



اثربخشی آموزش برنامه هوش هیجانی بر مشارکت فعال در مدرسه، کمک‌طلبی تحصیلی و احساس کارآمدی دانش‌آموزان پسر

شیما جورابیان فکور تبریزی^۱، اشرف سادات تاج زاده قهی^۲

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

چکیده

پیشرفت هر جامعه‌ای در گرو توجه به وضعیت هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان آن جامعه به‌عنوان آینده‌سازان جامعه می‌باشد و این در حالی است که در ایران آمارها حکایت از افزایش مشکلات تحصیلی و افت تحصیلی در بین فراگیران دارد. لذا این پژوهش با هدف «بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مشارکت فعال در مدرسه، کمک‌طلبی تحصیلی و احساس کارآمدی دانش‌آموزان پسر» انجام شد. پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر که واجد ملاک‌های شرکت در مطالعه بودند، انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه مشارکت فعال در مدرسه (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱)، پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷) و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (شرر و همکاران، ۱۹۸۲) استفاده گردید. برای تحلیل داده‌ها علاوه بر آمار توصیفی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش به شیوه هوش هیجانی در مرحله پس‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش منجر به بهبود نمرات مشارکت فعال در مدرسه شده است اما در نمره مشارکت در مدرسه آزمودنی‌های گروه کنترل تغییر محسوسی مشاهده نشد. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که در مرحله پس‌آزمون بین میانگین نمره کل کمک‌طلبی تحصیلی و احساس کارآمدی آزمودنی‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اثرات مثبت آموزش هوش هیجانی توصیه می‌شود معلمان و مدرسان تعلیم و تربیت با آموزش این شیوه در مدارس و ایجاد شرایط مناسب برای رشد هیجانی و تحصیلی فرصت‌های بیشتری را برای افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان فراهم کنند.

واژگان کلیدی: احساس کارآمدی، کمک‌طلبی تحصیلی، هوش هیجانی، مشارکت در مدرسه



مقدمه

موفقیت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام در واقع برای جامه عمل پوشاندن به این امر است (فام و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارتی، جامعه و به‌طور ویژه آموزش و پرورش نسبت به آینده، پیشرفت و تکامل موفقیت‌آمیز و موقعیت فرد در جامعه علاقه‌مند است و انتظار دارد فرد در همه ابعاد اعم از شناختی، کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری آن‌چنان که باید پیشرفت کند و تعالی یابد (هال و همکاران، ۲۰۲۲).

با توجه به اینکه میزان موفقیت تحصیلی از ملاک‌های مهم در ارزیابی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در این مقوله می‌انجامد، بنابراین، شناخت و بررسی متغیرهایی که با موفقیت تحصیلی رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی در نظام آموزش و پرورش است (اشرفی و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از سازه‌های مهم مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کل و کیفیت آموزش به‌طور ویژه مشارکت فعال در سطح مدرسه است. مشارکت یکی از ارکان اساسی در توسعه، بخصوص توسعه پایدار محسوب می‌شود و کمتر برنامه‌ریزی محلی، ملی و بین‌المللی وجود دارد که یکی از بخش‌های مهم آن، مشارکت نباشد (ناصری و همکاران، ۱۳۹۷). مدت‌هاست که مدرسه و کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش آموزان به رسمیت شناخته شده است و در این بین ادراک دانش آموزان از مدرسه نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در یادگیری آنان دارد و رفتارشان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷).

مشارکت فعال در سطح مدرسه عامل مهمی برای بسیاری از دانش آموزان است. این مهم بر حضور منظم در مدرسه تأثیر می‌گذارد، که عامل کلیدی برای پیشرفت آموزش و نتایج سلامتی است. مشارکت همچنین رفتارهای ریسک‌پذیری، خشونت‌آمیز و غیرانسانی، همچنین احتمال وقوع مشکلات عاطفی را کاهش می‌دهد (یزدانی، ۱۳۹۹).

دانش آموزانی که در فعالیت‌های مدرسه مشارکت دارند، بازنمایی درونی مثبت از خود، دیگران و محیط مدرسه دارند و این عامل می‌تواند بر رفتارهای کمک‌طلبی آنان تأثیرگذار باشد. کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان راهبرد یادگیری خودتنظیمی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است و ضمن اینکه مشکلات تحصیلی را حل می‌کند، باعث برانگیخته شدن، شرکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی و عملکرد بهتر می‌شود (کارابنیک^۱، ۲۰۱۱ به نقل از جوادی علمی و اسدزاده، ۱۳۹۹).

