

بررسی میزان به کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان

لاله حسینی شهیدی^۱ - علیرضا عطاردی^۲ - مریم مقیمیان^۳

چکیده

زمینه و هدف: رویکردهای جدید پژوهش در آموزش بر استفاده از راهبردهای یادگیری و مطالعه در تسهیل فرایند یادگیری و در نهایت ارتقای پیشرفت تحصیلی معطوف می‌باشد. اهمیت راهبردها به عنوان راهکاری برای ارتقای سطح آموزش کاملاً شناخته شده است. با توجه به مطالعات اندک در این زمینه پژوهشی با هدف تعیین بررسی راهبردهای یادگیری در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد انجام گردید.

روش بررسی: تحقیق حاضر به صورت پیمایشی اکتشافی و در سال ۸۳-۸۲ انجام شد. از بین دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد به روش سهمی تصادفی و با توجه به حجم، ۱۲۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری استاندارد وین اشتاین بود. از آمار توصیفی و تحلیلی آزمون t ، آنالیز واریانس یک‌طرفه و ضریب همبستگی برای پردازش اطلاعات استفاده شد. $P < 0/05$ به عنوان سطح معنی‌داری در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: بیشترین فراوانی به ترتیب مربوط به دانشجویان پرستاری (۳۵/۵٪) و سپس رشته مامایی (۲۸/۱٪) بهداشت (۱۴/۰٪)، مبارزه با بیماریها (۸/۳٪)، اتاق عمل (۷/۴٪) و هوشبری (۵/۸٪) بود. مقایسه نمره حیطه‌های ده‌گانه پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری بین دو گروهی که محل مطالعه خود را مناسب دانسته‌اند و گروهی که محل مطالعه خود را مناسب ندانسته‌اند، اختلاف آماری معنی‌داری نشان نداد ($P > 0/05$). میانگین نمرات حیطه‌های نگرش، انگیزش، کنترل دقت، اضطراب و تمرکز بین رشته‌های مختلف اختلاف آماری معنی‌داری را نشان داد ($P < 0/05$). همچنین راهبردهای آزمون با پیشرفت تحصیلی ارتباط آماری معنی‌داری داشت ($P < 0/05$). میانگین نمره انگیزش نیز نسبت به زمان مطالعه در کتابخانه اختلاف آماری معنی‌داری داشت ($P < 0/05$). میانگین نمرات دانشجویان علوم پزشکی گناباد معادل صدک ۲۰-۳۰ نمرات هنجاری دانشجویان آمریکا بود.

نتیجه‌گیری: پیشنهاد می‌گردد به منظور افزایش توان یادگیری و ارتقای کیفیت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، به کارگیری این راهبردها به دانشجویان آموزش داده شود.

کلید واژه‌ها: راهبردهای یادگیری، دانشجویان علوم پزشکی، تدریس

افق دانش؛ مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی گناباد (دوره ۱۱؛ شماره ۱؛ سال ۱۳۸۴)

^۱ نویسنده مسؤول: کارشناس ارشد پرستاری؛ عضو هیأت علمی دانشکده علوم پزشکی گناباد

آدرس: گناباد- حاشیه جاده آسیایی- دانشکده علوم پزشکی گناباد

تلفن: ۰۵۳۵-۷۲۲۳۰۲۸-۰۵۳۵-۷۲۲۳۸۱۴-۰۵۳۵ پست الکترونیکی: shahidi_2004@yahoo.com

^۲ کارشناس ارشد اطلاع‌رسانی؛ عضو هیأت علمی دانشکده علوم پزشکی گناباد

^۳ کارشناس ارشد فیزیولوژی؛ عضو هیأت علمی دانشکده علوم پزشکی گناباد

مقدمه

یادگیری غیر مؤثر، علاوه بر زیانهای اقتصادی، مشکلاتی نظیر سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس حقارت، افسردگی و در نتیجه عدم شکوفایی کامل استعدادها و توانایی‌های فرد شکست‌خورده در تحصیل را در پی خواهد داشت (۱).

در حال حاضر بسیاری از تحقیقات آموزشی و نیز بیشتر ساعات آموزش اساتید به این موضوع اختصاص دارد که اساتید چگونه باید مطالب درسی را ارائه نمایند تا حداکثر یادگیری رخ دهد (۲).

