

رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت، و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه

نویسندگان: دکتر علی اکبر سیف^۱ و دکتر جلیل فتح آبادی^۲

۱. استاد دانشگاه علامه طباطبایی
۲. استاد دانشگاه شهید بهشتی

*E-mail: fathabadi51@gmail.com

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر تعیین رویکردهای مطالعه دانشجویان و بررسی رابطه رویکردهای عمقی و سطحی مطالعه با جنسیت، پیشرفت تحصیلی و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه است. به این منظور پرسشنامه رویکردهای مطالعه بر روی تعداد ۱۱۶ نفر از دانشجویان ترم‌های دوم، چهارم، و ششم رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شاهد اجرا شد و در نهایت پرسشنامه‌های مربوط به ۱۰۰ نفر از پاسخگویان تحلیل شد. اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی آن‌ها (معدل دروس گذرانده شده در ترم‌های قبل) و مدت تحصیل آن‌ها در دانشگاه هم جمع‌آوری شد. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که بنا به اظهار دانشجویان میزان استفاده آن‌ها از راهبردهای عمقی مطالعه از راهبردهای سطحی بیش‌تر است. بررسی رابطه میان رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که بین نمره رویکرد عمقی مطالعه با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و بین نمره رویکرد سطحی مطالعه با پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. هم‌چنین بین نمرات رویکرد عمقی دانشجویان ترم‌های مختلف تفاوت معنادار دیده می‌شود. براین اساس نمره رویکرد عمقی دانشجویان ترم دوم از دانشجویان ترم‌های چهارم و ششم بالاتر است. وقتی از میانگین نمرات عمقی و سطحی به‌عنوان نقطه برش برای تقسیم دانشجویان به دو دسته عمقی و سطحی استفاده می‌شود، رابطه معناداری بین جنسیت دانشجویان و رویکرد مطالعه آن‌ها دیده نمی‌شود.

کلید واژه‌ها: رویکردهای مطالعه، رویکردهای سطحی و عمقی، پیشرفت تحصیلی، جنسیت، سابقه تحصیلی

مقدمه
افراد مختلف برداشت‌های متفاوتی از مفهوم یادگیری دارند. مطالعات مختلفی بر روی دانشجویان انجام شده است تا استنباط آن‌ها از مفهوم یادگیری (conceptions of learning) را روشن کنند. از نظر برخی دانشجویان یادگیری به معنای به‌خاطر سپردن مطالب و استفاده از آن در مواقع لزوم است. برخی هم اعتقاد دارند که یادگیری تنها به معنای افزودن دانش و واقعیت‌ها و

دانشور

رفنار

- دریافت مقاله: ۸۵/۳/۱۴
- ارسال به داوران:
 - ۱) ۸۵/۳/۱۶
 - ۲) ۸۵/۳/۱۶
 - ۳) ۸۵/۳/۱۶
 - ۴) ۸۷/۴/۳۱
 - ۵) ۸۷/۴/۳۱
- دریافت نظر داوران:
 - ۱) ۸۵/۴/۱۸
 - ۲) ۸۷/۷/۱۶
 - ۳) ۸۷/۷/۹
- ارسال برای اصلاحات:
 - ۱) ۸۷/۹/۴
 - ۲) ۸۷/۱۱/۲
- دریافت اصلاحات:
 - ۱) ۸۷/۹/۱۸
 - ۲) ۸۷/۴/۲۲
- ارسال به داور نهایی:
 - ۱) ۸۷/۱۰/۱
 - ۲) ۸۷/۴/۲۳
- دریافت نظر داور نهایی:
 - ۱) ۸۷/۱۰/۲۲
 - ۲) ۸۷/۵/۳۱
- پذیرش مقاله: ۸۸/۸/۱۲

Scientific-Research
Journal of
Shahed University
Fifteenth Year
No. 33
2009

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال پانزدهم - دوره جدید
شماره ۳۳
اسفند ۱۳۸۷

مطالب درسی انجام می‌شود ریشه در مارتن و سالجو دارد. آن‌ها نحوه برخورد دانشجویان با مطالب مورد مطالعه را بررسی نموده و اصطلاح رویکردهای مطالعه (studying approaches) (approaches to studying) را ابداع کردند.

مطالعه آن‌ها که آغازگر بسیاری از پژوهش‌های بعدی بود، با روش‌های پرسشنامه‌ای رایج درباره مطالعه و یادگیری تفاوت داشت و به صورت پرسش و پاسخ‌های عمیق با تعداد نسبتاً محدودی از دانشجویان انجام می‌شد که خود این روش را پدیدارنگاری (phenomenography) نامیدند. مارتن و سالجو نتیجه پژوهش خود را در یک مقاله تأثیرگذار منتشر کردند [۶] و در آن یک تمایز بنیادی در نحوه برخورد دو دسته از دانشجویان با تکالیف آموزشی را تشریح کردند. گروهی از دانشجویان از روشی استفاده می‌کردند که مبتنی بر درک و فهم (understanding) مطالب بود. این دانشجویان برای مقاله یک ساختار معنایی قایل بودند و دنبال مقاصد زیربنایی، استلزامات متن و معنای نهفته در مطالب بودند. گفته شد که این دانشجویان دارای رویکرد عمقی (deep approaches) هستند. در مقابل گروهی دیگر از دانشجویان روشی برمی‌گزینند که مبتنی بر بازپدیدآوری است. این دانشجویان متن مورد مطالعه را به‌عنوان واحدهای جدا از هم اطلاعات در نظر می‌گیرند که برای پاسخ دادن به سؤالات احتمالی باید به‌خاطر سپرده شوند. این نحوه روبرو شدن با تکالیف، رویکرد سطحی (surface approach) نامیده شد. همزمان در استرالیا و انگلستان هم پژوهشگرانی دیگر در مطالعات خود در این باره به رویکردهای مشابهی رسیدند. این محققان، به‌علاوه رویکرد دیگری به‌نام پیشرفتی (achieving) یا راهبردی (strategic) را معرفی کردند که مشخصه آن به‌کار بردن حداکثر تلاش به روشی سازمان‌یافته برای کسب بالاترین نمرات بود. نگاهی به پیشینه موضوع رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که رویکردهای سطحی و عمقی بیش از رویکرد استراتژیک مورد بررسی قرار گرفته است. انتویستل (Entwistle) و تیت (Tait) [۷] ویژگی‌های رویکردهای سطحی و عمقی را بر اساس نتایج پژوهش‌های خود به صورت زیر خلاصه کرده‌اند. ویژگی‌های رویکرد

