

ارزیابی دانشجویان از تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری

دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز

مهدی محمدی*^۱ و سحر نوروزی^۲

۱. دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

هدف کلی مطالعه حاضر، ارزیابی دانشجویان از تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان کارشناسی گروه‌های تحصیلی مختلف دانشگاه شیراز بود. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۲۹۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مدل تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری (پروژه ارتقاء محیط‌های یاددهی - یادگیری، ۲۰۰۵) بود که پس از تأمین روایی و پایایی، پرسشنامه مذکور بین افراد نمونه توزیع و داده‌های لازم گردآوری گردید. داده‌های پژوهش با آزمون‌های آماری تی تک‌نمونه‌ای، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و نیز تحلیل واریانس ترکیبی با بهره‌گیری از نرم‌افزار «اس. پی. اس. اس. ۲۱» تحلیل شدند. نتایج مطالعه نشان داد؛ تمامی ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب است. تجانس مدیریت و سازماندهی دوره‌ها و سنجش، هدایت و بازخورد از حد متوسط پایین‌تر است. تجانس زمینه، دانش و آرمان‌ها و حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در حد بالاتر از متوسط است. تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دید دانشجویان وجود دارد. بالاترین میانگین متعلق به تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان (۳/۱۰)، و پایین‌ترین میانگین متعلق به تجانس سنجش، هدایت و بازخورد (۲/۶۹) می‌باشد. تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری از دید دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف، وجود دارد. تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری کارشناسی از دید دانشجویان پسر و دختر، وجود ندارد. یافته‌ها نشان داد که در مقایسه درون‌گروهی تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری دوره‌های کارشناسی از دید دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی وجود دارد به علاوه در مقایسه بین گروهی نیز تفاوت معناداری بین دیدگاه دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی، مشاهده شد که بالاترین میانگین به دانشجویان سال اول و پایین‌ترین میانگین به دانشجویان سال آخر، تعلق دارد.

کلیدواژه‌ها: تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری، دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز، ارزیابی وضعیت موجود

*Email: m48r52@gmail.com

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹
بهار و تابستان ۱۳۹۸
صص: ۱۵-۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 1, Serial 29

Spring & Summer
2019

pp.: 15-26

مقدمه

با توجه به وظایف اساسی دانشگاه‌ها و نقش تعیین‌کننده آن‌ها در تولید نیروی انسانی کشور و نظر به اینکه آموزش عالی یکی از پرهزینه‌ترین نهادهای جامعه می‌باشد در نتیجه ارزیابی این مراکز به منظور اطمینان از کیفیت عملکرد مراکز ضرورتی انکارناپذیر است. مارش و ویلیز^۱ ارزشیابی را فعالیتی می‌دانند که در تمامی بخش‌های نظام آموزشی نفوذ کرده، و به دنبال قضاوت در خصوص ارزش و شایستگی پدیده‌هاست [۱].

دیکنسن^۲ در ضرورت و چرایی ارزشیابی آموزش عالی این طور بیان می‌کند که این امر موجب می‌شود که هیأت علمی و دانشجویان در درون هر مؤسسه/ برنامه و اجتماع علمی در بیرون آن نسبت به میزان کیفیت فعالیت‌های علمی و آموزشی و هنجارهای دانشگاهی آگاهی پیدا بکنند و یاران مؤسسه/ برنامه با خود-ارزیابی و با داوطلب شدن برای ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان علمی و تخصصی، شانس بهبود مداوم کیفیت خود را افزایش دهند و از بازخوردهای ارزیابی برای کنش و برنامه‌ریزی معطوف به ارتقاء بهره‌گیرند و بتوانند در یک شرایط رقابتی از منابع موجود، استفاده عقلانی‌تری کنند [۲].

کیفیت آموزش عالی؛ تطابق درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدهای این نظام با استانداردهایی که به منظور بهبود فعالیت‌های آموزش عالی و با توجه به رسالت‌ها، اهداف و انتظارات آموزش عالی تعریف و تدوین شده، می‌باشد. [۳].

از آموزش عالی انتظار می‌رود به زمینه‌های کیفی‌ای چون: یاددهی-یادگیری، تحقیق، دانش‌پژوهی، سازماندهی و عصاره کردن دانش موجود، اداره امور دانشگاهی، عرضه خدمات مورد نیاز به جامعه و مؤسسه‌های آموزش عالی دیگر توجه کند [۴].

نظر به اینکه محیط‌های یاددهی-یادگیری به عنوان یکی از عوامل موثر بر کیفیت آموزش عالی شناخته می‌شوند ارتقاء این محیط‌ها در تحقق اهداف آموزش عالی و تضمین کیفیت مراکز آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای را دارا هستند. اصطلاح محیط یاددهی-یادگیری در بردارنده طیف وسیعی از عوامل موثر بر یادگیری دانشجو در داخل و خارج دروس می‌باشد. این مجموعه عوامل گسترده و متنوع یک مدل را ترسیم می‌کنند که در وسیع‌ترین سطح آن زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی درون آموزش عالی قرار دارد، و پس از آن زمینه‌های نهادی و اداری و همچنین زمینه‌های حرفه‌ای و انضباطی و حتی جنبه‌های طراحی و

سازماندهی، آموزش و ارزیابی محتوای دوره، روابط دانشجو با کارکنان، قرار گرفته است [۵].

محیط‌های یاددهی-یادگیری به عنوان مجموعه‌ای پیچیده از تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم، تنظیمات مربوط به مطالعه، تدریس و سنجش را تشکیل می‌دهند [۶].

اثر بخشی این محیط‌ها به میزان تجانس عوامل کلیدی گوناگون درون آنها با اهداف یادگیری با کیفیت، زمینه و آرمان‌های دانشجویان و الزامات دوره‌ها وابسته می‌باشد. انجمن تحقیقات اجتماعی و اقتصادی^۳ در قالب پروژه آموزش عالی "ارتقاء محیط‌های یاددهی-یادگیری در دوره‌های کارشناسی"^۴ بمنظور شناسایی و ارتقاء عوامل موثر بر کیفیت دوره‌های کارشناسی آغاز به کار کرد و نهایتاً مدل "تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری" را در گزارش نهایی خود در سال ۲۰۰۴ ارائه کرد. ماهیت محیط‌های آموزشی و این‌که چگونه می‌توان آنها را به سود یادگیری یادگیرنده بهبود بخشید، از چالش‌های آموزش عالی به شمار می‌آید. محیط یادگیری شامل شرایط محیط فیزیکی، روانی و یا عاطفی و تأثیرگذاری‌های اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر رشد و تعالی فرد یادگیرنده در سازمان آموزشی است [۷].

تجانس فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و حمایت از یادگیری منعکس‌کننده‌ی: تشریح ساختار دوره و برنامه زمان‌بندی شده آموزشی، تناسب برنامه با اهداف دوره، تدریس مناسب، استفاده از منابع کمک آموزشی و فناوری‌های جدید برای تدریس، تشویق خودتنظیمی در یادگیری دانشجویان، برقراری احترام متقابل و تفاهم خوب در روابط استاد-دانشجویی، شناسایی نیازهای یادگیری ویژه دانشجویان و برنامه‌ریزی برای تحقق این نیازها می‌باشد.

