

## نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان

محسن حیدرزاده\*، بهروز مهram\*\* و حسین کارشکی\*\*\*

### چکیده

اهمیت پژوهش باعث شده است که یکی از اهداف مورد تأکید در هر نظام آموزشی به ویژه در آموزش عالی، افزایش و بهبود مهارت‌های پژوهش کردن در بین دانشجویان باشد. این پژوهش با هدف بررسی نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی در انگیزش پژوهشی دانشجویان، انجام شد. شرکت کنندگان پژوهش شامل ۱۱۰ نفر (شامل ۷۰ مرد و ۴۰ زن) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه جهت‌گیری پژوهشی، پرسش‌نامه ارزشیابی کلاسی ادراک شده و پرسش‌نامه انگیزش پژوهشی استفاده شد. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که ارزشیابی تبحری قابلیت پیش‌بینی هر دو نوع انگیزش درونی و بیرونی و ارزشیابی عملکردی قابلیت پیش‌بینی بی انگیزگی دانشجویان را داراست. همچنین تمایل به پژوهش کاربردی، قابلیت پیش‌بینی انگیزش بیرونی را فراهم می‌آورد. بر اساس یافته‌های پژوهش، هدایت برنامه درسی دانشگاهی به سوی ارزشیابی‌های تبحری و فراهم آوردن تمهیداتی برای افزایش انگیزش، از جمله استنتاج‌های این مطالعه بوده است.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش پژوهشی، جهت‌گیری پژوهشی، ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده.

\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی از دانشگاه فردوسی مشهد.

\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول [bmahram@um.ac.ir](mailto:bmahram@um.ac.ir))

\*\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۱/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۴/۱۱/۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۲/۱۰

## مقدمه

در جهان امروز پیشرفت و توسعه کشورها بر مبنای علم و دانش استوار است. پژوهش و تولید علم و فناوری از مهم‌ترین عناصر رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، صنعتی و سیاسی کشور بشمار می‌آید. امروزه دانشگاهها و دیگر عرضه‌کنندگان آموزش عالی نقشی مهم در توسعه جامعه دانایی محور جامعه ایفا می‌کنند. در این مسیر اندیشه‌های ژرف در قالب پژوهش‌های بنیادین شکلی بحث پذیر به خود می‌گیرند و دستمایه انجام پژوهش‌های کاربردی می‌شوند تا خواست‌ها و نیازها را پاسخ دهند و راه حل‌های بهتر و بیش‌تری برای مسائل و مشکلات جوامع بشری پیشنهاد کنند. این جاست که نقش موثر و سهم بسزای پژوهش‌های دانشگاهی در روند تحولات جوامع آشکار می‌شود. دانشگاهها و موسسات آموزش عالی همواره به عنوان مهم‌ترین مرکز اندیشه‌ورزی پایگاه نخبگان جامعه بوده و نقش اساسی را در تربیت و تعلیم پژوهشگران و ترویج فرهنگ پژوهشگری بر عهده داشته و توانسته است بیش از یک سوم از پژوهشگران را در خود جای دهد (یمینی دوزی، ۱۳۸۸: ۳۹۷). پژوهش، نگین درخشان فعالیت‌های دانشگاهی است و به عنوان مهم‌ترین فعالیت در آموزش عالی، نقشی مهم در نیل به پیشرفت و توسعه همه جانبه یک کشور دارد. از جمله عوامل مؤثر در پژوهش و به عبارتی نیروی محرکه انجام پژوهش، داشتن انگیزش است که خاستگاهی درونی دارد. انگیزه‌ها مبتنی بر نیازها، خواسته‌ها و آرزوهایی ویژه هستند که به حرکت در آمده و فرد را برای ارضای نیازهای معین به فعالیت وا می‌دارد (پارسا، ۱۳۸۲، ۲۱۵ و ۲۱۶). خودتعیین‌گری یکی از مهم‌ترین زمینه‌های مرتبط با انگیزش است. براساس مفروضه‌های نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) سه نیاز اساسی روان‌شناختی برای به‌زیستی و یکپارچگی شخصیت وجود دارد: خودمختاری، شایستگی و ارتباط. رضایت از این نیازها در یک فرد منجر به تعامل خلاق و درگیرکننده در تکالیف می‌شود. بر اساس این نظریه، اندازه‌ای که تکلیفی خاص برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را فراهم می‌کند، میزان انگیزش فرد را برای درگیری در تکالیف تعیین می‌کند (روبرتسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند در محیط یادگیری از خودمختاری آن‌ها حمایت می‌شود، از نظر درونی بیش‌تر برانگیخته می‌شوند. هم‌چنین، افرادی که از نظر درونی برانگیخته می‌شوند، برای اکتشاف، یادگیری و گسترش توانایی‌های خلاق خود بیش‌تر برانگیخته می‌شوند و مشتاق-

ترند (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ به نقل از اردن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). هنگامی که دانشجویان به اهداف یادگیری خود در زمینه پژوهش دست می‌یابند، نشان دهنده آن است که از توانایی‌هایی ضروری برای انجام پژوهش برخوردار بوده‌اند. هنگامی که دانشجویان از انگیزش بالایی نسبت به انجام تکالیف خود برخوردار باشند، عملکردشان در زمینه‌های گوناگون تحصیلی و به گونه ویژه پژوهش، قابلیت حداکثری می‌یابد (صالحی، ۱۳۹۰). بر این اساس است که می‌توان فرض کرد انگیزش دانشجویان بر پژوهش آنان تأثیرگذار است. بایلی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) پژوهشی را با هدف بررسی نقش خودکارآمدی پژوهش و تدریس در انگیزش پژوهش و تدریس انجام داد که نتایج آن رابطه‌ای قوی میان این دو نشان داد. با در نظر گرفتن اهمیت انگیزش پژوهشی، توجه به عواملی که زیربنای شکل‌گیری انگیزش در پژوهش می‌باشد، دارای اهمیت است. از جمله این عوامل می‌توان به تأثیر ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی اشاره کرد. محیط کلاسی، یکی از عواملی است که می‌تواند بر انگیزش افراد تأثیرگذار باشد. مطالعات اولیه در خصوص محیط کلاس آشکار کرده است که بین ادراکات دانش‌آموزان از محیط یادگیری کلاس و پیامدهای شناختی و عاطفی یادگیری، رابطه وجود دارد (والبرگ و هیرتل<sup>۵</sup>، ۱۹۸۱؛ به نقل از سالاری، ۱۳۹۰). در میان عوامل گوناگون موجود در کلاس، بی‌گمان نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس (ساختار ارزشیابی) در خلق چنین جوی مؤثر است (عظیمی، ۱۳۸۷). ساختار ارزشیابی کلاسی<sup>۶</sup>، ساختاری است که به وسیله مدرس و برای ارزشیابی دانشجویان در کلاس درس حاکم شده و ادراکات دانشجویان از معانی و شیوه‌های ارزشیابی کلاس را متأثر می‌کند (الخروصی، ۲۰۰۷). روش‌هایی که یادگیرندگان به وسیله آن ارزشیابی می‌شوند، یکی از برجسته‌ترین عواملی است که می‌تواند بر انگیزش دانشجویان تأثیر بگذارد و ادراک این ساختار ارزشیابی به وسیله دانشجو می‌تواند بر انگیزش پژوهش تأثیری متفاوت داشته باشد. 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، بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد (پراون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). متناسب با ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده، یادگیرنده‌ها ممکن است به سمت اهدافی متفاوت جهت‌گیری کرده و الگوهای متفاوت از انگیزش را بوجود آورند (ایمز و ایمز ۱۹۸۴، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲). الخروصی (۲۰۱۰) ساختار ارزشیابی حاکم بر

کلاس درس را به دو گروه تقسیم بندی کرده است: ۱- ساختار ارزشیابی تبحری یا یادگیرنده محور که در آن، مدرسان بیشتر به اهداف یادگیری توجه داشته و نمره از اهمیت کم‌تری برخوردار است. ۲- ساختار ارزشیابی عملکردی یا نمره محور که توجه مدرسان بیش‌تر معطوف به نمره پایانی است و دانشجویان بر حسب نمره های بدست آمده با یکدیگر مقایسه می‌شوند. دانشجویانی که از ارزشیابی تبحری برخوردار هستند، به مدت طولانی‌تری در تکالیف استقامت کرده و در صورت مواجه شدن با مشکل، به جای این که منفعل و آرام باشند؛ تلاش خود را مضاعف کرده و به صورت درونی برانگیخته می‌شوند. در مقابل دانشجویانی که محیط ارزشیابی را عملکردی ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده و به نمره اهمیت بیش‌تر از یادگیری می‌دهند و به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند. نتایج پژوهش الخروسی (۲۰۰۹) نشان داد که ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده به گونه مستقیم و غیرمستقیم برانگیزش دانشجویان تأثیرگذار است.

در محیط‌های پژوهشی به ویژه دانشگاهی، گرایش به پژوهش بنیادی و کاربردی متأثر از نوعی جهت‌گیری برخاسته از سطوح انگیزشی افراد است. جهت‌گیری پژوهشی اشاره به انتظار پژوهشگر از نتایجی دارد که پژوهش وی در پی خواهد داشت (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی OECD؛ ۱۹۹۳). بر این اساس است که پژوهشگران را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد. در یک سو، پژوهشگرانی که دارای گرایش علمی- دانشگاهی مشخص و متمایزی بوده و در سوی دیگر، کسانی که بیش‌تر عملگرا، اقدام‌گرا و خواهان انجام اصلاحات هستند. تفاوت این دو جهت‌گیری پژوهشی در استفاده آنان از پژوهش متجلی می‌شود. نیومن پژوهش را دارای دو گرایش و جهت‌گیری می‌داند که پژوهش‌های محض یا بنیادی و پژوهش‌های کاربردی می‌باشند. آن‌هایی که به دنبال درک ماهیت اساسی واقعیت اجتماعی هستند، درگیر پژوهش بنیادی بوده و این پژوهشگران به سختی در تقلا یافتن پاسخ پرسش‌هایی هستند که بتوانند بر نوع اندیشه بشری تأثیر داشته باشند. در مقابل پژوهشگران عملگرا اصولاً به دنبال به کار بستن علم و دانش برای مرتفع ساختن مباحث خاص علمی هستند (نیومن، ۱۳۸۹، ۶۸). نگاه دیگر به این تقسیم بندی این است که در پژوهش‌های کاربردی، پژوهشگر در پی یافتن شی و یا چگونگی استفاده از نتایج پژوهش‌های بنیادی در امور روزمره و در پژوهش بنیادی که گاه پژوهش‌های مبنایی خوانده می‌شود، جستجوی کشف حقایق، واقعیت‌ها، شناخت پدیده‌ها و اشیا مد نظر است

نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان.....۵۴

که باعث توسعه مرزهای دانش بشری شده و قوانین علمی را کشف و به تبیین ویژگی‌ها و صفات یک واقعیت می‌پردازد ( فهیمی‌زاده، ۱۳۹۰، ۱۸ و ۱۹).  
بر اساس آنچه که گذشت؛ هدف کلی این پژوهش، بررسی نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی دانشجویان مورد بررسی در مقطع دکتری دانشگاه فردوسی مشهد و پاسخ به این سوال بود که آیا ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی هستند؟ می‌باشد.

### فرضیه های پژوهش

ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی دانشجویان می‌باشد.

جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی آنان است.

### روش پژوهش

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر معادلات چندگانه رگرسیون جهت پیش‌بینی متغیر ملاک مورد استفاده قرار گرفت، این پژوهش از نوع همبستگی است.

### شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش، تمامی دانشجویان مقطع دکتری دانشگاه فردوسی مشهد است (۱۷۷۱ مرد و ۱۰۴۱ زن) بود که در رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی برحسب گروه‌های آموزشی (علوم پایه، علوم انسانی، فنی و مهندسی) استفاده شد. برای بدست آوردن اندازه حجم نمونه در این پژوهش از فرمول برآورد حجم نمونه برای مطالعات همبستگی و با اطمینان ۹۹٪ استفاده شد که نمونه برابر با نود نفر تعیین شد. برای اطمینان بیشتر و احتمال مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها، تعداد ۱۲۰ پرسش نامه در بین دانشجویان توزیع گردید که از این میان تعداد ۱۰ پرسش نامه به علت مخدوش بودن و یا تکمیل نبودن کنار گذاشته شد و تعداد ۱۱۰ پرسش نامه

مورد بررسی قرار گرفت. برای انتخاب نمونه، تعداد دانشجویان هر گروه آموزشی با توجه به حجم جامعه، تعیین شد.

### ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه ارزشیابی کلاسی ادراک شده: این پرسش‌نامه به وسیله الخروسی (۲۰۰۹) تهیه و به وسیله سالاری (۱۳۹۰) ترجمه شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ عبارت است که ۹ عبارت ادراک ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) و ۹ عبارت دیگر ادراک عملکردی بودن را می‌سنجد. پرسش‌نامه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از ارزش ۱ (کاملاً مخالف) تا ارزش ۵ (کاملاً موافق) نمره گذاری می‌شود. پایایی آن با استفاده از آلفای کرانباخ برای زیرمقیاس ادراک ارزشیابی یادگیری محور، ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس ادراک ارزشیابی عملکردی محور ۰/۶۵ است (الخروسی، ۲۰۰۹). برای احراز روایی و پایایی در نسخه فارسی، این پرسش‌نامه به وسیله سالاری (۱۳۹۰) ترجمه شد و روایی محتوایی مورد تأیید کارشناسان و مدرسان روش پژوهش و زبان انگلیس قرار گرفت. برای بدست آوردن روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد که روایی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی برای تأیید پایایی استفاده شد. در این مطالعه نیز، پایایی اولیه پرسش‌نامه، به وسیله پاسخ دهی سی نفر از اعضای جامعه مورد مطالعه قرار گرفت که ارزش همسانی درونی از روش آلفای کرانباخ برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی یادگیری محور برابر با ۰/۶۷ و برای ادراک عملکردی محور برابر با ۰/۷۳ بدست آمد.

پرسش‌نامه جهت‌گیری پژوهشی: در این پژوهش برای سنجش جهت‌گیری پژوهشی از پرسش‌نامه اسدخانی (۱۳۹۱) استفاده شد. ابزار جهت‌گیری پژوهشی دارای ۱۴ پرسش است که ۷ پرسش نخست آن، عامل گرایش به پژوهش بنیادی و ۷ پرسش بعدی، گرایش به پژوهشی کاربردی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از ارزش ۱ (کاملاً موافق) تا ارزش ۵ (کاملاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شود. در این ابزار، پژوهشگر با استفاده از نظریه نیومن (۱۹۵۰) گویه‌ها و مؤلفه‌های ابزار جهت‌گیری پژوهشی را تدوین کرده است. پرسش‌های پرسش‌نامه به وسیله داوری تخصصی و با کمک کارشناسان روش پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و بر این اساس، روایی محتوایی آن تأیید شد. همچنین، برای پایایی آزمون از ضریب آلفای کرانباخ استفاده کردند که ضریب آلفای-

نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان.....۵۶

کرانباخ درکل مقیاس ۰/۷۱ ، برای خرده مقیاس پژوهش بنیادی ۰/۶۹ و خرده مقیاس پژوهش کاربردی ۰/۷۰ بدست آمد.

**پرسش‌نامه انگیزش پژوهشی:** در این پژوهش برای سنجش انگیزش پژوهشی از پرسش‌نامه صالحی (۱۳۹۰) استفاده شد. در این ابزار وی با استفاده از گویه‌ها و مؤلفه‌های پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی ولرند (۱۹۹۸)، به نقل از صالحی، (۱۳۹۰)، ابزار انگیزش پژوهشی را تدوین کرده است. او از نظرات کارشناسان روش پژوهش نیز برای تکمیل پرسش‌های پرسش‌نامه و ایجاد روایی مناسب استفاده کرده است. این پرسش‌نامه که در طیف ۵ ارزشی لیکرت تدوین شده است، در مورد ۲۸۰ نفر از دانشجویان پزشکی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه فردوسی مشهد اجرا شده و پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و با در نظر گرفتن سه عامل، ضریب آلفای کرانباخ را برای پرسش‌نامه انگیزش درونی با ۲۸ گویه برابر با ۰/۹۳ گزارش کرده است. همچنین، ضرایب همبستگی درونی برای خرده‌آزمون‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی ۰/۹۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۶ بدست آمده است. در این پژوهش پرسش‌نامه پس از بررسی، از لحاظ جمله‌بندی ویرایش شد و تعداد سه پرسش به علت تکراری بودن حذف گردید. برای بدست آوردن پایایی آزمون ۲۵ پرسشی، از ضریب آلفای کرانباخ استفاده گردید که ضریب آلفای کرانباخ در کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس بی‌انگیزگی ۰/۸۳، انگیزش بیرونی ۰/۸۷، انگیزش درونی ۰/۸۹ بدست آمد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

#### یافته‌ها

داده‌های توصیفی پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی در جدول ۲ نشان

داده شده است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای مورد بررسی در نمونه مورد پژوهش.

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد	نمره حداکثر	نمره حداقل	دامنه تغییر	کجی	کشیدگی
جهت‌گیری پژوهش	۵۰/۰۳	۶/۴۱	۱۱۰	۶۸	۳۲	۳۶	-۰/۲۳	۰/۲۹
پژوهش بنیادی	۲۶/۹۲	۳/۹۱	۱۱۰	۳۵	۱۱	۲۴	-۰/۶۳	۱/۵۷
پژوهش کاربردی	۲۳/۱۱	۴/۴۵	۱۱۰	۳۳	۱۱	۲۲	-۰/۲۸	۰/۰۳
ادراک ارزشیابی	۶۰/۷۳	۷/۹۱	۱۱۰	۹۰	۴۵	۴۵	۰/۸۹	۱/۰۱
ارزشیابی تبحری	۳۰/۸۳	۶/۲۹	۱۱۰	۴۲	۱۳	۲۹	-۰/۶۰	۰/۳۰
ارزشیابی عملکردی	۲۹/۹۰	۶/۲۹	۱۱۰	۵۳	۱۶	۳۷	۰/۵۱	۰/۵۹
انگیزش درونی	۵۸/۸۱	۹/۳۶	۱۱۰	۱۱۴	۲۵	۸۹	۱/۱۷	۱۱/۴۴
انگیزش بیرونی	۳۰/۶۲	۵/۳۹	۱۱۰	۴۰	۱۳	۲۷	-۰/۶۴	۰/۱۳
بی‌انگیزگی	۵/۷۳	۲/۸۳	۱۱۰	۱۴	۳	۱۱	۱/۲۲	۱/۰۲

همان گونه که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های پژوهش بنیادی و کاربردی به ترتیب برابر ۲۶/۹۲، ۳/۹۱، ۲۳/۱۱، ۴۹/۴۵، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های ارزشیابی تبحری و ارزشیابی عملکردی به ترتیب برابر ۳۰/۸۳، ۶/۲۹، ۲۹/۹۰، ۶/۲۹ و میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر ۵۸/۸۱، ۹/۳۶، ۳۰/۶۲، ۵/۳۹، ۵/۷۳، ۲/۸۳ می‌باشد. جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای جهت‌گیری پژوهشی، ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و انگیزش پژوهشی را نشان می‌دهد.



جدول ۳- نتایج میزان همبستگی میان جهت‌گیری پژوهشی، ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و انگیزش پژوهشی.

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- جهت‌گیری بنیادی	۱						
۲- جهت‌گیری کاربردی	۰/۱۷	۱					
۳- ارزشیابی تبحری	**۰/۳۱	**۰/۳۹	۱				
۴- ارزشیابی عملکردی	-۰/۰۵	۰/۰۹	-۰/۱۵	۱			
۵- انگیزش درونی	**۰/۲۰	۰/۰۶	**۰/۲۸	۰/۰۵	۱		
۶- انگیزش بیرونی	**۰/۲۰	**۰/۳۳	**۰/۲۶	۰/۱۴	**۰/۴۵	۱	
۷- بی‌انگیزگی	-۰/۱۴	۰/۰۶	-۰/۲۳	**۰/۳۵	**۰/۳۲	-۰/۱۶	۱

نتایج نشان دادند که میان خرده مقیاس‌های جهت‌گیری به پژوهش بنیادی و کاربردی با بی‌انگیزگی رابطه ای معنادار وجود ندارد، اما با خرده مقیاس انگیزش بیرونی رابطه ای مثبت و معناداری وجود دارد. هم‌چنین، بین خرده مقیاس پژوهش بنیادی و انگیزش درونی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. برای پاسخ‌دهی به این پرسش که آیا جهت‌گیری پژوهشی و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی دانشجویان می‌باشد از رگرسیون چند متغیره استفاده شد. پیش از آزمون مدل، ابتدا مفروضه‌های هم‌خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک تر از ۰/۹۰ (جهت‌گیری پژوهش و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده ۰/۸۷)، شاخص تورم واریانس کوچک تر از ۱/۲۰ (جهت‌گیری پژوهش و ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده ۱/۱۵) و مقدار شاخص دوربین واتسون که بمنظور بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا شد، برابر با ۱/۸۳ بود. بر این اساس و با توجه به این که شاخص تحمل بزرگ تر از ۰/۱۰، شاخص تورم واریانس کوچک تر از ۱۰ ( $VIF < 10$ ) و مقدار آزمون دوربین واتسون کوچک تر از چهار بود ( $Durbin-Watson < 4$ )، چنین برداشت شد که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته و شرایط انجام آزمون رعایت شده است.

فرضیه ۱: مؤلفه‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی دانشجویان است.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره براساس خرده مولفه های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده در خرده مولفه های انگیزش پژوهشی

متغیرها	F	مقدار	df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری
خرده مقیاس ارزشیابی	۶/۱۴	۰/۳۰	۶	۲۱۲	۰/۰۰۰

به منظور مقایسه بین خرده مقیاس‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده دانشجویان براساس خرده مقیاس‌های انگیزش پژوهشی از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود نتایج آزمون پیلای تریس برابر ۰/۳۰ می‌باشد و معنی‌دار است ( $F_{(6,212)} = 6/14, p < 0/001$ ) این امر نشان می‌دهد که می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای دانشجویان را رد کرد. به عبارتی بین انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی بر اساس خرده مقیاس‌های ارزشیابی تبحری و عملکردی تفاوت معناداری وجود دارد. برای آگاهی از اینکه در کدام یک از خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی بر اساس خرده مقیاس‌های ارزشیابی تبحری و عملکردی تفاوت معنی‌داری وجود دارد از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده شد.

جدول ۵: نتایج اجرای رگرسیون چند متغیره برای پیش‌بینی انگیزش پژوهشی از طریق خرده مقیاس‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده دانشجویان

منبع تغییرات	ضریب همبستگی چندگانه	درجه آزادی میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
درونی	۰/۰۸	۲	۴/۹۷	۰/۰۰۱
بیرونی	۰/۱۰	۲	۶/۰۱	۰/۰۰۱
بی‌انگیزگی	۰/۱۶	۲	۱۰/۰۲	۰/۰۰۱

نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیره نشان می‌دهد که خرده مقیاس‌های ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی می‌تواند هر سه خرده مقیاس انگیزش درونی ( $p < 0/001$ )

نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان..... ۶۰

انگیزش بیرونی ( $F = 4/97, p < 0/001$ )، انگیزش بیرونی ( $F = 6/01, p < 0/001$ ) و بی‌انگیزگی ( $F = 10/02, p < 0/001$ ) را پیش‌بینی نمایند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مجذور ضریب همبستگی برای انگیزش درونی  $R^2 = 0/08$  است که مقدار مشاهده پایین، اما معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی می‌تواند تنها ۸ درصد از تغییرات متغیر ملاک انگیزش درونی را تبیین کنند. مجذور ضریب همبستگی برای انگیزش بیرونی  $R^2 = 0/10$  است که مقدار مشاهده متوسط و معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی می‌تواند تنها ۱۰ درصد از تغییرات متغیر ملاک انگیزش درونی را تبیین کنند. مجذور ضریب همبستگی برای بی‌انگیزگی  $R^2 = 0/16$  است که مقدار مشاهده متوسط و معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی می‌تواند تنها ۱۶ درصد از تغییرات متغیر ملاک انگیزش درونی را تبیین کنند. نتایج حاصل از رگرسیون چندمتغیره اثرات ترکیبی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک را مورد بررسی قرار می‌دهد.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون استاندارد شده متغیرهای خرده مقیاس های ساختار ارزشیابی کلاسی

ادراک شده در پیش‌بینی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	ضرایب رگرسیون (B)	خطای انحراف استاندارد	ضرایب رگرسیون استاندارد شده ( $\beta$ )	t	معنی داری
ارزشیابی تبحری	انگیزش درونی	۰/۴۷	۰/۱۵	۰/۲۹	۳/۱۱	۰/۰۰۱
ارزشیابی عملکردی	انگیزش درونی	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۹۷	۰/۳۳
ارزشیابی تبحری	انگیزش بیرونی	۰/۲۶	۰/۰۹	۰/۲۹	۳/۱۰	۰/۰۰۱
ارزشیابی عملکردی	انگیزش بیرونی	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۱۹	۲/۰۲	۰/۰۴
ارزشیابی تبحری	بی‌انگیزگی	-۰/۰۹	۰/۰۴	-۰/۱۸	۲/۰۳	۰/۰۵
ارزشیابی عملکردی	بی‌انگیزگی	۰/۱۵	۰/۰۴	۰/۳۳	۳/۶۳	۰/۰۰۱

ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهند که تنها متغیر پیش‌بین ارزشیابی تبحری می‌تواند پیش‌بین خوبی برای انگیزش درونی باشد؛ در حالی که متغیر پیش‌بین ارزشیابی عملکردی قادر به پیش‌بینی انگیزش بیرونی نیست. همچنین ضرایب رگرسیون

۶۱.....نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان.

