

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت

یوسف دهقانی^۱، سید علی افشین^۲، فریده سادات حسینی^۳ و مه‌ری سعیدی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان انجام شد. طرح این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. به این منظور ۳۰۸ نفر از دانش‌آموزان پایه نهم شهرستان سلماس (۱۵۰ پسر و ۱۵۸ دختر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس‌های خودکارآمدی عمومی شرر، هوش هیجانی شات، خلاقیت عابدی و انگیزش پیشرفت هرمنس پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی و خلاقیت با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار و هم‌چنین رابطه معناداری بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی به دست آمد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان از برازندگی مدل مفروض تحقیق داشت. با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت دارد. براین اساس با در نظر گرفتن متغیرهایی چون نقش هوش هیجانی، خلاقیت و خودکارآمدی می‌توان میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، خلاقیت، انگیزش پیشرفت.

۱. نویسنده رابط: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خلیج فارس (Ydeghani@pgu.ac.ir)

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه خلیج فارس

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خلیج فارس

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۱۷

مقدمه

زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی فردی است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. از این‌رو در سال‌های اخیر، محققان روان‌شناسی تربیتی مطالعات زیادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مربوط به آن انجام داده‌اند که در این میان عقاید خودکارآمدی^۱ به عنوان متغیری مهم و محوری بیان می‌شود (البرزی و سیف، ۱۳۸۲؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۶؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). مفهوم خودکارآمدی در یک چارچوب نظری وسیع‌تری به نام نظریه شناختی-اجتماعی قرار دارد که بنیان‌گذار آن بندورا^۲ است. وی معتقد بود که عقاید خودکارآمدی، عقاید فرد درباره توانایی انجام فعالیت‌ها و تکالیف و مداومت او در رویارویی با مشکلات است؛ و بر پایه این نظریه، پیشرفت انسان به تعامل رفتار شخصی، عوامل شخصی (مانند تفکرات، باورها) و شرایط محیطی وابسته است (بندورا، ۱۹۷۷). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین، ۲۰۰۸؛ به نقل از نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). در این چارچوب ارتباطی خودکارآمدی فرد نقش مهمی را به عهده دارد؛ زیرا انتخاب کار، کسب مهارت و صرف وقت و کوشش در یادگیری مؤثرند و ضامن استمرار آن هستند (بندورا، ۱۹۷۷). احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند. هم‌چنین خودکارآمدی روی انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف شده، استقامت و پایداری در انجام تکلیف و دستاوردهای تکلیف، تأثیر می‌گذارد و جزء عواملی است که در عملکرد تحصیلی نقش زیادی دارد (کانیوشیمی^۳، ۱۹۹۲؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸).

خودکارآمدی منجر به درک احساسات و اداره حالات و تنش‌ها و قابلیت‌های درونی افراد

1. self-efficacy
2. Bandura
3. Kuninshimi

می‌شود که منجر به باور شخص به توانایی خود و درک عواطف دیگران و متقابلاً فراخواندن حمایت‌های افراد و احساس کارآمدی بیش‌تر می‌شود (گلمن^۱، ۲۰۰۱). مجموعه این عوامل در افراد هوش شناختی نامیده می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند که هوش شناختی بالا در پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است؛ اما همیشه همین‌طور نیست بنابراین شاید با توجه به این موضوع بتوان درک کرد که چرا تعدادی از دانش‌آموزان با وجود هوش شناختی بالا در کارهای خود شکست می‌خورند و برعکس تعدادی از دانش‌آموزان با بهره‌مندی پائین‌تر در تلاش‌های خود موفق می‌شوند؟ (کاهیاوغلو^۲، ۲۰۱۳). هوش هیجانی^۳ یکی از مفاهیمی است که به این سؤال پاسخ می‌دهد. هوش هیجانی به عنوان یکی از مفاهیم در این پژوهش، عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط بین‌شخصی و به‌طور کلی درکنش‌وری سلامت است (سیاروچی، دین و آندرسون^۴، ۲۰۰۲). این اصطلاح نخستین بار توسط مایر و سالوی^۵ (۱۹۹۰) برای بیان کیفیت و درک احساس‌های افراد، همدردی با احساس‌های دیگران و توانایی مدیریت مناسب خلق‌وخو به کار برده شد (آکدومن، هتیب‌اوغلو و یوکر کیلیگیلی^۶، ۲۰۱۵). از دیدگاه مایر و سالوی (۱۹۹۰)، هوش هیجانی، توانایی کنترل احساسات و عواطف خود و دیگران، تفکیک این احساسات و سمت و سو بخشیدن به رفتار و تفکر شخصی براساس این اطلاعات است (حسینی فاطمی، پیشقدم و نیآوری، ۱۳۸۹). افرادی که مهارت‌های هیجانی بالایی دارند از مهارت‌های اجتماعی بهتری برخوردارند، روابط درازمدت و توانایی بیش‌تری در حل تعارضات دارند، مسئولیت‌پذیرترند، علاقه‌مند به علم‌آموزی و کسب موفقیت‌اند، اعتماد به نفس بالایی دارند، باپشتکار هستند و هم‌چنین این افراد توانایی بیش‌تری برای تمرکز بر مشکل و استفاده از مهارت‌های حل مسأله دارند که موجب افزایش توانایی‌های

1. Goleman
2. Kahyaoglu
3. emotional intelligence
4. Ciarrochi, Dean & Anderson
5. Mayer & Salovey
6. Akduman , Hatipoglu & Yuksekbilgili

شناختی آنان می‌شود (گومورا و آرسنن^۱، ۲۰۰۲؛ مایر، سالوی و کاراسو^۲، ۲۰۰۴).

