

مقایسه راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دارای توانایی‌های علمی قوی و ضعیف در دانشگاه تربیت معلم تهران

مهدی اکبری*

دانش آموخته کارشناسی‌ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه تربیت معلم تهران و عضو بنیاد ملی نخبگان ایران

غلامرضا حاجی حسین نژاد

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

نادر طهماسبی آهنگر کلایی

دانشجوی کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۱/۰۳/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۹/۱۹

چکیده

این مطالعه درصدد بوده است که راهبردهای مطالعه و یادگیری به کار گرفته شده در دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی کم و زیاد را مقایسه می‌نماید. بدین منظور ده سؤال پژوهشی طراحی شد؛ سوالات پژوهش در این مطالعه از این قرار بود که «آیا بین کاربرد راهبردهای مطالعه پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهبردهای آزمون، نگرش، اضطراب، انگیزه، تمرکز حواس، خودآزمایی، وسایل کمکی مطالعه و مدیریت زمان بین دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین تفاوت وجود دارد؟». به منظور تحقق اهداف مطالعه داده‌های ۲۱۸ دانشجو در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در دانشگاه تربیت معلم تهران (۱۰۷ دانشجوی قوی و ۱۱۱ دانشجوی ضعیف) که به سؤال‌ها به طور کامل پاسخ دادند، وارد تجزیه و تحلیل شدند. از ابزار تشخیصی با عنوان «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری (LASSI)» ساخته و اینشتاین و پالمر، برای ارزیابی راهبردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان استفاده شد که از روایی محتوایی بالایی برخوردار بوده و پایایی همسانی آن از طریق آلفای کرونباخ در این مطالعه بین ۰/۷۵ تا ۰/۷۸ به دست آمد. نتایج نشان می‌دهد که در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهبردهای آزمون، نگرش، انگیزش، تمرکز حواس، راهنمای مطالعه و مدیریت زمان بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و دانشجویان با پیشرفت پایین، تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ مشاهده شد ($a = 0/01$) و در راهبردهای اضطراب و خودآزمایی در بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. این مقاله در چهار بخش ارائه می‌گردد. در بخش اول مقدمه و مسئله تشریح می‌شود، در بخش دوم مشخصات روش تحقیق؛ در بخش سوم نتایج تجزیه و تحلیل و در بخش چهارم نتایج و پیشنهادات مطرح می‌گردند.

واژه‌های کلیدی

راهبردهای مطالعه، پیشرفت تحصیلی، راهبردهای یادگیری

مقدمه

مطالعه Pressly (1991) نشان داد که دانشجویان موفق در هنگام مطالعه از راهبردهای خلاصه‌برداری بیشتری استفاده می‌نمایند که به یادآوری مطالب کمک شایانی می‌نماید. وی مطرح کرد که کاربرد این شیوه، باعث بهبود یادگیری در بزرگسالان شده، ولی اثر آن در کودکان کمتر است. دلیل آن هم این است که بزرگسالان پس از اینکه نتوانستند به سؤالی پاسخ دهند، دوباره آن مطلب را می‌خوانند، اما کودکان غالباً چنین نمی‌کنند و دوباره آن مطلب را نمی‌خوانند. اما هنگامی که نحوه پیدا کردن جواب این سؤالات به کودکان ارایه می‌شود، توانایی بیشتری برای یادآوری اطلاعات به دست می‌آورند.

نتایج تحقیق کامکار (۱۳۷۶) نیز نشان داده که بین روش مطالعه گروه دانشجویان با عملکرد تحصیلی قوی و ضعیف تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مطالعه فتحی‌آشتیانی و حسنی (۱۳۷۹) به مقایسه چهار راهبرد یادگیری مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازماندهی و نظارت بر درک مطلب بر روی ۶۵۰ دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق پرداخت که نتایج نشان داد که در رشته ریاضی فیزیک بین راهبردهای نظارت بر درک مطلب و بسط‌دهی دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار و در رشته علوم تجربی بین راهبردهای نظارت بر درک مطلب و سازماندهی دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است. در رشته علوم انسانی نیز بین راهبردهای نظارت بر درک مطلب و بسط‌دهی دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. قابل ذکر است که آن‌ها گزارش دادند که در رشته فیزیک بیشترین میزان رابطه راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی به راهبرد بسط‌دهی برمی‌گردد ($r=0/83$). در علوم تجربی نیز بیشترین تاثیر بر پیشرفت تحصیلی به راهبرد نظارت بر درک مطلب ($r=0/61$) و در علوم انسانی بیشترین تاثیر بر پیشرفت تحصیلی به راهبرد بسط‌دهی برمی‌گردد ($r=0/96$).

نتایج مطالعه تفضلی و خدیوزاده (۱۳۸۱) روی ۱۵۳ دانشجوی پرستاری رشته مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد و مقایسه آن با نمونه‌های آمریکا نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دانشجویان نمونه و نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا وجود دارد. مقایسه نتایج نمونه ایرانی و آمریکایی نشان داد که نمره مقیاس راهبردهای آزمون نمونه ایرانی معادل صدک ۴۵ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا؛ نمره مقیاس خودآزمایی نمونه ایرانی معادل صدک ۴۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس راهنمای مطالعه نمونه ایرانی معادل صدک ۸۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس انتخاب ایده اصلی نمونه ایرانی معادل صدک ۵۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس پردازش اطلاعات نمونه ایرانی معادل صدک ۴۰ نمونه

متصدیان آموزش همواره در جستجوی کارآمدترین روش‌های یادگیری بوده‌اند که موفقیت تحصیلی را تضمین نماید. تفاوت‌های فردی در یادگیری در چند دهه گذشته توجه کارشناسان آموزش و یادگیری را برانگیخته است. مطالعات زیادی صورت گرفته که نتایج آن‌ها نشان دادند که تفاوت در میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان به راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان برمی‌گردد. به عبارت دیگر از مهم‌ترین عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، به مشخصات مطالعه و یادگیری آن‌ها مربوط است و بین کاربست راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیر رابطه متقابل و دوسویه وجود دارد.

گانیه (۱۳۷۳) مطرح می‌نماید که برخی نظریه‌پردازان شناختی معتقد هستند که کاربرد این راهبردهای مطالعه و یادگیری در دانشجویان به صورت خودجوش یا خودانگیخته است که حتی اگر در مورد آن‌ها از دانشجویان پرسیده شود، قادر به پاسخگویی درباره راهبردهای شناختی خود نیستند. این در حالی است که گروهی نیز با این نظر مخالف بوده و عقیده دارند که این راهبردها به صورت کاملاً هوشمندانه و اختیاری به کار می‌رود (عباس‌ف، ۱۳۸۷). فراگیری که از این راهبردها استفاده می‌نمایند، در بازبایی اطلاعات موفق هستند و از پیشرفت تحصیلی بالا برخوردارند. اما فراگیری که از این راهبردها کمتر استفاده می‌نمایند، از پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردار هستند (احمدوند، ۱۳۸۰؛ صالحی و عنایتی، ۱۳۸۷؛ هاشمی و همتی، ۱۳۸۷؛ زارعی و مرندی، ۱۳۹۰).

