

مدل یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی

سمیه حسن نیا* دکتر بهرام صالح صدق پور** مجید ابراهیم دماوندی***

دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران

چکیده

در این پژوهش رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام این پژوهش ۳۵۶ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های تهران با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب شدند. چهار مقیاس معتبر شامل: مقیاس شادکامی آکسفورد، مقیاس خودکارآمدی شُرر، مقیاس هوش هیجانی شرینگ و مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو، جهت سنجش متغیرهای مدل مورد استفاده قرار گرفت. روایی و پایایی همه ابزارهای مورد استفاده در پژوهش توسط پژوهشگر، بررسی و تأیید گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش تحلیل مسیر از نوع مدل‌های معادلات ساختاری انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به صورت مستقیم شادکامی را پیش‌بینی نمودند. همچنین هوش هیجانی با واسطه، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، شادکامی را به صورت غیر مستقیم و قوی‌تر از مسیر مستقیم، پیش‌بینی نمود. در این میان مسیر مستقیم هوش هیجانی به خودکارآمدی و هوش هیجانی به خودتنظیمی تحصیلی نیز معنادار بود. این نتایج نشان دهنده آن است که نه تنها هوش هیجانی پیش‌بینی کننده شادکامی است بلکه می‌تواند از طریق خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به میزان بیشتری شادکامی را پیش‌بینی نماید.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، خودتنظیمی تحصیلی، خودکارآمدی و شادکامی

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی s.hassannia66@yahoo.com

** عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران

*** عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران

مقدمه

جامعه‌ای می‌تواند به سوی اهداف متعالی و ایده آل خود گام بردارد که شادی و شادکامی تجربه همیشگی اعضای آن جامعه باشد چرا که شادی در بهبود و افزایش سلامت جسمانی و روانی نقش موثری دارد. لایبومیرسکی^۱، شلدون^۲ و شید^۳ (۲۰۰۵) معتقدند، افراد شاد دارای الگویی هستند که در تفسیر اتفاقات تسهیل کننده هیجانانگیز مثبت است، معنا بخش به زندگی و مولد حس ارزشمندی در آنها است. افراد شاد از نظر ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد ناشاد تفاوت دارند و از بازدهی فردی و خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری برخوردارند (یعقوبی و برادران، ۱۳۹۰). به طور کلی افراد با حالت خوشی و ناخوشی، به زندگی خود رنگ می‌دهند. فردی که از شادکامی بیشتری برخوردار است، آرامش و احساس امنیت بیشتر، تصمیم‌گیری راحت‌تر، میزان کار مطلوب و مشارکت بیشتر، زندگی سالم و پرانرژی و در نهایت زندگی رضایتمندانه‌ای دارد (پریسمن و کوهن^۴، ۲۰۰۵). به همین دلیل، امروزه مطالعات مربوط به شادکامی و عوامل مرتبط با آن از مهمترین اولویت‌های روانشناسی مثبت است.

تعاریف متعددی درباره شادی توسط نظریه پردازان ارائه شده است که در همه آنها به نوعی تجربه کردن احساسات مثبت به چشم می‌خورد. شادی یعنی فزونی هیجانانگیز مثبت، رضایت بالا از زندگی و تقلیل احساسات منفی (لایبومیرسکی، کینگ^۵ و دینر^۶، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، شادکامی دارای سه جزء اصلی: هیجان مثبت، رضایت از زندگی، فقدان هیجان منفی از قبیل افسردگی و اضطراب است (آرجیل^۷ و همکاران ۱۹۸۹؛ به نقل از گروسی فرشی و همکاران ۱۳۸۵). مایرز^۸ و دینر (۱۹۹۵) نیز بر این باورند که شادکامی دارای مؤلفه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی است. مؤلفه عاطفی باعث می‌شود که فرد همواره از نظر خلقی، شاد و خوشحال باشد. مؤلفه اجتماعی، باعث گسترش روابط اجتماعی با دیگران و افزایش حمایت اجتماعی می‌شود. مؤلفه شناختی موجب می‌گردد فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات ویژه خود داشته باشد. روابط مثبت با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت نیز از اجزای شادکامی به حساب می‌آید (کار، ۲۰۰۴). شلدون و لیبومیرسکی (۲۰۰۴؛ نقل از جوکار، ۱۳۸۶) سه مؤلفه کلیدی را در شادکامی موثر می‌دانند که عبارتند از: نقطه تثبیت^۹، شرایط^{۱۱} و فعالیت‌های عمدی^{۱۲}. نقطه تثبیت به ویژگی‌های ژنتیکی و شخصیتی فرد اشاره دارد. شرایط، دربردارنده متغیرهای جمعیت شناختی مانند سن، وضعیت تاهل، وضعیت استقلال و درآمد، تسهیلات

و خانواده و مذهب است و فعالیت‌های عمدی، به فرایندهای تلاش‌مدار و هدفمند زندگی فرد اشاره دارد و در برگیرنده جنبه‌های شناختی^{۱۳} (مانند داشتن نگرش‌های مثبت و کمال‌گرا)، رفتاری^{۱۴} (مانند ابراز علاقه به دیگران یا ورزش کردن) و خواست‌های ارادی^{۱۵} (مانند تعیین و دنبال کردن هدف‌های شخصی معنی‌دار) می‌باشد. شلدون، بوئم^{۱۶} و لیبومیرسکی (۲۰۱۳) اخیراً این مدل را، مدل شادی پایدار^{۱۷} (SHM) معرفی نموده‌اند و میزان تاثیر هر کدام از مولفه‌ها را در تبیین شادکامی به ترتیب ۵۰ درصد، ۱۰ درصد و ۴۰ درصد گزارش نموده‌اند.

بر مبنای مدل شلدون و لیبومیرسکی (۲۰۰۴) و متناسب با یافته‌های پژوهشی (بای و نیازی، ۲۰۱۴؛ آراند^{۱۸}، اکسترمر^{۱۹} و گلند، ۲۰۱۳^{۲۰}؛ پلاتسیدو، ۲۰۱۳^{۲۱}؛ فورنهم، ۲۰۰۷^{۲۲})، هوش هیجانی به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی، می‌تواند بر شادکامی موثر باشد. هوش هیجانی که ابتدا توسط سالووی^{۲۳} و مایر^{۲۴} (۱۹۹۰) معرفی گردید به دو شیوه متمایز مفهوم‌سازی می‌شود، نخست از نگاه مایر، سالووی و کارسو^{۲۵} (۲۰۰۰) به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها برای پردازش اطلاعات هیجانی و دوم به عنوان مجموعه‌ای از صفات شخصیت که توسط بار آن^{۲۶} (۲۰۰۰) و گلن^{۲۷} (۱۹۹۸) مطرح شده است و ترکیبی از توانایی‌های عاطفی همراه با آمادگی‌های شخصیتی، هیجانی و انگیزشی معرفی می‌نماید. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است، که می‌تواند افراد را در رویارویی با مقتضیات روزمره و فشارهای محیطی یاری دهد (پتریدز، ۲۰۱۱^{۲۸})، تحمل فشار روانی را فزونی بخشد، شادابی و رضایت روان‌شناختی و فیزیکی را ارتقاء دهد (یوسفی لویه، ۱۳۸۵)، موجبات بهزیستی و کاهش رفتارهای انحرافی را فراهم آورد (براکت، ۲۰۰۹^{۲۹}، مایر و وارنر، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش‌ها، رابطه مثبت هوش هیجانی و شادکامی را تایید نموده‌اند (قلناش، ۱۳۹۰؛ فورنهم، ۲۰۰۴، نقل از خویشتن‌دار، ۱۳۸۶).

