

بررسی رویکرد های مطالعاتی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم : یک مطالعه توصیفی - مقطعی

نویسندگان:

منصور درویشی توفیضی^۱، طاهره عبدیان^۲، اسماعیل رعیت دوست^۳، سید حامد جنتی^۴، زهرا کارگر^۵، نوید کلانی^{۶*}

- ۱- مرکز تحقیقات اخلاق پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
- ۲- گروه پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
- ۳- گروه طب و اورژانس، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
- ۴- کمیته تحقیقات دانشجویی، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
- ۵- مرکز تحقیقات مولفه های اجتماعی سلامت، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران
- ۶- مرکز تحقیقات بیهوشی و کنترل درد، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، جهرم، ایران

Journal of Education and Ethics in Nursing, Vol.6, No.1&2, Spring & Summer 2017

چکیده:

مقدمه: روش ها و مهارت های مطالعه مجموعاً تکنیک ها و فنونی را تشکیل می دهند که به کاربردن آن ها می تواند مطالعه را راحت تر، سریعتر و لذت بخش تر کند، در نتیجه، علاقه خواننده نسبت به مطالعه افزایش می یابد. لذا این مطالعه با هدف بررسی رویکرد مطالعاتی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال تحصیلی ۹۷ انجام گردید.

روش کار: مطالعه حاضر از نوع توصیفی - مقطعی بود که بر روی ۱۰۱ نفر از دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم انجام گردید. روش نمونه گیری به صورت در دسترس و آسان بود. ابزار گردآوری اطلاعات شامل اطلاعات دموگرافیک و پرسشنامه رویکردهای مطالعه بود. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۱۶ و آزمون های آماری توصیفی و استنباطی صورت گرفت.

یافته ها: میانگین نمره رویکردهای عمقی، سطحی و راهبردی به ترتیب ۵۸/۲۷، ۵۳/۶۶، ۷۰/۴۷ گزارش گردید. نتایج آزمون های آماری برای بررسی فرضیه پژوهش تفاوت آماری معنی داری را بین جنسیت، سن و رویکرد های مطالعاتی عمقی، سطحی و راهبردی نشان نداد ($p > 0.05$). اما بین رویکردهای مطالعاتی عمقی و راهبردی با سال تحصیلی و بین رویکرد مطالعاتی راهبردی و وضعیت تاهل رابطه معناداری گزارش گردید ($p < 0.05$).

نتیجه گیری: رویکرد غالب مطالعاتی استفاده شده در دانشجویان رویکرد مطالعاتی راهبردی گزارش گردید. بنابراین با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه و سایر گزارشات صورت پذیرفته در سایر مطالعات به نظر می رسد دانشجویان در خصوص آگاهی از استفاده صحیح از رویکرد مطالعاتی مناسب ضعیف می باشند، که این امر نیازمند برگزاری کلاس های آموزشی در خصوص آگاهی از رویکرد مطالعاتی مناسب می باشد.

واژگان کلیدی: رویکرد مطالعاتی، دانشجویان پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی جهرم

J Educ Ethics Nurs 2017; 6(1&2):24-31

مقدمه:

و در نهایت ارزش بخشیدن به عملکردهای خرد و کلان اجتماعی باعث حساسیت و پیچیدگی پدیده یادگیری در دانشگاه ها و موسسه های آموزش عالی گشته است [۱،۲]. انسان ها معمولاً برای یادگیری از یک روش استفاده نمی کنند، بلکه آن ها معمولاً

یکی از مهم ترین اهداف نظام های آموزشی افزایش یادگیری فراگیران و تلاش برای ارتقا کیفیت آن ها می باشد. چنین دستاوردی به ویژه در آموزش عالی جایگاه مخصوصی به خود دارد. ملاحظه ضرورت هایی چون تخصص گرایی، اندیشه ورزی

*نویسنده مسئول، نشانی: ایران، جهرم، دانشگاه علوم پزشکی جهرم، مرکز تحقیقات مولفه های اجتماعی سلامت.

