

نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کامفیروز

حسین افلاکی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده که برای انجام آن روش توصیفی- همبستگی استفاده شد. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کامفیروز نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل ۳ پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران، هوش عاطفی بارآن بود که روایی و پایایی ابزار مورد تایید قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و از روش‌های آمار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون مدل میانجی‌گری چندگانه با استفاده از برنامه آماری پریچر و هیز استفاده گردید. نتایج نشان دهنده آن است بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنادار دارد. جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدف، هوش عاطفی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان.

مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت همیشه اهداف خاصی را برای افراد در نظر گرفته‌اند و مدل‌های آموزشی ویژه‌ای را الگوی عمل خود در موقعیت‌های آموزشگاهی قرار داده‌اند. مطابق با عام‌ترین مدل‌های یادگیری آموزشی مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت بر سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی متمرکز بوده است که در این بین، یادگیری آموزشگاهی در ماهیت خصلت شناختی به خود گرفته است، به واسطه روش‌های آموزشی مستقیم مورد آماج قرار گرفته و به واسطه ارزیابی مولفه‌های شناختی، بهره‌وری این نظام‌ها در قالب عملکرد تحصیلی^۱ فراگیران سنجیده می‌شود (کاپور^۲، ۲۰۱۸).

عملکرد تحصیلی به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی مانند ریاضی، آمار، علوم و ... سنجیده می‌شود، اشاره دارد (درتاج، زارعی زوارکی، علی آبادی، فرج الهی و دلاور، ۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشگاهی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود. عملکرد تحصیلی ضعیف از این جهت مسئله‌ساز می‌شود که فرد با عملکرد تحصیلی نامناسب و ضعیف به توانایی و کفایت خود شک و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌ماند (فان و نگو^۳، ۲۰۱۴؛ به نقل از فولاد، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). هریک از دانش‌آموزان باید در طول مدت تحصیل، فرصت‌ها و مشکلات را در نظر داشته باشند. برای آن ایده‌هایی را مطرح کنند و برای اجرای ایده‌های خود، آموزش‌های لازم را علاوه بر آموزش‌های موظف رشته مربوط به خود، طی کنند.

یکی از عواملی که نقش چشم‌گیری هم بر موفقیت و عدم موفقیت افراد ایفا می‌کند، هوش عاطفی است. فرهنگ ما ارزش والایی برای هوش عمومی قائل شده است، اما این هوش عمومی در واقع از هوش اجتماعی نشأت گرفته است. امروزه ثابت شده است که وجود عاطفه برای عاقلانه فکر کردن اهمیت دارد و باور قدیمی که عاطفه و منطق را رو در روی هم قرار می‌داد، کاملاً بی‌اثر شده است. بنابراین، قیاس هوش عقلی و هوش عاطفی هم به صورت تعاملی برای رشد و پیشرفت آدمی در تمامی امور مربوط به زندگی به کار می‌روند (الوانی، دده بیگی، ۱۳۸۷).

هوش عاطفی شامل توانایی ما برای حل مشکلات هیجانی انعطاف‌پذیری و قبول واقعیت می

1. academic Performance

2. Kapur

3. Phan & Ngu

شود. بر اساس مطالعات گلمن در بهترین شرایط همبستگی اندکی بین هوش عمومی و برخی از ابعاد هوش هیجانی وجود دارد، به طوری که می‌توان ادعا کرد و آنها عمدتاً ماهیت مستقل دارند. وقتی افراد دارای هوش عمومی بالا در زندگی تقلا می‌کنند و افراد دارای هوش متوسط به طور شگفت‌انگیزی پیشرفت می‌کنند، شاید بتوان آن را هوش عاطفی بالایی آنان دانست (گلمن^۱، ۱۹۹۸؛ به نقل از یوسفوند و یاراحمدی، ۱۳۹۸).

بار-ان^۲ (۲۰۰۰) مدلی چندعاملی برای هوش هیجانی تدوین کرد و هوش هیجانی را نظامی از مهارت‌ها کارایی‌های مشخص دانست که بر توانایی‌های او برای موفقیت با بحران و رویارویی‌های محیطی تأثیر می‌گذارد. او با معرفی ۱۵ بعد هوش هیجانی (عاطفی) مدعی شد که هوش هیجانی مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در طی زمان رشد می‌کنند و می‌توان از طریق آموزش و برنامه‌های اصلاحی و درمانی آنها را افزایش داد.

