

بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان

رضوان حکیم زاده*۱

مجید قاسمی**۲

علی مقدم زاده***۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین سبک‌های مشارکت در یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد. روش پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع طرح‌های همبستگی و تحلیل مسیر می‌باشد. بدین منظور تعداد ۳۷۲ نفر (۱۱۵ دختر و ۲۵۷ پسر) از دانشجویان دانشکده‌های فنی-مهندسی و علوم رفتاری که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند، به پرسش‌نامه‌های سبک‌های مشارکت در یادگیری گراشا و ریچمن و پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی خالقی نژاد، حکیم زاده و بشارت (۱۳۹۱) جواب دادند. از نمرات پایان ترم دوم تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ برای عملکرد تحصیلی دانشجویان استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسبی داشته و سبک‌های یادگیری از طریق درگیری تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی به صورت غیرمستقیم تأثیر داشته و ۰/۴۹ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کرده است. یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی به جز سبک وابسته، رابطه‌ی معناداری وجود داشته و اثر مستقیم سبک‌های یادگیری بر عملکرد تحصیلی تأیید شد.

واژگان کلیدی: سبک‌های یادگیری، درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه تهران.

مقدمه

یادگیری اصل زیرین برای همه پیشرفت‌های انسان در دنیای کنونی است. از دید محققین آموزشی، یکی از راه‌های ارتقای کیفیت آموزش، داشتن بینش کافی نسبت به نحوه یادگیری فراگیران می‌باشد (خالقی نژاد، ۱۳۹۱). عوامل متعددی از جمله سبک یادگیری می‌تواند بر جریان یادگیری و نهایتاً عملکرد تحصیلی تأثیر داشته باشد. بر این اساس، جستجوی شیوه‌های بهبود یادگیری یادگیرندگان و حمایت از تلاش‌های یادگیرندگان در رسیدن به اهداف آموزشی به موضوعی حیاتی تبدیل شده است (امامی پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۹۰).

گراشا-ریچمن (۱۹۷۴) نوعی از سبک‌های یادگیری را مورد توجه قرار داده‌اند که بر مبنای واکنش اجتماعی است و بر ترجیحات یادگیرنده تأکید دارد تا عملکرد یادگیرندگان را با طراحی‌های آموزشی و دیگر عوامل (محیط کلاس، اسناد) بهبود بخشند. به طوری که این مقیاس تعاملات فرد با محیط برای یادگیری را به عنوان رویکردی متفاوت در سبک‌ها که به عنوان عاملی موثر بر یادگیری است، مد نظر قرار می‌دهد. گراشا (۱۹۹۶) شش سبک برای یادگیری معرفی کرده و معتقد است که دانشجویان تمام این شش سبک را دارا می‌باشند ولیکن ممکن است یک سبک خاص را بیشتر از بقیه ترجیح دهند. این مدل دانشجویان را به شش گروه تقسیم می‌کند که هر کدام از این سبک‌ها دارای ویژگی‌های خاصی می‌باشند. سبک رقابت‌طلب: ۷

*دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران hakimzadeh@ut.ac.ir

**دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) gmajid13@gmail.com

***استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران alisanjesh30@gmail.com

, Ricchmann ۴. Grasha

۵. Learning styls

۶. performance

۷. competitive

دیگران رقابت می‌کنند و کلاس‌های استادمحور و فعال را ترجیح می‌دهند، دوست دارند مرکز توجه باشند. فعالیت‌های کلاس را تنها زمانی دوست دارند که می‌توانند در آن از دیگران بهتر عمل کنند. سبک همکاری خواه: ۸: دوست دارند با دیگران کار کنند. آن‌ها با استاد تعامل دارند و به کار در گروه‌های کوچک علاقه‌مند هستند. سبک اجتناب‌کننده: ۹: در کارها مشارکت نمی‌کنند، علاقهای به حضور در کلاس درس ندارند. از جو کلاس و هر آنچه که در کلاس می‌گذرد خوششان نمی‌آید. سبک مشارکت طلب: ۱۰: این افراد تابعین کلاس هستند. آن‌ها از رفتن به کلاس لذت می‌برند. به مشارکت در امور اشتیاق دارند و سخنرانی با بحث را ترجیح می‌دهند. سبک وابسته: ۱۱: در یادگیری پیرو افراد مقتدر هستند و به دستورالعمل‌های بی‌ابهام علاقه دارند. تنها چیزی را می‌آموزند که از آن‌ها خواسته باشند، استاد و هم‌کلاسی‌ها را منابعی برای حمایت و کمک می‌پندارند. سبک مستقل: ۱۲: مستقل فکر می‌کنند. دوست دارند روی پروژه‌ها به تنهایی کار کنند. از روش‌های آموزش دانشجو محور استقبال می‌کنند.

پژوهشگران بر این عقیده‌اند که سبک‌های یادگیری به عنوان عاملی مهم در یادگیری بهینه، و افزایش بازدهی آموزش، موثر است (نقل از سیف، ۱۳۹۰). چنانچه گراشا و ریچمن معتقدند این مدل به شناسایی تدریس متناسب با سبک یادگیری خاص، به معلمان و اساتید کمک می‌کند. بنابراین، از آنجایی که روش تدریس خود به عنوان یکی از عواملی می‌باشد که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد ما نیازمند این هستیم که شیوه‌های تدریس را با توجه به سبک‌های یادگیری دانشجویان شناسایی کنیم، اما پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام گرفته است، نتایج متناقضی را به همراه داشته است. در بعضی از پژوهش‌ها بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی قائل به رابطه بودند (رحیمی، ۱۳۹۳؛ صبحی قراملکی؛ حاجلو؛ غلام زاده، ۱۳۹۲؛ رودباری و حسینی، ۱۳۸۸؛ ایزدی و محمدزاده ادملایی، ۱۳۸۶؛ امیر و جلاس، ۲۰۱۰، نقل از بانسی، ۱۳۹۱؛ اوفیتایق ۱۳، ۲۰۰۰؛ حامید ۴ او همکاران، ۲۰۰۹) و در بعضی دیگر از پژوهش‌ها، رابطه‌ای به دست نیاورده‌اند (سرچمی و حسینی، ۱۳۸۳؛ معیاری و همکاران، ۱۳۸۸؛ صفری و بذرافشان، ۱۳۸۸). بنابراین نقش عوامل دیگری در این بین نیز حائز اهمیت می‌باشد که می‌تواند به عنوان میانجی عمل کنند و رابطه سبک‌های یادگیری را با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تحت تأثیر قرار داده و توجیه‌پذیر کنند. چنان‌که دوترر و لووی ۱۵ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که بافت و محیط آموزشی، کیفیت تدریس، رابطه مدرس و شاگرد، میزان تعارض مدرس و شاگرد، پیش‌بینی کننده قوی برای درگیری تحصیلی است. در سال‌های اخیر، مفهوم درگیری تحصیلی ۱۶ از سوی پژوهشگران مختلف به‌کاربرده شده است.

