

## نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی

محمدنور رحمانی<sup>۱</sup>، مهدی محمدی\*<sup>۲</sup>، رضا ناصری جهرمی<sup>۳</sup>، هادی رحمانی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف کلی از انجام این تحقیق، بررسی نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ است که شامل ۴۱۸۱ نفر می‌گردند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، از هر یک از رشته‌ها، یک کلاس کارشناسی به صورت تصادفی ۴۰۰ نفر انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل سه پرسشنامه خودراهبری یادگیری، پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی و پرسشنامه ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد بود که پس از محاسبه روایی و پایایی، بین افراد نمونه توزیع گردید. با استفاده از روش‌های آمار استنباطی داده‌ها تحلیل شدند. نتایج نشان داد که خودراهبری یادگیری دانشجویان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار ارزش‌های تحصیلی آنان و همچنین پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد. ارزش‌های تحصیلی دانشجویان نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد و در نهایت ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی نقش واسطه‌ای دارد.

**واژه‌های کلیدی:** خودراهبری یادگیری، ارزش تکالیف، ارزش نمره، کیفیت عملکرد.

<sup>۱</sup> - استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس

<sup>۲</sup> - استادیار بخش مدیریت و برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز

<sup>۳</sup> - دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه شیراز

<sup>۴</sup> - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

\* نویسنده مسوول مقاله: m48r52@gmail.com

## مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل موثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می‌رود و تامین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده به عنوان اساس توسعه همه جانبه کشورها، تولید دانش و دانش پژوهشی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی توسط دانشگاه‌ها و مرکز آموزش عالی انجام می‌گیرد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). دانشگاه‌ها نباید تنها به آموزش دانش و موضوعات درسی محدود شوند، بلکه به منظور پاسخگویی هر چه بیشتر، باید به دانشجویان مهارت‌های لازم برای سازگاری با تغییرات را اعطا نموده و از این طریق، انگیزش و توانایی را برای یادگیری مادام‌العمر در آنها ایجاد نمایند (پیتمن و ریچموند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

یکی از این مهارت‌ها، خودراهبری یادگیری<sup>۲</sup> می‌باشد. خودراهبری یادگیری، حالتی روانی است که در آن فراگیر احساس می‌کند از نظر فردی، مسئول یادگیری خویش است (رادنیتزر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). نولز<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) خودراهبری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن دانش‌آموزان با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را به دست می‌گیرند (فیشر، کینگ و تاگو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱).

یوان، ویلیامز و فنگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) در تعریف خودراهبری یادگیری اظهار می‌کنند که دانشجویان از طریق خودراهبری یادگیری با نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف، انتخاب استراتژی یادگیری و ارزیابی نتایج فرآیند یادگیری آشنا می‌شوند. مزایای استفاده از خودراهبری در یادگیری شامل: افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، انگیزه و توسعه مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر می‌شود (آرندت<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). ویلیامسون<sup>۸</sup> (۲۰۰۷)، پنج بعد را برای خودراهبری یادگیری شناسایی کرده است که عبارتند از:

(۱) آگاهی<sup>۹</sup>: درک عواملی که در خودراهبری فراگیران مشارکت دارند.

(۲) راهبردهای یادگیری<sup>۱۰</sup>: راهبردهای مختلفی که برای خودراهبری یادگیری فراگیران اتخاذ

<sup>1</sup> Pittman & Richmond

<sup>2</sup> Self-Directed Learning

<sup>3</sup> Radnitzer

<sup>4</sup> Knowls

<sup>5</sup> Fisher, King & Tague

<sup>6</sup> Yuan, Williams & Fang

<sup>7</sup> Arendt

<sup>8</sup> Williamson

<sup>9</sup> Awareness

<sup>10</sup> Learning Strategies

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

۳) فعالیتهای یادگیری<sup>۱</sup>: فعالیتهایی که یادگیرنده به کار برده تا در یادگیری خودراهنر شود.

۴) ارزشیابی<sup>۲</sup>: ویژگی‌های منحصر به فرد فراگیر به منظور نظارت بر فعالیتهای یادگیری خود. خود. فراگیران با نظارت بر فرآیند یادگیری خود، اعمال و وظایف خود را با استاندارد و معیارها مقایسه کرده و مورد سنجش قرار می‌دهد.

۵) مهارت‌های روابط بین فردی<sup>۳</sup>: شامل مهارت در برقراری ارتباط موثر و مفید با دیگران، کسب مهارت برقراری ارتباط به منظور پیشرفت‌های فردی و تاثیر مستقیم بر دیگران و متقاعد کردن و سازش با آنان، گوش دادن فعال، صداقت، صمیمیت، همدلی و همدردی، حفظ آرامش و احترام به طرف مقابل، تمایل فرد و توانمندی وی در آگاهی از فرهنگ و زبان‌های دیگر، تعیین نقش خود در درون گروه، استفاده از فرصت‌ها، اشتراک اطلاعات و کار اثربخش در گروه، درگیر ساختن فراگیران در فرآیند یادگیری و هم‌چنین تعامل یادگیرندگان با سایرین در فرآیند یادگیری از عوامل تاثیرگذار در مهارت روابط بین فردی تلقی می‌شود (وکیلان، ۱۳۸۷).

