

ارائه و آزمون الگوی تبیین‌کننده خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در فضا و محیط پژوهش محور؛ مورد مطالعه، دانشگاه‌های غرب کشور

علی یاسینی^۱، محمد تابان^۲

دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۲۶؛ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۰۶

چکیده

محیط پژوهش محور در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، نقش مهمی در تحقق اهداف پژوهشی آموزش عالی ایفا می‌کند؛ به نحوی که در صورت بالا بودن کیفیت آن، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ضمن تعامل مؤثر با استاد راهنما، احساس کارآمدی بالایی نیز در پژوهش خواهند داشت. هدف اصلی مقاله حاضر، ارائه و آزمون الگوی تبیین‌کننده خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی در محیط پژوهش محور است. روش پژوهش، به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است که به طور خاص از الگویابی معادلات ساختاری استفاده کرده است. جامعه پژوهش را تمامی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی مقطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های غرب کشور (ایلام، کرمانشاه، خرم‌آباد، کردستان) در سال ۱۳۹۵ تشکیل داده که با شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، تعداد ۴۸۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. داده‌ها با سه ابزار استاندارد روا و پایا جمع‌آوری و برای آزمون الگوی پژوهش از نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شده است. نتایج، نشان می‌دهند که بین متغیرهای پژوهش به لحاظ آماری، رابطه معناداری وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی بین محیط پژوهش محور و کیفیت تعامل استاد - دانشجو ($r=0/61$) و پایین‌ترین ضریب بین محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهش ($r=0/17$) محاسبه شده است. نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهند که محیط پژوهش محور دارای اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی پژوهش ($0/38$)، $\beta=$ و کیفیت تعامل استاد - دانشجو ($\beta=0/57$) است و همچنین از طریق متغیر کیفیت تعامل استاد - دانشجو، اثر غیرمستقیم معناداری بر خودکارآمدی پژوهش ($\beta=0/21$) دارد. نتایج، حاکی از تفاوت الگوی مفروض در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه است.

کلیدواژه‌ها: فضا و محیط پژوهش محور، خودکارآمدی پژوهش، کیفیت تعامل استاد - دانشجو.

۱. استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایران (نویسنده مسئول).

Email: a_yas1363@yahoo.com

۲. استادیار مدیریت منابع انسانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران.

Email: m.taban@ilam.ac.ir

مقدمه

استادان، همواره به دنبال تربیت دانشجویان پژوهشگر هستند و یکی از مسائلی که ذهن بسیاری از آن‌ها و دانشمندان را به خود مشغول کرده است، تربیت دانشجویانی است که خودشان هدایت پژوهش خویش را به عهده بگیرند (بهمن آبادی و کارشکی، ۱۳۹۱، ۲۴). پژوهش، به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها تلقی شده و دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز با انجام پایان‌نامه، بخشی از وظایف پژوهشی دانشگاه‌ها را برعهده دارند. یکی از عوامل مؤثر در کیفیت پژوهش‌های انجام‌شده توسط دانشجویان، خودکارآمدی پژوهشی آن‌ها بوده که در آن، سه محور آموزش، یادگیری، و پژوهش با هم همسومی شوند (اسدالهی، شمس و رضایی، ۱۳۹۳، ۵۹). کانون اصلی شکل‌گیری سه عنصر یادشده، دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی هستند که اقدام مؤثر در راستای تحقق سه محور بالا منجر به آماده‌سازی دانشجویان برای خدمت‌رسانی به جامعه می‌شود (سلیمان‌زاده نجفی و دیگران، ۱۳۹۳، ۸۲۰).

امروزه با توجه به روند افزایش تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی، محور پژوهش به یک عنصر حیاتی برای رشد علمی دانشگاه‌ها تبدیل شده است، زیرا در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، علاوه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، انجام پژوهش‌های باکیفیت نیز در کانون توجه قرار گرفته است (کبیری، ۱۳۸۸، ۱۴۹). بر همین اساس، مقاله حاضر به بررسی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان و محیط پژوهش‌محور مرتبط با آن می‌پردازد. پیش فرض این پژوهش، آن است که بخش چشمگیری از موفقیت علمی، آموزشی، و تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی وابسته به محیط آموزشی - پژوهشی دانشگاه و خودکارآمدی پژوهشی مطلوب دانشجویان است.

پژوهش‌های پیشین حاکی از این هستند که خودکارآمدی پژوهش، نقش مهمی در پیش‌بینی علاقه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به پژوهش ایفا می‌کند (واکاروا، ۲۰۰۹، ۹)؛ این متغیر که پیش‌بینی‌کننده تلاش، پشتکار و پیشرفت دانشجویان برای انجام پژوهش است، موجب دنبال کردن حرفه‌های پژوهشی توسط دانشجو (مالیکین^۱ و دیگران، ۲۰۰۷)، و همچنین سبب افزایش تولیدات و دستاوردهای علمی و پژوهشی او در آینده می‌شود (فورستر^۲ و دیگران،



1. Vaccaro
2. Mullikin
3. Forester

۲۰۰۴؛ همینگس و کای^۱، ۲۰۱۰). پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهند، دانشجویانی که از توانمندی پژوهشی خود مطمئن نیستند و اعتقاد ندارند که تلاششان به موفقیت منجر خواهد شد، اغلب نگران هستند و زمانی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند، احساس عدم شایستگی می‌کنند؛ در عوض، دانشجویانی که به شایستگی‌های پژوهشی خود اعتقاد دارند، در پژوهش موفق‌ترند (صالحی و دیگران، ۱۳۹۲).

از آنجاکه توانایی‌ها و خودکارآمدی دانشجویان برای انجام یک کار پژوهشی مطلوب، متفاوت است، بنابراین موفقیت در پیشبرد کارهای پژوهشی به فضا و محیط پژوهش‌آموزی (زین‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۵، ۲۷؛ قدم‌پور و دیگران، ۱۳۹۳، ۹۳۸) و کیفیت استاد - شاگرد بستگی دارد (گراوند و دیگران، ۱۳۹۴، ۳۵). محیط‌های پژوهش‌محوری و کیفیت استاد - دانشجو از مهم‌ترین عوامل ایجاد خودکارآمدی پژوهش و بهبود عملکرد پژوهشی هستند (گائو و هریسون^۲، ۲۰۰۸؛ تئو^۳ و دیگران، ۲۰۱۰؛ ساوتل^۴ و دیگران، ۲۰۱۱) که پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط بین محیط پژوهش‌آموزی، کیفیت استاد راهنما - شاگرد، و خودکارآمدی پژوهشی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های دولتی غرب کشور انجام شده است.

سه دلیل عمده برای انجام پژوهش حاضر وجود دارد؛ نخست اینکه دانشگاه‌ها با وجود برخورداری از محیط آموزشی - پژوهشی و عوامل اجتماعی مطلوب، ممکن است عملکرد آموزشی و پژوهشی مطلوبی نداشته باشند و شاید دلیل این امر، پایین بودن عوامل خودکارآمدی و خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان باشد؛ دوم اینکه می‌توان گفت، فضای پژوهشی دوره تحصیلات تکمیلی که از آن با عنوان «محیط پژوهش‌آموزی^۵» یاد می‌شود، کمترگسترش‌دهنده پژوهش است و آموزش، حجم وسیعی از توان استادان را معطوف خود ساخته است، بنابراین، محیط پژوهش‌محور، نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی پژوهشی مطلوب دارد؛ سوم اینکه پژوهش‌های موجود ملی حاکی از این است که محیط و فضای حاکم بر گروه‌های علمی دانشگاه‌ها، پژوهشی نیست، زیرا بیشتر وقت استادان صرف آموزش می‌شود و تنها گروه معدودی از آن‌ها، آموزش خود را با پژوهش همراه کرده‌اند.

1. Hemmings and Kay
2. Gao and Harrison
3. Teo
4. Sawtelle
5. Research Training Environment



۱. بیان مسئله

نظام تقسیم‌بندی دانش به عرصه‌های مختلف رشته‌ای، در دهه‌های اخیر مورد چالش جدی قرار گرفته است. محصور ماندن دانش‌پژوهان در مرزهای غیرمنعطف رشته‌ای، امکان ظهور بسیاری از نوآوری‌ها را از آن‌ها می‌ستاند و آن‌ها را به کاربران مطیع نظام موجود آموزشی و پژوهشی تبدیل می‌کند؛ از سوی دیگر، رهایی از پیامدهای تخصصی شدن بیش از اندازه در حوزه‌های مختلف علمی و همچنین ضرورت ایجاد زمینه‌های فکری برای پرورش رویکردهای خلاقانه و انتقادی در میان دانشجویان و شاغلان به امور پژوهشی، پرداختن به «میان‌رشتگی» را گریزناپذیر می‌سازد (علوی پور، ۱۳۹۲، ۳۶). میان‌رشتگی می‌تواند با گشودن چشم‌اندازهای جدید به روی پژوهشگران، آن‌ها را از تعصب‌های انعطاف‌ناپذیر و همچنین نگرش تک‌بعدی به دور دارد و به تأمل و تدبیر بیشتر در مطالعات خویش رهنمون شود. بررسی ادبیات تولیدشده سالیان اخیر درباره خودکارآمدی پژوهشی، فضا و محیط پژوهش محور، و کیفیت تعامل استاد - دانشجو، نشان‌دهنده اولویت و اهمیتی است که پژوهشگران معتبر دنیا برای آن قائل هستند (زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۶)؛ بنابراین ضروری به نظر می‌رسید که در کشور ما نیز دیدگاه میان‌رشته‌ای به متغیرهای پژوهش حاضر به یکی از محورهای عمده پژوهشی تبدیل شود.

خودکارآمدی پژوهش، متغیری است که ماهیت میان‌رشته‌ای دارد و از یک سو به توانایی، قابلیت، و راهبردهای فرد اشاره دارد که بر الگوهای رفتاری، هنجاری، و فکری آن‌ها تأثیر گذاشته (اثرزاده و همکاران، ۱۳۹۰، ۹۸) و نشئت‌گرفته از شاخه روانشناسی است و از سوی دیگر، به عنوان یکی از مفاهیم سازمان و مدیریت، در بافت سازمان‌های آموزشی قابل طرح است که در این پژوهش، به طور خاص در بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی مورد بررسی قرار گرفته است. درنهایت، این سازه در مقیاس‌های اجتماعی (خودکارآمدی اجتماعی)، عواطف (خودکارآمدی هیجانی)، آموزش (خودکارآمدی آموزشی و تحصیلی)، و جسمانی (خودکارآمدی جسمانی) قابل تعریف و تفسیر است. با توجه به موارد یادشده، می‌توان اذعان داشت که خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند به عنوان متغیری میان‌رشته‌ای مورد مطالعه قرار گیرد.

افراد، همواره برای ورود به موقعیت‌های جدید با چالش‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند. یکی از چالش‌هایی که دانشجویان با آن سروکار دارند، سازگار شدن با محیط آموزشی - پژوهشی دانشگاه و سازوکارهای تعریف شده در بدنه و ساختار آن است. این امر برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی که بیشتر با مقوله پژوهش همراه آموزش درگیر هستند، فراگیرتر است (ساویز، ۱۳۹۳، ۶۹). دانشجویان



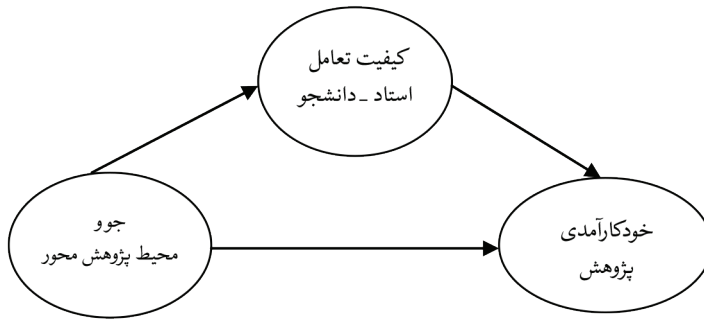
برای کاهش یا تعدیل چنین چالش‌هایی نیازمند استفاده و حمایت از سوی اشخاص مختلف هستند. یکی از نزدیک‌ترین و تأثیرگذارترین افراد در عرصه آموزش و پژوهش دانشگاهی، استاد راهنما است؛ بنابراین، به نظر می‌رسد با توجه به نقش محوری و دائمی استاد، کیفیت رابطه استاد و دانشجو دارای اهمیت فراوانی باشد. با این حال تاکنون کمتر درباره اهمیت مؤلفه‌های مختلف این رابطه و تأثیرگذاری مستقیم یا غیرمستقیم هریک در انگیزش و موفقیت علمی دانشجویان نوشته شده است (ساویز، ۱۳۹۰، ۱۲۱). به نظر می‌رسد بررسی نقش عوامل متعدد (ساختار اجتماعی، تعامل علمی، کیفیت روابط، و محیط آموزشی - پژوهشی) در ایجاد خودکارآمدی پژوهشی در قالب یک الگوی علی، ضروری باشد.

اگرچه ساختار اجتماعی و تعامل علمی دانشجویان و استادان بر خودکارآمدی تحصیلی (قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۸۰، ۳۸) و پژوهشی دانشجویان (زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۹؛ اثرزاده و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۲۳) تأثیر می‌گذارد، اما در مبحث ویژه خودکارآمدی پژوهشی، پژوهش‌ها بر نقش پراهمیت تعامل استاد راهنما و دانشجو (فقیهی و همکاران، ۱۹۹۹) و نقش محیط پژوهش محور (کان و اسکات، ۱۹۹۷، ۷۶؛ لامبیه^۱ و واکارو، ۲۰۱۱، ۴۷؛ بتز، ۱۹۸۶، ۳۹؛ گلسو^۲ و همکاران، ۱۹۸۸، ۲۱) تأکید کرده‌اند. این پژوهش‌ها در بافت دانشگاه‌هایی متفاوت با دانشگاه‌های ایران انجام شده‌اند؛ بنابراین، این پرسش مطرح می‌شود که وضعیت هریک از مؤلفه‌های پژوهش در دانشگاه‌های دولتی ایران چگونه است؟ آیا الگوی مفروض پژوهش با متغیرهای سه‌گانه، برازش مناسبی دارد؟ آیا بین متغیرهای پژوهش در دانشگاه‌های کشور ارتباط معناداری وجود دارد؟

پژوهش‌هایی که درباره متغیرهای بالا انجام شده‌اند، به‌طور هم‌زمان و در قالب یک الگو نبوده‌اند، بلکه هریک به‌صورت جداگانه متغیرها را مطالعه و مورد بررسی قرار داده و کمتر پژوهشی نقش هم‌زمان متغیرها را بررسی کرده است؛ بنابراین، این مسئله مطرح است که آیا می‌توان الگوی مفروض مقاله حاضر (شکل شماره ۱) را به‌عنوان الگوی علی تأثیر فضا و محیط پژوهش محور بر کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی معرفی کرد؟ و آیا الگوی مفروض پژوهش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه، برازش متفاوتی دارد؟

1. Lambie
2. Gelso





شکل شماره (۱). الگوی مفروض پژوهش

با مرور پژوهش‌ها و مقاله‌های انجام‌شده در داخل کشور مشخص شد که پیش از این، متغیرهای این پژوهش به صورت روابط علی و در قالب یک الگو مورد بررسی قرار نگرفته است. براین اساس، مقاله حاضر با هدف کاهش شکاف در دانش، بینش، و پژوهش در حوزه مطرح‌شده، انجام شده است و یافته‌های آن می‌تواند خلاء دانشی و پژوهشی در ادبیات داخلی را کاهش دهد. به این ترتیب، این مقاله درصدد است که با آزمون الگوی مفروض، پشتوانه‌ای پژوهشی برای حمایت از محیط پژوهش محور دانشگاه‌ها و تأثیر آن بر کیفیت تعامل استاد - دانشجو و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان فراهم کند و از این طریق، نگاه‌ها به این متغیرهای مهم را تا حدودی حساس تر و موشکافانه تر نماید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند دست‌اندرکاران دانشگاهی و نظام آموزش عالی کشور را برای برنامه‌ریزی در راستای ارتقای کیفیت محیط پژوهش‌آموزی تحریک کند. برای کنکاش روش‌مند در مورد مسائلی که مطرح شدند، یافته‌های مهمی با توجه به پاسخ‌های ارائه‌شده برای پرسش‌های پژوهشی زیر، به دست آمده است:

۱. آیا محیط پژوهش محور بر کیفیت تعامل استاد - دانشجو تأثیر معناداری دارد؟
۲. آیا محیط پژوهش محور بر خودکارآمدی پژوهش تأثیر معناداری دارد؟
۳. آیا کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو بر خودکارآمدی پژوهش تأثیر معناداری دارد؟
۴. آیا کیفیت تعامل استاد - دانشجو در ارتباط بین محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهش، نقش میانجی دارد؟
۵. آیا الگوی مفروض پژوهش برای دانشگاه‌های مورد مطالعه، برازش مناسب و متفاوتی دارد؟

۲. مبانی نظری و تجربی، و تدوین فرضیه‌های پژوهش

۲-۱. ارتباط بین فضا و محیط پژوهش محور با خودکارآمدی پژوهش

خودکارآمدی پژوهش را می‌توان داوری و قضاوت افراد در مورد توانایی‌های خود با هدف ساماندهی و هدایت پژوهش‌های مهم و متعدد و در شکل‌های مختلف تعریف کرد (سلیمان زاده نجفی، ۱۳۹۳، ۸۲۴). براساس دیدگاه لو، کولاسا و بیکن^۱ (۲۰۱۰)، احساس اطمینان دانشجویان به توانایی‌ها و مهارت‌های پژوهشی، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انجام باکیفیت پژوهش است (به نقل از زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۸). در این راستا، فیلیپس و راسل^۲ (۱۹۹۴)، از اطمینان دانشجویان به توانایی‌های پژوهشی، با عنوان «خودکارآمدی پژوهش» یاد کرده‌اند. این متغیر به میزان اعتماد دانشجویان به توانایی خود در انجام فعالیت‌های مختلف پژوهشی در ابعاد مهارت‌های طراحی، عملی، کمی / رایانه‌ای و نگارشی اشاره دارد (فیلیپس و راسل، ۱۹۹۴، ۵۸؛ بالتس^۳ و دیگران، ۲۰۱۰، ۵۴؛ هیمینگس و کای^۴، ۲۰۱۰، ۵۶۵).

شناخت زمینه‌های شکل‌گیری خودکارآمدی پژوهش، علاوه بر موفقیت پژوهشی، می‌تواند زمینه‌های بهبود عملکرد آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را نیز فراهم کند (گراوند و همکاران، ۱۳۹۲، ۳۴). از سوی دیگر، پژوهشگران دریافته‌اند که خودکارآمدی پژوهشی ناکافی، یکی از دلایل اصلی بی‌علاقگی و عدم مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی است و تهدیدی جدی برای تکمیل پایان‌نامه یا رساله محسوب می‌شود (بتز، ۱۹۹۷، ۴۳؛ بالتس و همکاران، ۲۰۱۰، ۵۶). این متغیر به اندازه‌ای اهمیت دارد که از آن به عنوان مهم‌ترین متغیر در دوره تحصیلات تکمیلی یاد شده است (فیلیپس و راسل، ۱۹۹۴، ۶۳).

فضا و محیط آموزشی - پژوهشی عبارت است از عوامل آموزشی و میان‌فردی متعددی که در توسعه پژوهشگری در یک نظام آموزشی نقش دارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۳، ۹۳۷). براساس این تعریف، محیط آموزشی - پژوهشی از دو طریق بر افراد تأثیرگذار است: ۱- محیط آموزشی - پژوهشی مطلوب، خودکارآمدی پژوهشی افراد را برای انجام پژوهش افزایش می‌دهد؛ ۲- محیط آموزشی - پژوهشی کارآمد، منجر به افزایش نگرش مثبت به پژوهش و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی افراد می‌شود (کان، ۲۰۰۰، ۳۵).

1. Lev, Kolassa & Bakken

2. Phillips & Russell

3. Baltess, Hoffman-Kipp, Lynn & Weltzer-Ward

4. Hemmings & Kay





محیط پژوهش آموزی مؤثر، دیدگاه، باورها، و نگرش های مثبت دانشجویان به پژوهش را ارتقا داده و در نهایت، علاقه مندی آن ها به پژوهش را افزایش می دهد (دیمر، ۲۰۰۷، ۴۲). گلسو (۱۹۷۹) در تشریح و تعریف محیط پژوهش آموزی بر این نظر است که این محیط، نشان دهنده میزان اهمیت و وزن پژوهش در گروه های آموزشی است. از دیدگاه او محیط پژوهش آموزی با کیفیت، گسترش دهنده پژوهش است و سعی دارد دانشجویان را به عنوان پژوهشگران دانشگاهی تربیت کند. او هدف محیط پژوهش آموزی را تحریک و تقویت نگرش مثبت دانشجویان به پژوهش می داند (به نقل از زین آبادی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۷).

سازمان بندی ساختاری و اجتماعی فضا و محیط آموزشی - پژوهشی بر خود اثربخشی، کارایی، و عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است؛ از این رومی توان گفت، پژوهش علمی در بسیاری از رشته ها، به وجود ابزارهای پیچیده و امکانات پژوهشی وابسته است (بالارام، ۲۰۰۰). به منظور حمایت از پژوهشگران در فضای پژوهش محور، می بایست زیرساخت های پژوهشی جدید، گسترش یافته و در اختیار آن ها قرار گیرد (گونزالز و همکاران، ۲۰۰۲).

گلسو، مالینکروت و جاج^۲ (۱۹۹۶)، در پژوهشی درباره دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نشانگرهای فضا و محیط پژوهش محور را شناسایی کرده اند. آن ها عناصر مهمی شامل «الگوسازی اعضای هیئت علمی از رفتار مناسب علمی و پژوهشی، تقویت مثبت تلاش های پژوهشی دانشجویان، مشارکت اولیه دانشجو در پژوهش و به حداقل رساندن محدودیت های پژوهشی، پیوستگی آمار و پژوهش، تلقی از دانش و پژوهش به عنوان یک تجربه جمعی، اشاعه ناقص، و محدود بودن تجربه های پژوهشی» را برای محیط پژوهش محور ارائه داده اند.

قاضی طباطبایی و مرجعی (۱۳۸۰) در پژوهش خود دریافته اند که ساختار اجتماعی محیط آموزشی - پژوهشی، همچون تعاملات علمی میان دانشجویان، بر احساس خودکارآمدی تحصیلی و پژوهشی دانشجویان تأثیر می گذارد و در مرحله بعد این احساس بر تلاش علمی و عملکرد آنان مؤثر است. آن ها دریافته اند که محیط پژوهش محور دانشگاه از طریق کیفیت تعامل استاد - دانشجو و عوامل اجتماعی مطلوب دانشگاه بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تأثیر می گذارد. قدم پور، گراوند، و سبزیان (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین ادراک از محیط آموزشی - پژوهشی، خودکارآمدی پژوهشی، و پیشرفت تحصیلی» دریافته اند که محیط آموزشی - پژوهشی، ارتباط معناداری با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان دارد.

1. Deemer

2. Mallinckrodt & Judge

گلسو، مالینکروود، و جاج (۱۹۹۶)، کاهن و اسکات (۱۹۹۷)، و کربس و همکاران (۱۹۹۱) به گونه‌ای مشابه دریافته‌اند که محیط آموزشی - پژوهشی بر تولیدات پژوهشی و علاقه‌مندی به پژوهش تأثیر می‌گذارد. *بارتلزا* و همکاران (۲۰۱۰) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که علاقه‌مندی به پژوهش و خودکارآمدی پژوهشی و درنهایت، کیفیت تولیدات پژوهشی، وابسته به انگیزه فعالیت، و محیط سوق‌دهنده این انگیزه است. *تاربان و لوگو*^۱ (۲۰۱۲)، *بندورا* و *جردن* (۱۹۹۱)، *لامبیه و واکارو*^۲ (۲۰۱۱)، *صالحی* (۱۳۹۰)، *واکارو* (۲۰۰۹)، *بیکن و همکاران*^۳ (۲۰۱۰)، *واکارو*^۴ (۲۰۱۰) به گونه‌ای مشابه در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که عوامل اجتماعی مطلوب در درون دانشگاه با خودکارآمدی و عملکرد آموزشی - پژوهشی دانشجویان، ارتباط معناداری دارد.

نظریه پشتیبان رابطه دو متغیر محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهشی، نظریه شناختی - اجتماعی *بندورا* است. براساس این نظریه، دو متغیر شناختی - اجتماعی با فهم علاقه‌مندی به پژوهش مرتبط هستند که عبارتند از: خودکارآمدی پژوهشی، و پیامدهای موردانتظار. در نظریه *بندورا* متغیر خودکارآمدی بر رفتارهای بعدی افراد تأثیر معناداری می‌گذارد و در مورد دانشجویان، منجر به بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود.

رویکرد درون‌گرا نیز می‌تواند عوامل درون‌دانشگاهی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان را به خوبی توجیه کند. در این رویکرد، واقعیت‌های علمی تحت تأثیر عوامل درون فضای دانشگاهی قرار دارند. این فضای علمی - پژوهشی، دربردارنده عناصر مختلفی از قبیل استادان، پژوهش‌های گذشته، کتاب‌ها، مجله‌های علمی، ارتباطات، تعاملات استادان و دانشجویان، اعتبارهای مالی و به‌طور کلی محیط دانشگاهی است (گراوند، ۱۳۹۱، ۶۶).

فرضیه نخست: بین محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

۲-۲. ارتباط بین کیفیت تعامل استاد - دانشجو و خودکارآمدی پژوهش

خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تنها متأثر از هوش، انگیزه، تلاش، و محیط دانشگاهی نیست، بلکه عوامل دیگری مانند ارتباط دانشجویان، استادان، کارکنان، و... در اجتماع علمی دانشگاه تأثیرگذار هستند که در این میان، شکل‌گیری رابطه بین استادان و دانشجویان، دارای اهمیت

1. Taraban & Logue
2. Lambie & Vaccaro
3. Bakken
4. Vaccaro





زیادی است و می‌تواند پیامدهای رفتاری، آموزشی، و پژوهشی زیادی داشته باشد (سلیمی و خداپرست، ۱۳۹۴، ۱۱۳)؛ بنابراین، تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان، یکی از اصلی‌ترین عرصه‌های ارتباطات در آموزش عالی و یکی از مهم‌ترین سرمایه‌های دانشگاهی محسوب می‌شود و اگر رابطه استاد - دانشجوی به خوبی برقرار شود، اهداف آموزشی و پژوهشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند (بهادری و همکاران، ۱۳۹۲، ۱۹۷).

انتخاب استاد راهنمای مناسب یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین تصمیم‌هایی است که دانشجو در ابتدای پژوهش خود باید بگیرد و وقت زیادی نیز باید صرف آن کند (رای^۱، ۲۰۰۷). اگرچه کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو، تنها متأثر از چگونگی انتخاب استاد راهنما نیست، ولی به‌هرحال بر آن تأثیر زیادی دارد (عطاران و همکاران، ۱۳۸۹، ۱۰۰). پیامدهای این انتخاب و همچنین روابط خوب با استاد راهنما، می‌تواند در ارزشیابی نهایی پژوهش، تمایل دانشجو به انتخاب دوباره استاد راهنما و تداوم پژوهش‌های آتی، تأثیرگذار باشد (عطاران و همکاران، ۱۰۲؛ بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲، ۴۰). این اهمیت به‌اندازه‌ای است که لاونیس و نلسون^۲ (۲۰۰۰)، رضایت از روابط با استاد راهنما را مهم‌ترین عامل مؤثر بر تصمیم دانشجویان برای ادامه یا ترک دوره تحصیلات تکمیلی عنوان کرده‌اند و آگوئینس^۳ و همکاران (۱۹۹۶)، آن را بر موفقیت دانشجو، رضایت کلی او از دوره و حتی موفقیت شغلی آینده او مؤثر دانسته‌اند.

علاوه بر اینکه درباره تعامل استاد راهنما و دانشجو آسیب‌هایی وجود دارد، برقراری تعامل مطلوب بین دانشجو و استاد راهنما باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه پژوهش در دانشجو و درنهایت، خودکارآمدی پژوهشی می‌شود (پترسون و کرافورد^۴، ۱۹۹۴). بیشترین و رایج‌ترین شکایت‌های مطرح‌شده از سوی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در مورد نقش استاد راهنما و نحوه تعامل با او است (شیخ‌زاده، ۱۳۸۸، ۳۰). به‌طورکلی، آموزش و پژوهش، بستگی به مهارت‌های ارتباطی استاد دارد. دانشجویان تحصیلات تکمیلی، از میان ویژگی‌های یک استاد راهنمای خوب، توانایی ایجاد ارتباط مطلوب را با اهمیت دانسته‌اند (ظهور و اسلامی‌نژاد، ۱۳۸۱، ۷). محیط پژوهش محور، نقش بسزایی در تحقق اهداف پژوهشی نظام آموزش عالی ایفا می‌کند. از آنجاکه نگارش پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری، منزلگاه اصلی پژوهش‌های

1. Ray
2. Lovitts & Nelson
3. Aguinis
4. Paterson & Crawford

دانشگاهی هستند، بی شک می توان مدعی شد که کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجوی^۱ و خودکارآمدی پژوهشی^۲ دانشجویان در انجام پژوهش های پایان نامه ای، از جمله مهم ترین پیامدهای چنین محیطی است که در این پژوهش به آن ها پرداخته شده است.

گرچه تعامل مطلوب استاد راهنما و دانشجویان می تواند متأثر از کیفیت محیط پژوهش محور باشد و برخی از یافته ها تأییدکننده این مفروض هستند (فقیهی، راکوواتینکتن، ۱۹۹۹، ۳۱)، اما می توان گفت، افزایش خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انجام پایان نامه نیز می تواند متأثر از کیفیت این محیط و همچنین کیفیت تعامل آن ها با استاد راهنما باشد. قانعی راد (۱۳۸۵) نیز نشان داده است که افزایش تعامل دانشجویان با استادان بر متغیرهای تحصیلی و روانشناختی از قبیل میزان پیشرفت تحصیلی، احساس غرور، و خودکارآمدی دانشجویان تأثیر می گذارد.

نظریه پشتیبان رابطه بالا، نظریه های جهت دهی هدف، انگیزه پیشرفت، فضای روانی، و نظریه مبادله اجتماعی است. کیفیت درک شده ارتباط، نقش مهمی در خلق و شکل دهی فضای روانی گروه آموزشی دارد. زمانی که فضای روانی برای برقراری تعامل و ارتباط دوسویه مناسب تلقی شود و جهت دهی هدف در این فضای مطلوب از سوی استاد راهنما مشخص شود، نشانگرهای موفقیت آموزشی و پژوهشی نمایان می شوند. یکی از این نشانگرها، خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است. خودکارآمدی پژوهشی علاوه بر اینکه متأثر از محیط آموزشی و دانشگاهی است، از فضای حاکم بر گروه های آموزشی، فضای روانی ایجاد شده درباره کم و کیف تعامل، و شیوه های تعیین هدف و جهت دهی هدف نیز تأثیر می پذیرد.

بر مبنای نظریه فضای روانی، گروه های آموزشی به عنوان گروه هایی اجتماعی، از افراد مختلفی تشکیل شده اند که از نظر تجربه ها، فرهنگ خاص، شخصیت و ابعاد گوناگون دیگری با هم متفاوت هستند. تعامل اعضای گروه با یکدیگر، تا حد زیادی متأثر از فضایی است که بر آن گروه، حاکم است. فضای روانی - اجتماعی و کارگروهی که به آن اشاره شد، بر درجه بالای رفتارهای نگهدارنده گروه (اعتماد، راحتی، همکاری، و اتفاق نظر در تصمیم گیری) تأکید دارد. چنین فضایی، ایجاد رابطه را تسهیل کرده و هزینه روانی شروع یا جستجوی یک رابطه با کیفیت بالا را کاهش می دهد؛ بنابراین، می توان این گونه مطرح کرد که فضای روانی حاکم بر گروه، به گونه ای مثبت با میزان کیفیت تعامل برآمده از روابط بین استاد - شاگرد مرتبط است.

1. Student-Supervisor Interaction

2. Research Self-Efficacy





بر مبنای نظریه مبادله اجتماعی، رفتار منصفانه استاد به عنوان رهبر آموزشی (توسعه روابط اجتماعی و مبادله اطلاعات بین رهبر- پیرو) از یک سو منجر به افزایش رفتارهای شهروندی شده و از سوی دیگر، اعتماد متقابل، ریسک پذیری، انتقادپذیری، بینش عام، تمایل به تبادل دانش، گرایش به چالش، تمایل به تغییر، و علاقه به پژوهش را در پی دارد (سرز، کلرو و ویلکرسون^۱، ۲۰۰۳). بر مبنای نظریه مبادله اجتماعی، توزیع و تبادل دوسویه تجربه‌ها بین ذی‌نفعان گروه آموزشی، در گام نخست، سبب شکل‌گیری احساس تعلق در افراد و ایجاد فضایی مبتنی بر احترام و اعتماد شده و در نتیجه موجب خودکارآمدی فردی و جمعی می‌شود.

فرضیه دوم: بین محیط پژوهش محور و کیفیت تعامل استاد - دانشجویان ارتباط وجود دارد. فرضیه سوم: بین کیفیت تعامل استاد - دانشجو و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان، ارتباط معناداری وجود دارد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳-۱. نوع پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین از آنجاکه روابط علی متغیرها را بررسی کرده است، از الگویابی علی و به طور خاص، از تحلیل مسیر استفاده شده است.

۳-۲. جامعه آماری، نمونه و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری این مقاله را تمام دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های دولتی دانشگاه‌های غرب کشور (ایلام، کرمانشاه، خرم‌آباد، کردستان) تشکیل داده و از آنجاکه از تحلیل مسیر برای آزمون الگوی مفروض استفاده شده است، برای تعیین تعداد نمونه، از تعداد پارامترهای الگو کمک گرفته شد. اگرچه در مورد حجم نمونه در پژوهش‌های الگویابی علی، توافق زیادی وجود ندارد، اما برخی مانند یورسکاگ و سوربوم^۲ (۲۰۰۲)، حجم ۱۰۰ نفر را برای پژوهش‌های کوچک (مثلاً با ۴ یا ۵ متغیر تا ۳۰ آزمودنی در برابر هر متغیر)، حجم بهینه می‌دانند. در این پژوهش، حداکثر حجم نمونه برابر با ۵۰۰ دانشجوی تعیین شد و در نهایت پس از حذف اطلاعات ناکافی، اطلاعات ۴۸۲ دانشجوی مورد تحلیل قرار گرفت. همه افراد انتخاب شده

1. Seers, Keller, & Wilkerson

2. Joreskog & Sorbom

در مقطع کارشناسی ارشد مشغول تحصیل و نگارش پایان نامه بوده‌اند. این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. در دانشگاه‌های مورد مطالعه، به‌طور میانگین ۳۸ دانشجوی تحصیلات تکمیلی (جمعاً ۳۸۰ نفر) مورد پیمایش قرار گرفته‌اند. به‌طور کلی از این تعداد، ۵۴/۴ درصد، زن، و ۴۵/۶ درصد، مرد بوده‌اند. همچنین ۴۴/۸ درصد در رشته‌های اداری (مدیریت، اقتصاد، حسابداری)، ۲۳ درصد در رشته‌های روانشناسی و علوم اجتماعی و ۳۲/۲ درصد، در رشته‌های علوم دینی (فلسفه و کلام، الهیات، فقه و متون دین) مشغول به تحصیل بوده‌اند. تمامی دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد مشغول بوده و واحد پایان‌نامه را انتخاب کرده‌اند.

۳-۳. ابزارهای گردآوری داده‌ها

در این مقاله برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه «محیط پژوهش محور»، «خودکارآمدی پژوهشی» و «کیفیت تعامل استاد-دانشجو» استفاده شده است. با توجه به اینکه دو پرسش‌نامه نخست، غیربومی بودند، ابتدا توسط دو متخصص از انگلیسی به فارسی و سپس دوباره توسط دو متخصص دیگر به انگلیسی ترجمه شدند. پس از اطمینان از ترجمه صحیح و تطبیق فرهنگی تقریباً مشابه، پرسش‌نامه‌ها توسط تعدادی از دانشجویان و استادان، مورد بررسی قرار گرفتند و با یک اجرای آزمایشی، برای اجرای نهایی آماده شدند.

برای سنجش متغیر محیط پژوهش محور از سنجح محیط پژوهش محور (RTES) رویالتی^۱ و همکاران (۱۹۸۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۴۵ گویه و دارای ۹ خرده‌مقیاس (الگوسازی اعضای هیئت علمی از رفتار مناسب علمی و پژوهشی، تقویت مثبت تلاش‌های پژوهشی دانشجویان، درگیری و مشارکت اولیه دانشجویان در پژوهش و به‌حداقل رساندن تهدیدها و محدودیت‌های پژوهشی، پیوستگی آمار و پژوهش، تلقی از دانش و پژوهش به‌عنوان یک تجربه جمعی، اشاعه ناقص و محدود بودن تجربه‌های پژوهشی، پیوستگی پژوهش و خدمات تخصصی، ترغیب دانشجویان به کاوش درونی در مورد ایده‌های پژوهشی، تأکید بر روش‌های مختلف پژوهش) است. پژوهش‌های گذشته (مانند فیلیپس و راسل، ۱۹۹۴) ضریب پایایی بالاتر از ۰/۹۰ را برای این پرسش‌نامه گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی برای کل پرسش‌نامه و خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای بین ۰/۸ تا ۰/۹۴ محاسبه شده است.

برای سنجش متغیر خودکارآمدی پژوهشی از سنجح خودکارآمدی پژوهشی فیلیپس و راسل (۱۹۹۴) استفاده شده است. این پرسش‌نامه شامل ۳۳ گویه بوده و در چهار خرده‌مقیاس

1. Garrett





مهارت های طراحی، عملی، کمی / رایانه ای و نگارشی، طراحی و تدوین شده است. آن ها نیز برای پرسش نامه خود، ضریب پایایی بالایی (بالتر از ۰/۸۵) گزارش کرده اند. در این پژوهش نیز ضریب پایایی برای کل پرسش نامه و خرده مقیاس ها در دامنه ای بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۵ محاسبه شد. به منظور سنجش متغیر کیفیت تعامل استاد - دانشجو، از سنجه کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو که توسط عطاران و همکاران (۱۳۸۹) در قالب ۳۲ گویه تدوین شده است، استفاده شد. آن ها در بررسی روایی از روایی محتوا و متخصصان و همچنین با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ۰/۹۴ را برای این پرسش نامه گزارش کرده اند.

پرسش نامه های بالا بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت تدوین شده و از «کاملاً ناموافق» تا «کاملاً موافق» ترسیم شده اند. پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی مرکب و به دلیل غیریومی بودن دو مورد از ابزارها، روایی آن ها نیز با استفاده از روایی محتوایی تأیید شد. از آنجاکه پرسش نامه ها ساختارمند هستند، برای محاسبه روایی نیز از دو ضریب CVR (ضریب نسبی روایی محتوایی) و CVI (شاخص روایی محتوا) استفاده شده است. علاوه بر این روش ها، روایی تشخیصی به روش تعیین شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) به کار گرفته شده که نتایج آن بر حسب مؤلفه های پژوهش، در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول شماره (۱). نتایج پایایی و روایی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	ضریب میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	شاخص روایی محتوا CVI	ضریب نسبی روایی محتوایی CVR	ضریب پایایی مرکب $P_c > 0.6 (CR)$	ضریب آلفای کرونباخ
محیط پژوهش محور	۰/۸۱	۰/۷۳	۰/۷۳	۰/۸۱	۰/۸۴
کیفیت تعامل دانشجو	۰/۷۹	۰/۷۹	۰/۶۴	۰/۷۸	۰/۸۰
خودکارآمدی پژوهش	۰/۸۴	۰/۶۳	۰/۷۸	۰/۸۱	۰/۸۴

میزان پایایی به دست آمده برای متغیرهای مطرح شده، بالاتر از ۰/۷۰ است؛ بنابراین، تمام ابعاد از پایایی و روایی مناسبی برخوردارند.

۳-۴. روش های آماری

مدل پژوهش با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری و براساس نتایج آزمون های نرمال بودن داده ها، تجزیه و تحلیل شد. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده ها، آزمون های کلموگروف-

اسمیرنوف به کار گرفته شدند و یافته‌ها نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال است (جدول شماره ۲). لازم به ذکر است که در مرحله بررسی چگونگی برازش الگوی مفروض از شاخص‌های برازش مقایسه‌ای (CFI)^۱ (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش (GFI)^۲ (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی (AGFI)^۳ (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA)^۴ (کمتر از ۰/۱۰) استفاده شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

نتایج پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی ذکر شده است. ابتدا در بخش توصیفی، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش بررسی شده و جدول شماره (۲) میانگین، انحراف معیار، و ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش را گزارش کرده است.

جدول شماره (۲). توصیف متغیرهای پژوهش، ماتریس همبستگی و آزمون توزیع نرمال داده‌ها

متغیرها	آزمون کلموگروف-اسمیرنوف			شاخص‌های توصیفی		همبستگی درونی متغیرها		
	مقدار Z	سطح معناداری	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	
فضا و محیط پژوهش محور (۱)	۲/۳۷۸	۰/۰۷۳	۳/۲۲	۰/۵۱	۱	-	-	
کیفیت تعامل استاد-دانشجو (۲)	۱/۳۴۸	۰/۱۳۶	۲/۹۱	۰/۵۹	۰/۶۱**	۱	-	
خودکارآمدی پژوهش (۳)	۲/۴۴۵	۰/۲۱۹	۲/۸۰	۰/۴۹	۰/۱۷**	۰/۴۴**	۱	

P < ۰/۰۱ **

همان‌گونه که جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، بین همه متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ همبستگی معناداری وجود دارد. بالاترین ضریب، بین محیط پژوهش‌آموزی و کیفیت تعامل استاد راهنما-دانشجو ($r=0/61$) و پایین‌ترین ضریب، بین محیط پژوهش‌آموزی و خودکارآمدی پژوهشی ($r=0/17$) محاسبه شده است. لازم به ذکر است که تمامی داده‌ها دارای سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ بوده و از توزیع نرمال برخوردارند.

1. Comparative Fit Index
2. Goodness of Fit Index
3. Adjusted Goodness of Fit Index
4. Root Mean Square Error of Approximation



۵. آزمون الگوی مفروض

پیش از بررسی چگونگی برازش الگوی مفروض، مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها با توجه به عدم معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در هر یک از متغیرها مورد تأیید قرار گرفت ($P > 0/5$). پس از برازش الگو، خروجی نرم افزار نشان داد که پیش فرض های «الگوی بیش از حد مشخص شده» و «عدم هم خطی چندگانه» بین متغیرها نیز رعایت شده است. همچنین پیش فرض مربوط به وجود رابطه خطی در بررسی ماتریس همبستگی و در نهایت مفروضه فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری با توجه به ماهیت داده ها، مورد تأیید قرار گرفت. برای پاسخ به پرسش نخست تا چهارم پژوهش و بررسی پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض، الگوی مفروض پژوهش، برازش داده شد و پارامترهای اثرات مستقیم و غیرمستقیم، به ترتیب در جدول شماره (۳) محاسبه شدند.

جدول شماره (۳). پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی برازش شده

مستقیم		غیرمستقیم		مسیرها
β	t	B	t	
۰/۵۷	۷/۲۱ *	-	-	محیط پژوهش محور ← کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو
۰/۳۸	۳/۷۲ *	۰/۱۱	۳/۵۶ *	محیط پژوهش محور ← خودکارآمدی پژوهش
۰/۲۱	۲/۲۳ *	-	-	کیفیت تعامل استاد - دانشجو ← خودکارآمدی پژوهش

P < ۰/۰۵ *

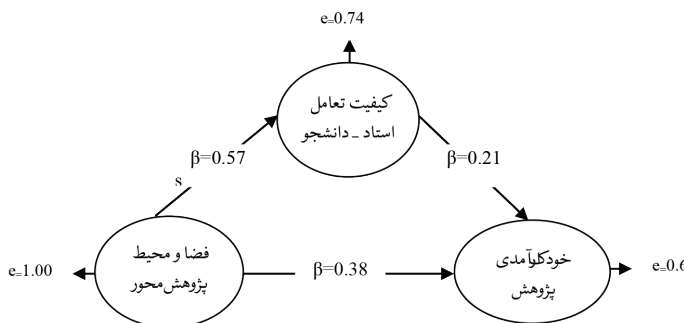
همان گونه که در جدول شماره (۳) ملاحظه می شود، محیط پژوهش محور با ضریب پارامتر استاندارد ($\beta = 0/57$) و مقدار t برابر با ۷/۲۱، اثر مستقیم و معناداری بر کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو داشته است (فرضیه نخست پژوهش). همچنین با ضریب پارامتر استاندارد ($\beta = 0/38$) و مقدار t برابر با ۳/۷۲، اثر مستقیم و معناداری نیز بر خودکارآمدی پژوهش داشته است (فرضیه دوم پژوهش). اثر مستقیم کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو بر خودکارآمدی پژوهش با ضریب پارامتر استاندارد ($\beta = 0/21$) و مقدار t برابر با ۲/۲۳، مستقیم و معنادار محاسبه شده است (فرضیه سوم پژوهش). اثر غیرمستقیم در الگوی مفروض نشان می دهد که محیط پژوهش آموزی با ضریب پارامتر استاندارد ($\beta = 0/11$) و مقدار t برابر با ۳/۵۶، اثر غیرمستقیم و معناداری بر خودکارآمدی پژوهش داشته است. به بیان دیگر، کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو به طور معناداری



میانجی اثر محیط پژوهش محور بر خودکارآمدی پژوهش است. در نهایت می توان اذعان داشت که الگوی مفروض پژوهش با داده های گردآوری شده، برازش مناسبی دارد. الگوی برازش شده پژوهش به صورت شکل شماره (۲) ترسیم شده است.

