

بررسی مقایسه‌ای رابطه بین سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان دختر دانشگاه‌های دولتی و آزاد یزد

علیرضا بخشایش^۱

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه رابطه سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های دولتی و آزاد یزد انجام گرفت. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعداد ۱۹۵ دانشجوی دختر از دانشگاه دولتی یزد و ۱۳۰ دانشجوی دختر از دانشگاه آزاد یزد انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از نمونه مورد مطالعه از سه پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ- واگنر، راهبردهای یادگیری ASSIST و عملکرد تحصیلی در تاج استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و با روش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه مدل ورود (اینتر) و آزمون t تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان دادند که: بین تمام سبک‌های تفکر و رویکرد یادگیری عمیق و راهبردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد و تنها بین راهبرد یادگیری سطحی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری بدست نیامد. همچنین، از متغیر سبک‌های تفکر، سبک تفکر سلسله‌مراتبی، محافظه کار و کلی و از متغیر راهبردهای یادگیری، تنها رویکرد یادگیری راهبردی در پیش‌بینی عملکرد دانشجویان سهمیم بودند و در نهایت، یافته‌ها نشان داد دانشجویان دو دانشگاه در متغیر سبک تفکر آزاداندیش و راهبردهای یادگیری عمقی و راهبردی تفاوت معنا دار دارند. با توجه به یافته‌های بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری نقش مؤثری را در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری، سبک‌های تفکر، عملکرد تحصیلی، دانشگاه دولتی، دانشگاه آزاد.

۱- استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد. abakhshayesh@yazduni.ac.ir

پیشگفتار

ارزشیابی مداوم و مستمر عملکرد تحصیلی^۱ دانشجویان یکی از ارکان ضروری و اجتناب ناپذیر بهبود کیفیت نظام آموزشی می‌باشد (Shams & Farshband, 1995). همچنین، عملکرد تحصیلی شاخص موفقیت فعالیت‌های علمی در نظر گرفته می‌شود (Hosseini, 2004). با بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی به عوامل گوناگونی به غیر از توانایی‌های فردی پی خواهیم برد که تأثیر بسزایی بر عملکرد تحصیلی دارند (Zhang, 2001). همچنین، نقش مؤثری در پیش‌بینی آن ایفا می‌کنند (Seyf, 2008). بسیاری از روان‌شناسان تربیتی نقش با اهمیت و پیش‌بینی کننده عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی را به سبک‌های تفکر^۲ داده (Zhang, 2002, Zhang, 2006 & Albaili, 2007) و گروهی رویکردهای یادگیری^۳ را سر لوحه فعالیت‌های پژوهشی خود قرار داده‌اند (Zhang & Strenberg, 2000 & Byrne, Flood & Wills, 2009). شناخت راهبردهای یادگیری و سبک‌های تفکر همراه متغیرهای مرتبط با آن در آموزش امری لازم و ضروری است زیرا بسیاری از تفاوت‌ها در عملکرد افراد را به جای نسبت دادن به توانایی، می‌توان به سبک‌ها نسبت داد (Zhang, 2002). بنابراین، هدف از این مقاله پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری و تعیین سهم هر یک است.

مبانی نظری

عملکرد تحصیلی و عواملی که به احتمال زیاد، آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند، از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت بوده است و به عنوان یکی از شاخص‌های موفقیت فعالیت‌های علمی در نظر گرفته می‌شود (Hosseini, 2004). ارزشیابی از آن یکی از ارکان ضروری و اجتناب ناپذیر بهبود کیفیت نظام آموزشی است (Shams & Farshidfar, 1995). توجه به این امر چیزی است که در تمام دنیا در راس برنامه‌های توسعه آموزشی مد نظر قرار می‌گیرد (Lindemann & Duek, 2001). ماو (Mau, 1997) در تعریف عملکرد تحصیلی می‌گوید: مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و یا پیشرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داده می‌شود. البته، این عملکرد می‌تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیلی از قبیل فعالیت‌های کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی‌ها و اساتید نیز نشان داده شود. عملکرد تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی، عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار

^۱- educational performance

^۲- thinking styles

^۳- learning approaches

می‌دهد (Kauffman, 2004). پس شناسایی متغیرهایی که به نحوی با عملکرد تحصیلی رابطه دارند مؤثر است تا با تعدیل یا برقراری این متغیرها عملکرد تحصیلی دانشجویان را بالا ببریم. در این میان به نظر می‌رسد عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی نیز در عملکرد تحصیلی مؤثر است (Adams, 1998).

از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، دو متغیر سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری می‌باشد که همواره در پژوهش‌هایی که عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، مهم گزارش شده‌اند.

واژه سبک به معنای رفتار شاخص و متمایز و شیوه عمل و اجرا آمده است. در اصطلاح تخصصی، سبک‌شناسی شیوه‌ای است که فرد اطلاعات را پردازش می‌کند و گویا نخستین بار این اصطلاح را روان‌شناسانی که در زمینه توانایی‌های حسی- حرکتی پژوهش می‌کرده‌اند، توسعه داده‌اند (Sternberg, 1997). واژه تفکر را می‌توان اندیشیدن، فکر کردن، تخیل، گمان کردن و مورد تأمل قرار دادن معنا کرد. بدین تربیت معنای لغوی اصطلاح سبک تفکر، شیوه اندیشیدن، مدل فکر کردن و مانند این‌ها است. گرچه از نظر اصطلاح شناسی، میان نظریه‌پردازان در زمینه سبک تفکر اختلاف نظر وجود دارد، اما همگی در این مورد اتفاق نظر دارند که افراد برای رمزگردانی، ذخیره و پردازش اطلاعات در ذهن، شیوه ثابت و متمایزی دارند که این شیوه مستقل از هوش است (Atkinson, 1998).

سبک تفکر از نظر رابرت استرنبرگ (Robert Sternberg) روش رجحان یافته تفکر است (Razavi & Shiri, 2005). سبک‌های تفکر توانایی نیستند بلکه شیوه ترجیحی تفکر یا به بیان دیگر روش استفاده از توانایی‌های بالقوه است (Santrock, 2009). توانایی به خوب از عهده برآمدن اشاره دارد، در حالی که سبک به این امر که فرد دوست دارد، چگونه کاری را انجام دهد اشاره دارد. دو فرد با توانایی‌های یکسان ممکن است سبک‌های متفاوتی داشته باشند. سبک‌های متفاوت نه خوب هستند و نه بد بلکه متفاوت‌اند (Castells, 2004). با توجه به این‌که سبک‌های تفکر یا شیوه‌های ترجیحی فکر کردن در افراد متفاوت است، طبیعتاً عملکردها و توانایی‌های هر فرد نیز با توجه به سبک‌های ترجیحی خود متفاوت خواهد بود. استرنبرگ و گریگورنکو (Sternberg & Grigorenko, 1997) بر این باورند که مطالعه و شناخت سبک‌های تفکر به دلایل زیر با اهمیت هستند:

- ۱- بین مطالعه شخصیت و شناخت پلی ایجاد می‌کنند.
- ۲- برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی مفید و ضروری هستند.
- ۳- برای پیش‌بینی انتخاب‌های شغلی و موفقیت شغلی مهم و ضروری هستند.

