

راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی: یک مرور کیفی

تاریخ ارسال: ۱۰ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۱ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۸ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱۶ تیر ۱۴۰۴

۱. سحر نادری خواه*: گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

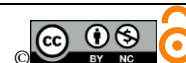
* ایمیل نویسنده مسئول: naderikhah.sahar24@yahoo.com

چکیده

هدف این مطالعه، شناسایی و تبیین راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از شاخص‌های سنتی عملکرد تحصیلی بر اساس مرور کیفی پژوهش‌های پیشین بود. این پژوهش از نوع مروری کیفی با رویکرد تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند ادبیات علمی مرتبط با کیفیت یادگیری، یادگیری معنادار، خودتنظیمی، ابعاد هیجانی-اجتماعی یادگیری و راهبردهای آموزشی گردآوری شدند. در مجموع ۱۵ مقاله علمی واجد شرایط، بر اساس معیارهای ورود و خروج مشخص، انتخاب و متن کامل آن‌ها تحلیل شد. فرایند تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ و از طریق کدگذاری باز، سازمان‌دهی مفاهیم و استخراج مضامین اصلی انجام گرفت. اشباع نظری به‌عنوان معیار توقف تحلیل در نظر گرفته شد. یافته‌ها نشان داد کیفیت یادگیری مفهومی چندبعدی است که از تعامل سه حوزه اصلی شکل می‌گیرد: تعمیق فرایندهای درونی یادگیری (شامل یادگیری معنادار، خودتنظیمی و درگیری شناختی)، ابعاد هیجانی-اجتماعی تجربه آموزشی (مانند امنیت روانی، تعلق و حمایت عاطفی) و راهبردهای زمینه‌ای و آموزشی (از جمله تدریس فعال، بازخورد کیفی و ارزشیابی برای یادگیری). نتایج نشان داد تمرکز صرف بر عملکرد تحصیلی، ظرفیت تبیین کیفیت واقعی یادگیری را ندارد. بر اساس یافته‌ها، ارتقای کیفیت یادگیری مستلزم رویکردی جامع است که فراتر از نمره و آزمون، بر معنا، هیجان، خودراهبری و تجربه یادگیری تأکید کند. این رویکرد می‌تواند مبنای بازاندیشی در سیاست‌ها و رویه‌های آموزشی قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: کیفیت یادگیری، یادگیری معنادار، خودتنظیمی، ابعاد هیجانی-اجتماعی، آموزش دانش‌آموز محور

شبهه استناددهی: نادری خواه، سحر. (۱۴۰۴). راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی: یک مرور کیفی. تحقیقات روانشناسی عمومی و علوم تربیتی، ۱(۲)، ۸-۱.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Strategies for Enhancing Learning Quality Beyond Academic Performance: A Qualitative Review

I. Sahar Naderikhah*: Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: naderikhah.sahar24@yahoo.com

Submit Date: 30 April 2025

Revise Date: 11 June 2025

Accept Date: 18 June 2025

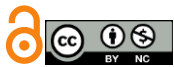
Publish Date: 07 July 2025

Abstract

This study aimed to identify and explain strategies for enhancing learning quality beyond traditional indicators of academic performance through a qualitative review of previous research. This study adopted a qualitative review design using thematic analysis. Data were collected exclusively through a systematic review of scholarly literature addressing learning quality, meaningful learning, self-regulated learning, emotional–social dimensions of education, and instructional strategies. A total of 15 eligible peer-reviewed articles were selected based on predefined inclusion and exclusion criteria. Full texts were analyzed using NVivo software (version 14) through open coding, conceptual categorization, and theme development. Theoretical saturation guided the completion of data analysis. The findings revealed that learning quality is a multidimensional construct emerging from the interaction of three main domains: deep internal learning processes (including meaningful learning, self-regulation, and cognitive engagement), emotional and social dimensions of learning experiences (such as psychological safety, belonging, and emotional support), and contextual and instructional strategies (including active teaching methods, formative feedback, and assessment for learning). Results indicated that academic performance alone provides an incomplete representation of learning quality. Enhancing learning quality requires a holistic educational approach that moves beyond grades and test scores toward meaning-making, emotional support, learner agency, and rich learning experiences. Such an approach can inform educational policy and practice.

