

بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان

احمد زندوانیان نایینی¹؛ مهدی رحیمی^{2*}؛ فروغ پورطاهری³

دریافت: 93/01/24

پذیرش: 93/08/01

چکیده

داد که رویکرد عمیق و استراتژیک پیش‌بینی‌کننده مثبت و رویکرد سطحی پیش‌بینی‌کننده منفی نمره کل عملکرد کیفی تحصیلی است. به علاوه، از میان مؤلفه‌های عملکرد کیفی، خودکارآمدی و انگیزش توسط رویکرد عمیق به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شوند و رویکردهای استراتژیک و سطحی نیز پیش‌بینی‌کننده هر پنج مؤلفه هستند. نتیجه دیگر این‌که رویکرد عمیق پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی کمی نمی‌باشد، لکن رویکرد استراتژیک به صورت مثبت و رویکرد سطحی به صورت منفی معدل ترم و کل دانشجویان را تبیین می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر ضرورت بازشناسی نقش رویکردهای یادگیری را در کیفیت عملکرد تحصیلی دانشجویان باز می‌نماید. **واژگان کلیدی:** رویکردهای یادگیری، عملکرد تحصیلی کیفی، عملکرد تحصیلی کمی.

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه رویکردهای یادگیری دانشجویان (شامل سه رویکرد سطحی، عمیق و استراتژیک) با عملکرد تحصیلی کیفی (شامل ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) و کمی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش 414 دانشجوی دوره کارشناسی (256 دختر و 158 پسر) دانشگاه یزد بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش رویکردهای یادگیری از پرسش‌نامه رویکردهای یادگیری برای دانشجویان (ASSIST) و برای سنجش عملکرد تحصیلی کیفی از پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی کیفی (EPT) استفاده شد. سنجش پایایی به روش آلفای کرونباخ، پایایی مطلوبی را برای مقیاس‌ها گزارش کرد. عملکرد تحصیلی کمی بر اساس معدل ترم و معدل کل دانشجویان بررسی شد. نتایج تحلیل رگرسیون در حوزه عملکرد تحصیلی کیفی نشان

1. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یزد azand2000@gmail.com

2. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یزد (*نویسنده مسؤول) mehdirahimi.psy@gmail.com

3. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد poortaheri.f@gmail.com

مقدمه

ارزشیابی از طریق نمره است. در این دیدگاه با برنامه درسی مانند کوانتوم‌های مجزای اخباری یا دانش رویه‌ای برخورد می‌شود و فرایند یادگیری عبارت است از جمع کردن هرچه بیشتر ذره‌ها، درونی‌کردن آن‌ها و داشتن توانایی بازتولید صحیح آن‌ها. در مقابل، دیدگاه کیفی ناظر بر آموزش دانشجو - محور و یادگیری چگونه یادگرفتن است. در نظریه کیفی فرض بر این است که یادگیرندگان به صورت جمع‌شونده یاد می‌گیرند و با تفسیر و پیوند دادن موضوعات جدید به آنچه تاکنون آموخته‌اند، آگاهی‌شان همزمان با یادگیری به صورت پیشرونده تغییر می‌کند. در این شکل، عملکرد تحصیلی شامل زیرمجموعه‌های متعدد از قبیل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، انگیزه لازم برای مطالعه و غلبه بر اضطراب می‌باشد. (فام و تیلور⁴، 1999) بر اساس الگوی بیگز، پیامدهای یادگیری از طریق فرایند به کار گرفته شده توسط یادگیرنده تعیین می‌شود؛ یعنی رویکرد ترجیحی یادگیرندگان به یادگیری به دلیل رفتارهای موجود در فرایند یادگیری با عملکرد در ارزشیابی مرتبط می‌شود. به عبارت دیگر آنچه در فرایند یادگیری رخ می‌دهد، ارتباط بین پیش‌زمینه و پیامد را توجیه می‌کند. از این رو مطالعات اخیر بر پایه تغییر تمرکز از خود نتایج بر فرایندهای یادگیری صورت می‌پذیرد. (کمبر⁵، بیگز و لیونگ⁶، 2004؛ فیلیپس، مک‌نات و کندی⁷، 2010) پیدایش مطالعات روی دانشجویان به‌عنوان یادگیرنده و روشی که آن‌ها اطلاعات را پردازش می‌کنند، چارچوب نظری را پدید آورد که عموماً به‌عنوان نظریه رویکرد دانشجویان به یادگیری شناخته می‌شود. (انتویستل و مک‌کیون⁸، 2004) این نظریه یک مفهوم کلیدی برای درک تغییرپذیری سطح یادگیری دانشجویان ارائه داد. (گورلن⁹ و همکاران، 2013) پارادایم رویکردهای