نظامهای آموزشی و فعالیتهای حاکم بر آن با توجه به پیشرفت جوامع، همواره دستخوش تغییر و تحول است که این امر خود معلول تحولات اجتماعی و علوم مختلف آن می‌باشد. سرعت تحول نظامهای آموزشی به حدی است که گاهی موجب تغییر کل ساختار آموزشی جامعه می‌گردد. در دنیای امروز هیچ‌کس از آموزش و یادگیری بی‌نیاز نیست و یادگیری بخشی از زندگی انسانها محسوب می‌گردد (۳).

شاید به جرأت بتوان گفت که مهمترین اصل زندگی انسانها یادگیری است؛ زیرا انسان از بدو تولد تا انتها با فرایندهای مختلف یادگیری روبه‌رو می‌باشد.

برای یادگیری تعاریف مختلفی ارائه شده است. رفتارگرایان یادگیری را تغییر در رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری و پیروان مکاتب شناختی، آن را کسب بینش‌های جدید و یا تغییر در بینش‌های گذشته عنوان می‌کنند. شاید یکی از جامع‌ترین تعاریف یادگیری از دیدگاه Marqize و Hellois باشد. از نظر ایشان یادگیری عبارت است از فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد که بر اثر تجربه حاصل شده باشد (۴-۷). در جریان هر یادگیری دو شرط اساسی یعنی فراگیر و فراده وجود دارند. البته بدیهی است که فراده یا معلم هرگز چیزی رایاد نمی‌دهد بلکه شرایط را فراهم می‌سازد تا فراگیر یاد بگیرد.

با پیشرفت علوم نیازهای فردی و اجتماعی نیز گسترده‌تر شده است. در این میان برآورده ساختن نیازهای آموزشی فراگیران در سایه روشهای آموزشی پیچیده‌تری قابل دسترس

می‌باشد. بنابراین روشهای سنتی آموزش دیگر قادر نخواهند بود یادگیری را به نحو مطلوب در فراگیر تسهیل نمایند (۵).

شکی نیست که فراگیر، انسانی با ویژگیهای منحصر به فرد است که معلم بدون در نظر گرفتن ویژگیهای جسمی، عاطفی ذهنی و اجتماعی وی قادر نخواهد بود که در امر یادگیری مداخله نماید. هدف از یادگیری چیزی فراتر از انتقال مفاهیم و اطلاعات به فراگیر است. در واقع تفاوت فاحشی بین دانستن یک چیز و یادگرفتن آن وجود دارد. یادگیری یک جریان فعال شناختی ذهن فراگیر است که تحت تأثیر عوامل مختلف قرار می‌گیرد.

در سالهای اخیر حجم زیادی از پژوهشهای آموزشی و روانشناسی متمرکز بر نقش یادگیرندگان و تأثیر آموزش و فرایندهای شناختی مؤثر بر یادگیری بوده است. بدیهی است بدون شناخت کافی از فراگیر و فرایندهای شناختی وی که به یادگیری منجر می‌شوند، یادگیری رخ نخواهد داد و در طی سالها روانشناسان شناختی سعی نموده‌اند تا نقش فراگیران و واکنشهایی که در فرایند یادگیری برای وی اتفاق می‌افتد را شناخته و توضیح دهند (۸-۱۰).

میزان مشکلات نظامهای آموزشی بخصوص مراکز آموزش عالی یا دانشگاهها در امر آموزش و یادگیری مؤثر و مداوم بسیار قابل توجه می‌باشد. نتایج پژوهشهای مختلف نشان می‌دهند که بسیاری از فراگیران دانشگاهها یادگیری مؤثر و پایدار نداشته‌اند که افت تحصیلی و مشکلات روانی اجتماعی حاصل از آن تهدیدی برای هر جامعه محسوب می‌گردد (۱۱).

عوامل مختلفی بر یادگیری تأثیر می‌گذارد؛ از جمله انگیزه، احساس نیاز علائق فردی، انطباق مطالب درسی با واقعیتهای زندگی و ... یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری مؤثر که تاکنون شناخته شده است، مرتبط بودن مطالب آموزشی بر ساختار شناختی فرد می‌باشد (۱۲).

فراگیر زمانی مطالب جدید را یاد می‌گیرد که مفاهیم جدید منطبق بر ساختار شناختی قبلی وی باشد. ساختارهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند.

