

DOR: 20.1001.1.24237906.1401.10.18.10.3

Research Article

Page 223-247

The Effectiveness of Emotional Intelligence Skills Training on Academic Enthusiasm, Burnout and Self-Regulation in Prodigal Students

Bahman Saba¹, Ozra Ghaffari^{2*}, Touraj Hashemi Nosratabad³, Vakil Nazari⁴

1. PhD student, Department of Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran
3. Professor, Department of Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran
4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran

Submit Date: 20 November 2020**Revise Date:** 21 December 2020**Accept Date:** 09 May 2021**Publication Date:** 21 June 2022**Abstract**

Objective: The aim of this study was to determine the effectiveness of emotional intelligence skills training on procrastination, burnout and academic self-regulation of procrastinating students.

Method: The research method is quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population included all third grade male high school students in the academic year 1399-1398 in Shabestar. Thirty negligent students were selected by convenience sampling method and randomly divided into experimental and control groups. The experimental group received emotional intelligence skills for 9 sessions. Data collection tools were questionnaires of academic motivation (Fredericks, Bloomfield and Paris, 2004), academic burnout (Bresso, 1997) and academic self-regulation (Beaufard, Vesio and Laroche, 1995). Analysis of covariance with SPSS22 software was used to analyze the data.

Results: Training of emotional intelligence skills on reducing academic burnout with an effect size of 0.18 (at the level of $p < 0.05$), on increasing academic motivation with an effect size of 0.22 (at the level of $p < 0.05$) and on students' academic self-regulation with an effect size The effect of 0.23 (at the level of $p < 0.05$) was effective and significant.

Conclusion: Burnout, enthusiasm and academic self-regulation of students can be changed by using educational interventions, especially empowerment of emotional skills, and these interventions in academic fields can be the basis for students' psychological well-being.

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Engagement, Academic Burnout, Procrastination, Academic Self-Regulation.

Citation: Saba, B., Ghaffari, O., Hashemi Nosratabad, T., Nazari, V. (2022). The Effectiveness of Emotional Intelligence Skills Training on Academic Enthusiasm, Burnout and Self-Regulation in Prodigal Students, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(18), 223-247.

***Corresponding Author:** Ozra Ghaffari

E-mail: o.ghaffari@iauardabil.ac.ir

Extended Abstract

1. Introduction

Academic procrastination is a common problem among students and one of the most important reasons for learners' failure in learning. Nearly a quarter of students report that procrastination creates stress (Balkis and Diorio, p. 17). Yaziki and Balat (2015) have defined procrastination behavior as postponing tasks to a later time. Steele (2007) defined academic procrastination as a deliberate delay in completing an academic assignment, aware of its consequences. Meanwhile, some emotional consequences of this phenomenon appear in the form of lack of academic enthusiasm, academic burnout and lack of academic self-regulation (Abbasi et al., 2015 and Babaei, 2015). There is a two-way relationship between procrastination and lack of academic motivation, as well as academic burnout and academic malpractice (Pourabdol, Sobhi Gharamaleki, Abbasi, 2015). Walker and Pierce (2014) have stated that academic motivation refers to behaviors that cause learners to make purposeful efforts in educational activities and lead them to desirable academic outcomes. According to Pintrich (2000), the title of academic motivation is directly related to academic outcomes and their development, and studies by Abedi et al. (2014) have shown that academic motivation refers to the quality of effort that the learner spends on purposeful educational activities. To achieve the desired results directly. Archambalt et al. (2009) stated that academic motivation includes three components: cognitive, motivational and behavioral, and studies by Lenin Bertick and Pentrich (2002) showed that academic motivation includes cognitive, motivational and behavioral dimensions and its relationship with performance and achievement. Academic (Martin and Lim, 2010; Hejazi et al., 2009 and Finn, 1989) are specified. Physical burnout and psychological burnout and loss of work ethic and withdrawal from training courses (Cheng et al., 2020), increased absenteeism, lack of motivation to respond to academic conditions and higher dropout rates defined (Wieser, 2019) and it Are considered as a voluntary delay from a course of study and waiting for conditions to worsen (Zang et al., 2018). Bravers and Thomas (2000) have shown that academic burnout reduces enthusiasm and prevents one from pursuing academic goals. Studies by Heydari and Ojinejad (2016) and in terms of knowledge and colleagues (2011) academic burnout is the cause of problems and may lead to academic disgust. Zimmerman and Shank (2008) state that academic maladaptation is observed in students' lack of planning and scheduling in such a way that its consequences are manifested in the absence of active presence in the classroom and lack of concentration during teaching. The actual learning rate of students is related (Sepahvand and Mirchenari, 1399). Findings show that increasing emotional intelligence can provide the basis for reducing academic burnout (Heidari and Ojinejad, 2016). Talman et al. (2020) describe emotional intelligence as an individual's ability to manage emotions as a means

of motivating themselves in relation to near and far goals. Furyli et al. (2020) believe that emotional intelligence plays a facilitating role in academic achievement. Also, Mabkoj (2010) studies show that there is a significant relationship between emotional intelligence, motivation and academic self-regulation. The findings of Parker et al. (2004) and Nelson and Nelson (2003) show a positive relationship between emotional intelligence and academic performance, so the main question of this study is whether teaching emotional intelligence skills improves academic achievement, burnout and academic self-regulation Is negligent learners effective?

2. Materials and Methods

The research is applied in terms of purpose and in terms of method, it is a quasi-experimental in the form of a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all third grade high school students in Shabestar city in the academic year 1399-1399. Using the available sampling method, three secondary schools were selected from the education schools of Shabestar city and a procrastination questionnaire was distributed among the students of these schools and 30 students who received the highest score in the procrastination questionnaire. Were selected and randomly assigned to the experimental group (n = 15) and the control group (n = 15). The participants in the experimental group received 9 sessions of emotional intelligence skills training, but the control group did not receive these trainings. Subjects completed questionnaires of enthusiasm, burnout, and academic self-regulation before and after training in emotional intelligence skills. Data were analyzed using SPSS software.

3. Results

Table 1 shows that training emotional intelligence skills is effective on academic achievement, academic burnout and academic self-regulation (5.36), (05.09), (8.84), respectively (significance levels of all three are less than 0.05). That is, after removing the effect of pre-test, there is a significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test in all three variables of academic enthusiasm, burnout and academic self-regulation. The value of ETA squared indicates that 0.18 changes in the scores of the groups in the variable of academic motivation (difference between groups in the post-test) is due to the implementation of the independent variable (training of emotional intelligence skills). Also, 0.22 changes in the scores of the groups in the variable of academic burnout (difference between the groups in the post-test) is due to the implementation of the independent variable (training of emotional intelligence skills). This value is equal to 0.23 for the self-regulatory variable. According to the results of analysis of covariance, it can be concluded that the training of emotional intelligence skills is effective on academic achievement, academic burnout and academic self-regulation of procrastinating students in the third grade of high school in Shabestar.

