

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشی- پژوهشی
سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

رابطه رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی با توجه به نقش جنسیت

سامان کمری^۱
محبوبه فولادچنگ^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۲۵
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی، با توجه به نقش جنسیت است. روش این پژوهش، از نوع تحقیقات توصیفی- همبستگی و جامعه آماری آن تمامی دانشجویان دانشگاه شیراز بوده‌اند که از بین آنها تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر رشته علوم انسانی و ۵۰ نفر رشته فنی مهندسی)، به روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب و به پرسشنامه‌ی بازبینی شده‌ی دو عاملی فرایند مطالعه (R-SPQ-2F) (بیگز و همکاران، ۲۰۰۱) پاسخ داده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی، رگرسیون و آزمون t مستقل استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد بین رویکرد عمقی، با پیشرفت تحصیلی، همبستگی مثبت معنادار و بین رویکرد سطحی، با پیشرفت تحصیلی، همبستگی منفی معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان می‌دهد متغیر رویکرد سطحی یادگیری تبیین‌کننده منفی معناداری برای پیشرفت تحصیلی است. همچنین نتایج آزمون t نشان می‌دهد بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی و بین دو گروه علوم انسانی و فنی مهندسی از نظر رویکرد عمقی یادگیری تفاوت معناداری برقرار است. به طور کلی بررسی رویکردهای یادگیری و تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان اطلاعات مفیدی برای دست‌اندرکاران، برنامه‌ریزان آموزشی و استادان فراهم می‌آورد تا شرایط مناسبی برای مطالعه و یادگیری بهتر دانشجویان ایجاد کنند.

واژه‌های کلیدی: رویکردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی، جنس، رشته تحصیلی.

مقدمه

یادگیری را فرایند مهم انطباق و سازگاری فرد تعریف کرده‌اند که بدون شک همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز دنیای کنونی بشر زاده آن است. یادگیری فرایند پذیرش و پردازش اطلاعات را در بر می‌گیرد که در افراد متفاوت به طور یکسان صورت نمی‌گیرد (دمرکان و دمیرباس^۱، ۲۰۱۰). مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد محققان مختلف با هدف پیش‌بینی اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌مداران در حوزه تحصیلی به متغیرهای رفتاری-شناختی زیادی از جمله خودتنظیمی تحصیلی (بوریک و سوریکی^۲، ۲۰۱۲؛ آرتینو و جونز^۳، ۲۰۱۲)، انگیزش پیشرفت (چنگ و لام^۴، ۲۰۱۳)، جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت (پکران و همکاران^۵، ۲۰۱۴، نیپل و همکاران^۶، ۲۰۱۴)، باورهای خودکارمدی تحصیلی (مک گوئن و همکاران^۷، ۲۰۱۴) و دیگر متغیرهای شناختی توجه کرده‌اند (فاتحی پیکانی و شکری، ۱۳۹۳).

بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی یا طبقه‌بندی شده‌اند. با وجود همه پژوهش‌هایی که در زمینه موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسئله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است (خجسته‌مهر و همکاران، ۱۳۹۱). عوامل متعددی در عملکرد تحصیلی فراگیران نقش دارند که یکی از مهم‌ترین این عوامل رویکردهای مطالعه^۸ افراد است که در سال‌های اخیر محققان بین‌المللی آن را پایه مهم برای رشد و تحول کودکان دانسته‌اند (هو و همکاران^۹، ۲۰۱۷؛ کوئرت جنس و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ گالا و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۴).

-
1. Demirkan & Demirbas
 2. Buric, & Soric
 3. Artino & Jones
 4. Cheng & Lam
 5. Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot & Thomas
 6. Niepel, C.; Brunner, M. & Preckel
 7. McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham & Vince
 8. studying Approaches
 9. Hu, Teo, Nie & Wu
 10. Coertjens, Vanthourmout, Lindblom-Ylance & Poštareff
 11. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer

رویکرد به یادگیری، یا مطالعه مجموعه‌ای، از مهارت‌های کلی است که در برگیرنده کنجکاوی، پشتکار، برنامه‌ریزی و تعامل در یادگیری گروهی است (بوستامانته و همکاران^۱، ۲۰۱۶). رویکرد مطالعه در واقع یکی از اصطلاحاتی است که برای نشان دادن نحوه برخورد یادگیرندگان با مطالب درسی به کار می‌رود. واژه رویکردهای مطالعه، به انگیزه‌های مختلف همراه با راهبردهای منطبق با آن اشاره دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان در انجام تصمیمات مختلف مربوط به مطالعه به کار می‌برند (یانکر^۲، ۲۰۱۱؛ سنموگلا^۳، ۲۰۱۱؛ والاداس و همکاران^۴، ۲۰۱۰؛ مارتن و سالجو^۵، ۱۹۷۶). رویکرد مطالعه هر فرد، نشان می‌دهد که او با چه انگیزه و راهبردی با مواد و مطالب درسی مواجه می‌شود و چگونه آن را یاد می‌گیرد. رویکرد مطالعه، روشی است که فراگیر در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرد تا اطلاعات و تجربیات تازه را در ذهن خود سازماندهی و پردازش کند (دابسون^۶، ۲۰۱۰؛ کریستو و دینو^۷، ۲۰۱۰؛ دایزت^۸، ۲۰۰۷). در این زمینه دو رویکرد وجود دارد؛ نخست، رویکرد عمقی^۹ نام دارد که در این رویکرد یادگیرنده به دنبال یافتن مفهوم و معنای زیربنایی مطالب درسی است و مطالب را با یکدیگر و با دانش قبلی خود مرتبط می‌سازد. در واقع رویکرد عمقی یا یادگیری عمیق، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان بتوانند با موضوعات درسی ارتباط برقرار کنند و ارزش آنها را دریابند و ببینند چگونه می‌توانند آنها را در دنیای واقعی به کار گیرند (دلوتل و همکاران، ۲۰۱۰). رویکرد دوم، سطحی^{۱۰} نام دارد که در آن یادگیرنده به دنبال حفظ طوطی‌وار مطالب درسی است و راهبرد اصلی او حفظ کردن طوطی‌وار مطالب پراکنده و بازپیداآوری آن در هنگام امتحان است. یادگیری عمیق متضاد یادگیری سطحی و رویکرد مطلوب آموزش عالی است (انتویستل و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۰).

