تاریخ دریافت مقاله: ۸۳/۴/۲۰
" بررسی مقاله: ۸۳/۹/۲
" پذیرش مقاله: ۸۳/۱۲/۲۲

مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۴
دورهٔ سوم، سال دوازدهم، شماره ۴
ص‌ص: ۱۸۴-۱۴۷

بررسی روابط ساده و چندگانه ساخت و سازگرایی در کلاس و شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) با رویکردهای یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز

عبدا... پارسا*
پرویز ساکتی**

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید) و رویکردهای ساخت و سازگرایانه در کلاس درس با رویکردهای یادگیری دانشجویان بود. با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۶۷۰ دانشجوی کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز انتخاب شدند و با تکمیل پرسشنامه‌های فراگرد مطالعه (SPQ)، پرسشنامه محیط یادگیری ساخت و سازگرا (CLES)، پرسشنامه تجربه دانشجویان از دانشکده (CSEQ) و پرسشنامه‌های رویکرد تدریس و ارزیابی اساتید اطلاعات مورد نیاز گردآوری شده و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. بر اساس یافته‌های پژوهش، اکثر دانشجویان رویکرد یادگیری خود را عملی توصیف می‌کنند ولی اساتید خود را بیشتر دارای رویکرد تدریس مدار و رویکرد ارزیابی بازتولید دانش می‌دانند. ساخت و سازگرایی در کلاس درس با رویکرد تدریس یادگیری مدار و اتخاذ رویکردهای یادگیری عمقی و حصولی از سوی دانشجو همبستگی مثبت معنی‌دار دارد. از بین رویکردهای تدریس، تنها رویکرد تدریس تلفیقی است که همزمان با رویکردهای یادگیری عمقی و دستاوردی و همچنین با ساخت و سازگرایی در کلاس درس همبستگی مثبت و معنادار دارد. بین رویکرد تدریس یادگیری مدار و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. اما رویکرد ارزیابی بازتولید دانش با رویکرد تدریس یادگیری مدار همبستگی منفی معنی‌دار دارد. تأکید دانشکده بر هر دو دسته کیفیات شناختی و کیفیات حرفه‌ای و کاربردی با رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است.

---

* عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

اما بین هیچکدام از رویکردهای یادگیری با کیفیات مورد تأکید دانشکده رابطه معنی‌دار یافت نشد. از مجموع یافته‌ها می‌توان اهمیت آموزش تعاملی و مشارکت جویانه (دانشجومدار) از نظر دانشجویان را استنباط نمود و بر این نکته تأکید کرد که به منظور تحقق رسالت آموزشی و پژوهشی دانشگاه (خلق و نشر دانش) باید نگرش اساتید به تدریس و ارزیابی در آموزش عالی بهبود یابد. توجه بیشتر اساتید به فعالیتهای مشارکت جویانه و بحث و تبادل نظر در کلاس درس و کاربردی کردن آموخته‌های دانشجویان، تمایل دانشجویان را به پذیرش رویکرد عمقی یادگیری بیشتر می‌کند.

کلید واژگان: شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی)، رویکردهای یادگیری (سطحی، عمقی و دستاوردی)، ساخت و سازگرایی در کلاس، تأکید دانشکده بر کیفیات شناختی و حرفه‌ای

مقدمه

آموزش عالی نوع خاصی از آموزش است و یادگیری دانشجویان نیز ویژگیهای خاص خود را دارد. برنامه‌های درسی در آموزش عالی باید با هدف برانگیختن رویکرد تحقیق، تحلیل و خلاقیت، قوه قضاوت مستقل و خودآگاهی انتقادی دانشجویان را رشد داده و تشویق کند (انجمن ملی امور تحصیلی بریتانیا[1]، ۱۹۷۹). اما برنامه‌های درسی همیشه آنگونه که از ابتدا قصد می‌شوند با آن صورتی که اجرا می‌گردند و آنگونه که آموخته می‌شوند یکسان نیستند که آگاهی از دلایل آن نیازمند پژوهش است.

برنامه درسی و آموزش

برنامه درسی باید ابزاری برای آماده‌سازی فرصتهای معناجویی توسط فراگیران باشد. برنامه درسی طرحی جهت فراهم کردن مجموعه‌ای از فرصتهای یادگیری است اما تا هنگامی که فراگیران با این فرصتها برخورد نکنند فقط یک امر بالقوه تلقی می‌شود. آموزش، اجرای برنامه درسی است و به معنای درگیر نمودن عملی فراگیران با فرصتهای یادگیری طرح‌ریزی شده است (سیلور، الکساندر و لوئیس[2]، ۱۳۷۷). اگر به آموزش و تدریس (فراهم ساختن فرصتهای یادگیری عملی و مطلوب برای مشارکت فعال فراگیران در یادگیری خود) بهای کافی داده نشود به منزله نادیده انگاشتن نیمی از برنامه درسی یعنی اجرای آن است. تدریس عنصر و یا رکن مهمی از برنامه درسی است و به عقیده

1- Council of National Academic Awards

2- Saylor, Alexander & Lewis

کلاین (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱) یکی از دلایل گرایش افراطی قلمرو برنامه درسی به نظریه‌پردازی و جدا ماندن آن به عنوان یک حوزه حرفه‌ای و کاربردی از صحنه عمل، دوگانگی میان برنامه درسی و آموزش است. بنابراین تدریس، یک مسئله جدی است.

به عقیده کارل راجرز[1] تدریس هسته مرکزی آموزش و پرورش و تلاشی برای تحقق یادگیری است. تدریس یکی از معدود حرفه هایی است که هدف آن مستقل کردن مشتری طرف مقابل است (جارویس[2]، ۱۳۷۸). مهمترین مشتری تدریس، دانشجویان هستند، اساتید و دانشجویان شرکای مسئولی در فراگرد یاددهی- یادگیری هستند. تدریس یکی از راههای تسهیل یادگیری است اما یک برنامه درسی کارآمد تضمین کننده تدریس و یادگیری بهتر در کلاس نیست. دو معلم با دو رفتار متفاوت با یک نوع برنامه درسی ممکن است نتایج یادگیری متفاوتی را ایجاد کنند. نتایج تربیتی به وسیله آنچه تدریس شده است (برنامه درسی) و مطلوبیت چگونگی تدریس (روش) تعیین می‌گردد. بنابراین، ادراک صحیح از تدریس مطلوب به عنوان عامل مهم و مؤثر در نتایج تربیتی برای طراح برنامه درسی ضروری و مفید است (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷). افزایش فهم ما از یادگیری نیز ضمن عمق بخشیدن به تحلیل ما از برنامه درسی، به خودی خود بر برنامه درسی تجربه شده[3] و برنامه درسی اجرا شده[4] اثر می‌گذارد و به میزانی که تدریس و یادگیری محوریت می‌یابند، برنامه درسی تعیین شده کم اهمیت‌تر می‌شود (مک کورمیک و مورفی[5]، ۲۰۰۲).

برنامه درسی طرحی برای یادگیری است. ایده آلیسم (آرمانگرایی) برنامه درسی را سلسله مراتبی از موضوعات فکری و معارف تخصصی می‌داند که موضوعات درسی عام و ویژه را شامل شده و هر کدام از این موضوعات دارای بار ارزشی خاص هستند. رآلیسم (واقع‌گرایی) نیز برنامه درسی را ساختار منظمی از واحدهای درسی موضوعات مختلفی می‌داند که به شدت متأثر از آراء و اندیشه‌های متخصصین موضوعی است (گوتک[6]، ۱۳۸۰). هر چند این دو،

1- Rogers 2- Jarvis

3- experienced curriculum

4- enacted curriculum

5- McMormick & Murphy

6- Gutek

دیدگاههای معرفت شناختی متفاوتی هستند اما به نظر می‌رسد آرمانگرایی با تأکید بر میراث فرهنگی و نقش معلم به عنوان هسته و الگـــوی ارزشـــهای فـرهنگی و هـــمچنین واقع‌گرایی با تأکید بر ساختار محتوایی و نقش معلم به عنوان کسی که رابطه موضوع را با سایر حیطه‌های معرفت می‌داند و باید مهارتها و موضوعات را به فراگیران بیاموزد، برنامه درسی را در موضوع و محتوا جستجو می‌کنند. اما موضوع، تنها عامل تعیین کننده در برنامه درســی نـیست بلکه فعالیتهای یاددهی- یادگیری از نقش تعیین کننده و مهمی در برنامه درسی برخوردارند. تعاریف ارائه شده از برنامه درسی در دو دیدگاه ایده‌آلیسم و رآلیسم (گوتک، ۱۳۸۰) بیشتر ریشه در مفهوم برنامه درسی به عنوان محتوا[1] دارد، یعنی موضوعاتی که معلم باید تدریس کند و به وسیله فراگیر یاد گرفته شوند. اما هر مفهوم برنامه درسی که محدود به محتوا و دانش ساختدهی شده باشد نارسا است و آموزش را از برنامه درسی کاملاً جدا می‌کند. تنر و تنر[2] در این مورد معتقدند این مفهوم دو گانه از برنامه درسی و آموزش، دانش را چنان در نظر می‌گیرد که گویی از فرایند آن، یعنی جریانی که طی آن یادگیرنده کسب دانش می‌کند مستقل است (خوی‌نژاد، ۱۳۸۱، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

مفهوم برنامه درسی به عنوان تجربیات فراگیر[3] به وسیله و چگونگی تدریس می‌پردازد و در واقع بر فراهم ساختن فرصتهای یادگیری تأکید می‌کند و به همین دلیل تدریس و آموزش را از برنامه درسی قابل تفکیک نمی‌داند. در مفهوم برنامه درسی به عنوان هدف[4] یا سند مکتوب، فعالیتهای فراگیران در موقعیتهای یادگیری مورد نظر نیست بلکه با انتظارات و قصدها سر و کار دارد که حصول آنها از طریق آموزش میسر است. به عقیده جانسون[5] این مفهوم فقط در بردارنده نتایج یادگیری موردنظر[6] است. بوشامپ[7] برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب را درونداد نظام آموزشی توصیف می‌کند که سعی دارد مشخص کند چه چیزی تدریس شود. اما دیدگاه‌های سنتی مقبولیت چندانی ندارند. در

1- curriculum as content
2- Tanner & Tanner
3- curriculum as learner experience
4- curriculum as aim
5- Johnson
6- intended learning curriculum
7- Beauchamp

قلمرو این مفهوم تابا[1] معتقد است برنامه درسی و آموزش در عین متفاوت بودن در طول یکدیگر و همسو و هم جهت و در امتداد یک پیوستار هستند. صاحبنظران معتقد به همپوشی کامل بین برنامه درسی و آموزش آنها را غیرقابل تفکیک می‌دانند اما ممکن است یکی را بر دیگری مسلط بدانند. وقتی برنامه درسی مسلط بر آموزش دانسته شود، معلم فقط یک مجری است اما با قایل بودن به تسلط آموزش، واگذاری تصمیم درباره برنامه درسی به جریان عملی تعامل معلم و فراگیر در کلاس درس ضرورت می‌یابد و به گفته کلاین، برنامه روئیدنی[2] یا مبتنی بر تجربه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). برنامه درسی در حال تکوین ممکن است اصطلاح مناسبتری برای توصیف این نوع از برنامه درسی باشد. این حالت را بیشتر می‌توان در آموزش عالی مشاهده کرد. ولی نمی‌توان گفت برنامه درسی در آموزش عالی کاملاً در این قلمرو مفهومی سیر می‌کند. اما مفهوم برنامه درسی به عنوان فرصتهای یادگیری[3] فقط محدود به اهداف نمی‌شود بلکه اجرا یعنی آموزش و ارزشیابی و مخاطبین معین را در بر می‌گیرد. در این مفهوم نقش فراگیر بسیار مهم است و اهمیت اجرا مورد تأکید قرار می‌گیرد و برنامه درسی به ابزاری برای معناجویی فراگیران و تشویق آنها به توسعه ذهنی و خلق دانش تبدیل می‌شود (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷).

