

Research Paper

Investigating the Relationship between Superficial and In-depth Study Approaches with Self-centered Learning Skills

Habibe Najafi¹

Ph.D in Educational Administration, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

Received: 98/13/9

Accepted: 99/5/12

PP: 1-9

Keywords:

self-centered Learning, skill, surface study approach, deep study approach.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the correlation between the superficial and deep approaches of study with self-directed learning skills among teacher education students. The method of this research is correlation. The statistical population includes 430 students of Teacher Training in Tabriz in 2018. A sample of 272 people was estimated using the Kerjesi-Morgan table that were selected through simple random sampling method. The data gathering tool consists of two standard questionnaires: self-centered learning skills questionnaire–Tran (2009) and the study approach questionnaire–Biggs, Kember and Leung (2001). The second questionnaire was modified in 2011 in Turkey by Ilymas and Orhan. The statistical tests used in this research are Anova, T-test and independent groups, Pearson correlation coefficient. Data were analyzed using Spss 20 software. The results showed that there is a positive and significant relationship between the deep study approach and self-centered learning skills ($r = 0.320$). But there is a negative and significant relationship between the surface study approach to self-centered learning skills ($r = -0.282$). The results of t-test showed that self-centered learning skills and surface study approach have significant differences between men and women ($p < 0.05$). Anova results showed that there is no significant difference between the different groups of teacher education students about the measurement scales ($p > 0.05$). The in-depth study can lead to increased self-directed learning skills and educational authorities should take the necessary steps to promote this approach in teacher training centers.

Corresponding author: Habibe Najafi

Address:

Tell: 09149262863

Email: h_najafi@uma.ac.ir

مقاله پژوهشی

رابطه رویکردهای سطحی و عمیق مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحرور

حبیبه نجفی

دکترای تخصصی مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، ایران، اردبیل

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل همبستگی بین رویکردهای سطحی و عمیق مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحرور در بین دانشجویان تربیت معلم انجام گرفته است. روش این پژوهش، همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تربیت معلم شهر تبریز در سال 1397 به تعداد 430 نفر بود. نمونه آماری به کمک جدول کرجسی- مورگان به تعداد 272 نفر برآورد گردید که به کمک روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گرد آوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه استاندارد-پرسشنامه مهارت های یادگیری خودمحرور- تران (2009) و پرسشنامه -رویکردهای مطالعه - بیگس، کمبر و لانگ (2001) بود که این پرسشنامه در سال 2011 در کشور ترکیه توسط ابلماز و اورهان تصحیح گردیده است. آزمون های آماری مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل واریانس یک راهه (آنوا)، تی دو گروه مستقل، ضریب همبستگی پیرسون می باشد. داده ها به کمک نرم افزار SPSS20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین رویکرد عمیق مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحرور رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($t = 0/320$). اما بین رویکرد سطحی مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحرور رابطه منفی معناداری وجود دارد ($t = -0/282$). نتایج آزمون تی نشان داد که مهارت های یادگیری خودمحرور و رویکرد سطحی مطالعه بین دانشجویان تربیت معلم زن و مرد اختلاف معناداری دارد ($p < 0/05$). نتایج آنوا نشان داد که بین گروه‌های مختلف دانشجویان تربیت معلم در مورد مقیاس‌های اندازه گیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). رویکرد عمیق مطالعه می‌تواند منجر به افزایش مهارت یادگیری خودمحرور شود و مسئولان آموزشی باید راهکارهای لازم را برای ترویج این رویکرد در مراکز تربیت معلم به کارگیرند.

تاریخ دریافت: 98/9/13

تاریخ پذیرش: 99/5/12

شماره صفحات: 1-9

واژه‌های کلیدی:

یادگیری خودمحرور، مهارت، رویکرد سطحی مطالعه، رویکرد عمیق مطالعه

* نویسنده مسئول: حبیبه نجفی

نشانی: دکترای تخصصی، مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، ایران، اردبیل.