ذهن نگاه دارند.

توجه به رویکرد نوین آموزشی که معطوف بر فعالیتهای یادگیرندگان برای یادگیری است و با توجه به این که در کشور ما پژوهشهای کمی در مورد مطالعه و یادگیری دانشجویان انجام شده، مطالعه حاضر با هدف تعیین میزان به کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد انجام شد.

روش بررسی

تحقیق حاضر به صورت پیمایشی اکتشافی و در سال ۸۳-۸۲ انجام شد. از بین تمام دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد که در زمان بررسی در یکی از مقاطع کارشناسی یا کاردانی در رشته‌های پرستاری، مامایی، هوشبری، اتاق عمل، بهداشت خانواده و مبارزه با بیماریها مشغول به تحصیل بودند، به روش سهمی تصادفی و با توجه به حجم، تعداد ۱۲۰ نفر به عنوان واحدهای مورد پژوهش انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این مطالعه، پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری Weinstein بود. این پرسشنامه دارای ۷۷ مورد آزمون است که در ده مقیاس شامل انگیزش، نگرش، کنترل وقت، اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، خود آزمایی و راهبردهای آزمون، تهیه شده است. سؤالات مربوط به هر یک از موارد ذکر شده، با توجه به مقیاس پنج قسمتی لیکرت تنظیم شده است. طیف پاسخ به هر سؤال از "اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند." تا "کاملاً در مورد من صدق می‌کند." تنظیم شده است.

اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمونهای آماری آنالیز واریانس یک طرفه، ضریب همبستگی پیرسون و t-student در سطح معنی‌داری $P < 0/05$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان رشته پرستاری (۳۵/۵٪) بود. پس از آن به ترتیب دانشجویان رشته مامایی

راهبردهای یادگیری ساختار ساده‌ای دارند که با استفاده از آن فراگیران قادر می‌باشند، مواد آموزشی را سریعتر یاد بگیرند؛ بهتر درک نمایند و از همه مهمتر این که آن را برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهن نگاه دارند. فراگیران با به کار بردن راهبردهای یادگیری در فرایند یادگیری مشارکت فعال خواهند داشت؛ مطالب جدید را با اطلاعات قبلی خود پیوند می‌زنند و نظارت مستمر بر جریان یادگیری خود پیدا خواهند نمود (Weinstein و Mayer در سال ۱۹۸۶، راهبردهای یادگیری در چندین رشته طبقه‌بندی کردند که به طور مختصر به آن اشاره می‌شود (۱۵)).

- راهبردهای عاطفی

- راهبردهای مرور ذهنی

- راهبردهای بسط یا گسترش معنایی

- راهبردهای سازماندهی

- راهبردهای نظارت

در مطالعات Weinstein و همکاران راهبردهای مطالعه و یادگیری عبارتند از نگرش، انگیزش، کنترل زمان، اضطراب، تمرکز، راهنمای مطالعه، راهبردهای آزمون، خودآزمایی و انتخاب ایده اصلی (۱۴).

در بیشتر مواقع عدم تسلط افراد بخصوص دانشجویان در استفاده از مهارتها و روشهای مطالعه و راهبردهای شناختی و یادگیری یا به زبان ساده‌تر شیوه درس خواندن، مشکلات عدیده‌ای را به وجود می‌آورد. دانشجویان با مشکل عدم آموزش و آگاهی در زمینه چگونگی مطالعه صحیح روبه رو هستند و نمی‌دانند که چگونه با استفاده از راهبردهای شناختی، یادگیری را فعال کنند تا هر چه بهتر یاد بگیرند.

متأسفانه در نظام آموزشی ما دانشجویان از این راهبردها اطلاع کافی ندارند و به همین دلیل با تمام وقتی که صرف مطالعه و درس خواندن می‌کنند، یادگیری مؤثر و پایداری را نخواهند داشت.

دانشجویان با به کارگیری روشها و فنون راهبردهای یادگیری، قادر خواهند بود که مطالب درسی را سریعتر یاد بگیرند، بهتر درک کنند و اطلاعات را مدت زمان طولانی‌تری در

میانگین نمره حیطه‌های نگرش، کنترل وقت، اضطراب و تمرکز در سطوح مختلف متغیر نسبت به زمان مطالعه در دانشکده اختلاف آماری معنی‌داری نشان داد (نمودار ۱).

