

ارائه مدل ساختاری مهارت‌های مطالعه، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی (مطالعه مورد؛ دانشگاه شیراز)

نویسندگان: مهدی محمدی^{۱*} و سکینه جعفری^۲

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شیراز

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان

m48r52@yahoo.com

* نویسنده مسئول: مهدی محمدی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل ساختاری مهارت‌های مطالعه، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در دانشگاه شیراز بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز بوده است. شرکت‌کنندگان ۲۶۱ نفر از دانشجویان (۱۹۹ نفر دختر، ۶۲ نفر پسر) بوده که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری داده مقیاس‌های مهارت مطالعه، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی بوده که پس از محاسبه روایی و پایایی ابزارها اجرا شده است. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری همبستگی و تحلیل مسیر، تحلیل آماری شده‌اند. یافته‌ها نشان داد: مهارت‌های مطالعه دانشجویان به طور مستقیم بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی تأثیر مثبت و معنادار دارد. مهارت‌های مطالعه دانشجویان به طور مستقیم بر احساس خودکارآمدی آنان تأثیر مثبت و معنادار دارد. مهارت‌های مطالعه دانشجویان به طور غیر مستقیم با واسطه‌گری احساس خودکارآمدی‌شان بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی تأثیر مثبت و معنادار دارد. بر اساس یافته‌های به دست آمده مهارت‌های مطالعه دانشجویان به طور مستقیم احساس خودکارآمدی و ارزشیابی مثبت آنان از کیفیت برنامه درسی را افزایش می‌دهد همچنین مهارت‌های مطالعه دانشجویان به طور غیر مستقیم و با واسطه احساس خودکارآمدی می‌تواند ارزشیابی مثبت آنان از کیفیت برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهد. مهارت‌های مطالعه با ایجاد انگیزه در دانشجویان، فعالیت بیشتر آنان را به دنبال دارد. این مهارت‌ها راهبردهای یادگیری هستند که به دانشجویان کمک می‌کنند تا اطلاعات را به شیوه‌ای اثربخش سازماندهی و تحلیل نموده و به کار برند. این مهارت‌ها نه تنها برای موفقیت در بعد تحصیلی بلکه برای سایر ابعاد زندگی مهم هستند و به دانشجویان کمک می‌کنند تا تبدیل به دانشجویانی مادام‌العمر شده و ابعاد مالی، اقتصادی و شغلی خود را نیز مدیریت نمایند. تسلط بر مهارت‌های مطالعه و یادگیری، اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانشجویان را افزایش می‌دهد و به آن‌ها کمک می‌کند که رویکردهای خود را تغییر داده و راهبردهای متفاوتی را برای رسیدن به موفقیت امتحان کنند.

کلیدواژه‌ها: مهارت مطالعه، احساس خودکارآمدی، ارزشیابی، کیفیت برنامه درسی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور رشتاری)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۰۹

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۲۸

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-second Year, No.7
Autumn & Winter
2015-2016

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی
دانشگاه شاهد

سال بیست و دوم - دوره
جدید

شماره ۷

پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مقدمه

توجه به برنامه درسی در نظام آموزشی نقش اساسی در تعیین کیفیت مباحث مربوط به محتوا و سازماندهی آن، اهداف برنامه درسی، رویکردهای طراحی برنامه درسی، تعیین روش‌ها و راهبردهای یاددهی-یادگیری در آن دارد. اصولاً تهیه برنامه درسی، فعالیتی انسانی است که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی است، بنابراین نمی‌تواند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشد. برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، آینه‌ی تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گویی این دانشگاه‌ها و مؤسسات به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند، لذا در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارتی، توسعه و بقای نظام‌های آموزشی علاوه بر عوامل زیرساختی و بودجه، به کیفیت برنامه درسی آنها وابسته است. خلق برنامه‌های درسی با کیفیت و کارآ از آرمان‌های هر نظام آموزشی است [۱، ۲]. اما بالا بردن کیفیت برنامه درسی، مستلزم ارزشیابی‌های مستمر از آن است. ارزشیابی برنامه درسی فرایندی است که به تدوین و بهبود برنامه درسی کمک می‌کند و با جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، درباره ارزش یک برنامه درسی در سایه استانداردها، معیارها و ارزش‌ها در راستای بهبود یادگیری دانشجویان به قضاوت می‌پردازد [۳، ۴، ۵، ۶]. ارزشیابی برنامه درسی به مثابه یک تخصص قلمداد می‌شود و با این امر سر و کار دارد که ارزش، کیفیت و اهمیت، میزان، درجه و یا شرایط برنامه‌ها را مورد آزمایش و قضاوت قرار دهد و بایستی در تمام طول اجرای برنامه به طور مستمر انجام گیرد تا تطبیق عملکرد را با هدف برنامه میسر سازد [۷]. وولف، استفان و گری^۱ (۲۰۰۶) نیز ارزشیابی برنامه درسی را فرایندی برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از منابع مختلف بر می‌شمارند که به منظور بهبود یادگیری فراگیران به روشی پایدار مورد استفاده قرار می‌گیرد. مسلماً هر قدر موضوع ارزشیابی از حساسیت و تأثیر

بیشتری بر آموزش برخوردار باشد، باید دقیق‌تر و بر پایه اصول و معیارهای منطقی‌تر و تعریف شده‌تری انجام شود [۲].

از سوی دیگر آموزش عالی برای برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای کارآمدتر و قابلیت‌های بیشتر برای گسترش ارزشیابی برنامه درسی و مشخص نمودن میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده نیازمند استفاده از قابلیت‌های احساس خودکارآمدی دانشجویان می‌باشد. بندورا^۲ (۱۹۹۷) [۸] خودکارآمدی را قضاوت فرد درباره‌ی مهارت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام کارهایی که در موقعیت‌های ویژه مورد نیاز است، تعریف می‌کند. از سوی دیگر، خودکارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص مهارت‌های لازم برای انجام کارهای ویژه را کسب کند و برای انجام آن به اندازه کافی برانگیخته شود. با توجه به تعریف بندورا از خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی نیز به عقاید و باورهای فرد درباره پیشرفت در زمینه‌های تحصیلی تعریف می‌گردد. ارزشیابی عقاید خودکارآمدی تحصیلی در محیط کلاس، امکان بررسی عقاید دانشجویان برای تعیین میزان شایستگی‌های برنامه درسی را فراهم می‌سازد [۹]. همچنین شواهد نشان داده است که دانشجویان خودکارآمد بیشتر تلاش می‌کنند تا مطالب درسی را درک کنند. در مورد مطالب درسی عمیق‌تر فکر می‌کنند و برای انجام وظایف درسی خود برنامه‌ریزی می‌کنند بنابراین قادر خواهند بود به صورت مطلوب به ارزشیابی برنامه درسی بپردازند [۹، ۱۰].

یکی از مهمترین مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان که به افزایش احساس خودکارآمدی آنان کمک موثری می‌نماید، مهارت‌های مطالعه آنان است. مهارت مطالعه، میزانی است که دانشجو می‌داند که چگونه به شیوه‌ای نظام‌مند و اثربخش با مشکلات تحصیلی خود مواجه گردد [۱۰]. مهارت‌های مطالعه با ایجاد انگیزه در فرد، فعالیت بیشتر او را به دنبال دارد. این مهارت‌ها راهبردهای یادگیری هستند که به دانشجویان کمک

² Bandura & Adams

¹ Wulff, Stefanie and Stefan Th. Gries.