جدول شماره (۴). شاخص های برازش الگو

شاخص	مقدار
خی دو	۰,۰۰۰
درجه آزادی	۳
سطح معناداری	۱,۰۰
RMSEA	۰,۰۰۰



شکل شماره (۲). الگوی مفروض پژوهش پس از برازش

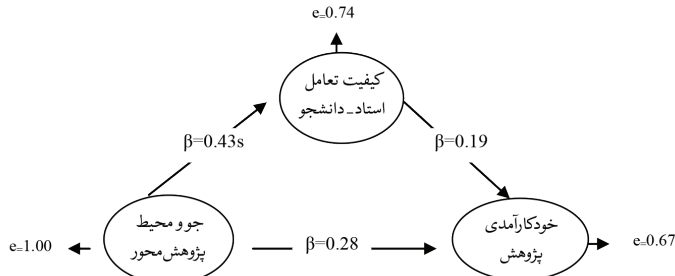
در الگوی برازش شده، غیر از کمیت درجه آزادی که برابر با عدد ۱ می شود، کمیت تمامی شاخص ها صفر است؛ بنابراین، در پاسخ به پرسش آخر پژوهش، این نتیجه به دست می آید که می توان الگوی پژوهش را به عنوان الگویی برای بررسی نحوه تأثیر محیط پژوهش محور بر تعامل استاد راهنما- دانشجو و خودکارآمدی پژوهش معرفی کرد. همچنین تمامی اثرات مستقیم و غیرمستقیم در آن معنادار بوده و این الگو، برازش کاملی با داده ها داشته است. در ادامه، الگوی مفروض پژوهش در دانشگاه ها (به تفکیک) بررسی شده است. این امر با هدف ایجاد و مقایسه متغیرهای پژوهش در قالب الگوی علی متفاوت است (شکل های شماره ۳ تا ۶).



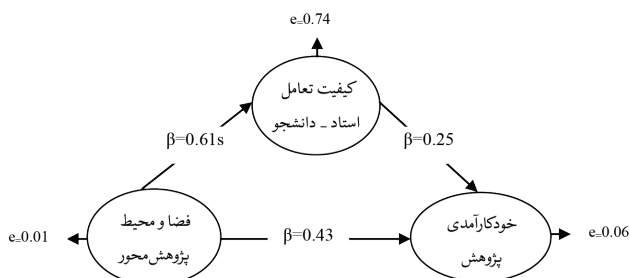
الگوهای برازش شده برای ۴ دانشگاه مورد مطالعه به خوبی نشان می‌دهند که تمام مسیرهای مستقیم از فضا و محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهش و تعامل استاد-دانشجو به لحاظ آماری معنادار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در ارتباط بین محیط پژوهش محور و کیفیت تعامل استاد-دانشجو، قوی‌ترین ارتباط، مربوط به دانشگاه کردستان ($\beta=0,66$) و ضعیف‌ترین رابطه، مربوط به دانشگاه کرمانشاه ($\beta=0,43$) است. همچنین در بررسی ارتباط بین محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهش، نتایج نشان می‌دهد، قوی‌ترین ارتباط، مربوط به دانشگاه کردستان ($\beta=0,46$) و ضعیف‌ترین رابطه، مربوط به دانشگاه کرمانشاه ($\beta=0,28$) است. در نهایت، مسیر کیفیت تعامل استاد-دانشجو به خودکارآمدی پژوهش در دانشگاه کردستان ($\beta=0,29$) بیشتر از سایر دانشگاه‌هاست.

۶. برازش الگوی مفروض به تفکیک دانشگاه‌های مورد مطالعه

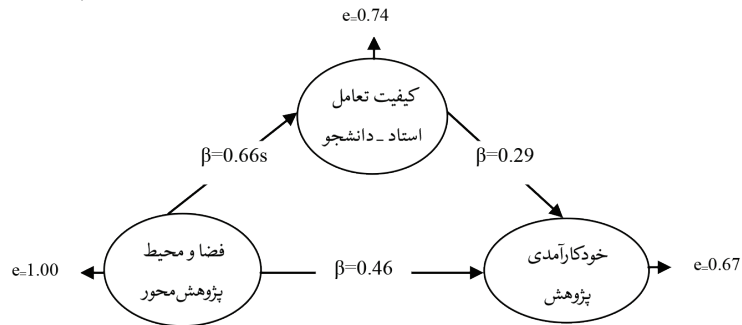
در ادامه الگوی مفروض پژوهش به صورت مجرا برای دانشگاه‌های مورد مطالعه برازش شد و بر اساس شاخص‌های برازش و ضریب معناداری میزان اعتبار آنها با هم مقایسه شده است. در زیر الگوهای ۴ گانه به همراه شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند.



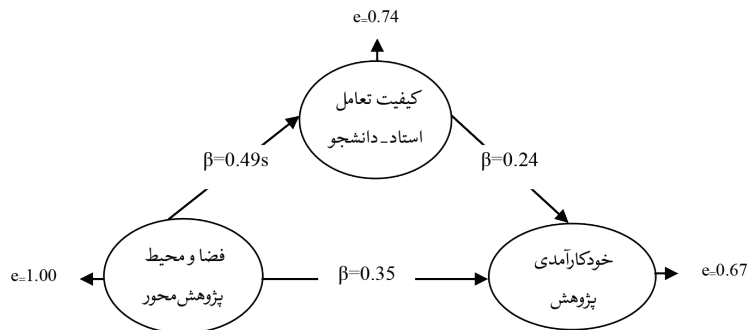
شکل شماره (۳). الگوی مفروض پژوهش پس از برازش در دانشگاه رازی کرمانشاه



شکل شماره (۴). الگوی مفروض پژوهش پس از برازش در دانشگاه ایلام



شکل شماره (۵). الگوی مفروض پژوهش پس از برازش در دانشگاه کردستان



شکل شماره (۶). الگوی مفروض پژوهش پس از برازش در دانشگاه لرستان

در ادامه شاخص‌های برازش الگوهای برازش شده پژوهش در هر دانشگاه، در جدول شماره (۵) گزارش شده است.

جدول شماره (۵). پارامترهای الگوی اندازه‌گیری الگوی مفروض در چهار دانشگاه مورد مطالعه

متغیرها	گویه‌ها	β	t	شاخص‌های برازش
دانشگاه کردستان	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۶۶	۱۰/۶۳ *	خی دو (۴۷۸/۹۸)، درجه آزادی (۲۴۸)
	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۴۶	۱۱/۶۹ *	خی دو بردرجه آزادی (۱/۹۶)، برازش
	مسیر مستقیم کیفیت تعامل استاد - دانشجو به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۲۹	۸/۱۶ *	مقایسه‌ای (۰/۹۶)، نیکویی برازش (۰/۹۲)، تقریب
	مسیر غیرمستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۱۹	۴/۱۳ *	ریشه میانگین مجذورات خطا (۰/۰۲۹)



متغیرها	گویه‌ها	β	t	شاخص‌های برازش
دانشگاه ابراهیم	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۶۱	۱۲/۶۵	خی دو (۴۷۸/۹۸)، درجه آزادی (۲۴۴)
	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۴۳	۱۱/۴۵	خی دو بردرجه آزادی (۱/۹۹)، برازش مقایسه‌ای (۰/۹۲)، نیکویی برازش (۰/۹۰)، نیکویی برازش انطباقی (۰/۹۱)، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (۰/۳۰)
	مسیر مستقیم کیفیت تعامل استاد - دانشجو به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۲۵	۲/۵۵	
	مسیر غیرمستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۱۵	۳/۳۹	
دانشگاه لرستان	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۴۹	۹/۵۲	خی دو (۴۷۸/۹۸)، درجه آزادی (۲۴۷)
	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۳۵	۱۰/۸۸	خی دو بردرجه آزادی (۱/۹۳)، برازش مقایسه‌ای (۰/۹۷)، نیکویی برازش (۰/۹۴)، نیکویی برازش انطباقی (۰/۹۰)، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (۰/۴۶)
	مسیر مستقیم کیفیت تعامل استاد - دانشجو به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۲۴	۹/۴۴	
	مسیر غیرمستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۱۲	۳/۴۶	
دانشگاه رازی	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۴۳	۱۱/۸۵	خی دو (۴۷۸/۹۸)، درجه آزادی (۲۴۸)
	مسیر مستقیم محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۲۸	۱۲/۸۱	خی دو بردرجه آزادی (۱/۹۶)، برازش مقایسه‌ای (۰/۹۳)، نیکویی برازش (۰/۸۹)، نیکویی برازش انطباقی (۰/۹۱)، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (۰/۴۹)
	مسیر مستقیم کیفیت تعامل استاد - دانشجو به خودکارآمدی پژوهشی	۰/۱۹	۱۲/۶۵	
	مسیر غیرمستقیم محیط پژوهش محور به کیفیت تعامل استاد - دانشجو	۰/۱۰	۱۱/۴۵	

۰/۰۵ P <

نتایج ارائه شده در جدول شماره (۶) نشان می‌دهد که در سطح خطای ۰/۰۵، تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در چهار دانشگاه مورد مطالعه به لحاظ آماری مثبت و معنادار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوهای برازش شده برای چهار دانشگاه مورد مطالعه به خوبی نشان می‌دهند که تمام مسیرهای مستقیم از فضا و محیط پژوهش محور به خودکارآمدی پژوهش و تعامل استاد - دانشجو، به لحاظ آماری معنادار است. یافته‌ها نشان می‌دهند که در ارتباط بین محیط پژوهش محور و کیفیت تعامل استاد - دانشجو، قوی‌ترین ارتباط، مربوط به دانشگاه کردستان و ضعیف‌ترین رابطه مربوط به دانشگاه کرمانشاه است. همچنین در بررسی ارتباط بین محیط پژوهش محور و خودکارآمدی پژوهش، نتایج نشان می‌دهند، قوی‌ترین ارتباط مربوط به دانشگاه کردستان و ضعیف‌ترین رابطه، مربوط به دانشگاه کرمانشاه است. در نهایت، مسیر کیفیت تعامل استاد - دانشجو به خودکارآمدی پژوهش در دانشگاه کردستان بیشتر از سایر دانشگاه‌هاست.

