

میانجی‌گری مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و خودکنترلی دانش‌آموزان متوسطه اول در دوره پاندمی کرونا

مریم بیکی‌دهنوی^۱، طاهره پورکمالی^۲

^۱دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران (نویسنده مسئول)

^۲استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی‌گری مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و خودکنترلی دانش‌آموزان متوسطه اول در دوره پاندمی کرونا بود.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی با معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان پایه متوسط اول ناحیه دوم شهرستان شهرکرد بودند که تعداد آن‌ها در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، ۸۷۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری در دسترس بود و حجم نمونه با فرمول کوکران ۳۶۷ نفر محاسبه گردید و ۴۰۰ پرسشنامه بین افراد نمونه توزیع شد. در نهایت ۳۴۵ پرسشنامه کامل تکمیل شده برگشت داده شد که به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. ابزارهای پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸)، خودکنترلی تانجی و همکاران (۲۰۰۴)، مقیاس هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۵) و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۸۷) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با معادلات ساختاری و با نرم‌افزارهای اس‌پی‌اس‌اس ۲۰ و ایموس ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج معادلات ساختاری نشان داد که نقش میانجی‌گری مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی تأیید شد ($p < 0/05$)، ولیکن نقش واسطه‌ای مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس خودکنترلی تأیید نشد ($p > 0/05$). همه مسیرهای مستقیم تأثیر سه متغیر خودکنترلی، هوش هیجانی و مثبت‌اندیشی بر انگیزش تحصیلی نیز معنادار بود ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: نتیجه می‌شود که متغیرهای خودکنترلی، هوش هیجانی و مثبت‌اندیشی متغیرهای مؤثری جهت افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان هستند، بنابراین به مدیران و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌گردد برای دانش‌آموزان به صورت دوره‌ای آموزش‌هایی در این زمینه‌ها برگزار نمایند.

واژگان کلیدی: مثبت‌اندیشی؛ انگیزش تحصیلی؛ هوش هیجانی؛ خودکنترلی؛ پاندمی کرونا.

مقدمه

کووید-۱۹ اولین بار در دسامبر ۲۰۱۹ در ووهان، مرکز استان هوبی چین شناسایی شد. از آن زمان، این بیماری در سطح جهانی گسترش یافته و منجر به همه‌گیری ویروس کرونا شده است (هوی، ازهر، مدنی، نتومی، کوک و دار، ۲۰۲۰). بیماری ویروس کرونای جدید (کووید-۱۹) یک بیماری ناشی از سندرم حاد تنفسی کروناویروس ۲ است. سازمان بهداشت جهانی این شیوع را در ۲۴ آوریل ۲۰۲۰ یک وضعیت اضطراری بهداشتی جهانی اعلام کرده است. این ویروس به ۲۱۳ کشور سرایت کرده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰).

اعلام همه‌گیری‌ها توسط سازمان جهانی بهداشت، بسیاری از کشورها را به درک اهمیت موضوع و اتخاذ تدابیر جدی‌تر برای مبارزه با همه‌گیری سوق داده است (ساری و نیر، ۲۰۲۰). در سراسر جهان بیش از ۱/۲ میلیارد کودک به دلیل کووید-۱۹ تحت تأثیر قرار گرفته‌اند و در طی این همه‌گیری با استفاده از سیستم‌عامل‌های دیجیتال از راه دور مورد آموزش قرار گرفتند. همچنین همه‌گیری کووید-۱۹ با رعایت دقیق اقدامات ایزوله‌کننده همراه است که فراگیران و مربیان را وادار کرده است که در خانه‌های خود محبوس شوند. زندگی اجتماعی پریشان و یادگیری در انزوا، این همه‌گیری را برای دانش‌آموزان و مربیان استرس‌زا ساخته است (چاندر، ۲۰۲۰).

در موقعیت همه‌گیری ویروس کرونا یکی از مشکلاتی که ممکن است دانش‌آموزان با آن روبه‌رو باشند، در زمینه انگیزش تحصیلی است. انگیزه یک حالت درونی است که بر وقوع و ارائه رفتار و فراوانی آن تأثیر می‌گذارد و می‌توان آن را به عنوان یک قدرت ذهنی در نظر گرفت که به افراد برای رسیدن به اهدافشان خدمت می‌کند (استرنبرگ و ویلیامز، ۲۰۰۹؛ تیتراک، چتین، کیماک و کشیکچی، ۲۰۱۸). والراند و همکاران (۱۹۹۲) انگیزه تحصیلی را به عنوان انرژی مورد نیاز برای کار تحصیلی تعریف می‌کنند (یورتسون و دولای، ۲۰۲۲). نظریه خود تعیینی بیان می‌کند که انگیزه می‌تواند سه نوع متفاوت باشد: بی‌انگیزگی، انگیزه بیرونی و انگیزه درونی (گوی، راتل و چانال، ۲۰۰۸؛ تریگوروس، پادیللا، آگیلار-پارا، مرکادر، لویز-لیریا و روکامورا، ۲۰۲۰). انگیزه به عدم علاقه به فعالیت، به بی‌انگیزگی اشاره دارد. انگیزه بیرونی به این واقعیت اشاره دارد که آنچه فرد را به حرکت در می‌آورد از بیرون می‌آید. در درون انگیزش بیرونی، مقررات بیرونی به تعهد فرد برای اجتناب از تنبیه یا دریافت پاداش اشاره دارد. انگیزه درونی به جستجوی فرد برای احساسات مثبت نسبت به خود یا اجتناب از احساسات منفی اشاره دارد (تریگوروس و همکاران، ۲۰۲۰).

در مورد تفاوت انگیزه تحصیلی بر اساس جنسیت و سن اختلاف نظر وجود دارد. دختران تمایل به انگیزه تحصیلی بالاتری نسبت به پسران دارند و هیچ تفاوتی از نظر سنی وجود ندارد (مارومو و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین می‌توان گفت انگیزه نقش کلیدی در تعیین نتایج مثبت زندگی ایفا می‌کند، به عنوان مثال با تأثیر بر پیشرفت تحصیلی (کریگباوم، بکر و اسپینات، ۲۰۱۲).

1. Hui, Azhar, Madani, Ntoumi, Kock & Dar

2. SARS-Cov-2

3. World Health Organization (WHO)

4. Sari & Nayir

5. Chandra

6. academic motivation

7. Sternberg & Williams

8. Titrek, Çetin, Kaymak & Kaşikçi

9. Yurtseven & Dulay

1. Guay, Ratelle & Chanal

1. Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Mercader, López-Liria & Rocamora

1. Marumo

1. Kriegbaum, Becker & Spinath

۲۰۱۸) و با پرورش سبک زندگی سالم‌تر و سطوح بالاتر بهزیستی روانی (دیسی و رایان،^{۱۴} ۲۰۰۸؛ کلووتیک^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان با انگیزه بالا از فرآیند یادگیری، تحقیق و زمان صرف شده در مدرسه لذت می‌برند. از سوی دیگر، برای دانش‌آموزان بی‌انگیزه، میل به یادگیری پایین است و در نتیجه تلاش‌های یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد. این دانش‌آموزان قادر به مقابله با مشکلاتی که با آن مواجه هستند و از اهداف خود دست می‌کشند (دمیر،^{۱۵} ۲۰۱۵).

