

The Role of Supervisors' Feedback Patterns and Author Identity in Defense Anxiety Regarding Scientific Reports among Graduate Students

Fariba Rahimi¹ , Husein Taqavi² , and Adel Zahed Babolan³ 

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. Email: faribarahimi030@gmail.com
2. Corresponding author, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. Email: taqvi2004@gmail.com
3. Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. Email: zahed@uma.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 19 November 2025
Received in revised form 25
December 2025
Accepted 23 December 2025
Available online 31 December
2025

Keywords:

supervisors,
supervisor feedback patterns,
writing identity,
research anxiety,
thesis defense anxiety,
graduate students.

ABSTRACT

Purpose: The present study aimed to identify the direct and indirect effects of supervisors' feedback patterns and author identity on defense anxiety regarding scientific reports among graduate students at the University of Mohaghegh Ardabili.

Methodology: This study was conducted using a descriptive-correlational approach and partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). The statistical population comprised approximately 5,674 Master's and Doctoral students at the University of Mohaghegh Ardabili during the 2024–2025 academic year. Utilizing convenience sampling based on the minimum sample requirements for SEM, 424 questionnaires were distributed; ultimately, valid data from 400 participants (60.5% female; 58% Master's level; mean age 31.2 years) were analyzed. The research instruments included three standardized questionnaires: The Supervisors' Feedback Patterns Scale (Ocak & Karanfil; $\alpha = 0.96$), the Author Identity Scale (Cheung et al.; $\alpha = 0.92$), and the Short Defense Anxiety Scale (Veisi et al., 2022; $\alpha = 0.93$). Data analysis was performed using SPSS v.27 and SmartPLS v.4 software.

Findings: The results indicated that supervisors' feedback patterns have a significant negative relationship with defense anxiety ($p < 0.01$, $\beta = -0.278$) and a strong positive relationship with author identity ($p < 0.001$, $\beta = 0.780$). Furthermore, author identity exhibited a significant negative relationship with defense anxiety ($p < 0.001$, $\beta = -0.325$). The indirect effect of supervisors' feedback patterns on defense anxiety, mediated by author identity, was significant and negative ($p < 0.001$, -0.255). The model fit indices were highly favorable (SRMR = 0.047, GOF = 0.543), and the R² for defense anxiety was 0.321.

Conclusion: Constructive and supportive feedback from supervisors significantly reduces defense anxiety both directly and indirectly by strengthening students' author identity. These findings emphasize the necessity of training faculty in providing effective feedback and designing programs to bolster author identity to enhance the mental health, research performance, and scientific reporting of graduate students.

Cite this article: Rahimi, F., Taqavi, H., & Zahed Babolan, A. (2025). The role of supervisors' feedback patterns and author identity in defense anxiety regarding scientific reports among graduate students. *Academic Librarianship and Information Research*, 59(4), 1-16. <https://doi.org/10.22059/jlib.2026.407697.1806>



© The author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jlib.2026.407697.1806>

Introduction

The higher education system serves as a fundamental pillar in the scientific, cultural, and economic development of societies, playing a central role in knowledge production, transmission to future generations, and providing specialized services. Universities foster innovation and address complex social and professional issues by training researchers and experts across various fields. However, achieving these goals in postgraduate studies is accompanied by numerous psychological and educational challenges rooted in the complexity of research processes, high academic expectations, and pressures from scientific evaluations. The postgraduate period is a critical stage in students' scientific and professional growth, involving independent research, scientific reporting, and defense of findings, which often exposes students to complex emotional experiences, including academic and professional anxiety.

Defense anxiety, defined as a set of emotional, cognitive, and physiological reactions such as worry, fear of negative evaluation, and physical symptoms like sweating and heart palpitations, is prevalent among students during thesis defense sessions and can impact their performance, scientific reasoning, and research innovation. Faculty feedback patterns, as a key element of educational interactions, play a determining role in mitigating or exacerbating this anxiety. Constructive, clear, and learning-oriented feedback enables students to identify strengths and weaknesses in their research, preparing them better for defense sessions. Conversely, inconsistent or overly critical feedback can undermine motivation and self-confidence.

Authorial identity, conceptualized as students' perception of themselves as capable scientific writers, emerges from professional interactions, academic writing education, and successful research experiences, acting as a bridge between educational interactions and performance in challenging situations like defenses.

This study aims to fill the research gap by analyzing the direct and indirect effects of faculty feedback patterns and authorial identity on defense anxiety, providing a conceptual framework based on self-efficacy (Bandura, 1997) and self-regulation theories (Zimmerman, 1990). In Iran's higher education system, facing qualitative issues like low teaching and assessment quality, unclear standards, and widespread student dissatisfaction, examining these factors is crucial. The findings can inform supportive programs in universities and academic librarianship, where academic writing and research defense skills are essential. The main research question: How do faculty feedback patterns and authorial identity affect postgraduate students' defense anxiety?

Method

This descriptive-correlational study utilized structural equation modeling (SEM) with SmartPLS to examine interrelationships among faculty feedback patterns, authorial identity, and defense anxiety among postgraduate students. The population comprised approximately 5674 masters and doctoral students at Mohaghegh Ardabili University in the 2024–2025 academic year who were at the defense stage. Convenience sampling was employed, with a

minimum sample size for SEM determined as 424 (Hooman, 2013); after removing invalid responses, data from 400 participants (60.5% female, 39.5% male; 58% master's, 42% PhD; mean age 31.2 years, SD 4.8) were analyzed. The study received ethics approval under code IR.UMA.REC.1403.089.

Instruments included three standardized questionnaires: the Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale (SABAS; Cheung et al., 2017; $\alpha=0.84$ in this study), the Short Thesis Defense Anxiety Scale (ATS-SF; Veysi et al., 2022; $\alpha=0.92$), and the Teacher Feedback Use Scale (TFUS; Ocak & Karafil, 2020; $\alpha=0.80$). Reliability was confirmed via Cronbach's alpha, composite reliability (CR > 0.7), and AVE > 0.5. Data analysis involved SPSS 27 for descriptive statistics and SmartPLS 4 for SEM, with a significance level of 0.05.

Results

Construct reliability was adequate: faculty feedback patterns ($\alpha=0.960$, CR=0.964, AVE=0.739), authorial identity ($\alpha=0.922$, CR=0.934, AVE=0.627), and defense anxiety ($\alpha=0.929$, CR=0.944, AVE=0.545). Items related to physical anxiety were removed to focus on psychological aspects. The coefficient of determination (R^2) was 0.604 for authorial identity and 0.321 for defense anxiety, indicating good variance explanation. Q^2 values confirmed predictive capability. Model fit indices were favorable, with GOF=0.543 (above 0.36) and SRMR=0.047 (below 0.08).

Direct path analysis revealed: faculty feedback patterns had a significant negative relationship with defense anxiety ($\beta=-0.278$, $t=3.149$, $p=0.002$), suggesting better feedback reduces anxiety. Feedback patterns showed a strong positive relationship with authorial identity ($\beta=0.780$, $t=20.344$, $p=0.001$), implying constructive feedback strengthens identity. Authorial identity had a significant negative relationship with defense anxiety ($\beta=-0.325$, $t=4.084$, $p=0.001$), indicating stronger identity lowers anxiety.

Indirect path analysis confirmed that faculty feedback patterns indirectly affect defense anxiety negatively and significantly through authorial identity ($\beta=-0.255$, $t=4.180$, $p<0.001$, SD=0.061). This mediation demonstrates that feedback moderates anxiety by enhancing identity. All hypotheses, direct relationships of feedback and identity with anxiety, and indirect via identity, were supported at 95% confidence.

Conclusions

The structural analysis of this study confirms that the relationship between supervisors' feedback, author identity, and defense anxiety is fundamentally rooted in the theory of "Legitimate Peripheral Participation" (Wenger & Wenger, 2023). Supervisors' feedback serves as more than a technical correction. It is a vital mechanism for academic socialization that grants students "agency, voice, and identity." By providing systematic and supportive guidance, faculty members facilitate the student's transition from the periphery to the core of the scholarly community. This shift from an authoritarian hierarchy to a "peer-to-peer" scientific dialogue (Kumar & Stracke, 2007) reduces cognitive ambiguity and reframes the defense session—

changing it from a perceived threat into a manageable professional challenge, which directly mitigates defense anxiety.

Furthermore, the mediating role of author identity acts as a psychological bridge between external feedback and emotional self-regulation. High-quality feedback architectures a robust professional self-concept, transitioning students from "information receivers" to "knowledge producers" (Morita, 2012). This strengthened identity satisfies core psychological needs for competence and autonomy (Deci & Ryan, 2013), thereby enhancing self-efficacy (Bandura, 1997) and shielding the student against "knowledge anxiety." While the "Feedback-Identity-Anxiety" model provides a robust framework for understanding these interactions, the study's cross-sectional nature suggests that future longitudinal research is necessary to fully capture the developmental trajectory of author identity as students evolve within their respective academic communities.

Author Contributions

First author: Preparation of samples, conducting experiments, and collecting data; performing calculations; statistical analysis of the data; analysis and interpretation of information and results; preparing a draft of the article.

Second author: Collaboration in the research design; supervision of the research stages; reviewing and controlling the results; correcting, revising, and finalizing the article.

Third author: Collaboration in the research design; supervision of the research stages; reviewing and controlling the results; correcting, revising, and finalizing the article.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.

Ethical Considerations

The study was approved by the Ethics Committee of the University of Mohagheg Ardabili (Ethical code: IR.UMA.REC.1403.089). The authors avoided data fabrication, falsification, and plagiarism, and any form of misconduct.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

نقش الگوهای بازخورددهی استادان راهنما و هویت نویسنده‌گی در اضطراب دفاع از گزارش‌های علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی

فریبا رحیمی^۱، حسین تقوی^۲ و عادل زاهد بابلان^۳

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: faribarahimi030@gmail.com
 ۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: taqvi2004@gmail.com
 ۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: zahed@uma.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم الگوهای بازخورددهی استادان راهنما و هویت نویسنده‌گی بر اضطراب دفاع از گزارش‌های علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه محقق اردبیلی انجام شد. **روش پژوهش:** این مطالعه با رویکرد توصیفی-همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (PLS-SEM) اجراء شد. جامعه آماری شامل حدود ۵۶۷۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با نمونه‌گیری اتفاقی و بر اساس معیار حداقل نمونه برای SEM، ۴۲۴ پرسشنامه توزیع و در نهایت، داده‌های معتبر ۴۰۰ نفر (۵/۶۰ درصد دختر، ۵۸ درصد کارشناسی ارشد، میانگین سنی ۲/۳۱ سال) تحلیل شد. ابزارهای پژوهش شامل سه پرسشنامه استاندارد بود: مقیاس الگوهای بازخورددهی استادان (اوجاک و کارانفیل، $\alpha = 0/96$)، مقیاس هویت نویسنده (چئونگ و دیگران، $\alpha = 0/92$) و مقیاس کوتاه اضطراب دفاع (ویسی و دیگران، $\alpha = 0/93$). تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزارهای اس‌پی‌اس‌اس ۲۷ و اسمارت‌پی‌ال‌اس ۴ انجام شد.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

یافته‌ها: نتایج نشان داد که الگوهای بازخورددهی استادان راهنما با اضطراب دفاع رابطه منفی و معنادار ($\beta = 0/01$)، $p < 0/278$) و با هویت نویسنده‌گی رابطه مثبت و قوی ($\beta = 0/780$ ، $p < 0/001$) دارد. هویت نویسنده‌گی نیز با اضطراب دفاع رابطه منفی و معنادار ($\beta = -0/325$ ، $p < 0/001$) دارد. اثر غیرمستقیم الگوهای بازخورد استادان بر اضطراب دفاع از طریق میانجی‌گری هویت نویسنده‌گی نیز منفی و معنادار بود ($\beta = -0/255$ ، $p < 0/001$). شاخص‌های برازش مدل ($GOF = 0/543$ ، $SRMR = 0/047$) بسیار مطلوب و R^2 اضطراب دفاع ۰/۳۲۱ بود. **نتیجه‌گیری:** بازخوردهای سازنده و حمایتی استادان راهنما با تقویت هویت نویسنده‌گی دانشجویان، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم اضطراب دفاع را به شکل معناداری کاهش می‌دهد. این یافته‌ها بر لزوم آموزش استادان در ارائه بازخورد مؤثر و طراحی برنامه‌های تقویت هویت نویسنده‌گی در جهت ارتقای سلامت روانی، عملکرد پژوهشی و گزارش‌دهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها:

استاد راهنما،

الگوهای بازخورددهی استادان،

هویت نویسنده‌گی،

اضطراب پژوهشی،

اضطراب دفاع از پایان‌نامه،

دانشجویان تحصیلات تکمیلی

استناد: رحیمی، فریبا؛ تقوی، حسین؛ و زاهد بابلان، عادل (۱۴۰۴). نقش الگوهای بازخورددهی استادان راهنما و هویت نویسنده‌گی در اضطراب دفاع از گزارش‌های علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۵۹ (۴)، ۱-۱۶.

<https://doi.org/10.22059/jlib.2026.407697.1806>



© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

مقدمه

نظام آموزش عالی به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین توسعه علمی، فرهنگی، و اقتصادی جوامع، نقشی محوری در تولید و گسترش دانش، انتقال آن به نسل‌های آینده، و ارائه خدمات تخصصی به جامعه ایفا می‌کند (موسکاردینی، استراخان و ولاسوا، ۲۰۲۲)؛ این نهادها از طریق برنامه‌های آموزشی و پژوهشی، زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های تخصصی و تقویت توانمندی‌های حرفه‌ای افراد هستند که در نهایت به پیشرفت جوامع منجر می‌شود (کلارک^۲، ۱۹۹۸). با این حال، دستیابی به این اهداف خصوصاً در مقاطع تکمیلی با چالش‌های روان‌شناختی و آموزشی متعددی همراه است که ریشه در پیچیدگی‌های فرایند پژوهش، انتظارات بالای دانشگاهی و فشارهای ناشی از ارزیابی‌های علمی دارد (امیر و دیگران^۳، ۲۰۲۲).

دوره تحصیلات تکمیلی، مرحله‌ای حساس و تعیین‌کننده در مسیر رشد علمی و حرفه‌ای دانشجویان است که با الزاماتی نظیر انجام پژوهش‌های مستقل، نگارش گزارش‌های علمی و دفاع از دستاوردهای پژوهشی مشخص می‌شود (همان). این الزامات، دانشجویان را در معرض تجارب هیجانی پیچیده‌ای قرار می‌دهد که اغلب با اضطراب‌های تحصیلی و حرفه‌ای همراه است که به‌صورت نوسانات هیجانی، فشار روانی، و اختلال در عملکرد علمی بروز می‌یابد و همان‌گونه که پژوهش‌های متعدد در طول زمان نشان داده است، سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر قابل توجهی از چنین پدیده‌ای می‌پذیرد (زیدنر^۴، ۱۹۹۸؛ وندر امبسه و جستر، روی و پست^۵، ۲۰۱۸) و حتی منجر به انصراف آنان از انجام و ارائه فعالیت‌های پژوهشی و حتی ترک تحصیل شود؛ پژوهش‌های کوپر، ادی و براونل^۶ (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که هر واحد افزایش اضطراب، منجر به افزایش احتمال ۱/۷ برابری انصراف می‌شود.

اضطراب دفاع^۷، به‌عنوان مجموعه‌ای از واکنش‌های عاطفی، شناختی، و جسمانی نظیر نگرانی، ترس از ارزیابی منفی، و نشانه‌های جسمانی مانند تعریق و تپش قلب تعریف می‌شود که این نشانه‌ها، از موارد شایعی در بین دانشجویان است که خصوصاً در زمان انجام پژوهش‌ها و ارائه گزارش‌های علمی، نمود می‌یابد (ایمانی و امیری، ۱۳۹۷). تجربه این نوع اضطراب و آمادگی دانشجویان برای مقابله با چنین چالش‌هایی متأثر عوامل فردی، زمینه‌ای-اجتماعی و ساختاری متعددی است. مطابق پژوهش‌های انجام شده علاوه بر شخصیت، عواملی مانند استقامت تحصیلی و عزت‌نفس (ویسی، ایمانی، بواسحاقی، ترابیان، دهقان و امیر ارسلانی، ۱۴۰۱) و کمال‌گرایی (محمدی و روشن‌چسلی، ۱۴۰۰) از جمله عوامل فردی شناسایی شده هستند. از طرف دیگر، در زمینه دانشگاهی و به لحاظ رسمی-ساختاری نیز استادان مهم‌ترین افرادی هستند که بیشترین ارتباط را با دانشجویان دارند و از آنان انتظار می‌رود، مسئولیت توسعه همه‌جانبه دانشجویان را عهده‌دار شوند.

الگوهای بازخورد استادان راهنما^۸، که به فرایند ارائه نظرات و راهنمایی‌های هدفمند برای بهبود کیفیت پژوهش دانشجویان اطلاق می‌شود (نیکول و مک فارلین-دیک^۹، ۲۰۰۶)، نقش مهمی در وضعیت روانی پژوهشگران جوان برای مواجهه با ارزیابی‌های علمی ایفا می‌کند. بازخوردهای غیرمنسجم یا بیش‌ازحد انتقادی می‌توانند انگیزه و اعتمادبه‌نفس دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند (فرگوسن، ۲۰۱۱؛ توکلی و زرین‌آبادی ۱۳۹۷). در مقابل، بازخوردهای شفاف، سازنده و مبتنی بر اصول آموزشی نظیر وضوح و ارتباط با اهداف یادگیری، به دانشجویان امکان می‌دهد تا نقاط قوت و ضعف پژوهش خود را شناسایی و آمادگی بیشتری حاصل کنند (هاتی و تیمپرلی^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ رایان، هندرسون، رایان و کندی^{۱۱}، ۲۰۲۴).

1. Moscardini, Strachan & Vlasova

2. Clark

3. Amir et al

4. Zeidner

5. Von der Embse, Jester, Roy & Post

6. Eddy & Brownell

7. defense anxiety

8. supervisors' feedback patterns

9. Nicol & Macfarlane-Dick

10. Hattie & Timperley

11. Ryan, Henderson, Ryan & Kennedy

استادان نه تنها عنصر اصلی و مرجع توسعه دانش و مهارت فنی، فراتر از آن عوامل اصلی در انتقال ارزش‌ها و هنجارهای علمی به دانشجویان هستند؛ آنها زمینه اجتماعی شدن مناسب را از طریق الگوسازی و آموزش فراهم می‌آورده و می‌توانند توسعه صلاحیت پژوهشی و نگارش و انتشار علمی در دانشجویان را تضمین کنند (شمو و رسنیک^۱، ۲۰۱۵). شایستگی علمی شرط اولیه برای درونی‌سازی و به کارگیری عملی ارزش‌های و هنجارهای علمی و متقابلاً اجتناب از سوءرفتارهای علمی است (ولف، ۲۰۲۱؛ آکادمی ملی علوم آمریکا^۲، ۲۰۱۷).

نگارش علمی نه تنها از الزامات طی دوره‌های تکمیلی، بلکه قدم اولیه در مشارکت و ایفای نقش در توسعه مرزهای دانش حوزه تخصصی است (کالمر و تامسون^۳، ۲۰۰۶؛ نقل از: جان و واکر، ۲۰۱۱)؛ به واسطه همین نگارش‌های علمی است که دانشجویان می‌توانند با دریافت بازخوردهای علمی در طی ارزیابی‌های هم‌تا که از نوشته‌های آنان به عمل می‌آید از کیفیت کار خود اطلاع یابند، در جامعه علمی به رسمیت شناخته شوند، در مسیر حرفه‌ای ارتقاء پیدا کرده و از تأثیر خود در اجتماعات علمی آگاه شوند (چواری، سونایانا و پراکاش^۴، ۲۰۲۴). علاوه بر این، نویسندگی علمی «سکه رایج» (به تعبیر شمو و رسنیک، ۲۰۱۵) در علم بوده و به عنوان مکانیسم اصلی برای تخصیص اعتبار، تثبیت مسئولیت و اطلاع‌رسانی کار قابل تأیید عمل می‌کند. در هر محیط دانشگاهی دانشجویان به کسب صلاحیت‌های مرتبط با نویسندگی علمی نیاز دارند تا آنها را در پیوستن به اجتماعات و همکاری‌های دانشگاهی حمایت کند و به آنها کمک کنند هویت یک نویسنده دانشگاهی را بپذیرند (اولماس، ۲۰۱۵).

به رغم ضرورت‌ها و منافع حاصل از نویسندگی دانشگاهی، پژوهش‌هایی وجود دارند که نشان می‌دهند دانشجویان به دلایل مختلف، از جمله فقدان آمادگی و صلاحیت لازم در نویسندگی، موفقیت کمی در نویسندگی داشته و با مسائلی مانند کیفیت پایین نگارش (جان و والکر، ۲۰۱۱)، عدم انتشار گزارش و فقدان تأثیرگذاری روبرو شوند و حتی رفتار سوءرفتارهای علمی گوناگون نظیر جعل، تحریف، انتحال و دیگر رویه‌های آسیب‌رسان در انتشار گزارش‌های علمی می‌شوند (آکادمی ملی علوم آمریکا، ۲۰۱۷). فقدان آمادگی دانشگاهی و ناکامی در انتشار دستاوردهای علمی، در کنار درگیر شدن در سوءرفتارهای پژوهشی، بستری برای بروز احساسات منفی همچون اضطراب فراهم می‌آورد که سرانجام به تقویت چرخه معیوب «فقدان صلاحیت-اضطراب-سوءرفتار» منجر می‌شود. در این میان، بازخورد استادان به عنوان محور اصلی تأثیرگذاری، فراتر از یک ابزار آموزشی ساده (جان و واکر، ۲۰۱۱)، حامل پیام‌هایی است که هنجارهای دانشگاهی را درونی‌سازی کرده و می‌تواند این چرخه مخرب را در هم بشکند. استادان راهنما از طریق بازبینی منظم و ارزیابی سازنده، نه تنها شیوه‌های استاندارد گزارش‌نویسی را الگوسازی می‌کنند (آکادمی ملی علوم آمریکا، ۲۰۱۷)، بلکه محیطی را برای پرورش دانش و مهارت‌های نویسندگی فراهم می‌آورند که به ارتقای حس شایستگی دانشجویان منتهی می‌شود (رایان و دیگران، ۲۰۲۴). با این حال، تأثیر بازخورد بر دانشجویان تابعی از فرایند پیچیده بازسازی هویت در محیط دانشگاهی است. هویت پدیده‌ای سیال و چندانگانه است که بر اساس تجربیات فرد تغییر می‌کند (ددین^۵، ۲۰۱۱).

دانشجویان در مسیر تبدیل شدن به یک «عضو کامل جامعه علمی» که ناشی از «مشارکت حاشیه‌ای مشروع» (ونگر و ونگر، ۲۰۲۳) است، هویت خود را بازسازی و تعریف می‌کنند؛ این بازسازی هویت همواره با تنش همراه است؛ مطالعات مؤید رابطه بین بازخورد با تجربه چنین تنش‌هایی بوده و حاکی از این هستند که بازخورد مناسب احساس قدرت و پذیرش ایجاد می‌کند و بازخوردهای نامتناسب می‌تواند منجر به تأثیر پذیری منفی و استحاله اصالت نویسندگی شده و افزایش تضادهای درونی و استرس شود (ددین، ۲۰۱۱)؛ اضطراب دفاع نیز به عنوان نقطه نهایی این فشارها، ریشه در نگرانی‌های پیش‌بینانه از شکست در جلسه ارزیابی نهایی دارد. عواملی نظیر خودکارآمدی پایین و رفتارهای اجتنابی همچون تعلل در نوشتن این وضعیت را تشدید می‌کنند (ددین، ۲۰۱۱؛ ژنلی، بویوان، لین، چونشیا و کیانگ^۶، ۲۰۲۴ و ماسگرو و دیگران، ۲۰۲۵).

1. Shamo & Resnik

2. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM)

3. Kamler & Thomson

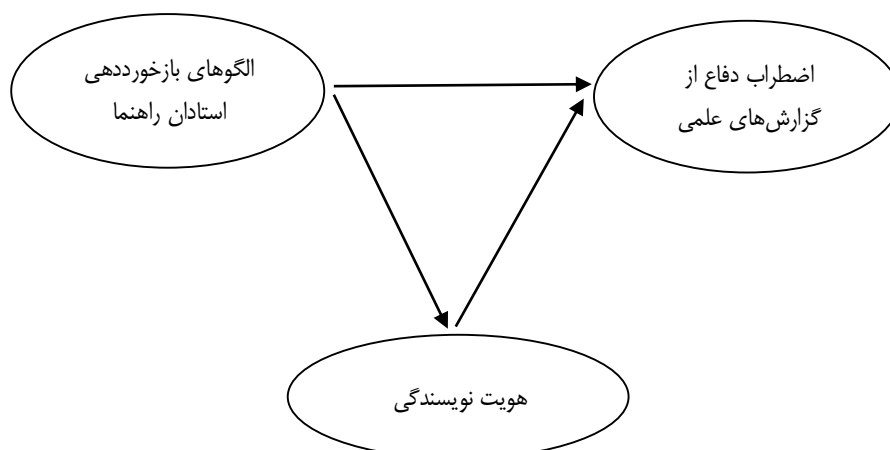
4. Chowdhary, Sunayana & Prakash

5. DeDeyn

6. Zhenlei, Boyuan, Lin, Chunxia & Qiang

با وجود اینکه نتایج پژوهش‌های گذشته فرضیه روابط مستقیم و غیرمستقیم بازخورد با اضطراب را تقویت کند، پژوهش‌های مربوط به این حوزه اولاً بیشتر به صورت کیفی انجام شده است (باقریان فر، نصراصفہانی و آهنجیان، ۱۴۰۰؛ رایان و دیگران، ۲۰۲۴؛ ژنلئی و دیگران، ۲۰۲۴ و ماسگرو و دیگران، ۲۰۲۵ و ...)؛ همچنین رابطه بازخورد و مقوله‌هایی مانند هویت، مهارت‌های نویسندگی و عملکرد دانشجویان پیش‌تر بررسی شده (چئونگ، استاپل و الاندرا، ۲۰۱۸؛ جان و واکر، ۲۰۱۱؛ ددین، ۲۰۱۱ لیلوول، کروگر و مارتینسن^۲، ۲۰۲۴). بنابراین، نقش میانجی‌هایی نظیر «هویت نویسندگی» در تعدیل یا تشدید اثر بازخورد بر اضطراب دفاع مغفول مانده است. همچنین، تمرکز غالب پژوهش‌های مذکور بر اضطراب کلی در محیط آموزشی بوده و کمتر به دفاع از گزارش‌های علمی در تحصیلات تکمیلی پرداخته شده است. چنین مواردی حاکی از ضرورت بررسی متغیرهای واسطه‌ای در یک چارچوب منسجم است. پژوهش حاضر با هدف پوشش این خلأها به دنبال تبیین این مسئله است که بازخورددهی استادان راهنما، هویت نویسندگی و اضطراب دفاع از گزارش‌های علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی چه ارتباطات مستقیم و غیرمستقیمی با هم دارند؟ مدل مفهومی ارائه شده به تحلیل روابط متقابل میان متغیرهای پیش‌بین، شامل الگوهای بازخورد استادان راهنما و هویت نویسندگی و متغیر ملاک اضطراب دفاع، در دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌پردازد. مطابق این مدل که منبای فرضیه‌های پژوهش حاضر است، الگوهای بازخورد استادان راهنما به صورت مستقیم و همچنین از طریق میانجی‌گری هویت نویسندگی بر اضطراب دفاع اثر می‌گذارند. الگوهای بازخورد استادان راهنما، فراتر از یک ابزار آموزشی، به عنوان سازوکاری برای انتقال هنجارهای علمی و الگوسازی استانداردهای گزارش‌نویسی عمل می‌کنند (جان و واکر، ۲۰۱۱؛ آکادمی ملی علوم آمریکا، ۲۰۱۷).

بازخوردهای نظام‌مند می‌تواند با کاهش ابهام در مسیر پژوهش، به طور مستقیم از بروز واکنش‌های عاطفی و شناختی مخرب که منجر به اضطراب دفاع می‌شوند، پیشگیری می‌کند. مطابق با رویکرد «مشارکت حاشیه‌ای مشروع» (ونگر و ونگر، ۲۰۲۳)، بازخورد استادان راهنما از طریق درونی‌سازی ارزش‌های علمی، بستر تبدیل شدن دانشجو به یک عضو کامل جامعه دانشگاهی را فراهم می‌آورد. این فرایند می‌تواند منجر به شکل‌گیری و تثبیت هویت نویسندگی گردد. مطابق الگوی ارتباطی مفروض دیگر در مدل مفهومی، هویت نویسندگی به عنوان یک سازه میانجی، با ارتقای حس شایستگی و پذیرش مسئولیت علمی، چرخه معیوب «فقدان صلاحیت-اضطراب» (چئونگ و دیگران، ۲۰۱۸؛ آکادمی ملی علوم آمریکا، ۲۰۱۷) را در هم شکسته و از طریق تقویت خودکارآمدی (رایان و دیگران، ۲۰۲۴)، فشار روانی ناشی از ارزیابی نهایی در جلسه دفاع را تعدیل می‌کند. در مجموع، این چارچوب مفهومی بر این فرض استوار است که بازخورددهی استادان راهنما نه تنها مهارت‌های فنی، بلکه هویت دانشجو را بازسازی کرده و از این مسیر، تاب‌آوری روانی او را در برابر اضطراب دفاع افزایش می‌دهد.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

^۱. Cheung, Stupple & Elander

^۲. Lillevoll, Kroger & Martinussen

روش پژوهش

پژوهش حاضر جهت شناسایی روابط متقابل میان متغیرهای الگوهای بازخورد استادان و هویت نویسنده‌گی و متغیر ملاک اضطراب دفاع در دانشجویان تحصیلات تکمیلی با رویکرد توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری طراحی شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد تقریبی ۵۶۷۴ نفر بود. روش نمونه‌گیری اتفاقی بود و حجم نمونه بر اساس حداقل مورد نیاز برای مطالعات همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین شد. با استناد به هومن (۱۳۹۲)، تعداد ۴۲۴ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. با حذف پرسشنامه‌های مخدوش، داده‌های ۴۰۰ نفر وارد تحلیل شدند.