پست الکترونیک: navidkalani@ymail.com

تلفن تماس: ۰۹۱۷۵۶۰۵۴۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۷/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۶/۱۷

روش کار:

این مطالعه مقطعی پس از کسب مجوز از شورای پژوهشی و کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی جهرم (IR.JUMS.REC.1394.165) و معرفی پژوهشگر و اهداف وی به واحد مربوطه به بررسی رویکرد مطالعاتی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال ۱۳۹۷ پرداخت. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم بود. نمونه‌های مورد بررسی با حجم ۱۰۱ نفر، وارد مطالعه شدند. معیار ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در رشته پزشکی و معیارهای خروج از مطالعه، عدم همکاری و رضایت برای شرکت در مطالعه و پر نکردن کامل پرسشنامه بود. پس از انتخاب شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌ها در اختیار ۱۳۰ دانشجوی پزشکی قرار داده شد (که در نهایت ۱۰۱ پرسشنامه بازگردانده شد) و اطلاعات مورد نیاز از آنان جمع‌آوری گردید. قسمت اول پرسشنامه شامل مشخصات فردی و زمینه‌ای دانشجویان و بخش دوم شامل سؤالات پرسشنامه رویکردهای مطالعه (ASSIST) بود [۹]. این ابزار که به منظور اندازه‌گیری میزان استفاده دانشجویان از رویکردهای مطالعه و یادگیری طراحی شده، به طور گسترده در دانشگاه‌های انگلیس مورد استفاده قرار گرفته، سه رویکرد عمقی، راهبردی و سطحی مطالعه را مورد بررسی قرار می‌دهد [۱۰]. پرسش‌نامه فوق مشتمل بر ۵۲ سؤال است که در مجموع، روش‌های مختلف مطالعه را شامل می‌شوند. پرسشنامه رویکردهای مطالعه حاوی ۵۲ گویه و دارای سه رویکرد عمده است که هر رویکرد نیز از مقیاس‌های فرعی تشکیل شده است.

۱. رویکرد عمیق شامل چهار مقیاس فرعی جستجوی معنا سؤالات (۴، ۱۷، ۳۰ و ۴۳)، ارتباط دادن عقاید و مفاهیم به یکدیگر سؤالات (۱۱، ۲۱، ۳۳ و ۴۶)، استفاده از مدارک و شواهد سؤالات (۹، ۲۳، ۳۶ و ۴۹)، علاقه مند بودن به موضوعات سؤالات (۱۳، ۲۶، ۳۹ و ۵۲)، است.
۲. رویکرد راهبردی شامل پنج مقیاس فرعی مطالعه سازمان یافته مواد (۱، ۱۴، ۲۷ و ۴۰)، مدیریت زمان شامل مواد (۵، ۱۳، ۱۸ و ۴۴)، هوشیاری نسبت به ارزیابی تکالیف یادگیری مورد انتظار مواد (۲، ۱۵، ۲۸ و ۴۱)، پیشرفت و موفقیت موارد (۱۰، ۲۴، ۳۷ و ۵۰) و نظارت بر اثربخشی مواد (۷، ۲۰، ۳۴ و ۴۷) است.
۳. رویکرد سطحی شامل چهار مقیاس فرعی نداشتن هدف مواد (۳، ۱۶، ۲۹ و ۴۲)، حفظ کردن مطالب بی معنی و نامربوط مواد (۶، ۱۹، ۳۲ و ۴۵) التزام به سرفصل‌های برنامه درسی مواد (۱۲، ۲۵، ۳۸ و ۵۱) و ترس از شکست شامل مواد (۸، ۲۲، ۳۵ و ۴۸) می‌باشد. برای هر آزمودنی ۱۶ نمره قابل محاسبه است که ۱۳ نمره برای ۱۳ مقیاس فرعی و ۳ نمره برای سه رویکرد عمده