استاندارد شده نشان می دهند که هر دو متغیر پیش بین ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی می توانند پیش بین خوبی برای انگیزش بیرونی و بی انگیزگی باشد (جدول ۶).  
فرضیه ۲: مؤلفه های جهت گیری پژوهشی قابلیت پیش بینی انگیزش پژوهشی دانشجویان را دارد.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره براساس خرده مولفه های جهت گیری پژوهشی در خرده مولفه های انگیزش پژوهشی

متغیرها	F	مقدار	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
جهت گیری دانشجویان	۳/۴۴	۰/۱۸	۶	۲۱۲	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول (۷) ملاحظه می شود نتایج آزمون پیلای تریس برابر ۰/۱۸ معنی دار است ( $F_{(6, 212)} = 6/14, p < 0/001$ ) که نشان می دهد، می توان فرضیه مشابه بودن میانگین های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای دانشجویان را رد کرد. به عبارتی بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی بر اساس خرده مقیاس های پژوهش بنیادی و کاربردی تفاوت معناداری وجود دارد. برای آگاهی از این مسئله که در کدام یک از خرده مقیاس های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی بر اساس خرده مقیاس های پژوهش بنیادی و کاربردی تفاوت معنی داری وجود دارد از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده شد.

جدول ۸: نتایج اجرای رگرسیون چند متغیره برای پیش بینی انگیزش پژوهشی از طریق خرده مقیاس های جهت گیری پژوهشی دانشجویان

منبع تغییرات	ضریب همبستگی چندگانه	میانگین مجزورات	F	معنی داری
درونی	۰/۰۴	۱۹۸/۳۳	۲/۳۲	۰/۱۰
بیرونی	۰/۱۳	۲۰۵/۴۷	۷/۹۶	۰/۰۰۱
بی انگیزگی	۰/۰۳	۱۲/۵۲	۱/۵۷	۰/۲۱

نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیره نشان می دهد که، خرده مقیاس های پژوهش بنیادی

نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان.....۶۲

و کاربردی می‌تواند تنها انگیزش بیرونی ( $F = 7/96, p < 0/001$ ) را پیش‌بینی نمایند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مجذور ضریب همبستگی برای انگیزش بیرونی  $R^2 = 0/13$  است که، مقدار مشاهده متوسط و معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین پژوهش بنیادی و کاربردی می‌تواند تنها ۱۳ درصد از تغییرات متغیر ملاک انگیزش بیرونی را تبیین کنند. نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیره اثرات ترکیبی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک را مورد بررسی قرار می‌دهد.

جدول ۹ ضرایب رگرسیون استاندارد شده متغیرهای خرده مقیاس‌های ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک

شده در پیش‌بینی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی

معنی داری	t	ضرایب رگرسیون استاندارد شده ( $\beta$ )	خطای انحراف استاندارد	ضرایب رگرسیون (B)	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۵	۲/۰۴	۰/۲۰	۰/۲۳	۰/۴۷	انگیزش درونی	پژوهش بنیادی
۰/۷۴	۰/۳۳	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۰۷		پژوهش کاربردی
۰/۱۱	۱/۶۱	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۲۰	انگیزش بیرونی	پژوهش بنیادی
۰/۰۰۱	۳/۳۲	۰/۳۰	۰/۱۱	۰/۳۷		پژوهش کاربردی
۰/۱۰	-۱/۶۴	-۰/۱۶	۰/۰۷	-۰/۱۱	بی‌انگیزگی	پژوهش بنیادی
۰/۳۵	۰/۹۳	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۶		پژوهش کاربردی

ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهند که تنها متغیر پیش‌بین پژوهش بنیادی می‌تواند پیش‌بین خوبی برای انگیزش درونی باشد و متغیر پیش‌بین پژوهش کاربردی می‌تواند پیش‌بین خوبی برای انگیزش بیرونی باشد. هیچ یک از متغیرهای پیش‌بین پژوهش بنیادی و کاربردی قادر به پیش‌بینی بی‌انگیزگی نیستند (جدول ۹).

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی در انگیزش پژوهشی دانشجویان مقطع دکتری دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت. در این راستا، به دو پرسش اصلی تحقیق پاسخ داده شد که عبارتند از ۱- آیا ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی هستند؟ ۲- آیا

جهت‌گیری پژوهشی قادر به پیش‌بینی انگیزش پژوهشی هستند؟ در این پژوهش روابط یاد شده به وسیله رگرسیون چند متغیره مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌ها نشانگر الگویی از روابط همبستگی بین ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده (ساختار ارزشیابی کلاسی تبحری و ساختار ارزشیابی عملکردی) و انگیزش پژوهشی (انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی) بود. به طوری که ارزشیابی تبحری قابلیت پیش‌بینی انگیزش درونی و بیرونی و ارزشیابی عملکردی قابلیت پیش‌بینی بی‌انگیزگی همراه بود. از آنجا که افرادی که دارای ارزشیابی تبحری هستند، قوه رهبری بالاتری داشته، در تکالیف اصرار و سماجت بیشتری به خرج داده، از لحاظ شناختی فعال‌تر بوده، به مدت طولانی در تکالیف استقامت کرده و به صورت درونی برانگیخته می‌شوند. این یافته‌ها با رویکرد خودتعیین‌گری که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیر دارد و همچنین، نتایج پژوهش‌های پیشین (دورمان و همکاران، ۲۰۰۵؛ گاتریز<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ کارشکی، ۱۳۸۷؛ الخروسی، ۲۰۱۰؛ مورایانا و البوت<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹) هماهنگ است. در پژوهش مورایانا و البوت (۲۰۰۹) نشان داده شد که ساختار کلاسی نه تنها به گونه مستقیم بلکه به گونه غیرمستقیم نیز پیش‌بینی‌کننده انگیزش درونی و خودپنداره تحصیلی است. در پژوهش گاتریز (۲۰۱۰) مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده انگیزش درونی کودکان ۱۳ تا ۱۷ ساله ادراک جو تبحری و تأکید معلم بر دلایل درونی برای حفظ انضباط بود. در بیش‌تر پژوهش‌های انجام شده، جهت‌گیری تبحری با انگیزش درونی و جهت‌گیری عملکردی با انگیزش بیرونی رابطه داشته است.

