مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد
دورهٔ هفتم، شماره ۴، شماره پیاپی ۸، زمستان ۹۱
ص ۵۱-۴۱

رابطه ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و عملکردی محور با خود راهبری در یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد

حسین جعفری ثانی[۱]،فاطمه بلوچزاده[۲]، سمیه بهمن آبادی[۳*]

۱- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد
۲- دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد
۳- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۵/۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۹/۱۵

چکیده

سابقه و اهداف: یکی از حوزه‌های بسیار مهم تأثیرگذار بر خود راهبری و یادگیری دانشجویان ، ارزشیابی کلاسی ادراک شده توسط دانشجویان است. چرا که ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر آموزش بوده و یکی از برجسته‌ترین عواملی است که می‌تواند بر انگیزش و یادگیری فراگیران تأثیر بگذارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و عملکردی محور با خودراهبری در یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی صورت پذیرفت.

روش بررسی: روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی بر حسب جنسیت، تعداد ۲۲۰ دانشجو انتخاب شدند و پرسشنامه‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و پرسشنامه خود راهبری در یادگیری را تکمیل نمودند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). همچنین بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و خودراهبری در یادگیری رابطه معنی‌دار و مثبتی وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). اما بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور و خود راهبری رابطه معناداری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌های اساسی نظام تعلیم تربیت و آموزش عالی با تغییر ساختار ارزشیابی و تبدیل آن از شیوه نمره‌گرا و عملکرد گرا به سمت فرایندگرایی و تبحر محوری باشد. در آن صورت بین عملکردهای انتخاب شده و ساختارهای ارزشیابی سازنده و یادگیری محور روابط مثبتی مشاهده خواهد شد و یاد گیرندگان از تحصیل لذت بیشتری خواهند برد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی کلاسی، یادگیری، خودراهبری در یادگیری، دانشجویان پرستاری و مامایی

* (نویسنده مسئول)؛ تلفن: ۰۹۱۵۹۷۰۸۵۶۲، آدرس الکترونیکی: sbahmanabadi@ymail.com

ارجاع به این مقاله به صورت زیراست:
Jafari Sani H, Balochzade F, Bahmanabadi S. ***Relationship between skill oriented and performance oriented perceived class evaluation and self-direction on learning from the viewpoint of nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences.*** Journal of Medical Education and Development. 2013; 7(4): 41-51

