

رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل ورزی

زهرارمضانی خمی*، ملوک خادمی** و زهرانش***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی به واسطه تعلل ورزی، خودتنظیمی و خودکارآمدی است. به این منظور ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س) از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. سپس از آزمودنی‌ها خواسته شد مقیاس سنجش یادگیری خودنظم‌بخش میلر و همکاران، خودکارآمدی عمومی دانشجویان شرر و همکاران، پرسشنامه ۳۳ سؤالی سیبریا شرینگ را که از طریق پرسشنامه سولومون و روئیلوم اندازه‌گیری می‌شود، برای سنجش هوش هیجانی و تعلل ورزی تکمیل کنند. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که مدل مورد نظر، برازش مناسبی دارد و تعلل ورزی، خودکارآمدی و خودتنظیمی نقش واسطه‌ای بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند و همچنین یافته‌ها نشان داد که رابطه غیرمعناداری بین هوش هیجانی و تعلل ورزی وجود دارد و این دو متغیر به صورت غیر مستقیم با هم رابطه دارند. ۳۷٪ از پیشرفت تحصیلی توسط متغیرهای پژوهش تبیین شد. با توجه به نتایج به دست آمده، دست اندرکاران امور آموزشی می‌توانند با آموزش هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان را افزایش داده و با کاهش تعلل ورزی باعث پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شوند.

کلید واژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، تعلل ورزی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، هوش هیجانی

* نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)، تهران،

ایران

Ramezanizahra@gmail.com

** دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران

*** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

DOI: 10.22051/jontoe.2017.13980. 1669

مقدمه

در هر نظام آموزشی پیشرفت تحصیلی^۱ مهم‌ترین شاخص توفیق فعالیت‌های علمی و آموزشی محسوب می‌شود، لذا بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نزد پژوهشگران علوم تربیتی و روان‌شناسی، اهمیت خاصی دارد (چویس^۲؛ ۲۰۱۰). یکی از متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تعلل‌ورزی^۳ است. تعلل‌ورزی مفهوم جدیدی نیست و تاریخچه طولانی دارد. تحقیقات اخیر نشان داده که بسیاری از دانشجویان به‌طور مکرر در انجام تکالیف درسی تعلل می‌ورزند (استیل^۴، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی را به‌عنوان نبود خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است می‌دانند (بامیستر، هترتون، تیس^۵، ۲۰۰۹). در واقع تعلل‌ورزی را به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از تعلل را تجربه می‌کند (برسو، سالانوا، اسکوفلی^۶، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی به دلیل اجتناب از وظایف، مانعی برای موفقیت تحصیلی تعریف شده است و باعث افت تحصیلی می‌شود و کیفیت و کمیت یادگیری یا افزایش نتایج منفی و شدت و تنش در زندگی دانشجویان کاهش پیدا می‌کند (هاوول، واتسون^۷، ۲۰۰۷). از نظر فراری^۸ (۱۹۹۱)، تعلل‌ورزی تحصیلی تمایل غیرمنطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی است. روتبلوم، سولومون، موراکامی^۹، ۱۹۸۶ نیز در تعریف و تشخیص تعلل‌ورزی تحصیلی^{۱۰} دو ملاک مطرح کرده‌اند: ۱- تمایل به کنار گذاشتن همیشگی یا تقریباً همیشگی یک تکلیف و ۲) تجربه همیشگی یا تقریباً همیشگی ناشی از چنین رفتاری، به عبارتی تعلل‌ورزی تحصیلی باید شامل تأخیر مکرر و اضطراب قابل ملاحظه باشد. پژوهش‌های زیادی نشان داده است که بین تعلل‌ورزی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد و تعلل‌ورزی اثر مخرب بر پیشرفت تحصیلی دارد (برای مثال:

1. Academic Achievement
2. chos
3. Procrastination
4. steel
5. Bamystr, htrtvn & Tis
6. Bresov, salonova & Schoufeli
7. Howell & Watson
8. Ferrari
9. Rvtblvm, Solomon & muracami
10. Education negligence

کلر^۱، ۱۹۶۸؛ سمب^۲ و همکاران، ۱۹۷۹؛ تان^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ دیکنات، بتنر، لانگفلدت^۴، ۲۰۰۸؛ بالکیس، ۲۰۱۳). ادبیات مربوط به تعلل ورزی نشان داده است که میزان این تعلل ورزی در سطوح بالاتر تحصیل بیشتر است (هارپوت و فراری^۵، ۱۹۹۶؛ الیس و کناوس^۶، ۱۹۷۷؛ استیل^۷، ۲۰۰۷). میزان تعلل ورزی تحصیلی مشکل آفرین بین دانشجویان حداقل ۷۰ تا ۹۵ درصد برآورد شده است (استیل، ۲۰۰۷). و برخی دیگر از پژوهش‌ها (بالکیس، دوروودور^۸، ۲۰۰۹) شیوع تعلل ورزی مزمن را تا ۲۳ درصد گزارش کرده‌اند (تمدنی، ۱۳۹۰). مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌های تعلل ورزی فراگیران از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی آن‌ها است (لاکشمینارایان، پوتدار، ردی^۹، ۲۰۱۳).

خودتنظیمی یکی دیگر از حوزه‌هایی است که توجه به آن اهمیت بالایی دارد و بر عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیرگذار است و سبب موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی توسط (زیمرمن و مارتینز - پونز، ۱۹۸۶)، مطرح شده است. طبق نظریه زیمرمن و همکاران (۱۹۸۶)، اساس خودتنظیمی آن است که چگونه دانش‌آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خودسامان بخشند (زیمرمن و مارتینز پونز، ۱۹۸۶)؛ بر اساس این نظریه، آن چیزی که به خودتنظیمی رفتار کمک می‌کند، معیارهای عملکرد است. در الگوی زیمرمن (۱۹۸۹) به‌طور کلی دانش‌آموزانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، فراشناختی و رفتاری در فرآیند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. سه فرضیه در تعریف زیمرمن گنجانده شده است: ۱- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، ۲- ادراک خودکارآمدی از عملکرد و مهارت خود و ۳- تعهد برای رسیدن به اهداف خویش. بندورا معتقد است، معیارهای عملکرد از طریق تجربه مستقیم و یا غیرمستقیم آموخته می‌شوند و به‌عنوان پایه‌ای برای ارزشیابی شخصی فرد در

1. Clare
2. Simb
3. Town
4. Dignath, Buettner & Langfeldt
5. Harriot & ferrari
6. Ellis & knaus
7. Steel
8. Balkys, dowro & dowro
9. Lakshminarayan, potdar & Reddy