یکی از متغیرهایی که ممکن است بتواند بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، هوش هیجانی^۷ آن‌هاست. سالوی و مایر^۸ (۱۹۹۰) هوش هیجانی را توانایی تشخیص، درک و تنظیم احساسات خود و دیگران، تمایز قائل شدن بین آن‌ها و استفاده از این اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال تعریف می‌کنند (سوتو-روویو، گیمنز-اسپرت و پرادو-گاسکو،^۹ ۲۰۲۰). گلمن^{۱۰} (۱۹۹۵) نیز هوش هیجانی را توانایی شناخت احساسات خود و دیگران، ایجاد انگیزه در خود، مدیریت احساسات و مدیریت روابط تعریف می‌کند (ون، هوانگ و هو،^{۱۱} ۲۰۱۹). از نظر تفاوت‌های مرتبط با جنسیت، لیبانا، فرناندز، برمخو، کارابایس، رودریگز و ویلاسیروس^{۱۲} (۲۰۱۲) دریافتند که زنان در هوش هیجانی به طور قابل توجهی بالاتر از مردان هستند.

بار-آن^{۱۳} (۱۹۹۷) بیان کرد که هوش هیجانی به انواع مهارت‌ها، شایستگی‌ها و توانایی‌های غیرشناختی اشاره دارد که بر ظرفیت فرد برای موفقیت در مواجهه با خواسته‌ها و فشارهای روزانه تأثیر می‌گذارد. باهوش بودن عاطفی مستلزم توانایی پرداختن، درک و احساس عواطف خود و دیگران و توانایی پاسخگویی و عمل کردن بر اساس آن (درون فردی، بین فردی، مدیریت استرس، سازگاری و خلق و خوی عمومی) است (پرز-فوئنتس، ژورادو، لینارس و رویز،^{۱۴} ۲۰۱۸). بنابراین اشخاصی که از هوش هیجانی سرشاری بهره‌مند می‌باشند، با محبت بوده و قابلیت انعطاف‌پذیری بالایی دارند، از خود و احساسات خود باخبرند و احساسات دیگران را نیز به خوبی تشخیص می‌دهند. این هوش به اشخاص در جهت موفقیت بیشتر در کار و روابط، مدیریت بهتر استرس‌هایشان و حل تعارضات، یاری می‌رساند (سرات،^{۱۵} ۲۰۱۲).

یکی دیگر از متغیرهایی که به نظر می‌رسد بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، خودکنترلی^{۱۶} است. خودکنترلی به‌عنوان تنظیم خودآغازی افکار، احساسات و اعمال تعریف می‌شود، زمانی که اهداف با ارزش پایدار با اهداف لحظه‌ای رضایت‌بخش‌تر تضاد دارند (داکورت، تاکسر، اسکریس-وینکلر، گالا و گراس،^{۱۷} ۲۰۱۹). خودکنترلی اغلب به عنوان خود انضباطی، خودتنظیمی، تأخیر در لذت، قدرت اراده، کنترل تلاشگرانه، قدرت نفس و غیره نامیده می‌شود (داکورت،^{۱۸} ۲۰۱۱). خودکنترلی یک ساختار کلیدی تفاوت فردی است که به طور پیوسته با ظرفیت افراد برای غلبه بر رفتارهای تکانشی و فوراً

1 . Deci & Ryan	4
1 . Klootwijk	5
1 . Demir Güdül	6
1 . emotional intelligence	7
1 . Salovey & Mayer	8
1 . Soto-Rubio, Giménez-Espelet & Prado-Gascó	
2 . Goleman	0
2 . Wen, Huang & Hou	1
2 . Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez & Villaceros	
2 . Bar-On	3
2 . Pérez-Fuentes, Jurado, Lináres & Ruiz	
2 . Serrat	5
2 . self-control	6
2 . Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla & Gross	
2 . Duckworth	8

پاداش‌دهنده و مشارکت در کنش‌های هدفمند و پایدار و تلاش‌گر مرتبط است (آلوم، پانتا، مولان و هاگر؛ ۲۰۱۶^۲؛ هاگر، گوچیاردی، تورل و همیلتون؛ ۲۰۱۹^۳).

در واقع خودکنترلی، یکی از دغدغه‌های اساسی مدارس است (دیاموند و لی؛ ۲۰۱۱^۳)، زیرا حتی کسانی که مهارت‌های شناختی بالایی دارند نمی‌توانند در مدرسه موفق باشند مگر اینکه از مهارت‌های خودکنترلی استفاده کنند (آچتیگر و بایر^۳؛ ۲۰۱۸). افراد با سطوح بالای خودکنترلی می‌توانند لذت‌ها را به تأخیر بیندازند و با دقت، منطقی و با حوصله رفتار کنند، در حالی که افرادی که دارای خودکنترلی پایین هستند تمایل به رفتار تکانشی دارند و به راحتی حواس‌شان پرت می‌شود (رابرتز، چرنیشنکو، استارک و گلدبرگ؛ ۲۰۰۵^۳؛ آریک؛ ۲۰۱۹^۳). به عقیده گوتفردسون و هیرشی^۵ (۱۹۹۰) افرادی که خودکنترلی پایینی دارند جذب فعالیت‌های مخاطره‌آمیز یا محرک می‌شوند، کارهای فیزیکی را به جای کارهای ذهنی ترجیح می‌دهند، تحمل ناامیدی پایینی دارند، بیشتر نگران خودشان هستند تا دیگران، و کمتر احتمال دارد عواقب فعالیت‌هایشان را در نظر بگیرند (کاری و زاوالا؛ ۲۰۲۰^۳).

متغیر با اهمیت دیگری که امکان دارد بر انگیزه تحصیلی مؤثر بوده و بتواند رابطه این متغیر را با متغیرهای همش‌هیجانی و خودکنترلی میانجی‌گری کند، مثبت‌اندیشی^۷ است. مثبت‌اندیشی مجموعه‌ای از راهبردها برای بهبود شخصیت فرد است که در درجات مختلف مانند خوش‌بینی، هوش هیجانی، اعتقاد، اعتماد به نفس، توانایی دستیابی به موفقیت، میل به خودسازی، تشویق به صمیمیت و عشق، باز بودن در تجربه و سخت‌کوشی، قضاوت اخلاقی، حس زیبایی، بردباری، خلاقیت و چشم‌انتظاری به آینده ظهور پیدا می‌کند (سیکسزنتمیهایلی و سلیگمن؛ ۲۰۰۰^۳؛ قهرمان و کورای؛ ۲۰۲۰^۳). مثبت‌اندیشی احساسات مثبت ایجاد می‌کند و منجر به سازگاری فعال و راحت با واقعیت می‌شود (رومن؛ ۲۰۱۸^۳).