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

مقدمه

پیچیدگی‌های زندگی امروز، بروز مسائل پیش بینی نشده فراوان در زمینه‌های مختلف، نیاز وافر افراد به یادگیری مادام‌العمر و نیز وجود پیچیدگی‌هایی در رشته‌های پزشکی، مستلزم به کارگیری منش‌های برتر فکری و اتخاذ تدابیر فی‌البداهه اضطراری است (۱). با توجه به رشد روزافزون دانش و اطلاعات در این عصر، انتظار می‌رود قشر دانشگاهی کشور از راهبردهای جدید یادگیری برخوردار باشند تا بتوانند عملکرد مؤثری در چنین جامعه‌ای داشته و به خوبی با تغییرات هماهنگ شده، پا به عرصه‌های علمی گذارده و پیشرفت کشور را موجب شوند. بنابراین جامعه نیاز به افرادی دارد که در یادگیری مستقل و بدون اتکا به دیگران، همواره در حال یادگیری باشند. چنین افرادی دارای مهارت آمادگی یادگیری خودراهبر هستند (۲). نیاز به خود مطالعه گری و خود انگیزی دانشجویان در دنیای پر تحول کنونی که به یک دنیای دانش مدار تبدیل شده است، ضروری است و فراگیر باید در یادگیری مستقل و خودمختار و در زمینه علم و دانش به روز باشد (۳). با وجود اهمیت استفاده از این راهبردها، برخی از پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان و دانشجویان دانش پایه‌ی ضعیفی از این گونه راهبردهای مؤثر دارند و در هنگام تکالیف مشکل نمی‌دانند چطور راهبردهای سازگارانه را جهت فهم و حل تکالیف انتخاب و ارزیابی کنند (۴). بنابراین یکی از راهبردهای موثر در آموزش پرستاران در کشور ما، تبدیل آنان به یادگیران خودراهبر است تا آنان به یادگیرندگانی مستقل، مداوم و همیشگی تبدیل شوند (۵). از دیدگاه هاموند و کالینز (۱۹۹۱) یادگیری خودراهبر فرایندی است که یادگیرندگان ابتکار عمل در یادگیری را با همکاری دیگران به دست می‌گیرند (۶). همچنین یادگیری خودراهبر را می‌توان بر حسب میزان مسئولیت‌پذیری فرد یادگیرنده در قبال یادگیری خود تعریف کرد (۷). مزایای استفاده از خودراهبری در یادگیری شامل: افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، انگیزه و توسعه مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر می‌شود (۸). به طور کلی یادگیری خودراهبر مستلزم تنظیم اهداف، تجزیه و تحلیل وظایف، پیاده سازی طرح‌های از پیش در نظر گرفته شده و انجام خود ارزیابی در فرایند یادگیری است(۹) و به عنوان فرایندی در نظر گرفته می‌شود که در آن دانش آموزان با همراهی یا بدون همراهی دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری خود می‌پردازند و ابتکار عمل را به دست می‌گیرند (۱۰،۱۱)، درگیری فعال در یادگیری و داشتن مهارت‌های خودراهبری در آن با راهبردهایی چون یادگیری عمیق و طولانی مدت، مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسأله و خلاقیت مرتبط است و با تقویت مهارت‌های گروهی باعث پیشرفت فردی و گروهی در دستیابی به اهداف می‌شود (۱۲). بنابراین توجه به عواملی که بر خودراهبری در یادگیری نقش داشته و باعث افزایش یا کاهش ایجاد چنین مهارتی در دانشجویان می‌شود، حائز اهمیت می‌باشد. عوامل بسیاری بر شرایط یادگیری و به خصوص خودراهبری در یادگیری تأثیر گذار است. یکی از حوزه‌های بسیار مهم تأثیرگذار بر آن جو کلاسی و عوامل موجود در آن است، یکی از این عوامل کلاسی، ارزشیابی کلاسی ادراک شده توسط دانشجویان است. چرا که ارزشیابی یکی از برجسته‌ترین عواملی است که می‌تواند بر انگیزش و یادگیری فراگیران تأثیر بگذارد. ارزشیابی کلاسی، مهم‌ترین بخش جو کلاسی است و روشی است که اساتید تجارب خود را با دانشجویان در میان می‌گذارند و به وسیله آن، به دانشجویان بازخورد می‌دهند که یادگیری چه چیز مهم است و چگونه باید آن‌را یاد بگیرند. اساتید گاهی به طور صریح به ارزشیابی و بیان اهداف خود از آن می‌پردازند و گاهی به طور ضمنی به بیان اهداف ارزشیابی، تعیین وظایف، تعیین معیارهای عملکرد، استانداردها، ارزیابی عملکرد و نظارت بر نتایج دادن بازخورد می‌پردازند (۱۳). در رشته‌هایی مثل پرستاری و مامایی استفاده از شیوه‌های ارزشیابی که بر کاربرد آموخته‌ها در حل مسائل مربوط به زندگی واقعی مبتنی باشد، از اهمیت مضاعفی برخوردار است (۱). ارزشیابی کلاسی یکی از

