

تفاوت‌های فردی در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد

تربیت بدنی و علوم ورزشی

فریدون آزما

۱. استادیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت، واحد علی‌آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کتول، ایران*

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۸/۱۰

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نیمرخ خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی و تعیین تفاوت‌های فردی بود. به این منظور، ۱۱۲ دانشجو (۴۹ مرد و ۶۳ زن) از دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان گلستان در قالب مطالعه‌ای مقطعی-توصیفی، فرم اطلاعات فردی و مقیاس خودکارآمدی پژوهشی را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون تی تک‌گروهی و تحلیل واریانس چندمتغیره در سطح اطمینان ۹۵ درصد تحلیل شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی دانشگاه‌های آزاد استان گلستان در تمامی ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی از حد متوسط بالاتر است. با این وجود، سطوح خودکارآمدی پژوهشی در ابعاد ساخت و استفاده از ابزار، طراحی پژوهش و روش‌شناسی پایین‌تر از سایر ابعاد بود. علاوه بر این، اثر اصلی هیچ‌یک از ویژگی‌های فردی شامل جنسیت، رشته تحصیلی مقطع کارشناسی، نحوه ورود به مقطع کارشناسی ارشد، دانشگاه محل تحصیل، گرایش تحصیلی، سابقه ورزشی و نوع اشتغال، بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی از لحاظ آماری معنادار نبود. یافته‌های پژوهش نه تنها نقاط ضعف و قوت دانشجویان کارشناسی ارشد را درباره میزان اطمینان آن‌ها به توانایی‌های پژوهشی خود مشخص می‌کنند، بلکه پیشنهاد می‌کنند که ویژگی‌های فردی نمی‌تواند مبنایی برای قضاوت در زمینه خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی قرار گیرد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی پژوهشی، تربیت بدنی، کارشناسی ارشد، تفاوت‌های فردی

مقدمه

امروزه، پژوهش نقش بارزی در تولید علم و حل مسائل مختلفی که جوامع بشری با آن روبه‌رو هستند، ایفا می‌کند. در این راستا، یکی از مهم‌ترین رسالت‌های آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی، آموزش و آماده‌سازی دانشجویان برای انجام پژوهش‌های علمی است. اجرای یک طرح پژوهشی شامل مراحل مختلفی می‌شود که از انتخاب موضوع پژوهش شروع می‌شود و دربرگیرندهٔ مراحل ماندن طرح مسئله، مرور ادبیات پژوهش، بیان گزاره‌ها، مشخص کردن متغیرها و مقیاس سنجش آن‌ها، تعیین ابزار اندازه‌گیری، مشخص کردن افراد مورد مطالعه، انتخاب روش پژوهش، گردآوری داده‌ها، تنظیم و تلخیص داده‌ها، تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری و در نهایت، تدوین گزارش و منتشر کردن یافته‌ها است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵). در دورهٔ تحصیلات تکمیلی، برنامه‌ریزی آموزشی به‌گونه‌ای انجام می‌شود که دانشجویان پس از گذراندن واحدهای مختلف درسی مانند کامپیوتر، آمار، روش پژوهش و سمینار، توانایی انجام همهٔ مراحل مربوط به پژوهش را داشته باشند. با این وجود، در عمل، واحد پایان‌نامه اولین تجربهٔ پژوهش رسمی در مقطع کارشناسی ارشد به‌شمار می‌رود و ممکن است دانشجویان در اعتماد و اتکاء به توانمندی‌های پژوهشی خود برای انجام امور پژوهشی مرتبط با پایان‌نامه و به‌عبارت‌دیگر، در خودکارآمدی پژوهشی با مشکل مواجه شوند. براساس نظریهٔ شناختی اجتماعی^۱ (باندورا^۱، ۱۹۷۷، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی^۲ یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتار هستند که به‌عنوان میزان اطمینان فرد در برابر توانایی خود برای سازمان‌دهی و ادارهٔ منابع موردنیاز عمل در راستای تولید دستاوردهای معین تعریف می‌شود. افزون‌براین، چهار منبع شامل دستیابی به عملکرد^۳، تجربه‌های جانشین^۴، متقاعدسازی کلامی^۵ و انگیزش فیزیولوژیک^۶ در فراهم کردن اطلاعات موردنیاز برای شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی دخیل هستند. باورهای خودکارآمدی بر آرزوها و میزان تعهد به آن‌ها، کیفیت تفکر تحلیلی و راهبردی، سطح انگیزش و پشتکار در رویارویی با مشکلات، گریز از شکست، اسنادهای علی برای موفقیت و آسیب‌پذیری از استرس و افسردگی تأثیرگذار هستند (باندورا، ۱۹۷۷، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷). مطالعات اولیه نشان داده است که خودکارآمدی عمومی با موفقیت‌های کسب‌شده در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و نظامی در ارتباط است (شرر^۸ و همکاران، ۱۹۸۲).

1. Social Cognitive Theory
2. Bandura
3. Self-Efficacy
4. Performance Attainment
5. Vicarious Experiences
6. Verbal Persuasion
7. Physiological Arousal
8. Sherer

باین‌حال، مطالعات بعدی نشان داد که باوجود شباهت زیاد بین تکالیف مختلف ممکن است خودکارآمدی دربرابر یک تکلیف ضرورتاً به خودکارآمدی در برابر تکلیف دیگر منجر نشود (کروگر^۱، ۲۰۰۳). درواقع، خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه اختصاصی تکلیف^۲ مطرح است که باید برای هر زمینه تخصصی جداگانه موردسنجش قرار گیرد (باندورا، ۲۰۰۱).

درزمینه دانشگاهی، نخستین بار، لندینو و اون^۳ (۱۹۸۸) و اسکوتن و وینوکار^۴ (۱۹۸۸) «خودکارآمدی پژوهشی»^۵ را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های خودکارآمدی شغلی اساتید دانشگاه مطرح کردند. هولدن، بارکر، میناگان و رزنبرگ^۶ (۱۹۹۹) خودکارآمدی پژوهشی را به‌عنوان معیار ارزیابی نتایج برنامه‌های آموزشی معرفی کردند و بیان کردند که با اندازه‌گیری خودکارآمدی پژوهشی می‌توان دریافت که دانشجوی طی فرایند تحصیل تا چه اندازه برای انجام فعالیت‌های پژوهشی آماده شده است. در تعریف این سازه، بایشاپ و بایسکی^۷ (۱۹۹۸) ذکر کردند که خودکارآمدی پژوهشی به باورهای شخص درباره توانایی اجرای تکالیف مرتبط با فرایند یک پژوهش و تکمیل مراحل آن اشاره دارد. به عقیده هولدن و همکاران (۱۹۹۹)، خودکارآمدی پژوهشی به میزان اطمینان فرد به توانایی خود در اجرای فعالیت‌های پژوهشی، از سازمان‌دهی یک طرح پژوهشی تا اجرای فرایند پژوهش، از مطالعه کتابخانه‌ای و مرور ادبیات تا تنظیم گزارش و انتشار مقاله اطلاق می‌شود. همچنین، فراستر، کان و هسون-مکینز^۸ (۲۰۰۴) خودکارآمدی پژوهشی را میزان اطمینان فرد را دربرابر تکالیفی مانند جست‌وجوی پیشینه و مرور ادبیات، انتخاب روش پژوهش مناسب، انتخاب ابزار مناسب، گردآوری داده‌ها، واردکردن داده‌ها، تحلیل، تفسیر و نوشتن گزارش و مقاله تعریف کردند.

اولین و کلیدی‌ترین پیامد باورهای خودکارآمدی در فعالیت‌های پژوهشی، تأثیر مثبتی است که این باورها بر میزان علاقه‌مندی دارد. نتایج مطالعات تأیید می‌کند که خودکارآمدی پژوهشی نقش معناداری در پیش‌بینی میزان علاقه‌مندی دانشجویان به اجرای پژوهش دارد (بارد، بایسکی، هربرت و ایبرز^۹، ۲۰۰۰؛ کان^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ بایشاپ و بایسکی، ۱۹۹۸؛ فیلیپس و راسل^{۱۱}، ۱۹۹۴).

-
1. Krueger
 2. Task-Specific
 3. Landino & Owen
 4. Schoen & Winocur
 5. Research Self-Efficacy
 6. Holden, Barker, Meenaghan & Rosenberg
 7. Bishop & Bieschke
 8. Forester, Kahn & Hesson-McInnis
 9. Bard, Bieschke, Herbert & Eberz
 10. Kahn
 11. Phillips & Russell

خودکارآمدی پژوهشی سطح انتظار فرد را از عملکرد پژوهشی خود افزایش می‌دهد (بارد و همکاران، ۲۰۰۰). این ادعا درباره اساتید دانشگاه و اعضای هیئت علمی مطرح شده است؛ اما ممکن است، سازوکار مشابهی درباره دانشجویان نیز وجود داشته باشد. افزون‌براین، خودکارآمدی پژوهشی ممکن است در پیشبرد روند پژوهش دارای اهمیت باشد. مطالعات انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد که خودکارآمدی پژوهشی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده میزان پیشرفت روند اجرای رساله در دانشجویان مقطع دکترای روان‌شناسی است (گیسلر^۱، ۱۹۹۵). شاید بتوان اساسی‌ترین نقش خودکارآمدی پژوهشی را ارتقای عملکرد پژوهشی^۲، برون‌داد پژوهشی^۳ و بهره‌وری پژوهشی^۴ به‌شمار آورد. عملکرد پژوهشی به میزان مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی اشاره دارد که منجر به ایجاد برون‌داد پژوهشی می‌شود. برون‌داد پژوهشی به متغیرهایی نظیر مشارکت در کنگره‌های علمی، چاپ مقاله و غیره گفته می‌شود که از نظر سازمانی دارای ارزش علمی است و باعث ارتقای رتبه علمی دانشگاه‌ها می‌شود. در بسیاری از مطالعات، واژه‌های «برون‌داد پژوهشی» با «بهره‌وری پژوهشی» به صورت مترادف استفاده می‌شود. یافته‌های مطالعات حاکی از آن است که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان با عملکرد پژوهشی آنان ارتباط مستقیم دارد (هالینگزورس و فسینگر^۵، ۲۰۰۲؛ کان، ۲۰۰۱؛ کان و اسکات^۶، ۱۹۹۷؛ فیلیپس و راسل، ۱۹۹۴؛ گراوند، کارشکی و آهنچیان، ۱۳۹۳). همچنین، ارتباط مشابهی بین خودکارآمدی پژوهشی و بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها گزارش شده است (بایسکی، هربرت و بارد^۷، ۱۹۹۸). همچنین، نقش میانجی‌گری خودکارآمدی پژوهشی دارای اهمیت است. به‌نظر می‌رسد که آموزش نحوه اجرای پژوهش و یادگیری اصول آن، می‌تواند دانشجویان را در مدیریت فرایند پژوهش یاری دهد؛ اما بررسی ارتباط کیفیت آموزشی و پیشرفت روند پژوهش نشان داده است که کیفیت آموزشی ادراک‌شده، ارتباط مستقیمی با پیشرفت روند پژوهش ندارد و خودکارآمدی پژوهشی نقشی میانجی در ارتباط بین این دو متغیر ایفا می‌کند (گیسلر، ۱۹۹۵). به‌طورمشابه، براون و لنت^۸ (۱۹۹۶) نشان دادند که خودکارآمدی پژوهشی نقشی میانجی در ارتباط کیفیت محیط آموزشی و بهره‌وری پژوهشی برعهده دارد. سایر پژوهش‌ها نیز از نقش میانجی‌گری خودکارآمدی پژوهشی در پیش‌بینی بهره‌وری پژوهشی حمایت

-
1. Geisler
 2. Research Performance
 3. Research Output
 4. Research Productivity
 5. Hollingsworth & Fassinger
 6. Kahn & Scott
 7. Bieschke, Herbert & Bard
 8. Brown & Lent

می‌کنند (بریج^۱، ۲۰۰۶؛ فراستر و همکاران، ۲۰۰۴؛ گلسو^۲، ۲۰۰۶؛ لائو، بانر، جونز و نیلسون^۳، ۲۰۰۷). به‌طور کلی، خودکارآمدی پژوهشی را می‌توان نتیجه‌ی نظام آموزشی کارآمد دانست که پیامد آن افزایش فعالیت‌های پژوهشی و میزان تولید علم در دانشگاه‌ها است (گلسو، مالیکروت و براست-جاج^۴، ۱۹۹۶).

یکی از بحث‌های مهم در مطالعات مربوط به خودکارآمدی پژوهشی توجه به تفاوت‌های فردی است. شواهد پژوهشی بیانگر آن است که خودکارآمدی پژوهشی ممکن است با توجه به سن، جنس، سطح تحصیلات، سابقه کاری و نژاد متغیر باشد. برای مثال، کان و اسکات (۱۹۹۷) گزارش کردند که دانشجویان مرد در مقایسه با دانشجویان زن از سطح خودکارآمدی پژوهشی بالاتری برخوردار هستند. همچنین، باکن، شریدن و کارنس^۵ (۲۰۰۳) دریافته‌اند که خودکارآمدی پژوهشی در جنس زن و اقلیت‌ها (سیاه‌پوست‌ها) در مقایسه با جنس مرد و گروه‌های اکثریت (سفیدپوست‌ها) در سطح پایین‌تری قرار دارد. باین وجود، در سایر پژوهش‌ها، تفاوت معناداری بین خودکارآمدی پژوهشی زنان و مردان مشاهده نشد (باکن^۶ و همکاران، ۲۰۱۰؛ بایسکی، بایشاپ و گارسیا^۷، ۱۹۹۶؛ بیشاپ و بایسکی، ۱۹۹۸؛ گلسو، مالیکروت و براست-جاج^۸، ۱۹۹۶؛ گراوند، کارشکی و آهنچیان، ۱۳۹۲، ۱۳۹۳؛ کارشکی، احمدی و مهram، ۱۳۹۴). کارشکی و بهمن‌آبادی (۱۳۹۲) نشان دادند که بین خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته‌های تحصیلی مختلف تفاوت معنادار وجود دارد. براساس جست‌وجوی محقق، تنها دو مطالعه در زمینه خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی انجام شده است. مطالعه اول، به ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی در دانشگاه‌های شهر تهران پرداخته است (کشاورز، ۱۳۹۰). در مطالعه دوم، سلیمی و خداپرست (۱۳۹۴) تأثیر ارتباط استاد-دانشجو را بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های شهر اصفهان بررسی کردند. به‌طور کلی، با توجه به ادبیات پژوهشی موجود، سازه خودکارآمدی پژوهشی به‌عنوان معیاری برای پیش‌بینی توانایی و عملکرد پژوهشی در زمینه رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده است و

-
1. Briggs
 2. Gelso
 3. Love, Bahner, Jones & Nilsson
 4. Gelso, Mallinckrodt & Brust-Judge
 5. Bakken, Sheridan & Carnes
 6. Bakken
 7. Bieschke, Bishop & Garcia
 8. Gelso, Mallinckrodt & Brust-Judge

اطلاعات جامعی از وضعیت موجود و تفاوت‌های فردی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در این رشته در دسترس نیست. در پژوهش حاضر، سعی بر آن است تا با شناسایی ابعاد ضعیف خودکارآمدی پژوهشی و گروه‌های مختلف دانشجویانی که خودکارآمدی پژوهشی پایینی دارند، دست اندرکاران آموزش عالی را به‌سوی طراحی برنامه‌های آموزشی مطلوب و استقرار نظام آموزشی اثربخش سوق دهد. براین اساس، هدف پژوهش حاضر توصیف وضعیت و تفاوت‌های فردی موجود در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش مقطعی حاضر به‌لحاظ روش از نوع توصیفی-پیمایشی، از نظر هدف، کاربردی و به‌لحاظ زمانی، گذشته‌نگر است. جامعه آماری همه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی هستند که در نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان گلستان (واحدهای آزادشهر، علی‌آباد کتول و گرگان) مشغول به تحصیل بودند، دروس کامپیوتر، آمار، روش تحقیق و سمینار را گذرانده بودند و درحال اجرای پایان‌نامه خود بودند. روش نمونه‌گیری کل‌شمار بود؛ به‌این‌صورت که درخواست مشارکت در پژوهش برای تمام دانشجویان واجد شرایط ارسال شد و در مجموع، ۱۱۲ نفر پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده را بازگرداندند. برای گردآوری اطلاعات از فرم اطلاعات فردی و مقیاس خودکارآمدی پژوهشی (کشاورز، ۱۳۹۰) استفاده شد. فرم اطلاعات فردی متشکل از هشت سؤال برای تعیین سن، جنسیت، وضعیت اشتغال، دانشگاه محل تحصیل، نوع سهمیه، گرایش تحصیلی، وضعیت واحدهای درسی کامپیوتر، آمار، روش تحقیق و سمینار و وضعیت مشارکت ورزشی بود. مقیاس خودکارآمدی پژوهشی توسط کشاورز (۱۳۹۰) براساس ابزارهای پیشین و ویژه رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی ساخته و اعتباریابی شده است. این مقیاس متشکل از ۳۹ ماده و هشت عامل شامل درک پژوهش، به‌کارگیری فناوری اطلاعات، طراحی پژوهش، اخلاق پژوهش، روش‌شناسی، ساخت و استفاده از ابزار، تنظیم گزارش و پیشنهادها و ارائه گزارش است که پاسخ‌های آن روی پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً نامطمئنم) تا پنج (کاملاً مطمئنم) درجه‌بندی می‌شود. کشاورز (۱۳۹۰) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی گزارش کرد که هشت عامل مقیاس در مجموع ۶۸/۶ درصد از واریانس خودکارآمدی پژوهشی را تبیین می‌کنند. همچنین، همسانی درونی ابعاد این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۸۹ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ گزارش شد. علاوه‌براین، ضریب بازآزمایی ابعاد هشت‌گانه این مقیاس در یک دوره ۱۵ روزه با استفاده از ضریب همبستگی درون‌رده‌ای^۱ در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۸۲۴ و برای کل

1. Intra-class Correlation Coefficient (ICC)

مقیاس ۰/۷۸۶ به دست آمد (کشاوری، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، همسانی درونی خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمد. برای اجرای پژوهش، ابتدا نامه معرفی محقق به واحدهای دانشگاه‌های آزاد اسلامی آزادشهر، علی‌آباد کتول و گرگان ارائه شد. در تمامی مراحل گردآوری داده‌ها، ابتدا اطلاعات مربوط به گرایش‌های تحصیلی و اساتید مربوط از معاونت پژوهش دانشگاه‌های ذکرشده دریافت شد. سپس، با هماهنگی اساتید مربوط و دریافت فهرست اسامی دانشجویان تحت راهنمایی و آدرس پست الکترونیک آن‌ها، بسته پرسش‌نامه برای دانشجویان ارسال شد. این بسته شامل توضیحاتی در مورد اهداف پژوهش و ضرورت اجرای آن، اختیاری بودن شرکت در پژوهش، روش تکمیل پرسش‌نامه‌ها، لزوم تکمیل تمامی عبارات پرسش‌نامه‌ها، محرمانه بودن اطلاعات گردآوری‌شده و تعهد محقق برای دراختیارگذاشتن نتایج پژوهش بود. در مجموع، از ۱۳۵ پرسش‌نامه ارسال‌شده، داده‌های ۱۱۲ پرسش‌نامه در تجزیه و تحلیل استفاده شد (نرخ بازگشت ۸۳ درصد).

در تحلیل داده‌ها، برای توصیف اطلاعات فردی و متغیرهای پژوهش از میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی، جدول و نمودار استفاده شد. پیش‌فرض‌های طبیعی بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس توزیع داده‌های چندمتغیری به ترتیب با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرینوف^۱ و آزمون ام‌باکس^۲ بررسی و کنترل شد. با توجه به برقراری مفروضه‌های آماری، از آزمون تی^۳ تک‌گروهی برای برآورد سطح میانگین خودکارآمدی پژوهشی در جامعه آماری و سپس، از تحلیل واریانس چندمتغیری^۴ برای تعیین اثر ویژگی‌های فردی بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها در سطح اطمینان ۹۵ درصد و با استفاده از اس.پی.اس.اس^۵ نسخه ۲۲ انجام شد.

