

# فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۵۴ - دوره دوم، شماره ۳۷ - بهار ۱۳۹۴

مقاله شماره ۵ - صفحات ۱۱۷ تا ۱۳۴

## شناسایی مولفه‌های تشکیل دهنده پیامد یادگیری دانشجویان (رویکرد پژوهش آمیخته)<sup>۱</sup>

مهدی اکبری<sup>۲</sup>، حبیب اله نادری<sup>۳</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۴</sup>، امید شکری<sup>۵</sup>

### چکیده

در حال حاضر هیچ توافق دقیقی در تعریف واژه «پیامد یادگیری» در سراسر جهان وجود ندارد. پیامدهای یادگیری تاکنون با عنوان‌های متفاوتی بکار رفته است. با اینکه پیامدهای یادگیری از یک مبنای نظری برخوردار است اما مولفه‌های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری در مطالعات مختلف، متفاوت در نظر گرفته شده است. هر مطالعه‌ای مولفه‌های متفاوت را برای پیامدهای یادگیری در نظر گرفته است. به همین منظور نویسندگان مقاله حاضر درصدد تعیین مولفه‌های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری برای دوره کارشناسی است. این مطالعه از نوع آمیخته است. بخش کیفی اکتشافی پژوهش محقق سعی کرده با مرور پیشینه پژوهشی سی سال اخیر مولفه‌های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری را استخراج کند و در مرحله دوم پژوهش کمی تاییدی نیز از قضاوت متخصصان و پژوهشگران حوزه پیامدهای یادگیری برای مفاهیم بدست آمده و مقوله‌بندی مفاهیم استفاده شده است. نتایج نشان داد که مولفه‌های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری را می‌توان در سه دسته شایستگی شناختی، عاطفی و مهارتی مقوله بندی نمود.

واژگان کلیدی: پیامدهای یادگیری، عملکرد تحصیلی، رضایت تحصیلی، رشد مهارت‌ها.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری تخصصی رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه مازندران با عنوان «طراحی مدل پیش‌بینی پیامدهای یادگیری و اجرای آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های مادر کشور» می‌باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول: Mahdiakbari1362@gmail.com)

<sup>۳</sup> استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران بابلسر، ایران.

<sup>۴</sup> دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، تهران، ایران.

<sup>۵</sup> استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، تهران، ایران.

## مقدمه

پیامدهای یادگیری به دستاوردهای اشاره دارد که در نتیجه یادگیری در فرد ایجاد می‌شود. از قبل این دستاوردها، رشد و توسعه در حوزه شناختی، عاطفی و هیجان ایجاد می‌شود و زمینه رشد و بلوغ بیشتر فرد برای انتزاع از معنی و مفاهیم درسی تسریع می‌گردد (ابراهیم، آلوس و شور،<sup>۱</sup> ۲۰۱۶). سادجانا<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) پیامد یادگیری توانایی‌هایی می‌داند که دانشجویان بعد از دریافت تجربه یادگیری‌شان کسب می‌کنند. هامالیک<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) نیز بیان داشته که در نتیجه یادگیری، تغییرات رفتاری در فرد ایجاد می‌شود که از ابتدا آنها را نمی‌دانستند یا نمی‌فهمیدند. در طبقه‌بندی تجدیدنظر شده بلوم، پیامدهای یادگیری در همان سه حیطه شناختی، عاطفی و حسی - حرکتی طبقه‌بندی شده بود (یوسمانتو، سوچیچتو و جاتمیکا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). پیامدهای یادگیری با سرعت زیادی همه زمینه‌های موضوعی را در بر گرفت و از حوزه آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه‌ای به آموزش عالی منتقل شد (انجی، تامانیس، تامانی، دسی، رایان، دودا و ویلیامز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ کونینگز، سیدل و مرین‌بور<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). مزیت اصلی پیامدهای یادگیری، وضوح و دقتی است که در فرآیند طراحی برنامه درسی به ارمغان می‌آورد، به همین خاطر در قرن بیست و یک به پیامدهای یادگیری بیشتر توجه شده است، دلیل دیگر نیز می‌تواند این باشد که پیامدهای یادگیری، ابزار عملی با رویکرد روش‌شناختی منطبق بر زمان ارایه داد که رقابت، شفافیت، بازشناسی و تحرکات آموزشی را به نحو چشم‌گیر و معناداری ارتقا می‌بخشد (ماتیوز و مرسر مایستن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶، پینگ پنگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۹، فیلیپلو، بوزای، کاستا و سورنتی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹).

به دنبال تغییر پارادیمی از درون‌داد به پیامدها، پیامدهای یادگیری بر عبارات جزئی و ضمنی تاکید می‌کند که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که از مهارت، درک و فهم، توانایی یاد بگیرند. پیامدهای یادگیری برآمده از دستورالعمل‌های اصلاحات آموزشی است که در یادگیری دانش‌آموز-محور خلاصه می‌شود (آدام<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴). فتوای افراطی این رویکرد تغییر پارادیمی از روش سنتی سنجش و رویکرد درون‌دادی یادگیری به تکنیک‌های برون‌داد محور است. در روش سنتی رویکرد درون‌دادی یادگیری بر ساعات تدریس و تعدادی از منابع تاکید می‌کردند، ولی در تکنیک‌های برون‌داد محور بر استفاده از پیامد یادگیری و قابلیت‌ها تاکید می‌کند (دوکو و ویکز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). مطالعات مختلف عوامل متفاوتی موثر بر پیامدهای یادگیری را بررسی کردند. عوامل موثر پیامدهای یادگیری در محیط‌های خاص موثر است. برای مثال پیکولی، احمد و ایوس<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۱) گزارش کرد که بین متغیرهای انسانی و متغیرهای طراحی محیط یادگیری برخط با پیامدهای یادگیری ارتباط وجود دارد. جهت‌گیری اهداف پیشرفت نیز به قصد فردی اشاره دارد که براساس آن تصمیم می‌گیرند که چرا و چگونه با فعالیت‌های یادگیری خاص روبه‌رو شوند (پینتریچ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۰). براساس همین جهت‌گیری، رویکرد یادگیری فردی، نوع مشارکت و پاسخ دانشجویان به فعالیت‌های یادگیری متفاوت است (ایمز<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۲). اینکه یادگیرنده چگونه به انگیزش و قصد یادگیری خود جدای از انگیزش بیرونی فکر می‌کند، بر فعالیت‌های یادگیری تاثیر می‌گذارد. همچنین لیم، کلنگ و پارک<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه خود با هدف بررسی رابطه ساختاری محیط، ویژگی‌های شخصی افراد با پیامدهای یادگیری دانشگاه‌های مشاهده کرد که محیط یادگیری و ویژگی‌های شخصی افراد با پیامدهای یادگیری ارتباط دارد. کانگ و ایم<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۳) نیز دریافتند که عامل‌های تعامل محور می‌تواند با قدرت بالایی پیامدهای یادگیری را در محیط‌های یادگیری برخط پیش‌بینی کند. رضایت یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی، مهمترین و متداول‌ترین متغیرهای عامل بزرگ پیامدهای یادگیری هستند (پیچتر، مایر، ماچر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۰؛ لیم، کانگ و پارک، ۲۰۱۰؛ ایم و کانگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۹). رضایت از دوره یکی از متغیرهای مهم موفقیت در دوره آموزشی است (لوی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۷؛ پوزیفر و وانگ، ۲۰۰۸؛ شانون و روش<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۳). ایم و کانگ (۲۰۱۹) نشان دادند که

<sup>1</sup> Ibrahim, Aulls & Shore

<sup>2</sup> Sudjana

<sup>3</sup> Hamalik

<sup>4</sup> Yusmanto, Soetjipto & Djatmika

<sup>5</sup> Ng, Ntoumanis, Ntoumani, Deci, Ryan, Duda & Williams

<sup>6</sup> Konings, Seidel & van Merriënboer

<sup>7</sup> Matthews & Mercer-Mapstone

<sup>8</sup> Ping Peng

<sup>9</sup> Filippello, Buzzai, Costa & Sorrenti

<sup>10</sup> Adam

<sup>11</sup> Duque & Weeks

<sup>12</sup> Piccoli, Ahmad, & Ives

<sup>13</sup> Pintrich

<sup>14</sup> Ames

<sup>15</sup> Lim, Kang & Park

<sup>16</sup> Kang & Im

<sup>17</sup> Paechter, Maier, & Macher

<sup>18</sup> Im & Kang

<sup>19</sup> Levy

<sup>20</sup> Puziffero

<sup>21</sup> Wang, Shannon & Ross

مشارکت دانشجویان، نقش میانجی بین متغیرهای یادگیری خودتنظیمی، اضطراب آزمون، خودکارآمدی و رضایت از یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد.