هر سبک می‌تواند در روش یادگرفتن، آموزش دادن و علاقه‌مندی انسان‌ها به مسائل گوناگون تأثیر گذارد و سهم مهمی را در تعیین رفتار انسان‌ها به خود اختصاص دهد. افراد با توجه به این که محیط تحصیلی و شغلی آن‌ها تا چه اندازه با سبک‌های تفکرشان همسو یا مغایر باشد می‌توانند در مراحل تحصیلی و شغلی خود حضور قوی‌تر یا ضعیف‌تری داشته باشند (Sternberg, 1997).

سبک تفکر ممکن است تحت تأثیر زمان، محیط زیست، تغییر خواسته‌های زندگی قرار گیرد (Ferri, Borromeo, 2012). هم‌چنین، سبک تفکر ممکن است تحت تأثیر جنسیت نیز قرار گیرد (Ali Bawaneh, Kanesan Abdullah, Saleh & YinYin, 2011 & Demir, 2009). استرنبرگ بیان می‌کند که سبک‌های تفکر زنان و مردان، به دلیل این که ممکن است سبک‌های خاصی در مردان و زنان مورد تشویق یا تنبیه قرار گیرد، متفاوت هستند (Sternberg, 1997).

الگوی سبک‌های تفکر استرنبرگ ۱۳ سبک تفکر را توصیف می‌کند که در ۵ پس از یک‌دیگر متمایز می‌شوند: کارکردها، شکل‌ها، سطوح، حوزه‌ها و گرایش‌ها (Sternberg, 1997, quoted by Sarvghad, Rezyi & Maasoumi). ابعاد کارکرد عبارت‌اند از: قانونگذار^۱، اجرایی^۲، قضایی. افراد دارای سبک تفکر قانون‌گذار تمایل به ایجاد، اختراع و طراحی دارند و پروژه‌ها و تکالیفی را که بر اساس برنامه‌ریزی خود خلق می‌کنند، ترجیح می‌دهند. آنان هم‌چنین، علاقه‌مند به خلق و تدوین و طراحی امور هستند. به سخن دیگر، این افراد قوانین را خودشان وضع می‌کنند (Seyf, 2008). فرد دارای سبک تفکر اجرایی، تمایل به پیروی از دستورها دارد و آنچه را که به او گفته می‌شود، انجام می‌دهد و دوست دارد کارهایی را به عهده بگیرد که از پیش طرح ریزی و سازماندهی شده است و فرد دارای سبک تفکر قضاوتگر تمایل به قضاوت و ارزیابی افراد و کارها دارد و مایل است قوانین و برنامه‌ها را ارزیابی کند. این افراد مشاغلی چون نوشتن مقاله‌های انتقادی، قضاوت، مشاور، بازرس، و ... را انتخاب کنند. ابعاد شکل، عبارت‌اند از: یک قطبی^۳، سلسله مراتبی^۴ الیگارش^۵ و آنارش^۶.

یک فرد با سبک یک قطبی از انجام تکالیفی لذت می‌برد که به او اجازه می‌دهند در هر زمان صرفاً بر یک تکلیف به گونه کامل متمرکز گردد، این افراد با اراده و مصمم هستند و به کسی اجازه نمی‌دهند که در حل مسائل و مشکلات در کار آن‌ها دخالت کنند. در حالی که فرد دارای سبک سلسله مراتبی ترجیح می‌دهد توجه خود را بین چند تکلیف اولویت‌بندی شده توزیع نماید. مرتبه

¹ - legislative

² - executive

³ - monarchic

⁴ - hierarchical

⁵ - oligarchic

⁶ - anarchic

سالار بوده، هدفها را درک می‌کند و مایل است خود را با سازمان‌ها وفق دهد. و فرد با سبک الیگارش‌ی تمایل دارد در همان محدوده زمانی روی چند تکلیف کار کند، بدون این‌که هیچ اولویتی قایل شود و در مورد هدف‌هایی که از اهمیت یکسانی برخوردار هستند، احساس می‌کند که از نظر زمانی و سایر منابع تحت فشار است. اغلب مطمئن نیست که چه کاری را در ابتدا باید شروع کند. و سرانجام، افراد با سبک آنارش‌ی بیشتر از انجام تکالیفی لذت می‌برند که در خصوص چه، کجا، کی و چگونه انجام دادن یک تکلیف اختیار لازم داشته باشند. این افراد از سیستم‌ها به گونه جدی دوری می‌گزینند و با آن‌چه سیستم‌ها ارائه می‌دهند، مقابله می‌کنند. دو بعد سطح عبارت‌اند از: کلی^۱ و جزئی^۲؛ افراد کلی‌نگر به تصویر کلی یک موضوع توجه می‌کنند و بر باورهای انتزاعی متمرکز می‌شوند و به جزئیات توجهی ندارند. در مقابل، افراد با سبک تفکر جزئی‌نگر از انجام تکالیفی لذت می‌برند که اجازه کار روی ابعاد ویژه و اصلی یک موضوع و جزئیات عینی را به آن‌ها بدهد. این افراد اهل عمل هستند و مایلند به جهت‌های عملی یک موقعیت هدایت شوند و بالاخره الگوی سبک تفکر حوزه عبارتند از: درونی^۳ و بیرونی^۴؛ افراد با سبک درونی با امور درونی سروکار دارند. به درون‌نگری، وظیفه محوری، کناره‌گیری از دیگران و گاهی به ناآگاهی اجتماعی گرایش دارند و از انجام تکالیفی لذت می‌برند که بتوانند آن‌ها را به گونه مستقل انجام دهند. در مقابل افراد با سبک بیرونی تکالیفی را ترجیح می‌دهند که فرصت لازم برای تعامل با دیگران را به آن‌ها بدهد. مردم دار هستند و اغلب حساسیت اجتماعی بالایی دارند. و ابعاد گرایش عبارتند از: محافظه کارانه^۵ و آزادمنشانه^۶؛ افراد آزاداندیش از انجام تکالیفی لذت می‌برند که تازگی ابهام دارد؛ دوست دارند فراتر از قوانین و برنامه‌های موجود فکر کنند و در پی بیش‌ترین تغییر هستند. موقعیت‌های مبهم و پیچیده را دنبال می‌کنند. درحالی که افراد دارای سبک محافظه‌کار، متمایل به رعایت قوانین و روش‌های موجود در انجام تکالیف می‌باشند و به دنبال حداقل تغییر هستند (Seyf, 2008; Zhang, 2001).

