

## رابطه برداشت‌ها از یادگیری و رویکردهای مطالعه و یادگیری در دانشجویان: یک تحلیل مدل‌سازی معادله ساختاری

مهلا شیخ شعاعی\*

اصغر سلطانی\*\*

حسین مطهری نژاد\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان مؤلفه‌های تشکیل دهنده برداشت‌ها از یادگیری (به خاطر سپاری اطلاعات، درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی، به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین) و رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان (رویکرد سطحی، رویکرد راهبردی و رویکرد عمیق (به‌عنوان متغیر میانجی)) انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری همه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند که ۳۵۲ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش با روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی از میان آن‌ها انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه برداشت‌های یادگیری (اقتباس از پوردی و هاتی، ۲۰۰۲) و پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانشجویان (اقتباس از تیت و همکاران، ۱۹۹۸) بود. به‌منظور تحلیل داده‌ها، از مدل‌سازی معادله ساختاری در نرم‌افزار Lisrel ۷8.8 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل مفروض پژوهش به‌خوبی با داده‌ها تطبیق دارد. بر اساس نتایج حاصل، اثر مستقیم متغیر درک و فهم و استفاده از اطلاعات بر دو متغیر رویکرد سطحی و رویکرد عمیق در یادگیری و همچنین اثر مستقیم شایستگی اجتماعی بر اتخاذ رویکرد عمیق در یادگیری، مثبت و معنادار بود. همچنین، اثر غیرمستقیم درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد راهبردی با میانجی رویکرد عمیق، مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، رویکرد عمیق نقش میانجی معناداری میان یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی و رویکرد راهبردی و همچنین میان یادگیری به‌عنوان توسعه شایستگی اجتماعی و رویکرد راهبردی داشت. نتایج نشان داد اتخاذ رویکرد عمیق در یادگیری، زمینه بهتری را برای در پیش گرفتن رویکرد راهبردی توسط دانشجویان فراهم می‌کند. اتخاذ این رویکرد نه تنها تأثیرات خود در یادگیری را برای دانشجویان در پی دارد، بلکه می‌تواند زمینه و شرایط را برای اتخاذ رویکرد راهبردی که از مهم‌ترین رویکردهای یادگیری در میان فراگیران است را در میان دانشجویان فراهم آورد.

**واژه‌های کلیدی:** برداشت‌های یادگیری، رویکرد راهبردی، رویکرد عمیق، رویکردهای یادگیری

\* کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

\*\* دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول) a.soltani.edu@uk.ac.ir

\*\*\* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

## مقدمه

یادگیری در دانشجویان و عوامل تأثیرگذار بر آن همواره در متن پژوهش‌های آموزشی قرار داشته است. دانشجویان در مطالعه درس‌های خود از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنند. این روش‌ها تاندازه‌ای تحت تأثیر برداشت‌ها از یادگیری<sup>۱</sup> و تاندازه‌ای نیز متأثر از محتوای برنامه‌های درسی هستند، به گونه‌ای که شیوه ارائه مواد درسی ممکن است سبب تسهیل یادگیری در یک دانشجو و کاهش در فراگیری دانشجوی دیگر شود. ترکیب این عوامل نیز می‌تواند در رویکرد دانشجویان نسبت به یادگیری، ویژگی‌های مختلف آن و نهایتاً بر نتایج یادگیری آنان نقش داشته باشد (رابرز، فن پتگم، دانکه و دی‌مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ تی‌سای<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ کلاتر، لودویکس و آرنوتس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱).

رویکردهای یادگیری<sup>۵</sup> دانشجویان نشان‌دهنده روش‌هایی است که آنان در مواجهه با یک تکلیف ویژه و فرایندهای یادگیری برای انجام آن تکلیف در پیش می‌گیرند (ریچاردسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ بیتن، داکو و استرویون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ لین، تسای و لیانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲؛ کینت، کاسکالار و داکو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). این مفهوم در ابتدا توسط بیگز<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۷) و مارتون (۱۹۸۳)، جهت مقایسه یادگیری معنادار با یادگیری طوطی‌وار ارائه گردید. پس‌از آن، مارتون و سالجو (۱۹۸۴)، دو رویکرد سطحی و عمیق را در یادگیری پیشنهاد دادند (سلطانی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). بر اساس نظر دلمانس، لاینس، مارک و گیبل<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۶)، فراگیرانی که تلاش می‌کنند اطلاعات جدید را به دانش قبلی مرتبط کنند، ایده‌ها را در کلیت‌های جامع از موضوع قرار دهند و به‌طور انتقادی، دانش و نتیجه‌گیری‌های ارائه شده در متون درسی را ارزیابی نمایند، درواقع رویکردی عمیق را در یادگیری اتخاذ کرده‌اند. همچنین، آن دسته از فراگیران که راهبردهای پردازش اطلاعات ابتدایی، مانند یادگیری طوطی‌وار را دنبال می‌کنند، در پی‌گیرنده رویکرد سطحی در یادگیری‌های علمی خود هستند. متخصصان معتقدند که فرایندهایی از قبیل ارتباط دادن ایده‌ها، کاربست شواهد و تلاش برای جستجوی معنا به‌منظور رسیدن به فهم و ادراک درست مطالب علمی، در

1. conceptions of learning  
2. Robbers, E., Van Petegem, P. Donche, V., & De Maeyer, S.  
3. Tsai, C.-C.  
4. Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., & Aarnoutse, C. A. J.  
5. approaches to learning  
6. Richardson, J. T. E.

7. Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K.  
8. Lin, C.-L., Tsai, C.-C., & Liang, J.-C.  
9. Kyndt, E., Cascallar, E., & Dochy, F.  
10. Biggs, J.  
11. Soltani, A.  
12. Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbel, D.

رویکردهای عمیق یادگیری دنبال می‌شوند (بیتن و همکاران، ۲۰۱۶). از دیگر سو، فراگیران با رویکرد سطحی، صرفاً در پی به خاطر سپاری و بازآفرینی مطالب علمی در کتاب‌های درسی هستند و به انسجام بخشیدن به موضوعات علمی و کشف روابط جدید بین مفاهیم یاد گرفته شده، توجهی نشان نمی‌دهند. انگیزه‌های بیرونی، موتور محرک فراگیرانی است که این رویکرد را در یادگیری اتخاذ می‌کنند (آرنستد و لیندفورس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ بیتن و همکاران، ۲۰۱۶؛ سیف، ۱۳۹۵).

علاوه بر دو رویکرد سطحی و عمیق در یادگیری، رویکرد سومی نیز در ادبیات این حوزه ارائه شده است که رویکرد راهبردی یا پیشرفت‌مدار<sup>۲</sup> نامیده می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۷؛ سلطانی، ۲۰۱۸). به اعتقاد انتویستل و رمزدن<sup>۳</sup> (۱۹۸۳)، این رویکرد در واقع شکل بهتر سازمان‌یافته رویکرد سطحی بوده ولی تأکید آن بیشتر روی کسب نمره‌های خوب توسط دانشجویان است. بر این اساس، رویکرد راهبردی به خواست و سازمان‌دهی فراگیر بستگی دارد و منعکس‌کننده مطالعه سازمان‌یافته و مدیریت تلاش در رویارویی با موضوعات درسی است (پارپالا، لیندبلوم-یلان، کومولینن و انتویستل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، اتخاذ رویکرد پیشرفت‌مدار متضمن کاربست راهبردهایی است که نمرات فراگیر را به بالاترین میزان خود برساند (کانو و جستیکیه<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴).

