

رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان

پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

(دانشور و هشاور)

نویسندگان: ولی مهدی‌نژاد^{۱*} و رقیه اسماعیلی^۲

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان

۲. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

valmeh@ped.usb.ac.ir

* نویسنده مسئول: ولی مهدی‌نژاد

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان انجام گرفته است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بوده، جامعه آماری نیز شامل کلیه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان بود که تعداد ۶۰۰ نفر به تفکیک ۱۷۰ نفر عضو هیئت علمی و ۴۳۰ نفر دانشجو به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده، انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه رویکردها و فنون مطالعه دانشجویان بیگز و همکاران (۲۰۰۱) با ۳۲ گویه و پرسش‌نامه رویکردهای تدریس پراسر و تریگ ول (۲۰۰۷) با ۲۲ گویه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت، استفاده شده‌اند. روایی ابزارها از نوع محتوایی و صوری و پایایی آنها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب: ۰/۷۸ و ۰/۸۴ برآورد شد. تحلیل داده‌ها از طریق محاسبه فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، آزمون ضریب همبستگی، آزمون t مستقل و نیز تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شده‌اند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که شیوه تدریس اکثر اعضای هیئت علمی شیوه تدریس معلم‌محور بوده و عمده دانشجویان از شیوه یادگیری استراتژیک استفاده نمی‌کنند. پس از این شیوه، شیوه یادگیری عمیق، بیشترین کاربرد را دارد. یافته‌ها همچنین نشان دادند که بین رویکرد تدریس معلم‌محور و رویکرد تدریس دانشجو‌محور و رویکرد یادگیری عمیق دانشجویان، رابطه معنادار وجود ندارد همچنین عدم رابطه معنادار بین رویکرد تدریس دانشجو‌محور و رویکرد یادگیری سطحی دانشجویان نیز دیده شد. در رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی نیز براساس رتبه علمی آنها تفاوت معنی‌دار مشاهده شد. در رویکرد یادگیری دانشجو‌محور برحسب دانشکده محل تدریس اعضای هیئت علمی، تفاوت معنی‌دار مشاهده شد. دانشجویان دختر بیشتر از پسران و همچنین جوان‌ترها بیشتر از مسن‌ترها و برخلاف انتظار، دانشجویان دوره کارشناسی بیشتر از کارشناسی ارشد از رویکرد یادگیری استراتژیک و عمیق استفاده می‌کنند

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۲/۰۸

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۸/۱۷

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-first Year, No.5
Autumn & Winter
2014-2015

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره

جدید

شماره ۵

پاییز و زمستان ۱۳۹۳

کلیدواژه‌ها: شیوه‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس، یادگیری عمیق، یادگیری سطحی، تدریس معلم‌محور، تدریس دانشجو‌محور.

مقدمه

تعیین رویکرد دانشجویان نسبت به یادگیری و ایجاد ویژگی‌های مختلف آن نقش داشته باشد [۱]. کانو^۱ بیان می‌کند که اگر می‌خواهیم یادگیری دانشجویان را افزایش دهیم، نباید فراموش کنیم که رویکردهای یادگیری، تنها ویژگی‌های دانشجویان نیستند، بلکه رویکردهای یادگیری تحت تأثیر کل نظام تدریس - یادگیری هستند و به طور جدانشدنی با سه نوع از مؤلفه‌های آن مرتبط‌اند: «اهداف، تدریس و سنجش».

به منظور بهبود یادگیری، کافی نیست به دانشجویان بگوییم به چه چیزی باور داشته باشند یا چه رویکردی برای یادگیری انتخاب کنند بلکه هر سه مورد مؤلفه بالا باید با هم در جریانی یکسان برای بهبود عملکرد تحصیلی به کار گرفته شوند [۲]. برای فراهم آوردن شرایط مناسب یادگیری، بهتر اعضای هیئت علمی که یکی از عناصر اصلی فرایند یادگیری و یاددهی هستند و مسئولیتی عمده را در قبال یادگیری دانشجویان به عهده دارند می‌توانند با نحوه تدریس خود، فراگیران را به یادگیری بالاتر و عمیق‌تر برسانند و از این رو انتظاری رود به قول سوبینسکی، الهام‌بخش یک رنسانس آموزشی باشند [۳] و در این خصوص، تعهد خود را نسبت به یادگیری مادام‌العمر بازسازی کنند. رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی، نقشی مهم در تشویق دانشجویان به اتخاذ بهترین رویکرد یادگیری را داشته‌اند اما به دلیل گرایش اعضای هیئت علمی به تمرکز بر روش‌های متکی بر انتقال دانش در محدوده‌ای معین به اذهان دانشجویان، تمایل و وابستگی دانشجویان به تکیه بر اعضای هیئت علمی افزایش یافته، به وخیم‌تر شدن مشکلات یادگیری آنان منجر می‌شود در حالی که به قول گاسکین^۲، یادگیری دانشجویان، یکی از نیروهای عمده‌ای است که خواه و ناخواه، آموزش عالی را ناگزیر به تغییر خواهد ساخت. برای پذیرش مسئولیت یادگیری، فراگیران باید خود به طور شخصی عامل باشند و اعمال و وظایف از سوی استاد بر آنان تحمیل نشود و به عبارتی،

محور تمام برنامه‌های درسی و آموزشی به تحقق امر یادگیری معطوف است و تا به امروز، هیچ موضوعی به اندازه یادگیری و مسائل مربوط به آن، تعلیم و تربیت را متحول نکرده‌است و همه دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت برای انجام صحیح یادگیری کوشیده‌اند و به همین دلیل، مراکز و مؤسساتی به منظور سازمان‌یافته‌تر کردن این یادگیری‌ها به وجود آمده‌اند که از جمله این مراکز می‌توان به مدارس و دانشگاه‌ها اشاره کرد ولی نکته مهم در این میان، نحوه و کیفیت یادگیری و تدریس است که طی جریانی دوطرفه میان استاد و فراگیر اتفاق می‌افتد؛ دانشجویان نه با یک رویکرد بلکه با رویکردهای گوناگون یاد می‌گیرند و در مقابل، استادان نیز نه با یک رویکرد بلکه با رویکردهای گوناگون به تدریس موضوع مورد مطالعه می‌پردازند ولی نکته بسیار مهم، این است که رابطه میان رویکرد تدریس استادان و رویکردهای یادگیری دانشجویان، ارتباطی دوطرفه و مکمل همدیگر است نه رابطه‌ای یک‌سویه. هر دانشجویی با توجه به رویکرد تدریس استاد درس مرتبط برای انتخاب بهترین رویکرد یادگیری می‌کوشد و احتمال دارد که هر فراگیر با توجه به درس و مطلب مورد یادگیری و نیازهای آن مطلب و نحوه تدریس استاد به اتخاذ رویکردی مناسب برای آن بپردازد و استاد نیز با توجه به اصول مورد توجه خود و نیاز فراگیران و مطالب مورد عرضه به اتخاذ رویکرد مناسب تدریس برای آن می‌پردازد استاد اغلب در کلاس با روشی خاص آموزش می‌دهد، دانشجویان را تشویق، هدایت و ترغیب می‌کند، می‌پرسد، مثال می‌آورد، روی تابلو می‌نویسد، تکلیف می‌دهد، امتحان می‌گیرد و...؛ او همه این فعالیت‌های آموزشی را که بسیار مهم و ارزشمندند، تنها به این منظور انجام می‌دهد که به یادگیری عمیق مطالب در ذهن دانشجو کمک کند؛ رویکردی که به وسیله آن، مواد درسی در کلاس درس ارائه می‌شوند، ممکن است سبب تسهیل یادگیری در یک دانشجو و اشکال در فراگیری دانشجوی دیگر شود؛ ترکیب این عوامل می‌تواند در

1. Cano
2. Guskin

مارتون و سالجو، اصطلاح‌های رویکردهای سطحی و عمقی را مطرح کردند که تحقیق‌هایی متعدد درخصوص آنها صورت گرفته‌اند [۸]؛ برای نمونه می‌توان به مطالعات محققانی نظیر بیگز^۱ [۱۰، ۱۱ و ۱۲]، رامسدن^۲، [۱۲]، انویزل^۳ [۱۳]، سدلر-اسمیت^۴ [۱۴]، تریگول و پروسر^۵ [۱۵، ۱۶] و درو و واتکینز^۶ [۱۷] اشاره کرد؛ بیگز، رویکردی سوم را به نام رویکرد استراتژیک یا حصولی به آن افزود که ممکن است گاهی اوقات با رویکردهای عمقی و سطحی درهم آمیزد [۹]. رویکرد استراتژیک با توجه به نیاز زمینه می‌تواند با هر دو رویکرد سطحی و عمیق ترکیب شود. مراجعه‌شود به یافته‌های دوجی و دن بوچه^۷ [۱۸].

