

رابطه تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس

عباس اناری نژاد^۱، حمید رضا جوکار^۲، اسماعیل جوکار^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس انجام گرفت. این مطالعه یک بررسی توصیفی-همبستگی است که روی جامعه‌ی آماری شامل ۱۶۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان فارس اجرا گردید. نمونه پژوهش بر اساس جدول مورگان شامل ۳۱۰ نفر بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه دوره آموزشی (ویلسون و همکاران، ۱۹۹۷) و پرسشنامه رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه (داوویور و همکاران، ۲۰۱۱) که روایی و پایایی آن‌ها مورد تایید قرار گرفت، استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی، تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون) استفاده گردید. بر اساس نتایج به دست آمده، بین تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه در دانشجویان همبستگی معناداری مشاهده شد ($P=0/001$ و $r=0/53$). یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که از بین مؤلفه‌های پیش‌بین (تجربه‌ی دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن)، تنها مؤلفه مهارت‌های کلی از توان پیش‌بینی مناسبی برای مطالعه عمل فکورانه برخوردار است ($P=0/001$). با توجه به رابطه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره‌گیری از مطالعه عمل فکورانه پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزان و اساتید به مطالعه‌ی عمل فکورانه و تاثیرگذاری آن بر میزان حرفه‌ای شدن دانشجو معلمان توجه بیشتری مبذول نمایند.

کلید واژه‌ها: تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی؛ رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه؛ دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان فارس.

۱. استادیار، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان: پردیس شهید رجایی فارس، نویسنده مسئول مقاله،

anarinejad_abbas@yahoo.com

۲. دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس.

۳. دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس.

۱. مقدمه

با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام‌های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت‌هایی از الگوهای رایج کشورهای اروپایی پیروی می‌کردند. اما بررسی اسناد و مطالعات انجام شده در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می‌کند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم به بیراهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیقی به وجود آورده است؛ لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

بدون تردید در تمام نظام‌های آموزشی، معلم نقشی کلیدی دارد و جوامع بشری هرگونه تحول و پیشرفت علمی و معنوی خود را ناشی از نگرش، همت و تلاش معلمان می‌دانند. انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که کودکان و نوجوانان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا تربیت کنند. لذا دانش، مهارت، شایستگی و قابلیت مردان و زنان فردا به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد (قهرمانی، ۱۳۸۳ به نقل از تقی پورظهیر، امینی فر و باقری، ۱۳۸۸).

در این میان، لزوم توجه به نظام تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است. معلمان اساسی‌ترین نقش را در جریان یادگیری و در نهایت پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست (نوشادی و خادمی، ۱۳۹۰).

آنچه در دنیای واقعی وجود دارد این است که در آموزش و تربیت معلمان، توجه اصلی به محتوای برنامه‌ی درسی، تدریس، ارزشیابی و امتحانات است و توجه اندکی به مطالعه عمل فکورانه^۱ (مطالعه‌ی تاملی) دانشجویان شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، این در حالی است که رویکرد آموزشی، اثرات مهمی بر روی نتایج یادگیری دارد؛ در نتیجه برنامه‌ریزان و معریان آموزشی برای بهبود وضعیت مطالعه و توانمند کردن دانشجو معلمان جهت ورود آن‌ها به مدارس

^۱ deliberative practice

و تربیت نسل جوان و آینده ساز نیازمند اتخاذ راهکارهایی جدید با استفاده از روش‌های مناسب آموزشی هستند (دنت و هاردن^۱، ۲۰۱۳).

اصلاح کیفیت آموزش در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده، امری ضروری است و برنامه یادگیری معلمان به منزله یک پیوستار نظام‌مند تلقی می‌شود که نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل روی آن پیوستار چشمگیر است (تورس، ۱۳۸۰ به نقل از کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

پژوهش مارتون و سالجو^۲ (۱۹۷۶) نقطه شروع پژوهش‌ها درباره‌ی رویکرد مطالعه عمل فکورانه بود. توجه به رویکردهای مطالعه عمل فکورانه و یادگیری به عنوان یکی از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش شناخته می‌شود. به عبارت دیگر، یکی از عوامل موفقیت و ارتقای عملکرد تحصیلی، نوع رویکردهای یادگیری و مطالعه‌ی عمل فکورانه دانشجویان است که آن‌ها را برای حرفه‌ی معلمی آماده می‌کند (نجات و همکاران، ۱۳۹۰).

در این میان رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه از اهمیت اساسی در این زمینه برخوردار است. عمل فکورانه به عملیات یا فعالیت‌هایی اطلاق می‌گردد که بر اساس تفکر، تامل و خلاقیت در جهت نیل به حداکثر پیشرفت انجام گیرد (مهرمحمدی و امام جمعه ۱۳۸۵). رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه، سبکی از مطالعه‌ی فعال است که معطوف به دستیابی به درک عمیق به جای حفظ طوطی‌وار می‌گردد. به بیان دیگر، رویکردی به مطالعه است که منجر به عمل فکورانه در انجام فعالیت‌ها می‌شود (انتویستل^۳، ۲۰۰۰).

رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه مانند رویکردهای دیگر مطالعه ممکن است تحت تاثیر عوامل درونی (ویژگی شخصیتی مانند انگیزش، پشتکار، علاقه و نحوه‌ی ادراک) و بیرونی (آموزش، اساتید و اطلاعات) باشد. اریکسون^۴ و همکاران معتقدند که اقدامات آموزشی و بهره‌گیری از مواد آموزشی مناسب، می‌تواند در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد مطالعه‌ی فکورانه نقش

¹ Dent and Harden

² Marton and saljo

³ Entwistle

⁴ Ericsson

داشته باشد (عبدی و نیلی، ۱۳۹۳). بنابر این عقیده، تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی دانشجویان یا به عبارتی برداشت‌ها و ادراک‌های آنها از کیفیت دوره‌ی آموزشی در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد مطالعه عمل فکورانه می‌تواند از تاثیر بسیار زیاد برخوردار باشد. این امر باید فعالان حوزه‌ی طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان را به تلاش در طراحی دوره‌ی آموزشی برخوردار از کیفیت در راستای گسترش بهره‌گیری از رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه برانگیزد. با توجه به اهمیت و کاربردی که مطالعه عمل فکورانه می‌تواند در حوزه‌ی تعلیم و تربیت برای دانشجو معلمان داشته باشد، نکته‌ی اساسی و با اهمیت در این میان، آگاهی از چگونگی پرورش و رشد این مهارت در مطالعه و یادگیری دانشجویان است. مطالعات متعددی از جمله: مارتون و سالجو (۱۹۷۶)، بیگس و تنگ^۱ (۲۰۱۱)، رامسدن^۲ (۲۰۰۳)، مورفی (۱۹۸۲) نشان داده‌اند که رویکردهای دانشجویان به مطالعه به هر دو عامل تجارب قبلی آنها از تدریس و یادگیری و نیز ادراک آنها از موقعیت‌های یادگیری جاری وابسته است، که به نوبه‌ی خود بر نتایج یادگیری تاثیر می‌گذارد.

مولارت^۳، ورویجنن^۴، ریکرز^۵ و شریپیر^۶ (۲۰۰۴) در پژوهش خود عادت‌های مطالعه‌ی دانشجویان را به عنوان عنصر شناختی برنامه‌ی درسی که از سوی موسسه‌ی آموزشی ارائه می‌گردد مورد توجه قرار دادند.

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که بین رویکردهای دانشجویان به مطالعه و یادگیری و ادراک دانشجویان از دوره‌ی آموزشی رابطه وجود دارد و رویکردهای مطالعه را می‌توان از طریق

¹ Biggs and Tang

² Ramsden

³ Moulaert

⁴ Verwijnen

⁵ Rikers

⁶ scherpier

مداخلات آموزشی تغییر داد(پرایس^۱، ریچاردسون^۲، رینسون^۳، دینگ^۴، سون^۵ و هان^۶(۲۰۱۱)؛ ریچاردسون(۲۰۰۵)؛ آلاه^۷، ریچاردسون و حافظ^۸(۲۰۱۱)؛ ویلسون^۹، لیزیو^{۱۰} و رمزدن(۱۹۹۷). پرایس و همکاران(۲۰۱۱) اقدامات آموزشی و بهره‌گیری از مواد آموزشی مناسب را در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد مطالعه مورد توجه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که می‌توان از طریق مداخلات آموزشی مناسب در دوره‌ی آموزشی، رویکرد مطالعه را به سوی یادگیری مفهومی سوق داد.

ریچاردسون(۲۰۰۵) نیز طی مطالعه‌ای که در زمینه ادراکات دانشجویان درباره کیفیت تحصیل و رویکردهای مطالعه در آموزش از راه دور انجام داده است به این نکته اذعان می‌دارد که یکی از مهم‌ترین راه‌های رسیدن به یادگیری مطلوب به وسیله‌ی مطالعه‌ی معنادار و مفهومی، ایجاد این مهارت در دوره‌ی آموزشی است؛ یعنی می‌توان با اقدامات آموزشی مناسب در دوره‌ی آموزشی، مهارت مطالعه‌ی فکورانه را در دانشجویان به وجود آورد یا بهبود بخشید.

۵

رویکردهایی که دانشجویان نسبت به مطالعه و یادگیری در دوران تحصیل دانشگاهی دارند از ادراک آن‌ها از محیط یادگیری در طی کل دوره‌ی آموزشی ارائه شده به آن نشأت می‌گیرد(لیزیو و همکاران(۲۰۰۲)؛ کروفرود^{۱۱}، جردن^{۱۲}، نیکولاس^{۱۳} و پروسر^{۱۴}(۱۹۹۸)). در همین زمینه آلاه و همکاران(۲۰۱۱) با انجام تحقیقی رویکردهای مطالعه و ادراکات دانشجویان از محیط آموزشی را مورد مقایسه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویان دارای ادراک مثبت نسبت به

