

# الگوی علمی رابطه خودراهبری یادگیری، ارزش های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی

نویسندگان: مهدی محمدی<sup>۱\*</sup>، رضا ناصری جهرمی<sup>۲</sup> و هادی رحمانی<sup>۳</sup>

۱. دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز.
۲. دانش آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز.
۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.

m48r52@gmail.com

\*نویسنده مسئول: مهدی محمدی

## چکیده

هدف کلی از انجام پژوهش، ارائه الگوی علمی خودراهبری یادگیری، ارزش های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می باشد. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دوره کارشناسی گروه های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه دانشگاه هرمزگان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ می باشند که شامل ۷۶۵ نفر بوده اند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از هر یک از رشته های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه، یک دانشکده و از هر دانشکده یک کلاس کارشناسی به صورت تصادفی با حجم ۴۵۶ نفر انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل پرسشنامه خودراهبری ویلیامسون، پرسشنامه ارزش های تحصیلی پینتریچ و همکاران و پرسشنامه ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی تاگومری و بیشاپ بود که پس از تأمین روایی و پایایی، بین افراد نمونه توزیع گردید. با استفاده از روش های تحلیل رگرسیون چند متغیره و تحلیل مسیر، داده ها تحلیل شدند. نتایج نشان داد که: متغیرهای آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری، ارزشیابی و مهارت های روابط بین فردی، پیش بینی کننده مثبت و معنی دار ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی بر اساس نقش حرفه ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس می باشند. متغیرهای آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری، ارزشیابی و مهارت های روابط بین فردی پیش بینی کننده مثبت و معنی دار ارزش تکالیف و ارزش نمره مورد انتظار دانشجویان هستند. ارزش تکالیف و ارزش نمره به طور مستقیم پیش بینی کننده مثبت و معنی دار متغیرهای ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می باشند.

کلیدواژه‌ها: خودراهبری یادگیری، ارزش تکالیف، ارزش نمره، کیفیت عملکرد.

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

پژوهش‌های  
آموزش و یادگیری

(دانشور رشتار)

دوره ۱۳، شماره ۱، پیاپی ۲۳  
بهار و تابستان ۱۳۹۵

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۱/۰۴

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۶/۳۱

*Biannual Journal of*  
**Training & Learning**  
**Researches**  
(*Daneshvar-e-Raftar*)

Vol. 13, No. 1, Serial 23  
Spring & Summer  
2016

## مقدمه

آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل موثر در تحقق سیاست‌های توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی آن کشور به شمار می‌آید. تربیت نیروی انسانی متخصص - به عنوان اساس توسعه کشورها، تولید دانش و دانش پژوهی توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی صورت می‌گیرد. بنابراین پرونده‌های این نظام از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. از سوی دیگر؛ دانشگاه‌ها نباید تنها به آموزش دانش و موضوعات درسی محدود شوند، بلکه به منظور پاسخگویی هر چه بیشتر، باید به دانشجویان مهارت‌های لازم برای سازگاری با تغییرات را اعطا نموده و از این طریق، انگیزش و توانایی را برای یادگیری مادام‌العمر در آنها ایجاد نمایند [۱، ۲].

یکی از این مهارت‌ها، خودراهبری یادگیری<sup>۱</sup> می‌باشد. خودراهبری یادگیری، حالتی روانی است که در آن فراگیر احساس می‌کند از نظر فردی، مسئول یادگیری خویش است. خودراهبری در یادگیری، یک رویکرد به فرایند یادگیری است که فراگیران را به شناسایی مقاصد یا نیازهای یادگیری خودشان از طریق شناخت مشترک و تصمیم‌گیری مشارکتی ترغیب می‌کند. این رویکرد به فراگیران اجازه می‌دهد راهبردهای یادگیری را به منظور رسیدن به این نیازها به کار ببرند. خودراهبری، اعتماد به نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری چالش برانگیز را افزایش می‌دهد. یادگیری خودراهبر به دلیل تأکید بر جی ان‌های شناختی که فراگیر از آن آگاه است (همانند خود مختاری و استقلال) باعث تسهیل یادگیری، برنامه ریزی، خودپرسی، بازبینی و به طور کلی یادگیری فراشناختی می‌شود [۳، ۴، ۵، ۶، ۷].

دانشجویان از طریق خودراهبری یادگیری با نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف، انتخاب استراتژی یادگیری و ارزیابی نتایج فرایند یادگیری آشنا می‌شوند. آمادگی برای خودراهبری در یادگیری به عنوان یک رفتار در یادگیری است که به دانشجویان اجازه می‌دهد برای ادامه یادگیری به ابتکارات خود متکی باشند و از فراشناخت، انگیزش و راهبردهای یادگیری استفاده کنند [۷، ۸]. ابعاد زیر را برای خودراهبری یادگیری شناسایی شده است که عبارتند از:

<sup>۱</sup> Self-Directed Learning

## آگاهی<sup>۲</sup>: درک عواملی که در خودراهبری فراگیران

مشارکت دارند.

## راهبردهای یادگیری<sup>۳</sup>: راهبردهای مختلفی که برای

خودراهبری یادگیری فراگیران اتخاذ می‌شود که فراگیر را در سازماندهی و ذخیره سازی دانش و مهارت‌ها و نیز سهولت استفاده از آنها در آینده یاری می‌کند.

## فعالیت‌های یادگیری<sup>۴</sup>: فعالیت‌هایی که یادگیرنده به

کار برده تا در یادگیری خودراهبر شود.

## ارزشیابی<sup>۵</sup>: ویژگی‌های منحصر به فرد فراگیر به

منظور نظارت بر فعالیت‌های یادگیری خود. فراگیران با نظارت بر فرآیند یادگیری خود، اعمال و وظایف خود را با استاندارد و معیارها مقایسه کرده و مورد سنجش قرار می‌دهد.

## مهارت‌های روابط بین فردی<sup>۶</sup>: شامل مهارت در

برقراری ارتباط موثر و مفید با دیگران، کسب مهارت برقراری ارتباط به منظور پیشرفت‌های فردی و تاثیر مستقیم بر دیگران و متقاعد کردن و سازش با آنان، گوش دادن فعال، صداقت، صمیمیت، همدلی و همدردی، حفظ آرامش و احترام به طرف مقابل، تمایل فرد و توانمندی وی در آگاهی از فرهنگ و زبان‌های دیگر، تعیین نقش خود در درون گروه، استفاده از فرصت‌ها، اشتراک اطلاعات و کار اثربخش در گروه، درگیر ساختن فراگیران در فرآیند یادگیری و همچنین تعامل یادگیرندگان با سایرین در فرآیند یادگیری از عوامل تاثیرگذار در مهارت روابط بین فردی تلقی می‌شود [۹، ۱۰].

## یکی از پیامدهای خودراهبری یادگیری را می‌توان تاثیر

آن بر ادراکات، باورها، اعتقادات و ارزش‌هایی دانست که دانشجویان در مورد تحصیل برای خود ایجاد می‌نمایند. ارزش<sup>۷</sup> از نظر معنا بسیار غنی و در نتیجه پیچیده بوده به نحوی که به دشواری می‌توان آن را تعریف کرد. ارزش را یک گرایش گسترده به ترجیح وضعیت‌های معینی از امور بر امور دیگری دانند که شیوه‌ای از بودن یا عمل است که

<sup>۲</sup> Awareness

<sup>۳</sup> Learning strategies

<sup>۴</sup> Learning activities

<sup>۵</sup> Evaluation

<sup>۶</sup> Interpersonal skills

<sup>۷</sup> Value

می نمایند [۱۲]. تکالیف ارزشمندند، زیرا آنها به نوعی موید و گواه خود می باشند (اکتسابی) و به صورت بالفطره مورد توجه بوده (ذاتی) و راهی برای نیل به هدفی مشخص محسوب می شوند (ارزش مطلوب) ضمن آن که انجام آن ها نیازمند هزینه است [۱۸]. ارزش نمره، به معنی قضاوت دانشجویان در مورد حداقل نمره رضایت بخش در طول دوره تحصیلی به هر ترم می باشد. دانشجویی که بسیار رقابت جو است ممکن است صرف نظر از علاقه شخصی خود، نمرات نسبتاً بالایی در طول یک دوره با نیمسال تحصیلی بدست آورد. جایگاه هر یک از این دو ارزش به صورت مثبت یا منفی می تواند قدرت و مسیر رفتار برای اهداف مختلف را تحت تاثیر قرار دهند. ارزش ها نباید مستقل از اهداف موجودیت داشته باشند. یعنی اشاره به هر ارزش، نشان دهنده حداقل یک هدف برای آن می باشد [۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۹].

