

پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آن‌ها از کیفیت یاددهی-یادگیری و پتانسیل انگیزش تحصیلی موجود در مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد

جعفر ترک‌زاده^۱، مهدی محمدی^۲، فرشته رنجبر^۳، سمیه مزگی‌نژاد^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آن‌ها از کیفیت یاددهی-یادگیری و پتانسیل انگیزش تحصیلی موجود در مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد می‌باشد. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد (شامل ۶۴۸۳ نفر) بود که بر اساس فرمول کوکران، ۳۵۶ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی بر اساس ویژگی جنسیت انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌های دستاوردهای تحصیلی تام (۲۰۰۴)، کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۲) و شناخت شغلی واگنر و هلنیک (۱۹۹۵) که توسط ترک‌زاده و زینعلی (۱۳۹۱) بودند که متناسب با فضای دانشگاهی مورد بازسازی و اعتباریابی قرار گرفته است. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS²⁴ و Lisrel^{8.8} و آزمون‌های آماری t تک متغیره، رگرسیون چندمتغیره و تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین ابعاد دستاوردهای تحصیلی، کیفیت یاددهی-یادگیری و پتانسیل انگیزش تحصیلی بالاتر از سطح متوسط و پایین‌تر از سطح مطلوب می‌باشد ($p < 0.05$). متغیر کیفیت یاددهی-یادگیری به طور مستقیم بر دستاوردهای تحصیلی تأثیر معناداری دارد. همچنین به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر پتانسیل انگیزش تحصیلی بر دستاوردهای تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد.

کلیدواژه‌ها: دستاوردهای تحصیلی، کیفیت یاددهی-یادگیری، پتانسیل انگیزش تحصیلی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۶/۳۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۷/۲۰

- ۱- دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)
djt2891@gmail.com
- ۲- دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
m48r52@gmail.com
- ۳- کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
franjbar1370@gmail.com
- ۴- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
s.mezginejad@gmail.com

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می‌رود (محمدی، ناصری‌جهرمی، رحمانی و کوثری، ۱۳۹۱) و محل تولید و انباشت دانش و ابزار اصلی انتقال میراث فرهنگی محسوب می‌گردد. در واقع آموزش عالی محور اصلی توسعه و تضمین‌کننده امنیت ملی و وحدت‌آفرینی در قرن آینده است. از این‌رو از دانشگاه به عنوان نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود در سه زمینه آموزش و پژوهش و عرضه خدمات علمی و اجتماعی بتواند در تحقق آرمان‌های جامعه نقش داشته و با برون‌دادها و پیامدهای خود عملاً در راه توسعه کشور گام بردارد (محمدی، ترک‌زاده و ستوده‌فر، ۱۳۹۳). در این بین، مراکز آموزش عالی با چالش‌های مختلفی روبه‌رو هستند. به گفته وبر^۱ (۱۹۹۹؛ به نقل از آب‌روشن، ۱۳۹۳) در هزاره سوم مراکز آموزش عالی با چالش‌های اساسی مانند رسالت‌ها، دانشجویان و تدریس، سرمایه‌گذاری در آموزش عالی و حرفه آکادمیک مواجه هستند. به گفته وی یکی از چالش‌های اصلی در دانشگاه‌ها نقش دانشجویان در جامعه و دستاوردهای آنان از تحصیل می‌باشد.

دستاوردهای دانشجویان از تحصیل همان رشد و بهسازی فردی و شایستگی‌های اجتماعی، رشد اخلاقی و عاطفی، آموزش علوم و تکنولوژی، کسب مهارت‌های ذهنی و شایستگی حرفه‌ای می‌باشد که برآیند عملکرد سیستم آموزشی بر دانشجویان است (ویلیامز^۲، ۲۰۰۷). به عبارتی دستاوردهای تحصیلی را می‌توان ارزیابی خودگزارش شده دانشجویان از پیشرفت‌های صورت گرفته، منافع کسب شده یا پیامدهای محقق شده از طریق اهداف آموزشی که از مشارکت در تجارب دانشگاهی ناشی می‌شود تعریف کرد (هاردی^۳، ۲۰۰۵). به زعم کووه^۴ و دیگران (۲۰۰۵) دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که دانشجو در پایان و یا به عنوان نتیجه مشارکت‌های خود در مجموعه‌ای خاص از تجربیات آموزش عالی به دست می‌آورد.

1- Weber

2- Williams

3- Hardy

4- Kuh

تام^۱ (۲۰۰۴) دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را شامل چهار بعد دستاورد فردی^۲ (تغییرات در رشد فردی از جمله رشد اعتماد به نفس و استقلال در عمل)، دستاورد حرفه‌ای^۳ (کسب دانش و مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای در زمینه‌های مختلف)، دستاورد آموزشی^۴ (توانایی مشارکت و کار گروهی، توانایی ایجاد یک چشم‌انداز بین‌المللی به همه فرهنگ‌ها، مهارت نوشتن شفاف و مؤثر مطلب مورد نظر، توانایی سازگاری با تغییرات) و دستاورد عقلانی^۵ (تغییرات برآورد شده دانشجویان در زمینه توانایی‌های ذهنی و عمومی آن‌ها مانند تفکر تحلیلی و منطقی، ترکیب و یکپارچه‌سازی ایده‌ها و اطلاعات) می‌داند.

بررسی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مسیر برنامه‌ریزی‌های صحیح برای رفع مشکلات آنان در حوزه‌های مختلف فرآیند یاددهی یادگیری را مشخص می‌کند و راه‌حل‌های منطقی برای رفع این مشکلات ارائه می‌نماید. به عبارتی سنجش میزان دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌تواند پایه‌ای برای راهنمایی دانشجویان و شاخصی برای بهبود عملکردها باشد و میزان موفقیت دانشگاه را نشان دهد. با توجه به این که در بین گروه‌های مختلف، دانشجویان متقاضیان اصلی و بی‌واسطه خدمات و از مهم‌ترین سرمایه‌های آموزش عالی هستند، لذا بررسی خروجی‌های سیستم آموزشی از جمله دستاوردهای دانشجویان از تحصیل، بسیار حائز اهمیت می‌باشد. بر این اساس شناسایی متغیرهایی که می‌توانند بر میزان دستاوردهای تحصیلی دانشجویان در دانشگاه اثر بگذارند ضروری می‌باشد. در این زمینه نتایج مطالعات مختلف حاکی از تأثیر راهبردهای یادگیری (کارینی، کووه و کلین^۶، ۲۰۱۵)، تحصیلات دوره‌های قبلی و میزان موفقیت در آن‌ها، عوامل انگیزشی، عوامل شخصی، روش‌های تدریس و محیط کلاس، عوامل مرتبط با برنامه درسی، مسائل محیط آموزشی، تسلط اعضای هیأت علمی بر موضوع درس (مرشا، بیشاوا و تیگنگی^۷، ۲۰۱۳)، شایستگی‌های مدرسان (ترک‌زاده، مرزوقی، محمدی و کرماج، ۱۳۹۷)، تکالیف و امتحانات (بیشاب^۸، ۲۰۱۰)،

-
- 1- Tam
 - 2- Individual Achievement
 - 3 -Professional Achievement
 - 4- Educational Achievement
 - 5- Intellectual Achievement
 - 6- Carini, Kuh & Klein
 - 7- Mersha, Bishaw & Tegegne
 - 8- Bishop

درگیر بودن فعال فراگیر در حین تدریس و تعاملات بین دانشجو و استاد (کزار و کنزی^۱، ۲۰۰۶) و ... بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

یکی از عواملی که احتمالاً می‌تواند بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد، ادراک دانشجویان از کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری است. کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری ایجاد شرایطی است که اساتید و دانشجویان فعال هستند و به‌طور اساسی در ایجاد دانش مشارکت دارند و به‌عنوان افراد انسانی رشد خواهند کرد. چنین فرآیندی باعث تأمین نیازهای پیشرفته روحی، هیجانی، اجتماعی و روحانی و غیره در دانشجو می‌شود (لوات و تومی^۲، ۲۰۰۹). ذاکری، کردنوغبی و صدرالاشرفی (۱۳۸۹) فرآیند یاددهی - یادگیری را فرآیندی می‌دانند که بین یاددهنده و یادگیرنده به منظور افزایش دانش و مهارت به فراگیران جریان می‌یابد. کیفیت این فرآیند وضعیت مطلوب آموزش است که در آن پدیده یادگیری در فراگیر اتفاق می‌افتد و یاددهنده خود را برای رعایت شرایط اثربخش یاددهی موظف می‌داند و همچنین این با آموزش یاددهنده آغاز و به یادگیری شاگرد منتهی می‌شود و به کمک ارزشیابی مورد بازبینی قرار می‌گیرد.

ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۲) فرآیند یاددهی یادگیری و کیفیت آن را دارای هفت بعد ادراک دانشجویان از کیفیت طرح درس استاد، ادراک دانشجویان از کیفیت اساتید خود، ادراک دانشجویان از کیفیت تکنولوژی آموزشی، ادراک دانشجویان از کیفیت امکانات و تجهیزات، ادراک دانشجویان از کیفیت زمان و مکان تدریس، ادراک دانشجویان از کیفیت جو کلاسی و ادراک دانشجویان از کیفیت ارزیابی می‌دانند که کیفیت این عوامل می‌تواند دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. در همین راستا هنسون^۳ (۲۰۰۳) مطرح می‌کند که کیفیت تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری بوده و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود. یاددهی یادگیری هسته فعالیت‌های دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌باشد و توجه به آن می‌تواند در بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی، بهبود و توسعه مدیریت فرآیند یاددهی یادگیری و به تبع آن تربیت شایسته سرمایه انسانی و

1- Kezar & Kinzie

2- Lovat & Toomey

3- Hanson

در نتیجه رشد و پیشرفت اقتصادی و اجتماعی کشور را در پی داشته باشد (ترک زاده، مرزوقی، محمدی و محترم، ۱۳۹۳). وجود یک چارچوب منسجم از فرآیند یاددهی یادگیری در آموزش عالی می تواند اطلاعات لازم جهت شناخت نقاط قوت و ضعف یاددهی یادگیری موجود و طراحی برای یک جریان یاددهی یادگیری کارآمد را در اختیار اعضای هیأت علمی و مراکز آموزش عالی به عنوان مدیر و مجری این جریان قرار دهد و زمینه های لازم را جهت اصلاح و بهبود یاددهی یادگیری در آموزش عالی فراهم آورد.

دستاوردهای تحصیلی دانشجویان علاوه بر این که از کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری تأثیر می پذیرد متأثر از عوامل دیگری از جمله پتانسیل انگیزش تحصیلی است. انگیزش به معنی کنش پنهان نیروی محرک داخلی در روان انسان برای فعالیت اوست (زدنا و سارکا^۱، ۲۰۱۴). به عبارتی انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می دهد و مشخص می کند که چرا آن ها به روشی خاص عمل می کنند. در زمینه تحصیلی، انگیزش تحصیلی یک جنبه مهم از آموزش و یادگیری است و به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می شود که باعث حضور یک فرد در محیط های آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می گردد (کلارک و شروت^۲، ۲۰۱۰). به عبارتی انگیزش تحصیلی به تمایل، پشتکار و پافشاری فرد در انجام تکالیف مرتبط با تحصیل اشاره دارد (رابین^۳، ۲۰۱۷) که فعالیت ها را تحریک می کند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابد (آریپتامانیل^۴، ۲۰۱۱) و در نهایت عملکرد تحصیلی فرد را تسهیل می کند (مالانا، ایدناکر و باسکر^۵، ۲۰۱۶؛ گریفین^۶، ۲۰۱۶).

منظور از پتانسیل انگیزش تحصیلی توان و آمادگی کلی بالقوه موجود در موقعیت تحصیلی مورد نظر برای ایجاد انگیزه در افراد (دانشجویان) است و می تواند به عنوان یک مداخله کننده سازمانی طراحی شده، برای بازسازی در محیط های دانشگاهی و قلمروهای تحصیلی با هدف چالشی تر کردن، انگیزاننده تر کردن و ایجاد رضایت بیشتر در افراد به کار گرفته شود. در واقع انگیزش با

-
- 1- Zdena & Saraka
 - 2- Clark & Schroth
 - 3- Rubin
 - 4- Aripptamanil
 - 5- Maulana
 - 6-Griffin

پدید آوردن احساس نیاز در فرد او را وادار به انجام کار و فعالیت در جهت رفع و برآورده شدن نیاز می‌نماید و پتانسیل موجود در هر فرد تعیین‌کننده کمیت، کیفیت، میزان و نحوه انجام آن کار خواهد بود. با این وصف، هنگامی می‌توان از بالا بودن توان انگیزشی یک قلمرو تحصیلی سخن گفت که ویژگی‌های آزادی عمل، بازخورد و حداقل یکی از سه متغیر تنوع وظایف، هویت و اهمیت که به تجربه با معنا بودن آن منتهی می‌گردند، در سطح بالایی قرار داشته باشند (زینعلی، ۱۳۹۱). چنین محیطی که در آن پتانسیل انگیزش تحصیلی در سطح مطلوبی است، دانشجویان برانگیخته می‌شوند تا برای رفع و برآورده شدن نیازهای تحصیلی خود فعالیت کنند که این امر می‌تواند دستاوردهای تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد.

با توجه به اهمیت توسعه کیفی خدمات آموزشی و تأکید فراوان بر سنجش دستاوردها در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی، درک عوامل مؤثر بر بهبود دستاوردهای تحصیلی دانشجویان و رشد علمی آنان برای مدیران و متخصصان آموزشی مهم است. به همین دلیل، متخصصان آموزشی میزان زیادی از زمان و تلاش خود را صرف شناخت شناخت عوامل مؤثر بر بهبود دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌نمایند. هنگامی که مدیران، استادان و کارکنان تصویر شفافی از عوامل مؤثر بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان داشته باشند، برای ایجاد فرصت و اجرای تغییرات در برنامه‌ها و محیط دانشگاه بهتر آماده می‌شوند. آنچه گذشت نشانگر اهمیت مسأله دستاوردهای تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن (کیفیت یاددهی و یادگیری دانشجویان و پتانسیل انگیزش تحصیلی) در مراکز آموزش عالی می‌باشد. نظر به اهمیت موضوع، توجه بیش از پیش در جهت شناخت دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری و پتانسیل‌های انگیزش تحصیلی امری ضروری است که غفلت از آن می‌تواند در درازمدت اطلاعات بسیاری را به بدنه دانشگاه، ذی‌نفعان و ذی‌ربطان نظام آموزشی وارد سازد. بر این اساس پژوهشگر در این پژوهش به دنبال پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آن‌ها از کیفیت یاددهی-یادگیری و پتانسیل انگیزش تحصیلی موجود در مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد می‌باشد.

سؤالات تحقیق

۱) دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟

- ۲) کیفیت یاددهی-یادگیری از دیدگاه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟
- ۳) پتانسیل انگیزش تحصیلی موجود از دیدگاه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟
- ۴) آیا ادراک دانشجویان از کیفیت یاددهی-یادگیری با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد می باشد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری کلیه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد شامل ۶۴۸۳ نفر می باشد که بر اساس فرمول کوکران، ۳۶۵ نفر به روش نمونه گیری تصادفی نسبتی بر اساس ویژگی جنسیت انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه های دستاوردهای تحصیلی تام (۲۰۰۴)، کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری ترک زاده و محترم (۱۳۹۲) و پتانسیل انگیزش تحصیلی ترک زاده و زینعلی (۱۳۹۱) بود:

الف) مقیاس دستاوردهای تحصیلی: این مقیاس مشتمل بر ۲۳ سؤال در ۴ بعد دستاوردهای حرفه ای (۵ سؤال)، فردی (۶ سؤال)، آموزشی (۷ سؤال) و عقلانی (۵ سؤال) است. نمره گذاری این مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) می باشد. در پژوهش حاضر روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل گویه برای دستاوردهای حرفه ای بین ۰/۸۵-۰/۴۷، برای دستاوردهای فردی بین ۰/۸۹-۰/۳۰، برای دستاوردهای آموزشی بین ۰/۸۱-۰/۴۴ و برای دستاوردهای عقلانی بین ۰/۹۲-۰/۲۶ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد دستاوردهای حرفه ای، فردی، آموزشی و عقلانی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۹ برآورد گردید.

ب) مقیاس کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری: این مقیاس مشتمل بر ۴۶ گویه در ۷ بعد ادراک دانشجویان از کیفیت طرح درس استاد (۷ عبارت)، ادراک دانشجویان از کیفیت اساتید

خود (۱۶ عبارت)، ادراک دانشجویان از کیفیت تکنولوژی آموزشی (۳ عبارت)، ادراک دانشجویان از کیفیت امکانات و تجهیزات (۳ عبارت)، ادراک دانشجویان از کیفیت زمان و مکان تدریس (۳ عبارت)، ادراک دانشجویان از مطلوبیت جو کلاسی (۵ عبارت) و ادراک دانشجویان از کیفیت ارزیابی پیشرفت تحصیلی (۹ عبارت) می‌باشد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از بسیار ضعیف (نمره ۱) تا بسیار خوب (نمره ۵) می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل گویه برای ادراک دانشجویان از کیفیت طرح درس استاد بین ۰/۹۱ - ۰/۳۳، برای ادراک دانشجویان از کیفیت اساتید خود بین ۰/۸۷ - ۰/۳۱، برای ادراک دانشجویان از کیفیت تکنولوژی آموزشی بین ۰/۹۰ - ۰/۴۱، برای ادراک دانشجویان از کیفیت امکانات و تجهیزات بین ۰/۸۳ - ۰/۴۲، برای ادراک دانشجویان از کیفیت زمان و مکان تدریس بین ۰/۸۵ - ۰/۳۰، برای ادراک دانشجویان از مطلوبیت جو کلاسی بین ۰/۸۲ - ۰/۳۹ و برای ادراک دانشجویان از کیفیت ارزیابی پیشرفت تحصیلی بین ۰/۹۳ - ۰/۳۸ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد فوق به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷، ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۹۱، ۰/۸۰ و ۰/۸۶ برآورد گردید.

ج) مقیاس پتانسیل انگیزش تحصیلی: به منظور بررسی پتانسیل انگیزش تحصیلی، از مقیاس شناخت شغلی واگنر و هلنیک (۱۹۹۵) که توسط ترک‌زاده و زینعلی (۱۳۹۱) متناسب با فضای دانشگاهی مورد بازسازی و اعتباریابی قرار گرفته، استفاده شده است. این مقیاس مشتمل بر ۱۵ گویه در ۵ بعد تنوع مهارت (۳ عبارت)، هویت (۳ عبارت)، اهمیت (۳ عبارت)، استقلال (۳ عبارت) و بازخورد (۳ عبارت) می‌باشد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً غلط است (نمره ۱) تا کاملاً درست است (نمره ۵) می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل گویه برای تنوع مهارت بین ۰/۸۰ - ۰/۳۶، برای هویت بین ۰/۸۴ - ۰/۳۲، برای اهمیت بین ۰/۸۱ - ۰/۳۷، برای استقلال بین ۰/۸۸ - ۰/۳۴ و برای بازخورد بین ۰/۸۹ - ۰/۴۱ در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد تنوع مهارت، هویت، اهمیت، استقلال و بازخورد به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۶، ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۸۲ برآورد گردید.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS²⁴ و Lisrel^{8.8} و آزمون‌های آماری t تک متغیره، رگرسیون چندمتغیره و تحلیل مسیر در سطح معنی داری ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

۱. دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟

جدول ۱. مقایسه میانگین نمره ابعاد دستاوردهای تحصیلی دانشجویان با سطوح متوسط (Q₂) و مطلوب (Q₃)

ابعاد دستاوردهای تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	سطح متوسط (Q ₂)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح مطلوب (Q ₃)	مقدار t	سطح معناداری
دستاوردهای حرفه‌ای	۳/۲۲	۰/۷۴		۵/۶۸		۰/۰۰۰۱		-۲۰/۱۴	۰/۰۰۰۱
دستاوردهای رشد فردی	۳/۳۸	۰/۷۵	۳	۹/۶۸	۳۶۴	۰/۰۰۰۱	۴	-۱۵/۷۹	۰/۰۰۰۱
دستاوردهای تحصیلی	۳/۲۴	۰/۷۳		۶/۲۸		۰/۰۰۰۱		-۱۹/۸۹	۰/۰۰۰۱
دستاوردهای ذهنی	۳/۳۵	۰/۷۰		۹/۵۵		۰/۰۰۰۱		-۱۷/۷۴	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون t تک متغیره نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین تمام ابعاد دستاوردهای تحصیلی بالاتر از سطح متوسط و پایین تر از سطح مطلوب می‌باشد.

۲. کیفیت یاددهی-یادگیری از دیدگاه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟

جدول ۲. مقایسه میانگین نمره ابعاد دستاوردهای تحصیلی دانشجویان با سطوح متوسط (Q₂) و مطلوب (Q₃)

ابعاد کیفیت یاددهی-یادگیری	میانگین	انحراف استاندارد	سطح متوسط (Q ₂)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح مطلوب (Q ₃)	مقدار t	سطح معناداری
کیفیت طراحی درس	۳/۲۳	۰/۸۷		۲/۳۵		۰/۰۲۱		-۷/۹۴	۰/۰۰۰۱
کیفیت اساتید خود	۳/۴۹	۰/۷۴		۵/۹۸		۰/۰۰۰۱		-۶/۸۰	۰/۰۰۰۱
کیفیت تکنولوژی آموزشی	۳/۴۰	۰/۷۶		۴/۷۱		۰/۰۰۰۱		-۷/۰۵	۰/۰۰۰۱
کیفیت امکانات و تجهیزات	۳/۴۵	۰/۸۱	۳	۴/۹۳	۳۶۴	۰/۰۰۰۱	۴	-۶/۰۴	۰/۰۰۰۱
کیفیت زمان و مکان تدریس	۳/۳۲	۰/۷۴		۳/۹۱		۰/۰۰۰۱		-۸/۲۵	۰/۰۰۰۱
کیفیت جو کلاس	۳/۵۵	۰/۷۷		۶/۴۵		۰/۰۰۰۱		-۵/۲۲	۰/۰۰۰۱
کیفیت ارزیابی پیشرفت تحصیلی	۳/۴۳	۰/۶۸		۵/۶۳		۰/۰۰۰۱		-۷/۵۹	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون t تک متغیره نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین تمام ابعاد کیفیت یاددهی - یادگیری بالاتر از سطح متوسط و پایین تر از سطح مطلوب می باشد.

۳. پتانسیل انگیزش تحصیلی موجود از دیدگاه دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد به چه میزان است؟

جدول ۳. مقایسه میانگین نمره ابعاد پتانسیل انگیزش تحصیلی دانشجویان با سطوح متوسط (Q₂) و مطلوب (Q₃)

ابعاد پتانسیل انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	سطح متوسط (Q ₂)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح مطلوب (Q ₃)	مقدار t	سطح معناداری
تنوع مهارت	۳/۷۶	۱/۲۷		۵/۳۸		۰/۰۰۰۱		-۱/۶۴	۰/۱۰۴
هویت	۳/۹۰	۱/۲۲		۶/۵۹		۰/۰۰۰۱		-۰/۷۳	۰/۴۶۶
اهمیت	۳/۳۸	۱/۲۳	۳	۳/۰۰	۳۶۴	۰/۰۰۴	۴	-۴/۹۲	۰/۰۰۰۱
استقلال	۳/۸۷	۱/۲۴		۶/۳۱		۰/۰۰۰۱		-۰/۹۰	۰/۳۷۱
بازخورد	۳/۴۲	۱/۲۶		۳/۰۱		۰/۰۰۳		-۴/۰۷	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون t تک متغیره نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین تمام ابعاد پتانسیل انگیزش تحصیلی بالاتر از سطح متوسط و پایین تر از سطح مطلوب می باشد.