در دوران جهانی شدن، آموزش نخستین گام برای هر فعالیت بشری تلقی می‌شود. چرا که نقشی حیاتی در توسعه سرمایه انسانی ایفا می‌کند و با رفاه و فرصت‌های زندگی بهتر در ارتباط است. روشن است که کسب دانش و مهارت، افراد را قادر می‌سازد تا بهره‌وری‌شان را افزایش داده و کیفیت زندگی‌شان را بهبود بخشند. از این رو کیفیت عملکرد دانشجویان در صدر اولویت‌های آموزشگران قرار دارد چرا که برای ایجاد تغییر در سطوح محلی، ملی و جهانی ضرورت دارد. (فاروق، چادری، شفیق و برهانو¹، 2011) عملکرد تحصیلی به معنای نتیجه و ثمره تلاش فرد در رابطه با فعالیت‌های آموزش رسمی می‌باشد و در واقع همه کوشش‌های نظام آموزشی معطوف به این پدیده است. عملکرد تحصیلی به‌عنوان یک متغیر وابسته از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد. در این رابطه بیگز² (1994) معتقد است یادگیری فرد تحت تأثیر نظام پیچیده‌ای متشکل از مؤلفه‌های موقعیت یادگیری و توانایی‌های فردی است. بر مبنای این دیدگاه بیگز الگوی 3P³ را که از سه مؤلفه پیش‌زمینه‌ها، فرایندها و پیامدها تشکیل شده است، برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی ارائه نموده است. مؤلفه پیش‌زمینه‌ها شامل دو بعد عوامل مربوط به یادگیرنده (دانش پیشین، توانایی و رویکرد ترجیحی یادگیری) و عوامل مربوط به بافت آموزشی (محیط یادگیری، روش‌های تدریس و ارزشیابی) می‌باشد. مؤلفه فرایندها بر فعالیت‌های یادگیرنده و رویکردهای جاری یادگیری که حاصل تعامل ویژگی‌های یادگیرنده و موقعیت آموزشی است، متمرکز می‌باشد. پیامدهای یادگیری به آنچه که یادگیرنده می‌تواند به عنوان نتیجه شرکت در یک دوره تحصیلی نشان دهد، اشاره دارد. این پیامدها از دو دیدگاه قابل بررسی است. دیدگاه کمی ناظر بر آموزش معلم - محور، انتقال و اکتساب دانش و

4. Pham & Taylor

5. Kember

6. Leung

7. Phillips, McNaught & Kennedy

8. Entwistle & McCune

9. Gurlen

1. Farooq, Chaudhry, Shafiq & Berhano

2. Biggs

3. Presage, Process, Product

انگیزه غالب در این رویکرد علاقه‌مندی به ایده‌های بدیع است. (حجازی، لواسانی و بابایی، 1390) یادگیرندگان دارای رویکرد عمیق به محتوای درسی علاقه‌مند هستند و با انگیزه درونی سعی در افزایش فهم خود از مطالب دارند. آن‌ها تکالیف را جالب تلقی کرده و با کاربرد راهبردهای مناسب روی معنای ضمنی مطالب بیشتر از معانی لفظی تأکید نموده و در جستجوی انسجام بین اجزاء تکالیف و تکالیف مختلف با یکدیگر می‌باشند. در رویکرد عمیق، تمایل برای استخراج معنی منجر به یک فرایند یادگیری فعال می‌شود که از یک سو شامل ارتباط دادن ایده‌ها و جستجوی اصول و الگوها است (یک دیدگاه کل‌گرایانه⁷) و از سوی دیگر استفاده از شواهد و آزمایش منطق بحث را در بر دارد. (انتویستل، 2000؛ ریچاردسون و همکاران، 2012) این رویکرد همچنین شامل نظارت بر توسعه درک فردی نیز می‌شود. (انتویستل و مک کیون، 2004)

رویکرد سطحی: در رویکرد سطحی، یادگیرنده در پی به‌خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته شده تمرکز داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق، کمتر جنبه زایشی و پویا دارد. (سیف و خیر، 1386) این رویکرد شامل راهبردهای کم‌مایه و سطحی مثل حفظ کردن و مرور همراه با انگیزش بیرونی می‌باشد. (ریچاردسون و همکاران، 2012) در این رویکرد ماده درسی به عنوان واحدهای جدا از هم اطلاعات در نظر گرفته می‌شوند که برای پاسخ دادن به پرسش‌های احتمالی باید به خاطر سپرده شوند، در نتیجه این رویکرد منجر به فرایندهای یادگیری بسیار ناچیز و پردازش محدود می‌شود. (انتویستل، 2000)

رویکرد استراتژیک (پیشرفت‌گرا⁸): به طور کلی این رویکرد با تمایل برای کسب بالاترین نمرات ممکن از

یادگیری یکی از گسترده‌ترین چارچوب‌های به کار برده شده برای فهم چگونگی یادگیری دانشجویان است که توصیفی روشن از تمایلات یادگیری و راهبردهای خودتنظیمی مرجح فراهم می‌کند. (ریچاردسون، آبراهام و بوند، 2012) مارتون و سالجو² (1976) نخستین نظریه‌پردازان حیطه رویکردهای یادگیری، آن را به عنوان سطوح مختلف پردازش اطلاعات توصیف کردند. همچنین سالجو (1982؛ به نقل از کانو³، 2005) در تعریف رویکردهای یادگیری، آن را معرف تصورات و ایده‌های یادگیرنده از یادگیری می‌داند. به طور کلی رویکرد یادگیری به چگونگی یادگرفتن و فعالیت یادگیری اشاره دارد و متضمن این مفاهیم است:

1. هدف یادگیرنده: که می‌تواند فهمیدن، بازتولید یا کسب نمره بالا باشد.

2. تمرکز یادگیرنده: برحسب نوع هدف، یادگیرنده ممکن است بر روی تکلیف، یادگیری اطلاعات به تنهایی و یا روی مؤلفه‌ها و معنایابی متمرکز باشد.

3. روش برخورد یادگیرنده با یادگیری: این روش می‌تواند سازماندهی و نظام بخشیدن، یادسپاری ساده محتوا باشد (دیهم و لاپتون⁴، 2012). در نتیجه رشته مطالعات پیرامون نحوه برخورد یادگیرندگان با محتوای یادگیری توسط مارتون و سالجو، انتویستل و رامسدن⁵ و بیگز⁶ سه نوع رویکرد یادگیری معرفی شد. این رویکردها انواعی از انگیزش و راهبرد را در مواجهه با تکالیف یادگیری نشان می‌دادند.

رویکرد عمیق: در رویکرد عمیق، هدف، درک واقعی مطالب است. راهبردهای متناظر با این رویکرد شامل برقراری ارتباط بین ایده‌ها و استفاده از شواهد می‌باشد.

