

مقایسه ی سبک های یادگیری، سبک های مطالعه و مدیریت زمان در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز

عبداله معتمدی^۱

صغری ابراهیمی قوام^۲

یوسف اعظمی^۳

حامد چوپان^۴

یونس دوستیان^۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۸/۶

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۲/۱۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه سبک های یادگیری، سبک های مطالعه و مدیریت زمان در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز انجام شده است.

روش: پژوهش توصیفی و از نوع مقایسه ای می باشد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شد و بدین ترتیب ۱۰۰ نفر از دانشجویان ممتاز و غیرممتاز دانشگاه کردستان که واجد شرایط پژوهش حاضر بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها پرسشنامه سبک های یادگیری ورمونت و ون ریجسویک (ILS)، پرسشنامه رویکردهای مطالعه مارتون و سلجو

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران a_moatamedy@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران Qavam2005@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی نویسنده مسئول yaazami@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد مشاوره توانبخشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران chopan_hamed@yahoo.com

۵. دانشجوی دکتری مشاوره توانبخشی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران dostian2438@yahoo.com

پرسشنامه مدیریت زمان بریتون و تسر و نیز پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مورد استفاده قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید.

یافته‌ها: نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و مطالعه دانشجویان ممتاز و غیر ممتاز تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین دو گروه از لحاظ استفاده بهینه از وقت اختلاف معناداری مشاهده نشد. نتیجه‌گیری: لازم است با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدیریت زمان و همچنین آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه موثر به دانشجویان توسط مسئولین آموزشی و مراکز مشاوره دانشگاهها اقدامات لازم به عمل آید.

واژگان کلیدی: سبک یادگیری، سبک مطالعه، مدیریت زمان، دانشجو، ممتاز، غیرممتاز.

مقدمه

از جمله مسائلی که اکثر دانشجویان و دانش‌آموزان در طی دوران تحصیل خود همواره با آن روبرو هستند، مساله یادگیری می‌باشد. فرایند یادگیری از طریق موقعیتهای متفاوتی رخ می‌دهد، برای مثال بعضی افراد موضوعات را به شیوه عینی درک می‌کنند در حالی که برخی دیگر موضوعات را به شیوه عینی و ذهنی ادراک می‌نمایند (محمود^۱، امبی^۲، یونوس^۳، اکشالوبیس^۴ و چونگ^۵، ۲۰۱۰).

یادگیری با متغیرهای اجتماعی، زیست‌شناختی و روانشناختی همراه می‌شود. یکی از متغیرهای مرتبط با یادگیری، سبک یادگیری^۶ است. (التون^۷ و یازکی^۸، ۲۰۱۰). کراشا و ریچمن ریچمن (۱۹۷۴؛ به نقل از امیر^۹ و جلاس^{۱۰}، ۲۰۱۰) اشاره می‌کنند که یادگیری در بافت اجتماعی

1. Mahamod, Z.
2. Embi, M.A.
3. Yunus, M.M.
4. Aqshalubis, M.
5. Chong, O.S.
6. Learning style
7. Altun, F.
8. Yazici, H.
9. Amir, R.

اجتماعی اتفاق می‌افتد و بنابراین سبک یادگیری می‌تواند بوسیله شیوه‌ای که دانشجویان با محیط یادگیری رفتار می‌کنند و پاسخ می‌دهند، مشاهده شود. به عبارت دیگر، سبک یادگیری یک رفتار عادت‌ی و متمایز برای کسب دانش، مهارت‌ها یا بازخورد هاست که از طریق مطالعه یا تجربه کسب می‌شود و یا شیوه‌ای است که فراگیران در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند (اسمیت و دالتون^۱، ۲۰۰۵). طبق نظریه کلب^۳ یادگیری یک فرایند چهار مرحله‌ای و شامل تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش-گری فعال است که در ترکیب با هم چهار سبک یادگیری واگرا، هم‌گرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده را تشکیل می‌دهند. در مرحله تجربه عینی، افراد به جای تکیه بر یک رویکرد نظام-دار نسبت به مساله یا موقعیت‌ها، به شدت بر قضاوت‌های مبتنی بر احساسات خود متکی هستند. در مرحله مشاهده فکورانه، افراد قبل از انجام هر کاری، موقعیت‌ها، عقاید و مفاهیم آن موضوع را از جنبه‌های مختلف مشاهده و بررسی می‌کنند. در مرحله مفهوم‌سازی انتزاعی، افراد برای درک مسائل و موقعیت‌ها، بر تفکر منطقی و ارزشیابی خردمندانه متکی هستند و برای حل مسائل نظریه ارائه می‌دهند. در مرحله آزمایش‌گری فعال، افراد با تکیه بر آزمایش و تجربه به صورت فعال یاد می‌گیرند (آهنچیان، محمدزاده، گراوند و حسینی، ۱۳۹۱). یادگیری فرایند پیوسته‌ای است، که در سراسر طول عمر مخصوصاً در طی دوره تحصیل ادامه دارد، بنابراین آزمودنی وارد تعامل با تنوعی از حرفه‌های تدریس با سبک‌های آموزشی مختلف و موقعیت‌های تدریس متفاوت می‌شود که نیازمند سازگاری سبک‌های شناختی است (اوریا و همکاران، ۲۰۱۱). در مطالعه‌ای که توسط اوریا و همکاران (۲۰۱۱) انجام شده رابطه معناداری بین سبک‌های یادگیری بارز دانش‌آموزان با عملکردهای بهبود یافته در آنها بدست آمده است.

