

The Investigate effect of psychological capital and spirit of inquiry on research autonomy of postgraduate students of Shahid Chamran university of Ahvaz

تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی و روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز

Yaser Garavand, Ph.D. Student

Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Gholamhossien Maktabi, Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Mohammad Koochi, Ph.D. Student

Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Kharazmi, Tehran, Iran.

Maryam Samadi Taher Gorabi, Ph.D

M.A. Student of Clinical Psychology, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran.

یاسر گراوند

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

غلامحسین مکتبی*

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

محمد کوهی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مریم صمدی طاهر گورابی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، واحد لاهیجان، دانشگاه آزاد اسلامی، لاهیجان، ایران.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of psychological capital and spirit of inquiry on research autonomy of postgraduate students of Chamran university of Ahvaz. The research method was descriptive correlational. the statistical population of the study included all postgraduate students of the faculties of humanities of Chamran university who were studying in the academic year 1396-97 that is total of 368 students of these, 190 people were selected by stratified sampling method as research sample. data were collected using Research autonomy questionnaire (Garavand, 2016), Psychological capital (Lutans et al., 2007) and Spirit of inquiry (Sherzad, 2012). data were analyzed by SPSS-21 software using multiple regression. The results of regression analysis showed that among the subscales of psychological capital, two subscales of resiliency and self-efficacy subscales were able to influence research autonomy. in addition, among the subscales of the spirit of inquiry, two subscales of perseverance and the curiosity subscale were able to influence research autonomy. Therefore, it is necessary to nurture and enhance resilience, self-efficacy, perseverance, and curiosity as effective factors in enhancing students' autonomy and research spirit, to consider the relevant professors, authorities, and policy makers and provide context for the realizing of these traits in educational settings.

Keywords: research autonomy, psychological capital, spirit of inquiry, graduate students

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی و روحیه پژوهشی با خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه چمران اهواز بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه چمران اهواز که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بوده و تعداد آنها در کل ۳۶۸ نفر بود. از این تعداد ۱۹۰ نفر با روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای نسبتی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. گردآوری داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های خودمختاری پژوهشی (Garavand, 2016)، سرمایه روان‌شناختی (Lutans et al., 2007) و روحیه پژوهشی (Sherzad, 2012) انجام شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS21 و بهره‌گیری از رگرسیون چندگانه انجام شد. نتایج، تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین خرده‌مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی دو خرده‌مقیاس تاب‌آوری و خرده‌مقیاس خودکارآمدی قادر به تأثیرگذاری بر خودمختاری پژوهشی می‌باشند. علاوه بر این، از بین خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی، دو خرده‌مقیاس پشتکار و خرده‌مقیاس کنجکاوی قادر به تأثیرگذاری بر خودمختاری پژوهشی بودند.

واژه‌های کلیدی: خودمختاری پژوهشی، سرمایه روان‌شناختی، روحیه پژوهشی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

* نویسنده مسئول: ghmaktabi@gmail.com

مقدمه

علاوه بر این، بر اساس اصل مثلث انگیزشی، رفتار تحت تأثیر سه سازه انگیزش یعنی اهداف، باورهای شخصی، هیجان و تعامل بین آنهاست (Schunk, Meece, & Pintrich, 2012) که در این بین به نظر می‌رسد اهداف و باورهای شخصی اهمیت بسزایی بر رفتار دارند. سرمایه روان‌شناختی (psychological capital) از جمله شاخص‌های رویکرد نوین روان‌شناسی، یعنی روان‌شناسی مثبت‌گرا (positive psychology) است به باورهای شخصی توجه خاص دارد. سرمایه روان‌شناختی به صورت باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (Luthanz, 2002). (Luthanz, 2002) معتقد است که سرمایه روان‌شناختی، سازه‌ای ترکیبی و به هم پیوسته است که دارای چهار خرده‌مقیاس‌های ادراکی - شناختی یعنی امید، خوش‌بینی، خود کارآمدی و تاب‌آوری است. خود کارآمدی اعتقاد راسخ فرد بر توانایی‌هایش برای بسیج منابع انگیزشی و شناختی و راهکارهای موردنیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز وظایف خاص در موقعیت‌های معین است (Schuckert, Kim, Paek, & Lee, 2018). از سوی دیگر تاب‌آوری نوعی حالت قابل توسعه در فرد است که بر اساس آن در رویارویی با ناکامی‌ها، مصیبت‌های زندگی و حتی رویدادهای مثبت، پیشرفت‌ها و مسئولیت بیشتر قادر است به تلاش بیشتری ادامه دهد و برای دستیابی به موفقیت بیشتر، از پای ننشیند (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011). همچنین، خوش‌بینی سبک تفسیری (توصیفی) است که وقایع مثبت را به علل دائمی شخصی و فراگیر و اتفاقات منفی را به علل خارجی، موقتی و شرایط خاص نسبت می‌دهد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). امیدواری حالت انگیزشی مثبتی است که از احساس موفقیت‌آمیز (عاملیت) و برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف ناشی شده است؛ بنابراین، امیدواری از دو جزء تشکیل شده است: عاملیت و برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف. مقصود از عاملیت، داشتن اراده برای دستیابی به نتیجه موردنظر با دلخواه است (Callina, Snow, & Murray, 2017). این خرده‌مقیاس در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی

پژوهش و تحقیق زمینه‌ساز پیشرفت، سازندگی و استقلال هر کشور است. برای نیل به این هدف، دانشجویان رشته‌های مختلف در قالب پایان‌نامه‌های دانشجویی و طرح‌های تحقیقاتی فعالیت می‌کنند. دانشجویانی که به شایستگی خود اعتقاد دارند می‌توانند به تحقیق بپردازند و در کار پژوهشی موفق باشند. با توجه به نظر Seymour در خصوص اهمیت پژوهش و این‌که اساس کیفیت خدمات، اجرای پژوهش است، می‌توان گفت بدون حمایت و علاقه به انجام دادن پژوهش بنیان تخصص فرومی‌ریزد (Unrau & Beck, 2004). یکی از مهم‌ترین نقاط قوت آموزش عالی در چند دهه اخیر رشد دوره‌های تحصیلات تکمیلی بوده است. از آنجاکه دانشجویان تحصیلات تکمیلی با پیشینه‌های مختلف، نقاط قوت و ضعف متفاوت و همچنین از ویژگی‌ها و توانایی‌های پیچیده و متفاوتی برخوردارند (King, Baxter, & Magolda, 2005)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد موفقیت در واحدهای پژوهشی و آموزشی این دوره به متغیرهای درون‌فردی و محیطی مختلفی بستگی داشته باشد.

یکی از مهم‌ترین متغیرهای درون‌فردی که احتمالاً می‌تواند باعث بروندادهای پژوهشی بیشتر توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی شود خودمختاری آنان در انجام فعالیت‌های پژوهشی است. برآورده شدن نیازهای خودتعیین‌گری به‌ویژه خودمختاری، نقش اساسی در انجام پژوهش‌های بیشتر و مؤثرتر دارد؛ زیرا انگیزش یادگیرندگان از طریق پرورش نیازهای روان‌شناختی اساسی؛ خودمختاری، شایستگی و ارتباط (autonomy, competence & relatedness) برآورده می‌شود (Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, & Dochy, 2012).

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (self-determination theory)، خودمختاری به میزانی که یادگیرندگان در یادگیری‌شان احساس استقلال می‌کنند، اشاره دارد. به عبارتی به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن در تعاملات با محیط اشاره دارد (Bartholomew, Ntoumanis, & Thgersen-Ntoumani, 2009).

Reeve (2016) در پژوهش خود نشان دادند که حمایت از استقلال ادراک شده پیش‌بینی‌کننده تغییرات نیاز رضایت است که خود نیاز رضایت پیش‌بینی تغییرات درگیری است، همچنین کنترل ادراک شده معلم پیش‌بینی‌کننده تغییرات ناامیدی است و ناامیدی تغییرات عدم درگیری (کناره‌گیری) را پیش‌بینی می‌کند. Severiens, Meeuwisse & Born (2015) نشان دادند که برنامه درسی فراگیر محور نسبت به برنامه درسی سخنران محور نقش مؤثرتر و بیشتر در موفقیت تحصیلی فراگیران دارد. Abolmaali, Hashemian & Anari (2011) به این نتیجه رسیدند که از بین چهار ادراک محیط کلاس در (علاقه، چالش، لذت و انتخاب)، سه مؤلفه انتخاب، علاقه و چالش ۲۲/۵ درصد از تغییرات درگیری تحصیلی در درس ریاضی را تبیین می‌کنند. Chen & Jang (2010) در یافته‌هایشان بیان می‌دارند که حمایت بی‌هدف و تصادفی، (ناآگاهانه)، بدون توجه به نیازهای روان‌شناختی اساسی دانشجویان (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) منجر به عوارض جانبی و حتی منفی در یادگیری فراگیران می‌شود که در این بین نادیده گرفتن نیاز شایستگی بیشترین اثرگذاری منفی بر یادگیری دانشجویان را داشت. نتایج مطالعه Ortega-Maldonado & Salanova (2018) نشان داد که سرمایه‌های روان‌شناختی به‌صورت مستقیم با عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی ارتباط دارند. Silva & Roche (2010) در پژوهش خود بر نقش پیش‌برنده سرمایه‌های روان‌شناختی در بازبانی خویشتن به هنگام شکست صحنه گذاشتند. Aamoi, Ajam & Badnova (2017) در مطالعه خود نشان دادند که سرمایه روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی است. در مطالعه طولی و مقطعی Datu, King & Valdez (2018) نتایج نشان داد که سرمایه‌های روان‌شناختی انگیزش، درگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران را افزایش می‌دهد. Snyder & etal (2002) در یک مطالعه طولی ۶ ساله، به این نتیجه رسیدند که سطوح بالای امید، پیش‌بینی‌کننده معتبر عملکرد تحصیلی در طول دوران دانشگاه است. Pritchard & Wilson (2003) نشان دادند که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز همبستگی مثبت دارد.

فرد معنا بخشیده (Hastie & Dawe, 2010) و تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم داده و او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (Parker & etal, 2003). پژوهش‌ها نشان دادند که نگرش‌هایی مانند احساس تعهد نسبت به تفکر علمی، یافتن دیدگاه مثبت به روحیه کاوشگری و پژوهش، علاقه به همکاری و فعالیت‌های علمی گروهی نیز به‌مرور باید در دانشجویان ایجاد و تقویت شود و مجموع این مهارت‌ها و نگرش‌ها به‌مرور روح خلاقیت، پژوهش، استقلال و خودمداری را برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر در دانشجویان ایجاد می‌کند (Barrow, 2010). روحیه پژوهشی به‌عنوان یک عامل درون فردی، مجموعه‌ای از ویژگی‌های عاطفی متمایز درون فردی است که فرد را به سمت موقعیت‌های چالش‌برانگیز سوق می‌دهد و فرد تا زمان کشف حقیقت به شیوه‌ای علمی بر جستجو و پیگیری پافشاری می‌کند (Shirzad, 2011).

پژوهش‌ها نشان دادند که روحیه پژوهشی تأثیر زیادی بر یادگیری دانشجویان دارد و وجود این ویژگی در افراد سبب می‌شود که آنها نسبت به اطلاعات حساس و کنج‌کاو گردند (Shirzad, 2011؛ Mosaei & Ahmadzadeh, 2009). روحیه پژوهشی تأثیر زیادی بر یادگیری دانشجویان دارد و دارا بودن روحیه پژوهش به‌عنوان موقعیتی برای دستیابی به اطلاعات به روش انتقادی بسیار حائز اهمیت است. در روحیه پژوهشی نگرش فرد به جمع‌آوری اطلاعات دارای اهمیت است و تمایلات شخصی نسبت به جمع‌آوری اطلاعات نشان داده می‌شود (Ito, Ito, & Nishida, 2011).

با مرور ادبیات موجود در این زمینه تاکنون پژوهشی که ارتباط میان سه متغیر خودمختاری پژوهشی، سرمایه روان‌شناختی و روحیه پژوهشی را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد؛ اما در خصوص مفاهیم مرتبط با آنها (Hospel & Galand, 2016) به این نتیجه رسیدند که ارتباط برجسته‌ای بین بافت کلاس، مخصوصاً ساختار و سه بعد درگیری (شناختی، عاطفی، رفتاری) وجود دارد و حمایت از خودمختاری می‌تواند نقش مکمل به همراه درگیری عاطفی داشته در یادگیری فراگیران داشته باشد. Jang, Kim, &

یادگیرندگان بیشتر است؛ می‌شناسند و به کار می‌گیرند. همچنین مطالعات Atomatofa, Okoye & Igwebuike (2016) و Ayaz & Sekerci (2015) نشان دادند که برای دستیابی به موفقیت تحصیلی بیشتر و پرورش مهارت‌های سطح بالای تحصیلی مانند افزایش پرسشگری، تفکر انتقادی، حل مسئله و تفکر خلاق باید به سمت طراحی محیط‌های آموزشی حامی و فراگیر محور حرکت کرد. Ballenger (2002, quoted by Kanter, 2006) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کنجکاوی به نوبه خود باعث ایجاد انگیزش درونی برای انجام پژوهش می‌شود. همچنین Pintrich & Schunk (2002) در مطالعه خود بیان داشتند که افرادی که از روحیه بالاتری برای انجام پژوهش برخوردارند معمولاً گفت‌وگوهای درونی مثبتی برای انجام کارها با خود دارند که این گفت‌وگو با خود جابه‌جایی مهمی از یادگیری کنترل شده به وسیله دیگران تا مسئولیت پذیرفتن برای یادگیری خود فراهم می‌کند.

با نظر به مطالعات پیشین، مشخص است که تاکنون بررسی ارتباط میان متغیرهای سرمایه روان‌شناختی، روحیه پژوهشی و خودمختاری پژوهشی مورد غفلت قرار گرفته است. در واقع مسئله اصلی پژوهش حاضر که در مطالعات پیشین مورد غفلت قرار گرفته است، بررسی و پاسخ‌گویی به این مطلب است که آیا ارتباط و تأثیرگذاری متغیرهای مد نظر، در حیطه پژوهش که از جمله مهم‌ترین ارکان پیشرفت هر جامعه است برقرار است یا خیر که بررسی این مسئله می‌تواند زمینه‌شناسایی عوامل مؤثر بر پژوهشگری که از جمله مهم‌ترین اهداف تحصیلات تکمیلی است فراهم آورد؛ بنابراین پژوهشگران در مطالعه حاضر بر آن شدند که تأثیر میان این سه متغیر را برای آزمون فرضیه‌های زیر به محک آزمون بگذارند.

۱. سرمایه‌های روان‌شناختی بر خودمختاری پژوهشی

تأثیر دارد.

۲. خرده‌مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی (امید،

تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) بر خودمختاری پژوهشی تأثیر دارند.

۳. روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی تأثیر دارد.

(2007) Ghasemi, Asadi & Hosseinieh با بررسی عامل‌های تأثیرگذار بر روحیه کارآفرینانه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به این یافته رسیدند که عوامل روان‌شناختی، آموزشی و دانشگاهی بر روحیه کارآفرینی رابطه معنی‌داری دارند. Irji Rad & Malekzadeh Nasrabadi (2016) به این نتیجه رسیدند که خرده‌مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی به‌طور مثبت و معنی‌داری با انگیزه پیشرفت در ارتباط بودند و سرمایه روان‌شناختی با وساطت انگیزه پیشرفت بر خلاقیت اثر مثبت غیرمستقیم داشت. Siu, Bakker & Jiang (2014) در پژوهش خود نشان دادند که بین سرمایه روان‌شناختی و انگیزه درونی رابطه معنی‌دار و اثر مثبت وجود دارد. Liu, Jiang, Shalley, Keem & Zhou (2016) در تحقیقی با هدف بررسی سرمایه روان‌شناختی بر خلاقیت کارورزان برای ایفای نقش به این نتیجه رسیدند که سرمایه روان‌شناختی بر خلاقیت این افراد اثرگذار است.

در خصوص پژوهش‌های مرتبط با روحیه پژوهشی، Yazdani (2009) در پژوهشی نشان داد که اعضای هیئت‌علمی از روحیه بالایی برخوردارند و بین عوامل مدیریتی، عوامل ساختاری، عوامل مالی، عوامل محیطی، عوامل تسهیلاتی و عوامل آموزشی / تحقیقاتی و روحیه اعضای هیئت‌علمی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین Haddad Alavi, Abdollahi & Ahmadi (2007) پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان طی یادگیری مدرسه‌ای، برنامه درسی پنهان را نیز یاد می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیه علمی و پژوهشی عمل می‌کنند. از جمله ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به جای پرسشگری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کار گروهی. (2011) Fazlullahi در پژوهش خود نشان داد که به ترتیب عوامل فردی (فنی و تخصصی)، انگیزشی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، اداری - ساختاری و فرهنگی در پژوهش‌های دانشجویی نقش بازدارندگی دارند. پژوهش Topolovcan & Matijevic (2017) بیان‌گر آن بود که فراگیران تفکر انتقادی را به‌عنوان یکی از ابعاد یادگیری سازنده‌گرا که در آن آزادی عمل

۴. خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی (پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی، کنجکاوی و توانایی انجام کار گروهی) بر خودمختاری پژوهشی تأثیر دارند.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه: این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل ۳۶۸ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم انسانی (ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد و علوم اجتماعی، الهیات و معارف اسلامی، تربیت بدنی و علوم ورزشی و علوم تربیتی و روان‌شناسی) دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای نسبتی برحسب دانشکده (پنج دانشکده ذکر شده در بالا) و مقطع تحصیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) تعیین شد. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان، کرجسی و کهن (Krejcie, Morgan & Cohen) استفاده شد که با توجه به حجم جامعه، حجم نمونه ۱۹۰ نفر (۱۶۴ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد و ۲۶ نفر دانشجویان دکتری) انتخاب شد که برای اطمینان از صحت حجم نمونه تعداد ۱۹۶ پرسشنامه توزیع شد که تعداد ۶ پرسشنامه به علت مخدوش بودن کنار گذاشته شد. لذا، نرخ بازگشت در این پژوهش ۹۷/۴ درصد بود. پس از اخذ مجوز برای توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس، با ارائه توضیحاتی در خصوص اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد.

ابزار پژوهش

مقیاس خودمختاری پژوهشی (research autonomy scale): در پژوهش حاضر برای سنجش خودمختاری پژوهشی از پرسشنامه خودمختاری پژوهشی Garavand (2016) که با توجه به تعاریف مختلف در زمینه خودمختاری با پنج مؤلفه آزادی انتخاب (گویه ۱ تا ۵)، توانایی انتخاب (گویه ۶ تا ۹)، خودآگاهی (گویه ۱۰ تا ۱۵)، قدرت ارزیابی (گویه ۱۶ تا ۲۰) و مسئولیت‌پذیری (گویه ۲۱ تا ۲۹) و

نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) با هدف سنجش خودمختاری پژوهشی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود ساخته شده است؛ استفاده شد. حداکثر و حداقل نمره که هر پاسخ‌گو می‌تواند از این مقیاس کسب کند ۲۹ و ۱۴۵ است. به‌منظور احراز روایی مقیاس خودمختاری پژوهشی دانشجویان علاوه بر روایی صوری که با نظرسنجی از ۸ نفر از متخصصین دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی مورد تأیید قرار گرفته است. از روش Waltz & Bausell که همان محاسبه شاخص CVI است بهره گرفته است. همچنین به‌منظور احراز روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که روا بودن مقیاس را مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین Garavand (2016) برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نموده است که نتایج آن برای کل مقیاس خودمختاری پژوهشی و خرده‌مقیاس‌های آزادی انتخاب، توانایی انتخاب، خودآگاهی، قدرت ارزیابی و مسئولیت‌پذیری به ترتیب برابر ۰/۸۶، ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۷۰، ۰/۷۲ به دست آمد. در تحقیق حاضر نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خودمختاری پژوهشی ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس‌های آزادی انتخاب، توانایی انتخاب، خودآگاهی، قدرت ارزیابی و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه به شرح زیر است: (۱) احساس می‌کنم آزادانه می‌توانم در مورد انتخاب موضوع پایان‌نامه‌ام خودم تصمیم بگیرم و (۲) احساس می‌کنم که به‌منظور انجام اولویت‌های پژوهشی مورد نیاز جامعه تحت فشار هستم.

مقیاس سرمایه روان‌شناختی (psychological capital scale):

برای سنجش سرمایه روان‌شناختی از پرسشنامه Luthans, Youssef & Avolio (2007) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۴ سؤالی شامل چهار خرده‌مقیاس امیدواری (گویه ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (گویه ۱۳ تا ۱۸)، خوش‌بینی (گویه ۱۹ تا ۲۴) و خودکارآمدی (گویه ۱ تا ۶) است که در آن هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. برای محاسبه نمره سرمایه

برابر با ۰/۶۹، ۰/۷۶، ۰/۶۱ و ۰/۵۷ به دست آمده است همچنین Shirzad (2011) پایایی کل مقیاس روحیه پژوهشی را ۰/۸۳ گزارش کرده است. لازم به ذکر است که گویه‌های ۱، ۲، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۳، ۲۶، ۲۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. همچنین در پژوهش Miri (2013) پایایی مقیاس روحیه پژوهشی را ۰/۸۱ گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس روحیه پژوهشی و خرده‌مقیاس‌های پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی، کنجکاوی و توانایی انجام کار گروهی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۶۲ به دست آمد که نشان از پایایی قابل قبول این ابزار بود. از جمله گویه‌های این پرسشنامه می‌توان به دو مورد زیر اشاره کرد: (۱) بررسی و مطالعه مسائل جدید و نو در طول زندگی برایم جالب و شگفت‌انگیز است و (۲) احساس می‌کنم سخت‌کوشی عامل اصلی در موفقیت‌هایم است.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق در جدول ۱ نشان داده شده است.

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد، با توجه به جدول ۱، برای تمامی متغیرها قدر مطلق چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ است؛ لذا می‌وان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده کرد.

مندرجات جدول ۲ نتایج به دست آمده از ماتریس همبستگی را نشان می‌دهد؛ همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی و خودمختاری پژوهشی همبستگی معناداری وجود دارد. چون ضریب همبستگی به دست آمده مقدار ۰/۴۴ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. علاوه بر این، یافته‌های جدول فوق، بیان‌گر این است که بین نمره کل روحیه پژوهشی و خودمختاری پژوهشی همبستگی معنی‌داری وجود دارد. چون ضریب همبستگی به دست آمده مقدار ۰/۳۵ در سطح ۰/۰۵ معنادار است؛ بنابراین فرضیه‌های اول و سوم پژوهش تأیید شدند؛ و می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی و

روان‌شناختی ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس محاسبه می‌شود و از جمع نمرات خرده‌مقیاس‌ها نمره سرمایه روان‌شناختی حاصل می‌گردد و دامنه نمرات این مقیاس از ۲۴ تا ۱۴۴ متغیر است. روایی مقیاس در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. (Luthans & etal (2007 با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خبی دو این آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. آنها همچنین میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های امید، تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و درنهایت برای کل مقیاس را به ترتیب (۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۸۸) گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه در ایران توسط Hashemi Nosratabad, Babapour Khairuddin & Bahadori (2011) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز مقدار ضریب آلفای مقیاس سرمایه‌های روان‌شناختی ۰/۸۶ و برای خرده‌مقیاس امیدواری ۰/۸۲، خرده‌مقیاس تاب‌آوری ۰/۸۴، خرده‌مقیاس خوش‌بینی ۰/۸۰ و خرده‌مقیاس خودکارآمدی ۰/۸۵ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: (۱) با اعتماد یک مسئله طولانی را بررسی می‌کنم تا یک راه‌حل بیابم و (۲) من همیشه جنبه‌های مثبت کارم را می‌بینم.

مقیاس روحیه پژوهشی (spirit of inquiry scale): برای اندازه‌گیری روحیه پژوهشی از پرسشنامه روحیه پژوهشی (Shirzad (2011) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه است و آزمودنی به هر گویه در طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) پاسخ می‌دهد و حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ را می‌تواند به دست آورد. (Shirzad (2011 با استفاده از روایی محتوایی و ملاکی و تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی به احراز روایی مقیاس پرداخته است که روایی آن را مورد تأیید قرار داده است. پرسشنامه شامل چهار عامل پشتکار (گویه‌های ۲۹، ۲۷، ۲۴، ۱۷، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۵، ۴، ۳، ۳۰)، مدیریت اعمال تکانشی (گویه‌های ۲۳، ۱۶، ۱۵، ۹، ۲، ۱)، کنجکاوی (گویه‌های ۶، ۲۸، ۲۵، ۲۱، ۱۴، ۷) و توانایی انجام کار گروهی (گویه‌های ۲۶، ۲۲، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۸) است که پایایی آنها به ترتیب

روحیه پژوهشی و بر خودمختاری پژوهشی تأثیر داشتند. در خودمختاری پژوهشی از رگرسیون چندگانه به روش همزمان ادامه برای پاسخ‌گویی به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیرگذاری خرده‌مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی بر

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
خودمختاری پژوهشی	۷۵/۷۰	۱۶/۰۴	-۰/۴۰۳	-۱/۴۲
امیدواری	۱۷/۲۵	۳/۴۵	-۰/۳۱۳	-۰/۹۴۸
تاب‌آوری	۱۹/۷۵	۴/۱۲	۰/۱۵۷	-۰/۶۶۴
خوش‌بینی	۱۸/۳۰	۳/۹۶	۰/۱۸۵	-۰/۶۷۲
خودکارآمدی	۲۰/۸۲	۷/۱۷	۰/۴۰۷	-۱/۲۵
سرمایه روان‌شناختی	۶۸/۳۲	۱۴/۷۵	۰/۵۱۲	-۱/۳۷
پشتکار	۲۹/۱۴	۸/۸۶۴	-۰/۶۹۵	-۰/۹۱۰
مدیریت اعمال تکانشی	۱۴/۵۰	۴/۱۵	۰/۱۸۵	۰/۷۳۴
کنجکاوی	۱۶/۸۵	۵/۲۶	۰/۴۰۸	-۱/۳۶
توانایی انجام کار گروهی	۱۳/۲۵	۳/۸۴	۰/۲۷۴	-۰/۷۶۲
روحیه پژوهشی	۵۹/۱۳	۱۳/۶۲	۰/۳۵۴	۰/۶۷۸

جدول ۲. ماتریس همبستگی رابطه میان خودمختاری پژوهشی، سرمایه روان‌شناختی و روحیه پژوهشی

متغیر	خودمختاری پژوهشی	سرمایه روان‌شناختی	روحیه پژوهشی
خودمختاری پژوهشی	۱		
سرمایه روان‌شناختی	۰/۴۴*	۱	
روحیه پژوهشی	۰/۳۵*	۰/۴۶*	۱

جدول ۳. نتایج مدل رگرسیون به روش همزمان برای پیش‌بینی خودمختاری پژوهشی از طریق خرده‌مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی

مدل	ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی	انحراف استاندارد	مجدور خطای برآورد	مجدور آماره‌های تغییر	درجه آزادی	F	تغییر یافته
۱	۰/۴۴	۰/۱۹	۱۰/۶۵۹	۰/۱۹	۳/۹۵	۴	۱۸۵	۰/۰۲۱

جدول ۴. ضرایب رگرسیون چندگانه استاندارد شده متغیرهای خرده‌مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی

در پیش‌بینی خودمختاری پژوهشی

متغیرهای پیش‌بین	خطای انحراف استاندارد	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β)	T	سطح معنی‌داری
عدد ثابت	۵/۷۲		۱۷/۰۸	۰/۰۰۰۱
امید	۰/۰۸۶	۰/۰۱۶	۰/۴۰۵	۰/۹۴۵
تاب‌آوری	۰/۲۵۴	۰/۴۲۵	۲/۸۹	۰/۰۳۵*
خوش‌بینی	۰/۰۷۹	۰/۰۱۹	۰/۵۳۲	۰/۸۹۵
خودکارآمدی	۰/۲۵۹	۰/۵۶۱	۳/۷۵	۰/۰۱۲*

در جدول ۴ گزارش شده است. ضرایب رگرسیون چندگانه استاندارد شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که در فرضیه دوم پژوهش از بین چهار خرده‌مقیاس سرمایه‌های روان‌شناختی، خرده‌مقیاس تاب‌آوری ($Beta = 0/425$) و خودکارآمدی ($Beta = 0/561$) دو خرده‌مقیاس سرمایه‌های روان‌شناختی هستند که می‌توانند بر خودمختاری پژوهشی به صورت معنی‌داری در سطح حداقل $0/05$ تأثیر داشته باشند؛ بنابراین می‌توان گفت که فرضیه دوم پژوهش در خرده‌مقیاس‌های تاب‌آوری و خودکارآمدی تأیید شد. همچنین برای پاسخ‌گویی به فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تأثیرگذاری خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی از رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جداول ۵ و ۶ گزارش شده است.

برای پاسخ‌گویی به این فرضیه پژوهش پس از اطمینان از رعایت مفروضه‌های هم‌خطی بودن بین متغیرها و استقلال خطاها با استفاده از شاخص تحمل (تولرانس) و شاخص تورم واریانس از رگرسیون چندگانه استفاده گردید. همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد مجذور ضریب همبستگی چندگانه $R^2 = 0/19$ به دست آمد که مقدار مشاهده شده معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین خرده‌مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی، می‌تواند ۱۹ درصد از تغییرات متغیر ملاک خودمختاری پژوهشی را تبیین کند. به منظور بررسی این مسئله که کدام یک از خرده‌مقیاس‌ها سرمایه‌های روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک خودمختاری پژوهشی است، از ضرایب رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن

جدول ۵. نتایج مدل رگرسیون برای پیش‌بینی خودمختاری پژوهشی از طریق خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی

مدل	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	انحراف استاندارد خطای برآورد	آمارهای تغییر		
				مجذور آر تغییر یافته F تغییر	درجه آزادی	درجه آزادی
۱	۰/۳۵	۰/۱۲	۳/۴۱	۰/۱۲	۳/۴۱	۴
						۱۸۵
						۰/۰۳۸

جدول ۶. ضرایب رگرسیون استاندارد شده متغیرهای خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی در پیش‌بینی خودمختاری پژوهشی

متغیرهای پیش‌بین	خطای انحراف استاندارد	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β)	T	سطح معنی‌داری
عدد ثابت	۶/۳۶		۱۶/۴۲	۰/۰۰۰۱
پشتکار	۰/۳۳۲	۰/۳۱۱	۲/۳۳	۰/۰۰۲*
مدیریت اعمال	۰/۱۷۸	۰/۰۱۱	۰/۳۰۳	۰/۹۶۴
تکانشی				
کنجکاوی	۰/۳۷۵	۰/۴۲۱	۳/۴۶	۰/۰۰۱*
کار گروهی	۰/۱۵۹	۰/۰۱۶	۰/۴۳۵	۰/۸۷۵

می‌دهد مجذور ضریب همبستگی چندگانه $R^2 = 0/12$ به دست آمد که مقدار مشاهده شده معنی‌دار است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی، می‌تواند ۱۲ درصد از تغییرات متغیر ملاک خودمختاری پژوهشی را تبیین کند. به منظور بررسی این

به منظور پاسخ‌گویی به این فرضیه پژوهش، نخست از رعایت مفروضه‌های هم‌خطی بودن بین متغیرها و استقلال خطاها با استفاده از شاخص تحمل (تولرانس) و شاخص تورم واریانس اطمینان حاصل شد، سپس از رگرسیون چندگانه استفاده شد. همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان

استعدادهای فردی (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002)؛ بنابراین دور از انتظار نیست افرادی که از سرمایه‌های روان‌شناختی بالاتری برخوردارند ضمن داشتن نگرش در مورد خویش در امور مربوط به زندگی خود از جمله امور و فعالیت‌های تحصیلی و پژوهشی ضمن انتخاب و کنترل محیط خود به دنبال شکوفا ساختن استعدادهای خویش در این زمینه‌ها باشند و به پژوهش‌گرهایی مستقل و خودمختار تبدیل شوند.

نتایج همچنین نشان داد که از بین خرده‌مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی دو خرده‌مقیاس تاب‌آوری و خودکارآمدی قادر به اثرگذاری بر خودمختاری پژوهشی هستند بنابراین فرضیه دوم پژوهش در دو خرده‌مقیاس تاب‌آوری و خودکارآمدی تأیید شد. هرچند که تاکنون پژوهشی که به‌صورت مستقیم به بررسی تأثیر خرده‌مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان پرداخته باشد به انجام نرسیده است اما این یافته از تحقیق را می‌توان با پژوهش‌های Silva & Roche (2010) که در مطالعه خود نشان دادند مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از جمله تاب‌آوری و خودکارآمدی در بازیابی خویشتن به هنگام شکست تأثیر بسزایی دارند، Liu & et al (2016) که در تحقیق خود به این یافته رسیدند سرمایه‌های روان‌شناختی بر خلاقیت افراد تأثیرگذار است، Siu & et al (2014) که در پژوهش خود نشان دادند که بین سرمایه روان‌شناختی و انگیزه درونی رابطه معنی‌دار و اثر مثبت وجود دارد، همخوانی دارد و با مطالعه Snyder & et al (2002) که در یک مطالعه طولی ۶ ساله، به این نتیجه رسیدند که سطوح بالای امید، پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی در طول دوران دانشگاه هستند و پژوهش Pritchard & Wilson (2003) در مطالعه خود بر روی دانشجویان دانشگاه نشان دادند که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز همبستگی مثبت دارد، ناهمخوان است. از آنجاکه تاب‌آوری ظرفیت بازگشتن از دشواری پایدار و توانایی در ترمیم خویشتن است (Luthans, Avey & Patera, 2008) در نتیجه باعث می‌شود تا فرد با موفقیت از رویدادهای ناگوار بگذرد و علی‌رغم قرار گرفتن در معرض تنش‌های شدید،

مسئله که کدام یک از خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک خودمختاری پژوهشی است. نتایج ضرایب رگرسیون چندگانه در جدول ۶ گزارش شده است. همان‌طور که ضرایب رگرسیون استاندارد شده در جدول ۶ نشان می‌دهند از بین چهار خرده‌مقیاس‌های روحیه پژوهشی، خرده‌مقیاس پشتکار ($Beta=0/311$) و خرده‌مقیاس کنجکاوی ($Beta=0/421$) می‌توانند بر خودمختاری پژوهشی در سطح حداقل ۰/۰۵ تأثیر داشته باشند؛ بنابراین می‌توان گفت که فرضیه چهارم پژوهش در خرده‌مقیاس‌های پشتکار و کنجکاوی تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی و روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بود. یافته اول پژوهش این بود که سرمایه روان‌شناختی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان تأثیر دارد. در خصوص ارتباط دو متغیر ذکر شده پژوهش‌چندانی صورت نگرفته است اما بررسی پژوهش‌های مربوطه نشان می‌دهد که این یافته تا حدودی با پژوهش‌های Datu & etal (2018) که نشان دادند سرمایه روان‌شناختی، انگیزش، درگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران را افزایش می‌دهد؛ Aamoi & etal (2017) که به این یافته رسیدند سرمایه روان‌شناختی پیش‌بین اشتیاق تحصیلی فراگیران است و پژوهش Ortega-Maldonado & Salanova (2018) که نشان داد سرمایه روان‌شناختی به‌صورت مستقیم با عملکرد و رضایت تحصیلی ارتباط دارد، همسو است.

یافته تحقیق را می‌توان این چنین توجیه کرد با توجه به اینکه مطالعات متعدد نشان داده‌اند که سرمایه‌های روان‌شناختی با بهزیستی ذهنی ارتباط مثبت و معنی‌داری دارند (Hashemi Nosratabad & et al., 2011, Gadimi, Nooran & Younesi, 2016) و برخی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی عبارت‌اند از داشتن نگرش مثبت در مورد خورد، خودمختاری و داشتن استقلال و حق تعیین فعالیت‌های مربوط به خویش، توانایی فرد در انتخاب و کنترل محیط، داشتن هدف در زندگی و توانایی شکوفا ساختن نیروها و

پرسشگری، تفکر انتقادی، حل مسئله و تفکر خلاق باید به سمت طراحی محیط‌های آموزشی حامی و فراگیر محور حرکت کرد؛ (Pintrich & Schunk, 2002) که در مطالعه خود نشان دادند افرادی که از روحیه بالاتری برای انجام پژوهش برخوردارند معمولاً گفت‌وگوهای درونی مثبتی برای انجام کارها با خود دارند که این گفت‌وگو با خود جابه‌جایی مهمی از یادگیری کنترل‌شده به وسیله دیگران تا مسئولیت پذیرفتن برای یادگیری خود فراهم می‌کند و (Garavand, 2016) که در پژوهش خود به این یافته رسید درگیری در فعالیت‌های پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان اثر مستقیم دارد، ایتو و همکاران (Ito & etal, 2011) که در مطالعه خود نشان دادند روحیه پژوهشی تأثیر زیادی بر یادگیری دانشجویان دارد و دارا بودن روحیه پژوهش به عنوان موقعیتی برای دستیابی به اطلاعات به روش انتقادی بسیار حائز اهمیت است، همخوان به حساب آورد. در توجیه این یافته پژوهش می‌توان ابراز داشت از آنجاکه افراد دارای روحیه پژوهشی دارای خصایصی مانند اشتیاق برای دانستن، پرسیدن، پیش‌قدم بودن برای حل مسئله و تحقیق، ارائه دلیل منطقی برای هر بحث، تمایل به بررسی مجدد اندیشه‌ها و عملکردها می‌باشند و علاوه بر این‌ها اعتماد به نفس بالایی دارند و به توانایی و قابلیت خود در عمل باور دارند، با شور و اشتیاق فراوان به یک موضوع و تلاش و کوشش فراوان سعی در رسیدن به آن را دارند و همچنین در امور پژوهشی خود با خودرهبری و اتکا به نظرات خویش پیش می‌روند (Seyed Majidi, Abbasi, Jahanian, Ghaffari & Hamzehpour, 2014) می‌توان انتظار داشت که وجود این خصیصه در دانشجویان محرک آنان برای پژوهش کردن با اعتماد و اتکا به توانایی‌های خویش باشد و زمینه استقلال و خودمختاری آنان در فعالیت‌های پژوهشی را فراهم آورد. در نهایت، نتایج پژوهش حاکی از این بود که خرده مقیاس‌های روحیه پژوهشی قادر به اثرگذاری بر خودمختاری پژوهشی هستند و از بین خرده مقیاس‌های روحیه پژوهشی دو خرده مقیاس کنجکاوی و پشتکار قادر به پیش‌بینی خودمختاری پژوهشی بودند. لذا، فرضیه چهارم پژوهش نیز در دو خرده مقیاس کنجکاوی و پشتکار تأیید گردید. این

شایستگی اجتماعی و تحصیلی او ارتقاء پیدا کند و توانایی فرد در مقابله با عوامل استرس‌زا و عواملی که سلامت روانی فرد را تهدید می‌کند افزایش می‌دهد (Sweetman, Luthans, Avey, & Luthans, 2011). لذا به نظر تاب‌آوری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای خودمختاری پژوهشی دانشجویان باشد، زیرا افراد با تاب‌آوری بالا، توانایی سازگاری با تغییرات را دارند و به دلیل داشتن خلاقیت بالا همیشه به دنبال خلق ایده‌های جدید هستند (Luthans & etal, 2007). در شرایط تغییر و عدم اطمینان به دنبال کسب تجربه‌های جدید هستند (Youssef & Luthans, 2007) و در هنگام مواجهه با مشکلات و تغییرات درصدد کشف راه‌های جدید برای انجام فعالیت‌های خود می‌باشند (Jafri, 2012).