انزیل و همکاران [۱۹]، بیگز [۹] و انویزل و رامسدن [۲۰] از سه رویکرد یادگیری که عبارت‌اند از رویکردهای «سطحی، استراتژیک و عمیق» نام برده‌اند. برخی از محققان نظیر مارتون [۲۱]، انزیل و رامسدن [۲۰] و بیگز [۱۰]، رویکردهای یادگیری را به صورت کمی مورد تحقیق قرار داده‌اند؛ تفاوت اساسی در اهداف، روش‌ها و نتایج مطالعات مختلف وجود دارد ولی همه آنها در دویخشی بودن رویکردهای یادگیری، یعنی رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی دانشجویان اشتراک دارند [۱۸].

رامسدن، معتقد است، رویکرد سطحی با جنبه‌های مشخص شده از طریق میل به تکمیل وظایف یادگیری، مرتبط است [۲۲] به ویژه تمرکز بر «نشانه‌ها» از قبیل خود متن و مجزا کردن عناصر همراه با حفظ اطلاعات و روش‌هایی برای ارزشیابی [۲۳]. زیرمقیاس‌های رویکرد سطحی یادگیری عبارت‌اند از: پرداختن به جزئیات، ترس از مردودی، یادسپاری نامرتب تعیین شده.

غفوری [۲۴] می‌گوید: رویکرد سطحی به فهم

اعضای هیئت علمی تا حد امکان از آموزش و انتقال دانش بکاهند و با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری به ایجاد موقعیت مطلوب کمک‌کنند [۴]؛ در این میان آنچه مهم به نظر می‌آید، این است که «اتخاذ کدام رویکرد تدریس در استاد به یادگیری عمیق مطلب در ذهن دانشجوی منجر شده و کدام رویکرد تدریس فقط باعث حفظ طوطی وار مطالب توسط دانشجو می‌شود؟»؛ به طور حتم، آگاهی دادن به دانشجویان و استادان درخصوص این رویکردها، تأثیر آنها در روند تدریس و یادگیری و افزایش آگاهی آنان در این فرایند، موجب انتخاب آگاهانه رویکردها توسط هریک خواهد شد؛ در ادامه به بررسی و تعریف هریک از رویکردهای تدریس و یادگیری می‌پردازیم.

در تعریف رویکردهای یادگیری چنین می‌توان گفت که رویکردهای یادگیری، فعالیت‌هایی ذهنی هستند که فراگیران، هنگام مطالعه به کار می‌برند تا بتوانند به طور مؤثرتری در دریافت، سازماندهی یا به خاطر آوردن اطلاعات از آنها استفاده کنند [۵]. رویکرد مطالعه و یادگیری روشی است که دانشجویان در یادگیری مطالب درسی از آن بهره‌می‌گیرند و آن را به رویکردهای دیگر ترجیح می‌دهند بسیاری از افراد هر کلاس با وجود شباهت‌های سنی، ملیت، نژاد و ...، رویکردهای مطالعه و یادگیری متفاوتی دارند؛ این رویکردهای یادگیری به شرطی مطلوب تلقی می‌شوند که به تغییر یا تبدیل منجر شوند؛ یعنی فراگیر بتواند با تجزیه و تحلیل رابطه میان مفاهیم و درک نسبت و ارتباط اجزا با یکدیگر و با کل به نتیجه‌ای جدید و نو برسد که البته صفت تازگی و نبودن می‌تواند مختص به او در مقطع زمانی مورد نظر باشد [۶].

محققان زیادی نظریات خود را درخصوص رویکردهای یادگیری ارائه داده‌اند، به طوری که تاکنون به حدود ۲۱ نوع رویکرد یادگیری اشاره شده است که هریک در موفقیت فراگیران، مؤثر بوده‌اند [۷]؛ در این تحقیق‌ها برخی از محققان رویکردهای یادگیری را به دو دسته و برخی، آنها را به سه دسته تقسیم کرده‌اند. ابتدا

1. Biggs
2. Ramsden
3. Entwistle
4. Sadler-Smith
5. Trigwell and prosser
6. Drew and watkins
7. Dochy & Den Bossche

بر این اساس در تدریس، دست کم دو نفر حضور دارند: استاد و فراگیر که هریک از این دو در جریان آموزش، سهمی برعهده دارند که با افزایش سهم یکی از آنها سهم دیگری کمتر می‌شود [۲۶ و ۲۷].

موسی پور در خصوص رویکردهای تدریس به نقل از فنستر ماخر می‌نویسد: هیچ رویکرد واحد، قادر نیست همه هدف‌های تربیتی را برآورده کند؛ همه جنبه‌های مهم حیات دانشجو را پوشش دهد و حداکثر امکان تجربه را برای دانشجو فراهم کند [۲۸]. نصر به نقل از تریگول و پروسر، دو رویکرد تدریس را مشخص کرده است: رویکرد انتقال اطلاعات (معلم‌محور) و رویکرد تغییر ادراکی (دانشجو‌محور) [۲۹]؛ در این راستا خراشادی زاده [۳۰] به نقل از جانسون، رویکردهای تدریس را به دو روش سنتی یا معلم‌محور و غیرسنتی یا فراگیر‌محور تقسیم می‌کند. کمبر^۲ [۳۱] بر این باور است که جهت‌گیری‌های استاد در تدریس را می‌توان در یک پیوستار نشان داد و برای آن، دو قطب مشخص ساخت: در یک سمت پیوستار، قطب معلم‌محور (محتوامحور) و در قطب دیگر پیوستار، جهت‌گیری دانشجو‌محور (یادگیری‌محور) قرار دارد؛ در حد میان آن که تعامل میان استاد و دانشجو است، شیوه‌ای انتقالی وجود دارد. جهت‌گیری معلم‌محور بر ارتباط مبتنی بر محتوا و دانش متمرکز است و در مقابل، جهت‌گیری دانشجو‌محور بر رشد دانشجو و درک او از دانش متمرکز دارد. ایوانس و دووال^۳ [۲۴] معتقدند که تفاوت در رویکرد تدریس می‌تواند در حوزه‌هایی دیگر همچون: نظم کلاس، سازماندهی و ارزیابی فعالیت‌ها، تعامل میان استاد و شاگرد و شیوه آموزشی استاد تأثیرگذار باشد. تریگول و همکاران [۳۲]، طی مطالعه‌ای تجربی نشان دادند که رویکردهای تدریس با رویکردهای یادگیری مرتبط‌اند؛ مطالعه آنان نشان داد که رویکردهای معلم‌محور تدریس با رویکردهای سطحی یادگیری، مرتبط‌اند و برعکس، رویکرد دانشجو‌محور تدریس با رویکرد عمیق یادگیری

سطحی مطالب و درنهایت به خستگی و ملامت و نارضایتی آشکار منجر می‌شود. بیگز [۹]، رویکرد استراتژیک را رویکردی می‌داند که در آن دانشجو در پی کسب بالاترین نمره است و بر روش‌های یادگیری تأکید دارد؛ مدیریت زمان و منابع از مسائل اصلی این روش است [۲۴]؛ این رویکرد با نام‌های مختلف، مانند شیوه حصولی، راهبردی، استراتژیک، پیشرفتی و ... نامیده می‌شود.