سطوح برنامه درسی

برنامه درسی با نتایج یادگیری سر و کار دارد نه فقط با اهداف از پیش تعیین شده. افراد مختلف ممکن است به طور متفاوتی تحت تأثیر برنامه قرار گیرند (آیزنر، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱). کلاین (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۶) درباره رابطه برنامه درسی و آموزش با معرفی طرح الگوی نظام آموزش مدرسه‌ای، علاوه بر برنامه درسی رسمی[4] و ایده‌آل[5] سه سطح دیگر یعنی برنامه درسی آموزشی[6]، برنامه درسی اجرایی[7] و برنامه درسی تجربه شده[8] را ذکر می‌کند. برنامه درسی آموزشی معرف دیدگاهها، ادراکات و نظرات معلمین در خصوص ابعاد

1- Taba
2- emergent
3- curriculum as learning opportunity
4- formal curriculum
5- ideal cur
6- indtructional cur
7- operational cur
8- experiential cur

برنامه درسی است. آن چه در کلاس درس انجام می‌شود و فراگیران عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند، برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی است و احتمال دارد با برنامه درسی آموزشی ناهمخوان باشد. برنامه درسی تجربه شده نیز شامل نگرشها، آموخته‌ها، ادراکات و دریافتهای منحصر به فرد فراگیران پس از اجرا می‌باشد. از این دیدگاه فراگیران منبع مهم اطلاعاتی برنامه درسی هستند و اهمیت این سطح در آن است که نشان می‌دهد در تحلیل نهایی در عرصه یاددهی- یادگیری یا برنامه درسی فراگیران می‌توانند عامل تعیین کننده باشند. معنای مورد نظر از برنامه درسی اجرا شده در این تحقیق، ترکیبی از برنامه درسی آموزشی و برنامه درسی اجرایی کلاین می‌باشد. این الگو یا تلقی سنتی از برنامه درسی که آن را با جریان آموزش غیر مرتبط می‌داند سازگار نیست.

زایس[1] (۱۹۷۶، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱) با طرح مفاهیمی چون اجرای برنامه درسی[2] و مهندسی برنامه درسی[3] آن را با آموزش آمیخته می‌داند و برنامه درسی خاموش[4] را همان سند مکتوبی ذکر می‌کند که در دستان معلم و در سایه تصمیمات او جان می‌گیرد و تبدیل به برنامه درسی زنده[5] می‌شود. اجرای برنامه درسی نیز زیر مجموعه مهندسی برنامه درسی است که کم توجهی به آن برنامه درسی طرح شده را با شکست مواجه می‌سازد. بدون شک برنامه درسی زنده همان برنامه درسی عملی[6] آیزنر (۱۹۹۴) است که آن را از برنامه درسی قصد شده متمایز می‌کند و این نظریات همگی بررسی و مطالعه درباره جریان آموزش و اجرای برنامه درسی را به منظور رفع موانع و تسهیل تحقق اهداف مختلف مشروع می‌دانند.

به عقیده مک کورمیک و مورفی (۲۰۰۳) سه سطح تحلیل از برنامه درسی طی سالیان اخیر شناخته شده است.

۱. برنامه درسی تعیین شده[7] که روی اهداف و محتوای آنچه باید تدریس شود تمرکز دارد.

۲. برنامه درسی اجرا شده[8] که برنامه درسی و آموزش را جدایی‌ناپذیر پنداشته و روی چگونگی گزینش، سازماندهی، انتقال و

1- Zais
2- curriculum implementation
3- curriculum engineering
4- inert cur 5- live cur
6- operational cur
7- official (written) cur
8- enacted cur

ارزشیابی دانش تأکید می‌کند و حوزه مطالعه برنامه درسی را تا حد در برگرفتن محیط کلاس درس توسعه می‌دهد.

۴. برنامه درسی تجربه شده[1] که فراگیران و برنامه درسی که آنها تجربه می‌کنند در محوریت این نوع برنامه درسی قرار دارد. اگر فراگیران دریافت کنندگان منفعل برنامه درسی وضع شده باشند، آنگاه برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی دریافت شده بر هم منطبق می‌شوند. آنچه این سطوح را از هم متمایز می‌سازد، فهم و دریافتهای فراگیران و یادگیری آنها است.

عناصر انسانی دخیل در برنامه درسی یعنی استاد و دانشجو به دلیل پیچیدگیهای ادراکی و رفتاری برداشتهای متفاوتی از برنامه درسی داشته و به صورت متفاوتی واکنش نشان می‌دهند. حتی عناصر دیگر مانند روش، وسیله، محتوا، هدف و ارزیابی نیز بر اساس ادراکات و نگرشهای اساتید و دانشجویان تفسیر و تعبیر شده و الزاماً ادراکات افراد مختلف از این عناصر یکسان نیست. نصر اصفهانی (۱۳۷۱) معلمان را عامل اصلی در فرایند تدریس و یادگیری دانسته و به بهبود تدریس معلمان به عنوان مهمترین کار اولویت می‌دهد. دانشجویان از تدریس تأثیر بسیار زیادی می‌پذیرند (یونگ و شاو، ۱۹۹۹). فقط بر حسب تأثیر رویکردهای تدریس و ارزیابی بر تجارب یادگیری دانشجو و نتایج یادگیری حاصله می‌توان کیفیت آن رویکردها را به طور معنی‌داری فهمید (بونتمپو و مورگان[2]، ۲۰۰۳).

جهت‌گیری تحقیقات مربوط به یادگیری دانشجویان در حال تحول و حرکت از رویکردهای مبتنی بر ارزیابی اثربخشی روشهای سنتی مهارتهای مطالعه، به سمت رویکردهایی است که روی کشف آنچه که درون ذهن فراگیران می‌گذرد تأکید بیشتری دارند. این تغییر رویکرد بیشتر متأثر از نظرات مارتون و سونسون[3] است (نورتون و کراولی[4]، ۱۹۹۵). رویکردی که تحقیق حاضر نیز متأثر از آن است.

سه مفهوم از تدریس و یادگیری را می‌توان در نظر گرفت: نخست مفهوم کمّی که تدریس را انتقال دانش از یک منبع خارجی به دانشجویان می‌داند و برای یک استاد خوب کافی است

1- experienced cur
2- Bontempo & Morgan
3- Marton & Svensson
4- Norton & Crowley

موضوع درس را بداند و آن را سلیس و روان منتقل کند و اگر پس از آن یادگیری در حد کافی نیست دانشجویان مقصرند که توانایی، آمادگی و یا انگیزش کافی ندارند. با این نگرش، برنامه درسی مجموعه‌ای از حقایق ضروری، واضحات و مهارتهایی است که باید تدریس شده، جذب شوند و به روشنی آزموده شوند و معمولاً از سوالات چند گزینه‌ای برای ارزیابی نهایی این مفاهیم کمی استفاده می‌شود تا اطمینان حاصل شود که محتوای درس پوشش داده شده است. در این مفهوم دانش در بیرون وجود دارد و منتظر تصاحب توسط فردی باهوش و موفق در یک مکان و زمان مناسب است.

دومین مفهوم، مفهوم سازمانی است. در این مفهوم اساتید برای تطبیق فنون خود با دانشجویان مختلف آماده می‌شوند و به نیازهای متفاوت حساسند. تدریس خوب به مثابه مدیریت سودمند منابع و دانشجویان است و فراگیر یک جزء بیرونی در طرحواره مدیریتی تدریس محسوب می‌شود. در این دیدگاه، دانشگاه حافظ مجموعه‌های برگزیده دانش است و اساتید مسئول تدریس آن دانشها به دانشجویان و برآوردن استانداردهای مورد توافق هستند تا قادر به تأیید دانش آموختگانی باشند که به طور شایسته‌ای در حرفه خود متخصص شده‌اند.

مفهوم سوم، مفهوم کیفی است که تدریس را تسهیل یادگیری می‌داند. اساتید در مسیری با مفهوم کیفی در تعامل با دانشجویان هستند و آنها را فعالانه در فعالیتهای یادگیری درگیر می‌کنند. آنچه دانشجو انجام می‌دهد عملاً در تعیین آموخته‌ها مهمتر از عملکرد استاد است. فراگیران با چارچوبهای خود ساخته تجارب خود را تفسیر می‌کنند و اساتید بر تغییر ادراکات دانشجویان، تفکر تأملی و حل مسئله تأکید می‌ورزند. مفهوم کمّی باعث تنزل سطح دانش و طوطی‌وار یاد دادن می‌شود. هر چند دانستن بدیهیات بخشی از ابزارهای لازم برای فهم و تفسیر جهان است، اما یک تغییر کمی در دانش به تنهایی فهم را تغییر نمی‌دهد. حفظ، ممکن است یکی از کارهای دانشمندان باشد اما روش اندیشیدن آنها نیست. در صورتی که هدف آموزش عالی باید تغییر تفسیرهای دانشجویان از جهان باشد (بیگز، ۱۹۸۹).

گاسکین[1] (۱۹۹۷) معتقد است اساتید، ترکیبی از سنت دانشگاه، دیدگاههای ذهنی پذیرفته شده در رشته‌های خاص خود و

1- Guskin

تجارب شخصی خود را پذیرفته و روشهای تدریس خود را ایجاد نموده‌اند. حتی اساتید خلاق که تعدادشان کم نیست می‌پندارند برای دانشجویان الزامی است که در کلاس جمع شوند و استاد به روشی به آنها تدریس کند. امری که با توجه به روش تربیت اساتید و هیأت علمی در دانشگاهها چندان عجیب نیست. باورها و رویکردهای اساتید به تدریس و ارزیابی و سایر عوامل برنامه درسی به خصوص فراگیران در مورد کیفیت اجرای برنامه درسی بسیار تأثیر گذارند. دریافت و ادراک معلمان مجری از کیفیت برنامه درسی در کیفیت اجرای آن مؤثر است (خوی‌نژاد، ۱۳۸۱). برخی تحقیقات نشان می‌دهند که در کشورهای جهان سوم، انتخاب روش تدریس مناسب از سوی استاد و تعامل با دانشجویان در انگیزه بخشیدن به آنها بسیار مهم است. چون در این کشورها فراگیران به محتوای دروس خود نگرش مثبتی نداشته‌اند اما به دنبال انتخاب روش تدریس مناسب از سوی استاد پس از مدتی علاقه‌مند شده‌اند و این نشانه اهمیت نقش استاد است (به نقل از فتحی آذر، ۱۳۷۲).

رویکردهای یادگیری

هیچ دو دانشجویی جهان را به روش مشابهی تجربه نمی‌کنند. روشی که فراگیران محیط یادگیری را تفسیر می‌کنند به میزان مهمی در تعیین جهت هدفی که دنبال می‌کنند مؤثر است که آن نیز به نوبه خود روی راهبردهای یادگیری[1] مورد استفاده آنها اثر می‌گذارد (بولتون-لویس، ۱۹۹۵). این رویکردهای یادگیری به شرطی مطلوب تلقی شده که به تبدیل یا تغییر منجر شوند. یعنی فراگیر بتواند با برقراری تجزیه و تحلیل رابطه بین مفاهیم و درک نسبت و ارتباط اجزاء با یکدیگر و با کل، به نتیجه‌ای جدید و نو برسد که البته صفت تازگی و نو بودن می‌تواند مختص به او در مقطع زمانی مورد نظر باشد. چنین رویکردی را می‌توان رویکرد عمقی[2] در یادگیری تلقی نمود.