خلاقیت^۳ به عنوان عامل دیگری در این پژوهش که می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی باشد، مورد بررسی قرار گرفته است؛ زیرا هدف آموزش و پرورش باید پرورش انسان‌هایی باشد که با مغزی خلاق، با مشکلات روبه‌رو شده و به حل آن پردازند. از منظر تورنس خلاقیت، حساسیت به مسائل، کمبودها، مشکلات و خلأهای موجود در دانش بشری، حدس زدن و تشکیل فرضیه‌هایی درباره این کمبودها، ارزشیابی و آزمایش حدس‌ها و فرضیه‌ها، اصلاح احتمالی و آزمون مجدد آن‌ها و در نهایت نتیجه‌گیری است (هی‌کیم^۴، ۲۰۱۱). گلیفورد^۵ (۱۹۶۷؛ به نقل از استرنبرگ^۶، ۲۰۱۲) هم معتقد است خلاقیت یکی از جنبه‌های اصلی تفکر است. از نظر وی تفکر عبارت از فرآیند بازآرایی یا تغییر اطلاعات و نمادهای کسب‌شده موجود در حافظه درازمدت است؛ به عبارت دیگر، فعالیت‌های جهت‌دار ذهن برای حل مسأله همان خلاقیت است. افراد خلاق تفکر واگرا دارند، افرادی که تفکر واگرا دارند در فکر و عمل خود با دیگران فرق دارند و از عرف و عادت دور می‌شوند و روش‌های خلاق و جدید را به کار می‌برند (صادقی مال امیری و رئیسی، ۱۳۸۹).

طبق تحقیقات مختلف نقش هوش هیجانی با خودکارآمدی (ماداکس^۷، ۲۰۰۲؛ اسنایدر و لوپز^۸، ۲۰۰۹؛ چان^۹، ۲۰۰۴؛ راتهی و راستوجی^{۱۰}، ۲۰۰۸)؛ خلاقیت با خودکارآمدی (قرباغی، امیرتیموری و مقامی، ۱۳۹۰؛ آندرسن^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ البوت، سویناین و بیگلوو^۱، ۲۰۱۷)، خودکارآمدی

1. Gumora & Arsenion
2. Caruso
3. creativity
4. Hee kim
5. Guilford
6. Sternberg
7. Maddux
8. Snyder & Lopez
9. Chan
10. Rathi & Rastogi
11. Andresen

خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت (یوسف، ۲۰۱۱؛ روحی، آسایش، بطحایی، شعوری بیدگلی، به-ادله و رحمانی، ۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین طبق این تحقیقات می‌توان گفت، باور به خودکارآمدی نقش مهمی در رشد انگیزش درونی دارد؛ بنابراین، بسیاری از یافته‌های پژوهشی خاطر نشان می‌سازند که هوش هیجانی و خلاقیت سهم مهمی در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دارند، لکن کمتر به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و همچنین مجموعه متغیرهای مذکور به صورت یک مجموعه در هم تنیده پرداخته شده است. همچنین، از آن‌جا که یادگیرندگان دارای سطوح متفاوت خودکارآمدی هستند و این تفاوت‌ها بر یادگیری، انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است، لازم است معلمان از چگونگی آن‌ها آگاه باشند تا یادگیرندگان را در استفاده بهینه کمک کنند. پژوهش حاضر در راستای آشکار ساختن ماهیت و محتوای خودکارآمدی برای عوامل آموزشی اعم از خانواده، معلمان و دانش‌آموزان است که زمینه ارائه راهکارهایی در جهت افزایش و پرورش این باور مهم در دانش‌آموختگان از سوی پژوهشگران را فراهم می‌سازد. لذا محققان در پژوهش حاضر به ارائه مدلی پرداختند که رابطه بین هوش هیجانی، خلاقیت و انگیزش پیشرفت را با واسطه‌گری خودکارآمدی نشان می‌دهد. با این تفاسیر مسأله اساسی پژوهش حاضر این است که آیا رابطه‌ای بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی برقرار است؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادله‌های ساختاری بود. در مدل تحلیلی پژوهش، هوش هیجانی و خلاقیت متغیر مستقل، خودکارآمدی متغیر میانجی و انگیزش پیشرفت متغیر وابسته بودند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه نهم شهر سلماس هستند که جمعاً ۱۵۴۸ نفر بودند که جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. حجم نمونه با توجه به جامعه آماری و بر اساس جدول مورگان ۳۰۸ نفر در نظر گرفته شد که کفایت حجم نمونه بر اساس توان آماری بالاتر از ۰/۸ و سطح معناداری نزدیک به صفر در تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد تأیید قرار گرفت. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. نمونه مورد مطالعه به این صورت انتخاب شد که ابتدا از میان تمام مدارس مقطع متوسطه اول شهر سلماس (۱۴ مدرسه) ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه ۲ کلاس پایه نهم نیز به صورت تصادفی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. در این مطالعه برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه هوش هیجانی شات EIS: این مقیاس توسط شات و مألوف^۱ در سال ۱۹۹۸ براساس مدل نظری هوش هیجانی سالووی و مایر (۱۹۹۰) و به منظور سنجش هوش هیجانی نوجوانان ساخته شده است. این مقیاس شامل ۳۳ آیتم است و پیوستار پاسخ بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) قرار دارد. پترایدز و فارنهام^۲ (۲۰۰۱) مقیاس را بر روی نمونه‌ای از دانشجویان بررسی کردند و نتیجه گرفتند که این مقیاس عامل واحدی را اندازه نمی‌گیرد، بلکه چندبعدی است که در برگیرنده عوامل خوش‌بینی/تنظیم

