

## مقایسه تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه در بین دانشجویان با استعداد‌های درخشان و عادی

قربان همتی علمدارلو<sup>۱</sup>، عباسعلی حسین‌خانزاده<sup>۲</sup>، محبوبه طاهر<sup>۳</sup>، محمد صادق ارجمندی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۳/۰۸/۱۷

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۲/۱۵

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه دانشجویان با استعداد‌های درخشان و دانشجویان عادی انجام شد. طرح پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل همه دانشجویان با استعداد‌های درخشان و عادی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۲۴۲ نفر (۱۴۱ نفر دانشجوی با استعداد‌های درخشان و ۱۴۱ نفر دانشجوی عادی) به روش هدفمند انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های تصورات یادگیری (پردی و هاتی، ۲۰۰۲) و عادت‌های مطالعه (پالسانی و شارما، ۱۹۸۹) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین دو گروه از نظر تصورات یادگیری کلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P > 0/05$ ). با وجود این، میانگین نمره دانشجویان عادی در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات، یادگیری به عنوان یادآوری و استفاده از اطلاعات، به طور معنی‌دار بالاتر از دانشجویان با استعداد‌های درخشان بود ( $P < 0/05$ ). میانگین نمره دانشجویان با استعداد‌های درخشان در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان تغییر شخصی، یادگیری به عنوان فرآیندی که به زمان و مکان محدود نیست و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی به طور معنی‌دار بالاتر از دانشجویان عادی بود ( $P < 0/01$ ) و در خرده‌مقیاس یادگیری به عنوان وظیفه بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ( $P > 0/05$ ). افزون بر این یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین نمره عادت‌های مطالعه کلی

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز email: ghemati@shirazu.ac.ir

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی

۴. کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز

دانشجویان با استعدادهای درخشان به طور معنی‌دار بالاتر از دانشجویان عادی است ( $P < 0/01$ ). همچنین در خرده‌مقیاس‌های تقسیم‌بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن و انگیزش یادگیری میانگین نمره دانشجویان با استعدادهای درخشان به طور معنی‌دار بالاتر از دانشجویان عادی بود ( $P < 0/01$ ) اما در خرده‌مقیاس‌های حافظه، برگزاری امتحانات و تندرستی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری دیده نشد ( $P > 0/05$ ). با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت که عادت‌های مطالعه مناسب مستلزم تصورات یادگیری عمیق‌تر است. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش و یادگیری کاربردی‌تر شود تا تصورات یادگیری دانشجویان عمیق‌تر شود و از این طریق عادت‌های مطالعه آن‌ها بهبود یابد.

**واژگان کلیدی:** تصورات یادگیری، عادت‌های مطالعه، دانشجویان با استعدادهای درخشان،

دانشجویان عادی.

#### مقدمه

دانشجویان با استعدادهای درخشان<sup>۱</sup> یا تیزهوش<sup>۲</sup>، از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی یک جامعه هستند و توجه به امر آموزش و پرورش استعدادهای بالقوه آن‌ها از وظایف مسئولان آموزشی و دانشگاهی هر کشوری است (کیم و کی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). دانشجویان تیزهوش یا با استعداد درخشان، دانشجویانی هستند که در زمینه هوشی، خلاقیت، هنر، توانایی رهبری یا حوزه‌های تحصیلی ویژه عملکردی بالاتر از همسالان خود نشان می‌دهند (کتین کایا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). تیزهوشی شامل تفاوت‌های کمی و کیفی در تفکر است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲) و برای سنجش و شناسایی تیزهوشی، فقط بکارگیری آزمون هوش شناختی کافی نیست (کاهیاگل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). به دلیل تعدد تعریف‌هایی که در مورد تیزهوشی وجود دارد و عدم توافق میان آن‌ها، دولت فدرال آمریکا رایج‌ترین عناصر تعریف‌های مختلف تیزهوشی را استخراج کرده است و از آن‌ها در برنامه‌ریزی‌های مربوط به افراد تیزهوش بهره می‌گیرد. این عناصر عبارت از: توانایی ذهنی

- 
1. Talented
  2. Gifted
  3. Kim & Kee
  4. Cetenkaya
  5. Kahyaoglu

عمومی، استعداد تحصیلی ویژه، توانایی تفکر خلاق، توانایی برجسته در هنرهای زیبا، و توانایی رهبری است (هالاها و کافمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). بنابراین مفهوم تیزهوشی با سطوح بالقوه شناختی، هیجانی، و اجتماعی مرتبط است (سیگیلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

استعداد به عنوان قدرت یادگیری در هر حوزه‌ای، توانایی در انجام تکلیفی ویژه، ظرفیت حل مسئله، یادگیری ذهنی و بهره‌گیری از یادگیری، سازش‌یافتگی و یافتن راه‌حل در شرایط جدید شناخته می‌شود (کسار، کتین‌کایا و کتین‌کایا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). دانشجویان با استعداد درخشان، دانشجویانی هستند که در حوزه‌ای ویژه یا عمومی عملکردی بالاتر از همسالان خود نشان می‌دهند، بنابراین این دانشجویان نیازمند برنامه‌های آموزشی و یادگیری متفاوتی بر اساس استعدادشان هستند (بنکیک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). شروع قرن ۲۱ حاکی از تغییرات قابل ملاحظه‌ای در دیدگاه‌ها نسبت به عواملی است که یادگیری استعدادهای درخشان را تحت تأثیر قرار داده است (کیم و کی، ۲۰۱۲) و در این میان یکی از عواملی که یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد تصورات یادگیری<sup>۵</sup> است (پترسون، برون و ایروینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

شناخته شده‌ترین تعریف از تصورات یادگیری تعریف ورمونت و ورمونت<sup>۷</sup> (۲۰۰۴) است که بیان کرده‌اند تصورات یادگیری عبارت از دانش و عقاید فرد در مورد یادگیری و پدیده‌های مرتبط با آن مثل دانش و عقاید درباره خود به عنوان یادگیرنده، موضوعات یادگیری، فعالیت‌ها و راهبردهای یادگیری، یادگیری و مطالعه در کل، و در مورد تقسیم تکلیف بین دانشجویان و مدرس در فرایندهای یادگیری است (نگووان، استریان و کلسنیوک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). در واقع تصورات یادگیری به عنوان عقاید، باور و درک یادگیرنده از یادگیری، تعریف می‌شود

- 
1. Hallahan & kauffman
  2. Saygili
  3. Cosar, Cetenkaya & Cetenkaya
  4. Bencik
  5. Learning conceptions
  6. Peterson, Brown & Irving
  7. Vermunt & Vermunt
  8. Negovan, Sterian & Colesniuc

لی و چان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) و با وجود این که، تصورات یادگیری به وسیله ارزش‌های فرهنگی یادگیرنده شکل می‌گیرد (هانگ و سالیلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) اما شش تصور اصلی یادگیری در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف از جمله آمریکا، استرالیا، مالزی (پردی و هاتی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، چین (لی و چان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) و نیوزیلند (پترسون و همکاران، ۲۰۱۰) شناسایی شده‌اند که عبارتند از: یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات<sup>۵</sup>، یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات<sup>۶</sup>، یادگیری به عنوان وظیفه<sup>۷</sup>، یادگیری به عنوان فرآیندی که به مکان و زمان محدود نیست<sup>۸</sup>، یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی<sup>۹</sup>، و یادگیری به عنوان تغییر شخصی<sup>۱۰</sup>.