کمک‌طلبی تحصیلی در برگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، همکلاسی‌ها و والدین درباره تقاضای توضیح بیشتر درباره موضوع، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است (ریچاردس، ۲۰۲۲). افراد برای استفاده از کمک‌طلبی ابتدا باید از نیاز خود آگاه باشند، سپس تصمیم به جستجوی کمک بگیرند و در نهایت راهبردهایی را برای

¹ Karabenick



استفاده از کمک دیگران به کار گیرند (زوشو و بارنت¹، ۲۰۱۱ به نقل از جدیدی، ۱۳۹۸). این در حالی است که چارچوب طرح‌های کلی موفقیت تحصیلی و عملکردهای مطلوب تحصیلی دانش‌آموزان، در برگزیده عواملی است که می‌تواند بالقوه مفید بوده و در عملکردهای تحصیلی مطلوب دانش‌آموزان اثرگذار باشند. از جمله این عوامل باور فرد به کارآمدی و توانایی خود است (لی و همکاران، ۲۰۲۲).

باورهای خود کارآمدی پایه اصلی و محور انگیزه انسان محسوب می‌شود و به میزان بهره‌مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت در انجام امور بالا می‌رود (تامسون و همکاران، ۲۰۲۲). این باورها در جنبه‌های مختلف زندگی نقش مهمی دارد. حوزه تحصیلی یکی از این جنبه‌ها است که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالاست (زاهدابلان و کریمیان‌پور، ۱۳۹۹).

در این راستا نتایج پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی در یادگیری و انجام تکالیف دارند، در سطح بالاتری پیشرفت کرده، آماده‌تر هستند و با جدیت بیشتری در فعالیت‌ها مشارکت می‌کنند (مایری و همکاران، ۲۰۲۲). امروزه استفاده از مهارت‌های هوش هیجانی به عنوان یک موضوع جدید در حوزه روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است، مبین نقش هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در جنبه‌های مختلف زندگی فرد همچون عملکرد تحصیلی می‌باشد (شویچی، ۱۳۹۸). در حالی که در چندسال اخیر مطالعات متعدد نشان داده‌اند که هوش هیجانی با بسیاری از سازه‌های تحصیلی در دانش‌آموزان ارتباط دارد اما مطالعات اندکی به بررسی میزان تأثیر آن بر بهبود سازه‌های تحصیلی و شناختی در فراگیران پرداخته‌اند (مالوف و همکاران، ۲۰۲۲).

هوش هیجانی از طریق تقویت سلامت روان، توان همدلی با دیگران، سازش اجتماعی، بهزیستی هیجانی، رضایت از زندگی و کاهش مشکلات بین فردی، زمینه بهبود روابط اجتماعی و عملکردهای تحصیلی مطلوب را فراهم می‌کند. همچنین، ادراک هیجانی، تسهیل هیجانی، فهم هیجانی و مدیریت هیجان‌ها از طریق سازوکارهای پیش‌بینی، پیشگیری، افزایش نظارت و تقویت راهبردهای مقابله‌ای، در بهبود روابط اجتماعی و ارتقاء سلامت روان‌شناختی مؤثر واقع می‌شود (کسای و همکاران، ۲۰۲۲).

مایر و سالووی (۱۹۹۰) هوش هیجانی را توانایی شناخت و کنترل عواطف شخصی (خودآگاهی) و برانگیختگی خود، به کارگیری مناسب هیجان‌ها، شناخت عواطف دیگران (همدلی) و حفظ ارتباط‌ها تعریف کرده‌اند (به نقل از اشرفی و همکاران، ۱۳۹۸). کنترل هیجان و یا به عبارتی هوش هیجانی یک عامل مهم و تعیین‌کننده در بهزیستی روان‌شناختی است که نقش اساسی در سازگاری با رویدادهای استرس‌زا زندگی ایفا می‌کند و همچنین، نقشی اصلی در تحول به هنجار داشته و ضعف در آن، عاملی مهم در ایجاد آسیب‌های روانی به شمار می‌رود. برخی محققان به ارزیابی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر سازه‌های روانی، اجتماعی و تحصیلی پرداخته‌اند. نگوی و لای (۲۰۲۰) در پژوهشی که به تأثیر هوش هیجانی بر خودکارآمدی، بهزیستی ذهنی، انعطاف‌پذیری و استرس در دانش‌آموزان پرداختند. پس از تحلیل داده‌های پژوهش به این نتایج دست یافتند که هوش هیجانی می‌تواند موجب افزایش خودکارآمدی، بهزیستی ذهنی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان و همچنین، کاهش سطح

¹ Zusho & Barnett



استرس شود. یافته پژوهش پوزو-ریکو و ساندووال (۲۰۲۰) نیز حاکی از آن بود که استفاده از مهارت‌های هوش هیجانی توسط معلمان موجب کارایی معلمان در شیوه‌های تدریس و در نتیجه بهبود عملکردهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان شده است.

تامپسون و همکاران (۲۰۲۰) نیز دریافتند که هوش هیجانی در ارتباط مثبت و معناداری با خودکارآمدی در دانشجویان قرار دارد. همچنین، هوش هیجانی با میزان بالای منبع کنترل دانشجویان رابطه مثبت و معناداری داشته است. شمسی پوردهکردی و بهرامی (۱۳۹۸) نیز نشان دادند که گروه‌های دریافت کننده برنامه آموزش هوش هیجانی در مرحله پس‌آزمون احساس خودکارآمدی، باورهای فراشناختی و مهارت‌های فوتبال بالاتری نسبت به گروه کنترل داشتند.

