

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه

درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آن‌ها

The Role of Graduate Students' Perceptions of Curriculum Components in Predicting their Research Motivation

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۲۰، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۱۰/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۵

Younes Tatari, Dr. Behrooz Mahram,
Hossein Kareshki,

Abstract: The present study aimed to investigate the role of graduate students' perceptions from components of the curriculum as the predictors of research motivation. For this purpose, a sample of ۱۹۷ graduate students was selected through sampling from Mashhad Ferdowsi University, Iran. This study was practical in purpose and it was conducted within a descriptive approach through the correlation method. The instruments included a researcher made questionnaire which evaluated the students' perceptions of the components of curriculum. Another questionnaire was developed for measuring the sample's research motivation. The results showed that there is a positive and significant relationship between the subscales of perception of the components of the curriculum (purpose, content, methods and evaluation) and research motivation of students. From the variables under study, perception of the purpose and perception of content could predict the research motivation. As a whole perception of the components of the curriculum involve the predictability of research motivation. These findings could confirm the self-determination approach which suggests that perceptions of the environment affect the motivation.

Keywords: Research motivation, Perceptions of curriculum components, Graduate students

یونس طاطاری، دکتر بهروز مه‌رام، حسین کارشکی
چکیده: هدف از مطالعه‌ی حاضر بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آنها است. بدین منظور نمونه‌ای متشکل از ۱۹۷ تن از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، به روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب گردید. این مطالعه از حیث هدف کاربردی، از حیث روش، توصیفی و از نوع همبستگی است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه‌های محقق‌ساخته ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی و پرسشنامه‌ی انگیزش پژوهشی بود. برای گزارش و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. شاخص‌های آمار توصیفی همچون تعداد، میانگین، انحراف معیار، بیشینه و کمینه نمرات و در آمار استنباطی نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که میان ادراک از مؤلفه‌های درسی به صورت کلی و انگیزش پژوهشی ۰.۵۸ همبستگی وجود دارد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین خرده‌مقیاس‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) و انگیزش پژوهشی دانشجویان همبستگی مثبت و معناداری دارد. نتایج رگرسیون هم‌زمان نیز نشان داد که متغیرهای پیش‌بین می‌توانند به صورت ترکیبی ۴۳ درصد از تغییرات متغیر انگیزش پژوهشی را تبیین کنند و از بین متغیرهای پیش‌بین، دو متغیر ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌تواند متغیر ملاک (انگیزش پژوهشی) را پیش‌بینی کنند و سایر متغیرهای پیش‌بین (ادراک از روش و ارزشیابی) به‌تنهایی قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی نیستند. به‌صورت کلی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی قابلیت پیش‌بینی انگیزش پژوهشی را داراست. این یافته‌ها مؤید رویکرد خودتعیین‌گری است که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیر می‌گذارد.

کلمات کلیدی: انگیزش پژوهشی، ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

پژوهش یکی از اساسی‌ترین نیازها برای نیل به پیشرفت و توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی یک کشور است. در چند دهه‌ی اخیر، آموزش عالی به رشد دوره‌های تحصیلات تکمیلی اقدام نموده است. اهمیت اساسی تحصیلات تکمیلی به خاطر توأم ساختن آموزش و پژوهش در این دوره می‌باشد (نیلی، نصر و اکبری، ۱۳۸۶). با توجه به اهمیت برون‌دادهای پژوهشی، بررسی فرایندها و عوامل مؤثر بر آن‌ها حائز اهمیت است که در این میان داشتن انگیزش پژوهشی، نقش اساسی در انجام پژوهش‌های بیشتر و مؤثرتر دارد. انگیزش موجب هدایت رفتار به سمت اهداف، افزایش تلاش و انرژی، استمرار در فعالیت و بهبود عملکرد می‌شود (توحیدی و جباری، ۲۰۱۲؛ وانستن کیستا، سیمونس، لنس، شلدون و دسی^۱، ۲۰۰۴؛ تلا^۲، ۲۰۰۷). بر این اساس، نیاز است که عوامل مؤثر بر انگیزش دانشجویان برای انجام پژوهش، مورد بررسی قرار گیرند. نظریه‌های متعددی در مورد انگیزش مطرح شده است که نظریه‌هایی مانند انسان‌گرایی و شناختی، انگیزش را حاصل باورهای آموخته‌شده‌ی فرد درباره‌ی ارزشمندی خود، توانایی‌ها و قابلیت‌های خود، خودپنداره‌ی تحصیلی، اهداف و انتظارات فرد برای کسب موفقیت یا شکست و احساسات مثبت و منفی (کنجکاوی و اضطراب) تلقی می‌کنند. در واقع، آن‌ها بر اهمیت انگیزش درونی تأکید دارند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۴۰۸). برخی دیگر از دیدگاه‌ها مانند رفتارگرایان، بر اهمیت عوامل بیرونی مهمی مثل دریافت حمایت اجتماعی و عاطفی، توجه دلسوزانه، احترام و تشویق از سوی افراد مؤثر (مانند کسب موفقیت برای معروف شدن) بر انگیزش پژوهشی تأکید داشته (معین‌الغرابی و فدایی، ۱۳۸۸) و بر اهمیت انگیزش بیرونی در رفتار تأکید دارند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۴۰۸).

پژوهشگران مختلف (مانند شانک^۳، ۱۹۹۱؛ سیلر، هولتون، باتس، بارند و کاروالو^۴، ۲۰۰۲) معتقدند که عوامل درونی و عوامل برون‌فردی بر انگیزش پژوهشی مؤثرند. برخی از پژوهشگران نقش عوامل برون‌فردی را بر انگیزش پژوهشی مؤثرتر دانسته‌اند؛ به عبارتی، تنها عامل یا مهم‌ترین عامل مؤثر بر انگیزش پژوهشی را عوامل برون‌فردی دانسته‌اند (کان^۵، ۲۰۰۶؛ آیتو^۶، ۲۰۱۱). با این وصف، اگرچه پژوهشی که مستقیماً به نقش پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی در میزان انگیزش پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته باشد، یافت نشد؛ اما پژوهش‌های زیادی در راستای تأثیر عوامل بیرونی بر انگیزش و انگیزش پژوهشی صورت گرفته

۱. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci

۲. Tella

۳. Schunk

۴. Seyler, Holton, Bates, Burnett, Carvalho

۵. Kahn

۶. Autio

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های...

است که در این پژوهش‌ها به نقش عواملی از جمله محیط‌های مختلف یادگیری، خصوصیات مدرسه و کلاس درس، محتوای آموزشی، روش‌های مختلف آموزش، کیفیت تدریس ادراک‌شده، ساختار ارزشیابی ادراک‌شده و مواردی از این قبیل، بر انگیزش و انگیزش پژوهشی به صورت مجزا پرداخته شده (سیدجوادین، ۱۳۸۱؛ اردن سان و فدر، ۲۰۰۶؛ دارن، دال و کمال، ۲۰۱۰؛ حیدرزاده، ۱۳۹۲؛ پورصادقی و سلیمانپور، ۲۰۱۴) و نقش این مؤلفه‌ها به صورت تعاملی مورد بررسی قرار نگرفته است. همچنین برخی از این عوامل (مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی به صورت مجزا) در محیط و جامعه‌ی آماری غیردانشگاهی و برخی نیز در دیگر کشورها و با جامعه‌ی پژوهشی متفاوت، مطالعه شده است. بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیرگذار می‌باشند (شلدون و دسی، ۲۰۰۴) و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی نظیر ادراک از هدف، روش، محتوا و ارزشیابی جزئی از ادراکات حاصل از محیط بوده و بر انگیزش و به ویژه بر انگیزش دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انجام فعالیت‌های پژوهشی آن‌ها تأثیرگذار می‌باشد. این در حالی است که این عوامل، جزئی از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان و یا دانشجویان بوده و تأثیر مجموعه‌ی این عوامل به صورت همزمان، نقش آن‌ها بر انگیزش پژوهشی و سهم هر کدام از این عوامل در پیش‌بینی انگیزش پژوهشی می‌تواند از اهمیت وافر برخوردار باشد. در واقع این پژوهش از آن جهت ضرورت دارد که ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی که از جمله عوامل مؤثر بر انگیزش پژوهشی است، به صورت هم‌زمان در محیط دانشگاه و در دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد بررسی قرار دهد؛ موضوعی که به نظر می‌آید تاکنون مورد غفلت پژوهشگران بوده است.

با توجه به استنتاج از پیشینه‌ی پژوهشی، می‌توان گفت برنامه‌ی درسی نقشی اثرگذار بر انگیزش پژوهشی دانشجویان داشته است. ایجاد انگیزه یکی از دغدغه‌های اصلی برنامه‌ریزان آموزشی در جوامع مختلف است. امروزه نظام آموزش عالی در جوامع جهانی عملکردهای متنوع و متعدد خود را از طریق برنامه‌ی درسی محقق می‌سازد (جوهور^۱، ۲۰۰۵؛ نقل از صادقی اول، ۱۳۹۰). دال در تعریف برنامه‌ی درسی، اشاره می‌کند: برنامه‌ی درسی عبارت است از محتوا و جریان رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت محیط یادگیری، معلومات و شیوه‌های درک و فهم را به دست آورده و یا مهارت‌ها را فرا گرفته و یا نگرش و نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند (عابدی، تاجی، ۱۳۸۰: ۱۱).

آیزنر^۲ در تعریف برنامه‌ی درسی می‌گوید: برنامه‌ی درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی

۱. Johour
۲. Eisner

شده است (ملکی و همکاران، ۱۳۸۱: ۱۴). در جدیدترین تعریف، برنامه‌درسی مجموعه‌ای از طرح‌هایی است که برای هدایت یادگیری در مدارس از آن استفاده می‌شود. معمولاً این برنامه در اسناد قابل‌بازیبی در چند سطح کلی عرضه می‌شود. علاوه بر آن به اجرا در آوردن این طرح‌ها به همان شکلی که یادگیرندگان آن را تجربه می‌کنند و یک ناظر آن را ضبط می‌نماید هم اطلاق می‌شود. این تجارب در محیط یادگیری اتفاق می‌افتند. محیطی که محتوای یادگیری را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد (گلاتثورن، بوسکو، وایتهد و بوسکو^۱، ۲۰۱۲: ۵). در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده سخن به میان می‌آید. به‌علاوه، برنامه‌های درسی از عناصری تشکیل شده‌اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آن‌ها در کنار یکدیگر موفقیت برنامه‌درسی را تضمین می‌کند. میان صاحب‌نظران درباره‌ی عناصر برنامه‌درسی وحدت نظر وجود ندارد. تایلر^۲ (۱۹۴۹) چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند (اکبری بورتگ، ۱۳۹۱). در تقسیم‌بندی دیگر ارنشتاین مؤلفه‌های برنامه درسی را طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌داند (ارنشتاین، ۱۳۸۴). زایس^۳ (۱۹۷۶) نیز مؤلفه‌های برنامه درسی را عبارت از موارد زیر برمی‌شمارد: هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری فراگیران و روش‌های ارزشیابی (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸) و در آخر در تکمیل نظر زایس، کلاین^۴ (۱۹۷۸) الگوی نه‌عنصری از عناصر برنامه درسی را ارائه می‌دهد که عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی، منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا و یا محیط، گروه‌بندی، راهبردهای تدریس (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۷۴)؛ اما از آنجا که این پژوهش به دنبال مفهوم و عناصر برنامه درسی قابل مطالعه و قابل اندازه‌گیری است، در این پژوهش الگوی برنامه درسی مورد نظر، مؤلفه‌های برنامه درسی که قابل اندازه‌گیری باشند از این قرارند: هدف، محتوا، روش و ارزشیابی. هر یک از این مؤلفه‌ها با توجه به استنباط از پیشینه‌ی نظری و پژوهشی دارای ابعادی هستند که این مؤلفه‌ها در انگیزش دانشجویان در انجام تحقیقاتشان اثرگذار می‌باشد (سیدجوادین، ۱۳۸۱؛ اردن سان و فدر، ۲۰۰۶؛ دارن، دال و کمال، ۲۰۱۰؛ حیدرزاده، ۱۳۹۲؛ پورصادقی و سلیمانپور، ۲۰۱۴).

الگوی نظری

با توجه به مباحث مطرح‌شده در مبانی نظری و پژوهشی، الگو یا مدل مفهومی و پیشنهادی این پژوهش، در شکل زیر نمایان است. در واقع، در این مدل، ادراک مؤلفه‌های برنامه درسی که

۱. Glatthorn, Boschee, White head, & Boschee

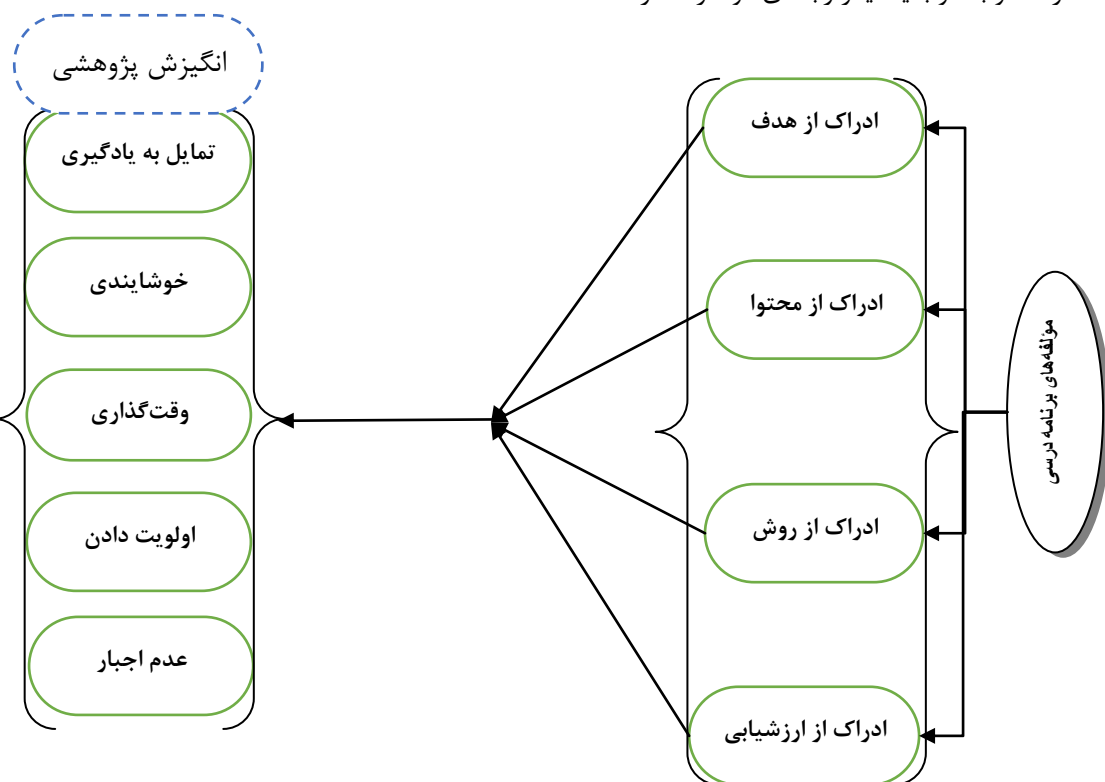
۲. Tyler

۳. Zeiss

۴. Klein

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های...

شامل مؤلفه‌های ادراک هدف، محتوا، روش و ارزشیابی می‌باشند، به عنوان متغیرهای پیش‌بین و انگیزش پژوهشی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. این مطالعه نقش تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی را بر روی انگیزش پژوهشی به‌طور هم‌زمان مورد بررسی قرار داده و تأثیر هر کدام از مؤلفه‌ها را از طریق واسطه‌هایی که در مدل مفهومی با استفاده از پیشینه‌ی پژوهشی استخراج شده، ارائه داده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود؛ متغیر ملاک (انگیزش پژوهشی) نیز شامل خرده‌مقیاس‌هایی (تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، اولویت دادن و عدم اجبار) است که از چندین مطالعه‌ی قبلی استخراج شده است. مؤلفه‌های برنامه درسی علاوه بر اینکه به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق متغیرهای میانجی بر انگیزش پژوهشی تأثیر دارند، دو به دو با یکدیگر رابطه‌ی دو طرفه دارند.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

با عنایت به اینکه برنامه‌درسی روی انگیزش دانشجویان در انجام تحقیقاتشان اثرگذار است لذا دانشجویان با تجربی که در دانشگاه به دست می‌آورند در انگیزش پژوهشی آن‌ها تغییراتی حاصل می‌شود و عواملی چون ادراک دانشجویان از هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی که عناصر

برنامه‌درسی می‌باشند بر روی انگیزش پژوهشی دانشجویان مؤثر می‌باشد؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش حاضر این است که مؤلفه‌های مختلف برنامه‌درسی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش پژوهشی دانشجویان باشند.

روش پژوهش

این پژوهش از حیث هدف کاربردی است؛ چراکه بر اساس نتایج حاصل از آن می‌توان پیشنهادهایی را به دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی در راستای بالا بردن انگیزش دانشجویان در انجام پژوهش و شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌درسی مؤثر، ارائه نمود. هدف تحقیقات کاربردی توسعه‌ی دانش کاربردی در یک زمینه‌ی خاص است و در جهت به‌کار بردن عملی دانش می‌باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷: ۷۹). این مطالعه از حیث روش، توصیفی و از نوع همبستگی است. در این مطالعه روابط میان مؤلفه‌های برنامه‌درسی و انگیزش پژوهشی دانشجویان بررسی می‌شود. به‌زعم گال و بورگ و گال (۱۳۹۰)، روش همبستگی برای برآورد قدرت پیش‌بینی و یا بررسی روابط بین متغیرها به‌کار می‌رود. جامعه‌ی آماری در این پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در گروه‌های آموزشی علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و کشاورزی/دامپزشکی در سال (۴-۱۳۹۳) می‌باشد. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر از نوع تصادفی طبقه‌ای با توجه به حجم جامعه در گروه‌های مختلف آموزشی بوده است. نمونه با در نظر گرفتن حجم جامعه در گروه‌های مختلف آموزشی با استفاده از فرمول کوکران، ۱۹۷ تن از دانشجویان کارشناسی ارشد برآورد شد. برای گزارش و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. شاخص‌های آمار توصیفی همچون تعداد، میانگین، انحراف معیار، بیشینه و کمینه نمرات و در آمار استنباطی نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. در این پژوهش دو پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته، ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی و انگیزش پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت که به توضیح هر یک از پرسشنامه‌های مذکور در زیر پرداخته شده است.