برداشت‌ها نسبت به یادگیری اساساً با توجه به فرایندهای شناختی، انگیزش و تغییر رفتار بررسی می‌شوند. رویکردهای یادگیری اما عمدتاً مربوط به چگونگی برخورد دانشجویان با وظایف یادگیری خود در دانشگاه است (ژو، والک و شلنز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). برداشت‌ها نشان‌دهنده تجارب دانشجویان از زمینه یادگیری است و بیانگر چگونگی طرح‌ریزی و تفسیر تجارب یادگیری از سوی دانشجویان (لین و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، برداشت‌های یادگیری در واقع به شیوه‌های فهم دانشجویان از یک پدیده در یک زمینه علمی تعبیر می‌گردد (بلویک، آلیس، گودیر و پیگت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰).

بر اساس تقسیم‌بندی سالجو<sup>۸</sup> (۱۹۷۹) برداشت‌ها به پنج حیطه افزایش دانش، به‌خاطر سپاری، اکتساب، تجرید معنا و فرایند تفسیر برای درک واقعیت تقسیم می‌شوند.

1. Ohrstedt, M., & Lindforse, P.

2. achieving

3. Entwistle, N., & Ramsden, P.

4. Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S.,

Komulainen, E., & Entwistle, N.

5. Cano, F., & Justicia, F.

6. Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T.

7. Bluic, A.-M., Ellis, R., Goodyear, P., &

Piggott, L.

8. Säljö, R.

مارتون، دال‌آلبا و بیٹی<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) نیز برداشت‌ها را در دو گروه منسجم و چندپاره قرار می‌دهند که بازگوکننده برداشت‌های سطح بالا و سطح پایین است. فراگیران با پنداشت‌های سطح بالا راهبردهای عمیق‌تری (مانند ایجاد پیوندهای معنادار) در پیش می‌گیرند و فراگیری‌هایی که برداشت‌های یادگیری سطح پایینی دارند از راهبردهای سطحی‌تری (مانند یادگیری طوطی‌وار) در یادگیری بهره می‌برند. پوردی و هاتی<sup>۲</sup> (۲۰۰۲)، برداشت‌های دانشجویان را شامل یادگیری به‌عنوان جمع‌آوری اطلاعات، به خاطر سپاری، کار بست و درک اطلاعات، یادگیری به‌عنوان یک وظیفه<sup>۳</sup>، یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی، یادگیری به‌عنوان فرایندی که به زمان و مکان مرتبط نیست و یادگیری به‌عنوان رشد شایستگی‌های اجتماعی در نظر می‌گیرند.

در حالی که بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در حوزه رابطه میان برداشت‌ها و رویکردهای یادگیری فراگیران، عمدتاً معطوف به دوره‌های پیش از دانشگاه بوده است، پژوهش‌های کمتری این موضوع را در سطح آموزش عالی و مشخصاً دانشجویان بررسی کرده‌اند. این مسئله به‌خصوص در حوزه‌های پژوهش‌های داخلی انجام شده در این موضوع مشهود است. بر این اساس، مقاله حاضر با هدف کم کردن بخشی از شکاف دانشی موجود در این زمینه، رابطه برداشت‌های یادگیری با رویکردهای یادگیری دانشجویان را بررسی و تحلیل کرده است.

ژو و همکاران (۲۰۰۸)، رابطه میان برداشت‌ها و رویکردهای یادگیری دانشجویان را در یک مدل رگرسیونی بررسی کردند. آنان به این نتیجه رسیدند که یادگیری به‌عنوان درک موضوع و کار بست اطلاعات، به‌طور منفی با اتخاذ رویکرد سطحی یادگیری در دانشجویان ارتباط دارد. همچنین نتایج آنان نشان داد که دانشجویان با دریافت یادگیری به‌عنوان درک و فهم و استفاده از اطلاعات، در رویکرد یادگیری خود، تمایل به اتخاذ رویکرد عمیق را نشان می‌دهند و یادگیری به‌عنوان درک موضوع، به‌طور مثبت با اتخاذ رویکرد راهبردی در میان دانشجویان ارتباط دارد. نتایج رضایی (۱۳۹۵) نشان داد که یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی و رشد شایستگی اجتماعی پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای رویکرد عمیق یادگیری هستند.

1. Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E.  
2. Purdie, N., & Hattie, J.

3. duty

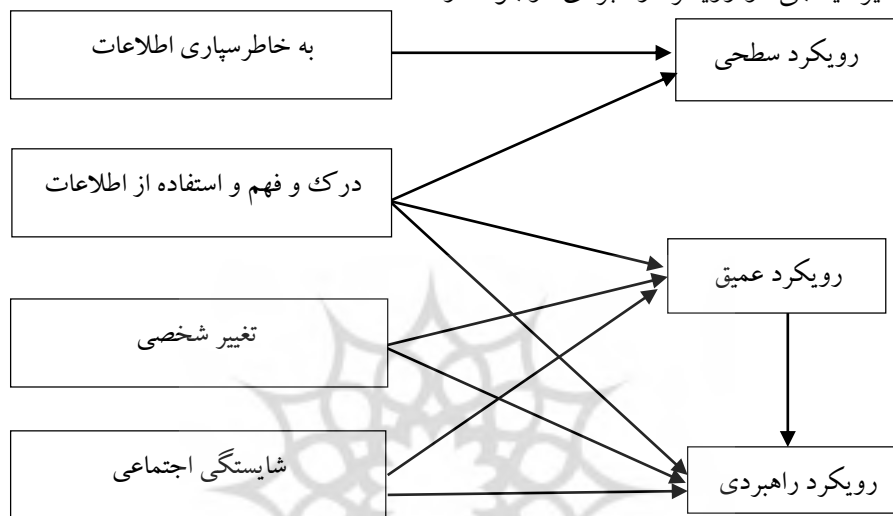
لیندبوم-یلان، پارپالا و پوستارف<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی ماهیت رویکرد سطحی در میان دانشجویان و عواملی که تغییرات این رویکرد را تبیین می‌کنند، پرداختند. نتایج نشان‌دهنده پنج نیمرخ مربوط به رویکرد سطحی بود که روی یک طیف، از رویکرد سطحی کامل تا رویکرد عمیق با به‌خاطر سپاری، قرار می‌گیرند. مونروی و گونزالس-جرالدو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، تفاوت میان برداشت‌ها از یادگیری و رویکردهای یادگیری را در میان گروهی از دانشجو معلمان اسپانیایی بررسی کردند. نتایج نشان داد که میان داده‌های کیفی و کمی در مورد رویکردها و برداشت‌های یادگیری تفاوت وجود داشت. درحالی‌که داده‌های کیفی بر غالب بودن رویکرد عمیق در یادگیری تأکید داشتند، داده‌های کمی به سطوح پایین‌تر برداشت‌ها از یادگیری گرایش نشان می‌دادند. رابرز، دانکه، دی‌مایر و فن‌پتگم (۲۰۱۷)، در پژوهشی به مطالعه تغییرات در برداشت‌های یادگیری دانش‌آموزان، طی انتقال از دوره ابتدایی به دوره متوسطه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که تغییرات در برداشت‌های یادگیری دانش‌آموزان در سال آخر دوره ابتدایی و سال اول دوره متوسطه رخ می‌دهد. بر این اساس، جهت‌گیری خودداری به‌طور معناداری افزایش می‌یابد، در صورتی‌که جهت‌گیری رشد رو به کاستی می‌رود.

بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های برداشت‌های مختلف دانشجویان از یادگیری با اتخاذ رویکردهای مختلف در یادگیری توسط آنان، رابطه وجود دارد. مدل مفهومی مفروض در پژوهش حاضر (شکل ۱)، اقتباسی است از مدل ژو و همکاران (۲۰۰۸) در خصوص ارتباط میان مؤلفه‌های برداشت‌ها و رویکردهای یادگیری دانشجویان. بر اساس این مدل، این‌گونه فرض شده است که متغیرهای به‌خاطر سپاری اطلاعات و درک و فهم و استفاده از اطلاعات، با اتخاذ رویکرد سطحی در دانشجویان رابطه دارد. علاوه بر این، متغیر درک و فهم و استفاده از اطلاعات نیز با اتخاذ رویکرد عمیق و راهبردی توسط دانشجویان رابطه دارد. همچنین این‌گونه فرض شده است که تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی، با اتخاذ رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی در یادگیری رابطه دارد. بر اساس مدل مفهومی مفروض، همچنین اتخاذ رویکرد عمیق توسط دانشجویان، نقشی میانجی میان متغیرهای درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی از یک سو و رویکرد عمیق از سوی دیگر، بر عهده دارد.

1. Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L.

2. Monroy, F., & González-Geraldo, J. L.

بر این اساس، سؤال اساسی این پژوهش این است که چه رابطه‌ای میان مؤلفه‌های تشکیل دهنده برداشت‌ها از یادگیری (به خاطر سپاری اطلاعات، درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی، به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین) و رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان (رویکرد سطحی، رویکرد عمیق (به‌عنوان متغیر میانجی) و رویکرد راهبردی) وجود دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که تعداد آن‌ها ۱۱۳۴۲ نفر بود (۱۸۱۹ نفر مربوط به دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۳۱۲ نفر دانشکده تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، ۶۶۳ نفر دانشکده حقوق و الهیات، ۷۷۱ نفر ریاضی و کامپیوتر، ۱۱۵۴ نفر دانشکده علوم و فیزیک، ۳۴۹۹ نفر دانشکده فنی و مهندسی، ۱۵۵۴ نفر دانشکده کشاورزی، ۸۰۸ نفر دانشکده مدیریت و اقتصاد و ۷۶۲ نفر مربوط به دانشکده هنر و معماری). برای برآورد حجم نمونه، از فرمول کوکران و جدول مورگان استفاده شد. بر این اساس، حجم نمونه ۳۶۵ نفر تعیین شد. با توجه به غیرهمگن بودن جامعه پژوهش و متشکل از طبقات مختلف، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. بر این اساس، هر یک از دانشکده‌ها

به‌عنوان طبقات جامعه آماری پژوهش در نظر گرفته شدند و نمونه محاسبه شده متناسب با حجم جامعه در هر یک از دانشکده‌ها تفکیک شد (ادبیات و علوم انسانی ۶۰ نفر، تربیت‌بدنی و علوم ورزشی ۱۰ نفر، حقوق و الهیات ۲۲ نفر، ریاضی و کامپیوتر ۲۵ نفر، علوم و فیزیک ۳۰ نفر، فنی و مهندسی ۱۱۵ نفر، کشاورزی ۵۱ نفر، مدیریت و اقتصاد ۲۷ نفر و هنر و معماری ۲۵ نفر). به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها در هر یک از دانشکده‌ها و متناسب با حجم نمونه در هر آن‌ها، تعداد ۱ تا ۳ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب و سپس پرسشنامه‌ها به شکل تصادفی میان دانشجویان توزیع و پس از پاسخگویی آنان جمع‌آوری شد. پس از حذف پرسشنامه‌هایی مخدوش و غیر کامل، درنهایت ۳۵۲ پرسشنامه کامل جمع‌آوری و در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه برداشت‌های یادگیری<sup>۱</sup> اقتباس از پوردی و هاتی (۲۰۰۲) و پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانشجویان<sup>۲</sup> اقتباس از تیت، انتسویل و مک‌کیون<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) بود.

پرسشنامه برداشت‌های یادگیری: این پرسشنامه برای اولین بار توسط پوردی و هاتی در سال ۲۰۰۲ و به‌منظور اندازه‌گیری برداشت‌های یادگیری دانشجویان استرالیایی ساخته شد. پرسشنامه برداشت‌های یادگیری شامل ۳۲ گویه و ۴ خرده مقیاس یا مؤلفه شامل یادگیری به‌عنوان به خاطر سپاری اطلاعات (۵ گویه)، درک، فهم و استفاده از اطلاعات (۱۲ گویه)، یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی (۱۱ گویه) و یادگیری به‌عنوان شایستگی اجتماعی (۴ گویه) است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه طیف لیکرت است و از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود با هر یک از پرسش‌ها را بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱)) تعیین کنند. پوردی و هاتی (۲۰۰۲)، پایایی کل برای این پرسشنامه را با روش همسانی درونی و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۴ برآورد کردند. پوردی و هاتی (۲۰۰۲)، همچنین تمامی شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی جهت سنجش روایی سازه این پرسشنامه را بالاتر از ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانشجویان: این پرسشنامه برای اولین بار در سال ۱۹۹۸ و توسط تیت و همکاران به‌منظور اندازه‌گیری رویکردهای یادگیری و

1. Conceptions of Learning Inventory (COLI)

2. Approaches and Study Skills Inventory for Students

3. Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V.

مهارت‌های مطالعه دانشجویان بریتانیایی تدوین گردید. این ابزار شامل ۱۸ گویه در سه خرده مقیاس یا مؤلفه شامل رویکرد سطحی (۶ گویه)، رویکرد عمیق (۶ گویه) و رویکرد راهبردی (۶ گویه) به یادگیری است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه نیز طیف لیکرت است و از دانشجویان خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود با هر یک از پرسش‌ها را بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱)) مشخص کنند. تیت و همکاران (۱۹۹۸)، میزان ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس رویکرد عمیق، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی را به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۸۷ برآورد کردند. تیت و همکاران (۱۹۹۸) همچنین با انجام تحلیل عاملی اکتشافی نشان دادند و سنجش بار عاملی هر یک از آیتم‌ها، روایی این پرسشنامه را تأیید کردند.<sup>۱</sup>