1. Schutte & Malouff
2. Petrides & Furnham

هیجان: ارزیابی از هیجان‌ها؛ مهارت‌های اجتماعی؛ و کاربرد هیجان‌ها است. تعدادی از عبارات در بیش از یک زیرمقیاس یا عامل مشاهده می‌شود که نمره‌گذاری این عبارات باید در هر دو زیرمقیاس انجام گیرد. شات و مألوف (۱۹۹۸) ضریب پایایی برای ۳۳ گویه را برابر با ۰/۹۰ و ضریب روایی را از طریق روش باز-آزمون معادل ۰/۷۸ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار آن به روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار دادند. مقدار شاخص KMO برابر ۰/۷۳ و همچنین مقدار شاخص عددی χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر ۱۰۷۹/۵۱۵ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی نشان دادند که ماده‌ها روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار داشته‌اند و همه ضرایب مسیر الگوهای عاملی از لحاظ آماری معنی دارند ($p \leq 0/5$). به بیان دیگر، همگی بارهای عاملی بالای ۰/۳۰ بودند. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی ($CFI = 0/89$, $NFI = 0/86$, $GFI = 0/93$, $AGFI = 0/85$ و $RMSEA = 0/06$)، ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد. پایایی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌ها، خوشبینی و تنظیم هیجان، ارزیابی، مهارت و کاربرد به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵، ۰/۷۷، ۰/۸۱ محاسبه گردید.

پرسشنامه خلاقیت عابدی CT: این مقیاس براساس نظریه تورنس درباره خلاقیت و به وسیله عابدی (۱۳۶۳)؛ به نقل از دائمی و مقیمی بارفروش، (۱۳۸۳) ساخته شده است. پرسشنامه از ۶۰ آیتم سه گزینه‌ای تشکیل یافته است که شامل چهار خرده‌مقیاس سیالی، گسترش، ابتکار و انعطاف‌پذیری است. دائمی و مقیمی بارفروش (۱۳۸۳) پایایی مقیاس را از طریق آزمون مجدد در دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران در چهار بخش سیالی ۰/۸۵، گسترش ۰/۸۰، ابتکار ۰/۸۲ و انعطاف‌پذیری ۰/۸۴ به دست آورد؛ و ضریب همسانی درونی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای چهار خرده‌مقیاس روی ۲۲۷۰ دانش‌آموز اسپانیایی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۶۱ و ۰/۶۱ به دست آورد. ضریب پایایی کل محاسبه شده در پژوهش حاضر اعتبار آن به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار دادند. مقدار شاخص KMO برابر ۰/۸۶ و همچنین مقدار شاخص عددی χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر ۹۸/۲۳

بود که در سطح $0/001$ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ماده‌ها روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار داشته‌اند و همه ضرایب مسیر الگوهای عاملی از لحاظ آماری معنادارند ($p \leq 0/5$). به بیان دیگر، همگی بارهای عاملی بین $0/51$ تا $0/76$ بودند. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی ($CFI = 0/95$, $NFI = 0/96$, $GFI = 0/87$, $AGFI = 0/87$ و $RMSEA = 0/08$)، ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد. همچنین با بررسی پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خلاقیت $0/88$ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب سیالی، گسترش، ابتکار و انعطاف‌پذیری به ترتیب $0/68$ ، $0/58$ ، $0/73$ ، $0/65$ است.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر GSE: پرسشنامه مذکور توسط شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۱۷ آیتم است که پیوستار پاسخ براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تنظیم شده است. شرر و همکاران (۱۹۸۲)، میزان آلفای کرونباخ را $0/76$ و روایی آن را $0/72$ گزارش کردند. این مقیاس در ایران توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. (به نقل از پاشاشریفی و شریفی و تنگستانی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر اعتبار آن به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار دادند. مقدار شاخص KMO برابر $0/82$ و همچنین مقدار شاخص عددی χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر $98/23$ بود که در سطح $0/001$ معنادار بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ماده‌ها روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار داشته‌اند و همه ضرایب مسیر الگوهای عاملی از لحاظ آماری معنی دارند ($p \leq 0/5$). به بیان دیگر، همگی بارهای عاملی بالای $0/35$ بودند. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی ($CFI = 0/95$, $NFI = 0/92$, $GFI = 0/96$, $AGFI = 0/87$ و $RMSEA = 0/08$)، ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد. همچنین به منظور بررسی پایایی این مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آلفای کرونباخ $0/68$ است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت A.M.T: یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌ها برای سنجش نیاز به پیشرفت

