

تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی

حسین کارشکی*، سمیه بهمن آبادی، فاطمه بلوچزاده

چکیده

مقدمه: محیط و ادراکات ناشی از آن نقش مهمی در عملکردها و فرایندهای تحصیلی دارد و بررسی این گونه روابط برای بهبود فرایند آموزش و پرورش بسیار مهم است. لذا پژوهش حاضر به منظور تبیین رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان صورت پذیرفت.

روش‌ها: پژوهش از نوع توصیفی، همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. نمونه پژوهش تعداد ۲۲۰ دانشجو بودند که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی بر حسب جنسیت انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران را تکمیل نمودند. برای سنجش پیشرفت تحصیلی از نمره معدل دانشجویان استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار LISREL تحلیل شدند و از آزمون‌های آماری متناسب با نوع متغیرها شامل ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

نتایج: بین ارزشیابی کلاسی تبحر محور و پیشرفت تحصیلی، رابطه منفی و معنادار ($r = -0.20, p < 0.01$) دیده شد. رابطه مثبت و معناداری بین اهداف رویکردی و پیشرفت تحصیلی ($r = 0.24, p < 0.01$)؛ و بین اهداف تبحری و ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحر محور ($r = 0.21, p < 0.01$) وجود داشت. مدل علی رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی تبحر محور با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف تبحری مورد تأیید قرار گرفت.

نتیجه‌گیری: ساختارهای ارزشیابی کلاسی می‌توانند فرایندهای هدفی پیشرفت و عملکردهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند. لذا در طراحی روش‌های آموزشی باید بر نوع ارزشیابی و پیامدهای آن توجه گردد.

واژه‌های کلیدی: سنجش، اهداف پیشرفت، لیسانس، تحلیل مسیر و دانشجویان پرستاری

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / اردیبهشت ۱۳۹۱؛ ۱۳(۲): ۱۲۳ تا ۱۳۳

مقدمه

یکی از شاخص‌های پیش‌بینی موفقیت و ارتقا در هر

نویسنده مسؤؤل: حسین کارشکی (عضو هیات علمی)، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

Kareshki@um.ac.ir

سمیه بهمن آبادی، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. (sbahmanabadi@ymail.com)؛

فاطمه بلوچزاده، دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

(fatemebalochzadeh@gmail.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱/۲۸، تاریخ اصلاحیه ۹۱/۵/۲۱ تاریخ پذیرش:

تخصص و شغلی، پیشرفت تحصیلی (academic achievement) است. برای دانشگاه‌ها نیز همواره دغدغه کیفیت مطرح بوده و یکی از شاخص‌های کیفی و کمی مورد توجه دانشگاه‌ها، پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. لذا بررسی عوامل و فرایندهای مرتبط با آن ضروری و همواره مورد توجه بوده است. در تحقیقات و نظریه‌های مختلف، عوامل متعددی به عنوان علت پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. یکی از حوزه‌های بسیار مهم تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی

محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی دشوار است. این دانشجویان اهمیت بیشتری به رقابت و مقایسه عملکرد خود با دیگران می‌دهند(۵).

در آموزش عالی یادگیری دانشجویان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیت‌های واقعی محیط آموزشی باشد، از ادراکات آنها در مورد محیط آموزشی متأثر می‌شود. بنابراین ادراک دانشجویان از ارزشیابی تأثیری مهم بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد(۶)؛ و روش‌های ارزیابی دانشجویان از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش آنان است.

با توجه به چگونگی ارزشیابی، دانشجویان ممکن است به سمت اهداف متفاوتی جهت‌گیری کنند و الگوهای متفاوتی از انگیزش را به وجود آورند که اهداف پیشرفت (goal achievement) یا جهت‌گیری هدف (goal orientation) نام دارند(۷). اهداف پیشرفت نشان‌دهنده چارچوب معنایی جامع از موقعیت‌هایی است که پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری دارد و دانشجویان برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می‌کنند(۸). همچنین شامل هدف و معنایی است که شخص برای رفتار خود در نظر می‌گیرد(۹). در طبقه‌بندی اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تأکید می‌کردند؛ ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر به سه جهت‌گیری هدفی عملکردی (performance goals)، تبحری (mastery goals) و اجتنابی (avoidance goals)(۱۰) اشاره دارد یا حتی لیوت و همکاران چهار جهت‌گیری تبحری - رویکردی، تبحری-اجتنابی، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی را برای اهداف پیشنهاد می‌کنند(۱۱).

