



Analysis of the focal relationship between professors effective teaching and students research self-efficacy

Fakhr al-Sadat Nasiri Valik Bani¹, Afshin Afzali²,

Maryam Ghaderi Sheykhee Abadi³

1. Corresponding Author. Faculty member and associate professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran Email:fsnasiri@sru.ac.ir.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, Email: afzali.afshin@ymail.com.
3. PhD Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran, Email:maryamghaderi9294@gmail.com.

Article Info

ABSTRACT

Article Type:
Research Article

Received:
2020/08/13

Revised:
2021/02/16

Accepted:
2021/02/21

Objective: The purpose of this study was to investigate the focal relationship between professors effective teaching and students research self-efficacy.

Methods: The research population were 3,000 people of the postgraduate students of Bu Ali Sina University in the academic year of 2019 2020, which were selected by proportional stratified sampling method and based on Morgan table, a sample of three hundred and forty-one people was selected. The research method is quantitative, descriptive and in type of correlational studies. The research instruments were the Islamian Effective Teaching Questionnaire (2014) and the Salehi Research Self-Efficacy Questionnaire (2011). The reliability and validity of the instrument were determined through Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis. Data were analyzed using descriptive statistics (center and dispersion indices) and inferential statistics (focal correlation and multiple linear regression) using SPSS 25 software.

Results: Findings indicate that the dimensions of effective teaching of professors have a positive and significant focal correlation in alpha 0.01 to 0.7 with the dimensions of students 'research self-efficacy.

Conclusion: The results showed that the dimensions of effective teaching of professors can explain %294 of the variance of students' self-efficacy.

Keywords: Effective teaching, *Research self-efficiency*, *Focal correlation*.

Cite this article: Nasiri Valik Bani, Afzali, Ghaderi Sheykhee Abadi. (2021). Analysis of the focal relationship between professors effective teaching and students research self-efficacy. *Higher Education Letter*, 14 (54): pages 79-95.



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing



تحلیل رابطه کانونی تدریس اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان

فخرالسادات نصیری ولیک بنی^۱، افشین افضلی^۲، مریم قادری شیخی آبادی^۳

۱. نویسنده مسئول، عضو هیئت علمی و دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:	هدف: هدف از اجرای پژوهش حاضر، بررسی رابطه کانونی تدریس اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بود.
مقاله پژوهشی	روش پژوهش: جامعه پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۳۰۰۰ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب و بر مبنای جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۴۱ نفر انتخاب شد. روش پژوهش کمی، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه تدریس اثربخش اسلامیان (۱۳۹۳) و پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی صالحی (۱۳۹۰) بوده است. پایایی و روایی ابزار، از طریق آلفای کرانباخ و تحلیل عاملی تأییدی تعیین شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (شاخص‌های مرکز و پراکندگی) و استنباطی (همبستگی کانونی و رگرسیون خطی چندگانه) از نرم‌افزار SPSS 25 استفاده شد.
دریافت:	یافته‌ها: یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده آن است که ابعاد تدریس اثربخش استادان دارای همبستگی کانونی مثبت و معنی‌دار در آلفای ۰/۰۱ به مقدار ۰/۷ با ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.
۹۹/۰۶/۱۰	نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به تبیین ۲۹۴ درصد واریانس متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.
اصلاح:	
۹۹/۱۱/۲۸	
پذیرش:	
۹۹/۱۲/۰۳	

واژگان کلیدی: تدریس اثربخش، خودکارآمدی پژوهشی، همبستگی کانونی

استناد: نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ افضلی، افشین؛ قادری شیخی آبادی، مریم؛ (۱۳۹۹). تحلیل رابطه کانونی تدریس

اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان. نامه آموزش عالی ۱۴ (۵۴)، صفحه ۷۹-۹۵.

ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور © نویسندگان.



مقدمه

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در ایجاد مزیت رقابتی کشورها در سطح بین‌المللی و منطقه‌ای دارند. همین امر حساسیت ویژه‌ای در تلاش برای ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی به وجود آورده است. از جمله مؤلفه‌های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت فرایند تدریس - یادگیری است (سلیمی و رضانی، ۱۳۹۳، ص ۳۵). آموزش عالی در چرخه‌ای از فرایند تدریس و یادگیری در پی افزایش میزان یادگیری و ایجاد تغییرات رفتاری در فراگیران در هنگام تدریس است. در حقیقت یادگیری دانشجویان به‌طور گسترده‌ای تحت تأثیر تدریس اثربخش استادان قرار دارد (دولین و ساماراو بیکریم، ۲۰۱۰، ۱۱۲). هر استاد برحسب قابلیت‌ها و توانمندی‌های علمی و علایق و شرایط شخصی، و نیازهای محیط کار ممکن است در چندین حیطه فعالیت مستمر و مثبت داشته باشد، اما مهم‌ترین مسئولیت و وظیفه او تدریس و آموزش دانشجویان به‌منظور ارتقای کارایی و نوآوری و ایجاد انگیزه و نشاط در آنان با هدف تولید علم و پژوهش در جامعه است (عسگری و محبوب مؤدب، ۱۳۸۹، ص ۲۷). تدریس، فعالیتی آگاهانه و هدفمند است که بر مبنای وضع شناختی فراگیران در جهت ایجاد تغییر و ارتقای سطح دانسته‌های آنان انجام می‌گیرد (محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۶۸). به عبارت دیگر، تدریس یک فرایند تعاملی دوطرفه است که طی آن هر دو طرف یعنی هم فراگیر و هم آموزش‌دهنده از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند (توفیقیان و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲). باید گفت کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و آموزش آنها بیشترین تأثیر را بر دانشجویان داشته است (خدیبوی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۶۳). بر اساس مطالعات مختلف، مهم‌ترین خصوصیات تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان شامل عواملی از جمله: تسلط بر موضوع درسی و ارائه مطالب تازه و نو، روش تدریس، دانش پژوهی و شخصیت فردی، علاقه و اعتمادبه‌نفس و قدرت برقراری ارتباط با فراگیران است (سیمرجیت و همکاران، ۲۰۱۳، ص ۳).

یک نظام آموزشی متشکل از مجموعه‌ای از برنامه‌ها و روش‌ها برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. کلاس درس نیز جایی است که تمام تمهیدات و برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی برای ارتقای سطح دانش و مهارت‌های دانشجویان در آن طراحی و اجرا می‌شود (ریسر و دمپسی، ۲۰۰۷، ص ۱۰۶). استادان با فراهم کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان در فرایند تدریس، دستیابی دانشجویان به هدف‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی آنان را تسهیل می‌کنند (بنی‌داوودی، ۱۳۹۳، ص ۷). در حقیقت، یک استاد خوب به‌عنوان مجری تسهیل‌کننده امر تدریس است که باید به دانشجو کمک کند تا به فردی مولد در جریان یادگیری تبدیل شود (تابیندا و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۵۵).

مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها با انجام سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات، در ابعاد گوناگون سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و بهداشتی، نقش مهمی در جامعه ایفا می‌کنند. بنابراین توجه به کم و کیف نحوه عملکرد و کارکردهای دانشگاه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۵۷-۲۵۸). در واقع، تولید

1. Devlin & Samarawickrema
2. Simerjit et al.
3. Reiser & Dempsey
4. Tabinda et al.

دانش از کارکردهای مهم آموزش عالی است. تولید دانش معمولاً به صورت تولید مقاله‌های علمی پژوهشی و تدوین و ترجمه کتاب‌های علمی و ... که در نتیجه فعالیت‌های علمی پژوهشی اعضای هیئت علمی، مدرسان، پژوهشگران و دانشجویان در مراکز آموزش عالی حاصل می‌شود، نمود پیدا می‌کند (هاشمی داران، ۱۳۹۱، ص ۱۰۴). موضوع پژوهش و مزایای ناشی از آن نه تنها از نظر سیاسی بلکه از لحاظ فرهنگی و آموزشی برای جوامع مهم است. این اهمیت در حقیقت برای مراکز آموزشی بسیار مهم‌تر و ارزشمندتر از سایر مراکز و سازمان‌ها است (یوسلیانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۳۲).

دانشجویان تحصیلات تکمیلی با فعالیت‌های پژوهشی، مهم‌ترین و گسترده‌ترین نقش را در تولید علم و دانش ایفا می‌کنند (کوهی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۵۵۹). مهم‌ترین عوامل مؤثر بر فعالیت پژوهشی دانشجویان شامل دو دسته عوامل درونی (فردی) و عوامل بیرونی (سازمانی) است. از جمله عوامل درونی: ۱. میزان هوش، ۲. مهارت‌های تفکر، ۳. نگرش، ۴. خودکارآمدی، ۵. علاقه به پژوهش، انگیزه پژوهشی و ۶. انگیزه تحصیلی است (ستین^۱، ۲۰۱۵؛ بیسچک^۲، ۲۰۰۰؛ بارد و همکاران^۳، ۲۰۰۰؛ الرحله^۴، ۲۰۱۶)؛ عوامل بیرونی مؤثر بر فعالیت‌های پژوهشی شامل: ۱. نتایج حاصل از پژوهش، ۲. محیط آموزش و پژوهش، ۳. زمان، ۴. حمایت خانواده، ۵. ملاحظات و توجه استاد و یادگیری است (بیسچک، ۲۰۰۰؛ دومینگاز^۵، ۲۰۱۲؛ گلسو و همکاران^۶، ۱۹۹۶). پژوهش در صورتی که به گونه‌ای مطلوب و بر مبنای رعایت اصول اخلاقی اجرا شود می‌تواند به توسعه و پیشرفت علم و نوآوری و اختراع و تولید وسایل نو و تازه منجر شود (شرف‌الدین و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۳۵).

خودکارآمدی تخمین افراد از میزان توانایی‌هایشان در زمینه انجام یک فعالیت خاص است (اوبرین و همکاران^۷، ۱۹۹۷، ص ۲۲)، و این باور به میزان زیادی کار و فعالیت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلاسن و همکاران^۸، ۲۰۰۸، ص ۹۱۶). خودکارآمدی پژوهشی برداشت و تصور و احساس اطمینان نسبت به توانایی‌های خود در زمینه پژوهش است (لو و همکاران^۹، ۲۰۱۰، ص ۱۷۰). خودکارآمدی پژوهشی از عوامل مؤثر بر اجرای پژوهش است. خودکارآمدی پژوهشی سبب افزایش عملکرد مطلوب در زمینه‌های مختلف تحصیلی به خصوص پژوهش می‌شود (گراوند و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۴۲). همچنین، خودکارآمدی پژوهشی میزان اطمینان و اعتماد دانشجویان در فعالیت‌های مختلف پژوهشی را در برمی‌گیرد. این اعتماد و اطمینان سطح وسیعی از فعالیت‌های پژوهشی از پژوهش کتابخانه‌ای تا طراحی، اجرا و تکمیل پروژه‌های عملی را پوشش می‌دهد (بالتس و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۰، ص ۵۲). خودکارآمدی پژوهشی معیاری برای پیش‌بینی تولیدات علمی پژوهشی است. خودکارآمدی بالا

1. Cetin
2. Bieschke
3. Bard et al.
4. Alrahlah
5. Dominguez
6. Gelso et al.
7. O'brien et al.
8. Klassen et al.
9. Lev et al.
10. Baltes et al.

باعث افزایش سطح کیفیت دستاوردهای علمی می‌شود و خودکارآمدی پایین سبب تولید دستاوردهای علمی ضعیف می‌شود. در واقع، خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی پژوهشی، ابزاری مفید برای ارتقای مباحث ارائه شده توسط استادان دانشگاه در کلاس درس خواهد بود (همینگز و کای^۱، ۲۰۱۰، ص ۵۶۳).

چنانچه محیط آموزشی فراهم شده برای دانشجویان از کیفیت مطلوبی برخوردار باشد می‌تواند انجام امر پژوهش را برای آنان تسهیل کند (پارک و همکاران^۲، ۲۰۰۷، ص ۲). در حقیقت، بررسی و مطالعه عوامل مؤثر بر خودکارآمدی پژوهشی سبب می‌شود تا:

۱. به شناسایی آسیب‌های وارد شده بر بدنه دانشگاه و به تبع آن جامعه که ناشی از عملکرد ضعیف دانشجویان در انجام پژوهش است، توجه شود.

۲. توان دانشگاه برای برنامه‌ریزی در جهت رفع این آسیب‌ها و یاری رساندن به دانشجویان افزایش یابد.

۳. سبب آگاه ساختن استادان از وجود دانشجویان فعال در زمینه پژوهش و اطلاع از میزان قابلیت‌های خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان و تربیت آنان در جهت تبدیل ساختن این دانشجویان به پژوهشگران موفق شود (مردانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۸۲).

با توجه به نقش مهمی که استادان و شیوه تدریس آنها در ایجاد و افزایش علاقه‌مندی علمی و پژوهشی در دانشجویان دارند، و اهمیتی که تولیدات پژوهشی در تعیین و ارتقای رتبه دانشگاه‌ها دارد، اجرای پژوهش‌های بیشتر در زمینه تدریس اثربخش و خودکارآمدی پژوهشی ضروری است. بنابراین در پژوهش حاضر، رابطه کانونی مؤلفه‌های تدریس اثربخش استادان با مؤلفه‌های خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بررسی می‌شود. در زمینه تدریس اثربخش و خودکارآمدی پژوهشی، پژوهش‌های متعددی انجام گرفته که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهشی نشان دادند مؤلفه‌های طراحی و تدوین درس، اجرا و ارائه درس، روابط انسانی و ویژگی‌های فردی و ارزشیابی به‌عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان و استادان هستند. اسدیان و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند استادان در تدریس خود به ترتیب مؤلفه‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی را در اولویت قرار می‌دهند. همچنین تدریس اثربخش و تدریس خودگزارشی با هم رابطه دارند. قنبری و سلطان‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی پژوهشی با نقش میانجی هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معنی‌داری دارد. مردانی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند روحیه پژوهشگری دارای نقش میانجی بین رابطه تجربه پژوهشی با خودکارآمدی پژوهشی است. همچنین بین تجربه پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. بارزون والدینیتو^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین کیفیت تجارب یادگیری و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان وجود دارد. سیمرجیت و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند روش تدریس، تسلط بر

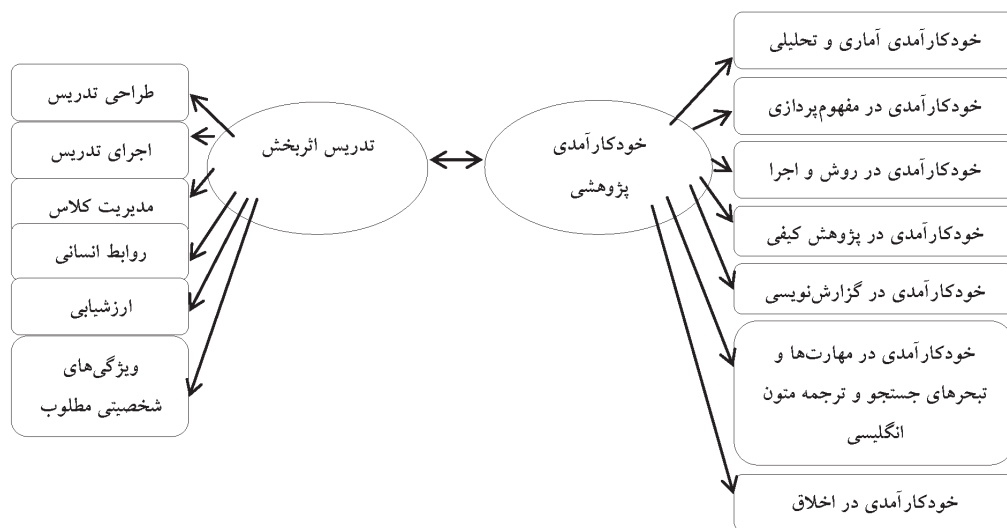
1. Hemmings & Kay
2. Park et al.
3. Borzone Valdebenito

موضوع درسی و ارائه مطالب جدید و نو، علاقه و اعتمادبه‌نفس، قدرت ارتباط و دانش پژوهی و شخصیت فردی از مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش است. قونجی و همکاران^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند طرح درس، مهارت آموزشی، مهارت ارتباطی، قابلیت تدریس و ویژگی‌های شخصیتی بر تدریس اثربخش مؤثرند. ارسلان^۲ (۲۰۱۲) در پژوهشی وجود رابطه معنی‌دار بین استرس و عواطف هیجانی آموزشی و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان را نشان داد. کلاسن و تزی^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان دادند ویژگی‌های شخصیتی از جمله خودکارآمدی و شخصیت استادان رابطه مستقیم و معنی‌داری با اثربخشی تدریس آنان دارد.

با توجه به مطالعه پیشینه موضوع پژوهش، در پژوهش‌های بسیاری به‌طور جداگانه رابطه متغیر تدریس اثربخش استادان با سایر متغیرها و رابطه متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان با دیگر متغیرها بررسی شده است. اما آنچه قابل توجه است توجه نکردن پژوهشگران به بررسی رابطه تدریس اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان و به‌ویژه بررسی رابطه کانونی این دو متغیر است، که در این پژوهش به آن پرداخته شده است.