یادآوری بعدی آموخته‌ها نیست، بلکه شامل فهم اصول و مفاهیم بنیادی است که فرد می‌تواند آن‌ها را هم در موقعیت‌های آشنا و هم موقعیت‌های ناآشنا در زندگی واقعی خود به‌کار ببندد. مارتن (Marton) و رامسدن (Ramsden) [۱] اعتقاد دارند که "یادگیری باید به‌منزله یک تغییر کیفی در نحوه نگاه کردن، تجربه کردن، و فهم و کاربرد امور در دنیای واقعی در نظر گرفته شود، یادگیری صرفاً تغییر کمی در میزان دانشی که فرد به‌دست می‌آورد، نیست". درباره استنباط‌های دانشجویان از مفهوم یادگیری پژوهشگرانی مانند سالجو (Saljo) [۲]، فان راسوم (Van Rossum) [۳]، و بیسی و همکاران (Beaty et al.) [۴] پژوهش‌هایی انجام داده‌اند. ویلیس (Willis) [۵] نیز با مرور این پژوهش‌ها و مطالعه درباره استنباط‌های مختلف از معنای آموزش و یادگیری، برداشت‌های دانشجویان از مفهوم یادگیری را در شش مورد خلاصه کرده است: یادگیری به‌منزله افزودن بر مقدار دانش اکتسابی؛ یادگیری به‌منزله حفظ کردن و بازتولید اطلاعات به‌خاطر سپرده شده؛ یادگیری به‌معنای به‌کار بردن اطلاعات به‌خاطر سپرده شده؛ یادگیری به‌معنای فهمیدن مطالب مورد مطالعه؛ یادگیری به‌معنای فرایند تفسیر و مذاقه در اطلاعات برای فهمیدن آن‌ها؛ و بالاخره یادگیری به‌منزله فرایندی که باعث تغییر فرد می‌شود.

این شش برداشت از مفهوم یادگیری را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. سه مورد اول، یادگیری را به‌عنوان فرایند به‌خاطر سپردن و بازتولید اطلاعات در نظر می‌گیرند. در مقابل سه مورد دیگر، یادگیری را به‌عنوان فرایند جستجوی معنا از مطالب مورد مطالعه، و یکپارچه‌سازی و مرتبط ساختن آموخته‌های جدید با آموخته‌های قبلی و تجربه‌های فردی در زندگی واقعی در نظر می‌گیرند. به‌بیان دیگر گروهی از دانشجویان، یادگیری را اکتساب و بازپدیدآوری (reproduction) اطلاعات می‌دانند و گروه دیگر معتقدند که یادگیری فرایند تغییر شکل دادن (transformation) اطلاعات و فهم معنای آن‌ها است. دانشجویان براساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که درباره نحوه برخورد دانشجویان با

در مورد رابطه بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی انتویستل و رامسدن (Entwistle & Ramsden) [۹] همبستگی منفی را بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند. انتویستل و تیت و مک کیون (Entwistle, Tait, & McCune) [۱۰] دریافتند که رویکردهای عمقی با احتمال بیش تری با پیشرفت تحصیلی بالا در سال‌های آخر یک دوره تحصیلی همبسته هستند. نیوستید (Newstead) [۱۱] در مطالعه‌ای درباره پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته روانشناسی در مراحل مختلف دوره تحصیلی‌شان، گزارش کرد که عملکرد تحصیلی به‌طور معناداری با رویکرد عمقی همبسته است. علاوه بر آن، سادلر - اسمیت (Sadler-smith) [۱۲] همبستگی مثبت و معناداری را بین عملکرد تحصیلی و رویکرد عمقی در نمونه‌ای از دانشجویان کارشناسی رشته بازرگانی پیدا نمود. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که رابطه متوسطی بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی وجود دارد. در مجموع، تحقیقات گذشته در بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی این استدلال را که انتظار می‌رود پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی با رویکرد عمقی و رابطه منفی با رویکرد سطحی داشته باشد، توجیه می‌کند با این وجود مطالعات نشان دادند که ممکن است تفاوت‌هایی نیز در این رابطه‌ها وجود داشته باشد. در مطالعه‌ای که توسط مارتن و سالجو (Marton and saljo) [۶] انجام شد، آن‌ها دریافتند که دانشجویان، راهبردهای یادگیریشان را مطابق هدفشان از یادگیری تغییر می‌دهند. علاوه بر آن ثابت شده است که رابطه بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند [۱۰].

در مطالعه دایزت (Diseth Age) [۱۳] در باره رابطه رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی نشان داده شد که پیشرفت تحصیلی به‌طور منفی با رویکرد سطحی و به‌طور مثبت با رویکرد عمقی همبسته است. در مطالعه دیگری بوت و همکاران [۱۴] مشخص کردند که بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی پایین رابطه وجود دارد. در این مطالعه رابطه‌ای بین رویکرد عمقی و پیشرفت تحصیلی یافت نشد. همچنین دایزت و مارتینسن (Diseth & Martinsen) [۱۵] در پژوهشی برای ارائه یک

سطحی مطالعه عبارت است از: تمایل به بازپدیدآوری صرف محتوا؛ پذیرش ایده‌ها و اطلاعات به صورت منفعلانه؛ تمرکز صرف به الزامات سنجش؛ عدم تمرکز و مذاقه درباره هدف‌ها یا راهبردهای یادگیری؛ حفظ کردن حقایق و روش‌ها به صورت روزمره (روتین)؛ شکست در تشخیص اصول یا الگوهای راهنمایی کننده. همچنین ویژگی‌های رویکرد عمقی مطالعه عبارت است از: تمایل به درک و فهم معنای متون؛ تعامل قوی و منتقدانه با متن؛ مرتبط ساختن ایده‌های مطرح شده در متن به دانش و تجارب قبلی؛ استفاده از اصول سازمان دهنده (organizing) برای یکپارچه ساختن ایده‌ها؛ مرتبط ساختن شواهد با نتیجه‌گیری‌ها و قضاوت‌ها؛ بررسی کردن منطق بحث‌ها.