محقق سعی کرده است اطلاعات مطالعات مختلف مرتبط با پیامدهای یادگیری گردآوری، مطالعه و خلاصه شود. همه مطالعات انجام شده در حوزه پیامدهای یادگیری جامعه مطالعه حاضر است. محقق سعی کرده است مقالات و کتابها و گزارشهای ۳۰ سال اخیر را در متغیرهای عوامل موثر بر مولفه های پیامدهای یادگیری دانشجویان مطالعه کند و با مطالعه بیش از ۱۴۵ مقاله مهم، توانست ۳۵ مقاله مهم و مرتبط و منطبق با ملاکهای روش شناسی را مشخص کند و به مطالعه آنها بپردازد. در مرحله بعد از نر متخصصات برای قضاوت از مفاهم و مقوله بندی ها استفاده کند. این مطالعه درصدد پاسخ به دو سوال پژوهشی زیر است:

سوال اول پژوهش این است که براساس پیشینه پژوهشی موجود پیامدهای یادگیری از چه مولفه هایی تشکیل شده است؟  
سوال دوم پژوهش: آیا مولفه های تعیین شده پیامد های یادگیری مورد تایید متخصصان پیامدهای است؟

### چارچوب نظری و پیشینه پژوهشی پیامدهای یادگیری

در حال حاضر هیچ توافق دقیقی در تعریف واژه «پیامد یادگیری» در سراسر جهان وجود ندارد. این مسئله لزوماً مشکلی ایجاد نمی کند، زیرا اکثر متخصصانی که از این اصطلاح استفاده می کنند، در عمل تغییرات اندکی اعمال کرده و معنای آن را تغییر ندادند (داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن، ۲۰۰۴؛ پاتر و جانستون، ۲۰۰۶؛ لو، جیا، گانگ و کلاک، ۲۰۰۷؛ کریاکیدس، چریستوفورو و چارلمبوس، ۲۰۱۳؛ سیریون راسمی، سوناتاچوت و داچاکوپت، ۲۰۱۵؛ جمالی و کیامنش، ۱۳۹۶؛ لوهمن، ۲۰۱۸ و جو و لیم، ۲۰۱۹). تعریف مورد قبول اکثریت تعریف آدم (۲۰۰۴) از پیامدهای یادگیری است؛ زمانی که دانشجو بتواند دوره ای از یادگیری را با موفقیت بگذراند، آنچه را از دانش یا مهارت یا نگرش بدست می آورد، را «پیامد یادگیری» گویند (آدام، ۲۰۰۴ ص ۵). پیامدهای یادگیری تاکنون با عنوان های متفاوتی مانند پیامدهای یادگیری دانشجویان<sup>۴</sup>، پیامدهای تحصیلی<sup>۵</sup>، پیشرفت تحصیلی<sup>۶</sup>، موفقیت تحصیلی<sup>۷</sup>، پیشرفت آموزشی<sup>۸</sup>، پیامدهای آموزشی<sup>۹</sup>، میانگین نمرات کلاسی<sup>۱۰</sup> و پیامدهای دانشجویان<sup>۱۱</sup> بکار رفته است (بیرز<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در مطالعه لیزیو، ویلسون و سیمونز<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۲) پیامدهای یادگیری شامل دو بخش سخت و نرم بوده است؛ بخش سخت پیامدهای یادگیری شامل پیشرفت تحصیلی دانشجویان بوده و بخش نرم نیز شامل رضایت تحصیلی و رشد مهارت های اصلی بوده است. در مطالعه پاتر و جانستون<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۶) آزمون کلی و نهایی به عنوان پیامدهای یادگیری تعریف شده است. یمنی، کدیور، فرزاد و مرادی (۱۳۸۷) چهار مولفه لذت بردن از دروس علمی، مقیاس داشتن نگرش علمی، مقیاس علاقه به مطالعه علوم در اوقات فراغت و پیشرفت تحصیلی را به عنوان پیامد یادگیری در نظر گرفتند.

علازغم اینکه پیامدهای یادگیری از یک مبنای نظری برخوردار است اما مولفه های پیامدهای یادگیری در مطالعات مختلف، متفاوت است. هر مطالعه ای مولفه های متفاوت را برای پیامدهای یادگیری در نظر گرفته است. برای مثال دوکو و ویکز<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۰) پیامدهای شناخت، پیامدهای عاطفی یادگیری و رضایت دانشجویان؛ کریاکیدس، چریستوفورو و چارلمبوس<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۳) ابعاد شناختی، عاطفی و حسی و حرکتی، گروم سیل، دال و فراورگ<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۴) عملکرد تحصیلی میانگین نمرات کلاسی، سیریون راسمی، سوناتاچوت و داچاکوپت<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۵) مهارت های نقشه برداری مفهومی، بازبایی اطلاعات، ارتباطات معنی دار و تفکر انتقادی؛ زندونیان نایینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۴) دو بعد عملکرد کمی تحصیلی (معدل ترم و کل دانشجویان) و عملکرد کیفی تحصیلی (خودکارآمدی و انگیزش)، ابراهیم، آلوس و شور (۲۰۱۶) مهارت ها، اطلاعات، انگیزش و توسعه تخصص، و کلیبو و سیریارپ<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۶) مهارت های هوشی و تفکر، مهارت های بین فردی و ارتباطی و التزام، پینگ پنگ<sup>۲۰</sup> و

<sup>1</sup> Sriarunasmee, Suwannathachoteb & Dachakuptc

<sup>2</sup> Lohmann

<sup>3</sup> Joo & Lim

<sup>4</sup> Student learning outcomes

<sup>5</sup> Academic outcomes

<sup>6</sup> Academic achievement

<sup>7</sup> Academic success

<sup>8</sup> Educational achievement

<sup>9</sup> Educational outcomes

<sup>10</sup> Grade point average

<sup>11</sup> Student outcomes

<sup>12</sup> Byers

<sup>13</sup> Lizzio, Wilson & Simons

<sup>14</sup> Potter & Johnston

<sup>15</sup> Duque & Weeks

<sup>16</sup> Kyriakides, Christoforou & Charalambous

<sup>17</sup> Grom saele, Dahl, Sorlie & Friborg

<sup>18</sup> Sriarunasmee, Suwannathachoteb & Dachakuptc

<sup>19</sup> Kleebua & Siriparp

<sup>20</sup> Ping Peng

همکاران (۲۰۱۹) دو سطح دستاوردهای شناختی و دستاوردهای غیرشناختی؛ جو و لیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) رضایت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی را به عنوان مولفه های پیامدهای یادگیری در نظر گرفتند.

ونلادسون و گراهام<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) در مطالعه ای با عنوان «مدل پیامدهای کالج برای جوانان» یک مدل از پیامدهای یادگیری برای دانشجویان کارشناسی ارائه داده که عناصر اصلی موثر بر یادگیری را نشان می دهد. شش متغیر موثر بر پیامدهای یادگیری این مطالعه با مرور پیشینه پژوهشی شامل (۱) تجارب قبلی، (۲) چارچوب جهت گیری مانند انگیزش و اعتماد به نفس و نظام ارزش، (۳) شناخت یا دانش بیانی، روندی و خودتنظیمی از ساختار و فرایند، (۴) پیوند کلاس با درگیری های اجتماعی و برای دادن معنی به یادگیری، (۵) زندگی در محیط جهانی و با مسایل مبتلابه کار، خانواده، برقراری ارتباط اجتماعی و (۶) انواع و سطوح متفاوت پیامدهای یادگیری که دانشجویان تجربه می کنند. این مطالعه سعی کرده مدل اولیه از پیامدهای یادگیری دانشجویان ارائه دهد که مدل های ثانویه از آن استخراج شود.

داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) مطالعه ای با عنوان «رابطه بین شخصیت، رویکرد یادگیری و عملکرد تحصیلی» انجام دادند. در این مطالعه رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت (برون گرایی<sup>۴</sup>، روان نژندی<sup>۵</sup>، توافق پذیری<sup>۶</sup>، وجدانی بودن<sup>۷</sup> و گشودگی تجربه<sup>۸</sup>) و رویکرد مطالعه (سطحی، عمیق و راهبردی) و عملکرد تحصیلی بررسی شده است. میانگین نمرات به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی تعریف شده است. ۱۴۶ دانشجوی علوم انسانی دانشگاه های پاسلی کشور اسکاتلند در دامنه سنی ۵۲-۱۷ سال، نمونه این مطالعه را تشکیل می دهند. نتایج نشان داد که پنج عامل بزرگ شخصیت می تواند ۲۲/۷ درصد تا ۴۳/۶ درصد از واریانس متغیر رویکردهای مطالعه دانشجویان را پیش بینی و تبیین کند، اما رابطه معنی داری بین چهار عامل از پنج عامل بزرگ شخصیت و عملکرد تحصیلی مشاهده نشده است. رویکرد عمیق و راهبردی رابطه مثبت معنی داری با عملکرد تحصیلی داشتند، ولی رویکرد سطحی رابطه منفی معنی داری با عملکرد تحصیلی داشته است. پنج عامل بزرگ شخصیت و هر سه رویکرد سطحی، عمیق و راهبردی یادگیری، پیش بینی کننده ضعیفی برای عملکرد تحصیلی بودند.

لو، جیا، گانگ و کلارک<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) مطالعه ای با عنوان «رابطه سبک های یادگیری کلب، رفتار یادگیری برخط و پیامدهای یادگیری» با هدف بررسی رابطه سبک های یادگیری کلب و صرف زمان رفتار یادگیری برخط و پیامدهای یادگیری دانشجویان بخش فناوری آموزشی دانشگاه شاندونگ نرمال چین انجام داده است. این مطالعه روی ۱۰۴ دانشجوی سال سوم کارشناسی اجرا شده است. نتایج این مطالعه نشان داد که سبک های یادگیری (همگرا، واگرا، انطباقی و جذب) بر ابعاد زمان خواندن، و زمان بحث رفتار یادگیری تاثیر معنی داری داشته است. اما تاثیر سبک های چهارگانه یادگیری بر پیامدهای یادگیری معنی دار نبوده است. همچنین میانگین پیامدهای یادگیری دانشجویان سبک یادگیری هم گرا و جذب بیشتر از سبک انطباقی و واگرا بدست آمد. رفتار یادگیری توانسته تاحدی پیامدهای یادگیری دانشجویان را نیز پیش بینی نماید. نتایج این مطالعه نشان داد که معلمان باید برای آموزش به سبک های یادگیری متنوع دانشجویان توجه داشته باشند و همچنین پیشنهاد شده که برای ارتقای سطح پیامدهای یادگیری، دانشجویان در فعالیت های یادگیری مشارکت داشته باشند.

یمنی، کدیور، فرزاد و مرادی (۱۳۸۷) در مطالعه ای با عنوان «رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرایی اجتماعی، سبک های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده ها یا پیامدهای یادگیری» به هدف بررسی رابطه بین ادراک دانشجویان از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی با سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیامدهای یادگیری انجام داده است. در این تحقیق چهار پیامد یادگیری مورد مطالعه قرار گرفت که عبارت از مقیاس لذت بردن از دروس علمی، مقیاس داشتن نگرش علمی، مقیاس علاقه به مطالعه علوم در اوقات فراغت و پیشرفت تحصیلی است. این مطالعه یک مطالعه همبستگی است که از تحلیل مسیر و تحلیل رگرسیون سلسه مراتبی بهره برد تا تاثیر تفاوت سبک های تفکر و رویکردهای یادگیری را در ارتباط بین ادراک از محیطی یادگیری ساختن گرای اجتماعی و پیامدهای یادگیری مورد بررسی قرار دهد. آزمودنی های تحقیق حاضر ۲۷۷ نفر از دانشجویان دانشکده های فنی مهندسی، ریاضیات، و علوم پایه دانشگاه فردوسی مشهد دامنه سنی ۱۹ تا ۲۳ ساله به تعداد ۱۹۳ دختر و ۸۴ نفر پسر بودند. این مطالعه نشان داد که ادراک دانشجویان از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی با پیامدهای یادگیری آنها در ارتباط است و دانشجویان دارای سبک تفکر و رویکرد یادگیری متفاوت با وجود داشتن ادراک ساختن گرایی اجتماعی از محیط یادگیری، نتایج یادگیری متفاوتی را بروز خواهند داد.