¹ Price

² Richardson

³ Robinson

⁴ Ding

⁵ Sun

⁶ Han

⁷ Ullah

⁸ Hafeez

⁹ Wilson

¹⁰ Lizzio

¹¹ Crawford

¹² Gordan

¹³ Nicholas

¹⁴ Prosser

ارزشیابی، بیشتر تمایل دارند تا راهبردهای یادگیری عمیق را در مطالعه اتخاذ نمایند؛ در حالی که دانشجویانی که نسبت به تکالیف ارزشیابی دارای نگرش منفی هستند سعی می‌کنند راهبردهای یادگیری سطحی را دنبال نمایند و این نتایج حکایت از این دارد که اتخاذ راهبردهای مختلف توسط دانشجویان در زمینه مطالعه و یادگیری وابسته به نوع خواسته‌های محیط آموزشی از آنها در زمینه وظایف ارزشیابی است. از این رو نقش محیط یادگیری و کیفیت آموزش‌های ارائه شده را در نوع جهت‌گیری دانشجو معلمان در اتخاذ رویکرد مطالعه در دوران تحصیل و حتی بعد از آن نمی‌توان نادیده انگاشت.

با توجه به اهمیت و تاثیر مطالعه عمل فکورانه در میزان یادگیری مفهومی دانشجو معلمان به عنوان معلمان آینده و نقش غیر قابل انکار معلمان در به وجود آوردن این توانایی، این سوال مطرح می‌شود که آیا دانشگاه فرهنگیان به عنوان یگانه نهاد تربیت معلمان آینده می‌تواند معلمانی با این توانایی تربیت کند تا آن‌ها نیز بتوانند توانایی مطالعه‌ی عمل فکورانه را در دانش‌آموزان نهادینه کنند؟ چرا که یکی از مهم‌ترین وظایف مسؤولین آموزشی و برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان، آگاهی از نحوه تأثیرگذاری عملکرد آموزشی آنها بر میزان حرفه‌ای شدن دانشجو معلمان و دانش‌آموختگان خود بوده تا پیشی صحیح در این زمینه کسب شده و با کسب این آگاهی، برنامه‌ریزی صحیح در جهت ارتقای آن صورت گیرد. بی‌تردید، واحدهای دانشگاه فرهنگیان می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی‌های صحیح، سعی در رشد و ارتقای بهره‌گیری از رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجو معلمان خود داشته باشند تا زمینه موفقیت و ارتقای این معلمان آینده را فراهم نموده و در نتیجه به ارتقای توانایی مطالعه‌ی عمل فکورانه در دانش‌آموزان بیانجامد.

حال با توجه به اهمیت دانشگاه فرهنگیان در تربیت و پرورش نسل جوان این مرز و بوم و تاثیر الگویی دانشجو معلمان به عنوان معلمان آینده در جامعه، در پژوهش حاضر رابطه‌ی بین تجربه‌ی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس از دوره‌ی آموزشی و رویکردهای این دانشجویان به مطالعه‌ی عمل فکورانه مورد بررسی قرار گرفته است.

سوال‌های پژوهش

- ۱- آیا بین تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی و میزان بهره‌گیری دانشجویان از مطالعه‌ی عمل فکورانه رابطه معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا تفاوت معناداری بین دانشجویان پسر و دختر در زمینه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره‌گیری از مطالعه عمل فکورانه وجود دارد؟
- ۳- میزان رضایت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از دوره‌ی آموزشی چقدر است؟
- ۴- تا چه میزان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس از رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه استفاده می‌کنند؟
- ۵- نقش تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی دانشجویان در استفاده از مطالعه‌ی عمل فکورانه چگونه است؟

۲. روش

این مطالعه یک بررسی توصیفی-همبستگی است که روی جامعه آماری شامل ۱۶۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان استان فارس در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ انجام گردیده است. نمونه آماری مورد مطالعه بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به تعداد ۳۱۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده گردید.

پرسشنامه اول، پرسشنامه‌ی مطالعه عمل فکورانه است که توسط داوویور^۱ و همکاران (۲۰۱۱) بر اساس تعدیل پرسشنامه عمل فکورانه مولارت و همکاران (۲۰۰۴) طراحی شده است. این پرسشنامه متشکل از ۲۵ گویه می‌باشد که مطالعه‌ی عمل فکورانه را مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه‌ی حاضر جنبه‌های عمل فکورانه یعنی چهار مؤلفه، برنامه‌ریزی (۷ گویه)، حجم یا تخصیص (۴ گویه)، تکرار و بازنگری (۴ گویه)، سبک مطالعه و خود اندیشی (۱۰ گویه) را تحت پوشش قرار می‌دهد. سوالات این پرسش نامه به شکل مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است که در تجزیه و تحلیل داده‌ها از «به هیچ وجه» تا «همیشه» از ۰ تا ۴ نمره گذاری شد. در این پرسشنامه حداقل نمره ممکن هر فرد ۰ و حداکثر نمره ممکن وی ۱۰۰ است.

^۱ Duvivier

روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه مورد بررسی قرار گرفت که ضریب همبستگی گویه‌ها در هر بعد به صورت کم‌ترین و بیشترین در دامنه‌ای بین ۰/۴۸ و ۰/۷۳ در سطح ۰/۰۱ معناداری به دست آمد. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ نشان داده شده است.

