

مقایسه خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز

احمد سوری^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان بود. طرح پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه واقع در منطقه سه شهر تهران بود که از میان جامعه آماری مذکور ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر دانش‌آموز ممتاز و ۶۰ نفر غیرممتاز) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با تکمیل مقیاس خودکارآمدی هیجانی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در این تحقیق شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نشان داد که بین خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) در دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در زمینه سه متغیر مورد مطالعه برتری با دانش‌آموزان ممتاز می‌باشد. بنابراین میتوان نتیجه گرفت که بین این دو گروه از نظر خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌دار می‌باشد. لذا فراهم آوردن شرایط مناسب برای رشد خودکارآمدی هیجانی و باورهای انگیزشی و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، می‌تواند فرصت بیشتری برای پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: باورهای انگیزشی، خودکارآمدی هیجانی، دانش‌آموزان ممتاز، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی.

۱. نویسنده رابط: دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۲۲

مقدمه

مسأله پیشرفت تحصیلی همواره از حیثه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی بوده است. دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فراوانی هستند که در آموزش نقش اساسی دارد، آنها از نظر یادگیری، توانایی کارآمدی تفکر منطقی با یکدیگر تفاوت‌های مهمی دارند، در برابر مشکلات و چالش‌ها نیز با شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند، به عبارت دیگر، یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش‌ها، خودکارآمدی، واکنش‌های هیجانی، باورهای انگیزی و سبک‌های شناختی با همدیگر متفاوتند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲).

اغلب دانش‌آموزان ممتاز بخشی از یک جامعه علمی نسل آینده را تشکیل خواهند داد. یکی از نیازهای این گونه دانش‌آموزان، توجه به نیازهای عاطفی، هیجانی، و شناخت وضعیت شخصیتی آنان است (فروزنده دهکردی، ۱۳۹۱). لذا بسیار مهم است که آموزش و پرورش در زمینه شناخت ویژگی‌های این دانش‌آموزان تحقیقاتی همه جانبه داشته باشد. در مجموع میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارآیی نظام آموزشی است. بنابراین، تحلیل این عوامل و تجسس در علل وجودی آن یکی از اساسی‌ترین موضوعات تحقیقی و پژوهشی در نظام آموزشی است. ممتاز بودن ابعاد مختلف شناختی و غیرشناختی را در بر می‌گیرد که برای پرورش این مؤلفه‌ها نیاز است که به مطالعه گسترده آنها پرداخته شود. به کارگیری ابزارهایی که در کنار آزمون‌های هوش بتواند این ویژگی‌ها را بررسی کند، راهکاری مفید در شناخت بهتر توانمندی‌های این گروه است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان باهوش و ممتاز دارای ثبات هیجانی و اعتماد به نفس هستند، در برابر اختلالات عصبی و روانی کمتر از دانش‌آموزان عادی آسیب‌پذیرند، از علائق و سلیقه‌های متنوعی برخوردارند و خودپنداره مثبت‌تری دارند (زیدنر، رابرتس و متیوز^۱، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان ممتاز از لحاظ مؤلفه‌های هوش هیجانی نظیر ادراک هیجانات، پذیرش، فهم و کنترل هیجان نسبت به دانش‌آموزان عادی نمره بالاتری کسب می‌کنند (موشه و همکاران،

^۱. Zeidner, Roberts & Matthews

۲۰۰۵). لیتستر^۱ (۲۰۰۷) نشان داد که نمرات دانش‌آموزان تیزهوش در زمینه توانایی‌های تحصیلی و رفتاری به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. هینز، مارلن و ایکینز^۲ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت است. در پژوهشی نیز که در مالزی خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی در سطوح مختلف تحصیلی بررسی شد دریافتند در خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی در سطوح مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد (آرموم و چلاپان^۳، ۲۰۱۵).

بنابراین، یافته‌های تحقیقاتی مختلف در رابطه با متغیرهای پژوهش، حکایت از آن دارد که خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی می‌توانند هم بطور مستقیم و هم بطور غیر مستقیم بر موفقیت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان اثر گذار باشند (عابدینی، ۱۳۹۱؛ دلاور و همکاران، ۱۳۹۳؛ یاسمی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲؛ آشر و پاچارس^۴، ۲۰۰۹؛ دانیل، ونگ و برتسل^۵، ۲۰۱۶؛ بشرپور و احمدی، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی هیجانی اشاره به قضاوت افراد در مورد ظرفیت‌های خود برای پردازش اطلاعات هیجانی به صورت دقیق و مؤثر، جهت خودنظم‌بخشی و مدیریت هوشمندانه هیجان‌ها دارد (گوروشیت و هن^۶، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر خودکارآمدی هیجانی به مجموعه آمادگی‌های رفتاری و تمایلات فرد در بازشناسی، پردازش و سازماندهی اطلاعات هیجانی گفته می‌شود. خودکارآمدی هیجانی ریشه در مفاهیمی چون هوش اجتماعی ثرندایک (۱۹۲۰) و هوش درون فردی گاردنر (۱۹۸۳) دارد (خدایاری‌فرد، منظری و فراهانی، ۱۳۹۱). خودکارآمدی هیجانی، مفهوم خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) و نظریه هوش هیجانی را با هم ترکیب می‌کند. در حالی که