پست الکترونیکی: h_najafi@uma.ac.ir

مقدمه

زمانی که قرار است خودمحروری توسعه یابد، معلم باید این اصول آموزش را در ذهن خود نگه دارند که: دانش آموزان باید به یک محیط یادگیری مؤثر هدایت شوند، برنامه آموزشی باید طوری طراحی شود که یادگیری شناختی را ترویج دهد، به دانش آموزان باید اهداف آموزشی و بازخورد به موقع ارائه شود تا آنها روند پیشرفت خود را مشاهده کنند و به طور مداوم اطلاعات مورد نیاز در مورد خود را ارزیابی و دریافت کنند (Levy; 2017; Murnane and). از این منظر، اینکه دانشجویان تربیت معلم از این موضوع اطلاعات لازم را داشته باشند، بسیار مهم می باشد. مطالعات مختلفی در سالهای اخیر انجام شده که نشان می دهد که استراتژی های مختلفی وجود دارد که به دانشجویان کمک می کند تا مهارت یادگیری خودمحرور را ترویج دهند. به طوری کلی استراتژی، اجرای یک طرح برای دستیابی به هدف معینی است. یکی از این استراتژی ها، رویکردهای مطالعه می باشد (Acikgoz; 2005).

مطابق نظر Drew و Watkins (2011)، رویکردهای مطالعه، فرآیندهایی است که دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارتهایی که فکر می کنند مفید هستند، به کار می گیرند. این رویکردها به عنوان رویکرد های خودتنظیم یا مهارت های خودمحرور تعریف می شوند که به دانشجویان کمک می کند تا فرآیند های یادگیری خود را سازمان دهند. همان طور که نظریه های یادگیری و تدریس مدرن استدلال می کند که دانش آموز باید نقش فعالی در فرآیند یادگیری داشته باشد، وجود فعال دانشجو در فرآیند یادگیری به سبک و استراتژی یادگیری مرتبط است (Kutlu and Korkmaz; 2013). واقعیت این است که اگر دانش آموزان اطلاعات کافی در مورد تحصیل و مهارت تحصیلی خود نداشته باشند بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر منفی می گذارد (Acikgoz; 2016).

افراد ممکن است که رویکردهای مطالعه خود را با توجه به تفاوت های فردی و اهداف خود از زمانی به زمان دیگر در سطح مناسب به کار نگیرند. این کمبود منجر به پیامدهای یادگیری متفاوتی در پایان فرآیند یادگیری می شود.

دانش آموزان می توانند یک رویکرد را نسبت به دیگری با توجه به محیط یادگیری در اولویت قرار دهند به خصوص در محیطی که سیستم آموزشی رقابتی حاکم است (Alipour and shafeie; 2013). مسأله مهم این می باشد که اهداف دانش آموزان در طول فرآیند یادگیری چیست؟ البته برخی از دانش آموزان این موضوع را درک می کنند و برخی دیگر فقط در فرآیند یادگیری دخیل می باشند تا به اهدافشان برسند و انتظارشان را در سریعترین زمان برآورده سازند. در ادبیات یادگیری، رویکردهایی که دانش آموزان در طول یادگیری خود استفاده

در جامعه امروزی، یکی از مهم ترین اهداف آموزش و پرورش این می باشد که افرادی را که مسئولیت یادگیری شان را با توجه به تفاوت های فردی و یک رویکرد مشخص به عهده می گیرند، افزایش دهند. این افراد قادر به تفکر سریع و خلاقانه می باشند و فرآیندهای یادگیری خود را به عهده دارند و به طور فعال در این فرآیندها شرکت می کنند. این افراد به توانایی های شان اعتماد دارند و از آنها به شیوه ای مثبت استفاده می کنند (Seyf; 2014). در فرآیند آموزش، توانایی های خود تنظیمی از اهمیت زیادی برخوردار است که می تواند توانایی های ذهنی را به تجربه یادگیری منتقل کند (Shakorniya; Elhampour; 2013). در ادبیات مدیریت، تعاریف زیادی برای مهارت یادگیری خود محور ارائه گردیده است که شایع ترین آن، فرآیند دستیابی فردی، بهبود و تحول دانش، مهارت ها و ارزش ها می باشد.

