

## بررسی تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه رزگار محمدی<sup>۱</sup>، ایوب فیضی<sup>۲</sup>، شلیر یاوری<sup>۳</sup>

### چکیده

امروزه شناخت رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان و وجود ابزارهای مناسب به منظور اندازه‌گیری آن به یک امر مهم در هر نظام آموزشی مبدل شده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی ساختار عاملی پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه (ASSIST) ایتنویستل (۲۰۰۰) با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. روش این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است. نمونه‌ی تحقیق ۳۱۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های شهرستان بانه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که با توجه به گستردگی حجم جامعه با روش نمونه-گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان مقاطع دوم، سوم و چهارم انتخاب شدند. به منظور ارزیابی کفایت مدل با استفاده از نرم افزار AMOS 18 از شاخص برازش تطبیقی، شاخص توکر-لویس، شاخص برازش هنجار شده‌ی مقتصد، شاخص برازش تطبیقی مقتصد، ریشه‌ی میانگین مربعات خطای برآورد، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده و Chi-Square استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، نشان دهنده‌ی این است که الگوی سه عاملی برازش قابل قبولی با خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه دارد. ضرایب آلفای کرونباخ نیز نشان داد که ASSIST از پایایی نسبتاً قابل قبولی برخوردار است. در مجموع، نتایج این پژوهش به تقویت این ایده کمک کرد که مقیاس ASSIST ایتنویستل (۲۰۰۰) ابزاری روا و پایا در پیش‌بینی رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه می‌باشد.

**کلید واژه‌ها:** رویکردهای مطالعه، رویکرد عمیق، رویکرد راهبردی، رویکرد سطحی، تحلیل عاملی تأییدی، همسانی درونی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۴/۵

۱- استادیار و عضو هیئت علمی گروه آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سقز

Rzgarrzgar1359@gmail.com

۲- کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی (نویسنده مسئول) Faizy.edu@gmail.com

۳- کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی sh\_yavari64@yahoo.com

### مقدمه

یکی از واقعیت‌های مهم هستی وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم است. نه تنها گونه‌های مختلف جانداران بلکه اعضای هر گونه نیز با یکدیگر متفاوت‌اند. انسان‌ها نیز مشمول این قاعده‌اند. دانش‌آموزان از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی و علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند. بنابراین در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش و برخورد متناسب با ویژگی‌های خاص آنان از وظایف مهم معلمان است (سیف، ۱۳۸۸). حتی در یک بررسی ساده از یک کلاس درس می‌بینیم که برخی از دانش‌آموزان برون‌گرا، برخی درون‌گرا و بعضی آرام اما تودار هستند. بعضی از شاگردان درس را زود و با کم‌ترین کمک گرفتن از دیگران یاد می‌گیرند اما برخی دیگر، هم دیر یاد می‌گیرند و هم نیاز به کمک بیش‌تری از جانب دیگران دارند (لطف آبادی، ۱۳۸۴). نتایج تحقیقات طی چند دهه‌ی گذشته (مارتن و سالجو<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶؛ مارتن، هانسول و اینتویستل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ پروسر و تریگول<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ بیگز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹) یادگیری و یادگیرنده را در تعامل یاددهی و یادگیری<sup>۵</sup> به عنوان نقش محوری در نظر گرفته‌اند. بدین معنی که آنچه یادگیرنده برای یادگیری انجام می‌دهد از آنچه معلم انجام می‌دهد، با اهمیت‌تر شده است. این امر منجر به تعریف مجدد<sup>۶</sup> تدریس به عنوان آسان‌سازی یادگیری دانش‌آموزان شده است (لوبلین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). یکی از گسترده‌ترین چهارچوب‌های مورد استفاده برای فهم یادگیری دانش‌آموزان از چشم‌انداز یادگیری آن‌ها، پارادایم رویکردهای یادگیری می‌باشد (بیگز، ۱۹۸۷).

بیگز (۱۹۹۴) رویکردهای یادگیری را به عنوان: «شیوه‌هایی که دانش‌آموزان در زمینه تکالیف تحصیلی‌شان به کار می‌گیرند، که در نتیجه آن ماهیت<sup>۸</sup> یادگیری آن‌ها تحت تأثیر قرار می‌گیرد» گیرد» توصیف می‌کند (سنلگرو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر واژه‌ی رویکرد یادگیری اشاره می‌-

<sup>۱</sup>. Marton & Saljo

<sup>۲</sup>. Hounsell & Entwistle

<sup>۳</sup>. Prosser & Trigwell

<sup>۴</sup>. Biggs

<sup>۵</sup>. Teaching / Learning Interaction

<sup>۶</sup>. Redefinition

<sup>۷</sup>. Lublin

<sup>۸</sup>. Nature

<sup>۹</sup>. Snelgrove

کند به این که چگونه دانش آموزان در محدوده‌ی یک رشته تحصیلی از عهده تکالیف تحصیلی خاص بر می‌آیند (مارتون و سالجو، ۱۹۸۴). رویکردها ماهیت منطقی دارند و می‌توانند مطابق با زمینه‌ی یادگیری<sup>۱</sup> تغییر کنند (ایتویستل و رامسدن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲؛ ریچاردسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ لیونگک، جینس و کمبر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). رویکردهای عمقی و سطحی به یادگیری برای اولین بار در یک مجموعه تحلیل کیفی معروف که به وسیله‌ی مارتون و سالجو در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ روی گزارش‌های دانشجویان، هنگامی که متن علمی خاصی را مطالعه می‌کردند، شناسایی شدند. این مطالعات شیوه‌ای را که دانشجویان تکالیف مطالعاتی را بر عهده می‌گرفتند بررسی می‌کردند و دو سطح پردازش متفاوت را شناسایی کردند (کیس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ گادلرب<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). این در حالی بود که رویکرد راهبردی به یادگیری در کار رامسدن (۱۹۷۹) شناسایی شد. بعداً، رویکردهای یادگیری به صورت کمی با استفاده از ابزارهای متفاوت برای سنجش آن چه معمولاً دانشجویان هنگام درگیری با تکالیف یادگیری خاص انجام می‌دهند، مورد بررسی قرار گرفتند. بیگز و مور<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) هر رویکرد را ترکیبی از انگیزه و راهبرد مفهوم‌سازی تعریف کردند (محمدی ده قطب‌الدینی، ۱۳۸۸). در رویکرد عمیق، یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکالیف یادگیری متمرکز می‌گردد و شیوه‌ی اصلی او در مطالعه، منسجم‌سازی و وحدت‌بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. در رویکرد سطحی، یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته شده، تمرکز داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق، کم‌تر جنبه‌ی زایشی و پویا دارد. در رویکرد راهبردی یادگیرنده با به کارگیری راهبردهای سازمان‌دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا به موفقیت نائل آید. ویژگی این رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در حصول پیشرفت و موفقیت تحصیلی هدایت می‌کند. بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای در صورتی

