

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵

نوبت چاپ: ۱۳۹۷

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

سامان کمری<sup>۱</sup>، محبوبه فولادچنگ<sup>۲\*</sup>

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

### چکیده:

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

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

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز. (نویسنده مسئول) Kamari.saman@yahoo.com

۲. دانشیار و عضو هیأت علمی بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز. foolad@shirazu.ac.ir

## مقدمه:

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

بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهش‌گران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه‌بندی شده‌اند. علی‌رغم همه پژوهش‌هایی که در مورد موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسئله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است (خجسته مهر و همکاران<sup>۸</sup>، ۱۳۹۱). عوامل متعددی در عملکرد تحصیلی فراگیران نقش دارند که یکی از مهم‌ترین این عوامل رویکردهای مطالعه<sup>۹</sup> افراد است که در سال‌های اخیر توجه زیادی را از محققان بین‌المللی به عنوان یک پایه مهم برای رشد و تحول کودکان دریافت کرده است (هو و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷ کوئرت جنس و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶؛ گالا، و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴).

رویکرد به یادگیری، یا مطالعه مجموعه‌ای از مهارت‌های کلی است که در برگیرنده کنجکاوی، پشتکار، برنامه‌ریزی و تعامل در یادگیری گروهی است (بوستامانته و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶). رویکرد مطالعه در واقع یکی از اصطلاحاتی است که برای نشان دادن نحوه برخورد یادگیرندگان با مطالب درسی به کار می‌رود. واژه رویکردهای مطالعه، به انگیزه‌های مختلف همراه با راهبردهای منطبق با آن اشاره دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان در انجام تصمیمات مختلف مربوط به مطالعه به کار

- 
۱. Demirkan & Demirbas
  ۲. Buric, & Soric
  ۳. Artino, & Jones
  ۴. Cheng, & Lam
  ۵. Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas
  ۶. Niepel, C., Brunner, M. & Preckel
  ۷. McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince
  ۸. studying Approaches
  ۹. Hu, Teo, Nie, & Wu
  ۱۰. Coertjens, Vanthournout, Lindblom-Ylance, & Postareff
  ۱۱. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu, & Langer
  ۱۲. Bustamante, White, & Greenfield

می‌برند (یانکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ سنموگلا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ والاداس و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ مارتن و سالجو<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶). رویکرد مطالعه هر فرد، نشان می‌دهد که او با چه انگیزه و راهبردی با مواد و مطالب درسی مواجه می‌شود و چگونه آن را یاد می‌گیرد؟ رویکرد مطالعه، روشی است که فراگیر در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرد تا اطلاعات و تجربیات تازه را در ذهن خود سازماندهی و پردازش کند (دابسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ کریستو و دینو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ دایزت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). در این زمینه دو رویکرد وجود دارد، نخست، رویکرد عمقی<sup>۸</sup> نام دارد که در این رویکرد یادگیرنده به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی مطالب درسی است و مطالب را با یکدیگر و با دانش قبلی خود مرتبط می‌سازد. در واقع رویکرد عمقی، یا یادگیری عمیق، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان بتوانند با موضوعات درسی ارتباط برقرار کنند و ارزش آنها را دریابند و ببینند که چگونه می‌توانند آنها را در دنیای واقعی به کارگیرند (دلوتل، میلان و رینهاردت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). رویکرد دوم، سطحی<sup>۱۰</sup> نام دارد که در آن یادگیرنده به دنبال حفظ طوطی‌وار مطالب درسی است و راهبرد اصلی او حفظ کردن طوطی‌وار مطالب پراکنده و بازپیداوری آن در هنگام امتحان است. یادگیری عمیق متضاد یادگیری سطحی و رویکرد مطلوب آموزش عالی است (انتویستل، تای، مک کیون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰).

به اعتقاد متخصصان سبک یادگیری یا شناختی رجحان افراد را برای به دست آوردن، حفظ و اصلاح اطلاعات مشخص می‌سازد که با به کارگیری و بر حسب بهره‌هوشی آنها صورت می‌گیرد (تنویر، ادیتیا و بانشی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰). موری-هاروی<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۴) ضمن تاکید بر تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری، مطرح نمود که وجود الگوهای مختلف از یادگیری در میان فراگیران، منجر به پیچیده‌تر شدن ساختار مفهومی فرایند پردازش شده است و افراد، براساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند. تحقیقات درباره رویکردهای مطالعه دانش‌آموزان و دانشجویان نشان می‌دهند که تفاوت‌های مهمی در رویکردهای مطالعه افراد وجود دارد (سان و ریچاردسون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۱؛ انتویستل و همکاران، ۲۰۰۰). دانشجویان بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که در بر گیرنده نحوه برخورد دانشجویان با

- 
۱. Yonker
  ۲. Senemoglu
  ۳. Valadas, Gonçalves, & Faísca
  ۴. Marton & saljo
  ۵. Dobson
  ۶. Christou & Dinov
  ۷. Diseth
  ۸. deep approach
  ۹. Delotell, Millam, & Reinhardt
  ۱۰. Surface approach
  ۱۱. Entwistle, Tait, & McCune
  ۱۲. Tanwir, Aditya, & Banshi
  ۱۳. Murray- Harvey
  ۱۴. Sun, & Richardson

مطالب درسی می‌باشد، ریشه در پژوهش مارتن و سالجو دارد. آنها نحوه برخورد دانشجویان با مطالب مورد مطالعه را بررسی نموده، اصطلاح رویکردهای مطالعه را ابداع کردند (کوفیلد و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