۳

جدول ۱: مقادیر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مطالعه عمل فکورانه

مقدار ضریب آلفا	ابعاد
۰/۷۳	برنامه ریزی
۰/۸۰	حجم
۰/۸۶	تکرار
۰/۸۲	سبک مطالعه
۰/۸۰	کل

۸

پرسشنامه دوم که پرسشنامه‌ی تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی ویلسون، لیزیو، رامسدن (۱۹۹۷) است، جهت بررسی ادراک و برداشت دانشجویان از دوره‌ی آموزشی استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۷ گویه است. این مؤلفه‌ها به ترتیب، مؤلفه تدریس مناسب (۸ گویه)، اهداف روشن (۵ گویه)، ارزیابی مناسب (۶ گویه)، تکلیف مناسب (۵ گویه)، استقلال (۶ گویه)، مهارت کلی (۶ گویه) و رضایت کلی از دوره (۱ گویه) هستند که جنبه‌های مختلف کیفیت دوره‌ی تحصیلی را تحت پوشش قرار می‌دهند. سوالات این پرسشنامه به شکل مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است که در تجزیه و تحلیل داده‌ها از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» از ۰ تا ۴ نمره گذاری شد. در این پرسشنامه حداقل نمره ممکن هر فرد ۰ و حداکثر نمره ممکن وی ۱۴۸ است. بروم فلد و بلایت^۲ (۱۹۹۸) پرسشنامه تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی را به طور ویژه به منظور استفاده برای دانشجویان پزشکی در بریتانیا اعتباریابی نمودند و دریافتند که دارای اعتبار بالایی در این زمینه است. در این مطالعه روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه بررسی گردید که

^۱ Wilson, lizzio, Ramsden

^۲ Broomfield and bligh

ضریب همبستگی گویه ها در هر بعد در دامنه ای بین ۰/۴۱ و ۰/۷۰ در سطح ۰/۰۰۱ معناداری به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر آن در جدول ۲ به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۲: مقادیر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مقیاس تجربه آموزشی

مقدار ضریب آلفا	ابعاد
۰/۷۷	تدریس مناسب
۰/۷۲	اهداف روشن
۰/۷۸	ارزشیابی مناسب
۰/۷۵	تکالیف مناسب
۰/۷۷	استقلال
۰/۸۰	مهارت کلی
۰/۸۶	کل

۹

قسمت اول پرسشنامه‌ها، اطلاعات جمعیت شناختی افراد شامل: جنسیت، رشته تحصیلی، پردیس محل تحصیل و معدل کل تا پایان این ترم تحصیلی در دروس گذرانده شده بود، که توسط افراد نمونه تکمیل گردید. توزیع پرسشنامه‌ها با هماهنگی مسئولین واحدهای دانشگاه در محل خوابگاه-ها، کتابخانه‌ها و کلاس درس دانشگاه انجام شد. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها و جمع آوری آن‌ها، داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳. نتایج

در این مطالعه از ۳۱۰ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۲۷۲ پرسشنامه توسط دانشجویان به طور کامل تکمیل و مورد استفاده قرار گرفت. از مجموع ۲۷۲ نفر نمونه مورد بررسی، ۱۵۵ نفر (۵۶/۹٪) پسر و ۱۱۷ نفر (۴۳/۱٪) دختر بودند. تعداد ۷۶ نفر (۲۸٪) در زیر شاخه علوم انسانی، تعداد ۱۰۱

رابطه تجربه دوره آموزشی و ...

							-	تجربه دوره آموزشی
							**۰/۶۶	تدریس مناسب
					-	**۰/۲۶	**۰/۶۹	اهداف روشن
				-	**۰/۵۶	**۰/۳۹	**۰/۷۲	ارزشیابی مناسب
			-	**۰/۵۶	**۰/۴۳	**۰/۳۳	**۰/۶۸	تکالیف مناسب
		-	**۰/۲۰	**۰/۱۸	۰/۱۱	**۰/۳۹	**۰/۶۵	استقلال
	-	**۰/۵۷	*۰/۱۵	**۰/۲۱	**۰/۲۰	**۰/۳۷	**۰/۷۶	مهارت های کلی
-	**۰/۴۸	**۰/۴۵	**۰/۲۷	**۰/۲۵	**۰/۱۹	**۰/۲۷	**۰/۵۳	مطالعه عمل فکورانه

** = ۰/۰۰۱ * = ۰/۰۱

به منظور بررسی اختلاف میانگین دو نمره کلی تجربه دوره آموزشی و مطالعه عمل فکورانه در بین دانشجویان پسر و دختر (سوال دوم پژوهش)، از آزمون t مستقل استفاده گردید که نتایج حاکی از آن بود که تفاوت معناداری در بین دانشجویان پسر و دختر بر اساس تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه وجود ندارد.