عامل دیگری که متناسب با مدل شلدون و لیبومیرسکی (۲۰۰۴) و بر مبنای یافته‌های پژوهشی (هانگانگ و هانگال، ۲۰۱۴^{۳۱}؛ سلامی، ۲۰۰۸^{۳۲}؛ کروون و آرتیستیکو، ۲۰۰۳^{۳۳})، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده شادکامی باشد، خودکارآمدی است، که به عنوان یکی از فعالیت‌های عمدی و در سطحی شناختی ناظر بر داشتن نگرش مثبت، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم، در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است و به قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (ولفلک، ۲۰۰۲^{۳۴}؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن و کلری، ۲۰۰۶^{۳۵}، شانک، ۲۰۰۸^{۳۶}) در

سطحی عمومی‌تر خودکارآمدی به معنی اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساس‌ها، فعالیت‌ها و نیز عملکرد او در مواقع استرس‌زاست (رگالیا و بندورا، ۲۰۰۲^{۳۷}). استقامت در انجام تکالیف، سطح عملکرد بالا متناسب با توانایی‌ها، جستجوی فعالانه موفقیت‌های جدید، انتخاب هدف‌های بالاتر، از ویژگی‌های افراد خودکارآمد است. بنابراین به نظر می‌رسد افرادی که اهدافشان را مهمتر و احتمال موفقیت و رسیدن به آنها را بیشتر می‌دانند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد. از سوی دیگر، حرکت کارآمد افراد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرات مثبت در شادکامی و خوشبختی آنهاست و به طور کلی تلاش برای هدف‌های درونی باعث ارتقای شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۱^{۳۸}). اسماعیلی فر، شفیق آبادی و قدسی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی دریافتند که بین خودکارآمدی و شادکامی دانش‌آموزان دختر، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی می‌تواند شادکامی دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی کند. فرانسس^{۳۹} (۱۹۹۹) نشان داد که افراد با خودکارآمدی بالا معمولاً پذیرش و درک درست‌تری از ویژگی‌های روحی و روانی خود دارند، در برقراری ارتباط با دیگران راحت‌ترند، به آسانی عواطف منفی خود را کنترل می‌کنند و از رضایتمندی و بهزیستی بالاتری برخوردارند (نقل از ملک زاده، ۱۳۹۱).

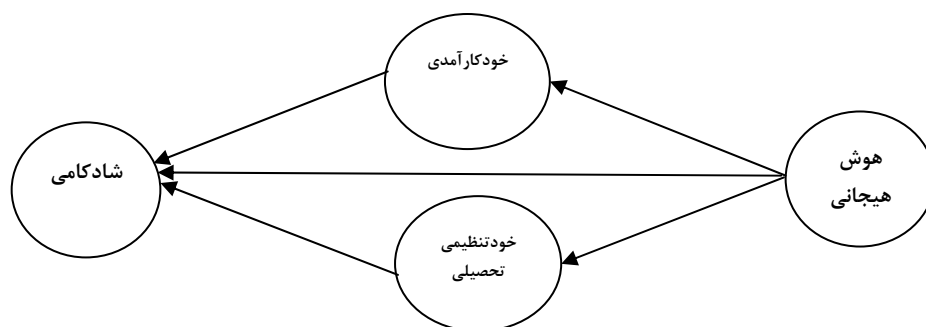
از دیگر عوامل موثر بر شادکامی علاوه بر هوش هیجانی و خودکارآمدی می‌توان خودتنظیمی تحصیلی (موسوی، پیوسته گر و پورشهریاری، ۱۳۸۹؛ آبلارد و لپ شولتز^{۴۰}، ۱۹۹۸؛ (نقل از مطیعی، ۱۳۹۰)، رضوان، ۲۰۰۶) را نام برد که بر مبنای مدل شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴) در حیطه فعالیت‌های عمدی جای می‌گیرد و متناسب با جنبه رفتاری و خواست‌های ارادی این حیطه، می‌تواند بر شادکامی موثر باشد. زیمرمن (۱۹۸۶) معتقد است که خودتنظیمی، فرایندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف موردنظرشان کنترل کنند (کدیور، ۱۳۸۸). زیمرمن (۱۹۸۷) خودتنظیمی را طی چهار مرحله معرفی می‌کند: مرحله ارزشیابی و مراقبت از خود، بدین معنا که فرد به ارزیابی از چگونگی مطالعه خود می‌پردازد. تعیین هدف و طراحی راهبرد، وقتی است که فرد اهدافی را برای خود بر می‌گزیند و راهبردهایی را انتخاب می‌نماید. اجرای طرح زمانی است که راهبردهای یادگیری به اجرا در می‌آیند و اصلاح راهبردها به ارزیابی بعد از انجام کار مربوط می‌شود (زیمرمن و مارتین پونز، ۱۹۹۰^{۴۱}). تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان

موفق در خودتنظیمی تحصیلی به صورت فعال، درگیر هستند و ویژگی‌های آنها عبارتست از: انگیزه ذاتی برای یادگیری، دانش بالا، استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای نظارت بر رفتار و عملکرد خود، هماهنگی انواع راهبردهای پیچیده و تعیین اهداف آموزشی (پری^{۴۲}، نوربی^{۴۳}، وود^{۴۴} و رافتچک،^{۲۰۰۳}۴۵). خودتنظیمی تحصیلی، انگیزه فرد را با سهیم شدن او در فرایند یادگیری، افزایش می‌دهد و اثرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی، شخصی، اجتماعی و حتی شهروندی دانش‌آموزان دارد (کانوی،^{۲۰۰۹}۴۶). بنابراین درگیری دانش‌آموزان در تکالیف باعث تجربه مکرر غرق شدن^{۴۷} (سیکزتمیهالی،^{۱۹۷۵}۴۸) می‌شود که این حالت، خود یکی از اجزای شادکامی به حساب می‌آید (داکورت^{۴۹}، استین^{۵۰} و سلیگمن،^{۲۰۰۵}۵۱). از سوی دیگر خودتنظیمی منجر به تقویت خود می‌شود. هر گاه افراد متناسب با ضوابطی که در نظر گرفته اند پیشرفت نمایند. این تقویت خود موجب احساس رضایت درونی فرد می‌گردد (بندورا،^{۲۰۰۵}۵۲). موسوی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر دریافتند که بین دو نمره شادکامی و خودنظم بخشی در دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود دارد بدین صورت که کاربرد آموزش مهارت‌های خودنظم بخشی، میزان شادکامی دانش‌آموزان را افزایش داده است. آبلارد و لیپ شولتز (۱۹۹۸؛ نقل از مطیعی،^{۱۳۹۰}) طی یک مطالعه بر روی ۲۲۲ دانش‌آموز پایه هفتم به ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و موفقیت اشاره می‌کند. این مطالعه نشان داد هرچه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر باشد هدف‌های برتری جویانه بیشتر می‌شود و به تبع آن رضایت خاطر نیز بیشتر می‌گردد. همچنین رضوان (۲۰۰۶) نشان داد که آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی به دانشجویان مشروط، با افزایش پیشرفت تحصیلی و شادکامی همراه است.

با رویداشت به پژوهش‌های انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که روابط میان متغیرهای پیش بین شادی شامل هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، یک رابطه موازی نیست و هوش هیجانی در عین ارتباط مستقیم با شادکامی، پیش‌بینی کننده خودکارآمدی (سرخوش و رضایی،^{۲۰۱۴}؛ میکولاجزک و لومینت،^{۲۰۰۸}۵۲؛ چان^{۵۳}،^{۲۰۰۷}؛ شانک،^{۱۹۸۹}؛ بیرامی^{۱۳۸۷}) و خودتنظیمی تحصیلی (مابکوج،^{۲۰۱۰}۵۴؛ مایر و همکاران،^{۲۰۰۴}؛ صالح صدق پور و عظیمی،^{۱۳۹۳}) می‌باشد. در واقع افراد دارای هوش هیجانی بالا مجهز به خودآگاهی از عواطف و احساسات خود هستند بدین معنا که احساسات خود را در هر لحظه ای خاص تشخیص می‌دهند و بهترین آنها را در تصمیم‌گیری‌ها دخالت داده و با ارزیابی‌های واقع بینانه از توانایی‌های خود،

حس کارآمدی، اعتماد به نفس و رضایت را در خود ایجاد می‌نمایند (گل‌من، ۱۹۹۵؛ نقل از پارسا، ۱۳۸۹). راتهی و راستوجی^{۵۵} (۲۰۰۸)، در مطالعه خود نشان دادند هوش هیجانی رابطه مثبتی با خودکارآمدی دارد. آنها دریافتند که افراد دارای هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین، در همه موقعیت‌ها عملکرد بهتری دارند. از سوی دیگر افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند می‌توانند احساسات و عواطف خود را تحت نظر قرار داده و با استفاده درست از آنها، فعالیت‌های خود را در جهت اهداف مورد نظر بهبود بخشند. این افراد با خودانگیزی که شامل افزایش احساس مسئولیت، توانایی تمرکز و توجه بر تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است، می‌توانند در جهت افزایش خودتنظیمی تحصیلی قدم بردارند (صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳). بنابراین، در این پژوهش روابط ساختاری بین متغیرهای پیش بین در قالب یک مدل علی مورد نظر قرار گرفت.

