

**Receive Date:**  
15/9/2022

**Accept Date:**  
4/4/2023



## Research Article

Vol.19, No.1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 65-81

# Analyzing the Structural Relationships Between Students' Perception of the Curriculum and their Approach to Learning and Studying<sup>1</sup>

DOI: 10.22070/TLR.2023.16555.1301

Zahra Akbarpour<sup>1</sup>, Asghar Soltani<sup>2\*</sup> and Mehrazgiz Alinejad<sup>3</sup>

1. M.A. in Curriculum, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.  
Email: akzahra35@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. (Corresponding author)  
Email: a.soltani.edu@uk.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.  
Email: malinejad@uk.ac.ir

## Abstract

**Introductoin:** This study aims to analyze the relationship between undergraduate students' perception of the curriculum and their approach to learning and studying

**Method:** The statistical population included students studying in the expert course of Shahid Bahonar University of Kerman in 2018-2019. The statistical sample included 365 students who were selected by the quota sampling method. In order to collect data, two questionnaires were used: "Students' Study Approaches and Skills (Short Version)" and "Course Experience Questionnaire". Confirmatory factor analysis was used to check the validity of the tools and the results showed that both tools had adequate construct validity. The reliability of each tool was estimated as 0.85 and 0.83 respectively. Structural equation modeling was used in Amos software to investigate the structural relationships between the components of two questionnaires.

**Results:** The results showed that there was a positive and meaningful relationship between the perception of clear goals and standards with a superficial approach to learning. Also, there was a positive and significant relationship between the perception of clear goals and standards with a strategic approach to learning. In addition, there was a positive and significant relationship between the perception of appropriate workload and a superficial approach to learning, and a positive and significant relationship was also seen between a deep approach and a strategic approach to learning.

**Discussion and Conclusion:** Overall, the model fitted to the data in an acceptable way and was able to explain the relationship between the variables. The relationships between the variables revealed the significant relationships between the students' perception of curriculum components and their approach to learning and studying. It seems that the effective design and implementation of the curriculum by the faculty members is one of the important and effective strategies for choosing learning approaches and studying among students.

**Keywords:** Positive Psychotherapy Based on Belief to Good, Happiness, Psychological Well-being, Satisfaction with Life, Subclinical Depression.

<sup>1</sup> This article is taken from the Master's thesis in Curriculum Studies at Shahid Bahonar University of Kerman.

# واکاوی روابط ساختاری میان ادراک دانشجویان از برنامه

## درسی با رویکرد آن‌ها به یادگیری و مطالعه دروس\*

DOI: 10.22070/TLR.2023.16555.1301

زهرا اکبرپور<sup>۱</sup>، اصغر سلطانی<sup>۲\*</sup> و مهرانگیز علینژاد<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

Email: K\_hamidizadeh@cfu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: a.soltani.edu@uk.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

Email: malinejad@uk.ac.ir

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ادراک دانشجویان دوره کارشناسی از برنامه درسی و رویکرد آنها به یادگیری و مطالعه دروس بود. جامعه آماری شامل دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه آماری شامل ۳۶۵ نفر از دانشجویان بود که با روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه «رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان (نسخه کوتاه)» و «پرسشنامه تجربه دوره» استفاده گردید. برای بررسی روایی ابزارها از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که دو ابزار، دارای روایی سازه مناسب بودند. پایایی هر یک از ابزارها نیز به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۳ برآورد گردید. برای بررسی روابط ساختاری میان مولفه‌های دو پرسشنامه، از مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم افزار Amos استفاده شد. نتایج نشان داد که بین ادراک از اهداف و استانداردهای روشن با رویکرد سطحی به یادگیری رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. همچنین، بین ادراک از اهداف و استانداردهای روشن با رویکرد راهبردی به یادگیری، رابطه مثبت و معنادار برقرار بود. علاوه بر این، رابطه بین ادراک از حجم کار مناسب با رویکرد سطحی به یادگیری مثبت و معنادار بود و بین رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی به یادگیری نیز رابطه مثبت و معناداری دیده شد.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۱، پیاپی ۳۵  
بهار و تابستان ۱۴۰۱  
صص: ۸۱-۶۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵

### مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.19, No. 1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 65-81

**کلیدواژه‌ها:** ادراک از برنامه درسی، رویکردهای یادگیری و مطالعه، دانشجو، دانشگاه، آموزش عالی.

\* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته مطالعات برنامه درسی در دانشگاه شهید باهنر کرمان است.

## مقدمه

کیفیت در آموزش عالی همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ها و البته چالش‌های پیش روی آموزش دانشگاهی به شمار رفته است. بهبود کیفیت در آموزش عالی می‌تواند به برودادهایی با کیفیت‌تر در دانشجویان منجر شود. در این میان، کیفیت برودادها و یا نتایج آموزشی دانشجویان از اهمیتی ویژه برخوردار است. از سوی دیگر، بر اساس پژوهش‌های انجام شده، بهبود برودادهای آموزشی دانشجویان نتیجه افزایش کیفیت در یادگیری‌هایی است که دانشجویان از محیط یادگیری خود در دانشگاه دریافت می‌کنند (الیس<sup>۱</sup> و بلیوک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹؛ والتون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷؛ قربانی و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این یادگیری‌ها ارتباطی مستقیم و مهم با ادراک و فهم دانشجویان از محیط‌های یادگیری خود دارد (تریگول<sup>۴</sup> و پروسر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷؛ الیس و بلیوک، ۲۰۱۹). برنامه درسی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند تدریس و ارزیابی، از جمله بخش‌های اساسی محیط یادگیری در دانشگاه به شمار می‌رود و بیشترین تاثیر را بر یادگیری‌های دانشجویان و در نتیجه کیفیت برودادهای یادگیری آنان دارد (دیسث<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). رابطه میان برنامه درسی و رویکردهای یادگیری در دانشجویان مبتنی بر این نظریه از ویلسن<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۷) است که ادراک دانشجویان از برنامه درسی و عناصر آن مانند تدریس و ارزیابی، از عوامل اساسی تعیین‌کننده رویکرد آنان به یادگیری و در نتیجه کیفیت برودادهای یادگیری آنان است (یین<sup>۸</sup> و که<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). بیگز<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۹)، در مدل خود موسوم به سه پی (3P)، فرایند یادگیری را نتیجه تعامل سه مجموعه از متغیرها در نظر می‌گیرد: محیط یادگیری و ویژگی‌های دانشجویان (پیش‌بین)<sup>۱۱</sup>، رویکرد دانشجویان به یادگیری (فرایند)<sup>۱۲</sup> و برودادها یا نتایج

یادگیری (محصول)<sup>۱۳</sup>. بر اساس این مدل، در ابتدا عوامل فردی و موقعیتی برای اتخاذ یک رویکرد ویژه به یادگیری بر دانشجویان تاثیر می‌گذارند که به بروز انواع برودادها منجر می‌شود. دوم این که عوامل پیش‌بین، مانند ادراک دانشجویان از محیط یادگیری، به طور مستقیم می‌توانند بر برودادهای یادگیری موثر باشند (لیزیو<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). عوامل پیش‌بین به عواملی گفته می‌شود که جلوتر از زمان یادگیری قرار دارند. از جمله این عوامل، ویژگی‌های موقعیتی است که محیط یادگیری را مشخص می‌سازند، مانند برنامه درسی، روش‌های تدریس، حجم کار، ساختار دروس و مانند آن. بنابراین، در این رویکرد، محیط یادگیری شامل عواملی چون برنامه درسی، یادگیرندگان، یاددهندگان، شرایط فیزیکی، و روش‌شناسی تدریس است (دی کاک<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). علیرغم پژوهش‌های گسترده خارجی انجام شده در این موضوع، با این حال در زمینه ایرانی فقدان پژوهش‌های کافی در این حوزه شکاف دانشی عمده‌ای را در شناخت ادراک دانشجویان از عناصر برنامه درسی و رابطه آن با نوع رویکردهای اتخاذی آنان در یادگیری و مطالعه دروس ایجاد کرده است. پژوهش حاضر در این زمینه نوآورانه است و با هدف کوشش در جهت پر کردن بخشی از این شکاف دانشی انجام شده است. بر این اساس، مساله اساسی پژوهش حاضر این بود که چه روابط ساختاری میان ادراک دانشجویان از برنامه درسی با رویکرد آن‌ها به یادگیری و مطالعه دروس برقرار است و این روابط چگونه در میان جامعه دانشجویان ایرانی تبیین می‌شوند. در ادامه هر یک از مولفه‌های مطرح در مساله اساسی پژوهش بررسی و دیدگاه‌های مختلف در مورد هر یک و تبیین شده است.

ادراک از برنامه درسی، شامل نوع نگاه و تفسیر دانشجویان از دروس مورد مطالعه بر اساس هر یک از عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی است. برداشتها و ادراکات مختلف دانشجویان از دروس می‌تواند نوع رویکرد به یادگیری

<sup>1</sup> Ellis

<sup>2</sup> Bliuc

<sup>3</sup> Valtonen

<sup>4</sup> Trigwell

<sup>5</sup> Prosser

<sup>6</sup> Diseth

<sup>7</sup> Wilson

<sup>8</sup> Yin

<sup>9</sup> Ke

<sup>10</sup> Biggs

<sup>11</sup> presage

<sup>12</sup> process

<sup>13</sup> product

<sup>14</sup> Lizzio

<sup>15</sup> de Kock

مشخص می‌شود. در رویکرد عمیق، دانشجو در مواجهه با برنامه درسی و محیط یادگیری خود فرایندهای یادگیری عمقی مانند ارتباط ایده‌ها، کاربرد شواهد و جستجوی معنا به منظور رسیدن به فهم را به کار می‌گیرد (بیتن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). از طرف دیگر، انگیزه بیرونی موتور محرک فرایند یاددهی - یادگیری در دانشجویان با رویکرد سطحی است (بیتن و همکاران، ۲۰۱۶). رویکرد عمیق شامل انگیزه عمیق (انگیزش درونی مانند علاقه و میل درونی) و راهبردهای عمیق (درک ایده‌های اصلی از طریق یا با استفاده از شیوه‌های جامع یادگیری) است (سیف و فتح آبادی، ۱۳۸۷). اتخاذ این رویکرد معمولاً به به یادگیری‌های معنی‌دارتر در فراگیران منجر می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۷). علاوه بر این، رویکرد دیگری که توسط دانشجویان در مواجهه با برنامه درسی و مطالعه دروس اتخاذ می‌شود، رویکرد راهبردی است (بیتن و همکاران، ۲۰۱۶؛ پارسا و ساکتی، ۱۳۸۶). رویکرد راهبردی شامل ارزیابی و آگاهی از معیارهای ارزیابی و هدایت‌کننده یادگیری دانشجویان است و به خواست و سازمان‌دهی دانشجو بستگی دارد. دانشجویانی که این نوع رویکرد مطالعه را انتخاب می‌کنند، هدفشان در ابتدا دستیابی به موفقیت کامل با بالاترین نمرات است (آبراهام<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