درگیری تحصیلی یکی از بهترین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی است (اسکینر ۱۷ و همکاران، ۲۰۰۹؛ دوپرات و ماریان ۱۸، ۲۰۰۵). این مسئله که افراد چه میزان از وقت خود را متعهدانه و با علاقه صرف فعالیت‌های تحصیلی خوب می‌نمایند و چگونه در یادگیری دروس مختلف درگیر می‌شوند، دارای اهمیت است. درگیری تحصیلی شامل درگیری فعال در تکالیف و فعالیت‌های کلاسی است که یادگیری را تسهیل می‌کند (سیادت، ۱۳۹۰) و بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خود نظم دهی تأکید دارد (صابر و پاشا شریفی، ۱۳۹۲). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان

۸. collaborative

۹. avoidant

۱۰. participative

۱۱. dependent

۱۲. independent

۱۳. O'Faithaigh

۱۴. Hamidah

۱۵. Dotterer, Lowe

۱۶. Academic Engagement

۱۷. Skinner

۱۸. Dupeyrat & Marine

صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (لنینبرینک و پینتریش، ۱۹، ۲۰۰۳). این پیامد مهم آموزشی در نوع خود به عنوان یک نشانگر از کارکرد مثبت دانشجویان است، اما اهمیت بیشتر آن این است که پیش‌بین بسیار ارزشمند پیشرفت تحصیلی و دستاورد فراگیران است (لاد و داینلا، ۲۰، ۲۰۰۹؛ اسکینر، زیر - گیملیک و کانل، ۲۱، ۱۹۹۸؛ به نقل از خالقی نژاد، ۱۳۹۱). مطالعه درگیری تحصیلی به عنوان یک سازه چند بعدی و متأثر از تعامل فرد با محیط سبب می‌شود که درک پیچیدگی تجارب دانشجویان در کلاس و تصمیم‌گیری برای اجرای مداخله‌های هدفمندتر تسهیل شود.

اکنون به مطالعاتی که در زمینه سبک‌های یادگیری صورت گرفته اشاره می‌کنیم: کلارک و لنتشو (۲۰۱۲) در پژوهشی دریافتند که بین دانشجویان رشته‌های مختلف به لحاظ سبک‌های یادگیری تفاوت وجود دارد (نقل از بانسی، ۱۳۹۱). کلامپ و اسکوگزبرگ، ۲۲، ۲۰۰۳، در پژوهشی نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری رشته‌های تحصیلی روان‌شناسی و زیست‌شناسی تفاوت معناداری وجود دارد. امیر و جلاس (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که سبک یادگیری رشته‌های علوم اجتماعی بیشتر مشارکتی و رشته‌های فنی دارای سبک یادگیری وابسته بودند (نقل از بانسی، ۱۳۹۱). اوفیتایق (۲۰۰۰) نشان داد که در بین دانشکده‌های علوم و علوم اجتماعی تفاوت معنی‌داری از نظر سبک مستقل وجود داشت. حامیدا و دیگران (۲۰۰۹) نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم و علوم اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.

رحیمی (۱۳۹۳)، در پژوهشی نشان داد که دانشجویان رشته فنی - مهندسی نسبت به علوم انسانی در سبک‌های یادگیری مستقل و اجتنابی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند و دانشجویان رشته علوم انسانی در سبک‌های وابسته، مشارکت جو، رقابتی، و همکاری کننده نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. فقط سبک اجتنابی توانسته است نمرات معدل دانشجویان را به‌طور معناداری تبیین کند. نتایج پژوهش بانسی (۱۳۹۱) نشان داد در بین دو گروه علوم انسانی و فنی در مؤلفه‌های همکاری کننده، مشارکت طلب، و رقابت‌طلب تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که در مؤلفه‌های همکاری کننده، مشارکتی، و رقابتی گروه فنی میانگین بالاتری دارند. غیبی؛ عارفی؛ و دانش، ۱۳۹۱، رابطه مثبت و معناداری را بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی رشته‌های مختلف گزارش می‌کنند. صبحی قراملکی و دیگران (۱۳۹۲) بیان می‌دارند که بین دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری از لحاظ سبک‌های یادگیری در تمامی زیرمقیاس‌ها بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. در مجموع اغلب پژوهش‌ها تفاوت معنادار سبک‌های یادگیری دانشجویان (از لحاظ رشته‌ی تحصیلی) را تأیید می‌کنند (غیبی و دیگران، ۱۳۹۱، علوم فنی-مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه؛ امیر و جلاس، ۲۰۱۰، علوم اجتماعی و فنی؛ حامیدا و همکاران، ۲۰۰۹، علوم و علوم اجتماعی؛ کلامپ و اسکوگزبرگ، ۲۰۰۳، روان‌شناسی و زیست‌شناسی؛ بانسی، ۱۳۹۱، علوم انسانی و فنی مهندسی؛ رحیمی، ۱۳۹۳؛ صبحی قراملکی و دیگران، ۱۳۹۲؛ ایزدی، محمدزاده ادملایی، ۱۳۸۶). همچنین در برخی تحقیقات دیگر، درباره ارتباط سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی، محققین از جمله پناهی؛ کاظمی؛ رضایی (۱۳۹۰)؛ معیاری و دیگران (۱۳۸۸)؛ صفری و بذر افشان (۱۳۸۸)؛ سرجمی و حسینی (۱۳۸۳)، به رابطه‌ای بین سبک‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دست نیافتند.