از مجموع ۴۰۰ دانشجوی شرکت‌کننده، ۲۴۲ نفر (۶۰/۵ درصد) دختر و ۱۵۸ نفر (۳۹/۵ درصد) پسر بودند. همچنین، ۲۳۲ نفر (۵۸ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۶۸ نفر (۴۲ درصد) در مقطع دکتری تحصیل می‌کردند. از نظر معدل، ۱۵ نفر (۳/۸ درصد) در بازه ۱۴ تا ۱۶ و ۳۸۵ نفر (۹۶/۲ درصد) در بازه ۱۷ تا ۲۰ قرار داشتند. بازه سنی دانشجویان از ۲۳ تا ۴۷ سال، میانگین ۳۱/۲ سال و انحراف معیار ۴/۸ حاصل شده است.

در پژوهش حاضر از سه پرسشنامه به‌منظور گردآوری داده‌ها استفاده گردید. از مقیاس نگرش و اعتقادات دانشجویان به نویسنده‌گی (SABAS)^۲ با ۱۷ ماده، توسعه‌یافته توسط چئونگ و دیگران (۲۰۱۸) برای گردآوری داده‌های مربوط به هویت نویسنده‌گی استفاده شد. این مقیاس پس از انجام مصاحبه‌های گروه کانونی با ۱۳ متخصص بین‌رشته‌ای و ۱۴ دانشجوی تحصیلات تکمیلی و بررسی ادبیات مرتبط، با شناسایی ۱۰۶ کد اولیه شکل گرفته است. ماده‌ها ابتدا توسط پژوهشگران مذکور به‌صورت فهرست ارزیابی دوگزینه‌ای (بلی/خیر) تدوین شده و سپس توسط ۱۵ کارشناس خبره با طیف ۱۰ درجه‌ای ارزیابی شده‌اند. ماده‌هایی با میانگین امتیاز بالاتر از ۷ (۴۷ ماده) انتخاب و پس از تحلیل عاملی روی ۷۶۹ دانشجو، ۱۷ ماده باقی مانده است. این ماده‌ها سه عامل را شامل می‌شوند: اعتماد به خود در نویسنده‌گی، ارزش قائل شدن برای نوشتن، و معرفی خود به‌عنوان نویسنده. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت انجام می‌گیرد. پایایی مقیاس از طریق مطالعه دو مرحله‌ای با ۱۳۵ دانشجو و محاسبه آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها (به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۷۹) تأیید شده است. در پژوهش رضایی شریف و دیگران (۱۴۰۰) پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و با روش دو نیمه کردن ۰/۷۵ گزارش شد. در این پژوهش، پایایی مقیاس با محاسبه ضریب مشابه ۰/۸۴ به دست آمد.

از مقیاس کوتاه اضطراب دفاع از پایان‌نامه (ATS-SF)^۳ شامل ۱۲ سؤال که توسط ویسی و دیگران (۱۴۰۱) طراحی شده، اندازه‌گیری اضطراب دفاع استفاده شد. این ابزار دارای دو خرده مقیاس علائم روانی با سؤالات (۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹ و ۱۲) و علائم جسمانی با سؤالات (۱ و ۲) است. سازندگان مقیاس روایی آن را با روش تحلیل عاملی تأیید کرده‌اند. همچنین پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه در همین حدود حاصل شده است. پرسشنامه دیگر الگوهای بازخورددهی استادان راهنما (TFUS)^۴ بود. این مقیاس ابزاری معتبر و پایاست که توسط اوجاک و کارانفیل^۵ (۲۰۲۰) با هدف سنجش کیفیت بازخوردهای آموزشی طراحی شده است. به گزارش توسعه‌دهندگان، این پرسشنامه در ابتدا با ۴۴ گویه طراحی شده؛ سپس با انجام مراحل روان‌سنجی به ۲۳ گویه نهایی در سه بعد اصلی تقلیل یافته است. ساختار نهایی مقیاس شامل ابعاد «کارکرد بازخورد» با ۱۰ گویه، «ساختار بازخورد» (سؤالات ۱۱ تا ۱۶) و «ساختار بازخورد منفی» (سؤالات ۱۷ تا ۲۳) است و با استفاده از طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد نمره‌گذاری می‌شوند. تحلیل‌های روان‌سنجی انجام شده نشان می‌دهد که ابزار مذکور از ویژگی‌های فنی مطلوبی برخوردار است. مقدار KMO برابر با ۰/۸۷ و درصد واریانس تبیین‌شده توسط سه عامل اصلی ۵۱/۳۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده قدرت تبیین مناسب است.

1. Structural Equation Modeling (SEM)

2. Student Attitudes and Beliefs about Academic Writing Scale (SABAS)

3. Academic Thesis Defense Anxiety Scale – Short Form (ATS-SF)

4. Tutor Feedback Usefulness Scale (TFUS)

5. Ocak & Karafil

پایایی ابزار نیز با ضریب آلفای کرونباخ $0/84$ برای کل مقیاس تأیید شده است (اوجاک و کارانفیل، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر پایایی آن به روش آلفای کرونباخ $0/80$ به دست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصله از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و Smart PLS نسخه ۴ استفاده شد و تحلیل‌ها علاوه بر روش‌های معمول توصیفی و استنباطی با بهره‌گیری مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها نیز $0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

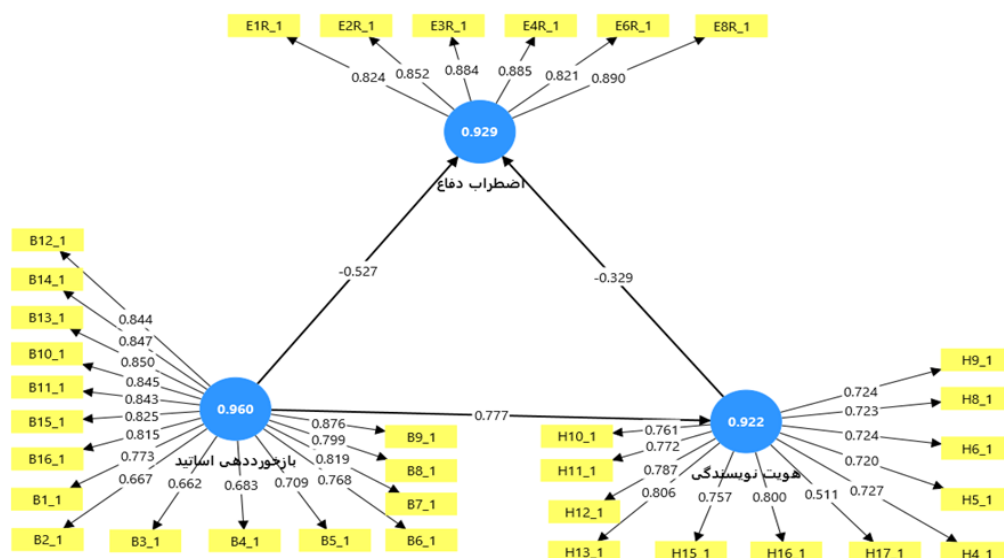
نتایج مربوط به پایایی سازه‌ها در جدول ۱ نشان می‌دهد که همه مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) بالاتر از $0/7$ بوده و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بالاتر از $0/5$ حاصل شده که حاکی از پایایی و روایی همگرایی مناسب مدل است. بر اساس توصیه‌های هیر^۱ (۲۰۱۴)، آیت‌هایی که بار عاملی کمتر از $0/4$ داشتند، به منظور ارتقای پایایی و روایی، حذف شدند؛ این آیت‌ها مربوط به اضطراب جسمی بودند تا سازه «اضطراب دفاع» با تجربه روانی پاسخ‌دهندگان همخوانی بیشتری داشته باشد.

جدول ۱. آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده

سازه پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
الگوهای بازخورددهی استادان راهنما	$0/960$	$0/964$	$0/739$
هویت نویسنده	$0/922$	$0/934$	$0/627$
اضطراب دفاع	$0/929$	$0/944$	$0/545$

مقدار R^2 برای هویت نویسنده $0/604$ و برای اضطراب دفاع $0/321$ بود که نشان‌دهنده تبیین مناسب واریانس متغیرهاست. مقادیر Q^2 نیز قابلیت پیش‌بینی مناسبی را برای سازه‌ها نشان داد. به منظور ارزیابی کفایت برازش مدل ساختاری، شاخص‌های Goodness of Fit (GOF) و Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) محاسبه شدند.

میانگین R^2 سازه‌های درون‌زا برابر با $0/4625$ و میانگین AVE برابر با $0/637$ بود. بر اساس این مقادیر، شاخص GOF مدل برابر با $0/543$ به دست آمد که بالاتر از حد قوی $0/36$ قرار دارد مقدار SRMR نیز برابر با $0/047$ بود که کمتر از آستانه $0/08$ قرار دارد و نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. نتایج آزمون روابط در شکل ۲ (خروجی نرم افزار Smart PLS) ارائه شده است.



شکل ۲. ضرایب مدل اندازه‌گیری

^۱. Hair

با توجه به مقادیر t و ضرایب مسیر به دست آمده در شکل ۲ و جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که مقادیر مذکور بیشتر از $۰/۹۶$ به دست آمده است. این مقادیر مؤید معناداری روابط ساختاری در سطح اطمینان $۰/۹۵$ است.

جدول ۲. تحلیل مسیر اثر مستقیم متغیرهای پژوهش

نتیجه	P values	ضریب مسیر (β)	مقدار t	فرضیه‌های پژوهش
تأیید	$۰/۰۰۲$	$-۰/۲۷۸$	$۳/۱۴۹$	بازخورددهی استادان \leftarrow اضطراب دفاع
تأیید	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۸۰$	$۲۰/۳۴۴$	بازخورددهی استادان \leftarrow هویت نویسنده‌گی
تأیید	$۰/۰۰۱$	$-۰/۳۲۵$	$۴/۰۸۴$	هویت نویسنده‌گی \leftarrow اضطراب دفاع

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۲، نقش الگوهای بازخورددهی استادان راهنما در اضطراب دفاع (ضریب مسیر $= -۰/۲۷۸$)، منفی و معنادار حاصل شده است. این مقوله همچنین دارای نقش مثبت و معنادار بر هویت نویسنده‌گی (ضریب مسیر $= ۰/۷۸۰$) است. نقش هویت نویسنده‌گی در اضطراب دفاع (ضریب مسیر $= -۰/۳۲۵$)، نیز منفی و معنادار بوده است. اثر غیرمستقیم بازخورد استادان راهنما بر اضطراب دفاع از طریق هویت نویسنده‌گی با حاصل ضرب مسیرهای مستقیم محاسبه، معناداری آن با روش Bootstrapping در نرم‌افزار بررسی و نتیجه آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. تحلیل مسیر اثر غیرمستقیم مسیر نقش متغیرهای پژوهش

نتیجه	مقدار P	مقدار t	انحراف معیار مسیر غیرمستقیم	میانگین حاصل از نمونه‌های بوت‌استرپ	ضریب مسیر	مسیر
تأیید	$p < ۰/۰۰۱$	$۴/۱۸۰$	$۰/۰۶۱$	$-۰/۲۵۳$	$-۰/۲۵۵$	بازخورددهی استادان \leftarrow هویت نویسنده‌گی \leftarrow اضطراب دفاع

ضریب مسیر غیرمستقیم ($۰/۲۵۵$) نشان‌دهنده اثر منفی و معنادار بازخورددهی استادان راهنما بر اضطراب دفاع از طریق هویت نویسنده‌گی است؛ به این معنا که بازخوردهای استادان با تقویت هویت نویسنده‌گی، به‌طور غیرمستقیم با اضطراب دفاع رابطه منفی دارند؛ مقدار t برابر با $۴/۱۸۰$ (بزرگ‌تر از $۱/۹۶$) و P -value کمتر از $۰/۰۰۱$ نشان‌دهنده معناداری آماری این اثر در سطح اطمینان $۰/۹۵$ است. همچنین انحراف معیار مسیر غیرمستقیم ($۰/۰۶۱$) و میانگین نمونه‌های بوت‌استرپ ($۰/۲۵۳$) نشان‌دهنده پایداری و دقت تخمین اثر غیرمستقیم در تحلیل بوت‌استرپ است. در نهایت، با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۲ و ۳، می‌توان گفت که فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بازخورددهی استادان راهنما از طریق هویت نویسنده‌گی بر اضطراب دفاع از گزارش‌های علمی، در سطح معناداری $۰/۰۵$ تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل مسیر و مدل ساختاری ارائه شده در بخش یافته‌ها، مؤید پیوستگی میان بازخوردها و سازه‌های درونی روان‌شناختی است؛ به‌طوری که می‌توان استدلال کرد الگوهای بازخورددهی استادان راهنما به‌عنوان متغیر پیش‌بین، نه تنها به‌صورت مستقیم بر اضطراب دفاع اثر می‌گذارند، بلکه از طریق هویت نویسنده‌گی دانشجو، به شکل غیرمستقیم هیجان‌ناز منفی، مشخصاً اضطراب در جلسات ارزیابی علمی کاهش می‌دهد. این روابط معنادار، با تعاریف کلاسیک بازخورد به‌عنوان یک شرط یادگیری بیرونی که توسط گانیه در سال ۱۹۸۵ مطرح شد و بعدها توسط پژوهشگرانی نظیر جان و واکر (۲۰۱۱) مورد بازخوانی قرار گرفت، ارتباط نزدیکی دارد؛ چرا که بازخوردهای استادان راهنما برای دانشجویانی که فعالیت‌های پژوهشی انجام می‌دهند، صرفاً یک ابزار اصلاحی برای گزارش‌های حاصل از پژوهش‌های آنها نیست، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک مکانیسم حمایتی عمل کند که ابهام‌های شناختی دانشجو را مرتفع ساخته و با شفاف‌سازی استانداردهای علمی، اضطراب را کاهش دهد.

بازخورد استادان راهنما با ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی که در نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۳) مطرح شده است، نیز بر کاهش اضطراب اثر می‌گذارد. بازخوردهای حمایت‌گر، نیاز به شایستگی و استقلال را در دانشجو تأمین کرده و باعث می‌شوند او فرایند نگارش پایان‌نامه را به جای یک اجبار بیرونی، به‌عنوان یک انتخاب درونی برای رشد حرفه‌ای تلقی کند. این درونی‌سازی، همان‌طور که ددین (۲۰۱۱) استدلال می‌کند، باعث می‌شود فرد در شرایط پرفشار، کنترل بیشتری بر عملکردهای شناختی خود داشته باشد. مدل‌های تیمپرلی (۲۰۰۷) نیز با تأکید بر اینکه بازخورد باید فراتر از «دانستن نتایج» باشد و به «چگونگی انجام فرایند» پردازد، از این یافته پشتیبانی می‌کند.

