



Evaluation of mood and behavior, in primary school children with attention deficit hyperactivity disorder during the outbreak of COVID-19: A qualitative study

Ali Mostafazadeh. Ph.D. Student

Educational Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Markazi, Iran.

Davood Taghvaei. Ph. D.

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Markazi, Iran.

Zabih Pirani. Ph. D.

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Markazi, Iran.

مدل ساختاری پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبرد خودتنظیمی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان

علی مصطفی‌زاده

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، مرکزی، ایران.

داود تقوایی*

دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، مرکزی، ایران.

ذبیح پیرانی

استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، مرکزی، ایران.

Abstract

This aim was to design the structural model of academic enthusiasm based on self-regulatory strategy with the mediation of emotional intelligence of all high school students in Marivan. The research was conducted by correlational analysis and structural model analysis and the statistical population included all second year high school students in the academic year of 2019-2020 in Marivan city. The sample group consisted of 330 people (174 boys, 156 girls) who were random Multi-stage cluster sampling was selected. To collect research data, the 15-item Academic Enthusiasm Questionnaire (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), the 27-item Walters Motivational Self-Regulation Questionnaire (Wolters, 1999) and the Siberia Shering Intelligence Questionnaire (Siberia Shering, 1996) were use. The psychometric properties of these tools were examined in the current study and their suitability was ensured. Results: The results showed that emotional intelligence and motivational self-regulation strategy mediated by indirect intelligence affect academic enthusiasm and in general both variables explain 0.42 of changes in academic enthusiasm. The results show that a combination of motivational self-regulation and academic intelligence can be effective in increasing students' academic enthusiasm

Keywords: academic enthusiasm, self-regulation, emotional intelligence, Second year high school students.

چکیده

هدف این پژوهش، مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی براساس راهبرد خودتنظیمی با میانجی‌گری هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر مریوان بود. پژوهش به روش همبستگی و تحلیل مدل ساختاری اجرا شد. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ شهر مریوان و گروه نمونه شامل ۳۳۰ نفر (۱۷۴ پسر، ۱۵۶ دختر) بودند که به صورت تصادفی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های تحقیق از پرسشنامه ۱۵ سؤالی اشتیاق تحصیلی (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی والترز ۲۷ سؤالی (Wolters, 1999) و پرسشنامه هوش سیریا شرینگ (Siberia Shering, 1996) استفاده شده است. ویژگی روان‌سنجی این ابزارها در مطالعه فعلی بررسی شد و نسبت به مطلوبیت آن‌ها اطمینان حاصل گردید. نتایج نشان داد که هوش هیجانی به صورت مستقیم و راهبرد خودتنظیمی انگیزشی با میانجی‌گری هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارند و در مجموع هر دو متغیر ۴۲٪ از تغییرات اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتیجه نشان می‌دهد که برای افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، ترکیبی از راهبرد خودتنظیمی انگیزشی تحصیلی و هوش هیجانی می‌تواند اثرگذار باشند.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی، هوش هیجانی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

مقدمه

امروزه اشتیاق تحصیلی نیز الگویی مهم در آفت تحصیلی دانش‌آموزان و به‌عنوان امیدوارکننده‌ترین رویکرد برای جلوگیری از این پدیده مطرح است. توجه نکردن به متغیرهایی همچون اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از مشکلاتی است که در زمینه پیشرفت تحصیلی بروز می‌کند و به شکل ضعف در عملکرد، افت تحصیلی و... نمایان شده و در نهایت منجر به دیدگاه منفی یادگیرنده نسبت به توانایی‌ها و پتانسیل‌هایش می‌شود (Moradi, Asadzadeh, Karami & Najafi, 2019).

میچل کلیپفل (Michael Klipfel, 2014) بیان می‌کند که انگیزش و یادگیری فعال با یکدیگر هم‌افزایی دارند و کسانی که به طور فزاینده‌ای آن‌ها را تلفیق می‌کنند، اشتیاق یادگیری را افزایش می‌دهند؛ به عبارت دیگر هنگامی که انگیزش و یادگیری فعال ترکیب می‌شوند، اشتیاق فراگیری یادگیریان را ارتقا می‌دهند زیرا اشتیاق با همپوشی بیشتر این دو عامل، قوی‌تر عمل می‌کند (Mahmoudian, Abbasi, Pirani, Shah, Ali Kaborani, 2018).

آمارها و پژوهش‌ها از وجود اشتیاق تحصیلی مطلوب در نظام آموزش و پرورش کشورمان حمایت نمی‌کند. در اغلب مطالعات اشتیاق با سازه‌های متضاد عدم اشتیاق، کناره‌گیری، ترک تحصیل، احساس بیگانگی و مخالفت همراه می‌شود (Eslami, DorTaj, Saadipour, Delavar, 2016). شواهد موجود حاکی از مواجه شدن روزافزون دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی، افت تحصیلی و ترک تحصیل و بازمانده از تحصیل است (Kordi, Mohamadirizi, Shakeri, ModarresGharavi & Salehi Fadardi, 2015; Hedayati Manzour, Mohamadian Shamim & Sharifi Rahnmo, 2017) و این مسأله ضرورت شناسایی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی را دوچندان می‌کند برای نمونه می‌توان به شواهد پژوهشی زیر اشاره نمود:

براساس آمار منتشر شده توسط مرکز پژوهش‌های مجلس (Research Center of the Islamic Consultative Assembly, 2018)، میلیون کودک و نوجوان ۶ تا ۱۹ ساله بازمانده از تحصیل و سه میلیون کودک و نوجوان کار در کشور ایران وجود دارد که یا اصلاً به مدرسه نرفته‌اند و یا در طول سال‌های تحصیلی به دلایل مختلف از تحصیل بازمانده‌اند؛

اشتیاق تحصیلی (Academic Engagement) در دوران تحصیلی و تأثیر آن بر فرایند یاددهی-یادگیری از مهم‌ترین و تخصصی‌ترین مباحث تربیتی محسوب شده است و توجه پرورشکاران را به خود جلب نموده است. مولر، ولف و سید (Mueller, Wolfe & Syed, 2017)، نیومن، والگ و لامبورن (Lamborn, 1992 & Newman, Walg) اشتیاق تحصیلی را به عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992).