لذا، با توجه به آنچه بیان شد و اهمیت توجه به عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان و سلامت روان‌شناختی آنان، و همچنین با توجه به خلاء پژوهشی در راستای پژوهش حاضر، ضرورت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی، اعم از مسائل فردی، تحصیلی و خانوادگی روشن است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مشارکت فعال در مدرسه، کمک‌طلبی تحصیلی و باور خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش نیمه‌آزمایشی و کاربردی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال ۱۴۰۰ جمعیت آماری پژوهش را تشکیل دادند.

با روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به اینکه در پژوهش‌های از نوع آزمایشی و نیمه‌آزمایشی در هر زیر گروه تعداد نمونه ۱۵ نفر کفایت می‌کند (دلاور، ۱۳۹۸)، لذا در این مطالعه نیز تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش ۱۵ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر) گمارش شد.

پس از انتخاب دو گروه آزمایش و کنترل، برنامه آموزش هوش هیجانی با توجه به تئوری برادبری و گریوز^۱ (۲۰۰۵) طی ۸ جلسه بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اعمال شد، اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. در راستای رعایت اصول اخلاقی پژوهش به منظور حفظ حقوق آزمودنی‌ها، تصریحات لازم در زمینه اهداف پژوهش و روال اجرای آن به همه آزمودنی‌ها ارائه شد. نبود اجبار و حق شرکت یا عدم شرکت در پژوهش برای همه شرکت‌کنندگان تصریح شد. همچنین، به همه آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات فردی اخذ شده محرمانه می‌ماند و داده‌هایی که انتشار می‌یابد، بدون درج شناسه خصوصی بوده و به صورت گروهی و با مکتوم ماندن مشخصات فردی تحلیل می‌شود. پس از اخذ موافقت و رضایت شفاهی، پرسشنامه‌های خودگزارشی در بین آزمودنی‌ها توزیع شد و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر در مراحل مختلف سنجش استفاده گردید:

الف- پرسشنامه مشارکت فعال در مدرسه: این پرسشنامه خودگزارشی در سال ۲۰۱۱ توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱) تدوین و شامل ۲۳ سؤال با ۳ مؤلفه رفتاری، عاطفی و شناختی است. نمره گذاری سئوالات به صورت طیف ۶ درجه‌ای (کاملاً

¹ Brad berry & Greaves



مخالفم = ۱ نمره تا کاملاً موافقم = ۶ نمره) انجام می شود. در این ابزار سئوالات شماره ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۲ و ۱۳ به صورت معکوس محاسبه و نمره گذاری می شود. در خارج کشور اعتماد پرسشنامه توسط سازندگان بررسی شد و آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ به دست آمده است. در یک پژوهش دیگر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده است (هیل و همکاران، ۲۰۱۸). در داخل ایران برای بررسی قابلیت اعتماد پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۷۰ به دست آمده است (حسین خانی و همکاران، ۱۳۹۴).

ب- پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی: این پرسشنامه خود گزارشی در سال ۱۹۹۷ توسط ریان و پنتریچ تدوین و دارای ۱۴ سوال با ۲ مؤلفه اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی است. پاسخ دهندگان هر سوال را در مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ نمره تا کاملاً موافقم = ۵ نمره) پاسخ می دهند. در خارج کشور در جهت بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک طلبی ۰/۹۲ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۸۸ به دست آمده است. روایی همگرایی با استفاده همبستگی بین رفتارهای کمک طلبی و جو کلاسی و آموزشی ضریب همبستگی ۰/۵۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده. در پژوهش بر روی دانش آموزان آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک طلبی ۰/۷۶ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۷۲ به دست آمده است. همچنین، پایایی سئوالات پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی با آلفای کرونباخ محاسبه شده است که ضرایب اجتناب از کمک طلبی ۰/۶۸ و پذیرش کمک طلبی ۰/۶۸ گزارش شده است (حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۹).

پ- پرسشنامه خود کارآمدی عمومی: این پرسشنامه خود گزارشی در سال ۱۹۸۲ توسط شرر و همکاران تدوین و دارای ۱۷ سوال با ۳ مؤلفه میل به آغازگری رفتار، میل به تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت برای رویارویی در موانع است. نمره گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً موافقم = ۵ نمره تا کاملاً مخالفم = ۱ نمره) انجام می شود. سئوالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس خود کارآمدی عمومی و زیرمقیاس خود کارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک به دست آمد. در پژوهش خارج از کشور پایایی مقیاس خود کارآمدی عمومی با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد (یون و همکاران، ۲۰۲۰). پایایی آزمون در ایران، با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شد (پشت یافته و پاشا، ۱۳۹۷).

