

بررسی نقش رویکردهای یادگیری در رابطه بین سبک دلبستگی به
والدین و پیشرفت تحصیلی

The Relationship between Epistemological Beliefs, Achievement Emotions, and Self
Efficacy with Students' Deep and Surface Learning Approaches

پرویز شریفی در آمدی^۱، یوسف اعظمی^{۲*}، باقر حسنونند^۳، محمدجلالوند^۴ و معصومه بابامحمدی^۵

پن‌پیش مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۹

چکیده

هدف: هدف از اجرای این پژوهش بررسی نقش رویکردهای یادگیری در رابطه بین سبک دلبستگی به والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهرستان ری بود که به این منظور تعداد ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه‌های دلبستگی والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷)، رویکردها و مهارت‌های مطالعه انتویستل و تیت (۱۹۹۷) و معدل دانش‌آموزان دبیرستانی به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، همچنین انجام تحلیل مسیر و مدل‌سازی با نرم‌افزار Amos نسخه ۲۱، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج حاکی از برازش خوب مدل بود. یافته‌ها نشان داد که رویکردهای عمیق و راهبردی می‌تواند به طرز معناداری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید، رویکرد راهبردی توانست نقش میانجی‌گری کامل را در رابطه بین سبک دلبستگی و پیشرفت تحصیلی ایفا کند، اما رویکرد یادگیری سطحی نتوانست پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی و نقش معناداری را در مدل پژوهش داشته باشد.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، معلمان و طراحان نظام آموزشی می‌بایست سیستم آموزشی را طوری ترتیب دهند که به جای ادراک سطحی دانش‌آموزان بر درک عمیقی مطالب درسی تأکید داشته باشند. به عبارت دیگر، آموزش و استفاده از رویکردهای عمیق و راهبردی یادگیری توسط معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

کلید واژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، رویکردهای یادگیری، دانش‌آموزان، سبک دلبستگی.

۱. استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی عمومی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی

۴. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه شیراز

۵. کارشناس مطالعات علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

امروزه همزمان با ترقی جوامع بشری، توجه به رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیش از پیش مد نظر کلیه دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت می‌باشد. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جهات گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است، شاید یکی از دلایل این امر نقشی است که این متغیر در سایر ابعاد زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد. البته جای تعجب نیست، زیرا در حوزه تعلیم و تربیت، دانش‌آموزان به‌عنوان سرمایه‌ها و نیروهای کارآمد یک کشور تلقی می‌شوند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است و ارتباط آن با متغیرهای دیگر مانند خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف (دیسث^۱، ۲۰۱۱)، سبک‌های هویت (کاپلان و فلام^۲، ۲۰۱۰)، طلاق و رویکردهای یادگیری^۳ (انتونی، دیپرنا و اماتو^۴، ۲۰۱۴) مورد بررسی قرار گرفته است.

آگاهی از تأثیر مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سایر حوزه‌های زندگی، متخصصان را بر آن داشته، در زمینه بررسی متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تلاش‌هایی صورت دهند. یکی از مهم‌ترین روابط، روابط صمیمانه‌ای است که دانش‌آموزان در مراحل گوناگون رشد با والدین خود برقرار می‌کنند. در کنار مدرسه و عوامل گوناگون تحصیلی، روابط نزدیک و صمیمی دانش‌آموزان نه تنها در سال‌های نخست بلکه در سال‌های بعدی زندگی می‌تواند نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند. در واقع نخستین پیوندهای نزدیک کودک با مادر و سایر اعضای خانواده‌اش می‌تواند ابعاد تحصیلی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد. مفهوم دلبستگی به‌منظور تبیین روابطی به کار می‌رود که متضمن نوعی حس امنیت و تعلق خاطر است (گودوین^۵، ۲۰۰۳). با وجود اینکه حجم عظیمی از پژوهش‌های روانشناسی به این مفهوم مرتبط است، اما تحقیقات کنونی نیز در حال بررسی ارتباط این متغیر با متغیرهای دیگر مانند رویکرد یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌باشد. تئوری دلبستگی بالبی یکی از تئوری‌های مطرح در حوزه روابط اولیه کودک و مراقب است که به بررسی و تبیین نخستین تظاهرات عاطفی کودک با مراقبش می‌پردازد. تأثیر تجارب نخستین زندگی آنقدر وسیع است که سایر دلبستگی‌ها مانند دلبستگی به همسر و دوستان را در سراسر عمر تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر تجارب اولیه کودک با مراقبان اصلی‌اش منجر به پیامدهایی می‌شود که تا پایان عمر پابرجا هستند (گودوین، ۲۰۰۳). گستره این ابعاد از مشکلات هیجانی گرفته، تا مشکلات تحصیلی در نوسان است. برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که سبک دلبستگی می‌تواند، تأثیرات پابرجایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

