مجله یافته های علوم تربیتی و آموزشی

تعیین نقش میانجی سبک یادگیری در رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان

نوشین صبور اسماعیلی [۱]، مریم سپهری کیا [۲]

۱. استادیار، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی کاویان، مشهد، ایران.
۲. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی کاویان، مشهد، ایران.

MDOI-02-2026.0546
MNR-567-2-84968F

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی سبک یادگیری در رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شد. روش این پژوهش توصیفی همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی رشته روانشناسی مؤسسات آموزش عالی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که از بین آن‌ها ۳۵۰ نفر به‌صورت در دسترس به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های پیشرفت تحصیلی Pham & Taylor (1999)؛ هوش هیجانی Schott et al (1998) و سبک یادگیری Towler & Dipboye (2003) بود. داده‌های گردآوری شده در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با بوت استرپینگ) به‌کمک نرم‌افزارهای Spss-27 و Amos-24 مورد تفسیر قرار گرفتند. نتایج به‌دست آمده نشان داد که هوش هیجانی و سبک یادگیری اثر معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارند (P<۰/۰۱). هم‌چنین نتایج دیگر پژوهش نیز نشان داد که سبک یادگیری نقش میانجی معناداری در رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دارد (P<۰/۰۱).

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، سبک یادگیری، دانشجویان، هوش هیجانی، معادلات ساختاری.

مقدمه

اهمیت آموزش برای قرن‌ها جنبه برجسته تمدن بشری بوده است، اما ضرورت آن در طول سالیان اخیر به‌طرز چشمگیری افزایش یافته است (Jiang et al, 2021). در عصر مدرن، افراد از همه اقشار جامعه بخش قابل‌ملاحظه‌ای از زندگی خود را به عنوان دانش‌آموز و دانشجو به یادگیری و کسب دانش اختصاص می‌دهند. این امر به ویژه در بسیاری از جوامع که کودکان و نوجوانان زمان قابل توجهی از سنین ۶ تا ۲۳ سالگی را در مدارس و دانشگاه می‌گذرانند، مشهود است (Boonk et al, 2018). دولت‌ها در سراسر جهان ارزش و اهمیت آموزش را به رسمیت شناخته و بخش قابل توجهی از درآمد ملی خود را به حمایت و توسعه سیستم‌های آموزشی اختصاص می‌دهند. علاوه بر این، خانواده‌ها نیز منابع قابل توجهی را برای اطمینان از دریافت آموزش با کیفیت توسط فرزندان خود به کار می‌گیرند. این سرمایه‌گذاری جمعی در آموزش بر اهمیت روزافزون یادگیری و توسعه فردی در هر جامعه‌ای تأکید می‌کند (Akbari et al, 2023). در این نظام آموزشی برای ارزیابی اثربخشی هر فعالیت یا برنامه‌ای، محصول نهایی یا خروجی آن را مورد بررسی دقیق قرار می‌دهند که در چارچوب نظام آموزشی محصول نهایی، پیشرفت تحصیلی[1] فراگیران است (Peng & Kievit, 2020).

Reber & Ladine (1985) به‌عنوان نخستین نظریه‌پردازان حوزه پیشرفت تحصیلی، این سازه را یک مفهوم جامع، پیچیده و چند وجهی معرفی کرده‌اند که منعکس کننده‌ی میزان یادگیری و مهارت‌های کسب شده از طریق فرآیند آموزشی است (Lei et al, 2018). مفهومی که بیان کننده‌ی دستیابی نظام آموزشی به اهداف از پیش تعیین شده خود است و در پس آن و در طی یک سال تحصیلی، دانشجویان به سطح مورد انتظار آموزشی برای ورود به مقاطع بالاتر دست یابند (Ostovar, 2023). هم‌چنین پیشرفت تحصیلی شامل استفاده از شواهد تجربی برای سنجش عملکرد فراگیر در مدرسه و دانشگاه است، موضوعی که می‌تواند شامل استفاده از آزمون‌های استاندارد، ارزیابی معلمان و اساتید و سایر معیارهای عینی یادگیری باشد. اما با این حال، پیشرفت تحصیلی فراتر از صرفاً گرفتن نمرات خوب است. این مفهوم همچنین شامل توانایی فراگیر برای تفکر انتقادی، حل مسئله، برقراری روابط کارآمد با همسالان، انگیزه بالا و به کار بردن آموخته‌های خود در موقعیت‌های واقعی است (Alamri, 2019). در این سازه تفکر انتقادی و تحلیلی شامل مهارت جست‌وجوگری، سؤال پرسیدن، ارزیابی شواهد و تصمیم‌گیری آگاهانه بر اساس دلیل و منطق است. این مهارت برای موفقیت تحصیلی ضروری است، زیرا دانشجویان را قادر می‌سازد تا اطلاعات مختلف به دست آمده را ارزیابی کرده و به طور مؤثر با مشکلات روبه‌رو شوند (Orhan, 2022). یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم پیشرفت تحصیلی، توانایی برقراری ارتباط مؤثر است. این توانمندی شامل مهارت بیان ایده‌ها به طور واضح و مختصر، هم به صورت شفاهی و هم به صورت نوشتاری است. این مهارت دانشجویان را قادر می‌سازد تا افکار و ایده‌های خود را با دیگران به اشتراک گذاشته، با سایرین همکاری کنند و در بحث‌های مختلف مشارکت فعال داشته باشند، فاکتورهایی اثربخشی قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی دارند (Fernandez et al, 2022). علاوه بر تفکر انتقادی و مهارت‌های ارتباطی، پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر انگیزه فراگیران نیز قرار دارد. دانشجویانی که انگیزه‌ی درونی برای یادگیری دارند، اهداف مشخصی را برای خود تعیین کرده و به توانایی‌های خود برای دستیابی به آن‌ها باور دارند مسئله‌ای که احتمال موفقیت تحصیلی آن‌ها بیشتر می‌سازد (Cayubit, 2022).

پیشرفت تحصیلی به‌دلیل تأثیرپذیری از عوامل و شرایط مختلفی فردی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی، از پیچیده‌ترین مفاهیم در روانشناسی است. عواملی که در دو مقوله کلی جایگذاری شده‌اند. دسته اول شامل عوامل مربوط به نظام آموزشی (مهارت‌های معلمان و اساتید، نحوه انتقال دانش، ساختار اطلاعات و غیره) و دسته دوم عوامل درونی یا مرتبط با تفاوت‌های فردی است (Khan, 2023). در میان عوامل درونی یکی از مهم‌ترین سازه‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، مفهوم هوش هیجانی[2] است (MacCann et al, 2020؛ Shengyao et al, 2024؛ Zhou et al, 2024). هوش هیجانی، به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم و کلیدی روانشناسی، نقشی اساسی را در زندگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند (Trigueros et al, 2020).

از نظر تاریخی، هوش هیجانی نخستین بار توسط Goleman (1996) مطرح شد و از آن زمان به موضوعی گسترده در روانشناسی و زمینه‌های مرتبط با آن تبدیل شده است (Amushahi & Shah Senai). مطابق با ایده‌های اولیه‌ی Goleman هوش هیجانی ظرفیت و توانمندی شناخت، درک و مدیریت احساسات خود و دیگران است (Chang & Tsai, 2022). از نظر Schutte et al (1998) نیز هوش هیجانی شامل آگاهی از

[1] academic achievement
[2] emotional intelligence

وضعیت عاطفی خود، شناخت و درک احساسات خود دیگران و استفاده از این اطلاعات برای بهبود تعاملات اجتماعی و تصمیم گیری مناسب است (Schutte et al, 2001). این توانایی نه تنها منبع انرژی، میل و اشتیاق انسان است، بلکه درونی‌ترین ارزش‌ها و اهداف یک فرد را در زندگی فعال می‌کند. در نتیجه هوش هیجانی نقش بسزایی را در موفقیت هرچه بیشتر فرد در زندگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی وی دارد (Shirovi et al, 2020) زیرا این توانمندی فرد را قادر می‌سازد تا استرس‌های زندگی خود را به بهترین شکل ممکن مدیریت کند، تمرکز خود را حفظ کرده و از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده نماید. علاوه بر آن این توانمندی به افراد کمک می‌کند تا به طور مؤثری با دیگران ارتباط برقرار کنند، و در مواقع لزوم از حمایت‌های اجتماعی و عاطفی دیگران استفاده نمایند. مواردی که در طول زندگی زمینه موفقیت هرچه بیشتر فرد مخصوصاً در زندگی تحصیلی و برای کسب موفقیت بیشتر را فراهم می‌سازد (Ghasemi et al, 2024).

