

Assessment of Causal Relationship Between Student's Perception of The Teaching Quality of Faculty Members and Their Self-Directed Learning Using Structural Equation Modeling

سنجش روابط علی بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و خودراهبری یادگیری آنان به روش مدل یابی معادلات ساختاری

S. H. Dvarpanah^{۱*}, R. Hoveida^۲, Y. Sayadi^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه اصفهان، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

1. PhD Student of Higher Education Management, Isfahan University, Tehran, Iran 2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran 3. PhD of Educational Management, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

چکیده

Aims: The purpose of this research assessment of causal relationship between students' perception of the teaching quality of faculty members and their SLD.

Methods: Present research is practical and its method was descriptive correlative. Statistical population of the research included all BA and MA students from fields of education in university of Isfahan totaled 363 persons in year 2016-2017. The sample size was selected totaled 186 persons based on Krejcie and Morgan table. Sampling method was proportional stratified random sampling. The research instruments were 2 questionnaires: self-directed learning Williamson (2007), Teaching quality Seraj (2002). Their reliability and validity were examined and approved.

Conclusion: findings showed that Student's SLD and Teaching quality of faculty is medium-high; and graduate students use self-directed strategies more than undergraduates.

Keywords: Quality of Teaching, Faculty Members, Self-directed Learning, Modeling, Structural Equations

هدف: هدف پژوهش حاضر، سنجش روابط علی بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید و خودراهبری یادگیری آنان بود.

روش: روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان به تعداد ۳۶۳ نفر در سال ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به تعداد ۱۸۶ نفر تعیین گردید. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه یادگیری خودراهبر Williamson (2007) و کیفیت تدریس Seraj (2002) استفاده شد. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها بررسی و تأیید شد.

نتایج: یافته‌ها نشان داد که یادگیری خودراهبری دانشجویان و کیفیت تدریس اساتید در حد متوسط به بالا می‌باشد؛ و دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان کارشناسی از راهبردهای یادگیری خودراهبر بیشتر استفاده می‌نمایند. همچنین نتایج ضرایب همبستگی نشان داد که بین کیفیت تدریس و ابعاد آن با یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

کلید واژه‌ها: کیفیت تدریس، اعضای هیئت علمی، یادگیری خودراهبر، مدل یابی، معادلات ساختاری

Accepted Date: 2019/08/07

Received Date: 2018/07/27

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۱۶

مقدمه

با ورود به عصر اطلاعات و مطرح شدن یادگیری مادام‌العمر، یکی از عملکردهای عمده نظام‌های آموزشی توسعه مهارت‌های فراگیران در راستای یادگیری مادام‌العمر می‌باشد، چراکه روزبه‌روز قلمروهای دانش گسترده‌تر و بر حجم اطلاعات و دانش افزوده می‌شود. به‌نوعی می‌توان گفت شیوه‌های سنتی آموزش که عمدتاً انتقال اطلاعات از یاد دهنده به یادگیرنده بود، به تدریج کارایی خود را از دست داده و افراد به‌منظور همسویی با تغییر و تحولات و پاسخگویی به نیازهای خود باید به‌طور مداوم در حال یادگیری باشند. این در حالی است که قابلیت یادگیری مادام‌العمر مستلزم توانایی هدایت و مدیریت فرایند یادگیری به‌طور مستقل و به عبارتی خودراهبری در یادگیری است. بر این اساس دیگر آموزش‌های از پیش طراحی شده و همچنین شیوه‌های آموزشی مبتنی بر انتقال اطلاعات که در نهایت منجر به تربیت دانشجویان وابسته و منفعل می‌شود، پذیرفته نیست و باید به‌جای انتقال اطلاعات به فراگیران، چگونگی یادگیری و دستیابی به اطلاعات آموزش داده شود و مسئولیت یادگیری را به آن‌ها واگذار نمود. محیط‌های یادگیری نیز باید از استقلال و شایستگی فراگیران حمایت کند و مهارت‌های یادگیری خودراهبر را در آن‌ها تقویت نماید؛ زیرا در جهان در حال تغییر امروزی افراد باید مسئولیت یادگیری خود را به‌عنوان یک اولویت به عهده بگیرند. به دلیل مزایای مربوط به برآیندهای یادگیری خودراهبر، محیط‌های آموزشی و سازمانی، به‌طور جدی بر اهمیت آن تأکید می‌ورزند و ارزش آن به‌عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است (Murane & Levy, 1996 cited in Zaraninejad, 2012).

یادگیری خودراهبر در حقیقت نشأت گرفته از اندیشه‌های Knowles (1975) در آموزش بزرگسالان است که توانست برای آموزش و یادگیری مؤثر برنامه و مبنایی طراحی نماید (Siriwongs, 2015). نولز بر اصطلاح آندروگوژی تمرکز نمود و آن را برای توصیف و تکامل عقاید خود درباره چگونگی یادگیری در بزرگسالان به کاربرد (Dynam, Cate & Rhee, 2008). Knowles (1975) یادگیری خودراهبر را فرایندی می‌داند که در آن افراد با یا بدون کمک دیگران در زمینه تشخیص نیازهای یادگیری خود، تدوین اهداف یادگیری، شناسایی منابع انسانی و مادی مورد نیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری مناسب و ارزیابی نتایج یادگیری خود، ابتکار عمل را به عهده می‌گیرند (Zhoc & Chen, 2016)؛ بنابراین یادگیری خودراهبر فرایند تعیین جهت یادگیری توسط خود فراگیر بدون حداقل کمک از دیگران می‌باشد (Din, Haron & Rashid, 2016) و انواع مختلفی از فعالیت‌های فردی و گروهی فراگیران را در برمی‌گیرد که آن‌ها در کلاس درس یا به‌عنوان فعالیت‌های فوق برنامه در خانه بدون مشارکت مستقیم معلمان انجام می‌دهند (Kovalenko & Smirnova, 2015). یادگیری خودراهبر گاهی نیز به‌عنوان «فراشناخت: یادگیری چگونگی یادگیری» خوانده می‌شود (Robertson, 2011). به‌زعم متخصصین آموزش و یادگیری، راهبردهای فراشناختی یکی از مهارت‌های مورد نیاز یادگیری خودراهبر می‌باشد؛ به‌عبارت‌دیگر فراشناخت موتوری است که خودراهبری را به

حرکت درمی آورد. به طوری که می توان گفت هدف اساسی آموزش راهبردهای فراشناختی، خودکنترلی و خودآموزی است تا فراگیران یادگیرندگان مستقلی شوند که بتوانند فرایندهای شناختی و یادگیری شان را در جهت اهداف تعیین شده خود هدایت، نظارت و اصلاح کنند. بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت ها یا راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای یادشده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرایندهای شناختی را می دهد؛ بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارت هایی از قبیل نظم دهی، نظارت بر خود، برنامه ریزی و تعیین هدف آموزش لازم را ببینند تا بر راهبردهای فراشناختی مسلط شوند و پایه یادگیری خودراهربر ایجاد شود. در حال فراشناخت نباید به عنوان هدف نهایی آموزش تلقی شود بلکه باید به عنوان فرصتی برای مجهز کردن فراگیران به دانش و مهارت های لازم به منظور اداره یادگیری خود و خودراهربری در یادگیری در نظر گرفته شود، به طوری که آن ها را در تکالیف آینده ماهر و کنجکاو بار بیایند (Sadeghi & Mohtashami, 2011).

یادگیری خودراهربر شامل خودمدیریتی، خودنظارتی و خود انگیزه دهی و تلاشگری است (O'shea, 2003). Williamson (2007) پنج بعد را برای خودراهربری یادگیری بیان کرده که عبارت اند از: ۱- آگاهی: شناخت عوامل درگیر یا مؤثر در خودراهربری فراگیران ۲- راهبردهای یادگیری: راهبردهای مختلفی که فراگیر را در سازمان دهی و ذخیره سازی دانش و مهارت ها و نیز سهولت استفاده از آن ها در آینده یاری می رساند. ۳- فعالیت های یادگیری: کلیه فعالیت های یادگیری که باعث خودراهربر شدن یادگیرنده در یادگیری می شود. ۴- ارزیابی: فراگیر وظایف خود را با استاندارد و معیارها مقایسه کرده و موردسنجش قرار می دهد. ۵- مهارت های روابط بین فردی: شامل مهارت در برقراری ارتباط مؤثر و مفید با دیگران، کسب مهارت برقراری ارتباط به منظور پیشرفت های فردی و تأثیر 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 زبان های دیگر، تعیین نقش خود در درون گروه، استفاده از فرصت ها، اشتراک اطلاعات و کار اثربخش در گروه، درگیر ساختن فراگیران در فرایند یادگیری و همچنین تعامل یادگیرندگان با سایرین در فرایند یادگیری از عوامل تأثیرگذار در مهارت روابط بین فردی تلقی می شود (Mohammadi & Naseri Jahromi, 2014).