بررسی‌های انجام شده در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان، نتایج کم و بیش متفاوتی را در بر داشته است. تحقیقات نشان می‌دهند که بین راهبردهای یادگیری و مطالعه و عملکرد تحصیلی ارتباط وجود دارد (تنویر و همکاران، ۲۰۱۰؛ کازو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). به طور خاص، شواهد نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری عمیق و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ در حالی که ارتباط بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی به طور قطعی گزارش نشده است (فان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). به عنوان مثال فان (۲۰۰۸)؛ سیمونز، دوت و لنز<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، و واتکینز<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) از این فرضیه حمایت کردند که بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد؛ در حالی که در دیگر مطالعات، هیچ رابطه معناداری بین این دو ساختار یافت نشده است (دیوپیرات و مارین، ۲۰۰۵؛ فنولار، رومن و کوستس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷ و فان، ۲۰۰۷ به نقل از فان، ۲۰۰۹). از طرفی دیگر محققان نشان دادند که کیفیت بالای یادگیری دانشجویان به طور چشمگیری با رویکرد عمقی مطالعه همبستگی مثبت دارد اما با رویکرد سطحی مطالعه همبستگی معناداری ندارد (زیگرس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ و کربر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). نتایج تحقیق مینباشیان، هیون و بیرد<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) نیز نشان می‌دهد که کیفیت پاسخ‌های دانشجویان در امتحانات به طور مثبتی با رویکرد عمقی مطالعه، همبستگی دارد و با رویکرد سطحی مطالعه همبسته نیست. ژانگ (۲۰۰۳)، سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)، سدلر-اسمیت<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۷) و دایزت<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳ و ۲۰۰۵) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. در مجموع در رابطه با مبانی پژوهشی مربوط به رویکردهای مطالعه، می‌توان گفت که در زمینه رابطه انواع رویکردهای مطالعه (عمقی و سطحی) با پیشرفت، موفقیت و عملکرد تحصیلی بسیاری از این پژوهش‌ها از جمله اسوانبرگ و مارتینسن (۲۰۰۸)؛ دایزت و کوبلود، (۲۰۱۰)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا، غفوریان بروجردنیا و الهام پور (۱۳۹۱)؛ فتح آبادی و سیف (۱۳۸۶)؛ و شکری، کدیور، فرزاد و دانشورپور (۱۳۸۵) به رابطه مثبت

۱. Coffield, Moseley, Hall, Ecclestore

۲. Kazu

۳. Phan

۴. Simons, Dewitte, & Lens

۵. Watkins

۶. Fenollar, Roman, & Cuestas

۷. Zeegers

۸. Kereber

۹. Minbashian, Huon, & Bird

۱۰. Sadler-Smith

۱۱. Diseth

بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند.

با این حال در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی مطالعات زیادی دیده نشده است (دابسون، ۲۰۱۰) اما در مطالعه سو و چوگو<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد، ولی در مورد چگونگی این ارتباط مطلبی ذکر نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز اظهار کرده است که رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نمودهای متفاوتی دارند. در واقع رامسدن معتقد است که در متن‌های رشته‌های علم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را بر روی جزئیات نیاز داشته باشد، یعنی اینکه در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه می‌تواند بهتر ظاهر شود در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند در نتیجه بیشتر رویکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین با توجه با اینکه افراد تحت تأثیر رشته تحصیلی خود قرار دارند، معمولاً انتظار می‌رود که افراد رشته‌های تحصیلی مختلف (گروه علوم انسانی در مقایسه با گروه فنی مهندسی) از رویکردهای یادگیری متفاوتی استفاده کنند، در نتیجه تحت شرایط رویکردهای یادگیری و مطالعه متفاوت، عملکرد تحصیلی افراد دستخوش تغییرات عمده‌ای خواهد شد. از سویی دیگر، تعداد دیگری از محققین معتقدند که جستجوی رویکردهای مناسب به یادگیری در دانش‌آموزان یک هدف مهم در روان‌شناسی تربیتی می‌باشد که امکان دارد پیشرفت تحصیلی آنها را افزایش دهد (فان، ۲۰۱۱).

از طرفی دیگر در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه با جنسیت یافته‌های متناقضی گزارش شده است. برای مثال بسیاری از پژوهش‌ها از جمله میر، دان<sup>۳</sup> و ریچاردسون (۱۹۹۴)؛ داف (۲۰۰۴)؛ ویلسون و همکاران (۱۹۹۶)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۸)؛ کربر (۲۰۰۳)؛ سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷) و شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱) به عدم تفاوت بین دختران و پسران در استفاده از رویکردهای مطالعه اشاره کرده‌اند. این در حالی است که ژانگ (۲۰۰۰) و دمیکران و دمیرباس (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافته‌اند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. از سوی دیگر شکری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیده‌اند، که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند. پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) نیز عنوان کردند که دختران بیشتر از پسران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. در مجموع می‌توان گفت که هنوز الگوی منسجمی از یافته‌های پژوهشی در زمینه رابطه رویکردهای مطالعه، با جنسیت شکل نگرفته است (دابسون، ۲۰۱۰).