می‌آیند (فراهانی، ۱۳۸۱؛ به نقل از پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر از لحاظ تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزانی هستند که یادگیری‌شان خودتنظیم‌گرایانه نیست (پیتتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن و مارتینز، ۱۹۸۶؛ زیمرمن، ۱۹۹۵). مطابق نظر بندورا، خودتنظیمی کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خود‌هدایتی، خودکنترلی و خودمختاری است. از نظر او قابلیت‌های ذکر شده تحت تأثیر باور افراد درباره خودکارآمدی در فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف است (بندورا^۱، ۱۹۷۷). خودتنظیمی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیر به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می‌کند (زیمرمن و شانک^۲ ریا، ۲۰۰۸). زیمرمن و شانک معتقدند که بین میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، رابطه قابل ملاحظه و معناداری وجود دارد (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۴). نتایج تحقیقات کلاسن نیز نشان داد، دانشجویان که خودتنظیمی بالاتری دارند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز بهره‌مند بوده و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند (کلاسن^۳، ۲۰۱۰). محققان زیادی (از جمله اندرسن^۴، ۲۰۰۱؛ فراری و تیس، ۲۰۰۰ و ولترز، ۲۰۰۳؛ بیک و همکاران، ۲۰۰۰)، به بررسی رابطه خود نظم‌بخشی با تعلل‌ورزی اقدام کرده‌اند و بیان می‌کنند که خود نظم‌بخشی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتاری تعلل‌ورزی است. چو و چول در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که دانشجویان تعلل‌ورز در مقایسه با همسالان خود، خودتنظیمی پایینی دارند (بومان، میجر^۵، ۱۹۹۹). فراری (۲۰۰۱)، بیان می‌کند که تعلل‌ورزان در تنظیم عملکرد خود در موقعیت‌های استرس‌زا و در موقعیت‌هایی با بارشناختی بالا ناتوان هستند و نیز محققان زیادی از جمله (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸؛ سنکال و همکاران، ۱۹۹۵؛ ون ارد، ۲۰۰۰؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷)، معتقدند که افراد تعلل‌ورز در تنظیم و نظم‌بخشی به رفتارهای خود مشکل دارند.

خودکارآمدی^۶ متغیر دیگری است که بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد.

1. Bandura
2. Zimmerman&schunk
3. Klassen
4. Anderson
5. Bouman&meiger
6. Efficacy

براساس نظریه‌های یادگیری که دیویی، ویگوتسکی و برونر ارائه کرده‌اند، یادگیری یک مفهوم اجتماعی است. ما به کمک دیگران و با همکاری آن‌ها یاد می‌گیریم. محققان بخشی از عوامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند، اما درباره عامل خودکارآمدی که به نظر نسبتاً جدید می‌رسد و ممکن است در پیشرفت تحصیلی مؤثر باشند، کم‌تر تحقیق و بررسی شده است. مفهوم خودکارآمدی تاریخچه نسبتاً کوتاهی دارد که با فعالیت‌های بندورا (۱۹۷۷) آغاز می‌شود و عوامل مؤثر بر آن سال‌ها است که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. بندورا یکی از سازه‌های مهم مؤثر در خودسامان دهی را گذشته از داشتن هدف، احساس خود کارآمدی می‌داند. از نظر او خود کارآمدی دریافت و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام کارهایی است که در موقعیت‌های ویژه بدان‌ها نیاز دارد. از سوی دیگر خودکارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص مهارت‌های لازم برای انجام کاری ویژه را دارا باشد و برای انجام آن کار به اندازه کافی برانگیخته شود (فراری، ۱۹۹۱؛ برگرفته از پاجاراس، ۱۹۹۶). کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزتر و بالاتری را برمی‌گزینند، خود را بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند، یادسپاری‌شان بهتر است، راهبردهای یادگیری (راهبردهای خودسامان بخش^۱) سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در انجام کار بهتر است، ولی کسانی که خود کارآمدی پایینی دارند، به آسانی در برخورد با سدها یا شکست‌ها دل‌سرد می‌شوند در حقیقت خود کارآمدی نقش میانجی‌گر و آسان‌ساز را در پیوند میان کنش‌های شناختی بازی می‌کند. همچنین، خودکارآمدی زمانی که به تکلیفی معین اختصاص داشته باشد، پیش‌بینی بهتر و دقیق‌تری برای پیشرفت تحصیل خواهد بود (بندورا، ۱۹۹۷؛ بری^۲، بری^۳، ۱۹۸۷؛ لاریوی^۳، ۱۹۹۹؛ برگرفته از بندورا، ۲۰۰۱). هراندازه که باور خود کارآمدی دریافت شده فرد بالاتر باشد، برای پردازش شناختی کار و اندیشه تحصیلی بیشتر کوشش می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). پاجاراس^۴ (۱۹۹۷)، در پژوهشی دیگر نشان داده است که خودکارآمدی همچون توانایی ذهنی عمومی، تأثیراتی مستقیم و نیرومند بر پیشرفت تحصیلی دارد. پژوهش‌ها

-
1. Self-regulation
 2. Berry
 3. Larriveebarbara
 4. Pajars

نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی ضمن ایجاد یادگیری، ادراکات خودکارآمدی مربوط به انگیزش درونی را نیز بیشتر می‌کند و سبب پیشرفت تحصیلی می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۳). مطالعات مربوط به تعلل‌ورزی مبتنی بر چشم‌اندازشناختی، در پی پاسخگویی به این سؤال است که چرا دانشجویان، اگرچه با پیامدهای منفی تعویق آشنا هستند، ولی باز به‌طور هوشیارانه تکالیف خود را به تعویق می‌اندازند (کاراس و اسپادا، ۲۰۰۹). پژوهش‌های زیادی (از جمله فراری، پارکر و وار، ۱۹۹۲؛ کلاسن و کازوکا، ۲۰۰۹؛ توکمان، ۱۹۹۱) دریافتند که رابطه منفی معنادار بین باورهای خودکارآمدی و تعلل‌ورزی تحصیلی وجود دارد، به‌نحوی که دانشجویان با خودکارآمدی پایین تعلل‌ورزی بیشتری از خود نشان داده‌اند. افراد با خودکارآمدی پایین، انتظار کم‌تری از خود نشان می‌دهند که به‌نوبه خود ممکن است باعث ایجاد تعلل در آن‌ها شود و یافته‌ها حاکی از آن است که افراد تعلل‌ورز خودکارآمدی کم‌تری نسبت به سایر افراد دارند (تاکمن، ۲۰۰۷). کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، در مطالعه‌ای تعلل‌ورزی را در میان دانشجویان بررسی کرده‌اند. آن‌ها با بررسی رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی، خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی، به این نتایج رسیدند که همه متغیرهای موردبررسی رابطه معناداری با تعلل‌ورزی دارند.

از دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی هوش هیجانی^۴ است. در میان نظریه‌های هوش، نظریه توراندیک و گاردنر باهوش هیجانی بیشتر مرتبط بود. و به‌نوعی در پیدایش هوش هیجانی مؤثر بوده‌اند. هرچند که وکسلر (۱۹۴۰) همراه با تأکید بر عوامل فردی، اجتماعی مؤثر در هوش به عوامل شخصیتی و نیروهای غیرعقلانی نیز تأکید کرده و آن‌ها را در پیش‌بینی و موفقیت افراد در زندگی ضروری می‌داند. سرانجام در سال ۱۹۹۰، سازه هوش هیجانی توسط دو استاد دانشگاهی آمریکا، جان مه‌یر و سالووی در مجلات دانشگاهی معرفی شد. آن‌ها هوش هیجانی را به‌عنوان شکلی از هوش اجتماعی تعریف کرده‌اند که توانایی ارزیابی هیجانات خود و دیگران، تمایز بین آن‌ها و نظم‌دهی به افکار و اعمال خود با استفاده از اطلاعات هیجانی را شامل می‌شود (هین ۲۰۰۱، به نقل از موفق ۱۳۸۳). هوش به‌عنوان یکی از

-
1. Karas & spada
 2. Klassen & kuzuca
 3. Tuckman
 4. Emotional intelligence

وجوه قابل توجه در سازش یافتگی افراد با محیط و از عوامل مهم تفاوت‌های فردی به شمار می‌رود. هوش بر اساس تعریف سنتی خود مدت‌ها به‌عنوان اصلی‌ترین عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شد، اما امروزه با تغییر در دیدگاه‌های نظری در خصوص عوامل تشکیل‌دهنده هوش، نمی‌توان آن را پیش‌بینی‌کننده موفقیت برای پیشرفت تحصیلی عنوان کرد. خاستگاه نظری اکثر پژوهش‌ها در زمینه مفهوم هوش هیجانی برگرفته از کارهای سالوی^۱ و مایر^۲ (۱۹۹۰) است. به نظر آن‌ها هوش هیجانی به‌عنوان یک توانایی ناظر بر ظرفیت ادراک، ابراز، شناخت، کاربرد و کنترل هیجان‌ها در خود و دیگران است و به عبارتی تأکید بر توانایی‌های ادراک و به‌کارگیری هیجان‌هاست. پارکر^۳ و همکاران (۲۰۰۴)، ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی را بررسی کرده‌اند. نتایج بیان‌کننده ارتباط بسیار بالای میان ابعاد هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی بود. پارکر و همکاران (۲۰۰۶)، میزان ترک تحصیل را در دانش‌آموزان مطالعه کرده‌اند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که ادامه تحصیل به شکل معنادار با میزان بالای شایستگی هیجانی دانش‌آموزان در ارتباط است و بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین جهرمی (۱۳۸۳)، در پژوهشی نشان داد که هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی با پیشرفت تحصیلی‌شان همبستگی بیشتری نسبت به هوش شناختی دارد.

تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری در نظریه (جانیس و مان، ۱۹۹۷؛ نقل از دی فابیو، ۲۰۰۶) آمادگی نداشتن برای تصمیم‌گیری در زمان مقرر است. و در واقع تعلل‌ورزی تحصیلی را می‌توان به‌نوعی تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری دانست که تحت تأثیر متغیرهای مختلفی مانند: اضطراب، کمال‌گرایی و انگیزش قرار می‌گیرد (کچگال، هانسن، نیوتر، ۲۰۰۱؛ نقل از دینز و همکاران، ۲۰۰۹). لی (۱۹۸۷) به‌وجود آورنده فرم G آزمون اهمال‌کاری، فقدان قضاوت صحیح درباره زمان را به بی‌نظمی و ناتوانی در حفظ اولویت‌ها و در نتیجه تعلل‌ورزی مرتبط می‌داند (نقل از شاطریان و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد عاطفه مثبت به درگیری بیشتر با تکالیف، تعلل کم‌تر و استفاده از راهبرد عمیق‌تر منجر می‌شود (پینتریچ^۴، شانک، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش

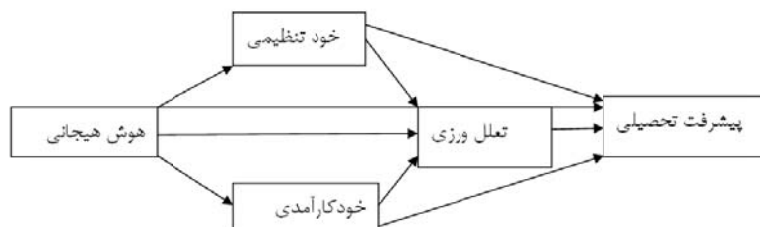
-
1. Salovy
 2. Mayer
 3. Parker
 4. Pintrich

دنیز و همکاران نشان می‌دهد که ابعاد هوش هیجانی همبستگی بالایی با نمرات تمایل به تعلل‌ورزی در دانشجویان داشته است و همبستگی منفی بین مهارت‌های هوش هیجانی و تعلل‌ورزی تحصیلی وجود داشت (دنیز، ترس، آیدوگان^۱، ۲۰۰۹، به نقل از مایرو و مارینو^۲، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌های دیگر نیز نشان داد که بین هوش هیجانی و خودتنظیمی دانش‌آموزان به صورت مثبت و مستقیم کلی، رابطه معنادار در سطح بالا وجود دارد. هوش هیجانی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی نیز مؤثر است. هوش هیجانی توانایی ارزیابی تنظیم استفاده از احساسات است و با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارد. هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی اغلب باهم به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی و عملکرد حرفه‌ای مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (دوران^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). راتهی و راستوجی^۴ (۲۰۰۸)، در مطالعه خود نشان دادند که هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین در همه موقعیت‌ها عملکرد بهتری دارند. از سوی دیگر افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند، می‌توانند احساسات و عواطف خود را تحت تأثیر قرار داده و با استفاده درست از آن‌ها فعالیت‌های خود را در جهت اهداف موردنظر بهبود بخشند. این افراد با خود انگیزشی که شامل افزایش مسئولیت، توانایی تمرکز و توجه به تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است می‌توانند در جهت افزایش خودتنظیمی گام بردارند (صالح صدق‌پور و عظیمی، ۱۳۹۳). هوش هیجانی پیش‌بینی موفقیت را ممکن می‌کند، زیرا نشان می‌دهد که چگونه فرد بلافاصله دانش خود را در موقعیت‌های مختلف به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر هوش هیجانی به تفاوت‌های افراد در ادراک، پردازش، تنظیم و به‌کارگیری اطلاعات اشاره می‌کند (مویرا و الیور^۵، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش ویلیام^۶ و همکاران (۲۰۰۸) و بیدرلی^۷ و همکاران (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که هوش هیجانی با خودکارآمدی و عملکرد بهتر در زمینه‌های خودتنظیمی رابطه دارد. بررسی‌های راتهی و راستوجی (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که هوش هیجانی رابطه مثبتی با خودکارآمدی دارد و هر دو متغیر قابلیت پیش‌بینی یکدیگر را دارند. بر اساس این یافته‌ها افراد دارای هوش هیجانی