به دیگر سخن، در این پژوهش، متغیرهای موثر بر شادکامی متناسب با مدل شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴) انتخاب شدند و با استناد به مدل مفهومی شادی این پژوهشگران، مدل علی طراحی شد تا از طریق بررسی روابط ساختاری میان متغیرها، واریانس متغیر شادکامی تبیین گردد. از سوی دیگر با وجود پژوهش‌های متعدد، جای پژوهشی که بتواند به طور همزمان همه روابط را بررسی کند خالی است. بنابراین هدف اساسی پژوهش حاضر مدل‌یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی بود. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل پیشنهادی رابطه ساختاری بین هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی

فرضیه‌ها و سوال پژوهش

- ۱- هوش هیجانی پیش‌بینی کننده مثبت شادکامی است.
- ۲- هوش هیجانی پیش‌بینی کننده مثبت خودکارآمدی است.
- ۳- هوش هیجانی پیش‌بینی کننده مثبت خودتنظیمی تحصیلی است.
- ۴- خودکارآمدی پیش‌بینی کننده مثبت شادکامی است.
- ۵- خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی کننده مثبت شادکامی است.
- ۶- خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی بین هوش هیجانی و شادکامی ایفاء می‌کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی^{۵۶} با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط ساختاری^{۵۷} است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های سراسری تهران می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از سری مطالعات تحلیل مسیر به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه کافی از روش تعیین حجم نمونه کلاین^{۵۸} (۲۰۰۵) استفاده شد. طبق این روش، تعداد سوالات در ۲/۵ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین گردد. بنابراین تعداد ۴۱۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تک مرحله‌ای می‌باشد. بدین صورت که از میان دانشگاه‌های سراسری تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و دانشگاه علامه طباطبایی به تصادف انتخاب شدند، آنگاه همه پرسش‌نامه‌ها در این دو دانشگاه توزیع و جمع گردید. نمونه حاضر متشکل از هر دو جنس دختر و پسر بود (۲۵۴ دانشجوی پسر و ۱۵۶ دانشجوی دختر). دانشجویان رشته‌های مختلف از جمله عمران، معماری، روانشناسی، ریاضی، فیزیک، گرافیک، مکانیک، حقوق، مترجمی زبان انگلیسی و علوم تربیتی پرسش‌نامه‌های پژوهش را پاسخ دادند. از ۴۱۰ پرسش‌نامه توزیع شده تعداد ۴۰۰ پرسش‌نامه به دست پژوهشگران رسید که بعد از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، ۳۵۸ نفر مبنای تحلیل پژوهش قرار گرفت.

ابزار سنجش

۱- مقیاس هوش هیجانی شرینگ^{۵۹}: مقیاس هوش هیجانی شرینگ در سال ۱۹۹۶ بر اساس نظریه گلمن (۱۹۹۵) توسط شرینگ تدوین شده است و در بهمن ماه ۱۳۸۰ در ایران توسط منصوری به صورت مقدماتی بر روی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی هنجاریابی شد. فرم اصلی شامل ۷۰ سوال بود اما مقیاس هنجار شده دارای ۳۳ سوال است. این مقیاس ۵ مؤلفه‌ی هوش هیجانی را اندازه‌گیری می‌کند. این مؤلفه‌ها عبارتند از: خودآگاهی، خودکنترلی، خود انگیزی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی. منصوری (۱۳۸۰) میزان هماهنگی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ به دست آورده است که مطلوبیت آزمون را نشان می‌دهد. نحوه نمره‌گذاری بدین صورت است که هر آزمودنی، پس از پاسخگویی به این آزمون، ۶ نیمرخ جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن مربوط به هر کدام از مؤلفه‌ها و ۱ نمره به صورت کلی است. در بررسی روایی سازه این آزمون، همبستگی نمرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی نمونه ۳۰ نفری مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس اطلاعات بدست آمده ($r=0/65$ و $p=0/0001$) میزان همبستگی بین نمرات آزمودنی‌ها در دو آزمون از لحاظ آماری معنا دار است. همچنین اسدی (۱۳۸۲) میزان همسانی درونی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آورده است. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، تحلیل عاملی^{۶۰} با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۳۳ گویه‌ی پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عامل، شامل کفایت نمونه‌گیری^{۶۱} (KMO) و آزمون کرویت بارتلت^{۶۲} انجام گردید. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۴۳ و ۲۷۵۵/۹۶۶ ($P < 0/0001$) به دست آمد، که بیان‌گر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل است. نتایج تحلیل عامل، پنج عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. در پژوهش حاضر، جهت تعیین ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های مختلف این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس هوش هیجانی ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۵۷، ۰/۵۱، ۰/۵۸ و ۰/۵۸ به دست آمده است. ضرایب پایایی به روش تنصیف (اسپیرمن-براون و گاتمن^{۶۳}) برای کل مقیاس هوش هیجانی ۰/۶۶ و ۰/۶۸، برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی به ترتیب (۰/۶۰ و ۰/۶۰)،

خودکنترلی (۰/۵۶ و ۰/۵۵)، خودانگیزی (۰/۵۹ و ۰/۶۰)، هوشیاری اجتماعی (۰/۵۰) و ۰/۵۱) و مهارت‌های اجتماعی (۰/۵۶ و ۰/۵۷) به دست آمده است

۲- **مقیاس خودنظم‌دهی تحصیلی ماگنو**^{۶۴} (۲۰۱۱): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان از مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو (۲۰۱۱) که بر اساس مدل زیمرمن و مارتین-پونز (۱۹۹۰) تهیه شده است، استفاده شد. این پرسشنامه در اصل دارای ۵۵ گویه بود که پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه بندی می‌شد که نمایانگر (۱) کاملاً مخالف (۲) مخالف (۳) موافق و (۴) کاملاً موافق بود. این پرسشنامه که به زبان انگلیسی تهیه شده بود به منظور ایجاد سازگاری با فرهنگ ایرانی و تهیه نسخه ایرانی شده بعد از انجام مراحل، ترجمه معکوس و به صورت پایلوت بر روی ۳۰ نفر داوطلب اجرا شد. تعداد ۹ گویه بدلیل پایایی کم حذف شدند. بعد از انجام تکنیک‌های تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی هفت عامل شناسایی و مورد تأیید قرار گرفتند: راهبردهای مربوط به حافظه،^{۶۵} هدفگذاری،^{۶۶} خودارزشیابی،^{۶۷} درخواست کمک،^{۶۸} ساماندهی،^{۶۹} مسئولیت یادگیری،^{۷۰} برنامه‌ریزی^{۷۱}. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۹ و ضریب پایایی خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۹، ۰/۸۵، ۰/۷۱، ۰/۷۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ بدست آمده است (دردی نژاد و صالح صدق پور، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری^{۷۲} (AMOS) نسخه ۲۱، روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. در رابطه با راهبردهای حافظه، هدفگذاری، خودارزشیابی، درخواست کمک، ساماندهی، مسئولیت یادگیری و برنامه‌ریزی به ترتیب بیشترین بار عاملی مربوط به ماده‌ی ۳۴ (۰/۵۸)، ۳۶ (۰/۵۳)، ۴۱ (۰/۶۰)، ۹ (۰/۶۰)، ۴۷ (۰/۶۸)، ۱۸ (۰/۷۰) و ۴۴ (۰/۵۱) می‌باشد و کمترین بار عاملی برای هر کدام از زیر مقیاس‌های فوق به ترتیب مربوط به ماده ۱۰ (۰/۳۱)، ۱۱ (۰/۴۶)، ۲ (۰/۲۵)، ۱۹ (۰/۲۷)، ۳۰ (۰/۲۵)، ۴۲ (۰/۱۵) و ۲۲ (۰/۳۰) می‌باشد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای^{۷۳} (χ^2)، نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی (χ^2/df)^{۷۴}، شاخص‌های (CFI)^{۷۵}، (IFI)^{۷۶} و (RMSEA)^{۷۷} برای الگو، به ترتیب ۲۲۶۴/۶۶۶، ۱/۷۲، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۰۶ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های مختلف این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های راهبردهای مربوط

مدل یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری ... ۴۱

به حافظه، هدفگذاری، خودارزشیابی، درخواست کمک، ساماندهی، مسئولیت‌یادگیری و برنامه‌ریزی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۵۸، ۰/۷۷، ۰/۵۸، ۰/۴۵، ۰/۵۹ و ۰/۴۷ به‌دست آمده است.