مدل مفهومی پژوهش

برای نیل به هدف اصلی پژوهش مدلی طراحی شده است و همبستگی کانونی متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل (۱) نمایش داده شده است.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

1. Ghonji et al.
2. Arslan
3. Klassen & Tze

فرضیه‌های پژوهش:

۱. ابعاد تدریس اثربخش استادان دارای رابطه کانونی معنی‌دار با ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.
۲. ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به فلسفه پژوهش، پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از حیث شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها؛ روش مورد استفاده روش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه پژوهش حاضر همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا به تعداد ۳۰۰۰ نفر هستند. برای برآورد حجم نمونه پژوهش با استفاده از جدول مورگان، حجم نمونه آماری ۳۴۱ نفر تعیین شد و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب ۳۴۱ دانشجوی تحصیلات تکمیلی از دانشکده‌های علوم و صنایع غذایی بهار^۱ ۲۰ نفر، پیرادامپزشکی^۲ ۲۴ نفر، هنر و معماری^۳ ۲۵ نفر، کشاورزی^۴ ۹۰ نفر، فنی و مهندسی^۵ ۳۸ نفر، علوم پایه^۶ ۳۱ نفر، شیمی^۷ ۲۰ نفر، علوم اقتصادی و اجتماعی^۸ ۳۰ نفر، علوم انسانی^۹ ۴۵ نفر، علوم ورزشی^{۱۰} ۱۸ نفر به‌عنوان اعضای نمونه، انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تدریس اثربخش اسلامیان (۱۳۹۳)، دارای ۳۰ گویه و شش خرده‌مقیاس (طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی، ویژگی‌های شخصیتی مطلوب) در طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت (۰ تا ۴) و پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی صالحی (۱۳۹۰)، دارای ۵۶ گویه و هفت خرده‌مقیاس (خودکارآمدی آماری و تحلیلی، خودکارآمدی در مفهوم‌پردازی، خودکارآمدی در روش و اجراء، خودکارآمدی در پژوهش کیفی، خودکارآمدی در گزارش‌نویسی، خودکارآمدی در مهارت‌ها و تبحرهای جستجو و ترجمه متون انگلیسی و

۱. در رشته‌های علوم و مهندسی صنایع غذایی، بهداشت و کنترل کیفی مواد غذایی

۲. در رشته‌های باکتری‌شناسی، انگل‌شناسی، ایمنی‌شناسی

۳. در رشته‌های مهندسی معماری، طراحی شهری، شهرسازی، معماری، باستان‌شناسی

۴. در رشته‌های توسعه روستایی، توسعه کشاورزی، بیوتکنولوژی کشاورزی، مهندسی مکانیزاسیون کشاورزی، مهندسی مکانیک بیوسیستم،

بیماری‌شناسی گیاهی، حشره‌شناسی کشاورزی، علوم دامی، مدیریت حاصلخیزی و زیست‌فناوری خاک، مدیریت منابع خاک، ترویج و آموزش کشاورزی

پایدار، علوم و مهندسی باغبانی، اقتصاد کشاورزی، ژنتیک و به‌نژادی گیاهی، آگروتکنولوژی، علوم و مهندسی آب، بیوتکنولوژی کشاورزی، علوم دامی،

مدیریت منابع خاک، مدیریت حاصلخیزی و زیست‌شیمی، حاصلخیزی خاک و زیست‌فناوری خاک، علوم و مهندسی باغبانی، مهندسی مکانیک بیوسیستم

۵. در رشته‌های مهندسی کامپیوتر، مهندسی مواد، مهندسی مکانیک، مهندسی عمران، مهندسی نقشه‌برداری، مهندسی صنایع، مهندسی برق، مهندسی

مواد و متالورژی، مهندسی صنایع، مهندسی مکانیک، مهندسی عمران

۶. در رشته‌های زیست‌شناسی جانوری، زیست‌شناسی گیاهی، ریاضی محض، ریاضی کاربردی، فیزیک، علوم زمین، ریاضی، زیست‌شناسی گیاهی

سیستماتیک، علوم زمین

۷. در رشته‌های شیمی، شیمی کاربردی، شیمی آلی، شیمی معدنی، شیمی تجزیه، شیمی فیزیک

۸. در رشته‌های جمعیت‌شناسی، جامعه‌شناسی، پژوهش علوم اجتماعی، علوم اقتصادی، روان‌شناسی تربیتی

۹. در رشته‌های مدرسی معارف اسلامی، حقوق خصوصی، حقوق بین‌الملل، حقوق جزا و جرم‌شناسی، حقوق عمومی، آموزش زبان انگلیسی، مترجمی

زبان فرانسه، برنامه‌ریزی درسی، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، عرفان اسلامی، فقه و مبانی حقوق اسلامی، علوم

قرآن و حدیث، زبان‌شناسی همگانی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، زبان‌های باستانی ایران، زبان و ادبیات عربی، مترجمی زبان عربی، زبان و

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی، فقه و مبانی حقوق اسلامی، علوم قرآن و حدیث، تاریخ انقلاب اسلامی، زبان و ادبیات فارسی

۱۰. در رشته‌های فیزیولوژی ورزشی، بیومکانیک ورزشی، رفتار حرکتی، آسیب‌شناسی ورزشی و حرکات اصلاحی، مدیریت ورزشی، بیومکانیک ورزشی،

فیزیولوژی ورزشی

خودکارآمدی در اخلاق) در طیف ۵ درجه‌ای استفاده شد.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرانباخ استفاده شد، بنابراین ابزار مدنظر روی ۳۰ پاسخگو که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا و سپس ضرایب پایایی مدنظر محاسبه شد.

جدول (۱) ضرایب پایایی ابزار پژوهش

متغیرها	تعداد پرسش‌ها	شماره پرسش‌ها	آلفای کرانباخ
۱ تدریس اثربخش	۳۰	۱-۳۰	۰/۹۵
۲ خودکارآمدی پژوهشی	۵۶	۱-۵۶	۰/۹۱

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ضرایب پایایی آلفای کرانباخ، از آنجا که ضرایب پایایی ابزار پژوهش در دامنه حداقل ۰/۹۱ تا ۰/۹۵ قرار دارد می‌توان گفت ابزار از ویژگی پایایی مناسب برخوردار است. برای تعیین روایی ابزار در پژوهش حاضر از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

جدول (۲) شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول ابزارهای پژوهش

شاخص	ملاک	تدریس اثربخش	خودکارآمدی پژوهشی
۱ خی دو	۰/۰۰۰ و ۰/۰۸۷	۶۴/۷۱	۱۱۵/۹۱
۲ درجه آزادی	-	۶-۳	۶۳
۳ نسبت	۲ و کمتر	۱/۷۹	۱/۸۳
۴ شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ^۱	۰/۰۵ و پایین‌تر	۰/۰۴۲	۰/۰۴۵
۵ شاخص برازش تطبیقی (CFI) ^۲	حداقل ۰/۹	۰/۹۶	۰/۹۴
۶ شاخص نیکویی برازش (GFI) ^۳	حداقل ۰/۹	۰/۹۴	۰/۹۲

با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری تحلیل عاملی تأییدی ابزارهای پژوهش می‌توان گفت، نسبت خی دو بر درجه آزادی در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها نیز با توجه به ملاک مدنظر بیانگر برازش مناسب مدل مفهومی ابزارها با داده‌هاست. مقدار شاخص RMSEA در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد و این امر نیز گویای مقدار خطای قابل قبول در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها است. مقادیر شاخص‌های CFI و GFI

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Comparative Fit Index
3. Goodness of fit index

در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها نیز با توجه به ملاک مدنظر مطلوب ارزیابی می‌شوند و نشانگر برازش مناسب تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها است. بنابراین با توجه به نتایج مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها؛ می‌توان گفت، تمامی ابزارهای پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) هستند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS به شرح زیر استفاده شد. در تحلیل توصیفی داده‌ها از جدول‌های توزیع فراوانی، شاخص‌های مرکزی (نما، میانه و میانگین)، شاخص‌های پراکندگی (انحراف معیار و واریانس) استفاده شد. در آزمون فرضیه‌های پژوهش از تکنیک‌های آماری ضریب همبستگی کانونی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره خطی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۳) بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
طراحی تدریس	۳۴۱	۲/۴۷	۰/۹۳۸
اجرای تدریس	۳۴۱	۱/۹۷	۰/۹۹۷
مدیریت کلاس	۳۴۱	۲/۰۸	۰/۹۹۸
روابط انسانی	۳۴۱	۲/۳۶	۰/۹۸۴
ارزشیابی	۳۴۱	۲/۲۰	۱/۰۰۴
ویژگی‌های شخصیتی مطلوب	۳۴۱	۲/۵۲	۱/۰۱۳
تدریس اثربخش TE ^۱	۳۴۱	۲/۲۶	۰/۷۳۴
خودکارآمدی آماری و تحلیلی	۳۴۱	۳/۱۱	۱/۰۶۳
خودکارآمدی در مفهوم‌پردازی	۳۴۱	۳/۰۹	۱/۰۱۲
خودکارآمدی در روش و اجرا	۳۴۱	۳/۰۸	۱/۰۷۶
خودکارآمدی در پژوهش کیفی	۳۴۱	۳/۰۹	۱/۰۳۲
خودکارآمدی در گزارش‌نویسی	۳۴۱	۳/۰۶	۱/۰۳۳
خودکارآمدی در مهارت‌ها و تبحرهای جستجو و ترجمه متون انگلیسی	۳۴۱	۲/۹۷	۱/۰۲۵
خودکارآمدی در اخلاق	۳۴۱	۳/۲۸	۰/۹۶۵
خودکارآمدی پژوهشی RS ^۲	۳۴۱	۳/۰۹	۰/۸۴۶

1. Teaching Effectiveness
2. Research Self- Efficiency

فرضیه اول پژوهش: ابعاد تدریس اثربخش استادان دارای رابطه کانونی معنی‌دار با ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

جدول (۴) ضرایب همبستگی کانونی ابعاد تدریس اثربخش استادان و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در توابع سه‌گانه معنی‌دار

تابع	همبستگی کانونی	مقدار ویژه	لامبدای ویلکز	آزمون F	سطح معنی‌داری
۱	۰/۷۰۱	۰/۹۶۵	۰/۳۹۹	۷/۹۵۴	۰/۰۰۰
۲	۰/۳۳۲	۰/۱۲۴	۰/۷۸۳	۲/۷۶۶	۰/۰۰۰
۳	۰/۳۰۷	۰/۱۰۴	۰/۸۸۱	۲/۱۴۰	۰/۰۰۲
۴	۰/۱۴۱	۰/۰۲	۰/۹۷۲	۰/۷۹۰	۰/۶۶۱

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل همبستگی کانونی ابعاد تدریس اثربخش استادان و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در توابع سه‌گانه معنی‌دار می‌توان گفت مقدار همبستگی کانونی در تابع اول (۰/۷۰۱) و مقدار لامبدای ویلکز (۰/۳۹۹) است که این مقدار در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار و بیانگر همبستگی کانونی مثبت و معنی‌دار ابعاد تدریس اثربخش استادان و ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است. مقدار همبستگی کانونی در تابع دوم (۰/۳۳۲) و مقدار لامبدای ویلکز (۰/۷۸۳) است که این مقدار در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار و بیانگر همبستگی کانونی مثبت و معنی‌دار ابعاد تدریس اثربخش استادان و ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است. مقدار همبستگی کانونی در تابع سوم (۰/۳۰۷) و مقدار لامبدای ویلکز (۰/۸۸۱) است که این مقدار در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار و بیانگر همبستگی کانونی مثبت و معنی‌دار ابعاد تدریس اثربخش استادان و ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است. مقدار همبستگی کانونی در توابع چهارم تا ششم در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار نیستند. با توجه به وضعیت همبستگی کانونی در شش تابع، رابطه کانونی بر مبنای تابع اول انتخاب و در ادامه گزارش می‌شود.