این‌تیتستل و اسمیت^۵ با بررسی پژوهش‌های اخیر به ارائه مدل "عوامل موثر بر یادگیری دانشجو" پرداختند [۸] (شکل ۱).

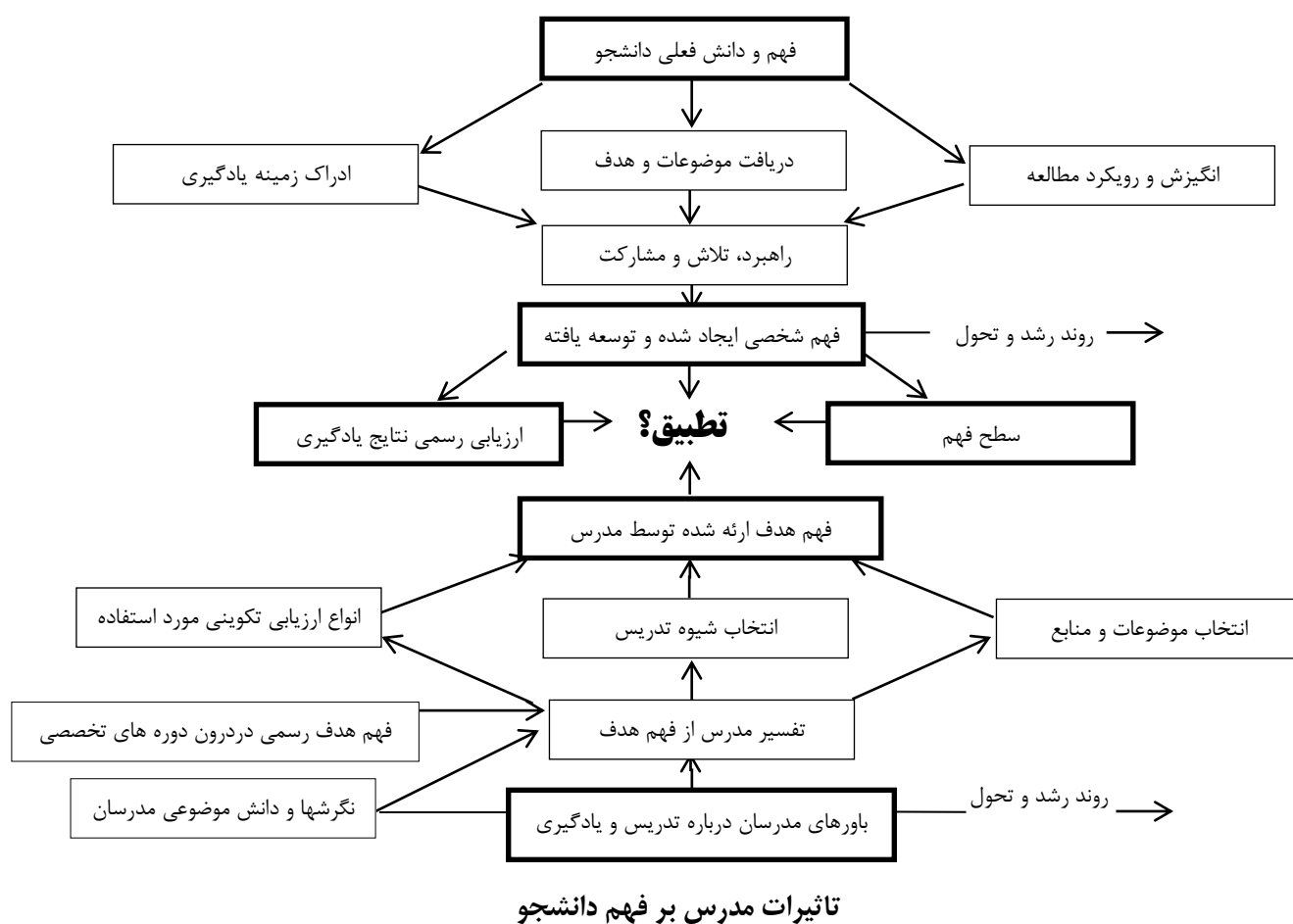
³ Economic and Social Research Council

⁴ Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses (ETL)

⁵ Entwistle & Smith

¹ Marsh & Willis

² Dickeson



شکل ۱. عوامل موثر بر یادگیری دانشجو حاصل از تجارب دانشجو [۸]

اصطلاح تجانس محیط یاددهی- یادگیری بر میزان تجانس بین جنبه‌های کلیدی محیط‌های یاددهی- یادگیری با هدف تسهیل شیوه‌های تمرین و تفکر و فرایندها و نتایج یادگیری دانشجویان، تمرکز دارد. ابعاد و جنبه‌های کلیدی تجانس محیط یادگیری شامل موارد زیر می‌گردد:

۱- فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و حمایت از یادگیری: منعکس‌کننده، تشریح ساختار دوره و برنامه زمان‌بندی شده آموزشی، تناسب برنامه با اهداف دوره، تدریس مناسب، استفاده از منابع کمک آموزشی و فناوری‌های جدید برای تدریس، تشویق خودتنظیمی در یادگیری دانشجویان، برقراری احترام متقابل و تفاهم خوب در روابط استاد-دانشجویی، شناسایی نیازهای یادگیری ویژه دانشجویان و برنامه‌ریزی برای تحقق این نیازها می‌باشد؛

۲- سنجش، راهنمایی و بازخورد: شامل کنترل و نظارت دقیق پیشرفت دانشجویان بخصوص در مراحل اولیه، ارزیابی مناسب و متنوع، پشتیبانی به موقع، ارائه بازخورد مفید در طیف گسترده، پیگیری پیشرفت دانشجویان

مفهوم مرکزی در این مدل تمایز قائل شدن میان فهم شخصی^۱ و فهم هدف^۲ می‌باشد. فهم هدف در واقع فهم مواردی است که طراح طرح درس، مدرس و ممتحن در ذهن دارند و در برنامه درسی قرار داده شده تا توسط دانشجویان خوانده شود درحالی که فهم شخصی شامل طیف وسیعی از فهم و درک است که تک تک دانشجویان به صورت انفرادی آن را کسب کرده‌اند.

محبوبیت بسیار مفهوم‌پردازی درباره یادگیری دانشجو، به علت ایجاد حاکمیت و سلطه‌ای که به طور موثر مانع از رویکردهای نظری جایگزین به آموزش و یادگیری می‌شود مورد انتقاد واقع شده است [۹]. اما روشن نیست که این چارچوب‌های جایگزین بتوانند در رقابت بهتر عمل کنند. به همین منظور پروژه ای.تی.ال در راستای تدوین مدل تجانس به عنوان یک نقطه شروع به ارائه مدل عوامل موثر بر کیفیت یادگیری دانشجو پرداخته است (شکل ۲).