پژوهش‌گران تصورات یادگیری بیان شده را بر روی یک پیوستار سلسله مراتبی به دو دسته تصورات یادگیری سطحی<sup>۱۱</sup> یا کمی<sup>۱۲</sup> و تصورات یادگیری عمیق<sup>۱۳</sup> یا کیفی<sup>۱۴</sup> تقسیم می‌کنند (بولتن- لوئیس، مارتون، لوئیس و ویلیس<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۰). تصورات کمی از یادگیری شامل کسب و بازسازی دانش است و تصورات کیفی از یادگیری شامل درک معانی و تغییر شخصی است (پردی و هاتی، ۲۰۰۲). مارتون، دالزآلبا و بیٹی<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۳) معتقدند که شش تصور یادگیری به صورت سلسله مراتبی است که سه مورد نخست بر جنبه‌های کمی یادگیری تمرکز دارند، در حالی که سه مورد آخر به جنبه‌های کیفی یادگیری و بر روی نقش معانی در یادگیری تمرکز

- 
1. Lai & Chan
  1. Hong & Salili
  2. Purdie & Hattie
  4. Lai & Chan
  4. Learning as gaining information
  5. Learning as remembering, using, and understanding information
  6. Learning as a duty
  7. Learning as a process not bound by time or place
  8. Learning as the development of social competence
  9. Learning as personal change
  10. Surface
  11. Quantitative
  12. Deep
  13. Qualitative
  14. Boulton-Lewis, Marton, Lewis & Wilss
  15. Marton و Dall's Alba & Beaty

دارند. در واقع یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات، نشان دهنده پایین‌ترین سطح در سلسله مراتب تصورات یادگیری است، در حالی که یادگیری به عنوان تغییر و تکامل فرد نشان‌دهنده بالاترین سطح در سلسله مراتب تصورات یادگیری است (لی و چان، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تصورات یادگیری، انگیزه یادگیری، راهبردهای شناختی انتخابی و پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (هانگ و سالیلی، ۲۰۰۰).

البته افزون بر تصورات یادگیری، چندین عامل دیگر نیز وجود دارد که بر توانایی دانشجویان در کامل کردن دوره دانشگاهی‌شان به طور موفقیت‌آمیز، انگیزه یادگیری، پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکردشان تأثیر می‌گذارد که یکی از مهم‌ترین این عوامل عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه<sup>۱</sup> است، مهارت‌های مطالعه به عنوان توانایی دانشجو در فراگیری، حفظ و استفاده از عقاید و اطلاعات تعریف می‌شود (هاروی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از رانا و کاوسار<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). عادت‌های مطالعه تمایل یادگیرنده به یادگیری با یک روش مؤثر و مناسب است (رانا و کاوسار، ۲۰۱۱). عادت‌های مطالعه بیان‌گر توانایی دانشجویان در سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی برای یادگیری‌شان است (لی‌اوا و فرح<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، پژوهش‌گران مهارت‌های مطالعه را روشی برای کدگذاری، ذخیره‌سازی، نگهداری، بازگویی و استفاده از اطلاعات به روشی منطقی، مؤثر و کافی تعریف کرده‌اند (چن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). همچنین عادت‌های مطالعه به استفاده آگاهانه و هدفمند از مهارت‌های شناختی، احساسات و اعمال برای به حداکثر رساندن یادگیری دانش و مهارت‌ها اشاره دارد (کاردل الاوار و نوین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). آزکیوایس<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) عادت‌های مطالعه را

- 
1. Study habits
  2. HARvey
  3. Rana & Kausar
  4. Ilieva & Farah
  5. Chen
  6. Cardelle-Elawar & Nevin
  7. Azikiwe

به عنوان روش و سبکی که یک دانشجو یا دانش آموز وقت مطالعه خود را به منظور دستیابی به مهارت در یک موضوع یا عنوان ویژه تنظیم می کند، تعریف کرده است.

عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان اهمیتی ویژه دارد و شامل مدیریت زمان، یادداشت‌برداری، مهارت‌های مربوط به عوامل حواس‌پرتی، حافظه، اختصاص دادن اولویت بالا برای مطالعه، تمرکز، فهم عقیده اصلی نویسنده، خودآزمایی، انتخاب محیط مناسب مطالعه، توانایی سازمان‌دهی و مدیریت اضطراب (کافلان و اسویف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰)، خواندن مناسب و مؤثر، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، آمادگی برای امتحان و شرکت در امتحان (اسمیت، ۲۰۰۰)، مطالعه مواد درسی قبل از این که درس داده شود (نانیس و هادسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) است. این عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه از یکدیگر مستقل نیستند و سطوح بالای موفقیت با استفاده از همه این مهارت‌ها به دست می‌آید (بیلدریم و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از پپ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲).

شواهد تجربی مختلفی وجود دارد که نشان می‌دهد عادت‌های مطالعه بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (برای مثال کافلان و اسویف، ۲۰۱۱؛ نانیس و هادسون، ۲۰۱۰، پرت-سلا و ردفورد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). برخی از پژوهش‌ها بیان‌گر این است که ناکامی و شکست بسیاری از دانشجویان در زمینه‌های تحصیلی به دلیل عدم برخورداری آن‌ها از توانایی کافی نیست بلکه به علت عدم برخورداری آن‌ها از عادت‌ها و مهارت‌های مناسب مطالعه است (کوکوکاهمت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از پپ، ۲۰۱۲).