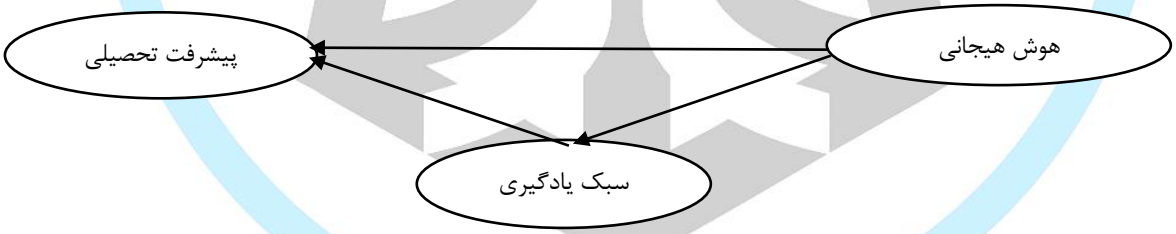
سازه‌ی هوش هیجانی خود شامل مؤلفه‌های مختلفی است. اولین مؤلفه هوش هیجانی، خودآگاهی است که به توانایی شناخت و درک احساسات خود اشاره دارد. افرادی که دارای سطوح بالایی از خودآگاهی هستند، می‌توانند احساسات خود و تأثیری که این احساسات بر افکار و رفتارهایشان می‌گذارد را به دقت شناسایی کرده و در موقعیت‌های مختلف تصمیمات آگاهانه‌تری بگیرند. خودتنظیمی دومین مؤلفه هوش هیجانی است و شامل توانایی کنترل و مدیریت مؤثر هیجانات می‌باشد. این توانمندی شامل مهارت مدیریت خویشتن، سازگاری و انعطاف‌پذیری در مواجهه با چالش‌ها است. افرادی که دارای سطوح بالاتر خودتنظیمی هستند، معمولاً در موقعیت‌های استرس‌زا آرام و خونسرد باقی مانده و عمدتاً بهترین تصمیم را اتخاذ می‌کنند (MacCann et al, 2020). مؤلفه بعدی هوش هیجانی، انگیزه است که به تمایل و پشتکار افراد در دستیابی به اهداف اشاره دارد. افراد با انگیزه می‌توانند اهداف روشنی را برای خود تعیین کرده و با اشتیاق و قاطعیت برای رسیدن به آن‌ها تلاش کنند. همدلی چهارمین مؤلفه هوش هیجانی است و شامل توانایی درک احساسات دیگران است. افرادی که دارای سطوح بالایی از همدلی هستند، می‌توانند با دیگران در سطح عمیق‌تری ارتباط برقرار کنند، از خود دلسوزی نشان دهند و در صورت نیاز دیگران را حمایت کنند. آخرین مؤلفه هوش هیجانی، مهارت‌های اجتماعی است که به توانایی تعامل مؤثر با دیگران و مدیریت موقعیت‌های اجتماعی اشاره دارد. افراد با مهارت‌های اجتماعی قوی می‌توانند به‌آسانی با دیگران ارتباط برقرار کرده و تعارضات بین‌فردی مختلف را حل کنند. این افراد همچنین در ایجاد شبکه‌های ارتباطی و حمایتی با دیگران ماهر هستند (Pishghadam et al, 2022). این مؤلفه‌های پنج‌گانه همگی به تنظیم هرچه بهتر روابط درون‌فردی، بین فردی، قابلیت سازش‌یافتگی و انعطاف‌پذیری و مدیریت پریشانی کمک می‌کنند (Shirovi et al, 2020)، قابلیت‌هایی که در طولانی مدت می‌تواند تأثیر قابل ملاحظه‌ای را بر کیفیت زندگی فرد در جنبه‌های مختلف، مخصوصاً بر زندگی تحصیلی داشته باشد. در همین مورد نتایج پژوهش فراتحلیل Mohammadi molod & Zavvar (2020) که با بررسی ۳۰ پژوهش منتخب در فاصله‌ی زمانی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۴ انجام شده بود، این نتیجه حاصل آمد که هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن یکی از جدی‌ترین عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی است.

در کنار هوش هیجانی، عامل دیگری که با پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان در ارتباط است، سبک‌ها و راهبردهای خاصی است که آن‌ها برای یادگیری اتخاذ می‌کنند (Feng et al, 2020؛ Abouzeid et al, 2021؛ Malacapay, 2024). مفهوم سبک یادگیری ریشه در این باور دارد که افراد از روش‌ها و الگوهای خاصی برای پردازش و به‌خاطر سپاری اطلاعات استفاده کرده و با استفاده از آن‌ها به حل مسائل مختلف می‌پردازند (Wu et al, 2025). نظریه‌پردازان مختلف با ارائه چارچوب‌های مفهومی متنوع، سعی در تبیین ترجیحات فردی یادگیرندگان داشته‌اند. در این میان یکی از مؤثرترین و رایج‌ترین این رویکردها توسط Kolb (1984) مطرح شد. به عقیده Kolb سبک‌های یادگیری، روش‌های ترجیحی هستند که در آن افراد بر یک‌سری توانمندی‌های خاص و متفاوت برای یادگیری تأکید دارند (Shorey et al, 2021). طبقه‌بندی پنج‌گانه ارائه شده Towler & Dipboye (1990) نیز با تمایز بین سبک‌های یادگیری اکتشافی، گروهی، ساختارمند، تجربه‌ای و مشاهده‌ای، گامی مهم در جهت درک عمیق‌تر تفاوت‌های فردی در فرآیند یادگیری محسوب می‌شد. این چارچوب با نگاهی جامع به ماهیت چندبعدی یادگیری، به بررسی شیوه‌های ترجیحی افراد در دریافت، پردازش و نگهداری اطلاعات می‌پرداخت (Towler & Dipboye, 2006).

در این الگو سبک اکتشافی بر پایه کنجکاوی ذاتی و کشف فعالانه مفاهیم استوار است و یادگیرندگان را به آزمایشگری و جست‌وجوی راه‌حل‌های نوآورانه ترغیب می‌کند. این سبک بر نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش تأکید می‌ورزد. در مقابل، سبک گروهی بر تعامل اجتماعی و یادگیری مشارکتی متمرکز است و از طریق تبادل نظر، همفکری و بهره‌گیری از دیدگاه‌های متنوع به درک عمیق‌تر مفاهیم منجر می‌شود. این سبک بر اهمیت بافت اجتماعی در یادگیری تأکید دارد. سبک ساختارمند که بر سازماندهی منطقی و توالی نظام‌مند مطالب تکیه

دارد، برای یادگیرندگانی مناسب است که به چارچوب‌های مشخص و مراحل متوالی یادگیری نیازمندند. این سبک با ارائه نقشه‌های مفهومی و دسته‌بندی‌های منظم، به ایجاد درکی روشن از روابط بین مفاهیم کمک می‌کند. از سوی دیگر، سبک تجربه‌ای بر یادگیری از طریق عمل و کسب تجربه مستقیم استوار است و با درگیر کردن حواس مختلف، به تثبیت یادگیری می‌انجامد. این سبک به شکل ویژه در کسب مهارت‌های عملی و حل مسائل واقعی کاربرد دارد. در نهایت، سبک مشاهده‌ای بر مشاهده نظام‌مند و تحلیل رفتارها و پدیده‌ها تمرکز داشته و از طریق تأمل و تفکر انتقادی به درک الگوها و روابط علّی منجر می‌شود. این سبک بر تحلیل و درک عمیق مفاهیم تأکید می‌ورزد (Towler et al, 2014). با تطبیق محتوا با ترجیحات و این الگوی پنج‌گانه‌ی یادگیری، دانشجویان می‌توانند نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و متناسب با آن‌ها، عادات مطالعه و تصمیمات آگاهانه‌ای را اتخاذ نمایند، عاملی که می‌تواند در طولانی مدت موجب بهبود نتایج یادگیری آن‌ها گردد. در مقابل، اساتید نیز می‌توانند سبک‌های تدریسی خود را متناسب با ترجیحات یادگیری فراگیران هماهنگ ساخته و بدین طریق موجب رشد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها گردند (Iranmanesh et al, 2023).