روش‌هایی را برای مطالعه و یادگیری برمی‌گزینند که با آن شیوه بهتر و راحت‌تر می‌توانند یاد بگیرند. نتایج و یافته‌های محققان حاکی از آن می‌باشد که دانشجویان از روش‌های مختلفی برای مطالعه و یادگیری درس‌های خود استفاده می‌کنند، که این روش‌های مطالعه تحت تأثیر علت‌های مختلفی مانند محتوای درس می‌باشد [۳]. بر طبق روال همیشگی در دانشگاه‌ها معمولاً دانشجویان مطالبی را از منابع مختلف آموزشی دریافت می‌کنند و پس از آن آزمون و ارزشیابی از همان قسمت صورت می‌پذیرد. اما هیچ اشاره یا توصیه‌ای درباره نحوه مطالعه و مدیریت بر نظام یادگیری‌شان به آن‌ها داده نمی‌شود. در بسیاری از مواقع ممکن است دانشجویان زمان زیادی را صرف مطالعه و خواندن مواد درسی خود کنند، اما ممکن است خواندن آن‌ها کارایی کافی را نداشته باشد. علاوه بر این عدم توجه کافی به مقوله یادگیری می‌تواند موجب اتلاف هزینه زیادی در نظام آموزشی شده و باعث کاهش انگیزه دانشجو و حتی افت تحصیلی آنان گردد. در پیگیری علت‌های افت تحصیلی معمولاً مسائل مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. ضعف مهارت‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان می‌تواند یکی از دلایل افت و شکست تحصیلی باشد [۴، ۵]. رویکرد یادگیری عمیق، به گرایش و قصد فراگیری برای (دانستن) محتوایی که باید یاد گرفته شود و (ایجاد معنا) برای آن اشاره می‌کند. در حالی که رویکرد سطحی به تمایل و قصد فراگیران برای یادگیری از طریق (به خاطر سپردن و باز تولید) محتواهای واقعی موجود در موارد آموزشی اشاره دارد [۶، ۷]. در تعریف هر کدام از این رویکردها محققان به این نتیجه رسیده‌اند که در رویکرد عمیق، یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری تمرکز دارد و شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر می‌باشد. در رویکرد سطحی، یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود در آن می‌باشد، بدون اینکه تمرکزی بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یاد گرفته شده داشته باشد، این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق، کمتر جنبه تولید و پویا دارد. در رویکرد راهبردی، یادگیرنده با به کارگیری راهبردهای سازماندهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا به کسب موفقیت نائل آید. یادگیرندگان دارای رویکرد عمقی بر کسب معنا و درک مطالب و در مقابل، یادگیرندگان دارای رویکرد سطحی بر حفظ و یادآوری مطالب تأکید دارند [۸]. بنابر آنچه که در متن فوق گفته شد این مطالعه با هدف بررسی رویکرد مطالعاتی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال ۱۳۹۷ انجام گردید.

سن برابر ۵۰ سال بود، که از این تعداد ۹۰ نفر (۸۹/۱ درصد) مجرد و ۱۱ نفر دیگر (۱۰/۹ درصد) متأهل بوده اند. در بین ۱۰۱ فرد پاسخگو تعداد ۲۰ نفر (۱۹/۸ درصد) دانشجوی سال اول، ۳۷ نفر (۳۶/۶ درصد) دانشجوی سال دوم، ۱۵ نفر (۱۴/۹ درصد) دانشجوی سال سوم، ۱۶ نفر (۱۵/۸ درصد) دانشجوی سال چهارم و ۱۳ نفر (۱۲/۹ درصد) دانشجوی سال پنجم و بالاتر بوده اند. جداول ۲، ۳ و ۴ به ترتیب نشانگر میانگین نمره رویکردهای مطالعه (عمیق، راهبردی، سطحی و بی تفاوت) و زیرمقیاس های هر کدام می باشد. با توجه به جداول فوق مشاهده می شود که میانگین نمرات رویکردهای مطالعه بر حسب متغیرهای دموگرافیک متفاوت است. بر حسب جنسیت بین میانگین نمره رویکرد مطالعاتی عمیق تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p=0/036$ ، $t=0/920$ ، $d.f=95$). بین میانگین نمره رویکرد مطالعاتی راهبردی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p=0/131$ ، $d.f=95$ ، $t=1/523$). همچنین بین میانگین نمره رویکرد مطالعاتی سطحی و بی تفاوت تفاوت نیز معنی داری وجود ندارد ($p=0/252$ ، $d.f=95$ ، $t=1/151$). طبق نتایج حاصل از آزمون t ، تفاوت معنی داری بین میانگین نمره رویکرد مطالعاتی عمیق مجردین و متاهلین وجود ندارد ($p=0/065$ ، $d.f=95$ ، $t=1/866$). همچنین بین میانگین نمره رویکرد مطالعاتی سطحی و بی تفاوت، مجردین و متاهلین تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p=0/733$ ، $d.f=95$ ، $t=0/290$). اما میانگین نمره رویکرد مطالعاتی راهبردی متاهلین؛ به طور معنی داری از مجردین بیشتر است ($p=0/017$ ، $d.f=95$ ، $t=2/426$). همچنین آزمون آنالیز واریانس یک طرفه نشان داد که بین دانشجویان در رده های سنی مختلف از نظر هر سه رویکرد مطالعاتی عمیق تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p=0/199$ ، $F=1/645$ ، $p=0/060$ ، $F=5/695$ ، $p=0/406$ ، $F=1/011$). آنالیز واریانس یک طرفه نشان داد که بین دانشجویان سال های مختلف تحصیلی از نظر هر سه رویکرد مطالعاتی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p=0/000$ ، $F=6/802$ ، $p=0/303$ ، $F=1/210$ ، $p=0/094$ ، $F=2/430$).