تنگ (Tang) [۸] در بیان تمایز میان دو رویکرد می‌گوید، یادگیرندگانی که رویکرد سطحی دارند برای انجام تکالیف انگیزه‌های بیرونی دارند، یعنی برای رسیدن به هدف‌های بیرونی تلاش می‌کنند و تکلیف را به‌خاطر تکلیف انجام نمی‌دهند. در این رویکرد افراد می‌خواهند از شکست پرهیز کنند اما با بکار بستن حداقل تلاش و فعالیت. راهبردهایی به خدمت گرفته می‌شود که هدف آن‌ها یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن مطالبی است که از دید خواننده مهم تشخیص داده شده است. این دانشجویان واقعیت‌ها را به‌صورت تکه‌های جدا از هم به‌خاطر می‌سپارند و از برقرارکردن روابط میان آن‌ها ناتوان هستند. این دانشجویان از یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن برای بازپدیدآوری مطالب و نه برای درک و فهم آن‌ها استفاده می‌کنند.

دانشجویانی که رویکرد مطالعه عمقی دارند، برای انجام تکالیف انگیزه درونی دارند که از علاقه آن‌ها نسبت به مطالب ناشی می‌شود. راهبردهای مورد استفاده آن‌ها ویژه تکلیف (task specific) است و هدف آن‌ها جستجو و فهم معنای مطالبی است که باید آموخته شود. این یادگیرندگان نه تنها بین مطالبی که می‌خوانند ارتباط برقرار می‌کنند، بلکه بین مطالب جدید و مطالبی که قبلاً یاد گرفته‌اند، و نیز بین این مطالب و تجربه‌های شخصی در زندگی روزمره‌شان هم ارتباط برقرار می‌کنند.

مطالعاتی که رویکردهای مطالعه را به عنوان یک متغیر وابسته بررسی کرده‌اند (یعنی آن دسته از مطالعاتی به تغییر رویکردها اذعان دارند)، دو دسته از عوامل موثر را در نظر گرفته‌اند: الف) عوامل مربوط به محیط یا بافت آموزشی مانند روش‌های تدریس، روش‌های سنجش، روشن بودن هدف‌ها و استانداردها، مرتبط بودن محتوا با نیازهای شغلی یادگیرندگان و... ب) ویژگی‌های فردی دانشجویان مانند علاقه‌مندی به محتوای برنامه درسی، برداشت دانشجویان از مفهوم یادگیری، مکان کنترل، مفهوم- خود تحصیلی، و پیشینه فرد در موضوع درسی. مطالعاتی که در این مورد انجام شده، مانند: بیگز [۲۰] دارت [۲۱] گو و کمبر [۲۲] نشان می‌دهد که رویکردهای مطالعه دانشجویان در حین تحصیل متأثر از متغیرهای محیط تحصیلی تغیر می‌کند. به همین دلیل انتظار می‌رود که رویکردهای مطالعه دانشجویان تازه‌وارد با دانشجویان قدیمی‌تر متفاوت باشد. طبیعی است که الزامات و تکالیف برخی محیط‌های تحصیلی دانشجویان را به استفاده از راهبردهای سطحی و برخی دیگر به استفاده از راهبردهای عمقی ترغیب می‌کند. در این پژوهش ابتدا رویکردهای مطالعه دانشجویان با استفاده از پرسشنامه‌ای که برای بار نخست اجرا می‌شود، تعیین می‌شود و مشخصات ابزار از نظر روابط بین خرده‌مقیاس‌ها و انطباق نمرات با مبانی نظری مورد بررسی قرار می‌گیرد. همچنین رابطه رویکردهای مطالعه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی، جنسیت و محیط دانشگاه مورد مطالعه قرار می‌گیرد. تأثیر محیط دانشگاه بر رویکردهای مطالعه دانشجویان از طریق مقایسه رویکردهای دانشجویان تازه وارد با دانشجویان قدیمی‌تر بررسی خواهد شد.

روش تحقیق

جامعه آماری

دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های روانشناسی و مدیریت آموزشی که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ در دانشگاه شاهد مشغول به تحصیل بودند.

مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مشخص کردند که رویکردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به‌کار می‌روند. اما برخلاف آنچه که انتظار می‌رود، از میان رویکردهای یادگیری، رویکرد عمقی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نکرد. در حالی که رویکرد سطحی، پیشرفت تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی نمود. لازم به ذکر است که در این مطالعه نمرات امتحانی به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده بود.

در مطالعه رابطه میان رویکردهای مطالعه جنسیت توسط اسمیت و میلر (Smith & Miller) [۱۶] نشان داده شد که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر در راهبرد پیشرفتی یا همان رویکرد استراتژیک بالاتر بودند. دانشجویان زن 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. سازماندهی، وظیفه‌شناسی و منظم بودن که شبیه به ویژگی‌های ذکر شده در این مطالعه هستند به وسیله مک‌کری و کوستا (Mc Care & Costa) [۱۷] به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی در نظر گرفته شده است. بر اساس نتایج پژوهش ذکر شده دانشجویان دختر رشته روانشناسی سطح راهبرد پیشرفتشان را هنگام آماده شدن برای یک امتحان چندگزینه‌ای افزایش دادند در حالی که دانشجویان پسر رشته روانشناسی سطح راهبرد پیشرفتشان را کاهش دادند. این تفاوت بین جنسیت‌ها در راهبرد پیشرفت را می‌توان با مراجعه به یافته‌های به‌دست آمده به‌وسیله مورفی (Murphy) [۱۸] و اسپت و براون (Speth & Brown) [۱۹] توضیح داد. دو پژوهش اخیر نشان دادند که به‌طور کلی دانشجویان دختر در امتحانات چندگزینه‌ای با دشواری بیش‌تری مواجه بودند. دانشجویان زن راحتی و اطمینان خاطر کم‌تری در امتحانات چندگزینه‌ای دارند، اما دارای برنامه‌ریزی دقیق و معین برای سازماندهی کارشان بوده و در رفتارهای مطالعه اشان، منظم‌تر و قاعده‌مندتر هستند تا مطمئن شوند که در امتحان خوب عمل می‌کنند. در مقابل، دانشجویان پسر رشته روان‌شناسی در امتحانات چندگزینه‌ای راحت‌تر و مطمئن‌تر به نظر می‌رسند.