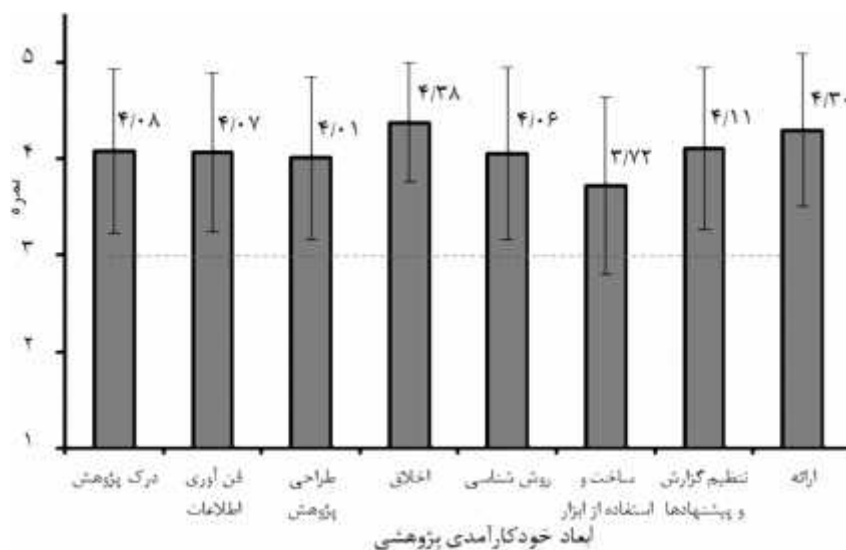
نتایج

جدول شماره یک آماره‌های توصیفی ویژگی‌های فردی، ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی شرکت‌کننده‌های پژوهش و نتایج آزمون تی تک‌گروهی را برآورد سطح میانگین جامعه آماری نشان می‌دهد.

براساس جدول شماره یک، نمره خودکارآمدی پژوهشی شرکت‌کننده‌ها به ترتیب در ابعاد اخلاق، ارائه، تنظیم گزارش و پیشنهادها، درک پژوهش، فناوری اطلاعات، روش‌شناسی، طراحی پژوهش و

-
1. Kolmogorov-Smirnov (K-S)
 2. Box`M
 3. T Test
 4. MANOVA
 5. SPSS

ساخت و استفاده از ابزار در بیشترین حد قرار دارد (شکل شماره یک). نتایج آزمون تی تک‌گروهی برای برآورد پارامتر جامعه براساس اطلاعات نمونه مورد مطالعه (جدول شماره یک) نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان گلستان در ابعاد درک پژوهش ($t = ۱۲/۵۶, P = ۰/۰۰۱$)، فناوری اطلاعات ($t = ۰/۰۰۱$)، اخلاق ($t = ۱۹/۲, P = ۰/۰۰۱$)، طراحی پژوهش ($t = ۱۱/۸۶, P = ۰/۰۰۱$)، اخلاق ($t = ۱۲/۳۸, P = ۰/۰۰۱$)، روش‌شناسی ($t = ۱۲/۲۶, P = ۰/۰۰۱$)، ساخت و استفاده از ابزار ($t = ۶/۴۱, P = ۰/۰۰۱$)، تنظیم گزارش و پیشنهادها ($t = ۱۳/۳۹, P = ۰/۰۰۱$)، ارائه ($t = ۱۶/۴۳, P = ۰/۰۰۱$) و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی ($t = ۳۴/۹, P = ۰/۰۰۱$) با اطمینان بیش از ۹۹/۹ درصد بالاتر از حد متوسط قرار دارد.



شکل ۱- میانگین و انحراف استاندارد ابعاد خودکارآمدی پژوهشی (N=۱۱۲)

جدول ۱- آماره‌های توصیفی ویژگی‌های فردی، ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی و نتایج آزمون تی تک گروهی

متغیر	تعداد	میانگین ± انحراف معیار	تفاوت میانگین	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
سن (سال)	۱۱۲	۲۶/۴۱ ± ۳/۲۷	-	-	-	-
سابقه ورزشی (سال)	۵۵	۷/۹۱ ± ۳/۶۵	-	-	-	-
معدل مقطع کارشناسی	۱۱۲	۱۶/۲۹ ± ۱/۸۵	-	-	-	-
نمره درس کامپیوتر	۱۱۲	۱۷/۲۴ ± ۱/۶۹	-	-	-	-
نمره درس آمار	۱۱۲	۱۶/۸۹ ± ۲/۳۴	-	-	-	-
نمره درس روش تحقیق	۱۱۲	۱۷/۶۸ ± ۱/۷۸	-	-	-	-
نمره درس سمینار	۱۱۲	۱۷/۶۹ ± ۱/۶۲	-	-	-	-
درک پژوهش	۱۱۲	۴/۰۸ ± ۰/۸۵	۱/۰۸	۱۲/۵۶	۱۱۱	۰/۰۰۱***
فناوری اطلاعات	۱۱۲	۴/۰۷ ± ۰/۸۲	۱/۰۷	۱۲/۳۸	۱۱۱	۰/۰۰۱***
طراحی پژوهش	۱۱۲	۴/۰۱ ± ۰/۸۵	۱/۰۱	۱۱/۸۶	۱۱۱	۰/۰۰۱***
اخلاق	۱۱۲	۴/۳۸ ± ۰/۷۲	۱/۳۸	۱۹/۴۲	۱۱۱	۰/۰۰۱***
روش‌شناسی	۱۱۲	۴/۰۶ ± ۰/۸۹	۱/۰۶	۱۲/۲۶	۱۱۱	۰/۰۰۱***
ساخت و استفاده از ابزار	۱۱۲	۳/۷۲ ± ۰/۹۲	۰/۷۲	۶/۴۱	۱۱۱	۰/۰۰۱***
تنظیم گزارش و پیشنهادها	۱۱۲	۴/۱۱ ± ۰/۸۴	۱/۱۱	۱۳/۳۹	۱۱۱	۰/۰۰۱***
ارائه	۱۱۲	۴/۳۰ ± ۰/۷۹	۱/۳	۱۶/۴۳	۱۱۱	۰/۰۰۱***
خودکارآمدی پژوهشی	۱۱۲	۳۲/۷۹ ± ۱/۴۷	۸/۷۹	۳۴/۹	۱۱۱	۰/۰۰۱***

*** P < ۰/۰۰۱

با توجه به دامنه نمرات ارزش آزمون برای ابعاد عدد ۳ و برای سطح کلی عدد ۲۴ انتخاب شده است.

تفاوت‌های فردی در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان...

جدول شماره ۲ دو آماره‌های توصیفی ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی شرکت‌کننده‌ها را به تفکیک ویژگی‌های فردی نشان می‌دهد.

جدول ۲- آماره‌های توصیفی ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی به تفکیک ویژگی‌های فردی

ویژگی	زیرگروه	تعداد	درک پژوهش	فناوری اطلاعات	طراحی	اخلاق	روش‌شناسی
جنسیت	مرد	۴۹	۴/۱۷±۰/۷۲	۴/۱۰±۰/۷۶	۴/۱۲±۰/۷۶	۴/۴۲±۰/۵۹	۴/۱۰±۰/۵۴
	زن	۶۳	۳/۹۹±۰/۷۶	۴/۰۴±۰/۶۹	۴/۰۲±۰/۷۷	۴/۳۴±۰/۶۷	۴/۰۲±۰/۶۳
رشته کارشناسی	مرتبط	۸۱	۴/۱۴±۰/۶۴	۴/۱۸±۰/۴۹	۴/۲۲±۰/۵۶	۴/۵۰±۰/۶۵	۴/۰۸±۰/۸۴
	غیر مرتبط	۳۱	۴/۰۲±۰/۷۱	۳/۹۶±۰/۸۲	۳/۹۱±۰/۷۸	۴/۲۶±۰/۵۸	۴/۰۴±۰/۸۶
نحوه ورود به ارشد	کنکور	۷۹	۴/۱۱±۰/۷۸	۴/۰۳±۰/۶۳	۴/۰۵±۰/۷۲	۴/۳۹±۰/۴۹	۴/۰۱±۰/۵۳
	سهمیه ورزشی با شرط معدل	۱۵	۳/۹۸±۰/۵۹	۳/۹۹±۰/۷۴	۳/۹۸±۰/۶۹	۴/۳۲±۰/۶۷	۳/۹۴±۰/۸۲
دانشگاه محل تحصیل	آزادشهر	۳۴	۴/۰۴±۰/۹۲	۴/۰۷±۰/۸۸	۴/۰۱±۰/۶۲	۴/۴۱±۰/۸۱	۴/۰۲±۰/۸۸
	علی‌آباد	۳۸	۴/۱۱±۰/۴۹	۴/۱۳±۰/۶۱	۴/۰۴±۰/۸۵	۴/۳۷±۰/۵۹	۴/۰۷±۰/۹۳
گرایش تحصیلی	گرایان	۴۰	۴/۰۹±۰/۷۳	۴/۰۱±۰/۷۸	۳/۹۸±۰/۷۷	۴/۳۶±۰/۷۰	۴/۰۹±۰/۸۶
	فیزیولوژی مدیریت	۴۹	۴/۰۶±۰/۶۵	۴/۱۱±۰/۳۶	۴/۰۹±۰/۷۸	۴/۳۵±۰/۷۱	۴/۰۷±۰/۸۲
سابقه ورزشی	دارد	۴۵	۴/۱۲±۰/۷۸	۴/۰۸±۰/۸۲	۴/۱۱±۰/۷۶	۴/۴۲±۰/۵۱	۴/۱۵±۰/۶۴
	ندارد	۶۷	۴/۰۴±۰/۷۷	۴/۰۶±۰/۸۱	۳/۹۱±۰/۵۷	۴/۳۴±۰/۷۲	۳/۹۷±۰/۷۲
نوع اشتغال	ورزشی	۵۴	۴/۱۹±۰/۶۹	۴/۱۶±۰/۶۸	۴/۱۶±۰/۶۹	۴/۳۱±۰/۶۱	۴/۱۴±۰/۴۴
	غیرورزشی	۳۲	۳/۹۷±۰/۷۷	۳/۹۸±۰/۷۷	۳/۹۸±۰/۷۲	۴/۲۷±۰/۶۳	۳/۹۸±۰/۸۶

ادامه جدول ۲- آماره‌های توصیفی ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی به تفکیک ویژگی‌های فردی

ویژگی	زیرگروه	تعداد	ابزار	تنظیم گزارش	ارائه	خودکارآمدی پژوهشی
جنسیت	مرد	۴۹	۳/۷۵±۰/۸۴	۴/۱۹±۰/۶۲	۴/۱۲±۰/۵۲	۳۲/۹۷±۱/۲۷
	زن	۶۳	۳/۶۹±۰/۸۸	۴/۰۳±۰/۶۸	۴/۴۸±۰/۵۵	۳۲/۶۱±۱/۱۹
رشته کارشناسی	مرتبط	۸۱	۳/۷۷±۰/۸۲	۴/۱۵±۰/۷۸	۴/۳۱±۰/۷۹	۳۳/۳۶±۱/۳۲
	غیر مرتبط	۳۱	۳/۶۷±۰/۸۷	۴/۰۷±۰/۷۹	۴/۲۹±۰/۷۸	۳۲/۲۲±۱/۲۹
نحوه ورود به ارشد	کنکور	۷۹	۳/۷۵±۰/۸۰	۴/۱۶±۰/۷۱	۴/۲۵±۰/۴۴	۳۲/۷۷±۱/۲۵
	سهمیه ورزشی با شرط معدل	۱۵	۳/۵۸±۰/۹۱	۳/۹۹±۰/۶۹	۴/۱۹±۰/۷۲	۳۱/۹۷±۱/۳۲
دانشگاه محل تحصیل	آزادشهر	۳۴	۳/۷۲±۰/۶۳	۴/۰۵±۰/۵۴	۴/۲۵±۰/۶۶	۳۲/۵۷±۱/۳۳
	علی‌آباد	۳۸	۳/۸۱±۰/۷۲	۴/۱۲±۰/۶۴	۴/۳۲±۰/۵۹	۳۲/۹۷±۱/۴۵
گرایان	گرایان	۴۰	۳/۶۳±۰/۷۸	۴/۱۶±۰/۵۶	۴/۳۳±۰/۷۴	۳۲/۶۵±۱/۳۷

۰/۸۱۶، $(Wilks' = 0/245)$ ، نحوه ورود به کارشناسی ارشد $(F(18, 202) = 1/215, P = 0/245)$ ،
 دانشگاه محل تحصیل $(Wilks' = 0/118)$ ، $(F(18, 202) = 1/186, P = 0/118)$ ،
 گرایش تحصیلی $(Wilks' = 0/150)$ $(F(9, 102) = 1/253, P = 0/150)$ ، سابقه ورزشی $(Wilks' = 0/101)$ ،
 $(F(9, 102) = 1/427, P = 0/751)$ و نوع اشتغال $(Wilks' = 0/105)$ $(F(9, 102) = 1/395, P = 0/105)$ ،
 به لحاظ $(Wilks' = 0/759)$ بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی شرکت کننده‌های پژوهش، به لحاظ
 آماری معنادار نیست؛ یعنی، با وجود تفاوت‌های موجود در سطوح خودکارآمدی پژوهشی شرکت کننده‌ها
 با توجه به جنسیت، رشته تحصیلی مقطع کارشناسی، نحوه ورود به کارشناسی ارشد، دانشگاه محل
 تحصیل، گرایش تحصیلی، سابقه ورزشی و نوع اشتغال، این تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای تعیین اثر ویژگی‌های فردی

منبع تغییر	لامبدای ویلکز	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	آماره F	سطح معناداری
جنسیت	۰/۹۷۲	۹	۱۰۲	۰/۵۷۸	۰/۸۱۴
رشته تحصیلی مقطع کارشناسی	۰/۸۱۶	۹	۱۰۲	۱/۹۷۴	۰/۱۰۷
نحوه ورود به کارشناسی ارشد	۰/۸۸۹	۱۸	۲۰۲	۱/۲۱۵	۰/۲۴۵
دانشگاه محل تحصیل	۰/۷۹۵	۱۸	۲۰۲	۱/۱۸۶	۰/۱۱۸
گرایش تحصیلی	۰/۷۸۴	۹	۱۰۲	۱/۲۵۳	۰/۱۵۰
سابقه ورزشی	۰/۷۵۱	۹	۱۰۲	۱/۴۲۷	۰/۱۰۱
نوع اشتغال	۰/۷۵۹	۹	۱۰۲	۱/۳۹۵	۰/۱۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین وضعیت و تفاوت‌های فردی موجود در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی طراحی و اجرا شد. نتایج پژوهش درباره سطح خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان نشان داد که خودکارآمدی آن‌ها در حیطه‌های مختلف و همچنین، سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی بالاتر از حد متوسط قرار دارد. با توجه به نمره حیطه‌های مختلف مشخص شد که دانشجویان تربیت‌بدنی به ترتیب نسبت به تکالیف پژوهشی در حوزه‌های اخلاق، ارائه پژوهش، تنظیم گزارش و پیشنهادها، درک پژوهش، فناوری اطلاعات، طراحی پژوهش، روش‌شناسی و ساخت و استفاده از ابزار، اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود دارند. در واقع، باورها و باورهای دانشجویان تربیت‌بدنی درباره تکالیفی نظیر ساخت و استفاده از ابزار و روش‌شناسی، در مقایسه با اخلاق و ارائه پژوهش در سطح پایین‌تری قرار داشت. این یافته‌ها از نظر آسیب‌شناسی

پژوهشی دارای اهمیت است؛ زیرا، براساس نظریه شناختی- اجتماعی، زمانی که افراد نسبت به انجام موفقیت‌آمیز تکالیف با استانداردهای معین باورهای قوی داشته باشند، احتمال بیشتری برای بروز رفتار در آن‌ها وجود دارد (باندورا، ۱۹۹۷)؛ در نتیجه، با اینکه تمامی ابعاد خودکارآمدی پژوهشی بالاتر از حد متوسط قرار دارد، اما کسب نمرات کمتر در خودکارآمدی در ساخت و استفاده از ابزار، روش‌شناسی و طراحی پژوهش ممکن است دانشجویان تربیت‌بدنی را در فرایند پژوهش با مشکلاتی متعددی نظیر روند کند در اجرای پژوهش، ازدست‌دادن علاقه به پژوهش و تمایل‌نداشتن به ایجاد برونداد پژوهشی (عدم شرکت در کنگره‌های علمی و عدم ارائه مقالات علمی- پژوهشی) مواجه کند؛ زیرا، این حیطه‌ها از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین فعالیت‌های فرایند پژوهش به‌شمار می‌روند و نتایج حاصل از تحلیل عاملی کشاورز (۱۳۹۰) نیز نشانگر نقش زیاد این عوامل در تبیین سازه خودکارآمدی پژوهشی بود (روش‌شناسی با ۱۲/۹ درصد بیشترین سهم را در تبیین سازه خودکارآمدی پژوهشی داشت)؛ بنابراین، داشتن باورهای قوی درباره کلیدی‌ترین فعالیت‌های موردنیاز در پژوهش، می‌تواند دانشجویان تربیت‌بدنی را از مشکلات احتمالی دور نگه دارد. براساس یافته‌های مطالعات قبلی، بالا بودن خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تربیت‌بدنی در تمام حیطه‌ها ممکن است با علاقه بالاتر به پژوهش (بارد و همکاران، ۲۰۰۰)، زمان تخصیص داده‌شده بیشتر برای فعالیت‌های پژوهشی (گیسلر، ۱۹۹۵) و بهره‌وری پژوهشی بالاتر (هالینگزورس و فسینگر، ۲۰۰۲؛ کان، ۲۰۰۱؛ کان و اسکات، ۱۹۹۷؛ فیلیپس و راسل، ۱۹۹۴) همراه شود که در مجموع، بر اثربخشی تحصیلات تکمیلی در رشته تربیت‌بدنی و نیز اثربخشی نظام آموزش عالی می‌افزاید (کلسو و همکاران، ۱۹۹۶).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جنسیت تأثیر معناداری بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی ندارد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات بایسکی و همکاران (۱۹۹۶)، بیشاپ و بایسکی (۱۹۹۸)، گلسو و همکاران (۱۹۹۶)، واکارو (۲۰۰۹)، لینچ و همکاران (۲۰۰۹) و باکن و همکاران (۲۰۱۰) مبنی بر عدم تفاوت خودکارآمدی پژوهشی در مردان و زنان همسو است؛ اما با نتایج پژوهش کان و اسکات (۱۹۹۷) مطابقت ندارد. کان و اسکات (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان مرد در مقطع دکترای روان‌شناسی مشاوره بالاتر از زنان است. این ناهمخوانی ممکن است با متفاوت‌بودن مقطع تحصیلی و زمینه مطالعاتی در ارتباط باشد؛ اما به نظر می‌رسد که عامل بالقوه در ناهمخوانی نتایج پژوهش‌ها، به ویژگی‌های ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده مربوط است؛ زیرا، برخلاف پژوهش حاضر و برخی پژوهش‌های دیگر، در بیشتر مطالعات ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده تنها به صورت مقدماتی

اعتباریابی شده است. این در حالی است که براساس نظر مالیکیان و همکاران (۲۰۰۷)، خودکارآمدی پژوهشی نسبت به ویژگی‌های پژوهش در زمینه‌های علمی مختلف حساس بوده و باید اندازه‌گیری آن برای همان زمینه علمی اختصاصی شود.

دربارۀ تأثیر سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و تحصیلی، فرضیه‌های پژوهش به این صورت بود که داشتن تجربه کاری و زمینه‌های ورزشی مانند اشتغال در ورزش، تحصیل در رشته تربیت بدنی در مقطع کارشناسی و داشتن سابقه ورزشی، ممکن است بر سطح خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تأثیر داشته باشد؛ اما یافته‌های پژوهش از این فرضیه‌ها حمایت نکرد؛ یعنی، نوع اشتغال، رشته تحصیلی مقطع کارشناسی و سابقه ورزشی تأثیر معناداری بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی نداشتند. یافته‌های گزارش شده در سایر پژوهش‌ها با نتایج به دست آمده دربارۀ متغیرهای یادشده مطابقت ندارد. یافته‌های تانگ و همکاران^۱ (۲۰۰۴) نشان داد که کارورزی و تجربه کاری در زمینه مشاوره ممکن است خودکارآمدی پژوهشی در زمینه مشاوره را افزایش دهد که این یافته با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت ندارد. در عدم همخوانی نتایج تانگ و همکاران (۲۰۰۴) با پژوهش حاضر، متفاوت بودن زمینه پژوهشی و ابزار اندازه‌گیری می‌تواند دخیل باشد.

افزون بر این، گمان محقق بر آن بود که دانشگاه‌های مختلف و همچنین، گروه‌های تخصصی مختلف (فیزیولوژی، مدیریت و غیره) به دلیل داشتن استانداردهای آموزشی متفاوت، ممکن است سطح خودکارآمدی پژوهشی را در دانشجویان خود تحت تأثیر قرار دهند؛ زیرا، صاحب‌نظران خودکارآمدی پژوهشی را نتیجه نظام آموزشی کارآمد می‌دانند (گلسو و همکاران، ۱۹۹۶). یافته‌های پژوهش در این زمینه نشان داد که دانشگاه محل تحصیل و نیز گرایش تحصیلی تأثیر معناداری بر ابعاد و سطح کلی خودکارآمدی پژوهشی ندارند. در سایر پژوهش‌ها نتایج مشابهی گزارش شده است که با نتایج پژوهش حاضر همخوان است؛ به عنوان مثال، تانگ و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویانی که در دانشگاه‌های تحت پوشش انجمن اعتبارگذاری مشاوره و رتبه‌بندی آموزش مشاوره ایالات متحده آمریکا قرار دارند، هیچ تفاوتی با دانشجویان سایر دانشگاه‌ها ندارد؛ در نتیجه، خودکارآمدی پژوهشی را می‌توان مستقل از محل تحصیل یا گرایش تحصیلی دانست. شایان ذکر است که این نتیجه‌گیری با اهمیت داشتن نقش کیفیت آموزش منافات ندارد؛ بلکه مؤید این نکته مهم است که خودکارآمدی پژوهشی نه در اثر منسوب بودن به یک دانشگاه یا گرایش خاص، بلکه در اثر قابلیت‌های علمی و پژوهشی فرد ارتقا می‌یابد.

1. Tang

به‌طورقطع، یک محیط آموزشی مطلوب از طریق رشد قابلیت‌های علمی و پژوهشی می‌تواند بر سطوح خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بیفزاید. نتایج بسیاری از مطالعات نیز بیانگر آن است که دانشجویان هرچه محیط آموزشی دانشگاه را مطلوب‌تر ادراک کنند، باورهای خودکارآمدی پژوهشی بالاتری خواهند داشت (بایسکی، بایشاپ و هربرت^۱، ۱۹۹۵؛ بایشاپ و بایسکی، ۱۹۹۸؛ گلسو و همکاران، ۱۹۹۶؛ هالینگزورس و فاسینگر^۲، ۲۰۰۲؛ کان، ۲۰۰۱؛ کان و اسکات، ۱۹۹۷؛ فلیپس و راسل^۳، ۱۹۹۴). یک محیط آموزشی ایده‌آل برای بارورکردن قابلیت‌های پژوهشی محیطی است که در آن، رفتارهای علمی مناسب الگوسازی می‌شود، پژوهش دانشجویی تقویت می‌شود، دانشجویان زودهنگام در فعالیت‌های پژوهشی درگیر می‌شوند، آمار و روش تحقیق به‌طورکامل آموزش داده می‌شود، زمینه کشف ایده‌های پژوهشی برای دانشجویان فراهم می‌شود، فرصت آزمون و خطا در فرایند پژوهش ایجاد می‌شود، بر سبک خاصی از پژوهش تأکید نمی‌شود و رویکردهای کاربردی با زمینه‌های پژوهشی پیوند داده می‌شود و درنهایت، زمینه لازم برای جذب اعتبارات پژوهشی خارج از دانشگاه را برای دانشجویان فراهم می‌کند (رویالتی، گلسو، مالینکروت و گارت^۴، ۱۹۸۶)؛ بنابراین، در چنین محیطی انتظار می‌رود تا دانشجویان به باورهای قوی در زمینه پژوهش دست یابند و عملکرد پژوهشی خود را ارتقا دهند.

براساس نیمرخ شناسایی شده در پژوهش حاضر می‌توان از طریق منابع تقویت باورهای خودکارآمدی نظیر دستیابی به عملکرد، تجربه‌های جانشینی و متقاعدسازی کلامی و سایر انواع نفوذ اجتماعی، بر سطح خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در ابعادی که سطوح خودکارآمدی در در سطح پایینی قرار دارد، افزود. همچنین، با توجه به عدم تأثیر متغیرهای جمعیت شناختی و تحصیلی، توصیه می‌شود که معیارهای جنسیت، وضعیت اشتغال، نوع اشتغال، رشته تحصیلی کارشناسی، نحوه ورود به کارشناسی ارشد، دانشگاه محل تحصیل، گرایش تحصیلی و سابقه ورزشی، مبنای قضاوت در زمینه توانایی‌های پژوهشی قرار نگیرند. علاوه‌براین، مدیران گروه‌های آموزشی، اساتید راهنما، مشاور و دانشجویان تربیت‌بدنی می‌توانند از خودکارآمدی پژوهشی به‌عنوان معیاری برای تشخیص نقاط قوت و ضعف در فعالیت‌های مختلف پژوهشی استفاده نمایند. پژوهش‌های آتی می‌توانند با انجام اقداماتی در ارتقای خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی بر دانش

1. Bieschke, & Bishop & Herbert
2. Hollingsworth & Fassinger
3. Phillips & Russell
4. Royalty, Gelso, Mallinkrodt & Garettt

موجود در این زمینه بیافزایند. این اقدامات عبارت‌اند از: مقایسه خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان مقاطع مختلف، تعیین نقش خودکارآمدی پژوهشی در عملکرد پژوهشی دانشجویان در واحد پایان‌نامه، تعیین نقش پیشرفت تحصیلی در دروسی نظیر کامپیوتر، آمار، روش تحقیق و سمینار در خودکارآمدی و عملکرد پژوهشی دانشجویان و نیز تعیین تأثیر دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت مانند کارگاه‌های آموزشی.