---

<sup>۱</sup>.learning context

<sup>۲</sup>.Ramsden

<sup>۳</sup>.Richardson

<sup>۴</sup>.Leung, Ginns & Kember

<sup>۵</sup>. Case

<sup>۶</sup>.Gadelrab

<sup>۷</sup>. Biggs & Moore

که فهم عمیق مطلب و مرتبط ساختن و منسجم نمودن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در راه حصول پاداش بیرونی بدانند و احساس کند که از لحاظ منابع زمانی در مضیقه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف‌نظر نماید (سیف و خیر، ۱۳۸۶). در جدول ۱ ویژگی‌ها، قصد، انگیزش و راهبرد اصلی یادگیرنده برای رویکردهای یادگیری نشان داده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌ها، قصد، انگیزش و راهبرد اصلی یادگیرنده برای رویکردهای یادگیری (گادلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)

رویکردهای یادگیری	ویژگی‌ها	قصد یادگیرنده	انگیزش یادگیرنده	راهبرد اصلی یادگیرنده
نداشتن هدف	- حفظ کردن مطالب بی معنی و نامربوط	- بساز آفرینی مواد یادگیری	- عمدتاً بیرونی	- وابسته به پادسپاری
رویکرد سطحی <sup>۲</sup>	- التزام به سرفصل‌های برنامه‌ی درسی - ترس از شکست		- تمرکز روی اجتناب از شکست با حداقل تلاش و درگیری شخصی	
رویکرد عمیق <sup>۳</sup>	- تمرکز روی علایق شخصی، و لذت بردن از یادگیری - ارتباط دادن مواد یادگیری با دانش قبلی - از شواهد، تحقیق و ارزشیابی استفاده می‌کند - از طریق علاقه به موضوع با انگیزه می‌شوند.	- فهمیدن مواد مطالعه شده	- عمدتاً درونی - علاقه مند بودن به موضوعات	- جست و جوی معنا - ارتباط دادن اطلاعات با بحث‌ها
رویکرد راهبردی <sup>۴</sup>	- مطالعه‌ی سازمان یافته برای دستیابی به بالاترین نمره‌ی ممکن - وقتشان را سازماندهی و تلاش‌هایشان را به منظور بیش‌ترین نتیجه پخش می‌کند - هوشیاری نسبت به ارزیابی تکالیف یادگیری مورد انتظار - پیشرفت و موفقیت - نظارت بر اثربخشی	- دستیابی به بالاترین نمره‌ی ممکن	- تمرکز روی پیشرفت و به حداکثر رساندن نمرات	- راهبرد یادگیری مشخص نیست - یادگیرنده یک راهبرد بهینه را برای بالا بردن شانس موفقیت خود انتخاب می‌کند.

از آن جایی که فراگیران دارای رویکرد راهبردی، راهبرد یادگیری مشخصی ندارند، ممکن است رویکرد راهبردی را با یکی از راهبردهای سطحی یا عمیق ترکیب کنند (بیگز، ۱۹۸۷)، اما انگیزه‌ی بدست آوردن بالاترین نمرات را بر علاقه‌مندی به موضوعات یا اجتناب از شکست ترجیح می‌دهند.

طی چند دهه‌ی گذشته پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی رویکردهای مطالعه انجام شده است. ساختار عاملی پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه در نمونه‌ها و فرهنگ‌های مختلف

1. Gadelrab

2. surface approach

3. deep approach

4. strategic approach

مورد مطالعه قرار گرفته است که شواهد معقولی از باز تولید ساختار سه عاملی مورد نظر آن به دست داده‌اند. اینتویستل (۲۰۰۰)، که نویسنده‌ی فرم اخیر ASSIST می‌باشد، در مطالعه‌ای به بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه در بین ۸۱۷ نفر از دانشجویان سال اول دانشگاه‌های انگلستان پرداخت. نتایج مطالعه‌ی او ساختار سه عاملی پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد. هم‌چنین، پرسشنامه دارای همسانی درونی مناسبی نیز بود به طوری که ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از رویکردهای عمیق، راهبردی و سطحی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۸۷ به دست آمد.

اینتویستل، تیت و مک‌کون<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) معقولیت ساختار سه عاملی پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه را بر روی دانشجویان دانشگاه‌های انگلستان، اسکاتلند و آفریقای جنوبی مقایسه کردند و به این نتیجه دست یافتند که تفاوت عمده‌ای بر حسب ساختارهای عاملی در میان سه نمونه‌ی مورد نظر وجود ندارد و بسیاری از خرده مقیاس‌ها بر روی عامل‌های مورد نظر بار شده بودند. گادلرب (۲۰۱۱) به بررسی ساختار عاملی و پیش‌بینی روایی ASSIST با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روی دانشجویان مصری پرداخت. نتایج این مطالعه ساختار سه عاملی رویکردهای یادگیری را تأیید کرد. نمرات مقیاس اصلی و خرده مقیاس‌های پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه همسانی درونی مناسبی را نشان دادند و در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی روا بودند. فرم نروژی ASSIST توسط دیسز<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) رواسازی شده است و همان‌طور که انتظار می‌رفت سه عامل باز تولید شدند. اگر چه، دو خرده مقیاس به اشتباه روی رویکرد راهبردی به طور مناسب بار شدند. هنگامی که این دو خرده مقیاس حذف شدند، ساختار سه عاملی به وسیله‌ی تحلیل عاملی به شکل بهتری حمایت شد. بسیاری از خرده مقیاس‌ها از قبیل پیشرفت، مدیریت زمان و ترس از شکست روی عامل‌های خود بار شدند. چانگ، مارتین و تامی<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه‌ی رواسازی شده را بر روی دانشجویان چینی و فلاندرزی<sup>۴</sup> بررسی کرده‌اند. نتایج، از ساختار سه عاملی پرسشنامه‌ی ASSIST در میان دو گروه فرهنگی حمایت کردند.