در واقع مثبت‌اندیشی پتانسیل اولیه‌ای است که انسان‌ها را تشویق می‌کند تا با سرمایه‌گذاری تمام توانایی‌های انسانی خود، عمل و کار کنند (الهمپی، سلامه و لاستریانی؛ ۲۰۲۱^۴). با اتخاذ الگوی تفکر مثبت‌اندیشی، فرد به تعادل درونی و سطح آگاهی بهتری که به احیای زندگی کمک می‌کند می‌رسد. مثبت‌اندیشی شامل احساسات مثبت، عواطف، ویژگی‌های رفتاری و کمک به حل مسئله است (نسیم و خالد؛ ۲۰۱۰^۴؛ بکت و زاوسنیفسکی؛ ۲۰۱۳^۴؛ سلیک و ساریچام؛ ۲۰۱۸^۴). افراد دارای تفکر مثبت در همه زمینه‌ها، از شغل گرفته تا خانواده و خلاقیت، بهتر عمل می‌کنند و تمایل دارند زندگی شادتری داشته باشند (شفاحات؛ ۲۰۲۱^۴).

-
- 2 . Allom, Panetta, Mullan & Hagger
 3 . Hagger, Gucciardi, Turrell & Hamilton
 3 . Diamond & Lee 1
 3 . Achziger & Bayer 2
 3 . Roberts, Chernyshenko, Stark & Goldberg 3
 3 . ARIK 4
 3 . Gottfredson & Hirschi 5
 3 . Curry & Zavala 6
 3 . positive thinking 7
 3 . Csikszentmihalyi & Seligman
 3 . Kahraman & Koray 9
 4 . Roman 0
 4 . Alhemp, Salamah & Lastriani
 4 . Naseem & Khalid 2
 4 . Bekhet & Zauszniewski 3
 4 . Çelik & Sarıçam 4
 4 . Shafahat 5

با توجه به این که هدف اصلی نظام آموزشی این است که دانش‌آموزان رفتار هدفمند را به طور دائم کسب کنند و انگیزه فرد در اکتساب و نمایش رفتار، مؤثر است (استرنبرگ و ویلیامز، ۲۰۰۹^۴؛ یانر، ۲۰۲۴^۶) و این موضوع که دانش‌آموزان آینده‌سازان هر جامعه‌ای هستند و میزان علاقه و انگیزش تحصیلی و نیز رفتار آن‌ها در جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است، بررسی و یافتن متغیرهایی که بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین و با در نظر گرفتن این موضوع که پژوهش‌هایی همچون پژوهش‌های ظاهری، اسحاقی، خیری و قادری (۱۳۹۹)، صیدی و احمدی (۱۳۹۷)، خسروی نوده و خسروی نوده (۱۳۹۴) و ... که به رابطه بین انگیزه تحصیلی و هوش هیجانی پرداختند و نیز پژوهش اصغری راد و شهرداری (۱۳۹۷) که رابطه بین مثبت‌اندیشی و انگیزه تحصیلی را نشان دادند، ولیکن پژوهشی در دسترس قرار نگرفت که به رابطه بین انگیزش تحصیلی و خودکنترلی پرداخته باشد. این کمبود پژوهشی و خلأ پژوهشی در این مورد که پژوهشی به نقش واسطه‌ای مثبت‌اندیشی در رابطه بین متغیرها با متغیر انگیزه تحصیلی پرداخته باشند، سبب شد که پژوهشگر در صدد پاسخ به این پرسش است که آیا مثبت‌اندیشی نقش میانجی‌گری در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و خودکنترلی دانش‌آموزان متوسطه اول در دوره پاندمی کرونا دارد؟

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان پایه متوسط اول ناحیه دوم شهرستان شهرکرد بودند که تعداد آن‌ها در سال جاری (سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱) ۸۷۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش در دسترس بود. حجم نمونه با استناد به فرمول کوکران به میزان ۳۶۷ محاسبه گردید و ۴۰۰ پرسشنامه بین افراد نمونه توزیع شد و در نهایت ۳۴۵ پرسشنامه کامل تکمیل شده برگشت داده شد که به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. روش این پژوهش توصیفی-همبستگی با معادلات ساختاری بود.

روش اجرای پژوهش

ابتدا معرفی نامه‌های لازم از دانشگاه اخذ شد و با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش استان و تأیید مدارک توسط حراست اداره کل مجوزهای لازم جهت اجرای پژوهش دریافت شد. پس از اخذ مجوزهای لازم از سازمان آموزش و پرورش، ۷ مدرسه از ناحیه دو شهرستان شهرکرد جهت توزیع پرسشنامه معرفی گردید و پرسشنامه‌ها در اختیار ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت و توضیحات لازم برای پر کردن پرسشنامه و همچنین اهداف پژوهش و کاربردهای احتمالی آن در اختیار آنان قرار گرفت. در نهایت ۳۴۵ پرسشنامه کامل تکمیل شده برگشت داده شد که به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. داده‌های جمع‌آوری شده در اختیار متخصص آمار برای تجزیه و تحلیل قرار گرفت. داده‌های پژوهش حاضر با کمک نرم‌افزارهای اسپاس ۲۰ و ایموس ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند.

ابزار سنجش

در این پژوهش جهت جمع‌آوری اطلاعات و اندازه‌گیری متغیرها از پرسشنامه‌های مثبت‌اندیشی اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸)، خودکنترلی تانجی و همکاران (۲۰۰۴)، مقیاس هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۵) و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۸۷) استفاده شد.

4 . Sternberg & Williams 6

4 . YÜNER 7

پرسشنامه مثبت‌اندیشی اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸)

پرسشنامه افکار خودکار مثبت یا پرسشنامه مثبت‌اندیشی توسط اینگرام و ویسنیکی^۸ در سال ۱۹۸۸ ساخته شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی ۳۰ سوالی از فراوانی افکار مثبت است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱)، بندرت (۲)، گاهی (۳)، اغلب اوقات (۴) و همیشه (۵) است. آزمودنی‌ها بر اساس اینکه در هفته گذشته چه تعداد افکار مثبت تجربه کرده‌اند به سوالات پاسخ می‌دهند. حداقل کسب نمره در این پرسشنامه ۳۰ و حداکثر کسب نمره ۱۵۰ می‌باشد. متوسط نمره یک آزمودنی نیز برابر با ۹۰ می‌باشد. هر چقدر مجموع نمرات یک آزمودنی از ۹۰ بیشتر باشد و به ۱۵۰ نزدیکتر شود، آن آزمودنی از مثبت‌اندیشی بالاتری برخوردار می‌باشد (کریمی، ۱۳۹۸). پرسشنامه مثبت‌اندیشی اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸) شامل ۵ خرده‌مقیاس می‌باشد: کارکرد مثبت روزانه (۶، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۹)؛ خودارزیابی مثبت (۱۰، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۸)؛ ارزیابی دیگران از خویش (۱، ۲، ۵، ۱۲)؛ انتظارات مثبت آینده (۳، ۴)؛ خوداعتمادی (۸، ۹، ۱۶، ۱۸، ۲۴، ۲۶، ۲۷، ۳۰). با توجه به پژوهش اینگرام، ویسنیکی، بولتن و همکاران (۲۰۰۷)، این ابزار سنج‌های برای بررسی تفکر مثبت مناسب است و از روایی و پایایی لازم نیز برخوردار است. در ایران نیز پایایی پرسشنامه مثبت‌اندیشی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و به روش دو نیمه کردن ۰/۹۵ محاسبه شده است (قویدل، گیلوری، نوشین فرد، ۱۳۹۱).