۳- **مقیاس خودکارآمدی شرر^{۷۸} (SGSES)**: نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سوال بود که سازندگان آن بر اساس تحلیل‌های انجام شده سوالاتی را مبنای تحلیل قرار دادند که بار عاملی ۰/۴۰ را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی داشتند. بر این اساس ۱۳ سوال که دارای این ویژگی نبودند حذف شدند و آزمون به ۲۳ سوال کاهش یافت. از این تعداد، ۱۷ سوال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۵۷/۹۹ و انحراف استاندارد ۱۲/۸ می‌سنجد. ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ بدست آمد. جهت تعیین روایی سازه، بین نمرات مقیاس خودکارآمدی و مقیاس کنترل درونی - بیرونی راتر همبستگی منفی متوسط وجود داشت. سازندگان مقیاس بدون مشخص کردن عوامل و گویه‌های آنها معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل "میل به آغازگری"^{۷۹}، "میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف"^{۸۰} و "مقاومت در رویارویی با موانع"^{۸۱} را اندازه‌گیری می‌کند (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲؛ نقل از اصغرزاده، ۱۳۸۳). در این مقیاس برای هر سوال ۵ پاسخ، پیشنهاد شده است و طبق مقیاس درجه بندی لیکرت از چپ به راست افزایش می‌یابد. سوالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، از روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۱۷ گویه‌ی پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عامل، شامل کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۷ و ۱۵۵۳/۴۰۸ ($P < ۰/۰۰۰۱$) به‌دست آمد، که بیان‌گر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل است. نتایج تحلیل عامل، سه عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. جهت محاسبه ضرایب پایایی برای سه خرده‌مقیاس این ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای سه خرده‌مقیاس میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی با موانع به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۵۰ و ۰/۶۹ به‌دست آمده است.

۴- **پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد^{۸۲} (OHI)**: این ابزار در سال ۱۹۹۰ توسط آرجیل و لو طراحی شده است. این آزمون شامل ۲۹ عبارت چهارگزینه‌ای است که نمره‌گذاری

گزینه‌های هر عبارت به ترتیب الف=۰، ب=۱، ج=۲، د=۳ است. بدین ترتیب بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس کسب کند ۸۷ که بیانگر بالاترین شادکامی بوده و کمترین نمره این مقیاس صفر است که مؤید ناراضی بودن آزمودنی از زندگی و افسردگی فرد است. آرجیل و لو (۱۹۹۰) پایایی پرسش‌نامه را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. روایی همزمان این پرسش‌نامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد در باره آنان ۰/۴۳ محاسبه شد. همچنین از آنجا که شادکامی دارای سه بخش عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه منفی دانسته شده است، همبستگی پرسش‌نامه آکسفورد با مقیاس عاطفه مثبت برادبرن^{۸۳} ۰/۳۲، با شاخص رضایت از زندگی آرجیل ۰/۵۷ و با پرسش‌نامه افسردگی بک^{۸۴} ۰/۵۲- محاسبه شد (فرانسیس، برو، لستر و فلیپچالک،^{۸۵} ۱۹۹۸). فرم اصلی این ابزار، تک مقیاس است و هیچ مقیاسی ندارد اما در پژوهش علی پور و آگاه هریس (۱۳۸۶) ۵ زیر مقیاس بدست آمد: رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر، خلق مثبت. در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه‌ی ۲۱، روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. در رابطه با رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب بیشترین بار عاملی مربوط به ماده‌ی ۵ (۰/۷۳)، ۴ (۰/۶۲)، ۱۹ (۰/۶۷)، ۷ (۰/۵۲) و ۲۲ (۰/۵۲) و کمترین بار عاملی برای هر کدام از زیر مقیاس‌های فوق به ترتیب مربوط به ماده ۲ (۰/۵۴)، ۲۱ (۰/۴۶)، ۱۲ (۰/۲۶)، ۲۳ (۰/۴۴) و ۲۸ (۰/۴۳) می‌باشد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (2 χ)، نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی χ (2/df)، شاخص‌های (CFI)، (IFI) و (RMSEA) برای الگو، به ترتیب ۰/۹۹، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های مختلف این پرسش‌نامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسش‌نامه شادکامی ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۱، ۰/۵۱، ۰/۵۳ و ۰/۴۷ به‌دست آمده است.

روش اجرا

پرسش‌نامه‌ها به دو صورت طراحی و مجلد شده بودند. در یک گروه خودتنظیمی، در ابتدای دفترچه و شادکامی، هوش هیجانی و خودکار آمدی در انتهای دفترچه قرار گرفته بودند و در گروه دیگر عکس این کار صورت گرفته بود. هدف از این اقدام جلوگیری از تاثیر خستگی بر پرسش‌های انتهایی بود که با روش فوق این تاثیر کاهش می‌یافت. از مجموعه‌ی پرسشنامه‌های ارائه شده و جمع‌آوری شده، برخی پرسشنامه‌ها به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شدند. در نهایت ۴۰۰ پرسشنامه کامل بودند. در جریان اجرای تحلیل مسیر، برای تعیین مدل نهایی، اطلاعات ۴۲ پرسشنامه به عنوان داده پرت^{۸۶}، حذف شد و داده‌های ۳۵۸ شرکت کننده مورد تحلیل نهایی قرار گرفت.

یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیر بنایی مدل یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده،^{۸۷} نرمال بودن^{۸۸} و هم خطی چندگانه^{۸۹} مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^{۹۰} داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچکتر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. در پژوهش حاضر هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل^{۹۱} و عامل تورم واریانس^{۹۲} (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل بدست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ هستند و نشان دهنده عدم وجود هم خطی چندگانه متغیرهاست و همچنین مقدار عامل تورم واریانس بدست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ بودند که نشان دهنده عدم هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول شماره ۱ ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد، متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای موجود در پژوهش

متغیرهای پژوهش	رضایت از زندگی	حرمت خود	بهرزستی فاعلی	رضایت خاطر	خلق مثبت	خودانگیزی	خودآگاهی	خودکنترلی	اجتماعی هوشیاری اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	آغازگری رفتار	تلاش تکمیل تکلیف	رویارویی موانع	مقاومت در	حافظه	هدفگذاری	خودارزشیابی	درخواست کمک	ساماندهی	مسئولیت یادگیری	برنامه ریزی	میانگین	انحراف استاندارد
رضایت از زندگی	-																				۱۰/۷۶	۴/۳۷	
حرمت خود	۰/۶۴ ^{***}	-																			۹/۷۲	۳/۵۲	
بهرزستی فاعلی	۰/۶۵ ^{***}	۰/۵۴ ^{***}	-																		۷/۸۱	۲/۳۸	
رضایت خاطر	۰/۵۷ ^{***}	۰/۶۰ ^{***}	۰/۴۹ ^{***}	-																	۶/۴۷	۱/۷۸	
خلق مثبت	۰/۵۳ ^{***}	۰/۴۸ ^{***}	۰/۵۰ ^{***}	۰/۵۷ ^{***}	-																۴/۹۲	۱/۵۳	
خودانگیزی	۰/۳۵ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۲ ^{***}	۰/۱۶ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	-															۲۲/۹۸	۳/۴۹	
خودآگاهی	۰/۰۱	۰/۱۴ ^{***}	۰/۰۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۵	-														۲۵/۵۷	۲/۷۱	
خودکنترلی	۰/۳۳ ^{***}	۰/۴۱ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۶۱ ^{***}	۰/۰۴	-													۲۱/۹۴	۴/۴۹	
هوشیاری اجتماعی	۰/۳۲ ^{***}	۰/۴۱ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۴۲ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۴۴ ^{***}	-												۲۰/۷۶	۳/۳۸	
مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۷ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	۰/۱۸ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۲۶ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۱۳ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	-											۱۵/۹۶	۳/۱۶	
آغازگری رفتار	۰/۴۵ ^{***}	۰/۵۵ ^{***}	۰/۳۷ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۵۶ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	۰/۳۷ ^{***}	-										۲۵/۶۲	۵/۰۳	
تلاش تکمیل تکلیف	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۹ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۲۶ ^{***}	۰/۲۱ ^{***}	۰/۳۵ ^{***}	۰/۱۵ ^{***}	۰/۳۲ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۲۳ ^{***}	۰/۵۶ ^{***}	-									۲۱/۷۸	۳/۲۶	
مقاومت در رویارویی موانع	۰/۳۷ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۴۲ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	۰/۳۹ ^{***}	۰/۲۵ ^{***}	۰/۵۷ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	-								۹/۷۸	۲/۶۹	
حافظه	۰/۳۵ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۲۱ ^{***}	۰/۱۲ ^{***}	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۱ ^{***}	۰/۱۰	۰/۲۲ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۰۹	-							۲۹/۳۴	۴/۱۰	
هدفگذاری	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۲۰ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۱۳ ^{***}	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۳۰ ^{***}	۰/۴۰ ^{***}	۰/۲۱ ^{***}	۰/۵۰ ^{***}	-						۱۲/۲۳	۱/۹۴	
خودارزشیابی	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۱۲ ^{***}	۰/۱۰ ^{***}	۰/۰۶ ^{***}	۰/۲۰ ^{***}	۰/۰۹	۰/۲۶ ^{***}	۰/۳۹ ^{***}	۰/۱۱ ^{***}	۰/۵۶ ^{***}	۰/۶۱ ^{***}	-					۳۳/۸۶	۴/۲۸	
درخواست کمک	۰/۳۶ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۳ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۱۳ ^{***}	۰/۰۲	۰/۱۴ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۱۴ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۴۲ ^{***}	۰/۱۲ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۵۶ ^{***}	-				۲۰/۹۹	۲/۷۷	
ساماندهی	۰/۱۳ ^{***}	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۱۲ ^{***}	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۲۲ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۳ ^{***}	۰/۳۹ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	۰/۴۴ ^{***}	-			۱۵/۲۸	۲/۰۷	
مسئولیت یادگیری	۰/۳۰ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	۰/۲۲ ^{***}	۰/۱۸ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۰۲	۰/۱۳ ^{***}	۰/۱۳ ^{***}	۰/۰۵	۰/۳۳ ^{***}	۰/۴۴ ^{***}	۰/۱۸ ^{***}	۰/۵۷ ^{***}	۰/۵۹ ^{***}	۰/۵۱ ^{***}	۰/۵۰ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	-		۱۵/۳۰	۲/۳۲	
برنامه ریزی	۰/۲۵ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۲۱ ^{***}	۰/۲۱ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۱۶ ^{***}	۰/۰۲	۰/۱۳ ^{***}	۰/۱۵ ^{***}	۰/۰۷	۰/۲۱ ^{***}	۰/۲۷ ^{***}	۰/۱۴ ^{***}	۰/۵۸ ^{***}	۰/۵۰ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۰/۵۲ ^{***}	۰/۴۸ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۱۵/۶۶	۲/۱۱	