در تعریف یادگیری عمیق می‌توان گفت که هرگاه یادگیری علاوه بر آنکه برای دانستن باشد برای به‌کار بستن و برای زیستن توأم باشد به معنی یادگیری عمیق و مدت‌دار است که در طول زندگی جریان دارد؛ به عبارت دیگر، یادگیری «چگونه یاد گرفتن» است، یادگیری در طول زندگی است که در سطوح بالای شناختی (ادراک - کاربرد) صورت می‌گیرد. یادگیری معنادار، یعنی یادگیری کاربردی [۲۵] اما زیرمقیاس‌های رویکرد یادگیری عمیق عبارت‌اند از: تداعی‌های مرتبط به‌کارگیری منطق و شواهد دانشجویان با رویکرد یادگیری عمیق [که] اغلب، کشش درونی آنها را به درک و فهم موضوع‌ها و امی دارد [۲۴]. ژانگ^۱ [۲۶] به نقل از بیگز بیان می‌کند که رویکرد عمیق، رویکردی است که فهم عمیق و حقیقی آنچه را یاد گرفته شده، در برمی‌گیرد.

در خصوص تدریس، دیدگاه‌هایی متفاوت وجود دارند؛ آنان که تدریس را به عنوان محصول علم در نظر دارند، بر نقش رهبری استاد در جریان آموزش تأکید ورزیده، او را مسئول تصریح اهداف، تلقین دانش و تصحیح فعالیت‌های شاگردان می‌شمارند؛ آنان که تدریس را به عنوان فرایند علم به حساب می‌آورند، بر نقش مشورتی استاد در جریان آموزش اصرار دارند و آموزش را جریانی از تشریح مساعی فراگیر و استاد و تفهیم مطالب و ترغیب به کاوش و حل مسئله قلمداد می‌کنند. امروزه به عقیده بیشتر متخصصان، تدریس ناظر به تعامل دو قطب سیالی (استاد و شاگرد) است که معطوف به یادگیری یک یا چند شاگرد است؛

2. Kember
3. Evans & Duvall

1. Zhang

تدریس انجام می‌دهد، آنگاه رابطه میان رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری آشکار می‌شود؛ پس اعضای هیئت علمی که راهکار درس‌محور را می‌پذیرند به احتمال بیشتر، مشوق دانشجویان در اتخاذ رویکرد یادگیری سطحی هستند. وقتی تدریس، تسهیل یادگیری تلقی شود، آنگاه اعضای هیئت علمی همراه با دانشجویان در یک مسیر کیفی تعامل می‌ورزند که یادگیری به معنای ساختن فعالانه از سوی دانشجویان نه آنچه استاد ابلاغ می‌کند. رویکرد عمقی با هدف بیشتر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها سازگار است. تحقیق‌ها نشان می‌دهند که رویکرد تدریس و شیوه‌های ارزیابی با رویکردهای یادگیری، همبستگی معنادار دارد. رشد مفهومی و رویکردهای دانشجویان محور به تدریس و ارزیابی با رویکرد عمقی و انتقال دانش و رویکردهای معلم‌محور با رویکرد سطحی به یادگیری همراه هستند. رویکردهای ارزیابی با هدف بازتولید دانش، تدریس رسمی، انتقال مستقیم اطلاعات، فشار کار سنگین و فقدان آزادی در رویکرد یادگیری، مشوق رویکرد سطحی یادگیری هستند [۴۳، ۳۳، ۱۳، ۱۰، ۴۴ و ۵۰ تا ۵۲].

شعبانی [۲۷] نشان داده است که رویکرد معلم‌محور، همبستگی مثبت با رویکرد یادگیری سطحی و همبستگی منفی با رویکرد یادگیری عمقی دارد. نتایج ارزیابی رویکردهای یادگیری در طی زمان نشان می‌دهند، دانشجویان بر اثر تجارب خود از آموزش عالی به درگیر شدن با رویکرد مطلوب آموزش عالی، یعنی رویکرد عمقی تشویق نمی‌شوند؛ اینچنین استنباط می‌شود که محیط تدریس و یادگیری به خودی خود، دانشجویان را به استفاده از رویکرد عمقی یادگیری ملزم و تشویق نمی‌کند و ادراک‌های دانشجویان از آنچه برای موفقیت لازم است، به ضرورت، درگیری معنادار آنها با مواد درسی را سبب نمی‌شود. کیفیت کل یادگیری و نتایج یادگیری با رویکردهای یادگیری دانشجویان، مرتبط است و اگر اعضای هیئت علمی از ویژگی‌های دانشجویان خود برحسب رویکرد آنان به یادگیری بیشتر آگاه باشند این دو می‌توانند بهبود یابند [۶].

ارتباط دارد. یافته‌های پژوهش‌های متعدد، نشانگر رابطه معنی‌دار میان رویکرد تدریس معلم‌محور با رویکرد یادگیری سطحی و رویکرد تدریس دانشجویان محور با رویکرد یادگیری عمقی هستند [۱۵ و ۳۲ تا ۳۷].

مطالعاتی درباره رویکردهای یادگیری دانشجویان، نظیر مارتون و سالجو [۸]، بیگز [۹]؛ انویزل و رامسدن [۲۰] نشان می‌دهند که میان رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی، تفاوتی قابل ملاحظه وجود دارد؛ در واقع، این گونه مطالعات نشان می‌دهند که رویکرد عمیق یادگیری به کیفیت بالاتر نتایج یادگیری، مرتبط است. تحقیق‌ها بیانگر آن هستند که رویکردهای تدریس دانشجویان محور، خصایصی مشترک با رویکردهای یادگیری عمقی دارند؛ پس اعضای هیئت علمی که رویکرد استاد‌محور را برمی‌گزینند به احتمال زیاد، مشوق دانشجویان در یادگیری از نوع رویکرد سطحی هستند [۱۳، ۱۶ و ۳۸ تا ۴۴].

بعضی از محققان نشان داده‌اند، دانشجویانی که ماهیت ارزیابی را به عنوان حفظ کردن و به یاد آوردن دریافت می‌کنند و دانشجویانی که نیازمند انجام کار درسی با حجمی بالا هستند، بسیار احتمال دارد که رویکرد یادگیری سطحی را اتخاذ کنند. اگر اعضای هیئت علمی در ارزیابی‌هایشان بر بازتولید دانش عرضه شده در کلاس درس یا کتاب تأکید کنند، این کار مشوق دانشجویان برای حفظ و تکرار درس و حدس زدن آنچه از آن ارزیابی به عمل می‌آید و در نتیجه، اتخاذ رویکرد یادگیری سطحی است اما اگر اعضای هیئت علمی در ارزیابی خود بر سازماندهی و تبدیل دانش و استنباط و تجزیه و تحلیل اطلاعات توسط دانشجویان تأکید کنند، این امر تشویق کننده دانشجویان برای پیوند دادن آموخته‌های خود به یکدیگر و اتخاذ رویکرد عمقی یادگیری است [۲۲، ۴۳ و ۴۵ تا ۴۸].

رویکردهای تدریس دانشجویان محور، خصایصی مشترک با رویکردهای یادگیری عمقی دارند. اگر تدریس به چیزی که استاد انجام می‌دهد، کمتر پرداخته و بیشتر معطوف به چیزی باشد که دانشجو در خصوص

دانشکده به تدریس و تحصیل، مشغول بوده و نظر به اینکه تعدادی از دانشکده‌ها تازه تأسیس بودند و تعداد دانشجویان آنها در مقایسه با دانشکده‌های قدیمی، کمتر بوده، محققان با ادغام پاره‌ای از دانشکده‌هایی که اهدافی به نسبت مشترک داشتند، آنها را به سه دسته دانشکده‌های زیر دسته‌بندی کرده‌اند: ۱. علوم انسانی؛ ۲. علوم پایه و ۳. فنی و مهندسی.

برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش براساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان^۱ برای اعضای هیئت علمی، ۱۷۰ نفر به تفکیک، ۱۱۰ مرد و ۶۰ زن و برای دانشجویان، ۴۳۰ نفر به تفکیک، ۲۰۳ پسر و ۲۲۷ دختر برآورد شدند [۵۳]. از ۱۷۰ پرسش‌نامه توزیع شده میان اعضای هیئت علمی، ۱۴۹ مورد به تفکیک، ۹۵ مرد و ۵۴ زن و تمامی ۴۳۰ پرسش‌نامه توزیع شده میان دانشجویان عودت داده شدند. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده بوده است.

