

بررسی تحلیل عاملی و ساختاری «نگرش به پژوهش» و رابطه آن با خود ناتوان سازی و خود اثربخشی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد

ناصر یوسفی^۱
ناصر شیربگی^۲
صالح صالحی^۳

چکیده

هدف: هدف عمده پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی «نگرش به پژوهش» و رابطه آن با خود ناتوان سازی و خود اثربخشی سازی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد ترم آخر دانشگاه کردستان بود. روش: طرح پژوهش از نوع پژوهش همبستگی است (تحلیل عاملی به شیوه چرخش متمایل از نوع ابلیمین مستقیم و تحلیل عاملی تأییدی برای اعتبار ابزار و همبستگی برای رابطه بین متغیرها بود). حجم نمونه برای تحلیل عاملی و تأییدی و برای بررسی رابطه «نگرش به پژوهش» و با خود ناتوان سازی و خود اثربخشی سازی ۴۰۰ نفر بود که از بین کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول به تحصیل در دانشگاه کردستان بودند، به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و مقیاس‌های نگرش به پژوهش، پرسش‌نامه ملاک خود اثربخشی و مقیاس الگوهای یادگیری سازگار (برای ناتوان سازی) در پژوهش را تکمیل نمودند و داده‌ها به روش تحلیل عاملی به شیوه چرخش متمایل از نوع ابلیمین مستقیم و تحلیل عاملی تأییدی و ضریب همبستگی رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. نتایج: نتایج به دست آمده از روش تحلیل عاملی به شیوه چرخش متمایل از نوع ابلیمین مستقیم، پنج عامل نگرش به پژوهش را نشان داد و با تحلیل عاملی تأییدی آن‌ها برآزش شدند. ضرایب پایایی همسانی درونی از جمله آلفای کرونباخ و تصنیف برای ۳۰ ماده و پنج عامل (به ترتیب با مقدار ۰/۸۹ و ۰/۸۷) رضایت بخش بودند. همچنین، ضرایب پرسش‌نامه نگرش به پژوهش با پرسش‌نامه خود اثربخشی و خود ناتوان سازی در پژوهش به ترتیب (۰/۵۱ و ۰/۴۳-) بدست آمده است که در سطح ($p < 0/001$) معنادار است. به علاوه، تحلیل تی تست نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد. نتیجه گیری: نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی با تحقیقات پیشین هماهنگ است و با توجه به روایی و پایایی پرسشنامه نگرش به پژوهش از آن می توان در محیط‌های پژوهشی و دانشگاهی استفاده کرد و با تاکید بر نگرش مثبت به تحقیق از خود ناتوان سازی در انجام کارهای پژوهشی کاست و بر میزان خود - اثربخشی تحقیق افزود.

واژگان کلیدی: اعتباریابی پرسشنامه نگرش به پژوهش، خود ناتوان سازی، خود - اثربخشی.

۱. عضو هیأت علمی گروه مشاوره خانواده دانشگاه کردستان مسئول مکاتبات: naseryousefi@yahoo.com

۲. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۳. کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی

مقدمه

دانشجویان کارشناسی ارشد در طول دوره تحصیلی لازم است دست کم در یک کلاس روش تحقیق پیشرفته شرکت نموده و واحدهای مربوط به آن را با موفقیت بگذرانند. محققان بسیاری بر این باورند که مشکلات یادگیری در دروس روش تحقیق مانع از علاقه و نگرش دانشجویان به پژوهش و بهره‌وری در پژوهش‌های آینده خواهد شد (ویلر و ایلویوت^۱، ۲۰۰۸). عوامل متعددی در مشکلات مربوط به یادگیری در کلاس‌های روش تحقیق دخیلند. مطالعه دروس طرح تحقیق و آمار اغلب باعث بروز اضطراب و مقاومت در دانشجویان می‌شود (شپرز^۲، ۲۰۱۰). دانشجویان خود اثربخشی پایینی را بروز می‌دهند که همراه با عدم کفایت آموزش و تربیت در دوره‌ها می‌باشد (بیشاب و بیسکه^۳، ۱۹۹۸). هم‌چنین متمایل هستند که تناسب پژوهش را در کارهای حرفه‌ای حذف کنند (کمبل و راینسون^۴، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر انگیزش کمتر در کلاس‌های مربوط به پژوهش موجب عدم تخصیص علاقه و انرژی به بهره‌وری در کارهای تحقیقی آتی خواهد شد. هم‌چنین، باعث می‌شود که مقاومت‌های بیشتری به قبول کاربرد پژوهش در کارهای حرفه‌ای در آینده از خود نشان دهند. بررسی‌های دقیق کلاس‌های روش تحقیق و فرایندهای یادگیری در چنین کلاس‌هایی ضرورت مطالعه نگرش دانش‌جویان به پژوهش را مشخص می‌سازد.

سازه دیگری که در این پژوهش فرض می‌شود در ارتباط با نگرش به تحقیق می‌باشد، خودناتوان‌سازی^۵ است. این اصطلاح که از سال ۱۹۶۰ در منابع روان‌شناسی مورد توجه و بررسی قرار گرفت. بر گلاس و جونز^۶ (۱۹۷۸) به عنوان پیشگامان این حوزه آن را به عنوان یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسب را بوجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهند.

1. Wheeler & Elliott
2. Sheperis
3. Bishop & Bieschke
4. Campbell & Robinson
5. Self-handicapping
6. Berglas, and Jones,

افراد مجموعه ای از راهبردها را بکار می گیرند تا به عنوان قربانیان شرایط (بیرون از خود) و نه قربانیان ناتوانی (توانایی درون) به آنها نگریسته شود، برگلاس و جونز این راهبردها را «خودناتوان سازی» نامیده‌اند زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد، زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می کند، نوعی راهبرد خودناتوان سازی را بکار می گیرد (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). تایکل^۱ (۱۹۹۱) معتقد است، خودناتوان سازی یک سلسله از رفتارهایی است که فرد برای حفظ یا تقویت نتیجه خودارزیابی در مواجهه با تهدید ارزیابی به کار می گیرد. اصولاً افراد در تلاش اند که صلاحیت و استعداد خود را نشان دهند اما وقتی پیش بینی می کنند که احتمال دارد، عملکرد خوبی نداشته باشند از خودناتوان سازی به عنوان وسیله ای برای اجتناب از این ادراک که آنها ناتوان هستند، استفاده می کنند.

موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه‌ی افراد را در حد بالایی مورد ارزیابی قرار می دهند، موقعیت‌هایی هستند که تمایل به خودناتوان سازی را افزایش می دهند، وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خودپنداره فرد دائماً محک می خورد، صیانت نفس یا عزت نفس فرد تهدید می شود و سازو کارهای غلبه بر این تهدید فعال می گردد، که این سازو کارها همان خودناتوان سازی است، ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها به عنوان شکست تلقی می شود و استرس زیادی به فرد وارد می کند، لذا فرد به این راهبرد پناه می برد (تایلر، ۱۹۹۸، به نقل از رئیس، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳). تئوری‌های زیربنایی راهبردهای خودناتوان‌سازی عبارتند از: ۱- تئوری ارزش خود^۲: کاوینگتون^۳ (۱۹۸۴) انگیزش برای ارزش خود را گرایش فرد برای تقویت و تداوم خودپنداره مثبت یا احساس ارزشمندی برای خود تعریف می کند. در نظام آموزشی شایستگی تحصیلی یک توانایی ارزشمند و قابل توجه است و واقعیت این است که دانشجو نیازمند این باورند که بدانند دارای صلاحیت تحصیلی

1. Ticle
2. Self-worth
3. Covington

هستند تا فکر کنند در محیط دانشگاه ارزشمندند (کاوینگتون و امی لیچ، ۱۹۷۹، به نقل از رئیسی، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳). ۲- تئوری هدف: این تئوری در حد یک چارچوب شناختی - اجتماعی بر اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت دنبال می‌کنند، تمرکز دارد این تئوری بر این موضوع تمرکز دارد که افراد چگونه در مورد خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می‌کنند و چارچوبی را فراهم می‌کنند که افراد از طریق آن وقایع را تفسیر کرده و به آن عکس‌العمل نشان می‌دهند (میدگلی^۱، ۲۰۰۰). ۳- انگیزش اجتناب: افراد از نظر انگیزشی به دو دسته با انگیزش گرایشی^۲ و انگیزش اجتنابی^۳ تقسیم می‌شوند: انگیزش گرایش به این اشاره دارد که محققین، معلمین و والدین اغلب مایلند که دانشجویان را تشویق کنند تا بیشتر درگیر فعالیت‌های دانشگاه شوند، مخاطرات تحصیلی را بپذیرند و بیشتر برای وظایفشان تلاش کنند، یعنی آن‌ها تمایل دارند، بچه‌ها را به سوی تمایلات یا انگیزش گرایشی سوق دهند (میدگلی، کاپلان و میدلتون^۴، ۲۰۰۱). اما روی دیگر این سکه انگیزش با تمایلات اجتنابی است، رد پای انگیزش‌های اجتنابی را می‌توان در نظریه‌های اولیه انگیزش پیشرفت یافت (مثل نظریه‌ی کاوینگتون، ۱۹۸۴)، انگیزش اجتنابی یک ویژگی خلقی است که باعث می‌شود، افراد به محض شکست احساس شرم کنند (میدگلی، ۲۰۰۰). ۴- تئوری نیاز به پیشرفت: در مدل جدید این پدیده در دو بعد نگریسته شده است (کاوینگتون، ۱۹۹۲). بر اساس این مدل چهار شاخه حاصل شده است: اولی افرادی هستند که جهت‌گیری موفقیت در آن‌ها بالا و اجتناب از شکست در آن‌ها پایین است، این افراد که در قطب A قرار گرفته‌اند عموماً افرادی خوش‌بین^۵ هستند. دومی افرادی هستند که هم در جهت‌گیری موفقیت و هم در اجتناب از شکست قوی هستند، این افراد که در قطب B قرار گرفته‌اند، افرادی سخت‌کوش^۶ هستند و این افراد برخلاف خوش‌بین‌ها شکست را هم مانند

1. Midgley, C.
2. Tendency-motive
3. Avoidance-motive
4. Midgley C., Kaplan, A., & Middleton, M.
5. Optimism
6. Over striveth

نتایج مثبت در نظر می‌گیرند. سومی افرادی هستند که در انگیزش موفقیت پایین و در انگیزش اجتناب بالا هستند، این افراد که در قطب C قرار گرفته‌اند، اجتناب‌کنندگان از شکست^۱ هستند. چهارمی افراد هستند که در هر دو انگیزش پایین هستند، این افراد که در قطب D قرار گرفته‌اند، افرادی هستند که شکست را به راحتی پذیرفته‌اند، (کاوینگتون، ۱۹۹۲، آرکن^۲، ۱۹۸۱).

سرانجام در این پژوهش به مسئله‌ی خوداثربخشی در پژوهش (RSES^۳) توجه شده است. خود اثربخشی^۴ از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت باندورا (۱۹۹۷) روان‌شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانائی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می‌کند. بر اساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می‌گذارند. باندورا (۱۹۹۷) اثرات یک بعدی محیط بر رفتار فرد که یکی از فرضیه‌های مهم روان‌شناسان رفتار گرا بوده است، را رد کرد. انسان‌ها دارای نوعی نظام خود کنترلی و نیروی خود تنظیمی هستند و توسط آن نظام برافکار، احساسات و رفتارهای خود کنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند. باندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خود اثربخشی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان در باره توانائیهای خود در انجام آن‌ها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است.

1. Failur-avoider
2. Arkin, R
3. Research self-efficacy scale
4. Self-efficacy

بین داشتن مهارت‌های مختلف با توان ترکیب آن‌ها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. "افراد کاملاً می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند" (باندورا، ۱۹۹۷، ص ۷۵). خودشناسی از طریق پردازش مهارت‌های شناختی، انگیزشی و عاطفی که عهده دار انتقال دانش و تواناییها به رفتار ماهرانه هستند، فعال می‌شود. به‌طور خلاصه، خود - اثربخشی به داشتن مهارت یا مهارت‌ها مربوط نمی‌شود، بلکه داشتن باور به توانایی انجام کار در موقعیتهای مختلف شغلی، اشاره دارد. باور اثربخشی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیتهای متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای اثربخشی آنان وابسته است. مهارتها می‌توانند به آسانی تحت تأثیر خودشکی یا خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از تواناییهای خود استفاده کمتری می‌کنند (باندورا، ۱۹۹۷). به همین دلیل، احساس خود - اثربخشی، افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند (وایت، ۱۹۸۲). بنابراین، خود - اثربخشی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است.

ضرورت پژوهش حاضر با این موضوع بیشتر روشن می‌شود که در زمینه نگرش به پژوهش در داخل و خارج کشور پژوهش‌ها رو به افزایش است (به عنوان نمونه: جواهری زاده، ۱۳۸۶؛ سیمنز، پونز، ونگ و کانجی، ۲۰۱۰؛ سبزواری، کوثر و خوواجه، ۲۰۰۹).

اغلب پژوهشگران برای تشخیص و اندازه‌گیری سازه‌های مختلف روانی نیاز به یک ابزار دقیق و پایا دارند که بتوانند در کمترین زمان ممکن به اهداف مورد نظر دست یابند. در همین راستا، یکی از سازه‌های مهم که اغلب محققان تربیتی با آن برخورد می‌کنند، نگرش به پژوهش می‌باشد. بنابراین، دست اندرکاران مراکز پژوهشی نیاز مبرم به یک پرسش‌نامه در زمینه نگرش به پژوهش دارند که به صورت دقیق و با حداقل خطا بتواند در

انتخاب افراد و بررسی نگرش به پژوهش اطلاعات لازم به دست دهد و در این پژوهش محققان ضمن بررسی اعتبار پرسش نامه مذکور رابطه این پرسش نامه را با خودناتوان سازی و خود- اثربخشی تحقیق بررسی کردند.

بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی های روان سنجی (پایایی و روایی) پرسش نامه نگرش به تحقیق و رابطه این پرسش نامه با خودناتوان سازی و خود- اثربخشی تحقیق می باشد.

مدل مفهومی برای تدوین فرضیه پژوهش مقیاس پنج عاملی با ۳۲ گویه پاپاناستاسیو (۲۰۰۵) می باشد و فرضیه اصلی پژوهش این است، پرسش نامه نگرش به تحقیق با تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی در جامعه ایرانی تأیید و برازش می شود و رابطه معناداری با خودناتوان سازی و خود- اثربخشی در پژوهش دارد.

روش

جامعه آماری و نمونه: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد سال آخر مشغول به تحصیل در دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در دو وضعیت روزانه و نوبت دوم بودند. برای انتخاب نمونه مورد نظر از شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده شده است، مزیت نمونه گیری طبقه ای در این است که احتمال معرف بودن نمونه را به ویژه در شرایطی که جامعه بزرگ باشد افزایش می دهد (دلاور، ۱۳۸۵). براساس فرمول کوکران ۴۰۰ نفر (۲۲۰ پسر و ۱۸۰ دختر) از بین کلیه دانشجویان، به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب شدند که میانگین سنی، شاغل، بومی بودن و تأهل آزمودنی های مؤنث به ترتیب با (۲۳/۱۷) سال و با انحراف معیار ۱/۳۲، ۴ درصد، ۷۱ درصد و ۳ درصد و میانگین سنی، شاغل، بومی بودن و تأهل آزمودنی های مذکر (۲۴/۸۴) سال و با انحراف معیار ۱/۳۷، ۱۷ درصد، ۵۲ درصد و ۶ درصد بود و توزیع نمونه در دانشکده ها شامل (۵۲ درصد) علوم انسانی، (۲۱ درصد) علوم پایه، (۱۰ درصد) فنی و مهندسی و (۱۷ درصد) کشاورزی بودند.

شیوه اجرا به این صورت بود که آزمودنی های انتخاب شده پرسش نامه نگرش به پژوهش و خود اثربخشی در پژوهش (به منظور بررسی روایی) و مقیاس الگوهای یادگیری

سازگار (برای ناتوان سازی) را در کلاس‌ها با مجوز قبلی دانشگاه، هماهنگی و کسب اجازه قبلی از مدرس مربوطه به مدت ۳۰ دقیقه در آخر ساعت تدریس تکمیل کردند و در همان ساعت پرسش‌نامه از آزمودنی‌ها تحویل گرفته می‌شد.

جهت رعایت اخلاق پژوهش به تمام دانشجویان نمونه اطلاع داده شد که این اطلاعات صرفاً جنبه پژوهشی دارد و هویت پاسخ دهندگان پنهان خواهد ماند. همچنین یادآوری گردید که علاقمندان می‌توانند با ارائه پست الکترونیکی از نتایج پژوهش آگاه شوند.

ابزار

۱- مقیاس نگرش به پژوهش (ATRS):^۱ مقیاس مذکور توسط پاپاناستاسیو (۲۰۰۵) تهیه شده و دارای ۳۲ گویه با طیف ۵ گزینه ای لیکرت (کاملاً مخالف، متوسط، موافق و کاملاً موافق) می‌باشد که نحوه نمره گذاری آن به ترتیب ۱-۲-۳-۴-۵ صورت می‌گیرد. به دلیل وجود ۱۲ گویه منفی نمره گذاری آن‌ها به شکل معکوس انجام می‌پذیرد. بنا به اذعان سازنده مقیاس، تحلیل‌های روان‌سنجی نسخه اولیه پرسش‌نامه نگرش به پژوهش با ۵۶ گویه آغاز شد که ضریب آلفای کرانباخ بسیار رضایت بخش ۰/۹۵۷ را بدست داد. تحلیل عاملی این مجموعه گویه‌ها منجر به استخراج ۱۱ عامل گردید که ۶۶/۴٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند. اما به دلیل آنکه برخی از گویه‌های پرسش‌نامه همبستگی معنی داری با نمره کل پرسش‌نامه نداشتند و یا دارای ضریب همبستگی پایین‌تر از ۵۰ بودند، نامناسب تشخیص داده شده و از گردونه تحلیل حذف شدند. از این رو گویه‌های باقی مانده به ۳۲ گویه تقلیل پیدا کرد. مرحله نهایی تحلیل عاملی به روش عوامل اصلی و با ۳۲ گویه و به شیوه چرخش واریماکس ادامه یافت و ۵ عامل (سودمندی پژوهش در شغل، اضطراب پژوهش، نگرش مثبت، تناسب با زندگی و دشواری پژوهش) استخراج شد که مجموعاً ۶۶/۲۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کرد. پاسخ‌های دانشجویان به ۳۲ گویه باقی مانده ضریب آلفای ۰/۹۴۸ را بدست داد. ضریب آلفا برای هر خرده مقیاس

1. Attitude Toward Research

نیز نسبتاً بالا بود: برای سودمندی پژوهش (با ۹ گویه) ۰/۹۱۹؛ اضطراب پژوهش (با ۸ گویه) ۰/۹۱۸؛ نگرش مثبت به پژوهش (با ۸ گویه) ۰/۹۲۹؛ تناسب با زندگی (با ۴ گویه) ۰/۷۶۷ و نهایتاً برای سختی پژوهش (با ۳ گویه) ۰/۷۱۱ محاسبه شد.

اصل پرسش‌نامه به زبان انگلیسی بوده که توسط نویسندگان این مقاله از زبان انگلیسی به فارسی با دقت در واژه‌گزینی برگردانده شد و برای اطمینان بیشتر از صحت ترجمه و مطابقت دو نسخه انگلیسی و فارسی، ترجمه فارسی آن در اختیار دو نفر مسلط به زبان فارسی و انگلیسی قرار داده شد تا با استفاده از روش ترجمه معکوس^۱ آنرا به انگلیسی برگردانند، سپس مجدداً به زبان فارسی ترجمه شد. سرانجام روایی ظاهری و محتوایی آن توسط افراد متخصص (پژوهشگر، روان‌سنج متخصص در ابزارسازی) تعیین گردید و اصلاحات محدودی در آن انجام گرفت، بدین ترتیب، پس از چند مرحله بررسی، بازمینی و اعمال تغییرات و اصلاحات، فرم فارسی مقیاس برای اجرای پژوهش آماده شد. پرسش‌نامه‌ای که برای بررسی روایی به عنوان ملاک انتخاب شد، در ذیل توضیح داده شده است.

۲- پرسش‌نامه خوداثربخشی در پژوهش (RSES)^۱: این پرسش‌نامه توسط گرلیلی^۲ و همکاران (۱۹۸۹) تهیه گردیده و دارای ۵۱ گویه می‌باشد که برای ارزیابی توانایی درک شده فرد برای انجام دامنه‌ای از وظائف مرتبط با پژوهش طراحی شده است. بیسکه^۳ و همکارانش (۱۹۹۶) یک تحلیل عاملی را بر روی پرسش‌نامه مذکور انجام دادند و ۴ عامل ذیل را با ۵۷٪ از کل واریانس بدست آوردند: وظایف اولیه^۴: که شامل پنج گویه بوده و تلاش‌های یک فرد را برای بارش مغزی و تعیین یک ایده پژوهشی ارزیابی می‌کند. مفهوم‌سازی^۵: شامل ۱۶ گویه بوده که بیانگر مراحل اساسی در گسترش باورهای یک فرد درباره ایده‌های پژوهشی ویژه می‌باشد. انجام پژوهش^۶: که دارای ۲۰ گویه بوده و وظائف

1 . reverse translation
2 . Research self-efficacy scale
3 . Greely
4 . Bieschke
5 . early Tasks
6 . conceptualization
7 . implementation

لازم و ضروری برای اجرا و به انجام رساندن یک پروژه پژوهشی را بیان می‌کند. ارائه نتایج: شامل هشت گویه بوده و سازماندهی و فراهم کردن پروژه پژوهش توسط فرد را برای ارائه شفاهی و کتبی نشان می‌دهد. نهایتاً دو گویه باقی مانده احساس کلی فرد را در "اطمینان از توانایی انجام پژوهش" ارزیابی می‌نماید. در دستورالعمل تکمیل پرسش‌نامه از پاسخگویان خواسته می‌شود که درجه اطمینان خود را در زمینه هر گویه از یک مقیاس صفر (نامطمئن) تا ۱۰۰ (کاملاً مطمئن) ارزیابی نمایند. بیسکه و همکارانش همچنین گزارش کرده‌اند که چهار خرده مقیاس مذکور به صورت معنی داری با هم همبستگی دارند و ضریب سازگاری درونی کلی ۰/۹۶ را برای آن بدست آوردند.

علاوه بر موارد فوق بارد^۲ (۲۰۰۱) نیز توانست برای کل گویه‌های پرسش‌نامه خود اثربخشی در پژوهش، پایایی ۰/۸۹ را در مطالعات خود بدست آورد. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار در نمونه ۴۰۰ نفری به شیوه آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب (۰/۷۶) و (۰/۷۴) به دست آمد.

۳- الف: مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار^۳: مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار ساخته میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران، (۱۹۹۸) است، نسخه نهایی این پرسش‌نامه شامل ۲۶ مقیاس است و تمام ماده‌های این مقیاس‌ها ۵ درجه‌ای است که از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شود (کاملاً نادرست = ۱، نادرست = ۲، تا اندازه‌ای درست = ۳، درست = ۴، کاملاً درست = ۵)، پایایی این مقیاس‌ها قابل قبول (۰/۷۰ تا ۰/۸۹) و دارای روایی سازه‌ای است و روایی و پایایی این مقیاس‌ها در چندین مطالعه و با آزمودنی‌های مختلف تایید شده است (میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران ۱۹۹۸). در ایران به وسیله‌ی شکرکن، نجاریان و هاشمی شایخ بهایی (۱۳۸۴) هنجاریابی و اعتباریابی و مورد استفاده واقع شده است که آن‌ها پایایی این مقیاس‌ها را به طور متوسط با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و علاوه بر تأیید روایی صوری و سازه‌ای آن را با پرسش‌نامه ملاک که به این منظور

1. presenting the results
2. Bard .C
3. Patterns of Adaptive Learning Scales

توسط همان محققان ساخته شده بود، در سطح ($p < 0.01$) معنادار گزارش کردند. در این پژوهش پایایی پرسش‌نامه بر روی نمونه اولیه ۵۶ نفری از دانشجویان ارشد به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۴ و برای مقیاس‌ها مورد استفاده بین (۰/۸۱ و ۰/۸۴) بدست آمد.

لازم به یادآوری است در این پژوهش از ۴ مقیاس به شرح ذیل استفاده شد: ۱- مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: شامل ۶ ماده است که میزان استفاده آزمودنی را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد، هر یک از ماده‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که آزمودنی با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. ۲- مقیاس هدف تبحری هدف: این مقیاس پنج ماده دارد، که نظر آزمودنی را در مورد اهدافی که در زمینه تحصیلی دنبال می‌کند، جویا می‌شود. ۳- مقیاس هدف عملکرد گرای: این مقیاس پنج ماده دارد، منعکس‌کننده تمایل آزمودنی به داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران می‌باشد. ۴- مقیاس هدف عملکرد گریز: این مقیاس چهار ماده دارد که تمایل آزمودنی را به گریز از برچسب خوردن "کودن" منعکس می‌کند.

طرح پژوهش: پژوهش حاضر با توجه به سؤال‌های تدوین شده از نوع طرح پژوهش همبستگی است (تحلیل عاملی به شیوه چرخش متمایل از نوع ابلیمین مستقیم بود). در این پژوهش از تحلیل عاملی اکتشافی که یک فن یا تکنیک برای بررسی ساختار مجموعه‌ای از داده‌هاست، که تعدادی پیش مفهوم در مورد اکتشاف عوامل یک پرسش‌نامه دارد، استفاده شده است. با استفاده از این شیوه، برای انتخاب عامل یا عامل‌ها از دو شاخص استفاده کرده‌ایم: ۱- ملاک کایزر^۱، (۱۹۶۱) که مشخص می‌کند که فقط عامل‌ها با مقادیر ویژه بیشتر از ۱ چرخش دهیم و ۲- آزمون اسکری کتل^۲ (۱۹۶۶) که یک روش در خصوص تصمیم‌گیری در مورد نقطه برش برای انتخاب عامل‌ها است. در این پژوهش عامل‌های استخراج شده، بر اساس چارچوب نظری پرسش‌نامه و آزمون اسکری بوده است، سرانجام برای بررسی تأیید داده‌ها از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد.

1. Kaiser, H.
2. Cattell, R.

یافته‌ها

یافته‌ها شامل چهار بخش می‌شود یکی مربوط به تحلیل عامل اکتشافی، دومی تحلیل عامل تائیدی و سرانجام تحلیل همبستگی آزمون t است.

الف: یافته‌های تحلیل عامل اکتشافی

جدول ۱. شاخص‌های آماری تعداد سؤال‌ها، میانگین و انحراف معیار نمرات خام آزمودنی‌ها در هر سوال

سؤال	میانگین	انحراف معیار	سؤال	میانگین	انحراف معیار
۱	۳/۳۱	۱/۲۳	۱۶	۳/۹۶	۱/۲۱
۲	۴/۴۴	۰/۸۷	۱۷	۳/۴۱	۱/۲۲
۳	۴/۰۵	۱/۰۳	۱۸	۳/۳۰	۱/۲۶
۴	۴/۲۰	۰/۹۵	۱۹	۳/۹۰	۱/۱۲
۵	۴/۰۳	۱/۰۸	۲۰	۳/۹۳	۱/۱۶
۶	۲/۹۹	۱/۱۰	۲۱	۳/۵۰	۱/۲۱
۷	۳/۵۰	۱/۱۹	۲۲	۳/۸۹	۱/۰۹
۸	۳/۸۳	۱/۱۹	۲۳	۲/۸۶	۱/۱۷
۹	۳/۴۷	۱/۰۹	۲۴	۳/۵۸	۱/۱۱
۱۰	۳/۵۷	۱/۰۷	۲۵	۳/۷۶	۱/۰۵
۱۱	۳/۲۲	۱/۳۵	۲۶	۲/۷۸	۱/۲۰
۱۲	۴/۱۶	۲/۷۵	۲۷	۳/۹۲	۰/۹۲
۱۳	۴/۰۴	۱/۰۰	۲۸	۳/۹۵	۱/۰۱
۱۴	۳/۶۶	۱/۱۹	۲۹	۳/۵۸	۱/۱۲
۱۵	۳/۰۴	۱/۲۳	۳۰	۲/۸۴	۱/۲۱

$n=400$

همان طور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، دانشجویان به ترتیب در ماده های ۲ (۴/۴۴)، ۴ (۴/۲۰) و ۱۲ (۴/۱۶)، بالاترین میانگین و در ماده های ۲۶ (۲/۷۸)، ۳۰ (۲/۸۴) و ۲۳ (۲/۸۶) کمترین میانگین از بین ماده های پرسش‌نامه نگرش به پژوهش به دست آورده‌اند. همچنین با استفاده از تحلیل تمایزات نقطه برش برای این ابزار ۳/۲۶ محاسبه شد به این معنا که اگر فردی نمره نگرش به پژوهش او بالاتر از ۳/۲۶ بشود، دارای نگرش

مثبت به پژوهش است و اگر پایین تر از این نمره دریافت کند، دارای نگرش مثبت به پژوهش نمی‌باشد. همچنین حساسیت پرسش‌نامه ۷۲/۸ درصد و ویژگی آن ۸۲/۲ درصد بر آورد شد.

در این پژوهش جهت بررسی پیش فرض کرویت (بررسی ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها در جامعه) از آزمون کرویت بارتلت^۱ (۱۹۵۰) استفاده شد. همچنین برای بررسی کفایت نمونه و مناسب بودن داده‌های جمع آوری شده برای تحلیل عاملی، از آزمون کایزر-میر (۱۹۶۱) یا KMO استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲. آزمون کرویت بارتلت و کمو (KMO)

آزمون کرویت بارتلت			آزمون کمو (KMO)	
P	Df	X ²	کفایت نمونه	
۰/۰۰۰	۴۳۵	۵/۴۰۸	۰/۸۵	

یافته‌های جدول (۲) نشان داد که شاخص (KMO=۰/۸۵) می‌باشد و مقدار مجذور کای محاسبه شده برای آزمون کرویت بارتلت (۵/۴۰۸) بدست آمده که در سطح آماری (P<۰/۰۰۰) معنی دار می‌باشند. یعنی فرض واحد بودن ماتریس همبستگی رد شد و داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی و حجم نمونه کفایت می‌کند (کایزر، ۱۹۶۱).

1. Bartlett, M.

جدول ۳. ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ و تنصیف) پرسش‌نامه نگرش به پژوهش در عامل‌ها

تعداد		کل نمونه				دانشجویان دختر	
عامل‌ها	ماده‌ها	آلفای کرونباخ	دو نیمه کردن	آلفای کرونباخ	دو نیمه کردن	آلفای کرونباخ	دو نیمه کردن
۱	۸	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۸۱	۰/۷۸	۰/۷۶	۰/۷۵
۲	۷	۰/۸۷	۰/۸۲	۰/۸۳	۰/۷۶	۰/۸۵	۰/۸۲
۳	۶	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۸۲	۰/۸۱	۰/۷۸	۰/۷۵
۴	۵	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۷۹	۰/۷۶	۰/۸۵	۰/۷۸
۵	۴	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۷۸	۰/۷۴	۰/۸۱	۰/۷۹
کل	۳۰	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۸۱	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۸

همانگونه که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف پرسش‌نامه نگرش به پژوهش در کل نمونه برای ۳۰ ماده و عامل‌های پنج‌گانه استخراج شده، به تفکیک جنس بالا و رضایت بخش بوده (بالای ۰/۷۰) که حاکی از همگونی و همسانی ماده‌های پرسش‌نامه فوق هستند.

جدول ۴. ماتریس عملی چرخش یافته متمایل به شیوه آبلیمین بر روی دانشجویان ($n=400$)

عامل‌ها	سؤال‌ها										مقدار ویژه درصد واریانس تراکمی	
	۱	۲	۳	۴	۵	۱۲	۱۳	۲۸	درصد	درصد		
۱- نگرش مثبت به پژوهش بار عامل اول	۰/۶۰	۰/۴۸	۰/۳۵	۰/۷۹	۰/۸۲	۰/۷۸	۰/۳۱	۰/۵۶	۱	۸/۳۹	۲۷/۹۷	۲۷/۹۷
۲- سودمندی پژوهش بار عامل دو	-	۵۳	۰/۵۴	۰/۵۱	۰/۶۵	۰/۶۴	۰/۵۶	۰/۷۱	۸	۲/۹۵	۳۷/۸۲	۹/۸۵
۳- سختی تحقیق بار عامل سوم	-	-	۱۵	۱۱	۱۰	۹	۷	۶	۶	۱/۷۱	۴۳/۵۳	۵/۷۰
۴- تناسب با زندگی بار عامل چهارم	-	-	-	۲۹	۲۷	۲۲	۱۹	۱۸	۱۸	۱/۴۹	۴۸/۵۲	۴/۹۹
۵- اضطراب پژوهش بار عامل پنجم	-	-	-	-	۳۰	۲۶	۲۳	۱۷	۱۷	۱/۳۳	۵۲/۹۶	۴/۴۴

همان‌طور که در جدول (۴) نشان داده شده است رابطه هر سؤال با عامل کمتر از ۰/۳۰ نبوده است و مقادیر ویژه و آنگن (عامل‌های یک تا پنج همه بالاتر از یک هستند، که از

لحاظ آماری معنا دار هستند. در این تحلیل، عامل اول (نگرش مثبت به پژوهش)، با ارزش ویژه ۸/۳۹، معادل ۲۷/۹۷ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند که بیشترین مشارکت را در تبیین واریانس پرسش‌نامه فوق برعهده دارد و عامل پنجم (اضطراب پژوهش) با ارزش ویژه ۱/۳۳، معادل ۴/۴۴ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند که کمترین مشارکت را در تبیین واریانس پرسش‌نامه فوق برعهده دارد. در این تحلیل، میزان واریانس مشترک بین متغیرها برای ۵ عامل بر روی هم برابر با ۵۲/۹۶ درصد کل واریانس را تبیین می‌کنند.

جدول ۵. ماتریس درون همبستگی ۱۸ خرده مقیاس پرسش‌نامه نگرش به پژوهش

نام عامل	۱	۲	۳	۴	۵
۱- نگرش مثبت به پژوهش	۱				
۲- سودمندی پژوهش	۰/۱۳	۱			
۳- سختی پژوهش	۰/۳۶*	۰/۱۴	۱		
۴- تناسب با زندگی	۰/۲۸*	۰/۰۱	۰/۲۵*	۱	
۵- اضطراب پژوهش	۰/۱۶	۰/۳۱*	۰/۲۲*	۰/۰۴	۱

$P < 0.001$

همانطور که در جدول (۵) ملاحظه می‌شود، همبستگی درونی نمرات مقیاس‌های پرسش‌نامه نگرش به پژوهش با یکدیگر ارایه شده است. همچنانکه در جدول مشاهده می‌شود، همبستگی خرده مقیاس‌ها با هم بین ۰/۰۱ تا ۰/۳۶ است. این همبستگی‌ها بین مقیاس‌هایی که با علامت ستاره (*) در جدول مشخص شده‌اند، از نظر آماری معنادار هستند ($P < 0.001$).

جدول ۶. ضرایب روایی همگرایی و واگرایی عامل‌های پرسش‌نامه نگرش به پژوهش با پرسش‌نامه های ملاک پرسش‌نامه خوداثر بخشی در پژوهش

عامل‌ها	خوداثر بخشی در پژوهش
۱	۰/۳۷
۲	۰/۳۴
۳	۰/۳۲
۴	۰/۳۵
۵	-۰/۳۸

$$P < 0.001, n = 400$$

روایی پرسش‌نامه نگرش به پژوهش در ارتباط با مفاهیم مبتنی بر سازه‌های خوداثربخشی در پژوهش آزمون شد و ارتباط مثبت با پرسشنامه خوداثربخشی در پژوهش یافت شد. جدول ۶، ضرایب روایی، معنادار بین عامل‌های پرسش‌نامه نگرش به پژوهش با پرسش‌نامه خوداثربخشی در پژوهش را نشان می‌دهد. که در همه آن‌ها رابطه در سطح معنا داری بوده است ($p < 0.001$).

ب: تحلیل عامل تأییدی

در این پژوهش برازش مدل عاملی با استفاده از مجذور خی، ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریب، شاخص اطلاعات آکائیک، شاخص نرم نشده برازندگی، شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده و با بکارگیری نرم افزار Amos18 صورت گرفت. برای سنجش کفایت برازش مدل، آماره‌ها و شاخص‌های مختلفی عرضه شده است، از آنجا هر یک از این شاخص‌ها تنها جنبه خاصی از برازش مدل را منعکس می‌کنند (کلاین، ۲۰۰۵). از این رو برای سنجش برازش مدل، معمولاً از چندین شاخص استفاده می‌شود؛ که کلاین و سان (۲۰۰۵) آماره‌ها و شاخص‌های زیر را پیشنهاد کرده‌اند: شاخص مجذور خی دو (X^2)، شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب یا 'RMSEA'، شاخص نرم نشده برازش یا 'NNFI'، شاخص ملاک تطبیقی آکائیک یا 'AGFI'، شاخص برازش نیکویی یا 'GFI' و شاخص اصلاح برازش نیکویی یا 'AGFI' مقدار اصلاح شده 'GFI' را که نیاز به اصلاح باشد، نشان می‌دهد (جارج گانگ و سوربوم، ۲۰۰۵). مقادیر این شاخص‌ها در جدول ۷ آمده است.

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Non-Normed Fit Index
3. Akaike information criterion
4. Goodness of Fit Index
5. Adjusted Goodness of Fit Index

جدول (۷) شاخصهای برازش مدل عاملی برای پرسش نامه نگرش به پژوهش

AGFI	GFI	AIC	NNFI	RMSEA	Df	X ²
۰/۹۲	۰/۹۳	۵۷۸	۰/۹۱	۰/۱۵	۴۹۶۸	۵۳۶۹

در این بخش رابطه هر گویه با هر عامل بر اساس مدل پاپاناستاسیو (۲۰۰۵) در نظر گرفته شد و مدل برازش گردید. شاخص‌های برازش مدل در جدول (۷) آمده است. شاخص T برای کلیه مسیرها معنادار ($T < 1/96$) بدست آمد. مقدار خبی دو ۵۳۶۹، مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات برآورد (RMSEA) ۰/۱۵، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) ۰/۹۱، شاخص ملاک تطبیقی آکائیک (AIC) ۵۷۸، شاخص انطباق مدل (GFI) ۰/۹۳، شاخص میزان انطباق تعدیل یافته (AGFI) ۰/۹۲ بدست آمد. در مجموع مقدار شاخص‌ها با ملاک تفسیری آن‌ها مطابقت دارند و این، نشان‌دهنده کفایت و روایی بسنده پرسش‌نامه است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل ۵ عاملی پاپاناستاسیو (۲۰۰۵) از برازش خوبی در ایران برخوردار است.

ج: تحلیل همبستگی و آزمون t

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی نگرش به تحقیق از روی خودناتوان سازی و خود-اثربخشی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	F	R	R ²	B	β	t	P
وظایف اولیه					۰/۲۱	۰/۳۴	۰/۴۴	۰/۰۰۱
مفهوم‌سازی					۰/۰۸	۰/۳۲	۲/۴۱	۰/۰۰۱
نگرش به پژوهش	انجام پژوهش	۸/۲	۰/۵۱	۰/۳۱	۰/۱۳	۰/۴۲	۰/۸۹	۰/۰۰۱
ارائه نتایج	نگرش به پژوهش				۰/۰۹	۰/۴۵	۳/۳۲	۰/۰۰۱
خود کارآمدی کلی								
خودناتوان سازی تحصیلی					-۰/۰۵	-۰/۰۹	-۰/۵۹	۰/۶۲
نگرش به پژوهش	هدف تبحری هدف				۰/۱۸	۰/۴۲	۰/۵۱	۰/۰۰۱
نگرش به پژوهش	هدف عملکرد گرای	۵/۸۲	-۰/۴۳	۰/۳۴	۰/۲۱	۰/۳۸	۰/۴۸	۰/۰۰۱
خودناتوان سازی کلی					۰/۰۷	۰/۱۲	۱/۲۳	۰/۸۲

نتایج جدول ۸ بیانگر آن است که مدل استفاده شده برای پیش‌بینی وظایف اولیه، مفهوم‌سازی، انجام پژوهش، ارائه نتایج و خود کارآمدی کلی معنادار است و می‌تواند ۳۱ درصد واریانس نگرش به تحقیق را تبیین کنند (ضریب تعیین ۰/۳۱ است)، تمام متغیرهای پیش‌بین (وظایف اولیه، مفهوم‌سازی، انجام پژوهش، ارائه نتایج و خود کارآمدی کلی) قادر هستند با ضریب بتای ۰/۳۴، ۰/۳۲، ۰/۴۲، ۰/۳۵، متغیر نگرش به تحقیق را پیش‌بینی کنند. برای پیش‌بینی متغیر نگرش به تحقیق بر اساس مقیاس کلی خودنا توان سازی و خرده مقیاس‌های آن نیز مدل معنادار است و قادر است که با ضریب بتای ۰/۳۴ رابطه بین متغیرها را پیش‌بینی کند یعنی مدل می‌تواند ۳۴ درصد واریانس نگرش به تحقیق را تبیین کنند. اما از میان متغیرهای پیش‌بین تنها متغیرهای هدف تبحری و هدف عملکردگرایی است که به ترتیب ضریب بتای ۰/۴۲ و ۰/۳۸ می‌توانند نگرش به تحقیق را پیش‌بینی کنند.