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

مهم‌ترین مسئولیت‌های معلم و استاد است که نیاز به دانش و مهارت کافی معلم در این زمینه دارد و فرایندی است که استاد در کلاس استفاده می‌کند تا درباره عملکرد دانشجویان در وظایف کلاسی اطلاعاتی به دست آورد و متوجه شود که آیا دانشجویان به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته‌اند یا خیر؟ (۱۴). مطالعات نشان داده‌اند که هر چه جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین استاد و دانشجویان و همچنین بین دانشجویان با یکدیگر برقرار باشد، آنان نگرش مطلوب‌تری نسبت به یادگیری پیدا می‌کنند. بی شک نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس در خلق چنین جوی بی تأثیر نیست. هنگامی که جو دوستی در کلاس درس پدید آید، حس رقابت‌جویی شدید و زیانبار از صحنه کلاس رخت می‌بندد و فضای با نشاطی برای دانشجویان فراهم می‌شود (۱۵). ادراک محیط ارزشیابی کلاسی، بخش مهمی از جو روان‌شناختی کلاسی است و روشی است که اساتید، دانشجویان را از انتظارات خود مطلع ساخته و به خوبی نتایج کار دانشجویان را به آن‌ها بازخورد می‌دهند (۱۶). در واقع ادراک ساختار ارزشیابی کلاس مانند ادراک ساختار کلاسی می‌تواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) و عملکردی مورد توجه قرار گیرد. دانشجویانی که از ارزشیابی تبحری برخوردار هستند، تکالیف ارزشیابی را از لحاظ چالشی متوسط ادراک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی اساتید را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند، همچنین آن‌ها استانداردها و معیارهای ارزشیابی را به روشنی ادراک می‌کنند و در مقابل دانشجویانی که محیط ارزشیابی را عملکرد محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده و اهمیت بیشتری به یادگیری می‌دهند (۱۷). در آموزش عالی، یادگیری دانشجویان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیت‌های واقعی محیط آموزشی باشد، به وسیله ادراکات آنان از محیط آموزشی متأثر می‌شود، بنابراین ادراک دانشجویان از ارزشیابی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان دارد (۱۸). طبق نظر استیکینس و کانکلیس ، محیط ارزشیابی کلاس، هشت عنصر را شامل می‌شود که اهداف ارزشیابی، روش‌های ارزشیابی، معیار برای انتخاب روش‌های ارزشیابی، کیفیت ارزشیابی، بازخورد درباره نتایج ارزشیابی، ادراک و پیش زمینه ارزشیابی معلم، ادراک معلم از دانش آموزان و سیاست ارزشیابی را شامل می‌شود (۱۶). از نظر آیمز (۱۹۹۲) علت علاقه به مطالعه درباره محیط کلاسی، ادراکات دانش‌آموزان از معناهای شیوه‌های ارزیابی کلاس است. روش‌هایی که دانش آموزان ارزشیابی می‌شوند یکی از برجسته‌ترین عوامل کلاسی است که می‌تواند برانگیزش دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. شیوه‌های ارزشیابی شامل: استانداردها، معیارها، روش‌ها و محتوای ارزشیابی می‌شود (۱۹). لنگ (۲۰) اعتقاد دارد که یادگیری خودراهبر در بردارنده سه بعد، انگیزش، فراشناخت و خودتنظیمی است. مطالعه مکمیلان و ورکمن (۱۹۹۸) نشان داده است که چگونه شیوه‌های ارزشیابی کلاسی خاص می‌تواند انگیزش دانش آموزان را کاهش یا افزایش دهد. به علاوه تأثیرات شیوه‌های ارزشیابی نیز ممکن است بر انگیزه یادگیری دانش آموزان مؤثر باشد (۱۶). با توجه به یافته‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) که فراشناخت را اولین مؤلفه مهم در یادگیری خودراهبر دانسته و آن را شامل راهبردهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح شناخت‌ها یا راهبردهای شناختی معرفی کرده (۲۱) و همچنین نظر لنگ (۲۰) که بیان می‌دارد یادگیری خودراهبر در بردارنده سه بعد: انگیزش، فراشناخت و خودتنظیمی است، می‌توان روابط بین ارزشیابی کلاسی و خودراهبری را بهتر تبیین نمود. تاکنون پژوهش‌ها نشان داده اند که مهارت‌های فراشناختی ارتباط معناداری با عملکرد و موفقیت تحصیلی دارند و بر این اساس مشخص شده که مهارت‌های فراشناخت و توانایی‌های فراشناختی، می‌تواند بر ارتقاء سطح یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد (۲۲). نتایج پژوهش الخروصی (۲۳) نشان داد که ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک‌شده به طور مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزش دانشجویان دارد. در پژوهش‌های دیگر (۱۵) که پیرامون آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی انجام گرفته، نتایج گویای این

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

مطلب هستند که این نوع ارزشیابی بهتر توانسته است در خدمت یادگیری دانش‌آموزان قرار گیرد. مطالعه دیگری نشان داد که بین کنترل کلاسی و راهبردهای خودتنظیمی رابطه وجود دارد (۲۴). درباره میزان خودراهبری در پژوهش‌های انجام شده می‌توان به پژوهش‌های: باقری، شهرآرای و فرزاد (۲۵) اشاره کرد که در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی به این نتیجه رسیدند که در انگیزش درونی و هر دو خرده مقیاس آن (فهم و تجربه تحریک) و نیز تنظیم همانند سازی شده از انگیزش بیرونی برای تحصیلی، برتری با دختران است. در پژوهش آکسفورد (۲۶) نیز یافته‌ها حاکی از آن بود که زنان در مجموع نسبت به مردان از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند. بنابراین هدف این پژوهش بررسی رابطه ارزشیابی کلاسی ادراک شده با خودراهبری در یادگیری دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی بود، همچنین این مقاله در پی بررسی میزان تفاوت بین دختران و پسران از لحاظ خودراهبری در یادگیری است.