دانشجویان دارای رویکرد عمقی، به ماده درسی علاقه‌مندند و با انگیزه درونی (عمقی)[3] سعی در افزایش فهم خود از درس برای ارضاء کنجکاوی خود دارند. آنها تکالیف را جالب تلقی کرده و با کاربرد راهبرد عمقی[4] روی معنای ضمنی مطالب بیشتر از معانی لفظی تأکید نموده و در جستجوی انسجام بین اجزاء تکالیف و تکالیف مختلف با یکدیگر

1- Learning strategies
2- deep approach
3- internal (deep) motivation
4- deep strategy

می‌باشند. نتایج ارزیابی رویکردهای یادگیری نشان داده است که دانشجویان در اثر تجارب خود از آموزش عالی تشویق به درگیر شدن با رویکردهای مطلوب یادگیری یعنی رویکرد عمقی نمی‌شوند. شاید چنین استدلال شود که محیط تدریس و محیط یادگیری به خودی خود دانشجویان را ملزم و یا تشویق به رویکرد عمقی یادگیری نمی‌کند و ادراکات دانشجویان از آنچه برای موفقیت لازم است ضرورتاً درگیری معنی‌دار آنها با مواد درسی را موجب نمی‌شود.

دانشجویان دارای رویکرد سطحی[1]، انگیزه بیرونی (سطحی)[2] دارند، دانشگاه را وسیله‌ای برای رسیدن به نتایج دیگر مانند کسب شغل خوب می‌دانند، نیازمند به تعادل بین کار سخت و اجتناب از شکست هستند و هدف را محدود به الزامات برنامه درسی و ارزیابی می‌کنند و با اتخاذ راهبرد سطحی[3] روی جنبه‌های لفظی و محسوس اجزاء تکلیف و باز تولید دانش از طریق یادگیری مبتنی بر عادت و تکرار تمرکز نموده و تکالیف را فاقد ارتباط با یکدیگر تلقی می‌کنند. دانشجویان دارای رویکرد دستاوردی یا راهبردی[4] نوع خاصی از انگیزه بیرونی (دستاوردی)[5] دارند و برای اثبات برتری خود با نمایش دستاوردهای مشهود به ویژه نمره‌های بالا تلاش می‌کنند، آنها با راهبرد دستاوردی[6] یعنی با گزینش راهبرد مرتبط با تکلیف، سازماندهی زمان و استفاده از مهارتهای مطالعه مطالب را دنبال می‌کنند، نظام‌مند و مرتب هستند و به نسبت نمره‌هایی که می‌توانند بالقوه کسب کنند به تکالیف وقت اختصاص می‌دهند. در رویکرد راهبردی یا دستاوردی، دانشجویان از الزامات ارزیابی آگاهند و با دقت متوجه ترجیحات ادراک شده از سوی اساتید هستند. لذا زمان و تلاش خود را به صورت اثربخشی برای حداکثر کردن نمره‌های خود بکار می‌گیرند. معمولاً دانشجویان دارای رویکرد عمقی و دستاوردی (اغلب موارد عمقی) در ارزیابیها عملکرد بالاتری دارند و در اغلب تحقیقات بین نمره‌های دانشجویان در رویکرد سطحی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و بین رویکرد

1- surface approach

2- external (surface) motivation

3- surface strategy

4- strategic (achievement) approach

5- achievement motivation

6- achievement strategy

عمقی و دستاوردی و عملکرد تحصیلی دانشجویان در امتحانات رابطه مثبت گزارش شده است. در برخی تحقیقات رابطه معنی‌دار نبوده اما در هیچ تحقیقی رابطه معکوس گزارش نشده است (بیگز، ۱۹۸۷-۱۹۸۹؛ مارتون و سالجو، ۱۹۷۶؛ رامسدن، ۱۹۹۲؛ مککی و کمبر، ۱۹۹۷؛ آنویسل و آنویسل، ۱۹۹۱؛ وان روسام، شنک و واتکینز، ۱۹۸۲-۱۹۸۴؛ پروسر و میلر، ۱۹۸۹؛ تانگ و ویلیامز، ۲۰۰۱، اسکولر، ۱۹۹۸؛ درو و واتکینز، ۱۹۹۸؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ سدلر و اسمیت، ۱۹۹۶).

یادگیری مستقل دانشجو از اهداف مهم آموزش عالی است. از دانشجویان سالهای بالاتر انتظار می‌رود که پردازش عمیق‌تر، یادگیری خود تنظیمی[1] بیشتر و سطوح بالاتری از تفکر انتقادی را نسبت به دانشجویان جدید نشان دهند (ورمتن، ورمونت، لودویک[2]، ۱۹۹۹). اما آیا در کلاسهایی که محل انتقال دانش از یک ذهن به اذهان دیگری است که منفعل پنداشته می‌شوند و فرصتی برای درگیر شدن در فعالیتهای یادگیری به آنها داده نمی‌شود تحقق آن میسر است؟ آیا استادی که می‌کوشد اطلاعات دانش موجود را جزء به جزء به دانشجو منتقل کند و از دید او دانش مامیناً خارج از ذهن فراگیر ساخته شده، ادراکات دانشجو مهم نیست، رابطه او با دانشجو یکسویه بوده و انگیزه و علاقه معلم را مهمتر می‌داند، در تحقق اهداف فوق الذکر موفق است و دانشجویانش قادر و مایل به پذیرش رویکردهای عمقی به یادگیری هستند؟ تحقیقات نشانگر آن هستند که اساتید دارای جهت‌گیری تدریس مدار[3] بر عرضه اطلاعات تأکید دارند و اساتید دارای جهت‌گیری یادگیری‌مدار[4] بر تشویق خلق دانش توسط دانشجو تأکید می‌ورزند که قرابت زیادی با اصول و مبانی دیدگاه ساخت و سازگرایی[5] دارد.

ساخت و سازگرایی

ساخت و سازگرایی که یک رویکرد معرفت شناختی است و به عنوان یک رویکرد جدید آموزشی که در طی دهه ۹۰ فعال شده است، معتقد است دانش در خارج از ذهن

1- self-regulated learning
2- Vermentten, Vermunt & Lodwijks
3- teaching-oriented
4- learning-oriented
5- constructivism

فراگیر نیست و حاصل تعامل مستمر او با سازه‌های موجود برای درک بهتر جهان است. ساخت و سازگرایی نگرشی به تدریس و یادگیری است که بر یک هشیاری کانونی از فراگیر و محیط پیرامونش دلالت دارد. از این دیدگاه استاد به تنهایی مسئول تنظیم فعالیتهای یاددهی- یادگیری نیست بلکه فعالیتهای فردی و جمعی توأماً در ساخت دانش نقش بازی می‌کنند.

ساخت و سازگرایی از سه جهت با طراحی آموزشی مرتبط است. یکی شامل اهداف برنامه درسی است که صریحاً بر اساس سطوح معین درک مفاهیم محتوا بوده و عملکرد مناسب را می‌طلبد. دوم روشهای تدریس که دانشجو را وادار می‌کند در بستری قرار گیرد که مستلزم آن عملکرد مورد نظر است و سوم تکالیف ارزیابی که پیگیر آن عملکردها هستند. این دیدگاه حامی روشهایی است که استقلال شخصی و حس تعلق جمعی را توأماً در بر دارند و مستلزم تشریک مساعی و وابستگی درونی مثبت هستند و بر مسئولیت شخصی و پاسخگویی فردی تأکید می‌ورزند. رویکردهایی مانند یادگیری مشارکتی و تدریس دو جانبه از چنین اولویتهای ساخت و سازگرایانه حمایت می‌کنند (لبوف[1]، ۱۹۹۱).

جاناسن و دیگران (۱۹۹۲) محیطهای یادگیری ساخت و سازگرا را مناسب با مراحل کسب دانش پیشرفته می‌دانند و معتقدند که دانشگاهها مناسبترین مکان برای کاربرد یادگیری ساخت و سازگرا است زیرا در این مرحله سوء برداشتها و یادگیریهای ساده انگارانه باید بر طرف گردد (به نقل از رمی‌زفسکی، ۱۳۷۹). رشد فعالیتهای ساخت و سازگرایانه و یادگیری کیفی سطح بالا به مؤثرترین شیوه از طریق انتقال کنترل فراگرد یادگیری از استاد به دانشجو ممکن است. بنابراین فراگردهای یادگیری دانشجو باید بیشتر مورد توجه باشد یعنی تدریس باید فراگیرمدار باشد (ورمونت[2]، ۱۹۹۸). تغییر جهت از تمرکز روی استاد به تمرکز روی دانشجو را می‌توان از ایده‌های ساخت و سازگرایانه دانست. چون محور رویکرد ساخت و سازگرایانه، یادگیری ساخت فعالانه دانش توسط فراگیر است (تیگلار، دولماس، ولفهاگن، واندرولوتن[3]، ۲۰۰۲).

دانشجویان رویکردی را می‌پذیرند که با

1- Lebow 2- Vermunt

3- Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & VanderVleuten

ادراکشان از محیط یادگیری و تکلیف مرتبط باشد. اگر ادراک دانشجویان این باشد که ارزیابی از آنها مطالبه باز تولید دانش و انتقال اطلاعات را می‌کند به احتمال قوی یک رویکرد سطحی به یادگیری را برمی‌گزینند و بر حافظه تأکید می‌کنند. ادراکات دانشجویان از برنامه درسی، تدریس خوب و ارزیابی مناسب بر انتخاب رویکرد یادگیری آنان تأثیر دارد. چنانچه آنویسل معتقد است دانشجویان از ابتدا می‌پندارند باید در تکالیف خود، مهارتهای حل مسئله، تفکر مستقل و مهارتهای تحلیلی را نشان دهند، اما بعداً متوجه می‌شوند که آنچه هم در دروس دوره و هم در ارزیابیها تشویق می‌شود حفظ طوطی‌وار واضحات و تئوریهایی است که اساتید آنها را مهم تلقی می‌کنند (نورتون و کراولی، ۱۹۹۵).

دانشجویانی که یادگیری را بر حسب افزایش کمّی در دانش یا حفظ کردن تلقی می‌کنند غیرمحتمل است که یک رویکرد عمقی به یادگیری را دنبال کنند. اما دانشجویانی که یادگیری را انتزاع معنا یا فراگرد تفسیری با هدف فهم واقعیت تلقی کنند، به احتمال بیشتری رویکرد عمقی به یادگیری را دنبال کنند که با اهداف اکثر اساتید دانشگاهها سازگار است. دانشجویانی که ماهیت ارزیابی را مشوق یادآوری می‌دانند به احتمال قوی‌تری رویکرد سطحی را می‌پذیرند. روشهای ارزیابی که بر یادآوری یا کاربرد ناچیز دانش معمول تأکید دارند، روشهای اضطراب‌آور و بازخورد ضعیف از ارزیابی مشوق دانشجویان برای اتخاذ رویکرد سطحی به یادگیری هستند. طبق تحقیقات رویکردهای تدریس دانشجو محور خصایص مشترکی با رویکردهای یادگیری عمقی دارند. پس اساتیدی که راهبرد تدریس مدار را می‌پذیرند به احتمال بیشتر مشوق دانشجویان در رویکرد یادگیری سطحی هستند (رامسدن و آنویسل، ۱۹۸۱؛ آنویسل، ۱۹۹۱؛ واتکینز و هاتی، ۱۹۹۰؛ کمبر و مکنکی، ۱۹۹۶؛ تریگول و پروسر، ۱۹۹۷؛ بیگز، ۱۹۸۹-۲۰۰۱؛ کمبر و لیونگ، ۱۹۹۸؛ شل و تریگول، ۲۰۰۲؛ شپارد و گیلبرت، ۱۹۹۱؛ گو و کمبر، ۱۹۹۳؛ شل ۲۰۰۲).