1. Deniz, Tras&Aydogan
2. Meirav&Marina
3. Duran
4. Rathi&Rastogi
5. Oliver
6. William
7. Bederley

بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین در همه موقعیت‌ها عملکرد بهتری دارند. چان^۱ (۲۰۰۷) در مطالعه خود دریافت که دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالا، خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی بالاتری دارند و از بین چهار بعد هوش هیجانی از خوش‌بینی، آگاهی هیجانی، احساس همدلی و خودتنظیمی بهره‌مند هستند که خودتنظیمی به‌عنوان شاخص و پیش‌بین مهم برای خودپنداره محسوب می‌شود.

در این پژوهش، برخی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی بررسی و سعی شد که نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، خودتنظیمی و تعلل‌ورزی در بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی بررسی شود. و با مشخص شدن تأثیر این متغیرها بر پیشرفت تحصیلی پیشنهادهایی ارزنده به متصدیان آموزشی و طراحان و عوامل اجرایی در امر آموزش و همچنین پیشنهادهایی کاربردی برای پژوهش‌های آتی ارائه شود. تا بر آن اساس جامعه آموزشی بتواند برنامه‌های آموزشی مناسبی داشته و زمینه را برای آموزش هر چه بهتر هوش هیجانی، خودتنظیمی و خودکارآمدی و کاهش اهمال‌کاری در جهت بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران فراهم آورد تا آن‌ها بتوانند فرصت تحصیلی بهتری برای پیشرفت در این مسیر داشته باشند. در این پژوهش مدل مفهومی در نظر گرفته شده برای برازش بدین گونه است:



شکل ۱: مدل مفهومی در نظر گرفته شده برای برازش

روش

طرح این تحقیق از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به‌طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل

مسیر است. جامعه آماری این مطالعه را کلیه دانشجویان کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س) تهران تشکیل می‌دهد. نمونه این پژوهش را ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س) تشکیل می‌دادند که این تعداد به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند. به این ترتیب که با توجه به تعداد دانشجویان از هر رشته تعدادی به صورت تصادفی انتخاب شده و سپس به طور تصادفی یک یا دو کلاس به عنوان نمونه بررسی شد. به این ترتیب که از بین ۲۳۵ نفر دانشجوی رشته روان‌شناسی به تعداد ۱۰۰ نفر، و از بین ۱۰۳ نفر دانشجوی رشته مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به تعداد ۵۹ نفر، و از بین ۸۱ نفر دانشجوی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به تعداد ۷۰ نفر، و از بین ۱۳۱ نفر دانشجوی رشته راهنمایی و مشاوره به تعداد ۷۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارها های پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش یادگیری خودتنظیمی از مقیاسی استفاده شد که میلر و همکاران (۱۹۹۶) تهیه کرده بودند. این مقیاس دارای ۷ گویه و در طیف لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تهیه شده است. جهت همه سؤالات مثبت است. میلر و همکاران (۱۹۹۶) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸ به دست آورده‌اند. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانش‌جویان جامعه تحقیق ($n=70$) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با ۰/۷۲ به دست آمد. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه یادگیری خودنظم بخش، اعتبار سازه این پرسشنامه با انجام تحلیل عامل تأییدی آزمون شد و شاخص‌های نیکویی برازش

$$\text{RMSEA} = 0.04, \text{AGFI} = 0.97, \text{GFI} = 0.98, \chi^2_{14} = \frac{22.87}{14} = 1.633$$

داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

مقیاس خودکارآمدی: برای اندازه‌گیری خودکارآمدی عمومی دانشجویان از مقیاسی استفاده شد که شرر و همکاران (۱۹۸۲) آن را به کار برده‌اند. این مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده است که هر یک باورهای دانش‌آموزان را درباره توانایی‌های خود می‌سنجد. طیف‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده

است. پایایی این مقیاس در مطالعه شرر و همکاران با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق (n=۷۰) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه خودکارآمدی، اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش

$$RMSEA = ۰/۶۵, AGFI = ۰/۹۷, GFI = ۰/۹۹, \frac{\chi^2}{df} = \frac{4/52}{2} = ۲/۲۶$$

داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

مقیاس هوش هیجانی: پرسشنامه ۳۳ سؤالی سیریا شرینگ برای سنجش هوش هیجانی، که در قالب مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده و با شش نمره ۱ - ۶ نمره‌گذاری شده است. پایایی این پرسشنامه در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق (n=۷۰) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با ۰/۸۸ به دست آمد. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه هوش هیجانی اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. تمامی گویه‌ها به جز ۹ گویه (۷-۹-۱۱-۱۶-۱۷-۱۹-۲۲-۲۶-۳۳) دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل هوش هیجانی هستند. و شاخص‌های نیکویی برازش

$$RMSEA = ۰/۰۵۱, AGFI = ۰/۹۵, GFI = ۰/۹۶, \frac{\chi^2}{df} = \frac{106/38}{51} = ۲/۰۸۵$$

داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

تعطل ورزشی: به تأخیر غیر ضروری در انجام تکالیف تعطل ورزشی می‌گویند (سالومن، روثبلوم، ۱۹۸۴). تعطل ورزشی در این پژوهش از طریق پرسشنامه سولومون و روثبلوم (۱۹۸۴) اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس دارای ۲۷ گویه بوده و در طیف لیکرت از «همیشه» تا «هرگز» تهیه شده است. پایایی این پرسشنامه در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق (n=۷۰) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با ۰/۹۲ به دست آمد. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه، تعطل ورزشی، اعتبار سازه این پرسشنامه با انجام تحلیل عاملی تأییدی آزمون شد. تمامی گویه‌ها به جز گویه‌های ۸ و ۱۱ دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل تعطل ورزشی هستند و شاخص‌های نیکویی برازش