روش بررسی

روش پژوهش به لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نوع پژوهش‌های توصیفی به روش همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد جامعه در کل ۵۵۰ نفر بود.

نمونه و روش نمونه‌گیری: در نمونه‌گیری از روش طبقه‌ای نسبتی بر حسب جنسیت استفاده شد. در این پژوهش با استفاده از جدول مورگان برای تعیین حجم نمونه تعداد ۲۲۶ نفر از دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی انتخاب شدند، که از این تعداد با دسترسی به چارچوب جامعه مورد نظر و طبق نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی (بر حسب جنسیت) ۷۳ درصد دختر و ۲۷ درصد پسر (۱۶۵ نفر دختر، و ۶۱ نفر پسر) به تصادف انتخاب شدند. نحوه اجرای پرسشنامه‌ها این گونه بود که پس از مراجعه به دانشکده پرستاری و مامایی، دانشجویان بر حسب جنسیت به صورت تصادفی و به نسبت تعداد دختران و پسران انتخاب شده و پرسشنامه را تکمیل می‌کردند. پس از حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش و پرسشنامه-هایی که بدون جواب بودند، تعداد پرسشنامه‌هایی که مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت، ۲۲۰ (۱۶۰ نفر دختر، ۶۰ نفر پسر) مورد بود. لذا نرخ تکمیل در این پژوهش ۹۵ درصد است.

ابزار: داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های ارزشیابی کلاسی ادراک شده و مقیاس یادگیری خودراهبر جمع‌آوری شد. پرسشنامه ارزشیابی کلاسی ادراک شده توسط الخروصی (۲۳) تهیه شده و دارای ۱۸ عبارت است که ۹ عبارت ادراک ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) را می‌سنجد و ۹ عبارت دیگر ادراک ارزشیابی عملکردی بودن را می‌سنجد. این پرسشنامه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱(کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره گذاری شده است. بنابراین در هر مؤلفه بالاترین نمره‌ای که هر دانشجو می‌تواند به دست آورد، ۴۵ و کم‌ترین نمره هر دانشجو ۹ می‌باشد. در نسخه اصلی روایی پرسشنامه از طریق تحلیل اکتشافی و با چرخش واریماکس به دست آمد و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی تبحری محور، ۰/۸۰ و برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی عملکردی محور ۰/۶۵ گزارش شده است. برای احراز روایی و پایایی در نسخه فارسی این پرسشنامه توسط سالاری (۲۷) ترجمه شده است و پس از تایید نسخه ترجمه شده به لحاظ ترجمه و روایی محتوایی مورد تایید کارشناسان قرار گرفته است. برای به دست آوردن پایایی اولیه {پرسشنامه}در اختیار ۳۰ نفر از اعضای جامعه نهایی قرار داده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ در اجرای نهایی با معکوس کردن ۹ سوال دوم ۰/۷۲ و برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی تبحری محور ۰/۶۷ و برای ادراک عملکردی محور ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین برای تایید روایی آزمون از روایی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی) استفاده شد و دو عامل به عنوان عواملی که این پرسشنامه مورد سنجش قرار می‌دهد، استخراج شد. در پژوهش حاضر

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

ضریب آلفای کرانباخ کلی پرسشنامه ۰/۷۰ بود و برای خرده مقیاس‌های ادراک تبحری محور بودن ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس ادراک عملکردی بودن ۰/۶۱ بود.