** معادل ۰/۰۱، P < * معادل ۰/۰۵، P < N = ۳۵۸

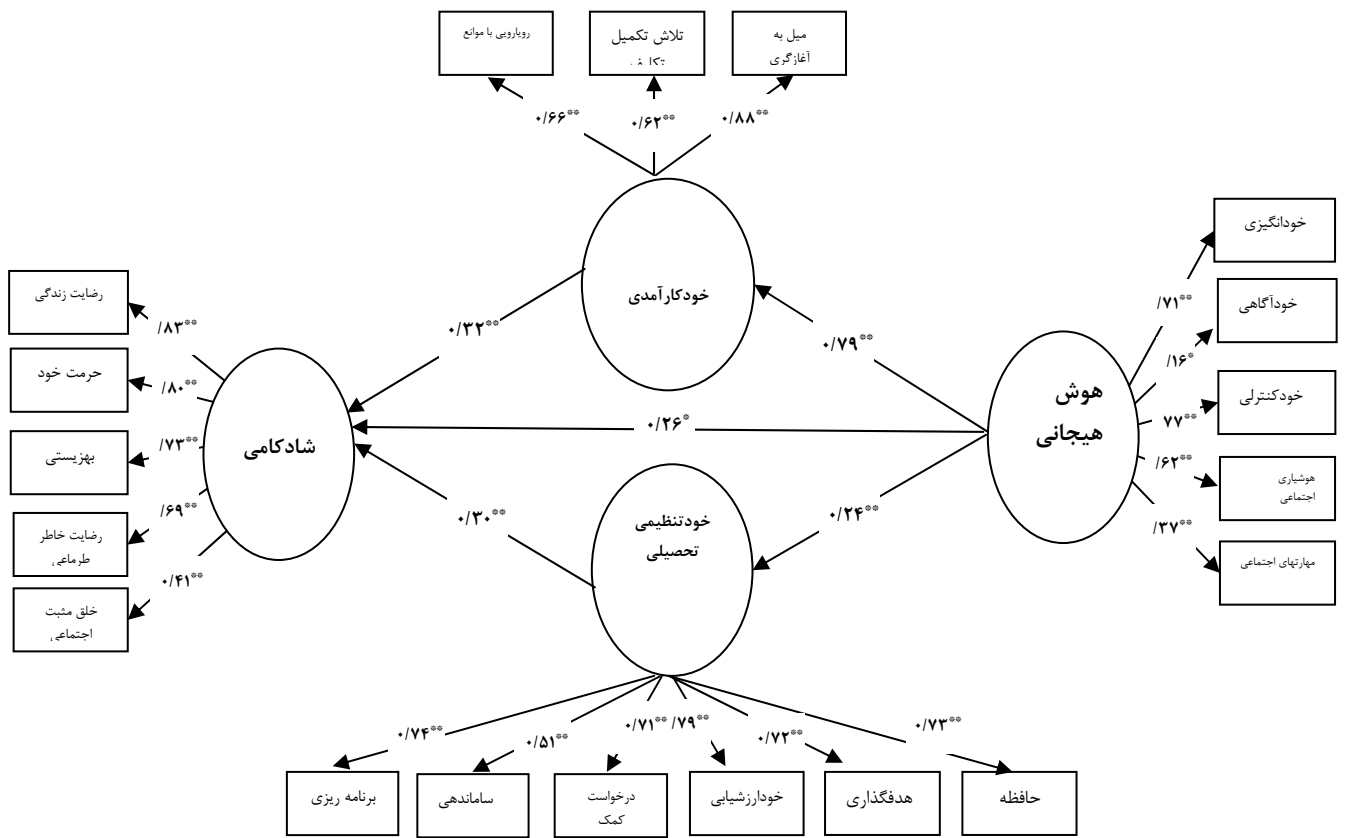
مدل یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه گری... ۴۵

پس از اجرای تحلیل مسیر، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته لازم به ذکر است که این مدل اولیه دارای برازشی حدود ۲/۴ بود. از اینرو به کمک شاخص‌های اصلاحی^{۹۳} پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد. در این جریان، میزان برازش مدل با واقعیت بر اساس گزارش (P-Value) تا سطح ۰/۰۶ پیش رفت و به برازش ۱/۵۸ اکتفا گردید. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کای اسکوئر (مربع خی)، P. value، RMSEA (شاخص ریشه‌ی دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، NFI^{۹۴}، NNFI^{۹۵} (شاخص نرم نشده برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI^{۹۶} (قاسمی، ۱۳۸۹)، میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرار داد. همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل، قبل و بعد از اصلاح

شاخص	χ^2/df	p	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI	RMSEA	PCLOSE
قبل از اصلاح مدل	۲/۴	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۰/۷۹	۰/۷۵	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۱۲	۰/۰۰۱
بعد از اصلاح مدل	۱/۵۸	۰/۰۶	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۵	۰/۱۱۸

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است در شکل شماره ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنا دار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۳ ضرایب مسیر مدل‌های اندازه‌گیری به همراه مقدار t آمده است.