نتایج بررسی الگوی مفروض پژوهش، بیانگر این است که محیط پژوهش آموزی، اثر معناداری بر کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو دارد (پرسش نخست پژوهش)؛ بنابراین، اینکه چگونه تعاملی بین استاد راهنما و دانشجو وجود دارد، به کیفیت محیط گروه و میزان پژوهشی بودن آن بستگی دارد. این یافته همسوبا پژوهش فقیهی و همکاران (۱۹۹۹) بوده است. آن‌ها نیز رابطه

بین این دو متغیر را مستقیم و معنادار گزارش کرده‌اند. تعامل باکیفیت استاد راهنما و دانشجو، یک تعامل معطوف به یادگیری است (یمنی دوزی سرخابی و مظفری، ۱۳۸۶) و این تعامل، در گروه‌هایی که پژوهش مدار هستند و برای پژوهش، اهمیت بیشتری قائلند، باکیفیت‌تر و مفیدتر خواهد بود.

همچنین در حمایت از اثر مستقیم و معنادار محیط پژوهش‌آموزی بر خودکارآمدی پژوهش (پرسش دوم پژوهش)، گلسو و همکاران (۱۹۹۶) بر این نظر هستند که همه عناصر محیط پژوهش‌آموزی، نگرش‌های پژوهشی دانشجویان را به‌طور معناداری پیش‌بینی می‌کنند. همچنین در این راستا شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه عناصر محیط پژوهش‌آموزی به‌طور مستقیم و معناداری تغییرات مثبت در نگرش‌های دانشجویان را در راستای فعالیت‌های پژوهشی از زمان شروع پژوهش تا پایان آن، به هم پیوند می‌زند (رویالتی و همکاران، ۱۹۸۶)؛ بنابراین در شرایطی که محیط پژوهش‌آموزی در گروه‌های آموزشی کیفیت بالایی دارد، دانشجویان نیز احساس کارآمدی و توانمندی پژوهشی بیشتری خواهند داشت. لوو و همکاران (۲۰۱۰) در حمایت از این یافته معتقدند، محیط پژوهش‌آموزی، تقویت‌کننده مهارت‌های پژوهشی دانشجویان است و آن‌ها را درگیر پژوهش می‌کند. از دیدگاه آن‌ها مشارکت و درگیری در پژوهش، باعث افزایش خودباوری و خودکارآمدی پژوهشی می‌شود. کان و اسکات (۱۹۹۷) و گلسو و همکاران (۱۹۹۶) نیز در حمایت از این یافته، شواهد تجربی مفیدی ارائه کرده‌اند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان، اثر مستقیم و معناداری دارد (پرسش سوم پژوهش). در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجاکه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دوره تحصیل خود علاوه بر دوره آموزشی، ملزم به نگارش پایان‌نامه هستند و برای نگارش آن باید از استاد راهنما کمک بگیرند، بنابراین طبیعی است که کیفیت راهنمایی و تعامل با استاد راهنما به‌عنوان عاملی مهم و تأثیرگذار در پیش‌بینی خودکارآمدی پژوهشی شناخته شود (شانک^۱، ۱۹۹۱). در حمایت از این یافته قانعی راد (۲۰۰۶)، معتقد است، افزایش ارتباطات باکیفیت بین استاد راهنما و دانشجو بر خودکارآمدی پژوهش مؤثر است. همچنین همینگس و کای (۲۰۱۰)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که ارتباط آشکاری بین خودکارآمدی پژوهش و تولیدات پژوهشی وجود دارد و این خود، بیانگر تأثیر بسزای کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو است. در پژوهشی دیگر، قاضی طباطبایی و مرجایی (۱۳۸۰) نشان





داده‌اند که ساختار آموزشی و پژوهشی گروه‌های آموزشی از جمله تعاملات علمی و پژوهشی بین استادان راهنما و دانشجویان و همچنین دانشجویان با یکدیگر، بر احساس خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان مؤثر است. پترسون و کرافورد (۱۹۹۴) نیز دریافته‌اند که برقراری تعامل مطلوب بین استاد و دانشجو، باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه پژوهش در دانشجویان می‌شود.

یافته‌های دیگر مقاله در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش نیز بار دیگر اهمیت محیط پژوهش آموزشی گروه‌های آموزشی را یادآوری می‌کند. علاوه بر اینکه محیط پژوهش آموزشی اثر مستقیم و معناداری بر کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو و خودکارآمدی پژوهش دارد، با میانجیگری کیفیت تعامل استاد راهنما - دانشجو، اثر غیرمستقیم و معناداری نیز بر خودکارآمدی پژوهشی دارد. در حمایت از این یافته می‌توان به پژوهش واکارو (۲۰۰۹) اشاره کرد که نشان داد، محیط پژوهش آموزشی با میانجیگری تجربه‌های پژوهشی استادان و دانشجویان و روابط مطلوب بین آن‌ها با خودکارآمدی پژوهش همبستگی معنادار و غیرمستقیمی دارد.

اما پاسخ پرسش پنجم حاکی از این است که الگوی مفروض پژوهش، برازش کاملی با داده‌های مقاله حاضر دارد و تمامی اثرات مستقیم و غیرمستقیم در آن معنادار بوده است. این یافته نشان می‌دهد که محیط پژوهش آموزشی اگرچه می‌تواند به‌طور مستقیم، خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، اما مجرای غیرمستقیم تأثیر آن، تحریک و تقویت تعامل با کیفیت میان استاد راهنما و دانشجو است. براساس نتایج به‌دست آمده، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه شده است:

• تعامل بهینه استاد راهنما و دانشجو رمز موفقیت یک پژوهش دانشگاهی در قالب پایان‌نامه است. از آنجاکه این تعامل یک فرصت یادگیری مهم است و پیامدهای مهمی دارد، بنابراین باید نگاه گروه‌های آموزشی به این مسئله بسیار جدی و موثکافانه باشد و استانداردها و انتظارات سطح بالایی برای آن تدوین شود.

• پیشنهاد می‌شود که استاد راهنما و مشاور برای هریک از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ابتدای ورود آن‌ها به دانشگاه تعیین شوند، تا به این ترتیب رابطه بیشتری داشته باشند و تعاملات صمیمی‌تر و نزدیک‌تری میان آن‌ها شکل بگیرد.

• بهینه‌سازی نسبت استاد به دانشجو در دانشگاه‌ها که می‌تواند این امکان را برای استادان فراهم کند که فرصت بیشتری برای بحث و گفت‌وگو با دانشجویان در کلاس و ساعات‌های خارج از کلاس در نظر بگیرند و به این ترتیب رابطه آن‌ها تقویت شود.

• خودکارآمدی بالا در پژوهش، پیامدهای پژوهشی بسیار مهمی دارد. براین اساس، صرف هزینه برای افزایش این باورها در دانشجویان یک سرمایه‌گذاری است. این پژوهش گرچه بر نقش دو متغیر تأکید کرده است، اما باید گفت، خودکارآمدی، متأثر از متغیرهای مهم دیگری نیز هست که گروه‌های آموزشی باید به آن‌ها نیز حساس باشند.

• این پژوهش محدود به دانشگاه‌های دولتی و برخی از رشته‌های علوم انسانی شده است؛ بنابراین ضمن اینکه به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که مؤلفه‌های مهم دیگری از محیط پژوهش‌آموزی را بررسی کنند، توصیه می‌شود که به دانشگاه‌ها و رشته‌های دیگر نیز نگاه ویژه‌ای داشته باشند.



منابع

اثرزاده، رضا؛ بجانی، حسین؛ ملکی‌نیا، عماد (۱۳۹۰). بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی در سازمان و ارائه الگوی مفهومی برای سنجش آن. *دوماهنامه توسعه انسانی پلیس*، ۸(۳۷)، ۹۵-۱۱۷.

اسداللهی، مهدیه؛ شمس، علی؛ رضایی، مسعود (۱۳۹۵). نقش تجربه پژوهشی بر خودکارآمدی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد کشاورزی دانشگاه زنجان. *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۶(۳۱)، ۵۸-۷۰.

بزرگ، حمیده؛ خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۲). استاد راهنمای پنهان؛ برنامه درسی برآمده از تعامل استاد راهنما و دانشجو در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد: مورد مطالعاتی رشته علوم تربیتی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۹)، ۳۸-۵۰.

بهادر، حمیدالله؛ فرجی ارمکی، اکبر؛ قربانی، راهب؛ دهقانی، الهام (۱۳۹۲). عوامل مؤثر در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو: دیدگاه دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۶(۴)، ۱۹۵-۲۰۰.

بهمنآبادی، سمیه؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). اعتباریابی پرسشنامه علاقه‌مندی به پژوهش دانشجویان (RIQ): سنجح عملکرد آموزش پژوهش در دانشگاهها. *چهارمین همایش ملی آموزش*، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ۱۳۹۱، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت ۱۳۹۱.

زینآبادی، حسن رضا؛ مرادی، سمیه؛ یاسینی، علی؛ تابان، محمد (۱۳۹۵). محیط پژوهش محور، کیفیت تعامل استاد دانشجو، خودکارآمدی دانشجویان: ارائه یک الگو. *فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی*، ۱۲، ۲۳-۴۲.

ساويز، احمد (۱۳۹۰). در مسیر پویایی همراه با دانشجویان. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۵(۲)، ۱۳۰-۱۱۷.

ساويز، احمد (۱۳۹۳). تاثیرگذاری کیفیت رابطه استاد و دانشجو در توانایی سازگاری و موفقیت دانشجویان مهندسی. *هفتمین کنفرانس سراسری سلامت روان دانشجویان*، اردیبهشت ۱۳۹۳.

سلیمان‌زاده نجفی، نیره السادات؛ اشرفی ریزی، حسن؛ کاظم پور، زهرا؛ طاهری، بهجت (۱۳۹۳). میزان خودکارآمدی پژوهشی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان براساس مقیاس خودکارآمدی پژوهشی. *مجله تحقیقات نظام سلامت*، ۱۰(۴)، ۸۱۳-۸۲۰.

سلیمی، مهدی؛ خداپرست، محبوبه (۱۳۹۴). اثر ارتباط استاد-دانشجو بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تربیت بدنی و علوم ورزشی. *پژوهش در ورزش دانشگاهی*، ۴(۹)، ۱۰۹-۱۲۶.



شیخ‌زاده، مصطفی (۱۳۸۸). روابط بین فردی استاد و دانشجو در دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای استان آذربایجان غربی. نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران (۳۹-۲۹)، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

شیربگی، ناصر؛ کاوه‌ای، صدیقه (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استاد راهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی، (۱)۷، ۱-۲۶.

صالحی، منیره (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.

صالحی، منیره؛ کارشکی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کریمی مونقی، حسین (۱۳۹۱). اعتباریابی مقیاس خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های علوم پزشکی و فردوسی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، (۶)۱۲، ۴۰۹-۳۹۶.

ظهور، علیرضا؛ اسلامی نژاد، طاهره (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پایش، (۴)۱، ۵-۱۳.

عارف نژاد، غلامرضا (۱۳۸۹). ساختار پژوهش از منظر قرآن و روایت‌های فقهی. فصلنامه فقه و تاریخ تمدن، (۲۳)۶، ۹-۲۵.

عزتی، ابوالفضل (۱۳۹۰). رابطه معلم و شاگرد در اسلام. دانشنامه روانشناسی و علوم تربیتی، (۵)۲، ۳۵-۵۱.

عطاران، محمد؛ زین‌آبادی، حسن رضا؛ طولابی، سعید (۱۳۸۹). انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو: دیدگاه‌های دانش‌آموختگان دوره دکترا. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۱۶)۴، ۹۶-۱۲۹.

علوی پور، سیدمحسن (۱۳۹۲). مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قاضی طباطبایی، محمود؛ مرجایی، سیده‌ادی (۱۳۸۰). بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشجویان دانشگاه کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۱)۷، ۳۱-۵۸.

قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و استادان در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. مجله جامعه‌شناسی ایران، (۱)۷، ۳-۲۹.

قدم پور، عزت‌اله؛ گراوند، هوشنگ؛ سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). رابطه بین ادراک از محیط آموزشی - پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، (۱۱)۱۴، ۹۴۲-۹۳۳.

کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌ها و ساختار عاملی خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۲)۱۹، ۹۱-۱۱۴.



کبیری، مسعود (۱۳۸۸). مدل‌های کاربری یافته‌های پژوهشی و نقش آنها در مدیریت پژوهشی؛ به مثابه یک حوزه میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۴)، ۱۶۸-۱۴۷. doi:10.7508/isih.2009.04.006

گراوند، هوشنگ (۱۳۹۱). نقش عوامل اجتماعی و محیط آموزشی-پژوهشی دانشگاه بر خودکارآمدی پژوهشی و عملکرد آموزشی-پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.

گراوند، هوشنگ؛ کارشکی، حسین؛ آهنگیان، محمدرضا (۱۳۹۲). نقش محیط آموزشی-پژوهشی و عوامل اجتماعی دانشگاه در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸(۴)، ۴۶-۳۲.

یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ امین مظفری، فاروق (۱۳۸۶). بررسی عوامل موثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی. مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۰(۱)، ۱۰۰-۸۳.

Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Lee, S., & Tedeschi, J. T. (1996). Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *The Journal of Higher Education*, 67(3), 267-297. doi: 10.2307/2943845

Bakken, L. L., Byars-Winston, A., Gundermann, D. M., Ward, E. C., Slattery, A., & King, A. (2010). Effects of an educational intervention on female biomedical scientists' research self-efficacy. *Advances in Health Sciences Education*, 15(2), 167-183. doi: 10.1007/s10459-009-9190-2

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 (CIER)*, 3(3), 51-58. doi: 10.19030/cier.v3i3.187

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Worth Publishers.

Deemer, E. D. (2008). *The research training environment and research-relevant outcomes: An investigation of the mediating effects of mastery approach goals* (Unpublished doctoral dissertation). Albany State University, New York.

Forester, M., Kahn, J. H., & Hesson-McInnis, M. S. (2004). Factor structures of Three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12(1), 3-16. doi: 10.1177/s11192-011-0452-4

Gao, Z., Lee, A. M., Harrison, L. (2008) Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest Journal*, 60(2), 236-254. doi: 10.1080/00336297.2008.10483579

Gelso, C. J. (1979). Research in counseling: Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8(3), 7-35. doi: 10.1177/001100007900800303



فصلنامه علمی-پژوهشی

۵۲

دوره هشتم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۵



- Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Judge, A. B. (1996). Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy the revised research training environment scale. *The Counseling Psychologist*, 24(2), 304-322. doi: 10.1177/0011000096242010
- Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24(7), 562-574. doi: 10.1108/09513541011079978
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (2002). *LISREL 8.53*. Chicago: Scientific software.
- 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(1), 38-67. doi: 10.1177/0011000097251005
- 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. doi: 10.1002/j.1556-6978.2011.tb00122
- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169-174. doi: 10.1016/j.nedt.2009.07.007
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield. doi: 10.1086/378426
- Lovitts, B. E., & Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. *Academe*, 86(6), 44-50. doi: 10.2307/40251951
- 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(3), 367-387. doi: 10.1177/1069072707301232
- Paterson, B., & Crawford, M. (1994). Caring in nursing education: An analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 19(1), 164-173. doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01064
- Ray, S. (2007). Selecting a doctoral dissertation supervisor: Analytical hierarchy approach to the multiple criteria problem. *International Journal of Doctoral Studies*, 2(1), 23-32.
- Royalty, G. M., Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Garrett, K. D. (1986). The environment and the student in counseling psychology: Does the research training environment influence graduate students' attitudes toward research?. *The Counseling Psychologist*, 14(1), 9-30. doi: 10.1177/0011000086141002
- Sawtelle, V., Brewé, E., & Kramer, L. H. (2011). Sequential logistic regression: A method to reveal subtlety in self-efficacy. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane

(Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 216-225). Miami: Florida International University.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133

Seers A., Keller T., & Wilkerson J. M. (2003). Can team members share leadership: Foundations in research and theory. In: C. L. Pearce, & J. A. Conger, (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 77-102). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781452229539.n4

Taraban, R., & Logue, E. (2011). Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of educational psychology*, 104(2), 499-514. doi: 10.1037/a0026851.supp

Teo, T., & Hwee Ling Koh, J. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: A structural equation modeling approach. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(3), 7-18. doi: 10.1016/j.chb.2015.06.038

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 (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, United State.

Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281. doi: 10.1080/03098770701424983



فصلنامه علمی - پژوهشی

۵۴

دوره هشتم

شماره ۴

پاییز ۱۳۹۵

Presenting and Testing a Research Self-Efficacy of Humanities Fields Students in Research-Oriented Environment and Climate; The Case Study of West State – Run Universities

Ali Yasini¹, Mohammad Taaban²

Received: July. 16, 2016; Accepted: Sep. 27, 2016

Abstract

Research-oriented environments in universities and higher education institutions play an important role in achieving the goals of research in higher education so that it can be expected that if graduate students interact effectively with supervisors, they will have a high sense of efficacy. The main purpose of this study was to present an explanatory model of students' research self-efficacy in research oriented environments. In this model, the relationship between research-oriented environments, quality of student-supervisor interactions and research self-efficacy was investigated. In terms of the objectives, the research method was of the applied type and regarding collecting data it was descriptive. M.A and PhD graduate students of public universities of western Iran (Ilam, Razi, Luristan, and Kurdistan) constituted the population of the study, of whom 482 students were selected through stratification sampling method. To collect the data, three valid and reliable questionnaires were used. The data was analyzed using path analysis, and the correlation test showed that there is a significant relationship between research-oriented environments ($r=0.61$), quality of student-supervisor interaction ($r=0.57$) and research self-efficacy ($r=0.38$). The results indicate that the hypothesized model has complete fit with the observed data. In this model, the direct effect of research training environments on the quality of student-supervisor interaction and research self-efficacy and also their indirect effect on research self-efficacy were significant in a positive way.

Keywords: Research-Oriented Environment, Supervisor-Student interaction, Research self-efficacy.

1. Assistant Professor in Educational Administration, Faculty of Literature and Humanities, Ilam University, Ilam. Iran (Corresponding Author).

Email: a_yas1363@yahoo.com

2. Assistant Professor in Human Resource Management, Faculty of Literature and Humanities, Ilam University, Ilam. Iran.

Email: m.taban@ilam.ac.ir



Bibliography

- Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Lee, S., & Tedeschi, J. T. (1996). Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *The Journal of Higher Education*, 67(3), 267-297. doi: 10.2307/2943845
- Alavipour, S. M. (1392/2014). Mabāni-ye nazari va raveššenāsi-ye motāle'āt-e miyānreštei [Theoretical and methodological foundations of interdesipline studies]. Tehran, Iran: Pažuheškade-ye Motāle'āt-e Farhangi va Ejtema'i/Institute for Social and Cultural Studies.
- Arefnejad, Gh. (1389/2009). Sāxtār-e pažuheš az manzar-e Quran va revāyathā-ye feqhi [The research structure from the viewpoint of the Qur'an and the jurisprudential traditions]. *Journal of Feqh va Tārix-e Tamaddon/The Quarterly Journal of Jurisprudence & History of Civilization*, 6(23), 9-25.
- Asadollahi, M., Shams., A., & Rezaei, M. (1395/2016). Naqš-e tajrobe-ye pažuheši bar xodkārāmadi-ye dānešāmuxtegān-e kāršenāsi-ye aršad-e kešāvarzi-ye Dānešgāh-e Zanjan [The role of the research experience on self efficacy of graduates in Zanjan University]. *Journal of Pažuheš-e Modiriyat-e Āmuzeš-e Kešāvarzi/Agricultural Education Management*, 6(31), 58-70.
- Asarzadeh, R., Bejani, H., & Malekinia, E. (1390/2011). Barresi-ye xodkārāmadi-ye niru-ye ensāni dar sāzmānhā va erāe-ye olgu-ye monāseb barāye sanješ-e ān [An investigation of human resource self efficacy in organizations and presenting a model]. *Journal of Towse'ye Ensāni-ye Police/Police Hman Dvelopment*, 8(37), 95-117.
- Attaran, M., Zeinabadi, H. R., Tolabi, S. (1389/2010). Entexāb-e ostād-e rāhnamā va rābete-ye ostād-e rāhnamā – dānešju: Didgāhhā-ye dānešāmuxtegān-e dowre-ye doctorā [Supervisor selection and supervisor student relationship from doctoral graduates' point of view]. *Journal of Motāle'āt-e Barnāme-ye Darsi/Curriculum Studies*, 4(16), 96-129.
- Bahador, H., Faraji Armaki, A., Ghorbani, R., & Dehghani, E. (1392/2012). Avāmel-e mo'asser dar barqarāri-ye ertebāt-e beyn-e ostād va dānešju: Didgāh-e dānešjuyān-e pezeški-ye maqta'-e olum-e pāye [Effective factors on communication between teacher and student medical students of basic sciences level view]. *Journal of Rāhbordhā-ye Āmuzeš Dar Olum-e Pezeški/Education Strategies in Medical Science*, 6(4), 195-200.
- Bahman Abadi, S., & Kareshki, H. (1391/2012). E'tebāryābi-ye porsešnāme-ye alāqemandi be pažuheš-e dānešjuyān (RIQ): Sanje-ye amalkard-e āmuzeš-e pažuheš dar dānešgāhhā [Evaluation of component and factor structure of efficacy research in graduate students]. 4th Hamāyeš-e Melli-ye Āmuzeš/Fourth National Conference on Education, Shahid Rajaei Teacher Training University, 16 & 17 May 2012.
- Bakken, L. L., Byars-Winston, A., Gundermann, D. M., Ward, E. C., Slattery, A., & King, A. (2010). Effects of an educational intervention on female biomedical scientists'



research self-efficacy. *Advances in Health Sciences Education*, 15(2), 167-183. doi: 10.1007/s10459-009-9190-2

Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Welter-Ward, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(3), 51-58. doi: 10.19030/cier.v3i3.187

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Worth Publishers.

Bozorg, H., & Khakbaz, A. S. (1392/2013). Ostād-e rāhnamā-ye penhān; Barnāme-ye darsi-ye barāmāde az taʾmol-e ostād-e rāhnamā va dānešju dar pāyānnāme-hā-ye kāršenāsi-ye aršad: Mored-e motālēāti-ye rešte-ye olum tarbiyati [Hidden supervisor: the emergent curriculum of advising graduate students thesis: Case study of training science course]. *Pažuheš dar Barnāmerizi-ye Darsi/Research in the Curriculum*, 2(9), 38-50.

Deemer, E. D. (2008). *The research training environment and research-relevant outcomes: An investigation of the mediating effects of mastery approach goals* (Unpublished doctoral dissertation). Albany State University, New York.

Ezati, A. (1390/2009). Rābete-ye mo'allem va šāgerd dar Eslām [Relationship between teacher and student in Islam]. *Dānešnāme-ye Ravānšenāsi va Olum-e Tarbiyati/Encyclopedia of Psychology*, 2(5), 35-51.