جدول ۹. نتایج نسبت t نگرش به پژوهش بر حسب جنس

جنسیت			
عامل‌ها	درجه آزادی	نسبت T	سطح P
عامل ۱	۱	۲/۱۴	۰/۲۸۶
عامل ۲	۱	۲/۵۶	۰/۲۶۹
عامل ۳	۱	۳/۱۵	۰/۲۵۹
عامل ۴	۱	۲/۶۷	۰/۳۸۲
عامل ۵	۱	۳/۱۴	۰/۳۵۷
کل پرسش‌نامه	۱	۳/۲۷	۰/۳۴۱

همان گونه که در جدول شماره (۹) مشاهده می‌شود، بین دانشجویان دختر و پسر در

کل پرسش‌نامه و عامل‌های اول تا پنجم تفاوت وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

همان گونه که قبلاً بیان شد، هدف عمده این پژوهش بررسی پایایی و روایی پرسشنامه نگرش به پژوهش و رابطه آن با خودناتوان سازی و خود- اثربخشی تحقیق در جامعه ایران می باشد. این پژوهش تحلیلی منطقی از مقیاس های نگرش به پژوهش که به وسیله پاپاناستاسیو (۲۰۰۵) تهیه شده، بدست می دهد. تحلیل از نمونه دانشجویان بر اساس آنچه به وسیله پاپاناستاسیو بیان شده بود، ۵ عامل بدست می دهد. تحلیل عاملی به دست آمده در جدول ۴ در نمونه دانشجویی با استفاده از چرخش متمایل (ابلیمین) مشابه ساختار عاملی در نمونه های انگلیسی و یونانی است (پاپاناستاسیو، ۲۰۰۵). از بین پنج عامل استخراج شده، عامل اول (نگرش مثبت به پژوهش)، با ارزش ویژه ۸/۳۹، معادل ۲۷/۹۷ درصد کل واریانس را تبیین می کند که بیشترین مشارکت را در تبیین واریانس پرسشنامه فوق برعهده دارد و عامل پنجم (اضطراب پژوهش) با ارزش ویژه ۱/۳۳، معادل ۴/۴۴ درصد کل واریانس را تبیین می کند که کمترین مشارکت را در تبیین واریانس پرسشنامه فوق برعهده دارد. در این تحلیل، میزان واریانس مشترک بین متغیرها برای ۵ عامل بر روی هم برابر با ۵۲/۸۹۶ درصد کل واریانس را تبیین می کنند. این یافته با پژوهش (پاپاناستاسیو، ۲۰۰۵) هماهنگ است. این ابزار یک سازه یک بعدی نیست و همزمان چند سازه را اندازه گیری می کند. ضرایب همسانی درونی پرسشنامه نگرش به پژوهش با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن در کل نمونه (به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷)، در دختران (به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۵) و در پسران (به ترتیب، ۰/۷۶، ۰/۷۵) بود و عامل های استخراج شده از قابلیت اعتماد بالا و رضایت بخش برخوردارند. این یافته ها حاکی از همگونی ماده های پرسشنامه فوق هستند. ضرایب روایی همگرا پرسشنامه نگرش به پژوهش با پرسشنامه خوداثربخشی در پژوهش بر روی ۴۰۰ (۲۲۰ پسر و ۱۸۰ دختر)، نفر معنادار بودند.

در این پرسشنامه دانشجویان بیشترین میانگین ها را به ترتیب در ماده های ۲(۴/۴۴)،

۴ (۴/۲۰) و ۱۲ (۴/۱۶) و در ماده های ۲۶ (۲/۷۸)، ۳۰ (۲/۸۴) و ۲۳ (۲/۸۶) کمترین میانگین از بین ماده های پرسش‌نامه نگرش به پژوهش به دست آورده‌اند. همچنین با استفاده از تحلیل تمایزات نقطه برش برای این ابزار ۳/۲۶ محاسبه شد به این معنا که اگر فردی نمره نگرش به پژوهش او بالاتر از ۳/۲۶ بشود، دارای نگرش مثبت به پژوهش است و اگر پایین تر از این نمره دریافت کند، دارای نگرش مثبت به پژوهش نمی‌باشد. همچنین حساسیت پرسش‌نامه ۷۲/۸ درصد و ویژگی آن ۸۲/۲ درصد بر آورد شد.

نتایج جدول ۸ بیانگر آن است که مدل استفاده شده برای پیش‌بینی وظایف اولیه، مفهوم‌سازی، انجام پژوهش، ارائه نتایج و خود کارآمدی کلی معنادار است و می‌تواند ۳۱ درصد واریانس نگرش به تحقیق را تبیین کنند (ضریب تعیین ۰/۳۱ است)، تمام متغیرهای پیش‌بین (وظایف اولیه، مفهوم‌سازی، انجام پژوهش، ارائه نتایج و خود کارآمدی کلی) قادر هستند با ضریب بتای ۰/۳۴، ۰/۳۲، ۰/۴۲، ۰/۳۵ متغیر نگرش به تحقیق را پیش‌بینی کنند. برای پیش‌بینی متغیر نگرش به تحقیق بر اساس مقیاس کلی خودناتوان سازی و خرده مقیاس‌های آن نیز مدل معنادار است و قادر است که با ضریب بتای ۰/۳۴ رابطه بین متغیرها را پیش‌بینی کند یعنی مدل می‌تواند ۳۴ درصد واریانس نگرش به تحقیق را تبیین کنند. اما از میان متغیرهای پیش‌بین تنها متغیر هدف تبحری و هدف عملکرد گزایی است که با ضریب بتای ۰/۴۲ و ۳۸ می‌تواند نگرش به تحقیق را پیش‌بینی کنند.

در این پژوهش مشاهده گردید که بین دانشجویان دختر و پسر در عامل‌ها از لحاظ نگرش به پژوهش تفاوت دیده نشد و علت اینکه جنسیت به عنوان یک متغیر مستقل مورد توجه قرار گرفت این بود که بررسی شود که آیا جنسیت در شکل‌گیری نگرش به پژوهش نقش دارد یا خیر. این مقادیر تفاوت معنادار را نشان نداد.

لازم به ذکر است، یکی از محدودیت‌های عمده در مطالعه حاضر استفاده از نمونه‌های دانشجویی بود، همچنین فرض بر این بود که نگرش به پژوهش روی یک پیوستار در جمعیت تشابه زیادی دارد، به هر صورت، یافته‌های به دست آمده از نمونه‌های دانشجویی

باید با احتیاط مورد دقت و مرور قرار گیرد تا این ابزار را بتوان در پژوهش‌های دیگر با نمونه‌های متفاوتی در ایران جایگزین و آزمون نمود. محدودیت اساسی دیگر، کاربرد پرسش‌نامه‌ی خود-گزارش دهی برای سنجش نگرش به پژوهش است، زیرا پرسش‌نامه‌ها معمولاً مانعی برای سنجش فرایند نگرش فراهم می‌کند و شاید نتواند عمق نگرش را بسنجد و باید با مصاحبه تکمیل شود. هرچند سنجش نگرش به صورت پرسش‌نامه خود-گزارش دهی امکان‌پذیر و عملی است و توسط محققان به وفور استفاده شده است (به عنوان مثال: پاپاناستاسیو، ۲۰۰۵؛ زیندر، ۱۹۹۱؛ رابرت و بیلدریک، ۱۹۸۰). امید است که مطالعات بیشتر این موارد را تکمیل و حمایت کند. بررسی تحلیل عاملی نشان می‌دهد که پرسش‌نامه در بین جامعه مورد مطالعه هم برآزش دارد.