مدل اندازه‌گیری پژوهش<sup>۲</sup>. به علت متعدد بودن روابط میان متغیرهای پژوهش، از یک رویکرد دومرحله‌ای برای تأیید مدل نهایی پژوهش استفاده شد. در مرحله اول، مدل اندازه‌گیری پژوهش از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس، به‌منظور برآورد روایی سازه پرسشنامه برداشت‌های یادگیری دانشجویان، شامل ۳۲ گویه و چهار متغیر پنهان، از روش تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار لیزرل<sup>۳</sup> نسخه ۸.۸ استفاده شد. نتایج این تحلیل حاکی از آن بود که مقدار  $RSMEA=0/047$ ،  $p=0/000$ ،  $df=458$ ،  $\chi^2=1138/98$  است که نشان‌دهنده برازندگی مطلوب مدل در جامعه است (جدول ۱). بر این اساس، حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز  $2/48$  برآورد گردید که تأییدی بر برازندگی نسبتاً مناسب است. همچنین به‌منظور تعیین مناسب بودن برازندگی مدل با داده‌ها، از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص خوبی برازندگی<sup>۴</sup>،  $(GFI)=0/83$ ، شاخص تعدیل‌شده خوبی برازندگی<sup>۵</sup>،  $(AGFI)=0/81$ ، شاخص هنجار شده برازندگی<sup>۶</sup>،  $(NFI)=0/92$ ، شاخص هنجار نشده برازندگی<sup>۷</sup>،  $(NNFI)=0/96$  و شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۸</sup>،  $(CFI)=0/96$  است که نشان‌دهنده

۱. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش برای اولین بار و پس از تأیید روایی سازه و پایایی در یک زمینه ایرانی، استفاده شده است، بنابراین پژوهش‌های استانداردسازی دیگری برای این آزمون‌ها در ایران انجام نشده است.

2. measurement model  
3. Linear Structural Relations (LISREL)

4. Goodness of Fit Index (GFI)  
5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)  
6. Normed Fit Index (NFI)  
7. Non-Normed Fit Index (NNFI)  
8. Comparative Fit Index (CFI)



برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است. علاوه بر این، جذر برآورد واریانس خطای تقریب<sup>۱</sup> کمتر از ۰/۰۵ بود که حاکی از برازش مطلوب است.

جدول ۱. شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه برداشت‌های یادگیری

شاخص‌های برازندگی	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	Sig	RMSEA	GFI	NFI	NNFI	CFI	AGFI
مقدار شاخص	۱۱۳۸/۹۸	۴۵۸	۲/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۰۴۷	۰/۸۳	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۸۱

همچنین، جهت برآورد روایی سازه پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه، شامل ۱۸ گویه و سه متغیر پنهان، از روش تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار لیزرل نسخه 8.8 استفاده شد. استفاده شد. مقادیر ( $RSMEA=0/054$ ،  $p=0/000$ ،  $df=132$ ،  $\chi^2=360/65$ ) حاکی از برازندگی مطلوب مدل در جامعه است (جدول ۲). بر این اساس، حاصل تقسیم معذور کای بر درجه آزادی نیز  $2/73$  بود که تأییدی بر برازندگی نسبتاً مناسب است. نتایج بررسی شاخص‌های برازندگی نتایج نشان داد که شاخص خوبی برازندگی،  $(GFI)=0/9$ ، شاخص تعدیل شده خوبی برازندگی،  $(AGFI)=0/87$ ، شاخص هنجار شده برازندگی،  $(NFI)=0/88$ ، شاخص هنجار نشده برازندگی،  $(NNFI)=0/92$  و شاخص برازندگی تطبیقی،  $(CFI)=0/93$  است که نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است. همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) نیز بین ۰/۰۵ تا ۰/۱ بود که حاکی از برازش قابل قبول است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانشجویان

شاخص‌های برازندگی	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	Sig	RMSEA	GFI	NFI	NNFI	CFI	AGFI
مقدار شاخص	۴۳۹/۸	۱۶۰	۲/۷۴	۰/۰۰۰	۰/۰۴۸	۰/۹	۰/۸۸	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۸۷

به‌منظور برآورد پایایی هر یک از پرسشنامه‌ها از روش همسانی درونی و برآورد ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که پایایی کلی پرسشنامه برداشت‌های

1. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

یادگیری برابر با ۰/۹۱ و پایایی هر یک از مؤلفه‌های به خاطر سپاری اطلاعات (۰/۶۴)، درک، فهم و استفاده از اطلاعات (۰/۷۹)، تغییر شخصی (۰/۸۳) و شایستگی اجتماعی (۰/۶۲) بود. همه این مقادیر مطلوب است، به جزء مؤلفه به خاطر سپاری اطلاعات که نسبتاً مطلوب است. همچنین پایایی کلی پرسشنامه رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه دانشجویان برابر با ۰/۷۸ و پایایی هر یک از مؤلفه‌های رویکرد سطحی (۰/۶۲)، رویکرد عمیق (۰/۶۲) و رویکرد راهبردی (۰/۷۳) برآورد گردید که نشان‌دهنده وضعیت مطلوب مؤلفه رویکرد راهبردی است، زیرا مقدار آن بالاتر از ۰/۷ است. این مقدار برای رویکرد سطحی و رویکرد عمیق، نسبتاً مطلوب است.

مدل ساختاری پژوهش<sup>۱</sup> در مرحله دوم، جهت بررسی روابط ساختاری میان مؤلفه‌های پژوهش از مدل‌سازی معادله ساختاری<sup>۲</sup> با روش برآورد پارامترهای بیشینه احتمال<sup>۳</sup> در نرم‌افزار لیزرل نسخه 8.8 استفاده شد. بر این اساس، شاخص‌های برازش مدل مفروض عبارت بودند از مقدار  $\chi^2$  دو (نسبت مجذور  $\chi^2$  بر درجات آزادی  $df$ )، جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص هنجار نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص خوبی برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل شده خوبی برازندگی (AGFI).

## یافته‌ها

جدول ۳. خلاصه شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
برداشت‌های یادگیری	به خاطر سپاری اطلاعات	۴/۰۷	۰/۵۵	۲/۲	۵
یادگیری	درک و فهم و استفاده از اطلاعات	۳/۹۹	۰/۵۱	۲/۱۷	۵
	تغییر شخصی	۴/۰۶	۰/۵۳	۱/۵۵	۵
	شایستگی اجتماعی	۴/۱۳	۰/۵۴	۲	۵
رویکردهای یادگیری	سطحی	۳/۵۵	۰/۶۲	۱/۱۷	۵
	عمقی	۳/۷۱	۰/۵۴	۲	۵
	راهبردی	۳/۷۹	۰/۶۲	۱/۶۷	۵

1. structural model  
2. Structural Equation Modeling (SEM)

3. Maximum Likelihood (SL)

جدول ۳، توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در مؤلفه‌های برداشت‌های یادگیری شامل، به خاطر سپاری اطلاعات، درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی و رویکردهای یادگیری شامل رویکرد سطحی، عمیق و راهبردی را بر اساس شاخص‌های مختلف توصیفی اعم از میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره را نشان می‌دهد.