مقیاس آمادگی برای خودراهبری فیشر و همکاران (۱۰) ابزار دیگر مورد استفاده در این پژوهش که یک ابزار خود سنجی است و شامل ۵۲ گویه می‌باشد که برای اولین بار توسط فیشر کینگ و تاگو ساخته و اعتباریابی شده است. در این مقیاس آزمودنی‌ها به یک مقیاس ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ می‌دادند. بنابراین بالاترین نمره‌ای که هر دانشجو در این پرسشنامه به دست می‌آورد، ۲۶۰ و پایین‌ترین نمره ۵۲ است. یافته‌های فیشر و همکاران در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۳ برای زیر مقیاس خودمدیریتی ۰/۸۷، رغبت به یادگیری ۰/۸۵ و خود کنترلی ۰/۸۰ و همبستگی بین ماده – کل بین ۰/۲۶ تا ۰/۸۴ بوده است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است (۲۸). پایایی این مقیاس به روش آلفای کرانباخ در مطالعه نادی و سجادیان (۷) که به اعتباریابی این پرسشنامه در کشور ایران پرداختند، برای کل آزمون ۰/۸۲ برای زیر مقیاس خود مدیریتی ۰/۷۸ رغبت به یادگیری ۰/۷۱ و خود کنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است. همچنین در پژوهش نادی و سجادیان (۷) تعداد آیتم‌های پرسشنامه به ۴۱ آیتم تقلیل یافت که در این پژوهش از پرسشنامه ۴۱ سوالی که توسط این پژوهشگران هنجاریابی شده استفاده شد. آلفای کرانباخ در پژوهش حاضر در کل نمونه دانشجویی ۰/۸۶، در عامل‌های خود کنترلی۰/۷۰، خود مدیریتی ۰/۷۶ و رغبت به یادگیری ۰/۵۱ به دست آمد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، برای بررسی نقش ارزشیابی کلاسی ادراک شده در خودراهبری در یادگیری از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، همبستگی و رگرسیون) و روش‌های آمار استنباطی (آزمون t) بهره گرفته شد و برای تحلیل داده‌های فوق از نرم افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل: شاخص‌های آماری مانند میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه و عامل‌های آن‌ها می‌باشد، که در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول ۱: توصیف مربوط به کل آزمودنی‌ها در متغیرها

متغیرها و عامل‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	۱	۲	۳
ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور	۲۶/۶۵	۶/۵۵	۲۲۰	۱		
ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور	۲۴/۶۶	۴/۹۶	۲۲۰	۰/۱۹*	۱	
خودراهبری در یادگیری	۱۵۶/۸۸	۱۴/۹۶	۲۲۰	۰/۲۱*	۰/۰۹	۱

* P-Value<۰/۰۱

با توجه به جدول (۱) مشاهده می‌شود که بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور ، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد(r=۰/۱۹،P<۰/۰۱). همچنین بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و خودراهبری در یادگیری رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد (r=۰/۲۱ ،P<۰/۰۱). اما بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور و خود راهبری رابطه معناداری وجود ندارد.

به منظور بررسی نقش دو متغیر ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور در خودراهبری در یادگیری، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول (۲) آمده است.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

جدول ۲: تحلیل واریانس رگرسیون ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و عملکردی محور و خودراهبری در یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	متوسط مجذورات	F	P-Value
رگرسیون	۲۳۴۳/۳۶	۲	۱۱۷۱/۶۸	۵/۴۴	۰/۰۰۵
خطا	۴۶۶۹۸/۳۲	۲۱۷	۲۱۵/۲۰		
کل	۴۹۰۴۱/۶۸	۲۱۹			

نتایج تحلیل واریانس رگرسیون جدول (۲) نشان می‌دهد که ترکیب متغیرهای پیش‌بین ارزشیابی ادراک شده کلاسی تبحری (یادگیری) محور و ارزشیابی ادراک شده کلاسی عملکردی محور پیش‌بین خوبی برای متغیر خودراهبری در یادگیری می‌باشند ($P<۰/۰۱$). ضریب تعیین (R^2) نیز ۰/۰۴ می‌باشد، به این معنا که ۰/۰۴ درصد واریانس متغیر خودراهبری در یادگیری از طریق متغیرهای پیش بین قابل تبیین است و ضریب همبستگی چندگانه نیز ۰/۲۱۹ است. ضرایب استاندارد شده رگرسیون در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد شده رگرسیون متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب بتا	t	P-Value
ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور	۰/۲۰	۲/۹۶	۰/۰۰۳
ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکرد محور	۰/۰۵	۰/۸۳	۰/۴۰

همچنین ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین فقط متغیر ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور ($P=۰/۰۰۳$، $t=۲/۹۶$) می‌تواند به تنهایی خودراهبری در یادگیری را پیش بینی کند. اما متغیر ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور ($P=۰/۴۰$، $t=۰/۸۳$) سهم قابل توجهی در پیش بینی خودراهبری در یادگیری نداشته است.

برای فهم اینکه آیا از لحاظ جنسیت بین میزان خودراهبری در یادگیری تفاوت وجود دارد، از آزمون t مستقل استفاده شده است (جدول ۴).