1. Richardson, Abraham, & Bond
2. Marton & Saljo
3. Cano
4. Diehm & Lupton
5. Ramsden
6. Biggs

7. Holistic
8. Strategic approach (achieving)

رویکردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نقش مهمی در پژوهش‌های آموزشی ایفا نمود. پژوهشگران آموزشی بر این عقیده هستند که برای بهبود نظام‌دار کیفیت یادگیری، درک رویکردهای یادگیری دانشجویان ضروری است. رویکردی که دانشجویان در یادگیریشان برمی‌گزینند، تأثیری معنی‌دار بر کیفیت یادگیری و موفقیت تحصیلی آن‌ها دارد. برانگیختن دانشجویان برای بهبود رویکرد یادگیری‌شان موجب بهبود کیفیت یادگیری آن‌ها می‌شود. (هارپوتلو³، 2011) رامسدن (2003؛ به نقل از دیهم و لاپتون، 2012) معتقد است که آنچه دانشجویان یاد می‌گیرند، به طور نزدیکی با اینکه چگونه آن را یاد می‌گیرند، بستگی دارد. انتخاب رویکرد مناسب برای یادگیری، یافتن راه‌حل‌های آسان‌تر برای حل مسأله در طول یادگیری را تسهیل می‌کند. (شاری⁴ و همکاران، 2012) از این رو پژوهش درباره رویکردهای یادگیری دانشجویان منبعی مفید برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در دانشگاه تلقی می‌گردد. در یک دانشگاه، هر دانشجو چند سال به طور پیوسته طیف وسیعی از خدمات آموزشی را دریافت می‌کند. بنابراین، استمرار تقاضا برای آموزش عالی پاسخ‌گویی به آن را امری مهم و ضروری ساخته است و این مسأله بدین معنی است که بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی، امری مقتضی است. تعریف رسالت دانشگاه مبنی بر تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر و خودانگیخته، محوریت برنامه‌های آموزش عالی را از مدرس به دانشجو تغییر داده است. بنابراین، ضروری است که متغیرهای اثرگذار و محرک خودآموزی در دانشجویان مورد مذاقه قرار گیرد. از آنجایی که رویکردهای یادگیری دارای ماهیت تفسیرگرانه نسبت به موقعیت یادگیری بوده و شامل ساختارهای انگیزشی و خودتنظیمی می‌باشد و نیز هریک از رویکردهای یادگیری نتایج متفاوتی را به بار می‌آورند، در زمره متغیرهای

طریق سازماندهی زمان، توزیع تلاش برای بیشترین تأثیر، تأمین ماده‌ها و شرایط برای مطالعه مناسب، استفاده از برگه‌های آزمون‌های پیشین برای پیش‌بینی سؤالات و گوش به زنگ بودن برای یافتن نشانه‌هایی از برنامه نمره‌دهی مشخص می‌شود. (گورلن و همکاران، 2013) این رویکرد همچنین شامل نظارت بر اثربخشی مطالعه فردی و هوشیاری نسبت به فرایند ارزشیابی، جنبه‌هایی شبیه به هوشیاری فراشناختی و خودتنظیمی نیز می‌باشد. گفته شده که یادگیرندگان استراتژیک دارای دو مرکز توجه می‌باشند که عبارتند از محتوای تحصیلی و الزامات نظام ارزشیابی. علاقه به محتوا نوعاً یک رویکرد عمیق است اما هوشیاری نسبت به نظام ارزشیابی نوعاً استراتژیک می‌باشد. (انتویستل، 2000)

مفهوم رویکردهای یادگیری در هر سه سطح مدل یادگیری نمود می‌یابد. در سطح پیش‌زمینه این مفهوم به این‌که چطور هر یادگیرنده در بافت تدریس یکسان نگاه متفاوتی به یادگیری دارد اشاره می‌کند. در سطح فرایند، رویکرد یادگیری شامل رفتارهایی است که یادگیرنده به هنگام یادگیری انجام می‌دهد و در سطح پیامد رویکردهای یادگیری به تأثیرات ارزشیابی بر راهبردهای یادگیری اشاره می‌کند. (کلینتون¹، 2014) مجموعاً رویکردهای یادگیری دانشجویان، قصد و پردازش اطلاعات، عناصر کلیدی تئوری رویکردهای یادگیری را شکل می‌دهند. اینک هر رویکرد دارای رفتارهای مطالعه ویژه است که با هدف و فرایندهای مطالعه مورد استفاده برای تکلیف یادگیری مشخص می‌شود. (کریک²، 2010) یکی دیگر از یافته‌های پژوهش درباره کیفیت یادگیری در آموزش عالی از جمله پژوهش‌های مارتون و سالجو (1976) و بیگز (1987) این ایده بود که دانشجویان هنگام مواجهه با تکالیف تحصیلی می‌توانند رویکردهایی را اتخاذ کنند که پیامدهای یادگیری متفاوت از لحاظ کیفی را به دست می‌دهد. از آن پس پژوهش درباره تأثیر

3. Harputlu
4. Shaari

1. Clinton
2. Carrik

با عملکرد تحصیلی کمی موضوع پژوهش‌هایی بوده، اما عملکرد تحصیلی کیفی در این حوزه چندان مورد توجه نبوده است. از آنجایی که ابعاد این سطح از عملکرد تحصیلی که بیشتر بدان‌ها اشاره شد، به طور مستقیم و غیرمستقیم ارکان سلامت روان دانشجویان را شکل می‌دهند، پیگیری آنها در ارتباط با عوامل فرایندی یاددهی و یادگیری دارای اهمیت می‌باشد. به عبارت دیگر یک مسأله مورد توجه می‌تواند این موضوع باشد که آیا نحوه برخورد دانشجویان با تکالیف یادگیری و نیز نوع پردازش، انگیزش و راهبردهای انتخابی آنها برای مواجهه با انتظارات محیط یادگیری به انتظارات متفاوت از موفقیت در امور تحصیلی، انگیزه‌های متفاوت از درس خواندن و سطوح مختلف هیجانات منفی و احساس کنترل در دوره تحصیلی منجر می‌شود؟ بر این اساس پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه رویکردهای یادگیری سه‌گانه با سطوح کیفی و کمی عملکرد تحصیلی صورت پذیرفته است. این پژوهش از طریق اهداف ذیل هدایت می‌شود:

1. بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و استراتژیک) با ابعاد عملکرد تحصیلی کیفی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) و کمی.