سبک‌های یادگیری، مسیرهای شناختی منحصربه‌فردی هستند که توسط آن شخص اطلاعات مختلف پردازش، حفظ و به کار می‌گیرد. این ترجیحات و سبک‌ها معمولاً ثابت نیستند، بلکه می‌توانند در طول زمان با تغییر تجربیات و ترجیحات فرد، تکامل یافته و تطبیق یابند (Khaleghi et al, 2022). و از سوی دیگر این ترجیحات معمولاً از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرند که هوش هیجانی فرد (Kalantari et al, 2015) از مهم‌ترین این عوامل است. با توجه به این مسئله و اثرگذاری سبک یادگیری بر پیشرفت تحصیلی (Malacapay, 2024) بررسی این عامل به‌عنوان یک متغیر میانجی ضروری به‌نظر می‌رسد. به طور کلی کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان به‌عنوان شاخصی اساسی برای ارزیابی کارآمدی سیستم آموزشی است. به‌همین دلیل مسئله پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از بزرگ‌ترین دغدغه‌های مسئولین آموزشی بوده و پژوهش‌های متعددی نیز عوامل مختلفی را در موفقیت تحصیلی فراگیران بررسی کرده‌اند اما باتوجه به فقدان مطالعات کافی در تعیین نقش میانجی سبک‌های یادگیری در الگوی ساختاری هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر این‌قبیل پژوهش‌ها می‌توانند منجر به شناسایی دانشجویانی گردد که با مشکلات تحصیلی مواجه هستند. با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش می‌توان ضمن شناسایی این دانشجویان و کشف دلایل افت تحصیلی آن‌ها، با ارائه‌ی راهکارهای لازم زمینه بهبود وضعیت تحصیلی آن‌ها را فراهم نمود. بنابراین انجام پژوهش حاضر ضروری بوده و این مطالعه با هدف پاسخ به این سؤال انجام شد که آیا سبک یادگیری در رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش میانجی را ایفا می‌کند؟



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نظر هدف‌شناسی در دسته تحقیقات کاربردی و از نظر روش‌شناسی نیز در زمره تحقیقات توصیفی، از نوع همبستگی و معادلات ساختاری قرار داشت. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی رشته روانشناسی مؤسسات آموزش عالی شهر مشهد (بینالود، اقبال لاهوری، بهار، بینالود، تابران، حکمت رضوی، حکیم طوس، خراسان، خردگرایان مطهر، سلمان، شاندیز و کاویان) در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند. حجم مناسب در پژوهش‌های معادلات ساختاری در مطالعات پیشین حداقل ۲۰۰ نفر (Kline, 2023) و در برخی از مطالعات نیز به ازای هر به‌ازای هر پارامتر حداقل ۵ و در حالت مطلوب ۲۰ نفر در نظر گرفته‌اند (Keller, 2016) تعیین‌شده است، اما با در نظر گرفتن حجم جامعه آماری و برای افزایش شانس تعمیم‌پذیری یافته‌های این

مطالعه، تعداد ۳۶۴ نفر از دانشجویان به روش در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که پس از حذف ۱۴ پرسشنامه غیرمعتبر، تعداد نهایی نمونه به ۳۵۰ نفر کاهش یافت.

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده دوم بود و فرآیند جمع‌آوری داده‌ها نیز به این شکل بود که پس از تأیید اعتبار پرسشنامه‌ها و با همکاری استاد راهنمای مربوطه و بخش اداری موسسه آموزش عالی کاویان، نامه‌ها و مجوزهای لازم برای حضور در دانشگاه فردوسی مشهد اخذ شد. در ادامه و با حضور در دانشگاه فردوسی و با مراجعه به بخش مربوط به مؤسسات آموزش عالی، ضمن کسب اطلاع از دانشگاه و تعداد دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته‌ی روانشناسی، هماهنگی‌های لازم برای حضور در این دانشگاه‌ها و انجام پژوهش صورت پذیرفت. در ادامه به دانشگاه‌های هدف مراجعه و ضمن ارائه توضیحات مربوط به اهداف مطالعه به دانشجویان و با در نظر گرفتن اصول اخلاقی پژوهش (حضور داوطلبانه در تحقیق، پنهان ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و اصل بی‌خطر بودن)، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت. در این پژوهش دانشجوی دوره کارشناسی رشته روانشناسی و تمایل و علاقه به حضور در پژوهش مهم‌ترین معیارهای ورود و عدم تکمیل دقیق و کامل پرسشنامه نیز مهم‌ترین معیار خروج از پژوهش در نظر گرفته شد.

در این پژوهش علاوه بر جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی (مانند جنسیت و مقطع تحصیلی) از سه ابزار دیگر نیز استفاده شد که اطلاعات روانسنجی آن‌ها به شرح ذیل است:

ابزار پژوهش

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی (Academic Achievement Questionnaire): پرسشنامه پیشرفت تحصیلی توسط Pham & Taylor (1999) تدوین شد. این ابزار دارای ۴۸ عبارت بوده و میزان موفقیت تحصیلی فراگیران را در ۵ خرده مقیاس اصلی برنامه‌ریزی (۱، ۲، ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۴۰، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸)؛ فقدان کنترل پیامد (۵، ۶، ۳۷ و ۳۸)؛ تأثیرات هیجانی (۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹)؛ انگیزش (۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۹، ۴۱، ۴۲ و ۴۷) و خودکارآمدی (۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶) می‌سنجد. نمره-گذاری این ابزار براساس یک پیوستار ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) انجام می‌پذیرد که طی آن عبارت شماره ۷ در نمره‌گذاری لحاظ نمی‌شود. حداقل نمره این ابزار برابر با ۴۷ و حداکثر آن برابر با ۲۳۵ خواهد بود. در پژوهش‌های Pham & Taylor (1999) روایی سازه این ابزار به دو صورت روایی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی) و روایی محتوایی بررسی و تأیید شده است و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۲ محاسبه شده است. در ایران نیز طی پژوهش‌های Dartaj (2014) روایی محتوایی این ابزار مورد تأیید اساتید قرار گرفت و روایی سازه‌ی آن نیز از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و وجود ۵ خرده مقیاس اصلی تأیید شد. هم‌چنین پایایی آن نیز برای خرده مقیاس‌های ذکر شده بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ این ابزار برای نمره‌ی کل و خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ به دست آمد.

فهرست هوش هیجانی (Schutte Emotional Intelligence Scale): مقیاس هوش هیجانی توسط Schutte et al (1998) و براساس اصول و نظریات هوش هیجانی Salovey & Mayer (1990) طراحی شد. این مقیاس شامل ۳۳ گویه است که هوش هیجانی آزمودنی‌ها را برمبنای ۳ خرده مقیاس نظم‌بخشی هیجانی (آیتم‌های ۳۱، ۳۰، ۲۷، ۲۶، ۲۳، ۲۰، ۱۷، ۱۶، ۱۴ و ۱۳)؛ ارزیابی و ابرازگری هیجانی (۳۳، ۲۹، ۲۵، ۲۲، ۱۹، ۱۸، ۱۵، ۱۱، ۱۰، ۹، ۴، ۳) و بهره‌برداری هیجانی (۲۸، ۲۴، ۲۱، ۱۲، ۸، ۷، ۶، ۵، ۲ و ۱) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این ابزار براساس یک طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) صورت می‌گیرد که در آن کمترین نمره برابر با ۳۳ و بیشترین نمره نیز برابر با ۱۶۵ خواهد بود. البته آیتم‌های ۳۳، ۲۸ و ۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش‌های Schutte et al (2001)ضریب همسانی درونی برای گویه‌های این مقیاس برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ و ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی با دو هفته فاصله، ۰/۷۸ گزارش شده است و روایی همگرای آن با پرسشنامه هوش هیجانی بار ـ آن ۰/۶۷ به‌دست آمده است. در ایران نیز طی پژوهش Khosrojavid (2002) پایایی این مقیاس به روش همسانی درونی و باز آزمایی با فاصله دو هفته به ترتیب ضرایب ۰/۷۲ و

۰/۸۵ به‌دست آمد و در تأیید روایی ملاکی نیز پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن، به عنوان شاخص روایی ملاکی استفاده و همبستگی ۰/۷۱ محاسبه شد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ این ابزار برای نمره‌ی کل و خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۳ به دست آمد.

