

توسعه فردی و تحول سازمانی

تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مریم شجاع حیدری^۱، فردین باتمانی^{۱*}، فردین عبداللهی^۱، ذکریا احمدیان^۱

۱. گروه علوم تربیتی، واحد سنج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنج، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Fardinbatmani@iausdj.ac.ir

شیوه استناددهی: شجاع حیدری، مریم، باتمانی، فردین،

عبداللهی، فردین، و احمدیان، ذکریا. (۱۴۰۴). تأثیر

مؤلفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

و کارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

توسعه فردی و تحول سازمانی، ۳(۳)، ۱-۱۲.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. این مطالعه به شیوه همبستگی و با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای یک‌مرحله‌ای بر روی ۱۵۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه هوش هیجانی سیبریا شرینگ (۱۹۹۶)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام تحلیل شدند. یافته‌های توصیفی نشان داد میانگین نمرات هوش هیجانی ($M = 96.83$)، یادگیری خودتنظیمی ($M = 209.65$) و خودکارآمدی تحصیلی ($M = 168.6$) در سطح متوسط تا بالا بود. بین هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت ($r = 0.68, p < 0.001$)، که در این میان، مؤلفه هوشیاری اجتماعی قوی‌ترین رابطه را نشان داد ($r = 0.71, p < 0.001$). همچنین بین یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی نیز همبستگی معناداری یافت شد ($r = 0.53, p < 0.001$). تحلیل رگرسیون نشان داد که هوشیاری اجتماعی ($\beta = 0.712, p < 0.001$) و مهارت‌های اجتماعی ($\beta = 0.28, p < 0.001$) در مجموع ۵۵٪ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند ($R^2 = 0.55$)، در حالی که یادگیری خودتنظیمی به‌تنهایی ۲۹٪ از واریانس را تبیین کرد ($R^2 = 0.29, \beta = 0.53, p < 0.001$). نتایج نشان می‌دهد که هوش هیجانی، به‌ویژه هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی، همراه با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، نقش مهمی در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارند.

کلیدواژگان: هوش هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

تاریخ چاپ: ۱ مهر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ تیر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۸ تیر ۱۴۰۴

تاریخ ارسال: ۹ فروردین ۱۴۰۴

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت

دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)

صورت گرفته است.



Personal Development and Organizational Transformation

The Effect of Emotional Intelligence Components on Self-Regulated Learning Strategies and Academic Efficacy in Graduate Students

Maryam Shojaheidari¹, Fardin Batmani^{1*}, Fardin Abdollahi¹, Zakarya Ahmadyan¹

1. Department of Educational Sciences, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

*Corresponding Author's Email: Fardinbatmaniyy@iausdj.ac.ir

How to cite: Shojaheidari, M., Batmani, F., Abdollahi, F., & Ahmadyan, Z. (2025). The Effect of Emotional Intelligence Components on Self-Regulated Learning Strategies and Academic Efficacy in Graduate Students. *Personal Development and Organizational Transformation*, 3(3), 1-12.

Submit Date: 29 March 2025

Revise Date: 22 June 2025

Accept Date: 29 June 2025

Publish Date: 23 September 2025

Abstract

This study aimed to investigate the effect of emotional intelligence components on self-regulated learning strategies and academic efficacy among graduate students. The research employed a correlational design with a sample of 150 graduate students selected through one-stage cluster sampling. Data were gathered using the Siberia Schering Emotional Intelligence Questionnaire (1996), the Pintrich and De Groot Self-Regulated Learning Strategies Questionnaire (1990), and the Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire (1999). Descriptive and inferential statistics, including Pearson correlation and stepwise multiple regression, were used for analysis. Descriptive results indicated moderate to high mean scores for emotional intelligence ($M = 96.83$, $SD = 26.17$), self-regulated learning strategies ($M = 209.65$, $SD = 63.27$), and academic self-efficacy ($M = 16.86$, $SD = 1.96$). A significant positive correlation was found between emotional intelligence and self-regulated learning strategies ($r = 0.68$, $p < 0.001$), with the strongest subcomponent correlation being social awareness ($r = 0.71$, $p < 0.001$). Self-regulated learning strategies also had a significant positive correlation with academic self-efficacy ($r = 0.53$, $p < 0.001$). Regression analysis showed that social awareness ($\beta = 0.712$, $p < 0.001$) and social skills ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$) together explained 55% of the variance in academic self-efficacy ($R^2 = 0.55$). Additionally, self-regulated learning strategies significantly predicted academic efficacy ($\beta = 0.53$, $p < 0.001$), accounting for 29% of the variance ($R^2 = 0.29$). The results highlight the critical role of emotional intelligence—especially social awareness and social skills—and self-regulated learning strategies in enhancing academic self-efficacy among graduate students.