جدول ۴. خلاصه توزیع نمره‌های آزمودنی‌های در هر یک از مؤلفه‌های پژوهش بر اساس

شاخص‌های توزیع

متغیر	مؤلفه‌ها	درجه آزادی	سطح معناداری	کجی	کشیدگی
برداشت‌های یادگیری	به خاطر سپاری اطلاعات	۳۵۲	۰/۰۰۰	-۰/۲۱	-۰/۱۱
	درک و فهم و استفاده از اطلاعات	۳۵۲	۰/۰۲۶	-۰/۲۷	۰/۳۳
	تغییر شخصی	۳۵۲	۰/۰۰۰	-۰/۴	۰/۸۴
	شایستگی اجتماعی	۳۵۲	۰/۰۰۰	-۰/۵۲	۰/۳۳
رویکردهای یادگیری	سطحی	۳۵۲	۰/۰۰۱	-۰/۱۶	۰/۲۲
	عمقی	۳۵۲	۰/۰۰۱	-۰/۰۹	۰/۰۶
	راهبردی	۳۵۲	۰/۰۰۰	-۰/۳۶	۰/۱

جدول ۴، توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در مؤلفه‌های برداشت‌های یادگیری و رویکردهای یادگیری، بر اساس شاخص‌های توزیع متغیرها را نشان می‌دهد. بر اساس شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها که بین  $\pm 2$  هستند، وضعیت نرمال بودن متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری مطلوب است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷).

جدول ۵. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مکنون

مقیاس‌ها	زیرمقیاس‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
برداشت‌های یادگیری	۱. به خاطر سپاری اطلاعات							
	۲. درک و فهم و استفاده از اطلاعات	۰/۹۶**						
	۳. تغییر شخصی	۰/۸۳**	۰/۸۱**					
	۴. شایستگی اجتماعی	۰/۶۹**	۰/۷۸**	۰/۸۵**				

مقیاس‌ها	زیرمقیاس‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
مقیاس‌های یادگیری	۵. سطحی	۰/۲۳**	۰/۴۶**	۰/۲۳**	۰/۵**	۱		
	۶. عمیق	۰/۴۵**	۰/۵۵**	۰/۴**	۰/۵۹**	۰/۴۵**	۱	
	۷. راهبردی	۰/۴۵**	۰/۵۳**	۰/۴۳**	۰/۵۷**	۰/۳۸**	۰/۷۷**	۱

\*\* P < ۰/۰۱ \* P < ۰/۰۵

جدول ۵، نتایج تحلیل ماتریس همبستگی بین متغیرهای مکنون پژوهش را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج این جدول، رابطه میان به خاطر سپاری اطلاعات با رویکرد یادگیری سطحی ( $r=0/23, P<0/01$ )، رویکرد یادگیری عمیق ( $r=0/45, P<0/01$ ) و رویکرد یادگیری راهبردی ( $r=0/45, P<0/01$ )، مثبت و معنادار است. همچنین رابطه بین درک، فهم و استفاده از اطلاعات با رویکرد یادگیری سطحی ( $r=0/78, P<0/01$ )، رویکرد یادگیری عمیق ( $r=0/46, P<0/01$ ) و رویکرد یادگیری راهبردی ( $r=0/55, P<0/01$ )، مثبت و معنادار است. علاوه بر این، رابطه بین تغییر شخصی با رویکرد یادگیری سطحی ( $r=0/23, P<0/01$ )، رویکرد یادگیری عمیق ( $r=0/4, P<0/01$ ) و رویکرد یادگیری راهبردی ( $r=0/43, P<0/01$ )، مثبت و معنادار است. همچنین رابطه بین شایستگی اجتماعی با رویکرد یادگیری سطحی ( $r=0/5, P<0/01$ )، رویکرد یادگیری عمیق ( $r=0/59, P<0/01$ ) و رویکرد یادگیری راهبردی ( $r=0/57, P<0/01$ )، مثبت و معنادار است. رابطه بین رویکرد یادگیری عمیق با رویکرد یادگیری راهبردی ( $r=0/77, P<0/01$ ) نیز مثبت و معنادار است.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی مدل معادله ساختاری (SEM)

شاخص‌های برازندگی	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	Sig	RMSEA	GFI	NFI	NNFI	CFI	AGFI
مقدار شاخص	۲۴۵۵	۱۱۶۰	۰/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۰۴۱	۰/۷۸	۰/۸۹	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۷۶

نتایج جدول ۶، شاخص‌های برازندگی مدل معادله ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که مقدار ( $RSMEA=0/041, p=0/000, df=1160, \chi^2=2455$ ) است که حاکی از برازندگی مطلوب مدل در جامعه است. حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز کمتر از ۲/۱۱ است که تأییدی بر برازندگی مناسب است. همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی مدل با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج

نشان داد که شاخص خوبی برازندگی  $(GFI) = 0/78$ ، شاخص تعدیل‌شده خوبی برازندگی،  $(AGFI) = 0/76$ ، شاخص هنجارشده برازندگی،  $(NFI) = 0/89$ ، شاخص هنجارنشده برازندگی،  $(NNFI) = 0/95$  و شاخص برازندگی تطبیقی،  $(CFI) = 0/96$  است که نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است. همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) کمتر از  $0/05$  بود که حاکی از برازش خوب است.

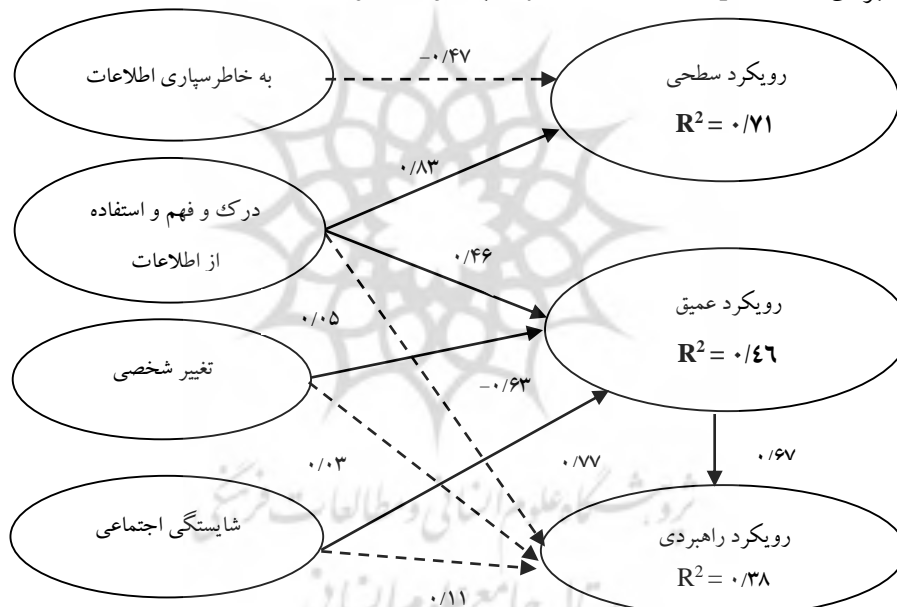
جدول ۷. اثرات مستقیم متغیرهای مکنون بر یکدیگر (متغیرهای برون‌زا: به خاطر سپاری اطلاعات؛ درک، فهم و استفاده از اطلاعات؛ تغییر شخصی؛ شایستگی اجتماعی - متغیرهای درون‌زا: رویکرد سطحی؛ رویکرد عمیق (متغیر میانجی)؛ رویکرد راهبردی)