بررسی مطالعات انجام شده در موضوع این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه میان ادراک دانشجویان از برنامه درسی و عناصر آن، با رویکردهای آنان به یادگیری و مطالعه مورد توجه پژوهشگران این حوزه بوده است. پژوهش الیس و بلیوک (۲۰۱۹) در مورد رابطه ادراک دانشجویان استرالیایی از مولفه‌های برنامه درسی با رویکردهای مختلف دانشجویان به یادگیری و مطالعه نشان داد که میان مولفه‌های ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب و ادراک از ارزیابی مناسب با رویکرد عمیق آنان به یادگیری، رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. الیس و بلیوک (۲۰۱۹) همچنین نتیجه گرفتند که بین این مولفه‌ها و رویکرد سطحی به یادگیری، رابطه معکوس و معناداری وجود داشت. بیتن و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی رابطه میان ادراک دانشجویان چینی از برنامه درسی با رویکردهای آنان نسبت به یادگیری و مطالعه را بررسی کردند. نتایج آنان نشان داد که تلاش و تعهد اعضای هیات علمی در تدریس، به جای رویکرد عمیق، موجب

و در نتیجه یادگیری‌های آنان را متاثر سازد. به بیان دیگر، تجربه و دریافت دانشجویان از برنامه درسی‌ای که در معرض آموزش آن قرار می‌گیرند، می‌تواند بر جهت‌گیری‌های مختلف آنان در یادگیری (اعم سطحی، عمیق و راهبردی) تاثیرگذار بوده و در نهایت در میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تعیین کننده باشد (کربر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). ادراک از برنامه درسی یا تجربه دانشجویان از دروس مورد مطالعه، مولفه‌های مختلفی دارد که عمدتاً منطبق بر هر یک از عناصر برنامه درسی هستند. این مولفه‌ها یا عوامل شامل تدریس خوب (ادراک از اجرای برنامه درسی)، اهداف و استناد/رده‌های روشن (ادراک از اهداف برنامه درسی)، حجم کار مناسب (ادراک از محتوای برنامه درسی) و ارزیابی مناسب (ادراک از ارزشیابی در برنامه درسی) است (بین و که، ۲۰۱۶؛ دیست، ۲۰۰۷؛ دیست و همکاران، ۲۰۰۶؛ کربر، ۲۰۰۳؛ ویلسن و لیزیو، ۱۹۹۷).

از سوی دیگر، رویکردهای یادگیری و مطالعه<sup>۲</sup> ناظر بر شیوه‌های متفاوت دانشجویان در برخورد با یک تکلیف ویژه و فرایندهای یادگیری به کار گرفته شده برای انجام آن تکلیف در محیط یادگیری است (بیتن<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). بیگز (۱۹۸۹) رویکردهای یادگیری دانشجویان را از دیدگاه نظریه سیستم‌های شناختی مورد بررسی قرار داده است. از نگاه بیگز (۱۹۸۹)، رویکرد به یادگیری از دو بُعد تشکیل شده است: انگیزه و راهبرد مطالعه مربوط به آن. اولی توضیح می‌دهد که چرا یک دانشجو برای یک یادگیری خاص اقدام می‌کند و دومی نحوه برخورد با آن یادگیری را توضیح می‌دهد (بین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). دانشجویان مختلف بر اساس برداشت متفاوت خود از یادگیری و نوع برخورد با تکالیف و فرایندهای یادگیری ناشی از اجرای برنامه درسی، روش‌های متفاوتی را نیز برای یادگیری و مطالعه مطالب درسی در پیش می‌گیرند (انتویسل<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). در واقع، دانشجویان بر اساس عوامل مختلفی از جمله نوع محیط یادگیری و همچنین برداشت خود از ویژگی‌های برنامه درسی و شرایط اجرای آن، رویکردهای متفاوتی، شامل رویکرد سطحی، عمیق و راهبردی در یادگیری و مطالعه دروس اتخاذ می‌کنند. رویکرد سطحی با انگیزه سطحی دانشجویان (از قبیل انگیزه‌های بیرونی، مانند ترس از شکست) و راهبردهای سطحی (مانند به خاطر سپاری بخش‌های مورد نیاز برای قبولی در امتحان)

<sup>1</sup> Kreber

<sup>2</sup> approaches to studying

<sup>3</sup> Baeten

<sup>4</sup> Yin

<sup>5</sup> Entwistle

<sup>6</sup> Baeten

<sup>7</sup> Abraham

رویکردهای مختلف آنان در یادگیری دروس را بررسی کرده‌اند. به عنوان مثال پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه‌ی درسی اجرا شده و دوره تحصیلی، با جمع‌آوری اطلاعات از دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز نتیجه گرفتند که بیشترین رویکرد یادگیری مورد استفاده دانشجویان، رویکرد یادگیری عمیق است و درک دانشجویان از اهداف روشن، ارزیابی مناسب، فشار کار دوره و مهارت‌های آموخته‌شده تاثیر معناداری بر رضایت آنان دارد. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد دانشجویانی که ادراکات مثبتی از برنامه‌ی درسی اجرا شده دارند در اغلب موارد رویکردی عمیق در یادگیری داشته و از نتایج یادگیری بهتری برخوردار هستند. در پژوهشی دیگر، مهدی نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳)، به بررسی رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیات علمی رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان کردند. نتایج حاکی از آن بود رابطه معناداری میان رویکرد تدریس معلم‌محور و دانشجوی‌محور با رویکرد یادگیری عمیق دانشجویان وجود نداشت. همچنین رابطه معناداری میان رویکرد تدریس دانشجوی‌محور و رویکرد یادگیری سطحی دانشجویان دیده نشد.

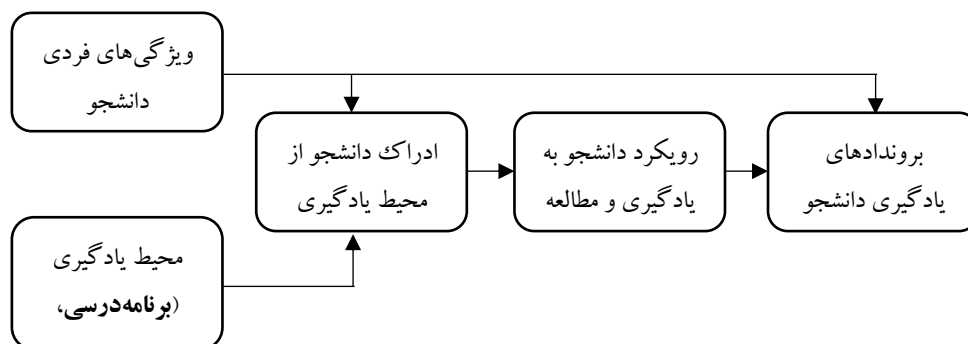
رابطه میان ادراک دانشجویان از برنامه درسی با رویکردهای آنان به یادگیری و مطالعه دروس مبتنی بر این ایده است که ادراک افراد از محیط یادگیری آن‌ها می‌تواند بر چگونگی و عملکرد یادگیری در آنان تاثیرگذار باشد (الیس و بلیوک، ۲۰۱۹؛ یین و که، ۲۰۱۶؛ دیست، ۲۰۰۷؛ دیسست و همکاران، ۲۰۰۶؛ کربر، ۲۰۰۳؛ انتویسل، ۱۹۹۸؛ تریگول و همکاران، ۱۹۹۹؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ ویلسن و لیزیو، ۱۹۹۷). بر اساس مدل پیشنهادی الیس و بلیوک (۲۰۱۹)، برون‌دادهای یادگیری دانشجویان از رویکردهای آنان به یادگیری و مطالعه متاثر می‌شود. از سوی دیگر، رویکردهای دانشجو به یادگیری از ادراک دانشجویان از محیط و زمینه یادگیری در دانشگاه و همچنین ویژگی‌های فردی دانشجویان تاثیر می‌پذیرد (شکل ۱) (الیس و بلیوک، ۲۰۱۹). ادراک از برنامه درسی به عنوان بخشی از ادراک دانشجویان از محیط یادگیری خود در دانشگاه ارزیابی می‌گردد. بنابراین، ادراک آنان از نوع برنامه درسی که در دانشگاه تجربه می‌کنند، عاملی تعیین‌کننده در شکل‌گیری رویکردهای آنان به یادگیری و مطالعه و نهایتاً برون‌دادهای نتایج یادگیری محسوب می‌گردد. از نظر پژوهشگران، سنجش رویکردهای یادگیری دانشجویان از این منظر در فعالیتهای آموزشی اهمیت دارد که می‌تواند باعث بهبود رویکرد سیستماتیک به تدریس دانشگاهی گردد