برخی از پژوهشگران نیز به بررسی اشتیاق در حوزه آموزش و یادگیری پرداخته و رفتار یادگیرندگان پرشور را مورد توجه قرار داده‌اند. از دیدگاه کولمن و گیو (Coleman & Guo, 2013) اشتیاق تحصیلی، سازه‌ای است که عملکرد تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. کلسون و بویتلیر (Closson & Boutilier, 2017) معتقدند دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت‌تر تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (Javadi Elmi, Delavar & Dortaj, 2018Asadzadeh).

مدل‌های مختلفی در مورد اشتیاق تحصیلی ارائه شده است؛ یکی از نمونه‌های این مدل‌ها که در پژوهش حاضر نیز از آن استفاده شده است، مدل فردریگز، بلومنفلد و پاریس (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) است که اشتیاق تحصیلی را دارای سه بُعد رفتاری می‌داند شامل «رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی-اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموزان مفیدند، بُعد عاطفی شامل احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و بُعد شناختی که شامل نیروگذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی توسط آن‌هاست».

دانش‌آموزان موفقیت‌آمیز است. کیت سانتاس، وینسر و هوی (Kitsantas, Winsler & Huie, 2008) نشان دادند که حدود ۴۷ درصد واریانس عملکرد تحصیلی با متغیرهای خودتنظیمی و انگیزش، پیش‌بینی می‌شود.

ژافیانو، الساندری، گربینو، کاناچری، دی‌گیونتا و همکاران (Zuffiano, Allesandri, Gerbino, Kanacri, Di Giunta and et al, 2013) نشان دادند که خودتنظیمی، فراتر از هوش، ویژگی‌های شخصیتی و عزت نفس، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. چنگ (Cheng, 2011) نیز نشان داد که انگیزش یادگیری دانش‌آموزان، تعیین هدف، کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری نقش مهمی در عملکرد یادگیری دارد؛ بدین معنا که دانش‌آموزانی که انگیزش یادگیری و توانایی بیشتری در تعیین اهداف یادگیری و تسلط بهتری بر کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری دارند، بهتر یاد می‌گیرند. بوساری (Busari, 2013) نشان داد که سهم قابل توجهی از پیشرفت نمرات ریاضی کودکان، حاصل خودتنظیمی، انگیزش و اضطراب است. لی، لی و بونگ (Lee, Lee & Bang, 2014) نیز نتیجه گرفتند که خودتنظیمی زیاد تحصیلی، نه تنها به باورهای خودکارآمدی بلکه به علاقه زیاد افراد به موضوع درسی وابسته است.

متغیر دیگر به کار گرفته شده در این پژوهش، در نقش متغیر میانجی، هوش هیجانی (Emotional Intelligence) است. لیف (Liff, 2003) بیان می‌کند که امروزه هوش هیجانی، عامل پیش‌بینی کننده سلامت روانی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و شغلی است و اهمیت شایانی دارد (Karimi, Zareei & Valizadeh, 2018). (Bar-ON, 2000) هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌ها می‌داند که فرد را برای سازگاری مؤثر با محیط و کسب موفقیت در زندگی تجهیز می‌کند. وی هوش هیجانی را عامل مهمی در توانمندی‌های افراد برای کسب موفقیت در زندگی تلقی می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است که می‌تواند افراد را در مواجهه با مقتضیات روزمره و فشارهای محیطی یاری دهد (Yousefi Loyeh, Salehi, Nafisi & Raeisi, 2006). بریرلی (Brearley, 2007)

یعنی ۲/۳ میلیون نفر فرصت بزهکاری، از دست رفتن دست‌کم ۲/۳ میلیون فرصت برای افزایش تولید مادی و معنوی کشور، یعنی ۲/۳ میلیون نفر که به خاطر بهره‌مند نبودن از حقوق اولیه خویش سرخورده شده‌اند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند دو دسته از منابع بر اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارند که عبارتند از: منابع شخصی و منابع اجتماعی (Bakker & Demerouti, 2008) که منابع شخصی آن به خودارزیابی‌های مثبت مرتبط با تاب‌آوری و حس فرد از توانایی‌های خویش، در تأثیرگذاری موفقیت‌آمیز روی محیط اشاره دارد (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003). از جمله منابعی که می‌تواند بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد، خودتنظیمی (Self-regulation) است (Abbasi, Pirani, Razmjoiy & Bonyadi, 2015).

خودتنظیمی، به‌عنوان یک نظریه، بر این نکته متمرکز است که چگونه دانش‌آموز شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال و در آن تغییر ایجاد و یا آن را حفظ کند. شونکوف و فیلیپس (Shonkoff & Phillips, 2000) خودتنظیمی را توانایی کودک در کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده‌اند و معتقدند که رشد خودتنظیمی، اساس رشد کودک بوده و در تمام جنبه‌های رفتاری او نمایان است (Tavakolizadeh, Ebrahimi Ghavam, Farokhi & Golzari, 2011).

خودتنظیمی به فرایندی اشاره دارد که در آن، فراگیر، به‌طور نظام‌مند افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند (Zimmerman & Schunk, 2008). افراد با خودتنظیمی زیاد در دانش فراشناختی مهارت دارند. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را برای پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین آنها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند (Haidari, Amini Naghani & Shirvanishiri, 2015).