¹ Personal Understanding

² Target Understanding

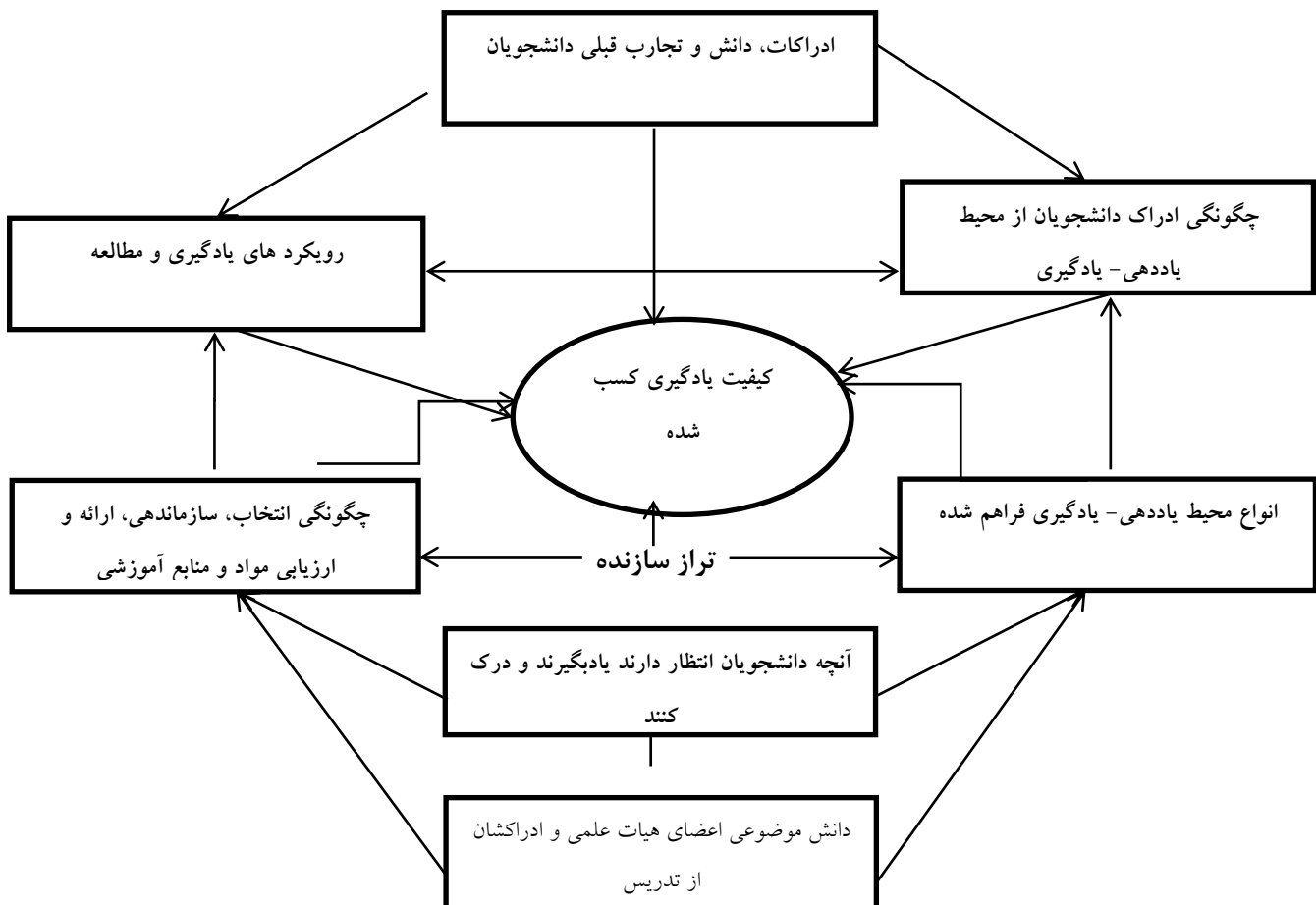
راهنمایی و بازخورد می‌توان با شناسایی راه‌های سازنده و کم‌خطر برای مشارکت دادن دانشجویان در انجام ارزیابی‌های تکوینی؛ مثلاً ارزیابی دانشجویان از کار یکدیگر و ارائه بازخورد به یکدیگر محیط یاددهی- یادگیری غنی ایجاد کرد [۱۱، ۱۲].

در زمینه هدایت و ارائه بازخورد باید در نظر داشت که شیوه‌های هدایت و بازخورد در حال تحول و توسعه هستند. تحول در روش‌ها به اشکال متنوعی صورت گرفته از جمله: کاربرد معیار خاص برای نمره‌گذاری، ایجاد بازخورد توسط خود دانشجویان، افزایش همکاری در تالیف تکالیف و قرار دادن بر روی صفحه نمایش، ارائه‌های شفاهی و ارائه پوستر. این موارد از طرفی می‌توانند اثرات بازخورد ماندنی را با ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان به منظور آگاه‌سازی آنان نسبت به کاری که انجام می‌دهند، داشته باشند و از طرف دیگر به توسعه یک درک مشترک از آنچه هست و آنچه که می‌توان به آن رسید کمک می‌کند [۱۳].

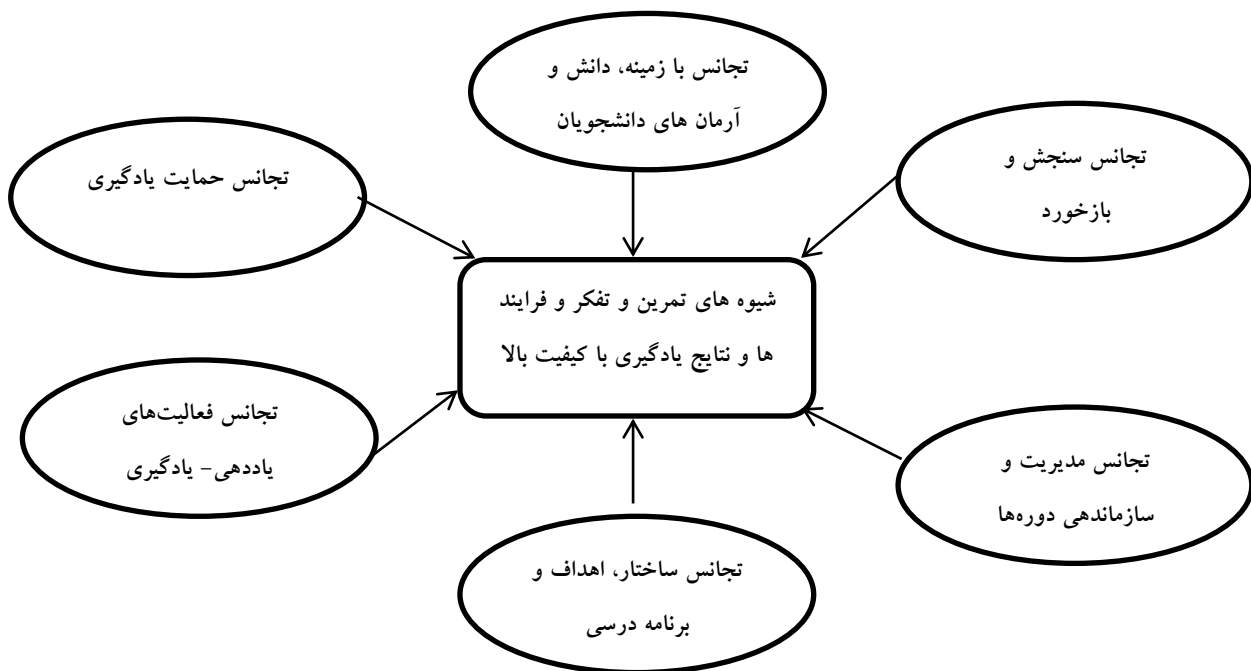
دوره‌های مختلف کارشناسی و ارائه بازخورد در مورد پیشرفت و عملکرد آنان می‌باشد؛

