

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی  
دانشجویان

The Role of Learning Approach and Course Experience in  
Prediction of Academic Achievement among University Students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۵/۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۷/۴

 [20.1001.1.25382241.1399.11.22.6.7](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1399.11.22.6.7)

Dr. Ali Poursafar. Reza Shabahang

**Abstract:** Students' academic achievement at universities has always been a very prominent issue so that it has attracted the focus of many studies. Meanwhile, the learning approach and course experience could affect and determine academic achievement. Therefore, the present study aimed to investigate the role of learning approach and course experience in prediction of academic achievement among university students. The design of the present study is the descriptive with the correlational method. The statistical population of this study consisted of all students of faculty of Literature and Humanities of Guilan University (Iran) in the academic year of 2017-2018. From this population, 230 students were selected by convenience sampling method and responded to Studying Approaches to Studying Inventory (Waugh, 1999), the Course Experience Questionnaire (Ramsden, 1991), and the Academic Achievement Inventory. In the end, the data were analyzed by 24 version of SPSS software, using Pearson correlation and enter multiple regression. According to the results, learning approaches and course experience are correlated with students' academic achievement ( $P < 0.001$ ) and can predict 57.6% of variances of academic achievement ( $P < 0.001$ ). Given the importance of learning approach and course experience in relation to academic achievement of university students, it is recommended to provide interventions to employ more effective learning approaches in university students and also to improve the quality of educational courses in educational settings.

**Keywords:** learning approach, course experience, academic achievement, university students

دکتر علی پورصفر<sup>۱</sup>، رضا شهابنگ<sup>۲</sup>

**چکیده:** همواره پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌ها مسئله بسیار برجسته‌ای بوده است که مطالعات بسیاری را به خود اختصاص داده است. در این بین، رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی موثر واقع شوند. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شد. طرح پژوهش حاضر توصیفی با روش همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود. ۲۳۰ شرکت‌کننده با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به سنجح ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری (واق)، ۱۹۹۹، پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (رامسدن، ۱۹۹۱) و سنجح پیشرفت تحصیلی پاسخ دادند. در انتها تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان انجام گرفت. بر طبق نتایج بدست آمده، رویکردهای یادگیری و تجربه دوره آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان همبسته هستند ( $P < 0.001$ ) و می‌توانند ۵۷/۶ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند ( $P < 0.001$ ). با توجه به اهمیت رویکرد تحصیلی و تجربه دوره آموزشی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی، ارائه مداخلاتی برای استفاده بیشتر از رویکردهای یادگیری کارآمدتر در دانشجویان و همچنین بهبود کیفیت دوره‌های آموزشی در موقعیت‌های آموزشی توصیه می‌شود.

**کلمات کلیدی:** رویکرد یادگیری، تجربه دوره آموزشی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان.

<sup>۱</sup> استادیار، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه گیلان، ایران. [ali.poursafar@guilan.ac.ir](mailto:ali.poursafar@guilan.ac.ir)

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. [rezashabahang74@gmail.com](mailto:rezashabahang74@gmail.com)

## مقدمه

به طور کلی، پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> مسئله‌ای بسیار مهم در تحصیل است که دستاورد به عنوان توانایی‌های اساسی<sup>۲</sup> و حقایق در مقابل دستاوردها به عنوان مهارت‌های سطح بالا و دانش پیشرفته<sup>۳</sup>، دو مورد از برجسته‌ترین توصیفات مفهوم پیشرفت تحصیلی هستند (کول،<sup>۴</sup> ۱۹۹۰). در واقع، پیشرفت تحصیلی به عملکرد دانشجویان در دوره تحصیلی اشاره دارد که می‌تواند متأثر از عوامل بسیاری مانند شخصیت، نیاز برای شناخت<sup>۵</sup>، فرسودگی<sup>۶</sup>، مکانیزم‌های خودتنظیمی یادگیری<sup>۷</sup> و عوامل هیجانی و انگیزشی باشد (ریچاردسون، آبراهام و بوند<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). در این بین، بررسی عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، موضوعی است که همواره مورد توجه قرار گرفته است و تلاش‌های بسیاری برای شناسایی پیش‌بین‌ها پیشرفت تحصیلی دانشجویان صورت گرفته است.

از جمله مهمترین مولفه‌هایی که در رابطه با پیشرفت تحصیلی در نظر داشت، رویکردهای یادگیری<sup>۹</sup> هستند. موضوعی که کمبر، جامیسون، پومفرت و ونگ<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۵) نیز بر آن تاکید می‌کند و از رویکردهای یادگیری به عنوان عواملی موثر در عملکرد تحصیلی نام می‌برد. به طور کلی، یادگیری دانشجویان مسئله‌ای بسیار مهم است که می‌تواند از عواملی بسیاری تأثیر بپذیرد و پیامدهای گوناگونی را در سطوح مختلف به همراه داشته باشد (سوتان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹). از این رو، همواره تلاش‌های بسیاری به منظور ارزیابی روش‌ها و مکانیزم‌های یادگیری دانشجویان در ابعاد نظری مختلف صورت گرفت است (انتویستل و واتراستون<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۸). در این بین، مفهوم رویکرد نسبت به یادگیری<sup>۱۳</sup> از جمله مهمترین مفاهیم مرتبط با یادگیری است که در چند دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است. در همین رابطه، انتویستل<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۱) بیان می‌کند،

<sup>1</sup> Academic performance

<sup>2</sup> Achievement as basic skill

<sup>3</sup> facts versus achievement as higher order skills and advanced knowledge

<sup>4</sup> Cole

<sup>5</sup> Need for cognition

<sup>6</sup> Procrastination

<sup>7</sup> Self-regulatory learning strategies

<sup>8</sup> Richardson, Abraham, & Bond

<sup>9</sup> Learning approach

<sup>10</sup> Kember, Jamieson, Pomfret,<sup>0</sup> & Wong

<sup>11</sup> Sothan 1

<sup>12</sup> Entwistle & Waterston 2

<sup>13</sup> Approach to studying 3

<sup>14</sup> Entwistle 4

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

رویکردهای یادگیری عوامل بسیار مهمی در بهبود تدریس هستند که به صورت مستقیم می-توانند بر کیفیت یادگیری دانشجویان تاثیر بگذارند.

مفهوم رویکرد یادگیری موضوعی است که از ترکیب جریان اصلی روانشناسی<sup>۱</sup> و تجارب شخصی ریشه گرفته است و پیشینه آن به چند دهه اخیر بر می‌گردد (انتویستل و واتراستون، ۱۹۸۸). در سال ۱۹۷۹، پس از انتشار شماره ویژه<sup>۲</sup> مجله آموزش عالی<sup>۳</sup> در رابطه با رویکردهای عمیق<sup>۴</sup> و سطحی<sup>۵</sup> نسبت به یادگیری، به تدریج مفهوم رویکرد یادگیری به صورت جدی در ادبیات پژوهشی جای گرفت (انتویستل، ۱۹۹۱). در واقع، مارتون و سالجو<sup>۶</sup> (۱۹۷۶) در مطالعه خودشان در مورد سطوح پردازش اطلاعات در خواندن مقالات علمی، تمایز دانشجویان در مطالعه را به عنوان سطوح عمیق و سطحی پردازش<sup>۷</sup> توصیف کردند. بدین مفهوم که در پردازش عمیق، دانشجویان برای درک معنای نویسنده متن، توضیح شواهد بر اساس نتایج و اتصال دیدگاه‌های موجود در متن به دانسته‌ها و تجارب پیشین خودشان تلاش فعال می‌کردند. در مقابل، تمایل به حفظ صرف مطالب در دانشجویان با پردازش سطحی یادگیری برجسته بود. البته بعدتر، مارتون و سالجو<sup>۸</sup> (۱۹۸۴) به منظور جلوگیری از سردگمی شباهت با مفهوم فرآیند حافظه و همچنین مشخص‌تر کردن اهمیت مولفه تمایلات<sup>۹</sup> در کنار فرآیندها، مفهوم رویکرد یادگیری عمیق و سطحی (مارتون و سالجو، ۱۹۸۴) را جایگزین مفهوم پردازش عمیق و سطحی کردند. در واقع، مفهوم رویکرد نسبت به یادگیری به عنوان یک ویژگی شخصیتی پایدار<sup>۱۰</sup> زیربنایی تلقی می‌شود که به نگرش نسبت به یادگیری اشاره دارد (واق، ۱۹۹۱) و چگونگی ادراک پدیده یادگیری از جانب یادگیرنده را در بر می‌گیرد. ریچاردسون<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱) مطرح می‌کند، رویکردهای یادگیری احتمالاً هم به ادراکات دانشجویان از محیط تحصیلی و توصیف یادگیری و هم به توصیف دانشجویان از خودشان به عنوان یادگیرنده مرتبط است. به بیانی دیگر، رویکردهای یادگیری به ترجیحات افراد در جهت‌گیری نسبت به یادگیری با پیامدی خاص (مثل نمره آزمون یا افزایش آگاهی خود) اشاره دارد که باید از مفاهیمی همچون سبک یادگیری<sup>۱۲</sup> و قالب آموزشی

<sup>1</sup> Mainstream psychology

<sup>2</sup> Special issue

<sup>3</sup> Higher education

<sup>4</sup> Deep

<sup>5</sup> Surface

<sup>6</sup> Marton & Säljö

<sup>7</sup> Processing

<sup>8</sup> Marton & Säljö

<sup>9</sup> Intention

<sup>10</sup> Trait 0

<sup>11</sup> Waugh 1

<sup>12</sup> Richardson 2

<sup>13</sup> Learning style 3

ترجیبهی<sup>۱</sup> متمایز گردد (کری، ۲۰۰۰). تا به امروز، مطالعات صورت گرفته حاکی از وجود انواع مختلف رویکردهای یادگیری بوده‌اند. سالجو<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) در مطالعه خودش، پنج توصیف از یادگیری مطرح می‌کند: (۱) یادگیری به عنوان افزایش دانش، (۲) یادگیری به عنوان حفظ کردن، (۳) یادگیری به عنوان کسب حقایق، فرآیندها و غیره که می‌توانند در عمل استفاده شوند، (۴) یادگیری به عنوان انتزاع معنی و (۵) یادگیری به عنوان فرآیند تفسیری با هدف فهم واقعیت.

تا سه در برگرنده یادگیری بازتولید<sup>۴</sup> و توصیفات چهار و پنج شامل یادگیری بازسازی<sup>۵</sup> است. ون روسوم و تیلور<sup>۶</sup> (۱۹۸۷)، توصیف دیگری شامل یک فرآیند هوشیارانه که با علائق شخصی تغذیه می‌شود و در جهت دستیابی به هماهنگی و خوشبختی یا تغییر جامعه است را به پنج توصیف سالجو (۱۹۷۹) اضافه می‌کنند. موضوعی که یافته‌های مطالعه مارتون، دال‌آل‌با و بیتی<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) نیز آن را تأیید می‌کنند. سادلر-اسمیت<sup>۸</sup> (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای دیگر به رویکرد-های دستاوردی؛ بازتولیدی<sup>۱</sup>، معنایی<sup>۱</sup> و مبتنی بر همکاری<sup>۲</sup> به عنوان رویکردهای یادگیری اشاره می‌کند. رامسدن و انتویستل<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) در پژوهشی که در رابطه با تفاوت رویکردهای یادگیری در گروه‌های آموزشی دانشگاهی متفاوت صورت دادند، جهت‌گیری معنای<sup>۱</sup> جهت‌گیری بازتولیدی<sup>۱</sup> بی‌نظمی و کند<sup>۶</sup> و جهت‌گیری دستاوردی<sup>۷</sup> را به عنوان رویکردهای یادگیری در نظر گرفتند. در مطالعه‌ای جدیدتر، گریسلی و اشورس<sup>۸</sup> (۲۰۰۷)، رویکرد عمیق و رویکرد سطحی را به عنوان دو رویکرد زیربنایی عنوان می‌کنند. هر چند که اظهار می‌کنند که مطمئناً رویکردهای یادگیری بسیار گسترده‌تر از آن هستند که تنها در دو جنبه عمق و سطح طبقه‌بندی

<sup>1</sup> Instructional format preference

<sup>2</sup> Cury

<sup>3</sup> Säljö

<sup>4</sup> Reproductive

<sup>5</sup> Reconstructive

<sup>6</sup> Van Rossum & Taylor

<sup>7</sup> Marton, Dall'Alba, & Beaty

<sup>8</sup> Sadler-Smith

<sup>9</sup> Achieving

<sup>1</sup> Reproducing 0

<sup>1</sup> Meaning 1

<sup>1</sup> Collaborative 2

<sup>1</sup> Ramsden & Entwistle 3

<sup>1</sup> Meaning orientation 4

<sup>1</sup> Reproducing orientation 5

<sup>1</sup> Disorganised and dilatory 6

<sup>1</sup> Achieving Orientation 7

<sup>1</sup> Greasley & Ashworth 8

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

شوند. در مجموع باید اذعان داشت که رویکرد عمیق<sup>۱</sup>، رویکرد سطحی<sup>۲</sup>، رویکرد استراتژیک<sup>۳</sup>، روشنی جهت‌گیری در یادگیری<sup>۴</sup> و اعتماد به نفس تحصیلی نسبت به یادگیری<sup>۵</sup> به عنوان پنج رویکرد یادگیری اصلی شناخته می‌شوند که در مطالعات بسیاری نسبت به آن‌ها اتفاق نظر وجود دارد (واق، ۱۹۹۹؛ واق، هی و اسلام، ۲۰۰۰). در همین رابطه بیان می‌شود که رویکرد عمیق با هدف درک ایده و فهم الگوها و اصول زیربنایی صورت می‌گیرد. رویکرد سطحی صرفاً با هدف رفع الزام‌ها و تکالیف و بدون کارگیری عملی از مباحث یادگرفته شده استفاده می‌شود. در مقایسه با رویکرد عمیق و سطحی که بیشتر بر چگونگی هدایت یادگیری اشاره دارند، رویکرد استراتژیک نشان‌دهنده چگونگی سازمان‌دادن فرآیند یادگیری مثل زمان یادگیری، کجایی یادگیری و مدت زمان اختصاص داده شده به یادگیری است. روشنی جهت‌گیری در یادگیری نیز به آگاهی از دوره تحصیلی و مباحث تدریس و انتخاب آن‌ها برای موفقیت تحصیلی اشاره دارد. همچنین اعتماد به نفس تحصیلی مرتبط با درک مباحث، یافتن ایده‌ها و اطلاعات جدید، یادگیری آسان مطالب درسی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی بیان می‌شود (واق، ۱۹۹۹؛ واق، هی و اسلام، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های صورت گرفته حاکی از وجود رابطه بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی هستند. در همین رابطه، سونسون<sup>۶</sup> (۱۹۷۷) بیان می‌کند که رویکرد یادگیری عمیق با روش‌های مطالعه هوشیارانه و موثر و همچنین عملکرد در آزمون مرتبط است. یافته‌های پژوهش رامسدن و انتویستل (۱۹۸۱) نیز حاکی از ارتباط رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان است. انتویستل، تیت و مک‌کیون<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) و انتویستل (۲۰۰۱) به تاثیر رویکردهای یادگیری بر کیفیت یادگیری دانشجویان اشاره می‌کنند. کانوا<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) اذعان می‌کند، هم هوش و هم رویکردهای یادگیری عواملی برجسته در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی هستند. نتایج مطالعه بالانتاین و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) نشان می‌دهد، رویکردهای یادگیری و به طور مشخص رویکرد یادگیری عمیق با موفقیت تحصیلی مرتبط است. ریچاردسون، آبراهام و بوند (۲۰۱۲) نیز در مطالعه مروری خودشان در رابطه با همبسته‌های روانشناختی عملکرد تحصیلی دانشجویان، به

---

<sup>1</sup> Deep approach

<sup>2</sup> Surface approach

<sup>3</sup> Strategic approach

<sup>4</sup> Clarity of direction in studying

<sup>5</sup> Academic self-confidence towards studying

<sup>6</sup> Waugh, Hii, & Islam

<sup>7</sup> Svensson

<sup>8</sup> Entwistle, Taitm & McCune

<sup>9</sup> Cano

<sup>1</sup> Ballantine et al.

رویکردهای یادگیری اشاره می‌کنند. همچنین حسنور، احمد و نوردین<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) عنوان می‌کنند که بین رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد. در همین راستا، به نظر می‌رسد که رویکردهای یادگیری را می‌توان عواملی موثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان در نظر داشت که البته با توجه به وجود نتایج متناقض (مینباشیان، هون و برد<sup>۲</sup>؛ ۲۰۰۴)، بررسی گسترده‌تر آن الزامی است.

تجربه دوره آموزشی (ویلسون، لیزیو و رامسدن<sup>۳</sup>؛ ۱۹۹۷) موضوع دیگری است که در پژوهش حاضر در ارتباط با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد توجه قرار گرفته است. به طور کلی روش‌های گوناگونی برای سنجش کیفیت یک دوره آموزشی وجود دارد که در این بین ارزیابی دانشجویان از جمله مهمترین و پایدارترین روش‌ها است (گرفین، کوتس، مکینز و جیمز<sup>۴</sup>؛ ۲۰۰۳؛ رامسدن<sup>۵</sup>؛ ۱۹۹۱). در واقع، مفهوم تجربه دوره آموزشی بر اساس نظریه‌های تدریس و یادگیری، بررسی کیفیت تدریس در محیط‌های آموزشی از طریق ملاحظه ارزیابی‌های دانشجویان از فرآیند تدریس را در نظر دارد (ویلسون، لیزیو و رامسدن، ۱۹۹۷). به بیانی دیگر، ابزارهای سنجش تجارب دوره آموزشی در نظر دارند که با جمع‌آوری اطلاعات در مورد کیفیت تدریس و دوره، عناصر اصلی فرآیند یادگیری را بررسی نمایند (گرفین و همکاران، ۲۰۰۳). بدین مفهوم که تجربه آموزشی به عنوان نوع خاصی از بازخورد دانشجویان (ین، لو و وانگ<sup>۶</sup>؛ ۲۰۱۴) در برگیرنده جنبه‌های بسیار مهم تدریس است (رامسدن، ۱۹۹۱) که بر اساس مدل کیفیت و رضایت از تجربه دوره آموزشی<sup>۸</sup> (گریس، ویون، بودی، راس و ویون<sup>۷</sup>؛ ۲۰۱۲) با رضایت دانشجویان مرتبط است. در همین رابطه، رامسدن و انتویستل<sup>۹</sup> (۱۹۸۱) بر مولفه‌هایی مانند تدریس خوب<sup>۱۱</sup>، گشودگی<sup>۱۲</sup> نسبت به دانشجویان، آزادی در یادگیری<sup>۱۳</sup>، اهداف و معیارهای مشخص و حجم کاری متناسب<sup>۱۴</sup> به عنوان ابعاد مهم تجربه دوره آموزشی اشاره می‌کنند.

<sup>1</sup> Hasnor, Ahmad, & Nordin

<sup>2</sup> Minbashian, Houn, & Bird

<sup>3</sup> Wilson, Lizzio, & Ramsden

<sup>4</sup> Griffin, Coates, Mcinnis, & James

<sup>5</sup> Ramsden

<sup>6</sup> Course experience

<sup>7</sup> Yin, Lu, & Wang

<sup>8</sup> The course experience quality and satisfaction model (CEQS)

<sup>9</sup> Grace, Weaven, Bodey, Ross, & Weaven

<sup>1</sup> Ramsden & Entwistle 0

<sup>1</sup> Good teaching 1

<sup>1</sup> Openness 2

<sup>1</sup> Learning freedom 3

<sup>1</sup> Appropriate workload 4

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

رامسدن (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای دیگر، حرف از پنج عامل تدریس خوب، اهداف مشخص،<sup>۱</sup> حجم کاری متناسب، ارزیابی متناسب<sup>۲</sup> و تاکید بر استقلال می‌زند. گرفین و همکاران (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که تدریس خوب، مهارت‌های عمومی<sup>۳</sup>، اهداف مشخص، حجم کاری متناسب و ارزیابی متناسبی<sup>۴</sup> می‌توانند از دیگر عوامل برجسته در تجربه دوره آموزشی باشند. پرسکی، جوینر و کاکس<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نیز فرآیند مرور دوره آموزشی<sup>۵</sup> را مطرح می‌کنند که مواردی همچون طرح دوره آموزشی<sup>۶</sup> و ادغام با آن را شامل می‌شود. همچنین تین و جمیل<sup>۷</sup> (۲۰۱۹) به عواملی مانند تدریس خوب در تجربه دوره آموزشی اشاره می‌کنند و تجربه آموزشی مطلوب را در رضایت دانشجویان موثر گزارش می‌کنند. در واقع باید اذعان داشت که تجارب دوره آموزشی با موارد بسیاری مهمی همچون کیفیت یادگیری، ادراک از تدریس (گرفین و همکاران، ۲۰۰۳)، رویکرد-های یادگیری و دستاورد یادگیری (دیست، پالسن، هاولند و لارسن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶)، درک محتوای برنامه درسی (رامسدن و انتویستل، ۱۹۸۱) و رضایت (تین و جمیل، ۲۰۱۹) مرتبط است که حاکی از اهمیت تجربه دوره آموزش دارد. در همین راستا، پژوهش‌های دیست و همکاران (۲۰۰۶)، دیست (۲۰۰۷)، دیست، پالسن، برونبرگ و لارسن<sup>۹</sup> (۲۰۱۰) و پاچتر، میر و ماچر<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۰) بر اهمیت تجربه دوره آموزشی در پیشرفت تحصیلی تاکید دارند. موضوعی که البته مطالعات اندکی را به ویژه در داخل کشور به خود اختصاص داده است.

در مجموع، یادگیری دانشجویان به عنوان مهمترین علت پیدایش نظام‌های آموزشی، مسئله بسیار مهمی است که همواره بررسی عوامل مرتبط با آن الزامی است. در این بین، دو مفهوم رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی از جمله مهمترین سازه‌هایی هستند که در ارتباط با پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌توان در نظر داشت که البته در داخل کشور تقریباً نادیده گرفته شده‌اند. در واقع، عدم پیشرفت تحصیلی می‌تواند مشکلی برجسته در نظام آموزشی باشد و پیامدهای منفی مادی و غیرمادی بسیاری را در سطوح مختلف فردی، بین‌فردی و جمعی موجب شود. در همین راستا، شناسایی پیش‌بین‌های پیشرفت تحصیلی، می‌تواند منجر به درک بهتر سازه پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن گردد. از این رو، هدف از پژوهش حاضر بررسی ارتباط رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان است. همچنین با

<sup>1</sup> Clear goals

<sup>2</sup> Appropriate assessment

<sup>3</sup> Generic Skills

<sup>4</sup> Persky, Joyner, & Cox

<sup>5</sup> Course review process

<sup>6</sup> Course layout

<sup>7</sup> Thien & Jamil

<sup>8</sup> Diseth, Pallesen, Hovland, & Larsen

<sup>9</sup> Diseth, Pallesen, Brunborg, & Larsen

<sup>10</sup> Paechter, Maier, & Macher

توجه به وجود تفاوت در پیشرفت تحصیلی در مکان‌ها و گروه‌های مختلف آموزشی و همچنین پویایی نظام آموزش و به وجود آمدن تغییراتی در آن در سال‌های اخیر، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات به روزتر و دقیق‌تری را فراهم کند.

## روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری مطالعه متشکل از دانشجویان دختر و پسر دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان در سال ۱۳۹۸ بود. از این بین، با در نظر گرفتن نتایج بدست آمده از نسخه ۳،۱،۹،۲ نرم افزار G\*Power (فائول، اردفلر، لانگ و بوچنر، ۲۰۰۷)، ۲۳۰ دانشجوی (۱۲۷ دانشجوی دختر و ۱۰۳ دانشجوی پسر) با روش نمونه-گیری در دسترس انتخاب گردیدند. تعلق به جامعه پژوهش، سن بین ۱۸ تا ۴۰ سال، گذراندن حداقل دو ترم از دوره آموزشی، رضایت و تمایل شخصی به عنوان ملاک‌های ورود به پژوهش بودند. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز وجود اختلالات جسمانی و روانی ناتوان‌کننده قابل مشاهده، عدم پاسخدهی کامل به ابزار پژوهش و عدم میل شخصی در نظر گرفته شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از سنجه ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری (واق، ۱۹۹۹)، پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (رامسدن، ۱۹۹۱) و معدل تحصیلی استفاده گردیده شد.

**سنجه ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری<sup>۲</sup>: سنجه ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری**  
متشکل از ۳۸ گویه خودگزارشی توسط انتویستل و تیت<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) به منظور ارزیابی رویکردهای دانشجویان نسبت به یادگیری طراحی گردید. در این بین، واق (۱۹۹۹) به منظور طراحی مقیاس فاصله‌ای جدید<sup>۴</sup> با استفاده از مدل توسعه‌یافته آمایش راش<sup>۵</sup> به بررسی سنجه ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری پرداخت. واق (۱۹۹۹) مطرح کرد که سنجه ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری می‌تواند از نظر روانسنجی بهتر شود. از این رو، ۴۰ گویه نگرشی<sup>۶</sup> و ۴۰ گویه مشابه رفتار<sup>۷</sup> مطرح می‌کند. بدین مفهوم که گویه‌های نگرشی بر نگرش مطالعه و گویه‌های رفتاری بر رفتار واقعی<sup>۸</sup> مطالعه تاکید دارند. پس از بررسی‌های اولیه، در نهایت نسخه ۵۶ گویه‌ای نگرشی (۲۸ گویه) و رفتاری (۲۸ گویه) را مطرح می‌کند که متشکل از پنج جنبه رویکرد عمیق<sup>۹</sup>

<sup>۸</sup> Faul, Erdfelder, Lang & Buchner

<sup>۲</sup> Revised approaches to studying inventory

<sup>۳</sup> Entwistle & Tait

<sup>۴</sup> New interval level scale

<sup>۵</sup> Extended logistic model of Rasch

<sup>۶</sup> Attitude item

<sup>۷</sup> Corresponding behavior item

<sup>۸</sup> Actual behavior

<sup>۹</sup> Deep approach



نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

رویکرد سطحی<sup>۱</sup>، رویکرد استراتژیک<sup>۲</sup>، روشنی جهت‌گیری در یادگیری<sup>۳</sup> و اعتماد به نفس تحصیلی نسبت به یادگیری<sup>۴</sup> است. در مطالعه حاضر، تنها از ۲۸ گویه رفتاری استفاده شد که بر اساس لیکرت پنج گزینه‌ای پاسخدهی و نمره‌گذاری گردید. یافته‌های مطالعه واق (۱۹۹۹) بیانگر مطلوبیت آماری سنج و ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری بود. شاخص اعتبار جداسازی<sup>۵</sup> برای گویه‌های نگرشی ۰/۸۷ و برای گویه‌های رفتاری ۰/۹۷ بود که بیانگر خطای اندک و قدرت مناسب گویه‌ها است. همچنین مقادیر مربع حسابی نامناسب<sup>۶</sup> نائیدکننده مطلوبیت سنج بود.

### پرسشنامه تجربه دوره آموزشی<sup>۷</sup>: پرسشنامه تجربه دوره آموزشی یک ابزار کمی برای

جمع‌آوری بازخورد دانشجویان در مورد کیفیت برنامه آموزشی است که توسط رامسند (۱۹۹۱) طراحی شده است. نسخه بلند پرسشنامه متشکل از ۳۶ گویه و ۶ جنبه تدریس خوب<sup>۸</sup>؛ اهداف مشخص<sup>۹</sup>؛ حجم کاری<sup>۱۰</sup>؛ ارزیابی<sup>۱۱</sup>؛ استقلال<sup>۱۲</sup> و مهارت‌های عمومی<sup>۱۳</sup> است. جنبه تدریس خوب از مشخصه‌های تدریس مثل دادن بازخورد به دانشجویان، هیجان‌انگیز کردن برنامه آموزشی و توضیح مفاهیم تشکیل شده است. جنبه اهداف روشن به این موضوع که چقدر اهداف دوره آموزشی مشخص است و چه انتظاراتی از دوره آموزشی می‌رود، اشاره دارد. جنبه حجم کاری، ادراک دانشجویان از معقول بودن حجم کاری را می‌سنجد. جنبه ارزیابی به سنجش مباحث حفظ شده یا مباحث فهمیده‌شده اشاره دارد. ادراک دانشجویان از سطح استقلال‌شان در دوره آموزشی توسط جنبه استقلال سنجیده می‌گردد. همچنین جنبه مهارت‌های عمومی در برگیرنده توانایی‌های کلی است. علاوه بر نسخه بلند ۳۶ گویه‌ای، نسخه کوتاه‌تر ۲۳ گویه‌ای پرسشنامه تجربه دوره آموزشی وجود دارد که در برگیرنده نسخه کامل جنبه مهارت‌های عمومی و نسخه کوتاه‌شده جنبه‌های تدریس خوب، حجم کاری، ارزیابی و اهداف روشن است. در واقع، سه نسخه ۳۶ گویه‌ای، ۳۰ گویه‌ای و ۲۳ گویه‌ای از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی وجود دارد (ویلسون و همکاران، ۱۹۹۷) که در مطالعه حاضر از نسخه ۳۶ گویه‌ای پرسشنامه استفاده شد. پاسخدهی و

1 Surface approach

2 Strategic approach

3 Clarity of direction in studying

4 Academic self-confidence towards studying

5 Index of separability reliability

6 Infit/Outfit mean square

7 Course experience questionnaire

8 Good teaching

9 Clear goals

1 Workload 0

1 Appropriate assessment 1

1 Independence 2

1 Generic Skills 3

نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. رامسدن (۱۹۹۱) مشخصه‌های روانسنجی مطلوب پرسشنامه تجربه دوره آموزشی را گزارش می‌دهد. نتایج همبستگی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با ابزارهای سنجش کیفیت یادگیری دانشجویان، رضایت از دوره آموزشی و توصیفات مدرسین از نگرش‌شان به تدریس و دانشجویان حاکی از روایی مناسب پرسشنامه بود. یافته‌های مربوط به آلفا کرونباخ (بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۷) نیز بیانگر همسانی درونی پرسشنامه بود. ریچاردسون (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای دیگر، آلفا کرونباخ بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۹ را برای پرسشنامه تجربه دوره آموزشی گزارش می‌دهد. همچنین ویلسون و همکاران (۱۹۹۹) با بررسی سه گروه دانشجویان، آلفا کرونباخ پرسشنامه را بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۸ بیان می‌کنند. یافته‌ها نیز حاکی از روایی سازه، روایی معیار و روایی افتراقی بودند.

**پیشرفت تحصیلی:** در پژوهش حاضر، پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان پژوهش بر حسب معدل تحصیلی آن‌ها پس از حداقل دو ترم تحصیلی مشخص می‌گردد.

پس از هماهنگی‌های لازم و انجام نمونه‌گیری بر اساس مشخصه‌های ورود و خروج پژوهش، از سنج و ویرایش‌شده رویکردهای یادگیری (واق، ۱۹۹۹)، پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (رامسدن، ۱۹۹۱) و معدل تحصیلی به منظور جمع‌آوری اطلاعات در مورد سازه‌های رویکرد یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. لازم به ذکر است که تمامی ملاحظات اخلاقی منطبق با اصول اخلاقی هلمینسکی<sup>۱</sup> (انجمن جهانی پزشکی، ۲۰۱۳) رعایت گردید. در نهایت، تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان انجام گرفت تا نقش انواع رویکردهای یادگیری و همچنین تجربه دوره آموزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بررسی گردد.

## یافته‌ها

در این پژوهش ۲۳۰ دانشجو دختر و پسر با میانگین سنی ۲۴/۷۵ شرکت داشتند؛ به طوری که ۵۱ نفر در رشته روانشناسی، ۳۹ نفر در رشته ادبیات، ۴۱ نفر در رشته مدیریت بازرگانی، ۳۸ نفر در رشته حقوق، ۳۵ نفر در رشته اقتصاد، ۲۶ نفر در رشته زبان انگلیسی و روسی مشغول به تحصیل بودند. همچنین، ۶۸ نفر از دانشجویان متأهل و ۱۶۲ نفر نیز مجرد بودند. از نظر تحصیلات نیز ۱۲۸ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی، ۷۵ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد و ۲۹ نفر نیز دانشجوی مقطع دکتری تخصصی بودند.

<sup>۱</sup> Helsinki

<sup>۲</sup> World Medical Association

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و نتایج بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۲۲	۱/۲۰	-۱/۱۱	۱/۵۴
رویکرد عمیق	۴۴/۱۵	۶/۸۶	-۰/۲۰۵	-۰/۴۹۱
رویکرد سطحی	۹/۵۵	۱/۴۱	۰/۰۱۵	-۰/۹۰۸
رویکرد استراتژیک	۴۰/۳۱	۷/۲۳	-۱/۷۵	۲/۴۵
روشنی جهت‌گیری	۸/۹۹	۲/۰۵	-۰/۶۲۷	۰/۱۹۴
اعتماد به نفس تحصیلی	۲۰/۶۰	۴/۲۵	۰/۱۰۳	-۱/۴۰
تدریس خوب	۳۷/۱۶	۹/۷۲	-۱/۹۴	۲/۶۳
اهداف مشخص	۲۰/۳۰	۵/۲۲	-۰/۴۹۲	-۰/۲۸۴
حجم کاری	۲۲/۲۹	۵/۷۳	۰/۳۵۱	-۰/۴۰۴
ارزیابی	۲۲/۰۸	۴/۰۴	-۱/۷۵	۲/۷۸
استقلال	۲۲/۷۵	۴/۷۸	-۰/۸۴۵	۱/۱۶
مهارت‌های عمومی	۲۰/۸۲	۶/۲۰	-۰/۷۲۲	۰/۱۱۵

در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی رویکردهای یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان اعم از میانگین و انحراف معیار گزارش شده است. پیش از تحلیل داده‌ها پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. مقدار توم واریانس برای متغیرهای پیش‌بین در دامنه ۱/۵۲۸ تا ۳/۸۵۲ بود که از ۱۰ فاصله زیادی داشت، لذا هم‌خطی چندگانه رد شد. علاوه بر آن مقدار دوربین-واتسون برابر ۱/۸۵۹ بود که از ۰ و ۴ فاصله زیادی داشت، لذا همبستگی پسماندها نیز رد شد. همچنین، برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد. کلاین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌دهد که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب باید کمتر از ۳ و ۱۰ باشند. با توجه به جدول ۱، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از یک می‌باشد، بنابراین این پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها نیز برقرار است. در جدول ۲ نتایج بررسی همبستگی رویکردهای یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ارائه شد.

جدول ۲: نتایج بررسی همبستگی رویکردهای یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
رویکرد عمیق	۱											
رویکرد سطحی	**	۱										
	/۵۷۲											
	-۰											
رویکرد	**	**	۱									
استراتژیک	/۶۸۶	/۷۳۶										
	۰	-۰										
روشنی جهت-گیری	**	**	**	۱								
	/۵۸۵	/۵۷۰	/۷۵۴									
	۰	-۰	۰									
اعتماد به نفس تحصیلی	**	**	**	**	۱							
	/۳۱۸	/۴۳۳	/۵۳۰	/۴۷۹								
	۰	-۰	۰	۰								
تدریس خوب	**	**	**	**	**	۱						
	/۶۲۸	/۵۹۰	/۹۱۲	/۶۸۲	/۳۳۸							
	۰	-۰	۰	۰	۰							
اهداف مشخص	**	**	**	**	**	**	۱					
	/۵۸۷	/۸۲۶	/۸۸۱	/۷۱۴	/۵۸۸	/۷۵۶						
	۰	-۰	۰	۰	۰	۰						
حجم کاری	**	**	**	**	**	**	**	۱				
	/۴۰۰	/۶۲۰	/۷۱۵	/۵۶۰	/۶۲۵	/۵۲۴	/۷۶۹					
	۰	-۰	۰	۰	۰	۰	۰					
ارزیابی	**	**	**	**	**	**	**	**	۱			
	/۶۸۳	/۷۶۲	/۹۷۱	/۷۳۵	/۵۴۰	/۸۷۸	/۸۹۵	/۷۳۷				
	۰	-۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰				
استقلال	**	**	**	**	**	**	**	**	**	۱		

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
مهارت‌های عمومی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
پیشرفت تحصیلی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

\* $p < 0.05$   
\*\* $p < 0.01$

طبق نتایج جدول ۲، رویکرد عمیق، استراتژیک، روشنی جهت‌گیری، اعتماد به نفس تحصیلی، تدریس خوب، اهداف مشخص، حجم کاری، ارزیابی، استقلال، مهارت‌های عمومی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان همبستگی مثبت معنادار داشتند ( $P < 0.01$ ). به عبارت دیگر، با افزایش متغیرهای مذکور میزان پیشرفت تحصیلی در دانشجویان افزایش و بالعکس با کاهش متغیرهای مذکور میزان پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کاهش می‌یابد. از سویی دیگر، رویکرد سطحی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان همبستگی منفی معنادار داشتند ( $P < 0.01$ ). به عبارت دیگر، با کاهش رویکرد سطحی میزان پیشرفت تحصیلی در دانشجویان افزایش و بالعکس با افزایش رویکرد سطحی میزان پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کاهش می‌یابد. در جدول ۳ نتایج بررسی نقش رویکردهای یادگیری و تجربه دوره آموزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ارائه شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رویکردهای یادگیری و تجربه دوره آموزشی

متغیرهای پژوهش	B	SE	$\beta$	T	Sig	Tolerance	VIF
مقدار ثابت	۱۱/۶۹۷	۰/۲۲۸	-	۵۱/۳۰۹	۰/۰۰۱	-	-
رویکرد عمیق	۰/۰۰۸	۰/۰۰۲	۰/۰۴۶	۳/۷۲۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵۸	۲/۱۸۶
رویکرد سطحی	-۰/۱۰۰	۰/۰۱۴	-۰/۱۱۷	-۶/۹۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۵۳	۱/۹۵۱
رویکرد استراتژیک	۰/۰۲۷	۰/۰۰۷	۰/۱۶۲	۳/۹۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰	۳/۴۴۶
روشنی جهت‌گیری	۰/۰۳۶	۰/۰۰۸	۰/۰۶۲	۴/۶۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹۷	۱/۵۲۸
اعتماد به نفس تحصیلی	۰/۰۱۴	۰/۰۰۴	۰/۰۴۸	۳/۸۸۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶	۲/۷۶۳

۱/۸۹۲	۰/۰۸۰	۰/۰۰۱	۳/۸۷۰	۰/۱۱۵	۰/۰۰۴	۰/۰۱۴	تدریس خوب
۳/۴۳۴	۰/۰۸۲	۰/۰۳۱	۲/۱۶۸	۰/۰۶۴	۰/۰۰۷	۰/۰۱۵	اهداف مشخص
۱/۳۹۷	۰/۲۹۳	۰/۰۰۱	۳/۴۶۰	۰/۰۵۴	۰/۰۰۳	۰/۰۱۱	حجم کاری
۳/۸۵۲	۰/۰۲۷	۰/۰۰۷	۲/۷۴۸	۰/۱۴۱	۰/۰۱۵	۰/۰۴۲	ارزیابی
۱/۷۸۹	۰/۰۶۰	۰/۰۰۱	۳/۲۹۳	۰/۱۱۴	۰/۰۰۹	۰/۰۲۹	استقلال
۲/۵۹۸	۰/۰۹۱	۰/۰۰۶	۷/۷۲۵	۰/۱۸۸	۰/۰۰۵	۰/۰۳۷	مهارت‌های عمومی
$R = ۰/۷۵۹$				$R^2 = ۰/۵۷۶$		$F = ۲۶/۹۱۸$	
				$P < ۰/۰۰۱$			

طبق نتایج جدول ۳، ضریب همبستگی متغیرهای پیش‌بین با پیشرفت تحصیلی دانشجویان ۰/۷۵۹ است و این یازده متغیر به طور معناداری توانستند ۵۷/۶ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند ( $P < ۰/۰۰۱$ ). همچنین، با توجه به مقدار بتا به ترتیب متغیرهای مهارت‌های عمومی ( $\beta = ۰/۱۸۸$ )، رویکرد استراتژیک ( $\beta = ۰/۱۶۲$ )، ارزیابی ( $\beta = ۰/۱۴۱$ )، رویکرد سطحی ( $\beta = -۰/۱۱۷$ )، تدریس خوب ( $\beta = ۰/۱۱۵$ )، استقلال ( $\beta = ۰/۱۱۴$ )، اهداف مشخص ( $\beta = ۰/۰۶۴$ )، روشنی جهت‌گیری ( $\beta = ۰/۰۶۲$ )، حجم کاری ( $\beta = ۰/۰۵۴$ )، اعتماد به نفس تحصیلی ( $\beta = ۰/۰۴۸$ )، رویکرد عمیق ( $\beta = ۰/۰۴۶$ ) بیشترین اثر معنادار را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشتند ( $P < ۰/۰۵$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در نظر داشت که ارتباط بین سه مولفه رویکرد یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی را بررسی نماید. بدین معنا که آیا بین سازه‌های رویکرد یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی همبستگی وجود دارد یا خیر. بعلاوه، مطالعه حاضر به بررسی نقش پیش‌بین رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخت.

بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، رویکرد یادگیری و تجربه دوره تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرتبط است. در این راستا، باید اذعان داشت که رویکرد یادگیری از جمله مهمترین ابعاد یادگیری و کیفیت یادگیری شناخته می‌شود (انتویستل، ۲۰۰۱) که به عنوان یک ویژگی شخصیتی پایدار (واق، ۱۹۹۹) به ادراکات از یادگیری و محیط یادگیری (ریچاردسون، ۲۰۱۱) اشاره دارد. در واقع، رویکرد یادگیری در برگیرنده ترجیحات افراد در جهت‌گیری نسبت به یادگیری با پیامدی خاص است (کری، ۲۰۰۰) که به صورت نگرش نسبت به یادگیری تعریف می‌گردد (ریچاردسون، ۲۰۱۱). یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که هم راستا با پژوهش‌های

نقش رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی در...

پیشین مانند رامسدن و انتویستل (۱۹۸۱)، انتویستل، تیت و مک‌کیون (۲۰۰۰) و انتویستل (۲۰۰۱)، بالانتاین و همکاران (۲۰۰۸)، ریچاردسون، آبراهام و بوند (۲۰۱۲)، حسنور، احمد و نوردین (۲۰۱۳) و برخلاف یافته‌های پژوهش مینیباشیان، هون و برد (۲۰۰۴)، رویکرد یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان همبستگی معناداری دارد. به بیان مشخص‌تر، پنج جنبه رویکرد عمیق، رویکرد سطحی، رویکرد استراتژیک، روشنی جهت‌گیری در یادگیری و اعتماد به نفس تحصیلی نسبت به یادگیری پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند که البته در این بین، رویکرد یادگیری با توجه به مشخصه‌هایی که دارد به صورت معکوس با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. در واقع، رویکردهای یادگیری متفاوت به موجب ادراکات متفاوت از یادگیری و مضامین یادگیری، با سطوح متفاوتی از پیشرفت تحصیلی مرتبط است. موضوعی که باید در رابطه با دانشجویان و دوره تحصیلی به آن پرداخته شود. بدین مفهوم که باید موسسات آموزشی، تقویت رویکرد یادگیری عمیق را در دانشجویان در نظر داشته باشند و دوره‌های تحصیلی به نوعی تدوین گردند که که نیاز به رویکرد یادگیری عمیق برای موفقیت داشته باشند نه رویکردهای سطحی یادگیری. به بیانی دیگر، باید تلاش گردد که درک ایده و فهم الگوها و اصول زیربنایی به عنوان هدف اصلی از جانب دانشجویان و نظام آموزشی در نظر گرفته شود و یادگیری صرفاً با هدف رفع الزام‌ها و تکالیف و بدون کارگیری عملی از مباحث یادگرفته شده انجام نگردد. همچنین باید اذعان داشت که باید بر چگونگی سازمان‌دادن فرآیند یادگیری مثل زمان یادگیری، کجایی یادگیری و مدت زمان اختصاص‌یافته تحت عنوان رویکرد استراتژیک، آگاهی از دوره تحصیلی و مباحث تدریس و انتخاب آن‌ها برای موفقیت تحصیلی به عنوان روشنی جهت‌گیری در یادگیری و همچنین اعتماد به نفس تحصیلی به عنوان رویکردهای یادگیری پیش‌بینی‌کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی، تاکید شود. در مجموع باید اذعان داشت که ارتباط مشخصی بین رویکرد یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. موضوعی که کمبر و همکاران (۲۰۱۵) نیز بر آن تاکید می‌کنند و رویکرد یادگیری را به عنوان سازه‌ای بسیار برجسته در پیشرفت تحصیلی بیان می‌کنند.

همچنین تجربه دوره تحصیلی به عنوان نوع خاصی از بازخورد دانشجویان (ین، لو و وانگ، ۲۰۱۴) و در بر گیرنده مطلوبیت کیفی و کمی دوره آموزشی (رامسدن، ۱۹۹۱)، مولفه دیگری بود که بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأیید شد. هم راستا با یافته‌های مطالعات دیست و همکاران (۲۰۰۶)، دیست (۲۰۰۷)، دیست و همکاران (۲۰۱۰) و پاچتر، میر و ماچر (۲۰۱۰)، نتایج پژوهش حاضر حاکی از ارتباط مشخص تجربه دوره تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. بدین مفهوم که با افزایش کیفیت تجارب دوره آموزشی مثل تدریس خوب، گشودگی نسبت به دانشجویان، آزادی در یادگیری، تاکید بر استقلال، اهداف و معیارهای مشخص و حجم کاری متناسب و ارزیابی متناسب

(رامسدن و انتویستل، ۱۹۸۱؛ رامسدن، ۱۹۹۱) بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان افزوده می‌شود. در مقابل کاهش کیفیت دوره آموزشی، کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان را در پی دارد. در تبیین این موضوع باید اذعان داشت که تجربه مطلوب یا نامطلوب دوره آموزشی از طریق تأثیراتی که بر بعد شناختی مثل باورهای و شناخت‌های دانشجویان در مورد درس، بعد هیجانی مثل هیجانات مثبت نسبت به واحد مربوطه و بعد رفتاری مثل تلاش بیشتر برای درک درس و کسب نمره مطلوب، بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان موثر واقع می‌گردد. به بیانی دیگر، بر اساس مدل کیفیت و رضایت از تجربه دوره آموزشی (گریس و همکاران، ۲۰۱۲)، کیفیت تجربه دوره آموزشی از طریق ابعاد گوناگون بر پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی دانشجویان موثر واقع می‌شود.

در مجموع، باید اذعان داشت که پیشرفت تحصیلی به عنوان مسئله‌ای بسیار جدی در سیستم‌های آموزشی می‌تواند از دو سازه برجسته رویکرد یادگیری و تجربه دوره تحصیلی تأثیر بپذیرد. بدین مفهوم که رویکردهای یادگیری شامل رویکرد عمیق، رویکرد استراتژیک، روشی جهت‌گیری در یادگیری و اعتماد به نفس تحصیلی نسبت به یادگیری به صورت مستقیم پیش-بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند. در حالیکه رویکرد یادگیری سطحی به صورت معکوس با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. همچنین نتایج حاکی از آن هستند که تجربه مطلوب آموزشی متشکل از تدریس خوب، اهداف مشخص، حجم کاری، ارزیابی، استقلال و مهارت‌های عمومی می‌تواند عاملی موثر در بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان باشد.

در انتها، استفاده صرف از ابزار خودگزارشی، استفاده از نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب نمونه‌های پژوهش، بهره‌گیری از یک سنجه برای ارزیابی هر یک از متغیرهای پژوهش، مشکلات مربوط به روایی بیرونی پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش بود. همچنین با توجه به عدم کنترل عواملی مانند مولفه‌های اقتصادی و اجتماعی که می‌توانند بر متغیرهای پژوهش موثر واقع شوند، پیشنهاد می‌گردد که در مطالعات آتی به کنترل یا بررسی نقش مولفه‌های مطرح‌شده در ارتباط بین رویکرد یادگیری، تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. در مجموع، با در نظر گرفتن مطالعات اندک داخلی در مورد سازه‌های برجسته رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بیشتری بر جوامع پژوهشی گوناگون صورت گیرد و برای شناسایی پیش‌بین‌ها و پیامدهای متغیرهای رویکرد یادگیری و تجربه دوره آموزشی تلاش‌های بیشتری صورت گیرد.



Ballantine, J. A., Duff, A., & McCourt Larres, P. (2008). Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 188–201

Cano, J. (1999). The relationship between learning style, academic major, and academic performance of college students. *Journal of Agricultural Education*, 40(1), 30-37.

Cole, N. S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*, 19(3), 2-7.

Cury, L. (2000). Review of learning styles, studying approach, and instructional preference research in medical education. In Riding, R. J., Rayner, S. G., & Rayner, S. (Eds.). *International perspectives on individual differences: Cognitive styles*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.

Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.

Diseth, Å., Pallesen, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59, 335-352.

Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education and Training*, 48(2/3): 156-169.

Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22(3), 201-204.

Entwistle, N. J. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.

Entwistle, N. J., & Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Center for research into learning and instruction. University of Edinburgh.

Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 33-48

Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 258-265.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.

Grace, D., Weaven, S., Bodey, K., Ross, K., & Weaven, K. (2012). Putting student evaluations into perspective: The course experience quality

and satisfaction model (CEQS). *Studies in Educational Evaluation*, 38(2), 35-43.

Greasly, K., & Ashworth, P. (2007). The phenomenology of 'approach to studying': the university student's studies within the lifeworld. *British Educational Research Journal*, 33(6), 819-843.

Griffin, P., Coates, H., Mcinnis, C., & James, R. (2003). The development of an extended course experience questionnaire. *Quality in Higher Education*, 9(3), 259-266.

Hasnor, H., Ahmad, Z., & Nordin, N. (2013). The relationship between learning approaches and academic achievement among Intec students, Uitm Shah Alam. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 178-186.

Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., & Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 329-343.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. Second Edition, New York: The Guilford Press.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

Marton, F., Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I- Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

Marton, F., Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In Marton, F., Hounsell, D.J. and Entwistle, N. J. (eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, pp. 36-55.

Mınbashian, A., Huon, G. F., & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.

Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.

Persky, A. M., Joyner, P. U., & Cox, W. C. (2012). Development of a course review process. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(7), 130.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-149.

Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.

Richardson, J. T. E. (1994). A British evaluation of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 19(1), 59-68.

Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 288-293.

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.

Sadler-Smith, E. (1999). Intuition-analysis style and approaches to studying. *Educational Studies*, 25(2), 159-173.

Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions (Report no. 76). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.

Sothan, S. (2019). The determinants of academic performance: evidence from a Cambodian University. *Studies in Higher Education*, 44(11), 2096-2111.

Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 233–243.

Thien, L. M., & Jamil, H. (2019). Students as 'Customers': unmasking course experience and satisfaction of undergraduate students at a Malaysian Research University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1660045>.

Van Rossum, E. J., & Taylor, I. P. (1987, April). The relationship between conceptions of learning and good teaching: A scheme of cognitive development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Waugh, R. F. (1999). Approaches to studying for students in higher education: A Rasch measurement model analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 63–79.

Waugh, R. F., Hii, T. K., & Islam, A. (2000). An approach to studying scale for students in higher education: a Rasch measurement model analysis. *Journal of Applied Measurement*, 1(1), 44-62.

Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33–53.

World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.

Yin, H., Lu, G., & Wang, W. (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949-970.