رودر کوینس (Rowden Quince, 2013) در مطالعه خود نشان داد که مداخله استراتژی یادگیری خودتنظیمی در افزایش آگاهی فراشناختی و سطح مهارت یادگیری خودتنظیمی در

را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج پژوهش آگوستیانی، کاهیدی و موسی (Agustini, Cahyadi & Musa, 2016) نیز حاکی از آن است که خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارند و این بدان معناست که اگر یکی از سه متغیر، تغییر مثبت یا منفی‌ای کند، متغیرهای دیگر نیز تغییر می‌کنند. نتایج صحرانورد، میری و صالحی نیا (Sahranavard, Miri & Salehnia, 2018) نشان داد که بین خودتنظیمی و عملکرد آموزشی دانشجویان همبستگی معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (Abbasi, Dargahi, Pirani & Bonyadi, 2015) نیز حاکی از آن بود که بین تعلل‌ورزی با اشتیاق تحصیلی، همبستگی منفی معنادار و بین خودتنظیمی انگیزشی با اشتیاق تحصیلی، همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. در پژوهش‌های صورت گرفته، پژوهشی درباره اشتیاق تحصیلی و تدوین مدل ساختاری برای آن، براساس راهبردی خودتنظیمی و میانجیگری هوش هیجانی صورت نگرفته است. همچنین نتایج تحلیل مسیر پژوهش صالح صدق‌پور و عظیمی (Saleh Sadeghpour & Azimi, 2014) نیز نشان داد که بین خودتنظیمی یادگیری و هوش هیجانی دانش‌آموزان و پیشرفت ریاضی رابطه مثبت، مستقیم وجود داشت. بین هوش هیجانی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان رابطه مثبت، مستقیم و بین هوش هیجانی و رفتار خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه به صورت مثبت، مستقیم و غیرمستقیم وجود داشت.

با این وجود در محیط‌های آموزشی با فراگیرانی روبه‌رو می‌شویم که از لحاظ استعداد، توانایی و امکانات یادگیری شبیه به همند؛ اما در زمینه عملکرد تحصیلی اختلاف چشمگیری در یادگیری آن‌ها مشاهده می‌شود. در مقابل، تعدادی از افراد با داشتن استعداد معمولی، پشتکار و عملکرد زیادی را نشان می‌دهند؛ این دلیل، گویای آن است که در آموزش و یادگیری، علاوه بر ویژگی‌های فردی اعم از هوش و استعداد و توانایی‌ها، عوامل دیگری به عنوان کلید ترقی وجود دارند؛ بر این اساس، یکی از متغیرهایی که با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد خودتنظیمی است. دانش‌آموزان خودتنظیمی را با تجربه و خوداندیشی فرامی‌گیرند؛ بنابراین می‌توان گفت پایه چهارچوب خودتنظیمی بر این استوار است که دانش‌آموزان

معتقد است که یادگیری فرایندی عمیق و گسترده است. در این فرایند هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند. همچنین مطالعه زیدنر، شانی زینوویچ، ماثوس و دی‌روبرتو (Zeidner, Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski and et al, 2004) نیز حاکی از آن است که موفقیت تحصیلی به شدت با ابعاد هوش هیجانی ارتباط دارد و در واقع هرچه سطح هوش هیجانی بیشتر باشد، عملکرد تحصیلی هم بیشتر است.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، ضمن ایجاد یادگیری، ادراکات خودکارآمدی مربوط به انگیزش درونی را نیز سبب می‌شود (Zimmerman, 2003). به طور سنتی، منابع خودتنظیمی به عنوان ابزاری برای دانش‌آموزان برای انجام وظایف تحصیلی خود به نظر می‌رسد که در نتیجه دانش‌آموزان را علاقه‌مند و مشتاق در کارشان نگه می‌دارد. راهبرد خودتنظیمی با زیرمؤلفه‌های خود پاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، عملکرد و ارتقای علاقه‌مندی دانش‌آموزان را فعال نگه می‌دارد و احساس توانایی بیشتر آن‌ها برای کنترل محیط تحصیلی را نشان می‌دهد؛ در نتیجه آن‌ها با اعتماد به نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می‌دهند، آن کار را معنادار می‌بینند و با اشتیاق، به تحصیل خود ادامه می‌دهند (Xanthopoulou, Bakker & Demrouti, 2007).

در مورد موضوع، پژوهش‌هایی صورت گرفته است از جمله خان (Khan, 2019) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته است که هوش هیجانی در عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیرات مستقیمی دارد. بر این اساس عملکرد تحصیلی دانشجویانی که هوش قابل توجهی داشتند، بهتر بود. همچنین سلیمان و همکاران (Suleman, Hussain, Syed, Parveen, Lodhi, Mahmood, 2019) نیز به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. تجزیه و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه این پژوهش نشان می‌دهد که خودسازی، ثبات عاطفی، مدیریت روابط، رفتار نوع‌دوستانه و تعهد، موفقیت تحصیلی دانشجویان

که از این تعداد، ۱۴ مدرسه دخترانه و پسرانه تصادفی مشخص شد که از دبیرستان‌های دخترانه ۹ کلاس (۱۷۰ دانش‌آموز دختر) و از دبیرستان‌های پسرانه ۱۰ کلاس (۱۹۰ دانش‌آموز پسر) به صورت تصادفی انتخاب گردید. طبق آمار حاصل شده نیز از پایه دهم ۱۲۶ نفر، یازدهم ۱۱۴ نفر و دوازدهم ۱۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. گفتنی است پس از غربالگری و پالایش اولیه داده‌ها و حذف نمونه‌های مشکل‌دار نظیر نمونه‌هایی که پرسشنامه را ناقص تکمیل کرده یا آن دسته از دانش‌آموزانی که در تکمیل پاسخ‌ها از الگوی تصادفی پاسخ‌دهی استفاده کرده بودند و داده‌های پرت از تحلیل نهایی، تعداد کل نمونه به ۳۳۰ نفر (۱۷۴ پسر و ۱۵۶ دختر)، کاهش یافت.