*** P < ۰/۰۰۱ ** P < ۰/۰۵

شکل ۲-مدل نهایی آزمون شده

مدل بایی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه گری.... ۴۷

جدول ۳: ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه گیری

متغیرهای مشاهده شده	خودتنظیمی تحصیلی	هوش هیجانی	خودکارآمدی	شادکامی
راهبردهای حافظه	۰/۷۳(s)			
هدفگذاری	۰/۷۲(۱۲/۹۵)			
خودارزشیابی	۰/۷۹(۱۴/۲۷)			
درخواست کمک	۰/۷۱(۱۲/۹۵)			
ساماندهی	۰/۵۱(۹/۱۳)			
مسئولیت یادگیری	۰/۷۴(۱۳/۴۳)			
برنامه ریزی	۰/۶۹(۱۲/۵۶)			
خودانگیزی		۰/۷۱(s)		
خودآگاهی		۰/۱۶(۲/۸۹)		
خودکنترلی		۰/۷۷(۱۲/۲۱)		
هوشیاری اجتماعی		۰/۶۲(۱۰/۳۳)		
مهارتهای اجتماعی		۰/۳۷(۶/۱۹)		
آغازگری رفتار			۰/۸۸(۱۲/۵۲)	
تلاش برای تکمیل تکلیف			۰/۶۲(۱۰/۱۴)	
مقاومت در مقابله با موانع			۰/۶۶(s)	
رضایت از زندگی				۰/۸۳(۶/۱۵)
حرمت خود				۰/۸۰(۶/۱۲)
بهبودی فاعلی				۰/۷۳(۶/۰۳)
رضایت خاطر				۰/۶۹(۶/۱۰)
خلق مثبت				۰/۴۱(s)

اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. $S =$ مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می‌شود

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرهاست در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: اثرات مستقیم متغیرهای پنهان موجود در مدل

سطح معناداری	مقدار T	خطای استاندارد	مقدار استاندارد شده	مقدار برآورد	روابط متغیرها در مدل
$P < 0/03$	۲/۱۵	۰/۰۳۱	۰/۲۶	۰/۰۶۷	هوش هیجانی بر شادکامی
$P < 0/001$	۹/۲۳	۰/۰۶۱	۰/۷۹	۰/۵۶۴	هوش هیجانی بر خودکارآمدی
$P < 0/001$	۳/۷۰	۰/۰۷۸	۰/۲۴	۰/۲۸۶	هوش هیجانی بر خودتنظیمی تحصیلی
$P < 0/01$	۲/۴۹	۰/۰۴۶	۰/۳۲	۰/۱۱۶	خودکارآمدی بر شادکامی
$P < 0/001$	۴/۱۷	۰/۰۱۶	۰/۳۰	۰/۰۶۶	خودتنظیمی تحصیلی بر شادکامی

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۴، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ^{۹۷} در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۵ نیز گزارش شده است مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می‌باشند و این حاکی از معنی داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین هوش هیجانی و شادکامی است.

جدول ۵. برآورد مسیر غیر مستقیم مدل با استفاده بوت استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پائین	حد بالا	معناداری
هوش هیجانی به شادکامی با واسطه خودکارآمدی و خودتنظیمی	۰/۳۳	۰/۱۷۷	۰/۵۲۵	۰/۰۰۳

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مطالعه بررسی رابطه ساختاری بین هوش هیجانی و شادکامی، با واسطه خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌گردد. از جمله یافته‌های مهم این پژوهش وجود رابطه معنادار هوش هیجانی با شادکامی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های راتهی و راستوجی (۲۰۰۸)، چان (۲۰۰۷)، بای و نیازی (۲۰۱۴)، آراند و همکاران (۲۰۱۳) و پلاستیدو (۲۰۱۳) همسو است. هوش هیجانی در شادکامی عنصری کلیدی و با اهمیت است. نظریه‌پردازان هوش هیجانی بر این باورند که هوش هیجانی منجر به افزایش شادکامی می‌شود و بالا بودن هوش هیجانی را به عنوان یک عامل محافظت‌کننده روان مطرح نموده‌اند (سالووی، بلدل^{۹۸}، دتویلر^{۹۹} و مایر، ۲۰۰۰). گلن (۱۹۹۸) معتقد است که افراد با هوش هیجانی، توانایی شناخت و کنترل احساسات خود را دارند که منجر می‌شود عواطف مثبت و منفی خود را شناسایی نموده و در زمان تجربه عواطف منفی، قدرت سازگاری و تفکر بیشتری داشته باشند، این انعطاف‌پذیری به آنها کمک می‌کند تا حتی در زمانی که محیط شاد نیست، بتوانند خود را شاد نگه دارند. از سوی دیگر افراد با هوش هیجانی، توانایی برقراری ارتباط مطلوب با دیگران را دارند که همین امر باعث می‌شود به خوبی احساسات آنها را درک نمایند، با آنها همدل شوند و رابطه رضایت‌بخشی داشته باشند (به نقل از مزین، ۱۳۹۲). افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند، مهارت‌های مدیریت استرس خوبی دارند و قادرند عواطف خود را ارزیابی کنند آنها را ابراز و مدیریت نمایند. هوش هیجانی بالا این توانایی را به افراد می‌دهد که از دخالت عوامل نامطلوب درونی و بیرونی نظیر ناامیدی و خستگی، عوامل هیجانی منفی، فشارهای روانی اطرافیان و سایر عوامل مزاحم پیشگیری کنند (گرون^{۱۰۰}، چمر و^{۱۰۱}، آرتچ^{۱۰۲} و فورنهم، ۲۰۰۸).

یکی از یافته‌های این پژوهش وجود ارتباط معنادار بسیار قوی بین هوش هیجانی و

خودکار آمدی است که این یافته با نتایج پژوهش مابکوج (۲۰۱۰)؛ رستمی، شاه محمدی، بشارت، اکبری و نصرت آبادی (۱۳۸۹) و اسکات^{۱۳}، مالوف^{۱۴}، ثورستینسون^{۱۵}، بولار^{۱۶} و رووک^{۱۷} (۲۰۰۷) همخوانی دارد. این یافته، بیانگر آن است فردی که توانایی درک احساسات و اداره حالات و تنش‌ها و قابلیت‌های درونی خود را دارد و همچنین می‌تواند عواطف دیگران را درک نماید، متقابلاً حمایت‌های افراد را فراخوانده و احساس کارآمدی بیشتری می‌نماید. از سوی دیگر افراد دارای هوش هیجانی، در جنبه خود مدیریتی که شامل خودکنترلی احساسی، قبول مسئولیت‌های فردی، تمایل به استفاده از فرصت‌ها و باور و اعتقاد به قابلیت‌های خود می‌باشد، قوی‌تر بوده و در نتیجه احساس کارآمدی بیشتری دارند. افرادی که هوش هیجانی پائینی دارند در واقع علاوه بر ضعف در خود مدیریتی، در خودآگاهی که یکی از مولفه‌های هوش هیجانی است، ضعیف هستند که این به نوبه خود منجر به عدم اعتماد به توانایی‌های خود شده و در موقعیت‌های مخاطره آمیز دچار یاس و ناامیدی شده و احتمال اینکه به نحو موثری عمل کنند، کاهش می‌یابد. چنین افرادی از مواجهه با مسائل چالش‌برانگیز واهمه دارند و به تبع آن عملکردشان دچار آسیب می‌شود که این امر به نوبه خود منجر به احساس ناکارآمدی بیشتر می‌شود (مادوکس، ۱۹۹۵؛ گلمن ۲۰۰۱، به نقل از رضائیان و کشته گر، ۱۳۸۷).

یافته دیگر پژوهش، ارتباط معنادار میان هوش هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی است که با یافته‌های مابکوج (۲۰۱۰)، مایر و همکاران (۲۰۰۴) و صالح صدق پور و عظیمی (۱۳۹۳) هماهنگ است. افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند به جهت شناخت دقیق عواطف و احساسات خود و خودارزیابی‌های مداوم خویش، نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسد و انعطاف‌پذیری بیشتری نسبت به سایر افراد در حالت‌های خلقی ناخوشایند دارند. این افراد به نوعی خودتنظیمی مجهز می‌شوند که نه تنها هیجانی است بلکه می‌تواند شناختی و رفتاری نیز باشد. در واقع هوش هیجانی با خودآگاهی و درک درست از توانایی‌های خود، مدیریت خویش و خودکنترلی، انعطاف‌پذیری در برخورد با تغییرات، و قبول مسئولیت عملکرد فردی، شخص را وادار می‌نماید تا در زمینه تنظیم خود در مسائل تحصیلی نیز پیشرو باشد. چنین افرادی با انتخاب هدف و راهبردهای خاص یادگیری، به همراه خودانگیزی حاصل از هوش هیجانی، در جهت اجرایی کردن راهبردها و نیز مدیریت خود تلاش می‌نمایند. وجود رابطه معنادار بین خودکارآمدی و شادکامی