2. تعیین سهم رویکردهای یادگیری در پیش‌بینی ابعاد عملکرد تحصیلی کیفی.

3. تعیین سهم رویکردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی کمی دانشجویان.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده‌های علوم انسانی، ادبیات، فنی و مهندسی، ریاضی، منابع طبیعی و علوم پایه دانشگاه یزد در سال تحصیلی 92-1391 بود که طبق آمار اعلامی از سوی

فرایندی اثرگذار بر یادگیری خودانگیزخته قرار گرفته و لذا مطالعه درباره آنها دارای اهمیت می‌باشد. برقراری رابطه بین این متغیرها کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان را متأثر ساخته و در برنامه‌ریزی آموزش عالی به منظور تأمین آموزش مناسب برای دستیابی دانشجویان به یادگیری مورد انتظار، مؤثر واقع می‌گردد. در چنین حالتی آموزش عالی کمتر نگران حجم انبوه دانشجویان، حجم زیاد مطالب، کمبود نیروی انسانی و امکانات آموزشی خواهد بود، چون فراگیرانی تربیت کرده است که خودراهربند و می‌دانند که چگونه باید عمل کنند تا بهترین نتیجه را بگیرند. عدم پرداختن به این موضوع به منزله نادیده انگاشتن سطوح مهمی از فرایندهای اثرگذار بر کیفیت نتایج تحصیلی دانشجویان است که با توجه به شمار روزافزون شاغلان به تحصیل در مراکز آموزش عالی و لزوم صرف هزینه‌های هنگفت در این راستا مقرون به صرفه نیست. بررسی رویکردهای یادگیری در ارتباط با عملکرد تحصیلی می‌تواند درک روشن‌تری از ساختار عملکرد تحصیلی، عوامل تشکیل‌دهنده آن و نیز متغیرهایی که به طور نزدیکی با آن در ارتباط هستند برای دانشجویان فراهم آورد. محتمل است که این درک روشن به دانشجویان در تنظیم بهتر شرایط یادگیری خود و به تبع آن بهبود کفایت یادگیری کمک کند. به‌علاوه، آگاهی بیشتر از متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش دقت نظر مدرسان را در طرح‌ریزی موقعیت یادگیری افزایش می‌دهد. چرا که مطابق با دیدگاه چن و هو¹ (2013) با توجه به این که رویکردهای یادگیری شیوه‌های ثابتی نیستند و دانشجویان ممکن است به اقتضای شرایط از رویکردهای متفاوتی استفاده کنند، این امید وجود دارد که با طراحی متفاوت شرایط یادگیری روش‌هایی را که دانشجویان برای مطالعه جهت دستیابی به نتایج بهینه برمی‌گزینند بهبود بخشید. رویکردهای یادگیری در ارتباط

همسانی درونی از طریق محاسبه نمره هر سؤال با نمره کل هر رویکرد بین 0/30 و 0/71 به دست آمد. سنجش پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و نیز روش بازآزمایی انجام شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکردهای عمیق، سطحی و استراتژیک به ترتیب برابر با 0/67، 0/57 و 0/67 به دست آمد. ضرایب پایایی بازآزمایی برای آنها نیز به ترتیب برابر 0/67، 0/73 و 0/67 محاسبه شد.

در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکرد عمیق، سطحی و استراتژیک به ترتیب برابر با 0/65، 0/60 و 0/66 به دست آمد.

به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی کیفی دانشجویان از پرسشنامه عملکرد تحصیلی³ استفاده شد. این پرسشنامه اقتباسی است از پژوهش‌های فام و تیلور (1999) که توسط درتاج (1383) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. پرسشنامه عملکرد تحصیلی قادر است با 47 پرسش، پنج حوزه عملکرد تحصیلی کیفی شامل خودکارآمدی⁴، برنامه‌ریزی⁵، تأثیرات هیجانی⁶، فقدان کنترل پیامد⁷ و انگیزش⁸ را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد: 4، زیاد: 3، متوسط: 2، کم: 1 و هیچ: 0) بسنجد. روایی محتوا با استفاده از نظر اساتید مورد تأیید قرار گرفت. برای ارزیابی روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شد که مؤید وجود پنج عامل بود. ضرایب آلفای کرونباخ جهت محاسبه پایایی پرسشنامه برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش به ترتیب برابر با 0/92، 0/73، 0/93، 0/64، 0/73 و برای نمره کل مقیاس 0/74 محاسبه شد. (درتاج، 1383) پایایی پرسشنامه طی پژوهش‌های متعدد (فلتاش و همکاران، 1389؛ کریمی و فرحبخش، 1390) مورد سنجش قرار

آموزش کل دانشگاه تعداد کل آن‌ها 10466 دانشجوی است. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان-کرجسی برابر با 382 نفر بود که با احتساب ده درصد بالای سطح کف نمونه (با در نظر گرفتن احتمال بی‌پاسخ ماندن تعدادی از پرسشنامه‌ها) معادل 420 نفر محاسبه شد. نمونه‌گیری نیز به روش تصادفی خوشه‌ای انجام شد. به این شکل که از هر دانشکده دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه‌ها بین تمامی دانشجویان حاضر در کلاس توزیع شد. پس از پایان جمع‌آوری داده‌ها، به دلیل عدم بازگشت و تکمیل نادرست و ناقص تعدادی از پرسشنامه‌ها که عموماً مربوط به دانشکده‌های علوم پایه، منابع طبیعی و ریاضی بود، تعداد 414 نفر نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از:
الف: فرم کوتاه پرسشنامه رویکردهای یادگیری برای دانشجویان¹

