

ارائه مدل علی تأثیر جهت گیری های انگیزشی و فشار آوره های تحصیلی بر خودکارآمدی پژوهشی: نقش

واسطه ای روحیه پژوهشی

هوشنگ گراوند¹، حمیده پاک مهر^{2*}

1. استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

2. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران

تاریخ دریافت: 1400/03/23 تاریخ پذیرش: 1400/06/31

Presenting a Causal Model of The Effect of Motivational Orientations and Academic Stressors on Research Self-Efficacy: The Mediating Role of Research Spirit

H. Garavand¹, H. Pakmehr^{2*}

1. Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

Received: 2021/06/13 Accepted: 2021/09/22

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediatory role of the research spirit in relationship between motivational orientations and academic stress, with research self-efficacy to illustrate the relationship between research variables in the causal model. The research population included all Graduate students of Kharazmi University in the academic year 2019-2020, that according to Loehlin & Beaujean, (2016), for sampling a statistical sample group with a sufficient number for the model, 15 persons were considered for each variable, of which 280 people were selected using random multi-stage cluster sampling method. The instruments for data gathering were: research self-efficacy Questionnaire of salehi (2010), motivational orientations Questionnaire of salehi (2011), research spirit Questionnaire of shirzad & et al (2016) and the academic stress Questionnaire of kamkari & et al. (2010). The data were analysis by method structural equation modeling using softwares of 22-SPSS and 24-AMOS. The results showed that the proposed model has a good fit with the data of this study (RMSEA = 0.044, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, CFI = 0.997). The directions of internal research motivation and external research motivation had a positive effect on research spirit and research self-efficacy. Research apathy had a direct and negative effect on research spirit; but it did not have a direct effect on research self-efficacy. Academic stressors had no direct effect on research morale and self-efficacy. Also, the direct effect of research spirit on research self-efficacy was positive and significant. Indirect results of the paths showed that the orientation, intrinsic motivation and research motivation have an indirect effect on research self-efficacy mediated by research spirit; however, external research motivation and academic pressures mediated by research spirit did not have an indirect effect on research self-efficacy. 46% of the dispersion of research spirit scores and 16% of the dispersion of research self-efficacy scores were explained by research motivation orientations and academic pressures. The findings were consistent with the results of previous similar studies and are an important step in explaining the factors affecting research self-efficacy and also as a suitable model for designing comprehensive programs affecting research.

Keywords

Motivational Orientations, Academic Stressors, Research Spirit, Research Self-Efficacy.

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه ای روحیه پژوهشی در رابطه میان جهت گیری های انگیزشی و فشار آوره های تحصیلی با خودکارآمدی پژوهشی در راستای ارائه یک مدل علی برای روابط بین متغیرهای پژوهش بود. روش پژوهش، توصیفی - همبستگی با آزمون مدل معادلات ساختاری و جامعه آماری شامل همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه خوارزمی در سال تحصیلی 1398-99 بود که برای انتخاب گروه نمونه آماری به تعداد قابل کفایت برای آزمون مدل با توجه به نظر لوهلین و بیوجیان (2016) در ازای هر متغیر 15 نفر نمونه در نظر گرفته شد. 280 نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند و به منظور گردآوری داده ها از پرسش نامه های خودکارآمدی پژوهشی صالحی (1389)، انگیزش پژوهشی صالحی (1390)، روحیه پژوهشی شیرزاد و همکاران (1395) و فشار آوره های تحصیلی کامکاری و همکاران (1389) استفاده شد. تحلیل ها به روش مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از SPSS 22 و AMOS 24 انجام شدند. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی با داده های این پژوهش برازش مناسب و مطلوبی دارد (RMSEA=0/044, GFI=0/99, AGFI=0/96, CFI=0/997). جهت گیری های انگیزش درونی پژوهشی و انگیزش بیرونی پژوهشی دارای اثر مثبت بر روحیه پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی بودند. بی انگیزگی پژوهشی دارای اثر مستقیم و منفی بر روحیه پژوهشی بود؛ اما دارای اثر مستقیمی بر خودکارآمدی پژوهشی نبود. فشار آوره های تحصیلی اثر مستقیمی بر روحیه و خودکارآمدی پژوهشی نداشتند. همچنین اثر مستقیم روحیه پژوهشی بر خودکارآمدی پژوهشی مثبت و معنادار بود. نتایج غیرمستقیم مسیرها نشان داد که جهت گیری انگیزش درونی و بی انگیزگی پژوهشی با میانجی گری روحیه پژوهشی اثر غیرمستقیم بر خودکارآمدی پژوهشی دارند؛ اما جهت گیری انگیزش بیرونی پژوهشی و فشار آوره های تحصیلی با میانجی گری روحیه پژوهشی اثر غیرمستقیم بر خودکارآمدی پژوهشی نداشتند. 46 درصد از پراکندگی نمرات روحیه پژوهشی و 16 درصد از پراکندگی نمرات خودکارآمدی پژوهشی به وسیله جهت گیری های انگیزش پژوهشی و فشار آوره های تحصیلی تبیین شد. یافته ها با نتایج پژوهش های مشابه قبلی هم خوانی داشت و گامی مهم برای تبیین عوامل مؤثر بر خودکارآمدی پژوهشی و همچنین به عنوان الگویی مناسب برای طراحی برنامه های جامع مؤثر بر پژوهش است.

واژگان کلیدی

جهت گیری های انگیزشی، فشار آوره های تحصیلی، روحیه پژوهشی، خودکارآمدی پژوهشی.

مقدمه

فعالیت‌های علمی دارد (یانگ، ژانگ و کونگ⁷، 2020). نتایج مطالعه جاکوبز و همکاران (2021) نشان داد که اعتقاد دانشجویان به توانمندی‌های پژوهشی خود، نقش مهمی در شروع پژوهش یا اجتناب از انجام آن دارد و پژوهش‌گراوند، کارشکی و آهنچیان (1395) از نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه عوامل اجتماعی و محیط آموزشی-پژوهشی با عملکرد دانشجویان حمایت می‌کرد. در همین راستا، یانگ و همکاران (2020) بیان می‌دارند باور به توانمندی‌ها و استعدادها پژوهشی باعث احساس کارآمدی تحقیق و باور نداشتن به توانمندی‌ها، با نوعی ترس از شروع پژوهش یا نیمه رها کردن فعالیت‌های پژوهشی همراه است. یکی دیگر از موضوعات مورد تأکید در حوزه پژوهش، انگیزش‌های پژوهشی⁸ است. در مبنای نظری، انگیزش برای نیروهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی تعریف شده که باعث تحریک، هدایت و استمرار رفتار برای رسیدن به اهداف می‌شود و به طور کلی در دو دسته درونی و بیرونی قرار می‌گیرد (سوتاک⁹ و همکاران، 2021). رفتارهای ایجاد شده به وسیله انگیزش درونی، صرف نظر از نتایج فعالیت، با کسب لذت همراه است و رضایت خاطر را نیز به همراه دارد. در مقابل، رفتارهایی که با انگیزش بیرونی شکل می‌گیرند، برای کسب اهداف ابزاری نظیر کسب پاداش، رفع تکلیف یا اجتناب از تنبیه و پیامدهای منفی هستند؛ چرا که انجام فعالیت نه به خاطر خود آن و کسب لذت، بلکه جهت رسیدن به یک نتیجه انجام شده است (مارتین¹⁰ و همکاران، 2021). از این رو، انگیزش بر عملکرد دانشجویان تحصیلات تکمیلی تأثیرگذار است و تمام کارکردهای تحصیلی آنان از جمله پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شین¹¹، 2018). دانشجویانی که در فرایند تحقیق، ویژگی‌های انگیزشی دارند، فعالیت‌های مربوط به پروژه را با علاقه بیشتری دنبال می‌کنند و احتمال به اتمام رساندن پژوهش در این گروه از دانشجویان بیشتر خواهد بود (کمپلر¹²، 2006). یادگیری مبتنی بر پروژه¹³ انگیزه‌های

انجام پژوهش از پایه‌های اساسی و عمده در توسعه جوامع محسوب می‌گردد؛ به نحوی که هیچ‌گونه حرکت علمی و منطقی بدون پشتوانه تحقیقات امکان‌پذیر نیست؛ بنابراین پرداختن به پژوهش یکی از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای توسعه ملی و پیشبرد دانش و فناوری است و دانشجویان در دوران تحصیل خود افزون بر گذراندن واحدهای آموزشی، ملزم به انجام پژوهش نیز هستند (همین‌آبادی و کارشکی، 1391). در سال‌های اخیر، انجام پژوهش بخش مهمی از برنامه تحصیلات تکمیلی شمرده شده و یکی از مهم‌ترین مقوله‌های مورد توجه در آموزش دانشگاه‌ها نیز توجه به موضوع آموزش مبتنی بر پژوهش و چگونگی اجرای آن است (مهرعلی‌زاده، وکیلی و پورحسینی، 1390). بر همین اساس، توانمندی انجام پژوهش و خودکارآمدی پژوهشی¹ یکی از مهارت‌های مهم و اساسی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی محسوب می‌شود و به درگیر شدن دانشجو در پژوهش بسیار کمک می‌کند (جاکوبز و کین²، 2021). با توجه به مفهوم خودکارآمدی که به اعتقاد فرد در خصوص توانمندی‌هایش با تأکید بر منابع انگیزشی و شناختی جهت اجرای وظایف موفقیت‌آمیز اطلاق می‌گردد (رالوس³، 2021)؛ خودکارآمدی پژوهش به باورهای محقق در زمینه انجام پژوهش مربوط است (بابوکزتارک، کاباساکال، سزگان و کبابسکی⁴، 2011) و به قضاوت افراد در خصوص توانمندی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌های پژوهشی گفته می‌شود (بارانکلینی و کندی⁵، 2017). به عبارت دیگر، خودکارآمدی پژوهشی نشان‌دهنده انطباق مفهوم شناختی- اجتماعی خودکارآمدی با حوزه تحقیقات علمی دانشگاهی است که یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت‌آمیز بودن فعالیت‌های پژوهشی است (لیویتتی، گانش-لوکا و لیسکا⁶، 2021). بر همین اساس، خودکارآمدی پژوهشی نقش مهمی در درگیر شدن با

7. Yang, Zhang, Kong
8. Research Motivations
9. Sotak
10. Martin
11. Shin
12. Kempler
13. Project-Based Learning

1. Research Self-Efficacy
2. Jacobs, Kane
3. Raluca
4. Büyüköztürk, Kabasakal, Sozgun, Kebapçı
5. Brancolini, Kennedy
6. Livinți, Gunnesch-Luca, Iliescu

نمایند (شولتز و شولتز⁶، 1398). فشارآورهای تحصیلی به ناکارآمدی ارزیابی دانشجو نسبت به نبود توازن بین منابع اطلاعاتی و زمان دستیابی برمی‌گردد (ردی، منون و ثاتیل⁷، 2018). بر این اساس، فشار تحصیلی همواره در عرصه‌های آموزشی قابل مشاهده است و تقریباً تمام دانشجویان در برهه‌ای از دوران تحصیل خود آن را تجربه می‌کنند (پروتاگس، گالتا و پرو⁸، 2019؛ آیهی و اهاناکا⁹، 2019). نتایج مطالعات متعدد فاکتورهای متفاوتی را در فشارهای تحصیلی عنوان کرده‌اند. به‌عنوان مثال اکایاسا¹⁰ و همکاران (1992) معلم، دوستان، والدین، مطالعه و فعالیت‌های مدرسه‌ای و کامکاری و همکاران (1389) نیز فشارآورهای آموزشی، محتوای دروس و فشارآورهای ناشی از اجرای برنامه درسی را نشان داده‌اند. در مطالعه‌ای دیگر چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی کلاسی، دشواری عملکرد تحصیلی بیرون از کلاس، دشواری تعامل در محیط آموزشی و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه شناسایی شده است (زاجاکوا، لینچ و اسپنشید¹¹، 2005). پژوهش‌ها حاکی از رابطه منفی و معنادار بین تجارب تحصیلی استرس زا و باورهای خودکارآمدی بوده است (شفیلد، برایلوسکایا، بیثدا، ژانگ و مارگراف¹²، 2016؛ مولیادی، راهاردجو و باساک¹³، 2016؛ رادنبری و رنک¹⁴، 2010؛ پورسید و خرمایی، 1398). اما افزون بر اینکه، فشارآورهای تحصیلی، خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ با افزایش فشارآورهای تحصیلی، انگیزش تحصیلی نیز کاهش می‌یابد و نتایج مطالعات مختلف رابطه منفی معناداری بین فشارآورهای تحصیلی و انگیزش نشان داده است (کامکاری، کیومرثی و شکرزاده، 1389؛ فاضل و یزدخواستی، 1395).

از سوی دیگر، خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان، تنها با انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی مرتبط نیست؛ بلکه عوامل متعدد فردی نظیر داشتن روحیه پژوهشی¹⁵ نیز

برای یادگیری مهارت‌های روش تحقیق است و فرد احساس مالکیت بر یادگیری خود دارد. بر این اساس، انگیزش در پژوهش به‌عنوان نیروی محرکه شروع پژوهش باعث تلاش و خودانگیزختگی دانشجویان جهت انجام تحقیق و پژوهش و دستیابی به خودکارآمدی پژوهشی (تیواری، آریا و بانسال¹، 2017) و بی‌انگیزگی منجر به ناکارآمدی می‌گردد (استینمایر، ویدینگر، شوینگر و اسپینات²، 2019). در تعدادی از مطالعات، ارتباط عوامل انگیزشی نظیر انگیزش تحصیلی (سلیمی و خداپرست، 1394) و انگیزش پیشرفت (بهرامی و عباسیان فر، 1393) با خودکارآمدی پژوهشی نشان داده شده است. بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا³ انگیزش نوعی باور به توانمندی‌های خود در پرتو تاییدات اجتماعی است که شامل اهداف پیشرفت، خودپنداره مثبت و ارزش‌گذاری است (لیثم، 2021). در همین راستا، نتیجه مطالعه مارتین و همکاران (2021) حاکی از آن بود که انگیزش به طور قابل‌توجهی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان است. همچنین، فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی بیلاق (1395) نشان دادند انگیزش درونی و انگیزش بیرونی می‌توانند به عنوان یک عامل در تعیین خودکارآمدی خلاق در نظر گرفته شوند.

همان‌گونه که انگیزش پژوهشی مانند نیرو محرکه انجام پژوهش عمل می‌کند؛ فشارآورهای تحصیلی⁴ نیز به‌مثابه مانعی برای خودکارآمدی پژوهشی است. دانشجویان در طول سال‌های تحصیل استرس‌های زیادی را تجربه می‌کنند و در مواجهه با استرس ممکن است پاسخ‌های ناکارآمدی از خود بروز دهند (کلاباخ، داکوئی و فیلدز⁵، 2021). به زعم احمدی و زینالی (1397) ترس از افت تحصیلی و حجم بالای تکالیف می‌تواند باعث ایجاد استرس شود. بندورا معتقد بود که برانگیزختگی فیزیولوژیکی و هیجانی می‌تواند بر خودکارآمدی تأثیر گذارد. وی معتقد بود در صورتی که افراد استرس کمتری را تجربه کنند، باور خواهند داشت که قادرند تا مشکلات را با موفقیت حل

6. Schultz, Schultz

7. Reddy, Menon, Thattil

8. Portoghese, Galletta, Porru

9. Aihie, Ohanaka

10. Okayasu

11. Zajacova, Lynch, Espenshade

12. Schonfeld, Brailovskaia, Bieda, Zhang, Margraf

13. Mulyadi, Rahardjo, Basuki

14. Roddenberry, Renk

15. Spirit of Inquiry

1. Tiwari, Arya, Bansal

2. Steinmayr, Weidinger, Schwinger, Spinath

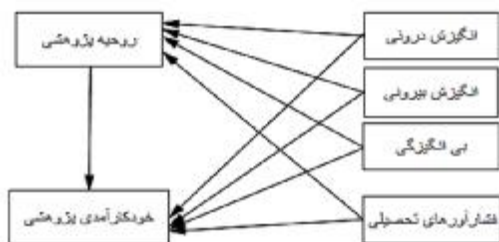
3. Bandura

4. Academic Stressors

5. Clabaugh, Duque, Fields

تجربه پژوهشی با خودکارآمدی پژوهشی بود. علی‌رغم اینکه داشتن روحیه پژوهشی، نقش مهمی در شروع فرایندهای پژوهشی دارد؛ اما نتایج بررسی نگارندگان، حاکی از فقر پژوهش‌های نظری و تجربی داخلی در این زمینه بود و جز مطالعات محدودی در این حوزه مشاهده نگردید (گرواند، مکتبی، کوهی، صمدی طاهرگورابی، 1399؛ شیرزاد، مهram و کارشکی، 1394؛ حدادعلوی، عبداللهی و احمدی، 1386).

بر اساس آنچه بیان گردید، داشتن روحیه پژوهشگری باعث انگیزش شروع و انجام فعالیت‌های تحقیقاتی می‌شود و علی‌رغم وجود فشارآورهای تحصیلی، پیام‌آور احساس کارآمدی دانشجویان خواهد بود. هرچند پژوهش‌های پیشین، ارتباط بین متغیرهای پژوهش را تأیید کرده‌اند، اما ارتباط ساختاری در این پژوهش‌ها مورد توجه نبوده است؛ افزون بر این، روحیه پژوهشی در مطالعات داخلی کمتر مورد استقبال قرار گرفته است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی به بررسی روابط جهت‌گیری‌های انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی با خودکارآمدی پژوهشی با واسطه روحیه پژوهشی می‌پردازد. بر اساس مدل پیشنهادی پژوهش، انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی به‌عنوان متغیر مستقل، روحیه پژوهشی به‌عنوان متغیر واسطه و خودکارآمدی پژوهشی به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد و این پرسش اساسی مطرح گردید که آیا روحیه پژوهشی در روابط جهت‌گیری‌های انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی با خودکارآمدی پژوهشی نقش واسطه‌ای دارد؟



شکل 1: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی است؛ چرا که از یافته‌های آن می‌توان در راستای بهبود خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی استفاده کرد.

در این رابطه دخیل است که می‌تواند تأثیر غیرمستقیمی بر ارتباط باورهای دانشجویان در خصوص توانمندی‌های پژوهشی با انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی آنان داشته باشد و این ارتباط را تحت تأثیر قرار دهد. تولید دانش و پژوهش، مهم‌ترین کارکرد نظام آموزش عالی در جوامع بشری به شمار می‌آید (مک فارلان¹، 2021). چشم‌انداز رشد علمی کشور و جایگاه علمی در چشم‌انداز 1400 حاکی از فاصله‌ای عمیق و وسیع بین وضع موجود و وضع مطلوب است؛ از این رو تسریع در تحقق تربیت پژوهشگران و دانش‌آموختگان مورد نیاز کشور پدیده‌ای ارزشمند است که این مهم، از طریق ایجاد نظام آموزشی کارا با ساختاری پژوهش محور حاصل می‌شود؛ اما در حال حاضر، یکی از عوامل مهم تمایل نداشتن به پژوهش، نبود روحیه علمی در پژوهشگر است (کلاهدوزی و کوثری، 1390). روحیه پژوهشی به مجموعه‌ای از ویژگی‌های درون فردی و نگرشی اطلاق می‌گردد که فرد را به انجام پژوهش تشویق کرده و پشتکار و جستجوگری را در فرد افزایش می‌دهد (سامون و ریورا²، 2021). روحیه پژوهشی به صورت خودجوش ایجاد می‌شود و فرد با دارا بودن این روحیه تا زمان کشف حقیقت به شیوه‌ای علمی بر جستجو و پیگیری پافشاری می‌کند (شیرزاد، 1391). داشتن روحیه پژوهشی هم برای انجام پژوهش اصیل در آموزش عالی و هم به‌عنوان بخشی از فضایل علمی و علمی ضرورت دارد و ارتباط ایمن‌تری بین تحقیق و آموزش فراهم می‌کند (مک فارلان، 2021). داشتن روحیه پژوهشگری منجر به کنجکاوی و تمایل به انجام پژوهش در دانشجویان گردیده است (اکبسی و اردم³، 2020) و دانشجویانی که از روحیه بالاتری برای انجام پژوهش برخوردارند، معمولاً پذیرش بالاتری برای انجام کارها و پذیرش مسئولیت‌ها دارند (شانک، می‌س و پینتریج⁴، 2014). از دیدگاه لیوینتی و همکاران (2021) نیز علاقه به تحقیق و داشتن روحیه علمی، یکی از پیش‌بین‌های خودکارآمدی پژوهشی است. یافته‌های مطالعه مردانی، تقوایی یزدی و نیازآذری (1396) نیز حاکی از نقش میانجی روحیه پژوهشگری در رابطه بین

1. Macfarlane
2. Cinnamon, Rivera
3. Ekici, Erdem
4. Schunk, Meece, Pintrich

شامل تحصیل در دانشگاه خوارزمی و تمایل داشتن جهت مشارکت در پژوهش و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل تمایل نداشتن به همکاری و تکمیل پرسش‌نامه‌ها به صورت ناقص یا نامعتبر بود. برای تحلیل آماری داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی، همبستگی پیرسون با نرم‌افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی² SPSS-22، برای بررسی برازندگی مدل از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار آمو³ 24- AMOS و جهت بررسی روابط غیرمستقیم مسیرها از روش بوت استرپ⁴ استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

خودکارآمدی پژوهشی: در این پژوهش برای سنجش خودکارآمدی پژوهشی از پرسش‌نامه صالحی (1389) استفاده شد. در این ابزار هفت مرحله لاورنس و نیومن⁵ (1995) و سایر ابعاد در نظر گرفته شده در هر یک از ابزارهای گذشته توجه شده است. این مقیاس شامل 57 گویه با هفت عامل خودکارآمدی آماری و تحلیلی، خودکارآمدی در مفهوم‌پردازی، خودکارآمدی در روش و اجرا، خودکارآمدی در پژوهش کیفی، خودکارآمدی گزارش‌نویسی، خودکارآمدی در مهارت‌ها و تجربها و اخلاق است که در طیف پنج درجه‌ای (از 1 بسیار کم تا 5 بسیار زیاد) لیکرت تنظیم شده و حداقل و حداکثر نمره قابل کسب 55 و 275 است. از نظرات متخصصین برای احراز روایی استفاده شده و پایایی با ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه و خرده مؤلفه‌های مذکور به ترتیب برابر 0/97، 0/92، 0/91، 0/90، 0/92، 0/88، 0/76، 0/83 حاصل گردیده است. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس خودکارآمدی پژوهشی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است (RMSEA=0/08، GFI=0/91، AGFI=0/90، CFI=0/94، NFI=0/96، DF=1430، $X^2=3810/2$). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه 0/963، خودکارآمدی آماری و تحلیلی 0/95، خودکارآمدی در مفهوم‌پردازی 0/94، خودکارآمدی در روش

همچنین، پژوهش از لحاظ روش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه خوارزمی در نیم‌سال اول سال تحصیلی 99-1398 بودند. برای انتخاب گروه نمونه، با توجه به نظر لوهلین¹ (2004) در ازای هر متغیر پانزده نفر نمونه در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، افراد جامعه با توجه به سلسله مراتب (از واحدهای بزرگ‌تر به کوچک‌تر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می‌شوند؛ همچنین نمونه‌گیری چند مرحله‌ای در مقایسه با نمونه‌گیری خوشه‌ای از دقت بیشتری برخوردار است. زیرا در نمونه‌گیری چند مرحله‌ای واحدهای نمونه مرحله نهایی در سطح جامعه پراکنده می‌شود و تغییرات متغیر مورد بررسی در نمونه، معرف تغییرات مورد مطالعه در جامعه است. در حالی که در نمونه‌گیری خوشه‌ای چنین امری میسر نیست. در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری در چهار مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف به شرح ذیل انجام شد. واحد مرحله اول دانشکده بود. بر این اساس، از بین دانشکده‌های دانشگاه خوارزمی، هشت دانشکده (ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد، تربیت بدنی و علوم ورزشی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، فنی و مهندسی، مدیریت، علوم جغرافیایی و علوم زمین) انتخاب شد. واحد مرحله دوم، گروه آموزشی بود. از این رو، از هر دانشکده چهار گروه آموزشی انتخاب و در واحد مرحله سوم که کلاس درس بود، از هر گروه آموزشی چندین کلاس درس به صورت تصادفی و در نهایت، در مرحله چهارم از هر کلاس درس بین 7 تا 10 دانشجوی تحصیلات تکمیلی انتخاب گردید.

در مجموع 280 نفر به تصادف انتخاب شدند و ابزارهای پژوهش بر روی آنها اجرا شد که پس از حذف پرسش‌نامه‌های نامعتبر، در نهایت اطلاعات مربوط به 265 نفر تجزیه و تحلیل شد. ملاحظات اخلاقی پژوهش، شامل بیان اصل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی، آزاد بودن آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش، تحلیل داده‌ها به صورت کلی بود و توضیح داده شد که در صورت تمایل به اطلاع از نتیجه تحقیق، آدرس پست الکترونیکی خود را در محل مشخص شده درج کنند. ملاک‌های ورود به مطالعه

2. Statistics Package for the Social Sciences

3. Analysis of Moment Structures

4. Bootstrap

5. Lawrence Newman

1. Loehlin

شد و ضریب همبستگی کاپای¹ کوهن² جهت تعیین میزان همخوانی و توافق نظرات متخصصین 0/83 مثبت و معنادار به دست آمد. در بررسی پایایی نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه مدیریت اعمال تکانشی 0/76، مؤلفه تداوم و پشتکار 0/69، کنجکاوی 0/61، توانایی کار گروهی 0/57 و ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار 0/83 حاصل گردید. از آنجا که این پرسشنامه در بین دانش‌آموزان ساخته شده بود؛ میری، کارشکی و آهنچیان (1391) این پرسشنامه را برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی متناسب‌سازی کردند و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش ساختار عاملی مورد نظر با داده‌های جمع‌آوری شده بود (RMSEA=0/083، GFI=0/87، CFI=0/87). از این رو ابزار از روایی کافی برخوردار و مدل چهار عاملی روحیه پژوهشی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی مناسب تشخیص داده شد. همچنین در پژوهش آنان نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس روحیه پژوهشی و مؤلفه‌های پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی، کنجکاوی و کار گروهی به ترتیب برابر 0/81، 0/78، 0/76، 0/70 و 0/82 گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس روحیه پژوهشی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است (RMSEA=0/08، GFI=0/91، AGFI=0/88، CFI=0/93، NFI=0/94، DF=355). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/843 و برای خرده‌مؤلفه‌های پشتکار 0/86، مدیریت اعمال تکانشی 0/81، کنجکاوی 0/789 و کار گروهی 0/82 به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه فشارآورهای تحصیلی: پرسشنامه فشارآورهای تحصیلی به وسیله کامکاری و همکاران (1389) با 30 گویه و سه مؤلفه فشارآورهای آموزشی (1 تا 10)، فشارآورهای محتوای دروس (11 تا 20) و فشارآورهای ناشی از اجرای برنامه درسی (11 تا 30) طراحی شده است. سؤالات این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار کم، کم، متوسط، زیاد و بسیار زیاد) بوده و حداکثر

و اجرا 0/93، خودکارآمدی در پژوهش کیفی 0/94، خودکارآمدی گزارش‌نویسی 0/96، خودکارآمدی در مهارت‌ها و تبحرها 0/89 و اخلاق 0/86 به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه انگیزش پژوهشی: این پرسشنامه به وسیله صالحی (1390) بر اساس مقیاس انگیزش تحصیلی ولرند (1998) با 28 گویه در طیف هفت ارزشی لیکرت برای سه خرده مؤلفه انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تدوین شده است. حداکثر نمره در این پرسشنامه 196 و حداقل نمره 28 است. جهت روایی، از نظرات کارشناسان روش تحقیق بهره گرفته شد و ابزار در مورد 280 نفر از دانشجویان پزشکی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه فردوسی مشهد اجرا گردید. پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و با در نظر گرفتن سه عامل ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/84 و برای خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی 0/92، انگیزش بیرونی 0/89 و بی‌انگیزگی 0/82 به دست آمد. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس انگیزش پژوهشی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب برای انگیزش درونی (RMSEA=0/052، GFI=0/92، AGFI=0/90، CFI=0/95، NFI=0/93، DF=46، X²=108/3)، انگیزش بیرونی (RMSEA=0/029، GFI=0/95، CFI=0/99، NFI=0/97، DF=43، X²=57/5)، بی‌انگیزگی (RMSEA=0/038، GFI=0/99، CFI=1/00، NFI=0/99، DF=1، X²=1/3) است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی 0/911، انگیزش بیرونی 0/885 و بی‌انگیزگی 0/768 به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه روحیه پژوهشی: پرسشنامه روحیه پژوهشی به وسیله شیرزاد، مهram و کارشکی (1395) ساخته شده و دارای 30 گویه در چهار زیر مقیاس پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی، کنجکاوی و توانایی کار گروهی است که به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (خیلی کم، کم، زیاد و خیلی زیاد) تنظیم شده است و برخی از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره در این پرسشنامه 120 و حداقل نمره 30 است. برای احراز روایی محتوایی، پرسشنامه در اختیار چهارده متخصص قرار داده

1. Kappa Coefficient

2. Cohen

ب) توصیف و همبستگی شاخص‌ها

آماره‌های توصیفی، ماتریس همبستگی صفر مرتبه و ضرایب آلفای کرونباخ در جدول 1، ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری‌های پژوهشی درونی و بیرونی با روحیه پژوهشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما بین بی‌انگیزگی با روحیه پژوهشی رابطه منفی و معناداری مشاهده شد ($p < 0/01$). بین جهت‌گیری‌های پژوهشی درونی و بیرونی با خودکارآمدی پژوهشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما بین بی‌انگیزگی با روحیه پژوهشی رابطه معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). بین روحیه پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما بین فشارآورهای تحصیلی با روحیه و خودکارآمدی پژوهشی رابطه معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). نتایج نشان داد متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچک‌تر از 3 و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از 10 بودند و از این رو بر اساس نظر کلاین (2015) تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. دو شاخص آماره تحمل¹ و عامل تورم واریانس² برای تعیین میزان هم‌پوشی متغیرهای برون‌زا محاسبه شد. همه این ضرایب در سطح

نمره در این پرسش‌نامه 150 و حداقل نمره 30 است. در مطالعه آنان، روایی با استفاده از نظرات متخصصان تأیید شد و نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه 0/95 و برای خرده‌مؤلفه‌های فشارآورهای آموزشی 0/92؛ فشارآورهای محتوای دروس 0/90 و فشارآورهای اجرای برنامه درسی 0/88 به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس فشارآورهای تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است ($AGFI=0/94$, $GFI=0/96$, $RMSEA=0/051$, $NFI=0/99$, $CFI=0/98$, $DF=512$, $X^2=1120/7$). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه 0/929 و برای خرده‌مؤلفه‌های فشارآورهای آموزشی 0/91؛ فشارآورهای محتوای دروس 0/89 و فشارآورهای اجرای برنامه درسی 0/82 به‌دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

یافته‌های پژوهش

الف) توصیف جمعیت‌شناختی

میانگین سن شرکت‌کنندگان 27/40 (انحراف استاندارد،

جدول 1. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=265)

متغیرها	1	2	3	4	5	6
1. روحیه پژوهشی	0/843					
2. فشارآورهای تحصیلی	0/06	0/929				
3. انگیزش درونی	0/62**	0/08	0/911			
4. انگیزش بیرونی	0/36**	0/124*	0/71**	0/885		
5. بی‌انگیزگی پژوهشی	-0/52**	-0/055	-0/46**	-0/22**	0/768	
6. خودکارآمدی پژوهشی	0/31**	0/064	0/37**	0/32**	-0/12	0/963
میانگین	86/97	92/56	58/78	55/62	11/23	169/91
انحراف استاندارد	10/39	19/53	13/28	12/97	4/96	33/26
کمترین نمره	53	33	12	12	4	56
بیشترین نمره	116	147	84	84	24	260
کجی	0/045	-0/102	-0/421	-0/38	0/355	-0/336
کشیدگی	-0/033	0/154	0/281	-0/058	-0/683	0/864

قابل قبولی بودند. به‌طوری‌که شاخص تحمل برای تمام

2/10) بود. 138 نفر (52/1 درصد) دانشجوی دختر، 127 نفر (47/9 درصد) دانشجوی پسر بودند. همچنین 195 نفر (73/6 درصد) دانشجوی کارشناسی ارشد و 70 نفر (26/4 درصد) دانشجوی دکتری بودند.