مدل بایی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری... ۵۱

همخوان با پژوهش‌های هاناگان‌دو و هانگال (۲۰۱۴)، سالامی (۲۰۰۸) و کروون و آرتیستیکو (۲۰۰۳) است. خودکارآمدی، بر انتخاب‌های زندگی، سطح انگیزه، کیفیت عملکرد، مقاومت در برابر ناملایمات و آسیب‌پذیری به استرس و افسردگی تأثیر می‌گذارد. افراد کارآمد، علاقه باطنی و تعهد ژرف در انجام فعالیت‌ها، برای رسیدن به اهداف خود را دارند. آنها تلاش‌هایشان را در مواجهه با شکست، تشدید و تداوم می‌بخشند و به سرعت، اثربخشی خود را بعد از شکست بازیابی می‌کنند. آنها شکست را به عدم تلاش کافی یا کمبود دانش و مهارت قابل حصول، نسبت می‌دهند و با شرایط تهدید کننده، با اطمینان کامل بر توانایی اعمال کنترل، رو به رو می‌شوند. چنین افرادی نسبت به استرس‌ها و آسیب‌پذیری‌ها، غم و نگرانی کمتری را تجربه می‌کنند، در نتیجه انسان‌های شادی هستند و شادکامی آنها بیشتر از سایر افراد است.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش وجود رابطه معنادار بین خودتنظیمی تحصیلی و شادکامی است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های کنتار و ساندرسون ۱۹۹۹ (نقل از آرگایل، ۱۳۸۳)، هیلز^{۱۰۸} و آرگایل (۲۰۰۱) و موسوی و همکاران (۱۳۸۹) همسو است. با توجه به اینکه خودتنظیمی تحصیلی با فرایندهای روانی مهمی همچون فرایندهای شناختی و انگیزشی درگیر بوده و هرکدام از این فرایندها با وضعیت بهداشت روانی افراد مرتبط هستند (بندورا، ۲۰۰۵)، لذا خودتنظیمی در ایجاد شادکامی نقش دارد. وقتی افراد با استفاده از تنظیم اهداف و روش‌های برنامه‌ریزی، پیشرفت مقبولی به سوی اهداف خود پیدا می‌کنند، در اثر تجربه احساس شایستگی، به احساس لذت بخش و شادی دست می‌یابند (موسوی و همکاران، ۱۳۸۹). داینر در نظریه شادکامی خود یک جزء شناختی برای شادکامی قائل است که به معنای تفکر و پردازشی است که منجر به خوش بینی فرد می‌شود. در افراد خودتنظیم این خوش‌بینی با تعیین هدف‌های قابل حصول و برنامه‌ریزی جهت دسترسی به آنها ایجاد می‌گردد. از سوی دیگر متناسب با دیدگاه سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، یکی از اجزای شادکامی، تجربه مکرر حالت جریان است، خودتنظیمی تحصیلی، یادگیرنده را درگیر می‌کند که به طور فعال، رفتار خود را به انجام اهداف، هدایت کند (کلری و زیمرمن، ۲۰۰۴) و در اثر درگیری در به ثمر رساندن فعالیت، حالت خوشایند (جریان) را تجربه خواهد کرد.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم، رابطه هوش هیجانی با واسطه خودکارآمدی

و خودتنظیمی تحصیلی با شادکامی معنادار بود. گلمن (۲۰۰۱) معتقد است فردی که توانایی درک احساسات و اداره حالات و تنش‌ها و قابلیت‌های درونی خود را دارد، به توانایی خود باور دارد بعلاوه می‌تواند عواطف دیگران را درک نماید و متقابلاً حمایت‌های افراد را فراخوانده و احساس کارآمدی بیشتری نماید. به عبارت دیگر افراد دارای هوش هیجانی، در جنبه خود مدیریتی که شامل خودکنترلی احساسی، قبول مسئولیت‌های فردی، تمایل به استفاده از فرصت‌ها و باور و اعتقاد به قابلیت‌های خود می‌باشد، قوی‌تر بوده و در نتیجه احساس کارآمدی بیشتری دارند (به نقل از رضائیان و کشته گر، ۱۳۸۷)، به تبع آن افراد کارآمد با استقامت در انجام تکالیف، عملکرد مطلوب متناسب با توانائی‌ها، جستجوی فعالانه موفقیت‌های جدید و انتخاب هدف‌های بالاتر، به سراغ فعالیت‌های چالش برانگیز می‌روند و موفقیت در این فعالیت‌ها، احساس شادکامی و خوشبختی مضاعفی را برای آنها فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، حرکت کارآمد افراد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرات مثبت در شادکامی و خوشبختی آنهاست و به طور کلی تلاش برای هدف‌های درونی باعث ارتقای شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۱). اما هوش هیجانی از طریق خودتنظیمی نیز شادکامی را پیش‌بینی می‌نماید. گلمن (۲۰۰۱) معتقد است که هوش هیجانی به عنوان یک توانمندی در حوزه فردی می‌تواند از طریق جنبه خودارزیابی دقیق و نیز خودکنترلی مربوط به خودآگاهی و مدیریت خود، به خودتنظیمی افراد کمک نماید (رضائیان و کشته گر، ۱۳۸۷). افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند می‌توانند احساسات و عواطف خود را تحت نظر قرار داده و با استفاده درست از آنها، فعالیت‌های خود را در جهت اهداف مورد نظر بهبود بخشند. این افراد با خودانگیزی که شامل افزایش احساس مسئولیت، توانایی تمرکز و توجه بر تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است، می‌توانند در جهت افزایش خودتنظیمی تحصیلی قدم بردارند (صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳). به همین ترتیب، خودتنظیمی تحصیلی نیز منجر به تقویت خود می‌شود چرا که هر گاه افراد متناسب با ضوابطی که در نظر گرفته‌اند پیشرفت نمایند. این تقویت خود موجب احساس رضایت درونی فرد می‌گردد (بندورا، ۲۰۰۵) به گونه‌ای که این پیشرفت را موفقیت تلقی کرده و احساس شادکامی می‌نماید.

در مجموع افرادی که مجهز به هوش هیجانی هستند، شادی بیشتری را تجربه می‌کنند اما این شادی زمانی مضاعف می‌گردد که هوش هیجانی بر باورهای خودکارآمدی و

مدل بایی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری... ۵۳

مهارت خودتنظیمی آنها اثر بگذارد. به عبارت دیگر هوش هیجانی به تنهایی قادر به پیش‌بینی شادی می‌باشد اما با تاثیر بر باورهای خودکارآمدی و نیز مهارت خودتنظیمی، شادی بیشتری قابل تجربه است. بنابراین افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند، احساس کارآمدی و هدفمندی بیشتری نموده و پیامد چنین حسی، تجربه شادی بیشتر خواهد بود.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آنکه، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم اینکه، نمونه مورد نظر دانشجویان مقطع کارشناسی بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع پایین‌تر و بالاتر باید این نکته مد نظر قرار گیرد. سوم اینکه متغیرهای میانجی نتوانسته‌اند واسطه‌گری کامل داشته باشند و این مساله نشان از وجود متغیرهای میانجی دیگر دارد.

بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی طرح در قالب یک طرح آزمایشی نیز مورد کنکاش قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تایید شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود در مقطع دبیرستان نیز این پژوهش تکرار شود تا بتوان شواهد تحولی برای تایید مدل فراهم آورد. و در نهایت پیشنهاد می‌گردد نقش متغیرهای میانجی دیگر نظیر تنظیم شناختی هیجان‌ات به عنوان فرایند تنظیمی مکمل مورد نظر قرار گیرد.

یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1- Lyubomersky S | 57- Structural Equation Modeling |
| 2- Sheldon KM | 58- Kline |
| 3- Schkade D | 59- Emotional intelligence scale |
| 4- Pressman SD, Cohen S | 60- Factor analysis |
| 5- King | 61- Kasier-mayer-olkin |
| 6- Diener | 62- Bartlett's test of sphericity |
| 7- Argyle | 63- Spirman – brown , Gutman |
| 8- Myers | 64- Magno |
| 9- Carr | 65- Memory strategy |
| 10- Set - point | 66- Goal - setting |
| 11- Circumstance | 67- Self-evaluation |
| 12- Intentional activities | 68- Helping assistance |
| 13- Cognition | 69- Organization |
| 14- Behavior | 70- Responsibility |
| 15- Volitional activities | 71- Planing |
| 16- Boehm | 72- Analysis of Moment structure (AMOS) |
| 17- Sustainable happiness model | 73- Chi square |
| 18- Arand | 74- Cmin/df |
| 19- Extremera | 75- Comparative Fit Index |
| 20- Gland | 76- Incremental Fit Index |