از پیامدهای خودراهنری یادگیری، می‌توان تاثیر آن بر ادراکات، باورها، اعتقادات و ارزش‌هایی دانست که دانشجویان در مورد تحصیل برای خود ایجاد می‌نمایند. ارزش<sup>۴</sup> از نظر معنا بسیار غنی و در نتیجه پیچیده بوده به نحوی که به دشواری می‌توان آن را تعریف کرد. ویگفلد و اسلز<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) معتقد اند که ارزش؛ شیوه‌ای از بودن یا عمل است که یک شخص با یک جمع، آن را به عنوان آرمان می‌شناسد و افراد یا رفتارهایی را که به آن نسبت داده می‌شود، مطلوب و مشخص می‌سازد. فیدر<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) ارزش‌ها را انتزاعی‌ترین نوع شناخت اجتماعی می‌داند که برای نگهداری و هدایت واکنش‌های عمومی نسبت به طبقات محرک‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. اون<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) ارزش‌ها را عقایدی پایدار که در خدمت منافع فردی یا گروهی هستند، می‌داند. ارزش‌ها باورهای فراموقعیتی در مورد مطلوبیت‌ها هستند و انتخاب‌های افراد را هدایت می‌کنند. تصمیم‌گیری و انتخاب اینکه برای دستیابی به کدام هدف یا هدفها تلاش نمود، تحت تأثیر میزان فایده، جذابیت، خود تأییدی و

<sup>1</sup> Learning Activities

<sup>2</sup> Evaluation

<sup>3</sup> Interpersonal skills

<sup>4</sup> Value

<sup>5</sup> Wigfield & Eccles

<sup>6</sup> Feather

<sup>7</sup> Owen

میزان هزینه آنها قرار دارد (ویگفلد و اسلز، ۲۰۰۰).

در مفاهیم دانشگاهی این گونه نشان داده می‌شود که تشویق هر دانشجو نقش مهمی در ایجاد انگیزه و علاقه برای او داشته و در بلند مدت، در وی جهت تلاش برای مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، ایجاد علاقه می‌نماید. این امر می‌تواند به تعیین اهداف اکتسابی انتخابی و نیز تلاش برای کسب اهداف سطح بالاتر، منجر شود (ونتزل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). تشویق دانشجویان از طریق ارزش دادن به اهدافی است که برای رسیدن به آنها جهت گیری می‌کنند. در حوزه آموزش از این ارزش‌ها با عنوان ارزش‌های تحصیلی<sup>۲</sup> نام برده می‌شود. ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را می‌توان به دو بعد ارزش‌های تکالیف تحصیلی<sup>۳</sup> و ارزش‌های نمره<sup>۴</sup> تقسیم کرد:

ارزش تکالیف تحصیلی به معنای قضاوت در مورد مفید و ارزشمند بودن محتوا برای دانشجو است. از نقطه نظر انتظار- تلاش در تحصیلات نیز، دانشجویان تمایل دارند که تکالیفی را انجام دهند که پیامدها و یا ارزش‌های تحصیلی مثبتی را برای آنان داشته باشد. و از انجام تکالیفی که پیامدهای منفی را برای آنان دارد، اجتناب می‌کنند (دی وال، بامیستر و وهز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). اسلز و همکاران (۱۹۸۳) نیز ارزش تکالیف تحصیلی را با چهار ویژگی اکتسابی، ذاتی، مطلوب و هزینه بر مشخص می‌نمایند؛ تکالیف ارزشمندند، زیرا آنها به نوعی مؤید و گواه خود می‌باشند (اکتسابی) و به صورت بالفطره مورد توجه بوده (ذاتی) و راهی برای نیل به هدفی مشخص بشمار می‌روند (ارزش مطلوب) ضمن آن که انجام آن‌ها نیازمند هزینه است. ارزش نمره، به معنی قضاوت دانشجویان در مورد حداقل نمره رضایت بخش در طول دوره تحصیلی به هر ترم می‌باشد (ویگفلد و اسلز، ۲۰۰۰). دانشجویی که بسیار رقابت جو است ممکن است صرف نظر از علاقه شخصی خود، نمرات نسبتاً بالایی در طول یک دوره با نیمسال تحصیلی بدست آورد (شوارتز و بردی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). جایگاه هر یک از این دو ارزش به صورت مثبت یا منفی می‌تواند قدرت و مسیر رفتار برای اهداف مختلف را تحت تاثیر قرار دهند (فیدر، ۲۰۱۰). بنابراین ارزش‌ها نباید مستقل از اهداف موجودیت داشته باشند. یعنی اشاره به هر ارزش، نشان دهنده حداقل یک هدف برای آن می‌باشد (بندورا<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷).