1. Tolerance
2. Variance Inflation Factor (VIF)

یک نزدیکتر باشند بهتر است و مطلوب است تا بزرگتر از 0/90 باشند. ملاک χ^2 معنادار نبودن است، ولی به دلیل حساسیت زیاد به حجم نمونه معناداری آن قابل انتظار است و در صورت معناداری بهتر است به شاخص χ^2/DF رجوع

متغیرهای پیش‌بین کوچکتر از 0/513 و شاخص تورم واریانس کوچکتر از 1/32 به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک، شاخص تورم کوچکتر از ده باشد می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته

جدول 2. مشخصه‌های برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری

مدل	χ^2	Df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI
روحیه پژوهشی	1005/3	355	0/001	2/83	0/08	0/91	0/88	0/93	0/94
فشارآورهای تحصیلی	1120/7	512	0/001	2/18	0/051	0/962	0/94	0/98	0/999
انگیزش درونی	108/3	46	0/001	2/35	0/052	0/92	0/90	0/95	0/93
انگیزش بیرونی	57/5	43	0/134	1/34	0/029	0/95	0/93	0/999	0/97
بی‌انگیزگی	1/30	1	0/278	1/30	0/038	0/999	0/98	1/00	0/99
خودکارآمدی پژوهشی	3810/2	1430	0/001	2/66	0/08	0/91	0/90	0/94	0/96

شود. مطلوب است این شاخص زیر 5 باشد. ملاک PNFI نیز شاخص بالاتر از 0/50 است. ملاک RMSEA که مهم‌ترین شاخص برازش محسوب می‌شود در سه سطح در

است. برای ارزیابی مدل پیشنهادی، از رویکرد دو مرحله‌ای اندرسون و گرینگ¹ (1988) استفاده شد. پیش از ارزیابی

جدول 3. شاخص‌های برازندگی برای مدل ارائه شده

مدل	χ^2	Df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI
خودکارآمدی	4/5	3	0/212	1/5	0/044	0/99	0/96	0/997	0/99	0/9840/997

نظر گرفته شده است: 0/08 تا 0/10 قابل قبول، 0/06 تا 0/08 مطلوب و زیر 0/06 عالی محسوب می‌گردد (کلاين، 2015). همان‌طور که نتایج جدول 2 نشان می‌دهد و با توجه به معیارهای مشخص شده، می‌توان گفت که تمام شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه‌ی عاملی مناسب برای تمام متغیرهای پژوهش است.

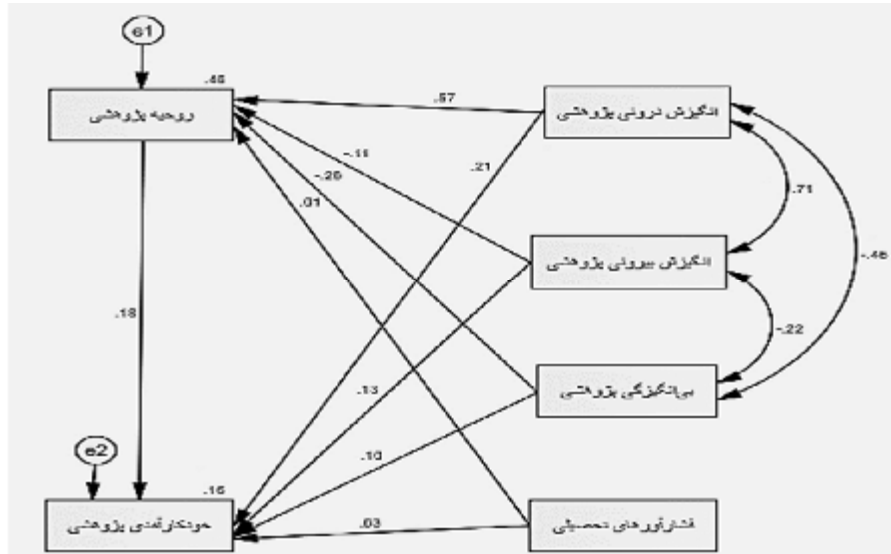
پس از ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری یا روایی سازه‌ی متغیرهای مکنون، جهت ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادله ساختاری (SEM) بر اساس نرم‌افزار AMOS 22 با برآورد حداکثر درس‌نمایی (ML) استفاده شد.

با توجه به مندرجات جدول 3 مقدار مجذور کای به دست آمده در مدل به لحاظ آماری معنادار نیست (0/335) و نسبت مجذور کای به درجه آزادی (1/14) نیز برازش مطلوب را نشان می‌دهد. ضمن اینکه سایر شاخص‌های مدل در سطح مناسبی هستند و نشان از برازندگی مناسب آن با داده‌ها دارند (RMSEA=0/044، NFI=0/99، CFI=0/997، AGFI=0/96، GFI=0/99

مدل ساختاری، به‌منظور نشان دادن رابطه‌ی بین متغیرهای نشانگر با سازه‌ی مکنون مربوط، بر روی متغیرهای مکنون مدل، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) اجرا شد. مدل‌های اندازه‌گیری تدوین شده مورد حمایت قرار گرفتند.

همان‌طور که در قسمت روش پژوهش ذکر شد، در تحلیل معادلات ساختاری شاخص‌های زیادی برای سنجش برازندگی مدل وجود دارد. در این پژوهش، از روش حداکثر احتمال برای برآورد مدل و از چهار شاخص مطلق یعنی مجذور کای (χ^2)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/DF)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، سه شاخص نسبی یعنی شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص توکر- لویس (TLI)، برازندگی هنجار شده بنتلر- بانت (NFI) و یک شاخص ایجازی یعنی شاخص PNFI استفاده شد. ملاک‌های GFI، CFI، TLI و NFI شاخص‌هایی‌اند که بین صفر تا یک گسترده‌اند و هرچه به

1. Anderson & Gerbing



شکل 2. تحلیل مسیر و پارامترهای استاندارد شده مدل ارائه شده

خودکارآمدی پژوهشی نقش ندارد. همچنین آثار کلی روحیه پژوهشی بر خودکارآمدی پژوهشی مثبت و معنادار است. برای اثر متغیر انگیزش درونی بر خودکارآمدی پژوهشی از طریق میانجی‌گری روحیه پژوهشی، ضریب اثر غیرمستقیم 0/105 برآورد شده است که این ضریب مسیر در سطح اطمینان 0/95 معنادار است؛ زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را در بر نمی‌گیرد (CI %95: 0/01 ~ 0/19 0/105). برای اثر متغیر بی‌انگیزگی بر خودکارآمدی پژوهشی از طریق میانجی‌گری روحیه پژوهشی، ضریب اثر غیرمستقیم 0/051- برآورد شده است که این ضریب مسیر در سطح اطمینان 0/95 معنادار است؛ زیرا نتایج آزمون بوت

در ادامه نمودار مسیر مدل (TLI=0/984، IFI=0/997). در ادامه نمودار مسیر مدل همراه با پارامترهای برآورد شده ارائه شده است.

در جدول 4 ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل به همراه سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

در جدول 4 ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. همچنان‌که در جدول 4 مشاهده می‌شود، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی هم به صورت مستقیم و همچنین به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری روحیه پژوهشی به ترتیب به‌طور مثبت و منفی بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تأثیر دارد؛ اما فشارآورهای تحصیلی بر روحیه و

جدول 4. برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
انگیزش درونی ← خودکارآمدی پژوهشی	0/21*	-	0/31**
انگیزش بیرونی ← خودکارآمدی پژوهشی	0/13	-	0/11
بی‌انگیزگی ← خودکارآمدی پژوهشی	0/10	-	0/051
فشارآورهای تحصیلی ← خودکارآمدی پژوهشی	0/03	-	0/03
انگیزش درونی ← روحیه پژوهشی	0/57**	-	0/57**
انگیزش بیرونی ← روحیه پژوهشی	-0/11	-	-0/11
بی‌انگیزگی ← روحیه پژوهشی	-0/28**	-	-0/28**
فشارآورهای تحصیلی ← روحیه پژوهشی	0/01	-	0/01
روحیه پژوهشی ← خودکارآمدی پژوهشی	0/18*	-	0/18*
انگیزش درونی - روحیه پژوهشی - خودکارآمدی پژوهشی	-	0/105*	-
انگیزش بیرونی - روحیه پژوهشی - خودکارآمدی پژوهشی	-	-0/021	-
بی‌انگیزگی - روحیه پژوهشی - خودکارآمدی پژوهشی	-	-0/05*	-
فشارآورهای تحصیلی - روحیه پژوهشی - خودکارآمدی پژوهشی	-	0/002	-
R2 روحیه پژوهشی	0/46	-	-
R2 خودکارآمدی پژوهشی	0/16	-	-

باشند، عملکردشان در زمینه‌های تحصیلی و پژوهش، به حداکثر می‌رسد.

در یافته‌های دیگر نیز نشان داده شد که بین خودکارآمدی پژوهشی و روحیه پژوهشی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، باورها و احساس دانشجویان نسبت به توانمندی‌های علمی در گرایش آنان برای انجام تحقیق مؤثر است. این یافته با نتایج مطالعه جاکوبز و همکاران (2021) و مردانی و همکاران (1396) همخوان بود. بررسی مبانی نظری نشان می‌دهد که مقدار قابل توجهی از ادبیات حوزه خودکارآمدی، تأثیر آن را بر انگیزش، یادگیری و پیشرفت در زمینه‌های تحصیلی برجسته کرده (آستا¹، 2017) و بیان شده است که باورهای خودکارآمدی، ضمن توسعه مهارت‌های شناختی و افزایش علاقه و انگیزه افراد، منجر به پیش‌بینی افکار، گرایش‌های، عواطف و رفتارهای آنان می‌شود (سوی، گانگ و ژوانگ²، 2021). به نظر آنسونگ³ و همکاران (2019) نیز تحقیقات مختلف، اهمیت خودکارآمدی را در پیشرفت حوزه‌های مختلف بررسی کرده است و نتایج حاکی از این بوده که افرادی که دارای خودکارآمدی بالا هستند، قادرند با غلبه بر موانع، اهداف موفقیت را دنبال کنند؛ بنابراین، باورهای خودکارآمدی که منعکس‌کننده درک افراد نسبت به توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌های پژوهشی، آموزشی و حرفه‌ای است در نهایت منجر به موفقیت در آن حوزه‌ها می‌شود (مانزانو-سانچز⁴ و همکاران، 2018). باور دانشجویان به توانمندی‌های پژوهشی خود، نقش مهمی در روحیه پژوهشگری آنان دارد (جاکوبز و همکاران، 2021). دانشجویانی که به توانمندی‌های پژوهشی خود ایمان دارند، در فرایند پژوهش، با قدرت افزون‌تری پیش می‌روند و موفقیت‌های بیشتری را تجربه می‌کنند و از این رو، کنجکاوی بیشتری برای شروع و انجام پژوهش‌های جدید دارند. درحالی‌که دانشجویانی که توانمندی‌های خود را باور ندارند و در روند پژوهش، احساس ناکارآمدی و ناشایستگی می‌کنند؛ غالباً از اضطراب بیشتری رنج می‌برند و فعالیت‌های پژوهشی خود را نیمه تمام رها می‌کنند (یانگ و همکاران، 2020).

استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را در برنمی‌گیرد: 95% CI) 0/051-0/005 ~ 0/10-. در مجموع مدل ارائه شده توانست 0/16 از واریانس خودکارآمدی پژوهشی را تبیین کند؛ بنابراین فرضیه پژوهشی مبنی بر اینکه می‌توان برای خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بر مبنای جهت‌گیری‌های انگیزشی و فشارآورهای تحصیلی با میانجی‌گری روحیه پژوهشی مدلی علی ارائه کرد، مورد تأیید قرار گرفت.

نتیجه‌گیری و بحث

با توجه به اهمیت و نقش عوامل انگیزشی و محیط تحصیلی در خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اهمیت تحقیق و پژوهش در این دوران و همچنین محدود بودن مطالعات انجام شده در زمینه مذکور، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی روحیه پژوهشی در رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزش پژوهشی و فشارآورهای تحصیلی با خودکارآمدی پژوهشی صورت پذیرفت. نتایج حاصل از همبستگی نشان داد که روابط بین متغیرها به میزان زیادی منطبق با مسیرهای مورد انتظار در مدل اصلی پژوهش و معنادار بودند. طبق یافته‌ها، بین انگیزش درونی و بیرونی با روحیه پژوهشی ارتباط مثبت و معنادار و بین بی‌انگیزگی با روحیه پژوهشی ارتباط منفی وجود داشت. این یافته با نتایج مطالعه حیدرزاده، مه‌رام و کارشکی (1395) همسو است. همچنین، در پژوهش دیگر شیربیگی و صالحی (1389) دریافتند که بین خودکارآمدی تحقیق دانشجویان و نگرش و گرایش آنها به تحقیق رابطه مثبت و معناداری است. طبق یافته حاصل، انگیزش دانشجویان چه از نوع درونی یا بیرونی بر روحیه پژوهشی آنان تأثیرگذار است. با توجه به مبانی نظری، دانشجویانی که از انگیزش‌های بیرونی و تقویت‌کننده‌های محیطی برخوردارند یا از نظر درونی برانگیخته می‌شوند، تمایل بیشتری به جستجو، پژوهش و یادگیری دارند (شانک و همکاران، 2014). بر این اساس، افرادی که دارای انگیزش درونی یا بیرونی باشند، نسبت به دانشجویانی که در زمینه پژوهش بی‌انگیزه هستند، گرایش بیشتری به انجام پژوهش دارند. صالحی (1390) معتقد است، هنگامی که دانشجویان از انگیزش بالایی نسبت به انجام تکالیف خود برخوردار

1. Usta
2. Sui, Gong, Zhuang
3. Ansong
4. Manzano-Sanchez

تحلیل اصلی پژوهش حاکی از برآزش مطلوب مدل بود و شاخص‌های مدل در سطح مناسبی قرار داشت. نتایج حاصل از بررسی مسیرها نشان داد که انگیزش درونی و بی‌انگیزگی هم به‌صورت مستقیم و همچنین به‌صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری روحیه پژوهشی به ترتیب به‌طور مثبت و منفی بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تأثیر دارند؛ اما فشارآورهای تحصیلی بر روحیه و خودکارآمدی پژوهشی نقش نداشت. همچنین، برای اثر متغیر انگیزش درونی بر خودکارآمدی پژوهشی از طریق میانجی‌گری روحیه پژوهشی، ضریب اثر غیرمستقیم معنادار بود؛ درمجموع مدل ارائه شده توانست 16 درصد از واریانس خودکارآمدی پژوهشی را تبیین کند؛ بنابراین فرضیه پژوهشی مبنی بر اینکه می‌توان برای خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بر مبنای جهت‌گیری‌های انگیزشی و فشارآورهای تحصیلی با میانجی‌گری روحیه پژوهشی مدلی علی ارائه کرد، مورد تأیید قرار گرفت. مشابه یافته حاضر، مردانی و همکاران (1396) نشان دادند روحیه پژوهشگری در رابطه بین تجربه پژوهشی با خودکارآمدی پژوهشی نقش میانجی دارد. با در نظر گرفتن اهمیت جهت‌گیری‌های انگیزشی در ایجاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، توجه به عواملی که به‌صورت غیرمستقیم بر این رابطه تأثیرگذارند، نیز حائز اهمیت است که در این پژوهش به بررسی نقش میانجی روحیه پژوهشگری پرداخته شد. بر این اساس، داشتن روحیه پژوهشگری باعث می‌شود تا فرد انگیزش بیشتری برای شروع و انجام فعالیت‌های تحقیقاتی داشته باشد و این انگیزش در نهایت منجر به اتمام پژوهش شود که در نهایت این فعالیت‌های پژوهشی نوعی احساس کارآمدی برای دانشجویان در زمینه‌های پژوهشی به همراه دارد. از این رو، طبق تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده، می‌توان رفتار و جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان را با توجه به میزان و منبع انگیزشی آنان تبیین کرد. در همین راستا نیز شانک و همکاران (2014) در کتاب خود با ارائه تئوری‌های اساسی در زمینه انگیزه بیان می‌دارند که انگیزش، نقش مهمی در خودکارآمدی افراد دارد که البته آموزش و پژوهش می‌تواند این رابطه را تحت تأثیر قرار دهد. افزون بر این، خودکارآمدی به عنوان یک پیش‌بین خوب برای غلبه بر موانع، شکست و مشکلاتی است که می‌تواند بر پیشرفت در زمینه‌های مختلف تأثیر بگذارد. بر این اساس، خودکارآمدی افراد با تعهد آنان نسبت به وظایف محول شده