Table 1. Testing the effectiveness of emotional intelligence skills training on procrastination, burnout and academic self-regulation of procrastinating students

source of change	dependent variables	ss	df	ms	f	p	Effect size
groups	Posttest of passion	339.34	1	339.34	5.36	0.029	0.18
	Post-burnout test	441.76	1	441.76	5.09	0.033	0.22
	Post-self-regulation	863.34	1	863.34	8.84	0.006	0.23

4. Discussion and Conclusion

The results of analysis of covariance showed the effectiveness of emotional intelligence skills training on increasing the academic motivation of procrastinating students. These results were consistent with the findings of Rezapour Mirsaleh et al. (2017), Ajam et al. (2015), Wong et al. (2015) and "Lee" (2016). Explaining this finding, it can be said that procrastinating students who also have low academic motivation, by providing interventions focused on improving emotional intelligence skills can improve their positive psychological characteristics and reach a higher level of academic motivation. Because emotional intelligence is one of the basic and effective structures in psychological variables related to academic issues and can strengthen psychological variables. It is obvious that emotional intelligence training helps students to adapt to the educational conditions and have the necessary abilities to participate more effectively in the educational process and to leave the cycle of procrastination in the educational programs with a more positive feeling of satisfaction.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors. **Authors' contributions:** All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی
در دانش‌آموزان اهمال‌کار*

The Effectiveness of Emotional Intelligence Skills Training on Academic
Enthusiasm, Burnout and Self-Regulation in Prodigal Students

بهمن صبا^۱، عذرا غفاری نوران^{۲*}، تورج هاشمی نصرت‌آباد^۳، وکیل نظری^۴

بازنگری مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۰۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۳۰

انتشار مقاله: ۱۴۰۱/۳/۳۱

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۱۹

چکیده

هدف: هیجان‌ات تحصیلی و فرآیندهای خودتنظیمی در حوزه یادگیری تحت‌الشعاع مهارت‌های هوشی به‌ویژه هوش هیجانی و عاطفی قرار دارد و این تأثیرات در دانش‌آموزان اهمال‌کار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار است.

روش: روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ شهرستان شبستر بودند. تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز اهمال‌کار با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش ۹ جلسه، مهارت‌های هوش هیجانی را دریافت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی (فردریگز، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴)، فرسودگی تحصیلی (برسو، ۱۹۹۷) و خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد، وزیو و لاروشه، ۱۹۹۵) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS22 استفاده شد.

یافته‌ها: آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی با اندازه اثر ۰/۱۸ (در سطح $p < 0/05$)، بر افزایش اشتیاق تحصیلی با اندازه اثر ۰/۲۲ (در سطح $p < 0/05$) و بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اندازه اثر ۰/۲۳ (در سطح $p < 0/05$) اثربخش و معنادار بود.

نتیجه‌گیری: فرسودگی، اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با به‌کارگیری مداخلات آموزشی به‌ویژه توانمندسازی مهارت‌های هیجانی قابل‌تغییر بوده و این مداخلات در عرصه‌های تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان باشد.

کلید واژه‌ها: هوش هیجانی، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری، خودتنظیمی تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
۳. استاد گروه دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
۴. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

* نویسنده مسئول
Email: o.ghaffari@iauardabil.ac.ir

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول مقاله است.

۱. مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت از دیرباز در راستای تحقق اهداف ویژه‌ای شکل گرفته و در این میان، سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی به‌عنوان جهت‌گیری‌های اصلی تغییرات پرورشی مورد توجه قرار می‌گیرد. هر چند که حیطه‌های مذکور به‌صورت نظام‌یافته به‌هم وابسته هستند، لکن در این میان، حیطه عاطفی به‌عنوان موتور محرکهٔ مداخلات آموزشی به‌حساب می‌آید (رضوانی و عجم، ۱۳۹۵) و کاستی‌های موجود در این عرصه به بروز پیامدهای رفتاری در حوزه تحصیل منتهی گردیده و مشخصاً به‌صورت تعلل و اهمال‌کاری نمایان می‌گردد (محمدی، فتحی‌آذر، بدری‌گرگری و ابراهیمی، ۱۳۹۳). اهمال‌کاری تحصیلی مشکلی رایج در میان دانش‌آموزان و از مهم‌ترین علل شکست فراگیران در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک چهارم دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌کنند که اهمال‌کاری در آن‌ها تنش ایجاد می‌کند و این امر موجب اختلال در عملکرد آموزشی آن‌ها می‌شود (بالکیس و دیوریو^۱، ۲۰۰۷). در تعریف عنوان شده است که اهمال‌کاری تحصیلی نشانگر نقص در خودتنظیمی است و به‌صورت تمایل در به تعویق انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است رخ می‌دهد (کشاوری و یوسفی، ۱۳۹۷). همچنین، به‌عنوان یک نوع از شکست یا اختلال خود مراقبتی توصیف شده است که به عدم توانایی کنترل و نظارت، تنظیم و کنترل بر افکار، احساسات، تحریک و عملکرد در رابطه با استانداردهای موردنظر ختم می‌شود (زانگ، دانگ، فانگ، چای، مای و فن^۲، ۲۰۱۸). یازیکی و بالات^۳ (۲۰۱۵) رفتار اهمال‌کاری را موقوف کردن انجام تکالیف به زمانی دیرتر و به دلایل متعدد تعریف کرده‌اند. از سویی استیونسون^۴ (۲۰۱۳) اهمال‌کاری را به تعویق یا به‌وقت دیگر انداختن تکالیف می‌داند و استیل^۵ (۲۰۰۷) اهمال‌کاری تحصیلی را تأخیر عمدی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود آگاهی از نتایج و پی‌آمدهای آن، تعریف کرده است.

در سطوح تعلیم و تربیت، وقوع حوادث ویژه در فرآیندهای آموزشی ممکن است زمینه را برای بروز اهمال‌کاری در دانش‌آموزان مهیا نماید که در این میان برخی پیامدهای عاطفی این پدیده به صورت عدم اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و فقدان خودتنظیمی یادگیری و امور تحصیلی نمایان می‌شود (عباسی، پیرانی، رزمجویی، بنیادی، ۱۳۹۴ و بابایی، ۱۳۹۷). مبتنی بر آنچه عنوان شد یک رابطه دوطرفه بین اهمال‌کاری و فقدان اشتیاق تحصیلی و نیز فرسودگی تحصیلی و بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی وجود دارد به‌نحوی که گاهی فقدان اشتیاق به اهمال‌کاری و گاهی نیز اهمال‌کاری به عدم اشتیاق تحصیلی منتهی می‌گردد و در همین راستا، در برخی مواقع اهمال‌کاری

1. Balkis, Duro
 2. Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei, Fan
 3. Yazıcı, Bulut
 4. Stevenson
 5. Steel

به فرسودگی تحصیلی و گاهی نیز فرسودگی تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی منتهی می‌شود. از سویی، ممکن است فقدان مهارت‌های خودتنظیمی، به بروز اهمال کاری و تسریع آن منتهی گردد و گاهی نیز اهمال کاری ممکن است به بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی منتهی شود (پورعبدل، صبحی قراملکی، عباسی، ۱۳۹۴).