پرسشنامه خودکنترلی تانجی و همکاران (۲۰۰۴)

این پرسشنامه توسط تانجی و همکاران (۲۰۰۴)، تهیه شده است و دارای ۳۶ ماده است. این آزمون با الهام از ابزارهای قبلی و برای برطرف کردن نواقص پرسشنامه‌هایی که برای خودکنترلی ساخته شده بود، تهیه شده است. پاسخ‌های ۳۶ عبارت مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "اصلاً شباهت ندارد = ۱"، "کمی شباهت دارد = ۲"، "بی‌نظر = ۳"، "شباهت زیاد = ۴"، "شباهت خیلی زیاد = ۵" در نظر گرفته شده است. نمره کل افراد در آزمون، در کمترین حالت ۳۶ و بیشترین ۱۸۰ خواهد بود. عبارات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۷، ۲۸، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. برای بررسی اعتبار، پرسشنامه در دو مطالعه، بر روی دو گروه دانشجوی دوره‌ی کارشناسی اجرا شد. آلفای کرونباخ در مطالعه اول ۰/۸۹ و در مطالعه دوم نیز ۰/۸۹ به‌دست آمد (تانجی و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش احمدی (۱۳۹۴) اعتبار پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن مورد تحلیل قرار گرفت و ضرایب به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به‌دست آمدند.

مقیاس هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۵)

این مقیاس ۲۸ سوالی توسط برادبری و گریوز^۹ (۲۰۰۵) طراحی شده و در ایران توسط گنجی و همکاران (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است. پایایی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۴ خرده‌مقیاس می‌باشد. خرده‌مقیاس‌های آن عبارتند از خود آگاهی (۶ سوال)، خود مدیریتی (۹ سوال)، آگاهی اجتماعی (۵ سوال) و مدیریت رابطه (۸ سوال) و نمره کل که از مجموع همه نمرات به دست می‌آید. شیوه نمره‌گذاری آزمون با استفاده از مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۶ انجام شده است. برادبری و گریوز (۲۰۰۵) روایی سازه و محتوایی این پرسشنامه را بسیار مطلوب و پایایی کلی این آزمون را ۰/۸۵ محاسبه و گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه در پژوهش‌های داخلی بی‌شماری نیز مورد استفاده قرار گرفته است که حاکی از روایی بالای پرسشنامه است (برادبری و گریوز، ۲۰۰۵). در پژوهش تاج‌پیکر (۱۳۹۶) روایی محتوایی این پرسشنامه بسیار مطلوب و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمده است.

4 . Ingram & wisnicki 8

4 . Bradberry & Greaves 9

انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۸۷)

آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۸۷) از جمله آزمون‌های موجود برای اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت در ابعاد مختلف است. در همان سالهای اولیه بررسی‌های متعددی با استفاده از این آزمون روی دانشجویان و دانش‌آموزان صورت گرفت و مشخص شد که این آزمون از پایایی و اعتبار مناسبی برخوردار است، نحوه‌ی نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه‌ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. نمره‌های بالا در این مقیاس نشان دهنده وجود انگیزش پیشرفت بالا و نمره‌های پایین بیانگر انگیزش پایین است. این پرسشنامه در کل ۱۰ عامل را به عنوان عوامل انگیزش پیشرفت می‌سنجد که در این پژوهش ۴ عامل اصلی یعنی اعتماد به نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سختکوشی مورد سنجش واقع شده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۶). این پرسشنامه دارای ۲۹ سوال ۴ گزینه‌ای است که از ۱ تا ۴ نمره به خود اختصاص می‌دهد که سوالات ۱۴، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۹ مربوط به اعتماد به نفس و سوالات ۱، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶ مربوط به پشتکار، سوالات ۱۷، ۱۸، ۲۴ مربوط به آینده‌نگری و سوالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۳، ۲۰، ۲۶، ۲۸ مربوط به سختکوشی می‌باشد. همچنین سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند. بنابراین کسب نمرات بالاتر از ۲/۵ در هر یک از رگه‌ها و همچنین انگیزش کل بیانگر وجود وضعیت مطلوب در آن رگه و انگیزش کل می‌باشد و با استناد به آزمون آلفای کرونباخ میزان پایایی این ابزار در آن پژوهش برابر با ۰/۷۹ می‌باشد.

نتایج

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان $14/025 \pm 1/376$ بود. بیشتر مادران و پدران دانش‌آموزان، ۱۷۷ نفر (۵۱/۳ درصد) از مادران دانش‌آموزان و ۱۵۵ نفر (۴۴/۹ درصد) از پدران دانش‌آموزان دارای تحصیلات دیپلم و فوق دیپلم بودند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

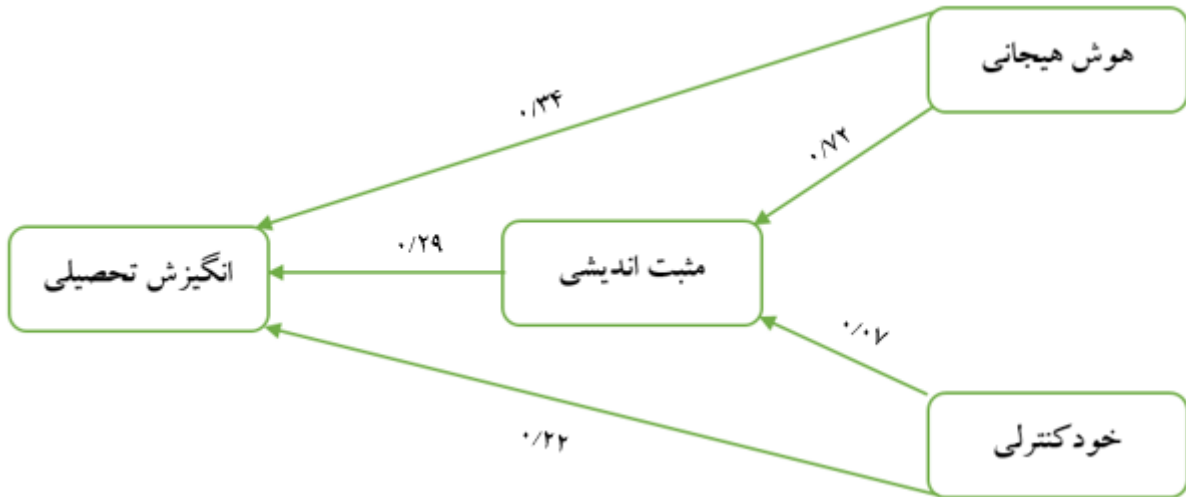
مثبت اندیشی	هوش هیجانی	انگیزش تحصیلی	خودکنترلی
۳۴۵	۳۴۵	۳۴۵	۳۴۵
۸۸/۷۱	۱۰۰/۸۵	۹۲/۸۲	۱۱۶/۱۵
۲۳/۲۵۸	۱۷/۳۰۲	۱۰/۰۹۴	۱۶/۴۷۸
۱۶	۵۵	۵۲	۳۶
۱۲۰	۱۴۰	۱۱۲	۱۸۰

با توجه به جدول ۱ میانگین مثبت‌اندیشی ۸۸/۷۱، میانگین هوش هیجانی با ۱۰۰/۸۵، میانگین انگیزش تحصیلی ۹۲/۸۲ و میانگین خودکنترلی برابر ۱۱۶/۱۵ بود.