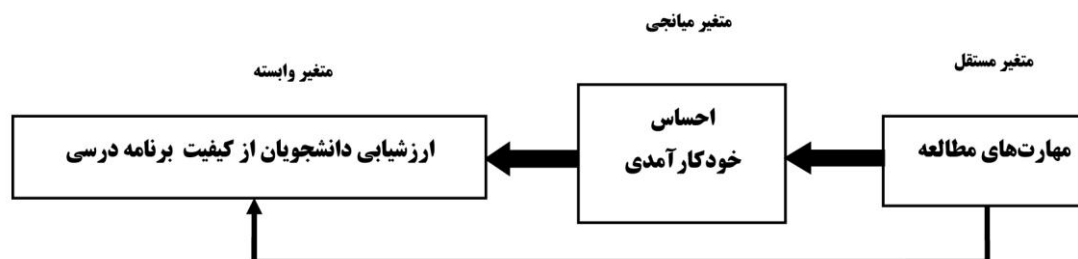
تضمین کننده موفقیت دانشجو خواهد بود و از سوی دیگر دانشجویان به عنوان ذینفع اصلی کیفیت عملکرد مؤسسات آموزشی و همچنین کیفیت برنامه درسی در سطح دانشگاه می‌باشد، از این رو تأکید و توجه خاصی به مهارت‌های مطالعه کسب شده توسط آنان، احساس خودکارآمدی و ادراک آنان در مورد برنامه درسی معطوف شده است [۲۰]. از آنجایی که مهارت‌های مطالعه دانشجویان و نیز میزان احساس خودکارآمدی آنان در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی ارائه شده مؤثر خواهد بود، بررسی تعاملی این متغیرها می‌تواند به اصلاح و بهبود مهارت‌های مطالعه و کیفیت برنامه درسی و به طور کلی توسعه توانمندی‌های دانشجویان و برنامه درسی ارائه شده کمک نماید.

همان طور که اشاره شد، گسترش سریع آموزش عالی در دنیا طی دو دهه اخیر همراه با تأکید فزاینده‌ای بر مهارت‌های یادگیری و مطالعه، احساس خودکارآمدی^۱ و کیفیت تدریس بوده که در سطح جهانی به عنوان یک امر مهم پذیرفته شده است [۲۱، ۲۲]. با توجه به اوصاف ذکر شده و بررسی پیشینه پژوهش و اهمیت ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی در موفقیت سازمان‌های آموزشی جهت دستیابی به مطلوبیت‌های آموزشی و سازمانی و همچنین ایجاد شرایط مطلوب در توسعه‌ی عملکرد سازمانی دانشگاه، در این پژوهش مدل فرضی زیر از روابط ساختاری بین مهارت‌های مطالعه، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در نظر گرفته شد. در مدل مفهومی ارائه شده مهارت‌های مطالعه به عنوان متغیر برون‌زاد بر ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی اثر مستقیم دارند. همچنین، فرض شده است که احساس خودکارآمدی در رابطه ساختاری مهارت‌های مطالعه و ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی نقش میانجی ایفا می‌کند (نمودار ۱).

می‌کنند تا اطلاعات را به شیوه‌ای اثربخش سازماندهی و تحلیل نموده و به کار برند. چرا که دانشجویان نه تنها نیازمند یادگیری محتوا می‌باشند، بلکه بایستی چگونگی یادگیری این محتوا را نیز بیاموزند. این مهارت‌ها نه تنها برای موفقیت در بعد تحصیلی بلکه برای سایر ابعاد زندگی مهم هستند و به دانشجویان کمک می‌کنند تا تبدیل به دانشجویانی مادام‌العمر شده و ابعاد مالی، اقتصادی و شغلی خود را نیز مدیریت نمایند. از طریق این مهارت‌ها، دانشجویان می‌آموزند که چگونه نقاط ضعف شخصی خود را در ابعاد مختلف مهارت‌های تحصیلی مشخص نمایند. تسلط بر مهارت‌های مطالعه و یادگیری، اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانشجویان را افزایش می‌دهد و به آن‌ها کمک می‌کند که رویکردهای خود را تغییر داده و راهبردهای متفاوتی را برای رسیدن به موفقیت امتحان کنند [۱۱، ۱۲، ۱۳]. تحقیقات نشان داده است که حداقل در دوران دانشجویی آن چه بیش‌ترین تأثیر را بر وضعیت عملکرد و پیشرفت دانشجویان دارد مهارت‌های مطالعه و احساس خودکارآمدی در به کارگیری مطالب آموخته شده است [۱۴، ۱۵، ۱۶]. همچنین مهارت‌های مطالعه مطلوب و احساس خودکارآمدی بالا می‌تواند تأثیر مثبتی بر ارزشیابی برنامه درسی داشته باشد و بالعکس مهارت ضعیف و احساس خودکارآمدی پایین تأثیر منفی بر فرایند ارزشیابی برنامه درسی می‌گذارد [۱۷، ۱۸، ۱۹]. با توجه به چنین مواردی، شناخت و بهبود مهارت‌های مطالعه یکی از نیازهای آشکار سازمان‌های آموزشی و میزان تأثیر آن بر خودکارآمدی دانشجویان و ارزشیابی آنان از برنامه درسی به شمار می‌رود.

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها متشکل و متأثر از سیستم‌های مختلفی است که هر یک به نوبه خود از اجزا و تعاملات متعددی تشکیل می‌یابند، به عنوان مثال برنامه درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری، روابط انسانی، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی کیفیت برنامه درسی. با توجه به این نکته که غایت نهایی تعاملات بین این سیستم‌ها، ایجاد یک نظام آموزشی با کیفیت بالاست که

^۱ Self-Efficacy



نمودار ۱. مدل مفهومی اثر مهارت‌های مطالعه بر ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی با واسطه‌گری احساس خودکارآمدی

سوال‌های پژوهش

۱. آیا مهارت‌های مطالعه دانشجویان تاثیر معناداری بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی دارد؟
۲. آیا مهارت‌های مطالعه دانشجویان تاثیر معناداری بر خودکارآمدی آنان دارد؟
۳. آیا خودکارآمدی دانشجویان با کنترل مهارت‌های مطالعه آنان، تاثیر معناداری بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی دارد؟

روش پژوهش

با توجه به این که پژوهش حاضر به ارائه مدل ساختاری مهارت‌های مطالعه، احساس خودکارآمدی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در دانشگاه شیراز می‌پردازد، روش پژوهش مورد استفاده آن توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز می‌باشد. نمونه پژوهش ۲۶۱ نفر از دانشجویان (۱۹۹ نفر دختر، ۶۲ نفر پسر) بودند که از این تعداد شرکت کنندگان در پژوهش ۱۱۴ نفر معادل با (۴۳/۷٪) گروه علوم انسانی؛ ۷۶ نفر معادل با (۲۹/۱٪) گروه علوم پایه و ۷۱ نفر معادل با (۲۷/۲٪) گروه فنی و مهندسی بودند. این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای از بین مجموعه دانشکده‌های دانشگاه شیراز بر اساس گروه تحصیلی علوم انسانی، علوم پایه و فنی مهندسی انتخاب گردیدند به این صورت که ابتدا

۳۰ درصد از دانشکده‌ها انتخاب و از هر دانشکده ۳۰ درصد از بخش‌ها و از این بخش‌ها نیز یک کلاس از دانشجویان سال آخر انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین این دانشجویان توزیع و پس از پاسخگویی جمع‌آوری شد.

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس محقق ساخته مهارت‌های مطالعه: در این پژوهش از مقیاس محقق ساخته مهارت‌های مطالعه که بر اساس چک لیست مهارت‌های مطالعه (مرکز مشاوره کوک، ۱۹۹۴) طراحی گردیده، استفاده شده است که مشتمل بر ۲۱ گویه می‌باشد و به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. مقیاس مهارت‌های مطالعه مشتمل بر زیر مقیاس‌های زمان‌بندی، تمرکز، گوش کردن، خواندن، آزمون دادن، درک مطلب و نوشتن می‌باشد. اعتبار ابعاد این مقیاس توسط محقق به روش آلفای کرونباخ به ترتیب زمان‌بندی (۰/۹۲)؛ تمرکز (۰/۹۲)؛ گوش کردن (۰/۹۴)؛ خواندن (۰/۹۳)؛ آزمون دادن (۰/۹۱)؛ درک مطلب (۰/۸۸)؛ نوشتن (۰/۸۹) و کل مقیاس مهارت‌های مطالعه (۰/۸۴) محاسبه شده است. دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل ۰/۶۰ - ۰/۴۸ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ بود.