اختصاص دارد. در هر مقیاس فرعی، نمره آزمودنی می تواند بین ۲۰ و ۴۰ متغیر باشد که متوسط آن ۱۲ بود. نمره کلی هر یک از رویکردهای عمده از طریق جمع کردن نمره های مقیاس های فرعی آن رویکرد به دست می آید. با توجه به این که به هر یک از رویکردهای عمیق و سطحی سطحی ۱۶ ماده از پرسشنامه اختصاص یافته است، نمره آزمودنی در هر یک از این دو رویکرد می تواند بین ۸۰ و ۱۶ باشد که متوسط آن ۴۸ است. از آنجایی که رویکرد راهبردی شامل ۲۰ ماده است، لذا نمره آزمودنی می تواند بین ۲۰ و ۱۰۰ باشد که متوسط آن ۶۰ بود. پایایی و روایی محتوایی این پرسش نامه در مطالعات داخل و خارج کشور بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است [۱۱-۱۴]. با این وجود، جهت حصول اطمینان بیشتر، روایی صوری آن با نظرخواهی از متخصصین مورد بررسی قرار گرفته، پایایی آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای رویکردهای عمیق، راهبردی و سطحی به ترتیب ۰/۷۶٪، ۰/۷۹٪ و ۰/۶۸٪ تعیین شد که نشان دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه است. جهت جمع آوری داده ها پس از انجام هماهنگی های لازم با آموزش دانشکده و استاد مربوطه، با حضور در کلاس های درس و پس از بیان اهداف پژوهش و جلب همکاری داوطلبانه دانشجویان، پرسش نامه ها بین تمامی دانشجویان توزیع و پس از تکمیل، جمع آوری گردید. پرسش نامه ها بدون نام بوده، دانشجویان داوطلبانه و به اختیار در اجرای طرح با مجریان همکاری نمودند. در نهایت برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار spss نسخه ۱۶ استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون های آماری توصیفی (میانگین، درصد) و استنباطی (آزمون t و آنالیز واریانس یک طرفه) استفاده شد. برای تمام آزمون های آماری مورد استفاده سطح معنی داری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته ها:

افراد شرکت کننده در این پژوهش ۱۰۱ نفر بوده اند که فراوانی و درصد فراوانی آن ها بر حسب شاخص های جمعیت شناختی در جدول ۱ ارائه شده است. از ۱۰۱ نفر پاسخگو به اطلاعات دموگرافیک ۳۹ نفر (۳۸/۹ درصد) زن و ۶۲ نفر دیگر (۶۱/۱ درصد) مرد بوده اند. میانگین سنی پاسخگویان تقریباً برابر 22 ± 4 سال، کمترین سن در بین پاسخگویان برابر ۱۹ سال و بیشترین

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی پاسخگویان بر حسب شاخص‌های جمعیت شناختی

مشخصه	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۶۲
	زن	۳۹
سن (بر حسب سال)	۲۰ سال و کمتر	۲۳
	۲۱ تا ۲۵ سال	۶۰
	بیشتر از ۲۵ سال	۱۸
وضعیت تأهل	مجرد	۹۰
	متاهل	۱۱
سال تحصیل	سال اول	۲۰
	سال دوم	۳۷
	سال سوم	۱۵
	سال چهارم	۱۶
	سال پنجم و بالاتر	۱۳

جدول ۲: نمرات مربوط به رویکرد مطالعاتی عمیق و زیر مقیاس‌های آن

مشخصه	رویکرد عمیق	جستجوی معنا	ارتباط دادن عقاید و مفاهیم	استفاده از مدارک و شواهد	علاقه‌مند بودن به موضوعات	
جنسیت	مرد	۱۴/۲۶	۱۴/۰۹	۱۴/۷۱	۱۴/۵۲	
زن	۵۹/۲۶	۱۴/۷۳	۱۴/۲۳	۱۴/۰۷	۱۵/۶۰	
وضعیت	متاهل	۱۵/۳۶	۱۴/۱۸	۱۵/۰۰	۱۶/۸۱	
تاهل	مجرد	۱۴/۳۳	۱۴/۱۴	۱۴/۳۹	۱۴/۷۰	
سن	۲۰ سال و کمتر	۱۵/۰۰	۱۴/۵۴	۱۴/۷۷	۱۵/۰۹	
	بین ۲۰ تا ۲۵	۱۴/۰۲	۱۳/۸۱	۱۴/۳۵	۱۴/۵۴	
	بیش از ۲۵ سال	۱۵/۱۱	۱۴/۷۲	۱۴/۴۴	۱۶/۰۵	
سال	سال اول	۱۵/۴۲	۱۵/۰۵	۱۴/۵۲	۱۵/۷۸	
	سال دوم	۱۴/۰۶	۱۳/۷۵	۱۴/۶۰	۱۴/۱۵	
تحصیل	سال سوم	۱۲/۲۳	۱۲/۲۳	۱۳/۰۷	۱۳/۰۰	
	سال چهارم	۱۴/۶۸	۱۴/۷۵	۱۴/۷۵	۱۵/۶۸	
	سال پنجم و بالاتر	۱۶/۳۶	۱۵/۳۶	۱۵/۰۹	۱۷/۴۵	
	کل پاسخگویان	۵۸/۲۷	۱۴/۴۴	۱۴/۱۵	۱۴/۴۶	۱۴/۹۴