این پرسشنامه به وسیله مرکز تحقیقات آموزش و یادگیری در دانشگاه ادینبرگ² در سال 1997 ساخته شده است و سه رویکرد عمیق، سطحی و استراتژیک را می‌سنجد. پرسشنامه از روش لیکرت برای سنجش نگرش‌ها استفاده می‌کند و از پاسخ‌دهندگان می‌خواهد میزان موافقت خود را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم: 5، موافقم: 4، نظری ندارم: 3، مخالفم: 2 و کاملاً مخالفم: 1) اعلام کنند. مجموع پاسخ‌ها یک نمره مقیاس برای هر سازه ارائه می‌کند. برای تعیین روایی سازه پرسشنامه در نسخه اصلی از تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج، مؤید وجود سه رویکرد نامبرده بود. (انتویستل و همکاران، 2006) در ایران، بنی‌اسدی و پورشافعی (1391) اعتباریابی نسخه ترجمه‌شده پرسشنامه را انجام دادند. تعیین روایی از طریق محاسبه همسانی درونی و تحلیل عاملی صورت گرفت. نتایج

3. Educational Performance Test (EPT)

4. Self-Efficacy

5. Planing

6. Emotional Effects

7. Lack of Output Control

8. Motivation

1. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

2. Edinburgh

جدول 1. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف

استاندارد متغیرهای پژوهش (n=414)

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد
رویکردهای یادگیری	رویکرد عمیق	18/67	3/38
	رویکرد سطحی	15/48	3/78
	رویکرد استراتژیک	20/48	4/14
عملکرد کیفی	خودکارآمدی	18/21	4/75
	تأثیرات هیجانی	13/51	7/31
	برنامه‌ریزی	25/72	8/20
	فقدان کنترل پیامد	8/44	2/83
	انگیزش	29	5/61
	نمره کل	98/98	19/09
عملکرد کمی	معدل ترم	15/49	1/80
	معدل کل	15/30	1/61

تحصیلی کمی رابطه وجود دارد.

در جدول شماره 2 ضرایب همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش آمده است.

چنان‌که در ماتریس همبستگی مشخص است، رویکردهای یادگیری دارای سطوح مختلف همبستگی با

گرفته است. این پژوهش‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای نمره کل مقیاس بین 0/74 و 0/84 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش به ترتیب 0/77، 0/84، 0/91، 0/50، 0/50، 0/61 و برای نمره کل مقیاس 0/79 به دست آمد.

در این مطالعه، برای سنجش عملکرد تحصیلی کمی دانشجویان از میانگین نمرات ترم و میانگین کل نمرات آن‌ها که از طریق پرسش‌نامه‌ها پرسیده شده بود، استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. جدول شماره 1 میانگین و انحراف استاندارد نمرات دانشجویان را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. فرضیه اول: بین رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و استراتژیک)، ابعاد عملکرد تحصیلی کیفی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) و عملکرد

جدول 2. ضرایب همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. رویکرد سطحی	1									
2. رویکرد عمیق	-0/06	1								
3. رویکرد استراتژیک	-0/12*	0/47*	1							
4. خودکارآمدی	-0/36*	0/30*	0/42*	1						
5. برنامه‌ریزی	-0/18*	-0/35*	0/64*	0/45*	1					
6. انگیزش	-0/15*	0/26*	0/35*	0/43*	0/52*	1				
7. تأثیرات هیجانی	0/48*	-0/09	-0/24*	-0/36*	-0/08	0/03	1			
8. فقدان کنترل پیامد	0/36*	-0/17*	-0/31*	-0/27*	-0/30*	-0/04	0/44*	1		
9. معدل 1	-0/21*	0/08	0/21*	0/40*	0/31*	0/27*	-0/18*	-0/20*	1	
10. معدل 2	-0/11*	0/07	0/23*	0/36*	0/32*	0/26*	-0/12*	-0/20*	0/85*	1

*p<0/05

عمیق رابطه معنی‌داری با معدل ترم و معدل کل ندارد، رویکرد سطحی دارای همبستگی منفی معنی‌دار با معدل ترم و معدل کل است و رویکرد استراتژیک نیز همبستگی مثبت معنی‌دار با معدل ترم و معدل کل دارد.

فرضیه دوم: رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و استراتژیک) عملکرد تحصیلی کیفی را پیش‌بینی می‌کنند. در پژوهش حاضر به منظور تبیین نمرات عملکرد تحصیلی کیفی در مقیاس کلی و نیز در خرده‌مقیاس‌های متغیر توسط رویکردهای یادگیری از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده شده است. جدول شماره 3 نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه را برای نمره کل عملکرد تحصیلی کیفی و ابعاد آن نشان می‌دهد.

مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی می‌باشند، به این شکل که رویکرد عمیق دارای همبستگی مثبت معنی‌دار با نمره کل عملکرد کیفی، خودکارآمدی و انگیزش و رابطه منفی معنادار با برنامه‌ریزی و فقدان کنترل پیامد می‌باشد، با تأثیرات هیجانی نیز رابطه منفی اما غیرمعنی‌دار دارد. رویکرد سطحی نیز دارای همبستگی منفی معنی‌دار با نمره کل عملکرد کیفی، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش و همبستگی مثبت معنی‌دار با تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد است. همچنین رویکرد استراتژیک دارای همبستگی مثبت معنادار با خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، انگیزش و همبستگی منفی معنادار با نمره کل عملکرد کیفی، تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد می‌باشد. در زمینه عملکرد تحصیلی کمی نیز باید گفت که رویکرد

