

مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی  
دانشگاه شهید چمران اهواز، زمستان ۱۳۸۶  
دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۴  
صص: ۲۱-۴۶

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۰۳/۰۶  
تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۰۶/۳۰  
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۰۹/۱۸

## بررسی تأثیر روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

دکتر جلیل فتح‌آبادی\*

دکتر علی‌اکبر سیف\*\*

### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر نشان دادن تأثیر دو روش متداول سنجش کلاسی (تشریحی و چهارگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین بوده است. برای انجام این پژوهش تعداد ۳۳۲ نفر از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در رشته‌های روان‌شناسی و مدیریت آموزشی دانشگاه‌های شاهد و آزاد اسلامی اراک شرکت داشتند. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به رویکردهای مطالعه دانشجویان از پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST) و برای اندازه‌گیری راهبردهای آماده شدن برای امتحان از پرسشنامه محقق ساخته‌ای با همین نام استفاده شد. داده‌های مربوط به این متغیرها در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در ابتدا و انتهای ترم تحصیلی جمع‌آوری شد. معدل واحدهای درسی گذرانده شده دانشجویان نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری MANCOVA و ANCOVA استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از امتحان‌های تشریحی دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنها را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد. در تعامل بین سطوح متغیرهای روش سنجش و پیشرفت تحصیلی، تعامل روش سنجش تشریحی و سطح پیشرفت تحصیلی

\* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، [fathabadi1351@yahoo.com](mailto:fathabadi1351@yahoo.com)

\*\* استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

بالا در مقایسه با سایر شکل‌های تعامل متغیرهای مذکور، باعث می‌شود که دانشجویان رویکرد عمقی‌تری در مطالعه داشته باشند.

**کلیدواژگان:** سنجش تشریحی و چندگزینه‌ای، رویکردهای یادگیری، رویکرد سطحی، رویکرد عمقی مطالعه، راهبردهای آماده شدن برای امتحان، پیشرفت تحصیلی

### مقدمه

آلدerson<sup>۱</sup> و وال، ۱۹۹۳؛ چنگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷)

نشان داده‌اند که روش‌های سنجش تأثیر زیادی در رویکردهای مطالعه یادگیرندگان و نیز راهبردهای آنها برای آماده شدن جهت امتحان دارد. علاوه بر اثر کلی آزمون، نوع آزمون یکی از عوامل تأثیرگذار در رویکردهای مطالعه و یادگیری است. اسپت و براون<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) اعتقاد دارند که در هنگام آماده شدن برای امتحان، سؤال‌های تشریحی روش‌های برتر مطالعه را برمی‌انگیزند، اما آزمون‌های عینی باعث یادگیری سطحی جزئیات می‌شوند، زیرا تأکید این آزمون‌ها بر بازشناسی است و لازم نیست که یادگیرندگان مطالب و ایده‌های موجود را سازمان‌دهی کنند یا درباره آنها استدلال کنند. توماس و بین<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) هم با انجام یک پژوهش نشان دادند که دانشجویان برای روش‌های مختلف سنجش از رویکردهای متفاوت مطالعه بهره

سنجش آموخته‌ها یکی از فعالیت‌های مهم معلم است که با هدف‌های مختلف مانند تصمیم‌گیری درباره ارتقاء پایه تحصیلی دانش‌آموزان، فراهم کردن بازخورد مناسب از آموزش و یادگیری معلمان و دانش‌آموزان و به صورت کلی برای بهبود آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخی از متخصصان (سیف، ۱۳۸۴) عقیده دارند که بر خلاف تصور معمول سنجش پایان دهنده سایر فعالیت‌های آموزشی معلم نیست، بلکه واقعیت این است که غالباً سنجش و اندازه‌گیری تعیین کننده فعالیت‌های آموزشی معلمان و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان است. به سخن دیگر، چگونگی مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان به طور مستقیم از ماهیت سنجش تأثیر می‌پذیرند.

### بررسی سوابق تحقیق

پژوهش‌های مختلف (از جمله

- 1- Alderson
- 2- Cheng
- 3- Speth, & Brown
- 4- Thomas, & Bain

می‌گیرند. به باور سیف (۱۳۸۴) وقتی که دانش‌آموزان یک کلاس از پیش می‌دانند که در ارزشیابی از یادگیری آنها از آزمون عینی استفاده خواهد شد، هنگام مطالعه و یادگیری مطالب درس، در جهت پیدا کردن و به یاد سپردن نکات جزئی و پراکنده درس خواهند کوشید و به مسائل کلی و ساختاری آن توجه زیادی نخواهند کرد. در مقابل، یادگیرندگان که خود را برای شرکت در یک امتحان تشریحی آماده می‌کنند به اطلاعات پراکنده درس چندان اهمیتی نمی‌دهند و بیشتر سعی می‌کنند تا مسائل کلی و استنباطی را فرا بگیرند. تأثیر کلی روش‌های سنجش بر نحوه مطالعه دانش‌آموزان و روش‌های آموزشی معلم واش بک<sup>۱</sup> (الدرسون و وال، ۱۹۹۳) یا بک واش<sup>۲</sup> (بیگز، ۱۹۹۵) نامیده شده و بارها توسط متخصصان به ویژه در زمینه آزمون‌های زبان مورد بررسی قرار گرفته است. به اعتقاد چنگ (۱۹۹۷) مطالعه در زمینه واش بک بیشتر ناشی از پیشرفت‌های اخیر در آزمون زبان انگلیسی است اما در آموزش عمومی نیز مورد استفاده قرار گرفته است. به باور وی تأثیر نوع سنجش در فرایند

آموزش بسیار گسترده است به گونه‌ای که نحوه تدریس معلم، نحوه یادگیری دانش‌آموز و آنچه که آموزش داده می‌شود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پوفام<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) می‌گوید تأثیر سنجش بر آموزش و یادگیری به این دلیل ایجاد می‌شود که «آنچه مورد سنجش قرار می‌گیرد تبدیل به چیزی می‌شود که برای آن ارزش قائل می‌شوند و طبیعی است که همان هم آموزش داده می‌شود». تأثیر نوع سنجش بر مطالعه یادگیرندگان و آموزش معلم به اندازه‌ای است که برخی از متخصصان مانند مورو<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) و مسیک<sup>۶</sup> (۱۹۹۶، ۱۹۹۲) اعتقاد دارند که این اثر را باید جزء ویژگی‌های آزمون‌ها به حساب آورد، و از روایی واش بک<sup>۷</sup> یا روایی پیامدی<sup>۸</sup> سخن گفته‌اند. بدین معنی که روایی یک آزمون را باید بر این اساس که تا چه اندازه تأثیرات مثبت در آموزش و یادگیری به جای می‌گذارد، بررسی کرد. با وجود ادعاهایی که درباره تأثیر نوع آزمون بر رویکردهای مطالعه و یادگیری وجود دارد، برخی از یافته‌های