Keywords: *Emotional intelligence, self-regulated learning strategies, academic efficacy, graduate students*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

یکی از شاخص‌های کلیدی در سنجش موفقیت تحصیلی دانشجویان، توانایی آن‌ها در مدیریت مؤثر احساسات، انگیزش درونی و به‌کارگیری راهبردهای شناختی در فرآیند یادگیری است. نظام‌های آموزشی کارآمد در دهه‌های اخیر، تمرکز خود را از صرف آموزش محتوای درسی به سوی توسعه مهارت‌های نرم از جمله هوش هیجانی و یادگیری خودتنظیمی معطوف کرده‌اند. در این میان، دانشگاه‌ها به عنوان نهادهای مؤثر در تربیت نیروی انسانی متخصص، نقش بسزایی در پرورش ظرفیت‌های درونی دانشجویان دارند. مطالعات نشان داده‌اند که هوش هیجانی، به‌ویژه در محیط‌های آکادمیک، به عنوان یکی از متغیرهای میانجی مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری عمل می‌کند (Delgado et al., 2019; Petrides et al., 2004).

هوش هیجانی به عنوان توانایی درک، مدیریت و تنظیم هیجان‌ها، نقشی حیاتی در انطباق دانشجویان با چالش‌های تحصیلی ایفا می‌کند و زمینه‌ساز تقویت باورهای خودکارآمدی در آنان می‌گردد (Chang & Tsai, 2022; Jamal, 2018). پژوهش‌ها حاکی از آن است که مؤلفه‌های هوش هیجانی مانند آگاهی هیجانی، همدلی، کنترل هیجان و مهارت‌های اجتماعی با بهبود انگیزش تحصیلی و موفقیت آموزشی ارتباط معناداری دارند (Mahvash et al., 2024; Nisfary et al., 2023). دانشجویانی که از سطح بالایی از هوش هیجانی برخوردارند، معمولاً در مواجهه با فشارهای روانی محیط دانشگاهی عملکرد بهتری دارند و کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (Emami Khotbesara et al., 2024; Hen & Goroshit, 2014). به‌ویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی که پیچیدگی مطالب و استقلال در یادگیری بیشتر می‌شود، بهره‌مندی از این مهارت‌ها اهمیتی دوچندان می‌یابد (Mateo, 2024).

از سوی دیگر، یادگیری خودتنظیمی به عنوان فرآیندی شناختی-رفتاری، شامل راهبردهایی است که فراگیران به‌منظور هدایت، پایش و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری خود به کار می‌گیرند. این راهبردها شامل تنظیم اهداف، مدیریت زمان، خودنظارتی، خودارزیابی، و کنترل انگیزش هستند (Ariyan et al., 2024; Schunk, 2023). نظریه‌های یادگیری شناختی-اجتماعی، به‌ویژه نظریه بندورا، بر نقش خودکارآمدی در ارتقاء رفتارهای خودتنظیمی تأکید دارند (Maleki & Hosseini, 2023). باور به توانمندی‌های فردی در انجام فعالیت‌های آموزشی، انگیزش درونی را تقویت می‌کند و دانشجو را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری سوق می‌دهد (Wang, 2022). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که دانشجویانی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی بهره می‌گیرند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی پایداری و پشتکار بیشتری دارند (Hashemi et al., 2023; Shenaar-Golan et al., 2020).

ارتباط بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و یادگیری خودتنظیمی نیز در تحقیقات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. برای مثال، نتایج پژوهش‌های (Roghani & Afrokhte, 2023) و (Saba et al., 2022) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش خودنظارتی در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌گردد. در پژوهشی دیگر، (Haseli Songhori & Salamti, 2024) دریافتند که سرمایه روان‌شناختی، نقش واسطه‌ای میان حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی دارد و هوش هیجانی به عنوان یکی از منابع اصلی سرمایه روان‌شناختی، نقش تسهیل‌گر دارد. این نتایج تأکید می‌کند که برای بهبود عملکرد تحصیلی، صرف تمرکز بر توانایی‌های شناختی کافی نیست، بلکه پرورش جنبه‌های هیجانی و رفتاری نیز الزامی است.