پرسشنامه‌ی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌درسی: پرسشنامه‌ی محقق-

ساخته‌ای است بر مبنای الگوی تایلر (۱۹۴۹). این الگو چهار عنصر از عناصر برنامه‌درسی، یعنی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را شامل می‌شود. با توجه به مباحث مطرح شده و جستجو در مبنای نظری، برای پرسشنامه‌ی ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی، ۴۰ گویه استخراج گردید که خرده‌مقیاس‌های هدف (سؤالات ۱ تا ۵)، روش (سؤالات ۶ تا ۱۳)، محتوا (سؤالات ۱۴ تا ۲۷) و ارزشیابی (سؤالات ۲۸ تا ۴۰) را شامل می‌شود و در نهایت این مقیاس در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تدوین گردید. در ضمن سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰،

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های...

۱۸، ۲۰، ۳۳، ۳۴ و ۳۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پرسشنامه جهت تعیین روایی محتوایی، بر اساس داوری تخصصی، در اختیار ۸ تن از متخصصان گروه برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی تربیتی (اعضای هیئت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد) قرار گرفت. پس از تأیید روایی محتوایی، پرسشنامه جهت اجرای اولیه بین ۳۰ تن از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد توزیع گردید. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و ورود داده‌ها به رایانه، میزان همبستگی بین هر عبارت با مؤلفه خود و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ها و تأثیر حذف عبارت بر ضریب آلفا و پایایی مقیاس بررسی شد. به‌منظور احراز پایایی از روش همسانی درونی با بهره از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است؛ پایایی هر یک از مؤلفه‌های مقیاس موردنظر پس از اجرای اولیه محاسبه و در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. ضرایب آلفای کرونباخ در اجرای مقدماتی

| مؤلفه | تعداد عبارتها | ضریب پایایی آلفای کرونباخ |
|----------|---------------|---------------------------|
| هدف | ۵ | ۰,۶۶ |
| محتوا | ۸ | ۰,۶۴ |
| روش | ۱۴ | ۰,۹۱ |
| ارزشیابی | ۱۳ | ۰,۸۸ |
| کل ابزار | ۴۰ | ۰,۹۵ |

ضریب آلفای کرونباخ برای کل سؤالات برابر با ۰,۹۵ به دست آمد، که بیانگر بالا بودن پایایی مقیاس با توجه به تعداد عبارتهاى هر مؤلفه می‌باشد. شایان‌ذکر است با حذف برخی از سؤالات آلفا به میزان قابل‌توجهی افزایش می‌یابد. پس از این مرحله، اجرای ابزار بر روی نمونه‌ی نهایی آغاز شد و پس از جمع‌آوری داده‌ها، پایایی کل مقیاس ۰,۹۳ و برای خرده‌مقیاس‌های هدف، محتوا، روش و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰,۷۰، ۰,۷۴، ۰,۹۳ و ۰,۷۹ به دست آمد که این مقادیر به‌دست‌آمده حاکی از ثبات بالای این مقیاس می‌باشد.

پرسشنامه‌ی انگیزش پژوهشی: جهت تدوین این ابزار، ابتدا به مطالعه‌ی مبانی نظری انگیزش و سپس با توجه به پرسشنامه‌های انگیزشی که توسط محققان دیگر در زمینه‌های مختلف ساخته‌شده بود، به بررسی مؤلفه‌ها و عناصر اصلی تشکیل‌دهنده‌ی انگیزش پژوهشی (الزاماً نشان‌دهنده‌ی انگیزش پژوهشی نه علل انگیزش) پرداخته شد. پس از بررسی و مطالعه

ابتدایی، مؤلفه‌های تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، عدم اجبار و الویت دادن معین گردید. پس از وارسی مؤلفه‌ها و با توجه به مباحث مطرح شده و جستجو در مبانی نظری، برای مقیاس انگیزش پژوهشی ۴۰ گویه استخراج گردید. برای خرده‌مقیاس تمایل به یادگیری ده عبارت (شامل سؤالات: ۱، ۴، ۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۲۱، ۲۷ و ۳۲)؛ خوشایندی ۱۲ عبارت (شامل سؤالات: ۳، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱)؛ وقت‌گذاری ۶ عبارت (شامل سؤالات: ۲، ۱۱، ۱۶، ۱۹، ۲۴ و ۳۷)؛ عدم اجبار ۵ عبارت (شامل سؤالات: ۵، ۸، ۲۸، ۳۶ و ۳۹) و نهایتاً خرده‌مقیاس الویت دادن با ۶ عبارت (شامل سؤالات: ۱۸، ۲۰، ۳۳، ۳۴، ۳۵ و ۳۸) طراحی گردید. در ضمن سؤالات ۳، ۵، ۸، ۲۴، ۲۸، ۳۲، ۳۳، ۳۶ و ۳۸ در این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پرسشنامه جهت تعیین روایی محتوایی، بر اساس داوری تخصصی، در اختیار پنج تن از متخصصان گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی (اعضای هیئت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد) قرار گرفت. پس از تأیید روایی محتوایی توسط استادان، از روایی همگرا نیز جهت بررسی روایی این پرسشنامه استفاده گردید. به این منظور پرسشنامه‌ی روحیه پژوهشی به همراه مقیاس انگیزش پژوهشی بر روی ۳۰ تن از دانشجویان تحصیلات تکمیلی اجرا گردید. برای بررسی روایی همگرایی مقیاس، همبستگی بین ابعاد انگیزش پژوهشی و نمره‌ی کل آن و نمره‌ی کلی پرسشنامه روحیه‌ی پژوهشگری و مؤلفه‌های آن محاسبه گردید. بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌ها و نمره‌ی کلی پرسشنامه‌های انگیزش پژوهشی و روحیه‌ی پژوهشی انگیزش پژوهشی حاکی از آن بود که بین ابعاد مختلف و نمره کل پرسشنامه‌ی انگیزش پژوهشی و نمره کل پرسشنامه‌ی روحیه‌ی پژوهشی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. به‌منظور احراز پایایی، روش همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ انجام شده است؛ پایایی هر یک از مؤلفه‌های مقیاس موردنظر پس از اجرای اولیه محاسبه و در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب آلفای کرونباخ در اجرای مقدماتی

| مؤلفه | تعداد عبارت‌ها | ضریب پایایی آلفای کرونباخ |
|------------------|----------------|---------------------------|
| تمایل به یادگیری | ۱۰ | ۰,۷۸ |
| خوشایندی | ۱۲ | ۰,۸۶ |
| وقت‌گذاری | ۶ | ۰,۵۹ |
| الویت دادن | ۶ | ۰,۶۶ |
| عدم اجبار | ۵ | ۰,۶۰ |
| کل ابزار | ۳۹ | ۰,۹۳ |

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های...

ضریب آلفای کرونباخ برای کل سؤالات برابر با ۰,۹۳ به دست آمد، که بیانگر بالا بودن پایایی مقیاس با توجه به تعداد عبارت‌های هر مؤلفه می‌باشد. پس از این مرحله، اجرای ابزار بر روی نمونه‌ی نهایی آغاز شد و پس از جمع‌آوری داده‌ها، پایایی کل مقیاس ۰,۹۶ و خرده-مقیاس‌های تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، عدم اجبار و الویت دادن به ترتیب برابر با ۰,۸۸، ۰,۹۲، ۰,۷۶، ۰,۷۹ و ۰,۷۷ به دست آمد که این مقادیر به دست‌آمده حاکی از ثبات بالای این مقیاس می‌باشد.

یافته‌های مربوط به آمار توصیفی

در این بخش ابتدا بررسی‌های حاصل با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی انجام و سپس یافته‌های حاصل از اجرای آزمون‌های آماری جهت پاسخ به سؤالات پژوهشی ارائه شده است. جدول ۳ میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌های دانشجویان را در مورد متغیرهای مختلف نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مربوط به ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی

وانگیزش پژوهشی و خرده‌مقیاس آن‌ها

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | حداکثر | حداقل | دامنه تغییرات | کجی | کشیدگی |
|------------------------------------|---------|--------------|--------|-------|---------------|-------|--------|
| ادراک کلی از مؤلفه‌های برنامه درسی | ۱۱۵,۹۲ | ۲۰,۲۹ | ۱۶۸ | ۶۹ | ۹۹ | -۰,۲۰ | -۰,۰۸ |
| ادراک از اهداف | ۱۴,۲۱ | ۳,۴۲ | ۲۴ | ۵ | ۱۹ | -۰,۳۱ | ۰,۰۴ |
| ادراک از محتوا | ۲۴,۵۰ | ۴,۵۹ | ۳۹ | ۱۲ | ۲۷ | ۰,۳۱ | -۰,۰۲ |
| ادراک از روش | ۴۰,۵۷ | ۱۰,۰۸ | ۶۳ | ۱۵ | ۴۸ | -۰,۴۲ | -۰,۱۱ |
| ادراک از ارزشیابی | ۳۶,۶۴ | ۶,۹۱ | ۵۲ | ۱۷ | ۳۵ | ۰,۲۳ | -۰,۵۱ |
| انگیزش پژوهشی | ۱۴۴,۸۸ | ۲۳,۹۲ | ۱۹۵ | ۵۰ | ۱۴۵ | ۱,۰۱ | -۰,۵۴ |
| تمایل به یادگیری | ۳۸,۸۲ | ۶,۱۱ | ۵۰ | ۱۰ | ۴۰ | ۱,۹۴ | -۰,۵۸ |
| خوشایندی | ۴۷,۰۹ | ۸,۱۱ | ۶۰ | ۱۴ | ۴۶ | ۰,۸۳ | -۰,۵۷ |
| وقت‌گذاری | ۲۱,۸۵ | ۴,۰۴ | ۳۰ | ۹ | ۲۱ | ۰,۱۲ | -۰,۲۸ |
| عدم اجبار | ۱۶,۴۹ | ۳,۸۳ | ۲۵ | ۵ | ۲۰ | ۰,۱۸ | -۰,۲۷ |
| الویت دادن | ۲۰,۶۳ | ۴,۲۶ | ۳۰ | ۶ | ۲۴ | ۰,۹۸ | -۰,۶۵ |

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌گردد، میانگین و انحراف معیار برای متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و خرده‌مقیاس‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی یعنی ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی به ترتیب ۱۱۵,۹۲، ۲۰,۲۹؛ ۱۴,۲۱، ۳,۴۲؛ ۲۴,۵۰، ۴,۵۹؛ ۴۰,۵۷، ۱۰,۰۸؛ ۳۶,۶۴، ۶,۹۱؛ و برای مقیاس انگیزش پژوهشی نیز به‌طور کلی و خرده‌مقیاس-

های آن یعنی تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، عدم اجبار و الویت دادن به ترتیب ۱،۴۴،۸۸، ۲۳،۹۲؛ ۴۷،۰۹؛ ۸،۱۱؛ ۲۱،۸۵؛ ۴،۰۴؛ ۱۶،۴۹؛ ۳،۸۳؛ ۲۰،۶۳؛ ۴،۲۶ به دست آمد.

جدول ۴ ماتریس همبستگی متغیرهای ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و انگیزش پژوهشی و خرده‌مقیاس آن‌ها را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی متغیرها دو به دو با هم رابطه‌ی معنادار دارند.

جدول ۴. ماتریس همبستگی ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و انگیزش پژوهشی و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|
| ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی | ۱ | | | | | | | | | | |
| ادراک از اهداف | ۰،۷۰ | ۱ | | | | | | | | | |
| ادراک از محتوا | ۰،۷۹ | ۰،۶۳ | ۱ | | | | | | | | |
| ادراک از روش | ۰،۸۹ | ۰،۵۱ | ۰،۶۱ | ۱ | | | | | | | |
| ادراک از ارزشیابی | ۰،۷۶ | ۰،۳۸ | ۰،۴۶ | ۰،۵۱ | ۱ | | | | | | |
| انگیزش پژوهشی | ۰،۵۸ | ۰،۵۵ | ۰،۶۳ | ۰،۴۶ | ۰،۳۳ | ۱ | | | | | |
| تمایل به یادگیری | ۰،۵۵ | ۰،۵۱ | ۰،۵۹ | ۰،۴۵ | ۰،۳۱ | ۰،۹۴ | ۱ | | | | |
| خوشایندی | ۰،۵۵ | ۰،۵۱ | ۰،۵۹ | ۰،۴۵ | ۰،۳۳ | ۰،۹۴ | ۰،۹۰ | ۱ | | | |
| وقت‌گذاری | ۰،۵۱ | ۰،۴۸ | ۰،۵۳ | ۰،۴۳ | ۰،۲۹ | ۰،۹۲ | ۰،۸۳ | ۰،۸۲ | ۱ | | |
| عدم اجبار | ۰،۴۶ | ۰،۴۵ | ۰،۵۱ | ۰،۳۷ | ۰،۲۴ | ۰،۸۰ | ۰،۶۷ | ۰،۶۵ | ۰،۷۶ | ۱ | |
| الویت دادن | ۰،۵۱ | ۰،۵۲ | ۰،۵۷ | ۰،۳۸ | ۰،۲۹ | ۰،۸۷ | ۰،۷۶ | ۰،۷۴ | ۰،۷۷ | ۰،۷۲ | ۱ |

کلیه‌ی ضرایب همبستگی در سطح یک‌صدم معنادار به دست آمده است.

یافته‌های مربوط به سؤالات پژوهش:

پیش از اجرای آزمون‌های پارامتریک جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا باید از نرمال بودن داده‌ها اطمینان حاصل نمود. در صورتی که متغیرها نرمال باشند، استفاده از آزمون‌های پارامتری توصیه می‌شود و در غیر این صورت استفاده از آزمون‌های معادل غیرپارامتری، مدنظر قرار خواهد گرفت. جهت اطمینان از نرمال بودن داده‌ها از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج این آزمون برای متغیرهای مؤلفه‌های برنامه درسی و انگیزش پژوهش در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. بررسی توزیع نرمال متغیرهای مؤلفه‌های برنامه درسی و انگیزش

پژوهشی

(آزمون کالموگروف-اسمیرنوف)

| متغیرهای تحقیق | پارامترهای نرمال | | حداکثر تفاوت‌ها | | | آماره Z کالموگروف اسمیرنوف | سطح معناداری |
|--------------------------|------------------|-----------------|-----------------|-------|--------|----------------------------------|-----------------|
| | میانگین | انحراف معیار | مطلق | مثبت | منفی | | |
| مؤلفه‌های برنامه درسی | ۱۱۵٫۹۲ | ۲۰٫۲۹ | ۰٫۰۵۰ | ۰٫۰۳۰ | -۰٫۰۵۰ | ۰٫۰۵۰ | ۰٫۲۰۰ |
| انگیزش پژوهشی | ۱۴۴٫۸۷ | ۲۳٫۹۲ | ۰٫۰۵۲ | ۰٫۰۴۲ | -۰٫۰۵۲ | ۰٫۰۵۲ | ۰٫۲۰۰ |

از آنجایی که متغیرهای تحت بررسی در این پژوهش از نوع فاصله‌ای می‌باشند، و از طرفی به کمک روش آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (جدول بالا) مقدار سطح معناداری برای متغیرهای پیش‌بین و ملاک همگی بالاتر از ۰/۰۵ به دست آمد. با توجه به بزرگ‌تر بودن p-value فرض H_0 (نرمال بودن توزیع) رد نمی‌شود بدین جهت توزیع داده‌های مورد استفاده نرمال می‌باشند. از این رو از آزمون پارامتری جهت بررسی روابط بین متغیرهای تحقیق استفاده گردید.

علاوه بر بررسی نرمال بودن، بررسی عدم هم‌خطی و عدم هم‌خطی چندگانه از شاخص‌های VIF و Tolerance (شاخص VIF کمتر از ۱۰ مناسب بوده و شاخص tolerance بین صفر و یک هرچه نزدیک به یک ایده‌آل‌تر و ۶/۰ به بالا خوب) استفاده گردید. نتایج به دست آمده حاکی از عدم هم‌خطی متغیرها می‌باشد. جهت بررسی استقلال خطاها نیز از شاخص Durbin-Watson (باید شاخص دوربین واتسون کمتر از ۴ باشد) استفاده گردید و این شاخص ۱٫۹۷ به دست آمده است که نشان از استقلال خطاها می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده پیش-فرض‌های رگرسیون رعایت شده و می‌توان از این آزمون استفاده نمود.

آیا ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده، قابلیت پیش‌بینی نمره‌ی انگیزش پژوهشی دانشجویان را دارد؟

قبل از انجام رگرسیون لازم به ذکر است که همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی، ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی با مقیاس انگیزش پژوهشی به ترتیب ۰,۵۵، ۰,۶۳، ۰,۴۶ و ۰,۳۳، به دست آمده است که این همبستگی‌ها تماماً در سطح ۰,۰۱ معنادار بوده‌اند. همچنین نتایج به دست آمده حاکی از آن است که مجذور ضریب همبستگی چندگانه، برابر با ۰,۴۳ است و این مقدار مشاهده‌شده با توجه به معیار کوهن، بالا و معنادار می‌باشد و این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) می‌توانند ۴۳ درصد از تغییرات متغیر ملاک (انگیزش پژوهشی دانشجویان) را تبیین نمایند. در ادامه برای بررسی رابطه‌ی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی و انگیزش پژوهشی آنان از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری |
|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|
| پیش‌بین | ۴۸۷۰۴,۲۶ | ۴ | ۱۲۱۷۶,۰۷ | | |
| باقی‌مانده | ۶۳۴۵۲,۸۱ | ۱۹۲ | ۳۳۰,۴۸ | ۳۶,۸۴ | ۰,۰۰۱ |
| کل | ۱۱۲۱۵۷,۰۸ | ۱۹۶ | | | |

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که مجموعه خرده‌مقیاس‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) می‌توانند انگیزش دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی را پیش‌بینی کنند ($F(۱۹۶ و ۵)=۳۶,۸۴, P < ۰,۰۰۱$). نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه اثرات ترکیبی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک را مورد بررسی قرار می‌دهد. در نتیجه به‌منظور بررسی این مسئله که کدام‌یک از متغیرهای پیش‌بین (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) به‌تنهایی قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (انگیزش پژوهشی) است، نتایج ضرایب رگرسیون گزارش می‌شود (جدول ۷).