این سبک‌ها بر نظریه خود-مدیریتی ذهنی^۷ استرنبرگ استوارند و اشاره دارند، همان‌گونه که راه‌های متفاوتی برای مدیریت یک جامعه وجود دارد، افراد نیز از شیوه‌های متفاوتی برای بهره گرفتن از توانایی‌های خود استفاده می‌کنند. همان‌گونه که انسان‌ها با سبک‌هایی (با انواع

¹- global

²- local

³- internal

⁴- external

⁵- conservative

⁶- liberal

⁷- mental self government theory

حکومت‌ها) دیگران را کنترل و اداره می‌کنند، قادرند رفتار خود را نیز اداره کنند و افراد، همانند شهرها، ایالت‌ها یا کشورها نیازمند کنترل و اداره خودشان هستند (Castells, 2004).

استرنبرگ می‌گوید: متأسفانه در محیط‌های آموزشی، اغلب تفکر قانونگذار مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد و از سبک تفکر اجرایی که مستلزم اطاعت افراد از دستورات است، استقبال می‌شود. در کلاس درس، یادگیرنده‌ای با هوش با سبک تفکر قانون‌گذار و نواندیش، فردی متمرّد و سرکش بشمار می‌آید. در محیط‌های آموزشی و همچنین حوزه‌های مدیریتی سازمان‌ها، برای تفکر تحلیل‌گر و قضاوت‌گرا که با ارزیابی، نقادی و تحلیل برنامه‌ها و طرح‌ها همراه است، همانند تفکر قانون‌گذار، ارزش اندکی قائلند و به افراد مجری بیش‌تر ارج می‌نهند و ارتقا می‌بخشند، اما افراد دارای تفکر تحلیل‌گرا مورد بی‌مهری، اخراج، انفصال خدمت و ... قرار می‌گیرند. افراد آنا‌رشی در تطبیق دادن خود با محیط کلاس و کار، با مشکل مواجه می‌شوند (Sternberg, 1997).

همخوانی بین سبک‌های تفکر و توانایی‌ها یک نیروی افزایشی ایجاد می‌کند که بسیار افزون‌تر از مجموع اجزای آن است پس افرادی که تصور می‌شود از انجام کاری ناتوانند ممکن است به خاطر فقدان توانایی نباشد بلکه سبک‌های تفکر آنان با کسانی که آن را ارزیابی می‌کنند همخوانی ندارد. خوبی و بدی سبک‌های تفکر نسبی است و در طول زمان، مکان و موقعیت‌ها متفاوت است. افراد در ارائه سبک‌های تفکر انعطاف‌پذیری دارند و متغیرهایی مثل فرهنگ، جنسیت، سن، سبک تفکر والدین و معلمان نیز در تغییر و تحول سبک‌های تفکر مؤثر است (Gunter, 2000).

افزون بر سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری نیز یکی دیگر از متغیرهایی است که برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مورد توجه محققین می‌باشد (Bamini, 2009). یادگیری اساس رفتار آدمی می‌باشد و اکثر رفتارهای آدمی حاصل یادگیری می‌باشد. انسان از راه یادگیری روی محیط خود تأثیر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد. یکی از گسترده‌ترین چهارچوب‌های بکار برده شده برای فهم چگونگی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی پارادایم رویکردهای یادگیری است و با کشف این که چرا بعضی از دانشجویان بهتر از بعضی دیگر یاد می‌گیرند، سر و کار دارد (Rastjo, 2011).

رویکرد یادگیری نیز مانند سبک‌های تفکر، یکی دیگر از اندازه‌های ناوابسته به توانایی است که در موقعیت‌های تحصیلی، به منظور تبیین سطوح متمایز پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، بررسی شده است. رویکرد یادگیری روشی است که یادگیرندگان بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارد؛ در مطالب درسی از آن بهره گرفته و آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد. بسیاری از افراد هر کلاس با وجود شباهت سنی، ملیت، نژاد، فرهنگ و مذهب، سبک مطالعه و یادگیری متفاوتی دارند. یادگیرندگان، بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که در برگیرنده چگونگی برخورد

یادگیرندگان با مطالب درسی است، ریشه در پژوهش‌های مارتن و سالجو دارد. آن‌ها به بررسی روش برخورد دانشجویان با مطالب درسی پرداخته و اصطلاح رویکردهای مطالعه^۱ را ابداع کردند (Marton & Saljo, 1976).

یادگیرندگان به طور عمومی به دو شکل اصلی با تکالیف درگیر می‌شوند که با نام‌های رویکردهای یادگیری عمیق^۲ و سطحی^۳ معرفی می‌شوند (Saljo, 1976, quoted by Cano & Barben, 2009). یادگیرندگان با رویکرد سطحی، از روشی استفاده می‌کنند که مبتنی بر باز تولید و حفظ کردن حقایق و روش‌ها به صورت روزمره است. آن‌ها از یادگیری طوطی وار و حفظ کردن برای بازتولید مطالب و نه برای درک و فهم آن‌ها استفاده می‌کنند (Marton & Saljo, 1976). آن‌ها به وسیله انگیزه‌های بیرونی مانند نمره و تشویق و بازخورد مثبت معلم برانگیخته می‌شوند (Santrock, 2009). در زمان استفاده از رویکرد سطحی، یادگیرندگان بر واژه‌های استفاده شده و رخدادهای انتقال داده شده جدا از یکدیگر تمرکز می‌کنند. رویکرد سطحی دانش‌آموزان را از جستجوی معنا و ساختار آن چه که گفته شده، منع می‌کند.

رویکردهای یادگیری به شرطی مطلوب تلقی شده که به تغییر منجر شوند؛ یعنی فراگیر بتواند با برقراری تجزیه و تحلیل رابطه بین مفاهیم و درک نسبت و ارتباط اجزاء با یکدیگر و با کل، به نتیجه‌ای جدید و نو برسد که البته صفت تازگی و نو بودن می‌تواند مختص با او در مقطع زمانی مورد نظر باشد. چنین رویکردی را می‌توان رویکرد عمقی در یادگیری تلقی نمود (Nielsen & et al, 2012). یادگیرندگان با رویکرد عمیق به دنبال مقاصد زیر بنایی و درک و فهم معنای مطالبی هستند که باید آموخته شوند (Marton & Saljo, 1976) و اغلب خود انگیزه می‌باشند (Santrock, 2009). در واقع یادگیری عمیق، متضاد یادگیری سطحی است (Marton & Saljo, 1976). به طور کلی باور بر این است که استفاده از رویکرد عمیق به یادگیری بیش‌تر و رویکرد سطحی به یادگیری کم‌تری منجر می‌شود (AK, 2011). شیوه اصلی این یادگیرندگان در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. پژوهشگران رویکرد دیگری به نام رویکرد راهبردی^۴ را معرفی کردند که مشخصه آن بکار بردن بیش‌ترین تلاش به روشی سازمان یافته برای کسب بالاترین نمره می‌باشد. در رویکرد راهبردی، یادگیرنده با بکارگیری راهبردهای سازمان‌دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا به کسب موفقیت نایل آید. ویژگی این رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در حصول پیشرفت

^۱- approaches to studying

^۲- deep approach

^۳- surface approach

^۴- Strategic approach

و موفقیت تحصیلی هدایت می‌کند. بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای در صورتی که فهم عمیق مطلب و مرتبط ساختن و منسجم نمودن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در راه حصول پاداش بیرونی بداند و احساس کند که از لحاظ منابع زمانی در مضیقه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف نظر نماید (Entwistle & Tait, 1996).

