

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۹/۲۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۲۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۳/۲۳

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۲، دوره‌ی ششم، سال ۲۰-۲
شماره‌ی ۱، ص: ۲۲۱-۲۴۲

اعتباریابی آزمون رویکردهای مطالعه (روایی و پایایی فرم کوتاه و تجدید نظر شده)

علی بنی اسدی *

هادی پورشافعی **

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اعتبار و پایایی فرم کوتاه و تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه برای سنجش رویکردهای مطالعه، دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود. به این منظور نمونه‌ای ۳۱۰ نفری (۱۵۵ پسر و ۱۵۵ دختر) که ۱۴۴ نفر از آن‌ها در رشته‌ی ریاضی و ۱۶۶ نفر در رشته‌ی تجربی تحصیل می‌کردند به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس مذکور را تکمیل کردند. ضرایب همسانی درونی از طریق محاسبه‌ی همبستگی هر سؤال با نمره‌ی کل هر رویکرد بین ۰/۳۰ و ۰/۷۱ به دست آمد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی به کمک چرخش واریماکس نشان داد که همسو با نتایج لانگ (۲۰۰۰)، رویکرد راهبردی با تمام سؤالاتش در یک عامل و سؤالات رویکرد سطحی و عمیق هر کدام در دو عامل بار گرفتند و به این ترتیب پرسشنامه (با حذف دو سؤال با بار عاملی پایین) از پنج عامل راهبردی، یادسپاری نامنسجم، درک مفهوم، ارتباط مفاهیم و ترس شکست تشکیل شده است. علاوه بر این رابطه‌ی منفی به دست آمده بین رویکرد سطحی با رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی و رابطه‌ی مثبت رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی همسو با تمام پژوهش‌های پیشین گواهی بر روایی مقیاس است. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. همچنین ضرایب پایایی بازآزمایی برای آن‌ها در حد مطلوب و به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۷ محاسبه شد که حاکی از ثبات در اندازه‌گیری رویکردهای مطالعه، دانش‌آموزان مقطع متوسطه است.

واژه‌های کلیدی: پایایی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه، روایی، رویکردهای مطالعه.

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی و دبیر آموزش و پرورش (نویسنده‌ی مسئول)

a.b.fl362@gmail.com

** استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه بیرجند

مقدمه

در نوشته‌های پژوهشی اجماع عمومی وجود دارد که دانش‌آموزان تعداد رویکردهای متفاوت یادگیری که به زمینه، محتوا و نیازهای تکلیف مربوط است نشان می‌دهند (ریچاردسون^۱، ۱۹۹۳، ص ۳). سطح معرفت‌شناسی یا ادراک یادگیری که دانش‌آموزان به دست آورده‌اند به طور اساسی بر روشی که آن‌ها با تکلیف تحصیلی روبه‌رو می‌شوند اثر می‌کند که بر حسب رویکردهای یادگیری و مطالعه^۲ توصیف شده است (انتویستل^۳، ۲۰۰۰، ص ۳). تفاوت‌های فردی در جنبه‌های سبک‌شناسی تفکر، با طرح مفاهیمی چون سبک شناختی، سبک‌های یادگیری و رویکردهای یادگیری جایگاهی ویژه را در تبیین علل و زمینه‌های یادگیری به خود اختصاص داده‌اند که عنایت بر شیوه‌های مورد رجحان فرد در فرایند پردازش اطلاعات دارند (لارنس^۴، ۱۹۹۷، نقل در سیف، ۱۳۸۶، ص ۶۰) و رویکرد اتخاذ شده در یادگیری به عنوان یک بعد شناختی شخصیت بر کیفیت یادگیری تأثیرگذار است. رویکردهایی که ریچاردسون تأکید می‌ورزد تأثیر عوامل فرهنگی بر آن‌ها به ویژه در غلبه‌ی رویکردهای نامناسب و غیر پویا قابل تأمل است (ریچاردسون، ۱۹۹۴، همان منبع، ص ۷۸).

پژوهش مارتون و سالجو^۵ (۱۹۷۶) نقطه‌ی شروع پژوهش‌ها درباره‌ی رویکردهای مطالعه بود. آن‌ها از ۳۰ دانشجوی دختر سال اول در سوئد خواستند تا یک مقاله‌ی علمی را مطالعه کنند، سپس با آن‌ها درباره‌ی اینکه چگونه دستورالعمل مطالعه‌ی مقاله را تفسیر کردند، به چه سبب نسبت به تکلیف نگران بوده‌اند و آیا این رویه‌ی متداول و معمول آن‌ها در مطالعه بوده است مصاحبه شد. محققان تلاش کردند مصاحبه‌ها را بدون پیش‌داوری و تعصب تحلیل کنند و تشکیل طبقات به طور طبیعی را پذیرفتند (اسپت، لی و هاین^۶، ۲۰۰۶، ص ۳۵). از روی رونوشت‌ها آشکار بود که دانش‌آموزان این دستورالعمل را به گونه‌ای بسیار متفاوت تفسیر کرده بودند و توانایی آن‌ها در پاسخ دادن به سؤالاتی درباره‌ی مفهوم متن، به اینکه چگونه آن‌ها

-
- 1- Richardson
 - 2- Approaches to learning and studying
 - 3- Entwistle
 - 4- Lawrence
 - 5- Marton & Saljo
 - 6- Speth, Lee & Hain

تصمیم گرفته بودند به مطالعه بپردازند بستگی داشت. برخی دانش‌آموزان به دنبال فهم کامل پیام نویسنده بودند، هنگامی که دیگران به استناد کشف سؤال^۱ فقط در حال یادگیری آن بخش از اطلاعاتی بودند که انتظار داشتند در آزمون بیاید. این تمایز به تدریج از میان تحلیل‌های کیفی برای تولید یک مفهوم توصیفی با دو طبقه- رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی^۲- پالایش شد، چنانچه موجب پرداختن به یادگیری با هدفی خاص شده و منجر به برون دادهای یادگیری متفاوتی به لحاظ کیفی می‌شود (انتویستل، ۲۰۰۰، ص ۲). در رویکرد عمیق، هدف استخراج مفهوم و معنی، فرایندهای یادگیری فعالی را به همراه دارد که شامل ارتباط نظرات و جست‌وجوی الگوها و اصول (یک رویکرد کل‌نگر^۳- پاسک^۴، ۱۹۷۶، ۱۹۸۸) و کاربرد دلیل و آزمون منطقی بحث (جزء‌نگر^۵) می‌شود. این رویکرد همچنین شامل نظارت بر پیشرفت فهم شخصی می‌شود (انتویستل، مک کون و والکر^۶، ۲۰۰۰)، (نقل از همان منبع، ص ۳).