ابزارهای پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق از پرسش‌نامه‌های رویکردهای تدریس پراسر و تریگ ول^۲ [۵۴] برای اعضای هیئت علمی و پرسش‌نامه رویکردها و فنون مطالعه پیگنز و همکاران^۳ [۵۵] برای دانشجویان استفاده شد؛ پرسش‌نامه اول، حاوی ۲۲ گویه در دو سبک تدریس معلم‌محور (دوازده گویه) و محصل‌محور (ده گویه) و پرسش‌نامه دوم، حاوی ۳۲ گویه در سه سبک یادگیری سطحی (هشت گویه)، استراتژیک (یازده گویه) و عمیق (سیزده گویه) بوده و هر دو پرسش‌نامه در یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) تنظیم شده بودند. آزمون آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه به ترتیب: ۰/۷۸ و ۰/۸۴ برآورد شد.

هدف اصلی این پژوهش، جستجوی پاسخ این پرسش است که «آیا میان رویکردهای مورد استفاده برای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای مورد استفاده برای یادگیری دانشجویان، رابطه‌ای وجود دارد؟».

پرسش‌های پژوهش

۱. اعضای هیئت علمی از چه رویکردهایی برای تدریس و دانشجویان از چه رویکردهایی برای یادگیری استفاده می‌کنند؟
۲. چه رابطه‌ای میان رویکرد تدریس استادمحور و دانشجویان با رویکردهای یادگیری دانشجویان (سطحی، عمیق و استراتژیک) وجود دارد؟
۳. آیا در به‌کارگیری رویکردهای تدریس به‌وسیله اعضای هیئت علمی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت، سابقه تدریس و سن، تفاوتی وجود دارد؟
۴. آیا در به‌کارگیری رویکردهای یادگیری به‌وسیله دانشجویان برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر رشته تحصیلی، جنسیت و تحصیلات، تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به عنوان که «بررسی رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان» است، روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری

شامل تمامی اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان بوده که تعداد کل اعضای هیئت علمی، ۲۹۷ نفر و تعداد دانشجویان، بالغ بر ۱۹,۷۵۰ نفر است که به‌طور تقریبی، ۱۱,۸۵۰ نفر (۶۰ درصد) آنها دختر و ۷,۹۰۰ نفر (۴۰ درصد) آنها پسر بودند. اعضای هیئت علمی و دانشجویان در یازده

1. Krejcie & Morgan
2. Prosser & Trigwell
3. Biggs et al.

جدول ۱. وضعیت حاکم بر رویکردهای تدریس و یادگیری (تعداد ۵۷۹)

متغیرها	نوع رویکرد	تعداد	فراوانی	درصد
رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی	استادمحوری	۱۴۹	۹۲	۶۱/۷
	دانشجومحوری		۵۷	۳۸/۳
رویکردهای یادگیری دانشجویان	سطحی	۴۳۰	۲۳۱	۵۳/۷
	استراتژیک		۱۰۶	۲۴/۷
	عمیق		۹۳	۲۱/۶

شیوه تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، روش‌هایی مانند محاسبه فراوانی‌ها، درصدها، میانگین و انحراف معیار، آزمون ضریب همبستگی و تحلیل واریانس یک‌طرفه با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۱۹ به کار گرفته شده‌اند.

یافته‌ها

پرسش اول: اعضای هیئت علمی از چه رویکردهایی برای تدریس و دانشجویان از چه رویکردهایی برای یادگیری استفاده می‌کنند؟

جدول ۱ نشان می‌دهد که رویکرد مورد استفاده برای تدریس به وسیله اعضای هیئت علمی، بیشتر از نوع استادمحور (۶۱/۷٪) است تا دانشجومحور (۳۸/۳ درصد)؛ در این راستا رویکرد یادگیری ۵۳/۷ درصد از دانشجویان از نوع سطحی و ۲۴/۷ درصد از نوع استراتژیک است و فقط ۲۱/۶ درصد دانشجویان، دارای رویکرد یادگیری از نوع عمیق هستند.

• **پرسش دوم:** چه رابطه‌ای میان رویکرد تدریس استادمحور و دانشجومحور با رویکردهای یادگیری دانشجویان (سطحی، عمیق و استراتژیک) وجود دارد؟ یافته‌ها از این نکته حکایت می‌کنند که میان روش تدریس استادمحور و شیوه یادگیری سطحی، رابطه مثبت معنی‌دار - هرچند ناچیز- وجود دارد (۰/۱۸)؛ میان سایر متغیرها نظیر رابطه رویکرد تدریس از نوع دانشجومحور و رویکردهای یادگیری از نوع سطحی، استراتژیک، عمیق و همین‌طور رویکرد یادگیری استادمحور با شیوه‌های یادگیری استراتژیک و عمیق، رابطه‌ای معنی‌داری مشاهده نشد (جدول ۲).

• **پرسش سوم:** آیا در به کارگیری رویکردهای تدریس به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت، سابقه تدریس و سن، تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۲. رابطه رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی با رویکردهای یادگیری دانشجویان

رویکردهای یادگیری			شاخص‌های آماری	متغیرها	
یادگیری عمیق	یادگیری استراتژیک	یادگیری سطحی		استادمحوری	رویکردهای تدریس
۰/۰۶۲	۰/۰۱۵	۰/۱۸*	ضریب همبستگی	استادمحوری	
۰/۰۴۳	۰/۰۹۱	۰/۱۳۹		دانشجومحوری	

*p < .05

جدول ۳. رویکردهای تدریس استفاده‌شده به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب جنسیت (تعداد ۱۴۹)

Sig.	df	F	Std. D.	\bar{X}	N	G.	متغیر
۰/۲۴۶	۱۴۷	۱/۱۶۵	۷/۱۲	۴۰/۰۷	۹۵	مرد	رویکرد استادمحور
			۷/۲۹	۳۸/۶۵	۵۴	زن	
۰/۷۰۹		۰/۳۷۴	۷/۱۸	۳۳/۰۶	۹۵	مرد	رویکرد دانشجومحور
			۷/۸۷	۳۳/۵۴	۵۴	زن	

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهند که میان رویکردهای تدریس مورد استفاده اعضای هیئت علمی با توجه به جنسیت در سطح اطمینان ۰/۹۵، تفاوتی معنادار مشاهده نشده است ($P > 0.05$)؛ بدین معنی که استفاده از رویکردهای تدریس استادمحور و شاگردمحور، میان استادان زن و مرد یکسان است. همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است، بیشترین میانگین نمره کسب‌شده، ۴۲.۳۴ درصد در رویکرد استادمحور برای گروه سنی بالای ۵۰ سال و کمترین میانگین، ۳۲.۹۷ درصد برای گروه سنی زیر ۴۰ سال اختصاص یافته‌اند؛ درخصوص رویکرد دانشجومحور نیز به‌رغم اینکه اعضای هیئت علمی بالای ۵۰ سال بیشتر از سایر از گروه‌های سنی - به‌ویژه زیر ۴۰ سال- از این رویکرد بهره‌می‌برند، تفاوت مشاهده‌شده میان گروه‌های سنی براساس آزمون تحلیل واریانس در هیچ‌یک از این دو رویکرد از لحاظ آماری، معنی‌دار نیست.