یافته بعدی نیز نشان داد که بین خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش درونی و بیرونی پژوهش نیز ارتباط مثبت و معنادار وجود داشت. همسو با یافته حاضر، نتایج مطالعه صالحی (1390) حاکی از رابطه خودکارآمدی پژوهش و انگیزش پژوهشی بود. همچنین در مطالعات دیگری، رابطه انگیزش تحصیلی (سلیمی و خداپرست، 1394) و انگیزش پیشرفت (پهرامی و عباسیان فر، 1393) با خودکارآمدی پژوهشی تأیید شده است. هر چند طبق مبانی نظری، پیشرفت در حوزه‌های مختلف می‌تواند به واسطه خودکارآمدی پیش‌بینی گردد؛ اما این انگیزه است که با افزایش تلاش و پشتکار بر میزان خودکارآمدی افراد تأثیر می‌گذارد. افزون بر این، افراد با انگیزه، با دارا بودن سطح بالایی از خودکارآمدی، به احتمال زیاد تلاش لازم را برای غلبه بر مشکلات گوناگون انجام می‌دهند. تحقیقات بیشتر توضیح می‌دهد فردی که سطوح بیشتری از خودکارآمدی دارد و به توانایی خود در یادگیری و موفقیت در حوزه‌های مختلف نیز اعتقاد دارد، می‌تواند در مقایسه با افرادی که در توانایی‌های خود شک دارند، بهتر عمل کند (گاندن و کاپاکا¹، 2021). به اعتقاد شین (2018) انگیزش، همه کارکردهای تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند باور آنان نسبت به توانمندی‌هایشان را تقویت کند. به‌زعم کمپلر (2006) با توجه به اینکه دانشجویان با انگیزه بالاتر، علاقه بیشتری به انجام پژوهش دارند، با اتمام پژوهش خویش، احساس رضایت‌مندی بهتری نیز خواهند داشت که البته این احساس رضایت‌مندی، احساس کارآمدی پژوهشی را در آنان تقویت می‌کند. همان‌گونه که تیواری و همکاران (2017) نیز بیان داشته‌اند، فرد با داشتن انگیزش و تمایل به انجام پروژه‌های تحقیقاتی، احساس مالکیت بر یادگیری خود پیدا می‌کند که در واقع، این احساس مالکیت با نیاز به یادگیری شیوه‌های مختلف روش تحقیق و انجام تکالیف پژوهشی این بستر را فراهم می‌سازد تا فرد از تمام توانمندی‌های خویش جهت انجام پروژه‌های تحقیقی استفاده کند و از این رو، به سطح بالایی از خودکارآمدی پژوهشی برسد. درحالی‌که فقدان انگیزش پژوهشی، مانع تلاش و پشتکار می‌شود و فرد با اجتناب از فعالیت‌های محوله نوعی احساس ناکارآمدی را تجربه می‌کند (استینمایر و همکاران، 2019).

محدودیت‌های مطالعه حاضر، کنترل نکردن سایر متغیرهای شناختی، انگیزشی و تأثیرات محیط تحصیلی بوده است. با توجه به محدودیت‌های مربوط به گردآوری اطلاعات و تعمیم نتایج، انجام مطالعات گسترده‌تر بر روی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها توصیه می‌گردد. افزون بر این، انجام مطالعات معادلات ساختاری و بررسی سایر متغیرهای میانجی نظیر محیط پژوهشی، ساختار ارزشیابی و خودتنظیمی هیجانی در پژوهش‌های آتی توصیه می‌گردد.

منابع

احمدی، ژاله، زینالی، علی (1348). تأثیر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی کیفیت خواب، اهمال‌کاری تحصیلی و استرس تحصیلی. فصلنامه علمی - پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، شماره 6، 21-32.

بهرامی، هادی، عباسیانفرد، مهرنوش (1389). بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران، سال تحصیلی 89-1388. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی مشاور مدرسه، شماره 6، 3-7.

بهمن آبادی، سمیه، کارشکی، حسین (1391). اعتباریابی پرسش‌نامه علاقه‌مندی به پژوهش دانشجویان: (RIQ) سنجح عملکرد آموزش پژوهش در دانشگاه‌ها. چهارمین همایش ملی آموزش.

حداد علوی، رودابه، عبداللهی، احمد، احمدی، امید علی (1386). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیرهای ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت، 23 شماره، 33-66.

سلیمی، مهدی، خداپرست، محبوبه (1394). اثر ارتباط استاد - دانشجو بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تربیت بدنی و علوم ورزشی. پژوهش در ورزش تربیتی، شماره 4، 109-126.

شولتز، دوان پی، شولتز. سیدنی. ال (1399). نظریه‌های شخصیت. تهران: دوران.

شیرزاد، زینب (1391). ساخت و اعتباریابی مقیاس روحیه پژوهشی دانش‌آموزان دختران متوسطه شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

شیرزاد، زینب، مهرا، بهروز، کارشکی، حسین (1395). ساخت و اعتباریابی مقیاس روحیه پژوهشی برای دانش‌آموزان دختر

ارتباط دارد و به عنوان یک عامل مهم در دستیابی اهداف مختلف است که می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت باشد (کیند¹ و همکاران، 2019). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت خودکارآمدی، اطلاعات قابل توجهی را برای افراد فراهم می‌سازد تا نسبت به عواملی که پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهند، درک و آگاهی بیشتری داشته باشند (مک-مول و اشکنازی²، 2019)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان تحصیلات تکمیلی با برخورداری از روحیه پژوهشی می‌توانند احساس توانمندی و کارآمدی در حوزه پژوهش داشته باشند و این احساس کارآمدی آنان را به سمت پژوهش مجدد سوق می‌دهد که منجر به توسعه شایستگی‌های پژوهشی در دانشجویان می‌گردد و در نهایت رشد و توسعه علم در آموزش عالی را به دنبال دارد. همان‌گونه که به‌زعم دنیل و هارلند³ (2017) هدف غایی در آموزش عالی، توسعه علم و دانش است که این غایت با اهمیت دادن به تحقیق و پژوهش حاصل می‌گردد و دانشجویان تحصیلات تکمیلی با نقش مهمی که در بهبود فرایندهای آموزشی و گسترش خدمات علمی در جامعه دارند، نیازمند کسب مهارت‌های پژوهشی و نگرش مثبت به تحقیق هستند که نشأت گرفته از باورهایشان در انجام فعالیت‌های تحقیقاتی است (مردانی و همکاران، 1396). به نظر زایسبرگ و شوابسکی⁴ (2021) می‌توان با تغییر در ویژگی‌های ساختاری نظام آموزشی، روابط اجتماعی مثبت بین افراد را در محیط‌های علمی افزایش داد. بر این اساس، کاهش فشارآورهای تحصیلی و افزایش انگیزش پژوهشی، می‌تواند خودکارآمدی پژوهشی را به دنبال داشته باشد. از این رو، از تلویحات مهم پژوهش حاضر، نقش میانجی‌گرانه روحیه پژوهشی در ارتباط جهت‌گیری‌های انگیزشی و فشارآورهای تحصیلی با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. با عنایت به یافته‌های حاصل، برگزاری جلسات هم‌اندیشی پژوهشی، تعامل با استادان و ارائه تجربیات علمی آنان جهت ایجاد روحیه پژوهشگری و رشد فکری دانشجویان، افزایش امکانات و بودجه‌های پژوهشی به دست اندرکاران نظام آموزش عالی پیشنهاد می‌شود. از جمله

1. Kyndt
2. Macmull, Ashkenazi
3. Daniel, Harland
4. Zysberg, Schwabsky

علمی - پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره 4، 48-27

گراوند، یاسر، مکتبی، غلامحسین، کوهی، محمد، صمدی طاهر گورابی، مریم (1399). تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی و روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، شماره 21، 81-94.