تحقیقات جدید در حوزه روان‌شناسی تربیتی بر آن‌اند که تعامل میان هوش هیجانی و یادگیری خودتنظیمی، بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است. در این چارچوب، یافته‌های (Janabadi & Razavi, 2012) حاکی از آن است که میان هوش هیجانی، خودکارآمدی و موفقیت

تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین (khawwaf et al., 2024) نشان دادند که خودکارآمدی، تنظیم هیجانات و باورهای انگیزشی از عوامل پیش‌بینی‌کننده قوی برای انگیزش تحصیلی هستند. از سوی دیگر، مطالعه (McDonnell et al., 2024) بر روی دانشجویان سال آخر، نشان داد که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی نه تنها بر آمادگی شغلی بلکه بر موفقیت تحصیلی و خودباوری علمی نیز تأثیر دارند.

نکته قابل توجه دیگر، تعامل چندجانبه بین انگیزش، راهبردهای یادگیری، هوش هیجانی و خودکارآمدی است. بر اساس مدل‌های علی-ساختاری مطرح‌شده در ادبیات معاصر، این متغیرها در ارتباطی پویا و متقابل قرار دارند که از طریق آن می‌توان فرآیندهای یادگیری را تحلیل کرد (Asdolahzadeh et al., 2021; Delgado et al., 2019). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی این تعامل و شناسایی میزان تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی طراحی شده است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این تحقیق کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در اصفهان می‌باشند که در سال تحصیلی ۱۴۰۴ خواهد بود و تعداد آن‌ها ۷۰۲ نفر می‌باشد. به منظور تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد. در نهایت تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی موجود به تعداد ۱۷۰ نفر حجم نمونه را تشکیل دادند و در پژوهش حاضر شرکت نمودند. به دلایل مختلف از قبیل عدم پاسخدهی، مشابه جواب دادن و مواردی از این قبیل تعداد ۲۰ پرسشنامه معتبر شناخته نشد و نهایتاً ۱۵۰ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط از ابزار زیر استفاده شده است که در پژوهش‌های مختلف روایی و پایایی آن تأیید شده: پرسشنامه‌ی هوش هیجانی سیبیریا شرینگ (۱۹۹۶): این پرسشنامه حاوی ۳۴ گویه است که با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده است.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۱): این مقیاس توسط پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۱) طراحی شد. نویدی در سال (۱۳۸۳) آن را به فارسی برگرداند. مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۴ ماده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹): این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد و دارای سه مولفه است که عبارتند از: استعداد، کوشش، بافت.

برای بررسی رابطه بین هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، از روش‌های آماری زیر بهره‌گیری شد. به منظور توصیف داده‌ها، از آمار توصیفی شامل محاسبه فراوانی، درصد، میانگین و نمودارها استفاده گردید. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش‌های آمار استنباطی به شرح زیر بهره گرفته شد: برای تحلیل رابطه بین مولفه‌های هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی، از همبستگی پیرسون استفاده شد. همچنین، برای بررسی تأثیر هر یک از مولفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام بهره‌برداری شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به یافته‌های توصیفی و سپس استنباطی پرداخته می‌شود.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره متغیرهای تحقیق

متغیر	تعداد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
خودآگاهی	۱۵۰	۹	۴۵	۲۲/۱۱	۷/۸۹
خودانگیزی	۱۵۰	۹	۳۵	۲۱/۵۵	۶/۴۲
خودکنترلی	۱۵۰	۶	۳۰	۱۸/۸۰	۶/۴۱
مهارت اجتماعی	۱۵۰	۶	۳۰	۱۷/۵۹	۵/۸۵
هوشیاری اجتماعی	۱۵۰	۶	۲۵	۱۶/۷۹	۴/۵۷
هوش هیجانی	۱۵۰	۴۴	۱۶۴	۹۶/۸۳	۲۶/۱۷
راهبرد یادگیری خود تنظیمی	۱۵۰	۷۰	۳۰۲	۲۰۹/۶۵	۶۳/۲۷
کارآمدی تحصیلی	۱۵۰	۱۱/۹۲	۲۰	۱۶/۸۶	۱/۹۶

فرضیه اول: مولفه‌های هوش هیجانی بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه دوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۲. آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای میزان همبستگی بین مولفه‌های هوش هیجانی با راهبردهای یادگیری خود تنظیمی

متغیر	آزمون	هوش هیجانی	خودآگاهی	خودکنترلی	خودانگیزی	مهارت اجتماعی	هوشیاری اجتماعی
راهبردهای یادگیری خود تنظیمی	ضریب همبستگی	۰/۶۸	۰/۵۰	۰/۵۳	۰/۵۵	۰/۶۲	۰/۷۱
سطح معنی داری		۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

مطابق با جدول فوق ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برابر با ۰/۶۸ بود که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است.