به علاوه، خودکارآمدی اطمینان فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت در انجام وظیفه‌ای معین از راه ایجاد انگیزه در خود و تأمین منابع شناختی برای خود و نیز ایفای اقدامات لازم است و افراد خودکارآمد دارای ویژگی‌های مانند تعیین هدف‌های والا برای خود، ریسک‌پذیر، انگیزه بالا و تلاش و پشتکار فراوان برای رسیدن به اهداف خود می‌باشند (Stajkovic & Luthans, 1998). با توجه به این خصایص مثبت که افراد خودکارآمد دارند خودکارآمدی می‌تواند زمینه‌ساز درگیری در فعالیت‌های پژوهشی و مقاومت در برابر مشکلات احتمالی در این راه را برای دانشجویان باشد و زمینه‌ساز تحقق اهداف مهم در پژوهش برای دانشجویان مانند خودمختاری آنان در پژوهش باشد. این یافته با مطالعه Ortega-Maldonado & Salanova (2018) که نشان دادند مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی با عملکرد تحصیلی ارتباط مستقیم دارند و پژوهش، Irji Rad (2016) & Malekzadeh Nasrabadi که به این نتیجه رسیدند خرده مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی به طور مثبت و معنی‌داری با انگیزه پیشرفت ارتباط دارند، همخوانی دارد.

نتایج همچنین بیان‌گر این بود که روحیه پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی تأثیر دارد. این یافته از تحقیق را می‌توان با تحقیقات (Ayaz & Sekerci, 2015) که به این یافته رسیدند برای دستیابی به موفقیت تحصیلی بیشتر و پرورش مهارت‌های سطح بالای تحصیلی مانند افزایش

انتقادی می‌نگرند و خود به تکرار و آزمایش نتایج می‌پردازند که این کار می‌تواند انگیزش و خودباوری را در افراد ایجاد نماید و زمینه‌ساز استقلال و خودمختاری آنان در انجام امور پژوهشی باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم تمایل برخی از دانشجویان به تکمیل نمودن پرسشنامه‌های تحقیق، عدم همکاری مناسب برخی از مدرسین دانشگاه جهت حضور در کلاس‌های درس دانشجویان و محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه شهید چمران اهواز اشاره نمود، همچنین از جمله دیگر محدودیت‌های تحقیق حاضر گردآوری داده‌های پژوهش از طریق خودگزارش‌دهی آزمودنی‌های پژوهش است چراکه این شیوه تحت تأثیر عوامل متعدد تأثیرگذار چون گرایش پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های جامعه‌پسند است؛ لذا، لازم است که در تعمیم نتایج به دانشجویان مقاطع دیگر و سایر دانشگاه‌های کشور جنبه احتیاط را مدنظر قرار داد. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را در بین نمونه‌های پژوهشی دیگر از جمله اساتید دانشگاه و دانش‌آموزان، دانشجویان دانشکده‌های دیگر، با مقایسات بین‌رشته‌ای و بین دانشگاهی و با طراحی تحقیقات آزمایشی به‌منظور پی بردن به روابط علی میان متغیرها صورت گیرد. لذا بر اساس نتایج حاصل از پژوهش توصیه می‌شود که اساتید دانشگاه‌ها سعی در تحمیل موضوعات پژوهشی به دانشجویان نداشته باشند و به دانشجویان در جریان فعالیت‌های پژوهش آزادی انتخاب بدهند، به‌علاوه لازم است تا مسئولین و سیاست‌گذاران آموزش عالی برای پرورش پژوهشگرانی خودمختار و مستقل، زمینه پرورش توانایی‌ها و مهارت‌هایی مانند خودکارآمدی، تاب‌آوری، پشتکار و کنجکاوی را با ایجاد محیط‌های آموزشی اکتشافی و حامی استقلال فراهم نمایند. همچنین لازم است که برنامه‌ریزان آموزشی تناسب میان ساعات صرف‌شده برای تدریس و تحقیق را در نظر داشته باشند و از نتایج تحقیقات در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها بیش‌تر استفاده گردد تا موجب تشویق و دلگرمی پژوهشگران به امر تحقیق و پژوهش گردد.

یافته با پژوهش‌های (Haddad Alavi & etal (2007 که نشان دادند فراگیران طی یادگیری آموزشی، برنامه درسی پنهان را نیز یاد می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیه علمی و پژوهشی عمل می‌کند. از جمله ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به‌جای پرسشگری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به‌جای مشارکت و کار گروهی، (Topolovcan & Matijevic (2017 که به این یافته رسیدند، فراگیران تفکر انتقادی را به‌عنوان یکی از ابعاد یادگیری سازنده‌گرا که در آن آزادی عمل یادگیرندگان بیشتر است؛ می‌شناسند و به کار می‌گیرند، (Atomatofa & etal (2016 که نشان دادند برای رسیدن به موفقیت تحصیلی بیش‌تر و پرورش مهارت‌های سطح بالای تحصیلی مانند افزایش پرسشگری و تفکر انتقادی و خلاق باید محیط‌های یادگیری فعال و فراگیر محور ایجاد نمود و (Ballenger (2002, quoted by Kanter, (2006 که در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند کنجکاوی به‌نوبه خود باعث ایجاد انگیزش درونی برای انجام پژوهش می‌شود، همخوانی دارد.