نتایج جدول ۴، رویکردهای تدریس استفاده‌شده به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب سن (تعداد ۱۴۹)

جدول ۴. رویکردهای تدریس استفاده‌شده به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب سن (تعداد ۱۴۹)

Sig.	Df	F	Std. D.	\bar{X}	N	G.	متغیر
۰/۰۶۴	۲	۲/۷۹۹	۶/۵۹	۳۸/۷۵	۶۳	زیر ۴۰	رویکرد استادمحور
			۷/۵۴	۳۹/۰۴	۵۷	۴۱-۵۰	
			۷/۲۸	۴۲/۳۴	۲۹	بالای ۵۰	
۰/۸۷۷	۱۴۶	۰/۱۳۲	۶/۶۹	۳۲/۹۷	۶۳	زیر ۴۰	رویکرد دانشجومحور
			۸/۳۹	۳۳/۲۳	۵۷	۴۱-۵۰	
			۷/۰۹	۳۳/۸۴	۲۹	بالای ۵۰	

جدول ۵. رویکردهای تدریس استفاده‌شده به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب رتبه علمی (تعداد ۱۴۹)

Sig.	Df	F	Std. D.	\bar{X}	N	G.	متغیر
۰/۰۰۳	۱۴۶	۶/۰۲۱	۷/۲۷	۳۷/۲۱	۶۳	مربی	رویکرد استادمحور
			۶/۷۶	۳۹/۴۳	۵۷	استادیار	
			۶/۹۸	۴۲/۸۲	۲۹	دانشیار	
۰/۰۴۸	۳/۰۹۹	۳/۰۹۹	۶/۷۹	۳۱/۲۱	۶۳	مربی	رویکرد دانشجومحور
			۷/۴۶	۳۳/۵۳	۵۷	استادیار	
			۷/۶۱	۳۵/۲۷	۲۹	دانشیار	

جدول ۶. رویکردهای تدریس استفاده شده به وسیله اعضای هیئت علمی برحسب دانشکده (تعداد ۱۴۹)

متغیر	G.	N	\bar{X}	Std. D.	F	Df	Sig.
رویکرد استادمحور	فنی و مهندسی	۴۱	۳۹/۰۲	۷/۵۰	۱/۵۶۸	۲	۰/۲۱۲
	علوم انسانی	۵۶	۴۰/۸۸	۷/۳۶			
	علوم پایه	۵۲	۳۸/۵۶	۶/۶۵			
رویکرد دانشجومحور	فنی و مهندسی	۴۱	۳۱/۶۱	۸/۱۴	۲/۹۶۳	۱۴۶	۰/۰۵۵
	علوم انسانی	۵۶	۳۵/۰۵	۷/۱۹			
	علوم پایه	۵۲	۳۲/۵۶	۶/۷۵			

برترند آزمون تحلیل واریانس، نشانگر معنی دار بودن این تفاوت و آزمون پست هوک بنفرونی، مؤید این مسئله است.

• پرسش چهارم: آیا در به کارگیری رویکردهای یادگیری به وسیله دانشجویان برحسب ویژگی های جمعیت شناختی نظیر رشته تحصیلی، جنسیت و تحصیلات، تفاوتی وجود دارد؟

برای مقایسه رویکردهای یادگیری دانشجویان برحسب جنسیت از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج نشان می دهند، میان رویکردهای یادگیری دانشجویان به تفکیک جنسیت در رویکرد یادگیری سطحی و عمیق، تفاوتی معنی دار وجود ندارد اما در رویکرد یادگیری استراتژیک، میان دانشجویان دختر و پسر، تفاوتی معنی دار در سطح ۰/۰۵ مشاهده شد؛ بدین معنا که دانشجویان دختر در مقایسه با پسران، بیشتر از یادگیری استراتژیک استفاده می کنند.

با توجه به نتایج جدول ۵، بیشترین میانگین (۴۲.۸۲) درصد در استفاده از رویکرد استادمحور به اعضای هیئت علمی با رتبه دانشیاری و کمترین میانگین (۳۱.۲۱) درصد محاسبه شده به اعضای هیئت علمی با رتبه مربی اختصاص داشته است؛ در خصوص رویکرد دانشجومحور هم نتایج مشابه اند. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه نشان می دهند، تفاوت مشاهده شده در میانگین گروه های سه گانه از لحاظ آماری به ترتیب در سطح ۰/۰۰۵ و ۰/۰۵ معنی دار است. آزمون پست هوک بنفرونی نشان می دهد که بیشترین تفاوت در هر دو رویکرد، میان اعضای هیئت علمی با رتبه دانشیاری و رتبه مربی وجود دارد.

نتایج جدول ۶ نشان می دهند به رغم استفاده از رویکرد استادمحور، میان اعضای هیئت علمی مجموعه دانشکده های سه گانه، تفاوتی وجود ندارد اما در استفاده از رویکرد دانشجومحور، استادان مجموعه دانشکده های فنی و مهندسی، نسبت به علوم انسانی و به ویژه علوم پایه،

جدول ۷. رویکردهای یادگیری به وسیله دانشجویان برحسب جنسیت (تعداد ۴۳۰)

متغیر	G.	N	\bar{X}	Std. D.	t	Df	Sig.
رویکرد یادگیری سطحی	پسر	۲۰۳	۲۵/۵۷	۵/۳۶	۰/۶۲۵	۴۲۸	۰/۵۳۲
	دختر	۲۲۷	۲۵/۲۶	۵/۱۲			
رویکرد یادگیری استراتژیک	پسر	۲۰۳	۳۵/۲۴	۷/۷۴	۲/۳۵۹		۰/۰۱۹
	دختر	۲۲۷	۳۶/۹۷	۷/۴۸			
رویکرد یادگیری عمیق	پسر	۲۰۳	۴۱/۴۹	۸/۰۸	۰/۹۴۱		۰/۳۴۷
	دختر	۲۲۷	۴۲/۲۲	۸/۱۴			

جدول ۸. رویکردهای یادگیری به وسیله دانشجویان برحسب سن (تعداد ۴۳۰)

Sig.	df	F	Std. D.	\bar{X}	N	G.	متغیر
۰/۶۴۴		۰/۴۴۱	۴/۴۲	۲۵/۴۴	۱۴۹	۱۹-۲۱	رویکرد یادگیری سطحی
			۵/۲۲	۲۵/۶۴	۱۵۷	۲۲-۲۴	
			۶/۰۹	۲۵/۰۶	۱۲۴	۲۵-۲۷	
۰/۰۲۴	۲	۳/۷۶۶	۶/۶۹	۳۷/۱۹	۱۴۹	۱۹-۲۱	رویکرد یادگیری استراتژیک
			۷/۴۶	۳۶/۳۳	۱۵۷	۲۲-۲۴	
			۸/۷۱	۳۴/۶۸	۱۲۴	۲۵-۲۷	
۰/۰۰۲	۴۲۷	۶/۲۹۶	۷/۳۳	۴۳/۳۸	۱۴۹	۱۹-۲۱	رویکرد یادگیری عمیق
			۷/۹۶	۴۱/۹۹	۱۵۷	۲۲-۲۴	
			۸/۸۲	۳۹/۹۳	۱۲۴	۲۵-۲۷	

جدول ۹. رویکردهای یادگیری به وسیله دانشجویان برحسب مقطع تحصیلی (تعداد ۴۳۰)

Sig.	df	t	Std. D.	\bar{X}	N	G.	متغیر
۰/۳۳۴		۰/۹۶۸	۴/۷۷	۲۵/۵۷	۲۹۸	کارشناسی	رویکرد یادگیری سطحی
			۶/۱۵	۲۵/۰۴	۱۳۲	ارشد	
۰/۰۰۴	۴۲۸	۲/۸۶۸	۷/۰۵	۳۶/۸۵	۲۹۸	کارشناسی	رویکرد یادگیری استراتژیک
			۷/۶۶	۳۴/۵۸	۱۳۲	ارشد	
۰/۰۰۱		۳/۶۷۲	۸/۷۱	۴۲/۸۲	۲۹۸	کارشناسی	رویکرد یادگیری عمیق
				۳۹/۷۵	۱۳۲	ارشد	

دانشجویان مقطع کارشناسی، بیشتر از دانشجویان مقطع ارشد از رویکردهای یادگیری استراتژیک و عمیق استفاده می‌کنند و تفاوت میان این دو گروه از لحاظ آماری به ترتیب در سطح ۰/۰۰۵ و ۰/۰۰۱ معنی دار است.

