

# بررسی نقش باورهای خود-کارآمدی و انتظار پژوهشی در علاقه‌مندی دانشجویان به پژوهش

پژوهش‌های  
آموزش و یادگیری

(دانشور وشتار)

نویسندگان: حسین کارشکی<sup>۱\*</sup> و سمیه بهمن‌آبادی<sup>۲</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبایی

kareshki@um.ac.ir

\* نویسنده مسئول: حسین کارشکی

## چکیده

از آنجاکه یکی از فعالیت‌های مهم و اثربخش در محیط‌های دانشگاهی، طراحی و هدایت فعالیت‌های پژوهشی است، شناسایی عوامل شخصی دخیل در توانایی دانشجویان برای یادگیری و علاقه به انجام پژوهش، ضرورتی انکارناپذیر دارد. تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با میزان علاقه‌مندی به پژوهش در دانشجویان تحصیلات تکمیلی صورت پذیرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ بودند که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی نسبی، نمونه‌ای به حجم سیصد نفر انتخاب شد. پرسش‌نامه خود-کارآمدی پژوهشی بی‌اسچک، بی‌شباب و گارسیا، پرسش‌نامه پیامدهای مورد انتظار پژوهشی و پرسش‌نامه علاقه‌مندی پژوهشی بی‌شباب و بی‌اسچک برای جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که تمامی متغیرهای پژوهش (پیامدهای مورد انتظار پژوهشی، خود-کارآمدی پژوهشی، علاقه‌مندی به پژوهش) دوبه‌دو با هم همبستگی مثبت و معنی‌دار دارند؛ همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان دادند که ترکیب متغیرهای پیش‌بین پیامدهای مورد انتظار پژوهشی، همکاری در پژوهش، توانایی در اجرای پژوهش، توانایی در انجام وظایف اولیه، توانایی در تحلیل و ارائه نتایج، قادر به پیش‌بینی علاقه‌مندی به پژوهش دانشجویان در دانشجویان بودند. بین دانشکده‌های مختلف از لحاظ میزان خود-کارآمدی پژوهشی و علاقه‌مندی به پژوهش و از لحاظ توانایی در اجرای پژوهش، توانایی در تحلیل و ارائه و توانایی در انجام وظایف اولیه پژوهش، تفاوت معنی‌دار وجود دارد همچنین، بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ میزان خود-کارآمدی پژوهشی و دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری از لحاظ خود-کارآمدی پژوهشی و علاقه‌مندی به پژوهش، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با عنایت به یافته‌های حاصل، ضروری است که مسئولان دانشگاهی و اساتید با فراهم‌ساختن محیط‌های غنی آموزشی، ایجاد فرصت‌های پژوهشی و با هدایت و راهنمایی مناسب دانشجویان، زمینه ایجاد باور خود-کارآمدانه در زمینه پژوهش را در آنان فراهم‌سازند.

کلیدواژه‌ها: خود-کارآمدی، علاقه، پژوهش، انتظار، دانشگاه.

• دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۱/۲۲

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۸/۲۵

Scientific-Research  
Journal of Shahed  
University

Twenty-first Year, No.5  
Autumn & Winter  
2014-2015

Training & Learning  
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره  
جدید

شماره ۵

پاییز و زمستان ۱۳۹۳

## مقدمه

پژوهش به‌عنوان مهم‌ترین منبع شناخت و آگاهی انسان، محوری کلیدی در امنیت ملی و اصلی‌ترین نیروی محرکه ترقی جامعه بوده و دانشمندان معتقدند که پژوهش دقیق به پیشرفت در هر زمینه‌ای منجر می‌شود [۲۰]. پرداختن به پژوهش، یکی از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بوده و مسئله پژوهش در دانشگاه، همواره یکی از مسائل جدی آن بوده‌است؛ اما این مسئله و ابعاد آن، در عمل با مشکلات و موانعی روبه‌رو بوده‌اند. برای ازمیان برداشتن این مشکلات باید به شناخت این موانع اقدام کرد. آگاهی از موانع توسعه پژوهش علمی، فرهنگی، فکری، سیاسی، اجتماعی، صنعتی و اقتصادی از طریق توسعه پژوهش در کشور میسر بوده، این توسعه به آگاهی از موانع رشد و گسترش آن، نیازمند است [۳]. وظیفه پژوهش در جامعه دانشگاهی برعهده دو گروه اصلی شامل استادان و دانشجویان دانشگاه‌هاست؛ از طرفی، استادان دانشگاه، ضمن انجام کارهای پژوهشی به‌صورت مستقیم، نقش هدایتگر و مربی دانشجویان را برعهده دارند و به‌نوعی، وظیفه تربیت پژوهشگران آتی کشور را نیز انجام می‌دهند [۴] و از طرف دیگر، دانشجویان تحصیلات تکمیلی با ارائه پژوهش‌های تخصصی، نقشی گسترده در تولید علم و دانش دارند. تحقیق‌ها نشان داده‌اند که ۵۵ درصد پژوهشگران کشور را دانشجویان تحصیلات تکمیلی تشکیل می‌دهند [۵] لذا تحقیق‌هایی که این قشر انجام می‌دهند، می‌توانند منابعی غنی در جهت پیشرفت کشور باشند.

با عنایت به نقش دانشجویان در انجام مطالعات علمی به‌خصوص در سطوح بالاتر تحصیلی، شناسایی و توجه به مؤلفه‌های تأثیرگذار بر فرایند پژوهش‌های این گروه از رسالت‌های عمده پژوهشگران و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی به‌شمار می‌رود. به‌رغم اهمیت انجام پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های دانشجویان در رشد و توسعه جوامع، در کشور ما اغلب دانشجویان با وحشت و دلهره به انجام آن می‌پردازند. اضطراب و احساس ضعف در

انجام پژوهش از جمله عواملی مهم هستند که باعث اختلال در توانایی دانشجویان برای انجام آن [۶] و باعث تلخ شدن دوره تحصیلی و در نتیجه، کاهش عملکرد و کیفیت پژوهش‌ها می‌شوند [۷]. به اعتقاد صاحب‌نظران، یکی از عوامل اساسی موفقیت انسانی که امروزه زیانزد همه اقشار و آحاد جامعه است، به تربیت نیروی انسانی پژوهنده و صرف بودجه برای پژوهش‌های تحقیقاتی بازمی‌گردد و تمام مقاطع آموزشی به فراگیری با روحیه و خود-کارآمدی پژوهشی بالا نیازمندند [۸]؛ به همین دلیل، تردید در توانایی انجام پژوهش و خود-کارآمدی پایین در این زمینه از جمله عواملی هستند که می‌توانند در یادگیری، آموزش و تمایل به انجام پژوهش، انتخاب مشاغل مرتبط با فعالیت‌های پژوهشی و همچنین میزان مشارکت علمی دانشجویان، اختلال ایجاد کرده، باعث تضعیف عملکرد آنان در این زمینه‌ها شوند [۶] زیرا دانشجویانی که نسبت به توانمندی خود برای انجام یک تکلیف تحقیقی، مطمئن نیستند، احساس عدم شایستگی دارند؛ در عوض، دانشجویانی که به شایستگی خود اعتقاد دارند، می‌توانند به تحقیق بپردازند و در انجام کار پژوهشی هم موفق‌ترند [۹]. فرایندهای روان‌شناختی حاکم بر محیط‌های علمی و دانشگاهی با توجه به تأثیرهایی که بر باورها و گرایش‌های پژوهشی دانشجویان می‌گذارند، از عوامل مهم و تعیین‌کننده به‌شمار می‌روند؛ بنابراین بسیاری از محققان تلاش کرده‌اند تا عواملی را که باعث افزایش علاقه‌مندی دانشجویان به انجام پژوهش و تولیدهای پژوهشی در دانشگاه‌ها می‌شوند، شناسایی کنند [۱۰]؛ در این راستا، مطالعاتی بسیار نشان داده‌اند، عواملی مانند متغیرهای شخصیتی، محیط آموزشی پژوهشی و همچنین متغیرهای شناختی اجتماعی ۱ مبتنی بر نظریه بندورا از جمله خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با علاقه‌مندی به پژوهش و افزایش تولیدهای پژوهشی دانشجویان رابطه دارند [۱۱ تا ۱۶]. براساس نظریه

1. social cognitive theory

شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، عوامل شخصی (از جمله باورها، نگرش‌ها، انتظاراتها، علایق، دانش و...)، محیط (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد با یکدیگر تأثیر متقابل دارند و هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به‌حساب آورد [۱۷]. خود-کارآمدی که کلیدی‌ترین عنصر نظریه شناختی اجتماعی است، بیانگر باور فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز کارهاست و افرادی که سطح خود-کارآمدی بالاتری دارند، سطح عملکرد بالاتری داشته، از خود انتظار دارند که به نتایجی مطلوب‌تر برسند. پیامدهای مورد انتظار فرد، به پیامدهای که انتظار دارد با انجام یک تکلیف به آنها دست‌یابد، اشاره دارند [۱۴ و ۱۸ تا ۲۲]. اگر فردی باور داشته‌باشد، نمی‌تواند نتایجی را که از انجام فعالیت‌ها انتظار دارد از فعالیت‌هایش به‌دست‌آورد، انگیزه او برای انجام کار، کم خواهد شد [۲۱ و ۲۳]. پژوهش‌ها از آن حاکی‌اند که علاقه‌مندی‌های افراد از خود-کارآمدی و پیامدهای مورد انتظار آنها منتج می‌شوند [۲۴ و ۲۵]؛ زیرا عملکرد و یادگیری انسان، متأثر از گرایش‌های شناختی، عاطفی و احساسات، انتظاراتها، باورها و ارزش‌هاست [۲۱]. خود-کارآمدی پژوهشی که به میزان اعتماد شخص به توانایی خود برای انجام وظایف و فعالیت‌های مربوط به پژوهش و تصمیم‌گیری برای دنبال کردن یک حرفه پژوهشی، مربوط می‌شود [۲۶]، وظایف مرتبط با تمام مراحل انجام پژوهش را از جستجوی کتابخانه‌ای تا طراحی و انجام پروژه‌های تحقیقاتی دربرمی‌گیرد [۲۶ و ۲۷] و شامل ابعاد احساس توانایی پژوهشگر در انجام چهار مؤلفه «فهم پژوهش، اجرای پژوهش، وظایف اولیه و ارائه نتایج پژوهش» می‌شود [۲۸]؛ پیامدهای مورد انتظار پژوهشی نیز به نتایجی اشاره دارند که هرکس انتظار دارد با انجام پژوهش، به آنها دست‌یابد [۱۴]. فهم میزان خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی از جمله عوامل مهم در شناسایی ضعف برنامه‌های

آموزشی و درسی در تمرکز بر علاقه‌مندی و تولیدهای پژوهشی ۲ دانشجویان بوده، ارزیابی این دو مؤلفه، به شناسایی نقاط قوت و ضعف دانشجویان در پژوهش کمک می‌کند و آموزش و هدایت پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را تسهیل می‌بخشد [۲۸]؛ همچنین از آنجاکه احساس خود-کارآمدی بالا و انتظار دستیابی به پیامدهای مثبت، موجب افزایش عملکرد و یادگیری و افزایش مشارکت در انجام فعالیت‌ها می‌شود، توجه به میزان خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان و متناسب با آن شناخت باورها و انتظارات مثبتی که با انجام پژوهش در ذهن دارند و شناخت میزان تأثیر این دو عامل (کارآمدی و نتایج مورد انتظار) در علاقه‌مندی دانشجویان، سیاست‌گذاران آموزش عالی را به برنامه‌ریزی صحیح‌تر برای بهبود علاقه‌مندی دانشجویان و مشارکت بیشتر آنها در انجام پژوهش قادر می‌سازد. متغیرهای شناختی اجتماعی به‌خصوص خود-کارآمدی در کشور ما طی سالیانی متمادی در بسیاری زمینه‌ها نظیر مشکلات ایفای نقش، فعالیت جسمانی، پیشرفت تحصیلی و حوزه‌های متعدد دیگر، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند [۲۹ تا ۳۱]؛ با وجود این، یکی از حوزه‌های مهم از دید پژوهشگران کشور ما، مغفول مانده و آن حوزه پژوهش در دانشگاه‌هاست، چراکه پژوهش دانشجویی، سبب جلوگیری از تنزل جایگاه و نقش دانشگاه در جامعه می‌شود زیرا تنزل آموزش عالی را در این نگرش خلاصه می‌کنند که دانش‌آموختگان دانشگاهی نتوانند خوب بنویسند و قادر نباشند به‌صورت انتقادی بیندیشند [۳]. خوشبختانه به‌تازگی، پایان‌نامه‌های دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی در برخی دانشگاه‌ها گرایشی به سمت چنین موضوع‌هایی و بررسی نقش متغیرهای انگیزشی برگرفته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا در انجام پژوهش داشته‌اند؛ از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش صالحی [۳۲] اشاره کرد که هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه میان عوامل مؤثر بر خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان و انگیزش تحقیق

همخوانی دارد که نشان‌داد میان روحیه پژوهشگری و گرایش به تفکر انتقادی، رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد؛ همچنین در این پژوهش، تحلیل عاملی چهار مؤلفه «کنجکاوی، پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی و توانایی انجام کار گروهی» برای این پرسش‌نامه تأیید شد و پایایی آزمون از طریق بازآزمایی با فاصله پانزده روز برابر با  $0/80$  و از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ برابر با  $0/81$  مشاهده شد؛ علاوه بر پایان‌نامه‌ها در این راستا، پژوهش‌هایی به صورت مقاله انجام شده‌اند.

در پژوهشی که روشیان رامین و آقازاده [۳۳] با هدف بررسی خود-کارآمدی پژوهشی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی و علوم تربیتی انجام دادند و در پژوهش خود از ابزار خودکار-آمدی پژوهشی ۳۳ پرسشی فیلپ و راسل استفاده کردند، نتایج نشانگر این بودند که خود-کارآمدی مهارت‌های پژوهش عملیاتی، خود-کارآمدی مهارت‌های نوشتن و خود-کارآمدی مهارت‌های طراحی پژوهش در دانشجویان ارشد بالاست و خود-کارآمدی مهارت‌های رایانه‌ای و کمی در این دانشجویان، پایین است.

در پژوهش امین خندقی و همکاران [۳۴] که با هدف بررسی تأثیر خودارزیابی مستمر دانشجویان بر پیشرفت تحصیلی و خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان به روش شبه‌آزمایشی انجام شد، یافته‌ها نشان دادند که میان نمرات پس‌آزمون خود-کارآمدی پژوهشی دو گروه کنترل و آزمایش، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد و در مجموع، خودارزیابی مستمر دانشجویان بر افزایش خود-کارآمدی پژوهشی آنان تأثیر داشت؛ شیربگی [۳۵] و شیربگی و صالحی [۳۶] نیز پژوهشی با هدف تعیین نوع نگرش دانشجویان نسبت به تحقیق و ارتباط آن با باورهای خود-کارآمدی تحقیق انجام دادند و در این پژوهش به بررسی نقش جنسیت و دانشکده در مؤلفه‌های خود-کارآمدی در تحقیق پرداختند؛ یافته‌های این پژوهش به نگرانی کمتر دختران در زمینه سختی‌های اجرای تحقیق نسبت به پسران اشاره داشت؛ همچنین مشخص شد که پسران، اطمینان بیشتری نسبت به توانایی

آنها از طریق یک الگوی علی بود؛ نمونه این پژوهش، شامل ۱۲۶ نفر از دانشجویان مقطع دکتری دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد بود و از آزمون محقق‌ساخته استفاده شد؛ نتایج این پژوهش نشان دادند که اغلب مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی (خود-کارآمدی مفهوم‌پردازی، خود-کارآمدی روش و اجرا، خود-کارآمدی مهارت و تبحر، خود-کارآمدی گزارش‌نویسی، خود-کارآمدی آماری و تحلیلی، خود-کارآمدی در پژوهش کیفی و اخلاق)، انگیزش پژوهشی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) و عوامل مؤثر بر خود-کارآمدی (تجارب پیشین، تشویق دیگران، تجارب جانشین، اضطراب و نگرش) دوجه دو با هم همبستگی دارند؛ در این پژوهش، نتایج الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه تجارب پیشین، تشویق دیگران، تجارب جانشین، اضطراب و نگرش و انگیزش پژوهشی از طریق متغیر میانجی خود-کارآمدی پژوهشی نشان داد که الگوی پیشنهادی، دارای برازشی مطلوب است و انگیزش پژوهشی به‌خوبی از طریق خود-کارآمدی پژوهشی و عوامل مؤثر بر خود-کارآمدی پیش‌بینی و تبیین شده است. در پژوهش گراوند [۳] که به بررسی نقش عوامل اجتماعی و محیط آموزشی-پژوهشی با خود-کارآمدی و عملکرد پژوهشی-آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه علوم پزشکی مشهد پرداخته، مشخص شد که اجرای الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه عوامل اجتماعی و محیط آموزشی-پژوهشی با خود-کارآمدی و عملکرد دانشجویان، دارای برازشی خوب بوده؛ نتایج دیگر پژوهش نشانگر پیش‌بینی خود-کارآمدی و عملکرد پژوهشی و آموزشی از طریق عوامل اجتماعی بودند و خود-کارآمدی پژوهشی از طریق محیط آموزشی-پژوهشی پیش‌بینی شد اما عملکرد آموزشی و پژوهشی از طریق محیط آموزشی-پژوهشی، قابل پیش‌بینی نبودند و یا پژوهش شیرزاد [۸] که با هدف تهیه ابزاری برای سنجش روحیه پژوهشی دانش‌آموزان انجام گرفت،

نشان داد که خود-کارآمدی پژوهشی، پیش‌بین غیرمستقیم پیامدهای مورد انتظار پژوهشی است. لنت و همکارانش [۴۱] دریافتند که علاقه‌مندی پژوهشی تابعی از دروندادهای شخصی، عوامل و دروندادهای محیطی، خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی است و دروندادهای شخصی (مانند علاقه‌مندی‌های اجتماعی، جنسیتی و ...) به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی و تأثیرهای محیط آموزشی - پژوهشی بر علاقه‌مندی پژوهشی تأثیری گذارند. در پژوهشی که کاهن [۱۵] انجام داد، رابطه‌ای مثبت و معنادار، میان ادراک از محیط آموزشی-پژوهشی با علاقه‌مندی پژوهشی و خود-کارآمدی پژوهشی وجود دارد، به‌طوری‌که خود-کارآمدی توانست محیط آموزشی-پژوهشی و علاقه‌مندی پژوهشی را پیش‌بینی کند؛ همچنین، کاهن و میلر [۴۲] با پژوهشی که روی ۱۵۲ نفر از دانشجویان انجام دادند، نشان دادند که محیط آموزشی-پژوهشی، همبستگی معناداری با خود-کارآمدی پژوهشی و علاقه‌مندی پژوهشی دارد. نتایج پژوهش واکارو [۱۳] نشان دادند که میان محیط آموزشی-پژوهشی با خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه‌ای معنادار وجود ندارد؛ میان علاقه‌مندی پژوهشی با خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه‌ای معنادار وجود دارد و میان محیط آموزشی-پژوهشی با خود-کارآمدی پژوهشی نیز رابطه‌ای معنادار یافت نشد. در پژوهشی که لامبیه و واکارو [۱۳] روی دانشجویان رشته مشاوره صورت دادند، محیط آموزشی-پژوهشی و علاقه‌مندی پژوهشی با هم توانسته بودند خود-کارآمدی پژوهشی را پیش‌بینی کنند؛ همچنین در این پژوهش، میان علاقه‌مندی پژوهشی با محیط آموزشی-پژوهشی و محیط آموزشی-پژوهشی با خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه‌ای معنادار یافت نشد. همینگس و کای [۲۳] به این نتیجه رسیدند که میان تجربه پژوهشی، خود-کارآمدی در پژوهش و تولیدهای

خود در تحقیق در مقایسه با دختران دارند؛ درخصوص تفاوت دانشکده‌ها به‌طور کلی نتایج نشان دادند که دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی، نگرش مثبت بیشتری در زمینه تحقیق در مقابل دانشجویان دانشکده علوم انسانی داشتند؛ نکته‌ای قابل توجه که در این پژوهش‌ها به چشم می‌خورد، این است که این پژوهشگران به عنصر علاقه‌مندی به پژوهش و عوامل مؤثر بر آن نپرداخته و هریک از منظری به بررسی عوامل اثرگذار بر عملکرد پژوهشی و خود-کارآمدی پژوهشی در دانشگاه‌ها پرداخته‌اند؛ علاوه‌براین با توجه به نوظهور بودن این مباحث در کشور ما لزوم انجام پژوهش‌هایی بیشتر در خصوص تأیید رابطه میان عوامل مؤثر بر علاقه‌مندی دانشجویان احساس می‌شود. با عنایت به نقش تعیین‌کننده پژوهش‌ها در توسعه و پیشرفت جوامع، پژوهش‌هایی بسیار در کشورهای دیگر، نیز نقش خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی در افزایش علاقه‌مندی به پژوهش را مورد توجه قرار داده‌اند [۱۱ و ۳۷] و تاکنون انجام پژوهش‌های متعدد درباره تأثیرهای محیط آموزشی-پژوهشی، خود-کارآمدی پژوهشی، پیامدهای مورد انتظار در پژوهش، علاقه‌مندی پژوهشی و نظریه‌پردازی در این زمینه، به برنامه‌ریزی‌های اساسی در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی منجر شده است [۱۳]. نتایج پژوهش‌های متعدد، از وجود رابطه میان این سه متغیر حکایت داشته‌اند [۱۱ تا ۱۶ و ۳۷ تا ۴۱]؛ همچنین پژوهش بی‌شاب و بی‌اسچک [۱۶] و بارد، بی‌اسچک، هربرت و ابرز [۳۷] نشان داد، میان دو متغیر علاقه‌مندی به انجام پژوهش و خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه وجود دارد؛ پژوهش بی‌اسچک و همکاران [۴۰] نیز از وجود رابطه میان پیامدهای مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به پژوهش حکایت داشت. بی‌شاب و بی-اسچک [۱۶] دریافتند که باورهای خود-کارآمدی پژوهشی، پیش‌بینی‌کننده‌هایی مستقیم و غیرمستقیم برای پیامدهای مورد انتظار پژوهشی هستند، اما کاهن [۳۸]

پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است و جمع‌آوری داده‌ها با پرسش‌نامه صورت گرفته است.

**جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری**  
جامعه آماری این تحقیق، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ به تحصیل اشتغال داشتند. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای تصادفی نسبی بود؛ به این ترتیب که از میان یازده دانشکده دانشگاه فردوسی مشهد، شش دانشکده (کشاورزی، ادبیات، علوم اداری و اقتصاد، مهندسی، علوم پایه و علوم تربیتی) به‌طور هدفمند با هدف مقایسه دانشکده‌ها انتخاب شدند و سیصد نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد، ۲۳۹ و دکتری، ۶۱؛ شامل ۱۷۹ دختر و ۱۱۶ پسر) این شش دانشکده مورد آزمون قرار گرفتند.

### ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استفاده شد: پرسش‌نامه خود-کارآمدی پژوهشی، پرسش‌نامه علاقه‌مندی به پژوهش و پرسش‌نامه نتایج مورد انتظار پژوهشی.

### پرسش‌نامه خود-کارآمدی پژوهشی

برای اندازه‌گیری میزان خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان از پرسش‌نامه خود-کارآمدی پژوهشی بی‌اسچک و بی‌شاب و گارسیا [۴۴] استفاده شد؛ این پرسش‌نامه به زبان لاتین بود که محققان این پژوهش، آن را به فارسی ترجمه کردند. بی‌اسچک و بی‌شاب و گارسیا [۴۴] با نمونه‌ای از ۱۷۷ دانشجوی دکتری رشته‌های تحصیلی مختلف، ضریب همسانی درونی ۰/۹۶ را برای نمره کلی خود-کارآمدی پژوهشی گزارش کردند و برای چهار خرده‌مقیاس آن نیز ضریب همسانی درونی ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ را گزارش کردند. بارد، بی‌اسچک، هربرت و بارد [۳۷] ضریب همسانی درونی بالایی از ۰/۶۴ تا ۰/۹۴ را برای خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۹۶

منتشر شده، رابطه‌ای مثبت وجود دارد؛ همچنین یافته‌های فیلیپس و همکاران [۴۳] از وجود رابطه میان خود-کارآمدی پژوهشی و تجربه پژوهشی حکایت داشت؛ در همین راستا آنرا و بک [۲۷] دریافتند کسانی که در دوران تحصیل خود در دوره‌های آموزشی پژوهش و پژوهشگری شرکت کرده بودند، نسبت به آنهایی که در این دوره‌ها شرکت نکرده بودند، خود-کارآمدی پژوهشی بیشتری داشتند.

پژوهش‌های انجام شده در خصوص تفاوت‌های جنسیتی در خود-کارآمدی پژوهشی یافته‌هایی متناقض را ارائه داده‌اند؛ از جمله بی‌اسچک و همکاران [۴۴]، بی‌شاب و بی‌اسچک [۱۶] در پژوهششان درباره رابطه جنسیت و خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه معناداری را میان این دو متغیر نیافتند ولی کاهن و اسکات [۳۹]، باکن، شریدن و کارنس (به نقل مولکین، باکن و بتز [۲۶]) نشان دادند که مردان، خود-کارآمدی پژوهشی بیشتری نسبت به زنان دارند.

با عنایت به نقشی که تدوین پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های دانشجویان در رشد و توسعه همه‌جانبه کشور دارد، شناسایی فرایندها و عوامل مرتبط با آنها امری ضروری به نظر می‌رسد؛ همچنین از آنجاکه محیط‌های مختلف پژوهشی، تأثیری متفاوت بر انگیزه و باور دانشجویان برای انجام پژوهش دارند و با توجه به اینکه هر کشوری از نظر غنای محیط‌های پژوهشی با سایر کشورها تفاوت‌هایی اساسی دارد، در کشور ما لزوم انجام چنین پژوهشی احساس شد لذا با توجه به آنچه در مبانی نظری بیان شد، مسئله پژوهش حاضر بررسی رابطه خود-کارآمدی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با علاقه‌مندی به انجام تحقیق در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بوده است.

### روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با علاقه‌مندی به انجام پژوهش بوده، روش

نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی، پس از چرخش واریماکس و پایایی خرده‌مؤلفه‌ها در جدول ۱ آمده‌اند.