هوش هیجانی می‌تواند رشد یابد و افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند در برخورد با فشارهای محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزتری دارند (بار-ان، ۲۰۰۶). در تایید این مطلب می‌توان به پژوهش آدایر و همکاران^۳ (۲۰۲۰) اشاره کرد که نشان دادند که هوش عاطفی بویژه توانایی درک احساسات به طور مستقیم قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد. پژوهش توماس و همکاران^۴ (۲۰۱۷) هم نشان داد که هوش هیجانی به طور چشمگیری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. همچنین نتایج پژوهش سادات بیننده و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی (۱۳۹۸)، شویچی، (۱۳۹۸) و کریمی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دهنده تأثیر مثبت و مستقیم هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی می‌باشد.

یکی دیگر از موضوعات مهم در حوزه انگیزشی، جهت‌گیری هدف یا اهداف پیشرفت است که معمولاً رابطه مستقیمی با یادگیری و عملکرد افراد دارد. جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری، شناخته شده است (جانسون، پاتر، ریچارد، هافمیستر، کیگوالارو، گیونز و روسگرنس، ۲۰۱۸)

جهت‌گیری هدف نیز به عنوان فرآیندی پویا در هر لحظه، شناخت، احساس و فرآیندهای انگیزشی را در فرآیندهای یادگیری ترکیب می‌نماید و سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف

1. Goleman
2. Bar-On
3. Udayar & et al
4. Thomas & et al
5. Johnson, Putter, Reichard, Hoffmeister, Cigularov, Gibbons & Rosecrance,

گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد؛ در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (یوسفی، زهرا زین الدینی میمند، ویدا رضوی نعمت الهی، امان‌الله سلطانی، ۱۳۹۸).

چندین نوع گرایش برای جهت‌گیری هدف مشخص شده است، دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تبهر و گرایش به هدف عملکردی است. در گرایش به هدف تسلط و تبهر، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد (براتن و استرامستو^۱، ۲۰۰۴؛ دوپیرات و مرین^۲، ۲۰۰۵؛ به نقل از صفرزاده و جایروند، ۱۳۹۸).

الیوت و مک‌گریگور^۳ (۲۰۰۲) چهار نوع هدف‌گرایی را مطرح کردند که عبارت‌اند از: جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی و جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی. در هدف تسلط - گرایشی افراد بر شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. در جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود و این افراد برای اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند. افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب نسبت به پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند و در هدف عملکرد - اجتنابی افراد به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایینتر نسبت به دیگران و قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۲؛ به نقل از حسین چاری، قزل بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸).

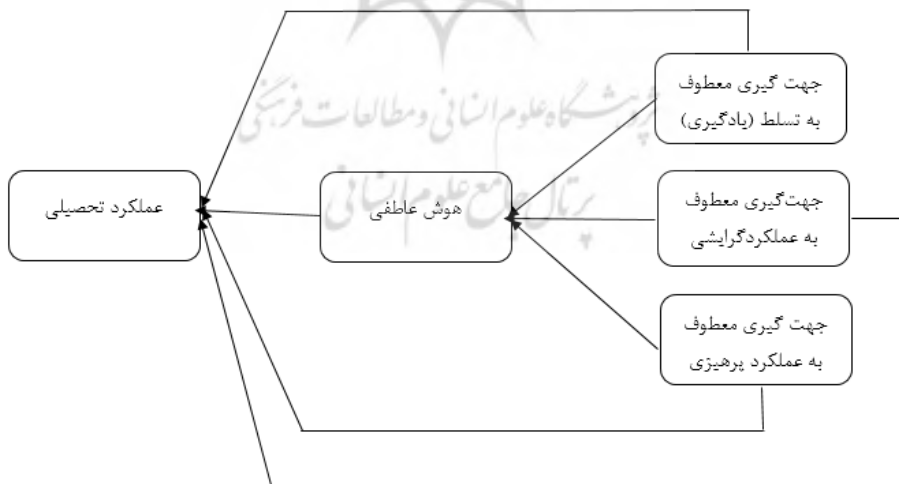
الساندری و همکاران^۴ (۲۰۲۰) نشان داد که اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان با عملکرد بالاتر در آنها همراه است. هاچلی، بروگر و ماسنر^۵ (۲۰۱۸) استدلال می‌کند که جهت‌گیری هدف نقش مهمی

1. Braten & Stromso
2. Dupeyrat & Marine
3. Elliot & McGregor
4. Alessandri & et al
5. Höchli & et al

در ایجاد انگیزه در رفتارها دارند، که در نتیجه باعث بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. موریسانو و لاکا^۱ (۲۰۱۵) نشان دادند که جهت‌گیری هدف در عملکرد دانش‌آموزان تاثیر گذار می‌باشد.