تحقیقات انجام شده عمدتاً از دو دسته رویکردهای ارزیابی نام می‌برند. رویکردهای ارزیابی مبتنی بر تکرار و بازتولید دانش عرضه شده در کلاس و یا کتاب که اساتید دارای این رویکرد معمولاً از دانشجویان خود انتظار دارند اطلاعاتی را که قبلاً به آنها عرضه شده

است به صورت کامل و دقیق دوباره به یاد آورده و در پاسخ به سؤالات امتحان بنویسند. این رویکرد ارزیابی مشوق دانشجویان برای حفظ و تکرار درس و حدس زدن در مورد آنچه از آن ارزیابی به عمل می‌آید و در نتیجه اتخاذ رویکرد سطحی یادگیری است. اساتید با رویکرد مبتنی بر سازماندهی و تبدیل دانش سعی می‌کنند دانشجویان را تشویق به استنباط و تجزیه و تحلیل اطلاعات و ترکیب آنها برای تبدیل و خلق دانش نموده تا ادراکات جدیدی از موضوع درس و جهان پیرامون خود کسب کنند. این رویکرد ارزیابی مشوق دانشجویان برای پیوند دادن آموخته‌های خود به یکدیگر و اتخاذ رویکرد یادگیری عمقی است (رامسدن و آنسویسل، ۱۹۸۱؛ تانگ[1]، ۲۰۰۱؛ بروکر و اسمیت[2]، ۱۹۹۶؛ اسکولر، ۱۹۹۸؛ شل[3] و تریگول، ۲۰۰۲؛ ساموئلوویسز و باین، ۲۰۰۲؛ مک کی و کمبر، ۱۹۹۷).

بدون تردید باورهای اساتید در کلاس درس اهمیت زیادی دارد. دانشجویان در حد زیادی مطابق انتظارات اساتیدشان عمل می‌کنند. چنانچه بیگز[4] می‌گوید یک رویکرد سطحی[5] به تدریس تقریباً به طور اجتناب‌ناپذیری یک رویکرد سطحی به یادگیری را در پی خواهد داشت. اما انتظارات فراگیران نیز به میزان معنی‌داری روی چگونگی تدریس اساتید اثر می‌گذارد. از این رو فراگیران و اساتید در تعریف و خلق دو جانبه نیروهای محرکه موقعیت تدریس- یادگیری درگیر می‌شوند (کاندی، ۱۹۹۳). باید به خاطر داشت که نباید دانشجویان به عنوان فراگیران سطحی یا عمقی توصیف شوند. این واژه‌ها به رویکرد اشاره دارند و نه به فراگیر، چون یک دانشجو می‌تواند در زمانهای مختلف و به تناسب تکالیف متفاوت، رویکردهای متفاوتی را در پیش گیرد. یادگیری خیلی پیچیده‌تر از آن است که از یک دیدگاه بررسی شود ولی چون این روش روی توجه به تعامل بین دانشجو و محیط مطالعه تأکید دارد، مفید تشخیص داده شده است (شل و تریگول[6]، ۲۰۰۲).

تحقیق حاضر، رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی (اجرای برنامه درسی) و رویکرد دانشجویان به یادگیری در آموزش عالی را مهم و بنیادین تلقی نموده و پاسخگویی به این مسأله را به کمک شفافیت بخشیدن به رابطه

1- Tang
2- Brooker & Smith
3- Shale
4- Biggs
5- surface approach
6- Trigwell

بین انواع رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید با انواع رویکردهای یادگیری دانشجویان، زمینه سازمانی (کلاس درس ساخت و سازگرا) و نتایج یادگیری، هدف اصلی خود می‌داند. همچنین بررسی رابطه رویکردهای ساخت و سازگرایانه در کلاس درس با رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید و رویکردهای یادگیری دانشجویان از جمله اهداف این تحقیق است.

در واقع سؤال اصلی تحقیق این است که آیا شیوه اجرای برنامه درسی (رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی) در یک بستر ساخت و سازگرایانه با رویکردهای یادگیری دانشجویان رابطه معنی‌دار دارد؟

تعاریف عملیاتی متغیرها

شیوه اجرای برنامه درسی: منظور از شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) است که توسط پرسشنامه‌های طراحی شده برای بررسی رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی در سه مقیاس رویکرد تدریس (تدریس مدار- تلفیقی- یادگیری مدار) و دو مقیاس رویکرد ارزیابی (باز تولید دانش، رویکرد سازماندهی و کاربرد دانش) سنجیده می‌شوند.

رویکردهای یادگیری: در تحقیق حاضر رویکردهای یادگیری سه دسته هستند (سطحی، دستاوردی، عمقی) که توسط مقیاسهای مختلف پرسشنامه فراگردهای مطالعه (SPQ) سنجیده می‌شوند.

کیفیت محیط دانشکده: در این تحقیق کیفیت محیط دانشکده توسط بخشی از پرسشنامه تجربه دانشجویان از دانشکده (CSEQ) سنجیده شده است.

کلاس درس ساخت و سازگرا: توسط پرسشنامه محیط یادگیری ساخت و سازگرا (CLES) سنجیده شده است.

روش تحقیق

الف) جامعه آماری

جامعه آماری شامل دانشجویان سالهای سوم و چهارم شاغل به تحصیل در دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ است که بر اساس شاخه‌های پنج‌گانه دفترچه کنکور سراسری یعنی علوم انسانی، ریاضی و فنی، تجربی، هنر و زبان خارجه در رشته‌های مختلف در سطح کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. در شاخه علوم انسانی رشته‌های (علوم تربیتی و جامعه‌شناسی، حقوق و مدیریت) در شاخه ریاضی و فنی

(رشته‌های ریاضی، فیزیک، مهندسی مکانیک و عمران) در شاخه تجربی رشته‌های (زیست‌شناسی، شیمی و زمین‌شناسی) در شاخه زبان خارجه رشته زبان انگلیسی و در شاخه هنر رشته‌های معماری و صنایع دستی در دانشگاه شیراز مدنظر قرار گرفتند.

ب) نمونه‌گیری

در مجموع در ۱۳ دوره- رشته کارشناسی ذکر شده در شاخه‌های پنجگانه فوق فهرست کلاسهای تخصصی برگزار شده هنگام اجرای تحقیق تهیه شده و به صورت تصادفی مرحله‌ای از هر رشته ۲ کلاس یعنی جمعاً ۲۶ کلاس انتخاب گردیده و کلیه دانشجویان حاضر در آن کلاسها به عنوان نمونه آماری مورد پرسش قرار گرفتند. از این تعداد ۶۷۰ پرسشنامه معتبر جمع‌آوری شد.

جدول ۱. توزیع نمونه آماری در گروههای مختلف

جنسیت	علوم انسانی	ریاضی فنی	علوم تجربی	زبان خارجی	هنر	کل
مرد	۷۵	۱۲۱	۵۲	۲۲	۱۳	۲۸۳
زن	۱۴۸	۶۶	۱۱۲	۳۶	۲۱	۳۸۳
کل	۲۲۳	۱۸۷	۱۶۴	۵۸	۳۴	۶۶۶

پ) ابزار تحقیق

۱. پرسشنامه رویکرد یادگیری (SPQ[1]): این ابزار توسط بیگز (۱۹۸۷) برای ارزشیابی رویکرد یادگیری دانشجویان آموزش عالی طراحی شده که سه رویکرد یادگیری سطحی، عمقی و دستاوردی را می‌سنجد. در این تحقیق از نوع ۱۸ گویه‌ای SPQ استفاده شده است که هر رویکرد ۶ گویه را شامل می‌شود. داده‌های مربوط به محاسبه روایی و پایایی این ابزار در تحقیق حاضر در جدول شماره ۲ آمده است که ضرایب رضایت بخشی هستند. همبستگی هر گویه به تنهایی با مقیاس مربوط به خود و با کل پرسشنامه در سطح ۰/۰۱ معنی‌داری قرار دارد.

۲. پرسشنامه CSEQ[2] (تجارب دانشجویان از دانشکده): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۵

1- Study Process Questionnaire

2- Course Student Experience Questionnaire

توسط پیس[1] طراحی شده و میزان مشارکت دانشجویان در یادگیری دروس و همچنین منابع و فرصتهای فراهم شده توسط دانشکده را اندازه می‌گیرد (محمدی، ۱۳۸۱). این ابزار مشتمل بر بخشهای مختلف است که از تنها یک بخش آن یعنی محیط دانشکده در این تحقیق استفاده شده است. این بخش از ابزار شامل ۷ گویه است که هرکدام در یک طیف ۷ نمره‌ای از تأکید قوی تا تأکید ضعیف نمره‌گذاری می‌شوند. در واقع چون دانشکده‌ها از نظر میزان تأکید روی جنبه‌های مختلف رشد دانشجو متفاوتند، جنبه‌های مختلف کیفیات مورد تأکید دانشکده مانند کیفیات تحصیلی، علمی و ذهنی، زیبایی‌شناسی، خلاقیت، انتقادی، تحلیلی، مهارتی، حرفه‌ای و ارزشهای کاربردی در این ۷ گویه بیان شده‌اند (مسلد و هانتر، ۱۹۹۸). داده‌های مربوط به روایی و پایایی در جدول شماره ۲ آمده است. همه گویه‌ها با کل مقیاس ضریب همبستگی بالا و با سطح معنی‌داری ($P<0/001$) دارند.

۳. پرسشنامه محیط یادگیری ساخت و سازگرا (CLES)[2]: این ابزار توسط تایلور (۱۹۹۶) از دیدگاه ساخت و سازگرایی انتقادی برای سنجش ادراکات دانشجویان از میزان ارائه رویکردهای ساخت و سازگرایانه در کلاسهای درس طراحی شده است. آلدریج، فریزر، تایلور و چی چن[3] (۲۰۰۱) با معرفی این ابزار طی تحقیقی ضرایب آلفا کرونباخ مقیاسهای این ابزار را بین (۰/۸۷ تا ۰/۹۷) در استرالیا و بین (۰/۷۹ تا ۰/۹۸) در تایوان گزارش داده‌اند که نشانه ثبات درونی بسیار خوب این پرسشنامه می‌باشد. داده‌های مربوط به روایی و پایایی در جدول شماره ۲ آمده است. همه گویه‌ها با کل مقیاس ضریب همبستگی بالا و با سطح معنی‌داری ($P<0/001$) دارد.