فهرست سبک یادگیری (learning Style Orientation Inventory): فهرست سبک‌های یادگیری توسط Towler & Dipboye (2003) طراحی شد. این فهرست شامل ۵۴ آیتم بوده که سبک‌های یادگیری آزمودنی‌ها را برمبنای ۵ سبک یادگیری اکتشافی (سؤالات ۱ تا ۱۴)؛ گروهی (۱۵ تا ۲۱)؛ تجربه‌ای (۲۲ تا ۳۴)؛ ساختارمند (۳۵ تا ۴۵) و مشاهده‌ای (۴۶ تا ۵۴) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری این ابزار براساس یک طیف ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷) صورت می‌گیرد. کمترین نمره در این ابزار ۵۴ و بیشتری نمره نیز ۳۷۸ خواهد بود. در ضمن گویه‌های شماره ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۷، ۳۱، ۳۴، ۴۳ و ۴۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش‌های اولیه‌ی سازندگان روایی سازه‌ی این ابزار از طریق تحلیل عاملی و اکتشافی مورد بررسی و وجود ۵ سبک یادگیری اصلی با شاخص‌های برازش عالی تأیید شد. هم‌چنین پایایی این ابزار از طریق آزمون آلفای کرونباخ بررسی و در سطح ۰/۹۷ به دست آمد. در ایران نیز در پژوهش Yurdkhani et al (2023) آلفای کرونباخ این ابزار بررسی و در سطح ۰/۷۰ مطلوب گزارش شد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۷۳ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از رسیدن به حد نصاب لازم، اطلاعات جمع‌آوری شده در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شد. تحلیل توصیفی شامل محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، بهنجار بودن توزیع داده‌ها و تحلیل استنباطی شامل ضریب همبستگی Pearson و مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون میانجی با روش بوت استرپینگ بود. داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت که طی آن حداقل سطح معنی‌داری نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۳۵۰ نفر از دانشجویان حضور داشتند که از بین آن‌ها تعداد ۱۹۵ نفر (۵۶ درصد) را دانشجویان دختر و ۱۵۵ نفر (معادل ۴۴ درصد) از آن‌ها را دانشجویان پسر تشکیل می‌دادند. علاوه بر آن از بین ۳۵۰ نمونه‌ای که مورد مطالعه قرار گرفتند، مؤسسات آموزش عالی (دانشگاه‌های) اقبال لاهوری، تابران، خراسان و خردگرایان مطهر هر کدام دارای ۳۵ عضو (معادل ۱۰ درصد) در نمونه بودند که بیشترین اعضای نمونه نیز به دانشجویان این گروه از دانشگاه‌ها تعلق داشت. در ادامه و در جدول ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای مطالعه از جمله میانگین، انحراف معیار، ضرایب کجی و کشیدگی و علاوه بر آن ضرایب همبستگی گزارش شده است.

جدول ۱. جدول توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
پیشرفت تحصیلی	۱۳۷/۹	۱۶/۲	۴۷	۲۰۰	۱/۴	۱/۸	۱						
هوش هیجانی	۱۰۸/۳	۱۱/۸	۳۳	۱۶۲	۰/۹	۱/۹	۰/۵۸**	۱					
یادگیری اکتشافی	۵۷/۱	۷/۲	۱۴	۹۴	۰/۸	۱/۱	۰/۴۶**	۰/۳۱**	۱				
یادگیری گروهی	۲۸/۴	۳/۵	۷	۴۹	۰/۹	۱/۴	۰/۵۳**	۰/۴۴**	۰/۶۸**	۱			

یادگیری تجربه‌ای	۴۸/۶	۵/۳	۱۳	۷۸	۰/۹	۱/۵	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۶۱**	۰/۶۳**	۱	
یادگیری ساختارمند	۵۲/۸	۶/۷	۱۱	۶۷	۰/۸	۱/۲	۰/۴۸**	۰/۴۱**	۰/۵۹**	۰/۷۲**	۰/۶۷**	۱
یادگیری مشاهده‌ای	۳۹/۳	۴/۷	۹	۶۳	۰/۷	۱/۱	۰/۵۰**	۰/۳۷**	۰/۸۳**	۰/۸۲**	۰/۷۳**	۰/۶۵**

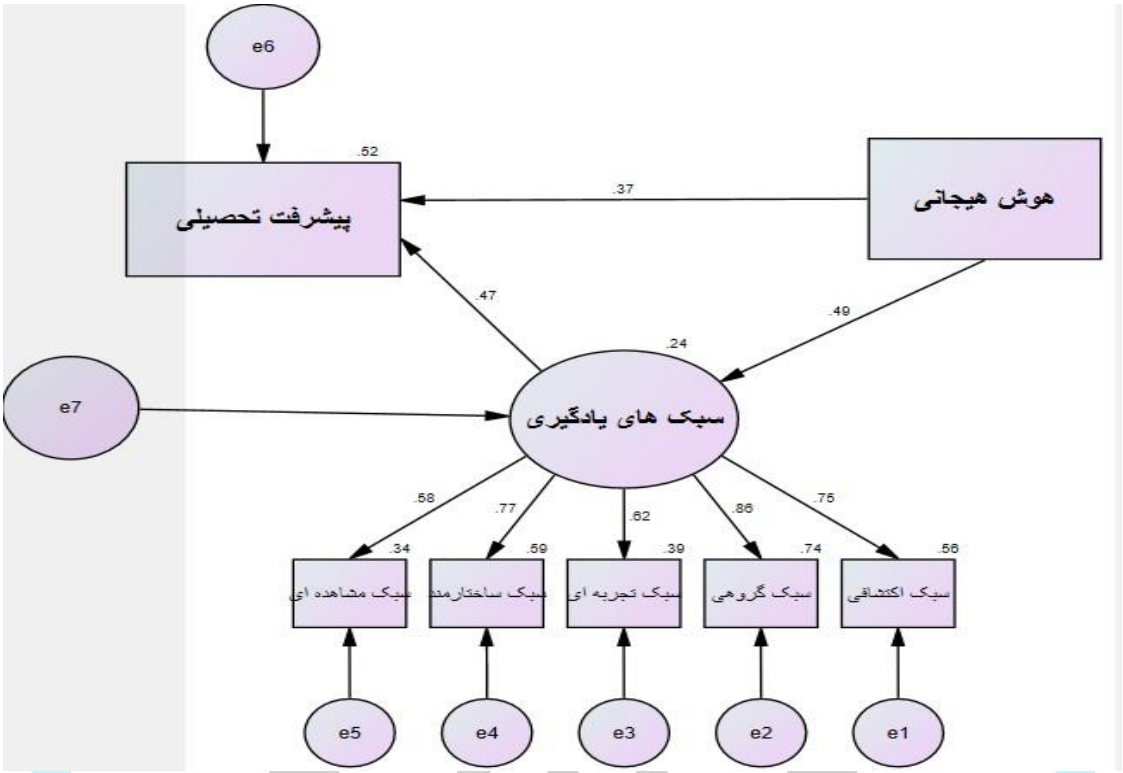
** p ≤0/01

با توجه به یافته‌های موجود در جدول ۱ در بین متغیرهای این پژوهش، پیشرفت تحصیلی با میانگین ۱۳۷/۹ دارای میانگین قابل توجهی در بین دانشجویان بود. علاوه بر آن به‌منظور حصول اطمینان از توزیع نرمال داده‌های تحقیق از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. شرط نرمال بودن توزیع داده‌ها در شاخص کجی (دامنه نمرات ۲ و ۲-) و کشیدگی (دامنه نمرات ۳ و ۳-) است. بنابراین و باتوجه به یافته‌های جدول ۱ داده‌های گردآوری شده این مطالعه از پراکندگی نرمال برخوردار می‌باشند (Keller, 2016). هم‌چنین یافته‌های مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که بین متغیر برون‌زای پژوهش (هوش هیجانی) با متغیر درون‌زا (پیشرفت تحصیلی) رابطه و هم‌بستگی قوی و معنی‌داری وجود دارد (P < ۰/۰۱)، بنابراین می‌توان در ادامه پژوهش از معادلات ساختاری بهره گرفت.