بابا زاده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مولفه‌های جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرایی، تسلط اجتناب، عملکرد‌گرایی) اثر مستقیم و مثبت و عملکرد اجتناب، اثر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج پژوهش سرایی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است.

با وجود این که تحقیقاتی پراکنده در ارتباط با عملکرد تحصیلی و عوامل مرتبط با آن انجام شده اما نتیجه‌گیری در این زمینه نیازمند تحقیقات گسترده است. مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد علیرغم وجود مبانی نظری قوی برای تاثیرپذیری عملکرد تحصیلی از هوش عاطفی و جهت‌گیری هدف، اندک پژوهش‌مدونی به بررسی متغیرهای این پژوهش مبادرت داشته است. پژوهش‌های صورت‌گرفته بصورت جداگانه و پراکنده این متغیرها را مورد سنجش قرار داده‌اند. بر این اساس و با توجه به وجود خلا پژوهشی موجود در این زمینه، پژوهش حاضر سعی دارد بررسی‌های انجام شده در این حیطه را توسعه داده و به تبیین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول کامفیروز بپردازد. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل فرضی ارتباط متغیرهای پژوهش

بر اساس مطالب بیان شده، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به سؤال زیر است:

آیا جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی گری ایفا می کند؟

روش شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر ماهیت و روش در دسته تحقیقات توصیفی - همبستگی قرار می گیرد. از سوی دیگر پژوهش ها را با توجه به اینکه در یک مقطع زمانی یا در چند مقطع صورت می گیرند، می توان به دو نوع طولی و مقطعی تقسیم کرد. پژوهش حاضر به دلیل این که در فاصله زمانی معین انجام شده است، از نظر افق زمانی مقطعی می باشد جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر کامفیروز بوده است. به منظور انتخاب گروه نمونه، با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از میان مدارس منطقه کامفیروز تعداد ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس انتخاب شد که جمعا ۱۵۰ نفر دانش آموز به حجم نمونه را تشکیل دادند.

مهم ترین روش های گردآوری اطلاعات در این پژوهش مطالعات کتابخانه ای و مطالعه میدانی است. در قسمت مطالعات کتابخانه ای به منظور گردآوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری و ادبیات پژوهش، از منابع کتابخانه ای، مقالات، کتاب های مورد نیاز و از شبکه و سایت های معتبر علمی نیز استفاده شد. در قسمت مطالعه میدانی پرسشنامه ها بین دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر کامفیروز توزیع و اطلاعات مورد نظر جمع آوری شد.

الف) پرسشنامه عملکرد تحصیلی

ابزار سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان در این پژوهش، پرسشنامه ۴۸ سوالی EPT^۱ است. این پرسش نامه اقتباسی از پژوهش های فام و تیلور^۲ (۱۹۹۹) در حوزه عملکرد تحصیلی است که برای جامعه ایران ساخته شده است. (فام و تیلور، ۱۹۹۹، به نقل از درتاج، ۱۳۸۳). نور محمدیان (۱۳۸۵) میزان روایی هریک از عامل های پرسش نامه را به شرح زیر به دست آورده است: عامل اول: ۰/۹۱، عامل دوم: ۰/۹۲، عامل سوم: ۰/۷۳، عامل چهارم: ۰/۶۳، عامل پنجم: ۰/۷۲.

نور محمدیان (۱۳۸۵) میزان پایایی این آزمون را ۰/۷۴۱۳ برآورد نموده است. در این تحقیق برای آگاهی از پایایی پرسش نامه از روش بازآزمایی استفاده شد. برای اندازه گیری پایانی از

1. Educational performance test

2. Fam and Taylor

روش باز آزمایی (روش آزمون-آزمون مجدد) استفاده شده است. پس از اجرای آزمون بر روی گروه نمونه مجدداً پس از دو هفته آزمون، به چهل نفر از آزمودنی‌هایی که در مرحله ی اول شرکت داشتند داده شد. ضریب همبستگی بین نمره های آزمودنی‌ها در دو نوبت (آزمون و آزمون مجدد) ۰/۸۹ بدست آمد که ضریب پایانی قابل قبول می باشد. جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۹۱ بدست آمد.