برای گردآوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (Academic Enthusiasm Questionnaire): پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریگز، بلومنفیلد و پاریس (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) ساخته شده که هدف آن، مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی است و دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری شامل ۴ گویه (همچون توجه به کلاس و تبعیت از قوانین مدرسه)، خرده‌مقیاس اشتیاق عاطفی شامل ۶ گویه (همچون احساس خشنودی در مدرسه و علاقه به ماندن در محیط مدرسه) و خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی شامل ۵ گویه (همانند چک کردن تکالیف درسی و مطالعه کتاب‌های فوق برنامه) است. پاسخ هرکدام از گویه‌ها براساس طیف لیکرت طراحی شده که از هرگز (نمره ۱) تا تمام اوقات (نمره ۵) را شامل می‌شود. فردریگز و همکاران (Fredricks & et al 2004) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش نمودند. در نمونه ایرانی، روایی این مقیاس در پژوهش عباسی و همکاران (Abbasi & et al, 2015) تأیید شد و ضریب پایایی کل ۰/۶۶ به روش آلفای کرونباخ را برای آن گزارش کرده‌اند. (salanva, shafli, Martinez & Broso, 2009) ضریب آلفای کرونباخ را در پژوهش خود برای بعد

چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. تعیین خودتنظیم به این دلیل اهمیت پیدا می‌کند که دانش‌آموز در برنامه‌ریزی مستقل می‌شود و می‌تواند زمینه‌ای برای اشتیاق او در تحصیل باشد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر ارائه الگویی مفهومی از خودتنظیمی با زیرمؤلفه‌های (خود پاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، عملکرد و ارتقاء علاقه‌مندی) به عنوان متغیر مستقل و هوش هیجانی با زیرمؤلفه‌های (خودکنترلی، خودآگاهی، مهارت اجتماعی و هوشیاری اجتماعی) به عنوان متغیر میانجی روی یکی از مهم‌ترین مسائل آموزشی یعنی اشتیاق تحصیلی است. گفتنی است در این پژوهش با نظر به پیشینه پژوهشی، هوش هیجانی به عنوان متغیر میانجی در ارتباط بین راهبرد خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است. بنا بر آنچه گفته شد مسأله اصلی این پژوهش، پاسخ به این سؤال است که آیا مدل مفهومی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه با مدل تجربی برازش دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش بر اساس روش، از نوع همبستگی است. در این پژوهش، خودتنظیمی تحصیلی، متغیر پیش‌بین و هوش هیجانی، متغیر میانجی و اشتیاق تحصیلی، متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری این 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 بود. مطابق آمار اخذ شده از آموزش و پرورش، جامعه آماری مذکور حدود ۵۸۰۰ نفر بود. نمونه مورد نظر برای انجام پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردید. با توجه به حجم مذکور جامعه آماری، نمونه مورد نظر با استفاده از فرمول مورگان محاسبه شد که تقریباً ۳۶۰ نفر (با در نظر گرفتن ریزش‌های احتمالی) انتخاب شدند. بر این اساس در شهرستان مریوان تمام دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه شناسایی شد. کل دبیرستان‌ها ۲۵ مورد بوده (۱۳ دبیرستان دخترانه و ۱۲ دبیرستان پسرانه)

می‌کنم. ۲- من به خودم می‌گویم که بعد از انجام درس، به شرط حفظ یادگیری، می‌توانم بعضی کارهای دلپسندم را انجام دهم.

۳- پرسشنامه هوش هیجانی (Emotional Intelligence Questionnaire): برای اندازه‌گیری هوش هیجانی از پرسشنامه هوش هیجانی سیبیریا شرینگ (Siberia Shering, 1996) که دارای ۳۳ سؤال است، استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۵ مؤلفه خودانگیزی (۷ گویه)، خودآگاهی (۸ گویه)، خودکنترلی (۷ گویه)، هوشیاری اجتماعی (۶ گویه) و مهارت‌های اجتماعی (۵ گویه) است که بر اساس طیف لیکرت (۵ گویه) طراحی شده و به این شیوه نمره‌گذاری می‌شود: (همیشه=۵، اغلب اوقات=۴، گاهی اوقات=۳، به ندرت=۲ و هیچ‌وقت=۱). گرابیکت (Jrabect, 1996) پایایی این پرسشنامه را با دونیمه کردن و استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و ۰/۹۱ درصد محاسبه کرده است. روایی سازه این پرسشنامه روی نمونه‌ای ۳۰ نفری از دانشجویان ۰/۸۶ به دست آمد (Schneider, Lyons & Khazon, 2013).

روایی سازه این پرسشنامه از طریق همسانی درونی کل آزمون توسط منصور (Mansuri, 2000) ۰/۸۴ گزارش شده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه منصور (Mansuri, 2000) ۰/۸۳ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی آزمون هوش هیجانی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه میزان آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۷ بود که قابل قبول است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- برای چیزهایی که حتی دیگران به آن فکر نمی‌کنند، نگران می‌شوم، ۲- با افراد هیجانی احساس ناراحتی نمی‌کنم، من نیاز دارم که با دیگران متفاوت باشم.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی برای بررسی ویژگی‌های نمونه از توزیع‌های فراوانی و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده گردید و در بخش استنباطی برای آزمون مدل از روش تحلیل معادلات ساختاری و همبستگی استفاده شد.

نیرومندی و وقف خود به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آوردند. در این پژوهش برای بررسی روایی از روایی صوری و برای بررسی پایایی آزمون اشتیاق تحصیلی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که میزان آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۷۸ بود که قابل قبول است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- من در کلاس توجه می‌کنم و ۲- من در مدرسه دچار مشکل می‌شوم.