در مدل انتویستل و تیت (Entwistle & Tait, 1996) رویکرد عمیق با انگیزش درونی برای یادگیری، رویکرد سطحی با ترس و شکست و رویکرد راهبردی با انگیزه پیشرفت همراه است، اما داف (Duff, 1997) گزارش نمود که اجزاء انگیزشی مدل یاد شده از اعتبار قابل قبولی برخوردار نیست. به همین دلیل در الگوی پیشنهادی خود، تنها مؤلفه‌های شناختی رویکرد یادگیری را مد نظر قرار داد. پژوهش‌هایی که رویکردهای یادگیری دانشجویان را بررسی کرده‌اند به تأثیر دو دسته از عوامل در انتخاب رویکرد مطالعه اشاره کرده‌اند: نخست: عوامل مربوط به محیط آموزشی مانند روش‌های تدریس، روش‌های سنجش، روشن بودن اهداف و استانداردهای آموزشی، نیازهای شغلی یادگیرندگان و دوم: ویژگی‌های فردی دانشجویان مانند علاقه‌مندی به محتوای برنامه درسی، برداشت دانشجویان از مفهوم یادگیری و پیشینه فرد در موضوع درسی (Seyf & Fathabadi, 2009)

نتایج این پژوهش‌ها نه تنها به تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان کمک می‌کند بلکه داده‌های مفیدی برای برنامه‌ریزان آموزشی و اساتید فراهم می‌آورد تا محتوا و شیوه‌هایی مناسب برای یادگیری بهتر دانشجویان اتخاذ نمایند (Coffield & et al, 2004).

پیشینه پژوهش

از جمله پژوهش‌هایی که در زمینه رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است می‌توان به پژوهش‌های بمینی (Bamini, 2009) و کیزلگنز، تیکایا و سونگور (Kizilgunes, Tekkaya & Sungur, 2009) اشاره کرد که در یک نمونه دانشجویی نشان دادند که هر چه دانشجویان با رویکرد سطحی با تکالیف یادگیری برخورد کنند، پیشرفت تحصیلی آنان کاهش می‌یابد، در حالی که رویکرد عمیق موجب افزایش انگیزه درونی و پیشرفت تحصیلی می‌شود. کانوگارسیا و هاگس (Cano-Garcia & Hughes, 2000) در مطالعه‌ای با عنوان سبک‌های یادگیری و تفکر، تجزیه و تحلیل ارتباط و تأثیرشان بر پیشرفت تحصیلی، نشان دادند که دانشجویان با سبک‌های تفکر اجرایی و درونی عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

برناردو، زانگ و کالوینگ (Bernardo, Zhang & Calueng, 2003) در پژوهشی با هدف بررسی سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان فیلیپینی نشان دادند که بین سبک‌های تفکر قضایی، سلسله مراتبی و آزاداندیش به طور مثبت با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. دیزت (Deseth, 2003) در پژوهشی با عنوان شخصیت و رویکردهای یادگیری به عنوان عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی نشان داد که بین رویکرد عمیق و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین رویکرد تحصیلی سطحی و عملکرد تحصیلی به رابطه معناداری دست پیدا نکرد. الیاس (Elias, 2005) نیز در پژوهشی با هدف بررسی رویکردهای دانشجویان برای مطالعه در دوره‌های حسابداری مقدماتی به این نتیجه دست یافت که بین رویکرد عمیق و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

بر اساس یافته‌های ویکراماسینگ و ساماراسکرا (Wickramasinghe & Samarasekera, 2011) در پژوهشی در رابطه با عوامل مؤثر بر رویکردهای مطالعه دانشجویان و کارآموزان بالینی دوره‌های کارشناسی ارشد به این نتیجه دست یافتند که افزایش حضور دانشجویان در دانشگاه باعث تغییر رویکرد یادگیری می‌شود به گونه ای که میزان استفاده از رویکرد عمیق و راهبردی افزایش و استفاده از رویکرد سطحی کاهش می‌یابد.

شکری، کدیور، فرزاد و دانش‌وارپور (Shokri, Kadivar, Farzad & Daneshvarpour, 2006) در پژوهشی به عنوان رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان نشان دادند سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. شکری، کدیور، فرزاد، سنگری و غنایی (Shokri, Kadivar, Farzad, Sangari & Ghenayi, 2006) در پژوهشی با هدف بررسی نقش رگه‌های شخصیت و سبک‌های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: ارائه مدل‌های علی، نشان دادند بین سبک‌های تفکر قضایی، سلسله مراتبی و آزاداندیش به طور مثبت با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

پارسا و ساکتی (Parsa & Saketi, 2007) در پژوهشی با عنوان ویکردهای یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی نشان دادند که هر چه دانشجویان با رویکرد سطحی با تکالیف یادگیری برخورد کنند، پیشرفت تحصیلی آنان کاهش می‌یابد، در حالی که رویکرد عمیق موجب افزایش انگیزه درونی و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

نریمانی، محمدامینی، برهمند و ابوالقاسمی (Narimani, Mohammad Amini, Berahmand & Abolghasemi, 2007) در پژوهشی با عنوان مقایسه سرسختی روان‌شناختی، سبک‌های تفکر، مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار (گروهی - انفرادی) و غیر ورزشکار نشان دادند سبک‌های تفکر قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

نظری‌فر، ابوالقاسمی نجف‌آبادی، کمالی و حسینی هفشجانی (Nazarifar, Abolghasemi, 2010) در پژوهشی کارکرد سبک‌های تفکر و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده‌های فنی و مهندسی و روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران را مورد بررسی قرار دادند. پژوهش‌شان قابلیت پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی به وسیله سبک‌های تفکر را نشان دادند.

فرصیه‌های پژوهش

- ۱- بین ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۲- بین رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و راهبردی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۳- ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) و رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و راهبردی) در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی سهیم است.
- ۴- بین دانشجویان دختر دانشگاه‌های دولتی و آزاد، از نظر میانگین نمرات سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه مورد پژوهش، کلیه دانشجویان دختر دانشگاه‌های دولتی و آزاد یزد (۱۰۴۳۳ نفر) بودند. حجم نمونه مورد نظر (۳۷۰ نفر) با استفاده از جدول مورگان و براساس نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و مبنا قرار دادن نسبت دانشجویان دختر در هر دانشگاه و طبقه‌های رشته‌های تحصیلی با اختصاص متناسب، از جامعه آماری انتخاب شد که از این تعداد، ۳۲۵ پرسشنامه کامل بودند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار گرد آوری داده‌ها

در این پژوهش از سه پرسشنامه رویکردهای یادگیری، عملکرد تحصیلی و سبک‌های تحصیلی استفاده شده است.