پیش از انجام مدل‌سازی معادلات ساختاری، مفروضه‌های زیربنایی آن بررسی شد. عدم وجود داده‌های مفقود و پرت بررسی و تأیید شد. داده‌های پرت از طریق فاصله‌ی ماهالانوبیس در نرم‌افزار ایموس نیز بررسی شد، با توجه به این که نمره p1 نمونه از ۰/۰۵ بزرگ‌تر و نمره p2 آن‌ها نیز از ۰/۱ بزرگ‌تر محاسبه شده بود، بنابراین عدم وجود داده‌های پرت چند متغیری از این طریق نیز تأیید شد (Kline, 2023). هم‌چنین نرمال بودن توزیع نمونه نیز از طریق ضرایب کجی و کشیدگی بررسی و تأیید شد. برای بررسی عدم هم‌خطی چندگانه (Multicollinearity) از شاخص‌های تحمل (Tolerance) و عامل تورم واریانس (Variance inflation factor) استفاده شد. حد مناسب برای تحمل بین صفر تا یک و برای تورم واریانس کمتر از دو است (Keller, 2016). آماره تولرانس کمتر از ۰/۸ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱/۴ به دست آمد. با توجه به اینکه هر دو شاخص در محدوده مناسب قرار داشتند، بنابراین مفروضه عدم هم خطی چندگانه نیز تأیید شد. برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین–واتسون (Durbin–Watson) استفاده شد. حد مطلوب برای آماره این آزمون بین ۱/۵ تا ۲/۵ است. در پژوهش آماره دوربین واتسون ۱/۷ به‌دست آمد، چون از حد مطلوب کمتر است، بنابراین وجود این مفروضه نیز تأیید شد.

پس از بررسی و تأیید مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، مدل مفهومی و اولیّه پژوهش در نرم‌افزار Amos ترسیم شد که طی آن هوش هیجانی به‌عنوان متغیر برون‌زای آشکار (مشاهده پذیر) و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زای آشکار و سبک یادگیری به‌عنوان متغیر میانجی پنهان مورد بررسی قرار گرفتند.

این مدل به شرح زیر ترسیم شد:



نمودار ۲. مدل مفهومی پژوهش

به‌منظور بررسی برازندگی مدل مفهومی پژوهش از الگوی معادلات ساختاری (SEM) و شاخص‌های مختلفی استفاده می‌شود که تمام آن‌ها از حد مطلوب برخوردار بودند و این شاخص‌ها در جدول ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

شاخص‌های برازش	χ2/df	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	TLI	NFI
مقدار قابل قبول	< ۵	< ۰/۱	< ۰/۱	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰
مقدار به دست آمده	۲/۹	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۰
نتیجه	عالی	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب

یافته‌های مندرج در جدول ۲ و شاخص‌های اصلی آن: کای مربع بهنجار شده (CMIN/df) سطح مطلوب ۱ تا ۵، شاخص نیکویی برازش (goodness of fit index)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (adjusted goodness of fit index)، برازش تطبیقی (comparative fit index) و برازش هنجار شده (normed fit index) با سطح مطلوب بزرگتر از ۰/۹، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (root mean square error of approximation) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد (standardized root mean square residuals) با سطح مطلوب برابر یا کمتر از ۰/۱ (Keller, 2016)، نشان می‌دهد که در مدل پژوهشی، شاخص‌های مورد اشاره دارای برازندگی مناسبی بودند. پس از تأیید برازش مدل مفهومی پژوهش ضرایب مسیر مختلف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آن در جدول ۳ اشاره شد.

جدول ۳. ضرایب مسیرهای مدل مفهومی پژوهش

مسیر	Standardized Estimate	S.E	C.R	P
هوش هیجانی > پیشرفت تحصیلی	۰/۳۶	۰/۱۱	۷/۵	P<۰/۰۱
هوش هیجانی > سبک یادگیری	۰/۴۸	۰/۰۶	۵/۴	P<۰/۰۱
سبک یادگیری > پیشرفت تحصیلی	۰/۴۶	۰/۰۹	۴/۹	P<۰/۰۱

در جدول فوق یافته‌های مربوط به ضرایب استاندارد، مقدار خطا، مقدار t و سطح معنی‌داری نشان داده شده است. براساس این یافته‌ها مسیرهای هوش هیجانی و سبک یادگیری به پیشرفت تحصیلی و مسیر هوش هیجانی به سبک یادگیری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

به‌منظور بررسی نقش میانجی در مدل پژوهش، از آزمون بوت استرپینگ استفاده شد. در این آزمون تعداد ۲۰۰۰ نمونه بوت استرپ با فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴ گزارش‌شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون بوت استرپ مدل مفهومی پژوهش

مسیر			اثر غیرمستقیم	فاصله اطمینان ۹۵٪		سطح معناداری
متغیر پیش‌بین	**متغیر میانجی**	**متغیر ملاک**		حد پایین	حد بالا	
هوش هیجانی	سبک یادگیری	پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶	۰/۰۹	۰/۲۴	P<۰/۰۱

با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول ۴ این نتیجه حاصل می‌آید که سبک یادگیری در سطح ۰/۰۱ در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی سبک یادگیری در رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود. نتایج این پژوهش نشان داد که مدل مفهومی از برازندگی مناسبی برخوردار است و در این الگوی ساختاری هوش هیجانی اثر مستقیم معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. نتایجی که با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های MacCann et al (2020)؛ Mohammadi molod & Zavvar (2020)؛ Shengyao et al (2024)؛ Zhou et al (2024)؛ Ghasemi et al (2024) هم‌سو بود. نتایج به دست آمده را می‌توان این چنین تبیین نمود که هوش هیجانی به عنوان توانایی فرد در شناخت، مدیریت و تنظیم هیجان‌های خود و دیگران تعریف شده است (Chang & Tsai, 2022). سازه‌ای که در زندگی تحصیلی دانشجویان پیامدها و اثرات قابل توجهی داشته و نتایج این پژوهش این نیز بر نقش چشمگیر آن در پیشرفت تحصیلی تأکید داشت. دانشجویان برخوردار از سطوح بالاتر هوش هیجانی، عمدتاً قادرند هیجان‌های منفی مانند استرس و اضطراب خود را به طور مؤثرتری مدیریت کنند. این مهارت به آن‌ها کمک می‌کند تا در موقعیت‌های چالش‌برانگیز مخصوصاً موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی، مانند امتحانات یا ارائه‌های کلاسی، عملکرد بهتری داشته باشند. همچنین، توانایی تنظیم هیجانی آن‌ها موجب می‌شود تا این افراد انگیزه و تمرکز بهتری را در یادگیری و انجام وظایف تحصیلی داشته باشند. در واقع، هوش هیجانی به صورت مستقیم از طریق کاهش عوامل بازدارنده روانی، مسیر را برای پیشرفت تحصیلی هموار می‌سازد (MacCann et al, 2020). به‌بیانی بهتر هوش هیجانی در این فرآیند با تسهیل فرآیندهای شناختی مانند توجه و حافظه، یادگیری را کارآمدتر می‌سازد. هیجان‌های تنظیم‌نشده می‌توانند ظرفیت شناختی فرد را کاهش داده و تمرکز او را مختل کنند. در مقابل، دانشجویانی که قادر به مدیریت هیجان‌های خود هستند، می‌توانند منابع ذهنی خود را به طور مؤثرتری به مطالب درسی اختصاص دهند. این امر منجر به درک عمیق‌تر مفاهیم، یادآوری آسان‌تر اطلاعات و در نهایت عملکرد بهتر در ارزیابی‌های تحصیلی (امتحانات) می‌شود. در این زمینه نتایج پژوهش Pashchenko et al (2024) نشان داد هیجانات مثبت مانند علاقه و اشتیاق، می‌توانند رمزگذاری و بازیابی اطلاعات

را در حافظه تقویت کنند. دانشجویانی که هیجانات خود را به خوبی مدیریت می‌کنند، معمولاً با انگیزه‌تر بوده و درگیری بیشتری با مطالب درسی دارند. این درگیری تحصیلی بالاتر منجر به پردازش عمیق‌تر اطلاعات و انتقال مؤثرتر آن‌ها به حافظه بلندمدت می‌شود. در مقابل، هیجانات منفی مانند ترس و اضطراب می‌توانند عملکرد حافظه را مختل کرده و یادگیری را با مشکل مواجه کنند. بنابراین، هوش هیجانی با ایجاد تعادل هیجانی، شرایط مطلوبی برای عملکرد بهینه حافظه و یادگیری فراهم می‌آورد.