منابع

1. Bakken, L. L., Byars-Winston, A., Gundermann, D. M., Ward, E. C., Slattery, A., King, A., & Taylor, R. E. (2010). Effects of an educational intervention on female biomedical scientists' research self-efficacy. *Advances in Health Sciences Education*, 15(2), 167-83.
2. Bakken, L., Sheridan, J., & Carnes, M. (2003). Gender differences among physician-scientists in self-assessed abilities to perform clinical research. *Academic Medicine*, 78(12), 1281-6.
3. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
6. Bandura, A. (2001). *Guidelines for constructing self-efficacy scales*. Palo Alto, CA: Stanford University.
7. Bard, C. C., Bieschke, K. J., Herbert, J. T., Eberz, A. B. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counseling students. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44, 48-55.
8. Bieschke, K. J., Bishop, R. M., & Garcia, V. L. (1996). The utility of the research self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 59-74.
9. Bieschke, K. J., & Bishop, R. M., & Herbert, J. T. (1995). Research interest among rehabilitation doctoral students. *Rehabilitation Education*, 9, 51-66.
10. Bieschke, K. J., Herbert, J. T., & Bard, C. (1998). Using a social cognitive model to explain research productivity among rehabilitation counselor education faculty. *Rehabilitation Education*, 12(1), 1-16.
11. Bishop, R. M., & Bieschke, K. J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A Path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 182-8.
12. Briggs, C. (2006). *Research mentorship in counselor education (doctoral dissertation)*. Oregon State University. Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text database (Publication No. AAT 3214360).

13. Brown, S., & Lent, R. (1996). Self-efficacy as an intervening mechanism between research training environments and scholarly productivity: A theoretical and methodological extension. *Counseling Psychologist*, 24(3), 535-45.
14. Forester, M., Kahn, J. H., & Hesson-McInnis, M. (2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12(1), 3-16
15. Geisler, C. C. (1995). Scientist-practitioner interests, research self-efficacy, perceptions of the research training environment and their relationship to dissertation progress. *Dissertation Abstracts International*, DAI-A 57/02 (UMI No. 9619812).
16. Gelso, C. J. (2006). On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(4), 468-76.
17. Gelso, C., Mallinckrodt, B., & Brust-Judge, A. (1996). Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy: The revised Research Training Environment Scale. *Counseling Psychologist*, 24, 304-23.
18. Geravand, H., Kareshki, H., & Ahanchian, M. R. (2014). The relationship between self-efficacy in research and research performance: A study on students of Medical Sciences University of Mashhad. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(1), 41-51. (Persian).
19. Geravand, H., Kareshki, H., & Ahanchian, M. R. (2014). The role of educational-research environment and social factors on the research self-efficacy of students of Mashhad University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education and Development*, 8(4), 32-46. (Persian).
20. Holden, G., Barker, K., Meenaghan, T., & Rosenberg, G. (1999). Research self-efficacy: A new possibility for educational outcomes assessment. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 463-76.
21. Hollingsworth, M. A., & Fassinger, R. E. (2002). The role of faculty mentors in the research training of counseling psychology doctoral students. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 324-30.
22. Kahn, J. H. (2001). Predicting the scholarly activity of counseling psychology students: A refinement and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 1-11.
23. Kahn, J. J., & Scott, N. A. (1997). Predictors of research productivity and science-related career goals among counseling psychology doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 25, 38-67.
24. Kareshki, H., Ahmadi, S., & Mahram, B. (2015). Prediction of students' cognitive and affective readiness for research creativity according to research self-efficacy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(4), 39-54. (Persian).
25. Kareshki, H., & Bahmanabadi, S. (2013). Assessment of components and factor structure of research self-efficacy in postgraduate students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 68, 91-114. (Persian).

26. Keshavarz, A. (2011). Development and validation of research self-efficacy scale in Physical Education and Sport Sciences master's students of Tehran city's universities (master's thesis). Islamic Azad University, Central Tehran Branch, School of Physical Education and Sport Sciences. (Persian).
27. Krueger, N. F. (2003). The cognitive psychology of entrepreneurship. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch (Eds.), *Handbook of entrepreneurship research: An interdisciplinary approach* (105-40). New York: Springer.
28. Landino, R. A., & Owen, S. V. (1988). Self-efficacy in university faculty. *Journal of Vocational Behavior*, 33(1), 1-14.
29. Love, K., Bahner, A., Jones, L., & Nilsson, J. (2007). An investigation of early research experience and research self-efficacy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 314-20.
30. Lynch, M. T., Zhang, L., & Korr, W. S. (2009). Research training, institutional support, and self-efficacy: their impact on research activity of social workers. *Advances in Social Work*, 10(2), 193-210.
31. Phillips, J. C., & Russell, R. K. (1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 22(4), 628-41.
32. Royalty, G. M., Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Garrett, K. (1986). The environment and the students in counseling psychology: Does the research training environment influence graduate students' attitudes toward research? *The Counseling Psychologist*, 14(1), 9-30.
33. Salimi, M., & Khodaparast, M. (2016). The effect of teacher-student relationship on educational motivation and research self-efficacy in graduated students of Physical Education and Sport Sciences. *Research on Educational Sport*, 9, 109-26. (Persian).
34. Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, A. (2001). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah. (Persian).
35. Schoen, L. G., & Winocur, S. (1988). An investigation of the self-efficacy of male and female academics. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 307-20.
36. Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-71.
37. Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70-80.

استناد به مقاله

آزما، فریدون. (۱۳۹۶). تفاوت‌های فردی در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی و علوم ورزشی. مطالعات مدیریت ورزشی، ۹(۴۴)، ۹۴-۱۷۵. شناسه دیجیتال: 10.22089/smrj.2017.3262.1646

Azma, F. (2017). Individual Differences in Research Self-Efficacy of Physical Education and Sport Sciences Master's Students. Sport Management Studies, 9(44), 175-94. (Persian). Doi: 10.22089/smrj.2017.3262.1646

Individual Differences in Research Self-Efficacy of Physical Education and Sport Sciences Master's Students

F. Azma

Assistant Professor of Educational Management, Department of Management, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran*

Received: 2016/10/31

Accepted: 2017/01/04

Abstract

The purpose of this study was to investigate the research self-efficacy profile of physical education and sport sciences master's students and to determine individual differences. To this aim, 112 students (49 males and 63 females) from Islamic Azad universities of Golestan province in a cross-sectional descriptive study, completed individual information form and research self-efficacy scale. Resulted data were analyzed using one-sample t test and multivariate analysis of variance at 95% confidence level. Results showed that research self-efficacy of physical education master's students at Islamic Azad universities of Golestan province in all dimensions and overall level are higher than average level. However, research self-efficacy level in development and use of instrument, research design, and methodology were lower than other dimensions. Furthermore, none of main effects of individual characteristics including gender, bachelor major, type of master enrollment, place of education, educational orientation, athletic experience, and type of occupation on the dimensions and overall level of self-efficacy were not statistically significant. Findings of the study not only highlight master students' weaknesses and strengths regarding their confidence level on own research abilities, but also suggest that individual characteristics could not be a basis for judgment on master students' research self-efficacy in physical education and sport sciences.

Keywords: Research Self-Efficacy, Physical Education, Master of Arts, Individual Differences

* Corresponding Author

Email: fereydoonazma@gmail.com