به منظور تحلیل داده های پژوهش از بخش های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک و چندمتغیره) با رعایت پیش فرض های آماری از قبیل آزمون کلموگروف-اسمیرنف، آزمون لوین، مفروضه های همگنی شیب خط رگرسیون ها استفاده شد. نرم افزار آماری مورد استفاده در این مطالعه SPSS نسخه ۲۶ و سطح معناداری نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.



جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش هوش هیجانی

جلسه	محتوای جلسات
اول	تعریف هیجان و شناسایی انواع آن در زندگی
دوم	شناسایی حالت‌های چهره‌ای و افکار همراه با انواع هیجان‌ها
سوم	بررسی رابطه بین افکار خودکار، هیجان‌ها و رفتار از طریق نمونه‌های عملی
چهارم	چگونگی شناسایی هیجان‌ها در دیگران
پنجم	شیوه‌های مختلف ابراز هیجان‌ها و لزوم مدیریت هیجان‌ها در زندگی
ششم	کنترل هیجان ۱ (شامل پیش بینی هیجان‌ها و شناخت اولویت علائم هیجانی در خود)
هفتم	کنترل هیجان ۲ (کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آرام‌سازی و کلید واژه‌های هیجانی)
هشتم	کنترل هیجان ۳ (آموزش شیوه‌های حل مشکلات هیجانی و ابرزا شایسته و کنترل شده)

یافته‌ها

آمار توصیفی شامل تعداد افراد نمونه، میانگین و انحراف معیار تفاضل نمرات متغیرهای وابسته پژوهش در افراد نمونه بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد میانگین نمره باور احساس کارآمدی در بین آزمودنی‌های گروه آزمایش از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون بهبود نشان می‌دهد (به ترتیب ۳۷/۰۶ در برابر ۴۴/۱۹). اما در میانگین نمره احساس کارآمدی آزمودنی‌های گروه کنترل از مرحله پیش‌آزمون به پس‌آزمون این تغییر قابل توجه و محسوس نمی‌باشد (به ترتیب ۳۷/۷۹ در برابر ۳۳/۲۷). همچنین، با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که برخلاف افراد گروه کنترل، میانگین نمره کمک‌طلبی تحصیلی و مشارکت فعال در مدرسه افراد گروه آزمایش در پس‌آزمون بهبود نشان داده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل مختلف سنجش به تفکیک گروه

متغیر وابسته	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			SD	M	SD	M
احساس کارآمدی کارآمدی	آزمایش	۱۵ نفر	۶/۹۲	۳۷/۰۶	۶/۸۱	۴۴/۱۹
	کنترل	۱۵ نفر	۶/۴۴	۳۷/۷۹	۴/۷۷	۳۳/۲۷
مشارکت مدرسه	آزمایش	۱۵ نفر	۵/۵۶	۳۴/۷۳	۶/۴۸	۴۰/۸۶
	کنترل	۱۵ نفر	۵/۷۵	۳۵/۲۹	۴/۸۳	۳۳/۳۳
کمک‌طلبی تحصیلی	آزمایش	۱۵ نفر	۶/۵۱	۳۰/۶۰	۹/۰۴	۳۴/۴۰
	کنترل	۱۵ نفر	۴/۸۹	۳۳/۹۱	۷/۵۴	۲۹/۹۳



برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در گروه آزمایش و کنترل از آزمون کلموگراف-اسمیرنف استفاده شد، و نتایج نشان داد که توزیع نمرات نرمال است ($P > 0/05$). برای بررسی مفروضه برابری واریانس از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به اینکه آماره F برای متغیرهای وابسته احساس کارآمدی، مشارکت فعال در مدرسه و کمک طلبی تحصیلی به ترتیب برابر با $0/566$ ، $0/314$ و $0/269$ و سطح معناداری برای آزمون لوین در تمامی متغیرهای وابسته، بیش از $0/05$ بود، بنابراین با اطمینان $0/95$ فرض برابری واریانس های دو گروه پذیرفته شد ($P > 0/05$).

در بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس، با عنایت به اینکه آماره F برابر با $0/259$ کمتر از مقدار متناظر در جدول فیشر بود و همچنین، با توجه به اینکه سطح معناداری متناظر با آن $0/166$ و بیش از $0/05$ بود، فرض صفر آزمون ام با کس مبنی بر همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با اطمینان $0/95$ پذیرفته شد. همچنین، با توجه به اینکه در رابطه بین متغیرهای کمکی (همپراش) و متغیرهای وابسته (پس آزمون) سطح معناداری کوچک تر از $0/05$ به دست آمد ($P < 0/05$)، می توان گفت که مفروضه خطی بودن رابطه بین متغیرهای کمکی (همپراش) با متغیرهای وابسته رعایت شده است.

مفروضه های همخطی بودن متغیرها و استقلال خطاها نیز نشان داد که شاخص تحمل برای متغیر پیش بین کوچک تر از $0/90$ می باشد. عامل تورم واریانس نیز کوچک تر از 10 به دست آمد و همچنین، مقدار آزمون دورین-واتسون که به منظور بررسی مفروضه استقلال خطاها اجرا شد، برابر $1/63$ بود. با توجه به رعایت مفروضه های فوق الذکر، آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره به کار گرفته شد.