به طور کلی در فرایند یادگیری خودراهربر سعی بر آن است که فراگیران مسئولیت بیشتری در هدایت یادگیری خود بر عهده بگیرند. آن ها باید بتوانند از نیازهای یادگیری شان و فعالیت های یادگیری که بر عملکرد تحصیلی شان تأثیرگذار است، آگاهی داشته باشند و همچنین راهبردهای یادگیری خود را تشخیص دهند و بتوانند خود را ارزیابی کنند و زمینه های پیشرفتشان را مشخص کنند و روابط میان فردی خوبی با دیگران داشته باشند (Rastegar, 2003 cited in Ebrahimzadeh, 2010). به بیان دقیق تر، یکی از اهداف عمده خودراهربری پرورش دانشجویانی است که صلاحیت های لازم را برای

مبدل شدن به یادگیرندگان همیشگی دارا شوند (Yang, 2007 cited in Ghasemi, 2015). برای رسیدن به این هدف و تمامی اهداف آموزشی، تمامی کارکردهای آموزش عالی باید به‌طور یکسان مورد توجه قرار گیرند و با استفاده از معیارها و ابزارهای معتبر و مناسب، به ارزیابی مستمر فرایندها و عملکردها پرداخته شود. از جمله فعالیت‌هایی که در آموزش عالی همواره مغفول بوده و در سایه دیگر کارکردها و از همه مهم‌تر کارکرد پژوهشی قرار گرفته، تدریس می‌باشد. بدون تردید، عمل تدریس جهت دهنده عمل یادگیری می‌باشد، جایی که افراد کمتر به‌عنوان یک شیء و بیشتر به‌عنوان یک فاعل مطرح می‌شوند. پس زمانی می‌توان گفت تدریس دارای کیفیت بوده که منجر به ارتقای یادگیری فراگیران شود، چراکه تدریس باکیفیت معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای فراگیران تعریف می‌شود.

کیفیت در حوزه تدریس اساساً به درک مفهوم آن مربوط می‌شود. درک صحیح از مفهوم تدریس سبب می‌شود تا فعالیت‌هایی که در کلاس صورت می‌پذیرد، در حیطه تدریس تعریف شوند که بدین ترتیب، بر ارزش آن می‌افزاید. کیفیت تدریس را می‌توان در دو مقوله بهبود و تضمین کیفیت دسته‌بندی کرد. تضمین کیفیت با تمرکز بر حفظ استانداردهای علمی و ارتقای فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان در جهت کیفیت مطلوب، بر بازنگری رویه‌های طراحی شده دلالت دارد. هدف دانشگاه‌ها در سراسر جهان از خط‌مشی تضمین کیفیت، ارتقای فعالیت‌های اصلی دانشگاه؛ یعنی یادگیری و تدریس، تحقیق و نوآوری و تجارب دانشجویان است. تجارب دانشگاه‌های مختلف در این خصوص حاکی از آن است که ماهیت طراحی و اجرای سیستم‌های اتخاذ شده از سوی دانشگاه‌ها با توجه به بافت درونی و برونی دانشگاه‌ها و رسالت اصلی آن‌ها متفاوت‌اند. بر این اساس، طرح‌واره‌هایی که در زمینه تضمین و بهبود کیفیت تدریس مطرح می‌شوند، نیازمند ترکیب ماهرانه‌ای از رویکردهایی هستند که از یک‌سو بر ویژگی‌های داخلی بهبود سازمان و از سوی دیگر، بر ویژگی‌های خارجی آن تأکید دارند. (Shabani Varaki & Hosseingholizadeh, 2006). Martens (1998) تأکید می‌کند که توجه به آنچه اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می‌دهد، در ایجاد و توسعه سیستم‌های تضمین کیفیت از اهمیت اساسی برخوردار است. تضمین کیفیت بر این فرض اساسی استوار است که تدریس باکیفیت عالی به حفظ تمرکز بر آنچه دانشجو یاد می‌گیرد و چگونگی یادگیری وی و همچنین، نحوه بهبود بخشیدن به کیفیت آن وابسته است (Shabani Varaki & Hosseingholizadeh, 2006). همچنین Hanson (2003) اظهار می‌دارد که کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً به‌عنوان زمینه ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود و هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است.

به‌طور کلی کیفیت تدریس هر مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طرح درس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس درس و روابط بین فردی سنجیده و تعیین می‌شود. به عبارتی استاد اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یابد و به ارائه آموزش

مؤثر مطابق با آن بپردازد و با این هدف، تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس با فراهم آوردن زمینه برای مشارکت فعال دانشجویان، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و موارد مشابه را مدنظر قرار دهد (Bowen, 2013). همچنین وی باید ضمن ایجاد محیطی شاد و جذاب در کلاس درس، در مقابل بروز بی‌نظمی‌های احتمالی برخورد مؤثر داشته باشد، روابط انسانی سازنده و متقابل خویش را با دانشجویان در فضای داخل و حتی خارج از کلاس حفظ نماید، با انجام ارزشیابی‌های صحیح و ارائه بازخورد به‌موقع، نواقص یادگیری فراگیران و حتی تدریس خود را رفع کند و درعین حال از شخصیت باثبات و صفات شایسته یک مدرس برخوردار باشد (salimi & ramazani, 2015).

علیرغم نقش تعیین کننده کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در کیفیت یادگیری دانشجویان، فرهنگ غالب در دانشگاه‌های معتبر جهان به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم، به‌سوی پژوهش سوق داده شده، به‌طوری که در میان فعالیت‌های مختلف دانشگاهی، پژوهش و انتشارات از جایگاه ویژه‌ای در استخدام و ارتقاء برخوردار شده است؛ اما نقش و توجه به آموزش در ارزیابی فعالیت‌های علمی کم‌رنگ شده است. نتیجه این سیاست، کم‌توجهی به آموزش و مخاطبان اصلی آن یعنی دانشجویان بوده است (Mohammadzadeh et al, 2014)؛ زیرا همان‌طور که Eiszler (2001) اظهار می‌دارد برآیند کیفیت تدریس، کیفیت مطلوب یادگیری است و در مراکز آموزش عالی به‌عنوان زمینه ارتقاء فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود (Shabani Varaki & Hosseingholizadeh, 2006).

از همه مهم‌تر، توجه به کیفیت تدریس و یادگیری در محیط‌های دانشگاهی از این جهت حائز اهمیت است که ما می‌توانیم رفتارها و فعالیت‌های تدریس اثربخش را با توجه به منابع مختلف و دیدگاه مشارکت‌کنندگان در فرایند تدریس و یادگیری که همانا اساتید و دانشجویان هستند، تبیین و تحلیل کرده و بر مبنای تفسیر اطلاعات به تصویری جامع‌تر و دقیق‌تر از مؤلفه‌های تدریس اثربخش برای برنامه‌ریزی در زمینه آموزش و تقویت مهارت‌های تدریس دست پیدا کنیم. همچنین از آنجا که انفجار اطلاعات و گسترش تکنولوژی، تغییرات و جهش‌های شگفت‌انگیزی را پدید آورده، لزوم توجه به یادگیری خودراهبر خصوصاً در نظام آموزش عالی امری ضروری و بدون تردید می‌باشد (Yousefy, 2011 & Gordanshekan)؛ زیرا توسعه یادگیری خودراهبر دانشجویان را قادر می‌سازد تا بتوانند برای موفقیت در شغل آینده خود مهارت‌های لازم را برای یادگیری مادام‌العمر به دست آورند (Cazan & Stan, 2015).

برخی از پژوهشگران در حوزه‌ی آموزش عالی، توجه روزافزونی به کیفیت تدریس و یادگیری خودراهبر در محیط‌های دانشگاه‌ها داشته‌اند. از جمله مهمترین پژوهش‌های انجام شده در ادامه ذکر شده اند. Reio & Davis (2005) در پژوهشی به بررسی رابطه بین جنسیت، سن و آمادگی برای یادگیری خودراهبر پرداختند و نشان دادند که ارتباط معناداری بین آمادگی برای یادگیری خودراهبر و سن فراگیران وجود دارد به‌طوری که یادگیرندگان مسن‌تر آمادگی بیشتری نسبت به جوان‌ترها برای

یادگیری خودراهبر دارند. ولی بین جنسیت و آمادگی برای یادگیری خودراهبر رابطه معنی داری وجود ندارد. در پژوهشی دیگر (Celene & Karen (2009 نشان دادند که با غنی نمودن برنامه درسی و حمایت از رشد حرفه‌ای افراد می‌توان اصلاح‌ها و بهبودهای را در ابعاد چندگانه کیفیت تدریس ایجاد کرد (Jafari Kakalki, 2010). (Zaraninejad (2012 در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی پرداخت و نشان داد که: ۱- در بین ابعاد خودراهبری یادگیری بالاترین میانگین مربوط به راهبردهای یادگیری و کمترین میانگین مربوط به فعالیت‌های یادگیری می‌باشد. ۲- همه ابعاد کیفیت عملکرد اساتید پایین‌تر از حد مطلوب می‌باشند. ۳- خودراهبری یادگیری دانشجویان زن و مرد پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از کیفیت عملکرد اساتیدشان شناخته شد. ۴- خودراهبری یادگیری دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از عملکرد اساتیدشان بود. ۵- خودراهبری یادگیری دانشجویان با محل سکونت مختلف پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از عملکرد اساتیدشان شناخته شد. (Zolfaghar & MehrMohammadi (2013 نیز در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و خودارزیابی اعضای هیئت علمی در تمامی عوامل، تفاوت معنی دار وجود دارد، بدین معنا که اعضای هیئت علمی، خود را در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرار داده‌اند در حالی که دانشجویان چنین باوری نداشته‌اند.