الف: پرسشنامه رویکردهای یادگیری ¹ASSIS

پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه و یادگیری ابتدا توسط انتویسل و تیت (Entwistle & Tait) ساخته شده است و سپس با کارهای انتویسل و رامسدن (Entwistle & Tait, 2000) کامل‌تر شد. پرسشنامه رویکرد مطالعه از ۳ زیر مقیاس تشکیل شده است که عبارتند از رویکرد عمیق، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی. هر رویکرد ۴ خرده مقیاس دارد که راهبردها و انگیزه‌های یادگیری و مطالعه را می‌سنجد. تعداد سؤال‌های این پرسشنامه ۵۲ عدد است که برای سنجش هر کدام از این رویکردها از ۱۶ سؤال استفاده شده است که هر ۴ سؤال به یک خرده مقیاس تعلق دارد.

خرده مقیاس‌های رویکرد عمیق عبارتند از: جستجوی معنا، ارتباط دادن عقاید و مفاهیم به یکدیگر، استفاده از مدارک و شواهد و علاقه‌مند بودن به موضوعات مورد مطالعه. خرده مقیاس‌های رویکرد سطحی عبارتند از: حفظ کردن مطالب نامرتب و پراکنده، مطالعه بدون هدف، محدود کردن مطالعه به سرفصل‌ها و مطالعه به خاطر ترس از شکست خوردن. و سرانجام خرده مقیاس‌های رویکرد راهبردی عبارتند از: مطالعه سازمان یافته، مدیریت زمان، هشیاری نسبت به ارزیابی تکالیف یادگیری مورد انتظار، پیشرفت و موفقیت و نظارت بر اثر بخشی. این پرسشنامه بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای (طیف لیکرت) قرار می‌گیرد که عدد ۱ به پایین‌ترین نمره و عدد ۵ به بالاترین نمره داده می‌شود (Rastjou, 2011).

شاخص‌های روایی و پایایی این پرسشنامه در یک پژوهش مستقل توسط دیزت (Diseth, 2001) محاسبه شده است. انتویسل و تیت (Entwistle & Tait, 2000) نیز ویژگی‌های این پرسشنامه را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۲۸۴ دانشجوی بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش ضمن تایید ساختار عاملی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری موجود، ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) رویکردهای عمیق و سطحی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ محاسبه کرده‌اند (Fathabadi & Seyf, 2007).

در این پژوهش برای محاسبه ضریب پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب بدست آمده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۳۲۵ دانشجوی برای خرده مقیاس رویکرد عمیق ۰/۶۶، رویکرد راهبردی ۰/۷۷ و رویکرد سطحی ۰/۶۴ می‌باشد.

¹ - Approaches and Study Skills Inventory for Students

ب: پرسشنامه عملکرد تحصیلی^۱ EPT

این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (Fam & Taylor, 1999) در حوزه عملکرد تحصیلی است که به وسیله درتاج در سال ۱۳۸۲ برای جامعه ایران ساخته شده است (Fam & Taylor, 2004; according to Dortaj, 1999). آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سوال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی را به شرح زیر اندازه‌گیری نماید: عامل خود کارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. به هر یک از عامل‌ها به ترتیب نمره‌ای از ۰ تا ۴ تعلق می‌گیرد.

میزان پایایی این آزمون با همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۴ بدست آمده است. میزان پایایی هر یک از حیطه‌ها به ترتیب عبارتند از خودکارآمدی ۰/۹۲، تاثیرات هیجانی ۰/۹۳، برنامه‌ریزی ۰/۷۳، فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴ و انگیزش ۰/۷۲ (Pashayi, Taghipour & Khoshkonesh, 2009). ضریب پایایی این پرسشنامه در این پژوهش (۳۲۵ نفر) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برابر با ۰/۸۰ بود.

ج: پرسشنامه سبک‌های تفکر^۲

پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر در سال ۱۹۹۱ طراحی شده و شامل ۱۰۴ سؤال است. این پرسشنامه ۱۳ سبک تفکر را اندازه‌گیری می‌کند. هر سبک با استفاده از ۸ عبارت اندازه‌گیری می‌شود و هر سؤال بر حسب مقیاس ۱ تا ۷ درجه‌بندی می‌گردد. برای ارزیابی نمره‌ها ۸ نمره بدست آمده در هر سبک را با هم جمع می‌کنیم. سبک‌های تفکر ارزیابی شده عبارتند از: عملکرد (شامل قانون گذاری، اجرایی، قضاوت گرا)، اشکال (شامل تک قطبی، سلسله مراتبی، الیگارش و آنارش)، حیطه‌ها (درون‌نگر، برون‌نگر)، تمایلات (آزاداندیش، محافظه‌کار) و سطوح (کلی‌نگر، جزئی‌نگر) (Maanavipour & Khorasani, 2005).

فرح نادری (Naderi, 2011) پایایی پرسشنامه سبک تفکر به دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه کرده است که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۹۷ و ۰/۸۸ بود (Naderi & Safavi, 2011).

در این پژوهش برای محاسبه ضریب پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب بدست آمده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۳۲۵ دانشجو برای خرده مقیاس‌های سبک‌های تفکر قانون گذار ۰/۷۸، اجرایی ۰/۶۸، قضاوتی ۰/۶۶، یک قطبی ۰/۶۹، سلسله مراتبی ۰/۶۱،

^۱ - Education Performance Test

^۲ - Thinking Styles Scale

الیگارکی ۰/۵۷، آنارکی ۰/۷۱، کلی ۰/۶۷، جزئی ۰/۷۲، درونی ۰/۷۵، برونی ۰/۶۸، آزاداندیش ۰/۵۳ و محافظه کار ۰/۶۷ می‌باشد.

روش آماری مورد استفاده در تحلیل داده‌ها

در این پژوهش بمنظور بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی، در تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه مدل ورود (اینتر) و بمنظور مقایسه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری در دانشجویان دانشگاه‌های سراسری و آزاد، از آزمون t استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه نخست: بین ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۱- همبستگی بین سبک‌های تفکر و عملکرد تحصیلی (n = ۳۲۵)

سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۰	***۰/۲۶۶	سبک تفکر قانونی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۲۰۶	سبک تفکر اجرایی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۲۹۹	سبک تفکر قضایی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۳۷	سبک تفکر یک قطبی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۴۱۵	سبک تفکر سلسله مراتبی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۲۸۹	سبک تفکر الیگارشی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۶۲	سبک تفکر آنارشی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۴۲۷	سبک تفکر کلی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۰۵	سبک تفکر جزئی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۳۵	سبک تفکر درونی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۳۷	سبک تفکر بیرونی / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۳۸۵	سبک تفکر آزاداندیش / عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۰	***۰/۴۳۶	سبک تفکر محافظه کار / عملکرد تحصیلی

***p < ۰/۰۰۱

برای آزمون همبستگی بین سطوح پنج‌گانه سبک‌های تفکر و عملکرد تحصیلی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج با توجه به مقدار سبک‌های تفکر قانونی ($p < 0/001$)، $r = 0/266$ ، اجرایی ($r = 0/206, p < 0/001$)، قضایی ($r = 0/299, p < 0/001$)، یک‌قطبی ($r = 0/337, p < 0/001$)، سلسله‌مراتبی ($r = 0/415, p < 0/001$)، الیگارش‌ی ($r = 0/427, p < 0/001$)، جزئی ($r = 0/305, p < 0/001$)، درونی ($r = 0/335, p < 0/001$)، بیرونی ($r = 0/327, p < 0/001$)، آزاداندیش ($r = 0/385, p < 0/001$) و محافظه‌کار ($r = 0/436, p < 0/001$) با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت معناداری نشان داد.