اما می توان با توجه به نوع ارزش هایی که دانشجویان از تحصیل برای خود تعیین می کنند، چنین برداشت نمود که انتظارات متفاوتی را نیز از اساتید و شیوه عملکرد آنان خواهند داشت. انتظار می رود که دانشجویان با ارزش های متفاوت از هم در ارزشیابی از اساتید نیز بر این ارزش ها و میزان تحقق آن ها تاکید نمایند. ارزیابی دانشجویان از تدریس از مطمئن ترین و در دسترس ترین شاخص های بررسی کارآمدی تدریس است. زمانی که به شکل صحیح از آنها استفاده شود باعث ایجاد پیشرفت های شگرف در کیفیت آموزش و یادگیری می شوند. با اینکه تحقیقات زیادی روی اعتبار و قابل اطمینان بودن ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس انجام شده، اما مطالعاتی مدنظر است که فعالیت های توسعه ای تدریس را به تغییرات در تدریس مربوط می سازند [۲۰]. ارزشیابی دانشجویان از تدریس در کارآمدی توسعه آموزش موثر است ولی هنوز در این مورد نیاز به تحقیقات بیشتری است. یکی از مشکلات موجود تخصیص شاخصی به عنوان معیار تدریس موثر است [۲۱]. وبستر<sup>۴</sup> در پژوهش خود نشان داد که ارزشیابی دانشجویان از تدریس در ایجاد آگاهی برای یک تدریس معتبر و مفید است و دانشجویان به راحتی بیان می کنند که چه مسائلی به تحصیلشان کمک

یک فرد به عنوان شخص یا یک جمع، آن را به عنوان آرمان می شناسد و افراد یا رفتارهایی را که به آن نسبت داده می شود، مطلوب و مشخص می سازد. ارزش یک آرمان، یک وضعیت روان شناختی، یک رابطه یا وضعیت مادی است که شخص در جستجوی کسب آن است [۱۱، ۱۲، ۱۳]. از نظر ماهیتی نیز، صاحب نظران متعددی به ماهیت عمومی و جامع ارزش ها اشاره نموده اند. از آنجایی که ارزش های مشابهی در جوامع مختلف شناسایی شده اند، ارزش ها را به شکل همگانی و جهان شمول، انتزاعی ترین نوع شناخت اجتماعی برای نگهداری و هدایت واکنش های عمومی نسبت به طبقات محرک ها، عقایدی پایدار که در خدمت منافع فردی یا گروهی هستند، باورهای فراموقعیتی که در مورد مطلوبیت ها هستند و انتخاب های افراد را هدایت می کنند، می دانند [۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵].

در مفاهیم دانشگاهی این گونه نشان داده می شود که تشویق هر دانشجو نقش مهمی در ایجاد انگیزه و علاقه برای او داشته و در بلند مدت، در وی جهت تلاش برای مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، ایجاد علاقه می نماید. این امر می تواند به تعیین اهداف اکتسابی انتخابی و نیز تلاش برای کسب اهداف سطح بالاتر، منجر شود [۱۶]. تشویق دانشجویان از طریق ارزش دادن به اهدافی است که برای رسیدن به آنها جهت گیری می کنند. در حوزه آموزش از این ارزش ها با عنوان ارزش های تحصیلی<sup>۱</sup> نام برده می شود. ارزش های تحصیلی دانشجویان را می توان به دو بعد ارزش های تکالیف تحصیلی<sup>۲</sup> و ارزش های نمره<sup>۳</sup> تقسیم کرد.

ارزش تکالیف تحصیلی به معنای قضاوت در مورد مفید و ارزشمند بودن محتوا برای دانشجو است. از نقطه نظر انتظار- تلاش در تحصیلات نیز، دانشجویان تمایل دارند که تکالیفی را انجام دهند که پیامدها و یا ارزش های تحصیلی مثبتی را برای آنان داشته باشد و از انجام تکالیفی که پیامدهای منفی را برای آنان دارد، اجتناب می کنند [۱۷]. در طبقه بندی دیگر، ارزش تکالیف تحصیلی را با چهار ویژگی اکتسابی، ذاتی، مطلوب و هزینه بر مشخص

<sup>1</sup> Academic Values

<sup>2</sup> Task Values

<sup>3</sup> Grade Values

<sup>4</sup> Webster

ارائه و سازماندهی محتوای دروس، استفاده از ابزارهای ارتباطی مناسب، کاربست ابزارهای ارزیابی دانشجویان و به طور کل اقدامات لازم که موجبات مدیریت و اداره فعالیت های کلاسی را فراهم می سازد. به عنوان مثال، در مدیریت ارائه دروس، استاد محیط یادگیری را مثبت نگاه می دارد، دانشجویان را به داشتن تفکرات انتقادی تشویق می کند، در تدریس از مسائل ساده شروع کرده و به سمت مسائل پیچیده حرکت می کند، در تجربیات آموزشی خود از روش های حمایتی استفاده می کند [۲۸].

**تدریس و هدایت:**<sup>۸</sup> داربی [۲۹] و هانسون [۲۵] تدریس و هدایت را هنر تسهیل عملکرد، آموزش و رشد دیگران، کمک کردن به دیگران برای بهتر عمل کردن، کمک به فرد برای به فعل درآوردن پتانسیل های بالقوه خود تعریف می نمایند که اهمیت زیادی در تصمیم گیری به منظور انتصاب و ترفیع اساتید دارد. تدریس صرفاً در کلاس صورت نمی گیرد بلکه به منظور تداوم نظارت بر دانشجویان و توسعه رهبری بر دانشجویان، یک استاد باید فهم و درک روشنی از رویکرد تدریس و مربی گری داشته باشد [۲۲].

**شایستگی فرهنگی:**<sup>۱۱</sup> دیلر و مول [۳۰] شایستگی فرهنگی را توانایی درک و برقراری ارتباط با افراد از نظام های باوری و فرهنگی دیگر، با توجه به عوامل مختلف. شایستگی فرهنگی، توانایی تدریس موفقیت آمیز به دانشجویان با فرهنگ های مختلف تعریف کرده اند. شایستگی فرهنگی مستلزم توسعه و رشد آگاهی و حساسیت های فردی و بین فردی، توسعه دانش فرهنگی و تسلط بر مجموعه ای از مهارت ها است که زمینه را برای یک تدریس میان فرهنگی موثر فراهم می سازد [۳۱].

**نظارت و تضمین کیفیت تدریس:**<sup>۱۲</sup> نظارت و تضمین کیفیت تدریس شامل، نظارت استاد بر تدریس و مهارت های شخصی خود، مطالعه یافته های تحقیقات جدید و کاربست آن، نظارت بر پیشرفت، یادگیری و مشارکت دانشجویان در طول تدریس، ارزیابی عملکرد

کرده و چه چیزهایی مانع از تحصیلشان می شود [۲۲]. هاتی<sup>۱</sup> بیان داشته است که ارزشیابی دانشجویان از تدریس منبع عظیم اطلاعات محسوب می شود که در بررسی مجدد واحدهای درسی و تسهیل در تدریس مفید خواهد بود [۲۳]. تاگومری و بیشاپ<sup>۲</sup> نه بعد را در ادراک کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی موثر دانسته اند [۲۴] که ابعاد آن به شرح زیر می باشد:

**نقش حرفه ای:**<sup>۳</sup> به اعتقاد دانیلسون<sup>۴</sup> نقش حرفه ای یک استاد شامل، تدریس، مشاوره، یاری و خدمت رسانی به دانشجویان، فعالیت های علمی و حرفه ای وی و وظایف مدیریتی می باشد. تعیین دانش و آگاهی دانشجویان، انتخاب اهداف آموزشی، انتخاب منابع مورد نیاز، طراحی منسجم تدریس و ارزیابی یادگیری دانشجویان، ایجاد محیطی دوستانه و تعاملات دو طرفه بین استاد و دانشجو، مدیریت فرآیندهای کلاسی، مدیریت رفتارهای دانشجویان در کلاس، استفاده از تکنیک پرسش و پاسخ، درگیر ساختن دانشجویان در فرآیند یادگیری، ارائه بازخورد به دانشجویان نقش حرفه ای استاد را تشکیل می دهد [به نقل از ۲۵].

**ارتباطات:**<sup>۵</sup> تراورز، ایلپوت و کراتوچویل<sup>۶</sup> اظهار می کنند که ارتباطات از طریق یک سری تعاملات به وجود می آیند و آن را استمرار تعاملات تعریف کرده اند. به علاوه آنان عناصر روابط را شناسایی کردند که شامل، ادراک، چگونگی احساس و درک فرد نسبت به دیگران، شناخت، قضاوت کردن درباره دیگران بر اساس تفکر خود فرد، علاقه و محبت، قضاوت کردن درباره سایرین بر اساس احساسات خود شخص. رابطه میان اساتید و دانشجویان تاثیر عمیقی بر رفتار انگیزشی و دستاورد های دانشجویان دارد [۲۶]. مطالعات پژوهشی نشان می دهند که کیفیت روابط در دانشگاه، به ویژه روابط بین دانشجویان و اساتید بر تعدیل عواطف اجتماعی آنان اثر می گذارد [۲۷].

**مدیریت ارائه دروس:**<sup>۷</sup> مدیریت ارائه دروس شامل،

<sup>1</sup> Hattie

<sup>2</sup> Tagomori & Bishop

<sup>3</sup> Professional Role

<sup>4</sup> Danielson

<sup>5</sup> Relationships

<sup>6</sup> Travers, Elliott & Kratochwill

<sup>7</sup> Management of Course

<sup>8</sup> Teaching Coaching

<sup>9</sup> Darby

<sup>10</sup> Cultural Competency

<sup>11</sup> Diller & Moule

<sup>12</sup> Monitors and Ensures Quality Education

باشد [۳۶]. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهند که ادراک دانشجویان از عملکرد اساتید با ساختار دانشگاه و نیز ارتباط متقابل ایشان و دانشجویان رابطه دارد [۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰]. و هم چنین به زعم دانشجویان، استادانی که بیش تر به پژوهش می‌پردازند، از عملکرد مطلوب تری برخوردارند [۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶]. تحقیقات نشان می‌دهد که تدریس اثربخش به توسعه‌ی شخصی دانشجویان منتج می‌شود و فراگیری آموزش‌های عمومی را تسهیل می‌کند [۳۹، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰].