یافته‌های پژوهش (Torabi, Aslani & Bahrami (2013 نشان داد که یادگیری خودراهبر در بین معلمان ابتدایی در سطح بالایی است. (Mohammadi et al (2014 در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که بین میزان خودراهبری یادگیری، بین ارزش‌های تحصیلی و بین میزان ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس رشته‌های مختلف مهندسی، جنسیت و نوع محل سکونت تفاوت معناداری وجود ندارد. در پژوهشی دیگر (Kan'an & Osman (2015 نشان دادند که آمادگی یادگیری خودراهبر تأثیر بسزایی در پیش‌بینی نمره آزمون ملی دانش آموزان دارد. همچنین پژوهش‌ها نشان دادند که فوق برنامه آموزشی نقش مؤثری در ارتقای یادگیری خودراهبر دانشجویان دارد (Tao & et al, 2015). علاوه بر این نتایج پژوهش (Hemati Hajipirilo & Sameri (2016 نشان داد که عوامل خانوادگی دانش آموزان یعنی تحصیلات، شغل و درآمد والدین آن‌ها تأثیر معناداری بر روی خودراهبری آن‌ها ندارد؛ اما عوامل مدرسه‌ای نظیر تناسب داشتن مسائل کتب درسی با فهم دانش آموزان، ارائه درس مدرسه با برنامه‌ریزی، مطابقت داشتن اطلاعات معلم برای تدریس با برنامه درسی بر خودراهبری دانش آموزان مؤثر است.

بررسی ادبیات و مبانی پژوهش حاکی از آن است که مطالعه رابطه بین عملکرد مدرسان و یادگیری خودراهبر فراگیران همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است، اما تاکنون پژوهش مستقلی به بررسی رابطه ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس به‌عنوان یکی از ابعاد عملکردی اعضای هیئت علمی با خودراهبری فراگیران در یادگیری نپرداخته است. بنابراین پژوهشگران در پژوهش حاضر به دنبال

بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان از دیدگاه دانشجویان و تعیین ارتباط آن با میزان خودراهبری دانشجویان در یادگیری می‌باشند. در همین راستا پژوهشگران در پژوهش حاضر به‌طور ویژه به دنبال بررسی چهار فرضیه هستند:

فرضیه اول: ادراک دانشجویان از یادگیری خودراهبر خود و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مطلوب می‌باشد.

فرضیه دوم: بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی از نظر خودراهبری در یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد.

فرضیه سوم: بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین ادراک دانشجویان از ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه وجود دارد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر به لحاظ روش تحقیق جزء تحقیقات توصیفی - همبستگی می‌باشد که داده‌های آن به شکل میدانی جمع‌آوری شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان به تعداد ۳۶۳ نفر (۲۶۴ نفر کارشناسی؛ ۹۹ نفر کارشناسی ارشد) در سال ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند و حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، به تعداد ۱۸۶ نفر تعیین گردید. با توجه به اینکه تعداد دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت بود از روش نمونه‌گیری تصادفی متناسب با حجم استفاده شد و ۱۴۱ نفر دانشجوی کارشناسی و ۴۵ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد به‌عنوان نمونه آماری تعیین گردید. به‌منظور گردآوری داده‌های موردنیاز از دو پرسشنامه استفاده گردید:

(۱) پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر (Williamson (2007): این پرسشنامه به‌صورت بسته پاسخ و با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (همیشه=۵؛ اغلب=۴؛ گاهی اوقات=۳؛ بندرت=۲؛ هرگز=۱) تنظیم گردید، دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و یادگیری خودراهبر را در ۵ بعد آگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری خودجوش، خودارزیابی و مهارت‌های تعاملی موردسنجش قرار می‌دهد. روایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روایی صوری و محتوایی توسط (Yousefy & Gordanshekan (2011 مورد تأیید قرار گرفته و ضریب پایایی این پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند.

(۲) پرسش‌نامه کیفیت تدریس (Seraj (2002): این پرسشنامه به‌صورت بسته پاسخ و با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی ضعیف=۱ تا عالی=۵) تنظیم گردیده و دارای ۲۰ سؤال می‌باشد که کیفیت تدریس را در چهار بعد طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی موردسنجش

قرار می‌دهد (Shabani Varaki, & Hosseingholizadeh, 2006). Shabani Varaki, & Hosseingholizadeh (2006) پایایی پرسشنامه مذکور را با روش آلفای کرونباخ برابر ۸۶/۵۵ به دست آوردند. به منظور تأیید روایی آن نیز از روایی سازه بهره گرفتند.

به منظور کسب اطمینان بیشتر از پایایی پرسشنامه‌های مذکور، تعداد ۳۰ پرسشنامه به منظور کسب اطمینان از پایایی پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی توزیع و جمع‌آوری گردید، سپس پایایی هر دو پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت و ضریب پایایی پرسشنامه یادگیری خودراهر آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و برای پرسشنامه کیفیت تدریس سراج آلفای کرونباخ ۰/۹۵ حاصل شد که نشانگر پایایی مطلوب و سطح بالای برای هر دو پرسشنامه می‌باشد. پس از کسب اطمینان از پایایی پرسشنامه‌ها، تعداد ۱۵۶ پرسشنامه به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم در بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی توزیع گردید. در مورد هر پرسشنامه و نحوه تکمیل آن به هر دانشجو توضیحاتی داده شد و حتی‌الامکان سعی شد که شرایط اجرای پرسشنامه‌ها برای تمام آزمودنی‌ها یکسان باشد و محدودیت زمانی برای پاسخگویی به پرسشنامه وجود نداشته باشد. همچنین به پاسخ‌دهندگان اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و به صورت گروهی و در قالب داده‌های آماری و نه فردی ارائه خواهد شد. در نهایت تعداد ۱۸۶ پرسشنامه مطابق با حجم برآورده شده برای جامعه آماری پژوهش، تکمیل گردید. پس از جمع‌آوری داده‌ها به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون آلفای کرونباخ، t تک نمونه‌ای، آزمون t مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای spss 23 و Amos استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

یافته‌ها بر اساس اهداف پژوهش در قالب جداول (۱ تا ۶) و اشکال (۱ و ۲) به شرح ذیل ارائه شده‌اند:

فرضیه اول: ادراک دانشجویان از یادگیری خودراهر خود و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مطلوب می‌باشد.

جدول شماره (۱): خلاصه نتایج آزمون t تک نمونه جهت مقایسه میانگین یادگیری خودراهربر دانشجویان و ادراک دانشجویان کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی با مقدار متوسط (۳)

P-value	دانشجویان کارشناسی		دانشجویان کارشناسی ارشد		کل حجم نمونه	
	آماره t	میانگین	آماره t	میانگین	آماره t	میانگین
۰/۰۰۰	۷/۸۰	۳/۵۶±۰/۸۴	۸/۵۴	۴/۱۱±۰/۹۰	۱۰/۶۶	۳/۶۹±۰/۸۹
۰/۰۰۰	۷/۱۶	۳/۵۸±۰/۹۶	۷/۴۳	۴/۱۶±۱/۰۴	۹/۷۰	۳/۷۲±۱/۰۱
۰/۰۰۰	۶/۳۱	۳/۵۱±۰/۹۶	۸/۰۳	۴/۱۸±۰/۹۸	۹/۱۲	۳/۶۷±۱/۰۰
۰/۰۰۰	۷/۱۰	۳/۵۸±۰/۹۷	۷/۰۲	۴/۰۹±۱/۰۴	۹/۵۱	۳/۷۰±۱/۰۱
۰/۰۰۰	۳/۶۶	۳/۳۶±۱/۱۷	۶/۶۶	۴/۰۷±۱/۰۷	۶/۱۲	۳/۵۳±۱/۱۸
۰/۰۰۰	۸/۴۲	۳/۷۴±۱/۰۴	۸/۶۲	۴/۲۲±۰/۹۵	۱۱/۲۴	۳/۸۵±۱/۰۳
۰/۰۰۰	۴/۸۱	۳/۳۰±۰/۷۴	۳/۵۱	۳/۴۶±۰/۸۸	۵/۹۵	۳/۳۳±۰/۷۷
۰/۰۰۰	۸/۳۷	۳/۶۳±۰/۹۰	۶/۳۴	۳/۹۱±۰/۹۶	۱۱/۳۹	۳/۶۹±۰/۹۱
۰/۰۰۰	۳/۸۹	۳/۳۹±۱/۱۹	۰/۰۲	۳/۰۰±۱/۴۶	۴/۶۸	۳/۴۱±۱/۲۱
۰/۲۴۰	-۱/۴۲	۲/۸۵±۱/۲۷	۲/۶۰	۳/۵۰±۱/۳۰	-۱/۱۸	۲/۸۸±۱/۳۱
۰/۰۰۰	۳/۳۰	۳/۳۲±۱/۱۳	۲/۳۲	۳/۴۲±۱/۲۱	۴/۱۱	۳/۳۴±۱/۱۴