<sup>1</sup> Joo & Lim

<sup>2</sup> Graham & Donaldson

<sup>3</sup> Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson

<sup>4</sup> extraversion

<sup>5</sup> neuroticism

<sup>6</sup> agreeableness

<sup>7</sup> conscientiousness

<sup>8</sup> openness to experience

<sup>9</sup> Lu, Jia, Gong & Clark

مطالعه کیفی دهقانی و همکاران (۱۳۸۸) با هدف بررسی دیدگاه دانش‌آموختگان بورسیه خارج از کشور در مورد مفهوم موفقیت تحصیلی و مصادیق آن و عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی انجام شد. در این مطالعه کیفی، ۱۱ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان که دانش‌آموخته دانشگاه‌های خارج از کشور بودند، شرکت کردند. طی یک مصاحبه باز در خصوص معیارهای سنجش موفقیت تحصیلی و همچنین عوامل مؤثر بر آن از افراد مذکور نظرخواهی شد. از مهمترین مصادیق موفقیت تحصیلی در زمینه کمیت تحصیل، شرکت در همایش‌ها و کنفرانس‌ها در زمینه کیفیت تحصیل، میزان کارایی مطالب فراگرفته شده و در زمینه مطالب جنبی فراگرفته شده، یادگیری مطالب علمی تخصصی از اهمیت بیشتری برخوردار بودند. همچنین مصاحبه‌شوندگان تأکید بسیار زیادی بر عوامل فردی شامل شخصیت، خانواده، مسائل اقتصادی، داشتن دانش تخصصی در رشته مورد مطالعه و مهارت‌های لازم در خصوص زبان دانشگاه محل تحصیل و همچنین شرایط دانشگاه محل تحصیل، به ویژه استاد راهنما، رشته و موضوع تحقیق داشتند. به نظر می‌رسد مصادیق موفقیت تحصیلی گسترده بوده و با اندازه‌گیری صرف یک یا چند مورد از آن نمی‌توان فرد را موفق دانست. در این مورد باید به طول مدت تحصیل، میزان تولیدات علمی و کیفیت آنها، میزان مراودات علمی و همچنین کاربرد مطالب فراگرفته شده توسط وی اشاره نمود.

میچل، کاتر، واران<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای با عنوان «سبک‌های یادگیری فعال و منفعل: پژوهش‌های تجربی پیامدهای یادگیری دانشجویان» با هدف مقایسه تاثیر سبک‌های فعال و منفعل تدریس بر پیامدهای شناختی دانشجویان انجام شده است. ۱۸۱ دانشجو نمونه این مطالعه را تشکیل می‌دهند. برای دوره‌های مقدماتی تجارت در یک کلاس روش تدریس به سبک فعال و غیرسستی و در کلاس دیگر روش تدریس به سبک منفعل و متداول انجام گرفت. آموزش نیز توسط مدرسان با رتبه استادیار دارای سابقه ۵ تا ۱۰ سال تدریس صورت گرفت که در دو بخش تدریس می‌کردند. اگرچه رویکرد تدریس فعال منجر به تسلط بیشتر در همه موضوعات اعم از موضوع عام و خاص نشده است، اما شواهد نشان داده که کلاس درس با موضوع خاص با رویکرد فعال تدریس، منجر پیامدهای یادگیری بیشتری شده است. نتایج این مطالعه نقش رویکرد یاددهی و یادگیری را بر پیامدهای یادگیری نشان داده است.

دوکو و ویکز<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) مطالعه‌ای با عنوان «به سوی یک مدل و روش‌شناسی برای سنجش پیامدهای یادگیری و رضایت دانشجویان» با هدف معرفی یک مدل مفهومی برای سنجش پیامدهای یادگیری و رضایت تحصیلی و اجرای آن در دانشگاه‌های آمریکا و هنگ‌کنگ برای دانشگاه‌های کشور اسپانیا انجام داده است. ۶۴ دانشجوی ترم آخر کارشناسی رشته جغرافیا به عنوان نمونه انتخاب شدند. پیامدهای یادگیری در این مطالعه شامل پیامدهای شناختی، پیامدهای عاطفی یادگیری و رضایت دانشجویان بوده است. در این مطالعه متغیرهای برون‌زا شامل کیفیت آموزش، کیفیت منابع و درگیری دانشجویان بوده است که توسط متغیر میانجی پیامدهای شناختی یادگیری به پیامدهای عاطفی و رضایت دانشجویان ارتباط دارد. نتایج نشان داد که کیفیت آموزش بر رضایت دانشجویان تاثیر معنی‌داری داشته است و تاثیر کیفیت منابع بر پیامدهای شناختی یادگیری نیز معنی‌دار شده است. همچنین تاثیر معنی‌دار درگیری دانشجویان بر پیامدهای شناختی یادگیری و تاثیر معنی‌دار پیامدهای شناختی یادگیری بر پیامدهای عاطفی یادگیری تایید شده است.

همتی علمدارلو، مرادی و دهشیری (۲۰۱۳) مطالعه‌ای با عنوان «رابطه بین درک دانشجویان از یادگیری و پیشرفت تحصیلی‌شان» انجام دادند که به بررسی رابطه بین درک دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی‌شان پرداخت. نمونه شامل ۳۰۹ دانش‌آموز (۱۰۴ دانش‌آموز ریاضی و فیزیک، ۱۱۰ دانش‌آموز علوم تجربی و ۹ دانش‌آموز ادبیات) شهر تهران بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ماده‌های درسی رشته ریاضی و فیزیک شامل حساب، هندسه، جبر، شیمی ۳، فیزیک ۳، دین و زندگی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و زبان عربی و ماده‌های درسی رشته علوم تجربی شامل زیست‌شناسی ۳، شیمی، ریاضی، دین و زندگی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، زبان عربی و آمار و ماده‌های درسی رشته ادبیات شامل دین و زندگی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، زبان عربی، تاریخ معاصر بوده است. آزمون‌های نهایی کشوری بوده است. در این مطالعه میانگین نمرات دیپلم متوسطه به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است. نتایج نشان داد که رابطه معنی‌داری بین درک دانشجویان از یادگیری و پیشرفت تحصیلی‌شان مشاهده شد. همچنین ارتباط بین همه مفاهیم یادگیری با پیشرفت تحصیلی معنی‌دار مشاهده شد. نقش معنی‌دار یادگیری به عنوان «عدم وابستگی به زمان و مکان» و یادگیری به عنوان «رشد شایستگی‌های اجتماعی» برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در این مطالعه تایید شده که می‌تواند به دانشجویان در انتخاب بهترین روش یادگیری مدرسان باشد.

کونینگز، سیدل و مرین‌بور<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در یک مطالعه کیفی با عنوان «طراحی مشارکتی محیط‌های یادگیری: تلفیق چشم‌انداز دانشجو، معلم و طراح» به بررسی تحلیل مطالعاتی پرداخته است که مشخص کند چگونه همکاری بین، طراح، معلم، دانشجو و فرایند طراحی آموزشی را بهبود بخشد. طراحان آموزشی و معلمان، از تخصص و تجارب‌شان برای خلق بهترین محیط یادگیری ممکن بهره می‌گیرند. متأسفانه دانشجویان فعالانه در فرایند طراحی مشارکت ندارند و درکشان از آموزش، تعیین‌کننده رفتار یادگیری و اثربخشی محیط‌های یادگیری‌شان

<sup>1</sup> Michel, Cater & Varela

<sup>2</sup> Duque & Weeks

<sup>3</sup> Konings, Seidel & van Merriënboer

است. تفاوت چشم انداز معلم و طراح نیز مانع مهمی بر اجرای قصد شده محیط یادگیری است. تلفیق تخصصی تصمیم‌گیرندگان متفاوت، می‌تواند کیفیت فرایند طراحی آموزشی را ارتقای چشم‌گیری بخشد و در نتیجه آن محیط‌های یادگیری را با موثرتر و با کیفیت‌تر کند.

گروم سیل، دال و فربورگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای با عنوان «رابطه بین رویکرد یادگیری، اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه» به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و راهبردی یادگیری و اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه آرکتیک نروژ در سال ۲۰۱۳ پرداخته است. نمونه این مطالعه را ۴۲۸ دانشجوی سال اول دانشگاه تشکیل می‌دهند. نتایج این مطالعه نشان داد که رویکرد یادگیری عمیق و راهبردی می‌تواند میانگین نمرات کلاسی دانشجویان را به صورت معنی داری پیش‌بینی و تبیین کند. همچنین تایید شد که رویکرد راهبردی، نقش میانجی در تاثیر بین رویکرد عمیق یادگیری و میانگین نمرات کلاسی دارد. نتایج دیگر این مطالعه نشان داد که اهمال کاری کم با رویکرد یادگیری راهبردی همبستگی داشته است. دانشجویانی که از رویکرد عمیق و راهبردی در مطالعه استفاده می‌کنند در مقایسه با دانش‌آموزانی که از این رویکرد کمتر استفاده می‌کنند، میانگین نمرات کلاسی بیشتری بدست آوردند.