تعاریف مختلفی برای مهارت یادگیری خود محور ارائه گردیده است و مدل های مختلفی توسعه یافته است (Yuksel; 2019). مطابق نظر (Zimmerman, 2005)، مهارت یادگیری خود محور درجه ای است که دانش آموزان فعالانه در فرآیند یادگیری شان با توجه به فراشناخت، انگیزه و رفتار مشارکت می کنند. (Pintrich, 2011) مهارت یادگیری خود محور را چنین تعریف می کند: یک فرآیند سازنده و فعال است که در آن یادگیرندگان، اهداف خود را برای یادگیری تعیین می کنند و برای نظارت، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزه و رفتار آنها تلاش می کنند. اهداف خود را با توجه به ویژگی های متنی در محیط تعیین می کنند. مهارت یادگیری خود محور به عنوان شناخت فرد از خودش و تمام تکنیک ها و استراتژی هایی که برای یادگیری استفاده می کند، تعریف می شود و این به معنی تعیین اهداف و انگیزش برای شناخت خود با توجه به اصول خود می باشد (Ciltas; 2019).

یادگیری خود محور یک مکانیسم عمیق و ذاتی می باشد که بر مبنای رفتارهای دانشجویی دقیق، ذهنی و مؤثر می باشد. این یک ظرفیت فردی است تا فرد انگیزه خود را کنترل کند. (Cole and Chan, 2016) اشاره می کند که خود نظارتی در یادگیری خودمحرور بسیار مهم می باشد. آنها معتقدند که معلم و دانش آموزان باید در مورد معیارها، مراحل نظارت، ارزیابی و ثبت، همکاری جدی داشته باشند. آنها همچنین معتقدند که خودمحروری باید دانش آموزان را برای به دست آوردن روندی مفید از استراتژی یادگیری حمایت کند تا وظیفه خود را به درستی انتخاب و اجرا کنند. بنابراین دانش آموزان به طور مداوم استراتژی های مربوط به وظیفه خود را ارزیابی می کنند.

روان شناسی (28/3٪) و 54 نفر از دانشجویان از گروه ریاضی بودند (19/8٪).

ابزار گرد آوری داده ها شامل دو پرسشنامه استاندارد می باشد:

پرسشنامه مهارت های یادگیری خودمحور - تران

(2009): این پرسشنامه توسط تران در سال (2009) طراحی گردیده است و شامل 32 سؤال و چهار مؤلفه (انگیزش و اقدام به یادگیری، برنامه ریزی و تعیین هدف، به کارگیری استراتژی و ارزیابی و بررسی کمبود خودرهبی می باشد. انگیزش و اقدام به یادگیری شامل گویه های 8-1، برنامه ریزی و تعیین هدف شامل گویه های 9-16، به کارگیری استراتژی و ارزیابی شامل گویه های 17-24 و بررسی کمبود خودرهبی شامل گویه های 25-32 می باشد. این پرسشنامه توسط طیف لیکرت چهار گزینه ای (خیلی زیاد=5، زیاد=4، متوسط=3، کم=2 و خیلی کم=1) ارزش گذاری گردیده است. اعتبار از نوع هم سانی درونی این پرسشنامه توسط تران به روش آلفای کرونباخ به مقدار 0/89 برآورد گردیده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ به مقدار 0/85 برآورد گردید که از میزان مطلوبی برخوردار می باشد.

پرسشنامه رویکردهای مطالعه - بیگس، کمبر و لانگ

(2001): این پرسشنامه در سال 2011 در کشور ترکیه توسط ایلماز و اورهان تصحیح گردیده است و شامل 30 سؤال و دو مؤلفه (رویکرد عمیق مطالعه و رویکرد سطحی مطالعه) می باشد. رویکرد عمیق مطالعه شامل گویه های 1-15 و رویکرد سطحی مطالعه شامل گویه های 16-30 می باشد. این پرسشنامه توسط طیف لیکرت چهار گزینه ای (خیلی موافقم=5، موافقم=4، نظری ندارم=3، مخالفم=2 و خیلی مخالفم=1) ارزش گذاری گردیده است. پایایی این پرسشنامه توسط ایلماز و اورهان به روش آلفای کرونباخ به مقدار 0/86 برآورد گردیده است. در این پژوهش ضریب پایایی به مقدار 0/83 برآورد گردید که از میزان مطلوبی برخوردار می باشد.