بررسی‌ها نشان می‌دهند که به‌همراه وقوع اهمال کاری در امور تحصیلی، شاهد بروز عدم‌اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان بوده و عدم‌اشتیاق تحصیلی هم به شکست و افت تحصیلی منتهی می‌گردد. در این راستا نظریه‌پردازان (والکر و پیرس^۱، ۲۰۱۴) عنوان داشته‌اند که سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که موجبات تلاش هدفمند فراگیران در فعالیتهای آموزشی گردیده و آن‌ها را به‌سوی نتایج مطلوب تحصیلی و آموزشی سوق می‌دهند. از سویی پیانتا^۲ و هامر^۳ (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که معلمان و مربیانی که حمایت‌های هیجانی مناسبی برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند، باعث ایجاد انگیزه و شوروشوق در دانش‌آموزان می‌شوند و زمینه‌ی فعالیت با نشاط آن‌ها در محیط‌های کلاسی را به‌وجود می‌آورند. در همین راستا پینتریچ^۴ (۲۰۰۰)، عنوان داشته است که اشتیاق تحصیلی به‌طور مستقیم با پیامدهای تحصیلی و پیشرفت آن‌ها در ارتباط بوده و مطالعات عابدی، معماریان، شوشتر و گلشنی منز (۱۳۹۳) نشان داده است که سازه‌ی اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره می‌کند که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابد. از سویی آرچامبالت^۵، جانوسز^۶، فاللا^۷ و پاگانی^۸ (۲۰۰۹) عنوان داشته‌اند که اشتیاق تحصیلی شامل سه مؤلفه‌ی شناختی، انگیزشی و رفتاری بوده به‌نحوی که در بعد شناختی، به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی درگیر بوده در صورتی که در بعد انگیزشی، مقوله‌های احساسی، ارزشی و عاطفی و دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به کارهای مدرسه و آموزشگاه حضور دارد. باین‌حال در بعد رفتاری، اشتیاق تحصیلی به‌صورت حضور فعال در مدرسه به‌همراه شور و شوق فراوان در محیط آموزشی نمایان می‌گردد. در همین راستا مطالعات لنین برتیک^۹ و پینتریچ (۲۰۰۲) نیز نشان داده است که اشتیاق تحصیلی یک سازه‌ی پیچیده و شامل ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری بوده و این سازه‌ی آموزشی- تحصیلی به‌وفور در

-
1. Walker, Pearce
 2. Pianta
 3. Hamre
 4. Pintrich
 5. Archambault
 6. Janosz
 7. Fallu
 8. Pagani
 9. Linnenbrink

بررسی‌های روانشناختی مورد توجه واقع گردیده و رابطه آن با عملکرد و پیشرفت تحصیلی (مارتین و لیام^۱، ۲۰۱۰، حجازی و همکاران، ۱۳۸۸ و فین^۲، ۱۹۸۹) مورد تصریح واقع شده است.

باین‌حال، بررسی‌ها حاکی از آن است که در بروز اهمال‌کاری تحصیلی، عامل فرسودگی تحصیلی یک نقش پایدار دارد. در توضیح این سازه، بیشتر محققان از یک تعریف سه‌بعدی استفاده می‌کنند که شامل خستگی، از کار انداختن و کاهش احساس کارآیی شخصی. عاطفی است (لیو، لائو و لی^۳، ۲۰۲۰). فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان به‌صورت جسمی و فرسودگی روانشناختی مرتبط با فعالیت‌های درسی و از بین رفتن روحیه کار و کناره‌گیری از دوره‌های آموزشی، حالت خستگی حیاتی با کمبود انرژی، افزایش تحریک‌پذیری و از میان رفتن روحیه تعریف شده است (چنگ، ژائو، وانگ، سوی^۴، ۲۰۲۰). به‌علاوه فرسودگی تحصیلی شامل افزایش غیبت، عدم‌انگیزه برای پاسخگویی به شرایط درسی و میزان بالاتر ترک تحصیل بوده (وایزر^۵، ۲۰۱۹) و برخی آن را به‌عنوان یک تأخیر داوطلبانه از یک دوره تحصیلی و انتظار برای بدتر شدن شرایط ناشی از تأخیر در نظر گرفته‌اند (زانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۸). علاوه‌بر این براورز^۷ و تومیس^۸ (۲۰۰۰) نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی موجبات کاهش شوروشوق در فراگیران گردیده و آن‌ها را از پیگیری اهداف تحصیلی باز می‌دارد. زنگ^۹، گان^{۱۰} و چام^{۱۱} (۲۰۰۷) عنوان داشته‌اند که فرسودگی تحصیلی یک احساس خستگی ناشی از تقاضاهای بی‌پایان مطالعه، بدبینی و نگرش منفی نسبت به تکالیف مدرسه و احساس بی‌کفایتی در دانش‌آموزان است. در این راستا نیومن^{۱۲} (۱۹۹۰) اهمیت این پدیده را در امور تحصیلی بررسی نموده و نشان داده است که وقوع فرسودگی تحصیلی به‌طور روشن و مستقیم به افت تحصیلی و اهمال‌کاری منتهی می‌گردد. از سویی مطالعات حیدری و اوجی‌نژاد (۱۳۹۵) و معرفت، فریدفتحی، مجدانی و فریدفتحی (۱۳۹۰) نشان داده است که فرسودگی تحصیلی زمینه‌ساز مشکلات دامنه‌دار در دانش‌آموزان بوده و زمینه‌ساز وقوع عاطفه منفی به تحصیل گردیده و ممکن است به انزجار تحصیلی منتهی شود. هرچند که مطالعات معطوف به فرسودگی تحصیلی از چند دهه پیش فراگیر شده است لکن در تبیین وقوع آن هنوز مدل‌های نظری منسجمی شکل نگرفته است و در معین کردن پیش‌آیندها و پی‌آمدهای این پدیده، ابهامات زیادی وجود دارد.

1. Martin, Liem
2. Finn
3. Liu, Yao, Li
4. Cheng, Zhao, Wang, Sun
5. Visser
6. Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei, Fan
7. Brouwers
8. Tomic
9. Zhang
10. Gam
11. Cham
12. Neuman

از سویی برخی مطالعات، در تبیین علل وقوع اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به پدیده بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی اشاره نموده‌اند. در این راستا، زیمرمن^۱ و شانک^۲ (۲۰۰۸) عنوان داشته‌اند که بدتنظیمی تحصیلی ناظر بر فقدان برنامه‌ریزی و تنظیم وقت در دانش‌آموزان بوده به نحوی که پی‌آمدهای آن به صورت عدم حضور فعال در کلاس درس و فقدان تمرکز حواس در هنگام آموزش نمایان می‌شود. از سوی این پژوهشگران عنوان داشته‌اند که دانش‌آموزان مبتلا به بدتنظیمی تحصیلی، در حوزه سازماندهی، مرور و رمزگردانی اطلاعات و به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی دچار نقص‌های عمده‌ای هستند به نحوی که قادر به ساختن محیط کاری مولد نبوده و از منابع اجتماعی نمی‌توانند به صورت بهینه استفاده کنند. علاوه بر این، مبتنی بر دیدگاه کدیور (۱۳۸۰)، خودتنظیمی تحصیلی بر این امر استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند. همچنین زیمرمن و شانک (۲۰۰۸) عنوان داشته‌اند که خودتنظیمی به فرایندهایی اشاره دارد که در آن، فراگیر به طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند. مبتنی بر آنچه عنوان شد، می‌توان استنباط نمود که فقدان مهارت‌های خودتنظیمی قادر است زمینه را برای بروز اهمال کاری تحصیلی مهیا کند. باین حال در خصوص اینکه کدام عوامل در شکل گیری خودتنظیمی تحصیلی می‌توانند دخیل باشند، دیدگاه‌های متنوعی وجود دارد و هر یک از دیدگاه‌ها از زاویه خاصی به این امر پرداخته‌اند.

در همین راستا، نقش اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی از زوایای مختلفی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است به نحوی که برخی از نظریه پردازان عنوان می‌کنند که این سه پدیده به دلیل داشتن ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری، به طور مستقیم با سازه هوش به‌ویژه هوش هیجانی ارتباط تنگاتنگ دارند؛ چراکه یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه‌ای معنی‌دار بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن‌ها با فرسودگی و اشتیاق تحصیلی وجود دارد، لذا افزایش هوش هیجانی می‌تواند زمینه کاهش فرسودگی تحصیلی را مهیا نماید (حیدری و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۵).