جدول (۵) همبستگی کانونی استاندارد بارهای کانونی و تبیین واریانس ابعاد تدریس اثربخش استادان و خودکارآمدی پژوهشی

متغیر	ابعاد	ضرایب کانونی استاندارد شده	بارهای کانونی	واریانس تبیین شده تدریس اثربخش اساتید	واریانس تبیین شده خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان
تدریس اثربخش استادان	طراحی تدریس	-۰/۱۶۰	-۰/۶۹۳	۰/۵۲۴	۰/۲۹۴
	اجرای تدریس	-۰/۴۳۵	-۰/۸۲۱		
	مدیریت کلاس	-۰/۲۹۵	-۰/۸۰۸		
	روابط انسانی	۰/۱۱۰	-۰/۶۸۲		
	ارزشیابی	-۰/۰۸۵	-۰/۶۳۴		
	ویژگی‌های شخصیتی مطلوب	-۰/۲۴۱	-۰/۶۸۵		
خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان	خودکارآمدی آماری و تحلیلی	-۰/۱۲۰	-۰/۷۶۶	۰/۲۵۷	۰/۵۹۸
	خودکارآمدی در مفهوم‌پردازی	۰/۲۹۴	-۰/۶۹۹		
	خودکارآمدی در روش و اجرا	-۰/۳۵۲	-۰/۸۱۱		
	خودکارآمدی در پژوهش کیفی	-۰/۳۳۶	-۰/۷۷۴		
	خودکارآمدی در گزارش‌نویسی	۰/۰۵۲	-۰/۶۷۳		
	خودکارآمدی در مهارت‌ها و تبحرهای جستجو و ترجمه متون انگلیسی	-۰/۳۷۴	-۰/۸۶۱		
	خودکارآمدی در اخلاق	-۰/۳۴۷	-۰/۸۱۲		

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل همبستگی کانونی ابعاد تدریس اثربخش استادان و ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در تابع معنی‌دار اول می‌توان گفت مقادیر ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده ابعاد تدریس اثربخش استادان در دامنه (۰/۰۸) تا (۰/۴۳۵) و مقادیر بار کانونی ابعاد تدریس اثربخش استادان در دامنه (۰/۶۳۴) تا (۰/۸۲۱) قرار دارد. ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به تبیین ۵۲۴٪ واریانس متغیر تدریس اثربخش استادان هستند. مقادیر ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در دامنه (۰/۰۵۲) تا (۰/۳۷۴) و مقادیر بار کانونی ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در دامنه (۰/۶۷۳) تا (۰/۸۶۱) قرار دارد. ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان قادر به تبیین ۵۹۸٪ واریانس متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان هستند. ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به تبیین ۲۹۴٪ درصد واریانس متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان

هستند و ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان قادر به تبیین ۲۵۷٪ درصد واریانس متغیر تدریس اثربخش استادان هستند. **فرضیه دوم پژوهش:** ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

جدول (۶) خلاصه مدل رگرسیونی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بر اساس ابعاد تدریس اثربخش استادان

مدل	همبستگی چندگانه	تعیین چندگانه	تعیین چندگانه اصلاح شده	خطای معیار برآورد	دوربین واتسون
۱	۰/۶۵۸	۰/۴۴۳	۰/۴۲۳	۰/۶۴۳	۱/۹۵

جدول (۷) آزمون معنی‌داری واریانس تبیین شده خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آزمون F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۰۵/۵۳۳	۶	۱۷/۵۹۲	۴۲/۵۱۷	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۳۸/۱۹۹	۳۳۴	۰/۴۱۴		
کل	۲۴۳/۷۵۲	۳۴۰			

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چند متغیره خطی می‌توان گفت ضریب همبستگی چندگانه (۰/۶۵۸)، ضریب تعیین چندگانه (۰/۴۴۳) و ضریب تعیین اصلاح شده (۰/۴۲۳) ابعاد تدریس اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان با عنایت به شاخص F در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است و بیانگر آن است که ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به تبیین معنی‌دار ۴۲/۳٪ واریانس متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

جدول (۸) ضرایب رگرسیونی و نتایج آزمون t مربوط به متغیرهای پیش‌بین

مدل	منبع	استاندارد نشده			آزمون T	سطح معنی‌داری
		B	s/b	b		
	مقدار ثابت	۰/۱۱۶	۱/۴۶۱	-	۱۲/۵۵۰	۰/۰۰۰
	طراحی تدریس	۰/۰۴۷	۰/۰۶۸	۰/۰۷۶	۱/۴۵۰	۰/۱۴۸
	اجرای تدریس	۰/۰۴۵	۰/۲۳۳	۰/۲۷۴	۵/۱۲۸	۰/۰۰۰
۱	مدیریت کلاس	۰/۰۴۸	۰/۱۷۴	۰/۲۰۶	۳/۶۴۰	۰/۰۰۰
	روابط انسانی	۰/۰۵۵	۰/۰۸۰	۰/۰۹۲	۱/۴۴۴	۰/۱۵۰
	ارزشیابی	۰/۰۴۶	۰/۰۲۸	۰/۰۳۳	۰/۶۰۳	۰/۵۴۷
	ویژگی‌های شخصیتی مطلوب	۰/۰۴۴	۰/۱۵۸	۰/۱۸۹	۳/۵۸۲	۰/۰۰۰

ابعاد اجرای تدریس، مدیریت کلاس و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در سطح $0/05$ است. مقادیر اثر معنی‌دار (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) ابعاد تدریس اثربخش استادان بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان عبارت‌اند از: اجرای تدریس ($0/274$)، مدیریت کلاس ($0/206$) و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب ($0/189$). با توجه به مقادیر اثر (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) مذکور می‌توان گفت بعد اجرای تدریس دارای بیشترین اثر و بعد ویژگی‌های شخصیتی مطلوب دارای کمترین اثر رگرسیونی معنی‌دار بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر، بررسی رابطه کانونی تدریس اثربخش استادان با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان بود. جامعه پژوهش همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا بودند، که از این جامعه با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب و بر مبنای جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۴۱ نفر انتخاب شد. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که ابعاد تدریس اثربخش استادان دارای همبستگی کانونی مثبت و معنی‌دار در آلفای $0/01$ به مقدار $0/7$ با ابعاد خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است و ابعاد تدریس اثربخش استادان قادر به تبیین 294% درصد واریانس متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است. ابعاد اجرای تدریس، مدیریت کلاس و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر متغیر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان در سطح $0/05$ است. بعد اجرای تدریس دارای بیشترین اثر و بعد ویژگی‌های شخصیتی مطلوب دارای کمترین اثر رگرسیونی معنی‌دار بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان است.

نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج مطالعات طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (1397) که نشان دادند مؤلفه اجرا و ارائه درس از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش است، اسدیان و همکاران (1396) که نشان دادند مؤلفه حرفه‌ای بودن استاد در تدریس اثربخش دارای بیشترین اولویت است، و بین تدریس اثربخش و تدریس خودگزارشی رابطه وجود دارد، قنبری و سلطان‌زاده (1395) که نشان دادند خودکارآمدی پژوهشی دارای تأثیر مثبت و معنی‌دار بر انگیزش پیشرفت تحصیلی است، مردانی و همکاران (1395) که نشان دادند رابطه مثبت و معنی‌داری بین تجربه پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی وجود دارد، بارزون والدینیتو (2017) که نشان داد بین کیفیت تجارب یادگیری و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، سیمرحیت و همکاران (2013) که نشان دادند روش تدریس و تسلط بر موضوع درسی و ارائه مطالب جدید و نو دارای بیشترین تأثیر بر اثربخشی تدریس هستند، قونجی و همکاران (2013) که نشان دادند طرح درس، مهارت آموزشی، مهارت ارتباطی، قابلیت تدریس و ویژگی‌های شخصیتی به ترتیب دارای بیشترین تأثیر بر تدریس اثربخش هستند، ارسالان (2012) که در پژوهش خود وجود رابطه معنی‌دار بین استرس و عواطف هیجانی آموزشی و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان را نشان داد، کلاسین و تزی (2012) که نشان دادند خودکارآمدی و شخصیت استاد دارای رابطه مستقیم و معنی‌دار با اثربخشی تدریس است، همسو است. در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان گفت لازمه یک تدریس اثربخش تنها داشتن دانش نیست، بلکه با برقراری تعامل پویا و ایجاد انگیزه کافی در دانشجویان می‌توان میزان یادگیری را تا حد زیادی بالا برد. استادان باتجربه نسبت به هم‌تایان

کم تجربه خود با به کارگیری مهارت‌های ارتباطی و در نظر گرفتن شور و اشتیاق دانشجویان در محیط کلاس، شرایط را برای تدریس مؤثر فراهم می‌کنند (بنی داوودی، ۱۳۹۳، ص ۹).

همچنین در تبیین این نتایج می‌توان گفت که با مجموعه‌ای از عوامل درون دانشگاهی مانند مدیریت، نیروی انسانی، عوامل حرفه‌ای، توانمندی‌های علمی، امکانات و تسهیلات و انگیزه‌های فردی می‌توان تأثیر مثبتی در جهت افزایش فعالیت‌های پژوهشی ایجاد کرد. در حقیقت ناآشنایی دانشجویان با مزایای حاصل از فعالیت‌های پژوهشی در آینده کاری آنان، یکی از علت‌های تمایل نداشتن دانشجویان به این فعالیت‌ها است (داوری و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۳۴). در واقع برنامه‌ریزان آموزشی با گنجاندن دوره‌های پژوهشی در برنامه درسی، می‌توانند باعث افزایش اعتماد دانشجویان به توانایی‌هایشان در اجرای پژوهش شوند (آنراو و بک، ۲۰۰۴).

در ادامه با توجه به تأثیر مثبت تدریس اثربخش استادان بر افزایش خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان، پیشنهادهایی ارائه می‌شود:

- با در نظر گرفتن ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان به تدوین فرم ارزشیابی پایان ترم دانشجویان اقدام شود تا ارتقای کیفیت آموزشی تسهیل شود.
- در گزینش استادان دانشگاه، ویژگی‌های تدریس صحیح و اثربخشی آن مورد توجه قرار گیرد و با استفاده از روش‌های مطلوب به تقویت مؤلفه‌های دخیل در تدریس اثربخش پرداخته شود.
- آموزش‌های لازم به منظور تقویت و بازآموزی مهارت‌های استادان و فراهم ساختن زمینه‌های محیطی و ساختاری برای ایجاد تدریس اثربخش ارائه شود.
- تشویق استادان به برقراری ارتباط و به اشتراک‌گذاری تجربه‌های موفق خود در زمینه تدریس اثربخش با سایر همکاران مورد توجه قرار گیرد.
- استادان با ایجاد شرایط مطلوب احساس اطمینان و تصور دانشجویان را نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های پژوهشی‌شان را ارتقا دهند.
- با فراهم کردن زمینه مطلوب، اجرای صحیح فرایندهای سیاست‌گذاری در جهت افزایش کمی و کیفی فعالیت‌های پژوهشی مورد توجه قرار گیرد.
- دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی برای ارتقای سطح پژوهشی دانشجویان اقدام کنند و در این زمینه برنامه‌ریزی صحیح توسط افراد متخصص و حرفه‌ای صورت گیرد.
- به برگزاری دوره‌های توانمندسازی پژوهشی در دانشگاه و افزایش همکاری دانشجویان در حیطه فعالیت‌های پژوهشی توجه خاص مبذول گردد.

