

تعیین رابطه بین هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی با انگیزش درونی

دانشجویان دانشکده پیراپزشکی تبریز

شبیم مشحونی^۱

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه پردیس تبریز

نویسنده مسئول:

شبیم مشحونی

شماره ۲۳ / بهار ۱۴۰۰ / ص ۲۹-۱۸
مجله علمی پژوهش در روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی (سال هفتم)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی با انگیزش درونی انجام شد. جامعه آماری این تحقیق، دانشجویان دوره کارشناسی پیراپزشکی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶، در نظر گرفته شد. افراد نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی با حجم نمونه آماری ۲۸۸ نفر (۱۰۱ پسر، ۱۸۷ دختر) از بین دانشجویان فوق انتخاب شدند. روش تحقیق از نوع همبستگی است. در این پژوهش از پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن (EQ-i) و پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر و انگیزش تحصیلی هارتر به عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار استنباطی (نظیر آزمون همبستگی و رگرسیون چند متغیره به شیوه هم‌زمان)، تجزیه و تحلیل صورت پذیرفت. نتایج پژوهش نشان داد که اثرات متغیرهای حل مسئله، روابط بین فردی، خوش بینی معنی‌دار بوده و در پیش‌بینی متغیر ملاک (انگیزش درونی)، نقش دارند؛ روابط بین فردی پیش‌بینی کننده منفی انگیزش درونی می‌باشند، و متغیرهای حل مسئله، خوش بینی پیش‌بینی مثبت انگیزش درونی می‌باشد که خوش بینی بهترین پیش‌بینی کننده مثبت انگیزش درونی است.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، باورهای معرفت شناختی، انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی

مقدمه

شرایط عاطفی و روانی را می‌توان به عنوان عاملی مؤثر در پیشرفت یا افت تحصیلی دانست. بسیاری از دانش‌آموزان با اینکه از بهره هوشی بالاتر از متوسط و ظرفیت یادگیری قابل ملاحظه‌ای برخوردارند، اما صرفاً به دلایلی از قبیل فقر عاطفی، انگیزه ناکافی، عدم پشتکار، فقدان اعتماد به نفس، عدم کفایت در ابراز وجود، کمی احساس خود ارزشمندی، کم رویی، نداشتن نگرش مثبت و قوی برای زندگی، و تعارض روانی نمی‌توانند پیشرفت تحصیلی مطلوب داشته باشند. این قبیل یادگیرندگان نیازمند تقویت حوزه عاطفی هستند؛ تا آنجا که با ایجاد نگرش مثبت و مؤلف نسبت به خود و محیط اطراف از انگیزه غنی برای تلاش بیشتر و ظاهر ساختن استعدادهای بالقوه برخوردار شوند (بیابانگرد، ۱۳۸۰). در میان عوامل عاطفی که بر یادگیری بیشترین اثر را دارد میتوان به انگیزش اشاره کرد.

انگیزش، یکی از موضوعات قدیمی اما مهم در روانشناسی تربیتی بوده که مطالعات بر روی آن از رویکردهای رفتارگرایی فاصله گرفته و بر شناخت گرایی متمرکز شده است (وینر^۱، ۱۹۹۰) انگیزش عبارت است از یک نیروی درونی فردی، برای به انجام رساندن یک فعالیت یادگیری. پینتریچ و شانک^۲ (۱۹۹۶)، انگیزش را چنین تعریف می‌کنند: انگیزش فرآیندی است که در آن فعالیتی هدف محور برانگیخته شده و پایدار باقی می‌ماند. به عقیده چالوپا، چن و کارلس^۳ (۲۰۰۱) هنگامی که افراد متوجه می‌شوند که با موفقیت قادر به انجام کاری هستند و می‌توانند وضعیت را از طرق معنی دار کنترل کنند، آنها از درون برانگیخته شده اند. انگیزش درونی، مفهومی جدید و چند بعدی است که بر حسب ادراکها و باورهای کارکنان نسبت به نقش خود در شغل و سازمان شان تعریف می‌شود و حالت‌های روان شناختی مختلفی از جمله احساس خودکارآمدی، مؤثر بودن، حق انتخاب داشتن و معنادار بودن شغل را شامل می‌شود (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵).

در واقع انگیزش درونی، انگیزشی است که بر عوامل شخصی مانند نیازها، علایق، کنجکاوی و احساس لذت مبتنی است. افراد با انگیزه درونی، اعتماد به خود بالا، شایستگی، اشتیاق، علاقه (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳) و به طور کلی بهزیستی ذهنی بالاتری نسبت به افراد با انگیزه درونی نشان می‌دهند. انگیزش درونی، انگیزشی طبیعی است که به طور خودانگیخته از نیازهای افراد به شایستگی و خودپروی به وجود می‌آید (اصفهانی و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین، روی دادهای بیرونی نمی‌توانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می‌توان از آنها برای کمک به انگیزش درونی استفاده کرد. یعنی با استفاده از روی دادهای بیرونی می‌توان علاوه بر انگیزش بیرونی، بر انگیزش درونی افراد نیز افزود (دهقان و همکاران، ۱۳۹۰). بر انگیزش تحصیلی عوامل متعددی تأثیرگذار هستند. یکی از این عوامل که به تکرار در پژوهش و مبانی نظری مورد تأکید قرار گرفته است هوش هیجانی^۴ می‌باشد.

هوش هیجانی از سازه مهم در روانشناسی تربیتی است که بر پیامدهای تحصیلی دارای اثر چشمگیر می‌باشد مهارتها و توانایی‌های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله پیشگویی کننده‌های قوی پیشرفت و پیدایش انگیزش تحصیلی به شمار میرود (دهشیری، ۲۰۰۶). هوش هیجانی در بردارنده آگاهی، تنظیم و بیان درست دامنه‌ای از هیجانات است. از نظر مایر و سالوی هوش هیجانی نوعی توانایی است، که به عنوان ظرفیت ادراک، ابزار شناخت، کار بر اداره هیجانات در خود و دیگران تعریف شده است (مایر و سالوی، ۱۹۹۳؛ بشارت، شالچی پور، شمسی پور، ۲۰۰۷). نتایج مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت و با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مثل غیبت غیر مجاز و اخراج از کلاس درس، همبستگی منفی دارد. چنین به نظر می‌رسد که هوش هیجانی بیش از بهره هوشی پیشگویی کننده موفقیت فرد در تحصیل است. هوش هیجانی با کاهش استرس فرد، قدرت سازگاری وی را افزایش میدهد و از این طریق احتمالاً می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و افزایش انگیزش برای دستیابی به آن مؤثر باشد (باران-ری، پاکر، ۲۰۰۰). هوش هیجانی از شاخص‌های مختلفی تأثیر می‌گیرد؛ یکی از متغیرهای اخیر که پژوهش‌های روانشناختی مورد پژوهش قرار گرفته است و به احتمال زیاد با شاخص‌های انگیزشی دانش‌آموزان نیز در ارتباط است بارهای معرفت شناختی^۵ می‌باشد.

از طرفی شناسایی ابعاد باورهای معرفت شناختی و رابطه این ابعاد با عوامل انگیزشی و شناختی مؤثر بر عملکرد فراگیران، در حیطه‌های متفاوت تحصیلی، جدیدترین خط تحقیقاتی در این زمینه به شمار می‌آید (شومر^۶، ۱۹۹۰؛ شوتر^۷، ۱۹۹۳؛ باتلرو واین^۸ ۱۹۹۵؛ پینتریچ و یانگ^۹، ۱۹۹۳؛ نبر^{۱۰} و شومر، ۲۰۰۲). شومر را می‌توان از پیشگامان این خط مطالعاتی معرفی نمود. او عقیده داشت که باورهای معرفت شناختی، مشتمل بر ابعادی کم و بیش مستقل است که بر ساختار، قطعیت، منبع، کنترل پذیری و سرعت اکتساب

1. Weiner

2. Pintrich & Schunk

3. Chalupa, Chen & Charles

4. Emotional intelligence

5. Pistemology

6. Schommer

7. Schutz

8. Butler & Wine

9. Young

10. Neber

دانش متمرکز می‌گردد. منظور از باورهای معرفت شناختی؛ شومر باورهای شخص درباره ماهیت دانش است (هافر^۱ و پینتریچ، ۱۹۹۷؛ کاردش^۲ و چولز^۳، ۱۹۹۶) است که خود، ابعاد مختلف و نسبتاً مستقل از یکدیگر دارد و پنج بعد از ابعاد آن به صورت تجربی مورد تأیید قرار گرفته است: (۱) ساده بودن دانش، (۲) طعیت دانش، (۳) منبع دانش، (۴) توانایی ذاتی یادگیری و (۵) یادگیری سریع. باورهای مربوط به دانش ممکن است بر تصورات شخص از فرآیندهای تحصیلی و فعالیتهای ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارند؛ به عبارت دیگر، رفتار تحصیلی را شکل دهند. برخی مطالعات نشان داده اند که باورهای معرفت شناختی، به عنوان پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی عمل می‌کنند. شومر (۱۹۹۰) نشان داد که باور به یادگیری سریع (این باور که یادگیری در مدت کوتاهی اتفاق می‌افتد) نتیجه گیری‌های ساده‌سازی شده، عملکرد ضعیف و اعتماد بیش از اندازه؛ و باور به دانش قطعی (این باور که دانش قطعی و تغییرناپذیر است) نتایجی مطلقاً نادرست برای تکالیف کاملکردنی پیش بینی می‌کند. نتایج یک مطالعه دیگر نشان داد که دانش‌آموزان ابتدایی (پایه‌های چهارم و ششم) که باور داشتند یادگیری به معنی فهمیدن است، درس علوم را عمیق‌تر از دانش‌آموزانی پردازش و می‌کردند که یادگیری را بیان مجدد واقعیات می‌دانستند (چان^۴، ساچز^۵، ۲۰۰۱) لذا، می‌توان گفت که باورهای معرفت-شناختی می‌توانند بر انگیزش دانشجویان تأثیر بگذارند.

از آنجا که هیچ پژوهشی یافت نشود که رابطه بین هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی با انگیزش درونی را مورد بررسی قرار دهد لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی با انگیزش درونی بود و برای پاسخ به این پرسش انجام گرفت که در میان دانشجویان مولفه‌های هوش هیجانی و باورهای معرفت شناسی چگونه انگیزش درونی تحصیلی را پیش بینی می‌کنند.

روش پژوهش

جامعه و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه پیراپزشکی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تشکیل دادند؛ که کل دانشجویان در این سال تحصیلی ۱۰۱۶ نفر می‌باشد. حجم نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۲۸۸ نفر تعیین گردید. (۱۸۹ نفر زن و ۱۰۱ نفر مرد)؛ دامنه سنی آزمودنی‌ها در این پژوهش بین ۱۸ تا ۳۵ سال که بیشترین تعداد شرکت‌کننده ۲۱ ساله بوده است. نمونه‌گیری پژوهش با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. در این پژوهش، دانشجویان در دو مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: دانشگاه پیراپزشکی تبریز، مرحله دوم: کلاس‌های دروس عمومی) انتخاب‌شده و دانشجویان حاضر در کلاس به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش حاضر انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از سه پرسشنامه پرسشنامه انگیزش تحصیلی هاتر، پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن، پرسشنامه معرفت شناختی استفاده شده است.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی هاتر: پاسخ دهندگان برای سنجش انگیزش درونی از مقیاس انگیزش تحصیلی هاتر^۶ استفاده کردند. مقیاس هاتر انگیزش را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش بیرونی و قطب دیگر انگیزش درونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. لپر^۷، کورپوس^۸ و اینگار^۹ (۲۰۰۵) با تأکید بر این استدلال که در بسیاری از موضوعات تحصیلی، انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، فرض دو قطبی بودن انگیزش را کنار گذاشت و مقیاس هاتر را برای هر بعد به صورت جداگانه‌ای مطرح کرد. این مقیاس ۳۳ سؤال دارد (۱۷ سؤال انگیزش درونی و ۱۶ سؤال انگیزش بیرونی) که در این پژوهش از بعد انگیزش درونی استفاده شده و در آن از یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت برای نمره گذاری بهره گرفته شده است. بحرانی (۱۳۸۸) در مطالعه خود، ضریب پایایی ۰/۸۵ را برای مقیاس انگیزش درونی گزارش کرد. در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) در ایران

1. Hofer
2. Kardash
3. Scholes
4. Chan
5. Sachs
6. Harter
7. Lepper
8. Corpus
9. Iyengar

ضرایب آلفای کرانباخ برای مقیاس انگیزش تحصیلی درونی ۰/۸۹ گزارش کرده است که حاکی از آن است که مقیاس‌های پرسشنامه انگیزش تحصیلی به طور قابل قبولی پایا هست و آلفای کرانباخ انگیزش تحصیلی در پژوهش حاضر انگیزش درونی ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه هوش هیجانی بار- آن (EQ-i): اولین مقیاس هوش هیجانی بار- آن در سال ۱۹۸۰ با طرح این سوال که چرا بعضی مردم نسبت به بعضی دیگر در زندگی موفق‌ترند آغاز گردید. پاسخ‌های آزمون نیز در روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای در ردیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. مقیاس‌های آزمون عبارتند از: خود آگاهی هیجانی^۱، خود ابزاری^۲، عزت نفس^۳ (توانایی آگاه بودن از ادراک خود، پذیرش خود و احترام به خود)، خودشکوفایی^۴، استقلال همدلی^۵، مسئولیت پذیری اجتماعی^۶، روابط بین فردی^۷، واقع گرایی^۸، انعطاف پذیری^۹، حل مساله^{۱۰}، تحمل فشار روانی^{۱۱}، کنترل تکانش^{۱۲}، خوش بینی^{۱۳}، شادمانی^{۱۴}. میزان آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۳ گزارش گردید. در پژوهش حاضر پایایی کلی برابر ۰/۸۴ به دست آمد. پایایی خرده مقیاس‌های حل مسئله ۰/۷۱، استقلال ۰/۷۴، شادمانی ۰/۷۰، خودشکوفایی ۰/۷۲، روابط بین فردی ۰/۷۱، خویش‌داری ۰/۷۸، احترام به خود ۰/۶۸، خوش بینی و همدلی ۰/۶۴، بدست آمد و بقیه مولفه‌ها به علت پایایی کم از محاسبات حذف شدند.