مشاهده شده را تأیید کرد. و در نهایت از آنجاکه هدف تحقیق پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود از آن‌ها خواسته شد تا معدل ترم قبل خود را در پرسشنامه قید کنند تا محقق به این هدف دست پیدا کند.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی کل نمونه

کشی‌دگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
۱/۲۸۷	-/۸۲۳	۱/۴۱۷۱۰	۱۷/۱۹۰۲	۱۹/۷۶	۱۱/۵۶	پیشرفت تحصیلی
-/۴۶۲	-/۰۲۴	۰/۲۲۸۶۹	۲/۸۱۵۱	۳/۳۱	۲/۲۷	تعلل ورزشی
۰/۶۷۲	۰/۶۰۱	۰/۳۰۸۴۳	۷۲۹۶/۲	۳/۷۸	۲/۱۱	خودکارآمدی
-/۰۹۲	۰/۱۴۸	۰/۵۵۴۰۶	۳/۳۴۳۴	۴/۵۷	۲/۱۴	خودتنظیمی
-/۰۴۵	۰/۴۳۰	۰/۳۵۶۰۷	۳/۰۳۰۷	۴/۰۹	۲/۲۷	هوش هیجانی

از آنجاکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌ها، ماتریس همبستگی است. بنابراین، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است.

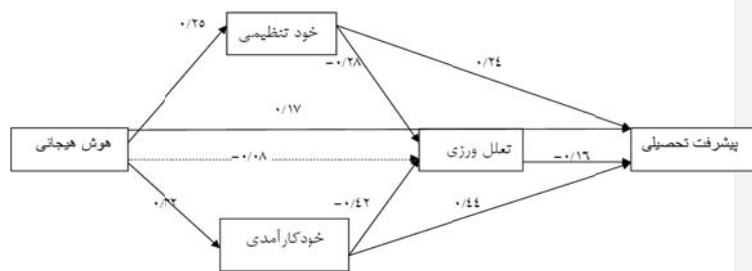
جدول ۲: ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

پیشرفت تحصیلی	تعلل ورزشی	خودکارآمدی	خودتنظیمی	هوش هیجانی
۱				
-/۱۹۲*	۱			
۰/۵۱۰**	-/۲۱۱**	۱		
۰/۷۳۶**	-/۳۶۴**	۰/۳۲۰**	۱	
۰/۱۷۷*۰	-/۲۷۹*	۰/۴۹۵**	۰/۲۱۲*	۱

(** $\rho < 0/01$ ، * $\rho < 0/05$)

برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق تحلیل مسیر بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (X^2) شاخص مجذور

کای بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)، شاخص برازندگی انطباق (GFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق (AGFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. ضرایب مسیر مدل بر اساس مسیرهای مستقیم، متغیر هوش هیجانی از طریق متغیر واسطه‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل ورزی روی پیشرفت تحصیلی در نمودار ۲ آورده شده است. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط و خط نقطه‌چین نشان‌دهنده رابطه غیر معنادار بین متغیرها هستند. شکل نشان می‌دهد که هوش هیجانی خودتنظیمی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم معناداری دارد، همچنین هوش هیجانی بر خودکارآمدی و خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم معناداری دارد و برخلاف مدل پیشنهادی، مدل در حالت معناداری نشان می‌دهد هوش هیجانی بر تعلل ورزی اثر مستقیم ندارد، بلکه به واسطه خودتنظیمی و خودکارآمدی اثر غیرمستقیم دارد و غیر معنادار است.



شکل ۲: مدل در حالت معناداری

اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر تعلل ورزی (-0.20) منفی و معنادار است. اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی (0.36) و معنادار است و اثر غیرمستقیم خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی (0.04) معنادار و اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی (0.06) معنادار بود. پس به‌طور کلی می‌توان گفت اثر غیرمستقیم هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، ترکیبی از چندین اثر غیرمستقیم، با وجود سه متغیر واسطه‌ای خودتنظیمی و خودکارآمدی و تعلل ورزی، در مجموع کل این اثرات معنادار بود. پس می‌توان گفت سه متغیر خودتنظیمی و خودکارآمدی و تعلل ورزی می‌توانند نقش واسطه‌ای در بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند.

جدول ۳: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	GFI	AGFI	RMSEA	χ^2	df	ρ
برآورد	۱	۰/۹۳	٪۴	۶/۳۷	1	٪۵

در جدول ۳، شاخص مجذورکای χ^2 ، ۶/۳۷ است. همچنین مقادیر این شاخص‌ها (AGFI=0/93)(GFI=1)، نیز محاسبه شدند که این شاخص‌ها باید برابر یا بزرگ‌تر از (۰/۹) باشند تا مدل موردنظر پذیرفته شود. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=0/04)، به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب، کم‌تر از ۰/۰۵ و بالاتر از آن تا ۰/۰۸، نشان‌دهنده خطای تقریب معقول و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن تا ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به مقادیر به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها، برازش مناسبی دارد. پس می‌توان مدلی ارائه شده در مقدمه را بپذیریم، مبنی بر اینکه بتای مشخصه‌ها در سطح قابل قبولی هستند و مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس تأثیر هوش هیجانی و نقش واسطه‌ای تعقل‌ورزی، خودتنظیمی و خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی بود. با توجه به نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، نشان داده شد که خودتنظیمی نقش واسطه‌ای میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند، و رابطه غیرمستقیم هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی به واسطه خودتنظیمی ($t=2/09$) به دست آمد. همچنین نیز رابطه مستقیم و معناداری بین هوش هیجانی و خودتنظیمی و خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی نیز برقرار است. این بدان معنا است که، افراد با هوش هیجانی بالا به جهت شناخت دقیق عواطف و احساسات خود و خودارزیابی‌های مداوم خویش، نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسند. این افراد به نوعی خودتنظیمی مجهز می‌شوند؛ در واقع هوش هیجانی با خودآگاهی و درک درست از توانایی‌های خود، مدیریت خویش و خودکنترلی، انعطاف‌پذیری در برخورد با تغییرات، و قبول مسئولیت عملکرد فردی، شخص را وادار می‌کند تا در زمینه تنظیم خود در مسائل تحصیلی نیز پیشرو باشند. از این رو افرادی که هوش هیجانی پایینی دارند، نمی‌توانند فعالیت‌های خود را در جهت اهداف موردنظرشان تنظیم کرده و بهبود بخشند. چنین افرادی با انتخاب هدف و

راهبردهای خاص یادگیری، به همراه خودآنگیزی حاصل از هوش هیجانی، در جهت اجرایی کردن راهبردها و نیز مدیریت خود تلاش می‌کنند. پارکر و همکاران (۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده که خودتنظیمی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارد و موجب تسهیل پیشرفت تحصیلی می‌شود (سیمونز و بوکهف، ۱۹۸۷؛ زیمرمن، ۱۹۹۰). نتیجه این پژوهش با نتیجه تحقیقات (پارکر و همکاران، ۲۰۰۴؛ مابکوج، ۲۰۱۰؛ مایروهمکاران، ۲۰۰۴؛ صالح صدق پورو عظیمی، ۱۳۹۳؛ زیمرمن، ۲۰۰۲؛ پیترریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۸۶؛ مارتینز پونز، ۱۹۸۶؛ والترز، ۲۰۰۳) همسو است و نتایج آن‌ها را تأیید می‌کند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، با توجه به روابط مستقیمی که بین متغیرها در پژوهش حاضر و پژوهش‌های گذشته به دست آمد و از آنجا که یادگیری خودتنظیمی^۱، یک فعالیت خود آگاه‌گری است که هدف‌گذاری و تنظیم تلاش‌های خود برای رسیدن به هدف، خود نظارتی (فراشناخت)، مدیریت زمان و تنظیم محیط اجتماعی و فیزیکی است، و با توجه به اینکه نقش واسطه‌گری خودتنظیمی در این پژوهش نیز بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی معنادار به دست آمد، می‌توان این‌گونه بیان کرد که وجود واسطه‌ای همچون خودتنظیمی بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی به مراتب سبب می‌شود که با آموزش خودتنظیمی در کنار هوش هیجانی، دانشجویان از پیشرفت تحصیلی بالایی بهره‌مند شوند. و نیز دانشجویانی که خودتنظیمی بالاتری دارند، بیشتر به مسائل درسی توجه کنند و از موفقیت تحصیلی بالاتری بهره‌مند شوند. همچنین می‌توان گفت، یادگیری خودتنظیمی، فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که طی آن دانشجویان سعی می‌کنند اهدافی را برای یادگیری انتخاب کنند و رفتار خود را در آن جهت تنظیم و نظارت کنند تا به موفقیت دست پیدا کند.

از یافته‌های دیگر تحقیق این بود که خودکارآمدی بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند، و رابطه غیرمستقیم هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی به واسطه خودتنظیمی (($t=4/76$)) به دست آمد. و همچنین رابطه مستقیم و معناداری بین هوش هیجانی و خودکارآمدی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در این پژوهش وجود دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، دارای احساس خودکارآمدی بالاتری نیز هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (ویلیام و همکاران، ۲۰۰۸؛ بیورلی و همکاران، ۲۰۰۸؛

راتهی و راستوجی، ۲۰۰۸؛ چان، ۲۰۰۷؛ هماهنگ است. و همچنین نتیجه این پژوهش با نتیجه تحقیقات دیگر (از جمله مابکوج، ۲۰۱۰؛ رستمی، شاه محمدی، بشارت، اکبری و نصرت آبادی، ۱۳۸۹؛ اسکات، مالوف، ثورستینسون، بولار و رووک، ۲۰۰۷؛ مادوکس، ۱۹۹۵؛ گلن، ۲۰۰۱؛ لیستر، ۲۰۰۷؛ زیدنر و متیوز، ۲۰۰۳؛ موشه و همکاران، ۲۰۰۵؛ حق‌شناس، چمنی و فیروزآبادی، ۱۳۸۵) همسو است مبنی بر اینکه هوش هیجانی بالا با احساس خودکارآمدی رابطه دارد.

بنابراین، هر دو سازه، هوش هیجانی و خودکارآمدی مجموعه‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌ها هستند و هر دو متغیر با یکدیگر دارای رابطه مثبت هستند و قابلیت پیش‌بینی یکدیگر را دارند. تحقیقات ثابت کرده‌اند، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی اغلب باهم به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی مطالعه شده‌اند (دوران و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از مایرو و مارینو، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهش حاضر تأییدکننده دیدگاه صاحب‌نظران شناختی اجتماعی (بندورا، ۱۹۸۶؛ زیمرمن، ۱۹۹۰؛ نیکسون و فراست، ۱۹۹۰؛ پاچارز و شانک، ۲۰۰۱؛ کوتینو، ۲۰۰۶) مبنی بر نقش خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی است. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که با توجه به روابط مستقیمی که بین متغیرها در پژوهش حاضر و پژوهش‌های گذشته به‌دست آمد، افراد دارای هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین در همه موقعیت‌ها عملکرد بهتری دارند (راتهی و راستوجی، ۲۰۰۸). بنابراین، دانش‌آموزان دارای توانایی دریافت بالا، پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز دارند. این باورها به‌گونه‌ای غیرمستقیم نیز، بر افزایش سطح هدف‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. و با توجه به اینکه نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در این پژوهش، بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی معنادار به‌دست آمد، می‌توان وجود واسطه‌ای همچون خودکارآمدی بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی را این‌گونه بیان کرد که، هوش هیجانی در پرورش باورهای خودکارآمدی نقش مهمی دارد و آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی باعث می‌شود، فراگیران از احساس خودکارآمدی بالایی بهره‌مند شوند، و همین امر باعث پیشرفت تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

از دیگر یافته‌های این تحقیق نقش واسطه‌ای تعلل‌ورزی بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی بود. و وجود رابطه غیر معنادار بین هوش هیجانی و تعلل‌ورزی بود. و رابطه غیرمستقیم هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی به‌واسطه تعلل‌ورزی ($t=0/19$) به‌دست آمد.