در جهت پاسخگویی به سوال سوم پژوهش در زمینه بررسی میزان رضایت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از دوره‌ی تحصیلی گذرانده شده در دانشگاه فرهنگیان، آزمون t تک نمونه‌ای آشکار

ساخت که دانشجویان، مطلوبیت دوره آموزشی را کمی بالاتر از سطح قابل قبول ارزیابی نموده-
اند. در حالی که از دیدگاه آن‌ها دوره آموزشی با وضع مطلوب فاصله معنی داری دارد(جدول

(۵)

جدول ۵: ارزیابی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس نسبت به دوره آموزشی

سطح میانگی ن	انحراف استاندار د	سطح کفای ت قابل قبول (Q2)	مقدار t ر	درجه آزاد ی	سطح معنادار ی	سطح کفایت مطلوب ب (Q3)	مقدار t	سطح معنادار ی
۲/۲۶	۰/۴۶	۲	۹/۴۵	۲۷۱	۰/۰۰۰۱	۳	۲۶/۰۴ -	۰/۰۰۰۱

۱۲

در همین راستا و به منظور یافتن پاسخ برای سوال چهارم پژوهش در خصوص میزان استفاده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس از رویکرد مطالعه عمل فکورانه؛ نتایج استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای در مورد رویکرد مطالعه عمل فکورانه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان حاکی از آن است که دانشجویان در حد قابل قبولی از رویکرد مطالعه عمل فکورانه استفاده می‌کنند؛ هرچند، توجه آنها به این رویکرد بطور معناداری از وضع مطلوب فاصله دارد. این نتایج در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶: رویکرد دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس نسبت به مطالعه عمل فکورانه

سطح میانگی ن	انحراف استاندار د	سطح کفای ت قابل قبول	مقدار t ر	درجه آزاد ی	سطح معنادار ی	سطح کفایت مطلوب ب (Q3)	مقدار t	سطح معنادار ی
--------------------	-------------------------	----------------------------------	-----------------	-------------------	---------------------	------------------------------------	---------	---------------------

						(Q2)		
۰/۰۰۰۱	۲۲/۶۲	۳	۰/۰۰۰۱	۲۷۱	۸/۰۶	۲	۰/۵۳	۲/۲۶

در نهایت و به منظور بررسی نقش و قدرت پیش بینی مطالعه عمل فکورانه با استفاده از تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن (سوال پنجم پژوهش)، از رگرسیون چندگانه استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷: نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش بینی اشتیاق تحصیلی

۱۳

Sig	F	R ²	R	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع تغییرات
۰/۰۰۰۱	۱۹/۲۹۸	۰/۳۴	۰/۵۸	۵/۱۹۶	۷	۳۶/۳۷۲	رگرسیون
				۰/۸۹۴	۲۶۲	۲۳۴/۲۲۸	خطا
					۲۷۲	۲۷۰/۶۰	کل

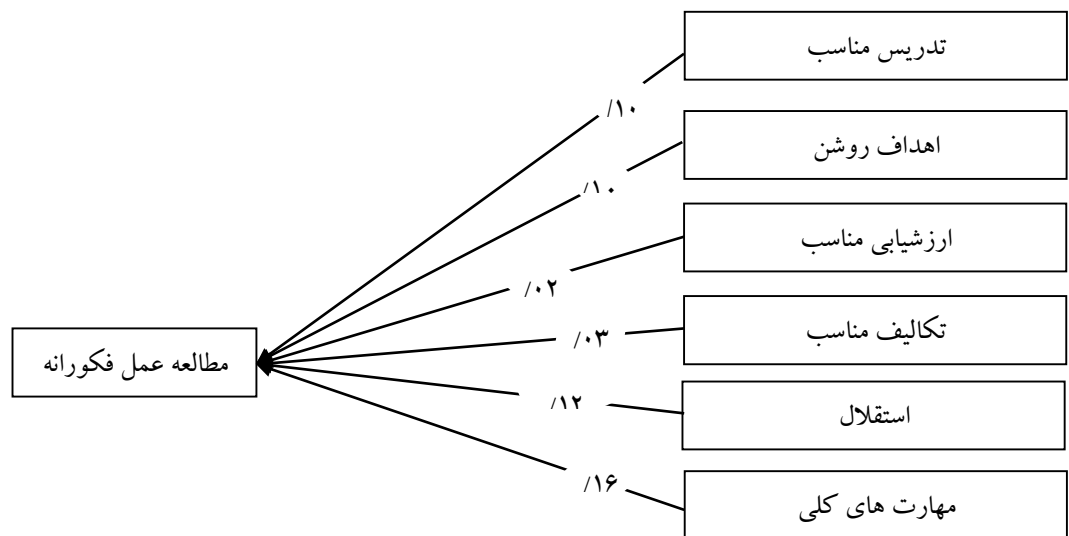
یافته های حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه (جدول ۷) نشان می دهد که تجربه دوره آموزشی قادر به پیش بینی رویکرد مطالعه فکورانه می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$). همچنین مقدار ضریب همبستگی چندگانه (R) تجربه دوره آموزشی ۰/۵۸ و میزان R^2 یعنی میزان تبیین کنندگی رویکرد مطالعه فکورانه (متغیر ملاک) از طریق متغیرهای پیش بین تجربه دوره آموزشی برابر ۰/۳۴ می باشد. به این معنا که ۰/۳۴ درصد واریانس رویکرد مطالعه فکورانه از طریق تجربه دوره آموزشی قابل تبیین است و مابقی مربوط به سایر عوامل است.