جدول ۱- توزیع فراوانی واحدهای پژوهش بر حسب رشته تحصیلی

درصد تراکمی	درصد	فراوانی	شاخص رشته تحصیلی
۳۵/۸	۳۵/۵	۴۳	پرستاری
۲۸/۳	۲۸/۱	۳۴	مامایی
۷/۵	۷/۴	۹	اتاق عمل
۵/۸	۵/۸	۷	هوشبری
۱۴/۲	۱۴/۰	۱۷	بهداشت خانواده
۸/۳	۸/۳	۱۰	مبارزه با بیماریها

جدول ۲- توزیع فراوانی واحدهای پژوهش بر حسب نسبت زمان مطالعه در کتابخانه دانشکده

درصد تراکمی	درصد	فراوانی	شاخص درصد زمان
۳۴/۲	۳۳/۱	۴۱	کمتر از ۲۵٪
۵۸/۱	۵۶/۲	۶۸	۲۵-۵۰٪
۷/۷	۷/۴	۹	بیشتر از ۵۰٪
۱۰۰	۹۷/۵	۱۱۸	کل

جدول ۳- مقایسه میانگین نمرات راهبردهای مطالعه و یادگیری در واحدهای مورد پژوهش به تفکیک مناسب بودن یا نبودن محل مطالعه

سطح معنی‌داری	پاسخ		حیطه
	خیر	بلی	
P = ۰/۸۹۵	۱۷/۶۶±۴/۷۲	۱۷/۵۴±۴/۹۲	نگرش
P = ۰/۴۳۶	۲۱/۵۵±۴/۰۱	۲۲/۱۵±۴/۴۲	انگیزش
P = ۰/۸۱۸	۲۲/۲۶±۴/۶۹	۲۲/۴۷±۵/۲۳	کنترل وقت
P = ۰/۵۵۷	۲۰/۴۷±۵/۳۴	۲۱/۰۹±۶/۱۵	اضطراب
P = ۰/۴۷۰	۱۹/۰۱±۵/۵۴	۱۹/۸±۶/۳۳	تمرکز
P = ۰/۲۰۵	۱۹/۲۸±۴/۷	۲۰/۴۵±۵/۱۳	پردازش اطلاعات
P = ۰/۵۷۴	۱۹/۶۵±۴/۷۵	۲۰/۱۱±۴/۰۶	انتخاب ایده اصلی
P = ۰/۳۴۶	۲۳/۰۵±۶/۲۳	۲۴/۱۵±۶/۲۳	راهنمای مطالعه
P = ۰/۹۰	۲۲/۷۶±۵/۵۶	۲۲/۶۲±۶/۶۱	خود آزمایی
P = ۰/۸۲۳	۱۷/۰۱±۵/۸۴	۱۶/۷۶±۶/۲۷	راهبردهای آزمون

(۲۸/۱٪)، بهداشت خانواده (۱۴/۰٪)، مبارزه با بیماریها (۸/۳٪)، اتاق عمل (۷/۴٪) و هوشبری (۵/۸٪) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص دادند (جدول ۱).