1. Diseth
2. Kaplan & Flum
3. Learning approaches
4. Anthony, DiPerna & Amato
5. Goodwin

به عبارت دیگر سطوح پایین دلبستگی با مراقبین مخصوصاً والدین در نخستین سال‌های زندگی منجر به پیشرفت ضعیف تحصیلی در حین دوران تحصیل می‌گردد (دی‌اریسو و بورک^۱، ۲۰۱۱). در واقع بسیاری از نظریه‌پردازان دلبستگی بر این اعتقادند، که نوع دلبستگی کودکان به مراقبین‌شان مخصوصاً والدین‌شان ارتباط عمیقی با کیفیت تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان در مدارس دارد (کوان، کوان و مهتا^۲، ۲۰۰۹). همین‌طور در برخی پژوهش‌ها به‌طور ویژه، به بررسی ارتباط بین سبک‌های دلبستگی و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال گور و راجرز^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی نقش سبک‌های دلبستگی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد سبک دلبستگی ایمن با پیشرفت تحصیلی بهتر و سبک دلبستگی نایمن با مشکلات تحصیلی در ارتباط است. از سوی دیگر نتایج پژوهش جانگ، کیم، اسچالرت و کیم^۴ (۲۰۱۰) حاکی از آن است که ادراک دانش‌آموزان از والدین‌شان به‌عنوان والدینی حمایت‌گر یا کنترل‌کننده و در مجموع نوع ارتباط عاطفی‌اشان با والدین‌شان در موفقیت تحصیلی آنان سهیم است. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که ارتباط خود با والدین‌شان را منطقی و حمایت‌گر توصیف می‌کردند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که والدین‌شان را کنترل‌کننده ارزیابی می‌کردند، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری داشتند. علاوه بر سبک دلبستگی کودکان، سبک فرزندپروری والدین نیز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین خلاقیت آن‌ها دخیل است. واحدی، لطفی‌نیا و یوسفی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی ارتباط سبک‌های فرزندپروری و خلاقیت در دانش‌آموزان پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد بین سبک فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه با خلاقیت رابطه‌ای وجود ندارد، برعکس بین سبک فرزندپروری مقتدرانه و خلاقیت مثبت معنی‌دار وجود دارد. دلبستگی کودکان در مدرسه با معلمان نیز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. برای مثال کوموداری^۵ (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی سبک دلبستگی کودکان پیش‌دبستانی و تأثیر آن در عملکرد تحصیلی و مشکلات یادگیری آنها در دوران تحصیل پرداخت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که سبک دلبستگی ایمن کودکان با معلمان‌شان، می‌تواند پیشرفت تحصیلی بهتر در آینده را پیش‌بینی کند. یکی از متغیرهای تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رویکردهای یادگیری است. نظریه‌پردازان اصطلاحات سبک یادگیری^۶ و رویکرد یادگیری را فراوان مورد استفاده قرار می‌دهند. برخی از نظریه‌پردازان معتقدند که این دو اصطلاح معنای مشابهی دارند و می‌توان آنها را به جای هم به کار برد. اما نظریه‌پردازان دیگر معتقدند که این دو اصطلاح با یکدیگر متفاوت‌اند. آنها معتقدند،

1. D'Arrioso & Burack
2. Cowan, Cowan & Mehta
3. Gore & Rogers
4. Kim, Schallert & Kim
5. Commodari
6. Learning style

سبک یادگیری به‌عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد و شامل: سبک شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی است و رویکرد یادگیری را چگونگی برخورد یادگیرندگان با مطالب است.

رویکرد یادگیری هم شامل: راهبرد و هم انگیزه است. یادگیرندگان دارای راهبرد عمقی برکسب معنی و درک مطالب تأکید می‌کنند، در مقابل یادگیرندگانی که دارای رویکرد سطحی‌اند، حفظ و یادآوری مطالب را مورد تأکید قرار می‌دهند (سیف، ۱۳۹۳). هم رویکرد عمقی و هم رویکرد سطحی مطالعه و یادگیری می‌تواند، منجر به موفقیت یادگیرندگان شود و عمدتاً به چگونگی روش‌های سنجش از یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان وابسته است. در صورتی که روش سنجش معلم بر درک و فهم موضوعات درسی از سوی یادگیرندگان تأکید کند، رویکرد عمقی یادگیری و مطالعه به پیشرفت یادگیری یادگیرندگان می‌انجامد. اما اگر روش سنجش معلم دربرگیرنده اطلاعات پراکنده درسی و بازتولید مطالب آموزش داده شده باشد، آن‌گاه رویکرد سطحی یادگیری و مطالعه موفقیت‌آمیزتر است (اگن و کاوچاک^۱، ۲۰۰۱، به نقل از سیف، ۱۳۹۳).

در پژوهش امامی‌پور و شمس اسفندآباد (۱۳۹۰) که به‌منظور بررسی عملکرد ضعیف دانشجویان در دانشجویان سال اول دانشگاه صورت گرفته است، نشان می‌دهد که عملکرد دانشجویان دارای رویکرد سطحی، در سال اول دانشگاه، از دانشجویان دارای رویکرد عمیق ضعیف‌تر است. هم‌چنین، دانشجویان دارای رویکرد مطالعه عمقی، تعهد و علاقه زیادی به یادگیری دارند، بیشتر سؤال می‌کنند، نقادانه به شواهد می‌نگرند و دید وسیع‌تری به اهداف تکلیف دارند. دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دانشجویان با روی آورد عمیق در تمیز و استفاده از محیط به منزله تسهیل‌کننده مطالعه توانایی بیشتری دارند.

آرون و اسکاگان (۱۹۹۹) رابطه ویژگی‌ها و سبک‌های یادگیری دانشجویان جدیدالورود رشته پزشکی را با استفاده از پرسشنامه رویکردها و مهارت‌ها مورد مطالعه قرار دادند. یادگیری سطحی با قبولی و کسب نمره بالاتر در امتحان ورودی رشته پزشکی در سنین پایین‌تر رابطه داشته است. اسکاگان از پژوهش خود چنین نتیجه گرفت، که نیاز به رقابت در امتحانات ورودی می‌تواند عامل مؤثری در یادگیری سطحی دانشجویان جدیدالورود باشد.

فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۶) در پژوهشی که با دانشجویان انجام دادند، نشان دادند که استفاده از امتحان‌های تشریحی آنان را به سوی رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنان را به سوی رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد.

ادبیات پژوهشی مربوط به رویکردهای یادگیری وسیع است. نتایج پژوهش بابایی و عاشوری (۱۳۹۳) نشان داد که پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای زیادی است که یکی از این متغیرها

1. Eggen & Kauchack

راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی است. در پژوهش دیگری پارسا (۱۳۸۵) به بررسی عوامل مؤثر بر برنامه‌های درسی اجرا شده و برنامه درسی آموخته شده در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اکثر دانشجویانی که از رویکردهای عمقی برای یادگیری استفاده می‌کرده‌اند، در مقایسه با دانشجویانی که از رویکردهای سطحی برای مطالعه استفاده می‌کرده‌اند، پیشرفت تحصیلی بهتر و نمرات بهتری داشته‌اند. همین‌طور کامارو - پریموزیک و فرنهام^۱ (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری و پنج عامل بزرگ پرداختند. این پژوهشگران با استفاده از نمونه ۸۵۲ نفری از دانشجویان دانشگاه، به بررسی ارتباط پنج عامل شخصیتی و رویکردهای یادگیری پرداختند. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که بین گشودگی در تجربه، وظیفه‌مداری و یادگیری عمیق رابطه مثبت وجود دارد، همچنین افرادی که عمیقاً در موضوع یادگیری درگیر می‌شوند، در یادگیری تجارب جدید و تجربه موضوعات جدید، انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند. همین‌طور شکری، کدیور، فرزاد و دانش‌پورپرور (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند و نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که بین رویکرد یادگیری عمیق و سطحی با نمرات بالای درسی به ترتیب رابطه مثبت و منفی وجود دارد.