ب) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری میزان خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (کوئین، ۲۰۰۰) مبتنی بر دیدگاه‌های اون (۱۹۸۶) و گلاسر (۱۹۸۴) استفاده شده است. که مشتمل بر ۱۰ گویه می‌باشد و به صورت طیف

بینی کیفیت توسط این ۵ عامل بود. برای محاسبه پایایی نیز، از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد که هر دو ضریب (۰/۸۰) برای بازآزمایی و ۰/۸۲ برای آلفای کرونباخ) نشان دهنده میزان بالای پایایی پرسشنامه مذکور بود. ضریب آلفای کرونباخ دروس پیش‌نیاز (۰/۸۹)؛ الزامی پایه (۰/۸۷)؛ الزامی تخصصی (۰/۸۲)؛ کارورزی (۰/۸۴)؛ عملی (۰/۹۰) و کل مقیاس (۰/۸۱) محاسبه شده است. دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل ۰/۸۰ - ۰/۵۶ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ بود.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از بسته‌بندی آماری برای تحلیل داده‌های علوم اجتماعی نسخه ۱۹ و نرم افزار روابط خطی ساختاری نسخه 8.54^۲ استفاده شد. شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی محاسبه شد. روابط فرضی ساختاری با مدل تحلیل مسیر آزمون شد و شاخص‌های برازندگی مدل نهایی گزارش شد. برای بررسی ارتباطات بین متغیرهای مدل با استفاده از روش تحلیل مسیر، مراحل زیر اجرا شد (بارون و کنی^۳، ۱۹۸۶):

۱) بررسی رابطه متغیرهای برونزای اولیه با متغیرهای درونزای نهایی: در این مرحله متغیر ورودی مهارت مطالعه، متغیر برونزای اولیه و متغیر پاسخ ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی، درونزای نهایی در نظر گرفته می‌شود. این مرحله جهت بررسی تأثیر متغیر برونزای بر درونزا انجام می‌گیرد. ۲) بررسی رابطه متغیرهای برونزا اولیه با متغیرهای واسطه: در این قسمت متغیر ورودی مهارت مطالعه، متغیر برونزای اولیه و متغیر واسطه خودکارآمدی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته می‌شوند. ۳) بررسی رابطه متغیرهای واسطه‌ای با متغیر درونزا با کنترل متغیرهای برونزا: در این قسمت متغیرهای ورودی (مهارت مطالعه) و واسطه (خودکارآمدی) به عنوان متغیرهای

لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مشتمل بر دو زیرمقیاس خودکارآمدی نمره و تکلیف می‌باشد. محمدی (۱۳۸۵) [۲۳] روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل گویه ۰/۴۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ تایید شد. همچنین ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ و آلفای کرونباخ ۰/۷۷ نیز پایایی این مقیاس را مورد تایید قرار دادند. اعتبار ابعاد این مقیاس توسط محقق به روش آلفای کرونباخ به ترتیب خودکارآمدی نمره (۰/۸۸)؛ خودکارآمدی تکلیف (۰/۸۶) و کل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (۰/۷۰) محاسبه شده است. دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل ۰/۶۷ - ۰/۳۶ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ - ۰/۰۱ بود.

ج) مقیاس ارزشیابی کیفیت برنامه درسی: در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش از مقیاس ارزشیابی کیفیت برنامه درسی، مدیریت ورزش دانشگاه فلوریدا (۲۰۰۴) استفاده شده است. این مقیاس مشتمل بر ۱۰ گویه می‌باشد و به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است و مشتمل بر زیرمقیاس‌های دروس پیش‌نیاز، الزامی پایه، الزامی تخصصی، کارورزی و عملی می‌باشد. در تحقیق محمدی (۱۳۸۵) [۲۳] برای محاسبه روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود پنج عامل در گویه‌ها را تأیید نمود. مقدار ضریب kmo برای تعیین کفایت تعداد نمونه‌ها ۰/۸۶ و ضریب آزمون خی بارتل نیز برابر ۷۴۱/۶۶ بود که در درجه آزادی ۵۵ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار به دست آمده است و حاکی از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها برای انجام تحلیل عاملی بود. تحلیل عاملی ۵ عامل را که دارای ارزش ویژه بالای ۱ بودند مشخص نمود. به جز گویه ۱۱ که به دلیل بار عاملی پایین، حذف شد، سایر گویه‌ها در عوامل مربوط به خود قرار گرفتند. واریانس کلی ۵ عامل مقدار ۶۶/۴۶ بود که نشان دهنده درصد پیش

^۱ Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V19)

^۲ Linear Structural Relations (LISREL V8.54)

^۳ -Barown&kenny

مقدار پیش بینی متغیرهای برونزای از مرحله یک به مرحله سه بررسی می‌گردد. اگر این مقدار از مرحله یک به مرحله ۳ به صفر تقلیل یابد واسطه‌گری کامل است، اگر کاهش مشاهده نشود واسطه‌گری وجود ندارد و اگر کاهش مشهود باشد واسطه‌گری وجود دارد. اما اگر کامل نیست که در این صورت نشان دهنده متغیرهای برون زاد دیگری است که بایستی مدنظر قرار گیرند.

برونزا و متغیر پاسخ ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی، به عنوان درونزا اولیه در نظر گرفته می‌شوند تا تأثیر مستقیم متغیرهای واسطه و همچنین برونزای اولیه بر متغیر درونزای ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی، به دست آید.
 (۴) بررسی مقدار کاهش ضرایب رگرسیون متغیرهای برونزای از مرحله یک به مرحله سه: در این مرحله

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی و ضرایب اعتبار متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱. زمانبندی	۰/۹۲													
۲. تمرکز	۰/۰۹	۰/۹۲												
۳. گوش دادن	۰/۱۰	۰/۳۲**	۰/۹۴											
۴. خواندن	۰/۰۸	۰/۲۳**	۰/۴۴**	۰/۹۳										
۵. آزمون دهی	۰/۱۱	۰/۳۷**	۰/۴۶**	۰/۴۳**	۰/۹۱									
۶. درک مطلب	۰/۲۷**	۰/۱۱	۰/۱۹**	۰/۲۸**	۰/۳۵**	۰/۸۸								
۷. نوشتن	۰/۱۴*	۰/۲۵**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۴۴**	۰/۲۳**	۰/۸۹							
۸. خودکارآمدی نمره	۰/۲۶**	۰/۵۲**	۰/۳۴**	۰/۱۰	۰/۱۴*	۰/۰۴	۰/۲۰**	۰/۸۸						
۹. خودکارآمدی تکلیف	۰/۵۵**	۰/۲۷**	۰/۱۰	۰/۲۳**	۰/۱۱	۰/۱۳*	۰/۱۳*	۰/۵۲**	۰/۸۶					
۱۰. دروس پیش نیاز	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۱۵*	۰/۱۱	۰/۴۳**	۰/۳۱**	۰/۸۹				
۱۱. دروس الزامی پایه	۰/۱۶*	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۱۲*	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۱۲	۰/۴۵**	۰/۳۶**	۰/۶۹**	۰/۸۷			
۱۲. دروس الزامی تخصصی	۰/۱۵*	۰/۰۰۵	۰/۱۱	-۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۳۷**	۰/۲۵**	۰/۵۱**	۰/۵۰**	۰/۸۲		
۱۳. دروس عملی	۰/۱۴*	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۶۰**	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۳۶**	۰/۴۷**	۰/۴۴**	۰/۸۴	
۱۴. دروس کارورزی	۰/۱۳*	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۱۴*	۰/۰۱	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۴۲**	۰/۴۵**	۰/۴۴**	۰/۳۸**	۰/۹۰
میانگین	۱/۳۹	۱/۲۵	۱/۱۴	۱/۲۲	۱/۳۴	۱/۶۹	۱/۲۰	۰/۳۷	۰/۳۵	۴/۹۲	۴/۵۶	۴/۲۲	۴/۳۶	۴/۰۵
انحراف استاندارد	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۸۰	۱/۰۹	۰/۹۴	۰/۸۱	۱/۰۲	۰/۲۲	۰/۲۵	۲/۲۷	۲/۱۱	۲/۲۳	۲/۲۰	۲/۲۲