1. Litster

2. Heinz, Marlene & Aikins

3. Armum & Chellappan

4. Usher & Pajares

5. Daniel, Wang & Berthelsen

6. Goroshit & Hen

مایر معتقد است هوش هیجان بهترین دریافت کننده به عنوان یک توانش است، پترایدس و فارنهام (۲۰۰۳) ادعا کردند که هوش هیجانی می‌تواند به عنوان یک صفت و یا عملکرد شاخص ادراک شود. پترایدس و همکاران (۲۰۰۶) این نوع هوش هیجانی را خودکارآمدی هیجانی نامیدند. خودکارآمدی هیجانی به مجموعه آمادگی‌های رفتاری و تمایلات فرد در بازشناسی، پردازش و سازماندهی اطلاعات هیجانی گفته می‌شود. خودکارآمدی هیجانی نیز یک پیش‌بینی کننده مناسب در حوزه عملکردهای هیجانی است. خودکارآمدی هیجانی بر فرایندهای هیجانی اصلی و همچنین پیامدهای مرتبط با عملکردهای هیجانی سازگارانه و ناسازگارانه تأثیرگذار است (بورلی، نیکولا، دونالد، ۲۰۰۸). چوی، کلامپر و سالی^۳ (۲۰۱۳) معتقدند که تسهیل خودکارآمدی هیجانی پلی میان توانایی و عملکرد افراد در حوزه هیجان‌ات است. افرادی که تعادل خوبی بین هیجان و تفکر دارند، مخصوصاً توانایی تنظیم باورها و احساسات درونی خود و دیگران را دارا هستند، نمرات بالایی در این صفت می‌گیرند (گوروشیت و هن، ۲۰۱۴). افرادی که سطوح بالایی از خودکارآمدی هیجانی را دارا هستند، معمولاً تا حد زیادی نسبت به هیجان‌ات خود و دیگران آگاه و حساس هستند. آنها نسبت به تجارب هیجانی منفی، باز و پذیرا هستند و قادر به تغییر هیجان‌ات به شیوه‌ای سازگارانه و انعطاف‌پذیر هستند. سطوح بالای خودکارآمدی هیجانی در احساس کلی رضایت از زندگی، موفقیت تحصیلی، باورهای مثبت، باور به شایستگی و کفایت اجتماعی فردی، و توانایی کنترل هیجان‌ات سهیم است (شانک^۴، ۲۰۰۵). به اعتقاد سارنی^۵ (۱۹۹۹) آخرین مهارت شایستگی هیجانی، خودکارآمدی هیجانی است که چرخه کاملی را برای ارزیابی خودمان ارائه می‌نماید. توانایی خودکارآمدی هیجانی به دیدگاه ما در مورد خودمان همانطور که آن را احساس می‌کنیم برمی‌گردد. اگر مفهوم سیستم درونی با تجربیات هیجانی ترکیب گردد در این صورت

1. Petrides & Furnham
2. Beverley, Nicola & Donald
3. Choi, Kluemper & Sauley
4. Schunk
5. Saarni

خودکارآمدی هیجانی با بهزیستی ارتباط بسیار نزدیکی ایجاد می‌کند. البته خودکارآمدی هیجانی وسیع‌تر از بهزیستی است. چنان‌که احساسات منفی از جمله ارزیابی نامتعارف که منجر به پاسخ‌های غیرمعمول و شناسایی میزان افسردگی فرد می‌شود، نوعاً تحت عنوان بهزیستی در نظر گرفته نمی‌شود. چنین پاسخ‌های هیجانی می‌تواند دیدگاه فرد را درباره‌ی واکنش‌های صحیح منعکس کند.