۰/۷۶ و پایایی سؤالات رویکردهای عمقی و سطحی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ گزارش شده است. این پرسشنامه سه بخش دارد که بخش دوم آن برای تعیین رویکردهای مطالعه ساخته شده و شامل ۳۲ سؤال است. که ۱۶ سؤال آن مربوط به خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی و ۱۶ سؤال دیگر مربوط به خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی است. سؤالات این پرسشنامه بر روی مقیاس لیکرت تنظیم شده است و برای هر کدام از ۴ خرده‌مقیاس رویکرد سطحی و ۴ خرده‌مقیاس رویکرد عمقی نمره جداگانه‌ای به دست می‌دهد که از جمع این نمرات نمره هر آزمودنی برای رویکرد عمقی و سطحی به دست می‌آید.

این پرسشنامه از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شده و برای رفع ابهام‌های احتمالی بر روی تعداد ۵۰ نفر از دانشجویان در دو کلاس درس به صورت آزمایشی اجرا شد و نسخه نهایی آن در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای محاسبه شده برای کل سؤالات پرسشنامه ۰/۷۸ و برای سؤالات رویکرد عمقی و سطحی ۰/۸۶ و ۰/۸۴ بود.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های این تحقیق ابتدا نمرات مربوط به هر کدام از خرده‌مقیاس‌های دو رویکرد عمقی و سطحی و نیز نمره هر کدام از رویکردها محاسبه شد. سپس جدول همبستگی نمرات این خرده‌مقیاس‌ها تشکیل شد. از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و χ^2 برای بررسی رابطه بین متغیرها و از روش تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت نمرات دانشجویان ترم‌ها مختلف استفاده شد.

یافته‌ها

یکی از هدف‌های تحقیق حاضر این بود که معلوم شود، آیا ابزار به کار گرفته شده برای تعیین رویکردهای مطالعه و یادگیری توانسته است مطابق آنچه که در ادبیات پژوهشی این حوزه وجود دارد، رویکردهای مطالعه دانشجویان را تعیین کند یا خیر. طبیعی است انتظار داشته باشیم که خرده‌مقیاس‌های مربوط به رویکردهای عمقی مطالعه با یکدیگر همبستگی مثبت و با خرده‌مقیاس‌های رویکرد

نمونه: تعداد ۱۱۶ نفر از دانشجویان که در درس مربوط به دو نفر از اساتید (یکی از اساتید رشته روان‌شناسی و یکی از اساتید رشته مدیریت آموزشی) که در سرکلاس‌ها حاضر بوده‌اند. در این تحقیق بنا بر تمام‌شماری دانشجویان یعنی انجام مطالعه بر روی تمام دانشجویان بود. اما برای کنترل نقش استاد در رویکردهای مطالعه دو نفر از اساتید که حتی الامکان با دانشجویان ورودی‌های مختلف درس داشته باشند، انتخاب شدند. به این ترتیب سه کلاس با ورودی‌های مختلف در گروه علوم تربیتی و دو کلاس (دانشجویان ترم دوم و چهارم) در گروه روان‌شناسی انتخاب شد که به ترتیب با یکی از اساتید گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی درس داشتند. تعداد پرسشنامه‌های تکمیل شده در این پنج کلاس، مجموعاً ۱۱۶ مورد بود که پس از استخراج نتایج و کنار گذاشتن موارد ناقص، پرسشنامه‌های مربوط به ۱۰۰ دانشجو برای تحلیل انتخاب شد.

داده‌های مورد نیاز و ابزارهای تحقیق

الف) اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی. معدل تحصیلی دروس گذرانده شده دانشجویان در ترم‌های قبل به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی جمع‌آوری شد.

ب) اطلاعات فردی. این اطلاعات شامل جنسیت، رشته تحصیلی و سابقه تحصیل در دانشگاه همراه با پرسشنامه رویکردهای مطالعه از دانشجویان جمع‌آوری شد.

ج) رویکردهای مطالعه. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به رویکردهای مطالعه دانشجویان از پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (Approaches and study skills Inventory for students (ASSIST)) استفاده شد. این پرسشنامه توسط مک کینون (Mc Cune) و انتویستل [۲۳] ساخته شده و آخرین نسخه از مجموعه پرسشنامه‌هایی است که برای بررسی رویکردهای مطالعه دانشجویان ساخته شده و مورد استفاده قرار گرفته است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط انتویستل و همکاران مورد مطالعه قرار گرفته و پایایی خرده‌مقیاس‌های رویکردهای عمقی و سطحی بین ۰/۵۳ تا

دارند و تمام این همبستگی‌ها از لحاظ آماری معنادار است. داده‌های جدول فوق انطباق یافته‌ها با مبانی نظری را نشان می‌دهد. اما در این مورد فقط یک استثناء وجود دارد. انتظار می‌رود خرده‌مقیاس «مرتبط ساختن اندیشه‌ها» که از خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی است با تمامی خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی همبستگی منفی داشته باشد، در حالی که به جز در یک مورد این همبستگی منفی نیست.

سطحی مطالعه منفی داشته باشند. از سوی دیگر بین خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی با یکدیگر همبستگی مثبت دیده شود. به همین خاطر، نمرات هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شد و بعد از محاسبه نمرات، ماتریس همبستگی بین نمرات مربوط به رویکردها و خرده‌مقیاس‌ها را تشکیل داده شد. همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، مطابق انتظار تمام خرده‌مقیاس‌های عمقی با یکدیگر و هم‌چنین خرده‌مقیاس‌های سطحی نیز با یکدیگر همبستگی مثبت

جدول ۱: ماتریس همبستگی نمرات مربوط به خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رویکردهای مطالعه

