

بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

ستاره موسوی^۱، جلال جبل عاملی^۲، فاطمه علی بخشی^۳

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود.

مواد و روش‌ها: پژوهش توصیفی-همبستگی حاضر بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ صورت گرفت. ۱۳۰۰ دانشجو از میان همه دانشجویان به شیوه تصادفی طبقه‌ای به عنوان حجم نمونه مورد بررسی انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری، دو پرسش‌نامه هوش هیجانی Bar-on و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (Motivational strategies for learning questionnaire یا MSLQ) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون معنی‌داری همبستگی، آزمون χ^2 و مدل‌یابی معادلات ساختاری و شاخص‌های برازش مدل‌های ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: ضرایب مسیر مربوط به عامل روابط بین فردی و عامل همدلی معنی‌دار نبود. ضریب مسیر برای مؤلفه‌های شادمانی، واقع‌گرایی و مسئولیت‌پذیری با باورهای انگیزشی معنی‌دار به دست نیامد. در تأثیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، تمام مسیرها معنی‌دار بودند و در تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی تمام مسیرها رابطه معنی‌داری را نشان دادند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش می‌تواند برای برنامه‌ریزان و پژوهشگران تعلیم و تربیت در جهت سرمایه‌گذاری و انجام مداخله در حیطه‌های مختلف هوش هیجانی، ارتقای عملکرد تحصیلی و راهبردهای انگیزشی سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

نوع مقاله: پژوهشی

پذیرش مقاله: ۹۱/۴/۱۹

دریافت مقاله: ۹۰/۹/۲

مقدمه

هیجانی (Emotional intelligence) شده است. هوش هیجانی تحول جدیدی در فهم رابطه بین عقل و هیجان ایجاد کرده است. هوش هیجانی در تعلیم و تربیت، زندگی

تشخیص اهمیت مهارت‌های اجتماعی و توان کنار آمدن مؤثر با دیگر افراد باعث علاقه‌مندی روزافزونی برای مفهوم هوش

۱- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسؤول)
Email: setarehmousavi@gmail.com

۲- مربی، گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران

نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سامان می‌بخشد (۷).

بر اساس نظریه سه وجهی (Triadic theory) که توسط Bandura مطرح شد، مبنای یادگیری خودتنظیمی، شناخت اجتماعی است. به عقیده وی فعالیت‌های یادگیری دانشجویان به وسیله ۳ عامل فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن‌ها تعیین می‌شود (۸).

نظریه یادگیری خودتنظیمی را Pintrich و De Groot مطرح کردند. آن‌ها خودکارآمدی (Self-efficacy)، ارزش‌گذاری درونی (Intrinsic value) و اضطراب امتحان (Test anxiety) را به عنوان باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی-فراشناختی تلاش و تدبیر (Management and effort) دانشجویان را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی دانستند (۹-۱۲).

نتایج پژوهش‌های مختلف انجام شده، همگی در حمایت از وجود رابطه مثبت بین هوش هیجانی و عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۱۸-۱۳)، کارکردهای اجتماعی نظیر سازگاری و انطباق با دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات دیگران، همدلی، مهارت‌های بالا برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران (۲۳-۱۹، ۱۶)، سلامت و بهزیستی روانی و خودتنظیمی (۲۶-۲۴) است.

تدابیر یادگیری، احاطه دانشجو بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری وی در انجام آن‌ها می‌باشد (۲۷). منظور از خودتنظیمی این است که دانشجویان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود داشته و تمایل دارند یاد بگیرند و کل فرایند یادگیری را ارزیابی کرده و به آن بیاندیشند (۲۸).

یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها خاطر نشان می‌سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آیند، اما آن‌ها کمتر به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده پرداخته‌اند (۲۹).

شواهد بسیاری نشان می‌دهد، افرادی که مهارت هیجانی

شخصی و محیط کار کاربرد داشته و همچنین هوش هیجانی بالا می‌تواند کیفیت عمومی زندگی و موفقیت‌های شخصی و اجتماعی فرد را ارتقا دهد (۱).

تنها نویدی که هوش هیجانی دارد این است که می‌تواند در حل حداقل یکی از مسایل انسانی، یعنی تعارض بین آن چه فرد احساس می‌کند و آن چه می‌اندیشد، ما را یاری کند (۲). تئوری هوش هیجانی دیدگاه جدیدی درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت و همچنین پیش‌گیری اولیه از اختلالات روانی فراهم می‌کند که تکمیل کننده علوم شناختی، علوم اعصاب و رشد کودک است (۳).

هوش هیجانی دربردارنده آگاهی، تنظیم و بیان درست دامنه‌ای از هیجان‌ات است. بنابراین توانایی شناخت، ابراز و کنترل این هیجان‌ات یکی از ابعاد مهم هوش هیجانی است و ناتوانی فرد در هر کدام از این توانایی‌ها منجر به اختلالاتی مانند اختلالات اضطرابی و خلقی خواهد شد و این امر حاکی از نقص خودگردانی هیجانی است که ویژگی کلیدی هوش هیجانی می‌باشد (۴).

هوش هیجانی متشکل از چهار بخش یا مؤلفه به این شرح است (۱) کسب آگاهی‌های هیجانی مانند توانایی متمایز کردن احساس‌ها از اعمال یا مهارت خودآگاهی، (۲) اداره هیجان‌ها مانند توانایی مدیریت و کنترل خشم و سایر هیجان‌ها، (۳) درک هیجان‌های خود و دیگران مانند مهارت همدلی و (۴) مدیریت و اداره کردن روابط خود با دیگران مانند توانایی حل مشکلات مربوط به ایجاد و حفظ رابطه با دیگران (۵، ۶).

چارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی (Self-regulation learning) بر این اساس استوار است که دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان چگونه از نظر فراشناختی (Met cognitive)، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. امروزه اکثر روان‌شناسان، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی را به صورت یک مجموعه پیچیده در نظر می‌گیرند. بر این اساس، رویکردهای نوین درصدد تبیین این موضوع است که فراگیران چگونه از

دانشجویان پسر، ۲۲۱۳ نفر و دانشجویان دختر ۳۸۷۶ نفر و در مجموع ۶۰۸۹ نفر بودند. در این پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد که در آن حداقل نمونه مورد نیاز برای هر متغیر آشکار ۱۰ نفر است. از آن جا که در این پژوهش و در بررسی فرض‌ها بیشترین تعداد متغیرهای آشکار در مدل‌ها به ۱۳۰ متغیر می‌رسید، در نتیجه حجم نمونه ۱۳۰۰ نفر برآورد گردید.