Forester, M., Kahn, J. H., & Hesson-McInnis, M. S. (2004). Factor structures of Three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12(1), 3-16. doi: 10.1177/s11192-011-0452-4

Gao, Z., Lee, A. M., Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest Journal*, 60(2), 236-254. doi: 10.1080/00336297.2008.10483579

Gelso, C. J. (1979). Research in counseling: Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8(3), 7-35. doi: 10.1177/001100007900800303

Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Judge, A. B. (1996). Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy the revised research training environment scale. *The Counseling Psychologist*, 24(2), 304-322. doi: 10.1177/0011000096242010

Geravand, H. (1391/2013). Naqš-e avāmel-e ejtemā'i va mohit-e āmuzeši-pāžuheši-ye dānešgāh bar xodkārāmādi-ye pažuheši va amalkard-e āmuzeši-pāžuheši-ye dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili-ye Dānešgāh-e Ferdowsi va Olum Pezeški [The role of educational - research environment and social factors of University in research self efficacy of Medical Science students] (M.A. Thesis). Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

Geravand, H., Kareshki, H., & Ahancheyan, M. R. (1392/2013). Naqš-e mohit-e āmuzeši-pāžuheši va avāmel-e ejtemā'i-ye dānešgāh dar xodkārāmādi-ye pažuheši-



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

9

Abstract

ye dānešjuyān-e Dānešgāh-e Olum Pezeški-ye Mashhad [The role of educational – research environment and social factors of University in research self efficacy of Medical Science students]. *Journal of Markaz-e Motāle'āt va Towse'e-ye Āmuzeš-e Olum Pezeški-ye Yazd/ Medical Education and Development*, 8(4), 32-46.

Ghadampour, E., Garavand, H., Sabzian, S. (1393/2015). Rābete-ye beyn-e edrāk az mohit-e āmuzeši – pažuheši va xodkārāmadi-ye pažuheši bā pišraft-e tahsili-ye dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili-ye Dānešgāh-e Olum Pezeški-ye Mashhad [The relationship between perception of educational-research environment and research self-efficacy and academic achievement of students of Mashhad University of Medical Sciences]. *Majalle-ye Irāni-ye Āmuzeš dar Olum-e Pezeški/Iranian Journal of Medical Education*, 14(11), 933-942.

Ghaneirad, M. A. (1385/2006). Naqš-e ta'āmolāt-e dānešjuyān va ostādān dar takvin-e sarmāye-ye ejtemā'i-ye dānešgāhi [Student interactions, motivation and disciplinary activism]. *Majalle-ye Jāme'eshenāsi-ye Iran/Iranian Journal of Sociology*, 7(1), 3-29.

Ghazi Tabatabaie, M., & Marjaie, S. H. (1380/2001). Barresi-ye avāmel-e mo'asser bar xodasarbaxši-ye dānešgāhi-ye dānešjuyān-e kārshenāsi-ye aršad va doctorā-ye Dānešgāh-e Tehran [Affecting factors on academic self-efficacy of postgraduate students and doctoral of Tehran University]. *Journal of Pažuheš va Barnāmerizi dar Āmuzeš-e Āli/Research and Planning in Higher Education*, 7(1), 31-58.

Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24(7), 562-574. doi: 10.1108/09513541011079978

Joreskog, K., & Sorbom, D. (2002). LISREL 8.53. Chicago: Scientific software.

Kabiri, M. (1388/2009). Modelhā-ye kārbast-e yāftehā-ye pažuheši va naqš-e ānhā dar modiriyat-e pažuheši; Be masābe yek howze-ye miyānreštei [Models using research findings and their role in research management; As an interdisciplinary field]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 1(4), 147-168. doi: 10.7508/isih.2009.04.006

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(1), 38-67. doi: 10.1177/0011000097251005

Kareshki, H., & Bahmanabadi, S. (1392/2013). Arzyābi-ye mo'allefehā va sāxtār-e āmeli-ye xodkārāmadi-ye pažuheši dar dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili [Evaluation of components and research self – efficacy's structural factor among graduate students]. *Journal of Pažuheš va Barnāmerizi dar Āmuzeš-e Āli/Research and Planning in Higher Education*, 19(2), 91-114.

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. doi: 10.1002/j.1556-6978.2011.tb00122



- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169-174. doi: 10.1016/j.nedt.2009.07.007
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield. doi: 10.1086/378426
- Lovitts, B. E., & Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. *Academe*, 86(6), 44-50. doi: 10.2307/40251951
- 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(3), 367-387. doi: 10.1177/1069072707301232
- Paterson, B., & Crawford, M. (1994). Caring in nursing education: An analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 19(1), 164-173. doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01064
- Ray, S. (2007). Selecting a doctoral dissertation supervisor: Analytical hierarchy approach to the multiple criteria problem. *International Journal of Doctoral Studies*, 2(1), 23-32.
- Royalty, G. M., Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Garrett, K. D. (1986). The environment and the student in counseling psychology: Does the research training environment influence graduate students' attitudes toward research?. *The Counseling Psychologist*, 14(1), 9-30. doi: 10.1177/0011000086141002
- Salehi, M. (1391/2012). *Avāmel-e Moāsser bar xodkārāmadi va angizeš-e pažuheši-ye dānešjuyān bar asās-e nazariye-ye šenāxti ejtemā'i-ye Bandura* [Factors affecting self-efficacy and motivation of students based on Bandura's social cognitive theory] (M.A. Thesis). Ferdowsi University, Mashhad, Iran.
- Salehi, M., kareshki, H., Ahanchian, M. R., & karimi Mouneghi, H. (1391/2012). E'tebāryābi-ye meqyās-e khodkārāmadi-ye pažuheši-ye dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili-ye Dānešgāhhā-ye Olum-e Pezeški va Ferdowsi-ye Mashhad [Validation of research self-efficacy scale for postgraduate students of Ferdowsi University and Mashhad University of Medical Sciences]. *Majalle-ye Irāni-ye Āmuzeš dar Olum-e Pezeški/Iranian Journal of Medical Education*, 12(6), 396-409.
- Salimi, M., & Khodaparast, M. (1394/2015). Asar-e ertebāt-e ostād – dānešju bar angizeš-e tahsili va xodkārāmadi-ye pažuheši-ye dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili-ye tarbiyat badani va olum-e varzeši [The effect of teacherstudent relationship on educational motivation and research self-efficacy in graduated students of Physical Education and Sport Sciences]. *Journal of Pažuheš dar Varzeš-e Dānešgāhi/Research on college sports*, 4(9), 109-126.
- Saviz, A. (1390/2011). Dar masir-e puyāyi hamrāh bā dānešjuyān [In a dynamic way with students]. *Journal of Motāleāt-e Ravānšenāxti/Psychological Studies*, 5(2), 117-130.





- Saviz, A. (1393/2014). Ta'sirgozāri-ye keyfiyat-e rābete-ye ostād va dānešju dar tavānāyi-ye sāzgāri va Movaffaqiyat-e dānešjuyān-e mohandesi [The impact of the quality of the relationship between teachers and students on the ability to adapt and successfully engineering students]. *7th Confrance Sarāsari-ye Salāmat-e Ravān-e Dānešjuyān/The Seventh National Confrance of Students' Mental Health*, 19 April 2014, Tehran, Iran.
- Sawtelle, V., Brewes, E., & Kramer, L. H. (2011). Sequential logistic regression: A method to reveal subtlety in self-efficacy. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 216-225). Miami: Florida International University.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Seers A., Keller T., & Wilkerson J. M. (2003). Can team members share leadership: Foundations in research and theory. In: C. L. Pearce, & J. A. Conger, (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 77-102). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781452229539.n4
- Sheykhzadeh, M. (1388/2009). Ravābet-e beyn-e fardi-ye ostād va dānešju dar Dānešgāh-e Āzād-e Eslāmi-ye Vāhedhā-ye Ostān-e Āzerbāijan-e Gharbi [Interpersonal relations between professors and students of Islamic Azad University branches in West Azerbaijan province]. *9th Hamāyeš-e Sāliyāne-ye Anjoman-e Motālēāt-e Barnāme-ye Darsi-ye Iran/Ninth Annual Conference of the Association of Curriculum Studies* (29-30), Tabriz University, Tabriz, Iran.
- Shirbagi, N., & Kaveey, S. (1391/2012). Barresi-ye naqš va rābete-ye nezārati-ye ostād-e rāhnamā va dānešju az didgāh-e dānešjuyān-e dowre-ye karšenāsi-ye aršad [Study of Directorial Role and Relationship of Supervisor and Student from Graduate Students' Perspectives]. *Journal of Ruykardhā-ye Novin-e Āmuzeši/Educational New Approaches*, 7(1), 1-26.
- Soleimanzadeh Najafi, N., Ashrafi-rizi, H., Kazempour, Z., & Taheri, B. (1393/2014). Mizān-e xodkārāmadi-ye pažuheši dar beyn-e dānešjuyān-e Dānešgāh-e Olum Pezeški-ye Isfahan bar asās-e meqyās-e xodkārāmadi-ye pažuheši [The rate of research self-efficacy among students of Isfahan University of Medical Sciences based on research self-efficacy scale]. *Journal of Tahqiqāt-e Nezām-e Salāmat /Health System Research*, 10(4), 813-820.
- Taraban, R., & Logue, E. (2011). Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of educational psychology*, 104(2), 499-514. doi: 10.1037/a0026851.supp
- Teo, T., & Hwee Ling Koh, J. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: A structural equation modeling approach. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(3), 7-18. doi: 10.1016/j.chb.2015.06.038

- 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 (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, United State.
- Yamani Duzi Sorkhabim, M., & Amin Mozafari, F. (1386/2007). Barresi-ye avāmel-e mo'asser bar tajārob-e Pažuheši-ye dānešjuyān-e tahsilāt-e takmili-ye Dānešgāh-e Shahid Beheshti [Investigating the effecting factors on research experiences of graduate students of Shaheid Beheshti University]. *Journal of Motāle'āt-e Tarbiyati va Ravānšenāsi /Studies in Education and Psychology*, 10(1), 83-100.
- Zeinabadi, H. R., Moradi, S., Yasini, A., Taban, M. (1395/2017). Mohit-e Pažuhešmehvar, keyfiyat-e ta'āmol-e ostād dānešju, xodkārāmedi-ye dānešjuyān: Erāe-ye yek olgu [Research oriented environment, student – faculty interaction quality, students' self efficacy: Presenting a model]. *Journal of Modiriyat dar Dānešgāh-e Eslāmi/ Management in Islamic University*, 12, 23-42.
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281. doi: 10.1080/03098770701424983
- Zohoor, A. R., & Islaminejad, T. (1381/2002). Šāxeshā-ye tadrīs-e asarbaxš az didgāh-e dānešjuyān-e Dānešgāh-e Olum Pezeški-ye Kerman [Indicators of indicators of effective teaching from the perspective of students of Kerman University of Medical Sciences]. *Journal of Pāyeš/Payesh*, 1(4), 5-13.



COPYRIGHTS

Copyright for this article is retained by the author(s), with publication rights granted to the *ISIH Journal*.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution.

License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Yasini, A., & Taban, M. (2016). Presenting and testing a research self-efficacy of humanities fields students in research-oriented environment and climate; The case study of West state – run universities. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 8(4), 27-54. doi: 10.22035/isih.2016.235



چگونه به این مقاله استناد کنیم:

یاسینی، علی؛ و تابان، محمد (۱۳۹۵). ارائه و آزمون الگوی تبیین‌کننده خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در فضا و محیط پژوهش‌محور؛ مورد مطالعه، دانشگاه‌های غرب کشور. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۸(۴)، ۲۷-۵۴. doi: 10.22035/isih.2016.235

http://www.isih.ir/article_235.html