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارتباط بین دلبستگی به والدین و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حاکی از آن است که نقش واسطه‌ای رویکردهای یادگیری چندان در پژوهش‌های این حوزه مورد بررسی قرار نگرفته است. با توجه به اهمیتی که دانش‌آموزان به‌عنوان سرمایه‌های کشور دارند، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سبک دلبستگی در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری رویکردهای یادگیری در دانش‌آموزان می‌باشد. با توجه به تحقیقات مربوط به سبک دلبستگی و رویکردهای یادگیری و تأثیر آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، سؤال پژوهشی زیر مطرح می‌شود:

آیا رویکردهای یادگیری می‌تواند به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و پیشرفت تحصیلی قرار گیرد؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده و طرح پژوهشی از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهرستان ری تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳ مشغول تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۱۵ نفر از دانش‌آموزان پسر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند.

1. Chamorro-Premuzic & Furnham

تعداد نمونه براساس میانگین ۳ پژوهش صورت گرفته در این زمینه که شامل پژوهش ترابی، شمس اسفندآباد، و کاکاوند (۱۳۸۸)؛ صمدی و احمدی (۱۳۹۴) و ارویی، افروز و طباطبایی (۱۳۸۹) بود انتخاب شد. به این صورت که از نواحی شهرستان ری، سه ناحیه به تصادف انتخاب شد. سپس از هر ناحیه یک دبیرستان و از هر دبیرستان دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت کلیه دانش آموزان هر کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند. تعداد ۱۵ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخگویی از نمونه مورد بررسی کنار گذاشته شد و در نتیجه تعداد آزمودنی‌ها به ۲۰۰ نفر رسید.

۳. ابزار پژوهش

الف) سیاهه دلبستگی والدین و همسال^۱ (IPPA): به منظور تعیین چگونگی پیوندهای عاطفی میان نوجوانان با والدین و با همسالان از سیاهه دلبستگی والدین و همسال آرمسدن و گرینبرگ^۲ (۱۹۸۷) استفاده شده است. سیاهه حاضر یک پرسشنامه خودسنجی با مقیاس لیکرت پنج بخشی است و پاسخ‌ها روی دامنه‌ای از کاملاً نادرست=۱ تا کاملاً درست=۵ طراحی شده‌اند. گویه‌های ۱۳ تا ۲۰ این سیاهه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. کمترین و بیشترین نمره این سیاهه به ترتیب ۲۰ و ۱۰۰ است. هرچقدر نمره به دست آمده از این سیاهه بالاتر باشد حاکی از کیفیت بالای دلبستگی است. در این پژوهش تنها از مقیاس فرعی دلبستگی به والدین و از دو زیرمقیاس آن شامل دلبستگی به مادر (سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰) و دلبستگی به پدر (سؤال‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹) در مجموع ۲۰ گویه استفاده شد. IPPA در تعدادی مطالعه مورد استفاده قرار گرفته و پایایی خوبی نشان داده است (آرمسدن و گرینبرگ، ۱۹۸۷؛ بویس و همکاران^۳، ۲۰۰۴). به نقل از مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱). همبستگی میان دلبستگی به پدر و دلبستگی به مادر ۰/۶۵ گزارش شده است و روایی سازه این سیاهه با استفاده از تحلیل عاملی در برخی پژوهش‌ها انجام شده و روایی خوبی گزارش شده است. همچنین در پژوهش بویس و همکاران (۲۰۰۴)، به نقل از مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱) از همبستگی نمرات آزمودنی‌ها در این مقیاس با نمرات سیاهه حمایت خویشاوندی به‌عنوان شاهدی بر روایی سازه‌ای آن یاد شده است.

در پژوهش مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱) به‌منظور تعیین روایی این سیاهه از روش تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود دو عامل را تایید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. مقدار شاخص کایرز-مایر-اولیکن^۴ برابر با ۰/۸۷ و ضریب کرویت باتلت برابر با ۲۵۴۱ (P<۰/۰۰۰۱) بود که نشان از

1. Inventory of parent and peer attachment (IPPA)
2. Armsden & Greenberg
3. Boise & et al.
4. kaiser-Mayer-Olkin (KMO)

کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. همین‌طور در پژوهش ذکر شده جهت تعیین پایایی این سیاهه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۷ برای دل‌بستگی به مادر و ضریب ۰/۸۴ برای دل‌بستگی به پدر به‌دست آمد. آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) نیز به‌منظور تعیین پایایی این سیاهه، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای دل‌بستگی به مادر ضریب ۰/۸۷ و برای دل‌بستگی به پدر ضریب ۰/۸۹ را به‌دست آورده‌اند.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این سیاهه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آن برای دل‌بستگی به مادر، دل‌بستگی به پدر و دل‌بستگی کل به‌ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به‌دست آمد. هم‌چنین به‌منظور تعیین روایی از روش همبستگی سوالات با نمره کل هر بعد استفاده گردید. نتایج همبستگی نمره هر گویه دل‌بستگی به ضرایب همبستگی روایی این ابزار را تأیید نمود. دل‌بستگی مادر با نمره کل آن ۰/۹۴، برای دل‌بستگی به پدر ۰/۹۲ و دل‌بستگی کل ۰/۸۱ به‌دست آمد که کلیه این ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. روایی سازه این سیاهه نیز به روش تحلیل عامل تأییدی توسط نرم‌افزار ایموز انجام شد که شاخص‌های نیکویی برازش (CMIN=۳/۳۹۸، NFI=۱، RMSEA=۰/۰۹۴، GFI=۱) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