۳- زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان: منعکس‌کننده ارتباط و پیوستگی محتوا با اهداف و ارزش‌های حرفه‌ای هر رشته، تعامل بین تئوری و عمل، تناسب محتوای انتخاب شده با دانش قبلی- توانایی‌ها- علایق و فهم دانشجویان، انتخاب محتوای چالش‌برانگیز و متمرکز بر مهارت‌های علمی و عمومی می‌باشد.؛ و

۴- مدیریت و سازماندهی دوره: بکار بردن شیوه‌های اثربخش در تضمین کیفیت آموزش، شیوه‌های منظم برای ارزیابی کارکنان و آموزش و بهسازی آنان، ارائه کتابچه‌های راهنما که در آن‌ها اهداف، منابع یادگیری، تکالیف و شیوه سنجش هر دوره تشریح شده باشد و طراحی و نگهداری مناسب تجهیزات و تسهیلات آموزشی؛ می‌باشد که به عنوان ویژگی‌های محیط‌های یاددهی- یادگیری با کیفیت شناخته می‌شوند [۱۰] (شکل ۳). به منظور ایجاد تجانس سنجش،



شکل ۲. مدل عوامل موثر بر کیفیت یادگیری دانشجو [۵]



شکل ۳. مدل تجانس محیط‌های یاددهی - یادگیری [۱۰]

مدل بیگز همچنین اهمیت ارتباط اهداف با دانش و تجارب قبلی دانشجویان را خاطر نشان کرده است [۱۴]. شواهد قابل توجهی در زمینه ارزش ارائه بازخورد مستقیم به دانشجویان وجود دارد که دانشجویان را به عنوان مصرف کنندگان باوجدان به تصویر می‌کشد که این امر نتایج یادگیری با کیفیت را ارتقاء می‌دهد [۱۶]. شواهد تجربی گسترده بیانگر این است که ارزیابی تکوینی موثر می‌تواند تسهیل‌کننده افزایش کیفیت یادگیری باشد [۱۷، ۱۸، ۱۶، ۱۲]. در بررسی گسترده از یافته‌های پژوهشی بلک و ویلیام^۲، دریافتند که ارزیابی تکوینی در صورتی که به خوبی طراحی شود می‌تواند بر یادگیری موثر باشد [۱۹]. بعلاوه دانشجویان باید قادر به قضاوت درباره کیفیت آنچه که در حال خلق آن هستند باشند و همچنین بتوانند تکالیفی که در حال انجام آن هستند را سازماندهی کنند [۲۰]. در یک مطالعه دریافت شد که دانشجویانی که ادراکات مثبت نسبت به دوره‌های خود داشتند، بیشتر به کاربرد راهبردهای یادگیری عمیق و کم‌تر به کاربرد راهبردهای یادگیری سطحی تمایل داشتند [۲۱] همچنین در پژوهش دیگری در دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد در دو دانشگاه پاکستان نتایج مشابهی به دست آمد [۲۲]. در پژوهشی که به منظور بررسی تجارب یادگیری دانشجویان صورت گرفت، نتایج نشان داد که کیفیت یادگیری دانشجویان به رویکرد آنان نسبت به یادگیری

در آموزش عالی آغاز تحولات در نوع تفکر درباره ماهیت آن محیط‌های یاددهی - یادگیری که مشوق یادگیری با کیفیت بالا می‌باشند را، می‌توان به طور خاص ناشی از کار رامزدن، هانسل، تراپول و پروسر^۱ دانست [۶].

سپس چارچوب مفهومی تدوین شده توسط اینتیستل و بیگز نشان داد که چگونه توانایی‌ها و مهارت‌های از پیش موجود (قبلی) دانشجویان در تعامل با زمینه بخش و آموزش موثر است و تجارب آن‌ها، شیوه‌های مطالعه و تفکر و بواسطه آن کیفیت نتایج یادگیری آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد [۵]. یافته‌های پژوهشی نشان دادند که چگونه رویکردهای مختلف تدریس بر رویکردهای مطالعه دانشجویان تاثیر می‌گذارند. و همچنین نشان دادند که چرا تدریس خوب، مشارکت و تفکر را از طریق توسعه درک مفهومی، تشویق می‌کند [۵]. فعالیت‌های یادگیری موثر، محیط‌های یادگیری با کیفیت را تشکیل می‌دهند [۱۴، ۱۵].

بیگز اهمیت برنامه‌ریزی برای یک محیط یاددهی یادگیری منسجم را خاطر نشان کرد که به دانشجویان اجازه ساختن فهمشان در تراز با ایده‌های سازنده را می‌دهد. مدل بیگز تراز سازنده نام گرفت. بیگز پیشنهاد می‌کند که مدرسان ابتدا اهداف دوره را بر اساس سطوح درک به روشنی بنویسند سپس فعالیت‌ها و اشکال سنجش را که مبتنی بر درک مفهومی است طراحی کنند [۵].

² Black & William¹Ramsden, Hounsell, Trigwell & Prosser

۳. آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف وجود دارد؟
۴. آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از منظر دانشجویان پسر و دختر وجود دارد؟
۵. آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از منظر دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی وجود دارد؟

روش پژوهش

از آنجا که این پژوهش به ارزیابی کیفیت محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بر اساس مدل تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری می‌پردازد، روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد.

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی گروه‌های تحصیلی مختلف دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (۷۰۲۹ نفر)، بدون احتساب دانشجویان دانشکده‌های آموزش الکترونیک و پردیس بین‌الملل می‌باشد^۱. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و ملاک تعیین حجم نمونه فرمول کوکران (۳۶۴ نفر) بوده است. که ۳۸۰ پرسشنامه توزیع گردید و از این تعداد ۲۹۴ پرسشنامه سالم عودت داده شد (نرخ بازگشت ۸۱٪). بر اساس متغیر گروه‌های تحصیلی: ۱۰۱ نفر گروه تحصیلی علوم انسانی، ۸۴ نفر فنی مهندسی، ۵۲ نفر علوم پایه و ۵۷ نفر کشاورزی؛ و بر اساس متغیر جنسیت ۱۳۷ نفر مرد و ۱۵۷ نفر زن بودند.