بر اساس پژوهش‌های ماسگرو و دیگران (۲۰۲۵)، یکی از اصلی‌ترین ریشه‌های اضطراب در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ادراک آنها از تضادهای بیرونی و ترس از ناتوانی در برآورده ساختن انتظارات عاملان دانشگاهی و جامعه علمی است که این موضوع مستقیماً با کیفیت بازخوردهای دریافتی در طول مسیر پژوهش مرتبط است. بازخورد باکیفیت، آن‌گونه که جان و واکر (۲۰۱۱) توصیف کرده‌اند، با تقویت استدلال‌های دانشجو و شفاف‌سازی مفاهیم پیچیده، احساس تسلط بر موضوع را در او ایجاد می‌کند که این امر به نوبه خود، ادراک دانشجو از جلسه دفاع را از یک تهدید بالقوه به یک چالش قابل مدیریت برای رشد تبدیل می‌کند. از طرف دیگر، زمانی که استادان از الگوهای بازخوردهای سازنده، مشخص و حمایت‌گر استفاده می‌کنند، نوعی دیالوگ علمی شکل می‌گیرد که بر اساس دیدگاه‌های کومار و استراک (۲۰۰۷)، رویکرد «همکار به همکار» را جایگزین سلسله‌مراتب مستبدانه می‌کند. این تغییر پارادایم در ارتباط استاد و دانشجو، باعث می‌شود دانشجویان به جای اجتناب از نقد، به استقبال آن بروند، چراکه می‌توانند بازخورد را به‌عنوان ابزاری برای ارتقای اثر علمی‌شان ادراک کنند. این فرایند اجتماعی شدن دانشگاهی می‌تواند به شکل‌گیری و تقویت هویت نویسنده منجر شود؛ هویتی که ایوانیچ (۱۹۹۸) آن را به‌عنوان احساس تعلق و خودشناسی فرد در مقام یک نویسنده علمی تعریف می‌کند.

نتایج حاصل از ارزیابی نقش میانجی هویت نویسنده نیز با ادبیات حوزه سازگار است. برای مثال، مطالعات موریتا (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که هویت نویسنده همواره حاصل یک تعامل مداوم بین بیان «خود» و انتظارات نهادینه شده در محیط دانشگاه است. بنابراین، استادانی که بازخوردهای مناسب ارائه می‌دهند، در واقع در حال معماری هویت حرفه‌ای دانشجویان خود هستند و به‌طور بالقوه می‌توانند آنها را از نقش یک «دریافت‌کننده اطلاعات» به مقام یک «مولد دانش و دانش‌پژوه» ارتقاء دهند. تقویت این هویت، به نوبه خود، می‌تواند به‌عنوان مکانیزمی برای مقابله با اضطراب در ارزیابی‌ها و دفاعیات علمی عمل کند. بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷؛ شانک، ترجمه یوسف کریمی، ۱۴۰۲) باور فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف، مستقیماً بر وضعیت عاطفی او در لحظات ارزیابی اثر می‌گذارد. دانشجویی که هویت دانشگاهی را پذیرفته و درونی می‌کند، در واقع به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یافته است که او را قادر می‌سازد به جای تمرکز بر احتمال شکست و دشواری‌های ارائه و دفاع، بر نقاط قوت پژوهش خود متمرکز شود؛ درمقابل، خودکارآمدی پایین منجر به آن می‌شود که فرد هرگونه پرسش یا نقد استادان و هیئت داوران را به‌عنوان نشانه‌ای از عدم کفایت خود تلقی کند، که این امر محرک اصلی «اضطراب دانش» و رفتارهای اجتنابی در محیط‌های دانشگاهی است؛ این موضوع در پژوهش‌های متعددی تأیید شده است (پاجارس، ۲۰۰۳؛ لیلوول و دیگران، ۲۰۱۳؛ ژنلی و دیگران، ۲۰۲۴).

رابطه بین متغیرهای پژوهش به‌طور خاص در چارچوب نظریه یادگیری موقعیتی و اجتماعات یادگیری (ونگر و ونگر، ۲۰۲۳) قابل تفسیر است. بازخورد و راهنمایی استادان به‌عنوان محرکی برای کاهش اضطراب ناشی از ورود به نقش‌های جدید پژوهشی عمل می‌کند. نقش میانجی هویت نویسنده در این فرایند بسیار کلیدی است؛ بازخوردهای استادان به جای کنترل‌گری، با اعطای «عاملیت، صدا و هویت» به دانشجویان، باعث تحول درونی او می‌شوند؛ مطابق این نظریه، یادگیری در محیط‌های دانشگاهی صرفاً به معنای انباشت اطلاعات نیست؛ بلکه در فرایندی تحت عنوان «مشارکت حاشیه‌ای مشروع» شکل می‌گیرد که در آن

^۱. agency, voice, identity

دانشجو از طریق تعاملات مستمر با استادان راهنما به عنوان اعضای باسابقه و صاحب‌صلاحیت، به تدریج توسعه یافته و به عضویت از اجتماع علمی تبدیل می‌شود.

در مجموع، مطالعه حاضر نشان می‌دهد که سه‌گانه «بازخورد-هویت-اضطراب» با هم ارتباط نزدیکی داشته و الگوی ارتباطی و کیفیت بازخوردهای استادان راهنما، در ساختار هویتی دانشجو مؤثر بوده است و در نهایت، پاسخ عاطفی او را در جلسه دفاع تعیین می‌کند. با وجود دستاوردهای نظری و عملیاتی پژوهش حاضر، در تفسیر و نتایج تبیین دقیق یافته‌ها باید مقوله‌هایی را مدنظر قرار داد. اگرچه مدل ساختاری نشان‌دهنده مسیر تأثیر بازخورد بر هویت نویسنده‌گی و اضطراب است؛ اما ماهیت توصیفی پژوهش مانع از تفسیر چنین نتیجه‌ای در قالب روابط علی-معلولی می‌شود. علاوه بر این، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی (و پرسشنامه‌ها) برای سنجش سازه‌هایی نظیر هویت نویسنده‌گی و اضطراب، همواره با چالش سوگیری در خودارزیابی همراه است؛ همچنین، به دلیل مقطعی بودن مطالعه درک فرایند تحولی و رشد هویت نویسنده‌گی در طول زمان نیازمند مطالعات طولی گسترده‌تر است که پژوهش حاضر به واسطه فراهم‌آوری شواهد دست‌اول و تجربی، می‌تواند به عنوان درونداد مطالعات طولی و آزمایشی آینده در نظر گرفته شده و اطلاعات اولیه را برای طراحی این‌گونه مطالعات فراهم آورد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش کد اخلاق IR.UMA.REC.1403.089 را از کمیته اخلاق دانشگاه محقق اردبیلی دریافت کرده است. نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در مقاله مستخرج از پایان‌نامه تقریباً به شکل زیر بوده است: نویسندگان اول: تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام آزمایش و گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله نویسندگان دوم: استاد راهنمای پایان‌نامه، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله

نویسندگان سوم: استاد مشاور پایان‌نامه، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