در پژوهش آرچمبالت ۲۳ و دیگران (۲۰۰۹)، ساختار کلی ابعاد درگیری تحصیلی به صورت واقعی پیش‌بینی کننده میزان افت تحصیلی است و در میان ابعاد این ساختار فقط درگیری رفتاری ارتباط معنی‌داری با میزان افت تحصیلی داشت. در مطالعه‌ی دیگری وروگت و اورت ۲۴ (۲۰۰۸) با دانشجویان سال اول رشته روانشناسی با استفاده از تحلیل مسیر انجام دادند به این نتیجه رسیدند که راهبردهای شناختی عمیق با نمره‌های امتحان بدون ارتباط بودند و استفاده از راهبردهای شناختی سطحی اثر منفی بر نمره‌های امتحان داشت. دویی رات و مارین (۲۰۰۵) نیز در پژوهش خود با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان دادند که میزان تلاش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است. لایم، لایو و نای (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای با روش مدل-

Pintrich & ۱۹. Linnenbrink

۲۰. Ladd & Dinella

gembeck & Connell - ۲۱. Skinner, Zimmer

۲۲. Clump & Skogsberg

۲۳. Archambault

۲۴. Vrugt, Oort

۲۵. Liem, Luaus, Nie

یابی معادلات ساختاری به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری عمیق پیش‌بینی‌کننده مثبت و راهبردهای یادگیری سطحی پیش‌بینی‌کننده منفی پیشرفت انگلیسی بود. پژوهش استوارت (۲۰۰۸) نشان داده است که دل‌بستگی، و تعهد نسبت به مدرسه ارتباط معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد دانش‌آموزانی که احساس دل‌بستگی، و علائم تعهد به مدرسه و کارکلاسی نشان دادند نمرات بالایی به دست آوردند. خالقی نژاد (۱۳۹۱) نشان داد که مؤلفه‌های درگیری شناختی، درگیری روان‌شناختی، درگیری علمی و درگیری رفتاری دارای رابطه مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی است. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که مؤلفه‌های درگیری علمی، روان‌شناختی، و رفتاری قابلیت تبیین ۰/۲۳ از تغییرات واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را دارا می‌باشند. غلامعلی لوسانی؛ حجازی؛ خضری‌آذر (۱۳۹۱) در پژوهشی با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان داد که راهبرد سطحی اثر مستقیم منفی و معناداری بر پیشرفت ریاضی دارد اما اثر مستقیم راهبرد عمیق بر پیشرفت ریاضی معنادار نبود. و نشان داد که ارزش تکلیف اثر مستقیم و معنی‌داری بر پیشرفت ریاضی دارد. عباباف (۱۳۸۷) در پژوهش خود گزارش کرد که دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی، انسانی، تجربی، فنی-حرفه‌ای و عمومی از راهبردهای شناختی به‌طور متفاوت استفاده می‌کنند اما در بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی مشابه یکدیگر عمل می‌کنند.

با نظر به اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی به‌ویژه، سبک‌های یادگیری در آموزش و یادگیری، و درگیری تحصیلی به عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی، پژوهش حاضر قصد دارد به این مسئله اصلی بپردازد که آیا بین سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد؟ زیرا امکان دارد بعضی از سبک‌ها، در مسائل آموزشی و یادگیری از نظر مسائل شناختی، انگیزشی، رفتاری و علمی درگیرتر باشند. بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی مفهومی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌باشد. در این راستا و با بررسی ادبیات نظری و پژوهشی، فرضیه‌های زیر صورت‌بندی شده است:

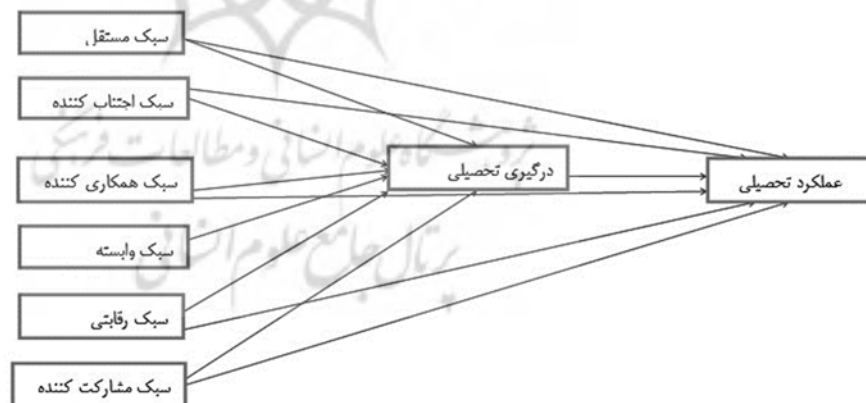
فرضیه‌ها:

بین درگیری تحصیلی و سبک‌های مشارکت در یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

درگیری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه بین سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی ایفا نماید.

بین درگیری تحصیلی دانشجویان علوم رفتاری و فنی-مهندسی تفاوت معنادار وجود دارد.

بین سبک‌های مشارکت در یادگیری دانشجویان علوم رفتاری و فنی-مهندسی تفاوت معنادار وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع طرح‌های همبستگی و تحلیل مسیر می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشکده‌های فنی-مهندسی و دانشکده‌های علوم رفتاری دانشگاه تهران (۵۹۵۶ نفر) که در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. نمونه‌گیری با روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. حجم نمونه در دو طبقه ۳۷۲ نفر