*. ضرایب اعتبار بر روی قطر فرعی ماتریس پائین مثلثی قرار دارند

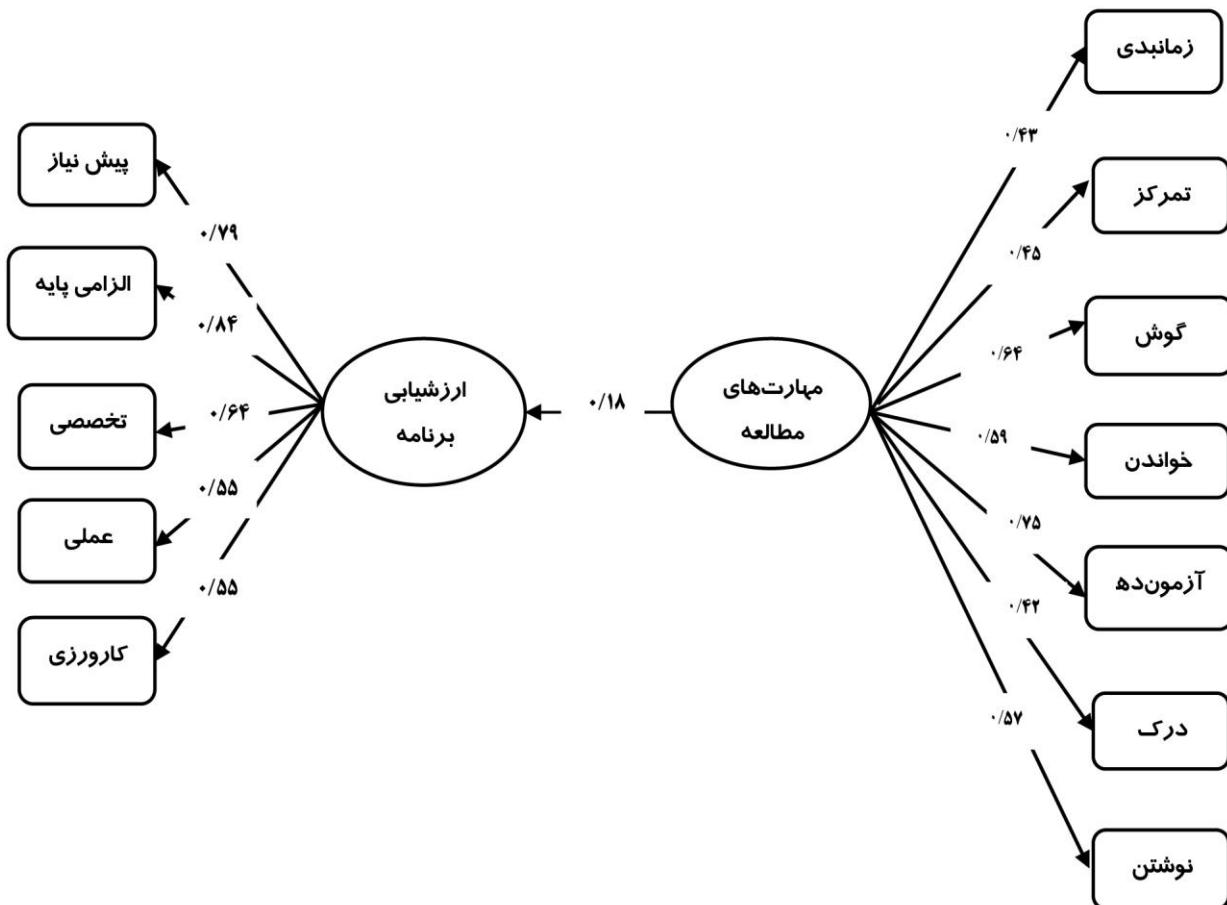
**P<۰/۰۰۱ *P<۰/۰۵

درسی متعلق به ارزشیابی دروس پیش‌نیاز و کمترین میانگین متعلق به ارزشیابی دروس کارورزی است. همانگونه که یافته‌های جدول نشان می‌دهد همبستگی متغیرهای آشکار مدل در اکثر موارد معنادار بوده است.

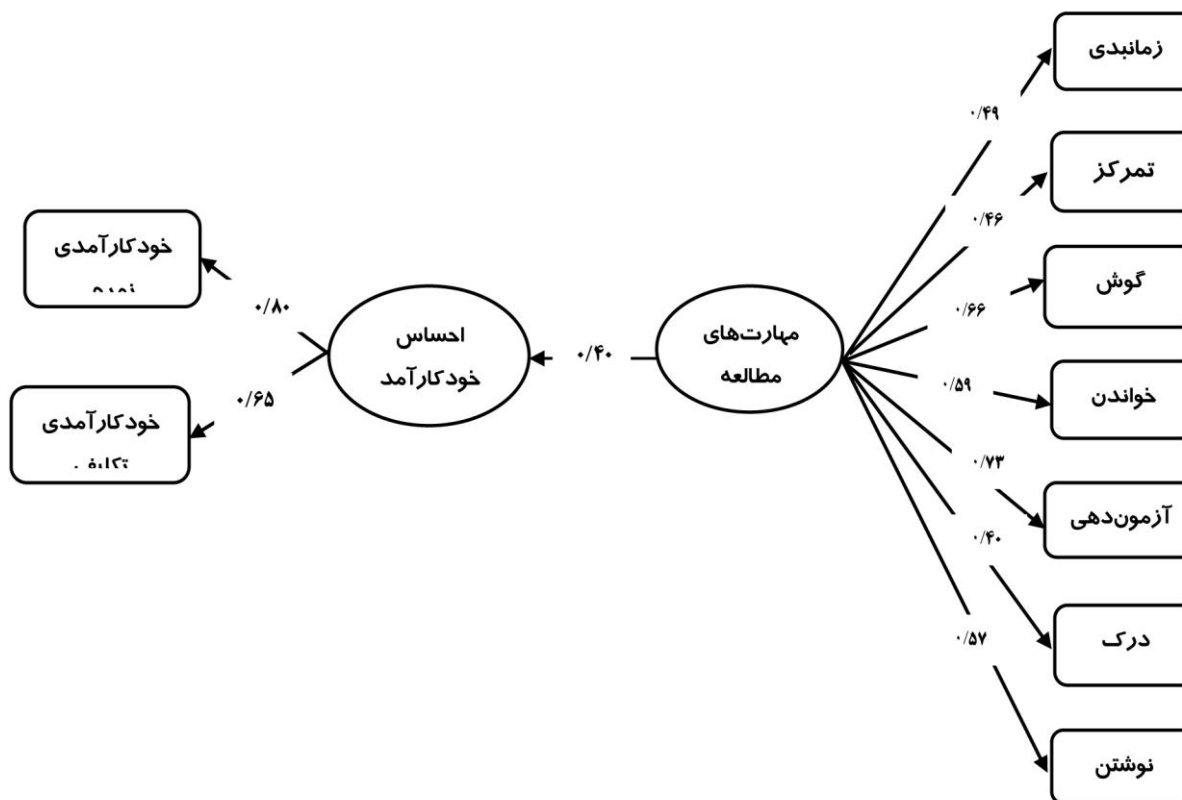
آیا مهارت‌های مطالعه دانشجویان تاثیر معناداری بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی دارد؟

نمودار (۲) تاثیر متغیر برونزا اولیه (مهارت مطالعه) بر متغیر درونزا (ارزشیابی برنامه درسی) را نشان داده است نتایج به دست آمده حاکی از آن است که متغیر مهارت‌های مطالعه دانشجویان ($P < 0/05$ و $\beta = 0/18$) پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار ارزشیابی برنامه درسی می‌باشد.

برای تعیین میانگین متغیرهای زمان‌بندی، تمرکز، گوش دادن، خواندن، آزمون دادن، فهمیدن، نوشتن، خودکارآمدی نمره، خودکارآمدی تکلیف، دروس پیش‌نیاز، الزامی- پایه، الزامی- تخصصی، عملی و کارورزی از آمار توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد (جدول ۱). بر طبق این جدول و بر اساس مقادیر به دست آمده می‌توان پی برد که بیشترین میانگین مهارت‌های مطالعه متعلق به مهارت درک مطلب (۱/۶۹) و کمترین میانگین را مهارت گوش دادن (۱/۱۴) است. بیشترین میانگین خودکارآمدی تحصیلی متعلق به خودکارآمدی نمره و کمترین میانگین را خودکارآمدی تکلیف است. همچنین بیشترین میانگین ارزشیابی برنامه



نمودار ۲. اثر مهارت‌های مطالعه بر ارزشیابی کیفیت برنامه درسی



نمودار ۳. اثر مهارت‌های مطالعه بر احساس خودکارآمدی

مثبت و معنادار احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان می‌باشد. همچنین بر اساس یافته‌های به دست آمده در مهارت‌های مطالعه، بعد آزمون دادن با ۰/۷۳ بیشترین بار عاملی و مهارت درک مطلب با ۰/۴۰ کمترین بار عاملی نشان داده شده است و در احساس خودکارآمدی بعد خودکارآمدی نمره با ۰/۸۰ بالاترین بار عاملی و خودکارآمدی تکلیف با ضریب ۰/۶۵ دارای پایین‌ترین بار عاملی می‌باشند.