جدول ۲. خلاصه نتایج بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	Z کولموگروف -اسمیرنوف	سطح معناداری
انگیزش تحصیلی	۰/۸۷۴	۰/۰۴۳
هوش هیجانی	۱/۱۲	۰/۰۱۷
خودکنترلی	۰/۵۴۴	۰/۸۲۵
مثبت اندیشی	۰/۳۲۵	۰/۸۶۹

جدول ۲ نشان می‌دهد که تمام متغیرهای تحقیق از پیش فرض نرمال بودن برخوردار نیستند. با وجود برقرار نبودن پیش فرض نرمال بودن داده‌ها می‌توان از روش SEM برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده نمود (رینگل، سرستد و استراوب،^۵ ۲۰۱۲).



شکل ۱. مدل تایید شده تحقیق

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	کای اسکوتر نسبی CMIN/DF	شاخص برازش تطبیقی CFI	شاخص برازش تطبیقی مقتصد PCFI	ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد RMSE	هولتر HOLTER
مقدار	۴/۵۹۳	۰/۹۷	۰/۶۵	۰/۰۶۵	۱۰۶
سطح تأیید برازندگی	۱ تا ۵	۰/۹ تا ۱	۰/۵ تا ۱	۰ تا ۰/۰۸	۷۵ تا ۲۰۰

طبق جدول ۴ در مدل فرضیه پژوهش شاخص‌های CFI, PCFI, RMSE و HOLTER مطلوب می‌باشند. طبق نظر صاحب‌نظران آماری اگر سه معیار از معیارهای فوق در وضعیت مطلوبی قرار گیرد، مدل از برازش خوبی برخوردار است (بسحاق، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه به مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های کلی نشان از برازش نسبتاً خوب الگو دارد.

⁵ . Ringle, Sarstedt & Straub

جدول ۴. برآورد ضرایب اثر مستقیم

رابطه بین متغیرها	ضریب رگرسیون استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری (p)
هوش هیجانی ← مثبت اندیشی	۰/۹۶۷	۱۹/۱۸۷	۰/۰۰۱
خودکنترلی ← مثبت اندیشی	۰/۱۰۴	۱/۹۶۴	۰/۰۵۰
هوش هیجانی ← انگیزش تحصیلی	۰/۲۰۲	۵/۷۳۸	۰/۰۰۱
خودکنترلی ← انگیزش تحصیلی	۰/۱۳۵	۵/۲۳۹	۰/۰۰۱
مثبت اندیشی ← انگیزش تحصیلی	۰/۱۲۶	۴/۸۱۵	۰/۰۰۱

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته

متغیر مستقل	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
خودکنترلی	۰/۲۲۰	۰/۰۲۱	۰/۲۴۱
هوش هیجانی	۰/۳۴۴	۰/۲۰۸	۰/۵۵۲
مثبت اندیشی	۰/۲۹۰	-	۰/۲۹۰

همانطور که در جداول ۴ و ۵ دیده می‌شود به این سبب که در مسیر (هوش هیجانی -> مثبت‌اندیشی -> انگیزش تحصیلی) در همه قسمت‌ها معناداری وجود دارد، نقش واسطه‌ای مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی تأیید می‌شود؛ ولی با توجه به اینکه در قسمتی از مسیر (خودکنترلی -> مثبت‌اندیشی -> انگیزش تحصیلی) عدم معناداری وجود دارد، بنابراین نقش واسطه‌ای مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس خودکنترلی تأیید نمی‌شود. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده، همه مسیرهای مستقیم تأثیر سه متغیر خودکنترلی، هوش هیجانی و مثبت‌اندیشی بر انگیزش تحصیلی نیز معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان می‌دهد چون در همه قسمت‌های مسیر (هوش هیجانی -> مثبت‌اندیشی -> انگیزش تحصیلی) تأثیر وجود دارد، بنابراین نقش میانجی‌گری مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس هوش هیجانی تأیید می‌شود. به سبب نوآوردن پژوهش حاضر پژوهشی که به طور کامل به این نقش میانجی‌گری پرداخته باشد، یافت نشد ولیکن می‌توان گفت تا حدودی نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های همسو ظاهری و همکاران (۱۳۹۹)، صیدی و احمدی (۱۳۹۷)، نوده و همکاران (۱۳۹۴) و همچنین پژوهش اصغری راد و شهریاری (۱۳۹۷) همسو است.

در تبیین نتایج فرضیه فوق لازم به ذکر است که کووید-۱۹ در واقع یک بلا برای همه است، بدون استثنا. امروزه همه افراد پتانسیل این را دارند که در معرض این ویروس قرار بگیرند، اگر مراقب نباشند (الهمپی و همکاران، ۲۰۲۱). در این دوران همه-گیری کرونا به سبب موقعیت خاص زندگی و تحصیل برای دانش‌آموزان با کاهش انگیزه تحصیلی همراه است. تحقیقات نشان

داده است که انگیزش یکی از مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی است (لیانا-تاسکیلا، ۲۰۱۵). انگیزش تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به نحوی با عملکرد و موفقیت تحصیلی مرتبط هستند، مانند تلاش دانش‌آموزان، کارایی سازماندهی تکالیف خود، فعالیت‌هایی که برای انجام وظایف خود انتخاب می‌کنند و پشتکار در مواجهه با موانع (شانک و دینتو، ۲۰۱۳).