- 
1. Coughlan & Swift
  2. Smith
  3. Nonis & Hudson
  4. Yildirim
  5. Pepe
  6. Prat-Sala & Redford
  7. Kucukahmet

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویان با استعداد درخشان در مقایسه با دانشجویان عادی، عادت‌های مطالعه مؤثرتری دارند (دانسکین و بورنت<sup>۱</sup>، ۱۹۵۲؛ به نقل از رانا و کاوسار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ رایبسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) دانشجویان با استعداد درخشان بیشتر از دانشجویان عادی از روش‌هایی مانند تمرین و تکرار، مرور ذهنی، تلخیص، تفکر انتقادی و سازمان‌دهی استفاده می‌کنند و در فرایند یادگیری فعال‌ترند (پنتریچ و دی گروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش-آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان عادی از مهارت‌های فراشناختی استفاده می‌کنند و مهارت‌های شناختی همانگ‌تر و مؤثرتری را به کار می‌برند (نریمانی و موسی‌زاده، ۲۰۱۰) و توانایی حافظه دانش‌آموزان تیزهوش به طور معناداری بهتر از دانش‌آموزان عادی است (هوه<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). همچنین افراد تیزهوش در زمینه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نمره‌های بالاتری از دانش‌آموزان عادی نشان می‌دهند (خیر و البرزی، ۱۳۸۶؛ کالرو، گارسیا-مارتین و جیمنز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

با وجود این که یکی از دلایل شکست دانشجویان این است که آن‌ها از مهارت‌های مناسبی برای مطالعه برخوردار نیستند و عادت‌های نامناسب و ناصحیحی در زمینه مطالعه دارند (هاروی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱) و برای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، بهبود عادت‌های مطالعه آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد (کیزلیک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱) توجه چندانی به عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان نمی‌شود به طوری که اغلب زمان بسیاری به طراحی و تألیف محتوای برنامه‌های درسی و نحوه ارزیابی‌ها اختصاص داده می‌شود در حالی که به این مسئله که چطور دانشجویان بهتر یاد بگیرند یا چگونه عادت‌های مطالعه‌شان را بهبود بخشند توجه اندکی شده است (نیویل و

- 
1. Danskin & Burnet
  2. Rana & Kausar
  3. Rabinson
  4. Pintrich & DeGroot
  5. Hoh
  6. Calero, Garcia-Martin & Jimenez
  7. Harvey
  8. Kizlik

انتویستل<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). همچنین دانشجویان در دوره تحصیلی خود با حجم متنوع و وسیعی از مطالب درسی مواجه می‌شوند که باید وقت بسیاری را برای یادگیری و به خاطر سپردن آن‌ها اختصاص دهند و در این میان تصورات نادرست از یادگیری و عدم آگاهی و کاربرد عادت‌های صحیح مطالعه منجر به سردرگمی و اتلاف وقت و انرژی آن‌ها خواهد شد. بنابراین با توجه به این که تصورات یادگیری و روش مطالعه دانشجویان در یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها و سرانجام سرنوشت شغلی آن‌ها نقش اساسی دارد و مواردی هستند که می‌توان آن‌ها را از طریق آموزش بهبود بخشید (لایو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)، لازم است به تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه دانشجویان، بیشتر توجه شود و در جهت اصلاح آن‌ها برنامه‌ریزی شود. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه تصورات یادگیری و عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان عادی و استعداد درخشان انجام شد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل همه دانشجویان عادی و استعداد درخشان دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند.

#### روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: آزمودنی‌های این پژوهش ۲۸۲ نفر بودند که ۱۴۱ نفر از

آن‌ها (۸۶ دختر و ۵۵ پسر) دانشجویان عادی و ۱۴۱ نفر از آن‌ها (۸۶ دختر و ۵۵ پسر) دانشجویان استعداد درخشان بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود. بدین صورت که نخست از دفتر استعدادهای درخشان دانشگاه شیراز اسامی و مشخصات همه دانشجویانی که بر اساس آیین‌نامه احراز استعدادهای برتر و نخبگی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی ایران حائز یکی از شرایط استعداد درخشان بودند و در دفتر استعدادهای درخشان دانشگاه شیراز ثبت نام کرده بودند، گرفته شد. سپس با تک تک دانشجویان تماس گرفته شد و پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار افرادی که مایل به همکاری در پژوهش بودند، قرار گرفت.

1. Newble & Entwistle
2. Liu



سرانجام بدین وسیله ۱۴۱ دانشجوی استعداد درخشان پرسش‌نامه‌های پژوهش را تکمیل کرده و بازگشت دادند. سپس به ازای هر دانشجوی استعداد درخشان، یک دانشجوی عادی از همان جنس و پایه تحصیلی به عنوان گروه مقایسه انتخاب شد که بدین ترتیب ۱۴۱ دانشجوی عادی که از نظر جنس و پایه تحصیلی با دانشجویان استعداد درخشان هم‌تاسازی شده بودند به عنوان نمونه دانشجویان عادی انتخاب شد.

**معرفی ابزار:** برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

**پرسش‌نامه تصورات یادگیری:** این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۲ توسط پردی و هاتی ساخته شده است که دارای ۳۲ گویه و ۶ خرده‌مقیاس به شرح زیر است: یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات (۵ گویه)، یادگیری به عنوان یادآوری و استفاده از اطلاعات (۹ گویه)، یادگیری به عنوان وظیفه (۳ گویه)، یادگیری به عنوان تغییر شخصی (۸ گویه)، یادگیری به عنوان فرآیندی که به زمان و مکان محدود نیست (۳ گویه) و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی (۴ گویه). مقیاس پاسخ‌گویی به سؤال‌ها لیکرت ۶ درجه‌ای بود، به این صورت که از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد میزان موافقت خود با هر یک از سؤال‌ها را بر اساس یک مقیاس شش درجه‌ای (موافقم تا مخالفم) تعیین کنند. نمره‌گذاری سؤال‌ها از ۱ تا ۶ بود و با جمع سؤال‌های هر خرده‌مقیاس نمره‌های خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شد. پرسش‌نامه یاد شده پس از ترجمه در اختیار پنج متخصص روان‌شناسی قرار گرفت که طی آن روایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. شایان ذکر است که ضریب آلفای خرده‌مقیاس‌ها توسط پردی و هاتی (۲۰۰۲) برای خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات، یادگیری به عنوان یادآوری و استفاده از اطلاعات، یادگیری به عنوان وظیفه، یادگیری به عنوان تغییر شخصی، یادگیری به عنوان فرآیندی که به زمان و مکان محدود نیست و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۶۷، ۰/۶۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ گزارش شده است و در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد که در حد قابل قبول است. همچنین در این پژوهش روایی سازه بر اساس روش همبستگی بین نمره کل آزمون و نمره

خرده‌آزمون‌های آن برای یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات ۰/۷۰، یادگیری به عنوان یادآوری و استفاده از اطلاعات ۰/۷۸، یادگیری به عنوان وظیفه ۰/۶۲، یادگیری به عنوان تغییر شخصی ۰/۶۵، یادگیری به عنوان فرآیندی که به زمان و مکان محدود نیست ۰/۵۲ و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی ۰/۵۶ به دست آمد.

**پرسش‌نامه عادت‌های مطالعه:** این پرسش‌نامه توسط پالسانی و شارما در سال ۱۹۸۹ و توسط کرمی (۱۳۸۷) در ایران هنجاریابی شده است. پرسش‌نامه عادت‌های مطالعه دارای ۴۵ گویه و هشت خرده‌مقیاس تقسیم‌بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن، انگیزش یادگیری، حافظه، برگزاری امتحانات و تندرستی است که به ارزیابی نظر پاسخ‌گویان در یک طیف لیکرت ۳ درجه‌ای (از همیشه یا بیشتر اوقات = ۳ تا به ندرت یا هرگز = ۰) می‌پردازد و گویه‌های شماره ۴۱، ۳۷، ۳۶، ۳۴، ۲۶، ۲۴، ۱۵، ۱۳، ۹، ۶ و ۴۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. بیشترین نمره قابل دستیابی در این پرسش‌نامه ۹۰ است. نمره بالا نشان‌گر عادت‌های خوب مطالعه است. کرمی (۱۳۸۷) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۸ و با استفاده از روش دو نیمه کردن ۰/۶۵ گزارش کرده است و افزون بر تأیید روایی صوری آن، همبستگی این پرسش‌نامه را با پرسش‌نامه عادت مطالعه پاتل ۰/۷۴ و با پرسش‌نامه درگیری مطالعه بهاتناگار ۰/۸۳ گزارش کرده است. شایان ذکر است که در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۳ به دست آمد که در حد قابل قبول است. همچنین در این پژوهش روایی سازه بر اساس روش همبستگی بین نمره کل آزمون و نمره خرده‌آزمون‌های آن برای تقسیم‌بندی زمان ۰/۶۵، وضعیت فیزیکی ۰/۶۳، توانایی خواندن ۰/۶۷، یادداشت کردن ۰/۵۹، انگیزش یادگیری ۰/۶۳، حافظه ۰/۶۴، برگزاری امتحانات ۰/۶۱ و تندرستی ۰/۵۴ به دست آمد.

**یافته‌ها پژوهش**

از کل ۲۴۲ دانشجوی مورد بررسی در این پژوهش ۱۴۱ نفر، دانشجویان استعدادهای درخشان و ۱۴۱ نفر دانشجویان عادی بودند و دو گروه از نظر جنسیت، نوع دانشکده و پایه تحصیلی همتا شدند، به این ترتیب که ۸۶ نفر از اعضای نمونه دانشجویان دانشکده علوم پایه (۴۳ نفر استعداد درخشان و ۴۳ نفر عادی) و ۱۹۶ نفر آن‌ها دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی (۹۸ نفر استعداد درخشان و ۹۸ نفر عادی) بودند در جدول ۱ وضعیت گروه نمونه بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی به تفکیک ارایه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی دانشجویان استعداد درخشان و عادی بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی

دانشجویان عادی		دانشجویان استعدادهای درخشان								
کل	چهارم	سوم	دوم	اول	کل	چهارم	سوم	دوم	اول	
۸۶	۳۰	۲۴	۲۴	۸	۸۶	۳۰	۲۴	۲۴	۸	دختر
۵۵	۱۷	۱۴	۱۵	۹	۵۵	۱۷	۱۴	۱۵	۹	پسر
۱۴۱	۴۷	۳۸	۳۹	۱۷	۱۴۱	۴۷	۳۸	۳۹	۱۷	کل

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود دانشجویان استعدادهای درخشان و دانشجویان عادی از نظر جنسیت و پایه تحصیلی همتا هستند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه در دانشجویان استعداد

درخشان و عادی

دانشجویان عادی		دانشجویان استعداد درخشان		مؤلفه‌های تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۳/۰۶	۲۴/۶۵	۳/۵۸	۲۳/۶۲	یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات
۵/۷۵	۴۵/۰۴	۶/۲۶	۴۳/۵۹	یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات
۲/۰۱	۱۴/۴۴	۲/۷۲	۱۴/۱۸	یادگیری به عنوان وظیفه
۴/۵۶	۴۱/۲۳	۳/۳۷	۴۲/۵۳	یادگیری به عنوان تغییر شخصی
۱/۸۴	۱۴/۹۲	۱/۶۹	۱۵/۶۳	یادگیری به عنوان فرایندی که به مکان و زمان محدود نمی‌باشد.

۲/۷۳	۱۹/۷۱	۲/۰۱	۲۱/۰۹	یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی
۱۳/۱۹	۱۵۹/۹۸	۱۳/۸۲	۱۶۰/۶۳	تصورات یادگیری کل
۱/۹۳	۵/۸۸	۱/۳۴	۶/۸۴	تقسیم بندی زمان
۲/۰۳	۶/۷۹	۱/۶۰	۷/۸۷	وضعیت فیزیکی
۲/۰۷	۸/۶۱	۱/۶۷	۱۰/۳۸	توانایی خواندن
۱/۶۰	۳/۰۷	۰/۹۷	۴/۰۶	یادداشت کردن
۲/۰۷	۷/۸۷	۱/۷۴	۸/۸۹	انگیزش یادگیری
۱/۹۷	۴/۷۴	۱/۱۳	۴/۹۷	حافظه
۲/۴۸	۱۱/۱۷	۲/۶۹	۱۱/۶۱	برگزاری امتحانات
۱/۲۶	۳/۱۱	۱/۳۵	۳/۲۸	تندرستی
۹/۱۵	۵۱/۲۳	۶/۳۹	۵۷/۹۰	عادت های مطالعه کل

با توجه به جدول ۲ میانگین نمره تصورات یادگیری کل و خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات، یادگیری به عنوان یادآوری و استفاده از اطلاعات، یادگیری به عنوان وظیفه، یادگیری به عنوان تغییر شخصی، یادگیری به عنوان فرآیندی که به زمان و مکان محدود نیست و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی در گروه دانشجویان استعداد درخشان به ترتیب ۱۶۰/۶۳، ۲۳/۶۲، ۴۳/۵۹، ۱۴/۱۸، ۴۲/۵۳، ۱۵/۶۳، ۲۱/۰۹ و در گروه دانشجویان عادی به ترتیب ۱۵۹/۹۸، ۲۴/۶۵، ۴۵/۰۴، ۱۴/۴۴، ۴۱/۲۳، ۱۴/۹۲، ۱۹/۷۱ است. همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود بیشترین و کمترین میانگین در خرده‌مقیاس‌های تصورات یادگیری در هر دو گروه دانشجویان عادی و استعداد درخشان مربوط به خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان تغییر شخصی و یادگیری به عنوان وظیفه است.

همچنین میانگین عادت‌های مطالعه کل در گروه دانشجویان استعداد درخشان و عادی به ترتیب برابر با ۵۷/۹۰ و ۵۱/۲۳ است. که در محدوده نسبتاً مطلوب قرار دارد. دامنه میانگین خرده‌مقیاس‌های عادت‌های مطالعه برای دانشجویان استعداد درخشان بین ۳/۲۸ (مربوط به تندرستی) تا ۱۱/۶۱ (مربوط به برگزاری امتحانات) و برای دانشجویان عادی بین ۳/۰۷ (مربوط به یادداشت کردن) تا ۱۱/۱۷ (مربوط به برگزاری امتحانات) است.

جهت آزمودن فرض معناداری از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. شایان ذکر است که پیش از تحلیل واریانس چند متغیری نخست برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنی‌دار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل واریانس بلا مانع است. همچنین برای بررسی همگنی کوواریانس‌ها از آزمون باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار باکس معنی‌دار نیست و در نتیجه پیش فرض تجانس بین کوواریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مربوط به تفاوت نمره‌های تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه و مؤلفه‌های آن‌ها در بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی

آزمون	مقدار	F
اثر پیلایی	۰/۳۳۴	۸/۹۰۵*
لامبدا ویلکز	۰/۶۶۶	۸/۹۰۵*
اثر هتلینگ	۰/۵۰۲	۸/۹۰۵*
بزرگترین ریشه خطا	۰/۵۰۲	۸/۹۰۵*

توجه: df2 = ۲۶۶, df1 = ۱۵ \*p ≤ 0.01

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی‌دار است. به همین دلیل برای بررسی این که این تأثیر بر کدام یک از متغیرهای وابسته معنی‌دار است از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری بر روی متغیرهای تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه و مؤلفه‌های آن‌ها در گروه استعداد درخشان و عادی

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F
گروه	یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات	۷۵/۵۸۹	۷۵/۵۸۹	۶/۸۲**
	یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات	۱۴۷/۵۷۴	۱۴۷/۵۷۴	۴/۰۹*
	یادگیری به عنوان وظیفه	۴/۵۹۶	۴/۵۹۶	۰/۸۰۸
	یادگیری به عنوان تغییر شخصی	۱۱۸/۷۵۵	۱۱۸/۷۵۵	۷/۳۹**
	یادگیری به عنوان فرایندی که به مکان و زمان محدود نیست	۳۵/۴۶۱	۳۵/۴۶۱	۱۱/۳۶**
	یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی	۱۳۳/۴۶۱	۱۳۳/۴۶۱	۲۳/۲۷**
	تصورات یادگیری کل	۲۹/۳۶۵	۲۹/۳۶۵	۰/۱۶۱
	تقسیم بندی زمان	۶۴/۶۲۸	۶۴/۶۲۸	۲۳/۴۹**
	وضعیت فیزیکی	۸۳/۰۱۱	۸۳/۰۱۱	۲۴/۸۵**
	توانایی خواندن	۲۱۹/۸۶۲	۲۱۹/۸۶۲	۶۲/۰۲**
	یادداشت کردن	۶۹/۵۰۴	۶۹/۵۰۴	۳۹/۵۸**
	انگیزش یادگیری	۷۲/۵۱۴	۷۲/۵۱۴	۱۹/۹۱**
	حافظه	۳/۸۶۲	۳/۸۶۲	۱/۴۹
	برگزاری امتحانات	۱۱/۵۲۱	۱۱/۵۲۱	۱/۷۰
	تندرستی	۲/۲۱۶	۲/۲۱۶	۱/۲۹

\* $p \leq 0.05$ , \*\* $p \leq 0.01$ ,  $df = 1$

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تفاوت میانگین نمره‌های دانشجویان عادی و استعداد درخشان در همه خرده‌مقیاس‌های تصورات یادگیری به جز خرده‌مقیاس وظیفه معنادار بود، به این ترتیب که میانگین نمره‌های دانشجویان عادی در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات [ $F = 6/82, P < 0/001$ ] و یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از

اطلاعات  $[F = 4/09, p < 0/05]$  به طور معناداری بالاتر از دانشجویان استعداد درخشان بود. در حالی که میانگین نمره‌های دانشجویان استعداد درخشان در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان تغییر شخصی  $[F = 7/39, p < 0/01]$ ؛ یادگیری به عنوان فرایندی که به زمان و مکان محدود نیست  $[F = 11/36, P < 0/001]$  و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی  $[F = 23/27, p < 0/001]$  به طور معنی‌داری بالاتر از دانشجویان عادی بود. میانگین نمره‌های تصورات یادگیری کل بین دو گروه معنی‌دار نبود  $[F = 0/161, P > 0/05]$ .

تفاوت میانگین نمره‌های عادت‌های مطالعه کل بین دو گروه معنی‌دار بود  $[F = 50/42, p < 0/001]$ ، بدین ترتیب که میانگین نمره‌های عادت‌های مطالعه کل دانشجویان استعداد درخشان به طور معنی‌دار بالاتر از دانشجویان عادی بود. همچنین تفاوت میانگین نمره‌های دانشجویان عادی و استعداد درخشان در ۵ خرده‌مقیاس عادت‌های مطالعه شامل تقسیم‌بندی زمان  $[F = 23/49, p < 0/001]$ ؛ وضعیت فیزیکی  $[F = 24/18, p < 0/001]$ ؛ توانایی خواندن  $[F = 62/02, p < 0/001]$ ؛ یادداشت کردن  $[F = 39/58, p < 0/001]$  و انگیزش یادگیری  $[F = 19/91, p < 0/001]$  معنادار بود، به این ترتیب که میانگین نمره‌های دانشجویان استعداد درخشان در این ۵ خرده‌مقیاس بالاتر از دانشجویان عادی بود. بین میانگین نمره‌های دانشجویان استعداد درخشان و عادی درسه خرده‌مقیاس حافظه، تندرستی و برگزاری امتحانات تفاوت معناداری مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش عادت‌های مطالعه و تصورات یادگیری دانشجویان در عملکرد تحصیلی‌شان، پژوهش حاضر با هدف مقایسه تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه دانشجویان با استعدادهای درخشان و عادی انجام شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد بین نمره تصورات یادگیری کل، دانشجویان عادی و استعداد درخشان تفاوت معناداری وجود ندارد اما تفاوت میانگین نمره‌های دانشجویان عادی و استعداد درخشان در همه خرده‌مقیاس‌های

تصورات یادگیری به جز خرده‌مقیاس یادگیری به عنوان وظیفه معنادار بود. به این ترتیب که میانگین نمره‌های دانشجویان عادی در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات و یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات به طور معناداری بالاتر از دانشجویان با استعداد درخشان بود. در حالی که میانگین نمره‌های دانشجویان با استعداد درخشان در خرده‌مقیاس‌های یادگیری به عنوان تغییر شخصی، یادگیری به عنوان فرایندی که به زمان و مکان محدود نیست و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی به طور معنی‌داری بالاتر از دانشجویان عادی بود.

پژوهشی که به مقایسه تصورات یادگیری دانشجویان با استعداد درخشان و تیزهوش با دانشجویان عادی پردازد یافت نشد اما این یافته‌ها به طور ضمنی با نتایج پژوهش‌هایی که نشان دادند افراد تیزهوش در زمینه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نمره‌های بالاتری از دانش-آموزان عادی کسب می‌کنند (خیر و البرزی، ۱۳۸۶؛ کالرو و همکاران، ۲۰۰۷)؛ نتایج پژوهش جانسون، ایم-بالتز و پاسکال-لئون<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) که نشان دادند فراگیران تیزهوش در مقایسه با هم‌تایان عادی خود در رویارویی با تکالیف خسته‌کننده از راهبردهای خودانگیزی بیشتری استفاده می‌کنند و نتایج پژوهش هونگ، پینگ و راول<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) که موید آن است که دانش-آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به لحاظ ارزش درونی وضعیت بهتری دارند و تیزهوشان در مقایسه با افراد عادی، تلاش می‌کنند تا انجام تکالیف تحصیلی را برای خود جالب و لذت‌بخش سازند، حتی اگر به بهای دشوارتر و وقت‌گیرتر شدن تکلیف باشد و وجود تفاوت معنادار بین باورهای انگیزی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی (رضویه، لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶) همسو است.

در تبیین تفاوت‌هایی که در خرده‌مقیاس‌های تصورات یادگیری دانشجویان عادی و استعداد درخشان مشاهده شد می‌توان به تقسیم‌بندی که پژوهش‌گران از تصورات یادگیری به

---

1. Johnson, Im-Bolter & Pascual-Leon  
2. Hong, Peng & Rowell



دو دسته تصورات یادگیری سطحی یا کمی (شامل یادگیری به عنوان به دست آوردن اطلاعات و یادگیری به عنوان به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات و یادگیری به عنوان وظیفه) و تصورات یادگیری عمیق یا کیفی (شامل یادگیری به عنوان تغییر شخصی، یادگیری به عنوان فرایندی که به زمان و مکان محدود نیست و یادگیری به عنوان رشد قابلیت اجتماعی) کرده‌اند (بولتون-لویس و همکاران، ۲۰۰۰؛ مارتون و همکاران، ۱۹۹۳) استناد کرد و گفت از آنجایی که تصورات یادگیری تحت تأثیر تجربه‌های انگیزه پیشرفت یادگیرندگان قرار دارد و انگیزه پیشرفت با یادگیری عمیق مرتبط است (لی و چان، ۲۰۰۵) و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انگیزه پیشرفت در دانشجویان با استعداد درخشان بیشتر از دانشجویان عادی است (جعفرزاده، رئیسی و رضایتی، ۱۳۸۸). بنابراین این یافته که دانشجویان با استعداد درخشان در تصورات یادگیری عمیق نمره‌های بالاتری نسبت به دانشجویان عادی کسب کنند، چندان هم دور از انتظار نبوده است؛ البته برخی از پژوهش‌ها هم نشان داده‌اند که تصورات یادگیری تحت تأثیر تجربه‌های شخصی (زو، والکه و اسپلنج، ۲۰۰۶) و موقعیتی (پیلای، پردی بوتون و لویس، ۲۰۰۰) یادگیرندگان است؛ بنابراین تفاوت در تصورات یادگیری دانشجویان عادی و دانشجویان با استعداد درخشان را می‌توان با توجه به تجارب متفاوت آن‌ها هم تبیین کرد، برای مثال دانشجویان عادی و استعداد درخشان حتی از لحاظ امکانات رفاهی و دانشجویی نیز تجربه‌های متفاوتی دارند و دانشگاه امکانات بیشتری در اختیار دانشجویان استعداد درخشان قرار می‌دهد و همین فراهم آوردن تسهیلات آموزشی، پژوهشی و رفاهی در ایجاد انگیزه و پیشرفت تحصیلی سهم بسزایی دارد و می‌تواند رضایت دانشجویان استعداد درخشان را افزایش دهد و موجب شود که تنها به دنبال گرفتن نمره قبولی نباشند، بلکه یادگیری عمیق را مد نظر قرار دهند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برقراری ارتباط دانشجو با استاد باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه یادگیری در دانشجو می‌شود (جعفرزاده، رئیسی و رضایتی، ۱۳۸۸) و می‌توان

1. Zhu, Valcke & Schellens
2. Pillay, Purdie, & Boulton-Lewis

گفت از آنجایی که استادان هم به دانشجویان استعداد درخشان توجه بیشتری می‌کنند، این تجارب متفاوت در زمینه رابطه با استادان هم می‌تواند منجر به شکل‌گیری تصورات یادگیری متمایز در دانشجویان عادی و استعداد درخشان شود.

این یافته که بین تصورات یادگیری دانشجویان عادی و استعداد درخشان تفاوت معنادار وجود دارد، تلویحاتی نیز برای آموزش‌دهندگان و استادان دارد و لازم است وقتی که دانشجویان با توانایی‌های مختلف در یک کلاس نشسته‌اند استادان از مهارت‌های لازم جهت تدریس به این گروه‌ها برخوردار باشند. برای مثال استاد می‌تواند برنامه‌های چالش‌برانگیز و ارایه کنفرانس و پژوهش‌های فردی و گروهی را بر عهده دانشجویان با استعداد درخشان بگذارد تا مطالب و تکالیف درسی با استعداد دانشجویان همخوانی بیشتری داشته باشد و موجب ایجاد علاقه و انگیزه برای یادگیری درس و کاهش خستگی و کسالت از کلاس در دانشجویان با استعداد درخشان شود. افزون بر این، از آنجایی که دانشجویان باید به یادگیری به عنوان فرایندی پیوسته و مستمر که فراتر از دیوارهای کلاس و دانشگاه در سراسر طول عمر ادامه می‌یابد، نگاه کنند و این دیدگاه آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر نگرش استادان آن‌ها شکل بگیرد و پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که تصورات یادگیری استادان نیز بر تصورات یادگیری دانشجویان‌شان تأثیر دارد (رضایی، ۱۳۹۰) لازم است گزینش اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به خصوص دانشگاه‌های مادر با دقت نظر بیشتری انجام پذیرد.

همچنین نتایج نشان داد میانگین نمره کل عادت‌های مطالعه، در گروه دانشجویان با استعداد درخشان و عادی به ترتیب برابر با ۵۷/۹۰ و ۵۱/۲۳ است که بیان‌گر این است که وضعیت استفاده دانشجویان از مهارت‌های مطالعه و مؤلفه‌های آن در حد متوسط بوده است که در بازه مطلوب قرار ندارد، اگر چه وضعیت عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان مورد بررسی در این پژوهش از وضعیت دانشجویان مورد مطالعه در پژوهش‌های حقانی و خدیوزاده (۱۳۸۸) و حسینی، احمدیه، عباسی‌شوازی و اسلامی‌فارسانی (۱۳۸۷) که گزارش کردند تنها ۳۰/۷ درصد از دانشجویان از نظر مهارت مطالعه در وضع خوبی بودند، بهتر است اما این بدان

معنا نیست که وضعیت عادت‌های مطالعه دانشجویان پژوهش حاضر مناسب است، بلکه هنوز تا حد مطلوب، فاصله وجود دارد.

همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد بین نمره کل عادت‌های مطالعه دانشجویان عادی و استعداد درخشان تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمره‌های عادت‌های مطالعه دانشجویان با استعداد درخشان به طور معنی داری بالاتر از دانشجویان عادی است. افزون بر این، میانگین نمره‌های دانشجویان با استعداد درخشان در پنج خرده‌مقیاس عادت‌های مطالعه شامل تقسیم‌بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن و انگیزش یادگیری بالاتر از دانشجویان عادی بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی (از جمله دانسکین و بورنت، ۱۹۵۲؛ به نقل از رانا و کاوسار، ۲۰۱۱؛ رایبسون، ۲۰۰۰؛ پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ نریمانی و موسی‌زاده، ۲۰۱۰ و هوه، ۲۰۰۵) که نشان داده‌اند دانشجویان با استعداد درخشان در مقایسه با دانشجویان عادی، عادت‌های مطالعه مؤثرتری دارند، دانشجویان با استعداد درخشان بیشتر از دانشجویان عادی از روش‌هایی مانند تمرین و تکرار، مرور ذهنی، تلخیص، تفکر انتقادی و سازمان‌دهی استفاده می‌کنند و در فرایند یادگیری فعال‌ترند و دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان عادی از مهارت‌های فراشناختی استفاده می‌کنند و مهارت‌های شناختی همانگ‌تر و مؤثرتری را به کار می‌برند و توانایی حافظه دانش‌آموزان تیزهوش به طور معناداری بهتر از دانش‌آموزان عادی است همسو است.

همچنین این یافته با پژوهشی که در سال ۲۰۰۷ در هنگ‌کنگ انجام شد و نتایجش نشان داد که راهبردهای مطالعه دانشجویانی که از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردارند بیشتر و بهتر از سایر دانشجویان بوده است، همسو است و در این مطالعه دو عامل نگرش و انگیزش عواملی بودند که دانشجویان موفق را از دانشجویان ناموفق متمایز می‌کرد (صیفوری، ۱۳۹۱). در همین راستا، حقانی و خدیوزاده (۱۳۸۸) به انگیزش به عنوان یکی از راهبردهای اساسی مطالعه که می‌تواند روی یادگیری و انتخاب روش‌های صحیح مطالعه تأثیر داشته باشد، تأکید می‌کنند و در مطالعه آن‌ها افرادی که شکست‌های تحصیلی بیشتری داشتند، انگیزش یادگیری نیز در آن‌ها

کمتر بوده است و راهبردهای مطالعه ضعیف‌تری داشتند (فریدونی مقدم و چراغیان، ۱۳۸۸). بنابراین شاید در تبیین این یافته بتوان گفت موفقیت‌های تحصیلی که دانشجویان با استعداد درخشان تجربه می‌کنند، منجر به احساس رضایت و انگیزش درونی در آن‌ها شده و موجب می‌شود که بیشتر و بهتر از عادت‌های مطالعه بهره‌گیرند، شاید هم بتوان گفت از آنجایی که دانشجویان موفق، به یادگیری در سطح بالا تعهد نشان می‌دهند و پیشرفت‌شان را بازبینی می‌کنند، برای رسیدن به اهداف‌شان انطباق‌هایی در تلاش‌های‌شان ایجاد می‌کنند (آیلی، ۲۰۰۶)، دانشجویان با استعداد درخشان هم عادت‌های مطالعه خود را طوری شکل می‌دهند که با اهداف‌شان (که یکی از مهم‌ترین آن‌ها موفقیت تحصیلی است) منطبق باشد. البته با همه این تفاسیر، هنوز هم موانعی در زمینه ایجاد یک محیط مطالعه که بتواند عادت‌های خوب مطالعه را در دانشجویان ایجاد کند وجود دارد و به نظر می‌رسد که همچنان کتابخانه بهترین مکان آرام برای مطالعه کردن باشد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر در زمینه عادت‌های مطالعه دانشجویان و با در نظر گرفتن اهمیت و نقش عادت‌های مطالعه در فرایند یادگیری، موفقیت تحصیلی و سرانجام موفقیت شغلی از یک طرف و قابل آموزش بودن مهارت‌ها و عادت‌های مطالعه از سوی دیگر پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها در آغاز ورود دانشجویان به دانشگاه، برای دانشجویان جدیدالورود، راهنمایی‌های آموزشی مؤثر جهت فراگیری و اصلاح عادت‌های مطالعه فراهم سازند و کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزش عادت‌های صحیح و مهارت‌های مطالعه را جهت آگاهی دانشجویان در این زمینه برگزار کنند و برنامه‌های مداخله‌ای به منظور ارتقاء مهارت‌ها و عادت‌های مطالعه در دانشجویان به طور کلی (چه عادی و چه استعداد درخشان) از سوی دفاتر مشاوره در دانشگاه‌ها برگزار شود به طوری که بهتر است راهنمایی‌های ضروری و خدمات مشاوره در ابتدای هر ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود استادان درس‌ها را بر اساس مهارت‌های یادگیری دانشجویان آموزش بدهند و در حین آموزش

تفاوت‌های دانشجویان را مد نظر قرار دهند. در پایان پیشنهاد می‌شود روش‌های اصلاح تصورات یادگیری دانشجویان مورد ملاحظه قرار گیرد و برای تغییر تصورات یادگیری دانشجویان از تصورات سطحی به تصورات عمیق، راهکارهای عملی ارائه شود. می‌توان هر ترم متناسب با واحدهای درسی ترم تحصیلی دانشجویان، در سرفصل‌های آموزشی آن‌ها آموزش مهارت‌های مطالعه دروس عملی و نظری آن ترم را جای داد. حتی می‌توان این برنامه‌های آموزشی را به عنوان مهارت‌های ضروری و اساسی مورد نیاز دانش‌آموزان مقاطع اولیه و سطوح پایین‌تر تحصیلی مورد توجه قرار داد تا نتایج بهتری داشته باشد. آغاز آموزش از سطوح پایین‌تر کمک می‌کند در آموزش این مهارت‌ها فرایند طولانی‌تری جهت تمرین و ممارست بیشتر و نهادینه شدن مهارت صورت گیرد.

مختص بودن نمونه به دانشجویان دانشگاه شیراز، تعمیم‌پذیری نتایج به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها را محدود می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر دانشگاه‌ها تکرار شود تا امکان تعمیم‌پذیری افزایش یابد. همچنین با توجه به اهمیت تصورات یادگیری و مهارت‌های یادگیری در یادگیری عمیق دانشجویان و کمبود پژوهش‌های داخلی در این مورد به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌های روان‌شناختی مرتبط با این متغیر می‌تواند به بهبود تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه دانشجویان کمک‌های شایان توجهی کند.

### منابع

- جعفرزاده، ع؛ رئیسی، س؛ رضایتی، م. (۱۳۸۸). دیدگاه دانشجویان ممتاز و استعداد‌های درخشان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در مورد عوامل انگیزشی مؤثر بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی ایشان. فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۶(۱-۴)، ۱۹-۲۴.
- حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۲). روان‌شناسی و آموزش کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه. تهران: آوای نور.

- حسینی، س.م؛ احمدیه، م. ح؛ عباسی شوازی، م؛ و اسلامی فارسانی، ش. (۱۳۸۷). بررسی مهارت‌های مطالعه در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده بهداشت یزد. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۵(۲)، ۸۸-۹۳.
- حقانی، ف؛ و خدیوزاده، ط. (۱۳۸۸). تأثیر دوره آموزش کارگاهی مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان استعداد درخشان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۲۱-۴۰.
- خیر، م؛ و البرزی، ش. (۱۳۸۶). مقایسه باورهای انگیرشی در یادگیری خودنظم‌یافته میان کودکان تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی در گروهی از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۸، ۸۸-۶۹.
- رضایی، ا. (۱۳۹۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳، ۱، ۱-۱۴.
- رضویه، ا؛ لطیفیان، م؛ و سیف، د. (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی درباره ریاضی و راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزشی در دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله روان‌شناسی*، ۱۱، ۸۹-۱۰۹.
- صیفوری، و. (۱۳۹۰). سنجش مهارت‌ها و عادات مطالعه دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی کرمانشاه. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه عمومی*، ۱۸(۱)، ۸۹-۱۰۰.
- فریدونی مقدم، م؛ و چراغیان، ب. (۱۳۸۸). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۶(۱)، ۲۱-۲۸.

Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect, and cognition in interest

Ames, R., & Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation process. *Journal of Psychology*, 80, 260-267.

- Azikiwe, U. (1998). Study approaches of university students. *WCCI Region II Forum*, 2, 106-114.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D.C., & Wilss, L.A. (2000). Learning in formal and informal contexts: conceptions and strategies of Aboriginal and Torres strait Islander University students. *Learning and Instruction*, 10, 393-444.
- Calero, M. D., Garcia\_Martin, A. B., & Jimenez, M. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: finding from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343.
- Cardelle-Elawar, M., & Nevin, R. (2003). The role of motivation on strengthening teacher identity: Emerging themes. *Action in Teacher Education*, 23, 48-58.
- Cetinkaya, C. (2013). Sakarya science and art center nature education programme. *Journal of Environmental Protection and Ecology JEPE*, 14, 1317-1324.
- Chen, ML. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learner. *Learning Individual Difference*, 19, 304-8.
- Cosar, G., Cetenkaya, C., & Cetenkaya, C. (2015). Investigating the Preschool Training for Gifted and Talented Students on Gifted School Teachers' View. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3, 13-21.
- Coughlan, J., & Swift, S. (2011). Students and tutor perceptions of learning and teaching on a first year study skills module in a university computing department. *Educational studies*, 37(5), 529-539.
- Harvey, V. S. (2001). Newsletter of the National Association of school psychologist. Boston Communiqué, university of Massachusetts.
- Hoh, P. (2005 ).The Linguistic advantage of the intellectually gifted child: an empirical studyspontaneous speech. *Journal of Roeper Review*, 27,178-185.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L, L. (2009).Homework self- regulation: grade, gender, achievement- level differences. *Journal of Educational Psychology*, 19,264-276.
- Hong, Y. Y., & Salili, F. (2000). Challenges ahead for research on Chinese student`s learning motivation in the new millennium. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2), 1-12.
- Hunter. M. S., & Linder, C. V. (2005). How to study. *Journal of Experimental psychology*, 130(2), 224-237.

- Ilieva, I., & Farah, M. (2015). Attention, Motivation, and Study Habits in Users of Unprescribed ADHD Medication. *Journal of Attention Disorders*, 1–14.
- Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual\_Leon, J. (2003). Development of mental attention gifted and mainstream children: The role of mental capacity, Inhibition and speed of processing. *Child Development*, 74, 1544-1614.
- Kahyaoglu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8, 890-896.
- Kim, K.J., & Kee, C. (2012). Gifted students' academic performance in medical school: a study of Olympiad winners. *Teach Learn Medical*, 24, 128-32.
- Kizlik, R. D. (2001). *ABC of academic success*. London: Harper & Co.
- Lai, P.Y. & Chan, K.W. (2005). A structural model of conceptions of learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students. *Paper presented at the Australian Association of research in education Parramatta conference*, university of western Sydney, Sydney, Australia, 28, 2, 1-13.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past 10 years, *journal of documentation*. 61(6), 700-712.
- Marton, F., Dall's Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*. 19, 227-300.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1563-1566.
- Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 642 – 646.
- Newble, D, A., & Entwistle, N, J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Med Education*, 20, 162-175.
- Nonis, S., & Hudson, G. L. (2010). Performance of college students: impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238.
- Pepe, K. (2012). A research of the relationship between study skills of students and their GPA. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47, 1048-1057.
- Peterson, E.R., Brown, G.T.L., & Irving, S.E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences*, 20, 167–176.
- Pillay, H., Purdie, N., Boulton-Lewis, G. (2000). Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning and the use of learning and the use of self-regulated strategies. *Education journal*, 28, 1, 65-82.



- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational psychology*. 80, 2, 283-305.
- processes. *Educational Psychology Review*, 18(3), 391-402.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing student's conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Rana, SH, A., & Kausar, R. (2011). Comparison study habits and academic performance of Pakistani British and White British students, *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 21-26.
- Robinson, H. H. (2000). *Effective study*. New York: Harper and Brothers.
- Saygili, G. (2015). The Factors Affecting Emotional Intelligence of Gifted Children. *Research Journal of Recent Sciences*, 4, 41-47.
- Smith, C. B. (2000). Reading to learn: How to study as you read. Bloomington: ERIC Clearinghouse on reading, English and Communication, Indiana University.
- Zhu, Ch., Valcke, M., & Schellens, T. (2006). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in differ in learning conceptions and approaches to learning?, Department of Educational Studies, Ghent University, Belgium.