1. Bustamante, White & Greenfield

2. Yonker

3. Senemoglu

4. Valadas, Gonçalves & Faisca

5. Marton & saljo

6. Dobson

7. Christou & Dinov

8. Diseth

9. deep approach

10. Surface approach

11. Entwistle, Tait & McCune

به اعتقاد متخصصان سبک یادگیری یا شناختی ریحان افراد را برای به دست آوردن، حفظ و اصلاح اطلاعات مشخص می‌سازد که با به کارگیری و برحسب بهره هوشی آنها انجام می‌شود (تنویر و همکاران، ۲۰۱۰). موری هاروی^۱ (۱۹۹۴) ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری، مطرح می‌کند که وجود الگوهای مختلف از یادگیری در میان فراگیران، باعث پیچیده‌تر شدن ساختار مفهومی فرایند پردازش می‌شود و افراد براساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند. تحقیقات درباره رویکردهای مطالعه دانش‌آموزان و دانشجویان نشان می‌دهد تفاوت‌های مهمی در رویکردهای مطالعه افراد وجود دارد (سان و ریچاردسون^۲، ۲۰۱۱؛ انتویستل و همکاران، ۲۰۰۰). دانشجویان بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که دربرگیرنده نحوه برخورد دانشجویان با مطالب درسی است، در پژوهش مارتن و سالجو ریشه دارد. آنها شیوه برخورد دانشجویان با مطالب مطالعات آنان را بررسی و اصطلاح رویکردهای مطالعه را ابداع کرده‌اند (کوفیلد و همکاران^۳، ۲۰۰۴).

بررسی‌های انجام‌شده در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان، نتایج کم‌وبیش متفاوتی را در بر داشته است. تحقیقات نشان می‌دهد بین راهبردهای یادگیری و مطالعه و عملکرد تحصیلی ارتباط وجود دارد (تنویر و همکاران، ۲۰۱۰؛ کازو^۴، ۲۰۰۹). به طور خاص، شواهد نشان می‌دهد بین راهبردهای یادگیری عمیق و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ در حالی که ارتباط بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی به طور قطعی گزارش نشده است (فان^۵، ۲۰۰۹). برای مثال فان (۲۰۰۸)؛ سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، و واتکینز^۶ (۲۰۰۱) از این فرضیه حمایت کرده‌اند که بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد؛ اما در دیگر مطالعات، هیچ رابطه معناداری بین این دو ساختار

1. Murray. Harvey

2. Sun & Richardson

3. Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone

4. Kazu

5. Phan

6. Watkins

یافت نشده است (دیوپیرات و مارین، ۲۰۰۵؛ فنولار، رومن و کوستس^۱، ۲۰۰۷ و فان، ۲۰۰۷ به نقل از فان، ۲۰۰۹). از طرفی دیگر، محققان نشان داده‌اند که کیفیت ایده‌آل یادگیری دانشجویان به طور چشمگیری با رویکرد عمقی مطالعه همبستگی مثبت دارد؛ اما با رویکرد سطحی مطالعه، همبستگی معناداری ندارد (زیگرس^۲، ۲۰۰۴؛ و کریر^۳، ۲۰۰۳). نتایج تحقیق مینباشیان و همکاران^۴ (۲۰۰۴) نیز نشان می‌دهد که کیفیت پاسخ‌های دانشجویان در امتحانات به طور مثبتی با رویکرد عمقی مطالعه، همبستگی دارد و با رویکرد سطحی مطالعه همبسته نیست. ژانگ (۲۰۰۳)، سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷)، سدلر اسمیت^۵ (۱۹۹۷) و دایزت^۶ (۲۰۰۵ و ۲۰۰۳) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. در مجموع در باره مبانی پژوهشی مربوط به رویکردهای مطالعه، می‌توان گفت در زمینه رابطه انواع رویکردهای مطالعه (عمقی و سطحی) با پیشرفت، موفقیت و عملکرد تحصیلی بسیاری از این پژوهش‌ها از جمله اسوانبرگ و مارتینسن (۲۰۰۸)؛ دایزت و کوبلود، (۲۰۱۰)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱)؛ فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۶)؛ و شکری و همکاران (۱۳۸۵) به رابطه مثبت بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند.

با این حال در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی مطالعات زیادی انجام نشده است (دابسون، ۲۰۱۰)؛ اما در مطالعه سو و چوگو^۷ (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد، ولی درباره چگونگی این ارتباط مطلبی ذکر نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز گفته است رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نموده‌های

1. Fenollar, Roman & Cuestas
 2. Zeegers
 3. Kereber
 4. Minbashian, Huon & Bird
 5. Sadler-Smith
 6. Diseth
 7. Swee & Choo Gho

متفاوتی دارند. در واقع رامسدن معتقد است در متن‌های رشته‌های علم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را روی جزئیات نیاز داشته باشد؛ یعنی اینکه در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه می‌تواند بهتر ظاهر شود؛ در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه‌شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند و در نتیجه بیشتر رویکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال^۱، ۲۰۰۴). بنابراین با توجه با اینکه افراد تحت تأثیر رشته تحصیلی خود قرار دارند، معمولاً انتظار می‌رود که افراد رشته‌های تحصیلی مختلف (گروه علوم انسانی در مقایسه با گروه فنی مهندسی) از رویکردهای یادگیری متفاوتی استفاده کنند؛ در نتیجه تحت شرایط رویکردهای یادگیری و مطالعه متفاوت، عملکرد تحصیلی افراد دستخوش تغییرات عمده‌ای خواهد شد. از سویی دیگر، تعداد دیگری از پژوهشگران معتقدند جستجوی رویکردهای مناسب به یادگیری در دانش‌آموزان یک هدف مهم در روان‌شناسی تربیتی است که امکان دارد پیشرفت تحصیلی آنها را افزایش دهد (فان، ۲۰۱۱).