جدول ۳: نمرات مربوط به رویکرد مطالعاتی راهبردی و زیر مقیاس‌های آن

مشخصه	رویکرد راهبردی	مطالعه سازمان یافته	مدیریت زمان	هوشیاری نسبت به ارزیابی	پیشرفت و موفقیت	نظارت بر اثر بخشی
جنسیت	مرد	۱۳/۹۸	۱۳/۴۲	۱۳/۴۹	۱۴/۱۷	۱۳/۹۹
زن	۷۲/۶۵	۱۴/۱۰	۱۳/۷۶	۱۴/۷۵	۱۴/۹۳	۱۵/۰۹
وضعیت	متاهل	۱۵/۳۶	۱۵/۸۱	۱۵/۳۶	۱۵/۸۱	۱۵/۷۴
تاهل	مجرد	۱۳/۸۶	۱۳/۲۶	۱۳/۸۰	۱۴/۳۰	۱۴/۲۵
سن	۲۰ سال و کمتر	۱۳/۷۷	۱۴/۰۴	۱۴/۵۰	۱۴/۵۹	۱۴/۹۵
	بین ۲۰ تا ۲۵	۱۴/۰۰	۱۳/۰۳	۱۳/۶۱	۱۴/۳۷	۱۴/۰۰
	بیش از ۲۵ سال	۱۴/۴۵	۱۴/۶۱	۱۴/۵۳	۱۴/۶۶	۱۵/۰۹
سال	سال اول	۱۴/۰۵	۱۴/۶۸	۱۵/۵۲	۱۵/۲۱	۱۵/۲۸
	سال دوم	۱۳/۸۴	۱۳/۱۸	۱۳/۲۶	۱۴/۰۱	۱۳/۸۶
	سال سوم	۱۳/۰۰	۱۱/۱۵	۱۲/۶۶	۱۲/۹۶	۱۲/۸۴
	سال چهارم	۱۳/۹۳	۱۳/۴۳	۱۳/۸۷	۱۴/۵۰	۱۴/۵۶
	سال پنجم و بالاتر	۱۶/۰۰	۱۵/۹۰	۱۵/۵۴	۱۶/۵۴	۱۶/۵۲
کل پاسخگویان	۷۰/۴۷	۱۴/۰۳	۱۳/۵۵	۱۳/۹۸	۱۴/۴۷	۱۴/۴۲

جدول ۴: نمرات مربوط به رویکرد مطالعاتی سطحی و بی تفاوت و زیر مقیاس‌های آن

مشخصه	رویکرد سطحی و بی تفاوت	نداشتن هدف	حفظ کردن مطالب بی معنی و نامربوط	التزام به سر فصل‌های برنامه درسی	ترس از شکست
جنسیت	مرد	۱۳/۰۳	۱۳/۹۸	۱۳/۹۷	۱۳/۵۱
	زن	۱۱/۷۳	۱۲/۶۹	۱۳/۷۱	۱۴/۲۱
وضعیت تاهل	متاهل	۱۱/۹۰	۱۴/۰۹	۱۴/۶۸	۱۳/۷۲
	مجرد	۱۲/۶۰	۱۳/۴۰	۱۳/۷۶	۱۳/۷۹
سن	۲۰ سال و کمتر	۱۳/۵۰	۱۳/۶۱	۱۵/۰۹	۱۴/۴۳
	بین ۲۰ تا ۲۵	۱۲/۲۸	۱۳/۲۸	۱۳/۱۷	۱۳/۳۰
	بیش از ۲۵ سال	۱۲/۱۱	۱۳/۹۴	۱۴/۵۸	۱۴/۵۰
سال تحصیل	سال اول	۱۲/۰۵	۱۳/۰۲	۱۴/۴۷	۱۳/۷۳
	سال دوم	۱۲/۹۴	۱۴/۱۵	۱۳/۹۲	۱۳/۳۲
	سال سوم	۱۲/۴۶	۱۲/۹۳	۱۳/۴۶	۱۳/۵۳
	سال چهارم	۵۰/۸۷	۱۲/۴۳	۱۲/۱۲	۱۳/۷۵
	سال پنجم و بالاتر	۱۲/۰۹	۱۳/۹۰	۱۵/۶۸	۱۵/۸۱
	کل پاسخگویان	۱۲/۵۲	۱۳/۴۸	۱۳/۸۷	۱۳/۷۸