ب) پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان

پرسشنامه بار-ان به دلیل جامعیت، سادگی و تنوع سوالات انتخاب شده است. این پرسشنامه توسط بار-ان (۱۹۹۷) ساخته شد. یک پرسشنامه ۹۰ سوالی است که با لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً موافقم تا کاملاً موافقم) ۱۵ خرده مقیاس را می‌سنجد (بار-ان ۱۹۹۹؛ آبراهام، ۱۹۹۹ نقل از بار-اون، ۲۰۰۰). کسب نمره بالاتر در این مقیاس‌ها نشانه موفقیت بیشتر فرد در مقیاس مورد نظر است و بالعکس. پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و به روش تصنیف ۰/۷۸ محاسبه گردیده است (ساسانی مقدم و بحر العلوم، ۱۳۸۸).

در پژوهشی که بوسیله دهشیری بر روی دانشجویان دانشگاه تهران انجام شد، از روش باز آزمایی و روش آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی محاسبه شد. در روش باز آزمایی ضریب همبستگی نمرات نوبت اول و نوبت دوم که با فاصله زمانی یک ماه انجام شد، برای ۳۵۰ نفر از آزمودنی‌ها محاسبه شد میانگین ضرایب پایایی برای ۱۵ خرده مقیاس هوش هیجانی بعد از یک ماه معادل ۰/۷۳ بود. در ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ میانگین ضرایب آنها برابر با ۰/۷۳ بود. جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۸۹ بدست آمد.

ج) پرسشنامه جهت‌گیری هدف

مقیاسی که در این پژوهش استفاده شد عبارت است از: مقیاس جهت‌گیری هدف (AGOQ). این مقیاس توسط بوفارد و همکاران (۱۹۸۸) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود بر می‌گزیند. این جهت‌گیری در سه مقوله تقسیم بندی شده است، که عبارتند از: جهت‌گیری معطوف به تسلط (یادگیری)، جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی و جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی. این مقیاس شامل ۲۱ سؤال است که ۷ سؤال مربوط به عامل تسلط (یادگیری)، ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد پرهیزی می‌باشد.

این مقیاس دارای پنج گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم) می‌باشد که دانش‌آموزان بایستی یکی از این گزینه‌ها را انتخاب می‌نمودند. شیوه نمره گذاری در مقیاس جهت گیری هدف برای به این صورت می‌باشد که برای گزینه کاملاً موافقم (نمره ۴)، موافقم (نمره ۳)، تا حدودی موافقم (نمره ۲)، مخالفم (نمره ۱)، و کاملاً مخالفم (نمره ۰). ضرایب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۸)، به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد تسلط و عملکرد گرایشی و عملکرد پرهیزی برابر ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و به روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۱/۰/۸۱/۰/۸۱/۰/۸۱ بود. در پژوهش نوشادی (۱۳۸۰) نیز ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده برای عامل تسلط ۰/۸۳، برای عامل عملکرد گرایشی ۰/۷۲ و برای عامل عملکرد پرهیزی برابر با ۰/۸۵ بود.

جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن برای جهت گیری معطوف به تسلط (یادگیری)، جهت گیری معطوف به عملکرد گرایشی و جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۹۲ بدست آمد.

اطلاعات جمع آوری شده در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد ارزیابی قرار گرفت. در سطح توصیفی شاخص های آماری میانگین، انحراف معیار متغیرهای پژوهش و در سطح استنباطی به آزمون مدل میانجی گری چندگانه با استفاده از برنامه آماری پریچر و هیز (۲۰۰۸) پرداخته شده است.

یافته‌ها

فرضیه یک - هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۱. ماتریس همبستگی هوش عاطفی، عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	
**0/306	هوش عاطفی
*: معنی داری در سطح ۰/۰۵ **: معنی داری در سطح ۰/۰۱	

از خروجی جدول ۱ می‌توان نتیجه گرفت که هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی ($r=0/306$) رابطه مستقیم معنا دار دارد. با افزایش هوش عاطفی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می‌یابد.

فرضیه دو - جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی جهت‌گیری هدف، عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	
-0/065	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
	-0/078 جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی
** -0/251	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی
*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** : معنی‌داری در سطح ۰/۰۱	

از خروجی جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که از بین ابعاد جهت‌گیری هدف فقط جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه دانش آموزان ارزش‌گذاری منفی تری نسبت به اهداف داشته باشد عملکرد تحصیلی آنها کمتر خواهد بود. سایر ابعاد جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار ندارند.