نتایج مندرج در جدول ۱، نشان می‌دهد که میانگین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهربر دانشجویان به‌طور کلی به ترتیب ۳/۳۳ و ۳/۶۹؛ در مقطع کارشناسی ۳/۳۰ و ۳/۵۶؛ و در مقطع کارشناسی ارشد ۴/۱۱ و ۴/۱۱ می‌باشد. با توجه به سطوح معناداری به‌دست‌آمده می‌توان گفت که میانگین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهربری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان به‌طور کلی و همچنین به تفکیک مقطع تحصیلی از حد متوسط (حد وسط طیف لیکرت ۳) بزرگ‌تر می‌باشد ($P \leq 0.05$; $t \geq 1.96$). همچنین یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که دانشجویان تمامی ابعاد یادگیری خودراهربر و کیفیت تدریس به جزء مؤلفه ارزشیابی و اجرای تدریس را در تمام سطوح تحلیل بیشتر از حد متوسط ارزشیابی کرده‌اند. بنابر نتایج جدول فوق دانشجویان کارشناسی مهارت اساتید در زمینه ارزشیابی تدریس کمتر از حد متوسط و دانشجویان کارشناسی ارشد مهارت اساتید در اجرای تدریس را در حد متوسط ارزشیابی کرده‌اند. به‌طور کلی در مورد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بیشترین میانگین مربوط به طرح درس و کمترین میانگین مربوط به ارزشیابی تدریس؛ و در مورد یادگیری خودراهربری دانشجویان بیشترین مقدار میانگین مربوط به مهارت‌های تعاملی و کمترین مقدار میانگین مربوط به خودارزیابی

می‌باشد. با توجه به یافته‌های جدول (۱) فرضیه اول پژوهش در خصوص هر دو متغیر و تمامی مؤلفه‌ها به جزء دو مؤلفه ارزشیابی و اجرای تدریس، تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی از نظر خودراهبری در یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول شماره (۲): مقایسه دانشجویان بر حسب میزان خودراهبری در یادگیری

میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری
۳/۵۶	۰/۹۶	-۵/۶۹۷	۱۸۰/۹۷۷	۰/۰۰۰
۴/۱۱	۰/۳۵			

طبق نتایج مندرج در جدول ۲، t مشاهده شده در سطح $P \leq 0/05$ تفاوت معناداری را بین میانگین یادگیری خودراهبر دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد نشان می‌دهد. بررسی میانگین دو گروه نشان می‌دهد، خودراهبری دانشجویان ارشد در یادگیری نسبت به دانشجویان کارشناسی بیشتر می‌باشد. طبق یافته‌های جدول شماره (۲) فرضیه دوم پژوهش مبنی بر عدم تفاوت بین خودراهبری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد در امر یادگیری، رد می‌شود.

فرضیه سوم: بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول شماره (۳): نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان

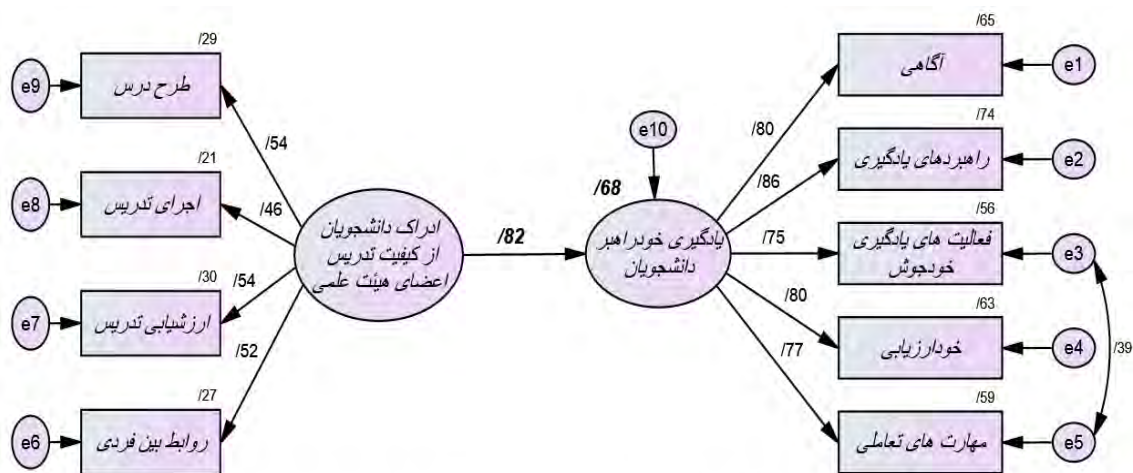
متغیر	r	سطح معناداری
ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس و یادگیری خودراهبر	۰/۵۶۷	۰/۰۰۰
ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس و یادگیری خودراهبر	۰/۶۵۴	۰/۰۰۰
ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس و یادگیری خودراهبر	۰/۵۹۶	۰/۰۰۰

قبل از بررسی روابط علی بین متغیرها، همبستگی آن‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. بنابر نتایج حاصل از جدول (۲)، r مشاهده شده در سطح $P \leq 0/05$ همبستگی مثبت و معناداری را بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر آنان به طور کلی و همچنین به تفکیک مقطع تحصیلی نشان می‌دهد.

به منظور سنجش روابط بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهر آنان داده‌های جمع‌آوری شده از طریق معادلات ساختاری تحلیل شد. با اجرای آزمون مدل یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار شاخص‌های برازشی ارائه می‌شود که نشان‌دهنده این است که تا چه حد مدل مفهومی مورد ادعا به وسیله داده‌های تجربی دارای برازش می‌باشد. برخلاف آزمون‌های مرسوم آماری که با یک آماره مورد تائید یا رد قرار می‌گیرند، در مدل یابی معادلات ساختاری دسته‌ای از شاخص‌ها معرفی می‌شوند. در پژوهش حاضر جهت بررسی برازندگی الگوی معادلات ساختاری مرتبه اول از شاخص‌های مجذور خی (Chi-Square)، سطح معناداری مجذور خی (P-value)، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)، خی دو به هنجار^۱ (X2/DF)، شاخص برازش هنجار شده^۲ (NFI)، شاخص برازندگی فزاینده^۳ (IFI)، شاخص برازش تطبیقی^۴ (CFI)، شاخص تاکر - لویر^۵ (TLI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد^۶ (PNFI) و شاخص برازش تقریبی مقتصد^۷ (PCFI) استفاده گردید. نتایج نکوئی برازش مدل نشان داد که RMSEA، X2/DF، P-value، NFI، IFI، CFI، TLICFI، PNFI و PCFI به ترتیب ۰/۰۴۹، ۱/۴۳۶، ۰/۰۷۳، ۰/۹۵، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۸ می‌باشد. شاخص‌های IFI، NFI، CFI، GFI و TLI دارای دامنه صفر تا یک هستند، هرچه اندازه آن‌ها به یک نزدیک‌تر شود بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند. همچنین زمانی که سطح معناداری مجذور خی (P-value) بزرگ‌تر از ۰/۰۵؛ خطای تقریبی (RMSEA) کوچک‌تر از ۰/۰۸؛ خی دو به هنجار (X2/DF) کوچک‌تر از ۳؛ PNFI و PCFI نیز بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد، دلالت بر برازش مطلوب مدل دارد. بر اساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوب برخوردار می‌باشد و ساختار کلی روابط مورد آزمون از طریق داده‌های به دست آمده تائید می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Chi-Square/ degrees of freedom
2. Normed Fit Index
3. Incremental Fit Index
4. Comparative Fit Index
5. Tucker-Lewis Index
6. Parsimonious Normed Fit Index
7. Parsimony Comparative Fit Index



$X^2=35/888$ $DF=25$ $P=0/73$ $X^2/DF=1/436$ $RMSEA=0/49$
 $IFI=9/85$ $CFI=9/85$ $NFI=9/52$ $TLI=9/78$ $PNFI=6/61$ $PCFI=6/84$

شکل ۱: مدل معادلات ساختاری تاثیر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات

علمی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان

شاخص‌های تأیید الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست، بلکه باید پارامترهای استاندارد ضرایب مسیر و مقادیر تی متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی بررسی شود. همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، نتایج ضریب اثر مستقیم نشان می‌دهد که ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی با ضریب اثر ۰/۸۲، حدود ۶۸ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر دانشجویان را به‌طور مستقیم تبیین می‌نماید که با توجه به سطح معناداری می‌توان گفت این ضریب مسیر معنادار می‌باشد ($t \geq 1/96$; $P \leq 0/05$). طبق یافته‌های به‌دست آمده فرضیه سوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول (۴): برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیر	ضریب مسیر	ضریب تعیین	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معناداری
ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس بر یادگیری خودراهبر	۰/۸۲۴	۰/۶۷۸	۵/۴۶۳	۰/۰۰۰