همچنین، نتایج آزمون های چهارگانه تحلیل کواریانس چندمتغیری شامل (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هلتنینگ و بزرگ ترین ریشه ری) مربوط به تفاضل متغیرهای پژوهش از لحاظ آماری معنادار بودند ($F=17/632$ ، $Eta=1/000$ و $P=0/005$). بنابراین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای مورد پژوهش در مرحله پس آزمون با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. مجذور اتا (یا ضریب تأثیر) حدود 76 درصد بود. این بدان معناست که 76 درصد تغییرات مربوط به نمرات پس آزمون متغیرهای وابسته در این پژوهش مربوط به تأثیر برنامه هوش هیجانی بوده است. توان آماری $1/000$ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و توان بالای آزمون است.

یافته های تحلیل کواریانس حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمره کل مشارکت فعال در مدرسه برحسب عضویت گروهی (دو گروه دریافت کننده برنامه هوش هیجانی و کنترل) در مرحله پس آزمون معنادار می باشد ($P < 0/05$). همچنین، این تفاوت برای عامل احساس کارآمدی و کمک طلبی تحصیلی در بین افراد شرکت کننده در پژوهش معنادار بود ($P < 0/05$).



بنابراین، آموزش هوش هیجانی تأثیر معناداری بر بهبود احساس کارآمدی، میزان مشارکت فعال در مدرسه و کمک‌طلبی تحصیلی داشته است و اندازه اثر آن بر میزان مشارکت فعال در مدرسه ۰/۶۲، احساس کارآمدی ۰/۶۵ و کمک‌طلبی تحصیلی ۰/۶۶ درصد بوده است، که مقدار آن قابل توجه می‌باشد. نتیجه کلی گویای آن است که برنامه آموزش هوش هیجانی بر متغیرهای مورد پژوهش اثربخش (سودمند) بوده است (جدول ۳)

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش هوش هیجانی بر متغیرهای وابسته در دانش‌آموزان پسر

متغیرهای پژوهش	خاستگاه تغییرات	df	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر	توان آماری
کمک‌طلبی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱	۵۱۸/۴۴	۱۶/۲۷	۰/۰۴۲	۰/۴۷۱	۰/۵۱۱
	عضویت گروهی	۱	۷۲۲/۶۷	۳۵/۸۳	۰/۰۱۵	۰/۶۶۶	۰/۷۴۳
مشارکت مدرسه	پیش‌آزمون	۱	۲۱۸/۲۷۹	۱۲/۴۶۷	۰/۰۳۲	۰/۳۸۲	۰/۶۱۸
	عضویت گروهی	۱	۱۵۲/۶۲۴	۳۸/۰۲۱	۰/۰۰۴	۰/۶۲۷	۰/۸۷۳
احساس کارآمدی	پیش‌آزمون	۱	۱۷۰۵۲/۹۹	۲۳/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۹۱	۱/۰۰۰
	عضویت گروهی	۱	۳۹۱۱۶/۶۸	۴۲/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۵۳	۱/۰۰۰

* $P < 0.05$ اختلاف معناداری

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه هوش هیجانی بر مشارکت فعال در مدرسه، کمک‌طلبی تحصیلی و احساس کارآمدی دانش‌آموزان پسر انجام شد. نخستین یافته مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات قبلی مانند نگوی و لای (۲۰۲۰)، تامپسون و (۲۰۲۰)، شمسی پوردهکردی و بهرامی (۱۳۹۸) و حاجلو و عیوضی (۱۳۹۴) نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر افزایش میانگین نمره احساس کارآمدی افراد گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤثر بوده است.

بنابراین نظر بندورا (۲۰۰۵) باورهای خودکارآمدی کنش‌وری‌های آدمی را به وسیله فرایندهای چهارگانه شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی (تصمیم‌گیری) تنظیم می‌کنند. این فرایندهای متفاوت در جریان و روند تنظیم کنش‌وری‌های آدمی به صورت وحدت یافته، یکپارچه و هماهنگ عمل می‌کنند. توجه به ماهیت هوش هیجانی و خودکارآمدی، توجه ارتباط هوش هیجانی و خودکارآمدی را تسهیل خواهد کرد. هوش هیجانی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته برای ادراک دقیق، ارزیابی و ابراز هیجانات، دسترسی یا ایجاد احساسات به منظور تسهیل تفکر، توانایی فهم هیجانات و دانش هیجانی و توانایی تنظیم هیجانات به منظور رشد هیجانی و عقلانی است.