آیا خودکارآمدی دانشجویان با کنترل مهارت‌های مطالعه آنان، تاثیر معناداری بر ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه‌درسی دارد؟

نمودار ۴ تاثیر متغیر واسطه (احساس خودکارآمدی تحصیلی) بر متغیر درون‌زا (ارزشیابی کیفیت برنامه درسی) با کنترل متغیر برون‌زا (مهارت‌های مطالعه) را نشان می‌دهد، متغیر برون‌زا (مهارت‌های مطالعه) و متغیر

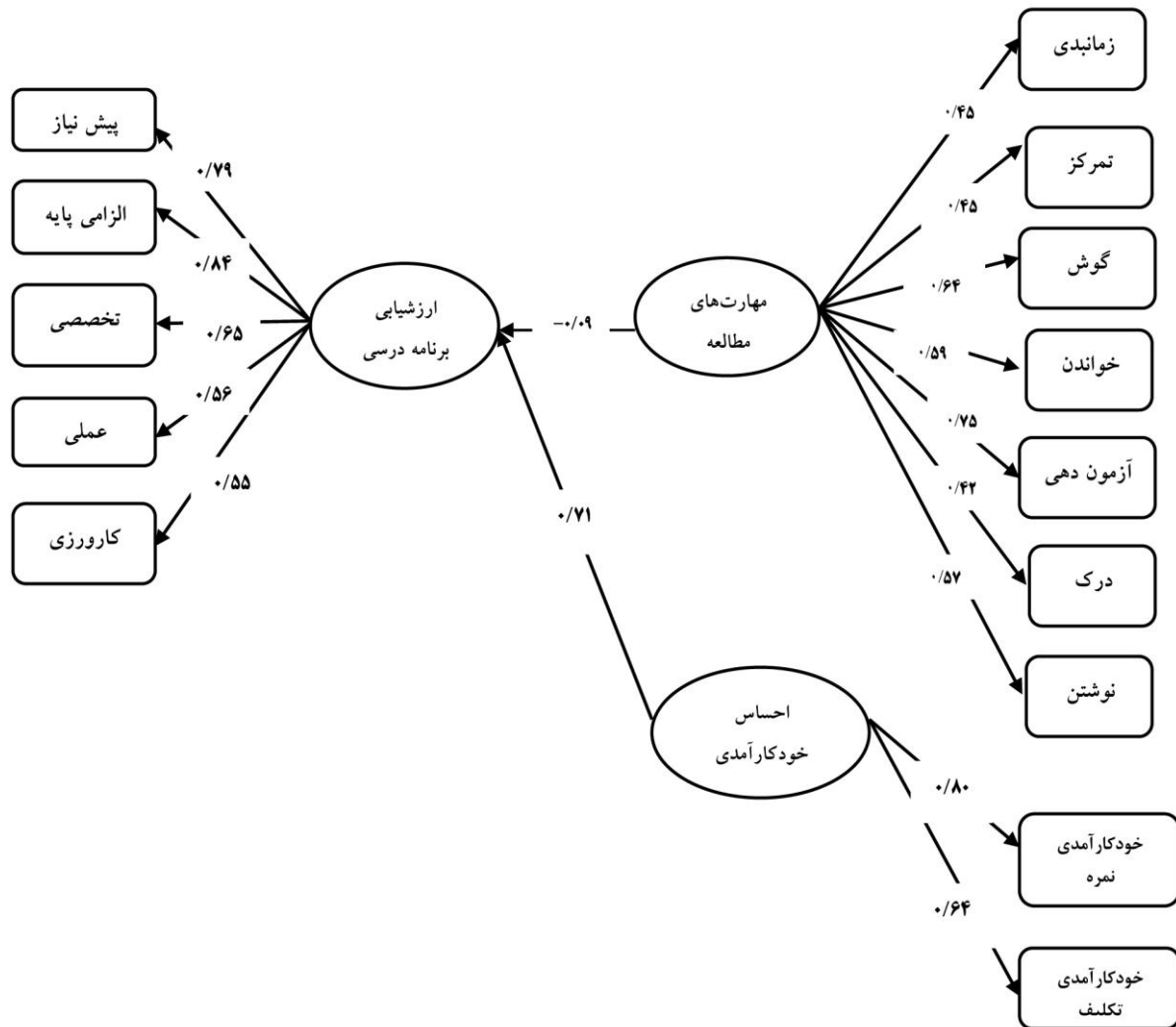
همچنین بر اساس یافته‌های به دست آمده در مهارت‌های مطالعه، بعد مهارت آزمون‌دهی با ۰/۷۵ دارای بیشترین بار عاملی و مهارت درک مطلب با ۰/۴۲ دارای کمترین بار عاملی می‌باشند و در ارزشیابی برنامه درسی بعد ارزشیابی برنامه درسی الزامی - پایه با ۰/۸۴ دارای بالاترین بار عاملی و ارزشیابی از برنامه درسی عملی و کارورزی دارای پایین‌ترین بار عاملی با ضریب ۰/۵۵ می‌باشند.

آیا مهارت‌های مطالعه دانشجویان تاثیر معناداری بر خودکارآمدی آنان دارد؟

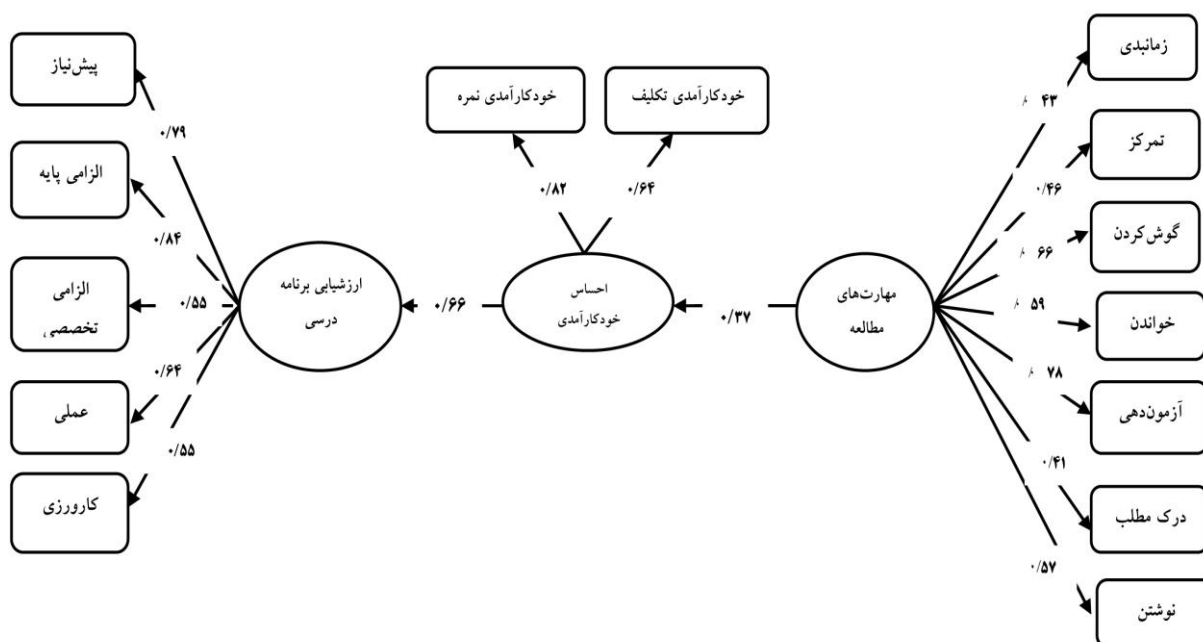
شکل (۳) به بررسی تاثیر متغیر برون‌زا اولیه (مهارت‌های مطالعه) بر متغیر واسطه (احساس خودکارآمدی تحصیلی) پرداخته است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که متغیر مهارت‌های مطالعه دانشجویان ($P < 0.01$ و $\beta = 0.40$) پیش‌بینی کننده

بیشترین بار عاملی و مهارت درک مطلب با $0/42$ دارای کمترین بار عاملی است و در ارزشیابی برنامه درسی بعد ارزشیابی برنامه درسی الزامی - پایه با $0/84$ دارای بالاترین بار عاملی و ارزشیابی از برنامه درسی کارورزی دارای پایین‌ترین بار عاملی می‌باشند. در احساس خودکارآمدی بعد خودکارآمدی نمره با $0/80$ دارای بالاترین بار عاملی و خودکارآمدی تکلیف با ضریب $0/64$ دارای پایین‌ترین بار عاملی می‌باشند.

واسطه (احساس خودکارآمدی تحصیلی) به عنوان متغیر برونزا و متغیر ارزشیابی کیفیت برنامه درسی به عنوان متغیر درونزا در نظر گرفته شده است. با توجه به یافته‌های به دست آمده متغیر واسطه احساس خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/71$ و $P < 0/01$) پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار متغیر درونزا ارزشیابی کیفیت برنامه درسی می‌باشد. اما متغیر برونزا مهارت‌های مطالعه پیش‌بینی کننده ارزشیابی کیفیت برنامه درسی نمی‌باشد. همچنین بر اساس یافته‌های به دست آمده در مهارت‌های مطالعه، بعد آزمون‌دهی با $0/75$ دارای



نمودار ۴. اثر مهارت‌های مطالعه و احساس خودکارآمدی با ارزشیابی برنامه درسی



نمودار ۵. مدل نهایی معادله ساختاری مهارت‌های مطالعه با ارزشیابی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی با واسطه‌گری احساس خودکارآمدی

Chi - Square = 216.86, df=75, P-value = 0.000, RMSEA = 0.08

به منظور به دست آوردن برازش مدل بهترین شاخص تقسیم‌بندی دو بر درجه آزادی می‌باشد که هر چه کوچکتر از ۳ باشد مدل دارای برازش (تناسب) بهتری است. این مقدار در مدل نهایی آماری این پژوهش ۲/۸۹ به دست آمده است که نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد. شاخص دیگر RMSEA (میانگین مجذور خطاهای مدل) می‌باشد. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی که بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، اگر بین ۰/۰۸ و ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگتر از ۰/۱ باشد برازش ضعیف است. در مدل آماری این پژوهش مقدار RMSEA برابر است با (۰/۰۷) که حاکی از برازش قابل قبول مدل است.

به طور کلی ضریب شاخص‌های برازش NFI^1 ، CFI^2 ، IFI^3 و GFI^4 بین صفر و یک بوده و به عنوان قاعده کلی مقادیر نزدیک به ۰/۹۰ به نیکویی برازش دلالت دارد. که در این مدل ضریب GFI برابر با ۰/۸۹؛ ضریب IFI برابر با ۰/۹۰؛ ضریب CFI برابر با ۰/۹۰ و ضریب NFI را برابر با ۰/۸۶ می‌باشد و شاخص خطای $SRMR^5$ برابر با ۰/۰۷ است که نشان دهنده این است که مدل مذکور از برازش بالایی برخوردار می‌باشد.

در نهایت مهارت‌های مطالعه دانشجویان ($P \leq 0.01$) و پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار احساس خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌باشد و احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ($P < 0.01$) و پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار ارزشیابی کیفیت برنامه درسی می‌باشد.

به منظور به دست آوردن برازش مدل بهترین شاخص تقسیم‌بندی دو بر درجه آزادی می‌باشد که هر چه کوچکتر از ۳ باشد مدل دارای برازش (تناسب) بهتری است. این مقدار در مدل نهایی آماری این پژوهش ۲/۸۹ به دست آمده است که نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد. شاخص دیگر RMSEA (میانگین مجذور خطاهای مدل) می‌باشد. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی که بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، اگر بین ۰/۰۸ و ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگتر از ۰/۱ باشد برازش ضعیف است. در مدل آماری این پژوهش مقدار RMSEA برابر است با (۰/۰۷) که حاکی از برازش قابل قبول مدل است.

به طور کلی ضریب شاخص‌های برازش NFI^1 ،

² Comparative fit index

³ Incremental Fit Index

⁴ Goodness of Fit Index

⁵ Standardized RMR

¹ Normed Fit Index

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر برون‌زا بر ارزشیابی کیفیت برنامه درسی

مهارت‌های مطالعه	
اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیر درون‌زا	
ارزشیابی کیفیت برنامه درسی	-۰/۰۹
اثرات غیر مستقیم متغیر برون‌زا بر متغیر درون‌زا با واسطه‌گری متغیر احساس خودکارآمدی	
ارزشیابی کیفیت برنامه درسی	۰/۲۸
اثرات کل متغیرهای برون‌زا بر متغیر درون‌زا با واسطه‌گری متغیر احساس خودکارآمدی	
ارزشیابی کیفیت برنامه درسی	۰/۱۹

می‌شود (جوکار، ۱۳۸۱). سپس بر اساس آزمون سابل ۱ معناداری سهم واسطه‌گری برای هر یک مشخص گردید. بر این اساس سهم واسطه‌گری احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان برای رابطه مهارت‌های مطالعه و ارزشیابی کیفیت برنامه درسی، ۰/۴۱ و $P < ۰/۰۵$ به دست آمد.

$$\text{اثر غیرمستقیم } \alpha\beta = \text{اثر مستقیم } \tau'$$

$$\text{فرمول تعیین سطح واسطه‌گری } \text{Mediation} = \frac{\sum \alpha\beta}{\sum \alpha\beta + \tau'}$$

بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته‌ی این پژوهش حاکی از آن بود که مهارت‌های مطالعه دانشجویان بر ارزشیابی آنان از برنامه درسی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با برخی از نتایج پژوهش‌های [۱۷، ۲۴] همراستا می‌باشد. در توجیه نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که دانشجویانی که از مهارت‌ها و توانمندی‌های بالایی برخوردارند صرف‌نظر از نوع مهارت، موفق‌تر عمل نموده و دروس را با موفقیت می‌گذرانند، در نتیجه ارزیابی مثبتی از انواع برنامه درسی دوره خود خواهند داشت. دانشجویانی که قادر به زمانبندی و تدوین طرح و برنامه مطالعه خود بوده و در هنگام مطالعه از قدرت تمرکز بالایی برخوردار می‌باشند، مهارت گوش کردن، خواندن،

همچنین یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که در مهارت‌های مطالعه، بعد آزمون دادن با ۰/۷۸ بیشترین بار عاملی و مهارت درک مطلب با ۰/۴۱ کمترین بار عاملی نشان داده شده است و در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی بعد ارزشیابی برنامه درسی الزامی - پایه با ۰/۸۴ بالاترین بار عاملی و ارزشیابی از برنامه درسی کارورزی و الزامی تخصصی با ضریب ۰/۵۵ دارای پایین‌ترین بار عاملی می‌باشند. در احساس خودکارآمدی بعد خودکارآمدی نمره با ۰/۸۲ بالاترین بار عاملی و خودکارآمدی تکلیف با ضریب ۰/۶۴ دارای پایین‌ترین بار عاملی می‌باشند.

تعیین سهم واسطه‌گری متغیرهای پژوهش

در مدل ارائه شده، میزان واسطه‌گری متغیر در بررسی تأثیر متغیر برون‌زا مهارت‌های مطالعه بر ارزشیابی کیفیت برنامه درسی محاسبه گردید، بدین صورت که ابتدا در مدل نهایی اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کل متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا سنجیده شدند و سهم واسطه‌گری احساس خودکارآمدی به صورت کلی مطابق با جدول (۲) و مجموع اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل آورده شده است.

برای محاسبه میزان واسطه‌گری متغیر احساس خودکارآمدی تحصیلی از روش فرمول مک کنیون (۱۹۹۹) و کنی (۲۰۰۱) استفاده شد، در این روش مجموع اثرات غیر مستقیم بر مجموع کل اثرات تقسیم

^۱ Sobel Test

در نتیجه عملکرد مثبت، ارزشیابی مثبتی از برنامه‌های درسی خود خواهند داشت. به عبارتی دانشجویان با کسب احساس خودکارآمدی، از تحصیل در رشته انتخابی خود احساس رضایت خواهند نمود و در نتیجه خواهند توانست در ارزیابی خود از برنامه درسی نگرش مثبتی داشته باشند. بنابراین مهارت‌های مطالعه برای رسیدن به احساس شایستگی تحصیلی نقش اساسی را ایفا می‌کند. این مهارت‌ها شامل راهبردهای سازماندهی و حافظه و تحلیل وظایف، مدیریت زمان و تلفیق زبان، اطلاعات و عقاید نو است که منجر به پیشرفت در رشته تحصیلی و ادراک مثبت دانشجویان از دوره تحصیلی‌اش می‌گردد.

به طور کلی بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان چنین برداشت نمود که خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان یا قضاوت وی در مورد قابلیت‌ها و توانمندی‌هایش برای سازماندهی و انجام و تکمیل تکالیف درسی و کسب نمرات ارزشمند، منجر به احساس اعتماد به نفس و خودپنداره مثبت در آنان می‌گردد و این اعتماد به نفس منجر به احساس و ادراک مثبت آنان نسبت به محیط می‌گردد. این گونه دانشجویان برای اثبات شایستگی خود، تکالیف نو چالش‌انگیز را انتخاب نموده و سعی می‌نمایند که این تکالیف را به نحو احسن انجام دهند. این گونه دانشجویان به دلیل اعتمادشان به موفقیت و پشت سر گذاشتن موانع و مشکلات و چالش‌ها و تمرکز بر فرصت‌ها، تصور مثبتی را از آینده در خود و نسبت به محیط ایجاد می‌کنند و در ارزشیابی‌های خود از اساتید، دوره تحصیلی و برنامه درسی، این احساس مثبت را منتقل می‌نمایند. از سوی دیگر ارزشیابی‌های دانشجویان از کیفیت برنامه درسی بازخورد کلی را برای سیاستمداران جهت بهبود آموزش و تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و اجرایی و همچنین ارتقاء، استخدام و افزایش پاداش در سطح ملی و محلی، فراهم می‌کند. به اعتقاد بسیاری از محققین ارزشیابی‌های دانشجویان باید به عنوان یکی از منابع متعدد اطلاعاتی در مورد عملکرد آموزشی و برنامه درسی به کار گرفته شود [۲۷، ۲۸، ۲۹].

آزمون‌دهی و درک مطلب خود را افزایش داده‌اند، به دلیل موفقیت در دروس مختلف ارزیابی مثبتی از برنامه درسی خود خواهند داشت.

یافته‌ی دیگر این پژوهش حاکی از آن است که مهارت‌های مطالعه دانشجویان بر احساس خودکارآمدی تحصیلی آنان تأثیر مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با برخی از نتایج پژوهش‌های [۲۵، ۲۶] همراستا می‌باشد. شاید بتوان گفت که یکی از دلایل اصلی احساس خودکارآمدی در زمینه‌های مختلف، دارا بودن مهارت‌ها و شایستگی‌های مرتبط با آن می‌باشد، بنابراین کسب احساس خودکارآمدی تحصیلی در دو بعد کسب نمرات بالا و انجام شایسته تکالیف محوله مستلزم دارا بودن مهارت‌های هفت‌گانه مطالعه می‌باشد. دارا بودن این مهارت‌ها منجر به افزایش یادگیری، کسب اطمینان در دانشجویان نسبت به توانمندی‌هایش، عملکرد قوی در انجام وظایف و تکالیف محوله به وی، تواناییش برای فارغ‌التحصیلی با نمرات عالی، نشان دادن عملکردی فراتر از سایر دانشجویان منجر می‌گردد.

نتیجه به دست آمده از این پژوهش حاکی از آن است که احساس خودکارآمدی دانشجویان بر ارزشیابی برنامه درسی تأثیر معناداری دارد اما مهارت‌های مطالعه بر ارزشیابی برنامه درسی تأثیر معناداری ندارد. این یافته با برخی از نتایج پژوهش [۱۸] همراستا می‌باشد. بررسی رابطه بین مهارت‌های مطالعه و ارزشیابی برنامه درسی با واسطه احساس خودکارآمدی آنان در مدل پیشنهادی نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنادار خودکارآمدی در رابطه با ارزشیابی برنامه درسی بود. این یافته با برخی از نتایج پژوهش [۱۰] همراستا می‌باشد. شاید بتوان گفت که کسب مهارت‌های مطالعه به تنهایی منجر به ارزشیابی مثبت دانشجویان از برنامه درسی‌شان نمی‌گردد، بلکه با کسب مهارت‌های مطالعه دانشجویان به پیشرفت تحصیلی خود در آینده امیدوار می‌شوند، به انجام تکالیف محوله با اطمینان و بدون ترس و دلهره از حضور دیگران اطمینان می‌یابند، خود را در رشته تحصیلی‌شان فراتر از سایر همکلاسی‌ها خود می‌بینند و

راهبردها، فرآیند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید. اجزاء عاطفی فرآیند مطالعه شامل مهار اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت برداری، برجسته کردن اطلاعات و مرور مجدد آن از عوامل رفتاری است که احساس مثبت دانشجویان نسبت به شایستگی‌ها، قابلیت‌ها و توانمندی‌های تحصیلی‌شان و به تبع آن احساس مثبت آنان نسبت به برنامه درسی را افزایش می‌دهد. راهبردهای مطالعه و یادگیری، یادگیری را تسهیل می‌کند و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد. مؤثر بودن به کارگیری روشها و مهارت‌های متنوع مطالعه در یادگیری بهتر دانشجویان مورد تأیید قرار گرفته است [۴۲]. خودتنظیمی تحصیلی و مهارت‌های مطالعه روشی سودمند جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان است. می‌توان این مهارت‌ها را در قالب درس مهارت‌های زندگی در دانشگاه‌ها به دانشجویان آموخت تا عملکرد تحصیلی آن‌ها پیشرفت کند.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به طرح آن است. روابط ساختاری بین مهارت‌های مطالعه و احساس خودکارآمدی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت برنامه درسی، روابط علی نیستند، در بهترین شرایط این روابط نوعی روابط همزمانی هستند. محدودیت دوم این مطالعه مربوط به نمونه شرکت‌کنندگان است. یافته‌های حاصل از این مطالعه به جامعه دانشجویان دانشگاه شیراز قابل تعمیم هستند، از اینرو، پژوهشگران نسبت به هر گونه تعمیم غیر مجاز هشدار می‌دهند. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری است. ابزارهای اندازه‌گیری پرسشنامه‌ای دارای تعدادی از محدودیت‌های ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، عدم خویشتن‌نگری، پاسخ‌های قابل پذیرش اجتماعی و...) هستند.

بر اساس یافته‌های به دست آمده در این مطالعه پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در مطالعات آتی، بر روی سایر جوامع مطالعه حاضر را تکرار نمایند تا شواهدی از بسط روابط ساختاری مشاهده در کشور فراهم آید.

بر اساس، تحقیقات انجام شده همراستا با نتیجه تحقیق حاضر، خودکارآمدی تحصیلی با یادگیری مؤثر و مهارت‌های مطالعه [۳۰] مانند استفاده عمیق از راهبردهای یادگیری [۳۱] و یادگیری مفهومی رابطه دارد [۳۲]. باورهای شایسته‌محور دانشجویان که توسط خودکارآمدی تحصیلی آنان تعیین می‌گردد، بر فرایند های اجتماعی - شناختی آنان در موقعیت‌های موفقیت محور شامل تفکر، احساسات، فعالیت‌ها و انگیزش‌ها تأثیر می‌گذارد و با آن‌ها در تعامل می‌باشد [۳۳]. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان کلید اصلی در رویکرد اهداف در چاقوب دستیابی به اهداف [۳۴]؛ انگیزه ذاتی در تئوری خودمختاری [۳۵]؛ انگیزه انتقال دانش [۳۶]؛ اهمیت انگیزه سازگاری، ارزش کار ذهنی در تئوری ارزش امید [۳۷]؛ مشاهده شده است. علاوه بر این، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان اساسی در ارزشیابی شرایط موفقیت محور محسوب می‌شود [۳۸، ۳۹]. خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده قوی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه و دانشجویان کالج در مقطع کارشناسی است [۴۰]. خودکارآمدی تحصیلی هنگامی که به عنوان موضوع مسلط به کار گرفته می‌شوند، پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی و مهارت‌های تحقیق می‌باشد [۳۷، ۴۰، ۴۱]. به عبارتی خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی آینده دانشجویان می‌باشد و این در صورتی است که رفتارها و مهارت‌های مطالعه به صورت عملی به کار گرفته شوند و این یافته با یافته‌های قبلی هماهنگ است [۴۲، ۴۳]. همچنین نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که دانشجویانی که از اعتماد به نفس بالایی برخوردار هستند از مهارت‌های مطالعه مورد نیاز برای موفقیت و راهبردهای عمیق یادگیری نیز برخوردار هستند و این امر بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر گذار است [۴۴].

به طور کلی، مهارت‌ها یا راهبردهای مطالعه شامل افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق احساس خودکارآمدی آنان تغییر یابند. همچنین این مهارت‌ها یا

9. Bandura, A. (1997). *Social Foundation of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Presented Hall.
10. Altunsoy, S. Çimen, O. Ekici, G. Atik, A. D. & Gokmen, A. (2010). As Assessment of the Factors that Influence Biology Teacher Candidates' Levels of Academic Self – Efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
11. Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Ngement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
12. Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M., (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: an Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programmed, *Higher Education*, 42, 143- 169.
13. Davidovitch, M. (2009). The Adaptability of Career Decision-Making Profiles: Associations with Self-Efficacy, Emotional Difficulties, and Decision Status. *Journal of Career Development*, first published on January 7.
14. Deniz, O. & Birikim, O. (2010). Relationship between Self-Efficacy and Educational Psychology Course Perceptions of Pre-Service Teachers Studying at Education Faculty of NEU. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2372-2378.
15. Schloss, P. J., Yell, N., & Rozalski C. N. (2008). Social Skills Training in the Vocational Rehabilitation of Mentally retarded Individuals. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 15(4), 142-147.
16. Bos, C. S., & Vaughn, S. (2006). *Strategies for Teaching Sstudents with Learning and Behavior Problems*. Boston, MA: Pearson, Ally, and Bacon.
17. Anderson, J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*, April 2002, 3-4.
18. Boehler, M. L., & Schwind, R. N. (2001). Association for Surgical Education an Evaluation of Study Habits of Third-Year Medical Students in a Surgical Clerkship. *The American Journal of Surgery*, 181, 268-271.
19. Cohen, A. D. (2005). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
۲۰. قلی‌زاده، فرض الله (۱۳۸۰). *روش‌های صحیح مطالعه و یادگیری*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
21. Heine, R., & Maddox, E. (2008). Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An Explanatory Study, *Proceedings of ASBBS*, Volume 15 Number Darby, Jenny.

همچنین، پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از ابزارهای معتبرتر برای اندازه‌گیری سازه‌ها، از سایر روش‌های اندازه‌گیری استفاده شود تا شواهدی از بسط روابط مشاهده شده از یک روش به روش‌های دیگر به‌دست‌آید.

منابع

۱. مهر محمدی، محمود (۱۳۶۹). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲-۲۳، تابستان و پاییز.
۲. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۱). *اصول برنامه‌ریزی درسی*، چاپ سوم، تهران: انتشارات ایران زمین.
3. Thien, M. (2001). *Revisiting Curriculum Evaluation: Formative Exploration of a New Model*, Ph. D. Thesis, and University of Michigan, USA.
۴. علی‌نیا، دموچالی، زینت (۱۳۹۱). *ارزشیابی برنامه درسی دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز بر اساس مدل ۳ بعدی تین*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
5. Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
6. Dick, A., J., Rich, W., & Tony, W. (2009). *Curriculum Evaluation*, State of California Department of Corrections and Rehabilitation the California State University, Chico October 15, 2009.
۷. کارشناسان دفتر همکاری‌های بین‌الملل آموزش و پرورش (۱۳۷۹). *مجموعه گفتارهای ارزشیابی در آموزش*، وزارت آموزش و پرورش - دفتر همکاری‌های بین‌الملل.
8. Cheng, V. M. Y. (2011). Infusing Creativity into Eastern classrooms: Evaluations from Student Perspectives, *Thinking Skills and Creativity*, 6, 67-87.

34. Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goals Construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, 52–84, London: Guildford Press.
35. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
36. Gorard, S., & Huat See, B. (2011). How can We Enhance Enjoyment of Secondary School? The Student View *British Educational Research Journal*, 37, 671–690.
37. Eccles, J. S., O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability Self-Perceptions and Subjective Task-Values in Adolescents and Children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need To*
38. Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development. 239–247, Springer, NY: New York.
39. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.
40. Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
41. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
42. Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Crossnational Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87–97.
۴۳. شیربگی، ناصر (۱۳۹۰). بررسی نگرش دانشجویان به تحقیق و ارتباط آن با باورهای خودکارآمدی در انجام تحقیق، دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، (۱)، ۸۰–۶۷.
44. Nicholson, L. J., Putwain, D. W., Connors, L., & Hornby-Atkinson, P. (2012). The Key to Successful Achievement as an Undergraduate Student: Confidence and Realistic Expectations? *Studies in Higher Education*. Advance Online Publication. Doi:10.1080/03075079.2011.585710.
22. Anthony, R. Artino, J. R. (2008). Understanding Satisfaction and Continuing Motivation in an Online Course: An Extension of Social Cognitive, Control-Value Theory. Paper presented at the 2008 annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
۲۳. محمدی، مهدی (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت رشته‌های مهندسی و علوم پایه - ارائه مدل‌های توضیحی، پایان دکترا برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
24. Lent, W. R., Schmidt, J. & Schmidt, L. (2006). Collective Efficacy Beliefs in Student Work Teams: Relation to Self-Efficacy, Cohesion, and Performance. *Journal Vocational Behavior*, 68, 73–84.
25. Maltby, A., & Mackie, S. (2009). Virtual Learning Environments Hindrance for the 'Disengaged' Student? *ALT-J*, 17(1), 49–62.
26. Tang, T. & Williams, J. (2001). Misalignment of Learning Context. An Explanation of the Chinese Learner Paradox. [OHhttp://Www.Bus.Qut.Edu./Au/Schools/Economics/Documents/Disc-Papers_e2001/TangWilliams-79](http://Www.Bus.Qut.Edu./Au/Schools/Economics/Documents/Disc-Papers_e2001/TangWilliams-79). Third-Year Medical Students in a Surgical Clerkship. *Am J Sur*, 181(3), 268–71.
27. Mc Cormic, R. & Murphy, P. (2008). Curriculum: A Focus on Learning. File://A:\Curriculum and Learning. Htm.
28. Haskell, R. E. (1997). Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6).
29. Smith, B. (2007). Student Rating of Teaching Effectiveness: An Analysis of End of Course Evaluation of Faculty, *College Student Journal*, 41(4).
30. Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstron, A. (2004). Do Psychosocial And Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 30, 261–288.
31. Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between Student Cognitions and Their Effects on Study Strategies. *Learning & Individual Differences*, 18, 271–278. Doi: 10.1016/J. Lindif.2007.11.003.
32. Burnett, P. C., Pillay, H., & Dart, B. C. (2003). The Influences of Learning and Learner Self-Concept on High School Students' Approaches to Learning. *School Psychology International*, 24, 54–66.
33. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.

۴۵. ظهیری، عبدالعباس؛ شهنی ییلاق، منیجه و حقیقی مبارکه، جمال (۱۳۹۱). روابط علی عملکرد قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اهواز، دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، ۲(۱)، ۲۴-۱.

46. Boehler, M. L., Schwind, C. J., & Folse, R. (2001). An Evaluation of Study Habits of Third-Year Medical Students in a Surgical Clerkship. *Am J Sur*; 181(3), 268-71.