۴. پرسشنامه‌های بررسی شیوه اجرای برنامه درسی (رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی): این ابزارها با استفاده از سه مقاله فرا تحلیلی ساموئلو ویچ و باین[4] (۲۰۰۲ و ۲۰۰۱ و ۱۹۹۲) تهیه شده‌اند. این مؤلفین با تحلیل تحقیقات متعدد در این زمینه و مصاحبه با اساتید رشته‌های مختلف که اکثراً دروس دوره کارشناسی را تدریس می‌کردند،

1- Pace

2- Constructivist Learning Environment Survey

3- Aldridge, Fraser, Taylor & Chi Chen

4- Samuelowicz & Bain

جدول ۲. داده‌های مربوط به روایی و پایایی پرسشنامه‌های تحقیق

پرسشنامه‌ها	ابعاد/زمه‌ها	شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO	شاخص بارتلت	آلفا کرانباخ	ضریب بازآزمایی
پرسشنامه رویکردهای یادگیری SPQ		۰/۷۵۹	۰/۰۰۰۱		
	پایایی کل			۰/۵۸	
	پایایی رویکرد سطحی			۰/۵۹	۰/۵۳*
	پایایی رویکرد عمقی			۰/۶۶	۰/۶۸**
	پایایی رویکرد دستاوردی			۰/۶۴	۰/۷۱**
پرسشنامه تجربه دانشجویان از دانشکده CSEQ		۰/۶۰۷	۰/۰۰۰۱		
	پایایی کل			۰/۵۴	۰/۶۵**
	پایایی بخش شناختی و خلاق			۰/۵۳	۰/۷۰**
	پایایی بخش حرفه‌ای و کاربردی			۰/۴۸	۰/۵۳**
پرسشنامه محیط یادگیری ساخت و سازگرا CLES		۰/۸۷۶	۰/۰۰۰۱		
	پایایی کل			۰/۸۶	۰/۷۹**
پرسشنامه رویکردهای تدریس		۰/۷۳۱	۰/۰۰۰۱		
	پایایی کل			۰/۷۶	۰/۶۲**
	پایایی رویکرد تدریس‌مدار			۰/۶۴	۰/۵۵*
	پایایی رویکرد تلفیقی			۰/۶۶	۰/۴۸*
	پایایی رویکرد یادگیری‌مدار			۰/۵۹	۰/۵۲*
پرسشنامه رویکردهای ارزیابی		۰/۶۹۳	۰/۰۰۰۱		
	پایایی کل			۰/۵۳	۰/۵۳*
	پایایی رویکرد باز تولید دانش			۰/۵۷	۰/۴۶*
	پایایی رویکرد سازماندهی دانش			۰/۶۴	۰/۵۳*

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

یک طبقه‌بندی پیچیده با چندین بعد از رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی را مطرح کرده و شاخصهای اصلی هر بعد را در قالب عبارات معرف بیان نموده‌اند. به منظور ساخت یک پرسشنامه عبارات مربوط به هر بعد شناسایی و در قالب ۳۴ گویه برای رویکردهای تدریس و ۲۰ گویه برای رویکردهای ارزیابی با مقیاس لیکرت تنظیم

جدول ۳. اطلاعات توصیفی متغیرهای مدل یادگیری (N=۶۷۰)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمره‌ها
کیفیات شناختی و تحلیلی	۳/۳۹	۱/۱۵	۱-۶/۵
کیفیات حرفه‌ای و کاربردی رشته	۳/۸۱	۱/۳۵	۱-۶/۳۳
ساخت و سازگرایی در کلاس	۳/۱۳	۰/۴۹	۱/۵۳-۴/۸۷
رویکرد تدریس‌مدار	۳/۲۹	۰/۵۴	۱/۳۰-۴/۸۰
رویکرد تدریس تلفیقی	۳/۲۶	۰/۶۰	۱/۴۰-۴/۶۰
رویکرد تدریس یادگیری مدار	۲/۶۱	۰/۵۹	۱-۴/۳۳
رویکرد ارزیابی بازتولید دانش	۳/۷۶	۰/۶۲	۱/۵-۴/۸۳
رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش	۲/۸۳	۰/۶۱	۱/۱۱-۴/۵۶
رویکرد یادگیری عمقی	۳/۷۷	۰/۵۲	۱/۳۸-۵
رویکرد یادگیری سطحی	۲/۷۱	۰/۶۶	۱-۴/۸۳
رویکرد یادگیری دستاوردی	۲/۹۸	۰/۷۹	۱-۵

شدند. با تحلیلهای انجام شده ۲۹ گویه از بخش تدریس و ۱۵ گویه از بخش ارزیابی باقی ماندند که گویه‌های مربوط به رویکرد تدریس، ۳ رویکرد تدریس (تدریس‌مدار و یادگیری مدار و تلفیقی) و گویه‌های مربوط به رویکرد ارزیابی نیز ۲ رویکرد (باز تولید دانش و رویکرد سازماندهی و کاربرد دانش) را می‌سنجند. داده‌های مربوط به روایی و پایایی در جدول شماره ۲ آمده است. همه گویه‌ها با کل مقیاس ضریب همبستگی بالا و با سطح معنی‌داری ($P<0/001$) دارد.

ارائه و تحلیل نتایج

بر اساس نتایج ذکر شده در جدول شماره ۲ بیشترین میانگین به ترتیب متعلق به رویکرد عمقی یادگیری و رویکرد ارزیابی بازتولید است و کمترین میانگینها به ترتیب متعلق به رویکرد تدریس یادگیری مدار، رویکرد یادگیری سطحی و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش است. یعنی دانشجویان ضمن این که خود را دارای انگیزه عمقی و رویکرد یادگیری عمقی در حد بالایی توصیف کرده‌اند، اساتید را بیشتر دارای

رویکرد ارزیابی بازتولید دانسته و به لحاظ رویکرد تدریس یادگیری مدار، کمترین نمره‌ها را به اساتید داده‌اند. از سوی دیگر دانشجویان خود را کمتر دارای رویکرد سطحی دانسته اما اساتید را نیز کمتر دارای رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش دانسته‌اند و بیشتر آنها را دارای رویکرد تدریس مدار و پس از آن دارای رویکرد تدریس تلفیقی می‌دانند. همچنین دانشجویان معتقدند دانشکده‌های آنها بیشتر روی کیفیات حرفه‌ای و کاربردی مانند آموختن مهارتهای استفاده از منابع اطلاعاتی، طرحریزی کارهای شخصی، مهارتهای نوشتاری و... تأکید دارند و کیفیاتی مانند نقد، تجزیه و تحلیل و زیبایی‌شناسی کمتر مورد توجه دانشکده‌ها هستند.

با استناد به تحقیقاتی که پیش‌تر صورت گرفته، بسیاری از ضرایب همبستگی به دست آمده در این تحقیق نیز مطابق انتظار بودند. چنانچه در جدول شماره ۴ ملاحظه می‌شود رویکرد یادگیری مدار اساتید با رویکرد ارزیابی بازتولید دانش دارای همبستگی منفی معنی‌دار ($P<0/01$) و با رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش دارای رابطه مثبت و معنی‌دار ($P<0/01$) است. یعنی هر گاه گرایش اساتید به رویکردهای تدریس تعاملی، مشارکتی و تیمی و به طور کلی یادگیری مدار بیشتر شود، کمتر از رویکرد ارزیابی بازتولید دانش استفاده خواهند کرد.

همچنین رویکرد تدریس مدار با رویکرد یادگیری سطحی رابطهٔ مثبت معنی‌دار دارد. یعنی هر قدر اساتید بر عرضه مستقیم و مفصل اطلاعات به اذهان دانشجویان بیشتر تأکید نمایند و یا دانشجویان را منفعل و پذیرنده تلقی کنند و یا دانشجویان چنین ادراکی داشته باشند، گرایش دانشجویان به سمت پذیرش رویکرد یادگیری سطحی افزایش خواهد یافت. ساخت و سازگرایی در کلاس درس از بین متغیرهای مربوط به شیوه اجرای برنامه درسی با هر سه رویکرد تدریس و با رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش رابطه مثبت معنی‌دار دارد ($P<0/01$).

با استفاده از روش آماری رگرسیون نیز روابط متغیرها با یکدیگر بررسی شدند. البته لازم به ذکر است که این کار بر اساس مدل سه عاملی بیگز 3P[1] (۱۹۸۹) انجام شده است که در این مقاله امکان پرداختن به الگو و نتایج مربوط به آن فراهم نیست. اما برخی ضرایب رگرسیون (β) که نشانه رابطه معنی‌دار برخی

1- Presage, Process, Product

جدول ۴. برخی از ضرایب همبستگی بین متغیرهای مختلف تحقیق

متغیرها	تأکیدات شناختی	تأکیدات حرفه‌ای	ساخت و سازگرایی	تدریس مداری	تلفیقی	یادگیری مداری	باز تولید دانش	سازماندهی و کاربرد	رویکرد سطحی	رویکرد عمقی	رویکرد دستاوردی
تأکیدات شناختی	۱	۰/۱۴**	۰/۲۷**	۰/۱۳**	۰/۲۶**	۰/۲۴**	-۰/۰۶	۰/۲۷**	۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۰۷
تأکیدات حرفه‌ای		۱	۰/۱۳**	۰/۱۵**	۰/۲۰**	۰/۲۱**	-۰/۱۱**	۰/۲۱**	۰/۰۵	-۰/۰۱	۰/۰۲
ساخت و سازگرایی			۱	۰/۲۱**	۰/۴۹**	۰/۳۶**	۰/۰۵	۰/۳۶**	۰/۰۰۴	۰/۱۹**	۰/۱۶**
تدریس مداری				۱	۰/۲۸**	۰/۰۸*	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۱۲**	۰/۱۲**	۰/۰۷
تلفیقی					۱	۰/۴۸**	۰/۰۹*	۰/۵۱**	۰/۰۲	۰/۱۴**	۰/۱۶**
یادگیری مداری						۱	-۰/۱۰*	۰/۵۲**	۰/۰۴	-۰/۰۳	۰/۱۳**
باز تولید دانش							۱	-۰/۱۰*	۰/۱۰*	۰/۱۰**	۰/۰۶
سازماندهی و کاربرد دانش								۱	۰/۱۱**	۰/۰۴	۰/۱۵**
رویکرد سطحی									۱	-۰/۲۱**	-۰/۰۰۳
رویکرد عمقی										۱	۰/۳۳**
رویکرد دستاوردی											۱

*=۰/۰۵ **=۰/۰۱

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای تدریس با رویکرد سطحی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۱۹	۴ ،۶۰۵	۲/۹۱۹	۰/۰۵

متغیرها	ساخت و سازگرایی	تدریس مداری	تلفیقی	یادگیری سطحی
ضریب رگرسیون	-۰/۳۴	۰/۱۳۵	-۰/۰۰۷	۰/۰۴۴
مقدار تی	-۰/۷۱۶	۳/۱۹۸	-۰/۱۳۴	۰/۹۴۸
سطح معنی‌داری P<	NS	۰/۰۰۱	NS	NS

متغیرهای پیش‌بین و ملاک هستند در جداول مختلف گزارش شده‌اند.

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۵ و بر اساس میزان ($F=۲/۹۱۹$ ،$P<۰/۰۵$) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای تدریس دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد سطحی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون ($\beta=۰/۱۳$ ،$P<۰/۰۰۱$) به دست آمده رویکرد تدریس مدار به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را در تبیین رویکرد یادگیری سطحی به عنوان متغیر ملاک دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای تدریس با رویکرد عمقی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۵۲	۴ ،۵۸۸	۸/۰۷۹	۰/۰۰۰۱

متغیرها	ساخت و سازگرایی	تدریس‌مداری	تلفیقی	یادگیری مداری
ضریب رگرسیون	۰/۱۷۴	۰/۰۷۱	۰/۰۸۳	۰/۱۳۶
مقدار تی	۳/۷۳۹	۱/۶۸۳	۱/۶۳۸	-۲/۹۰۴
سطح معنی‌داری P<	۰/۰۰۰۱	NS	NS	۰/۰۱

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۶ و بر اساس میزان ($F=۸/۰۷۹$ ،$P<۰/۰۰۰۱$) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای تدریس دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد عمقی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون به

دست آمده ساخت و سازگرایی در کلاس (β=۰/۱۷ ،P<۰/۰۰۰۱) و رویکرد تدریس یادگیری مدار (β=۰/۱۳ ،P<۰/۰۱) به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را به شکل معنی‌دار در تبیین رویکرد یادگیری عمقی به عنوان متغیر ملاک دارند.

جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای تدریس با رویکرد دستاوردی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۳۹	۴ ،۶۰۷	۶/۱۹۱	۰/۰۰۰۱

متغیرها	ساخت و سازگرایی	تدریس مداری	تلفیقی	یادگیری مداری
ضریب رگرسیون	۰/۰۹۴	۰/۰۳۲	-۰/۰۵۱	۰/۰۹۳
مقدار تی	۲/۰۲۵	۰/۷۷۸	۱/۰۰۵	۲/۰۲۰
سطح معنی‌داری P<	۰/۰۵	NS	NS	۰/۰۵

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۷ و بر اساس میزان (F=۶/۱۹۱ ،P<۰/۰۰۰۱) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای تدریس دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد دستاوردی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون به دست آمده ساخت و سازگرایی در کلاس (β=۰/۰۹ ،P<۰/۰۵) و رویکرد تدریس یادگیری مدار (β=۰/۰۹ ،P<۰/۰۵) به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را به صورت معنی‌دار در تبیین رویکرد یادگیری دستاوردی به عنوان متغیر ملاک دارند.