از طرف دیگر، باورهای خودکارآمدی نیز بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، تصمیم‌گیری، مقابله با استرس و افسردگی تأثیر می‌گذارد. بنابراین هر دو سازه مجموعه‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌ها هستند که توانایی دانش‌آموز را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهند. براین اساس هر دو متغیر با یکدیگر



رابطه مثبت داشته و قابلیت پیش‌بینی یکدیگر را دارند. از سوی دیگر، حجم گسترده‌ای از ادبیات مربوط به نقش هوش هیجانی در خودکارآمدی حکایت از آن دارد که رشد هوش هیجانی از طریق شکل‌دهی اقدامات انطباقی به شناسایی عوامل منتهی به خودکارآمدی منجر شده و دانش‌آموز را برای تغییر خودکارآمدی در جهت مثبت هدایت می‌کند. در واقع هوش هیجانی نوعی فراتوانایی است که مشخص می‌سازد چگونه بتوانیم از سایر مهارت‌های خود از جمله ضریب هوشی به بهترین وجه استفاده کنیم و این پدیده از مسیر تغییر مثبت در خودکارآمدی امکان‌پذیر است.

همچنین، بنا به نظر گلמן^۱ (۱۹۹۵) هوش هیجانی آموزش‌پذیر است و وقتی آموخته شد باعث ارتقای مدیریت زمان، شناخت احساسات خویش و دیگران، بهبود خودکارآمدی، افزایش کنترل هیجانات، توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسأله و انعطاف‌پذیری فرد می‌شود (به نقل از کوکولایر و همکاران، ۲۰۲۲).

دیگر یافته مطالعه نشان داد که شرکت در جلسات آموزش هوش هیجانی بر افزایش میانگین نمره میزان مشارکت فعال در آزمودنی‌های گروه آزمایش اثر مثبت داشته است. این یافته از پژوهش با نتایج مطالعات پیشین مانند نتایج مطالعه ریورا-پرز و همکاران (۲۰۲۰)، کیانی و همکاران (۱۳۹۴)، راه‌پیما و فولادچنگ (۱۳۹۷) و سنجقی و همکاران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

مفهوم مشارکت فعال در مدرسه قسمتی از مدل گسترده‌تر انگیزش انسان است که طی چند دهه بسط و توسعه یافته است. در این راستا ماندراج^۲ (۲۰۰۹) معتقد است مشارکت فعال دانش‌آموزان در مدرسه نتیجه انگیزش درونی یا نیازهای فردی است که باعث می‌شود دانش‌آموزان با احساسی مثبت و به شکلی متداوم در فعالیت‌های مدرسه دخیل شوند. مشارکت فعال در مدرسه می‌تواند نقش مهمی در موفقیت تحصیلی، احساس مثبت نسبت به مدرسه و افزایش ساعات مطالعه دانش‌آموزان داشته باشد. از آنجایی که یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر مشارکت، وجود امنیت در مدرسه می‌باشد (حسین‌خانی و همکاران، ۱۳۹۶).

مشارکت فعال در مدرسه به کامل کردن تکالیف و توجه داشتن به مدرسه، پیوند هیجانی دانش‌آموز به مدرسه و احساس راحتی کردن آنان با معلمان و همکلاسی‌ها و خوشحالی کردن در مدرسه اشاره دارد (حسین‌خانی و همکاران، ۱۳۹۶). بیشتر محققان با این مطلب موافق هستند که افراد با هوش هیجانی بالا به تنظیم و ادراک دقیق و تولید حالات انگیزشی و هیجانی قادر هستند و این توانایی در گستره زندگی رشد می‌کند. دانش‌آموز با هوش هیجانی بالا در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار و مقاومت در مقابل فشار همسالان توانایی بیشتری دارد و توانایی آن را دارد که بر احساسات ناخوشایند ناشی از محیط مدرسه و خانواده غلبه کند و در خود ایجاد انگیزه و توانایی درخواست کمک کند. با استرس‌ها و فشارهای تحصیلی کنار بیاید.

در نتیجه چنین دانش‌آموزی از نظر درسی وضعیت مطلوبی خواهد داشت. این‌ها افرادی هستند که باور خودکارآمدی بالایی دارند، بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و تعهد بیشتری نسبت به تکالیف از خود نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان با توانایی

¹ Goleman

² Mandernach



ابراز وجود خود قادر هستند به نفع خود عمل کنند و در هنگام نیاز بدون ترس از ارزیابی شدن به شکل منفی، از اطرافیان کمک بخواهند.

یافته آخر مطالعه حاضر همسو با نتایج برخی از مطالعات پیشین مانند پوزو-ریکو و ساندووال (۲۰۲۰)، شمسی پوردهکردی و بهرامی (۱۳۹۸)، کیانی و همکاران (۱۳۹۴)، و سنجقی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر افزایش میانگین نمره کمک‌طلبی تحصیلی در آزمودنی‌های گروه آزمایش اثر مثبت داشته است.