-
1. Jelas, Z.M.
 2. Smith, P. & Dalton, J.
 3. Kolb, D. A.

در پژوهش دیگری هم که توسط اولیری^۱ و استیوارت^۲ (۲۰۱۲) انجام گرفته، در واقع تعامل بین سبک‌های یادگیری دانشجویان با روش‌های تدریس مورد بررسی قرار گرفته است. از سوی دیگر عادات مطالعه^۳ هم به توانایی دانشجو در سازماندهی و برنامه‌ریزی یادگیری-اش اشاره دارد (فونت^۴ و کاردل-الوار^۵، ۲۰۰۹). رویکردهای مطالعه و یادگیری روشی است که دانشجو در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرد و آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد. بسیاری از افراد هر کلاس با وجود شباهت سنی، ملیت، نژاد، فرهنگ و مذهب، سبک یادگیری و مطالعه متفاوتی دارند (شکورنیا، الهام پور، غفوریان و سعیدیان، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که براساس رویکردهای یادگیری دانشجویان که شامل عادات یا مهارت‌های مطالعه می‌شود، می‌توان موفقیت دانش‌آموز یا فراگیر را پیش‌بینی کرد. در همین زمینه، نتایج پژوهش‌ها در حیطه روانشناسی شناختی نشان داده است که راهبردهای مطالعه و یادگیری، یادگیری را تسهیل می‌کند و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹). اما در این میان، عامل دیگری وجود دارد که اصولاً افراد موفق به طور گسترده از آن بهره می‌گیرند. این عامل در واقع، مدیریت زمان^۶ است که به فعالیت‌هایی اشاره دارد که استفاده موثر و کارایی از زمان دلالت می‌کند و گمان می‌رود که تولید و زاینده‌گی را تسهیل و استرس را تسکین می‌دهد. مشخصه رایج میان مفهوم‌سازی‌های مدیریت زمان «رفتار برنامه-

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی

-
1. O'Leary, C.
 2. Stewart, J.
 3. study habits
 4. Fuente, J.D.L.
 5. Cardelle-Elawar, M.
 6. time management

ریزی^۱ است (کلسنس و همکاران^۲، ۲۰۰۷؛ به نقل از زامپتاکیس^۳، بورانتا^۴ و موستاکیس^۵، ۲۰۱۰).

به طور کلی، مطالعات بی‌شماری در این زمینه انجام شده است که روابط و تاثیرات این عوامل را بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار داده‌اند. در پژوهشی، التون و یازکی (۲۰۱۰) به مشخص نمودن سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز در ترکیه پرداخته‌اند، که براساس تحلیل داده‌های این پژوهش، تفاوتی معنادار بین سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز مشاهده شده است. پژوهش‌های دیگری هم به بررسی سبک‌های یادگیری در بین دانشجویان و دانش‌آموزان پرداخته‌اند از جمله: (امامی پور و شمس اسفندآباد، ۲۰۱۰؛ محمود و همکاران، ۲۰۱۰؛ اوریا، نکسو، سافتا^۶ و سودیتو^۹، ۲۰۱۱). عادات عادات مطالعه هم در واقع از متغیرهای مرتبط با سبک‌های یادگیری است که در مطالعاتی رابطه بین آنها مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهش ریچاردسون^{۱۰} (۲۰۱۱) رابطه معناداری بین عادات مطالعه و سبک‌های یادگیری مشاهده شده است. در پژوهشی سالم صافی و همکاران (۱۳۸۹)، عنوان کرده‌اند که شیوه‌های صحیح مطالعه موجب کاهش زمان مطالعه و افزایش میزان یادگیری، نگهداری مطالب به مدت زمان بیشتر در حافظه و آسانتر شدن به خاطر سپاری مطالب در ذهن می‌شود. همچنین در مطالعه فونت و کاردل-الوار (۲۰۰۹) که در مورد یادگیری عادات مطالعه صورت گرفته است، مشاهده شده که سبک هیجان - عمل یک عامل پیش بین برای تبیین تفاوت‌های فردی دانشجویان در یادگیری است.

1. planning behaviour
2. Claessens, et.al.
3. Zampetakis, L. A.
4. Bouranta, N.
5. Moustakis, V. S.
6. Iurea, C.
7. Neacsu, I.
8. Safta, C. G.
9. Suditu, M.
10. Richardson, J.T.E.

همانطور که قبلاً هم اشاره شد، مدیریت زمان برای هر دانشجویی بااهمیت است، اما این عامل بااهمیت ترین عامل برای دانشجویانی است که در یک شغل یا یک فعالیت داوطلبانه استخدام شده‌اند. دانشجویان باید از ریتم کاری اشان آگاه باشند و باید یاد بگیرند که فعالیت-هایشان را براساس تمام عواملی که عملکرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد، سازماندهی کنند (اندریکا، کازان^۲ و تروتا^۳، ۲۰۱۱). زمان منبع عمده‌ای در یادگیری است، روشی که در آن افراد بازتاب‌های زمان را در مورد پیامدهای یادگیری ادراک می‌کنند (اندریکا و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش محمدیان، جهانگیری، نقی زاده باقی و پورفرسی (۱۳۸۵) مهارت‌های مدیریت زمان در بین مدیران مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین در پژوهش اندریکا و همکاران (۲۰۱۱) مشاهده شده است که مدیریت زمان موثر منجر به افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌گردد. در پژوهش دیگری هم که توسط جهان سیر، صالح زاده، وثاقتی و موسوی فر (۱۳۸۶) انجام شده، مدیریت زمان بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تاثیر داشته است. نتایج تحقیقات در این خصوص نشان می‌دهد که دانشجویانی که فاقد برنامه منظم برای مطالعه می‌باشند و همچنین زمان کمی به مطالعه دروس اختصاص می‌دهند جزو دانشجویان ناموفق می‌باشند که دچار افت تحصیلی و مشروطی می‌باشند (سالم صافی و همکاران، ۱۳۸۹).

فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین سبک‌های یادگیری در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معناداری وجود دارد.
۲. بین سبک‌های مطالعه در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معناداری وجود دارد.
۳. بین میزان استفاده بهینه از وقت در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معناداری وجود

دارد.

1. Indreica, E.S.
2. Cazan, A.M.
3. Truta, C.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع مقایسه‌ای است که با هدف بررسی مقایسه‌ای سبک‌های یادگیری، سبک‌های مطالعه و مدیریت زمان در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز دانشگاه کردستان انجام شده است.

جامعه آماری: جامعه آماری پژوهش حاضر از دو گروه دانشجویان ممتاز و غیرممتاز کارشناسی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل شده است. دانشجویان ممتاز شامل کلیه دانشجویانی است که براساس نظر دانشگاه جزو رتبه‌های برتر هر ورودی شناسایی شده‌اند که تعداد آنها برابر ۴۰۰ نفر می‌باشد. دانشجویان غیرممتاز هم شامل کلیه دانشجویانی است که براساس اعلام آموزش کل دانشگاه در طی دوره تحصیل حداقل دو بار مشروط شده‌اند، و تعداد این افراد برابر ۲۰۰۰ نفر می‌باشد.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای نمونه‌گیری استفاده شد. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا با مراجعه به آموزش کل دانشگاه آمار کلیه افرادی که واجد شرایط قرار گرفتن در پژوهش بودند، بدست آمد. سپس با مراجعه به آموزش دانشکده‌ها، لیست افراد را گرفته و از بین آنها بصورت تصادفی نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر انتخاب گردید. شیوه اجرای پرسشنامه‌ها بدین صورت بود که بعد از مراجعه به آموزش این دانشکده‌ها لیست افراد ممتازی که جزو نفرات اول تا سوم هر ورودی معرفی شده بودند به علاوه لیست افراد غیرممتازی که در طی دوره تحصیل سابقه حداقل دو ترم مشروطی داشتند، گرفته شد. در مرحله بعد از طریق مراجعه مستقیم و یا تماس تلفنی با آنها، از آنها جهت تکمیل پرسشنامه‌ها درخواست همکاری شد. در مواردی که به بعضی از آنها دسترسی نداشته، پرسشنامه‌ها را از طریق پست به آدرس آنها که با تماس تلفنی گرفته شده بود، ارسال و مجدداً جهت تکمیل پرسشنامه و بازگشت مجدد درخواست شد. همچنین از آنها حتی الامکان جهت بی‌پاسخ نگذاشتن سوالات جهت انجام هرچه بهتر پژوهش صمیمانه درخواست همکاری شد.

ابزار گردآوری داده‌ها: در این پژوهش علاوه بر پرسشنامه ویژگی‌های دموگرافیک (جمعیت شناختی)، از مقیاس‌های زیر برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

۱. پرسشنامه سبک‌های یادگیری^۱ (ILS): این پرسشنامه نیم‌رخ‌های چهار سبک یادگیری را از هم متمایز می‌سازد و به طور عمده برای استفاده در دوره‌های آموزش عالی توسط ورمونت و ون ریجسویک (۱۹۹۴) تدوین شده است. این پرسشنامه ابتدا در سال ۱۹۹۴ توسط مورت تدوین شد و در سال ۱۹۹۸ خود وی و همکارانش، با استفاده از تحلیل اکتشافی، روایی و مناسب بودن آن برای اندازه‌گیری چهار عامل را کشف کردند. پرسشنامه ILS شامل ۱۲۰ گویه است که افراد هر گویه را مطالعه کرده و میزان موافقت خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای رتبه‌بندی می‌کنند.

پرسشنامه (ILS) برای مطالعه سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه و بالاتر تدوین شده و چهار مولفه عمده را اندازه‌گیری می‌کند که عبارتند از: ۱. راهبردهای پردازش ۲. راهبردهای نظم‌دهی ۳. جهت‌گیری‌ها و انگیزه‌های یادگیری و ۴. عقاید و باورها درباره یادگیری. دو مولفه نخست به فعالیت‌های یادگیری مربوط اند که در بخش اول پرسشنامه ۵۵ ماده به آن اختصاص یافته است، ۲۵ ماده بعدی برای ارزیابی انگیزه‌های یادگیری و ۴۰ ماده آخر پرسشنامه برای بررسی عقاید و باورهای یادگیرنده در نظر گرفته شده است. هر یک از این مولفه‌ها به طبقات فرعی تقسیم شده اند و در مجموع ۱۶ طبقه فرعی وجود دارد که بوسیله پرسشنامه ILS می‌توان آنها را ارزیابی کرد.