می‌توان با توجه به نوع ارزش‌هایی که دانشجویان از تحصیل برای خود تعیین می‌کنند، چنین برداشت نمود که انتظارات متفاوتی را نیز از اساتید و شیوه عملکرد آنان خواهند داشت. انتظار می‌رود که دانشجویان با ارزش‌های متفاوت از هم، در ارزشیابی از اساتید نیز بر این ارزش‌ها و میزان

<sup>1</sup> Wentzel

<sup>2</sup> Academic Values

<sup>3</sup> Task Values

<sup>4</sup> Grade Values

<sup>5</sup> DeWall, Baumeister & Vohs

<sup>6</sup> Schwartz & Bardi

<sup>7</sup> Bandura

تحقق آن‌ها تاکید نمایند. روش‌های ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، توجه محققان و صاحب نظران آموزش عالی را به خود جلب کرده است (پالس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). ارزیابی آموزش فرآیندی است که با هدف تعیین اثربخشی آموزش صورت می‌پذیرد (تیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). تحقیقات انجام شده در این زمینه، بیش‌تر بر ارزیابی دانشجویان از تدریس و توانایی این شاخص‌ها در ارزیابی اثربخشی، تکیه دارند (زولر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). ارزشیابی دانشجویان از تدریس در کارآمدی توسعه آموزش موثر است ولی هنوز در این مورد نیاز به تحقیقات بیش‌تری است. یکی از مشکلات موجود تخصیص شاخصی به عنوان معیار تدریس موثر است (شپرد<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). ویستر<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داد که ارزشیابی دانشجویان از تدریس در ایجاد آگاهی برای یک تدریس معتبر و مفید است و دانشجویان به راحتی بیان می‌کنند که چه مسایلی به تحصیلشان کمک کرده و چه چیزهایی مانع از تحصیلشان می‌شود. هاتی<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) بیان داشته است که ارزشیابی دانشجویان از تدریس منبع عظیم اطلاعات بشمار می‌رود که در بررسی مجدد واحدهای درسی و تسهیل در تدریس مفید خواهد بود.

پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که بین خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد (میزر<sup>۷</sup>، ۱۹۷۵؛ چائو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸؛ اری بدر، اوتزه و فور<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). موریس<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۵) با انجام انجام پژوهش‌هایی بر روی دانشجویان رشته بازرگانی، به این نتیجه رسید که خودراهبری یادگیری پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی می‌باشد. هم‌چنین نتیجه گرفته است که خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معنی داری با ارزش‌های تحصیلی آنان دارد. آندرسون و بروک<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۰) بیان نموده‌اند که رابطه معنا‌داری بین خودراهبری یادگیری و عملکرد تحصیلی وجود دارد و معتقدند که خودراهبری یادگیری پیش‌بینی کننده ارزش‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشد. این در حالی است که برخی از پژوهشگران نتیجه گرفته‌اند که ارزش نمره از ارزش تکلیف جدا بوده و

---

<sup>1</sup> Paulsen

<sup>2</sup> Theal

<sup>3</sup> Zoller

<sup>4</sup> Shephard

<sup>5</sup> Webster

<sup>6</sup> Hattie

<sup>7</sup> Mizer

<sup>8</sup> Chou

<sup>9</sup> Ari Bader, Lotze & Furr

<sup>10</sup> Morris

<sup>11</sup> Anderson & Bourke

رابطه‌ای بین آنها وجود ندارد (هارلی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ کینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). شواهد حاضر حاضر در حمایت از این اندیشه است که اعتماد به نفس و ظرفیت دانشجویان برای یادگیری می‌تواند پیش بینی کننده نمرات بالاتر آنان باشد (موریس، ۱۹۹۵؛ گرین والد و گیل‌مور<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷؛ وچل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ داربی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

انجام این تحقیق از یکسو ضرورت و جایگاه آموزش مهارت‌های خودراهبری در یادگیری در آموزش عالی را مشخص نموده و از سوی دیگر با بررسی ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، نشان می‌دهد که چگونه ارزش‌ها می‌توانند بر میزان انتخاب اهداف تاثیر گذارند. ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی مسیر برنامه ریزی‌های صحیح را برای رفع مشکلات آنان در حوزه‌های مختلف فرایند یاددهی و یادگیری مشخص نموده و راه حل-های منطقی برای رفع این مشکلات را ارائه می‌نماید. بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی در شناسایی نیازهای یادگیری از طریق تشخیص دانش و مهارت‌های مورد نیاز مفید خواهد بود. به عبارتی با کشف رابطه بین آن دسته از ابعاد خودراهبری یادگیری که منجر به تقویت بیش‌تر ارزش‌های مورد انتظار دانشجویان می‌شوند، می‌توان با برنامه‌ریزی این مهارت‌های خودراهبری را در دانشجویان رشد داد. بررسی رابطه بین ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، توانایی و کارآمدی اساتید را در ارائه اثربخش درس نشان می‌دهد، نقاط قوت و ضعف آنان را در هر یک از ابعاد نه گانه نشان می‌دهد تا با برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب برای رفع این نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت اقدام نمود. با توجه به مطالب ذکر شده، هدف اصلی از انجام این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد. در این راستا، سئوالات زیر مطرح می‌گردند:

- ۱) آیا خودراهبری یادگیری، ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را پیش بینی می‌کند؟
- ۲) آیا خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می‌کند؟
- ۳) آیا ارزش‌های تحصیلی دانشجویان با کنترل خودراهبری یادگیری، ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را پیش بینی می‌کند؟
- ۴) آیا ارزش‌های تحصیلی دانشجویان نقش واسطه‌ای در ارتباط بین خودراهبری یادگیری و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارد؟

<sup>1</sup> Harley

<sup>2</sup> King

<sup>3</sup> Greenwald & Gillmore

<sup>4</sup> Watchel

<sup>5</sup> Darby

مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

در این مدل خودراهبری یادگیری به عنوان متغیر مستقل پنهان<sup>۱</sup> دارای متغیرهای آشکار<sup>۲</sup> آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های روابط بین فردی، ارزش-های تحصیلی دانشجویان به عنوان متغیر واسطه دارای متغیرهای آشکار ارزش‌های تکالیف تحصیلی و ارزش‌های نمره و ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر وابسته دارای متغیرهای آشکار نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس می‌باشد.