آموزش هوش هیجانی دانش‌آموزان را از نیاز خود به کمک و سپس تصمیم به جستجوی کمک و در نهایت به کارگیری راهبردهای جستجوی کمک آگاه می‌سازد. آن‌ها با استفاده از آگاهی فراشناختی در صورت احساس نیاز به کمک، به احتمال بیشتری از راهبردهای کمک‌طلبی استفاده می‌نمایند. علاوه بر این، آنان از طریق آموزش راهبردهای حل مسأله، آگاهی و مهارت‌هایی کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به عنوان روشی از حل مسأله و یادگیری تبحری عمل می‌کنند. آموزش هوش هیجانی بر افزایش ادراک توانایی دانش‌آموزان در انجام تکالیف و به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و فعال در برابر شکست‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین، آموزش مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی با ارتقاء کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع، به دانش‌آموزان دارای نمرات پایین در پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس، مدرسه و به‌طور کلی محیط اطراف را تنظیم و مدیریت نمایند و از شکست تحصیلی جلوگیری کنند. این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشت که در تعمیم نتایج باید به آن‌ها توجه کرد: استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است، سوگیری ایجاد کند، نامتجانس بودن وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان در گروه‌های مورد مطالعه نیز می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را با محدودیت مواجه سازد، مهم‌ترین محدودیت در اجرای این پژوهش عدم پیگیری تغییرات ناشی از مداخله آموزش به شیوه هوش هیجانی به دلیل زمان کم در طول نیمسال تحصیلی و دشواری جمع کردن دوباره نمونه شرکت‌کننده در پژوهش بود که اجازه اجرای مطالعات پیگیری را نداد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از ابزارهای سنجش عملی همراه با مشاهده استفاده کنند و ضمن به حداقل رساندن تفاوت‌های گروهی قبل از اعمال کاربندی، تحقیق حاضر را در گروه‌های سنی مختلف، پسران و در سایر مقاطع تحصیلی اعم از راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه تکرار کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در صورت امکان و به منظور افزایش توان تعمیم نتایج دوره پیگیری را نیز در مطالعات خود لحاظ نمایند.



منابع

- اشرفی، ک.، کاوسیان، ج.، کدیور، پروین.، کریمی، ک. (۱۳۹۸). نقش هوش هیجانی و ابعاد شخصیت در پیس بینی مؤلفه های اهداف پیشرفت. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۰(۴)، ۱۰۱-۱۱۲.
- برادبری، ت.، و گریوز، ج. (۱۳۹۸). *هوش هیجانی (مهارتها و آزمونها)*، ترجمه مهدی گنجی، تهران: انتشارات ساوالان.
- پشت یافته، آ.، و پاشا، غ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی و ترس اجتماعی در پسران نوجوان با آسیب شنوایی، *نشریه آموزش پرستاری*، ۷(۴)، ۲۵-۳۱.
- جدیدی، س. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان، *مجله رویش روانشناسی*، ۸(۱۲)، ۱۰۷-۱۱۴.
- جوادی علمی، ل.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۹). ندلیبای روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس کمک طلبی تحصیلی، *تدریس تحول آفرین، حمایت اجتماعی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی، پژوهش های روانشناختی اجتماعی*، ۳۷(۱۰)، ۱۰۱-۱۲۲.
- حاجلو، ن.، و عیوضی، خ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱۱(۳)، ۷۹-۹۸.
- حسن زاده، ر.، عباسی، ق.، و یارعلی دوستی، ن. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی و حل مساله بر خودکارآمدی ادراک شده دانشجویان دانشگاه شاهد. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۲)، ۱۴۲-۱۶۴.
- حسین خانی، م. ح.، زمانپور، ع.، و مرادیانی گیزه رود، س. خ. (۱۳۹۴). مشارکت فعال در مدرسه: تعیین ساختار عاملی و اعتباریابی مقیاس. *فصلنامه علمی و پژوهشی روانسنجی*، ۴(۱۴)، ۱-۱۶.
- حسین زاده، ی.، محمدی، ت.، و سالمی خامنه، ع. (۱۳۹۹). مقایسه قضاوت اجتماعی، کمک طلبی و مقبولیت اجتماعی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص خواندن. *نشریه رویش روانشناسی*، ۹(۱)، ۶۵-۷۲.
- دلاور، ع. (۱۳۹۸). *روش تحقیق در علوم تربیتی و روان شناسی*. تهران: نشر رشد.
- راه پیمای، س.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر رفتارهای جامعه پسند دانش آموزان (کمک کردن، همکاری و سهیم شدن)، *پژوهش های برنامه درسی*، ۸(۱)، ۶۴-۴۷.
- زاهدبابلان، ع.، و کریمیان پور، غ. (۱۳۹۹). رابطه خوشبینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۱)، ۱۴۹-۱۷۰.
- سنجقی، م. ا.، غضنفری، س. م.، و سعیدی زاده، ا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر یادگیری سازمانی با تأکید بر نقش فرهنگ مشارکتی. *نشریه مدیریت نوآوری*، ۳(۱)، ۱۰۱-۱۲۴.
- شمسی پوردهکردی، پ.، و بهرامی، ح. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش هوش هیجانی و حل مسئله بر باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و یادگیری مهارتهای منتخب فوتبال، *کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی و علوم انسانی*.