بود. در نمونه‌ی مورد بررسی تعداد ۲۰۴ نفر از دانشکده‌های علوم رفتاری و ۱۶۸ نفر از دانشکده‌های فنی و مهندسی شرکت داشتند. ابزار پژوهش در تحقیق حاضر پرسشنامه سبک‌های مشارکت در یادگیری گراشا و ریچمن بود، که دارای ۶۰ سؤال است. این سیاهه شامل ۶ خرده مقیاس؛ مستقل؛ وابسته؛ اجتناب‌کننده؛ مشارکت‌جو؛ رقابتی؛ همکاری کننده، که هر کدام شامل ۱۰ گویه بوده، و در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم نمره ۵ تا کاملاً مخالفم نمره ۱ است. به منظور جمع‌آوری داده‌ها برای عملکرد تحصیلی نیز از نمرات ترم دوم سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ دانشجویان در تمامی دروس، استفاده شد. جهت روایی ۲۷ ابزار سبک یادگیری گراشا و ریچمن، بانثی (۱۳۹۱) از روایی سازه استفاده نموده و روایی این ابزار را مطلوب گزارش کرده است. در مطالعه‌ی حاضر نیز از روایی محتوایی استفاده شد که روایی مطلوبی، حاصل گردید. برای بررسی اعتبار ۲۸ پرسشنامه در مطالعه‌ی بانثی (۱۳۹۱) همسانی درونی در خرده مقیاس‌ها مطلوب به دست آمده است. همسانی درونی در پژوهش حاضر برای کل مقیاس، ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های مستقل، وابسته، اجتناب‌کننده، مشارکت جو، رقابتی، همکاری کننده، به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۸۶، ۰/۸۱، به دست آمد. در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار Amos، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی آماره‌های میانگین، و انحراف استاندارد به کار گرفته شد. در بخش آمار استنباطی از آزمون‌های همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر، تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه اول: بین درگیری تحصیلی و سبک‌های مشارکت در یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	عملکرد تحصیلی							
۲	درگیری تحصیلی	۰/۴۳*						
۳	مستقل	۰/۲۰*	۰/۲۱*					
۴	اجتناب‌کننده	-۰/۳۲*	-۰/۱۹*	-۰/۱۰**				
۵	همکاری کننده	۰/۱۸*	۰/۲۵*	۰/۲۱*	-۰/۳۸*			
۶	وابسته	۰/۰۳	۰/۲۳*	۰/۰۶	-۰/۲۶*	۰/۳۱*		
۷	رقابتی	۰/۱۰**	۰/۲۵*	۰/۱۵*	-۰/۲۷*	۰/۲۶*	۰/۴۲*	
۸	مشارکت‌کننده	۰/۳۰*	۰/۲۹*	۰/۲۰*	-۰/۷۰*	۰/۴۵*	۰/۴۹*	۰/۵۹*

$P < 0.01$ $N = 372$ $P < 0.05$

بررسی رابطه بین متغیرهای درگیری تحصیلی و سبک‌های مشارکت در یادگیری با عملکرد تحصیلی از طریق همبستگی گشتاوری پیرسون صورت پذیرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که بین سبک یادگیری مستقل ($r = 0.20$, $p < 0.01$)، اجتناب-کننده ($r = -0.32$, $p < 0.01$)، همکاری کننده ($r = 0.18$, $p < 0.01$)، رقابتی ($r = 0.10$, $p < 0.05$) و مشارکت‌کننده ($p < 0.01$)، با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین سبک یادگیری وابسته با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری ($r = 0.43$, $p < 0.01$) وجود دارد.

۲۷. Validity

۲۸. Reliability

علاوه بر این، نتایج ضریب همبستگی بین سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد (جدول ۱).

فرضیه دوم: درگیری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی ایفا نماید.

آزمون مدل مفهومی پژوهش

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	χ^2/df	Df	χ^2
۰/۰۴	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۴	۱/۸۵	۸	۱۴/۸۷

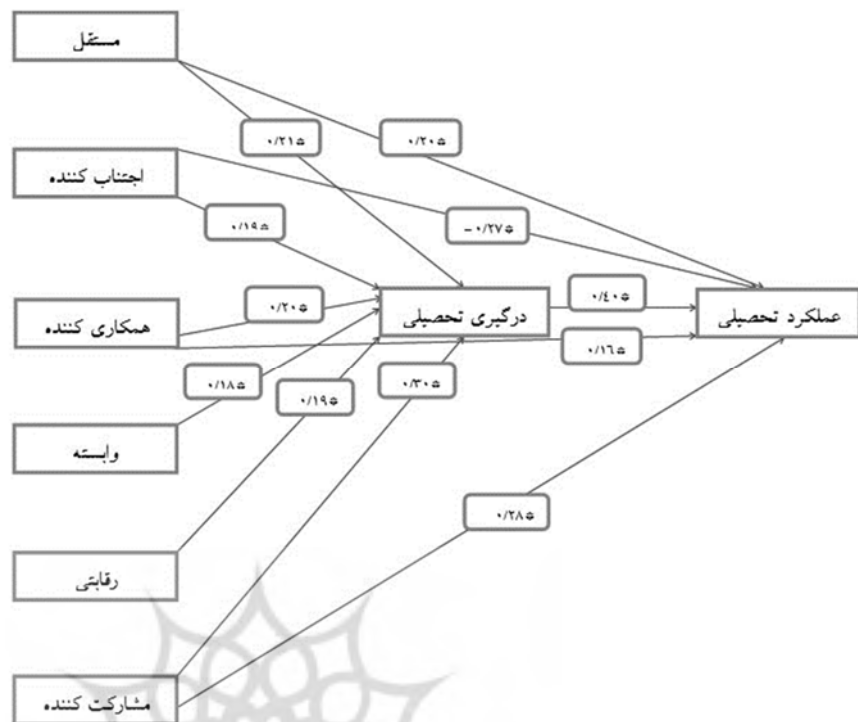
برای بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در بین عملکرد تحصیلی و سبک یادگیری از تحلیل مسیر استفاده شده و مدل مفهومی پژوهش آزمون شد. شاخص‌های برازش به دست آمده نشان داد که این شاخص‌ها که شامل مربع کای نرم شده (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ها (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نرم شده نیکویی برازش (AGFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) همگی در سطح مطلوب هستند (جدول ۲).