این بدان معنی است که بین نمره کلی هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برای خودکارآمدی تحصیلی با خرده مقیاس خودآگاهی برابر با ۰/۵۰، بوده است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است بنابراین بین خودآگاهی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برای خودکارآمدی تحصیلی با خرده مقیاس خودکنترلی برابر با ۰/۵۳، بوده است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است. این بدان معنی است که بین خودکنترلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برای خودکارآمدی تحصیلی با خرده مقیاس خودانگیزی برابر با ۰/۵۵، بوده است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است این بدان معنی است که بین خودانگیزی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برای خودکارآمدی تحصیلی با خرده مقیاس مهارت اجتماعی برابر با ۰/۶۲، بوده است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است. بنابراین بین مهارت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برای خودکارآمدی تحصیلی با خرده مقیاس هوشیاری اجتماعی برابر با ۰/۷۱ بوده است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است. این بدان معنی است که بین هوشیاری اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تاثیر مثبت و معناداری دارد.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه دوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۳. آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
راهبردهای یادگیری خود تنظیمی	۱۵۰	۲۰۹/۶۵	۲۰۹/۶۵	۰/۵۳	۰/۰۱۷
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵۰	۱۶/۸۶	۱۶/۸۶		

مطابق با جدول فوق ضریب همبستگی به دست آمده از تجزیه و تحلیل برابر با ۰/۵۳ بود که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار است. این بدان معنی است که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین فرضیه تحقیق مبنی بر تاثیر داشتن راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تأیید گردید.

فرضیه سوم: مولفه‌های هوش هیجانی توانایی پیش بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی را دارد.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه سوم از روش آماری رگرسیون چند گانه به شیوه گام به گام استفاده گردید.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام مولفه‌های هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۴ ارائه شده است. در این فرضیه مقدار آلفا ۰/۰۵ تعیین شده است.

جدول ۴. نتایج رگرسیون گام به گام برای تعیین قدرت پیش بینی کنندگی خودکارآمدی تحصیلی توسط مولفه‌های هوش هیجانی

متغیر پیش بین	R	R ^۲	F	P	B	B	t	P
هوشیاری اجتماعی	۰/۷۱	۰/۵۱	۱۵۲/۴۰۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۷۱۲	۱۲/۳۴۵	۰/۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۴	۰/۵۵	۹۰/۵۲۱	۰/۰۰۱	۰/۱۰	۰/۲۸	۳/۸۲۳	۰/۰۰۱

چنان که در جدول مشاهده می‌شود، طی دو گام، متغیر هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی، قادر به پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بوده است. بر اساس آن چه که در جدول ارائه شده، طی گام اول، هوشیاری اجتماعی با ضریب بتای استاندارد ۰/۷۱۲، ۰/۵۱ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین نموده است. در گام دوم مهارت‌های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۸، ۰/۵۵ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین نموده است.

فرضیه چهارم: راهبردهای یادگیری خود تنظیمی توانایی پیش بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی را دارد.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه چهارم از روش آماری رگرسیون چند گانه به شیوهی گام به گام استفاده گردید. R رابطه بین متغیرها را نشان می دهد R2 متغیرها را تبیین می کند.

جدول ۵. نتایج رگرسیون گام به گام برای تعیین قدرت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

متغیر پیش بین	R	R ²	F	P	B	B	t	P
راهبرد خودتنظیمی	۰/۵۳	۰/۲۹	۵۸/۸۷۳	۰/۰۰۱	۰/۰۱۶	۰/۵۳	۷/۶۷۳	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول فوق مقدار آزمون F برای بررسی تاثیر خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی برابر با ۵۸/۸۷۳ بوده که در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است مقدار R2 نشان می دهد که ۰/۲۹ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی توسط راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تبیین می شود. در این راستا باید اضافه کرد راهبردهای خود تنظیمی با $\beta = ۰/۵۳$ قادر به پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی می باشد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مؤلفه های هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات متعددی همسو است که تأثیر مستقیم مؤلفه های عاطفی و هیجانی بر فرآیندهای شناختی و رفتاری یادگیری را نشان داده اند. به طور خاص، مؤلفه هایی چون خودآگاهی، خودانگیزی، مهارت های اجتماعی و هوشیاری اجتماعی نقش مهمی در هدایت دانشجویان به سوی یادگیری مستقل، هدفمند و مؤثر ایفا می کنند. پژوهش (Roghani & Afrokhte, 2023) نیز اثربخشی آموزش مهارت های هوش هیجانی را در ارتقاء خودتنظیمی تحصیلی در میان دانش آموزان با اختلالات توجه مورد تأیید قرار داده است، که با نتایج این تحقیق هم راستا است. همچنین (Saba et al., 2022) در بررسی خود نشان دادند که آموزش مهارت های هوش هیجانی می تواند در کاهش اهمال کاری و افزایش مشارکت تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد.