Keywords: *Learning quality, meaningful learning, self-regulated learning, emotional–social learning, student-centered education*

How to cite: Naderikhah, S. (2025). Strategies for Enhancing Learning Quality Beyond Academic Performance: A Qualitative Review. *General Psychology and Educational Sciences Studies, Behavior, and Health*, 1(2), 1-8.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

کیفیت یادگیری در دهه‌های اخیر به یکی از مفاهیم محوری در پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی و علوم آموزشی تبدیل شده است؛ مفهومی که دیگر نمی‌توان آن را صرفاً با شاخص‌هایی همچون نمره، معدل یا رتبه تحصیلی تبیین کرد. رویکردهای سنتی آموزش، که موفقیت یادگیرنده را عمدتاً بر اساس عملکرد تحصیلی کمی ارزیابی می‌کردند، به تدریج جای خود را به دیدگاه‌های جامع‌تری داده‌اند که یادگیری را فرایندی چندبعدی، پویا و عمیق می‌دانند. پژوهشگران بر این باورند که تمرکز انحصاری بر پیامدهای شناختی سطحی، نه تنها تصویر ناقصی از یادگیری ارائه می‌دهد، بلکه می‌تواند به تضعیف انگیزش، کاهش درگیری شناختی و نادیده گرفتن ابعاد هیجانی و اجتماعی یادگیری منجر شود (Biesta, 2010). از این منظر، ارتقای کیفیت یادگیری مستلزم توجه هم‌زمان به فرایندهای درونی یادگیرنده، بافت‌های اجتماعی و هیجانی آموزش و راهبردهای طراحی و اجرای یادگیری است.

مفهوم کیفیت یادگیری در ادبیات علمی با سازه‌هایی نظیر یادگیری معنا دار، یادگیری عمیق، درگیری شناختی، خودتنظیمی و رشد هویت یادگیرنده پیوند خورده است. نظریه یادگیری معنا دار Ausubel تأکید می‌کند که یادگیری زمانی با کیفیت تلقی می‌شود که اطلاعات جدید به صورت غیرتصادفی و معنا دار به ساختار شناختی پیشین فرد متصل شود و موجب بازسازمان‌دهی دانش گردد (Ausubel, 1968). در امتداد این دیدگاه، پژوهش‌های مبتنی بر نظریه پردازش اطلاعات نشان داده‌اند که پردازش عمیق محتوا، تحلیل روابط مفهومی و کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید، از شاخص‌های اساسی یادگیری با کیفیت به شمار می‌روند (Biggs & Tang, 2011). این یافته‌ها نشان می‌دهند که کیفیت یادگیری بیش از آنکه به حجم اطلاعات آموخته شده وابسته باشد، به چگونگی تعامل یادگیرنده با محتوا و معناپردازی فعال او مرتبط است.

در سال‌های اخیر، خودتنظیمی یادگیری به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی کیفیت یادگیری مورد توجه گسترده قرار گرفته است. خودتنظیمی به توانایی یادگیرنده در برنامه‌ریزی، پیش، کنترل و ارزیابی فرایند یادگیری خود اشاره دارد و نقش مهمی در یادگیری پایدار و مستقل ایفا می‌کند (Zimmerman, 2002). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که یادگیرندگان خودتنظیم نه تنها عملکرد تحصیلی بهتری دارند، بلکه از راهبردهای عمیق‌تر یادگیری استفاده می‌کنند، انگیزش درونی بالاتری دارند و در مواجهه با چالش‌های یادگیری، انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند (Panadero, 2017). این شواهد بر ضرورت توجه به فرایندهای درونی یادگیرنده در ارتقای کیفیت یادگیری تأکید می‌کنند.