به دلیل احتمال ریزش و وجود داده‌های پرت، ۵۰ نفر نیز به آن افزوده و ۱۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه پژوهش از میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. برای انتخاب نمونه با توجه به دو متغیر دانشکده و جنسیت از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده گردید. به این ترتیب که پس از تعیین تعداد کل دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه و دانشکده‌ها، با تقسیم تعداد دانشجویان هر دانشکده بر تعداد کل دانشجویان دانشگاه نسبت دانشجویان هر دانشکده محاسبه گردید.

در نهایت با توجه به حجم نمونه و نسبت دانشجویان هر دانشکده و همچنین نسبت دانشجویان دختر و پسر هر دانشکده، نمونه نهایی تعیین شد. بدین صورت که از روی لیست (۶۰۸۹ نفر) دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، تعداد ۱۱۵۰ نفر به صورت طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. برای انجام عملیات آماری نرم‌افزار SPSS_{۱۵} و LISREL_{۸/۸} به کار گرفته شد.

جهت جمع‌آوری داده‌ها، پس از تأیید ابزارهای تحقیق توسط اساتید محترم و تعیین حجم نمونه برابر با ۱۱۵۰ نفر و همچنین تعیین روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها به منظور انتخاب دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی، با مراجعه به اداره کارگزینی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان هماهنگی لازم با دانشگاه صورت گرفت و آمار مربوط به دانشگاه تهیه شده و حجم نمونه با کمک فرمول کوکران (Cochrane) برآورد گردید.

محقق با همه مخاطبین ملاقات حضوری داشت و ضمن بیان اهمیت کار، پرسش‌نامه‌ها را توزیع نمود. در پایان ۵۰

دارند، در زندگی خویش رضایتمند و کارآمد بوده و عادات فکری در اختیار دارند که موجب می‌گردد آن‌ها افرادی مولد و کارا باشند (۳۱، ۳۰).

اکنون توجه به سمت هوش هیجانی (EI) است که به عنوان شاخص دیگر موفقیت افراد محسوب می‌شود (۳۲). رابطه بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی، سن و جنس در پژوهش‌های مختلفی بررسی و تأیید شده است (۳۳-۳۵).

از یک سو، با توجه به اهمیت تأثیر هوش هیجانی در زندگی روزمره و عملکرد تحصیلی و با توجه به ارتباط نظری بین هوش هیجانی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی و از سوی دیگر، با توجه به این که مطالعات نشان داده‌اند بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، انگیزش و خودکارآمدی و مؤلفه‌های افت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، در این پژوهش ارتباط هوش هیجانی با این سازه‌ها به شیوه مدل‌یابی معادلات ساختاری (Structural equation modeling یا SEM) مفهوم‌سازی می‌شود.

هدف پژوهش حاضر، تبیین ارتباط بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان می‌باشد. بر همین اساس چهار سؤال پژوهشی به شرح زیر تهیه و مورد بررسی قرار گرفت، ۱- آیا رابطه‌ای میان مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی وجود دارد؟ ۲- آیا رابطه‌ای بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی وجود دارد؟ ۳- بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود دارد؟ ۴- بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. تعداد

مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات برآورد (RMSEA) یا (Root mean square error of approximation) کمتر از ۰/۰۵ و شاخص نیکویی برازش (Goodness fitting index) یا (GFI) بالاتر از ۰/۹۰ به دست آمد و نشان می‌دهد، مدل از برازش کافی برخوردار است و با داده‌ها انطباق دارد. با توجه به این که مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات برآورد (RMSEA) کمتر از ۰/۰۵ و شاخص نیکویی برازش (GFI) بالاتر از ۰/۹۰ به دست آمد و با توجه به مقادیر T سوبل که همگی بالاتر از ۱/۹۶ بود، با اطمینان می‌توان گفت پرسش‌نامه هوش هیجانی Bar-on با ساختار ۱۵ عاملی مورد تأیید است و برای این پژوهش کفایت می‌کند. به منظور بررسی پایایی آزمون، از روش همسانی درونی به شیوه Cronbach's alpha استفاده شد.

مقدار Cronbach's alpha برای عامل‌های حل مسأله، شادمانی، استقلال، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، واقع‌گرایی، روابط بین فردی، خوش‌بینی، کنترل تکانشی، انعطاف‌پذیری، مسؤلیت‌پذیری اجتماعی، همدلی، خودبرازی و عزت نفس به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۸، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۲، ۰/۸۸، ۰/۷۶، ۰/۸۳، ۰/۹۰، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۷۱، ۰/۹۳، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (Motivational strategies for learning questionnaire یا MSLQ)

دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) می‌باشد و مجموع ماده‌های مقیاس آن ۴۷ عدد است که به وسیله Pintrich و De Groot ساخته شد (۱۲). مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دارای دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد. ماده‌های این پرسش‌نامه از نوع (آزمون‌های بسته پاسخ) پنج گزینه‌ای است (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم).

پرسش‌نامه برگشت داده شد. در نهایت تجزیه و تحلیل بر روی ۱۱۰۰ پرسش‌نامه صورت گرفت.

در تحقیق حاضر تعداد دانشجویان نمونه به ترتیب ۳۵۵ نفر دانشکده پزشکی (۴۲/۸۵ درصد)، ۱۴۰ نفر دانشکده دندانپزشکی (۱۵/۵۲ درصد)، ۱۳۳ نفر دانشکده داروسازی (۱۰/۵۵ درصد)، ۱۳۷ نفر دانشکده بهداشت (۱۲/۴۲ درصد)، ۱۲۵ نفر دانشکده پرستاری (۸/۶۹ درصد)، ۱۱۵ نفر دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی (۶/۲۱ درصد) و ۹۵ نفر دانشکده توان‌بخشی (۳/۷۲ درصد) بود. ملاک ورود به پژوهش، دانشجویان در حال تحصیل در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند.

پرسش‌نامه هوش هیجانی (Bar-on IQ)

فرم اصلی این پرسش‌نامه دارای ۱۱۷ گویه و ۱۵ مقیاس می‌باشد که توسط Bar-on در سال ۱۹۸۰ جهت اندازه‌گیری هوش غیر شناختی طراحی و هنجاریابی شده است. نتایج حاصل از هنجاریابی نشان داد که آزمون از حد مناسبی از اعتبار و روایی برخوردار است. پاسخ‌های آزمون نیز بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای در طیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است.

این آزمون در ایران توسط سموعی و همکاران از نظر اعتبار و روایی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت که مطابق با نتایج به دست آمده مقدار Cronbach's alpha برابر با ۰/۹۳ بوده است. بنابراین برای مقاصد مختلف کاربرد داشته و مورد پذیرش است (۳۶). آزمون مذکور دارای ۱۵ مقیاس شامل حل مسأله، شادمانی، استقلال، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، واقع‌گرایی، روابط بین فردی، خوش‌بینی، کنترل تکانشی، انعطاف‌پذیری، مسؤلیت‌پذیری اجتماعی، همدلی، خودبرازی و عزت نفس می‌باشد.