رویکرد سطحی	ترس از شکست	محدودبودن به سرفصل‌ها	حفظ کردن مطالب نامرتبط	فقدان هدف	رویکرد عمقی	علاقه‌مندی به مطالب	استفاده از شواهد	مرتبط ساختن اندیشه‌ها	جستجوی معنا
۰/۲۶۱**	۰/۱۸۷	۰/۲۸۰**	۰/۱۷۶	۰/۱۴۵	۰/۷۸۶**	۰/۳۲۳**	۰/۶۳۴**	۰/۴۷۷**	۱
۰/۰۰۹	۰/۰۶۳	۰/۰۰۵	۰/۰۷۹	۰/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	جستجوی معنا
۰/۱۳۳	۰/۱۵۷	۰/۰۷۵	۰/۱۸۷	۰/۱۳۱	۰/۷۶۲**	۰/۲۸۱**	۰/۵۸۱**	۱	مرتبط ساختن اندیشه‌ها
۰/۱۸۶	۰/۱۱۸	۰/۴۵۸	۰/۰۶۳	۰/۱۹۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۵	۰/۰۰۰	۱	استفاده از شواهد
۰/۲۰۰*	۰/۰۱۲	۰/۳۰۶**	۰/۱۱۰	۰/۲۱۴*	۰/۸۶۵**	۰/۴۲۶**	۱	۱	علاقه‌مندی به مطالب
۰/۰۴۶	۰/۹۰۵	۰/۰۰۲	۰/۲۷۵	۰/۰۳۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱	۱	رویکرد عمقی
۰/۲۷۹**	۰/۱۲۰	۰/۲۰۷*	۰/۱۷۹	۰/۳۳۵**	۰/۶۶۱**	۱	۱	۱	فقدان هدف
۰/۰۰۵	۰/۲۳۳	۰/۰۳۹	۰/۰۷۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۱	۱	۱	حفظ کردن مطالب نامرتبط
۰/۱۹۶	۰/۰۴۲	۰/۲۸۱**	۰/۰۸۹	۰/۱۸۴	۱	۱	۱	۱	محدودبودن به سرفصل‌ها
۰/۰۵۱	۰/۶۸۱	۰/۰۰۴	۰/۳۷۹	۰/۰۶۷	۱	۱	۱	۱	ترس از شکست
۰/۷۹۷**	۰/۴۱۲**	۰/۵۱۲**	۰/۴۶۱**	۱	۱	۱	۱	۱	رویکرد سطحی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۷۴۶**	۰/۵۹۴**	۰/۲۴۷*	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۳	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۶۷۷**	۰/۲۸۱**	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۵	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۷۷۹**	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۰/۰۰۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	

p<0.01 **

p<0.05 *

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات خرده‌مقیاس‌های رویکردهای عمقی و سطحی

رویکرد سطحی	توس از شکست	محدودبودن به سرفصل‌ها	حفظ کردن مطالب نامرتبط	فقدان هدف	رویکرد عمقی	علاقه‌مندی به مطالب	استفاده از شواهد	مرتبط ساختن اندیشه‌ها	جستجوی معنا	میانگین	انحراف استاندارد
۲/۸۲۱	۳/۱۷۳	۲/۷۶۳	۰۲/۸۸۳	۲/۴۶۸	۳/۹۳۹	۴/۰۴۴	۳/۹۳۰	۳/۶۳۵	۴/۱۵		
۰/۶۹۴	۱/۰۴۹	۰/۸۹۹	۰/۷۸۱	۰/۹۶۲	۰/۵۲۳	۰/۶۷۹	۰/۷۱۳	۰/۶۸۱	۰/۶۴۹		

جدول ۳: همبستگی بین نمرات خرده‌مقیاس‌های رویکردهای عمقی و سطحی با معدل تحصیلی دانشجویان

رویکرد سطحی	توس از شکست	محدودبودن به سرفصل‌ها	حفظ کردن مطالب نامرتبط	فقدان هدف	رویکرد عمقی	علاقه‌مندی به مطالب	استفاده از شواهد	مرتبط ساختن اندیشه‌ها	جستجوی معنا	معدل نمرات	دروس گذرانده
-۰/۲۷۹**	-۰/۱۰۸	-۰/۳۲۶**	-۰/۱۹۴	-۰/۲۲۵*	۰/۲۴۲*	۰/۱۴۸	۰/۲۵۰*	۰/۱۲۹	۰/۲۱۷*		
۰/۰۰۵	۰/۲۸۴	۱/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۲۵	۰/۰۱۵	۰/۱۴۲	۰/۰۱۲	۰/۲۰۱	۰/۰۳۰		
										$p < ۰/۰۱$ **	$p < ۰/۰۵$ *

برای بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی و رویکردهای مطالعه دانشجویان، ضریب همبستگی پیرسون را بین معدل واحدهای گذرانده دانشجویان و نمره‌های رویکردهای سطحی و عمقی و خرده‌مقیاس‌های مربوط به هر کدام محاسبه شده‌است ضرایب محاسبه شده در جدول ۳ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۳ دیده می‌شود بین پیشرفت تحصیلی و نمرات رویکرد عمقی مطالعه همبستگی مثبت و معنادار و بین پیشرفت تحصیلی و نمرات رویکرد سطحی مطالعه همبستگی منفی و معنادار وجود دارد نگاهی به رابطه بین خرده‌مقیاس‌ها و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که معناداری همبستگی بین رویکرد عمقی و پیشرفت تحصیلی ناشی از وجود همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های جستجوی معنادار بین خرده‌مقیاس‌های نداشتن هدف در مطالعه و محدود کردن مطالعه به سرفصل‌های تعیین شده و پیشرفت تحصیلی است.

با این وجود همبستگی‌های مثبت مشاهده هیچکدام از نظر آماری معنادار نیستند، در حالی که همبستگی این خرده‌مقیاس با خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی از نظر آماری معنادار است. این نکته نشان می‌دهد که سؤالات آن بیش‌تر با رویکرد عمقی مرتبط هستند. در ادامه اطلاعات مربوط به مقدار عددی نمرات رویکرد عمقی و سطحی و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها آمده است.

همان‌طور که در جدول ۲ دیده می‌شود نمرات پاسخ‌دهندگان در تمامی خرده‌مقیاس‌های رویکرد عمقی بالاتر از خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی است. به‌گونه‌ای که میانگین نمرات رویکرد عمقی که متوسط تمام نمرات سؤال‌های مربوطه (۱۶ سؤال) است خیلی بالاتر از میانگین نمرات سؤال‌های رویکرد سطحی است (۳/۹۳۹) در مقابل (۲/۸۲۱). یافته حاضر نشان می‌دهد که دانشجویان شرکت کننده در تحقیق حاضر به زعم خویش در هنگام مطالعه از راهبردهای عمقی بیش‌تر استفاده می‌کنند و علاقه‌مندی آن‌ها به مطالب مورد مطالعه نیز زیاد است.