در بررسی رویکردهای یادگیری برحسب مقطع تحصیلی دانشجویان، آزمون نشان داد که در رویکرد یادگیری سطحی میان دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، تفاوتی وجود ندارد اما برخلاف تصور،

جدول ۱۰. رویکردهای یادگیری به وسیله دانشجویان برحسب دانشکده (تعداد ۴۳۰)

Sig.	df	F	Std. D.	\bar{X}	N	Groups	متغیر
۰/۷۵۱		۰/۲۸۶	۵/۳۹	۲۵/۶۹	۱۲۳	فنی و مهندسی	رویکرد یادگیری سطحی
			۵/۳۵	۲۵/۳۴	۲۰۲	علوم انسانی	
			۴/۷۹	۲۵/۱۹	۱۰۵	علوم پایه	
۰/۶۱۷	۲	۰/۴۸۳	۷/۲۱	۳۵/۰۹	۱۲۳	فنی و مهندسی	رویکرد یادگیری استراتژیک
			۸/۲۹	۳۵/۳۶	۲۰۲	علوم انسانی	
			۶/۸۲	۳۵/۷۱	۱۰۵	علوم پایه	
۰/۶۴۷	۴۲۷	۰/۴۳۶	۷/۷۱	۴۲/۳۰	۱۲۳	فنی و مهندسی	رویکرد یادگیری عمیق
			۸/۴۴	۴۱/۴۹	۲۰۲	علوم انسانی	
			۷/۹۵	۴۲/۱۱	۱۰۵	علوم پایه	

دانشجویان در رویکرد سطحی هستند»، همسویی دارند. یافته‌های این پژوهش، همچنین با یافته‌های گو و کمبر [۳۳] که نشان دادند «استادانی که رویکرد فراگیر محور دارند به طور منفی و معناداری با رویکرد سطحی یادگیری مرتبط هستند»، همسویی ندارند و با یافته‌های گیبز و کافی [۳۴] که نشان دادند «دانشجویان استادانی که رویکرد تدریس دانشجو محور را اتخاذ می‌کنند، کمتر از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند»، همسویی دارند؛ یافته‌های این پژوهش، همچنین با یافته‌های دوچی و دن بوچه [۱۸]، تریگول و همکاران [۳۲]، گیبز و کافی [۳۴]، گو و کمبر [۳۳]، رامسدن [۳۶ و ۳۷] و تریگول و همکاران [۳۵] که نشان دادند «رابطه‌ای معنادار میان رویکرد تدریس فراگیر محور و رویکرد یادگیری عمیق وجود دارد»، همسویی ندارند.

در پاسخ به این پرسش که «آیا در به‌کارگیری رویکردهای تدریس به‌وسیله اعضای هیئت علمی بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت، سابقه تدریس و سن، تفاوتی وجود دارد؟»، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های نورتون و همکاران [۵۴] که طی یک نظرسنجی در ایالات متحده دریافتند که اعتقادات در خصوص تدریس در رشته‌های مختلف با هم متفاوت اند، همسویی ندارند.

در پاسخ به این پرسش که «آیا در به‌کارگیری رویکردهای یادگیری به‌وسیله دانشجویان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر رشته تحصیلی، جنسیت، سن و مقطع تحصیلی، تفاوتی وجود دارد؟»، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های ریچاردسون [۶۲]، سیف [۶۰] که نشان دادند «رابطه‌ای معنادار، میان جنسیت دانشجویان و رویکرد مطالعه آنان دیده‌ نمی‌شود»، همسویی دارند؛ یافته‌های این پژوهش با یافته‌های بیگز [۹]، کمبر و گو [۳۳] و واتکینز و تیت [۳۹] که نشان دادند «بیشتر دانشجویان کارشناسی، کمتر از رویکرد یادگیری عمیق استفاده می‌کنند» و با یافته‌های برادفورد [۲۳] و بیگز [۹] که نشان دادند «دانشجویان

نتایج آزمون تحلیل واریانس، نشان می‌دهند، در هیچ یک از رویکردهای یادگیری، میان دانشجویان مجموعه دانشکده‌های سه‌گانه از لحاظ آماری، تفاوتی وجود ندارد (جدول ۸).

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به این پرسش که اعضای هیئت علمی، «اغلب با چه رویکردهایی تدریس می‌کنند و دانشجویان با چه رویکردهایی یاد می‌گیرند؟»، یافته‌ها با یافته‌های تریگول و پروسر [۱۵] و نورتون و همکاران^۱ [۵۶] که نشان دادند «بالغ بر نیمی از استادان، شیوه تدریس معلم محور را اتخاذ می‌کنند»، همخوانی دارد؛ همچنین این نتیجه با یافته‌های کاومن^۲ [۵۷]، برادرسن^۳ [۵۸] و کریک و استازکیویز^۴ [۵۹] که نشان دادند «شیوه غالب مطالعه دانشجویان، شیوه استراتژیک است»، همسویی دارد؛ باین حال، یافته‌های این پژوهش با بخشی از یافته‌های پارسا و ساکتی [۳]، سیف [۶۰] و هاتیوا و بایرن باوم [۶۱] که نشان دادند «بیشترین شیوه مورد استفاده به‌وسیله دانشجویان، شیوه یادگیری عمیق است»، همسویی ندارد. در پاسخ به پرسش دیگر که «چه رابطه‌ای میان شیوه‌های تدریس اعضای هیئت علمی با شیوه‌های یادگیری دانشجویان وجود دارد؟»، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های مطالعه دوچی و دن بوچه [۱۸]، تریگول و همکاران [۳۲]، گیبز و کافی [۳۴]، تریگول و پروسر [۳۵]، رامسدن [۳۶ و ۳۷]، تریگول و پروسر [۱۵]، انویزل [۱۳]، واتکینز و هاتی [۳۹]، کمبر و مک کی [۴۰]، تریگول و پروسر [۱۵]، بیگز [۱۰ و ۴۱]، شل و تریگول [۴۳] و شپاردوگیلبرت [۴۴] که نشان دادند، «رابطه‌ای معنادار میان رویکرد تدریس معلم محور و رویکرد یادگیری سطحی وجود دارد و اعضای هیئت علمی که رویکرد تدریس معلم محور دارند به‌احتمال، بیشتر مشوق

1. Norton et.al
2. Cowman
3. Brodersen
4. Carrick & Staszkiwicz

را به دانش‌آموزان بیاموزند اما به‌نظرمی‌رسد، شکافی برطرف‌نشده‌ی میان انتظاراتها و فعالیت‌ها در کلاس‌های درس دیده‌می‌شود، چراکه نظام نمره‌دهی که اساس آن، تشویق و رقابت است با هدف مشارکت دانشجویان، مخالف است و همچنین، هدف‌های رفتاری که در آموزش به‌کاربرده‌می‌شوند، جایی برای تفکر خلاقانه نمی‌گذارند؛ درواقع، آنچه استادان می‌آزمایند، معرف آن چیزی است که درس می‌دهند و در ورای آنچه آنها درس می‌دهند، دانشجویان یاد نمی‌گیرند که چه موضوعی مهم‌تر از سایر موضوع‌هاست، بلکه می‌آموزند آنچه به‌واقع اهمیت دارد، موضوع نیست بلکه نمره است.

از آنجاکه همه تلاش‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری به یادگیری عمیق و کاربردی، معطوف است و از آنجاکه در این میان استادان در این امر، نقشی مهم برعهده‌دارند، لزوم دقت و بررسی در کاربرد روش‌های جدید و نو در تدریس، بیشتر احساس می‌شود. متأسفانه بیشتر استادان در عمل با به‌کاربردن روش‌های سنتی و معلم‌محور در تدریس و عدم توجه به نیازهای یادگیری دانشجویان و تأکید بر حفظ مطالب در ارزشیابی‌ها، آنان را هرچه بیشتر به‌سوی یادگیری سطحی سوق می‌دهند. درضمن با توجه به ضعف و معایب نظام آموزشی کشور و رقابت منفی میان فراگیران، آنان فقط به فکر کسب نمره برای گرفتن مدارک بالاتر بدون توجه به یادگیری این مطالب هستند. یکی از اصول اساسی در یادگیری بهتر، استفاده از روش‌های نوین در تدریس و پیوند دادن مطالب آموخته‌شده با نیازهای روزمره فراگیران است ولی این امر در عمل اجرا نشده‌است و از فلسفه و هدف خود، دور مانده‌است. اگر اعضای هیئت علمی در ارزیابی‌هایشان بر باز تولید دانش عرضه‌شده در کلاس درس یا کتاب تأکید کنند، این کار، مشوق دانشجویان برای حفظ و تکرار درس و حدس‌زدن آنچه از آن ارزیابی به‌عمل می‌آید و در نتیجه، اتخاذ شیوه یادگیری سطحی است اما اگر اعضای هیئت علمی در ارزیابی خود بر سازماندهی، تبدیل دانش، استنباط و تجزیه‌وتحلیل

تحصیلات تکمیلی، بیشتر از رویکرد یادگیری عمیق استفاده‌می‌کنند»، همسویی ندارند.