### روش‌شناسی

با توجه به این که این پژوهش به بررسی نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌پردازد، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. ضمن آن که این رابطه به صورت تحلیل مسیر و در قالب مدل معادله ساختاری بررسی خواهد شد. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می‌باشد که شامل ۸۲۲۲ نفر می‌گردند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۵۲ نفر محاسبه گردید. با در نظر گرفتن احتمال عدم مشارکت برخی از دانشجویان، تعداد ۵۰۰

<sup>۱</sup> Latent Independent Variable

<sup>۲</sup> Observed Variables

پرسشنامه توزیع که از تعداد ۴۰۰ پرسشنامه عودت گردید و مبنای محاسبه قرار گرفت. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، از هر یک از رشته‌ها، یک کلاس کارشناسی به صورت تصادفی انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه استفاده شد:

(۱) پرسشنامه خودراهبری ویلیامسون (۲۰۰۷): این پرسشنامه شامل ۱۵ سؤال بود که: سئوال ۱ تا ۳ مربوط به بعد آگاهی، سئوال ۴ تا ۶ مربوط به بعد راهبردهای یادگیری، سئوال ۷ تا ۹ مربوط به بعد فعالیت‌های یادگیری، سئوال ۱۰ تا ۱۲ مربوط به بعد ارزشیابی و سئوال ۱۳ تا ۱۵ مربوط به بعد مهارت‌های روابط بین فردی بود. سئوال این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره‌دهی شد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۱۵ و حداکثر ۷۵ بود.

(۲) پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی پینتریج<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱): این پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال بود که: سئوال ۱ تا ۷ مربوط به ارزش تکالیف تحصیلی و سئوال ۸ تا ۱۲ مربوط به بعد ارزش نمره بود. سئوال این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره‌دهی شد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۱۲ و حداکثر ۶۰ بود.

(۳) پرسشنامه ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیات علمی تاگومری و بیشاپ<sup>۲</sup> (۲۰۱۱): این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال بود که: سئوال ۱ تا ۲ مربوط به نقش حرفه‌ای، سئوال ۳ تا ۵ مربوط به ارتباطات، سئوال ۶ تا ۷ مربوط به مدیریت ارائه درس، سئوال ۸ تا ۹ مربوط به تدریس و هدایت، سئوال ۱۰ تا ۱۲ مربوط به شایستگی فرهنگی، سئوال ۱۳ تا ۱۴ مربوط به نظارت و تضمین کیفیت تدریس، سئوال ۱۵ تا ۱۶ مربوط به کیفیت بازخورد، سئوال ۱۷ تا ۱۸ مربوط به تکالیف و سئوال ۱۹ تا ۲۰ مربوط به مدیریت کلاس درس بود. سئوال این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت به صورت خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره‌دهی شد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه حداقل ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ بود.

برخی از گویه‌های پرسشنامه‌ها به دلیل عدم نیاز در این تحقیق و یا عدم تناسب با شرایط فرهنگی کشور حذف گردیدند. برای سنجش روایی این پرسشنامه‌ها با استفاده از روش تحلیل

<sup>1</sup> Pintrich

<sup>2</sup> Tagomori & Bishop



گویه، ضریب همبستگی بین گویه‌های هر بعد با نمره کل بعد مربوطه محاسبه گردید. محاسبه پایایی بیرونی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام یافت که ضرایب آلفای کرونباخ، نشانگر پایایی ابعاد هر سه پرسشنامه بود. کمترین و بیش‌ترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر پرسشنامه و آلفای کرونباخ هر یک از پرسشنامه‌ها در جدول (۱) آمده است.

**جدول (۱): طیف ضرایب همبستگی و آلفای کرونباخ هر یک از پرسشنامه‌ها**

پرسشنامه خودراهبری	پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی	پرسشنامه ادراک دانشجویان	
۰/۲۹ - ۰/۵۸	۰/۲۸ - ۰/۷۷	۰/۳۸ - ۰/۸۳	همبستگی
۰/۰۲۶	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
۰/۶۸	۰/۷۹	۰/۸۱	آلفای کرونباخ

پس از هماهنگی با مسئولان دانشکده علوم انسانی و اساتید مربوطه در هر یک از کلاس‌ها حضور یافته و پس از بیان اهداف پژوهش و ارائه توضیحات لازم، پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری گردید. در تحلیل اطلاعات از نرم افزارهای آماری SPSS ۱۶ و LISREL استفاده شد. با استفاده از اطلاعات خام وارد شده در نرم افزار SPSS 16، رگرسیون چند متغیره انجام شد و در نرم افزار LISREL با استفاده از ماتریس همبستگی، برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت.

