموزش‌های لازم به آنها داده شد، با کسب رضایت از مسئولین محترم واحدهای دانشگاه و سپس با گرفتن رضایت شخصی از نمونه‌های مورد مطالعه در محل خوابگاه‌ها، کتابخانه‌ها، کلاس‌های درس انجام شد. در هنگام جمع‌آوری اطلاعات توضیحات کامل شفاهی در اختیار نمونه‌های مورد مطالعه قرار گرفت. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها و بررسی آنها، اطلاعات جمع‌آوری شده وارد برنامه نرم‌افزار SPSS-16 گردید.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تی مستقل و آنوا جهت تعیین اختلاف بین متغیرهای دو گروه و چند گروه استفاده شد. همبستگی آزمون اسپیرمن برای تعیین ارتباط بین دو متغیر و رگرسیون خطی چندگانه برای پیش‌بینی متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) استفاده گردید. در این مطالعه $p < 0.05$ معنادار در نظر گرفته شد.

نتایج

از بین ۳۷۰ پرسشنامه جمع‌آوری شده، تعداد ۸ پرسشنامه به علت تکمیل ناقص و عدم پاسخ‌گویی دقیق به سؤالات از مطالعه خارج شدند. در نهایت ۳۶۲ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد (درصد پاسخ‌دهی ۹۷/۸٪). از مجموع ۳۶۲ نفر نمونه مورد بررسی، ۱۱۵ نفر (۳۱/۸٪) پسر و ۲۴۷ نفر (۶۸/۲٪) دختر بودند. میانگین و انحراف معیار معدل ۱۵/۸۸±۱/۲۲ و سن دانشجویان ۲۱/۷۸±۱/۵۹ بود. در مقطع کارشناسی ۱۹۶ نفر (۵۴/۱۴٪) و در مقطع دکترای

$(P=0/003)$ و معدل کل دانشگاهی ($r=0/3$ و $p<0/001$) رابطه مثبت و معناداری را نشان می‌دهد. اما با رویکرد یادگیری سطحی رابطه معناداری را نشان نمی‌دهد.

نتایج جدول ۲ نشان داد با توجه به سطح معناداری ضریب رگرسیون ($P=0/003$) مهم‌ترین شاخص پیش‌بینی‌کننده معدل کل دانشگاهی، رویکرد عمقی است. بدین معنی که با افزایش یک واحد در متغیر رویکرد عمقی، میانگین معدل کل دانشگاهی $0/28$ افزایش پیدا می‌کند.

عمقی $3/15 \pm 0/53$ $3/22 \pm 0/54$ $3/50 \pm 0/44$ $0/28$ $3/294$

سطحی $2/93 \pm 0/61$ $2/89 \pm 0/66$ $2/87 \pm 0/61$ $0/876$ $0/132$

ضریب همبستگی اسپیرمن بین رویکرد یادگیری سطحی و معدل دانشگاهی رابطه‌ی منفی و معکوس معناداری را نشان می‌دهد ($r=-0/11$ و $P=0/05$). اما ضریب همبستگی اسپیرمن بین رویکرد یادگیری عمقی و معدل دانشگاهی رابطه‌ی مثبت و مستقیم ولی ضعیف معناداری را نشان می‌دهد ($r=0/12$ و $P=0/04$).

همچنین ضریب همبستگی اسپیرمن بین معدل پیش دانشگاهی، با رویکرد یادگیری عمقی ($r=0/16$) و

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون خطی چندگانه بین رویکردهای یادگیری با معدل کل دانشگاهی دانشجویان

متغیر پیش‌بین	r	R ²	ضریب رگرسیون b	ضریب بتا	مقدار تی t	سطح معناداری p†
رویکرد عمقی	0/12	0/015	0/28	0/12	2/16	*0/03
رویکرد سطحی	0/12	---	---	-0/1	-1/79	0/08

$$\hat{y} = 14/99 P \leq 0/05 + 0/28 \times \text{رویکرد عمقی} + 14/99 = \text{معدل کل دانشگاهی}$$