پرسشنامه معرفت شناختی (EQ) (شومر، ۱۹۹۰): این پرسشنامه شامل ۶۳ سوال است که به عنوان یک سازه چند عاملی، برای سنجش باورهای معرفت شناختی دانشجویان دانشگاه، بطور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. عوامل این پرسشنامه عبارتند از: ساده بودن دانش، قطعیت دانش، منبع دانش، توانایی ذاتی یادگیری و یادگیری سریع. در این پرسشنامه از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود عقیده شان را درباره هر سوال در یک مقیاس لیکرت چهار درجه ای از یک (کاملاً مخالف) تا چهار (کاملاً موافق) مشخص کنند. برخی از سوالهای پرسشنامه نیز به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. نمرات بالا در هر عامل حاکی از باورهای خام آزمودنی هاست. شومر این ۶۳ گویه را بر اساس نظریه خود در ۱۲ طبقه جای داد و بعد بر اساس تحلیل عاملی و با استفاده از چرخش واریماکس ۴ عامل اصلی را استخراج کرد که عبارت بودند از: ۱- توانایی ثابت ۲- دانش ساده ۳- یادگیری سریع ۴- دانش قطعی. پنگ و فینتر جرال (۲۰۰۶) اظهار داشتند که روایی محتوایی پرسشنامه معرفت شناختی را صاحب نظران حوزه‌ی روان شناختی تربیتی و روایی پیشین آن را نیز بافتهای متعدد یادگیری تایید کرده اند. دوئل و شومر -آیکینز (۲۰۰۱) ضریب پایایی ۰/۷۴ را با استفاده از روش بازآزمایی و ضریب آلفای کرونباخ را برای هر یک از عوامل پرسشنامه در دامنه ۰/۶۳ تا ۰/۵۸ گزارش کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در ایران، ضرایب پایایی برای زیر مقیاسهای پرسشنامه باورهای معرفت شناختی را در دامنه (۰/۵۴ تا ۰/۶۷) (سپهری و لطیفیان، ۱۳۸۶) (۰/۵۲ تا ۰/۶۳) و مرزوقی، فولادچنگ و شمشیری، (۲۰۰۸) گزارش کرده اند. پژوهش رضایی (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۱ به دست آوردند. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۹۱) میزان اعتبار خرده مقیاس‌های پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ بدست آمد. در مطالعه حاضر نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ برای هریک از مؤلفه‌ها بطور جداگانه محاسبه شد. این میزان برای ساده بودن دانش ۰/۶۸، توانایی ذاتی یادگیری ۰/۶۳، یادگیری سریع ۰/۵۹ بود؛ خرده مقیاس‌های خالص بودن دانش و قطعیت دانش به علت مقدار کم کرانباخ از محاسبات این پژوهش حذف شد.

1. Emotional self- Awareness(ES)

2. Assertiveness(AS)

3. Self Regard(SR)

4. Self- actualization(SA)

5. Empathy(EM)

6. Social – Resransibility(RE)

7. Interpetsonal Relation ship(IR)

8. Reality Teshiny (RT)

9. Flexibility (FL)

10. Problem solviny (PS)

11. Stress Tolererance(ST)

12. Impulse Control(IC)

13. Optimism(OP)

14. Happiness(HA)

یافته‌ها

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش درونی	۶۱/۴۳	۱۰/۳۲
توانایی ذاتی یادگیری	۳۶/۰۶	۶/۹۵
ساده بودن دانش	۵۷/۴۷	۶/۰۷
یادگیری سریع	۲۸/۱۹	۴/۷۱
همدلی	۲۳/۹۷	۳/۲۵
خوشن داری یا کنترل خود	۱۷/۹۵	۵/۰۹
احترام به خود	۱۹/۶۵	۲/۹۲
خوش بینی	۱۸/۷۱	۳/۰۶
روابط بین فردی	۲۳/۲۲	۳/۴۷
خود شکوفایی	۱۵/۰۹	۳/۷۱
استقلال	۱۳/۵۶	۴/۱۷
شادمانی	۱۹/۵۹	۳/۴۶
حل مسئله	۲۲/۴۸	۲/۷۷

برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
انگیزش درونی	۱												
حل مسئله	***۰/۴۰	۱											
شادمانی	۰/۰۸	۰/۰۳	۱										
استقلال	***۰/۱۱	***۰/۰۷	***۰/۵۵	۱									
خود شکوفایی	***۰/۰۴	۰/۰۶	***۰/۵۹	***۰/۷۰	۱								
روابط بین فردی	***۰/۱۱	***۰/۱۷	***۰/۱۸	***۰/۰۹	***۰/۰۴	۱							
خوش بینی	***۰/۴۳	***۰/۴۲	***۰/۱۵	***۰/۱۹	***۰/۰۸	***۰/۴۰	۱						
احترام به خود	***۰/۳۷	***۰/۳۸	***۰/۲۱	***۰/۱۷	***۰/۰۷	***۰/۳۹	***۰/۶۰	۱					
خویشتن داری	۰/۰۰	۰/۱۰	۰/۰۸	***۰/۱۰	***۰/۲۵	***۰/۰۲	***۰/۰۶	***۰/۰۲	۱				
همدلی	***۰/۱۷	***۰/۲۳	***۰/۰۷	۰/۰۸	***۰/۱۱	***۰/۳۶	***۰/۲۵	***۰/۱۷	***۰/۰۴	۱			
ساده بودن دانش	***۰/۱۹	***۰/۳۷	***۰/۱۵	***۰/۰۹	***۰/۰۶	۰/۱۰	***۰/۱۲	***۰/۱۷	***۰/۲۲	***۰/۱۹	۱		
توانایی ذاتی یادگیری	***۰/۱۹	***۰/۲۶	***۰/۳۸	***۰/۳۴	***۰/۲۹	۰/۰۰	***۰/۱۳	***۰/۱۳	***۰/۲۰	***۰/۱۰	***۰/۶۳	۱	
یادگیری سریع	۰/۰۸	***۰/۲۵	***۰/۲۲	***۰/۱۸	***۰/۱۵	۰/۰۰	***۰/۱۰	۰/۰۴	***۰/۱۱	***۰/۰۷	***۰/۴۹	***۰/۶۳	۱

** p<۰/۰۱ و * p<۰/۰۵

نتایج همبستگی پیرسون در جدول ۲ نشان می‌دهد که انگیزش درونی با حل مسئله و خوش بینی و احترام به خود و همدلی و روابط بین فردی و ساده بودن دانش و توانایی یادگیری ذاتی رابطه معنادار مثبت دارد که مقادیر آن به ترتیب (۰/۴۰، ۰/۴۳، ۰/۳۷، ۰/۱۷، ۰/۱۹، ۰/۱۹) می‌باشد این نوع رابطه به این معناست که هر چقدر قدرت حل مسئله و خوش بینی و احترام به خود و همدلی و روابط بین فردی و ساده بودن دانش و توانایی یادگیری ذاتی دانش‌آموز بیشتر باشد انگیزش درونی افزایش می‌یابد و از طرفی مولفه‌های استقلال با انگیزش درونی (۰/۱۱) رابطه منفی معنادار دارد، نشان دهنده این است که هر چقدر دانش‌آموز استقلال بیشتری داشته باشد، انگیزه درونی کمتری دارد. اما مولفه‌های خودشکوفایی و خویشتن داری رابطه معناداری با انگیزش درونی نشان ندادند.

جدول ۳- جدول خلاصه مدل رگرسیون پیش بینی انگیزش درونی بر اساس باورهای معرفت شناختی، هوش هیجانی

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۵۳	۰/۲۸	۰/۲۴	۹/۰۰

علاوه بر این سهم ترکیبی این متغیرها بر اساس ضرایب بتا در معادله رگرسیون محاسبه شد (جدول ۳) نتایج نشان می‌دهد که همبستگی ترکیبی متغیرهای پیش‌بینی با انگیزش درونی ۰/۵۳ است. از سوی ضریب پیش‌بینی نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بینی به‌طور ترکیبی قادر هستند ۲۸ درصد از تغییرات انگیزش درونی را پیش‌بینی کنند.

برای بررسی سهم ترکیبی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، خودکارآمدی، تمرکز بر اشتباهات، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، نظم و سازمان‌دهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدفمندی، نشخوار فکر، تلاش برای عالی بودن در پیش‌بینی تغییرات اهمال‌کاری از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه مربوط به عوامل پیش‌بین انگیزش درونی

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۷۲۹۳/۸۷۱	۱۳	۵۶۱/۰۶۷	۶/۸۴۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۷۹۵۰/۶۳	۲۱۹	۸۱/۹۶۶		
کل	۲۵۲۴۴/۵۰۹	۲۳۱			

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس رگرسیون را به‌منظور بررسی وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل (هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی) و متغیر وابسته (انگیزش درونی) نشان می‌دهد. همچنین جدول ۴ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ به‌دست آمده است که بدان معنی است که دست‌کم یکی از متغیرهای مستقل دارای رابطه خطی نامتغیر وابسته است. در گام بعدی، ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت ارائه شده است.

جدول ۵- ضرایب رگرسیون استاندارد شده برای بررسی نقش هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی در پیش‌بینی انگیزش درونی

متغیر	بتا	t	سطح معنی‌داری
حل مسئله	۰/۲۰	۲/۸۲	۰/۰۰
شادمانی	۰/۱۱	۱/۳۳	۰/۱۸
استقلال	-۰/۰۹	-۰/۹۹	۰/۳۲
خودشکوفایی	-۰/۰۲	-۰/۲۸	۰/۷۷
روابط بین فردی	-۰/۱۵	-۲/۱۵	۰/۰۳
خوش بینی	۰/۲۶	۳/۲۸	۰/۰۰
احترام به خود	۰/۱۲	۱/۶۰	۰/۱۱
خویشتن داری	۰/۰۱	-۰/۱۶	۰/۸۶
همدلی	۰/۰۳	۰/۴۹	۰/۶۲
ساده بودن دانش	۰/۰۴	۰/۵۲	۰/۵۹
توانایی ذاتی یادگیری	۰/۰۹	۰/۹۹	۰/۳۲
یادگیری سریع	۰/۱۱	-۱/۳۷	۰/۱۷

با توجه به جدول ۵ (الف)، ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که اثرات متغیرهای حل مسئله، روابط بین فردی، خوش بینی معنی‌دار بوده و در پیش‌بینی متغیر ملاک (انگیزش درونی)، نقش دارند؛ روابط بین فردی پیش‌بینی کننده منفی انگیزش درونی می‌باشند، زیرا به ازای هر واحد تغییر، ۰/۱۵- انگیزش درونی ایجاد شده است و متغیرهای حل مسئله، خوش‌بینی پیش‌بینی مثبت انگیزش درونی می‌باشد که خوش بینی بهترین پیش‌بینی کننده مثبت انگیزش درونی است، زیرا به ازای هر واحد تغییر در این متغیر، ۰/۲۶ انگیزش درونی ایجاد شده است. در سایر متغیرها قدرت پیش‌بینی معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد از مولفه‌های هوش هیجانی حل مسئله (توانایی تشخیص و تعریف مشکلات و تحقق راه‌حل‌های مؤثر و مفید) و خوش‌بینی (توانایی زیرکانه نگاه کردن به زندگی و تقویت نگرش‌های مثبت حتی در صورت بروز بدبختی و احساس منفی) با انگیزش درونی دانشجویان رابطه معنادار مثبتی دارند، و از طرفی با مولفه روابط بین فردی (توانایی ایجاد و حفظ ارتباطات اثربخش بین فردی که از طریق محبت، صمیمیت و توجه عاطفی اتفاق می‌افتد) رابطه معنادار معکوس دارد. از طرفی با هیچ یک از مولفه‌های باورهای معرفت‌شناختی رابطه وجود ندارد.

مطالعات نشان می‌دهد، یافته‌های متناقضی در مورد ارتباط هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی ارائه شده است. به عنوان مثال، برخی از مطالعات نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی هستند (طالب زاده، نوروزی، ۲۰۱۱؛ فایمبو، ۲۰۱۲)، (یلکی کالان، هاسی اوغلو، کی را، ازیلمیز، سولماز اوغلو، سی تین، ۲۰۱۲). (محمد علی سلیمانی، آمنه یعقوب زاده، یاسمن پورموسی، سعید پهلوان شریف ۲۰۱۶) حال آن‌که مطالعات دیگر نشان می‌دهد که بین این دو متغیر در جامعه دانشجویان و دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد (ارنگه، ۲۰۱۱؛ صالحی، افخاری، مقدسی، ۲۰۱۲؛ گراور، ۲۰۱۵). در واقع هوش هیجانی می‌تواند زمینه‌های مطلوبی را جهت برقراری ارتباط با خود و دیگران و همچنین یادگیری فراهم نماید. برخورداری از هوش هیجانی در قلمرو فردی موجب افزایش اعتماد به نفس، آگاهی از خود و مدیریت هیجان می‌شود. در قلمرو اجتماعی نیز این عامل در بهبود ارتباط با دیگران، همدلی، مدیریت تضاد و تعارض مؤثر می‌باشد. بنابراین با دستیابی به این ویژگی مثبت می‌توان به ادراکی واقع‌بینانه نسبت به خود و جهان پیرامون دست یافت. بدیهی است که این عوامل سبب ایجاد احساس خودکارآمدی و افزایش انگیزه تحصیلی در فرد می‌شود (صبحی قراملکی، ۲۰۱۲).

این نتیجه قابل مقایسه با مطالعه (روسته و سیاروچی، ۲۰۰۵؛ روبینز و جاج، ۲۰۰۹) است. آنها دریافتند که بین انگیزش تحصیلی و سطوح مختلف مطالعات تفاوت معنادار کمی وجود دارد. یافته‌های مطالعه تفاوت غیر معنی داری را در بین گروه‌ها نشان داد. این یافته‌های مطالعه با ادبیات و تحقیقات قبلی سازگار است (بیسار، ۲۰۰۹). آنها ارتباط اندکی بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی پیدا کردند. فرضیه مطالعه بیان می‌کند که بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی رابطه غیر معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی در میان دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد (محمی الدین، الیاس و نورالدین، ۲۰۰۹). ارتباط بین هوش هیجانی و انگیزش درونی و انگیزش موفقیت مشاهده نشد. نتیجه این مطالعه، توسط مطالعه (ون روی و ویسواران، ۲۰۰۴) مطرح شده است، که دریافت که بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. به این معنی است که هوش هیجانی با هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. این ممکن است به دلیل افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان از انگیزش آنها برای مدیریت، کنترل و کنترل احساسات آنها باشد.

به طور کلی محققان ادعا می‌کنند که دانش‌آموزان به برنامه‌های هوش هیجانی اولیه نیاز دارند تا موفقیت در محیط خود را به دست آورند، زیرا شامل تعدادی از توانایی‌ها هستند، از جمله توانایی آگاه شدن از احساسات خود و دیگران، توانایی اداره کردن احساسات و درک روابط پیچیده است که می‌تواند بین احساسات و انتقال احتمالی عاطفی رخ دهد (مایر و سالوی، ۱۹۹۷؛ فاروق، ۲۰۰۳).

در این مطالعه اثر هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی ۲۴۶ دانش‌آموز نوجوان مورد بررسی قرار گرفت و دریافتند که دانشجویان با هوش هیجانی بالا عملکرد تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با هوش هیجانی کم دارند (پارکر، دافی، وود، باند و هوگان، ۲۰۰۵). یک محقق ارتباط بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان غیر سنتی را بررسی کرد (دراگو، ۲۰۰۴). از آنجایی که دانش‌آموزان در توانایی‌های شناختی متفاوت بودند و برخی از دانشجویان برای محیط کالج بهتر از دیگران آماده بودند، نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی باید بهتر درک شود.

مطالعات در ادبیات مربوطه نشان می‌دهد که همبستگی بین انگیزش دانش‌آموزان و باورهای معرفت‌شناختی آنها وجود دارد (الکساندر و بوهل، ۲۰۰۵؛ هوفر ۱۹۹۴، نقل شده از فلدمن و پاول سن، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و یانگ، ۱۹۹۳؛ نقل شده از یلمز و سن، ۲۰۱۲). در نتیجه تجزیه و تحلیل مسیر انجام شده، مشخص شد که باور دانشجویان به این که یادگیری بستگی به تلاش دارد، انگیزش آنها را پیش بینی می‌کند. باور دانشجویان مبنی بر اینکه یادگیری بستگی به تلاش دارد، تأثیر قابل توجهی بر انگیزش آنها دارد. اسکومر آیکینز و نبر، ۲۰۰۲ اشاره کردند که افراد دارای باورهای ساده و بی تکلف در ثبات توانایی، اهداف پایین‌تری دارند. دانش‌آموزانی که دارای اعتقاد پیشرفته به کنترل یادگیری هستند اهداف ذاتی را پیچیده می‌دانند. این یکی دیگر از مهم‌ترین یافته‌هایی است که در زمینه‌های ادبی (دسی، والراند، پلتیر و ریان، ۱۹۹۱) پیشنهاد شده است. چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد که زمانی که دانشجویان، باورهای معرفت‌شناختی پیچیده را دارند، انگیزه‌های آنها نیز به روش مثبتی تحت تأثیر قرار می‌گیرند و مطرح خواهند شد. باورهای پیچیده آموزگاران درباره آنچه که دانش است، چگونه دانش و یادگیری رخ می‌دهد، باعث افزایش انگیزش‌های یادگیری می‌شود.

موضوع هوش هیجانی بحث انگیز است. بحث و گفت و گو در مورد مفهوم هوش هیجانی، و همچنین تعریف آن، ماهیت، اندازه گیری و کاربرد، مسائل بحرانی همچنان ادامه دارد. همانطور که در (آستین، اوانس و پوتر، ۲۰۰۵) اشاره شده است، مشکل ارائه یک تعریف عملی هوش هیجانی است که توسط همه پذیرفته شده است، عمدتاً به دلیل نام‌های مختلفی که به هوش هیجانی داده می‌شود. به همین دلیل مدل‌های هوش هیجانی متفاوت است با این واقعیت که این مدل‌ها توسط افراد مختلف برای اهداف مختلف توسعه یافته است.