در مقابل، در رویکرد سطحی یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است بی‌آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یاد گرفته شده تمرکزی داشته باشد (سیف، ۱۳۸۶، ص ۶۰) و دوره‌ی آموزشی به صورت بخش‌های نامرتب اطلاعات که منجر به فرایندهای یادگیری بسیار محدودی می‌شود دیده می‌شود. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق کم‌تر جنبه‌ی زایشی و پویا دارد (انتویستل، ۲۰۰۰، ص ۳).

مصاحبه‌ها درباره‌ی مطالعه‌ی روزانه موجب توجه به تأثیر نافذ فرایند ارزشیابی روی یادگیری و مطالعه شد و آن‌ها نیاز به یک طبقه‌ی دیگر در رویکردها- رویکرد راهبردی^۷- را احساس کردند رویکردی که در آن هدف کسب بالاترین نمرات ممکن با کاربرد روش‌های مطالعه‌ی سازمان یافته و مدیریت زمان است (انتویستل و رامسدن، ۱۹۸۳)؛ این رویکرد همچنین شامل نظارت بر کارآیی مطالعه‌ی شخصی (انتویستل، مککون و والکر، ۲۰۰۰) و آگاهی از روش و مطالبات ارزشیابی می‌شود، ابعادی که به عقیده‌ی (ورمونت^۸، ۱۹۹۸؛ پینتریچ

-
- 1- Question-spotting
 - 2- Deep and surface approaches to learning
 - 3- Holist
 - 4- Pask
 - 5- Serialist
 - 6- McCune & Walker
 - 7- Strategic
 - 8- Vermunt

و گارسیا^۱، ۱۹۹۴) منسوب به هوشیاری فراشناختی و خودتنظیمی هستند (نقل در انتویستل، ۲۰۰۰، ص ۳). مصاحبه‌ها با دانش‌آموزان نشان داد که آن‌ها دو کانون اهمیت مجزا-محتوای تحصیلی و مطالبات سیستم ارزشیابی-دارند. علاقه به محتوا حاکی از رویکرد عمیق است، اما آگاهی از مطالبات ارزشیابی، راهبردی است. در حالی که تمایز بین رویکرد عمیق و سطحی از تحلیل‌هایی که روی استخراج معنی و مفهوم متن تمرکز کردند ناشی شده است، رویکرد راهبردی نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان در موقعیت‌های مطالعه‌ی روزانه عمل می‌کنند (همان منبع، ص ۳).

به طور ویژه، دانش‌آموزان یک رویکرد عمیق یادگیری را در جایی که اشکال انتزاعی‌تر یادگیری مطالبه شده‌اند اتخاذ می‌کنند (اسونسون^۲، ۱۹۷۷) و به وسیله‌ی ارتباط برنامه‌ی درسی با علایق و نیازهایشان برانگیخته می‌شوند (فرانسون^۳، ۱۹۷۷)؛ آن‌ها یک رویکرد سطحی را در جایی که دوره‌ی آموزشی فشرده و سنگین بوده و شیوه‌های ارزشیابی بر خصوصیات سطحی مواد که باید یاد گرفته شوند تأکید می‌کنند، اتخاذ می‌کنند (داهلگرن و مارتون^۴، ۱۹۷۸) و به عقیده‌ی (میلر و پارلت^۵، ۱۹۷۴؛ رامسدن^۶، ۱۹۷۹) یک رویکرد راهبردی را در جایی که اشاره‌ها و نشانه‌هایی درباره‌ی روش‌های ارزشیابی‌شان از اعضای ستاد تدریس دریافت می‌کنند، اتخاذ می‌کنند (نقل در ریچاردسون، ۱۹۹۳، ص ۳). همچنین شواهد روشنی مبنی بر وجود رابطه بین رویکردهای تدریس معلمان و رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد، چنانچه رویکرد انتقال اطلاعات در تدریس با رویکرد مطالعه‌ی سطحی رابطه‌ی قوی دارد (اندرسون، لی، سیمسون و استین^۷، ۲۰۱۱، ص ۳) این رابطه در جدول ۳ نیز مشاهده می‌شود.

تاکنون مقیاس‌هایی که برای سنجش رویکردهای مطالعه تدوین شده است عموماً برای سنجش این سازه در سطح دانشگاه در نظر گرفته شده و اعتباریابی شده است. در تحقیقات داخلی نیز نمونه‌ای از این مقیاس‌ها (مانند داف^۸، ۱۹۹۷) در سطح دانشگاه استفاده شده‌اند. در

-
- 1- Pintrich & Garcia
 - 2- Svensson
 - 3- Fransson
 - 4- Dahlgren & Marton
 - 5- Miller & Parlett
 - 6- Ramsden
 - 7- Anderson, Lee, Simpson, & Stein
 - 8- Duff

این بین نیاز به ابزاری برای سنجش رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه به خوبی احساس می‌شود، از این رو پژوهش حاضر به منظور فراهم آوردن مقیاسی برای سنجش رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه و پر کردن خلأ موجود در این زمینه انجام شده است.

پیشینه‌ی تحقیق

پژوهش روی یادگیری دانش‌آموزان با مصاحبه‌ها شروع شد اما به زودی به ساخت پرسش‌نامه‌هایی برای اندازه‌گیری رویکرد غالب استفاده شده، منجر شد. در سال ۱۹۶۸ گروهی از محققان در دانشگاه لنکستر^۱ انگلستان تفاوت‌ها در انگیزش پیشرفت و روش‌های مطالعه را بررسی کردند و این برنامه‌ی پژوهشی منجر به ایجاد پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه^۲ شد که بینش‌های مارتون و سالجو (۱۹۷۶) و برنامه‌ی پژوهشی روی یادگیری، دانش‌آموزان و فرایندهای مطالعه در استرالیا (بیگز^۳، ۱۹۷۸، ۱۹۷۹) را ترکیب کرد (اسپت و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳۵). انتویستل و همکارانش (انتویستل و همکاران، ۱۹۷۹؛ رامسدن و انتویستل، ۱۹۸۱؛ انتویستل و رامسدن، ۱۹۸۳) رویکردهای یادگیری را بر اساس پاسخ‌های دانش‌آموزان به زیرمقیاس‌های مختلف پرسش‌نامه‌ی رویکردهای مطالعه عملیاتی کردند. این پرسش‌نامه شامل ۶۴ آیت در غالب ۱۶ زیرمقیاس بود که به ترتیب تحت ۴ عنوان کلی گروه‌بندی شده بودند (جدول ۱) و در آن تمایز اولیه‌ی بین رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و راهبردی درون یک طبقه‌بندی بسیار وسیع‌تر بر اساس گرایش معنا و مفهوم^۴، گرایش بازتولید^۵ و گرایش پیشرفت^۶ طبقه‌بندی شده بود و به وسیله‌ی بعد چهارمی شامل انواع یادگیری‌های گوناگون و آسیب‌های توصیف شده به وسیله‌ی پاسک (۱۹۷۶) کامل شدند (نقل در ریچاردسون، ۱۹۹۳، ص ۳). اغلب ثابت شده است که بازیابی ساختار مؤلفه‌های اصلی^۷ این نسخه‌ی پرسشنامه‌ی