نتایج مطالعه دیگر نشان داده که این راهبردها اکتسابی هستند. دانش‌آموزان هرچه بیشتر از این راهبردها استفاده کنند، می‌توانند در یادگیری موفق باشند. شواهدی نیز نشان داده اگر محیط آموزشی و یادگیری از این مساله آگاه باشند و محیط یادگیری به گونه‌ای طراحی شود که فراگیران را در جهت یادگیری هر چه بیشتر سوق دهد، موجبات پیشرفت تحصیلی بالا آن‌ها را فراهم آورده است (سیف و شفاقی، ۱۳۸۱؛ زارعی و مرندی، ۱۳۹۰؛ صمدی، ۱۳۹۱).

برای یافتن بهترین روش مطالعه و یادگیری، یکی از موثرترین راه‌ها بررسی روش مطالعه افراد موفق است. شناسایی راهبردهای مطالعه در افراد موفق و آموزش آن به سایر دانشجویان در ظرفیت تحصیلی می‌تواند نقش اساسی در رشد و تعالی فرهنگ ملی و ارتقاء سطح آموزش داشته باشد. نتایج مطالعات مختلف نشان داده که دانش‌آموزان ناموفق در مقایسه با دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند، دارای عادت تحصیلی نامناسب‌تر، مهارت‌های تحصیلی و مطالعه ضعیف‌تری هستند. عادات تحصیلی شامل راهبردهای مطالعه و یادگیری، انگیزه، و روش مطالعه می‌باشد.

کنترل و راهبردهای انگیزشی قابل تبیین است. نتایج دیگر این مطالعه نیز نشان داد که رابطه شیوه‌های مطالعه و سبک یادگیری بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار به دست نیامده است.

عباسف (۱۳۸۷) تحقیقی با هدف مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دختر و پسر انجام داده است که نمونه این مطالعه را ۲۴۴۰ دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه از استان‌های تهران، خراسان، ایلام، اصفهان و خوزستان تشکیل می‌دهند. نتایج مطالعه وی نشان داد که دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا از راهبردهای شناختی مخصوص تکالیف ساده، پیچیده و راهبردهای فراشناختی بیشتر از دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین استفاده می‌نمایند. از نتایج دیگر این تحقیق این است که دانش‌آموزان قوی در علوم تجربی بیشتر از دانش‌آموزان رشته ریاضی فیزیک و علوم انسانی از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند؛ دانش‌آموزان قوی علوم انسانی نیز بیشتر از دانش‌آموزان قوی ریاضی فیزیک از راهبردهای شناختی بهره می‌گیرند.

صالحی و عنایتی (۱۳۸۷) به بررسی تأثیر ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران پرداخته‌اند. ۳۸۶ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای بر حسب گروه تحصیلی انتخاب شدند. تحقیق به روش علی، مقایسه‌ای انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه استاندارد شده راهبردهای مطالعه و یادگیری و اینشتاین بود. نتایج نشان داد که دختران نسبت به پسران عملکرد بهتری در حیطه‌های انگیزش، خودآزمایی، مدیریت زمان، پردازش اطلاعات و راهبرد آزمون داشتند. دانشجویان جوان‌تر نمرات بیشتری از دانشجویان با سنین بالاتر در حیطه‌های اضطراب، نگرش، راهبرد آزمون و انتخاب ایده اصلی به دست آوردند. دانشجویان با معدل بالا نسبت به دانشجویان با معدل پایین عملکرد بهتری در حیطه‌های نگرش، خودآزمایی و پردازش اطلاعات داشتند، همچنین هر چند عملکرد دانشجویان کارشناسی در حیطه مدیریت زمان بهتر از دانشجویان کاردانی بود، ولی عملکرد دانشجویان کاردانی در حیطه راهنمای مطالعه بهتر از دانشجویان کارشناسی بود.

هاشمی و همتی (۱۳۸۷) در مطالعه خود به بررسی راهبردهای انگیزشی، نگرشی، مدیریت وقت، آرامش هیجانی، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، فنون مطالعه، خودآزمایی و امتحان‌دهی در بین

هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس تمرکز حواس نمونه ایرانی معادل صدک ۵۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس اضطراب نمونه ایرانی معادل صدک ۶۵ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس مدیریت زمان نمونه ایرانی معادل صدک ۵۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا، نمره مقیاس انگیزش نمونه ایرانی معادل صدک ۱۵ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا و نمره مقیاس نگرش نمونه ایرانی معادل صدک ۲۰ نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا به دست آمده است.

کرمی و همکاران (۱۳۸۴) نیز در مطالعه‌ای به تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه پرداخت. نمونه این مطالعه را ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران تشکیل می‌دادند. نتایج مطالعه وی نیز نشان داد دانش‌آموزان قوی بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف از راهبردها استفاده می‌کنند. از جمله نتایج دیگر مطالعه این بود که دانش‌آموزان دختر بیشتر از پسران، راهبردهای مطالعه و یادگیری را به کار می‌گیرند.

Cano (2006) به بررسی رابطه بین «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» (LASSI)^۱ و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول و آخر پرداخت. وی خرده مقیاس‌های سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری را در سه گروه طبقه‌بندی نمود. گروه اول را راهبردهای عاطفی^۲ نامید که شامل راهبردهای مدیریت زمان، انگیزه، تمرکز حواس و نگرش می‌شود که توانست ۰/۱۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید. گروه دوم را راهبردهای هدف^۳ نامید که شامل خرده مقیاس‌های اضطراب، راهبردهای آزمون، انتخاب ایده اصلی می‌شود که توانست ۱۸ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نماید. گروه سوم خرده مقیاس‌ها راه نظارت بر درک و فهم^۴ نامید که از خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات، خودآزمایی و راهنمای مطالعه تشکیل شده که در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی موفق نبوده است.

ولی‌زاده و همکاران (۱۳۸۶) مطالعه‌ای را روی ۶۲ دانشجویان پرستاری و مامایی دانشکده مامایی تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ انجام داده است. وی درصدد بود تا با استفاده از رگرسیون لجستیک پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید. متغیرهای مستقل شامل منبع کنترل، راهبردهای انگیزشی، سبک‌های یادگیری و شیوه‌های مطالعه بوده‌اند که از طریق آن‌ها درصدد است که متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی دو بخشی (قوی و ضعیف) را پیش‌بینی نماید. نتایج این مطالعه نشان داد که منبع کنترل و راهبردهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان همبستگی معنی‌داری دارد و گزارش داد که ۴۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی توسط واریانس متغیرهای منبع

1. Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)
2. Affective Strategy
3. Goal strategy
4. Comprehension Monitoring

زمان^۶، تمرکز حواس^۷ تاثیر غیرمستقیمی روی ترک تحصیل^۸ داشته است که این تاثیر به واسطه میانگین نمرات کلاسی است و نمی‌توان این تاثیر غیرمستقیم را دست کم گرفت.

