

نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان)

سیروس قنبری*

وحید سلطانزاده**

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی و روش تحقیق توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان به تعداد ۳۳۴۰ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ۲۴۶ نفر (۱۸۲ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد و ۶۴ نفر دانشجوی دکتری) به‌طور تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، پرسشنامه استاندارد بود. برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها از روایی محتوایی با استفاده از دیدگاه متخصصان علوم تربیتی بهره گرفته شد و میزان پایایی پرسشنامه‌ها با ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی $\alpha=0/76$ ، پرسشنامه هوش هیجانی $\alpha=0/92$ و پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی $\alpha=0/81$ به دست آمد. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS و تحلیل مسیر در نرم‌افزار LISREL تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی پژوهشی با نقش میانجی هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. در نتیجه برای اینکه انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان افزایش یابد، باید به خودکارآمدی پژوهشی و هوش هیجانی توجه شود.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

* دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)

(Siroosghanbari@gmail.com)

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا

مقدمه

دانشجویان هر جامعه، قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور هستند، گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آنها، در کسب موفقیت‌های آتی‌شان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان و توجه به آنها گامی به سوی توسعه پایدار است. پژوهشگران بیان می‌کنند مهم‌ترین نشانگر بازده علم و برجسته‌ترین نشانگر کاری که هر نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. از این رو موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار دست یابد (حسن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۱). در کنار این مهم در عصر جهانی شدن، بسیاری از دانشگاه‌ها دریافته‌اند که برای بقا و پیشرفت همه‌جانبه، باید به صورت استراتژیک عمل کنند و پژوهش را جزء لاینفک فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک بدانند. بنابراین تلاش می‌کنند تا منابع و فعالیت‌های خود را در قالب آموزش و تحقیق با نگاه استراتژیک برای تغییر محیط به‌طور جهت‌دار با محوریت تقویت انگیزه پژوهشی توسعه دهند (کرامتی، ۱۳۸۸). از این رو یکی از مسائل قابل توجه در حوزه آموزش عالی ارزیابی رفتارهای پژوهشی محققان و بررسی عوامل، دلایل و انگیزه‌های آنها است (صالحی، کارشکی و آهنچیان، ۱۳۹۴). فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان از مهم‌ترین اشکال روندهای آموزشی مراکز دانشگاهی است (مارتوشوی، سینوجینا و شرمیتویا، ۲۰۱۴). به باور پژوهشگران، توسعه و بهبود فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان، مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش عالی را به تکاپو برای تدوین سیاست‌ها و راهبردهای توسعه‌ای و ایجاد پایگاه‌های دانشی و بسترسازی مناسب در این زمینه واداشته است (بانگ و کوراک^۲، ۱۹۹۹). بنابراین آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین رسالت دانشگاه در جهان معاصر، در تربیت مؤثر دانشجویان و تولید دانش تبلور می‌یابد (ادیب، فتحی آذر و مولاقلقاجی، ۱۳۹۴).

از آنجا که در سال‌های اخیر، رشد کمی و کیفی نظام آموزش عالی، گسترش روزافزونی داشته است، پیشرفت تحصیلی، مهم‌ترین شاخص توفیق فعالیت‌های علمی

¹ . Martyshev, Sinogina & Sheremetyeva

² . Bong & Clark

و آموزشی و موضوع با اهمیتی برای سیاست‌گذاران مراکز آموزش عالی محسوب می‌شود. پیشرفت تحصیلی دانشجویان از شاخص‌های مهم در ارزشیابی نظام‌های آموزشی است و سطوح بالای آن می‌تواند پیش‌بینی کننده آینده روشن برای فرد و جامعه باشد و تمام کوشش‌ها و سرمایه‌گذاری‌های هر نظامی، تحقق این هدف است. بر این اساس روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی و شناسایی عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند. نظام آموزش عالی با فراهم کردن شرایطی که دانشجویان را به پروراندن تمامی استعدادها و توانایی‌هایی که عملاً آنها را به سوی کسب موفقیت رهنمون می‌سازد یا آنها را در انجام کارهایشان یاری می‌کند، به مراکزی برای پرورش مهارت‌های زندگی مبدل می‌شود؛ چراکه دانشجویان به‌عنوان نیروهای جوان و آینده‌ساز کشور، نقش مؤثری را در این زمینه ایفا می‌کنند. نتیجه‌گرایی که از مشخصه‌های بارز نظام آموزشی ما است نمی‌تواند به تنهایی زمینه موفقیت و رشد همه‌جانبه دانشجویان را فراهم آورد و نیاز توجه به سایر عناصر فردی و محیطی در این خصوص احساس می‌شود. همچنین با توجه به نقشی که نظام آموزش عالی در رویارویی با مشکلات جامعه دارد، توجه به رویکرد پژوهش مبتنی بر آموزش ضروری به نظر می‌رسد تا ضمن کاهش شکاف به وجود آمده میان حوزه‌های آموزشی و پژوهشی، بتوان در راستای برقرار کردن ارتباط مؤثر بین دانشگاه، جامعه و صنعت، سناریوهای کارسازی ارائه کرد. این پژوهش به دو دلیل از مطالعات پیشین متفاوت است: اولاً این مطالعه در زمره مطالعاتی است که به امر شفاف‌سازی تعیین‌کننده‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی^۱ با ارزیابی تأثیر خودکارآمدی پژوهشی^۲ می‌پردازد؛ ثانیاً در این پژوهش، نقش هوش هیجانی^۳ به‌عنوان میانجی بالقوه در افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی، بررسی شده است. با توجه به مسائل مطرح شده، این پژوهش سعی در بررسی این سؤال دارد که آیا خودکارآمدی پژوهشی با نقش میانجی هوش هیجانی می‌تواند بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته باشد؟

1 . Academic Achievement Motivation

2 . Self - efficacy of Research

3 . Emotional Intelligence

پیشینه پژوهش

انگیزش، پدیده‌ای ذاتی است که تحت تأثیر چهار عامل، یعنی موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد (یوسفی، قاسمی و فیروزنیا، ۱۳۸۸). انگیزش حالت و نیروی درونی است که فرد را به فعالیت خاص ترغیب می‌کند (هرکویچ و همکاران^۱، ۲۰۱۴). انگیزش، مجموعه‌ای از نیروهای پیچیده شامل سائق‌ها، نیازها، حالات تنش یا دیگر سازوکارهایی است که فعالیت اختیاری را برای کسب اهداف مشخصی شروع و حفظ می‌کند (محمدی و پورشافعی، ۱۳۹۳). نظریه‌های معاصر به توصیف انگیزش از دیدگاه شناختی تمایل دارند (کلینبراد^۲، ۲۰۱۲). در دیدگاه مکانیکی رفتارگرایی، انگیزه، رفتار ناشی از تقویت و تنبیه در نظر گرفته می‌شود که در نتیجه محرک‌های ناخودآگاه فعال می‌شود (کینمان و کینمان^۳، ۲۰۰۱). اما در دیدگاه شناختی فرض بر آن است که افراد، آگاهانه و در نتیجه درک و تفسیر شرایط، رفتار خود را انتخاب می‌کنند (فان و ویلیامز^۴، ۲۰۱۰). پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر وابسته، تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر آن تأثیر دارند. واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان با هم تنیده شده‌اند و یا یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان‌پذیر است. با وجود این، تحقیقات نشان می‌دهند که بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی عامل تأثیرگذاری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی هستند (لیوارجانی و غفاری، ۱۳۸۹؛ رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸). از جمله متغیرهایی که می‌تواند به‌طور بالقوه بر انگیزش تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد، خود کارآمدی پژوهشی است.

خودکارآمدی، باورهایی است که با نظریه یادگیری اجتماعی برای اولین بار پدیدار شد (رابینز و همکاران^۵، ۲۰۰۴). در رویکرد شناختی-اجتماعی باندورا (۱۹۸۷) خود، مرجعی معرفتی شامل ساختارهای شناختی برای ارائه مکانیسم‌های درک، ارزیابی و

1. Harackiewicz et al

2. Clinkenbeard

3. Kinman & Kinman

4. Fan & Williams

5. Robbins et al

تنظیم رفتار تعریف شده است (واسیل و همکاران^۱، ۲۰۱۱). در این چشم‌انداز، خود متشکل از مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و سازه‌های رفتاری است که به قضاوت فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام کارهای مختلف می‌پردازد (پنگ^۲، ۲۰۱۲). در نظریه خودکارآمدی، آنچه ما در مورد خود باور داریم به شدت کار و فعالیت ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلاسن، کراچاک و راجانی^۳، ۲۰۰۸)، خودکارآمدی، باور به توانایی فرد برای انجام اقدامات مورد نیاز برای موفقیت در وظیفه‌اش است که به یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد در حوزه‌های مختلف ورزشی، تحصیلی، کسب و کار، آموزش و پرورش و .. مبدل شده است (ولترس^۴، ۲۰۰۳). با توجه به این، ادراک خودکارآمدی می‌تواند در رفتار فرد به راحتی جلوه‌گر شود؛ چراکه هر فرد با اعتماد به نفس بالا، با انگیزه بیشتر برای اثربخشی فعالیت‌های خود تلاش می‌کند (ایمنگلو^۵، ۲۰۱۰)؛ در نتیجه، سطوح بالایی از خودکارآمدی می‌تواند برای انگیزش سودمند باشد (فیتز و همکاران^۶، ۲۰۱۲). از دید باندورا^۷ مهد خودکارآمدی در خانه است. کودک در محیط تحریک‌کننده، به اکتشاف می‌پردازد و پی می‌برد اعمالش پیامدهایی به دنبال دارد و به این ترتیب حسی از خود کارآمدی را شکل می‌دهد (زولا^۸، ۲۰۰۸). اگرچه منابع اولیه خودکارآمدی در خانه است، اما نظام آموزشی نیز با روش‌های مختلف می‌تواند بر خودکارآمدی تأثیر گذارد (ظهره‌وند، ۱۳۸۹). خودکارآمدی افراد، سطح انگیزش آنها را با کنترل میزان کوشش و زمان پایداری در برابر موانع پیش رو تعیین می‌کند (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). در این بین، خودکارآمدی پژوهشی، مفهومی است که در سال‌های اخیر به آن توجه شده است و با استفاده از آن، می‌توان میزان آمادگی افراد در رابطه با فعالیت‌های پژوهشی را مورد سنجش قرار داد (رضاییان و همکاران، ۱۳۹۴). بر این اساس می‌توان گفت که

1 . Vasile et al

2 . Peng

3 . Klassen, Krawchuk, & Rajani

4 . Wolters

5 . Eminoglu

6 . Feyter et al

7 . Bandura

8 . Zulla

خودکارآمدی پژوهشی، میزان اعتماد افراد به توانایی خود در انجام فعالیت‌های مختلف پژوهشی است (کارشکی و بهمن‌آبادی، ۱۳۹۲).

پژوهشگران بیان می‌کنند که برای رسیدن به سطح بالایی از مهارت‌های تحصیلی، علاوه بر توانایی‌های شناختی کلی، فرد باید به رشد مناسب در جنبه‌هایی همچون کنترل هیجانات و عواطف دست یابد. به معنای دیگر دانشجویان بدون دستیابی به این مؤلفه‌ها که هوش هیجانی را می‌سازند قادر به یادگیری بهینه موضوعات درسی نخواهند بود (ثمری و طهماسبی، ۱۳۸۶). هوش هیجانی، نشان‌دهنده درک احساسات خود از احساسات مردم و در نتیجه درک بهتر و زندگی بهتر بدون زندگی کردن با مردم است که به ارتباطی بهتر با دیگران در تمام سطوح و سطح بالاتری از عزت نفس و ارزش شخصی منجر می‌شود (میتروفان و سیروکراف، ۲۰۱۴). بار-آن^۲ (۱۹۹۷) از جمله طرفداران نظریه‌های ترکیبی نیز اعتقاد دارد که هوش هیجانی، توانایی غیر شناختی است که سازگاری با محیط در جهت کاهش فشارهای وارده شده به فرد از سوی محیط را در پی دارد (براکت، مایر و وارنر^۳، ۲۰۰۴). در واقع، هوش هیجانی نوعی رهبری است که در سطوح مختلف سلسله‌مراتب شخصیت، نفوذ و جریان دارد (سایلینگ، نلسن و پتریدز^۴، ۲۰۱۴). گلمن^۵ (۱۹۹۸) اعتقاد دارد که هوش هیجانی، توانایی به رسمیت شناختن خود و دیگران است که به مدیریت احساسات در تعامل با دیگران می‌پردازد (گوتاپ و کومار^۶، ۲۰۱۰؛ نورازیلا و راملی^۷، ۲۰۱۴). در طول زمان نویسنده‌های متعددی با توجه به ساختار فکری وابسته به آن، اجزای هوش هیجانی را شناسایی کرده‌اند؛ از جمله مایر و ساووی^۸ (۱۹۹۰) هوش هیجانی را شامل آگاهی از احساسات فردی، مدیریت احساسات، خودآگاهی و روابط اجتماعی تعریف می‌کنند (تیرگری، ۱۳۸۵). گلمن، هوش هیجانی را زیر مؤلفه‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی معرفی می‌کند (صبحی

^۱ . Mitrofan & Cioricaru

^۲ . Bar-on

^۳ . Brackett, Mayer & Warner

^۴ . Siegling, Nielsen & Petrides

^۵ . Goleman

^۶ . Gupta & Kumar

^۷ . Noorazila & Ramlee

^۸ . Maryr & Salovey

قراملکی، ۱۳۹۱؛ پتروویچ و دوبرسکف^۱، ۲۰۱۴). بار-آن، هوش هیجانی را در قالب مؤلفه‌های خوش‌بینی، خوددستیابی، خرسندی، استقلال و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌داند (فقیهی‌پور و همکاران، ۱۳۸۹). پژوهشگران دیگر نیز هوش هیجانی را شامل توانایی‌هایی مثل، برانگیختن خود، مقاومت در مواجهه شدن با ناکامی، کنترل تکانه‌ها و به تأخیر انداختن خوشی‌ها، تنظیم خلق خود، همدلی کردن و امیدوار بودن می‌داند (وندرزی، تیس و اسچاکل^۲، ۲۰۱۰). هوش هیجانی، عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط بین شخصی و به‌طور کلی در کنش‌وری سلامت است (سیاروچی، دیان و اندرسون^۳، ۲۰۰۸). علاوه بر این، هوش هیجانی نقش اساسی در دانشگاه‌ها ایفا می‌کند؛ چراکه مطالعات نشان داده است که دانشجویان با سطوح بالایی از هوش هیجانی، کمتر مضطرب هستند و دارای سطوح بیشتری از اعتماد به نفس و تمایل به استفاده از استراتژی‌های بیشتری برای حل مشکلات هستند (سالوی و همکاران^۴، ۲۰۰۲؛ آنتونانزاس و همکاران^۵، ۲۰۱۴). بنابر این اهمیت هوش هیجانی میان متخصصان تعلیم و تربیت روز به روز در حال افزایش است، به نحوی که امروزه در طراحی برنامه‌های خود از هوش هیجانی به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده و سازگارکننده یادگیرنده استفاده می‌کنند (ایزدی، ابوالقاسمی و رستمی، ۱۳۹۰).

مطالعات نشان می‌دهد توجه به عواملی که به انگیزش پیشرفت تحصیلی منجر شده و مانع از افت آن شود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هوش هیجانی از جمله عواملی است که برخی از تحقیقات به آن اشاره کردند. در برخی پژوهش‌ها، هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت نشان داده است (تمنایی‌فر، صدیقی و سلامی محمدآبادی، ۱۳۸۹؛ لیوارجانی و غفاری، ۱۳۸۹؛ حنیفی و جویباری، ۱۳۸۹). افرادی همچون سارف (۲۰۰۸) نیز تأثیر هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی را مثبت نشان داده است. او خاطر نشان می‌کند که در بسیاری از موارد و در انجام دادن برخی از تکالیف تحصیلی، نقش هوش هیجانی حتی بالاتر از

1 . Petrovici & Dobrescu

2 . Van der zee, Thijs & Schakel

3 . Ciarrochi, Dean & Anderson

4 . Salovey et al

5 . Antoñanzas et al

هوش شناختی است (اکبری و آقاییوسفی، ۱۳۸۹). در مطالعه و بررسی صبحی قراملکی (۱۳۹۱) مشخص شد که هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت، رابطه مثبت معنی‌دار دارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالایی دارند به ادراک واقع‌بینانه‌تری در روابط بین فردی دست می‌یابند و این توانایی در کسب انگیزه پیشرفت به آنها کمک می‌کند. بالا بودن انگیزه پیشرفت نیز به افزایش احساس خودکارآمدی و افزایش انگیزه تحصیلی می‌انجامد. ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶) نشان دادند که بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. کشاورزی ارشدی (۱۳۸۸) گزارش کرد که هوش هیجانی توان پیش‌بینی مثبت و معنی‌دار انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی را دارد. همچنین مطالعات نشان داده است که خودکارآمدی می‌تواند بر تعلل تحصیلی (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸)، عملکرد تحصیلی (ونکور و کندال^۱، ۲۰۰۶)، پیشرفت تحصیلی (یازیزی، سیاس و آلتان^۲، ۲۰۱۱)، حل مسئله و شرکت فعالانه در فعالیت‌های یادگیری (التونسی و همکاران^۳، ۲۰۱۰)، افزایش بار شناختی (واسیل و همکاران، ۲۰۱۱)، درک مطلب (یوگورتو^۴، ۲۰۱۳) اثر مثبت و معنی‌داری داشته باشد. در مطالعه و بررسی میری و دری (۱۳۹۴) مشخص شد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودکارآمدی و نیز مؤلفه‌های خودآگاهی و مهارت اجتماعی با انگیزه پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

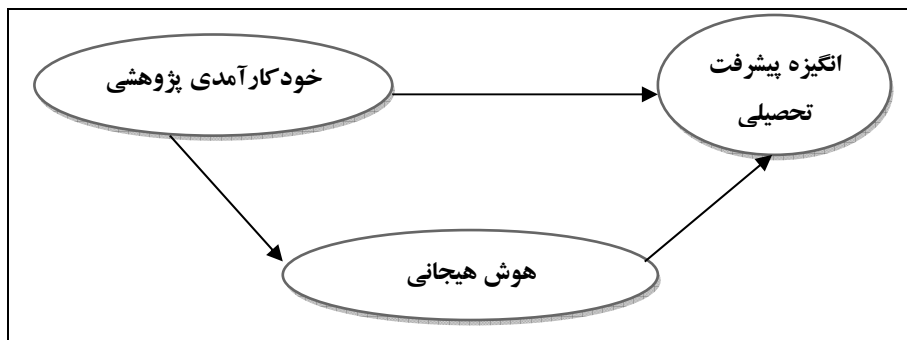
برای نیل به هدف اصلی پژوهش و به‌منظور پیش‌بینی احتمالی وجود رابطه بین متغیرهای پژوهش، با توجه به پیشینه نظری و تجربی پژوهش‌گویی طراحی شده است. تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای مذکور بر انگیزه پیشرفت تحصیلی، با ارزیابی روابط میان متغیرها و معنی‌دار بودن روابط هرکدام و برآورد ضریب برازش الگو، بررسی می‌شود. الگوی مفهومی پژوهش حاضر در شکل (۱) نمایش داده شده است.

1. Vancouver & Kendall

2. Yazici, Seyis & Altun

3. Altunsoy et al

4. Yogurtu



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱. خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.
۲. خودکارآمدی پژوهشی با هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.
۳. هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.
۴. خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.
۵. بین دیدگاه دانشجویان در خصوص خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس مقطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری، ۳۳۴۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینای همدان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، ۲۴۶ نفر (۱۸۲ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد و ۶۴ نفر دانشجوی دکتری) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه مورد نظر با توجه به حجم جامعه آماری از فرمول کوکران استفاده شده است. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، آزمودنی‌ها کد داشتند و محرمانه ماندن اطلاعات و اصل رازداری رعایت شد. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی: برای بررسی خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان از پرسشنامه خودکارآمدی بی اسپچک، هربرت و برد^۱ (۱۹۹۶) استفاده شد. پرسشنامه دارای ۴۸ گویه است و از چهار خرده مقیاس (توانایی انجام دادن وظایف اولیه پژوهش، توانایی اجرایی پژوهش، توانایی تحلیل و ارائه نتایج، توانایی همکاری در اجرای پژوهش) تشکیل شده است. این پرسشنامه توسط کارشکی و بهمن‌آبادی (۱۳۹۲) اعتبارسنجی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی، چهار بعد مورد نظر را به دست آورد که در آن ۵۸ درصد واریانس سؤال‌ها استخراج شده بود. آزمون $KMO=0/739$ و بارتلت ($P<0/000$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارد. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ چرخش متعامد، چهار بعد مورد نظر را به دست آورد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه هوش هیجانی: برای بررسی هوش هیجانی دانشجویان از مدل گلمن (۱۹۹۸) استفاده شد. پرسشنامه دارای ۲۸ گویه است و از چهار خرده مقیاس (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه) تشکیل شده است. این پرسشنامه توسط صبحی قراملکی (۱۳۹۱) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه ۰/۹۱ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه هوش هیجانی، چهار مؤلفه مورد نظر را به دست داد که در آن ۷۲ درصد واریانس سؤال‌ها استخراج شده بود. آزمون $KMO = 0/896$ و بارتلت ($P<0/000$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارد. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ چرخش متعامد، چهار مؤلفه مورد نظر را به دست آورد. پایایی پرسشنامه هوش هیجانی در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی: برای بررسی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از مدل والرند و همکاران (۱۹۹۲) استفاده شد. پرسشنامه دارای ۲۸ گویه است و از سه خرده مقیاس (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) تشکیل

^۱ . Bieschke, Herbert & Bard

شده است. این پرسشنامه توسط ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه به تفکیک برای ابعاد انگیزش درونی ۰/۸۴، انگیزش بیرونی ۰/۸۶ و بی‌انگیزگی ۰/۶۷ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی، سه مؤلفه مورد نظر را به دست داد که در آن ۵۷ درصد واریانس سؤال‌ها استخراج شده بود. آزمون $KMO = ۰/۷۴۶$ و بارتلت ($P < ۰/۰۰۰$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارد. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ چرخش متعامد، سه مؤلفه مورد نظر را به دست آورد. پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری $SSPS16$ و $LISREL$ در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از آماره‌هایی نظیر میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و در سطح استنباطی از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شده است. همچنین برای تعیین میزان و توان تأثیر خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی از نرم‌افزار آماری $LISREL$ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین^۱ (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که در مدل‌یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول (۱) قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (۲۰۱۱) است. بنابراین پیش‌فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است. در جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

^۱ . Kline

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

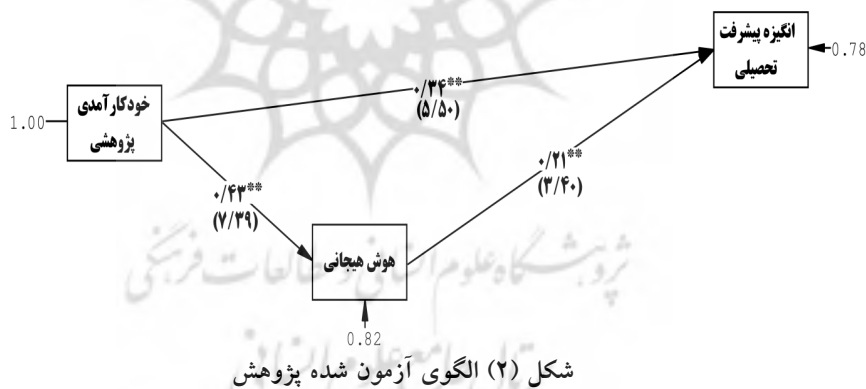
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشدگی
خودکارآمدی پژوهش	۳/۲۵	۰/۸۰	۰/۰۰۷	-۰/۹۵
هوش هیجانی	۳/۱۷	۰/۷۶	۰/۰۰۸	-۰/۲۸
انگیزش پیشرفت تحصیلی	۳/۲۹	۰/۸۱	۰/۰۰۱	-۰/۹۷

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	خودکارآمدی پژوهش	۱		
۲	هوش هیجانی	۰/۴۲**	۱	
۳	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۳۵**	۱

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

با توجه به جدول (۲)، رابطه تمامی متغیرها در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال و با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ انجام شد. در شکل (۲) الگوی آزمون شده پژوهش حاضر، ارائه شده است.



فرضیه اول: خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.

جدول (۳) نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	P	t	ضریب مسیر	فرضیه
تأیید شد	۰/۰۰۱	۵/۵۰	۰/۳۴	خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.