-
- 1- Lancaster university
 - 2- Approaches to Studying Inventory (ASI)
 - 3- Biggs
 - 4- Meaning orientation
 - 5- Reproducing orientation
 - 6- Achieving orientation
 - 7- Original constituent structure

رویکردهای مطالعه به وسیله‌ی تحلیل عاملی مشکل است، تمایز بین گرایش معنا و گرایش بازتولید نوعاً تأیید شده است اما شناسایی ساخت‌های دیگر به آسانی نبوده است (مورگان^۱ و همکاران، ۱۹۸۰؛ رامسدن و انتویستل، ۱۹۸۱؛ واتکینز^۲، ۱۹۸۲، ۱۹۸۳؛ انتویستل و رامسدن، ۱۹۸۳، صص ۴۸-۵۲؛ واتکینز و هاتی^۳، ۱۹۸۵؛ کلارک^۴، ۱۹۸۶؛ هارپر و کمبر^۵، ۱۹۸۶، ۱۹۸۹؛ مایر و پارسونز^۶، ۱۹۸۹، نقل از همان منبع، ص ۴).

جدول ۱. زیر مقیاس‌ها در پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه

گرایش معنا و مفهوم	گرایش بازتولید	گرایش پیشرفت	سبک‌ها و آسیب شناسی‌ها
- رویکرد عمیق - ارتباط مفاهیم - کاربرد دلیل - انگیزش درونی	- رویکرد سطحی - تعیین بیش از حد تکلیف - ترس شکست - انگیزش بیرونی	- رویکرد راهبردی - روش‌های مطالعه‌ی سازماندهی نشده - نگرش منفی به مطالعه - انگیزش پیشرفت	- یادگیری درک مطلب - شتاب در رسیدن به نتایج - یادگیری عملیاتی - تمرکز بیش از حد بر جزئیات

منبع: رامسدن و انتویستل (۱۹۸۱، ص ۳۷۱، نقل در ریچاردسون، ۱۹۹۳، ص ۵)

در مطالعات بعدی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه بارها درون پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان^۷ که برای تحقیق روی یادگیری و آموزش در دانشگاه ادینبرگ^۸ در سال ۱۹۹۷ بسط داده شد مورد بررسی و تجدید نظر قرار گرفت. از جمله در پژوهش انجام شده به وسیله‌ی انتویستل و همکاران (۲۰۰۰) مقیاس‌های درون رویکردهای مطالعه با در نظر گرفتن یافته‌های جدیدترین پژوهش‌ها و اجتناب از تکرار زیر مقیاس‌ها تجدید نظر شد. برای مثال زیرمقیاس‌های پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه که روش یادگیری پاسک (یادگیری مفهومی و عملیاتی^۹) را توصیف می‌کنند کنار گذاشته شده‌اند و «ارتباط

- 1- Morgan
- 2- Watkins
- 3- Hattie
- 4- Clarke
- 5- Harper & Kember
- 6- Meyer & Parsons
- 7- Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)
- 8- University of Edinburgh
- 9- Comperhension and operation learning

مفاهیم» و «کاربرد دلیل» که معادل آن‌ها به نظر می‌رسیده‌اند باقی مانده‌اند. مقیاس رویکرد عمیق درون پرسشنامه به «جست‌وجوی معنی و مفهوم» تغییر نام داده شد، انگیزش درونی به «علاقه‌ی به مفاهیم» تغییر نام داده شد و «رویکرد عمیق» به جای «گرایش معنا و مفهوم» برچسب کلی شد. رویکرد سطحی درون پرسشنامه عنوانی برای عامل کلی شد که اساساً برای تأکید بر ابعاد مطالعه‌ی سازماندهی شده و خودتنظیمی در یادگیری بازسازی شده بود. چهار زیر مقیاس راهبردی شامل مطالعه‌ی سازماندهی شده، مدیریت زمان، کارایی نظارت و انگیزش پیشرفت شدند (انتویستل و همکاران، ۲۰۰۰، صص ۵-۶).

جدول ۲. مقیاس‌ها و زیر مقیاس‌های درون پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه

رویکردها		
رویکرد عمیق	رویکرد راهبردی	رویکرد سطحی
<ul style="list-style-type: none"> - جست‌وجوی معنا - ارتباط نظرات - کاربرد دلیل - علاقه به مفاهیم - کارایی نظارت 	<ul style="list-style-type: none"> - مطالعه‌ی سازماندهی شده - مدیریت زمان - پیشرفت - آگاهی از مطالبات ارزشیابی 	<ul style="list-style-type: none"> - فقدان هدف - یادسپاری نامنسجم - ترس شکست - تعیین بیش از حد تکلیف

منبع: انتویستل و همکاران (۲۰۰۶)، ص ۳

در نسخه‌ی نهایی پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان، شامل سه بخش است، بخش نخست شامل آیتم‌های مرتبط با مفهوم یادگیری است که به طور کامل بسط داده نشده است، بخش دوم یک نسخه‌ی تجدید نظر شده‌ی پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه است که عموماً به عنوان پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه^۱ شناخته می‌شود (جدول ۲) این بخش شامل ۵۲ آیتم است گرچه یک نسخه‌ی کوتاه شده^۲ با ۱۸ آیتم نیز ایجاد شده است و نمرات رویکردهای عمیق، سطحی و راهبردی را تولید می‌کند. بخش سوم از دانش‌آموزان می‌خواهد رجحان‌هایشان را برای انواع مختلف تدریس نشان دهند. در این نسخه پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه شامل زیر مقیاس‌های اضافی برای توصیف

1- Revised ASI (RASI)

2- Short version of RASI (RASI-SV)

بیش‌تر مطالعه و واکنش‌ها به تدریس بود (جدول ۲). برای مثال «کارایی نظارت» برای در بر گرفتن یک بعد فراشناختی و خود تنظیمی اضافه شد و ثابت شد که این زیر مقیاس با هر دو رویکرد عمیق و راهبردی مرتبط است. رویکرد سطحی با در بر گرفتن «فقدان هدف» تأکید بیش‌تری روی مطالعه‌ی غیر مؤثر می‌کند در عین حال شامل «یادسپاری نامنجم» نیز می‌شود. بعد راهبردی با جداسازی «مدیریت زمان» و ایجاد یک زیر مقیاس ویژه‌ی آیتم‌های توصیف کننده‌ی «آگاهی از مطالبات ارزشیابی» تقویت شد. چنانچه قبلاً بیان شد زیرمقیاس‌هایی که روش یادگیری پاسک (یادگیری مفهومی و عملیاتی) را توصیف می‌کنند کنار گذاشته شده و درون رویکرد عمیق آمدند (انتویستیل و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳).