اهداف پیشرفت پیامدهای زیادی دارند و عملکردها و فرایندهای تحصیلی متعددی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پیتر ریچ بر اهمیت پیامدهای اهداف پیشرفت به خصوص در مورد خودتنظیمی تأکید داشت(۱۲). مطالعات مختلف در مورد پیامدهای پذیرش اهداف تبحری نشان می‌دهد

دانشجویان و در عین حال یک از حوزه‌های مغفول مانده از دیدگاه پژوهشگران، ساختار یا محیط ارزشیابی کلاسی (Classroom Assessment Environment) و نیز ادراک دانشجویان از این ساختار ارزشیابی کلاسی است؛ چرا که ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر آموزش بوده(۱) و یکی از برجسته‌ترین عواملی است که می‌تواند بر انگیزش و یادگیری فراگیران تأثیر بگذارد. در رشته‌هایی مانند پرستاری و مامایی، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر کاربرد آموخته‌ها در حل مسائل واقعی از اهمیت مضاعفی برخوردار است(۲). 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، آنها نگرش مطلوب‌تری نسبت به یادگیری پیدا می‌کنند. بی‌شک نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس در خلق چنین جوی بی‌تأثیر نیست. هنگامی که جو دوستی در کلاس درس پدید آید، حس رقابت جویی شدید و زیان‌بار در کلاس از بین می‌رود و فضای با نشاطی برای دانشجویان فراهم می‌شود(۳).

ادراک محیط ارزشیابی کلاسی بخش مهمی از جو روانشناختی کلاس و حاصل روشی است که اساتید دانشجویان را از انتظارات خود مطلع ساخته و به نتایج کار دانشجویان را به آنها بازخورد می‌دهند(۴).

ادراک ساختار ارزشیابی کلاس مانند ادراک ساختار کلاسی می‌تواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی "تبحر محور" و "عملکرد محور" مورد توجه قرار گیرد. دانشجویانی که از ادراک ارزشیابی تبحر محور 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. در مقابل، از نظر دانشجویانی که محیط ارزشیابی را عملکرد

افرادی که این نوع اهداف را می‌پذیرند، به مدت طولانی‌تری در تکلیف استقامت می‌کنند، تکالیف چالش برانگیز را ترجیح می‌دهند، به جای راهبردهای یادگیری سطحی از یادگیری ادراکی مانند ربط دادن اطلاعات به اطلاعات موجود استفاده می‌کنند، در صورت مواجهه با مشکل تلاش خود را بیشتر می‌کند، در برابر نارسایی‌های آموخته شده کمتر آسیب‌پذیرند، بیشتر به صورت درونی برانگیخته می‌شوند، عملکرد بهتری دارند، و بیشتر به صورت مستقل تکالیفشان را انجام می‌دهند (۱۳). همچنین این افراد برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت تلاش می‌کنند. در حالی که افراد با جهت‌گیری رویکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران تلاش می‌کنند و عملکردشان را با دیگران مقایسه می‌کنند (۱۳). اهداف پیشرفت رویکردی یا اجتنابی نیز به تمایل شخص برای دور یا نزدیک شدن به تکلیف برای رسیدن به هدف اشاره دارد، و افرادی که جهت‌گیری اجتنابی در اهداف دارند، در صدد باهوش جلوه دادن خود در جهت اجتناب از تنبیه هستند (۱۳).

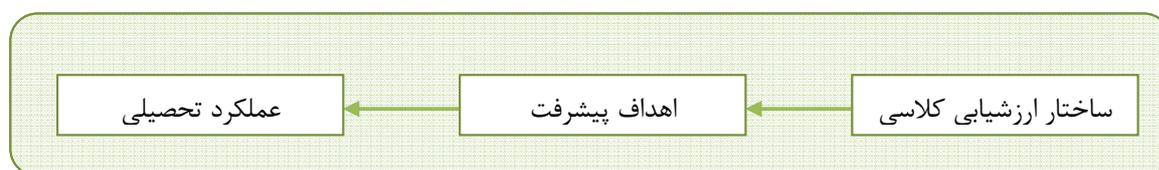
نتایج پژوهش رستگار و همکاران (۸) نشان داد اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی ریاضی تحت تأثیر ابعاد درگیری تحصیلی است. اهداف تبحری از طریق راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به طور غیرمستقیم و مثبت تأثیر می‌گذارد. اهداف رویکردی- عملکرد تأثیر غیرمستقیم و منفی بر پیشرفت ریاضی می‌گذارد و تأثیر اهداف اجتناب- عملکرد بر پیشرفت ریاضی منفی و مستقیم است (۸). یافته‌های پژوهش کارشکی (۱۳) نشان داد که ادراکات از محیط کلاسی و اهداف پیشرفت (تبحری، رویکردی و اجتنابی) دو به دو با هم دیگر رابطه دارند. نتایج پژوهش دیگری نشان داد پذیرفتن اهداف یادگیری تبحر محور بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد (۱۴). نتایج پژوهش رستگار و همکاران (۱۵) نشان داد که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد

درگیری تحصیلی قرارداد؛ به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکردی- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (۱۵). نتایج پژوهش حجازی و همکاران (۱۶) نشان داد که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد؛ به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکردی- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. پژوهش الیوت و مگ گیگور به نقل از حجازی و همکاران نیز وجود رابطه مستقیمی بین اهداف تبحری و پیشرفت تحصیلی را نشان داد (۱۶). در پژوهش عابدینی به نقل از سالاری نیز یافته‌ها نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی شناختی سطحی و عمیق در ارتباط بین اهداف تبحری و اهداف رویکردی- عملکردی با پیشرفت تحصیلی؛ و نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی شناختی سطحی در ارتباط بین اهداف اجتنابی- عملکردی با پیشرفت تحصیلی بود (۸). همچنین پژوهش‌های الخروسی (Alkharusi) نشان داد که ویژگی‌های زمینه‌ای کلاس، تجارب تدریس و شیوه‌های ارزیابی به طور معناداری با جهت‌گیری اهداف پیشرفت رابطه دارد (۵ و ۴). نتایج مطالعه سبری (Sabry) و عبدالفتاح نیز حاکی از این بود که اهداف رویکردی و تبحری مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی هستند (۱۷). نتایج پژوهش سالاری نیز نشان داد که بین ادراک ساختار ارزشیابی کلاسی با گرایش به تفکر

انتقادی و انگیزش رابطه مثبتی وجود دارد (۱۸). در مجموع نتایج پژوهش‌ها و مبنای نظری فراهم شده نشان می‌دهد که نوع و ساختار ارزشیابی کلاسی، فرایندهایی همچون جهت‌گیری اهداف و عملکردهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اما اغلب این تحقیقات در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی یا دانشجویان خارجی بوده است.

برای پژوهشگران این سؤال مطرح است که آیا با تغییر بافت و زمینه به خصوص بافت جغرافیایی و اجتماعی و مقطع تحصیلی، نتایج مشابهی به دست خواهد آمد؟ آیا ساختار ارزشیابی که اساتید در دانشگاه‌های ایرانی و به خصوص دانشگاه علوم پزشکی، ایجاد می‌کنند در فرایندهایی همچون اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی نقش دارد؟ با مرور پژوهش‌های مختلف در مورد رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی می‌توان گفت، گرچه پژوهش‌های مختلفی روابط بین این سه متغیر را به طور پراکنده مورد بررسی قرار

داده‌اند، اما پژوهش‌هایی که به بررسی نقش اهداف پیشرفت و ارزشیابی کلاسی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته باشند، بسیار ناچیز بوده و اغلب این پژوهش‌ها روی دانش‌آموزان و در سطح متوسطه انجام شده، بنابراین در سطح دانشگاه و به ویژه در رشته پرستاری و مامایی چنین پژوهشی تا حدودی از دید پژوهشگران مغفول مانده و ضرورت انجام این پژوهش احساس می‌شود، لذا هدف پژوهش حاضر بررسی نقش ارزشیابی کلاسی ادراک شده در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده پرستاری با میانجی‌گری اهداف پیشرفت آنان است. در این پژوهش، از طریق الگوی علی (شکل ۱) نقش ساختار ارزشیابی کلاسی در عملکرد تحصیلی، از طریق متغیر میانجی اهداف پیشرفت بررسی گردید. این الگو ریشه در نظریه شناختی اجتماعی الیوت و همکاران و نظریه جهت‌گیری هدفی دووک دارد (۱۰ تا ۱۲).



شکل ۱. الگوی علی رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و عملکرد تحصیلی از طریق متغیر میانجی اهداف پیشرفت

روش‌ها

روش پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی از نوع علی غیر آزمایشی به روش تحلیل مسیر است؛ که به بررسی روابط علی غیرآزمایشی از طریق همبستگی‌ها می‌پردازد.