### یافته‌ها

بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای آشکار سه متغیر پنهان خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی نشان داد که بین متغیرهای خودراهبری یادگیری و ارزش‌های تحصیلی، بین متغیرهای خودراهبری یادگیری و ادراک از کیفیت عملکرد و همچنین بین متغیرهای ارزش‌های تحصیلی و ادراک از کیفیت عملکرد رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. جدول شماره (۲) ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

**جدول (۲): ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مدل پژوهش**

متغیرها	۱	۲
۱. خودراهبری یادگیری	---	
۲. ارزش‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۶۶ *	---
۳. ادراک از کیفیت عملکرد	۰/۵۳ *	۰/۷۱ *

ضرایب ارائه شده در جدول شماره (۲) نشان از ارتباط بین متغیرهای مستقل، واسطه‌ای و وابسته مدل است که شرط لازم را برای تحلیل مسیر تأمین می‌نماید. برای بررسی ارتباطات موجود

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

### ۱) آیا خودراهبری یادگیری، ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را پیش

**بینی می‌کند؟** در این مرحله متغیر خودراهبری یادگیری به عنوان متغیر برون زا و متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر درون زا در نظر گرفته شدند. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0/37$ ،  $p < 0/05$ ) با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتیدشان دارد. در متغیر خودراهبری یادگیری، متغیرهای ارزشیابی ( $0/92$ )، فعالیت‌های یادگیری ( $0/91$ )، مهارت‌های روابط بین فردی ( $0/88$ )، راهبردهای یادگیری ( $0/87$ ) و آگاهی ( $0/87$ ) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، متغیرهای کیفیت بازخورد ( $0/95$ )، ارتباطات ( $0/94$ )، مدیریت ارائه دروس ( $0/93$ )، نظارت و تضمین کیفیت تدریس ( $0/91$ )، نقش حرفه‌ای ( $0/89$ )، مدیریت کلاس ( $0/87$ )، شایستگی فرهنگی ( $0/86$ )، تکالیف ( $0/82$ ) و تدریس و هدایت ( $0/81$ ) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند.

### ۲) آیا خودراهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می‌کند؟

این مرحله متغیر خودراهبری به عنوان متغیر برون زا و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان به عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شدند. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0/36$ ،  $p < 0/05$ ) با ارزش‌های تحصیلی آنان دارد. در متغیر خودراهبری یادگیری، فعالیت‌های یادگیری ( $0/95$ )، ارزشیابی ( $0/93$ )، راهبردهای یادگیری ( $0/92$ )، مهارت‌های روابط بین فردی ( $0/78$ ) و آگاهی ( $0/71$ ) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، ارزش نمره ( $0/94$ ) و ارزش تکالیف ( $0/93$ ) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند.

### ۳) آیا ارزش‌های تحصیلی دانشجویان با کنترل خودراهبری یادگیری، ادراک از

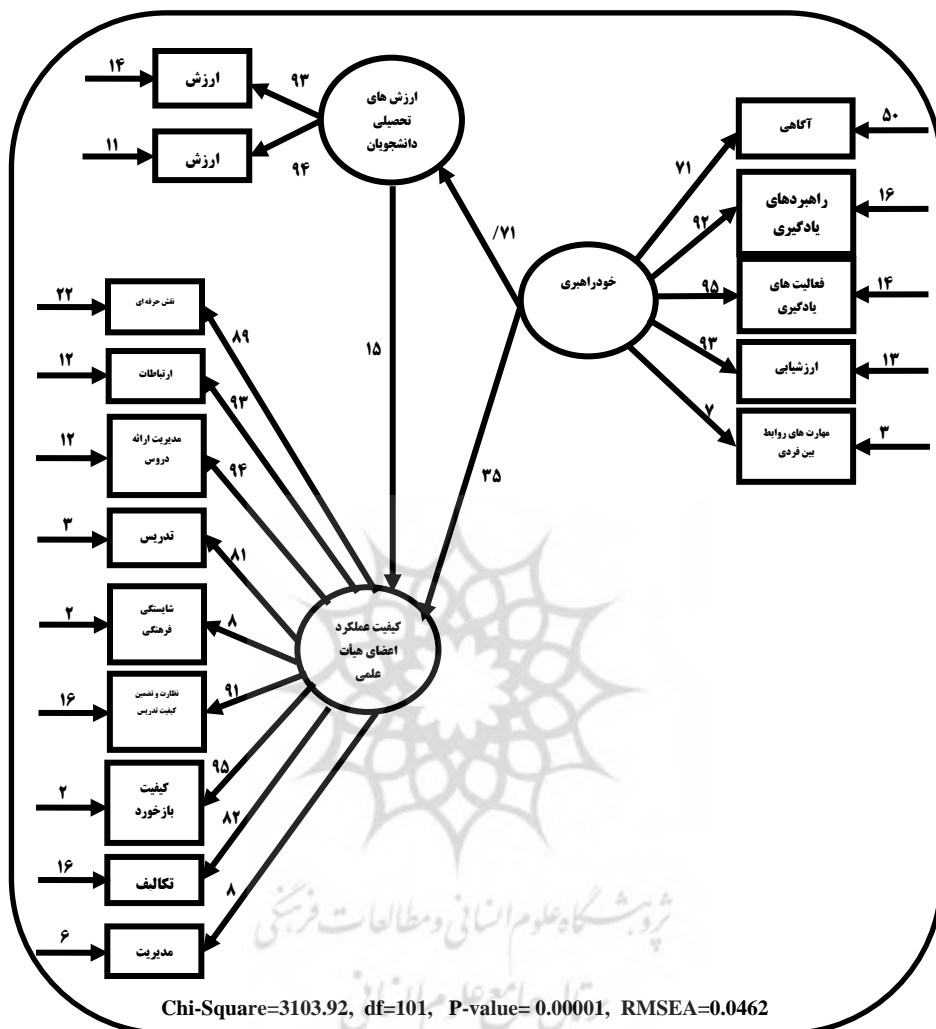
**کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را پیش بینی می‌کند؟** در این مرحله متغیر برون زا خودراهبری و متغیر واسطه‌ای شایستگی به عنوان متغیر برون زا و متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان درون زا در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیر واسطه و همچنین برون زا بر متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی به دست آید. بر این اساس خودراهبری یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0/28$ ،  $p < 0/05$ ) با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارد. همچنین کنترل متغیرهای برون زا نشان داد که ارزش-