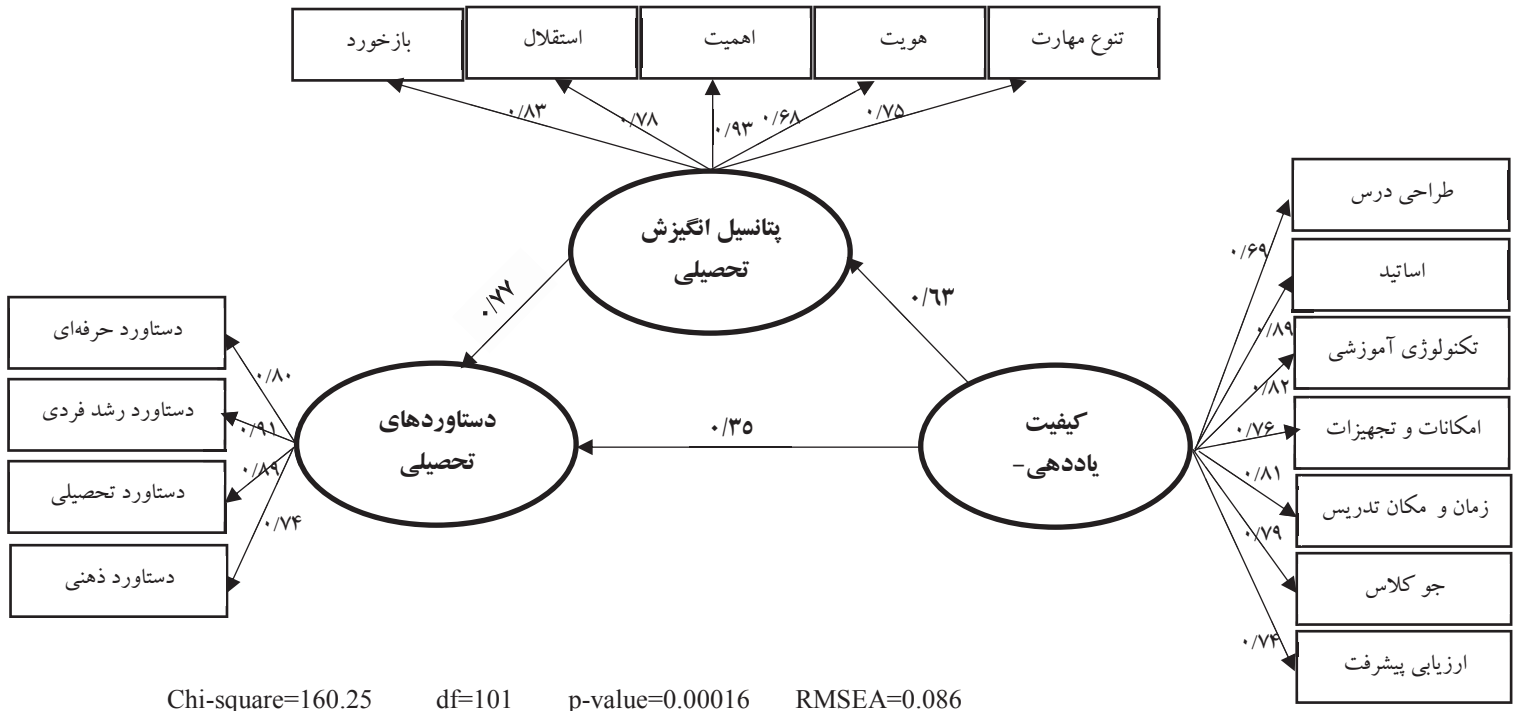
۴. آیا ادراک دانشجویان از کیفیت یاددهی-یادگیری با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد می باشد؟

برای پیش بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از کیفیت یاددهی-یادگیری با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج به شرح زیر است:

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به مدل پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از کیفیت یاددهی-یادگیری با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی

نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
سطح تحت پوشش کای دو	Chi-square	۱۶۰/۲۵	بزرگتر از ۵ درصد
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۲	>۰/۹
شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۳	>۰/۹
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۵	>۰/۹
شاخص برازش فزاینده	IFI	۰/۹۳	۰-۱
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	SRMR	۰/۰۳۷	<۰/۰۹
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۸۶	<۰/۰۵

چون شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص برازندگی نرمال (NFI) به ترتیب برابر ۰/۹۵ و ۰/۹۳ است، حاکی از تقریب معقولی مدل در جامعه است. با توجه به این که ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA)، ۰/۰۸۶، به دست آمد برازش مدل قابل قبول ارزیابی می‌گردد. سایر شاخص‌های مدل در محدوده قابل قبول می‌باشد. بر این اساس می‌توان استنباط نمود مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد. در ادامه مدل آزمون شده تحلیل مسیر به همراه ضرایب مسیر مربوطه ارائه شده است:



نمودار ۱. مدل تحلیل مسیر مربوط به پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آن‌ها از کیفیت یاددهی-یادگیری با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی

نتایج بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم کیفیت یاددهی - یادگیری بر دستاوردهای تحصیلی با واسطه پتانسیل انگیزش تحصیلی در جدول ۵ ارائه شده است:

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم کیفیت یاددهی-یادگیری بر دستاوردهای تحصیلی از طریق پتانسیل انگیزش تحصیلی

مسیر	اثر مستقیم بر دستاوردهای تحصیلی	اثر مستقیم بر پتانسیل انگیزش تحصیلی	اثر غیرمستقیم بر دستاوردهای تحصیلی از طریق پتانسیل انگیزش تحصیلی	اثر کل
کیفیت یاددهی - یادگیری	۰/۳۵	۰/۶۳	۰/۴۹	۰/۴۹