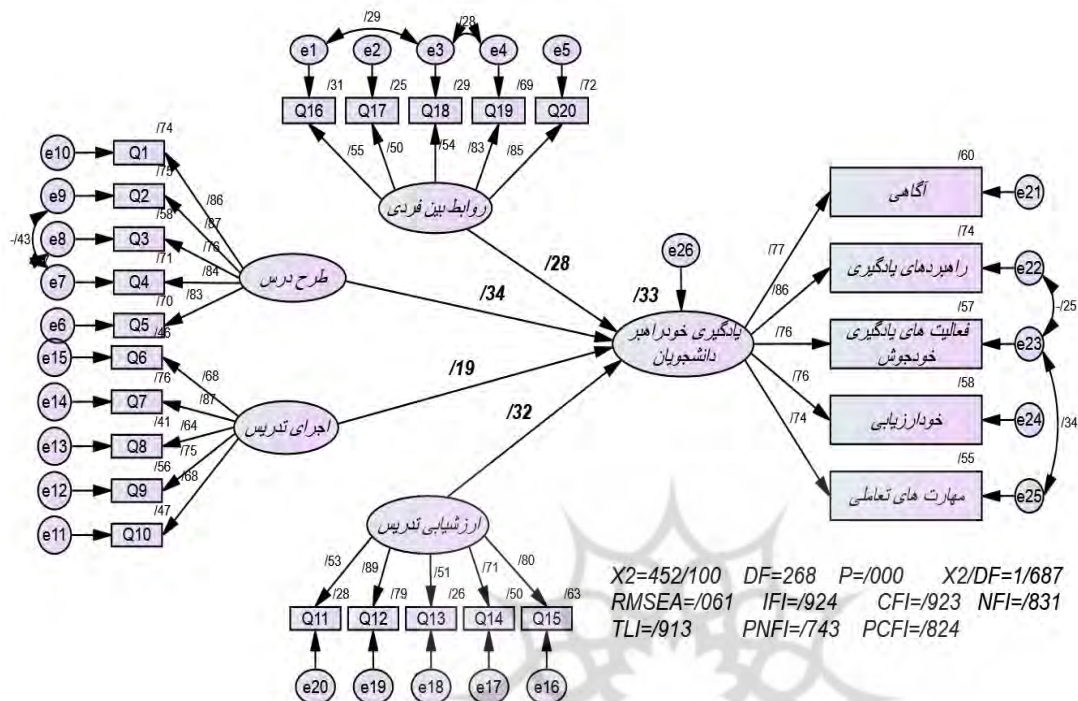
فرضیه چهارم: بین ادراک دانشجویان از ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول شماره (۵): نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان

متغیر	مقطع کارشناسی		مقطع کارشناسی ارشد		کل حجم نمونه
	r	سطح معناداری	r	سطح معناداری	
طرح درس و یادگیری خودراهبر	۰/۳۶۰	۰/۰۰۰	۰/۵۵۵	۰/۰۰۰	۰/۴۲۷
اجرای تدریس و یادگیری خودراهبر	۰/۳۲۲	۰/۰۰۰	۰/۴۳۴	۰/۰۰۳	۰/۳۴۸
ارزشیابی تدریس و یادگیری خودراهبر	۰/۴۳۲	۰/۰۰۰	۰/۴۹۸	۰/۰۰۰	۰/۴۴۵
روابط بین فردی و یادگیری خودراهبر	۰/۳۹۱	۰/۰۰۰	۰/۳۸۴	۰/۰۰۹	۰/۳۸۳

بنابر نتایج حاصل از جدول (۵)، ضرایب همبستگی مشاهده شده در سطح $P \leq 0.05$ همبستگی مثبت و معناداری را بین ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان به طور کلی و همچنین به تفکیک مقطع تحصیلی نشان می دهد.

به منظور سنجش روابط علی بین ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان داده های جمع آوری شده از طریق معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نکوئی برازش مدل نشان داد که RMSEA، X2/DF، P-value، NFI، JFI، TLI، CFI، PNFI و PCFI به ترتیب ۰/۰۶۱، ۱/۶۸۷، ۰/۱۰۰، ۰/۸۳، ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۷۴ و ۰/۸۲ می باشد. از آنجایی که مجذور خی تحت تأثیر حجم نمونه است، سطح معناداری مجذور خی (P-value)، به تنهایی ملاک معتبری برای ارزیابی برازش مدل نیست؛ بنابراین به منظور بررسی برازش مدل از سایر شاخص ها استفاده می شود. با توجه به اینکه شاخص های JFI، CFI، GFI بزرگ تر از ۰/۹۰ و نزدیک به ۱ می باشند و PNFI و PCFI بزرگ تر از ۰/۵؛ خطای تقریبی (RMSEA) کوچک تر از ۰/۰۸؛ و خی دو به هنجار (X2/DF) نیز کوچک تر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوب برخوردار می باشد و ساختار کلی روابط مورد آزمون تأیید می شود.



شکل ۲: مدل معادلات ساختاری تاثیر ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیات علمی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان

همان طور که در جدول (۶) مشاهده می شود، نتایج ناشی از آزمون معناداری ضرایب مسیر نشان می دهد که کلیه ضرایب مسیر مورد بررسی در شکل ۲، معنادار می باشد ($t \geq 1/96$; $P \leq 0/05$). نتایج ضرایب اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر نشان می دهد که طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی به عنوان ابعاد کیفیت تدریس با ضرایب مسیر ۰/۳۴، ۰/۱۹، ۰/۳۲ و ۰/۲۸ به ترتیب ۱۲، ۴، ۱۰ و ۸ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر دانشجویان را به طور مستقیم تبیین می نماید. با توجه به یافته های به دست آمده فرضیه چهارم پژوهش تأیید می گردد.

جدول (۶): برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیر	ضریب مسیر	ضریب تعیین	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معناداری
طرح درس بر یادگیری خودراهبر	۰/۳۴۲	۰/۱۱۶	۴/۶۳۷	۰/۰۰۰
اجرای تدریس بر یادگیری خودراهبر	۰/۱۹۴	۰/۰۳۷	۲/۶۴۲	۰/۰۰۸
ارزشیابی تدریس بر یادگیری خودراهبر	۰/۳۱۸	۰/۱۰۱	۴/۱۴۸	۰/۰۰۰
روابط بین فردی بر یادگیری خودراهبر	۰/۲۷۶	۰/۰۷۶	۳/۶۱۲	۰/۰۰۰

نتیجه گیری

در پژوهش حاضر سعی گردید تا به بررسی رابطه‌ی بین ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و یادگیری خودراهبر دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان پرداخته شود. قبل از بررسی و سنجش روابط بین متغیرهای پژوهش، به توصیف جامعه آماری از نظر متغیرهای مورد بررسی پرداخته شد و نتایج حاکی از آن است که طبق نظر دانشجویان خودراهبری در یادگیری و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و تمامی ابعاد هر دو متغیر به جزء مؤلفه ارزشیابی و اجرای تدریس را در تمام سطوح تحلیل بیشتر از حد متوسط می‌باشد. به طوری که یافته‌ها حاکی از آن است که به عقیده دانشجویان کارشناسی میزان مهارت اساتید در ارزشیابی تدریس کمتر از حد متوسط می‌باشد و طبق نظر دانشجویان کارشناسی ارشد مهارت اساتید در زمینه اجرای تدریس در حد متوسط است؛ و در بین ابعاد یادگیری خودراهبر دانشجویان، بیشترین مقدار میانگین مربوط به مهارت‌های تعاملی و کمتر مقدار میانگین مربوط به خودارزیابی می‌باشد و در مورد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بیشترین مقدار میانگین مربوط به طرح درس و کمترین مقدار میانگین مربوط به ارزشیابی تدریس مشاهده شد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش (Torabi et al (2013 که نشان داد یادگیری خودراهبر در بین معلمان ابتدایی در سطح بالایی است، همسو می‌باشد؛ اما با یافته‌های پژوهش (Zaraninejad (2012 که نشان داد کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی پایین تر از حد مطلوب می‌باشد؛ و یافته‌های پژوهش (Zolfaghar & MehrMohammadi (2013 که نشان داد اعضای هیئت علمی، خود را در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرار داده‌اند در حالی که دانشجویان چنین باوری نداشته‌اند. همسو نمی‌باشد. همچنین (Zaraninejad (2012 در پژوهش خود نشان داد که در بین ابعاد خودراهبری یادگیری بالاترین میانگین مربوط به راهبردهای یادگیری و کمترین میانگین مربوط به فعالیت‌های یادگیری می‌باشد این ناهمخوانی می‌تواند به دلیل تفاوت در جامعه آماری مورد مطالعه و ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر و پژوهش (Zaraninejad (2012 باشد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از نظر میزان یادگیری خودراهربر تفاوت معناداری وجود دارد و خودراهربری دانشجویان کارشناسی ارشد در امر یادگیری نسبت به دانشجویان کارشناسی بیشتر می‌باشد. این بخش از یافته‌ها با یافته‌های پژوهش (Reio & Davis (2005) که نشان دادند بین آمادگی برای یادگیری خودراهربر و سن فراگیران رابطه معناداری وجود دارد به طوری که یادگیرندگان مسن‌تر آمادگی بیشتری نسبت به جوان‌ترها برای یادگیری دارند، همسو می‌باشد.