از طرفی دیگر در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه با جنسیت، یافته‌های متناقضی گزارش شده است. برای مثال، بسیاری از پژوهش‌ها از جمله می‌یر و همکاران (۱۹۹۴)؛ داف (۲۰۰۴)؛ ویلسون و همکاران (۱۹۹۶)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۸)؛ کربر (۲۰۰۳)؛ سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷) و شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱) به نبود تفاوت بین دختران و پسران در استفاده از رویکردهای مطالعه اشاره کرده‌اند. این در حالی است که ژانگ (۲۰۰۰) و دمیکران و دمیرباس (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافته‌اند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. از سوی دیگر شکری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیده‌اند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند. پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) نیز گفته‌اند دختران بیشتر از پسران، از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. در مجموع می‌توان گفت هنوز الگوی منسجمی از یافته‌های پژوهشی در زمینه رابطه رویکردهای مطالعه، با جنسیت شکل نگرفته است (دابسون، ۲۰۱۰).

بر اساس مباحث مطرح‌شده، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویمان همواره

یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی در محیط‌های تحصیلی و نظام آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و کنش‌های این نظام، برای بررسی میزان عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است. نقطه مقابل عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی است. کاهش انگیزش و افت تحصیلی، به عنوان یکی از معضلات مهم نظام آموزشی در کشورهای مختلف، باعث به هدر رفتن بسیاری از منابع می‌شود و زیان‌های فرهنگی، علمی و اقتصادی زیادی متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند (علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹). در ایران، افت تحصیلی در دانشگاه‌ها در وضعیتی نگران‌کننده قرار دارد که این امر از مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی است و هر ساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه را که همان نیروی انسانی است، هدر می‌دهد (کرمی و همکاران، ۱۳۸۴). مسئله افت تحصیلی زمانی اهمیتی بیشتر می‌یابد که بدانیم بسیاری از دانشجویان توانایی‌های لازم را برای کسب موفقیت دارند؛ ولی موفق نمی‌شوند (روحانی و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین تعداد زیادی از دانشجویان برای مطالعه و یادگیری کوشش زیادی می‌کنند؛ اما چون در مهارت مطالعه و یادگیری ضعیف هستند، بسیاری از کوشش‌های آنها به هدر می‌رود (امینیان و قمی‌زاده، ۱۳۸۷). شناخت علل عدم پیشرفت تحصیلی و اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای، می‌تواند کمکی مؤثر در کاهش افت تحصیلی و در نتیجه، بهبود وضعیت جسمی، روانی و آموزشی دانشجویان باشد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب مطرح‌شده، تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی و استادان فراهم آورد تا شرایط مناسبی را برای مطالعه و یادگیری بهتر دانشجویان ایجاد کنند. بنابراین هدف اصلی از پژوهش حاضر، مقایسه رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی‌مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی است. بر این اساس سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- آیا رویکردهای یادگیری دانشجویان قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنها هست؟
- آیا بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با فنی‌مهندسی در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟ ۳- آیا بین دختران و پسران در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع تحقیقات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه شیراز تشکیل می‌دهند که از بین آنها تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ دانشجوی علوم انسانی و ۵۰ دانشجوی فنی مهندسی) به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. بعد از انتخاب آزمودنی‌ها پرسشنامه پژوهش در اختیار آنها قرار گرفت و بعد از پاسخگویی آزمودنی‌های به پرسشنامه معدل آنها از طریق خودگزارشی در پرسشنامه هر کدام ثبت شد.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این ارزیابی پرسشنامه تجدیدنظرشده دوعاملی فرایند مطالعه (R-SPQ-2F) است. بیگز و همکاران (۲۰۰۱) فرم دوعاملی تجدیدنظرشده «پرسشنامه فرایند مطالعه» را به منظور استفاده معلمان برای ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان طراحی کرده‌اند. ابزار تجدیدنظرشده، فقط رویکردهای عمیق و سطحی (در حالی که هر رویکرد خود از دو بعد انگیزه و راهبرد تشکیل شده) با استفاده از ۲۰ سؤال با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، نظری ندارم = ۳، موافق = ۴، کاملاً موافق = ۵) ارزیابی می‌کند. سؤالات ۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸ مقیاس رویکرد عمیق؛ سؤالات ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ مقیاس رویکرد سطحی؛ سؤالات ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷ خرده‌مقیاس انگیزه عمیق؛ سؤالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸ خرده‌مقیاس راهبرد عمیق؛ سؤالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹ خرده‌مقیاس انگیزه سطحی و سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰ خرده‌مقیاس راهبرد سطحی را اندازه‌گیری می‌کنند. فرم نهایی این پرسشنامه، به کمک روش‌های پایایی و تحلیل عاملی تأییدی مطالعه شده است. شکری و همکاران (۱۳۸۵) اعتبار عاملی این ابزار را در دو عامل تأیید شده که در پژوهش آنها ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای رویکرد عمیق و سطحی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمده است. همچنین ضریب پایایی این ابزار در پژوهش حاضر برای رویکرد عمیق ۰/۷۴ و برای