بررسی رابطه بین ارزشیابی عملکردی و مولفه‌های انگیزشی نشان از آن داشت که ارزشیابی عملکردی قابلیت پیش‌بینی بی‌انگیزگی را داراست. این نتیجه‌گیری با ویژگی‌هایی که در نظریه راتر (۱۹۹۶) و پژوهش الخروسی (۲۰۱۰) گزارش شده است، هماهنگ می‌باشد. نتایج حاصل از ساختار ارزشیابی عملکردی نمایان ساخت که این نوع ارزشیابی بر بی‌انگیزه بودن دانشجویان مؤثر است؛ این یافته را می‌توان همسوی با نگاه جوکار (۱۳۸۴) دانست که افرادی که محیط ارزشیابی را عملکردی ادراک می‌کنند، تکالیف ارزشیابی را دشوار ادراک کرده و اهمیت بیش‌تری به نمره می‌دهند؛ این افراد تلاش می‌کنند تا توانایی‌هایشان را با دیگران مقایسه کرده و خود را باهوش جلوه دهند. بنابراین، موفق نشدن در بدست آوردن نمره خوب و باهوش بودن ذاتی نسبت به دیگران باعث ایجاد بی‌انگیزگی آنان خواهد شد. همچنین با دیدگاه الخروسی (۲۰۰۹) همسو بود که معتقد بود که

ادراک ساختار ارزشیابی مبتنی بر یادگیری تأثیر مثبت هم بر خود کارآمدی و هم بر اهداف تبحری دارد، درحالی که ادراک ارزشیابی مبتنی بر عملکرد تأثیر غیر مستقیم بر اهداف تبحری از راه خودکارآمدی دارد.. بنابراین، اگرچه در شرایط آموزشی ارزشیابی تبحری و عملکردی از همسویی برخوردارند، ولی ارزشیابی تبحری و تسلط بر مطالب درسی و یادگیری نقش مهم تری ایفا می‌کند. تحقیق حاضر نشان داد که ارزشیابی تبحری نقش پررنگ تری از ارزشیابی عملکردی دارد از دلایل چنین مشاهده‌ای می‌توان به اهمیت دادن بیش‌تر دانشجویان مقطع دکتری به یادگیری در مقایسه با کسب نمره اشاره کرد چرا که آنان از یک سو، به بلوغ شناختی و عاطفی رسیده و از سوی دیگر، برجسته‌ترین و با انگیزه‌ترین دانشجویان هستند که در مقایسه با دیگران توانسته‌اند به این مقطع وارد شوند. این یافته‌ها با نتایج حاصل از مطالعه پنتریج (۲۰۰۰) همسویی داشت که در آن فراگیرندگان تبحرگرا در مقایسه با عملگرایان از ثبات بیشتری در امور تحصیلی برخوردار بودند و در راستای یادگیری مطالب درسی، به مراتب بیشتر تلاش می‌نمودند. از دیگر جنبه‌های این پژوهش جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان است که تأثیر آن بر انگیزش پژوهشی دانشجویان با توجه به نظریه نیومن و پژوهش‌های ارایه شده به عنوان مفروضه پذیرفته شده است. یافته‌ها نشانگر الگویی از روابط همبستگی بین جهت‌گیری پژوهشی (پژوهش بنیادی و کاربردی) و انگیزش پژوهشی (انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزگی) بود. به طوری که جهت‌گیری پژوهش بنیادی قابلیت پیش‌بینی انگیزش درونی و جهت‌گیری پژوهشی کاربردی قابلیت پیش‌بینی انگیزش بیرونی را دارد. به زعم نیومن، گرایش به پژوهش‌های بنیادی بیش‌تر در افرادی است که دارای انگیزش درونی هستند. با توجه به گزارش‌های ارایه شده می‌توان این نتایج را همخوان با مبانی نظری مربوط از قبیل رویکرد خودتعیین-گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) و نظریه نیومن (۱۹۵۰) دانست. صالحی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه خود نشان داد که خودکارآمدی پژوهش بر انگیزش پژوهشی مؤثر است. باورها و احساس دانشجویان از توانمندی‌ها آنان برای انجام تحقیق مؤثر است. این سطوح انگیزشی می‌تواند در جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان مؤثر باشد. در پژوهش دیگر شیربیگی و صالحی (۱۳۸۹) درباره نگرش و خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انجام مطالعات پژوهشی، دریافتند که بین خودکارآمدی تحقیق دانشجویان و نگرش و گرایش آن‌ها به تحقیق رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که باورها و ادراکات افراد درباره توانایی‌هایشان و انجام فعالیت‌های گوناگون با انگیزش آن‌ها در آن فعالیت ویژه ارتباط دارد. همچنین جهت‌گیری پژوهشی بر انگیزش پژوهشی دانشجویان تاثیرگذار است. این در حالی است که دانش ناشی از پژوهش بنیادی در زمان حال، چندان مورد تاکید سازمان‌های حمایت‌کننده از رساله‌های دکتری نبوده و جو سازمان‌های آموزشی و نهادهای حمایت‌گر بیش‌تر معطوف به مطالعات کاربردی است. بنابراین، اگرچه نیومن بیش‌تر بر کشف نظریه به عنوان هدف پژوهش بنیادی تاکید می‌کند، این اکتشاف نیازمند صرف زمان زیادی است که می‌تواند منجر به رویگردانی عملی و عاطفی دانشجویان مقطع دکتری نسبت به این نوع مطالعات شده و آنان را بیش‌تر به سوی مطالعات کاربردی رهنمون کند. بر اساس نظریه نیومن، افرادی که پژوهش کاربردی را انجام می‌دهند، دارای انگیزش بیرونی هستند. علت گرایش به پژوهش کاربردی این است که حامیان مالی بیش‌تر به پژوهش کاربردی اهمیت داده و پژوهشگران نیز به علت داشتن حمایت‌های بیش‌تر، کسب منافع مالی و احتمال تجاری سازی یافته‌های پژوهشی گرایش بیش‌تری به آن پیدا می‌کنند. با توجه با آن چه گذشت به علت حمایت مالی حامیان از پژوهش کاربردی دانشجویان با منبع انگیزشی بیرونی و درونی با رویگردانی از پژوهش بنیادی و گرایش به سمت پژوهش کاربردی آینده‌ای را رقم خواهند زد که کمتر کسی تمایل به انجام پژوهش بنیادی خواهد داشت. با توجه به این که یافته‌های پژوهش حاضر نشانگر توانایی پیش‌بینی ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و جهت‌گیری پژوهشی است، در نظر گرفتن عوامل و سازوکارهایی که دانشجویان سرآمد را بیشتر به سوی پژوهش‌های بنیادی هدایت نماید، حائز است. در همین راستا، مطالعه عوامل انگیزشی و مشاوره‌ای که بر جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان تاثیرگذار است و همچنین پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای راهبردهای انگیزشی در مقاطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد و دانش‌آموزان مدارس نیز می‌تواند از اهمیت بسزا در مطالعات بعدی قلمداد شود. اهمیت محیط کلاس و تأثیرات آن بر انگیزش دانشجویان، مطالعه مولفه‌هایی مانند تدریس معلم، فضای کلاسی آموزشی، زمان بندی و شیوه تدوین محتوا، از جمله مورد‌هایی است که قابلیت پیشنهاد برای مطالعه بعدی را دارد.