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای ارزیابی با رویکرد سطحی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۲۶	۳ ،۶۰۷	۵/۴۱۹	۰/۰۰۱

متغیرها	ساخت و سازگرایی	بازتولید	سازماندهی
ضریب رگرسیون	-۰/۰۵۵	۰/۱۲۳	۰/۱۲۹
مقدار تی	-۱/۲۷۰	۳/۰۵۳	۲/۹۸۹
سطح معنی‌داری P<	NS	۰/۰۱	۰/۰۱

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۸ و بر اساس میزان ($F=۵/۴۱۹$ ،$P<۰/۰۰۱$) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای ارزیابی دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد سطحی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون به دست آمده رویکرد ارزیابی بازتولید دانش ($\beta=۰/۱۲$ ،$P<۰/۰۱$) و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش ($\beta=۰/۱۳$ ،$P<۰/۰۱$) به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را به صورت معنی‌دار در تبیین رویکرد یادگیری سطحی به عنوان متغیر ملاک دارند.

جدول ۹. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای ارزیابی با رویکرد عمقی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۴۲	۳ ،۵۹۰	۸/۵۳۰	۰/۰۰۰۱
متغیرها	ساختگرایی	بازتولید	سازماندهی
ضریب رگرسیون	۰/۱۸	۰/۰۹۳	-۰/۰۱۴
مقدار تی	۴/۱۵۶	۲/۲۸۲	-۰/۳۲۱
سطح معنی‌داری P<	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵	NS

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۹ و بر اساس میزان ($F=۸/۵۳$ ،$P<۰/۰۰۰۱$) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای ارزیابی دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد عمقی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون به دست آمده رویکرد ارزیابی بازتولید دانش ($\beta=۰/۰۹$ ،$P<۰/۰۵$) و ساخت و سازگرایی در کلاس ($\beta=۰/۱۸$ ،$P<۰/۰۰۰۱$) به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را به صورت معنی‌دار در تبیین رویکرد یادگیری عمقی به عنوان متغیر ملاک دارند.

طبق نتایج ذکر شده در جدول شماره ۱۰ و بر اساس میزان ($F=۸/۶۷۸$ ،$P<۰/۰۰۰۱$) مجموع متغیرهای ساخت و سازگرایی در کلاس درس و رویکردهای ارزیابی دارای همبستگی چندگانه معنی‌دار با رویکرد دستاوردی یادگیری هستند. بر اساس ضریب رگرسیون به دست آمده رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش ($P<۰/۰۱$،

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ساخت و سازگرایی و رویکردهای ارزیابی با رویکرد دستاوردی یادگیری

R^2	df	F	P<
۰/۰۴۱	۳ ،۶۱۰	۸/۶۷۸	۰/۰۰۰۱
متغیرها	ساختگرایی	بازتولید	سازماندهی
ضریب رگرسیون	۰/۱۰۲	۰/۰۶۵	۰/۱۳۲
مقدار تی	۲/۳۹۳	۱/۶۲۳	۳/۰۷۱
سطح معنی‌داری P<	۰/۰۵	NS	۰/۰۱

(β=۰/۱۳ و ساخت و سازگرایی در کلاس (β=۰/۱۰ ،P<۰/۰۵) به عنوان متغیر پیش‌بین بیشترین اهمیت را به صورت معنی‌دار در تبیین رویکرد یادگیری دستاوردی به عنوان متغیر ملاک دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

از نتایج به دست آمده استنباط می‌شود که از دید دانشجویان رویکرد تدریس یادگیری مدار و رویکرد ارزیابی مبتنی بر سازماندهی و کاربرد دانش تناسب بیشتری با ساخت و سازگرایی دارد. یعنی یک زمینه مناسب برای اجرای رویکرد تدریس یادگیری مدار و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش زمینه‌ای است که بر اساس دیدگاه ساخت و سازگرایی فراهم شده باشد. به عبارتی اساتیدی که کلاس درس آنها از دید دانشجویان دارای وجوه ساخت و سازگرایی یعنی مواردی چون تعامل آزاد همه جانبه، مشارکت در فعالیتهای یادگیری و ارزیابی، ارتباط موضوع با زندگی و جهان خارج از کلاس درس و آزادی اظهار نظر درباره چگونگی تدریس و ارزیابی و فعالیتهای یادگیری تشخیص داده شده است، بیشتر دارای رویکرد تدریس یادگیری مدار بوده‌اند و برای ارزیابی دانشجویان از رویکرد ارزیابی مبتنی بر سازماندهی و کاربرد دانش استفاده کرده‌اند. رویکرد تدریس یادگیری‌مدار با رویکرد ارزیابی بازتولید (یادآوری و تکرار جزء و جزء اطلاعات) همبستگی منفی و معنی‌دار دارد. ادراک از ساخت و سازگرایی در کلاس نیز با رویکرد ارزیابی بازتولید همبستگی معنی‌دار ندارد. اما دانشجویان معتقدند اساتیدی که انتظار دارند دانشجویان اطلاعات عرضه شده در کلاس را کامل و جزء

به جزء تکرار و بازگویی کنند، دانشجو مدار نیستند. آنها اساتیدی را که از رویکرد ارزیابی باز تولید دانش استفاده می‌کنند، دارای کلاس درس ساخت و سازگرایانه نمی‌دانند. از سوی دیگر بین رویکردهای یادگیری، رویکرد سطحی (حفظ و تکرار) با رویکرد تدریس یادگیری مدار و با ساخت و سازگرایی در کلاس همبستگی معنی‌دار وجود ندارد. به عبارتی از دید دانشجویان در کلاسهای اساتیدی که دانشجو مدارند و سعی در عملکرد ساخت و سازگرایانه در کلاس دارند، استفاده از رویکرد سطحی یادگیری برای امتحانات، رویکرد موفقیت‌آمیز و اثربخشی نخواهد بود. ضمن این که در کلاسهای درس اساتید تدریس مدار، رویکرد حصولی تشویق نمی‌شود. بنابراین در مجموع می‌توان گفت نشانه‌ها و شاخصهای عملی ساخت و سازگرایی در کلاسهای درس اساتید تدریس مدار کمتر مشاهده می‌شود و اساتید یادگیری مدار از این رویکردها استفاده بیشتری می‌نمایند.

چنانچه از نتایج رگرسیون استنباط می‌شود تنها رویکرد تدریس مهم در پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری، رویکرد تدریس‌مدار است. اما دانشجومداری و ساخت و سازگرایی هیچکدام با گرایش دانشجویان به استفاده از رویکرد سطحی یادگیری رابطه معنی‌دار ندارند و در مقابل هر دو این متغیرها با استفاده بیشتر از رویکرد یادگیری عمقی رابطه معنی‌دار دارند. یعنی وجود کلاس ساخت و سازگرا و رویکرد تدریس دانشجومدار مشوق رویکرد یادگیری عمقی و رویکرد تدریس مدار مشوق رویکرد یادگیری سطحی است. می‌توان چنین استنباط کرد که رویکرد تدریس مدار و رویکرد ارزیابی بازتولید دانش اساتید ممکن است باعث تقویت انفعال و پذیرندگی در دانشجویان شود. به دلیل عدم مشارکت دانشجویان در شیوه اجرای برنامه درسی و تعیین فعالیتهای یاددهی- یادگیری استقلال آنان در انتخاب شیوه‌های یادگیری متناسب برای خود لطمه خورده و یا متکی شدن به اساتید از پرسشگری خودداری می‌کنند. انگیزه جدی و عمقی برای مطالعه نداشته و مطالعات خود را محدود به الزامات دوره و پاسخگویی به انتظارات اساتید می‌نمایند. شیوه اجرای برنامه درسی به خصوص رویکردهای تدریس متمایل به دانشجومداری و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش باعث می‌شود ساخت و سازگرایی در کلاس درس تأثیر مثبت و معنی‌دار بر مهارتهای آموخته شده بگذارد. این امر را می‌توان دلیل محکمی بر اهمیت آنها در رشد و تقویت مهارتهای ضروری و مهمی مانند مهارتهای حل مسئله، تجزیه و تحلیل،

کار تیمی و برقراری ارتباط اثربخش دانست که تسلط بر آنها با هدف پرورش فراگیران مستقل، نقاد و مادام العمر ملازمت قوی دارد. پس اگر شیوه اجرای برنامه درسی با یک زمینه ساخت و سازگرایانه مطابقت داشته باشد منجر به بهبود و رشد مهارتهای ضروری خواهد شد که می‌توان آنها را شاخص کارآمدی و اثربخشی دوره تحصیلی و دانش آموختگان دانست.

در مجموع رویکردهای یادگیری دانشجویان و شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید) می‌توانند عوامل پیش بینی کننده قوی برای نتایج یادگیری باشند. این امر دلیلی بر تأکید چند باره بر اهمیت و ضرورت بهبود نگرشها و رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید به عنوان جوهره برنامه درسی است تا دانشجویان نیز اتخاذ رویکرد یادگیری مطلوب (رویکرد عمقی) به نتایج یادگیری بهتری دست یابند. در غیر این صورت اصرار اساتید بر همه کاره بودن و تمامی مسئولیتها را به تنهایی بر عهده گرفتن و تأکید بر تدریس مداری و باز تولید دانش و نادیده انگاشتن ادراکات و انگیزه‌های دانشجویان و ریختن حجم نامعقولی از تکالیفی که البته اعتبار آنها و مفید بودنشان در تقویت یادگیری دانشجویان جای سؤالات فراوان دارد و اصرار بر تداوم این نگرش که دانشجویان موظف به یادگیری دانشهای بشری از پیش فراهم شده هستند، باعث تشویق دانشجویان به گریز از پذیرش مسئولیت یادگیری خودشان و اتکای بیش از حد به اساتید می‌شود و در نتیجه سعی می‌کنند باری به هر جهت دوره را به پایان برسانند. اساتید یادگیری مدار (دارای رویکرد تدریس یادگیری مدار) از رویکرد ارزیابی بازتولید دانش کمتر استفاده می‌کنند. اما اساتید تدریس مدار (دارای رویکرد تدریس مدار) از رویکرد بازتولید دانش استفاده بیشتری به عمل می‌آورند. با توجه به رابطه متغیرها با یکدیگر می‌توان گفت تأکید اساتید بر رویکرد تدریس مدار و رویکرد ارزیابی بازتولید دانش با گرایش دانشجویان به رویکرد سطحی یادگیری و حفظ و تکرار دانش برای پاسخگویی به الزامات دوره ارتباط مستقیم دارد. اما یادگیری مداری و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش الزاماً مشوق دانشجویان برای رویکرد عمقی یادگیری نیست. وقتی اساتید تدریس مدار باشند و از رویکرد ارزیابی بازتولید دانش استفاده بیشتری کنند، حتی اگر دانشجویان رویکرد یادگیری عمقی داشته باشند، نمره‌های بهتری کسب نخواهند کرد. شاید به دلیل این که رویکرد تدریس تلفیقی بر نحوه کاربرد دانش در آینده و رشد تخصصی و حرفه‌ای

دانشجویان تأکید دارد در مقایسه با سایر رویکردهای تدریس رابطه معنی‌دار قویتری با اتخاذ رویکردهای یادگیری عمقی و دستاوردی از سوی دانشجویان داشته باشند. ممکن است این تصور نیز نابجا نباشد که به دلیل ماهیت دوره‌های کارشناسی و جدید بودن آنها در مقایسه با آموزش عمومی دانشجویان قبل از ورود به دانشگاه، بسیاری از دانشجویان ممکن است مبانی دانش لازم را در حد کفایت از ابتدا نداشته باشند که بتوانند از همان ابتدا در فعالیتهای مشارکت جویانه و بحث و تبادل نظر درباره موضوعات درسی فعالانه شرکت جویند. لذا اساتید دارای رویکرد تدریس تلفیقی ضمن وقوف به این نکته علاوه بر این که سعی می‌کنند اطلاعات لازم را به صورت ساختمند به آنها عرضه کنند، دانشجویان را به سمت کاربردی کردن آموخته‌هایشان سوق می‌دهند و از این طریق کمک شایانی به رشد مهارتهای مختلف دانشجویان می‌نمایند. تمایل دانشجویان به درگیر شدن و فعالیت در طرحریزی درس و تنظیم محتوا نیز می‌تواند از جمله دلایلی باشد که در میزان مشارکت آنان در تعیین فعالیتهای یاددهی - یادگیری مؤثر است. هر چند برخی از دانشجویان مایل به این کار نیستند و اساتید را برای تصمیم‌گیری در مورد فعالیتهای تدریس، طرحریزی و ارزشیابی فعالیتها توانمندتر و شایسته‌تر می‌دانند.

