

Research in Curriculum Planning

Vol 13, No 23 (continus 50)

Autumn 2016, Pages 64-78

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۳ (پیاپی ۵۰۴۸)

پاییز ۱۳۹۵، صفحات ۷۸ - ۶۴

Presenting a model for determining the relationship between the responded educational planning and perceived evaluation of class on the basis of Mediation of Academic involvement**ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری درگیری تحصیلی****Farhad Shafi Poor Motlagh, Mahdi Rasti Barzaki**¹Assistant professor Department of Education Management, Mahalat Branch, Islamic Azad University, Mahalat, Iran² MA graduate of the Educational Planning, Meimeh Branch, Islamic Azad University and the manager of Emam Ali educational complex in Barzak**فرهاد شفیعی پور مطلق^{*}، مهدی راستی برزکی**استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات، محلات، ایران.
آ دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، و مدیر مجتمع آموزشی امام علی برزک**Abstract****چکیده**

The purpose of the recent research was to determine the relationship between Responded educational planning and perceived evaluation of class on the basis of mediation of academic involvement. The method of the recent research was descriptive and its kind was correlational. The statistical population included of all of the students of smart secondary schools in Isfahan in 2011-2012 (11368 people). The method of sampling was multi- random cluster (372) that finally 372 students were selected on the basis of Cochran sampling formula. To collect data, desk research method and field survey were used. The research tools were three research- made questionnaires: 1. the research made questionnaire of the responded educational planning (cognitive, emotional, psycho-motor) (2011), ($\alpha = 0.86$), 2. The research questionnaire of academic involvement, (2011), ($p = 0.89$), and 3. The research - made questionnaire of perceived evaluation of class, (2011, ($p = 0.89$)). They are classified on the basis of Likert degree 5. To provide the questionnaire validity in regard to the content, the experts' opinions were used. To analyze data, the SPSS software, Version 18, and Lisrel software, the correlational tests, multi-step by step Regression, and structural equation modeling were used. Generally results of the research revealed that there was a meaningful relationship between responded curriculum planning (cognitive, emotional, psycho-motor) and perceived evaluation (skill- center, and performance-center). Also the results of the research showed that the indirect effect of the responded curriculum planning was (0/018) in cognitive dimension, (0/023) in the emotional dimension, (0/027) in the psycho- motor dimension. Also results showed the study model has good fitness.

Keywords: Perceived evaluation (skill- center and performance center), Responded curriculum, Academic Involvement.

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری درگیری تحصیلی بوده است. روش تحقیق حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه هوشمند شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ (تعداد ۱۱۳۶۸ نفر) تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی بوده که نهایتاً تعداد ۳۷۲ نفر از دانش‌آموزان مدارس هوشمند، بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران برای تحقیق انتخاب می‌شوند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شده است. ابزار تحقیق سه پرسشنامه محقق ساخته است: ۱- پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی پاسخ‌گو (شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی) (۱۳۹۱)، ($p = 0.86$)، ۲- پرسشنامه محقق ساخته درگیری تحصیلی (۱۳۹۱)، ($p = 0.89$)، و ۳- پرسشنامه محقق ساخته ارزشیابی کلاسی ادراک شده است (۱۳۹۱)، ($p = 0.89$) که بر حسب ۵ درجه‌های لیکرت تنظیم و درجه بندی می‌شوند. برای تأمین روایی پرسشنامه‌ها به لحاظ محتوا از نظر متخصصان استفاده شده است. از نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ و نرم افزار لیزرل، از آزمون‌های همبستگی، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده به عمل آمده است. به طور کلی نتایج پژوهش نشان داد، بین برنامه درسی پاسخ‌گو در ابعاد سه‌گانه (شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی) با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد. نیز یافته‌های پژوهش نشان داد، اثرات غیر مستقیم برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد شناختی (۰/۰۱۸)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد عاطفی (۰/۰۲۳)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد روانی - حرکتی (۰/۰۲۷) بوده است. همچنین نتایج نشان داد، مدل مورد مطالعه از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار بوده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، برنامه درسی پاسخ‌گو، درگیری تحصیلی

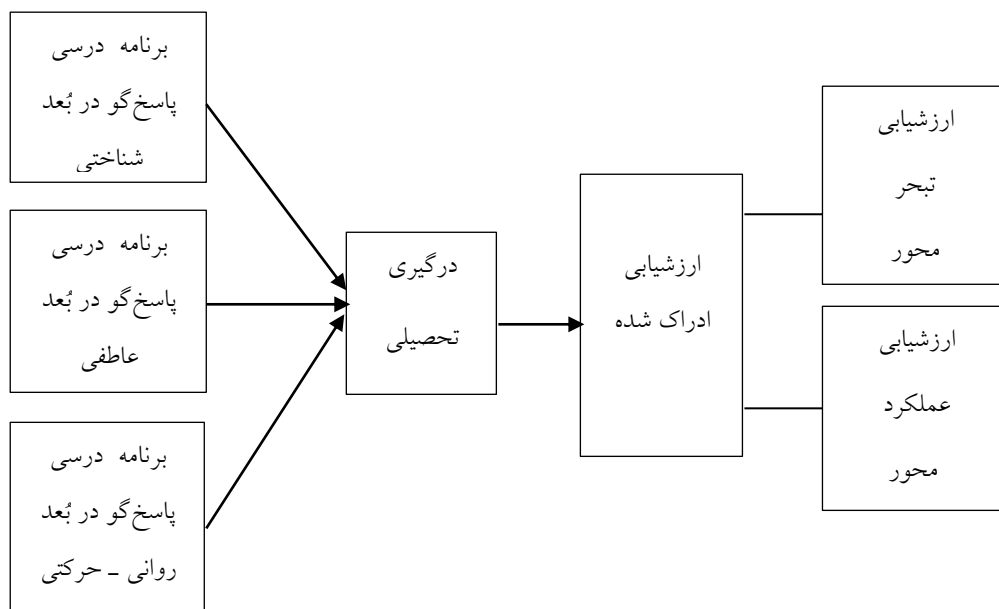
بهتری خواهد داشت. نتایج پژوهش نیویل و همکاران (Newble & etal, 1994)، نشان داد که برای توانا سازی برنامه‌های درسی، باید تلاش کرد تا اهداف آنها با زندگی واقعی دانش‌آموزان مرتبط گردد. بهره‌گیری از نظام پروژه محوری در برنامه‌های درسی، از جمله روش‌های نسبتاً قدیمی است که با تحول نظریه‌های یادگیری و تغییرات سریع اجتماعی، توجه مربیان را به خود جلب کرده است. دستاوردهای تربیتی و مزیت‌های این روش، نظیر: خودیادگیرندگی، مسؤولیت‌پذیری، یادگیری مادام‌العمر، خودرهبری، برنامه‌ریزی، تعامل و ... برای اغلب مربیان حائز اهمیت است. مطالعات داینتر و همکاران (2013, etal & Dinther) نشان داده است که برنامه درسی پاسخگو بر ارزشیابی فراگیران اثرگذار است. ارزشیابی کلاسی، مهمترین بخش جو کلاسی است و روشی است که معلمان تجارب خود را با فراگیران در میان می‌گذارند و به وسیله آن، به فراگیران بازخورد می‌دهند که یادگیری چه چیز مهم است و چگونه باید آن را یاد بگیرند. معلمان گاهی به طور صریح به ارزشیابی و بیان اهداف خود از آن می‌پردازند و گاهی به طور ضمنی به بیان اهداف ارزشیابی، تعیین وظایف، تعیین معیارهای عملکرد، استانداردها، ارزیابی عملکرد و نظارت بر نتایج دادن بازخورد می‌پردازند. ارزشیابی فرایندی است که معلم در کلاس استفاده می‌کند تا درباره عملکرد فراگیران در وظایف کلاسی اطلاعاتی به دست آورد و تعیین می‌کند که تا چه اندازه دانش‌آموزان به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته‌اند الخروسی. (2012, Alkhrausi)، مطالعات دی گروت و پینترچ (DeGroot & Pintrich, 1990) نشان داده‌اند که هر چه جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان و همچنین بین دانش‌آموزان با یکدیگر برقرار باشد، آنان نگرش مطلوب‌تری نسبت به یادگیری پیدا می‌کنند. بی‌شک نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس در خلق چنین جوی بی‌تأثیر نیست. نتایج مطالعات لوینس و همکاران (Loyens & etal, 2008) نشان داد، بین یادگیری خودراهبر با ارزشیابی عملکرد محور، رابطه معناداری وجود دارد. مادامی که نظام خودراهبری در فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد، عملکرد دانش‌آموزان در ارزشیابی بهبود

ارزشیابی، روشی است که از طریق آن معلمان می‌توانند میزان یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کنند. مادامی نتایج ارزشیابی در سطح تبصر و عملکرد، رضایت بخش و مثبت است که برنامه درسی پاسخگو (Responded Curricuoum) نیاز دانش‌آموزان در ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی باشد. به عبارت دیگر زمانی که دانش‌آموزان به برنامه درسی خود توجه داشته باشند و نیازهای خود را از طریق آن جستجو نمایند، تلاش می‌کنند که اهداف و انتظارات یادگیری را تحقق بخشند و به آنها دست یابند. برنامه درسی پاسخگو به معنای فراهم سازی مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری به گونه‌ای است که نسبت به دانش‌آموزان پاسخگو باشد. در واقع برنامه درسی که شکل‌گیری و سازمان‌دهی ارکان و عناصر آن در راستای پاسخ به یک یا مجموعه‌ای از نیازها باشد، برنامه درسی پاسخگو نامیده می‌شود. (2010, Nili & etal) این امر از طریق ارزشیابی قابل بررسی و مطالعه است. منظور از ارزشیابی کلاسی ادراک شده، احساسی است که در دانش‌آموزان نسبت به نحوه ارزشیابی کلاسی انجام شده (ارزشیابی تبصر محور و یا ارزشیابی عملکرد محور)، به وجود می‌آید. مطالعات شفیع پور مطلق و یارمحمدیان (Shafiepour Motlagh & Yarmohammadian, 2011)، نشان داد که برنامه درسی مدارس هوشمند باید پاسخگو باشند. یافته‌های حاصل از مطالعات عارفی (Arefi, 2005)، نشان داد که وضع موجود برنامه‌های درسی در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری پاسخگوی شرایط و نیازها نیست و ضرورت تجدید نظر و بهبود فرآیند تدوین برنامه درسی ضرورت دارد. مطالعات اکرمی (2007, Akrami)، بدین نتیجه رسید که برنامه غنی شده، علاوه بر فرصت برای درک و فهم دقیق مسأله، به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود به صورت فردی و گروهی پس از حل مسأله، به جست‌وجوی راه‌های دیگر مسأله بپردازند. از این طریق است که سیالی، انعطاف‌پذیری و ابتکار و بسیاری دیگر از ابعاد و ویژگی‌های شخصیتی خلاقیت در آنها رشد

ارزیابی کلاس است. روش‌هایی که دانش‌آموزان ارزشیابی می‌شوند یکی از برجسته‌ترین عوامل کلاسی است که می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. شیوه‌های ارزشیابی شامل استانداردها، معیارها، روش‌ها و محتوای ارزشیابی می‌شود. مطالعات مک کاسلین (McCaslin, 2009) نشان داده است که چگونه شیوه‌های ارزشیابی کلاسی خاص می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را کاهش یا افزایش دهد. به علاوه تأثیرات شیوه‌های ارزشیابی نیز ممکن است بر انگیزه یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد. نتایج پژوهش الخروسی (Alkhrausi, 2007) نشان داد که ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده به طور مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج تحقیق پاکدامن و سالاری فر (Salari far, 2013 & Pakdaman) که پیرامون آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی انجام گرفته، نشان داده است که این نوع ارزشیابی بهتر توانسته است پاسخ‌گوی یادگیری دانش‌آموزان باشد و به صورت فردی و گروهی پس از حل مسأله، به جست‌وجوی راه حل‌های دیگر مسأله بپردازند. یافته‌های پژوهش شفیعی پور مطلق و یارمحمدیان (Shafiepour Motlagh & Yarmohammadian, 2011)، نشان داد، توجه به برنامه‌های درسی پاسخ‌گو، از شاخص‌های برنامه‌های درسی تواناساز است. به نقل از تقی پور ظهیر (Taghi pour zahir, 2006)، تایلر (Tylor) معتقد است که در فرایند برنامه ریزی درسی یادگیرندگان همواره شیوه ارزشیابی باید در نظر گرفته می‌شود. به باور وندرول (Vonderwell, 2005)، درگیری فعال فراگیران در کنترل فرایندهای یادگیری می‌تواند به فراگیران کمک کند تا توانایی خود را در کاربرد منابع ورا هبردها به طور اثربخشی بهبود ببخشند. نتایج پژوهش کشاورز و رهگذر (Keshavarz & Rahgozar, 2010) نشان داد، برنامه‌های درسی باید با مقتضیات جامعه و دنیای کار ارتباط پیدا کنند و به تقاضای بخش صنعت و نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ بدهند. یافته‌های کوآین سان (Qian Sun, 2011)، نشان داد که مهمترین عامل قابل توجه در خصوص توسعه برنامه‌های درسی، مدیریت فرصت‌های یادگیری برای ایجاد پل ارتباطی بین مطالب مورد تدریس و بازار کار است. نتایج پژوهش جفری