1. Sherer

است؛ که توسط هرمنس^۱ در سال (۱۹۷۰) ساخته شده است. هرمنس (۱۹۷۰) پایایی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ گزارش داده است. در پژوهش حاضر اعتبار آن به روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار دادند. مقدار شاخص KMO برابر ۰/۹۱ و همچنین مقدار شاخص عددی^۲ در آزمون کرویت بارتلت برابر ۲۱۳/۱۹ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ماده‌ها روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار داشته‌اند و همه ضرایب مسیر الگوهای عاملی از لحاظ آماری معنادارند ($p \leq 0/5$). به بیان دیگر، همگی بارهای عاملی بالای ۰/۳۵ بودند. در مجموع، نتایج تحلیل عامل تأییدی ($NFI = 0/83$, $CFI = 0/93$, $RMSEA = 0/04$ و $AGFI = 0/91$ ، $GFI = 0/91$)، ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد. همچنین به منظور بررسی پایایی این مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۲ به دست آمده است.

روش اجرا: پس از کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهرستان سلماس برای ورود به کلاس‌ها و هماهنگی لازم با معلمان، اقدام به معرفی و آگاه کردن دانش‌آموزان از اهداف تحقیق و به منظور رعایت ملاحظه‌های اخلاقی و انسانی پرسشنامه‌ها به صورت یک بسته و بدون ذکر نام در بین آزمودنی‌ها توزیع شد و از آنان درخواست شد که به دقت به سوال‌های پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. در نهایت، پاسخ آن‌ها به صورت داده‌های کمی مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج

میانگین، انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Hermans

Vol.8, No.2/22-42

دوره‌ی ۸، شماره‌ی ۲/۴۲-۲۲

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر متغیرهای مورد مطالعه

N	Max	Min	SD	M	شاخص‌ها
۳۰۸	۲۰	۱۳٫۵	۱٫۴۶	۱۸٫۳۷	پیشرفت تحصیلی
۳۰۸	۱۰۵	۶۰	۹٫۰۷	۸۲٫۷۹	انگیزش پیشرفت
۳۰۸	۷۸	۲۶	۹٫۷۱	۵۸٫۵۲	خودکارآمدی
۳۰۸	۱۸۰	۴۷	۲۴٫۸۹	۱۳۸٫۰۴	هوش هیجانی
۳۰۸	۱۷۲	۸۶	۱۴٫۰۶	۱۳۵٫۶۸	خلاقیت

جدول ۲ نتایج همبستگی بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی، هوش هیجانی و خلاقیت را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
											۱
										۱	**۰/۳۵
									۱	**۰/۶۷	**۰/۲۵
								۱	**۰/۶۹	**۰/۵۰	**۰/۲۱
							۱	**۰/۷۸	**۰/۷۹	**۰/۵۹	**۰/۲۰
						۱	**۰/۷۶	**۰/۶۵	**۰/۸۲	**۰/۶۰	**۰/۱۷
					۱	**۰/۸۹	**۰/۹۱	**۰/۸۴	**۰/۹۳	**۰/۶۶	**۰/۲۴
				۱	**۰/۲۵	**۰/۲۱	**۰/۱۹	**۰/۲۵	**۰/۲۴	**۰/۳۱	**۰/۴۸
			۱	**۰/۵۲	**۰/۲۴	**۰/۲۳	**۰/۱۹	**۰/۲۷	**۰/۱۸	**۰/۲۴	**۰/۲۶
		۱	**۰/۶۶	**۰/۶۰	**۰/۲۱	**۰/۱۵	**۰/۱۷	**۰/۲۶	**۰/۱۸	**۰/۲۵	**۰/۴۵
	۱	**۰/۶۲	**۰/۴۹	**۰/۵۵	**۰/۱۶	**۰/۱۴	۰/۱۱	**۰/۱۷	**۰/۱۴	**۰/۲۶	**۰/۵۱
۱	**۰/۷۸	**۰/۸۷	**۰/۷۸	**۰/۸۴	**۰/۲۶	**۰/۲۲	**۰/۲۰	**۰/۲۹	**۰/۲۳	**۰/۳۲	**۰/۵۲