ابزار پژوهش: برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مدل تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری (پروژه ارتقاء محیط‌های یاددهی- یادگیری، ۲۰۰۵) استفاده شده است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از بسیار زیاد=۵ تا بسیار کم=۱) و داری ۱۷ گویه و ۴ بعد شامل بعد مدیریت و سازماندهی دوره‌ها در بخش (۴ گویه)، بعد سنجش، هدایت و بازخورد (۳ گویه)، بعد زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان (۳ گویه) و بعد حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری (۷ گویه) می‌باشد. برای سنجش روایی با استفاده از روش تحلیل گویه به محاسبه ضریب همبستگی بین گویه‌های هر

بستگی دارد؛ رویکرد عمیق به یادگیری کیفیت یادگیری را بهبود می‌بخشد و رویکرد سطحی به یادگیری کیفیت نتایج آن را پایین می‌آورد [۲۳]. هم‌چنین دوره‌های دانشگاهی می‌توانند با هم‌سوسازی محتوا، آموزش، سنجش و محیط یادگیری با اهداف یادگیری خلاقانه، مهارت‌های خلاقانه دانشجویان را بهبود ببخشند [۲۴]. در پژوهشی که در بررسی ادراک دانشجویان از محیط یادگیری دانشگاهی صورت گرفت، نتایج نشان داد که دانشجویان ادراکات مثبتی نسبت به محیط یادگیری دوره‌های خود داشتند و ضروری است که اعضای هیات علمی و مدیران دوره‌ها تلاش‌های بیشتری را به منظور اجرای اصول طراحی‌های آموزشی در جهت ایجاد محیط آموزشی مناسب، انجام دهند و همچنین به منظور فراهم کردن محیط یادگیری بهتر با سیستم‌های حمایتی و تسهیل‌کنندگی بیشتر برای دانشجویان، کمبودها را کاهش دهند [۲۵]. در مطالعه دیگری به سنجش ادراک دانشجویان پزشکی از محیط یادگیری آن‌ها پرداختند، نتایج نشان داد که ادراک کلی دانشجویان از محیط یادگیری‌شان رضایت‌آمیز بود و این مطالعه در ارزشیابی ادراک دانشجویان نسبت به محیط‌های یادگیری اهمیت داشت و برنامه درسی دوره را اصلاح کرد و رهنمودهایی را برای بهبود برنامه درسی فراهم ساخت [۲۶]. در پژوهشی مشابه نیز دانشجویان ادراک مثبتی نسبت به محیط آموزشی خود داشتند [۲۷].

با توجه به مفهوم گسترده محیط‌های یاددهی- یادگیری و نقش تاثیرگذار آن در تحقق اهداف آموزشی و ارتقاء کیفیت، در نتیجه ارزیابی این محیط‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است هم‌چنین نظر به اینکه دانشجویان افرادی هستند که مستقیماً از آثار این محیط‌ها برخوردار می‌شوند و هدف از ارتقاء این محیط‌ها بهبود کیفیت نتایج یادگیری دانشجویان می‌باشد بنابراین مناسب‌ترین گزینه برای ارزیابی این محیط‌ها دانشجویان می‌باشند. در نتیجه پژوهش حاضر در راستای ارتقاء کیفیت محیط‌های یاددهی- یادگیری به ارزیابی تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری از منظر دانشجویان می‌پردازد.

سوال‌های پژوهش

۱. تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان به چه میزان است؟
۲. آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان وجود دارد؟

^۱ دفتر آمار دانشگاه شیراز

یاددهی-یادگیری کارشناسی از منظر دانشجویان نمونه پژوهش و نیز مقایسه آن با حد متوسط ($Q_2=3$) و حد مطلوب ($Q_3=4$) را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج به دست آمده میانگین تجانس ابعاد مدیریت و سازماندهی دوره‌ها (۲/۸۱) و سنجش، هدایت و بازخورد (۲/۶۹)، پایین‌تر از حد متوسط ($Q_2=3$) می‌باشند در حالی که میانگین تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان (۳/۱۰) و حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (۳/۰۸) بالاتر از حد متوسط می‌باشند و بر اساس t به دست آمده در درجه آزادی (۲۹۳) تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ بین ابعاد مدیریت و سازماندهی دوره‌ها و سنجش، هدایت و بازخورد، با حد متوسط؛ تفاوت معناداری در سطح $0/04$ بین تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان با حد متوسط و تفاوت معناداری در سطح $0/05$ بین حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری با حد متوسط وجود دارد. می‌توان گفت که تجانس مدیریت و سازماندهی دوره‌ها و سنجش، هدایت و بازخورد از حد متوسط پایین‌تر؛ تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های و حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری بالاتر از حد متوسط می‌باشند. همچنین با توجه به اینکه میانگین تمام ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری کارشناسی پایین‌تر از معیار حد مطلوب ($Q_3=4$) می‌باشد و بر اساس t بدست آمده در درجه آزادی (۲۹۳) تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ بین این ابعاد و حد مطلوب وجود دارد، می‌توان گفت کیفیت تمامی ابعاد از حد مطلوب پایین‌تر می‌باشند.

مقیاس با نمره کل مقیاس مربوط پرداخته شد. نتایج روایی تحلیل گویه مقیاس به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، بدین شرح می‌باشد: مدیریت و سازماندهی دوره‌ها $0/48-0/79$ ، سنجش، هدایت و بازخورد $0/73-0/82$ ، زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان $0/90-0/90$ ، حمایت از یادگیری $0/43-$ $0/85$ برای محاسبه پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. که ضرایب آلفای کرونباخ نشانگر پایایی مقیاس مربوطه بود. نتایج شامل؛ مدیریت و سازماندهی دوره‌ها $0/66$ ، سنجش، هدایت و بازخورد $0/63$ ، زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان $0/81$ ، حمایت از یادگیری $0/75$ است.

شیوه تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده به منظور پاسخگویی به سوالات پژوهش، از روش‌های آماری آزمون تی تک نمونه‌ای (سوال اول)، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی (سوال دوم) و تحلیل واریانس یکطرفه (سوال سوم) آزمون تی مستقل (سوال چهارم) و تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی شفه (سوال پنجم) مورد استفاده قرار گرفت. کلیه تحلیل‌ها در محیط SPSS نسخه ۲۱ تحلیل شدند.

یافته‌ها

سوال اول پژوهش: تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان به چه میزان است؟ برای تحلیل این سوال، آزمون تی تک نمونه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. جدول شماره ۱ میانگین ابعاد مختلف تجانس محیط‌های

جدول ۱. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین ابعاد مختلف تجانس محیط‌های کارشناسی از منظر دانشجویان با حد متوسط (Q_2) و حد مطلوب (Q_3) در دانشگاه شیراز

ابعاد تجانس محیط‌های کارشناسی	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q_2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	حد مطلوب (Q_3)	مقدار t	سطح معناداری
مدیریت و سازماندهی دوره‌ها	۲/۸۱	۰/۷۰	۳	۴/۴۴	۲۹۳	۰/۰۰۰۱	۴	۲۸/۶۳	۰/۰۰۰۱
سنجش، هدایت و بازخورد	۲/۶۹	۰/۸۰	۳	۶/۵۵	۲۹۳	۰/۰۰۰۱	۴	۲۷/۷۲	۰/۰۰۰۱
زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان	۳/۱۰	۰/۹۰	۳	۲/۰۰	۲۹۳	۰/۰۴	۴	۱۶/۹۸	۰/۰۰۰۱
حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۳/۰۸	۰/۷۴	۳	۱/۹۰	۲۹۳	۰/۰۵	۴	۲۰/۹۷	۰/۰۰۰۱

آرمان‌های دانشجویان (۳/۱۰)، و پایین‌ترین میانگین متعلق به تجانس سنجش، هدایت و بازخورد (۲/۶۹) می‌باشد و بر اساس F به دست آمده در درجه‌ی آزادی (۳ و ۲۹۳)، تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان در سطح $0/0001$ وجود دارد ($P < 0/0001$).

سوال دوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان وجود دارد؟ به منظور پاسخ به این سوال از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. براساس جدول ۲، بالاترین میانگین متعلق به تجانس زمینه، دانش و

جدول ۲. تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر - شاخص‌های معناداری تفاوت ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری
مدیریت و سازماندهی دوره‌ها سنجش، هدایت و بازخورد زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۲۹۴	۳/۸۱	۰/۷۰	۵۳/۰۴	۳ و ۲۹۳	۰/۰۰۰۱
		۲/۶۹	۰/۸۰			
		۳/۱۰	۰/۹۰			
		۳/۰۸	۰/۷۴			

سوال سوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف وجود دارد؟

بر اساس جدول ۳ جدول توصیفی ارزشیابی دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف از تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری مختلف بالاترین میانگین متعلق به بعد حمایت از یادگیری از دید دانشجویان گروه تحصیلی کشاورزی (۳/۲۷) و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد سنجش، هدایت و بازخورد از دید دانشجویان گروه تحصیلی کشاورزی (۲/۶۳) می‌باشد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی، بین تجانس مدیریت و سازماندهی با زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان و تجانس مدیریت و سازماندهی با حمایت از یادگیری تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد و همچنین بین تجانس مدیریت و سازماندهی با سنجش، هدایت و بازخورد تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۳ وجود دارد؛ همچنین بین تجانس سنجش، هدایت و بازخورد با زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان و بین تجانس سنجش، هدایت و بازخورد با حمایت از یادگیری تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد اما بین تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان و تجانس حمایت از یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جدول ۳. جدول توصیفی ارزشیابی دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف از تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری

کشاورزی		مهندسی		علوم		انسانی		گروه تحصیلی
۵۷		۸۴		۵۲		۱۰۱		تعداد
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها ابعاد کیفیت
۰/۷۱	۲/۹۹	۰/۶۵	۲/۷۳	۰/۵۰	۲/۸۱	۰/۸۲	۲/۷۸	مدیریت و سازماندهی
۰/۷۶	۲/۶۳	۰/۷۷	۲/۷۱	۰/۶۹	۲/۷۱	۰/۹۲	۲/۶۸	سنجش، هدایت و بازخورد
۱/۰۴	۳/۰۸	۰/۸۶	۳/۲۶	۰/۶۱	۳/۲۰	۰/۹۵	۲/۹۲	زمینه، دانش و آرمان‌ها
۰/۷۳	۳/۲۷	۰/۷۸	۳/۰۹	۰/۶۳	۳/۰۱	۰/۷۶	۳/۰۰	حمایت از یادگیری

می‌باشد و با توجه به F به دست آمده (۱۲/۷۹) در درجه‌ی آزادی ۳ و ۲۹۰ تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره کارشناسی، میان دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف وجود ندارد.

بر اساس جدول ۴، مقایسه‌ی بین گروهی دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف در مورد ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری نشان داد که بالاترین میانگین متعلق به گروه تحصیلی کشاورزی (۲/۹۹) و کمترین میانگین مربوط به گروه تحصیلی انسانی (۲/۸۵)

جدول ۴. مقایسه‌ی بین گروهی ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی از منظر دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف

شاخص‌ها منبع واریانس	گروه‌های تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	F	سطح معناداری
واریانس بین گروهی گروه‌های تحصیلی مختلف	انسانی	۱۰۱	۲/۸۵	۰/۰۶	۳ و ۳۹۰	۰/۶۶	NS
	علوم	۵۲	۲/۹۳	۰/۰۹			
	مهندسی	۸۴	۲/۹۵	۰/۰۷			
	کشاورزی	۵۷	۲/۹۹	۰/۰۹			

به منظور پاسخ به این سوال از آزمون تی مستقل استفاده شد. بر اساس جدول ۵، تفاوت معناداری در مقایسه ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری کارشناسی میان

سوال چهارم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از منظر دانشجویان پسر و دختر وجود دارد؟

دیدگاه دانشجویان پسر و دختر وجود ندارد.

جدول ۵. مقایسه ارزشیابی دانشجویان دختر و پسر از ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی

سطح معناداری	درجه آزادی	t	زن			مرد			شاخص‌ها ابعاد متغیر
			انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
N.S	۲۹۲	۲/۲۱	۰/۶۹	۲/۷۳	۱۵۶	۰/۷۱	۲/۹۱	۱۳۸	مدیریت و سازماندهی
		۱/۰۶	۰/۸۴	۲/۶۴		۰/۷۶	۲/۷۴		سنجش، هدایت و بازخورد
		۱/۳۹	۰/۸۶	۳/۰۳		۰/۹۴	۳/۱۸		زمینه، دانش و آرمان‌ها
		۱/۱۳	۰/۶۸	۳/۰۳		۰/۸۱	۳/۱۳		حمایت از یادگیری

میانگین متعلق به بعد حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری از دید دانشجویان سال اول (۳/۴۱) و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد سنجش، هدایت و بازخورد از دید دانشجویان سال آخر (۲/۳۲) می‌باشد.

سوال پنجم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از منظر دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی وجود دارد؟ بر اساس جدول ۶، بین ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی بالاترین

جدول ۶. جدول توصیفی ارزشیابی دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی از ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی

چهارم		سوم		دوم		اول		گروه تحصیلی
۶۹		۷۷		۶۹		۷۹		تعداد
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها ابعاد کیفیت
۰/۵۶	۲/۵۷	۰/۶۹	۲/۹۰	۰/۶۳	۲/۷۹	۰/۸۳	۲/۹۵	مدیریت و سازماندهی
۰/۶۶	۲/۳۲	۰/۷۶	۲/۶۴	۰/۸۰	۲/۷۲	۰/۸۳	۳/۰۲	سنجش، هدایت و بازخورد
۰/۸۶	۲/۸۱	۰/۶۳	۲/۹۶	۱/۱۰	۳/۲۶	۰/۸۷	۳/۳۶	زمینه، دانش و آرمان‌ها
۰/۷۵	۲/۸۳	۰/۶۸	۲/۹۱	۰/۷۵	۳/۱۴	۰/۶۸	۳/۴۱	حمایت از یادگیری

آخر (۲/۶۳) می‌باشد و با توجه به F به دست آمده (۹/۳۰) در درجه‌ی آزادی ۳ و ۲۹۰ تفاوت معناداری میان دیدگاه دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی در مورد ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی وجود دارد.

بر اساس جدول ۷، مقایسه‌ی بین گروهی دیدگاه دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی در مورد ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی نشان داد که بالاترین میانگین متعلق به دانشجویان سال اول (۳/۱۸) و پایین‌ترین میانگین متعلق به دانشجویان سال

جدول ۷. مقایسه‌ی بین گروهی ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی از منظر دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی

سطح معناداری	F	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه‌های تحصیلی	شاخص‌ها منبع واریانس
۰/۰۰۰۱	۹/۳۰	۳ و ۲۹۰	۰/۰۷	۳/۱۸	۷۹	اول	واریانس بین گروهی سال‌های مختلف تحصیلی
			۰/۰۷	۲/۹۸	۶۹	دوم	
			۰/۰۷	۲/۸۵	۷۷	سوم	
			۰/۰۷	۲/۶۳	۶۹	چهارم	

به همین جهت به سراغ آزمون تعقیبی می‌رویم. بر اساس جدول ۸، آزمون تعقیبی شفه نشان داد که بین دیدگاه‌های دانشجویان سال اول و سوم، سال اول و چهارم و سال دوم و چهارم در ارزیابی ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد، تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۸. آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه زوجی ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی- یادگیری دوره‌های کارشناسی از منظر دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی

گروه‌های تحصیلی مختلف	اول	دوم	سوم	چهارم
اول				
دوم	NS			
سوم	۰/۰۱	NS		
چهارم	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲	NS	

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی میزان تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان نشان داد که تجانس دوره‌ها در حد متوسط می‌باشد و تا رسیدن به حد مطلوب راه زیادی باقیست. این موضوع بیانگر این است که دانشگاه شیراز توانسته در دوره‌های کارشناسی از لحاظ بکار بردن شیوه‌های اثربخش در تضمین کیفیت آموزش، طراحی و نگهداری مناسب تجهیزات و تسهیلات آموزشی، ارتباط و پیوستگی محتوا با اهداف و ارزش‌های حرفه‌ای هر رشته، تعامل بین تئوری و عمل، تناسب محتوای انتخاب شده با دانش قبلی- توانایی‌ها- علائق و فهم دانشجویان، انتخاب محتوای چالش برانگیز و متمرکز بر مهارت‌های علمی و عمومی، ارزیابی مناسب و متنوع، پشتیبانی به موقع، ارائه بازخورد مفید در طیف گسترده، پیگیری پیشرفت دانشجویان دوره‌های مختلف کارشناسی و ارائه بازخورد در مورد پیشرفت و عملکرد آنان، تشریح ساختار دوره و برنامه زمان‌بندی شده آموزشی، تناسب برنامه با اهداف دوره، تدریس مناسب، استفاده از منابع کمک آموزشی و فناوری‌های جدید برای تدریس، برقراری احترام متقابل و تفاهم خوب در روابط استاد- دانشجویی، شناسایی نیازهای یادگیری ویژه دانشجویان و برنامه‌ریزی برای تحقق این نیازها گام‌هایی را برداشته و تاحدودی توسعه یافته است اما برای رسیدن به جایگاه واقعی خود و دستیابی به حد مطلوب باید اقداماتی نظیر: آموزش و بهسازی نیروی انسانی، تعدیل برنامه‌های درسی، تامین منابع، ایجاد جو انسانی مطلوب در بخش‌ها و تشریح ساختار دوره‌ها، را اجرا کند.

در مقایسه ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری دریافتیم که میان ابعاد تفاوت معنادار وجود دارد و بالاترین میانگین متعلق به تجانس زمینه، دانش و آرمان‌های دانشجویان و پایین‌ترین میانگین متعلق به تجانس سنجش، هدایت و بازخورد می‌باشد این بدان معناست که دانشگاه توانسته در ارتباط و پیوستگی محتوا با اهداف و ارزش‌های حرفه‌ای هر رشته، تعامل بین تئوری و عمل، تناسب محتوای انتخاب شده با دانش قبلی- توانایی‌ها- علائق و فهم دانشجویان، انتخاب محتوای چالش‌برانگیز و متمرکز بر

مهارت‌های علمی و عمومی رضایت دانشجویان را کسب کند اما در ارزیابی مناسب و متنوع، پشتیبانی به موقع، ارائه بازخورد مفید در طیف گسترده، پیگیری پیشرفت دانشجویان دوره‌های مختلف کارشناسی و ارائه بازخورد در مورد پیشرفت و عملکرد آنان نتوانسته موفق عمل کند این در حالی است که شواهد تجربی گسترده بیانگر این است که ارزیابی تکوینی موثر می‌تواند تسهیل‌کننده افزایش کیفیت ناشی از فقدان یک حلقه ارزشیابی دقیق و مناسب، بی‌توجهی اعضای هیات علمی در ارزیابی به موقع و ارائه بازخورد، محدودیت زمانی به منظور تعامل و ارائه بازخورد، و مرکز بر ارزشیابی پایانی بجای توجه به ارزشیابی تکوینی دانست.

مقایسه ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری از منظر گروه‌های تحصیلی مختلف نشان داد که در تمامی گروه‌های تحصیلی بعد حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری بالاترین و بعد سنجش، هدایت و بازخورد کمترین میانگین را داراست درواقع دانشجویان در تمام گروه‌های تحصیلی از برقراری مواردی چون تناسب برنامه با اهداف دوره، تدریس مناسب، استفاده از منابع کمک آموزشی و فناوری‌های جدید برای تدریس، برقراری احترام متقابل و تفاهم خوب در روابط استاد- دانشجویی، شناسایی نیازهای یادگیری ویژه دانشجویان، ابراز رضایت کرده‌اند درحالی که ارزیابی مناسب و متنوع، پشتیبانی به موقع، ارائه بازخورد مفید در طیف گسترده، پیگیری پیشرفت دانشجویان دوره‌های مختلف کارشناسی و ارائه بازخورد در مورد پیشرفت و عملکردشان را به خوبی دریافت نکرده‌اند. این درحالی است که کانوا^۱ در اهمیت سنجش و ارزیابی بیان می‌دارد که اگر می‌خواهیم یادگیری دانشجویان را افزایش دهیم، نباید فراموش کنیم که رویکردهای یادگیری، تنها ویژگی‌های دانشجویان نیستند، بلکه رویکردهای یادگیری تحت تاثیر کل نظام یاددهی- یادگیری هستند و به طور جدانشدنی با سه نوع از مولفه‌های آن مرتبط‌اند: "اهداف، تدریس و سنجش" [۲۸]. بنابراین دانشجویان باید

¹ Cano

منابع

- ۱- یادگارزاده غلامرضا و سرمدی، حسن (۱۳۹۲). وزن دهی و اولویت‌بندی عوامل و نشانگرهای ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). ش ۲ (۲)، صص ۳۹-۶۰.
- 2- Dickeson R.C (2006). The Need for Accreditation Reform. The Secretary of Education's Commission on The Future of Higher Education. Washington DC.
- ۳- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). «ارزیابی دروندانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، ش ۴ (۳)، صص ۴۹-۷۰.
- ۴- سبحانی نژاد مهدی و افشار، عبدالله (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه. دانشگاه اسلامی. ش ۱۲ (۴)، صص ۶۵-۸۲.
- 5- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003) Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In: E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer, (Eds.) Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments. Oxford: Elsevier Science.
- 6- Hounsell, D. (1997) 'Understanding teaching and teaching for understanding'. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. The Experience of Learning. 2nd rev. edn. Edinburgh: Scottish Academic Press. pp. 238-257.
- 7- Day, K. (2009). Creating and Sustaining Effective Learning Environments. All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J), Vol1: PP. 1-13.
- 8- Entwistle, N. J., & Smith, C. A. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. British Journal of Educational Psychology (in press).
- 9- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography. Higher Education, Vol33: PP. 195-212.
- 10- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, CH., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J., Land, R., Litjens, J., McCune, V., Meyer, E., Reimann, N and Xu, R. (2005). Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses. Final Report to the Economic and Social Research Council.

قادر به قضاوت درباره کیفیت آنچه که در حال خلق آن هستند باشند و همچنین بتوانند تکالیفی که در حال انجام آن هستند را سازماندهی کنند [۲۰]. در توجیه این نتیجه فقدان هدایت و بازخورد به صورت یک حلقه با گام‌های پی در پی می‌تواند به عنوان عاملی برای کاهش تجانس شناخته شود که ارائه این حلقه می‌تواند امکان تحقق نتایج یادگیری با کیفیت بالا را تسهیل کند.

مقایسه ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری از منظر دانشجویان پسر و دختر نشان داد که تفاوت معناداری در ارزیابی ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری کارشناسی از دیدگاه دانشجویان وجود ندارد. این بدان معناست که دانشجویان دختر و پسر هر دو به یک میزان تجانس را دریافت کرده‌اند و هر دو گروه کمترین میانگین را به سنجش، هدایت و بازخورد اختصاص داده‌اند. این در حالی است که شواهد قابل توجهی در زمینه ارزش ارائه بازخورد مستقیم به دانشجویان وجود دارد که این امر نتایج یادگیری با کیفیت را ارتقاء می‌دهد [۱۶]. با توجه به اهمیت ارزشیابی و ارائه بازخورد در بهبود یادگیری ایجاد اقداماتی مانند افزایش مشارکت دانشجویان در ارزشیابی و افزایش ظرفیت دانشجویان در پذیرش بازخورد ارائه شده توسط اساتید پیشنهاد می‌شود.

مقایسه ابعاد تجانس محیط‌های یاددهی-یادگیری از منظر دانشجویان سال‌های تحصیلی مختلف نشان داد که بالاترین میانگین متعلق به بعد حمایت از یادگیری و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری از دید دانشجویان سال اول (۳/۴۱) و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد سنجش، هدایت و بازخورد از دید دانشجویان سال آخر (۲/۳۲) می‌باشد. در مقایسه بین گروهی مشخص شد بین دانشجویان سال‌های مختلف نیز تفاوت معناداری در مقایسه ابعاد وجود دارد به طوری که دانشجویان سال اول بالاترین نمره را به ابعاد تجانس اختصاص داده‌اند در حالی که دانشجویان سال آخر از عان داشتند که کمترین تجانس را دریافت کرده‌اند. در توجیه این نتیجه می‌توان گفت که دانشجویان سال اول به دلیل اینکه به تازگی سد کنکور را پشت سر گذاشته و با انرژی و اهداف فراوان وارد دانشگاه شده‌اند، نگاهی آرمانگرایانه دارند و با دیدی مثبت و بی‌طرفانه به قضاوت نه‌سسته‌اند درحالی که دانشجویان سال آخر پس از گذراندن چهار سال تحصیلی، در دانشگاه شیراز که ساختار سازمانی بازدارنده [۲۹] دارد نگاهی واقع‌بینانه‌تر دارند و تجانس را پایین‌تر گزارش کرده‌اند که می‌تواند به دلیل عدم دریافت هدایت و بازخورد کافی و نارضایتی از شیوه‌های سنجش باشد.

- 23- Q, SH., U, R. (2014). Learning Experiences of Higher Education Students: Approaches to Learning as Measures of Quality of Learning Outcomes. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 36, No. 1: pp. 79-100.
- 24- Daly, S. R., Mosyjowski, E. A., & Seifert, C. M. (2014). Teaching creativity in engineering courses. *Journal of Engineering Education*, vol 103, pp. 417-449.
- 25- Bakhshialiabad, H., Bakhshi, M. H., & Hassanshahi, GH. H. (2015). Students' perceptions of the academic learning environment in seven medical sciences courses based on DREEM. *Adv Med Educ Pract*. 6:pp. 195-203.
- 26- Soliman, M., Sattar, K., Alnassar, S., Alsaif, F., Alswat, KH, Alghonaim, M., Alhaizan, M., & Al-furaih, N. (2017). Medical students' perception of the learning environment at King Saud University Medical College, Saudi Arabia, using DREEM Inventory. *Adv Med Educ Pract*. 8: pp. 221-227.
- 27- Patil, A. A., & Chaudhari, V. L. (2016). Students' perception of the educational environment in medical college: a study based on DREEM questionnaire. *Korean J Med Educ*. Vol. 28, No. 3: pp. 281-288.
- ۲۸- مهدی نژاد، 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). ش ۲ (۵)، صص ۵۱-۶۶.
- ۲۹- فرودی نژاد، طاهره (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و کیفیت آموزش بر دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. پایان-نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- 11- Langan, M. (2005). "Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria". *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol30: PP. 21-34.
- 12- Orsmond, P. (2004). *Self- and peer-assessment: Guidance on practice in the biosciences*. Leeds, Centre for Bioscience, the Higher Education Academy.
- 13- Hounsell, D. (2003). "Student feedback, learning and development". In: Slowey, M. and Watson, D. ed. *Higher Education and the Lifecourse*. Maidenhead: SRHE & Open University Press/McGraw Hill. pp. 67-78.
- 14- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: SRHE.
- 15- Peters, O. (2000). The transformation of the university into an institution of independent learning. In T. Evans & D. Nation (Eds.). *Changing university teaching* (pp. 10-23). London: Kogan Page. PP: 10-23.
- 16- Higgins, R., Hartley, P. and Skelton, A. (2001). "Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback". *Teaching in Higher Education*. Vol6: PP. 269-274.
- 17- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment. In A. Booth & P. Hyland (Eds.), *the practice of university history teaching*, pp. 233-247.
- 18- Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000). "What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments". In: Lea, M. R. and B. Stierer, eds. *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham: SRHE & Open UP. pp. 47-65.
- 19- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*,: Vol5: PP. 7-74.
- 20- Sadler, D.R. (1998). *Formative assessment: Revisiting the territory*. *Assessment in Education*,: Vol5: PP. 77-84.
- 21- Webster, B. J., Chan, W. S. C., Prosser, M. T., and Watkins, D. A. (2009). Undergraduates' learning experience and learning process: quantitative evidence from the East. *Higher Education*, 58, 375-386.
- 22- Ullah, R., Richardson, J.T.E., and Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, 41, 113-127.