علاوه بر این، امروزه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان سازه‌ای مهم در آموزش و پرورش مطرح بوده، مورد توجه سیاست‌گذاران، معلمان، مربیان، و والدین قرار گرفته است. خودتنظیمی عبارت است از توانایی فرد در توسعه دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که می‌توانند از یک زمینه یادگیری به زمینه دیگر و نیز از موقعیت‌های یادگیری به زمینه‌های کار و فراغت منتقل شوند؛ این سازه جدید مباحثی را در باب اصلاح مدارس در سراسر جهان برانگیخته است (یاسمی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲). یادگیری خودتنظیمی، تلاش‌های عمدی و آگاهانه یادگیرنده است که برای ترتیب دادن و منظم کردن فعالیت‌های پیچیده یادگیری انجام می‌دهد. یادگیری خودتنظیمی سه مؤلفه اساسی دارد که عبارت‌اند از: به کارگیری راهبردهای شناختی، فرایندهای فراشناختی و باورهای انگیزشی (دانیل، وانگ و برتلسن^۱، ۲۰۱۶). یادگیری خودتنظیمی از نظر چن^۲ (۲۰۰۲) عبارت است از فعالیت خودآغازگری یادگیری که شامل تعیین هدف، تنظیم تلاش‌ها برای رسیدن به هدف‌های خودنظارتی، مدیریت زمان و تنظیم محیط فیزیکی و اجتماعی یادگیری می‌باشد. یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک اصطلاح کلی از ترکیب نتایج حاصل از تحقیقات موجود در زمینه راهبردهای شناختی، فراشناخت و انگیزش در قالب یک ساختار مرکب که بر اثر متقابل این مؤلفه‌ها تاکید دارد، بوجود آمد (پاریس و وینوگردد، ۲۰۰۷). یادگیری خودتنظیمی دارای سه مؤلفه اساسی است. مؤلفه اول یادگیری خودتنظیمی شامل آن دسته از راهبردهای شناختی است که دانش‌آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب درسی از آنها استفاده می‌کنند. مؤلفه دوم آن دسته از

¹. Daniel, Wang & Berthelsen

². Chen

راهبردهای فراشناختی را در بر می‌گیرد که دانش‌آموزان برای طرح‌ریزی و نظارت و اصلاح شناخت خود بکار می‌برند. مؤلفه سوم نیز شامل اداره تکالیف تحصیلی توسط یادگیرندگان و کنترل تلاش‌هایشان در زمینه یادگیری این تکالیف است (پتريچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰).

مطالعه ابعاد شناختی بدون توجه به ابعاد انگیزشی و تأثیر تعاملی این دو بر میزان یادگیری چندان منطقی به نظر نمی‌رسد؛ بنابراین در موقعیت آموزشی علاوه بر راهبردهای شناختی باید به باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نیز توجه شود. اگرچه توانایی یکی از بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی است، با این حال، این متغیر چیزی کمتر از ۵۰٪ واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند (مارکو و فیلوپو^۱، ۲۰۰۵). بنابراین توجه به متغیرهای نگرشی و انگیزشی مرتبط با پیشرفت تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. اصطلاح انگیزش را می‌توان به عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد. سیفرت^۲ (۱۹۹۲، به نقل از سیف، ۱۳۹۰) گفته است انگیزش یک تمایل یا گرایش به عمل کردن به طریقی خاص است. او همچنین انگیزه را به صورت نیاز یا خواست ویژه‌ای که انگیزش را موجب می‌شود، تعریف کرده است. اتکینسون و همکاران (۲۰۰۰) انگیزش را مجموعه شرایطی می‌دانند که به رفتار نیرو می‌دهد و به آن جهت می‌بخشد. انگیزش عبارت است از فرایندهایی که به رفتار انرژی داده، آن را هدایت کرده و نگه می‌دارد. در واقع رفتار برانگیخته رفتاری است نیرومند، جهت‌دار، و پایدار (بیابانگرد، ۱۳۹۲).

امروزه اکثر روان‌شناسان به انگیزش و نقش آن در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی؛ انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند. بر اساس مدل یادگیری خودتنظیمی پتريچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفته‌اند. در واقع نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی، تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت

¹. Marcou & Philippou

². Seifert

تحصیلی محسوب می‌شود.

مروری بر پیشینه پژوهشی نشان دهنده حائز اهمیت بودن موضوع پژوهش است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان انجام شد.