پرسش‌نامه علاقه‌مندی به پژوهش: برای سنجش میزان علاقه‌مندی به پژوهش در دانشجویان از پرسش‌نامه علاقه‌مندی به پژوهش بی‌شباب و بی‌اسپک [۴۵] استفاده شد؛ این پرسش‌نامه، شامل شانزده گویه درخصوص علاقه‌مندی به فعالیت‌های مختلف مرتبط با انجام پژوهش و در اصل به زبان لاتین بود که محققان این پژوهش، آن را به فارسی ترجمه کردند. بی‌اسپک و بی‌شباب در سال ۱۹۹۴ [۴۶]، ضریب آلفای ۰/۸۹ و بی‌اسپک، بی‌شباب و هربرت [۴۰]، ضریب آلفای ۰/۹۰ را برای پرسش‌نامه علاقه‌مندی به پژوهش گزارش کردند. بی‌شباب و بی‌اسپک [۱۶]، ضریب همسانی درونی ۰/۹۱ را در یک نمونه ۱۸۴ نفری دانشجویان دکتری روان‌شناسی مشاوره و ۱۳۰ مربی توان‌بخشی گزارش کردند. بی‌اسپک و همکاران [۴۰] برای بررسی روایی همگرای این پرسش‌نامه دریافتند که نمره کلی علاقه‌مندی به پژوهش، ارتباطی معنی‌دار با پرسش‌نامه اولویت‌های شغلی دارد. در پژوهش حاضر، پس از اینکه روایی محتوایی پرسش‌نامه با نظرسنجی از شش متخصص روش تحقیق احراز شد، همچنین به منظور رفع اشکال‌های احتمالی در ترجمه و اطمینان از مفهوم پرسش‌نامه، به صورت مقدماتی برای سی نفر از دانشجویان اجرا شد و در نهایت، پس از رفع ابهام‌ها، ترجمه پرسش‌نامه اصلی که شامل توصیف شانزده گویه درخصوص فعالیت‌های مختلف پژوهشی بود، اجرا شد؛

را برای نمره کلی خود-کارآمدی پژوهشی گزارش کردند. بی‌شباب و بی‌اسپک [۱۴] برای نمره کلی، ضریب آلفای بالایی (۰/۹۷) با نمونه‌ای از ۱۸۴ دانشجوی دکتری روان‌شناسی مشاوره گزارش دادند؛ همچنین بی‌اسپک و همکاران [۴۴]، تحلیلی عاملی برای خود-کارآمدی پژوهشی انجام دادند. ۰/۵۷ واریانس با چهار عامل ساختاری (انجام وظایف اولیه پژوهش، فهم پژوهش، اجرای پژوهش و ارائه یافته‌ها) محاسبه شدند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسش‌نامه با نظرسنجی از شش متخصص روش تحقیق احراز شد؛ همچنین برای رفع اشکالات احتمالی در ترجمه و اطمینان از مفهوم بودن پرسش‌نامه، به صورت مقدماتی برای سی نفر از دانشجویان اجرا شد و در نهایت، پرسش‌نامه اصلی با حذف سه پرسش اجرایی شد؛ این پرسش‌نامه در برگه اصلی، شامل ۵۱ پرسش بود که هر پرسش، میزان اعتماد فرد به توانایی خود در انجام یک فعالیت مربوط به پژوهش را می‌سنجید و با حذف سه پرسش، به ۴۸ پرسش تقلیل یافت و میان سیصد دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری اجرا شد و با انجام تحلیل عاملی اکتشافی با بار عاملی ۰/۴، چهار عامل با نام‌های «توانایی در تکالیف اولیه در پژوهش، توانایی در اجرای پژوهش، توانایی همکاری در پژوهش و توانایی تحلیل و ارائه پیامدها» استخراج شدند که پرسش‌های پرسش‌نامه در طیفی ده‌تایی از ۰ تا ۱۰۰ نمره‌گذاری می‌شوند (۰: عدم توانایی در انجام هر گویه، ۵۰: دارای توانایی متوسط و ۱۰۰: دارای توانایی بالا). ضریب آلفای کرونباخ کلی پرسش‌نامه، ۰/۹۶ بود.

جدول ۱. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه خود-کارآمدی پژوهشی، پس از چرخش واریماکس و پایایی

خرده‌آزمون‌ها

پایایی	پرسش‌های پرسش‌نامه، پس از چرخش واریماکس	عامل‌ها
۰/۸۵	۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۲۱، ۱۸، ۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۶، ۵، ۴	توانایی انجام وظایف اولیه پژوهش
۰/۹۵	۴۸، ۴۷، ۴۶، ۴۵، ۴۴، ۴۲، ۳۳، ۳۲، ۳۱، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۲۰، ۱۹	توانایی اجرای پژوهش
۰/۹۴	۴۳، ۴۱، ۴۰، ۳۹، ۳۸، ۳۷، ۳۶، ۳۵، ۳۴، ۳	توانایی تحلیل و ارائه نتایج
۰/۷۹	۱۶، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۲، ۱	توانایی همکاری در پژوهش

متخصص روش تحقیق احراز شد و سپس در اجرای مقدماتی روی سی نفر از دانشجویان، اشکالات ترجمه برطرف و با انجام تحلیل عاملی اکتشافی، یک عامل با بار ۰/۳ استخراج شد. شیوه پاسخگویی براساس پنج طیف لیکرت که از ۱ (بسیار مخالف) تا ۵ (بسیار موافق) بود و درجه موافقت هر شخص با هر گویه را می‌سنجید؛ ضریب آلفای این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۹ بود.

#### شیوه تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و آزمون پرسش‌ها و فرضیات پژوهش، از آزمون‌های معنی‌داری همبستگی، رگرسیون چندگانه، تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) و آزمون t مستقل استفاده شد؛ به‌منظور انجام این عملیات از نرم‌افزار SPSS بهره‌گرفته شد.

#### یافته‌ها

هدف این پژوهش، بررسی رابطه میان خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با میزان علاقه‌مندی آنها به انجام پژوهش است. به‌منظور گزارش یافته‌ها، ابتدا فراوانی، میانگین، انحراف معیار و همبستگی پیرسون مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با علاقه‌مندی به پژوهش گزارش می‌شوند (جدول ۲).

برای بررسی میزان روایی این پرسش‌نامه، تحلیل عاملی اکتشافی انجام و در نهایت، یک عامل با بار عاملی ۰/۳ استخراج شد و در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرائباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۶ بود.

پرسش‌نامه پیامدهای مورد انتظار پژوهشی: برای سنجش پیامدهای مورد انتظار پژوهشی دانشجویان از پرسش‌نامه پیامدهای مورد انتظار پژوهشی بی‌شباب و بی‌اسچک [۴۵] استفاده شد که شامل بیست پرسش بود و هر پرسش، انتظار فرد را از دستیابی به پیامدهای مثبت و منفی بر اثر انجام پژوهش می‌سنجید؛ این پرسش‌نامه در اصل به زبان لاتین بود که محققان این پژوهش، آن را به فارسی ترجمه کردند. پایایی مقدماتی داده‌ها با آلفای ۰/۸۹ همسانی درونی خوبی را در مطالعه بی‌شباب و بی‌اسچک [۴۵] نشان داد؛ مطالعات دیگر، ضریب آلفا را در طیفی از ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ گزارش کردند [۱۰ تا ۴۰]؛ در مطالعه بی‌اسچک و همکاران [۴۰] در سنجش روایی این پرسش‌نامه، پیامدهای مورد انتظار توانست به تنهایی از واریانس علاقه‌مندی در پژوهش را تبیین کند. بی‌اسچک [۱۰] در پژوهش خود برای سنجش روایی سازه این پرسش‌نامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرد و یک عامل استخراج شد؛ همچنین او سپس این پرسش‌نامه را با تحلیل عاملی تأییدی مورد سنجش قرارداد؛ نتایج پژوهش او نشان داد که داده‌های حاصل از پرسش‌نامه، برازش خوبی با مدل او داشتند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسش‌نامه با نظرسنجی از شش

جدول ۲. فراوانی، میانگین، انحراف معیار و همبستگی میان خود-کارآمدی پژوهشی، علاقه‌مندی به پژوهش

و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی

مقیاس‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
همکاری در پژوهش	۳۰۰	۵۰۶/۲۵	۱۱۳/۸۹	۱						
تحلیل و ارائه نتایج	۳۰۰	۷۴۰/۵۵	۱۹۰/۳۳	۰/۵۸**	۱					
اجرای پژوهش	۳۰۰	۱۱۳۷/۵۳	۲۷۸/۲۹	۰/۷۲**	۰/۸۰**	۱				
وظایف اولیه پژوهش	۳۰۰	۱۰۲۶/۰۳	۲۷۷/۳۱	۰/۷۴**	۰/۷۵**	۰/۸۵**	۱			
نمره کل خود-کارآمدی	۳۰۰	۳۴۱۰/۳۳	۷۸۵/۹۰	۰/۸۰**	۰/۸۷**	۰/۹۵**	۰/۹۴**	۱		
پیامدهای مورد انتظار پژوهشی	۳۰۰	۷۵/۳۴	۱۶/۵۸	۰/۱۹**	۰/۰۷	۰/۱۲*	۰/۱۳*	۰/۱۳*	۱	
علاقه‌مندی به پژوهش	۳۰۰	۵۹/۸۹	۱۴/۶۶	۰/۳۶**	۰/۳۵**	۰/۴۷**	۰/۴۱**	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۱

\* p<۰/۰۵ \*\* p<۰/۰۱

جدول ۳. تحلیل واریانس رگرسیون مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدها مورد انتظار پژوهشی در پیش‌بینی علاقه‌مندی به پژوهش

منبع تغییرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	متوسط مجذورها	F	معنی‌داری
رگرسیون	۲۶۲۴۱/۷۶	۵	۵۲۴۸/۳۵	۴۰/۵۰	۰۰۰
خطا	۳۸۰۹۹/۴۶	۲۹۴	۱۲۹/۵۹		
کل	۶۴۳۴۱/۲۲	۲۹۹			

هم‌زمان استفاده شد؛ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول ۳ آمده‌اند.

