

ادراک محیط ارزیابی کلاس و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر

سمیرا اسفندیاری بیات^۱، عنایت عباسی^{۲*} و حسن صدیقی^۳

چکیده

ارزیابی کلاس درس می‌تواند انگیزه و پیشرفت فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد. امروزه، حوزه ارزیابی کلاسی با چالش‌های مختلفی مواجه است که یکی از راه‌های مواجهه با این چالشها بهبود ادراک دانشجویان از نظام ارزیابی کلاسی است. هدف این پژوهش بررسی ادراک دانشجویان کشاورزی از محیط ارزیابی کلاسی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی آنان بود. تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری کشور به تعداد ۸۷۸۲۰ نفر بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و نمونه‌گیری تصادفی با انتساب متناسب تعداد ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشکده‌های کشاورزی منتخب به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی ظاهری و محتوایی آن را پانلی از متخصصان ترویج و آموزش کشاورزی تأیید کردند. برای سنجش پایایی ابزار تحقیق از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای قسمت‌های مختلف بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ بود. بر اساس نتایج پژوهش، بین ادراک دانشجویان از ساختار ارزیابی کلاسی تبخرمحور و یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج تحلیل مسیر، ادراک دانشجویان از ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور بیشترین اثر علی منفی را بر پیشرفت تحصیلی دارد. پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی یکی از برنامه‌های اساسی خود را تغییر ساختار ارزیابی کلاسی از شیوه عملکردگرا به سمت تبخرمحوری قرار دهند.

کلید واژگان: ساختار ارزیابی کلاسی تبخرمحور، ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور، یادگیری خودراهبر، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان کشاورزی.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران: samira.esfandiyari14@gmail.com

۲. استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: enayat.abbasi@modares.ac.ir

۳. دانشیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران: sadigh_h@modares.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۴/۲۷ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱/۲۲

مقدمه

پیشرفت و توسعه جوامع در زمینه‌های مختلف علمی، اجتماعی و فرهنگی در گرو نیروهای متخصص آن است. تربیت نیروی انسانی متخصص از وظایف دانشگاه‌هاست. برای دانشگاه‌ها همواره دغدغه کیفیت طرح بوده و یکی از شاخصهای کیفی و کمی مورد توجه آنها، پیشرفت تحصیلی^۴ دانشجویان است (Bazargan, 2001). ملاک تحقق اهداف آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان نمود پیدا می‌کند و پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان در تغییر رفتار آنها تجلی می‌یابد که از آن به‌عنوان ارزیابی یاد می‌شود. ارزیابی حاصل عملکرد آموزشگر و بازخورد آن از طرف فراگیران است (Seif, 2004). ارزیابی کلاس درس^۵ می‌تواند بر عملکرد و انگیزه فراگیران تأثیر زیادی بگذارد (Crooks, 1988). ارزیابی کلاسی یکی از مهم‌ترین مسئولیتهای آموزشگر است که به دانش و مهارت کافی در این زمینه نیاز دارد و فرایندی است که آموزشگر با استفاده از آن درباره عملکرد فراگیران در وظایف کلاسی اطلاعاتی به‌دست می‌آورد و متوجه می‌شود که آیا فراگیران به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته‌اند یا خیر (Alkharusi, 2012). مطالعات نشان داده‌اند که هر چه جو کلاس درس خالی از اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین آموزشگران و فراگیران و همچنین بین فراگیران با یکدیگر برقرار باشد، آنها نگرش مطلوب‌تری به یادگیری پیدا می‌کنند. بی‌شک، نظام ارزیابی حاکم بر کلاس درس در خلق چنین جوئی تأثیر نیست. هنگامی که فضای صمیمی در کلاس درس پدید آید، حس رقابت‌جویی شدید و زیانبار در کلاس از بین می‌رود و فضای با نشاطی برای فراگیران فراهم می‌شود (Rouhani & Maher, 2008).

امروزه، دیگر پذیرفته نیست که با سخنرانی‌های طولانی و خسته‌کننده یا دادن تکالیف پیچیده یا تهدید و ایجاد اضطراب یا تحقیر و سرزنش فراگیران اسباب تنفر آنها را فراهم کرد. دیگر نمی‌توان با انتقال صرف معلومات به ذهن فراگیران آنان را به یادگیری حفظی و طوطی‌وار عادت داد، بلکه باید با آموزش چگونگی آموختن و اندیشیدن، کیفیت تفکر را در آنان بهبود بخشید (Fathi Azar, 2003). سالها و حتی دهه‌های اخیر در جهان، سالهایی پرمخاطره، پرتغییر و انقلابی بوده و نظام آموزش و پرورش نیز متأثر از این تغییرات بوده است. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار "آموزش برای همه" تمام کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فراخوانده و هدف از اصلاحات را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرده است (Rezaei & Seif, 2006).

مطالعات بین‌المللی در زمینه ارزیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی خود اصلاحات انجام داده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایشهای ارزیابی جدید دیده می‌شود که بر اساس تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزیابی دانش‌محور به ارزیابی قابلیت‌محور پایه‌گذاری شده‌اند (West

4. Academic Achievement

5. Classroom Assessment

Crighton, 1999). نظام آموزشی کشور ما نیز طی دهه‌های اخیر دگرگون شده و هر از گاهی تغییراتی در ساختار، محتوا و روشهای اجرایی آن پدید آمده است. گرچه این تغییرات هنوز نتوانسته است نظام آموزشی ما را به سطح مطلوب برساند، اما این اصلاحات را هرگز نباید متوقف کرد (Mohammadi & Akhavan Tafti, 2007).