---

<sup>۱</sup>.Tait & McCune

<sup>۲</sup>.Diseth

<sup>۳</sup>.Chang, Martin & Tammy

<sup>۴</sup>.Flemish

ریچاردسون (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای روی دانشجویان دانشگاه اقیانوس آرام جنوبی<sup>۱</sup> به این نتیجه دست یافت که رویکردهای مطالعه خاص فرهنگ هستند، بنابراین شخص باید درباره‌ی استفاده از ابزارهای رویکردهای یادگیری در فرهنگ‌های غیر غربی محتاط باشد. در این زمینه، بربروگولا و هی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه‌های ترکیه و تایوان را با استفاده از فرم قدیمی تر ASSIST، یعنی ASI مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها تفاوت معنی‌داری بین دانشجویان هر دو فرهنگ در همه‌ی ابعاد ابزار یافتند. فلوید، هارینگتون و سانتیاگو<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، به بررسی تأثیر درگیری<sup>۴</sup>، ارزش موضوع درک شده<sup>۵</sup> روی راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی دانشجویان پرداختند. به لحاظ آماری نتایج معناداری بین ارزش جریان درک شده، درگیری دانشجویان و راهبردهای عمیق یادگیری ملاحظه شده بود. هنگامی که دانشجویان ارزش موضوع را درک کرده بودند، راهبردهای سطحی یادگیری پایین بودند. این یافته‌ها حاکی از آن است که، هنگامی که دانشجویان در فرایند یادگیری درگیر می‌شوند و ارزش محتوای درسی را درک می‌کنند، راهبردهای یادگیری عمیق بیش تر مورد استفاده قرار می‌گیرند. منگو<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) به بررسی خود نظم‌دهی و رویکردهای یادگیری در نوشتن انشا پرداخت. نتایج نشان دادند که رویکرد عمقی به طور معنی‌داری با عوامل خود نظم‌دهی به جز ساخت محیطی و جست‌وجوی کمک رابطه داشت، در حالی که در رویکرد سطحی این رابطه یافت نشد. هم‌چنین، رویکرد عمقی و سطحی به طور معنی‌داری همبسته بودند. در پژوهشی که پترز و همکارانش<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) تحت عنوان رویکردهای مطالعه، پیشرفت تحصیلی و خود نظم‌دهی<sup>۸</sup>، انجام دادند به این نتیجه رسیدند که، تفاوت جنسیتی در رویکرد عمیق مشاهده نشد ولی دختران در رویکرد سطحی به طور معنی‌داری بالاتر بودند. هم‌چنین رابطه‌ی ضعیف اما معنی‌داری بین رویکرد عمیق و سطح خودنظم‌دهی و پیشرفت تحصیلی یافت شد. سنلگرو<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان رویکردهای

1. South Pacific

2. Berberogula & Hei

3. Floyd, Harrington and Santiago

4. Effect of Engagement

5. Perceived Course Value

6. Mango

7. Peters and et al

8. self-regulation

9. Snelgrove

یادگیری دانشجویان پرستاری در ولز جنوبی<sup>۱</sup>، به این نتیجه دست یافت که بسیاری از دانشجویان دانشجویان یک رویکرد سطحی یا سطحی - پیشرفتی (راهبردی) به مطالعه را کسب کرده بودند. تفاوت کمی در نتایج بین دانشجویان کارشناسی و دیپلم وجود داشت. نمره‌های رویکردهای عمقی و راهبردی به یادگیری به طور مثبت و معناداری با میانگین نمرات چند ساله‌ی دانشجویان، رویکرد عمقی با نمره‌های جامعه‌شناسی، و نمره‌های رویکرد سطحی به طور منفی و معناداری با نمره‌های روانشناسی رابطه داشت.

بنی اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱)، در پژوهشی که به بررسی نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مقدار قابل توجهی از اثر خودکارآمدی و انگیزش درونی بر پیشرفت تحصیلی با واسطه‌ی رویکردهای مطالعه به ویژه رویکرد عمیق انجام می‌شود. سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷)، در پژوهشی به بررسی رویکردهای مطالعه و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه پرداختند. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که بنا به اظهار دانشجویان میزان استفاده‌ی آن‌ها از راهبردهای عمقی مطالعه از راهبردهای سطحی بیش‌تر است. بررسی رابطه‌ی میان رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی نشان داد که بین نمره‌ی رویکرد عمقی مطالعه با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و بین رویکرد سطحی مطالعه با پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. سیف و خیر (۱۳۸۶)، در پژوهشی به بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته‌ی پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که روابط پیچیده بین باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری برقرار است، که الگوی این روابط در میان دانشجویان پزشکی و مهندسی یکسان نمی‌باشد. فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۶)، در پژوهشی به بررسی روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبرد آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از امتحان‌های تشریحی، دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آن‌ها را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد. در

<sup>۱</sup>. South Wales

تعامل بین سطوح متغیرهای روش سنجش و پیشرفت تحصیلی، تعامل روش سنجش تشریحی و سطح پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با سایر شکل‌های تعامل متغیرهای مذکور، باعث می‌شود که دانشجویان رویکرد عمیق‌تری در مطالعه داشته باشند. پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)، به بررسی رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه‌ی درسی اجرا شده و دوره‌ی تحصیلی پرداختند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که، بیش‌ترین رویکرد مورد استفاده‌ی دانشجویان رویکرد یادگیری عمقی است. رویکرد صوری (سطحی) تأثیر منفی و معناداری بر نتایج یادگیری دارد. دانشجویانی که ادراک مثبتی از برنامه‌ی درسی اجرا شده دارند، در اغلب موارد رویکرد عمقی یادگیری داشته و از نتایج یادگیری بهتری برخوردار هستند.

احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش-اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسأله ریاضی دانشجویان به این نتیجه رسید که اثر اهداف تسلط بر راهبردهای عمیق یادگیری مثبت و معنادار و بر راهبردهای سطحی یادگیری منفی و معنادار است، اما بر توانایی حل مسأله ریاضی معنادار نمی‌باشد. اثر اهداف عملکردی-گرایش بر راهبردهای عمیق و بر راهبردهای سطحی مثبت و معنادار و بر توانایی حل مسأله ریاضی معنادار نمی‌باشد. اثر اهداف عملکردی-اجتناب بر راهبردهای سطحی مثبت و معنادار و بر راهبردهای عمیق و توانایی حل مسأله ریاضی معنادار نمی‌باشد. بنابراین نتایج نشان دهنده رابطه قوی اهداف تسلط با راهبردهای عمیق یادگیری و توانایی حل مسأله ریاضی بالا و اهداف عملکردی گرایش-اجتناب رابطه قوی با راهبردهای سطحی و توانایی حل مسأله ریاضی پایین می‌باشد.

تا کنون، تعدادی ابزار برای اندازه‌گیری رویکردهای یادگیری توسعه یافته‌اند. این ابزارها آنچه را فراگیران هنگامی که با موقعیت یادگیری برخورد می‌کنند اندازه‌گیری می‌کنند. در استرالیا، بیگز (۱۹۸۷) پرسشنامه‌ی فرایند مطالعه<sup>۱</sup> را برای دانشجویان سطح دانشگاه و پرسشنامه‌ی فرایند یادگیری<sup>۲</sup> را برای سطوح مدرسه طراحی کرد (بیگز، ۱۹۸۷؛ بیگز و همکاران، ۲۰۰۱). وینشتین، اسپچولت و پالمر<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) پرسشنامه‌ی راهبردهای یادگیری و مطالعه<sup>۴</sup> را توسعه دادند. در

<sup>۱</sup>. Study Process Questionnaire (SPQ)

<sup>۲</sup>. Learning Process Questionnaire (LPQ)

<sup>۳</sup>. Weinstein, Schulte & Palmer

<sup>۴</sup>. Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)



انگلستان، اینتویستل و رامسدن (۱۹۸۲) پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه<sup>۱</sup> را توسعه دادند، که این پرسشنامه به طور گسترده برای سنجش شیوه‌های یادگیری دانشجویان در آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گرفت (ریچاردسون، ۲۰۰۰). به هر حال، بعضی مطالعات نشان دادند که نمرات پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه دارای روایی و پایایی محدودی در باز تولید ساختار سه عاملی قصد شده هستند (هارپر و کمبر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹؛ تیت و اینتویستل و مک کون، ۱۹۹۸). برای اجتناب از این محدودیت‌ها در پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه، تیت، اینتویستل و مک کون (۱۹۹۸) پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان<sup>۳</sup> را بعد از یک پژوهش گسترده توسعه دادند. از این رو، هدف مطالعه‌ی حاضر، فراهم آوردن شواهدی در خصوص تغییرناپذیری ساختاری پرسش‌های مقیاس رویکردهای یادگیری و مطالعه از طریق تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی آن است. تحلیل عاملی تأییدی به خاطر انعطاف‌پذیری و توانایی که در کمی کردن میزان برازش مدل با داده‌ها دارد، روشی ایده‌آل برای آزمون تغییرناپذیری ساختاری آزمون‌هاست. این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا ساختار عاملی و همسانی درونی مقیاس رویکردهای یادگیری و مطالعه که توسط اینتویستل (۲۰۰۰) به دست آمده است، در نمونه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی ایرانی، تکرار و تأیید می‌شود؟

### روش پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی روایی و پایایی پرسشنامه رویکردهای مطالعه برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه است. بنابراین، روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه‌ی شهرستان بانه می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در این شهرستان مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از فرمول کوکران<sup>۴</sup> ۳۱۵ نفر از دانش‌آموزان به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. نظر به این که حجم جامعه گسترده بوده و هر کدام از مدارس در منطقه یا بخش‌های اطراف شهرستان پراکنده بودند از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. با توجه به احتمال ریزش نمونه تعداد ۳۵۰ پرسشنامه در میان مدارس مورد نظر پخش شد که از این تعداد ۳۱۲ پرسشنامه قابلیت

<sup>۱</sup>. Approaches to Studying Inventory (ASI)

<sup>۲</sup>. Harper & Kember

<sup>۳</sup>. Approaches to Study Skills Inventory for Student (ASSIST)

<sup>۴</sup>. Cochran

ورود به نرم افزار را داشتند. ابزار استفاده شده در مطالعه‌ی اخیر فرم تجدید نظر شده‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (فرم ۵۲ گوی‌های) می‌باشد (اینیستل، ۲۰۰۰). این پرسشنامه توسط نویدی (۱۳۸۳) به زبان فارسی برگردانده شده است ولی اعتباریابی نشده است. به منظور تطبیق ترجمه با نسخه‌ی اصلی آن، پرسشنامه در اختیار چند تن از اساتید قرار گرفت و پس از بررسی و بازبینی مورد تأیید قرار گرفت. این پرسشنامه سه رویکرد عمده (عمقی، سطحی و راهبردی) را اندازه‌گیری می‌کند و هر کدام از این رویکردها خود داری خرده مقیاس‌هایی می‌باشند که با هم ۵۲ سؤال پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه را تشکیل می‌دهند. شیوه‌ی پاسخ-گویی آزمودنی‌ها به هر یک از مواد پرسشنامه به این صورت بود که آزمودنی‌ها هر یک از گویه‌ها را مطالعه کرده، در یک طیف کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) دیدگاه خود را درباره‌ی رویکردهای مطالعه‌ی خود مشخص نمودند (جدول ۲).