روایی و پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر توسط پژوهشگر مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور ابتدا از طریق تحلیل عاملی تأییدی (Confirmatory factor analysis یا CFA) روایی ساختاری پرسش‌نامه بررسی شد.

نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) $0/92$ به دست آمد که نشان می‌دهد مدل با داده‌ها انطباق دارد و از برازندگی مناسبی برخوردار است و تمام مقادیر T سوبل بالاتر از $1/96$ و معنی‌دار می‌باشد.

با توجه به این که مقدار ریشه خطای میانگین مجزورات برآورد (RMSEA) کمتر از $0/05$ و شاخص نیکویی برازش (GFI) بالاتر از $0/90$ به دست آمد و با توجه به مقادیر T سوبل که همگی بالاتر از $1/96$ است، با اطمینان می‌توان گفت پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) با ساختار عاملی شکل مورد تأیید است و برای این پژوهش کفایت می‌کند.

مواد و روش‌ها

فرضیه اول: بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از مدل رگرسیونی با استفاده از Lisrel انجام شد و ارتباط هر عامل هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی مدل‌سازی گردید. مجموعه عوامل هوش هیجانی به عنوان متغیرهای مدل X و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای مدل Y در نظر گرفته شد. نتایج برازش مدل رگرسیونی در شکل ۱ آمده است.

شکل ۱ ضرایب مسیر استاندارد را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار خطای برآورد عملکرد تحصیلی $0/86$ به دست آمده است که نشان می‌دهد ۱۵ عامل هوش هیجانی، ۳۴ درصد واریانس‌های عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند.

برای بررسی معنی‌داری هر یک از ضرایب مسیر به دست آمده از شاخص T استفاده شده که در شکل ۲ آمده است. به غیر از مسیرهای مربوط، عامل همدلی و عامل روابط بین فردی T (قدر مطلق T) برای تمام مسیرها بالاتر از $1/96$ است و تمام مسیرها معنی‌دار هستند، ولی میزان تأثیر (B) عوامل مسؤولیت‌پذیری و روابط بین فردی معنی‌دار نبود ($T < 1/96$).

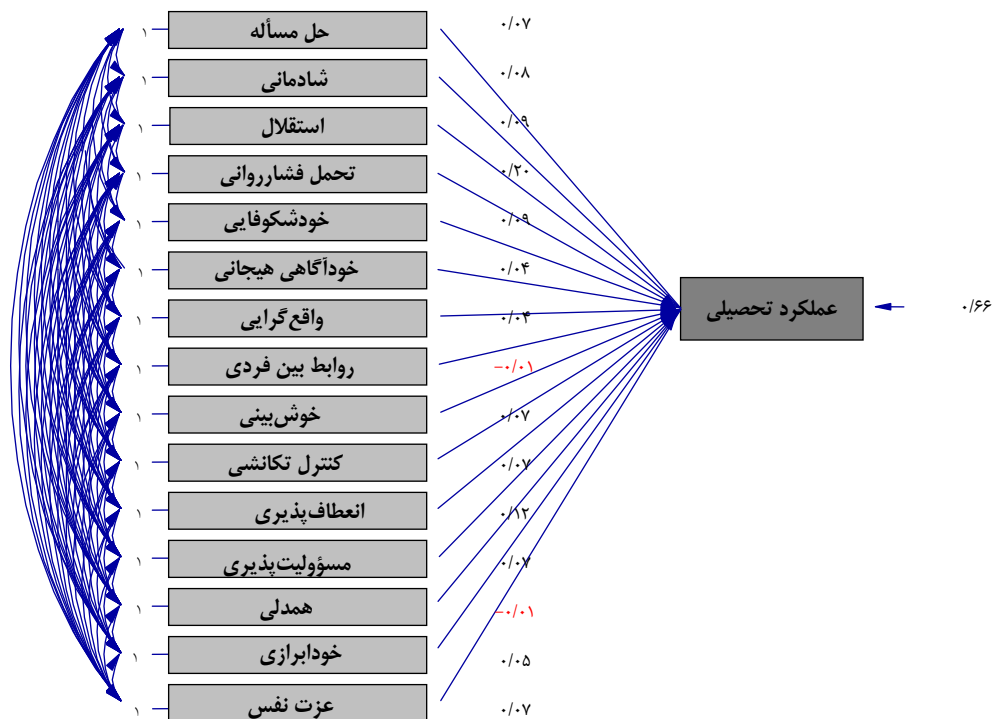
آن‌ها برای بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از روش Cronbach's alpha و تحلیل عاملی استفاده کردند (۱۲).

بررسی‌های آن‌ها نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه گانه مقیاس‌های باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب $0/87$ ، $0/89$ و $0/75$ و برای دو مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی $0/83$ و خودتنظیمی $0/74$ بود. پایایی و اعتبار آزمون مذکور توسط حسینی نسب و رامش پس از استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی شد (۳۷) و نتایج به دست آمده به روش Cronbach's alpha برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب $0/68$ ، $0/77$ ، $0/64$ و $0/68$ به دست آمد.

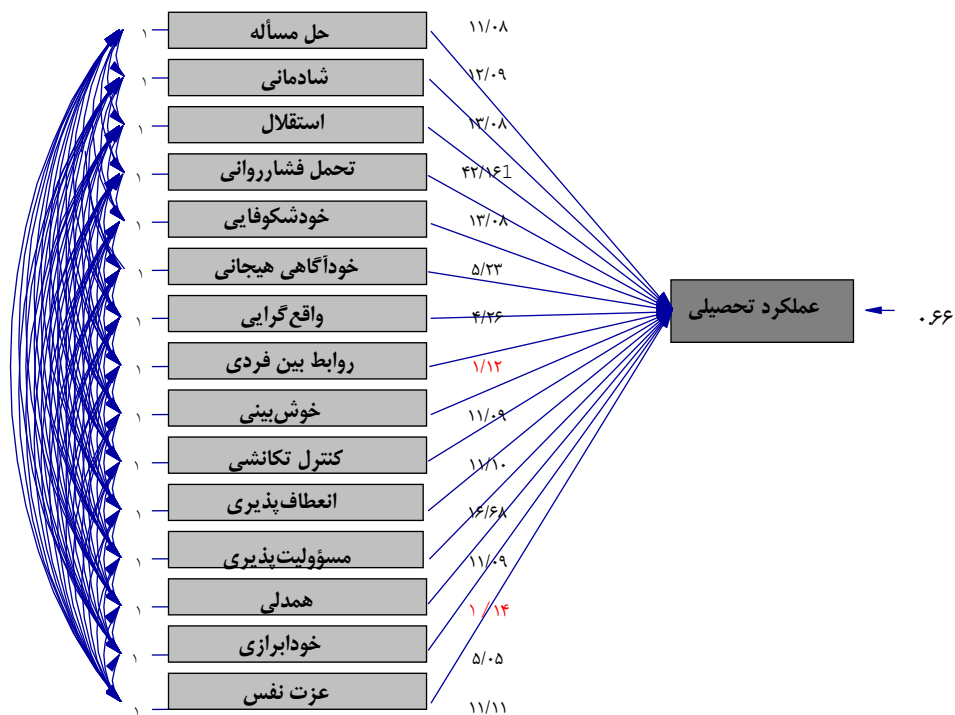
همچنین برای به دست آوردن پایایی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از روش بازآزمایی استفاده شد که ضریب پایایی آن $0/76$ به دست آمد (۳۷). در این پژوهش، ساختار عاملی این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و ارتباط هر گویه با هر عامل بر اساس مدل عاملی اکتشافی (۳۷) در نظر گرفته شد و نیکویی برازش مدل مفهومی فرض شده بررسی گردید.