آزمون های آماری مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل واریانس یک راهه (آنوا)، تی دو گروه مستقل، ضریب همبستگی پیرسون می باشد. داده ها به کمک نرم افزار Spss20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته های تحقیق

در این قسمت با کمک آمار استنباطی به پاسخ فر ضیه های پژوهش پرداخته شده است.

می کنند به دو صورت سطحی و عمیق می باشد (Beydogan;2007; Yilmaz and Orhan; 2011).

رویکرد های یادگیری به معنی هدف یادگیری یک نقطه خاص و تنوع فعالیت هایی است که انتخاب می شوند و شامل استراتژی هایی است که یادگیرندگان در طول تحصیل استفاده می کنند و دلایل اینکه چرا این استراتژی ها را انتخاب می کنند، در این راستا، افراد یک رویکرد را انتخاب می کنند، رویکرد سطحی یا رویکرد عمیق. اگر درک افراد از یادگیری در سطح بالا باشد، آنها رویکرد عمیق را اتخاذ می کنند و اگر درکشان پایین باشد، رویکرد سطحی مطالعه را اتخاذ می کنند (Batdal Karaduman,2013).

مطالعات نشان داده است که تدریس دانش آموز-محور مبتنی بر رویکرد عمیق مطالعه است اما تدریس معلم-محور مبتنی بر رویکرد سطحی مطالعه می باشد. در رویکرد عمیق مطالعه، پیامد های یادگیری، مهارت تحلیل عمیق و خلاقیت دانش آموزان افزایش می یابد و این رویکرد به دانش آموزان، فرصت سازماندهی اطلاعات را به صورت کارآمد می دهد تا اطلاعات را به صورتی شکل دهند که برای یک موضوعی مشخص، مناسب باشد. در طول رویکرد سطحی مطالعه، دانش آموز نمی تواند اطلاعات جاری یک بخش را به اطلاعات بخش دیگر ربط دهد. در یادگیری سطحی، دانش آموزان فقط بخش های کوچک از سخنرانی را به یاد می آورند. دانش آموزانی که این رویکرد را ترجیح می دهند، فقط می خواهند نیاز های کار خود را برآورده کنند، اطلاعات را برای امتحان و ارزیابی، حفظ می کنند، اصل را از فرع جدا نمی کنند و فکر می کنند که نیروی یادگیری یک نیروی خارجی می باشد (Yilmaz and Orhan; 2011; Batdal Karaduman; 2013).

این پژوهش با هدف بررسی رابطه رویکردهای عمیق و سطحی مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحور تنظیم شده است. مهم ترین سؤال این پژوهش این می باشد که آیا بین رویکردهای مطالعه و مهارت های یادگیری خودمحور دانشجویان تربیت معلم ارتباط وجود دارد یا نه؟

روش شناسی

روش پژوهش کمی و از نوع همبستگی بود و از نظر هدف جزء پژوهش های کاربردی محسوب می گردد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تربیت معلم شهر تبریز در سال 1397 به تعداد 430 نفر بود. نمونه آماری به کمک جدول کرجسی- مورگان به تعداد 272 نفر برآورد گردید که به کمک روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. 63 نفر از دانشجویان از گروه علوم تربیتی (23/1٪)، 78 نفر از دانشجویان از گروه مشاوره تحصیلی (28/6٪)، 77 نفر از دانشجویان از گروه

جدول 1- توزیع نمرات دانشجویان در رویکردهای مطالعه

رویکرد مطالعه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای اندازه گیری
رویکرد عمیق	31/60	0/40	6/7
رویکرد سطحی	28/3	0/47	7/7

با توجه به جدول (1)، بالاترین رویکرد مورد استفاده در بین دانشجویان تربیت معلم، رویکرد عمیق با میانگین 31/60 می باشد و سپس رویکرد سطحی با میانگین 28/3 قرار دارد.