- شویچی، ج. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و هوش هیجانی دانش آموزان پسر کم توان ذهنی پایه پنجم ابتدایی شادگان، *مجله دانشکده پزشکی*، ۶۲(۴)، ۱۶۰۵-۱۶۱۵.
- کیانی، ق، مکتبی، غ، بهروزی، ن، و مروتی، ذ. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و کمک‌طلبی دانش آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری. *مجله دستاوردهای روانشناختی*. ۲۲(۱)، ۱۷۳-۱۸۶.
- مرادی، م، عالی پور، س، طیفی حسینی، ح، و عباسیان، م. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱-۲۴۱.
- ناصری، س، حضرتی، س، و میرزایی، آ. (۱۳۹۷). بررسی زمینه‌های مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی. *مجله فرهنگ ایلام*، ۱۹(۶۰)، ۴۴-۶۹.
- یزدانی، س. (۱۳۹۹). مقایسه مهارت حل مساله و خلاقیت دانش آموزان براساس میزان مشارکت فعال دانش آموزان دوره متوسطه دوم، *کنفرانس نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران*.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, 54(2):245-254.
- Hill, N. E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J., & Savitz-Romer, M. (2018). Envisioning a meaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships. *Psychology in the Schools*, 55(6), 595-608.
- Hall, G. J., Garbacz, S. A., Jordan, P., Zahn, M., Smolkowski, K., Stormshak, E. A., & Seeley, J. R. (2022). Examining links between parental monitoring and school engagement among middle school students with and without elevated behavior ratings. *School Psychology*.
- Kessi, A. M. P., Suwardi, W. Z., Mukhtar, A., Asmawiyah, A., & AR, D. P. (2022). Islamic Leadership, Emotional Intelligence, and Spiritual Intelligence on Passion of Work and Performance. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 2(1), 15-26.
- Kukulyar, A., Shaginyan, S., & Eresko, E. (2022). Features of Emotional Intelligence and Self-acceptance in Students of Various Training Profiles. In *XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021"* (pp. 483-494). Springer, Cham.
- Li, C., Xing, W., & Leite, W. L. (2022). Toward building a fair peer recommender to support help-seeking in online learning. *Distance Education*, 43(1), 30-55.
- Myry, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A. M. K., Raekallio, M., Salminen, O., Vesalainen, M., & Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: a study of experienced university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 155-168.
- Maalouf, E., Hallit, S., & Obeid, S. (2022). Personality traits and quality of life among Lebanese medical students: any mediating effect of emotional intelligence? A path analysis approach. *BMC psychology*, 10(1), 1-12.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291.
- Pham, Y. K., Murray, C., & Gau, J. (2022). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure and associations with school engagement among high-risk youth. *Psychology in the Schools*.
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency. *Frontiers in psychology*, 10, 2976.



- Richards, B. N. (2022). Help-seeking behaviors as cultural capital: Cultural guides and the transition from high school to college among low-income first generation students. *Social Problems*, 69(1), 241-260.
- Thompson, C. L., Kuah, A. T., Foong, R., & Ng, E. S. (2020). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in Master of Business Administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131.
- Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S., & Rose, H. (2022). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 196-209.
- Yoon, J., Vonortas, N. S., & Han, S. (2020). Do-It-Yourself laboratories and attitude toward use: The effects of self-efficacy and the perception of security and privacy. *Technological Forecasting and Social Change*, 159, 120192.



The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on School Engagement, Academic Help Seeking in Self-efficacy of Male Junior High School Students

Shima jourabian fakour Tabrizi¹, Ashraf sadat tajzadeh ghohi²

- 1- Master of Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran
- 2- PhD student in Educational Psychology, Islamic Azad University, North Tehran Branch

Abstract

The progress of any society depends on paying attention to the emotional and educational status of the students of that society as the future makers of the society. Therefore, this study was conducted with the aim of effectiveness of emotional intelligence training on school engagement, Academic help seeking in self-efficacy of male junior high school students. The research was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. All male students studying in the secondary school of Tehran in the academic year 2021 formed the statistical population of this study. Among them, 30 people who met the criteria for participation in the study were selected by available sampling method and divided into two groups of 15 people. The active school participation questionnaire, academic help questionnaire and general self-efficacy questionnaire were used to collect data. The results showed that training in the method of emotional intelligence in the post-test stage in the subjects of the experimental group led to an improvement in the scores of active participations in school, but no significant change was observed in the participation score of school subjects in the control group. Also, the results of analysis of covariance showed that in the post-test stage, there is a statistically significant difference between the mean total score of academic aid and the feeling of efficiency of the subjects in the two groups. Considering the positive effects of emotional intelligence training, it is recommended that teachers and instructors of education by teaching this method in schools and creating suitable conditions for emotional and academic growth have more opportunities to increase academic performance in students.

Keywords: Self-efficacy, Academic help seeking, Emotional intelligence, School engagement