علاوه بر این هوش هیجانی از طریق تقویت مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری نیز بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. دانشجویانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، کمتر تحت تأثیر فشارهای روانی قرار گرفته و می‌توانند مسائل پیچیده را با ذهنی باز و انعطاف‌پذیر تحلیل کنند. این افراد قادرند ارتباطات منطقی بین مفاهیم را بهتر درک کرده و راه‌حل‌های خلاقانه‌تری را ارائه دهند. هوش هیجانی همچنین به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواجهه با شکست‌های تحصیلی، به جای تسلیم شدن، از تجربیات خود درس گرفته و راه‌حل‌های جدیدی را امتحان کنند. این فرآیند مستقیماً به بهبود عملکرد شناختی و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود (Shengyao et al, 2024). در واقع، هوش هیجانی با تقویت تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری شناختی، بستر مناسبی برای یادگیری عمیق و پایدار فراهم می‌کند. همچنین هوش هیجانی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، نقش مستقیمی در پیشرفت دانشجویان ایفا می‌کند. دانشجویانی که به توانایی خود در مدیریت چالش‌های تحصیلی باور دارند، معمولاً تلاش بیشتری کرده و در مواجهه با شکست‌های تحصیلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. هوش هیجانی به آن‌ها کمک می‌کند تا هیجان‌های منفی مانند ناامیدی یا ترس از شکست را کنترل کرده و به جای اجتناب از چالش‌ها، با انگیزه به حل آن‌ها بپردازند. این نگرش مثبت نه تنها عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود می‌بخشد، بلکه به رشد شخصیتی و حرفه‌ای آن‌ها نیز کمک می‌کند (Zhou et al, 2024).

از سوی دیگر سایر نتایج این پژوهش نشان داد که سبک یادگیری دانشجویان نیز اثر معناداری بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. نتایجی که با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های Feng et al (2020)؛ Abouzeid et al (2021)؛ Iranmanesh et al (2023)؛ Malacapay (2024) هم‌سو بود. نتایج به دست آمده را می‌توان این چنین تبیین نمود که سبک‌های یادگیری را به عنوان روش‌های ترجیحی افراد برای دریافت، پردازش و درک اطلاعات تعریف نموده‌اند که نقش تعیین‌کننده و برجسته‌ای نیز در زندگی تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان دارد (Shorey et al, 2021). در میان این سبک‌ها، الگوی یادگیری اکتشافی که بر پایه‌ی کنجکاوی و کشف فعالانه‌ی مفاهیم استوار است، به دانشجویان این امکان را می‌دهد تا با عمق بخشیدن به درک خود از موضوعات، ارتباطات معناداری بین مفاهیم برقرار کنند. این سبک به ویژه در رشته‌هایی مانند روانشناسی که نیاز به تحلیل عمیق و پایه‌ای پدیده‌ها دارد، می‌تواند منجر به درک مفهومی پایدار و خلاقیت در حل مسئله شود. در این زمینه تحقیقات Halif et al (2020) نشان داده است دانشجویانی که از این سبک استفاده می‌کنند، در مواجهه با مسائل پیچیده عملکرد بهتری دارند، چرا که توانایی تفکر انتقادی و استدلال استقرایی در آن‌ها تقویت می‌شود. با این حال، موفقیت این سبک مستلزم وجود انگیزه‌ی درونی بالا و مهارت‌های خودتنظیمی است، در غیر این صورت ممکن است به سردرگمی و عدم تمرکز منجر شود.

در مقابل، سبک یادگیری گروهی که بر تعاملات اجتماعی و تبادل نظر بین همسالان تأکید دارد، می‌تواند از طریق تقویت مهارت‌های ارتباطی و همکاری، پیشرفت تحصیلی را بهبود بخشد. این سبک به دانشجویان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از دیدگاه‌های متنوع، درک جامع‌تری از موضوعات پیدا کرده و از طریق بازخوردهای فوری، نقاط ضعف خود را اصلاح نمایند. این سبک می‌تواند شبیه‌سازی مناسبی برای موقعیت‌های واقعی مانند مشاوره‌های گروهی یا جلسات هم‌اندیشی باشد. با این حال، چالش‌های این سبک شامل امکان تسلط افراد خاص بر بحث یا کاهش مسئولیت‌پذیری فردی است که می‌تواند اثربخشی آن را محدود کند. برای غلبه بر این چالش‌ها، ساختارمند کردن جلسات گروهی و تعریف نقش‌های مشخص برای هر فرد ضروری است (Feng et al, 2020). سبک یادگیری ساختارمند که بر برنامه‌ریزی دقیق، سازماندهی محتوا و پیروی از یک چارچوب مشخص تأکید دارد، به ویژه برای دانشجویانی که به نظم و پیش‌بینی‌پذیری نیاز دارند، مفید است. این سبک با کاهش اضطراب ناشی از عدم قطعیت، به دانشجویان کمک می‌کند تا با تمرکز بر اهداف مشخص، پیشرفت تدریجی و پایداری داشته باشند. این سبک

می‌تواند در یادگیری مفاهیم پایه‌ای بسیار مؤثر باشد. با این حال، انعطاف‌ناپذیری بیش از حد این سبک ممکن است مانع رشد خلاقیت و توانایی تطبیق با موقعیت‌های جدید شود. برای بهره‌برداری بهینه از این سبک، ترکیب آن با عناصری از سبک‌های انعطاف‌پذیرتر مانند یادگیری اکتشافی پیشنهاد می‌شود (Halif et al, 2020).

یادگیری تجربه‌ای که بر مشارکت فعال دانشجو در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده تأکید دارد، از طریق درگیر کردن حواس و عواطف، یادگیری را عمیق‌تر و ماندگارتر می‌سازد. این سبک می‌تواند شامل شرکت در کارآموزی‌ها، ایفای نقش در موقعیت‌های درمانی یا انجام پروژه‌های میدانی باشد. تحقیقات نشان داده‌اند که این سبک نه تنها دانش عملی را افزایش می‌دهد، بلکه انگیزه‌ی تحصیلی را نیز تقویت می‌کند. با این حال، اجرای این سبک به منابع آموزشی مناسب و نظارت مستمر نیاز دارد و در صورت عدم برنامه‌ریزی دقیق، ممکن است به سطحی‌نگری منجر شود. برای جلوگیری از این مسئله، ترکیب یادگیری تجربه‌ای با بازتاب‌های نوشتاری و تحلیل‌های انتقادی توصیه می‌شود (Abouzeid et al, 2021). سبک یادگیری مشاهده‌ای نیز که بر دقت در رفتارها و الگوهای دیگران استوار است. این سبک از طریق مدل‌سازی و تقلید، به دانشجویان کمک می‌کند تا مهارت‌های پیچیده را به صورت گام به گام بیاموزند. با این حال، محدودیت این سبک در آن است که اگر دانشجو به سطحی از بلوغ شناختی نرسیده باشد، ممکن است در درک منطق پشت رفتارها دچار اشتباه شود. بنابراین، همراهی این سبک با بحث‌های تحلیلی و توضیحات نظری ضروری است.