جدول ۸: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای متغیرهای پیش بین (تجربه دوره آموزشی) و متغیر ملاک (مطالعه عمل فکورانه)

P	T	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیر استاندارد B	متغیرهای پیش بین
۰/۱۳۳	-۱/۵۰	۰/۱۰	۰/۰۸	تدریس مناسب
۰/۱۵۲	-۱/۴۳	۰/۱۰	۰/۰۸	اهداف روشن
۰/۷۷۱	۰/۲۹	۰/۰۲	۰/۰۱	ارزشیابی مناسب
۰/۶۶۷	۰/۴۳	۰/۰۳	۰/۰۲	تکالیف مناسب
۰/۱۰۲	۱/۶۴	۰/۱۲	۰/۰۸	استقلال
۰/۰۵	۱/۹۱	۰/۱۵	۰/۱۳	مهارت های کلی
۰/۰۰۴	۲/۹۴	۰/۴۶	۰/۵۴	نمره کلی تجربه دوره آموزشی

۱۴

نتایج جدول ۸ نشان می دهد که از میان مولفه های تجربه دوره آموزشی، مهارت های کلی دارای قدرت مناسبی برای پیش بینی میزان مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان است. ضرایب رگرسیون نیز در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: نتایج تحلیل رگرسیون مطالعه عمل فکورانه بر اساس مؤلفه های تجربه دوره آموزشی

۴. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی تجربه دوره‌ی آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس و رویکرد آنها به مطالعه عمل فکورانه پرداخته است. یافته‌های پژوهش، حاکی از همبستگی معنادار بین تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی و رویکرد مطالعه‌ی عمل فکورانه در دانشجوی معلمان بوده است. این نتیجه با نتایج پژوهش رامسدن (۲۰۰۳) و عبدی و نیلی (۱۳۹۳) هماهنگ است. رامسدن (۲۰۰۳) در پژوهش خود با تدوین پرسشنامه تجربه دوره‌ی آموزشی و استفاده از پرسشنامه رویکرد مطالعه رامسدن و اینتویستل به بررسی ارتباط بین این دو مقیاس پرداخت و نشان داد که ارتباط معناداری بین ادراک دانشجویان از دوره‌ی آموزشی و رویکرد های آنها به مطالعه وجود دارد. در پژوهش او مقیاس های تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن، تکالیف مناسب، ارزیابی مناسب و استقلال همگی ارتباط مثبت و معناداری را با رویکرد عمیق به یادگیری و نیز همبستگی منفی و معناداری را با رویکرد سطحی به مطالعه داشته‌اند. یافته های مطالعه عبدی و نیلی (۱۳۹۳) نیز بین مؤلفه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره گیری از مطالعه عمل فکورانه رابطه معناداری را نشان داد. بعلاوه، ضریب همبستگی بین تمامی خرده مؤلفه های تجربه دوره آموزشی با متغیر مطالعه عمل فکورانه نیز همگی معنادار بود. در این راستا، ترویل و پراسر (۱۹۹۱) نیز در پژوهش خود، به این نتیجه رسیدند که کیفیت بالای نتایج یادگیری به رویکرد عمیق به یادگیری و ادراک تدریس مناسب، اهداف و استاندارد های روشن و تاکید بر استقلال در یادگیری مرتبط است. همچنین با یافته‌های پژوهشی ویلسون، لیزیو و رمزدن همسو است. آنها با تعدیل پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رامسدن به بررسی ارتباط آن با پرسشنامه رویکرد به مطالعه و یادگیری اینتویستل و همکاران پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که همگی مقیاس های تجربه دوره آموزشی، همبستگی مثبت و معناداری با رویکرد عمیق به یادگیری و همبستگی منفی معناداری با رویکرد سطحی به مطالعه داشته‌اند. در پژوهش های مشابه دیگر، ریچاردسون (۲۰۰۵)، آلاه و همکاران (۲۰۱۱) و پرایس و همکاران (۲۰۱۱) ارتباط بین پرسشنامه

تجربه دوره‌ی آموزشی ویلسون و همکاران و پرسشنامه اصلاح شده اینتویستل و همکاران را مورد بررسی قرار دادند. پژوهش آن‌ها نشان داد که برداشت‌های دانشجویان از کیفیت تحصیلی دوره، قویا با رویکرد مطالعه‌ای که آن‌ها در دوره‌ی تحصیلی اتخاذ می‌کنند، مرتبط است.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون در این پژوهش نشان داد که تجربه دوره‌ی آموزشی از توان پیش‌بینی بالایی برای رویکرد مطالعه عمل فکورانه برخوردار است. همچنانکه در آزمون همبستگی بین نمره کلی دو پرسشنامه همبستگی بالایی نشان داده شده؛ در مدل رگرسیون نیز نمرات تجربه آموزشی برای پیش‌بینی رویکرد مطالعه فکورانه مناسب بود. این امر نشان دهنده‌ی ارتباط مطلوب مولفه‌های دیگر تجربه دوره‌ی آموزشی در جهت رویکرد مطالعه عمل فکورانه است که نتایج حاصل شده با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط مولارت و همکاران (۲۰۰۴) و داویور و همکاران (۲۰۱۱) کاملاً هماهنگ است. آن‌ها در پژوهش خود با بهره‌گیری از پرسشنامه رویکرد مطالعه عمل فکورانه، به نقش تجربه و محیط آموزشی در رشد عمل فکورانه اذعان دارند. بر طبق نظریه اریکسون ویژگی‌های محیطی و تجربه دوره‌ی آموزشی از عوامل تعیین‌کننده‌ی رشد عمل فکورانه در افراد هستند (عبدی و نیلی، ۱۳۹۳). هرچند، نتایج این پژوهش بر خلاف نتایج پژوهش صورت گرفته توسط عبدی و نیلی (۱۳۹۳) است؛ یعنی در پژوهش آن‌ها نمرات تجربه‌ی دوره آموزشی برای پیش‌بینی رویکرد مطالعه فکورانه مناسب نبود.