فرضیه دوم: بین رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و راهبردی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۲- همبستگی بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی ($n = 325$)

ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
رویکرد یادگیری عمیق / عملکرد تحصیلی	$0/120^*$
رویکرد یادگیری راهبردی / عملکرد تحصیلی	$0/201^{***}$
رویکرد یادگیری سطحی / عملکرد تحصیلی	$0/155$

$***p < 0/001, **p < 0/01, *p < 0/05$

برای آزمون همبستگی بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج با توجه به مقدار رویکردهای یادگیری عمیق ($r = 0/120, p < 0/05$)، راهبردی ($r = 0/201, p < 0/001$)، با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت معناداری نشان داد. این آزمون بین رویکرد سطحی با عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری نشان نداد.

فرضیه سوم: ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) و رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و راهبردی) در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی سهیم است.

جدول ۳- رگرسیون سلسله مراتبی چندگانه (n = ۳۲۵)

مرحله	متغیر	Beta	p	R ² تغییر	R ² تعدیل	F	p
اول	راهبرد یادگیری عمیق	-۰/۰۳۵	۰/۶۴۵				
	راهبرد یادگیری راهبردی	۰/۲۲۲	**۰/۰۰۴	۰/۰۴۲	۰/۰۳۳	۴/۶۴۲	**۰/۰۰۳
	راهبرد یادگیری سطحی	۰/۰۱۸	۰/۷۴۸				
دوم	تفکر قانونی	۰/۰۸۰	۰/۳۰۳				
	تفکر اجرایی	-۰/۱۱۱	۰/۱۳۵				
	تفکر فضایی	-۰/۰۰۲	۰/۹۷۹				
	تفکر یک‌قطبی	۰/۰۳۰	۰/۶۴۷				
	تفکر سلسله مراتبی	۰/۲۲۸	**۰/۰۰۳				
	تفکر الیگارش‌ی	-۰/۰۶۴	۰/۳۸۴				
	تفکر آنارشی	۰/۰۲۰	۰/۷۹۸	۰/۲۲	۰/۲۳۴	۸/۳۹۴	***۰/۰۰۰
	تفکر کلی	۰/۱۹۸	*۰/۰۱۶				
	تفکر جزئی	-۰/۰۴۹	۰/۵۰۱				
	تفکر درونی	۰/۰۰۷	۰/۹۲۷				
تفکر بیرونی	تفکر بیرونی	-۰/۰۷۴	۰/۳۳۷				
	تفکر آزاداندیش	۰/۱۲۴	۰/۰۷۱				
	تفکر محافظه‌کار	۰/۱۹۴	*۰/۰۱۳				

*p < ۰/۰۵، **p < ۰/۰۱، ***p < ۰/۰۰۱

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای دسته اول (رویکردهای یادگیری) که در مرحله اول وارد مدل شدند با مقدار (Adj.R2 = ۰/۰۳۳؛ p < ۰/۰۱؛ F = ۴/۶۴۲) توانسته‌اند

۳/۳ درصد از واریانس متغیر تحت مطالعه (عملکرد تحصیلی) را تبیین کنند. از بین این متغیرها تنها متغیر رویکرد یادگیری راهبردی با مقدار ($B = ۰/۲۲۲ : p < ۰/۰۱$) سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشت. در مرحله دوم، متغیر دسته دوم (سبک‌های تفکر) وارد مدل شد. و با مقدار ($Adj.R2 = ۰/۲۳۴$ ؛ $p < ۰/۰۰۱$ ؛ $F = ۸/۳۹۴$) ۲۳/۴ درصد از واریانس متغیر مورد مطالعه (عملکرد تحصیلی) را تبیین نمایند. از بین این متغیرها متغیر تفکر سلسله مراتبی ($B = ۰/۲۲۸ : p < ۰/۰۱$)، متغیر تفکر کلی ($B = ۰/۱۹۸ : p < ۰/۰۵$)، و متغیر تفکر محافظه‌کار ($B = ۰/۱۹۴ : p < ۰/۰۵$) سهم معناداری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشتند و در مجموع، ۲۶/۷ درصد از واریانس توسط این دو دسته تبیین شدند.



فرضیه چهارم: بین دانشجویان دختر دانشگاه‌های دولتی و آزاد، از نظر میانگین نمره های سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۴- آزمون t برای مقایسه تفاوت بین دانشجویان دانشگاه دولتی (n = ۱۹۵) و دانشجویان دانشگاه آزاد (n = ۱۳۰)، از نظر میانگین نمره های سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و

عملکرد تحصیلی

p	t	M(sd)				
		آزاد	سراسری			
۰/۰۶۵	۰/۰۴۳	۹۶/۲۷(۱۷/۲۴۹)	۹۶/۳۵(۱۷/۱۵۸)	عملکرد تحصیلی		
۰/۲۹۱	-۱/۰۵۸	۳۶/۹۳(۱۱/۳۹۴)	۳۵/۷۹(۷/۹۶۲)	قانونی		
۰/۷۷۶	-۰/۲۸۵	۳۵/۱۸(۸/۳۰۷)	۳۴/۹۲(۷/۵۷۱)	اجرائی	کارکردها	
۰/۱۵۰	-۱/۴۴۳	۳۳/۹۹(۶/۹۹۶)	۳۲/۸۵(۷/۰۲۸)	قضایی		
۰/۳۳۸	-۰/۹۵۹	۳۲/۶۸(۸/۳۷۸)	۳۱/۸۹(۶/۴۸۴)	کلی	سطوح	
۰/۱۱۸	-۱/۵۶۷	۳۵/۱۱(۸/۰۷۵)	۷/۵۲۰(۳۳/۷۳)	جزئی		
*۰/۰۱۱	-۲/۵۵۲	۳۵/۷۴(۷/۹۳۵)	۳۳/۶۷(۶/۵۸۲)	آزاداندیش	گرایش‌ها	
۰/۵۱۳	-۰/۶۵۵	۳۳/۲۵(۸/۵۷۶)	۳۲/۶۹(۶/۹۴۶)	محافظه‌کار	سبک‌های تفکر	
۰/۱۰۰	-۱/۶۴۷	۳۳/۶۵(۷/۹۳۶)	۳۲/۲۹(۶/۸۹۲)	سلسله-مراتبی		
۰/۱۵۰	-۱/۴۴۳	۳۳/۹۹(۶/۹۹۶)	۳۲/۸۵(۷/۰۲۸)	یک قطبی	شکل‌ها	
۰/۲۱۰	۰/۸۳۴	۳۲/۶۷(۸/۰۲۶)	۳۲/۵۰(۶/۲۶۳)	الیگارش		
۰/۵۵۷	۰/۵۷۸	۳۴/۷۹(۸/۶۶۰)	۳۵/۲۹(۷/۲۵۲)	آنارش		
۰/۸۷۰	۰/۱۶۳	۳۳/۵۳(۹/۵۰۰)	۳۳/۶۹(۷/۶۹۳)	درونی	حوزه‌ها	
-۱/۴۴۸	۰/۱۴۹	۳۴/۲۸ (۸/۷۹۹)	۳۳/۰۳(۶/۸۸۳)	بیرونی		
*۰/۰۳۷	-۲/۰۹۷	۵۹/۰۲(۸/۰۰۳)	۵۷/۱۸(۷/۵۰۹)	عمقی	رویکردهای یادگیری	
۰/۱۷۱	-۱/۳۷۲	۵۴/۵۲(۸/۳۹۸)	۵۳/۲۸(۷/۶۲۷)	سطحی		
*۰/۰۱۳	-۲/۴۹۳	۷۴/۵۱(۹/۴۲۸)	۷۱/۷۷ (۹/۸۷۹)	راهبردی		