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در ترم‌های دوم به بالا در رشته‌های پرستاری، مامایی، اتاق عمل و هوشبری مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل

جامعه ۵۵۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای نسبتی بر حسب جنسیت تعیین شد. نمونه‌گیری بر حسب جنسیت به این دلیل انجام شد که پژوهش‌های مختلف حاکی از وجود رابطه بین جنسیت و متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش بوده‌اند (۱۹ تا ۲۱). در این پژوهش با استفاده از جدول مورگان برای تعیین حجم نمونه تعداد ۲۲۶ نفر از دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی که در سال‌های مختلف تحصیلی مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند، که از این تعداد با دسترسی به چارچوب جامعه مورد نظر ۷۳ درصد دختر و ۲۷ درصد پسر (۱۶۵ نفر دختر، و ۶۱ نفر پسر) به تصادف انتخاب شدند. داده‌ها از طریق

هدفی میدگلی و همکاران (۱۰) مورد استفاده واقع شد. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال و ۳ خرده آزمون برای تعیین جهت گیری اهداف (تبحری، رویکردی و اجتنابی) است. پاسخ دهی به سؤال‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای بود. انتخاب پاسخ یک بدین معنا بود که آن موضوع یا آن سؤال به هیچ وجه در مورد آنها صدق نمی‌کند و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا آن سؤال در مورد آنها بود. حداقل نمره هر آزمودنی در نمره کل پرسشنامه ۱۸ و حداکثر نمره برای هر آزمودنی، ۱۲۶، و برای هر خرده مقیاس نیز حداقل نمره برای هر آزمودنی، ۶ و حداکثر نمره ۴۲ بود. در پژوهش کارشکی روایی نسخه فارسی این پرسشنامه به وسیله کارشناسان تأیید شد و پایایی آن نیز بر اساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی احراز گردید (۱۳). اعتبار خرده آزمون‌های پرسشنامه مذکور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. اعتبار کلی پرسشنامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۴ و اعتبار خرده آزمون‌های آن، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد (۱۱). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کلی پرسشنامه ۰/۸۱ بود و برای خرده مؤلفه اول ۰/۸۸، خرده مؤلفه دوم، ۰/۸۸ و برای خرده مؤلفه سوم ۰/۵۸ به دست آمد.

برای سنجش میزان پیشرفت تحصیلی از دانشجویان خواسته شد در برگه پرسشنامه نمره معدل کل ترم‌هایی که تاکنون گذرانده بودند، وارد کنند.

برای جمع‌آوری اطلاعات، پژوهشگران ضمن مراجعه به دانشکده پرستاری و مامایی علوم پزشکی مشهد، پرسشنامه‌ها را به طور تصادفی بین دانشجویان توزیع نمودند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS-۱۶ و نرم افزار LISREL-۸/۵۰ انجام شد. متناسب با نوع متغیرها، از آزمون آماری همبستگی، و از تحلیل مسیر جهت تأیید و تعیین میزان برآزش مدل استفاده شد. در آزمون‌های آماری به کار رفته، خطا در سطح ۰/۰۵ پذیرفته می‌شود.

پرسشنامه‌های ارزشیابی کلاسی ادراک شده، اهداف پیشرفت و نمره‌های معدل کل دانشجویان جمع‌آوری شد. پرسشنامه ارزشیابی کلاسی ادراک شده، توسط الخروسی (۵ و ۴) تهیه شده و دارای ۱۸ عبارت است که ۹ عبارت وجود ادراک ارزشیابی تبحر محور و ۹ عبارت دیگر ادراک ارزشیابی عملکرد محور را می‌سند. این پرسشنامه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین حداقل نمره کل این پرسشنامه برای هر آزمودنی، ۱۸ و حداکثر نمره کل هر آزمودنی ۹۰ بود. برای هر یک از خرده مقیاس‌های ادراک ارزشیابی تبحری و ادراک ارزشیابی عملکردی نیز حداقل نمره هر آزمودنی، ۹ و حداکثر نمره هر آزمودنی ۴۵ بود. روایی نسخه اصلی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی تبحر محور، ۰/۸۰ و برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی عملکرد محور ۰/۶۵ بوده است. این پرسشنامه توسط سالاری ترجمه شد و پس از این که نسخه ترجمه شده از لحاظ ترجمه و روایی محتوایی مورد تأیید کارشناسان قرار گرفت، برای به دست آوردن پایایی اولیه 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 سؤال دوم ۰/۷۲ و برای زیرمقیاس ادراک ارزشیابی تبحر محور ۰/۶۷ و برای ادراک ارزشیابی عملکرد محور ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین برای تأیید 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 (۱۸). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه ۰/۷۰ بود و برای خرده مقیاس‌های ادراک تبحر محور ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس ادراک عملکرد محور ۰/۶۱ بود.