از طرفی مایر و سالوی (۱۹۹۷) توانایی شناسایی، بیان، درک، مدیریت و استفاده از احساسات را به عنوان هوش هیجانی تعریف می‌نمایند (کوتسو، میکولایچاک، هیرن، گرگوایر و لیز، ۲۰۱۸). در واقع هوش هیجانی به معنای توانایی شناسایی احساسات خودمان و دیگران در راستای ایجاد انگیزه، مدیریت صحیح احساسات در خود، دیگران و ارتباطات است. ابعاد مختلف هوش هیجانی شامل خودآگاهی، مدیریت احساسات، انگیزه همدلی و مهارت‌های اجتماعی است (گلمن، ۱۴۰۱). دانش‌آموزانی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته‌های دیگران دارند و به خوبی می‌توانند فشار همسالان را دریابند. با اکتساب این مهارت‌ها تغییرات چشمگیری در شاخص‌های فردی و بین فردی آن‌ها ایجاد می‌شود، به نحوی که آنها به ادراکی واقع‌بینانه نسبت به خود و جهان پیرامون دست می‌یابند و در کنترل احساسات و رفتارها توانمند می‌شوند. همچنین در برقراری روابط مؤثر و عمیق و صادقانه با دیگران توفیق بیشتری می‌یابند. پس در می‌یابند که چگونه خود و موقعیت‌های اجتماعی و روابط خویش را در جهت نیل به اهداف تحصیلی خود مدیریت نمایند و در نهایت این مهارت‌های هوش هیجانی به احساس خودکارآمدی و افزایش رفتارهای تلاشگرانه برای رسیدن به موفقیت تحصیلی منجر می‌گردد که همه این‌ها انگیزش تحصیلی بالاتر را در آن‌ها ایجاد می‌نماید.

از طرف دیگر گاوریلو، فاشه، گودرجان، گونزنهاورز، مرکت و فون سوچودولتز^۵ (۲۰۱۴)، خودکنترلی را با خود تنظیمی و همچنین اراده تعریف می‌کنند. به عبارت دیگر، خودکنترلی مهارتی است که به افراد کمک می‌کند تا بر انجام یک وظیفه تمرکز کنند (دیاموند، ۲۰۱۳) و مطابق با اهداف و ارزش‌های جهانی رفتار کنند (فوجیتا، ۲۰۱۱)، اگرچه تمایل به انجام کارهای دیگر دارند (آریک، ۲۰۱۹). در خودکنترلی افراد به تنهایی رفتار خود را کنترل می‌کنند، یعنی در راستای رسیدن به اهداف بلندمدت خود، اراده خویش را تقویت می‌نمایند تا بتوانند در برابر وسوسه‌های کوتاه مدت مقاومت کنند. بنابراین دانش‌آموزانی که از خودکنترلی بالاتری بهره می‌برند، با بهره‌گیری از مهارت‌های خودکنترلی و برنامه‌ریزی جهت تحصیل خود وقت کمتری را صرف کارهای متفرقه نموده و بیشتر سعی می‌کنند روی اهداف بلند مدت تحصیلی خود متمرکز شوند و به‌طور کلی با نیروی درونی خویش خود را به سمت اهداف بلند مدت تحصیلی پیش می‌برند همین امر سبب افزایش انگیزش درونی آن‌ها شده و به این ترتیب نیروی پیشران تحصیلی را برای خود فراهم می‌آورند که افزایش انگیزش تحصیلی را برای آن‌ها به همراه دارد.

همچنین می‌توان گفت که افراد مثبت‌اندیش با توانایی در ارزیابی موقعیت‌های دشوار با خوش‌بینی و قدردانی از توانایی در کنار آمدن خوب با موقعیت‌های اضطراری مشخص می‌شوند. آنها اجازه نخواهند داد منفی‌ها به ایده‌هایشان هجوم بیاورند و در حالی که در راه یافتن راه حلی برای آن موقعیت‌ها هستند، شروع به بررسی جنبه‌های مثبت می‌کنند. آن‌ها همچنین سازگاری با خود، ماهیت افکار و احساسات خود را نشان دادند. آنها زندگی را دوست دارند و با تغییر طرز تفکر خود از منفی به مثبت از

⁵ . Leana-Tascilar 1

⁵ . Schunk & Dibenedetto 2

⁵ . Kotsou, Mikolajczak, Heerën, Grégoire & Leys

⁵ . Goleman 4

⁵ . Gawrilow, Fäsche, Guderjahn, Gunzenhauser, Merkt & von Suchodoletz

⁵ . Diamond 6

⁵ . Fujita 7

آن قدردانی می‌کنند. مثبت‌اندیشان همچنین دارای تمایل جدی و واقعی برای تغییر هستند و توانایی فعال کردن استراتژی خودگفتاری را دارند که آنها را قادر می‌سازد ارزیابی افکار درونی خود را زیر نظر داشته باشند و توانایی خود را در ایجاد اعتقادات معطوف به انتظارات خود افزایش دهند تا در حل مشکلات موفق شوند (ملح، صلاح و هایاجنه، ۲۰۲۱^{۵۸}). بنابراین دانش‌آموزان مثبت‌اندیش آینده تحصیلی خود را روشن می‌بینند و با تلاش توانایی‌های تحصیلی خویش را افزایش می‌دهند. این افراد در جهت حل مشکلات تحصیلی و رسیدن به اهداف تحصیلی از استراتژی‌های مثبت استفاده نموده و با تمایل واقعی به تغییر در جهت بهبود در راستای پیشرفت تحصیلی گام بر می‌دارند و با این کارها هم به خود برای بهبود از درون انگیزه می‌دهند و هم از نشانه‌های بیرونی مثبت برای خویش انگیزه می‌سازند و با این کار انگیزش تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. همچنین می‌توان گفت که مثبت‌اندیشان به سبب این که همواره در حال یافتن راه‌حلی برای موقعیت‌های دشوار زندگی هستند می‌توانند تأثیر هوش هیجانی افراد بر انگیزش تحصیلی‌شان را نیز افزایش دهند و در رابطه میان این دو متغیر نقش میانجی ایفا نمایند. بنابراین با توجه به پژوهش حاضر، نتیجه می‌شود که سه متغیر هوش هیجانی، خودکنترلی و مثبت‌اندیشی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه مؤثر هستند و مثبت‌اندیشی رابطه میان هوش هیجانی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول را میانجی‌گری می‌کند.

مهمترین محدودیت پژوهش حاضر این بود که تنها بر روی دانش‌آموزان متوسطه مقطع اول اجرا شد که این موضوع تعمیم نتایج پژوهش به دانش‌آموزان همه مقاطع را با احتیاط روبه‌رو می‌سازد. به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌گردد با توجه به این که پژوهش حاضر با وجود شرایط اپیدمی و فراگیری بیماری کرونا و تأثیر این پاندمی در زندگی دانش‌آموزان اجرا گردید، در شرایط بعد از پاندمی اجرا و با مقایسه نتایج تأثیر کرونا نیز بررسی شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به مدیران و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌گردد برای دانش‌آموزان به صورت دوره‌ای آموزش‌های هوش هیجانی، خودکنترلی و مثبت‌اندیشی برگزار نمایند تا علاوه بر افزایش این مهارت‌ها که همگی می‌توانند برای دانش‌آموزان و تحصیل آن‌ها مفید باشند، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را نیز افزایش دهند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی در نوشتار و اجرای پژوهش به‌طور کامل رعایت شده است. اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات شرکت-کنندگان هم به‌طور کامل رعایت گردیده است.

حامی مالی

در این پژوهش هیچ‌گونه حامی مالی وجود نداشته است.

مشارکت نویسندگان

پژوهش حاضر، مقاله استخراجی از پایان نامه کارشناسی ارشد مریم بیکی است. هر دو نویسنده در همه مراحل پژوهش شرکت داشته‌اند.