جدول 2- آزمون تی دو گروه مستقل در مورد رویکردهای مطالعه با توجه به فاکتور جنسیت

فاکتورهای رویکرد مطالعه	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای اندازه گیری		
					T	df	P
رویکرد عمیق	زن	169	31/4	6/6	-0/35	270	
	مرد	103	31/7	6/8	0/72		
رویکرد سطحی	زن	169	26/8	7/4	-3/96	270	
	مرد	103	30/6	7/7	0/00*		

با توجه به جدول (2)، بین زنان و مردان در رویکرد عمیق مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0/72$). اما در رویکرد سطحی مطالعه بین زنان و مردان تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/00$). با توجه به میانگین، در رویکرد سطحی مطالعه، مردان با میانگین 30/6 در وضعیت بالاتری نسبت به زنان قرار دارند.

با توجه به جدول (2)، بین زنان و مردان در رویکرد عمیق مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0/72$). اما در رویکرد سطحی مطالعه بین زنان و مردان تفاوت معناداری وجود دارد

جدول 3- تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) برای مقایسه گروه های مختلف تحصیلی از نظر رویکردهای مطالعه

رویکرد مطالعه	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	مجذور مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رویکرد عمیق	روان شناسی	62	30/2	6/0	بین گروهی	220/4	3	44/09	0/981	0/430
	علوم تربیتی	74	31/9	7/3	درون گروهی	11962/6	266	44/97		
	ریاضی	59	30/1	6/1	کل	12183/1	271			
	مشاوره تحصیلی	77	31/6	6/3						
رویکرد سطحی	کل	272	31/6	6/7						0/030*
	روان شناسی*	62	27/5	7/5	بین گروهی	1053/3	3	21/06	3/67	
	علوم تربیتی	74	31/1	8/1	درون گروهی	15269/0	266	57/40		
	ریاضی*	59	23/0	6/5	کل	16322/4	271			
مشاوره تحصیلی*	مشاوره تحصیلی*	77	25/0	7/6						
	کل	272	28/3	7/7						

با توجه به جدول (3)، نتایج واریانس یک راهه (آنوا) نشان داد که از نظر رویکرد عمیق مطالعه بین گروه های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0/430$). اما از نظر رویکرد سطحی مطالعه بین گروه های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/030$). برای اینکه مشخص شود بین کدام گروه اختلاف معنادار وجود دارد، از آزمون تعقیبی LSD استفاده گردید. نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که بین گروه های روان شناسی، مشاوره تحصیلی و ریاضی اختلاف معناداری وجود دارد که گروه تحصیلی روان شناسی از نظر رویکرد سطحی مطالعه در وضعیت بالاتری قرار دارد ($m = 27/5$). سپس گروه مشاوره تحصیلی ($m = 25/0$) و ریاضی ($m = 23/0$) به ترتیب قرار دارند.

با توجه به جدول (3)، نتایج واریانس یک راهه (آنوا) نشان داد که از نظر رویکرد عمیق مطالعه بین گروه های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0/430$). اما از نظر رویکرد سطحی مطالعه بین گروه های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/030$). برای اینکه مشخص شود بین کدام گروه اختلاف معنادار وجود دارد، از آزمون تعقیبی

جدول 4- توزیع نمرات دانشجویان در مهارت های یادگیری خودمحور

فاکتورها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای اندازه گیری
انگیزش و اقدام به یادگیری	28/4	0/214	3/53
برنامه ریزی و تعیین هدف	31/7	0/300	4/95
به کارگیری استراتژی و ارزیابی	73/8	0/567	9/36
بررسی کمبود خودرهبی	23/6	0/315	1/07

ریزی و تعیین هدف، انگیزش و اقدام به یادگیری و بررسی کمبود خود رهبری به ترتیب قرار دارند.

