

# مدل درخواست بازخورد و تجدیدنظر در تصمیم بر اساس نگرش دانشجویان دکتری نسبت به بازخوردهای ارائه شده در مورد نوشتار و گروه علمی

مرتضی طاهری<sup>۱</sup>

جلیل یونسی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۰/۲۳

تاریخ وصول: ۹۳/۸/۱۱

## چکیده

این مطالعه با هدف آگاهی از ادراک و نگرش دانشجویان دکتری نسبت به ویژگی‌های متفاوت بازخوردهایی که در مورد نگارش علمی دریافت می‌کنند و رابطه آن با ویژگی‌های متفاوت بازخورد دهنده و چگونگی تجدید نظر آن‌ها در تصمیم‌هایشان تحت تأثیر این عوامل و سایر عوامل مرتبط صورت گرفت. روش: بر مبنای طرح همبستگی و اجرای پرسشنامه، داده‌ها از ۱۶۵ دانشجوی دکتری رشته روانشناسی و علوم تربیتی گردآوری شد. برای توصیف پاسخ شرکت‌کنندگان به هر یک از سؤال‌های پرسشنامه، با استفاده از روش‌های توصیفی داده‌ها تحلیل شد. در ادامه برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و روابط بین متغیرهای انگیزه‌های نوشتار علمی، نگرش به برنامه و رشته، درخواست بازخورد، نگرش به بازخورد انتقادی، مهارت و دانش بازخورد دهنده، شخصیت و کمک بازخورد دهنده و تجدید نظر در تصمیم‌ها، داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر تحلیل شد. نتایج: تحلیل مسیر ضمن مشخص کردن روابط بین متغیرهای دخیل در فرایند ارائه بازخورد به دانشجویان دکتری پیشایندهای مؤثر بر درخواست بازخورد و تجدید نظر در تصمیم را نشان می‌دهد. در پایان پیشنهادهایی برای بهبود فرایند بازخورد در دوره دکتری ارائه شده است.

واژگان کلیدی: دانشجویان دکتری؛ بازخورد؛ نوشتار علمی؛ نگرش.

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، mtaheri56@gmail.com

۲. استادیار گروه سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی، jalilyounesi@gmail.com

## مقدمه

دورهٔ دکتری مبتنی بر پژوهش است. اهداف و سرفصل برنامه درسی دورهٔ دکتری به گونه‌ای است که طی این دوره نیازمند مهارت بالا در انجام پژوهش و نگارش علمی است. این مهارت در قالب فرایند مستمر درخواست بازخورد و تجدید نظر در تصمیم‌ها بین کمیته راهبری پژوهش و دانشجو شکل می‌گیرد؛ بنابراین دانشجویان دکتری نیازمند و منتظر تجربه یک فرایند هدایت‌گری از سوی استاد راهنما و گروه هستند (بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲). این تعامل بین فردی متأثر از متغیرهای متنوع زمینه‌ای مربوط به ویژگی‌های بازخورددهنده، بازخورد و گروه علمی است (کن و واکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

دانشجویان دکتری در روند انجام رساله و پژوهش‌های دورهٔ دکتری به حمایت علمی در انتخاب موضوع، آماده‌سازی و ثبت پروپوزال، جمع‌آوری داده‌ها، نگارش رساله و دفاع از آن، فرایند پذیرش مقاله، حمایت عاطفی، اجتماعی و مادی کمیته راهبری پژوهش و خصوصاً استاد راهنمای خود نیاز دارند (ریماز، دهداری و دهداری، ۱۳۹۳).

گسترش دوره‌های دکتری تقاضای روز افزونی برای بهبود در پژوهش، خصوصاً کمیت و کیفیت تولیدات علمی از قبیل رساله، مقاله‌های چاپ شده در مجلات و طرح‌های پژوهشی به وجود آورده است (لاولی و باشرو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). دو دلیل منطقی برای این توجه وجود دارد. نخست، تهیه مقاله‌ها و پژوهش‌هایی با مهارت خوب نگارش علمی یکی از اهداف اصلی دورهٔ آموزش دکتری است (ایرس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). دوره‌های دکتری نیازمند مشارکت فعال دانشجویان در نگارش علمی است تا از طریق کاربرد استانداردهای کیفیت و ارزیابی، نویسندگی خود را بهبود بخشند. از دانشجویان دکتری انتظار است نه تنها ضرورت‌های طی دوره را از طریق نگارش تکالیف درسی دوره و رساله انجام دهند، بلکه از آن‌ها انتظار می‌رود از طریق مشارکت در نگارش حرفه‌ای و تهیه مقاله‌های قابل چاپ سهم خود را در حوزه تخصصی ایفا کنند (کاملر و تامسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

- 
1. Can & Walker
  2. Lavelle & Bushrow
  3. Eyres
  4. Kamler & Thomson

ثانیاً، کمیت و کیفیت نوشتار دانشجویان تسهیل کننده آینده حرفه‌ای آن‌ها و شهرت و اعتبار دانشگاه است. امروزه ورود به مشاغل دانشگاهی نیازمند مواردی از قبیل فهرست انتشارات و کمک‌های مالی دریافت شده است (واکر و همکاران، ۲۰۰۸) و به همین ترتیب، الزامات کار دانشگاهی شامل پژوهش، نگارش و تدریس است. بنابراین به دست آوردن یک موقعیت شغلی دانشگاهی، ارتقاء و تصرف آن و سایر سیستم‌های پاداش در دانشگاه و دوره دکتری عمدتاً بر مبنای فعالیت‌های تحقیقاتی است که آن‌ها نیز به شدت در گرو نگارش علمی هستند. معیار اندازه‌گیری بهره‌وری پژوهشی دانشگاه و فرد، کمیت و کیفیت انتشارات است (تاتکوشین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). در نتیجه از منظر دانشگاه و دانشجویان کسب مهارت نگارش علمی شرطی حیاتی است.

دانشجویان دکتری در درخواست بازخورد، ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استادان، پست و موقعیت اجرایی، قوانین حاکم بر دانشگاه‌ها، آیین‌نامه‌ها و مقررات درون دانشگاهی، شبکه‌های غیررسمی، موقعیت علمی، شهرت، دسترسی به استاد، تبحر و تسلط بر تحقیق و آمار، تخصص در زمینه علمی خاص، نگرش دانشجویان قبلی، جنسیت، توان حمایتی استاد و آینده‌نگری را در نظر می‌گیرند (رباطی و همکاران، ۱۳۹۳). به رغم درخواست‌ها و انتظارات دانشجویان، تصور اولیه آن‌ها از فرآیند راهنمایی مغایر با چیزی است که برای آن‌ها شکل می‌گیرد، لذا برای جبران تفاوت موجود در موقعیت مورد انتظار و آنچه در عمل تجربه می‌شود، معمولاً «استاد راهنمای پنهان» را برای پر کردن خلاء بین موقعیت مورد انتظار و موجود بر می‌گزینند (بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲).

هرچند نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد سطح رضایت دانشجویان از اساتید راهنما و مشاور پایان‌نامه خود در دانشگاه خوب است ولی باید به افزایش توانمندی دانشجویان در امر پژوهش، توجه بیشتری شود (شهشهانی و همکاران، ۱۳۹۲). مطالعه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی نشان می‌دهد، اعضای هیأت علمی در شایستگی‌های پژوهشی و ارتباطی مشکلات بیشتری دارند و این مشکلات در علوم انسانی بیشتر از سایر گروه‌ها است (حسنی، ۱۳۹۳). همچنین مشکلاتی در مورد نگارش دانشجویان دکتری و

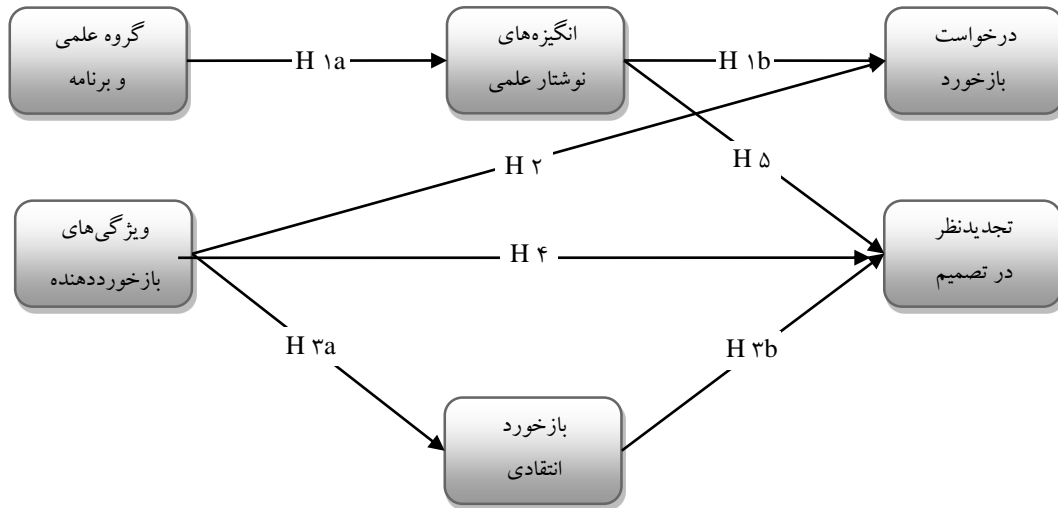
دوره‌های تکمیلی گزارش می‌شود. بسیاری از گزارش‌ها و پژوهش‌ها نشان داده‌اند اغلب فارغ‌التحصیلان نگارش مقاله‌های علمی و حتی رساله خود را در حالی آغاز کرده‌اند که از آمادگی لازم برخوردار نبوده‌اند و مهارت‌های نگارش مورد نیاز را نداشته‌اند (التر و ادکینز، ۲۰۰۶ و کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰). دانشجویان دکتری رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در مقایسه با دانشجویان دکتری رشته‌های فنی و علوم پایه موفقیت کمتری در انتشار مقاله‌های علمی داشته‌اند (کاملر، ۲۰۰۸). مطالعات به برخی از مشکلات نگارش از قبیل: اتخاذ راهبردهای نوشتاری بی‌اثر و ناکارآمد، مشکلات برنامه‌ریزی و سازماندهی نگارش، مشکلات نگارش ایده‌های خود به صورت کتبی (تورنس<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۲)؛ مشکلات نگارش مقاله‌هایی با استدلال‌های متقاعدکننده و متمرکز، مشکلات سازماندهی، مشکلات دستور زبان، نقطه‌گذاری و انتخاب کلمه اشاره نموده‌اند (التر و ادکینز، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش‌ها همچنین نشان دهنده اضطراب دانشجویان نسبت به فرایند نگارش (کاملر، ۲۰۰۸) و خودانگاره منفی آن‌ها نسبت به مهارت‌های نگارشی است (تورنس و همکاران، ۱۹۹۲). ارزیابی درونی گروه‌های روانشناسی نیز نشان می‌دهد به برنامه دقیق‌تر، اختصاص امکانات مالی و نیروی انسانی بیشتر جهت ارتقای وضعیت پژوهش نیاز است (حیبی و همکاران، ۱۳۹۳).

مشکلات فوق و مطالبات روز افزون برای تولید مقاله‌های علمی ضرورت حمایت و کمک مؤثر به دانشجویان در نگارش را یادآور می‌سازد (لاولی و باشرو، ۲۰۰۷). رویکردهای فراوانی برای حمایت از دانشجویان دکتری شامل دوره‌های خاص آموزش نگارش دانشگاهی، مراکز و گروه‌های نگارش وجود دارد (کاملر و تامسون، ۲۰۰۶). همه این مداخله‌ها و رویکردها بر ارائه بازخورد مؤثر به دانشجویان استوار است. ارائه بازخورد نه تنها به بهبود مهارت‌های تدریس کمک می‌کند، بلکه عاملی مؤثر برای کمک به

- 
1. Alter & Adkins
  2. Caffarella & Barnett
  3. Torrance

دانشجویان دکتری در درک روند نگارش علمی و بهبود در هر دو مهارت نگارش دانشگاهی و محصولات نهایی است (کومار و استراکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰). ارائه مؤثر بازخورد نه تنها به طراحی بازخورد بستگی دارد، بلکه به سایر شرایط درونی یادگیرنده نیز وابسته است. یکی از این شرایط ادراک و نگرش بازخوردگیرنده نسبت به بازخورد است. با توجه به محوریت فرایند بازخورد در نظارت بر دانشجویان دکتری (کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰)، آگاهی از واکنش دانشجویان نسبت به بازخوردهای ارائه شده در مورد نوشتار علمی آن‌ها بسیار اهمیت دارد. اگرچه کارهای گذشته در مورد بازخورد قابل تأمل است، مبنای ماهیت اجتماعی پدیده نادیده گرفته شده است (کاملر و تامسون، ۲۰۰۶). شیوه‌های بازخورد در زمینه‌ای وسیع‌تر از اجتماع دانشگاهی و قواعد و مقررات سازمان رخ می‌دهند؛ بنابراین فهم ادراک و نگرش دانشجویان دکتری نسبت به شیوه‌های بازخورد در زمینه اجتماعی نگارش دانشگاهی بسیار اهمیت دارد.

تنها تعداد محدودی از پژوهش‌ها نگرش و ادراک دانشجویان دکتری از شیوه‌های بازخورد در مورد نوشتار علمی را بررسی نموده‌اند (کومار و استراکی، ۲۰۰۷؛ کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰). در این پژوهش‌ها منبع بازخورد استاد راهنما (کومار و استراکی، ۲۰۰۷) و سایر اعضای هیأت علمی (ایرس و همکاران، ۲۰۰۱) بوده‌اند. به رغم مبانی ارزشمند پژوهش‌های گذشته، جز مواردی معدود (کن و واکر، ۲۰۱۱) هیچ پژوهشی چگونگی ارتباط تجدید نظر دانشجویان در تصمیمات‌شان را با ادراک و نگرش آن‌ها نسبت به ویژگی‌های بازخورد و ارائه دهنده بازخورد بررسی نکرده است. کارهای مشابه در مورد بازخورد نسبت به شیوه‌های تدریس نشان داده است که منبع بازخورد نقش اساسی در چگونگی دریافت بازخورد دارد. در ضمن، پژوهش‌های موجود در مورد نگارش دانشگاهی بر برنامه‌ها و رشته‌های خاص تمرکز داشته‌اند، بنابراین تعمیم یافته‌های آن‌ها به سایر حوزه‌های علوم اجتماعی مورد تردید است.



شکل ۱. مدل پژوهش

هدف این پژوهش آزمون و توسعه مدلی به منظور فهم روابط بین ادراک و نگرش دانشجویان دکتری نسبت به منابع و انواع متفاوت بازخورد و چگونگی و میزان تجدید نظر در تصمیم‌ها در اثر این ادراک‌ها و نگرش‌ها و سایر عوامل بالقوه مرتبط با شیوه‌های بازخورد آن‌ها بود. بنابراین پژوهش روابط بین کلیه عوامل ادراک و نگرش نسبت به ویژگی‌های متفاوت بازخورد و ارائه دهنده بازخورد، تجدید نظر در تصمیم‌های دانشجویان و سایر عوامل بالقوه مرتبط با شیوه‌های بازخورد را آزمون می‌کند. مدل مفهومی (شکل ۱) این پژوهش بر مبنای مدل ارائه شده توسط کن و واکر (۲۰۱۱) طراحی شده است. بر مبنای مدل پژوهش، انگیزه‌های نوشتار علمی متأثر از ادراک و نگرش دانشجویان دکتری از برنامه و گروه است. انگیزه‌های نوشتار علمی و ویژگی‌های بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد و ارزیابی بازخورد اثر دارد. در نهایت درخواست بازخورد متأثر از خصوصیات بازخورد دهنده است. بر مبنای مدلی مفهومی فرضیه‌های کلی زیر هدایتگر این پژوهش بودند:

۱. انگیزه‌های نگارش علمی در رابطه بین نگرش نسبت به گروه و درخواست بازخورد نقش میانجی دارد.

۲. ویژگی‌های بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد اثر مستقیم دارد.

۳. نگرش به بازخورد انتقادی در رابطه بین ویژگی‌های بازخورد دهنده و تجدید نظر در تصمیم‌ها اثر میانجی دارد.
۴. ویژگی‌های بازخورد دهنده بر تجدید نظر در تصمیم‌ها اثر مستقیم دارد.
۵. انگیزه‌های نگارش علمی بر تجدید نظر در تصمیم‌ها اثر مستقیم دارد.

### روش پژوهش

در راستای دستیابی به اهداف و آزمون فرضیه‌های پژوهش از طرح تحقیق همبستگی برای بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها استفاده شد.

جامعه نمونه و روش نمونه‌گیری: به دلیل این که شیوه‌های نگارش علمی (تورنس و همکاران، ۱۹۹۲)؛ و فرصت‌های تعامل اجتماعی و علمی بین اعضای محافل علمی در برنامه‌های علوم اجتماعی- رفتاری و علوم پایه کاملاً متفاوت است (لاویتس، ۲۰۰۱)، این مطالعه بر دانشجویان دکتری علوم رفتاری و بازخوردهای آن‌ها متمرکز بود؛ بنابراین جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی بود. این دانشکده در ۱۰ گرایش: سنجش و اندازه‌گیری، روانشناسی تربیتی، روانشناسی عمومی، روانشناسی آموزش کودکان استثنایی، مشاوره، برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی، مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشجوی دکتری جذب می‌کند و ۲۱۶ دانشجوی دکتری از سال ۱۳۸۷ در این دانشگاه پذیرفته شده‌اند. با توجه به روش پژوهش، تعداد متغیرهای مورد مطالعه و کاربرد تحلیل مسیر در تجزیه و تحلیل یافته‌ها، تمامی دانشجویان دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تا سال ۱۳۹۲، شرکت‌کنندگان این پژوهش را تشکیل می‌دهند و پرسشنامه به صورت الکترونیکی برای آن‌ها ارسال شد. در این مطالعه نرخ تکمیل برابر با ۷۶٪ بود. در نهایت پس از غربال‌گری داده‌ها تحلیل بر روی ۱۶۵ پرسشنامه انجام شد. طیف متنوعی از دانشجویان دکتری در پژوهش شرکت کرده‌اند. ۲۴/۲ درصد شرکت‌کنندگان زن ( $n=40$ ) و ۷۵/۸ درصد ( $n=125$ ) آن‌ها را مردان تشکیل می‌دادند.

۴۲/۴ درصد شرکت‌کنندگان در گرایش‌های روانشناسی و مشاوره و ۴۵/۵ درصد در گرایش‌های علوم تربیتی مشغول به تحصیل بودند. بیشتر شرکت‌کنندگان توانایی نگارش علمی خود را متوسط (۳۳/۳ درصد) یا خوب (۶۰/۶ درصد) ارزیابی کرده بودند. تنها ۶/۱ درصد آن‌ها اعتقاد داشتند توانایی نگارش علمی آن‌ها ضعیف است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه ادراک و نگرش نسبت به بازخورد در مورد نوشتار علمی استفاده شد. این پرسشنامه توسط کن و واکر (۲۰۱۱) ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۳۵ گویه است که هشت بعد: (۱) نگرش نسبت به بازخورد-انتقادی، (۲) انگیزه‌ها، (۳) برنامه (گروه علمی)، (۴) درخواست بازخورد، (۵) بازخورددهنده-شخصیت و کمک، (۶) بازخورد دهنده-مهارت و دانش، (۷) تجدید نظر در تصمیم‌ها-بیرونی و (۸) تجدید نظر در تصمیم‌ها-توجه را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای سه مقیاس چهار درجه‌ای: توافق، اهمیت و فراوانی است.

روش تحلیل داده‌ها: داده‌ها با استفاده از روش‌های توصیفی و همبستگی چند متغیری تحلیل شدند. تحلیل همبستگی در دو مرحله تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار لیسرل انجام شد.

### یافته‌ها پژوهش

**مدل اندازه‌گیری:** به عنوان یک گام پیشین برای تحلیل مسیر و دستیابی به نتایج معتبر، پایایی و روایی داده‌ها بررسی شد. پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرانباخ بررسی شد. مقدار آلفای به دست آمده (آلفای کرانباخ =  $0.89$  - بین  $0.63$  تا  $0.93$  برای هر یک از ابعاد)، حاکی از قابلیت اطمینان پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن بود. برای ایجاد اعتبار سازه عوامل و اعتبار همگرا، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. بر مبنای مدل پژوهش، ۳۵ گویه پرسشنامه به تفکیک ۸ عامل پرسشنامه، وارد تحلیل شدند. به دلیل آن که متغیرهای تربیتی و شاخص‌های ناپیوسته در مدل وجود داشت، برای برآورد پارمترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری<sup>۲</sup> (DWLS) در طول تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. معیارهای برازش

1. Convergent
2. Diagonally Weighted Least Squares



مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به طور خاص، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۸ تا ۱، ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۱ تا ۰/۰۷۷، شاخص نرم‌شده برازش (NFI) بین ۰/۹۷ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۹ و نسبت خنثی دو اصلاح شده  $(\chi^2/df)$  بین ۰/۷۷ تا ۲/۹۸ قرار داشت. در جدول ۱ برآورد پارامترهای استاندارد شده بارهای عاملی، ضرایب تعیین و مقدار  $t$  به تفکیک هریک از متغیرها و گویه‌ها ارائه شده است. پارامترهای مدل به جز گویه‌های ۵، ۶ و ۷ همگی معنادار بودند ( $p < ۰/۰۱$ ) و مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار  $R^2$  بین ۰/۳۹ تا ۰/۹۵).

جدول ۱. بارهای عاملی استاندارد شده، ضریب تعیین و آماره  $t$  برای ۸ عامل تحلیل عاملی تأییدی

عامل‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	ضریب تعیین	آماره $t$
آزمون همبستگی	۱. ارائه دانش در حوزه مورد نظر	۰/۷۱	۰/۶۰	۱۹/۰۷*
	۲. تسهیم عقاید و یافته‌هایم با دیگران	۰/۸۸	۰/۶۹	۱۴/۶۸*
	۳. به دست آوردن تجربه، مهارت و دانش به عنوان یک فرد دانشگاهی	۰/۹۱	۰/۶۹	۲۶/۵۴*
	۴. شناخته شدن و تشخیص در حوزه مورد نظر	۰/۶۴	۰/۳۹	۱۵/۵۰*
	۵. برآورده نمودن انتظارات و شرایط لازم برای فارغ‌التحصیلی یا اشتغال	حذف	-	-
	۶. پربار کردن رزومه خودم	حذف	-	-
	۷. به دست آوردن ارتقاء یا شغل خوب در آینده	حذف	-	-
درخواست بازخورد	۸. من به دنبال افرادی هستم که در مورد مقاله بازخوردهای مکتوب و شفاهی ارائه بدهند.	۰/۹۴	۰/۷۵	۲۹/۰۵*
	۹. من از دیگران می‌خواهم در مورد مقاله‌های من بازخورد ارائه دهند.	۰/۸۸	۰/۶۵	۱۲/۳۲*
	۱۰. من در فرصت‌های مناسب و در مراحل مختلف به دنبال دریافت بازخورد هستم.	۰/۷۴	۰/۵۵	۱۳/۸۵*
پژوه و گروه	۱۱. اعضای هیأت علمی از من برای نگارش مقاله‌های علمی مشترک دعوت می‌کنند.	۰/۸۳	۰/۶۴	۱۰/۱۳*
	۱۲. اعضای هیأت علمی اغلب با دانشجویان مقاله‌های علمی می‌نویسند.	۰/۹۵	۰/۷۸	۱۰/۳۸*
	۱۳. فرصت‌های زیادی برای نگارش مقاله‌های مشترک با	۰/۸۷	۰/۵۸	۱۰/۳۸*

اعضای هیأت علمی وجود دارد.			
۱۲/۳۱*	۰/۶۳	۰/۸۷	۱۴. من اعتماد به نفس خود را هنگام دریافت بازخوردهای منفی از دست می‌دهم.
۲۰/۴۲*	۰/۷۱	۰/۸۳	۱۵. فرایند بازخورد از نظر هیجانی مرا تحت تأثیر قرار می‌دهد.
۱۶/۱۴*	۰/۷۴	۰/۹۵	۱۶. دریافت بازخوردهای منفی و انتقادی من را دچار ترس می‌کند.
۱۸/۶۸*	۰/۶۳	۰/۹۱	۱۷. دریافت بازخوردهای منفی و انتقادی موجب شرمندگی من می‌شود.
۱۳/۳۸*	۰/۴۴	۰/۸۳	۱۸. بازخوردهای مکتوب و شفاهی منفی از نظر احساسی مرا تحت تأثیر قرار می‌دهد.
۱۲/۹۲*	۰/۴۹	۰/۷۶	۱۹. من وقتی بازخوردهای انتقادی دریافت می‌کنم، انگیزه‌ام را از دست می‌دهم.
۲۳/۵۸*	۰/۶۹	۰/۹	۲۰. مهارت نویسندگی او
۲۵/۹۷*	۰/۸۴	۰/۷۹	۲۱. سبک نویسندگی او
۱۹/۶۵*	۰/۶۱	۰/۷۱	۲۲. مهارت‌های تفکر، سازماندهی و تحلیل او
۲۷/۶۰*	۰/۶۳	۰/۷۷	۲۳. مهم دانستن موضوع کار من
۲۳/۱۷*	۰/۶۵	۰/۸۸	۲۴. سطح دانش او در حوزه تخصصی مرتبط با نوشتار علمی
۲۳/۲۲*	۰/۶۸	۰/۹۴	۲۵. تشابه رشته تخصصی او با خودم
۱۷/۰۷*	۰/۵۳	۰/۸۵	۲۶. مسئولیت‌پذیری او
۷۰/۶۴*	۰/۹۲	۰/۷۸	۲۷. اعتماد داشتن به او
۵۲/۰۹*	۰/۹۲	۰/۸۱	۲۸. دوست داشتن شخصیت او
۱۱/۸۳*	۰/۴۷	۰/۷۷	۲۹. احساس کنم مزاحم او نیستم
۱۴/۸۵*	۰/۹۵	۰/۸۸	۳۰. صرف وقت کافی برای موضوع و ارائه بازخورد
۹/۳۰*	۰/۳۵	۰/۷۵	۳۱. اشتیاق در کمک کردن و ارائه بازخورد
۲۱/۷۸*	۰/۶۶	۰/۵	۳۲. این فرد از ارائه این بازخورد به من چه انگیزه یا قصدی داشته است؟
۲۹/۷۱*	۰/۷۲	۰/۸۸	۳۳. آیا اصلاح به روش خواسته شده مزایا و پاداش‌هایی به همراه خواهد داشت؟
۱۷/۳۷*	۰/۴۹	۰/۸۷	۳۴. من از چه نوع رابطه اختیار و قدرت با فرد بازخورد دهنده برخوردارم؟

نگرش به بازخورد انتقادی

مهارت دانش بازخورددهنده

شخصیت کمک بازخورددهنده

تجدیدنظر در تصمیم‌ها بیرونی

۱۵/۱۱*	۰/۷۲	۰/۷۳	۳۵. آیا اگر به این صورت تجدیدنظر نشود زبان‌هایی را به همراه خواهد داشت؟		
۱۵/۱۱*	۰/۷۲	۰/۶۹	۳۶. آیا دلیلی منطقی برای این بازخورد وجود دارد؟	تجدیدنظر توجه	تجدیدنظر توجه
۱۵/۱۱*	۰/۷۲	۰/۷۱	۳۷. آیا واقعاً نیازی به تغییر وجود دارد؟		
۱۱/۴۳*	۰/۵۲	۰/۸۷	۳۸. آیا از آن چه نوشته‌ام، مطمئن هستم؟		

$P < 0/01^*$

### نتایج تحلیل مسیر

در پی پاسخ به فرضیه‌های پژوهش از تحلیل مسیر و نرم افزار لیسرل استفاده شد. بر مبنای مدل پژوهشی (شکل ۱ را ببینید)، هریک از متغیرهای برونزای نگرش نسبت به برنامه و گروه، مهارت و دانش بازخورد دهنده، کمک کننده بودن و شخصیت بازخورد دهنده و متغیرهای درونزای انگیزه نوشتار علمی، درخواست بازخورد، نگرش نسبت به بازخورد انتقادی، تجدیدنظر بیرونی و تجدیدنظر توجیه با استفاده از روش بسته‌بندی<sup>۱</sup> و با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی به عنوان متغیرهای مشاهده شده در مدل فرضی پژوهش آمده‌اند. در جدول ۲ ضرایب همبستگی بین این عوامل آمده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرها

تجدیدنظر بیرونی	شخصیت مهارت	بازخورد انتقادی	درخواست بازخورد	انگیزه‌ها	نگرش به برنامه
					گروه علمی
					انگیزه
				۰/۸۵۴**	-۰/۲۲۷**
			۰/۲۰۷**	۰/۱۴۲	۰/۵۲۳**
		۰/۱۶۶**	۰/۷۷۵**	۰/۸۵۲**	-۰/۲۲۳**
	۰/۷۲۶**	۰/۲۲۲**	۰/۵۴۱**	۰/۷۶۷**	-۰/۰۶۱
۰/۵۵۴**	۰/۲۷۰**	۰/۴۷۸**	۰/۲۶۹**	۰/۳۲۲**	۰/۳۶۸**
۰/۲۵۰**	۰/۶۳۲**	۰/۸۲۷**	۰/۲۴۶**	۰/۶۲۷**	-۰/۱۰۷