ریشه خطای میانگین مجزورات برآورد (RMSEA) نزدیک به $0/05$ به دست آمد و مدل قابل پذیرش است، ولی برای ارتقای مدل، کوارینانس خطاهای گویه‌های ۲۹ با ۱۷ ($\delta_{38, 41}$) و ۲۲ با ۳۳ ($\delta_{39, 42}$) همبسته فرض شد. مسیرهای آزاد گذاشته شده طوری انتخاب شدند که تناسب مفهومی داشته و هر مسیر مربوط به یک عامل باشد و χ^2 به بیشترین میزان ممکن کاهش یابد. متغیرهای مذکور همبسته فرض شدند و مدل دوباره برازش گردید.

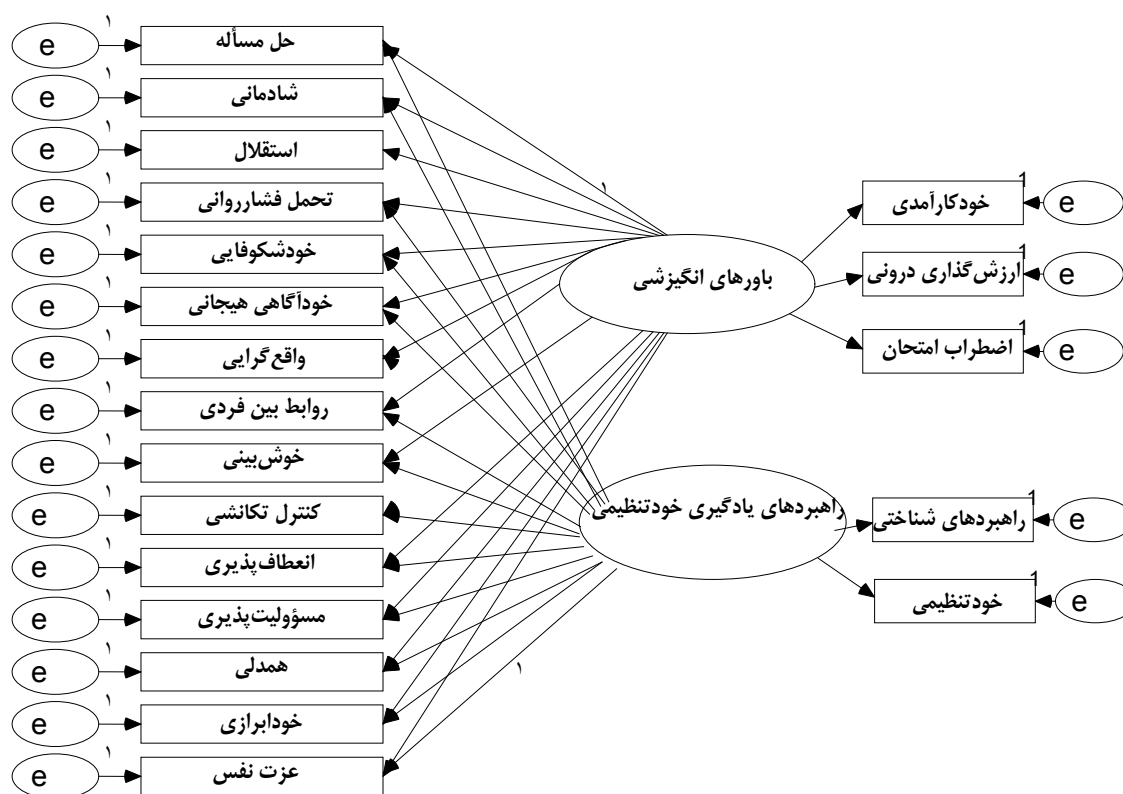
نتایج برازش مدل اصلاح شده نشان می‌دهد که مدل ارتقا یافته است. مقدار χ^2 برابر با $148/09$ ، ریشه خطای میانگین مجزورات (RMSEA) برابر با $0/01$ و شاخص



شکل ۱. ضرایب مسیر استاندارد تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی



شکل ۲. مقادیر T برای تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی



شکل ۳. مدل ساختاری برای مهارت‌های هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

فرضیه دوم: بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و عامل‌های روابط بین فردی، همدلی و خودابرازی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنی‌دار نیست ($T < 1/96$) و سایر مسیرها معنی‌دار هستند.

فرضیه سوم: بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از مدل رگرسیونی استفاده و ارتباط هر عامل باورهای انگیزشی و عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی بررسی شد. مجموعه عامل‌های باورهای انگیزشی (شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عامل‌های یادگیری خودتنظیمی (شامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) به عنوان مدل X و عملکرد تحصیلی به عنوان مدل Y در نظر گرفته شد. نتایج برازش مدل رگرسیونی در شکل ۴ آمده است. شکل ۴ ضرایب مسیر استاندارد را برای هر مسیر نشان

فرضیه دوم: بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از مدل ساختاری استفاده شد. مدل مفروض در شکل ۳ آمده است. همان گونه که در شکل ۳ مشاهده می‌شود، ارتباط هر کدام از عامل‌های هوش هیجانی با عامل باورهای انگیزشی با سه خرده عامل (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (با دو خرده عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی) در نظر گرفته شد و مدل برازش گردید.