4- Popham

5- Morrow

6- Messick

7- washback validity

8- consequential validity

1- Washback

2- Backwash

3- Biggs

پژوهشی از این دیدگاه حمایت نمی‌کنند. بر اساس نظر توماس و روهور<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) گرچه بسیاری از دانشجویان می‌دانند که باید از راهبردهای مختلف مطالعه در هنگام آماده شدن برای امتحانات تشریحی و چند گزینه‌ای استفاده کنند، اما در عمل تعداد اندکی از آنها از راهبردهای متفاوت برای این دو نوع امتحان استفاده می‌کنند. اسکولر و پروسر<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) نیز با انجام یک پژوهش دریافتند که رابطه‌ای بین به کارگیری آزمون چندگزینه‌ای و استفاده از رویکرد سطحی مطالعه وجود ندارد، بلکه برداشت دانشجویان از الزامات تکلیف است که بر استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر بیشتری می‌گذارد. این یافته‌های ناهماهنگ نشان دهنده ضرورت بررسی بیشتر تأثیر نوع آزمون بر استفاده از رویکردهای مطالعه است. زمانی که از آزمون‌های خطیر<sup>۳</sup> برای تصمیم‌گیری‌های مهم درباره ادامه تحصیل یا اشتغال یادگیرندگان استفاده می‌شود، این اثر مشهودتر است. استفاده از آزمون‌های پر مخاطره در نظام آموزشی کشور ایالات متحده باعث پیدایش اصطلاح «آموزش

جهت داده شده بوسیله اندازه‌گیری»<sup>۴</sup> شده است (پوفام، ۱۹۸۷). منظور از آموزش جهت داده شده بوسیله اندازه‌گیری یک رویکرد کلی نسبت به آموزش است که در آن هدف اصلی معلم بالا بردن سطح عملکرد دانش‌آموزان با یک روش خاص اندازه‌گیری است (لفرانسوا، ۲۰۰۰ به نقل از سیف، ۱۳۸۴). پوفام (۱۹۸۷) از این هم فراتر رفته و از «اصلاحات آموزشی جهت داده شده توسط اندازه‌گیری»<sup>۵</sup> سخن به میان آورده و معتقد است که با اصلاح اندازه‌گیری آموزشی می‌توان برنامه‌های درسی را هم اصلاح کرد. بارنز، کلارک و استفنس<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) نقش سنجش در اصلاح برنامه‌های درسی به اندازه‌ای می‌دانند که از دید آنها هرگونه تلاش برای اصلاح برنامه‌ها بدون توجه به اصلاح و تغییر روش‌های سنجش کاری بیهوده خواهد بود. سنجش هم می‌تواند موتور اصلاح برنامه‌های درسی باشد و هم به عنوان یک مانع اساسی بر سر راه آموزش قرار می‌گیرد. ارپ وود<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) نیز بعد از بررسی نقش سنجش در اصلاح برنامه‌های

4- measurement-driven instruction

5- Lefrancois

6- measurement-driven reforms

7- Barnes, Clark, &amp; Stephens

8- Orpwood

1- Rohwer

2- Scouler, &amp; Prosser

3- high stakes tests

گر چه تأثیر کلی سنجش بر روش‌های مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان به دفعات مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شده است، با این وجود نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در این باره زیاد همسو نیست. آیا همان گونه که آزمون‌های سرنوشت ساز یا پرمخاطره بر روش‌های مطالعه دانشجویان تأثیر می‌گذارد، نوع سنجش کلاسی نیز بر روش‌های مطالعه و آمادگی دانشجویان برای امتحانات کلاسی تأثیر می‌گذارد؟ اگر پاسخ مثبت است این تأثیر تا چه اندازه و به چه صورت است؟ آیا تأثیر امتحانات عینی و انشایی بر رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان متفاوت است؟ آیا امتحانات تشریحی استفاده از راهبردهای عمقی و امتحانات چندگزینه‌ای استفاده از راهبردهای سطحی را تشویق می‌کنند؟ رویکردهای مطالعه تا چه اندازه به عنوان یک خصیصه، ثابت می‌مانند و تا چه اندازه تحت تأثیر اثرهای کوتاه مدت سنجش پایان ترم قرار می‌گیرند؟ در حالی که برخی از متخصصان عقیده دارند که دانشجویان و دانش‌آموزان از روش‌های مختلف مطالعه برای امتحانات چندگزینه‌ای و تشریحی استفاده می‌کنند (مانند سیف، ۱۳۸۴) برخی دیگر (اندروز و فولی‌لاو، ۱۹۹۴) از تأثیر دراز مدت آزمون‌ها بر سبک‌های مطالعه سخن

درس علوم، علت برخی مشکلات را عدم توجه کافی به نقش سنجش دانسته و ضرورت توجه بیشتر متخصصان را به نقش سنجش یادآوری می‌کند.

پژوهش‌های مختلف (انتویستل و تیت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ لاریلارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ گیبس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴) نشان می‌دهد که هم عوامل فردی مانند انگیزه‌ها و سبک‌ها و هم عوامل محیط آموزشی مانند سنجش بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می‌گذارند. وجود رابطه بین رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در چندین پژوهش به اثبات رسیده است. به طور معمول پیشرفت تحصیلی بالا با رویکردهای عمقی و راهبردی همبستگی مثبت و با رویکرد سطحی همبستگی منفی دارد. نیوستید<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته روان‌شناسی در مراحل مختلف تحصیل با جهت‌گیری معنایی (رویکرد عمقی مطالعه) همبستگی مثبت دارد. سدلر- اسمیت<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) نیز وجود چنین رابطه‌ای را در دانشجویان رشته بازرگانی نشان داد.

- 1- Entwistle, & Tait
- 2- Laurillard
- 3- Gibbs
- 4- Newstead
- 5- Sadler-Smith

گفته‌اند. به نظر می‌رسد که در مطالعه این پدیده باید تأثیرات نوع سنجش بر رویکردها یا سبک‌های مطالعه را که در زمان طولانی‌تری آشکار می‌شوند از تأثیر نوع سنجش بر راهبردهای مورد استفاده جهت آماده شدن برای امتحان متفاوت دانست. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر این است که «تأثیر روش‌های مختلف سنجش کلاسی را بر رویکردهای مطالعه دانشجویان و راهبردهای مورد استفاده آنها در آماده شدن برای امتحانات پایان ترم تحصیلی نشان دهد».

### روش

**جامعه آماری:** تمامی دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های روانشناسی (گرایش بالینی در دانشگاه شاهد و عمومی در دانشگاه آزاد اسلامی اراک) و علوم تربیتی (رشته مدیریت آموزشی در هر دو دانشگاه) که در ترم دوم سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ ثبت نام کرده‌اند. تعداد این دانشجویان مطابق اطلاعات دریافتی از این دو دانشگاه ۷۶۰ نفر است.