تسهیل رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه دانشجویان می‌شود. پژوهش دیست و همکاران (۲۰۰۶) روی دانشجویان روان‌شناسی دوره کارشناسی در نروژ نشان داد که میان ادراک دانشجویان از تدریس خوب با رویکرد عمیق و همچنین رویکرد راهبردی آنان به یادگیری رابطه مستقیم و معناداری دیده شد، در عوض رابطه این مولفه با رویکرد سطحی دانشجویان به یادگیری معکوس و معنادار بود. همچنین رابطه مولفه ادراک دانشجویان از اهداف روشن، با رویکرد راهبردی آنان به یادگیری مستقیم و معنادار بود. رابطه حجم کار مناسب با رویکرد عمیق، مستقیم و معنادار و در عوض با رویکرد سطحی معکوس و معنادار بود. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که رابطه ادراک دانشجویان از ارزشیابی مناسب با رویکرد آنان به رویکرد سطحی نیز معکوس و معنادار بود. دیست (۲۰۰۷) در پژوهشی مشابه، روابط میان مولفه‌های ادراک دانشجویان نروژی از برنامه درسی را با رویکرد آنان به رویکردهای یادگیری بررسی کرد. نتایج نشان از وجود رابطه مستقیم و معنادار میان کیفیت تدریس و حجم کار مناسب با رویکرد عمیق داشت. در این میان رابطه ادراک از کیفیت تدریس با رویکرد عمیق، قوی‌ترین همبستگی را نشان داد. علاوه بر این، رابطه ادراک از کیفیت تدریس و حجم کار مناسب با رویکرد سطحی معکوس و معنادار بود. این همبستگی معکوس در رابطه میان حجم کار مناسب و رویکرد سطحی، قوی‌تر بود. علاوه بر این، بر اساس نتایج این پژوهش، رابطه دو مولفه ادراک از کیفیت تدریس و تلاش، با رویکرد راهبردی دانشجویان به یادگیری و مطالعه مستقیم و معنادار بود. کربر (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین ادراک دانشجویان و رویکرد دانشجویان نسبت به یادگیری در آموزش عالی، رابطه‌ای قوی را میان ادراک از مولفه‌های مختلف برنامه درسی و رویکردهای یادگیری و مطالعه در آنان نشان داد. لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود به بررسی رابطه میان برداشت‌های دانشجویان استرالیایی از محیط یادگیری (با تاکید بر برنامه درسی) و رویکردها و برون‌دادهای یادگیری دانشجویان پرداختند. نتایج نشان داد که ادراک از حجم کار زیاد و ارزیابی نامناسب، دانشجویان را به اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه دروس هدایت کرده ولی ادراک از تدریس خوب، آنان را به سمت در پیش گرفتن رویکرد عمیق در یادگیری و مطالعه رهنمون می‌سازد.

جستجوهای انجام شده نشان می‌دهد که تا به حال پژوهش‌های بسیار اندکی از این دست، برداشت‌های دانشجویان ایرانی از عناصر مختلف برنامه درسی، و

تاثیرگذار برای کمک به طراحی برنامه درسی و دروس است.

(دیسث، ۲۰۰۷؛ دیسث و همکاران، ۲۰۰۶). کافیلد<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند که این سازه عاملی مهم و

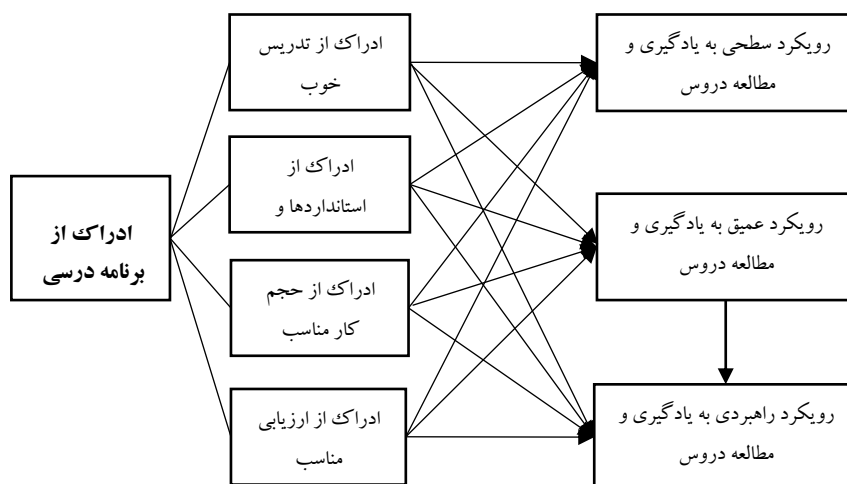


شکل ۱. رابطه برنامه درسی، ادراک از برنامه درسی، رویکرد به یادگیری و بروندادهای یادگیری (منبع: ایس و بلیوک، ۲۰۱۹)

اساسی پژوهش عبارتند از:

- ۱- رابطه مولفه های ادراک دانشجویان از برنامه های درسی با رویکرد سطحی آنان به یادگیری و مطالعه دروس چگونه است؟
- ۲- رابطه مولفه های ادراک دانشجویان از برنامه های درسی با رویکرد عمیق آنان به یادگیری و مطالعه دروس چگونه است؟
- ۳- رابطه مولفه های ادراک دانشجویان از برنامه های درسی با رویکرد راهبردی آنان به یادگیری و مطالعه دروس چگونه است؟
- ۴- رابطه مولفه های ادراک دانشجویان از برنامه های درسی و رویکرد راهبردی آنان به یادگیری و مطالعه دروس، با میانجی رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه دروس، چگونه است؟

بر این اساس، ادراک دانشجویان از هر یک از مولفه های چهارگانه برنامه درسی یعنی ادراک از تدریس خوب، ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، ادراک از حجم کار مناسب و ادراک از ارزیابی مناسب می تواند نوع رویکرد آنها به یادگیری و مطالعه را متاثر سازد. بر این اساس، در مدل مفهومی این پژوهش، ادراک دانشجویان از مولفه های چهارگانه برنامه درسی به عنوان پیش بین رویکردهای سه گانه سطحی، عمیق و راهبردی دانشجویان فرض شده اند. همچنین بر اساس این مدل، رویکرد عمیق دانشجویان به یادگیری و مطالعه، پیش بین رویکرد راهبردی آنان به یادگیری است. بر این اساس، در مدل مفهومی پژوهش، رویکرد عمیق به یادگیری در نقش میانجی میان ادراک دانشجویان از مولفه های برنامه درسی و رویکرد راهبردی عمل می نماید (شکل ۲). بر اساس مدل مفهومی، پرسش های



شکل ۲. مدل مفهومی پژوهش

<sup>1</sup> Coffield

## روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی - پیمایشی و طرح آن همبستگی بود که در آن روابط همبستگی میان مولفه‌های مختلف پژوهش از بررسی می‌گردد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان بودند. حجم نمونه با فرمول اندازه‌گیری نمونه و جدول کریسی و مورگان تعیین و با شیوه سهمیه‌ای، از میان دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های مختلف انتخاب گردید. از ۳۶۵ نفر دانشجوی شرکت‌کننده در این پژوهش (۲۴۴ نفر (۶۶/۸ درصد) دانشجوی دختر و ۱۲۱ نفر (۳۳/۲ درصد) دانشجوی پسر بوده‌اند. همچنین از ۳۶۵ دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش، ۲۹ نفر (۷/۹ درصد) در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۶۶ نفر (۱۸/۱ درصد) در دانشکده فنی و مهندسی، ۴۰ نفر (۱۱/۰ درصد) در دانشکده الهیات و حقوق، ۶۷ نفر (۱۸/۴ درصد) در دانشکده هنر و معماری، ۳۳ نفر (۹/۰ درصد) در دانشکده کشاورزی، ۲۸ نفر (۷/۷ درصد) در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۲۰ نفر (۵/۵ درصد) در دانشکده ریاضی و کامپیوتر، ۳۵ نفر (۹/۶ درصد) در دانشکده فیزیک، و ۴۷ نفر (۱۲/۹ درصد) در دانشکده علوم تحصیل می‌کردند.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل دو پرسشنامه استاندارد با نمره‌گذاری طیف پنج درجه لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) بود. پرسشنامه اول، «پرسشنامه تجربه دوره»، اقتباس شده از کربر (۲۰۰۳) بود که ادراک دانشجویان دوره کارشناسی از برنامه درسی را مورد سنجش قرار می‌دهد. مولفه‌های مورد استفاده از این ابزار شامل ادراک از تدریس خوب (۶ گویه، مانند: «اساتید در توضیح موضوعات خیلی خوب عمل می‌کنند»، ادراک از اهداف و استانداردهای روشن (۴ گویه، مانند: «اساتید از همان ابتدای ترم مشخص می‌کنند که چه انتظاراتی از دانشجویان دارند»، ادراک از حجم کار مناسب (۸ گویه، مانند: «حجم کلی کار در این رشته تحصیلی به گونه‌ای است که نمی‌توان همه آن‌ها را فراگرفت.») و ادراک از ارزیابی مناسب (۶ گویه، مانند: «اساتید بیشتر به امتحان گرفتن از آن‌چه شما به حافظه سپرده‌اید علاقه‌مند هستند تا آن‌چه درک کرده‌اید.») (در مجموع ۲۴ گویه) بود. پرسشنامه دوم با نام «رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان»<sup>۲</sup> (نسخه کوتاه) (اقتباس از

کربر، ۲۰۰۳)، شامل سه مولفه رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه (۶ گویه، مانند: «فقط بر یادگیری آن دسته از اطلاعاتی متمرکز می‌شوم که برای قبولی در درس‌ها نیاز دارم.»)، رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه (۶ گویه، مانند: «حتی وقتی کارهای دیگری انجام می‌دهم، به طور مرتب به موضوعات مطرح‌شده در کلاس درس فکر می‌کنم.») و رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه (۶ گویه، مانند: «زمان مطالعه خود را با دقت سازماندهی می‌کنم تا به بهترین نحوه از آن استفاده نمایم.») (در مجموع ۱۸ گویه) بود.