طبق اطلاعات جدول (۳) اثر مستقیم خودکارآمدی پژوهشی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی (۰/۳۴) با آماره تی ۵/۵۰ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ مثبت و معنی‌دار است. فرضیه دوم: خودکارآمدی پژوهشی با هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.

جدول (۴) نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	P	t	ضریب مسیر	فرضیه
تأیید شد	۰/۰۰۱	۷/۳۹	۰/۴۳	خودکارآمدی پژوهشی با هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.

طبق اطلاعات جدول (۴) اثر مستقیم خودکارآمدی پژوهشی بر هوش هیجانی (۰/۴۳) با آماره تی ۷/۳۹ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ مثبت و معنی‌دار است. فرضیه سوم: هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.

جدول (۵) نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	P	t	ضریب مسیر	فرضیه
تأیید شد	۰/۰۱	۳/۴۰	۰/۲۱	هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌داری دارد.

طبق اطلاعات جدول (۵) اثر مستقیم هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی (۰/۲۱) با آماره تی ۳/۴۰ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ مثبت و معنی‌دار است. فرضیه چهارم: خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.

جدول (۶) نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	P	t	ضریب مسیر	فرضیه
تأیید شد	۰/۰۳	۳/۰۹	۰/۰۹	خودکارآمدی پژوهشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی همبستگی معنی‌داری دارد.

طبق اطلاعات جدول (۶) اثر غیر مستقیم خودکارآمدی پژوهشی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی (۰/۰۹) با آماره تی ۳/۰۳ در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است.

جدول (۷) مشخصه‌های برازندگی انطباق

X ² /df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
۱/۹۳	۰/۰۳	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۰

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده، از شاخص‌های معرفی شده توسط کلاین (۲۰۱۱) استفاده شد. این شاخص‌ها شامل X²/d.f که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص برازش تطبیقی^۲ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۳ (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۴ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند.

فرضیه پنجم: بین دیدگاه دانشجویان در خصوص خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس مقطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

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

جدول (۸) نتایج آزمون تی (t) مقایسه نظرات دانشجویان

منبع	آماره	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	آماره t	p
خودکارآمدی پژوهشی	کارشناسی ارشد	۱۸۲	۳/۲۶	۰/۷۸	۲۴۴	۰/۲۳	۰/۸۱
	دکتری	۶۴	۳/۲۴	۰/۸۵			
هوش هیجانی	کارشناسی ارشد	۱۸۲	۳/۱۷	۰/۷۵	۲۴۴	-۰/۲۳	۰/۸۱
	دکتری	۶۴	۳/۲۰	۰/۸۰			
انگیزش پیشرفت تحصیلی	کارشناسی ارشد	۱۸۲	۳/۲۶	۰/۷۸	۲۴۴	-۰/۶۶	۰/۵۰
	دکتری	۶۴	۳/۳۴	۰/۹۰			

نتایج حاصل از جدول (۸) نشان می‌دهد که تی (t) محاسبه شده در سطح ($P < ۰/۰۵$) تفاوت معنی‌داری بین میانگین نظرات دانشجویان در خصوص خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی برحسب مقطع تحصیلی نشان نمی‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

بدیهی است که نظام آموزش عالی ما به مطالعات و تحقیقات مربوط به آموزش و پژوهش در زمینه دانشجویان نیاز فراوان دارد و در این میان لازم است به مسائل، مشکلات و عوامل اثرگذار مهمی که به‌نحوی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرتبط هستند، توجه لازم مبذول شود. در واقع، انجام پژوهش‌های کاربردی در این زمینه، برای رسیدن به وضع مطلوب، لازم و ضروری به نظر می‌رسد. در این ارتباط، مطالعه عوامل مؤثر اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و پرورشی، پژوهشی، شناختی می‌تواند به ارائه راه‌کارهای اساسی در جهت حل مشکلات انگیزش پیشرفت تحصیلی منجر شود. با درک این مهم، پژوهش حاضر به منظور پر کردن خلأ موجود در کشف رابطه احتمالی بین خودکارآمدی پژوهشی و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا انجام یافت.

تجزیه و تحلیل فرضیه اول پژوهش نشان داد که خودکارآمدی پژوهشی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر مثبت و معنی‌داری دارد. کارشکی و بهمن‌آبادی

(۱۳۹۳) نشان دادند که باورهای خودکارآمدی از عوامل اثرگذار بر علاقه‌مندی به پژوهش است. گراوند، کارشکی و آهنچیان (۱۳۹۳) بر اساس رابطه مثبت و معنی داری که بین خودکارآمدی پژوهشی با عملکرد پژوهشی دانشجویان به دست آوردند، نتیجه‌گیری کردند برای اینکه بتوان عملکرد پژوهشی دانشجویان را ارتقاء داد، باید احساس اطمینان دانشجویان به توانایی‌هایشان و تصور آنها از مهارت‌های پژوهشی‌شان را بهبود بخشید. قدم‌پور، گراون و سبزیان (۱۳۹۳) نشان دادند برای اینکه بتوان پیشرفت تحصیلی دانشجویان را ارتقا داد، باید محیط آموزشی-پژوهشی و احساس اطمینان دانشجویان به مهارت‌های پژوهشی در زمینه ترجمه متون انگلیسی و نحوه جستجو کردن مطالب را بهبود بخشید. در مطالعه و بررسی همین‌گز و کای^۱ (۲۰۱۰) نیز مشخص شد که خودکارآمدی پژوهشی در توسعه و انتشار دستاوردهای پژوهشی، مؤثر است. بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که زمانی که دانشجویان، توانایی انجام دادن وظایف اولیه پژوهش از جمله، توانایی پیدا کردن مقاله‌های مورد نیاز از کتابخانه و سایت‌های معتبر، نقد و ارزیابی مقاله برحسب پیشینه، روش تحقیق و فنون تجزیه و تحلیل، تصمیم‌گیری برای انتخاب به موقع موضوع پژوهش، نگارش و جمع‌بندی پیشینه پژوهش، شناسایی زمینه‌های پژوهشی مورد نیاز، پیدا کردن توجیه منطقی برای ایده‌های پژوهشی و...؛ توانایی اجرای پژوهش از جمله، توانایی فراهم آوردن افراد، مواد و تجهیزات مناسب، آموزش روش جمع‌آوری داده‌ها به دستیاران پژوهش، انجام فرایندهای آزمایشی، سازمان‌دهی داده‌های جمع‌آوری شده و...؛ توانایی تحلیل و ارائه نتایج همچون توانایی استفاده از کامپیوتر برای تهیه نمودار، تحلیل داده‌ها، تفسیر و فهم نتایج، سازمان دادن نوشته‌ها، گزارش تحقیق به صورت نموداری و تشریحی، ترکیب نتایج با پیشینه نظری و تجربی و...؛ و در نهایت توانایی همکاری در اجرای پژوهش از جمله رعایت اصول اخلاقی، همکاری با دیگران در پیدا کردن ایده‌های پژوهشی، همکاری در گروه‌های پژوهشی، بحث با همسالان در مورد ایده‌های پژوهشی و... را داشته باشند، می‌توان شاهد افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان بود.

^۱ . Hemmings & Kay

تجزیه و تحلیل فرضیه دوم پژوهش نشان داد که اثر خودکارآمدی پژوهشی بر هوش هیجانی دانشجویان، مثبت و معنی‌دار است. در مطالعه و بررسی رستمی و همکارانش (۱۳۸۹) مشخص شد که خودکارآمدی بر هوش هیجانی و حمایت ادراک شده دانشجویان، اثرگذار است. چان^۱ (۲۰۰۷) نیز رابطه بین خودکارآمدی و هوش هیجانی را مثبت و معنی‌دار گزارش کرد. این نتایج می‌تواند با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر، همسو باشد. خودکارآمدی به معنی توجه به علایق فردی، گوش دادن به خود، آگاه بودن از محدودیت‌ها و نقاط ضعف خود، درک توانمندی‌ها و مسائلی از این قبیل است (مگ‌نانو و همکاران^۲، ۲۰۱۴). خودکارآمدی پژوهشی اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار و احساسات در انجام فعالیت‌های پژوهشی است و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص، صرف فعالیت پژوهشی می‌کند، مؤثر است. بر این اساس می‌توان بیان کرد که برداشت و مفهومی که دانشجویان از توانایی پژوهشی خود دارند با هوش هیجانی آنها در ارتباط است. چنانچه دانشجویان از توانایی‌ها و شایستگی‌های پژوهشی خود در برخورد با مشکلات، برداشت خوبی داشته باشند، در انجام فعالیت‌های پژوهشی و مطالعاتی خود بهتر عمل می‌کنند و موفق‌تر خواهند بود. در مقابل آنهایی که توانایی و قابلیت خود را در سطح پایینی ارزیابی کنند در کاهش سطح هوش هیجانی آنها مؤثر خواهد بود.

تجزیه و تحلیل فرضیه سوم پژوهش نشان داد که اثر مستقیم هوش هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است. پارکر و همکاران^۳ (۲۰۰۲) نقش هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی را در انتقال از دبیرستان به دانشگاه، مثبت و معنی‌دار گزارش کردند. در بررسی پاتریسا و همکاران^۴ (۲۰۰۴) مشخص شد که نقش هوش هیجانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مثبت و معنی‌دار است. هاشم‌پور و مهرداد^۵ (۲۰۱۴) نشان دادند که هوش هیجانی، تسهیل‌کننده فرایند یادگیری دانش‌آموزان است. این نتایج می‌تواند با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر، همسو باشد.

1 . Chan

2 . Magnano, Ramaci & Platania

3 . Parker et al

4 . Petridesa, Norah & Adrianm

5 . Hashempour & Mehrad

در تبیین نتایج به دست آمده، می‌توان گفت دانشجویان با برخورداری از میزانی از هوش هیجانی در رویارویی با مسائل آموزشی، به موضع‌گیری منطقی پرداخته و در تلاش برای حل و سازش با آنها برخوانند آمد. هوش هیجانی، هم عناصر درونی دارد و هم بیرونی که شامل میزان خودآگاهی، خودآگاه‌واره احساسات، استقلال و ظرفیت خودشکوفایی و قاطعیت است. عناصر بیرونی شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیت انعطاف‌پذیری و توانایی حل مشکلات هیجانی می‌شود. خودآگاهی، ریشه و اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی است که توانایی فوق‌العاده‌ای است و مشخص می‌کند که چگونه می‌توان از سایر مهارت‌های خود به بهترین نحو استفاده کرد. هوش هیجانی زمینه‌ای را در دانشجویان ایجاد می‌کند که به توانایی خود اعتماد کنند و ناتوانی و توانایی‌های خود را پذیرا باشند، هیجان‌های خود و تأثیر رفتار خود را بر دیگران درک کنند، با استرس کنار آیند، تغییرپذیر و خودمدار باشند و در ارتباط با دیگران، ضمن درک احساسات آنان، بتوانند ارتباط مؤثری را برقرار کنند؛ در نتیجه این شرایط می‌توان شاهد افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان بود.

تجزیه و تحلیل فرضیه چهارم پژوهش نشان داد که نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزش پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است. برغم‌دی (۱۳۸۷) نقش واسطه‌ای هوش هیجانی را در رابطه با استرس و پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار گزارش کرد. هوش هیجانی در پیش‌بینی موفقیت‌های فرد پیوند دارد، به عبارت دیگر هوش هیجانی، پیش‌بینی موفقیت‌های دانشجویان را میسر می‌کند و سنجش و اندازه‌گیری آن به منزله اندازه‌گیری سنجش توانایی‌های دانشجویان برای سازگاری با شرایط تحصیلی است. هوش هیجانی در درک علائم هیجانی و ایجاد توانایی‌های غیر شناختی و همچنین در افزایش توانایی رویارویی موفقیت‌آمیز فرد با خواسته‌ها، مقتضیات و فشارهای محیطی مؤثر است.