علی‌رغم نقشی که ارزیابی می‌تواند در یادگیری بهتر فراگیران در عصر حاضر- که عصر یادگیری نام دارد- داشته باشد، حوزه ارزیابی کلاسی با چالشهایی مواجه است. افزایش روزافزون تعداد دانشجو حجم کاری استادان را به شدت افزایش داده است، چرا که به کارگیری روشهای متداول همانند ارائه تکالیف کلاسی انرژی و وقت بسیاری از هیئت علمی طلب می‌کند. هر یک از قالبها و سبکهای ارزیابی به‌تنهایی می‌تواند به نفع گروهی از دانشجویان و ضرر گروهی دیگر باشد؛ به بیان دیگر، تفاوت‌های فردی نه‌تنها در آموزش و روشهای تدریس جلوه‌گر می‌شوند، بلکه در ارزیابی نیز اهمیت ویژه‌ای می‌یابند. انگیزش درونی دانشجویان، که به‌مراتب اثرگذاری ماندگارتری از انگیزش بیرونی دارد، با به‌کارگیری تکالیف و آزمونهایی تحریک و تقویت می‌شود که ذاتاً ارزشمند باشند، همانند تکالیف واقعی و معنادار که متأسفانه، در روشهای سنتی ارزیابی به‌ندرت معیار واقعی بودن وجود دارد (Mehrmohammadi, 2013).

تأکید مطلق بر محصول و نتیجه، طبقه‌بندی و ایجاد اضطراب از دستاوردهای نظام ارزیابی فعلی است. نظام آموزشی ما نیازمند نظامی پویا و فعال است که به ارزیابی به‌عنوان عنصری نگاه کند که بر عناصر دیگر تأثیر مستقیم دارد و هیچ فعالیتی بدون آن انجام‌پذیر نیست (Ahmadi, 2003). یکی از راههای مواجهه با چالشهای یادشده که قابلیت اجرایی هم داشته باشد، بهبود ادراک دانشجویان از نظام ارزیابی کلاسی است. در نظام آموزش عالی یادگیری فراگیران بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیتهای واقعی محیط آموزشی باشد، از ادراکات آنها در خصوص محیط آموزشی متأثر می‌شود. بنابراین، ادراک فراگیران از ارزیابی بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر مهمی دارد (Brown & Hirschfeld, 2008).

ادراک محیط ارزیابی کلاسی^۶ بخش مهمی از جو روانشناختی کلاس و حاصل روشی است که آموزشگران فراگیران را از انتظارات خود آگاه می‌سازند و نتایج کار فراگیران را به آنها بازخورد می‌دهند (Alkharusi, 2007). ادراک محیط ارزیابی کلاسی می‌تواند در دو نوع ساختار ارزیابی "تبحر محور"^۷ و "عملکرد محور"^۸ مورد توجه قرار گیرد. فراگیرانی که از ساختار ارزیابی تبحر محور برخوردارند، تکالیف ارزیابی را از نظر چالشی متوسط درک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی استادان را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند و آنها استانداردها و معیارهای ارزیابی را به‌روشنی درک می‌کنند. (Alkharusi, 2010). ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور نشان‌دهنده تلاش برای پیوند دادن بین ارزیابی تکوینی و پایانی و تمرکز تمام ارزیابیها در توسعه دادن به یادگیری فراگیران مولد است. ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور سه بعد بهم

-
6. Perception of Classroom Assessment Environment
 7. The Learning-oriented Assessment Environment
 8. Harsh-oriented Assessment Environment

پیوسته دارد که شامل وظایف ارزیابی به عنوان وظایف یادگیری، دخالت فراگیران در ارزیابی و بسته شدن حلقه‌های بازخورد است؛ بدین معنا که بازخوردها باید به موقع و رو به جلو و پیشرونده باشند، به طوری که برای حمایت از یادگیری فعلی و آینده فراگیران به کار روند (Carless, 2009). در مقابل، از نظر فراگیرانی که محیط ارزیابی را عملکردمحور درک می‌کنند، تکالیف ارزیابی دشوار است. این فراگیران به رقابت و مقایسه عملکرد خود با دیگران اهمیت بیشتری می‌دهند (Alkharusi, 2010). استفاده از رویکرد کثرت‌گرا در ارزیابی توسط آموزشگران و بازخورد نتایج فعالیت فراگیران به آنان در بهبود توان یادگیری فراگیران و تبدیل آنان به یادگیرندگان مستقل و خودراهبر^۹ نقش مهمی دارد.

در قرن بیست و یکم با توجه به ضرورت آمادگی دانشجویان برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر به طور روزافزون در آموزش به عنوان یک الزام مطرح است (Cheng, Kuo, Lin & Lee, 2010). یادگیرندگان خودراهبر افرادی خودانگیزخته، تلاشگر، مستقل، خودمنضبط، خودباور و هدف‌محور هستند. افراد با این ویژگیها دارای یادگیری خودراهبر هستند (Knowles, 1975) و خودمدیریتی و خودکنترلی بالایی دارند و تمایل به یادگیری در آنها زیاد است (Fisher & King, 2010). در ویژگی خودمدیریتی، یادگیرندگان خودراهبر قادرند موارد مورد نیاز خود در طی فرایند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی خود برای یادگیری و ترتیب‌دهی بازخوردهای کاری را تشخیص دهند. در ویژگی خودکنترلی، یادگیرندگان خودراهبر افراد کاملاً مستقلی هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیتهای یادگیری‌شان به شکل مستقل‌اند. همچنین در ویژگی انگیزه و اشتیاق به یادگیری، انگیزه کسب دانش در فراگیران خودراهبر بسیار قوی است (Gordanshekan & Yousefi, 2010).

در دهه اخیر رشد و توسعه مهارتهای یادگیری خودراهبر یکی از اهداف بنیادین نظامهای آموزشی بوده است (Williamson, 2007). به دلیل فوایدی که برای نتایج یادگیری خودراهبر مطرح است، محیطهای آموزشی و دانشگاهها بر این نوع یادگیری تأکید می‌ورزند و مهارتهای یادگیری خودراهبر را از الزامات مورد نیاز در قرن ۲۱ در نظر گرفته‌اند (Murray & Lawrence, 2000). در این خصوص، یکی از مهم‌ترین وظایف استادان افزایش قابلیت‌های دانشجویان برای رسیدن به مهارتهای یادگیری خودراهبر است، زیرا بخش زیادی از آنچه دانشجویان می‌آموزند، هنگام حضور در محیط واقعی کار کهنه و منسوخ می‌شود.