برای اینکه دانشجویان در آینده، شهروندانی مفید شوند، باید افرادی خلاق، نقاد و دارای بینش علمی و آزادی اندیشه باشند. در برنامه‌های دانشگاه‌ها باید روش‌هایی گنجانده‌شوند که از طریق آنها دانشجویان، قابلیت‌های چگونگی آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند، زیرا معرفت در فرایند اندیشه منظم رشد می‌یابد؛ بنابراین در هر محیط آموزشی غنی، فرد باید بتواند بدون جهت‌دادن، آزادانه و متفکرانه به کاوش بپردازد، آموخته‌های خود را وحدت بخشد و به‌سوی تعالی گام بردارد. دانشجویان به‌جای کسب حقایق علمی باید به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به‌جای انباشتن حقایق علمی در ذهن، بیاموزند که «چگونه خودشان فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند؟» و در فرایند آموزش باید بتوانند ادراک حسی فهم نظریات مختلف را تجزیه‌وتحلیل کرده، تفکر علمی و نقادانه خود را تقویت کنند و رشد دهند؛ برای رسیدن به چنین اهدافی، یافتن فرصت‌ها و موقعیت‌های مطلوب یادگیری لازم‌اند که با دست‌ور دادن، موعظه‌کردن، القا و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگران به‌وجود نیاورند، زیرا محدود کردن آموزش و پرورش به انتقال و حفظ حقایق علمی، رشد طبیعی دانش‌آموزان را محدود خواهد ساخت.

به‌نظرمی‌رسد، رویکرد تعلیم و تربیت عصر صنعتی، راه‌حل عصر ما، یعنی عصر اطلاعات نیست و نمی‌تواند جوانان امروز را برای جهانی پیچیده که در انتظار آنهاست، آماده‌کند؛ بنابراین باید در آموزش دانشجویان از روشی استفاده کنیم که تجزیه‌وتحلیل حقایق علمی را به آنان بیاموزد تا آنها بتوانند نظریه‌هایی جدید را تولید و سازماندهی کنند، حقایق موجود را مقایسه و استنتاج کرده، مسائل را ارزشیابی و حل کنند و از عقاید خود به‌طور منطقی و مستدل دفاع کنند. ما باید روش‌های تدریسی را بیابیم که روش تفکر

فرایند یاددهی - یادگیری، فرایندی دوطرفه است (که در آن هم فراگیر و هم یاددهنده با هم تعامل دارند و این فرایند، جریانی یک طرفه نیست) پردازند و به نقش دانشجویان در افزایش کیفیت تدریس و دخیل کردن آنان در فرایند ارزشیابی و انتخاب موضوع‌های مورد علاقه و لازم برای ایشان در جریان تدریس توجه کنند؛ همچنین، کلاس‌های فوق برنامه برای دانشجویان برگزار کنند تا بتوانند با استفاده از معلومات آموخته شده در کلاس درس به حل مسائلی که توسط خود آنان در زندگی شناسایی شده‌اند، در آن کلاس‌ها پردازند؛ همچنین راهنمایی استادان برای استفاده از مثال‌ها و نمونه‌هایی واقعی که در زندگی روزمره مطرح‌اند، بی‌گمان، دانشجویان را در یادگیری و کاربرد آنچه آموخته‌اند، یاری خواهد کرد. کمک گرفتن از استادان و معرفی کتاب‌هایی فراتر از مباحث کلاسی ولی مرتبط به مبحث مطالب ارائه شده، دانشجو را به یادگیری خارج از کلاس تشویق خواهد کرد؛ در ضمن، تشویق استادان به استفاده از رویکردهای تدریسی که به یادگیری عمیق دانشجویان منتهی شوند از طریق قائل شدن امتیاز علمی برای مدرسانی که از رویکردهایی جدید استفاده می‌کنند، نوعی علاقه‌مندی را در استادان برای اتخاذ رویکردهای تدریس بهتر ایجاد می‌کند.

بررسی عوامل موثر در شکل‌گیری و عدم شکل‌گیری یادگیری در دانشجویان یکی از موضوعات مورد بررسی برای محققان آینده می‌تواند باشد. در هر کار پژوهشی، پاره‌ای محدودیت‌ها وجود دارند که تحقیق و نتیجه آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند، عواملی مانند ابزار جمع‌آوری اطلاعات؛ با عنایت به این امر که ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق، پرسش‌نامه بوده‌است، تمام محدودیت‌های تحقیق پرسش‌نامه‌ای را دارد. کمبود یا عدم دسترسی به پژوهش‌های مشابه با این پژوهش به ویژه در ایران و عدم دسترسی به منابع جدید به دلیل محدودیت در دسترسی به این منابع، از جمله عواملی هستند که این تحقیق را با محدودیت‌هایی مواجه کرده‌اند.

اطلاعات توسط دانشجویان تأکید کنند، این امر، تشویق کننده دانشجویان برای پیوند دادن آموخته‌های خود به یکدیگر و اتخاذ شیوه عمقی یادگیری است.

نتایج ارزیابی شیوه‌های یادگیری در طول زمان نشان می‌دهند که دانشجویان بر اثر تجارب خود از آموزش عالی، به درگیر شدن با شیوه مطلوب آموزش عالی، یعنی شیوه عمقی تشویق نمی‌شوند؛ اینچنین استنباط می‌شود که محیط تدریس و یادگیری به خودی خود، دانشجویان را ملزم و تشویق به استفاده از شیوه عمقی یادگیری نمی‌کند و ادراک‌های دانشجویان از آنچه برای موفقیت، لازم است، به ضرورت، درگیری معنادار آنها با مواد درسی را در پی ندارد. کیفیت کل یادگیری و نتایج یادگیری با شیوه‌های یادگیری دانشجویان، مرتبط است و اگر اعضای هیئت علمی از ویژگی‌های دانشجویان خود بر حسب رویکردشان به یادگیری بیشتر آگاه باشند، این دو می‌توانند بهبود یابند. وقتی تدریس، تسهیل یادگیری تلقی شود آنگاه اعضای هیئت علمی، همراه با دانشجویان در مسیری کیفی تعامل می‌ورزند که یادگیری به معنای ساختن فعالانه از سوی دانشجویان نه چیزی که استاد ابلاغ می‌کند. شیوه عمقی با هدف بیشتر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها سازگار است و تلاش اعضای هیئت علمی باید در این راستا باشد که دانشجویان را به سوی یادگیری عمقی سوق دهند. با توجه به این امور، استادان باید برای استفاده از روش‌های فراگیر محور و فعال کردن دانشجویان در کلاس درس، آموزش لازم را بگذرانند و از روش‌های ارزیابی‌ای استفاده کنند که طی آنها بر آنچه دانشجویان فهمیده‌اند، تأکید شود و به تعمیق یادگیری در دانشجویان از طریق استفاده از مطالب مورد نیاز آنان و پیوند دادن مطالب با نیازهای روزمره این دانشجویان و تشویق دانشجویان به استفاده از آموخته‌ها از طریق کاربرد این آموخته‌ها در حل مسائل روزمره خود، افزایش کیفیت تدریس، استفاده از منابع جدید، به روز کردن اطلاعات علمی و تعمیق فهم این مطلب که

Journal of Educational Psychology, 63, 1-17.

12. Ramsden, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.
13. Entwistle, N. (1991). Approaches to Learning and Perceptions of The Learning Environment. Higher Education 22 201-204.
14. Sadler-Smith E, Tsang F.(1998) A Comparative Study of Approaches to Studying in Hong Kong and the United Kingdom. British Journal of Educational Psychology. 68(1) : 81-93.
15. Trigwell, K. and Prosser, M. (1991). 'Relating learning Approaches, Perceptions Of Context And Learning Outcomes', Higher Education (Special Edition on Student Learning) 22, 251-266.
16. Trigwell, K. and Prosser, M. (1997). Towards an Understanding of Individual Acts of Teaching and Learning. Higher Education Research and Development. 16 (2), 241-252.
17. Drew, P. Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, Learning Approaches and Academic Achievement: a causal Modeling Investigation with Hong Kong Tertiary Students. British Journal of Educational Psychology, 68.
18. Dochy, F. Den Bossche, P.(2005).The Relationship Between Student's Approaches to Learning and Assessment of Learning Outcomes, Educational journal of Psychology educational, Vol. XX, N.4, pp.327-341.
19. Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of Response To An Approaches To Studying Inventory Across Contrasting Groups And Contexts. European Journal of Psychology of Education, 15(1) , 33-48.
20. Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983) Understanding Student Learning. Croom Helm, London.
21. Marton, F. (1981). Phenomenographic: Describing conceptions of Learning. International Journal of Educational Research, 19, 277-300.
22. Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for the relational perspective. Studies in Higher Education, 12(3), 275-286.
23. Bradford, Karen. (2007). Deep and Surface Approaches to Learning Strategic Approach to Study In Higher Education, Based on Phenomenographic Research.
24. Evans, P. & Duvall, E.(2007).Relationship and Assessment Results And Approaches To Learning And Studying In Year Two Medical Students ,Black Well Publishing, ltd 2007, Medical Education.