از سوی دیگر، پژوهش‌های مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهند که کیفیت یادگیری به‌طور معنا داری با انگیزش درونی و ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادین مرتبط است. بر اساس این نظریه، زمانی که نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط ارضا شوند، یادگیرندگان درگیری عمیق‌تری با فعالیت‌های یادگیری پیدا می‌کنند و یادگیری برای آنان به تجربه‌ای معنا دار و درونی تبدیل می‌شود (Deci & Ryan, 2000). تمرکز صرف بر نمره و پاداش‌های بیرونی می‌تواند این نیازها را تضعیف کرده و یادگیری را به فعالیتی سطحی و ابزاری تقلیل دهد. بنابراین، ارتقای کیفیت یادگیری مستلزم ایجاد محیط‌هایی است که انگیزش درونی را تقویت کرده و یادگیرندگان را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری ترغیب نماید. ابعاد هیجانی و اجتماعی یادگیری نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت آن دارند. نظریه‌های یادگیری اجتماعی و فرهنگی، به‌ویژه دیدگاه Vygotsky، یادگیری را فرایندی اساساً اجتماعی می‌دانند که در بستر تعاملات انسانی و فرهنگی شکل می‌گیرد (Vygotsky, 1978). احساس تعلق، ارتباط مثبت با معلمان و همسالان و تجربه حمایت عاطفی، از عوامل کلیدی در درگیری یادگیرندگان و تداوم یادگیری محسوب می‌شوند (Wentzel, 1997). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امنیت روانی در کلاس درس، زمینه‌ساز مشارکت فعال، ابراز ایده‌ها و پذیرش خطاست و به یادگیرندگان اجازه

می‌دهد بدون ترس از قضاوت منفی، در فرایند یادگیری ریسک‌پذیر باشند (Edmondson, 1999). این یافته‌ها نشان می‌دهند که کیفیت یادگیری بدون توجه به بستر هیجانی-اجتماعی آموزش قابل تحقق نیست.

هیجان‌های تحصیلی نیز به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه یادگیری، تأثیر قابل توجهی بر کیفیت آن دارند. نظریه کنترل-ارزش Pekrun بیان می‌کند که هیجان‌هایی مانند علاقه، لذت، اضطراب و ناامیدی، از طریق تأثیر بر توجه، راهبردهای شناختی و انگیزش، مسیر یادگیری را شکل می‌دهند (Pekrun, 2006). یادگیرندگان که قادر به تنظیم هیجان‌های خود هستند، منابع شناختی بیشتری برای پردازش عمیق محتوا در اختیار دارند و تجربه یادگیری برای آنان معنادارتر و پایدارتر است. از این منظر، ارتقای کیفیت یادگیری مستلزم توجه به آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ایجاد محیط‌های حمایتی است که هیجان‌های مثبت یادگیری را تقویت کنند.

در کنار عوامل فردی و هیجانی، راهبردهای آموزشی و طراحی یادگیری نقش اساسی در ارتقای کیفیت یادگیری دارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که روش‌های تدریس فعال، مانند یادگیری مبتنی بر مسئله، پروژه و بحث گروهی، یادگیرندگان را به مشارکت شناختی عمیق‌تر و کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی سوق می‌دهند (Prince, 2004). طراحی یادگیری دانش‌آموزمحور، که تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری را در نظر می‌گیرد، با افزایش احساس خودمختاری و معنا، کیفیت تجربه یادگیری را بهبود می‌بخشد (Tomlinson, 2014). در مقابل، محیط‌های آموزشی مبتنی بر انتقال یک‌سویه اطلاعات و ارزشیابی‌های نمره‌محور، اغلب به یادگیری سطحی و کوتاه‌مدت منجر می‌شوند.

بازخورد آموزشی نیز یکی از مؤثرترین ابزارهای ارتقای کیفیت یادگیری به شمار می‌رود. شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که بازخورد توصیفی و سازنده، به‌ویژه زمانی که بر فرایند یادگیری تمرکز دارد و مسیر بهبود را به‌وضوح نشان می‌دهد، تأثیر چشمگیری بر یادگیری عمیق و خودتنظیمی دارد (Hattie & Timperley, 2007). همچنین رویکرد ارزشیابی برای یادگیری، که بر استفاده از ارزشیابی به‌عنوان ابزار یادگیری تأکید دارد، موجب افزایش خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال یادگیرندگان می‌شود (Black & Wiliam, 1998). این رویکردها نشان می‌دهند که ارزشیابی می‌تواند از ابزار سنجش صرف، به عاملی برای ارتقای کیفیت یادگیری تبدیل شود.