می‌یابد. نتایج مطالعات حیدری و آذری (Heidari & Azari, 2010) نشان داد، ادراک ساختار ارزشیابی کلاس مانند ادراک ساختار کلاسی می‌تواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) و عملکردی مورد توجه قرار گیرد. دانشجویانی که از ارزشیابی تبحری برخوردار هستند، تکالیف ارزشیابی را از لحاظ چالشی متوسط ادراک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی اساتید را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند، همچنین آنها استانداردها و معیارهای ارزشیابی را به روشنی ادراک می‌کنند و در مقابل دانشجویانی که محیط ارزشیابی را عملکرد محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده و اهمیت بیشتری به یادگیری می‌دهند. مطالعات براون و همکاران (Brown, 2008) نشان داد، ادراک ساختار ارزشیابی کلاس مانند ادراک ساختار کلاسی می‌تواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) و عملکردی مورد توجه قرار گیرد. دانشجویانی که از ارزشیابی تبحری برخوردار هستند، تکالیف ارزشیابی را از لحاظ چالشی متوسط ادراک می‌کنند، بازخوردهای ارزیابی اساتید را دارای اطلاعات آموزنده می‌دانند، همچنین آنها استانداردها و معیارهای ارزشیابی را به روشنی ادراک می‌کنند و در مقابل دانش‌آموزانی که محیط ارزشیابی را عملکرد محور ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده و اهمیت بیشتری به یادگیری می‌دهند. در آموزش عالی، یادگیری دانشجویان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیت‌های واقعی محیط آموزشی باشد، به وسیله ادراکات آنان از محیط آموزشی متأثر می‌شود، بنابراین ادراک دانشجویان از ارزشیابی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان دارد. طبق نظر استیکینس و کانکلیس، محیط ارزشیابی کلاس، هشت عنصر را شامل می‌شود که اهداف ارزشیابی، روش‌های ارزشیابی، معیار برای انتخاب روش‌های ارزشیابی، کیفیت ارزشیابی، بازخورد درباره نتایج ارزشیابی، ادراک و پیش زمینه ارزشیابی معلم، ادراک معلم از دانش‌آموزان و سیاست ارزشیابی را شامل می‌شود. (Ames, 1992) به نقل از (etal, 2013 & Dinther)، از نظر آمس (Ames, 1992) علت علاقه به مطالعه درباره محیط کلاسی، ادراکات دانش‌آموزان از معناهای شیوه‌های

شکل ۱ - مدل مفهومی پژوهش در خصوص تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی درگیری تحصیلی



سنی و همکاران (Jafari sani & etal, 2012)، و موندهنک (Mundhenk, 2011) نشان داد که بین رابطه ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و عملکردی محور با خود راهبری در یادگیری دانش‌آموزان، رابطه معناداری وجود دارد. مطالعات رامجیت و همکاران (Ramjeet, etal, 2011) نشان داد، بین ارزشیابی نیمسال اول و دوم رابطه معناداری وجود دارد. مطالعات نیلی و همکاران (Nili & etal, 2010) نشان داد، برنامه درسی که شکل‌گیری و سازماندهی ارکان و عناصر آن در راستای پاسخ به یک یا مجموعه‌ای از نیازها باشد، برنامه درسی پاسخ‌گو نامیده می‌شود. مطالعات عابدینی و همکاران (Abedini & etal, 2012)، نشان داد که درگیری تحصیلی نقش واسطه‌گری را در خصوص رابطه بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ایفا می‌نماید. مطالعاتی که تا به حال انجام شده در خصوص رابطه ارزشیابی کلاسی ادراک شده تبحری محور و عملکردی محور با خود راهبری در یادگیری صورت گرفته است و این در حالی است که تحقیق حاضر به بررسی رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو در ابعاد سه‌گانه (شناختی،

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه هوشمند شهر اصفهان (تعداد ۱۱۳۶۸ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده که نهایتاً تعداد ۳۷۲ نفر از دانش‌آموزان مدارس هوشمند بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران، به طور تصادفی برای تحقیق انتخاب می‌شوند. برای انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه‌ای دو

محور، تدوین شد و سپس به منظور تعیین ضریب اعتبار این پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از اساتید و متخصصان اجرا شد که ضریب اعتباری معادل ۰/۸۹ به دست آمد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۱ گویه بوده و بر حسب ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و درجه بندی شده است.

از نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ و نرم افزار لیزرل، از آزمونهای همبستگی، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده به عمل آمده است.

بر اساس جدول شماره ۱، تعداد ۱۶۸ نفر از کل پاسخ‌گویان زن و تعداد ۲۰۴ نفر از آنها مرد بوده‌اند.

بین برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد شناختی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد.

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر سطح دانش بُعد شناختی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۶۴، مبتنی بر درک و فهم با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۷۳، مبتنی بر کاربرد با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۳۸، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر تجزیه و تحلیل با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۶۵، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر ترکیب با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۴۸ و ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر قضاوت با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۶۹ بوده است.

مرحله‌ای استفاده شده است. که در مرحله اول از بین کلیه نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان، چهار ناحیه ۱ و ۳ و ۵ به طور تصادفی انتخاب گردید، سپس در مدارسی که در فرایند یاددهی - یادگیری تا حدی از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می‌کردند، پرسشنامه‌های تحقیق بین دانش‌آموزان آنها توزیع شد. نهایتاً ۳۷۲ نفر برای تحقیق انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شده است. ابزار تحقیق سه پرسشنامه محقق ساخته بوده است: ۱ - پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی پاسخ‌گو (شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی). با استفاده از نظرات اساتید و متخصصان، ابتدا مؤلفه‌های برنامه درسی پاسخ‌گو (شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی) تعیین شده و سپس با اجرای پرسشنامه مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از اساتید، ضریب اعتبار آن مورد بررسی قرار گرفته و پس از تأمین ضریب اعتبار آن پرسشنامه (۰/۸۶) بر روی تعداد نمونه‌های انتخابی تحقیق، اجرا شد این پرسشنامه مشتمل بر ۲۱ گویه بوده و بر حسب ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و درجه بندی شده است.

۲ - پرسشنامه محقق ساخته درگیری تحصیلی: برای تدوین مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، با مطالعه مقدماتی بر روی اساتید و متخصصان، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی تهیه شد و سپس پرسشنامه اولیه که بر حسب ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و درجه بندی شده، تنظیم شده بود برای تأمین ضریب اعتبار بر روی تعداد نمونه‌های انتخابی تحقیق، اجرا شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۰ گویه و دارای ضریب اعتبار ۰/۹۲ است و سرانجام ۳ - پرسشنامه محقق ساخته ارزشیابی کلاسی ادراک: با استفاده از نظرات اساتید و متخصصان و نیز مطالعه ادبیات، ابتدا مؤلفه‌های پرسشنامه ارزشیابی کلاسی ادراک در دو بُعد تبحر محور و عملکرد

جدول ۱ - تعداد نمونه تحقیق

شماره	جنسیت	تعداد
۱	زن	۱۶۸
۲	مرد	۲۰۴
۳	کل	۳۷۲

ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو ... / ۶۹

افزایش می‌یابد. با ورود تجزیه و تحلیل، میزان واریانس تبیین شده به ۷۴ درصد، با ورود ترکیب، میزان واریانس تبیین شده به ۶۶ درصد و با ورود قضاوت، میزان واریانس تبیین شده در خصوص ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) به ۳۵ درصد افزایش می‌یابد.

بین برنامه درسی پاسخگو در بُعد عاطفی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد.

لذا این مشخص می‌کند که ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخگو مبتنی بر درک و فهم با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۷۳ در مقایسه با سایر سطوح بیشتر بوده است. نیز یافته‌های جدول نشان داد، دانش به تنهایی ۵۱ درصد واریانس ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) را تبیین می‌کند. با ورود درک و فهم، میزان واریانس تبیین شده به ۵۷ درصد، با ورود کاربرد، میزان واریانس تبیین شده به ۵۹ درصد

جدول ۲ - ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، بر اساس برنامه درسی پاسخگو در بُعد شناختی

P	F	ΔR^2	R^2	R	Sig	T	Beta	Sted. error	β	
۰/۰۰۱	۳۵۲/۴۲۷	۰/۵۱۵	۰/۴۰۷	۰/۶۳۸	۰/۰۰۱	۴/۹۲۵		۱/۳۴۷	۷/۳۷۱	گام اول
					۰/۰۰۱	۱۱/۶۷۸	۰/۶۳۵	۰/۰۶۲	۰/۲۷۵	دانش
					۰/۰۰۱	۶/۵۹۳		۱/۸۳۹	۹/۵۲۴	گام دوم
۰/۰۰۱	۳۱۶/۵۲۱	۰/۵۶۷	۰/۵۳۹	۰/۷۳۴	۰/۰۰۱	۸/۹۸۲	۰/۵۸۳	۰/۵۶۱	۰/۳۲۸	دانش
					۰/۰۰۱	۶/۸۴۸	۰/۵۲۵	۰/۶۷۴	۰/۴۱۵	درک و فهم
					۰/۰۰۱	۲/۳۹۴		۱/۴۹۲	۴/۳۶۹	گام سوم
۰/۰۰۱	۵۴۳/۶۵۴	۰/۵۸۷	۰/۱۳۸	۰/۳۷۲	۰/۰۰۱	۸/۷۲۳	۰/۵۶۴	۰/۷۲۵	۰/۶۲۸	دانش
					۰/۰۰۱	۶/۵۸۱	۰/۲۹۳	۰/۳۴۳	۰/۵۱۷	درک و فهم
					۰/۰۰۱	۴/۹۴۵	۰/۷۳۸	۰/۷۲۸	۰/۸۲۴	کاربرد

					۰/۰۰۱			۰/۳۲۷	۰/۴۵۷	گام چهارم
					۰/۰۰۱	۲/۳۹۴	۰/۵۶۲			دانش
					۰/۰۰۱	۸/۷۲۳	۰/۸۷۹	۳/۳۸۶	۱/۶۸۸	درک و فهم
۰/۰۰۱	۳۶۴/۶۷۳	۰/۷۴۳	۰/۲۱۸	۰/۶۴۷	۰/۰۰۱	۶/۵۸۱	۰/۴۹۲	۵/۴۶۹	۰/۵۶۳	کاربرد
					۰/۰۰۱	۴/۹۴۵	۰/۳۸۵	۱/۲۳۷	۵/۸۹۴	تجزیه و
					۰/۰۰۱			۰/۴۹۴	۸/۸۴۳	تحلیل
					۰/۰۰۱	۴/۷۸۹		۰/۳۹۱	۰/۶۳۵	گام پنجم
					۰/۰۰۱	۵/۸۳۵	۰/۵۶۷			دانش
					۰/۰۰۱	۳/۹۸۷	۰/۲۴۹	۰/۴۹۴	۰/۷۲۳	درک و فهم
۰/۰۰۱	۳۸۵/۹۸۳	۰/۶۵۸	۰/۲۳۰	۰/۴۸۰	۰/۰۰۱	۵/۷۸۴	۰/۱۹۵	۴/۴۵۸	۴/۴۵۸	کاربرد
					۰/۰۰۱	۷/۵۵۶	۰/۷۶۷	۱/۵۶۹	۰/۸۲۷	تجزیه و
					۰/۰۰۱	۸/۵۸۲	۰/۳۸۴	۳/۷۸۳	۰/۷۸۲	تحلیل
					۰/۰۰۱		۰/۲۸۷	۵/۴۵۶	۱/۳۸۶	ترکیب
					۰/۰۰۱	۵/۵۶۷		۰/۷۸۲	۰/۶۴۳	گام ششم
					۰/۰۰۱	۴/۴۹۲	۰/۸۹۷			دانش
					۰/۰۰۱	۷/۶۷۸	۰/۲۴۹	۰/۲۷۳	۰/۸۷۲	درک و فهم
۰/۰۰۱	۳۳۶/۷۹۲	۰/۳۴۹	۰/۴۶۵	۰/۶۸۲	۰/۰۰۱	۹/۳۹۸	۰/۳۴۵	۰/۴۶۸	۰/۵۴۲	کاربرد
					۰/۰۰۱	۴/۵۴۷	۰/۵۹۳	۴/۲۹۸	۱/۳۸۰	تجزیه و
					۰/۰۰۱	۸/۲۹۸	۰/۹۸۷	۳/۸۸۳	۴/۷۳۵	تحلیل
					۰/۰۰۱	۵/۳۵۱	۰/۵۴۸	۰/۳۸۲	۰/۳۸۲	ترکیب
					۰/۰۰۱			۰/۸۵۴	۰/۴۳۴	قضاوت

سطح پاسخ دادن بُعد عاطفی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۳۹، ضریب همبستگی مبتنی بر ارزش گذاری برابر با ۰/۵۸، ضریب همبستگی مبتنی بر سازمان دهی برابر با ۰/۳۷، ضریب همبستگی

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۳، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر سطح دریافت بُعد عاطفی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۶۸، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر

ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو ... / ۷۱

شده ۵۷ درصد، با ورود ارزش گذاری، میزان واریانس تبیین شده، ۴۵ درصد، با ورود سازماندهی، میزان واریانس تبیین شده ۷۴ درصد، با ورود تبلور شخصیت، میزان واریانس تبیین شده، ۵۶ درصد در خصوص ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) افزایش می‌یابد.

بین برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد.

برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر تبلور شخصیت برابر با ۰/۹۸ بوده است. لذا این مشخص می‌کند که ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر تبلور شخصیت با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۹۸ در مقایسه با سایر سطوح بیشتر بوده است.

نیز یافته‌های جدول نشان داد، دریافت به تنهایی ۶۳ درصد واریانس با ورود پاسخ دادن میزان واریانس تبیین

جدول ۳ - ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، بر اساس برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد عاطفی

P	F	ΔR^2	R^2	R	Sig	t	Beta	Sted. error	β	
۰/۰۰۱	۷۳۱/۳۹۲	۰/۶۳۵	۰/۴۵۹	۰/۶۷۸	۰/۰۰۱	۵/۹۸۴		۱/۷۲۳	۴/۶۳۷	گام اول
					۰/۰۰۱	۱۳/۳۷۲	۰/۵۲۶	۰/۲۸۹	۰/۴۷۲	دریافت
۰/۰۰۱	۴۰۱/۷۹۵	۰/۵۶۹	۰/۱۴۲	۰/۳۸۷	۰/۰۰۱	۷/۴۳۸	۰/۶۵۳	۱/۴۹۲	۹/۰۴۲	گام دوم
					۰/۰۰۱	۸/۶۹۱	۰/۳۲۲	۰/۰۴۲	۰/۳۸۲	دریافت
					۰/۰۰۱	۶/۸۲۹		۰/۵۶۰	۰/۲۷۱	پاسخ دادن
۰/۰۰۱	۵۱۶/۶۲۹	۰/۴۵۳	۰/۳۳۸	۰/۵۸۲	۰/۰۰۱	۴/۳۸۲		۱/۲۴۵	۵/۶۲۸	گام سوم
					۰/۰۰۱	۶/۶۳۲	۰/۴۸۲	۰/۳۷۲	۰/۶۷۵	دریافت
					۰/۰۰۱	۷/۴۵۸	۰/۵۴۹	۰/۴۸۱	۰/۸۲۴	پاسخ دادن
					۰/۰۰۱	۳/۶۳۸	۰/۳۶۲	۰/۳۸۴	۰/۲۹۳	ارزش گذاری
۰/۰۰۱	۷/۹۸۷	۰/۷۳۹	۰/۱۳۶	۰/۳۶۹	۰/۰۰۱	۷/۴۲۴	۰/۲۴۳	۰/۳۵۹	۵/۳۸۷	گام چهارم
					۰/۰۰۱	۵/۲۷۶	۰/۳۹۴	۰/۹۲۸	۲/۷۸۳	دریافت
					۰/۰۰۱	۷/۲۸۲	۰/۴۸۱	۰/۷۲۸	۱/۸۹۲	پاسخ دادن
					۰/۰۰۱	۴/۶۹۳	۰/۵۸۹	۱/۲۳۷	۳/۴۷۵	ارزش گذاری
					۰/۰۰۱	۶/۷۸۴		۰/۷۶۲	۰/۷۲۹	سازماندهی

									گام پنجم
				۰/۹۸۹	۰/۸۷۹	۰/۵۵۷	۱۱/۴۵۸	۰/۰۰۱	دریافت
				۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	پاسخ دادن
				۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	ارزش
				۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	گذاری
				۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سازماندهی
				۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	تبلور
									شخصیت

پاسخ‌گو مبتنی بر اجرای عمل بدون کمک بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۸۵ در مقایسه با سایر سطوح بیشتر بوده است. نیز یافته‌های جدول نشان داد، مشاهده و تقلید به تنهایی ۶۴ درصد واریانس ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، را تبیین می‌کند. با ورود اجرای عمل بدون کمک، میزان واریانس تبیین شده در خصوص ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، به ۵۱ درصد، با ورود دقت در عمل، میزان واریانس تبیین شده، ۸۴ درصد، با ورود هماهنگی حرکات، میزان واریانس تبیین شده به ۳۵ درصد، و با ورود عادی شدن عمل، میزان واریانس تبیین شده به ۷۲ درصد افزایش می‌یابد.

درگیری تحصیلی، رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو در ابعاد سه گانه را با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، میانجی‌گری می‌کند.

براساس یافته‌های جدول شماره ۴، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر سطح مشاهده و تقلید بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۳۷، ضریب همبستگی برنامه درسی پاسخ‌گو مبتنی بر سطح اجرای عمل بدون کمک بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۸۵، ضریب همبستگی مبتنی بر سطح دقت در عمل بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۳۵، ضریب همبستگی مبتنی بر سطح هماهنگی حرکات بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۶۳، ضریب همبستگی مبتنی بر سطح عادی شدن عمل بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) برابر با ۰/۳۴، بوده است. لذا این مشخص می‌کند که ضریب همبستگی برنامه درسی

جدول ۴ - ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش‌بینی ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) بر اساس برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد روانی - حرکتی

P	F	ΔR^2	R^2	R	Sig	T	Beta	Sted. error	β	
۰/۰۰۱	۴۲۴/۴۶۷	۰/۶۳۷	۰/۱۳۵	۰/۳۶۸	۰/۰۰۱	۴/۴۷۸		۰/۳۹۵	۳/۳۷۸	گام اول
					۰/۰۰۱	۱۳/۶۲۸	۰/۲۶۸	۰/۰۶۴	۰/۴۱۷	مشاهده و تقلید

ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو ... / ۷۳

۰/۰۰۱	۲۵۵/۶۴۱	۰/۵۱۵	۰/۷۳۲	۰/۸۵۶	۰/۰۰۱	۵/۷۳۲	۰/۷۳۶	۱/۲۹۸	۰/۳۴۵	گام دوم مشاهده و تقلید
۰/۰۰۱					۰/۰۰۱	۸/۷۲۳	۰/۳۴۵	۰/۹۳۵	۰/۸۲۳	اجرای عمل بدون کمک
					۰/۰۰۱	۶/۷۰۲		۰/۰۵۲	۰/۴۵۲	
۰/۰۰۱	۵۶۳/۶۷۵	۰/۸۳۶	۰/۱۲۱	۰/۳۴۸	۰/۰۰۱	۵/۵۴۸		۱/۸۷۳	۴/۹۸۳	گام سوم مشاهده و تقلید
۰/۰۰۱					۰/۰۰۱	۹/۲۹۴	۰/۷۸۲	۰/۴۲۷	۰/۷۸۱	اجرای عمل بدون کمک دقت در عمل
					۰/۰۰۱	۱۱/۸۳۰	۰/۶۸۳	۰/۸۹۱	۰/۶۹۴	
					۰/۰۰۱	۷/۳۹۳	۰/۴۷۹	۰/۲۲۹	۰/۸۲۲	
۰/۰۰۱	۳۵۶/۶۹۳	۰/۳۵۹	۰/۳۸۹	۰/۶۲۴	۰/۰۰۱	۱۰/۵۹۳	۰/۹۲۵	۰/۷۸۲	۰/۶۷۹	گام چهارم مشاهده و تقلید
					۰/۰۰۱	۴/۶۷۸	۰/۴۳۹	۰/۲۶۴	۰/۳۸۲	اجرای عمل بدون کمک
					۰/۰۰۱	۷/۳۸۵	۰/۱۰۹	۰/۵۶۸	۰/۸۲۵	
					۰/۰۰۱	۴/۹۳۶	۰/۳۵۰	۰/۵۵۲	۰/۱۹۸	دقت در عمل
					۰/۰۰۱	۶/۵۶۷		۰/۳۵۲	۰/۵۸۱	هماهنگی حرکات

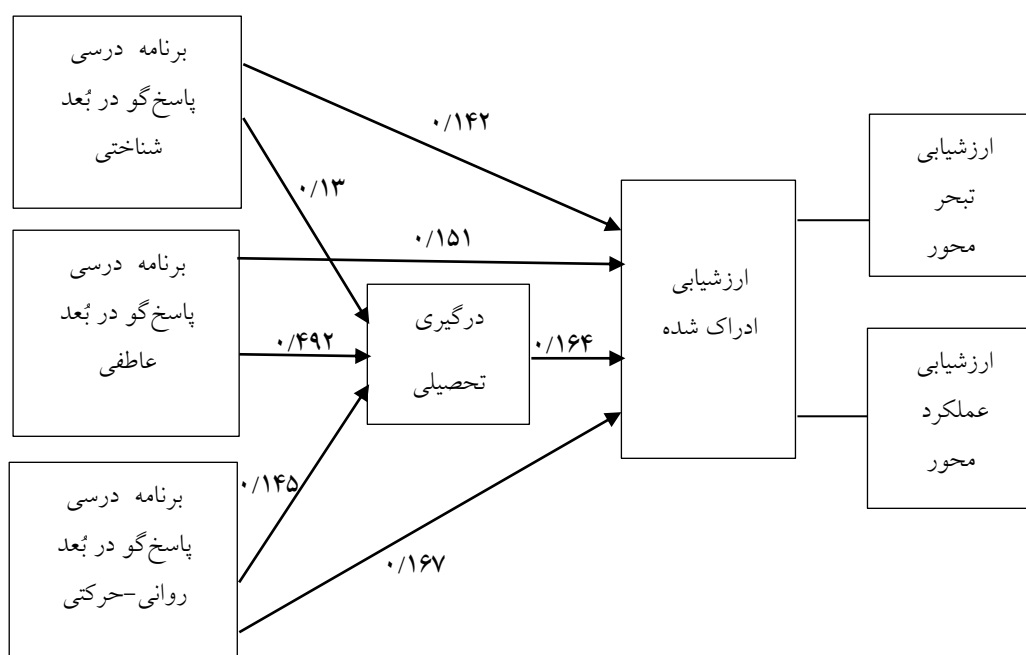
									گام پنجم
									مشاهده و تقلید
					۰/۰۰۱	۷/۶۴۶	۰/۷۶۸	۰/۵۶۷	اجرای عمل
					۰/۰۰۱	۷/۳۸۹	۰/۵۴۵	۰/۶۴۲	بدون کمک
۰/۰۰۱	۵۸۵/۵۶۷	۰/۷۲۴	۰/۱۱۴	۰/۳۳۹	۰/۰۰۱	۴/۷۶۲	۰/۳۷۹	۰/۲۹۱	کمک
					۰/۰۰۱	۱۲/۲۹۶	۷/۴۳۵	۰/۳۸۵	دقت در عمل
					۰/۰۰۱	۵/۲۹۳	۰/۳۵۹	۰/۲۳۹	هماهنگی حرکات عادی
					۰/۰۰۱	۳/۴۵۶	۰/۵۶۲	۳/۲۸۵	شدن عمل