۲- پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی (Motivational Self-Regulatory Questionnaire): پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی توسط والترز (Wolters, 1999) ساخته شده است. هدف از خود تنظیمی به عنوان کوششی روانی برای کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردهایی برای دستیابی به اهداف بهتر است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه و ۵ مؤلفه شامل ارتقاء علاقه (۵ گویه)، گفتگوی درونی عملکرد (۷ گویه)، گفتگوی درونی درباره تسلط (۷ گویه)، خودپاداش‌دهی (۴ گویه) و کنترل محیط (۴ گویه) است که با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (بسیار موافقم تا بسیار مخالفم) طراحی شده که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۴ و گزینه نظری ندارم نیز مساوی صفر است. حداقل امتیاز ممکن در این پرسشنامه، صفر و حداکثر آن ۱۰۸ است و نمرات حاصل شده در حد کم (۰-۲۶)، در حد متوسط (۳۷-۷۲) و ۷۳ و بیشتر در حد عالی است. پینتریچ و دیگر (Pintrich & Digrot, 1990) در تنظیم روایی مقیاس خود تنظیمی یادگیری با استفاده از شیوه همسانی درونی دامنه ضریب بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۹ گزارش شده است و میزان آلفای کرونباخ را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (Abbasi, Dargahi, Pirani & Bonyadi, 2015)، روایی پرسشنامه توسط استادان و متخصصان این حوزه تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه نیز در پژوهش عباسی و همکاران (Abbasi and et al, 2015) به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بوده که در سطح مطلوبی است. در این پژوهش برای بررسی پایایی آزمون خودتنظیمی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه میزان آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ بود که قابل قبول است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- من توجهم را به اهمیت واقعیت، انجام خوب آزمون‌ها و امتحانات جلب

یافته‌ها

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	اشتیاق تحصیلی	خودتنظیمی‌انگیزی	هوش هیجانی
اشتیاق تحصیلی	۱	۰/۴۲*	۰/۲۰*
خودتنظیمی‌انگیزی		۱	۰/۱۱**
هوش هیجانی			۱

جدول ۱ ماتریس همبستگی اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی و هوش هیجانی را نشان می‌دهد که براساس نتایج جدول سازه‌ها یا متغیرهای سه‌گانه موجود در پژوهش با هم رابطه معناداری دارند که رابطه بین اشتیاق تحصیلی با خودتنظیمی انگیزشی و هوش هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۴۲ و ۰/۲۰ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است و رابطه خودتنظیمی انگیزشی و هوش هیجانی برابر با ۰/۱۱ است که در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۲. مشخصه‌های برازندگی مدل تأییدی بعد از اصلاح

شاخص برازندگی	مقدار مشاهده‌شده بعد از اصلاح	مناسب/نامناسب بودن
CMIN/DF (شاخص کای اسکوتر به‌هنگار یا نسبی)	۳/۱۲	مناسب بودن مدل
RMR (ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده)	۰/۰۴۷	مدل تقریباً مناسب است
RMSEA (ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریبی)	۰/۰۸۲	مناسب بودن مدل
CFI (شاخص برازش تطبیقی)	۰/۹۲	مناسب بودن مدل
IFI (شاخص برازش افزایشی)	۰/۹۱	مناسب بودن مدل

از ۰/۰۵ داشت حذف شود که در جریان اصلاح مدل روابط بین سازه‌هایی که معنادار نبودند حذف گردیده است از جمله روابط خودتنظیمی‌انگیزی و هوش هیجانی با رابطه ۰/۰۶ که سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ داشته است. براساس نتایج به‌دست آمده در مدل ساختاری اصلاح‌شده، متغیر خودتنظیمی به صورت مستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معناداری ندارد؛ اما از طریق هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم با ضریب استاندارد شده ۰/۰۸ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معناداری دارد و متغیر هوش هیجانی نیز با ضریب استاندارد شده ۰/۳۴ بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معناداری دارد. مدل ساختاری که با داده‌ها برازش داشته در نمودار زیر آورده شده است:

نتایج دو شاخص نیکویی برازش تطبیقی و برازش افزایشی به ترتیب برابر با ۰/۹۲ و ۰/۹۱ بوده است که مقادیر نزدیک آن‌ها به ۱، نشان‌دهنده مناسب بودن و قابل قبول بودن مدل است. همچنین مقدار ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۸۲ بوده است که این شاخص نیز نشان‌دهنده قابل قبول بودن مدل است و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده یا RMR برابر با ۰/۰۴۷ بوده است که مقدار این شاخص نیز نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است، در نهایت مقدار CMIN/DF برابر با ۳/۱۲ است که این شاخص نیز نشان‌دهنده مناسب بودن مدل است. درکل نتایج حاصل از پنج شاخص، نشان‌دهنده مناسب بودن مدل است و مدل بعد از اصلاحات انجام شده قابل قبول یعنی حذف ارتباط بین خودتنظیمی‌انگیزی و هوش هیجانی که سطح معنادار بیشتر

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده مدل ساختاری

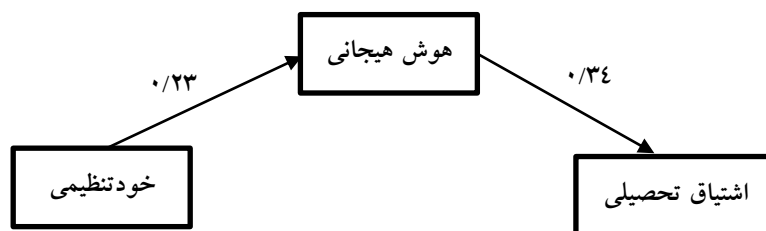
سطح معناداری	ضریب استاندارد شده	مسیر ارتباطی در مدل ساختاری
***	۰/۲۳	خودتنظیمی انگیزشی <--- هوش هیجانی
***	۰/۳۴	هوش هیجانی <--- اشتیاق تحصیلی