این پرسشنامه توسط علی بیگی (۱۳۸۷) بر روی ۵۲۱ نفر از دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران هنجاریابی گردیده است، ضریب اعتبار آن در این پژوهش ۰/۹۱. برآورد شده است و برای بررسی روایی سازه آزمون تحلیل عاملی اجرا شد که نتایج تحلیل عاملی با چرخش اوبلیمن منجر به استخراج ۱۶ عامل شد که بر روی هم ۶/۳۶ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند.

1. Inventory learning Styles (ILS)

پرسشنامه رویکردهای مطالعه: این پرسشنامه برای توصیف منظم شیوه‌های مطالعه افراد توسط مارتون و سلجو (۱۹۹۶-۱۹۷۶) تدوین شده است. پرسشنامه رویکردهای مطالعه سه رویکرد عمده را اندازه‌گیری می‌کند که هر رویکرد نیز از مقیاس‌های فرعی تشکیل شده است. این سه رویکرد عمده عبارتند از: ۱. رویکرد عمیق ۲. رویکرد راهبردی ۳. رویکرد سطحی بی تفاوتی.

این پرسشنامه دارای ۵۲ سوال است که به صورت فردی و گروهی قابل اجرا است. مجری پرسشنامه پس از توجیه و ترغیب آزمودنی‌ها نحوه پاسخ دادن به پرسشنامه را مطابق راهنما توضیح می‌دهد. سپس پاسخ‌گویان، هر ماده از پرسشنامه را به دقت می‌خوانند و میزان موافقت خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) را رتبه‌بندی می‌کنند. برای هر آزمودنی ۱۶ نمره قابل محاسبه است که ۱۳ نمره برای ۱۳ مقیاس فرعی و ۳ نمره برای سه رویکرد عمده اختصاص دارد. این پرسشنامه روی ۸۱۷ نفر از دانشجویان سال اول رشته‌های مختلف دانشگاه‌های انگلیس اجرا شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل عامل استفاده شد. نتایج تحلیل عامل نشان داد که پرسشنامه مورد بحث برای اندازه‌گیری سه عامل رویکردهای عمیق، رویکردهای راهبردی و رویکرد سطحی بی تفاوتی مناسب است. همبستگی مقیاس‌های فرعی هر عامل با عامل مربوط بین ۰/۴۲ تا ۰/۷۹ گزارش شده است.

این پرسشنامه را نویدی در سال ۱۳۸۳ در ایران هنجاریابی کرده است. در پژوهش شکورنیا و همکاران (۱۳۹۰) ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکردهای عمقی، راهبردی و سطحی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ محاسبه شده است. همچنین در پژوهش حاضر برای تعیین روایی صوری پرسشنامه این مقیاس در اختیار چند تن از اساتید قرار گرفت که نظر آنها در مورد پرسشنامه و روایی صوری آن مساعد بود.

پرسشنامه مدیریت زمان: این پرسشنامه که توسط بریتون و تسر (۱۹۹۱) ساخته شده است، شامل ۱۸ سوال است و سه عامل دارد: ۱. برنامه ریزی طولانی مدت ۲. برنامه ریزی کوتاه مدت

۳. ترجیح زمان برای نظم (نگرش به زمان). این پرسشنامه وسیله‌ی خوبی برای سنجش کنترل ادراکی زمان، تعیین اهداف، زمانبندی و نگرش زمانی است که پیش‌بینی‌کننده‌ی نمرات دانشگاهی است. نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس لیکرت انجام می‌شود. این پرسشنامه توسط جهان سیر و همکاران (۱۳۸۶) به فارسی برگردانده و هنجاریابی شده و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، پس از جمع‌آوری داده‌ها جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق آمار توصیفی که شامل محاسبه درصدها و فراوانی می‌باشد، استفاده شد. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ۳۸٪ از آزمودنی‌ها زن بودند، ۶۲٪ مرد، و ۹۷٪ مجرد، ۳٪ متأهل، همچنین ۵۶٪ از آزمودنی‌ها ممتاز و ۴۴٪ غیرممتاز بودند. از لحاظ معدل هم ۳۴٪ دارای معدل بین ۱۴-۱۱، ۴۱٪ معدل بین ۱۷-۱۴، و ۱۷٪ دارای معدل بین ۲۰-۱۷، و ۸٪ هم معدلشان را اظهار نکردند بودند.

جدول ۱. جدول ویژگیهای جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

شرح	جنس	وضعیت زناشویی	دانشجو	معدل تحصیلی
زن	مرد	متاهل	ممتاز	غیرممتاز
۳۸	۶۲	۳	۵۶	۴۴
۱۷-۱۴	۲۰-۱۷	۱۱-۱۴	۱۴-۱۷	۱۷-۲۰
۱۷	۴۱	۳۴	۸	۱۷

دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۹-۲۷ سال با میانگین ۲۲/۳۸ و انحراف معیار ۱/۴۴ بود. در جدول شماره ۲ هم فراوانی هر رشته تحصیلی با درصد آنها در کل نمونه آمده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی

ردیف	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد	ردیف	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
۱	کشاورزی	۶	۶.۰	۱۴	مهندسی عمران	۵	۵.۰
۲	ریاضی	۱۵	۱۵.۰	۱۵	تکنولوژی اطلاعات	۱	۱.۰
۳	آمار	۱۴	۱۴.۰	۱۶	حقوق	۲	۲.۰
۴	شیمی	۵	۵.۰	۱۷	مهندسی صنایع	۳	۳.۰
۵	ادبیات عرب	۱	۱.۰	۱۸	مدیریت بازرگانی	۳	۳.۰
۶	کامپیوتر	۲	۲.۰	۱۹	مهندسی مکانیک	۱	۱.۰
۷	منابع طبیعی	۵	۵.۰	۲۰	زبان انگلیسی	۲	۲.۰
۸	علوم دام	۱	۱.۰	۲۱	گیاه پزشکی	۱	۱.۰
۹	فیزیک	۶	۶.۰	۲۲	جغرافیای طبیعی	۱	۱.۰
۱۰	زیست شناسی	۱۵	۱۵.۰	۲۳	علوم تربیتی	۱	۱.۰
۱۱	برق	۴	۴.۰	۲۴	شهرسازی	۱	۱.۰
۱۲	ژئومورفولوژی	۱	۱.۰	۲۵	اظهار نشده	۲	۲.۰
۱۳	معدن	۱	۱.۰	۲۶	جمع کل	۱۰۰	۱۰۰.۰

فرضیه (۱): بین سبک‌های یادگیری در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معنی داری

وجود دارد.

جدول ۳. آزمون t برای مقایسه سبک های یادگیری بر حسب نوع دانشجو (ممتاز، غیرممتاز)

مولفه های یادگیری	نوع دانشجو	میانگین	انحراف معیار	t	df	sig																																				
راهبرد پردازش	ممتاز	۹۲.۹	۱۳.۲	۴.۸	۸۴	.۰۰۰																																				
	غیرممتاز	۷۶.۶	۱۷.۶				راهبرد نظم دهی	ممتاز	۹۰.۸	۱۲.۲	۴.۳	۸۱	.۰۰۰	غیرممتاز	۷۸.۱	۱۴.۵	انگیزه های یادگیری	ممتاز	۷۸.۶	۱۰.۲	۲.۴	۸۵	.۰۱	غیرممتاز	۷۲.۹	۱۱.۹	عقاید و باورها	ممتاز	۱.۴	۲۸.۳	۳.۲	۸۳	.۰۰۲	غیرممتاز	۱.۲	۲۸.۰	سبک یادگیری کل	ممتاز	۴.۱	۵۲.۶	۴.۱	۶۱
راهبرد نظم دهی	ممتاز	۹۰.۸	۱۲.۲	۴.۳	۸۱	.۰۰۰																																				
	غیرممتاز	۷۸.۱	۱۴.۵				انگیزه های یادگیری	ممتاز	۷۸.۶	۱۰.۲	۲.۴	۸۵	.۰۱	غیرممتاز	۷۲.۹	۱۱.۹	عقاید و باورها	ممتاز	۱.۴	۲۸.۳	۳.۲	۸۳	.۰۰۲	غیرممتاز	۱.۲	۲۸.۰	سبک یادگیری کل	ممتاز	۴.۱	۵۲.۶	۴.۱	۶۱	.۰۰۰	غیرممتاز	۳.۸	۶۴.۴						
انگیزه های یادگیری	ممتاز	۷۸.۶	۱۰.۲	۲.۴	۸۵	.۰۱																																				
	غیرممتاز	۷۲.۹	۱۱.۹				عقاید و باورها	ممتاز	۱.۴	۲۸.۳	۳.۲	۸۳	.۰۰۲	غیرممتاز	۱.۲	۲۸.۰	سبک یادگیری کل	ممتاز	۴.۱	۵۲.۶	۴.۱	۶۱	.۰۰۰	غیرممتاز	۳.۸	۶۴.۴																
عقاید و باورها	ممتاز	۱.۴	۲۸.۳	۳.۲	۸۳	.۰۰۲																																				
	غیرممتاز	۱.۲	۲۸.۰				سبک یادگیری کل	ممتاز	۴.۱	۵۲.۶	۴.۱	۶۱	.۰۰۰	غیرممتاز	۳.۸	۶۴.۴																										
سبک یادگیری کل	ممتاز	۴.۱	۵۲.۶	۴.۱	۶۱	.۰۰۰																																				
	غیرممتاز	۳.۸	۶۴.۴																																							

همانطور که داده های جدول شماره (۳) که به مقایسه سبک های یادگیری دانشجویان بر حسب ممتاز و غیرممتاز بودن آنها پرداخته است نشان می دهد؛ با توجه به میزان معناداری بدست آمده از آزمون t تمامی مولفه های سبک های یادگیری که شامل راهبرد پردازش، نظم دهی، انگیزه های یادگیری، عقاید و باورها و متغیر سبک های یادگیری کل می باشد؛ در بین دو گروه ممتاز و غیرممتاز تفاوت معناداری دارند. بطور کلی در هر یک از ابعاد، میانگین نمره سبک های یادگیری دانشجویان ممتاز بیشتر از دانشجویان غیرممتاز بوده است. بنابراین فرضیه اول تأیید می شود.

فرضیه (۲): بین سبک های مطالعه دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معنی داری وجود دارد.