برای تعیین پایایی ابزارهای مورد استفاده، از سه روش همسانی درونی از طریق برآورد ضریب آلفای کرونباخ، پایایی گویه و پایایی مرکب<sup>۳</sup> استفاده شد. بر اساس روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه تجربه دوره ۰/۸۵ برآورد گردید. مقدار این ضریب نشان داد که این پرسشنامه از انسجام درونی مطلوب و پایایی مناسبی برخوردار است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان ۰/۸۳ برآورد گردید که نشان می‌دهد این ابزار نیز از پایایی مناسبی برخوردار است. علاوه بر این، از آن‌جا که که مقادیر  $t$  مربوط به بار عاملی هر یک از گویه‌های مربوط به این دو پرسشنامه از میزان معیار ۲ بزرگتر بود (جداول ۳ و ۵)، بنابراین این دو ابزار از پایایی گویه نیز برخوردار بودند (بازرگان و همکاران، ۱۳۹۳). پایایی مرکب، نشان دهنده میزان کفایت گویه‌های یک عامل پنهان است. مقدار پایایی مرکب برای عوامل پنهان پرسشنامه اول، برای ادراک از تدریس خوب، ۰/۸۹، ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، ۰/۹۱، ادراک از حجم کار مناسب، ۰/۸۴، و ادراک از ارزیابی مناسب، برابر با ۰/۷۰ اندازه‌گیری شد. همچنین میزان این شاخص برای هر یک از عوامل پنهان پرسشنامه دوم، برای رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه دروس، ۰/۷۲، رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه دروس، ۰/۷۷، و رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس، ۰/۸۶ برآورد گردید (جداول ۳ و ۵). از آن‌جا که میزان کفایت این شاخص برابر ۰/۷۰ است، این نتایج نشان می‌دهد که ابزارها از پایایی مرکب مطلوبی برخوردار بودند.

به منظور بررسی روایی سازه و ساخت عاملی ابزارهای پژوهش از شاخص‌های روایی همگرا<sup>۴</sup> و روایی تفکیکی<sup>۵</sup> (اقتراقی) و همچنین روش تحلیل عاملی تاییدی<sup>۶</sup> در نرم‌افزار

<sup>1</sup> Course Experience Questionnaire (CEQ)

<sup>2</sup> Approaches and Study Skills Inventory for Students (Short form) (ASSIST)

<sup>3</sup> Composite Reliability (CR)

<sup>4</sup> Average Variance Extracted (AVE)

<sup>5</sup> discriminant validity

<sup>6</sup> Confirmatory Factor Analysis (CFA)

۱، شاخص روایی همگرا (روی قطر اصلی) برای عامل‌های مربوط به پرسشنامه تجربه دوره بین ۰/۵۵ (برای ادراک از ارزیابی مناسب) تا ۰/۷۳ (برای ادراک از اهداف و استانداردهای روشن) در نوسان است. این شاخص برای عامل‌های مربوط به پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان (نسخه کوتاه) بین ۰/۵۵ (برای رویکرد سطحی به مطالعه دروس) تا ۰/۶۴ (برای رویکرد راهبردی به مطالعه دروس) می‌باشد و بنابراین هر دو ابزار از روایی همگرا برخوردارند. همچنین، بر اساس اطلاعات این جدول، از آنجا که مقادیر روایی همگرا برای همه عامل‌ها از مجذور همبستگی دو به دو هر یک از عامل‌ها بزرگتر است (سایر مقادیر غیر از قطر اصلی)، بنابراین شاخص روایی تفکیکی نیز برای ابزارهای پژوهش احراز شد.

Amos به شیوه حداکثر درست‌نمایی (ML)<sup>۱</sup> استفاده شد. شیوه حداکثر درست‌نمایی یا بیشینه احتمال، به عنوان شیوه پیش فرض در نرم‌افزار مدل‌سازی Amos، یکی از روش‌های برآورد پارامترها در مدل‌سازی معادلات ساختاریست که میزان احتمال پارامترها را برای داده‌ها بیشینه می‌سازد. از مزیت‌های این شیوه این است که پارامترها و تخمین آن‌ها بر مبنای روابط حاصل از شانس نیست. روایی همگرا عبارت است از مقادیری که گویه‌ها عوامل پنهان را تبیین می‌کنند (بازرگان و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس، عوامل پنهانی که دارای مقادیر بالای ۰/۵ باشند، از روایی همگرا برخوردارند. روایی تفکیکی شامل تمایزپذیری و استقلال عوامل پنهان از یکدیگر است. بر این اساس، اگر مقدار روایی همگرا در هر عامل بزرگتر از مجذور همبستگی آن عامل با دیگر عامل‌ها باشد، روایی تفکیکی برقرار است. بر اساس داده‌های جدول

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های روایی همگرا (روی قطر اصلی) و روایی تفکیکی بر اساس عوامل پنهان.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ادراک از تدریس خوب (میانگین: انحراف استاندارد) (۰/۷۷؛ ۲/۸۷)	۰/۷۰						
۲. ادراک از اهداف و استانداردهای روشن (۰/۵۵؛ ۲/۷۹)	۰/۵۴**	۰/۷۳					
۳. ادراک از حجم کار مناسب (۰/۷۵؛ ۲/۲۲)	۰/۳۸**	۰/۴۸**	۰/۶۳				
۴. ادراک از ارزیابی مناسب (۰/۶۱؛ ۲/۶۸)	۰/۲۸**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۵۵			
۵. رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه (۰/۷۵؛ ۳/۲۱)	۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۳۱**	۰/۲۲**	۰/۵۵		
۶. رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه (۰/۶۳؛ ۳/۳۵)	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۳۲**	۰/۵۷	
۷. رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه (۰/۷۲؛ ۳/۴۱)	۰/۲۴**	۰/۲۷**	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۳۲**	۰/۵۴**	۰/۶۴

p&lt;0/01\*\* (2-tailed)

شاخص مطلوب است (کلاین، ۲۰۱۵)؛ (۳) شاخص برازش تطبیقی<sup>۴</sup> (CFI) که مقادیر بالاتر از ۰/۹۵ آن برای این شاخص بسیار خوب و مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ قابل قبول

در روش تحلیل عاملی تاییدی، از پنج شاخص جهت بررسی برازش مدل مفروض پژوهش استفاده شد (کلاین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵)؛ (۱) شاخص خی دو ( $\chi^2$ )؛ (۲) نسبت شاخص خی دو و درجه آزادی ( $\chi^2 / df$ ) یا شاخص CMIN/DF که مقادیر کوچکتر از سه آن برای این

<sup>1</sup> maximum likelihood

<sup>2</sup> Kline

<sup>3</sup> chi-square

<sup>4</sup> Comparative Fit Index (CFI)



جدول ۲ نتایج حاصل از مدل تحلیل عاملی و همچنین شاخص‌های برازندگی پرسشنامه تجربه دوره را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، مقادیر  $\chi^2 = 383/53, df = 67, p = 0/001, RSMEA = 0/074$  است که نشان‌دهنده برازندگی مطلوب الگو در جامعه است. همچنین حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز کمتر از نقطه برش ۳ و برابر ۲/۹۷ می‌باشد که تاییدی بر برازندگی مناسب مدل است. نتایج نشان داد که شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) = ۰/۹۰ است که نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد کمتر از ۰/۰۸ بود (RMSEA ≤ ۰/۰۷۴) که قابل پذیرش است. بر اساس نتایج، مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده کمتر از ۰/۰۸ بود که قابل قبول است (SRMR ≤ ۰/۰۷۶).

قلمداد می‌شوند (اشربیر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)؛ (۴) شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)<sup>۲</sup> که نقطه برش برای این شاخص در مدل‌های خیلی خوب کمتر از ۰/۰۶ و برای مدل‌های قابل پذیرش کمتر از ۰/۰۸ است (اشربیر و همکاران، ۲۰۰۶)؛ (۵) شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده (SRMR)<sup>۳</sup> که مقادیر کمتر از ۰/۰۶ آن مطلوب و مقادیر کمتر از ۰/۰۸ قابل پذیرش است (آربوکل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). بر اساس نظر کامری<sup>۵</sup> و لی<sup>۶</sup> (۱۹۹۲)، معیار بار عاملی خوب برابر با ۰/۵۵ است (۰/۷۰ عالی؛ ۰/۶۳ خیلی خوب؛ ۰/۵۵ خوب؛ نسبتاً خوب ۰/۴۳ و ۰/۳۲ ضعیف). بنابراین، علاوه بر استفاده از شاخص‌های مورد اشاره جهت تعیین برازش مدل، به منظور دستیابی به یک ابزار سنجش پایاتر و معتبرتر، گویه‌های دارای بار عاملی (ضرایب استاندارد شده) کمتر از ۰/۴۵ از مدل حذف شدند.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل برازش شده تحلیل عاملی پرسشنامه تجربه دوره.

SRMR	RMSEA	CFI	SIG.	X2 /DF	DF	X2	شاخص‌های برازندگی الگو
۰/۰۷۶	۰/۰۷۴	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۲/۹۷	۱۲۹	۳۸۳/۵۳	الگوی برازش شده
< ۰/۰۸	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۰۵	< ۳	=DF	-	مقادیر خیلی مطلوب

۱۸ نشانگر در همه مولفه‌ها دارای بارعاملی معنادار عالی تا نسبتاً خوب بودند.

نتایج تحلیل پارامترهای پرسشنامه تجربه دوره در جدول ۳ نشان داده شده است. بر اساس این نتایج، در مجموع تعداد

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه تجربه دوره، روایی همگرا و پایایی مرکب ابزار.