با توجه به نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که در طراحی دوره‌ی آموزشی دانشجویان معلمان به رویکرد مطالعه عمل فکورانه توجه خوبی شده و دوره‌ی آموزشی به صورت مستقیم و آگاهانه در راستای رشد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان برنامه‌ریزی شده است.

از سوی دیگر، چنانچه در پژوهش حاضر نشان داده شد، از میان مولفه‌های دوره‌ی آموزشی تنها مهارت کلی توان پیش‌بینی مناسبی را برای مطالعه عمل فکورانه داشت. بنابراین در توسعه رویکرد مطالعه عمل فکورانه لازم است به مهارت کلی فراگیران توجه ویژه‌ای مبذول گردد. در مورد عدم توان پیش‌بینی سایر مولفه‌ها، مطالعات بیشتری در این زمینه و دلایل احتمالی آن ضرورت دارد.

همچنین تفاوت معناداری بین دانشجو معلمان پسر و دختر براساس تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه وجود ندارد و دانشجویان مطلوبیت دوره آموزشی را کمی بالاتر از سطح قابل قبول ارزیابی نمودند، در حالی که از دیدگاه آن‌ها دوره آموزشی با وضع مطلوب فاصله‌ی معنی داری دارند.

با توجه به پژوهش حاضر اساسی‌ترین وظیفه‌ی مسئولین آموزشی و برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان آگاهی از نحوه‌ی تاثیرگذاری عملکرد آموزشی آن‌ها بر میزان حرفه‌ای شدن دانشجو معلمان و فارغ التحصیلان خود بوده تا بینشی صحیح در این زمینه کشف شده و با کسب این آگاهی، برنامه‌ریزی صحیح در جهت ارتقای آن صورت گیرد. دانشگاه فرهنگیان و اساتید آن می‌توانند از طریق انجام موارد زیر، فراگیرانی تربیت نمایند که به ارتقا و پیشرفت جامعه کمک نموده و باعث ارتقای نسل جوان آینده که همان کودکان هستند شوند.

برای این منظور، مداخلات آموزشی مناسب، برنامه ریزی های صحیح، اصلاح شیوه‌ی ارزشیابی، انتخاب اساتید مجرب، ایجاد انگیزش تحصیلی در دانشجو معلمان و ... از جمله مواردی هستند که لازم است بیش از پیش توسط دانشگاه فرهنگیان به آنها توجه گردد. از دیگر سو، اساتید دانشگاه فرهنگیان نیز در جای خود وظایفی دارند که باید بدانها همت داشته باشند؛ از جمله: اصلاح شیوه‌ی ارزشیابی از دانشجویان، انتزاعی تر کردن یادگیری، بهبود شیوه‌ی تدریس اساتید و استفاده کردن از روش‌های مختلف تدریس، توجه به بعضی از جنبه‌های تدریس (مانند جنبه هنری تدریس، جنبه‌ی اخلاقی تدریس، جنبه‌ی موقعیتی تدریس، جنبه‌ی خلاقانه‌ی تدریس) (مهر محمدی و امام جمعه، ۱۳۸۵)، زمینه‌ی مشارکت و مسئولیت بیشتر دانشجویان در امر یاددهی - یادگیری، گسترش دایره‌ی ادراک و همچنین رشد خلاقیت و نیروی قضاوت در دانشجو معلمان و توجه کردن به این نکته که به جای انتقال دانش و اطلاعات از ذهنی به ذهن دیگر چگونه آموختن را به دانشجو معلمان تعلیم دهند.

مواردی که اشاره شد باعث افزایش یادگیری معنادار در دانشجو معلمان می‌شود اما برای نهادینه کردن این مهم باید سیاست‌گذاری آموزشی مطلوبی در دانشگاه فرهنگیان و نهاد آموزش و پرورش لحاظ شود. نکته‌ی مهمی که با وجود اهمیت فراوان توجه زیادی به آن نمی‌شود،

یادگیری عملی و اقدام پژوهی در آموزش دانشجو معلمان است. به منظور رسیدن به این مهم باید نکات زیر را مورد توجه قرار داد.

- باید برنامه درسی تربیت معلم بر نقش فرد در یادگیری و اکتشاف تاکید نموده و زمینه‌ی مشارکت و مسئولیت بیشتر دانشجویان را در امر یاددهی-یادگیری فراهم نماید.