جدول ۲. گویه‌ها و خرده مقیاس‌های مربوط به پرسشنامه رویکردهای مطالعه

رویکرد	خرده مقیاس	شماره‌ی گویه	تعداد گویه
رویکرد عمیق	جستجوی معنا <sup>۱</sup> (SM)	۴۳، ۳۰، ۱۷، ۴	۴
	مرتبط کردن عقاید و ایده‌ها <sup>۲</sup> (RI)	۴۶، ۳۳، ۲۱، ۱۱	۴
	استفاده از شواهد <sup>۳</sup> (UE)	۴۹، ۳۶، ۲۳، ۹	۴
	علاقه به موضوعات <sup>۴</sup> (II)	۵۲، ۳۹، ۲۶، ۱۳	۴
رویکرد راهبردی	مطالعه‌ی سازمان یافته <sup>۵</sup> (OS)	۴۰، ۲۷، ۱۴، ۱	۴
	مدیریت زمان <sup>۶</sup> (TM)	۴۴، ۳۱، ۱۸، ۵	۴
	هوشیاری نسبت به سنجش تکالیف <sup>۷</sup> (AAD))	۴۱، ۲۸، ۱۵، ۲	۴
	پیشرفت <sup>۸</sup> (A)	۵۰، ۳۷، ۲۴، ۱۰	۴
رویکرد سطحی	نظارت بر اثربخشی <sup>۹</sup> (ME)	۴۷، ۳۴، ۲۰، ۷	۴
	فقدان هدف <sup>۱۰</sup> (LP)	۴۲، ۲۹، ۱۶، ۳	۴
	حفظ کردن مطالب بی ربط <sup>۱۱</sup> (UM)	۴۵، ۳۲، ۱۹، ۶	۴
	الترام به برنامه‌ی درسی <sup>۱۲</sup> (SB)	۵۱، ۳۸، ۲۵، ۱۲	۴
	ترس از شکست <sup>۱</sup> (FF)	۴۸، ۳۵، ۲۲، ۸	۴

1. Seeking Meaning

2. Relating Ideas

3. Use of Evidence

4. Interest in Ideas

5. Organized Studying

6. Time Management

7. Alertness to Assessment Demands

8. Achieving

9. Monitoring Effectiveness

10. Lack of Purpose

11. Unrelated Memorizing

12. Syllabus-boundness

به منظور بررسی روایی و پایایی این ابزار، به ترتیب از مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی و ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی، که هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است، درباره‌ی تعداد عامل‌ها به طور آشکار فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کواریانس‌های اندازه‌گیری شده آزمون می‌گردد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸).

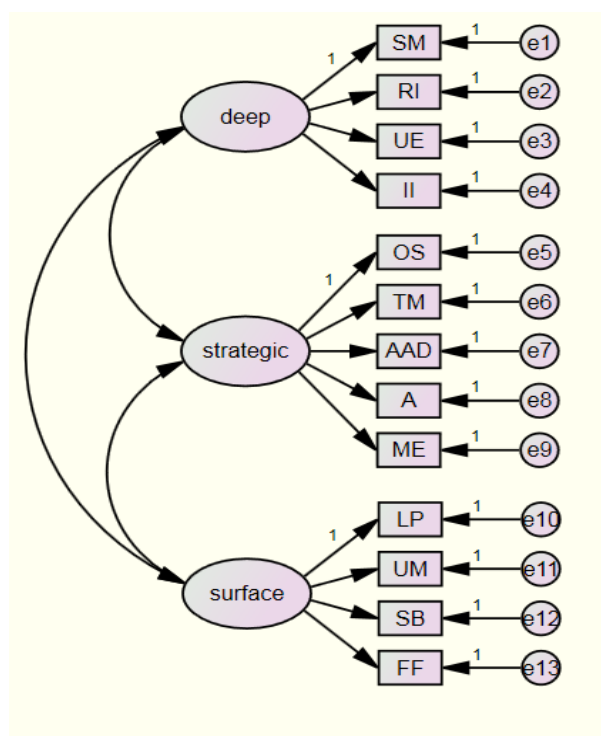
### یافته‌های پژوهش

برای این که مشخص شود که مدل مفهومی پژوهش، با مدل حاصل از داده‌ها برازش دارد یا خیر از نرم افزار AMOS 18 استفاده شد. بر این اساس، اگر  $(X^2/df)$  کوچک‌تر از دو، شاخص‌های CFI و TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰، و شاخص‌های GFI و AGFI بزرگ‌تر از ۰/۹۵، و هم‌چنین، شاخص RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشند، نشان دهنده‌ی برازش مناسب و مطلوب است. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ و نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مقایسه‌ی مدل‌های مختلف براساس شاخص‌های نیکویی برازش

شاخص	علامت اختصاری	مدل ۱ (مطابق با الگوی اصلی)	مدل ۲	دامنه‌ی قابل قبول
تطبیقی	CFI شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۰-۱
	TLI شاخص توکر-لویس	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۰-۱
مقتصد	PNFI شاخص برازش هنجار شده‌ی مقتصد	۰/۶۹	۰/۶۸	۰/۵۰-۱
	PCFI شاخص برازش تطبیقی مقتصد	۰/۷۴	۰/۷۳	۰/۵۰-۱
مطلق	RMSEA ریشه‌ی میانگین مربعات خطای برآورد	۰/۰۶	۰/۰۵	۰-۰/۰۸
	GFI شاخص نیکویی برازش	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۵-۱
	AGFI شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۵-۱
	Chi-Square	۱۳۲/۳۰	۱۱۵/۹۴	وابسته به حجم نمونه
	df	۶۲	۶۰	وابسته به حجم نمونه
	$X^2/df$	۲/۱۳	۱/۹۳	وابسته به حجم نمونه