مفهوم هوش هیجانی از منظرهای مختلف مورد توجه واقع شده است که در این راستا تالمان^۳، هاپلی^۴، رانکین^۵، انگبولوم^۶ و هاویستو^۷ (۲۰۲۰) هوش هیجانی را توانایی فرد در مدیریت احساسات به‌عنوان وسیله‌ای برای ایجاد انگیزه در خود در رابطه با اهداف دور و نزدیک توصیف می‌کنند. بار آن^۸ (۲۰۱۵) معتقد است که هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌هایی است

1. Zimmerman
2. Schunk
3. Talman
4. Hupli
5. Rankin
6. Engblom
7. Huavisto
8. Bar-On

که برای سازگاری مؤثر با محیط و به‌دست آوردن موفقیت در زندگی ضروری است و صفت هیجان در این نوع هوش یک رکن اساسی است که آن را از هوش شناختی متمایز می‌کند. از نظر وی، هوش هیجانی و مهارت‌های رقابتی هیجانی طی زمان رشد و تغییر می‌کند و می‌توان از طریق آموزش و برنامه‌های اصلاحی آن را بهبود بخشید. از سویی، هوش هیجانی تلفیق هوشیارانه احساس افکار و عمل در ایجاد نتایج بهینه در روابط با خود و دیگران بوده و لذا ریف و سینگر^۱ (۲۰۰۶)، هوش هیجانی را توانایی بکارگیری عاطفه و احساس در جهت هدایت رفتار افکار، ارتباط مؤثر با همکاران، سرپرستان، مشتریان و استفاده از زمان و چگونگی انجام دادن کارها برای ارتقای نتایج تعریف می‌کنند. همچنین ماهیت هوش هیجانی، کاربست شیوه‌های روان‌درمانی و آموزش مهارت‌های زندگی را برای بهبود آن مساعد نموده و لذا از طریق این نوع مداخلات می‌توان تغییرات قابل توجه در این نوع هوش به وجود آورد. بررسی‌ها نشان می‌دهند افرادی که مهارت‌های هیجانی خود را توسعه دهند، در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود رضایت بیشتری خواهند داشت. این افراد در پاسخگویی به محرک‌های تنش‌زا، منعطف و سازگارانه تر رفتار می‌کنند و کمتر تحت تأثیر تنش قرار می‌گیرند (صالح صدق‌پور و عظیمی، ۱۳۹۳)، از سویی فیوریلی^۲، فارینا^۳، بیونومو^۴، کاستا^۵، رومانو^۶، لارکن^۷ و پتریدیس^۸ (۲۰۲۰) معتقدند که هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی نقش تسهیل گر داشته و فاکتورهای غیرشناختی مثل هوش هیجانی، مکمل یا افزایش‌دهنده توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان است. در این راستا مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهند که هوش هیجانی در شئون مختلف زندگی افراد اعم از تحصیل، شغل، محیط اجتماعی و سلامت روانی نقش پایدار داشته و برای موفقیت در زمینه‌های بین فردی و ارتباطی، اهمیت هوش هیجانی، مهم‌تر از توانایی‌های شناختی بوده و فقدان این توانایی، زمینه را برای شکست در عرصه‌های اجتماعی و حتی تحصیلی مهیا می‌نماید.

مبتنی بر این دیدگاه، چنین تصور می‌شود که افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند می‌توانند احساسات و عواطف خود را تحت نظر قرار داده و با استفاده درست از آن‌ها، فعالیت‌های خود را در جهت اهداف موردنظر بهبود بخشند. این افراد با خودانگیزی که شامل افزایش احساس مسؤولیت، توانایی تمرکز و توجه بر تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است، می‌توانند در جهت خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی قدم بردارند (صالح صدق‌پور و عظیمی، ۱۳۹۳). همچنین افراد دارای هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین، در همه موقعیت‌ها عملکرد

-
1. Riff, singer
 2. Fiorilli
 3. Farina
 4. Buonomo
 5. asta
 6. omano
 7. Larcen
 8. Petrides

بهتری دارند (محمدزاده، مسن‌آبادی، امینی و دیندارلو، ۱۳۹۲). در این راستا یافته‌های ونگ، هانگ و ژنگ^۱ (۲۰۱۵) نشان دادند که بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی و عملکرد نوآورانه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این یافته‌های کازان و ناستاسا^۲ (۲۰۱۵)، نشان داده است که بین هوش هیجانی و فرسودگی رابطه منفی وجود دارد. همچنین بررسی‌های مابکوج^۳ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که میان هوش هیجانی، اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. از سویی یافته‌های پارکر^۴، کرکیو^۵، بارن هارت^۶، هریس^۷ و ماجسکی^۸ (۲۰۰۴) و نلسون و نلسون^۹ (۲۰۰۳) نشان‌دهنده رابطه مثبت بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی است، به‌نحوی که هرچه برخورداری فرد از هوش هیجانی بیشتر باشد، عملکرد تحصیلی او نیز در سطح بالایی قرار می‌گیرد، همچنین نتایج پژوهش پورعبدل و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان می‌دهد که هیجانات تحصیلی به‌ویژه اشتیاق تحصیلی نقش قابل‌توجهی در پیشرفت یا پسرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، لذا آموزش تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و جایگزین کردن هیجانات مثبت، زمینه کاهش تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی این دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. در این راستا نتایج پژوهش مؤمنی، عباسی، پیرانی، بگیان کوله مرز (۱۳۹۶) نشان داده است که با تقویت هیجان‌پذیری مثبت و ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده‌ی خانوادگی این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش یابد.

با توجه به اینکه فقدان اشتیاق تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند، لذا بهبود این پدیده انگیزشی در دانش‌آموزان، سرلوحه‌ی بخشی از فعالیت‌های مربیان قرار دارد. از این‌رو با توجه به پیشینه موردبحث، به نظر می‌رسد که آموزش مهارت‌ها در حوزه‌ی هوش هیجانی قادر است به بهبود اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی و بهینه‌سازی خودتنظیمی تحصیلی منتهی گردد. از این‌رو سؤال اصلی این پژوهش این است که آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر بهبود اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار اثربخش است؟ بر این اساس در این پژوهش فرضیه‌های زیر موردبررسی قرار گرفتند:

۱. آموزش هوش هیجانی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار پسر پایه سوم متوسطه اثربخش است.

1. Wan, Huang, Zheng

2. Cazan & Nastasa

3. Mabekoje

4. parker

5. Creque

6. Barnhart

7. Harris

8. Majeski

9. Nelson, Nelson

۲. آموزش هوش هیجانی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار پسر پایه سوم متوسطه اثربخش است.

۳. آموزش هوش هیجانی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار پسر پایه سوم متوسطه اثربخش است.