$P < 0/01^{**}$ ,  $P < 0/05^*$

### 1. Item parceling

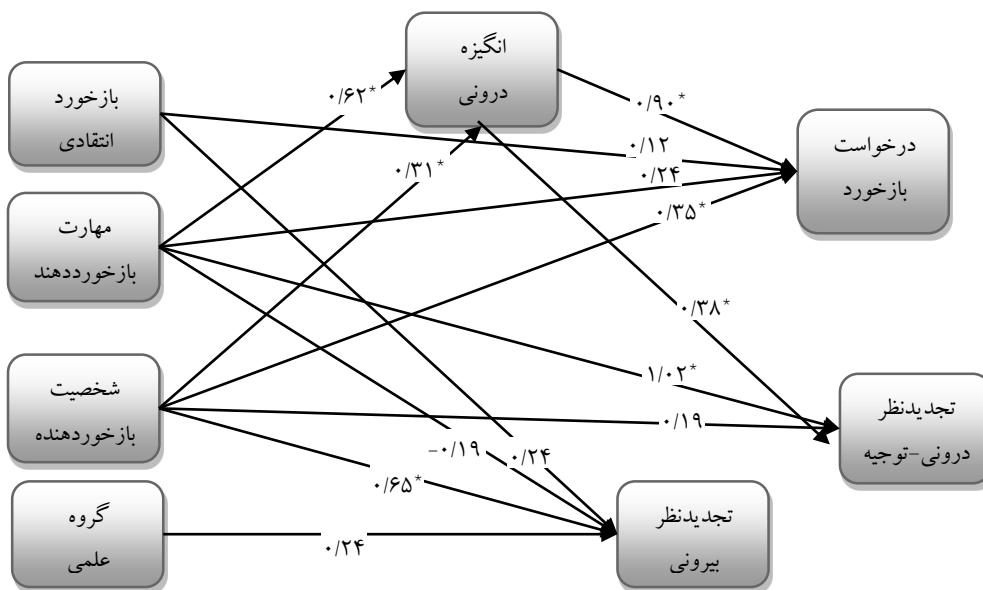
قبل از بحث درباره مدل مقتضی است مبتنی بر مدل پژوهشی، همبستگی بین متغیرهای مدل بررسی شود؛ بر اساس جدول ۲ ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های بازخورد دهنده و تجدیدنظر بیرونی و توجیه، مثبت و معنی‌دار است. بیشترین میزان همبستگی ( $r = 0/821$ ) بین مهارت بازخورد دهنده و تجدیدنظر حاصل از توجیه است. بین انگیزه و درخواست بازخورد ( $r = 0/854$ ) همبستگی بالایی مشاهده شد. نکته قابل تأمل همبستگی منفی معنی‌دار ( $r = -0/222$ ) بین نگرش نسبت به گروه علمی و انگیزه نگارش علمی است. همچنین بین انگیزه و تجدیدنظر بیرونی ( $r = 0/322$ ) و توجیه ( $r = 0/627$ ) رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های بازخورد دهنده و درخواست بازخورد مثبت و معنی‌دار است.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد سه مورد از اثرات مستقیم، مربوط به متغیرهای مهارت بازخورد دهنده ( $\beta = -0/11$ ) و شخصیت بازخورد دهنده ( $\beta = -0/11$ ) بر نگرش نسبت به بازخورد انتقادی و انگیزه از نوشتار علمی بر تجدیدنظر بیرونی ( $\beta = -0/11$ )، با توجه به آماره  $t$  در سطح  $0/05$  در مدل معنی‌دار نبود و بقیه روابط دیگر از نظر آماری معنی‌دار بود، اما شاخص برازش مدل شامل برازش تطبیقی برابر  $CFI = 0/70$ ، ریشه خطای میانگین مجذورات برابر  $RMSEA = 0/32$ ، شاخص نرم‌شده برازش برابر  $NFI = 0/69$ ، شاخص نیکویی برازش برابر  $GFI = 0/75$  و نسبت خلی دو اصلاح شده معادل  $2/df = 18/05$ ؛ بیانگر عدم برازش مدل بود، با این حال، می‌توان مدل را اصلاح کرد.

همانطور که شوماخر و لومکس<sup>۱</sup> (۱۳۸۸) توضیح داده‌اند در طول فرایند تعیین<sup>۲</sup> مدل، پژوهشگر متغیرهای داخل مدل را بر مبنای نظریه یا پژوهش تعیین می‌کند، اما امکان اشتباه در ادغام یا حذف متغیرها در مدل وجود دارد. آنها اظهار داشته‌اند: «اگر شاخص‌های برازش مدل اولیه به اندازه لازم قوی نبود (که معمولاً در مورد مدل اولیه رخ می‌دهد)، مرحله بعدی اصلاح مدل و در پی آن ارزیابی مدل اصلاح شده است (ص. ۷۰). با توجه به مدل اولیه و روابط بین متغیرها، مدل چندین بار با حذف روابط ضعیف بین عوامل و توجه

1. Schumacker & Lomax  
2. Specification

به روابط جدید و با مشاهده اثر تغییرات در شاخص‌های اصلاح مدل و معنی‌داری پارامترهای برآورد شده، اصلاح شد. در بین چندین ویرایش از این مدل، مدل زیر به دلیل انطباق آن با مدل اولیه و مدل فرضی، رضایت بخش بودن شاخص‌های برازش مدل و معنی‌دار بودن برآوردهای آماری آن، برای ارائه داده‌ها در نظر گرفته شد. در ادامه مدل نهایی پژوهش (شکل ۲ را ببینید) پس از انجام اصلاحات و حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار آمده است. هرچند این تنها مدل برازش یافته با داده‌ها نیست، شاخص‌های برازش تطبیقی برابر  $CFI = 0/98$ ، ریشه خطای میانگین مجذورات برابر  $RMSEA = 0/06$ ، شاخص نرم‌شده برازش برابر  $NFI = 0/98$ ، شاخص نیکویی برازش برابر  $GFI = 0/96$  و نسبت خي دو اصلاح شده معادل  $(df = 2/34 = 2)$  بیانگر آن است که مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.



شکل ۲. نتایج تحلیل مسیر ( $P < 0/01^{**}$ ,  $P < 0/05^*$ )

بر مبنای این مدل، ویژگی‌های بازخورد دهنده شامل مهارت و دانش بازخورد دهنده، شخصیت و کمک بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد، تجدیدنظر نظر در تصمیم‌گیری

بیرونی و درونی اثر معنی دار دارد. نگرش نسبت به بازخورد انتقادی و گروه علمی بر تجدید نظر بیرونی اثر مستقیم معنی داری دارند. همچنین انگیزه‌های نگارش علمی رابطه بین ویژگی‌های بازخورد دهنده و درخواست بازخورد را تعدیل می‌کنند.

### بحث و نتیجه گیری

بحث و نتیجه گیری در مورد یافته‌های پژوهش در قالب فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است. در هر بخش ضمن اشاره به نتایج تحلیل مسیر، یافته‌های پژوهش با پیشینه تجربی و نظری مقایسه شده‌اند.

تأثیر ادراک از فرصت‌های موجود برای نگارش مقاله علمی مشترک با اعضای هیأت علمی و انگیزه نوشتار علمی بر درخواست بازخورد (فرضیه ۱)

بنابر مدل مفهومی انگیزه‌های نگارش علمی در رابطه بین نگرش نسبت به برنامه و گروه و درخواست بازخورد نقش میانجی دارد. نتایج مسیر نشان می‌دهد به رغم اثر مستقیم و منفی نگرش دانشجویان دکتری نسبت به فرصت‌های موجود برای نگارش مقاله علمی مشترک با اعضای هیأت علمی بر انگیزه‌های نگارش علمی ( $\beta = -0/22$ ) در مدل فرضی اولیه، تأثیر آن در مدل نهایی معنی دار نیست ( $\beta = -0/07$ ). بنابراین بخش نخست فرضیه اول تأیید نمی‌شود؛ اما اثر مستقیم انگیزه‌های نگارش علمی بر درخواست بازخورد ( $\beta = 0/90$ ) معنادار و قابل توجه است. از سوی دیگر در مدل نهایی نگرش نسبت به برنامه و فرصت‌های موجود برای نگارش مقاله علمی مشترک با اعضای هیأت علمی بر تجدید نظر در تصمیم‌ها- بیرونی تأثیر دارد ( $\beta = 0/24$ ).

فراهم بودن فرصت‌های برای مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های نگارش علمی موجب بهبود دانش و مهارت آن‌ها، یادگیری معیارها و مقررات رشته و شکل‌گیری هویت آن‌ها به عنوان یک فرد دانشگاهی می‌شود. فراهم بودن فرصت‌ها برای نگارش علمی مشترک با اعضای هیأت علمی به صورت ضمنی دلالت بر این دارد که فرصت‌هایی برای مشارکت با کمک و حمایت افراد باتجربه گروه و تولید نوشتارهای علمی وجود دارد. بنابراین مشاهده در دسترس بودن این حمایت‌ها، ممکن است موجب ایجاد انگیزه برای نگارش و ارائه دانش در حوزه مورد نظر، تسهیم ایده‌ها و یافته‌ها با دیگران، کسب مهارت،

دانش و تجربه به عنوان یک فرد دانشگاهی و کسب تشخیص در حوزه علمی مورد نظر شود. همکاری و کار مشترک اعضای هیأت علمی با دانشجویان از طرف دانشجویان این گونه تفسیر شود که اعضای هیأت علمی مهارت و دانش آن‌ها را تصدیق می‌کنند، با آن‌ها به عنوان همکار رفتار می‌کنند و آن‌ها را به عنوان عضو اجتماع علمی پذیرفته‌اند. این به رسمیت شناختن به نوبه خود موجب مشارکت هرچه بیشتر آن‌ها با سایر اعضای گروه و بهبود مهارت آن‌ها می‌شود. لایوتس (۲۰۰۱) اعتقاد دارد اجتماع علمی شدن حرفه‌ای بیشتر از طریق همکاری اتفاق می‌افتد. وقتی دانشجویان نزد اساتید کارآموزی می‌کنند فنون رسمی و غیررسمی حرفه را می‌آموزند. بنابراین اساتید راهنمایی که به صورت نزدیک با دانشجویان همکاری می‌کنند نه تنها تعاملات بیشتری با دانشجویان دارند، بلکه بالندگی ذهنی و اجتماعی شدن حرفه‌ای آن‌ها را تسهیل می‌کنند.

پیترز<sup>۱</sup> به چند مورد از مزایای همکاری نوشتاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی با اساتید راهنما اشاره کرده است. علاوه بر راهنمایی اساتید برای تولید مقالات با کیفیت، این همکاری موجب می‌شود مقالات دانشجویان راحت‌تر چاپ شود و اگر استاد راهنما مشهور باشد به اعتبار دانشجویان در حوزه مورد نظر کمک می‌کند. اگر در پیوستن دانشجو به گروه علمی مشکلی به وجود آید، نه تنها پیامدهای مثبت فوق حاصل نمی‌شود، بلکه موجب فرسودگی دانشجو می‌شود (لایوتس، ۲۰۰۱).

همکاری نوشتاری مشترک دانشجویان با اعضای هیأت علمی گروه در قالب پروژه‌ها و طرح‌های پژوهشی، کمک هزینه تحصیلی<sup>۲</sup> و مقالات فردی اعضای هیأت علمی با همکاری دانشجویان نمود پیدا می‌کند. در مجموع بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت کمبود فرصت‌های کار مشترک و نگارش علمی با اعضای هیأت علمی گروه که در حوزه‌ای مشابه فعالیت می‌کنند، موجب کاهش انگیزه دانشجویان دکتری برای نگارش علمی و تسهیم دانش با دیگران می‌شود.

---

1. Peters  
2. grants

تأثیر ادراک و نگرش نسبت به ویژگی‌های بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد (فرضیه ۲)

نتایج تحلیل مسیر نشان داد، مهارت و دانش بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد اثر معناداری ( $\beta = ۰/۲۴$ ) دارد. همچنین شخصیت و کمک کننده بودن بازخورد دهنده بر درخواست بازخورد از طرف دانشجویان اثر معناداری ( $\beta = ۰/۳۵$ ) دارد. بنابراین شرکت کنندگان ویژگی‌های بازخورد دهنده را هنگام تصمیم‌گیری برای درخواست بازخورد مهم ارزیابی می‌کنند و فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. از سوی دیگر ویژگی‌های بازخورد دهنده بر انگیزه نگارش علمی تأثیر مثبت دارند.

به اعتقاد اکثر شرکت کنندگان مهمترین ویژگی‌های مهارتی و دانشی بازخورد دهنده عبارتند از: مهارت‌های تفکر، سازماندهی و تحلیل و سطح دانش او در حوزه تخصصی مرتبط با نوشتار علمی و در بعد شخصیت و کمک بازخورد دهنده مسئولیت‌پذیری او بسیار اهمیت دارد.

با توجه به نتایج پژوهش‌های گذشته، دانشجویان دکتری در مراحل مختلف تهیه پیش‌نویس به دنبال دریافت بازخورد هستند (ایرس و همکاران، ۲۰۰۱) و اعتماد به نفس آن‌ها با دریافت بازخورد مداوم بهبود می‌یابد (کافارلا و بارت، ۲۰۰۰). در این پژوهش ۰/۲۷ درصد شرکت کنندگان گزارش دادند که به دنبال دریافت بازخورد نیستند، تنها وقتی به دنبال بازخورد می‌روند که خودشان نتوانند نوشته را بهبود دهند. با توجه به نتایج تحلیل مسیر این امر احتمالاً متأثر از ادراک دانشجویان از فرصت‌های نگارش مقاله مشترک با اعضای هیأت علمی و نگرش آن‌ها نسبت به بازخورد انتقادی است. دانشجویانی که احساس می‌کنند فرصت‌های اندکی برای نگارش علمی مشترک با اعضای هیأت علمی وجود دارد، انگیزه خود را برای بهبود کار و به دست آوردن تجربه، مهارت و دانش به عنوان یک فرد دانشگاهی از دست می‌دهند. این فرایند به صورت منفی بر درخواست بازخورد اثر می‌گذارد. این گروه از دانشجویان به اشتراک گذاشتن نوشته‌شان را با دیگران نوعی تهدید تصور می‌کنند. این حالت با توجه به رابطه نگرش نسبت به بازخورد انتقادی و درخواست بازخورد تأیید می‌شود. در کنار یافته‌های فوق، برخی تفسیرهای احتمالی در مورد عدم درخواست بازخورد گروهی



از شرکت کنندگان عبارت است از: (الف) ممکن است گروهی از شرکت کنندگان نیاز به درخواست بازخورد نداشته باشند، زیرا از منابع متنوع به صورت مستمر بازخورد دریافت می کنند؛ (ب) به رغم نیاز به بازخورد آن را درخواست نمی کنند. بررسی دلایل این گروه نیازمند تحقیقات بیشتری است.

تأثیر نگرش به بازخورد انتقادی و ویژگی های بازخورد دهنده بر تجدیدنظر در تصمیم ها (فرضیه ۳)

بر اساس مدل مفهومی نگرش نسبت به بازخورد انتقادی در رابطه بین ویژگی های بازخورد دهنده و تجدیدنظر در تصمیم ها اثر میانجی دارد. با توجه به نتایج پژوهش اثر ویژگی های بازخورد دهنده بر نگرش نسبت به بازخورد انتقادی معنادار نیست، اما اثر نگرش نسبت به بازخورد انتقادی بر تجدیدنظر در تصمیم ها - بیرونی معنادار و مثبت است. از سوی دیگر در مدل اصلاح شده، نگرش نسبت به بازخورد انتقادی بر درخواست بازخورد اثر معنادار و مثبتی دارد.

نتایج نشان می دهد در مجموع ۳۲/۸۳ درصد شرکت کنندگان اعتقاد دارند دریافت بازخورد منفی از نظر هیجانی آن ها را تحت تأثیر قرار می دهد. هرچند اکثریت شرکت کنندگان (۹۰ درصد) گزارش دادند دریافت بازخورد منفی موجب ناامیدی آن ها از نگارش علمی نمی شود. نتایج تحلیل مسیر نشان می دهد نگرش شرکت کنندگان نسبت به بازخورد انتقادی، خصوصاً اثر بازخورد بر احساسات، اعتماد به نفس و انگیزه ها، بر تجدیدنظر در تصمیم ها وقتی دانشجویان با بازخورد دهنده موافق نیستند تأثیر دارد. وقتی تأثیر منفی بازخورد انتقادی بر احساسات، اعتماد به نفس و انگیزه های دانشجویان قوی است و وقتی آن ها بازخوردی دریافت می کنند که با آن موافق نیستند، این تأثیرات موجب می شود آن ها هنگام تجدیدنظر و قبول بازخورد بیشتر به موضوعات زیان و پاداش، روابط اختیار و قدرت با بازخورد دهنده و انگیزه بازخورد دهنده از ارائه بازخورد توجه کنند. این شواهد حاکی از آن است که احساسات منفی حاصل از بازخورد منفی موجب می شود دانشجویان بیشتر به موقعیت ارائه بازخورد توجه کنند و قبول بازخورد حاصل عوامل موقعیتی و بیرونی است نه توجیه و تصدیق بازخورد ارائه شده.