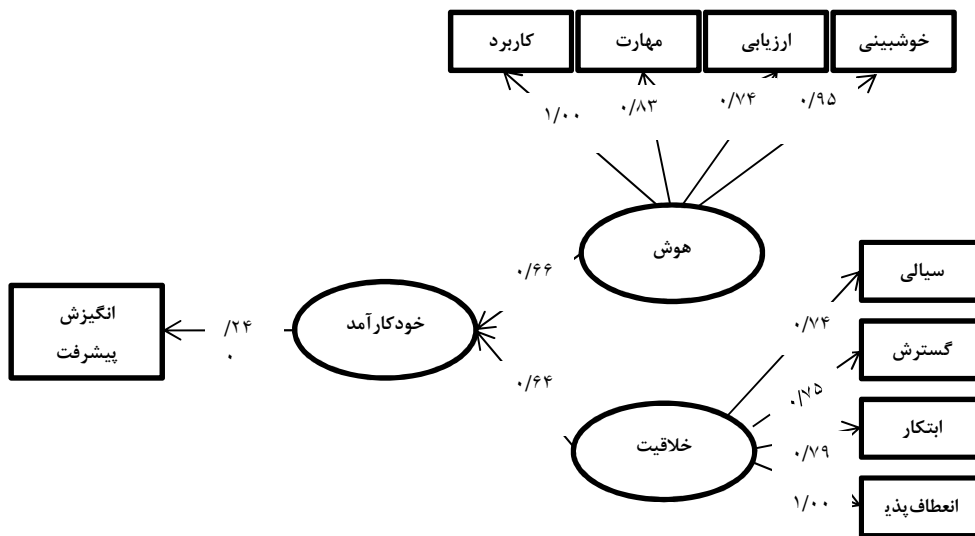
$P < 0/01$ ** $P < 0/05$ *

نکته. ۱= انگیزه پیشرفت، ۲= خودکارآمدی، ۳= تنظیم هیجان، ۴= ارزیابی از هیجانات، ۵= مهارت‌های هیجانی، ۶= کاربرد هیجانات، ۷= هوش هیجانی، ۸= سیالی، ۹= گسترش، ۱۰= ابتکار، ۱۱= انعطاف‌پذیری، ۱۲= خلاقیت.

نتایج حاصل از بررسی پیش فرض‌های مدل نشان داد که در مفروضه بهنجاری چند متغیری، قدر مطلق ضریب چولگی کمتر از ۳ و ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ است که نشان دهنده بهنجاری

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت

بودن متغیرها است. به عنوان مثال قدر مطلق ضریب چولگی (و کشیدگی) انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی، خوشبینی، ارزیابی، مهارت، کاربرد، هوش هیجانی، سیالی، گسترش، ابتکار، انعطاف‌پذیری و خلاقیت به ترتیب، $0/15$ - $(0/68)$ ، $0/66$ - $(0/54)$ ، $1/50$ - $(2/84)$ ، $0/50$ - $(0/02)$ ، $1/40$ - $(2/38)$ ، $1/23$ - $(1/79)$ ، $1/45$ - $(2/54)$ ، $0/05$ (و $0/11$)، $0/02$ (و $0/18$)، $0/03$ (و $0/17$)، $0/23$ (و $0/14$)، $0/06$ (و $0/49$) است. در رابطه با هم‌خطی چندگانه نیز نتایج نشان داد مقدار تحمل بیش‌تر از $0/10$ و عامل افزایش واریانس کوچک‌تر از 10 است. به عنوان مثال، مقدار تحمل (و عامل افزایش واریانس) انگیزش پیشرفت، خوشبینی، ارزیابی، مهارت، کاربرد، هوش هیجانی، سیالی، گسترش، ابتکار، انعطاف‌پذیری و خلاقیت به ترتیب، $0/95$ (و $1/06$)، $0/91$ (و $1/09$)، $0/96$ (و $1/04$)، $0/95$ (و $1/05$)، $0/93$ (و $1/07$)، $0/29$ (و $3/49$)، $0/38$ (و $2/60$)، $0/23$ (و $4/37$)، $0/39$ (و $2/58$)، $0/89$ (و $1/12$)، است که نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه است. با توجه به اینکه مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری رعایت شده است به بررسی مدل ساختاری پرداخته شد. نتایج مدل در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲. نمودار مسیرهای مدل برازش‌یافته با ضرایب استاندارد

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

P	RAMSEA	CFI	TLI	IFI	NFI	AGFI	GFI	X ² /df	df	X ²	شاخص مدل
۰/۰۰۱	۰/۱۱	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۸۵	۰/۹۱	۵/۰۷	۳۴	۱۷۲/۲۸	مدل پیشنهادی
۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۷	۲/۰۴	۲۷	۵۵/۱۳	مدل اصلاحی

جدول ۳ نشان دهنده شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده شامل مجذور خی دو ($X^2 = 55/13$)، نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ($2/04 = X^2/df$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/97$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته ($AGFI = 0/93$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI = 0/97$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/98$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI = 0/98$)، شاخص تاکر-لویس ($TLI = 0/97$)، جذر میانگین مجذور خطای تقریب ($RAMSEA = 0/06$) است که نشان می‌دهد مدل اصلاحی از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۴. آزمون میانجیگری روابط غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین	حد بالا
هوش هیجانی به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۰۰۶	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۱۲
خوشبینی به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۲۴	۰/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۳۴
ارزیابی به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۰۰۰۶	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۳۲
مهارت به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۲۴	۰/۲۴	۰/۰۰۲	۰/۰۴	۰/۱۵	۰/۳۲
کاربرد به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۴۱	۰/۴۱	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۷	۰/۲۶	۰/۵۵
خلاقیت به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۴۲	۰/۴۳	۰/۰۰۲	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۸
سیالی به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۰۰۹	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۲۱
گسترش به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۰۰۵	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۳۳
ابتکار به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۰۰۳	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۲۳
انعطاف‌پذیری به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۰۰۹	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۳۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم، هوش هیجانی