مطالعه حاضر بیان می‌کند که پرسش‌نامه نگرش به پژوهش می‌تواند به عنوان یک ابزار مفید برای مقاصد پژوهشی به کار رود که با مطالعات انجام شده قبلی، همخوان است. پیشنهاد می‌شود که به تفاوت پرسش‌نامه‌ها در موقع کاربرد برای سنجش جمعیت خاص (محقق، متخصص) توجه شود. همچنین این پرسش‌نامه در پژوهش‌های دیگر با نمونه‌های و جمعیت‌های دیگر در ایران هنجاریابی گردد. به طور خلاصه، یافته‌های این پژوهش، در رابطه با پایایی و روایی پرسش‌نامه نگرش به پژوهش، مطالعات دیگران را مورد تأیید و حمایت قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد که این ابزار می‌تواند در زمینه‌های غربال‌گیری و بررسی علاقه به پژوهش در محیط‌های پژوهشی به خصوص برای انتخاب افراد محقق در محیط‌های پژوهشی سودمند و کاربردی باشد. همچنین از این تحقیق می‌توان در محیط دانشگاهی و مراکز مشاوره‌ای برای پیشگیری از خودناتوان‌سازی و افزایش اثربخشی در تحقیق برای مجامع علمی بهره برد.

منابع

- جواهری زاده، ناصر. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان به پژوهش، پژوهش‌های تربیتی، شماره ۱۰ صص ۶۳-۴۱.
- رئییسی، فاطمه، هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل و فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۳). بررسی رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکرد گرا، عملکرد گریز دانش آموز، معلم، والدین و کلاس. مجله‌ی تازه‌های علوم شناختی، ۳ و ۴، ۳۴-۴۵.
- شکرکن حسین، نجاریان، بهمن، هاشمی شیخ شبانی، سیداسماعیل (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشانی‌های مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۲(۳)، ۷۷-۱۰۰.
- موریس استیو و گراهام ویلکاکس (۱۳۷۹). فن توانمند سازی در یک هفته. (ترجمه بدری نیک فطرت و همایون صمدی، ۱۳۷۹)، تهران: انتشارات یساولی (انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۶).
- Adams, N. A., & Holcomb, W. R. (1986). Analysis of the relationship between anxiety about mathematics and performance. *Psychological Reports*, 59, 943-948.
- Arkin, R.M (1981). Self-presentational styles. In J.T.T. edeschi (Ed). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. Orlando. FL: academic press.
- Bandura, Albert. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bard .C. C. (2001). *Investigating research productivity among rehabilitation doctoral students*, A Thesis in Counseling Psychology, The Pennsylvania State University, Counseling Psychology, and Rehabilitation Services
- Bartlet, M. S. (1950). Tests if significance in factor analysis, *British Journal of psychology*, 3, 77-85.
- Berglas, S., and Jones, E.F. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and social Psychology*. 36, 405-417.
- Betz, N.E., & Borgen, F.H. (2000). The future of career assessment: integrating vocational interests with self-efficacy and personal styles. *Journal Of Career Assessment*, 8, 329-338.
- Bieschke, K. J., Bishop, R. M., & Garcia, V. L. (1996). The utility of the

- Research Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 59-75.
- Bishop, R.M., & Bieschke, K. J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral student. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 182-188.
- Campbel, C.A., & Robinson, E. H.(1990). The accountability and Research Challenge: Training Futuer councilors. *Elementary School guidance and Counselling*, 25(1), 72-78.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 3, 245-276.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and imprecations. *Elementary school Journal*. 85(1), 5-20.
- Covington, M.V.(1992). Making the Grade: A self-worth Perspective on Motivation and school reform. Cambridge, Cambridge university press.
- Eccles,j.s.(1990).Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents,course enrollment intention and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*;82,60-70.
- Entwistle, N. J., 2002, *Research-based university teaching: what is it and could there be an agreed basis for it?* *Psychology of Education Review*, 26,2, 3-9.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gelso,c.j., Lent, R.W.(2000). Scientific training and scholarly productivity:The person ,the training enviroment , and their interaction .In S.D.Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of couseling psychology*. New York:john Wiley.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). "Self-efficacy:a theoretical analysis of its determinants and malleability", *Academy of Management Review*. 1.17 .2, pp.183-211.
- Greely et al., (1989).Greely, A.T., Johnson, E., Seem, S., Braner, M., Dias, L., Evans, K., Kincade, E., & Pricken, P. (1989). *Research self-efficacy scale*. Unpublished scale presented at the Association for women in Psychology Conference, Bethesda, MD.
- Kaiser, H. (1961). A note on Guttman's lower bound for the number of common factors. *Multivariate behavioral research*, 1, 249-276.
- Lett, J. (1977). Assessing attitudinal outcomes, In: Phillips, J.(ed)., *The language connection: from the classroom to the word*, Skokie, III, 1977, 267-407
- Ma, X. (1995). Factor structure of attitudes toward mathematics among high,average, and low achieving high school senior student in the Dominican Republic. *Focus on Learning Problems in Mathematics*.17(4),20-35.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C. (2000). *Pattern of adaptive learning*. University of Michigan.

- U.S.A. press.
- Papanastasiou, E. C.(2005). Factor Stactuer of the “Attitudes Toward Research” Scale, *Statistics Education Research Journal*.4(1), 16-26.
- Roberts, D. M., & Bilderback, E. W. (1980). Reliability and validity of a statistics attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 235-238.
- Sabzwari S., Kauser, S., Khuwaja Ali. (2009). Experiences, attitudes and barriers towards research amongst junior faculty of Pakistani medical universities, *BMC Medical Education* 9:68 doi:10.1186/1472-6920-9-68.
- Sheperis, C.J. (2010). Contemporary issues in counseling research. In C.J. Sheperis, J. S. Young, & M.H. Daniels (Eds.) *counseling research: Quantitatives, Qualitative & Mix Methods*, p 1-5. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Siemens, D. R. Punnen, S. Wong, J. & Kanji, N. (2010). A survey on the attitudes towards research in medical school, *BMC Medical Education* ,10:4
- Stipek,D.J.(1993). *Motivation to Learn* (2nd ed). Boston. Ally and Bacon.
- Ticle, D.M. (1991). Esteem Protection or enhancement? Self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Waters, L. K., Martelli, T. A., Zakrajsek, T., & Popovich, P. M. (1988). Attitudes toward statistics: An evaluation of multiple measures. *Educational and Psychological Methods*, 48, 513-516.
- Wheeler, S. & Elliott, R. (2008). What do counselor and psychotherapists need to know about research? *Counseling and Psychothrapists research*, 8 (2) 133-135.
- Zeidner, M. (1991). Statistics and mathematics anxiety in social science students: Some interesting parallels. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 319-328.