در مجموع، مرور ادبیات نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری مفهومی چندبعدی است که در تعامل میان فرایندهای شناختی و انگیزشی یادگیرنده، ابعاد هیجانی و اجتماعی آموزش و راهبردهای زمینه‌ای و آموزشی شکل می‌گیرد. با وجود گسترش پژوهش‌ها در هر یک از این حوزه‌ها، همچنان نیاز به یکپارچه‌سازی یافته‌ها و استخراج راهبردهایی وجود دارد که کیفیت یادگیری را فراتر از عملکرد تحصیلی تبیین و تقویت کنند. از این رو، هدف این مطالعه مروری کیفی، شناسایی و تبیین راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از شاخص‌های سنتی عملکرد تحصیلی بر اساس تحلیل نظام‌مند پژوهش‌های پیشین است.

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع مروری کیفی است که با هدف شناسایی و تبیین راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از شاخص‌های سنتی عملکرد تحصیلی انجام شده است. رویکرد کلی پژوهش، تفسیری-تحلیلی بوده و تمرکز آن بر استخراج الگوها، مفاهیم و سازوکارهای نظری و تجربی مرتبط با کیفیت یادگیری در مطالعات پیشین است. در این مطالعه، کیفیت یادگیری به‌عنوان مفهومی چندبعدی در نظر گرفته شده که ابعاد شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و معناشناختی یادگیری را در بر می‌گیرد و صرفاً به نمره، معدل یا پیشرفت تحصیلی محدود نمی‌شود.

طرح پژوهش، مرور کیفی مبتنی بر تحلیل محتوای داده‌های متنی است. در این نوع مطالعه، به‌جای مشارکت کنندگان انسانی، مقالات علمی منتشر شده به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شدند. جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی مرتبط با راهبردهای ارتقای کیفیت یادگیری، یادگیری عمیق،

یادگیری معنادار، یادگیری خودتنظیمی، رشد جامع یادگیرنده و پیامدهای غیرنمره‌ای آموزش بود. بر اساس معیارهای ورود و خروج، در نهایت ۱۵ مقاله علمی واجد شرایط انتخاب و وارد فرایند تحلیل شدند. اشباع نظری به عنوان معیار توقف انتخاب منابع در نظر گرفته شد؛ به گونه‌ای که با تحلیل مقاله پانزدهم، مفهوم یا مقوله جدیدی به چارچوب مفهومی پژوهش افزوده نشد.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند منابع علمی انجام شد. جست‌وجوی مقالات در پایگاه‌های معتبر علمی بین‌المللی و منطقه‌ای صورت گرفت و مقالاتی انتخاب شدند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به کیفیت یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی پرداخته بودند. معیارهای ورود شامل: (۱) ارتباط مفهومی روشن با کیفیت یادگیری یا پیامدهای غیرتحصیلی آموزش، (۲) رویکرد نظری، کیفی یا ترکیبی با قابلیت استخراج مفاهیم، و (۳) انتشار در مجلات علمی معتبر بود. معیارهای خروج شامل مطالعات صرفاً کمی با تمرکز محدود بر نمرات تحصیلی و مقالات فاقد چارچوب مفهومی روشن بود. متن کامل مقالات منتخب استخراج و برای تحلیل کیفی آماده‌سازی شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کیفی مضمون‌محور انجام گرفت. در این فرایند، متون مقالات وارد نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ شدند و کدگذاری در سه مرحله انجام شد: کدگذاری اولیه (باز)، سازمان‌دهی کدها و استخراج مقوله‌های مفهومی، و در نهایت، یکپارچه‌سازی مقوله‌ها در قالب مضامین اصلی. فرایند تحلیل به صورت رفت‌وبرگشتی و هم‌زمان با مقایسه مستمر داده‌ها انجام شد تا انسجام درونی مضامین حفظ گردد. اشباع نظری زمانی تأیید شد که تحلیل مقالات جدید، منجر به تولید کد یا مقوله جدیدی نشد و مضامین موجود از ثبات مفهومی برخوردار بودند. برای افزایش دقت و اعتبار تحلیل، بازبینی مکرر کدها، مقایسه مفاهیم استخراج‌شده و مستندسازی مسیر تحلیل در نرم‌افزار انجام گرفت.

یافته‌ها

مضمون نخست، تعمیق فرایندهای درونی یادگیری، بر این ایده بنیادین استوار است که کیفیت یادگیری زمانی ارتقا می‌یابد که یادگیرنده در سطحی فراتر از حفظ و بازتولید اطلاعات، به فهم عمیق، معناپردازی و خودراهبری شناختی دست یابد. مطالعات نشان می‌دهند یادگیری معنادار زمانی شکل می‌گیرد که دانش جدید در شبکه‌ای از دانش پیشین ادغام شود و یادگیرنده بتواند روابط مفهومی میان ایده‌ها را درک کند، نه اینکه صرفاً آن‌ها را به صورت منفصل به خاطر بسپارد (Ausubel, 1968). در این چارچوب، خودتنظیمی شناختی نقش محوری دارد؛ زیرا یادگیرندگان با برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی مستمر فرایند یادگیری خود، به عاملان فعال یادگیری تبدیل می‌شوند (Zimmerman, 2002). انگیزش درونی نیز به عنوان یکی از پیش‌بین‌های اصلی یادگیری باکیفیت مطرح است، چراکه علاقه، کنجکاوی و احساس خودمختاری موجب تداوم درگیری شناختی و تلاش پایدار می‌شود (Deci & Ryan, 2000). پژوهش‌ها نشان می‌دهند درگیری شناختی فعال، شامل تفکر انتقادی، حل مسئله و پرسش‌گری، زمینه‌ساز پردازش عمیق اطلاعات و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید است (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). همچنین بازاندیشی و تفکر تأملی به یادگیرندگان امکان می‌دهد تجربیات یادگیری خود را تحلیل کرده، از خطاها بیاموزند و باورهای ناکارآمد را اصلاح کنند؛ فرایندی که برای یادگیری پایدار و تحول‌یافته ضروری تلقی می‌شود (Schön, 1983).

مضمون دوم، ابعاد هیجانی-اجتماعی کیفیت یادگیری، بر این نکته تأکید دارد که یادگیری پدیده‌ای صرفاً شناختی نیست، بلکه عمیقاً با هیجان‌ها، روابط و هویت یادگیرنده گره خورده است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد احساس امنیت روانی در محیط‌های آموزشی، شرط لازم برای مشارکت فعال، ریسک‌پذیری شناختی و ابراز ایده‌هاست؛ به گونه‌ای که در غیاب ترس از قضاوت یا شکست، یادگیرندگان آمادگی بیشتری برای یادگیری عمیق دارند (Edmondson, 1999). احساس تعلق و ارتباط اجتماعی با معلمان و همسالان نیز به‌طور معناداری با انگیزش، درگیری تحصیلی و تداوم یادگیری مرتبط است (Baumeister & Leary, 1995). از سوی دیگر، تنظیم هیجان در فرایند یادگیری، از جمله مدیریت اضطراب،

نامیدی و فشارهای آموزشی، به یادگیرندگان کمک می‌کند منابع شناختی خود را به‌طور مؤثرتری به کار گیرند (Pekrun, 2006). حمایت عاطفی معلم، از طریق همدلی، تشویق و بازخورد حمایتی، نه تنها به بهبود تجربه یادگیری می‌انجامد، بلکه در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی مثبت و اعتماد به نفس یادگیرنده نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (Wentzel, 1997). در این میان، یادگیری مشارکتی و تعاملات اجتماعی معنادار، بستر رشد هویت یادگیرنده فعال را فراهم می‌کند و یادگیری را به تجربه‌ای اجتماعی، پویا و مشارکتی تبدیل می‌سازد (Vygotsky, 1978).

مضمون سوم، راهبردهای زمینه‌ای و آموزشی ارتقای کیفیت یادگیری، به نقش طراحی آموزشی، روش‌های تدریس و فرهنگ حاکم بر محیط‌های یادگیری در فراتر رفتن از عملکرد تحصیلی اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند طراحی یادگیری دانش‌آموزمحور، که تفاوت‌های فردی، نیازها و علایق یادگیرندگان را در نظر می‌گیرد، زمینه‌ساز مشارکت عمیق‌تر و یادگیری معنادارتر است (Tomlinson, 2014). به کارگیری روش‌های تدریس فعال، مانند یادگیری مبتنی بر مسئله و پروژه، موجب می‌شود یادگیرندگان دانش را در بسترهای واقعی به کار گیرند و مهارت‌های تفکر سطح بالا را پرورش دهند (Prince, 2004). بازخورد کیفی و سازنده، به‌ویژه زمانی که بر فرایند یادگیری تمرکز دارد و نه صرفاً نتیجه نهایی، نقش مهمی در هدایت یادگیرندگان به سمت بهبود مستمر ایفا می‌کند (Hattie & Timperley, 2007). همچنین تغییر رویکرد ارزشیابی از سنجش یادگیری به ارزشیابی برای یادگیری، از طریق ابزارهایی مانند خودارزیابی و همتاسنجی، موجب تقویت خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان می‌شود (Black & Wiliam, 1998). غنای محیط یادگیری، استفاده هدفمند از فناوری و پیوند دادن یادگیری با مسائل زندگی واقعی، به افزایش معناداری و کاربردپذیری دانش می‌انجامد. در نهایت، شکل‌گیری فرهنگ یادگیری حمایتی که در آن رشد، تلاش و یادگیری مستمر ارزش‌گذاری می‌شود و تمرکز افراطی بر نمره کاهش می‌یابد، بستر اساسی برای ارتقای کیفیت یادگیری در معنای جامع آن فراهم می‌کند (Dweck, 2006).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه مروری کیفی نشان داد که ارتقای کیفیت یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی، پدیده‌ای چندبعدی است که در تعامل پویا میان فرایندهای درونی یادگیرنده، ابعاد هیجانی-اجتماعی تجربه آموزشی و راهبردهای زمینه‌ای و طراحی آموزشی شکل می‌گیرد. نتایج حاکی از آن است که یادگیری باکیفیت زمانی محقق می‌شود که یادگیرندگان بتوانند معنا را فعالانه بسازند، بر فرایند یادگیری خود نظارت داشته باشند و درگیر پردازش‌های شناختی عمیق شوند. این یافته با دیدگاه‌های کلاسیک یادگیری معنادار هم‌راستا است که بر پیوند دانش جدید با ساختار شناختی پیشین و فهم رابطه‌ای مفاهیم تأکید دارند (Ausubel, 1968). همچنین تأکید بر خودتنظیمی شناختی در یافته‌های این پژوهش با مطالعاتی همخوانی دارد که نشان می‌دهند یادگیرندگان خودتنظیم نه تنها از راهبردهای یادگیری عمیق‌تر استفاده می‌کنند، بلکه در مواجهه با چالش‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری و پایداری بیشتری نشان می‌دهند (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017). این همسویی نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری بیش از آنکه محصول ساختارهای بیرونی آموزش باشد، به توانمندی‌های درونی یادگیرنده در هدایت یادگیری خود وابسته است.

نتایج همچنین نقش محوری انگیزش درونی و درگیری شناختی فعال را در ارتقای کیفیت یادگیری برجسته می‌کند. در مطالعات بررسی‌شده، یادگیری زمانی عمیق و پایدار گزارش شده است که یادگیرندگان از روی علاقه، کنجکاوی و احساس خودمختاری در فعالیت‌های یادگیری مشارکت کرده‌اند. این یافته‌ها با نظریه خودتعیین‌گری همخوان است که انگیزش درونی را پیامد ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادین می‌داند و آن را پیش‌نیاز یادگیری باکیفیت تلقی می‌کند (Deci & Ryan, 2000). هم‌چنین تأکید بر تفکر انتقادی، حل مسئله و پرسش‌گری در یافته‌ها با پژوهش‌هایی هم‌راستا است که درگیری شناختی را یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های یادگیری عمیق و انتقال یادگیری معرفی کرده‌اند (Fredricks

et al., 2004; Biggs & Tang, 2011). در مجموع، نتایج این مطالعه تأیید می‌کند که یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی زمانی محقق می‌شود که یادگیرنده به‌طور فعال در ساخت معنا مشارکت کند و یادگیری را به‌مثابه فرایندی شخصی و درونی تجربه نماید.

یافته‌های مربوط به ابعاد هیجانی-اجتماعی یادگیری نشان داد که کیفیت یادگیری به‌شدت تحت تأثیر احساس امنیت روانی، تعلق و حمایت عاطفی قرار دارد. در مقالات تحلیل‌شده، محیط‌های یادگیری که در آن‌ها پذیرش خطا، کاهش اضطراب و روابط حمایتی وجود داشت، به‌عنوان بسترهای مؤثر برای یادگیری عمیق معرفی شده‌اند. این نتیجه با پژوهش Edmondson (۱۹۹۹) همخوان است که امنیت روانی را شرط لازم برای یادگیری مشارکتی و ریسک‌پذیری شناختی می‌داند. هم‌چنین نقش تعلق و ارتباط اجتماعی در یافته‌ها با نظریه نیاز به تعلق و مطالعات مرتبط با انگیزش تحصیلی هم‌راستا است که نشان می‌دهند احساس تعلق به محیط آموزشی، مشارکت و تداوم یادگیری را تقویت می‌کند (Baumeister & Leary, 1995; Wentzel, 1997). این هم‌راستایی بیانگر آن است که کیفیت یادگیری بدون توجه به بافت روابط انسانی و تجربه هیجانی یادگیرنده، به‌طور جدی محدود خواهد شد.

نتایج این مطالعه همچنین اهمیت تنظیم هیجان در فرایند یادگیری را برجسته می‌کند. یافته‌ها نشان دادند که یادگیرندگان که قادر به مدیریت هیجان‌های منفی مانند اضطراب و ناامیدی هستند، درگیری شناختی بیشتری نشان می‌دهند و تجربه یادگیری برای آنان معنادارتر است. این نتیجه با نظریه کنترل-ارزش همخوان است که هیجان‌های تحصیلی را واسطه‌ای کلیدی میان شرایط یادگیری و پیامدهای شناختی می‌داند (Pekrun, 2006). در این چارچوب، حمایت عاطفی معلم و فضای هیجانی مثبت کلاس درس، نه تنها به کاهش هیجان‌های منفی کمک می‌کند، بلکه به شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی مثبت و هویت یادگیرنده فعال می‌انجامد. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند روابط گرم و حمایتی معلم-دانش‌آموز، پیش‌بین مهمی برای درگیری تحصیلی و کیفیت یادگیری است (Wentzel, 1997).

در سطح راهبردهای آموزشی، یافته‌ها نشان دادند که طراحی یادگیری دانش‌آموزمحور و استفاده از روش‌های تدریس فعال، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت یادگیری دارند. مقالات مرور شده به‌طور مکرر بر یادگیری مبتنی بر مسئله، پروژه و فعالیت‌های مشارکتی به‌عنوان راهبردهایی تأکید کرده‌اند که یادگیری را از سطح انتقال اطلاعات به سطح تجربه و کاربرد ارتقا می‌دهند. این نتایج با مرورهای پژوهشی پیشین هم‌راستا است که اثربخشی یادگیری فعال را در افزایش درگیری شناختی و یادگیری عمیق تأیید کرده‌اند (Prince, 2004). هم‌چنین تأکید بر توجه به تفاوت‌های فردی و انتخاب‌گری یادگیرنده با دیدگاه‌های آموزش‌تأمین‌یافته همخوان است که آن را عاملی کلیدی در افزایش معنا و کیفیت یادگیری می‌دانند (Tomlinson, 2014). این یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری، بیش از آنکه به محتوای آموزشی وابسته باشد، به چگونگی طراحی و تجربه آن بستگی دارد.