جدول ۳. نتایج تحلیل مسیر، اثرات استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم، کل و میزان واریانس تبیین شده

پیش‌بین	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی عملکرد تحصیلی از				۰/۴۹
درگیری تحصیلی	۰/۴۰*	-	۰/۴۰*	
مستقل	۰/۲۰*	۰/۰۸**	۰/۲۸*	
اجتناب‌کننده	-۰/۲۷*	-۰/۱۱**	-۰/۳۸*	
همکاری کننده	۰/۱۶*	۰/۰۷**	۰/۲۳*	
وابسته	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴	
رقابتی	۰/۰۸**	۰/۰۳	۰/۱۱**	
مشارکت‌کننده	۰/۲۸*	۰/۱۱**	۰/۳۹*	
به روی درگیری تحصیلی				۰/۳۳
مستقل	۰/۲۱*	-	۰/۲۱*	
اجتناب‌کننده	-۰/۱۹*	-	-۰/۱۹*	
همکاری کننده	۰/۲۰*	-	۰/۲۰*	
وابسته	۰/۱۸*	-	۰/۱۸*	
رقابتی	۰/۱۹*	-	۰/۱۹*	
مشارکت‌کننده	۰/۳۰*	-	۰/۳۰*	

$372^{**} N=0/05 P<0/01 P<$

ضرایب استاندارد شده رگرسیونی در ادامه بر روی مدل مفهومی پژوهش گزارش شده است (شکل ۲). لازم به ذکر است که مسیرهای اثر مستقیم خرده مقیاس‌های سبک یادگیری وابسته و رقابتی بر عملکرد تحصیلی به علت ضریب پایین، از شکل ۲ حذف گردیده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش؛ نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی

نتایج به دست آمده از مدل مفهومی نشان داد که درگیری تحصیلی، سبک یادگیری مستقل، همکاری کننده و مشارکت‌کننده به صورت مثبت و مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد، همچنین سبک یادگیری اجتنابی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد، بدین معنی که هرچه فرد اجتنابی‌تر باشد عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارد. سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی در کل ۴۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند (جدول ۳).

فرضیه سوم: بین درگیری تحصیلی دانشجویان از لحاظ رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های علوم رفتاری و فنی

آماره	علوم رفتاری		فنی		متغیر
	M	SD	M	SD	
۲/۶۰	۰/۳۱	۲/۶۴	۰/۳۵	درگیری رفتاری	
۲/۵۴	۰/۵۰	۲/۵۷	۰/۴۸	درگیری علمی	
۲/۱۲	۰/۵۰	۲/۰۶	۰/۴۵	درگیری روان‌شناختی	

تفاوت بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و دانشجویان فنی در درگیری تحصیلی از طریق آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری صورت پذیرفت. شاخص‌های توصیفی درگیری تحصیلی در این دو گروه در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۵. آزمون همگنی واریانس (لوین)

متغیر	F	df	df	سطح معناداری
درگیری رفتاری	۰/۰۵	۱	۳۷۰	۰/۸۳
درگیری علمی	۰/۴۰	۱	۳۷۰	۰/۵۳
درگیری روان‌شناختی	۳/۱۹	۱	۳۷۰	۰/۰۸
درگیری شناختی	۰/۵۷	۱	۳۷۰	۰/۴۵

همگنی واریانس از طریق آزمون لوین بررسی شد. نتایج آزمون همگنی واریانس نشان داد که بین دو گروه در خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد، بدین معنی که همگنی واریانس برقرار است (جدول ۵).

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری

منبع اثر	وابسته	SS	df	MS	F	P
جنسیت	درگیری رفتاری	۰/۱۹	۱	۰/۱۹	۱/۷۶	۰/۱۹
	درگیری علمی	۰/۰۷	۱	۰/۰۷	۰/۲۷	۰/۶۱
	درگیری روان‌شناختی	۰/۳۷	۱	۰/۳۷	۱/۵۹	۰/۲۱
	درگیری شناختی	۱/۲۱	۱	۰/۲۱	۱۰/۲۶	۰/۰۰۱
خطا	درگیری رفتاری	۳۹/۶۷	۳۷۰	۰/۱۱		
	درگیری علمی	۹۱/۰۱	۳۷۰	۰/۲۵		
	درگیری روان‌شناختی	۸۵/۱۵	۳۷۰	۰/۲۳		
	درگیری شناختی	۴۳/۴۶	۳۷۰	۰/۱۲		

پس از بررسی نتایج آزمون همگنی واریانس و برقراری مفروضه عدم تفاوت واریانس در گروه‌ها نتایج آزمون چندمتغیری لامبدای ویلکز با ارزش ۰/۹۶، مقدار $F_{3,367,4} = 7/88$ و سطح معناداری $p = 0/02$ ، نشان داد که بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و فنی تفاوت معناداری در یکی از خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی وجود دارد. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری مبنی بر این که میانگین کدام خرده مقیاس در دو گروه تفاوت دارد نشان داد که در درگیری شناختی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به جدول میانگین‌ها نتایج به دست آمده حاکی از این است که دانشجویان فنی درگیری شناختی بالاتری دارند (جدول ۶).

فرضیه چهارم: بین سبک‌های مشارکت در یادگیری دانشجویان از لحاظ رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد.

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی سبک‌های یادگیری در دانشجویان علوم رفتاری و فنی

متغیر	علوم رفتاری		فنی	
	M	SD	M	SD
مستقل	۳/۴۷	۰/۴۸	۳/۴۰	۰/۴۰
اجتناب‌کننده	۲/۷۶	۰/۵۵	۲/۸۴	۰/۵۵
همکاری کننده	۳/۴۴	۰/۵۱	۳/۵۵	۰/۴۲
وابسته	۳/۵۲	۰/۳۹	۳/۴۵	۰/۴۱
رقابتی	۳/۲۱	۰/۶۰	۳/۱۳	۰/۵۰
مشارکت‌کننده	۳/۳۲	۰/۵۳	۳/۲۵	۰/۵۸

تفاوت بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و فنی از طریق آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری صورت پذیرفت. شاخص‌های توصیفی سبک‌های یادگیری گزارش و ریچمن در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۸. آزمون همگنی واریانس (لوین)

متغیر	F	۱ df	۲ df	سطح معناداری
مستقل	۳/۵۸	۱	۳۷۰	۰/۰۵
اجتناب‌کننده	۰/۰۴	۱	۳۷۰	۰/۸۴
همکاری کننده	۴/۲۵	۱	۳۷۰	۰/۰۷
وابسته	۲/۶۷	۱	۳۷۰	۰/۱۰
رقابتی	۲/۰۹	۱	۳۷۰	۰/۱۵

مشارکت‌کننده	۲/۵۰	۱	۳۷۰	۰/۱۱
--------------	------	---	-----	------

همگنی واریانس از طریق آزمون لوین بررسی شد. نتایج آزمون همگنی واریانس نشان داد که بین دو گروه در خرده مقیاس‌های سبک یادگیری گراشا و ریچمن تفاوت معناداری وجود ندارد، بدین معنی که همگنی واریانس برقرار است (جدول ۸).

جدول ۱.۹ نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری

منبع اثر	وابسته	SS	df	MS	F	P
جنسیت	مستقل	۰/۴۷	۱	۰/۴۷	۲/۲۷	۰/۱۳
	اجتناب‌کننده	۰/۶۱	۱	۰/۶۱	۲/۰۱	۰/۱۶
	همکاری کننده	۱/۱۷	۱	۱/۱۷	۵/۱۳	۰/۰۶
	وابسته	۰/۴۹	۱	۰/۴۹	۳/۱۰	۰/۰۸
	رقابتی	۰/۵۸	۱	۰/۵۸	۱/۸۳	۰/۱۸
	مشارکت‌کننده	۰/۴۳	۱	۰/۴۳	۱/۴۲	۰/۲۴
خطا	مستقل	۷۶/۷۶	۳۷۰	۰/۲۱		
	اجتناب‌کننده	۱۱۲/۶۳	۳۷۰	۰/۳۰		
	همکاری کننده	۸۴/۱۲	۳۷۰	۰/۲۳		
	وابسته	۵۸/۰۲	۳۷۰	۰/۱۶		
	رقابتی	۱۱۸/۰۴	۳۷۰	۰/۳۲		
	مشارکت‌کننده	۱۱۱/۰۵	۳۷۰	۰/۳۰		

پس از بررسی نتایج آزمون همگنی واریانس و برقراری مفروضه عدم تفاوت واریانس در گروه‌ها نتایج آزمون چندمتغیری لامیدای ویلکز با ارزش $p=۰/۹۵$ ، مقدار $F_{3,367,4}=2/88$ و سطح معناداری $p=۰/۰۵$ ، نشان داد که بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و فنی تفاوت معناداری در بین خرده مقیاس‌های سبک یادگیری وجود ندارد. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری مبنی بر این که میانگین کدام خرده مقیاس در دو گروه تفاوت دارد نشان داد که در خرده مقیاس‌های سبک یادگیری بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۹).

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی با ارائه الگوی مفهومی بررسی شده و تفاوت دانشجویان رشته تحصیلی فنی-مهندسی و علوم رفتاری از لحاظ سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی بررسی گردید.

در ارتباط با فرضیه اول، رابطه سبک‌های مشارکت در یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق ماتریس همبستگی بررسی گردید که نتایج نشان داد تمامی سبک‌های یادگیری به غیر از سبک وابسته، با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری داشتند. سبک اجتنابی رابطه منفی با عملکرد تحصیلی داشت، بدین معنی که هر چه این سبک کمتر باشد عملکرد تحصیلی افزایش خواهد یافت. چون خصوصیات این تیپ معمولاً بر اساس اجتناب از فعالیت‌های علمی، بی‌توجهی به کلاس، بی‌اعتنایی به انجام تکالیف، مشارکت و گوش کردن فعال و... استوار است، بنابراین به‌طور منطقی هر چه شخص بیشتر اجتنابی باشد کمتر در فعالیت‌های یادگیری فعالیت خواهد کرد، لذا عملکرد پایین‌تری خواهد داشت. در ارتباط با درگیری تحصیلی نیز می‌توان بیان نمود که پژوهش حاضر همسو با تمام پژوهش‌ها، رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی داشته و در تبیین آن می‌تواند نقش مهمی داشته باشد. در مجموع یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر در ارتباط با درگیری تحصیلی با تمامی پژوهش‌های صورت گرفته همسو بوده، همچنین با نتایج پژوهش‌های رحیمی (۱۳۹۳)؛ صبحی قراملکی و دیگران (۱۳۹۲)؛ غیبی و همکاران (۱۳۹۱)؛ بانسی (۱۳۹۱)؛ حامیده و همکاران (۲۰۰۹)؛ گراشا (۱۹۸۷)؛ امیر و جلاس (۲۰۱۰)، مبنی بر ارتباط معنادار سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی همخوان می‌باشد.

در فرضیه دوم، مدل مفهومی پژوهش آزمون شد. شاخص‌ها سطح مناسبی از برازش را نشان داد. نتایج نشان داد که سبک‌های یادگیری از طریق درگیری تحصیلی به صورت معناداری واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند.

نتایج به دست آمده از مدل مفهومی نشان داد که درگیری تحصیلی، سبک یادگیری مستقل، همکاری کننده و مشارکت‌کننده به صورت مثبت و مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. اثر مستقیم سبک یادگیری وابسته و رقابتی بر عملکرد تحصیلی ناچیز بوده است. همچنین سبک یادگیری اجتنابی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری داشت، بدین معنی که هر چه فرد اجتنابی‌تر باشد عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارد. سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی در کل به‌طور معناداری واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند.

از آنجایی که سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی بار انگیزشی دارند، لذا این انتظار می‌رود که این دو متغیر روی همدیگر تأثیر زیادی داشته باشند. دومین دلیلی که به نظر می‌رسد با نتیجه به دست آمده مرتبط باشد شرایط حاکم بر کلاس‌ها و روش تدریس اساتید می‌باشد به این صورت که شرایط حاکم بر کلاس‌ها و شیوه‌ی تدریس اساتید به نحوی است که دانشجویان را درگیرتر کرده و همچنین ترغیب به استفاده از سبک‌های یادگیری مختلف می‌نماید. در کل با توجه به آنچه بیان شد، سبک یادگیری بر تغییر سطح درگیری تحصیلی افراد موثر است و دانشجویان نیز با شناخت و فراگیری سبک‌های یادگیری مرتبط با رشته‌های تحصیلی مختلف، می‌توانند سطح درگیری تحصیلی خود را در جهت موفقیت تحصیلی‌شان افزایش دهند. همچنین جهت بهبود درگیری تحصیلی دانشجویان، اساتید می‌توانند با ایجاد محیط امن و قابل پیش‌بینی در کلاس، هدایت دانشجویان و بیان انتظارات خود از آنها، هنجارهای مثبت را در دانشجویان ارتقاء دهند و از فرصت‌های موجود برای کمک به رشد اجتماعی و تحصیلی جوانان حمایت کنند. در واقع اساتیدی که انتظارات روشنی از دانشجویان دارند و واکنش‌های پایداری به رفتارهای آنها نشان می‌دهند، دانشجویانی دارند که به احتمال بیشتر از درگیری تحصیلی بالاتری برخوردارند. پژوهش حاضر همسو با تمام مطالعات صورت گرفته درباره درگیری تحصیلی، نشان داد که این متغیر پیش‌بینی کننده مناسبی جهت عملکرد تحصیلی فراگیران می‌باشد (آرچمبالت و دیگران، ۲۰۰۹؛ استوارت، ۲۰۰۸؛ دوپی رات و مارین، ۲۰۰۵؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸؛ لایم، لایو و نای، ۲۰۰۸؛ خالقی نژاد، ۱۳۹۱؛ غلامعلی لواسانی؛ حجازی؛ خضری آذر، ۱۳۹۱؛ عیاباف، ۱۳۸۷).

جهت فرضیه سوم (تفاوت بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و دانشجویان فنی در درگیری تحصیلی) مؤلفه‌های درگیری تحصیلی در نظر گرفته شد که از طریق تحلیل واریانس چندمتغیری، آزمون شد و نتایج نشان داد که بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و فنی، تفاوت معناداری در یکی از خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی وجود داشت. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری مبنی بر این که میانگین کدام خرده مقیاس در دو گروه تفاوت دارد نشان داد که در درگیری شناختی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و بر اساس نتایج به دست آمده، دانشجویان فنی درگیری شناختی بالاتری داشتند.

شاید یکی از عواملی که باعث می‌شود افراد، در رشته‌های مختلف، درگیری تحصیلی متفاوتی نشان دهند، همان محتوای رشته تحصیلی است که با ایجاد تحولات اساسی در محتوای رشته‌های تحصیلی و تطبیق و اصلاح برنامه‌های درسی متناسب با رشته‌های تحصیلی، می‌توان درگیری تحصیلی دانشجویان را ارتقا بخشید. دوم اینکه دروس تخصصی متفاوت، از ساختار دانشی متفاوتی تشکیل شده‌اند، و یادگیری مطلوب آنها نیاز به استفاده از راهبرد یادگیری مناسب دارد. به‌طور مثال، یادگیری مفاهیم ریاضیات و حل مسائل آن، کمتر به تکرار، بازگو کردن، رونویسی کردن، تصویرسازی ذهنی، علامت‌گذاری و امثال آن نیاز دارد. شاید یکی از دلایل بالاتر بود درگیری شناختی دانشجویان فنی، این باشد که چون رشته‌های فنی به لحاظ ماهیت رشته‌ها و محتوای دروس، که شامل فرمول‌های پیچیده و یادگیری مفاهیم ریاضیات و... است، لذا نیازمند استفاده از راهبردهای شناختی سطح بالا و پیچیده است، بنابراین دانشجویان فنی از درگیری شناختی، بیشتر استفاده نموده و میانگین بالاتری دارند. در این راستا غلامعلی لواسانی

و دیگران (۱۳۹۱) نشان دادند که ارزش تکلیف اثر مستقیم و معنی‌داری بر پیشرفت ریاضی دارد. عبا یاف (۱۳۸۷) در پژوهش خود گزارش کرد که دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی، انسانی، تجربی، فنی-حرفه‌ای و عمومی از راهبردهای شناختی به‌طور متفاوت استفاده می‌کنند اما در بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی مشابه یکدیگر عمل می‌کنند.

نتایج فرضیه چهارم، مبنی بر تفاوت در سبک‌های یادگیری بین دو گروه دانشجویان علوم رفتاری و فنی نشان داد که بین دو گروه اختلاف معناداری وجود نداشت. اکثر مطالعات صورت گرفته در این زمینه (کلارک و لتشاو، ۲۰۱۲؛ امیر و جلاس، ۲۰۱۰، نقل از بانسی، ۱۳۹۱؛ کلامپ و اسکوکزبرگ، ۲۰۰۳، اوفیتایق، ۲۰۰۰؛ رحیمی، ۱۳۹۳؛ بانسی، ۱۳۹۱؛ غیبی و دیگران، ۱۳۹۱؛ ایزدی، محمدزاده ادملایی، ۱۳۸۶)، حاکی از تفاوت سبک‌های یادگیری در بین رشته‌های مختلف تحصیلی بوده که با یافته‌های پژوهش حاضر مغایر می‌باشد. برای نتیجه‌ی به دست آمده چنین می‌توان استدلال نمود که به‌طور خلاصه کسی ذاتاً و قطعاً اجتناب‌کننده، رقابت‌طلب، همکاری خواه یا وابسته نیست. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که می‌توانند طی تجارب یادگیری در محیط آموزشی شکل گرفته و تغییر یابند. بنابراین قابلیت تغییر این ویژگی‌ها به هیچ‌وجه عجیب نیست. سبک یادگیری تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله موضوع و محتوای آموزشی، محیط یادگیری، موقعیت و شرایط یادگیری، امکانات یادگیری، روش‌های تدریس و انتظارات یاد دهنده و نظایر این‌ها قرار دارد که هر چند افراد با توجه به ویژگی‌های فردی‌شان دارای سبک یادگیری خاص خود هستند، ولیکن احتمالاً در این عوامل شباهت‌هایی بین دانشجویان رشته‌های مختلف بوده که باعث گردیده تا اختلاف معناداری با یکدیگر نداشته باشند. سبک یادگیری می‌تواند بر اساس نحوه تدریس استاد تغییر کند و این سبک‌ها در واکنش به تکالیف، انتظارات و روش تدریس استاد عوض شود. مثلاً روش‌های تدریس مباحثه‌ای و ارائه پروژه و... سبک یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار داده و احتمالاً دانشجویان را بیشتر به سمت یادگیری مشارکتی یا همکاری کننده سوق می‌دهد که باعث می‌شود سبک‌های یادگیری دانشجویان شباهت بیشتری باهم داشته باشند. از سویی دیگر، چون بیشتر نمونه مورد مطالعه را دانشجویان تحصیلات تکمیلی تشکیل می‌دهند و تعداد کثیری از دانشجویانی که در رشته‌های علوم رفتاری ادامه تحصیل می‌دهند، در واقع رشته‌ی قبلی آنان فنی بوده و جهت ادامه تحصیل به رشته‌های علوم رفتاری تغییر رشته داده‌اند بنابراین سبک‌های یادگیری آنها اختلاف چندانی با یکدیگر نداشته است.

آگاهی از سبک‌های مشارکت در یادگیری برای اساتید و دانشجویان تلو بجات مفیدی دارد و می‌تواند در جهت بهبود شرایط آموزشی گامی مثبت باشد، و در بسیاری از موارد که علت افت نه کمبودهای شناختی، بلکه تنها نبود تناسب بین سبک تدریس و سبک یادگیری است، اساتدان و دانشجویان می‌توانند با شناخت سبک‌های یادگیری مهارت‌های لازم برای فراگیری محتوایی خاص را فرا گرفته و خود را با سبک‌های مورد نیاز سازگار کنند.

پژوهش حاضر در بین دانشجویان علوم رفتاری و فنی- مهندسی انجام شده است. بنابراین تعمیم این یافته‌ها به رشته‌های تحصیلی دیگر و به گروه‌های غیر دانشجو با محدودیت مواجه است و باید با احتیاط صورت گیرد. در پژوهش حاضر با توجه به اینکه درگیری تحصیلی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند، بنابراین با طرح برنامه‌هایی در جهت تقویت درگیری تحصیلی فراگیران، و آشنا نمودن مدرسان با سبک‌های یادگیری، می‌توان به اثربخشی بیشتر محیط یاددهی و یادگیری کمک نموده و عملکرد تحصیلی دانشجویان را ارتقا بخشید.

- امامی پور، سوزان، و شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۹۰) سبک‌های یادگیری و شناختی. تهران: سمت.
- ایزدی، صمد، محمدزاده ادملایی، رجبعلی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، دانش‌ور رفتار، شماره ۲۷، ۲۸-۱۵.
- بانشی، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی روایی و اعتباریابی مقیاس سبک‌های مشارکت در یادگیری گراشا و ریچمن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- پناهی، روح‌الله؛ کاظمی، سلطانه؛ رضایی، آذرمیدخت. (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی: نقش جنس و رشته تحصیلی. روان‌شناسی تحولی، سال هشتم، شماره ۳۰، ۱۹۶-۱۸۹.
- خالقی نژاد، سید علی. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس درگیری در امور تحصیلی و بررسی رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- رحیمی، چنگیز. (۱۳۹۳). تفاوت‌های فردی از نظر سبک یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، سال سوم، شماره ۵، ۱۰۴-۷۹.
- رودباری، زینب، حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۸). بررسی نقش واسطه‌گری سبک‌های یادگیری در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. دانش‌ور رفتار، شماره ۳۹، ۶۴-۵۵.
- سرچمی، رامین، حسینی، سیدمسعود. (۱۳۸۳). رابطه سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری قزوین. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، ۱ (پیاپی ۳۰)، ۸، ۶۸-۶۴.
- سیادت، سمیه السادات. (۱۳۹۰). الگوی ساختاری رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی استادان در تدریس، ادراک از ساختار کلاس، ارضاء نیازهای روان‌شناختی پایه، و درگیری تحصیلی دانشجویان در درس آمار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
- صابر، سوسن؛ پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، صفحات ۸۵-۷۲.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر؛ غلام‌زاده، حانیه. (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۴ (۲)، ۱۰۲-۸۲.
- صفری، یحیی، بذرافشان، آذر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس زبان انگلیسی شهر شیراز. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۴، ۳۰-۱۷.
- عباباف، زهره. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم، ۱۱۹-۱۵۰.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری آنز، هیمین. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، رویکردهای یادگیری و تلاش، مجله روانشناسی ۵۸، سال پانزدهم، شماره ۲، ۱۷۸-۱۶۳.
- غیبی، معصومه؛ عارفی، محبوبه؛ دانش، عصمت. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی دانشجویان گروه‌های تحصیلی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۶، شماره ۱ (۱۲)، ۶۹-۵۳.
- معیاری، اعظم؛ صبوری کاشانی، احمد؛ قریب، میترا؛ بیگلرخانی، مهدی. (۱۳۸۸). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان سال اول و سال پنجم رشته پزشکی و ارتباط آن‌ها با پیشرفت تحصیلی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲ (۶)، ۱۱۸-۱۱۰.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. -S., & Pagani, L. S. (۲۰۰۹). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, ۳۲, ۶۵۱-۶۷۰.
- Clump, M. A. & Skogsberg, K. (۲۰۰۳). Differences in Learning Styles of College Students Attending Similar Universities in Different Geographic Locations. *College Students Journal*, ۳۷ (۴), ۵۰۱-۵۱۵.
- Dotterer AM, Lowe, K. (۲۰۱۱). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*. ۴۰(۱۲): ۱۶۴۹-۱۶۶۰.
- 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.
- Hamidah, J. S. & Sarina, M. N., & Kamaruzaman, J. (۲۰۰۹). The social interaction learning styles of science and social science students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۵ (۷), ۵۸-۶۴.
- Grasha, A. F. (۱۹۹۶). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Pittsburgh: Alliance publishers.
- Liem, A.D., Luaus & Nie, Y. (۲۰۰۸). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome, *Contemporary Educational Psychology*, ۳۳, ۴۸۶-۵۱۲.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P.R. (۲۰۰۳). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, ۱۹, ۱۱۹-۱۳۷.
- O'Faithaigh, M. (۲۰۰۰). *The Social-Interaction Learning Styles of Irish Adult Learners: Some Empirical Findings*. U.S. Department of Education. ERIC.
- Riechmann, S. W. & Grasha, A. F. (۱۹۷۴). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology*, ۸۷, ۲۱۲-۲۲۳.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (۲۰۰۹). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. ۲۲۳-۲۴۵). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stewart, E.B. (۲۰۰۸). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, ۴۰, ۱۷۹-۲۰۴.
-). Metacognitain, Achievement Goal, Study Strategies and Academics ۲۰۰۸Vrugt, A., & Oort, F. J., (۱۴۶-۱۲۳, ۳۰ Achievement: path way to Achievement. *Metacognition learning, No*