شماره گویه	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار R2	روایی همگرا	پایایی مرکب	عوامل پنهان
۱	۱/۰۰	۰/۷۵	-	۰/۵۶	-	۰/۰۰۱	
۲	۰/۹۷	۰/۷۸	۰/۰۶	۱۴/۹۵	۰/۰۶	۰/۰۰۱	
۳	۰/۹۰	۰/۷۳	۰/۰۶	۱۳/۹۹	۰/۰۶	۰/۰۰۱	
۵	۱/۰۲	۰/۷۲	۰/۰۷	۱۳/۷۳	۰/۰۷	۰/۰۰۱	
۶	۱/۱۰	۰/۷۸	۰/۰۷	۱۴/۹۶	۰/۰۷	۰/۰۰۱	ادراک از تدریس خوب
۷	۱/۰۰	۰/۶۹	۰/۰۷	۱۳/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۰۱	
۱۹	۱/۰۵	۰/۷۲	۰/۰۷	۱۳/۷۰	۰/۰۷	۰/۰۰۱	
۲۰	۰/۷۳	۰/۴۸	۰/۰۸	۸/۸۶	۰/۰۸	۰/۰۰۱	

<sup>1</sup> Schreiber

<sup>2</sup> Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA)

<sup>3</sup> Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)

<sup>4</sup> Arbuckle

<sup>5</sup> Comrey

<sup>6</sup> Lee

۰/۰۰۱			۰/۵۶	-	-	۰/۷۵	۱/۰۰	۸	ادراک از اهداف و استانداردهای روشن
۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۷۳	۰/۸۴	۱۱/۶۵	۰/۰۷	۰/۷۶	۰/۹۲	۹	
۰/۰۰۱			۰/۲۳	۷/۸۲	۰/۰۶	۰/۴۷	۰/۴۸	۱۸	
۰/۰۰۱			۰/۳۱	-	-	۰/۵۶	۱/۰۰	۴	ادراک از حجم کار مناسب
۰/۰۰۱	۰/۸۴	۰/۶۳	۰/۵۷	۹/۵۷	۰/۱۱	۰/۷۶	۱/۱۴	۱۰	
۰/۰۰۱			۰/۶۴	۹/۶۹	۰/۱۲	۰/۸۰	۱/۲۱	۱۱	
۰/۰۰۱			۰/۳۷	۸/۴۷	۰/۱۲	۰/۶۱	۱/۰۳	۱۲	
۰/۰۰۱			۰/۲۰	-	-	۰/۴۵	۱/۰۰	۱۵	ادراک از ارزیابی مناسب
۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۵۵	۰/۲۶	۵/۶۵	۰/۱۶	۰/۵۱	۰/۹۴	۲۳	
۰/۰۰۱			۰/۴۷	۶/۰۷	۰/۲۵	۰/۶۹	۱/۵۳	۲۴	

مناسب مدل است. نتایج نشان داد که شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI)=0/90$  است که نشان دهنده برازندگی مناسب مدل است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد کمتر از  $0/08$  بود  $(RMSEA \leq 0/068)$  که قابل پذیرش است. بر اساس نتایج، مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده کمتر از  $0/08$  بود که قابل قبول است  $(SRMR \leq 0/055)$ .

جدول ۴، نتایج حاصل از مدل تحلیل عاملی و همچنین شاخص‌های برازندگی پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان (نسخه کوتاه) را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، مقادیر  $(\chi^2 = 234/68, df = 67, p = 0/001, RSMEA = 0/068)$  است که نشان‌دهنده برازندگی مطلوب الگو در جامعه است. همچنین حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز کمتر از نقطه برش ۳ و برابر  $2/69$  می‌باشد که تاییدی بر برازندگی

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل برازش شده تحلیل عاملی پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان.

SRMR	RMSEA	CFI	SIG.	X2 /DF	DF	X2	شاخص‌های برازندگی الگو
۰/۰۵۵	۰/۰۶۸	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۲/۶۹	۸۷	۲۳۴/۶۸	الگوی برازش شده
< ۰/۰۸	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۰۵	< ۳	=DF	-	مقادیر خیلی مطلوب

همه مولفه‌ها دارای بارعاملی معنادار عالی تا نسبتاً خوب هستند.

نتایج تحلیل پارامترهای پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان در جدول ۵ نشان داده شده است. بر اساس این نتایج، در مجموع تعداد ۱۵ نشانگر در

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان، روایی همگرا و پایایی مرکب ابزار.

P-VALUE	پایایی مرکب	روایی همگرا	R2	مقدار T	خطای استاندارد	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده	شماره گویه	عوامل پنهان
۰/۰۰۱			۰/۳۲	-	-	۰/۵۷	۱/۰۰	۱۳	رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه
۰/۰۰۱	۰/۷۲	۰/۵۵	۰/۲۵	۶/۴۷	۰/۱۶	۰/۵۰	۱/۰۵	۱۴	
۰/۰۰۱			۰/۴۴	۷/۳۵	۰/۱۸	۰/۶۷	۱/۳۳	۱۵	
۰/۰۰۱			۰/۲۶	۶/۵۱	۰/۱۵	۰/۵۱	۱/۰۳	۱۶	
۰/۰۰۱			۰/۲۸	-	-	۰/۵۳	۱/۰۰	۲	رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه
۰/۰۰۱			۰/۳۷	۷/۷۹	۰/۱۳	۰/۶۱	۱/۰۱	۳	
۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۵۷	۰/۳۶	۷/۶۶	۰/۱۳	۰/۶۰	۱/۰۶	۴	
۰/۰۰۱			۰/۳۲	۷/۴۶	۰/۱۲	۰/۵۷	۰/۹۶	۵	
۰/۰۰۱			۰/۳۴	۷/۶۱	۰/۱۱	۰/۵۹	۰/۸۹	۶	
۰/۰۰۱	۰/۸۶	۰/۶۴	۰/۴۴	-	-	۰/۶۷	۱/۰۰	۷	رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه
۰/۰۰۱			۰/۴۳	۱۰/۷۳	۰/۰۹	۰/۶۶	۱/۰۲	۸	

۰/۰۰۱	۰/۳۹	۱۰/۲۴	۰/۰۷	۰/۶۳	۰/۸۰	۹
۰/۰۰۱	۰/۵۰	۱۱/۳۵	۰/۰۸	۰/۷۱	۰/۹۶	۱۰
۰/۰۰۱	۰/۵۳	۱۱/۵۸	۰/۰۸	۰/۷۳	۰/۹۸	۱۱
۰/۰۰۱	۰/۲۱	۷/۷۸	۰/۰۸	۰/۴۶	۰/۶۷	۱۲

معادلات ساختاری بررسی گردید. بر این اساس، نتایج شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین +۲ و -۲ بود و نشان داد که فرض نرمال بودن داده‌ها برای انجام مدل معادلات ساختاری محقق است (جدول ۶). همچنین از آنجا که میزان ضریب همبستگی میان مولفه‌ها کمتر از ۰/۸ بود (جدول ۱)، لذا رابطه خطی مشترک (چندگانه) میان مولفه‌ها وجود نداشت، بنابراین وضعیت برای بررسی رابطه مولفه‌ها در یک مدل معادله ساختاری مطلوب بود. علاوه بر این، نتایج آزمون لوین جهت بررسی فرض همگنی واریانس‌ها نشان داد که این فرض در تمامی مولفه‌های مورد بررسی برقرار است ( $P > 0/05$ ) (جدول ۶).

به منظور تحلیل داده‌های حاصل از اجرای دو پرسشنامه، از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)<sup>۱</sup> با روش برآورد پارامترهای بیشینه احتمال (ML) در نرم افزار آماری AMOS استفاده گردید. شاخص‌های مورد استفاده در مدل‌سازی معادلات ساختاری هم شامل (۱)  $\chi^2$  (۲) نسبت شاخص  $\chi^2 / df$  یا شاخص CMIN/DF؛ (۳) شاخص برازش تطبیقی (CFI)؛ (۴) ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)؛ و (۵) ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) بود. همچنین قبل از اجرای مدل، پیش‌فرض‌های انجام مدل‌سازی

جدول ۶. خلاصه شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش (N=۳۶۵)

SIG.	LEVENE STATISTIC	کشیدگی	کجی	سطح معناداری	درجه آزادی	کولموگوروف اسمیرنوف	متغیر	مولفه
۰/۰۵۹	۳/۳۴	-۰/۲۷	-۰/۰۳	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۶۱	ادراک از تدریس خوب	ادراک از برنامه درسی
۰/۷۸	۰/۰۷	-۰/۲	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۷۳	ادراک از اهداف و استانداردهای روشن	
۰/۸۵	۰/۰۳	-۰/۵۹	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۹۶	ادراک از حجم کار مناسب	
۰/۷۳	۰/۱۱	-۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۶۱	ادراک از ارزیابی مناسب	رویکردهای یادگیری و مطالعه
۰/۱۲	۲/۳۳	۰/۱۷	-۰/۲۸	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۸۷	رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه	
۰/۰۷	۳/۱۸۳	۰/۱۸	-۰/۱۱	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۶۹	رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه	
۰/۵۹	۰/۲۷	-۰/۱۴	۰/۰۴	۰/۰۰۱	۳۶۵	۰/۰۶۹	رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه	

مناسب مدل است. نتایج نشان داد که شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI)=0/91$  است که نشان دهنده برازندگی مناسب مدل است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد کمتر از ۰/۰۸ بود ( $RMSEA \leq 0/058$ ) که قابل پذیرش است. بر اساس نتایج، مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده کمتر از ۰/۰۸ بود که قابل قبول است ( $SRMR \leq 0/072$ ).