جدول ۴. آزمون t برای مقایسه سبک‌های مطالعه بر حسب نوع دانشجوی (ممتاز، غیرممتاز)

sig	df	t	انحراف معیار	میانگین	نوع دانشجو	مؤلفه‌های سبک‌های مطالعه
.۰۶۲	۹۳	.۴۸	۶.۵	۵۵.۴	ممتاز	رویکرد عمیق
			۶.۹	۵۴.۷	غیرممتاز	
.۰۰۰	۹۴	۲.۲۱	۹.۸	۷۲.۳	ممتاز	رویکرد راهبردی
			۹.۵	۶۷.۹	غیرممتاز	
.۰۰۰	۸۵	۲.۷	۷.۷	۴۹.۸	ممتاز	رویکرد سطحی بی تفاوتی
			۹.۲	۴۴.۸	غیرممتاز	
.۰۰۰	۷۸	۲.۸	۱۷.۳	۱.۷	ممتاز	سبک‌های مطالعه کل
			۱۳.۶	۱.۶	غیرممتاز	

بر اساس داده‌های جدول شماره (۴) که به مقایسه سبک‌های مطالعه دانشجویان بر حسب ممتاز و غیرممتاز بودن آنها پرداخته است با توجه به میزان معناداری بدست آمده از آزمون t، مؤلفه رویکرد عمیق تفاوت معناداری در دو گروه ممتاز و غیرممتاز نداشته است چرا که میزان معناداری بدست آمده برابر با ۰/۶۲ که بیشتر از ۰/۰۵ بوده است. بقیه مؤلفه‌های سبک مطالعه که شامل رویکرد راهبردی، سطحی بی تفاوتی و متغیر سبک‌های مطالعه کل می‌باشد؛ در بین دو گروه ممتاز و غیرممتاز اختلاف معناداری دارند ($p < 0/001$). بطور کلی در هر یک از ابعاد، میانگین نمره سبک‌های مطالعه دانشجویان ممتاز بیشتر از دانشجویان غیرممتاز بوده است. در نهایت فرضیه دوم به غیر از مؤلفه رویکرد عمیق، در تمامی مؤلفه‌ها تأیید می‌شود.

فرضیه (۳): بین میزان استفاده بهینه از زمان در بین دانشجویان ممتاز و غیرممتاز اختلاف معنی داری وجود دارد.

جدول ۵. آزمون t مستقل برای مقایسه استفاده بهینه از زمان (مدیریت زمان) بر حسب نوع دانشجوی (ممتاز، غیرممتاز)

محدوده آماری متغیر	نوع دانشجوی	میانگین	انحراف معیار	t	df	sig
مدیریت زمان	ممتاز	۵۸.۱	۵.۲	-۰.۷۵	۸۵	.۴۵
	غیرممتاز	۵۹.۷	۴.۲			

بر اساس جدول شماره (۵) که به مقایسه میزان استفاده بهینه از زمان دانشجویان بر حسب ممتاز یا غیرممتاز بودن آنها پرداخته است با توجه به میزان معناداری بدست آمده از آزمون t بین متغیر مدیریت زمان در دانشجویان ممتاز و غیرممتاز تفاوت معناداری وجود ندارد، بنابراین فرضیه سوم رد می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

به طور کلی، یافته‌های این مطالعه، فرضیه اول پژوهش را تایید می‌کند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانشجویان ممتاز بیشتر از دانشجویان غیرممتاز، در یادگیری دروس خود از راهبردهای یادگیری استفاده می‌نمایند و این یکی از عوامل موفقیت تحصیلی آنان است. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های اوریا و همکاران (۲۰۱۱)، التون و یازکی (۲۰۱۰)، امیر و جلاس (۲۰۱۰)، فونت و کاردل-الوار (۲۰۰۹)، الیری و استیوارت (۲۰۱۲)، محمود و همکاران (۲۰۱۰)، نعیمی^۱، سیراج^۲، پیاو^۳، شاقولی^۴ و احمدابوزید^۵ (۲۰۱۰)، القاشام^۶ (۲۰۱۲)، صالحی و عنایتی (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. لذا یکی از عوامل اصلی موفقیت دانشجویان در امر تحصیل استفاده از راهبردها و سبک‌های یادگیری می‌باشد که این مهم در این پژوهش مورد حمایت

1. Naimie, Z.
2. Siraj, S.
3. Piaw, C.Y.
4. Shagholi, R.
5. Ahmed Abuzaid, R.
6. Alghasham, A.A.

قرار گرفته است. همچنین در این پژوهش مشاهده شد که بین راهبرد پردازش، راهبرد نظم دهی، انگیزه های یادگیری و عقاید و باورها در دو گروه افراد ممتاز و غیرممتاز تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر دانشجویان ممتاز در یادگیری خود از راهبردهایی نظیر پردازش و نظم دهی بمراتب بیشتر از دانشجویان غیرممتاز استفاده می کنند و از انگیزه ها و باورهای مثبت تری در مورد یادگیری نسبت به دیگر دانشجویان برخوردارند. از سوی دیگر، عواملی چون منابع مورد استفاده، عادات مطالعه، انگیزه به یادگیری، مکان مطالعه، زمان مطالعه و آگاهی از روش های مطالعه در یادگیری تاثیر دارد. و همچنین شیوه های صحیح مطالعه موجب کاهش زمان مطالعه و افزایش میزان یادگیری، نگهداری مطالب به مدت زمان بیشتر در حافظه و آسانتر شدن به خاطر سپاری مطالب در ذهن می شود (سالم صافی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین فرضیه دوم در این مطالعه مبنی بر اینکه بین دانشجویان ممتاز و غیرممتاز از لحاظ سبک های مطالعه تفاوت وجود دارد نیز تایید گردید. که این نتیجه توسط پژوهش های بوهرلر^۱، شویند^۲ و فولس^۳ (۲۰۰۱)، اشرفی ریزی، طاهری، خوشکلام و کاظم پور (۱۳۸۹)، علی بخشی و زارع (۱۳۸۹)، سالم صافی و همکاران (۱۳۸۹)، صالحی و عنایتی (۱۳۸۸) تبیین شد. در مطالعه ای که توسط درخشان و کاوسی (۱۳۸۷) بر روی دانش آموزان موفق و ناموفق انجام گرفته، به این نتیجه رسیده اند که دانش آموزان موفق بیشتر از دانش آموزان ناموفق از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده می نمایند و شرایط مطالعه، مطالعه فعال و سبک مطالعه را رعایت می کنند و دانش آموزان ناموفق بیشتر از دانش آموزان موفق عادت های نامناسب مطالعه دارند. همچنین در این پژوهش مشاهده شد که به غیر از مولفه رویکرد عمیق بین سایر مولفه های رویکرد مطالعه شامل مولفه رویکرد راهبردی و رویکرد سطحی بی تفاوتی بین دو گروه دانشجویان ممتاز و غیرممتاز تفاوت معناداری مشاهده شد. یافته های پژوهش شکورنیا و همکاران (۱۳۹۰) که به منظور بررسی رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان انجام شد،