منابع

- اسدیان، سیروس؛ پیری، موسی؛ سعادت‌فر، رحمت (۱۳۹۶). تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن با تدریس خودگزارشی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۱۵)، ۱۱۳-۱۳۴.
- بنی‌داوودی، شهره (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. دوفصلنامه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۲(۲)، ۷-۱۳.
- توفیقیان، طاهره؛ منادی، حدیثه؛ نصراللهی، سمیه؛ رخشانی، محمدحسن (۱۳۹۴). اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش؛ مقایسه دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. دوماننامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱)، ۱-۶.
- خدیوی، اسدالله؛ سیدکلان، سید محمد؛ حسن‌پور، توفیق؛ احمدی، حسن؛ تره‌باری، حافظ (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل). نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
- داوری، عبدالرحیم؛ دانش‌کازمی، علیرضا؛ عقیلی، حسین؛ مظفری، فاطمه (۱۳۹۴). بررسی ارتباط خودکارآمدی پژوهشی و عملکرد پژوهشی در دانشجویان دانشکده دندانپزشکی یزد در سال ۹۳-۱۳۹۲. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۰(۲)، ۱۲۹-۱۳۷.
- سلیمی، جمال؛ رضانی، قباد (۱۳۹۳). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۸)، ۶۱-۳۳.
- شرف‌الدین، مانده؛ افضل‌آقایی، منور؛ رهنما برگرد، زهره (۱۳۹۸). بررسی آگاهی، نگرش و عملکرد دانشجویان در ارتباط با پژوهش و عوامل مرتبط با آن در دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال ۱۳۹۷. نشریه نوید نو، ۲۲(۷۲)، ۳۴-۴۳.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ جعفریان، وحیده؛ همراه‌زاده، ملیکا؛ زیلابی، قاسم (۱۳۹۷). معیارهای تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان و میزان کاربست آن در فرایند آموزشی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۸(۲۸)، ۲۵۷-۲۶۸.
- عسگری، فریبا؛ محجوب‌مؤدب، هاجر (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. فصلنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱(۱)، ۲۶-۳۳.
- قنبری، سیروس؛ سلطان‌زاده، وحید (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱(۶)، ۴۱-۶۷.
- کوهی، محمد؛ کارشکی، حسین؛ مه‌رام، بهروز (۱۳۹۵). رابطه بین خودتنظیمی پژوهشی با عملکرد پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. سومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۵۵۸-۵۶۵.
- گراوند، هوشنگ؛ کارشکی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی پژوهشی با عملکرد پژوهشی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴(۱)، ۵۱-۴۱.
- محمدزاده، نشاط؛ واعظی، غزل؛ رضانی، زانا؛ رضایی، محمدجعفر؛ مردادی، قباد؛ روشنی، دایم (۱۳۹۳). تعیین عوامل مرتبط با اثربخشی تدریس، بر اساس نظرات دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان در سال ۹۳-۹۲. مجله علوم پزشکی زانکو، دانشگاه علوم پزشکی کردستان، ۱۵(۴۵)، ۶۷-۷۵.
- مردانی، لیلا؛ تقوایی یزدی، مریم؛ نیاز‌آذری، کیومرث (۱۳۹۵). ارائه مدل تجربه پژوهشی و ارتباط آن با روحیه پژوهشگری و خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۱۱(۲)، ۸۱-۱۰۲.
- هاشمی‌داران، حسن (۱۳۹۱). بررسی عوامل تأثیرگذار بر عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۲(۲)، ۱۰۳-۱۱۲.
- یوسلیانی، غلامعلی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ آراسته، حمیدرضا؛ عبداللهی، بیژن (۱۳۹۵). طراحی الگوی ارزیابی عملکرد نظام پژوهش در آموزش و پرورش (مورد مطالعه: گروه‌های تحقیق و پژوهش ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۳۱-۵۱.

References

- Alrahlah, A. A. (2016). The impact of motivational factors on research productivity of dental faculty members: A qualitative study. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 11(5), 1-9.
- Arslan, N. (2017). Investigating the Relationship between Educational Stress and Emotional Self-Efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1736-1740.
- Baltes, B., Hoffrnan-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students research self-efficacy during online doctoral research Courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 51-57.
- Bard, C. C., Bieschke, K. J., Herbert, G. T., & Eberz, A. B. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. *Journal of Rehabil Couns Bull*, 44, 48-55.
- Bieschke, K. J. (2000). Factor structure of the research outcome expectations scale. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 303-313.
- Borzone Valdebenito, M. A. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275-283.
- Cetin, B. (2015). Academic Motivation And Self-Regulated Learning In Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*, 11(2), 89- 95.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 29, 111-124.
- Dominguez, R. (2012). Completing the dissertation: it's not only about academics. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 2(2), 21-24.
- 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, 304-322.
- Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. M., & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 1(2). DOI:10.1016/j.jssas.2013.04.003
- Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24(7), 562-574.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination.

- Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2012). Teachers psychological characteristics and teaching effectiveness: A meta-analysis. *In Revision with Educational Researcher*, 1-7.
- Lev, E. L., Kolassab, J., & Bakkan, L. L. (2010). Faculty mentors and students perceptions of students research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169–174.
- Obrien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L. y., & Bikos, L. H. (1997). The career counseling self-efficacy scale: Instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 20- 31.
- Park, C., Hanbury, A., & Kulej, M. (2007). *Postgraduate research experience survey: Final report*. Higher Education Academy.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). Trends and issues in instructional design. 2nd Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc, 3(7), 105-110.
- Simerjit, S., Dinker, R. P., Nirmal, K. S., Avneet, K., Kyaw, H. H. S., & Ankur, B. (2013). Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? *BMC Medical Education*, 13, 2-7.
- Tabinda, H., Bani, I., Ageely, H., & Fauzi, M. (2011). An Ideal Medical Teacher. *Education in Medicine Journal*, 3(1), 54-59.
- Unrau, Y., & Beck, A. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional research training environment and their relationship to dissertation progress. *Dissertation Abstracts International, DAI-A*, 1-7.