در نهایت یافته‌ی اصلی این پژوهش نشان داد که سبک یادگیری در الگوی ساختاری پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی، نقش میانجی معنی‌داری را ایفا می‌کند. یافته‌ای که بخش‌هایی از آن با مطالعات Maghar Singh & Singh (2008)؛ Chang & Tsai (2022)؛ Nieto Carracedo et al (2024) هم‌سو بود. در تبیین این نتایج باید بیان داشت که هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش درونی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی) بستر مناسبی برای انتخاب و به‌کارگیری سبک‌های یادگیری مؤثر فراهم می‌کند. افرادی با هوش هیجانی بالا قادرند از طریق خودتنظیمی هیجانی، بار شناختی ناشی از عوامل استرس‌زا را کاهش داده و منابع ذهنی بیشتری را به پردازش اطلاعات اختصاص دهند. این توانمندی‌های هیجانی، انتخاب آگاهانه سبک‌های یادگیری مانند سبک اکتشافی یا ساختارمند را بر اساس ماهیت تکلیف و شرایط محیطی تسهیل می‌کنند. به‌ویژه، مهارت‌های خودتنظیمی در هوش هیجانی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا سبک‌های یادگیری خود را با نیازهای تحصیلی تطبیق داده و از راهبردهای فراشناختی مؤثرتری استفاده کنند. این خودتنظیمی نه تنها در انتخاب سبک‌های یادگیری مؤثر است، بلکه در اجرا و ارزیابی آنها نیز نقش دارد، که نهایتاً به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود (Nieto Carracedo et al, 2024).

هم‌چنین هوش هیجانی بالا به دانشجویان کمک می‌کند تا هیجان‌های مختلف خود را مخصوصاً در موقعیت‌های تحصیلی بهتر مدیریت کنند، که این امر می‌تواند منجر به انتخاب سبک‌های یادگیری سازگارانه‌تر در آن‌ها شود. برای مثال، دانشجویانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، ممکن است در مواجهه با چالش‌های تحصیلی از سبک‌های یادگیری عمیق استفاده کنند، چرا که قادرند اضطراب خود را مدیریت و انگیزه درونی خود را حفظ نمایند. در مقابل، دانشجویان با هوش هیجانی پایین ممکن است به دلیل عدم توانایی در تنظیم هیجان‌های منفی، به سبک‌های یادگیری سطحی روی آورند که تأثیر کمتری بر پیشرفت تحصیلی دارد. بنابراین، سبک‌های یادگیری می‌توانند به عنوان مکانیسمی عمل کنند که از طریق آن، هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Chang & Tsai, 2022). علاوه بر آن دانشجویانی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردارند، معمولاً قادرند سبک‌های یادگیری انعطاف‌پذیرتری را انتخاب کنند که با نیازهای موقعیت (تکلیف تحصیلی) سازگار باشد. این انعطاف‌پذیری به آنها کمک می‌کند تا در موقعیت‌های مختلف تحصیلی عملکرد بهتری داشته باشند. از سوی دیگر، دانشجویان با هوش هیجانی پایین ممکن است در استفاده از سبک‌های یادگیری متنوع محدودیت داشته باشند، که این امر می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این دانشجویان با هوش هیجانی بالا معمولاً از سبک‌های یادگیری استفاده می‌کنند که با علایق و

ارزش‌های آن‌ها همخوانی دارد، که این امر به افزایش انگیزه و درگیری تحصیلی آن‌ها منجر می‌شود. برای مثال، آن‌ها ممکن است ترجیح دهند از روش‌های یادگیری مشارکتی (گروهی) استفاده کنند که تعامل اجتماعی بیشتری را فراهم می‌کند، چرا که از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی خود برای یادگیری مؤثر بهره می‌برند. این هم‌خوانی توانمندی‌ها درونی با سبک یادگیری انتخابی نیز به نوبه‌ی خود موجب بهبود عملکرد تحصیلی و دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود.

به طور کلی دوران تحصیلی یکی از مهم‌ترین و در عین حال پرچالش‌ترین دوران زندگی تلقی می‌شود که یادگیری‌های مطلوب در این دوران بر کیفیت فراگیران تأثیر می‌گذارد. در چهارچوب نظام آموزشی، کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان به‌عنوان شاخصی اساسی برای ارزیابی کارآمدی این سیستم است. به‌همین دلیل مسئله پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از بزرگ‌ترین دغدغه‌های مسئولین آموزشی بوده و حجم قابل توجهی از پژوهش‌های آموزشی را به این مفهوم اختصاص می‌دهند، بنابراین پژوهش در مورد پیشرفت تحصیلی و شرایط مرتبط با آن از اهمیت بسزایی برخوردار است و پژوهش حاضر نیز به همین سبب با هدف تعیین نقش میانجی سبک یادگیری در الگوی ساختاری پیشرفت تحصیلی دانشجویان براساس هوش هیجانی انجام شد و نتایج این پژوهش نشان داد که الگوی مفهومی تحقیق از برازندگی مناسبی برخودار است و در این الگوی ساختاری، سبک یادگیری نقش میانجی معنی‌داری دارد. اما این پژوهش نیز هم‌چون سایر مطالعات علوم انسانی با محدودیت‌هایی مواجه بود.

نخستین محدودیت پژوهش ناتوانی در کنترل عوامل محدودکننده‌ی پژوهش شامل وضعیت اجتماعی-اقتصادی یا شرایط فرهنگی دانشجویان بود؛ عاملی که می‌توانست بر الگوهای رفتاری آن‌ها و به تبع آن بر میزان برخورداری از امکانات رفاهی و در نهایت زندگی تحصیلی آن‌ها اثرگذار بوده باشد. به همین سبب پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده نسبت به سنجش یا کنترل این موارد (در قالب متغیرهای میانجی و تعدیل-گر) اقدام گردد. هم‌چنین در این مطالعه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد، عاملی که می‌توانست بر قابلیت تعمیم یافته‌های تحقیق اثرگذار بوده باشد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود. هم‌چنین باتوجه به نتایج کسب شده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود در محیط‌های آموزشی (مدارس و دانشگاه‌ها) برنامه‌های ویژه‌ای برای ارتقای هوش هیجانی فراگیران طراحی و اجرا شود. این برنامه‌ها می‌تواند شامل کارگاه‌های آموزشی منظمی باشد که بر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی مانند خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش درونی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی تمرکز دارند. در این زمینه می‌توان دوره‌های عملی مدیریت استرس و اضطراب امتحان را در برنامه درسی گنجاند که مستقیماً بر بهبود عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر و باتوجه به اثرگذاری سبک-های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری دوره‌های آموزشی، دانشجویان تشویق شوند تا نسبت به سبک‌های یادگیری ترجیحی خود اطلاع کسب نمایند. علاوه بر آن تلاش برای انطابق روش‌های تدریس با سبک یادگیری دانشجویان نیز از دیگر توصیه-های مهم کاربردی این پژوهش است که می‌تواند موجب افزایش کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان گردد.

تعارض منافع

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد نویسنده دوم بود و براساس آن نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی را گزارش نمی‌کنند.

تقدیر و تشکر

از تمام دانشجویانی که در این پژوهش شرکت داشته و زمان گرانبهای خود را صرف نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع

Abouzeid, E., Fouad, S., Wasfy, N. F., Alkhadragy, R., Hefny, M., & Kamal, D. (2021). Influence of personality traits and learning styles on undergraduate medical students' academic achievement. *Advances in medical education and practice*, *10*(4), 769-777.

Akbari, L., Morovat, K., & Torabi, S. S. (2023). The role of academic self-defeating behaviors, test anxiety and social problem-solving skills in predicting the academic progress of high school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *12*(9), 189-198. http://frooyesh.ir/article-1-4736-fa.html

Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *11*(1), 103-119. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.096786

Amushahi, M., & Shah Senai, S. (2023). Structural model of academic enthusiasm based on identity style and emotional intelligence in high school students of gifted schools: mediating role of internet addiction. *Clinical Psychology Achievements*, *8*(4), 268-283. https://doi.org/10.22055/jacp.2024.45460.1335

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, *24*(14), 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Cayubit, R. F. O. (2022). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environments Research*, *25*(2), 581-599. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09382-x

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. *Frontiers in Psychology*, *13*(4), 81-96. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929

Dartaj, F. (2014). *Investigating the effect of mental simulation of process and outcome in improving students' academic performance (construction and standardization of academic performance test).* PhD thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran.