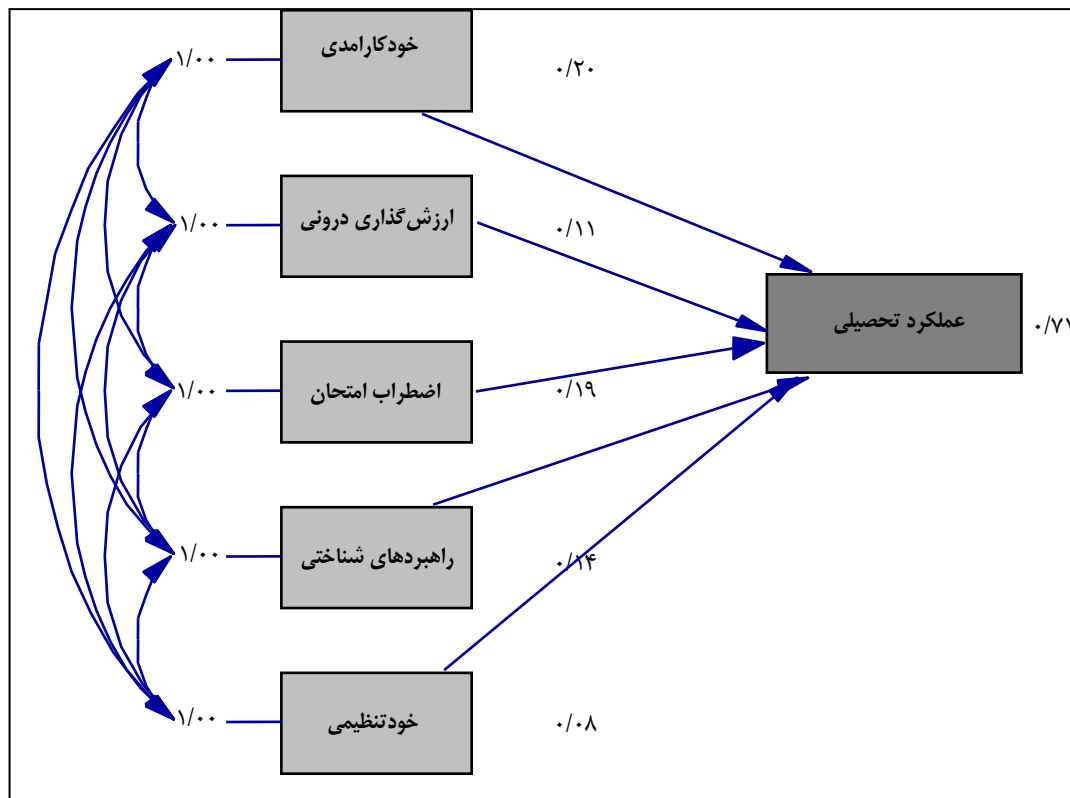
همان گونه که نتایج بیان می‌کند، ملاک ریشه خطای میانگین مجزورات برآورد (RMSEA) زیر ۰/۰۵ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ۰/۹۰ به دست آمده که نشان می‌دهد، مدل با داده‌ها انطباق دارد و قابل پذیرش است. ضریب مسیر عامل‌های شادمانی، واقع‌گرایی و

شکل ۶ مدل سازی شد. همان گونه که شکل ۶ نشان می‌دهد، در مدل مسیر مفهوم سازی شده، نقش متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به عنوان میانجی در ارتباط هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است.

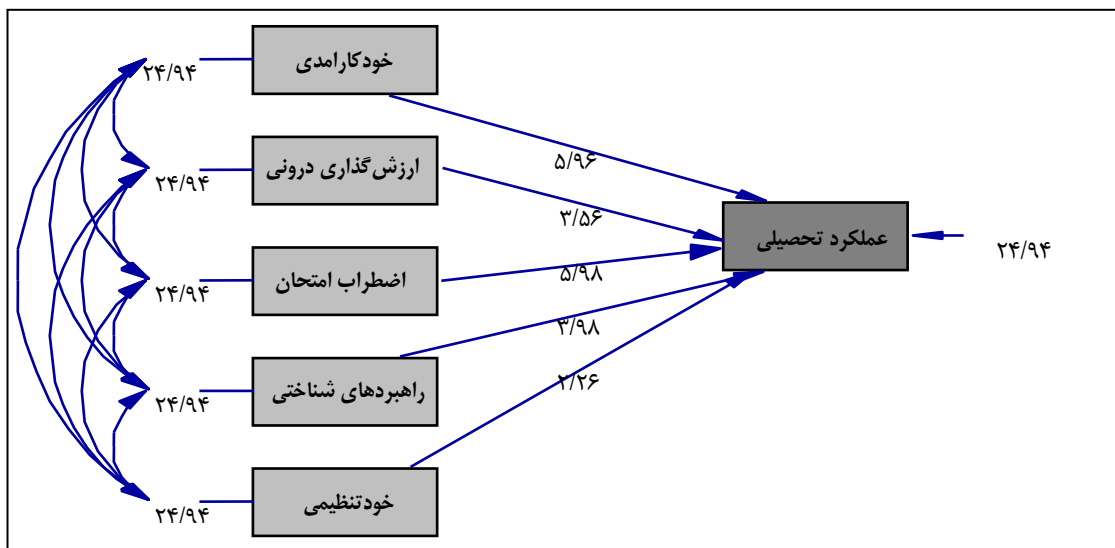
علاوه بر این نتایج نشان می‌دهد، مقدار χ^2 برابر با ۳/۳۳ به دست آمد. شاخص میزان انطباق ۰/۹۸ و ریشه خطای میانگین مجذورات برآورد (RMSEA) زیر ۰/۰۵ است. همچنین شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ۰/۹۶ به دست آمده که در مجموع نشان می‌دهد، مدل با داده‌ها انطباق دارد. نمودار و ضرایب مسیر استاندارد در شکل ۶ آمده است. برای بررسی معنی‌داری مسیرها از شاخص T استفاده شد که مقادیر آن در شکل ۷ آمده است. همان گونه که شکل ۷ نشان می‌دهد، تمام مقادیر T معنی‌دار هستند ($|T| > ۱/۹۶$).

می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقدار خطای برآورد عملکرد تحصیلی ۰/۷۱ بوده که نشان می‌دهد ۵ عامل ارایه شده در مدل رگرسیونی در مجموع ۲۹ درصد واریانس‌های عملکرد تحصیلی را تبیین می‌نماید. برای بررسی معنی‌داری هر یک از ضرایب مسیر به دست آمده، از شاخص T استفاده شد. شکل ۵ مقدار T را برای هر مسیر نشان می‌دهد. همان گونه که شکل نشان می‌دهد، T (قدر مطلق T) برای تمام مسیرها بالاتر از ۱/۹۶ است و تمام مسیرها معنی‌دار هستند ($T > ۱/۹۶$).