به انگیزه پیشرفت از طریق خودکارآمدی، صفر را در برنمی‌گیرد و معنادار است. تمامی مسیرهای ذکرشده در جدول معنادار هست و مسیرهایی که غیر معنادار بودند از لیست حذف شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به تعیین رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت با نقش میانجی خودکارآمدی می‌پردازد. یکی از یافته‌های پژوهش وجود رابطه معنادار بین هوش هیجانی و خودکارآمدی است. نتایج بررسی همبستگی نشان داد که تمامی ابعاد هوش هیجانی (تنظیم هیجان، ارزیابی هیجان‌ات، مهارت‌های اجتماعی و کاربرد هیجان‌ات) رابطه مثبت، مستقیم و معنادار با خودکارآمدی را دارد؛ نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های چان (۲۰۰۴)؛ راتهی و راستوجی (۲۰۰۸)؛ مالیک و شوجا^۱ (۲۰۱۳)؛ حاجلو و عیوضی (۱۳۹۴)؛ همخوان است. افرادی که مهارت‌های هیجانی بالایی دارند از مهارت‌های اجتماعی بهتری برخوردارند، روابط درازمدت و توانایی بیش‌تری در حل تعارضات دارند و هم‌چنین این افراد توانایی بیش‌تری برای تمرکز بر مشکل و استفاده از مهارت‌های حل مسأله دارند که موجب افزایش توانایی‌های شناختی آنان می‌شود (گومورا و آرسنین، ۲۰۰۲). به عبارتی، هوش هیجانی بالا این توانایی را به افراد می‌دهد که از دخالت عوامل نامطلوب درونی و بیرونی نظیر ناامیدی و خستگی، عوامل هیجانی منفی، فشارهای روانی اطرافیان و سایر عوامل مزاحم پیشگیری کنند (گریوین، چمرو-پریموزیک، آرتچ و فورنهام^۲، ۲۰۰۸).

از یافته‌های دیگر پژوهش وجود رابطه معنادار بین خلاقیت و خودکارآمدی است. نتایج بررسی همبستگی حاکی از آن است که تمامی مؤلفه‌های خلاقیت (سیالی، بسط و گسترش، ابتکار و انعطاف‌پذیری)، همبستگی مثبت معناداری با خودکارآمدی دارند. نتایج یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش پاشاشریفی و همکاران (۱۳۹۲) همخوان است. ساختار خلاقیت متأثر از عوامل

1. Malik & Shujja
2. Greven, Chamorro-Premuzic, Arteché & Furnham

فردی و عوامل محیطی یا اجتماعی است که نقش تقویت‌کننده و تضعیف‌کننده خلاقیت دانش‌آموز را بر عهده دارند. دانش‌آموز در کنار عوامل درونی یا فردی از عوامل بیرونی تأثیر می‌پذیرد که محیط آموزشی نقش مؤثری را بر عهده دارد. برای پرورش خلاقیت در یک محیط آموزشی لازم است که تمامی ساختار آموزش در تقویت و ایجاد شرایط مساعد گام بردارند، از قبیل فراهم آوردن ابزار و امکانات آموزشی، ایجاد جو صمیمی توأم با ارزش و احترام متقابل، توجه به استعدادها و توانایی‌ها در دانش‌آموزان. در این چنین محیطی خودباوری و نگرش مثبت در دانش‌آموز تقویت می‌شود. بر این اساس، می‌توان چنین تبیین کرد هر اندازه دانش‌آموزان از خلاقیت بیشتری برخوردار باشند به همان اندازه از کارآمدی و توانایی بیشتری در مواجهه با مسائل تحصیلی برخوردار خواهند بود.

یافته دیگر مبنی بر وجود رابطه معنادار بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت است. این تبیین را می‌توان با براساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله پژوهش‌های مالکا و کاوینگتون^۱ (۲۰۰۵)؛ والکر، گرین و مانسل^۲ (۲۰۰۶)؛ صالح صدق‌پور و عظیمی (۱۳۹۳) و علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) که با یافته‌های پژوهش حاضر همخوان است توجیه کرد. بندورا (۱۹۷۷) معتقد است اشخاصی که دارای خودکارآمدی بالا هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر تر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خودکارآمدی آن‌ها پائین است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کم‌تری را تجربه می‌کنند. این‌گونه افراد، اهداف چالش‌برانگیزتر و بالاتری انتخاب می‌کنند و نسبت به آن‌ها به طور پایداری متعهد هستند. به طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد.

1. Malka & Covington
2. Walker, Greene & Mansell

یافته دیگر این پژوهش مبنی بر وجود رابطه غیرمستقیم معنادار هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت از طریق خودکارآمدی است. نتایج نشان داد تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت رابطه دارد. بدین معنی که تمامی ویژگی‌های هوش هیجانی از طریق خودکارآمدی قادر به تبیین تغییرات در انگیزش پیشرفت است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پترایدز، فریدریکسون و فارنهام^۱ (۲۰۰۴)؛ گومورا و آرسنین (۲۰۰۲)؛ آگنولی^۲ و همکاران (۲۰۱۲) معتقد بود که هوش هیجانی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت فرد است. به عبارتی، قابلیت هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان به طرق مختلف به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد؛ و دانش‌آموزانی که قادر به مواجهه‌ای هوشمندانه با هیجان‌های خود هستند، خویشتن‌دارترند، اعتماد به نفس بالایی دارند، در نتیجه برای یادگیری بیش‌تر تلاش می‌کنند؛ و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را مهار می‌کنند (پترایدز و پامورو-پریموزیچ، فریدریکسون و فورنهام^۳، ۲۰۰۶). و در نهایت نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد یافته بین خلاقیت با انگیزش پیشرفت از طریق خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد تمامی مؤلفه‌های خلاقیت به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت رابطه دارد. نتایج یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش هانسن و لگراند^۴ (۲۰۱۲) همخوان است. این یافته‌ها حاکی از این است که هر اندازه دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی خود از خلاقیت بیش‌تری برخوردار باشند، به همان میزان از پیشرفت و انگیزش بیش‌تری در انجام تکالیف برخوردار خواهند بود. هانسن و لگراند (۲۰۱۲) به این نتیجه دست یافتند که مدارس زمانی به بیشترین میزان موفقیت در انجام مأموریت آموزش و پرورشی خود دست می‌یابند که تمام تلاش‌های خود را به منظور افزایش یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی یکپارچه سازند و شعاع توجه خود را از قلمرو توانش‌های شناختی تا حیطه صلاحیت‌های هیجانی، اجتماعی و معنوی گسترش بخشند. مدارس