اندرسون و بورک<sup>۶</sup> پژوهشی را بر روی دانشجویان علوم اجتماعی و علوم سیاسی انجام داد و نتیجه گرفت که رابطه معناداری بین خودراهبری یادگیری و عملکرد تحصیلی وجود دارد [به نقل از ۱۴]. شواهد حاضر در حمایت از این اندیشه است که اعتماد به نفس و ظرفیت دانشجویان برای یادگیری در دستیابی آنان به نمرات بالاتر موثر است [۱۱، ۲۹، ۳۴، ۳۶، ۵۱]. پژوهش‌هایی که رابطه بین ارزش‌های مورد انتظار دانشجویان و ارزیابی آنان از کیفیت عملکرد اساتید را بررسی نموده‌اند، ارتباط بین محتوای تکالیف و رتبه بندی دانشجویان از اساتیدشان را مورد تایید قرار می‌دهند [۲۴، ۲۹، ۳۴، ۵۲، ۵۳، ۵۴]. پژوهشگر دیگری با انجام تجزیه و تحلیل رگرسیون از میزان ارزشمندی تکالیف دانشجویان و تاثیر آن بر رتبه بندی اساتید به این نتیجه رسیده است که اساتید با غنی‌تر ساختن تکالیف کلاسی دانشجویان می‌توانند نمرات ارزیابی خود را افزایش دهند [۵۵]. از سوی دیگر برخی از محققان نشان داده‌اند که همبستگی مثبت اما ضعیفی بین ارزیابی دانشجویان و نمره مورد انتظار آنان دارد. به عبارت دیگر؛ دانشجویان با انتظار کسب نمرات بالا نسبت به کسانی که انتظار نمره پایین دارند، به ارزیابی بالاتری متمایل هستند [۱۴، ۱۵ و ۵۶]. اثر تورش‌زایی نمره<sup>۷</sup> کلاسی در نتیجه ارزشیابی در تعداد زیادی از مطالعات تجربی به وضوح نشان داده شده است [۵۷].

انجام پژوهش حاضر از یکسو ضرورت و جایگاه آموزش مهارت‌های خودراهبری در یادگیری در آموزش عالی را مشخص نموده و از سوی دیگر با بررسی

دانشجویان با استفاده از تکنیک‌های ارزیابی کیفی می‌باشد [۳۰].

**کیفیت بازخورد:** از نظر سادلر<sup>۱</sup>؛ بازخورد، اطلاعاتی در خصوص رفتار فعلی فرد به وی ارائه می‌دهد و یا شخص را برای ادامه آن رفتار و یا اصلاح رفتارهایش کمک می‌کند. دارای مفهوم استاندارد است که با هدف مقایسه سطح واقعی عملکرد با استاندارد و نیز مشارکت در اقدام مناسب، منجر به بسته شدن شکاف میان سطح عملکرد واقعی از استاندارد می‌شود [به نقل از ۲۰]. کیفیت بازخورد شامل پذیرش دیدگاه‌ها و انتقادات دانشجویان، ارائه بازخورد مفید و سازنده به دانشجویان، سریع و موثر به پرسش دانشجویان پاسخ گفتن، پیشنهاد راه‌هایی به دانشجویان به منظور بهبود عملکرد آموزشی‌شان می‌باشد [۳۲].

**تکالیف:** فراهم آوردن موقعیت و فرصت‌های مناسبی که در آن دانشجویان به تقویت دانش و گسترش مهارت‌های خود می‌پردازند. در واقع تکالیف، ارتباط پایداری بین فرآیند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به وجود می‌آورد. بسیاری از اساتید دانشگاه‌ها تکالیف را ابزاری برای تقویت یادگیری دانشجویان به حساب می‌آورند [۳۳].

**مدیریت کلاس:** واپل<sup>۲</sup>؛ مدیریت کلاس را مورد استفاده قرار دادن فنون ایجاد و حفظ یک محیط سالم و خالی از مشکلات رفتاری می‌داند [۳۴] به عبارت دیگر مدیریت کلاس استفاده از تدابیر و روش‌های مورد نیاز برای ایجاد و حفظ محیطی است که یادگیری در آن صورت می‌گیرد [به نقل از ۲۰].

پژوهش‌هایی که رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ارزیابی از عملکرد اساتید را بررسی نموده‌اند، نشان داده‌اند که خودراهبری یادگیری پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌باشد [۵، ۶، ۸، ۳۵]. موریس<sup>۵</sup> با انجام پژوهش‌هایی بر روی دانشجویان رشته بازرگانی، به این نتیجه رسید که خودراهبری یادگیری پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی می‌

<sup>1</sup> Quality of Feedback

<sup>2</sup> Sadler

<sup>3</sup> Classroom Management

<sup>4</sup> Wachtel

<sup>5</sup> Morris

<sup>6</sup> Anderson & Bourke

<sup>7</sup> Grade Inflation

### سوال‌های پژوهش

- ۱) آیا بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی رابطه وجود دارد؟
- ۲) آیا بین خودراهبری یادگیری با ارزش‌های تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۳) آیا بین خودراهبری یادگیری با ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی با واسطه ارزش‌های تحصیلی آنان رابطه وجود دارد؟

### روش پژوهش

با توجه به این که این پژوهش به بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان، ارزش‌های تحصیلی و ادراک آنان از دوره تحصیلی می‌پردازد، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. ضمن آن که این رابطه به صورت تحلیل مسیر و در قالب مدل معادله ساختاری بررسی خواهد شد.

جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی گروه‌های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه دانشگاه هرمزگان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می‌باشند که شامل ۷۶۵ نفر می‌گردند. بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای از هر یک از رشته‌های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه یک دانشکده و از هر دانشکده یک کلاس کارشناسی به صورت تصادفی انتخاب شدند. نمونه پژوهش شامل گروه علوم انسانی (۱۷۲ دانشجوی)، گروه فنی و مهندسی (۱۵۵ دانشجوی) و گروه علوم پایه (۱۲۹ دانشجوی) بود. برای بررسی متغیرهای مورد پژوهش از ابزارهایی به شرح زیر استفاده شد:

- ۱) پرسشنامه خودراهبری؛ این پرسشنامه ۲۸ سؤالی بوده که شامل بعد آگاهی (۵ سؤال)، راهبردهای یادگیری (۵ سؤال)، فعالیت‌های یادگیری (۵ سؤال)، ارزشیابی (۶ سؤال) و مهارت‌های روابط بین فردی (۷ سؤال) می‌باشد [۹].

ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، نشان می‌دهد که چگونه ارزش‌ها می‌توانند بر میزان انتخاب اهداف تاثیر گذارند. ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی مسیر برنامه ریزی‌های صحیح را برای رفع مشکلات آنان در حوزه‌های مختلف فرایند یاددهی و یادگیری مشخص نموده و راه حل‌های منطقی برای رفع این مشکلات را ارائه می‌نماید. بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی در شناسایی نیازهای یادگیری از طریق تشخیص دانش و مهارت‌های مورد نیاز مفید خواهد بود. به عبارتی با کشف رابطه بین آن دسته از ابعاد خودراهبری یادگیری که منجر به تقویت بیشتر ارزش‌های مورد انتظار دانشجویان می‌شوند، می‌توان با برنامه ریزی این مهارت‌های خودراهبری را در دانشجویان رشد داد. بررسی رابطه بین ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، توانایی و کارآمدی اساتید را در ارائه اثربخش دروس نشان می‌دهد، نقاط قوت و ضعف آنان را در هر یک از ابعاد نه گانه نشان می‌دهد تا با برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب برای رفع این نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت اقدام نمود. با توجه به مطالب ذکر شده، هدف اصلی از انجام این پژوهش، ارائه الگوی علمی خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی و ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد. مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) نشان داده شده است. در این مدل خودراهبری یادگیری به عنوان متغیر مستقل پنهان<sup>۱</sup> دارای متغیرهای آشکار<sup>۲</sup> آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های روابط بین فردی، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان به عنوان متغیر واسطه دارای متغیرهای آشکار ارزش‌های تکالیف تحصیلی و ارزش‌های نمره و ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر وابسته دارای متغیرهای آشکار نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس می‌باشد.

<sup>1</sup> Latent Independent Variable

<sup>2</sup> Observed Variables

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

از روش تحلیل گویه استفاده شد؛ به این معنی که ضریب همبستگی میان گویه های هر زیر مقیاس با نمره کل آن زیرمقیاس محاسبه گردید. ضرایب همبستگی برای ارزش تکالیف تحصیلی ۰/۸۳ و برای ارزش نمره ۰/۶۶ محاسبه گردید که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنی دارند. همچنین بررسی پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف انجام یافت که برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۸۱ محاسبه گردید.

۳) پرسشنامه ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی؛ این پرسشنامه ۳۰ سئوالی بوده که شامل نقش حرفه ای (۳ سئوال)، ارتباطات (۳ سئوال)، مدیریت ارائه دروس (۳ سئوال)، تدریس و هدایت (۴ سئوال)، شایستگی فرهنگی (۳ سئوال)، نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۳ سئوال)، کیفیت بازخورد (۴ سئوال)، تکالیف (۳ سئوال) و مدیریت کلاس (۴ سئوال) می باشد [۲۴].

زرانی نژاد روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه برابر با ۰/۹۱ و پایایی هر یک از مقیاس های آن را به صورت نقش حرفه ای ۰/۶۶، ارتباطات ۰/۷۰، مدیریت ارائه دروس ۰/۷۰، تدریس و هدایت ۰/۸۱، شایستگی فرهنگی ۰/۶۵، نظارت و تضمین کیفیت تدریس ۰/۷۳، کیفیت بازخورد ۰/۸۴، تکالیف ۰/۷۱ و مدیریت کلاس ۰/۷۰ گزارش نموده است [۶۱].