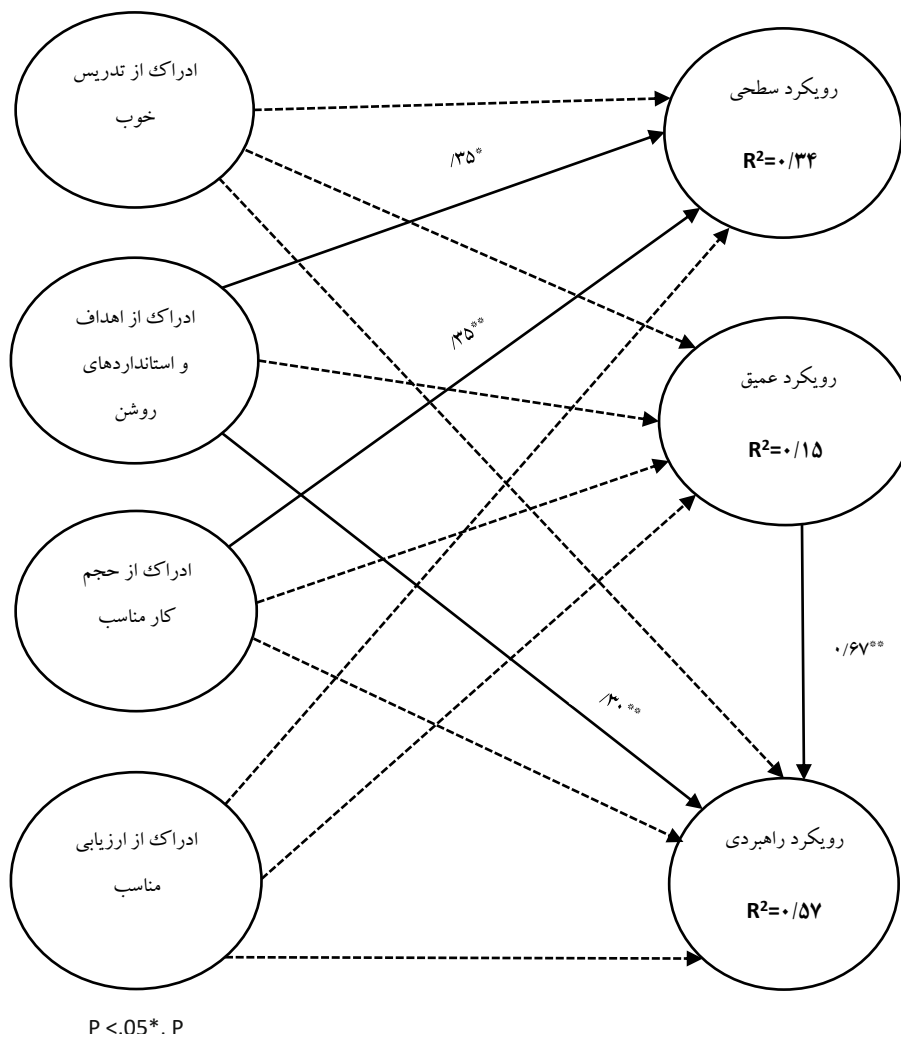
### یافته‌های پژوهش

شکل ۳ و جدول ۷ نتایج حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری و همچنین شاخص‌های برازندگی مدل مفروض را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، مقادیر  $(\chi^2 = 1053/52, df = 473, p = 0/001, RMSEA = 0/058)$  است که نشان‌دهنده برازندگی مطلوب الگو در جامعه است. همچنین حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز کمتر از نقطه برش ۳ و برابر ۲/۲۲ می‌باشد که تاییدی بر برازندگی

<sup>۱</sup> Structural Education Modeling (SEM).

جدول ۷. شاخص‌های برازندگی برای مدل ساختاری برازش شده.

SRMR	RMSEA	CFI	SIG.	X2 /DF	DF	X2	شاخص‌های برازندگی الگو
۰/۰۷۲	۰/۰۵۸	۰/۹۱	۰/۰۰۱	۲/۲۲	۴۷۳	۱۰۵۳/۵۲	الگوی برازش شده
<۰/۰۸	<۰/۰۸	>۰/۹۰	>۰/۰۵	< ۳	=DF	-	مقادیر خیلی مطلوب



P < .05\*. P

$\chi^2=1053/52$  ,  $df = 473$  ,  $\chi^2/df = 2.22$  ,  $RMSEA= 0.058$  ,  $P=0.001$

شکل ۳. مدل معادله ساختاری پس از برازندگی داده‌ها با الگوی مفروض (جهت سهولت در نمایش، فقط ضرایب مسیرهایی که از نظر آماری معنادار هستند نمایش داده شده است)  $(p < 0/05^*$   $p < 0/01^{**})$ .

معنادار است ( $\beta = ۰/۳۵$  ,  $t = ۱/۹۴$  ,  $P = ۰/۰۵$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب بر رویکرد سطحی آنها به مطالعه دروس مثبت و معنادار است ( $P < ۰/۰۱$  ,  $P = ۳/۸۸$  ,  $\beta = ۰/۳۵$  ,  $t = ۱/۲۶$  ,  $P > ۰/۰۵$ ). همچنین اثر مستقیم ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب بر رویکرد سطحی آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = ۰/۲۰$  ,  $t = ۱/۲۶$  ,  $P > ۰/۰۵$ ). همچنین نشان داد که متغیرهای ادراک دانشجویان از تدریس

اطلاعات ارائه شده در شکل ۳ و همچنین جدول ۸ نشان‌دهنده نتایج بررسی اثرهای مستقیم مولفه‌های مورد بررسی در مدل برازش شده است. بر این اساس، اثر مستقیم ادراک دانشجویان از تدریس خوب بر رویکرد سطحی آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $P > ۰/۰۵$  ,  $t = -۰/۶۱$  ,  $P > ۰/۰۵$  ,  $\beta = ۰/۱۴$  ,  $t = -۰/۶۱$  ,  $P > ۰/۰۵$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن بر رویکرد سطحی آنها به مطالعه دروس مثبت و

را تبیین می‌کند.

بر اساس نتایج حاصل، همچنین اثر مستقیم ادراک دانشجویان از تدریس خوب بر رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/22, t = -1/74, P > 0/05$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن بر رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس مثبت و معنادار است ( $\beta = 0/30, t = 1/80, P < 0/05$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب بر رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/44, t = 0/2, P > 0/05$ ). همچنین اثر مستقیم ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب بر رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/29, t = 0/44, P > 0/05$ ). علاوه بر این، نتایج حاکی از این بود که اثر مستقیم رویکرد عمیق دانشجویان به مطالعه دروس بر رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس مثبت و معنادار است ( $\beta = 0/67, t = 6/80, P < 0/01$ ). بر اساس نتایج حاصل، متغیرهای ادراک دانشجویان از تدریس خوب، ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن، ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب، ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب، و رویکرد آنها به مطالعه عمیق دروس، در مجموع ۵۷ درصد ( $R^2 = 0/57$ ) از واریانس رویکرد راهبردی دانشجویان به مطالعه دروس را تبیین می‌کند.

خوب، ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن، ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب، و ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب در مجموع ۳۴ درصد ( $R^2 = 0/34$ ) از واریانس رویکرد سطحی دانشجویان به مطالعه دروس را تبیین می‌کند.

نتایج به‌دست آمده از آزمون مدل مفروض پژوهش همچنین نشان می‌دهد که اثر مستقیم ادراک دانشجویان از تدریس خوب بر رویکرد عمیق آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/15, t = -0/72, P > 0/05$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن بر رویکرد عمیق آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/29, t = 1/73, P > 0/05$ ). اثر مستقیم ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب بر رویکرد عمیق آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = 0/29, t = 0/44, P > 0/05$ ). همچنین اثر مستقیم ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب بر رویکرد عمیق آنها به مطالعه دروس معنادار نیست ( $\beta = -0/04, t = 0/07, P > 0/05$ ). نتایج همچنین نشان داد که متغیرهای ادراک دانشجویان از تدریس خوب، ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن، ادراک دانشجویان از حجم کار مناسب، و ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب، در مجموع ۱۵ درصد ( $R^2 = 0/15$ ) از واریانس رویکرد عمیق دانشجویان به مطالعه دروس

جدول ۸. اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر در مدل معادله ساختاری.

R2	ضرایب مسیر				مسیرها
	P-VALUE	S.E	مقدار T	پارامتر استاندارد نشده	
0/34	0/53	0/13	-0/61	-0/08	ادراک از تدریس خوب ← رویکرد سطحی
	0/05	0/09	1/94	0/18	ادراک از اهداف و استانداردهای روشن ← رویکرد سطحی
	0/00	0/06	3/88	0/16	ادراک از حجم کار مناسب ← رویکرد سطحی
	0/20	0/12	1/26	0/45	ادراک از ارزیابی مناسب ← رویکرد سطحی
0/15	0/47	0/17	0/72	0/12	ادراک از تدریس خوب ← رویکرد عمیق
	0/08	0/11	1/73	0/20	ادراک از اهداف و استانداردهای روشن ← رویکرد عمیق
	0/59	0/07	-0/53	-0/04	ادراک از حجم کار مناسب ← رویکرد عمیق
	0/74	0/16	-0/32	-0/05	ادراک از ارزیابی مناسب ← رویکرد عمیق
0/57	0/14	0/15	-1/74	-0/22	ادراک از تدریس خوب ← رویکرد راهبردی
	0/01	0/11	1/80	0/26	ادراک از اهداف و استانداردهای روشن ← رویکرد راهبردی
	0/65	0/07	0/44	0/03	ادراک از حجم کار مناسب ← رویکرد راهبردی
	0/57	0/16	0/56	0/07	ادراک از ارزیابی مناسب ← رویکرد راهبردی
	0/00	0/12	6/80	0/82	رویکرد عمیق ← رویکرد راهبردی

راهبردی آنها به مطالعه دروس، به میانجی‌گری رویکرد عمیق، معنادار نیست ( $\beta = 0/10, P = 0/82$ ). اثر غیرمستقیم ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای

جدول ۹ اثرهای غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات این جدول، اثر غیرمستقیم ادراک دانشجویان از تدریس خوب با رویکرد

رویکرد عمیق، معنادار نیست ( $\beta = -0/02$ ،  $P = 0/73$ ). همچنین اثر غیرمستقیم ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب با رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس، به میانجی‌گری رویکرد عمیق، معنادار نیست ( $\beta = -0/03$ ،  $P = 0/87$ ).

روشن با رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس، به میانجی‌گری رویکرد عمیق، معنادار نیست ( $P = 0/19$ ،  $\beta = 0/19$ ). اثر غیرمستقیم ادراک دانشجویان از حجم کاری مناسب با رویکرد راهبردی آنها به مطالعه دروس، به میانجی‌گری

جدول ۹. اثرات غیرمستقیم متغیرهای پنهان بر یکدیگر.