<sup>1</sup> Baron & Keni

های تحصیلی دانشجویان نیز رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0.26$ ،  $p < 0.05$ ) با متغیرهای ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارند. در متغیر خودراهبری یادگیری، فعالیت‌های یادگیری (۰/۹۵)، ارزشیابی (۰/۹۳)، راهبردهای یادگیری (۰/۹۲)، مهارت‌های روابط بین فردی (۰/۷۸) و آگاهی (۰/۷۱) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند. در متغیر ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، متغیرهای کیفیت بازخورد (۰/۹۵)، ارتباطات (۰/۹۴)، مدیریت ارائه دروس (۰/۹۳)، نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۰/۹۱)، نقش حرفه‌ای (۰/۸۹)، مدیریت کلاس (۰/۸۷)، شایستگی فرهنگی (۰/۸۶)، تکالیف (۰/۸۲) و تدریس و هدایت (۰/۸۱) به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کمترین بارعاملی هستند.

#### ۴) آیا ارزش‌های تحصیلی دانشجویان نقش واسطه‌ای در ارتباط بین خودراهبری

یادگیری و ادراک از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دارد؟ با بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون از مرحله اول تا مرحله سوم نتایج زیر بدست آمد: ضریب رگرسیون رابطه خودراهبری دانشجویان با متغیر درون‌زا ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، ۰/۵۰ بوده که این ضریب در حالت تاثیر مستقیم به ۰/۳۵ کاهش یافته است که نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار متغیرهای ارزش‌های تحصیلی دانشجویان در ارتباط بین متغیر برون‌زا خودراهبری دانشجویان با متغیر درون‌زا ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد. با حذف مسیرهای غیر معنی‌دار مدل نهایی به صورت شکل (۲) به دست آمده است.



شکل (۲): مدل معادله ساختاری خودراهبری، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم افزار LISREL مقادیر مختلف برازش محاسبه شد. با توجه به بالا بودن شاخص‌های: برازش هنجار شده<sup>۱</sup> = ۰/۹۴، برازش تطبیقی<sup>۲</sup> = ۰/۹۰، برازش افزایش<sup>۳</sup> = ۰/۸۷، نیکویی برازش<sup>۴</sup> = ۰/۹۲ و نیز پایین بودن شاخص خطای مجذور میانگین ریشه

<sup>۱</sup> NFI

<sup>۲</sup> CFI

<sup>۳</sup> IFI

<sup>۴</sup> GFI

استاندارد شده  $1 = 0.32/0$ ، مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد. برای محاسبه میزان واسطه‌گری ارزش‌های تحصیلی دانشجویان، از فرمول بارون و کنی استفاده شد، در این روش مجموع اثرات غیر مستقیم بر مجموع کل اثرات تقسیم می‌شود. بر این اساس، سهم واسطه‌گری ارزش‌های تحصیلی دانشجویان ( $0.30$ ) است. با استفاده از آزمون سابل<sup>۲</sup>، سطح معنی‌داری متغیر واسطه ارزش‌های تحصیلی دانشجویان در سطوح  $0.05$  و  $0.01$  سنجیده شده که در سطح  $0.05$  معنی دار به دست آمده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی در رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان و ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی انجام یافت. در مرحله اول مشخص گردید که خودراهبری یادگیری دانشجویان پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتید می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های موریس (۱۹۹۵)، چائو (۲۰۰۸) و اری بدر، اوتزه و فور (۲۰۱۱) همراستا است. مهارت‌های خودراهبری یادگیری دانشجویان مانند رفتارهای فراشناختی دانشجویان نقش مهمی در حل مسئله دارد و یا شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که، تفاوت افراد در حل مسئله به تفاوت‌های فراشناختی آنان مربوط می‌شود. مهارت دیگری که اساتید برای بهتر ارزیابی شدن از سوی دانشجویان می‌توانند به آنان آموزش بدهند، مهارت حل مسئله می‌باشد. رویکرد حل مسئله، در صدد آموزش روش استدلال، استفاده از اعتقادات و ارزش‌ها و تصمیم‌گیری در برخورد با مشکلات موجود است. آموزش مهارت حل مسئله، ارائه منظم آموزش مهارت‌های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا موثرترین راه حل را شناسایی کرده و به طریقی موثر با مشکلات برخورد نماید. از طرفی با توجه به اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حل انواع مختلف مسائل و مشکلات تحصیلی و غیرتحصیلی و نیز تاثیر آن در موفقیت و پیشرفت دانشجویان، می‌تواند ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را متاثر سازد.