فهرست منابع

۱. ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۶). مقایسه راهبردهای انگیزش برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس طرح رشد و عادی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۱)، ۷۳-۸۶.
۲. اصغری‌راد، علی‌اکبر؛ شهریاری، وحید. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر انگیزه پیشرفت و شادکامی معلولین. *مطالعات ناتوانی*، ۸(۱۰۸)، ۶-۱.
۳. احمدی، طاهره. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بی‌اشتهایی عصبی با نفوذپذیری در برابر رسانه‌های جمعی، سبک‌های دفاعی و خودکنترلی در دختران نوجوان شهر قم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، تهران: دانشگاه الزهرا.
۴. تاج‌پیکر، نرگس. (۱۳۹۶). پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس هوش هیجانی و هوش اخلاقی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۵. خسروی نوده، زهرا؛ خسروی نوده، محمدرضا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش هیجانی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه (مطالعه موردی دبیرستانهای شهرستان علی‌آباد کتول). دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/419105>
۶. صیدی، سهیل؛ احمدی، مسعود. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. پنجمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران (با رویکرد فرهنگ مشارکتی)، تهران، <https://civilica.com/doc/883526>
۷. ظاهری، آریتا؛ اسحاقی، سیده زینب؛ خیری، سلیمان؛ قادری، حوری‌وش. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشکده پیراپزشکی شهرکرد در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷. *مجله افق توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۲(۲)، ۳۲-۲۱. [DOI: 10.22038/hmed.2020.50678.1063]
۸. قویدل، سمیه؛ گیلوری، عباس؛ و نوشین فرد، فاطمه. (۱۳۹۱). کتابداران و مهارت‌های مثبت‌اندیشی مطالعه موردی کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های زیر پوشش وزارت علوم. تحقیقات و فناوری مستقر در شهر تهران، <https://civilica.com/doc/667043>
۹. گلن، دانیل (۱۴۰۱). *هوش هیجانی*. ترجمه غلامحسین خانقایی. چاپ یازدهم، تهران، نسل نواندیش.
۱۰. گنجی، حمزه، میرهاشمی، مالک؛ و ثابت، مهرداد. (۱۳۸۵). *هنجاریابی مقدماتی آزمون هوش هیجانی برادبری-گریوز*. اندیشه و رفتار (روانشناسی کاربردی). ۱۱(۲)، ۲۳-۳۵.
11. Abul Ghasemi, A. (2007). Comparison of motivational strategies for learning and academic progress in students of growth plan and normal schools. *New Educational Thoughts*, 3(1), 73-86.
12. Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2018). Self-control mediates the link between gender and academic achievement in sex-stereotyped school subjects in elementary and in higher secondary schools. *Current Psychology*, 37, 1-13. [<https://doi.org/10.1007/s12144-018-9867-x>]
13. Ahmadi, T. (2015). *Investigating the relationship between anorexia nervosa and permeability to mass media, defensive styles and self-control in adolescent girls in Qom*. Master's thesis in clinical psychology, Tehran: Al-Zahra University. (Persian)
14. Alhempri, R. R., Salamah, I., Latriani, E. (2021). Effect of Positive Thinking on Covid-19 Patient Healing. *Annals of R.S.C.B*, 25(6), 5546- 5554. [<https://www.annalsofrcsb.ro/index.php/journal/article/view/6573>]
15. Allom, V., Panetta, G., Mullan, B., & Hagger, M. S. (2016). Self-report and behavioural approaches to the measurement of self-control: Are we assessing the same

- construct? *Personality and Individual Differences*, 90, 137-142. [doi:10.1016/j.paid.2015.10.051]
16. Arik, S. (2019). The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-management Levels. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4), 23- 34. [<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23>]
 17. Asghari Rad A A., Shahriari V. (2018). Positive Thinking Skills on the Achievement and Happiness Motivation of Disabled People. *MEJDS*, 8(108), 1-6. [URL: <http://jdisabilstud.org/article-1-509-fa.html>]. (Persian)
 18. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems: Toronto, ON Canada.
 19. Bekhet, A. K. & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074-1093. [<https://doi.org/10.1177/0193945913482191>]
 20. Çelik, İ. & Sariçam, H. (2018). The relationships between academic locus of control, positive thinking skills and grit in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 392-398. [<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060305>]
 21. Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238.
 22. Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. [<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>]
 23. Curry, Th. R., & Zavala, E. (2020). A Multi-Theoretical Perspective on Cyber Dating Abuse Victimization and Perpetration within Intimate Relationships: A Test of General Strain, Social Learning, and Self-Control Theories, *Victims & Offenders*, 1-19. [DOI:10.1080/15564886.2020.1734996]
 24. Bekhet, A. K. & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074-1093. [<https://doi.org/10.1177/0193945913482191>]
 25. Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *Emotional intelligence quick book*. Translated by: M. Ganji. Tehran: Savalan Publication.
 26. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 14. [<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>]
 27. Demir, G .M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme Ve Yaşam Doyumu İle İlişkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi*, Eskişehir.
 28. Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964. [<http://doi.org/10.1126/science.1204529>]
 29. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
 30. Duckworth, A. I., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373- 399. [<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>]
 31. Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640. [doi:10.1073/pnas.1019725108]

32. Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 352-366. [DOI:[10.1177/1088868311411165](https://doi.org/10.1177/1088868311411165)]
33. Ganji, H., Mirhashemi, M., & Sabet, M. (2006). Preliminary standardization of Bradbury-Graves emotional intelligence test. *Thought and behavior (applied psychology)*, 1(2), 23-35. (Persian)
34. Ghavidel, S., Gillvary, A., & Noushin Fard, F. (2012). *Librarians and positive thinking skills, a case study of the central libraries of universities under the Ministry of Science*. Research and Technology based in Tehran, [<https://civilica.com/doc/667043>]. (Persian)
35. Gawrilow, C., Fäsche, A., Guderjahn, L., Gunzenhauser, C., Merkt, J., & von Suchodoletz, A. (2014). The impact of self-regulation on preschool mathematical achievement. *Child Indicators Research*, 7(4), 805-820.
36. Goleman, D. (1401). *Emotional intelligence, translated by Gholamhossein Khanghaei*. 11th edition, Tehran, Nesle Noandish. (Persian)
37. Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
38. Guay, F.; Ratelle, C.F.; Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Can. Psychol.* 49, 233.
39. Hagger, M. S., Gucciardi, D. F., Turrell, A. S., & Hamilton, K. (2019). Self-control and health related behavior : The role of implicit self-control, trait self-control, and lay beliefs in self-control. *British Journal of Health Psychology*, 24(4), 764-786. [<https://doi.org/10.1111/bjhp.12378>]
40. Hui, D.S., Azhar, E.I., Madani, T.A., Ntoumi, F., Kock, R., & Dar, O. (2020). The continuing 2019- nCoV epidemic threat of novel coronaviruses to global health – the latest 2019 novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. *International Journal of Infectious Diseases*, 91(14), 264-266. [doi: [10.1016/j.ijid.2020.01.009](https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.01.009)]
41. Ingram, R.I., Cruet, D., Johnson, B.R., Wisnicki, K.S. (1988). Self-focused attention, gender, gender role, and vulnerability to negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 967-978. [doi: [10.1037/00223514.55.6.967](https://doi.org/10.1037/00223514.55.6.967)].
42. Kahraman, E., & Koray, O. (2020). The Use of Standardized Feedback for Teaching Material Preparation: The Opinions of Preservice Science Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 83-102. [<https://doi.org/https://doi.org/10.14689/ejer.2020.90.5>]
43. Khosravi Nodeh, Z., Khosravi Nodeh, M. (2015). *Investigating the relationship between emotional intelligence and academic motivation in middle school students (a case study of high schools in Aliabad Katul city)*, the second scientific research conference of educational sciences and psychology of social and cultural injuries in Iran, Tehran, [<https://civilica.com/doc/419105>] (Persian)
44. Klootwijk, Ch. L. T., Koele. I.J., van Hoorn, J., G€uroglu, B., van Duijvenvoorde, A.C.K. (2021) Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795.
45. Kotsou, I., M. Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *SAGE*, 11(2), 1-10. [<https://doi.org/10.1177/1754073917735902>]
46. Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis.