*p < ۰/۰۵، **p < ۰/۰۱، ***p < ۰/۰۰۱

برای آزمون این فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شد. مقایسه میانگین‌های دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و آزاد در متغیرهای پژوهش نشان داد که تفاوت دانشجویان دو دانشگاه در متغیرهای تفکر آزاد اندیش ($t(323) = -2/552; p < 0/05$)، رویکردهای یادگیری عمقی ($t(323) = -2/097; p < 0/05$)، رویکرد یادگیری راهبردی ($t(323) = -2/493; p < 0/05$)، تفاوت معناداری وجود دارد. بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای دیگر تفاوت معناداری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این بررسی با هدف بررسی رابطه سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه دولتی و آزاد شهر یزد انجام گرفت. فرضیه نخست به بررسی رابطه بین ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) با عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخته است و با توجه به نتایج بدست آمده، نشان داده شد که بین سبک‌های تفکر قانونی، اجرایی، قضایی، یک‌قطبی، سلسله‌مراتبی، الیگارش‌ی، آنارش‌ی، کلی، جزئی، درونی، بیرونی، آزاداندیش و محافظه‌کار با عملکرد تحصیلی این نتایج با بررسی‌های زانگ (Zhang, 2003)، برناردو، زانگ و کالوینگ (Bernardo, Zhang & Calueng, 2003) و شکری، کدیور، فرزاد، سنگری و غنایی (Shokri, Kadivar, Farzad, Sangari & Ghenayi, 2006) که نشان دادند بین سبک‌های تفکر قضایی، سلسله‌مراتبی و آزاداندیش به طور مثبت با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه دارند و همچنین، با پژوهش‌ات انجام شده به وسیله کانوگارسیا و هاگس (Cano-garcia & Hughes, 2000) در رابطه با اینکه دانشجویان با سبک‌های تفکر اجرایی و درونی عملکرد تحصیلی بهتری دارند همخوان است.

فرضیه دوم به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و راهبردی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخته است. نتایج نشان داد بین رویکردهای یادگیری عمیق و راهبردی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، این آزمون بین رویکرد یادگیری سطحی با عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری نشان نداد. در رابطه با وجود رابطه بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی نتایج این مطالعه با پژوهش‌های انتویستل و تیت (Entwistle & Tait, 1990) و نتایج داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن (Duff, Boyle, Dunleave & Ferguson, 2004)، دیزت و مارتینسن (Deseth & Martinsen, 2003)، دیزت (Deseth, 2003) و الیاس (Elias, 2005) که بین رویکرد عمیق و عملکرد تحصیلی به وجود رابطه و بین رویکرد تحصیلی سطحی و عملکرد تحصیلی به رابطه معناداری دست پیدا نکردند، هماهنگی دارد.

فرضیه سوم به بررسی تعیین سهم ابعاد چندگانه سبک‌های تفکر (کارکردها، سطح‌ها، گرایش‌ها، شکل‌ها و حوزه‌ها) و رویکردهای یادگیری (ژرف، سطحی و راهبردی) در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی می‌پردازد. نتایج نشان داد که رویکردهای یادگیری که در مرحله نخست وارد مدل شدند توانسته‌اند ۳۳/۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. و متغیر سبک‌های تفکر که وارد مدل شد توانست ۲۳/۴ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نمایند و در مجموع ۲۶/۷ درصد از واریانس توسط این دو متغیر تبیین شدند. این نتیجه با نتایج نریمانی، محمدامینی، برهمند و ابوالقاسمی (Narimani, Mohammad Amini, Berahmand & Abolghasemi, 2007) و شگری، کدیور، فرزاد و دانش‌پور (Shokri, Kadivar, Farzad & Daneshvarpour, 2006) که نشان دادند سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند همسو است. همچنین، با نتایج نظری‌فر، ابوالقاسمی نجف‌آبادی، کمالی و حسینی هفشجانی (Nazarifar, Abolghasemi Najafabadi, Kamali & Hafshjani, 2010) که به این نتیجه رسیدند که سبک‌های تفکر قدرت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند، هماهنگ است.

فرضیه چهارم به بررسی تفاوت نمرات میانگین نمرات سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و آزاد پرداخته است. مقایسه میانگین‌های دانشجویان نشان داد که بین دو دانشگاه در متغیرهای تفکر آزاداندیش، راهبردهای یادگیری عمقی و سطحی تفاوت معناداری وجود دارد، ولی این نتایج تفاوت معنادار را برای دیگر متغیرها در دو دانشگاه نشان ندادند. در مطالعه در تاج و موسوی‌پور (Dortaj & Moosapour, 2005) که به بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه‌ای و آزاد پرداختند، به این نتیجه دست یافتند که عملکرد تحصیلی دانشجویان آزاد بالاتر از دانشجویان سهمیه‌ای بوده است.

References

- 1-Adams, G. R. (1998). Objective measure of identity of status, a manual on theory and test construction. Unpublished manuscript, University of Guelph.
- 2-AK, S. (2011). The effects of computer supported problem based learning on students approaches to learning. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-19.
- 3-Albaili, M. A. (2007). Differences in thinking styles among low average and high-achieving college students. *Proceedings of the 13th International Conference on Thinking*, Norrkoepping, Sweden, 5-10.
- 4-Ali Bawaneh, A. K., Kanesan Abdullah, A. G., Saleh, S., & Yin Yin, K. (2011). Jordanian students thinking styles based on herrmann whole brain model. *International Journal of Humanities and social science*, 1(9), 89-97.
- 5-Atkinson, S. (1998). Cognitive style in context of design and technology project work: Education Psychology. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18(2), 183-194.