با توجه به جدول (4)، بالاترین فاکتور مهارت های یادگیری خودمحور در بین دانشجویان تربیت معلم، فاکتور به کارگیری استراتژی و ارزیابی با میانگین 73/8 می باشد و سپس برنامه

جدول 5- آزمون تی دو گروه مستقل در مورد مهارت های یادگیری خود محور با توجه به فاکتور جنسیت

فاکتورها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای اندازه گیری	آزمون تی		
						P	df	T
انگیزش و اقدام به یادگیری	زن	169	28/5	3/30	0/25	270	0/33	0/73
	مرد	103	28/3	3/99	0/38			
برنامه ریزی و تعیین هدف	زن	169	32/1	4/87	0/37	270	2/05	*0/04
	مرد	103	30/9	4/99	0/49			
به کارگیری استراتژی و ارزیابی	زن	169	46/37	9/15	0/70	270	1/88	0/06
	مرد	103	28/23	4/58	0/94			
بررسی کمبود خود رهبری	زن	169	24/7	4/69	0/36	270	4/54	0/00*
	مرد	103	21/8	5/48	0/54			
کل	زن	169	160/2	17/40	1/33	270	3/01	0/003*
	مرد	103	153/4	17/54	1/72			

با توجه به جدول (5)، بین زنان و مردان در مهارت های یادگیری خودمحور تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/003$). که این تفاوت به فاکتورهای برنامه ریزی و تعیین هدف و بررسی کمبود خودرهبری مربوط می باشد که با توجه به میانگین

($M = 169$)، زنان در سطح بالاتری نسبت به مردان قرار دارند اما از نظر انگیزش و اقدام به یادگیری و به کارگیری استراتژی و ارزیابی بین زنان و مردان اختلاف معنادار پیدا نشد.

جدول 6- ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

مقیاس مهارت های یادگیری خودمحور	رویکرد عمیق مطالعه	رویکرد سطحی مطالعه
انگیزش و اقدام به یادگیری	$r = 0/344^{**}$	$r = - 0/180^{**}$
برنامه ریزی و تعیین هدف	$r = 0/380^{**}$	$r = - 0/300^{**}$
به کارگیری استراتژی و ارزیابی	$r = 0/490^{**}$	$r = - 0/151^{**}$
بررسی کمبود خود رهبری	$r = - 0/068$	$r = - 0/500^{**}$
کل	$r = 0/320^{**}$	$r = - 0/282^{**}$

نتایج جدول (6) نشان داد که بین رویکرد سطحی مطالعه و مهارت یادگیری خودمحور ارتباط منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0/282$)، یعنی با افزایش رویکرد سطحی از مهارت های یادگیری خودرهبر کاسته می شود. بین رویکرد عمیق مطالعه و

مهارت یادگیری خودمحور به جز عنصر بررسی کمبود خودرهبری، ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0/320$).
بحث و نتیجه گیری
این پژوهش با هدف بررسی رابطه رویکردهای عمیق و سطحی مطالعه با مهارت های یادگیری خودمحور تنظیم شده

خودرهبر کاسته می شود. بین رویکرد عمیق مطالعه و مهارت یادگیری خودمحور به جز عنصر بررسی کمبود خودرهبری، ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیق نشان داد که میانگین پسران در رویکرد سطحی مطالعه بیش از دختران می باشد و این نشان می دهد که دانشجویان مذکر علاقه بیشتری به یادگیری از طریق رویکرد سطحی دارند. مطالعات ادبیات نشان داد که در پژوهش های مختلف، نتایج متفاوتی در رابطه با جنسیت و انتخاب رویکرد مطالعه وجود دارد. نتایج پژوهش های اوزان، کاس و گوندوگ (2012) و اوزگور، توسان (2012) موازی با یافته های این پژوهش است اما نتیجه پژوهش سنم اوغلی (2011) نشان داد که میانگین رویکرد سطحی مطالعه دختران بالاتر از پسران می باشد. از طرف دیگر در پژوهش های سزگین و همکاران (2007) و با تال کارادو مان (2013) تفاوت معناداری بین جنسیت و رویکرد مطالعه مشاهده نشد. نتایج تحقیق نشان داد که بین گروه های مختلف تحصیلی از نظر رویکرد عمیق مطالعه، تفاوت معناداری وجود ندارد اما از نظر رویکرد سطحی مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه آزمون تعقیبی (توکی) نشان داد که بین گروه های روان شناسی، ریاضی و مشاوره تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که گروه روان شناسی بالاترین میانگین و سپس مشاوره و ریاضی به ترتیب قرار دارند که این اختلاف می تواند به دلیل ویژگی های آموزش، محیط یادگیری و تفاوت ویژگی های شخصیتی دانشجویان باشد.

نتایج تحقیق نشان داد که بالاترین فاکتور مهارت های یادگیری خودمحور در بین دانشجویان تربیت معلم، فاکتور به کارگیری استراتژی و ارزیابی می باشد و سپس برنامه ریزی و تعیین هدف، انگیزش و اقدام به یادگیری و بررسی کمبود خود رهبری به ترتیب قرار دارند. این نشان می دهد که استراتژی و ارزیابی برای دانشجویان تربیت معلم از اهمیت بیشتری برخوردار می باشد و اعتماد به نفس بالاتری در رهبری رویکرد خود دارند. به دلیل مزایای مربوط به برآیندهای مهارت یادگیری خودمحور، محیط های آموزشی و سازمانی، به طور جدی بر اهمیت آن تأکید می ورزند و ارزش آن به عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است (مورنان و لوی، 2012). از چشم انداز متخصصین آموزش، یادگیری خودمحور در بردارنده سه بعد است: انگیزش، فرا شناخت و خودتنظیمی (لانگ، 2000). افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودرهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی برای یادگیری دارند، از مهارت های حل مسأله استفاده می کنند، دارای توانمندی های لازم برای درگیری در فعالیت

بود. مهم ترین سؤال این پژوهش این بود که آیا بین رویکردهای مطالعه و مهارت های یادگیری خودمحور دانشجویان تربیت معلم ارتباط وجود دارد یا نه؟ جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تربیت معلم شهر تبریز در سال 1397 تعداد 430 نفر بود. نمونه آماری به کمک جدول کرجسی-مورگان به تعداد 272 نفر برآورد گردید که به کمک روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

نتایج این پژوهش نشان داد که میانگین دانش آموزان در رویکرد عمیق مطالعه بیش از رویکرد سطحی می باشد. نتایج این بخش از یافته ها با یافته های محققانی چون باتال و کارادومان (2013)، ایلماز و اورهان (2011)، کاتالا و کورکماز (2013)، آکیگوز (2005) همسو می باشد. این نشان می دهد که دانشجویان تربیت معلم به رویکرد عمیق مطالعه اهمیت می دهند. تحقیقات نشان می دهد که رویکرد عمیق مطالعه سبب بهبود یادگیری، افزایش خلاقیت و انگیزه برای یادگیری می گردد. این رویکرد مبتنی بر دانش آموز محور بودن می باشد و دانش آموز در این رویکرد، نقش فعالی در یادگیری دارد. دسته بندی رویکرد مطالعه به دو بخش، سطحی و عمیق ابتدا توسط مارتون و سالیو مطرح شد. برای رسیدن به این رویکرد، این دو محقق از 90 نفر بین 15 تا 73 سال در مدرسه آموزش عالی در سوئد پرسیدند که یادگیری از نظر آنها چه معنایی می دهد؟ پاسخ ها در پنج بخش دسته بندی شدند: یادگیری به عنوان افزایش دانش، یادگیری به عنوان حفظ کردن، یادگیری به عنوان کسب حقایق و روش ها، یادگیری به عنوان انتزاع معنی و یادگیری به عنوان یک روند تفسیری با هدف درک درست از واقعیت (مارتون و سالیو، 1976). در تداوم این نوع پژوهش ها، مفهوم ششمی نیز پیدا شد که آن را با مشخصه "روند آگاهانه با انگیزه منافع شخصی در جهت به دست آوردن هماهنگی یا تغییر در جامعه" معرفی نمودند (ون رسام و شنک 2000). در ادامه تحقیقات متعددی توسط دانشمندان انجام شد که نتایج فوق را مورد تأیید قرار دادند (بیگس، 2010، درو و واتکین 2011). نتایج تحقیق نشان داد که بین زنان و مردان در مهارت های یادگیری خودمحور تفاوت معناداری وجود دارد که این تفاوت به فاکتورهای برنامه ریزی و تعیین هدف و بررسی کمبود خودرهبری مربوط می باشد که زنان در سطح بالاتری نسبت به مردان قرار دارند اما از نظر انگیزش و اقدام به یادگیری و به کارگیری استراتژی و ارزیابی بین زنان و مردان اختلاف معنادار پیدا نشد.

نتایج تحقیق نشان داد که بین رویکرد سطحی مطالعه و مهارت یادگیری خودمحور ارتباط منفی و معناداری وجود دارد یعنی با افزایش رویکرد سطحی از مهارت های یادگیری

- تشویق دانشجویان برای انتخاب رویکرد عمیق مطالعه به عنوان رویکرد غالب در مطالعات؛
- توجه مسئولان آموزشی به راهکارهای افزایش مهارت یادگیری خود محور؛
- به محققان آتی پیشنهاد می شود که پژوهشی در راستای عوامل مؤثر بر مهارت یادگیری خود محور به صورت آمیخته انجام دهند.

تقدیر و تشکر

از کلیه افرادی که در انجام این پژوهش، این جانب را یاری نموده‌اند، تشکر و قدردانی می‌نمایم.

های یادگیری مستقل هستند و به طور خودمختار، یادگیری شان را اداره می‌کنند (گینز، 2002). بنابراین به دلیل مزایای یادگیری خود محور، توجه بنیادی به این نوع یادگیری و آموزش های اساسی برای ارتقای آن، در سال های اخیر به طور جدی مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد عمیق مطالعه می تواند سبب ارتقای مهارت یادگیری خودمحرور شود.

در راستای پژوهش و نتایج به دست آمده، پیشنهادات زیر از سوی محقق ارائه می‌گردد:

- توجه مسئولان آموزش تربیت معلم به مهارت یادگیری خودمحرور به عنوان مهارت اساسی در قرن بیست و یکم و توجه به مسأله جنسیت در این مورد؛

References

- Acikgoz.K. U. (2016). Etkili Ogrenme ve Ogretme. (3. Baskı); Izmir, Egitim Dunyasi Yayınları.
- Acikgoz. K.U. (2005). Etkili Ogrenme ve ogretme (6. Baskı), Izmir; Egitim Dunyasi Alkis Yayınları.
- Alipour shafeie .H. (2013). The Role of Motivation and Academic Self-Efficacy and Study Approaches in the Mathematical Progress of Students in Experimental and Mathematical Sciences in Qaen, Modern Educational Thoughts, 8 (4): 81-102. (in persian).
- Batdal Karaduman .G. (2013). The relationship between prospective primary mathematics teachers' attitudes towards problem-based learning and their studying tendencies; International Journal on New Trends in Education and Their Implications; 4 (4): 145-151.
- Beydogan .O. (2007). Derinligine ve yuzeysel ogrenmede kavram haritaları ve semaların ısevi; Milli Egitim Dergisi; 173: 258-270.
- Biggs .JB. (2010). Student approaches to learning and studying; Research monograph; Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs.J., Kember.D & Leung.D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F; British Journal of Educational Psychology; 71(1): 133-149.
- Çiltaş .A. (2019). Egitimde oz-duzenleme ogretiminin onemi uzerine bir calışma; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi; 3(5): 1-11.
- Cole.P. G & Chan. L. (2016). Teaching principles and practice; Australia: Prentice Hall.
- Drew .PY &Watkins .D. (2011). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong Chinese tertiary students; Br J Educ Psychol; 68(2):173-88.
- Murnane .RJ & Levy .F. (2017). Teaching the new basic skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. New York: Free press.
- Pintrich, P. R. (2011). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (Pp. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Seyf.A. (2014). Modern Educational Psychology, Learning and Teaching Psychology (Seventh Edition), Tehran: Doran Publications. (in persian).
- Shakorniya .A & Elhampour .H. (2013). Comparison of Study and Learning Approaches of Basic and Clinical Medical Students and its Relationship with Academic Achievement, Journal of Medical Education Development and Research Center, 9 (2): 132-142. (in persian).
- Yılmaz, E., Orhan, R. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi [A study on self-efficacy levels of primary education students in terms of academic success and some variables], Mehmet

Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education], 12 (23): 371-388.

- Yuksel, M. (2019). The effect of intelligence and academic success on self-perceptions of primary school students. International Online

Journal of Education and Teaching (IOJET), 6(4): 906-921.

- Zimmerman.B.J. (2005). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, 16(1): 307-313.