جدول 3. پیش‌بینی نمره کل عملکرد کیفی تحصیلی و ابعاد آن توسط رویکردهای یادگیری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	β	t	P	R	R2	F	P
عملکرد کیفی تحصیلی	عمیق	0/08	2/13	0/03	0/73	0/54	162/45	0/001
	سطحی	-0/38	-11/41	0/001				
	استراتژیک	0/54	14/17	0/001				
خودکارآمدی	عمیق	0/12	2/71	0/007	0/53	0/28	55/57	0/001
	سطحی	-0/31	-7/58	0/001				
	استراتژیک	0/32	6/71	0/001				
برنامه‌ریزی	عمیق	0/05	1/28	0/19	0/65	0/43	103/94	0/001
	سطحی	-0/10	-2/74	0/006				
	استراتژیک	0/60	14/3	0/001				
انگیزش	عمیق	0/11	2/29	0/02	0/38	0/14	23/93	0/001
	سطحی	-0/11	-2/55	0/01				
	استراتژیک	0/28	5/4	0/001				
تأثیرات هیجانی	عمیق	0/03	0/69	0/48	0/51	0/27	50/44	0/001
	سطحی	0/46	10/86	0/001				
	استراتژیک	-0/20	-4/19	0/001				
فقدان کنترل پیامد	عمیق	-0/02	-0/45	0/65	0/45	0/20	35/95	0/001
	سطحی	0/32	7/43	0/001				
	استراتژیک	-0/26	-5/31	0/001				

پیش‌بینی‌کننده منفی تأثیرات هیجانی است و در مجموع این دو متغیر، 27 درصد از واریانس مؤلفه تأثیرات هیجانی را پیش‌بینی می‌کنند، اما رویکرد عمیق تأثیرات هیجانی را پیش‌بینی نمی‌کند. رویکرد سطحی پیش‌بینی -کننده مثبت و رویکرد استراتژیک پیش‌بینی‌کننده منفی فقدان کنترل پیامد است و در مجموع این دو متغیر، 20 درصد از واریانس مؤلفه فقدان کنترل پیامد را پیش‌بینی می‌کنند. اما رویکرد عمیق فقدان کنترل پیامد را پیش‌بینی نمی‌کند.

فرضیه سوم: رویکردهای یادگیری (عمیق، سطحی و استراتژیک) عملکرد تحصیلی کمی را پیش‌بینی می‌کنند. جدول شماره 4 نتایج تحلیل رگرسیون را در

جدول 3 بیانگر آن است که رویکردهای یادگیری عمیق و استراتژیک پیش‌بینی‌کننده مثبت و رویکرد سطحی، پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد کیفی تحصیلی هستند. در مجموع این سه متغیر، 54 درصد از واریانس این متغیر را پیش‌بینی می‌کنند. در رابطه با مؤلفه‌های عملکرد کیفی، نتایج نشان می‌دهد که هر سه رویکرد یادگیری پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی هستند؛ بدین صورت که رویکردهای عمیق و استراتژیک، خودکارآمدی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند، در حالی که رویکرد سطحی یادگیری پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی است. در مجموع این سه متغیر، 28 درصد از واریانس خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کنند. رویکرد سطحی

جدول 4. پیش‌بینی معدل ترم و کل توسط رویکردهای یادگیری

P	F	R ²	R	P	T	β	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک
0/001	9/55	0/08	0/28	0/68	0/40	0/02	عمیق	معدل ترم
				0/001	-3/56	-0/19	سطحی	
				0/001	3/38	0/20	استراتژیک	
0/001	6/69	0/06	0/25	0/44	0/76	0/04	عمیق	معدل کل
				0/13	-1/51	-0/08	سطحی	
				0/001	3/86	0/24	استراتژیک	

خصوص نقش رویکردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی کمی (شامل میانگین نمرات ترم و میانگین کل نمرات دانشجویان) نشان می‌دهد.

چنان‌که در جدول شماره 4 آمده است، در خصوص معدل ترم، رویکرد سطحی پیش‌بینی‌کننده منفی و رویکرد استراتژیک پیش‌بینی‌کننده مثبت می‌باشند و در مجموع این دو متغیر، 8 درصد از واریانس معدل ترم را پیش‌بینی می‌کنند. اما در خصوص معدل کل، تنها رویکرد استراتژیک است که پیش‌بینی‌کننده مثبت معنی‌دار می‌باشد

پیش‌بینی‌کننده منفی و رویکرد استراتژیک پیش‌بینی‌کننده مثبت برنامه‌ریزی است و در مجموع این دو متغیر، 43 درصد از واریانس برنامه‌ریزی را پیش‌بینی می‌کنند، اما رویکرد عمیق برنامه‌ریزی را پیش‌بینی نمی‌کند. رویکردهای عمیق و استراتژیک، انگیزش را بصورت مثبت و رویکرد سطحی، انگیزش را بصورت منفی پیش‌بینی می‌کنند. در مجموع این سه متغیر، 14 درصد از واریانس مؤلفه انگیزش را پیش‌بینی می‌کنند. رویکرد سطحی پیش‌بینی‌کننده مثبت و رویکرد استراتژیک

و 6 درصد از واریانس میانگین کل نمرات دانشجویان از طریق این رویکرد پیش‌بینی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