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده و از لحاظ روش، نیمه‌آزمایشی بود که در قالب طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل به مرحله اجرا گذارده شد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان در پایه سوم متوسطه شهرستان شبستر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد سه مدرسه متوسطه از میان مدارس آموزش و پرورش شهرستان شبستر انتخاب شد. سپس پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان این مدارس توزیع گردید و در نهایت ۳۰ دانش‌آموز که بیشترین نمره را در پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری به دست آورده بودند، انتخاب گردیدند و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر جایگزین شدند). ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱- همزمان با شرکت در پژوهش، از خدمات روانشناختی و روان‌درمان‌گری دیگری استفاده نکنند. ۲- اختلالات روانپزشکی نداشته و داروهای روانپزشکی مصرف نکنند. ۳- در مدت پژوهش، تحت مشاوره‌ی گروهی دیگری نباشند. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱) عدم رضایت برای ادامه‌ی شرکت در پژوهش؛ ۲) غیبت در بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی و ۳) ناتوانی در انجام برنامه‌های جلسات آموزشی. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۹ جلسه آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را دریافت کردند ولی گروه کنترل این آموزش‌ها را دریافت نکردند. آزمودنی‌ها در قبل و بعد از مداخله آموزش مهارت‌های هوش هیجانی، پرسشنامه‌های اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی را تکمیل کردند. داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا با استفاده از روش‌های آماری توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، داده‌ها توصیف شدند. سپس با استفاده از تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره، فرضیه‌ها مورد آزمون قرار گرفتند.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریگز، بلومنفیلد و پاریس^۱ (۲۰۰۴) ساخته شده است که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه‌گیری می‌کند و در دامنه سنی ۱۳ تا ۷۰ سال قابل استفاده است. سؤالات ۱-۴ مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵-۱۰ مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱-۱۵ نیز مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی می‌باشد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ می‌باشد که از هرگز تا تمام اوقات را شامل می‌شود. دامنه تغییرات نمرات آن

بین ۱۵ تا ۷۵ است. فردریگز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است؛ مقدار آلفای کرونباخ در پژوهش جوادی علمی، اسدزاده، دلاور، درتاج (۱۳۹۷) برای سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۷۳ گزارش شده است. در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید و ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های رفتاری، عاطفی و شناختی ۰/۷۱، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین بررسی سازه این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، مدل سه عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط برسو^۱، سالانوا^۲ و چوفولی^۳ ساخته شد. پرسشنامه سه حیطه فرسودگی و خستگی تحصیلی را با گویه‌های ۱، ۴، ۱۰ و ۱۳، بی‌علاقگی تحصیلی را با گویه‌های ۲، ۵، ۱۱، ۱۴ و ناکارآمدی تحصیلی را با گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ ارزیابی می‌کند. سؤال‌های خرده‌مقیاس ناکارآمدی که به صورت جمله‌های مثبت مطرح شده‌اند؛ به صورت معکوس یعنی از کاملاً مخالف=۵ تا کاملاً موافق=۱ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه تغییرات نمرات آن بین ۱۵ (کمترین فرسودگی تحصیلی) تا ۷۵ (بیشترین فرسودگی تحصیلی) است. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و براساس خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. در ضمن روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب را مطلوب گزارش کرده‌اند. رستمی، عابدی و شوفلی (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین روایی همگرا برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای حیطه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۱ و ۰/۶۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: این پرسشنامه توسط بوفارد، وزیو و لاروشه^۴ در سال ۱۹۹۵ طراحی شد (عطاردی، ۱۳۹۲) که سازه‌ی خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از یک

1. Bresó
2. Salanova
3. Schoufeli
4. Bouffard, Vezeau, larouche

تا پنج (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و به‌وسیله کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه است که شامل راهبردهای شناختی (۵ گویه) شامل سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) شامل سؤالات ۶، ۸، ۱۱ و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) شامل سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به‌طور معکوس صورت می‌گیرد. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات ۳ مؤلفه با هم جمع شده و یک نمره کلی خودتنظیمی به‌خود اختصاص می‌دهد و در دامنه سنی ۱۳ تا ۷۰ سال قابل‌استفاده است و دامنه تغییرات نمرات آن بین ۱۴ تا ۷۰ است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به‌دست آمده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. این ابزار قادر است ۵۲/۰ واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید و روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه ۷۶/۰ به‌دست‌آمده و عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۷۲/۰ گزارش کرده است. ضریب پایایی کلی آزمون در پژوهش نصری و بیاناتی (۱۳۹۴)، ۶۱/۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای اشتیاق تحصیلی ۷۳/۰ و برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ۷۸/۰ و برای پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ۷۵/۰ به‌دست آمد.

بسته آموزشی مهارت‌های هوش هیجانی: آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در ۹ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای به‌صورت آموزش در قالب سخنرانی، بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ و انجام تمرینات عملی با استفاده از (برنامه آموزشی هوش هیجانی که توسط محمدی و حسینی در سال ۱۳۹۴ تنظیم شده بود) انجام گرفت. خلاصه جلسات برنامه‌ی آموزشی هوش هیجانی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. برنامه آموزشی هوش هیجانی به تفکیک جلسه و هدف

شماره جلسه	اهداف
اول	آشنایی اعضای گروه با قوانین گروهی و اهداف و موضوعات جلسات، ساختار و کارکرد کار گروهی خودآگاهی هیجانی: تعریف و طبقه‌بندی انواع هیجان، تعریف و بسط هوش هیجانی، جایگاه هوش هیجانی در زندگی و رفتار اجتماعی
دوم	بررسی همدلی و آموزش مهارت‌های مربوط به آن
سوم	روش‌های شناختی-رفتاری کنترل هیجان‌ها (۱)
چهارم	روش‌های شناختی-رفتاری کنترل هیجان‌ها (۲)
پنجم	روش‌های ایجاد خود انگیزشی، خوش‌بینی و امیدواری (۱)
ششم	روش‌های ایجاد خود انگیزشی، خوش‌بینی و امیدواری (۲)
هفتم	روابط بین فردی
هشتم	اختتام و جمع‌بندی موضوعات جلسات گذشته

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۲. نمرات میانگین و انحراف معیار متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های مورد مطالعه

متغیرها	نوبت آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۴۰/۲۰	۸/۳۴	۳۵/۱۶	۸/۱۵
	پس‌آزمون	۴۶/۲۰	۱۵/۱۰	۳۴/۲۱	۷/۶۳
فرسودگی	پیش‌آزمون	۵۰/۳۳	۳/۷۷	۵۰/۴۶	۵/۴۷
	پس‌آزمون	۴۲/۱۳	۱۳/۷۶	۵۱/۲۴	۵/۰۴
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۴۲/۲۰	۵/۸۹	۴۵/۲۶	۹/۲۴
	پس‌آزمون	۵۴/۳۳	۱۴/۲	۴۶/۲۹	۸/۳۳

بر اساس اطلاعات جدول ۲، میانگین اشتیاق تحصیلی گروه آزمایش که در مرحله پیش‌آزمون برابر ۴۰،۲۰ بود، در مرحله پس‌آزمون به شکل محسوسی افزایش داشته و به ۴۶/۲۰ رسیده است. این تغییرات افزایشی در مقایسه با میانگین گروه کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز نسبتاً چشمگیر است؛ اما میانگین فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش که در مرحله پیش‌آزمون برابر ۵۰،۳۳ بوده با کاهش چشم‌گیری به ۴۲/۱۳ رسیده است. این تغییر کاهشی نسبت به میانگین گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون ۵۱،۲۶ نیز قابل توجه است. همچنین میانگین‌های خودتنظیمی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون (۵۴/۳۳) نسبت به میانگین پیش‌آزمون (۴۲،۲۰) و نسبت به میانگین گروه کنترل (۴۵،۲۶) در مرحله پس‌آزمون نیز افزایش محسوسی را نشان می‌دهند.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چندمتغیری. مقایسه میانگین نمرات اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی

تحصیلی در پس‌آزمون

آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	Sig
لامبدای ویلکز	۰/۶۴۸	۳/۴۵	۳	۲۶	۰/۰۱۷

به‌منظور بررسی مفروضه و نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد.

جدول ۴. خلاصه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه

نوبت آزمون	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
	اشتیاق تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودتنظیمی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودتنظیمی تحصیلی
Z	۱/۶۷۳	۰/۶۹۹	۰/۶۲۲	۰/۶۵۱	۰/۷۷۸	۱/۲۹۲
سطح معنی‌داری	۰/۷۵۵	۰/۷۱۴	۰/۸۳۴	۰/۷۹۱	۰/۵۸۰	۰/۰۷۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار sig (سطح معناداری) آزمون کولموگروف-اسمیرنف بزرگ‌تر از ۰,۰۵ است. با توجه به مقدار sig، توزیع نمرات اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و همچنین خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد. جدول ۵ نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد. در این آزمون‌ها سطح معناداری تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. لذا واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه همگن است.