مراجع

منابع فارسی

- سلیمانی م.ع، پهلوان شریف س، یاسمین پور م، یعقوبزاده آ. بررسی ارتباط هوش هیجانی با انگیزش تحصیلی و تعیین فاکتورهای پیش‌بینی کننده آنها در نمونه‌ای از دانشجویان علوم پزشکی نشریه روان پرستار شماره ۴، دوره ۴، آبان و مه، ۱۳۹۵.
- عبداللهی ب، نوع ابراهیم ع. توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی، تهران: نشر ویرایش، ۱۳۸۵.
- حجازی ا، صالح نجفی م، امانی ج. نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی، مجله روانشناسی معاصر، شماره ۹، ۱۳۹۳؛ صص ۷۷-۸۸.
- دهقان ن، صالحی صدقیانی ج، مرادی آیدیشه ش. تبیین ارتباط غنی سازی شغل و رضایت شغلی کارکنان: فصلنامه مطالعات کمی در مدیریت، شماره ۲، ۱۳۹۰؛ صص ۳۵-۵۲.

منابع لاتین

- Austin EJ, Evans P, Goldwater R, Potter V. [A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students]. *Personality and Individual Differences*. 2005; 39(8): 1395-1405
- Besharat MA, Shal Chi B, Shamsi Pour H. [The relationship between students' emotional intelligence and academic success]. *New Thought Educ*. 2007; 2(3- 4):73-84
- Bar-On RE, Parker JD. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000
- Chalupa M, Chen C, Charles T. An analysis of college students' motivation and learning strategies in computer courses: A cognitive view. *Delta Pi Epsilon*, 2001; 43(4), 185-199
- Dehshiri GR. [Relationship between emotional intelligence and student academic achievement]. *Q Council Res Develop*. 2006; 5(18):97-106
- Ergene T. The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim*. 2011; 36(160):320. 26
- Grover R. Correlation of Achievement Motivation and Emotional Intelligence of Prospective Teachers. *J Advance Stud Educ Manag*. 2015; 1(4):92
- Fayombo GA. Emotional intelligence and gender as predictors of academic achievement among some university students in Barbados. *Int J High Educ*. 2012; 1(1):p102. DOI: 10.5430/ijhe.v1n1p102
- Homaie R, Haidari A, Bakhtiar Poor S, Borna MR. [The relationship of cognitive intelligence, emotional intelligence, academic histories, achievement motivation and demographical variables with academic performance in students of Islamic azad university ahvaz branch]. *J Soci Psychol*. 2009; 4(12):49-63
- Hsin-Ning Jessie Ho & Jyh-Chong Liang, The Relationships among Scientific Epistemic Beliefs, Conceptions of Learning Science, and Motivation of Learning Science: A study of Taiwan high school students, *International Journal of Science Education*, DOI: 10.1080/09500693.2015.1100346, 2015
- Isfahani SS, Bahrami S, Torki S. Job characteristic perception and intrinsic motivation in medical record department staff. *Medical Archives*, 2013; 67, 51-55
- Kumar K. Emotional intelligence and achievement motivation: A correlation study. *Indian J Health Wellbeing*. 2016; 7(5):546
- Mardi H, Asghar A, Hossein Mardi Z. Prediction of academic achievement based on emotional intelligence and achievement motivation among students of Islamic Azad University of Roudehen branch in 2013, *Pajouhan Sci J*. 2015; 13(3):15-22. 3
- Mayer JD, Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intell*. 1993; 17(4):433-42. DOI: 10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Namazi A, Alizadeh S, Kouchakzadeh-Talami S. [The correlation between general health, emotional intelligence and academic achievement together on midwifery students]. *J Clin Nurs Midwife*. 2015; 4(2):20-8
- Pintrich PR, Schunk DH. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall, 1996
- Roy B, Sinha R, Suman S. Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents: a relationship study. *Research World*. 2013; 4(2):126
- Salehi S, Afghari P, Moghadasi MH. Academic Achievement and Emotional Intelligence among Undergraduate (Nursing Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iran J Medi Educ*. 2012; 12(8)
- Schunk D. Self-efficacy and academic motivation. *Educ Psychol*. 1991; 26(3-4):207-31. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Sharifi N, Ganji H, Hashemian K, Najafi Zand J. [Comparing the contribution of cognitive intelligence, creativity and emotional intelligence in predicting academic achievement of students at different academic levels]. *New J Indust Organiz Psychol*. 2012; 6(2):17-29

- Sobhi-Gharamaleki N. The prediction of achievement motivation from students' emotional intelligence. *J Sch Psychol*. 2012; 1(3):49-62
- Talebzadeh Nobarian M, Norouzi AA. [The relationship between emotional intelligence and metacognitive awareness of reading strategies with the academic performance of students of education]. *J Sci Res New Approach Manag Islam Azad Univ Shiraz*. 2011; 2(2):1-22
- Tammanaee Far M, Seddighi Arfaee F, Salami Mohammad Abadi F. Relation between emotional intelligence, self-concept, self-esteem and academic achievement. *Q J Res Plan High Educ*. 2011; 56(2):99- 114
- Weiner B. History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 1990; 82(4), 616–622
- Yelkikalan N, Hacioglu G, Kıray A, Ezilmez B, Soylemezoglu E, Cetin H, et al. Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *Eur Sci J*. 2012; 8(8):1857-7881. 32