روایی این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل گویه استفاده شد؛ به این معنی که ضریب همبستگی میان گویه های هر زیر مقیاس با نمره کل آن زیرمقیاس محاسبه

در ایران، روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه از طریق نظرخواهی متخصصین (اساتید و کارشناسان) مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین پایایی کل پرسشنامه ۰/۹ و هر یک از خرده مقیاس های آن نیز به صورت آگاهی ۰/۷۷، راهبردهای یادگیری ۰/۸۷، فعالیت های یادگیری ۰/۸، ارزشیابی ۰/۸۹ و مهارت های روابط بین فردی نیز ۰/۸۹ محاسبه گردیده است [۵۸]. به منظور تعیین روایی این پرسش نامه از روش تحلیل گویه<sup>۱</sup> استفاده شد؛ به این معنی که ضریب همبستگی میان گویه های هر زیر مقیاس با نمره کل آن زیرمقیاس محاسبه گردید. ضرایب همبستگی برای آگاهی ۰/۶۷، راهبردهای یادگیری ۰/۷۰، فعالیت های یادگیری ۰/۶۴، ارزشیابی ۰/۷۳ و مهارت های روابط بین فردی نیز ۰/۷۰ محاسبه گردیده شد که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دارند. همچنین بررسی پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف انجام یافت که برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۶۹ محاسبه گردید.

۲) پرسشنامه ارزش های تحصیلی؛ این پرسشنامه ۲۴ سئوالی بوده که ۱۲ سئوال آن مربوط به ارزش تکالیف تحصیلی و ۱۲ سئوال دیگر مربوط به ارزش نمره می باشد [۵۹]. محمدی و همکاران روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه (همسانی درونی بین خرده مقیاس ها) برابر با ۰/۷۷ و پایایی هر یک از مقیاس های آن را به صورت ارزش تکالیف ۰/۸۶ و ارزش نمره ۰/۷۸ گزارش نموده اند [۶۰]. به منظور تعیین روایی این پرسشنامه نیز

<sup>۱</sup> Item analysis

تحصیلی دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتید رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق از رگرسیون چند متغیره به روش متوالی همزمان و بر اساس مدل بارون و کنی<sup>۱</sup> [۶۲] استفاده شد و برای بررسی مسیرهای موجود در مدل مراحل زیر اجرا شد:

مرحله اول) بررسی رابطه بین متغیرهای برون زا و درون زا: در این مرحله متغیر خودراهبری به عنوان متغیر برون زا و متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر درون زا در نظر گرفته شدند. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری  $\beta=0.37$ ،  $p<0.05$  با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتیدشان دارد. در متغیر خودراهبری یادگیری، متغیرهای ارزشیابی (۰/۹۲)، فعالیت‌های یادگیری (۰/۹۱)، مهارت‌های روابط بین فردی (۰/۸۸)، راهبردهای یادگیری (۰/۸۷) و آگاهی (۰/۸۷) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، متغیرهای کیفیت بازخورد (۰/۹۵)، ارتباطات (۰/۹۴)، مدیریت ارائه دروس (۰/۹۳)، نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۰/۹۱)، نقش حرفه‌ای (۰/۸۹)، مدیریت کلاس (۰/۸۷)، شایستگی فرهنگی (۰/۸۶)، تکالیف (۰/۸۲) و تدریس و هدایت (۰/۸۱) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند (شکل ۲).

گردید. ضرایب همبستگی برای نقش حرفه‌ای ۰/۷۶، ارتباطات ۰/۶۲، مدیریت ارائه دروس ۰/۸۳، تدریس و هدایت ۰/۶۰، شایستگی فرهنگی ۰/۷۷، نظارت و تضمین کیفیت تدریس ۰/۶۸، کیفیت بازخورد ۰/۷۶، تکالیف ۰/۶۴ و مدیریت کلاس ۰/۸۲ محاسبه گردید که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دارند. همچنین بررسی پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تصنیف انجام یافت که برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۰ محاسبه گردید.

هر سه پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (۱) «کاملاً مخالفم» تا (۵) «کاملاً موافقم» تنظیم شدند. با هماهنگی مسئولان دانشکده‌ها و اساتید مربوطه در هر یک از کلاس‌ها حضور یافته و پس از بیان اهداف پژوهش و ارائه توضیحات لازم، پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری گردید. در تحلیل اطلاعات از نرم افزارهای آماری SPSS16 و LISREL استفاده شد. با استفاده از اطلاعات خام وارد شده در نرم افزار SPSS16، رگرسیون چند متغیره انجام شد و در نرم افزار LISREL با استفاده از ماتریس همبستگی، برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت.

#### یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی هر یک از متغیرهای خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد در جدول ۱ آمده است. بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای آشکار سه متغیر پنهان خودراهبری، ارزش‌های تحصیلی و ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی نشان داد که بین متغیرهای خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. بین متغیرهای آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های روابط بین فردی با مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، تکالیف و مدیریت کلاس رابطه مثبت و معنی دار اما با متغیرهای نقش حرفه‌ای، ارتباطات، نظارت و تضمین کیفیت تدریس و کیفیت بازخورد رابطه منفی و معنی دار وجود دارد. همچنین بین متغیرهای ارزش‌های

<sup>۱</sup> Baron & Keni



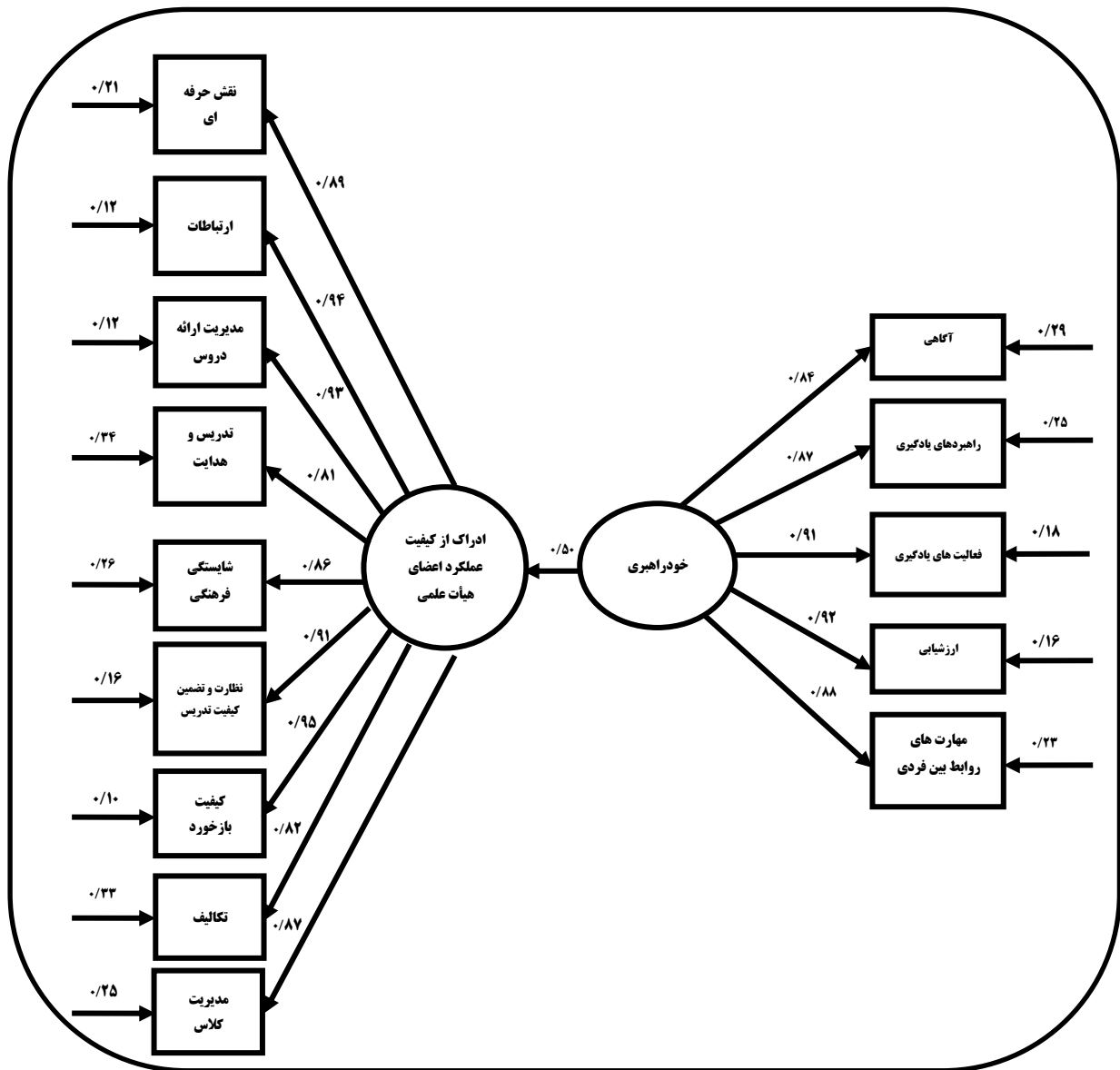
جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
آگاهی	۳/۳۴	۵/۶۰
راهبردهای یادگیری	۳/۳۱	۴/۴۸
فعالیت‌های یادگیری	۲/۱۸	۱/۴۱
ارزشیابی	۳/۴۵	۳/۹۶
مهارت‌های روابط بین فردی	۴/۹۰	۴/۱۱
ارزش تکالیف تحصیلی	۳/۴۳	۴/۲۹
ارزش نمره	۳/۱۳	۳/۸۸
نقش حرفه‌ای	۲/۵۵	۴/۰۵
ارتباطات	۲/۷۳	۴/۲۰
مدیریت ارائه دروس	۳/۰۵	۰/۴۷
تدریس و هدایت	۱/۴۴	۲/۰۴
شایستگی فرهنگی	۲/۳۴	۷/۴۴
نظارت و تضمین کیفیت تدریس	۳/۶۷	۰/۵۳
کیفیت بازخورد	۱/۰۹	۳/۱۱
تکالیف	۲/۵۶	۳/۵۶
مدیریت کلاس	۱/۱۳	۲/۳۰