در مطالعه‌ای که لانگ^۱ (۲۰۰۰، ۲۰۰۳) با نمونه‌ای متشکل از ۴۱۳۸ دانشجوی کارشناسی انجام داد ضریب آلفای کرونباخ^۲ برای رویکرد عمیق ۰/۸۲، راهبردی ۰/۸۳ و سطحی ۰/۶۵ به دست آمد (نقل در انتویستیل و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). نتایج تحلیل عاملی بیشینه احتمال^۳ روی ۸۱۷ دانشجوی سال اول از ۱۰ دانشکده در ۶ دانشگاه انگلستان (همان منبع، ص ۸) و با ۱۷۶ دانشجو انجام شده به وسیله‌ی اندرسون و همکاران (۲۰۱۱) در جدول ۳ ارائه شده است، همچنین آن بخش از تحلیل عاملی آیتم‌های پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده که فقط شامل ۱۸ آیتم نسخه کوتاه بوده در نمونه‌ی لانگ (۲۰۰۰) شامل ۴۱۳۸ آزمودنی و نمونه‌ای از دانشجویان سال دوم پزشکی در دانشگاه ادینبرگ که به وسیله‌ی رید و دووال^۴ انجام شده است در جدول ۴ آمده است (همان منبع، ص ۱۲). این جدول نشان می‌دهد که هر دو رویکرد عمیق و سطحی به دو جزء در تمام نمونه‌ی تحلیل شده به وسیله‌ی لانگ تقسیم می‌شوند. بعد راهبردی به وسیله‌ی هر سه زیر مقیاس اصلی‌اش با مقداری همپوشانی با رویکرد عمیق در عامل سوم معرفی می‌شود.

بررسی پایایی و روایی^۵ فرم کوتاه پرسشنامه که شامل ۱۸ آیتم بوده به وسیله‌ی اسپت و همکاران (۲۰۰۷) با نمونه‌ای شامل ۲۳۰ پسر و ۲۱۶ دختر دانشجوی رشته‌ی کشاورزی انجام

-
- 1- Long
 - 2- Cronbach alpha coefficient
 - 3- Maximum likelihood factor analysis
 - 4- Reid & Duvall
 - 5- Rliability & validity

جدول ۳. ماتریس الگوی عاملی رویکردها و رجحان‌ها برای تدریس

سطحی	راهبردی	عمیق	N=۸۱۷، واریانس تبیین شده: ۵۴/۵٪ N=۱۷۶، واریانس تبیین شده: ۴۹/۵٪
رویکرد عمیق			
		۰/۷۲ (۰/۷۷)	جست‌وجوی معنی
		۰/۷۹ (۰/۷۵)	ارتباط نظرات
		۰/۷۷ (۰/۷۶)	کاربرد دلیل
		۰/۶۵ (۰/۵۶)	علاقه به مفاهیم
	۰/۴۳ (۰/۳۲)	۰/۴۵ (۰/۴۸)	کارایی نظارت
رویکرد راهبردی			
	۰/۷۶ (۰/۷۷)		مطالعه‌ی سازماندهی شده
	۰/۸۷ (۰/۸۹)		مدیریت زمان
	۰/۷۳ (۰/۷۴)		پیشرفت
 (۰/۳۱)		آگاهی از مطالبات ارزشیابی
رویکرد سطحی			
			فقدان هدف
			یادسپاری نامنسجم
			تعیین بیش از حد تکلیف
			ترس شکست
رجحان‌ها برای تدریس که			
		۰/۶۱ (۰/۴۳)	فهمیدن را تشویق می‌کند
			اطلاعات را انتقال می‌دهد
			۰/۳۵ (۰/۶۰)
ارتباط بین عوامل			
سطحی	راهبردی	عمیق	رویکرد عمیق
		۱/۰۰	
	۱/۰۰	۰/۳۵ (۰/۳۲)	راهبردی
۱/۰۰	۰/۲۲ (-۰/۰۵)	۰/۲۰ (-۰/۲۴)	سطحی

منبع: انتویستیل و همکاران (۲۰۰۶)، ص ۸- اندرسون و همکاران (۲۰۱۱)، ص ۹.
توجه: بارهای عاملی مربوط به کار اندرسون و همکاران (۲۰۱۱) داخل () آمده است.

شد. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای رویکرد عمیق، راهبردی و سطحی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ به دست آوردند. همبستگی رویکرد سطحی با دو رویکرد عمیق و راهبردی به ترتیب ۰/۰۶- و ۰/۱۶- بود و همبستگی رویکرد عمیق و راهبردی ۰/۲۷ بود. در این پژوهش

سؤال ۱۱ از رویکرد راهبردی کمترین همبستگی را با نمره‌ی آن رویکرد داشت (اسپت و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۱۱۴). نتایج راه حل سه عاملی که آن‌ها به کار بردند در جدول ۵ ارائه شده است. سؤالات ۴، ۵، ۶، ۱۳ و ۱ آن با فرم کوتاه به کار برده شده در پژوهش حاضر متفاوت است، همچنین سؤال ۱۸ در این فرم معادل سؤال ۱ و سؤال ۱۶ معادل سؤال ۱۸ در نسخه‌ی مورد نظر است.

جدول ۴. تحلیل عاملی آیتم‌های فرم تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه (آیتم‌های فرم ۱۸ سؤالی)

		نمونه‌ی لانگ (۲۰۰۰)									
		دانشجویان سال دوم پزشکی									
		۴	۳	۲	۱	۵	۴	۳	۲	۱	
رویکرد تربیتی	جست‌وجوی معنا				(۰/۲۸)				۰/۳۳	۰/۵۱	۲
					(۰/۲۹)					۰/۶۱	۶
	ارتباط نظرات				۰/۴۵					۰/۵۸	۱۰
					۰/۴۵				۰/۶۶		۱۵
رویکرد راهبردی	کاربرد دلیل				(۰/۲۳)				۰/۵۵		۱۲
					(۰/۲۲)					۰/۶۴	۱۷
	مطالعه‌ی سازماندهی شده			۰/۵۰				۰/۶۷			۱۳
	مدیریت زمان			۰/۷۱				۰/۷۵			۳
رویکرد سطحی	پیشرفت			۰/۶۷				۰/۶۷			۷
				۰/۷۶				۰/۷۰			۵
				۰/۶۷				۰/۶۷			۹
				۰/۵۹				۰/۷۰			۱۱
رویکرد ساختاری	فقدان هدف		(۰/۲۳)		-۰/۳۷	۰/۷۵					۴
	یادسپاری نامنجم	(۰/۲۷)				۰/۵۳					۸
		۰/۳۹					۰/۴۵				۱۶
		۰/۵۳					۰/۵۴				۱
	ترس شکست	۰/۷۱					۰/۶۹				۱۴
	۰/۷۸					۰/۷۶				۱۸	

منبع: انتویستیل و همکاران (۲۰۰۶)، ص ۱۲ و ۱۳.