<sup>۱</sup>. Fear of Failure



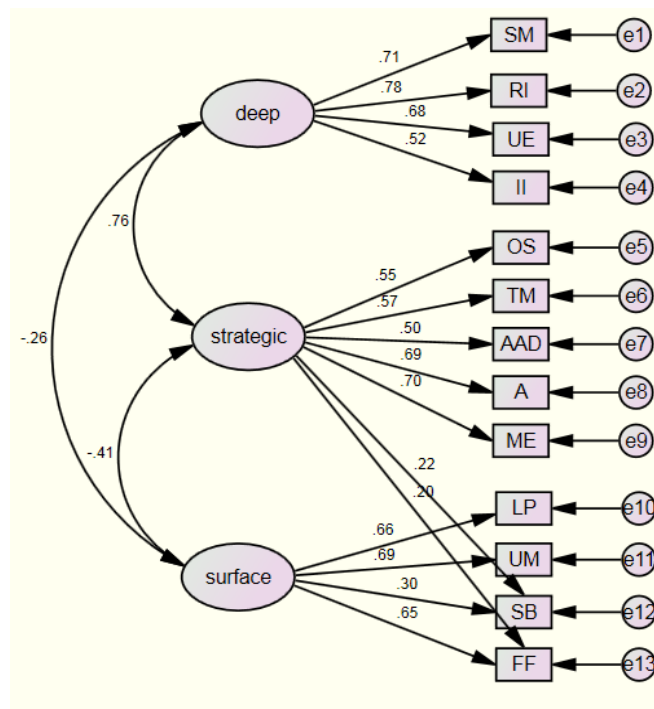
شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

همان طور که مشاهده می شود، نتایج در دو مدل ارائه شده است. در مدل ۱ که مطابق با الگوی اصلی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه (شکل ۱) می باشد، برازش داده‌ها با مدل در بعضی از شاخص‌ها مانند شاخص نیکویی برازش  $GFI = 0/93$  و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده  $AGFI = 0/91$ ، کم تر از مقدار قابل قبول می باشد. هم چنین،  $(X^2/df)$  بزرگ تر از ۲ بدست آمده است. این که مدل اولیه نتواند به برازش کافی برسد، غیر معمول نیست و پژوهشگران به فکر اصلاح آن می افتند (یعنی مشخص کردن مجدد). هنگام مشخص کردن مجدد مدل، پژوهشگران برای پالایش مدل ممکن است، ضرایب غیر معنی دار را حذف کنند. به علاوه پژوهشگران می توانند به منظور توسعه و بهبود مدل خود، بین عامل‌ها و متغیرهای نشانگر ضرابی را که پیش از این نادیده گرفته شده بودند اضافه کنند (پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۱). بر این اساس به منظور بهبود مدل از شاخص‌های اصلاح<sup>۱</sup> استفاده شد. بررسی خروجی شاخص‌های اصلاح نشان داد

<sup>۱</sup>.modification indices

که با افزودن دو ضریب از رویکرد راهبردی به به خرده مقیاس‌های التزام به برنامه‌ی درسی (SB) و ترس از شکست (FF) مربوط به رویکرد سطحی، مدل را بهبود خواهد بخشید. نتایج مربوط به این اصلاح در مدل ۲ (جدول ۳) نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، این اصلاح شاخص‌های برازش مدل را به مقدار قابل قبول افزایش داد به طوری که شاخص نیکویی برازش به  $GFI = 0/97$  و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده به  $AGFI = 0/95$  تغییر یافتند و همچنین، مقدار  $(X^2/df)$  کم‌تر از دو ( $1/93$ ) شد. این اصلاح منجر به تغییراتی در دیگر شاخص‌ها نیز شد (جدول ۳).

در شکل ۲، مدل نهایی پژوهش پس از افزودن دو ضریب از رویکرد راهبردی به خرده مقیاس‌های التزام به برنامه‌ی درسی و ترس از شکست نشان داده شده است. تمام بارهای عاملی مدل دوم معنادار به دست آمده‌اند ( $P < 0/05$ ). هم‌چنین، همان‌طور که مشاهده می‌شود، همبستگی دو به دو بین رویکردهای عمیق و راهبردی برابر با ( $r = 0/76$ )، رویکرد عمیق و سطحی برابر با ( $r = -0/41$ ) و رویکرد راهبردی و سطحی برابر با ( $r = -0/26$ ) می‌باشد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

به منظور بررسی همسانی درونی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۱ به دست آمد. مقدار این ضریب برای هر یک از خرده مقیاس‌ها به همراه میانگین و انحراف معیار آن‌ها در جدول ۴ نشان داده شده است.

**جدول ۴. همسانی درونی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه در دانش آموزان مقطع متوسطه**

خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	آلفا
رویکرد عمیق			۰/۷۶
جستجوی معنا (SM)	۱۵/۷۴	۲/۴۸	۰/۶۹
مرتبط کردن عقاید و ایده‌ها (RI)	۱۴/۹۴	۲/۸۷	۰/۶۵
استفاده از شواهد (UE)	۱۵/۲۹	۲/۵۹	۰/۷۱
علاقه به موضوعات (II)	۱۵/۲۷	۲/۵۶	۰/۷۶
رویکرد راهبردی			۰/۷۴
مطالعه‌ی سازمان یافته (OS)	۱۴/۴۸	۲/۸۲	۰/۷۰
مدیریت زمان (TM)	۱۴/۵۶	۲/۸۳	۰/۶۹
هوشیاری نسبت به سنجش تکالیف (AAD)	۱۵/۱۷	۲/۵۶	۰/۷۳
پیشرفت (A)	۱۶	۲/۶۸	۰/۶۸
نظارت بر اثربخشی (ME)	۱۵/۵۹	۲/۸۰	۰/۶۶
رویکرد سطحی			۰/۶۲
فقدان هدف (LP)	۱۰/۲۱	۳/۶۷	۰/۵۱
حفظ کردن مطالب بی ربط (UM)	۱۲/۱۲	۳/۰۷	۰/۴۳
التزام به برنامه‌ی درسی (SB)	۱۳/۷۲	۲/۶۰	۰/۶۷
ترس از شکست (FF)	۱۴/۵۷	۳/۵۹	۰/۵۲