- باید به کارورزی توجه زیادی شود. یعنی دانشجو معلمان با حضور در مدارس و با کارورزی فکورانه بتوانند دانش دریافت شده را در موقعیت واقعی کلاس درس اجرا نموده و بر روی آن تامل نمایند.

- برنامه درسی تربیت معلم، به منظور ادراک زیبا شناختی و گسترش دایره‌ای ادراکات، هم‌چنین رشد خلاقیت و نیروی قضاوت در دانشجویان، توجه ویژه‌ای نماید و هنر به عنوان فرابراه نامی بر تمام اجزا برنامه درسی تربیت معلم احاطه داشته باشد.

- استادان دانشگاه فرهنگیان در ارزشیابی‌ها، ضمن تاکید بر خودارزیابی توسط دانشجویان، سنجش فرایند تامل را در موقعیت‌های عملی و در جریان کارورزی به منظور تعیین میزان پای بندی آن‌ها به تامل را در جریان کارورزی به منظور تعیین میزان پای بندی آن‌ها به تامل، به عنوان هدف اساسی تربیت معلم مورد توجه ویژه قرار دهند.

منابع

۱. تقی پور ظهیر، علی؛ امین فر، مرتضی؛ باقری، سیفعلی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. **فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی**، سال دوم، شماره ۲، ص ۱۸-۲۹
۲. خدیور زاده، طلعت؛ سیف، علی اکبر؛ ولایی، ناصر. (۱۳۸۳). راهبردهای مطالعه‌های و یادگیری دانشجویان علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آنها، **مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. سال چهارم، شماره ۲، ص ۵۳-۷۵

۳. عبدی، حمید، نیلی، محمدرضا. (۱۳۹۳). تجربه ی دوره ی آموزشی و رویکرد مطالعه ی عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری. **مجله ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، سال چهاردهم، شماره ۹، ص ۷۵۸-۷۶۶
۴. کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگیهای مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، سال هشتم، شماره ۳۰، ص ۱۱۹-۱۴۲.
۵. ملایی نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران. **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، سال هفتم، شماره ۲۶، ص ۳۵-۶۲.
۶. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، سال اول، شماره ۱، ص ۵-۱۸
۷. مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکرد فکورانه به منظور ارائه ی برنامه ی درسی تربیت معلم فکور. **مجله ی مطالعات برنامه درسی**، سال سوم، شماره ۳، ص ۳۰-۶۶
۸. نجات، نازی؛ رضایی، کورش؛ کوهستانی، حمیدرضا؛ ابراهیمی فخار، حمیدرضا. (۱۳۹۱). مقایسه تاثیر نقشه ی مفهومی و فرایند پرستاری بر یادگیری خود-تنظیم، خودکارآمدی و راهبردهای شناختی دانشجویان پرستاری. **مجله ی دانشکده ی پرستاری و مامایی**، سال دهم، شماره ۲، ص ۲۰۹-۲۱۸
۹. نوشادی، ناصر؛ خادمی، محسن. (۱۳۹۰). ارزیابی برنامه ی درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی. **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، سال نهم، شماره ۳۸، ص ۱۰۷-۱۳۴.

10. Biggs J, Tang C.(2011). Teaching for quality learning at university. 4thed. Open University Press.
11. Broomfield D, Bligh J.(1998). An evaluation of the 'short form' course experience questionnaire with medical students. *Med Educ*; 32(4): 367-9.
12. Crawford K, Gordon S, Nicholas J, Prosser M.(1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*; 8(5): 455-468.
13. Dent J, Harden RM.(2013). A practical guide for medical teachers. 4th ed. Churchill Livingstone.
14. Duvivier RJ, Dalen JV, Muijtjens AM, Moulaert VR, Vleuten CPVD, Scherpbier AJ.(2011). The role of deliberate practice in the acquisition of clinical skills. *BMC Medical Education*; 11: 101.
15. Entwistle .n(2000)promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworksand educational contexts
16. Lizzio A, Wilson K, Simons R.(2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*; 27(1): 27–52.
17. Marton F, Säljö R.(1976). On qualitative differences in learning. II—Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*; 46(2): 115–127.
18. Moulaert V, Verwijnen MG, Rikers R, Scherpbier AJ. (2004).The effects of deliberate practice in undergraduate medical education. *Med Educ*; 38(10): 1044-52.
19. Murphy, R.J.L.(1982). Sex differences in objective test performance. *British Journal of Educational psychology*, 52, PP:213-219.
20. Price L, Richardson JTE, Robinson B, Ding X, Sun X, Han C. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*;31(2): 159-175.
21. Richardson J.T.E.(2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*; 31(1): 7-27.
22. Ramsden P. (2003). Learning to teach in higher education. 2nded. London: Routledge.

23. Trigwell K, Prosser M.(1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*; 22(3): 251–266.
24. Ullah R, Richardson J.T.E, Hafeez M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative Education*1; 41(1): 113-127.
25. Wilson K.L, Lizzio A, Ramsden P.(1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*; 22(1): 33-53.