R <sup>2</sup>	t	خطا	پارامتر استاندارد شده	برآورد پارامتر	بر متغیر درون‌زا از متغیر برون‌زا
0/71					بر رویکرد سطحی
	-1/94	0/62	-0/47	-0/32	از به خاطر سپاری اطلاعات
	2/33*	1/32	0/83	0/57	از درک، فهم و استفاده از اطلاعات
0/46					بر رویکرد عمیق
	2/4**	0/13	0/46	0/32	از درک، فهم و استفاده از اطلاعات
	-2/49**	0/16	-0/63	-0/4	از تغییر شخصی
	2/87**	0/15	0/77	0/42	از شایستگی اجتماعی
0/38					بر رویکرد راهبردی
	3/52**	0/27	0/67	0/95	از رویکرد عمیق
	0/35	0/15	0/05	0/05	از درک، فهم و استفاده از اطلاعات
	0/15	0/21	0/03	0/03	از تغییر شخصی
	0/45	0/19	0/11	0/09	از شایستگی اجتماعی

\*\*  $P < 0/01$  \*  $P < 0/05$

اطلاعات ارائه شده در جدول ۷ و شکل ۲، نشان‌گر نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش در مورد اثرهای مستقیم مؤلفه‌های موردبررسی در مدل برازش شده است. یافته‌های حاصل از آزمون مدل معادله ساختاری نشان می‌دهد که اثر مستقیم متغیر برون‌زای به خاطر سپاری اطلاعات بر رویکرد سطحی معنادار نیست ( $p > 0/05$ ،  $t = -1/94$ ،  $\beta = -0/47$ ) و اثر مستقیم متغیر برون‌زای درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد سطحی ( $\beta = 0/83$ ،  $t = 2/33$ ،  $p < 0/05$ )، مثبت و معنادار است. همچنین اثر مستقیم متغیر برون‌زای

درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد عمیق ( $\beta=0/46, t=2/4, p<0/05$ ) مثبت و معنادار است. بر اساس نتایج حاصل، اثر مستقیم متغیر برونزای درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد راهبردی ( $\beta=0/05, t=0/35, p>0/05$ )، معنادار نیست و اثر مستقیم متغیر برونزای تغییر شخصی بر رویکرد عمیق ( $\beta=-0/63, t=-2/49, p<0/05$ ) نیز منفی و معنادار است. همچنین، اثر مستقیم متغیر برونزای تغییر شخصی بر رویکرد راهبردی ( $\beta=0/03, t=0/15, p>0/05$ ) معنادار نیست و اثر مستقیم متغیر برونزای شایستگی اجتماعی بر رویکرد عمیق ( $\beta=0/077, t=2/87, p<0/01$ ) مثبت و معنادار است. علاوه بر این، اثر مستقیم متغیر برونزای شایستگی اجتماعی بر رویکرد راهبردی ( $p>0/05$ )، معنادار نیست و اثر مستقیم متغیر برونزای درک عمیق بر رویکرد راهبردی ( $\beta=0/11, t=0/45, p>0/05$ ) معنادار نیست و اثر مستقیم متغیر برونزای درک عمیق بر رویکرد راهبردی ( $\beta=0/67, t=3/52, p<0/01$ ) مثبت و معنادار است.



شکل ۲. مدل معادله ساختاری (SEM) پس از برازش داده‌ها با مدل مفروض

جدول ۸. اثرات غیرمستقیم متغیرهای نهفته بر یکدیگر

اثر کل		ملاک	واسطه	مستقل
استاندارد شده	غیر استاندارد شده			
غیر استاندارد شده	غیر استاندارد شده			

۰/۳۶	۰/۳۵	۰/۳۱	۰/۳	رویکرد راهبردی	رویکرد عمیق	درک، فهم و استفاده از اطلاعات
-۰/۳۸	-۰/۳۵	-۰/۴۲	-۰/۳۸	رویکرد راهبردی	رویکرد عمیق	تغییر شخصی
۰/۶۲	۰/۴۸	۰/۵۱	۰/۴	رویکرد راهبردی	رویکرد عمیق	شایستگی اجتماعی

جدول ۸، اثرات غیرمستقیم متغیرهای مشاهده بر یکدیگر را در مدل کلی نشان می‌دهد. بر این اساس، اثر غیرمستقیم درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد راهبردی با میانجی رویکرد عمیق ( $P < ۰/۰۵$ ,  $t = ۲/۰۵$ ,  $\beta = ۰/۳۱$ )، مثبت و معنادار و اثر کل آن ( $P < ۰/۰۵$ ,  $t = ۲/۲$ ,  $\beta = ۰/۳۶$ ) نیز مثبت و معنادار است. در نتیجه رویکرد عمیق نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین درک، فهم و استفاده از اطلاعات و رویکرد راهبردی دارد. اثر غیرمستقیم تغییر شخصی بر رویکرد راهبردی با میانجی رویکرد عمیق ( $P < ۰/۰۵$ )، منفی و معنادار است، اما اثر کل آن ( $P > ۰/۰۵$ ,  $t = -۱/۹۳$ ,  $\beta = -۰/۳۸$ ) معنادار نیست. در نتیجه رویکرد عمیق نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین تغییر شخصی و رویکرد راهبردی دارد. نتایج همچنین نشان داد که اثر غیرمستقیم شایستگی اجتماعی بر رویکرد راهبردی با میانجی رویکرد عمیق ( $P < ۰/۰۵$ ,  $t = ۲/۳۲$ ,  $\beta = ۰/۵۱$ ) مثبت و معنادار و اثر کل آن ( $P < ۰/۰۱$ ,  $t = ۲/۹۴$ ,  $\beta = ۰/۶۲$ ) نیز مثبت و معنادار است. در نتیجه رویکرد عمیق نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین شایستگی اجتماعی و رویکرد راهبردی دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه ادراکات دانشجویان از یادگیری‌های خود در درس دانشگاهی با نوع رویکرد اتخاذی آن‌ها در یادگیری پرداخت. نتایج مدل برازش شده حاکی از این بود که دو متغیر به خاطر سپاری اطلاعات و درک، فهم و استفاده از اطلاعات، در مجموع ۷۱ درصد از واریانس متغیر رویکرد سطحی در یادگیری را تبیین می‌کنند. همچنین، متغیرهای درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی، در مجموع ۴۶ درصد از اتخاذ رویکرد عمیق به یادگیری را در دانشجویان تبیین می‌نمایند. علاوه بر این، چهار متغیر رویکرد عمیق، درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی نیز در مجموع ۳۸ درصد از اتخاذ رویکرد راهبردی دانشجویان در یادگیری را تبیین می‌کنند. بر این اساس، این ایده تأیید می‌گردد که

به‌طور کلی، برداشت‌های سطحی از یادگیری در بین دانشجویان می‌تواند اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری را در بین آن‌ها در پی داشته باشد و از سوی دیگر، متغیرهایی مانند یادگیری به‌عنوان توسعه شایستگی اجتماعی، یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی و همچنین فهم یادگیری به‌عنوان درک و استفاده از اطلاعات، اتخاذ رویکردهای عمیق و راهبردی در یادگیری و در نتیجه یادگیری بهتر را برای دانشجویان به دنبال دارد. علاوه بر این، به‌عنوان یک یافته مهم در این پژوهش، نقش با اهمیت رویکرد عمیق به‌عنوان زمینه‌ای برای اتخاذ رویکرد راهبردی در دانشجویان تأیید گردید.