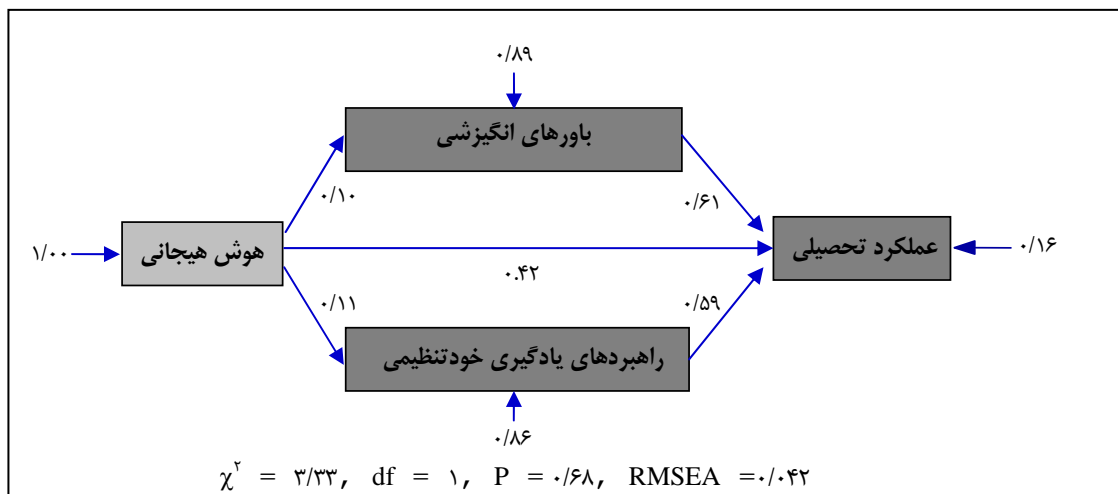
فرضیه چهارم: بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. رابطه بین متغیرهای هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق مدل مفهومی



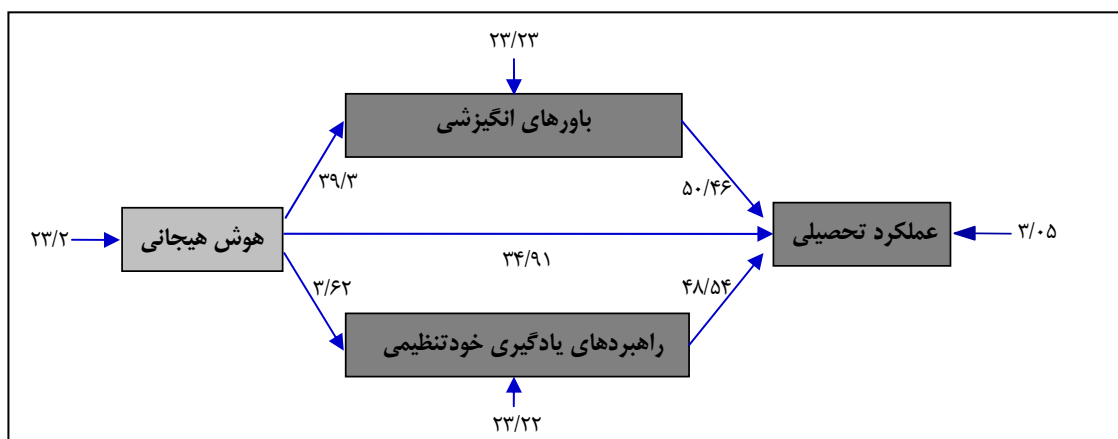
شکل ۴. ضرایب مسیر استاندارد برای تأثیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی



شکل ۵. مقادیر T سوبل برای تأثیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی



شکل ۶. ضرایب مسیر استاندارد برای هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی



شکل ۷. رابطه مقادیر T سوبل برای مؤلفه‌های هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

هوش هیجانی یکی از موضوعات مهم روان‌شناسی محسوب می‌گردد که می‌تواند تأثیر زیادی بر زندگی افراد داشته باشد و موجب موفقیت آن‌ها گردد (۳۸).

یافته‌ها در خصوص فرضیه اول (شکل ۱ و ۲) رابطه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی نشان داد، از عوامل هوش هیجانی تنها دو عامل همدلی و روابط بین فردی بر عملکرد تحصیلی تأثیر نداشتند. تأثیر هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی در بسیاری از تحقیقات نیز مؤید این امر است که بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد (۳۲-۲۹، ۱۸-۱۳) و هوش هیجانی با افزایش ظرفیت‌های معنوی افراد، به آن‌ها در جهت‌دهی زندگیشان کمک کرده و آن‌ها بهتر می‌توانند مسیر زندگی صحیح را تشخیص دهند (۱۹، ۱۴، ۱۳).

مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از حیطه‌های هوش هیجانی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی داشته است که با یافته‌های پژوهش حاضر، در خصوص این عامل همسو نمی‌باشد. هوش هیجانی با افزایش توان حل مسأله، قدرت انعطاف‌پذیری، سازگاری و کنترل تکانش می‌تواند بر احساس مسئولیت‌پذیری فرد نیز تأثیر گذاشته و موفقیت‌های زندگی را برایش افزایش دهد و او را در مسیر رسیدن به یک زندگی بهتر و کامل‌تر یاری رساند.

یافته‌ها در خصوص فرضیه دوم (شکل ۳) نشان داد، بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و باورهای انگیزشی در تحلیل مسیر ضرایب مسیرهای شادمانی، واقع‌گرایی و انعطاف‌پذیری معنی‌دار نبوده است. سه مهارت مذکور بر باورهای انگیزشی تأثیرگذار نبود. به عبارت دیگر، از مهارت‌های هوش هیجانی مهارت‌های حل مسأله، استقلال، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، روابط بین فردی، خوش‌بینی، کنترل تکانشی، انعطاف‌پذیری، همدلی، خودابرازی و عزت نفس بر باورهای انگیزشی تأثیرگذار بوده و می‌توانند موجب افزایش یا بهبودی آن‌ها شوند. هوش هیجانی موجب تقویت باورهای انگیزشی و افزایش انرژی فرد

در جهت رسیدن به موفقیت می‌گردد. این باورها به گونه‌ای تعبیر می‌کند که فرد را در مسیر موفقیت و زندگی هدایت خواهد نمود (۳۹، ۲۶-۲۴).

تحقیقات نشان داد، باورهای انگیزشی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت بگذارد، پس می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی می‌تواند باورهای انگیزشی فرد را تحت تأثیر قرار داده (۳۹، ۲۶-۲۴) و بدین ترتیب نیز موجب بهبود عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی وی گردد. هوش هیجانی با افزایش قدرت حل مسأله، تحمل فشار روانی، احساس خودشکوفایی و افزایش عزت نفس می‌تواند بر باورهای انگیزشی فرد تأثیر گذاشته و آن‌ها را بهبود بخشد. به واقع با تقویت باورهای انگیزشی به واسطه هوش هیجانی، فرد با باورهای جدیدتر و بهتر می‌تواند در مسیر زندگی قدم بگذارد و موفقیت و رسیدن به زندگی بهتر و سالم‌تر را جزیی از باورهای اصلی خود محسوب کند.