برجلی (۱۳۹۷) مطالعه‌ای با عنوان «مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجیگری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی» با هدف بررسی تأثیر مدل انگیزه تحصیلی با میانجیگری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان انجام داده است. جامعه‌ی آماری دانشجویان بدون کنکور دانشگاه علمی کاربردی در چهار گروه آموزشی صنعت، کشاورزی، مدیریت و خدمات اجتماعی و فرهنگ و هنر بود که از بین این چهار گروه گروه منابع طبیعی به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین دانشجویان امور زراعی، امور دامی، امور گل‌خانه‌ای، منابع طبیعی، دامپزشکی، شیلات، صنایع غذایی و فرآورده‌های گوشتی، ۶۵۲ نفر به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله انتخاب شدند و با اجرای پرسشنامه‌های انگیزه تحصیلی، سرمایه روانشناختی و معدل آخرین ترم تحصیلی جهت سنجش موفقیت تحصیلی، داده‌ها گردآوری شد. با روش تحلیل مسیر ارزیابی شد. نتایج به دست آمده نشان داد که الگوی موردنظر از برازش موردقبول برخوردار است. انگیزه تحصیلی بر سرمایه روانشناختی و موفقیت تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین سرمایه روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم دارد. از دیگر نتایج این پژوهش نقش میانجی سرمایه روانشناختی در رابطه بین موفقیت تحصیلی و انگیزش بوده است. نتایج پژوهش نشان داد سرمایه روانشناختی نقش میانجی را در بین انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند. به طور کلی افرادی که دارای انگیزه تحصیلی و سرمایه روانشناختی هستند در موفقیت تحصیلی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند.

ابراهیم، آلوس و شور<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش‌های معلم، شخصیت‌های دانشجویان، پیامدهای یادگیری کاوش و عمل علوم و مهندسی: ساخت و هنجاریابی مقدار دستاورد مک‌گیل در رشته‌های علوم، فنی و مهندسی و ریاضی ۳» براساس نظریه ارزش انتظار به اندازه گیری پیامدهای یادگیری براساس نقش معلم و ویژگی‌های شخصیت دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم پایه (STEM) پرداخته است. پیامدهای یادگیری در این مطالعه براساس پیامدهای یادگیری بنیامین بلوم تعریف شده است. پیامدهای یادگیری کاوش شامل مهارت‌ها، اطلاعات، انگیزش و توسعه تخصص بوده است.

ماتیوز و مرسر ماپستن<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) مطالعه‌ای با عنوان «نسبت تجانس برنامه درسی با پیامدهای یادگیری دانش‌آموختگان: قصدهای تحصیلی و تجارب دانشجوی» انجام داده است. این مطالعه روی ۶۴۰ دانشجوی علوم کارشناسی و ۷۰ استاد دانشگاه با سابقه تدریس دروس دوره کارشناسی دانشگاه‌های کشور استرالیا انجام شده است. مطالعات قبلی نشان دادند که بین ادراک معلم از تدریس و یادگیری و رویکردشان به تدریس رابطه وجود دارد. مطالعات زیادی نشان دادند که همبستگی بین رویکردهای عمیق‌تر یادگیری و کیفیت بالاتر پیامدهای یادگیری وجود دارد.

لوهمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) مطالعه‌ای روی یادگیری تیمی و یادگیری مشارکتی در برنامه درسی تجارت انجام داده است. در این مطالعه رابطه کار تیمی، پیامدهای یادگیری و رضایت از دوره را بررسی کرده است. ۳۶۵ دانشجوی رشته کارشناسی و دوره تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد و دکتری رشته تجارت از ۷ موسسه در استرالیا و هنگ کنگ در این مطالعه مشارکت داشتند. نتایج این مطالعه نشان داد که محیط یادگیری تیمی به رضایت از یادگیری دانش‌آموزان کمک کرده و با رشد و ارتقای پیامدهای یادگیری از طریق ساختار اجتماعی معنادار تسهیل می‌شود. محیط یادگیری تعاملی و مستقل، شبیه سازهای محیط واقعی هستند که مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز حل مساله را تقویت می‌کند. نتایج این مطالعه نشان داد که یادگیری تیمی، اشتیاق دانشجویان برای مشارکت، تبادل ایده‌ها و به اشتراک گذاشتن تجربیات و رشد دانش و مهارت‌ها و به صورت خلاصه پیامدهای یادگیری را به گونه قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌دهد.

<sup>1</sup> Grom saele, Dahl, Sorlie & Friborg

<sup>2</sup> Ibrahim, Aulls & Shore

<sup>3</sup> STEM Disciplines

<sup>4</sup> Matthews & Mercer-Mapstone

<sup>5</sup> Lohmann

پینگ پنگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در یک مطالعه با عنوان «مطالعه رابطه منابع کسب دانش معلم در سطح کالج، ظرفیت فراگیری دانشجویمان و پیامدهای یادگیری: کاربرد دانش قبلی دانشجو به عنوان میانجی» انجام دادند که عوامل موثر بر پیامدهای یادگیری دانشجویمان دانشگاه‌های تایوان را بررسی کردند. پیامدهای یادگیری در این مطالعه در دو سطح دستاوردهای شناختی<sup>۲</sup> و دستاوردهای غیرشناختی<sup>۳</sup> تعریف شده است. این مطالعه روی ۸۰۱ دانشجو انجام پذیرفته است. نتایج این مطالعه نشان داد که تحول دانش در سطوح دانشگاه‌ها تاثیر مهمی بر ظرفیت یادگیری و پیامدهای یادگیری دانشجویمان داشته است. جهت گیری دانشجویمان روی ظرفیت فراگیری‌شان تاثیر عمده‌تری داشته است و دانش قبلی دانشجویمان نقش میانجی و مثبت در تاثیر تحول دانش معلم بر ظرفیت‌های فراگیری<sup>۴</sup> داشته است. جو و لیم<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) در مطالعه ای با عنوان «یادگیری طرح-محور در دوره های طرح کاپستون دانشجویمان مهندسی: عوامل موثر بر پیامدها» به بررسی رابطه ساختاری بین عامل‌های موثر بر رضایت و پیشرفت در یادگیری دانشجویمان مهندسی شرکت‌کننده در طرح کاپستون پرداخته است. با مرور پیشینه پژوهشی حل‌مساله اثربخش، ارزش تکلیف، روحیه کار تیمی، اصالت تکلیف به عنوان عامل‌های موثر بر پیامدهای یادگیری شناسایی شدند. در این مطالعه رضایت دانشجویمان و پیشرفت تحصیلی به عنوان پیامدهای یادگیری در نظر گرفته شده است. ۳۶۳ دانشجوی رشته مهندسی دانشگاه که در طرح آموزشی کاپستون شرکت کردند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. طرح کاپستون طرحی جدید در نظام آموزش عالی کشور کره جنوبی است که دانشجویمان را درگیر تکالیف واقعی و اصیل می‌کند. نتایج این مطالعه نشان داد ارزش تکلیف و اصالت تکلیف تاثیر معنی‌داری روی رضایت دانشجویمان داشته است. راهبردهای آموزشی در تکالیف واقعی منجر به ارتقای سطح آگاهی مثبت یادگیرنده می‌شود و رضایت یادگیرنده را به نحو محسوسی افزایش می‌دهد. حل‌مساله اثربخش، روحیه کار تیمی، اصالت تکلیف نیز تاثیر معنی‌داری بر پیامدهای یادگیری و رضایت داشته است. اما ارزش تکلیف این تاثیر را نداشته است. تاثیر حل‌مساله اثربخش بر پیشرفت نشان‌دهنده عوامل انگیزشی دوره‌های طرح کاپستون است. راهبردهای آموزشی می‌تواند بهره‌وری ارزش تکلیف را تقویت نموده و محیطی را برای یادگیرنده در طرح کاپستون فراهم کند که تاثیر ارزش بر یادگیری اثربخش معنی‌دار شود. فیلیپلو، بوزای، کاستا و سورنتی<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) به بررسی رابطه بین کنترل روانشناختی معلم، حمایت، نیازهای بنیادین روانشناختی، رفتارهای امتناع در مدرسه و پیشرفت تحصیلی در نمونه نوجوانان انجام داده است. ۲۶۳ دانش‌آموز (۱۹۶ دختر و ۶۷ پسر) ۱۴ تا ۲۰ ساله نمونه این مطالعه را تشکیل می‌دهند. نتایج نشان داد که نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را مستقیماً پیش‌بینی کرده و تاثیر غیرمستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی نیز از طریق تعداد غیبت‌ها و امتناع مدرسه نیز تایید شده است. محقق سعی کرده است فهرستی کامل از مطالعات مولفه‌های پیامدهای یادگیری مطالعه کند تا لیستی کامل از مولفه‌های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری را تهیه کند و آنها را مورد نقد قرار دهد. این مطالعه درصدد پاسخ به دو سوال پژوهشی زیر است:

سوال اول پژوهش این است که براساس پیشینه پژوهشی موجود پیامدهای یادگیری از چه مولفه‌هایی تشکیل شده است؟

سوال دوم پژوهش: آیا مولفه‌های تعیین شده پیامدهای یادگیری مورد تایید متخصصان پیامدهای است؟

برای پاسخ به سوال اول از پژوهش کیفی مرور سیستماتیک استفاده شد و برای پاسخ به سوال دوم پژوهش نیز از مطالعه پیمایشی استفاده شده است.

## روش اجرای پژوهش

روش تحقیق حاضر از لحاظ ماهیت در زمره‌ی تحقیقات توصیفی و غیرآزمایشی (میدانی و پیمایشی) قرار داشته است. در این مطالعه سعی شده است اطلاعات مطالعات مختلف مرتبط با پیامدهای یادگیری گردآوری، مطالعه و خلاصه شود. همه مطالعات انجام شده در حوزه پیامدهای یادگیری جامعه مطالعه حاضر است. محقق سعی کرده است مقالات و کتاب‌ها و گزارش‌های ۳۰ سال اخیر را در متغیرهای پژوهش مطالعه کند و از بین این مطالعات که بالغ بر ۱۴۵ منبع بوده است توانسته ۳۵ منبع مهم و مرتبط و منطبق با ملاکهای زیر را مشخص کند. معیارها انتخاب مطالعات شامل موارد زیر است:

- مقالات علمی و پژوهشی حاصل از کارهای تجربی و پژوهشی در بازه زمانی ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۹ که در مجلات علمی و پژوهشی معتبر WOS و ISI (با زبان‌های فارسی، انگلیسی، آلمانی و فرانسوی) چاپ شده باشد و در دسترس عموم محققان بوده تا همه محققان بتوانند از محتوا و یافته استفاده کرده و آنها را نقد کنند.