خودراهبر بودن دانشجویان در یادگیری موجب خواهد شد که آنها حتی پس از خروج از نظام آموزش رسمی نیز دانش و صلاحیت حرفه‌ای خویش را بهنگام نگاه دارند (Cleary, Freeman & Sharrock, 2005). امروزه، خودراهبر شدن دانشجویان به قدری اهمیت یافته است که حتی در استانداردهای اعتباربخشی در این حرفه، آمادگی برنامه‌ها برای تبدیل کردن دانشجویان به افرادی با قابلیت یادگیری خودراهبر و مداوم بررسی می‌شود (Medical School Objectives Writing Group, 1999).

برای دستیابی به این وظیفه مهم، محیط‌های آموزشی باید بتوانند فضایی مناسب برای رشد و ارتقای این مهارت‌ها در فراگیران خود ایجاد کنند. این امر به‌ویژه در خصوص دانشگاه‌ها و محیط‌های آموزش عالی اهمیت دارد و دلیل آن را نیز باید در ماهیت دوره‌های آموزش عالی جست‌وجو کرد، زیرا در این دوره‌ها فراگیر بیش از سایر دوره‌ها باید به توانایی‌های خود متکی باشد (Nadi & Sadjadian, 2011).

از آنجایی که میزان یادگیری خودراهبر فراگیران مشخص می‌کند که آنها در چه سطحی از آموزش هستند و روش‌های آموزشی چگونه باید باشد، تعیین عوامل مؤثر در آمادگی یادگیری خودراهبر اهمیت دارد. در محیط آموزشی اگر دست‌اندرکاران آموزش، اعم از مدیریت واحد آموزشی، آموزشگران و فراگیران، بدانند فراگیران تا چه حد خودراهبر هستند و چه عواملی می‌تواند بر آمادگی یادگیری خودراهبر آنان تأثیرگذار باشد، می‌توانند برای آموزش آنها برنامه بهتری طراحی کنند. همچنین آنها با شناخت بیشتر درباره این عوامل می‌توانند روش‌های آموزشی موجود در آن واحد آموزشی را اصلاح و موجبات پیشرفت تحصیلی فراگیران را فراهم کنند. بنابراین، فراگیران می‌توانند با برخورداری از مهارت‌های یادگیری خودراهبر به پیشرفت تحصیلی مطلوبی نایل شوند (Kareshki & Garavand, 2013). تعمق در مطالب گفته شده حاکی از وجود داشتن ارتباط میان محیط ارزیابی کلاسی، یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. از این رو، در این پژوهش ادراک دانشجویان کشاورزی از محیط ارزیابی کلاسی و ارتباط آن با یادگیری خودراهبر فراگیران و پیشرفت تحصیلی آنان بررسی شد.

پیشینه پژوهش

نتایج پژوهشی درباره جو یادگیری نشان داد که پرسیدن سؤالات و ارائه تکالیف مناسب و ارزیابی‌های اثربخش در کلاس درس بر جو یادگیری (فرایند یاددهی - یادگیری) تأثیر دارد (Good & Brophy, 1995). در پژوهشی دیگر با عنوان "رابطه بین اشکال آموزش، دستاورد و ادراکات از محیط کلاس" این نتیجه حاصل شد که در کلاس درسی که ارزیابی و آموزش به‌صورت مشارکتی و با تعامل آموزشگر و فراگیر انجام گیرد، فراگیران درباره رعایت عدالت در نظام نمره‌دهی آموزشگر، وجود داشتن همبستگی و انسجام در آن کلاس و جوی حمایتی در کلاس درس نظر مثبتی دارند. این در حالی است که شیوه‌های رقابتی و فردگرایانه نتایج معکوسی داشته است (Ghaith, 2003).

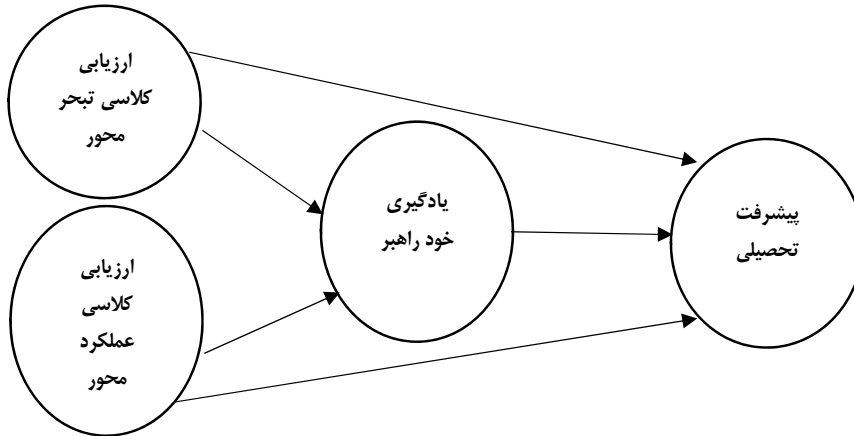
در پژوهش لوبرز و همکاران با عنوان "تأثیر روابط با همسالان در پیشرفت تحصیلی در دبیرستان" این نتیجه حاصل شد که اگر نظام ارزیابی حاکم بر کلاس درس به‌گونه‌ای باشد که جوی عاطفی و با روابط اجتماعی بالا ایجاد کند، فراگیران پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت (Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers & Kuyper, 2006). نتایج پژوهش الخروسی (Alkharusi, 2007) با عنوان "اثرهای شیوه‌های ارزیابی آموزشگران در فراگیران کلاس نهم و ادراک آنها درباره ارزیابی" نشان داد که ویژگی‌های زمینه‌ای کلاس، تجارب تدریس و شیوه‌های ارزیابی به‌طور معنادار با

جهتگیری اهداف پیشرفت رابطه دارد. نتایج مطالعه برهانو (Berhanu, 2009) در دانشگاه دیلا ۱۰ نشان داد که فراگیران به شیوه‌های ارزیابی در دانشگاه نگرشهای مثبت و منفی دارند. نکته قابل تأمل این بود که فراگیران معتقد بودند امتحانات نمی‌تواند عملکرد واقعی آنها را اندازه‌گیری کند، سطح مناسبی ندارند و حفظ کردن مطالب فرصتهای لازم برای یادگیری را فراهم نمی‌کند. نتایج تحقیق نادى و سجادیان (Nadi & Sadjadian, 2011) با عنوان "اطمینان از یادگیری خودراهربر برای دانش‌آموزان پزشکی و دندانپزشکی" نشان داد که بین آمادگی برای خودراهربری در یادگیری و معدل رابطه مستقیم وجود دارد و مهارتهای خودراهربری با هیچ‌یک از ویژگی‌های جمعیت شناختی رابطه ندارد. جعفری ثانی، محمدزاده قصر، گراوند و حسینی (Jafari Sani, Mohamadzadeh Ghasr, Garavand & Hosseini, 2013) در تحقیقی با عنوان "رابطه ارزیابی کلاسی ادراک شده تبخرمحور و عملکردمحور با یادگیری خودراهربر" در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد به این نتیجه دست یافتند که بین ساختار ارزیابی کلاسی تبخرمحور و ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین بین ساختار ارزیابی کلاسی تبخرمحور و یادگیری خودراهربر رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. اما بین ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور و یادگیری خودراهربر رابطه معنادار وجود ندارد.