بحث

بالا تری برخوردار هستند. هر چند این ارتباط قوی نیست. اما احتمالاً دلایل پیشرفت تحصیلی دانشجویان با گرایش رویکرد عمقی می‌تواند موارد زیر باشد: یادگیرنده با رویکرد عمقی در هنگام یادگیری برای خود سؤالاتی در مورد مطالب یادگیری مطرح می‌کند، همیشه برای فهمیدن موضوعات جالبی که در کلاس‌های مختلف مورد بحث قرار می‌گیرد، با صرف اوقات فراغت در جهت هر چه بهتر فهمیدن آنها تلاش می‌نماید، در اکثر کلاس‌ها با سؤالاتی در ذهن وارد کلاس می‌شود که می‌خواهد پاسخ داده شوند و جهت هر چه بهتر فهمیدن مطالب، اکثر مطالب پیشنهاد شده برای خواندن که مرتبط با سخنرانی‌های استاد در کلاس درس هستند را مرور می‌کند. بنابراین، به پیشرفت تحصیلی بهتری دست می‌یابد. اما در خصوص رابطه رویکرد سطحی با پیشرفت تحصیلی، که رابطه‌ی معکوس و منفی است، به نظر می‌رسد حجم کاری بیش از حد برنامه‌های درسی،

مطالعه حاضر به منظور تعیین ارتباط بین رویکردهای یادگیری و مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شد. یافته‌های آماری این مطالعه نشان داد که رویکرد عمقی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. این یافته‌ها با نتایج برخی مطالعات هم‌خوانی دارد (۱۹ و ۲). اما Diseth و همکارانش در تحقیقی گزارش نمودند، به طور غیرمنتظره‌ای رویکرد عمقی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نکرده است (۵) ریچاردسون (Richardson) نیز بیان نمود که پیشرفت تحصیلی (معدل نمرات تحصیلی) با رویکرد عمقی ارتباط نداشته، اما با رویکرد سطحی رابطه معکوس و با رویکرد راهبردی رابطه مستقیم داشته است (۲۰).

با توجه به یافته‌های مطالعه اخیر، دانشجویانی که تمایل به رویکرد عمقی دارند در مقایسه با دانشجویانی که تمایل به رویکرد سطحی دارند از پیشرفت تحصیلی

نشان داد که در میزان استفاده از رویکردهای مطالعه، دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهشی که بر روی دانشجویان انجام گرفته و در آن بین جنسیت با رویکردهای مطالعه و یادگیری تفاوت معناداری وجود نداشته، همخوانی ندارد (۲ و ۲۳). هر چند که در این بررسی نیز تفاوت بسیار اندک است. ناهماهنگی در نتایج این پژوهش‌ها را می‌توان به شرایط مطالعه و نیز روش‌های پژوهش نسبت داد. از طرفی زمانی که خواسته‌های محیط تحصیلی از دو جنس متفاوت باشد، یا تفکرات قالبی در باره نقشهای جنسیتی بارز باشد، می‌توان انتظار داشت که رویکرد مطالعه دختران و پسران هم تفاوت داشته باشد (۲). پژوهشگران این تحقیق نیز با عقیده مذکور موافق هستند. همچنین در این مطالعه، امتیاز رویکرد یادگیری عمقی پسران از دختران بیشتر بود. اما این تفاوت بسیار اندک است. در حالی که رویکرد یادگیری سطحی پسران از دختران بیشتر است و این تفاوت معنادار است. می‌توان چنین استدلال نمود که احتمالاً در مواردی که فشار کار بر دانشجویان زیاد باشد و همچنین تفاوت در شیوه تدریس و ارزیابی اساتید باعث می‌گردد دانشجویان پسر نسبت به دختر، به رویکرد یادگیری سطحی گرایش بیشتری پیدا کنند.