تأثیر ویژگی‌های بازخورددهنده بر تجدید نظر در تصمیم‌ها (فرضیه ۴)  
 با توجه به نتایج پژوهش، ویژگی‌های بازخورد دهنده بر تجدید نظر در تصمیم‌ها اثر معناداری دارد. مهارت و دانش بازخورد دهنده و شخصیت و کمک بازخورد دهنده بر تجدید نظر در تصمیم‌ها- بیرونی و تجدید نظر در تصمیم‌ها- توجیه اثر معنادار مثبتی دارد. به نظر ایرس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۱) دانشجویان دکتری هنگام ارزیابی بازخورد به انگیزه‌های بازخورد دهنده توجه می‌کنند. آن‌ها وقتی مشاهده می‌کنند بازخورد دهنده تلاش می‌کند مفید باشد و به آن‌ها کمک کند از بازخورد استقبال می‌کنند و آن را ارزشمند می‌دانند.

تجدید نظر دانشجویان دکتری در تصمیم‌هایشان بعد از دریافت بازخورد نه تنها به فهم مشترک آن‌ها با بازخورد دهنده، بلکه به ادراک آن‌ها از اهداف بازخورد و ملاک‌های ارزیابی نوشتار علمی وابسته است (کیم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). بر مبنای نظریه ارائه شده توسط کیم (۲۰۰۴) «اقتناع شدن» از پاسخ‌های ارائه شده توسط بازخورددهنده متأثر از ادراک و نگرش نسبت به ویژگی‌های بازخورددهنده است. این ویژگی‌ها ادراک از اعتبار بازخورد دهنده، شامل شایستگی و قابل اعتماد بودن و دوست داشتن بازخورددهنده را در بر می‌گیرد.

به طور خلاصه، موقعیتی که بازخورد در آن ارائه می‌شود، بازخورد دهنده و نگرش نسبت به بازخورد انتقادی و منفی بر تجدید نظر دانشجویان در تصمیم‌هایشان تأثیر دارد. فاس و واترز<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) این رابطه را به این صورت توصیف می‌کنند: درخواست و قبول بازخورد مشارکت در فرایند حرفه‌ای شدن است. وقتی فرد مقاله یا پروپوزال طرحی را برای ارائه در یک همایش حرفه‌ای، چاپ در مجله علمی و پژوهشی یا پیشنهاد برای ناشر کتاب می‌فرستد، بازخوردهایی دریافت خواهد کرد. چگونگی استفاده از این بازخوردها اغلب در پیشرفت سریع فرد در مسیر حرفه‌ای نقش تعیین کننده‌ای دارد. همچنین در مرحله انجام رساله استفاده مناسب از بازخوردها موجب تسریع در انجام رساله و نشان دادن توانایی‌های حرفه‌ای به استاد راهنما می‌شود. با این حال تردیدی در این موضوع نیست که پذیرش بازخورد انتقادی سخت

- 
1. Eyres
  2. Kim
  3. Foss & Waters

است، به خصوص وقتی بازخورد دهنده مورد احترام شما است و واقعاً دوست دارید او را تحت تأثیر قرار دهید.

تأثیر انگیزه‌های نوشتار علمی بر تجدیدنظر در تصمیم‌ها (فرضیه ۵)

نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثر انگیزه‌های نگارش علمی بر تجدیدنظر در تصمیم‌ها - بیرونی معنادار نیست، اما انگیزه‌های نگارش علمی بر تجدیدنظر در تصمیم‌ها - توجیه (۰/۳۸)  $\beta$  = اثر معنی‌دار مثبت دارد. برای بیشتر شرکت‌کنندگان میزان قبول بازخوردهای دریافتی و اصلاح مواد پیشنهاد شده تابع پذیرفتنی و منطقی بودن بازخورد، ضروری بودن تغییر، میزان اعتماد آن‌ها به نوشته‌شان و چگونگی تأثیر تجدیدنظر بر جهت و بهبود مقاله است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان داد، انگیزه‌های شرکت‌کنندگان برای نگارش علمی و به دست آوردن تجربه، مهارت و دانش به عنوان یک فرد دانشگاهی به صورت مثبت و معنی‌دار بر تصدیق بازخورد از طرف آن‌ها و تجدیدنظر در تصمیم‌ها اثر دارد. وقتی انگیزه شرکت‌کنندگان از نگارش علمی بر ارائه دانش در حوزه مورد نظر و بهبود خودشان به عنوان یک فرد دانشگاهی متمرکز است، هنگام تجدیدنظر به دلایل منطقی بازخورد، نیاز به تجدیدنظر و اطمینان خود به آنچه نوشته‌اند توجه می‌کنند.

علاوه بر این، پرسش فراوان شرکت‌کنندگان در مورد روا بودن بازخورد، ضرورت ایجاد تغییر یا اطمینان به آنچه نوشته‌اند نشان می‌دهد آن‌ها از نوشته‌های خود مطمئن هستند یا وقتی با بازخورد موافق نیستند تمایل کمتری برای تجدیدنظر در نوشته دارند.

فاس و واترز (۲۰۰۷) توضیح می‌دهند چگونه دانشجویان تأثیرات بازخورد بر تصورات حرفه‌ای خود را مدیریت می‌کنند. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند دانشجویان دکتري به انتقادات و پیشنهادها گوش دهند و آن‌ها را بپذیرند؛ هرچند، آن‌ها همچنین پیشنهاد می‌کنند دانشجویان به این انتقادات و پیشنهادها پاسخ دهند، از عقاید خود دفاع کنند و در صورت لزوم در مورد تجدیدنظر بحث کنند. آن‌ها دفاع از ایده‌های خود را یک رفتار پژوهشگری می‌دانند. با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت انگیزه بیشتر دانشجویان برای توسعه هویت دانشگاهی خود از طریق نگارش موجب می‌شود آن‌ها شایستگی خود برای دفاع از عقایدشان را بهبود دهند و در این رفتار پژوهشگری بیشتر مشارکت کنند.

این مطالعه اطلاعاتی توصیفی در مورد ادراک و نگرش دانشجویان دکتری از ویژگی‌های متفاوت بازخورد و بازخورد دهنده فراهم می‌کند و مدلی از روابط بین عوامل متنوع مؤثر بر فرایند بازخورد در دوره دکتری را آزمون می‌کند. بر مبنای نتایج پژوهش بیشتر شرکت‌کنندگان نیازمند دریافت بازخورد در زمینه ساختار محتوایی نوشته علمی، چگونگی تحلیل داده‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و روش‌شناسی پژوهش بودند. آن‌ها بازخوردهایی را ترجیح می‌دادند که سرراست و روشن هستند؛ مسیر و چگونگی کار آن‌ها را تأیید می‌کند؛ ضمن ارائه یک پیشنهاد کاربردی برای بهبود نوشتار راه‌حل آن را نیز به صورت روشن بیان کرده و چگونگی اصلاح نوشتار را آموزش داده است؛ منابع جدیدی به آن‌ها معرفی می‌کند؛ بازخورد خاص و مشخص است و به صورت کلی و مبهم بیان نشده؛ کاملاً با مطالب داخل نوشتار مرتبط است؛ مطالب انتقادی را به صورتی کاملاً مؤدبانه بیان کرده است و به جای لحنی مقتدرانه، لحنی پیشنهادی دارد. علاوه بر این شرکت‌کنندگان تمایل اندکی نسبت به دریافت بازخوردهای منفی خصوصاً بازخوردهایی که راه‌حلی بیان نمی‌کنند گزارش دادند. شرکت‌کنندگان ویژگی‌های بازخورد دهنده را هنگام تصمیم‌گیری برای درخواست بازخورد مهم ارزیابی می‌کردند. از نظر آن‌ها مهمترین ویژگی‌های بازخورد دهنده عبارت است از: مهارت‌های تفکر، سازماندهی و تحلیل، مسئولیت‌پذیری و سطح دانش او در حوزه تخصصی مرتبط با نوشتار علمی؛ همچنین اشتیاق بازخورد دهنده در کمک کردن و ارائه بازخورد و تشابه رشته تخصصی او برای شرکت‌کنندگان اهمیت داشت. در مجموع هنگام درخواست بازخورد مهارت و دانش بازخورد دهنده نسبت به شخصیت و کمک‌کننده بودن بازخورد دهنده از اهمیت بالاتری برخوردار بود. اهمیت ویژگی‌های بازخورد دهنده در حالی است که اکثر شرکت‌کنندگان به صورت فعال به دنبال دریافت بازخورد از منابع مختلف بودند.