1. Frederickson & Furnham
2. Agnoli
3. Petrides, Chamoro-Premuzic, Frederickson & Furnham
4. Hansenne & Legrand

که مشوق خلاقیت هستند و به خلاقیت دانش‌آموزان خود بها می‌دهند و برای خلاقیت ارزش قائل هستند نسبت به مدارس که تمرکز عمده آن‌ها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، دانش‌آموزان خلاقیت بیش‌تری از خود نشان می‌دهند. به عبارتی، خلاقیت به طور کلی به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد.

به این ترتیب، با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، به منظور ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان لازم است فعالیت‌های تقویت‌کننده ارائه شود تا دانش‌آموزان خود را فردی لایق و شایسته بدانند و همچنین، داشتن تصویر شایسته از خود منجر به کارآمدی بالا و در انگیزه پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار خواهد بود؛ بعلاوه، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به شناسایی نیم‌رخ‌ها و جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان پرداخته شود و بر اساس آن، راهکارهای انگیزشی لازم ارائه گردد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین استنباط نتایج علی باید با احتیاط صورت گیرد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مطالعه در قالب طرح آزمایشی و مداخله‌ای مورد بررسی قرار گیرد و یافته‌های آن با نتایج مطالعه حاضر مقایسه گردد. از آنجا که نمونه مطالعه حاضر دانش‌آموزان بودند، در نهمین نتایج لازم است جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین، استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار مورد بررسی متغیرهای این مطالعه موجب شد تا پژوهش حاضر تنها بر گزارش‌های شخصی دانش‌آموزان استوار باشد، از این رو، احتمال می‌رود گزارش‌ها با واسطه فقدان یا کمبود مقایسه‌های هنجاری احتمال سوگیری وجود داشته باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با گروه‌های دیگری از جمله گروه‌های سنی دیگر نیز تکرار گردد.

منابع

- البرزی، شهلا و سیف، دیبا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. *مجله علوم اجتماعی و انسانی شیراز*، ۳۷(۳)، ۷۳-۸۲.

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت

- پاشاشریفی، حسن؛ شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا. (۱۳۹۲). پیش بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴(۴)، ۱۵۷-۱۷۸.
- حاجلو، ناصر و عیوضی، خدیجه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش آموزان. مطالعات روان‌شناختی، ۱۱(۳)، ۷۹-۹۸.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان: یک مقایسه جنسیتی. مجله مطالعات زنان، ۱۱(۲)، ۸۴-۱۰۲.
- حسینی فاطمی، آذر؛ پیشقدم، رضا و ناور، صفورا. (۱۳۸۹). تأثیر و نقش کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه‌های مربوط، مجله مطالعات زبان و ترجمه، ۱۱(۲)، ۱-۱۷.
- دائمی، حمید رضا و مقیمی بارفروش، فاطمه. (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، ۶(۳ و ۴)، ۱-۸.
- روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، احمد؛ شعوری‌بیدگلی، علیرضا؛ به ادله، محمدتقی و رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸(۱)، ۴۵-۵۱.
- زینلی پور، حسین؛ زارعی، اقبال و زندی‌نیا، زهره. (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. پژوهش‌نامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۶(۹)، ۱۳-۲۸.
- صادقی مال امیری، منصور و رئیسی، محبت. (۱۳۸۹). ارائه مدل مفهومی برای سنجش خلاقیت. نشریه توسعه انسانی پلیس، ۷(۳۰)، ۹۷-۱۱۲.
- صالح صدق‌پور، بهرام و عظیمی، نصرت. (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۴)، ۷۳-۹۱.
- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرائم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۳)، ۸۵-۱۰۴.

- قرباغی، حسن؛ امیر تیموری، محمد حسن و مقامی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین خلاقیت با خودکارآمدی رایانه‌ای در دانشجویان کارشناسی رشته تکنولوژی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱(۲)، ۱۵۱-۱۷۸.
- نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۰۹-۱۲۷.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Akduman, G., Hatipoğlu, Z., & Yuksekbilgili, Z. (2015). A research about emotional intelligence on generations. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Review*, 3(4), 124-133.
- Alaei Kharaem, R., Narimani, M., & Alaei Kharaem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(3), 85-104. (Persian)
- Alborzi, S., & Seif, D. (2003). Relation among motivational beliefs learning strategies and some demographic factors humanities academic achievement of students in statistics. *Journal of Social Sciences and Humanities Shiraz*, 37(3), 73-82. (Persian)
- Andresen, B. B. (2017). The missing link between student capabilities and motivation: Perceived self-efficacy. *GSTF Journal on Education*, 4(2), 1-5.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Ciarrochi, J., Dean, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(2), 173-188.