فرضیه سه - هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف

جهت‌گیری معطوف به یادگیری	جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی	
-0/079	-0/073	** -0/236	هوش عاطفی
*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** : معنی‌داری در سطح ۰/۰۱			

از خروجی جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که هوش عاطفی فقط با جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه هوش عاطفی دانش‌آموزان کمتر باشد، ارزش‌گذاری منفی‌تری نسبت به اهداف خواهند داشت. هوش عاطفی با سایر ابعاد جهت‌گیری هدف رابطه معنا دار ندارد.

فرضیه اصلی یک- هوش عاطفی دانش‌آموزان از طریق متغیرهای میانجی گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) بر عملکرد تحصیلی آنها اثر می‌گذارد.

به منظور آزمون نقش واسطه‌گری ابعاد جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی از برنامه آماری پریچر و هیز (۲۰۰۸) برای آزمون مدل میانجی‌گری چندگانه تک مرحله ای (متغیرهای میانجی در عرض یکدیگر قرار دارند) استفاده شد.

جدول شماره ۴. میزان تاثیر هوش عاطفی بر ابعاد جهت‌گیری هدف

p	t	خطای معیار	اثر استاندارد	
0/3393	-0/9586	0/0828	-0/0794	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
	0/3770 -0/8862 0/0828 -0/0734			جهت‌گیری معطوف به عملکردگرایی
0/0041	-2/9201	0/0807	-0/2357	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی

جدول ۴ رگرسیون جداگانه‌ی هوش عاطفی بر ابعاد جهت‌گیری هدف می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که هوش عاطفی فقط بر جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی $\beta = -0.2357$ ، $p > 0.01$) تاثیر منفی معنی دارد.

جدول شماره ۵. میزان تاثیر مستقیم ابعاد جهت‌گیری هدف بر عملکرد تحصیلی

p	t	خطای معیار	اثر استاندارد	
0/1054	1/6296	0/1268	0/2067	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
0/3956	0/8521	0/1185	0/1009	جهت‌گیری معطوف به عملکردگرایی
0/0019	-3/1582	0/1351	-0/4266	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی

ضرایب اثر استاندارد در جدول ۵ تحت شرایط محاسبه می‌شود که در آن تمام متغیرهای

میانجی‌گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) و مستقل (هوش عاطفی) همزمان در یک معادله رگرسیونی جهت پیش‌بینی متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) مشارکت دارند. لازم به ذکر است از بین ابعاد جهت‌گیری هدف، تنها اثر معکوس جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = -0/4266, p < 0/01$) معنی‌دار می‌باشد.

جدول شماره ۶. میزان تاثیر کل هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی

اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
0/3057	0/0791	3/8666	0/0002

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود میزان تاثیر (مثبت) کل هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی برابر با $0/3057$ با نسبت t برابر $3/8666$ و از لحاظ آماری معنی‌دار ($p < 0/01$) است.

جدول شماره ۷. میزان تاثیر مستقیم هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی

اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
0/2290	0/0807	2/8374	0/0052

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میزان تاثیر (مثبت) مستقیم هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی برابر با $0/2290$ است که همان تاثیر هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی پس از کنترل تمام متغیرهای میانجی‌گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) می‌باشد.

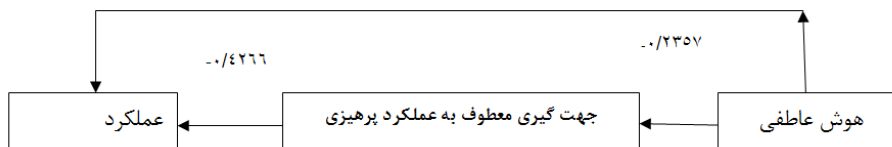
جدول شماره ۸. همبستگی چندگانه میان هوش عاطفی و ابعاد جهت‌گیری هدف بر عملکرد تحصیلی

R ²	F	df1	df2	p
0/15	6/55	۴	142	0/0001

همانطور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود میزان واریانس تبیین شده عملکرد تحصیلی بر حسب تمام متغیرهای داخلی مدل (هوش عاطفی و ابعاد جهت‌گیری هدف) برابر با ۱۵ درصد است که با مقدار $F = 6/55$ معنی‌دار ($p < 0/01$) است.