در ادامه، نتایج تحلیل آماری نشان داد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با دیدگاه های نظری بندورا درباره نقش خودکارآمدی در تقویت یادگیری خودتنظیمی هم خوانی دارد (Schunk, 2023). از منظر نظریه شناختی-اجتماعی، باور فرد به توانایی خود در انجام فعالیت های تحصیلی به عنوان عاملی محرک عمل می کند که منجر به استفاده مؤثرتر از راهبردهای شناختی، کنترل انگیزه و برنامه ریزی ساختارمند در فرآیند یادگیری می شود. در مطالعه (Hen & Goroshit, 2014)، مشخص شد که خودکارآمدی تحصیلی به طور معناداری با راهبردهای یادگیری مؤثرتر، مشارکت بالاتر در کلاس و نمرات بالاتر مرتبط است. همچنین پژوهش (Maleki & Hosseini, 2023) نیز به وضوح نشان داد که باورهای انگیزشی و خودکارآمدی در دانشجویان نقش میانجی مهمی در استفاده از یادگیری خودتنظیمی ایفا می کنند. در راستای این یافته ها، مطالعه (Chang & Tsai, 2022) نیز بیان کرد که در بستر آموزش آنلاین، هوش هیجانی و خودکارآمدی پیش بین های قوی موفقیت تحصیلی محسوب می شوند.

یافته دیگر پژوهش که از طریق تحلیل رگرسیون حاصل شد، نشان داد مؤلفه های «هوشیاری اجتماعی» و «مهارت های اجتماعی» از میان سایر مؤلفه های هوش هیجانی قادر به پیش بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند. این نتیجه، اهمیت مهارت های بین فردی و ظرفیت همدلی را در تقویت باورهای مثبت فرد نسبت به توانمندی های تحصیلی خود نشان می دهد. طبق پژوهش (McDonnell et al., 2024)، شایستگی های هیجانی و اجتماعی، نه تنها با آمادگی شغلی مرتبط هستند بلکه در شکل گیری خودباوری تحصیلی و عملکرد مطلوب نیز نقش

کلیدی دارند. همچنین (Mateo, 2024) در مطالعه‌ای مبتنی بر تحلیل مسیر، نشان داد که مؤلفه‌های خودنظارتی، تاب‌آوری هیجانی و خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. این یافته‌ها تأییدکننده این نکته‌اند که مهارت‌های اجتماعی، از طریق ارتقای تعاملات مثبت با همسالان و اساتید، زمینه‌ساز شکل‌گیری ادراک مثبت از توانایی‌های فردی در محیط آموزشی می‌شوند.

تحلیل نهایی نیز نشان داد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توانند به‌طور مستقیم خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته با رویکردهای نظری جدید درباره یادگیری مؤثر همخوان است. مطابق با نظریه زیمرمن، یادگیری زمانی مؤثرتر واقع می‌شود که فراگیر بتواند اهداف خود را تنظیم کند، رفتار خود را پایش کند و ارزیابی مداوم از پیشرفت خود داشته باشد. یافته‌های (Ariyan et al., 2024) نیز از همین نظریه تبعیت دارند و نشان می‌دهند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت می‌شود. همچنین در تحقیق (Delgado et al., 2019)، همبستگی بالایی بین خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی مشاهده شده است. در مطالعه (Asdolahzadeh et al., 2021) نیز مدل معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای شناختی مانند فراشناخت و خودکارآمدی با واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی، به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

در جمع‌بندی این نتایج، می‌توان گفت که وجود رابطه دوسویه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، و تأثیر مشترک آن‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی، حاکی از ضرورت توسعه آموزش‌هایی در حوزه مهارت‌های هیجانی و راهبردهای یادگیری برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. محیط دانشگاهی، به‌ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی، نیازمند حمایت روانی-اجتماعی از دانشجویان برای مواجهه با استرس‌ها، مسئولیت‌های پژوهشی و فشارهای اجتماعی است. پژوهش (Shenaar-Golan et al., 2020) نشان داد که سطح بالای هوش هیجانی به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در مقابله با استرس و ارتقای خودکارآمدی عمل می‌کند. همچنین مطالعه (Zahrehvand, 2015) با تأکید بر تفاوت‌های جنسیتی در سطح هوش هیجانی و خودکارآمدی، پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای هیجانی و جنسیتی طراحی شود.