<sup>1</sup> Ping Peng

<sup>2</sup> cognitive Gains

<sup>3</sup> non-cognitive Gains

<sup>4</sup> absorptive capacities

<sup>5</sup> Joo & Lim

<sup>6</sup> Filippello, Buzzai, Costa & Sorrenti

- همه مطالعات در ارتباط با پیامدهای یادگیری دانشجویان باشد. متغیر وابسته پژوهش‌ها حداقل یکی از مولفه‌های پیامدهای یادگیری دانشجویان (موفقیت تحصیلی، رضایت تحصیلی، رشد مهارت‌ها، عملکرد تحصیلی، نگرش تحصیلی) را سنجیده باشد.
  - انواع روایی و پایایی ابزار بکار رفته و آزمون آماری و تحلیل آماری در مطالعه قابل قبول باشد.
  - نمونه‌های دانشجویان خارجی یا ایرانی در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۸ سال باشد.
- بعد از تعیین مولفه‌ها و تقسیم بندی و گدگذاری محوری از مولفه‌های زیاد، از نفر متخصصات پیامدهای یادگیری برای بررسی نتایج کدگذاری استفاده شده است.

### یافته‌ها

## سوال اول پژوهش این است که براساس پیشینه پژوهشی موجود پیامدهای یادگیری از چه مولفه‌هایی تشکیل شده است؟

در پاسخ به این سوال پژوهشی در جدول یک خلاصه جامع از مطالعات سی سال اخیر بر روی پیامدهای یادگیری و مولفه‌های تشکیل دهنده نمایش داده شده است:

جدول ۱ خلاصه مطالعات سی سال اخیر از تعریف مولفه‌های پیامدهای یادگیری

مطالعه	عنوان مقاله	مولفه‌های پیامدهای یادگیری
دونالدسون و گراهام (۱۹۹۹)	مدل پیامدهای کالج برای جوانان	عملکرد تحصیلی
لیزیو و همکاران (۲۰۰۲)	فهم دانشجویان از محیط یادگیری و پیامدهای تحصیلی: کاربرد نظریه و عمل	پیشرفت تحصیلی، رضایت و رشد مهارت
داف و همکاران (۲۰۰۴)	رابطه بین شخصیت، رویکرد یادگیری و عملکرد تحصیلی	عملکرد تحصیلی
ویدن‌پک و همکاران (۲۰۰۴)	عوامل موثر بر پیامدهای دوره آموزشی در برنامه‌های مقدماتی	عملکرد تحصیلی
پاتر و جانستون (۲۰۰۶)	تاثیر سیستم‌های یادگیری بر خط بر پیامدهای یادگیری دانشجویان حسابداری	آزمون پیشرفت تحصیلی پایانی
لو و همکاران (۲۰۰۷)	رابطه سبک‌های یادگیری کلب، رفتار یادگیری بر خط و پیامدهای یادگیری	آزمون پیشرفت تحصیلی پایانی
سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۶)		پیشرفت تحصیلی
یمنی و همکاران (۱۳۸۷)	رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن‌گرایی اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری	لذت، نگرش، علاقه به مطالعه در اوقات فراغت و پیشرفت تحصیلی
کاکس و ویلیامز (۲۰۰۸)	نقش حمایت معلم، جو انگیزشی و رضایت از نیازهای روانشناختی در انگیزش دانشجویان رشته تربیت بدنی	انگیزش تحصیلی
میچل و همکاران (۲۰۰۹)	سبک‌های یادگیری فعال و منفعل: پژوهش‌های تجربی پیامدهای یادگیری دانشجویان	پیامدهای یادگیری (دست‌آورد شناختی)
ارسلان کاپان (۲۰۱۰)	رابطه بین کمال‌گرایی، اهمال‌کاری تحصیلی و رضایت دانشجویان دانشگاه	رضایت تحصیلی
دوکو و ویکز (۲۰۱۰)	به سوی یک مدل و روش‌شناسی برای سنجش پیامدهای یادگیری و رضایت دانشجویان	پیامدهای شناختی، عاطفی و رضایت
بتورت و آرتیگا (۲۰۱۱)		عملکرد تحصیلی
همتی علمدارلو و همکاران (۲۰۱۳)	رابطه بین درک دانشجویان از یادگیری و پیشرفت تحصیلی‌شان	پیشرفت تحصیلی
کونینگز و همکاران (۲۰۱۳)	طراحی مشارکتی محیط‌های یادگیری: تلفیق چشم‌انداز دانشجو، معلم و طراح	پیامدهای یادگیری
زندونیان نایینی و همکاران (۱۳۹۳)	بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان	پیامدهای کمی (معدل کل و معدل ترم) و پیامدهای کیفی (خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل و انگیزش)
کریاکیدس و همکاران (۲۰۱۳)	چپستی روش پیامدهای یادگیری دانشجویان: فراتحلیل مطالعات اکتشافی عامل-های تدریس اثربخش	شناختی، عاطفی و حسی و حرکتی
گروم‌سیل، دال و فراپورگ (۲۰۱۴)	رابطه بین رویکرد یادگیری، اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه	موفقیت تحصیلی
سریرون‌راسمی و همکاران (۲۰۱۵)	کلید حوزه مجازی و فرایند تفکر انتقادی: مدل یادگیری جهت ارتقای پیامدهای یادگیری دانشجویان	پیامدهای یادگیری
ستین (۲۰۱۵)	پیش‌بینی موفقیت تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی، رویکردهای یادگیری در تدریس کلاسی دانشجویان	موفقیت تحصیلی
جمالی و کیامنش (۱۳۹۶)	نقش اهداف پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی بر پیامدهای یادگیری	پیامدهای یادگیری
کلیو و سیرپارپ (۲۰۱۶)	تاثیر آموزش و نگرش بر پیامدهای ضروری یادگیری	مهارت‌های هوشی، ارتباطی و التزام شهروندی



تسلط و پیشرفت تحصیلی	ارضای نیازهای روانشناختی و اهداف پیشرفت: شناسایی تاثیر غیرمستقیم سازگاری تحصیلی و اجتماعی در دبیرستان‌ها	دوچز، راتله و فنگ (۲۰۱۶)
دستاورد شناختی و غیرشناختی	مطالعه رابطه منابع کسب دانش معلم در سطح کالج، ظرفیت فراگیری دانشجویان و پیامدهای یادگیری: کاربرد دانش قبلی دانشجو به عنوان میانجی	پینگ پنگ و همکاران (۲۰۱۹)
دانش، مهارت و انگیزش	نقش‌های معلم، شخصیت‌های دانشجویان، پیامدهای یادگیری کاوش و عمل علوم و مهندسی: ساخت و هنجاریابی مقدار دستاورد مک‌گیل در رشته‌های علوم، فنی و مهندسی و ریاضی	ابراهیم و الوس (۲۰۱۶)
پیامدهای یادگیری	نسبت تجانس برنامه درسی با پیامدهای یادگیری دانش‌آموختگان: قصدهای تحصیلی و تجارب دانشجو	ماتیوز و مرسر مایستون (۲۰۱۶)
رضایت تحصیلی		لوهمن (۲۰۱۸)
موفقیت تحصیلی	مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجیگری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی	برجلی (۱۳۹۷)
پیشرفت تحصیلی	امتناع و غیبت از مدرسه: درک رفتارهای معلمان، نیازهای بنیادین روانشناختی و پیشرفت تحصیلی	فیلیپو، بوزای، کاستا و سورنتی (۲۰۱۹)
رضایت و پیشرفت	یادگیری طرح-محور در دوره‌های طرح کاپستون دانشجویان مهندسی: عوامل موثر بر پیامدها	جو و لیم (۲۰۱۹)

جدول شماره ۲ پاسخ تکمیلی به سوال اول پژوهشی است. در جدول ۲ یافته های کدگذاری محوری مولفه های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری مقوله بندی شده است.

جدول ۲ کدگذاری محوری از مفاهیم مولفه های تشکیل دهنده پیامدهای یادگیری

پیامدهای یادگیری			مطالعه
شایستگی نوع سوم مهارت‌ها	شایستگی نوع دوم عاطفی	شایستگی نوع اول شناختی	
-	-	عملکرد تحصیلی	دونالدسون و گراهام (۱۹۹۹)
رشد مهارت	رضایت	پیشرفت تحصیلی	لیزیو و همکاران (۲۰۰۲)
-	-	عملکرد تحصیلی	داف و همکاران (۲۰۰۴)
-	-	عملکرد تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	ویدن پک و همکاران (۲۰۰۴)
-	-	عملکرد تحصیلی آزمون پایانی	پاتر و جانستون (۲۰۰۶)
-	-	عملکرد تحصیلی آزمون پایانی	لو و همکاران (۲۰۰۷)
-	-	پیشرفت تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	سیف و فتح آبادی (۱۳۸۶)
-	لذت، نگرش، علاقه به مطالعه در اوقات فراغت	پیشرفت تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	یمنی و همکاران (۱۳۸۷)
-	انگیزش تحصیلی	-	کاکس و ویلیامز (۲۰۰۸)
دستاورد غیر شناختی	دستاورد غیر شناختی	دستاورد شناختی (عملکرد تحصیلی)	میچل و همکاران (۲۰۰۹)
-	رضایت تحصیلی	-	ارسلان کاپان (۲۰۱۰)
-	پیامدهای عاطفی و رضایت	پیامدهای شناختی	دوکو و ویکز (۲۰۱۰)
-	-	عملکرد تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	بتورت و آرتیگا (۲۰۱۱)
-	-	پیشرفت تحصیلی	همتی علمدارلو و همکاران (۲۰۱۳)
پیامدهای حسی و حرکتی یادگیری	پیامدهای عاطفی یادگیری	پیامدهای شناختی یادگیری	کونینگز و همکاران (۲۰۱۳)
-	خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش	عملکرد تحصیلی (معدل کل و معدل ترم)	زندونیان نایینی و همکاران (۱۳۹۳)
پیامدهای حسی و حرکتی یادگیری	پیامدهای عاطفی یادگیری	پیامدهای شناختی یادگیری	کریاکیدس و همکاران (۲۰۱۳)
-	-	موفقیت تحصیلی	گروم سیل، دال و فرلبرگ (۲۰۱۴)
-	-	عملکرد تحصیلی (معدل کل و معدل ترم)	سریرون راسمی و همکاران (۲۰۱۵)
-	-	موفقیت تحصیلی	ستین (۲۰۱۵)
-	-	پیامدهای شناختی یادگیری (عملکرد تحصیلی)	جمالی و کیامنش (۱۳۹۶)
مهارت‌های ارتباطی	التزام شهروندی	مهارت‌های هوشی	کلیبو و سیریپارپ (۲۰۱۶)
-	-	تسلط و پیشرفت تحصیلی	دوچز، راتله و فنگ (۲۰۱۶)
دستاورد غیر شناختی	دستاورد غیر شناختی	دستاورد شناختی (عملکرد تحصیلی)	پینگ پنگ و همکاران (۲۰۱۹)
پیامدهای یادگیری مهارت	پیامدهای یادگیری انگیزش	پیامدهای یادگیری دانش	ابراهیم و الوس (۲۰۱۶)
-	-	-	ماتیوز و مرسر ماپستون (۲۰۱۶)
-	رضایت تحصیلی	-	لوهمن (۲۰۱۸)
-	-	موفقیت تحصیلی	برجلی (۱۳۹۷)
-	-	پیشرفت تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	فیلیپو، بوزای، کاستا و سورنتی (۲۰۱۹)
-	رضایت تحصیلی	پیشرفت تحصیلی (میانگین نمرات کلاس کل)	جو و لیم (۲۰۱۹)
۷	۱۴	۲۶	فراوانی