از آنجاکه کنجکاوی و پشتکار از ویژگی‌های افراد با طرز تفکر انتقادی می‌باشند و افراد دارای طرز تفکر انتقادی علاوه بر این‌ها واجد شرایط جستجوگری، خوب فهمیدن، استدلال صادقانه، ذهنیت باز، انعطاف‌پذیری، منصف بودن در ارزشیابی، صداقت در برخورد با سوگیری‌های فردی، قضاوت محتاطانه، توجه مجدد، روشن بودن در مباحث، نظام‌مندی در موضوعات پیچیده، کوشش در جستجوی اطلاعات مربوطه، استدلال در انتخاب معیار، تمرکز در جستجو و اصرار در یافتن نتایج تحقیق (Tanhay Rashvanloo, Tanhai Rashvanloo (2014 & Hejazi) و انگیزه پیشرفت سطح بالا، قدرت ابراز وجود، خودکفایی، انگیزه زیاد، دانش وسیع، اشتیاق و احساس سرشار، تأثیرگذاری بر دیگران و علاقه زیاد به نظم و ترتیب، استمرار و انضباط در کارها، تشخیص نقاط ضعف و قوت خویش، توسعه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود، توسعه مهارت‌های تصمیم‌گیری (Seif, 2010) می‌باشند، لذا می‌توان گفت که این افراد نتایج پژوهش‌ها را با دید

منابع

- Abolmaali, kh; Hashemian, k & Anari, F. (2011). Determining the contributions of classroom environment perception in predicting academic engagement of female high school students in Tehran. *Quarterly Journal of New Thoughts in Educational Sciences*, (7) 3, 19-34. [Persian].
- Amoi, N; Ajam, Ein; & Badnova, S. (1396). The role of psychological capital in predicting academic achievement of nutrition and food industry students. *Journal of Research in Medical Education*, (2) 9, 66-75. [Persian].
- Atomatofa, R., Okoye, N., & Igwebuikwe, T. (2016). Learning environments as basis for cognitive achievements of students in basic science classrooms in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1471-1478.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127-152.
- Ayaz, M. F., & Sekerci, H. (2015). The effects of the constructivist learning approach on student's academic achievement: a meta-analysis study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(4), 143-156.
- Barrow, R. (2010). *Plato, utilitarianism and education* (International Library of the Philosophy of Education Volume 3). London: Routledge.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Callina, K. S., Snow, N., & Murray, E. D. (2017). *The history of philosophical and psychological perspectives on hope: Toward defining hope for the science of positive human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.
- Fazlullahi, S. (2011). Inhibitory factors affecting student research. *Islam and Educational Research*, 1, 165-184. [Persian].
- Gadimi Nooran, M. & Younesi, J. (2016). Construction and validation of the psychological capital scale and its relationship with mental well-being. *Journal of Educational Measurement*, 7 (25), 159-186. [Persian].
- Garavand, Y. (2016). Presenting a causal model of engagement and research autonomy: the mediating role of academic meaning. Master Thesis, Ferdowsi University, Mashhad, Iran. [Persian].
- Haddad Alavi, R.; Abdullahi, A; & Ahmadi, A. (2007). Hidden research curriculum in school tacit learning; Item: Scientific spirit. *Journal of Humanities*, 23 (2), 33-66. [Persian].
- Hashemi Nusratabad, T.; Babapour Khairuddin, J.; & Bahadori Khosroshahi, J. (2011). The role of psychological capital in psychological well-being according to the adjusting effects of social capital. *Journal of Social Psychology Research*, 1 (4), 123-144. [Persian].
- Hastie, R., & Dawes, R. M. (2010). *Rational choice in an uncertain world: The psychology of judgment and decision making*. SAGE Publications.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Irjirad, A. & Malikzadeh Nasrabadi, A. (2016). Investigating the effect of psychological capital Mediated by motivation of progress on students' creativity. *Journal of Innovation and Creativity Research in Humanities*, (4) 6, 51-70. [Persian].
- Ito, K., Ito, Y., & Nishida, S. (2011). Method for cultivating the "inquiry-mindset" using the

- information access-based belief bias parameter. In *Human-Computer Interaction. Users and Applications* (pp. 48-57). New York, NY: Springer.
- Jafri, M. H. (2012). Psychological capital and innovative behavior: An empirical study on apparel fashion industry. *Journal of Contemporary Management Research*, 6(1), 42-52. [Persian].
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Kanter, S. B. (2006). *Embodying research: A study of student engagement in research writing*. Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.
- Liu, D., Jiang, K., Shalley, C. E., Keem, S., & Zhou, J. (2016). Motivational mechanisms of employee creativity: A meta-analytic examination and theoretical extension of the creativity literature. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 137, 236-263.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Miri, M. (2013). The mediating role of expected research outcomes in relation to spirit of inquiry and professors 'support for research independence with students' research motivation. Master Thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. [Persian].
- Musaei, M. & Ahmadzadeh, M. (2009). Development training and sustainable development. *Yas Strategy Quarterly*, 18, 209-223. [Persian].
- Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389-416.
- Pintrich, R. P., & Schunk, D. H. (2002). *Motivational in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). NJ: Merrill Publication.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
- Qasemi, J.; Asadi, A.; & Hosseini, Gh. (2007). Investigating the effective factors in creating entrepreneurial spirit of graduate students of the Campus of Agriculture and Natural Resources, University of Tehran. *Journal of Agricultural Research and Development*, 4, 35-45. [Persian].
- Schuckert M., Kim, T. T., Paek, S., & Lee. G. (2018). Motivate to innovate: How authentic and transformational leaders influence employees' psychological capital and service innovation behavior. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(2), 776-796.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New York, NY: Pearson Higher Ed.
- Seif, A. (2010). *Modern Educational Psychology: The Psychology of Learning and Teaching*. Tehran: Doran Publications. [Persian].

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). New York, NY: Springer.
- Severiens, S., Meeuwisse, M., & Born, M. (2015). Student experience and academic success: comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70(1), 1-17.
- Syedmajidi, M., Abbasi, A., Jahanian, I., Khafri, S., & Hamzehpour, M. (2014). Evaluation of graduate students' satisfaction from thesis supervision in Babol Faculty of Dentistry. *Journal of Craniomaxillofacial Research*, 51-57. [Persian].
- Shirzad, Z. (2011). Construction and validation of spirit of inquiry scale in female high school students in Mashhad. Master Thesis, Ferdowsi University, Mashhad, Iran. [Persian].
- Silva, D., & Roche, M. (2010). Contribution of psychological capital to entrepreneurs success during recessionary times. New Zealand Applied Business Educators Conference.
- Siu, O., L., Bakker, A., B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4-13.
- Tanhaye Rashvanloo, F; Tanhaei Rashvanloo, F & Hejazi, A. (2014). The role of teachers' teaching quality in health students' tendency to critical thinking. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 7, 391-397. [Persian].
- Topolovcan, T., & Matijevic, M. (2017). Critical thinking as a dimension of constructivist learning: some of the characteristics of students of lower secondary education in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 47-66.
- Unrau, Y. A., & Beck, A. R. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic Programs. *Innovative Higher Education*, 28(3), 178-204.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Yazdani, S. (2009). Factors affecting the spirit of faculty members of public universities in Iran. Master Thesis, Tarbiat Modares University. [Persian].
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774-800.