Pringle & Lee (1998) نیز ارزش پیش‌بینی‌کنندگی بالا و مناسب «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» (LASSI) را برای موفقیت یا شکست تحصیلی گزارش نمودند. کمیته کالج‌های آتلانتیک با اجرای ابزار (LASSI) دنبال این بودند که راهبردهای مطالعه‌ای را که دانشجویان موفق در یادگیری به کار می‌گیرند، مشخص نمایند. تحلیل نشان داد که دانشجویان ضعیف زیر ۲۵ سال، روی مقیاس «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری»، خودشان را بالاتر از دانشجویان قوی زیر ۲۵ سال ارزشیابی نمودند. این احساس تورم از اطمینان^۹ در دانشجویان بالاتر از ۲۵ سال مشاهده نشده است. دانشجویان قوی بالای ۲۵ سال نمره بالاتری را در مقیاس انتخاب ایده اصلی نسبت به دانشجویان ضعیف بالای ۲۵ سال کسب نمودند.

مطالعات بسیاری رای به وجود رابطه مثبت معنی‌دار بین «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» و میانگین نمرات کلاسی داده‌اند و نمرات راهبردهای مطالعه و یادگیری را پیش‌بینی‌کننده مناسب و قوی برای موفقیت تحصیلی گزارش نمودند (Yip & Chung, 2002; Olaussen & Braten, 1998). (صالحی و عنایتی، ۱۳۸۷؛ هاشمی و همتی، ۱۳۸۷). مطالعاتی نیز وجود داشتند که گزارش نمودند تفاوت‌های جنسی در تاثیر سیاهه بر پیشرفت تحصیلی نقش داشته است، به عبارت دیگر راهبردهای مطالعه در دختر تاثیر بیشتری داشته است (Clifton et al., 2008; Sheard et al., 2009).

این در حالی است که (Weinstein & Palmer, 2002) داده‌های هنجاری خود را به تفکیک جنسیت گزارش ندادند. این مطالعه درصدد بوده است که تعیین نماید راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان تا چه اندازه بر موفقیت تحصیلی آن‌ها موثر است؛ برای این منظور راهبردهای مطالعه و یادگیری به کار گرفته شده دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین را مقایسه می‌نماید.

دانشجویان موفق و ناموفق دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد پرداخته است. برای انجام این کار از پرسشنامه «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» LASSI استفاده شد. این پرسشنامه بین دانشجویان موفق و ناموفق کارشناسی در رشته‌های مدیریت بازرگانی، دبیری زبان انگلیسی، مهندسی شیمی، آموزش ابتدایی، علوم سیاسی، مدیریت صنعتی، زبان و ادبیات انگلیسی توزیع شد. نتایج این مطالعه نشان داد که میزان به‌کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری در دانشجویان موفق بیشتر از دانشجویان ناموفق است.

حقانی و خدیوزاده (۱۳۸۸) مطالعه‌ای را ۴۰ نفر از دانشجویان استعداد درخشان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام دادند که در گروه آزمایشی طی ۲۰ ساعت به آموزش راهبردهای مطالعه و یادگیری پرداختند و در گروه کنترل نیز آموزشی ارائه نشد. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای مطالعه و یادگیری تاثیر زیادی بر بهبود وضعیت مطالعه دانشجویان داشته است و دانش‌آموزانی گروه آزمایش نمره بیشتری را در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل به‌دست آوردند.

Bender & Garner (2010) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین عادات تحصیلی، انگیزش، جنسیت و پیشرفت تحصیلی روی ۳۴۲ دانشجوی سال اولی پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان داده که دانشجویان دختر پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانشجویان پسر داشته‌اند. همچنین بین پنج خرده مقیاس «سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه» و میانگین نمرات کلاسی نمونه رابطه معنی‌دار وجود داشته است؛ به عبارت دیگر همبستگی مثبت معنی‌داری بین خرده مقیاس‌های تمرکز حواس ($r=0/11$)، مدیریت زمان ($r=0/13$)، راهنمای مطالعه ($r=0/10$)، نگرش ($r=0/15$)، و انگیزه ($r=0/23$) با میانگین نمرات کلاسی مشاهده شده است؛ در باقی خرده مقیاس‌ها رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی مشاهده نشده است. زارعی و مرندي (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های حل مساله با پیشرفت تحصیلی پرداخته است. نمونه این مطالعه ۲۹۳ دانشجو علوم انسانی و فنی مهندسی بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. نتایج این مطالعه نشان داد که بین راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود داشته است.

نتایج مطالعه Kearn et al. (1998) نشان می‌دهد، درحالی که میانگین نمرات کلاسی بر ترک تحصیلی تاثیر مستقیم دارد، متغیر استعداد تحصیلی^۱ و شش مقیاس «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» (پردازش داده‌ها، انتخاب ایده اصلی^۲، خودآزمایی^۳، انگیزه^۴، مدیریت

1. SAT, ACT
2. Informational Processing
3. Selecting Main Idea
4. Self Testing
5. Motivation
6. Time Management
7. Concentration
8. Drop out
9. Over-Inflated Sense

اهداف تمقیق

هدف اصلی تحقیق بررسی تفاوت در کاربرد مطالعه و یادگیری به کار گرفته شده دو گروه از دانشجویان قوی و ضعیف می‌باشد. اهداف اختصاصی نیز شامل بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد پردازش اطلاعات بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد انتخاب ایده اصلی بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبردهای آزمون دهی بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد مطالعه نگرش بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد اضطراب بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد انگیزش بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد تمرکز حواس بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد راهنمای مطالعه بین دانشجویان قوی و ضعیف؛ بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد خودآزمایی بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت؛ و بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد مدیریت زمان بین دانشجویان قوی و ضعیف است.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این تحقیق با توجه به موضوع و اهداف آن، از نوع علی و مقایسه‌ای می‌باشد. به این دلیل این تحقیق در زمره تحقیقاتی است که متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) قبلاً اتفاق افتاده است و اکنون این تحقیق درصدد بررسی متغیر مستقل (راهبردهای مطالعه و یادگیری) دانشجویان است. به دلیل حضور تمام وقت در دانشگاه و مشکلات اجرایی برای اجرای پرسشنامه طولانی ۸۰ سؤالی و دریافت اطلاعات کامل تحصیلی دانشجویان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در این مطالعه استفاده شد. در مرحله اول دانشجویان سال سوم و چهارم دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم سابق) در سه خوشه با پیشرفت تحصیلی قوی (دانشجویان با میانگین نمرات کلاسی بالای ۱۷)، متوسط (دانشجویان با میانگین نمرات کلاسی بین ۱۴ تا ۱۷) و ضعیف (دانشجویان با میانگین نمرات کلاسی پایین‌تر از ۱۴) طبقه‌بندی شدند که این تقسیم‌بندی با بررسی آمار و معدل جامعه دانشجویان در بخش آموزش دانشگاه تربیت معلم تهران صورت گرفته است. در مرحله آخر تعداد ۲۴۰ دانشجوی دانشگاه خوارزمی تهران (۱۲۰ دانشجو با پیشرفت تحصیلی قوی و ۱۲۰ دانشجوی با پیشرفت تحصیلی ضعیف) به‌عنوان نمونه این مطالعه انتخاب شدند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ در سال سوم و چهارم دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. داده‌های ۲۱۸ دانشجو (۱۰۷ دانشجوی قوی و ۱۱۱ دانشجوی ضعیف) که به سؤال‌ها به