جدول ۴: جدول خلاصه نتایج تحلیل واریانس نمرات رویکرد عمقی بین دانشجویان سال‌های مختلف

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجات آزادی	F	سطح معنا داری
بین گروهی	۴/۸۸۱	۰/۹۴۰	۲		
درون گروهی	۲۵/۲۴۰	۰/۲۶۰	۹۷	۳/۱۶۱	۰/۰۳۱
جمع	۲۷/۱۲۱		۹۹		

جدول ۵: جدول خلاصه نتایج آزمون توکی برای مقایسه زوجی گروه‌ها

میانگین گروه‌ها	مقایسه زوجی گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری	N
میانگین ترم دوم ۴/۲۰۵۴	دانشجویان ترم دوم و چهارم	۰/۳۳۷۵*	۰/۱۳۵	۰/۰۳۸	۲۱
میانگین ترم چهارم ۳/۸۶۷۹	دانشجویان ترم دوم و ششم	۰/۳۳۵۷*	۰/۱۴۱	۰/۰۵۰	۴۴
میانگین ترم ششم ۳/۸۶۹۶	دانشجویان چهارم و ششم	-۰/۰۰۱۷	۰/۱۱۶	۱/۰۰	۳۵

پایین بیش‌تر از دانشجویان ترم‌های بالا از رویکردهای عمقی مطالعه استفاده می‌کنند.

برای بررسی رابطه بین جنسیت و رویکردهای مطالعه از آزمون مجذور کای استفاده شده است. بدین منظور ابتدا دانشجویان را براساس یک نقطه برش در نمره رویکرد عمقی‌اشان به دودسته افراد دارای رویکردهای عمقی و سطحی تقسیم کرده‌ایم. پس از تقسیم دانشجویان به دو دسته عمقی و سطحی در بین دانشجویان دختر و پسر، جدول توافقی مربوط به این دو متغیر را تشکیل داده و آزمون مجذور کای را اجرا کرده‌ایم. جدول مربوطه در ادامه آمده است.

نگاهی به جدول ۶ نشان می‌دهد که رابطه آماری معناداری بین رویکردهای مطالعه و جنسیت وجود ندارد، بدین معنا که نمی‌توان دانشجویان دختر را عمقی‌تر از دانشجویان پسر دانست و بالعکس. از مجموع ۱۰۰ نفر دانشجو ۷۷ نفر آن‌ها دختر و ۲۳ نفر پسر هستند که ۳۷ نفر از دختران (حدود ۴۸ درصد) رویکرد عمقی دارند و بقیه دارای رویکرد سطحی هستند. در بین پسران نیز ۱۰ نفر (حدود ۴۳ درصد) رویکرد عمقی دارند و بقیه دارای رویکرد سطحی هستند.

برای بررسی این نکته که دانشجویان ترم‌های پایین بیش‌تر از راهبردهای عمقی مطالعه استفاده می‌کنند یا دانشجویان ترم‌های بالا از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شده است. بدین منظور میانگین نمرات عمقی برای دانشجویان ترم‌های دوم، چهارم، و ششم به بیان دیگر برای دانشجویان سالی اول، دوم، و سوم محاسبه شده و یا استفاده از تحلیل واریانس تفاوت نمرات بررسی شده است. نتیجه تحلیل واریانس در جدول ۴ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود، تفاوت نمرات رویکرد عمقی سه گروه از دانشجویان از لحاظ آماری معنادار است. برای این که مشخص شود، تفاوت مشاهده شده ناشی از وجود تفاوت بین کدام گروه‌ها است از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است. نتیجه آزمون توکی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد عمقی دانشجویان ترم دوم با چهارم و ششم تفاوت آماری معنادار وجود دارد. یعنی نمرات رویکرد عمقی دانشجویان ترم دوم از دانشجویان ترم‌های چهارم و ششم بیش‌تر است. معنای یافته حاضر این است که دانشجویان ترم‌های

جدول ۶: جدول خلاصه نتیجه آزمون مجذور کای برای بررسی رابطه جنسیت و رویکردهای مطالعه

جمع	رویکرد مطالعه		جنسیت
	سطحی	عمقی	
۷۷	۴۰	۳۷	دختر
%۱۰۰	%۵۱/۹	%۴۸/۱	
۲۳	۱۳	۱۰	پسر
%۱۰۰	%۵۶/۵	%۴۳/۵	
۱۰۰	۵۳	۴۷	جمع
%۱۰۰	%۵۳	%۴۷	

مقدار عددی χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری (دودامنه)	سطح معناداری (یک دامنه)
۰/۱۴۹	۱	۰/۸۱۳	۰/۴۴۲

چنین انتظار می‌رود که اگر ابزار مورد استفاده در این پژوهش توانسته باشد رویکردهای عمقی و سطحی مطالعه را بر اساس پایه‌های نظری اندازه‌گیری کند، در آن صورت همبستگی مثبتی بین خرده‌مقیاس‌های یک رویکرد وجود داشته باشد. هم‌چنین همبستگی منفی بین خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل یک رویکرد با رویکرد دیگر وجود داشته باشد. نتایج پژوهش حاضر نیز مطابق همین پیشبینی‌ها است و با یافته‌های داف [۲۴] و انتویستل و مک کیون [۲۳] همخوانی دارد. نمرات کسب شده توسط دانشجویان که نمرات رویکرد عمقی آن‌ها را بالاتر از نمرات رویکرد سطحی نشان می‌دهد، با یافته‌های بوت و همکاران [۱۴] همخوانی ندارد. مدلی که رامسدن [۱۴] ارائه می‌کند توجیه‌کننده این ناهمخوانی است. براساس این مدل عواملی مانند تجارب آموزشی قبلی دانشجویان، جهت‌گیری مطالعه آن‌ها، ویژگی‌های بافت یا محیط آموزشی (شامل برنامه درسی، روش‌های تدریس، و روش‌های سنجش) منجر به شکل‌گیری ادراکات دانشجویان از الزامات تکالیف تحصیلی می‌شود. این ادراکات باعث شکل‌گیری رویکردهای مطالعه دانشجویان شده و رویکرد مطالعه هم به‌نوبه خود بر بازده‌های آموزشی (مانند پیشرفت تحصیلی) تأثیر می‌گذارد.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای پیشرفت و طول مدت تحصیل در دانشگاه از یک سو و متغیر پیشرفت تحصیلی از سوی دیگر رابطه آماری معناداری وجود دارد، اما بین جنسیت دانشجویان و رویکردهای مطالعه آن‌ها رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نگاهی به نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین اطلاعات کمی کسب شده از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه و مبانی نظری مورد استناد برای ساختن پرسشنامه رویکردهای یادگیری توافق بالایی دیده می‌شود. بیگز (Biggs) [۲۰] رویکرد مطالعه را شامل تعدادی راهبرد مطالعه به‌علاوه انگیزه‌های مرتبط با مطالعه می‌داند.