-
1. Boehler, M.L.
 2. Schwind, C.J.
 3. Folse, R.

نشان داد که در مجموع دانشجویان از رویکردهای راهبردی و عمقی بیشتر استفاده می‌کنند و این شیوه‌ها را به رویکرد سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار و مطالعه‌ی بدون هدف ترجیح می‌دهند، و در واقع با توجه به این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که هر دو گروه از دانشجویان به یک اندازه از رویکردهای مطالعه عمیق استفاده می‌کنند. همچنین نگاهی به پیشینه‌ی بررسی رویکردهای مطالعه، نشان می‌دهد که رویکردهای سطحی و عمقی بیش از رویکرد استراتژیک مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

رویکردهای مطالعه متأثر از انگیزه‌های دانشجویان برای مطالعه است. دانشجویان زمانی که به خاطر ترس از شکست درس می‌خوانند، بیشتر به استفاده از راهبردهای مرتبط با رویکرد سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار رو می‌آورند و زمانی که انگیزه‌ی آنها از خواندن، فهمیدن معنای زیر بنایی مطالب است از راهبردهای مرتبط با رویکرد عمقی استفاده می‌کنند. بنابراین، معلمان نباید به استفاده ابزاری از نمرات امتحان پرداخته و برای برانگیختن دانشجویان برای مطالعه، آنها را از امتحان بترسانند و در مقابل باید بر درک و فهم مطالب تکیه کنند. بکارگیری الگوی مناسب مطالعاتی توسط دانشجویان عامل بسیار مهمی در ارتقاء و پیشرفت تحصیلی و ماندگاری دانش فرا گرفته است. بنابراین با آموزش و اصلاح رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان می‌توان به فراگیران در اتخاذ و به کارگیری شیوه‌های مناسب مطالعه و یادگیری کمک کرد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۹۰).

محققین در مطالعات خود دریافتند که شرکت دانشجویان در سمینارهای دانشگاهی در زمینه مهارت‌های مطالعه (نوشتن نامه، فنون پژوهش، فنون یادداشت‌برداری و مدیریت زمان)، میزان حفظ و نگهداری مطالب علمی را بیشتر می‌نمایند (مک‌گی، ۱۹۹۱؛ نقل از نوریان، شاه محمدی، مولوی نسب و نوریان، ۱۳۸۹) همچنین تحقیقات نشان می‌دهد که ضعف آگاهی دانشجویان نسبت به روش‌های مطالعه دروس موجب افت تحصیلی می‌باشد (سالم صافی و همکاران، ۱۳۸۹).

اما فرضیه سوم در این پژوهش مبنی بر اینکه بین دانشجویان ممتاز و غیرممتاز از لحاظ استفاده بهینه از وقت اختلاف وجود دارد، رد شد. که این یافته با پژوهش‌های اندریکا و همکاران (۲۰۱۱)، جهان سیر و همکاران (۱۳۸۶)، ساکتی و طاهری (۱۳۸۹)، نوریان و همکاران (۱۳۸۹) و سالم صافی و همکاران (۱۳۸۹) ناهمسو می‌باشد. شاید یکی از دلایل تایید نشدن این فرضیه، عدم آگاهی هر دو گروه ممتازین و غیرممتاز از نحوه استفاده از زمان و همچنین عدم اطلاع آنها از اینکه علاوه بر سبک‌های یادگیری و مطالعه، مدیریت زمان یکی دیگر از عوامل پیشرفت تحصیلی می‌باشد. دلیل دیگر این یافته می‌تواند این باشد که گرچه، اغلب دانشجویان در طول ترم تحصیلی برنامه مدونی برای مدیریت زمان مطالعه خود ندارند، با این حال موفق به گذراندن واحدهای درسی با معدل نسبتاً خوب می‌شوند. از طرف دیگر بدلیل آنکه در نظام آموزشی موجود متاسفانه تنها ملاک ارزشیابی دانشجویان اخذ حداقل نمره قبولی در واحد مربوطه، آن هم در پایان ترم می‌باشد؛ دیگر دلیلی برای فعالیت بیشتر و استفاده بهینه از زمان وجود ندارد. نتایج تحقیقات در این خصوص نشان می‌دهد که دانشجویانی که فاقد برنامه منظم برای مطالعه می‌باشند و همچنین زمان کمی به مطالعه دروس اختصاص می‌دهند، جزء دانشجویان ناموفق می‌باشند (سالم صافی و همکاران، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش استینرت^۱، نسmit^۲ و دیگل^۳ (۲۰۰۳) نشان داد که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدیریت زمان، مهارت‌های مدیریت زمان، تعیین اهداف و اولویت‌بندی وظایف افراد شرکت‌کننده در کارگاه ارتقاء یافت.

