

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۶ (پیاپی ۵۲)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی

دکتر پرویز ساکتی**
دانشگاه شیراز

عبدالله پارسا*
دانشگاه شهید چمران

چکیده

با جمع آوری اطلاعات از دو گروه دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز با استفاده از پرسش‌نامه فراگرد مطالعه (SPQ) (N=۴۵۰) و پرسش‌نامه تجربه دوره (CEQ) (N=۳۴۵) و تجزیه و تحلیل آن‌ها با نرم افزار آماری SPSS نتایج زیر حاصل شد:

۱. بیشترین رویکرد یادگیری مورد استفاده دانشجویان رویکرد یادگیری عمقی است.
۲. دختران در رویکردهای عمقی و حصولی و در انگیزه‌ی عمقی تفاوت معناداری با پسران دارند.
۳. رویکرد صوری تأثیر منفی و معناداری بر نتایج یادگیری دارد.
۴. انگیزه صوری تأثیر منفی و معنادار و انگیزه عمقی تأثیر مثبت و معناداری بر نتایج یادگیری دارند.
۵. درک دانشجویان از اهداف روشن، ارزیابی مناسب، فشار کار دوره و مهارت‌های آموخته شده تأثیر معناداری بر رضایت آنان دارد.
۶. بین دانشجویان رشته‌های مختلف از نظر ادراک از تدریس خوب، فشار کار دوره و مهارت‌های آموخته شده تفاوت معناداری وجود دارد.
۷. دانشجویانی که ادراکات مثبتی از برنامه درسی اجرا شده دارند، در اغلب موارد رویکرد عمقی یادگیری داشته و از نتایج یادگیری بهتری برخوردار هستند.

واژه‌های کلیدی: ۱. رویکردهای یادگیری (صوری، عمقی، حصولی) ۲. نتایج یادگیری ۳. برنامه درسی اجرا شده (رویکردهای تدریس و ارزیابی)

* عضو هیأت علمی و دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز
** دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

۱. مقدمه

آینده‌نگری واقع بینانه در آموزش عالی ایجاب می‌کند توانایی علمی و حرفه‌ای مورد نیاز جامعه در زمینه‌های مختلف به طور چشم‌گیری توسعه یابد که مستلزم توجه بیشتر به طراحی و اجرای مطلوب برنامه‌های درسی شایسته به خصوص موضوعات مرتبط با تدریس و یادگیری است. اعضای هیات علمی مسئولیت عمده را در قبال یادگیری دانشجویان به عهده دارند و از این رو انتظار می‌رود که به قول سوبینسکی الهام بخش یک رنسانس آموزشی باشند (تراویس، ۱۹۹۶). در این رابطه تعهد خود به یادگیری مادام‌العمر را بازسازی کنند. اما به دلیل گرایش اساتید به تمرکز بر روش‌های متکی به انتقال دانش در یک محدوده معین به اذهان دانشجویان، تمایل و وابستگی دانشجویان به تکیه بر اساتید افزایش یافته و منجر به وخیم‌تر شدن مشکلات یادگیری آنان می‌شود. حال آنکه به قول گاسکین (۱۹۹۶) یادگیری دانشجو یکی از نیروهای عمده‌ای است که خواه ناخواه آموزش عالی را ناگزیر به تغییر خواهد ساخت. محققینی مانند (کانتور، ۱۹۹۵؛ واکر، ۲۰۰۱؛ فیست و بارت، ۱۹۹۹؛ گاردینر، ۱۹۹۴؛ بویل و ترویت، ۱۹۹۷) نیز بر این نکته صحنه گذاشته‌اند.

آموزش عالی نوع خاصی از آموزش است و یادگیری دانشجویان برای موفقیت مورد انتظار نیز یک نوع خاص یادگیری است. نیومن (۱۸۷۳، به نقل از شل، ۲۰۰۲a) می‌گوید: آموزش عالی باید ذهن را برای استدلال خوب در همه موضوعات آموزش دهد تا به حقیقت نائل آمده و آن را درک کند. یک فراگرد آموزشی زمانی می‌تواند آموزش عالی خوانده شود که دانشجو در پی آن به سطوح از استدلال رسیده و تفکر انتقادی^۱ را بر تجارب خود فراگیرد. این سطوح استدلال و تفکر، در مرتبه‌ی عالی قرار دارد چون دانشجو را قادر می‌سازند در مورد آنچه یاد گرفته است شناخت کسب کند. استقلال دانشجویان در تفکر انتقادی، خود نظم دهی داده‌های مرتبط، فهم ماده‌ی درسی، نتیجه‌گیری منطقی و ... کمال مطلوب مورد نظر اساتید و مؤسسات آموزش عالی و به منظور تبدیل افراد به فراگیران مستقل و مفید است (بولتون - لوئیس، ۱۹۹۵؛ شل، ۲۰۰۲b؛ گو و کمبر، ۱۹۹۰؛ تانگ و چامبرلین، ۱۹۹۷).

۲. اجرای برنامه‌ی درسی

تضمین کیفیت در آموزش در صدر مسائل دانشگاه‌های امروز است و باید باشد. تحقیق روی محیط‌های یادگیری می‌تواند بعضی از این تضمین‌ها را با توجه جدی‌تر به محیط‌های یادگیری اثر بخش فراهم کند (واکر، ۲۰۰۱). اما یک برنامه‌ی درسی خوب تدوین شده، به تنهایی تضمین‌کننده تدریس و یادگیری بهتر در کلاس نیست. دو معلم با دو رفتار متفاوت با یک نوع برنامه‌ی درسی ممکن است نتایج یادگیری متفاوتی را ایجاد کنند. نتایج تربیتی به وسیله آنچه که تدریس شده است (برنامه درسی) و چگونگی مطلوب تدریس (روش) تعیین می‌گردد. رویکرد تدریس یک عامل مهم و مؤثر در نتایج تربیتی است. بنابراین ادراک^۲ صحیح از عوامل مؤثر بر تدریس مطلوب برای برنامه‌ریزی درسی ضروری و انکارناپذیر است (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷).

_____ رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۳

"تدریس یکی از راه‌های تسهیل یادگیری است" (جارویس، ۱۳۷۸). اساتید مشتاق رشد مهارت‌های تفکر در دانشجویان هستند اما با گرایش به سخنرانی و تأکید بر مفاهیم و بدیهیات باعث تنزل سطح یادگیری می‌شوند (گاردینر، ۱۹۹۴). تمایل به حصول یادگیری با کیفیت بالا در آموزش عالی نشانگر آن است که نیاز به یادگیری باید برحسب عناصر منسجم تدریس - یادگیری، دامنه تجارب مرتبط به هم، فراگردها و تجارب صریح و کاملاً مشخص، ارتباط بالای مواد درسی با تجربه دانشجویان و جهان واقعی زندگی آن‌ها، روش دانشجو-محور و رشد مهارت‌های یادگیری همیشگی باشد و معلم به عنوان طراح و تسهیل‌گر محیط به جای آموزش دهنده مد نظر قرار گرفته و تسهیل شود (بویل و ترویت، ۱۹۹۷).

به عقیده راسل (۱۳۴۹) هر جا تخصص و خبرگی وجود دارد باید استقلال رأی هم وجود داشته باشد. مسئولیت در درون خود متضمن اختیارات و استقلال در اتخاذ تصمیم و رویکردهای عملی است. برای پذیرش مسئولیت یادگیری فراگیران باید خود شخصاً عامل باشند و اعمال و وظایف از طرف معلم بر آنان تحمیل نشود و به عبارتی اساتید باید تا حد امکان از آموزش و انتقال مستقیم دانش بکاهند و با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری به ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری کمک کنند.

رفتار معلم معنا دار است و فراگیران، معلم را بر حسب میزان کمک او به رفع نیازهای خود ارزیابی می‌کنند نه بر اساس اطلاعات وی ارزیابی می‌کنند. (جارویس، ۱۳۷۸). بروفی می‌گوید معلمان موفق‌تر آن‌هایی هستند که تکلیف‌گرا بوده و کارشان را چنان انجام می‌دهند که موجب حرکت سریع کلاس در مسیر مطلوب می‌شود (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷) به عقیده آنابل نلسون (۱۳۸۰) یک معلم مشتاق به این دلیل کار آمد است که بارقه‌ای از انگیزه و دانش از او به فراگیر منتقل شود. این انرژی علائق فراگیران را نیرو بخشیده و آن‌ها را تشویق به واکنش در برابر موضوع درس می‌کند اما نباید برای جذابیت بخشیدن موضوع درسی و ایجاد علاقه و فعالیت در فراگیر صرفاً به شخصیت‌های مشتاق وابسته بود بلکه باید بررسی رابطه بین شیوه‌های ارائه‌ی درس با فعالیت‌های فراگیران مدنظر قرار گیرد. تفاوت‌هایی این چنین گسترده در نظریات صاحب‌نظران که حاصل نتایج تحقیقات آن‌ها می‌باشد همگی نشانه‌ی تأثیر بافت تدریس و اثر رفتار معلم بر نتایج یادگیری است.