- 6-Bernardo, A. B., Zhang, L. F., & Calueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino student. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 149-163.
- 7-Borromeo Ferri, R. (2012). Mathematical thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics. *12th International Congress on Mathematical Education*, pp. abcde-fghij.
- 8-Byrne, M., Flood, B., Willis, p. (2009). An inter institutional exploration of the learning approaches of students studying accounting. *International Journal of Teaching and Learning in High Education*, 20(2), 55-167.
- 9-Cano, F. & Berben, A. B. G. (2009). University students achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 131- 153.
- 10-Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their inter relationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- 11-Castells, M. (2004). *The power of identity: the information age: economy, society, and culture*, chavshyan (2001). Tehran: Tarh-e-No Publication. (Persian)
- 12-Coffield F, Modeley F, Hall E, et al. (2004). *Learning styles and pedagogy in post 16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- 13-Demir, A. (2009). Effects of thinking styles and gender on psychological well-being. *Journal of Educational Sciences*, 24, 101-111.
- 14-Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155.
- 15-Diseth, A., & Martinsen, Y. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.
- 16-Dortaj, F. (2004). *Study the effect of process and product mental simulation on students' improvement of academic performance academic test structure and validity check*. Educational psychology Ph.D. Thesis, Psychology and Education Department, Allameh Tabatabaei University. (Persian)
- 17-Dortaj, F., & Moosapour, N. (2005). Evaluation of Educational Performance of Quota and Nou-quota Student in Humanities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 37&38, 79-104. (Persian)
- 18-Duff, A. (1997). A study on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 529-539.
- 19-Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.

- 20-Elias, R. Z. (2005). Students approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 12, 194-200.
- 21-Entwistle, J., & Tait, H. (2000). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- 22-Fathabadi, J., & Seyf, A. (2007). Study the effect of different examination methods (descriptive or multiple choice exam) on studying approaches and preparing for exam strategies among university students with high or low educational achievement. *The Journal of Psychology and Education of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 14(4), 21-46. (Persian)
- 23-Gunter, B. (2000). *The effects of video games on children*, Translated by: Poor Abedini, H. (2004). Tehran: Javane Roshd Publication. (Persian)
- 24-Hosseini, H. (2004). *Study the effectiveness of teaching the healthy life style on conditional and unconditional students' academic performance in Kashan university*, M.A. Thesis, Department of Psychology and Education, Esfahan University. (Persian)
- 25-Kauffman, D. F. (2004). Self- regulated learning in web- based environments: instructional tools designed to facilitated cognitive strategy use, Meta cognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*. 30(1,2), 139-161
- 26-Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 4, 243-256.
- 27-Lindemann, R., Duek, J.L. (2001). A comparison of changes in dental students and medical students approaches learning during professional training. *Eur J Dent Educ*, 5(4), 162-167.
- Maanavipour, D., & Khorasani, B. (2005). Reliability, validity and standardization of thinking styles questionnaire among university students. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 1(1), 87-104. (Persian)
- 28-Marton, F., Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- 29-Naderi, F., & Safavi, S. A. (2010). The relationship between thinking styles and functional flexibility with mental health injured women in Ahvaz. *New Findings in Psychology*, 5(16), 111-126. (Persian)
- 30-Narimani, M., Mohammad Amini, Z., Berahmand, U., & Abolghasemi, A. (2007). A Study of the Relationship Between Psychological Hardiness, Thinking Styles, Social Skills and Academic Achievement in School Children. *Journal of New Researches in Psychology*, 2(5), 93-107. (Persian)
- 31-Nazarifar, F., Abolghasemi najafabadi, M., Kamali, H., & Hosseini Hafshjani, T. (2010). On The Relationship Between Thinking Styles and The

- Educational Achievement Among The Students of Engineering, Psychology, and Education. *Curriculum Planning*, 25, 1-20. (Persian)
- 32-Nielsen, S., Plos, K., Furaker, C., & Jakobsson, A. (2012). Authentic situations motivate medical students for dealing with medical insurance issues. *Creative Education*, 3(1), 120-125.
- 33-Parsa, A., Saketi, P. (2007). Learning approaches, learning results and students' perceptions from the implemented curriculum in session and course. *The Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 26(3), 1-24. (Persian)
- 34-Pashayi, Z., Taghipour, E., Khoshkonesh, A. (2009). The effect skills training of emotions confronting on test anxiety and academic performance of female students. *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 7-20. (Persian)
- 35-Rastjo, s. (2011). The relationship between learning approaches, tendency to thinking and academic performance among Yazd University's M.A. Students in Humanities, Language and Literature and Engineering. *M.A. Thesis*, Faculty of Humanities, Yazd University.
- 36-Rastjou, S (2011). *Study the relation between learning approaches, thinking orientation and academic performance among M.A. students in human science, Language and literature and engineering departments of Yazd University*. MA Thesis, Department of Psychology and Education, Faculty of Humanities, Yazd University. (Persian)
- 37-Razavi, A., & Shiri, M. (2005). Comparative consideration of relationship between high-school girls and boys' thinking styles and their academic achievement. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 12, 86-108. (Persian)
- 38-Santrock, J. W (2009). *Educational psychology* (4th Ed.). USA, New York: McGraw Hill.
- 39-Sarvghad, S., Rezai, A., & Maasoumi, F. (2011). Relation between thinking styles with Shiraz pre university boy and girl teenagers' self-efficacy. *Quarterly Journal of Sociology of Women*, 1(4), 133-154. (Persian)
- 40-Seyf, A. (2008). *Modern educational psychology (education and learning psychology)*. Tehran: Agah Publication. (Persian)
- 41-Seyf, A. & Fathabadi, J. (2009). Different approaches to lesson study and the relationship of study skills with academic achievement, gender and educational experience of university students. *Journal of Daneshvar (Raftar)*, 33, 29-40. (Persian)
- 42-Shams, B., & Farshidfar, M. (1995). A Comparative study of demographic and personality traits between conditional and unconditional students of Isfahan medical university. *Journal of Research in Medical Sciences*, 2(4), 222-226. (Persian)

- 43-Shokri, O., Kadivar, P., Farzad, V., & Daneshvarpour, Z. (2006). The relationship between thinking styles and learning approaches with educational achievement of university students. *Advances in Cognitive Science*, 8(2), 44-52. (Persian)
- 44-Shokri, O., Kadivar, P., Farzad, V., sangari, A., & Ghenayi, Z. (2006). Character strains and thinking styles role on university students' educational progress: causal models presentation. *Journal of Iranian Psychologists*, 2(2), 44-52. (Persian)
- 45-Sternberg, R. J. (1997). Mental self government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- 46-Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.
- 47-Wickramasinghe, D. P., & Samarasekera, D. N., (2011). Factors influencing the approaches to studying of preclinical and clinical students and postgraduate trainees. *BMC Medical Education*, 11, 22, 1-7.
- 48-Yamini, M. (2009). *Study the thinking style and perception from clad learning environment relation with emphasis on social constructivist learning environment) with learning approaches and consequences among university students*. Ph.D. Thesis, Department of Psychology and Education, Tarbiat Moalem University,. (Persian)
- 49-Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal of Psychology*, 135(6), 621-637.
- 50-Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *Journal of Psychology*, 163(2), 69-149.
- 51-Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.
- 52-Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.
- 53-Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *Journal of Psychology*, 134, 469-489.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی