



تدوین مدل اشتیاق تحصیلی براساس راهبرد خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی در
دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان
Developing a Model of Academic Motivation Based on Self-Efficacy
Strategy Mediated by Emotional Intelligence in High School Students
in Marivan

Ali Mostafazadeh

Davood Taghvaei

Zabih Pirani

علی مصطفی‌زاده *

داود تقوایی **

ذبیح پیرانی ***

Abstract

This study aims to develop a structural model of academic motivation based on self-efficacy strategy mediated by emotional intelligence in high school students in Marivan. In terms of purpose, this study is an applied research that was conducted using descriptive-correlative method and structural model analysis (SEM). The statistical population of the study included all high school students in the 2019-2020 academic year in Marivan. The sample group consisted of 330 subjects (174 boys, 156 girls) that were randomly selected by multistage cluster sampling. The Academic Engagement Questionnaire (AEQ) (Fredericks, Bloomfield, & Paris, 2004), the Schreira et al. (1982) Self-Efficacy Questionnaire, and the Sibriashring Emotional Intelligence Questionnaire (SEIQ) were used to collect data. Data analysis was conducted using SPSS and Amos software. The psychometric properties of these instruments were examined and their usefulness was ensured. The results showed that emotional intelligence and self-efficacy had significant positive direct effect on academic achievement with 0.35 and 0.30 respectively. The results also showed that self-efficacy and emotional intelligence directly and indirectly predicted students' academic motivation respectively.

Keywords: Academic Enthusiasm, Self-efficacy, Emotional Intelligence.

چکیده

هدف این پژوهش، تدوین مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی براساس راهبرد خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان است. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، و از لحاظ اجرا توصیفی-همبستگی و تحلیل آن براساس مدل ساختاری است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ شهر مریوان است که از میان آن‌ها ۳۳۰ نفر (۱۷۴ پسر و ۱۵۶ دختر) به صورت تصادفی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات، از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AEQ)، پرسشنامه خودکارآمدی (SEQ) و پرسشنامه هوش هیجانی سبیراشرینگ (SEIQ) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos صورت گرفت. ویژگی روان‌سنجی این ابزارها در مطالعه فعلی بررسی شد و از مطلوبیت آن‌ها اطمینان حاصل شد. نتایج نشان داد هوش هیجانی و خودکارآمدی به صورت مستقیم به ترتیب با مقادیر ۰/۳۵ و ۰/۳۰ تأثیر معنادار، مثبت و مستقیم بر اشتیاق تحصیلی دارند. علاوه بر این مطابق نتایج، خودکارآمدی به صورت مستقیم توان پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را دارد. همچنین خودکارآمدی از طریق هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم می‌تواند اشتیاق تحصیلی را به صورت معنادار پیش‌بینی کند. **واژه‌های کلیدی:** اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی، هوش هیجانی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران
** نویسنده مسئول: دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران
*** استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران

مقدمه

از اولویت‌های پژوهشی که در نظام آموزشی مورد توجه است و همچنین از مسائل مورد توجه مدیران آموزشی است موفقیت تحصیلی است. همچنین از جمله مواردی که به‌عنوان نقطه قوت در موفقیت در دانش‌آموزان صدق می‌کند، اشتیاق تحصیلی^۱ است (والکر و پیرس، ۲۰۱۴). کسالت در کلاس درس به میزان گسترده‌ای در مدارس توسط دانش‌آموزان در انواع مختلفی تجربه می‌شود؛ به‌ویژه این کسالت و بی‌رغبتی در دروس نظری بیشتر به چشم می‌خورد (ژوا، لئو و ژانگ، ۲۰۱۸). از طرف دیگر نگرش و احساسات دانش‌آموزان نسبت به موضوعات درسی و اینکه معلمان در چه حیطه‌ای بر درک ذهنی و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، بر اشتیاق یادگیرندگان اثربخش است (کیلر، هوی، گویتز و فرینزل، ۲۰۱۶).

بنابراین رفتارهای دانش‌آموزان و شرایط محیطی کلاس سبب اشتیاق فرد و موفقیت وی می‌شود. اشتیاق یکی از موقعیت‌های هیجانی و ویژه است و حالتی است که بار هیجان شناختی دارد؛ بنابراین روی یک موضوع یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۵). با توجه به دیدگاه وانگ، ویلت و ایکلس (۲۰۱۱)، آن دسته از دانش‌آموزانی که به شناخت و عاطفه در یادگیری رغبت نشان می‌دهند، در مطالعات و تکالیف خود بیشتر تلاش می‌کنند و از خودکارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات برخوردارند و در مسائل، بهتر از دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، ظاهر می‌شوند. همچنین اگر اشتیاق وجود نداشته باشد، یادگیری بی‌نتیجه است و برعکس؛ دانش‌آموزانی که یادگیری فعالانه دارند اما بدون اشتیاق و با بی‌حوصلگی کار انجام می‌دهند، درگیر یادگیری نشده‌اند (بارکلی، ۲۰۱۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی^۲ با مؤلفه‌های اشتیاق یادگیری نیز مرتبط است. این مؤلفه از عوامل انگیزشی است که با راهبردهای شناختی و فراشناختی در شرایط یادگیری ارتباط دارد. یافته‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزان توانایی استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند و در مقایسه با دانش‌آموزان بی‌اعتماد به توانایی خود برای انجام تکالیف، پایداری زیادتری نشان می‌دهند (پنتریچ، ۱۹۹۹).

البته بی‌رغبتی دانش‌آموزان ممکن است تأثیرات مثبتی بر یادگیری آن‌ها داشته باشد، مانند جلوگیری از مشارکت بیش‌ازحد آن‌ها در کارهایی که به آن علاقه‌ای نشان نمی‌دهند. باین‌حال این امر هم می‌تواند در یادگیری و هیجان آن‌ها بی‌تأثیر نباشد و موجب ایجاد مشکلات روحی و روانی شدید در محیط کار یا یادگیری آن‌ها شود (سویی، یاو و ژانگ، ۲۰۱۷)؛ بنابراین هوش هیجانی در ادبیات به‌عنوان عاملی که بر موفقیت فردی و نتایج تحصیل و کار تأثیر می‌گذارد، به‌طور گسترده‌ای مورد بحث واقع شده است (پربیتیس، ما و وانگ، ۲۰۱۹). هوش هیجانی به توانایی‌های عاطفی فردی اطلاق می‌شود که در زمینه مدیریت احساسات خود و دیگران و استفاده از احساسات برای نتایج بهینه بیان می‌شود (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). براین‌اساس، افراد با سطح بالایی از هوش هیجانی، توانایی بیشتری برای مدیریت تعامل بین فردی را دارند که نتیجه آن پاسخ‌های مثبت متقابل است (وان، ۲۰۱۰).

1. academic engagement

2. self-efficacy

یکی از متغیرهایی که در اشتیاق نقش کلیدی دارد، خودکارآمدی است؛ چرا که خودکارآمدی، تلاش روانی برای کنترل وضعیت درونی فرایندها و کارکردهایی برای دستیابی به اهداف بالاتر است (کول، لوگان و والکر، ۲۰۱۱).

خودکارآمدی را درک توانایی انسان از خود برای بهبود و انجام رفتارهای مورد نیاز برای هدف دانسته‌اند (کمپل، ۲۰۰۹). چنانکه بندورا (۲۰۰۳) معتقد است باورهای خودکارآمدی به‌عنوان عاملی شناختی-انگیزی، نقش مهمی در تعیین میزان تلاش دانش‌آموزان در یادگیری دارند (گالا و اوزمون، ۲۰۱۶)؛ بنابراین خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر انتظارگر بیشتر از سایر انتظارها در انگیزش و عمل انسان نقش دارد (اعرابیان، خدائپناهی، حیدری و صدق‌پور، ۱۳۸۹). زینلی و حقایق (۱۳۹۹) نشان دادند آموزش یادگیری مستقل بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. چنانکه در زمینه تحصیلی، بر باورهای دانش‌آموزان درمورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع‌های تحصیلی، زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیت‌های یادگیری و مطالعه تأکید دارند (بولتر و وینه، ۱۹۹۵). البته دانش‌آموز هیجان‌های متفاوتی را در موقعیت‌های تحصیلی تجربه می‌کند؛ بنابراین هیجان‌ها بر سلامت روان‌شناختی و فیزیکی دانش‌آموزان تأثیرگذارتر هستند. باین‌حال، این امر زمانی اتفاق می‌افتد که این هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته باشند (پکران، ۲۰۰۶).

پارادایم‌های نظری در زمینه مفهوم‌سازی هوش هیجانی، هوش هیجانی را از یکی از این دو منظر بررسی می‌کنند: نخست به‌عنوان هوش خالص^۱ که تنها از توانایی شناختی برخوردار است (مایر و سالووی، ۱۹۹۷) و دوم به‌عنوان هوش ترکیبی^۲ که هم شامل توانایی شناختی و هم جنبه‌های شخصیتی است. تفاوت‌هایی که در مفهوم هوش هیجانی وجود دارد، به اعتقادات مختلف درباره هوش عاطفی نسبت داده می‌شود (بار-آن، ۱۹۹۷). بریرلی (۲۰۰۷) معتقد است یادگیری فرآیندی عمیق و گسترده است. در این فرایند، هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند.

زمانی که فراگیران فعالیت‌های خود را بر اساس علایق درونی خود انتخاب می‌کنند، به‌طور طبیعی روی آن‌ها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند کرد و حتی بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند که موجب اشتیاق بیشتر و درنهایت موفقیت می‌شود (عباسی، پیرانی، رزمجویی و بنیادی، ۱۳۹۴).

بر همین مناسبت اشتیاق تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). آرچمبالت، جانس، فالو و پاگانی (۲۰۰۹) در پژوهشی نتیجه گرفتند نداشتن اشتیاق تحصیلی می‌تواند پیامدهایی جدی نظیر پیشرفت‌نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی، و خطر ترک تحصیل را به‌دنبال داشته باشد. خروشی، نیلی و عابدی (۱۳۹۳) نشان دادند رابطه اشتیاق شناختی با خودکارآمدی براساس رشته

1. pure intelligence
2. combined intelligence

تحصیلی معنادار نیست، اما اشتیاق شناختی و اشتیاق عاطفی با خودکارآمدی رابطه معنادار و مثبت دارند. صفری، جنابادی، سلم‌آبادی و عباسی (۱۳۹۴) نشان دادند اشتیاق تحصیلی با متغیرهای هوش معنوی و سرسختی روان شناسی رابطه معنادار دارد. سویی و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که پس از کنترل تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی، بی‌حوصلگی و دشواری درک وظیفه، اشتیاق معلم در کلاس، کسالت مربوط به کلاس را به‌طور معناداری می‌توان پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش تومین-سویی و سالملا-آرو (۲۰۱۴) نشان داد اشتیاق دانش‌آموزان به مسائل تحصیلی کاهش پیدا نمی‌کند، اما می‌توان گروه‌های متفاوتی از دانش‌آموزان با سطوح مختلف اشتیاق را شناسایی کرد (سالملا-آرو، ۲۰۱۵).

عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور هستند و تمرکز آن‌ها هم بر اشتیاق شغلی است؛ درحالی‌که بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. به‌علاوه یکی از نقدهای وارد بر پژوهش‌های قبلی درمورد اشتیاق تحصیلی، ندیدن هم‌زمان عوامل تأثیرگذار، و مطالعه عوامل مؤثر به‌صورت جداگانه و مجزا است. نظر به اینکه اشتیاق تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است، وجود مدلی علی برای تعیین نقش عوامل مؤثر بر آن ضروری است و تنها در صورت تعیین نقش هریک از عوامل تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی، امکان برنامه‌ریزی درست و مواجهه اثربخش با آن وجود دارد.