دو یا سه زیر مقیاس اول هر رویکرد به طور سازگار (نامتناقض) با یکدیگر مرتبطاند و

می‌توانند برای حوزه‌های موضوعی بسیاری ترکیب شوند. زیر مقیاس‌های بعدی به احتمال زیاد در ارتباط با نمونه‌های مختلف متفاوت هستند. بنابراین این روابط نیاز دارد در نمونه‌های ویژه‌ای که برای مطالعه استفاده می‌شود مورد بررسی قرار گیرند (انتویستیل و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). از این جهت و با توجه به اینکه فرم کوتاه پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه در ایران و برای استفاده در نمونه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تاکنون به کار نرفته است اعتباریابی این مقیاس می‌تواند ابزاری برای پژوهش‌های آتی فراهم آورد. بدین منظور تحقیق حاضر با هدف بررسی روایی و پایایی این فرم کوتاه در نمونه‌ای از دانش‌آموزان مقطع متوسطه در نظر گرفته شد که نتایج آن در این مقاله ارائه می‌شود.

جدول ۵. الگوی سه عاملی برای ۱۸ آیتم پرسشنامه‌ی رویکردها و مهارت‌های مطالعه

سؤال	۱	۲	۳	سؤال	۱	۲	۳	سؤال	۱	۲	۳
۲	۰/۴۶			۱	۰/۶۴			۳			۰/۳۸
۶	۰/۵۰			۴	۰/۳۱		۰/۶۰	۵			۰/۳۰
۱۰	۰/۶۶			۸	۰/۶۹			۷			۰/۳۵
۱۲	۰/۲۸			۱۸	۰/۶۳			۹			۰/۵۶
۱۵	۰/۴۳			۱۴	۰/۳۵			۱۱			۰/۶۸
۱۷	۰/۳۲			۱۶	۰/۵۳			۱۳			۰/۶۲

منبع: اسپت و همکاران (۲۰۰۷)، ص ۱۱۴.

هدف تحقیق

تعیین روایی و پایایی فرم کوتاه و تجدید نظر شده‌ی آزمون رویکردهای مطالعه.

سؤالات تحقیق

- ۱- فرم کوتاه پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه برای سنجش رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در ایران روایی لازم را دارد؟
- ۲- آیا مقیاس فوق برای سنجش رویکردهای مطالعه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در ایران پایایی لازم را دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. تحقیقات همبستگی بر حسب هدف به سه دسته تقسیم می‌شوند: الف) مطالعه‌ی همبستگی دو متغیری، ب) تحلیل رگرسیون، ج) تحلیل ماتریس همبستگی یا کواریانس. از جمله تحقیقاتی که در آن‌ها ماتریس همبستگی یا کواریانس تحلیل می‌شود تحلیل عاملی و مدل معادلات ساختاری است. در تحلیل عاملی هدف تلخیص مجموعه‌ای از داده‌ها یا رسیدن به متغیرهای مکنون (سازه) است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۹۱).

جامعه و روش نمونه‌گیری

آزمودنی‌های این تحقیق ۳۱۰ نفر (۱۵۵ پسر و ۱۵۵ دختر) از دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و چهارم رشته‌های ریاضی و علوم تجربی مقطع متوسطه شهر قاین در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بودند. از این تعداد ۱۴۴ نفر (۴۶/۵ درصد) در رشته‌ی ریاضی و ۱۶۶ نفر (۵۳/۵ درصد) در رشته‌ی تجربی مشغول به تحصیل بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و طی دو مرحله انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از بین مدارس مقطع متوسطه ۳ مدرسه‌ی دخترانه و ۳ مدرسه‌ی پسرانه به تصادف انتخاب و پس از حضور در هر مدرسه یک کلاس از هر پایه و هر رشته به عنوان واحد نمونه‌گیری انتخاب شد و در هر کلاس منتخب پرسشنامه‌ها به تمام دانش‌آموزان حاضر در کلاس داده شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزاری که در این تحقیق هدف اعتباریابی قرار گرفته است فرم کوتاه پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه است که در انتویستیل و همکاران (۲۰۰۶، ص ۲۹) گزارش شده است. پرسشنامه‌ی رویکردهای مطالعه در ۱۹۶۸ در دانشگاه لنکستر انگلستان و برای نشان دادن درجات رویکردهای دانش‌آموزان در سه بعد عمیق، سطحی و راهبردی طراحی شده است. پرسشنامه از روش لیکرت برای سنجش نگرش‌ها استفاده می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد

مقدار توافق خودشان را روی یک مقیاس ۵ نقطه‌ای با یک سری آیتم‌های مرتبط که جنبه‌های یک سازه‌ی مشخص را گزارش می‌کنند ارزیابی کنند، مجموع پاسخ‌ها یک نمره‌ی مقیاس برای هر سازه ارائه می‌کند (انتویستیل و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۱).

روش تحلیل داده‌ها

برای تعیین پایایی آزمون با تأکید بر همسانی درونی از روش آماری ضریب آلفا^۱ و برای تعیین همبستگی هر سؤال با نمره‌ی هر رویکرد و تعیین پایایی به روش بازآزمایی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همچنین روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش‌های عامل‌یابی مؤلفه‌های اصلی و بیشینه‌ی درست نمایی^۲ با چرخش واریماکس^۳ محاسبه شد.

یافته‌های تحقیق

همسانی درونی

همسانی درونی رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی مقیاس رویکردهای مطالعه از طریق محاسبه‌ی ضرایب همبستگی سؤال‌های هر رویکرد با نمره‌ی کلی آن رویکرد بررسی شد. این ضرایب برای سؤال‌های مختلف در رویکردهای مختلف بین ۰/۳۰ و ۰/۷۲ ($p < ۰/۰۱$) متغیر بود (جدول ۶). سؤال ۴ از رویکرد سطحی کم‌ترین همبستگی را با نمره‌ی کلی رویکرد داشت، همچنین سؤالات ۱۱ و ۱۵ از رویکرد راهبردی و عمیق نیز همبستگی پایین‌تری نسبت به بقیه‌ی سؤالات با نمره‌ی رویکرد داشتند.