بحث:

بررسی به کارگیری روش‌ها و مهارت‌های متنوع مطالعه در مناطق مختلف جهان در یادگیری بهتر دانشجویان مورد تأکید و اهمیت قرار گرفته است [۱۵]. لذا این مطالعه با هدف بررسی رویکرد مطالعاتی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال ۱۳۹۷ انجام گردید. براساس نتایج حاصل از این مطالعه میانگین نمره رویکردهای عمقی، سطحی و راهبردی به ترتیب ۵۸/۲۷، ۵۳/۶۶، ۷۰/۴۷ گزارش گردید. باین در مطالعه خود رویکرد های مطالعاتی ۲۳۰ دانشجوی دانشگاه دوبرلین را بررسی کرده است و میانگین نمره رویکردهای عمقی، سطحی و راهبردی را به ترتیب ۱۳/۵۶، ۱۲/۵۳ و ۱۴/۲۸ گزارش کرده است [۱۶]. گیبزلز و همکاران در مطالعه خود میانگین نمره رویکردهای سطحی و عمقی دانشجویان مورد بررسی در مطالعه خود را پایین گزارش کردند [۱۷]. شکورنیا و همکاران نیز در پژوهش خود شیوه غالب مطالعه در دانشجویان رشته پرستاری را مربوط به شیوه استراتژیک را گزارش کردند [۱۸]. قاضی طباطبائی و همکاران در مطالعه خود با بررسی دانشجویان دانشگاه تهران نشان دادند که بیشتر دانشجویان از رویکرد عمقی برای یادگیری استفاده می‌کنند [۱۹]. براین اساس یافته‌های مطالعات مختلف گزارشات متفاوتی را در خصوص رویکرد غالب مطالعاتی دانشجویان ارائه داده اند که دلیل اصلی این اختلاف می تواند مربوط به نوع مکان اجرای پژوهش باشد. سمیتچ و میلر در مطالعه خود رویکرد های مطالعه را در جنسیت های مرد و زن متفاوت گزارش کرده اند [۲۰]، که با نتایج حاصل از این مطالعه مغایرت دارد. داف هم مانند مطالعه حاضر عدم تفاوت رویکرد های مطالعه را در جنسیت های دختر و پسر گزارش کرده است [۲۱]. امینی نیز

در مطالعه خود بین رویکردهای مطالعاتی و جنسیت تفاوت معناداری را گزارش نکرده است [۲۲]. همچنین ایشاک و آوانگ نیز نشان دادند که بین رویکردهای یادگیری مردان و زنان تفاوت معناداری وجود ندارد [۲۳]، که با نتایج حاصل از این مطالعه هم‌خوانی دارد. ناهماهنگی در نتایج این پژوهش‌ها را می‌توان به شرایط مطالعه و نیز روش‌های پژوهش نسبت داد. اسماعیلی و مهدی نژاد تفاوت بین رویکرد های یادگیری سطحی و عمقی در گروه های مختلف سنی را گزارش کردند [۲۴]، که با نتایج حاصل از مطالعه حاضر مغایرت دارد. درحالی که شهرعبادی و همکاران در مطالعه خود ارتباط معناداری را بین رویکرد های یادگیری و متغیر سن گزارش نکردند [۲۵]، که با نتایج مطالعه حاضر هم‌خوانی دارد. نتایج حاصل از این مطالعه با استفاده از آنالیز واریانس یکطرفه مشخص گردید که بین دانشجویان سالهای مختلف تحصیلی از نظر رویکرد مطالعاتی عمیق و راهبردی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اما بین دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی از نظر رویکرد مطالعاتی سطحی تفاوت معنی‌داری گزارش نگردید. سیف و فتح آبادی در مطالعه خود میزان استفاده از رویکرد عمقی را در دانشجویان قدیمی تر بیشتر گزارش کردند [۲۶]. ابراهام و همکاران در مطالعه خود با بررسی دانشجویان دانشکده پزشکی هند نشان دادند که در مقطع بالینی رویکرد مطالعاتی دانشجویان به سمت رویکرد عمقی گرایش پیدا کرده است [۲۷]. گو و همکاران در مطالعه خود رویکرد های مطالعه را در دانشگاه‌های هنگ کنگ بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان سال اول در مقایسه با دانشجویان سال سوم بیشتر از رویکرد عمقی برای مطالعه استفاده

خصوص آگاهی از استفاده صحیح از رویکرد مطالعاتی مناسب ضعیف می باشند که این امر نیازمند برگزاری کلاس های آموزشی در خصوص آگاهی از رویکرد مطالعاتی مناسب می باشد.

تشکر و قدردانی:

از واحد توسعه تحقیقات بالینی مرکز آموزشی، پژوهشی و درمانی پیمانیه دانشگاه علوم پزشکی شهرستان جهرم بابت تامین تسهیلات لازم برای انجام این تحقیق تقدیر و تشکر می شود.

تعارض منافع:

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی را ذکر نکردند.

می کنند [۲۸]. اما در نهایت با بررسی نتایج حاصل از این مطالعه اگرچه بین نمره رویکرد مطالعاتی عمقی و سطحی و وضعیت تاهل رابطه معناداری دیده نشد، اما میانگین نمره رویکرد مطالعاتی راهبردی در افراد متاهل به طور معنی داری بیشتر از افراد مجرد گزارش شد.

نتیجه گیری:

براساس نتایج حاصل از این مطالعه رویکرد غالب استفاده شده توسط دانشجویان رویکرد مطالعاتی راهبردی گزارش گردید. بنابراین با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه و سایر گزارشات صورت پذیرفته در سایر مطالعات به نظر می رسد دانشجویان در

References:

1. Brockbank A. The Action Learning Handbook: Powerful Techniques for Education, Professional Development and Training. Dev Learn Organ: Int J 2007;21(2).
2. Fry H, Ketteridge S, Marshall S. A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice. Routledge, 2008, 1-525.
3. Newble DI, Clarke RM. The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problembased medical school. Med Educ 1986;20(4):267-73.
4. Rabiee A, Yavari M, Yousefian E. Studying skills in University. Isfahan: Kankash & Isfahan University of Medical Sciences, 2002: 34-47. (Persian)
5. Seif, AA. Methods of learning and reading. Tehran, Doran, 1997:49-65.
6. Karagiannopoulou E, Naka K, Kamtsios S, Savvidou E, Michalis L. Medical students' approaches to learning before and after the cardiology problem-based learning practice. J Contemp Med Educ 2014;2(3):152.
7. Duff A, Boyle E, Dunleavy K, Ferguson J. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. Personality and individual differences. 2004; 36(8):1907-20.
8. Saif AA. Modern educational psychology: psychology of learning and instruction. 6th ed. Tehran, Dooran, 2009. (Persian)
9. Cowman S. The approaches to learning of student nurses in the Republic of Ireland and Northern Ireland. Journal of Advanced Nursing 1998; 28 (4): 899-910.
10. Emamipour S, Shams Esfandabad H. Learning and cognitive styles: theories and tests. Tehran, Samt Publisher, 2007:453-72.
11. Brodersen LD. Approaches to studying and study tactics of baccalaureate nursing students. University of Northern IOWA 2011 Available at: URL: <http://gradworks.umi.com/32/98/3298304.html>
12. Carrick JA. The Effect of Classroom and Clinical Learning Approaches on Academic Achievement in Associate Degree Nursing Students. [dissertation]. Indiana University of Pennsylvania 2010:191.
13. McKee G, Patterson A, Fleming S, Sylvia H. Nursing and medical students approaches to learning and studying: a longitudinal study. URL: [http://ocs.aishe.org/index.php/international/2009/paper/viewDownloadInterstitial/129/47.\(14/02/2014\)](http://ocs.aishe.org/index.php/international/2009/paper/viewDownloadInterstitial/129/47.(14/02/2014))
14. Shankar PR, Dubey AK, Binu VS, Subish P, Deshpande VY. Learning styles of preclinical. Students in a medical college in western Nepal. Kathmandu Univ Med J 2006;4(3):390-5.
15. Sadler-Smith E. Intuition-analysis style and approaches to studying. Educational Studies. 1999 ;25(2):159-73.
16. Byrne M, Flood B, Willis P. An Inter-Institutional Exploration of the Learning Approaches of Students Studying Accounting. Int J Teaching Learning Higher Educ 2009;20(2):155-67.
17. Gijbels D, Van de Watering G, Dochy F, Van den Bossche P. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. European journal of psychology of education. 2005;20(4):327-41.
18. Shakurnia A, Alijani H, Elhampour H, Afra M. Nursing And Midwifery Students' approaches To Study And Learning In Ajums. Nurs Res 2013;7(26):57-68. (Persian)
19. Ghazi Tm, Yousefi Am, Siami L. Evaluation of student learning approaches and how they tend to:

- application of mixed research. Q J Res Plan Higher Educ 2014; 19(4): 27-50. (Persian)
20. Smith SN, Miller RJ. Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. Educ psychol 2005; 25(1):43-53.
21. Duff A. The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education. Active Learn Higher Educ 2004; 5(1):56-72.
22. Amini N, Zamani BE, Abedini Y. Medical Students' Learning Styles. Iran J Med Educ 2010 ;10(2). (Persian)
23. Ishak N, Awang MM. The relationship of student learning styles and achievement in history subject. Int J Soc Sci Humanit Invent 2017; 4(3):3372-7
24. Mehdinezhad V, Esmaeeli R. Students' Approaches to Learning; Superficial, Strategic and Deep: Bimonthly Educ Strateg Med Sci 2015;8(2):83-89.
25. Shahrabadi E, Rezaeian M, Haghdoost A. The Relationship of Study and Learning approaches with Students' Academic Achievement in Rafsanjan University of Medical Sciences. Iran J Med Educ 2014 ;13(10):860-8.
26. Saif AA, Fathabadi J. Different approaches to lesson study and the relationship of study skills with academic achievement, gender and educational experience of university students. Daneshvar (Raftar) Shahed University 2009; 1 (33): 29-41. (Persian)
27. Abraham RR, Kamath A, Upadhy S, Ramnarayan K. Learning approaches to physiology of undergraduates in an Indian medical school. Med Educ 2006; 40(9):916-23.
28. Gow L, Kember D, Cooper B. The teaching context and approaches to study of accountancy students. Issues Accounting Educ 1994; 9(1):118.

Evaluating Study Approaches among Medical Students of Jahrom University of Medical Sciences: A Cross-Sectional Descriptive Study in 2018

Mansour Tafvizi¹, Tahere Abdian², Esmaeal Rayat dost³, Seyed Hamed Hojati⁴, Zahra Kargar⁵, Navid Kalani^{6*}

Received: 2018/9/09

Accepted: 2018/13/10

1. Medical ethic research center, Jahrom University of medical sciences, Jahrom, Iran
2. Dept of nursing, Jahrom University of medical sciences, Jahrom, Iran
3. Dept of emergency medicine, Jahrom University of medical sciences, Jahrom, Iran
4. Student research committee, Jahrom University of medical sciences, Jahrom, Iran
5. Research center for social Determinants of Health, Jahrom University of Medical Sciences, jahrom, Iran
6. Anesthesiology, Critical care and pain management research center, Jahrom University of Medical Sciences, Jahrom, Iran

Journal of Education and Ethics in Nursing, Vol.6, No.1&2, Spring & Summer 2017

J Educ Ethics Nurs 2017;6(1&2):24-31

Abstract:

Introduction:

Study methods and skills are a combination of techniques that can be used to make the study easier, faster and more enjoyable. As a result, the reader's interest in the study increases. Therefore, this study was conducted to explore the study approaches among medical students of Jahrom University of Medical Sciences in the academic year of 2018.

Methods:

This descriptive cross-sectional study was performed on 101 medical students of Jahrom University of Medical Sciences. The sampling method was available and easy. The data gathering tool included demographic information and study approach questionnaire. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics using SPSS software version 16.

Results:

The mean score of profound, superficial and strategic approaches were 58.27, 53.66, 70.47, respectively. The results of statistical tests did not show a significant statistical difference between gender, age and profound, superficial and strategic studies ($p > 0.05$). However, there was a significant relationship between profound and strategic study approaches with the academic year and between strategic approach and marital status ($p < 0.05$).

Conclusion:

The predominant study approach used by students was the strategic study approach. Therefore, according to the results of this study and other reports made in other studies, students seem to be weak at using a proper study approach ideally, which requires conducting training classes on awareness of the appropriate study approach.

Keywords: Study Approach, Medicine Students, Jahrom University of Medical Sciences

* Corresponding author Email: navidkalani@ymail.com