### بحث و نتیجه گیری

زمانی که یک ابزار از زبانی به زبان دیگر ترجمه می‌شود، باید ویژگی‌ها و کیفیت اندازه‌گیری آن مطالعه شود. به لحاظ تاریخی، ارزیابی کیفیت اندازه‌گیری یک ابزار، در نظریه‌ی کلاسیک آزمون ریشه دارد. با این حال، برخی از جنبه‌های کیفیت اندازه‌گیری فراتر از حوزه و گستره‌ی سنتی نظریه‌ی کلاسیک آزمون قرار دارد. خوشبختانه، پیشرفت‌های نسبتاً جدید در حوزه‌ی تکنیک‌های تحلیلی، بررسی این مسائل را بسیار سهل و آسان کرده است (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۰). مسأله‌ی خاصی که در این پژوهش مطالعه شده، آزمون تغییر ناپذیری ساختاری پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی ایرانی است. روایی سازه‌ی این ابزار که از طریق تحلیل عاملی تأییدی صورت گرفت، ساختار سه عاملی پرسشنامه‌ی رویکردهای یادگیری و مطالعه در دانش -

آموزان مقطع متوسطه را مورد حمایت قرار داد. به عبارت دیگر، همان‌گونه که اینتویستل (۲۰۰۰) بیان می‌کند، ساختار عاملی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه سه عاملی است و این عوامل شامل رویکردهای عمیق، راهبردی و سطحی می‌باشند و هر کدام از این رویکردها تعدادی خرده مقیاس دارند. دو تا از خرده مقیاس‌ها که در اصل به رویکرد سطحی تعلق داشتند (التزام به سرفصل‌های برنامه‌ی درسی و ترس از شکست)، علاوه بر این که بر روی رویکرد خود بار شدند، بر روی رویکرد راهبردی نیز بار شدند. این یافته ممکن است نتایجی را که در بعضی از مطالعات (بیگز، ۱۹۸۷؛ بیگز و همکاران، ۲۰۰۱؛ گادلرب، ۲۰۱۱) بدست آمده مبنی بر این که بعضی فراگیران رویکرد راهبردی را با رویکرد سطحی یا عمیق ترکیب می‌کنند مورد حمایت قرار دهد. از سوی دیگر نتایج پژوهش‌های دیگر الگوهای تقریباً مشابهی از تقسیم بارها بین عامل‌ها را نشان داد (دیسز، ۲۰۰۱؛ اینتویستل، تیت و مک کون، ۲۰۰۰). به علاوه، نویسنده‌ی اصلی ASSIST، استدلال می‌کند که پیوند بین بعضی حیطه‌ها را نباید به عنوان نقص در نظر گرفت، بلکه آن امری عادی از رفتار یکپارچه‌ی انسان است (اینتویستل، ۲۰۰۰). به علاوه، اینتویستل، تیت و مک کون (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که تقسیم بارها در میان خرده مقیاس‌های رویکردهای یادگیری از لحاظ مفهومی قابل فهم است.

از میان تمام خرده مقیاس‌های اصلی که روی رویکردهای یادگیری خودشان بار می‌شوند، خرده مقیاس التزام به سرفصل‌های برنامه‌ی درسی مربوط به رویکرد راهبردی، بار عاملی نسبتاً پایینی را نشان داد که با پژوهش (اینتویستل، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون، ۲۰۰۳) هم‌خوانی دارد. بر این اساس می‌توان گفت که می‌توان در گویه‌های این خرده مقیاس اصطلاحاتی صورت گیرد. همبستگی بدست آمده بین رویکردها نیز با آنچه از برخی مطالعات بدست آمده هم‌خوانی دارد. به طوری که در رویکرد عمیق با رویکرد راهبردی همبستگی مثبت (اینتویستل، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون؛ ۲۰۰۳؛ داف، ۲۰۰۴؛ گادلرب، ۲۰۱۱) بدست آمد بدین معنی که دانش‌آموزان از مؤلفه‌های رویکرد راهبردی مانند مطالعه‌ی سازمان یافته، مدیریت زمان، نظارت بر اثربخشی و غیره استفاده می‌کنند تا یادگیری خود را عمیق‌تر سازند و بالعکس. این در حالی است که بین رویکرد عمیق و سطحی همبستگی منفی (اینتویستل، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون؛ ۲۰۰۳؛ داف، ۲۰۰۴؛ گادلرب، ۲۰۱۱) بدست آمد و این اشاره می‌کند به این که هر چه رویکرد یادگیری دانش‌آموزان به سمت رویکرد عمیق گرایش داشته باشد احتمال استفاده از رویکرد سطحی کم-

تر می‌شود و بالعکس. این همبستگی منفی در ارتباط با رویکرد راهبردی و سطحی (اینتویستل، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون؛ ۲۰۰۳؛ گادلرب، ۲۰۱۱) نیز بدست آمد. ولی همان‌طور که قبلاً اشاره شد (بیگز، ۱۹۸۷)، برخی از دانش‌آموزان ممکن است رویکرد راهبردی را با یکی از رویکردهای عمقی یا سطحی ترکیب کند. یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نشان داد که این مقیاس دارای همسانی درونی نسبتاً مناسبی است. مقایسه‌ی ضرایب بدست آمده در این پژوهش، با مطالعه‌ی اینتویستل (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که پایایی محاسبه شده برای هر کدام از رویکردها پایین تر است. جنبه‌ی کاربردی پژوهش حاضر این است که، امروزه در اغلب کشورهای جهان و بخصوص ایران متخصصان امور آموزشی و پرورشی به جای تأکید بر حفظ طوطی‌وار مطالب درسی بر یادگیری معنادار توسط دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. در چنین شرایطی، وجود ابزارهایی لازم است تا به متصدیان آموزش و پرورش کمک کند تا رویکردهای یادگیری و مطالعه‌ی یادگیرندگان خود را بشناسند. همان‌طور که اینتویستل و تیت (۱۹۹۶، نقل از سیف و خیر، ۱۳۸۶) تأکید می‌نمایند که شناخت علمی از ماهیت و کارکرد رویکردهای یادگیری و عوامل همبسته با آن، می‌تواند مریبان و مشاوران تحصیلی را یاری کند تا فراگیرندگانی را که در معرض افت تحصیلی قرار دارند یا مواجه با شکست تحصیلی هستند، شناسایی و هدایت نمایند. از کاربردهای دیگر این یافته‌ها کمک به فراگیرندگانی است که در جست‌وجوی شیوه‌های مؤثرتری برای یادگیری و حصول موفقیت هستند و این امکان را فراهم می‌سازد تا درباره‌ی فرایند خودنظم‌دهی بیندیشند و به بهینه‌سازی آن پردازند.