ب) سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه دانشجویان^۱ (ASSIST): این سیاهه که توسط انتویستل و تیت (۱۹۹۷) ساخته شده است، آخرین سیاهه از سری سیاهه‌های رویکردهای مطالعه (مانند ASI^۲ و RASI^۳) و پالایش نسخه‌های قبلی است که معمولاً علاوه بر سه رویکرد رایج مطالعه (سطح، عمقی و راهبردی) از طریق روش تحلیل عاملی رویکردهای دیگری نیز به‌دست می‌داند. سیاهه حاضر دارای گویه‌هایی است که تنها سه رویکرد ذکر شده را می‌سنجند. این سیاهه ۵۲ سؤال دارد که تعداد ۳۲ سؤال آن به رویکردهای سطحی و عمقی مربوط است. برای سنجش هر کدام از رویکردها از ۱۶ سؤال استفاده شده است که هر ۴ سؤال به یک خرده‌مقیاس تعلق دارند. بنابراین هر رویکرد دارای ۴ خرده‌مقیاس است که راهبردها و انگیزه‌های مطالعه را می‌سنجد. سه رویکرد عمیق (شامل جستجوی معنی: گویه‌های ۴، ۱۷، ۳، ۴۳، اندیشه‌های مرتبط: ۱۱، ۲۱، ۳۳، ۴۶، استفاده از شواهد: ۹، ۲۳، ۳۶، ۴۹، علاقه به نظریه‌ها: ۱۳، ۲۶، ۳۹، ۵۲)، راهبردی (مطالعه منظم: ۱، ۱۴، ۲۷، ۴۰، مدیریت زمان: ۵، ۱۸، ۳۱، ۴۴، هشیاری در برابر تقاضاهای تکلیف: ۲، ۱۵، ۲۸، ۴۱، دستیابی: ۱۰، ۲۴، ۳۷، ۵۰، کنترل و تنظیم اثربخشی: ۷، ۲۰، ۳۴، ۴۷) و سطحی (بی‌هدفی: ۳، ۱۶، ۲۹، ۴۲، به یادسپاری نامربوط: ۶، ۱۹، ۳۲، ۴۵، برنامه درسی محدود: ۱۲، ۲۵، ۳۸، ۵۱، ترس از شکست: ۸، ۲۲، ۳۵، ۴۸) توسط این سیاهه سنجش می‌شود. آزمودنی با استفاده از مقیاسی پنج درجه‌ای به سؤالات سیاهه پاسخ می‌دهد. بر این اساس می‌توان سه رویکرد اساسی را با جمع کردن نمرات خرده

1. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)
2. Approaches to Studying Inventory (ASI)
3. Revised Approaches to Studying Inventory (RASI)

مقیاس‌های آنها محاسبه کرد. رویکرد اصلی فرد، رویکردی است که وی در آن بیشترین میانگین را به‌دست آورده است. ویژگی‌های روانسنجی این سیاهه در پژوهشی توسط دیس (۲۰۰۱) مورد مطالعه قرار گرفته است و شاخص‌های روایی و پایایی آن محاسبه شده است. پژوهش مک کیون و تیت و انتویستل (۲۰۰۰) ضمن تایید ساختار عاملی این سیاهه براساس مبانی نظری موجود ضریب آلفای کرونباخ رویکردهای عمقی و سطحی را ۰/۸۴ و ۰/۸۰ محاسبه کرده‌اند (فتح آبادی و سیف، ۱۳۸۶). همین طور محاسبه پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برای رویکردهای عمیق، سطحی و راهبردی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۵ و ۰/۷۲ به‌دست آمده است (امامی‌پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۹۰).

در پژوهش حاضر پایایی این سیاهه به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرایب به‌دست آمده برای رویکرد عمیق، سطحی، راهبردی و کل رویکردها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۷۱ و ۰/۶۷ به‌دست آمد. هم‌چنین به‌منظور تعیین روایی از روش همبستگی سؤالات با نمره کل هر بعد استفاده گردید. نتایج، همبستگی نمره هر گویه رویکرد یادگیری به ضرایب همبستگی روایی این ابزار را تأیید نمود. نتایج نشان داد که همبستگی برای رویکرد عمقی با نمره کل آن ۰/۸۳، برای رویکرد سطحی ۰/۹۵ و برای رویکرد راهبردی ۰/۵۷ محاسبه شد. روایی سازه این سیاهه نیز به روش تحلیل عامل تأییدی توسط نرم‌افزار ایموز انجام شد که شاخص‌های نیکویی برازش (CMIN=۳/۰۳۵، NFI=۱/۹۸۶، GFI=۰/۹۸۷، RMSEA=۰/۰۹۷) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

پ) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش معدل دانش‌آموزان دبیرستانی به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مد نظر قرار گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

نمونه موردنظر شامل ۲۱۵ نفر بود، که پس از افت آزمودنی‌ها، تعداد هر کدام از این سه پایه به‌صورت زیر می‌باشد، پایه اول دبیرستان ۶۵ نفر، پایه دوم دبیرستان ۶۵ نفر و پایه سوم دبیرستان ۷۰ نفر بودند.

در این پژوهش از ۵ متغیر استفاده شده است. دل‌بستگی به‌عنوان متغیر پیش‌بین، پیشرفت تحصیلی (معدل) به‌عنوان متغیر ملاک و رویکردهای یادگیری به‌عنوان متغیرهای میانجی (پیش‌بین ثانوی) وارد مدل پژوهش شدند. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و دامنه تغییرات متغیرهای پژوهش ذکر شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه تغییرات
پیشرفت تحصیلی	۱۵	۲/۴۵	۱۰/۱۷
دلبستگی	۷۷/۰۴	۱۲/۴۹	۶۱
مطالعه عمیق	۵۶/۹۶	۷/۷۸	۴۳
مطالعه راهبردی	۷۶/۷۸	۱۰/۵۴	۵۲/۱۸
مطالعه سطحی	۵۶/۸۱	۷/۴۰	۴۰/۱۰

براساس مندرجات جدول ۱، میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر ۱۵ و ۲/۴۵، میانگین و انحراف معیار دلبستگی به ترتیب ۷۷/۰۴، ۱۲/۴۹، میانگین و انحراف معیار مطالعه عمیق به ترتیب ۵۶/۹۶، ۷/۷۸، میانگین و انحراف معیار مطالعه راهبردی به ترتیب ۷۶/۷۸، ۱۰/۵۴ و میانگین و انحراف معیار مطالعه سطحی ۵۶/۸۱ و ۷/۴۰ محاسبه شده است. همچنین در جدول ۲ ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش آمده است. این ماتریس همبستگی شرایط را برای انجام مدل‌سازی و تحلیل مسیر فراهم می‌کند.