ضرایب مسیر		مسیرها	
P-VALUE	S.E	پارامتر استاندارد شده	پارامتر استاندارد نشده
0/82	1/01	0/10	رویکرد راهبردی
			با میانجی رویکرد عمیق
0/19	0/64	0/17	رویکرد راهبردی
			با میانجی رویکرد عمیق
0/73	0/19	-0/03	رویکرد راهبردی
			با میانجی رویکرد عمیق
0/87	0/69	-0/04	رویکرد راهبردی
			با میانجی رویکرد عمیق

(۲۰۰۳) نشان داد که رابطه معکوس و معناداری میان ادراک از تدریس خوب در کلاس‌های درس دانشگاه با رویکرد سطحی دانشجویان به یادگیری و مطالعه دروس وجود دارد. بنابراین هر چه دانشجویان ادراک مطلوب‌تری از تدریس مناسب اعضای هیات علمی داشته باشند، شیوه‌های یادگیری و مطالعه سطحی کمتری را نیز اتخاذ خواهند کرد. نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از تدریس خوب و رویکرد عمیق به مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) که نشان دادند دانشجویانی که ادراکات مثبتی از اجرای برنامه درسی در کلاس درس داشتند، در اغلب موارد رویکرد عمیق در یادگیری داشته و از نتایج یادگیری بهتر برخوردار هستند، ناهمسو است. این یافته همچنین با نتایج، دیست (۲۰۰۷)، دیست و همکاران (۲۰۰۶) و لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) که نشان دادند بین ادراک از تدریس خوب و اتخاذ رویکرد عمیق در دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، ناهمسوست. این یافته همچنین با نتایج پژوهش تریگول و پروسر (۱۹۹۱) ناهمسوست که نشان دادند دانشجویانی که تجربه تدریس خوب توسط اعضای هیات علمی داشته‌اند، احتمالاً دانشجویانی هستند که یک رویکرد عمیق در یادگیری خود اتخاذ می‌کنند. همچنین، این نتیجه با یافته‌های کربر (۲۰۰۳) که نشان داد ادراک از تدریس خوب، رابطه مثبت و معناداری با رویکرد عمیق دانشجویان در یادگیری و مطالعه دروس دارد، ناهمسوست. نتایج حاصل

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که مدل ارائه شده به شکل قابل قبولی با داده‌ها مطابقت دارد و توانسته رابطه بین متغیرها را تبیین نماید. روابط بین متغیرها نیز حاکی از آن بود که میان ادراک دانشجویان از برخی از مولفه‌های برنامه درسی و رویکرد آنها به یادگیری و مطالعه دروس روابط معناداری وجود دارد. به نظر می‌رسد که طراحی و اجرای مؤثر برنامه درسی از سوی اعضای هیات علمی، از جمله راهکارهای مهم و تاثیرگذار بر انتخاب رویکردهای یادگیری و مطالعه دروس در میان دانشجویان به شمار آید. بر این اساس، برخی یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های الیس و بلیوک (۲۰۱۹)، بین و همکاران (۲۰۱۴)، دیست (۲۰۰۷)، دیست و همکاران (۲۰۰۶)، کربر (۲۰۰۳)، لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) و همچنین پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)، همسوست. در پژوهش حاضر، نتایج نشان داد که بین ادراک از تدریس خوب و رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال، تعدادی از پژوهش‌های پیشین رابطه معناداری میان ادراک از تدریس و فعالیت‌های کلاسی با رویکرد سطحی نشان داده‌اند. به عنوان مثال بین و همکاران (۲۰۱۴) نتیجه گرفتند که فعالیت‌های تدریس استادان باعث افزایش رویکرد سطحی در دانشجویان چینی می‌گردد. لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) نیز رابطه معنادار و معکوسی میان ادراک از تدریس خوب با اتخاذ رویکرد سطحی در دانشجویان مشاهده کردند. همچنین، کربر

دانشجویان، رویکرد راهبردی در مطالعهٔ دروس نیز افزایش خواهد یافت. این یافته همسوی با یافته‌های دیست و همکاران (۲۰۰۶) و همچنین کربر (۲۰۰۳) است که نشان دادند ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، رابطه مستقیم و معناداری با اتخاذ رویکرد راهبردی به مطالعه دروس در میان آنان دارد. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان ایرانی در صورت داشتن درک مناسب، روشن و کافی از اهداف و استانداردهای دروس، احتمال بالایی برای اتخاذ یک رویکرد راهبردی در مطالعه دروس خواهند داشت. با این حال، در پژوهش حاضر رابطه میان این متغیر با رویکرد سطحی (۰/۳۵) اندکی قوی‌تر از رابطه آن با رویکرد راهبردی است (۰/۳۰). این موضوع می‌تواند نشان از برخورد دوگانه دانشجویان ایرانی با موضوع اهداف و استانداردهای روشن و انتخاب رویکرد آنان در یادگیری و مطالعه باشد که تا اندازه‌ای در تضاد با یکدیگر برآورد می‌گردد.

نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از حجم کار مناسب و رویکرد سطحی به مطالعهٔ دروس رابطهٔ مستقیم و معناداری وجود دارد، به این معنی که ادراک از حجم کار مناسب، رویکرد سطحی به مطالعهٔ دروس را پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس، با افزایش ادراک از حجم کار مناسب، اتخاذ رویکرد سطحی در مطالعهٔ دروس نیز در میان دانشجویان افزایش خواهد یافت. با این حال این یافته با نتایج الیس و بلیوک (۲۰۱۹)، بین و همکاران (۲۰۱۴)، دیست (۲۰۰۷)، دیست و همکاران (۲۰۰۶)، کربر (۲۰۰۳) و لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) ناهم‌سوست. این نکته اهمیت دارد که اگر حجم کار مناسب و محتوای دروس در ذهن دانشجویان ایرانی به معنای حجم کار کمتر، ساده‌تر و سرراست‌تر تعبیر گردد، نتیجه آن اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه دروس خواهد بود.

نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از حجم کار مناسب و رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعهٔ دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال نتایج پژوهش‌های الیس و بلیوک (۲۰۱۹)، دیست (۲۰۰۷)، دیست و همکاران (۲۰۰۶) و کربر (۲۰۰۳) نشان از رابطه مثبت و معنادار میان ادراک حجم کار مناسب و اتخاذ رویکرد عمیق در دانشجویان داشت. نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از حجم کار مناسب با رویکرد راهبردی به مطالعهٔ دروس رابطه معناداری وجود ندارد. این یافته در تضاد با یافته‌های کربر (۲۰۰۳) است که میان این متغیر و رویکرد راهبردی به مطالعه دروس، رابطه مستقیم و معناداری را شناسایی کرد. به نظر می‌رسد که تعریف و در اختیار قرار دادن حجم کار مناسب و محتوای دروس از سوی اعضای هیات علمی، به اتخاذ رویکردهای عمیق و راهبردی در یادگیری و مطالعه از سوی دانشجویان منجر می‌گردد. با

نشان داد که بین ادراک از تدریس خوب و رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال، نتایج مطالعات کربر (۲۰۰۳) و دیست (۲۰۰۷) نشان داد که میان ادراک دانشجویان از تدریس خوب و با کیفیت با اتخاذ رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه در دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر این اساس، هر چه دانشجویان ادراک بهتری از تدریس استاد درس داشته باشند، امکان اتخاذ رویکرد راهبردی در یادگیری و مطالعه نیز در آنان افزایش می‌یابد.

نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از اهداف و استانداردهای روشن و رویکرد سطحی به مطالعهٔ دروس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، به این معنی که ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، رویکرد سطحی در مطالعهٔ دروس را پیش‌بینی می‌کند و با افزایش ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعهٔ دروس در میان دانشجویان ایرانی نیز افزایش خواهد یافت. این نتیجه با یافته‌های کربر (۲۰۰۳) که رابطه‌ای معکوس و معنادار میان ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن و رویکرد سطحی به مطالعه در دانشجویان را شناسایی کرد، ناهم‌سوست. به نظر می‌رسد که یکی از دلایل این موضوع می‌تواند تاکید زیاد اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های ایران بر اهداف و محتوایی در برنامه‌های درسی باشد که ساده‌سازی شده و صرفاً با هدف موفقیت دانشجویان در آزمون و امتحان در اختیار آنان قرار می‌گیرد.

نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از اهداف و استانداردهای روشن و رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعهٔ دروس رابطه‌ای وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش دیست و همکاران (۲۰۰۶) هم‌سوست، با این حال نتایج کربر (۲۰۰۳) نشان داد که رابطه مستقیم و معناداری میان ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن و اتخاذ رویکرد عمیق در آنان به مطالعه دروس وجود دارد. بر این اساس، دانشجویانی که ادراک بهتری از اهداف مشخص شده دروس داشتند، رویکردهای عمیق‌تری را نیز در یادگیری و مطالعه خود به کار بستند. به عنوان مثال این گروه از دانشجویان تلاش بیشتری در جهت درک بهتر موضوعات و ایده‌های درسی می‌کنند و نسبت به موضوعات مطرح شده پرسشگر بوده و تفکر عمیق‌تری خواهند داشت. یافته‌های حاصل نشان داد که بین ادراک از اهداف و استانداردهای روشن و رویکرد راهبردی به مطالعهٔ دروس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، به این معنی که ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، رویکرد راهبردی به مطالعهٔ دروس را پیش‌بینی می‌کند و با افزایش ادراک از اهداف و استانداردهای روشن در میان

رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس با میانجی رویکرد عمیق، رابطه ای وجود ندارد. علاوه بر این، نتایج حاصل همچنین نشان داد که بین ادراک دانشجویان از حجم کاری مناسب با رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس با میانجی رویکرد عمیق رابطه معناداری وجود ندارد. یافته‌های حاصل همچنین حاکی از آن بود که بین ادراک دانشجویان از ارزیابی مناسب با رویکرد راهبردی آنها به یادگیری و مطالعه دروس به میانجی رویکرد عمیق رابطه‌ای وجود ندارد.

برخی از یافته‌های این پژوهش، دلالت‌های مهمی برای اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه دارند. بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. نتایج پژوهش نشان داد با افزایش ادراک از اهداف و استانداردهای روشن، رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه دروس در میان دانشجویان نیز افزایش خواهد یافت. یکی از دلایل این موضوع می‌تواند تاکید زیاد اعضای هیات علمی بر اهداف و محتوایی باشد که ساده‌سازی شده و صرفاً با هدف موفقیت دانشجویان در آزمون و امتحان در اختیار آنان قرار می‌گیرد (مثلاً در اختیار دادن جزوه آموزشی به جای معرفی کتاب درسی و یا تاکید بر نکات مهم و اصطلاحاً «امتحانی» در کلاس‌های درس، به جای تدریس عمیق مفاهیم و موضوعات). این موضوع می‌تواند دانشجویان را به اتخاذ یک رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه سوق داده به گونه‌ای که با تاکید بر برنامه درسی ساده‌سازی شده مانند جزوه آموزشی و نکات مهم امتحانی، صرفاً خود را برای موفقیت در امتحانات آماده نمایند. بر این اساس و برای هدایت دانشجویان در جهت در پیش‌گرفتن رویکردهای عمیق در یادگیری و مطالعه (و در نتیجه امتناع از اتخاذ رویکرد سطحی)، به اعضای هیات علمی پیشنهاد می‌شود که علاوه بر مشخص ساختن اهداف و استانداردهای هر درس به شکل آشکار و روشن، ماهیت اهداف و در نتیجه محتوای برآمده از آنها به گونه‌ای مشخص و پیش‌بینی شود که بر درک و فهم مفاهیم، درگیری دانشجویان با موضوعات درسی، فهم فرایندها و جستجوی معانی، ارتباط ایده‌ها، کاربست شواهد و مانند آن تاکید نماید.