نتایج تحلیل واریانس رگرسیون (جدول ۳) نشان می‌دهد که ترکیب متغیرهای پیش‌بین پیامدهای مورد انتظار پژوهشی، مولفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی، شامل همکاری در پژوهش، تحلیل و ارائه پیامدها، اجرای پژوهش و وظایف اولیه پژوهش می‌توانند پیش‌بینی خوب برای متغیر علاقه‌مندی به پژوهش باشند ( $F(۲۹۴,۵)=۴۰/۵۰, p<۰/۰۰۱$ )؛ ضریب تعیین ( $R^2$ ) نیز ۰/۴۰ است بدین معنی که ۴۰ درصد از واریانس متغیر علاقه‌مندی به پژوهش از طریق متغیرهای پیش‌بین، قابل تبیین است؛ همچنین ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، فقط متغیر اجرای پژوهش ( $t=۴/۹۲, p<۰/۰۰۱$ ) و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی ( $t=۹/۵۰, p<۰/۰۰۱$ ) به تنهایی در پیش‌بینی علاقه‌مندی به پژوهش سهم هستند اما متغیرهای پیش‌بین همکاری پژوهشی ( $p>۰/۰۵$ )، وظایف اولیه در پژوهش ( $t=-۰/۷۰, p>۰/۰۵$ ) و ارائه یافته‌ها ( $t=-۰/۷۰, p>۰/۰۵$ )، سهمی قابل توجه در پیش‌بینی علاقه‌مندی به پژوهش نداشتند.

برای مقایسه دانشکده‌ها از لحاظ میزان خود-کارآمدی پژوهشی، نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی پژوهشی از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. در زیر میانگین و انحراف استاندارد تحلیل واریانس چندمتغیره (جدول ۴) و مقادیر تحلیل واریانس چندمتغیره برای تأثیر نوع دانشکده بر سه متغیر آورده شده است (جدول ۵).

جدول ۲ نشان می‌دهد که میان خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی (۰/۱۳)، همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. میان علاقه‌مندی به پژوهش با متغیرهای پیامدهای مورد انتظار پژوهشی (۰/۴۸)، همکاری در پژوهش (۰/۳۶)، تحلیل و ارائه پیامدها (۰/۳۵)، اجرای پژوهش (۰/۴۷) و وظایف اولیه پژوهش (۰/۴۱)، همبستگی مثبت، متوسط و معنی‌داری وجود دارد. همبستگی مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی، همکاری در پژوهش (۰/۸۰)، تحلیل و ارائه پیامدها (۰/۸۷)، اجرای پژوهش (۰/۹۵) و وظایف اولیه پژوهش (۰/۹۴) با نمره کل خود-کارآمدی پژوهشی، قوی و معنی‌دار است ( $p<۰/۰۱$ ) که بالاترین همبستگی مشاهده شده میان نمره کل خود-کارآمدی پژوهشی با اجرای پژوهش، ۰/۹۵ و کمترین همبستگی مشاهده شده با همکاری در پژوهش، ۰/۸۰ است؛ همچنین، تمامی همبستگی‌های مشاهده شده میان مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی نیز مثبت، بالا و معنی‌دارند ( $p<۰/۰۱$ ) که همبستگی مؤلفه‌های همکاری در پژوهش، تحلیل و ارائه پیامدها، اجرای پژوهش با وظایف اولیه پژوهش، به ترتیب: ۰/۷۴، ۰/۷۲ و ۰/۸۵؛ همبستگی مؤلفه‌های همکاری در پژوهش و تحلیل و ارائه پیامدها، با اجرای پژوهش به ترتیب: ۰/۷۲ و ۰/۷۱ است و همبستگی مؤلفه‌های همکاری در پژوهش با تحلیل و ارائه پیامدها نیز ۰/۷۱ به دست آمد.

به منظور بررسی رابطه میان سه متغیر خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی با علاقه‌مندی به انجام پژوهش از آزمون رگرسیون چندگانه به روش

جدول ۴. مقادیر میانگین و انحراف استاندارد دانشکده‌ها در خود-کارآمدی، پیامدها مورد انتظار و علاقه‌مندی پژوهشی

دانشکده	متغیر		خود-کارآمدی پژوهشی		علاقه‌مندی به پژوهش		پیامدها مورد انتظار پژوهشی	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
ادبیات	۶۰۷/۵۶	۳۴۳۷/۲	۱۳/۸۵	۵۷/۶۶	۱۹/۶۲	۷۳/۴۳		
علوم اداری	۸۷۸/۷۴	۳۰۵۲/۷	۱۳	۵۶/۴۵	۱۳/۱۱	۷۶/۹۴		
علوم تربیتی	۱۱۱۵/۵۴	۳۱۴۴/۷	۱۶/۶۰	۶۳/۸۳	۱۹/۹۸	۸۲/۳۹		
کشاورزی	۶۶۳/۶۷	۳۶۲۴/۵	۱۶/۲۹	۶۴/۴۵	۱۷/۶۴	۷۶/۹۱		
فنی و مهندسی	۶۲۶/۰۱	۳۵۲۳/۸	۱۲/۳۶	۵۶/۸۶	۱۳/۰۳	۷۳/۶۹		
علوم پایه	۸۵۱/۱۷	۳۴۰۲/۳	۱۴/۹۳	۶۰/۷۳	۱۶/۶۸	۷۳/۸۹		

حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) در جدول ۵ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، میان دانشکده‌ها از لحاظ دو متغیر خود-کارآمدی پژوهشی ( $F(5)=3/36, p<0/01$ ) و علاقه‌مندی به پژوهش ( $F(5)=2/67, p<0/05$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد اما از لحاظ پیامدهای مورد انتظار، میان دانشکده‌ها، تفاوتی معنی‌دار وجود ندارد.

برای اینکه بدانیم کدام دانشکده‌ها با هم از لحاظ خود-کارآمدی پژوهشی و علاقه‌مندی پژوهشی تفاوت دارند، از آزمون تعقیبی شفه و توکی استفاده شد، پیامدهای آزمون تعقیبی شفه و توکی نشان دادند که از لحاظ متغیر خود-کارآمدی پژوهشی میان دانشکده علوم اداری ( $M=3052/7, SD=878/74$ ) با دانشکده کشاورزی ( $M=3624/5, SD=663/67, P<0/01$ ) و دانشکده فنی و مهندسی ( $M=3523/8, SD=626/01, P<0/05$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد. میزان خود-کارآمدی دانشجویان دانشکده‌های فنی و مهندسی و کشاورزی از دانشجویان علوم اداری بیشتر است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود از لحاظ میزان نمره کلی خود-کارآمدی پژوهشی، بیشترین میانگین به دانشکده کشاورزی با میانگین ۳۶۲۴/۵ مربوط است و در متغیر علاقه‌مندی به پژوهش، بیشترین میانگین‌ها به دانشکده علوم تربیتی با میانگین ۶۳/۸۳ و دانشکده کشاورزی با میانگین ۶۴/۴۵ مربوط است و در متغیر نتایج مورد انتظار پژوهشی، بیشترین میانگین به دانشکده علوم تربیتی با میانگین ۸۲/۳۹ اختصاص دارد.

در زیر، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای تفاوت دانشکده‌ها در سه متغیر خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش بیان می‌شود. نتایج مربوط به پیلایی تریس نشان داد که میان میانگین خطی سه متغیر خود-کارآمدی پژوهشی در میان شش دانشکده، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ( $F=2/42, p<0/01$ )؛ این به این معنی است که میان دانشکده‌های مختلف مورد بررسی در پژوهش، دست کم از لحاظ یک متغیر وابسته، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد. برای فهم اینکه میان دانشکده‌های مختلف از لحاظ کدام متغیرهای وابسته، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد، نتایج

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) برای تأثیر دانشکده بر سه متغیر خود-کارآمدی پژوهشی، علاقه‌مندی به پژوهش و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی

منبع تغییر	متغیرهای وابسته	SS	Df	MS	F
دانشکده‌ها	خود-کارآمدی پژوهشی	۹۹۸۴۰۵۰/۰۹	۵	۱۹۹۶۸۱۰/۰۱	۳/۳۶**
	علاقه‌مندی پژوهشی	۲۷۹۶/۹۷	۵	۵۵۹/۳۹	۲/۶۷*
	پیامدهای مورد انتظار پژوهشی	۱۷۲۲/۶۹	۵	۳۴۴/۵۳	۱/۲۶

\*\*P<0/01 \*P<0/05

جدول ۶. میانگین و انحراف استاندارد‌های چهار مؤلفه خود-کارآمدی پژوهشی به تفکیک دانشکده

وظایف اولیه پژوهش		اجرای پژوهش		تحلیل و ارائه پیامدها		توانایی همکاری در پژوهش		دانشکده
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۲۰۲/۱۳	۱۰۵۰/۶۶	۲۳۰/۷۹	۱۱۴۸/۸۲	۱۵۷/۷۳	۷۲۰/۴۰	۹۱/۰۱	۵۱۷/۹۲	ادبیات
۲۹۲/۹۶	۹۰۵/۰۵	۳۱۶/۸۷	۱۰۰۵/۳۷	۱۹۰/۵۶	۶۸۰/۳۹	۱۲۹/۸۸	۴۶۱/۹۳	علوم اداری
۳۶۵/۹۶	۹۶۸/۴۲	۴۰۰/۱۰	۱۰۳۳/۴۴	۳۰۰/۲۹	۶۵۱/۲۷	۱۴۵/۱۳	۴۹۱/۵۲	علوم تربیتی
۲۲۱/۲۳	۱۰۸۴/۴۲	۲۴۲/۱۸	۱۲۲۴/۰۲	۱۶۶/۰۴	۷۹۳/۷۲	۱۱۱/۲۵	۵۲۲/۳۶	کشاورزی
۲۳۳/۰۳	۱۰۵۱/۹۶	۲۲۷/۹۱	۱۱۵۴/۳۰	۱۴۰/۱۲	۸۰۱/۶۶	۹۶/۹۵	۵۱۶/۹۶	فنی و مهندسی
۳۲۷/۴۲	۱۰۲۷/۰۸	۲۸۰/۱۵	۱۱۴۸/۶۰	۲۰۰/۹۹	۷۲۰/۱۸	۱۱۸/۲۹	۵۰۶/۳۹	علوم پایه

متغیر همکاری پژوهشی، تحلیل و ارائه پیامدها، اجرای پژوهش و وظایف اولیه نشان‌داده می‌شوند. نتایج مربوط به پیلایی تریس نشان‌دادند که میان میانگین خطی چهار متغیر خود-کارآمدی پژوهشی در بین شش دانشکده، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ( $F=۲/۲۷, P<۰/۰۱$ )؛ این به این معنی است که میان دانشکده‌های مختلف مورد بررسی در پژوهش، دست‌کم، از لحاظ یک متغیر وابسته، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد. برای فهم اینکه «میان دانشکده‌های مختلف از لحاظ کدام متغیرهای وابسته، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؟»، نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) در جدول ۷ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، میان دانشکده‌ها از لحاظ سه متغیر تحلیل و ارائه پیامدها ( $F(۵)=۴/۳۰, P<۰/۰۱$ )، اجرای پژوهش ( $F(۵)=۲/۴۲, P<۰/۰۵$ )، و وظایف اولیه ( $F(۵)=۳/۷۲$ ) تفاوتی معنی‌دار وجود دارد اما از لحاظ همکاری در پژوهش، میان دانشکده‌ها، تفاوتی معنی‌دار وجود ندارد.

برای اینکه بفهمیم «آیا میان دانشکده‌های مختلف از لحاظ چهار متغیر همکاری پژوهشی، تحلیل و ارائه پیامدها، اجرای پژوهش و توانایی انجام وظایف اولیه پژوهش (مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی)، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؟»، از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده کردیم. جدول ۶، میانگین و انحراف استاندارد‌های چهار مؤلفه خود-کارآمدی پژوهشی را به تفکیک دانشکده نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، بیشترین میانگین توانایی همکاری در پژوهش به دانشکده کشاورزی با میانگین ۵۲۲/۳۶ و در توانایی تحلیل و ارائه نتایج، بیشترین میانگین به دانشکده فنی و مهندسی با میانگین ۸۰۱/۶۶، مربوط‌اند و در توانایی اجرای پژوهش، بیشترین میانگین به دانشکده کشاورزی با میانگین ۱۲۲۴/۰۲ و در توانایی انجام وظایف اولیه پژوهش، بیشترین میانگین به دانشکده کشاورزی با میانگین ۱۰۸۴/۴۲ اختصاص دارند. در زیر نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای تفاوت دانشکده‌ها در چهار

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) برای تأثیر دانشکده بر چهار مؤلفه خود-کارآمدی پژوهشی

F	MS	Df	SS	متغیرهای وابسته	منبع تغییر
۱/۷۲	۲۲۰۹۰/۲۰	۵	۱۱۰۴۵۱/۰۴	همکاری پژوهشی	دانشکده‌ها
۴/۳۰**	۱۴۷۸۳۸/۱۶	۵	۷۳۹۱۹۰/۸۴	تحلیل و ارائه پیامدها	
۳/۷۲**	۲۷۶۰۹۸/۴۲	۵	۱۳۸۰۴۹۲/۰۹	اجرای پژوهش	
۲/۴۲*	۱۸۲۳۷۸/۳۶	۵	۹۱۱۸۹۱/۸۰	وظایف اولیه	

\*  $p<۰/۰۵$       \*\*  $p<۰/۰۱$

میانگین بالاتر دانشکده کشاورزی، دانشجویان این دانشکده توانایی بیشتری در انجام وظایف اولیه پژوهش دارند و از این لحاظ در دانشکده‌های دیگر، تفاوتی معنی‌دار مشاهده نشد؛ از لحاظ متغیرهای دیگر نیز، میان دانشکده‌ها تفاوتی معنی‌دار مشاهده نشد. برای فهم اینکه آیا از لحاظ جنسیت و مقطع تحصیلی میان میزان خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش دانشجویان، تفاوت وجود دارد؟»، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد.

به منظور آزمون این فرض که «آیا از لحاظ جنسیت، میان میزان خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش دانشجویان، تفاوت وجود دارد؟»، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج آزمون پیلای تریس نشان دادند که میان دانشجویان دختر و پسر در متغیر ترکیبی حاصل از خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/05$ ،  $F(3, 291) = 2/81$ ).

نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه (جدول ۸) نشان می‌دهد که میان دو گروه از دانشجویان دختر و پسر در متغیر خود-کارآمدی پژوهشی ( $p < 0/01$ ،  $p = 5/40$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد. که با توجه به اینکه میانگین پسران ( $M=3533/86$ ،  $SD=701/62$ ) در خود-کارآمدی پژوهشی، بیشتر از میانگین دختران ( $M=3333/97$ ،  $SD=832/29$ ) بوده، خود-کارآمدی پژوهشی پسران، بیشتر از دختران است.

برای اینکه بدانیم کدام دانشکده‌ها با هم از لحاظ سه متغیر یادشده تفاوت دارند، از آزمون تعقیبی شفه و توکی استفاده شد، پیامدها آزمون تعقیبی شفه و توکی نشان دادند که از لحاظ توانایی تحلیل و ارائه نتایج، میان دانشکده علوم اداری ( $M=680/39$ ،  $SD=190/59$ ) با دانشکده کشاورزی ( $M=793/72$ ،  $P<0/05$ )، میان دانشکده فنی و مهندسی ( $SD=166/04$ ) و دانشکده فنی و مهندسی ( $M=801/66$ ،  $SD=140/12$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؛ همچنین، میان دانشکده علوم تربیتی ( $M=651/27$ ) با کشاورزی ( $M=793/72$ ،  $P<0/05$ )، میان دانشکده فنی و مهندسی ( $M=801/66$ ،  $SD=166/04$ ) و فنی و مهندسی ( $M=801/66$ ،  $SD=140/12$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد که با توجه به میانگین بیشتر توانایی تحلیل و ارائه نتایج در دانشکده‌های کشاورزی و فنی و مهندسی، میزان توانایی در تحلیل و ارائه نتایج دانشجویان این دانشکده‌ها از دانشکده‌های علوم اداری و علوم تربیتی، بیشتر است و در دانشکده‌های دیگر از این لحاظ، تفاوتی معنی‌دار مشاهده نشد. از لحاظ میزان توانایی در اجرای پژوهش میان دانشکده علوم اداری ( $M=1005/37$ ،  $SD=316/87$ ) و دانشکده کشاورزی ( $M=1224/02$ ،  $P<0/01$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد که با توجه به میانگین بیشتر دانشکده کشاورزی نسبت به علوم اداری، توانایی در اجرای پژوهش دانشجویان در دانشکده کشاورزی، بیشتر از دانشکده علوم اداری است و در دانشکده‌های دیگر از این لحاظ، تفاوتی معنی‌دار ملاحظه نشد. از لحاظ میزان توانایی در انجام وظایف اولیه پژوهش، میان دانشکده علوم اداری ( $M=905/05$ ) با کشاورزی ( $M=1084/42$ ،  $SD=292/96$ ،  $P<0/05$ )، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد که با توجه به

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره در بررسی تفاوت دانشجویان دختر و پسر در میزان خود-کارآمدی، انتظار پژوهشی

متغیر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F
خود-کارآمدی پژوهشی	2812183/90	1	2812183/90	*4/58
پیامدهای مورد انتظار پژوهشی	168/55	1	168/55	0/616
علاقه‌مندی به پژوهش	126/04	1	126/04	0/577

\*  $p < 0/05$

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری در میزان خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش

متغیر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F
خود-کارآمدی پژوهشی	۲۰۴۶۹۳۵۵/۹۶	۱	۲۰۴۶۹۳۵۵/۹۶	*۳۷/۱۴
پیامدهای مورد انتظار پژوهشی	۲۲۹/۰۰۱	۱	۲۲۹/۰۰۱	۰/۸۳۸
علاقه‌مندی به پژوهش	۲۶۳۷/۰۲	۱	۲۶۳۷/۰۲	*۱۲/۷۳

\*\*۰/۰۰۱ < p

پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با میزان علاقه‌مندی به پژوهش در دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. سیمور ( به نقل از آنرا و بک، [۲۷]) بیان کرد که اساس کیفیت خدمات، انجام پژوهش است و بدون علاقه به انجام پژوهش، بنیان تخصص فرومی‌ریزد، به‌رغم اهمیت بسیار انجام پژوهش در آموزش عالی، بسیاری اوقات دیده‌می‌شود که دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای انجام پژوهش و پایان‌نامه‌های خود به دلهره و اضطراب، دچار شده، به انجام دادن پژوهش تمایلی ندارند؛ در این راستا یافته‌های پژوهش نشان دادند که میان پیامدهای مورد انتظار پژوهش و خود-کارآمدی پژوهشی با علاقه‌مندی به انجام پژوهش، رابطه مثبت و معنی‌داری مشاهده شد و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی و خود-کارآمدی پژوهشی توانستند علاقه‌مندی به پژوهش را پیش‌بینی کنند که این یافته با یافته‌های بارد و همکاران [۳۵]، جلن و واکارو [۱۱]، لامبیه و واکارو [۱۲]، واکارو [۱۳]، کاهن [۳۸]، بارد، بی‌اسچک، هربرت و ایریز [۳۷]، بی‌اسچک و همکاران [۴۰]، بی‌شاب و بی‌اسچک [۱۶]، کاهن و اسکات [۳۹] و بی‌اسچک [۱۴] همخوانی دارد و بیانگر این است که هرچه دانشجویان احساس توانایی قوی‌تری برای انجام پژوهش داشته و انتظار دستیابی به پیامدهای مثبت بیشتری را از انجام پژوهش داشته‌باشند، علاقه بیشتری به انجام آن خواهند داشت؛ همچنین، یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان‌می‌دهند که میزان علاقه‌مندی به پژوهش از طریق چهار مؤلفه خود-کارآمدی پژوهشی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی به‌خوبی قابل تبیین و پیش‌بینی

به‌منظور آزمون این فرض که «آیا میان میزان خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش دانشجویان از لحاظ مقطع تحصیلی، تفاوت وجود دارد؟»، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. نتایج آزمون پیلایی تریس نشان داد که میان دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری در متغیر ترکیبی حاصل از خود-کارآمدی پژوهشی و نتایج مورد انتظار پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد (F(۳) = ۱۲/۸۲, p < ۰/۰۰۱).

نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه جدول ۹ نشان‌می‌دهد که میان دو گروه از دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری در متغیر خود-کارآمدی پژوهشی (F(۱) = ۳۷/۱۴, p < ۰/۰۰۱) و علاقه‌مندی به پژوهش (F(۱) = ۱۲/۷۳, p < ۰/۰۰۱)، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد که با توجه به اینکه میانگین دانشجویان دکتری در خود-کارآمدی پژوهشی (M=۳۹۲۷/۳۰, SD=۵۷۴/۸۷) بیشتر از دانشجویان کارشناسی‌ارشد (M=۳۲۷۸/۶, SD=۷۷۸/۸۵) بوده، خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان دکتری، بیشتر از کارشناسی‌ارشد است و همچنین با توجه به اینکه میانگین دانشجویان دکتری در علاقه‌مندی به پژوهش (M=۶۵/۷۶, SD=۱۶/۶۷) بیشتر از دانشجویان کارشناسی‌ارشد (M=۵۸/۴۰, SD=۱۳/۷۵) بوده، علاقه‌مندی به پژوهش دانشجویان دکتری، بیشتر از کارشناسی‌ارشد است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، بررسی رابطه خود-کارآمدی

<sup>۱</sup>. Scot

کشاورزی و فنی و مهندسی؛ در متغیر توانایی در اجرای پژوهش، میان علوم اداری و کشاورزی و در متغیر توانایی در انجام وظایف اولیه پژوهش، میان دانشکده علوم اداری و کشاورزی، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد و با توجه به اینکه توانایی در سه متغیر یادشده در میان دانشجویان فنی و مهندسی و کشاورزی، بیشتر است، می‌توان گفت از آنجاکه این دانشکده‌ها وقت بیشتری از دوره تحصیل را برای انجام کارهای عملی و پژوهش صرف می‌کنند و همچنین از آنجاکه به پژوهش‌های دانشجویان این دانشکده‌ها نسبت به پژوهش‌های علوم انسانی، بیشتر بهاداده می‌شود و پژوهش‌های انجام‌شده توسط دانشجویان گروه مهندسی از جایگاهی بهتر، نسبت به پژوهش‌های علوم انسانی، بهره‌مند است، می‌توان گفت: دانشجویان این دانشکده‌ها انتظار نتایجی مثبت‌تر را از انجام پژوهش دارند و بدین لحاظ، خود-کارآمدی بیشتری در پژوهش احساس می‌کنند؛ بنابراین، این مسئله در راستای نظریه بندورا در خصوص رابطه و پیوند میان خود-کارآمدی و پیامدهای مورد انتظار است؛ اینکه هرچه افراد انتظار پیامد مثبت‌تری از انجام فعالیت‌ها داشته باشند، احساس خود-کارآمدی بیشتری در انجام آنها خواهند داشت.

از لحاظ تفاوت توانایی در دو جنس دختر و پسر یافته‌ها نشان دادند که پسران، میزان خود-کارآمدی پژوهشی بیشتری نسبت به دختران دارند؛ این یافته با یافته‌های کاهن و اسکات [۳۹] و مولکین و باکن و بتز [۲۶] مطابقت دارد که در پژوهشان مردان، نمره‌ای بالاتر از زنان در خود-کارآمدی پژوهشی به دست آوردند؛ این یافته با توجه به اینکه پسران با انگیزه دستیابی به مشاغل پردرآمدتر به تحصیلات دانشگاهی در مقاطع بالاتر روی می‌آورند، در نتیجه با انجام پژوهش، انتظار دستیابی به موقعیتی بالاتر را نسبت به دختران دارند و بنابراین چون انتظار دستیابی به نتایج مثبت بیشتری از انجام پژوهش دارند، پس احساس توانایی و انگیزه بیشتری برای انجام پژوهش در خود احساس می‌کنند، قابل توجه است. نتایج مربوط به تأثیر مقطع تحصیلی که همسو با

است؛ این یافته با پژوهش بی‌شاب و بی‌اسچک [۱۶] و بارد، بی‌اسچک، هربرت و ابرز [۳۷] همخوانی دارد و این نشان می‌دهد که این امر که باور افراد در خصوص میزان توانمندی‌هایشان در انجام پژوهش، نقشی بسزا در شکل‌گیری و رشد انگیزه و علاقه افراد به انجام پژوهش دارد؛ همچنین هرچه دانشجویان، انتظار دستیابی به نتایجی مثبت‌تر را از انجام پژوهش داشته باشند، امکان مشارکت آنها در فعالیت‌های پژوهشی، بیشتر خواهد بود. در بررسی تفاوت دانشکده‌های علوم تربیتی، علوم اداری، ادبیات و دانشکده‌های کشاورزی، علوم پایه و فنی و مهندسی، یافته‌ها نشان دادند که در میان این دانشکده‌ها، دانشجویان دانشکده‌های علوم اداری و کشاورزی از لحاظ میزان خود-کارآمدی پژوهشی با هم تفاوت دارند؛ به عبارت دیگر، کسانی که در دانشکده علوم اداری تحصیل می‌کنند در خصوص توانمندی‌شان در انجام پژوهش، احساس توانایی کمتری در مقایسه با دانشکده کشاورزی دارند که این مسئله به تفاوت محیط آموزشی-پژوهشی دو دانشکده اشاره دارد؛ زیرا دانشجویان دانشکده کشاورزی با انجام کارهای عملی بیشتر، همچنین گذراندن دروس پژوهشی و درگیری زودهنگام در انجام کار پایان‌نامه، توانمندی بیشتری در انجام پژوهش کسب خواهند کرد؛ در تأیید این یافته می‌توان به یافته پژوهشی آثرا و بک [۲۷] اشاره کرد که دریافتند، کسانی که در دوران تحصیل در دوره‌های آموزش پژوهش و پژوهشگری شرکت کرده بودند، نسبت به آنهایی که در این دوره‌ها شرکت نکرده بودند، خودکارآمدی پژوهشی بیشتری داشتند؛ این یافته، همچنین با یافته بی‌اسچک و همکاران [۴۴]، همینگس و کای [۲۳] و فیلیپس و همکاران [۴۳] نیز همخوانی دارد که میان تجربه پژوهشی و خود-کارآمدی پژوهشی، رابطه‌ای معنی‌دار مشاهده کردند. در خصوص تفاوت دانشکده‌ها در هریک از مؤلفه‌های خود-کارآمدی پژوهشی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که از لحاظ میزان توانایی در تحلیل و ارائه نتایج، میان دانشکده علوم اداری و علوم تربیتی با دانشکده‌های

از آنجاکه یکی از محدودیت‌های این پژوهش، این است که تنها روی دانشجویان شش دانشکده اجرا شده، بهتر است برای تعمیم‌دهی بیشتر نتایج، روی دانشجویان سایر دانشکده‌ها نیز انجام گیرد.

### منابع

۱. میرزامحمدی، محمدحسن و فرامرزی بیجنوند (۱۳۸۹): «بررسی موانع مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شاهد در انجام پژوهش و تدوین مقالات علمی»، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار (تربیت و اجتماع): ش ۱۷ (۴۲)، صص ۴۹ تا ۶۶.
۲. ساکی، رضا (۱۳۹۲): «دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش»، پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار): ش ۲۰ (۳)، صص ۱۱۹ تا ۱۳۲.
۳. گراوند، هوشنگ (۱۳۹۱): بررسی نقش عوامل اجتماعی و محیط آموزشی پژوهشی دانشگاه بر خود-کارآمدی پژوهشی و عملکرد پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ مشهد: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی.
۴. بهزادی، حسن و محمدرضا داورپناه (۱۳۸۹): «بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان دکتری دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مؤثر بر آن»، نامه آموزش عالی: ش ۳ (۱۰)، صص ۷۷ تا ۱۰۰.
۵. فتحی واجارگاه، کوروش؛ محبوبه عارفی و فروز جلیلی‌نیا (۱۳۸۹): «بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی: ش ۱ (۱)، صص ۹۶ تا ۱۱۸.

6. Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., Weltzer-Ward, L., (2010); "Students' Research Self-Efficacy During Online Doctoral Research Courses". *Contemporary Issues In Education Research*, 3,3:51-57.

یافته‌های بی‌اسچک و همکاران [۴۴] و آنرا و بک [۲۷] است، از آن حکایت دارند که دانشجویان دکتری، نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد، احساس توانمندی و علاقه‌مندی بیشتری به پژوهش و انجام آن دارند و این مسئله را می‌توان تا حدودی ناشی از گذراندن دوره‌های پژوهشی بیشتر و انجام پژوهش‌های بیشتر در دوره دکتری دانست زیرا دانشجویان دوره دکتری به واسطه داشتن تجربه پژوهشی بیشتر و گذراندن دوره‌های پژوهشی زیادتر، میزان خود-کارآمدی بالاتر و به تبع، علاقه‌مندی بیشتری به پژوهش خواهند داشت. از آنجاکه نقش محیط و متغیرهای روان‌شناختی در میزان توانایی و علاقه‌مندی دانشجویان به انجام پژوهش انکارناپذیر است، بنابراین لازم است، مسئولان دانشگاهی و استادان با فراهم ساختن محیط‌های آموزشی و پژوهشی بدون تنش و اضطراب (که لازمه این امر، صرف وقتی بیشتر برای آموزش مهارت‌ها و روش‌های پژوهش و همچنین دادن جایگاه برتر به پژوهش است) و با تأکید بر افزایش توانایی دانشجویان در این زمینه و ایجاد فرصت‌های پژوهشی بیشتر برای دانشجویان، به آنها کمک کنند تا توانایی‌های خود را در عرصه انجام پژوهش محک بزنند و انگیزه و علاقه خود را به انجام پژوهش که یکی از فعالیت‌های ثمربخش و مهم دانشگاهی است، رشد دهند. پیشنهاد می‌شود که در محیط‌های دانشگاهی کشور، پژوهش‌هایی مرتبط در زمینه‌های رابطه انگیزش پیشرفت و خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و عوامل مؤثر بر آنها و همچنین رابطه خود-کارآمدی و پیامدهای مورد انتظار پژوهشی با میزان تولیدهای علمی دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و همچنین نقش محیط آموزشی پژوهشی در افزایش خود-کارآمدی پژوهشی و علاقه‌مندی به انجام پژوهش انجام شوند و مطلوب است از آنجاکه در پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، تاکنون، بررسی تفاوت‌های متغیرهای پژوهش میان گروه‌ها و دانشکده‌های مختلف انجام نگرفته است، برای تأیید نتایج این پژوهش، پژوهش‌هایی با این مضمون انجام گیرند و

- efficacy and interest. Annual conference of the American psychological association , washington, DC, Agust4-8.
16. 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: 182-188.
۱۷. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ روان‌شناسی تربیتی نوین؛ تهران: نشر دوران.
18. Zimmerman, B. J. (2003). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25: 82-91: <http://www.idealibrary.com>
19. Pajares, F. (2007), Current Directions in Self-efficacy Research. *Advances in motivation and achievement*. 10:1-49: <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>
20. Lent, R. W., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J.A., Schmidt, L.C., Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 328-335
21. Bandura, Albert (1997); *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. W. H. Freeman and company.
22. O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L.y., Bikos, L. H. (1997). The career counseling self-efficacy scale: instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1): 20-31.
23. Hemmings, B., Kay, R. (2010) . Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24: 562-574.
24. Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78: 49-58.
25. Dawid, G., Malherb, E., Henry, R., Steel & Wilhelmina, H. (2003). The contpibution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence . *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1): 71-82.
۷. رضائیان، محسن؛ زینت سالم و همکاران (۱۳۸۴)؛ «ارزشیابی نقادانه پایان‌نامه‌های دانشجویان پزشکی دانشکده پزشکی رفسنجان»، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی؛ ش ۲ (۲)، صص ۷۲ تا ۷۹.
۸. شیرزاد، زینب (۱۳۹۱)؛ ساخت و اعتباریابی مقیاس روحیه پژوهشی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر مشهد، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد؛ مشهد: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی.
۹. صالحی، منیژه؛ کارشکی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا و کریمی موفقی، حسین (۱۳۹۱)؛ «اعتباریابی مقیاس خود-کارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های علوم پزشکی و فردوسی مشهد»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ ش ۱۲ (۶)، صص ۳۹۶ تا ۴۰۹.
10. Bieschke, K., J. (2000). Factor structure of the research outcome expectations scale. *Journal of Career Assessment*, 8: 303-313
11. Glenn W. L., Vaccaro, N. (2011). Doctoral Counselor Education Students' Levels of Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment, and Interest in Research, *Counselor Education & Supervision*, 50: 243-258.
12. Lambie, G. W., & Vaccaro, N. (2011). Doctoral Counselor Education Students' Levels of Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment, and Interest in Research. *Counselor Education and Supervision*, 50(4): 243-258.
13. Vaccaro, N. (2009). The relationship between research self-efficacy, perceptions of the research training environment and interest in research in counselor education doctoral students: An ex-post-facto, cross-sectional correlational investigation: ProQuest. Dissertation.
14. Bieschke, K. J. (2006); Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal Of Career Assessment*, 14: 77-91.
15. Kahn, J. (2000). Research training environment: impacts on research self

۳۴. امین خندقی مقصود و همکاران (۱۳۹۲): «تأثیر خودارزیابی مستمر دانشجویان بر خود-کارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی آنها: عنصری مغفول در تدوین برنامه‌های درسی»، اندیشه‌های نوین تربیتی؛ ش ۹ (۱)، صص ۵۱ تا ۷۴.
۳۵. شیربگی، ناصر (۱۳۹۰): «بررسی نگرش دانشجویان به تحقیق و ارتباط آن با باورهای خود-کارآمدی در انجام تحقیق»، پژوهش‌های آموزش و یادگیری؛ ش ۱۸ (۱)، صص ۸۰ تا ۶۷.
۳۶. شیربگی، ناصر و صالح صالحی (۱۳۸۹): «نگرش و خود-کارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در تحقیق»، مجموعه مقالات دومین همایش ملی انجمن آموزش عالی.
37. Bard, C. C., Bieschke, K. J., Herbert, G. T., Eberz, A. B. (2000); predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. *Rehabil Couns Bull*, 44: 48-55.
38. Kahn, J. H. (2001). Predicting the scholarly activity of counseling psychology students: A refinement and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 48: 344-354.
39. Kahn, J. H., & Scott, N. A. (1997). Predictors of research productivity and science-related career goals among counseling psychology doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 25: 38-67.
40. Bieschke, K. J., Bishop, R. M., & Herbert, J. T. (1995). Research interest among rehabilitation doctoral students. *Rehabilitation Education*, 9, 51-66.
41. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45: 79-121.
42. Kahn, J. H., & Miller, S. A. (2000). Measuring global perceptions of the research training environment using a short form of the RTES-R. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33: 103-109.
26. Mullikin, E. A., Bakken, L. L., Betz, N. E. (2007). Assessing research self-efficacy in physician-scientists: the clinical research appraisal inventory. *Journal Of Career Assessment*, 15: 367-387.
27. Unrau, Y. A., Beck, A. R. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic Programs. *Innovative higher education*, 28(3): 178-204.
28. Forester, M., Kahn, J. H., Hesson-McInnis, M. S. (2004). Factor structures of three measures of research self-Efficacy. *Journal Of Career Assessment*, 12: 3-16.
۲۹. پاکباز، مرضیه و احمد ایزدی (۱۳۹۱): «بررسی احساس خود-کارآمدی و مشکلات ایفای نقش مربیان پرستاری در عرصه آموزش بالینی در مربیان پرستاری دانشکده پرستاری - مامایی قزوین در سال ۱۳۸۸»، دوفصلنامه توسعه آموزش در علوم پزشکی؛ ش ۵ (۹)، صص ۷ تا ۱۲.
۳۰. عابدینی، یاسمن (۱۳۹۰): «پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی براساس باورهای خود-کارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی»، دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر؛ ش ۶ (۲)، صص ۵۷ تا ۷۰.
۳۱. غفرانی‌پور، فضل‌الله و همکاران (۱۳۹۱): «ارتباط بین خود-کارآمدی، مراحل تغییر و رفتار فعالیت جسمانی زنان بعد از زایمان»، مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک، ش ۶۸، صص ۶۱ تا ۷۱.
۳۲. صالحی، منیره (۱۳۹۰): «میزان و عوامل مؤثر بر خود-کارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان براساس نظریه شناختی اجتماعی بندور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ مشهد: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی».
۳۳. روشیان، رامین محسن و محرم آقازاده (۱۳۹۲): «خود-کارآمدی پژوهشی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی و علوم تربیتی، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی؛ ش ۲ (۳۹)، صص ۱۴۷ تا ۱۵۵».

45. Bishop, R. M., & Bieschke, K. J. (1994). Interest in Research Questionnaire. Unpublished scale
46. Bieschke, K. J., & Bishop, R. M. (1994). Research outcome expectations questionnaire. Unpublished scale, Pennsylvania State University, State College.
43. Phillips, J. C., Szymanski, D. M., Ozegovic, J. J., & Briggs-Phillips, M. (2004). Preliminary examination and measurement of the internship research training environment. *Journal of Counseling Psychology*, 51: 240-248.
44. 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.

Archive of SID