در پژوهش‌های گوناگون، متغیرهای متعددی به‌عنوان منابع شخصی معرفی شده‌اند که در این پژوهش با توجه به پیشینه پژوهش، سه منبع شخصی مهم یعنی خودکارآمدی، خودتنظیمی و هوش هیجانی به‌عنوان پیشایندهای اشتیاق تحصیلی بررسی می‌شوند. منابع سه‌گانه ذکرشده، عزت‌نفس و خوش‌بینی دانش‌آموزان را فعال می‌کنند و احساس توانایی بیشتر آن‌ها را برای کنترل محیط تحصیلی نشان می‌دهند. در نتیجه دانش‌آموزان با اعتمادبه‌نفس بیشتر و احساس افتخار به کاری که انجام می‌دهند، فعالیت‌های آموزشی را معنادار می‌بینند و با اشتیاق به تحصیل ادامه می‌دهند (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور، ۱۳۹۵).

در زمینه اشتیاق تحصیلی، اعتقاد بر این است که دانش‌آموزان دارای ابعاد رفتاری (نظیر انجام به‌موقع و از روی رغبت تکالیف درسی)، عاطفی (احساسات و علایق مثبت نسبت به تحصیل) و شناختی (صرف نیروی روان‌شناختی در امر یادگیری) هستند که هر کدام به‌نحوی بر عملکرد تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارند. آرچمبالت و همکاران (۲۰۰۹) نتیجه گرفتند نداشتن اشتیاق تحصیلی می‌تواند پیامدهایی جدی نظیر پیشرفت‌نداشتن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به‌دنبال داشته باشد. کارابنیک (۲۰۰۴) نشان داد کمک‌خواهی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به‌عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، موجب برانگیخته‌شدن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود.

نظر به اینکه بررسی ابعاد اشتیاق تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در ایران به‌تازگی ظهور یافته است و قدمت چندانی ندارد، مطالعه اشتیاق تحصیلی تاکنون به‌صورت روابط دوه‌دو و صرفاً زمینه‌ساز مطالعات گسترده بوده است. همچنین مدلی که بتواند رابطه بین متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی را با میانجی‌گری هوش هیجانی تبیین، و از طریق این روابط به پیش‌بینی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پردازد وجود ندارد. در نتیجه ضروری است مطالعات متغیرهای فوق به‌صورت یکپارچه انجام گیرد. این مهم ضرورت مطالعات

مدل‌یابی را دوچندان می‌کند.

با توجه به این مطالب و تحقیقات انجام‌شده، این تحقیق به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا مدل مفهومی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس راهبردهای خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه با مدل تجربی برازش دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی، و براساس شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی است و با استفاده از روش‌های مدل‌یابی علی انجام شده است. همچنین از نوع تک‌مقطعی است؛ چرا که به‌منظور گردآوری داده‌ها درباره یک یا چند صفت در یک مقطع از زمان، از طریق نمونه‌گیری از جامعه انجام شده است. در این پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و هوش هیجانی به‌عنوان متغیر میانجی و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. ابتدا از طریق به‌کارگیری ابزارهای پژوهش که پرسشنامه است، روابط بین متغیرها تجزیه و تحلیل شده و در ادامه مدل تدوین شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر مشغول به تحصیل دوره دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در شهر مریوان است. مطابق آمار آموزش و پرورش، جامعه آماری مذکور حدود ۵۸۰۰ نفر است. نمونه مورد نظر برای انجام پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. با توجه به حجم مذکور جامعه آماری، تعداد نمونه با استفاده از فرمول و جدول مورگان محاسبه شد. این روش را کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ابداع کردند. تعداد نمونه تحقیق تقریباً ۳۶۰ نفر بود و در آن، احتمال از دست‌دادن نمونه‌های مورد بررسی در نظر گرفته شد. براین اساس در شهرستان مریوان، تمامی دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه شناسایی شدند. کل دبیرستان‌ها ۲۵ مورد بودند (۱۳ دبیرستان دخترانه و ۱۲ دبیرستان پسرانه) که از میان دبیرستان‌های دخترانه ۹ کلاس (۱۷۰ دانش‌آموز دختر) و از میان دبیرستان‌های پسرانه ۱۰ کلاس (۱۹۰ دانش‌آموز پسر) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. مطابق آمار نیز از پایه دهم ۱۲۶ نفر، یازدهم ۱۱۴ نفر و دوازدهم ۱۲۰ نفر به‌صورت تصادفی گزینش شدند. از آنجا که در فرایند اجرا، برخی از نمونه‌ها پرسشنامه را ناقص پر کرده بودند یا از روش تصادفی پاسخ‌دهی استفاده کرده بودند، با کنار نهادن داده‌های پرت از تحلیل نهایی، تعداد کل نمونه به ۳۳۰ نفر (۱۷۴ پسر و ۱۵۶ دختر) کاهش یافت. به‌منظور گردآوری داده‌های پژوهش، از ابزار پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱ (AEQ): پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده که هدف آن، اندازه‌گیری مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان

1. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

اندازه‌گیری می‌کند. خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری شامل ۴ گویه (نظیر توجه به کلاس و تبعیت از قوانین مدرسه)، خرده‌مقیاس اشتیاق عاطفی شامل ۶ گویه (مانند احساس خشنودی در مدرسه و علاقه به ماندن در محیط مدرسه) و خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی شامل ۵ گویه (از جمله چک کردن تکالیف درسی و مطالعه کتاب‌های فوق برنامه) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها براساس طیف لیکرت طراحی شده که از هرگز (نمره ۱) تا تمام اوقات (نمره ۵) را شامل می‌شود. فردریگز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کردند. در نمونه ایرانی، روایی این مقیاس در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۵) تأیید شده و ضریب پایایی کل ۰/۶۶ به روش آلفای کرونباخ را برای آن گزارش کرده‌اند. آنان ضریب آلفای کرونباخ را برای بعد نیرومندی و وقف خود به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آوردند. در این پژوهش، برای بررسی روایی از روایی صوری استفاده شد و به منظور بررسی پایایی آزمون اشتیاق تحصیلی، آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. میزان آلفای کرونباخ به دست آمده ۰/۷۸ است که می‌توان آن را قابل قبول دانست. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- من در کلاس توجه می‌کنم و ۲- من در مدرسه دچار مشکل می‌شوم. روایی پرسشنامه با استفاده از روایی صوری اندازه‌گیری شد؛ به طوری که مورد تأیید استاد راهنما و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی قرار گرفت.

مقیاس سنجش خودکارآمدی^۱ (SEQ): پرسشنامه خودکارآمدی عمومی توسط شرر و مادوکس (۱۹۸۲) ساخته شد. آنان معتقدند نظریه خودکارآمدی، الگویی از فرایندهای شناختی برای سازش‌یافتگی است. آن‌ها برای اولین بار مقیاسی برای اندازه‌گیری این باور عمومی با عنوان مقیاس خودکارآمدی شرر ساختند که اختصاص به موقعیت خاصی ندارد. این مقیاس، سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری عمل، میل به گسترش تلاش برای تکمیل تکلیف و مقاومت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲). مقیاس شرر دارای ۱۷ ماده است. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده است که به هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. این ۵ پاسخ در یک طیف لیکرتی از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» را دربرمی‌گیرد. نمرات بیشتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات کمتر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تر است. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه‌شده از طریق آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کنند. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در پژوهشی که به منظور بررسی روایی و اعتبار این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۶) انجام گرفت، این مقیاس روی ۱۰۰ آزمودنی (دانش‌آموزان سوم دبیرستان) اجرا شد و همبستگی ۰/۶۱ با پرسشنامه‌های عزت‌نفس و خودارزیابی به دست آمد که این در جهت روایی سازه این مقیاس بود (اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صدق‌پور، ۱۳۸۳). همچنین ضریب اعتبار در پژوهش براتی (۱۳۷۶) به مقدار ۰/۷۹ و در پژوهش اعرابیان و همکاران (۱۳۸۳) به مقدار ۰/۹۱ به دست آمده بود. روایی پرسشنامه با استفاده از روایی صوری مشخص شد؛ به طوری که مورد تأیید استاد راهنما و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی قرار گرفت. دو نمونه گویه از پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- وقتی طرحی را می‌ریزم اطمینان دارم که می‌توانم آن

1. Self-Efficacy Questionnaire (SEQ)

را انجام دهم و ۲- از روبه‌رو شدن با مشکلات اجتناب می‌کنم.

پرسشنامه هوش هیجانی سیبری یا شرینگ^۱ (SEIQ): برای اندازه‌گیری هوش هیجانی، از پرسشنامه هوش هیجانی سیبری یا شرینگ، هنجاریابی شده به وسیله منصور (۱۳۸۰) استفاده شد که دارای ۳۳ سؤال است. از جمله گویه‌های این پرسشنامه می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱- برای چیزهایی که دیگران حتی به آن فکر نمی‌کنند، نگران می‌شوم، ۲- با افراد هیجانی احساس ناراحتی نمی‌کنم، ۳- نیاز دارم با دیگران متفاوت باشم و... برای بررسی پایایی آزمون هوش هیجانی از آلفای کرونباخ استفاده شد. نتیجه آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بود که قابل قبول است.

روایی پرسشنامه با استفاده از روایی صوری اندازه‌گیری شد؛ به طوری که مورد تأیید استاد راهنما و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده کردیم. در بخش توصیفی، ویژگی‌های نمونه را با استفاده از توزیع‌های فراوانی و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استخراج کردیم و در بخش استنباطی، برای آزمون مدل، روش تحلیل معادلات ساختاری و همبستگی را به کار گرفتیم. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار SPSS و Amos استفاده شده است.

یافته‌ها

الف) توصیف شاخص‌ها

در این بخش به خلاصه کردن و سازمان‌دهی نتایج داده‌ها پرداخته می‌شود که شامل فراوانی‌ها، نمودارها، شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی است.

جدول ۱ تعداد دانش‌آموزان را براساس پایه تحصیلی نشان می‌دهد. مطابق جدول، ۳۵/۱۵ درصد نمونه در پایه دهم تحصیل می‌کنند (بیشترین تعداد نمونه) و ۳۱/۵۱ درصد در پایه یازدهم به تحصیل اشتغال دارند (کمترین تعداد نمونه). همچنین ۴۳/۵ درصد در رشته علوم تجربی تحصیل می‌کنند (بیشترین تعداد نمونه) و حدود ۱۸ درصد نیز رشته تحصیلی خود را مشخص نکرده‌اند. از طرفی ۵۲/۸ درصد افراد نمونه دختر و ۴۶/۲ درصد پسر بوده‌اند.

1. Sibriashring Emotional Intelligence Questionnaire (SEQ)

جدول ۱- فراوانی دانش‌آموزان براساس پایه تحصیلی (n=۳۳۰)

شاخص‌های آماری			
فراوانی درصدی	فراوانی درصدی		
۳۵/۱۵	۳۵/۱۵	پایه دهم	
۶۶/۶۵	۳۱/۵۱	پایه یازدهم	
۱۰۰/۰	۳۳/۳۳	پایه دوازدهم	
-	۱۰۰	کل	
۴۴/۵	۳۶/۹	انسانی	
۹۷/۰۰	۴۳/۴	تجربی	
۱۰۰	۲/۵	ریاضی	
-	۱۸/۸	کل	
۵۳/۳	۵۲/۸	پسر	
۱۰۰	۴۶/۲	دختر	
-	۹۹/۱	کل	

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیرها در کل نمونه انتخابی (n=۳۳۰)