در مرحله دوم مشخص شد که خودراهبری یادگیری دانشجویان پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار ارزش‌های تحصیلی آنان می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های میزر (۱۹۷۵)، موریس (۱۹۹۵)، چائو (۲۰۰۸) و اری بدر، اوتزه و فور (۲۰۱۱) همراستا می‌باشد. دانشجویان خودراهبر در یادگیری ویژگی‌هایی دارند که آنان را از سایر دانشجویان متمایز می‌سازد. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به، خودکنترلی، یعنی دانشجویان خودراهبر در یادگیری افراد کاملاً مستقل هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری‌شان به شکل

<sup>1</sup> SRMR

<sup>2</sup> Sobel Test

مستقل می‌باشند. خودمدیریتی، یعنی یادگیرندگان خود راهبر، قادر به تشخیص موارد مورد نیاز خود در طی فرآیند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی خود برای یادگیری و ترتیب دهی بازخوردهای کاری هستند. انگیزه و اشتیاق به یادگیری، انگیزه این قبیل افراد به منظور کسب دانش بسیار قوی است. حل مسأله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری: یادگیرندگان خود راهبر از منابع یادگیری موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی که در فرایند یادگیری روی می‌دهند بهره می‌جویند، نسبت به یادگیرندگان منفعل، چیزهای بیش‌تری یاد می‌گیرند، که این امر، عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار داده و موجبات موفقیت عملکرد تحصیلی آنان در انجام شایسته تکالیف محوله را فراهم می‌سازد.

از سوی دیگر، توانایی تفکر انتقادی، تفکر انتقادی شامل، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط می‌باشد، در حقیقت تفکر انتقادی، تفکری منطقی و مستدل می‌باشد که مرکز توجه آن تصمیم‌گیری و قضاوت در مورد باورها یا اعمال است. یکی از ویژگی‌های فراگیران خودراهبر در یادگیری، داشتن تفکر انتقادی است. بنابراین دانشجویان با تفکرات انتقادی، ویژگی‌های فردی-شخصیتی و یا فعالیت‌های آموزشی اساتید را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و به ارزشیابی تکالیف ارائه شده از سوی اعضای هیات علمی می‌پردازند و سعی می‌کنند با تجزیه و تحلیل تکالیف محوله آن‌ها را به نحو احسن انجام دهند تا هر چه بیش‌تر شایستگی خود را نشان دهند.

در مرحله سوم مشخص شد که ارزش‌های تحصیلی دانشجویان به طور مستقیم پیش بینی کننده مثبت و معنی دار متغیرهای ادراک دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیات علمی می‌باشند. ضمن آن که خودراهبری یادگیری دانشجویان نیز هم به طور مستقیم و هم به واسطه ارزش‌های تحصیلی پیش بینی کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از عملکرد اساتیدشان می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات موریس (۱۹۹۵)، آندرسون و بروک (۲۰۰۰)، گرین والد و گیل‌مور (۱۹۹۷)، واپل (۲۰۰۸) و داری (۲۰۱۱) هم‌راستا می‌باشد. ارزش‌ها بر تصمیمات دانشجویان اثر گذار می‌باشند اهداف و ارزش‌های سطح بالا در زمان طولانی می‌توانند چگونگی فرایند خود تنظیمی دانشجویان را که به عنوان عملکرد و حالت نمایش داده می‌شود را تحت تاثیر قرار دهند. رقابت برای دستیابی میان اهداف، دانشجویان را ملزم می‌کند تصمیمات را با توجه به اهدافی که به دنبال آنها هستند بگیرند و در عوض این تصمیمات، چگونگی تنظیم عملکرد تحصیلی دانشجویان و چگونگی یادگیری آنها را منعکس می‌نماید. دانشجویان اغلب تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند که موفقیت آکادمیک آنها را تعیین می‌نمایند. به علاوه ممکن است این تصمیمات نقش قابل ملاحظه‌ای در تعیین موفقیت تحصیلی آنان داشته باشند. به مهارت و علاقه پایه و اساس تصمیماتی هستند که دانشجویان با توجه به اهدافی که انتخاب کرده‌اند می‌گیرند و نشان می‌دهند که چگونه

دانشجویان عملکرد و یادگیری خود را تنظیم می‌کنند و بدین ترتیب تا حد زیادی پیشرفت آنها به سمت دستیابی به اهداف را مشخص می‌نماید. باورهای انتظار دانشجویان و ارزش‌های فردی آنها، مستقیماً انتخاب‌ها و عملکردهای مرتبط با موفقیت آنها را که در طول زمان موجب شکل‌گیری تجارب مرتبط با موفقیت تحصیلی آنها را می‌گردد، را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه در ارزشابی‌شان رعایت عدالت و منطقی را می‌نمایند. با توجه به مجموعه نتایج به دست آمده و تأثیر مستقیم مهارت‌های خودراهبری یادگیری دانشجویان و ارزش‌های تحصیلی آنان بر ارزشیابی آنان از عملکرد اساتیدشان و همچنین نقش واسطه‌ای ارزش‌های تحصیلی، اعضای هیأت علمی بایستی دانشجویان را با تعاریف متعدد مربوط به مجموع مهارت‌های یادگیری خودراهبر آشنا سازند.