تجدیدنظر دانشجویان در تصمیم‌ها هنگام دریافت بازخورد تحت تأثیر انگیزه‌های نگارش علمی، نگرش نسبت به بازخورد انتقادی و نگرش نسبت به مهارت و شخصیت بازخورد دهنده است. انگیزه دانشجویان برای نگارش علمی، ارائه دانش در حوزه مورد نظر، تسهیم ایده‌ها و یافته‌ها با دیگران، کسب مهارت، دانش و تجربه به عنوان یک فرد دانشگاهی

و کسب تشخیص در حوزه علمی و نگرش مثبت به مهارت و دانش بازخورددهنده موجب می‌شود آن‌ها هنگام تجدیدنظر در نوشتار خود بیشتر توجه و دلایل منطقی بازخورد دریافتی را بررسی کنند. در حالیکه نگرش منفی نسبت به بازخورد انتقادی، شخصیت، دانش و مهارت بازخورددهنده و فراهم نبودن فرصت‌هایی برای نگارش مشترک با اعضای هیأت علمی موجب می‌شود دانشجویان هنگام تجدیدنظر در تصمیم‌ها بیشتر به عوامل موقعیتی مانند موضوعات مربوط به منافع و زیان‌ها، روابط اختیار و قدرت و انگیزه‌های بازخورددهنده توجه کنند. در مجموع عوامل مختلفی مانند نگرش دانشجویان نسبت به انواع بازخورد و رابطه دانشجویان با بازخورددهنده بر چگونگی پاسخ دانشجویان دکتری به بازخورد و درخواست بازخورد تأثیر می‌گذارد. برخی از این روابط در پژوهش حاضر بررسی شد. انجام پژوهش‌های دیگر برای آزمون مجدد این روابط یا گسترش یافته‌ها می‌تواند سودمند باشد.

### پیشنهاد‌های کاربردی

یافته‌های این پژوهش چندین رهنمود برای عمل و سیاست‌گذاری به همراه دارد:

- این مطالعه مدلی را آزمون کرده است که از آن می‌توان به عنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعه بازخورد به دانشجویان دکتری و سیاست‌گذاری در این زمینه استفاده نمود. این مدل بر پایه ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در مورد فرایند بازخورد طراحی شده است. همچنین در سطح اعضای هیأت علمی معیاری برای مقایسه تجاربشان فراهم می‌نماید. این معیار زمینه را برای آگاهی بهتر از نظرات و تجارب دانشجویان، بحث‌های درونی و بیرونی در مورد عوامل تأثیرگذار و شناخت عمیق‌تر فرایند بازخورد در دوره دکتری و استفاده از این تجارب در جهت بهبود این فرایند مهیا می‌کند.

- برخی از دانشجویان از کمبود فرصت‌هایی برای کار مشترک علمی با اعضای گروه ناراضی بودند. با توجه به رابطه منفی این عامل به انگیزه برای نوشتار علمی و توانایی نگارش، پیشنهاد می‌شود، برای استفاده از این فرصت ارزشمند، زمینه‌های کار مشترک علمی دانشجویان دکتری با اعضای هیأت علمی در قالب طرح‌های پژوهشی مشترک، دستیار پژوهشی و نگارش مقاله‌های مشترک فراهم شود.

- به رغم این که بیشتر بازخوردهای دریافتی دانشجویان دکتری مربوط به ساختار، محتوا و روش‌شناسی پژوهش است، باز هم در این مورد آن‌ها احساس نیاز می‌کردند. برای برآورده نمودن این نیاز و جبران ضعف دانشجویان در این زمینه پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی آیین نگارش علمی و روش تحقیق به صورت کاربردی و با تأکید بر روش‌های پژوهش جدید برای دانشجویان دکتری و اعضای هیأت علمی برگزار شود.

### منابع

- بزرگ، حمیده و خاکباز، عظیمه‌سادات. (۱۳۹۲). استاد راهنمای پنهان: برنامه درسی برآمده از تعامل استاد راهنما و دانشجو در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۳۶(۱)، ۳۸-۵۰.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۳). ارائه الگویی ساختاری برای ارزیابی شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی دانشگاه ارومیه: کاربرد فرایند تحلیل سلسله مراتبی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۸(۱)، ۷۵-۵۵.
- حبیبی، مجتبی؛ غرابی، بنفشه؛ بیرشک، بهروز؛ حق‌شناس، مهستی؛ کاظم‌زاده، مهرداد و شمس، محمد. (۱۳۹۲). ارزشیابی درونی کیفیت برنامه‌های گروه روان‌شناسی بالینی دانشگاه علوم پزشکی تهران: بررسی وضعیت موجود، تنگناها و جهت‌گیری‌ها از دیدگاه دانشجویان و اساتید. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۳۴(۴)، ۴۹۳-۵۱۰.
- رباطی، فاطمه‌السادات؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ محمدباقری، محمد و رضایی‌فر، مهدی. (۱۳۹۳). بررسی عوامل پنهان تاثیرگذار بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدارشناسی. *فصلنامه گام‌های توسعه آموزش پزشکی*، ۲۶(۴)، ۴۴۲-۴۵۵.
- ریماز، شهرار؛ دهداری، طاهره و دهداری لاله. (۱۳۹۳). تبیین انتظارات دانشجویان دکتری از اساتید راهنما در انجام رساله دکتری: یک تحلیل محتوای کیفی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۷(۴)، ۷۱-۵۶.
- شهشانی، سهیلا؛ حسین‌زاده، سمانه؛ عبدی، کیانوش و میرجانی‌اقدم، اکبر. (۱۳۹۲). رضایت‌مندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از نحوه هدایت و راهنمایی پایان‌نامه در

دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. ماهنامه ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶۲(۱۲)،  
۱۰۳۱-۱۰۳۹.

شوماخر، رندال ای و لومکس، ریچارد جی. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری. ترجمه وحید قاسمی. تهران: انتشارات جامعه شناسان.

- Alter, C. & Adkins, C. (2006). Assessing student writing proficiency in graduate schools of social work. *Journal of Social Work Education*, 42(2), 337-354.
- Caffarella, R. S. & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Can, G & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(4), 508-536.
- Eyres, S. J. Hatch, D. H. Turner, S. B. & West, M. (2001). Doctoral students' responses to writing critique: Messages for teachers. *Journal of Nursing Education*, 40(4), 149-155.
- Foss, S. K. & Waters, W. (2007). Destination dissertation: A traveler's guide to a done dissertation. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294.
- Kamler, B. & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. New York: Routledge.
- Kim, L. (2004). Online technologies for teaching writing: Students react to teacher response in voice and written modalities. *Research in the Teaching of English*, 38(3), 304-337.
- Kumar, V. & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470.
- Lavelle, E. & Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822.
- Lovitts, B. E. (2001). Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Torrance, M. S. Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1992). The writing experiences of social-science research students. *Studies in Higher Education*, 17(2), 155-167.
- Toutkoushian, R. K. Porter, S. R. Danielson, C. & Hollis, P. R. (2003). Using publications counts to measure an institution's research productivity. *Research in Higher Education*, 44(2), 121-148.

---

Walker, G. E. Golde, C. M. Jones, L. Bueschel, A. C. & Hutchings, P. (2008).  
*The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.