- 21- Platsidou
22- Furnham
23- Salovey
24- Mayer
25- Caruso
26- Bar-On
27- Goldman
28- Petrides
29- Brackett
30- Warner
31- Hunagund, D. L., & Hangal
32- Salami
33- Cervone, D., & Artisticco, D.
34- Wolfolk
35- Zimmerman, B.J., & Cleary, T.J
36- Schunk
37- Regalia & Bandura
38- Ryan & Deci
39- Francis
40- Ablard & Lippshults
41- Martinez-Pons
42- Perr
43- Norby
44- Wood
45- Kraftcheck
46- Conway
47- Flow
48- Csikszentmihalyi
49- Duckworth
50- Steen
51- Seligman
52- Mikolajczak, M., & Luminet, O
53- Chan
54- Mabekoje
55- Rathi, N. and Rastogi, R
56- Correlation
77- Root Mean Square Error of Approximation
78- Sherer General Self-Efficacy Scale
79- Tendency to start
80- Tendency to extend effort for completing a task
81- Resistance against encountering barriers
82- Oxford Happiness Questionnaire
83- Bradburn
84- Beck Depression Inventory
85- Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R
86- Outlier
87- Missing
88- Normality
89- Multicollinearity
90- Replacement
91- Tolerance
92- Variance inflation factor (VIF)
93- Modification indices
94- Normal Fit Index
95- Non-Normal Fit Index
96- Goodness of Fit Index
97- Bootstrapping
98- Bedell
99- Detweiller
100- Greven
101- Chamorro
102- Arteché
103- Schotte
104- Malouff
105- Thorsteinsson
106- Bhullar
107- Rooke
108- Hills

منابع

الف. فارسی

- اسدی، جواد (۱۳۸۲). رابطه بین هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و سلامت روان کارکنان شرکت ایران خودرو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- اسماعیلی‌فر، ندا و شفیق‌آبادی، عبدالله و قدسی، احقر (۱۳۹۰). سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی. اندیشه و رفتار، ۵(۲)، ۲۷-۳۵.
- اصغرزاده، طاهره (۱۳۸۲). بررسی باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی.
- آرگایل، مایکل (۱۳۸۳). روانشناسی شادی، ترجمه مسعود گوهر انارکی و محمدطاهر نشاط‌دوست و حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی
- بیرامی، منصور (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۳(۱۱)، ۲۵-۴۲.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۵). رابطه هدف‌گرایی و شادی. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۲(۵)، ۴۱-۵۹.
- خویشتن‌دار، پرویز (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان بوئین زهرا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی.
- دردی‌نژاد، قربان‌فرهاد؛ صالح‌صدق‌پور، بهرام (۱۳۹۲). بازساخت، پایاسازی، روسازی و هنجاریابی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی (A-SRL)، طرح پژوهشی، دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی.
- رستمی، رضا و شاه‌محمدی، خدیجه و بشارت، غلامحسین و اکبری زردخانه، سعیده و نصرت‌آبادی، منصور (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه تهران. *افق دانش*، ۱۶(۳)، ۴۶-۵۴.
- رضائیان، علی و کشته‌گر، عبدالعلی (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و تعهد سازمانی. *مجله پیام مدیریت*، ۲۷، ۲۷-۳۹.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگه. صالح‌صدق‌پور، بهرام و عظیمی، سیدنصرت (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۴)، ۷۳-۹۸.

علی‌پور، احمد و آگاه‌هریس، مژگان (۱۳۸۶). اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانی‌ها. فصلنامه روان‌شناسی ایرانی، ۱۲، ۲۷۸-۲۹۸.

قاسمی، وحید (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس گرافیک، تهران: نشر جامعه‌شناسان.

قلتاش، عباس و صالحی، مسلم و بهمئی، سمیه (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و شادکامی مدیران مدارس شهر مرودشت، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۵(۲)، ۱۱۷-۱۳۵.

کار، آلان (۱۳۸۷). روان‌شناسی مثبت، علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، تهران: انتشارات گلرنگ یکتا.

کدیور، پروین (۱۳۸۸). روان‌شناسی یادگیری، تهران: سمت.

گروسی فرشی، میرتقی و مانی، آرش و بخشی‌پور، عباس (۱۳۸۵). ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱(۱)، ۱۵-۲۵.

گلمن، دانیل (۱۳۸۹). هوش هیجانی، ترجمه نسرین پارسا، تهران: انتشارات رشد.

مزمین، علیرضا (۱۳۹۲). رابطه هوش هیجانی و شادکامی. ماهنامه مهندسی مدیریت، ۶(۵۱)، ۵۹-۶۱.

مطیعی، حورا (۱۳۹۰). ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بررسی اثربخشی ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی.

ملک‌زاده، لیدا (۱۳۹۱). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با فرزندپروری ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی.

منصوری، بهزاد (۱۳۸۰). هنجاریابی پرسش‌نامه هوش هیجانی سبیریا شرینگ در بین

مدل یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری... ۵۷

دانشجویان ارشد دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

موسوی، افروز و پیوسته‌گر، مهرانگیز و پورشهریاری، مه‌سیما (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۲۰-۱۳۳.

یعقوبی، حمید و برادران، مجید (۱۳۹۰). همبسته‌های سلامت روان: شادکامی، ورزش و هوش هیجانی. *فصلنامه پژوهش نوین روان‌شناختی*، ۸(۲۳)، ۲۲۵-۲۴۰.

یعقوبی، حمید؛ قائدی، غلامحسین؛ امیدی، عبدالله؛ کهنانی، شمس‌الدین و ظفر، مسعود (۱۳۸۷). مطالعه مقدماتی اعتبار یابی آزمون GHQ-28. *فصلنامه سلامت روان*، ۳، ۶۳-۷۵.

یوسفی لویه، مجید؛ صالحی، مهدیه؛ نفیسی، غلامرضا و رئیسی، زهره (۱۳۸۵). تاثیر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر سلامت عمومی و هوش هیجانی دانشجویان. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۲(۸)، ۴۷-۶۲.

ب. انگلیسی

- Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2013). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-13.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*. 11 (12), 1255-1261.
- Bai, N., & Niazi, S. M. (2014). The relationship between emotional intelligence and happiness in collegiate champions (Case study: Jiroft University). *European Journal of Experimental Biology*, 4(1), 587-590.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied psychology: an international review*, 54(2), 245-254.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of Happiness and Human Strengths*, New York, NY : Free Press .
- Cervone, D., & Artisticco, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social cognitive systems and the development of

- personality dispositions. *Journal of Personality*, 71, 943-970.
- Chan, D.W. (2007). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Conway, J. M. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford Happiness Inventory among students in the U. K., U. S. A., Australian, and Canada. *Personality and Individual Differences*, 24, 167-171.
- Furnham, A. (2007). Personality Traits, Emotional Intelligence, and Multiple Happiness. *North American Journal of Psychology*, 9(3), 439-462.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and humour style. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44, 1562-73.
- Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*, 31, 1357-1364.
- Hunagund, D. L., & Hangal, S. J. (2014). Self-Efficacy and Happiness in Youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1), 70-73.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M., Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mabekoje, S. O. (2010). Emotional Intelligence and Self-Regulation among School-Going Adolescents: Self-Efficacy as a Mediator. Faculty of Education, Olabisi Onabanjo University, Ago Iwoye, Nigeria.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction, and adaptation, and adjustment theory. *Research and application*, 3(2), 3-36.
- Magno, C. (2011). Validating the Academic Self-regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning

- and Study Strategies Inventory. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(2), 56-73.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197 – 215.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 1445-1453.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). The science of happiness. *The psychological science*, 31(5), 1-15.
- Perry, V. M., Norby, W. T., Wood, E., & Kraftcheck, E. R. (2003). When can a lack of structure facilitate strategic processing of information? *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 59-69.
- Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences*. New York.
- Platsidou, M. (2013). Trait emotional intelligence predicts happiness, but how? An empirical study in adolescents and young adults. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 197-209.
- Pressman, S. D., Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Inquiry*, 131(6), 925-71.
- Rathi, N. and Rastogi, R. (2008). Effect of emotional intelligence on occupational self- efficiency. *The ICfia Journal of organizational Behavior*, 7(2), 46-56.
- Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived selfregulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7, 63-69.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review Of Research on Hedonic and Eudaimonic Well Being Annual *Review of Psychology*, 52, 141-161.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behavior, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16 (2), 155-162.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185 – 22
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiller, J.B., Mayer, G.D. (2000). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. In: Snyder CR. *Coping: the psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Sarkhosh, M., & Li Rezaee, A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their self-Efficacy Beliefs? *Portal inguarum*, 21, 85-100.
- Schotte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. and Rooke, S.E. (2007). A Meta-analytic Investigation of Relation between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H.(2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness:Prospects, practices, and prescriptions. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology inpractice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Son.
- Sheldon, K. M., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2013). Variety is the spice of happiness: The hedonic adaptation prevention (HAP) model. In Boniwell, I. & David, S.(Eds.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulate learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J.,& Cleary, T.J.(2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T.C. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: A volume in adolescence and education*.(pp. 45-69).