### تشکر و قدردانی

این مطالعه با حمایت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس انجام شده است، پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند تا از مساعدت و همکاری معاونت محترم پژوهشی این دانشگاه تشکر و قدردانی نمایند.

### منابع

محمدی، مهدی، ناصری جهرمی، رضا، زاهدی، حمیده و معینی شهرکی، هاجر (۱۳۹۱). ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از کیفیت مسئولیت‌های اساتید، برنامه درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه. فصل‌نامه پژوهش‌های برنامه درسی دانشگاه شیراز، زیر چاپ.

وکیلان، محمد. (۱۳۸۷). *مهارت‌های زندگی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

Arendt, C. S., Cawley, P., Buhler, A. V., Elbarbry, F., & Roberts, S.C. (2010). Learning Bridge: Curricular Integration of Didactic and Experiential Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(3): 48- 55.

Ari Bader, N., Lotze, T., & Furr, D. (2011). A Comparison of the Effects of Nine Activities within a Self-Directed Learning Environment on Skill-Grained Learning. *Proceedings of the 15th International Conference on Artificial Intelligence in Education* ° June 2011.

Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in Schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51(6): 1173- 1182.
- Chou, P. N. (2008). Exploratory Study of the Relationship between Self-Directed Learning and Academic Performance in a Web-Based Learning Environment. **Online Journal of Distance Learning Administration**, 11 (1).
- Darby, J. (2011). The Effects of the Elective or Required Status of Courses on Student Evaluations. **Journal of Vocational Education and Training**, 58 (2): 19-29.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2008). Satiated with Belongingness? Effects of Acceptance, Rejection, and Task Framing of Self Regulatory Performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 95: 1367 ° 1382.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). **Expectancies, Values, and Academic Behaviors**. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Motivation: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75 ° 146). San Francisco: Freeman.
- Feather, N. T. (2010). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing The Role of Personal Values within an Expectancy-Value Framework. **Journal of Educational Psychology**, 80 (13): 381 ° 391.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. **Nurse Education Today**, 12 (2): 156- 166.
- Greenwald, A.G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading Leniency is a Removable Contaminant of Student Ratings. **American Psychologist**, 52 (3): 1209- 1211.
- Harley, D., Earl-Novell, S., Arter, J., Lawrence, S., & King, J (2006). The Influence of Academic Values on Scholarly Publication and Communication Practices. **Research & Occasional Paper Series**, 13 (6): 1- 13.
- Hattie, J. (2010). **Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. London: Routledge.
- King, J., Harley, D., Earl-Novell, S., Arter, J., & Lawrence, S. (2006). Scholarly Communication: Academic Values and Sustainable



- Models. 27 July 2006, <http://cshe.berkeley.edu/publications/publications.php?id=23> (06 April 2014).
- Morris, L. S. (1995). **The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Academic Performance in a Nontraditional Higher Education Program**. Unpublished doctoral dissertation. The University of Oklahoma, Norman, OK.
- Mizer, M. M. (1975). Differences between Educationally Active and No educationally Active Older Adults in Reading, Interpersonal Values, and Life Satisfaction. **Doctoral Dissertation**, Arizona State University.
- Owen, V. (2011). Extending the Cross-Cultural Validity of the theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32 (4): 519° 542.
- Paulsen, M. B. (2011). Evaluating Teaching Performance. *New Directions for Institutional Research*, 114: 5-18.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (2011). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). **Educational and Psychological Measurement**, 53, 810 ° 813.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2011). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. **Journal of Experimental Education**, 76 (2): 343 ° 361.
- Radnitzer, K. (2010). Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program. **Journal of Leadership Development**, 12 (8): 124-130.
- Tagomori, H; & Bishop, L. (2011). A Content Analysis of Evaluation Instruments Used for Student Evaluation of Classroom Teaching Performance in Higher Education, Paper presented at the **Annual Meeting of the American Education Research Association**, 2011, New Orleans.
- Theal, M. (2002). **Faculty Evaluation**. In: Forest, J., & Kinser, K. (editors). *Higher education in the United States: An encyclopedia*. Santabarbara: ABC-CLIO.
- Wachtel, H. K. (2008). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review. **Assessment and Evaluation in Higher Education Journal**, 23(2): 191-212.

- Webster, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. **Review of Educational Research**, 79(2): 702-739.
- Wentzel, K. R. (2005). **Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School**. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. **Contemporary Educational Psychology Journal**, 25 (17): 68 ° 81.
- Yuan, H. B., Williams, B. A., & Fang, J. B. (2011). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. **Nurse Education Today**. 8 (2): 61-70.
- Zoller, V. (1992). Faculty Teaching Performance Evaluation in Higher Education: Issues and Implications. **Science Education**, 76(6): 673-84.