رویکرد سطحی ۰/۷۵ حاصل شده است. در این پژوهش عملکرد تحصیلی از طریق معدل کل دروس عملی و نظری دانشجویان به صورت خود گزارشی محاسبه شده است.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون (روش همزمان) و آزمون t مستقل استفاده شد. همان طور که پیشتر اشاره شد، جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز بودند که از بین آنها تعداد ۱۰۰ نفر آزمودنی برای نمونه پژوهش انتخاب شد. از گروه علوم انسانی تعداد ۵۰ نفر و از گروه فنی مهندسی نیز تعداد ۵۰ نفر باری نمونه آزمایش بررسی شده‌اند. ۵۵ نفر از آزمودنی‌ها پسر و ۴۵ نفر نیز دختر بودند و در نهایت از بین ۱۰۰ نفر آزمودنی پژوهش ۶۶ نفر از مقطع کارشناسی و ۳۴ نفر از مقطع کارشناسی ارشد برای آزمایش برگزیده شدند.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. عملکرد تحصیلی	۱						
۲. انگیزه عمیق	۰/۱۹۵	۱					
۳. راهبرد عمیق	۰* / ۲۲۸	۰* / ۶۲۵	۱				
۴. انگیزه سطحی	** - ۰/۳۰۷	** - ۰/۲۹۶	** - ۰/۳۴۹	۱			
۵. راهبرد سطحی	** - ۰/۳۷۸	** - ۰/۳۲۹	** - ۰/۴۰۴	** - ۰/۶۱۲	۱		
۶. رویکرد عمقی (کل)	۰* / ۲۲۱	۰** / ۸۹۴	** / ۹۰۹	** - ۰/۳۶۶	** - ۰/۳۹۹	۱	
۷. رویکرد سطحی (کل)	** - ۰/۳۷۳	** - ۰/۳۵۳	** - ۰/۴۱۸	** - ۰/۸۸۱	** / ۹۱۴	** - ۰/۴۲۶	۱

$$۰/۰ \text{ P} < ** ۰۱ / \text{P} < * ۰۵$$

همان طور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که بین تمام خرده‌مقیاس‌های رویکردهای مطالعه به‌غیر از خرده‌مقیاس انگیزه عمیق با عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار در سطح $P < / ۰۱$ و $P < / ۰۵$ وجود دارد. از طرفی دیگر، نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که به صورت کلی متغیر عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی، همبستگی مثبت معنادار (۰/۲۲) و با رویکرد سطحی، همبستگی منفی معنادار (۰/۳۷) دارد.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس رویکردهای عمقی و سطحی

یادگیری								
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	F	P<	R	R ²	β	t	P<
عملکرد تحصیلی	رویکرد عمقی	۶/۶۲	۰/۰۰۲	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۰۵۶	۰/۴۹۲	۰/۶۲۴
رویکرد سطحی						-۰/۳۳۱	-۲/۹۰	۰/۰۰۵

بر اساس یافته‌های موجود در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود که متغیرهای رویکرد عمقی و رویکرد سطحی به طور معناداری ($P < ۰/۰۰۲$, $F = ۶/۶۲$, $t = ۹۰$) پیش‌بینی‌کننده متغیر عملکرد تحصیلی هستند؛ به شکلی که ۱۳ درصد واریانس کل در نمره عملکرد تحصیلی توسط نمرات دو متغیر رویکرد عمقی و رویکرد سطحی پیش‌بینی پذیر است. همچنین ضرایب بتای استاندارد شده، سهم هر کدام از متغیرهای رویکرد عمقی و سطحی یادگیری را در تبیین عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که نتایج جدول گویای آن است که متغیر رویکرد سطحی یادگیری تبیین‌کننده منفی معناداری برای عملکرد تحصیلی است ($\beta = -۰/۳۳۱$) و ($p < ۰/۰۰۵$)؛ به این معنا که رویکرد سطحی یادگیری به صورت منفی می‌تواند حدود ۳۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کند.

جدول ۳: مقایسه رویکردهای یادگیری در بین رشته‌های علوم انسانی و فنی مهندسی

متغیرها	رشته	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح اختلاف	میانگین‌ها
رویکرد عمقی	علوم انسانی	۳۷/۵۸	۵/۳۹	۲/۵۲	۹۴	۰/۰۱۳	۲/۵۴
	فنی مهندسی	۳۵/۰۴	۴/۴۲				
رویکرد سطحی	علوم انسانی	۲۳/۴۹	۶/۲۰	-۰/۷۶۷	۹۶	۰/۴۴۵	-۰/۹۳۹
	فنی مهندسی	۲۴/۴۳	۵/۸۹				

همان طور که نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکرد سطحی به مطالعه، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در رویکرد عمقی به مطالعه، بین رشته‌های گروه علوم انسانی و فنی مهندسی تفاوت معنادار وجود دارد ($t = ۰/۱۳$, $p < ۰/۲$)؛ به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه ($M = ۳۷/۵۸$)، بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی - مهندسی است ($M = ۳۵/۰۴$)؛ این بدین معناست که رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی از فنی - مهندسی‌ها عمقی‌تر است.