بازخورد و ارزشیابی نیز به‌عنوان مؤلفه‌های کلیدی در یافته‌ها ظاهر شدند. نتایج نشان دادند که بازخورد کیفی، توصیفی و فرایندمحور، یادگیرندگان را به بازاندیشی، اصلاح راهبردها و یادگیری عمیق‌تر سوق می‌دهد. این یافته با شواهد گسترده پژوهشی همسو است که بازخورد را یکی از قدرتمندترین عوامل مؤثر بر یادگیری معرفی می‌کنند، به‌ویژه زمانی که بازخورد به سؤالات «کجا هستم»، «به کجا می‌روم» و «چگونه می‌توانم بهتر شوم» پاسخ دهد (Hattie & Timperley, 2007). هم‌چنین تأکید بر ارزشیابی برای یادگیری با مطالعات Black و Wiliam (۱۹۹۸) هم‌راستا است که نشان می‌دهند ارزشیابی تکوینی می‌تواند نقش راهبردی در ارتقای کیفیت یادگیری ایفا کند. این همسویی‌ها بیانگر آن است که تغییر رویکرد از ارزشیابی نمره‌محور به ارزشیابی یادگیری‌محور، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی ارتقای کیفیت یادگیری است.

در مجموع، بحث حاضر نشان می‌دهد که یافته‌های این مطالعه با بدنه گسترده‌ای از پژوهش‌های نظری و تجربی همخوان است و تصویری یکپارچه از کیفیت یادگیری ارائه می‌دهد که فراتر از عملکرد تحصیلی تعریف می‌شود. کیفیت یادگیری در این چارچوب، حاصل هم‌افزایی فرایندهای

شناختی و انگیزشی، تجربه‌های هیجانی و اجتماعی و راهبردهای آموزشی و ارزشیابی است. این رویکرد جامع می‌تواند مبنای بازناندیشی در سیاست‌ها و رویه‌های آموزشی قرار گیرد و به کاهش تمرکز افراطی بر نمره و افزایش توجه به رشد همه‌جانبه یادگیرنده بینجامد.

با وجود یافته‌های معنادار، این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه است. نخست، ماهیت مروری و کیفی پژوهش موجب می‌شود نتایج به کیفیت و دامنه مقالات انتخاب‌شده وابسته باشد و امکان تعمیم آماری آن‌ها وجود نداشته باشد. دوم، تعداد محدود مقالات تحلیل‌شده و تمرکز بر منابع منتشرشده می‌تواند موجب نادیده گرفتن مطالعات خاکستری یا پژوهش‌های منتشرنشده شود. سوم، تفسیر داده‌ها ذاتاً تحت تأثیر قضاوت پژوهشگر قرار دارد و اگرچه تلاش شد با اشباع نظری و تحلیل نظام‌مند این اثر کاهش یابد، اما حذف کامل آن امکان‌پذیر نیست.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از طرح‌های ترکیبی، یافته‌های کیفی این مطالعه را در نمونه‌های بزرگ‌تر و با روش‌های کمی آزمون کنند تا اعتبار بیرونی آن‌ها افزایش یابد. هم‌چنین بررسی کیفیت یادگیری فراتر از عملکرد تحصیلی در بافت‌های فرهنگی و آموزشی متفاوت، می‌تواند به شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های زمینه‌ای کمک کند. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند روشن سازد که راهبردهای شناسایی‌شده چگونه در طول زمان بر رشد شناختی، هیجانی و هویتی یادگیرندگان اثر می‌گذارند.

از منظر کاربردی، یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهنمای معلمان، طراحان آموزشی و سیاست‌گذاران باشد. تأکید بر یادگیری معنادار، خودتنظیمی، حمایت هیجانی و ارزشیابی برای یادگیری می‌تواند به بازطراحی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس بینجامد. ایجاد محیط‌های یادگیری امن، مشارکتی و دانش‌آموزمحور، همراه با کاهش تمرکز افراطی بر نمره، می‌تواند کیفیت تجربه یادگیری را به‌طور معناداری ارتقا دهد و آموزش را به فرایندی انسانی‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر تبدیل کند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- 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(4), 227–268.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.