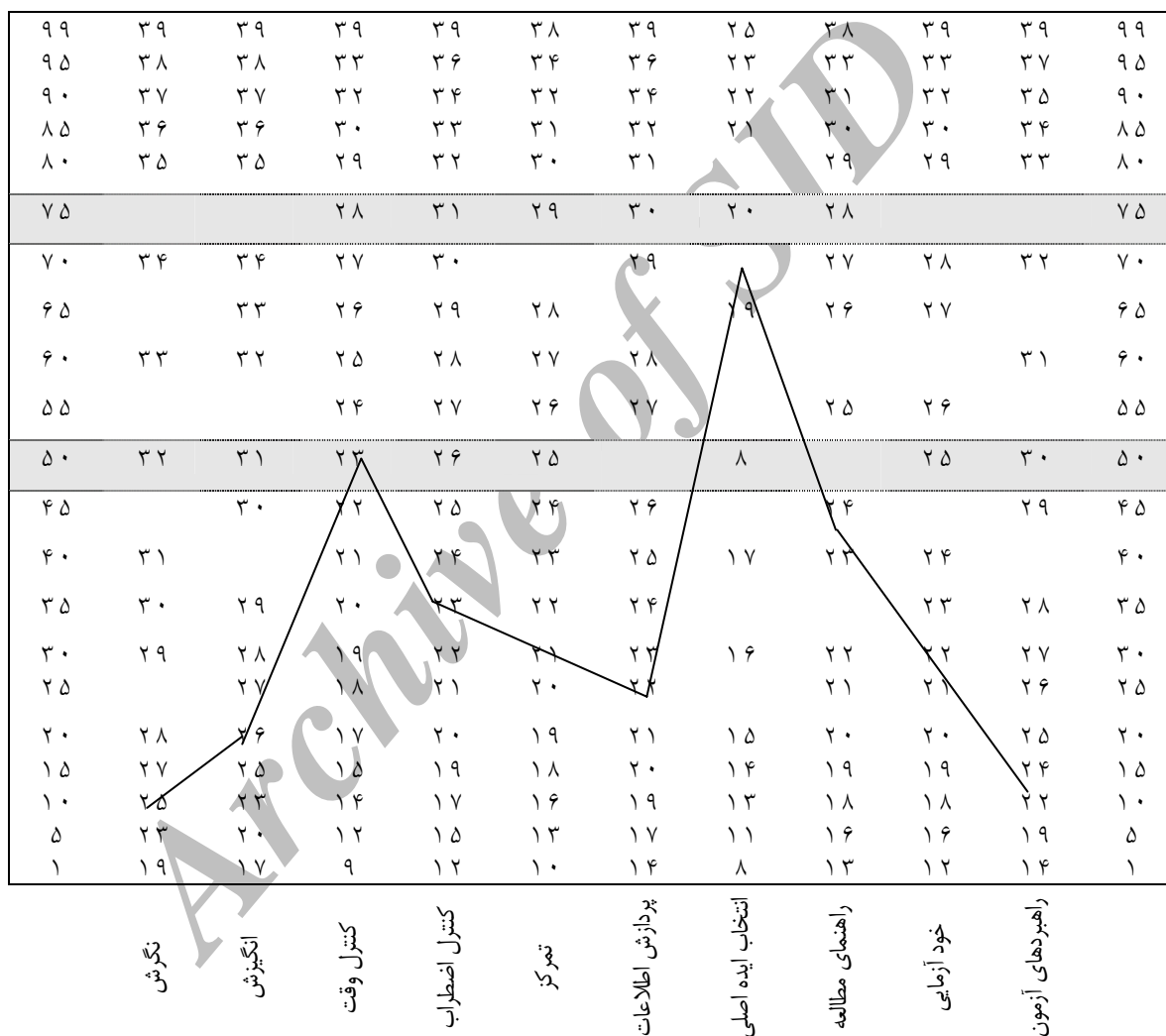
بیشتر دانشجویان (۵۸/۱٪)، در حدود ۲۵-۵۰٪ زمان کل مطالعه خود را در کتابخانه دانشکده سپری می‌کردند و فقط ۷/۷٪ از آنها، بیشتر از ۵۰٪ از زمان کل مطالعه را در کتابخانه دانشکده می‌گذراندند (جدول ۲).

مقایسه نمره حیطه‌های ده‌گانه پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری بین دو گروه دانشجویانی که محل مطالعه خود را مناسب دانسته‌اند و گروهی که محل مطالعه خود را مناسب ندانسته‌اند، اختلاف آماری معنی‌داری نشان نداد (جدول ۳).

میانگین نمره حیطه‌های نگرش، انگیزش در سطوح مختلف متغیر نسبت به زمان مطالعه در دانشکده اختلاف آماری معنی‌داری داشت؛ به نحوی که بالاترین نمره نگرش در دانشجویانی که بین ۲۵-۵۰٪ از زمان مطالعه خود را در دانشکده سپری کرده‌اند و کمترین نمره مربوط به دانشجویانی بوده است که کمتر از ۲۵٪ از زمان مطالعه خود را در سالن مطالعه دانشکده صرف کرده بودند (۱۸/۸۸ در مقابل ۱۷/۱۰) (جدول ۴).