پژوهشگران بدین وسیله مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمامی دانشجویانی که با همکاری و ارائه تجربیات خود، امکان جمع‌آوری داده‌ها و انجام این پژوهش را فراهم کردند، ابراز می‌دارد. همچنین از حمایت و راهنمایی‌های عاملان آموزشی و پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی صمیمانه تشکر می‌شود. از داوران محترم نیز به دلیل ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- ایمانی، سعیده؛ معصومی، لیلا و امیری، محمدرضا (۱۳۹۷). اضطراب پژوهش و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی همدان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰ (۴): ۱۲-۲۲. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-649-fa.html>
- باقریان فر، مصطفی؛ نصرافهانی، احمدرضا و آهنگیان، محمدرضا (۱۴۰۰). دلایل، ضرورت و چگونگی ارزشیابی از درس و موانع آن در دانشگاه‌های ایران. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۲ (۲۳)، ۷-۴۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1400.12.23.2.2>
- توکلی، منصور و زرین‌آبادی، نورالله (۲۰۱۸). اثرات متفاوت بازخورد اصلاحی صریح و ضمنی بر تمایل زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط. *نوآوری در یادگیری و تدریس زبان*، ۱۲ (۳)، ۲۴۷-۲۵۹. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1195391>
- رضایی‌شریف، علی؛ تقوی، حسین؛ غریب‌زاده، رامین و آفقهی، اسماعیل (۱۴۰۰). اعتباریابی و رواسازی مقیاس هویت نویسنده، تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، ۵۵ (۳)، ۷۱-۵۶. <https://doi.org/10.22059/jlib.2022.305606.1504>
- شانک، دیل (۱۴۰۲). *نظریه‌های یادگیری*. ترجمه یوسف کریمی. تهران: انتشارات ویرایش (ویرایست پنجم).
- محمدی، علیرضا و روشن چسلی، رسول (۱۴۰۰). روابط ساختاری نشانه‌های اضطراب اجتماعی با کمال‌گرایی در دانشجویان: نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۹ (۱)، ۱۰۹-۱۱۹. <https://doi.org/10.22070/cpap.2021.3301>
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ بواسحاقی، منیژه؛ ترابیان، سارا؛ دهقان نیری، مرضیه و امیرارسلانی، فرناز (۱۳۹۹). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کوتاه اضطراب دفاع از پایان‌نامه تحصیلی (ATS-BF) در دانشجویان ایرانی: تحلیل عاملی اکتشافی. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵ (۵۲): ۱-۱۳. <http://ijndibs.com/article-1-536-fa.html>
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ بواسحاقی، منیژه؛ افخمی، نوشین؛ معارف‌وند، اکرم؛ کاشفی، فهیمه و ابراهیمی‌بجدنی، فریده (۱۴۰۱). تمایز دانشجویان به دو گروه دارای اضطراب دفاع از پایان‌نامه تحصیلی پایین و بالا بر اساس استقامت تحصیلی و عزت‌نفس: تحلیل تشخیصی همزمان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۷ (۵۵): ۱۴۴-۱۳۴. <http://ijndibs.com/article-1-676-fa.html>
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: سمت.

References

- Amir, N., Rahmat, N.H., Sim, M.S., Sukimin, I.S., Radzi, S.F.M., & Raus, F.A.M. (2022). Fear of oral presentation: Trait or state anxiety? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(5), 833-845. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/V12-I5/13191>
- Bagharianfar, M., Nasr Esfahani, A.R., & Ahanghian, M.R. (2021). Reasons, necessity, and methods of course evaluation and its obstacles in Iranian universities. *Higher Education Curriculum Studies*, 12(23), 7–42. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1400.12.23.2.2> [in Persian]
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(2), 508–536. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- Cheung, K.Y.F., Stuppel, E.J.N., & Elander, J. (2018). Development and validation of the student attitudes and beliefs about authorship scale: A psychometrically robust measure of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034673>
- Chowdhary, N., & Prakash, M. (2024). *Research and publication ethics: An introduction*. Routledge India.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education*. Elsevier, New York.
- Cooper, K.M., Eddy, S.L., & Brownell, S.E. (2023). Research anxiety predicts undergraduates' intentions to pursue scientific research careers. *CBE—Life Sciences Education*, 22(1), Article 11. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-02-0022>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer New York, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- DeDeyn, R. (2011). *Student identity, writing anxiety, and writing performance: A correlational study* (Master's thesis). Colorado State University.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Hair, J.F. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hooman, H.A. (2013). *Understanding the scientific method in behavioral sciences*. Tehran: SAMT Publications. [in Persian]
- Imani, S., Masoumi, L., & Amiri, M.R. (2018). Research anxiety and its related factors among graduate students of Hamadan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 10(4), 12–22. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-649-fa.html> [in Persian]
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity* (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lillevoll, K.R., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and anxiety: A meta-analysis. *Identity*, 13(3), 214-227. <https://doi.org/10.1080/15283488.2013.799432>
- Mohammadi, A., & Roshan Chasli, R. (2021). Structural relationships of social anxiety symptoms with perfectionism in students: The mediating role of mindfulness. *Clinical Psychology and Personality*, 19(1), 109-119. <https://doi.org/10.22070/cpap.2021.3301> [in Persian]
- Morita, N. (2012). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *Tesol Quarterly*, 38(4), 573-603. <https://doi.org/10.2307/3588281>

- Moscardini, A.O., Strachan, R., & Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1807493>
- Musgrove, M.M.C., Petrie, K., Cooley, A., & Schussler, E.E. (2025). Factors impacting teaching and research anxieties in biology graduate teaching assistants: implications for professional development. *Journal of Microbiology and Biology Education*, e00032-25. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00032-25>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2017). *Fostering Integrity in Research*. National Academies Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Ocak, G., & Karafil, B. (2020). Development of teacher feedback use evaluation scale. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 287-299. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.20>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Rezaeisharif, A., Taqavi, H., Gharibzade, R., & Afghahi, E. (2021). Validation and reliability evaluation of the author's identity scale. *Academic Librarianship and Information Research*, 55(3), 56-71. <https://doi.org/10.22059/jlib.2022.305606.1504> [in Persian]
- Ryan, T., Henderson, M., Ryan, K., & Kennedy, G. (2024). Feedback in higher education: Aligning academic intent and student sensemaking. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 860-875. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2029394>
- Schunk, D.H. (2023). *Learning theories*. Translated by Y. Karimi. Tehran: Virayesh Publications (5th ed.). [in Persian]
- Shamoo, A.E., & Resnik, D.B. (2015). *Responsible Conduct of Research* (3rd Ed.). Oxford University Press.
- Tavakoli, M., & Zarrinabadi, N. (2018). Differential effects of explicit and implicit corrective feedback on EFL learners' willingness to communicate. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1195391> [in Persian]
- Veisi, S., Imani, S., Bovashehaghi, M., Afkhami, N., Maaref Vand, A., Kashfi, F., & Ebrahimi Bajdani, F. (2022). Distinguishing students into low and high academic thesis defense anxiety groups based on academic resilience and self-esteem: A simultaneous discriminant analysis. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 7(55), 134-144. <http://ijndibs.com/article-1-676-fa.html> [in Persian]
- Veisi, S., Imani, S., Bovashehaghi, M., Torabian, S., Dehghan Nayeri, M., & Amir Arsalan, F. (2020). Development and psychometric evaluation of the short form of the Academic Thesis Defense Anxiety Scale (ATS-BF) in Iranian students: An exploratory factor analysis. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(52), 1-13. <http://ijndibs.com/article-1-536-fa.html> [in Persian]
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wenger-Trayner, É., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations: A guidebook*. Social Learning Lab.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. https://doi.org/10.1007/0-306-47145-0_2
- Zhenlei, Y., Boyuan, M., Lin, S., Chunxia, G., & Qiang, H. (2024). Identification of knowledge anxiety factors among researchers based on grounded theory. *Heliyon*, 10(4), e25752. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25752>