طور کامل پاسخ دادند، وارد تجزیه و تحلیل شدند.

Weinstein & Palmer (2002) یک ابزار تشخیصی برای ارزشیابی راهبردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان با عنوان «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری (LASSI)» ساخته‌اند که شامل ۱۰ مقیاس و ۸۰ سؤال است. ۱۰ مقیاس شامل پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهبردهای آزمون، نگرش، اضطراب، انگیزه، تمرکز حواس، خودآزمایی، وسایل کمکی مطالعه^۴ و مدیریت زمان می‌باشد. هر مقیاس از ۸ تا ۱۰ عبارت تشکیل شده است و پاسخ‌ها از طیف ۵ گزینه‌ای است (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند؛ معمولاً در مورد من صدق نمی‌کند؛ تا حدی در مورد من صدق نمی‌کند؛ معمولاً در مورد من صدق می‌کند؛ کاملاً در مورد من صدق می‌کند). بیش از ۱۳۰۰ کالج و دانشگاه در ایالات متحده آمریکا با اجرای LASSI سعی می‌نمایند تا دانشجویان در معرض خطر عملکرد پایین تحصیلی را شناسایی نمایند (Olaussen & Braten, 1998; Yeager, 2009).

در مرحله اول ابزار «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» به فارسی برگردانده شد و توسط دو نفر از اساتید زبان دانشگاه ویراستاری شد و شواهد وابسته به محتوای ابزار نیز توسط نظرات شش نفر از اساتید رشته علوم تربیتی و روانشناسی و یازده نفر از دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی ارزیابی شد. برای پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. پایایی آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۷۸ به‌دست آمد (جدول ۱) که در مقایسه با مطالعه (خدیوزاده و همکاران، ۱۳۸۳) که پایایی همسانی درونی با آلفای کرونباخ را بین ۰/۶۱ و ۰/۷۹ گزارش داده است در وضعیت مناسبی قرار دارد.

یافته‌ها

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها (جدول ۲) نشان می‌دهد که در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهبردهای آزمون، نگرش، انگیزش، تمرکز حواس، راهنمای مطالعه و مدیریت زمان بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ وجود داشته و در راهبردهای اضطراب و خودآزمایی در بین دو گروه تفاوتی مشاهده نشده است.

1. Attitude
2. Anxiety
3. Motivation
4. Study aids

جدول ۱. پایایی حاصل از ضریب بازآزمایی و کرونباخ

مقیاس‌ها	پایایی مطالعه <i>Weinstein & Palmer, 2002</i>	ضریب بازآزمایی خدیوزاده و همکاران، ۱۳۸۳	ضریب کرونباخ مطالعه حاضر
پردازش اطلاعات	۰/۸۴	۰/۸۹	۰/۷۵
انتخاب ایده اصلی	۰/۸۹	۰/۸۲	۰/۷۶
راهبردهای آزمون‌دهی	۰/۸۰	۰/۹۴	۰/۷۸
نگرش	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۷
اضطراب	۰/۸۷	۰/۷۹	۰/۷۸
انگیزش	۰/۸۴	۰/۸۹	۰/۷۷
تمرکز	۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۷۵
خودآزمایی	۰/۸۴	۰/۹۱	۰/۷۷
راهنمای مطالعه	۰/۷۳	۰/۸۱	۰/۷۷
مدیریت زمان	۰/۸۵	۰/۷۳	۰/۷۶

جدول ۲. تجزیه و تحلیل فرضیات ($\alpha = 0.01$)

مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد		T	Sig.
		قوی ($n=107$)	ضعیف ($n=111$)		
پردازش اطلاعات	۲۸/۳۱	۲۲/۷۲	۲/۸۱	۶/۸۷	۰/۰۰۱
انتخاب ایده اصلی	۲۴/۷۶	۲۰/۲۱	۳/۷۳	۵/۸۷	۰/۰۰۱
راهبردهای آزمون‌دهی	۲۷/۰۸	۲۴/۸۸	۳/۵۶	۲/۸۳	۰/۰۰۱
نگرش	۲۷/۲۲	۲۳/۴۶	۵/۱۳	۴/۲۲	۰/۰۰۱
اضطراب	۲۹/۵۱	۲۹/۰۰	۴/۱۵	-۰/۷۳	۰/۴۷
انگیزش	۲۷/۶۵	۲۳/۰۸	۴/۲۴	۵/۶۸	۰/۰۰۱
تمرکز حواس	۲۹/۲۹	۲۵/۳۳	۴/۶۲	۴/۴۳	۰/۰۰۱
خودآزمایی	۲۶/۰۹	۲۵/۷۵	۴/۵۵	-۰/۳۸	۰/۷۰
راهنمای مطالعه	۲۶/۶۱	۲۱/۴۷	۴/۵۴	۶/۵۵	۰/۰۰۱
مدیریت زمان	۲۷/۳۲	۲۳/۵۸	۵/۰۵	۴/۲۲	۰/۰۰۱

وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف را نمی‌توان رد نمود؛ بنابراین در بین دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری پردازش اطلاعات وجود دارد. دانشجویان گروه قوی از راهبرد پردازش اطلاعات بیشتر از دانشجویان ضعیف استفاده می‌نمایند.

هدف اول: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد پردازش اطلاعات بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج تجزیه و تحلیل این مقیاس که در جدول شماره ۲ آمده، و مقایسه مقدار معنیداری به دست آمده ($\text{Sig}=0.001$) و بحرانی ($\alpha=0.01$) را نشان می‌دهد که در سطح 0.01 ، فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار رد می‌شود، ولی فرض یک مبنی بر

راهبرد اضطراب در بین دانشجویان قوی و ضعیف مشاهده نشده است (Sig=۰/۴۷).