همبستگی بین رویکردها در راستای پژوهش‌های پیشین، نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی منفی بین رویکرد سطحی با عمیق و راهبردی است و همبستگی ۰/۳۲ بین رویکرد راهبردی و عمیق مشابه نتایج به دست آمده در سایر مطالعات (مثل: انتویستیل و همکاران، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون، ۲۰۰۸؛ اندرسون و همکاران، ۲۰۱۱) است (جدول ۷).

1- coefficient alpha

2- Principal components & maximum likelihood

3- Varimax rotation

تحلیل عوامل

در این پژوهش برای بررسی روایی سازه داده‌ها در گروه نمونه تحلیل عاملی شدند. این تحلیل به شیوه‌ی اکتشافی و با استفاده از روش‌های عامل‌یابی مؤلفه‌های اصلی و بیشینه‌ی درست‌نمایی با چرخش واریماکس انجام شد. ضریب KMO^۱ برابر ۰/۶۴۸ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی کفایت نمونه‌ی مورد تحلیل است، همچنین مقدار آزمون کرویت بارتلت^۲ برابر ۱۱۰۶/۸۵۴ به دست آمد که در سطح بالایی ($p < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. برای تعیین این مطلب که ابزار سنجش مورد نظر از چند عامل اشباع شده است، سه شاخص مورد توجه قرار گرفت: ۱- ارزش ویژه^۳، ۲- نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل، ۳- نمودار چرخش یافته‌ی ارزش‌های ویژه که اسکری^۴ نامیده می‌شود.

جدول ۶. ضرایب همبستگی هر گویه با نمره‌ی رویکرد و ضرایب آلفا برای رویکردها پس از حذف هر سؤال

ضریب آلفا در صورت حذف سؤال	همبستگی با نمری کلی هر رویکرد	سؤالات	زیر مقیاس‌ها
		آلفای کرونباخ رویکرد عمیق = ۰/۶۷	
۰/۵۸	* ۰/۷۱	۲- وقتی یک مقاله یا کتاب را می‌خوانم، سعی می‌کنم مفهوم نویسنده را دقیقاً درک کنم.	کشف مفهوم
۰/۶۴	* ۰/۵۹	۶- قبل از حل یک مسئله یا تکلیف درسی، ابتدا سعی می‌کنم مفهوم آن را درک کنم.	
۰/۶۳	* ۰/۶۱	۱۰- هنگامی که یک مبحث جدید را می‌خوانم، تلاش می‌کنم ارتباط همه‌ی مفاهیم موجود در آن را پیدا کنم.	ارتباط مفاهیم
۰/۷۰	* ۰/۴۶	۱۵- نظرات موجود در کتاب‌ها یا مقالات اغلب زنجیره‌ای از افکار را در ذهنم ایجاد می‌کند.	
۰/۶۰	* ۰/۶۷	۱۲- اغلب درباره‌ی چیزهایی که در سخنرانی‌ها می‌شنوم یا در کتاب‌ها می‌خوانم سؤال ایجاد می‌شود.	کاربرد دلیل
۰/۶۰	* ۰/۶۷	۱۷- وقتی که مطالعه می‌کنم، جزئیات متن را با دقت	

- 1- Kiser-Meyer-Olkin
- 2- Bartlett Test of Sphericity
- 3- Eigen value
- 4- Scree

ضرب آلفا در صورت حذف سؤال	همبستگی با نمری کلی هر رویکرد	سؤالات	زیر مقیاس‌ها
		آلفای کرونباخ رویکرد عمیق = ۰/۶۷	
		بررسی می‌کنم تا بفهمم چگونه با چیزهایی که گفته می‌شود مطابقت دارد.	
ضرب آلفای کرونباخ رویکرد راهبردی = ۰/۶۷			
۰/۶۰	۰/۶۸*	۳- زمان مطالعه‌ام را به دقت سازمان‌دهی می‌کنم تا بهترین استفاده را از آن ببرم.	مدیریت زمان
۰/۵۸	۰/۷۲*	۵- من در طول ترم با برنامه کار می‌کنم به جای اینکه کارها را برای دقیقه آخر بگذارم.	
۰/۵۸	۰/۷۱*	۷- من هر کار را در زمان مقرر آن انجام می‌دهم.	
۰/۶۳	۰/۵۷*	۹- من در مطالعه کردن تلاش زیادی به خرج می‌دهم، زیرا مصمم هستم خوب مطالعه کنم.	پیشرفت
۰/۷۰	۰/۴۵*	۱۱- برای اینکه در خودم ایجاد انگیزه نمایم، اصلاً مشکل نیست.	
۰/۶۴	۰/۵۶*	۱۳- من فکر می‌کنم وقتی زمان امتحانات می‌رسد کاملاً منظم و سازمان‌دهی شده کار می‌کنم.	مطالعه‌ی برنامه‌ریزی شده
ضرب آلفای کرونباخ رویکرد سطحی = ۰/۵۷			
۰/۵۲	۰/۵۶*	۱- من اغلب معنی و مفهوم آنچه باید حفظ کنم به خوبی درک نمی‌کنم.	یادسپاری نامنسجم
۰/۵۱	۰/۵۸*	۸- خیلی از چیزهایی که مطالعه می‌کنم، معنی و مفهوم خاصی ندارد و شبیه اجزا و قطعه‌های نامربوط است.	
۰/۴۴	۰/۶۹*	۱۶- من کاملاً مطمئن نیستم که چه چیزی در سخنرانی‌ها مهم است، بنابراین سعی می‌کنم تمام چیزهایی را که می‌توانم یادداشت کنم.	
۰/۵۱	۰/۵۸*	۱۴- اغلب احساس می‌کنم در میان مطالبی که باید مطالعه کنم، سردرگم می‌شوم.	ترس شکست
۰/۴۷	۰/۶۵*	۱۸- من اغلب درباره‌ی اینکه آیا می‌توانم از عهده‌ی انجام کار به‌طور درست برآیم، نگران هستم.	
۰/۶۴	۰/۳۱*	۴- کارها یا تکالیف زیادی که برای من جالب توجه یا مناسب باشد، وجود ندارد.	فقدان هدف