تجزیه و تحلیل فرضیه پنجم نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد و دانشجویان دکتری در خصوص خودکارآمدی پژوهشی، هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی وجود ندارد. به این معنی که دانشجویان کارشناسی ارشد در زمینه هوش هیجانی، خودکارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی میانگین نزدیک با میانگین نظرات دانشجویان دکتری داشتند. زیندر

و همکاران^۱ (۲۰۰۵) گزارش کردند که هوش هیجانی دانشجویان با مقاطع تحصیلی مختلف، تفاوت معنی‌داری ندارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. از سوی دیگر، یازیزی، سیاس و آلتان (۲۰۱۱) تفاوت معنی‌داری بین خودکارآمدی دانشجویان با مقاطع تحصیلی مختلف گزارش کردند. این یافته‌ها با نتایج حاصل ناهمسو است. دلیل ناهمسویی را می‌توان در تفاوت جامعه آماری و ویژگی‌های تحصیلی و فرهنگی متفاوت پژوهش مذکور با پژوهش حاضر دانست. بر اساس نتایج به دست آمده، می‌توان استدلال کرد هر چقدر سطح تحصیلات افراد بالا می‌رود در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار و کنترل هیجانات و ادراک و داوری درباره توانمندی‌ها و مهارت‌های خود در ارتباط با تحصیلات مؤثر است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت با توجه به اینکه تنوع رشته‌های تحصیلی، تعداد دانشجویان، کمیت و کیفیت اعضای هیئت علمی، قدمت دانشگاه، توانمندی‌های کارکنان، وضعیت فضای فیزیکی و امکانات آموزشی در دانشگاه‌ها یکسان نیست، لذا تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر دانشجویان دانشگاه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. توصیه می‌شود در دانشگاه‌های دیگر نیز چنین پژوهش‌هایی اجرا شود تا بتوان الگویی با درجه انطباق بیشتر برای هر دانشگاه به دست آورد. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت مبحث انگیزش پیشرفت دانشجویان، پژوهشگران، رابطه سایر متغیرها و عوامل مؤثر و مرتبط با آن را بررسی و مطالعه کنند تا با شناخت این عوامل، دیدی جامع و کاربردی به پژوهشگران و مسئولان دانشگاه ارائه شود تا آنها بتوانند با آگاهی لازم، برنامه‌ها و طرح‌های مناسب برای تقویت انگیزش پیشرفت در دانشگاه‌ها را طراحی کنند.

• بر اساس نتایج فرضیه اول پیشنهاد می‌شود، برنامه‌ریزی و اجرای آموزش با هدف افزایش خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان مد نظر مسئولان قرار گیرد. در این زمینه حمایت‌های مالی و معنوی از طرح‌ها و پژوهش‌های دانشجویان می‌تواند مؤثر واقع شود.

^۱ . Zeidner et al

- بر اساس نتایج فرضیه دوم پیشنهاد می‌شود که در قالب کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی دانشجویان مهارت‌های اجرای پژوهش در زمینه آمار و روش‌های تحقیق و نرم‌افزارهای آماری بیشتر مورد توجه برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزشی در دانشگاه قرار گیرد تا دانشجویان با توانمندتر شدن در این زمینه‌ها احساس خودکارآمدی بیشتری داشته باشند.
- با توجه به نتایج فرضیه سوم پیشنهاد می‌شود، که مسئولان دانشگاه به‌ویژه اعضای هیئت علمی در تعامل‌ها و روابط خود با دانشجویان، زمینه ابراز احساسات و عواطف را برای آنان فراهم آورند، به نحوی که دانشجویان در محیط صمیمی و دوستانه بتوانند به ارزیابی و بررسی احساسات خود و دیگران در شبکه‌های ارتباطی بپردازند.
- بر اساس نتایج به دست آمده از فرضیه چهارم پیشنهاد می‌شود، مسئولان و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی با آگاهی از چگونگی توسعه خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان، با زمینه‌سازی برای تحقیق و توسعه، فراهم کردن پایگاه‌های دانشی قوی برای آشنایی دانشجویان با مطالعات صورت گرفته در داخل و خارج از کشور، تسهیل فرایندهای پژوهشی، تدوین سیاست‌های حمایتی از طرح‌های تحقیقاتی دانشجویان، روحیه و انگیزش پژوهش را در دانشجویان ایجاد کنند و توسعه دهند. این مهم می‌تواند در کنار توجه به هوش هیجانی از جمله افزایش آگاهی از احساسات و تربیت دانشجویان برای غلبه بر موانع زندگی مؤثر واقع شود.

منابع

- ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر و قلقاچی، سمیه (۱۳۹۴). مطالعه تجربیات اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از توجه به اخلاق در پژوهش. *راهبرد فرهنگ*، ۲۹، ۱۵۰-۱۸۰.
- اکبری، مهرداد و آقاییوسفی، علی‌رضا (۱۳۸۹). رابطه هوش سیال، ابعاد شخصیت (برون‌گرایی، روان‌رنجوری و روان‌پریشی) و هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۲)، ۴۴ - ۵۷.
- ایزدی، احمد؛ ابوالقاسمی، مهدی و رستمی، ام‌کلثوم (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان یک دانشگاه نظامی. *فصلنامه روان‌شناسی نظامی*، ۲ (۵)، ۱۷-۲۷.
- برغمندی، مهدی (۱۳۸۷). تعیین نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در تأثیر استرس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی شهرستان سبزوار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی، فریبرز و سلامی محمدآبادی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۳ (۳)، ۱۲۱-۱۲۶.
- تیرگری، عبدالحکیم (۱۳۸۵). هوش هیجانی و سلامت روانی: رویکردها، راهبردهای و برنامه‌های پیشگیر در به سازی زندگی زناشویی. *رفاه اجتماعی*، ۴ (۱۴)، ۸۵ - ۱۰۲.
- ثمیری، علی‌اکبر و طهماسبی، فهیمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *اصول بهداشت روانی*، ۹ (۳۶/۳۵)، ۱۲۱-۱۲۸.
- حسن‌آبادی، حمیدرضا و دیگران (۱۳۹۱). *عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: نتایج مقدماتی یک مطالعه ملی*. مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان.
- حنیفی، فریبا و جویباری، آریتا (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۵، ۲۹-۵۶.

- رستمی، رضا؛ شاه‌محمدی، خدیجه؛ قائدی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. *افتق دانش*، ۱۶ (۳)، ۵۵-۶۶.
- رضاییان، محسن؛ زارع، محمد؛ باختر، مرضیه و هادی مقدم، محبوبه (۱۳۹۴). بررسی خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان دوره کارورزی رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در سال ۱۳۹۲. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴، ۱۱۱-۱۲۴.
- رهنما، اکبر و عبدالملکی، جمال (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۲)، ۷۸-۵۵.
- صالحی، منیره؛ کارشکی، حسین و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۴). اعتباریابی مقدماتی مقیاس انگیزش پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱ (۱)، ۷۳-۵۱.
- صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۳)، ۶۲-۴۹.
- ظهوروند، راضیه (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶ (۳)، ۷۴-۴۶.
- فقیهی‌پور، جواد؛ آتشی، سیدحسن؛ فقیهی‌پور، سمیه و مشهدی اسماعیل، ایرج (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و وظیفه‌شناسی در بین دانشجویان دانشگاه امام علی. *فصلنامه مدیریت نظامی*، ۳۹، ۱۳۱-۱۶۲.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ گراوند، هوشنگ و سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). رابطه بین ادراک از محیط آموزشی- پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۷۳، ۹۲۶-۹۳۶.
- کارشکی، حسین و بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌ها و ساختار عاملی خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۸، ۹۱-۱۱۴.