در این مطالعه علی‌رغم این که متغیر سن با رویکردها تفاوت معناداری را نشان نداد، اما یافته‌ها بیانگر این هستند که در گروه‌های سنی بالاتر، رویکرد یادگیری عمقی‌تر می‌شود. یافته‌های برخی پژوهش‌ها نیز نشان دادند سن پیش‌بینی‌کننده معتبری برای رویکرد عمقی است. به عبارتی رویکرد عمقی با یادگیرندگان مسن‌تر و رویکرد سطحی با یادگیرندگان جوان‌تر رابطه دارد. بنابراین، تصور می‌شود هر چه دانشجویان بالغ‌تر می‌گردند رویکردها به سمت عمقی شدن گرایش بیشتری پیدا می‌کنند (۲۴). احتمالاً اکتساب مهارت‌های لازم و همچنین رضایت شغلی آینده، باعث رخداد چنین وضعیتی می‌گردد. از محدودیت‌های این مطالعه، احتمال تورش در خود

باعث می‌گردد که دانشجویان به رویکرد سطحی تمایل پیدا نموده تا بتوانند ارزیابی‌های انجام شده را پشت سر گذارند (۲۱). لذا با مرور طوطی وار، باز تولید دانش و ترس از شکست در امتحانات، مطالب را مطالعه می‌نمایند (۲). بنابراین، دانشجویان با این رویکرد، پیشرفت تحصیلی چندانی ندارند. البته بر طبق مطالعه اخیر این همبستگی بسیار ضعیف است.

یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که معدل پیش دانشگاهی بر رویکرد یادگیری عمقی و معدل دانشگاهی تأثیر داشته است. Lizzio این تأثیر را بسیار ضعیف بیان می‌کند (۲۲). در این زمینه چنین می‌توان استدلال نمود که بین مقاطع تحصیلی مختلف رابطه مستقیم هر چند اندک وجود دارد. البته احتمالاً تغییرات محیط آموزشی از قبیل شیوه تدریس، نحوه ارزشیابی، حجم کاری را نیز نباید نادیده گرفت. به نظر می‌رسد این عوامل نیز به نوبه خود بر رویکردهای یادگیری و معدل دانشگاهی تأثیر می‌گذارند. یافته‌های آماری این تحقیق بیانگر این است که رویکرد یادگیری عمقی در بین دانشجویان پرستاری-مامایی از سایر دانشجویان رشته‌های دیگر بیشتر است (میانگین نمره ۳/۲۸ از ۵). این بررسی با تعدادی از مطالعات همخوانی ندارد. از جمله شکورنیا گزارش کرد که رویکرد غالب مطالعه دانشجویان رشته پزشکی، رویکرد عمقی است (۲۳). اما مقایسه میانگین رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی برحسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری را نشان نداد. این نتایج با مطالعات خدیوزاده و همکارانش همسو است آنها بیان نمودند که راهبردهای مورد استفاده دانشجویان رشته‌های پزشکی، دندان پزشکی و داروسازی، اختلاف معناداری ندارد (۱۶). به نظر می‌رسد که تفاوت این بررسی‌ها به محیط آموزشی از قبیل برنامه‌های آموزشی، روش تدریس اساتید، حجم کاری و شیوه ارزیابی مربوط می‌گردد.

نتایج پژوهش حاضر در رابطه با مقایسه میانگین رویکردهای عمقی و سطحی دانشجویان بر حسب جنسیت

پژوهش‌های خود در این زمینه ادامه خواهند داد.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه، رویکرد عمقی با معدل رابطه مثبت و مستقیم هر چند ضعیف داشت و رویکرد سطحی با معدل رابطه منفی و معکوس داشت. رویکرد عمقی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. به عبارتی به ازای هر واحد افزایش رویکرد عمقی، میانگین پیشرفت تحصیلی (معدل) $0/28$ افزایش می‌یابد.

قدردانی

مطالب این مقاله از بخش‌هایی از پایان نامه مصوب دانشکده آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی استخراج شده است. ضمناً از کلیه مسئولین محترم و دانشجویان گرامی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان که در این مطالعه همکاری نموده‌اند تشکر می‌نمایم.