جدول ۴- مقایسه میانگین نمره حیطه‌های نگرش، انگیزش، کنترل وقت، اضطراب و تمرکز بر حسب زمان مطالعه در کتابخانه

سطح معنی داری	زمان مطالعه			حیطه
	بیشتر از ۵۰٪	۲۵-۵۰٪	کمتر از ۲۵٪	
P=۰/۵۲۶	۱۷/۵۸±۵/۱	۱۸/۸۸±۵/۷۱	۱۷/۱۰±۴/۱۱	نگرش
P=۰/۰۰۲	۱۹/۸۲±۳/۷۹	۲۲/۷۷±۴/۹۴	۲۲/۵۴±۳/۷۳	انگیزش
P=۰/۲۸۶	۲۳/۰۹±۵/۷	۲۳/۴۴±۶/۳	۲۱/۷۰±۴/۲۱	کنترل وقت
P=۰/۷۶۵	۲۰/۶۸±۶/۵۸	۱۹/۵۵±۴/۰۹	۲۱/۰۱±۵/۳۳	اضطراب
P=۰/۶۷۰	۱۹/۷±۶/۱۲	۲۰/۷۷±۴/۲۶	۱۹/۰۷±۵/۹۵	تمرکز



نمودار ۱- مقایسه صدک ۵۰ راهبردهای مطالعه و یادگیری مورد استفاده دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد با نمونه هنجاری راهبردهای مورد استفاده دانشجویان آمریکا

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش در زمینه بررسی شاخصهای آماری مربوط به حیطه‌های مختلف راهبردهای مطالعه و یادگیری نشان داد که میانگین و انحراف معیار نمره نگرش پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری در دانشجویان مورد مطالعه $17/60 \pm 4/76$ و حداقل نمره کسب شده از این حیطه ۹ و حداکثر آن ۳۲ بود.

میانگین و انحراف معیار نمرات کسب شده از حیطه انگیزش در پرسشنامه $21/80 \pm 4/17$ و حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۱۳ و حداکثر آن ۳۲ بود.

بررسی شاخصهای آماری مربوط حیطه کنترل وقت از نظر میانگین و انحراف معیار $(22/33 \pm 4/89)$ نشان داد که حداقل نمره کسب شده از این حیطه توسط دانشجویان معادل ۱۳ و حداکثر نمره کسب شده ۳۸ بوده است.

میانگین و انحراف معیار در حیطه اضطراب $20/76 \pm 5/66$ حاصل شد؛ حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه معادل ۱۱ و حداکثر آن ۴۰ بود.

شاخصهای آماری مربوط به حیطه تمرکز از پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری، میانگین و انحراف معیار $19/36 \pm 5/85$ را نشان داد. حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۵ و حداکثر آن ۳۷ بود.

میانگین و انحراف معیار نمرات کسب شده از حیطه پردازش اطلاعات از پرسشنامه $19/75 \pm 4/93$ می‌باشد؛ حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۶ و حداکثر آن ۳۴ بود.

میانگین و انحراف معیار در بررسی شاخصهای آماری مربوط به حیطه ایده اصلی $19/78 \pm 4/44$ حاصل شد؛ حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۲ و حداکثر آن ۳۲ بود.

بررسی شاخصهای آماری مربوط به حیطه راهنمای مطالعه از پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری، میانگین و انحراف معیار $50/23 \pm 6/26$ را مشخص کرد؛ حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۹ و حداکثر آن ۳۶ بود.

میانگین و انحراف معیار نمرات کسب شده از حیطه خود

آزمون $22/67 \pm 5/99$ و حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۳ و حداکثر آن ۳۳ بود.

میانگین و انحراف معیار نمرات کسب شده از حیطه راهبردهای مطالعه $16/93 \pm 5/98$ و حداقل نمره کسب شده توسط دانشجویان از این حیطه ۲ و حداکثر آن ۳۱ بود.

مقایسه میانگین نمرات حیطه‌های ده‌گانه از پرسشنامه در دو گروه دانشجویان دختر و پسر اختلاف آماری معنی‌داری را نشان نداد. به عبارت دیگر جنس با نمرات حیطه‌های ده‌گانه ارتباط آماری معنی‌داری نداشت.