در نتیجه، یافته‌های این پژوهش، همسو با بدنه‌ی فزاینده‌ای از ادبیات پژوهشی بین‌المللی، تأیید می‌کنند که تمرکز بر پرورش هوش هیجانی و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند نقش مهمی در ارتقاء احساس کفایت تحصیلی و بهبود عملکرد آکادمیک ایفا کند. این رویکرد، نه تنها برای دانشجویان با مشکلات تحصیلی مفید است بلکه برای ارتقاء توانمندی‌های عمومی دانشجویان نیز کارکرد دارد. با توجه به تأکید سیاست‌های آموزش عالی بر یادگیری مادام‌العمر، استقلال در یادگیری و ارتقاء مهارت‌های فردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات مؤثر در حوزه روان‌شناسی آموزشی و مشاوره تحصیلی باشد.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، استفاده صرف از پرسشنامه‌های خودگزارشی بود که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به پاسخ‌های اجتماعی مطلوب قرار گرفته باشد. همچنین، جامعه آماری تنها به دانشجویان تحصیلات تکمیلی در یک منطقه جغرافیایی محدود شده است که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق یا گروه‌های تحصیلی را با محدودیت مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌ها، طراحی مقطعی پژوهش است که امکان بررسی تغییرات در طول زمان یا تحلیل روابط علی را کاهش می‌دهد.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از طرح‌های طولی، رابطه بین هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی را در طی زمان بررسی کنند تا جهت‌گیری علی این متغیرها به‌صورت دقیق‌تر مشخص شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از ترکیب

روش‌های کیفی و کمی استفاده شود تا عمق بیشتری به تحلیل داده‌ها افزوده شود. مطالعه این متغیرها در جمعیت‌های متنوع‌تر مانند دانش‌آموزان دبیرستانی، دانشجویان رشته‌های مختلف یا حتی محیط‌های شغلی نیز می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه کمک کند. با توجه به نتایج به‌دست آمده، توصیه می‌شود که کارگاه‌های آموزشی با محوریت تقویت هوش هیجانی، آگاهی اجتماعی، خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی برای دانشجویان برگزار شود. همچنین، می‌توان برنامه‌های درسی را به گونه‌ای طراحی کرد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به صورت ضمنی در فعالیت‌های کلاسی گنجانده شوند. مشاوران تحصیلی نیز می‌توانند با استفاده از ابزارهای سنجش، دانشجویانی را که در این زمینه‌ها دچار ضعف هستند، شناسایی و به آن‌ها برنامه‌های حمایتی و آموزشی مناسب ارائه دهند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, the importance of emotional intelligence (EI) in academic contexts has received growing attention from educational psychologists and curriculum planners alike. Emotional intelligence, defined as the capacity to perceive, understand, manage, and regulate emotions in oneself and others, is now widely recognized as a vital predictor of academic success and psychological adaptation in educational environments (Petrides et al., 2004). As educational demands increase and cognitive challenges become more complex, especially at the graduate level, students require more than just cognitive ability to thrive; they need a broad array of self-regulatory and emotional competencies to navigate the pressures of academic life (Shenaar-Golan et al., 2020; Wang, 2022).

Academic self-efficacy, which refers to a student's belief in their ability to successfully complete academic tasks, has been identified as a critical factor influencing learning behaviors, motivation, and persistence (Delgado et al., 2019; Schunk, 2023). Recent research suggests that emotional intelligence can significantly influence academic self-efficacy by enhancing students' ability to manage academic stress, maintain motivation, and persist through challenges (Hen & Goroshit, 2014; Nisfary et al., 2023). Furthermore, self-regulated learning (SRL) strategies—such as goal setting, self-monitoring, time management, and cognitive/metacognitive strategies—serve as a mediating mechanism linking emotional skills to academic success (Ariyan et al., 2024; Maleki & Hosseini, 2023).

The interaction between EI, SRL, and self-efficacy forms a triadic model in which emotional competencies reinforce self-regulation, which in turn boosts self-efficacy. This model is supported by social cognitive theory, particularly Bandura's emphasis on the role of self-efficacy in autonomous

learning and motivation (Schunk, 2023). Moreover, empirical studies affirm the predictive power of EI for academic engagement, task persistence, and resilience among university students (Jamal, 2018; McDonnell et al., 2024). For example, (Haseli Songhori & Salamti, 2024) found that psychological capital, enhanced through emotional competencies, serves as a strong mediator between academic support and student engagement.