پس از مطالعه و بررسی دو متغیر (ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی و یادگیری خودراهربر دانشجویان) در جامعه آماری، همبستگی و روابط علی بین متغیرها با بهره‌گیری از معادلات ساختاری موردسنجش قرار گرفت. یافته‌های حاصل از آزمون پیرسون نشان داد که ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی با یادگیری خودراهربر آنان به طور کلی و همچنین به تفکیک مقطع تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و از بین ابعاد کیفیت تدریس، یادگیری خودراهربر بیشترین همبستگی را با ارزشیابی تدریس و طرح درس نشان دارد. نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی تأثیر مثبت و معناداری بر یادگیری خودراهربر دانشجویان دارد و قادر است ۶۸ درصد از واریانس یادگیری خودراهربر را به طور مستقیم تبیین نماید. همچنین نتایج حاصل از سنجش روابط علی بین ابعاد کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی و یادگیری خودراهربر دانشجویان نشان داد که در بین ابعاد کیفیت تدریس به ترتیب بعد طرح درس، ارزشیابی تدریس، روابط بین فردی و اجرای تدریس با ضرایب مسیر ۰.۳۲، ۰.۲۸ و ۰.۱۹ بیشترین تأثیر را بر خودراهربر دانشجویان در یادگیری دارند. اگرچه پژوهشی یافت نگردید که به طور مستقل روابط علی بین متغیرهای پژوهش را موردبررسی قرار داده باشد، با این حال می‌توان گفت یافته‌های به دست آمده در خصوص نقش و تأثیر کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی بر یادگیری خودراهربر دانشجویان با یافته‌های پژوهش (Hemati Hajipirlo & Sameri (2016) همسو می‌باشد. Hemati Hajipirlo & Sameri (2016) در پژوهش خود نشان دادند که عوامل مدرسه‌ای نظیر ارائه دروس مدرسه با برنامه‌ریزی، مطابقت داشتن اطلاعات معلم برای تدریس با برنامه درسی بر خودراهربری دانش آموزان مؤثر است.

در تبیین یافته‌های به دست آمده باید گفت که رشد سریع فناوری و تکنولوژی از یک طرف و گستردگی علوم مختلف و رشد فزاینده آن‌ها از طرف دیگر، باعث شده که ایجاد و پرورش مهارت‌های یادگیری خودراهربر و تربیت یادگیرندگان خودراهربر به یکی از اهداف آموزشی تبدیل شود، گرچه نهادهای آموزشی نمی‌توانند دانش و اطلاعاتی را به افراد ارائه دهند که به آن‌ها در آینده‌ای که عملاً قابل پیش‌بینی نیست، کمک نماید، اما می‌توانند به آن‌ها مهارت‌های خودراهربری در یادگیری و توانایی به روز کردن خویش را بدهند، چراکه افراد به این نیاز دارند که به طور روزافزونی مسئولیت یادگیری خویش را به عهده گیرند. پس انتظار می‌رود که نظام‌های آموزشی به خصوص دانشگاه‌ها در راستای

تربیت فراگیرانی عمل نماید که خودراهربر بوده و بتوانند به یادگیری مداوم بپردازند. همان طور که یافته‌ها نشان داد کیفیت تدریس اساتید نقش مهمی در توسعه توانایی یادگیری خودراهربر فراگیران دارد. بدون شک عمل تدریس جهت دهنده عمل یادگیری می‌باشد، جایی که افراد کمتر به‌عنوان یک شیء و بیشتر به‌عنوان یک فاعل مطرح می‌شوند. پس زمانی می‌توان گفت تدریس دارای کیفیت بوده که منجر به ارتقای یادگیری فراگیران شود، چراکه تدریس باکیفیت معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای فراگیران تعریف می‌شود. به‌طور مشابه (Dornan et al (2005 در مطالعه خود دریافت که فراگیران در یادگیری خودراهربر همچنان به کمک معلمان خود نیاز دارند. این نشان می‌دهد که معلمان را نمی‌توان به‌طور کامل از فرایند یادگیری حذف کرد. طبق پژوهش Murad et al (2010) نیز معلم بیشتر به‌عنوان تسهیل‌کننده عمل می‌کند تا به‌عنوان یک منبع علمی؛ بنابراین مدرسان به‌عنوان محور اصلی فرایند تدریس، باید به‌منظور برانگیختن و تحریک فراگیران به مطالعه و یادگیری، فعالیت‌های بسیاری را طراحی نمایند. فعالیت‌های که فراگیران را در امر یادگیری درگیر و آن‌ها را نسبت به کارگروهی و مشارکت در فعالیت‌های علاقه‌مند نماید.

Tjakradidjaja et al (2016) در پژوهش خود نشان دادند که در راستای برانگیختن و تحریک فراگیران و بهبود فرایند یادگیری خودراهربر در آن‌ها، اساتید هفت نقش را بر عهده‌دارند که عبارت‌اند از: خبره و شایسته، نگران و دلواپس، خلاق، تسهیل‌گر، مشوق، همکار، الگو و سرمش بودن. آن‌ها اظهار داشته‌اند که نقش اساتید به‌عنوان یک منبع یادگیری همچنان در فرایند یادگیری خودراهربر برجسته است. اساتید باید در حوزه تخصصی خود صلاحیت و شایستگی لازم را داشته باشند. علاوه بر تخصص و شایستگی، آن‌ها معتقدند که استاد باید مراقب دانشجویان باشد و ضمن آموزش، به تربیت آن‌ها نیز توجه کنند. آن‌ها معتقدند که نقش استاد در یادگیری خودراهربر، همانند نقش والدین در قبال فرزندان است. دانشجویان دوست ندارند که احساس نادیده گرفتن و بی‌توجهی کنند، آن‌ها به توجه استاد نیاز دارند تا انگیزه یادگیری در آن‌ها شکل بگیرد. به‌طوری‌که برای دانشجویان، به رسمیت شناختن وجود آن‌ها به‌عنوان یک موجود اجتماعی، بسیار حائز اهمیت می‌باشد. بدون شک توجه به دانشجویان باعث ایجاد اعتمادبه‌نفس در آن‌ها خواهد شد و نادیده گرفتن فراگیران توسط اساتید منجر به افزایش ناراحتی و نارضایتی در آن‌ها خواهد شد.

Tjakradidjaja et al (2016) همچنین نشان دادند که خلاقیت اساتید در امر تدریس به تسهیل خودراهربری دانشجویان در امر یادگیری، کمک می‌کند؛ بنابراین اساتید باید سعی کنند با اصلاح و بهبود روش‌های تدریس، تدریس را برای دانشجویان جذاب‌تر کنند. خلاقیت می‌تواند در طراحی روش‌های یادگیری و همچنین در تقویت انگیزه برای یادگیری و پرورش خلاقیت در دانشجویان برای ایجاد یک فرایند یادگیری خودراهربر مؤثر، تجلی یابد. به‌عنوان مثال تناسب روش یادگیری با علاقه دانشجویان، استفاده از مواد و شیوه‌های یادگیری که متناسب با سطح دانش و توانایی دانشجویان است و به‌کارگیری مدل‌های یادگیری مختلف نظیر بحث و گفت‌وگو، کار گروهی، تکالیف چالش‌برانگیز،

نمایش و استفاده از رسانه‌ای یادگیری مانند ویدئو و دیگر وسایل کمک آموزشی. بدون تردید عدم خلاقیت اساتید در فرایند تدریس منجر به بی‌انگیزگی فراگیران می‌شود. در همین راستا یکی از مصاحبه‌شوندگان در مطالعه تیجاکرایدججا و همکاران اظهار داشته است که "اگر استاد بنشیند و از روی اسلایدها مطالب را بخواند، ما صرفاً به او نگاه می‌کنیم و وانمود می‌کنیم که به مطالب گوش می‌دهیم، ترجیح می‌دهیم که بخوابیم چون اسلایدها را در خانه هم می‌توان خواند، این روش تدریس منجر به خواب‌آلودگی و بی‌حوصلگی ما می‌شود". به‌طور مشابه (Davies et al (2014) در پژوهش خود نشان دادند که به‌منظور تسهیل یادگیری خودراهربر معلم می‌تواند در ایجاد روابط مثبت، خلاق باشد. معلمان باید نگرش مثبتی نسبت به خلاقیت داشته و از مهارت‌ها پایه برخوردار باشند. این در حالی است که خلاقیت معلم می‌تواند با حجم کاری زیاد، محدودیت زمانی و امکانات و فقدان حمایت و پشتیبانی از سوی مؤسسات یا همکاران، مختل شود.