هدف ششم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد انگیزش بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج تجزیه و تحلیل مقیاس انگیزش که در جدول شماره ۲ آمده، نشان‌دهنده این است که مقدار معنی‌داری (Sig=۰/۰۰۱) کمتر از مقدار بحرانی (α=۰/۰۱) است؛ بنابراین با توجه به شواهد در سطح ۰/۰۱ فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار رد می‌شود، ولی فرض یک را نمی‌توان رد نمود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها مبین این است که در راهبرد مطالعه انگیزش بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانشجویان قوی از راهبرد انگیزشی نسبت به دانشجویان ضعیف بیشتر استفاده می‌کنند.

هدف هفتم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد تمرکز حواس بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج آزمون فرضیات در این مقیاس که در جدول شماره ۲ آمده، نشان‌دهنده این است که درصد معنی‌داری در این مقیاس (Sig=۰/۰۰۱) کمتر از مقدار بحرانی سطح معنی‌داری (α=۰/۰۱) است (جدول ۲). نتایج تجزیه و تحلیل آماری مبین این است که در سطح ۰/۰۱ فرض صفر رد می‌شود، ولی فرض یک رد نمی‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که در راهبرد تمرکز حواس بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

هدف هشتم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد راهنمای مطالعه بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج آزمون فرضیات در این مقیاس که در جدول شماره ۲ آمده، نشان‌دهنده این است که مقدار معنی‌داری به‌دست آمده (Sig=۰/۰۰۱) این مقیاس کمتر از مقدار بحرانی معنی‌داری (α=۰/۰۱) است که با توجه به آن در سطح ۰/۰۱ فرض صفر رد می‌شود، ولی فرض یک را نمی‌توان رد نمود. تجزیه و تحلیل آماری نشان می‌دهد که در کاربرد راهبرد راهنمای مطالعه بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

هدف نهم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد خودآزمایی بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت

نتایج نشان‌دهنده این است مقایسه مقدار معنی‌داری به‌دست آمده (Sig=۰/۷۰) این مقیاس که در جدول شماره ۲ آمده با مقدار بحرانی

هدف دوم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد انتخاب ایده اصلی بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج تجزیه و تحلیل مقیاس ایده اصلی که در جدول شماره ۲ آمده، نشان‌دهنده این است که مقدار معنی‌داری (Sig=۰/۰۰۱) کمتر از مقدار ۰/۰۱ به دست آمده؛ بنابراین در سطح فوق (α=۰/۰۱)، فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار رد می‌شود، ولی فرض یک را نمی‌توان رد نمود. در راهبرد مطالعه و یادگیری انتخاب ایده اصلی بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است و دانشجویان قوی بیشتر از دانشجویان ضعیف از این راهبردها در مطالعه دروس بهره می‌برند.

هدف سوم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبردهای آزمون دهی بین دانشجویان قوی و ضعیف

درصد معنی‌داری در این مقیاس (جدول ۲) مبین این است که در سطح ۰/۰۱ فرض صفر رد می‌شود، ولی فرض یک رد نمی‌شود؛ بنابراین در راهبرد مطالعه و یادگیری راهبردهای آزمون‌دهی در سطح ۰/۰۱ بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است. نتایج حاکی از این است که دانشجویان قوی بیشتر از دانشجویان ضعیف از راهبردهای آزمون‌دهی استفاده می‌نمایند تا در حین آزمون بهترین عملکرد را داشته باشند.

هدف چهارم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد مطالعه نگرش بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج آزمون فرضیات در این مقیاس که در جدول شماره ۲ آمده، نشان‌دهنده این است که مقدار معنی‌داری به‌دست آمده (Sig=۰/۰۰۱) کمتر از مقدار بحرانی معنی‌داری (α=۰/۰۱) می‌باشد که با توجه به آن در سطح ۰/۰۱ فرض صفر رد می‌شود، ولی فرض یک را نمی‌توان رد نمود. بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف در راهبرد نگرش تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است؛ دانشجویان قوی در نگرش وضعیت مناسب‌تری را نسبت به دانشجویان گروه ضعیف دارند.

هدف پنجم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد اضطراب بین دانشجویان قوی و ضعیف

درصد معنی‌داری به‌دست آمده برای مقیاس اضطراب (Sig=۰/۴۷) که در جدول شماره ۲ آمده، بیشتر از مقدار بحرانی برای درصد معنی‌داری (α=۰/۰۱) است که بر اساس آن فرض یک را می‌توان رد نمود، اما شواهد آماری برای رد فرض صفر کافی نیست. نتیجه‌گیری حکایت از آن دارد که در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنی‌داری بین کاربرد

دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۳۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

انتخاب ایده اصلی (هدف دوم تحقیقی): مقیاس انتخاب ایده اصلی «سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری» مهارت‌های دانشجویان در درک اطلاعات مهم، شناسایی مفاهیم کلیدی در یک مطلب ارزشیابی می‌نماید (Weinstein & Palmer (2002). نتایج نشان می‌دهد (جدول ۲) در راهبرد مطالعه و یادگیری انتخاب ایده اصلی بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف در سطح $(\alpha = 0/01)$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد $(Sig = 0/001)$. دانشجویان قوی بیشتر از دانشجویان ضعیف از این راهبردها در مطالعه دروس بهره می‌برند. نتایج مطالعات بسیاری نشان داده است که در کاربرد راهبرد مطالعه و یادگیری انتخاب ایده اصلی در بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در میانگین نمرات دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف در مقیاس انتخاب ایده اصلی کمتر از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی می‌باشد. مطالعه مناسب نیاز دارد که دانشجویان مطالب مهم را از غیرمهم تشخیص دهند. مقایسه داده‌ها با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در مقیاس انتخاب ایده اصلی در صدک ۹۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد؛ میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی معادل صدک ۹۹ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۷۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

راهبردهای آزمون‌دهی (هدف سوم تحقیقی): مقیاس راهبردهای آزمون‌دهی توانایی دانشجویان را در آمادگی و راهبردهای دادن آزمون می‌سنجد. دانشجویان می‌دانند تا چه اندازه برای امتحان باید مطالعه نمایند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها (جدول ۲)، مبین این است که در راهبرد مطالعه و یادگیری راهبردهای آزمون در سطح $0/01$ در بین دو گروه قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. دانشجویان قوی بیشتر از دانشجویان ضعیف از راهبردها استفاده می‌نمایند که در حین آزمون به آن‌ها کمک می‌کند تا بهترین عملکرد را داشته باشند. نتایج مطالعات Weinstein & Palmer (2002) نشان داده که دانشجویان ضعیف کمتر از دانشجویان قوی از راهبردهای آزمون به کار می‌گیرند. مهارت آزمون دادن دانشجویان را قادر می‌سازد که اطلاعات را دوباره کدگذاری نمایند و ماده‌ها را به یاد بیآورند و ارتباط مواد درسی را در یک روش سازمان یافته و هماهنگ در زمان سنجش برقرار نمایند. نمره کم راهبردهای آزمون نشان‌دهنده این است که دانشجویان حداقل توجه را در زمان یادگیری دارند. دانشجو باید بدانند که چطور خود

نشان می‌دهد که در سطح $0/01$ فرض یک مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار رد می‌شود، ولی فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف را نمی‌توان رد نمود. نتایج تجزیه و تحلیل آماری آزمون فرضیات نشان می‌دهد که کاربرد راهبرد خودآزمایی در سطح $0/01$ بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود ندارد $(Sig = 0/70)$.