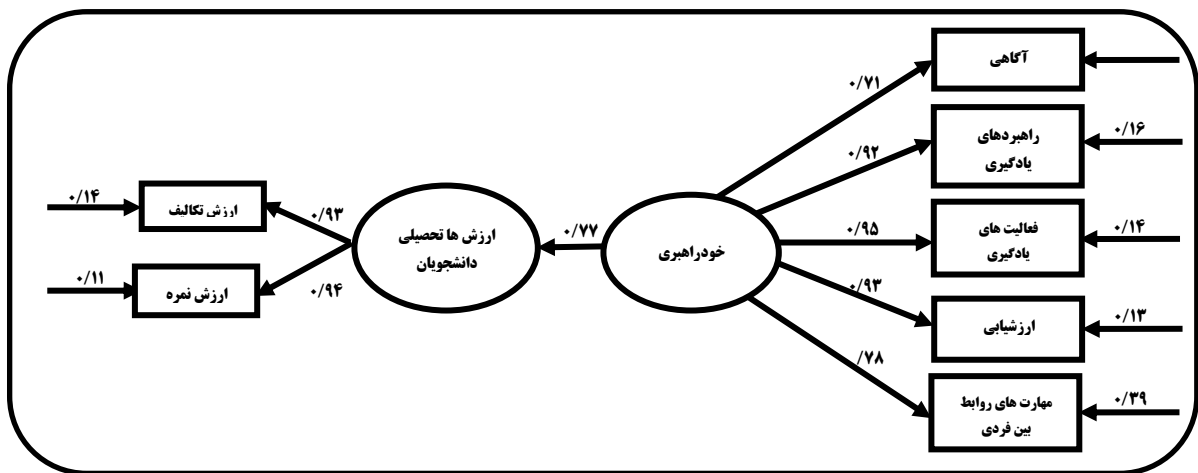
جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱) آگاهی															
۲) راهبردها یادگیری															
۳) فعالیت‌ها یادگیری															
۴) ارزشیابی															
۵) مهارت‌ها روابط بین فردی															
۶) ارزش تکالیف تحصیلی															
۷) ارزش نمره															
۸) نقش حرفه‌ای															
۹) ارتباطات															
۱۰) مدیریت ارائه دروس															
۱۱) تدریس و هدایت															
۱۲) شایستگی فرهنگی															
۱۳) نظارت و تضمین کیفیت تدریس															
۱۴) کیفیت بازخورد															
۱۵) تکالیف															
۱۶) مدیریت کلاس															

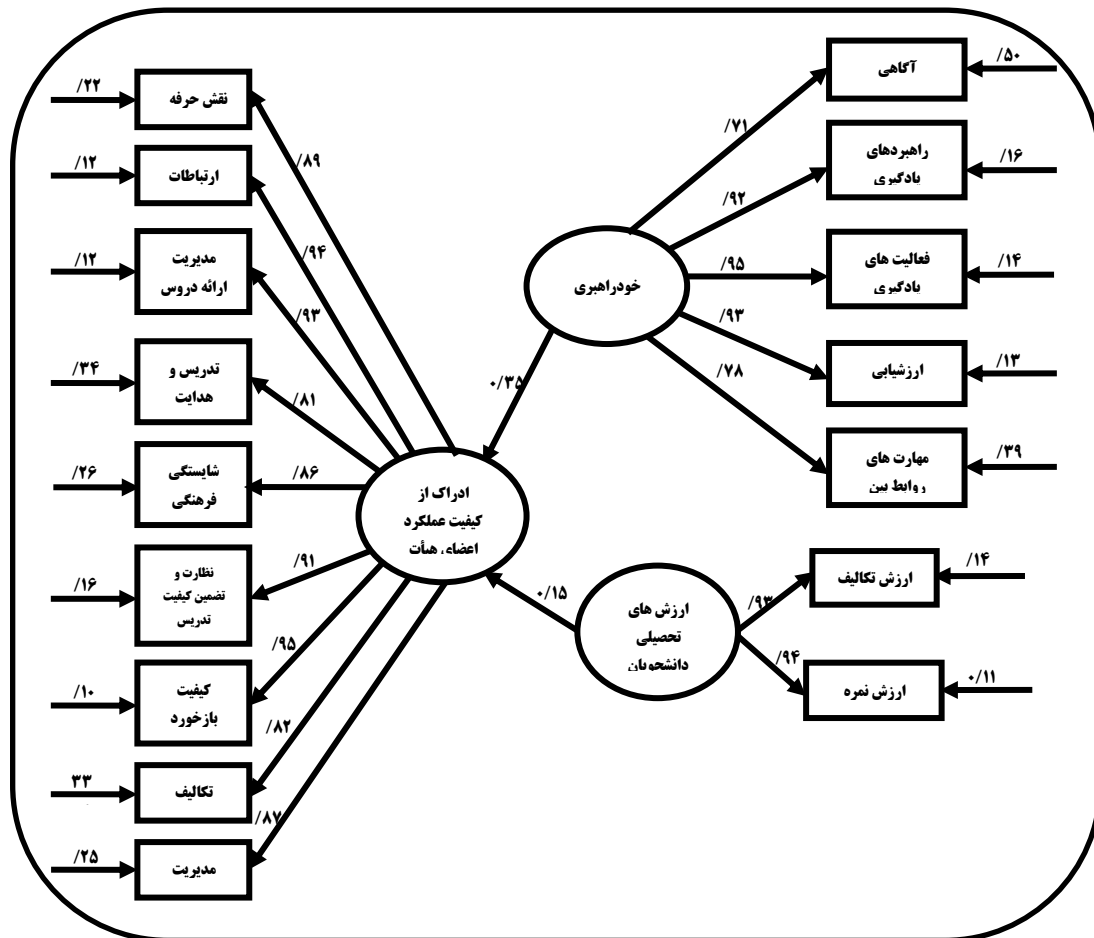
الگوی علی رابطه خودراهبری یادگیری، ارزش های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی



شکل ۲. بررسی رابطه متغیر برون از خودراهبری یادگیری دانشجویان با متغیر درون از ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی



شکل ۳. بررسی رابطه متغیر برون از خودراهبری یادگیری دانشجویان با متغیر واسطه ای ارزش های تحصیلی آنان



شکل ۴. بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری با ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی با واسطه ارزش‌های تحصیلی

مرحله دوم) بررسی رابطه بین متغیرهای برون‌زا و واسطه‌ای: در این مرحله متغیر برون‌زا خودراهبری و متغیر واسطه‌ای شایستگی به عنوان متغیر برون‌زا و متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان درون‌زا در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیر واسطه‌ای و همچنین برون‌زا بر متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به دست آید. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری ( $\beta=0.28$ ,  $p<0.05$ ) با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارد. همچنین کنترل متغیرهای برون‌زا نشان داد که ارزش‌های تحصیلی دانشجویان نیز رابطه مثبت و معناداری ( $\beta=0.26$ ,  $p<0.05$ ) با متغیرهای ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارند. در متغیر خودراهبری یادگیری، فعالیت‌های یادگیری ( $0.95$ )، ارزشیابی ( $0.93$ )، راهبردهای

مرحله دوم) بررسی رابطه بین متغیرهای برون‌زا و واسطه‌ای: در این مرحله متغیر خودراهبری به عنوان متغیر برون‌زا و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان به عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شدند. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری ( $\beta=0.36$ ,  $p<0.05$ ) با ارزش‌های تحصیلی آنان دارد. در متغیر خودراهبری یادگیری، فعالیت‌های یادگیری ( $0.95$ )، ارزشیابی ( $0.93$ )، راهبردهای یادگیری ( $0.92$ )، مهارت‌های روابط بین فردی ( $0.78$ ) و آگاهی ( $0.71$ ) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، ارزش نمره ( $0.94$ ) و ارزش تکالیف ( $0.93$ ) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند (شکل ۳).  
 مرحله سوم) بررسی رابطه بین متغیرهای برون‌زا با درون

برخوردار می‌باشد. برای محاسبه میزان واسطه‌گری ارزش های تحصیلی دانشجویان در رابطه بین خودراهبری و ارزیابی آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، از فرمول بارون و کنی [۴۵] استفاده شد، در این روش مجموع اثرات غیر مستقیم بر مجموع کل اثرات تقسیم می‌شود. بر این اساس، سهم واسطه‌گری ارزش های تحصیلی دانشجویان (۰/۳۰) است. با استفاده از آزمون سابل<sup>۷</sup>، سطح معنی داری متغیر واسطه‌گری ارزش های تحصیلی دانشجویان در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ سنجیده شده است که در سطح ۰/۰۵ این واسطه‌گری معنی دار به دست آمده است.

یادگیری (۰/۹۲)، مهارت‌های روابط بین فردی (۰/۷۸) و آگاهی (۰/۷۱) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، متغیرهای کیفیت بازخورد (۰/۹۵)، ارتباطات (۰/۹۴)، مدیریت ارائه دروس (۰/۹۳)، نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۰/۹۱)، نقش حرفه ای (۰/۸۹)، مدیریت کلاس (۰/۸۷)، شایستگی فرهنگی (۰/۸۶)، تکالیف (۰/۸۲) و تدریس و هدایت (۰/۸۱) به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین بارعاملی هستند (شکل ۴). با بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون از مرحله اول تا مرحله سوم نتایج زیر بدست آمد:

ضریب رگرسیون رابطه خودراهبری دانشجویان با متغیر درون‌زا ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، ۰/۵۰ بوده که این ضریب در حالت تاثیر مستقیم به ۰/۳۵ کاهش یافته است که نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی دار مستقیم به ۰/۳۵ کاهش یافته است که نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی دار متغیرهای ارزش متغیرهای ارزش های تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

خودراهبری دانشجویان، علاوه بر رابطه ی غیر مستقیم و معنادار با ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، رابطه ی مستقیم و معنادار خود را با ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی حفظ نموده است. بنابراین می‌توان گفت که سهم ارزش های تحصیلی دانشجویان، از نوع سهم واسطه‌گری مکمل<sup>۱</sup> می‌باشد.