برای بررسی اهداف پیشرفت، پرسشنامه جهت‌گیری

نتایج

پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و پرسشنامه‌هایی که بدون جواب بودند، تعداد ۲۲۰ پرسشنامه (۱۶۰ نفر دختر، ۶۰ نفر پسر) مورد تحلیل آماری قرار گرفت (نرخ تکمیل ۹۵ درصد بود). میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در کل مقیاس ارزشیابی ادراک شده کلاسی تبحر محور به تفکیک جنسیت برای پسران (۲۶/۸۸±۷/۳۳) و دختران (۲۶/۶۷±۶/۳۹)، در مقیاس ارزشیابی ادراک شده کلاسی عملکرد محور برای پسران (۲۹/۱۸±۵/۹۶) و دختران (۲۹/۴۹±۴/۵۳)، در مقیاس جهت‌گیری اهداف تبحری برای پسران (۳۰/۲۶±۶/۶۸) و دختران (۳۰/۸۲±۷/۳۷)، اهداف رویکردی برای پسران (۳۱/۷۸±۷/۰۶) و دختران (۳۱/۳۷±۷/۴۰)، در اهداف اجتنابی برای پسران (۲۹/۰۱±۱۱/۸۶) و دختران

(۲۶/۹۳±۷/۶۸) بود. همچنین میانگین و انحراف معیار کل آزمودنی‌ها در پیشرفت تحصیلی برای پسران (۱۵/۹۶±۱/۷۹) و دختران (۱۶/۲۴±۱/۵۱) بود. در هیچکدام از این موارد اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دختران و پسران به دست نیامد.

در جدول ۱ مقادیر به دست آمده برای متغیرهای مورد پژوهش و نتایج بررسی ضرایب همبستگی ارائه شده است. ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که بین ارزشیابی کلاسی یادگیری محور و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری ($r=0/20, p<0/01$) وجود دارد. بین اهداف رویکردی و پیشرفت تحصیلی نیز همبستگی مثبت و معناداری ($r=0/18, p<0/05$) وجود دارد. بین اهداف تبحری و ارزشیابی کلاسی ادراک شده یادگیری محور رابطه مثبت و معناداری ($r=0/21, p<0/01$) وجود دارد.

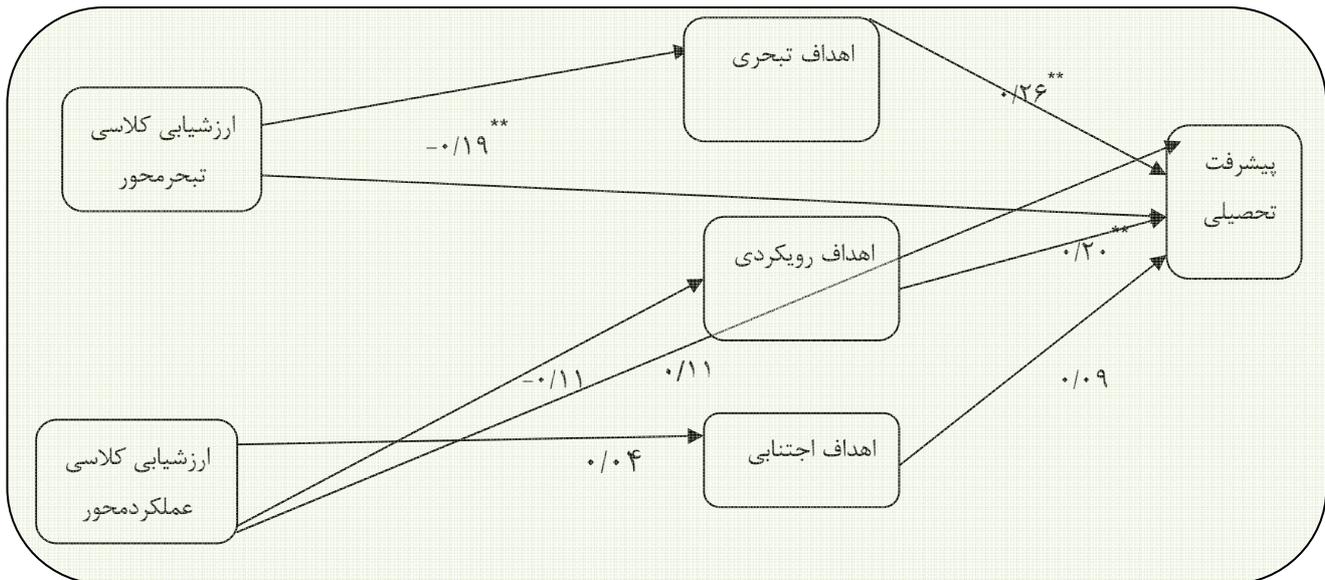
جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس‌های ارزشیابی کلاسی ادراک شده، جهت‌گیری اهداف پیشرفت، و پیشرفت تحصیلی و همبستگی بین این نمرات