روش

روش تحقیق علی-مقایسه‌ای است. این طرح از نظر هدف جز تحقیقات کاربردی است و نتایج آن قابل‌کاربست در محیط‌های آموزشی می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ممتاز و غیرممتاز مقطع متوسطه دوم است که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های دولتی منطقه سه شهر تهران بوده‌اند. نمونه مورد نظر شامل ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مدارس دولتی منطقه سه شهر تهران بودند. نمونه مورد نظر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد؛ به این صورت که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم، منطقه ۳ آموزش و پرورش شهر تهران، ۵ دبیرستان بصورت تصادفی از نواحی مختلف انتخاب شدند در مرحله بعد از هر دبیرستان ۳ کلاس بصورت تصادفی انتخاب شدند و در نهایت از بین این کلاس‌ها نیز، دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز، به صورت تصادفی و از بین چندین دانش‌آموز دارای شرایط مذکور با در نظر گرفتن چند ملاک انتخاب شدند. بدین ترتیب ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر ممتاز و ۶۰ نفر غیرممتاز) از بین کل دانش‌آموزان دوره دبیرستانی که در ضمن حائز شرایط؛ (۱) نداشتن اختلالات روانی یا شناختی براساس مصاحبه بالینی (۲) نداشتن بیماری‌های جسمی (با در نظر گرفتن گزارش آزمودنی‌ها) بودند، انتخاب شدند. ملاک انتخاب دانش‌آموزان ممتاز غیر ممتاز علاوه بر تشخیص مسئولین مدارس، به ترتیب داشتن معدل ۱۷ به بالا و یا ۱۴ به پایین در طول سال گذشته و نوبت اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که با مراجعه به اسناد و مدارک تحصیلی

موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان و به کمک مسئولین مدارس صورت گرفت. علاوه بر آن در سایر ملاک‌ها نظیر پایه تحصیلی، سن و شرایط فرهنگی اجتماعی نظیر شغل پدر و مادر و غیره این دانش‌آموزان با هم همگن شدند تا بتوان دقت پژوهش را افزایش داد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۱ (MSLQ): این پرسشنامه توسط پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه حاوی دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) می‌باشد و مجموع ماده‌های مقیاس آن ۴۷ عدد است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد. مطالعات بسیاری برای بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه اجرا شده‌اند. در یک پژوهش که توسط بیجرانو (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در مطالعات ایرانی نیز نتایج مشابهی به دست آمد. رضویه و همکاران (۱۳۸۵) ضریب پایایی این آزمون را برآورد کردند. میزان آلفای در این پژوهش برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ بدست آمد.

مقیاس خودکارآمدی هیجانی^۲ (ESES): این مقیاس یک آزمون ۳۲ سوالی است که بورلی و همکاران (۲۰۰۸) بر اساس مدل چهار وجهی هوش هیجانی سالووی و مایر (۱۹۹۷) تهیه کرده‌اند. این مقیاس در حوزه‌های پژوهشی هوش هیجانی و خودکارآمدی به کار می‌رود. همسانی درونی سوال‌های آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش شده است. ضریب اعتبار بازآزمایی مقیاس در مورد یک نمونه ۲۰۷ نفری به فاصله ۲ هفته ۰/۸۵ محاسبه شد. روایی مقیاس خودکارآمدی هیجانی نیز از طریق سنجش همبستگی آن با سازه‌های مرتبط کافی گزارش شده است. در ایران، خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس

1. Motivated Strategies for learning Questionnaire

2. Emotional Self-Efficacy Scale (ESES)

خودکارآمدی هیجانی پرداختند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی ساختار تک عاملی مقیاس خودکارآمدی هیجانی را نشان داد. تحلیل عاملی تأییدی نیز برازش ساختار تک عاملی مقیاس را تایید کرد. (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۱).

نتایج

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع متغیرهای پژوهش برحسب شاخص گرایش مرکزی و پراکندگی

دانش‌آموزان غیر ممتاز		دانش‌آموزان ممتاز		
SD	M	SD	M	
۸/۱۴	۶۲/۸۵	۱۰/۱۳	۸۴/۵۰	خودکارآمدی هیجانی
۱۰/۳۸	۷۳/۰۷	۸/۴۹	۸۹/۱۱	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
۵/۳۶	۴۹/۳۳	۶/۴۵	۵۵/۱۲	راهبردهای شناختی
۷/۵۴	۳۰/۸۷	۴/۷۸	۳۸/۶۷	راهبردهای فراشناختی
۶/۴۳	۸۰/۹۱	۷/۴۱	۸۵/۰۱	باورهای انگیزشی
۵/۰۵	۲۰/۲۳	۵/۷۶	۲۸/۴۳	خودکارآمدی
۶/۳۴	۳۳/۳۷	۵/۲۹	۴۱/۵۹	ارزش‌گذاری درونی
۵/۳۲	۲۷/۶۷	۴/۴۳	۳۰/۵۶	اضطراب امتحان

به منظور تعیین شکل توزیع نمرات و رعایت مفروضه‌ی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از آزمون کولمونگروف-اسمیرنوف استفاده شد. طبق مقادیر مندرج در جدول در مورد همه متغیرها سطح معناداری به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ است. در نتیجه می‌توان گفت، متغیرها همگی از توزیع نرمال برخوردارند و برای آزمون فرضیه‌ها از آمار پارامتریک می‌توان استفاده کرد. نتایج آزمون لوین نشان داد که برای همه متغیرهای وابسته، واریانس‌ها در گروه‌ها برابر است و می‌توان آزمون تحلیل واریانس چند متغیره را برای مقایسه تفاوت میانگین‌های متغیرهای وابسته انجام داد.