گزارش دهی دانشجویان از معدل‌های کسب نموده (معدل پیش دانشگاهی و معدل کل دانشگاهی) و عدم تطبیق با کارنامه آنان از طریق سیستم نرم‌افزاری آموزش دانشگاه است. بنابراین، تعمیم نتایج بایستی با احتیاط صورت گیرد.

در ارتباط با نتایج این مطالعه پیشنهاد می‌شود که مسؤولین آموزش دانشگاه با ارزیابی‌های مناسب رویکرد یادگیری دانشجویان را مشخص نموده، جهت گرایش دانشجویان به رویکرد عمقی و ارتقای آنان، با مداخلات آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی‌های صحیح، از قبیل برگزاری کارگاه‌ها دانشجویان را یاری نمایند. همچنین توصیه می‌شود در بررسی‌های بعدی جهت سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان، ارتباط رویکردهای یادگیری با شیوه ارزشیابی نیز مورد بررسی قرار گیرد. توصیه می‌شود در بررسی‌های بعدی، رابطه عامل‌های محیط آموزشی از قبیل: شیوه تدریس، مشخص نمودن اهداف در ابتدای ترم تحصیلی، حجم کاری با رویکردها مورد سنجش قرار گیرد. تیم تحقیقاتی حاضر نیز به

منابع

1. Psychology]. Tehran: Doran pubelisher; 2010: 284.[Persian]
2. Saif AA, Fathabadi J. [Different approaches to lesson study and the relationship of study skills with academic achievement, gender and educational experience of university students]. Daneshvar Raftar. 2008; 15(33): 29-40. [Persian]
3. Roshanaei M. [The Relationship between learning approaches and preferences for instructional methods]. Quarterly journal of Research and Planning in Higher Education. 2007; 13(3) : 109-142.[Persian]
4. Gijbels D, Segers M, Struyf E. Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. Instr Sci. 2008; 36: 431-443.
5. Diseth A, Martinsen Ø. Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. Educ Psychol. 2003; 23(2): 195-207.
6. Chin C, Brown DE. Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. JRST. 2000; 37(2): 109-138.
7. Fathabadi J, Saif AA. [The effect of different methods of assessment (essay or multiple-choice) to study the approaches and strategies to prepare for the exam in the academic achievement of students with high and low]. JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY . 2007; 14(4): 21-46. [Persian]
8. Byrne M, Flood B, Willis P. An Inter-Institutional exploration of the learning approaches of students studying accounting. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2009; 20(2): 155-167.
9. Shokri O, Kadivar P, Farzad V, Daneshvarpoor Z. [Relationship of thinking styles and learning approaches with academic achievement]. Advances in Cognitive Science. 2006; 8(2): 44-52. [Persian]
10. Biggs J, Kember D, Leung DYP. The Revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. Br J