منابع

۱. غفوری، علی و ماگنس اشتاین‌برگ (۱۳۷۴)؛ «رویکردهای یادگیری دانشجویان ایرانی در دانشگاه نیوساس ویلز استرالیا»، مجله اندیشه و رفتار؛ سال دوم، ش ۱ و ۲، صص ۶۴ تا ۷۱.
2. Cano, F. (2005). Consonance and Dissonance In Students' Learning Experience. Learning and Instruction, 15, 201-223.
3. Travis, J. E. (1996). Models for Improving College Teaching: A Faculty Resources Gains in Student Learning. ED39 4441.
4. Guskin, A. E. (1996). Restructuring our Universities, Focusing on Student Learning.
۵. رضایی، کوروش و حمید کوهستانی (۱۳۷۸)؛ «بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران؛ دوره هفدهم، ش ۲، صص ۲۲ تا ۳۱.
۶. پارسا، عبدالله و پرویز ساکتی (۱۳۸۶)؛ رویکردهای یادگیری و ادراک های دانشجویان از برنامه درسی اجرایشده و دوره تحصیلی»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز؛ دوره ۲۶، صص ۱ تا ۲۳.
۷. سعیدی پور بهمن؛ مرجان معصومی فرد و میترا معصومی فرد (۱۳۹۲)؛ «بررسی رابطه منبع کنترل، سبک‌های یادگیری و یادگیری خودتنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره‌های آموزشی بر خط»، پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق)، ش ۲ (۲)، صص ۱۹ تا ۳۸.
8. Marton, F., & Saljo, R. (1976a). On Qualitative Differences In Learning -- I: Outcome And Process. British Journal of Educational Psychology. 46: 4-11.
9. Biggs, J.B. (1987). Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
10. Biggs, J.B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. Higher Education Research and Development 8: 7-25.
11. Biggs, J.B (1993). What Do Inventories of Students' Learning Processes Really Measure? A Theoretical Review and Clarification. British

۳۳. Kember, D. and Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*. 65 (1), 58-74.
۳۴. Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
۳۵. Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P., and Martin, E. (1998). Improving Student Learning Through a Focus on the Teaching Context. In Rust, C. (ed.), *Improving Student Learning*, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford, pp. 97-103.
۳۶. Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
۳۷. Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed.). Scottish Academic Press.
۳۸. Ramsden, P. and Entwistle, N. J. (1981). Effects of Academic Department on Students Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*. 51, 368-383.
۳۹. Watkins, D. and Hattie, J. (1990). Individual and Contextual Difference in the Approaches to Learning of Australian Secondary School Students. *Educational Psychology*. 10 (4), 333-342.
۴۰. Kember, D. and McKay, J. (1996). Action Research into the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*. 67 (5), 528-554.
۴۱. Biggs, J.B. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style Or Approach? In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
۴۲. Kember, D. and Leung, D. Y. P. (1998). The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with Confirmatory Factor Analysis on the Structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*. 68, 395- 407.
۴۳. Shale, S. and Trigwell, K. (2002). Student Approaches to Learning. <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+main.asp>.
۴۴. Sheppard, C. and Gilbert, J. (1991). Course Design, Teaching Method and student Epistemology. *Higher Education*. 22, 229-249.
۴۵. Scouller, K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination Versus Assignment Essay. *Higher Education*. 35, 453-472.
۲۵. محسن پور، مریم؛ الهه حجازی و علیرضا کیامنش (۱۳۸۶)؛ «نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران»، فصلنامه نوآوری های آموزشی؛ سال پنجم، ش ۱۶، صص ۹ تا ۳۵.
۲۶. موسی پور، نعمت الله (۱۳۷۷)؛ «ارزشیابی برنامه درس روش ها و فنون تدریس دوره های تربیت دبیر دانشگاه های ایران»، فصلنامه مدرس علوم انسانی؛ دوره هفتم، صص ۲۳ تا ۴۷.
۲۷. شعبانی، حسن (۱۳۸۲)؛ مهارت های آموزشی و پرورشی - روش ها و فنون تدریس؛ چ ۱۶، تهران: انتشارات سمت.
۲۸. موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۲)؛ «تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟»، پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق)؛ ش ۲ (۳)، صص ۴۹ تا ۷۸.
۲۹. نصر، احمدرضا و عشرت زمانی (۱۳۸۶)؛ «مقایسه شیوه های تدریس و تعامل آموزگاران دارای مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی با آموزگاران دارای مدرک کارشناسی سایر رشته ها»، مجله روان شناسی و علوم تربیتی؛ سال سی و هفتم، ش ۴، صص ۳۳ تا ۵۹.
۳۰. خراشادی، فاطمه (۱۳۹۰)؛ «شیوه ارتقای کیفیت سخنرانی»، مجله گام های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی؛ دوره هشتم، ش ۲، صص ۲۰۰ تا ۲۰۳.
31. Kember. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 1-25). Camberwell, Vic.: ACER.
32. Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Educ*. 37: 57-70.

55. Biggs, J., Kember, J., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
56. Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 50, 537-571.
57. Cowman S. The Approaches to Learning of Student Nurses In The Republic of Ireland and Northern Ireland. *Journal of Advanced Nursing*. 1998; 28(4) : 899-910.
58. Brodersen Lisa D.(2007) Approaches to studying and study Tactics of Baccalaureate Nursing Students [dissertation]. University of Northern Iowa: [Cited in: 16 August 2011].
59. Carrick JA, Staszkiwicz M.(2010). The Effect of Classroom and Clinical Learning Approaches on Academic Achievement In Associate Degree Nursing Students [Dissertation]. Indiana: University of Pennsylvania; 2010.
۶۰. سیف، دیبا (۱۳۸۶): «رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ دوره سوم، ش ۱ و ۲، صص ۴۴ تا ۵۲.
61. Hativa, Nira & Birenbaum, Menucha (2000). Who prefer what? Disciplinary Differences in students preferred approaches to teaching and learning style Research in higher education, 41(2).
62. Richardson, S. T. E. (1990). Reliability and Replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15, 155-168. 57.
46. Tang, T. and Williams, J. (2001). Misalignment of Learning Context. An Explanation of the Chinese Learner Paradox. <http://www.bus.qut.edu.au/schools/economics/documents/disc-papers-pre2001/tang-williams-79.pdf>.
47. Samuelowicz, K. and Bain, J. D. (2001). Revisiting Academic Beliefs About Teaching and Learning. *Higher Education*. 41, 299-325.
48. McKey, J. and Kember, D. (1997). Spoonfeeding Leads to Regurgitation: A Better Diet Can Result in More Digestible Learning Outcomes. *Higher Education Research and Development*. 16 (1), 55-67.
49. Entwistle, J., and Tait, H. (1990). Approaches to Learning, Evaluations of Teaching, And Preferences for Contrasting Academic Environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
50. Cliff, A. F. (1998). Teacher-Learners' Conceptions of Learning: Evidence of a Communalist Conception amongst Postgraduate Learners. *Higher Education*. 35, 205-220.
51. Pollio, H. R. and Beck, H. P. (2000). When the Tail Wags the Dog. Perceptions of Learning and Grade Orientation in, and by, Contemporary College Students and Faculty. *The Journal of Higher Education*. 71 (1), 84-102.
52. Ho, A., Watkins, D. and Kelly, M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*. 42, 143-169.
53. Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. 30. p. 607-610.
54. Prosser, M., & Trigwell, K. (2007). Approaches to Teaching Inventory - R. Unpublished Questionnaire.