جدول ۴: تفاوت گروهی بین دختر و پسر از لحاظ میزان خودراهبری در یادگیری

متغیر	پسر		دختر		Df	t
	M	SD	M	SD		
خودراهبری در یادگیری	۱۵۵/۱۳	۱۳/۷۱	۱۵۷/۳۹	۱۵/۳۹	۲۱۸	-۱/۰۵

آزمون t مستقل برای تفاوت بین دو گروه دختر و پسر نشان داد که بین دختران و پسران ($P>۰/۰۵$، $t_{(۲۱۸)}=-۱/۰۵$) از لحاظ خودراهبری در یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده دانشجویان در خودراهبری در یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود. با توجه به این هدف از ضرایب همبستگی و رگرسیون چندگانه به روش همزمان برای تحلیل اطلاعات استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون حاکی از آن بود که بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و خودراهبری در یادگیری ، رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. اما بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور و خود راهبری رابطه معناداری وجود ندارد. این یافته به این معناست که هر چه فرایند ارزشیابی توسط استاد بر یادگیری تاکید بیشتری داشته باشد، دانشجویان انگیزه بیشتری در یادگیری داشته و توانایی‌شان در هدایت و برنامه‌ریزی در یادگیری بیشتر می‌شود، این یافته با پژوهش الخروصی (۱۶) و مکمیلان و ورکمن (۱۶) که گفته است: ارزشیابی کلاسی ادراک شده با انگیزش رابطه دارد و همچنین از آنجا که اغلب انجام ارزشیابی تکوینی، تبحری محور است، این یافته با پژوهش‌های دیگر (۱۵) نیز همسو می‌باشد. یافته‌های مربوط به تحلیل واریانس رگرسیون نشان داد که نوع ارزشیابی کلاسی ادراک شده می‌تواند خودراهبری در یادگیری را پیش‌بینی کند، و از بین این‌ها ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور توانست به تنهایی خودراهبری در یادگیری دانشجویان را پیش‌بینی کند. این یافته نیز همسو با پژوهش الخروصی (۱۶) است و از آنجا که اغلب انجام ارزشیابی تکوینی تبحری محور است، این یافته با پژوهش‌های دیگر (۱۵) نیز همسو می‌باشد، در تبیین این یافته می‌توان گفت: طبق یافته الخروصی (۱۸) از آنجا که در ارزیابی تبحری محور، دانشجویان تکالیف ارزشیابی را از لحاظ چالشی متوسط ادراک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی اساتید را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند، همچنین آن‌ها استانداردها و معیارهای ارزشیابی را به روشنی ادراک می‌کنند، چنین معیارهایی باعث انگیزش بیشتری در یادگیری و لذت بیشتر از آن می‌شود، بنابراین دستیابی به چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نیست. همچنین یافته‌ها نشان داد، ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور به تنهایی در خودراهبری در یادگیری نقش ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت: طبق یافته الخروصی (۱۷) از آنجا که دانشجویانی که محیط ارزشیابی را عملکرد محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده، این درک مشکل بودن تکالیف یادگیری انگیزه آن‌ها ضرورتاً با کاهش یا افزایش تلاش برای مستقل و خودراهبر بودن در یادگیری کاهش مرتبط نیست و می‌توان گفت از آنجا که ارزشیابی در بسیاری از دروس دانشجویان پرستاری و مامایی ارزشیابی به صورت عملکردی انجام می‌شود، ممکن است چنین نتیجه‌ای ناشی از به کارگیری روش‌های نادرست ارزشیابی عملکرد اساتید باشد. همچنین نتایج دیگر این پژوهش حاکی از این بود که بین دختران و پسران از لحاظ خودراهبری در یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. چنین یافته‌ای با پژوهش‌های باقری، شهرآرای و فرزاد (۲۵) و آکسفورد (۲۶) ناهمسو است و نشانگر این امر است که دختران و پسران در مقیاس خودراهبری هیچ تفاوتی با یکدیگر ندارند. در این خصوص می‌توان گفت: از آنجا که خودراهبری در یادگیری، یک ویژگی اکتسابی و تحت تأثیر محیط یادگیری است، لذا محیط آموزش دانشجویان دانشکده پرستاری و راهبردهایی که اساتید در تدریس به کار می‌گیرند و شرایط یادگیری که برای تمام دانشجویان دختر و پسر به صورت یکسان به کار می‌رود، در این خصوص تأثیر داشته است.