۲. نتایج پژوهش نشان داد که با افزایش ادراک از اهداف و استانداردهای روشن در میان دانشجویان، رویکرد راهبردی در یادگیری و مطالعه دروس نیز افزایش خواهد یافت. بر این اساس، در صورتی که دانشجویان درک مناسب و روشنی از اهداف دروس مورد مطالعه داشته باشند، به شکل بهتری شیوه مطالعه خود را سازماندهی می‌کنند، مدیریت زمان در یادگیری خود را رعایت کرده و در نتیجه جهت‌گیری کلی

این حال، معنادار نبودن این روابط در میان دانشجویان ایرانی، امکان تحلیل دقیق‌تر در این خصوص را فراهم نمی‌آورد. نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از ارزیابی و رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال نتایج پژوهش لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که بین ادراک از ارزیابی مناسب با رویکرد سطحی به یادگیری و مطالعه در دانشجویان رابطه معنادار و معکوس وجود دارد. نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از ارزیابی و رویکرد عمیق به یادگیری و مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال یافته‌های پژوهش، الیس و بلیوک (۲۰۱۹)، دیست و همکاران (۲۰۰۶) و لیزیو و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که بین ادراک از ارزیابی مناسب و رویکرد عمیق رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش کربر (۲۰۰۳) نیز نشان داد که ادراک از ارزیابی مناسب که معطوف به همه جنبه‌های یک ارزشیابی مطلوب است، توجه دانشجویان را به اتخاذ رویکرد عمیق در یادگیری و مطالعه دروس سوق می‌دهد. به نظر می‌رسد که کامیابی دانشجویان در این گونه ارزیابی‌ها، مستلزم درگیری عمیق‌تر با دروس و فهم بهتر موضوعات از سوی آنان است. نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک از ارزیابی مناسب با رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال، نتایج پژوهش کربر (۲۰۰۳) نشان داد که بین ادراک از ارزیابی مناسب با رویکرد راهبردی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. بر این اساس، طراحی و اجرای روش‌های ارزیابی مناسب از سوی اعضای هیات علمی می‌تواند زمینه را برای اتخاذ رویکرد راهبردی در دانشجویان فراهم کرده و در نتیجه بروندهای یادگیری آنان نیز افزایش یابد. نتایج حاصل همچنین نشان داد که بین رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی به یادگیری و مطالعه دروس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر این اساس، هرچه دانشجویان رویکرد عمیق بیشتری در مطالعه دروس اتخاذ کنند، امکان اتخاذ رویکرد راهبردی نیز در آنان افزایش می‌یابد. بنابراین نوعی هم‌افزایی در اتخاذ رویکردهای عمیق و راهبردی دیده می‌شود که در نهایت منجر به بهبود نتایج یادگیری در دانشجویان خواهد شد.

نتایج حاصل نشان داد که بین ادراک دانشجویان از تدریس خوب و رویکرد راهبردی آنها به یادگیری و مطالعه دروس با میانجی رویکرد عمیق رابطه‌ای وجود ندارد. با این حال نتایج پژوهش شیخ شعاعی و همکاران (۱۳۹۸)، نشان داد که اثر درک، فهم و استفاده از اطلاعات توسط دانشجویان بر رویکرد راهبردی، با میانجی رویکرد عمیق، مثبت و معنادار است. نتایج حاصل همچنین نشان داد که بین ادراک دانشجویان از اهداف و استانداردهای روشن با



## منابع

- ۱- بازرگان، عباس؛ دادر، محمد و یوسفی افراشته، مجید (۱۳۹۳). ساخت، اعتباریابی و روایی‌یابی ابزار سنجش کیفیت خدمات دانشگاهی به دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۰ (۲): ۷۳-۹۷.
- ۲- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه‌ی درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶ (۳)، ۱-۲۳.
- ۳- رحمانی، رمضان و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۱)، ۲۸-۳۹.
- ۴- سلطانی، اصغر (۱۳۹۷). بررسی روابط ساختاری میان پنداشت‌ها و رویکردهای یادگیری علوم در دانش‌آموزان متوسطه. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴ (۳)، ۲۱۴-۱۸۱.
- ۵- سیف، علی اکبر و فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت، و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه. دانشور رفتار، دومانه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱۵ (۳۳)، ۴۰-۲۹.
- ۶- شیخ شعاعی، مهلا؛ سلطانی، اصغر؛ مطهری نژاد، حسین (۱۳۹۸). رابطه برداشت‌ها از یادگیری و رویکردهای مطالعه و ساختاری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (۴۶)، ۱۴۳-۱۲۳.
- ۷- قربانی، سمیه؛ نیلی، محمدرضا و دلبری، سمیرا (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی ارزیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵ (۹)، ۱۰۶-۹۰.
- ۸- مهدی‌نژاد، ولی و اسماعیلی، رقیه (۱۳۹۳). رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیات علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دومانه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، ۲۱ (۵)، ۵۱-۶۶.
- 9- Abraham, R. R., Kamath, A., Upadhy, S., & Ramnarayan, K. (2006). Learning approaches to physiology of undergraduates in an Indian medical school. *Medical Education*, 40(9), 916-923.
- 10- Arbuckle, J. (2013). *AMOS22. User's guide*. Chicago, IL: Small Waters Corporation.
- آن‌ها به سمت بروندادهای بهتر در یادگیری خواهد بود. با توجه به اهمیت این موضوع، پیشنهاد می‌شود که اعضای هیات علمی، علاوه بر تبیین و توضیح اهداف و استانداردهای کلی هر درس و مشخص ساختن انتظارات خود از دانشجویان در ابتدای تدریس هر درس، اهداف جزئی، اهداف یادگیری و عملیاتی هر درس ویژه را نیز در ابتدای تدریس یک موضوع خاص و در طرح درس‌های روزانه خود روشن سازند. این موضوع می‌تواند به درک بهتر دانشجویان از اهداف و استانداردهای درس منجر شود.
۳. نتایج پژوهش نشان داد که با افزایش ادراک از حجم کار مناسب، اتخاذ رویکرد سطحی در یادگیری و مطالعه دروس نیز در میان دانشجویان افزایش خواهد یافت. به نظر می‌رسد که اگر حجم کار مناسب و محتوای دروس در ذهن دانشجویان ایرانی به معنای حجم کار کمتر، ساده‌تر و سراسرتر و در دسترس‌تر تعبیر گردد، به اتخاذ رویکرد سطحی توسط آنان در یادگیری و مطالعه منجر خواهد شد. با این حال، با توجه به نقش منفی اتخاذ رویکرد سطحی در بروندادهای آموزشی دانشجویان و لزوم حرکت به سمت رویکردهای عمیق و راهبردی در یادگیری و مطالعه دروس، پیشنهاد می‌گردد که اعضای هیات علمی، تکالیف، پروژه‌های کلاسی و وظایف درسی دانشجویان در طول ترم را به گونه‌ای طراحی نمایند که این مهم، یعنی اتخاذ رویکردهای عمیق و راهبردی در میان دانشجویان افزایش یابد.
۴. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که هرچه دانشجویان رویکرد عمیق‌تری در یادگیری و مطالعه دروس اتخاذ کنند، امکان اتخاذ رویکرد راهبردی نیز در آنان افزایش می‌یابد. با توجه به این‌که نوعی هم‌افزایی بین رویکردهای عمیق و راهبردی دیده می‌شود، توصیه می‌شود که شرایط به گونه‌ای فراهم گردد که دانشجویان به اتخاذ این دو رویکرد در یادگیری‌های خود رهنمون گردند. بر اساس برخی نتایج این پژوهش و همچنین نتایج پژوهش‌های پیشین، به نظر می‌رسد که طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مناسب از سوی اعضای هیات علمی در این موضوع اثرگذار باشد. طراحی، روشن ساختن اهداف، مشخص ساختن انتظارات مناسب، حجم و محتوای آموزشی مناسب و متناسب، کاربردی رویکردهای تدریسی که به یک تدریس مطلوب و خوب منجر گردد و همچنین شیوه‌های ارزیابی مناسب از یادگیری‌های دانشجویان، همگی در نوع رویکرد اتخاذی دانشجویان موثر است.

- 23- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- 24- Trigwell K & Prosser M (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research & Development* 16(2): 241-52.
- 25- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and student learning, *Higher Education*, 37, 57-70.
- 26- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H., & Hirsto, L. (2020). Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- 27- Wilson, K., A. Lizzio, & P. Ramsden. 1997. The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.
- 28- Wilson, K.L., & Lizzio, A. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22, 33-53.
- 29- Yin, H., & Ke, Z. (2017). Students' course experience and engagement: an attempt to bridge two lines of research on the quality of undergraduate education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1145-1158.
- 30- Yin, H., Lu, G., & Wang, W. (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949-970.
- 11- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centered learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19, 43-62.
- 12- Biggs, J.B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, pp. 7-25.
- 13- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). Should we be using learning styles? What research has to say to practice? London: Learning and Skills Research Centre.
- 14- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2<sup>nd</sup> edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 15- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- 16- Diseth, A., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education+ Training*, 48(2/3), 156-169.
- 17- Ellis, R. A., & Bliuc, A. M. (2019). Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online learning technologies in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 11-24.
- 18- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London & Canberra: Croom Helm.
- 19- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- 20- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> Ed.). New York, NY, US: The Guilford Press.
- 21- Kreber, C. (2003). The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher education research & development*, 22(1), 57-75.
- 22- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.