جدول ۵. خلاصه آزمون لون جهت همگنی واریانس‌های متغیرها در گروه‌های مورد مطالعه

معناداری	درجه		آماره لون	متغیر
	آزادی ۲	آزادی ۱		
۰/۳۲	۲۸	۱	۱/۰۳	اشتیاق تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۹۲	۲۸	۱	۰/۰۰۹	اشتیاق تحصیلی پس‌آزمون
۰/۰۵۱	۲۸	۱	۴/۰۲	فرسودگی تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۶۳	۲۸	۱	۰/۲۳	فرسودگی تحصیلی پس‌آزمون
۰/۱۵	۲۸	۱	۲/۸۲	خودتنظیمی تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۳۶	۲۸	۱	۱/۱۷	خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون

برای آزمون فرضیه مربوط به اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی، از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج این تحلیل‌ها در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. آزمون اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی

تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذورات میانگین	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پس‌آزمون اشتیاق	پس‌آزمون اشتیاق	۳۳۹/۳۴	۱	۳۳۹/۳۴	۵/۳۶	۰/۰۲۹	۰/۱۸
گروه فرسودگی	پس‌آزمون فرسودگی	۴۴۱/۷۶	۱	۴۴۱/۷۶	۵/۰۹	۰/۰۳۳	۰/۲۲
پس‌آزمون خودتنظیمی	پس‌آزمون خودتنظیمی	۸۶۳/۳۴	۱	۸۶۳/۳۴	۸/۸۴	۰/۰۰۶	۰/۲۳

برای تشخیص این‌که آموزش هوش هیجانی بر کدام‌یک از متغیرهای وابسته (اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی) تأثیر داشته است از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است. چنانچه جدول ۴ نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و

خودتنظیمی تحصیلی به ترتیب (۵/۳۶)، (۵/۰۹)، (۸/۸۴) اثربخش است (سطوح معناداری هر سه مورد کمتر از ۰,۰۵)؛ یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معنی‌داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون در هر سه متغیر اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی وجود دارد. مقدار مجذور اتا نشان‌دهنده این است که ۰/۱۸ تغییرات نمرات گروه‌ها در متغیر اشتیاق تحصیلی (تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون) ناشی از اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های هوش هیجانی) می‌باشد. همچنین ۰/۲۲ تغییرات نمرات گروه‌ها در متغیر فرسودگی تحصیلی (تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون) ناشی از اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های هوش هیجانی) می‌باشد. این میزان برای متغیر خودتنظیمی برابر ۰/۲۳ است. در نهایت با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار پسر پایه سوم متوسطه شهرستان شبستر اثربخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. این نتایج با یافته‌های رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۶)، عجم، بادنوا، عبداللهی و مؤمنی مهمویی (۱۳۹۵)، ونگ و همکاران (۲۰۱۵) و لی (۲۰۱۶) همسو بود به نحوی که در این پژوهش‌ها مشخص گردید بین هوش هیجانی و اشتیاق تحصیلی و عملکرد نوآورانه رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد دانش‌آموزان اهمال‌کار که از اشتیاق تحصیلی پایینی نیز برخوردارند، با فراهم شدن مداخلات متمرکز بر بهبود مهارت‌های هوش هیجانی می‌توانند ویژگی‌های مثبت روانشناختی خود را ارتقاء بخشند و به سطح بالاتری از اشتیاق تحصیلی برسند، زیرا هوش هیجانی از سازه‌های بنیادی و اثرگذار در متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با مسائل تحصیلی بوده و می‌تواند موجب بهبود و تقویت متغیرهای روان‌شناختی شود. بدیهی است که آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آن‌ها بتوانند با شرایط تحصیلی سازگار شوند و از توانایی‌های لازم برای حضور مؤثرتر، در فرآیند آموزش برخوردار شده و با احساس رضایت مثبت‌تری، در برنامه‌های آموزشی به پیامدهای مثبت‌تری برسند و از چرخه اهمال‌کاری خارج شوند. همچنین این آموزش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عواطف و احساسات خود را به خوبی بشناسند، آن‌ها را به‌دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آن‌ها را دریابند و از این طریق با تنظیم هیجانات خویش به‌ویژه هیجانات مثبت تحصیلی زمینه شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی را به‌وجود آورد.

در این راستا لی (۲۰۱۶) عنوان داشته است که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی موجب شکل‌گیری توانمندی‌های مربوط به کنترل و تنظیم احساسات و هیجانات در دانش‌آموزان گردیده و زمینه‌ساز شکل‌گیری انگیزه و اشتیاق زیاد در فعالیت‌های مدرسه می‌شود. لذا با آموزش مهارت‌های هوش هیجانی، به‌مرور دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که در موقعیت‌های گوناگون محیط مدرسه چگونه عمل کنند؛ و برنامه‌های تحصیلی را مطابق با ارزش‌های خودشان تنظیم نموده و با پایداری و تلاش فردی به انجام تکالیف مدرسه بپردازند. همچنین ونگ و همکاران (۲۰۱۵) بیان داشته‌اند که هوش هیجانی به‌مثابه یک راهنما برای افراد عمل می‌کند و آن‌ها را در انجام اعمال هوشمندانه و بهینه یاری می‌رساند.

از سویی نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار اثربخش است. این یافته؛ با یافته‌های حیدری و اوجی‌نژاد (۱۳۹۵)، عطادخت (۱۳۹۵) و کازان و ناستاسا (۲۰۱۵)، همسو است مبتنی بر این‌که آموزش هوش هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی اثربخش است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که فقدان هوش هیجانی موجب می‌گردد که فرد بر امور تحصیلی ارزش‌گذاری مثبت انجام ندهد و نازرنده‌سازی امر تحصیل موجب می‌گردد که فرد با انباشتی از تکالیف روبرو شود و انباشت تکالیف و استرس‌های برآمده از آن‌ها موجب تحلیل رفتن انرژی و نیروی فرد گردیده و زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی مهیا سازد. رابطه منفی معنی‌دار بین هوش هیجانی و فرسودگی تحصیلی، طوری که افزایش هوش هیجانی باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (حیدری و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۵) موید همین نتیجه حاصله است. همچنین یافته‌های کازان و ناستاسا (۲۰۱۵) نشان داد که بین هوش هیجانی و فرسودگی رابطه منفی وجود دارد. در همین راستا عطادخت (۱۳۹۵)، نقش کمال‌گرایی و هوش هیجانی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های نگرانی از اشتباهات، انتظارات والدین، تردید در مورد اعمال و نیز نمره‌ی کل کمال‌گرایی رابطه‌ی مثبت و با انتقادات والدین رابطه‌ی منفی دارد و نیز بین فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت اجتماعی و نیز نمره‌ی کل هوش هیجانی نیز رابطه‌ی منفی وجود دارد.

از سویی در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که با افزایش مهارت‌های هوش هیجانی، میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه‌های مختلفی نظیر ناکارآمدی، بی‌علاقگی و احساس خستگی کاسته می‌شود و هر قدر هوش هیجانی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آن‌ها علاوه بر تلاش نظام‌مند برای کسب خواسته‌های خود، به‌راحتی می‌توانند با همکلاسی‌ها و اولیاء مدرسه رابطه برقرار نمود و این توانمندی سبب می‌شود به سهولت، مشکلات درسی خود را از همکلاسی‌ها جویا شوند و به هنگام نیازمندی، یاری‌گران بیشتری در اطراف خود داشته باشند (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳).