براساس نظر بیگز می‌توان نتیجه به‌دست آمده را به‌این صورت تبیین کرد که دانشجویان به زعم خویش هنگام مطالعه از راهبردهای عمقی مانند جستجوی درک و فهم، داوری نقادانه و ... بیش‌تر استفاده می‌کنند و کم‌تر از راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار و مطالعه بدون هدف بهره می‌گیرند. انگیزه آن‌ها از مطالعه هم بیش‌تر ناشی از علاقمندی به مطالب مورد مطالعه است تا ترس شکست تحصیلی.

انتویستل و تیت [۲۵] نشان داد که دانشجویان سال اول دانشگاه در مقایسه با دانشجویان سال‌های بالاتر رویکرد عمقی مطالعه را بیش‌تر به‌کار می‌گیرند. این یافته در مطالعات بعدی هم تکرار شده است. گو و کمبر و کوپر [۲۶] تغییر رویکردهای مطالعه در طول سال‌های تحصیلی در دانشگاه‌های هنگ کنگ را مطالعه کردند. نتیجه این پژوهش نشان داد که دانشجویان سال اول در مقایسه با دانشجویان سال دوم بیش‌تر از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. زیگرس [۲۷] رویکردهای مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم را در طول سه سال در دانشگاه با انجام یک پژوهش طولی بررسی کرد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اولاً بیش‌ترین تغییر در رویکردهای مطالعه دانشجویان در ۹ ماه نخست ورود به دانشگاه رخ می‌دهد؛ ثانیاً نمرات رویکرد سطحی از زمان ورود به دانشگاه به تدریج افزایش پیدا می‌کند. حداکثر این میزان افزایش در سال اول رخ می‌دهد و پس از آن نمرات رویکرد سطحی به تدریج کاهش پیدا می‌کند اما به سطح اولیه (نمرات زمان ورود به دانشگاه) بر نمی‌گردد.

یافته حاضر را می‌توان به این صورت تبیین کرد که دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه براساس تصویری که از آموزش و یادگیری در دانشگاه دارند، دانشگاه را محل جستجوگری علمی و دست یافتن به درک و فهم بالا از مطالب علمی می‌دانند. اما به تدریج متوجه می‌شوند که کسب نمرات بالا از سوی محیط آموزشی تشویق می‌شود و نمره به‌عنوان مهم‌ترین شاخص موفقیت تحصیلی در ارتقاء آن‌ها دارد و استفاده از راهبردهای سطحی مطالعه مانند حفظ کردن اطلاعات نقش مهمی در ادامه تحصیل آن‌ها در مقاطع بالاتر دارد. به همین دلیل به تدریج به استفاده از رویکردهایی که از سوی محیط آموزشی تشویق می‌شود، رو می‌آورند. این یافته را بر اساس مدل رامسدن نیز می‌توان تبیین کرد.

مطالعات انجام شده مانند مورفی [۱۸]؛ اسپت و براون [۱۹] در باره رابطه جنسیت و رویکردهای مطالعه رفتارهای متفاوت مطالعه در بین دانشجویان دختر و پسر را گزارش کرده‌اند. اما نتیجه پژوهش‌های قبلی در باره رابطه این متغیرها هماهنگ نیست، به عنوان مثال یافته‌های

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد دانشجویانی که در مطالعه خود از راهبردهای عمقی استفاده می‌کنند و به مطالب مورد مطالعه علاقه دارند، در مقایسه با دانشجویانی که از رویکردهای سطحی مطالعه استفاده می‌کنند و مطالعه آن‌ها به خاطر ترس از شکست تحصیلی است، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. در بررسی آماری رابطه بین این متغیرها مشخص شد که پیشرفت تحصیلی بالا همبستگی مثبت و معناداری با رویکرد عمقی و همبستگی منفی معنادار با رویکرد سطحی دارد. این یافته با نتایجی که انتویستل و رامسدن [۹]، انتویستل و تیت و مک کیون [۱۰]، نیوستید [۱۱]، سادلر-اسمیت [۱۲]، و دایزرت [۱۳] در زمینه ارتباط رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی به‌دست آورده‌اند، همخوانی دارد. گرچه در مجموع پژوهش‌های انجام‌شده پیشرفت تحصیلی بالا را با رویکرد عمقی و پیشرفت تحصیلی پایین یا ضعف تحصیلی را با رویکرد سطحی مرتبط ساخته‌اند، اما این روابط را نمی‌توان به‌عنوان یک قاعده مسلم پذیرفت. زیرا اولاً برخی پژوهش‌ها مانند دایزرت و مارتینسن [۱۵] چنین رابطه‌ای را تأیید نمی‌کنند. ثانیاً، چنان که برخی از متخصصان مانند انتویستل و رامسدن [۹] خاطر نشان می‌سازند، رابطه بین رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند. بنابراین با وجود یافته‌های اخیر این سؤال باید پاسخ داده شود که «آیا الزامات محیط تحصیلی مانند ویژگی‌های سنجش باعث می‌شود که دانشجویان دارای پیشرفت بالای تحصیلی نیز از رویکرد سطحی مطالعه استفاده کنند؟»

نتایج پژوهش حاضر درباره رابطه بین نمرات رویکردهای عمقی و سطحی دانشجویان و مدت تحصیل آن‌ها در دانشگاه نشان می‌دهد که دانشجویان تازه‌وارد در مقایسه با دانشجویان قدیمی‌تر استفاده از راهبردهای عمقی مطالعه را بیش‌تر گزارش کرده‌اند. به همین دلیل تفاوت معناداری بین نمرات رویکرد عمقی دانشجویان سال اول با دانشجویان سال‌های بالاتر دیده می‌شود. پژوهش‌های انجام شده در باره تغییر رویکردهای مطالعه در طول تحصیل در دانشگاه با یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر سطحی‌تر شدن تدریجی رویکردهای مطالعه همخوانی دارد. مطالعات