میانگین	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	ابعاد
۸/۸۶	۰/۱۵	۲/۸۷	خودتنظیمی علاقه
۱۲/۰۶	۰/۱۸	۳/۴۰	خودتنظیمی تلاش
۱۵/۰۴	۰/۲۳	۴/۲۲	خودتنظیمی کنترل محیط
۱۱/۴۱	۰/۱۴	۲/۵۹	خودتنظیمی عملکرد
۱۱/۳۴	۰/۱۷	۳/۲۴	خودتنظیمی تسلط
۲۲/۸۰	۰/۲۲	۴/۰۵	هوش خودانگیزی
۳۴/۲۲	۰/۱۹	۳/۵۹	هوش خودآگاهی
۲۰/۰۶	۰/۲۶	۴/۸۸	هوش اجتماعی
۱۸/۲۸	۰/۲۰	۳/۸۰	هوش خودآگاهی اجتماعی
۱۳/۱۱	۰/۱۸	۳/۴۰	هوش ارتباطی
۲۷/۹۴	۰/۲۷	۵/۰۸	خودکارآمدی میل به تلاش
۱۴/۹۹	۰/۲۰	۳/۸۱	خودکارآمدی میل به مقاومت
۱۳/۶۲	۰/۱۷	۳/۲۷	خودکارآمدی میل و رغبت
۲۰/۶۱	۰/۲۳	۴/۲۸	اشتیاق رفتاری
۱۳/۴۲	۰/۰۹	۱/۷۷	اشتیاق شناختی
۱۸/۲۵	۰/۱۹	۳/۵۲	اشتیاق رفتاری

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی شامل تعداد، میانگین، خطای استاندارد میانگین و انحراف استاندارد را در کل نمونه انتخابی نشان می‌دهد.

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی متغیرها در کل نمونه انتخابی (n=۳۳۰)

میانگین	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	ابعاد
۸/۸۶	۰/۱۵	۲/۸۷	خودتنظیمی علاقه
۱۲/۰۶	۰/۱۸	۳/۴۰	خودتنظیمی تلاش
۱۵/۰۴	۰/۲۳	۴/۲۲	خودتنظیمی کنترل محیط
۱۱/۴۱	۰/۱۴	۲/۵۹	خودتنظیمی عملکرد
۱۱/۳۴	۰/۱۷	۳/۲۴	خودتنظیمی تسلط
۲۲/۸۰	۰/۲۲	۴/۰۵	هوش خودانگیزی
۲۴/۲۲	۰/۱۹	۳/۵۹	هوش خودآگاهی
۲۰/۰۶	۰/۲۶	۴/۸۸	هوش اجتماعی
۱۸/۲۸	۰/۲۰	۳/۸۰	هوش خودآگاهی اجتماعی
۱۳/۱۱	۰/۱۸	۳/۴۰	هوش ارتباطی
۲۷/۹۴	۰/۲۷	۵/۰۸	خودکارآمدی میل به تلاش
۱۴/۹۹	۰/۲۰	۳/۸۱	خودکارآمدی میل به مقاومت
۱۳/۶۲	۰/۱۷	۳/۲۷	خودکارآمدی میل و رغبت
۲۰/۶۱	۰/۲۳	۴/۲۸	اشتقاق رفتاری
۱۳/۴۲	۰/۰۹	۱/۷۷	اشتقاق شناختی
۱۸/۲۵	۰/۱۹	۳/۵۲	اشتقاق رفتاری

(ب) ارزیابی مدل اندازه‌گیری

فرضیه پژوهش: راهبردهای خودکارآمدی تحصیلی، اشتقاق تحصیلی دانش‌آموزان را با میانجی‌گری هوش هیجانی پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴- بررسی مفروضه همخطی بودن براساس f تحمل

خودکارآمدی		خودتنظیمی انگیزشی		هوش هیجانی	
مقدار تحمل	معیار تصمیم	مقدار تحمل	معیار تصمیم	مقدار تحمل	معیار تصمیم
۰/۸۳	> ۰/۴	۰/۸۹	> ۰/۴	۰/۹۲	> ۰/۴

استیونس (۲۰۰۲) ابراز می‌دارد که برای بررسی همخطی بودن می‌توان از آستانه تحمل استفاده کرد. معیار بزرگ‌تر از ۰/۴ برای عدم همخطی بودن در نظر گرفته شده است که با توجه به اینکه در اینجا هر سه متغیر دارای تحمل بزرگ‌تر از ۰/۴ هستند، مفروضه خطی بودن برقرار است.

جدول ۵- شاخص‌های برازندگی مدل تأییدی

شاخص برازندگی	مقدار مشاهده شده بعد از اصلاح	مناسب/نامناسب بودن
CMIN/DF (شاخص کای اسکوتر بهنجار یا نسبی)	۴/۱۲	مناسب
RMR (ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده)	۰/۰۸۸	تقریباً مناسب
RMSEA (ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریبی)	۰/۰۹۰	مناسب
CFI (شاخص برازش تطبیقی)	۰/۸۸	مناسب
IFI (شاخص برازش افزایشی)	۰/۸۹	مناسب

برای بررسی شاخص‌های برازندگی از مدل تأیید استفاده شده است. نتایج نگاره نیکویی برازش (ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده، شاخص برازش افزایشی) تطبیقی و برازش افزایشی به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۹ است که نشان می‌دهد مدل تقریباً قابل قبول است. همچنین مقدار ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۹۰ است که تقریباً قابل قبول است و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده یا RMR برابر با ۰/۰۸۸ است که مقدار این شاخص نیز نشان دهنده برازش مناسب مدل است. در نهایت مقدار CMIN/DF برابر با ۴/۱۲ است که این شاخص نیز نشان دهنده مناسب بودن مدل است. در کل، نتایج پنج شاخص نشان دهنده مناسب بودن مدل است و مدل بعد از اصلاحات انجام شده قابل قبول است.

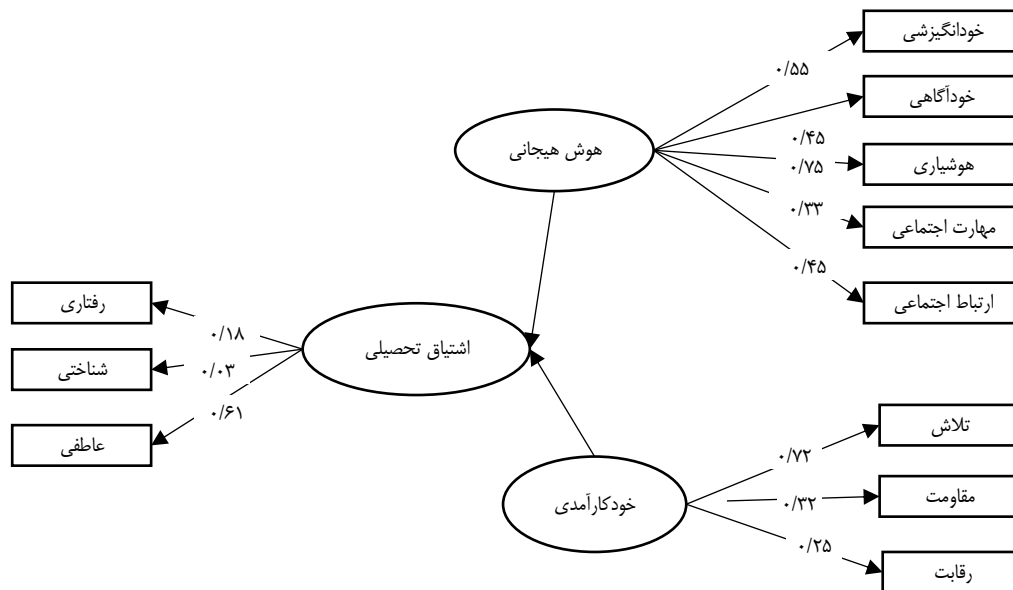
ج) سنجش مدل ساختاری

براساس نتایج مدل ساختاری اصلاح شده، متغیرهای خودکارآمدی و هوش هیجانی به صورت مستقیم به ترتیب با ۰/۳۰ و ۰/۳۵ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معنادار دارند، اما هوش هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نداشته است. نتایج در شکل ۱ آمده است.

جدول ۶- ضرایب استاندارد شده مدل ساختاری

سطح معناداری	ضریب استاندارد شده	مسیر ارتباطی در مدل ساختاری
***	۰/۴۰	خودکارآمدی عمومی <-- اشتیاق تحصیلی
***	۰/۳۰	هوش هیجانی <-- اشتیاق تحصیلی
***	۰/۷۴	هوش هیجانی <-- خودآنگیزی
***	۰/۶۶	هوش هیجانی <-- خودآگاهی
***	۰/۵۷	هوش هیجانی <-- ارتباطی
***	۰/۶۸	هوش هیجانی <-- مهارت اجتماعی
***	۰/۸۷	هوش هیجانی <-- اجتماعی
***	۰/۴۶	خودکارآمدی عمومی <-- تمایل به آغازگری
***	۰/۵۲	خودکارآمدی عمومی <-- تمایل به مقاومت
***	۰/۹۲	خودکارآمدی عمومی <-- تمایل به تلاش
***	۰/۴۳	اشتیاق تحصیلی <-- اشتیاق رفتاری
***	۰/۸۰	اشتیاق تحصیلی <-- اشتیاق عاطفی
***	۰/۷۶	اشتیاق تحصیلی <-- اشتیاق شناختی

جدول ۶ ضرایب استانداردشده مسیرهای نهایی را در مدل نشان می‌دهد که براساس نتایج، تمامی مسیرهایی که در مدل نهایی وجود دارند، در سطح $0/01$ معنادار هستند. براساس نتایج، مسیر ارتباطی بین خودانگیزی و اشتیاق تحصیلی در مدل اولیه و قبل از اصلاح ضریب استانداردشده $0/08$ با سطح معناداری $0/54$ بود که از مدل نهایی حذف شد. ضرایب استانداردشده مدل نهایی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱- مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی

شکل ۱ مدل ساختاری برازش‌یافته اشتیاق تحصیلی را براساس خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان نشان می‌دهد. همان‌گونه که از مدل ساختاری مشاهده می‌شود، متغیر خودکارآمدی و هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم توان پیش‌بینی معنادار اشتیاق تحصیلی را دارد. در ادامه، آثار مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری تدوین‌شده آمده است.

جدول ۷- مشخصه‌های برازندگی مدل تأییدی بعد از اصلاح

شاخص برازندگی	مقدار مشاهده‌شده بعد از اصلاح	مناسب/نامناسب بودن
CMIN/DF (شاخص کای اسکوتر بهنجار یا نسبی)	۴/۱۲	مناسب
RMR (ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده)	۰/۰۸۸	تقریباً مناسب
RMSEA (ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریبی)	۰/۰۹۰	مناسب
CFI (شاخص برازش تطبیقی)	۰/۸۸	مناسب
IFI (شاخص برازش افزایشی)	۰/۸۹	مناسب

نتایج دو شاخص نیکویی برازش تطبیقی و برازش افزایشی به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۹ بوده است که نشان می‌دهد مدل تقریباً قابل قبول است. همچنین مقدار ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۹۰ بوده است که تقریباً قابل قبول است و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده یا RMR برابر با ۰/۰۸۸ بوده است که مقدار این شاخص نیز نشان دهنده برازش مناسب مدل است. در نهایت مقدار CMIN/DF برابر با ۴/۱۲ است که این شاخص نیز نشانگر مناسب بودن مدل است. در کل، نتایج پنج شاخص بیانگر آن است که مدل مناسب، و بعد از اصلاحات انجام شده قابل قبول است. براساس نتایج مدل ساختاری اصلاح شده، متغیر خودکارآمدی و هوش هیجانی به صورت مستقیم به ترتیب با مقادیر ۰/۳۰ و ۰/۳۵ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معنادار دارند، اما هوش هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نداشته است.

جدول ۸- آثار متغیرها در مدل ساختاری

خودکارآمدی	هوش هیجانی
-	-
۰/۳۰	۰/۳۵

جدول ۸ اثرات کل متغیرهای مدل ساختاری را نشان می‌دهد که براساس نتایج هوش هیجانی و خودکارآمدی به صورت مستقیم به ترتیب با مقادیر ۰/۳۵ و ۰/۳۰ تأثیر معنادار، مثبت و مستقیم بر اشتیاق تحصیلی دارند.