همچنین به‌منظور بهبود فرایندهای یادگیری خودراهربر در دانشجویان، اساتید باید سعی کنند یک تسهیل‌کننده خوب باشند و به دانشجویان بیشتر در فرایند یادگیری کمک کنند. در همین راستا یافته‌های پژوهش (Murad et al (2010) نشان داد که نقش مدرس در فرایند یادگیری خودراهربر اصولاً یک تسهیل‌گر است تا یک منبع علمی. اساتید می‌توانند به‌عنوان یک تسهیل‌کننده به دانشجویان اجازه دهند تا فرایند یادگیری خود را سازمان‌دهی کنند و به آن‌ها کمک کنند تا نیازهای یادگیری خود را شناسایی و فرایندها و نتایج یادگیری را ارزیابی کنند. در فرایند یادگیری اساتید به‌عنوان مربی عمل می‌کنند، آن‌ها همچنین باید توانایی ایجاد انگیزه و تشویق دانشجویان برای یادگیری و توانایی ارائه بازخورد سازنده به فراگیران را داشته باشند. به‌منظور تسهیل خودراهربری، دانشجویان نیاز به راهنمایی برای درک بهتر مطالب و احساس اعتمادبه‌نفس در تسلط بر مطالب دارند. از جمله روش‌های ایجاد تشویق و ترغیب دانشجویان ارائه مشاوره به آن‌ها، ایجاد جو و فضای لذت‌بخش و دوستانه، ارزیابی منطقی و یا تشویق (ارائه بازخورد) و ایجاد یک محیط مبتنی بر همکاری و رقابت عادلانه است. علاوه بر موارد فوق، اساتید در یادگیری خودراهربر نسبت به فراگیران نقش همکار دارند. در همین راستا تیجاکرایدججا و همکاران نشان دادند که معلمان نباید بین خود و دانشجویان فاصله ایجاد کنند؛ چرا که دانشجویان در هنگام برخورد و کار کردن با معلمانی که سختگیر نیستند و در روابط با دانشجویان، بین خود و دانشجویان فاصله ایجاد نمی‌کنند، انگیزه و شوق بیشتری برای یادگیری دارند. روابط مساوی، شرایط را راحت‌تر، دوستانه و نه خشک (رسمی) می‌کند. همچنین برقرار ارتباط را تسهیل می‌نماید. بدون شک معلمانی که روابط دوستانه‌ای با دانشجویان برقرار می‌کنند، می‌توانند به دانشجویان نزدیک‌تر شوند تا دانشجویان احساس راحتی کنند. آن‌ها همچنین می‌توانند خود را به‌عنوان یک دوست یا ارشد (در حوزه تخصصی) معرفی کنند. فرهنگ‌های شرقی معمولاً موضع معلمان نسبت به دانشجویان برتری دارد و معلمان خواستار انضباط و اطاعت کامل هستند. این در حالی است که نتایج پژوهش (Tjakradidjaja et al (2016) نشان می‌دهد که دانشجویان در صورتی

روابطشان با کادر آموزشی برابر باشد، احساس راحتی می‌کنند. فضاهای آموزشی باید دموکراتیک‌تر شود، یادگیری می‌تواند برای فراگیران تفریح و سرگرم‌کننده باشد تا عذاب‌آور. فرایندهای یادگیری خودراهبر مستلزم فضاهای دموکراتیک است. روابط پدرسالارانه و آمرانه نهد می‌شود و روابط بین معلمان و دانشجویان باید رابطه‌ای مبتنی بر همکاری و مشارکت باشد. روابط دوستانه باعث نزدیکی بین معلمان و دانشجویان می‌شود و معلم می‌تواند دانشجویان را بهتر بشناسد و با آن‌ها راحت‌تر ارتباط برقرار کند.

Tjakradidjaja et al (2016) هفتمین ویژگی و نقش اساتید در یادگیری خودراهبر را الگو و سرمشق می‌دانند و اظهار داشته‌اند که اساتید الگویی برای دانشجویان هستند. دانشجویان از طریق فرایند مشاهده یاد خواهند گرفت و اساتید را الگو و سرمشق خود قرار می‌دهند. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که دانشجویان از چیزهایی که اساتید در مورد آن‌ها صحبت می‌کنند، یاد نمی‌گیرند، اما می‌توانند از رفتار و دانشی که اساتید در عمل از خود نشان می‌دهند، یاد بگیرند. فرایند الگوسازی و سرمشق‌گیری که توسط بندورا به‌عنوان فرایندی آموزشی پیشنهاد شده است، می‌تواند فرایند یادگیری خودراهبر دانشجویان را تشدید و تسهیل نماید. مشاهده و تصمیم‌گیری یک مکانیزم کلیدی در فراگیری و یادگیری است. در مجموع باید گفت که اساتید همچنان در تسهیل فرایند یادگیری خودراهبر نقش دارند، اگرچه مسئولیت اصلی یادگیری بر دوش خود دانشجویان است. مهم است به دانشجویان کمک شود، به‌طوری‌که آن‌ها بتوانند به راحتی از یادگیری معلم محور به یادگیری فراگیر محور گذر کنند.

با توجه پیشینه نظری پژوهش و نتایج به‌دست‌آمده، در راستای بهبود کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی و تقویت مهارت‌های خودراهبری دانشجویان در امر یادگیری پیشنهاد می‌شود که:

۱- همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد از بین ابعاد کیفیت تدریس، مؤلفه طرح درس بیشترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبر دانشجویان داشته، بنابراین اساتید باید در ارتباط با طرح درس به‌منظور بهبود تدریس خود و تقویت خودراهبری فراگیران در یادگیری، سعی نمایند اهداف، محتوا و روش‌های ارائه محتوای درس را قبل از شروع تدریس مشخص نمایند و تا حد امکان فراگیران را در تعیین اهداف، محتوا و روش‌های تدریس مشارکت دهند؛ و اهداف و محتوا درس را متناسب با نیازها و علایق فراگیران تعیین نمایند. این امر باعث می‌شود که یک انگیزه درونی نسبت به یادگیری در فراگیران ایجاد شود و فراگیران خود را در قبال یادگیری خود مسئول بدانند و به فعالیت‌های یادگیری خودجوش که یکی از ابعاد یادگیری خودراهبر می‌باشد، بپردازند. ۲- پس از طرح درس، ارزشیابی تدریس بیشترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبر دانشجویان داشته است. باوجود مشخص شدن نقش و اهمیت ارزشیابی تدریس توسط اساتید در یادگیری خودراهبر دانشجویان، نتایج نظرخواهی از دانشجویان در خصوص شیوه ارزشیابی تدریس توسط اساتید نشان داد که ارزشیابی تدریس در بین ابعاد کیفیت تدریس کمترین میانگین را داشته است؛ بنابراین در ارتباط با مؤلفه ارزیابی تدریس،

اساتید باید تلاش نمایند مهارت‌های خود را در تدوین آزمون‌های تشخیصی به‌منظور شناسایی توانایی‌های اولیه فراگیران و روش‌های ارزشیابی و اندازه‌گیری بهبود بخشند. اساتید می‌بایست سعی نمایند در ارزیابی دانشجویان از روش‌های مختلف ارزیابی نظیر ارزیابی توسط هم‌تایان و خودارزیابی بهره‌گیرند. شیوه ارزیابی اساتید می‌تواند مهارت‌های خودارزیابی دانشجویان که یکی از ابعاد یادگیری خودراهبر می‌باشد را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین اساتید در راستای تقویت مهارت خودارزیابی در دانشجویان باید سعی کنند، بستری را فراهم نمایند تا فراگیران بتوانند به ارزیابی همدیگر بپردازند و از موردبازنگری و ارزیابی قرارگرفتن کار خود از سوی همسالان خود استقبال کنند. ۳- طبق نتایج به‌دست‌آمده مؤلفه روابط بین فردی بعد از دو بعد طرح درس و ارزشیابی تدریس بیشترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبری فراگیران داشته است. پس انتظار می‌رود اساتید در کلاس درس فضا و بستری را برای گفتگو و تعامل فراگیران فراهم آورند و از شیوه‌های تدریسی که فراگیران را به مشارکت و درگیر شدن در فرایند آموزش تشویق می‌کند، بهره‌گیرند؛ زیرا فضای تدریس و یادگیری تعاملی مؤثرتر از گوش دادن به سخنرانی است و باعث می‌شود مهارت‌های تعاملی فراگیران که یکی از مهارت‌های پنج‌گانه یادگیری خودراهبر است، تقویت شود. ۴- اگرچه نتایج نشان داد که در بین ابعاد کیفیت تدریس، بعد اجرای تدریس کمترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبر دانشجویان دارد باین‌حال، اساتید باید سعی نمایند که روش تدریس خود را محدود به سخنرانی نکنند، بلکه از روش‌هایی استفاده نمایند منجر به مشارکت فراگیران در فرایند یاددهی و یادگیری می‌شود، به‌گونه‌ای فراگیران در طول فرایند تدریس به‌جای دریافت‌کننده صرف، فعال باشند.