- Costelloe, T. M. (2007). Hume's phenomenology of the Imagination. *Journal of Scottish Philosophy*, 5(1), 31-45.
- Daemi, H. R., & Moghimi Barforoush, F (2004). Standardization of creativity test. *Cognitive Science News*, 6(3&4), 1-8. (Persian)
- Elliott, J. W., Thevenin, M. K., & Bigelow, B. F. (2017). Promoting CM student success: Establishing an academic performance benchmark given construction-education self-efficacy, motivation and planned behavior. *International Journal of Construction Education and Research*, 13(4), 284-298.
- Gharabaghi, H., Amir Teimuri, M. H., & Maghami, H. R. (2011). The relationship between creativity and computer self-efficacy undergraduate degree in educational technology faculty of psychology and educational sciences, Allameh Tabatabai University. *Initiative and Creativity in the Humanities*, 1(2), 151-178. (Persian)
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1, 27-44.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., & Furnham, A. (2008). Ahierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The big five, trait emotional intelligence and humour style. *Journal of Personality and Individual Differences*. 44,1562-1573.
- Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Hajloo, N., & Eyvazi, K. (2015). The effectiveness of emotional intelligence training on student's time management. *Psychological Studies Faculty of Education and Psychology, Alzahra University*, 11(3), 79-98. (Persian)
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hee Kim, K. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*. 23(4): 285-295.
- Hejazi, E., & Naghsh, Z. (2007). The relationship between mathematics self-efficacy, perceived usefulness of mathematics and mathematics achievement in students' self-regulation strategies: a gender comparison. *Journal of Women (Women's Studies)*, 1(2), 84-102. (Persian)
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353.
- Hseini Fatemi, A., Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). The impact and role of english language training courses in Emotional Intelligence and related structures. *Language and Translation Studies*, 1(2), 1-17. (Persian)
- Kahyaoglu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 890-896.
- Maddux, J. E. (2002). *Stopping the "Madness": Positive Psychology and Deconstructing the Illness Ideology and the DSM: The Oxford Handbook of Positive Psychology (2 Ed)*.

- Malik, F., & Shujja, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement: Implications for children's performance in schools. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 51-59.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory finding, and implication, *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 109-127. (Persian)
- Narimani, M., & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian)
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pashasharifi, H., Sharifi, T., & Tangestani, Y. (2013). Prediction of educational improvement based on self-efficacy, self-regulation and creativity in students on Rodehen University. *Educational Administration Research Quarterly*, 4(4), 157-178. (Persian)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2006). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 239-255.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2008). Effect of emotional intelligence on occupational self-efficacy. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 87-89.
- Roohi, Gh., Asayesh, H., Bathai, S. A., Shouri Bidgoli, A. R., Badeleh, M. T., & Rahmani, H. (2013). The relationship between self-efficacy and academic motivation among students of medical sciences. *Journal of Medical Education and Development*, 8(1), 45-51. (Persian)
- Sadeghi Mal Amiri, M., & Reeisi, M. (2010). A conceptual model to measure creativity. *Police Journal of Human Development*, 7(30), 97-111. (Persian)
- Saleh Sedghpour, B., & Azimi, N. (2014). Structural equation modeling of the relationship self – regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics with mediation of self-efficiency. *Journal of school psychology*, 3(4), 73-91. (Persian)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (1998). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. Levinston: Mellen Press.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press: USA.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, 16(1), 1-12.
- Yusuf, M. (2011). Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate Students: A study of integrated motivational models. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15, 2614–2617.
- Zeinali Pour, H., Zarei, E., Zandi Nia, Z. (2009). General and academic self-efficacy of students and its relationship with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 6(9), 13-28. (Persian)

The mediating role of Academic Self-Efficacy in the relationship between Emotional Intelligence, Creativity and Achievement Motivation

Y. Dehghani¹, S. A. Afshin², F. S. Hoseini³ & M. Saede²

Abstract

Self-efficacy is defined as person's confidence in relation to his/her abilities and this confidence has an important role in one's success and failures. This study aimed to investigate the mediating role of self-efficacy in the relationship between emotional intelligence and creativity with achievement motivation of students. This research is a descriptive-correlational study. For this purpose, 308 ninth grade students from Salmas city were selected by cluster sampling. General self-efficacy of Sherer, emotional intelligence of Shot, creativity of Abedi and achievement motivation of Hermens questionnaires were administered among the participants. To analyze the data, structural equation modeling was used. The results showed that there is significant positive relationship between emotional intelligence and creativity with self-efficacy. Also, there is significant positive relationship between emotional intelligence and creativity with achievement motivation through the mediation of self-efficacy. Moreover, the results of structural equation modeling indicated the fitness of research models. According to the findings, it can be said that self-efficacy mediates the relationship between emotional intelligence and creativity with achievement motivation. On this basis, and by taking into account the variables such as emotional intelligence, creativity and self-efficacy, we can improve students' achievement motivation.

Keywords: Academic Self-efficacy, Emotional intelligence, Creativity, Achievement Motivation

1 . **Corresponding author:** Assistant Professor of Psychology, Persian Gulf University (Ydehghani@pgu.ac.ir)

2 . M.Sc. Student of Educational Psychology, Persian Gulf University

3 . Assistant Professor of Psychology, Persian Gulf University