### سوال دوم پژوهش: آیا مولفه‌های تعیین شده پیامدهای یادگیری مورد تایید متخصصان پیامدهای است؟

در مرحله بعدی پژوهش بعد از کدگذاری محوری از نظر متخصصان پیامدهای یادگیری نیز استفاده شده. از متخصصان خواسته شد تا نظر خود از این تقسیم بندی اعلام کنند. با توجه به اینکه هیچ‌گونه آزمون آماری و روش آماری برای روایی محتوی وجود ندارد، از قضاوت متخصصان در این باره استفاده می‌شود که سوال‌ها تا چه حد معرف محتوا و هدف برنامه یا حوزه محتوایی هستند. یکی از روشهای تبدیل قضاوت کیفی داوران درباره روایی محتوایی به کمیت به روش لاشه<sup>۱</sup> شهرت دارد و به آن ضریب روایی محتوایی<sup>۲</sup> گفته می‌شود (شولتز و ویتنی، ۲۰۱۰). برای محاسبه این ضریب روایی محتوایی از تعدادی متخصص موضوع خواسته می‌شود تا هر یک از سوالهای آزمون را بررسی کند و درباره آن نظر بدهند؛ متخصصین دارای مقالات و یا انجام طرح پژوهشی و یا پایان نامه در این حوزه می‌باشند (در جدول ۳-۹ مشخصات تحصیلی ۴۱ نفر کارشناسان و اساتید حوزه پیامدهای یادگیری آمده است).

جدول ۳ مشخصات کارشناسان و اساتید حوزه آموزش پیامدهای یادگیری

رشته های تحصیلی	روانشناسی تربیتی	برنامه ریزی آموزشی	برنامه درسی	تکنولوژی آموزشی	مدیریت آموزشی
کارشناسی ارشد	۳	۴	۳	۳	۲
دکتری تخصصی	۴	۵	۷	۵	۵
جمع	۷	۹	۱۰	۸	۷

برای پاسخ به سوال دوم پژوهشی از روایی محتوایی استفاده شده است. برای بررسی شواهد روایی محتوی از قضاوت متخصصان در این باره استفاده می‌شود. یکی از روشهای تبدیل قضاوت کیفی داوران درباره روایی محتوایی به کمیت به روش لاشه<sup>۳</sup> شهرت دارد و به آن ضریب روایی محتوایی گفته می‌شود (شولتز و ویتنی، ۲۰۱۰). برای محاسبه این ضریب روایی محتوایی از تعدادی متخصص موضوع خواسته می‌شود تا هر یک از سوالهای آزمون را بررسی کند و درباره آن نظر بدهند؛ ۴۱ متخصص دارای مقالاتی و یا انجام طرح پژوهشی و یا پایان نامه در این حوزه می‌باشند.

در این روش از داوران خواسته می‌شود تا هر سوال را در رابطه با محتوایی که سوال از آن برگرفته شده به سه شکل «ضروری»، «مفید»، یا «غیرضروری» مورد داوری قرار دهند. نظر داوران به کمک فرمول زیر برای به ضریب روایی محتوایی محاسبه می‌شود.

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

### فرمول ۱-۳ فرمول محاسبه ضریب روایی محتوایی از روش لاشه

$ne$  = تعداد داورانی که سؤال را ضروری تشخیص می‌دهند.

$N$  = تعداد کل داوران

ضریب روایی محتوایی برای هر سوال دارای دامنه +۱ تا -۱ است که طبق آن هر چه رقم بزرگتر باشد روایی سوال بیشتر است. ضریب صفر نشان دهنده این است که نیمی از داوران سوال را ضروری می‌دانند و نیمی دیگر سوال را غیرضروری می‌دانند. ضریب -۱ نیز حاکی از این است که از نظر همه داوران سوال غیرضروری است و باید کنار گذاشته شود. برای هر سوال روایی محتوایی محاسبه می‌شود. برای تعیین ضریب روایی کل آزمون لازم است میانگین ضریب های روایی همه سوالها محاسبه شود که همان شاخص روایی محتوایی آزمون است.

1. Lawshe

2. Content Validity Ratio (CVR)

3. Lawshe

جدول ۴ ضریب روایی محتوایی مقوله بندی مفهومی مولفه های پیامدهای یادگیری

متغیرها	مقیاس ها	ضریب CVR هر مقوله	میانگین CVR
مولفه های	شایستگی های نوع اول شناختی	۰/۸۲	۰/۷۸
پیامدهای	شایستگی های نوع دوم عاطفی	۰/۸۳	
یادگیری	شایستگی های نوع سوم مهارتی	۰/۶۹	

همانطور که در جدول ۴ آمده است نتایج حاصل از نظر ۴۱ متخصص و پژوهشگر در حوزه پیامدهای یادگیری نشان می دهد که برای «شایستگی نوع اول» ضریب روایی محتوایی ۰/۸۲، بست آمده که نویسندگان مقاله حاضر برای این نوع از شایستگی به توجه به مقوله ها، شایستگی های شناختی نام نهادند. برای «شایستگی های نوع دوم» ضریب روایی محتوایی ۰/۸۳ بدست آمده که نویسندگان مقاله حاضر برای این نوع از شایستگی نیز به توجه به مقوله ها، شایستگی های عاطفی نام نهادند. برای «شایستگی های نوع سوم» نیز ضریب روایی محتوایی ۰/۶۹ بدست آمده که نویسندگان مقاله حاضر برای این نوع از شایستگی نیز عنوان «شایستگی های مهارتی» قرار دادند و برای کل مقوله «مولفه های پیامدهای یادگیری» ضریب روایی محتوایی ۰/۷۸ بدست آمده است که نشان دهنده این است که اکثریت متخصصان پیامدهای یادگیری مقوله بندی حاضر را برای اندازه گیری مولفه های پیامدهای یادگیری ضروری دانستند. قبلاً توضیح داده شد که ضریب روایی محتوایی از روش لاشه بین ۱- تا ۱+ می باشد. در این مطالعه ضریب روایی محتوایی برای هر یک از مولفه ها بین ۰ تا ۱+ است که حاکی از روایی محتوایی بالایی برای گیری مولفه ها می باشد.

### بحث و جمع بندی

متداول است که پیامدهای یادگیری در قالب شایستگی (ها) یا مهارت ها بیان شود. استفاده بیش از اندازه از این قالب ایده تغییر آن را ایجاد کرده است تا همه را به فهم مشترکی از پیامدهای یادگیری ترغیب کند. کمیسیون اروپایی مشاوران در بوداپست مجارستان در سال ۲۰۰۶ طرح «چارچوب قابلیت های اروپا»<sup>۱</sup> را پیشنهاد داده است که در آن نیاز مهم «فهم مشترکی از پیامدهای یادگیری و تحقق آن» را مطرح ساخته است.<sup>۲</sup>

رابطه بین پیامدهای یادگیری و شایستگی ها کمی پیچیده و محل بحث است. قابلیت یا قابلیت ها در کشورهای متفاوت به روش های متفاوتی در پیامدهای یادگیری به کار گرفته می شود. شایستگی هابه صورت وسیعی می تواند به استعداد<sup>۳</sup>، تسلط<sup>۴</sup>، توانمندی<sup>۵</sup>، مهارت ها<sup>۶</sup> و درک و فهم<sup>۷</sup> و غیره اطلاق شود. افراد دارای قابلیت شخصی با مهارت، دانش و توانمندی کافی هستند. برای مثال در طرح معروف تونینگ<sup>۸</sup> قابلیت ها و مهارت ها شامل دانش و درک و فهم (دانش نظری حوزه تحصیلی و ظرفیت دانش و درک و فهم)، دانستن چطور عمل کردن (عمل و کاربرد دانش در موقعیت های واقعی)، دانستن چطور بودن (ارزش ها به عنوان عنصر مهم در دریافت و زندگی با دیگران در موقعیت های اجتماعی) بوده است. شایستگی ها ترکیبی از ویژگی ها<sup>۹</sup> (توجه به دانش و کاربرد آن، مهارت ها، مسئولیت ها و نگرش ها) است که سطحی را توصیف می کند که یک فرد دارای قابلیت قادر به انجام آن هست. شایستگی ها می توانند نمایش داده شوند، بنابراین قابل اندازه گیری هم هستند (آدام، ۲۰۰۴).