نتایج حاصل نشان داد که اثر مستقیم متغیر برون‌زای به‌خاطر سپاری اطلاعات بر رویکرد سطحی معنادار نیست. این نتیجه البته با یافته‌های ژو و همکاران (۲۰۰۸)، رضایی (۱۳۹۵) و معنوی‌پور، حسنی و رفیعی (۱۳۹۲) مبنی بر اینکه مفاهیم یادآوری و به‌خاطر سپاری دانش و کسب اطلاعات به‌طور مثبت با به‌کارگیری روش‌های سطحی یادگیری توسط دانشجویان ارتباط دارد، همخوانی ندارد. برخی پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که میان به‌خاطر سپاری دانش و اطلاعات با اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری در فراگیران رابطه وجود دارد (سلطانی، ۱۳۹۷؛ لی و همکاران، ۲۰۰۸). بر اساس نتایج پژوهش‌های قبلی، دانشجویانی که با انگیزه‌های سطحی مانند گرفتن نمره در امتحانات مطالعه می‌کنند، با راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار اقدام به یادگیری می‌کنند. با این حال تفاوت در نتایج مطالعه حاضر می‌تواند به دلیل تفاوت در متغیرهای پژوهش، ابزار و یا آزمودنی‌ها باشد.

با این حال، نتایج نشان داد که اثر مستقیم متغیر برون‌زای درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد سطحی مثبت و معنادار است. به‌عبارت دیگر، دانشجویانی که تصور آنان از یادگیری عمدتاً درک، فهم و استفاده از اطلاعات است، از رویکرد سطحی بیشتری در مطالعه استفاده می‌کنند. این نتیجه با یافته‌های رضایی (۱۳۹۵) و معنوی‌پور و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. با این حال، این نتیجه با یافته ژو و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر این‌که یادگیری به‌عنوان درک موضوع و کار بست اطلاعات، به‌طور منفی با اتخاذ رویکرد سطحی یادگیری در دانشجویان ارتباط دارد، همخوانی ندارد.

نتایج همچنین بیانگر آن بود که اثر مستقیم متغیر برون‌زای درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد عمیق، مثبت و معنادار است. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که رویکرد عمیق، در واقع رویکردی است که دانشجو را قادر می‌کند تا دانش موجود



خود را تحلیل کرده و با کنکاش بیشتر در جستجوی دانش جدید باشد. بنابراین دانشجویانی که برداشتشان از یادگیری بیشتر درک و فهم داده‌ها و اطلاعات علمی است، رویکردی عمیق در یادگیری در پیش می‌گیرند. این یافته با نتایج ژو و همکاران (۲۰۰۸)، سلطانی (۱۳۹۷)، رضایی (۱۳۹۵) و لی و همکاران (۲۰۰۸) در یک راستاست. نتایج همچنین نشان داد که اثر مستقیم متغیر برون‌زای درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد راهبردی معنادار نیست. این نتیجه با یافته ژو و همکاران (۲۰۰۸) در مورد رابطه مثبت یادگیری به‌عنوان درک موضوع با اتخاذ رویکرد راهبردی در میان دانشجویان، در یک راستا نیست. از آنجاکه رویکرد راهبردی یا پیشرفت‌مدار در یادگیری، در واقع شکل سازمان‌یافته رویکرد سطحی است (کانو، ۲۰۰۵؛ انتویستل و رمزدن، ۱۹۸۳)، عدم وجود رابطه معنادار میان تصور یادگیری به‌عنوان درک، فهم و استفاده از اطلاعات و رویکرد راهبردی تا اندازه‌ای قابل توجیه است.

نتایج همچنین نشان داد که فهم یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی، رابطه‌ای معنادار اما منفی با اتخاذ رویکرد عمیق در میان دانشجویان دارد. این نتیجه البته با یافته رضایی (۱۳۹۵) و همچنین با یافته ژو و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی ندارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که برداشت دانشجویان از یادگیری به‌عنوان رشد شایستگی اجتماعی خود، با اتخاذ رویکرد عمیق توسط آنان رابطه مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با یافته رضایی (۱۳۹۵) و ژو و همکاران (۲۰۰۸)، مبنی بر این‌که یادگیری به‌عنوان رشد شایستگی اجتماعی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری برای رویکرد عمیق یادگیری است، همسوست. از آنجاکه اتخاذ رویکرد عمیق در یادگیری، به‌منزله یک تغییر کیفی در تجربه کردن و فهم و کاربرد امور در دنیای واقعی در نظر گرفته می‌شود (مارتن و سالجو، ۱۹۸۴)، ارتباط آن با تصور یادگیری به‌عنوان رشد شایستگی اجتماعی یعنی ادراک یادگیری به‌عنوان دانستن چگونه کار کردن با افراد جامعه (تیت و همکاران، ۱۹۹۸)، قابل توجیه است.

یافته مهم دیگر این پژوهش، معنادار بودن رابطه مثبت و مستقیم متغیر درون‌زای رویکرد عمیق بر رویکرد راهبردی است. این نتیجه با یافته ژو و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد. بر این اساس، دانشجویانی که در مطالعه دروس خود به فعالیت‌هایی مانند ارتباط دادن ایده‌ها، کاربرست شواهد و تلاش برای جستجوی معنا به‌منظور رسیدن به فهم و ادراک درست مطالب علمی در پیش می‌گیرند، تمایل بیشتری نیز به سازمان‌دهی

یادگیری‌های خود داشته و با مدیریت تلاش‌های خود در یادگیری، به دنبال کسب نمرات بهتری نیز هستند. بنابراین بر اساس این یافته، چون رویکرد عمیق پیش‌زمینه‌ای مناسب برای اتخاذ رویکرد راهبردی فراهم می‌آورد، بدیهی است که هر قدر دانشجو از رویکرد عمیق بالاتری برخوردار باشد، رویکرد راهبردی مطلوب‌تری را نیز در یادگیری‌های علمی خود در دانشگاه در پیش خواهد گرفت (ژو و همکاران، ۲۰۰۸؛ تیت و همکاران، ۱۹۹۸).