نتیجه‌گیری

نتایج به طور کلی نشان داد که ارزشیابی کلاسی ادراک شده در میزان خودراهبری در یادگیری نقش دارد و از میان دو نوع ارزشیابی، ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور می‌تواند خودراهبری در یادگیری دانشجویان را به خوبی پیش بینی کند، بنابراین هر چه ارزشیابی کلاسی به میزان یادگیری توجه بیشتری داشته باشد، می‌توان امیدوار بود که دانشجویان

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

در زمینه یادگیری و تحصیل استقلال بیشتری داشته و عملکرد بهتری داشته باشند. یافته‌های این پژوهش در بافت دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد صورت گرفته است، هرچند می‌توان جهان‌شمولی این یافته‌ها در سایر محیط‌ها و گروه‌های تحصیلی را استنباط کرد، اما این امر بایستی با احتیاط صورت گیرد. توصیه می‌گردد با توجه به ماهیت چند متغیری بودن متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی همچون خودراهبری در یادگیری، این پژوهش با متغیرهای دیگری نیز انجام شود. با توجه به رابطه ساختارهای ارزشیابی تبحری و خودراهبری در یادگیری، توصیه می‌شود نظام آموزشی دانشگاهی و تعلیم و تربیت بر فرایندهای روان شناختی مهم همچون افزایش انگیزش دانشجویان، آموزش مهارت‌های خودراهبری و خودتنظیمی در یادگیری تاکید نموده و یکی از برنامه‌های اساسی نظام تعلیم تربیت و آموزش عالی باید تغییر ساختار ارزشیابی و تبدیل آن از شیوه نمره‌گرا و عملکردگرا به سمت فرایندگرایی و تبحر محوری باشد که در آن بر یادگیری خودراهبر و مستقل تأکید شود. در آن صورت بین عملکردهای انتخاب شده و ساختارهای ارزشیابی سازنده و تبحرمحور روابط مثبتی مشاهده خواهد شد و یادگیرندگان با یادگیری عمیق‌تر از تحصیل لذت بیشتری خواهند برد.

سپاس و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانشجویان دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی نمایند.

References

1- Yazdan panah nozari A, Jalahi H. Authentic assessment: An effective way for learners to develop Learners thinking manners. Journal of Mazandaran University of Medical Sciences. 2007; 16(55): 152-160.

2- Teo T, Tan SC, Lee CB, Chai CS, Koh JHL, Chen WL, Cheah HM. The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. Computers & Education. 2010; 55 (4): 1764–1771.

3- Long HB, Agyckum S. Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: A validation study. Higher Education. 1983; 12 (47): 77–87.

4- Lavasani Gh, Hajazi E, Malekzade A. the effects of self-regulation strategies traning, self efficacy and achievement goals in math students the second base swept. Journal of Psychology and Educational Sciences. 2008: 38(4):45-65.

5- Safavi M, Shoshtari Sh, Mahmodi M, Yarmohamadian MH. Ready for leadership in learning and learning styles of nursing students of Isfahan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 2010.10(1):27-36.

6- Embo MPC, Driessen EW, Valcke M, Van Der Vleuten CPM. Assessment and feedback to facilitate self-directed learning in clinical practice of Midwifery students. Medival teacher. 2010: 32 (7); 263–269.

7- Nadi MA, Sajadian E. Standardization measure lead in their learning in high school students in Isfahan.2006:18; 111-134.

8- Karimi R, Arendt CS, Cawley P, Buhler AV, Elbarbry F, Roberts SC. Learning Bridge: curricular integration of didactic and experiential

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

education. American journal of pharmaceutical education. 2010: 74(3); 48.

9- Loyens SMM, Magda J, Rikers RMJP. Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. Educational Psychology Review, 2008: 20(4); 411-427.

10- Smedley A. The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. Journal of Research in Nursing. 2007: 12(4): 373-385.

11- Bridges PL, Bierema L, Valentine T. The propensity to adopt evidence-based practice among physical therapists. BMC health services research. 2007: 7(1): 103.

12- Young LE, Paterson BL. Teaching nursing: Developing a student-centered learning environment: Lippincott Williams & Wilkins; 2007: 5.

13- Brookhart SM, DeVoge JG. Testing a Theory About the Role of Classroom Assessment in Student Motivation and Achievement. Applied Measurment in Education. 1999: 12(4), 409–425.

14- Alkhrausi H. Generalizability theory: A Generalizability Approach to the Measurement of Score Reliability of the Teacher Assessment Literacy Questionnaire. Journal of Studies in Education. 2012:2(2); 2162-6952.

