

تأثیر سویگان هوش هیجانی در پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی

میلاذ کاکاوند^۱، امیررضا رضایی^{۲*}

۱. دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد ترویج و آموزش کشاورزی پایدار، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران، کرج، ایران
۲. استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران، کرج، ایران

چکیده

از آنجایی که در کشور ما دانشگاه‌ها بخش بزرگی از رسالت آموزش و تربیت نیروی انسانی برای دستیابی به هدف‌های پیشرو را برعهده دارند، بررسی نقش هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی، مهارت اجتماعی) در پیشرفت آموزشی دانشجویان می‌تواند به برنامه‌ریزی بهتر و آرایه راهکارهای مفیدتر در نظام آموزش عالی کمک کند. بر این پایه این پژوهش با هدف بررسی نقش سویگان هوش هیجانی در پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی مقطع کارشناسی دانشگاه رازی کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ انجام شد. بدین منظور از دیدمان تحقیق کمی به روش میدانی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش ۸۱۲ تن دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه است که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب و استفاده از فرمول کوکران، در نهایت ۱۸۰ دانشجوی کشاورزی از بین دانشجویان به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۶)، بود که روایی شکلی آن با استفاده از نظرات پنل متخصصان و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ، تتای ترتیبی و شاخص پایایی ترکیبی مورد بررسی قرار گرفت که برای تمامی سازه‌ها بالاتر از ۰/۷ بوده و تأیید شد. همچنین مقیاس مورد استفاده در پاسخ پرسشنامه براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) بود. روش اصلی آماری، مدل‌سازی معادلات ساختاری بود، و به منظور داده‌پردازی از نرم‌افزار Smart-PLS استفاده شد. یافته‌های مدل نشان می‌دهد که همه سویگان هوش هیجانی به جز سویه همدلی، در پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی مورد مطالعه به لحاظ آماری نقش معنی‌داری دارند، به گونه‌ای که تا ۳۳ درصد از واریانس پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی به وضعیت هوش هیجانی آنها وابسته است. یافته‌های این پژوهش چارچوب مفهومی‌ای را برای توسعه نظریه‌های آینده فراهم آورده است.

نماینده واژگان: هوش هیجانی، پیشرفت آموزشی، دانشجویان کشاورزی

نویسنده مسئول: امیررضا رضایی

رایانامه: abrezaei@ut.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۳۰

مقدمه

تربیت نیروی انسانی کارآمد وظیفه‌ی اصلی دانشگاه‌ها محسوب می‌شود. دانشجویان هر دانشگاه سرمایه‌های ارزشمند هر کشور به شمار می‌روند که توجه به تربیت آن‌ها از نظر علمی و فرهنگی دارای اهمیت بسیاری است و برنامه‌ریزی صحیح در آموزش و پرورش آنان وظیفه‌ی اصلی دانشگاه‌ها به حساب می‌آید.

پیشرفت آموزشی به‌عنوان یک ساختار چندسویه‌ای محسوب می‌شود که شامل زمینه‌های مختلف یادگیری است (بوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱). از آنجا که زمینه پیشرفت تحصیلی بسیار گسترده است و بازه دامنه‌ی داری از دست-آوردهای آموزشی را پوشش می‌دهد، تعریف آن بستگی به نشانگرهایی برای اندازه‌گیری دارد. از جمله معیارهای بسیاری که نشان‌دهنده موفقیت تحصیلی هستند، شاخص‌های عمومی مانند دانش روزمره در سامانه‌ی آموزشی، معیارهای مبتنی بر برنامه درسی مانند نمره یا عمل کرد در آزمون پیشرفت تحصیلی و شاخص‌های انباشته‌ای دستاوردهای تحصیلی مانند مدرک تحصیلی و گواهینامه‌ها را می‌توان نام برد. همه این معیارها به‌طور مشترک نشان‌دهنده تلاش‌های فکری هستند و بنابراین، کم و بیش، توانایی فکری یک فرد را آشکار می‌کند (فریدمن و همکاران، ۲۰۱۱). در جوامع توسعه‌یافته، موفقیت تحصیلی در زندگی هر فرد نقش مهمی دارد. پیشرفت آموزشی که توسط معدل یا ارزیابی استانداردشده مشخص شده است، تعیین می‌کند که آیا دانشجو فرصت ادامه تحصیلات خود (به‌عنوان مثال برای حضور در مقطع بالاتر) را دارد یا خیر. بنابراین، پیشرفت تحصیلی تعیین می‌کند که آیا می‌توان در تحصیلات عالی شرکت کرد یا نه، یا این‌که بر مبنای مدارک تحصیلی که به دست می‌آید، بر حرفه خود پس از تحصیل می‌تواند تأثیر بگذارد یا خیر (یعونگ و همکاران، ۲۰۱۳). علاوه بر ارتباط برای یک فرد، پیشرفت

تحصیلی برای ثروت یک ملت و رفاه آن بسیار مهم است. پیشرفت آموزشی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد که یکی از این عوامل هوش است. از آنجا که در هر نظام آموزشی، تصمیمات بسیاری براساس ظرفیت‌ها و توانایی‌های عقلانی به منظور ارائه‌ی فرصت‌ها و راهنمایی به افراد اعمال می‌شود و متعاقباً قضاوت درباره‌ی هوش، تعیین‌کننده‌ی پیشرفت‌ها و شکست‌های افراد می‌باشد، چانچیز (۲۰۰۸)، مطالعه‌ی هوش و عملکرد آن را برای بشر مهم و ضروری تلقی می‌نماید.

هوش؛ یکی از خصوصیات مهم فردی است که در برگزیده تفاوت‌های فردی بین افراد بوده و به‌عنوان یکی از عوامل موفقیت فرد در زندگی محسوب می‌شود (اربابی سارجو و همکاران، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده است که برای عملکرد مفیدتر در هر زمینه، اهمیت هوش هیجانی بسیار بالاتر از سایر زمینه‌ها می‌باشد. مفهوم هوش هیجانی در طول سال‌های اخیر توجهات زیادی را به خود جلب کرده و در مورد آن مباحث پرشماری صورت گرفته است. هوش هیجانی در زندگی اجتماعی، شخصی و هیجانی فرد، خود را نشان می‌دهد و اغلب در عملکرد روزانه فرد مهم‌تر از هوش شناختی است. در گذشته، بهره‌ی هوشی را به‌عنوان معیاری برای سنجش هوش و توانایی یادگیری افراد تلقی می‌کردند ولی امروزه مشخص شده است که بسیاری از افراد که نمره بالایی در آزمون بهره‌ی هوشی کسب کرده بودند در محیط خانواده و کار چندان موفق نبودند؛ در حالی که افرادی که امتیاز پائین‌تری از نظر بهره‌ی هوشی داشتند در محیط کار افراد موفق و سازگارتری بودند (طباطبایی نسب و باقری، ۱۳۹۵). علت این امر را به هوش هیجانی نسبت داده‌اند. دانیل گلمن (۱۹۹۵) یکی از نظریه‌پردازان برجسته‌ی علوم رفتاری و نویسنده‌ی کتاب کار کردن به وسیله‌ی هوش هیجانی، هوش هیجانی را به بیست و پنج قابلیت مختلف تقسیم بندی می‌نماید که انگیزه و خودشناسی

و دیگرشناسی از آن جمله است. در دو دهه ی اخیر، در کشورهای صنعتی توجه زیادی به هوش هیجانی شده و تحقیقات زیادی را روی این موضوع انجام داده اند و شروع به آموزش مهارت های هیجانی و اجتماعی در محیط های اجتماعی و کاری خود کرده اند که نشان از اهمیت موضوع دارد.

همچنین گلמן (۱۹۹۵) هوش هیجانی را استعداد، مهارت و یا قابلیت می داند که عمیقاً تمامی توانایی های فردی را شامل می شود (سبحانی نژاد و یوزباشی، ۱۳۸۷). گلمن، بخش مهمی از پیشرفت های مختلف زندگی را به هوش هیجانی نسبت می دهد و هوش هیجانی را به عنوان قابلیت برای توانایی هایی همچون ایجاد انگیزه در خود و ایستادگی در برابر سرخوردگی، کنترل ضربه های ناگهانی و به تأخیر انداختن حس رضایت مندی، تعدیل وضع روانی و ناراحتی فرد به واسطه ی ایجاد توانایی فکر کردن در وی و نیز، تأکید بر داشتن امید معرفی می کند (گلمن، ۱۹۹۸).

ازلیم (۲۰۰۶) توانایی تشخیص، درک و کنترل و تنظیم احساسات و عواطف را مهم ترین عامل در یادگیری زبان تلقی می کند. پتریدز و فارنهام (۲۰۰۴) نیز وجود رابطه بین هوش هیجانی و یادگیری زبان انگلیسی را با دو فرآیند توجیه می کنند. اولاً، هوش هیجانی با کنترل و تعدیل انواع مختلف اضطراب، استرس و مشکلات عاطفی، تأثیر بسزایی در ایجاد یک وضعیت روانی پایدار در حین امتحان دادن می گذارد. ثانیاً، هوش هیجانی در فرآیند تدریس و یادگیری آن دسته از دروس که مسائل و مؤلفه های روانی و عاطفی دانشجویان بیشتر در آنها دخیل هستند، مانند درس زبان انگلیسی، اثرات ویژه ای برجای می گذارد (به نقل از درودی نژاد و نوری زاده، ۱۳۹۳). بارون در سال ۱۹۹۷، هوش هیجانی را مهارت های هیجانی و اجتماعی که بر توانایی فرد در مقابله با فشارها و تقاضاهای محیطی تأثیر می گذارد توصیف می کند و معتقد است که هوش

هیجانی می تواند باعث ارتقای پیشرفت ثر جنبه های مهم زندگی بخصوص در زمینه تحصیلی گردد (باسوگول و اوزگور، ۲۰۱۶).

پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر روی آن تأثیر دارند. این عوامل و متغیرها چنان با هم تنیده شده اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان پذیر است (کیت، ۲۰۰۷). سال های متمادی تصور بر این بود که ضریب هوشی تنها شاخص میزان موفقیت افراد است. روان شناسان آن دوران بیشتر بر روی جنبه های شناختی مانند حافظه و حل مسأله تأکید می کردند، اما خیلی زود دریافتند که جنبه های ناشناخته ای مانند عوامل عاطفی و اجتماعی نیز دارای اهمیت زیادی در پیشرفت تحصیلی می باشند (سیار وچی و همکاران، ۲۰۰۲)، به طوری که امروزه تحقیقات نشان می دهند که عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (کیت، ۲۰۰۷). در این خصوص (گلمن، ۱۹۹۵) بیان می کند که میزان ضریب هوشی به تنهایی برای بررسی موفقیت فرد، کافی نیست و هوش شناختی در بهترین شرایط تنها ۲۰ درصد از موفقیت ها را باعث می شود و ۸۰ درصد موفقیت ها به عوامل دیگر وابسته است و سرنوشت افراد در بسیاری از مواقع در گرو سایر مهارت ها از جمله هوش هیجانی می باشد. هوش هیجانی به واسطه بهبود مدیریت احساسات و هیجانات در میان دانشجویان موجب بهبود عملکرد آموزشی آنان می گردد. پژوهش کوستا و فاریا (۲۰۱۵) مشخص نمود هوش هیجانی سبب بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان می گردد. گارگ، لوین و ترمیلای (۲۰۱۶) و رایس (۲۰۱۸) نیز اشاره داشتند هوش هیجانی به واسطه تأثیر گذاری بر رفتارها و احساسات دانشجویان سبب بهبود وضعیت آموزشی آنان می گردد. این در حالی است که پارکر و

را به عنوان پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی تعیین کرد. در این مطالعه، مؤلفه های کنترل خودکنترلی، مهارت های اجتماعی و همدلی پرسشنامه هوش هیجانی با معدل دانشجویان ارتباط مثبت و معنی داری داشت در حالی که مؤلفه عاطفی با معدل دانشجویان ارتباط معنی داری نداشت. همچنین اسرار و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی "تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد معلمان در مؤسسات آموزش عالی پاکستان" پرداختند. نتیجه پژوهش آنها نشان داد که هوش هیجانی تأثیر قابل توجهی بر عملکرد شغلی معلمان دارد. همچنین یافته ها نشان داد که خودآگاهی عاطفی، اعتماد به نفس، موفقیت، پیشرفت دیگران و مدیریت تعارض با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارد.

پیرا و دیگیاکومو (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی "رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی" پرداختند. نتایج تحقیق آنها شواهدی محکم از اعتبار متوسط رو به بالای مؤلفه های هوش هیجانی برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی به دست آورد. آنها پیشنهاد می کنند که نظریه پردازان باید مبانی نظری را که بر اساس آنها پیش بینی های موجود در مورد نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی است، بررسی کنند. خواجه پور (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی "رابطه بین هوش هیجانی، درگیری والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مقطع دبیرستان" پرداخته است. نتایج پژوهش وی نشان داد که هم هوش هیجانی و هم درگیری والدین می توانند پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان دبیرستان پیش بینی کنند. به طور مشابه، بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. و همچنین بین مشارکت والدین و پیشرفت تحصیلی. پیامدهای این نتایج برای دانشگاه ها نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

پیش قدم (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی

همکاران (۲۰۰۴) مشخص نمودند نیاز به ایجاد شواهد علمی در خصوص تأثیرگذاری هوش هیجانی در تمامی گروه ها و در تمامی محیط ها بر وضعیت آموزشی دانشجویان است.

همانطور که عنوان شد تحقیقات نشان می دهد که بیشتر موفقیت های انسان در زندگی به هوش هیجانی بستگی دارد. بر اساس برخی مطالعات صورت گرفته به نظر می رسد که هوش هیجانی یکی از عوامل موفقیت در محیط های آموزشی، حرفه ای و روابط اجتماعی است (ثمیری و طهماسبی، ۲۰۰۶؛ حنیفی و جویباری، ۲۰۱۰؛ زهراکار، ۲۰۰۷) و به کمک آن می توان موفقیت در جنبه های مختلف زندگی را پیش بینی نمود (مایکلا جکزاک و لومین، ۲۰۰۸ آن، ۲۰۰۶)، زیرا هوش هیجانی نشان می دهد که چگونه فرد دانش خود را در موقعیت های مختلف به کار می گیرد (مایر و فلچر، ۲۰۰۷).

تام و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی تحت عنوان "اهمیت هوش هیجانی برای انگیزش یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان" به این نتیجه دست یافتند که با افزایش سطح هوش هیجانی دانش آموزان، انگیزه یادگیری آنها بر این اساس افزایش می یابد و در نهایت، عملکرد آموزشی آنان بهبود می یابد. همچنین بینگتون و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان "هوش هیجانی و اتمام دوره های پرستاری در دانشجویان کاردانی پرستاری" به این نتیجه رسیدند که گنجاندن مهارت های هوش هیجانی در برنامه های درسی پرستاری به موفقیت دانشجویان در گذراندن دوره های پرستاری کمک می کند.

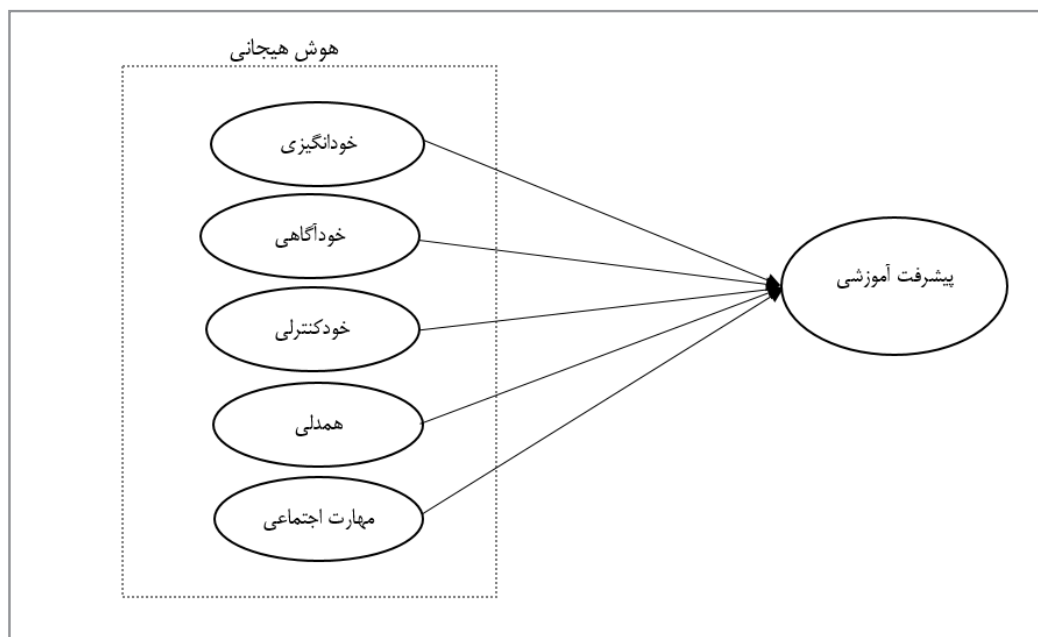
در پژوهشی دیگر احمد و همکاران (۲۰۱۹) به دنبال بررسی این مهم بودند که "هوش هیجانی پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان مدیریت پاکستانی پیش بینی می کند". نتایج این مطالعه هوش هیجانی

رابطه‌ی هوش هیجانی و میزان پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی دانشجویان ایرانی" به این نتیجه رسید که آن دسته از دانشجویانی که نسبت به دیگران دارای هوش هیجانی بالاتری بودند در بخش‌های مختلف آزمون زبان انگلیسی عملکرد بهتری از خود نشان دادند. یزدان پور و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان "ارائه مدل نقش تفکر انتقادی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار" به این نتیجه دست یافتند که آموزش تفکر انتقادی و هوش هیجانی باعث ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار می‌شود. همچنین نورالدینی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان "تأثیر آموزش مولفه‌های هوش هیجانی بر افزایش شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری" به این نتیجه رسیدند که آموزش هوش هیجانی می‌تواند در شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان به عنوان عامل محرک مثبت تلقی گردد. آنها همچنین پیشنهاد کردند با تکیه بر آموزش مؤلفه‌های مذکور و تقویت آنها میزان شادکامی و پیشرفت تحصیلی را در سایر دانشجویان ارتقاء داد. کریمی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی اثر هوش هیجانی، هوش معنوی و سلامت روان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی پرداختند. یافته‌های تحلیل مسیر در پژوهش آنها نشان داد که متغیرهای هوش هیجانی، هوش معنوی و سلامت روان توانستند ۶۹/۳ درصد از تغییرهای واریانس پیشرفت آموزشی، ۴۲/۳ درصد از تغییرهای واریانس فرسودگی تحصیلی و ۳۰/۳ درصد از تغییرهای واریانس سلامت روان را پیش‌بینی کنند.

حسین مردی و حسین مردی (۱۳۹۴)، در پژوهشی دیگر بیان می‌کنند که یافته‌های پژوهش‌ها در مورد رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی متناقض است و نتیجه‌ی مشخص و قاطعی را نمی‌توان از آنها برداشت کرد. این پژوهشگران علت این یافته‌های متناقض را

تفاوت در جامعه‌های پژوهش، تفاوت‌های فرهنگی، آموزشی و زیربنایی عنوان کرده‌اند و در پژوهشی که روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد رودهن انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که بین هوش هیجانی دانشجویان دختر و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معناداری وجود ندارد. اما در دانشجویان پسر این رابطه معنادار شده است. اگرچه پژوهش‌های مرور شده نشان دهنده‌ی ارتباط مثبت بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی هستند، نتایج برخی مطالعات متناقض می‌باشد. واتوزسکی و آساما (۲۰۰۴) نشان دادند که هوش هیجانی نقش معناداری در موفقیت تحصیلی و اجتماعی ندارد. همچنین نتایج پژوهش سبحانی (۲۰۰۴)، لعلی فاز و عسگری (۲۰۰۹) و حدادی کوهسار و همکاران (۲۰۰۷) نشان دهنده‌ی عدم ارتباط هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

نظر به این که رابطه‌ی بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، حیطة‌ای پرچالش است و پژوهش‌های انجام شده در این موضوع، اغلب دارای یافته‌های متناقض‌اند و با توجه به این که در نظام آموزشی ما صرفاً بر توانایی تحصیلی تأکید می‌شود، در صورتی که هوش هیجانی افراد که از عوامل تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است، نادیده گرفته می‌شود (آستین و همکاران، ۲۰۰۵)، بر آن شدیم تا مطالعه‌ای را با هدف بررسی تأثیر سویگان هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه انجام دهیم تا با نتایج حاصل از آن گامی مؤثر در تأکید و اهمیت هوش هیجانی برداشته و توجه بیشتر برنامه‌ریزان آموزشی کشور را به عوامل پیشرفت تحصیلی بخصوص هوش هیجانی جلب نماییم. بعلاوه، با توجه به مرور مبانی نظری و ادبیات پژوهش و با توجه به بررسی پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با ارتباط بین هوش هیجانی و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی، و نظر به ابعاد هوش هیجانی مستخرج از پرسشنامه هوش هیجانی اشپیرینگ (۱۹۹۶) چارچوب نظری پژوهش مطابق با شکل (۱) مورد توجه واقع شد.



شکل (۱): چارچوب نظری تحقیق

می آید و نحوه امتیازدهی به سوالات بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۲- تا کاملاً موافقم = ۲+) می‌باشد. در خصوص پایایی، پرسشنامه هوش هیجانی سیبیریا شرینگ توسط جرابکت (۱۹۹۶)، از طریق دو نیمه کردن و آلفای کرونباخ محاسبه و ضرایب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ گزارش گردید. باتوجه به این که محققین مختلفی پایایی پرسشنامه مذکور را به دست آورده‌اند (لین و همکاران، ۲۰۰۹)، در پژوهش حاضر نیز، نسخه برگردان و ترجمه شده آن، پس از اطمینان از روایی پرسشنامه و تایید توسط پانل متخصصین، به منظور اطمینان از دقت و اعتمادپذیری پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ، تنای ترتیبی و شاخص پایایی ترکیبی استفاده شد که می‌توان گفت برای بخش‌های مختلف پرسشنامه با توجه به مقادیر به دست آمده ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی سازه‌ها بالای ۰/۷ بوده و مطلوب می‌باشد. مقدار بالاتر از ۰/۶ برای هر سازه نشان دهنده پایایی مناسب آن سازه می‌باشد (نانالی و برنشتاین، ۱۹۹۴). لازم به ذکر است دست آورد آموزشی دانشجویان براساس معدل کل واحدهای گذرانده شده آنان مورد بررسی قرار گرفت.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر ماهیت، از نوع پژوهش‌های کمی؛ از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها، میدانی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به شمار ۸۱۲ نفر بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق طبقه‌ای با انتساب متناسب، بر اساس گرایش تحصیلی دانشجویان جهت انتخاب افراد مورد مطالعه بوده است. حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول کوکران محاسبه و ۱۸۰ تن مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی سیبیریا شرینگ (۱۹۹۶) بوده است. پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ دارای ۵ مولفه به شرح زیر است: خودآگاهی (۸ متغیر)، خودتنظیمی (۷ متغیر)، مهارت اجتماعی (۶ متغیر)، همدلی (۵ متغیر) و خودانگیزی (۷ متغیر) که در کل دارای ۳۳ پرسش می‌باشد. هر آزمودنی ۶ نمره جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن مربوط به هر یک از سویه‌ها و یک نمره کل مربوط به هوش هیجانی برای هر آزمودنی بدست

جهت پردازش داده‌های گردآوری شده در این پژوهش با استفاده از پرسشنامه از نرم افزارهای SPSS و Graph-PLS نسخه ۳ استفاده شد. در بخش آمار توصیفی پژوهش، به بررسی داده‌های مربوط به ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای پاسخگویان از قبیل سن، گرایش تحصیلی، سال ورود به دانشگاه، نحوه سکونت، جنسیت و معدل کل واحدهای گذرانده شده پرداخته شد. علاوه بر این در سطح آمار استنباطی و نیز جهت آزمودن مدل و فرضیات پژوهش

از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. با توجه به حجم نمونه حاضر و مطالعه پنج سویه در طی مدل، حجم نمونه جهت برآورد مدل کفایت می‌کند در این پژوهش جهت تخمین پارامترها از روش بوت استراپ استفاده شد که از طریق بازنمونه‌گیری، معنی‌داری پارامترها را مورد آزمون قرار می‌دهد. در این پژوهش از تعداد ۷۰۰ بازنمونه‌گیری در کنار ۴۰۰ بازنمونه‌گیری برای دقت بهتر تحقیق استفاده شد.

جدول ۱- شمار جامعه و نمونه آماری دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی بر پایه گرایش و نمونه اختصاص یافته

گرایش	شمار دانشجو	شمار در نمونه	درصد	درصد انباشته
ترویج و آموزش کشاورزی	۸۲	۱۸	۱۰	۱۰
مهندسی خاک	۹۸	۲۲	۱۲/۳	۲۲/۳
بیوسیستم	۸۶	۱۹	۱۰/۵	۳۲/۸
ژنتیک گیاهی	۸۳	۱۸	۱۰	۴۲/۸
علوم دامی	۹۵	۲۱	۱۱/۶	۵۴/۴
مهندسی آب	۹۶	۲۱	۱۱/۶	۶۶
باغبانی	۸۱	۱۸	۱۰	۷۶
مهندسی جنگلداری	۸۹	۲۰	۱۱/۲	۸۷/۲
گیاهپزشکی	۱۰۲	۲۳	۱۲/۸	۱۰۰
جمع	۸۱۲	۱۸۰	۱۰۰	۱۰۰

یافته‌ها

نتایج آمار توصیفی نشان می‌دهد که در نمونه مورد مطالعه از نظر جنسیت ۶۵ درصد پاسخگویان دانشجویان پسر و ۳۵ درصد نیز دانشجویان دختر بودند. همچنین از نظر سنی نیز بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان ۲۲ سال بود که ۳۵ درصد از پاسخگویان را شامل می‌شد. بعلاوه دامنه سنی پاسخگویان از ۱۹ سال تا ۲۵ سال متغیر بود. از نظر رشته و گرایش تحصیلی، بیشترین فراوانی در بین پاسخگویان مربوط به دانشجویان رشته زراعت بود که ۲۸ درصد حجم نمونه آماری را به خود اختصاص داده بودند. از نظر سال ورود به دانشگاه، بیشترین فراوانی

مربوط به دانشجویان ورودی سال ۹۷ بود که ۳۸ درصد حجم نمونه آماری را تشکیل می‌دادند. همچنین از نظر نحوه سکونت دانشجویان، ۵۸ درصد حجم نمونه آماری را دانشجویان ساکن خوابگاه و نیز ۴۲ درصد از پاسخگویان را دانشجویان غیرخوابگاهی و بومی تشکیل می‌دادند. در پایان و در بررسی معدل کل واحدهای گذرانده شده، معدل‌های ۱۴ تا ۱۶ با ۴۶ درصد دارای بیشترین فراوانی و معدل‌های ۱۸ تا ۲۰ با ۱۴ درصد کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده بودند.

پس از ارائه یک نیم‌رخ کلی از ویژگی‌های پاسخگویان و شرکت‌کنندگان در پژوهش، تأثیر سوپگان هوش هیجانی

بر پیشرفت آموزشی مورد توجه قرار گرفت. ابتدا لازم است وضعیت ساختارهای عاملی برای بررسی اندازه گیری متغیرهای پنهان مدل ارزیابی شود. در قالب روایی سازه این مهم بررسی می شود که آیا نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه گیری سازه های مورد نظر از دقت کافی برخوردار هستند یا خیر؟ برای این امر از تحلیل عاملی تأییدی استفاده می شود؛ به این صورت که اگر بار عاملی هر نشانگر با سازه مقدار t بالاتر از مقدار $1/96$ داشته باشد، این نشانگر از دقت کافی برای سنجش آن سازه برخوردار است. نتایج بارهای عاملی مشخص می کند که همه نشانگرها معنی دار هستند (جدول ۱). علاوه بر روایی سازه

که برای بررسی اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه گیری سازه ها به کار می رود، روایی تشخیصی نیز در تحقیق حاضر مورد نظر بود. به این معنا که نشانگرهای هر سازه در نهایت تفکیک مناسبی را به لحاظ اندازه گیری نسبت به سازه های دیگر مدل فراهم آورند. نتایج بررسی روایی تشخیصی بر اساس معیار فورنل و لارکر نشان می دهد که نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه گیری سازه های موجود از روایی تشخیصی لازم برخوردار هستند (جدول ۲).

جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی تأییدی به همراه معنی داری آنها

سازه	متغیر	بار عاملی	t	.Sig	CR	AVE
خود انگیزی	حتی زمانی که تمام تلاش خود را به کار می گیرم، باز هم به خاطر کارهای انجام نشده خود را مقصر می دانم.	۰/۸۰۰	۱۱/۲۱	۰/۰۱	۰/۸۱۵	۰/۶۱۵
	وقتی چیزی را دوست دارم یا می خواهم، تا زمانی که آن را به دست نیآورم فکرش از ذهنم خارج نمی شود.	۰/۷۷۶	۱۰/۱۱	۰/۰۱		
	وقتی تصمیم می گیرم که کاری را انجام دهم، با تمام موانعی که باعث عدم دستیابی من به هدفم می شود مقابله می کنم.	۰/۴۱۲	۱۳/۱۲	۰/۰۱		
	در انجام وظایف خود، تمام تلاشم را به کار می گیرم حتی اگر کسی ناظر به کارم نباشد.	۰/۸۷۱	۱۳/۸۱	۰/۰۱		
	بسیار پیش می آید که در مواجهه با مشکلات خسته و دلتنگ شوم.	۰/۶۴۹	۱۱/۹۲	۰/۰۱		
	برای پیشرفت نیاز به تشویق و تحریک دیگران دارم.	۰/۵۷۵	۹/۴۳	۰/۰۱		
	فکر می کنم زندگی من پر از بن بست است.	۰/۸۴۲	۹/۹۱	۰/۰۱		
	از کارم راضی نیستم مگر آن که کسی از من تمجید کند.	۰/۷۳۵	۱۳/۵۴	۰/۰۱		
	هر قدر کارها را پیش برده باشم، باز هم به خاطر کم کاری خودم را سرزنش می کنم.	۰/۷۱۲	۱۱/۲۳	۰/۰۱		

ادامه جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی تأییدی به همراه معنی داری آنها

AVE	CR	.Sig	t	بار عاملی	متغیر	سازه
۰/۶۴۸	۰/۸۹۹	۰/۰۱	۱۰/۶۵	۰/۷۲۰	از شیوه لباس پوشیدن و رفتار خودم خجالت زده هستم.	خودآگاهی
			۱۴/۸۹	۰/۷۶۱	اگر چه ممکن است مواردی برای اصلاح شدن در من وجود داشته باشد ولی خودم را آن طور که هستم دوست دارم.	
			۱۰/۶۶	۰/۷۶۲	لحظاتی هست که خود را خیلی قوی، توانا و سرشار از انرژی می دانم.	
			۱۳/۷۸	۰/۶۸۳	نیاز دارم که متفاوت از دیگران باشم.	
			۱۳/۹۰	۰/۴۸۹	به دلایلی که نمی توانم بفهمم خودم را بدشانس می دانم.	
			۱۶/۸۶	۰/۸۹۰	به توانایی خودم اعتماد دارم.	
۰/۸۱۲	۰/۸۸۲	۰/۰۱	۱۵/۴۳	۰/۸۱۰	می دانم که هر کس مشکلی دارد، ولی مشکلات من آنقدر زیاد است که نمی توانم از خودم راضی باشم.	خودکنترلی
			۱۱/۶۴	۰/۶۱۵	وقتی چیزی را خراب می کنم یا وقتی اوضاع برایم به هم می ریزد، به خودم حرف های سرزنش کننده می زنم.	
			۱۱/۴۳	۰/۸۱۵	چیزهایی را می گویم که بعداً باعث پشیمانی من می شود.	
			۱۰/۶۹	۰/۸۱۲	قادر نیستم از فکر کردن به مشکلات خودم دست بکشم.	
			۹/۷۶	۰/۶۲۶	تمام تلاش خود را به کار می گیرم تا در مواجهه با ناملایمات زندگی گریه نکنم.	
			۸/۵۴	۰/۴۱۰	برای چیزهایی که دیگران حتی به آن فکر نمی کنند نگران می شوم.	
			۱۲/۵۱	۰/۸۹۱	اطرافیان به من می گویند در مقابل مشکلات کوچک بیش از حد واکنش نشان می دهم.	
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	--	--	۱/۰۰۰	معدل	پیشرفت آموزشی
۰/۷۵۱	۰/۹۸۰	۰/۰۱	۱۲/۶۵	۰/۶۷۸	وقتی ناراحت می شوم قادر نیستم مسأله ای را که ناراحتم کرده با دقت شناسایی کنم.	همدلی
			۱۳/۷۰	۰/۸۴۵	بعضی افراد باعث می شوند در من احساس بدی نسبت به خودم ایجاد شود.	
			۱۳/۱۱	۰/۷۲۸	لازم می دانم تا زمانی که شخصی را واقعاً نشناخته ام با سردی و بی تفاوتی با او برخورد کنم.	
			۱۲/۹۴	۰/۸۶۲	وقتی که افراد لیاقت دارند از آن ها تقدیر می کنم.	
			۱۱/۸۶	۰/۴۷۵	با افراد هیجانی احساس راحتی نمی کنم.	
۱۲/۶۷	۰/۶۵۱	کارهایی را انجام می دهم که مردم از من انتظار دارند، حتی اگر موافق آنها نباشم.				

ادامه جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی تأییدی به همراه معنی داری آنها

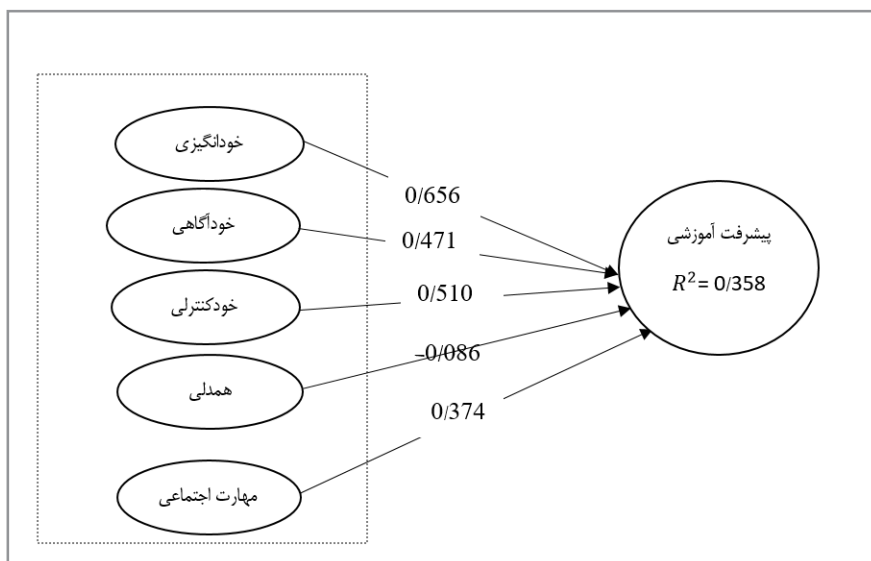
سازه	متغیر	بار عاملی	t	.Sig	CR	AVE
مهارت‌های اجتماعی	در موقعیت‌هایی که باید از خود عاطفه نشان دهم، احساس راحتی نمی‌کنم	۰/۷۴۹	۱۱/۷۲	۰/۰۱	۰/۹۳۶	۰/۷۹۶
	دست دادن و بغل کردن کسی که از نزدیکان من نیست، برایم نامأنوس و غیر طبیعی است.	۰/۸۲۱	۱۱/۲۸	۰/۰۱		
	وقتی با کسی که عصبانی است روبرو می‌شوم، دست و پای خود را گم می‌کنم.	۰/۷۳۵	۱۲/۶۶	۰/۰۱		
	گفتن چیزهایی مثل دوستت دارم برایم مشکل است، حتی موقعی که این احساس را دارم.	۰/۸۰۹	۱۰/۵۹	۰/۰۱		
	وقتی از مشکلات فردی اطلاع پیدا می‌کنم، به سرعت راه‌حل‌های متفاوت به ذهنم خطور می‌کند.	۰/۸۳۰	۹/۳۷	۰/۰۱		

جدول ۳- بررسی روایی تشخیصی بر اساس معیار فورنل و لاکر

سازه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
خودانگیزی (۱)	۰/۷۸۴	---	---	---	---	---
خودآگاهی (۲)	۰/۲۹۷	۰/۸۰۴	---	---	---	---
خودکنترلی (۳)	۰/۱۳۶	۰/۳۹۱	۰/۹۰۱	---	---	---
همدلی (۴)	۰/۱۵۹	۰/۳۸۱	۰/۳۸۶	۰/۸۶۶	---	---
مهارت‌های اجتماعی (۷)	۰/۱۱۲	۰/۲۵۷	۰/۳۲۵	۰/۴۰۲	۰/۸۹۲	---
پیشرفت آموزشی (۸)	۰/۲۴۷	۰/۲۶۸	۰/۲۶۱	۰/۴۸۶	۰/۳۹۶	۱/۰۰۰

سازه‌های پژوهش پرداخت. جهت بررسی معنی داری ضرایب مسیر از روش بوت استرپ استفاده شده است که برای این منظور از روش بازنمونه‌گیری در دو حالت ۴۰۰ و ۷۰۰ نمونه استفاده شد. نتایج بیان‌کننده این مهم هستند که در هر دو حالت معنی داری یا بی معنی بودن پارامتر تغییری ایجاد نشده و نتایج از اعتبار بالایی برخوردارند (شکل ۲).

پس از حصول اطمینان از درستی اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر، در این مرحله از پژوهش با استفاده از مدل ساختاری روابط بین سازه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در واقع با در نظر گرفتن نتایج حاصل از بررسی روابط بین سازه‌های مستقل و وابسته با استفاده از ضریب مربوطه، می‌توان به بررسی معنی داری اثر بین



شکل ۲- مدل مسیر اثرات متغیرهای پژوهش

جدول ۴- ضرایب مسیر و معنی داری اثرات متغیرهای تحقیق

از سازه	به سازه	ضریب مسیر	مقدار t	Sig.
خودانگیزی	پیشرفت آموزشی	۰/۶۵۶	۱۱/۳۴	۰/۰۰۱
خودآگاهی	پیشرفت آموزشی	۰/۴۷۱	۷/۵۹	۰/۰۲۴
خودکنترلی	پیشرفت آموزشی	۰/۵۱۰	۹/۶۶	۰/۰۰۱
همدلی	پیشرفت آموزشی	-۰/۰۸۶	۰/۶۳۲	۰/۵۲۴
مهارت‌های اجتماعی	پیشرفت آموزشی	۰/۳۷۴	۴/۹۸	۰/۰۰۱

بر اساس جدول فوق می‌توان فرض‌های پژوهش را مورد بحث قرار داد. فرضیه اول تحقیق بیان می‌کند که بُعد خودانگیزی بر پیشرفت آموزشی از نظر آماری دارای اثر معنی داری می‌باشد. واکاوی ضرایب مسیر نشان می‌دهد که اثر بُعد خودانگیزی بر پیشرفت آموزشی ۰/۶۵۶ محاسبه شده، که دارای سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد. در نتیجه فرض صفر با اطمینان ۹۹٪ رد شده و نظر به ضریب مثبت و معنی دار، می‌توان نتیجه گرفت وجود ویژگی خودانگیزی بعنوان یکی از ابعاد هوش هیجانی دانشجویان رشته کشاورزی، باعث بهبود پیشرفت آموزشی آنها شده است. همچنین فرضیه دوم پژوهش بیان می‌دارد اثر بُعد خودآگاهی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان، به لحاظ آماری معنی دار است.

ضریب مسیر بُعد خودآگاهی بر پیشرفت آموزشی برابر با ۰/۴۷۱ به دست آمده که سطح معنی داری آن پایین تر از ۰/۰۱ بوده و دلیل کافی جهت رد فرض صفر وجود دارد. بنابراین با اطمینان ۹۹٪ می‌توان بیان داشت خودآگاهی بعنوان دومین بُعد از هوش هیجانی اثر معنی داری در قالب یک روند خطی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی دارد. در نتیجه هرچه میزان خودآگاهی تحصیلی دانشجویان بیشتر باشد، پیشرفت آموزشی آنان بهتر خواهد بود.

فرضیه سوم پژوهش بیان می‌دارد که اثر خود کنترلی و خود تنظیمی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان به لحاظ آماری معنی دار می‌باشد. نتایج نشان می‌دهند ضریب مسیر اثر بُعد خودکنترلی بر پیشرفت آموزشی

است. وضعیت تورش واریانس برای متغیرهای مستقل پیش بینی کننده مدل پژوهش نشان می دهد هرکدام از ابعاد مستقل پژوهش دارای نقش مخصوص به خود بوده و در شکل گیری میزان واریانس مشخص شده مدل هیچ تداخل قابل ملاحظه ای وجود ندارد. به این دلیل که شاخص عامل تورش واریانس برای همه سازه هایی که در مسیر نقش متغیر پیش بینی را ایفا کرده اند پایین تر از حد بحرانی ۵ محاسبه شده است. این مقدار بحرانی حداکثر میزان ضریب تحمل هم پوشانی واریانس های تبیین شده است و مقادیر پایین تر از آن نشان دهنده نبود خاصیت جایگزینی در میان متغیرهای مستقل است که از بنیانی ترین مفروضات سیستم های معادلات هم زمان است. همچنین شاخص های میانگین واریانس تبیین شده و میانگین ضرایب مسیر نشان می دهند که روابط بین متغیرها به خوبی شناسایی شده است. مقدار شاخص میانگین واریانس تبیین شده دارای سطح معنی داری ۰/۰۳ است و بیان کننده این مهم است که بخش مهمی از واریانس موجود در داده ها با روابط موجود بیان شده است. بعلاوه شاخص میانگین ضرایب مسیر دارای سطح معنی داری ۰/۰۱۲ بوده و بیان می کند ضرایب موجود برای بیان روابط علی ارتباطی قابل تکرار و از دقت لازم برای بیان روابط برخوردارند.

بحث و نتیجه گیری

بدون تردید یکی از راهبردهای بهبود نظام آموزش عالی کشور و بالأخص نظام آموزش عالی کشاورزی در کشور توجه به پیشرفت آموزشی دانشجویان و سعی در بهبود و ارتقای آن می باشد. پژوهش های مختلف نشان داده اند که هنگامی که افراد و دانشجویان با یک موضوع و مسئله دشواری که به تفکر و تأمل بالایی احتیاج دارد برخورد می کنند، به طور گسترده ای از هوش هیجانی بهره می گیرند (فورگز، ۱۹۹۵). پیشرفت آموزشی نیز به

۰/۵۱۰ محاسبه شده که سطح معنی داری آن پایین تر از ۰/۰۱ است و به همین خاطر با اطمینان ۹۹٪ دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود دارد. بر طبق این فرض، هرچه میزان خودکنترلی و خودتنظیمی دانشجویان بیشتر باشد، پیشرفت آموزشی آنان بهتر و موفق تر خواهد بود. در فرضیه چهارم پژوهش بیان می شود که اثر بُعد همدلی بر پیشرفت آموزشی به لحاظ آماری معنی دار می باشد. نتایج نشان می دهند که ضریب مسیر این بُعد بر روی پیشرفت آموزشی برابر با ۰/۰۸۶- تخمین زده شده و سطح معنی داری مقدار t برای این پارامتر بالاتر از ۰/۰۱ است ($t = ۰/۶۳۲$)، لذا دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود ندارد و با توجه به عدم معنی داری این ضریب می توان بیان نمود که متغیر همدلی، بعنوان چهارمین بُعد هوش هیجانی، اثر معنی داری بر روی پیشرفت آموزشی دانشجویان ندارد. همچنین فرضیه پنجم پژوهش بیان می کند اثر بُعد مهارت های اجتماعی دانشجویان بر پیشرفت آموزشی آنان به لحاظ آماری معنی دار می باشد. نتایج بیان می کنند ضریب مسیر این بُعد از هوش هیجانی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان برابر ۰/۳۷۴ محاسبه شده و همچنین سطح معنی داری آن کمتر از ۰/۰۱ بوده است. بنابراین با اطمینان ۹۹٪ دلیل کافی جهت فرض صفر وجود داشته و در نتیجه می توان بیان کرد که هرچه مهارت های هوش اجتماعی دانشجویان بهتر و بیشتر باشد، پیشرفت آموزشی دانشجویان بهتر و موفق تر خواهد بود.

در پایان برای نشان دادن اعتبار یافته های مدل پژوهش از شاخص های برازش مدل های معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. شاخص میانگین عامل تورش واریانس برابر ۵/۱۱ به دست آمده است. این نتیجه نشان می دهد که هم راستایی چندگانه در مدل کاملاً کنترل شده و دقت برآورد مدل در پیش بینی متغیر وابسته، از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار

عنوان یک مسئله دشوار در حیطه این موضوع قرار دارد. در نتیجه در این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال بودیم که سویگان هوش هیجانی چه تأثیری بر روی پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی در دانشگاه رازی کرمانشاه می‌گذارند. طبق مرور مبانی نظری پژوهش پنج فرضیه تدوین شد که در هر فرضیه به یکی از ابعاد هوش هیجانی اشاره شده است. ابعاد هوش هیجانی در این مدل شامل ۵ بعد خودآگاهی، خودکنترلی، مهارت‌های اجتماعی، همدلی و خودانگیزی بوده است.

جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای که شامل ۶ بخش بود استفاده شد. یک بخش از پرسشنامه را ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای دانشجویان و ۵ بخش دیگر پرسشنامه مربوط به ابعاد و مؤلفه‌های هوش هیجانی بود. پرسشنامه پژوهش در بین ۱۸۰ دانشجوی کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه توزیع شده و داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و Smart-PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بنابر نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش مشخص شد که ابعاد خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی و مهارت‌های اجتماعی از هوش هیجانی بر روی پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه اثر مثبت و معنی‌داری دارند. به بیان بهتر، برخورداری دانشجویان از این ابعاد هوش هیجانی بیشتر باشد، پیشرفت آموزشی آنان نیز در سطح بهتری قرار خواهد داشت.

لذا یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین همچون تام و همکاران (۲۰۲۱)؛ بنینگتون و همکاران (۲۰۲۰)؛ احمد و همکاران (۲۰۱۹)؛ پیرا و دیگیاکومو (۲۰۱۳)؛ خواجه پور (۲۰۱۱)؛ پیشقدم (۲۰۰۹)؛ براکت و همکاران؛ پترایدز و همکاران (۲۰۰۴)؛ گومارا و همکاران (۲۰۰۲)؛ مایر و همکاران (۲۰۰۱)؛ اماندا استوارت (به نقل از بار-ان ۱۹۹۷)؛ یزدانپور و همکاران (۱۳۹۸)؛ نورالدینی و همکاران (۱۳۹۸)؛ امینی (۱۳۸۷)؛ رضویان شاد (۱۳۸۴)،

یوسفی و خیر (۱۳۸۲)؛ تهامی منفرد و همکاران (۱۳۸۱)؛ که به وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین هوش هیجانی و ابعاد آن با پیشرفت آموزشی دانشجویان اشاره کرده‌اند، همسو بوده است. در مقابل برخی پژوهش‌های انجام شده از جمله وان درزی و اساکل (۲۰۰۲) اثر مثبت و معنی‌داری را بین ابعاد هوش هیجانی و پیشرفت آموزشی گزارش نکرده‌اند. با این حال و با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان ادعا کرد که هوش هیجانی می‌تواند پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی را بهبود بخشد.

در مورد نتایج به دست آمده و تأثیر مثبت و معنی‌دار مولفه‌های هوش هیجانی به غیر از بعد همدلی، بر عملکرد تحصیلی دانشجویان کشاورزی باید خاطر نشان کرد که با توجه به اینکه هوش هیجانی بالا، مولد سلامت روانی-اجتماعی و نشان‌دهنده شناخت بهتر احساس و هیجانات خود و دیگران، مدیریت بهتر هیجانات خود و سایرین، همدلی کردن با دیگران و برقراری رابطه‌ی مناسب با آنها، ایجاد انگیزه در خود و خود را ارزشمند و توانا دانستن و در نهایت داشتن نگرش مثبت به زندگی، رضایت و لذت بردن از آن است، لذا می‌تواند تأثیر مثبت و قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان کشاورزی داشته باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردند:

۱) چون هوش هیجانی تأثیر به‌سزایی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان دارد، بنابراین ابعاد اصلی آن شامل خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی و مهارت‌های اجتماعی در برنامه‌های درسی دانشجویان لحاظ شود. تا آنها بتوانند این مهارت‌ها را آموخته و در زندگی روزمره خود آن‌ها را استفاده کنند.

۲) بر اساس پیشنهاد اول، به عنوان مثال در زمینه خودکنترلی که یکی از ابعاد هوش هیجانی است و می‌تواند به دلیل اینکه به فرد امکان کنترل بر خود و همچنین ناملاپتمنی‌های محیطی را داده و افراد دارای

این مهارت از سلامت روان و همچنین روابط اجتماعی گسترده تری برخوردارند، پیشنهاد می‌گردد آموزش مهارت‌هایی چون کنترل خشم، کنترل تلاش‌ها و تفکر مثبت در کارگاه‌های مختلف مهارت‌های ارتباطی به دانشجویان کشاورزی با همکاری اساتید مجرب در دستور کار قرار گرفته و تقوین شود.

۳) از نظر ابعاد مهارت‌های اجتماعی که در ایجاد و برقراری روابط مثبت با دیگر دانشجویان و داشتن دوستان صمیمی مؤثر می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌هایی چون ابزار احساسات، احترام به عقلانیت و تفاوت‌های فردی در دانشگاه بعنوان عواملی که می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی شود، در دستور کار اساتید و متولیان امر قرار گیرد.

۴) همچنین، در خصوص مؤلفه خودآگاهی که همان شناخت مؤثرتر افراد از توانایی‌ها و نقاط قوت خود می‌باشد و می‌تواند باعث انتخاب راهبردهای مناسب یادگیری، نظارت بر آنها و تنظیم وقت برای مطالعه مواد درسی شود، کمک به دانشجویان از طریق اساتید مشاور دانشگاه جهت شناخت توانایی و علایق شخصی پیشنهاد می‌گردد که می‌تواند به دانشجویان در این زمینه کمک شایانی نماید.

۵) طبق پیشنهاد اول به نظر می‌رسد، ارائه برنامه‌های آموزشی مانند کارگاه‌های آموزشی در آموزش ابعاد هوش

هیجانی ابتدا برای اساتید و اعضای هیئت علمی ضروری بوده و پس از آن از اساتید خواسته شود تا به طور گروهی در بین برنامه‌های درسی این مهارت‌ها را به دانشجویان، آموزش دهند.

۶) به پژوهشگران این حیطه پیشنهاد می‌شود تحقیق حاضر را در جوامع آماری بزرگ‌تر، دوره‌های تحصیلات تکمیلی و دیگر رشته‌های تحصیلی انجام دهند و تفاوت میانگین‌های هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر را مقایسه کنند.

۷) پیشنهاد می‌شود نقش محیط و عوامل وراثتی در تعیین تفاوت‌های فردی در هوش هیجانی مورد بررسی قرار گیرند.

۸) رابطه بین هوش هیجانی و بعضی ساختارهای روانشناختی مانند صفات شخصیت و مقیاس‌های توانایی کلامی هوش هیجانی مورد بررسی قرار گیرند.

۹) رابطه هوش هیجانی و میزان تغییرات مثبت (گذر موفقیت‌آمیز از مراحل چرخه زندگی)، مورد بررسی قرار گیرد.

۱۰) با توجه به عدم معنی داری تاثیر بعد همدلی بر پیشرفت آموزشی دانشجویان، پیشنهاد می‌گردد دوره‌ها و جلساتی جهت تقویت و شناخت کافی دانشجویان از اهمیت مهارت همدلی تشکیل گردد.

منبع‌ها

- امینی، آ. (۱۳۷۸). مهارت‌های اجتماعی نوجوانان: اعتباریابی پرسشنامه TISS. پایان‌نامه‌ی کارشناسی رشته روان‌شناسی، دانشگاه آزاد واحد تهران. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- تهامی منفرد، ش.، علیایی زند، ش.، و یوسفی لویه، م. (۱۳۸۱). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و راهبردهای رویارویی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش دبیرستان‌های شهر تهران. اولین همایش ملی استعداد‌های درخشان، شیراز.
- ثمری، ع.، و طهماسبی، ف. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. اصول بهداشت روانی، ۹(۳۶-۳۵)، ۱۲۱-۱۲۸.
- حدادی کوهسار، ع.، روشن چسلی، ر.، و اصغرنژادفرید، ع. (۱۳۸۶). بررسی مقایسه‌ی رابطه هوش هیجانی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شاهد و غیرشاهد دانشگاه تهران. روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۱)، ۷۳-۹۷.

حسین مردی، ع. ا. و حسین مردی، ز. (۱۳۹۴). پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. مجله پژوهان. ۱۳ (۳)، ۱-۷.

حنیفی، ف.، و جویباری، آ. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۲(۱)، ۲۹-۴۴.

دوردی نژاد، ف.، و نوری زاده، ف. (۱۳۹۳). نقش هوش هیجانی به عنوان مؤلفه های میانجی در رابطه بین گرایش به تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی. پژوهش در آموزش. جلد ۱، شماره ۱، ص ۴۵-۵۰.

دهشیری، غ. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۱۸: ۹۷-۱۰۶.

زهراکار، ک. (۱۳۸۶). بررسی رابطه مولفه های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۲(۵)، ۸۹-۹۸.

سبحانی، ر. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هوش هیجانی، تلاش مجدانه و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران.

سبحانی نژاد، م.، و یوزباشی، ع. (۱۳۸۷). هوش هیجانی و مدیریت در سازمان (مبانی نظری، شیوه های آموزش و ابزارهای سنجش). تهران: انتشارات یسطرون.

سرخندان توماچ، ر. (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت های اجتماعی بر مشکلات رفتاری و عاطفی کودکان دبستانی شهرستان گنبد کاووس، راهنما: دکتر ایران باغبان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

طباطبایی نسب، س. م.، و باقری قره بلاغ، ه. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد سازمانی با توجه به نقش میانجی سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه: اداره کل آموزش و پرورش ارومیه)، پژوهش مدیریت آموزشی، سال ۷، ۴(۲۸)، ۹۵-۱۱۶.

کریمی، ح.، زارعی، ر.، و ولی زاده، ن. (۱۳۹۷). اثر هوش هیجانی، هوش معنوی و سلامت روان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش پیشرفت آموزشی دانشجویان کشاورزی. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۰(۴۷)، ۱۳۹-۱۵۵.

گلمن، د. (۱۹۹۹). هوش هیجانی در کار، ترجمه بهمن ابراهیمی و محسن جوینده.

لعلی فاز، ا.، و عسکری، ع. (۱۳۸۷). توان پیش بینی هوش هیجانی و متغیرهای جمعیت شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تیزهوش. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۹(۱)، ۱۶۷-۱۸۱.

نمازی، ا.، علیزاده، ش.، و کوچک زاده طالعی، س. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین سلامت عمومی، هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مامایی. مجله بالینی پرستاری و مامایی، ۴(۲)، ۲۸-۲۰.

نورالدینی، ا.، ثناگو، اکرم، و مجیدنیا، م. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مولفه های هوش هیجانی بر افزایش شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. نشریه آموزش پرستاری، ۸(۵)، ۴۷-۵۴.

هزاوه ئی، س. م.، فتاحی، ی.، و شمشیری، م. (۱۳۸۵). بررسی برخی علل مشروطی از دید دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان در سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱. گام های توسعه در آموزش پزشکی، مجله ی مرکز مطالعات و توسعه ی آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۳(۱): ۴۲-۴۳.

یزدان پور، م.، هراتی، د.، و مهربان، ا. (۱۳۹۸). ارائه مدل نقش تفکر انتقادی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ورزشکار. مطالعات روانشناسی ورزشی، ۹(۳۱)، ۱۵۵-۱۶۶.

یوسفی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۲). بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر شیراز. *مجله ی روان شناسی و علوم تربیتی*، (۲)، ۳۲، ۱۷۵-۲۰۰.

Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286-293.

Arbabisarjou, A., Raghieb, M., Rezazade, Sh., Siadat, S. A. (2013). "The Relationship between Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, and Students' Academic Achievement". *World of Sciences Journal*, 1(8), 45-51.

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher' performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 38(3), 547-558.

Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory: User's manual. Toronto: Multi-Health Systems, 2, 191-244.

Başoğul, C., & Özgür, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10(3), 228-233.

Benington, M. R., Hussey, L. C., & Long, J. M. (2020). Emotional intelligence and successful completion of nursing courses in associate degree nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(3), 186-189.

Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.

Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.

Garg, R., Levin, E., & Tremblay, L. (2016). Emotional intelligence: impact on post-secondary academic achievement. *Social Psychology of Education*, 19(3), 627-642.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395_413.

Juchneiwicz, J. A. (2008). *The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching*. WWW. Proquest. Com.

Kate, C. (2007). *Developmental Psychology*, Trans Saif, S, et al, Tehran, Publications Samt.

Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.

Lane, A., Meyer, B., Devonport, T., Davies, K., Thelwell, Richard, Gill, G., Diehl, C., Wilson, M. and Weston, Neil. (2009). Validity of the Emotional Intelligence Scale for use in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8 (2).pp. 289-295.

Meyer, B. B., & Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and individual differences*, 44(7), 1445-1453.

Ozlem, A. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal of applied science*, vol. 6, Issue 1. p. 66- 70.

Parker , D.A , Hogan , MS: Eastubrook , J.M; oke, A.& WOOD , L.M .(2004). Emotional intelligence and student retention: predicting the successful transition from nigh school to university. Manuscript submitted for publication.

Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and individual differences*, 28, 20-33.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36, 277_293.

Pishghadam, R.(2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 43-64.

Rice, D. M. (2018). The Relationship of Emotional Intelligence to Academic Achievement. *National Teacher Education Journal*, 11(1).

Tam, H. L., Kwok, S. Y., Hui, A. N., Chan, D. K. Y., Leung, C., Leung, J., ... & Lai, S. (2021). The significance of emotional intelligence to students' learning motivation and academic achievement: A study in Hong Kong with a Confucian heritage. *Children and Youth Services Review*, 121, 105-847.

Woitaszewski, S., Aalsama, M. (2004). The contribution of emotional intelligence to social and academic success of gifted adolescence as measured by the multifactor emotional intelligence scale, *Roper Review*. Vol.27, Pp.30-45.

The Effect of Emotional Intelligence Dimentions on the Educational Achievement at Agricultural Students of Razi University, Iran

MILAD KAKAVAND¹, AMIR REZA REZAEI^{2*}

1. MSc. Graduated, Agricultural Extension and Education, Department Of Agricultural Extension and Education, University Of Tehran, Karaj, Iran
2. Assistant Professor, Agricultural Extension and Education, Department Of Agricultural Extension and Education, University Of Tehran, Karaj, Iran

Abstract

Since universities in Iran play a significant role in preparing human resources achieve advancing goals of the country, evaluating emotional intelligence (self-motivation, self-awareness, self-control, empathy, social skills) and its role in educational achievement of the students can lead to better planning and providing more useful solutions to the higher education system obstacles. Thus, this research was aimed at: "studying the effect of emotional intelligence's dimensions on the educational achievement of Agricultural Student's Razi University of Kermanshah" in the academic year 2020-2021. For this purpose, a quantitative research method based on the survey was used. And the statistical population of the study consisted of 812 undergraduate agricultural students of Razi University of Kermanshah who were selected by stratified sampling techniques with the proportional allocation and using Cochran formula 180 of them. The main instrument for data collection was a standard questionnaire of emotional intelligence of Siberia Schering (1996), validity of which was evaluated by experts' panel, and its reliability using Cronbach's alpha coefficient and composite reliability index was analyzed and confirmed due to the fact that the rate was higher than 0.7 for all the constructs. Also, the scale used in answering the questionnaire was based on the Likert scale (strongly disagree to strongly agree). Structural equation modeling (SEM), as a multivariate technique, and Smart-PLS software was used. According to path analysis results, dimensions of emotional intelligence (except empathy) have significant roles in improving the educational achievement of agricultural students among agricultural students of the Razi University of Kermanshah. Empirical results showed that the agricultural Students' academic achievement depends on their emotional intelligence level and dimensions, and their emotional intelligence can explain 33% of agricultural Students' educational achievement variance. Research findings offer a new theoretical framework for future theory development.

Index terms: Emotional intelligence, Educational achievement, Agricultural students

Corresponding Author: Amir reza Rezaei

Email: abrezaei@ut.ac.ir

Received: 2020/04/29

Accepted: 2021/06/20