نتایج حاصل از بررسی عدم وجود رابطه معنادار بین هوش هیجانی و تعلل‌ورزی در این تحقیق را می‌توان چنین تبیین کرد که، رابطه بین این دو متغیر به واسطه متغیرهای دیگری صورت می‌گیرد که در این پژوهش متغیر خودکارآمدی و خودتنظیمی بررسی شدند. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افراد دارای هوش هیجانی پایین از نداشتن احساس توانایی و خودکارآمدی بالا و نبود خودتنظیمی رنج می‌برند. به عبارت دیگر، تمایل در تعلل‌ورزی بالا در آن‌ها شکل می‌گیرد، و افراد دارای تعلل‌ورزی بالا درباره آینده، توانایی‌های خود در به دست آوردن موفقیت و نتایج مطلوب بدین هستند. نتایج به دست آمده در این پژوهش درباره غیرمعنادار بودن رابطه بین هوش هیجانی و تعلل‌ورزی با دیگر پژوهش‌ها مغایرت دارد. تحقیقاتی ثابت کرده‌اند که بین هوش هیجانی و تعلل‌ورزی، رابطه معنادار وجود دارد. برای مثال، در پژوهش دنیز و همکاران (۲۰۰۹) هوش هیجانی با تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین نتایج تحقیق پیچیل، لی، تیودیه و بلونت (۲۰۰۰)، نیز نشان داد که هوش هیجانی پایین با تمایل بیشتر به تعلل‌ورزی ارتباط معناداری دارند. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، بین تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز ارتباط منفی معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های قبلی هم‌چون (برسو، سالونوا، اسکوفی، ۲۰۰۷؛ دیگنات، بوتنر، لنگفیلد، ۲۰۰۸؛ بالکس، ۲۰۱۳) همسو است. نتایج پژوهش‌ها، ارتباط بسیار بالایی میان ابعاد هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی را نیز نشان داده است. پارکر و همکاران (۲۰۰۶)، میزان ترک تحصیل را در دانش‌آموزان مطالعه و مشاهده کردند که ادامه تحصیل به شکل معنادار با میزان بالای شایستگی هیجانی دانش‌آموزان در ارتباط است. پژوهش دیگر نیز، نشان داده است که در دوره دانشجویی هوش هیجانی عامل مؤثر و بااهمیت در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (بادوریا پرتی، ۲۰۱۳). هرچند در نتایج پژوهش حدادی بین دانشجویان شاهد و غیر شاهد در میزان هوش هیجانی تفاوت معناداری به دست آمد، و بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی همبستگی معناداری مشاهده نشد. این نتایج، دقیقاً هدف اصلی پژوهش را تأمین می‌کند؛ زیرا تأیید می‌کند هوش هیجانی به واسطه خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است؛ یعنی خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی به صورت غیرمستقیم نقش واسطه‌ای خود را ایفا کرده است. همچنین این یافته پژوهشی از مدل پیشنهادشده که در مقدمه ارائه شد، به خوبی حمایت می‌کند.

با توجه به محدودیت‌های پژوهش که شامل نمونه، سوگیری پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه و زیاد بودن تعداد سؤالات پرسشنامه بود. پیشنهادهایی نیز در راستای این پژوهش داده شد، که می‌توان یک دوره آموزش هوش هیجانی به افراد را در جهت کاهش اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی با توجه به خودکارآمدی و خودتنظیمی را به مرحله اجرا درآورد. با توجه به اثر مثبت و مستقیم خودکارآمدی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی، پیشنهاد می‌شود اساتید تکالیف را طوری طراحی کنند که چالش‌برانگیز بوده، ولی درعین‌حال در حد توانایی‌های دانشجویان باشد تا بتوانند در جهت به کار بردن راهبردهای خود نظم بخش و احساس بالایی خودکارآمدی به فعالیت‌های دشوار به‌عنوان چالش، دست‌یافته و تجربه تسلط بر موفقیت را درانجام تکالیف درسی به‌دست آورند. و همچنین، چنان‌که در نتایج پژوهش ملاحظه شد، متغیر هوش هیجانی به‌عنوان (متغیر برون‌زاد مستقل)، هم از راه متغیر میانجی بر متغیر پیشرفت تحصیلی (متغیر درون‌زاد وابسته)، تأثیر دارد و هم به گونه مستقیم بر آن اثر می‌گذارد. افزون بر این، معناداری خطاهای برآورد هر یک از متغیرها نشان می‌دهد که عامل‌های برون‌زای مستقل دیگری در رابطه متغیرهای این پژوهش با پیشرفت تحصیلی می‌توانند تأثیر داشته باشند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود عامل‌های دیگری مانند ادراک یادگیرندگان از جو کلاس و جهت‌گیری هدف یادگیرندگان به‌عنوان متغیرهای تأثیرگذار، بر مدل موردپژوهش قرار گیرد.

منابع

- تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد و رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصل‌نامه روان‌شناسی، ۱۷(۶): ۶۵-۸۶.
- صالح صدق‌پور، بهرام و عظیمی، سید نصرت (۱۳۹۳). مدل یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی، مجله روانشناسی مدرسه، ۳(۴): ۷۳-۹۸.
- پاشا شریفی، حسن، شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴(۲): ۱۵۷-۱۷۸.
- گلستان جهرمی، فاطمه (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و هوش‌شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س) تهران.
- مرادپور، زینب (۱۳۹۴). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه الزهراء (س)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س) تهران.
- Anderson, E. M (2001). The relationships among task characteristics, self regulation and procrastination. *Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago.*
- Balkis M.(2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2013;28(28-1):68-78.*
- Balkis ,M.,&Duru , E (2009). prevalence of Academic Procrastination Behavior Among pre service Teachers , and its Relationship With Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education, 5(1):18 – 32.*
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality, 15(5): 3-13.*
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 191-215.*
- Bandura, A (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52, 1-26.*

- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman and Company.
- Baumeister RF, Heatherton TF, Tice DM (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation. 1st ed. *San Diego: Academic Press*.
- Bouman TK, Meijer KJ (1999). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clin Psychol Psychother*. 6(2):96-101.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Beverly, A., Kir, Nicola, S., Schutte Donald, W. Hine (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*. 45(5): 432-436.
- Breso E, Salanova M, Schoufeli B (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Appl Psychol*, 56(3):460-78.
- Balkis M (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-1):68-78..
- Chan, D. W. (2007). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Cho S (2010). The role of IQ in the use of cognitive strategies to learn information from a map. *Learn Ind Differ*. 20(6):694-8.
- Coutinho, S. A (2006). Relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1(5): 162-164.
- Dignath C, Buettner G. & Langfeldt HP. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educ Res Rev*. 3(2):101-29.
- Deniz, M. E., Traş, Z. & Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2): 623-632.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P., & Montalban, F. M (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Suppl.): 158-164.
- Ellis, A., & Knaus, W (1977). *Overcoming procrastination*. NY: Signet.
- Ferrari, J. R (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2): 455-458.
- Ferrari, J. R (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3):245-261.