۱. Swee, & Choo Gho

۲. Case & Marshall

۳. Meyer, & Dunne

بر اساس مباحثی که گذشت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان همواره یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی در محیط‌های تحصیلی و نظام آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و کنش‌های این نظام، برای بررسی میزان عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است. نقطه مقابل عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی است. کاهش انگیزش و افت تحصیلی به عنوان یکی از معضلات مهم نظام آموزشی در کشورهای مختلف باعث به هدر رفتن بسیاری از منابع می‌شود و زیان‌های فرهنگی، علمی و اقتصادی زیادی متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹). در ایران، افت تحصیلی در دانشگاه‌ها در وضعیتی نگران کننده قرار دارد که این امر از مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی است و هر ساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه را که همان نیروی انسانی است، هدر می‌دهد (کریمی، دلاور، بهرامی و کریمی، ۱۳۸۴). مسئله افت تحصیلی زمانی اهمیتی بیشتر می‌یابد، که بدانیم بسیاری از دانشجویان توانایی‌های لازم را برای کسب موفقیت دارند؛ ولی موفق نمی‌شوند (روحانی و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین تعداد زیادی از دانشجویان برای مطالعه و یادگیری کوشش زیادی می‌کنند، اما چون در مهارت مطالعه و یادگیری ضعیف هستند، بسیاری از کوشش‌های آن‌ها به هدر می‌رود (امینیان و قمی زاده، ۱۳۸۷). شناخت علل عدم پیشرفت تحصیلی و اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای، می‌تواند کمکی موثر در کاهش افت تحصیلی و در نتیجه، بهبود وضعیت جسمی، روانی و آموزشی دانشجویان باشد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب مطرح شده، تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای دست اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی و استادان فراهم آورد، تا شرایط مناسبی را برای مطالعه و یادگیری بهتر دانشجویان ایجاد کنند. بنابراین هدف اصلی از پژوهش حاضر مقایسه رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی بود. بر این اساس سؤالات پژوهش عبارتند از: ۱- آیا رویکردهای یادگیری دانشجویان قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنها است؟ ۲- آیا بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با فنی مهندسی در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟ ۳- آیا بین دختران و پسران در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش:

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

### ابزار:

## پرسشنامه تجدیدنظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه (R-SPQ-2F):

بیگز، کمبر و لانگ (۲۰۰۱) فرم دو عاملی تجدیدنظر شده «پرسشنامه فرایند مطالعه» را به منظور استفاده معلمان برای ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش آموزان ارائه کردند. ابزار تجدیدنظر شده، فقط رویکردهای عمیق و سطحی (در حالی که هر رویکرد خود از دو بعد انگیزه و راهبرد تشکیل شده) را با استفاده از ۲۰ سوال با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، نظری ندارم = ۳، موافق = ۴، کاملاً موافق = ۵) ارزیابی می‌کند. سؤالات ۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸ مقیاس رویکرد عمیق؛ سؤالات ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ مقیاس رویکرد سطحی؛ سؤالات ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷ خرده مقیاس انگیزه عمیق؛ سؤالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸ خرده مقیاس راهبرد عمیق؛ سؤالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹ خرده مقیاس انگیزه سطحی و سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰ خرده مقیاس راهبرد سطحی را اندازه گیری می‌کنند. فرم نهایی پرسشنامه مورد نظر به کمک روش‌های پایایی و تحلیل عاملی تأییدی مطالعه شد. شکری و همکاران (۱۳۸۵) اعتبار عاملی این ابزار را در دو عامل مورد تأیید قرار داده‌اند، که در پژوهش آن‌ها ضریب پایایی پرسشنامه، از طریق آلفای کرونباخ برای رویکرد عمیق و سطحی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین ضریب پایایی این ابزار در پژوهش حاضر برای رویکرد عمیق ۰/۷۴ و برای رویکرد سطحی ۰/۷۵ حاصل شد.

در این پژوهش عملکرد تحصیلی را از طریق معدل کل دروس عملی و نظری دانشجویان به صورت خودگزارشی محاسبه شده است.

## یافته‌ها:

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون (روش همزمان) و آزمون t مستقل استفاده شد.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز بودند که از بین آنها تعداد ۱۰۰ نفر آزمودنی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. از گروه علوم انسانی تعداد ۵۰ نفر و از گروه فنی مهندسی نیز تعداد ۵۰ نفر به عنوان نمونه آمایش مورد بررسی قرار گرفتند. ۵۵ نفر از آزمودنی‌ها پسر و ۴۵ نفر نیز دختر بودند و در نهایت از بین ۱۰۰ نفر آزمودنی پژوهش ۶۶ نفر از مقطع کارشناسی و ۳۴ نفر از مقطع کارشناسی ارشد برای آزمایش برگزیده شدند.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
---------	---	---	---	---	---	---	---

دوفصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی-----

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

P<\* ۰/۰۵ P< \*\* ۰/۰۱

همان طور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می شود نتایج ماتریس همبستگی بیانگر آن است که بین تمام خرده مقیاس های رویکردهای مطالعه به غیر از خرده مقیاس انگیزه عمیق با عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار در سطح  $P < 0/01$  و  $P < 0/05$  وجود دارد. از طرفی دیگر نتایج ماتریس همبستگی نشان می دهد که به صورت کلی متغیر عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی همبستگی مثبت معنادار (۰/۲۲) و با رویکرد سطحی همبستگی منفی معنادار (۰/۳۷-) دارد.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس رویکردهای عمقی و سطحی یادگیری

P<	t	$\beta$	R <sup>2</sup>	R	P<	F	متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک
۰/۶۲۴	۰/۴۹۲	۰/۰۵۶	۰/۱۳	۰/۳۶	۰/۰۰۲	۶/۶۲	رویکرد عمقی	عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۵	-۲/۹۰	-۰/۳۳۱					رویکرد سطحی	

بر اساس یافته های موجود در جدول شماره ۲ مشاهده می شود که متغیرهای رویکرد عمقی و رویکرد سطحی به طور معناداری ( $F_{۶,۹۰} = ۶/۶۲$   $P < 0/002$ ) پیش بینی کننده متغیر عملکرد تحصیلی می باشند به نحوی که ۱۳ درصد واریانس کل درنمره عملکرد تحصیلی توسط نمرات دو متغیر رویکرد عمقی و رویکرد سطحی قابل پیش بینی است. همچنین ضرایب بتای استاندارد شده، سهم هر کدام از متغیرهای رویکرد عمقی و سطحی یادگیری را در تبیین عملکرد تحصیلی نشان می دهد که نتایج جدول بیانگر آن است که متغیر رویکرد سطحی یادگیری تبیین کننده منفی معناداری برای عملکرد تحصیلی



است ( $\beta = -0/331$ ) و ( $p < 0/005$ ). به این معنا که رویکرد سطحی یادگیری به صورت منفی می‌تواند حدود ۳۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کند.

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

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

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکرد سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در رویکرد عمقی به مطالعه بین رشته‌های گروه علوم انسانی و فنی مهندسی تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/013$ ,  $t = 2/52$ ) به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه ( $M = 37/58$ )، بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی است ( $M = 35/04$ )، که این بدین معناست که رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی عمقی‌تر از فنی مهندسی‌ها می‌باشد.

جدول ۴: مقایسه رویکردهای یادگیری در بین دو جنس

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

همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بین دو جنس دختر و پسر در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد، اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه، تفاوت معناداری ( $p < 0/009$ ) وجود دارد؛ به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه ( $M = 25/35$ ) بیشتر از نمرات دختران می‌باشد ( $M = 22/19$ ). که این بدین معناست که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند و یا به نوعی می‌توان گفت که رویکرد مطالعه پسران سطحی‌تر از دختران است.

## بحث و نتیجه گیری:

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری و مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی با توجه به نقش جنسیت بود. نتایج پژوهش نشان داد به طور کلی بین عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی همبستگی مثبت معنادار و با رویکرد سطحی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. این نتایج با یافته‌های (فان، ۲۰۱۱، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸)؛ سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)؛ واتکینز (۲۰۰۱)؛ ژانگ (۲۰۰۳)؛ دایزیت و مارتینسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)؛ سدلر-اسمیت (۱۹۹۷)؛ برناردو<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)؛ دایزیت (۲۰۰۵ و ۲۰۰۳)؛ دایزیت و کولود (۲۰۱۰)؛ سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱)؛ فتح آبادی و سیف (۱۳۸۶) و شگری و همکاران (۱۳۸۵) همسو بود که به رابطه مثبت بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده بودند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اینگونه بیان کرد که به طور کلی افرادی که رویکرد عمقی به مطالعه دارند در هنگام مواجهه با تکالیف یادگیری به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی متون مورد مطالعه هستند و با استفاده از خرده مقیاس‌ها و راهبردهایی مانند جستجوی معنا، مرتبط ساختن مطالب و اندیشه‌ها با یکدیگر، استفاده از شواهد برای نتیجه‌گیری و سازماندهی و علاقه‌مندی به مطالب، مطالب را دگرگون کرده یا تغییر شکل می‌دهند (استرود<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶، بیگز، ۲۰۰۱). در رویکرد عمقی یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌گردد و مفاهیم را به یکدیگر و به دانش قبلی مرتبط می‌سازد. شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است، که این روش مبتنی بر درک و فهم مطالب است (فان، ۲۰۱۱). از طرفی دیگر بیگز (۲۰۰۱) و انتویستل و همکاران (۲۰۰۰) اعلام نمودند که محتوای دروس و تدریس خوب و حمایت از آزادی بیان، دانشجویان را به مطالعه و یادگیری عمیق سوق می‌دهد که می‌تواند به طور قابل توجه‌ای روی انتخاب رویکرد مطالعه و یادگیری دانشجویان تأثیر داشته باشد. به طور کلی پژوهش‌های مختلف (انتویستل و تیت، ۱۹۹۰؛ لاریلارد<sup>۴</sup>، ۱۹۷۹؛ گیبس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲) نشان می‌دهد که هم عوامل فردی مانند انگیزه‌ها و سبک‌ها و هم عوامل محیط آموزشی، مانند سنجش بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می‌گذارند. وجود رابطه بین رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در چندین پژوهش تأیید شده است که عملکرد تحصیلی بالا با رویکردهای عمقی و راهبردی همبستگی مثبت و با رویکرد سطحی همبستگی منفی دارد. بنابراین، مجموعه عوامل ذکر شده در بالا، می‌تواند رویکرد مطالعه دانشجویان را شکل داده و رویکرد مطالعه بر روی عملکرد بهتر حافظه، مانند یادآوری و بازشناسی مطالب، مؤثر بوده و به نوبه خود

۱. Martinson  
 ۲. Bernarddo  
 ۳. Stroud  
 ۴. Laurillard  
 ۵. Gibbs

بر بازده‌های آموزشی (مانند پیشرفت، عملکرد و موفقیت تحصیلی) تأثیر می‌گذارد. اما رویکرد سطحی به یادگیری، رویکردی است که انگیزه افراد کسب شرایط لازم با حداقل تلاش است. این رویکرد با افرادی سروکار دارد، که کار را به دلیل اجبار انجام می‌دهند نه به میل و علاقه خود. به دلیل فقدان انگیزش درونی در انجام تکالیف، راهبردهای این افراد معمولاً یادگیری از طریق حفظ طوطی وار است. دانش آموز آنچه را باید یاد بگیرد انجام می‌دهد و علاقه چندانی به یادگیری معنای آن ندارد و بیشتر با انگیزش بیرونی ترکیب شده است تا انگیزش درونی؛ به همین دلیل است افرادی که دارای رویکرد سطحی به یادگیری هستند، از نظر عملکرد تحصیلی در سطح پایینی قرار می‌گیرند (استرود، ۲۰۰۶).

دیگر نتایج پژوهش بیانگر آن بود که بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکردهای سطحی به مطالعه، تفاوت معناداری وجود نداشت اما در رویکرد عمقی به مطالعه تفاوت معناداری به دست آمد؛ به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه، بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی بود. به عبارت دیگر، رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی عمقی‌تر از فنی مهندسی‌ها بود. همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، اگر چه در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی مطالعات زیادی دیده نشده است، اما در مطالعه سو و چوگو (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه، ارتباط وجود دارد؛ ولی در مورد چگونگی این ارتباط مطلبی اشاره نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز اظهار کرده است که رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نمودهای متفاوتی دارند. بر خلاف تصور رایج که در رشته‌های علوم تجربی و علوم پایه رویکرد مطالعه دانشجویان بیشتر عمقی است و در رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی دانشجویان بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند اما رامسدن معتقد است که در متن‌های رشته‌های علوم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را بر روی جزئیات، نیاز داشته باشد؛ یعنی در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه می‌تواند بهتر ظاهر شود در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند، در نتیجه بیشتر رویکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال، ۲۰۰۴). همچنین از آنجایی که نمونه پژوهش حاضر را در گروه علوم انسانی دانشجویان رشته‌های حقوق و روان‌شناسی تشکیل می‌دادند، می‌توان این تبیین را مطرح کرد که دانشجویان این دو رشته، به دلیل ماهیت تکالیف و نیز محتوای دروسشان نیازمند عمیق‌تر مطالعه کردن و نیز یادگیری معنایی دروس هستند؛ در نتیجه، انتظار می‌رود که در برخورد با تکالیف دانشگاه و نیز مطالعه دروس خود، رویکرد عمقی و معنایی به مطالعه برای یادگیری و فهم مطالب داشته باشند، نه فقط برداشت سطحی مطالب برای پاس کردن دروس دانشگاهی. در واقع یکی از راهبردهای رویکرد عمقی یادگیری بسط دادن مطلب به منظور یادگیری بیشتر است و بسط دادن بیشتر در رشته‌های علوم انسانی لازم است تا رشته‌های فنی مهندسی، به دلیل اینکه ماهیت پدیده‌ها و متغیرهای علوم انسانی چند بعدی و بدون ساختار است که این امر نیازمند تفکر و اگر است و فرد برای یادگیری مطالب باید ارتباط معنایی بین مطالب برقرار سازد که این از راهبردهای رویکرد عمقی است اما در رشته‌های فنی مهندسی فرد بایستی بر اساس مفاهیم و قوانین خاصی که در قالب فرمول مطرح شده است به

بررسی پدیده‌ها و در نتیجه مطالعه دروس پردازد که شاید این امر نیازمند مطالعه عمقی و ارتباط معنایی بین امور نداشته باشد.

همچنین برای تبیین این یافته می‌توان از نظریه سبک‌های یادگیری کلب و فرای<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) بهره گرفت. در نظریه کلب و فرای (۱۹۷۵) چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده وجود دارد. افرادی که دارای سبک یادگیری همگرا هستند در یافتن موارد استفاده عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها کارآمدند. این افراد ترجیح می‌دهند که با مسائل و تکالیف فنی سروکار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین فردی و وقتی با مسئله‌ای روبه رو می‌شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می‌کوشند یا کوشش‌های خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می‌کنند. همچنین افراد دارای سبک همگرا در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق‌اند. بر اساس نظریه کلب بسیاری از مهندسان دارای سبک یادگیری همگرا هستند که استفاده از این سبک با رویکردهای سطحی یادگیری ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵). اما افراد دارای سبک یادگیری واگرا موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند. این افراد موقعیت‌هایی را که نیاز به ابراز اندیشه‌های متنوع دارند می‌پسندند و به جاذبه‌های متنوع فرهنگی و جمع آوری اطلاعات علاقه نشان می‌دهند. از آنجایی که این افراد قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون هستند سبک آنها را واگرا می‌نامند. به طور کلی افراد دارای سبک واگرا از قدرت تخیل و احساس برخوردارند و این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری و امور تفریحی مفیدند. افراد دارای سابقه تحصیل در علوم انسانی و هنرهای زیبا دارای این سبک یادگیری هستند که سبک یادگیری واگرا با رویکرد عمقی به مطالعه ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵).

به طور کلی استفاده از رویکرد عمقی و سطحی یادگیری علاوه بر ماهیت رشته به عوامل زیاد دیگری بستگی دارد. به طور مثال تحقیقات نشان داده‌اند که عواملی از قبیل محیط یادگیری، تجارب قبلی آموزشی دانشجویان (استرویون، داجی، جانسن و جیلن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)، محتوا و طراحی برنامه درسی به خصوص روش‌های ارزشیابی دانشجویان (فلوید، هارینگتون و سانتیاگو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)، نحوه ارائه دروس و شیوه تدریس استادان، تاکید بر انتقال بی‌چون و چرای مطالب درسی، حجم بالای محتوای دروس و عدم آزادی علمی (لیونگ، موک و وونگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) دانشجویان را به انتخاب رویکرد مطالعاتی سوق می‌دهد. در واقع روش‌های سنجش تأثیر زیادی در رویکردهای مطالعه یادگیرندگان و نیز راهبردهای آنها برای آماده شدن جهت امتحان دارد. علاوه بر اثر کلی آزمون، نوع آزمون یکی از عوامل تأثیرگذار در رویکردهای مطالعه و یادگیری است. اسپت و براون<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) اعتقاد دارند که در هنگام آماده شدن برای امتحان، سوال‌های تشریحی روش‌های برتر مطالعه را برمی‌انگیزند، اما آزمون‌های عینی باعث یادگیری سطحی جزئیات می‌شوند. در واقع استفاده از امتحان‌های

۱. Kolb & Fry

۲. Struyven, Dochy, Janssens, & Gielen

۳. Floyd, Harrington, & Santiago

۴. Leung, Mok, & Wong

۵. Septh, & Brown

تشریحی دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنان را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد (فتح آبادی و سیف، ۱۳۸۶). همچنین در آزمون‌های متداولی که دارای جواب‌های قطعی هستند، دانش‌آموزان و دانشجویان هم‌گرا از دیگران موفق‌ترند (سیف، ۱۳۸۷). بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده می‌توان اینگونه تبیین کرد که از باتوجه به نحوه تدریس استادان و نیز شیوه ارزیابی دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف و محتوای دروس آن رشته‌ها متفاوت است در نتیجه امکان استفاده دانشجویان از رویکردهای یادگیری متفاوت، وجود دارد.

از دیگر نتایج این پژوهش این است که در رابطه با جنسیت، نشان داد که بین دو جنس در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد که این، همسو با نتایج بخشی از مطالعات ویلسون، اسمارت و واتسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)؛ یولا، ریچاردسون و هافیز (۲۰۱۱)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۱)؛ و میر و همکاران (۱۹۹۴) بود که بر عدم معناداری تفاوت دو جنس در استفاده از رویکردهای مطالعه تأکید داشتند. اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؛ به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه بیشتر از نمرات دختران بود که نشان دهنده آن است که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند و یا به نوعی می‌توان گفت که رویکرد مطالعه پسران سطحی‌تر از دختران می‌باشد. این نتایج با یافته‌های یانگ، آربرتون و مایدلی<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) شگری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) که به این نتیجه دست یافتند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند و نیز پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) که معتقد بودند دختران بیشتر از پسران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند، همسو تر است.

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

۱. Wilson, Smart, & Watson

۲. Young, Arbreton, & Midgley

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

## منابع

- امینیان، امیر حسین؛ قمی زاده، اقدس (۱۳۸۷). «مقایسه دانشجویان موفق، ناموفق از نظر شیوه‌های مطالعه در دانشگاه علوم شهید صدوقی یزد». مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۲(۲)، صص ۸-۱۴.
- باغانی، مریم؛ دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان». مجموعه مقالات اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد.
- پارسا، عبدالله؛ ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). «رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶ (۳)، صص ۱-۲۳.
- روحانی، آرمتا؛ اکبری، مجید و ماموی، طیبه (۱۳۸۹). «بررسی مهارتهای مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۱-۸۷». مجله طب و تزکیه، ۱۹ (۴)، صص ۶۳-۷۴.
- سیف، علی اکبر؛ فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۷). «رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه». دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، ۱۵ (۳۳)، صص ۲۹-۴۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ دانشورپور، زهره (۱۳۸۵). «رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهایی یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». تازه‌های علوم شناختی، ۸ (۲)، صص ۴۴-۵۲.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ غفوریان بروجردنیا، مهری؛ الهام پور، حسین (۱۳۹۱). «مقایسه رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مقطع پایه و بالینی رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی». گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۹(۲)، صص ۸۹-۹۴.
- علی‌بخشی، زهرا؛ زارع، حسین (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان». فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۴ (۳)، صص ۶۹-۸۰.

فتح‌آبادی، 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)، صص ۲۱-۴۶.

فاتحی پیکانی، زهرا؛ شکری، امید (۱۳۹۳). «نقش میانجیگر هیجان‌ها پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری». دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۲ (۳)، ۸۹-۱۰۹.

کریمی، ابوالفضل؛ دلاور، علی؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۴). «تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی». مجله روان‌شناسی، ۹ (۴)، صص ۳۹۹-۴۱۲.

لواسانی، مسعود غلامعلی؛ خضری، آذر؛ امانی، جواد (۱۳۹۰). «تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی». مطالعات اجتماعی - روان‌شناختی زنان، ۹ (۱)، صص ۷-۳۲.

نعمتی، آبس (۱۳۸۶). «رابطه حافظه فعال، رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه». پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

Artino, A. R. & Jones, K. D. (۲۰۱۲). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, ۱۵, ۱۷۰-۱۷۵.

Bernardo, I. B. A. (۲۰۰۴). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, ۱۶۱(۱), ۱۰۱-۱۱۴.

Biggs, J. B. (۲۰۰۱). *Enhancing learning: A matter of style or approach?* In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (۷۳-۱۰۲). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (۲۰۰۱). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-۲F. *British journal of Educational Psychology* ۷۱: ۱۳۳-۴۹.

Buric, I. & Soric, I. (۲۰۱۲). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, ۲۲, ۵۲۳-۵۲۹.

Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (۲۰۱۶). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, ۱-۷.

Case, J., & Marshall, D. (۲۰۰۴). Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, ۲۹:۵, ۶۰۵-۶۱۵.

Cheng, R. & Lam, S. (۲۰۱۳). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۸ (۲), ۱۳۶-۱۴۴.

- Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylanne, S., & Postareff, L. (۲۰۱۶). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, ۵۱, ۶۹-۸۰.
- Christou , N., & Dinov, I. D. (۲۰۱۰). A study of students' learning styles, discipline attitudes and knowledge\_acquisition in technology-enhanced probability and statistics education. *Journal of Online Learning and Teaching*, ۶ (۳), ۵۴۶-۵۷۲.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestore, K. (۲۰۰۴). *Learning styles and pedagogy in post-۱۶ learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Delotell, P.J., Millam, L.A., & Reinhardt, M.M. (۲۰۱۰). The Use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, ۳ (۱۲), ۴۹-۵۶.
- Demirkan , H., & Demirbas, O. (۲۰۱۰). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۲(۱), ۱۳۹۰-۱۳۹۴.
- Diseth A., & Martinsen, O.(۲۰۰۳). Approaches to Learning, Cognitive style, and Motives as predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology*, ۲۳(۲): ۱۹۶-۲۰.
- Diseth, A. (۲۰۰۵). personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of personality*, ۱۱, ۱۴۳-۱۵۵ .
- Diseth, A. (۲۰۰۷). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, ۳۲(۳): ۳۷۳-۳۸۸.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (۲۰۱۰). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies and academic achievement. *British Journal of Educational psychology*. ۸۰.
- Dobson, J.L. (۲۰۱۰). A comparison between learning style preference and sex, status, and course performance. *Advances Physiology Education*, ۳۴(۴): ۱۹۷-۲۰۴.
- Duff, A. (۲۰۰۴). The revised approaches to studying inventory (RASI) and its use in management education. *Active Learning in Higher Education*, ۵( ۱): ۵۶-۷۲.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (۲۰۰۵). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dwecks model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۰, ۴۳-۵۹.
- Entwistle, J., & Tait, H. (۱۹۹۰). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, ۱۹, ۱۶۹-۱۹۴.



- Entwistle, N. (۲۰۰۰). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational context. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November.*
- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (۲۰۰۰). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, ۱, ۳۳-۴۸.
- Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P. J. (۲۰۰۷). University students academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, ۷۷, ۸۷۳-۸۹۱.
- Floyd, K. S., Harrington, S. J., & Santiago, J. (۲۰۰۹). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, ۱۲, ۱۸۱-۱۹۰.
- Galla, B. M.; Wood, J. J.; Tsukayama, E.; Har, K.; Chiu, A. W. & Langer, D. A. (۲۰۱۴) A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, ۵۲, ۲۹۵-۳۰۸.
- Gibbs, G. (۱۹۹۲) *Improving the Quality of Student Learning. (Bristol, Technical & Educational Services).*
- Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., Wu, Z. (۲۰۱۷). Classroom quality and Chinese preschool Children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, ۵۴, ۵۱-۵۹.
- Kazu, I. Y. (۲۰۰۹) .The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Science*, ۲, ۸۵-۹۴.
- Kereber, C. (۲۰۰۳). The relationship between students, course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher Education Research and Development*, ۲۲(۱), ۵۷-۷۵.
- Kolb, D., & Fry, R. (۱۹۷۵). *Towards an applied theory of experiential learning.* In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes.* London: Wiley.
- Laurillard, D. M. (۱۹۷۹). The process of student learning. *Higher Education*, ۸, ۳۹۵-۴۰۹.
- Leung, S., F., Mok, E., & Wong, D. (۲۰۰۸). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Educ Today*, ۲۸(۶), ۷۱۱-۹.
- Marton, F., & Saljo, R. (۱۹۷۶). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, ۴۶(۱), ۴-۱۱.

- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J. & Vince, A. (۲۰۱۴). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, ۳۲, ۲۷۸-۲۸۶.
- Meyer, J. H. F., Dunne, T. T. & Richardson, J. T. E. (۱۹۹۴). A gender comparison of contextualized study behaviour in higher education *Higher Education*, ۲۷, ۴۶۹-۴۸۵.
- Minbashian, A., Huon, G. F., & Bird, K. D. (۲۰۰۴). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, ۴۷, ۱۶۱-۱۷۶.
- Murray-Harvey, R. (۱۹۹۴). Learning Styles and Approaches to Learning Distinguishing Between Concepts and Instruments. *British Journal of Educational Psychology*, ۶۴, ۳۷۳-۳۸۸.
- Niepel, C., Brunner, M. & Preckel, F. (۲۰۱۴). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۹ (۴), ۳۰۱-۳۱۳.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J. & Thomas, K. (۲۰۱۴). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, ۲۹, ۱۱۵-۱۲۴.
- Phan, H. P. (۲۰۰۸). Unifying different theories of learning: Theoretical framework and empirical evidence. *Educational Psychology*, ۲۸, ۳۲۵-۳۴۰.
- Phan, H. P. (۲۰۰۹). Exploring Students Reflective thinking Practice Deep Processing Strategies, Effort, And Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, ۲۹(۳), ۲۹۷-۳۱۳.
- Phan, H. P. (۲۰۱۱). Deep Processing Strategies and Critical Thinking: Developmental Trajectories Using Latent Growth Analyses. *The Journal of Educational Research*, ۱۰۴(۴), ۲۸۳-۲۹۴.
- Ramsden, P. (۱۹۸۸). *Studying learning: improving teaching*, in: P. Ramsden (Ed.) *Improving learning: new perspectives* (London, Kogan Page).
- Richardson, J. T. E. & King, E. (۱۹۹۸). Adult students in higher education: burden or boon?. *Journal of Higher Education*, ۶۹, ۶۵-۸۸.
- Sadler-smith, E. (۱۹۹۷). "Learning style": Frame Works and instruments. *Educational psychology*, ۱۷ (۱&۲): ۵۱- ۶۳.
- Senemoglu, N. (۲۰۱۱) College of education students approaches to learning and study skills. *Education and science*, ۳۶(۱۶۰): ۶۵-۸۰.

- Septh, G., & Brown, R. (۱۹۹۰). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, ۱۱, ۱۸۹-۲۰۲.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (۲۰۰۴). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, ۷۴, ۳۴۳-۳۶۰.
- Stroud, K., C. (۲۰۰۶). *Development of the school motivation and strategies inventory*. URL: <http://www.Education.Umd.Edu/EDHD/faculty/Alexander/ARL/intl/Buehl2003.pdf> (۵/۴/۲۰۰۷).
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (۲۰۰۶). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, ۱۶ (۴), ۲۷۹-۹۴.
- Sun, H., & Richardson, J.T.E. (۲۰۱۱). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. *High Educ*, ۶۳:۲۹۹-۳۱۶.
- Swanberg, A. B., & Martinsen, Q. L. (۲۰۰۹). Personality, approaches to learning and Achievement. *Educational Psychology*, ۳۰ (۱), ۷۵-۸۸.
- Swee, P., & Choo Gho. (۲۰۰۵). *Perceptions of learning environment, learning approaches, and learning outcomes: a study of private higher education students in malaysia from twinning programs*. The thesis of doctor of education of the university of Adelaide.
- Tanwir, U. H., Aditya, K. S., & Banshi, D. (۲۰۱۰). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. *International Journal of Engineering Science and Technology*, ۲(۷), ۲۸۱۳-۲۸۱۹.
- Ullah, R., Richardson, J. T. E., & Hafeez, M. (۲۰۱۱). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, ۴۱(۱), ۱۱۳-۱۲۷.
- Valadas, S., Gonçalves, F. & Faisca, L. (۲۰۱۰). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Higher Education*, ۵۹, ۲۵۹-۲۷۵.
- Watkins, D. (۲۰۰۱). *Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis*. In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.۱۶۵-۱۹۵). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Wilson, K. L., Smart, R. M., & Watson, R. J. (۱۹۹۶). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, ۵۱, ۳۶۸-۳۸۳.
- Yonker, J. E. (۲۰۱۱): The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۳۶:۶, ۶۷۳-۶۸۶.
- Young, A. J., Arbretton, A. J. A., & Midgley, C. (۱۹۹۲). *All content areas may not be created equal: motivational orientation and cognitive strategy use in four academic domains*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Zeegers, P. (۲۰۰۴). student learning in higher education: path analysis of academic achievement in science. *Tig education research & development*, ۲۳, ۱.
- Zhang, L. (۲۰۰۳). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, ۳۴, ۱۴۳۱-۱۴۴۶.
- Zhang, L. F. (۲۰۰۰). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's ۳P Model. *The Journal of Personality*, ۱۳۴, ۳۷-۵۵.

## The Relationship between learning approaches and academic achievement in humanities and engineering students considering the role of gender

Saman kamari<sup>۱</sup>, Mahbobeh Fouladchang<sup>۲</sup>

### Abstract

The purpose of the current study was to explore the relationship between learning approaches and academic achievement in humanities and engineering students considering the role of gender. The method of this study was descriptive-correlational. The statistical population included all Shiraz University Students from which ۱۰۰ students (۵۰ students of humanities and ۵۰ students of engineering) were selected using convenient sampling and responded to the revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-۲F) (Biggs, Kember, & Leung). Correlation, regression, and t-tests analysis methods were used analyze the data. The results show that there is a significant positive correlation between the deep learning approach and academic achievement and a significant negative correlation between the surface learning approach and academic achievement. Moreover, the results of regression analysis show that the surface learning approach variable significantly negatively explains the academic achievement. Also, the results of t-test analysis show a significant difference between boys and girls in surface learning approach, and between humanities and engineering students in deep approach to learning. Generally, studying learning approaches and determining the strengths and weaknesses of student learning provide useful information for those involved, educational planners and teachers to create better conditions for students to study and learn satisfactorily.

**Keywords:** learning approaches, academic achievement, gender, field of study.

---

۱. PhD candidate in educational psychology in Shiraz University. Kamari.saman@yahoo.com

۲. Associate Professor in educational psychology in Shiraz University. foolad@shirazu.ac.ir