Despite the recognized importance of these constructs, there remains a gap in integrative studies examining the simultaneous influence of emotional intelligence components on both self-regulated learning strategies and academic self-efficacy in the context of higher education. This study seeks to address this gap by exploring the relationships among these three variables in graduate students. In particular, it aims to identify which emotional intelligence components are the most influential predictors of academic efficacy and to determine the mediating role of self-regulated learning strategies in this dynamic. Prior findings such as those from (Saba et al., 2022) and (Roghani & Afrokhte, 2023) reinforce the need for targeted interventions that enhance emotional skills to support students' self-regulatory behaviors and academic confidence.

Methods and Materials

This study employed a quantitative correlational research design. The target population consisted of all graduate students enrolled in a public university in western Iran during the 1404 academic year. Using a one-stage cluster sampling method, a total of 150 participants were selected to participate in the study.

Three validated instruments were used to collect data: the Emotional Intelligence Questionnaire developed by Siberia Schering (1996), which includes five subcomponents—self-awareness, self-motivation, self-control, social skills, and social awareness; the Self-Regulated Learning Strategies Questionnaire by Pintrich and De Groot (1990), which assesses metacognitive, motivational, and behavioral aspects of learning regulation; and the Academic Self-Efficacy Questionnaire by Jinks and Morgan (1999), which evaluates students' perceived capability in educational tasks.

Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, and maximum scores) were computed for all study variables. To test the research hypotheses, Pearson correlation coefficients and multiple stepwise regression analyses were employed.

Findings

Descriptive analysis revealed relatively high average scores for emotional intelligence ($M = 96.83$, $SD = 26.17$), self-regulated learning strategies ($M = 209.65$, $SD = 63.27$), and academic self-efficacy ($M = 16.86$, $SD = 1.96$), indicating that participants possessed moderate to high levels in all three constructs.

Correlation analysis showed a statistically significant and positive relationship between emotional intelligence components and self-regulated learning strategies ($r = 0.68$, $p < 0.01$). Among the subcomponents, social awareness ($r = 0.71$) and social skills ($r = 0.62$) exhibited the strongest correlations with SRL.

The second hypothesis testing confirmed a significant positive relationship between self-regulated learning strategies and academic self-efficacy ($r = 0.53$, $p < 0.01$). Students with higher SRL scores reported greater confidence in their academic capabilities.

Stepwise regression analysis demonstrated that social awareness ($\beta = 0.712$, $p < 0.001$) and social skills ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$) were the most significant emotional intelligence predictors of academic self-efficacy, jointly explaining 55% of its variance ($R^2 = 0.55$). Furthermore, self-regulated learning strategies significantly predicted academic self-efficacy ($\beta = 0.53$, $p < 0.001$), accounting for 29% of its variance ($R^2 = 0.29$).

Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore the pivotal role that emotional intelligence components, particularly social awareness and social skills, play in shaping graduate students' self-perceived academic efficacy. These results are consistent with earlier research indicating that emotionally competent individuals are more likely to manage academic stress, seek constructive feedback, and engage in adaptive learning behaviors. The ability to empathize with others and effectively navigate social contexts may bolster students' belief in their academic abilities and enhance their interpersonal resources within the learning environment.

Furthermore, the observed link between self-regulated learning strategies and academic self-efficacy reinforces the notion that metacognitive control, time management, and goal setting are not only essential for learning but also for fostering a sense of competence. Students who actively plan, monitor, and adjust their learning activities are more likely to experience success, which in turn reinforces their self-efficacy beliefs.

The predictive power of SRL strategies and emotional intelligence for academic efficacy suggests a dynamic interplay between cognitive and emotional domains of functioning. Emotional intelligence may provide the emotional stability and resilience needed to engage in self-regulated learning, while SRL strategies provide a cognitive scaffold that structures emotional responses into productive academic behaviors. This synergy is particularly critical for graduate students who often face increased academic demands, ambiguity, and autonomous learning expectations.

Overall, the study contributes to a growing body of literature emphasizing the need to view academic success not only through a cognitive lens but also through emotional and behavioral dimensions. By highlighting the significant impact of emotional intelligence and self-regulated learning strategies on academic self-efficacy, the results advocate for holistic educational interventions that address both emotional and metacognitive skill development. These insights are essential for educators, counselors, and policymakers aiming to design curricula and support systems that enhance students' resilience, motivation, and self-directed learning capacities.