جدول ۵ - مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

درگیری تحصیلی			ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)			متغیرهای پژوهش	ردیف
اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم		
۰	۰	۰	۰/۱۶۴	۰	۰/۱۶۴	درگیری تحصیلی	۱
۰/۱۱۳	۰	۰/۱۱۳	۰/۱۶	۰/۰۱۸	۰/۱۴۲	برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد شناختی	۲
۰/۴۹۲	۰	۰/۴۹۲	۰/۱۷۴	۰/۰۲۳	۰/۱۵۱	برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد عاطفی	۳
۰/۱۴۵	۰	۰/۱۴۵	۰/۱۶۲	۰/۰۲۷	۰/۱۶۷	برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد روانی - حرکتی	۴

ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو ... / ۷۵

شکل ۲ - مدل تجربی پژوهش در خصوص تعیین رابطه بین برنامه درسی پاسخگو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری درگیری تحصیلی



جدول ۶ - شاخص‌های مدل تجربی پژوهش

RMSEA	RMR	GFI	AGFI	P(value)	df	χ^2
۰/۰۴۳	۰/۰۳۷	۰/۹۶	۰/۸۹	۰/۰۰۶۸۷	۲	۲۹/۷۴

بوده و بیانگر این است که مدل مورد مطالعه از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی، روشی است که از طریق آن معلمان می‌توانند میزان یادگیری دانش‌آموزان را در سطح تبحر و عملکردی که به دست آورده‌اند، مورد بررسی قرار دهند. فرضیه اول دال بر اینکه بین برنامه درسی پاسخگو در بُعد شناختی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد، تأیید شده است. نتایج تحقیق سالاری فر و پاکدامن (Salari far, 2013 & Pakdaman) پیرامون آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، انجام گرفته، نتایج گویای این مطلب هستند که این نوع ارزشیابی بهتر توانسته است در

یافته‌های جدول شماره ۵ نشان داد، اثرات مستقیم درگیری تحصیلی بر ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) (۰/۱۶۴)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد شناختی (۰/۱۴۲)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد عاطفی (۰/۱۵۱)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد روانی - حرکتی (۰/۱۶۷) بوده است. نیز یافته‌های جدول نشان داد، اثرات غیر مستقیم برنامه درسی پاسخگو در بُعد شناختی (۰/۰۲۳)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد عاطفی (۰/۰۲۳)، برنامه درسی پاسخگو در بُعد روانی - حرکتی (۰/۰۲۷) بوده است.

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۶، $RMSEA=0.043$ ، $RMR=0.037$ ، $GFI=0.96$ ، $AGFI=0.89$ ، $P(value)=0.00687$ ، $df=2$ ، $\chi^2=29.74$

طوری که بر بازده‌های عاطفی یادگیری اثر گذار است. نتایج پژوهش الخروسی ((Alkhrausi, 2007) نشان داد که ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده به طور مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزش دانشجویان دارد. فرضیه سوم دال بر اینکه بین برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد، تأیید شده است. به نقل از اشل و کوهوا (Eshel & Kohavi, 2003)، مطالعات لانگ (Loug, ۱۹۹۸) نشان داد، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی که بر کاربرد آموخته‌ها در حل مسائل مربوط به زندگی واقعی مبتنی باشد، از اهمیت مضاعفی برخوردار است. ارزشیابی کلاسی یکی از مهمترین مسؤولیت‌های معلم و استاد است که نیاز به دانش و مهارت کافی معلم در این زمینه دارد و فرایندی است که استاد در کلاس استفاده می‌کند تا درباره عملکرد دانشجویان در وظایف کلاسی اطلاعاتی به دست آورد و متوجه شود که آیا دانشجویان به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته‌اند یا خیر؟ فرضیه چهارم دال بر اینکه درگیری تحصیلی، رابطه بین برنامه درسی پاسخ‌گو در ابعاد سه گانه را با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، میانجی‌گری می‌کند، تأیید شده است. یافته‌های کریستین و همکاران (Kristin, 2013) نشان داد، افزایش تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان موجب نگرش مثبت آنها به مطالب درسی، یادگیری و محیط آموزشگاه می‌شود. براتراند راسل فیلسوف انگلیسی که از پیشگامان رئالیسم نو است معتقد است که تدریس معلم و ارزشیابی که از عناصر تدریس است، باید بر اساس اصالت فعالیت دانش‌آموزان انتخاب گردد. به عبارت دیگر معلم باید برای فراگیران امکان کنجکاوی، تفکر و بحث و گفتگو را فراهم آورد تا آنها راساً به کشف حقایق و کسب معلومات بپردازد. به طور کلی دانشمندان رئالیسم معتقدند روش‌های تدریس باید مبتنی بر محسوسات باشند و به جای تلقین معلومات امکاناتی فراهم کرد که دانش‌آموزان فعالانه برای کشف حقایق کوشش نمایند و حقایق را از طریق فعالیت شخصی مورد بحث و کنکاش قرار دهند. نتایج به دست آمده، نشان داد که مدل تجربی پژوهش از برازش نکویی مطلوبی برخوردار بوده است. به هر حال برنامه درسی پاسخ‌گو موجب آن می‌شود تا ارزشیابی

خدمت یادگیری دانش‌آموزان قرار گیرد. نتایج پژوهش براون (Brown, 2008) نشان داد وضعیت برنامه‌های درسی موجود در نظام‌های یاددهی - یادگیری، مطلوب نبوده و نیازمند بازنگری است و تجدید نظر در برنامه‌های درسی موجود، مستلزم مهندسی مجدد ارزشیابی‌های طراحی شده است. طرفداران نظریه گشتالت در یادگیری به سه عامل عمده توجه بیشتر معطوف می‌دارند: ۱. هدف یادگیری یعنی مقصودی که یاد گیرنده برای دست یافتن به آن فعالیت می‌کنند ۲. تغییر در ساخت ذهنی یعنی سازمان درونی شناخت‌های هرفرد که در اثر یادگیری تغییر می‌یابند ۳. بینش یادگیرنده بتواند از طریق درک روابط موقعیت یادگیری به صورت یک کل سازمان یافته به تمامی آن موقعیت پی ببرد. لذا در ارزشیابی به تغییراتی که در ساخت ذهنی و شناختی دانش‌آموزان حاصل شده است، توجه دارند. فرضیه دوم دال بر اینکه بین برنامه درسی پاسخ‌گو در بُعد عاطفی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور)، رابطه معناداری وجود دارد، تأیید شده است. مطالعات آمس (Ames, 1992) نشان داد، علت علاقه به مطالعه درباره محیط کلاسی، ادراکات دانش‌آموزان از معناهای شیوه‌های ارزیابی کلاس است. روش‌هایی که دانش‌آموزان ارزشیابی می‌شوند یکی از برجسته‌ترین عوامل کلاسی است که می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. مطالعات مک کاسلین (McCaslin, 2009) نشان داده است که چگونه شیوه‌های ارزشیابی کلاسی خاص می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را کاهش یا افزایش دهد. به علاوه تأثیرات شیوه‌های ارزشیابی نیز ممکن است بر انگیزه یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد. مطالعات آمس (Ames, 1992)، نشان داد که هر چه جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین استاد و دانشجویان و همچنین بین دانشجویان با یکدیگر برقرار باشد، آنان نگرش مطلوبتری نسبت به یادگیری پیدا می‌کنند. پژوهش مامداس و بلسیدا (Mumthas & Blessytha, 2009) نشان دادند که روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در نگرش دانش‌آموزان به درس و بازده‌های آموزشی مؤثر بوده و نگرش دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌های درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد به

Dinther, Mart van., Dochy, Filip., Segers, Mien, Braeken, Johan.(2013). "The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education", *Studies in Educational Evaluation*, Volume 39, Issue 3, September 2013, Pages 169-179.

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

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

Jafari sani, Hossein; Baloch zadeh, Fatemeh; Bahman abadi, somayeh.(2012). The relationship perceived Classroom Evaluation based upon on Centered skill and Centered Performance with for nursing students' Self- leadership in Mashhad medical University, *Journal of studies and development center in Shahid sadoghi yazd medical University*, Issue. 7. No 4, (8). Winter. 41.p 51 [persian].

Keshavarz, Mehdi., Rahgozar, Hassan.(2010). The Role of Curriculum in Industrial Education, *Quarterly of Curriculum Studies*, Year 5, Issue 19, winter, pp. 170-185.

Kristin F. Butcher, Mary G. Visser.(2013). "The Impact of a Classroom-Based Guidance Program on Student Performance in Community College Math Classes", *Educational Evaluation and Policy Analysis* September 2013 35: 298-323, first published on May 31, 2013 doi:10.3102/0162373713485813.

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

McCaslin, M. (2009). "Co-regulation of student motivation and emergent identity". *Educational Psychologist*, 44, 137-146.

Mundhenk, B. (2011). *Assessment of Learning: The Basics. Making a Difference in*

فراگیران در سطحی بهبود یابد که در آنها تغییراتی به وضوح ملاحظه شود. در نتیجه تغییرات حاصله در سطح عملکرد و مهارت‌هایی که آنها کسب می‌کنند، توانایی آنها افزایش می‌یابد و این امر به کارآیی و اثربخشی برنامه‌های درسی می‌افزاید.

منابع

Abedini, Yasamin; Hejazi, Elahe; Sajadi, Hossein; Ghazi taba tabayei, Mahmoud.(2012). The Role of Mediation of Academic involvement about Performance-Elude and Academic Achievement in students of Humanity Science. *Two quarterly New Educational approaches*. Year 4. Issue 1,(9). Springer & Summer. pp 41-52. [persian].

Akrami, Seid kazem.(2007). The Criticize and Review the Leakage of Cours books viewpoint of Needs and Necessity of Curriculum planning in Iran, Council of Curriculum planning in Iran. Samt Publication. [persian].

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

Alkharusi H.(2007). "Effects of teachers assessment practices on ninth grade student s 'perception sof classroom assessment environment and achievement goal orientation s in muscat science classrooms in the sultanate of oman", [dissertation]. the Kent State University College and Graduate School of Education. P. 70.

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

Arefi, Mahbobeh.(2005). The Evaluation of Curriculum in Education Science in Higher Education Iran ,Viewpoint of Students, Specialist and Bosses, *Quarterly of Curriculum Studies*, year 1, Issue 1, pp.43-74 . [persian].

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

online course: A case study". Journal of Technology and Teacher education, 13(1), 65-84.

Student Learning: Assessment as a Core Strategy. Chicago: HLC.

Mumthas, N.S and Blessytha, A. (2009). "Teacher effectiveness of secondary school teachers with high tacit knowledge". Online submission paper presented at the national seminar on perspectives in teacher education.

Newble, D. and Cannon, R. (1994). "A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improving teaching methods", Kogan Page, London

Nili, Mohamad Reza, Nasr, Ahmad Reza, Sharif, Mostafa, Mehrmohamadi, Mahmoud. (2010). Social Implication and Results of responded Curriculum in Higher education (Case Study; Governmental Universities of Esfahan), Quarterly of applied sociology, year 21, (38). Issue 2, Summer, pp 57-76. [persian].

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

Qian Sun, (2011) "Embedding employability in the curriculum: A comparative study of employer engagement models adopted by design programmes in China and the UK", Journal of Chinese Entrepreneurship, Vol. 3 Iss: 1, pp.36 – 48.

Tylor, R. (2006). Essential Principles of Curriculum & Educational planning, translator: Ali Taghi pour Zahir. Theran, Agah publication [persian].

Salari far MH, Pakdaman SH. (2003). "Mode components of metacognition in academic performance". Journal of Applied Psychology, 2009:3(3); 102-112.

Shafiepour Motlagh, F., Yarmohammadian, H. (2011). Presentin a Model for Evaluation of Perceived Responded Curriculum in Smart Schools, Quarterly of Curriculum Development, year 8, Issue 1,2(28,29) Springer & Summer, pp.72-83. [persian].

Vonderwell, S., & Turner, S. (2005). "Active learning and preservice teachers' experience in an