- Educ Psychol. 2001;71(Pt 1): 131-149.
11. Parsa A, Saketi P. [Learning approaches, learning outcomes and student perceptions of academic courses curriculum implemented]. JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES OF SHIRAZ UNIVERSITY. 2007; 26(3): 1-23. [Persian]
 12. Marambe KN, Edussuriya DH, Somaratne PDS, Piyaratne C. Do medical students who claim to be using deep learning strategies perform better at the forensic medicine examination?. South East Asian Journal of Medical Education. 2009; 3(1): 25-30
 13. Diseth A. Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. Studies in Higher Education. 2007; 32(3): 373-388.
 14. Haghani F, Khadivzade T. [The Effect of a learning and study skills workshop on talented students' learning and study strategies in Isfahan University of Medical Sciences]. Iranian Journal of Medical Education. 2009; 9(1) : 31-40. [Persian]
 15. Saif AA, Shaghghi F. [Impact of teaching learning strategies and study on student learning University of Payamnoor]. PEYKE NOOR JOURNAL. 2005; 3(2): 4-15. [Persian]
 16. Khadivzadeh T, Seif A, Valayi N. [The Relationship of students' study strategies with their personal characteristics and academic background]. Iranian Journal of Medical Education. 2004; 4(2): 53-61. [Persian]
 17. Nadi M, Yosefi A, Changiz T. [Medical and dental students' self-directed learning and its relationship with individual characteristics]. Strides in Development of Medical Education. 2011 ;8(2): 173-181. [Persian]
 18. Nejat N, Kohestani H, Rezaee K. [Survey of effect of concept map on learning approach nursing students]. Hayat. 2011; 17(2): 22-31. [Persian]
 19. Hejazi E, Lavasani M, Babaei A. [The Relationship between Perceptions of classroom goal structure, thinking styles, approaches to learning and academic achievement in students]. Research in Curriculum Planning A Quarterly Journal Of Science and Research. 2011; 8(30): 28-38. [Persian]
 20. Ricardson JTE, Price L. Approches to studying and perceptions of academic quality in electronically delivered courses. Br j edu tech. 2003; 34(1): 45-56.
 21. Wickramasinghe DP, Samarasekera DN. Factors influencing the approaches to studying of preclinical and clinical students and postgraduate trainees. BMC Med Educ. 2011; 11(22): 1-7.
 22. Lizzio A, Wilson K, Simons R. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. Stu in High edu. 2002; 27(1): 27-52.
 23. Shakornia A, Elhampoor H, Ghaforian Broogerdnia M, Saedian SR. [Nursing and medical students' studying and learning approaches] . jentashapir. 2011; 2(4): 201-211. [Persian]
 24. Kreber C. The Relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: a Canadian experience. High educ res and develop. 2003; 22(1): 57-75.

The Relationship of Study and Learning approaches with Students' Academic Achievement in Rafsanjan University of Medical Sciences

Effat Shahrabadi¹, Mohsen Rezaeian², Aliakbar Haghdoost³

Abstract

Introduction: Most experts consider learning approach as the fundamental basis of learning dividing it into two parts of deep learning approach and surface learning approach. This is an endeavor to investigate the relationship between learning and study approaches with academic achievement among students in Rafsanjan University of Medical Sciences.

Methods: This descriptive cross-sectional study was performed in 2012 on a sample of medicine, dentistry, nursing, and allied health students ($n=370$) selected through stratified random sampling in Rafsanjan University of Medical Sciences. Data gathering tool was a revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) graded based on 5point Likert Scale. Students' total grade point average (GPA) was considered to evaluate their academic achievement. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics (Independent t-test, ANOVA, Spearman correlation coefficient, and multiple linear regression).

Results: Mean and standard deviation of deep learning approach (3.21 ± 0.054) was significantly higher than surface learning approach (2.92 ± 0.064) ($t=6.65$, $p<0.001$). Deep learning and GPA showed direct and positive correlation ($r=0.12$, $P=0.041$). On the other hand, surface approach and GPA showed negative and reverse correlation ($r=-0.11$, $P=0.05$). The most important predictor index of GPA, was deep approach. This means that an increase of one unit in deep approach, lead to increase of 0.28 points in GPA. In all disciplines, mean of students' deep approach was higher than that of surface approach, but differences of deep approach between disciplines were not significant ($P=0.52$).

Conclusion: This study demonstrates that deep learning approach is an important predictor of students' learning outcome in Rafsanjan University of Medical Sciences. Therefore, students should be helped in order to adopt with deep approach using appropriate educational interventions and proper planning.

Keywords: Deep learning, surface learning, academic achievement, students, study approach.

Addresses:

¹ MSc, Medical Education, School of Medical Education, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran. E-mail: s_e_1400@yahoo.com

² (✉), Professor, Epidemiology, Department of Community Medicine, School of Medicine, Rafsanjan University of Medical Sciences, Rafsanjan, Iran. E-mail: moeygmr2@yahoo.co.uk

³ Professor, Epidemiology and Biostatistics, Research Center for Modeling in Health, Institute for Futures Studies in Health, Kerman University of Medical Sciences, Kerman, Iran. E-mail: ahaghdoost@gmail.com