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم افزار LISREL8.54 مقادیر مختلف برازش محاسبه شد. با توجه به بالا بودن شاخص‌های: شاخص برازش هنجار شده<sup>۲</sup> = ۰/۹۴، شاخص برازش تطبیقی<sup>۳</sup> = ۰/۹۰، شاخص برازش افزایش<sup>۴</sup> = ۰/۸۷، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> = ۰/۹۲ و نیز پایین بودن شاخص خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده<sup>۶</sup> = ۰/۰۳۲، مدل مذکور از برازش مناسبی

<sup>1</sup> complementary

<sup>2</sup> NFI

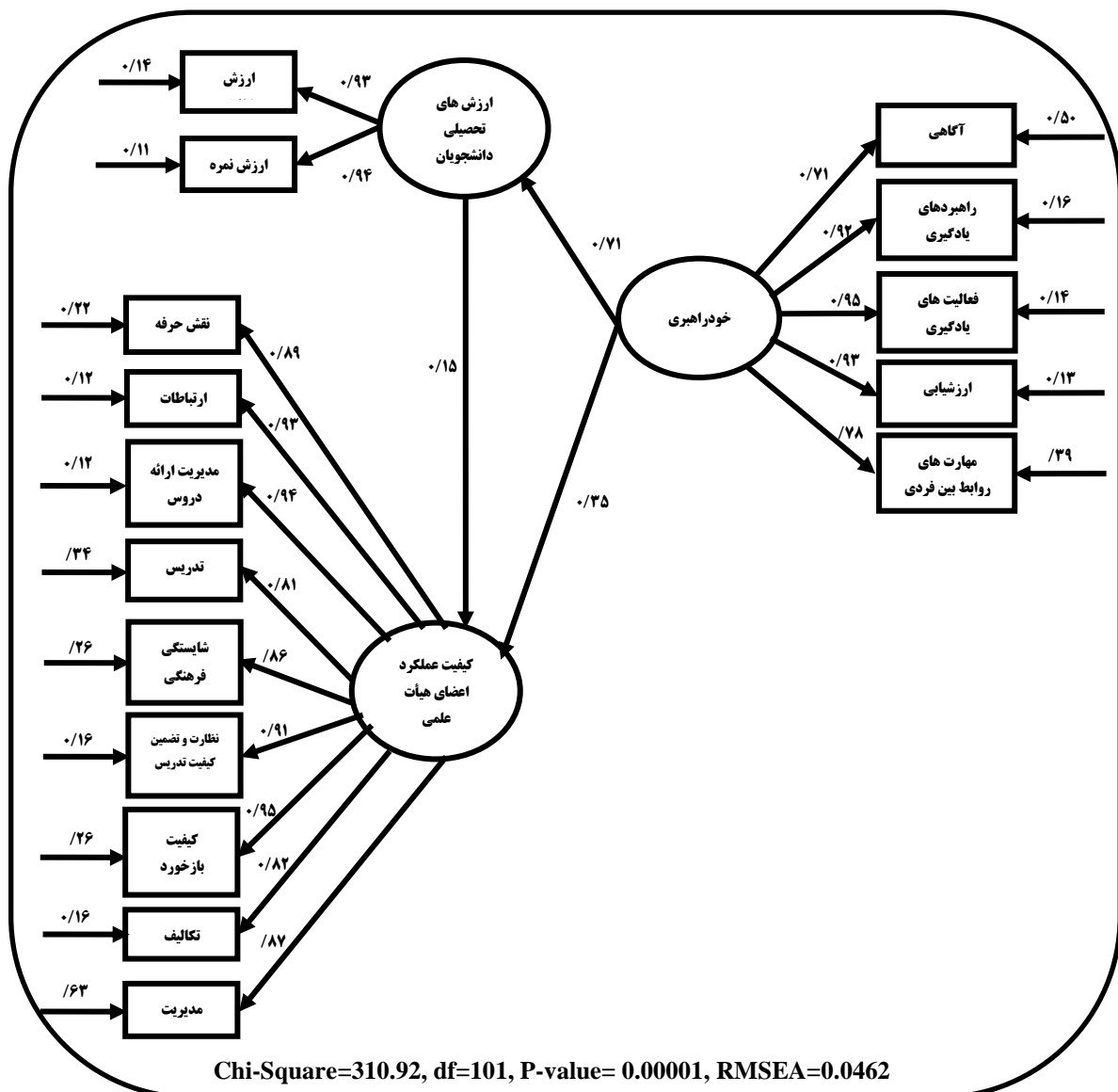
<sup>3</sup> CFI

<sup>3</sup>IFI

<sup>4</sup>GFI

<sup>5</sup>SRMR

<sup>7</sup> Sobel Test



شکل ۵. مدل معادله ساختاری خودراهبری، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی رابطه متغیرهای برون‌زا خودراهبری و متغیر درون‌زا ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، نشان داد که خودراهبری یادگیری دانشجویان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتید می‌باشد. این یافته با نتایج برخی تحقیقات همسو می‌باشد [۵، ۶، ۸، ۳۵ و ۳۶]. مهارت‌های خودراهبری یادگیری دانشجویان مانند رفتارهای فراشناختی دانشجویان نقش مهمی در حل مسئله دارد و یا شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که، تفاوت افراد در حل مسئله به تفاوت‌های فراشناختی آنان مربوط می‌شود.

مهارت دیگری که اساتید برای بهتر ارزیابی شدن از سوی دانشجویان می‌توانند به آنان آموزش بدهند، مهارت حل مسئله می‌باشد. رویکرد حل مسئله، در صدد آموزش روش استدلال، استفاده از اعتقادات و ارزش‌ها و تصمیم‌گیری در برخورد با مشکلات موجود است. آموزش مهارت حل مسئله، ارائه منظم آموزش مهارت‌های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا موثرترین راه حل را شناسایی کرده و به طریقی موثر با مشکلات برخورد نماید. از طرفی با توجه به اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حل انواع مختلف مسائل و مشکلات تحصیلی و غیرتحصیلی و نیز تاثیر آن در

دانشجویان از خودکارآمدی لازم برای اجرای راهبردهای یادگیری برخوردار باشند و در مقابله با مسائل چالش برانگیز، تعهد نسبت به فعالیت ها و علائق خود و چیره شدن بر احساس ناامیدی و یاس توانمند باشند. از اطرافیان (همسالان، اعضای هیأت علمی و...) خود کمک بگیرند و نسبت به بهره گیری از شیوه های هم افزایی که می تواند به اجرای راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان منجر شود، آگاه باشند، بر اجرای راهبردهای یادگیری آنان تاثیر می گذارد. این گونه دانشجویان با مهارت های خودراهبری قوی قادر خواهند بود که ارزش های تحصیلی مناسبی را برای خود تعیین نمایند. این ارزش ها باورهای فراموقعیتی هستند و انتخاب های آنها را هدایت می کنند. همه این عوامل دانشجویان را ترغیب می کند که برای نمره در تحصیل ارزش بسیار زیادی را قایل شوند، اما از سوی دیگر انجام تکالیف به صورت مطلوب، را نیز به عنوان ارزش برای خود مبنا قرار دهند.

مرحله سوم رگرسیون که به بررسی رابطه بین متغیرهای خودراهبری یادگیری دانشجویان با متغیرهای ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی با واسطه متغیر واسطه ای ارزش های تحصیلی دانشجویان می پردازد، نشان داد که ارزش های تحصیلی دانشجویان به طور مستقیم پیش بینی کننده مثبت و معنی دار متغیرهای ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می باشند. ضمن آن که خودراهبری یادگیری دانشجویان نیز هم به طور مستقیم و هم به واسطه ارزش های تحصیلی پیش بینی کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از عملکرد اساتیدشان می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات [۱۴، ۱۵، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶] همسو می باشد.

بنابراین با رشد شکلی از یادگیری که در آن یادگیرندگان مسئولیت اصلی برنامه ریزی و اجرا و ارزشیابی تجارب یادگیری خویش را بر عهده بگیرند و تبدیل به یادگیرنده "درون راهبری شونده" و "درون عامل" شوند، می توان ارزش های آن برای کسب نمرات قوی و بالا در دوره تحصیلی و انجام تکالیف قوی، چالش انگیز و جدید را تقویت نمود و در نتیجه چنین

موفقیت و پیشرفت دانشجویان، می تواند ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را متاثر سازد. مهارت دیگر، مهارت تفکر انتقادی می باشد. تفکر انتقادی شامل، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط می باشد، در حقیقت تفکر انتقادی، تفکری منطقی و مستدل می باشد که مرکز توجه آن تصمیم گیری و قضاوت در مورد باورها یا اعمال است. آموزش تفکر انتقادی منجر به انگیزه جهت یادگیری، کسب مهارت حل مسئله، تصمیم گیری مناسب و خلاقیت می گردد. یادگیری خودراهبر زمینه ای برای خودشکوفایی یادگیرنده ایجاد کرده و او را در جستجوی پاسخگویی به نیاز تحقق استعداد خود، خلاقیت و جستجوگری در آموزش و یادگیری یاری می دهد. بنابراین اگر اعضای هیأت علمی به دانشجویان خود آموزش های لازم در زمینه راهبردهای فراشناختی بدهند و نیز آنان را به مهارت های تفکر انتقادی، حل مسئله مجهز سازند، این مسئله سبب می شود، دانشجویان در ارزیابی شان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی منصفانه و منطقی و به دور از هرگونه غرض ورزی شخصی انجام دهند.