نگرش بهتر دختران نسبت به تحصیل در مطالعه احتمالاً به دلیل نگرانی کمتر آنها از یافتن شغل متناسب با مدرک تحصیلی می‌باشد. در حالی که برای پسران درآمد شغلی آینده نسبت به دختران، از اهمیت بیشتری برخوردار است که این مسأله موجب ایجاد نگرش پایین‌تری نسبت به تحصیل شده است.

این اختلاف ظاهراً می‌تواند به دلیل کمتر بودن تعداد پسران در این پژوهش قابل توجه باشد. مقایسه میانگین نمرات حیطه‌های نگرش، انگیزش، کنترل وقت، اضطراب و تمرکز بین رشته‌های مختلف دانشجویان تحت مطالعه، اختلاف آماری معنی‌داری را نشان نداد. اما میانگین نمره حیطه تمرکز در بین رشته‌های مختلف اختلاف آماری معنی‌داری را نشان داد؛ به نحوی که بیشترین نمره تمرکز مربوط به دانشجویان پرستاری $(21/6 \pm 5/81)$ و کمترین نمره مربوط به دانشجویان مامایی $(17/28 \pm 6/49)$ بود.

همچنین میانگین نمره حیطه‌های انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه و خودآزمایی در بین رشته‌های مختلف، اختلاف آماری معنی‌داری نشان ندادند؛ اما میانگین نمره حیطه پردازش اطلاعات و راهبردهای آزمون در بین دانشجویان مختلف اختلاف آماری معنی‌داری را نشان دادند.

بیشترین نمره حیطه از پردازش اطلاعات مربوط به دانشجویان اتاق عمل $(22/55 \pm 3/97)$ و کمترین نمره مربوط به دانشجویان هوشبری $(16/42 \pm 4/11)$ بود؛ همچنین بیشترین نمره حیطه راهبردهای آزمون در دانشجویان هوشبری

نشان داد ($P < 0/0001$)؛ به طوری که بالاترین نمره نگرش در دانشجویانی بود که بین ۲۵-۵۰٪ زمان مطالعه خود را در سالن مطالعه صرف کرده بودند و کمترین نمره مربوط به دانشجویانی بود که کمتر از ۲۵٪ مطالعه خود را در سالن مطالعه سپری کرده بودند (۱۸/۸۸ در مقابل ۱۷/۱۰)؛ در حالی که در مورد سایر حیطه‌ها اختلاف آماری معنی‌داری وجود نداشت.

مطالعه بررسی ارتباط بین انگیزش و نگرش و تمرکز با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی‌دار و بالایی را نشان داد که شاید بیانگر این حقیقت باشد که دانشجویان با انگیزه و نگرش و تمرکز بیشتر زمان بیشتری را صرف مطالعه خواهند کرد.

همچنین نتایج نشان داد که راهبردهای مطالعه و یادگیری مورد استفاده دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد به طور قابل توجهی با نیمرخ راهبردهای مطالعه و یادگیری نمونه هنجاری دانشجویان آمریکا (۱۴) تفاوت دارد (نمودار ۱). راهبردهای مطالعه و یادگیری ایشان با راهبردهای دانشجویان نروژ (۱۴) در بیشتر مقیاسها متفاوت است.

همچنین راهبردهای مورد استفاده دانشجویان دانشکده علوم پزشکی گناباد با نیمرخ راهبردهای مورد استفاده دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد (۱) تفاوت دارد.

با توجه به نقش ارزنده به‌کارگیری راهبردها در میزان یادگیری و با عنایت به پایین‌بودن سطح استفاده از آن در دانشجویان که لزوماً موجب کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی ایشان می‌گردد، پیشنهاد می‌شود به منظور ارتقای سطح یادگیری در فراگیران، آموزش راهبردهای یادگیری در برنامه آموزشی دانشجویان به صورت مدون گنجانده شود یا این که گذراندن کارگاههای آموزشی در زمینه به‌کارگیری این راهبردها در طول مدت تحصیل برای دانشجویان اجباری شود.

و کمترین نمره این حیطه مربوط به دانشجویان رشته مامایی ($20/0 \pm 6/57$) بود.

استفاده از راهبردهای با پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط آماری معنی‌داری را نشان داد؛ به نحوی که خودآزمایی پردازش اطلاعات، راهبردهای آزمون و اضطراب اثر مستقیم بر معدل کل داشته‌اند.