نویسندگان مقاله سعی کردند که مقالات و کتاب ها و گزارش های ۳۰ سال اخیر را در متغیرهای عوامل موثر بر پیامدهای یادگیری دانشجویان مطالعه کند. هدف اصلی این مقاله این است که عوامل موثر بر پیامدهای یادگیری دانشجویان را شناسایی کند. در مطالعه حاضر پیامدهای یادگیری شامل سه طبقه دستاوردهای شناختی (عملکرد تحصیلی)، دستاوردهای مهارتی (رشد مهارت ها) و دستاوردهای عاطفی (رضایت تحصیلی) می باشد. «شایستگی های نوع اول شناختی» تجمیعی از مولفه های عملکرد تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، یادگیری دانش، توانایی هوشی، توانایی تفکر است. «شایستگی های نوع دوم عاطفی» نیز از مولفه های مانند لذت، نگرش، علاقه به مطالعه در اوقات فراغت، انگیزش تحصیلی، رضایت تحصیلی، پیامدهای عاطفی و رضایت، پیامدهای عاطفی یادگیری، خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه

<sup>1</sup> European Qualifications Framework (EQF)

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)

<sup>3</sup> Aptitude

<sup>4</sup> Proficiency

<sup>5</sup> Capability

<sup>6</sup> Skills

<sup>7</sup> understanding

<sup>8</sup> Tuning project (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>)

<sup>9</sup> attributes

ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش و پیامدهای عاطفی یادگیری تشکیل شده است. «شایستگی های نوع سوم مهارتی» نیز از مولفه های پیامدهای حسی و حرکتی یادگیری، پیامدهای حسی و حرکتی یادگیری، مهارت های ارتباطی، دستاورد غیر شناختی و پیامدهای یادگیری مهارت تشکیل شده است. نتایج این مطالعه مورد حمایت همه جانبه مطالعات فرابورگ (۲۰۱۴): سرپرور راسمی و همکاران (۲۰۱۵): زندونیان نایینی و همکاران (۱۳۹۴)، ابراهیم و همکاران (۲۰۱۶) و کلیبو و سیرپارپ (۲۰۱۶): پینگ پنگ و همکاران (۲۰۱۹)، جو و لیم (۲۰۱۹) است. برای مثال دوکو و ویکز (۲۰۱۰) پیامدهای یادگیری را شامل پیامدهای شناخت، پیامدهای عاطفی یادگیری و رضایت دانشجویان؛ کریکیدس، چریستوفورو و چارلمبوس<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) پیامدهای یادگیری را شامل ابعاد شناختی، عاطفی و حسی و حرکتی، گروم سیل، دال و فرابورگ (۲۰۱۴) پیامدهای یادگیری را شامل مولفه های عملکرد تحصیلی میانگین نمرات کلاسی، سرپرور راسمی، سوناتاچوت و داچاکوپت (۲۰۱۵) پیامدهای یادگیری را شامل مولفه های مهارت های نقشه برداری مفهومی، بازیابی اطلاعات، ارتباطات معنی دار و تفکر انتقادی؛ زندونیان نایینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۴) پیامدهای یادگیری را شامل دو بعد عملکرد کمی تحصیلی (معدل ترم و کل دانشجویان) و عملکرد کیفی تحصیلی (خودکارآمدی و انگیزش)، ابراهیم، آوس و شور (۲۰۱۶) پیامدهای یادگیری را شامل مولفه های مهارت ها، اطلاعات، انگیزش و توسعه تخصص، و کلیبو و سیرپارپ (۲۰۱۶) پیامدهای یادگیری را شامل مولفه های مهارت های هوشی و تفکر، مهارت های بین فردی و ارتباطی و التزام، پینگ پنگ و همکاران (۲۰۱۹) پیامدهای یادگیری را شامل دو سطح دستاوردهای شناختی و دستاوردهای غیرشناختی؛ جو و لیم (۲۰۱۹) پیامدهای یادگیری را شامل مولفه های رضایت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی تعریف کردند.

بررسی متغیرهایی که با پیامدهای یادگیری در حوزه های مختلف تحصیلی رابطه دارد، یکی از موضوع های اساسی پژوهش در نظام های آموزشی است. نزدیک به یک قرن است که روان شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش بینی کننده پیامدهای یادگیری هستند. افرادی همانند: بینه و سیمون، ثرنادیک، هریس، الشات، هامکر و سایرین، به این مهم پرداخته اند. از میان عوامل مؤثر بر پیامدهای یادگیری، هوش، مدتها به عنوان اصلی ترین عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می شد، اما امروزه با تغییر دیدگاه های نظری در خصوص عوامل تشکیل دهنده هوش، نمی توان آن را پیش بینی کننده موفقیت برای پیشرفت تحصیلی محسوب نمود (ثمری و طهاسبی، ۱۳۸۶). با این حال در نظام آموزشی ما این مشکل وجود دارد که صرفاً بر توانایی شناختی تحصیلی تأکید می شود. براساس یافته های پژوهش حاضر می توان به مسئولان برنامه ریزی در آموزش عالی پیشنهاد نمود که برای ارتقای سطح پیامدهای یادگیری به مولفه های شایستگی های عاطفی و مهارتی در کنار شایستگی های شناختی یادگیری توجه زیادی مبذول فرمایند. می توان با اطمینان گفت که با برنامه ریزی درسی مناسب و توجه به شایستگی های عاطفی و مهارتی تاحد زیادی می تواند باعث افزایش عملکرد تحصیلی، رشد مهارت ها و رضایت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه ها شود. محدودیت های نیز در مقاله وجود داشته که نویسندگان سعی کردند به آنها بی توجه نباشند. دو محدودیت های مهم در این مطالعه وجود داشته است. اول این که این مقاله صرفاً بر داده های کمی مطالعات استوار بوده است که نویسندگان مقاله سعی کردند در بحث و جمع بندی از مطالعات کیفی در این حوزه استفاده کنند. محدودیت دوم نیز این بوده که این مقاله از مقالات چاپ نشده (اصطلاحاً در کشوی بایگانی پنهان شده) استفاده نکرده است.

## فهرست منابع

### منابع فارسی

- برجلی، ا. (۱۳۹۷). «مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجیگری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی». فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. سال نهم، شماره ۳۳، ص ۱ تا ۱۹.
- حسین چاری، م.، دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظامهای آموزشی، شماره ۴. ص ۴۳-۷۳.
- خجسته جلال، پ. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی با اهمال کاری دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد واحد تهران مرکز. دهقانی، م.ر.، طالبیان، ا.، زارعشاهی، ر.، پورخاندانی، ا.، پورخاندانی، ع.؛ ساسانی، پ.، وزیری نسب، ش.، بذرافشان، ا.، حقدوست، ع. ا.، و شمسالدینی، ا. (۱۳۸۸). مفهوم موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه دانش آموختگان خارج از کشور: مطالعه کیفی. گام های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. شماره دوم. دوره ششم. ص ۹۹-۱۰۹.
- کریمی، د. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. مجله اندیشه و رفتار، شماره ۴. ص ۱۳-۲۵.
- مطیعی، ح.، حیدری، م.، و صادقی، م. (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مولفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه ی اول دبیرستانهای شهر تهران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره بیست و چهارم، سال هشتم. ص ۴۹-۷۱.
- نازنجات، س. (۱۳۸۷). کیفیت زندگی و اندازه گیری آن. مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران، دوره ۴، شماره ۲: ۵۷-۷۲.
- هومن، ح. ع. (۱۳۹۱). راهنمای عملی لیزرل. انتشارات نشر نو.

<sup>1</sup> Duque & Weeks

<sup>2</sup> Kyriakides, Christoforou & Charalambous

- یمنی، م.، کدیور، پ.، فرزاد، و. و مرادی، ع.ر. (۱۳۸۷). «رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن‌گرایی اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری». فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. سال سوم. شماره ۱۲. ص ۱۳۹-۱۷۱.
- Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Aselton Dev.*; 55(4): 1456-1464.
- Boomsma DI, Cacioppo JT, Muthen B, Asparouhov T, Clark S. (2007). Longitudinal genetic analysis for loneliness in Dutch twins. *Twin Res Hum Genet.* (10):267-273.
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K. & Knock, A. & Imms, W. (2018). Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes. Melbourne: University of Melbourne, LEARN. Retrieved from: [http://www.iletc.com.au/publications/reports](http://www.iletc.com.au/publications/reports/Guardia,%20G.J.,%20Deci,%20E.L.,%20Ryan,%20R.M.%20Withinperson%20variation%20in%20security%20of%20attachment:%20A%20self-%20theory%20perspective%20on%20attachment,%20Need%20Fulfillment%20and%20wellbeing.%20Journal%20of%20personality%20and%20social%20psychology.%202000;79(8):367-384) Guardia, G.J., Deci, E.L., Ryan, R.M. Withinperson variation in security of attachment: A self- theory perspective on attachment, Need Fulfillment and wellbeing. *Journal of personality and social psychology.* 2000;79(8):367-384.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestration in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-150.
- Cavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *Anthropologist*, 20(3): 735-743.
- Cetin, B. (2015). Predicting Academic Success From Academic Motivation And Learning Approaches In Classroom Teaching Students. *Contemporary Issues In Education Research – Third Quarter 2015 Volume 8, Number 3.*
- Cetin, B. (2015). Predicting Academic Success From Academic Motivation And Learning Approaches In Classroom Teaching Students. *Contemporary Issues In Education Research. Volume 8, Number 3. P 171-180.*
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Bone, L., Deci, E. L., Van der Kaap, J., Bart Duriez, D., Lens, W., Matos, B., Mouratidis, A., Ryan, R., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration and need strength across four cultures. *Motivate Emotion Journal.* 39:216–236.
- Chen, B. (2014). Does perceived parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29, 299–330
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752. doi: 10.1016/j.chb.2010.01.011.
- Chen, L. & Dhillon, j. k. (2012). Deep Approaches to Learning in Improving Reading Skills: A Case Study from Yunnan Agricultural University. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8, pp. 1603-1613.
- Chue, k. i. & Nie, Y. (2016). International Students' Motivation and Learning pproach: A Comparison with Local Students. *Journal of International Students* Volume 6, Issue 3 (2016), pp. 678-699.
- Cordeiro, P., Paixaõ, P., Lens, W., & Silva, T. (2014). The Portuguese adaptation of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale: Dimensionality and construct validity. *Spanish Journal of Psychology.*
- De Jong, G. J., & Havens, B. (2004). Cross-national comparisons social isolation and loneliness: Introduction and overview. *Can J on Aging*; (23):109-113.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory.* In R. M. Ryan (Ed.). *Oxford Handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research:* University Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-etermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi: 0.1080/00461520.1991.9653137.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Donaldson, J. F. & Graham, S. (1999). Model of college outcomes for adult. *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, Vol. 50 No. 1, November. 24-40 .
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences.* No 36.1907–1920.