دیگر یافته‌ها نیز در خصوص تأثیر هوش هیجانی بر راهبردهای خودتنظیمی نشان داد، مهارت‌های حل مسأله، استقلال، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، خوش‌بینی، کنترل تکانشی، انعطاف‌پذیری، شادمانی، مسئولیت‌پذیری و عزت نفس با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنی‌دار بوده و نشان می‌دهد که هوش هیجانی موجب گردیده تا فرد جهت یادگیری بهتر به کنترل رفتارها و هدایت آن‌ها به یک خودتنظیمی برسد و بتواند رفتارهای خود را کنترل و جهت‌دار نماید؛ به طوری که در موقعیت‌های مختلف اجتماعی رفتارهای متناوب با موقعیت انجام دهد و فعالیت‌های خود را جهت دهد؛ چرا که در پژوهش مذکور نیز نشان داده شد، افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، دارای رفتارهای کنترل شده تحصیلی بوده و برای چگونگی یادگیری با یک شیوه متناسب و مؤثر فعالیت می‌کنند و به موفقیت می‌رسند.

یافته‌ها در خصوص فرضیه سوم پژوهش در شکل ۴ و شکل ۵ نشان داد، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی بر

یابد و آن را در جهت ایجاد انگیزه هدایت می‌کنند.

بنابراین اگر اضطراب هدایت شود و میزان اندکی از آن وجود داشته باشد، می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت گذاشته و توان یادگیری را افزایش دهد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، تأثیرگذاری معنی‌دار راهبردهای شناختی و خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی می‌باشد. در واقع فرد با سازماندهی فکر و رشد قابلیت‌های چگونه تفکر کردن و به خاطر سپردن می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد و آن را بهبود بخشد؛ چرا که فرد به خوبی می‌داند چگونه و به چه میزان و با چه روشی به مطالعه پردازد که بهترین نتیجه را به دست آورد و به موفقیت تحصیلی برسد.

تسلط بر راهبردهای شناختی در جریان آموزش و کسب مهارت، بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد و می‌تواند به عنوان یکی از مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و دانشجو تلقی شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های بعضی از پژوهش‌ها (۳۱، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۷) همسو می‌باشد.

یافته‌ها در خصوص فرضیه چهارم در شکل ۶ و شکل ۷ نشان داد، بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها (۳۱، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۷) همسو می‌باشد.

هوش هیجانی یکی از مؤثرترین عوامل پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی می‌باشد و ارتباط بین هوش هیجانی و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی معنی‌دار هستند. بنابراین، در صورتی که دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بتوانند هوش هیجانی را تقویت کرده و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در خود به وجود آورند، می‌توان پیش‌بینی نمود که وی در کسب تحصیلات عالی موفق خواهد بود و موفقیت تحصیلی و رسیدن به درجات بالای علمی، از اهداف اساسی زندگی وی خواهد بود.

عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. به عبارت دیگر، باورهایی که افراد در خصوص توانایی‌های خود دارند، اهمیت دادن فرد به تکالیفی که باید انجام دهد و رسیدن به اهداف درسی، رشد قابلیت‌های ویژه در آموختن، نحوه تفکر کردن، خلق کردن، کشف کردن و به خاطر سپردن می‌تواند بر عملکرد تحصیلی وی تأثیر گذاشته و موجبات بهبودی آن را فراهم کند.

در واقع فرد زمانی که بتواند چگونگی تفکر کردن را بیاموزد و این تفکر را در جهت‌های صحیح هدایت نماید و در برخورد با تکالیف درسی با نگرش مثبت‌تری برخورد کند، به طور قطع می‌تواند عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشیده و به موفقیت برسد.

Brad Shaw (به نقل از Santrock و همکاران) عامل اساسی در موفقیت تحصیلی را تغییر نگرش‌ها می‌داند و معتقد است برای بهبود عملکرد تحصیلی افراد، باید نگرش‌های آن‌ها را نسبت به تکالیف و درس مثبت نمود؛ به طوری که در برابر تکالیف درسی به یک احساس مسؤلیت برسند و راهی برای انجام تکالیف پیدا کرده و در این جهت تلاش کنند (۵).

یافته‌های پژوهش حاضر نیز در راستای نظرات برادشو می‌باشد؛ چرا که در پژوهش حاضر نیز نشان داده شد که خودکارامدی و ارزش‌گذاری درونی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد. در پژوهش حاضر همچنین، تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی نیز معنی‌دار گزارش شد که نشان می‌دهد، اضطراب امتحان می‌تواند تأثیر منفی در عملکرد تحصیلی فرد گذاشته و آن را کاهش دهد.

نتایج با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها مبنی بر این که اضطراب بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنی‌دار دارد همسو می‌باشد و می‌توان آن را به عنوان یکی از پیش‌بینی کننده‌های افت تحصیلی دانست (۳۶، ۱۸-۱۵). وجود میزان کمی از اضطراب می‌تواند یک موتور محرک برای مطالعه بیشتر باشد و افرادی که از هوش هیجانی بالا برخوردار هستند، هیچ‌گاه نمی‌گذارند که میزان اضطرابشان افزایش

محدودیت‌ها

محقق در انجام پژوهش حاضر نهایت دقت را به عمل آورده است تا پژوهش از نقص کمتری برخوردار باشد، اما با این وجود بعضی از این عوامل خارج از دست پژوهشگر بود که باعث ایجاد محدودیت‌هایی در پژوهش شده است که به آن‌ها اشاره می‌گردد.

۱- نتایج پژوهش حاضر محدود به دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان می‌باشد، بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید احتیاط کرد.

۲- پژوهش حاضر محدود به مقطع آموزش عالی می‌باشد و در تعمیم نتایج آن به سایر سطوح آموزشی باید احتیاط کرد.

۳- جامعه آماری این پژوهش محدود به نظرخواهی از

دانشجویان می‌باشد و در تعمیم نتایج آن به سایر اقشار دانشگاه باید احتیاط کرد.

مزایا

۱- تازگی موضوع تحقیق به خصوص در آموزش عالی اهمیت تحقیق را نشان می‌دهد.

۲- روشن نمودن اهمیت هوش هیجانی به عنوان یکی از عناصر تعیین کننده پیشرفت تحصیلی و آموزش در محیط خانه، مدرسه و دانشگاه.

۳- پژوهش حاضر با بررسی رابطه ترکیبی بین مؤلفه‌های پژوهش رابطه چند گانه‌ای را نشان می‌دهد.

۴- ترسیم مدل مفهومی، جنبه ساختاری کار را تقویت می‌نماید.