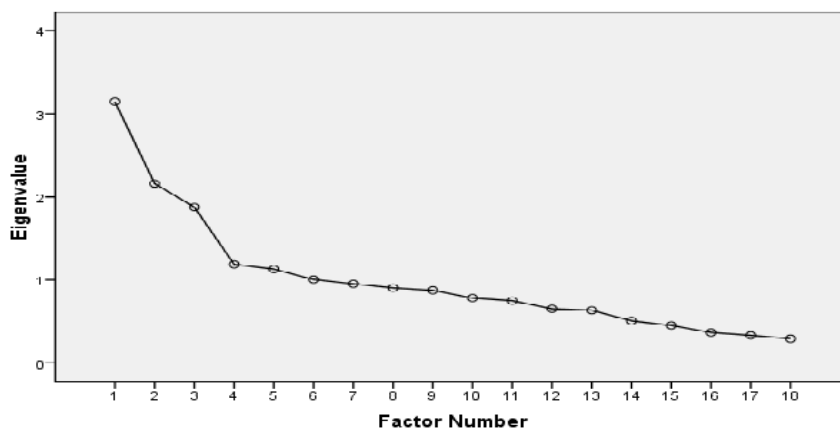
* $p < 0.01$

جدول ۷. ضرایب همبستگی بین رویکردها

همبستگی بین رویکردها			
سطحی	راهبردی	عمیق	
		۱	عمیق
	۱	۰/۳۲*	راهبردی
۱	- ۰/۰۴	- ۰/۰۲	سطحی

 $p < 0/01^*$

Scree Plot



نمودار ۱. نمودار اسکری برای استخراج عامل‌ها

جدول ۸. مقادیر ارزش ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تراکمی عوامل پنج‌گانه

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۳/۱۴	۱۷/۴۸	۱۷/۴۸
۲	۲/۱۶	۱۲	۲۹/۴۹
۳	۱/۸۸	۱۰/۴۳	۳۹/۹۱
۴	۱/۱۹	۶/۶	۴۶/۵
۵	۱/۱۳	۶/۲۷	۵۲/۷۸

ارزش ویژه و نمودار اسکری بیانگر استخراج ۵ عامل از داده‌ها بود. درصد پوشش واریانس مشترک بین متغیرها برای این پنج عامل بر روی هم ۵۲/۷۸ درصد کل واریانس

متغیرها را تبیین می‌کند (جدول ۸).

برای تفسیر نتایج از ملاک حداقل بار عاملی $0/30$ استفاده شد که در تحلیل‌های عاملی معمول است (فوستر^۱ و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۸۲، نقل در بحرانی، ۱۳۸۸، ص ۶۰). در این تحلیل گویه‌های رویکرد عمیق و رویکرد سطحی به وسیله‌ی دو عامل مشخص شدند، به طوری که عوامل ۲ و ۴ بیانگر رویکرد عمیق و عوامل ۳ و ۵ بیانگر رویکرد سطحی بودند و رویکرد راهبردی به وسیله‌ی عامل ۱ مشخص شد (جدول ۹).

تمام سؤالات رویکرد راهبردی در عامل یک بار بالایی داشتند و سؤال ۱۱ از بین این سؤالات کم‌ترین بار را در این عامل داشت و چنانچه در جدول ۶ آمده است با حذف این سؤال مقدار آلفا افزایش می‌یابد. سؤالات ۲ و ۶ از زیرمقیاس «کشف مفهوم» و سؤال ۱۲ از زیرمقیاس «کاربرد دلیل» در عامل ۲ بار بالایی داشتند. بنابراین با توجه به اینکه از مفهوم سؤال ۱۲ می‌توان پرسش ذهنی هم در جهت کشف دلیل و هم در جهت یافتن مفهوم را استنتاج کرد، این عامل «درک مفهوم» نامیده شد. سؤال ۱۰ از «ارتباط مفاهیم» و سؤال ۱۷ از «کاربرد دلیل» در عامل ۴ بار بالایی داشتند، با توجه به مفهوم سؤال ۱۷ که تطابق مفاهیم مختلف از طریق یافتن رابطه‌ی بین آنها نیز از آن استنباط می‌شود، این عامل «ارتباط مفاهیم» نامیده شد. سؤالات ۸ و ۱۶ هر سه از «یادسپاری غیر مرتبط» در عامل ۵ بار بالایی داشتند، بنابراین این عامل «یادسپاری نامنسجم» نام‌گذاری شد. سؤالات ۱۴ و ۱۸ از «ترس شکست» و سؤال ۱ از «یادسپاری غیر مرتبط» در عامل ۳ بار بالایی داشتند و این عامل به عنوان «ترس شکست» نام‌گذاری شد. سؤال ۴ به دلیل اینکه در هیچ یک از عوامل بار بالای $0/30$ نداشت و سؤال ۱۵ از رویکرد عمیق به دلیل اینکه در عامل ۵ که مرتبط با رویکرد سطحی است بار بالایی داشت، به‌علاوه حذف این سؤالات باعث افزایش آلفای کرونباخ می‌شود (جدول ۶) بنابراین این سؤالات حذف شدند.

پایایی مقیاس رویکردهای مطالعه

پایایی این پرسشنامه به دو روش بازآزمایی و ثبات درونی بررسی شد. محاسبه‌ی ضرایب

پایایی با استفاده از شیوه‌ی بازآزمایی به فاصله‌ی دو هفته در یک نمونه‌ی ۲۰ نفری انجام شد، ضریب بازآزمایی برای رویکرد عمیق و سطحی و راهبردی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۶۷ به دست آمد که همه‌ی این ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند. ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی با حذف سؤال‌هایی که در هیچ یک از عوامل بار نگرفته‌اند در جدول ۶ و ضرایب آلفای هر یک از زیرمقیاس‌ها در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. تحلیل عاملی مقیاس رویکردهای مطالعه

۵	۴	۳	۲	۱	زیرمقیاس	سوالات	
یادسپاری غیرمرتبط	ارتباط مفاهیم	ترس شکست	درک مفهوم	رویکرد راهبردی			
			۰/۸۶		کشف مفهوم	۲	رویکرد عمیق
			۰/۵۵		کشف مفهوم	۶	
	۰/۶۵				ارتباط مفاهیم	۱۰	
			۰/۸۴		کاربرد دلیل	۱۲	
	۰/۶۹		۰/۳۴		کاربرد دلیل	۱۷	
				۰/۶۵	مدیریت زمان	۳	رویکرد راهبردی
				۰/۷۶	مدیریت زمان	۵	
				۰/۷۸	مدیریت زمان	۷	
				۰/۵۷	پیشرفت	۹	
-	-	-	-	۰/۴۰	پیشرفت	۱۱	
				۰/۴۲	مطالعه‌ی سازماندهی شده	۱۳	
		۰/۵۸			یادسپاری نامنسجم	۱	رویکرد سطحی
۰/۷۴					یادسپاری نامنسجم	۸	
۰/۷۰					یادسپاری نامنسجم	۱۶	
		۰/۷۲			ترس شکست	۱۴	
		۰/۷۵			ترس شکست	۱۸	
۰/۶۵	۰/۷۰	۰/۵۹	۰/۷۰	۰/۶۷	آلفای کرونباخ		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی اعتبار و پایایی فرم کوتاه و تجدید نظر شده‌ی رویکردهای مطالعه بود که در انتویستل و همکاران (۲۰۰۶) ارائه شده است. از آنجا که این مقیاس برای بررسی رویکردهای مطالعه‌ی دانشجویان مورد استفاده قرار گرفته است اعتبار سنجی آن برای دانش‌آموزان متوسطه می‌توانست زمینه‌ی استفاده از آن را در تحقیقات آموزشی برای دانش‌آموزان متوسطه فراهم آورد.

اکثر سؤالات هر یک از رویکردهای مطالعه ضریب همبستگی بالای ۰/۵۰ با نمره‌ی کل آن رویکرد داشتند. سؤال‌های ۴ از رویکرد سطحی، ۱۵ از رویکرد عمیق و ۱۱ از رویکرد راهبردی ضریب همبستگی معنی‌دار ولی کم‌تر از ۰/۵۰ با نمره‌ی کل هر رویکرد داشتند، این سؤالات در تحلیلی عاملی انجام شده در هیچ یک از عوامل بار بالایی نداشتند و به همراه سؤال ۷ سؤالاتی بودند که دانش‌آموزان در حین اجرای پرسشنامه بیش‌ترین ابهام را نسبت به آن‌ها داشتند و در مورد آن‌ها از پژوهشگر سؤال می‌کردند.

اشکال سؤال ۱۱ به نظر می‌رسد از حالت منفی آن ناشی می‌شود، بنابراین بهتر است در کاربردهای آتی آن شکل مثبت آن به کار رود. درباره‌ی سؤال ۴ و ۷ بهتر است همانند اسپت و همکاران (۲۰۰۷) به جای کلمه‌ی «کار»^۱ کلمه‌ی «تکلیف مدرسه»^۲ به کار رود تا بدین ترتیب در مورد دانش‌آموزان این سؤالات شکل حوزه خاص‌تر و مشخص‌تری پیدا کند. در مورد سؤال ۱۵ به نظر می‌رسد این سؤال برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه نامفهوم بوده و بهتر است با ارائه‌ی سؤال به بیان دیگر و مرتبط کردن مفهوم سؤال با زمینه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان ابهام این سؤال برطرف شود چنانچه نمونه‌ای از این تغییرات متناسب با رشته‌ی تحصیلی در کریک (کریک، ۲۰۱۰، صص ۱۶۲-۱۶۳) دیده می‌شود.

تحلیل عاملی انجام شده در این پژوهش با نتیجه‌ی مطالعه‌ی لانگ (لانگ، ۲۰۰۰، نقل در انتویستل و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۱۲) همسو بود چنانچه رویکرد راهبردی با تمام زیر مقیاس‌هایش در عامل ۱ معرفی شد هر چند سؤال ۱۱ همانند مطالعه‌ی اسپت و همکاران

1- Work

2- Schoolwork

(۲۰۰۷) بار کمتری (۰/۲۱) در این عامل داشت این عامل همانند مطالعه‌ی لانگ با رویکرد عمیق مقداری همپوشانی داشت چنانچه سؤال ۱۰ از عامل ۴ و سؤال ۱۵ که در هیچ یک از عوامل بار بالایی نداشت در این عامل بار گرفته بودند، رویکرد عمیق و سطحی هر کدام در دو عامل معرفی شدند هر چند به دلیل تفاوت نمونه‌ها سؤالات این دو رویکرد در تشکیل هر عامل با مطالعه‌ی لانگ تفاوت داشتند.

رابطه‌ی منفی بین رویکرد سطحی با رویکرد عمیق و راهبردی و رابطه‌ی مثبت معنی‌داری که بین رویکرد عمیق و راهبردی در این پژوهش به دست آمد گواه دیگری بر روایی این پرسشنامه است. درباره‌ی پایایی مقیاس نیز یافته‌های حاصل از بازآزمایی و شاخص ثبات درونی (ضریب آلفا) حاکی از این است که اجرای این پرسشنامه در نمونه‌ی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی مقطع متوسطه پایایی مقبول و مطلوبی دارد و همسانی درونی هر رویکرد و زیر مقیاس‌هایش نسبتاً خوب است.

پیشنادهای تحقیق

در انتها اعتباریابی این مقیاس بعد از تغییر محتوای هر سؤال متناسب با رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموزان (مانند کار کریک، ۲۰۱۰) و در دوره‌های تحصیلی دیگر به همراه تحلیل عاملی تأییدی پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به تأثیر پذیری رویکردهای اتخاذ شده‌ی دانش‌آموزان در یادگیری از رویکردی که معلمان در تدریس اتخاذ می‌کنند انجام پژوهش‌ها در این زمینه توصیه می‌شود.

منابع

بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۱، ۵۱-۷۲.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.

سیف، دیبا (۱۳۸۶). رابطه‌ی باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته‌ی پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز. *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، سال چهاردهم، دوره‌ی سوم، شماره‌های ۱ و ۲، ۵۷-۸۲.

Anderson, B., Lee, S. W. F., Simpson, M. G., & Stein, S. J. (2011). study orchestrations in distance learning :Identifying dissonance and its implications for distance educators .*The international review of reaserch in open and distance learning*, 12, 5, 1-17.

Carrick, J. A. (2010). *The effect of classroom and clinical learning approaches on academic achievement in associate degree nursing students*. A dissertation submitted to the school of graduate studies and research in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education, Indiana university of Pennsylvania.

Duff, A. (1997). study on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised approaches to studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 529-539.

Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2006). *Approaches and study skills inventory for students (ASSIST), report of the development and use of inventory*. university of Edinburg.

Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts .*Eroup journal of the psychology of education*, 15, 1, 33-48.

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. paper presented at the TLRP conference, Leicester. 1-12. From: <http://www.tlrp.org/pub/con00.html>.

Richardson, J. T. E. (2008). Face- to- face versus online tutoring support in business studies courses in distance education. *international journal of management education*, 7, 3, 73-84.

Richardson, J. T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *studies in higher education*, 18, 1, 3-13.

Speth, C., Namuth, D., & Lee, D. (2007). Using the ASSIST Short Form for evaluating an information technology application: validity

and reliability issues *Information Science Journal*, volume 10, 107–119.

Speth, C. Lee, D., & Hain, p. (2006). Prioritizing improvements in internet instruction based on learning styles and strategies. *Journal of natural resources & life sciences education*, 35, 34–41.