۵- در بین مهارت‌های یادگیری خودراهبری، خودارزیابی کمترین میانگین را به خود اختصاص داده است که نشان‌دهنده این است که دانشجویان در ارزیابی فعالیت‌های خود دچار ضعف هستند. این در حالی است که مهارت خودارزیابی یکی از مهم‌ترین ابعاد یادگیری خودراهبر می‌باشد. به‌گونه‌ای که می‌توان گفت فراگیران قبل از اینکه بخواهند راهبردهای یادگیری خود را مشخص نمایند، باید نسبت به نقاط ضعف و قوت و به‌طور کلی نیازهای یادگیری خود آگاه باشند و این خودآگاهی از طریق خودارزیابی حاصل می‌شود. به‌طور دقیق‌تر می‌توان گفت مهارت خودارزیابی مقدم بر خودآگاهی، تعیین راهبردهای یادگیری و شروع فعالیت یادگیری می‌باشد؛ بنابراین در راستای بهبود و ارتقای مهارت خودارزیابی، دانشجویان باید سعی نمایند قبل از اینکه توسط استاد خود موردسنجش قرار بگیرند، باید با مورد ارزیابی قرار دادن خود نقاط قوت و ضعف خویش را شناسایی نموده و بر اساس این نقاط ضعف و قوت، فعالیت‌های یادگیری خود را هدفمند نمایند و پس از تعیین اهداف فعالیت‌های یادگیری، به‌منظور تحقق این اهداف، راهبرد یادگیری مناسبی انتخاب کرده و در راستای اهداف خود گام بردارند، در پایان پس از اتمام فعالیت‌های یادگیری، فعالیت خود را مورد قضاوت قرار داده و از میزان حصول اهداف آگاهی کسب نمایند.

در پایان باید یادآور شد که پژوهش حاضر نیز همانند سایر پژوهش‌های حوزه علوم رفتاری از لحاظ طرح پژوهشی، جامعه مورد مطالعه و نحوه گردآوری اطلاعات با محدودیت‌هایی همراه بوده است؛ از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که جامعه و نمونه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان در سال ۹۶-۱۳۹۵ می‌باشد، لذا تعمیم نتایج به سایر جمعیت‌ها باید احتیاط صورت بگیرد. همچنین یافته‌های به دست آمده در این پژوهش در چارچوب نظریه یادگیری خودراهبر (Williamson (2007) و کیفیت تدریس (Seraj (2003) قابل تعبیر و تفسیر می‌باشد. علاوه بر این به دلیل ماهیت رابطه‌ای بین متغیرهای پژوهش، ابزار گردآوری اطلاعات به ابزارهای نگرش سنجی (پرسشنامه) محدود بوده است و همیشه ابزارهای نگرش سنج تحت تأثیر دو متغیر مداخله‌گر، ارائه خودمثبت و بی‌دقتی افراد در قضاوت‌هایشان از خود هستند؛ بنابراین باید در تعمیم و تفسیر یافته‌ها به سایر موقعیت‌ها احتیاط نمود.

با توجه به اینکه یافته‌های این مطالعه مبتنی بر ادراکات دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی دانشگاه اصفهان در مورد کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و خودراهبری در یادگیری می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده تفاوت بین ادراک دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان از کیفیت تدریس با ادراک اساتید مربوطه از کیفیت تدریس خودشان مورد مطالعه و مقایسه قرار گیرد. همچنین با توجه اینکه در این مطالعه صرفاً دانشجویان علوم تربیتی مورد مطالعه قرار گرفتند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده میزان خودراهبری دانشجویان دیگر گروه‌ها و دانشکده‌ها مورد مطالعه قرار گیرد و یافته‌های با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد. علاوه بر این پیشنهاد می‌گردد ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در دیگر مؤسسات آموزشی عالی نظیر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور مورد مطالعه قرار گیرد و یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود.

References:

- Bowen, B. (2013). Measuring Teacher Effectiveness When Comparing Alternately and Traditionally Licensed High School Technology Education Teachers in North Carolina. *Journal of Technology Education*, 25(1), 82-100.
- Cazan, A. M., & Stan, M. M. (2015). Self-directed learning and academic adjustment at Romanian students. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 6(1), 10-20.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41.
- Din, N., Haron, S., & Rashid, R. M. (2016). Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 219-227.

- Dornan, T., Hadfield, J., Brown, M., Boshuizen, H., & Scherpbier, A. (2005). How can medical students learn in a self-directed way in the clinical environment? Design-based research. *Medical education*, 39(4), 356-364.
- Dynan, L., Cate, T., & Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of education for business*, 84(2), 96-100.
- Ebrahimzadeh, A. (2010). "The Effect of Cartable on Self-directed Learning and Academcc Pooooaa nee of Sudnss nnn aad Engsssh aanguag". Master's Thesis, Education – planning, University of Birjand. [In Persian].
- Ghasemi, M. (2015). "Examination of the Relationship between Self-directed Learning and Students' Evaluation of the Quality of Education at the Faculty of Psychology Aaahh aabaaabai nn ssssssss". Master's Thesis, Faculty of Education and psychology, Allameh Tabatabai University. [In Persian].
- Hanson, J. (2003). Encouraging lecturers to engage with new technologies in learning and teaching in a vocational University. *Higher Education Management and Policy*, 15(3), 135-149.
- Hemati Hajipirlo, A., & Sameri, M. (2016). Study and Prioritizing Effective Factors on Self-directed learning in elementary school students. *The first international conference on modern research in the field of education and psychology and social studies of Iran*, Qom, the Permanent Conference Secretariat, the International Institute for the Study of Middle East Science and Development, http://www.civilica.com/Paper-ESCONF01-ESCONF01_747.html. [In Persian]
- Jafari Kakalki, M. (2010). "A Comparative Study of the Factors Effecting on Application of the Faculty Members Teaching Quality in Isfahan and Sharekord nn eeee". Master's Thesis, Educational Planning, University of Esfahan. [In Persian]
- Kan'an, A., & Osman, K. (2015). The relationship between self-directed learning skills and science achievement among Qatari students. *Creative Education*, 6(08), 790-779.
- Kovalenko, N. A., & Smirnova, A. Y. (2015). Self-directed learning through creative activity of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 393-398.
- Mohammadi, M., & Naseri Jahromi, R. (2014). Structural Equation Model of Self-Directed, Technical, Contextual and Behavioral Competencies and Students' Perception of Faculty Performance Quality. *Journal of Technology of Education*, 8(4), 219-229. [In Persian]
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Rahmani, H., & Zareei, M. (2014). Comparison of Engineering Students' Self-Directed Learning, Academic Values and Evaluation of Faculty Members Teaching Quality. The Case: Hormozgan University. *Iranian journal of Engineering Education*, 16(16), 97-117. [In Persian]
- Mohammadzadeh, N., Vaezi, G., Ramezani, Z., Rezaei, M J., Moradi, G., & Roshani, D. (2014). Defined under the factors related to the effectiveness of teaching according to comments of Medical Sciences Students of Kurdistan University in 2013-2014. *Zanko J Med Sci*, 15 (45), 67-75.
- Murad, M. H., Coto-Yglesias, F., Varkey, P., Prokop, L. J., & Murad, A. L. (2010). The effectiveness of self-directed learning in health professions education: a systematic review. *Medical education*, 44(11), 1057-1068.
- O'shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 62-70.

- Reio, T. G., & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40-49.
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57(2), 1628-1644.
- Sadeghi, Z., & Mohtashami R. (2011). Role of Meta-cognition in learning process. *Educ Strategy Med Sci*, 3(4):143-148. [In Persian].
- Salimi, J., & Ramezani, G. (2015). Identification of the Components of Effective Teaching and Assessment of Teaching Case Study: University of Applied Science of Kurdistan Province). *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*. Volume 4, Issue 8, Page 33-61. (Persian)
- Shabani Varaki, B., & Hosseingholizadeh, R. (2006). Evaluation of College Teaching Qualities. *Research and planning in higher education*, 12(1), 1-22. [In Persian]
- Siriwongs, P. (2015). Developing students' learning ability by dint of self-directed learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2074-2079.
- Tao, Y., Li, L., Xu, Q., & Jiang, A. (2015). Development of a nursing education program for improving Chinese undergraduates' self-directed learning: A mixed-method study. *Nurse education today*, 35(11), 1119-1124.
- Tjakradidjaja, F. A., Prabandari, Y. S., Prihatiningsih, T. S., & Harsono, H. (2016). The Role of Teacher in Medical Student Self-directed Learning Process. *Journal of Education and Learning*, 10(1), 78-84.
- Torabi, N., Aslani, G., & Bahrami, A. (2013). A study on self-directed learning among preliminary School teachers in Esfahan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 219-223.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66-83.
- Yousefy, A., & Gordanshekan, M. (2011). A Review on development of Self-directed learning. *Iranian Journal of Medical Education*, 10 (5), 776-783. [In Persian].
- Zaraninejad, A. (2012). "A Study on the relationship between self-directed learning of students and their perception of the quality of faculty members of Islamic Azad UniersyyyoF Froozabad". Master's Thesis, Education, University of Shiraz. [In Persian]
- Zhoc, K. C., & Chen, G. (2016). Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS). *Learning and Individual Differences*, 49, 245-250.
- Zolfaghar, M., & Mehr Mohammadi, M. (2013). Evaluation of Performance Quality of Humane Science Faculty Members in Payam Nour University in Procedure of Group Problem Solving Classes from Viewpoint of Students and Professors. *Journal of Training & Learning Researches*, 20(2), 1-18. [In Persian]