برای بررسی اینکه بین دانش آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ میزان خودکارآمدی هیجانی تفاوت وجود دارد. از آزمون t مستقل استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان ممتاز با دانش آموزان غیر ممتاز

متغیر	df	اختلاف میانگین	SD	t	P
هیجانی خودکارآمدی	۱۱۸	۲۱/۶۵	۶/۷۱	۳/۲۲	۰/۰۰۲

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین میانگین خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان ممتاز با دانش آموزان غیر ممتاز تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$).

برای بررسی اینکه بین دانش آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ میزان به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) تفاوت وجود دارد از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس درون گروهی چند متغیره بر روی میانگین نمرات دانش آموزان ممتاز و غیرممتاز در انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P
اثر پیلایی	۰/۴۶	۱۱/۸۶	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۵۴	۱۱/۸۶	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۸۵	۱۱/۸۶	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۸۵	۱۱/۸۶	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، سطح معنی داری همه آزمودنی‌ها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ استفاده از حداقل یکی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت اثرات بین آزمودنی‌ها در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها روی میانگین نمرات دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز در کاربرد انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

متغیرها	SS	Df	MS	F	P
راهبردهای شناختی	۸۷۱/۶۷	۱	۸۷۱/۶۷	۴۷/۴۴	۰/۰۰۱
راهبردهای فراشناختی	۳۴۸/۰۷	۱	۳۴۸/۰۷	۲۶/۴۱	۰/۰۰۱

همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). به عبارت دیگر، با توجه به میانگین‌ها، دانش‌آموزان ممتاز در مقایسه با دانش‌آموزان غیرممتاز به میزان بالاتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند.

برای بررسی اینکه بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ میزان باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) تفاوت وجود دارد از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد، که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس درون گروهی چندمتغیره بر روی میانگین نمرات دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ مؤلفه‌های باور انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان)

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P
اثر پیلاپی	۰/۳۲	۹/۳۵	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۵۲	۹/۳۵	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۴۱	۹/۳۵	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۵۶	۹/۳۵	۸	۱۱۱	۰/۰۰۱

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، سطح معنی‌داری همه آزمودنی‌ها، بیانگر آن هستند که بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز حداقل به لحاظ استفاده از یکی از مؤلفه‌های باور انگیزشی تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت، اثرات بین آزمودنی‌ها در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۶. نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها روی میانگین نمرات دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز در مؤلفه‌های باور انگیزی

متغیرها	SS	Df	MS	F	P
خودکارآمدی	۷۵۱/۴۸	۱	۷۵۱/۴۸	۲۸/۲۴	۰/۰۰۱
ارزش‌گذاری درونی	۱۰۹۸/۰۷	۱	۱۰۹۸/۰۷	۳۹/۴۴	۰/۰۰۱
اضطراب امتحان	۳۳۴/۴۲	۱	۳۳۴/۴۲	۱۱/۱۳	۰/۰۰۱

همانگونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ به کارگیری خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). به عبارت دیگر، با توجه به میانگین‌ها، دانش‌آموزان ممتاز در مقایسه با دانش‌آموزان غیرممتاز میانگین بالاتری را در مولفه‌های باور انگیزی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) دارا هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزی در دانش‌آموزان بود.

نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ میزان خودکارآمدی هیجانی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان ممتاز میانگین بالاتری را در خودکارآمدی هیجانی نسبت به دانش‌آموزان غیرممتاز به دست آوردند و این تفاوت معنادار بود. هر چند پژوهشی که مستقیم به بررسی این رابطه پرداخته یافت نشد، اما نتایج این پژوهش می‌تواند با نتایج بسیاری از تحقیقات همسو باشد. ابوالقاسمی و جوانمیری (۱۳۹۱) به بررسی تعیین نقش مطلوبیت اجتماعی، سلامت روانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش پرداختند. نتایج نشان داد که تحریف واقعیت، سلامت روانی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش رابطه مثبت معنی‌داری داشتند و یا مکوند حسینی و فرید (۱۳۹۰) در بررسی رابطه بین خودکارآمدی هیجانی و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه سمنان، به این

نتیجه دست یافتند که بین نمره کلی خودکارآمدی هیجانی و موفقیت تحصیلی ارتباط معنادار مثبت وجود دارد. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی هیجانی بر عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی افراد تأثیر مثبتی دارد. نتایج مطالعه احمدی‌زاده، طاهری و حیدری‌نژاد (۲۰۱۳) نشان داد که تفاوت معناداری بین هوش هیجانی در دانشجویان فعال و غیرفعال وجود داشت، به این صورت که هوش هیجانی در دانشجویان فعال بیشتر بود. اسکرتن (۲۰۰۹) نیز بر اساس پژوهشی که در بین نوجوانان بریتانیایی انجام شد مطرح می‌کند که پس از وارد کردن هوش هیجانی به سیستم تحصیلی خودکارآمدی هیجانی و هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی تأثیر بلندمدت داشته و به عنوان دو عامل تعدیل‌کننده توانایی شناختی در موفقیت تحصیلی عمل می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت خودکارآمدی هیجانی می‌تواند به عنوان یک متغیر مداخله‌گر در موفقیت تحصیلی نقش داشته باشد. خودکارآمدی هیجانی اشاره به قضاوت افراد در مورد ظرفیت‌های خود برای پردازش اطلاعات هیجانی به صورت دقیق و مؤثر، جهت خودنظم‌بخشی و مدیریت هوشمندانه هیجان‌ها دارد (گوروشیت و هن، ۲۰۱۴). افرادی که سطوح بالایی از خودکارآمدی هیجانی را دارا هستند، معمولاً تا حد زیادی نسبت به هیجان‌ها خود و دیگران آگاه و حساس هستند. آنها نسبت به تجارب هیجانی منفی، باز و پذیرا هستند و قادر به تغییر هیجان‌ها به شیوه‌ای سازگارانه و انعطاف‌پذیر هستند. سطوح بالای خودکارآمدی هیجانی در احساس کلی رضایت از زندگی، موفقیت تحصیلی، باورهای مثبت، باور به شایستگی و کفایت اجتماعی فردی، و توانایی کنترل هیجان‌ها سهمیم است (شانک، ۲۰۰۵). همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان ممتاز به علت برتری شناختی و هوشی و نیز خلاقیت و قدرت تجزیه و تحلیل سریعی که دارند، باعث می‌شود از همسالان عادی خود جدا شوند و به انجام کارهایی پردازند که برای خود و جامعه ارزشمند هستند. این امر باعث می‌شود که این افراد اعتماد به نفس بالایی داشته باشند و با احساس کنترل بیشتری با رویدادها و موقعیت‌های جدید روبرو شوند. افراد ممتاز با داشتن توانایی‌های فوق‌العاده، قضاوت مثبتی درباره خود می‌کنند و این امر باعث خودکارآمدی

بالای آنها می‌گردد که احساس کنترل زیادی بر محیط خود خواهند داشت. همچنین افراد ممتاز با بازخورد و فیدبک مثبتی که با توجه به ویژگی‌هایشان از دیگران می‌گیرند، موجب تقویت آنها در زمینه خودکارآمدی و کنترل هیجانات‌شان می‌شود.

نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان ممتاز میانگین بالاتری را در مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی نسبت به دانش‌آموزان غیرممتاز به دست آوردند. می‌توان گفت نتایج این پژوهش با تحقیقات تورتاب^۱ (۲۰۱۵)، مارکو و فیلیپو (۲۰۰۵)، هینز و همکاران (۲۰۰۲) همسو می‌باشد برودبنت و پون (۲۰۱۵) نیز در مطالعه خود به بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در محیط‌های یادگیری پرداختند، نتایج آنها حاکی از این بود که راهبردهای مدیریت زمان، فراشناخت، تنظیم تلاش و تفکر انتقادی به طور معنی‌داری با پیامدهای تحصیلی ارتباط مثبت داشتند. علاوه بر آن تحقیقات داخلی نیز موید نتایج بدست آمده هستند بطوریکه می‌توان گفت دلاور و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر رشت به این نتیجه رسیدند که متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به صورت مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

خودتنظیمی نقش مهمی در فرآیندها و پیامدهای یادگیری و آموزش دارد (دانیل، وانگ و برتلسن، ۲۰۱۶). تحقیقات زیادی به نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تأکید می‌کنند. چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نمی‌باشد چرا که به گفته هلر (۱۹۹۳)، به نقل از امانی و همکاران، (۱۳۹۱) برای دستیابی به موفقیت تنها توانایی‌های شناختی کافی نیست، بلکه به کارگیری مؤثر راهبردهای خودتنظیمی را طلب می‌کند. دانش‌آموزان ممتاز به علت داشتن انگیزه کافی، پیشرفت بالا و حس رقابت‌طلبی برای دستیابی به موفقیت از تمام روش‌ها از جمله راهبردهای شناختی و فراشناختی جهت کسب موفقیت بیشتر

1. Tortop

استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان ممتاز که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) و نیز راهبردهای شناختی بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند (بمبوتی، ۲۰۰۸). بنابراین مجموع این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کند تا موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری را تجربه کند و این پیشرفت و فیدبک‌هایی که از جانب مدرسه، معلم، خانواده و دیگران دریافت می‌کند، می‌تواند به نوبه خود موجب تشویق فرد در استفاده بیشتر و مداوم‌تر از این راهبردها گردد.

نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان ممتاز و غیرممتاز به لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان ممتاز میانگین بالاتری را در باورهای انگیزشی نسبت به دانش‌آموزان غیرممتاز به دست آوردند. نتایج این پژوهش با تحقیقات مارکو و فیلیپو (۲۰۰۵)، هینز و همکاران (۲۰۰۲)، نوری و همکاران (۱۳۸۸) همسو است. در مورد یافته‌های این پژوهش می‌توانیم اینگونه استنباط کنیم که، انگیزش یکی از مهم‌ترین عناصر یادگیری است. روان‌شناسان، انگیزش را به این صورت تعریف می‌کنند: فرایندی درونی که رفتار را در طول زمان فعال کرده، هدایت می‌کند و نگه می‌دارد (پنتریچ، ۲۰۰۳). محققان نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش و ممتاز، اکثراً با اطرافیان خود و اجتماع رابطه‌ای خوب و مثبت برقرار می‌کنند، این گونه دانش‌آموزان بیشتر به عنوان رهبران کلاس و مدرسه انتخاب می‌شوند و در فعالیت‌های خارج از کلاس مانند شرکت در رویدادهای فرهنگی، ورزش‌های گوناگون، امور فوق برنامه و کارهای ابتکاری بیشتر از همکلاسان خود فعالیت می‌کنند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۳). با توجه به این یافته نیز می‌توان استنباط کرد که چون دانش‌آموزان ممتاز در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی برخوردارند؛ در موقعیت‌های

گونگون بهتر از دانش آموزان عادی عمل می کنند.

به طور کلی، از دلایل دیگر این تفاوت می توان به شرایط مطلوب محیط آموزشی و نوع برخورد خانواده نیز اشاره کرد. در واقع دانش آموزان ممتاز از یک سو از مهارت های حل مسئله مفیدتری برخوردارند و سبک های مقابله ای پخته تری را در برخورد با مسائل و مشکلات به کار می گیرند و نگاه آنها به رویدادهای زندگی مثبت است و رویدادها را به صورت چالش و فرصت تفسیر می کنند (مویرا و الیور، ۲۰۰۸). از سوی دیگر ممتاز بودن شرایط فوق العاده ای برای این دانش آموزان پیش می آورد که از جمله آنها دادن امتیازهایی از طرف خانواده ها و همچنین مهیا کردن نیازهای آموزشی آنها به صورت بهتری که این امر در سطح سلامت افراد ممتاز و سرآمد موثر است. بدین ترتیب، انگیزه دستیابی به موفقیت در آنها نیز بیشتر می شود. انگیزه روانشناختی فراگیر است و بر انواع فعالیت هایی که برای فرد اهمیت دارند، تأکید دارد؛ این انگیزه با اهداف ویژه، روش نائل آمدن بر آنها، طرح ریزی، تلاش و احساس خوداندیشمندی در ارتباط است، که می تواند به کامل بودن، بهتر شدن و تک بودن در هر کار منجر شود؛ از سوی دیگر، بعد دیگر انگیزش پیشرفت، سوگیری آینده آنان است.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و جوانمیری، لیلا. (۱۳۹۱). نقش مطلوبیت اجتماعی، سلامت روانی و خودکارآمدی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۱(۲)، ۶-۲۰.
- امانی، فرزانه؛ امانی، علی و محمدپور، هادی. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای انگیزی، راهبردهای خودتنظیمی و عوامل شخصیتی و نقش پیش بینی کنندگی آنها بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تیزهوش و عادی. *زن و مطالعات خانواده*، ۴(۱۵)، ۴۳-۶۲.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۲). روان شناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر ویرایش.
- توکلی زاده، جهانشیر. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک استاد، و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