با توجه به مقدار مثبت بتای استاندارد شده (۰/۷۷) و سطح معناداری آن ($P < ۰/۰۱$) ملاحظه می‌شود که پتانسیل انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌باشد. همچنین با توجه به مقدار ضریب تعیین (۰/۵۸) نتیجه می‌شود که تا ۵۸ درصد از تغییرات متغیر پاسخ (دستاوردهای تحصیلی دانشجویان) توسط متغیر پیش‌بین (پتانسیل انگیزش تحصیلی) تبیین می‌شود. پتانسیل انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌باشد. بر این اساس می‌توان به طور کلی بیان نمود که متغیر کیفیت یاددهی - یادگیری به طور مستقیم بر دستاوردهای تحصیلی تأثیر معناداری دارد. همچنین به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر پتانسیل انگیزش تحصیلی بر دستاوردهای تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای سؤال اول پژوهش نتایج نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین تمام ابعاد دستاوردهای تحصیلی بالاتر از سطح کفایت قابل قبول و پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب می‌باشد که این نتایج همسو با یافته‌های مطالعه نوذری (۱۳۹۲) و ناهمسو با یافته‌های مطالعه آبروشن (۱۳۹۳) است. این نتایج بدان معنا است که دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های لامرد در حد متوسطی قرار دارد و تا رسیدن به حد مطلوب باید مسیری را طی نماید که می‌توان با شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها و نقاط قوت و ضعف زمان رسیدن به نقطه مطلوب را کاهش داد. اگرچه تمام ابعاد دستاوردهای تحصیلی در سطح کفایت قابل قبولی بودند اما در میان آن‌ها بالاترین میانگین مربوط به دستاورد فردی و پایین‌ترین میانگین مربوط به دستاورد حرفه‌ای بود. در زمینه بالا بودن میانگین نمره دستاورد فردی می‌توان بیان نمود که مراکز آموزشی لامرد با ایجاد انجمن‌های اسلامی، بسیج دانشجویی و جامعه اسلامی دانشجویان و همچنین فراهم ساختن فرصت استفاده از خوابگاه‌های خودگردان و دولتی موجب معاشرت و برقراری ارتباطات اجتماعی دانشجویان از اقشار و طبقات مختلف اجتماعی شده است و این تعامل و مشارکت جمعی دانشجویان بر پیشرفت و رضایت آن‌ها اثر مثبتی می‌گذارد. در مقابل در زمینه پایین بودن میانگین نمره دستاورد حرفه‌ای می‌توان بیان نمود که دانشجویان در خود توانایی لازم برای انجام خدمت در شغل و حرفه‌ای را نمی‌بینند و یکی از دلایل این امر احتمالاً می‌تواند برتری جنبه تئوری بر تجارب عملی و پژوهش‌های میدانی در دانشگاه‌های لامرد نام برد.

در راستای سؤال دوم پژوهش نتایج نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین تمام ابعاد کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری بالاتر از سطح کفایت قابل قبول و پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب می‌باشد که این نتایج همسو با یافته‌های مطالعه شکورنیا، الهام‌پور، غفوریان و بروجردنیا و سعیدیان (۱۳۹۳) است. اگرچه تمام ابعاد کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری در سطح کفایت قابل قبولی بودند اما در میان آن‌ها بالاترین میانگین مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت جو کلاس و پایین‌ترین میانگین مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت طراحی درس بود. در این زمینه می‌توان بیان نمود که مؤلفه جو و محیط یادگیری بیانگر برقراری یک محیط حمایتی می‌باشد که منعکس‌کننده احترام متقابل و ارتباط بین دانشجویان و اساتید، کمک دانشجویان به یکدیگر و انعطاف دانشکده در پذیرش ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید است (کزار و کنزی، ۲۰۰۶) که این شرایط در دانشگاه‌های شهر لامرد وجود داشته است. در مقابل ادراک دانشجویان از کیفیت طراحی درس پایین‌ترین نمره را به خود اختصاص داده است. مؤلفه کیفیت طراحی برنامه درسی منعکس‌کننده انواع و عمق دوره‌های تحصیلات تکمیلی، انعطاف‌پذیری برنامه‌ها، فرصت‌هایی برای پروژه‌های فردی و تعامل با بخش‌های مرتبط می‌باشد. در تبیین پایین بودن این مؤلفه در مراکز آموزش عالی لامرد می‌توان بیان نمود که احتمالاً برای واحدهای درسی ارائه شده، بین بخش‌ها تعامل کافی وجود ندارد و برنامه درسی مراکز آموزشی لامرد چنین اجازه‌ای را به دانشجویان نمی‌دهد که با یکدیگر تعامل علمی برقرار نمایند و هر دانشجو تنها ملزم به گذراندن مجموع واحدهای تعیین شده توسط برنامه می‌باشد.

در راستای سؤال سوم پژوهش نتایج نشان داد که از نظر دانشجویان میانگین ابعاد تنوع مهارت، هویت و استقلال در سطح کفایت مطلوب قرار دارند ولی ابعاد اهمیت و بازخورد از سطح کفایت قابل بالاتر ولی از سطح کفایت مطلوب پایین‌تر بودند که این نتایج ناهمسو با یافته‌های مطالعه پورهادی، کمالی، خالصی و فهیمی (۱۳۸۸) می‌باشد. با توجه به این نتایج می‌توان بیان نمود که از نظر دانشجویان، آن‌ها اکثراً با تکالیف خسته‌کننده و تکراری روبه‌رو هستند و فرصت چندانی برای بیان خلاقیت و نوآوری ندارند، از هویت و آینده شغلی خود اطلاع زیادی ندارند و همچنین از تأثیر شغل خود بر زندگی خویش و اطرافیان دقیق مطلع نیستند و نمی‌توانند با توجه به نتایج ارتباطات اجتماعی خود با اساتید و همکلاسی‌ها، به تحلیل نقاط قوت و ضعف خویش پردازند.

در راستای سؤال چهارم پژوهش نتایج نشان داد که ادراک دانشجویان از کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می‌باشد؛ از آن رو که دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد در حد متوسط ارزشیابی شده‌اند و از وضعیت مطلوب پایین‌تر می‌باشند، پس می‌توان چنین دریافت که کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری علیرغم نقش پیش‌بینی‌کنندگی که بر عهده دارد، به درستی تضمین نشده و نتوانسته به خوبی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را هدایت کند. مراکز آموزش عالی شهرستان لامرد نتوانسته‌اند کیفیت برنامه‌های فرآیند یاددهی-یادگیری را ارتقاء دهند و متعاقباً نتوانسته‌اند اهداف خود که ایجاد دستاوردهای دانشجویان از مهم‌ترین این اهداف می‌باشد را محقق سازند. کیفیت پایین برنامه‌ها می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد از جمله: عدم حمایت مالی در انجام پروژه‌های دانشجویی، ضعف در تدریس، عدم دسترسی به منابع آموزشی، مشغله اعضای هیات علمی، عدم تناسب برنامه درسی با نیازها و علایق دانشجویان و نیازهای بازار کار، جو رقابتی حاکم بر بخش‌ها، ارتباطات ضعیف و ضعف در روابط انسانی، اجرای نامناسب برنامه درسی، کمبود منابع مورد نیاز. یکی از دلایل پایین بودن کیفیت یاددهی-یادگیری احتمالاً عدم تناسب برنامه درسی با نیازهای دانشجویان و بازار کار می‌باشد که این موضوع نه تنها منجر به کاهش کیفیت برنامه‌های فرآیند یاددهی-یادگیری می‌شود بلکه از طرفی تحقق دستاوردهای فردی و حرفه‌ای دانشجویان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. برنامه درسی باید چنان غنی باشد که هم علایق و رشد فردی دانشجویان را پوشش دهد و هم آنان را به لحاظ حرفه‌ای برای ورود به بازار کار آماده سازد. در توجیه نتایج فوق می‌توان چنین گفت که تضمین کیفیت یک فرآیند یاددهی-یادگیری می‌تواند پیامدهای مثبتی را به دنبال داشته باشد که یکی از پیامدهای مطلوب آن، ایجاد دستاوردهای فردی، آموزشی، حرفه‌ای و عقلانی در دانشجویان می‌باشد.

به‌زعم بنی‌سی، دلفان آذری و بنی‌سی (۱۳۸۹) فرآیند یاددهی-یادگیری یکی از ارکان اساسی رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشورهاست و تمامی صاحب‌نظران عقیده دارند که اگر پیاده کردن این فرایند موفق باشد، بر بسیاری از مشکلات و معضلات فائق آمده و جامعه خود را به‌سوی پیشرفت و ترقی در بسیاری از زمینه‌ها سوق خواهد داد. واقعیت این است که اگر چه ایجاد محیط یادگیری ایده‌آل که انتظارات همه دانشجویان را برآورده سازد غیر ممکن

است اما می‌توان با تلاش در جهت بهبود روابط میان اساتید و دانشجویان، فراهم نمودن شرایط مناسب برای فعالیت دانشجویان، آگاه کردن دانشجویان از سبک‌های یادگیری خاص خودشان، وضع استانداردهای واضح و روشن، سازماندهی مطالب آموزشی به نحوی که باعث یادگیری معنادار گردد (اولسون و هرگنهان، ۱۳۹۷)، توجه به نیازهای علمی دانشجویان، نزدیک کردن دیدگاه‌ها و نگرش‌های آن‌ها به یکدیگر و تأکید بر نقاط مشترک فرهنگی و ... تا حدودی مطلوبیت محیط یادگیری را ارتقاء بخشید. از طرفی دیگر چنانچه مؤسسه آموزش عالی محیط یادگیری را به خوبی تجهیز کند، منابع کافی و در دسترس باشند، روش‌های تدریس نوین و با کیفیت به کار گرفته شود، برنامه‌های درسی مطابق نیازهای زندگی واقعی دانشجویان تدوین گردد و دانشجویان از دانشگاه رضایت داشته باشند، در نتیجه زمینه رشد و پیشرفت دانشجویان فراهم می‌شود و آنان دستاوردهای گوناگون فردی، حرفه‌ای، آموزشی و عقلانی را کسب می‌کنند.

وجود رابطه بین کیفیت آموزشی و دستاورد تحصیلی با پژوهش‌های لی^۱ (۲۰۱۰) و لیلجبرگ^۲ و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. در خصوص وجود رابطه مثبت و معنادار بین مطلوبیت کیفیت یاددهی-یادگیری با پتانسیل انگیزشی تحصیلی نیز می‌توان چنین بیان داشت که هنگامی که در کلاس، ادراکات مثبتی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های فردی و رشته‌ای در دانشجو شکل بگیرد، میزان و کیفیت تعاملات کلاسی مطلوب باشد، دروس به شیوه متنوع و جذاب ارائه گردد، محتوای دروس به روز و متناسب با نیازهای دانشجویان و جامعه باشد باعث می‌شود تا دانشجویان بیش از پیش نسبت به اهمیت و هویت رشته‌ای که در آن مشغول به تحصیل هستند آگاهی پیدا کنند و بسیاری از سردرگمی‌های آنان چه در خصوص آینده شغلی و چه درباره میزان فایده رشته تحصیلی برطرف و پنداره تحصیلی مطلوبی در آنان شکل گیرد. به علاوه، به دلیل پیدا کردن دید وسیع و تسلط به مبانی دروس که نشأت گرفته از کیفیت و مطلوبیت محیط کلاسی است، می‌توانند هم در انجام امور تحصیلی و هم یافتن شیوه‌های نوین در انجام کار دست به تنوع بزنند و از این طریق بازخوردهای مناسبی نیز دریافت نمایند. بدین ترتیب ملاحظه می‌گردد که محیط یادگیری بهترین و مهم‌ترین بستر در افزایش و شکوفایی پتانسیل انگیزشی قلمرو تحصیلی رشته مورد تحصیل، به علاقه‌مندی دانشجویان به امر یادگیری و تحصیل آن‌ها کمک می‌نماید. همچنین تلاش

1- Lee

2- Liljeberg

در راستای آگاه کردن دانشجویان از توانمندی‌ها، کاربردها و مهارت‌های مورد نیاز رشته تحصیلی و اعطای آزادی عمل کافی در انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به تحصیل، ارائه مطالب تازه و رغبت برانگیز و در نهایت حمایت از افکار نو و تازه دانشجویان و ... توسط اساتید در افزایش پتانسیل انگیزشی دانشجویان بسیار مؤثر است. رابطه معنادار کیفیت یاددهی-یادگیری و پتانسیل انگیزش تحصیلی با نتایج پژوهش‌های لی (۲۰۱۰)، آریپاتامانیل (۲۰۱۱) و فیروزنیا، یوسفی و قاسمی (۱۳۸۸) همسو است.

با توجه به نتیجه پژوهش پیشنهاد می‌گردد تا اساتید با ایجاد ساختار عملکردمحور در کلاس که بر اهمیت یادگیری و تحلیل تأکید دارد و نیز چالشی کردن محتوای دروس، دانشجویان را بیشتر با ماهیت رشته تحصیلی خود درگیر سازند و از این طریق دانشجویان بیشتر با اهمیت، جایگاه، تنوع وظایف، کارکردها و رشته تحصیلی آشنا شوند که این امر سبب می‌شود تا پتانسیل انگیزش تحصیلی بیشتری در آنان شکوفا شود. علاوه بر این، افزایش کمیت و کیفیت تعاملات اساتید با دانشجویان و نیز معرفی افراد ممتاز در هر رشته تحصیلی، سبب می‌شود تا دانشجویان بهتر با دستاوردهای رشته خود و آخرین تحقیقات صورت گرفته، مطلع شوند.

منابع

- آب روشن، میلاد. (۱۳۹۳). **بررسی رابطه بین ادراک اعضای هیات علمی از سرمایه اجتماعی دانشگاه و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان - مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی شیراز**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز.
- اولسون، متیو و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۹۷). **مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری**، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: انتشارات دوران.
- بنی‌سی، پریناز. دلفان آذری، قنبرعلی و بنی‌سی، وحید. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی با سبک‌های حل مسأله و سلامت عمومی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲، **فصلنامه آموزش و ارزشیابی**، ۳(۱۰): ۱۵۶-۱۳۵.
- پورهادی، سمانه. کمالی، محمد. خالصی، نادر و اکبرفهمی، ملامت. (۱۳۸۸). تعیین توان انگیزشی مشاغل حوزه توانبخشی در مراکز بهزیستی استان تهران بر اساس شاخص انگیزش بالقوه مشاغل، **فصلنامه مدیریت سلامت**، ۱۲(۳۷): ۶۴-۵۷.
- ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه. (۱۳۹۲). تدوین و اعتباریابی مقیاس ارزیابی کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری، **فصلنامه علمی - پژوهشی آموزش در علوم انظامی**، ۲(۳): ۸۶-۶۷.
- ترک‌زاده، جعفر. مرزوقی، رحمت‌الله. محمدی، مهدی و محترم، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر ارزشیابی از

- اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز، **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۴ (۷): ۱۶۴-۱۳۹.
- ترک‌زاده، جعفر. مرزوقی، رحمت‌اله. محمدی، مهدی و کرم‌اج، ولی احمد. (۱۳۹۷). رابطه شایستگی‌های مدرسان با تجارب دوره و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، **فصلنامه تدریس پژوهی**، ۶ (۱): ۱۱۹-۹۹.
- ذاکری، علیرضا. کرد نوغابی، رسول و صدرالاشرفی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی فرآیندهای یاددهی - یادگیری در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، **فصلنامه فناوری آموزش**، ۵ (۱): ۱۱-۱.
- زینعلی، فاطمه. (۱۳۹۱). **بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و پتانسیل انگیزشی تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری جو کلاسی در دانشگاه شیراز**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز.
- شکورنیا، عبدالحسین. علیجانی، هوشنگ. نجار، شهناز و الهام‌پور، حسین. (۱۳۹۳). رابطه رضایت از تحصیل با رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری و مامایی، **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۱۴ (۲): ۱۰۹-۱۰۱.
- محمدی، مهدی. ناصری جهرمی، رضا. رحمانی، هادی و معینی شهرکی، هاجر. (۱۳۹۱). ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از کیفیت مسئولیت‌های استادان، برنامه درسی پنهان و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه، **فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی**، ۲ (۱): ۱۸۱-۱۵۳.
- محمدی، مهدی. ترک‌زاده، جعفر و ستوده‌فر، سلیمه. (۱۳۹۳). تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی-یادگیری در آموزش عالی، **مجله پژوهش‌های برنامه درسی**، ۴ (۲): ۱۱۶-۹۳.
- نوذری، معصومه. (۱۳۹۲). **بررسی رابطه بین اهداف تدریس اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز.
- فیروزنیا، سمانه. یوسفی، علیرضا و قاسمی، غلامرضا. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، **مجله آموزش در علوم پزشکی**، ۹ (۱): ۸۴-۷۹.
- Areepattamannil, S. (2011). **Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India**, PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Bishop, M. (2010). **Reinventing undergraduate education: A blue print for American's research universities**, <http://notes.CC.sunysb.edu/press/boyer.nsf>
- Carini, M., Kuh, G, D., & Klein, S, P. (2015). Student engagement and student learning: testing the linkages, **Research in Higher Education**, 47 (1): 1-32.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students, **Journal of Learning and Differences**, 20: 19-24.
- Griffin, K. (2016). **Striving for Success: A Qualitative Exploration of Competing**

- Theories of High-Achieving Black College Students' Academic Motivation, **Journal of College Student Development**, 47: 384-400.
- Hanson, J. (2003). Encouraging Lecturers to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role of Recognition Reward, **Journal of Higher Education Management and Policy**, 15 (3): 135-149.
- Hardy, LS. (2005). **Linear relationship between campus environment, involvement and educational outcomes at tribally controlled community college** [Dissertation]. University of Memphis.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions can create student engagement: The role of mission, **Journal of College Student Development**, 47 (2): 149-172.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates (2005). **Student success in college: Creating conditions that matter**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lee, J.Q. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective, **Journal of Contemporary Educational Psychology**, 30: 1-16.
- Liljeberg, J. Freidentfelt, E., Klund, J. M., Fritz, M. & Klinteberg Britt. A. (2010). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences, **Journal of Adolescence**, 54: 1-9.
- Lovat, T. & Toomey, R. (Eds). (2009). **Values education and quality teaching: The double helix effect**, Springer Science & Business Media.
- Maulana, R., Opdenakker, M., & Bosker, R. (2016). Teachers instructional behaviors as important predictors of academic motivation: and links across the school year, **Learning and Individual Differences**, 50: 147-156.
- Mersha, Y., Bishaw, A. & Tegegne, F. (2013). Factors affecting female students' academic achievement at Bahir Dar University, **Journal of International Cooperation in Education**, 15 (3): 135-148.
- Rubin, S. (2017). The relationship between academic motivation and parenting styles in multiple socioeconomic status areas, **Theses and Dissertation**, 5 (15): 1-59.
- Tam, M. (2004). Using Students' Self-reported Gains as a Measure of Value-added, **Quality in Higher Education**, 10 (3): 253-260.
- Williams, J.M. (2007). **College student experiences questionnaire research program**, 47th annual forum of the association for institutional research. Kansas city, MO. 63.
- Zdena, R. & Saraka, M. (2014). Motivation to study and work with talented students, **Social and Behavioral Sciences**, 114: 234 – 238.