سیف (۱۳۸۸) اشاره می‌کند که، هر کدام از این رویکردها می‌توانند به نوبه‌ی خود منجر به موفقیت در امر یادگیری و تحصیل شوند و یادگیرنده را به نتیجه‌ای که مورد نظرش است برسانند ولی آنچه که در امر یادگیری و مطالعه به عنوان شاخصی برای درک و فهم مطالب یادگیری شناخته می‌شود یادگیری عمقی است که باعث می‌شود یادگیرنده مطالب را برای مدت طولانی و یا تا آخر عمر در حافظه‌ی خود نگهدارد و در شرایط مختلف از آن استفاده کند. در این میان رویکرد راهبردی به مطالعه نیل به یادگیری عمیق را تسریع و تسهیل می‌نماید. این درحالی است که یادگیری که از طریق رویکرد سطحی مطالعه انجام می‌گیرد برای مدت کوتاهی در حافظه باقی می‌ماند و تنها نیاز چند روزه‌ی یادگیرنده را به این اطلاعات برطرف می‌کند.



ذکر این نکته لازم است که برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج را با محدودیت مواجه می‌کند. نتایج این پژوهش هم‌چون بسیاری از مطالعات دیگر، ممکن است به دلیل محدود بودن نمونه‌ی آماری به دانش‌آموزان مقطع متوسطه و استفاده از ابزار خود گزارش-دهی و تمایل مشارکت کنندگان به استفاده از شیوه‌ی کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی با مشکلاتی در تعمیم یافته‌ها مواجه باشد.

### منابع

- احمدی ده قلمب الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مساله ریاضی دانشجویان. **مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد**، ۱۰ (۳): ۴۰-۲۱.
- سرمد، زهره. بازرگان، عباس. حجازی، الهه. (۱۳۸۸). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**، تهران: آگاه.
- بدری گرگری، رحیم. عباس‌زاده، محمد. نصیری، فاطمه. حسینی اصل، مریم. علیزاده اقدم، فیروزه. (۱۳۹۰). بررسی تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی مقیاس ارتباط و پیوستگی با طبیعت در دانشجویان (مقیاسی در حوزه‌ی جامعه‌شناسی و روان‌شناسی محیط زیست). **جامعه‌شناسی کاربردی**، ۲۲ (۴): ۳۴-۱۹.
- بنی اسدی، علی. پور شافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه‌ی شهر قاین. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۸ (۴): ۱۰۲-۸۱.
- پارسا، عبدالله. ساکتی، پرویز. (۱۳۸۶). بررسی رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه‌ی درسی اجراشده و دوره‌ی تحصیلی، **مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۲۰ (۳): ۳۵-۲۴.
- سیف، دیبا. خیر محمد. (۱۳۸۶). بررسی باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته‌ی پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز. **مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، ۱۴ (۱ و ۲): ۸۲-۵۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). **روانشناسی پرورشی نوین**، تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر. فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت، و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه. **دوماهنامه‌ی علمی - پژوهشی دانشور رفتار**، ۱۵ (۳۳): ۴۰-۲۹.
- فتح آبادی، جلیل. سیف، علی اکبر. (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 روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، ۱۴ (۴): ۴۶-۲۱.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). **روانشناسی تربیتی**، تهران: سمت.

میرزا، اس. لاورنس. گامست، گلن. و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). **پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر)** (مترجمان: حسن پاشاشریفی، ولی الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمید رضا حسن آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی)، تهران: رشد.

- Berberoglu, G. & Hei, L.M. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3, 173-187.
- 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, 133-149.
- Biggs, J. B. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Case, Jennifer (2004). Procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 605-615.
- Chang, Z., Martin, V., Tammy, S. (2008). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning? *Learning and Individual Differences*, 18, 120-127.
- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 381-394.
- Entwistle, N. (2000). Approaches and study skills inventory for students (ASSIST). Retrieved March 27, 2011. From <http://www.tla.ed.ac.uk/etl/questionnaires/ASSIST.pdf>.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*, London: Croom Helm.
- Entwistle, N. Tait, H. & McCone, V. (2000). Patterns of response to approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Floyd, S.K., Harrington, J.S, Santiago, J. (2009). The Effect of Engagement and Perceived Course Value on Deep and Surface Learning Strategies, the *International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 12. 181-190
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial Structure and Predictive Validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- Harper, G., & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 66-74.
- Leung, D. Y. P., Ginns, P., & Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 251-266.
- Lublin. J. (2003). *Deep, Surface and Strategic approaches to learning*, Centre for Teaching and Learning.

- Mango, C. (2009). Self- Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing, *TESOL Journal*, 1, 1-16.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Saljo, R. (1984). Approaches to learning in: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds) *The experience of learning* (Edinburgh, Scottish Academic Press).
- Peters, J and Peters. (2007). Approaches to Studying, Academic Achievement and Autonomy, in *Higher Education Sports Students, Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 6 (2), 16- 28.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education. II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Learning Education*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education.
- Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34 (4): 433-442.
- Snelgrove, Sherrill. R. (2004). Approaches to learning of student nurses, *Nurses Education Today*, 24, 605- 614.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: a re-conceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C.Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Centre for Staff and Learning Development.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.