از طرفی می‌توان عنوان نمود که در جلسات آموزش هوش هیجانی به مهارت‌هایی مانند خودانگیزی، خوش‌بینی و امیدواری و روش‌های کنترل هیجانات پرداخته می‌شود و دانش‌آموزان با لزوم برخورداری از این مهارت‌ها در ارتباط با دیگران آشنا می‌شوند. رعایت هریک از این مهارت‌ها خود به تنهایی سبب بهبود چشمگیر ویژگی‌های شخصیتی آنان می‌شود، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توانمندسازی مهارت‌های هوش هیجانی باعث می‌شود دانش‌آموزان توانایی‌های یادگیری و شرایط و چگونگی انجام تمرینات خود را تشخیص دهند و در رویارویی با مشکلات و مسائل تحصیلی امیدواری و در نتیجه پشتکار بیشتری داشته باشند.

همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار اثربخش است این نتایج با یافته‌های مابکوج (۲۰۱۰)، حسن‌نیا، صالح صدق‌پور، دماوندی (۱۳۹۳) همسو است. به‌نحوی که مابکوج (۲۰۱۰) در پژوهش خویش نشان داد که بین هوش هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و فقدان هوش هیجانی موجب می‌شود فرد در نظام اعتقادی خود بر امر سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی جایگاهی در نظر نگردد و از این رو بی‌نظمی بر امور زندگی تحصیلی‌اش حاکم گردد و موجبات بدتنظیمی امور تحصیلی را مهیا نماید.

همچنین حسن‌نیا، صالح صدق‌پور، دماوندی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند هوش هیجانی با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت داشته و قادر است هیجانات تحصیلی به‌ویژه شادکامی را پیش‌بینی نماید. پورعبدل، قراملکی، قائدی، نبی‌دوست (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش هیجانات منفی و جایگزین شدن هیجانات مثبت گردیده و زمینه‌ساز کاهش تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی این دانش‌آموزان شود.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد زمانی که فراگیران از راهبردهای هوش هیجانی برخوردار شوند و این راهبردها را در موقعیت‌های بین فردی مورد استفاده قرار دهند این امر باعث می‌شود که اولاً روابط بین فردی آن‌ها تنظیم گردیده و با بهبود روابط بین فردی، زمینه بهره‌مندی از یادگیری دیگران مهیا می‌شود و از این طریق، خودتنظیمی یادگیری و امور تحصیلی براساس کمک دیگران (دانش‌آموزان، دوستان) مهیا می‌گردد.

از سویی در تاج، مصائبی و اسدزاده (۱۳۸۸) عنوان داشته‌اند که هوش هیجانی قابل یادگیری بوده و اگر انسان‌ها درباره احساسات و عواطف خود باهم بحث و گفتگو کنند، این امر به‌نوعی موجب یادگیری عاطفی آن‌ها خواهد شد. نتیجه این یادگیری در تعامل با افراد و در فعالیت‌های گروهی نمایان خواهد شد. دانش‌آموزانی که توانایی‌های هیجانی نظیر خویش‌داری، ظرفیت واکنش یا پاسخ مناسب به محرک‌ها را بیاموزند و بتوانند از سرکوب هیجانات شادی‌بخش، پرهیز از بروز هیجانات منفی، کنترل غرور بی‌جا و خشم خود جلوگیری کنند، سازش‌یافتگی اجتماعی بالاتری خواهند داشت. به‌عبارت‌دیگر می‌توان نتیجه‌گیری نمود، آموزش هوش هیجانی برنامه‌ای است که علاوه بر

جنبه‌های هیجانی برنامه‌ها و دستورالعمل‌های کلیدی و رفتاری شامل دارا بودن عامل‌های هیجانی مدار مانند شناخت فرد از خود و دیگران، ارتباط با دیگران، سازگاری و انطباق با محیط پیرامون و مواردی از این قبیل ظرفیت هیجانی دانش‌آموزان را ارتقاء داده و به دانش‌آموزان این احساس را القاء می‌کند که آن‌ها این توانایی را دارند که به ارزیابی صحیح هیجانات خود و دیگران و تنظیم سازگارانه عواطف پردازند به نحوی که به نتایج مثبت ختم شوند و بر بهبود خودتنظیمی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز منجر شود.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل و آزمون فرضیه‌های تحقیق، پیشنهاد می‌شود مهارت‌های هوش هیجانی توسط روانشناسان و مشاوران مدرسه مخصوصاً به دانش‌آموزان اهمال‌کار آموزش داده شود تا خودتنظیمی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی آنان افزایش یافته و همچنین فرسودگی دانش‌آموزان کاهش پیدا کند. علاوه بر آن سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را در اولویت قرار دهند و با برگزاری جلسات آموزشی، آشنایی دبیران مدارس با مهارت‌های هوش هیجانی ارتقا یابد تا در رویارویی با دانش‌آموزان اهمال‌کاری که دچار اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی پایین‌تر و یا فرسودگی بالاتری هستند با داشتن اطلاعات و شناخت کافی بتوانند به اهمیت این مشکلات و راه‌های برطرف کردن آن‌ها پی برده و بهترین اقدام ممکن را انجام دهند. به این ترتیب، خانواده‌ها و دست‌اندرکاران آموزشی باید تمام تلاش خود را در جهت فراهم‌سازی امکان استفاده دانش‌آموزان از آموزش‌های هوش هیجانی را به‌منظور کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی آنان با رعایت تفاوت‌های فردی که منجر به افزایش و بهبود شرایط تحصیلی برای دانش‌آموزان می‌شود، به‌کارگیرند. این پژوهش نیز مانند تمام پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله عدم کنترل دقیق متغیرهای مزاحم از جمله مسائل خانوادگی دانش‌آموزان و همین‌طور می‌توان به محدود بودن آن به دانش‌آموزان پسر دوره سوم متوسطه شهر شبستر اشاره کرد.

تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که ما را در انجام و پیشبرد این پژوهش علی‌الخصوص دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهرستان شبستر یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- Abedi, A., Me'marian, A., Shoushtari, M., Golshani Monazzah, F. (2014). A Study of the Effectiveness of Martin's Cognitive Behavioral Multidimensional Interventions on Academic Achievement and Engagement of High School Female Students in Isfahan City. *Educational Psychology*, 10(32), 79-93. (In Persian)
- Abbasi, M., Pirani, Z., Razmjoiy, L., & Bonyadi, F. (2015). Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Behavioral Engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(5), 295-300. (In Persian)
- Ajam, A, Rezvany, A. (2017). The Relationship Between the Use of Virtual Social Networks with Academic Achievement and Students' Confidence in Interpersonal Relations at Birjand University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development*, 9(24), 33-43. (In Persian)
- Ajam, A. A., Badnava, S., Abdellahi, M., & Momeni-mahmouei, H. (2016). The Relation between Emotional Creativity and Academic Enthusiasm in Public Health students in Gonabad University of medical sciences. *Research in Medical Education*, 8(4), 11-18. (In Persian)
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu J. S., Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*. 32(3), 651-70.
- Atadokht, A. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social anxiety of students. *Journal of School Psychology*, 5(1), 65-80. (In Persian)
- Atarodi, M., & Kareshki, H. (2013). Role of components of perfectionism and goal orientations in prediction of self-regulation in students. *JSR*, 14(52), 100-108. (In Persian)
- Babaei, Saeedeh, (2018). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Personality Traits, The First National Conference on Sustainable Development in Iranian Educational Sciences and Psychology, Tehran, <https://civilica.com/doc/783583>. (In Persian)
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers and its relationship white demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1), 18-35.
- Bar-on, R. (2015). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ – I), In Bar-on, R & Parkrr, D.A. (Eds). *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco, California, Jossey baass.
- Breso, E., Salanova, M. & Schoufeli, B. (1997). In search of the third dimension of Burnout. *Applied psychology*, 56(3), 460-472.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