جدول ۴ ضرایب استاندارد شده مسیرهای نهایی را در مدل نشان می‌دهد که بر اساس نتایج تمامی مسیرهای که در مدل نهایی وجود دارند در سطح ۰/۰۱ معنادارند. بر اساس نتایج مسیر ارتباطی بین خود انگیزشی و اشتیاق تحصیلی در مدل

جدول ۴. ضرایب استاندارد مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش

***	۰/۷۴	هوش هیجانی <--- خودانگیزی
***	۰/۶۶	هوش هیجانی <--- خودآگاهی
***	۰/۵۷	هوش هیجانی <--- ارتباطی
***	۰/۶۸	هوش هیجانی <--- مهارت اجتماعی
***	۰/۸۷	هوش هیجانی <--- اجتماعی
***	۰/۷۶	خودتنظیمی انگیزشی <--- گرایش به تسلط
***	۰/۵۸	خودتنظیمی انگیزشی <--- گرایش به عملکرد
***	۰/۷۸	خودتنظیمی انگیزشی <--- کنترل محیط
***	۰/۸۲	خودتنظیمی انگیزشی <--- دریافت پاداش
***	۰/۸۲	خودتنظیمی انگیزشی <--- علاقه
***	۰/۴۳	اشتیاق تحصیلی <--- اشتیاق رفتاری
***	۰/۸۰	اشتیاق تحصیلی <--- اشتیاق عاطفی
***	۰/۷۶	اشتیاق تحصیلی <--- اشتیاق شناختی

جدول ۵ ضرایب استاندارد شده مؤلفه‌های سازه‌های اصلی خودتنظیمی انگیزشی، اشتیاق تحصیلی و هوش هیجانی را در مدل نشان می‌دهد که بر اساس نتایج، تمامی مسیرهای که در



نمودار ۱. مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی

نمودار ۱ مدل ساختاری برازش یافته اشتیاق تحصیلی را بر اساس راهبردهای خودتنظیمی با میانجیگری هوش هیجانی را در دانش‌آموزان نشان می‌دهد. همانگونه که از مدل ساختاری مشاهده می‌شود متغیر خودتنظیمی انگیزشی، به‌صورت مستقیم توان پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را ندارد ولی از طریق هوش هیجانی به‌صورت غیرمستقیم، توان پیش‌بینی معنادار اشتیاق تحصیلی را دارد. در ادامه اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری تدوین شده آورده شده است.

جدول ۵. اثرات کل متغیرها در مدل ساختاری

خودتنظیمی انگیزشی	هوش هیجانی
۰/۲۳	-----
-----	۰/۴۲
هوش هیجانی	اشتیاق تحصیلی

جدول ۶ اثرات کل متغیرهای مدل ساختاری را نشان می‌دهد که بر اساس نتایج هوش هیجانی تأثیر معنادار و مثبتی با ضریب استاندارد ۰/۴۲ دارد. همچنین خودتنظیمی انگیزشی با ضریب استاندارد مثبت و معنادارند ۰/۲۳ بر هوش هیجانی تأثیر دارند.

جدول ۶. اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها در مدل ساختاری

خودتنظیمی انگیزشی (اثر غیرمستقیم)	هوش هیجانی (اثر مستقیم)
۰/۰۸	۰/۳۴
اشتیاق تحصیلی	

جدول ۷ نیز اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مدل ساختاری را نشان می‌دهد که بر اساس نتایج خودتنظیمی انگیزشی با ضریب استاندارد ۰/۰۸ به‌صورت غیرمستقیم از طریق هوش هیجانی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معناداری دارد. نتیجه آزمون سوبل در مورد ارتباط غیرمستقیم خودتنظیمی انگیزشی با اشتیاق تحصیلی برابر با ۲/۰۴ بود که بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بود که در سطح ۰/۰۵ معنادار بود و هوش هیجانی با ضرایب استاندارد معنادار ۰/۳۴ به‌صورت مستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی براساس راهبرد خودتنظیمی و میانجیگری هوش هیجانی در دانش‌آموزان پسر و دختر دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان بود. برای دستیابی به این هدف از روش همبستگی و تحلیل مدل ساختاری استفاده گردید. نتایج تحلیل‌های آماری این پژوهش بر اساس نظریه‌ها و مدل‌های مرتبط با اشتیاق تحصیلی، تعامل بین راهبرد خودتنظیمی (خودپاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، عملکرد و ارتقای علاقه‌مندی) و هوش هیجانی (خودکنترلی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی و هوشیاری اجتماعی) مشخص می‌سازد که آیا شخص، حس اشتیاق تحصیلی، انصراف و یا ترک تحصیل را

حاضر در مجموع حدود ۴۲ درصد از واریانس متغیر ملاک؛ یعنی اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند. افزایش آگاهی فراشناختی و مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی، منجر به اثربخشی دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی آن‌ها شده است؛ در نتیجه می‌توان گفت یادگیری خودتنظیمی، ابزاری برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی است. در تبیین این یافته همچنین می‌توان گفت در فرایند خودتنظیمی با توجه به اینکه فراگیر به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند؛ یادگیرنده، می‌تواند اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل کند. راهبردهای خودتنظیمی، با توجه به تأثیراتی که بر رفتار، اندیشه یا عمل یادگیرنده در ضمن فرایند یادگیری می‌گذارند، مسیر شخص را به سمت فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها، مهارت‌ها و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها را فراهم می‌سازند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هوش هیجانی تأثیر معناداری و مثبتی بر اشتیاق تحصیلی دارد که این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های زیدنر و همکاران (Zeidner and et al, 2005) و پارکر و همکاران (Parker and et al, 2004) است؛ بنابراین راه‌های دیگری برای باهوش بودن وجود دارد که غیر از تأکید بر قسمت‌های استاندارد بهره هوشی است و فرد می‌تواند این توانایی‌ها را پرورش دهد.

بر این اساس، دانش‌آموزانی که دارای هوش هیجانی بیشتری‌اند در مواجهه با وقایع استرس‌زا از توان مقابله مؤثرتری برخوردارند؛ زیرا هیجان‌ات خود را دقیق‌تر درک و ارزیابی می‌کنند، می‌دانند چه موقع و به چه نحوی احساساتشان را بروز دهند و می‌توانند به‌طور مؤثری حالات خلقی خود را تنظیم نمایند؛ در نتیجه دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بیشتر، موفقیت‌های فردی بیشتری نیز کسب می‌کنند و می‌توانند از نظر تحصیلی، وضعیت خود را ارتقا دهند. با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی، متغیری چندعقلیتی است؛ می‌توان گفت یکی از علل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی، هوش هیجانی است.

نتایج این پژوهش همسو با نتایج ژافیانو و همکاران (Zuffiano and et al, 2013)، چنگ (Cheng, 2011) و لی و

پیدا می‌کند؟ پژوهش‌های گذشته، عمدتاً به بررسی روابط دو به دوی بین راهبرد خودتنظیمی و هوش هیجانی با اشتیاق تحصیلی پرداخته بودند و آن دسته از پژوهش‌هایی که روابط ساختاری را بررسی کرده بودند، غالباً در حیطه شغلی، الگوها را آزموده بودند. برای مرتفع نمودن این نقاط ضعف پژوهشی و بررسی نظام‌مند اشتیاق تحصیلی در جامعه دانش‌آموزی (در این پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه) پژوهش حاضر تدوین شد. در این پژوهش، روابط مستقیم و غیرمستقیم راهبرد خودتنظیمی که عبارتند از: خودپاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، عملکرد و ارتقاء علاقه‌مندی و هوش هیجانی که عبارتند از: خودکنترلی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی و هوش اجتماعی آزمون شد و الگوی پیشنهادی برازش خوبی با داده‌ها نشان داد.

نتایج به‌دست‌آمده (برازش مناسب داده‌ها با الگوهای پیشنهادی) حاکی از این است که چگونگی شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان را می‌توان بر مبنای ساختاری بین مجموعه‌ای از متغیرها شامل خودتنظیمی و هوش هیجانی توصیف کرد. بدین‌گونه که راهبرد خودتنظیمی که در این پژوهش قابلیت‌های خودپاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، عملکرد و ارتقاء علاقه‌مندی برای فرد فراهم می‌نماید، از یک سو الزامات، فشارها و هزینه‌های تحصیلی و روان‌شناختی را کاهش می‌دهد و از سوی دیگر برانگیزاننده رشد و ارتقاء منابع شخصی می‌شود.

ایفنتالر (Ifenthaler, 2012)، ایفنتالر و لمان (Ifenthaler & Lehmann, 2012) و مالبرگ (Malmberg, 2014) نیز نشان دادند که یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد و آموزش خودتنظیمی، وسیله‌ای برای چگونگی استفاده دانش‌آموزان از تاکتیک‌های مطالعه و استراتژی تنظیم شناختی است. مطالعه رودر کوینس (Rowden Quince, 2013) همسو با نتایج پژوهش حاضر نشان داد که استراتژی یادگیری خودتنظیمی در افزایش مهارت یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان موفقیت‌آمیز است. همچنین کیت سانتاس و همکاران (Kitsantas and et al, 2008) نیز نشان دادند که حدود ۴۷ درصد واریانس عملکرد تحصیلی توسط متغیرهای خودتنظیمی و انگیزش قابل پیش‌بینی است. متغیرهای پژوهش

- International*, 13(3): 202-222.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On., & J. D. A. Parker (Eds.), *the handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* Jossey-Bass, (p. 363-388).
- Brearley, M. (2007). *Emotional intelligence in the classroom*. Crown House Publishing Ltd.
- Busari, A. O. (2013). Assessing the relationship of self-regulation, motivation and anxiety on mathematics achievement of elementary school children in south-western Nigeria. *An international multidisciplinary journal Ethiopia*, 7(3): 110-126.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1): 1-16.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162.
- Coleman, L. J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2): 155-175.
- Eslami, M. A., DorTaj, F., & Saadipour, I., Delavar, A. (2016). Causal modeling of academic enthusiasm based on personal and social resources in undergraduate students of Amirkabir University of Tehran. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 7 (28): 133-161. [Persian]
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res*, 74(1):59-109.
- Haidari, M. H., Amini Naghani, Sh., & Shirvanishiri, A. (2015). Role of Self-efficacy, Self-regulatory and Self-esteem in Academic Achievement of Third Grades Students in the Field of Experimental Sciences. *New Educational Approaches*, 9(2): 89-102.
- Hedayati manzour, J., mohamadian shamim, M., & Sharifi Rahnmo, M. (2017). Investigating the همکاران (Lee and et al, 2014) بوده که نشان داده‌اند خودتنظیمی از جمله علل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است. همچنان که گفته شد بوساری (Busari, 2013) نشان داد که سهم قابل‌توجهی از پیشرفت نمرات ریاضی، حاصل خودتنظیمی است. خودکارآمدی تحصیلی و علاقه فردی به ترتیب به عنوان اجزاء کلیدی در شناخت و مسیر مؤثر بر خودتنظیمی تحصیلی ظاهر می‌شوند و خودکارآمدی تأثیر مستقیمی بر خودتنظیمی دانشجویان ندارد، بلکه از طریق نمره بر خودتنظیمی تأثیر دارد.
- از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، تکمیل پرسشنامه به روش خودگزارش‌دهی توسط دانش‌آموزان بود که ممکن است از صحت لازم برخوردار نباشد. با توجه به نتایج حاصل‌شده و نقش مستقیم هوش هیجانی و غیرمستقیم راهبردهای خودتنظیمی، لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را در به کارگیری راهبردهایی برای افزایش راهبردهای خودتنظیمی و هوش هیجانی و یا اصلاح و بهبود آن‌ها، ضروری می‌نماید. در این راستا پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی برای آموزش راهبردهای خودیاری و بهبود هوش هیجانی در مدارس از جمله: خودبازبینی، چگونگی برقراری ارتباط، خودنظم‌دهی و آموزش حل مسئله به کار گرفته شود. در آخر پیشنهاد می‌شود در صورت امکان، پژوهش‌های طولی و ابزارهای دیگری در پژوهش‌ها همچون مصاحبه، درمورد اشتیاق تحصیلی انجام شود تا بهتر بتوان به بررسی روابط علت و معلولی میان متغیرها پرداخت.

منابع

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). The Role of Motivational Education and Self-Regulation in Predicting Student Academic Enthusiasm. *Journal of Medical Education*, 15 (23): 160-169. [in Persian]
- Agustiani, H., Cahyadi, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *Psychology Journal*, 9(1):1-6.
- Bakker, B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development*

- (5): 56-67[in Persian]
- Lee, W. Lee, M., & Bang, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 86-99.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3): 28-34
- Mahmoudian, H., Abbasi, M., Pirani, Z., & Ali Kaborani, F. (2018). The role of emotional, cognitive and behavioral desire in memory in predicting students' academic burnout. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10): 197-206. [In Persian]
- Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Faculty of Education Acta Universitatis Yalensis –opinnäyteopas*, 142. 7-96.
- Michael Klipfel, K. (2014). Authentic Engagement: Assessing the Effects of Authenticity on Student Engagement and Information Literacy in Academic Library Instruction. *Reference Services Review*, 42(2): 229-245
- Moradi, Kh., Asadzadeh, H., Karami, A., & Najafi, M. (2019). Modeling academic achievement based on academic excitement and academic enthusiasm: The mediating role of positive adolescent development. *Journal of Educational Psychology*, 15 (51): 173-147. [In Persian]
- Mueller, B. A., Wolfe, M. T., & Syed, I. (2017). Passion and grit: An exploration of the pathways leading to venture success. *Journal of Business Venturing*, 32(3): 260-279.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). "The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. M. (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*, New York: Teachers College
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Relationship between Communication Skills and Academic Burnout among Students of Bu-Ali Sina University in 2017-18. *Hamadan Law Enforcement Science Quarterly*, 4(3): 1-18.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A, P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3): 632-643.
- Ifenthaler, D., & Lehmann, T. (2012). Preactional self-regulation as a tool for successful problem solving and learning. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 9(1-2): 97-110.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1): 38-52.
- Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & DorTaj, F. (2018). The causal model of academic enthusiasm is based on self-efficacy and helpfulness mediated by academic vitality. *Behavioral Science Research*, 16 (2): 162-167. [In Persian]
- Karimi, H., Zarei, R., & Valizadeh, N., (2018). The effect of emotional intelligence, spiritual intelligence and mental health on reducing academic burnout and increasing the academic performance of agricultural students. *Quarterly Journal of Agricultural Education Management Research*, 47: 139-155. [In Persian]
- Khan, S. (2019). A comparative analysis of emotional intelligence and intelligence quotient among Saudi business students' toward academic performance. *International Journal of Engineering Business Management*, 11: 1-10.
- Kitsantas, a., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of advanced academics*, 20(1): 42-68.
- Kordi, M., Mohamadirazi, S., Shakeri, M., ModarresGharavi, M., & Salehi Fadardi, J. (2015). The Relationship between Depression, Anxiety, Stress and Health Behaviors in High School Girl Students in Mashhad in Year 2011-2012. TB. 13

- the mental health of male students in the second year of middle school in Mashhad. *Journal of Principles of Mental Health*, 13 (3): 259-250. [In Persian]
- Wolters, C. A. (1999). Regulation of motivation: Evaluating an under emphasized aspect of Self-regulated learning. *Educ PsycholgiSt*, 38(4): 189-205.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Demrouti, E. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(22): 121-141.
- Yousefi Loyeh, M., Salehi, M., Nafisi, Gh., & Raeisi, Z. (2006). The effect of happiness education on Fordis's cognitive-behavioral approach on general health and students' emotional intelligence. *Psychological Research*, 2(8): 47-62. [In Persian]
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Mathhhews, G., & D-Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: *Outcomes depend on the measure. Intelligence*, 33(4): 369-391.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk., & B. J., Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, re- search and applications. New York: LEA*, 141-168.
- Zimmerman, B. J. (2003). Self- regulated academic learning and achievement: *The Emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology review*, 2(2): 173-201.
- Zuffiano, A., Allesandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Capara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23: 158-162.
- Research Center of the Islamic Consultative Assembly. (2018). investigating the issue of "Survivors of illiteracy in the Iranian education system: [Report]. 16374. [In Persian]
- Rowden Quince, B. (2013). The effects of self-regulated learning strategy Instruction and structured-diary Use on Students' Self-Regulated Learning conduct and academic success in online community-college, *general Education courses. Doctoral dissertations*, 68: 21-56
- Sahranvard, S., Miri, M R., & Salehnia, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance among students. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 7 (1): 154-165. [In Persian]
- Schneider, T., Lyons, J.B., & Khazon, S., (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55,909-914.
- Shonkoff J., & Phillips D. (2000) From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies*, 1-12
- Saleh Sadeghpour, B., & Azimi, S. N. (2014). Structural modeling the relationship between self-regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics mediated by self-efficacy. *School Psychology Quarterly*, 3 (4): 73-91. [In Persian]
- Siberia Shering, N. (1996) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Educational Psychology review*, 1(3).
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., & Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLoS ONE*, 14(7): e0219468.
- Tavakolizadeh, J., Ebrahimi Ghavam, S., Farokhi, N. A., & Golzari, M. (2011). Investigating the effectiveness of self-regulated learning strategies on