اما می‌توان گفت اگر اساتید در کلاسهای خود جوی ساخت و سازگرایانه فراهم آورند در صورتی که رویکرد تدریس آنها از دید دانشجویان تدریس مدار تلقی شود و بخواهند از رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش در این حالت استفاده نمایند. به دلیل این که دانشجویان برنامه درسی اجرا شده را مغایر بامفروضات و انتظارتشان در یک کلاس درس ساخت و سازگرا ادارک می‌کنند باعث می‌شود که آنان فضای کلاس را تصنعی دانسته و تحت تأثیر قرار نگیرند؛ یا ممکن است دلیل آن فقدان رویکردهای ساخت و سازگرایانه به صورت عملی و واقعی باشد یعنی ممکن است اساتید به دلیل آگاهی اندک و یا حتی عدم اطلاع از مبانی علمی و اندیشه دیدگاه ساخت و سازگرایی بنا به تجارب شخصی سعی کنند فعالیتهایی را انجام دهند که تصور می‌کنند در بهبود ادراک دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و موفقیت دانشجویان مؤثر هستند، اما به دلیل بخشی‌نگری و نداشتن دیدگاه سیستمی و کل نگر که از مبانی اصلی ساخت و سازگرایی است و ایجاب می‌کند در تمام عناصر برنامه درسی تغییر و اصلاح همزمان انجام شود، این فعالیتها نه تنها تأثیر مثبتی بر جای نگذارند

بلکه به دلیل ناهمخوانیهایی که پیش می‌آید و تعارضاتی که دانشجویان با آنها مواجه می‌شوند اثر منفی و تخریبی نیز داشته باشند. شاید بتوان گفت برای مثال برداشتهای احساسی دانشجویان و حتی اساتید از مفاهیمی چون دانشجومداری، مشارکت، تعامل و... که گاه آنها را محدود به روابط عاطفی بین فردی می‌نمایند، از دلایل بروز این تعارضات و پیامدهای آنها باشد.

میزان و شدت رقابتی بودن نظام آموزشی عامل مؤثری در میزان رخ دادن تعاملات و گفتگوهای دانشجویان در کلاس درس است. فشار جامعه، دانشگاه، دانشکده و حتی فشارهایی که از سوی سایر همکاران احساس می‌شود می‌توانند از جمله دلایلی باشند که باعث می‌شوند اساتید نیز به کسب نمره بالاتر توسط دانشجویان اهمیت بدهند و سعی کنند سؤالات ساده‌تری که معمولاً حالت چند گزینه‌ای و حفظی دارند و بدیهیات را در بر می‌گیرند در امتحانات طرح کنند. شدت تحرک اجتماعی (در وجه غالب آن، ارتقاء و تحرک عمودی) نیز ممکن است باعث گرایش بیشتر دانشجویان و اساتید به کسب نمره‌های بالاتر در امتحانات شود و این مسئله همراه با رقابتی بودن نظام آموزشی باعث سلب فرصتهای مفید و لازم برای خلق محیط مساعد ساخت و سازگرا می‌شود. این نتایج با بسیاری از تحقیقات پیشین گاه به صورت کامل و گاه به شکل موردی همخوانی دارد (موری-هاروی[1]، ۱۹۹۴؛ آنویسل[2] و رامسدن، ۱۹۹۱؛ رامسدن، ۱۹۹۲؛ وان روسام و شنک[3]، ۱۹۸۴؛ مککی و کمبر[4]، ۱۹۹۷؛ تانگ[5]، ۲۰۰۱؛ واتکینز و هاتی[6]، ۱۹۹۰؛ آنویسل و تیت[7]، ۱۹۹۰؛ کمبر و مککی، ۱۹۹۶؛ تریگول و پروسر[8]، ۱۹۹۷؛ کمبر ولیونگ[9]، ۱۹۹۸؛ بیگز، ۱۹۸۹؛ شپارد و گیلبرت[10]، ۱۹۹۱).

به عقیده دانشجویان، دانشکده‌ها بیشترین تأکید را بر رشد کیفیات شناختی، علمی، ادبی و فکری داشته و در مرحله بعد بر رشد مهارتهای استفاده از منابع اطلاعاتی تأکید بسیار زیادی دارند. اما بر رشد کیفیات زیبایی شناختی، بیانی و خلاق و رشد درک و ارج

1- Muray-Harvey
2- Entwistle
3- Van Rossum & Schenk
4- McKey & Kember
5- Tang
6- Hattie
7- Tait
8- Prosser
9- Leung
10- Sheppard & Gilbert

نهادن به تفاوتهای انسانها تأکید ضعیف و بسیار کمی دارند. با توجه به این که از اهداف آموزش عالی پرورش رهبران رشد یافته‌ای برای آینده جامعه است که باید دارای قوه قضاوت صحیح باشند و با درک زیباییهای خلقت از آنها برای برآورده ساختن نیازهای متفاوت و متنوع بشری و توسعه و تعالی اجتماعی استفاده بهینه نمایند، این نتایج رضایت بخش نیستند. هر قدر دانشجویان احساس کنند دانشکده‌هایشان بر رشد شایستگیهای کاری و حرفه‌ای بیشتر تأکید دارند، آن را دارای ارزش عملی بیشتر و با نیازهای شخصی خود مرتبطتر می‌دانند. دانشجویانی که حجم کار دوره را سنگین می‌دانند، تأکید دانشکده بر رشد کیفیات زیبایی شناختی و خلاق را ضعیف ارزیابی می‌کنند. یعنی دانشجویان معتقدند برای رشد این کیفیات باید وقت کافی برای فهم موضوعات درسی داشته باشند و بتوانند در فرصتی کافی آموخته‌های خود را عمق ببخشند تا روحیه زیبایی‌شناسی و مهارتهای خلاقانه آنها بیشتر توسعه یابد. در دانشکده‌هایی که به نظر دانشجویان تأکید قویتری بر رشد کیفیات زیبایی شناختی، خلاقانه و مهارتهای تجزیه و تحلیل و شایستگیهای حرفه‌ای و کاربردی دارند، اساتید از رویکرد ارزیابی بازتولید دانش کمتر استفاده می‌کنند. می‌توان گفت دانشجویان رویکرد ارزیابی بازتولید دانش را برای رشد کیفیات خلاق و روحیه زیبایی‌شناسی و شایستگیهای حرفه‌ای و کاربردی مناسب نمی‌دانند و به طور کلی دانشجویان رویکرد ارزیابی بازتولید دانش را برای رشد هیچکدام از کیفیات شناختی، علمی و ادبی مناسب نمی‌دانند. اما رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش با هر دو مقیاس تأکیدات محیط دانشکده همبستگی مثبت معنی‌دار دارد. یعنی در دانشکده‌هایی که بر کیفیات مختلف تأکید دارند استفاده از این رویکرد ارزیابی بیشتر است. بین رویکردهای یادگیری دانشجویان و ادراکات آنها از کیفیات مورد تأکید دانشکده رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) در کل توانسته است به عنوان یک متغیر پیش‌بین همراه با ساخت و سازگرایی در کلاس درس، در تبیین رویکردهای یادگیری دانشجویان به عنوان متغیر ملاک نقش مهم و معنی‌داری داشته باشد. لذا به منظور ارتقاء کیفیت یادگیری همه جانبه در دانشجویان ضرورت ایجاب می‌کند که رویکردهای تدریس و ارزیابی اساتید به عنوان جوهره برنامه درسی به سمت

دانشجومداری و سازماندهی و کاربرد دانش هدایت شود و با ایجاد بستری ساخت و سازگرایانه در کلاسهای درس یعنی تأکید قوی‌تر بر تعامل همه جانبه و مشارکت دانشجویان در فعالیتهای یادگیری و تدریس و آزادی برای اظهار نظر درباره این فعالیتها، پیوستگی بیشتر و قویتری بین موضوعات درسی با واقعیات زندگی خارج از کلاس ایجاد شود. در این صورت است که اساتید رسالت سازمانی خود در آموزش عالی را به خوبی به انجام رسانده و اهداف مهم آموزش عالی مانند رشد قدرت ذهنی، مهارتهای حل مسئله، توانایی برقراری ارتباط و قوه تحلیل و خلاقیت با کیفیت بالاتری تحقق خواهند یافت. در این راستا باید ذهنیت اساتید، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان درسی و مدیران آموزشی در نظام آموزش عالی از مفهوم برنامه درسی به عنوان محتوا و یا سند مکتوب به سمت مفهوم برنامه درسی به عنوان فرصتهای یادگیری تغییر جهت یابد و بر اهمیت اجرای صحیح برنامه درسی بیش از پیش تأکید شود. آشنایی اساتید با تئوریهای پیشرفته تدریس و یادگیری، شیوه‌ها و فنون تدریس و ارزیابی از طریق شرکت فعال، توأم با تشویق و حتی در موارد ضروری به صورت الزامی، در کارگاههای آموزشی و سمینارهای مرتبط به خصوص برای اساتید مبتدی و جوانتر که پس از اخذ مدارک حرفه‌ای و تخصصی خود بدون آشنایی لازم با رسالت سازمانی خود یعنی تدریس و آموزش شروع به کار می‌کنند، به ارتقاء کیفیت اجرای برنامه درسی کمک شایانی خواهد کرد.