مردانی، لیلا، تقوایی یزدی، مریم، نیازآذری، کیومرث (1396). ارائه مدل تجربه پژوهشی و ارتباط آن با روحیه پژوهشگری و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. پژوهش اجتماعی، شماره 9، 40-21

مهرعلی زاده، سمیرا، وکیلی، عابدین، پورحسینی، سید مصطفی (1390). دیدگاه استادان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان به پژوهش و تحقیقات دانشجویی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، شماره 6، 11-16

مقطع متوسطه شهر مشهد. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره 6، 117-139.

صالحی، منیره (1390). میزان و عوامل موثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

فرامرزی، حمید، حاجی یخچالی، علیرضا. شهنی بیلاق، منیحه (1395). رابطه ساده و چندگانه جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه، فصلنامه علمی - پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره 12، 17-26.

کلاهدوزی، احمد، کوثری، مریم (1390). مبانی و الگوی آموزش‌های پژوهش محورد در دانشگاه جامع امام حسین (ع). فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره 19، 139-168.

گراوند، هوشنگ، کارشکی، حسین، آهنجیان، محمدرضا (1348). آزمون روابط ساختاری بین خودکارآمدی پژوهشی، عوامل اجتماعی و محیط آموزشی - پژوهشی دانشگاه با عملکرد آموزشی - پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. فصلنامه

ical inquiry: Training teachers in disciplinary literacy and historical inquiry instructional practices. The Journal of Social Studies, Available online 5 April 2021 In Press, Corrected Proof.

Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 62-87.

Daniel, Ben Kei ., Harland, Tony. (2017). *Higher Education Research Methodology: A Step-by-Step Guide to the Research Process*. USA: Taylor & Francis.

Ekici, Murat., Erdem, Mukaddes. (2020). Developing Science Process Skills through Mobile Scientific Inquiry, *Thinking Skills and Creativity*, 36, 1-8.

Gönderen Çakmak HS, Kapucu S. (2021). The Effect of Educational Follow-Up with the Motivational Interview Technique on Self-Efficacy and Drug Adherence in Cancer Patients Using Oral Chemotherapy Treatment: A Randomized Controlled Trial. *Semin Oncol Nurs*. 37(2), 151-140.

Jacobs, Robin J., Kane, Michael N. (2012). Predictors of research self efficacy in first-year osteopathic medical students. *International Journal of Osteopathic Medicine*, 39, 26-31.

Aihie, O.N., & Ohanaka, B.I. (2019). Perceived Academic Stress among Undergraduate Students in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 9, 56 - 66.

Ansong, D.; Eisensmith, S.R.; Okumu, M.; Chowa, G.A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *J. Adolesc*, 70, 13-23.

Brancolini, Kristine R., Kennedy, Marie R. (2017). The Development and Use of a Research Self-Efficacy Scale to Assess the Effectiveness of a Research Training Program for Academic Librarians. *Library and Information Research*, 41 (24), 44-84.

Breetzkea, Gregory D., Heddingb, David W. (2020). The changing and challenging research landscape in South Africa, *Studies in Higher Education*, 45 (11), 2245-2259.

Bruce Macfarlane. (2021). *The spirit of research*, Oxford Review of Education, Published online: 09 Mar 2021.

Büyükoztürk, Şener., Kabasakal, Kübra Atalay ., Sozgun, Zenal ., Kebapçı, Şenay. (2011). The development of research self-efficacy scale. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 22-29.

Cinnamon, Serina A., Rivera, Mabel O. (2021). Teaching disciplinary literacy through histor-

- Kempler, Toni M. (2006). *Optimizing students' motivation in inquiry -based learning environments: The role of instructional practices*. University of Michigan. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kline RB. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kyndt, E.; Donche, V.; Coertjens, L.; Van Daal, T.; Gijbels, D.; Van Petegem, P. (2019). Does self-efficacy contribute to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? *Eur. J. Psychol. Educ*, 34, 457–478.
- Liem, Gregory Arief D. (2021). Achievement and motivation. *Educational Psychology*, 41 (4), 379-382.
- Macmull, M.S.; Ashkenazi, S. (2019). Math Anxiety: The relationship between parenting style and math self-efficacy. *Front. Psychol*, 10, 17-21.
- Martin, A. J., Ginns, P., Anderson, M., Gibson, R., & Bishop, M. (2021). Motivation and engagement among Indigenous (Aboriginal Australian) and non-Indigenous students. *Educational Psychology*, 41(4), 424–445.
- Mulyadi S, Rahardjo W, Basuki AMH. (2016). The Role of Parent-child Relationship, Self-esteem, Academic Self-efficacy to Academic Stress. *Proc Soc Behav Sci*, 217, 603-608.
- Pintrich, R. P., & Schunk, D. H. (2014). *Motivational in education: Theory, research, and applications*. NJ: Merrill Publication.
- Portoghese, I., Galletta, M., Porru, F. et al. (2019). Stress among university students: factorial structure and measurement invariance of the Italian version of the Effort-Reward Imbalance student questionnaire. *BMC Psychology*, 7(68), 1-7.
- Raluca Livinți, George Gunnesch-Luca & Dragoș Iliescu. (2021). Research self-efficacy: A meta-analysis, *Educational Psychologist*, Published online: 03 Mar 2021.
- Reddy K. J, Menon K. R, Thatil A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomed Pharmacol J*, 11(1), 531-537.
- Roddenberry A, Renk K. (2010). Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41(4), 353-70.
- Schonfeld P, Brailovskaia J, Bieda A, Zhang XC, Margraf J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *Int J Clin Health Psychol*, 16 (1), 1-10.
- Shin, Myeong-Hee. (2018). Effects of Project-based Learning on Students' Motivation and Self-efficacy. *English Teaching*, 73 (1), 95-113.
- Sotak, K. L., Spain, S. M., Dionne, S. D., & Yammarino, F. J. (2021). Weekly patterns of motivation in students in higher education: A time series spectral analysis. *Educational Psychology*, 41(4), 401–423.
- Steinmayr R, Weidinger AF, Schwinger M and Spinath B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Front. Psychol*, 10, 17-30.
- Sui, Weijing., Gong, Xiaoyan., Zhuang, Yiyu. (2021). The mediating role of regulatory emotional self-efficacy on negative emotions during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Int J Ment Health Nurs*, 30 (3), 759-771.
- Tiwari, R., Arya, R. K., & Bansal, M. (2017). Motivating Students for Project-based Learning for Application of Research Methodology Skills. *International journal of applied & basic medical research*, 7(1), 14–27.
- Usta, H.G. (2017). Examination of the relationship between TEOG score transition (from basic to secondary education), self-confidence, self-efficacy and motivation level. *J Educ. Pract*, 8, 36–47.
- Yang, X., Zhang, M., Kong, L. et al. (2020). The Effects of Scientific Self-efficacy and Cognitive Anxiety on Science Engagement with the “Question-Observation-Doing-Explanation Model during School Disruption in COVID-19 Pandemic. *J Sci Educ Technol*, 30, 380-393.
- Ying, Jiefeng., You, Jianing., Guo, Jiaqi. (2021). The protective effects of youth assets on the associations among academic stress, regulatory emotional self-efficacy, and suicidal risk: A moderated mediation model, *Children and Youth Services Review*, 119, 11-19.
- Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Res Higher Educ*, 46 (6), 677-706.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467–482.