- Bouffard, B. J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college student. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 317-329.
- Cazan, A. M., & Nastasa, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life, and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578.
- Cheng, J., Zhao, Y. Y., Wang, J. & Sun, Y. H. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support, *Psychology, Health & Medicine*, 25 (9), 1094-1105.
- Dortaj, F., Masaebi, A. E., & Asadzadeh, H. (2010). The effect of anger management training on aggression and social adjustment of 12-15 years old male students. *Quarterly of Applied Psychology*, 4(12), 62-72. (In Persian)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 30-58.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review Educational Research*, 74(1), 59-109
- Hassannia, S., Saleh Sadeghpour, B., & Damavandi, M. E. (2014). Modeling the Structural Relationship between Emotional Intelligence and Happiness with Mediation of Academic Self-Efficacy and Self-Regulation. *Journal Teaching and Learning Studies*, 6(2), 32-60. (In Persian)
- Heidari, N. & Ojinejad, A. R. (2016). The Relationship between Moral Intelligence and Student Burnout of Islamic Azad University, Marvdasht Branch, 4th National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran, <https://civilica.com/doc/546655>. (In Persian)
- Hejazi, E., Rastgar, A., Gholamali, G., Lavasani, M., & Jahromi, R (2009). Intelligence Beliefs and Academic Achievement: Mediating Role of Academic Goals and Academic Engagement. *Psychological research*. 1-2 (23), 25-46. (In Persian)
- Javadi elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & Dortaj, F. (2018). Causal Modeling of Students' Academic Engagement based on Self-efficacy and Help-Seeking with the Mediation of Academic Buoyancy. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 16(2), 162-167. (In Persian)
- Javadi Elmi, L, Asadzadeh, H, Delavar, A, Dortaj, F. (2020). Modeling the structural relationships of students' academic motivation based on transformational teaching, academic self-efficacy mediated by the role of academic vitality. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 1-19.
- Kadivar, P. (2011). *Educational psychology*. Tehran: SAMT Publications. (In Persian)

- Keshavarz, A., Yousefi, F. (2019). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy Training on Academic Procrastination and Adjustment to School among High School Girl Students. *Psychological Methods and Models*, 9(34), 53-68. (In Persian)
- Lee, Y. J. (2016). The effect of children's moral emotions on social competence: among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(5), 19-37.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Reviv.* 31(3), 313-27.
- Liu, H., Yao, M., & Li, J. (2020). Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10(1), 39-45.
- Mabekoje. S. O. (2010). Emotional Intelligence and Self-Regulation among School-Going Adolescents: Self-Efficacy as a Mediator. Faculty of Education, Olabisi Onabanjo University, Ago Iwoye, Nigeria
- Mareft, D. and Faridfathi, A., Majdani, S. and Faridfathi, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic burnout in undergraduate students of Tabriz University, 6th National Conference of Physical Education and Sports Sciences Students of Iran, Tehran, <https://civilica.com/doc/194460>. (In Persian)
- Martin, A. J., Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learn Individ Differ.* 20(3), 265-70.
- Mohammadzadeh, K., Mesnabadi, A., Amini, A., & Dindarloo, S. (2013). The Relationship between Moral Intelligence and Academic Performance of High School Students, The First International Conference on Political Epic (with an Approach to Middle East Developments) and Economic Epic (with an Approach On Management and Accounting), Roodehen, <https://civilica.com/doc/495059> (In Persian)
- Mohammadi, F., Hossaini, M. (2016). The Effectiveness of Emotional Intelligence Group Training on Cognitive Emotion Regulation Strategies in Students as the Victims of Parents' Emotional Abuse. *Psychological Methods and Models*, 6(22), 101-116. (In Persian)
- Mohammadi, D., Fathi Azar, E., Badri Gargari, R., & Ebrahimi, O. (2015). Predicting academic procrastination based on utility value and intrinsic value of assignments among 10th grade high school students of Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(28), 99-110. (In Persian)
- Momeni, K., abbasi, M., pirani, Z., beyghiyani, M. (2017). The Role of emotionality and affective atmosphere of family in prediction of Students' Educational Engagement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 159-182. Doi: 10.22084/j.psychogy.2017.10761.1366 (In Persian)
- Nasri, N., & Bayanati, M. (2016). Structural Equation Modeling of Students' Motivational Styles, Their Self-Efficacy and Academic Self-Regulatory. *Journal of Technical and Vocational Education Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University*, 5(5), 13-31. (In Persian)

- Nelson, D. & Nelson, K. (2003). Emotional intelligence skills: Significant factors in freshman achievement and retention. (ERIC Document Reproduction Service, No. CG032375).
- Newman, R. S. (1990). Children's help seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pianta, R., Hamre, BK. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pourabdol, S., Sobhi Gharamaleki, N., Ghaedi, G., & Nabidoost, A. (2020). Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout and academic procrastination among students with Specific Learning Disorder (SLD). *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68. (In Persian)
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of learning disabilities*, 4(3), 22-38. (In Persian)
- Rezapour Mirsaleh, Y., Kheradmand, T., & Shahedi, S. (2017). The effectiveness of moral intelligence training on social performance and behavioral problems. *Journal Ethics in science and technology*, 12(4), 48-59. (In Persian)
- Rostami, Z., Abedi, M. R., & Schuffli, V. B. (2011). Standardization of Maslach burnout inventory among female students at University of Isfahan. *New Educational Approaches*, 6(1), 21-38. (In Persian)
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social science research*, 35(4), 1103-1119.
- Saleh Sedghpour, B., & Azimi, S. N. (2015). 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. (In Persian)
- Sepahvand, T, Mirchenari, M. (2020). Comparison of self-regulated learning strategies and implicit beliefs of intelligence in gifted and normal high school students. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8 (15), 160-145. (In Persian)
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulation failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stevenson, A. (2013). *Oxford dictionary of English*. (Third Ed.).

- Talman, K., Hupli, M., Rankin, R., Engblom, J., Haavisto, E. (2020). Emotional intelligence of nursing applicants and factors related to it: a cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 85(10), 42-71.
- Talebzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashourinejad, F., Mousavi, S. (2011). A Causal Model for Self-Concept, Self-Regulatory Learning and Academic Achievement. *Psychological Methods and Models*, 1(4), 65-79. (In Persian)
- Visser, A. (2019). *How do people make sense of their recovery from academic burnout during their undergraduate studies? An interpretative phenomenological inquiry into the experience of young adults*. Other thesis, Middlesex University / New School of Psychotherapy and Counselling. [Thesis]
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-time library instruction. *Journal Academic Library*, 40(3-4), 281-90.
- Wang, G., Huang, H., Zheng, Q. (2015). Effect of Chinese Employees' Emotional Creativity on their Innovative Performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(7), 1147-1160
- Yaseminejad, p., & Behrozi, N. (2014). The effectiveness of moral intelligence training on interpersonal forgiveness, emotional empathy, responsibility and academic ethics of female high school students, Ministry of Science. Thesis Research and Technology - Shahid Chamran University of Ahvaz - Faculty of Psychology and Educational Sciences. (In Persian)
- Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivational an essential dimension of self-regulated learning: Theory, Research and applications (141-168). New York.