جدول ۹- آثار غیرمستقیم متغیرها در مدل ساختاری

خودکارآمدی	خودتنظیمی انگیزشی
-	-
اشتیاق تحصیلی	۰/۰۸

جدول ۹ آثار غیرمستقیم متغیرهای مدل ساختاری را نشان می‌دهد. براساس نتایج، متغیر خودکارآمدی تأثیر غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی ندارد، ولی خودتنظیمی انگیزشی از طریق هوش هیجانی با ضریب استاندارد ۰/۰۸ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معنادار دارد. در نهایت، تحلیل معادلات ساختاری مشخص کرد متغیر خودکارآمدی بدون واسطه و به صورت مستقیم با ضریب استاندارد شده ۰/۴۱ بر متغیر اشتیاق تحصیلی تأثیر معنادار دارد؛ متغیر خودتنظیمی انگیزشی به صورت مستقیم با ضریب استاندارد ۰/۲۷ و به واسطه هوش هیجانی با ضریب استاندارد ۰/۰۸ و در کل با ضریب استاندارد ۰/۳۳ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معنادار دارد و هوش هیجانی با ضریب استاندارد ۰/۳ بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار است. در نتیجه هر سه متغیر، توان پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را دارند. در کل از طریق سه متغیر هوش هیجانی، خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی، ۲۴ درصد کل تغییرات اشتیاق تحصیلی تبیین می‌شود.

اشتیاق تحصیلی = ۰/۰۸ * هوش هیجانی + ۰/۲۱ * خودتنظیمی انگیزشی + ۰/۳۱ * خودکارآمدی تحصیلی،
خطا = ۰/۴۵ با ضریب تعیین $R^2 = 0/24$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر تدوین مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی براساس راهبرد خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان بود. در این تحقیق، از روش همبستگی و تحلیل مدل ساختاری استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد خودکارآمدی به صورت مستقیم می‌تواند اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. همچنین از طریق هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم می‌توان اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کرد. با توجه به نتایج، در راستای این مطالعه، تحقیقاتی صورت گرفته که نتایج آن‌ها همسو و هم‌نتیجه با این مطالعه است. از جمله این مطالعات می‌توان به خروشی و همکاران (۱۳۹۳)، جوادی علمی و اسدزاده (۱۳۹۸)، نیرومند (۱۳۹۷)، شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۶)، کوله‌مرز (۱۳۹۶)، گاتمن و اسپون (۲۰۱۸)، مسلاک، کیم و مک‌لاکلین (۲۰۱۸) و کادیم، دامن، ورسچورن و بویز (۲۰۱۵) اشاره کرد.

بارکلی (۲۰۱۰) بر این عقیده است که بیشتر معلمان درگیری دانش‌آموزان را به یادگیری، علاقه و عملکرد فراتر از نیاز تعبیر می‌کنند و از دانش‌آموزان درگیر تحصیل، با عباراتی مانند اشتیاق، علاقه شدید و شور و هیجان یاد می‌کنند (بارکلی، ۲۰۱۰)؛ بنابراین بیشتر دیدگاه‌های تحقیقات انجام‌شده در مورد نحوه یادگیری و راهبردهای رفتاری شناختی و فراشناختی در پی آن هستند که افراد در حین انجام تکالیف، موضوعات دلخواهشان را فراگیرند. بدین ترتیب برای اینکه یک دانش‌آموز خودنظم‌ده به بار آید، باید در تشخیص، انتخاب و استفاده از راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی که موجب افزایش کوشش و توجه می‌شود توانمند شود. با توجه به این امر، باورهای خودکارآمدی بر تلاش، پایداری و منابع شناختی که برای تعامل با جهان اطراف به کار می‌روند تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند به اشتیاق بیشتر و در نتیجه یادگیری بیشتر و پیشرفت آن‌ها بینجامد.

در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت فضاهای آموزشی در پی بررسی و یافتن حقیقت پایدار زندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند و بی‌رغبتی، خستگی و فرسودگی تحصیلی رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین سازگارنشدن با فضای تحصیلی، و نداشتن ارتباط با دانش‌آموزان دیگر موجب کاهش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. نبود اشتیاق تحصیلی تجربه ذهنی دانش‌آموز در مورد تحصیل و دوران تحصیلی است و نمایانگر ارزیابی وی از کیفیت نامطلوب تحصیلی است که ممکن است با واقعیت بیرونی منطبق نباشد. مسلاک و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند در مدارس متوسطه چینی در مناطق کمتر برخوردار، ترک تحصیل و شکاف جنسیتی بیشتری دیده می‌شود. همچنین نشان دادند درک دانش‌آموزان از مدرسه، در تصمیم‌گیری برای ماندن در مدرسه نقش دارد. جوادی علمی و اسدزاده (۱۳۹۸) نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین از طریق سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار دارد. سرزندگی تحصیلی نیز به طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در مجموع، نتایج بیانگر آن است که سرزندگی تحصیلی بین خودکارآمدی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، نقش میانجی دارد.

وانگ و اسکیل (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «موقعیت مدرسه، انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که ادراک دانش‌آموزان از موقعیت مدرسه و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، پیش‌بین معنادار اشتیاق تحصیلی است. خدایی، صالحی و محسن‌پور (۱۳۹۴) دریافتند نیازهای اساسی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. همچنین نیازهای اساسی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تأثیر غیرمستقیم دارد. از سوی دیگر، اشتیاق تحصیلی یکی از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان است که به‌عنوان میزان انرژی‌ای که یک فراگیر برای تکالیف مدرسه صرف می‌کند، تعریف شده است و از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد. براساس نتایج این پژوهش، بین اشتیاق تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و رقابت، همبستگی و انضباط، قدرت پیش‌بینی تغییرات اشتیاق تحصیلی را دارند. اگر دانش‌آموزان مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی بیشتری را در کلاس مشاهده کنند، با سایر دانش‌آموزان در ارتباط باشند و رقابت سالمی با هم داشته باشند، میزان اشتیاق تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد؛ بنابراین می‌توان گفت هوش هیجانی می‌تواند موجب افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان شود و این امکان وجود دارد که میزان اشتیاق دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی و آموزشی به دلیل تأثیرپذیری از توانایی آن‌ها در یادگیری بهتر و سریع‌تر مطالب درسی به سرعت افزایش پیدا کند. بدین ترتیب افزایش خودکارآمدی و هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری بهتر و دقیق‌تر از مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، یادگیری و موفقیت تحصیلی خود را ارتقا دهند و به تبع آن از اشتیاق تحصیلی بیشتری برخوردار شوند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر تکمیل پرسشنامه به روش خودگزارش‌دهی توسط دانش‌آموزان بود که ممکن است از صحت لازم برخوردار نباشد. همچنین طرح مطالعه حاضر از نوع الگویابی معادلات ساختاری است که قادر به اثبات علیت نیست و در این خصوص باید جانب احتیاط رعایت شود.