نتایج پژوهش کارشکی، بهمن آبادی و بلوچ زاده، (Karehski, Bahmanabadi & Baluchzade, 2013) با عنوان "تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجیگری رابطه محیط ارزیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان" در دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد نشان داد که ساختارهای ارزیابی کلاسی می‌توانند پیشرفت و عملکردهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند، بدین صورت که ادراک از ارزیابی کلاسی تبخرمحور به‌صورت منفی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است و محیط ارزیابی کلاسی عملکردمحور تأثیر آماری معناداری بر پیشرفت تحصیلی ندارد. لذا، در طراحی روشهای آموزشی باید بر نوع ارزیابی و پیامدهای آن توجه شود.

کارشکی و گراوند (Karehski & Garavand, 2013) در تحقیقی با عنوان "آزمون ساختار عاملی یادگیری خودراهربری در دانشجویان و رابطه آن با انگیزش تحصیلی" در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد به این نتیجه رسیدند که بین یادگیری خودراهربر و مؤلفه‌های آن با انگیزش تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

در مجموع، بررسی نتایج پیشینه تحقیقات نشان داد که محیط ارزیابی کلاسی بر یادگیری خودراهربر فراگیران و پیشرفت تحصیلی و همچنین مؤلفه‌های یادگیری خودراهربر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران مؤثر است. با توجه به مطالب بیان شده، ارتباط بین محیط ارزیابی کلاسی، یادگیری خودراهربر و پیشرفت تحصیلی فراگیران در قالب چارچوب مفهومی شکل ۱ است.



شکل ۱ - چارچوب مفهومی پژوهش: الگوی علی رابطه محیط ارزیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر میانجی خودراهبری در یادگیری

با توجه به چارچوب نظری پژوهش اهداف فرعی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بررسی رابطه بین ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور و یادگیری خودراهبر دانشجویان؛
۲. بررسی رابطه بین ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور و پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛
۳. بررسی رابطه بین خودراهبری در یادگیری دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان؛
۴. تحلیل علی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی، از نظر هدف کاربردی و از نظر راهبرد پیمایشی و از نظر زمانی با توجه به اینکه در یک مقطع زمانی خاص انجام شده است، مقطعی است. همچنین این تحقیق با توجه به اینکه هدف نهایی آن تأثیر محیط ارزیابی کلاسی بر یادگیری خودراهبر به‌عنوان متغیر فرایندی و تأثیر یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر عملکردی و ارتباط بین آنها بود، از نوع تحقیقات همبستگی به‌شمار می‌رود.

در این تحقیق اطلاعات لازم در دو مرحله جمع‌آوری شد. در مرحله اول از روش کتابخانه‌ای و مراجعه به اسناد علمی و کاوشهای رایانه‌ای در شبکه اطلاعات جهانی و در مرحله دوم از ابزار پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های ارزیابی کلاسی ادراک شده، مقیاس آمادگی یادگیری خودراهبر و نمره‌های معدل کل دانشجویان جمع‌آوری شد. پرسشنامه ارزیابی کلاسی ادراک شده دارای ۱۸ عبارت است که ۹ عبارت ساختار ارزیابی تبحر محور و ۹ عبارت دیگر ساختار ارزیابی عملکرد محور

را می‌سنجد. این پرسشنامه در یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) نمره‌گذاری شد (Alkharusi, 2010). پرسشنامه مقیاس آمادگی یادگیری خودراهربر شامل ۴۰ گویه است که در یک پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) نمره‌گذاری شد که میزان آمادگی یادگیری خودراهربر را در سه حیطه خودکنترلی (۱۵ گویه)، رغبت به یادگیری (۱۳ گویه) و خودمدیریتی (۱۲ گویه) اندازه‌گیری می‌کند (Fisher, King & Tague, 2001).

همچنین برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از ملاک معدل کل دانشجویان استفاده شد. بعد از تدوین پرسشنامه برای تعیین روایی صوری و محتوایی آن از نظرهای تعدادی از استادان ترویج و آموزش کشاورزی استفاده شد و اصلاحات لازم در پرسشنامه به عمل آمد. پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور (۰/۸۲)، ساختار ارزیابی کلاسی عملکرد محور (۰/۷۵) و یادگیری خودراهربر (۰/۸۰) به دست آمد.

جامعه آماری پژوهش دانشجویان دوره کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های دولتی سراسر کشور بود ($N=87820$). ابتدا بر اساس طبقه‌بندی سازمان سنجش که دانشگاه‌های استانی‌های کشور در پنج قطب قرار می‌گیرند و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) و نمونه‌گیری تصادفی با انتساب متناسب، تعداد ۳۸۴ نفر از دانشکده‌های کشاورزی منتخب (دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه شیراز، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه رازی کرمانشاه و دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان) به‌عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند ($n=384$) (جدول ۱). در نهایت، پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و بدون پاسخ تعداد ۳۳۳ پرسشنامه (نرخ بازگشت ۸۶/۷۱ درصد) تحلیل شدند. داده‌های به‌دست‌آمده با نرم‌افزار SPSS18 تجزیه و تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی (فراوانی، درصد، درصد معتبر و نما) و استنباطی (ضریب همبستگی و تحلیل مسیر) استفاده شد.