بررسی ارتباط همبستگی بین معدل دیپلم، معدل ترم قبل، وضعیت تأهل، واقعه تنش‌زا با هیچ کدام از حیطه‌های ده‌گانه پرسشنامه مطالعه و یادگیری اختلاف آماری معنی‌داری را نشان نداد. این اختلاف می‌تواند بیانگر آشنا نبودن و عدم استفاده دانشجویان با راهبردهای مطالعه و یادگیری باشد.

دانشجویان متأهل نگرش بهتری نسبت به تحصیل داشتند و از اضطراب کمتر و تمرکز بیشتری برخوردار بودند اما این اختلافها از نظر آماری معنی‌دار نبودند.

مقایسه میانگین نمرات حیطه کنترل وقت بین دو گروه دانشجویانی که فقط به تحصیل اشتغال داشتند و دانشجویانی که به جز تحصیل شغل دیگری هم داشتند، اختلاف آماری معنی‌داری را نشان داد ($P < 0/0001$)؛ در سایر حیطه‌ها این اختلاف معنی‌دار نبود.

همچنین مقایسه میانگین نمره حیطه‌های ده‌گانه بر حسب محل سکونت، اختلاف آماری معنی‌داری را نشان نداد. در بررسی ارتباط همبستگی نمرات کسب شده از حیطه نگرش و تمرکز و تعداد نفرات هم‌اتاقی، همبستگی مثبت مستقیم و معنی‌دار وجود داشت ($P < 0/0001$) ولی در سایر حیطه‌ها ارتباط معنی‌داری مشاهده نشد؛ به این معنی که زیاد بودن تعداد هم‌اتاقی‌ها موجب شده بود که نمره نگرش و تمرکز دانشجویان افت معنی‌داری بیابد.

مقایسه میانگین نمرات حیطه‌های ده‌گانه به تفکیک داشتن محل مخصوص مطالعه و مناسب دانستن محل مطالعه و استفاده از سالن مطالعه دانشکده اختلاف آماری معنی‌داری را نشان نداد.

میانگین نمره حیطه انگیزش در سطوح مختلف نسبت به زمان مطالعه در کتابخانه دانشکده اختلاف آماری معنی‌داری

منابع:

- ۱- خدیوزاده خ. راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مامایی، مشهد. مجله اسرار. ۱۳۸۱؛ سال نهم (۲): ۵۰-۵۵.
- ۲- سیف ع.ا. سنجش و اندازه گیری ارزشیابی آموزشی. تهران: دانشگاه تهران؛ ۱۳۸۳.
- ۳- شعبانی ح. اصول آموزش. تهران: دانشگاه تهران؛ ۱۳۸۰.
- 4- Ayers MS, Reder LM. A theoretical review of the misinformation effect: prediction from an activation-based memory model. *Psychologic Bulletin Review*. 1998; 5: 1-21.
- 5- Johnson MK, Peterson MA, Yap EC, Rose PM. Frequency judgments: the problem of defining a perceptual event. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. 1989; 15 (1): 126-36.
- 6- Davis RM. The role of notation and knowledge representation in the determination of programming strategy. *Cognitive Science*. 1991; 15: 547-73.
- 7- Gordon WI. A factor analytic of the self-regulated learning inventory. ERICED 402334 Annual meeting of the America Educational Research; 1996 .
- 8- Ince EJ, Priest R. Changes in LASSI score among reading and study skills students at the united states military academy research teaching. 1998. 14 (2): 19.
- 9- Kean M. Preferred learning styles and study strategies in a linguistically diverse bachularate nursing student population. *J Nursing Educ* 1993; 32 (5): 214-20.
- 10- Lefrancis GR. *Psychology of Teaching*. 8th ed. Philadelphia: Saunders; 1994.
- 11- Mayo KE. Learning strategies instruction: exploring the potential of metacognition. *Reading Improve* 1993; 34 (3): 130-33.
- 12- Notice of undeclared students, norfolle state university intended research using LASSI. *LASSI in action*; 1997; 4: 24-30.
- 13- Stanovich KE. *Who is rational? Studies of individual difference in resonating*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc; 1999.
- 14- Weinstein; CE. *LASSI User Manual*. St.Louis: Mosby; 1987.
- 15- Weinstein CE. *Palmer Shultz Learning and Study Strategies inventory*. Philadelphia: Saunders; 1987.