لذا شایسته است که مسئولین محترم آموزشی و مراکز مشاوره دانشگاه‌ها با برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای مختلف راهبردهای یادگیری و مطالعه موثر را به دانشجویان آموزش دهند، از سوی دیگر ضمن آموزش مدیریت زمان به آنها، با ارائه مستمر تکالیف، ترغیب آنها

1. Steinert, Y.
2. Nasmith, L.
3. Daigle, N.

به فعالیت‌های یادگیری مستمر و ارزشیابی مداوم آنها در تمام طول ترم تحصیلی اقدام لازم را به عمل آورند.

محدودیتها: تعداد سوالات زیاد پرسشنامه‌های مورد استفاده که موجب خستگی و بی‌رغبتی دانشجویان به پاسخدهی می‌شد، را می‌توان از محدودیت‌های پژوهش حاضر برشمرد. تشکر و قدردانی: در پایان از جناب آقای دکتر فرحبخش و همچنین از کلیه دانشجویان دانشگاه کردستان که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه سپاسگذاری می‌شود.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ گراوند، هوشنگ و حسینی، سید علی اکبر. (۱۳۹۱). سبک‌های یادگیری غالب دانشجویان پرستاری و مامایی و ارتباط آن با کارکرد سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۸): ۵۷۷-۵۸۸.
- اشرفی ریزی، حسن؛ طاهری، بهجت؛ خوشکلام، زهرا و کاظم پور، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی میزان آشنایی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با شیوه‌های مطالعه در سال ۱۳۸۹. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)*، ۱۰(۵): ۱۰۵۵-۱۰۴۵.
- جهان سیر، خسرو؛ صالحزاده، کریم؛ وثاقتی، حبیبه و موسوی فر، اقبال. (۱۳۸۶). تاثیر مدیریت زمان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، شماره ۱۶: ۹۷-۱۱۴.
- درخشان، نوشین و کاوسی، طهماسب. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای یادگیری و مطالعه در بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق پیش‌دانشگاهی در شهر میانه. *بیک نور*، ۶(۳): ۱۴۷-۱۳۵.
- سالم صافی، رضا؛ رضایی، نیره اشرف؛ شیخی، ناصر؛ خوشکلام، معصومه؛ مخدومی، خدیجه؛ نبی‌لو، بهرام و بنی‌آدم، علی. (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های مطالعاتی و منابع درسی مطالعاتی مورد استفاده دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه در سال ۱۳۸۵. *فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۸(۲): ۷۶-۸۲.

- Boehler, M. L. ;Schwind, C. J. &Folse, R. (2001). An evaluation of study habits of third-year medical students in a surgical clerkship. *Am J Sur*, 181(3): 268-271.
- Emamipour& Shames Esfandabad, H. (2010). A compartive study of learning styles among monolingual (Persian) and bilingual (turkish- Persian) secondary school studends. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 2419-2422.
- Fleming, s. ;Mckee, G. & Huntley-moore. (2011). Undergraduate nursing students's learning styles: A longitudinal Study. *Nurse Education Today*, 31: 444-449.
- Fuent, J. P. L. ,Cardlle-Elawar, M. (2009). Research on action-emotion style and study and habits :effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. *Learning and Individual Differences*,19: 567-576.
- Indreica, E. S. ;Cazan, A. M. &Truta, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement.*Procedia Social and Behavioral Science*, 30: 1096-1102.
- Iurea, c. ;Neacsu, I. ;Safta, C. G. &Suditu, M. (2011). The study of the relation between the teaching method and the learning styles -the impact upon the student's academic conduct. *Procedia Social and Behavioial Sciences*, 11: 256-260.
- Mahamod, Z. ;Embi, M. A. ;Yunus, M. M. ;Lubis, M. A. & Chong. (2010). Comparative learning styles of Malay language among native and non-native student.*Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1042-1047.
- Naimie, Z. ;Siraj, S. ;Piaw, C. Y. ;Shagholi, R. & Ahmed Abuzaid, R.(2010). Do you think your match is made in heaven? Theaching styles/learning styles match and mismatch revisited. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 349-353.
- O' Leary, C. & Stewart, J. (2012). The interaction of learning styles and teaching methodologies in accounting ethical instraction.*Journal of Business Ethics*: 1-17.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conception of learning and learning styles in higher education.*Learning and Individual Differences*, 21: 288-293.
- Smith, P., & Dalton, J. (2005). *Getting to grips with learning styles*. The National Center for Vocational Education Research, Adelaide: Deokin University.
- Steinert, Y. ;Nasmith, L. & Daigle, N. (2003). Executive skills for medical faculty: a workshop description and evaluation. *Med Teach*,25: 666-688.
- Zampetakis, L. A. ;Bouranta, N. &Moustakis, N. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management.*Thinking Skills and Creativity*,5: 23-32.