کردن طوطی وار رو می آورند و زمانی که انگیزه آن‌ها از خواندن، فهمیدن معنای زیر بنایی مطالب است از راهبردهای مرتبط با رویکرد عمقی استفاده می‌کنند. بنابراین، معلمین نباید به استفاده ابزاری از نمرات امتحان پرداخته و برای برانگیختن دانشجویان برای مطالعه آن‌ها را از امتحان بترسانند و در مقابل باید بر درک و فهم مطالب تکیه کنند. به علاوه امتحانات معلمین نباید برانگیزاننده دانشجویان برای استفاده از راهبردهای سطحی باشد. اگر سؤال‌های امتحانی بیش‌تر مربوط به طبقات پایین‌تر حیطه شناختی باشد، در این صورت حفظ کردن مطالب تدبیری مهم برای موفقیت خواهد بود، اما اگر این سؤالها از طبقات بالاتر حیطه شناختی طرح شود، در این صورت دانشجویان ناگزیر به استفاده از راهبردهای عمقی مطالعه خواهند بود. استفاده از آزمون‌های عملکردی و روشهای مختلف سنجش اصیل، به خودی خود برانگیزنده مطالعه عمقی است.

پژوهش حاضر مبنی بر عدم تفاوت در رویکردهای مطالعه دانشجویان پسر و دختر با نتایج برخی پژوهش‌های قبلی مانند داف [۲۴] ویلسون، اسمارت و واتسون [۲۸] رز، هال و بولن [۲۹] همخوانی دارد و با نتایج دسته دیگری از پژوهش‌ها مانند کربر [۳۰] اسمیت و میلر [۱۶]؛ واتکینس و هتی [۳۱]؛ مورفی (۱۸) [۳۲] و جویس [۳۲] و اسپت و براون [۱۹] هماهنگی ندارد. ناهماهنگی در نتایج این پژوهش‌ها را میتوان بیش‌تر به شرایط مطالعه و نیز روش‌های پژوهش نسبت داد. زمانی که خواسته‌های محیط تحصیلی از دو جنس متفاوت باشد، یا تفکرات قالبی در باره نقش‌های جنسیتی بارز باشد، می‌توان انتظار داشت که رویکرد مطالعه دختران و پسران هم تفاوت داشته باشد. همان‌گونه که گفته شد، رویکردهای مطالعه متأثر از انگیزه‌های دانشجویان برای مطالعه است. دانشجویان زمانی که به خاطر ترس از شکست درس می‌خوانند، بیش‌تر به استفاده از راهبردهای مرتبط با رویکرد سطحی مانند حفظ

منابع

1. Marton, F. & Ramsden, P. (1988) What does it take to improve learning? In: Ramsden, P. (Ed.), *Improving Learning, New Perspectives* (London, Kagan Page).
2. Saljo, R. (1978). Learning about Learning- aims, processes and outcomes, in: *Proceeding of the 4th International Conference of Higher Education*, Lancaster University.
3. Van Rossum, E.J. (1985). Students' learning conceptions and their interpretations of significant education concepts, *Higher Education*, 14, pp: 617-641.
4. Beaty, E., Dall Alba, G. and Marton, F. (1990). Conceptions of academic learning, *Occasional Paper*, Melbourne ERADU, Royal Melbourne Institute of Technology.
5. Willis, D. (1993). Learning and assessment: exposing the inconsistencies of theory and practice, *Oxford Review of Education*, pp:383-402.
6. Marton, F., and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
7. Entwistle, N., Tait, H. (1993). Approaches to Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implication for student Rating. Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
8. Thang, S.M. (2004). Student Approaches to Studying: identifying the Malaysian constructs and comparing them with those in other contexts, *Journal of Further and Higher Education*, vol.28, no.4, pp:359-372.
9. Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
10. 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*, 15(1), pp:33-48.
11. Newstead, S.E. (1992). A study of two "quick - and - easy" methods of assessing individual differences in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, pp:299-312.
12. Sadler-smith, E. (1997). "Learning style": Frame Works and instruments. *Educational psychology*, 17 (1&2), pp:51-63.
13. Diseth, A. (2003). Personality and Approaches to Learning as predictors of Academic Achievement. *European Journal of personality*, 17, pp:143-155.
14. Booth, P., Luckett, P., Mladenovic, R. (1999). The quality of accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance, *Accounting Education*, 8(4), pp:277-300.
15. Diseth, A., & Martinsen, O. (2003). Approaches to Learning, Cognitive style, and Motives as predictors of Academic Achievement. *Educational psychology*, vol.23, N.2, PP:196-207.
16. Smith, S.N., & Miller, R.J. (2005). Learning Approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational psychology*, vol.25, No.1, pp:43-53.

17. Mc Care, R.R., & Costa, P.T. Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52, pp:81-90.
18. Murphy, R.J.L. (1982). Sex differences in objective test performance. *British Journal of Educational psychology*, 52, PP:213-219.
19. Speth, C., & Brown, R. (1990). Effects of College Students' Learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive psychology*, 4, PP:189-202.
20. Biggs, J. (1993). What inventories of students' learning processes really measure? A Theoretical view and clarification. *British Journal of Education Psychology*, 63, pp : 3-19.
21. Dart, B. (1994). A goal-mediational model of Personal and Environmental influences on tertiary students' strategy use. *Higher Education*, 28, pp : 453-470.
22. Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
23. Entwistle, N., and McCune, V. (2000). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, vol.16, No4, pp:325-346.
24. Duff, A. (2004). The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education, *Active Learning in Higher Education*, vol5(1), pp:56-72.
25. Entwistle, J., and Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
26. Gow, L., Kember, D., & Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting* 19, 307-322.
27. Zeegers, P. (1999). Student learning in science: A longitudinal study using the Biggs' SPQ. Paper presented at HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999.
28. 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.
29. Rose, R. J., Hall, C. W., Bolen, L. M., & Webster, R. E. (1996). Locus of control and college students' approaches to learning. *Psychological Review*, vol.7, No.2.
30. 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*, Vol. 22, No.1, 57-75.
31. Watkins, D., and Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian students, *Human Learning*, 4, 127-141.
32. Hassall, T., & Joyce, J. (1998) Floating on the surface or in the deep end? *Management Accounting*, 76, 46-50.