جدول ۴: مقایسه رویکردهای یادگیری در بین دو جنس

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
رویکرد عمقی	پسر	۳۴/۶۴	۴/۸۸	-۱/۱۴	۹۴	۰/۲۵۵	-۱/۱۴
رویکرد عمقی	دختر	۳۵/۷۸	۴/۷۶				
رویکرد سطحی	پسر	۲۵/۳۵	۵/۹۳	۲/۶۴	۹۶	۰/۰۰۹	۳/۱۵
رویکرد سطحی	دختر	۲۲/۱۹	۵/۷۶				

همان طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، بین دو جنس دختر و پسر در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه، تفاوت معناداری ($p < ۰/۰۰۹$) وجود دارد؛ به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه ($25M=35$) بیشتر از نمرات دختران است ($22M=19$)؛ این بدین معناست که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند یا به نوعی می‌توان گفت رویکرد مطالعه پسران از دختران سطحی‌تر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری و مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی با توجه به نقش جنسیت بوده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد به طور کلی بین عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی همبستگی مثبت معنادار و با رویکرد سطحی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. این نتایج با یافته‌های (فان، ۲۰۱۱، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸)؛ سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)؛ واتکینز (۲۰۰۱)؛ ژانگ (۲۰۰۳)؛ دایزت و مارتینسن^۱ (۲۰۰۳)؛ سدلر- اسمیت (۱۹۹۷)؛ برناردو^۲ (۲۰۰۴)؛ دایزت (۲۰۰۵ و ۲۰۰۳)؛ دایزت و کوبلود (۲۰۱۰)؛ سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱)؛ فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۶) و شکری

1. Martinson
2. Bernardo

و همکاران (۱۳۸۵) که به رابطه مثبت بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده بودند، همسوست.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اینگونه گفت به طور کلی افرادی که رویکرد عمقی به مطالعه دارند در هنگام مواجهه با تکالیف یادگیری به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی متون هستند و با استفاده از خرده‌مقیاس‌ها و راهبردهایی مانند جستجوی معنا، مرتبط ساختن مطالب و اندیشه‌ها با یکدیگر، استفاده از شواهد برای نتیجه‌گیری و سازماندهی و علاقه‌مندی به مطالب، مطالب را دگرگون می‌کنند یا تغییر شکل می‌دهند (استرود^۱، بیگز^۲، ۲۰۰۶). در رویکرد عمقی، یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌شود و مفاهیم را به یکدیگر و به دانش قبلی مرتبط می‌سازد. شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم‌سازی و وحدت‌بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته‌شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است که این روش مبتنی بر درک و فهم مطالب است (فان، ۲۰۱۱). از طرفی دیگر، بیگز (۲۰۰۱) و انتویستل و همکاران (۲۰۰۰) گفته‌اند محتوای دروس و تدریس خوب و حمایت از آزادی بیان، دانشجویان را به مطالعه و یادگیری عمیق سوق می‌دهد و می‌تواند به طور چشمگیری روی انتخاب رویکرد مطالعه و یادگیری دانشجویان تأثیر داشته باشد. بر اساس پژوهش‌های مختلف (انتویستل و تیت، ۱۹۹۰؛ لاریلارد^۳، ۱۹۷۹؛ گیبس^۳، ۱۹۹۲)، هم عوامل فردی مانند انگیزه‌ها و سبک‌ها، هم عوامل محیط آموزشی مانند سنجش بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می‌گذارند. وجود رابطه بین رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در چند پژوهش تأیید شده است که عملکرد تحصیلی خوب با رویکردهای عمقی و راهبردی همبستگی مثبت و با رویکرد سطحی همبستگی منفی دارد. بنابراین، مجموعه عوامل ذکر شده، می‌تواند رویکرد مطالعه دانشجویان را شکل دهد و رویکرد مطالعه بر روی عملکرد بهتر حافظه، مانند یادآوری و بازشناسی مطالب، مؤثر باشد و به نوبه خود بر بازدهی آموزشی مانند پیشرفت، عملکرد و موفقیت تحصیلی تأثیر بگذارد؛ اما رویکرد سطحی به یادگیری،

1. Stroud

2. Laurillard

3. Gibbs

رویکردی است که انگیزه برای افراد کسب شرایط لازم با حداقل تلاش است. این رویکرد با افرادی سروکار دارد که کار را به دلیل اجبار انجام می‌دهند، نه به میل و علاقه خود. به دلیل فقدان انگیزش درونی در انجام تکالیف، راهبردهای این افراد معمولاً یادگیری به روش حفظ طوطی‌وار است. دانش‌آموز آنچه را باید یاد بگیرد انجام می‌دهد و علاقه چندانی به یادگیری معنای آن ندارد و بیشتر با انگیزش بیرونی ترکیب شده است تا انگیزش درونی؛ به همین دلیل است افرادی که دارای رویکرد سطحی به یادگیری هستند، از نظر عملکرد تحصیلی در سطح پایینی قرار می‌گیرند (استرود، ۲۰۰۶).

بر اساس برخی از پژوهش‌ها، بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکردهای سطحی به مطالعه، تفاوت معناداری وجود نداشت، اما در رویکرد عمقی به مطالعه تفاوت معناداری به دست آمد؛ به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه، بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی بود. به عبارت دیگر، رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی عمقی‌تر از فنی مهندسی‌ها بود. همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، اگرچه در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی پژوهش‌های زیادی نیست، اما در مطالعه سو و چوگو (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد؛ ولی درباره چگونگی این ارتباط به مطلبی اشاره نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز گفته است رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نمودهای متفاوتی دارند. برخلاف تصور رایج که در رشته‌های علوم تجربی و علوم پایه رویکرد مطالعه دانشجویان بیشتر عمقی است و در رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی دانشجویان بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند؛ رامسدن معتقد است در متن‌های رشته‌های علوم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را بر جزئیات نیاز داشته باشد؛ یعنی در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه بهتر ظاهر می‌شود؛ در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه‌شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند، در نتیجه بیشتر رویکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال، ۲۰۰۴). همچنین از آنجایی که نمونه پژوهش حاضر را در گروه علوم انسانی دانشجویان رشته‌های حقوق و روان‌شناسی تشکیل می‌دادند، می‌توان گفت دانشجویان این دو رشته، به دلیل ماهیت تکالیف و نیز محتوای دروسشان نیازمند مطالعه عمیق

و نیز یادگیری معنایی دروس هستند؛ در نتیجه انتظار می‌رود در برخورد با تکالیف دانشگاه و نیز مطالعه دروس خود، عمقی و معنایی مطالعه کنند تا بهتر یاد بگیرند، نه فقط به شکل برداشت سطحی مطالب به منظور گذراندن دروس دانشگاهی. در واقع یکی از راهبردهای رویکرد عمقی یادگیری بسط دادن مطلب به منظور یادگیری بیشتر است و بسط دادن بیشتر در رشته‌های علوم انسانی لازم است تا رشته‌های فنی مهندسی؛ به دلیل اینکه ماهیت پدیده‌ها و متغیرهای علوم انسانی چندبعدی و بدون ساختار است که این امر نیازمند تفکر و آگراست و فرد برای یادگیری مطالب باید ارتباط معنایی بین مطالب برقرار سازد که این از راهبردهای رویکرد عمقی است؛ اما در رشته‌های فنی مهندسی فرد باید بر اساس مفاهیم و قوانین خاصی که در قالب فرمول مطرح شده است به بررسی پدیده‌ها و در نتیجه مطالعه دروس بپردازد که شاید این امر به مطالعه عمقی و ارتباط معنایی بین امور بی‌نیاز باشد.

همچنین برای تبیین این یافته می‌توان از نظریه سبک‌های یادگیری کلب و فرای^۱ (۱۹۷۵) بهره گرفت. در نظریه کلب و فرای (۱۹۷۵) چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق‌یابنده وجود دارد. افرادی که دارای سبک یادگیری همگرا هستند، در یافتن موارد استفاده عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها کارآمدند. این افراد ترجیح می‌دهند با مسائل و تکالیف فنی سروکار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین فردی و وقتی با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شوند، به سرعت برای یافتن راه حل درست می‌کوشند یا کوشش‌های خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می‌کنند. افراد دارای سبک همگرا در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق‌اند. بر اساس نظریه کلب بسیاری از مهندسان دارای سبک یادگیری همگرا هستند که استفاده از این سبک با رویکردهای سطحی یادگیری ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵)؛ اما افراد دارای سبک یادگیری واگرا موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند. این افراد موقعیت‌هایی را می‌پسندند که نیاز به ابراز اندیشه‌های متنوع دارند و به جاذبه‌های متنوع فرهنگی و جمع‌آوری اطلاعات علاقه نشان می‌دهند. از آنجایی که این افراد می‌توانند اندیشه‌های گوناگون را بیافرینند، سبک آنها را واگرا می‌نامند. به طور کلی افراد دارای سبک واگرا از قدرت تخیل و احساس برخوردارند و این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری و امور

تفریحی مفید است. افراد دارای سابقه تحصیل در علوم انسانی و هنرهای زیبا دارای این سبک یادگیری هستند که سبک یادگیری واگرا با رویکرد عمقی به مطالعه ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵).

به طور کلی، استفاده از رویکرد عمقی و سطحی یادگیری علاوه بر ماهیت رشته به عوامل زیاد دیگری بستگی دارد. برای مثال بر اساس برخی تحقیقات، عواملی از قبیل محیط یادگیری، تجارب قبلی آموزشی دانشجویان (استرویون، داچی، جانسن و جیلن^۱، ۲۰۰۶)، محتوا و طراحی برنامه درسی به خصوص روش‌های ارزشیابی دانشجویان (فلوید، هارینگتون و سانتیاگو^۲، ۲۰۰۹)، روش بیان مطالب و شیوه تدریس استادان، تأکید بر انتقال بی‌چون و چرای مطالب درسی، حجم زیاد محتوای دروس و نداشتن آزادی علمی (لیونگ و همکاران، ۲۰۰۸) دانشجویان را به انتخاب رویکرد مطالعاتی سوق می‌دهد. در واقع روش‌های سنجش تأثیر زیادی در رویکردهای مطالعه یادگیرندگان و نیز راهبردهای آنها به منظور آماده‌شدن برای امتحان دارد. علاوه بر اثر کلی آزمون، نوع آزمون یکی از عوامل تأثیرگذار در رویکردهای مطالعه و یادگیری است. اسپت و براون^۳ (۱۹۹۰) معتقدند در هنگام آماده‌شدن برای امتحان، سؤال‌های تشریحی روش‌های برتر مطالعه را برمی‌انگیزند؛ اما آزمون‌های عینی باعث یادگیری سطحی جزئیات می‌شوند. در واقع استفاده از امتحان‌های تشریحی دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنان را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد (فتح‌آبادی و سیف، ۱۳۸۷). همچنین در آزمون‌های متداولی که دارای جواب‌های قطعی هستند، دانش‌آموزان و دانشجویان هم‌گرا از دیگران موفق‌ترند (سیف، ۱۳۸۷). بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده می‌توان این‌گونه تبیین کرد که از با توجه به روش تدریس استادان و نیز شیوه ارزیابی دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف و محتوای دروس آن رشته‌ها متفاوت است؛ در نتیجه امکان استفاده دانشجویان از رویکردهای یادگیری متفاوت، وجود دارد.

از دیگر نتایج این پژوهش این است که در رابطه با جنسیت نشان داد بین دو جنس در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه، با نتایج بخشی

1. Struyven, Dochy, Janssens, & Gielen

2. Floyd, Harrington, & Santiago

3. Septh & Brown

از مطالعات ویلسون و همکاران^۱ (۱۹۹۶)؛ یولا و همکاران (۲۰۱۱)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۱)؛ و میر و همکاران (۱۹۹۴) همسو بود که بر عدم معناداری تفاوت دو جنس در استفاده از رویکردهای مطالعه تأکید داشتند؛ اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؛ به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه بیشتر از نمرات دختران بود که نشان‌دهنده آن است که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند یا به نوعی می‌توان گفت رویکرد مطالعه پسران سطحی‌تر از دختران است. این نتایج با یافته‌های یانگ و همکاران^۲ (۱۹۹۲) شکری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) که به این نتیجه دست یافتند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند و نیز پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) که معتقد بودند دختران بیشتر از پسران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند، همسوتر است.

در تبیین این یافته، می‌توان به این مورد اشاره کرد که پسران به دلیل اینکه دید گشتالتی و کل‌نگر دارند و از یادگیری انفرادی بیشتر استفاده می‌کنند، بنابراین امکان دارد رویکردشان به مطالعه سطحی‌تر باشد؛ اما دختران به دلیل نگاه جزئی‌نگر و دیدگاه احساسی، دیدشان به محیط بیرونی معطوف است و از آن تأثیر زیادی می‌پذیرند و بنابراین تمایل بیشتری به تعاملات اجتماعی با همکلاسان خود دارند و در یادگیری خود از بحث گروهی استفاده می‌کنند؛ به همین دلیل رویکردشان به مطالعه تا حدودی عمقی‌تر از پسران است. از طرفی دیگر، در بررسی رابطه میان رویکردهای مطالعه و جنسیت، نشان داده شده است که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر، در راهبرد پیشرفتی یا همان رویکرد استراتژیک موفق‌تر بودند. دانشجویان دختر مداوم و منظم بودن در عادات مطالعه، منظم بودن در کنترل درک و فهم‌شان و مرتب و منظم بودن در یادداشت‌برداری و آمادگی برای امتحان را برای خود گزارش کردند که این موارد از راهبردهای رویکرد عمقی به مطالعه است و دختران بیشتر از پسران از آن استفاده می‌کنند (اسمیت و میلر به نقل از سیف و فتح آبادی، ۱۳۸۷). به طور کلی ناهماهنگی و ناهمخوانی در نتایج پژوهش‌های مختلف در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در رویکردهای

1. Wilson, Smart & Watson

2. Young, Arbretton, & Midgley

مطالعه را می‌توان به شرایط متفاوت مطالعه و نیز روش‌های مختلف پژوهش نسبت داد. زمانی که خواسته‌های محیط تحصیلی از دو جنس متفاوت، یا تفکرات قالبی درباره نقش جنسیتی بارز باشد، می‌توان انتظار داشت که رویکرد یادگیری دختران و پسران هم تفاوت داشته باشد؛ اما استفاده از رویکرد عمقی یا سطحی به مطالعه تنها به جنسیت یا رشته تحصیلی محدود نیست و عوامل زیادی از قبیل ویژگی‌های شخصیتی یا عوامل محیطی می‌تواند در انتخاب این مسئله دارای اهمیت باشد که این امر نیازمند مطالعات بیشتر و گسترده‌تری در این حوزه‌هاست (سیف و فتح‌آبادی، ۱۳۸۷).

منابع

- امینیان، امیرحسین و قمی زاده، اقدس (۱۳۸۷). «مقایسه دانشجویان موفق، ناموفق از نظر شیوه‌های مطالعه در دانشگاه علوم شهید صدوقی یزد». مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۲(۲)، ۸-۱۴.
- باغانی، مریم و دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان». مجموعه مقالات اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۱۳-۱۲۵.
- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). «رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶(۳)، ۱-۲۳.
- خجسته مهر، رضا، عباس پور، ذبیحی‌الله، کرابی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۱(۱)، ۲۷-۴۵.
- روحانی، آرمیتا؛ اکبری، مجید و ماماوی، طیبه (۱۳۸۹). «بررسی مهارت‌های مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۸-۸۷». مجله طب و تزکیه، ۱۹(۴)، ۶۳-۷۴.
- سیف، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۷). «رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیل، جنسیت و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه». دو ماهنامه دانش و رفتار، ۱۵(۳۳)، ۲۹-۴۰.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دانش‌پور، زهره (۱۳۸۵). «رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهایی یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». تازه‌های علوم شناختی، ۸(۲)، ۴۴-۵۲.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ غفوریان بروجردنیا، مهری و الهام پور، حسین (۱۳۹۱). «مقایسه رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مقطع پایه و بالینی رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی». گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۹(۲)، ۸۹-۹۴.
- علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین (۱۳۸۹). «اثر بخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان». فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴(۳)، ۶۹-۸۰.
- فتح‌آبادی، جلیل و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با

- پیشرفت تحصیلی بالا و پایین». مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴ (۴)، ۲۱-۴۶.
- فاتحی پیکانی، زهرا و شکری، امید (۱۳۹۳). «نقش میانجیگر هیجان‌ات پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری». دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۲ (۳)، ۸۹-۱۰۹.
- کرمی، ابوالفضل؛ دلاور، علی؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۴). «تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی». مجله روان‌شناسی، ۹ (۴)، ۳۹۹-۴۱۲.
- لواسانی، مسعود غلامعلی؛ خضری، آذر و امانی، جواد (۱۳۹۰). «تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی». مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۹ (۱)، ۷-۳۲.
- نعمتی، آیس (۱۳۸۶). رابطه حافظه فعال، رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.
- Bernardo, I. B. A. (2004). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 101 – 114.
- Biggs, J. B. (2001). *Enhancing learning: A matter of style or approach?* In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (73-102)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J.; Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of Educational Psychology* 71: 133-49.
- Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523-529.
- Bustamante, A. S.; White, L. J. & Greenfield, D. B. (2016). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, 1-7.

- Case, J. & Marshall, D. (2004) .Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering education contexts .*Studies in Higher Education*, 29:5, 605-615.
- Cheng, R. & Lam, S. (2013) .The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (2), 136-14.
- Coertjens, L.; Vanthournout, G.; Lindblom-Ylance, S. & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69–80.
- Christou , N. & Dinov, I. D. (2010). A study of students' learning styles, discipline attitudes and knowledge_acquisition in technology-enhanced probability and statistics education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (3), 546-572.
- Coffield, F.; Moseley, D.; Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Delotell, P.J.; Millam, L.A. & Reinhardt, M.M. (2010). The Use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3 (12), 49-56.
- Demirkan , H. & Demirbas, O. (2010). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1),1390–1394.
- Diseth A. & Martinsen, O.(2003). Approaches to Learning, Cognitive style, and Motives as predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology*,23(2): 196-20.
- Diseth, A. (2005). personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of personality*,11,143-155 .
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3): 373-88.
- Diseth, A. & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies and academic achievement. *British Journal of Educational psychology*. 80.

- Dobson, J.L. (2010). A comparison between learning style preference and sex, status, and course performance. *Advances Physiology Education*, 34(4):197-204.
- Duff, A. (2004). The revised approaches to studying inventory (RASI) and its use in management education. *Active Learning in Higher Education*, 5(1): 56-72.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dwecks model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Entwistle, J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational context. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November.*
- Entwistle, N.; Tait, H. & McCune, V.(2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 33-48.
- Fenollar, P.; Roman, S. & Cuestas, P. J. (2007). University students academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educationl Psychology*, 77, 873-891.
- Floyd, K. S.; Harrington, S. J. & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 12, 181-190.
- Galla, B. M.; Wood, J. J.; Tsukayama, E.; Har, K.; Chiu, A. W. & Langer, D. A. (2014) .A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52, 295-308.
- Gibbs, G. (1992) .*Improving the Quality of Student Learning. (Bristol, Technical & Educational Services).*
- Hu, B. Y.; Teo, T.; Nie, Y. & Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool Children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51-59.
- Kazu, I. Y. (2009) .The effect of learning styles on education and the teaching

- process. *Journal of Social Science*, 2, 85-94.
- Kereber, C. (2003). The relationship between students, course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher Education Research and Development*, 22,1, 57-75.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). *Towards an applied theory of experiential learning*. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*. London: Wiley.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Leung, S. F.; Mok, E. & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Educ Today*, 28(6), 711-9.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- McGeown, S. P.; Putwain, D.; Simpson, E. G.; Boffey, E.; Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Meyer, J. H. F.; Dunne, T. T. & Richardson, J. T. E. (1994). A gender comparison of contextualized study behaviour in higher education. *Higher Education*, 27, 469-485.
- Minbashian, A.; Huon, G. F. & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.
- Murray-Harvey, R. (1994). Learning Styles and Approaches to Learning Distinguishing Between Concepts and Instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388.
- Niepel, C.; Brunner, M. & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (4), 301-313.
- Pekrun, R.; Cusack, A.; Murayama, K.; Elliot, A. J. & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Phan, H. P. (2008). Unifying different theories of learning: Theoretical framework

- and empirical evidence. *Educational Psychology*, 28, 325-340.
- Phan, H. P. (2009). Exploring student's reflective thinking Practice Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Phan, H. P. (2011). Deep Processing Strategies and Critical Thinking: Developmental Trajectories Using Latent Growth Analyses. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 283-294.
- Ramsden, P. (1988). *Studying learning: improving teaching*, in: P. Ramsden (Ed.) Improving learning: new perspectives (London, Kogan Page).
- Richardson, J. T. E. & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon?. *Journal of Higher Education*, 69, 65-88.
- Sadler-smith, E. (1997). "Learning style": Frame Works and instruments. *Educational psychology*, 17 (1&2):51-63.
- Senemoglu, N. (2011). College of education students approaches to learning and study skills. *Education and science*, 36(160): 65-80.
- Septh, G. & Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 189-202.
- Simons, J.; Dewitte, S. & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Stroud, K. C. Revised Study Process Questionnaire (2006). *Development of the school motivation and strategies inventory*.
URL:<http://www.Education.Umd.Edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/intl/Buehl2003.pdf> (5/4/2007).
- Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16 (4), 279-94.
- Sun, H. & Richardson, J. T. E. (2011). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. *High Educ*, 63,299-316.
- Swanberg, A. B. & Martinsen, Q. L. (2009). Personality, approaches to learning and Achievement. *Educational Psychology*, 30 (1), 75 -88.

- Swee, P. & Choo Gho. (2005). *Perceptions of learning environment, learning approaches, and learning outcomes: a study of private higher education students in Malaysia from twinning programs*, Doctoral dissertation of education, at the University of Adelaide.
- Tanwir, U. H.; Aditya, K. S. & Banshi, D. (2010). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. *International Journal of Engineering Science and Technology*, 2(7), 2813-2819.
- Ullah, R.; Richardson, J. T. E. & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, 41(1), 113–127.
- Valadas, S.; Gonçalves, F. & Faisca, L. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Higher Education*, 59, 259-275.
- Watkins, D. (2001). *Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis*. In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.165-195). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, K. L.; Smart, R. M. & Watson, R. J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Yonker, J. E. (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:6, 673-686.
- Young, A. J.; Arbreton, A. J. A. & Midgley, C. (1992). *All content areas may not be created equal: motivational orientation and cognitive strategy use in four academic domains*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: path analysis of academic achievement in science. *Tig education research & development*, 23, 1.
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.
- Zhang, L. F. (2000). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P Model. *The Journal of Personality*, 134, 37-55.