جدول ۱- جامعه آماری منتخب و حجم نمونه

حجم نمونه			جامعه آماری منتخب			مقطع	دانشکده
جمع	دکتری	کارشناسی ارشد	جمع	دکتری	کارشناسی ارشد		
۷۶	۲۸	۴۸	۶۵۴	۲۳۴	۴۲۰	دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس	
۶۷	۲۰	۴۷	۵۸۵	۱۷۳	۴۱۲	دانشکده کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه	
۱۰۹	۲۳	۸۶	۹۴۷	۲۰۰	۷۴۷	دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز	
۵۴	۱۱	۴۳	۴۷۳	۱۰۰	۳۷۳	دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رامین خوزستان	
۷۸	۲۲	۵۶	۶۸۸	۱۹۷	۴۹۱	دانشکده کشاورزی دانشگاه فردوسی مشهد	
۳۸۴	۱۰۴	۲۸۰	۳۳۴۷	۹۰۴	۲۴۴۳	جمع	

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای فراگیران. در این قسمت ابتدا مهم‌ترین نتایج به‌دست آمده از ویژگی‌های فردی و آموزشی فراگیران و سپس، نتایج به‌دست آمده از همبستگی و در نهایت نتایج به‌دست آمده از تحلیل مسیر ارائه شده است. نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی (جدول ۲) نشان داد که جنسیت بیشتر پاسخگویان (۵۴/۱ درصد) مرد، محل تحصیل بیشتر پاسخگویان (۳۰ درصد) دانشگاه شیراز و مقطع تحصیلی بیشتر پاسخگویان (۷۳ درصد) کارشناسی ارشد بود. همچنین نتایج آمار توصیفی نشان داد که سال ورود به دانشگاه بیشتر پاسخگویان (۴۱/۱ درصد) سال ۹۳ بود. سن بیشتر پاسخگویان (۴۴/۴ درصد) ۲۷-۲۵ سال بود و معدل کل بیشتر پاسخگویان (۳۶/۹ درصد) بیشتر از ۱۷ بود.

جدول ۲- نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی

متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد	درصد معتبر	نما
جنسیت	مرد	۱۸۰	۵۴/۱	۵۵	مرد
	زن	۱۴۷	۴۴/۱	۴۵	
	بدون پاسخ	۶	۱/۸		
دانشگاه محل تحصیل	شیراز	۱۰۰	۳۰	۳۰	شیراز
	فردوسی مشهد	۶۶	۱۹/۸	۱۹/۸	
	تربیت مدرس	۶۳	۱۸/۹	۱۸/۹	
	رامین خوزستان	۵۳	۱۵/۹	۱۵/۹	
	رازی کرمانشاه	۵۱	۱۵/۳	۱۵/۳	
مقطع تحصیلی	کارشناسی ارشد	۲۴۳	۷۳	۷۳/۶	کارشناسی ارشد
	دکتری	۸۷	۲۶/۱	۲۶/۴	
	بدون پاسخ	۳	۰/۹	۱۰۰	
سن	کمتر از ۲۵	۷۴	۲۲/۲	۲۳/۱	۲۷ تا ۲۵
	۲۵ تا ۲۷	۱۴۸	۴۴/۴	۴۶/۴	
	بیشتر از ۲۷	۹۷	۲۹/۱	۳۰/۲	
	بدون پاسخ	۱۴	۴/۲		
سال ورود به دانشگاه	۹۲ و قبل از آن	۸۲	۲۴/۶	۲۷/۲	۹۳
	۹۳	۱۳۷	۴۱/۱	۴۵/۵	
	۹۴	۸۲	۲۴/۶	۲۷/۲	
	بدون پاسخ	۳۲	۹/۶		
معدل کل	کمتر از ۱۶	۶۴	۱۹/۲	۲۱/۱	بیشتر از ۱۷
	۱۶ تا ۱۷	۱۰۲	۳۰/۶	۳۸/۶	
	بیشتر از ۱۷	۱۲۳	۳۶/۹	۴۰/۳	
	بدون پاسخ	۴۴	۱۳/۲	۱۰۰	

میانگین و انحراف معیار کل نمره ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی تبهرمحور $۱/۱۸۲ \pm ۳/۰۲۴$ و میانگین و انحراف معیار کل نمره ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور $۱/۱۶۲ \pm ۳/۳۸۵$ بود. بدین صورت مشخص شد پاسخگویان بیشتر از ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور برخوردارند. همچنین در مقیاس یادگیری خودراهر که از سه زیرمقیاس خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی تشکیل شده است، میانگین کل $۳/۷۵$ و انحراف معیار کل $۰/۸۸۸$ محاسبه شد. میانگین و انحراف معیار کل زیرمقیاس خودکنترلی $۳/۸۸ \pm ۰/۸۷۲$ ، میانگین و انحراف معیار کل زیرمقیاس رغبت به یادگیری $۳/۸۳ \pm ۰/۸۷۲$ و در نهایت، میانگین و انحراف معیار کل زیرمقیاس خودمدیریتی $۳/۵۵ \pm ۰/۹۲$ بود. بدین صورت مشخص شد پاسخگویان به ترتیب از مهارت خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی بیشتری برخوردارند.

بررسی رابطه بین متغیرهای تحقیق. در جدول ۳ نتایج همبستگی بین متغیرهای تحقیق ارائه شده است. ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی تبهرمحور دارای بیشترین تأثیر مثبت و مستقیم بر یادگیری خودراهر است ($p = ۰/۰۰۴$ و $r = ۰/۱۷۵$). ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور بر پیشرفت تحصیلی اثر منفی و معنادار دارد ($p = ۰/۰۱۶$ و $r = -۰/۱۴۷$) و در نهایت، یادگیری خودراهر بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد ($p = ۰/۰۳۷$ و $r = ۰/۱۳۴$).

جدول ۳- نتایج به‌دست آمده از همبستگی بین متغیرهای مهم تحقیق

متغیر تصادفی اول	متغیر تصادفی دوم	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (p)	نوع آزمون
ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی تبهرمحور	یادگیری خودراهر	۰/۱۷۵**	۰/۰۰۴	ضریب همبستگی
	پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۰۸	۰/۹۹۵	پیرسون
ادراک از ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور	یادگیری خودراهر	-۰/۰۶۰	۰/۳۳۴	ضریب همبستگی
	پیشرفت تحصیلی	-۰/۱۴۷*	۰/۰۱۶	پیرسون
یادگیری خودراهر	پیشرفت تحصیلی	۰/۱۳۴*	۰/۰۳۷	ضریب همبستگی

* : در سطح ۰/۰۵ خطا

** : در سطح ۰/۰۱ خطا

تحلیل علی متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی فراگیران. به‌منظور تحلیل اثرهای علی متغیرهای تحقیق بر پیشرفت تحصیلی فراگیران از تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به چارچوب مفهومی تحقیق (شکل ۱) دو متغیر ساختار ارزیابی کلاسی تبهرمحور و عملکردمحور از طریق متغیر میانجی یادگیری خودراهر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارند.

در تحلیل مسیر پس از به‌دست آمدن ضرایب بتا می‌توان تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را محاسبه کرد. با توجه به چارچوب نظری تحقیق دو متغیر ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور بر یادگیری خودراهبر اثر مستقیم دارند. نتایج سنجش اثرهای مستقیم نشان داد که ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور به علت معنادار شدن و ضریب مثبت بتا بیشترین اثر مستقیم (۰/۱۷۶) و فزاینده را بر یادگیری خودراهبر دارند. تأثیر متغیر ادراک از ارزیابی کلاسی عملکرد محور بر یادگیری خودراهبر معنادار نشد و میزان بتای آن ۰/۰۱۹- بود. در جدول ۴ اثر علی و غیر علی کل متغیرهای ادراک ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور بر یادگیری خودراهبر آورده شده است.

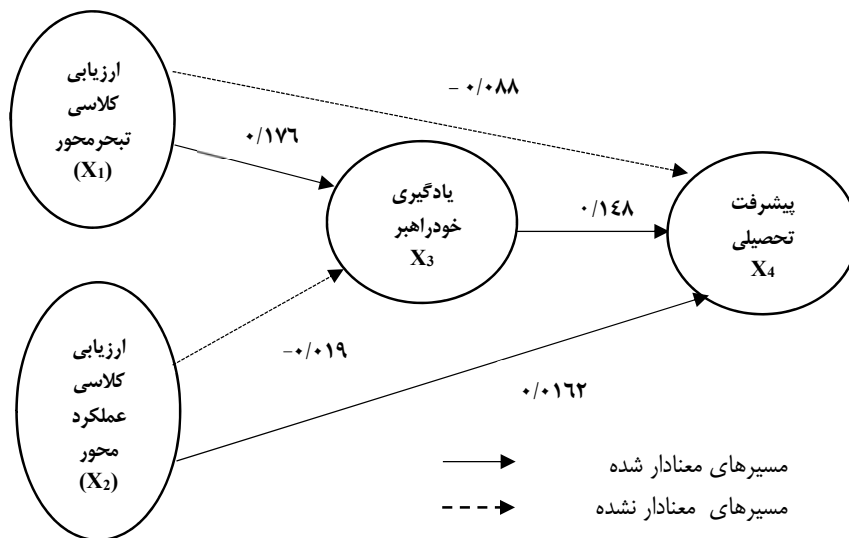
جدول ۴- اثرهای مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای ادراک ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور بر یادگیری خودراهبر دانشجویان

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر علی کل	اثر غیر علی کل	ضریب همبستگی
ادراک از محیط ارزیابی کلاسی تبحر محور	۰/۱۷۶	-	۰/۱۷۶	-۰/۰۰۱	۰/۱۷۵
ادراک از محیط ارزیابی کلاسی عملکرد محور	-۰/۰۱۹	-	-۰/۰۱۹	-۰/۰۴۱	-۰/۰۶۰

بر اساس چارچوب نظری تحقیق، متغیرهای ادراک از ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور و یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. نتایج سنجش اثرهای مستقیم نشان داد که ادراک از ارزیابی کلاسی تبحر محور به علت سطح خطای بالاتر از ۰/۰۵ تأثیر آماری معنادار بر پیشرفت تحصیلی ندارد و میزان بتای آن ۰/۰۸۸- است. تأثیر متغیر محیط ارزیابی کلاسی عملکرد محور بر پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۱ خطا معنادار شده و بتای آن ۰/۱۶۲- است؛ یعنی با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که محیط ارزیابی کلاسی عملکرد محور بر پیشرفت تحصیلی تأثیر منفی و مستقیم دارد. نتایج سنجش اثرهای مستقیم نشان داد تأثیر یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار شده و میزان بتای آن ۰/۱۴۸ است. بنابراین، با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد. همچنین ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و عملکرد محور به صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است. نتایج سنجش اثرهای مستقیم نشان داد تأثیر یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار شده و میزان بتای آن ۰/۱۴۸ است. بنابراین، با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد (جدول ۵). با توجه به موارد یادشده مدل تجربی پژوهش به صورت شکل ۲ است.

جدول ۵- اثرهای مستقیم و غیرمستقیم ادراک ارزیابی کلاسی تبجرمحور و عملکردمحور و یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر علی کل	اثر غیر علی کل	ضریب همبستگی
ادراک از ارزیابی کلاسی تبجرمحور	-۰/۰۸۸	۰/۰۲۶	-۰/۰۶۲	۰/۰۵۴	-۰/۰۰۸
ادراک از ارزیابی کلاسی عملکردمحور	-۰/۱۶۲	-۰/۰۰۲	-۰/۱۶۴	۰/۰۱۷	-۰/۱۴۷
یادگیری خودراهبر	۰/۱۴۸	-	۰/۱۴۸	-۰/۰۱۴	۰/۱۳۴



شکل ۲- مدل تجربی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی ادراک دانشجویان کشاورزی از ساختار ارزیابی کلاسی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی آنان انجام شد. میانگین کل ادراک پاسخگویان نسبت به ساختار ارزیابی کلاسی تبجرمحور و عملکردمحور به ترتیب ۳/۰۲۴ و ۳/۳۸۵ است. بنابراین، فراگیران درک نسبتاً متوسطی از ساختار این دو

نوع ارزیابی دارند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور بر یادگیری خودراهبر تأثیر مثبت و مستقیم دارد. نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون نیز مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و یادگیری خودراهبر بود. این یافته با نتایج پژوهش الخروسی (Alkharusi, 2007) و جعفری ثانی و همکاران (Jafari Sani et al., 2013) همسو است. همچنین از آنجا که اغلب ارزیابی‌های تکوینی تبحر محور است، این یافته با پژوهش روشنی و ماهر (Rouhani & Maher, 2008) همسو است. این یافته بدین معناست که هر چه فرایند ارزیابی توسط استاد بر یادگیری تأکید بیشتری داشته باشد، دانشجویان انگیزه بیشتری در یادگیری دارند و توانایی بیشتری در خودمدیریتی و خودکنترلی در تنظیم زندگی و برنامه‌های درسی خواهند داشت.

از آنجا که در ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور، دانشجویان تکالیف ارزیابی را از نظر چالشی متوسط درک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی استادان را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند، استانداردها و معیارهای ارزیابی را به روشنی درک می‌کنند و چنین معیارهایی موجب انگیزش بیشتری در یادگیری و لذت بیشتر آنها می‌شود. نتایج همچنین نشان داد ساختار ارزیابی کلاسی عملکرد محور تأثیر آماری معنادار بر یادگیری خودراهبر ندارد. دستیابی به چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نیست. از آنجا که دانشجویانی که ساختار ارزیابی را عملکرد محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزیابی را مشکل درک می‌کنند، این درک مشکل بودن تکالیف یادگیری ضرورتاً با کاهش یا افزایش تلاش برای مستقل و خودراهبر بودن در یادگیری مرتبط نیست. این نتیجه با یافته‌های پژوهش الخروسی (Alkharusi, 2010) و جعفری ثانی و همکاران (Jafari Sani et al., 2013) همسو است.

با توجه به نتایج تحلیل ادراک پاسخگویان از ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور تأثیر آماری معناداری بر پیشرفت تحصیلی ندارد، ولی ادراک پاسخگویان از ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور می‌تواند به صورت غیر مستقیم و از طریق یادگیری خودراهبر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران تأثیر مثبت بگذارد. همچنین نتایج گویای آن بود که ادراک فراگیران از ساختار ارزیابی کلاسی عملکرد محور تأثیر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد. این نتایج با یافته کارشکی و همکاران (Kareski et al., 2013) ناهمسو بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که یادگیری خودراهبر تأثیر مثبت و مستقیم بر پیشرفت تحصیلی پاسخگویان دارد. نتایج فرضیات بیان رابطه نیز رابطه این دو متغیر را تأیید کرد. این یافته با نتایج برخی از پژوهشها (Nadi & Sadjadian, 2011; Gordanshekan, Yarmohammadian & Ajami, 2010; Behrouzi, Shogabi, Mehrabizadeh Honarmand & Maktabi, 2010) همسو است.

آمادگی برای خودراهبری در یادگیری خصیصه یادگیری فردی مهمی در دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، است که باید با برنامه‌ریزی آموزشی و آموزش آن به فراگیران، با توجه به حساسیت‌های رشته و حرفه، مد نظر قرار گیرد. توجه به این مؤلفه در آموزش کشاورزی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای

پیش‌بینی قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان و متخصصان آینده پس از دانش‌آموختگی بر اساس ویژگی‌های فردی چون معدل، رشته و مقطع تحصیلی باشد. به‌طور کلی، بر مبنای نتایج به‌دست آمده مشهود است که ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور بیشترین تأثیر منفی و معنادار را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. در این خصوص نیاز است تا تأثیرات منفی ساختار ارزیابی کلاسی عملکردمحور کاهش یابد. همچنین برای افزایش پیشرفت تحصیلی فراگیران باید به یادگیری خودراهبر آنان توجه ویژه شود. برای تقویت یادگیری خودراهبر فراگیران باید به ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور فراگیران توجه شود. درست است که ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور بر پیشرفت تحصیلی اثر معناداری ندارد، ولی می‌تواند با تأثیر مستقیم و مثبت بر یادگیری خودراهبر پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد.

پیشنهادهای

- با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:
۱. نظام آموزشی دانشگاهی بر فرایندهای روانشناختی مهم مانند انگیزش دانشجویان و مهارت یادگیری خودراهبر در یادگیری و تغییر ساختار ارزیابی از شیوه نمره‌گرا و عملکردگرا به سمت فرایندگرایی و تبحر محوری تأکید داشته باشد؛
 ۲. از روشهای فعال یادگیری برای دانشجویان کشاورزی از قبیل روشهای یادگیری تجربی، حل مسئله و ... استفاده و مثالهای عینی و مرتبط با زندگی، به جای مطالب انتزاعی، ارائه شود تا فهم مطالب را برای فراگیر آسان کند؛ در این قبیل روشها آموزشگر باید بخشی از مسئولیت آموزش و اداره کلاس را بر عهده دانشجویان بگذارد، زیرا با این روش هم دانشجویان از حالت کسل کننده و یکنواخت کلاس خارج می‌شوند هم مدیریت امور در زندگی را یاد می‌گیرند و این همان چیزی است که آنان در آینده به آن نیاز دارند؛
 ۳. محتوای درسی با بحثهای گروهی و تشویق فراگیران برای مشارکت در مباحث جذاب شود؛
 ۴. سؤالات امتحانی به‌گونه‌ای طرح شوند که فراگیرانی که تلاش بیشتری داشته‌اند، بتوانند کارایی و قابلیت‌های خود را بیشتر نشان دهند؛ بهتر است آموزشگران به هر فراگیر با توجه به قابلیت‌ها و عملکرد وی و میزان پیشرفت او در طی دوره تحصیلی توجه کنند و او را نسبت به خودش بسنجند که چقدر پیشرفت یا پسرفت داشته است، نه اینکه آنها را در دو قطب تنبل و زرنگ قرار دهند و با یکدیگر مقایسه کنند. اگر فراگیران پیشرفت کمی داشته‌اند، هر چند اندک، آموزشگران آنها را تشویق کنند. بدین صورت فراگیران به امتحانات به جنبه تهدید نگاه نمی‌کنند؛
 ۵. استادان در عین توجه به امتحانات پایان‌ترم، تأثیر آن را کمتر کنند و برای ارزیابی فراگیران به فعالیت آنها در طول دوره تحصیلی از جمله آزمونهای میان‌ترم، کوئیزهای دوره‌ای و منظم، ارائه‌های کلاسی،