مقیاس‌ها	تعداد	میانگین و انحراف معیار	ضرایب همبستگی بین نمره مقیاس‌ها					
			۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- ارزشیابی تبحر محور	۲۲۰ (۱۰۰٪)	۲۶/۶۵±۶/۵۵						
۲- ارزشیابی عملکرد محور	۲۲۰ (۱۰۰٪)	۲۴/۶۶±۴/۹۶	**۰/۱۹					
۳- اهداف تبحری	۲۲۰ (۱۰۰٪)	۳۰/۶۷±۷/۱۲	**۰/۲۱	۰/۱۲				
۴- اهداف رویکردی	۲۲۰ (۱۰۰٪)	۳۱/۷۳±۷/۴۰	۰/۰۰۱	-۰/۱۱	**۰/۲۴			
۵- اهداف اجتنابی	۲۲۰ (۱۰۰٪)	۲۷/۸۱±۹/۱۱	۰/۰۰۸	۰/۰۴	**۰/۲۱	**۰/۴۴		
۶- پیشرفت تحصیلی	۱۶۶ (۷۵٪)	۱۵/۷۵±۲/۸۴	**۰/۲۰	۰/۰۱	-۰/۰۹	**۰/۱۸	۰/۱۲	۱

* $p<0/05$ ** $p<0/01$

اجرای تحلیل مسیر پیش فرض‌های هم‌خطی، شاخ‌های تحمل و تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد پیش فرض‌های تحلیل مسیر احراز شده است. بر اساس نتایج، شاخص‌های برازش تحلیل مسیر، حاکی از برازش کلی مدل مورد نظر بود (شکل ۲).

به منظور آزمون مدل تحلیل مسیر مورد نظر، یعنی بررسی نقش ارزشیابی کلاسی ادراک شده بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت از روش تحلیل مسیر استفاده شد. بدین منظور متغیرهایی که همبستگی معناداری داشتند وارد مدل تحلیل مسیر شدند. قبل از



($p=0.298$, $AGFI=0.95$, $\chi^2=3.63$, $df=3$, $RMSEA=0.037$, $NFI=0.96$, $CFI=0.99$, $\chi^2/df=1.23$)

شکل ۲: الگوی برازش شده پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به همراه ضرایب هر مسیر

جهت معناداری با ضرایب همبستگی پیرسون هم‌خوان است. ضریب مسیر ارزشیابی از کلاسی ادراک شده تبحری محور به اهداف تبحری (۰/۲۶) است که ضریب مسیر مثبت و متوسطی است. آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مسیر به لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($t=3.07$, $p<0.01$). معنادار بودن ضریب t به معنای قدرت پیش‌بینی کنندگی متغیر پیش‌بین یعنی ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحر محور است. ضریب مسیر از اهداف تبحری به پیشرفت تحصیلی (۰/۱۵-) است که ضریب منفی و پایین است و آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نبود ($t=-1.80$, $p>0.05$). بنابراین اهداف تبحری نمی‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. ضریب مسیر از ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحر محور به پیشرفت تحصیلی (۰/۱۹-) است که ضریب منفی و معنادار است و آزمون معناداری t نیز نشان داد این مقدار به لحاظ آماری معنادار بود ($t=-2.42$, $p<0.01$). بنابراین ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحر محور در جهت منفی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است. ضریب مسیر

در جدول ۲ ضرایب مسیر تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و تأثیر کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر آمده است.

جدول ۲: تأثیر مستقیم، و غیرمستقیم عوامل موثر بر پیشرفت

متغیرها	تأثیر مستقیم	تأثیر غیرمستقیم	کل
اهداف تبحری	۰/۱۵*	-	۰/۱۱
اهداف رویکردی	۰/۲۰**	-	-
اهداف اجتنابی	۰/۰۹	-	-
ارزشیابی کلاسی تبحر محور	۰/۱۹**	۰/۰۳	-
ارزشیابی کلاسی عملکرد محور	۰/۱۱	۰/۰۲	-

بحث

برای هر یک از متغیرهای ارزشیابی کلاسی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی، با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف پیشرفت، پارامترهای ضریب مسیر و مقادیر t متناظر با آن نیز وجود دارد. این ضرایب و شاخص‌ها، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهند. نتایج برونداد تحلیل مسیر از