جدول ۷. ضرایب رگرسیون استاندارد نشده و استاندارد شده مربوط به ادراک

دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی

| مدل | ضرایب استاندارد نشده | ضرایب استاندارد شده | سطح معناداری |
|-----|----------------------|---------------------|--------------|
| | B | Beta | t |
| | خطای استاندارد | | |

| | | | | |
|-------------------|-------|------|------|-------|
| مقدار ثابت | ۵۸,۷۴ | ۸,۲۳ | ۷,۱۳ | ۰,۰۰۱ |
| ادراک از هدف | ۱,۶۶ | ۰,۵۰ | ۳,۳۱ | ۰,۰۰۱ |
| ادراک از محتوا | ۲,۲۰ | ۰,۴۱ | ۵,۳۸ | ۰,۰۰۱ |
| ادراک از روش | ۰,۲۰ | ۰,۱۷ | ۱,۱۴ | ۰,۲۵۵ |
| ادراک از ارزشیابی | ۰,۰۲ | ۰,۲۲ | ۰,۰۸ | ۰,۹۴۰ |

ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهند که از بین چهار خرده‌مقیاس ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی)، خرده‌مقیاس‌های ادراک از هدف ($t=۳,۳۱$, $p < ۰,۰۰۱$) و ادراک از محتوا ($t=۵,۳۸$, $p < ۰,۰۰۱$) می‌توانند پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی دانشجویان باشند، اما خرده‌مقیاس‌های ادراک از روش ($p > ۰,۰۵$)، ادراک از ارزشیابی ($t=۱,۱۴$ و ادراک از ارزشیابی ($p > ۰,۰۵$, $t=۰,۰۸$) پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی نبوده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد از مؤلفه‌های برنامه درسی بر انگیزش پژوهشی آنان صورت گرفت. ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی شامل مؤلفه‌های ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و انگیزش پژوهشی نیز شامل خرده‌مقیاس‌های تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، عدم اجبار و الویت دادن بود. سؤال اصلی پژوهش معطوف بر این است که آیا ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده، قابلیت پیش‌بینی نمره‌ی انگیزش پژوهشی دانشجویان را دارد؟ در پژوهش حاضر روابط یاد شده به وسیله‌ی رگرسیون چندگانه مورد آزمون قرار گرفت.

با توجه به مبانی نظری و تجربی پژوهش، در آموزش عالی یادگیری و انگیزش دانشجویان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیت‌های واقعی محیط آموزشی باشد به وسیله‌ی ادراکات آنان از محیط آموزشی متأثر می‌شود؛ بنابراین ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی، بر انگیزش و کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد (براون و هیرچفیلد، ۲۰۰۸). یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و ابعاد چهارگانه‌ی آن (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) با انگیزش پژوهشی و خرده‌مقیاس‌های آن (تمایل به یادگیری، خوشایندی، وقت‌گذاری، عدم اجبار و الویت دادن) رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. ابتدا معنادار بودن رابطه‌ی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی با انگیزش پژوهشی آنان تأیید شد. این یافته همسو با یافته‌های سیدجوادی‌ن (۱۳۸۱)، اردن سان و

فدر (۲۰۰۶)، دارن، دال و کمال (۲۰۱۰)، حیدرزاده (۱۳۹۲)، پورصادقی و سلیمانپور (۲۰۱۴) که به بررسی رابطه‌ی بین محیط‌های مختلف یادگیری، خصوصیات مدرسه و کلاس درس، محتوای آموزشی، روش‌های مختلف آموزش، کیفیت تدریس ادراک شده، ساختار ارزشیابی ادراک شده با انگیزش و منحصراً انگیزش پژوهشی پرداخته، به دست آمده است.

در ادامه نتایج برای آزمون سؤال اصلی این پژوهش نشان داد که به صورت کلی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی قابلیت پیش‌بینی انگیزش پژوهشی را داراست و رابطه‌ی معناداری بین متغیر پیش‌بین و ملاک وجود دارد. این یافته‌ها با رویکرد خودتعیین‌گری که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیر دارد و همچنین نتایج پژوهش‌های قبلی دورمان و همکاران (۲۰۰۵)، گاتریز و همکاران (۲۰۱۰)، الخروصی (۲۰۱۰)، مورایانا و الیوت (۲۰۰۹)، مادوکس و مارکمن (۲۰۱۰) هماهنگ است. ضرایب رگرسیون استاندارد شده نیز نشان می‌دهند که از بین چهار خرده‌مقیاس ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی)، خرده‌مقیاس‌های ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌توانند پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی دانشجویان باشند، اما خرده‌مقیاس‌های ادراک از روش و ادراک از ارزشیابی پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی نبوده‌اند که با نتایج پژوهش‌های حیدرزاده (۱۳۹۱) و سالاری (۱۳۹۰) که به بررسی رابطه‌ی بین ارزشیابی ادراک شده و انگیزش پرداخته‌اند همسو می‌باشد. این نتایج فرعی را این‌گونه می‌توان تفسیر کرد که برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی ادراک روش و ارزشیابی از این جهت بر انگیزش مؤثر نبوده و نقشی نداشته‌اند که در فضای روانی جامعه‌ی امروزی کشورمان تأکید بسیاری بر مدرک‌گرایی و جایگاه اجتماعی درس خواندن وجود دارد. به‌علاوه با وارد شدن نیروی فراوان به بازار کار نیز به نظر می‌رسد هدف افراد از درس خواندن بیشتر به دست آوردن مدرک برای افزایش احتمال داشتن کار دلخواه باشد. با توجه به مباحث مطرح شده در این پژوهش، به مسئولان، مدیران، برنامه‌ریزان و اعضای هیئت علمی دانشگاهی پیشنهاد می‌شود که در جهت بالا رفتن و ارتقای سطح علمی و پژوهشی دانشگاه‌های کشور که متأثر از انگیزش پژوهشی دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها است، به مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی یعنی اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی توجه ویژه نمایند و به‌خصوص برای دو مؤلفه‌ی روش و ارزشیابی که در این پژوهش نتایج ضعیفی در جهت بالا رفتن انگیزش پژوهشی داشته‌اند چاره‌ای اندیشیده شود تا این دو مؤلفه نیز با توجه به مبانی نظری و پژوهشی نقش مؤثری در ارتقای سطح علمی و پژوهشی کشور داشته باشند. لذا به مسئولان دانشگاهی پیشنهاد می‌گردد که در بخش اهداف برنامه‌ی درسی موجود در نظام دانشگاهی، هدف‌هایی واضح، روشن و مرتبط با شرایط واقعی جامعه و زندگی بگنجانند تا برای فعالیت‌های دانشجویان انگیزه‌بخش باشد. در بخش محتوای برنامه‌ی درسی نیز به جامع و مانع بودن، قابلیت

بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های...

انعطاف‌پذیری و اعتبار علمی محتوا اهمیت داده شود. در بحث روش ارائه‌ی برنامه درسی، از روش‌های برانگیزاننده و فعال (کاوشرگی، بارش مغزی و مواردی از این قبیل) و روابط علمی استاد و دانشجو بهره‌گیرند. ارزشیابی استادان از دانشجویان نیز باید به دور از خطاهای سوگیرانه بوده و ارزشیابی صرفاً به‌منظور تخصیص نمره به دانشجویان در نظر گرفته نشود و سؤالات ارزشیابی اساتید به‌گونه‌ای باشد (در حد توانایی‌های دانشجویان و با توجه به تفاوت‌های فردی آنان)، که نتایج آن در بالا رفتن انگیزه‌ی دانشجویان برای یادگیری و فعالیت‌های آتی آنها مؤثر باشد.

منابع

- ارنشتاین، آلن سی؛ و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴). *میانی اصول و مسائل برنامه درسی*. ترجمه: احقر قدسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تحقیقات.
- اکبری بورنگ، محمد. (۱۳۹۱). *بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. مجله‌ی علمی و پژوهشی علوم پزشکی اصفهان. ۱۲(۳): ۲۱۰-۲۱۹.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی آموزش و یادگیری*. تهران: ویرایش. حیدرزاده، محسن. (۱۳۹۱). *نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان*. پایان‌نامه‌ی درجه‌ی کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی.
- سالاری، بی‌بی مریم. (۱۳۹۰). *رابطه‌ی بین فرزندپروری و ارزشیابی کلاسی ادراک شده در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- سید جوادین، سید رضا. (۱۳۸۱). *بررسی عوامل مرتبط با انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تهران*. مجله‌ی مجتمع آموزش عالی قم، ۴(۱۵): ۲۲۱-۲۵۶.
- عابدی، احمد؛ تاجی، مریم. (۱۳۸۰). *نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان*. فصلنامه‌ی آموزه، ۹: ۱۰-۱۵.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. تهران: سمت.

معین‌الغریبایی، فاطمه؛ فدایی، مهدی. (۱۳۸۸) *پروورش انگیزه در دانش‌آموزان نهایت مسئولیت‌پذیری در تدریس (رهیافت‌ها و راهکارهای عملی برای معلمان و مشاوران تحصیلی)*. گزارش، ۳: ۳۰-۳۲.

ملکی، حسن؛ دلاور، علی؛ احمدی، غلامعلی و حاجی‌تبار فیروز جانی، محسن. (۱۳۹۱). *بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان*. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی، ۸ (۲۷): ۱۰۵-۱۵۴.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۸). *برنامه‌ریزی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا؛ اکبری، نعمت‌الله. (۱۳۸۶). *بررسی کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌های دوره‌ی کارشناسی ارشد*. دانشور رفتار. س ۱۴(۲۴)، ۱۱۱-۱۲۲.

Alkharusi, h. (۲۰۱۰), A multilevel linear model of teachers assessment practice and students student's perceptions of the classroom assessment environment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۸: ۵-۱۱.

Autio, o. (۲۰۱۱). Elements in students' motivation in technology education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, ۱۲: ۵۶۲-۵۶۷.

Brown GTL, Hirschfeld G. HF (۲۰۰۸). Student's conceptions of assessment in education: links to outcome. *Assessment in education: principles, policy & practice*. ۱۵ (۱): ۳-۲۲.

Darren W. Dahl, Kamal Smimou, (۲۰۱۱) "Does motivation matter? On the relationship between perceived quality of teaching and students' motivational orientations", *Managerial Finance*, ۳۷(۷): ۵۸۲ - ۶۰۹.

Dorman, J. Fisher, D. Waldrip, BG. (۲۰۰۵). Classroom environment, student perceptions of assessment, academic efficacy attitude to science: a Lineral analysis. *Contemporary approaches research on learning environment*.

Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m & Boschee, B.F. (۲۰۱۲).

"Curriculum leader ship: Strategies for Development and Implementation", Third Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.

Gutiérrez, M. Ruiz, L. M. & López, E. (۲۰۱۰). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish journal of psychology*, ۱۳(۰۲), ۵۹۷-۶۰۸.

- Kahn, S. (۲۰۰۶). Introduction to stress. *Journal of Personality*, ۴۲(۱), ۱۶۸-۱۷۴.
- Maddox, W. T. & Markman, A. B. (۲۰۱۰). The motivation–cognition interface in learning and decision making. *Current Directions in Psychological Science*, ۱۹(۲), ۱۰۶-۱۱۰.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (۲۰۰۹). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۱(۲), ۴۳۲.
- Poursadeghi, Mahsa, Soleymanpour, Javad. (۲۰۱۴). The Effect of Teaching Philosophy-Oriented on Academic Motivation and Self-Monitoring among Students, *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, ۴(۳), ۹۵-۱۰۲.
- Schunk, D, H. (۱۹۹۱). Self-efficacy and academic motivation, *journal educational psychologist*, ۲۶(۳۸۴): ۲۰۷-۲۳۱.
- Seyler, D. L. Holton III, E. F. Bates, R. A. Burnett, M. F. Carvalho, M. A. (۲۰۰۲). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal Training and Development*. ۲(۱), ۱۶-۳۶.
- Tella, A. (۲۰۰۷). The impact of motivation on student's academic Achievement and Learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia journal of Mathematics, science & Technology education*. ۳(۲): ۱۴۹-۱۵۶.
- Tohidi, H. Jabbari, M. M. (۲۰۱۲). The effect of Motivation in education. *Procedia-social and behavioral Sciences*, ۳۱: ۸۲۰- ۸۲۴.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (۲۰۰۶), classroom effects on student motivation: goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, ۴۴(۵):۳۳۱-۳۴۹.
- Vansteenkiste, M. Simons, J. Lens, W. Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (۲۰۰۴). Motivation learning, performance and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, ۸۷(۲):۲۴۶-۲۶۰.