- Educational Research Review*, 25, 120–148. [https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001]
47. Leana-Tascilar MZ. (2015). The actiotope model of giftedness: its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 32(1), 41–55. [DOI: 10.1017/edp.2015.6.]
48. Liébana, C., Fernández, M., Bermejo, J.C., Carabias, M., Rodríguez, M., Villaceros, M. (2012). Inteligencia emocional & vínculo laboral en trabajadores del Centro San Camilo. *Gerokomos*, 23, 63–68.
49. Marumo, P., Joseph, C. H., & Anikelechi, I. G. (2019). Academic motivation of school going adolescents: Gender and age difference. *Gender and Behaviour*, 17(1), 12306–12315.
50. Melhe, MA., Salah, BM., Hayajneh, WS. (2021). Impact of Training on Positive Thinking for Improving Psychological Hardiness and Reducing Academic Stresses among Academically-late Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 21(1), 132 - 146. [http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2021.3.010]
51. Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health outcomes: Literature Review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 4(1), 42- 60.
52. Pérez-Fuentes, M. d. C., Jurado, M. d. M. M., Linares, J. J. G., & Ruiz, N. F. O. (2018). The Role of Emotional Intelligence in Engagement in Nurses. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 14, 1- 13. [doi:10.3390/ijerph15091915]
53. Roberts B., W, Chernyshenko, O., S, Stark S. & Goldberg, L., R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Person Psychol*, 58, 103–139. [https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00301.x]
54. Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Straub, D. W. (2012). Editor's comments: A critical lookat the use of PLS-SEM in MIS quarterly. *MIS Quarterly*, 36(1), iii–xiv.
55. Roman, A. F. (2018). Training Master Students for Implementing The Positive Thinking Program In Schools. *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 XX (2), 13-23.
56. Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagin. Cogn. Personal*, 9(3), 185–211. [https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG]
57. Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. [doi:10.17583/qre.2020.5872]
58. Serrat, O. (2017). *Understanding and Developing Emotional Intelligence. In Knowledge Solutions* (pp. 329-339). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37]
59. Seidi, S., Ahmadi, M. (2018). Examining the relationship between emotional intelligence and academic motivation and academic self-efficacy of students, the fifth national conference of modern researches in the field of educational sciences and psychology in Iran (with a participatory culture approach), Tehran, [https://civilica.com/doc/883526] (persian)
60. Schunk, D. H., Dibenedetto, M. K. (2016). *Self-Efficacy Theory in Education*. In K. R. Wentzel & D. Miele (Eds). *Handbook of Motivation at School* (PP. 34-54). New Yourk, NY: Routledge.

61. Shafahat, A. (2021). Some of The Factors Fostering Positive Thinking. *Faculty of Business Economics and Entrepreneurship*, 3-4, 149-162.
62. Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. d. C., & Prado-Gascó, V. (2020). Effect of Emotional Intelligence and Psychosocial Risks on Burnout, Job Satisfaction, and Nurses' Health during the COVID-19 Pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 1-14. [doi:10.3390/ijerph17217998]
63. Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology (2nd ed.)*. New Jersey: Pearson.
64. Taj Peikar, N. (2017). *Predicting psychological well-being on the basis of emotional intelligence and moral intelligence*. Master's Thesis in Educational Psychology, Marvdasht: Islamic Azad University, Marvdasht Branch. (Persian)
65. Tangney, J. P. Baumesiter, R. F. Boone, A. L. (2004). High self – control predicts good. Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. [DOI: [10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x](https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x)]
66. Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 77- 87.
67. Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The Influence of Transformational Teacher eadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 1-12.
68. World Health Organization. (2020). *Questions and answers, COVID-19*. Geneva: World Health Organization.
69. Wen, J., Huang, S., Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 18(2019), 120-130. [<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.01.009>]
70. YÜNER, B. (2020). Investigation of the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Success: The Case of Prospective Teachers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 706-733. [<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefd>]
71. Yurtseven, N., Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 53- 69.
72. Zaheri, A., Es'haghi, S. Z., Kheiri, S., Ghaderi, H. (2021). Investigating the relationship between emotional intelligence and academic achievement and academic motivation in students of Shahrekord Paramedical School in 1397-1398. *Horizon of Medical Education Development*, 12(2), 21- 32. [DOI: [10.22038/hmed.2020.50678.1063](https://doi.org/10.22038/hmed.2020.50678.1063)] (Persian)

Abstract

Objective: The aim of the present study was to investigate the role of positive thinking mediation in predicting academic motivation based on emotional intelligence and self-control of high school students during the Corona pandemic period.

Methods: The present research method was descriptive-correlation with structural equations. The statistical population of the present study was all the students of the first secondary school in the second district of Shahrekord city, Their number in the academic year 2021-2022 was 8700 people. The sampling method was available. The sample size was calculated by Cochran's formula of 367 people And 400 questionnaires were distributed among the sample people. Finally, 345 completed questionnaires were returned, which were considered as the final sample. The tools of the current research were the questionnaires of Ingram & Wisnicki (1988), Tangney et al 's self-control (2004), Bradbury and Greaves emotional intelligence scale (2005), and Hermans's academic achievement motivation (1987). Data analysis was done with structural equations and with using SPSS 20 and Amos 24 software.

Results: The results of structural equations showed that the mediating role of positive thinking in predicting academic motivation based on emotional intelligence was confirmed ($p < 0.05$), However, the mediating role of positive thinking in predicting academic motivation based on self-control was not confirmed ($p > 0.05$). All the direct paths of the three variables of self-control, emotional intelligence and positive thinking on academic motivation were also significant ($p < 0.05$).

Conclusion: It is concluded that the variables of self-control, emotional intelligence and positive thinking are effective variables to increase students' academic motivation. Therefore, it is suggested to school administrators and counselors to periodically organize trainings in these fields for students.

Keywords: positive thinking; educational motivation; Emotional Intelligence; Self-control; Corona pandemic