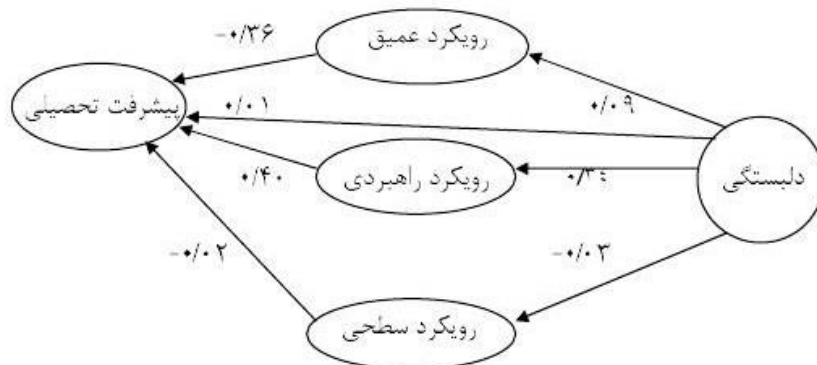
جدول ۲: ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

پیشرفت تحصیلی	دلبستگی	رویکرد عمیق	رویکرد راهبردی	رویکرد سطحی
۱	۰/۲۰*	۰/۲۲*	۰/۲۵*	-۰/۱۰
-	۱	۰/۰۹	۰/۳۳**	-۰/۰۲
-	-	۱	۰/۷۴**	-۰/۰۵
-	-	-	۱	-۰/۰۷
-	-	-	-	۱

** معناداری در سطح ۰/۰۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵

در جدول ۲ مشخص است که پیشرفت تحصیلی با رویکردهای عمیق و راهبردی همبستگی معنادار دارد. همچنین متغیر دلبستگی نیز با رویکرد راهبردی ارتباط مثبت معنادار دارند. از طرفی رویکرد راهبردی و رویکرد عمیق با یکدیگر رابطه معنادار با میزان ۰/۷۴ دارند. در مرحله بعد متغیرها وارد مدل شدند و تحلیل مسیر صورت گرفت. در شکل ۱ مدل اولیه پژوهش با ضرایب مسیر آن، رسم شده است.



شکل ۱: مدل اولیه پژوهش به همراه ضرایب مسیرها

در شکل ۱ ضریب مسیر دل‌بستگی به رویکرد راهبردی با ضریب $0/34$ در سطح $P < 0/0001$ و ضرایب مسیر رویکرد راهبردی و عمیق به ترتیب با $0/40$ و $0/36$ در سطوح معناداری $P < 0/0001$ ، از لحاظ آماری معنادار شدند.

برخی از اصلی‌ترین شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و مدل نهایی پژوهش در جدول ۳ آمده است. لازم به ذکر است که مدل اولیه پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار و اعمال یک شاخص اصلاحی، مورد آزمون مجدد قرار گرفت.

جدول ۳: شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و نهایی پژوهش

شاخص	مقدار	مجدور خی نسبی	GFI	CFI	IFI	RMSEA
مدل اولیه	۱۲۷/۲۰	۷۸/۷۹	۰/۶۹	۰/۴۵	۰/۵۰	۰/۲۰
مدل نهایی	۱/۴۱	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۵

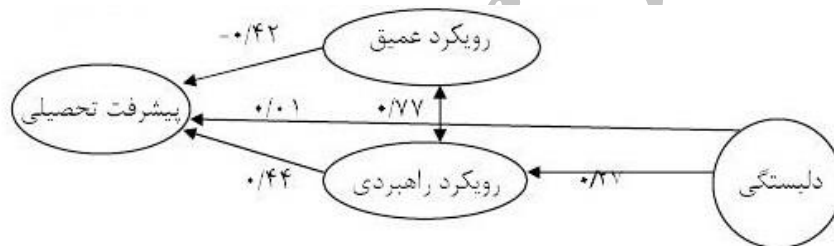
شاخص مجذور خی نسبی، شاخص برازندگی مدل است. چنانچه این شاخص کمتر از ۲ است، پس برازندگی عالی است. مندرجات جدول ۴ برای مدل نهایی پژوهش، مقدار $0/98$ را برای مجذور خی نسبی نشان می‌دهد که حاکی از برازش عالی مدل می‌باشد. شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (IFI) و شاخص برازندگی (CFI)، شاخص‌هایی هستند که برازش یک مدل معین را با مدل پایه نشان می‌دهد. این شاخص‌ها هرچه به یک نزدیک‌تر شوند، برازش مدل بهتر است. طبق جدول ۴، در مدل نهایی این پژوهش، این شاخص‌ها از مقدار بسیار خوبی برخوردارند. همچنین شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، یکی دیگر از شاخص‌های برازندگی است که میزان کمتر از $0/05$ این شاخص، برای یک مدل بسیار مطلوب است.

در مجموع طبق جدول ۴، مدل نهایی پژوهش از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار بود. معناداری ضرایب کلیه مسیرهای مدل اولیه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: ضرایب مسیرها و سطح معناداری آن‌ها در مدل اولیه پژوهش

سطح معناداری	ضریب ساختاری	مسیر
۰/۲۳	۰/۰۹	دلبستگی به رویکرد عمیق
۰/۰۰۰۱	۰/۳۴	دلبستگی به رویکرد راهبردی
۰/۷۵	-۰/۰۳	دلبستگی به رویکرد سطحی
۰/۹۵	۰/۰۱	دلبستگی به پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۳۶	رویکرد عمیق به پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	رویکرد راهبردی به پیشرفت تحصیلی
۰/۸۱	-۰/۰۲	رویکرد سطحی به پیشرفت تحصیلی

شکل ۲ مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب مسیرها را نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب مسیرها

علاوه بر شاخص‌های برازندگی و معناداری ضرایب ساختاری مدل، یک سوال اساسی دیگر که در این پژوهش باید مورد بررسی قرار گیرد، اثر غیرمستقیم دلبستگی (متغیر پیش‌بین) بر متغیر پیشرفت تحصیلی (معدل) از طریق رویکردهای یادگیری (متغیر میانجی) می‌باشد. برای آزمودن اثرات غیرمستقیم از آزمون خودرانداز در نرم‌افزار AMOS ۲۱ استفاده شد. نتایج این آزمون و فاصله اطمینان آن نشان داد که اندازه اثر غیرمستقیم دلبستگی بر پیشرفت تحصیلی ۰/۱۲ بود که در سطح معناداری ۰/۰۰۱ از نظر آماری معنادار بود ولی اثر مستقیم دلبستگی بر پیشرفت تحصیلی ۰/۰۱ بود که در سطح معناداری $P < ۰/۰۵$ از نظر آماری معنادار نبود. این مسئله نشان می‌دهد که رویکرد راهبردی (به همراه همبستگی با رویکرد عمیق) برای متغیر دلبستگی در پیش‌بینی متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)، نقش میانجی‌گری کامل را دارا بود. دلیل منفی بودن برخی از روابط، رابطه غیرمستقیم بین آنها بوده و به نوعی اثرات متغیرهای موردنظر بر یکدیگر معنادار نبوده و تأثیری در تغییر یکدیگر نداشته‌اند و در برخی مواقع این تأثیر معکوس بوده است، در اینجا در مدل ساختاری بیشتر تأثیرات مستقیم مدنظر می‌باشد تا تأثیرات فرعی و غیرمستقیم.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش رویکردهای یادگیری در رابطه بین سبک دلبستگی به والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. همان‌گونه که نتایج مدل نهایی نشان داد، ضریب مسیر دلبستگی به رویکرد راهبردی با ضریب ۰/۴۴ در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ و ضرایب مسیر رویکرد عمیق به ترتیب با ۰/۴۲ در سطح معناداری $P < ۰/۰۰۰۱$ ، از لحاظ آماری معنادار شدند. این نتایج نشان می‌دهد، دلبستگی با واسطه‌گری رویکردهای یادگیری راهبردی و عمقی می‌تواند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های گور و راجرز (۲۰۱۰) و کوان، کوان و مهتا (۲۰۰۹) همسو است.

در تبیین نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت، دلبستگی با تأثیری که بر جنبه‌های گوناگون توانایی‌های دانش‌آموزان می‌گذارد، می‌تواند با کمک سایر متغیرهای واسطه‌ای پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی نماید. کوموداری (۲۰۱۳) در تبیین تأثیرگذاری نقش دلبستگی بر عملکرد تحصیلی طی مقاله‌ای معتقد است که دلبستگی می‌تواند با فعال‌سازی بسیاری از هیجانانگیز و عواطف کودکان در پیشرفت تحصیلی آنان نقش داشته باشد. این محقق معتقد است دانش‌آموزانی که دارای سبک دلبستگی نایمن‌اند عموماً هیجانانگیز و عواطف منفی نسبت به مدرسه و معلم از خود نشان می‌دهند و این موضوع به نوبه خود منجر به پیشرفت ضعیف در تکالیف درسی می‌گردد. بنابراین به نظر می‌رسد، دلبستگی دانش‌آموزان موضوع درسی و بافت کلاس را آن‌گونه تحت تأثیر خود قرار می‌دهد که در کنار آن انگیزش تحصیلی نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در واقع دلبستگی مجموعه‌ای از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی را که همگی به گونه‌ای با موضوع درسی و بافت کلاسی در ارتباط‌اند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از نتایجی که در این پژوهش نیاز به تبیین آن احساس می‌شود این است، که چرا دلبستگی تنها با متغیر میانجی رویکرد راهبردی در ارتباط است؟

نظر به اینکه داشتن دلبستگی به والدین می‌تواند، برخی از ابعاد عاطفی دانش‌آموزان مانند قدرت تمرکز و برنامه‌ریزی امور را در سنین پایین پیش‌بینی کند (دی اریسو و بورک، ۲۰۱۱) به نظر می‌رسد، راهبردهای مطالعه توسط دانش‌آموزانی بیشتر استفاده می‌شود که به نوعی دلبستگی به والدین خود دارند، که نتایج این پژوهش نیز این موضوع را تأیید کرده است. از سوی دیگر رویکرد راهبردی با مؤلفه‌هایی از قبیل برنامه‌ریزی درسی و مدیریت زمان در ارتباط است. دانش‌آموزانی که با والدین خود دلبستگی دارند، بیشتر از والدین خود جهت مدیریت زمان و برنامه‌ریزی درسی کمک می‌گیرند و این آموزش راهبردی می‌تواند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.

برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است، بین باورهای فراشناختی با سلامت روان ارتباط وجود دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۰۹، ووک، ۲۰۰۸) یعنی افرادی که باورهایی راجع به کنترل‌ناپذیری افکار دارند، سلامت روان کم‌تری را تجربه می‌کنند. از آن‌جایی که باورهای فراشناختی مثبت با قدرت

راهبردی تنظیم هیجان‌ات، کنترل شناختی و کنترل‌پذیری افکار مرتبط است، به نظر می‌رسد، دانش‌آموزانی که از رویکرد مطالعه راهبردی استفاده می‌کنند، باورهای فراشناختی مثبتی نیز در خود پرورش می‌دهند. در این زمینه ممکن است دانش‌آموزان بتوانند، به برنامه‌ریزی دقیق و راهبردی دست بزنند، برای ساعات مطالعه زمان مناسبی تدارک ببینند، به مرور آن‌چه تاکنون آموخته‌اند توجه کنند و راهبردهای شخصی‌ای جهت مطالعه خود در نظر بگیرند، بنابراین، دانش‌آموزان دارای دلبستگی به والدین، به دلیل دارا بودن سطح بالاتری از سلامت روان نسبت به دانش‌آموزانی که به والدین خود دلبستگی ندارند، بهتر می‌توانند رویکردی راهبردی و استراتژیک جهت مطالعه خود تدارک دیده و به دنبال آن به صورت عمیق و فراشناختی مطالب درسی خود را یاد بگیرند (لطیفیان و دلاورپور، ۱۳۹۱). این رویکرد راهبردی و فراشناختی نسبت به مطالب درسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند، نمرات بالاتری به دست آورند و به دنبال آن علاقمندی و رغبت بیشتری نسبت به مدرسه از خود نشان دهند.

برخی از مطالعات به بررسی ارتباط رویکردهای یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی پرداخته‌اند، نتایج مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که دارای بعد شخصیتی وظیفه‌مداری و گشودگی تجربه هستند، از مهارت‌های خوبی در مطالعه و هم‌چنین نگرش مثبت به یادگیری برخوردار هستند، ویژگی این دانش‌آموزان، نگرش مثبت، زمان‌بندی، توجه و تمرکز، اهداف روشن، علاقه به موضوع و سازماندهی در کار است (ایسون، پولیو و میلتن، ۱۹۸۶، به نقل از خرمایی و خیر، ۱۳۸۵). این دانش‌آموزان گرایش به رویکرد مطالعه عمقی و راهبردی دارند (دیانمو، لی و چن، ۲۰۰۹). از طرف دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دلبستگی ایمن بیشتر دارای بعد شخصیتی وظیفه‌مدار هستند (بشارت، ۱۳۸۵). بنابراین می‌توان این‌گونه اظهار داشت که دانش‌آموزانی که دلبستگی با والدین خود را دارند، شخصیت آن‌ها وظیفه‌مدار است و این دانش‌آموزان بیشتر به سمت مدیریت زمان، تعیین اهداف درسی و برنامه‌ریزی جهت‌مند گرایش دارند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان در مطالعه خود بیشتر راهبردی و استراتژیک عمل می‌کنند. هم‌چنین یکی از بارزترین خصوصیت‌های بعد روان‌رنجورخویی، اضطراب شدید است. افرادی که در بعد روان‌رنجورخویی پنج عامل بزرگ شخصیت نمره بالایی به دست می‌آورند، اضطراب بالایی را نیز تجربه می‌کنند. اضطراب و نگرانی شدید نیز با قدرت تمرکز ضعیف در ارتباط است (مک‌کرا و کاستا، ۱۹۹۹). از این‌رو می‌توان این‌گونه تبیین نمود که دانش‌آموزانی که دارای ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی هستند به دلیل اضطراب بالایی که تجربه می‌کنند، فاقد قدرت برنامه‌ریزی و تنظیم هیجان‌ات از یک سو و از سوی دیگر فاقد تدارک راهبردهای لازم جهت مطالعه هستند. دانش‌آموزان دارای خصیصه شخصیتی

1. Aieson, Polio & Milton
2. Duanmu, Li & Chen
3. Mccrae & Costa

روان رنجورخویی، به دلیل قدرت تمرکز ضعیف، در پی حفظ طوطی وار مواد درسی و اتخاذ رویکردی سطحی برای مطالعه و دارای سبک دلبستگی اضطرابی هستند.

همین طور دیگر یافته به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که رویکردهای یادگیری عمیق و راهبردی دارای ارتباط معنادار با یکدیگر هستند. این یافته با نتایج پژوهش شگری و همکاران (۱۳۸۵)، پارسا (۱۳۸۵)، بیتن، کینت، استرون و دوکی^۱ (۲۰۱۰)، رتگانس و اسمیت^۲ (۲۰۱۱) و پیک و راوسون^۳ (۲۰۱۱)، مصرآبادی و عرفانی (۱۳۹۳) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می توان اشاره کرد، رویکرد یادگیری راهبردی که با تدارک راهبردهایی مناسب جهت یادگیری مطالب درسی مرتبط است می تواند، زمینه را برای درک عمیق مطالب درسی فراهم کند.

راهبردهای یادگیری عمقی و راهبردی با فراهم سازی درک عمیق تر و تاکتیکی تری از مطالب درسی فرصت یادگیری دقیق مطالب را فراهم می سازد. شگری و همکاران (۱۳۸۵) طی مطالعه ای نشان دادند، پیشرفت تحصیلی بیشتر با استفاده بیشتر دانش آموزان از راهبردهای راهبردی و عمیق یادگیری در ارتباط است. این یافته در مطالعات دیگری نیز تایید شده است (پارسا، ۱۳۸۵، سیف، ۱۳۹۳). درک عمیق و فراشناختی مطالب درسی و در کنار آن تدارک راهبردهایی جهت تنظیم شناختی و خودتنظیمی می تواند نشان دهد، چگونه دانش آموزانی که از رویکردهای عمیق مطالعه استفاده می کنند، عموماً در تکالیف درسی خود موفق ترند. مطالعات فراتحلیل انجام شده در این زمینه نشان داده است که راهبردهای یادگیری از هر نوع که باشد (شناختی یا فراشناختی) در تمام یادگیرندگان بر میزان یادگیری آنها در دروس مختلف تاثیر زیادی دارد (مصرآبادی و عرفانی، ۱۳۹۳).

هم چنین بیتن و همکاران (۲۰۱۰) نیز با مطالعه بر روی دانشجویان به منظور بررسی رویکردهای رایج یادگیری آنها نشان دادند یادگیرندگان راهبردی، به گونه ای روش ها و راهبردهای یادگیری را به اجرا درمی آورند که زمینه را برای درک عمیق مطالب درسی فراهم می کند. از سوی دیگر یادگیرندگان عمقی، به منظور درک عمیق تر و منسجم تر مطالب درسی، سعی می کنند، راهبردهایی را فراگرفته و به اجرا درآورند، که به فهم بیشتر مطالب درسی به آنها کمک نماید.

پیک و راوسون (۲۰۱۱) نیز طی پژوهشی نشان دادند، یادگیرندگان راهبردی و عمقی دارای ویژگی های مشترکی از قبیل پشتکار، ذهن خلاق و مدیریت زمان هستند. این ویژگی ها به دانش آموزان کمک می کند که ضمن به کارگیری راهبردهای یادگیری به درک عمیق مطالب درسی برسند.

1. Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy

2. Rotgans & Schmidt

3. Pyc & Rawson

در مجموع، نتایج به دست آمده در این پژوهش از لحاظ نظری و کاربردی حائز اهمیت است. به لحاظ نظری اولاً نتایج نشان داد که همان گونه که در مطالعات دیگر نیز این موضوع تأیید شده است، پیشرفت تحصیلی با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی در ارتباط است و ارتباطی بین رویکرد یادگیری سطحی و پیشرفت تحصیلی عموماً وجود ندارد. بنابراین ادبیات پژوهشی حاضر نیز این موضوع را در مطالعات گوناگون خارجی و داخلی تأیید نموده‌اند. همین‌طور سبک دلبستگی با میانجی‌گری رویکرد راهبردی و همبستگی آن با رویکرد عمقی می‌تواند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. این موضوع نیز بحث تئوریک مبنی بر ارتباط رویکردهای یادگیری مفهومی را با پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.

به لحاظ کاربردی، نیز پژوهش حاضر چندین کاربرد مهم را فراهم می‌کند. ضرایب به‌دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی دانش‌آموزان در ارتباط است. اهمیت کاربردی این یافته این است که معلمان و طراحان نظام آموزشی می‌بایست سیستم آموزشی را طوری ترتیب دهند که بر درک عمقی مطالب درسی تأکید داشته باشند نه صرفاً بر ادراک سطحی دانش‌آموزان. همین‌طور اهمیت کاربردی یافته دیگر این پژوهش این است که نقش واسطه‌ای رویکرد یادگیری راهبردی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است. به عبارت دیگر دست‌اندرکاران حوزه‌ی آموزش و پرورش می‌بایست سیستم آموزشی را طوری برنامه‌ریزی کنند که به دانش‌آموزان شیوه‌های یادگیری راهبردی را از همان نخستین سال‌های تحصیل آموزش دهند. هم‌چنین سیستم نمره‌گذاری و نمره‌دهی به‌گونه‌ای باشد که به جای حفظ طوطی‌وار و سطحی مطالب درسی، از دانش‌آموزان درک عمیق مطالب درسی را انتظار داشته باشد، و به معلمان روش‌های تدریسی آموزش داده شود که به یادگیری راهبردی دانش‌آموزان کمک کند.

در پایان نیز بایستی اشاره کرد در کنار اطلاعات مفیدی که از این پژوهش به‌دست آمده است اما با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است. اولاً نمونه پژوهش حاضر تنها شامل پسران بوده است و این موضوع تعمیم نتایج را با مشکلاتی مواجه می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از نمونه‌های جنسیتی مختلط استفاده شود و اطلاعات به‌دست آمده از این پژوهش با نتایج به‌دست آمده از دانش‌آموزان سایر مناطق کشور مورد مقایسه قرار گیرد. همین‌طور در پژوهش‌های بعدی، از متغیرهای واسطه‌ای بیشتر و متعددتری به‌منظور پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی استفاده گردد.

منابع

- امامی پور، سوزان و شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۹۰). *سبک‌های یادگیری و شناختی، نظریه‌ها و آزمون‌ها*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- ارویی، سارا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و کمرویی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- بابایی‌امیری، ناهید و عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). «ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳): ۹۳-۱۰۹.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۵). تبیین اختلال‌های شخصیت براساس نظریه دلبستگی، *روانشناسی معاصر*، ۱(۲): ۴۱-۴۸.
- پارسا، عبدالله. (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی آموخته شده در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز براساس الگوی سه عاملی بیگز (3p). پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- ترابی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و سبک‌های هویت با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر قزوین. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی، پژوهشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- خرمایی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۵). «مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴): ۷۹-۹۷.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، تهران، آگاه، چاپ ششم.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دانش‌پور، زهره. (۱۳۸۵). «رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۸(۲): ۴۴-۵۲.
- 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 روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۴(۴): ۲۱-۴۶.
- صمدی، مهدیه و احمدی، هوریه. (۱۳۹۴). ارتباط سبک‌های فرزندپروری والدین با دلبستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر (۷ تا ۱۰ ساله) شهر کرج؛ دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- لطیفیان، مرتضی و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۹۱). «بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و سلامت روان با واسطه‌گری خلاقیت هیجانی»، *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۴(۲): ۴۵-۶۲.
- مصرآبادی، جواد و عرفانی آداب، الهام. (۱۳۹۳). «فراتحلیل رابطه راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۲): ۹۷-۱۱۸.

مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۱). «نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی به واسطه‌گری خودکارآمدی»، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۱): ۸۸-۱۰۲.

واحدی، شهرام؛ لطفی‌نیا، حسین و یوسفی شهیر، نعیمه. (۱۳۸۸). «بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری و جو عاطفی خانواده با خلاقیت کودکان در مراکز پیش دبستانی شهر تبریز»، زن و مطالعات خانواده، ۱(۳): ۱۰۷-۱۲۱.

- Anthony, C. J.; DiPerna, J. C. and Amato, P. R. (2014); "Divorce, approaches to learning, and children's academic achievement: A longitudinal analysis of mediated and moderated effects". *Journal of school psychology*, 52(3): 249-261.
- Armsden, G. C. and Greenberg, M. T. (1987); "The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence". *Journal of youth and adolescence*, 16(5): 427-454.
- Baeten, M.; Kyndt, E.; Struyven, K. and Dochy, F. (2010); "Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness". *Educational Research Review*, 5(3): 243-260.
- Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2009); "Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches". *Learning and Individual Differences*, 19(4): 524-529.
- Commodari, E. (2013); "Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties". *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1): 123-133.
- Cowan, P. A.; Cowan, C. P. and Mehta, N. (2009); "Adult attachment, couple attachment, and children's adaptation to school: An integrated attachment template and family risk model". *Attachment & Human Development*, 11(1): 29-46.
- D'Arrisso, A. and Burack, J. A. (2011); *Academic achievement in First Nations adolescents: the role of parental and peer attachment in promoting successful outcomes* (Doctoral dissertation, McGill University).
- Diseth, Å. (2001); "Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): application of structural equation modelling". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4): 381-394.
- Diseth, Å. (2011); Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2): 191-195.
- Duanmu, J. L.; Li, G. and Chen, W. (2009); "Determinants of international students' academic performance: A comparison between Chinese and other international students". *Journal of Studies in International Education*.
- Goodwin, I. (2003); "The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, and practice of adult mental health care". *Clinical Psychology Review*, 23(1): 35-56.
- Gore, J. S. and Rogers, M. J. (2010); "Why do I study? The moderating effect of attachment style on academic motivation". *The Journal of social psychology*, 150(5): 560-578.
- Kaplan, A. and Flum, H. (2010); "Achievement goal orientations and identity formation styles". *Educational Research Review*, 5(1): 50-67.

- Kim, J. I.; Schallert, D. L. and Kim, M. (2010); "An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea". *Journal of Educational Psychology*, 102(2): 418.
- Mccrae, R. R. and Costa, P. T. (1999); *A five-factor theory of personality*, Handbook of personality. New York, Guilford.
- Pyc, M. A. and Rawson, K. A. (2011); "Costs and benefits of dropout schedules of test–restudy practice: Implications for student learning". *Applied Cognitive Psychology*, 25(1): 87-95.
- Rotgans, J. I. and Schmidt, H. G. (2011); "Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom". *Learning and Instruction*, 21(1): 58-67.

Arhive of SID