هدف دهم: بررسی تفاوت در کاربرد راهبرد مدیریت زمان بین دانشجویان قوی و ضعیف

نتایج نشان‌دهنده این است که درصد معنی‌داری به‌دست آمده برای مقیاس مدیریت زمان $(Sig = 0/001)$ که در جدول شماره ۲ آمده، کمتر از مقدار بحرانی برای درصد معنی‌داری $(\alpha = 0/01)$ است که بر اساس آن در سطح $0/01$ فرض صفر را می‌توان رد نمود، اما شواهد برای رد فرض یک کافی نیست. نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف، تفاوت معنی‌داری در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری مدیریت زمان وجود دارد $(Sig = 0/001)$. اهمیت این راهبرد، تأثیر شگرفی است که در میزان بازدهی به جای می‌گذارد.

بمٹ و نتیجه‌گیری

پردازش اطلاعات (هدف اول تحقیقی): اطلاعاتی که پردازش نشوند تنها بازتاب حسی کوتاه‌مدت از خود جای می‌گذارند که این بازتاب حسی تنها در زمان محدود در ذهن باقی می‌ماند؛ راهبردهای بسط و سازماندهی، یادگیری معنی‌دار را افزایش می‌دهد. این راهبردها به دانشجویان کمک می‌نمایند تا بین آنچه می‌دانند و آنچه که سعی می‌کنند تا یاد بگیرند، پلی برقرار نمایند. دانش قبلی، تجارب، نگرش، باورها و مهارت‌های استدلالی به دانشجویان کمک می‌کند که دانشجویان معنایی را برای اطلاعات جدید بسازند؛ ساختن معنای جدید در موقعیت‌های یادگیری و آموزشی حیاتی است. نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف در سطح $0/01$ تفاوت معنی‌داری در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری پردازش اطلاعات وجود دارد $(Sig = 0/001)$. دانشجویان گروه قوی از راهبردهای پردازش اطلاعات بیشتر از دانشجویان ضعیف استفاده می‌نمایند. مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۴۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی؛ میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۶۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین

که با اظهارات خود ارجاعی منفی آشکار می‌شود. کمک و رفع نگرانی شناختی دانشجویانی که در این مقیاس نمره کمی دریافت نمودند، برای کاهش اضطراب به بهبود عملکرد می‌انجامد. مقایسه داده‌های دانشجویان نمونه با مطالعه *Weinstein & Palmer (2002)* نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۶۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی؛ میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۷۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۶۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

انگیزش (هدف ششم تحقیق): نمرات این مقیاس درجه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را برای مطالعه و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد. این مقیاس رفتارهای خواندن متون درسی، آماده شدن برای کلاس، سخت‌کوشی در مطالعه حتی برای موضوعاتی که علاقه‌ای وجود ندارد را در برمی‌گیرد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها (جدول ۲) مبین این است که انگیزه در سطح $0/01$ بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($Sig=0/001$). علاقه در هنگام مطالعه موجب توجه، دقت و تمرکز حواس می‌گردد و همین مساله باعث ارتقاء یادگیری می‌شود. یادگیری و علاقه دو موضوع مرتبط به هم هستند که بر اساس آن هرگاه متن مورد مطالعه به خوبی یاد گرفته شود، بر میزان علاقه افزوده می‌شود. افزایش یادگیری، افزایش علاقه را موجب می‌شود و افزایش علاقه نیز به فهم بیشتر مطالب کمک می‌کند. مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه هنجاری دانشجویان آمریکایی *Weinstein & Palmer (2002)* نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان نمونه در صدک ۱۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی، میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی نمونه در این مقیاس معادل صدک ۳۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

تمرکز حواس (هدف هفتم تحقیق): مقیاس تمرکز حواس توانایی دانشجویان را در دقت و توجه به وظایف علمی ارزیابی می‌نماید. نتایج تجزیه و تحلیل آماری (جدول ۲) نشان می‌دهد که در راهبرد تمرکز حواس در سطح $0/01$ بین دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($Sig=0/001$).

یافته‌های مطالعات *Weinstein & Palmer (2002)* نشان داده که تمرکز حواس دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف بسیار کمتر از دانشجویان معمولی می‌باشد. یکی از راه‌های مقابله با مشکلات شناختی برای دانشجویان در خطر، اتکا به فراشناخت است که با راهبردهای فراشناختی، کم‌کاری‌های خود را در فرایندهای شناختی

را برای عملکرد آماده نماید تا حداکثر عملکرد را داشته باشد. مقایسه داده‌های دانشجویان نمونه با مطالعه *Weinstein & Palmer (2002)* نشان داد که میانگین کل دانشجویان در این مقیاس در صدک ۲۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد. میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۳۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۱۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

نگرش (هدف چهارم تحقیق): نگرش کلی دانشجویان به دانشگاه و انگیزه عمومی آن‌ها برای موفقیت در دانشگاه، تأثیر مهمی روی تلاش دانشجویان در زمان مطالعه دارد. اگر رابطه اهداف زندگی و دانشگاه (اهداف تحصیلی، شخصی، اهداف کاری و اجتماعی) شفاف نباشد، برای دانشجویان دشوار خواهد بود که روی دانشگاه تکالیف آن متمرکز شوند. نتایج آزمون فرضیات (جدول ۲) نشان می‌دهد که در بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف در راهبرد نگرش در سطح $0/01$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($Sig=0/001$). دانشجویان قوی در نگرش وضعیت مناسب‌تری را نسبت به دانشجویان گروه ضعیف دارند. تصویر ذهنی مثبت به بروز علاقه می‌انجامد و بالعکس موضع خصمانه نسبت به یک موضوع یا درس منجر به بسیج شدن همه امکانات برای عدم درک موضوع می‌شود. به عبارت دیگر با بی‌علاقگی به یک موضوع، تمامی توانایی‌ها که در آماده باش کامل برای دریافت اطلاعات بودند، غافل مانده‌اند. مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه *Weinstein & Palmer (2002)* نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۱۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی؛ میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۱۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

اضطراب (هدف پنجم تحقیق): این مقیاس مبین این است که دانشجویان با مشکلاتی در زمان تمرکز مواجه هستند و در رفتار خود ترس و نگرانی نسبی از شکست دارند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داده است (جدول ۲) که در سطح $0/01$ تفاوت معنی‌داری در بین کاربرد این راهبرد در بین دانشجویان قوی و ضعیف وجود ندارد ($Sig=0/001$). نمره کم اضطراب نشان می‌دهد که دانشجویان مشکلاتی را در زمان تمرکز مواجه هستند و در رفتار خود ترس و نگرانی نسبی از شکست دارند، این دانش‌آموزان نیاز دارند که با تفکرات غیرمنطقی و خودپنداره منفی مقابله کنند و یاد بگیرند که چگونه از عهده اضطراب بر بیایند. نگرانی شناختی بخش مهمی را از اضطراب تشکیل می‌دهد

آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۵۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی به دست آمده است. مدیریت زمان (هدف دهم تحقیقی): نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی و ضعیف در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنی‌داری در کاربرد راهبردهای مطالعه و یادگیری مدیریت زمان وجود دارد ($Sig=0/001$). اهمیت این راهبرد، تأثیر شگرفی است که در میزان بازدهی به جای می‌گذارد. مقایسه داده‌های نمونه حاضر با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۶۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد. میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۷۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۵۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

پیشنهادها

دانشجویان می‌بایست برای موفقیت و توسعه مهارت‌ها در دانشگاه‌ها کار نمایند، اما تعهد توسعه تماماً نباید بر دوش دانشجو قرار گیرد. مؤسسات و دانشگاه‌ها نیز در خصوص ارائه خدمات می‌توانند مدد رسان باشند؛ آموزش این مهارت‌ها به دانشجویان بسیار مفید به فایده است. برای مثال Yeager (2009) به نقل از Schnek بیان نمودند که در طی ۴ هفته به گروهی از دانش‌آموزانی که افت تحصیلی داشتند، راهبردهای مطالعه و کاربرد آن را آموزش دادند؛ نتایج مطالعات آن‌ها نشان داده که این راهبردها به بهتر شدن نمره امتحانی، کاهش میزان مردودی و افزایش علاقه و انگیزه در آن‌ها منجر شده است. عیاباف (۱۳۸۷) نیز نشان دادند که یادگیرندگان موفق از مهارت‌های شناختی و فراشناختی حداکثر استفاده را می‌برند.

مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها برای ارتقاء یادگیری با اجرای برنامه‌های آموزشی، به دانش‌آموزانی که در یادگیری با مشکل مواجه هستند، یاری می‌رساند. اصطلاح دانشجویان در معرض خطر افت تحصیلی برای این دانشجویان به کار می‌رود. بعضی از تحقیق‌ها با دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌ها به آموزش راهبردهای مطالعه پرداختند که در واقع با اجرای برنامه‌های آموزشی در پی آن هستند که یادگیری خودتنظیمی را تقویت نمایند مانند دوره‌های آموزشی «یادگیری آموزی»^۱ و «سمینار موفقیت دانشگاهی»^۲ (Hofer & Yu, 2003) و برنامه «تجربه سال اول»^۳ (Knight, 2003) و مطالعه فردی و انگیزه (Tuckman 2003)

1. learning- to- learn
2. College Success Seminar (CSS)
3. First Year Experience (FYE)

جبران می‌نمایند (Trainin & Swanson 2005). دانش‌آموزان با نمره پایین می‌بایست سطوح تمرکز خود را کنترل نمایند و فنون تمرکز را به کار برده و عوامل مزاحم را حذف نموده و یادگیرنده اثربخش باشند. مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که در مقیاس تمرکز حواس، میانگین کل دانشجویان در صدک ۶۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد. میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۸۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۵۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

راهنمای مطالعه (هدف هشتم تحقیقی): این قیاس توانایی دانش‌آموزان در کاربرد و خلق ابزار راهنما و یادیار ارزیابی می‌نماید که به یادگیری معنی‌دار ختم می‌شود (Weinstein & Palmer 2002). تجزیه و تحلیل آماری نشان می‌دهد (جدول ۲) که در کاربرد راهبرد راهنمای مطالعه در سطح ۰/۰۱ بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($Sig=0/001$). نتایج مطالعات Weinstein & Palmer (2002) نشان داده که دانشجویان ضعیف در مقیاس راهنمای مطالعه از دانشجویان قوی بیشتر به کاربرد و خلق یادیارها در مطالعه می‌پردازند و از یادیارهای مانند معلم و مرکز خدمات یادگیری و منابع دیگر کمک می‌گیرند. مانند علامت‌گذاری، حاشیه‌نویسی، خلاصه‌برداری، بیان اهداف. مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۴۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی؛ میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۷۰ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی و میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی ضعیف معادل صدک ۳۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد.

خودآزمایی (هدف نهم تحقیقی): مرور و آزمودن میزان درک فرد برای کسب دانش و کنترل آن از اهمیت زیادی برخوردار است. این مقیاس به یادگیری معنی‌دار کمک می‌کند. این مقیاس آگاهی دانشجویان را از اهمیت خودآزمایی و مرور ارزشیابی می‌نماید مانند مرور ذهنی، مرور بخش‌ها، سؤال پرسیدن، کاربرد اطلاعات جدید، و کاربست رویکرد نظام‌مند مطالعه. نتایج تجزیه آزمون فرضیات (جدول ۲) نشان می‌دهد که کاربرد راهبرد خودآزمایی در سطح ۰/۰۱ بین دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($Sig=0/70$). مقایسه داده‌های دانشجویان این مطالعه با مطالعه Weinstein & Palmer (2002) نشان می‌دهد که میانگین کل دانشجویان در صدک ۵۵ داده‌های هنجاری دانشجویان آمریکایی قرار دارد. میانگین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی قوی در این مقیاس معادل صدک ۶۵ داده‌های هنجاری دانشجویان

یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آن‌ها. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۴، جلد ۱۲، صفحات ۴۹-۵۵.

۵. زارعی، ج. ع.، و مرندی، ا. (۱۳۹۰). ارتباط راهبردهای یادگیری و سبک‌های حل مساله با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال ششم، شماره ۳، صفحات ۱۲۸-۱۰۹.

۶. سیف، ع. ا.، و شقاقی، ف. (۱۳۸۱). تأثیر آموزشی راهبردهای یادگیری و مطالعه بر میزان یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام نور. *مجله پیک نور دانشگاه پیام نور*، سال سوم، شماره ۲، صفحات ۱۵-۴.

۷. صالحی، م.، و عنایتی، ت. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی دانشجویان بر حیطه‌های ده‌گانه راهبردهای یادگیری و مطالعه و بینش‌تاین. *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه درسی*، سال سوم، شماره ۱۹، صفحات ۴۴-۲۳.

۸. صمدی، م. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، شماره ۲، دوره ۵، صفحات ۱۱۱-۱۰۵.

۹. عباس‌اف، ز. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و آرایه پیشنهادهایی در حوزه برنامه درسی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال هفتم، شماره ۲۵، صفحات ۱۵۰-۱۱۹.

۱۰. فتحی‌آشتیانی، ع.، و حسینی، م. (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان موفق و ناموفق. *مجله روانشناسی*، شماره پیاپی ۱۳، سال چهارم، شماره ۱، صفحات ۱۶-۴.

۱۱. کامکار، ع. (۱۳۷۶). مقایسه شیوه‌های مطالعه و یادگیری در دو گروه دانشجویان قوی و ضعیف دانشگاه علوم پزشکی یاسوج. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. صفحات ۱۰۳-۸۸.

۱۲. کریمی، ا.، دلاور، ع.، بهرامی، ه.، و کریمی، ی. (۱۳۸۴). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، سال نهم، شماره ۴، صفحات ۴۱۳-۳۹۹.

۱۳. گانیه، ر. (۱۳۷۳). شرایط یادگیری. ترجمه ج. نجفی‌زند. چاپ دوم. تهران: انتشارات رشد. صفحات ۸۳-۶۵.

۱۴. ولیزاده، ل.، فتحی‌آذر، ا.، و زمان‌زاده، و. (۱۳۸۶). ارتباط ویژگی‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری و مامایی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۷، جلد ۲، صفحات ۳۱-۲۳.

۱۵. هاشمی، ا.، و همتی، ا. (۱۳۸۷). مقایسه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری توسط دانشجویان موفق و ناموفق. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال سوم، شماره ۲، صفحات ۱۹-۵.

16. Bender, S. D., & Garner K. J. (2010). *Using the lassi to predict first year college achievement: Is a gender-specific approach necessary*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Denver, Colorado, pp. 1-21.

که برای دانشجویان دانشگاه‌های مختلف برگزار شد و منجر به بهبود به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی شده است. Weinstein et al. (2000) در مطالعه خود دو برنامه کمک آموزشی برای دانشجویان اجرا نمودند که اولی برنامه طولانی‌مدت به نام «یادگیری آموزی» بود که در آن تشخیص و به‌کارگیری راهبردهای مختلف مطالعه در دانشجویان تقویت می‌شد که از جهاتی به برنامه «یادگیری آموزی» (McKeachie et al., 1985; Hofer & Yu, 2003) نیز شباهت دارد که در قالب یک روز کلاس درسی بر اطلاعاتی در سه حیطه عمده پیشرفت تحصیلی، روابط اجتماعی و انطباق با محیط جدید متمرکز است که دانشجویان می‌بایست آن دوره را بگذرانند. در برنامه دوم کالج‌ها و دانشگاه‌ها یک مرکز کمک‌رسانی یادگیری را شکل دادند که به‌عنوان دفتر خدمات آموزشی، برنامه مهارت‌های خاص را به‌منظور توسعه نوشتن، خواندن، مهارت‌های مطالعه و خدمات معلم سر خانه و درس خصوصی ترتیب داده است. مطالعات بسیاری به بررسی تأثیر آموزش بر راهبردهای مطالعه دانشجویان پرداختند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد آموزش راهبردهای مطالعه، عملکرد را بهبود می‌بخشد. Fleming (2002) و Tuckman (2003) گزارش داده‌اند که آموزش راهبردهای مطالعه بر دانشجویان سال اولی از دانشجویان سال‌های بالاتر متمرکزتر است. کاربست راهبردهای یادگیری و انگیزشی، میانگین نمرات کلاسی دانشجویان کارشناسی را که آموزش راهبردهای مطالعه را دریافت نمودند در مقایسه با دانشجویانی که این آموزش را دریافت نکردند، افزایش داده است.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله بدین وسیله از کلیه دانشجویان و از کارکنان دانشگاه خوارزمی همکاری‌کننده در این مطالعه، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

منابع و مآخذ

۱. احمدوند، م. ع. (۱۳۸۰). مقایسه سبک‌های مطالعه و یادگیری دو گروه قوی و ضعیف فراگیران. *مجله علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ویژه‌نامه علوم تربیتی و روانشناسی، سال دوم، شماره ۶، صفحات ۲۰-۷.
۲. تفضلی، م.، و خدیوزاده، ط. (۱۳۸۱). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مامایی. *مجله اسرار دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار*، سال نهم، شماره ۲، صفحات ۹۵-۹۰.
۳. حقانی، ف.، و خدیوزاده، ط. (۱۳۸۸). تأثیر دوره‌های آموزش کارگاهی مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان استعداد درخشان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۹، جلد اول، صفحات ۴۰-۳۱.
۴. خدیوزاده، ط.، سیف، ع. ا.، و ولایی، ن. (۱۳۸۳). راهبردهای مطالعه و

17. Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (lassi). *Educational and Psychological Measurement*, 66 (6), 1023-1038.
18. Clifton, R. A., Perry, R. P., Roberts, L. W., & Peter, T. (2008). Gender, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 27(27), 676-687.
19. Fleming, V. M. (2002). Improving students exam performance by introducing study strategies and goal setting. *Teaching of Psychology*, No. 29, 15-119.
20. Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a learning to learn course. *Teaching Psychology*, 30(30), 30-33.
21. Kearn, C. W., Fagley, N. S., & Miller, P. M. (1998). Correlates of college retention and gpa: learning and study strategies, testwiseness, attitudes, and ACT. *Journal of College Counseling*, 1(1), 26-39.
22. Knight, W. E. (2003). Learning communities and first-year programs. *Planning for Higher Education*, 31(31), 5-12.
23. McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(20), 153-160.
24. Olaussen, B. S., & Braten, I. (1998). Identifying latent variables measured by the learning and study strategies inventory (lassi) in norwegian college students. *Journal of Experimental Education*, 67(67), 82-96.
25. Pressley, M. (1991). *Getting started teaching strategies*. In M. Pressley, & V. Woloshyn, (Eds.). Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance (2nd Eds.). Massachusetts: Brookline Books. pp. 244-253.
26. Pringle, R., & Lee, K. (1998). The use of learning and study strategies inventory as a predictor for success or failure on part 1 of the national board of chiropractic examiners test. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 21 (2), 164-173.
27. Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(7), 189-204.
28. Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, met cognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(10), 261-272.
29. Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(10), 430-437.
30. Weinstein, C. E., & Palmer, D. R., (2002). LASSI user's manual: Learning and study skills inventory (2nd Edition). Clearwater, FL.: H & H Publishing, Inc. pp. 4-28.
31. Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In: M. Boekaerts, P. R. Piinrich, & M. Zeidner, (Eds.). Handbook of self-regulation, New York: Academic Press. pp. 727-747.
32. Yeager, M. E. (2009). *A cross validation study of the college learning effectiveness inventory (CLEI)*. A Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy Kansas state university Manhattan, Kansas. pp. 7-22.
33. Yip, M. C. W., & Chung, O. L. L. (2002). Relation of study strategies to the academic performance of Hong Kong University students. *Psychological Reports*, 1(90), 338-340.