Feng, Y., Iriarte, F., & Valencia, J. (2020). Relationship between learning styles, learning strategies and academic performance of Chinese students who learn Spanish as a foreign language. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *29*(5), 431-440. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00496-8

Fernandez, R., Green, H., Middleton, R., Halcomb, E., & Moxham, L. (2022). Development and evaluation of the altered student study environment tool: a tool to measure nursing student concerns relating to academic progression during the COVID-19 pandemic. *Nursing Education Perspectives*, *43*(3), 147-151. https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000936

Ghasemi, H., EbnAhmadi, A., & Nadi, S. (2024). The relationship between emotional intelligence, self-efficacy, and academic performance in dental students in Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Journal of Dental Medicine*, 37(10), 1-16. http://jdm.tums.ac.ir/article-1-6295-fa.html

Halif, M. M., Hassan, N., Sumardi, N. A., Omar, A. S., Ali, S., Aziz, R. A., ... & Salleh, N. F. (2020). Moderating Effects of Student Motivation on the Relationship between Learning Styles and Student Engagement. *Asian Journal of University Education*, *16*(2), 94-103. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10301

Iranmanesh, R., Hajhosseini, M., Nosrati, F., & Salehi, K. (2023). Structural model of academic adjustment based on learning strategies and learning styles with the mediating role of cognitive emotion regulation

strategies in university students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *11*(11), 27-38. http://frooyesh.ir/article-1-4265-fa.html

Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2023). How grit influences high school students' academic performance and the mediation effect of academic self-efficacy and cognitive learning strategies. *Current Psychology*, *42*(1), 94-103. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01306-x

Kalantari, M., Rafeie, M., & Rostami, A. R. (2015). Determining the relationship between emotional intelligence and learning styles of the medical students at Arak University of Medical Sciences. *Medical Education Journal*, *3*(2), 15-22. http://mededj.ir/article-1-136-fa.html

Keller, G. (2016). *Statistics for management and economics*. Cengage Learning, Inc,.

Khaleghi, M., Sharifi, H. P., Taghvaei, D., & Pirani, Z. (2022). Predicting academic anxiety based on self-efficacy-mediated learning styles. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, *65*(2), 592-600.

Khan, A. M. (2023). A Study of the Relationship of Learning Styles of Undergraduate Medical Students to Academic Achievements. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, *73*(1), 260-278. https://doi.org/10.51253/pafmj.v73i1.6188

Khosrojavid, M. (2002). *Investigating the reliability and construct validity of the Schott Emotional Intelligence Scale in adolescents*. Master thesis in general psychology. Tarbiat Modares University.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *46*(3), 517-528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *146*(2), 150-167. https://doi.org/10.1037/bul0000219

Maghar Singh, B. S., & Singh, K. (2008). The influence of emotional intelligence and learning style on student's academic achievement. *Social and Management Research Journal (SMRJ)*, *5*(2), 25-36. https://smrj.uitm.edu.my/

Malacapay, M. C. (2024). The Influence of Learning Styles and Attitudes on Academic Performance of College Students in a Flipped Learning Environment. *International Journal of Instruction*, *17*(4), 623–644. https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/673

Mohammadi molod, S. and Zavvar, T. (2020). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: a meta-analysis study. *Journal of Educational Sciences*, *27*(1), 161-182. https://doi.org/10.22055/edu.2018.22411.2233

Nieto Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua Perosanz, J. J. (2024). Emotional intelligence and academic achievement relationship: emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicología educativa*, *30*(2), 67-74. https://doi.org/10.5093/psed2024a7

Orhan, A. (2022). The relationship between critical thinking and academic achievement: A meta-analysis study. *Psycho-Educational Research Reviews*, *11*(1), 283-299. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.18

Ostovar, N. (2023). Meta-Analysis of the Relationship between Learning Styles and Students' Academic Achievement. *Journal of Instructio and Evaluation Vol*, *16*(62), 125-138.

Pashchenko, O., Medvedovska, T., Terkhanova, O., Baidak, A., & Danyliuk, Y. (2024). The impact of emotional intelligence on academic achievement. *PrOsvita*, (2), 57-70. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue2.004

Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child development perspectives*, *14*(1), 15-20. https://doi.org/10.1111/cdep.12352

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(2), 250–260. https://doi.org/10.1177/0146167299025002010

Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi Ahari, M., Shadloo, F., Gholami, M. J., & Shayesteh, S. (2022). Intelligence, emotional intelligence, and emo-sensory intelligence: Which one is a better predictor of university students' academic success?. *Frontiers in Psychology*, *13*(6), 245-258. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995988

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, *141*(4), 523-536. https://doi.org/10.1080/00224540109600569

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *25*(2), 167-177. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC psychology*, *12*(1), 389-405. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4

Shirovi, E., Sh, M., & Moradi, A. (2020). Modeling the relationship between theory of mind and executive functions (cognitive flexibility and response inhibition) in adolescents: the mediating role of emotional intelligence. *Journal of Cognitive Psychology*, *11*(1), 1-15. http://jcp.khu.ac.ir/article-1-3651-fa.html

Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., & Ang, E. (2021). Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. *Nurse education in practice*, *57*(18), 358-372.

Towler, A. J., & Dipboye, R. L. (2003). Development of a learning style orientation measure. *Organizational research methods*, *6*(2), 216-235. https://doi.org/10.1177/1094428103251572

Towler, A., & Dipboye, R. L. (2006). Effects of trainer reputation and trainees' need for cognition on training outcomes. *The journal of Psychology*, *140*(6), 549-564. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103247

Towler, A., Arman, G., Quesnell, T., & Hoffman, L. (2014). How charismatic trainers inspire others to learn through positive affectivity. *Computers in Human Behavior*, *32*, 221-228. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.002

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. *International journal of environmental research and public health*, *17*(6), 20-38. https://doi.org/10.3390/ijerph17062071

Wu, Y., Song, D., Dong, Y., Zhong, Q., Gao, S., Sun, J., ... & Sun, J. (2025). Effects of a grouping intervention using the Felder-Silverman learning style model on problem-based learning among nursing students: a randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, *145(28)*, 106-120. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106489

Yurdkhani, F., Mohammadi, A., & Manavipour, D. (2023). Investigating the effect of mindfulness on problem-solving in students. *Iranian Journal of Learning and Memory*, *5*(20), 43-50. https://doi.org/10.52547/JPS.22.128.1649

Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., & Sayehmiri, K. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis. *BMC medical education*, *24*(1), 217-230. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5

Determining the Mediating Role of Learning Style in the Relationship between Emotional Intelligence and Students' Academic Achievement

Nooshin Sabour Esmaeili [1], Maryam SepehriKia [2*]

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Kavian Institute of Higher Education, Mashhad, Iran.
2. Master of Science in General Psychology, Department of Psychology, Kavian Institute of Higher Education, Mashhad, Iran.

Abstract

The present study was conducted with the aim of determining the mediating role of learning style in the relationship between emotional intelligence and students' academic achievement. The method of this descriptive correlational study was structural equations. The statistical population of the study included all male and female students studying in the undergraduate degree program in psychology at higher education institutions in Mashhad in the academic year 2024-2025, from which 350 people were selected as a statistical sample on a convenience basis. The data collection tools were the Pham & Taylor Academic Achievement Questionnaire (1999); Emotional Intelligence by Schott et al. (1998) and Learning Style by Towler & Dipboye (2003). The collected data were interpreted at two levels, descriptive (mean and standard deviation) and inferential (Pearson correlation test and path analysis with bootstrapping) using SPSS-27 and AMOS-24 software. The results showed that emotional intelligence and learning style have a significant effect on students' academic achievement ($P<0.01$). Other results of the study also showed that learning style has a significant mediating role in the relationship between emotional intelligence and academic achievement ($P<0.01$).

Keywords: Academic achievement, learning style, students, emotional intelligence, Structural Equations