15- Rohani A, Maher F. Type of affected assessment (descriptive - traditional) on the class atmosphere, characteristics of emotional and creative students. Journal of New ideas in Educational Sciences. 2007: 2(4); 55-69.

16- Alkharusi H. Effects of teachers assessment practices on ninth grade student s ’perception sof classroom assessment environment and achiv ment goal orientation s inmuscat science classrooms in the sultanate of oman [dissertation]. the Kent State University College and Graduate School of Education. 2٠٠7, P. 70.

17- Alkharusi, H. A multilevel linear model of teachers’ assessment practices and students’ perceptions of the classroom assessment environment.Procedia Social and Behavioral Sciences .2010; 5: 5–11.

18- Brown GTL, Hirschfeld G. HF. Students conception s of assessment in education: links to outcomes. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2008; 15(1): 3-22.

19- Ames C. Classrooms: Goals structures and student motivation. Journal of Educational Psychology, 1992: 84, 261-271.

20- Long HB. Understanding Self-direction in learning. In H.B Long & Associates, practice & theory in self-directed learning. Schaumburg, IL: Motorola University Press. 2000. 11-24

21- Pintrich PR, DeGroot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 1990:82; 33-40.

22- Salasri far MH, Pakdaman SH. Mode components of metacognition in academic performance. Journal of Applied Psychology, 2009:3(3); 102-112.

23- Alkharusi H. Classroom Assessment Environment, Self-efficacy, and Mastery Goal

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

Orientation: a Causal Model. 2009. Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009) INTI University College, Malaysia.2009, 1-14.

24- Eshel Y, Kohavi A. Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning trategies, and Academic Achievement, Educational Psychology, 2003, 23(3): 249-260.

25- Bagheri N, Shahraray M, Farzad V. Check the academic motivation scale psychometrics among high school students in Tehran. Daneshvar Raftar. 2003; 1: 11-24.

26- Heidari Kaydan Zh, Azari M. Emotional intelligence and learning strategies in English with English language skills in students. New findingsin psychology. 2010: 3(9); 95-114.

27- Salary M. The relationship of perceived parenting and classroom assessment inviroment on critical thinking disposition in students of Ferdowsi university [dissertation]. MA dissertation of Ferdowsi University of Mashhad; 2012, 64-65.

28- Fisher MJ, King J. The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmator.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]

Relationship between skill oriented and performance oriented perceived class evaluation and self-direction on learning from the viewpoint of nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences

H. Jafari Sani (PhD)[1] , F. Balochzade (MA)[2], S. Bahmanabadi (MA)[*3]

1- Professor Assistance of School of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad
2,3- School of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad.

Received: 22 Jul 2012 ***Accepted: 5 Dec 2012***

Abstract

Introduction: perceived class evaluation is one of the most important factors of self-directed learning in student. Class evaluation is an important part of class climate. The purpose of this study was to examine relationship between structure of perceived class evaluation and self-direction in learning for nursing and midwifery students.

Method: The population of this study consisted of nursing and midwifery student of Mashhad University of Medical Sciences who enrolled during 2011-12 semesters. A sample size of 220 was selected based on the stratified proportional sampling on the basis of gender. The sample was completed perceived class evaluation survey and self-direction in learning surveys.

Result: The results indicated that there was a significant correlation between structures of perceived class evaluation (erudition oriented) and structures of perceived class evaluation (performance oriented) ($p<0.01$). Also, the results showed that there was a positive and significant correlation between structure of perceived class evaluation (erudition oriented) and self-direction in learning ($P<0.01$).There was no significant correlation between structures of perceived class evaluation (performance oriented) and self-direction in learning.

Conclusion: Based on these conclusions, it is suggested to change structure of evaluation in basic programs of education and also higher education system to convert score oriented and performance oriented approach to process oriented and erudition oriented approach. This way, there will be a positive relationship between selected functions and constructive evaluation structure learners will be more pleased to study.

Keywords: Evaluation of classroom, learning, self-directing in learning, nursing and midwifery students

[*]Corresponding author's email: sbahmanabadi@ymail.com

This paper should be cited as:
Jafari Sani H, Balochzade F, Bahmanabadi S. ***Relationship between skill oriented and performance oriented perceived class evaluation and self-direction on learning from the viewpoint of nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences.*** Journal of Medical Education and Development. 2013; 7(4): 41-51

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-19]