- Ferrari, J. R., & Tice, D. M (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1): 73-83.
- Ferrari, Parker, J. T., & Ware, C. B (1992). Academic procrastination: Personality-correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3): 495-502.
- Golestan Jahromi, Fatemeh (2003). *The Relationship between Emotional Intelligence and Cognitive Intelligence with Academic Achievement of Gifted and Normal Students*, Master's Degree Program in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University of Tehran.
- Harriot, J., & Ferrari, J. R (1996). Prevalence of procrastination among sample of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Howell, A. J., Watson, D. C (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences* 43 / 167-178.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1): 69-81.
- Klassen, R.M. (2010), Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Lakshminarayan N, Potdar S & Reddy SG (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *J Dent Educ*. 77(4):524-8.
- Meirav Hen, PhD1 and Marina Goroshit, PhD1 (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities* ; Vol. 47(2): 116-124.
- Moradpur, Zeinab (1394). *Studying the relationship between self-regulation learning strategies and academic motivation with academic achievement of Alzahra University students*, Master's degree dissertation, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran.
- Moira Mikolajczak & Olivier Luminet. (2008). *Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study*, *Personality and Individual Differences*, , 44(7): 1445 -1453.
- Mabekeje., S. O.(2010). Emotional Intelligence and Self-Regulation among School-Going Adolescents: Self-Efficacy as a Mediator. Faculty of Education, *Olabisi Onabanjo University, Ago Iwoye, Nigeria*.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4): 388-422.

- Nixon, C. T., & Frost, A. G. (1990). The study habits and attitudes inventory and its implications for students' success. *Psychological Reports*, 66, 1075-1085.
- Pajares, Frank, (1996). "Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Student Contemporary." *Contemporary Educational Psychology* 21(4):325-344.
- Parker, J. D. A.; Creque, R. E.; Barnhart, D. L.; Harris, J. H.; Majeski, L. M.; Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Pajares, Frank (1997). "Current Directions in Self-Efficacy Research." Pp. 1-49 in *Advances in Motivation and Achievement*, Volume 10, edited by Martin L. Maehr and Paul R. Pintrich. Greenwich, CT, USA: JAI Press 10(1-49).
- Pasha Sharifi, Hasan; Sharifi, Nastaran & Tangestani, Yalda (1392), Forecast of academic achievement on self-efficacy, self-regulation and creativity of students in Azad University of Roudehen in the academic year of 2011-2011. *Journal of Educational Management Research, Fourth Summer, 2013*, machine gun (16).
- Pintrich PR & Schunk DH (2002). *Motivation in education theory, research, and applications*. Merrill: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, Paul, R. De Groot, E. V (1990). Classroom and individual difference in early adolescents motivation and self regulated learning. *Journal of early adolescence*. 14(2):139-161.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4): 387-394.
- Rathi, N. and Rastogi, R (2008). Effect of emotional intelligence on occupational self-efficiency. *The ICFIA JOURNAL OF ORGANIZATIONAL Behavior*, 7(2):46-56.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Semb, G Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1): 23-25.
- Steel, P (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Salovey, P. & Mayer, J. D (1990). Emotional intelligence imagination. *Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510

- Sherer, M.M., Maddux, E. (1982). The self- efficacy scale: Construction and validation. *Psychology Report*, 51, 663 – 671.
- Saleh Sedghpour, Bahram & Azimi, Seyyed Nosrat (1393). Modeling the relationship between academic self-regulation and emotional intelligence on academic achievement with automatic mediation. *Journal of School Psychology*, 3 (4): 73-98
- Tuckman, B. W (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51(2):473.
- Tuckman, B.W (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2): 414-422.
- Tuckman, B. W. (2007), The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2): 414-422.
- Tamadoni, m. Hatami, M. & Resini, h (1390). Public self-efficacy, academic proclivity and academic achievement of students. *Educational Psychology Quarterly*, Number seventeen the sixth year.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology. An International Review*, 49, 372–389.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 179-187
- William, D.S. Killgore, Ellen T., Kahn-Greene, Erica L. Lipizzi, Rachel A. Newman, Gary H. Kamimori, Thomas J., Balkin (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructivethinking skills. *Sleep Medicine*, 9(5): 517 –526.
- Zimmerman, B.g. & Schunk, D.h. (2008), motivational anessential dimension of regulated learning: theory, research and applications (141-168). new york.
- Zimmerman BJ, Schunk DH (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In: Dai DY, Sternberg RJ (Editors). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. London: Routledge. PP:323-49.*
- Zimmerman, B. J (2003). Self- regulated academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology review*, 2. 173-120.
- Zimmerman, B. J (1990). Self-regulated learning, and academic learning and achievement. The emergence of social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B.J (1986). "Development of a structural Interview for assessing student use of a social cognitive perspective " *Educational psycholog Review*, PP158.
- Zimmerman, Martinez Pons (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self – Regulated learning strategist. *American educational research journal*, 23(4): 614-628.

The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement: the Mediating role of Self-regulation, Self-efficacy and Procrastination

Zahra Ramezani¹

MA in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology,
Alzahra University, Tehran, Iran

Molook Khademi

Associate professor, Department of Educational Psychology, Alzahra
University, Tehran, Iran

Zahra Naqsh

Assistant professor, Department of Educational Psychology, Tehran
University, Tehran, Iran

Abstract:

The aim of this study was to investigate the effect of emotional intelligence on academic achievement through the mediation of procrastination, self-regulation and self-efficacy. For this purpose, a sample of 300 students from the faculty of Education and Psychology in Al-Zahra University were selected using stratified random sampling method. Self-regulated learning questionnaire of Miller et al, general self-efficacy questionnaire of Sherer et al., the 33-item questionnaire of Siberia Shrink measuring emotional intelligence, and procrastination measure by Solomon and Rothblum were used to collect the data. The findings of path analysis showed a good fit of the model. Procrastination, self-efficacy, and self-regulation mediated the role of emotional intelligence on academic achievement. As well, the findings showed that there was an insignificant relationship between emotional intelligence and procrastination and the two variables indirectly relate to

1. Ramezanizahra@gmail.com

received: 2017-02-02 accepted :2017-10-21

DOI: 10.22051/jontoe.2017.13980.1669



each other. The research variables explained 37% of variance in academic achievement. According to the results, education practitioners can increase students' self-efficacy and self-regulation by training emotional intelligence, and increase their academic achievement by reducing procrastination.

Keywords: Academic achievement, Procrastination, Self-regulation, Self-efficacy, Emotional intelligence