دانشجویانی که به صورت خلاق و انتقادی تفکر می کنند، کمتر به قضاوت و نتیجه گیری های غلط می پردازند. دانشجویان با تفکرات انتقادی، ویژگی های فردی- شخصیتی و یا فعالیت های آموزشی اساتید را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و به ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی می پردازند و کمتر غرض های شخصی خود را در ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی دخالت می دهند. بنابراین آموزش راهبردهای شناختی، مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی به دانشجویان سبب می شود، آنان در ارزیابی های خود از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی کمتر دچار اشتباه شده و قضاوت عادلانه ای از عملکرد آنان داشته باشند.

مرحله دوم که به بررسی رابطه بین متغیرهای برون زا و متغیر واسطه ای ارزش های تحصیلی دانشجویان می پردازد، نشان داد که خودراهبری یادگیری دانشجویان پیش بینی کننده مثبت و معنی دار ارزش های تحصیلی آنان می باشد. این یافته به طور غیر مستقیم با نتایج برخی تحقیقات همسو می باشد [۱۱، ۲۹، ۳۴، ۳۶، ۵۱]. اگر

تصمیم‌گیری درباره راهبردهای یادگیری خود برخوردارند، همچنین می‌توانند اطلاعات را به شیوه‌ای موثر به‌کارگیرند، موضوعات پیچیده را با دقت و تمرکز بیشتری مطالعه کرده و تجربیات و اطلاعات یادگیری خود را مورد تجزیه و تحلیل و نقد قرار دهند. نقاط مثبت خود را برای رشد و ترقی بیشتر شناسایی کرده و بر جریان یادگیری خود نظارت دارند، به منظور یادگیری بیشتر، به تعامل و ارتباط با سایر افراد پرداخته و اطلاعات خود را با آنان به اشتراک می‌گذارند، همچنین در ارتباطات شفاهی موفق هستند و روابط بین‌فردی خود را با دیگران خوب نگاه می‌دارند [۹]. بنابراین دانشجویان خودراهر در یادگیری ویژگی‌هایی دارند که آنان را از سایر دانشجویان متمایز می‌سازد. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به، خودکنترلی، یعنی دانشجویان خودراهر در یادگیری افراد کاملاً مستقل هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری‌شان به‌شکل مستقل می‌باشند. خودمدیریتی، یعنی یادگیرندگان خود راهبر، قادر به تشخیص موارد مورد نیاز خود در طی فرآیند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی خود برای یادگیری و ترتیب دهی بازخوردهای کاری هستند [۲۰].

انگیزه و اشتیاق به یادگیری، انگیزه این قبیل افراد به منظور کسب دانش بسیار قوی است. حل مسأله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری: یادگیرندگان خود راهبر از منابع یادگیری موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی که در فرآیند یادگیری روی می‌دهند بهره می‌جویند، نسبت به یادگیرندگان منفعل، چیزهای بیشتری یاد می‌گیرند، که این امر، عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار داده و موجبات موفقیت عملکرد تحصیلی آنان را فراهم می‌سازد [۱۳].

توانایی تفکر انتقادی، تفکر انتقادی شامل، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط می‌باشد، در حقیقت تفکر انتقادی، تفکری منطقی و مستدل می‌باشد که مرکز توجه آن تصمیم‌گیری و قضاوت در مورد باورها یا اعمال است. یکی از ویژگی‌های فراگیران خودراهر در یادگیری، داشتن تفکر انتقادی است [۶۳]. بنابراین دانشجویان با تفکرات انتقادی، ویژگی‌های فردی-شخصیتی و یا فعالیت‌های آموزشی اساتید را مورد تجزیه

دانشجویانی نیز در ارزشیابی بهتر می‌توانند اساتید خود را بدون دخالت دادن غرض‌های شخصی و با توجه به واقعیت‌های موجود مورد ارزیابی قرار دهند، که این امر به نوبه خود می‌تواند نقدهای وارده بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را کاهش داده و بر اعتبار آن بیافزاید. ارزش‌ها بر تصمیمات دانشجویان اثرگذار می‌باشند اهداف و ارزش‌های سطح بالا در زمان طولانی می‌توانند چگونگی فرآیند خود تنظیمی دانشجویان را که به عنوان عملکرد و حالت نمایش داده می‌شود را تحت تاثیر قرار دهند. رقابت برای دستیابی میان اهداف، دانشجویان را ملزم می‌کند تصمیمات را با توجه به اهدافی که به دنبال آنها هستند بگیرند و در عوض این تصمیمات، چگونگی تنظیم عملکرد تحصیلی دانشجویان و چگونگی یادگیری آنها را منعکس می‌نماید. دانشجویان اغلب تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند که موفقیت آکادمیک آنها را تعیین می‌نمایند. به علاوه ممکن است این تصمیمات نقش قابل ملاحظه‌ای در تعیین موفقیت تحصیلی آنان داشته باشند. به مهارت و علاقه پایه و اساس تصمیماتی هستند که دانشجویان با توجه به اهدافی که انتخاب کرده‌اند می‌گیرند و نشان می‌دهند که چگونه دانشجویان عملکرد خود را تنظیم می‌کنند و بدین ترتیب تا حد زیادی پیشرفت آنها به سمت دستیابی به اهداف را مشخص می‌نماید. باورهای انتظار دانشجویان و ارزش‌های فردی آنها، مستقیماً انتخاب‌ها و عملکردهای مرتبط با موفقیت آنها را که در طول زمان موجب شکل‌گیری تجارب مرتبط با موفقیت تحصیلی آنها را می‌گردد، را تحت تاثیر قرار می‌دهد و در نتیجه در ارزشیابی شان رعایت عدالت و منطقی را می‌نمایند. به طور کلی می‌توان گفت دانشجویان خودراهر بیشتر به نیازهای یادگیری خود واقف بوده و توانایی انتخاب بهترین روش را برای یادگیری خود دارند، منابع یادگیری خود را به روز نگه داشته و می‌توانند انگیزه لازم برای یادگیری را در خود به وجود آورند و به برنامه‌ریزی و تدوین اهداف یادگیری خود بپردازند، تعامل مناسبی با اساتید دارند، برای تقویت خودیادگیری تلاش کرده و به استفاده از فناوری و تکنولوژی‌های مدرن آموزشی برای تقویت یادگیری خود می‌پردازند. آنان از توانایی لازم برای



می‌کنند و این ویژگی می‌تواند منجر به آن گردد که اساتید خود را از نظر مهارت های سازماندهی محتوایی، برنامه ریزی برای تدریس، ادراک و احساس و درک دانشجویان مدیریت و اداره ی فعالیت های کلاسی دانشجویان، کمک به دانشجویان برای به فعل درآوردن پتانسیل های بالقوه آنان و رسیدن به حداکثر کمک به توسعه و رشد آگاهی فرهنگی دانشجویان، نظارت مستمر بر کیفیت تدریس و بازخورد به دانشجویان و فراهم آوردن موقعیت ها و فرصت های مناسب برای دانشجویان بالا و توانمند ارزیابی می‌کنند.

با توجه به مجموعه نتایج به دست آمده و تاثیر مستقیم مهارت های خودراهبری یادگیری دانشجویان و ارزش های تحصیلی آنان بر ارزشیابی آنان از عملکرد اساتیدشان و همچنین نقش واسطه‌ای ارزش های تحصیلی، اعضای هیأت علمی بایستی دانشجویان را با تعاریف متعدد مربوط به مجموع مهارت های یادگیری خودراهبر آشنا سازند. همچنین با هدایت آنان زمینه را برای انتخاب شایسته ارزش های تحصیلی مناسب فراهم سازند، تا در نتیجه در تصمیم گیری در مورد ابعاد مختلف عملکرد اساتیدشان غرض ورزی ها و تعصبات و سوگیری های شخصی را کنار گذاشته و دقیق و غیرشخصی قضاوت نمایند.

#### منابع

1. Bloom, D. (2006). *Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform*. Quebec: Quebec University.
2. Pittman, L. D., & Richmond, A. (2011). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College. *Journal of Experimental Education*, 76 (2), 343 – 361.
3. Radnitzer, K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program. *Journal of Leadership Development*, 12 (8), 124-130.
4. Raidal, S., & Volet, S. (2009). Preclinical Students' Predispositions towards Social Forms of Instruction and Self-Directed Learning: A Challenge for the Development of Autonomous and Collaborative Learners. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(5), 577-596.

و تحلیل قرار داده و به ارزشیابی اعضای هیات علمی می‌پردازند. دانشجویان با تفکرات انتقادی، بهتر می‌توانند در ارتباط با ویژگی های اعضای هیات علمی قضاوت کرده و مورد ارزشیابی قرار بدهند از طرفی، دانشجویان خودراهبر دارای منبع کنترل درونی می‌باشند، یعنی شکست یا موفقیت خود را به عوامل درونی تحت کنترل خود (تلاش، توانمندی، انگیزش) نسبت می‌دهند. یادگیرندگان خودراهبر در یادگیری اگر در جریان یادگیری متحمل شکست شدند، این ناکامی را به عملکرد استاد نسبت نداده و آنرا در ارزیابی خود از کیفیت عملکرد استاد دخالت نمی‌دهند [۵۰، ۵۱]. براساس آنچه که گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت دانشجویان با ویژگی خودراهبری در یادگیری بهتر می‌توانند اساتید خود را بدون دخالت دادن غرض های شخصی و با توجه به واقعیت های موجود مورد ارزیابی قرار دهند، که این امر به نوبه خود می‌تواند نقدهای وارده بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیات علمی را کاهش داده و بر اعتبار آن بیافزاید. برخورداری دانشجویان از مهارت های خودراهبری در فرآیند یادگیری منجر به افزایش عملکرد تحصیلی آنان در حوزه های مختلف می‌شود. یکی از متغیرهای مهم در پیشرفت تحصیلی، رضایت از تحصیل است. رضایت از تحصیل، شامل ادراک دانشجویان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه، همچنین رفتار و راهنمایی هیأت علمی می‌باشد. در واقع رضایت دانشجویان از تحصیل در آموزش عالی یک سازه موثر می‌باشد، که ابعاد مختلفی نظیر درک دانشجویان از سیستم آموزشی و عملکرد اعضای هیات علمی می‌باشد. بنابراین خودراهبری یادگیری به طور غیرمستقیم ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را تحت تاثیر قرار می‌دهد [۵۳، ۶۴]. در مجموع زمانی که دانشجویان از این توانمندی های خودراهبری برخوردار باشند، ارزشهای تحصیلی بالایی برای خود تعیین می‌کنند، دوست دارند تکالیف نو و چالش انگیزی را انتخاب نموده و با بالاترین کیفیت ممکن آن را به انجام برسانند، علاقه مند به کسب نمرات عالی در طول ترم های مختلف تحصیلی و در طول دوره می‌باشند، اهداف موفقیت بلند مدت برای خود تعیین

18. Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Motivation: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75 – 146). San Francisco: Freeman.
19. Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2008). Value Hierarchies across Cultures Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (2), 268–271.
20. Symons, R.Y. (2009) The Development of an In-House Taxonomy Used in the Analysis of Qualitative Data from Student Satisfaction Surveys at the University of Sydney Poster presented at the Society for Research into Higher Education Annual Conference, Liverpool, UK, and December 9-11 2008.
21. Shephard, K., Harland, A., Stein, S. and Tidswell, T. (2011) Preparing an Application for a Higher-Education Teaching-Excellence Award: Whose Foot Fits Cinderella's Shoe? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(4), 77-80.
22. Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
23. Hattie, J. (2010). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
24. Tagomori, H; & Bishop, L. (2011). A Content Analysis of Evaluation Instruments Used for Student Evaluation of Classroom Teaching Performance in Higher Education, Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, 2011, New Orleans.
25. Hanson, J. (2009). Encouraging Lecturers to engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role of Recognition Reward. *Journal of Higher Education Management and Policy*, 15 (9), 168.
26. Travers, J. F., Elliott, S. N., & Kratochwill, T. R. (1993). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. USA: Wm. C. Brown Communications.
27. Pianta, R. C., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263–280.
28. Sadler, S. E., & Tsang, F. (2012). A Comparative Study of Approaches to Studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1): 81-93.
5. Hendry, G.D., & Ginns, P. (2010). Readiness for Self-Directed Learning: Validation of a New Scale with Medical Students. *Med Teach*. 31(10): 918-20.
6. Morrow, L. M. (1993). Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy. *Activities in a Collaborative Setting. Journal of Education*, 12 (3), 356-9.
7. Yuan, H. B., Williams, B. A., & Fang, J. B. (2011). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*. 8 (2), 61-70.
8. Chang, C. (2007). Evaluating the Effects of Competency-Based Web Learning on Self-Directed Learning Aptitudes. *Journal of Computers in Mathematics and science teaching*, 26(3), 197-9.
9. Williamson, S. N. (2007). Development of a Self-Rating Scale of Self-Directed Learning. *Journal of Nurse Res*, 14(2), 66-83.
۱۰. وکیلیان، منوچهر (۱۳۸۶). مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
11. Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50 (1), 19- 21.
12. Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology Journal*, 25 (17), 68 – 81.
13. Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and Model of Achievement Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. (p. 105 – 122). New York: Guilford.
14. Feather, N. T. (2010). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing the Role of Personal Values within an Expectancy-Value Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80 (13), 381 – 391.
15. Owen, V. (2011). Extending the Cross-Cultural Validity of the theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (4), 519–542.
16. Wentzel, K. R. (2005). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279 – 296). New York: Guilford Press.
17. DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2008). Satiated with Belongingness? Effects of Acceptance, Rejection, and Task Framing of Self-Regulatory Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1367 – 1382.

- Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [16 Jan 2014].
41. Rios, V. A. (2010). Community college transfer students' reflections of their needs, expectations, and persistence at private four-year institutions. Doctoral dissertation. University of San Francisco, Department of leadership studies organization and leadership program, Faculty of the school of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [10 May 2011].
  42. Ausbrooks, R. (2000). What is schools hidden curriculum teaching your child? [On line]. [www.Parentingteens.com/curriculum.shtml](http://www.Parentingteens.com/curriculum.shtml). [8 Aug 2013]
  43. Gatto, J.T. (1997). Eyeless in Gaza; part 1: Sole. *The Journal of Alternative Education*, 14(1): 23-34.
  44. Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Journal of Change Management*, 33(3): 10- 66.
  45. Moser, L. G. (2001). Factors influencing community college students' estimate of knowledge gains. Doctoral dissertation. University of Texas A & M.
  46. Williams, J.M. (2007). College student experiences questionnaire research program. 47th annual forum of the association for institutional research. Kansas city, MO.
  47. Yeh, H. (2004). College student experiences among Asian international graduates students at the University of Denver. Doctoral dissertation. University of Denver, College of education.
  48. Graham, S. & Gisi, S. (2000). Adult undergraduate students: what role does college involvement play? *NASPA Journal*, 38(1): 99-121.
  49. Lohman, G. A. (2003). The relationships of select student characteristic, institutional characteristic, environmental measures and student effort on self-reported college gains for first-generation first-year undergraduate students at public four-year institutions. Doctoral dissertation. University of Green State, College of Bowling. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [28 Apr 2012].
  50. Carini, M. Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1): 1-32.
  51. Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The journal of Higher Education*, 76(2): 209-231.
  29. Darby, J. (2011). The Effects of the Elective or Required Status of Courses on Student Evaluations. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 19-29.
  30. Diller, J.V. & Moule, J. (2005). Cultural competence: A primer for educators. Belmont, CA: Thomas Wadsworth.
  31. King, M.A., Sims, A., & Osher, D. (2007). How is Cultural Competence Integrated into Education? Washington, D.C.: Center or Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research: [http://cecp.air.org/cultural/Q\\_integrated.htm](http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm).
  32. Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, Ping-Pong and Loops-Linking Feedback and Learning. In, S, Askew (Ed.), *Feedback for Learning*. (pp.1-17). London: Routledge.
  33. Ricard, V. B. (2011). Self-Directed Learning Revisited: A Process Perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(1), 52-65.
  34. Wachtel, H. K. (2008). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education Journal*, 23(2), 191-212.
  35. Haggerty, D. L. (2000). Engaging Adult Learners in Self-Directed Learning and Its Impact on Learning Styles. Unpublished doctoral dissertation. The University of New Orleans, New Orleans, LU.
  36. Morris, L. S. (1995). The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Academic Performance in a Nontraditional Higher Education Program. Unpublished doctoral dissertation. The University of Oklahoma, Norman, OK.
  37. Greenwald, A.G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading Leniency is a Removable Contaminant of Student Ratings. *American Psychologist*, 52, 1209- 1211.
  38. Hardy, L. S. (2005). Linear relationship between campus environment, involvement and educational outcomes at tribally controlled community college. Doctoral dissertation. University of Memphis, College of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [17 Sep 2014].
  39. Miller, E. V. (2008). Perceived relation of adult community college students between quality of effort and outcome gains: adult students at one community college. Doctoral dissertation, University of missouri-columbia, School of education. [On line]. Abstract available at: <http://proquest.Umi.com>. [22 Feb 2013].
  40. Pittman, C. J. (2003). A study of the relationship between college student experiences and achievement. Doctoral Dissertation. College of William and Mary in Virginia, Department of educational administration and higher education. [On line].

62. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6): 1173- 1182.
۶۳. سعید زاده، حمزه، حجازی، الهه (۱۳۹۳). بررسی رابطه منابع خود-کارآمدی و سطح باورهای خود-کارآمدی با عملکرد ریاضی دانش آموزان شهرستان سردشت. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۴: ۱۹-۳۲.
۶۴. مهدی‌نژاد، ولی و اسماعیلی، رقیه (۱۳۹۳). رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۵: ۵۱-۶۶.
52. Ellis, L., Burke, D. M., Lomire, P., & McCormack, D. R. (2003). Student Grades and Average Ratings of Instructional Quality: The need for Adjustment. *The Journal of Educational Research*, 57(1), 35-40.
53. Wilson, R. (1998). New Research Casts Doubt on Value of Student Evaluations of Professors. *The Chronicle of Higher Education Journal*, 44(19), 113-5.
54. Goldberg, G., & Callahan, J. (1991). Objectivity of Student Evaluations of Instructors. *Journal of Education for Business*, 66(6), 377-378.
55. Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and Student Evaluations of Teachers. *Economics of Education Review*, 18(1), 59-63.
56. Jacobs, L. C. (2004). *Student Ratings of College Teaching: What Research Has to Say*. Indiana: University Bloomington.
57. Adams, J. V. (1997). Student Evaluations: The rating game inquiry, 1(2), 10- 16.
۵۸. گردان شکن، مریم، یارمحمدیان، محمدحسین و عجمی، سیما (۱۳۸۹). تأثیر تدریس بسته فراشناختی بر خودراهبری در یادگیری دانشجویان مدارک پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۲): ۱۳۱-۱۴۰.
59. Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (2011). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 810 – 813.
۶۰. محمدی، مهدی، ناصری جهرمی، رضا، رحمانی، هادی و زارعی، مهدی (۱۳۹۳). مقایسه خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی و ارزشیابی دانشجویان رشته‌های مهندسی از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی - مطالعه موردی: دانشگاه هرمزگان. فصلنامه آموزش مهندسی، سال ۱۶، شماره ۶۱، ص ۹۷-۱۱۷.
۶۱. زرانی نژاد شیرازی، آیدا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، چاپ نشده.