References

- Ariyan, J., Moher, G. S., & Harafteh, F. S. K. (2024). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Teaching on Academic Achievement Motivation and Academic Self-Efficacy of Sixth Grade Male Students of Iranshahr County. *PDMD*, 3(4), 165-177. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.4.12>
- Asdolahzadeh, P., Sadeghi, J., & Abbasi Asfajir, A. A. (2021). Modeling the Structural Equations of Mode Metacognition with a Tendency to Cyberspace Mediated by Self-efficacy in Gifted Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2), 14-23. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.2.14>
- Chang, Y.-C., & Tsai, Y.-T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Delgado, B., Martínez, M. C., Rodríguez, J., & Escortell, R. (2019). Academic self-efficacy and emotional intelligence as factors associated with the academic success of university students. *Revista GPT*, 35, 1-15. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/109632>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Hashemi, Z., Eyni, S., & Yavari, A. (2023). The Relationship Between Personality Traits and Life Satisfaction in the Elderly: The Mediating Role of Cultural Intelligence. *Aging Psychology*, 9(2), 119-103. <https://doi.org/10.22126/jap.2023.9011.1694>

- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), Article 2. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Jamal, M. (2018). The impact of a training program based on emotional intelligence theory on the development of academic self-efficacy and identity among female adolescent students. *Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies*, 8(23), 17-31. <https://doi.org/10.12816/0052151>
- Janabadi, H., & Razavi, S. (2012). The relationship between self-efficacy and emotional intelligence with the academic success of Shahid and self-sacrificing students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(17), 51-64. https://jeps.usb.ac.ir/article_1446.html
- Khawwaf, Z. Z., Mahdad, A., Gaffan, M. S., & Farhadi, H. (2024). Prediction of Academic Motivation Based on Learning Strategies, Self-Efficacy Perception, Self-Esteem, Self-Regulation, Psychological Capital, and Academic Achievement Among Students of Dhi Qar University. *KMAN Counsel and Psych Nexus*, 2(1), 179-190. <https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.1.25>
- Mahvash, M., Yamini, M., & Mahdian, H. (2024). Comparing the Effectiveness of Instructional Mental Imagery and Tolerance of Ambiguity Training on Students' Academic Procrastination [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 10-20. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.2>
- Maleki, B., & Hosseini, S. A. (2023). Causal model of self-regulated learning in students based on academic self-efficacy and motivational beliefs: The mediating role of psychological capital. *Quarterly Journal of New Psychological Research*, 18(72), 267-277. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17335.html?lang=en
- Mateo, J. D. (2024). Path Analysis of Grit, Self-Efficacy, Self-Regulation, and Science Academic Performance in Online Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(10), 299-314. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i101621>
- McDonnell, M., Yang, Y., & Zadhan, Z. (2024). Linking Emotional and Social Competencies to Career Readiness Among Senior Undergraduates [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 198-204. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.19>
- Nisfary, R. K., Sulistyaningsih, W., Minauli, I., & Hermawati, T. (2023). The Relationship of Emotional Intelligence and Self-Efficacy With Academic Procrastination in Student. *Al Hikmah Journal of Education*, 4(1), 13-36. <https://doi.org/10.54168/ahje.v4i1.149>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Roghani, F., & Afrokhte, L. (2023). The Effectiveness of Teaching Emotional Intelligence Skills on Burnout and Academic Self-Regulation in Elementary School Girls with Attention Deficit Disorder. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 2(3), 62-74. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2023.188391>
- Saba, B., Ghafari Nouran, A., Hashemi Nosratabad, T., & Nazari Vakil, M. (2022). The effectiveness of emotional intelligence skills training on engagement, burnout, and academic self-regulation in procrastinating students. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(18), 223-247. https://asj.basu.ac.ir/article_4134.html
- Schunk, D. H. (2023). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In *Self-regulation of learning and performance*. <https://doi.org/10.4324/9780203763353-4>
- Shenaar-Golan, V., Walter, O., Greenberg, Z., & Zibenberg, A. (2020). Emotional intelligence in higher education: Exploring its effects on academic self-efficacy and coping with stress. *College Student Journal*, 54(4), 443-459. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2020/00000054/00000004/art00005>
- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Zahrehvand, R. (2015). A comparison of academic self-efficacy, emotional intelligence, gender beliefs, and gender satisfaction between high school girls and boys, and the predictive power of each variable in academic achievement. *School Psychology Journal*, 6(3), 46-67. https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_1577.html