به منظور تغییر و بهبود آموزش در دانشگاه راهکارهای متعددی از جمله یادگیری تحقیق مدار با داشتن یک عنصر ذاتی از تعامل استاد و دانشجو که یک قرن پیش توسط دیوئی مطرح شده است وجود دارد. آموزش با تحقیق مستلزم تلاش مشارکت جویانه است. اساتید محقق معتقدند تدریس آنها از طریق تحقیق جریان می‌یابد. برخی نیز معتقدند تحقیق متأثر از تدریس آنها است. اما می‌توان گفت تدریس و تحقیق لازم و ملزومند و دادن عناوین تحقیق و رها کردن دانشجویان به حال خود مفید نیست. اساتید باید راهنمایان فعال و شریک در طی انجام تحقیق باشند و دانشجویان می‌توانند با شرکت در تیمهای پژوهشی اساتید و دانشجویان سالهای بالاتر با لازمه‌های تحقیق آشنا شوند. داشتن درس سمینار در سال اول با یک استاد مجرب، جدی، فعال و علاقه‌مند فرصت یادگیری مشارکتی مناسبی برای دانشجویان فراهم خواهد آورد که البته بهتر است این سمینار با

دروس سال اول کاملاً مرتبط باشد. در سطح کلان زمانی تعلیم و تربیت خواهد توانست راهبر جامعه به سمت توسعه پایدار باشد که به جای تأثیرپذیری منفعلانه از سایر نهادها و واکنشی بودن، فعال و کنشگر شده و در فضایی آزاد و مساعد به تولید و خلق دانش بپردازد. گذر زمان و غفلت از کیفیت اجرای برنامه درسی هزینه‌های گزافی را بر آموزش عالی تحمیل نموده که ضمن اعمال محدودیتهای فراوان در تخصیص منابع محدود جامعه به قلمرو آموزش و پژوهش و افزایش هزینه‌های جبران‌ناپذیر فرصتهای از دست رفته، عقب ماندگی و توسعه نیافتگی بیشتری را در پی خواهد داشت. لذا اگر انتظار می‌رود آموزش عالی راهبر جامعه و پرورش دهنده رهبران مستقل، نقاد، اندیشمند و تحلیلگر برای آینده جامعه باشد که بتوانند با جامعه خویش ارتباط سازنده و اثربخش برقرار کنند و روحیه زیبایی‌شناسی و کار تیمی قوی داشته باشند، باید کلاسهای درس را به صحنه‌ای تبدیل کنیم که دانشجویان بازیگران و حتی بازیگردانان اصلی آن باشند.

با استفاده از نتایج این تحقیق و تشویق رویکردهایی از تدریس و ارزیابی که با رویکرد عمقی یادگیری همبستگی قوی‌تر دارند می‌توان با احیاء و تقویت رسالت آموزشی دانشگاه به تحقق رسالت پژوهشی آن با هدف خلق و نشر دانش کمک نمود. این نتایج پشتوانهٔ علمی خوبی برای سرمایه‌گذاری بیشتر در برگزاری سمینارها و کارگاههای آموزشی مرتبط با روشهای تدریس و ارزیابی به عنوان عناصر مهم برنامه‌ریزی درسی نیز هستند. آگاهی برنامه‌ریزان درسی و مدیران آموزشی دانشگاهها از این که برنامه‌ریزی درسی صرفاً تعیین محتوا و سرفصلها و عناوین دروس نیست، بلکه دو عنصر ذیروح، فعال و تأثیرگذار استاد و دانشجو و ارتباط تنگاتنگ آنان با دو عنصر روش و ارزیابی باید در هرگونه تغییر، اصلاح و بهبود در برنامه‌های درسی مدنظر قرار گیرند، نیز از جمله نتایجی است که از این تحقیق حاصل می‌شود. همچنین با شناخت جنبه‌های مورد تأکید دانشکده به لحاظ کیفیت تحصیلی، رشد مهارتها، رشد حرفه‌ای، ارزش‌شناسی یا مطلوبیت شخصی و تأثیرات احتمالی آن بر رویکرد اساتید به تدریس و ارزیابی این امکان میسر می‌شود که در صورت لزوم با ایجاد تغییرات در خط مشی‌های مدیریت آموزشی و سیاستگذاری آموزشی دانشکده بر جنبه‌های مهمتر بیشتر تأکید نموده و همسویی اساتید با خط مشی‌های آموزشی دانشکده را خواستار شد.

منابع

فارسی

جارویس، پیتر (۱۹۹۵). آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم. ترجمه غلامعلی سرمد (۱۳۷۸). تهران: انتشارات سمت.

راسل، برتراند. در تربیت. ترجمه عباس شوقی (۱۳۴۹). تهران: چاپ اتحاد.

رمی زنسکی، ای. جی. (۱۹۸۷). طراحی نظامهای آموزشی تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی و طراحی برنامه درسی. ترجمه هاشم فردانش (۱۳۷۹). تهران: انتشارات سمت.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۶۸). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.

سیلور، جی گالن. الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد (۱۳۷۷). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۷۲). تدریس و یادگیری از دیدگاه شناخت‌گرایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۳، بهار.

فولن، مایکل. اجرای برنامه درسی. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. برنامه‌ریزی درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، محمود مهرمحمدی (۱۳۸۱). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

کلاین، فرانسیس. استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۶۹). فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۲ و ۲۳، تابستان و پاییز.

گوتک، جرالد ال. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت (۱۳۸۰). تهران: انتشارات سمت.

محمدی، سیدمهدی. بررسی تأثیر تلاش دانشجو، محیط دانشکده و رضایت دانشجو از دانشکده بر یادگیری، رشد و بهبود و دستاوردهای دانشجویان دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۸۰-۷۹، (چاپ نشده).

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۰). دیدگاههای برنامه درسی و مدلهای تدریس در جستجوی یک رابطه منطقی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۶.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶). برنامه درسی و آموزش، حوزه‌های علمی مستقل یا...؟ نشریه

پژوهش در مسائل تربیتی، شماره ۳ و ۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

میلر، جی. پی. (۱۹۸۳). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات سمت.

نصراصفهانی، احمد (۱۳۷۱). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۹، بهار.

لاتین

Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Taylor, P.C., & Chung, C.C. (2000). Constructivist learning environments in a cross- national study in Taiwan and Australia. http: //A:\constructivist %20 environment %20 survey. htm.

Biggs, J.B. (1987). Process and outcomes in essay writing. ***Research and Development in Higher Education,*** Vol. 9.

Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. ***Higher Education Research and Development,*** Vol. 8, No 1.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. ***Higher Education,*** Vol. 41.

Bontempo, J., & Morgan, P. (2003). Learning, teaching and assessment. Overview of key literature on learning, teaching and assessment. http://www.training. wa. gov.au/resources/does/learing %20 teaching %20 & %20 Assessment %20 (WADT). pdf.

Bontempo, J., & Morgan, P. (2003). TAFE student survey validation measuring student perceptions of teaching, assessment and learning. http://www.Training. wa. gov. au/resources/does/2001 %20 survey %20 validation %20 (WADT) pdf.

Boulton, L. & Gillian, M. (1995). The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education. ***Higher Education Research and Development.*** Vol. 14 No 2, pp 143-154.

Brooker, R. Smith, D. (1996). Assessing tertiary students in an education faculty. Rhetoric and reality. ***Higher Education Research and Development.***

Vol. 15, No, 2 pp 163-175.

Candy, P.C. (1993). Learning theories in higher education: Reflections on the keynote day, HERDSA 1992. ***Higher Education Research and Development.*** Vol. 12 No, 1 pp 99-106.

Choy, S.C., Delahaye, B.L. (2002). Learing approaches, study orientation and readiness for self- directed learning of youth in TAEE. http:// www.ncver. edu. au/research/papers/download/choydel.rtf.

Drew, P.Y., Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A casual modelling investigation with Hong Kong tertiary students. B.J.eu.psy. Vol. 68, pp 173-188.

Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perception of the learning environment. ***Higher Education,*** Vol. 22, pp 201-204.

Entwistle, N.J., Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. ***Higher Education,*** Vol. 22, pp 205-207.

Entwistle, N.J., Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environment. ***Higher Education,*** Vol. 19, pp 169-194.

Geiger, M.A., Pinto, J.K. (1991). Changes in learning style performance during a three- year longitudinal study. ***Psychological Reports,*** Vol. 69, pp 755-762.

Gow, L., Kember, D. (1993). Conception of teaching and their relationship to student learning. B.J, edu. Psy. Vol. 63, pp 20-33.

Guskin, A.E. (1996). Restructuring our universities, focusing on student learning. http://www.ala.org/acrl/invited/guskin.html.

Kember, D., 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, ***B.J. edu.psy.*** Vol. 68, pp 395-407.

Kember, D., McKay, J. (1996). Action research into the quality of student learning. ***Journal of Higher Education,*** Vol. 97 No 5, pp 528-554.

Lebow, D. (1994). Constructivist values of instructional system design: Five principles toward a new mindset. ***Educational Technology Research & Development (ETR & D).*** Vol. 41, No. 3, pp 4-16.

Marton, F., Saljo, R. (1976). Symposium: Learning process and strategies -II on qualitative differences in learning -II outcomes as a function of the learner's conception of the task. ***B.J. edu. Psy.*** Vol. 46, pp 115-127.

McCormick, R. & Murphy, P. Curriculum: A focus on learning. File://A:\Curriculum and learning. htm

McKey, J. Kember, D. (1997). Spoonfeeding leads to regurgitation: A better diet can result in more digestible learning outcomes: ***Higher Education Research and Development,*** Vol. 16, No 1, pp 55-67.

Meld, A., Hunter, S. (1998). Environments, experience, and outcomes: Using the College Student Experience Questionnaire for assessment and accreditation. http://www.evergreen. edu/institutional research/pdf/CSEQ presentation 98. pdf.

Muray-Harvey, R. (1994). learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. ***B.J. edu.psy.*** Vol. 64, pp 373-388.

Norton, Linda S., Crowley, Catherine M. (1995). Can students be helped to learn how to learn: An evaluation of an approach to learning programme for first year degree student. ***Higher Education.*** Vol. 29

Pollio, H.R., 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,*** Vol. 71, No 1, pp 84-108.

Prosser, M. (1993). Phenomenography and the principles and practices of learning. ***Higher Education Research and Devolopment,*** Vol. 12, No 1, pp 21-31.

Prosser, M. & Millar, R. (1989). The how and what of learning physics. ***European Journal of the Psychology of Education,*** Vol. 4.

Ramsden, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.

Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic department on students approaches to studying. ***B.J. edu. Psy.*** Vol. 51.

Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender, and academic performance. ***Educational Studies,*** Vol. 22, No 3.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held academic

teachers. ***Higher Eucation,*** Vol. 24, pp 93-111.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting academic beliefs about teaching and learning. ***Higher Education,*** Vol. 41, pp 299-323.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2002). Identifying academic orientations to assessment practice. ***Higher Education,*** Vol. 43, pp 173-201.

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students learning approches: Multiple choice question examination versus assignment essay. ***Higher Education,*** Vol. 35, pp 453-472.

Shale, S. (2002). Higher education and higher learning. File:///A: /IAUL %20 learning %20 and %20 teaching1-files /IAUL+1+2+1+main htm

Shale, S. & Trigwell, K. (2002). Student approaches to learning. http://www.learning. ox.ac./iaul/IAUL+1+2+2+main.asp.

Sheppard, C. & Gillbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. ***Higher Education,*** Vol. 22, pp 229-249.

Tang, T. & Eilliams, J. (2001). Misalignment of learning context: An explanation of the Chinese learner paradox. Http://www.bus.qut.edu./au/ schools/economics/disc-papers-pre2001/tang- williams-79.pdf.

Taylor, R. & Hyde, M. (2002). Learning context and students' perceptions of context influence student learning approaches and outcomes in Animal Science 2. ***ACE group, Teaching and Educational/ Development Institute.*** The university of Queensland.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers approaches to teaching. ***Higher Education,*** Vol. 32, pp 77-87.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. ***Higher Education Research and Development,*** Vol. 16, No 2, pp 241-252.

Van Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcomes. ***B.J. edu.Psy.*** Vol. 54.

Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. & Lodwijks, H.G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different view points towards development. ***B.J. edu.Psy.*** Vol. 69, pp 221-242.

Vermunt, Jan D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *B.J. edu. Psy.* Vol. 68.

Watkins, D. & Hattie, J. (1990). Individual and contextual difference in the approaches to learning of Australian secondary school students. ***Educational Psychology,*** Vol. 10.

Waugh, R.F. (1998). The Course Experience Questionnaire: A Rash measurement model analysis. ***Higher Education Research and Development,*** Vol. 17, No 1, pp 45-63.

Young, S. & Shaw, D.G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. ***Journal of Higher Education,*** Vol. 20, No 6, pp 670-686.

Zidowecki, H. (1995). Curriculum: The course of life. File://A:\Curriclum %20The%20Course%20of%20Life.htm