- کارشکی، حسین و بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۳). بررسی نقش باورهای خود-کارآمدی و انتظار پژوهشی در علاقه‌مندی دانشجویان به پژوهش. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۱ (۵)، ۱-۱۸.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه رضایت اعضای هیئت علمی از سیستم پژوهشی دانشگاه با انگیزه پژوهشی آنان. *دو فصلنامه برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱ (۲)، ۳۵-۴۱.
- کشاورزی ارشادی، فرناز (۱۳۸۸). تأثیر سبک هویتی و هوش هیجانی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. *اندیشه و رفتار*، ۴ (۱۳)، ۴۳-۵۷.
- گراوند، هوشنگ؛ کارشکی، حسین و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی پژوهشی با عملکرد پژوهشی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۶۳، ۴۱-۵۰.
- لیوارجانی، شعله و غفاری، سارا (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تبریز. *علوم تربیتی*، ۳ (۹)، ۷۱-۸۸.
- محمدی، قدرت‌الله و پورشافعی، هادی (۱۳۹۳). بررسی تفاوت ادراک مدیران و دبیران مقطع متوسطه از عوامل انگیزشی شغلی بر اساس نظریه آلدرفر. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵ (۹)، ۷۵-۹۶.
- مهدی، مینا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶ (۱)، ۸۸-۱۰۰.
- میری، محمدرضا و دری، غلامرضا (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت در دانشجویان. *تحقیقات نظام سلامت*، ۱۱ (۲).
- ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی؛ مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶ (۳)، ۱۴۲-۱۶۰.

یوسفی، علی‌رضا؛ قاسمی، غلامرضا و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۱)، ۷۹-۸۶.

- Altunsoy, S.; Çimen, O.; Ekici, G.; Derya Atik, A. & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Antoñanzas, J. L.; Salavera, C.; Teruel, P.; Sisamon, C.; Ginto, A.; Anaya, A. et al (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132; 492 - 496.
- Bieschke, K. J.; Herbert, J. T., & Bard, C. (1998). Using a social cognitive model to explain research productivity among rehabilitation counselor education faculty. *Rehabilitation Education*, 12 (1), 1-16.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139-153.
- Brackett, M.; Mayer, J.; & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387-1402.
- Chan, D. W. (2007). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (4), 397-408.
- Ciarrochi, J.; Dean, F.; & Anderson, S. (2008). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49 (7), 622-632.
- Eminoglu, S. K. (2010). A study on preservice English teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2; 4985-4990.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.

- Feyter, T. D.; Caers, R.; Vigna, C.; & Bering, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22; 439–448.
- Goleman, D. (1998). *Emotional Intelligence: Why it can matter more*.
- Gupta, G. & Kumar, S. (2010), Mental Health in Relation to Emotional Intelligence and Self Efficacy among College Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36 (1), 61-67.
- Harackiewicz, J.; Tibbetts, Y.; Canning, E.; & Hyde, J. (2014). Harnessing Values to Promote Motivation in Education, in Stuart A. Karabenick, Timothy C. Urdan (ed.) *Motivational Interventions (Advances in Motivation and Achievement, Volume 18)* Emerald Group Publishing Limited, pp.71 – 105.
- Hashempour, S. & Mehrad, A. (2014). The effect of anxiety and emotional intelligence on students' learning process. *Journal of Education and Social Policy*, 1 (2), 115-123.
- Hemmings, B. & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24 (7), 562-574.
- Kinman, G. & Kinman, R. (2001). The role of motivation to learn in management education. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 132 – 144.
- 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.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Magnano, P.; Ramaci, T. & Platania, S. (2014). Self-efficacy in learning and scholastic success: implications for vocational guidance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116; 1232 – 1236.
- Martyushev, N. V.; Sinogina, E. S.; & Sheremetyeva, U. M. (2014). Motivation system of students and teaching staff of higher educational institutions for research work

- accomplishment. *International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences*.
- Mitrofan, N. & Cioricaru, M. F. (2014). Emotional intelligence and school performance-correlational study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 769 – 775.
- Noorazzila S. & Ramlee, A. R. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance of Call Centre Agents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 129; 75 – 81.
- Parker, J. D. A.; Summerfeldt, L. J.; Hogan, M. J.; & Majeski, S. (2002). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36,163-172.
- Peng, C. (2012). Self-regulated Learning Behavior of College Students of Art and Their Academic Achievement. *Physica Procedia*, 33; 1451 – 1455.
- Petridesa K.V.; Norah F.; & Adrianm, F. (2004).The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school; *Abstract personality and Individual differences*. 36; 277-293.
- Petrovici, A. & Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405 – 1410.
- Robbins, S. B.; Lauver, K.; Le, H.; Davis, D.; Langley, R.; & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Salovey, P.; Stroud, L.; Woolery, A.; & Epel, E. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Siegling, A. B.; Nielsen, C.; & Petrides, K. V. (2014). Trait emotional intelligence and leadership in a European multinational company. *Personality and Individual Differences*, 65, 65–68.
- Vallerend, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Briere, N. M.; Senecal, C.; & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale:A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Van der zee, K., Thijs, M., and Schakel, L. (2010). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*; 16, 103-125.
- Vancouver, J. B. & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1146-1153.
- Vasile, C.; Marhan, A. M.; Singer, F. M.; & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12; 478-482.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95; 179-187.
- Yazici, H.; Seyis, S. & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15; 2319-2323.
- Yogurtu, K., (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 375 – 386.
- Zeidner, M.; Shani-Zinovich, I.; Matthews, G.; & Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33 (4), 369-378.
- Zulla, R. (2008). *Parental attachment, caretaking responsibilities and self efficacy in the adjustment of Canadian immigrants*. Master's thesis University of Alberta.

استناد به این مقاله:

قنبری، سیروس و 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، ۶ (۱۴)، ۴۱ - ۶۷.