**روش نمونه‌گیری:** روش نمونه‌گیری در این پژوهش خوشه‌ای دو مرحله‌ای است. با توجه به ضرورت همکاری کامل اساتید در

اجرای طرح مورد نظر، یک نفر از اساتید رشته روانشناسی و یک نفر از اساتید علوم تربیتی هر کدام از دانشگاهها که برای همکاری کامل آمادگی داشتند، انتخاب شدند. سپس یک کلاس از دانشجویان ورودی سال‌های مختلف که با استاد مورد نظر درسی را انتخاب کرده بودند، برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. جدول ۱ مشخصات کلاس‌هایی را که به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده‌اند، نشان می‌دهد. انتخاب یک کلاس از هر ورودی به این دلیل بود که هر کدام از دانشجویان بیش از یک بار مورد پرسش قرار نگیرند و در عین حال حداکثر تعداد دانشجویان ممکن هم در گروه نمونه حضور داشته باشند.

### ابزارها و روش جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها

در پژوهش حاضر سه دسته از اطلاعات جمع‌آوری شد: اطلاعات مربوط به رویکردهای مطالعه، اطلاعات مربوط به راهبردهای آماده شدن برای امتحان و اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

**الف) رویکردهای مطالعه:** برای

جدول ۱. مشخصات کلاس‌های انتخاب شده به عنوان نمونه پژوهشی

نام استاد	نام دانشگاه / رشته تحصیلی	نام درس	سال ورود دانشجویان	تعداد انتخاب شده برای تحلیل	نوع عمل آزمایشی (نوع امتحان)
دکتر رهنما	شاهد / مدیریت آموزشی	روانشناسی تربیتی	۸۳	۴۰	چندگزینه‌ای
		آموزش ضمن خدمت	۸۲	۲۰	تشریحی
		روانشناسی عمومی	۸۴	۲۱	چندگزینه‌ای
دکتر روشن	شاهد / روان‌شناسی بالینی	آسیب شناسی روانی	۸۳	۳۵	تشریحی
		تشخیص و روش‌های آن	۸۲	۳۰	چندگزینه‌ای
آقای پیرانی	آزاد اسلامی اراک / مدیریت آموزشی	مسائل جوانان و نوجوانان	۸۲	۳۲	تشریحی
		روان‌شناسی رشد ۱	۸۱	۴۷	چندگزینه‌ای
		روانشناسی رشد ۲	۸۳	۳۰	تشریحی
دکتر میرمهدی	آزاد اسلامی اراک / روان‌شناسی عمومی	مشکلات یادگیری	۸۱	۱۶	چندگزینه‌ای
		تفاوت‌های فردی	۸۱	۱۳	چندگزینه‌ای
		نوروسایکولوژی	۸۳	۱۴	تشریحی
		نگرش‌ها و تغییر آن	۸۲	۳۱	تشریحی

مطالعه (مانند ASI<sup>۲</sup> و RASI<sup>۳</sup>) است که پس از سال‌ها پالایش نسخه‌های قبلی ساخته شده است. در حالی که نسخه‌های قبلی معمولاً علاوه بر سه رویکرد رایج مطالعه (سطحی، عمقی و راهبردی) از طریق روش

جمع‌آوری این اطلاعات از «پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان» (ASSIST<sup>۱</sup>) استفاده شده است. این پرسشنامه که توسط انتویستل و تیت (۱۹۹۷) ساخته شده است، آخرین پرسشنامه از سری پرسشنامه‌های رویکردهای

2- Approaches to Studying Inventory (ASI)

3- Revised Approaches to Studying Inventory (RASI)

1- Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

تحلیل عاملی رویکردهای دیگری نیز بدست می‌دادند، پرسشنامه حاضر دارای سؤال‌هایی است که فقط سه رویکرد ذکر شده را می‌سنجند. این پرسشنامه ۵۲ سؤال دارد که تعداد ۳۲ سؤال آن که به رویکردهای سطحی و عمقی مربوط است، در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. برای سنجش هر کدام از رویکردها از ۱۶ سؤال استفاده شده است که هر ۴ سؤال به یک خرده‌مقیاس تعلق دارند. به این ترتیب هر رویکرد دارای ۴ خرده‌مقیاس است که راهبردها و انگیزه‌های مطالعه و یادگیری را می‌سنجند.

خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی عبارتند از: جسجوی معنا از مطالب مورد مطالعه<sup>۱</sup>، مرتبط ساختن اندیشه‌های مطرح شده در متن<sup>۲</sup>، استفاده از شواهد در هنگام داوری و نتیجه‌گیری<sup>۳</sup>، علاقه‌مندی به مطالب مورد مطالعه<sup>۴</sup>. سه خرده‌مقیاس نخست برای سنجش راهبردهای مطالعه و یادگیری و خرده‌مقیاس چهارم مختص انگیزه‌های مطالعه. خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی عبارتند از: حفظ کردن مطالب نامرتبط و

پراکنده<sup>۵</sup>، مطالعه بدون هدف<sup>۶</sup>، محدود کردن مطالعه به سرفصل‌ها<sup>۷</sup>، و مطالعه به خاطر ترس از شکست خوردن<sup>۸</sup>. سؤال‌های این پرسشنامه به شکل مقیاس پنج قسمتی لیکرت تنظیم شده است که پاسخ دهندگان نظر خود را درباره هر کدام از گویه‌ها با گذاشتن علامت در یکی از گزینه‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف مشخص می‌کنند. به هر کدام از گزینه‌ها وزنی از عدد ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد و نمره مربوط به هر کدام از مقیاس‌ها از طریق جمع کردن ارزش عددی سؤال‌های مربوطه بدست می‌آید.

ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در یک پژوهش مستقل توسط دیزت (۲۰۰۱) مورد مطالعه قرار گرفته و شاخص‌های روانی و پایایی آن محاسبه شده است. مک کیون، تیت و انتویستل (۲۰۰۰) نیز ویژگی‌های این پرسشنامه را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۲۸۴ دانشجو بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش ضمن تأیید ساختار عاملی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری موجود، ضریب پایایی (ضریب آلفای کرونباخ)

5- unrelated memorizing  
6- lack of purpose  
7- syllabous boundness  
8- fear of failou

1- see king meaning  
2- relating ideas  
3- use of evidence  
4- interest in ideas



بررسی این راهبردها معمولاً از طریق ابزارهای خود گزارشی است. در پژوهش حاضر نیز با توجه به اینکه پرسشنامه‌های موجود در زمینه راهبردهای مطالعه و یادگیری برای اندازه‌گیری این متغیر مناسب نیستند، لذا پرسشنامه جدیدی ساخته شده است. برای ساختن پرسشنامه راهبردهای آماده شدن برای امتحان در پژوهش حاضر اقدامات زیر انجام شد.

۱- از آنجا که در پژوهش حاضر رویکردهای سطحی و عمقی مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین ابتدا ویژگی‌های هر کدام از این رویکردها به صورت مفصل مورد مطالعه قرار گرفت. هدف از انجام این کار تعیین انواع راهبردهایی بود که افراد دارای رویکرد عمقی و سطحی در مطالعه خود از آنها استفاده می‌کنند.

۲- پرسشنامه‌های رویکردهای مطالعه و پرسشنامه‌های راهبردهای آماده شدن برای امتحان مورد بررسی قرار گرفت. هدف از بررسی این ابزارها کسب اطلاع از چگونگی سنجش رویکردها و راهبردها با استفاده از این ابزارها و نیز آشنایی با نوع سؤالات موجود در این ابزارها بود.

۳- در مرحله بعدی راهبردهای مرتبط با هر کدام از رویکردهای سطحی و عمقی مطالعه

رویکردهای عمقی و سطحی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ محاسبه کرده‌اند. بر اساس گفته کربر (۲۰۰۳)، انتویستل و همکاران (۱۹۹۷) با انجام تحلیل عاملی به سه عامل اصلی (عمقی، سطحی و راهبردی) رسیدند و برای هر کدام از این عوامل به ترتیب ۴، ۴ و ۵ خرده مقیاس معرفی کردند. کربر (۲۰۰۳) در مطالعه خود که با ۱۰۸۰ نفر از دانشجویان کانادایی انجام داد، نتایجی مشابه نتایج پژوهش دوم انتویستل و همکاران به دست آورده است.

در این پژوهش نیز ساختار عاملی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی نتایج به دست آمده از داده‌های مربوط به ۳۲۸ نفر در پیش آزمون مورد مطالعه قرار گرفته است. زمانی که در تحلیل عاملی به جای تک تک سؤالات به توصیه انتویستل و همکاران مجموع نمره‌های سؤال‌های هر خرده مقیاس را در تحلیل وارد می‌کنیم ساختار عاملی پرسشنامه تأیید می‌شود. ضرایب پایایی محاسبه شده به روش آلفای کرانباخ نیز برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۴۶ تا ۰/۸۰ است.

#### ب) راهبردهای آماده شدن برای

**امتحان:** راهبردهای آماده شدن برای امتحان عبارتند از روش‌هایی که دانشجویان برای شرکت در یک آزمون خاص به کار می‌گیرند.

تعیین شد. بررسی ابزارهای بالا نشان داد که بسیاری از سؤال‌هایی که برای سنجش راهبردهای مربوط به رویکردهای عمقی و سطحی در این پرسشنامه‌ها وجود دارد، دارای شباهت و هم‌پوشانی زیادی است، بنابراین با اطمینان می‌توان از این سؤال‌ها یا سؤال‌های مشابه برای ساختن ابزار موردنظر استفاده کرد.

۴- در نهایت تعداد ۴۰ سؤال به عنوان سؤال‌های اولیه پرسشنامه نوشته شد. این سؤال‌ها به طور مستقیم ناظر به یکی از رویکردهای سطحی یا عمقی مطالعه است. از نوشتن سؤال‌های مربوط به سایر عوامل خودداری شد، زیرا در این مطالعه هدف بررسی انواع راهبردهای مطالعه مورد استفاده دانشجویان نیست، بلکه هدف بررسی میزان استفاده از راهبردهای عمقی و سطحی مطالعه در هنگام مواجهه با امتحان‌های تشریحی و چندگزینه‌ای است.

#### روایی و پایایی پرسشنامه راهبردهای آماده شدن برای امتحان

برای بررسی روایی سازه پرسشنامه راهبردهای آماده شدن برای امتحان، از تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی

استفاده شد. در تحلیل اولیه پرسشنامه ۴۰ سؤالی راهبردهای آماده شدن برای امتحان، ۱۱ عامل ارزش ویژه‌ای بالاتر از ۱ داشتند، با این حال در بین عامل‌های مذکور دو عامل برجسته‌تر از سایر عامل‌های استخراج شده است. به طوری که این دو عامل هم ارزش ویژه‌ای بالاتر از سایر عامل‌ها دارند و هم این که درصد بیشتری از واریانس کل را تبیین می‌کنند. با توجه به یافته مذکور و با توجه به مبانی نظری موجود درباره طبقه‌بندی راهبردهای آماده شدن برای امتحان این دو عامل به عنوان معیار تحلیل در نظر گرفته شد و بر این اساس مجدداً تحلیل عاملی برای سؤالات پرسشنامه مذکور انجام شد که این تحلیل منجر به استخراج دو عامل گردید. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه راهبردهای آماده شدن برای امتحان از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و برای عامل‌های راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان و راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ۰/۸۶ محاسبه شد.

ج) اندازه‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی: برای تعیین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین از میانگین نمره‌های

دروس گذرانده شده آنها استفاده شد. مشخص کنند. برای تکمیل پرسشنامه دانشجویانی که معدل دروس آنها جزء ۲۷ درصد بالایی دانشجویان بودند، به عنوان دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و دانشجویانی که معدل دروس آنها جزء ۲۷ درصد پایینی بود به عنوان دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین در نظر گرفته شدند.

### روش اجرا

متغیر مستقل فعال در این پژوهش، نوع سنجش یا امتحان دروس مورد نظر بود که بسته به کلاس مورد مطالعه به صورت تشریحی یا چندگزینه‌ای در طول ترم تحصیلی در قالب امتحان‌های تکوینی و نیز در پایان ترم در قالب امتحان پایانی درس برگزار گردید. پژوهش‌گران در ابتدای ترم تحصیلی با هماهنگی اساتید مربوطه یک جلسه در هر کدام از کلاس‌های مورد مطالعه حضور پیدا کرده و نسخه پیش‌آزمون پرسشنامه‌های رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان را بر روی دانشجویان اجرا نمودند. دستورالعمل چگونگی تکمیل پرسشنامه‌ها در پیش‌آزمون از پاسخ‌دهندگان خواسته بود که رویکرد کلی مطالعه خود را، صرف نظر از نوع امتحان، با پاسخ دادن به سؤالات پرسشنامه مربوطه

مشخص کنند. برای تکمیل پرسشنامه راهبردهای مطالعه نیز از دانشجویان خواسته شد تا صرف نظر از نوع امتحان چگونگی مطالعه خود برای امتحان‌ها را مشخص کنند. پس از جمع‌آوری داده‌های پیش‌آزمون در هر کدام از کلاس‌های مورد مطالعه جلسه‌ای تشکیل شده و چگونگی ادامه پژوهش و نحوه همکاری دانشجویان برای آنها تشریح شد. همچنین در این جلسه به دانشجویان اعلام شد که امتحان‌های تکوینی و پایانی آنها در درس مربوطه از کدام نوع (تشریحی یا چندگزینه‌ای) خواهد بود.

در هر کدام از کلاس‌های مورد مطالعه بر اساس میزان پیشرفت درس و نیز تلاقی یا عدم تلاقی با تعطیلات و مواردی از این قبیل حداقل دو و حداکثر سه بار امتحان تکوینی برگزار شد. همان طور که قبلاً نیز گفته شد هدف از اجرای این امتحانات آشنا کردن دانشجویان با شکل امتحان نهایی بود تا نحوه مطالعه خود را بر اساس نوع امتحان شکل بدهند. پس از اتمام دروس و قبل از توزیع برگه‌های امتحان نهایی، پرسشنامه‌های پژوهش در بین دانش‌آموزان توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در اجرای پس‌آزمون از دانشجویان خواسته شد تا با توجه به چگونگی آماده شدن برای امتحان خاصی که

ملاحظه‌ای دارد، اما این نمره‌ها برای دانشجویان مشمول سنجش تشریحی تفاوت چندانی نکرده است. نمره‌های رویکرد سطحی مطالعه نیز برای دانشجویان مشمول سنجش چندگزینه‌ای از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش پیدا کرده و برای دانشجویان مشمول سنجش تشریحی قدری کاهش داشته است. همچنین، نمره‌های راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان از پیش‌آزمون به پس‌آزمون برای دانشجویان مشمول سنجش چندگزینه‌ای کاهش و برای دانشجویان مشمول سنجش تشریحی افزایش نشان می‌دهد. همچنین، نمره‌های راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان برای دانشجویان مشمول سنجش چندگزینه‌ای افزایش و برای دانشجویان مشمول سنجش تشریحی کاهش نشان می‌دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بکارگیری انواع مختلف امتحان باعث شده است که دانشجویان راهبردهای متناسب با امتحان را برای مطالعه و آماده شدن برای امتحان بکار بگیرند. نکته جالب اینجاست که آزمون‌های چندگزینه‌ای بیش از آزمون‌های تشریحی توانسته است دانشجویان را به سمت استفاده از راهبردهای

در آن شرکت کرده‌اند به پرسشنامه‌ها جواب بدهند. انتظار می‌رفت مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان‌دهنده میزان تأثیر نوع امتحان بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان باشد.

### نتایج پژوهش

در این بخش ابتدا خلاصه‌ای از اطلاعات توصیفی بدست آمده از پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار نمره‌های دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو متغیر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان آمده است. در ادامه پس از جدول‌های مربوط به اطلاعات توصیفی، اطلاعات مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهش آمده است. ابتدا یک تحلیل چندمتغیری برای هر فرضیه انجام شده است و پس از آن برای روشن‌تر شدن رابطه زوج متغیرها تحلیل یک متغیری و آزمون تعقیبی مربوط به هر فرضیه انجام و نتیجه آن گزارش شده است.

همان‌طور که اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد، نمره‌های رویکرد عمقی مطالعه برای دانشجویان مشمول سنجش چندگزینه‌ای از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش قابل

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون رویکردهای مطالعه و راهبردهای

آماده شدن برای امتحان در امتحانات تشریحی و چندگزینه‌ای

متغیر	نوع امتحان پایانی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پیش‌آزمون رویکرد عمقی مطالعه	چند گزینه‌ای	۳/۹۶۹	۰/۵۱۳	۱۳۷
	تشریحی	۳/۹۴۹	۰/۵۲۰	۱۲۵
	کل	۳/۹۵۹	۰/۵۱۶	۲۶۲
پیش‌آزمون رویکرد سطحی مطالعه	چند گزینه‌ای	۳/۲۰	۰/۷۵۳	۱۳۷
	تشریحی	۳/۱۸۵	۰/۷۴۳	۱۲۵
	کل	۳/۰۲۰	۰/۷۶۳	۲۶۲
پیش‌آزمون راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان	چند گزینه‌ای	۳/۷۰۰	۰/۵۱۴	۱۳۷
	تشریحی	۳/۶۶۱	۰/۴۹۶	۱۲۵
	کل	۳/۶۸۲	۰/۵۰۵	۲۶۲
پیش‌آزمون راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان	چند گزینه‌ای	۳/۱۱۲	۰/۵۴۸	۱۳۷
	تشریحی	۳/۴۳۵	۰/۵۴۶	۱۲۵
	کل	۳/۲۶۶	۰/۵۷۰	۲۶۲
پس‌آزمون رویکرد عمقی مطالعه	چند گزینه‌ای	۳/۳۰۰	۰/۸۳۴	۱۳۷
	تشریحی	۳/۸۷۰	۰/۹۷۰	۱۲۵
	کل	۳/۵۷۱	۰/۹۴۴	۲۶۲
پس‌آزمون رویکرد سطحی مطالعه	چند گزینه‌ای	۳/۴۴۵	۰/۸۱۲	۱۳۷
	تشریحی	۲/۹۷۷	۰/۷۲۸	۱۲۵
	کل	۳/۲۲۲	۰/۸۰۷	۲۶۲
پس‌آزمون راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان	چند گزینه‌ای	۳/۵۰۳	۰/۷۰۴	۱۳۷
	تشریحی	۳/۸۵۷	۰/۶۱۳	۱۲۵
	کل	۳/۶۷۱	۰/۶۸۴	۲۶۲
پس‌آزمون راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان	چند گزینه‌ای	۳/۴۶۶	۰/۸۳۵	۱۳۷
	تشریحی	۳/۲۹۴	۰/۵۲۸	۱۲۵
	کل	۳/۳۸۴	۰/۷۱۰	۲۶۲

مورد انتظار سوق دهد. به بیان دیگر آزمون‌های تشریحی نتوانسته‌اند مطالعه دانشجویان را عمقی‌تر بکنند ولی آزمون‌های چندگزینه‌ای مطالعه دانشجویان را سطحی‌تر کرده‌اند.

معنی‌دار برای عامل روش سنجش وجود دارد. این اثر چند متغیری نشان می‌دهد که بین رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان دانشجویان مشمول روش‌های سنجش چندگزینه‌ای و تشریحی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $P < 0/001$ ) و  $F_{(۴,۲۵۳)} = ۱۷/۸۴۸$  و  $\lambda = ۰/۷۸$  ویلکز). برای بررسی تفاوت بین میانگین گروه‌های مشمول سنجش‌های چندگزینه‌ای و تشریحی از لحاظ متغیرهای وابسته، آزمون‌های تحلیل کوواریانس یک متغیری برای هر متغیر وابسته انجام شد. جدول ۳ نتایج این آزمون‌ها را نشان می‌دهد.

**بررسی تأثیر نوع سنجش کلاسی (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان دانشجویان**

برای بررسی تأثیر روش سنجش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که یک اثر چندمتغیری

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان مشمول سنجش‌های چندگزینه‌ای و تشریحی

سطح معنی‌داری	مقدار F	گروه مشمول سنجش تشریحی		گروه مشمول سنجش چندگزینه‌ای		شاخص‌ها متغیرها
		SD	M	SD	M	
۰/۰۰۱	۲۵/۸۱۰	.۹۷	۳/۸۶	.۸۳	۳/۲۹	رویکرد عمقی مطالعه
۰/۰۰۱	۴۸/۴۹۳	.۷۲	۲/۹۷	.۸۱	۳/۴۴	رویکرد سطحی مطالعه
۰/۰۰۱	۲۶/۰۷۶	.۶۱	۳/۸۵	.۷۰	۳/۵۰	راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان
۰/۰۰۱	۱۵/۳۶۰	.۵۲	۳/۲۹	.۸۳	۳/۴۶	راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان

استفاده شده است. مطابق این قاعده ۲۷ درصد بالا و پایین پیوستار پیشرفت تحصیلی برای تحلیل انتخاب شد.

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری، نتایج نشان داد که یک اثر چند متغیری برای عامل سطح پیشرفت تحصیلی وجود دارد. این اثر چند متغیری نشان می‌دهد که بین رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، تفاوت معنی‌دار وجود دارد

$P < 0/001$  و  $F_{(۱,۲۵۶)} = ۷/۶۱۶$  و  $\lambda = ۰/۸۸۶$  و یلکز). برای بررسی تفاوت بین میانگین گروه‌های مشمول سنجش‌های چندگزینه‌ای و تشریحی از لحاظ متغیرهای وابسته، آزمون‌های تحلیل کوواریانس یک متغیری برای هر متغیر وابسته انجام شد. جدول ۴ نتایج این آزمون‌ها را نشان می‌دهد.

همان طور که جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین نمره‌های رویکرد عمقی و راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا، بیشتر از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین است. بر عکس، میانگین نمره‌های رویکرد سطحی مطالعه و راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین،

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون‌های یک متغیری  $F$ ، تفاوت معنی‌داری بین دانشجویان مشمول سنجش‌های چندگزینه‌ای و تشریحی در رویکرد عمقی مطالعه ( $P < 0/001$  و  $F_{(۱,۲۵۶)} = ۲۵/۸۱۰$ ) و رویکرد سطحی مطالعه ( $P < 0/001$ )،  $F_{(۱,۲۵۶)} = ۴۸/۴۹۳$  و راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان ( $P < 0/001$ ) و  $F_{(۱,۲۵۶)} = ۲۶/۰۷۶$  و راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان ( $P < 0/001$ ) و  $F_{(۱,۲۵۶)} = ۱۵/۳۶۰$  نشان می‌دهد.

بررسی تأثیر آزمون‌های تشریحی و چندگزینه‌ای بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در این قسمت ابتدا این فرضیه که پیشرفت تحصیلی اثر معنی‌داری بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان دارد، بررسی شد و پس از آن تأثیر تعاملی نوع سنجش و پیشرفت تحصیلی بر متغیرهای وابسته مورد آزمون قرار گرفت. برای گروه‌بندی دانشجویان به دو دسته دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین از قاعده کرتون<sup>۱</sup> (۱۹۵۷؛ به نقل از لو و سون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵)

- 1- Cureton
- 2- Lu, & Suen

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

سطح معنی داری	مقدار F	گروه دارای پیشرفت تحصیلی بالا		گروه دارای پیشرفت تحصیلی پایین		شاخصها متغیرها
		SD	M	SD	M	
۰/۰۰۱	۱۸/۸۳۲	.۹۶	۳/۸۴	.۸۹	۳/۳۳	رویکرد عمقی مطالعه
۰/۰۰۸	۷/۱۹۵	.۸۷	۲/۹۸	.۷۹	۳/۵۶	رویکرد سطحی مطالعه
۰/۰۰۱	۱۲/۶۳۵	.۶۱	۳/۹۲	.۶۴	۳/۵۰	راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان
۰/۰۱۳	۶/۳۵۴	.۶۹	۳/۱۳	.۵۷	۳/۶۶	راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان

نمره‌های دانشجویان گروه‌های حاصل از تعامل سطوح متغیرهای روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی از نظر متغیرهای وابسته، آزمون‌های تحلیل کوواریانس یک متغیری برای هر متغیر وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل تفاوت معنی داری بین رویکرد عمقی دانشجویان گروه‌های حاصل از تعامل سطوح متغیرهای روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد ( $P < 0/001$  و  $F_{(1,148)} = 14/249$ ). سایر اشکال تعامل بین این دو متغیر نتایج معنی داری را نشان نداد.

برای بررسی تفاوت بین میانگین نمره‌های رویکرد عمقی مطالعه دانشجویان گروه‌های حاصل از تعامل سطوح متغیرهای

بیشتر از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالاست. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری، نتایج نشان داد که یک اثر چند متغیری معنی دار حاصل تعامل سطوح متغیرهای روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی وجود دارد. این اثر چند متغیری نشان می‌دهد که تعامل سطوح متغیرهای روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی باعث شده که بین دانشجویان گروه‌های حاصل از این تعامل از نظر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان، تفاوت معنی دار وجود داشته باشد ( $P < 0/001$  و  $F_{(4,154)} = 4/654$  و  $\lambda = 0/886$ ).

برای بررسی تفاوت بین میانگین



جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین نمره‌های تفاضل پیش‌آزمون از پس‌آزمون رویکرد عمقی مطالعه گروه‌های حاصل از تعامل سطوح متغیرهای روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی

گروه‌ها	گروه مشمول چند گزینه‌ای با پیشرفت تحصیلی پایین	گروه مشمول چند گزینه‌ای با پیشرفت تحصیلی بالا	گروه مشمول سنجش تشریحی با پیشرفت تحصیلی پایین	گروه مشمول سنجش تشریحی با پیشرفت تحصیلی بالا
گروه مشمول سنجش چند گزینه‌ای با پیشرفت تحصیلی پایین	-	-	*	-
گروه مشمول سنجش چند گزینه‌ای با پیشرفت تحصیلی بالا	-	-	*	-
گروه مشمول سنجش تشریحی با پیشرفت تحصیلی پایین	-	-	*	-
گروه مشمول سنجش تشریحی با پیشرفت تحصیلی بالا	*	*	-	*

$P \leq 0.05$

روش سنجش و سطح پیشرفت تحصیلی و با توجه به سطوح این متغیرها، آزمون تعقیبی توکی انجام شد. جدول ۵ مقایسه این گروه‌ها با استفاده از آزمون تعقیبی توکی را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین میانگین نمره‌های تفاضل

است که دانشجویان از راهبردهای عمقی تری برای مطالعه استفاده کنند و نیز رویکردهای کلی مطالعه امتحان آنها نیز عمقی تر شود. در مقابل دانشجویانی که امتحان کلاسی آنها از نوع چندگزینه‌ای بوده، نمره‌های بالاتری را در رویکرد سطحی و راهبردهای سطحی مطالعه برای امتحان کسب کرده‌اند. این تأثیر صرف نظر از رشته تحصیلی، دانشگاه، جنس، مدت حضور در دانشگاه و سطح پیشرفت تحصیلی دیده می‌شود. در حالی که برخی از پژوهشگران با اعتقاد به ثابت بودن رویکردهای مطالعه به بررسی آن پرداخته‌اند (ژانگ، ۲۰۰۳؛ داف و همکاران، ۲۰۰۴؛ فیزی، ۱۹۹۹؛ بوساتو و همکاران، ۱۹۹۸؛ اسپت و براون، ۱۹۹۰)، برخی دیگر به بررسی تأثیر عوامل محیطی بر رویکردهای مطالعه پرداخته‌اند که بیانگر اعتقاد به تغییر رویکردها است (مارتن و سالجو، ۱۹۷۶؛ می‌یر و اسکریونر، گو، کمبر، و کوپر، ۱۹۹۴؛ نیوستید، ۱۹۹۸؛ سولومیندز و سوانل، ۱۹۹۵). در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رویکردهای مطالعه در طول زمان و تحت تأثیر متغیر نوع سنجش تغییر می‌کنند. این بخش از یافته‌ها با نتیجه پژوهش‌هایی مانند (آو و انتویستل، ۱۹۹۹؛

دانشجویان مشمول سنجش تشریحی با پیشرفت تحصیلی پایین تفاوت معنی‌دار وجود دارد. تفاوت موجود بیان‌گر این است که در تعامل بین سطوح متغیرهای روش سنجش و پیشرفت تحصیلی، تعامل روش سنجش تشریحی و سطح پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با سایر شکل‌های تعامل متغیرهای مذکور، باعث می‌شود که دانشجویان رویکرد عمقی تری در مطالعه داشته باشند. بین میانگین رویکرد عمقی مطالعه سه گروه دیگر حاصل از تعامل مذکور، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی تغییرپذیری رویکردهای مطالعه و تأثیر آزمون بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان

نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که نوع سنجش کلاسی در رویکرد دانشجویان نسبت به مطالعه و نیز در راهبردهایی که در راستای آماده شدن برای امتحان بکار می‌گیرند، تأثیر دارد. بخشی از یافته‌های مربوط به فرضیه اول این پژوهش نشان می‌دهد که بکارگیری امتحان کلاسی از نوع تشریحی باعث شده

می‌توان نتیجه گرفت که آزمون‌های تشریحی مطالعه کنندگان را به سمت استفاده از رویکردهای عمقی مطالعه سوق می‌دهند. در مقابل امتحان‌های چندگزینه‌ای اغلب مستلزم به خاطر سپردن نکات جزئی و پراکنده بوده و بازتولید اطلاعات به خاطر سپرده شده برای موفقیت در این امتحانات کافی است. بازآفرینی مطالب حفظ شده مهمترین مشخصه رویکرد سطحی مطالعه است، لذا می‌توان نتیجه گرفت که امتحان چندگزینه‌ای یادگیرندگان را به استفاده از راهبردهای سطحی مطالعه تشویق می‌کند. نکته جالب اینجاست که در پژوهش حاضر آزمون‌های چندگزینه‌ای بیش از آزمون‌های تشریحی توانسته است دانشجویان را به سمت استفاده از راهبردهای مورد انتظار سوق دهد. به بیان دیگر آزمون‌های تشریحی نتوانسته‌اند مطالعه دانشجویان را عمقی‌تر بکنند ولی آزمون‌های چندگزینه‌ای مطالعه دانشجویان را سطحی‌تر کرده‌اند.

این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهشگرانی مانند بنت، ۱۹۹۳؛ بایرن بام، ۱۹۹۷؛ باد، ۱۹۹۰؛ گیبس، ۱۹۹۲؛ اسپت و براون، ۱۹۹۰؛ اسکولر، ۱۹۹۸؛ و تیواری و تنگ، ۱۹۹۲ همخوانی دارد. بر

بومگارت و هالس، ۱۹۹۹؛ بیگز، ۱۹۹۴؛ بایرن‌بام، ۱۹۹۷؛ کائو، ۲۰۰۵؛ دیویدسون، ۲۰۰۲؛ الی، ۱۹۹۲؛ انتویستل و تیت، ۱۹۹۰؛ گو و کمبر، ۱۹۹۰؛ هتی، بیگز و پوردی، ۱۹۹۶) که به تغییرپذیری رویکردهای مطالعه اعتقاد دارند، همخوانی دارد. اما این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های دیگر (داف، دانلیوی و فرگوسن، ۲۰۰۴؛ ژانگ، ۲۰۰۳؛ هاسال و جویس، ۱۹۹۸) که رویکردهای مطالعه را تغییرپذیر نمی‌دانند هماهنگی ندارد.

#### بررسی تأثیر نوع سنجش کلاسی بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان

یافته‌های پژوهش نشان داد که بکارگیری انواع مختلف امتحان باعث شده است که دانشجویان راهبردهای متناسب با امتحان را برای مطالعه و آماده شدن برای امتحان به کار بگیرند. موفقیت در امتحان‌های تشریحی مستلزم این است که پاسخ‌دهندگان با ترکیب کردن نکات پراکنده یک موضوع تصویری یکپارچه از آن درست کنند و با توجه به شواهد موجود درباره پدیده‌ها داوری کنند. این راهبردها دقیقاً همان مؤلفه‌های رویکرد عمقی هستند. بنابراین

اساس نتایج این پژوهش‌ها دانشجویان با در نظر داشتن این که چه چیزی باعث موفقیت آنها در امتحان نهایی خواهد بود، نوع مطالعه خود را انتخاب می‌کنند. اگر موفقیت در امتحان مستلزم استفاده از رویکرد سطحی مطالعه باشد دانشجویان به سمت آن گرایش پیدا می‌کنند، مگر این که معلمان استفاده از رویکرد عمقی را تشویق کنند و به آن پاداش بدهند. نتیجه برخی از پژوهش‌ها درباره تأثیر نوع امتحان بر رویکردهای مطالعه با نتیجه پژوهش حاضر و آنچه که تاکنون از نتایج پژوهش‌های قبلی گفته شد، همخوانی ندارد. به عنوان مثال اسمیت و میلر (۲۰۰۵) بین فرمت آزمون و رویکردهای مطالعه رابطه‌ای پیدا نکردند.

#### بررسی رابطه رویکردهای مطالعه، پیشرفت تحصیلی و نوع آزمون

نتایج پژوهش حاضر درباره رابطه رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی از یک سو و اثر تعاملی دو متغیر پیشرفت تحصیلی و روش سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان از سوی دیگر نشان می‌دهد که اولاً رویکرد عمقی مطالعه و راهبردهای عمقی آماده شدن برای امتحان با پیشرفت تحصیلی بالا و رویکرد سطحی مطالعه و راهبردهای سطحی آماده شدن برای امتحان با پیشرفت تحصیلی پائین رابطه آماری معنی‌دار دارند و ثانیاً این

نکته بسیار مهمی که باید مورد تأکید قرار بگیرد این است که استفاده از روش‌های مناسب سنجش یکی از عوامل لازم برای استفاده از رویکردهای عمقی مطالعه است، اما کافی نیست. مارتن (۱۹۷۶) در مطالعات اولیه خود با دانشجویان دانشگاه گوتنبرگ دو پژوهش برای القای رویکردهای سطحی و عمقی مطالعه انجام داد. نتایج این دو مطالعه نشان داد که گرچه می‌توان رویکرد مطالعه را بر اساس شرایط یادگیری تغییر داد، اما این

همکاران، ۲۰۰۴؛ دایزت و مارتینسن، ۲۰۰۳؛ دیزت، ۲۰۰۳؛ الیاس، ۲۰۰۵). و بالاخره این که برخی پژوهشگران رابطه بین رویکرد سطحی مطالعه و پیشرفت تحصیلی پائین را تأیید کرده‌اند اما بین پیشرفت تحصیلی بالا و رویکرد عمقی رابطه معنی‌داری نیافته‌اند (مین باشیان و همکاران، ۲۰۰۴؛ دایزت و مارتینسن، ۲۰۰۳؛ بوت، لاکت و ملادنویچ، ۱۹۹۹).

یافته‌های پژوهش حاضر درباره رابطه رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی با نتایج بسیاری از پژوهش‌های موجود در این زمینه (داف و همکاران، ۲۰۰۴؛ دایزت و مارتینسن، ۲۰۰۳؛ دیزت، ۲۰۰۳؛ الیاس، ۲۰۰۵) همخوانی دارد و با نتایج برخی از پژوهش‌ها (مین باشیان و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسکولر، ۱۹۹۸؛ دیویدسون، ۲۰۰۲؛ رز، هال، بولن و وبستر، ۱۹۹۶) همخوانی کامل ندارد. پراکندگی در نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند ناشی از چند عامل باشد. اول این که شاخص‌های عملکرد یا پیشرفت تحصیلی از یک پژوهش به دیگری متفاوت است. علت دیگر پراکندگی در نتایج این پژوهش‌ها مشخصات نمونه‌های مورد مطالعه و نیز روش‌های آماری مورد استفاده است.

که الگوی تأثیر روش‌های مختلف سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پائین متفاوت است. بدین معنا که دانشجویانی که پیشرفت تحصیلی بالا دارند، تحت تأثیر امتحان تشریحی بیشتر از همتایان خود که پیشرفت تحصیلی پائین‌تری دارند، به استفاده از راهبردهای عمقی مطالعه رو می‌آورند. برعکس امتحان‌های چندگزینه‌ای دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پائین را بیشتر به سمت استفاده از راهبردهای سطحی سوق می‌دهند.

نگاهی به نتایج پژوهش‌های قبلی انجام شده درباره رابطه پیشرفت تحصیلی و رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که با وجود مرتبط دانسته شدن رویکرد عمقی با پیشرفت تحصیلی بالا و رویکرد سطحی با پیشرفت تحصیلی پائین، توافق موجود در این زمینه زیاد نیست. برخی از پژوهشگران رابطه معنی‌داری بین رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی پیدا نکرده‌اند (اسکولر، ۱۹۹۸؛ دیویدسون، ۲۰۰۲؛ رز، هال، بولن و وبستر، ۱۹۹۶). برخی دیگر بین رویکرد عمقی و پیشرفت تحصیلی بالا رابطه معنی‌دار گزارش کرده‌اند، اما بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی پائین رابطه‌ای پیدا نکرده‌اند (داف و

## منابع

## فارسی

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). سنجش فرایند و فراورده یادگیری: روشهای قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش سوم). تهران: انتشارات دوران.

## لاتین

- Alderon, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 2, 115-129.
- Andrews, S., & Fullilove, J. (199۴). Backwash and the use of English oral speculations on the impact of new examination upon sixth form English language testing in Hong Kong, *New Horizons*, 34, 46-52.
- Au, C., & Entwistle, N. (1999). **Memorization with understanding in approaches to study: cultural variation or response to assessment demands?** paper presented at the European Association for research on Learning and Instruction Conference. Gothenburg University.
- Barnes, S. M., Clarke, D., & Stephens, M. (2000). Assessment: the engine of systematic curriculum reform? *Curriculum Studies*, 32, 5, 623-650.
- Baumgart, N., & Halse, C. (1999). Approaches to learning across cultures: The role of assessment, *Assessment in Education*, 6, 3, 321-339.
- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying to educational assessment, *Curriculum Forum*, 4, 2, 1-22.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33, 71-84.
- Boad, D. (1990). Assessment and the promotion of educational values. *Studies in Higher Education*, 15, 1, 101-110.

- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 8, 277–300.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., & Maker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influences on academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong, *Language and Education*, 11, 1, 38-54.
- Cuneo, C. J., & Delsworth, H. (2002). *The lost generation in e-learning*: Deep and surface approaches to online learning.
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20, 29–44.
- Diseth, A. (2001). Validation of Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): Application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 381-394.
- Diseth, A., & Martinsen, Y. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement, *Educational Psychology*, 23, 2, 195-207.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approaches to learning, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1970-1920.
- Eley, M.G. (1992) Differential adoption of study approaches within individual students, *Higher Education*, 23, pp. 231–254.

- Elias, R. Z. (2005). Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 12, 194-200.
- Entwistle, J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. J. (200۲). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. *Higher Education*, 19, 156-168.
- 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, 33-48.
- Gow, L., Kember, D., & Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting*
- Hassall, T., & Joyce, J. (1998). Floating on the surface or in the deep end? *Management Accounting*, 76, 46-50.
- Hattie, J., Biggs, J. B., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 2, 99-136.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Lu, C., & Suen, H. K. (1995). Assessment approaches and cognitive styles. *Journal of Educational Measurement*, 32(1), 1-17.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning: 1- Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. (197۶) On non-verbatim training: level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 3, 241-256.



- Minbashian, A., Huon, G.f., & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.
- Morrow, K. (1986). The evaluation of communicative performance. In: Portal, M. (Ed). *Innovations in Language Testing: Proceedings of the IUS/NFER Conference*. London: NFER/Nelson, pp. 1-13.
- Newstead, S. E. (1992). A study of two "quick-and-essay" methods of assessing individual differences in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 299-312.
- Orpwood, G. (2001). The role of assessment in science curriculum reform, *Assessment in Education*, Vol.8, No.2.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction, *Phi Delta Kappa*, 68, 679-682.
- Rose, R. J., Hall, C. W., Bolen, L. M., & Webster, R. E. (1996). Locus of control and college students' approaches to learning. *Psychological...* [www.ecu.edu/cs-acad/fsonline/customcf/fsagenda/fsa408.htm](http://www.ecu.edu/cs-acad/fsonline/customcf/fsagenda/fsa408.htm)
- Sadler-Smith, E. (1997). "Learning style": frameworks and instruments. *Educational Psychology*, 17, 15-63.
- Scoullar, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple-choice question examination versus assignment essay, *Higher Education*, 35, 453-472.
- Scoullar, K., & Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple-choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19, 267-279.
- Septh, G., & Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, vol.4, 189-202.
- Smith, S. N., & Miller, R. J. (2005). Learning Approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational psychology*, 25, 1, 43-53.
- Solomonides, I. & Swannell, M. (1995) Can students learn to change their approach to study? in: G.GIBBS (Ed.) *Improving Student Learning. Through Assessment and Evaluation* (Oxford, The Oxford Center for Staff Development.

- 
- Thomas, P., & Bain, J. (1984). Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Tiwari, A. & Tang, C. (2000). **Does portfolio assessment encourages students to adopt different assessment preparation strategies?** [eduforge.org/docman/.../1111/ePortfolio](http://eduforge.org/docman/.../1111/ePortfolio) Project Research Report.pdf
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.