تکالیف کاربردی و جذاب، پروژه‌های درسی، کار عملی و آزمون شفاهی بیشتر توجه کنند. ارزیابی‌های فرایندمحور موجب می‌شود فراگیران بازخورد لازم را در طول سال تحصیلی دریافت و اشکالات خود را تصحیح کنند، ولی در آزمون پایان‌ترم امکان بازخورد و فهم اشتباهات فراگیران کمتر است؛

۶. آموزشگران در ابتدای شروع دوره آموزشی تعریف روشنی از اهداف یادگیری، وظایف یادگیری و روشها و ابزارهای ارزیابی آموزشی داشته باشند تا فراگیران بتوانند اهداف یادگیری خود را ایجاد و فرایند یادگیری خود را به سوی این اهداف هدایت و عملکرد خود را ارزیابی کنند.

۷. اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی در قالب کارگاههای آموزشی، با مبنای روانشناختی راهبردهای یادگیری خودراهربر و چگونگی آموزش و تقویت آنها در دانشجویان آشنا شوند.

References

1. Ahmadi, GH. A. (2003). The position and role of academic achievement in education and process-oriented learning. The First Conference on Academic Evaluation, Office of Educational Evaluation, Ministry of Education, Tehran, Iran (in Persian).
2. Alkharusi, H. (2010). Teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom environment. *World Journal on Educational Technology*, 2(1) 27-40.
3. Alkharusi, H.A. (2007). Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman. (Doctoral dissertation), Kent State University.
4. Alkharusi, H.A. (2012). A generalizability approach to the measurement of score reliability of the teacher assessment literacy questionnaire. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 157-164.
5. Bazargan, A. (2001). Educational evaluation: Concepts, patterns, and operational processes. *Samt Publication*, 22-55, Tehran, Iran (in Persian).
6. Behrouzi, N., Shogabi, M., Mehrabizadeh Honarmand, M., & Maktabi, G.H. (2013). A study of the relationship of self-directed learning with life satisfaction and academic performance of female students. *Journal of Education*, 3 (1), 155-170 (In Persian).
7. Berhanu, M. (2009). Students' attitudes towards university assessment practice: The case of Della University. (Doctoral dissertation). Addis Ababa University.

8. Brown, G.T., & Hirschfeld, G.H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
9. Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.
10. Cheng, S.F., Kuo, C L., Lin, K.C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, 47(9), 1152-1158.
11. Cleary, M., Freeman, A., & Sharrock, L. (2005). The development, implementation, and evaluation of a clinical leadership program for mental health nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(8), 827-842.
12. Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
13. Fathi Azar, E. (2003). *Methods and techniques of teaching*. University of Tabriz, Tabriz (in Persian).
14. Fisher, M., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Educ. Today*, 30(1), 44-48.
15. Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525.
16. Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
17. Gordanshekan, M., Yarmohammadian, M.H., & Ajami, S. (2010). The effect of teaching meta-cognition package on self-directed learning in medical records students of Isfahan University of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 10 (2), 131-139 (in Persian).
18. Gordanshekan, M., & Yousefi, A. (2010). A review of the development of self-directed learning. *Iranian Journal of Medical Education (Special Education Development Letter)*, 10(5), 776-783 (in Persian).
19. Good, T.L., & Brophy, J.E. (1995). *Teacher student relationship*. New York: Holt Rinehart & Winston Tarrant.

20. Jafari Sani, H., Mohamadzadeh Ghasr, A., Garavand, H., & Hosseini, S.A. (2013). Learning styles and their correlation with self-directed learning readiness in nursing and midwifery students. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (11), 842-853 (in Persian).
21. Kareshki, H., Bahmanabadi, S., & Baluchzade, F. (2013). Determining the role of achievement objectives in mediating the relationship between classroom assessment structure and academic achievement: a descriptive study. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (2), 123-133 (in Persian).
22. Kareshki, H., & Garavand, H. (2013.) Testing factorial structure of self-directed scale and its relationship with academic motivation in university students. *Applied Psychological Research Quarterly*, 4(4), 59-74 (in Persian).
23. Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning. Learning; A guide for learners and teacher*. New York: Association Press.
24. Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Table for determining sample size from a given population. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
25. Lubbers, M.J., Van Der Werf, M.P., Snijders, T.A., Creemers, B.P., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44(6), 491-512.
26. Medical School Objectives Writing Group (1999). Learning objectives for medical student education-guidelines for medical schools: Report I of the medical school objectives project. *Academic Medicin*, 74(1), 13-8.
27. Mehrmohammadi, M. (2013). *An introduction to teaching at university: Towards professorship qualified by teaching scholarship*. Tarbiat Modares University Press, Tehran, Iran (in Persian).
28. Mohammadi, F., & Akhavan Tafti, M. (2007). The effect of descriptive evaluation on self-esteem and classroom behaviors of third-elementary students in Tehran. *Quarterly Journal of Education*, 23 (2), 67-100 (in Persian).
29. Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practioner-based enquiry: Principals for postgraduate research (Social Research and Educational Studies Series)*. 1st Edition.

30. Nadi, M.A., & Sadjadian, I. (2011). Validation of a self- directed learning readiness scale for medical and dentistry students. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(2), 174-183 (in Persian).
31. Rezaei, A., & Seif, A.K. (2006). Effect of descriptive evaluation on cognitive, emotional and psychomotor characteristics of students. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 18, 11-41 (in Persian).
32. Rouhani, A., & Maher, F. (2008). The effect of evaluation type (descriptive-traditional) on classroom climate, emotional characteristics and creativity of students. *Innovations in Educational Management (New Thoughts in Educational Sciences)*, 2(4), 55-69 (in Persian).
33. Seif, A.K. (2004). *New educational psychology (psychology of learning and education)*. Agah Publication, Tehran, Iran (in Persian).
34. Williamson, S.N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14(2), 66-83.
35. West, R., & Crighton, J. (1999). Examination reform in central and eastern Europe: Issues and trends. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 271-289.