منابع

- اسلامی، م. ع.، درتاج، ف.، سعدی‌پور، آ.، و دلاور، ع. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی (فرهنگ مشاوره). ۷(۲۸)، ۱۶۱-۱۳۳.
- اعرابیان، آ.، خداپناهی، م. ک.، حیدری، م.، و صالح صدق‌پور، ب. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. روان‌شناسی. ۳۲، ۳۶۰-۳۷۱.
- براتی، س. (۱۳۷۶). بررسی رابطه خوداثربخشی، عزت‌نفس و خودپایی در میان دانش‌آموزان سوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران.
- جوادی علمی، ل.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی. ۱۰(۳۲)، ۱۰۱-۱۲۲.

- خدایی، م.، صالحی، ک.، و محسن‌پور، م. (۱۳۹۴). نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی در درگیری تحصیلی؛ با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه نهم. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۳۶(۳)، ۲۳۵-۲۱۹.
- خروشی، پ.، نیلی، م.، ر.، و عابدی، آ. (۱۳۹۳). رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۷(۴)، ۲۳۳-۲۳۰.
- زینلی، ف.، و حقایق، س. ع. (۱۳۹۹). اثربخشی یادگیری مستقل بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه هفتم شهر اصفهان. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۱(۳)، ۲۰۷-۲۲۲.
- شیخ‌الاسلامی، ع.، و کریمیان‌پور، غ. (۱۳۹۶). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس. *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۱۰(۱)، ۹۵-۱۱.
- صفری، ه.، جناب‌آبادی، ح.، سلم‌آبادی، م.، و عباسی، آ. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس هوش معنوی و سرسختی روان‌شناختی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۸(۹)، ۱۲-۷.
- عباسی، م.، درگاهی، ش.، پیرانی، ذ.، و بنیادی، ف. (۱۳۹۵). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *آموزش در علوم پزشکی*. ۱۵، ۱۶۹-۱۶۰.
- عباسی، م.، پیرانی، ذ.، رزمجویی، ل.، و بنیادی، ف. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۸(۵)، ۳۰۰-۲۹۵.
- کوله‌مرز، م. ج. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۵(۱)، ۱۸۲-۱۵۹.
- نیرومند، ع. ب. (۱۳۹۷). *رابطه هیجان‌های تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه محقق اردبیلی.
- منصوری، ب. (۱۳۸۰). *هنجاریابی پرسشنامه هوش هیجانی سیبریاشترینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. 1st Ed. New Jersey: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (2003). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto:

Multi-Health Systems.

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*. 65(3), 245–281.
- Brearli, H. (2007). Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*. 26(5), 721–729.
- Campbell, M. (2009). Validation of the Falls Efficacy Scale and Falls Efficacy Scale International in Geriatric Patients with and without Cognitive Impairment: Results of Self-Report and Interview-Based Questionnaires. *Gerontology*. 56(2), 190–199.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 4th Ed. Lawrence Erlbaum Associates Inc: New Jersey.
- Kadima, P. A., Damen, W., Vorschoiz, P., & Boizh, N. (2015). The Formation of Academic Self-Concept in Elementary Education: A Unifying Model for External and Internal Comparisons. *Contemporary Educational Psychology*. 41(1), 124–132.
- Wang, M. T., & Eskil, R. (2013). Adolescents' Perceptions of Classroom Environment, School Engagement, and Academic Achievement. *American Educational Research Journal*. 47(3), 633–662.
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*. 113(1), 13–20.
- Cui, G., Yaoa, M., & Zhang, X. (2017). Can Nursing Students' Perceived Teacher Enthusiasm Dampen their Class Related Boredom during Theoretical Lessons? A Cross-Sectional Study among Chinese Nursing Students. *Nurse Education Today*. 53, 29–33.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59–109.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2016). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology*. 96(3), 569–581.
- Keller, M., Hoy, A.W., Goetz, T., & Frenzel, A. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*. 28(4), 743–769.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607–610.
- Sherer, M., & Maddux, J. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation.

- Psychological Reports*. 51, 663–671.
- Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*. 46, 53–83.
- Maslaka, M. A., Kim, J., & McLoughlin, A. S. (2018). Educational Engagement in China: A Case from the Northwest. *International Journal of Educational Development*. 30(3), 254–262.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional Engagement, Educational Aspirations, and Their Association during Secondary School. *Journal of Adolescence*. 67, 109–119.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*. 18, 315–341.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*. 31(6), 459–470.
- Prentice, C., Ma, E., & Wong, I. A. (2019). Performance Driven Outcomes—the Case of Frontline Employees in the Hospitality Sector. *Journal of Hospitality Marketing & Management*. 28(1), 101–123.
- Salmela-Aro, K. (2015). School Burnout and Engagement: Lessons from a Longitudinal Study in Finland. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 21, 59–64.
- Tuominen-Sioni, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology*. 50(3), 649–662.
- Walker, K., & Pearce, M. (2014). Student Engagement in One-Shot Library Instruction. *The Journal of Academic Librarianship*. 40(3-4), 281–290.
- Wan, Y. K. P. (2010). Exploratory Assessment of the Macao Casino Dealers' Job Perceptions. *International Journal of Hospitality Management*. 29(1), 62–71.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*. 49(4), 465–480.
- Zhou, H., Liu, M., & Zeng, J. (2018). Selection of Nursing Teaching Strategies in Mainland China: A Questionnaire Survey. *Nurse Education Today*. 39, 147–151.