پیشنهادی از برآزش خوبی برخوردار است. اما برخی از مسیرها به طور خاص، از سمت عملکردی به اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی، ضریب‌های مسیر ضعیف و غیر معناداری بودند ولی ضریب‌های مسیر از سمت ساختار تبحری به اهداف تبحری معنادار بودند. ضریب همبستگی چندگانه نشان داد که ۱۱ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی از طریق الگوی پیشنهادی به لحاظ آماری قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش، نشان داد که پیشرفت تحصیلی با باورهای هدفی مثبتی که پیامدهای روان شناختی مفیدی در سلامت روان، انگیزش درونی و رضایت‌مندی از زندگی دارد، رابطه منفی دارد؛ اما با اهداف عملکردی که با پیامدهای ذکر شده رابطه دورتری دارد، همبستگی مثبت دارد. این امر نشان‌دهنده دور بودن ملاک‌های ارزیابی پیشرفت، نظام‌های آموزشی و ارزشیابی موجود از هدف‌ها و آرمان‌های آموزش عالی است؛ که بر سلامت و شادابی و کیفیت زندگی تأکید دارند. لذا به دست‌اندرکاران نظام آموزشی و اساتید توصیه می‌شود که در مورد اصلاح شاخص‌های پیشرفت تحصیلی به سمت شاخص‌های ارتقادهنده رشد تغییر کند و فقط بر نتایج آموزشی همچون نمره تأکید نگردد. ارتقای شاخص‌های ارزیابی به شاخص‌های چند وجهی و کیفی یکی از مهم‌ترین راهکارهاست. وجود رابطه بین ساختارهای ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی نیز باعث می‌شود توصیه کنیم معلمان و اساتید به اهمیت و تأثیر روش ارزشیابی خود واقف باشند و در موقعیت‌های پیشرفت یا سلامت روانی از ساختار ارزشیابی مناسب استفاده کنند. به طور خاص در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی ساختارها و باورهای عملکردی مفیدتر است.

قدردانی

از اهداف رویکردی به پیشرفت تحصیلی (۰/۲۰) است که ضریب مثبت و معنادار ($p < ۰/۰۱$, $t = ۲/۴۱$) است. ضریب مسیر از ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور به پیشرفت تحصیلی (۰/۱۱) است که ضریب مثبت ولی معنادار نیست، آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نیست ($p > ۰/۰۱$, $t = ۱/۳۶$)، ضریب مسیر از ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور به اهداف رویکردی (۰/۱۱-) است که ضریب منفی ولی معنادار نیست، آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نیست ($p > ۰/۰۱$, $t = -۱/۴۴$). ضریب مسیر از ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور به اهداف اجتنابی (۰/۰۴) است که ضریب مثبت ولی معنادار نیست، آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نیست ($p > ۰/۰۱$, $t = ۰/۴۶$)، یعنی ارزشیابی کلاسی ادراک شده عملکردی محور قادر به پیش‌بینی اهداف اجتنابی نیست. ضریب مسیر از اهداف اجتنابی به پیشرفت تحصیلی (۰/۰۹) است که ضریب مثبت ولی معنادار نیست، آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نیست ($p > ۰/۰۱$, $t = ۱/۱۱$)، یعنی اهداف اجتنابی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نیست. با مقایسه مسیر مستقیم از ارزشیابی کلاسی تبحر محور به پیشرفت تحصیلی (۰/۱۹-) با مسیر غیرمستقیم از طریق اهداف تبحری (۰/۰۳۹-) می‌توان گفت مسیر مستقیم قدرت تبیین‌کنندگی بیشتری دارد. همچنین کلیه مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم از ارزشیابی کلاسی عملکرد محور به پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر میانجی اهداف عملکردی رویکردی و اجتنابی، ضعیف و غیر معنادار بود.

در مجموع می‌توان گفت مدل کلی پیشنهادی از برآزش خوبی برخوردار است؛ هر چقدر شاخص‌های برآزش به یک نزدیکتر باشد بیانگر مناسب بودن مدل می‌باشد که با توجه به شاخص‌های این مطالعه ($GFI = ۰/۹۹$ ،

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که مراتب تشکر خویش را از تمامی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی مشهود که در این مطالعه همکاری کردند، ابراز نمایند.