عملکرد کمی یافته‌ها حاکی از آن است که رویکرد سطحی پیش‌بینی‌کننده منفی و رویکرد استراتژیک پیش‌بینی‌کننده مثبت معدل است. این نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که به هنگام مطالعه از رویکرد منطبق با کسب بالاترین نمرات ممکن از طریق استفاده از راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) مناسب و سازماندهی زمان بهره می‌برند، نسبت به دانشجویانی که به خاطر ترس از شکست مطالعه کرده و اجزای یادگیری را بدون ارتباط با هم به خاطر می‌سپارند، عملکرد تحصیلی بهتری در بعد کمی دارند. چنانکه حجازی و همکاران (1390) معتقدند از آنجا که رویکرد سطحی بر یادگیری گذار از تکلیف پایه‌ریزی شده است، نمی‌تواند به پیشرفت تحصیلی بالا منجر شود. علاوه بر این، در پژوهش حاضر نشان داده شد که رویکرد عمیق به یادگیری عملکرد تحصیلی کمی را پیش‌بینی نمی‌کند. این یافته می‌تواند ناشی از تفاوت در جامعه و نمونه پژوهش باشد. از سوی دیگر، اگرچه غالب پژوهش‌ها عملکرد تحصیلی بالا را با رویکرد عمیق و عملکرد تحصیلی ضعیف را با رویکرد سطحی همبسته می‌دانند لکن چنانکه برخی متخصصان مانند انتویستل و رامسدن (1989) خاطرنشان می‌سازند رابطه بین رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند. بنابراین با وجود یافته‌های موجود باید به عوامل دیگری همچون الزامات محیط یادگیری و شیوه‌های سنجش توجه کرد. چنانکه پژوهش چن و هو (2013) نشان می‌دهد رویکرد عمیق به یادگیری در طراحی محیط مبتنی بر یادگیری مسأله محور با عملکرد تحصیلی همبسته

است ولی در طراحی درس مبتنی بر سخنرانی این همبستگی وجود ندارد. لذا این احتمال وجود دارد که طراحی محیط یادگیری بر رویکرد دانشجویان به یادگیری تأثیر بالقوه دارد. زمانی که محیط یادگیری از نمره به عنوان یک عامل تشویق‌کننده استفاده می‌کند و رقابت‌جویی با تأکید بر پیشرفت تحصیلی در بین یادگیرندگان رواج می‌یابد، دانشجویان به اتخاذ رویکردی تشویق می‌شوند که بیشترین همخوانی را با الزامات نظام ارزشیابی داشته و منجر به کسب بالاترین نمرات ممکن می‌شود. به عبارت دیگر پیشرفت تحصیلی مبتنی بر معدل بیش از کسب معنا و درک عمیق برای یادگیرندگان برانگیزاننده است. در نتیجه فرایندهایی مانند سازماندهی زمان مطالعه، هوشیاری نسبت به نظام ارزشیابی و استفاده از راهبرد (که از مشخصه‌های رویکرد استراتژیک است) بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد چرا که منعکس‌کننده موفقیت و پیشرفت تحصیلی بالاتر است. همچنین باید اشاره کرد که رویکرد عمیق و استراتژیک دارای همبستگی هستند، لذا قرار گرفتن دو رویکرد در رگرسیون (با در نظر گرفتن موضوع رقابت‌جویی بالا در بین دانشجویان) موجب می‌شود که اثر رویکرد عمیق توسط رویکرد استراتژیک پوشش داده شود. یافته‌های حاضر با پژوهش‌های بورتون و همکاران (2006)، کریک و همکاران (2010)، رزاندرو و باکستروم (2012) و بختیاروند و همکاران (2012) همخوان و با پژوهش هارپوتلو (2011) ناهمخوان است.

در حوزه عملکرد تحصیلی کیفی، نتایج نشان می‌دهد که رویکرد عمیق پیش‌بینی‌کننده مثبت خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی و انگیزش است. رویکرد سطحی پیش‌بینی‌کننده مثبت خرده‌مقیاس‌های تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد و پیش‌بینی‌کننده منفی خرده‌مقیاس‌های

پژوهش‌های سیف و خیر (1385)، هابل و هابل (2010)، بنی‌اسدی و پورشافعی (1391)، هارپوتلو (2011) و لاوسون (2012) همخوان است.

در پایان می‌توان گفت که بخش عمده‌ای از هدف اصلی پژوهش مبنی بر تعیین رابطه بین انواع رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی کمی و کیفی محقق شده است. به همین ترتیب، اتخاذ رویکرد مناسب یادگیری بر مبنای جستجوی معنی و استفاده از راهبرد نیز شایستگی بیشتری در ابعاد کیفی و کمی عملکرد تحصیلی برای دانشجویان فراهم می‌کند. با این وصف شایسته است که مسئولان آموزش عالی به جای تمرکز صرف بر عملکرد کمی دانشجویان و تدوین راهکارهای تقویتی بر پایه این سطح عملکرد، در برنامه‌ریزی آموزش عالی ارتقاء ابعاد کیفی عملکرد تحصیلی را که می‌تواند هم در بهبود یادگیری و هم در توانمندی کلی حل مسأله در زندگی واقعی دانشجویان مؤثر افتد، مورد توجه و مذاقه قرار دهند. همچنین برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اشکال معینی از آموزش و سنجش دانشجویان را به اتخاذ رویکردهای سطحی‌تر یا عمیق‌تر تشویق می‌کنند، به عنوان مثال پژوهش رز^۱ و کریک (2012) و کلیتون (2014)، آموزش مسأله-محور و سنجش با پرسش‌های درک مطلب بازپاسخ را به عنوان شیوه‌های مشوق رویکرد عمیق به یادگیری معرفی می‌کنند. لذا اساتید لازم است زمینه‌های گرایش دانشجویان به این رویکردها را از طریق تغییر در محیط یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی فراهم آورند.