## یادداشت‌ها

1- Deci&Ryan	5- Wallberg&Haertel	9- Peterson& Hove
2- Robertson	6- Classroom Evaluation Structures	10- Messi
3- Urdan	7- Brown	11- Gutierrez
4- Baely	8- Pajares	12- Murayama&Elliot

## منابع

### الف. فارسی

- اسدخانی، عبدالواسط. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و گرایش به پژوهش با رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۲). بنیادهای روان‌شناسی. تهران: سخن.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره ۲۲، شماره ۴.
- سالاری، مریم. (۱۳۹۰). رابطه بین فرزندپروری و ارزشیابی کلاسی ادراک شده در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- شیر بیگی، ناصر و صالحی، صالح. (۱۳۸۹). نگرش و خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در تحقیق. مجموعه مقالات دومین همایش ملی انجمن آموزش عالی ایران.
- صالحی، منیره. (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان براساس نظریه بندورا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- عظیمی، مهدی؛ خاک‌تاریک، مهدی. (۱۳۸۷). ارزشیابی اثر بخشی دوره‌های آموزشی در

سازمان‌ها با تاکید بر مدل پاتریک. مجله صنعت لاستیک ایران. شماره ۴۸: ۱۰۲-۷۹.

فهیمی زاده، حسین. (۱۳۹۰). روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: استاد مطهری.

کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش الگوها انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری

خودتنظیمی دانش آموزان پسر پلینه سوم دبیرستانهای شهر تهران. پایان نامه درجه

دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران.

نیومن، ویلیام لاورنس. (۱۳۸۹). شیوه‌های پژوهش اجتماعی: رویکردهای کمی و کیفی.

ترجمه حسن دانایی‌فرد؛ حسین کاظمی. تهران: مهربان نشر.

یمنی دوزی، محمدعلی. (۱۳۸۸). رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران:

پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

## ب. انگلیسی

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

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

Alkharusi, H. (2009). *Classroom Assessment Environment, Self-efficacy, and Mastery Goal Orientation: a Causal Model. Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009) INTI University College, Malaysia.1-14.*

Alkharusi, H. (2010). *A multilevel linear model of teachers' assessment practices and students'perceptions of the classroom assessment environment. Procedia Social and Behavioral Sciences. 5: 5-11.*

Baily, J. G. (1999). *Academics Motivation and Self-efficacy for Teaching and Research, Higher Education Research & Development, 18: 3, 343-359.*

Brown, G.T.L., Hirschfeld, G. H.F. (2008). *Students conception s of assessment in education: links to outcomes. Assessment in Education: Principles,Policy& Practice. 15(1): 3-22.*

Dorman, J., Fisher, D., Waldrip, B. (2005). Classroom environment, students perceptions of assessment, academic efficacy attitude to science: alirel analysis. Contemporar to approaches research on learning environments.

Gatrez, J. (2010). The effect of self-efficacy on motivation and achievement among fifth grade science students. A Masters Research Project Presented to the Faculty of the College of Education Ohio University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Education.

Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal

orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Robertson, L. E. (2010). Autonomy and self-determination Theory different contexts: A comparison of middle school science teachers motivation and instruction in china and the united states.

Urduan, T. & Schoen Felder, E. (2006). *Classroom affect on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. Journal of school psychology*. 44, 331-349.