علاوه بر روابط مستقیم متغیرها در مدل، برخی روابط غیرمستقیم، با واسطه متغیرهای میانجی معنادار بود. بر این اساس، اثر غیرمستقیم متغیر درک، فهم و استفاده از اطلاعات بر رویکرد راهبردی با میانجی رویکرد عمیق، مثبت و معنادار و اثر کل آن نیز مثبت و معنادار است. در نتیجه رویکرد عمیق نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین درک، فهم و استفاده از اطلاعات و اتخاذ رویکرد راهبردی در یادگیری توسط دانشجویان ایفا می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد عمیق، تمایل به درک و فهم معنای متون و تعامل قوی و منتقدانه با متن را در دانشجو گسترش می‌دهد و در نتیجه می‌تواند در گرایش دانشجو به اتخاذ رویکرد راهبردی مؤثر باشد. نتایج همچنین حاکی از این بود که اثر غیرمستقیم متغیر فهم یادگیری به‌عنوان شایستگی اجتماعی، بر رویکرد راهبردی با میانجی‌گری رویکرد عمیق، مثبت و معنادار و اثر کل آن نیز مثبت و معنادار است. در نتیجه، رویکرد عمیق نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین شایستگی اجتماعی و رویکرد راهبردی ایفاء می‌کند. این یافته نیز مانند یافته قبلی، بر نقش واسطه‌ای و بسیار مهم اتخاذ رویکرد عمیق توسط دانشجویان تأکید دارد. بر این اساس، اتخاذ این رویکرد توسط دانشجویان، نه تنها تأثیرات خود در یادگیری را برای دانشجو در پی دارد، بلکه می‌تواند زمینه و شرایط را برای اتخاذ رویکرد راهبردی در میان دانشجویان فراهم آورد.

با توجه یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر در جهت بهبود فرایندهای یادگیری دانشجویان و اتخاذ رویکردهای مناسب در یادگیری توسط آنان ارائه می‌گردد:

- نتایج نشان داد که متغیرهای به‌خاطر سپاری اطلاعات و درک، فهم و استفاده از اطلاعات، عمده‌ترین نقش را در اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری دانشجویان دارند. همچنین، متغیرهای درک و فهم و استفاده از اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی، بیشترین ارتباط را با اتخاذ رویکرد عمیق به یادگیری در دانشجویان دارند. بر این اساس، به نظر می‌رسد که تغییر محتوای برنامه‌های درسی دانشجویان به محتوایی با ماهیت چالش‌برانگیزتر که قوه تخیل، تفکر و حل مسئله را در دانشجویان تقویت نماید، زمینه را

برای استفاده دانشجویان از رویکردهای عمیق یادگیری و دوری از رویکردهای سطحی که بر حافظه و به خاطر سپاری بیشتر متمرکز هستند، فراهم خواهد کرد. بر این اساس توصیه می‌شود که علاوه بر استفاده از برنامه‌های درسی چالش‌برانگیزتر، شیوه‌های آموزش مدرسان نیز به سمت استفاده بیشتر دانشجویان از مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله حرکت کند. در این بین، توصیه می‌شود که آموزش‌هایی در جهت بهبود تصورات یادگیری دانشجویان، به ویژه تغییر نگرش‌های آنان به سمت دریافت یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی و رشد شایستگی‌های اجتماعی در نظر گرفته شود. این آموزش‌ها علاوه بر افزایش اتخاذ رویکرد عمیق در دانشجویان، منجر به رشد رویکردهای راهبردی در میان آنان خواهد شد. - به اعضای هیأت علمی پیشنهاد می‌شود که در آموزش‌های خود، روش‌های اصلاح رویکرد یادگیری دانشجویان را در نظر گرفته و برای تغییر رویکرد یادگیری دانشجویان از رویکرد سطحی به رویکرد عمیق و راهبردی، تلاش کنند. برای رسیدن به چنین هدفی، افزایش دانش اعضای هیأت علمی در مورد سازوکار برداشت‌های و رویکردهای یادگیری و نقش آن در آموزش، از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی دانش‌افزایی برای اساتید، ضروری است.

### منابع

- رضایی، ا. (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری سطحی و عمیق دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۸۱-۵۶.
- سلطانی، ا. (۱۳۹۷). بررسی روابط ساختاری میان پنداشت‌ها و رویکردهای یادگیری علوم در دانش‌آموزان متوسطه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۳)، ۲۶-۱.
- سیف، ع. (۱۳۹۵). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- معنوی‌پور، د.، حسنی، ف. و رفیعی، پ. (۱۳۹۲). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۵(۱۷)، ۱-۱۲.

### References

- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 315-336.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Bluic, A.-M., Ellis, R., Goodyear, P., & Piggott, L. (2010). Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. *British Journal of Educational Technology, 41*, 512-524.
- Cano, F., & Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: An analysis of their interrelationships. *Higher Education, 27*, 239-260.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbel, D. (2016). Deep and surface learning in problembased learning: a review of the literature. *Advances in Health Science Education, 21*, 1087-1112.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., & Aarnoutse, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction, 11*, 485-516.
- Kyndt, E., Cascallar, E., & Dochy, F. (2012). Individual differences in working memory capacity and attention, and their relationship with students' approaches to learning. *Higher Education, 64*, 285-297.
- Lee, M.-H., Johanson, R. E., & Tsai, C.-C. (2008). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modeling analysis. *Science Education, 92*, 191-2008.
- Lin, C.-L., Tsai, C.-C., & Liang, J.-C. (2012). An investigation of two profiles within conceptions of learning science: an examination of confirmatory factor analysis. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 499-521.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2018). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2018.1482267
- Manavi-pour, D., Hassani, F., & Rafiei, P. (1392). The relationship between epistemological beliefs and academic self-efficacy with learning approaches of high school female students. *Psychological Research, 5* (17), 12-1. [In Persian].
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology, 3*, 289-303.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19*, 277 - 299.
- Monroy, F., & González-Geraldo, J. L. (2017): Measuring learning: discrepancies between conceptions of and approaches to learning, *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2017.1345677
- Ohrnstedt, M., & Lindforse, P. (2016). Students' adoption of course-specific approaches to learning in two parallel courses. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 209-223.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning environments Research, 16*, 201-215.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*, 17-32.
- Rezai, A. (2006). The relationship between epistemological beliefs, academic emotions, and self-efficacy with student's surface and deep learning approaches. *Journal of Cognitive Strategies in Learning, 4* (6), 81-56. [In Persian].

- Richardson, J. T. E. (2015). Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say? The legacy of the work of the Göteborg group in the 1970s. *Interchange*, 46, 239–269.
- Robbers, E., Donche, V., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017): A longitudinal study of learning conceptions on the transition between primary and secondary education, *Research Papers in Education*, doi: 10.1080/02671522.2017.1329337
- Robbers, E., Van Petegem, P. Donche, V., & De Maeyer, S. (2015). Predictive validity of the learning conception questionnaire in primary education. *International Journal of Educational Research*, 74, 61-69.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: Some commonsense conceptions*. Gothenburg, Sweden: Institute of Education, University of Gothenburg.
- Seif, A. (2016). *Modern educational psychology: The psychology of learning and education*. Tehran: Doran Publishing. [In Persian].
- Soltani, A. (2018). Exploring structural relations between conceptions and approaches to learning science among secondary students. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (3), 1–26. [In Persian].
- Soltani, A. (2018). Influence of Motivating Science Class, Family, and Peer Models on Students' Approaches to Learning Science: A Structural Equation Modeling Analysis. *Research in Science Education*. DOI: 10.1007/s11165-018-9748-1
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic (6th Ed.)*. Boston: Pearson / Allyn & Bacon.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualization of the approaches to study inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning* (pp. 262–270). The Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Tsai, C.-C. (2009). Conceptions of learning versus conceptions of web-based learning: The differences revealed by college students, *Computers & Education*, 53, 1092-1103.
- Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning? *Learning and Individual Differences*, 18, 120-127.