- Duque, L.C. & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education* Vol. 18 No. 2, pp. 84-105. DOI 10.1108/09684881011035321
- Effert, B.R., & Ferrari, J.R., (1989). Decisional Procrastination: Examining personality correlates. *Journal of social Behavior & personality*, 4, 151-161.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Eraslan Capan, B. (20110). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Social and Behavioral Sciences*. No 5. 1665–1671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.342
- Felce, D., & Perry, J (۱۹۹۰). "Quality of Life: Its Definitions and Measurement", *Research in Developmental Disabilities*, ۱۶ : ۷۴-۸۱
- Ferrans, C. (۱۹۹۲), "Conceptualization of quality of life in cardiovascular research", *Progress in cardiovascular nursing*, No ۷: ۶۷
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, NY: Plenum Press.
- Frish, M.B. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*, Hoboken, NJ: Wiley .
- Ghorbani, N., Watson, P.J. Two facets of self-knowledge, big five and promotion among Iranian managers. *Journal of social behavior and personality: An International Journal*. 6(8):769-77
- Gijbels, D., van de Watering, G., Dochy, F. & Van den Bossche, P.(2005). The relationship between Students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. No 4. Pp 327-341. DOI: 10.1007/BF03173560
- Gillet, N.Gagne. M. Sauvagere, S. & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 450–460.
- Grom saele, R., Dahl, T.E., Sorlie, T & Friborg, O.(2016). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement among first year university students. available at <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0075-z/fulltext.html>
- Hair, N., Kemp, R., & Snelgr, R. (2010). *lisrel for psychologist: A guid to data analysis using LISREL for Windows* (version 8, 9 and 10). Palgrave.
- Hajiran, H. (2006). Toward a quality of life theory: Net domestic product of happiness. *Dictators Research*, 75, 31-43.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and motivation beliefs of adolescents: A cross-cultural study. Unpublished PhD Dissertation*, University of Alberta.
- Harper, J.M., Schaalye, B.G., & Sandberg, J.G. (2000). Daily hassles, intimacy and marital quality in later life marriages. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 1-18, 3.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process: A regression based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hemati Alamdarloo, G., Moradi, Sh & Dehshiri, G. R. (2013). The Relationship between Students' Conceptions of Learning and Their Academic Achievement. *Psychology*. Vol.4, No.1, 44-49. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.41006>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Hong, Y. Y., & Salili, F. (2000). Challenges ahead for researchon Chi-nese students' learning motivation in the new millennium. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1, 1-12.
- Ibrahim, A., & Aulls, M. W. & Shore, B. M. (2016). Teachers' Roles, Students' Personalities, Inquiry Learning Outcomes, and Practices of Science and Engineering: The Development and Validation of the McGill Attainment Value for Inquiry Engagement Survey in STEM Disciplines. *International Journal of Science and Mathmatices Education*. DOI 10.1007/s10763-016-9733-y
- Jager, G., Dollar, W. & Roth , R.(2006). Quality of life and image impairment in patients with *Iymphedema. Ilymphology* ISSN. 39(4), 193-200.
- Joo, . & Lim, Y.L. (2019). Project-based learning in capstone design courses for engineering students: Factors affecting outcomes. *Issues in Educational Research*, 29(1), P 123-140.

- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Yeo, L.S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioural patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (3), 361-679.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., & Aarnouste, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516. doi:10.1016/S0959-4752(01)00002-0
- Kleebua, C& Siriparp, T. (2017). Effects of Education and Attitude on Essential Learning Outcomes. *Social and Behavioral Sciences* . No 217 . 941 – 949.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*. Teaching and Teacher Education 36. pp143-152. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010
- Lee, Y.J (۲۰۰۵), "Subjective quality of life measurement in Taipei", *Building and Environment*, No ۴۳: ۱۲۱۰-۱۲۰۵
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education Volume 27, No. 1, pp 27-55*.
- Lohmann, G. (2018). UQ Business School, The University of Queensland, St Lucia, QLD, 4072, Australia
- Lu, H., Jia, L., Gong, S.H., & Clark, B. (2007). The Relationship of Kolb Learning Styles, Online Learning Behaviors and Learning Outcomes. *Educational Technology & Society*, 10 (4), 187-196.
- Lynda, L., Diana, E (, ۲۰۰۵ "A concept of quality of life", *Journal of Orthopedic nursing*, No ۹: ۱۱۲-۱۱۸
- Massam, H. B (۲۰۰۲), "Quality of Life: Public Planning and Private Living", *Progress in Planning*, No ۵۸: ۲۲۷-۱۴۱
- Matthews, K.E. & Mercer-Mapstone, L. D.(2016). Toward curriculum convergence for graduate learning outcomes: academic intentions and student experiences. *Studies in Higher Education*. . http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1190704
- McDonald ,F., Reynolds, J., Bixley, A., & Spronken-Smith, R. (2017). Changes in approaches to learning over three years of University undergraduate study. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2). http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.6
- Michel, N., Cater J. J., & Varela, O. (2009). Active Versus Passive Teaching Styles: An Empirical Study of Student Learning Outcomes. vol. 20, no. 4. P 397-418. DOI: 10.1002/hrdq.20025
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197–212.
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340. doi: 10.1177/1745691612447309
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318.
- Peng, Y. P. M., Zhang, Z., & Ho, S. S.-H. (2019). A Study on the Relationship among Knowledge Acquisition Sources at the Teacher- and College-Level, Student Absorptive Capacity, and Learning Outcomes: Using Student Prior Knowledge as a Moderator. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 22-39. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.2.002
- Perlman, D. (2004). *European and Canadian studies of loneliness among seniors*. *Can J on Aging*. (23):181-188.
- Phillips, D.(۲۰۰۰) . *Quality of Life: Concept, Policy and Practice* .London: Rutledge Publications.
- Popp, N., Love, A. W., Kim, S., & Hums, M. A. (2010). Cross-cultural adjustments and international collegiate athletes. *Journal of Intercollegiate Sport*, 3(1), 163-181.
- Potter, B. N., Johnston, C.G. (2006). The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting. *Journal of Accounting Education*. No 24. 16–34.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2ed. London and New York: RoutledgeFalmer.p41, p53.



- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychol: Dev, Learn, Person, Soc.* (23):24-40.
- Rosenthal, R. (1991). Meta-analysis: A Review. *Psychosomatic Medicine*.
- Schalock, R.L. (2004) "The concept of quality of life : what we know and do not know", *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203-216.
- Schalock, R.L. (۱۹۹۹), "Three decades of quality of life", "Focus on Autism and other *development disabilities*, No ۱۰: ۱۲۷-۱۱۶.
- Schuler, J., Brandstatter, V. & Sheldon, K. M. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict wellbeing and flow? testing a universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion*, 37, 480-495.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 777-786.
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439-451.
- sirin, F. E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews* Vol. 6(5), pp. 447-455.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press.
- Sriarunasmeea, J., Suwannathachoteb, P., & Dachakuptc, P. (2015). Virtual Field Trips with Inquiry learning and Critical Thinking Process: A Learning Model to Enhance Students' Science Learning Outcomes. *Social and Behavioral Sciences*. No 197. P 1721 – 1726. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.226.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. Vol. 133, No. 1, P 65-94.
- Sutton, Joy (2009). *Avoid procrastination. Urges a ction now, not later*.
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M. & WATERHOUSE, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37: 57-70,
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. Retrieved from [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992\\_VallerandPelletierBlaisBriere\\_EPM.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf)
- Vallerand, R.J.; Losier, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245. Retrieved from [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1994\\_VallerandLosier\\_JSEP.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1994_VallerandLosier_JSEP.pdf)
- Vansteenkiste, M & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 263-280.
- Walker, R., Spronken-Smith, R., Bond, C., McDonald, F., Reynolds, J., & Martin, A. (2010). The impact of curriculum change on health science first year students' approaches to learning. *Instructional Science*, 38(6), 707- 722.
- Wiedenbeck, S., LaBelle, D & Kain, V.N.R. (2015). Factors Affecting Course Outcomes in Introductory Programming. 16th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group. Carlow, Ireland. 16th Workshop. Pages 97-110
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Yılmaz, B. M. (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.

- Zhu, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5),1189-1212. doi: 10.1007/s10763-010-9255-y.
- Zimmerman, B.J. (2012). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications* (pp.267-295). Routledge Taylor & Francis Group: New York and London.

#### Title

### Identifying the Components of Student Learning Outcome (Mixed method)

Mahdi Akbari, Habib alah Naderi PH.D, Jalili Fathabadi PH.D & Omid Shokri PH.D

#### Abstraction

There is currently no precise agreement in defining the term "learning outcomes" worldwide. The implications of learning have been dealt with under different headings so far. Although learning outcomes have a theoretical basis, the components of learning outcomes in different studies have been considered differently. Each study considers different components of learning outcomes. To this end, the authors of this paper seek to identify the constituent components of learning outcomes for the undergraduate degree. This is a mixed study. The exploratory qualitative part of the researcher has tried to extract the constituent components of learning outcomes by reviewing the research background of the last thirty years and in the second stage of quantitative confirmatory research the judgment of experts and researchers in the field of learning outcomes for conceptualization and conceptualization of the concepts used. Is. The results showed that the components of learning outcomes can be categorized into three categories: cognitive, emotional, and skill. **Key Words:** Learning Outcomes, Academic Performance, Academic Satisfaction, Skills Development.