- خدایاری فرد، محمد؛ منظری توکلی، وحید؛ فراهانی، حجت اله. (۱۳۹۱). بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی، مجله روانشناسی، ۱۶(۱)، ۶۰-۸۳.
- دلاور، علی. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۵۷-۷۵.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
- سیف‌نراقی، مریم و نادری، عزت اله. (۱۳۹۳). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات ارسباران.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۱) مقاله آزمون خودنظم بخشی پینتریچ ومدلی رقیب. نشریه پژوهش‌های روان شناختی، ۲۹(۱)، ۷-۲۸.
- فروزنده دهکردی، زهرا. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای سبک‌های اسناد و مهارت ابراز وجود در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دختر سال اول مقطع متوسطه در شهرستان شهرکرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- مکوندحسینی، شاهرخ و فرید، ناهید. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خودکارآمدی هیجانی و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه سمنان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۶(۲)، ۶۹-۸۵.
- نریمانی، محمد؛ عینی، مجتبی؛ دهقان، حمیدرضا؛ غلامزاده، حانیه و صفاری‌نیا، مجید. (۱۳۹۲). مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مجله روانشناسی مدرسه، ۲(۳)، ۱۶۴-۱۸۰.
- نوری ثمرین، شهرام؛ برومند نسب، مسعود؛ فلاطونی، فردوس و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۸۹). مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. آرشیو سایت www.SID.ir
- یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. دو فصلنامه پژوهش‌های یادگیری، ۲۰(۳)، ۳۲۵-۳۳۸.

- Ahmadzadeh, Z., Taheri, A., & Heydarinejad, S. (2013). Comparison of self-efficacy and emotional intelligence of active and inactive students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(9), 2553-2556.
- Armum, P., & Chellappan, K. (2015). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6(4), 22-34.
- Basharpour, S., & Ahmadi, SH. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the mediating role of difficulties in emotion regulation: A Structural Equation Modeling. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 32-39.
- Bembeutty, H. (2008). Self- Regulation of learning and academic delay of Gratification, gender and Ethnic Differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 3(2), 112-132.
- Beverly, A.K., Nicola, S., & Schutte, D.W. (2008). Developmental and preliminary validation of an emotional self- efficacy scale. *Journal of personality and individual differences*, 45, 432-436.
- Broadbent, J., & Poon W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environment: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Chen, C.S. (2002). Self- regulated learning strategies and achievements in an introduction to information systems course information technology. *Learning and performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Choi, S., Kluemper, D., & Sauley, K.S. (2013). Assessing emotional self-efficacy: evaluating validity and dimensionality with cross-cultural samples. *Applied Psychology*, 62, 97-123.
- Daniel, G.R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *The Journal of Education and Training Studies*, (2)3, 26-32.
- Heinz, N., & Marlene schommer-Aikins, M. (2002). Self regulated science learning with Highly Gifted students; the role of cognitive, motivational, and environmental variables. *European Journal of High Ability Studies*, 13(1).
- Litster, I., & Kristin, M. (2007). The self-concepts of gifted and nongifted students: A meta-analysis. UVic Subject Index Humanities and Social Sciences: Education: Educational psychology.
- Marcou, A., & Philippou, G. (2005). Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematic problem solving. *The 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (3), 297-304.
- Moïra, M., & Olivier, L. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1453 -1445.

- Moshe Zeidner, T., Inbal Shani-Zinovich, Gerald Matthews, Richard, D. R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 391- 369.
- Paris, S.G., & Winograd, P. (2007). The role of self-regulated learning in contextual thinking: principles and practices for teacher preparation, Retrieved from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Journal of Social Development*, 15, 537–547.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173–177.
- Skerten, P. (2009). One Comment on EI, Emotional Self-Efficacy and Academic Success in British Secondary Schools. Available at: <http://eiinsider.wordpress.com>
- Tortop, H S. (2015). A comparison of gifted and non-gifted students' self-regulation skills for science learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 42-57.
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational and Psychology*, (34)1, 89-101.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002) . Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 4 (37): 231- 215.

Comparison of emotional self-efficacy, self-regulation learning strategies and motivational beliefs in privileged and non-privileged students

A. Souri¹

Abstract

The main goal of this study is to compare emotional self-efficacy, self-regulation learning strategies and motivational beliefs in the students. The statistical population in this study included all female secondary school students in the 3rd district of Tehran. Among the statistical population of this study, 120 people were selected through a multistage cluster random sampling method. The completion of the Emotional Self-Efficacy Scale (ESES) and the Self-Regulatory Learning Strategy Questionnaire (MSLQ) in this study. The design of this study was a causal-comparative study. Analysis of data showed that there is a significant difference between emotional self-efficacy and high school students. Secondly, there is a significant difference between self-regulatory learning strategies (cognitive and metacognitive) among the students. Thirdly, there is a significant difference between the motivational beliefs (self-efficacy, internal evaluation and test anxiety) in the privileged and non-privileged students, in which the three variables studied are not superior to the students. Therefore, it can be concluded that the bite of these two groups is significantly different in terms of emotional self-efficacy, self-regulation learning strategies, and motivational beliefs.

Keywords: Motivational beliefs, Emotional self-efficacy, Excellent students, Self-regulatory learning strategies

¹. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Amin Police University
souri.ah@yahoo.com