منابع

1. Saif AA. [Educational Psychology]. Tehran: Agah: 2002 [Persian].
2. Yazdan panah nozari A, Jalali 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. [Persian].
3. Rohani A, Maher F. [The effect of Type of assessment (descriptive – traditional) on the class atmosphere, characterized of emotional and creative students]. Journal of Modern Thoughts in Education. 2008; 2(4): 55-69.[Persian]
4. Alkharusi H. Effects of teachers assessment practices on ninth grade student s ' perception sof classroom assessment environment and achivment goal orientation s inmuscat science classrooms in the sultanate of oman.[dissertation].University College and Graduate School of Education, Sultan Qaboos University, Oman Health, and Human Services; 2007.
5. 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.
6. Brown GTL ,Hirschfeld GHF. Students conception s of assessment in education: links to outcomes. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2008; 15(1): 3-17.
7. Ames C. Classrooms: Goals structures and student motivation. Journal of Educational Psychology. 1992; 84(3): 261-271.
8. Hejazi E. Rastgar A, Ghorban Jahromi R. A Predicting Model of Mathematics Achivement: the Role of Achivement Goals and Different Dimentions of Academic Engagement. 2009; 7(28): 29-46.
9. Ryan RM. Pintrich PR. Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. Journal of Educational Psychology. 1997; 89(2): 329-341.
10. Midgley c, Kaplan A, Middleton M, Maehr ML, Urdan T, Anderman LH,et all. The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology. 1998; 23(2): 113-131.
11. Cury F, Elliot AJ, Da Fonseca D, Moller AC. A social-cgnitive model of achievement motivation and the achievement goals framework. J Pers Soc Psychol. 2006; 90(4): 666-79.
12. Pintrich, PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research. 1999; 31(6):459-470.
13. Kareshki H. [The role of achievement goals on self-regulated learning components]. Advances in Cognitive Science. 2008; 10(3): 13-21.[persian].
14. Sungur S, Gungoren S. The Role of Classroom Environment Perceptions in Self-Regulated Learning and Science Achievement. Elementary Education Online. 2009; 8(3): 883-900.
15. Rastgar A, Hejazi E, lavasani M,Qorban, Jahromi R. [Intelligence Beliefs and Academic chievement: Mediating Role of Academic Goals and Academic Engagement]. Psychological research, 2009, 12(1,2): 11-25 [persian].
16. Hejazi E. Naghsh Z, Sangari AA.[Perceptions of classroom structure and mathematics achievement: Mediating role of motivational and cognitive variables]. Journal of Psychological Studies. 2010; 5(4). [Persian].
17. Sabry M, Abd- EI-Fattah. The Relation among Egyptian adolescents Perception of Parental envolment, academic achievement, and achievement goals: A meditational analysis. International Education Journal. 2009; 7(4): 499-509.
18. Salary M. The relationship of perceived parenting and classroom assessment inviroment on critical thinking disposition in students of Ferdowsi university. [dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2012. [Persian]
19. Jokar B, Delavarpur M. [Relationship between Delay making with achievement goals]. Quarterly Journal of New Thoughts on Education. 2007; 3(3-4): 61-80. [Persian].

20. Edraki M, rambod M, Abdoli R. [The Relationship between Nursing Students' educational Satisfaction and their academic success]. Iranian Journal of Medical Education. 2011; 11 (1): 32-39. [Persian].
21. Rostami M. The Relationship between gender, perceived class structure, perceived usefulness, goal achievement with Academic achievement of English language teaching (third-grade students in 12 school districts of Tehran). [dissertation]. Tehran: TehranUniversity; 2011. [Persian]

Determining the Role of Achievement Objectives in Mediating the Relationship between Classroom Assessment Structure and Academic Achievement: A Descriptive Study

Hossein Kareshki¹, Somaye Bahmanabadi², Fateme Balochzade³

Abstract

Introduction: Environment and perceptions about it play an important role in educational performance and its associated processes. Study of these relationships is valuable in educational process improvement. Therefore, this study investigated the relationship between perceived classroom assessment and achievement objectives with nursing students' academic achievement.

Methods: This descriptive correlative study included undergraduate B.A students of nursing and midwifery school in Mashhad University of Medical Sciences who were enrolled within 2011- 2012. A sample (n=220) was selected through stratified random sampling based on gender. Participants completed perceived classroom assessment, and Midgley et al's goal orientation questionnaire. Also, students' grand point averages were used to measure academic achievement. Data was analyzed using LISREL software using appropriate statistical tests according to variable types such as Pearson correlation coefficients and path analysis.

Results: There was a significant negative relationship between perceived mastery classroom assessment and academic achievement ($r = -0.20, p < 0.01$). On the other hand, a relationship was observable between approach goals and academic achievement ($r = 0.24, p < 0.01$). Also there was a significant positive relationship between mastery goals and perceived learning-oriented classroom assessment ($r = 0.21, p < 0.01$). The causal model about relationship between mastery based class assessment and academic achievement mediated by achievement goals orientation was confirmed.

Conclusion: Structures of classroom assessment can affect objective-based achievement procedures and academic performance. Therefore the type of evaluation and its consequents should be considered in developing educational methods.

Keywords: Assessment, achievement objectives, undergraduate, path analysis, nursing students.

Addresses:

¹ (✉)Assistant professor, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: Kareshki@um.ac.ir

² MSc Student of Educational Studies, School of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: sbahmanabadi@ymail.com

³ MSc Student of Educational Studies, School of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: fatemebalochzadeh@gmail.com