نتایج جداول ما را به مدلی زیر می‌رساند که نشان‌دهنده آن است که جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

۰/۲۲۹۰



شکل شماره ۲. مدل مفروض نقش واسطه ای ابعاد جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه ای جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول کامفیروز است. یافته ها نشان داد که هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم معنا دار دارد. با افزایش هوش عاطفی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می یابد.

این بخش از یافته ها با نتایج پژوهش آدایر و همکاران (۲۰۲۰)، توماس و همکاران (۲۰۱۷)، سادات بیننده و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی (۱۳۹۸)، شویچی، (۱۳۹۸)، کریمی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته ها می توان اذعان نمود که دانش آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، مهارت های اجتماعی بهتر و روابط پایدارتری برقرار کرده و در برخورد با مشکلات بهتر عمل می کنند. افرادی که از بهره ی هوش هیجانی بالایی برخوردارند در تحصیلات از موفقیت بیشتری برخوردار هستند. در همین زمینه می توان گفت که هوش هیجانی از طریق خود انگیزه در دانش آموزان باعث می شود که عملکرد آنان به بالاترین سطح ممکن برسد. بدین معنی که سخت تر تلاش کنند، بطور منظم در محیط مدرسه حاضر شوند و برای عملی شدن هدف ها و تصمیم های خود کوشش کنند.

یافته ها نشان داد که از بین ابعاد جهت گیری هدف فقط جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه دانش آموزان ارزش گذاری منفی تری نسبت به اهداف داشته باشد عملکرد تحصیلی آنها کمتر خواهد بود. این بخش از یافته ها با نتایج پژوهش موريسانو و لاک (۲۰۱۵)، بابا زاده و همکاران (۱۳۹۸) و سرایی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که یک نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که موفقیت تحصیلی فراگیران آن به بیشترین و بالاترین رقم برسد. پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد از الزامات کسب موفقیت تحصیلی است. جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در یادگیری است و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی دارد. جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است الگویی یکپارچه از باورها، اسناد و عواطف فرد که سبب می‌شود او به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد. جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع جهت‌گیری هدف عملکرد تحصیلی را جهت می‌دهد یکی از ابعاد جهت‌گیری هدف جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی است. می‌توان گفت جهت‌گیری هدف عملکرد پرهیز دانش‌آموز صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (تأکید بر مقایسه با دیگران و پرهیز از ظهور بی‌کفایتی و ناتوانی) و ارزش‌گذاری منفی نسبت به اهداف دارند. این افراد خود را فاقد توانایی می‌بینند و بنابراین، سعی می‌کنند از نمایش توانایی‌ها و پیشرفت خود به دیگران بپرهیزند چون باعث تثبیت عدم تواناییشان می‌شود که باعث کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود.

دیگر یافته‌ها نشان دهنده آن است که جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هیجانات و احساسات خوب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهترین توان را ارائه دهند. مطمئناً دانش‌آموزانی که بی‌انگیزه هستند و تفکرات منفی دارند، مشکلات بیشتری در رسیدن به اهداف خود نسبت به سایرین دارند. هوش شناختی صرفاً یکی از عوامل مهم در تعیین موفقیت تحصیلی است. هوش هیجانی نیز نقش و اهمیت ویژه در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دارد طیف گسترده‌ای از هوش وجود دارد که سبب موفقیت فرد در حیطه‌های مختلف می‌شود و موفقیت در زندگی را تضمین می‌کند. مطالعات انجام شده بیانگر نقش و اهمیت هوش هیجانی در ابعاد مختلف زندگی اعم از تحصیل، اجتماعی و هدف‌گذاری است. در این تحقیق از بین ابعاد جهت‌گیری هدف، بعد جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی رابطه معکوس معنا دار دارد. در این راستا نتایج پژوهش اشرفی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که هوش عاطفی می‌تواند هدف عملکرد-اجتنابی را پیش‌بینی کند که در نتیجه هوش هیجانی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی باشند می‌توان

گفت جهت گیری هدف عملکرد پرهیز دانش آموز صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کند (تأکید بر مقایسه با دیگران و پرهیز از ظهور بی کفایتی و ناتوانی) و ارزش گذاری منفی نسبت به اهداف دارند این افراد خود را فاقد توانایی می بینند و بنابراین، سعی می کنند از نمایش توانایی ها و پیشرفت خود به دیگران بپرهیزند چون باعث تثبیت عدم تواناییشان می شود. دانش آموزان با هدف عملکرد - اجتناب سعی می کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند. جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی تأکید بر پرهیز از اشتها به بی کفایتی در نزد دیگران دارد. بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می کنند و در برخورد با وظایف دشوار، پشتکار کمتری از خودشان نشان می دهند. از اهداف دیگر این دانش آموزان، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آنها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی کفایتی فرد تلقی می شود. بر این اساس افزایش جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی عملکرد تحصیلی را در دانش آموزان کاهش می دهد. اهداف عملکرد گریزی به عنوان تمرکز بر اجتناب از احساس بی کفایتی نسبت به هم‌تایان تعریف شده است. تصور می شود اهداف عملکرد گریزی از انگیزه ترس از شکست نشأت گرفته باشد، این انگیزه افراد را به سمت تمرکز بر احتمال شکست سوق می دهد. بنابراین، آنها اهداف عملکرد گریزی را در پیش می گیرند تا از وقوع شکست ممانعت کنند که این امر منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می شود. از سویی دیگر که برخورداری از هوش هیجانی بالا پیامدهای تحصیلی را در دانش آموزان افزایش می دهد، بنابراین به کارگیری صحیح نتایج پژوهش هایی از این قبیل در برنامه های پیشگیری مبتنی بر یادگیری هیجانی می تواند منجر به تغییرات ارزشمند و مثبت در سطح آموزشی مدرسه گردد. از مهمترین محدودیت های تحقیق می توان به استفاده از پرسشنامه خودگزارشی به عنوان تنها ابزار جمع آوری داده ها و عدم کنترل برخی متغیرهای ناخواسته تحقیق اشاره کرد که در این راستا، نتایج پژوهش حاضر قابل تعمیم به دانش آموزان مدارس متوسطه بوده و در صورت نیاز به تعمیم نتایج آن به سایر مقاطع تحصیلی و آموزش عالی با احتیاط و دانش کافی صورت بگیرد. با توجه به یافته های بدست آمده پیشنهاد می شود که با برگزاری کارگاه های آموزشی و نشست های علمی به تقویت مهارت های هوش عاطفی از طریق (افزایش خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خود مدیریتی) زمینه افزایش عملکرد تحصیلی را فراهم آورد بدین صورت که مقدمات شرکت همه دانش آموزان در مسابقات ورزشی و فرهنگی فراهم شود تا علاوه بر تقویت اعتماد به نفس به پرورش هوش هیجانی و معنوی آنها کمک می شود و زمینه پیشرفت تحصیلی آنها فراهم گردد. پیشنهاد دیگر مبتنی بر یافته ها این است که

به منظور عملکرد تحصیلی مطلوب و دستیابی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باید از اهمیت و پیامدهای هدف‌های پیشرفت آگاه شوند و به آن‌ها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آن‌ها را به هدف مورد نظرشان برساند.

منابع و مأخذ

اشرفی، کوثر؛ کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ کریمی، کامبیز (۱۳۹۸). نقش هوش هیجانی و ابعاد شخصیت در پیش‌بینی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت. **دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی**، ۲۰(۴)، ۱۰۱-۱۱۲.

بابازاده، حسین؛ حسینی نسب، داود؛ لیورجانی، شعله (۱۳۹۸). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس: نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی، **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، ۹(۲۵)، ۵۹-۸۹.

بیننده، الهام سادات؛ حسین پور، سارا؛ جباری فر، سید ابراهیم (۱۳۹۸). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌ی دندان پزشکی اصفهان، **مجله دانشکده دندان پزشکی اصفهان**، ۱۵(۱)، ۷۵-۸۲.

حسین چاری، مسعود؛ قزل بیگلو، فتانه؛ جوکار، بهرام (۱۳۹۸). تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۱۵(۵۲)، ۴۵-۸۵.

درتاج، فریبا؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فرج‌الهی، مهران و دلاور، علی (۱۳۹۵). تأثیر آموزش از راه دور مبتنی بر موبایل بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور، **پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۴(۲۵)، ۱-۲۰.

درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). **بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی**، پایان‌نامه دکتري، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

ساسانی مقدم، شیوا؛ بحر العلوم، حسن (۱۳۸۸). مقایسه هوش هیجانی دانشجویان دختر ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه صنعتی شاهرود، **پژوهش در علوم ورزشی**، ۱۱(۲۳)، ۴۷-۵۹

سرای، علی اصغر؛ محمدی پور، محمد؛ جاجرمی، محمود (۱۳۹۷). نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، **نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش**، ۱۰، ۱۳۴-۱۴۶.

شوچی، جعفر (۱۳۹۸). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر کم

توان ذهنی پایه پنجم ابتدایی شادگان، **مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد**،
۱۶۱۵-۱۶۰۵، (۴)۶۲

صفرزاده، سحر؛ جایروند، حمدالله. (۱۳۹۸). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک های یادگیری
خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان، **نشریه رویش روان
شناسی**، ۱۱(۸)، ۶۷-۷۶.

فتحی، فتانه؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های
شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری
هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی خرم‌آباد، **دستاورد های روانشناختی**، ۲۱(۱)،
۷۸-۵۵.

فولادی، اسما؛ کجباف، محمد باقر؛ قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی
و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. **فصلنامه پژوهش در
یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۴(۳)، ۹۳-۱۰۳

قدم پور، عزت اله؛ ویسکرمی، حسن علی؛ علانی خراشم، رقیه (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی،
انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی، **مجله مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۱۲(۲۱)،
۱۰۵-۱۲۶.

کریمی، حمید؛ زارعی، رها؛ ولی زاده، ناصر (۱۳۹۷). اثر هوش هیجانی، هوش معنوی و سلامت روان بر کاهش
فروشدگی تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان کشاورزی، **فصلنامه پژوهش مدیریت
آموزش کشاورزی**، ۱۰(۴۷)، ۱۳۹-۱۵۵.

نجفی، حسین (۱۳۹۸). ارائه مدل علی مولفه های تشکیل دهنده یادگیری ترکیبی و هوش هیجانی و تاثیر آن بر
عملکرد تحصیلی، **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۱۹(۱)، ۲۷۱-۲۸۱

نورمحمدیان، مژده. (۱۳۸۵). **رابطه عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانش‌آموزان متوسطه شهر
کرمان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

الوانی، سید مهدی؛ دده بیگی، مینا (۱۳۸۷). تاثیر آموزش هوش عاطفی بر کیفیت خدمات شعب بانک ملت،
فصلنامه علوم مدیریت ایران، ۲(۷)، ۱-۲۹.

یوسفوند، امین؛ یاراحمدی، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خلاقیت با هوش هیجانی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان
لرستان، **نشریه پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش**، ۹(۱)،
۱۵-۱.

یوسفی، فرزانه؛ زین الدینی میمند، زهرا؛ رضوی نعمت الهی؛ ویداسادات، سلطانی، امان اله. (۱۳۹۸).

نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی، فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۳)، ۲۲۸-۲۴۱

- Alessandri, G., Borgogni, L., Latham, G. P., Cepale, G., Theodorou, A., & De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning and Individual Differences*, 77, 101784.
- Bar-On, Reuven, Parker, D.A., James (2000). *The handbook of emotional intelligence* santorancosco sossy – Bass book. First Edition PP3 – 490.
- Bar-On, R (2000) Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On & J.K.A.Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence* (PP.363 – 388). San francisco: Jossey – Bass.
- Baron R M (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18 (1), 13-25.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1998). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2008). A 2x2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, pp 951 – 971.
- Ghadampour, E., Viskarami, H., Allaee Kharaem, R. (2015). The Relationship between Motivational Beliefs (Self-efficacy, Academic Motivation, Test Anxiety) with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 12(21), 105-126. doi: 10.22111/jeps.2015.2213
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence What It Can Matter /More Than/IQ*. New Yourk : Bantam Book.
- Höchli, B., Brügger, A., & Messner, C. (2018). How focusing on superordinate goals motivates broad, long-term goal pursuit: a theoretical perspective. *Frontiers in psychology*, 9, 1879.
- Johnson, S. K., Putter, S., Reichard, R. J., Hoffmeister, K., Cigularov, K. P., Gibbons, A. M., ... & Rosecrance, J. C. (2018). Mastery goal orientation and performance affect the development of leader efficacy during leader development. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(1), 30-46.

- Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 224-241.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2 ed.), upper saddle river, NJ: Merrill.
- Schunk, D. H. Pintrich, P. R. . (2008). Social cognitive theory and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- Udayar, S., Fiori, M., & Bausseron, E. (2020). Emotional intelligence and performance in a stressful task: The mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 156, 109790.