"برنامه درسی الزاماً طرحی برای یادگیری است" و هر برنامه‌ی درسی هدف‌هایی برای یادگیری و روش‌هایی برای نیل به این اهداف است (تقی‌پور، ۱۳۷۶). آیزنر معتقد است "برنامه درسی با نتایج یادگیری سر و کار دارد نه فقط با اهداف از پیش تعیین شده". چون افراد مختلف ممکن است به صور مختلف تحت تأثیر برنامه قرار گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) برنامه درسی باید ابزاری برای آماده‌سازی فرصت‌های معناجویی توسط فراگیران و به عنوان طرحی جهت فراهم کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری باشد اما تا هنگامی که فراگیران با این فرصت‌ها برخورد نکنند فقط یک امکان تلقی می‌شود. "آموزش به معنای اشتغال عملی فراگیران با فرصت‌های یادگیری طرح‌ریزی شده است پس آموزش در واقع اجرای برنامه درسی است" (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷) اهمیت نقش و جایگاه تدریس و

آموزش در برنامه درسی مورد تأکید بسیاری از محققین و صاحب‌نظران است (مهرمحمدی، ۱۳۷۰؛ نصرافهانی، ۱۳۷۱؛ ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳؛ شریعتمداری، ۱۳۷۴؛ میلر، ۱۳۷۹؛ لوی، ۱۳۸۰؛ گوتک، ۱۳۸۰؛ تانگ و چامبرلین، ۱۹۹۷؛ یونگ وشاو، ۱۹۹۹؛ بیگز، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۳؛ تریگول، پروسر و تایلور، ۱۹۹۴؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷).

کلاین (۱۳۶۹) معتقد است برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی آن چیزی است که در کلاس درس انجام می‌شود و فراگیران عملاً در معرض آن قرارگیرند و احتمال دارد با برنامه درسی آموزشی ناهم‌خوان باشد. برنامه درسی آموخته شده شامل نگرش‌ها، آموخته‌ها، ادراکات و دریافت‌های فراگیران پس از اجرا می‌باشد. "تفسیر فراگیران از محیط یادگیری و شیوه‌ی اجرای برنامه‌ی درسی به میزان مهمی در تعیین جهت هدفی که دنبال می‌کنند و هم‌چنین بر رویکردهای یادگیری^۳ آنان مؤثر است" (بولتون - لویس، ۱۹۹۵). نحوه‌ی عمل دانشجو در یادگیری، متأثر از شیوه‌ی ادراک او از برنامه‌ی درسی است (سامونلوویسز و باین، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲؛ بیگز، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۳؛ رامسدن و آنویسل، ۱۹۸۱؛ واتکینز و هاتی، ۱۹۹۰؛ کمبر و مک‌کی، ۱۹۹۶؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ کمبر و لیونگ، ۱۹۹۸). رویکردی که دانشجو برای یادگیری در پیش می‌گیرد و بر اساس آن عمل می‌کند به شرطی می‌تواند مطلوب واقع شود که به تبدیل منجر شود. یعنی بتواند با برقراری رابطه بین مفاهیم و درک نسبت و ارتباط اجزای با یکدیگر و با کل به شیوه تجزیه و تحلیل و ترکیب موضوعات پراکنده، از آن‌ها به نتیجه‌ای جدید و نو برسد که البته صفت تازگی و نو بودن می‌تواند مختص به آن یادگیرنده در مقطع زمانی مورد نظر باشد. چنین رویکردی را می‌توان "رویکرد عمقی"^۴ تلقی نمود.

دانشجویان دارای رویکرد عمقی به ماده‌ی درسی علاقه‌مند هستند و با "انگیزه‌ی درونی (عمقی)"^۵ سعی در به حداکثر رسانیدن فهم خود از درس برای ارضای کنجکاوی خود دارند. آن‌ها با اتخاذ "استراتژی عمقی"^۶ تکالیف را جالب تلقی کرده و روی معنای ضمنی مطالب بیشتر از معانی لفظی آن‌ها تأکید می‌کنند و در جستجوی انسجام بین اجزای تکالیف مختلف با یکدیگر هستند. برای این‌که دانشجویان رویکرد عمقی به یادگیری را اتخاذ کنند لازم است اساتید با اتخاذ رویکرد عمقی به تدریس و ارزیابی مشوق دانشجویان باشند.

۳. رویکردهای یادگیری

اصطلاحات "رویکردهای صوری"^۷ و عمقی ابتدا توسط مارتون و سالجو (۱۹۷۶ a) مطرح شده و تحقیقات متعددی پیرامون آن‌ها صورت گرفته است (بیگز، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳؛ رامسدن، ۱۹۹۲؛ آنویسل و آنویسل، ۱۹۹۱؛ سدلر - اسمیت، ۱۹۹۶؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۱a، ۱۹۹۱b، ۱۹۹۷؛ درو و واتکینز، ۱۹۹۸). بیگز (۱۹۸۷) رویکرد سومی را به نام "رویکرد استراتژیک" یا "حصولی"^۸ به آن‌ها افزود که ممکن است گاهی اوقات با رویکردهای حصولی و عمقی درهم آمیزد. این باور که دانشجویان رویکردهای صوری، عمقی و یا حصولی یادگیری را می‌پذیرند تأثیر

_____ رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۵

معناداری روی طراحی رویکردهای تدریس در آموزش عالی داشته است. باید به خاطر داشت که نباید دانشجویان به عنوان فراگیران صوری یا عمقی توصیف شوند. چرا که این واژه‌ها بیشتر بر رویکرد اشاره دارند و نه به فراگیر، یک دانشجو می‌تواند در زمان‌های مختلف و به تناسب تکالیف متفاوت رویکردهای متفاوتی را در پیش گیرد.

هر رویکرد یادگیری دارای دو بعد انگیزه و استراتژی است. دانشجویان دارای رویکرد صوری، "انگیزه بیرونی (صوری)"^۹ دارند و دانشگاه را وسیله‌ای برای رسیدن به نتایج دیگر مانند کسب شغل خوب می‌دانند. آن‌ها نیازمند به تعادل بین کار سخت و اجتناب از شکست هستند و با اتخاذ استراتژی صوری "هدف را به الزامات برنامه درسی و ارزیابی محدود می‌کنند. تمرکز آن‌ها بر جنبه‌های لفظی و محسوس اجزاء تکلیف و باز تولید دانش از طریق یادگیری مبتنی بر عادت و تکرار است و تکالیف را فاقد ارتباط با یکدیگر تلقی می‌کنند.

دانشجویان دارای رویکرد حصولی یا استراتژیک برداشت خاصی از "انگیزه بیرونی (حصولی)"^{۱۱} دارند و برای اثبات برتری خود با نمایش دستاوردهای مشهود به ویژه نمرات بالا تلاش می‌کنند. آن‌ها با اتخاذ "استراتژی حصولی"^{۱۲} و گزینش راهبرد مرتبط با تکلیف، سازماندهی زمان و استفاده از مهارت‌های مطالعه، مطالب را دنبال می‌کنند. این دانشجویان نظام‌مند و مرتب هستند و به نسبت نمراتی که می‌توانند بالقوه کسب کنند برای تکالیف خود زمان صرف می‌کنند.

نتایج ارزیابی رویکردهای یادگیری طی زمان نشان می‌دهد که دانشجویان در اثر تجارب خود از آموزش عالی تشویق به درگیر شدن با رویکردهای مطلوب یادگیری یعنی رویکرد عمقی نمی‌شوند. این چنین استنباط می‌شود که محیط تدریس و محیط یادگیری به خودی خود دانشجویان را نه ملزم و نه تشویق به رویکرد عمقی یادگیری می‌کند و ادراکات دانشجویان از آنچه برای موفقیت لازم است ضرورتاً درگیری معنادار آن‌ها با مواد درسی را موجب نمی‌شود. کیفیت کل یادگیری و نتایج یادگیری با رویکردهای یادگیری دانشجویان مرتبط است و اگر اساتید از ویژگی‌های دانشجویان خود بر حسب شیوهی رویکردشان به یادگیری بیشتر آگاه باشند این دو می‌توانند بهبود یابند.

رویکردهای سطحی و حصولی آسیب شناسانه هستند. رویکرد سطحی مبتنی بر انگیزه‌ی حداقلی کردن تلاش، هم‌چنین به حداقل رسانیدن عوارض و پیامدهای ناشی از تلاش کم می‌باشد. یعنی کسب نمره‌ی قبولی اما از راه میان بر که اغلب به معنای آن است که دانشجو مایل به یادگیری عادت‌ی محتوای گزینش شده است. رویکرد حصولی نیز نتیجه‌گرا است نه وظیفه‌گرا و برای دانشجویی که این رویکرد را دنبال می‌کند نمره‌ی بالا هدف است. دانشجو وظیفه‌ی خود را فقط به دست آوردن نمره می‌داند. بیشتر نگران عامل هزینه - سود، زمان و تلاش است و تقلب نیز در خدمت این هدف قرار می‌گیرد. اما رویکرد عمقی تنها رویکرد وظیفه‌گرا است. در این رویکرد دانشجو می‌کوشد تا مواد آموزشی را بفهمد، اجزای را به کل مرتبط بسازد و یادگیری را با دانش موجود خود یکپارچه کند و آن را در موقعیت‌های جهان واقع به کار گیرد. در رویکرد راهبردی یا حصولی، هدف دانشجویان سبقت گرفتن از ارزیابی است یعنی دانشجویان از الزامات ارزیابی آگاهند و با دقت متوجه ترجیحات ادراک شده از سوی اساتید

هستند. از این رو آن‌ها زمان و تلاش خود را برای بالا بردن نمرات خود بکار می‌گیرند. معمولاً دانشجویان دارای رویکرد عمقی و حصولی (اغلب موارد عمقی) در ارزیابی‌ها عملکرد بالاتری دارند و در اغلب تحقیقات رابطه‌ی منفی بین نمرات دانشجویان در رویکرد صوری و عملکرد تحصیلی و رابطه‌ی مثبت بین رویکرد عمقی و حصولی و عملکرد تحصیلی دانشجویان در امتحانات گزارش شده است. در برخی تحقیقات رابطه معنادار نبود اما در هیچ تحقیقی رابطه‌ی معکوس گزارش نشده است (مارتون و سالجو، ۱۹۷۶b؛ وان روسام و شنک، ۱۹۸۴؛ واتکینز، ۱۹۸۲؛ بیگز، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳؛ پروسر و میلر، ۱۹۸۹؛ آنویسل و آنویسل، ۱۹۹۱؛ رامسدن، ۱۹۹۲؛ مورای-هاروی، ۱۹۹۴؛ آندروز، ویولاتو، راب و هولینگزورث، ۱۹۹۴؛ سدلر-اسمیت، ۱۹۹۶؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۱a و ۱۹۹۷؛ پولیو و بک، ۲۰۰۰؛ سورینز و تن دام، ۱۹۹۸a).

رویکرد دانشجویان به یادگیری، تابعی از انگیزه و استراتژی است (بیگز، ۱۹۸۷). در صورت اختلاف بین انگیزه‌ها و استراتژی‌ها وقتی که رویکرد یادگیری پاسخگوی الزامات تدریس و ارزیابی نباشد، دانشجویان با مشکلات مواجه خواهند شد. دانشجویان رویکردی را می‌پذیرند که با ادراکشان از تکلیف مرتبط است و فعالیت آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری نتیجه ادراکاتشان از محیط و دوره و تعاملی است که با محیط دارند. اگر ادراک دانشجویان این باشد که ارزیابی، مطالبه‌ی باز تولید دانش و انتقال اطلاعات را از آن‌ها دارد به احتمال قوی یک رویکرد صوری به یادگیری را برمی‌گزینند و بر حافظه تأکید می‌کنند. ادراکات دانشجویان از برنامه درسی، تدریس خوب، اهداف روشن، حجم (فشار) کار^{۱۳}، تکالیف دشوار و ارزیابی مناسب بر انتخاب رویکرد یادگیری آنان تأثیر دارد.

دانشجویی که یادگیری را برحسب افزایش کمی در دانش یا حفظ کردن تلقی می‌کند غیر ممکن است که یک رویکرد عمقی به یادگیری را دنبال کند و برعکس دانشجویانی که یادگیری را انتزاع معنا یا فراگرد تفسیری با هدف فهم واقعیت تلقی کنند، احتمال بیشتری هست که رویکرد عمقی به یادگیری را دنبال کنند. دانشجویانی که ماهیت ارزیابی را مشوق یادآوری می‌دانند و فشار کار را بالا تلقی می‌کنند به احتمال قوی رویکرد صوری را می‌پذیرند در حالی که رویکرد عمقی با ادراکات مثبت از تدریس واجد کیفیت بالا، اهداف روشن و تاحدی استقلال در یادگیری را تشویق کند. ادراک دانشجویان از زمینه‌ی تدریس مستقیماً بر انگیزه و آمادگی آنان و تصمیماتشان برای عمل اثر می‌گذارد. به طور کلی دانشجویان روش یادگیری خود را با ادراکشان از آنچه برای آن‌ها لازم است تطبیق می‌دهند. اکثر دانشجویان به شدت تحت تأثیر سیستم ارزیابی هستند. آن‌ها عناوینی را می‌خوانند و مهارت‌هایی را تمرین می‌کنند که می‌اندیشند به احتمال بیشتر در امتحان خواهد آمد. در صورتی که اساتید از ارزیابی به صورت هدفمند استفاده نکنند دانشجویان می‌کوشند تا پی‌برند چه چیزی مهم است و با خواندن مواد بدون اهمیت در جهت اهداف نامناسب فعالیت کنند. محصول یادگیری ممکن است به صورت کمی با تأکید بر اینکه چقدر یاد گرفته می‌شود ارزیابی شده و یا به صورت کیفی با تأکید بر اینکه به چه خوبی و به چه روشی یاد گرفته می‌شود ارزیابی گردد. ماهیت ارزیابی باید ماهیت اهداف یادگیری را منعکس کند (رامسدن و آنویسل، ۱۹۸۱؛ آنویسل، ۱۹۹۱؛ آنویسل و تایت، ۱۹۹۰؛

_____ رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۷

واتکینز و هاتی، ۱۹۹۰؛ تانگ، ۲۰۰۱؛ بیگز، ۱۹۹۳، ۲۰۰۱؛ ولت، رنشاو و تیتزل، ۱۹۹۴؛ کمبر و مک کی، ۱۹۹۶؛ گاریسون، آندروز و مگناسون، ۱۹۹۵؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۱b، ۱۹۹۷؛ اسکولر، ۱۹۹۸؛ کمبر و لیونگ، ۱۹۹۸؛ شل و تریگول، ۲۰۰۲).

رویکردهای تدریس دانشجو محور خصایص مشترکی با رویکردهای یادگیری عمقی دارند. اگر تدریس به چیزی که معلم انجام می‌دهد (نشانه تدریس) کمتر پرداخته و بیشتر معطوف به چیزی است که دانشجو در ارتباط با تدریس انجام می‌دهد (آنچه که در تدریس مهم است) آنگاه رابطه‌ی رویکردهای عمقی و صوری یادگیری آشکار می‌شود. پس اساتیدی که استراتژی درس مدار را می‌پذیرند به احتمال بیشتر مشوق دانشجویان در رویکرد یادگیری صوری هستند. وقتی تدریس تسهیل یادگیری تلقی شود آنگاه اساتید همراه با دانشجویان در یک مسیر کیفی تعامل می‌ورزند که یادگیری به معنای ساختن فعالانه از سوی دانشجو است و نه چیزی که توسط استاد ابلاغ می‌شود. رویکرد عمقی به یادگیری با اهداف اکثر اساتید دانشگاه‌های سازگار است. تحقیقات نشان می‌دهد که رویکرد تدریس و رویکردهای ارزیابی با رویکرد یادگیری همبستگی معنادار دارد. رشد مفهومی و رویکردهای دانشجو محور به تدریس و ارزیابی با رویکرد عمقی و انتقال دانش و رویکردهای معلم محور با رویکردهای صوری به یادگیری همراه هستند. روش‌های ارزیابی که بر یادآوری یا کاربرد ناچیز دانش معمول تأکید دارند، روش‌های اضطراب‌آور و بازخورد ضعیف از ارزیابی مشوق دانشجویان برای اتخاذ رویکرد صوری به یادگیری هستند.

تغییر رویکرد یادگیری دانشجویان طی دوره‌ی تحصیلی نشانه‌ی تاثیر تدریس و زمینه بر ادراکات دانشجویان و رویکردهای یادگیری آن‌ها است. رویکردهای ارزیابی با هدف باز تولید دانش، تدریس رسمی، انتقال مستقیم اطلاعات، فشار کار سنگین و فقدان آزادی در شیوه‌ی یادگیری، مشوق رویکرد صوری یادگیری هستند (بیگز، ۱۹۸۹؛ آنویسل و تایت، ۱۹۹۰؛ آنویسل، ۱۹۹۱؛ شپارد و گیلبرت، ۱۹۹۱؛ گو و کمبر، ۱۹۹۳؛ تریگول، پروسر و تایلور، ۱۹۹۴؛ کمبر و گو، ۱۹۹۴؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷؛ کلیف، ۱۹۹۸؛ پولیو و بک، ۲۰۰۰؛ هو، واتکینز و کلی، ۲۰۰۱؛ شل، ۲۰۰۲b).

هدف کلی تحقیق حاضر بررسی رابطه‌ی ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده با رویکردهای یادگیری که آنان در پیش می‌گیرند و همچنین نتایج کسب شده توسط آنان است.

۴. شیوه پژوهش

جامعه آماری این تحقیق شامل دانشجویان رشته‌های مختلف دوره کارشناسی در دانشگاه شیراز بود که در دو مطالعه جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در مطالعه نخست با شرکت ۴۵۰ دانشجو از پرسش‌نامه فراگرد مطالعه^{۱۴} (SPQ) (بیگز، ۱۹۸۷) که توسط فاکس، مک ماناس و وایندر (۲۰۰۱) در ۱۸ گویه تنظیم شده است برای سنجش رویکردهای یادگیری دانشجویان آموزش عالی (صوری، عمقی و حصولی) استفاده شد. هریک از رویکردهای سه گانه یادگیری، دارای ۶ گویه است که ۳ گویه برای انگیزه و ۳ گویه برای استراتژی است که مجموع آن‌ها رویکرد یادگیری مربوط را می‌سنجند. در

مطالعه دوم با شرکت ۳۴۵ دانشجویان از پرسش‌نامه تجربه دوره^{۱۵} (CEQ) (رامسدن، ۱۹۹۲) که توسط واف (۱۹۹۸) در ۲۴ گویه تنظیم شده است، برای سنجش ادراکات دانشجویان از دوره‌ی تحصیلی و برنامه‌ی درسی اجرا شده استفاده شد. در این پرسش‌نامه ۵ مقیاس وجود دارد که هر کدام متغیر خاصی را می‌سنجند. منظور از تدریس خوب، کیفیت کار اساتید در بیان مسائل، ایجاد انگیزه در دانشجویان، تخصیص وقت، دادن بازخورد و مانند آن است. صراحت و روشنی اهداف دوره و انتظارات اساتید در مقیاس اهداف روشن و تأکید اساتید بر محفوظات و سنجش بدیهیات در مقیاس ارزیابی مناسب سنجیده می‌شود. سنگینی تکالیف الزامی، وقت کافی برای فهم مطالب و حجم مطالب و تکالیف از مواردی هستند که در مقیاس فشار کار دوره مشخص شده و انواع مهارت‌هایی که دانشجویان فکر می‌کنند کسب کرده است در مقیاس فرعی مهارت سنجیده می‌شود. انتخاب نمونه آماری به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین کلاس‌های تشکیل شده انجام شد و به کلیه دانشجویان کلاس‌های منتخب پرسش‌نامه داده شد. روایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از تحلیل مواد محاسبه شد و همبستگی گویه‌ها با مقیاس‌های مربوط نشان دهنده روایی بالای آن‌ها بود و پایایی آن‌ها بر اساس بازآزمایی و آلفا کراباخ محاسبه گردید که ضرایب ذکر شده در جداول شماره ۱ تا شماره ۴ نشانه مقبولیت آن‌ها می‌باشد.

جدول ۱: ضرایب آلفا کراباخ CEQ (N = ۳۴۵)

مقیاس	ضریب آلفا	مقیاس	ضریب آلفا
کل پرسشنامه	۰/۷۶	ارزیابی مناسب	۰/۵۴
تدریس خوب	۰/۷۹	فشار کار	۰/۴۶
اهداف روشن	۰/۲۰	مهارت	۰/۷۴

جدول ۲: ضرایب آلفا کراباخ مقیاس‌های (N = ۴۵۰)

مقیاس‌ها	ضرایب آلفا
انگیزه صوری	۰/۵۹
استراتژی صوری	۰/۷۷
انگیزه عمقی	۰/۵۹
استراتژی عمقی	۰/۷۲
انگیزه حصولی	۰/۶۶
استراتژی حصولی	۰/۷۹
رویکرد صوری	۰/۶۲
رویکرد عمقی	۰/۵۹
رویکرد حصولی	۰/۷۲

جدول ۳: ضرایب همبستگی همسانی درونی مقیاس‌های SPQ

مقیاس‌ها	انگیزه صوری	استراتژی صوری	انگیزه عمقی	استراتژی عمقی	انگیزه حصولی	استراتژی حصولی	رویکرد صوری	رویکرد عمقی	رویکرد حصولی
انگیزه صوری		۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۲۴	۰/۳۴	۰/۲۴	۰/۲۷	۰/۳۵	۰/۳۵
استراتژی صوری			۰/۰۰۳ NS	۰/۰۸ NS	۰/۱۶	۰/۰۶ NS	۰/۰۴ NS	۰/۱۳	۰/۱۳
انگیزه عمقی				۰/۳۳	۰/۱۶	۰/۲۸	۰/۱۳*	۰/۸۸	۰/۲۷
استراتژی عمقی					۰/۲۵	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۷۴	۰/۴۳
انگیزه حصولی						۰/۳۳	۰/۳۱	۰/۲۳	۰/۷۸
استراتژی حصولی							۰/۱۸	۰/۴۲	۰/۸۵
رویکرد صوری								۰/۱۸	۰/۲۹
رویکرد عمقی									۰/۴۱
رویکرد حصولی									

جدول ۴: ضرایب همبستگی درونی CEQ

نمره کل پرسشنامه	مهارت	فشار کار دوره	ارزیابی مناسب	تدریس خوب	اهداف روشن	مقیاس‌ها	گویه‌ها
۰/۶۳**	۰/۳۳**	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۰/۳۷**	-	اهداف روشن	(۷-۹-۱۱-۱۴)
۰/۷۴**	۰/۳۸**	۰/۰۹	۰/۰۵	-	-	تدریس خوب	(۱-۲-۳-۴-۶-۸)
۰/۳۱**	۰/۰۰۴	۰/۲۲**	-	-	-	ارزیابی مناسب	(۵-۱۲-۱۳)
۰/۴۱**	۰/۱۲*	-	-	-	-	فشار کار دوره	(۱۵-۱۶-۱۷) (۱۰)
۰/۷۵**	-	-	-	-	-	مهارت	(۱۸ تا ۲۲)

P < ۰/۰۵ *

P < ۰/۰۱**

۵. نتایج مطالعه اول (رویکردهای یادگیری)

برای بررسی میزان استفاده دانشجویان از رویکردهای سه‌گانه یادگیری از روش آماری فریدمن استفاده شد. طبق جدول شماره ۵ نتایج نشانگر آن است که رویکرد عمقی بیشترین رتبه میانگین (۲/۳۱) و رویکرد حصولی کمترین رتبه میانگین (۱/۸۲) را داشته و تفاوت بین میزان استفاده از رویکردها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۵: مقایسه میزان استفاده دانشجویان از رویکردهای یادگیری

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	رتبه میانگین	درجه آزادی	مجذور خی	سطح معناداری P
رویکرد سطحی	۴۴۱	۳/۴۸	۰/۴۷	۱/۸۶	۲	۶۸/۹۵	P < ۰/۰۰۱
رویکرد عمقی		۳/۶۹	۰/۶۳	۲/۳۱			
رویکرد حصولی		۳/۴۷	۰/۵۵	۱/۸۲			

هم چنین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان استفاده از این رویکردهای سه‌گانه و به لحاظ دارا بودن نوع انگیزه و یا استراتژی با استفاده از روش آزمون مان-ویتنی یو مقایسه شدند که نتایج آزمون در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول ۶: مقایسه میزان استفاده از رویکردها، انگیزه‌ها و استراتژی‌ها بر اساس جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	رتبه میانگین	مقدار μ	مقدار Z	سطح معناداری p
انگیزه عمقی	مرد	۲۳۳	۲۰/۷/۱۷	۲۱۰۱۰/۵	-۲/۹۵	P < ۰/۰۰۳
	زن	۲۱۵	۲۴۳/۲۸			
رویکرد عمقی	مرد	۲۳۱	۲۰/۸/۳۹	۲۱۳۴۱	-۲/۳۳	P < ۰/۰۱
	زن	۲۱۲	۲۳۶/۸۳			
رویکرد حصولی	مرد	۲۳۱	۲۱۲/۵۳	۲۲۲۹۹/۵	-۱/۹۴	P < ۰/۰۵
	زن	۲۱۶	۲۳۶/۲۶			

طبق جدول شماره ۶ هر چند دختران در تمامی رویکردها و انگیزه‌های مربوط به آن‌ها رتبه‌ی میانگین بالاتری از پسران داشتند ولی تفاوت‌ها فقط در سه بعد انگیزه عمقی، رویکرد عمقی و رویکرد حصولی معنادار بود.

در مقایسه‌ای که بین دانشجویان رشته‌های مختلف علوم انسانی، علوم تربیتی، علوم پایه، مهندسی، هنر، کشاورزی، حقوق و دامپزشکی در باره میزان استفاده از رویکردهای یادگیری و دارا بودن انگیزه‌ها و استراتژی‌های مختلف انجام شد، در هر سه رویکرد تفاوت معنادار بدست آمد. دانشجویان علوم تربیتی در رویکرد حصولی، استراتژی حصولی، انگیزه عمقی و استراتژی عمقی دارای بالاترین رتبه میانگین بودند و به جز استراتژی حصولی، در سه مورد دیگر یعنی انگیزه عمقی

رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۱۱

($p < 0/006$) رویکرد حصولی ($p < 0/01$) و رویکرد عمقی ($p < 0/03$) تفاوت آن‌ها با سایرین معنادار بود. دانشجویان رشته حقوق در انگیزه، استراتژی و رویکرد صوری دارای بیشترین میانگین بودند ولی فقط در انگیزه صوری ($p < 0/001$) و رویکرد صوری ($p < 0/006$) این تفاوت معنادار بود. بیشترین رتبه میانگین در انگیزه حصولی متعلق به دانشجویان رشته کشاورزی بود که تفاوت معناداری با سایرین داشت ($p < 0/003$). دانشجویان رشته هنر در رویکردهای حصولی و عمقی و دانشجویان علوم پایه در رویکرد صوری پایین‌ترین رتبه‌های میانگین را داشتند.

در جدول شماره ۷ نتایج بررسی تاثیر رویکردهای یادگیری بر نتایج یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان می‌دهد که براساس مقدار R^2 مجموع این سه رویکرد تنها ۰/۰۳ از کل واریانس متغیر یادگیری را پیش بینی می‌کنند و از میان سه رویکرد تنها رویکرد صوری است که با ضریب رگرسیون ۰/۱۶- تأثیر منفی و معناداری بر نتایج یادگیری دارد و بر اساس مقدار ($F = 4/48$) محاسبه شده در درجه آزادی (۳ و ۴۰۶) می‌توان دریافت تفاوت بین میزان تاثیر این سه رویکرد در سطح ۰/۰۴ معنادار است.

جدول ۷: مقایسه تاثیر رویکردها بر نتایج یادگیری

متغیر	R	R^2	مقدار F	سطح معناداری P	ضریب رگرسیون B	ضریب بتا β	مقدار تی t	سطح معناداری P
رویکرد صوری	۰/۱۷				-۰/۱۵۸	-۰/۱۶	-۳/۰۶	$P < 0/002$
رویکرد عمقی		۰/۰۳	۴/۴۸	$P < 0/004$	۰/۲۳	۰/۰۹	۱/۵۲	NS
رویکرد حصولی					۰/۲۵	۰/۰۸	۱/۳۳	NS

در مقایسه بعدی برای پی بردن به این که کدام نوع انگیزه (صوری، عمقی، حصولی) بیشترین تأثیر را بر نتایج یادگیری دارد، نتایج ذکر شده در جدول شماره ۸ حاصل شد.

جدول ۸: مقایسه میزان تأثیر انگیزه‌های مختلف بر نتایج یادگیری

متغیر	R	R^2	مقدار F	سطح معناداری P	ضریب رگرسیون B	ضریب بتا β	مقدار تی t	سطح معناداری P
انگیزه صوری	۰/۱۴				-۰/۳۴	-۰/۱۱	-۲/۲۵	$P < 0/02$
انگیزه عمقی		۰/۰۲	۲/۹۰	$P < 0/03$	۰/۲۰	۰/۱۰	۲/۰۱	$P < 0/04$
انگیزه حصولی					-۰/۰۰۲	۰/۰۰۹	۰/۱۶	NS

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۸ این سه نوع انگیزه فقط ۰/۰۲ از کل واریانس نتایج یادگیری را پیش بینی می‌کنند و بر اساس مقدار F محاسبه شده ($F = 2/90$) با درجه آزادی (۳ و ۴۱۱) می‌توان گفت که تفاوت بین سه انگیزه در سطح ۰/۰۳ معنادار است اما ضریب استاندارد

رگرسیون سه انگیزه بیانگر آن است که بیشترین تأثیر منفی را انگیزه صوری بر نتایج یادگیری دارد ($p < 0/02$) و بعد از آن انگیزه عمقی تأثیر معنادار و مثبتی بر نتایج یادگیری دارد ($p < 0/04$) و تأثیر انگیزه حصولی بر نتایج یادگیری معنادار نبود.

در بین دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی به لحاظ استفاده از رویکردها، انگیزه‌ها و یا استراتژی‌های مختلف یادگیری با روش کراسکال والیس فقط در زیر مقیاس استراتژی صوری تفاوت معناداری بین دانشجویان سال‌های مختلف وجود داشت که بیشترین رتبه میانگین متعلق به سال دومی‌ها و کمترین رتبه میانگین متعلق به سال اولی‌ها بود. این تفاوت در سطح ($p < 0/01$) معنادار بود.

دانشجویانی که در خوابگاه زندگی می‌کردند بیشترین استفاده را از استراتژی‌های صوری داشتند و آن‌هایی که در محلی نزدیک به خوابگاه سکونت داشتند کمترین استفاده را از این استراتژی داشتند. این تفاوت در سطح معنادار بود. ($p < 0/01$) دانشجویانی که گاهی اوقات با تشکل‌های دانشجویی همکاری داشتند بیشترین استفاده و آن‌هایی که همیشه در این تشکل‌ها همکاری دارند کمترین استفاده را از رویکردهای یادگیری عمقی داشتند این تفاوت نیز در سطح ($p < 0/03$) معنادار بود. آن‌هایی که در هیچ تشکلی عضویت و همکاری نداشتند دارای بالاترین رتبه میانگین انگیزه عمقی بوده و کسانی که برخی اوقات در تشکل‌ها مشارکت می‌نمودند کمترین میانگین انگیزه عمقی را دارا بودند. این تفاوت نیز در سطح ($p < 0/03$) معنادار بود.

۶. نتایج مطالعه دوم (ادراک از برنامه درسی اجرا شده)

نتایج بدست آمده بر اساس رگرسیون چند متغیره که در جدول شماره ۹ آمده، در بین مقیاس‌های پنجگانه ادراک از دوره تحصیلی به جز مقیاس ادراک از تدریس خوب سایر مقیاس‌ها دارای تأثیر معنادار بر رضایت کلی دانشجو از دوره می‌باشند.

جدول ۹: مؤثرترین عامل در رضایت کلی از دوره تحصیلی

متغیرها	R	R ²	ضریب رگرسیون B	ضریب بتا β	مقدار تی t	سطح معناداری p
هدف روشن	0/71	0/50	-0/29	-0/14	-2/77	$P < 0/006$
ارزیابی مناسب			-0/35	-0/22	-5/42	$P < 0/001$
تدریس خوب			-0/11	-0/06	-1/03	NS
فشار کار دوره			-0/39	-0/21	-4/54	$P < 0/001$
مهارت آموخته			2/34	0/96	11/08	$P < 0/001$

$F(5, 330) = 67/181$ $P < 0/001$

_____ رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۱۳

ادراکات دانشجویان از هدف روشن، ارزیابی مناسب، و فشار کار دوره، تاثیرات منفی و معنادار بر رضایت کلی دانشجویان داشته ولی ادراک از مهارت‌های آموخته شده تاثیر مثبت و معناداری بر رضایت آن‌ها دارد که مؤثرترین عامل در پیش‌بینی رضایت کلی از دوره تحصیلی و برنامه درسی اجرا شده می‌باشد. ادراک از تدریس اثر معناداری بر رضایت کلی نداشت. بر اساس میزان R^2 این پنج عامل بطور کلی ۰/۵۰ از واریانس متغیر رضایت را پیش‌بینی می‌کند ضمن آنکه تاثیرات مجموع این پنج عامل با توجه به میزان F به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ معنادار به دست آمده است.

بر اساس نتایج حاصله از رگرسیون چند متغیره برای تعیین مؤثرترین عامل در نتایج یادگیری، ادراک دانشجویان از هدف روشن، تدریس مناسب، فشار کار دوره و مهارت‌های آموخته تاثیرات مثبت و ادراک از ارزیابی تاثیر منفی بر نتایج یادگیری دارد اما هیچ‌کدام به تنهایی معنادار نیستند. مجموع این عوامل تنها ۳٪ از واریانس متغیر نتایج یادگیری را پیش‌بینی می‌نمایند. بر اساس میزان F به دست آمده $F(۵ و ۳۳۰) = ۲/۳۲$ تاثیر مجموع این عوامل در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

با استفاده از آزمون تی برای گروه‌های مستقل تفاوت معناداری بین پسران و دختران در رضایت کلی از دوره و نتایج یادگیری مشاهده نشد. هم‌چنین نتیجه آزمون تی برای گروه‌های مستقل حاکی از آن است که دختران و پسران در هیچ‌کدام از متغیرهای پنج‌گانه سنجیده شده توسط CEQ تفاوت معنادار ندارند.

تحلیل واریانس چند طرفه در مقایسه ادراکات دانشجویان بر اساس زادگاه (شیراز، شهرهای دیگر استان فارس و استان‌های دیگر) از متغیرهای پنج‌گانه CEQ تفاوت معناداری را نشان نداد. تفاوت دانشجویان شهرهای مختلف استان فارس و سایر استان‌ها در رضایت کلی از دوره معنادار نبود. هم‌چنین بین دانشجویان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری در متغیر رضایت کلی از دوره وجود نداشت.

جدول ۱۰: تحلیل واریانس مقایسه ادراکات دانشجویان از ابعاد دوره تحصیلی بر اساس رشته

مقیاس‌ها	منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری P
هدف روشن	بین گروه‌ها	۲/۴۲	۵	۰/۴۸	۱/۵۸	NS
	درون گروه‌ها	۱۰۳/۴۳	۳۳۸	۰/۳۰		
	کل	۱۰۵/۸۶	۳۴۳			
ارزیابی مناسب	بین گروه‌ها	۵/۱۳	۵	۱/۰۲	۲/۰۰۲	NS
	درون گروه‌ها	۱۷۴/۰۶	۳۳۹	۰/۵۱		
	کل	۱۷۹/۲۰	۳۴۴			

P < ۰/۰۰۱	۴/۲۳	۱/۹۲	۵	۹/۶۲	بین گروه‌ها	تدریس خوب
		۰/۴۵	۳۳۷	۱۵۲/۳۷	درون گروه‌ها	
			۳۴۲	۱۶۲/۹۹	کل	
P < ۰/۰۰۵	۲/۴۰	۰/۸۳	۵	۴/۱۵	بین گروه‌ها	فشار کار دوره
		۰/۳۴	۳۳۹	۱۱۷/۰۰۹	درون گروه‌ها	
			۳۴۴	۱۲۱/۱۶	کل	
P < ۰/۰۱	۲/۸۹	۰/۵۷	۵	۲/۸۷	بین گروه‌ها	مهارت‌های آموخته
		۰/۱۹	۳۳۰	۶۵/۶۹	درون گروه‌ها	
			۳۳۵	۶۸/۵۷	کل	

طبق نتایج ارائه شده در جدول شماره ۱۰ به لحاظ ادراک از هدف روشن و ارزیابی مناسب تفاوت معناداری بین دانشجویان رشته‌های مختلف مشاهده نشد اما تفاوت ادراکات آن‌ها از تدریس خوب، فشار کار دوره و مهارت‌های آموخته شده معنادار است. آزمون تعقیبی شفه نشان داد که دانشجویان رشته علوم تربیتی از نظر ادراکات از تدریس خوب دارای میانگین نمرات بالاتری از دانشجویان دیگر هستند و تفاوت آن‌ها با رشته‌های دامپزشکی ($p < ۰/۰۲$) کشاورزی ($p < ۰/۰۵$) و علوم پایه ($p < ۰/۰۱$) معنادار است. این دانشجویان در ادراک از هدف روشن و مهارت‌های آموخته شده بیشترین میانگین رتبه را کسب نموده و در ادراک از سنگینی فشار دوره پس از دانشجویان رشته دامپزشکی دارای بالاترین میانگین رتبه‌ها بودند اما در ادراک از ارزیابی مناسب کمترین میانگین رتبه را بدست آوردند. دانشجویان علوم پایه در ادراکات خود از تدریس مناسب و مهارت‌های آموخته شده کمترین میانگین رتبه را داشته و در ادراک از هدف روشن، ارزیابی مناسب و فشار کار دوره در هر مورد به جز یک رشته از سایر رشته‌ها میانگین رتبه کمتری را کسب کردند.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

چنانچه یافته‌ها نشان می‌دهند انگیزه صوری (بیرونی) بر نتایج یادگیری تأثیر منفی و معنادار ولی انگیزه عمقی (درونی) تأثیر مثبت و معنادار روی نتایج یادگیری دارد. در حقیقت دانشجویانی که به درک معنا و مفهوم مطلب درسی علاقه‌مند هستند و تکالیف را جالب تلقی می‌کنند، از نتایج یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردارند اما دانشجویانی که فقط در تلاش برای پاس‌خگویی به الزامات ارزیابی و گریز از شکست هستند به پیشرفت تحصیلی کمتری دست یافته‌اند. هم‌چنین بر اساس نتایج، رویکرد صوری یادگیری تأثیر منفی و معنادار روی نتایج یادگیری دارد یعنی دانشجویانی که بر حفظ مطالب و یادگیری عادی تأکید نموده و در تلاش برای گرفتن نمرات بالاتر (حتی از طریق تقلب) فقط به جنبه‌های محسوس و لفظی تکالیف اهمیت می‌دهند تا بتوانند امتحانات خود را با موفقیت طی کنند، از نتایج یادگیری و پیشرفت تحصیلی پایین‌تری برخوردارند. این نتایج بانتهای تحقیقات مختلفی

_____ رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی ... / ۱۵

از قبیل (مارتون و سالجو، ۱۹۷۶ a؛ وان روسام و شنک، ۱۹۸۴؛ واتکینز، ۱۹۸۲؛ بیگز، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹؛ پروسر و میلر، ۱۹۸۹؛ آنویسل و آنویسل، ۱۹۹۱؛ رامسدن، ۱۹۹۲؛ مورای-هاروی، ۱۹۹۴؛ مک کی و کمبر، ۱۹۹۷؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ اسکولر، ۱۹۹۸) همسو می‌باشد.

نتایج ذکر شده در مورد رویکردهای یادگیری عمقی و حصولی نیز با نتایج تحقیقات ذکر شده در بند قبلی همسو هستند. هم‌چنین هماهنگ با تحقیقات ذکر شده‌ی پیشین، انگیزه‌ی صوری و رویکرد صوری با هم همبسته بوده و این نکته نیز تأییدی بر تابعیت رویکرد از انگیزه و استراتژی است که بیگز (۱۹۸۷، ۱۹۸۹) به آن اشاره نموده است.

در مقایسه میزان استفاده دانشجویان از رویکردهای یادگیری دانشجویان رشته حقوق در انگیزه و رویکرد صوری تفاوت معنادار با سایرین داشتند یعنی از رویکرد صوری یادگیری بیشتر استفاده کرده و انگیزه آن‌ها بیشتر بیرونی بوده است. اما دانشجویان علوم تربیتی از رویکردهای عمقی و حصولی بیشتر استفاده کرده و انگیزه آن‌ها درونی و تفاوتشان با سایرین معنادار است. دانشجویان رشته کشاورزی نیز بیشتر انگیزه حصولی داشتند یعنی در صدد کسب نمرات بالاتر برای اثبات برتری خود بر دیگران بوده‌اند. ممکن است چنین استنباط شود که به دلیل ساختار محتوایی خاص دروس رشته حقوق که عمدتاً شامل بدیهیات، اصول، قوانین و اصطلاحات و ... هستند و باید به خاطر سپرده شده و حفظ شوند و هم‌چنین به دلیل تشریحی بودن امتحانات و تأکید اساتید بر حجم و میزان اطلاعات صحیح و باز گویی دقیق و به اصطلاح مو به موی اطلاعات عرضه شده در کلاس درس و کتب درسی، گرایش آن‌ها به استفاده از رویکرد صوری یادگیری بیشتر از سایرین بوده است. شاید بتوان این نتیجه را نزدیک به نتایج تحقیقاتی دانست که بین تست‌های چند گزینه‌ای و رویکرد عمقی یادگیری رابطه مثبت گزارش داده‌اند و یا مخالف با نتایج تحقیقاتی مانند (تانگ و ویلیامز، ۲۰۰۱ و یا بروکر و اسمیت، ۱۹۹۶) دانست که بین امتحانات تشریحی و رویکرد عمقی یادگیری رابطه مثبت گزارش داده‌اند و یا آن را مخالف تحقیق (اسکولر و پروسر، ۱۹۹۴) که بکار نبردن رویکرد عمقی را عامل پیش بین برای کسب نمرات بالاتر در تست‌های چند گزینه‌ای می‌داند، بر شمرد. دانشجویان رشته‌های علوم پایه در این تحقیق کمترین استفاده را از رویکرد صوری یادگیری گزارش داده‌اند که به نوعی با نتایج تحقیقات (بیگز، ۱۹۸۷؛ سورینز و تن دام، ۱۹۹۸b؛ و زیگرز، ۲۰۰۲) همسویی دارد.

در مطالعه دوم دانشجویان علوم تربیتی از نظر ادراک مثبت از تدریس خوب میانگین نمرات بالاتری داشته و تفاوت آن‌ها با دانشجویان رشته‌های علوم پایه و کشاورزی معنادار است. با کنار هم گذاشتن نتایج دو مطالعه می‌توان گفت ادراک مثبت از تدریس خوب ممکن است مشوق دانشجویان برای ترجیح رویکردهای عمقی یادگیری باشد. این ادراک مثبت اثر مثبت بر نتایج یادگیری دانشجویان داشته است. رویکرد عمقی یادگیری نیز به نتایج یادگیری بالاتر می‌انجامد بنابراین می‌توان یک رابطه مستقیم بین ادراک از تدریس اساتید، رویکرد یادگیری و نتایج یادگیری را تصور کرد که همسو با نتایج تحقیقات مختلفی مانند (آنویسل و تایت، ۱۹۹۰؛ واتکینز و هاتی، ۱۹۹۰؛ بیگز، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷؛ کمبر ولیونگ، ۱۹۹۸؛ شپارد و گیلبرت، ۱۹۹۱؛ تریگول، پروسر و تایلور، ۱۹۹۴)

می‌باشد.

درعین حال دانشجویان علوم تربیتی با وجود این که تقریباً تمامی امتحانات‌شان به صورت تستی برگزار می‌شود از مناسب بودن ارزیابی، ادراک مثبتی نداشته، نسبت به سایر رشته‌ها کمترین میانگین نمره را در این بخش کسب کرده‌اند. وقتی این نتیجه با سایر نتایج مربوط به دانشجویان رشته علوم تربیتی مقایسه شود، ناهم‌خوانی آن با گزارشات برخی از تحقیقات پیشین مانند (تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ اسکولر، ۱۹۹۸؛ ساموئل‌ویسز و باین، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲، تانگ و ویلیامز، ۲۰۰۱) استنباط می‌شود. بنابراین می‌توان گفت این که دانشجویان، اساتید خود را در تدریس، قوی و خوب توصیف می‌کنند اما به دلیل داشتن انگیزه عمقی بالاتر و گرایش بیشتر به رویکرد عمقی یادگیری انتظار دارند ارزیابی‌ها نیز بیشتر معطوف به آموخته‌های عمقی باشد اما ظاهراً به دلیل تأکید اساتید بر محفوظات و تست‌های چند گزینه‌ای و بسته این انتظار برآورده نشده است و در نتیجه ادراک آن‌ها از ارزیابی مثبت نیست و نمره میانگین پایینی را در این مقیاس کسب نموده‌اند.

دانشجویان علوم تربیتی در ادراک از اهداف روشن نیز بالاترین میانگین نمره را داشتند که همسو با برخی نتایج کسب شده در مورد سایر مقیاس‌ها به نظر می‌رسد که با تحقیقاتی چون (گاریسون، آندروز و مگناسون، ۱۹۹۵؛ رامسدن و آنویسل، ۱۹۸۱؛ واتکینز و هاتی، ۱۹۹۰؛ مک کی و کمبر، ۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد. پس می‌توان گفت بیان صریح انتظارات و روشن کردن اهداف درس و دوره از سوی اساتید می‌تواند منجر به ادراکات مثبت دانشجویان از دوره شود و در نهایت روی کیفیت نتایج یادگیری آن‌ها و رضایت کلی از برنامه درسی اجرا شده تأثیر گذاشته و موجب تشویق شدن آن‌ها به اتخاذ رویکرد عمقی یادگیری گردد. در مطالعه اول، این دانشجویان پس از دانشجویان رشته‌های حقوق و هنر دارای بیشترین میانگین بودند و تفاوت آن‌ها با رشته‌های علوم پایه و مهندسی در سطح ۰/۰۵ معنادار بود.

دانشجویان علوم پایه در ادراک از تدریس مناسب و مهارت‌های آموخته شده کمترین میانگین نمرات را کسب نموده و در سایر مقیاس‌ها نیز جز از یک رشته نسبت به سایر رشته‌ها میانگین نمره کمتری داشتند و بعد از رشته کشاورزی دارای پایین‌ترین میانگین نمره در نتایج یادگیری بودند. تفاوت آن‌ها در نتایج یادگیری با دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، علوم تربیتی، هنر و حقوق در سطح $(p < 0/05)$ معنادار بود. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد داشتن ادراک منفی از دوره تحصیلی و برنامه درسی اجرا شده می‌تواند به افت نتایج یادگیری بیانجامد و ادراکات مثبت از برنامه درسی اجرا شده در دوره تحصیل به خصوص ادراک مثبت از تدریس خوب و اهداف روشن می‌تواند به بهبود نتایج یادگیری منجر شود. بطور کلی با توجه به تحلیل رگرسیون پیش بینی ۵۰ درصدی واریانس رضایت کلی از دوره توسط پنج بعد دوره بیانگر اهمیت توجه به این نکته است که مدیران، برنامه‌ریزان و اساتید باید تلاش کنند با روشن کردن انتظارات خود از دانشجویان و بیان صریح اهداف درس و دوره، استفاده از رویکردهای تدریس دانشجو مدار و تعاملی، بکارگیری رویکردهای ارزیابی مناسب که صرفاً بر حفظیات تأکید نمی‌کنند، رعایت انصاف در ارزیابی‌های خود و با رعایت تناسب بین نوع تکالیف و زمان

لازم برای ارائه‌ی آن‌ها و هم‌چنین تلاش برای تقویت و پرورش مهارت‌های مختلف در دانشجویان به تقویت و توسعه ادراکات مثبت دانشجویان از دوره تحصیلی و برنامه درسی اجرا شده و هم‌چنین تقویت گرایش به اتخاذ رویکردهای عمقی یادگیری کمک کنند. جذابیت بخشیدن به درس، دادن بازخوردهای مفید و واضح و کامل در مورد عملکرد دانشجویان به آنها، اختصاص وقت برای بررسی تکالیف دانشجویان، تماس با دانشجویان و ایجاد انگیزه در آنان از طریق تعاملات مثبت و سازنده، مرتبط ساختن و انسجام بخشیدن درس با یکدیگر به صورتی که به تحقق یادگیری معنا دار و یکپارچه بیانجامد، از جمله فعالیت‌ها و کارکردهایی هستند که موجب تقویت ادراکات مثبت از دوره شده و هم‌چنین زمینه مساعد را برای علاقه‌مند کردن دانشجویان به درس و دوره و درونی کردن انگیزه‌های آنان در جهت فهم بیشتر و بهتر موضوع درسی و تلاش برای خلق دانش فراهم می‌آورند.

تحقیقات بیشتر در زمینه‌هایی مانند درک از انواع رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید و رابطه‌ی آن با رویکردهای یادگیری و نتایج یادگیری دانشجویان با در نظر گرفتن متغیرهایی مانند محیط یادگیری یا زمینه‌ی سازمانی دانشکده می‌تواند راه‌گشای فهم بیشتر از تدابیر، راهبردها و راهکارهای مفید برای بهبود و ارتقای کیفیت یادگیری به عنوان اصلی‌ترین رسالت آموزش عالی و به تبعیت از آن تحقق رسالت پژوهشی آن یعنی خلق و نشر دانش باشند. تحقق این رسالت باعث پرورش دانش آموختگان منتقد و مستقل می‌شود که قادر به رهبری فکری جامعه خواهند شد و از این جهت دانشگاه به منشأ تغییر در جامعه تبدیل شده و جهت دهنده به جامعه و سایر نهادهای اجتماعی می‌شود.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. Critical thinking | 2. Perception |
| 3. Learning approaches | 4. Deep approach (DA) |
| 5. Deep (internal) motivation (DM) | 6. Deep strategy (DS) |
| 7. Surface approach (SA) | 8. Achievement (strategic) approach (AA) |
| 9. Surface (external) motivation (SM) | 10. Surface strategy (SS) |
| 11. Achievement motivation (AM) | 12. Achievement strategy (AS) |
| 13. Workload | 14. Study Process Questionnaire (SPQ) |
| 15. Course Experience Questionnaire (CEQ) | |

منابع

الف. فارسی

- ارنشتاین، آلن سی، و هانکینس، فرانسیس پی. (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه سیاوش خلیلی شورینی. تهران: یادواره کتاب.
- تقی‌پورظهیر، علی. (۱۳۷۶). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه.

- جارویس، پیتر. (۱۳۷۸). آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: سمت.
- راسل، برتراند. (۱۳۴۹). در تربیت. ترجمه عباس شوقی. تهران: چاپ اتحاد.
- سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- شریعت‌مداری، علی. (۱۳۷۴). چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی. تهران: سمت.
- کلاین، فرانسیس. (۱۳۶۹). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ترجمه محمود مهرمحمدی، ۲۲ و ۲۳.
- گوتک، جرال ال. (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- لوی، الف. (۱۳۸۰). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران: مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۰). دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی و مدل‌های تدریس در جستجوی یک رابطه منطقی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۲۶.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- میلر، جی پی. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- نصراصفهانی، احمد. (۱۳۷۱). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۲۹.
- نلسون، آنابل. (۱۳۸۰). طراحی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه یوسف رضایپور. تهران: سمت.

ب. انگلیسی

Andrews, J., Violato, C., Robb, K. and Hollingsworth, M. (1994). A Validity Study of Biggs' Three Factor Model of Learning Approaches: A Confirmatory Factor Analysis Employing A Canadian Sample. **British Journal of Educational Psychology**. 64, 179-185.

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research. http://www.cdtl.nus.edu.sg/research/learn_profile.htm.

Biggs, J. B. (1989). *Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching*. **Higher Education Research and Development**. 8 (1), 7-25.

- Biggs, J. B. (1993). *What do Inventories of Students' Learning Processes Really Measure? A Theoretical Review and Clarification*. **British Journal of Educational Psychology**. 63. 3-19.
- Biggs, J. B. (2001). *The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning*. **Higher Education**. 41, 221-238.
- Boulton - Lewis, G. M. (1995). *The SOLO Taxonomy as a Means of Shaping and Assessing Learning in Higher Education*. **Higher Education Research and Development**. 14 (2), 143-154.
- Boyle, P. and Trevitt, C. (1997). *Enhancing the Quality of Student Learning Through the Use of Subject Learning Plans*. **Higher Education Research and Development**. 16 (3), 293-308.
- Brooker, R. and Smith, D. (1996). *Assessing Tertiary Students in an Education Faculty. Rhetoric and Reality*. **Higher Education Research and Development**. 15 (2), 163-175.
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. <http://www.ocl.org/eric/digests/edohe957.htm>.
- Cliff, A. F. (1998). *Teacher-Learners' Conceptions of Learning: Evidence of a Communitist Conception Amongst Postgraduate Learners*. **Higher Education**. 35, 205-220.
- Drew, P. Y. and Watkins, D. (1998). *Affective Variables, Learning Approaches and Academic Achievement: A Casual Modelling Investigation with Hong Kong Tertiary Students*. **British Journal of Educational Psychology**. 68, 173-188.
- Entwistle, N. J. (1991). *Approaches to Learning and Perception of the Learning Environment*. **Higher Education**. 22, 201-204.
- Entwistle, N. J. and Entwistle, A. (1991). *Contrasting Forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and its Implications*. **Higher Education**. 22, 205-227.
- Entwistle, N. J. and Tait, H. (1990). *Approaches to Learning, Evaluation of Teaching and Preferences for Contrasting Academic Environment*. **Higher Education**. 19, 169-194.
- Feast, V. and Barrett, S. (1999). *Application of Total Quality Management to Higher Education*. <http://cea.curtin.edu-au/ATN/app2.html>.
- Fox, R. A., McManus, I. C. and Winder, B. C. (2001). *The Shortened Study Process Questionnaire: An Investigation of its Structure and Longitudinal Stability Using Confirmatory Factor Analysis*. **British Journal of Educational Psychology**. 71, 511-530.

Grardiner, L. F. (1994). *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*. ED39 4441, <http://www.htlf.com/html/lib/bib/94-7dig.html>.

Garrison, D. R., Andrews, J. and Magnusson, K. (1995). *Approaches to Teaching and Learning in Higher Education*. <http://www.ucalgary.ca/pubs/newsletters/current/vol2.1/approaches.html>.

Gow, L. and Kember, D. (1990). *Does Higher Education Promote Independent Learning*. **Higher Education**. 19, 307-322.

Gow, L. and Kember, D. (1993). *Conception of Teaching and Their Relationship to Student Learning*. **British Journal of Educational Psychology**. 63, 20-33.

Guskin, A. E. (1996). *Restructuring our Universities, Focusing on Student Learning*. <http://www.ala.org/acrl/invited/guskin.html>.

Ho, A., Watkins, D. and Kelly, M. (2001). *The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme*. **Higher Education**. 42, 143-169.

Kember, D. and Gow, L. (1994). *Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning*. **Journal of Higher Education**. 65 (1), 58-74.

Kember, D. and Leung, D. Y. P. (1998). *The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with Confirmatory Factor Analysis on the Structure of the SPQ and LPQ*. **British Journal of Educational Psychology**. 68, 395-407.

Kember, D. and McKay, J. (1996). *Action Research into the Quality of Student Learning*. **Journal of Higher Education**. 67 (5), 528-554.

Marton, F. and Saljo, R. (1976a). *On Qualitative Differences in Learning: I-Outcome and Process*. **British Journal of Educational Psychology**. 46, 4-11.

Marton, F. and Saljo, R. (1976b). *Symposium: Learning Process and Strategies-II on Qualitative Differences in Learning-II Outcomes as a Function of the Learner's Conception of the Task*. **British Journal of Educational Psychology**. 46, 115-127.

McKey, J. and Kember, D. (1997). *Spoonfeeding Leads to Regurgitation: A Better Diet Can Result in More Digestible Learning Outcomes*. **Higher Education Research and Development**. 16 (1), 55-67.

Murray-Harvey, R. (1994). *Learning Styles and Approaches to Learning: Distinguishing Between Concepts and Instruments*. **British Journal of Educational Psychology**. 64, 373-388.

- Pollio, H. R. and Beck, H. P. (2000). *When the Tail Wags the Dog. Perceptions of Learning and Grade Orientation in, and by, Contemporary College Students and Faculty*. **The Journal of Higher Education**. 71 (1), 84-102.
- Prosser, M. and Millar, R. (1989). *The How and What of Learning Physics*. **European Journal of the Psychology of Education**. 4, 513-528.
- Ramsden, P. (1992). **Learning to Teach in Higher Education**. London: Routledge.
- Ramsden, P. and Entwistle, N. J. (1981). *Effects of Academic Department on Students Approaches to Studying*. **British Journal of Educational Psychology**. 51, 368-383.
- Sadler-Smith, E. (1996). *Approaches to Studying: Age, Gender and Academic Performance*. **Educational Studies**. 22 (3), 367-380.
- Samuelowicz, K. and Bain, J. D. (2001). *Revisiting Academic Beliefs About Teaching and Learning*. **Higher Education**. 41, 299-325.
- Samuelowicz, K. and Bain, J. D. (2002). *Identifying Academics Orientations to Assessment Practice*. **Higher Education**. 43, 173-201.
- Scouller, K. (1998). *The Influence of Assessment Method on Students Learning Approches: Multiple Choice Questron Examination Versus Assignment Essay*. **Higher Education**. 35, 453-472.
- Scouller, K.M. and Prosser, M. (1994). *Students' Experiences in Studying for Multiple Choice Question Examinations*. **Studies in Higher Education**. 19, 267-279.
- Severiens, S. and TenDam, G. (1998a). *A Multilevel Meta-Analysis of Gender Differences in Learning Orientations*. **British Journal of Educational Psychology**. 68, 595-608.
- Severiens, S. and TenDam, G. (1998b). *Gender and Learning: Comparing Two Theories*. **Higher Education**. 35, 329-350.
- Shale, S. (2002a). *Higher Education and Higher Learning*. **File:///A:/IAUL%20learning%20and%20teaching1-files/IAUL+1+2+1+mainhtm**.
- Shale, S. (2002b). *Research Informed Teaching*. **http://www.learning.ox.ac.UK/iaul/IAUL+1+2+5+main.asp**.
- Shale, S. and Trigwell, K. (2002). *Student Approaches to Learning*. **http://www.learning.ox.ac/iaul/IAUL+1+ 2+2+ main. asp**.
- Sheppard, C. and Gilbert, J. (1991). *Course Design, Teaching Method and Student Epistemology*. **Higher Education**. 22, 229-249.

Tang, T., Ping, L. and Chamberlain, M.(1997). *Attitudes Toward Research and Teaching. Differences Between Administrators and Faculty Members*. **Journal of Higher Education**. 68 (2), 212-227.

Tang, T. and Williams, J. (2001). *Misalignment of Learning Context. An Explanation of the Chinese Learner Paradox*. <http://www.bus.qut.edu.au/schools/economics/documents/disc-papers-pre2001/tang-williams-79.pdf>.

Travis, J. E. (1996). *Models for Improving College Teaching: A Faculty Resources*. <http://www.ed.gov/database/ERIC-Digehsts/ED403810.Html>.

Trigwell, K. and Prosser, M. (1991a). *Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Approaches to Learning on Learning Outcomes*. **Higher Education**. 22, 251-266.

Trigwell, K. and Prosser, M. (1991b). *Relating Approaches to Study and Quality of Learning Outcomes at the Course Level*. **British Journal of Educational Psychology**. 61, 265-275.

Trigwell, K. and Prosser, M. (1996). *Congruence Between Intention and Strategy in University Science Teachers Approaches to Teaching*. **Higher Education**. 32, 77-87.

Trigwell, K. and Prosser, M. (1997). *Towards an Understanding of Individual Acts of Teaching and Learning*. **Higher Education Research and Development**. 16 (2), 241-252.

Trigwell, K., Prosser, M. and Taylor, P. (1994). *Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science*. **Higher Education**. 27, 75-84.

Van Rossum. E. J. and Schenk, S. M. (1984). *The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcomes*. **British Journal of Educational Psychology**. 54.

Volet, S. E., Renshaw, P. D. and Titzel, K. (1994). *A Short-Term Longitudinal Investigation of Cross-Cultural Differences in Study Approaches Using Bigg's SPQ Questionnaire*. **British Journal of Educational Psychology**. 64, 301-318.

Walker, S. (2001). *Evaluation and Effects of Distance Education. Learning Environments in Higher Education*. in Ham, R. and Whoosley, J., **Ninth Distance Education Conference**. College Station: Center for Distance Learning Research, Texas A&M University.

Watkins, D. (1982). *Academic Achievement and the Congruence of Study Motivation and Strategy*. **British Journal of Educational Psychology**. 52 (2), 260-263.

Watkins, D. and Hattie, J. (1990). *Individual and Contextual Difference in the Approaches to Learning of Australian Secondary School Students*. **Educational Psychology**. 10 (4), 333-342.

Waugh, R. F. (1998). *The Course Experience Questionnaire: A Rasch Measurement Model Analysis*. **Higher Education Research and Development**. 17 (1), 45-63.

Young, S. and Shaw, D. G. (1999). *Profiles of Effective College and University Teachers*. **Journal of Higher Education**. 70 (6), 670-686.

Zeegers, P. (2002). *A Revision of Biggs Study Prosses Questionnaire (R- SPQ)*. **Higher Education Research and Development**. 21 (1), 73-90.