خودکارآمدی، انگیزش و برنامه‌ریزی است. رویکرد استراتژیک نیز به صورت مثبت خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، انگیزش، برنامه‌ریزی و به صورت منفی خرده‌مقیاس‌های تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد را پیش‌بینی می‌کند. در مقیاس کلی نیز رویکرد عمیق و استراتژیک به صورت مثبت و رویکرد سطحی به صورت منفی عملکرد تحصیلی کیفی را پیش‌بینی می‌کنند. بر اساس این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که انتظارات بالا برای حصول موفقیت در امور تحصیلی با استفاده از رویکرد عمیق و استراتژیک در یادگیری همراه است. دانشجویانی که باور دارند در دروس رشته تحصیلی خود موفقیت حاصل خواهند کرد، به اندیشه‌های اصلی محتوای درسی بیشتر توجه می‌کنند، در جستجوی معنی مطالب مورد یادگیری هستند و یادگیری مطالب بدیع و چالش‌برانگیز را که مستلزم تلاش ذهنی بیشتر است، ترجیح می‌دهند. همچنین مطابق با دیدگاه پاجاره^۱ (1996) خودکارآمدی بالا با استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده و سطح بالای شناختی و فراشناختی همبسته است. در چنین حالتی یادگیرندگان به صورت درونی برای پیگیری امور تحصیلی برانگیخته می‌شوند و اصرار و مداومت بیشتری در انجام امور تحصیلی از خود نشان می‌دهند. در مقابل، اتخاذ رویکرد سطحی توسط دانشجویان یعنی درس خواندن با هدف بازتولید، استفاده از راهبردهای سطحی و پردازش محدود، انتظارات آن‌ها را برای موفقیت در امور تحصیلی کاهش می‌دهد. دور از انتظار نیست که در چنین حالتی یادگیرنده دچار عواطف منفی مانند اضطراب امتحان شده و احساس کنترل کمتری بر پیامدهای یادگیری خود داشته باشد. این یافته‌ها با

References

- Bakhtiarvand, F; Ahmadian, S; Delrooz, K., & Farahani, H. A. (2011). The Moderating Effect of Achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 486 – 488.
- Baniasadi, A., Pourshafei, H. (2013). The role of educational motivation, self-efficacy, and study approaches in mathematics achievement. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 8,4, 81-102.
- Biggs, J. B. (1994). Student Learning Research and Theory - where do we currently stand?. Reproduced with permission from Gibbs, G. (ed.) *Improving Student Learning – Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Australian Council for Educational Research Melbourne.
- Burton, L. J., & Nelson, L. J. (2006). The relationships between personality, approaches to learning and academic success in first-year psychology distance education students. In: 29th HERDSA Annual Conference: Critical Visions: Thinking, Learning and Researching in Higher Education (HERDSA), Perth, Australia.
- Cano, F. (2005). Epistemological belief and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75,203-221
- Carrick, J. A. (2010). The effect of classroom and clinical learning approaches on academic achievement in associate degree nursing students. A Dissertation for the Degree of ph.D. The School of Graduate Studies and Research Department of Professional Studies in Education, Indiana University of Pennsylvania.
- Chen, T.C., Hu, M.H. (2013). Influence of course design on learning approaches and academic performance in physical therapy students. *Social and Behavioral Sciences*. 93, 97 – 101.
- Clinton, V. (2014). The Relationship between Students' Preferred Approaches to Learning and Behaviors during Learning: An Examination of the Process Stage of the 3P Model. *Instructional Science*, 42(5), 817-837.
- Diehm, R.A., & Lupton. M.Y. (2012). Approaches to learning information literacy: A phenomenographic study. *Journal of Academic Librarianship*, 1-9. (doi:10.1016/j.acalib. 2012. 05. 003).
- Dortaj, F. (2002). An Investigation of the Impact of resultant and possessive mental simulation on students' academic performance, Develop of educational performance test. Dissertation, Tehran: Allameh Tabatabai University.
- Entwistle, N. J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester.
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004) the conceptual bases of study strategy inventories in higher education. *Educational Psychology Review*, 16,4, 325-346.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle. N. J., McCune, V, & Tait, H. (2006). *Approaches and Study Skills Inventory for Students: Report of the development and use of the inventory*. University of Edinburg.
- Farooq , M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7, 11, 1 - 14.
- Gholtash, A., Oujinezhad, A., & Barzegar, M. (2010). An Investigation of the Impact of Meta Cognitive Training on the Educational Performance and Creativity of the Fifth- Grade Primary School Students. *Quarterly Journal of Educational Psychology Islamic Azad University Tonekabon Branch*, 1,4, 119-135.
- Gurlen, E; Turan, S; & enemoğlu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Review*, 8, 5, 171-178.
- Habel, C; Habel, C. (2010). Approaches to learning and student self-efficacy in project-based Marketing education. *Research and Development in Higher Education*, 33,321-333.
- Harputlu, L. (2011). Approaches to learning and academic performance of Turkish uni-

- versity Students. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 1, 2, 35-43.
- Hejazi, L., Lavasani, M., & Babaei, A. (2011). The Relationship between Perceptions of Classroom Goal Structure, Thinking Styles, Approaches to Learning and Academic Achievement in Students. *Research in Curriculum Planning*, 8, 30, 28-38.
- Karimi, M., Farahbakhsh, K. (2012). Relationship between affective self-regulation and study skills with educational performance of students of Isfahan University of Medical Science. *IJME, Special issue for educational development and health promotion*, 11, 9, 1149-1161.
- Lawson, R. J. (2012). The Effect of viva assessment on students' approaches to learning and motivation. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2, 2, 120-132.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Pajare, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pham, L. B. & Taylor, S. E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process-Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. *Society for Personality and Social Psychology*, 25, 2, 250-260.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rose, N. S., & Craik, F. I. (2012). A processing approach to the working memory /longterm memory distinction: Evidence from the levels-of-processing span task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38, 4, 1019.
- Saljo, R. (1979). *Learning in the Learner's Perspective. I. Some Common-Sense Conceptions (Report 35:76): The institute of education, University of Gothenburg, Sweden.*
- Seif, D., & Khayer, M. (2007). The relationship between motivation beliefs and learning approaches among students. *Education Journal of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 3, 1, 2, 57-82.
- Shaari, R.; Mahmud, N.; Abdolwahab, S. R.; Abdul Rahim, K.; Rajab, A.; & Panatik, S. A. (2012). "Deep" as a learning approaches in inspiring creative minds among post-graduate students. *Research University. Procedia social and behavioral sciences*, 40, 152-156.