References

- Goleman D. Emotional Intelligence. Trans by: Parsa N. Tehran, Iran: Roshd; 2005. [In Persian].
- Bar-On R, Parker JDA, Goleman D. The handbook of emotional intelligence. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2000.
- Noury C. Examine the relationship between EI and academic achievement [Thesis]. Ghazvin: University of Emam Khomeini; 2005. [In Persian].
- Shamrad lu M. Compare the role of emotional intelligence and cognitive intelligence in predicting academic achievement of university students in Tehran [MSc Thesis]. Tehran, Iran: Shahid Beheshti University; 2003. [In Persian].
- Santrock JW, Woloshyn V, Gallagher T, Petta TD, Marini Z. Educational Psychology. New York, NY: McGraw-Hill; 2007.
- Austin EJ, Saklofske DH, Egan V. Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. Personality and Individual Differences 2005; 38(3): 547-58.
- Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Educational Psychology 1990; 82(1): 41-9.
- Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. 1st ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 1985.
- Schunk DH. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal 1998; 32(2): 359-82.
- Paris SG, Okab ER. Children's reading strategies, metacognition, and motivation. Developmental Review 1986; 6(1): 25-56.
- Ames A, Archer J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology 1988; 80(3): 260-7.
- Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology 1990; 82(1): 33-40.
- Brackett MA, Rivers SE, Salovey P. Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. Social and Personality Psychology Compass 2011; 5(1): 88-103.
- Rivers SE, Brackett MA, Reyes MR, Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. Emotional intelligence in early adolescence: Its relation to academic performance and psychosocial functioning. Manuscript submitted for publication. 2010.

15. Rode JC, Mooney CH, Arthaud ML, Near JP, Baldwin TT, Rubin RS, et al. Emotional intelligence and individual performance: evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior* 2007; 28(4): 399-421.
16. Gil-Olarte MP, Palomera MR, Brackett MA. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema* 2006; 18(Suppl): 118-23.
17. Brackett MA, Mayer JD. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Pers Soc Psychol Bull* 2003; 29(9): 1147-58.
18. Mavroveli S, Sanchez-Ruiz MJ. Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *Br J Educ Psychol* 2011; 81(Pt 1): 112-34.
19. Brackett MA, Warner RM, Bosco JS. Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships* 2005; 12(2): 197-212.
20. Brackett MA, Palomera R, Mojsa-Kaja J, Regina Reyes M, Salovey P. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools* 2010; 47(4): 406-17.
21. Lopes PN, Salovey P, Straus R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* 2003; 35(3): 641-58.
22. Lopes PN, Brackett MA, Nezlek JB, Schutz A, Sellin I, Salovey P. Emotional intelligence and social interaction. *Pers Soc Psychol Bull* 2004; 30(8): 1018-34.
23. Lopes PN, Salovey P, Cote S, Beers M. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion* 2005; 5(1): 113-8.
24. David SA. Emotional intelligence: Developmental antecedents, psychological and social outcomes [Thesis]. Melbourne: University of Melbourne; 2002.
25. Gardner K, Qualter P. Emotional intelligence and borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences* 2009; 47: 94-8.
26. Zuskova K, Stejskal T. Intelligence in sport. Proceeding of the 6th European Congress of Sport Psychology; 2003 July 22-27; Copenhagen, Denmark 2003.
27. Corno L, Rohrkem M. The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: Ames R, Ames C, editors. *Research on Motivation in Education: The classroom milieu*. New York: Academic Press; 1985.
28. Elbaum BE, Berg CA, Dodd DH. Previous learning experience, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology* 1993; 18(3): 318-36.
29. Ekrami Y. You know what emotional intelligence or emotional interest. *Success Magazine* 2001; 4(38): 26-9.
30. Panju M. 7 Successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom. New York: Network Continuum; 2008. p. 130.
31. Perlini AH, Halverson TR. Emotional intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2006; 38(2): 109-19.
32. Wright ME. The impact of trait emotional intelligence and cognitive style on the academic achievement and life satisfaction of college students [Thesis]. Buffalo, NY: State University of New York; 2007.
33. Ciarrochi J. Emotional Intelligence in Everyday Life. Trans by: Najafi Zand J. 2nd ed. Tehran: Sokhan; 2006. [In Persian].
34. Besharat MA, Rezazadeh MR, Firoozi M, Habibi M. Effect on mental health, emotional intelligence and academic achievement in high school to college transition. *Journal of Psychological Science* 2007; 4(13): 26-41.
35. Sobhani R. Relationship between emotional intelligence and academic achievement of hardiness [Thesis]. Tehran: Science and Research Branch of Tehran; 2003. [In Persian].
36. Samoij R. And colleagues. Reliability and validity of emotional intelligence - ann. Tehran: Institute, Sina Mental Equipment 2005.
37. Hosseini Nasab SD, Rameshe SMH. The relationship between the components of their learning - the order of intelligence. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University* 2000; 15-16(1-2): 85-96. [In Persian].
38. Lane AM, Lowther J, Thelwell RC, Devonport TJ. Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Journal of Sports Sciences* 2009; 37(2): 195-201.
39. Morris T, Tomas J. Application in sports psychology. In: Morris T. Editor. *Sport psychology, theory, application, and issues*. New York: John Wiley; 2004.

Study of the relation emotional intelligence (EI) and, motivation beliefs self-regulatory on the academic performance

Setareh Mousavi¹, Jalal Jabalameli², Fateme Alibakhshi³

Abstract

Aim and Background: The present study tried to evaluate the relations between emotional intelligence, motivational beliefs and self-regulatory learning strategies among the students of Isfahan University of Medical Sciences (Isfahan, Iran).

Methods and Materials: In a descriptive, correlational study during the academic year of 2010-11, 1300 undergraduate students of Isfahan University of Medical Sciences were selected by stratified random sampling. The measurement tools were Bar-On Emotional Quotient Inventory and Motivational Strategies for Learning Questionnaire. Data was analyzed by fitness indexes of structural equation modeling, correlation analysis, and chi-square test.

Findings: Path coefficients of empathy and interpersonal relationship were not significant. Similarly, path coefficients of realism, responsibility, and exhilaration with motivational beliefs were not significant. All paths in the effects of motivational beliefs and self-regulatory learning strategies on academic performance were significant. The components of emotional intelligence, motivational beliefs and self-regulatory learning strategies were all significantly effective on academic performance.

Conclusions: The findings of the present study can be beneficial to educational researchers and policy makers in designing interventions to promote emotional intelligence, academic performance, and motivational strategies.

Keywords: Emotional intelligence, Motivational beliefs, Self-regulatory learning strategies, Academic performance, University students

Type of article: Original

Received: 23.11.2011

Accepted: 09.07.2012

1. Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author) Email: setarehmousavi@gmail.com

2. Lecturer, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

3. MSc Student of Industrial and Organizational Psychology, Department of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran