

The Impact and Comparison of Emotional Intelligence and Academic Motivation Training on Academic Engagement and Academic Performance of Male Students at Farhangian University in Khuzestan Province

1. Masoud Salehi Shablizi^{ID}: Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran
2. Alireza Haji Yakhchali^{ID}*: Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran
3. Manijeh ShehniYaylaghi^{ID}: Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran
4. Gholam Hossein Maktabi^{ID}: Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz , Ahwaz, Iran

*Corresponding Author's Email Address: hajiyakhchali@yahoo.com



Abstract:

Objective: The aim of this study was to examine and compare the effects of emotional intelligence and academic motivation training on academic commitment and performance among male students at Farhangian University in Khuzestan Province.

Methods and Materials: This was a field experimental study with a pretest–posttest control group design, including two experimental groups. The study population consisted of all full-time male students at Farhangian University of Ahvaz during the 2017–2018 academic year. A total of 108 students were randomly selected and assigned equally to three groups: two experimental and one control. The first experimental group received a 10-session emotional intelligence training program based on Bradberry and Greaves' model, while the second group received a 14-session academic motivation training based on Martin's educational protocol. The control group received no intervention. Data were collected using the Fredricks Academic Engagement Scale and students' GPA, and analyzed via multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Findings: The results indicated significant improvements in both academic commitment and academic performance in the two intervention groups compared to the control group ($P < 0.0001$). However, there was no statistically significant difference between the emotional intelligence and academic motivation training groups in their impact on the outcomes ($P > 0.05$). Both training

Received: 11 July 2024

Revised: 13 August 2024

Accepted: 29 August 2024

Published: 21 September 2024



Copyright: © 2024 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

methods effectively increased students' engagement scores and GPAs, with no clear superiority of one method over the other.

Conclusion: Training in emotional intelligence and academic motivation significantly enhances students' academic engagement and performance. Although both methods are effective, the lack of significant difference in their outcomes suggests flexibility in choosing either approach based on institutional goals or logistical considerations.

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Motivation, Academic Engagement, Academic Performance, Farhangian University Students

How to Cite: Salehi Shablizi, M., Haji Yakhchali, A., ShehniYaylagh, M., & Maktabi, G. H. (2024). The Impact and Comparison of Emotional Intelligence and Academic Motivation Training on Academic Engagement and Academic Performance of Male Students at Farhangian University in Khuzestan Province. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 1(2), 176-186.

تأثیر و مقایسه آموزش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی بر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان

۱. مسعود صالحی شبلیزی^{ID}: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. علیرضا حاجی یخچالی^{ID}: دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول)

۳. منیجه شهینی بیلاق^{ID}: استاد تمام، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. غلامحسین مکتبی^{ID}: دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: hajiyakhchali@yahoo.com

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه تأثیر دو روش آموزشی هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی بر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان بود.

روش‌ها و مواد: این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دو گروه آزمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پسر پیوسته دانشگاه فرهنگیان اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه‌ای شامل ۱۰۸ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در سه گروه ۳۶ نفره جای گرفتند. گروه اول آموزش هوش هیجانی (۱۰ جلسه) و گروه دوم آموزش انگیزش تحصیلی (۱۴ جلسه) را دریافت کردند، در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه التزام تحصیلی فردیکس و معدل ترم به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی هر دو تأثیر معناداری بر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی نسبت به گروه گواه داشتند ($P < 0.001$). با این حال، بین دو روش آموزشی از نظر اثربخشی تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P > 0.05$). به طور خاص، هر دو مداخله موجب افزایش معنادار در نمره‌های التزام تحصیلی و معدل شدند، اما هیچ کدام بر دیگری برتری معناداری نداشت.

نتیجه‌گیری: آموزش مهارت‌های هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی می‌تواند به طور مؤثری در ارتقای تعهد و عملکرد تحصیلی دانشجویان نقش داشته باشد. با این حال، در انتخاب بین این دو روش، بسته به هدف آموزشی و شرایط اجرایی می‌توان از هر دو بهره گرفت، زیرا تأثیر متفاوتی از یکدیگر نداشتند.

کلیدواژگان: هوش هیجانی، انگیزش تحصیلی، التزام تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان.

نحوه استناددهی: صالحی شبلیزی، مسعود. حاجی یخچالی، علیرضا. شهینی بیلاق، منیجه. مکتبی، غلامحسین. (۱۴۰۳). تأثیر و مقایسه آموزش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی بر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۱(۲)، ۱۸۹-۱۷۶.



تاریخ دریافت: ۲۱ تیر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۲۳ مرداد ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۰۸ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۱ شهریور ۱۴۰۳



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

In the context of modern education, student success is increasingly understood as a multifactorial construct shaped by both cognitive and non-cognitive dimensions. While traditional pedagogical approaches have emphasized intelligence and academic aptitude, growing evidence underscores the critical role of psychological and emotional factors in shaping academic commitment and performance outcomes (Liu, 2024; Wu et al., 2020). Two such influential constructs—emotional intelligence and academic motivation—have attracted considerable attention in educational research due to their documented effects on student engagement, persistence, and achievement (Ahmadi et al., 2022; Dogan, 2015).

Emotional intelligence (EI) refers to one's ability to perceive, understand, regulate, and use emotions effectively in interpersonal and intrapersonal contexts. This ability contributes to better stress management, improved communication, and enhanced social functioning, all of which are fundamental to the academic context. A growing body of research highlights the positive association between emotional intelligence and academic engagement, suggesting that emotionally intelligent students tend to be more committed to their learning tasks, more resilient in the face of challenges, and more cooperative in group settings (Estrada et al., 2021; Gomes da Costa et al., 2021; Guillén et al., 2021). Moreover, emotional intelligence has been shown to enhance academic performance indirectly by improving psychological wellbeing and increasing students' capacity for empathy and adaptive behaviors (Mohkamkar et al., 2024; Wang, 2022).

Academic motivation, on the other hand, is defined as the internal drive or desire that directs students toward educational goals. It encompasses various dimensions, such as intrinsic and extrinsic motivation, self-efficacy, goal orientation, and task value. Motivation serves as a core psychological resource that sustains learners' efforts,

regulates behavior, and promotes persistence during academic challenges (Ahmadi et al., 2022; Haseli Songhori & Salamti, 2024; Moradi & Mardani, 2023). Numerous studies confirm that academically motivated students are more likely to adopt deep learning strategies, exhibit academic resilience, and maintain high levels of performance (Lotfi & Ashouri, 2023; Wu et al., 2020).

Closely tied to these constructs is academic engagement, a multi-dimensional concept that captures the extent to which students are psychologically invested in their learning. It comprises behavioral (effort and participation), emotional (interest and enjoyment), and cognitive (deep learning strategies and self-regulation) components (Acosta-Gonzaga, 2023; Ghadampour et al., 2016). High academic engagement not only improves academic achievement but also buffers against dropout and burnout (Dogan, 2015; Liu, 2024).

Given the compelling theoretical and empirical connections among emotional intelligence, academic motivation, engagement, and performance, it is essential to examine how structured training in these areas may influence student outcomes in higher education—especially in settings where future educators are trained. Farhangian University, responsible for preparing teacher candidates in Iran, offers a unique setting to investigate this question. The dual demands placed on student-teachers—to succeed academically while developing the social-emotional skills needed for classroom leadership—highlight the necessity of addressing both affective and motivational domains in their training.

This study, therefore, aimed to compare the effectiveness of emotional intelligence and academic motivation training programs on two key student outcomes: **academic engagement (as measured by academic commitment)** and **academic performance**. While past studies have examined these factors separately, there is limited comparative research evaluating their relative efficacy within a quasi-experimental framework in the context of teacher education.

This study addresses this gap by using a rigorous pretest–posttest design to assess the effects of two structured educational interventions.

Methods and Materials

The study employed a field experimental design with a pretest–posttest control group format. The population included all male full-time students enrolled at Farhangian University in Ahvaz during the 2017–2018 academic year. Using simple random sampling, 108 students were selected and assigned equally to three groups: one control group and two experimental groups. Each experimental group consisted of 36 participants.

The first experimental group received a 10-session emotional intelligence training program based on Bradberry and Greaves' model, focusing on components such as self-awareness, self-regulation, social awareness, and relationship management. The second experimental group received a 14-session academic motivation training program grounded in Martin's motivational enhancement framework, which addressed goal setting, self-efficacy, academic value, task management, and anxiety control. The control group did not receive any intervention during the study period.

To measure academic engagement, the study used the Fredricks Academic Engagement Scale, encompassing behavioral, cognitive, and emotional subscales. Academic performance was assessed using students' official GPA records from the university. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) followed by Bonferroni post-hoc tests to identify significant differences between group means.

Findings

Descriptive statistics showed that the mean scores for academic engagement and academic performance increased significantly in both experimental groups from pretest to posttest, while no such changes were observed in the control group.

The results of the one-way ANCOVA within MANCOVA indicated significant differences among the three groups for both dependent variables. For academic

engagement, the F-ratio was 17.584 with a p-value of 0.0001, and for academic performance, the F-ratio was 21.994, also with a p-value of 0.0001. Effect sizes (Eta squared) were 0.277 for engagement and 0.323 for performance, indicating moderate to strong effects.

Bonferroni post-hoc analysis further revealed that both emotional intelligence and academic motivation training groups scored significantly higher than the control group in both academic engagement and academic performance. However, no statistically significant differences were found between the two experimental groups in either outcome. Specifically, for academic engagement, the adjusted mean difference between the two experimental groups was -3.103 ($p = 0.171$), and for academic performance, it was 0.176 ($p = 1.000$), confirming the comparable effectiveness of the two interventions.

Discussion and Conclusion

The findings of this study support the view that structured educational interventions targeting emotional intelligence and academic motivation can significantly enhance student engagement and academic achievement. Both training approaches yielded similar levels of improvement in students' academic commitment and performance, underscoring their value in teacher education contexts.

The comparable effectiveness of the two interventions may be attributed to their shared emphasis on psychological self-regulation, metacognitive awareness, and proactive learning behaviors. Both programs likely enhanced students' capacity to manage stress, sustain motivation, and maintain focus during academic tasks—factors that are directly tied to both engagement and performance.

This study also demonstrates the feasibility and utility of embedding emotional and motivational training within higher education curricula, particularly in institutions preparing future educators. Given that teaching is both intellectually and emotionally demanding, equipping teacher candidates with these psychological resources may contribute to better professional readiness and reduce future occupational burnout.

Furthermore, the alignment of this study's results with a growing international literature strengthens the argument for broader implementation of such training programs in teacher preparation. Emotional intelligence and academic motivation are no longer peripheral topics; they are core competencies that directly influence learning outcomes and long-term success in educational settings.

Ultimately, educational systems that invest in the emotional and motivational development of students are more likely to produce resilient, engaged, and high-performing graduates. This study offers empirical support for this assertion and invites further exploration of how such programs can be scaled and sustained in diverse academic contexts.

مقدمه

از سوی دیگر، انگیزش تحصیلی به عنوان نیروی درونی محرک رفتار یادگیری، یکی از مهم ترین متغیرهای پیش‌بینی کننده موفقیت آکادمیک شناخته شده است. انگیزش تحصیلی با ابعاد مختلفی چون هدف‌گذاری، ارزش‌گذاری، خودکارآمدی و پایداری ارتباط تنگاتنگ دارد و نقش مؤثری در تعیین سطح تلاش، پشتکار و درگیری دانش‌آموزان با تکالیف تحصیلی ایفا می‌کند (Ahmadi et al., 2022; Moradi & Mardani, 2023). یافته‌های اخیر نشان می‌دهد که فقدان انگیزش در دانش‌آموزان منجر به کاهش مشارکت، بی‌تفاوتی تحصیلی و افت عملکرد می‌شود، در حالی که برنامه‌های آموزشی انگیزشی می‌توانند باورهای مثبت نسبت به خود، اعتماد به توانایی‌ها و امید به موفقیت را در آنان تقویت نمایند (Haseli Songhori & Salamti, 2024; Lotfi & Ashouri, 2023).

در همین زمینه، مفهوم نسبتاً جدید «التزام تحصیلی» (Academic Engagement) که مشتمل بر ابعاد رفتاری، شناختی و هیجانی است، به عنوان شاخصی جامع در ارزیابی کیفیت حضور دانشجو در محیط یادگیری شناخته می‌شود (Acosta-Gonzaga, 2023; Ghadampour et al., 2016). التزام تحصیلی صرفاً به حضور فیزیکی در کلاس محدود نمی‌شود، بلکه نشان‌دهنده میزان انرژی روانی-عاطفی، تمرکز شناختی و رفتارهای مشارکتی دانشجو در فرآیند آموزش است. افزایش التزام تحصیلی، موجب بهبود معنادار در عملکرد علمی، کاهش افت تحصیلی و ارتقای رضایت از تحصیل می‌شود (Dogan, 2015). در این میان، عواملی چون حمایت اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی و جو هیجانی کلاس، نقش مؤثری در ارتقای التزام دارند (Haseli Songhori & Salamti, 2024).

با توجه به اهمیت دوگانه هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی در شکل‌گیری مشارکت و موفقیت تحصیلی، تلفیق این دو در قالب برنامه‌های آموزشی مداخله‌ای می‌تواند اثرات هم‌افزایی به همراه داشته باشد. برای مثال،

نظام آموزشی هر جامعه‌ای نقش محوری در توسعه سرمایه انسانی، بهبود شاخص‌های اجتماعی و ارتقاء کیفیت زندگی ایفا می‌کند. در این میان، عملکرد تحصیلی و التزام دانشجویان به فرآیند آموزش، به عنوان دو شاخص کلیدی، همواره مورد توجه سیاست‌گذاران، پژوهشگران و معلمان قرار گرفته‌اند. با توجه به این‌که موفقیت تحصیلی نه تنها حاصل توانمندی‌های شناختی، بلکه برآیند عوامل روان‌شناختی، هیجانی و انگیزشی نیز هست، پژوهش در زمینه تقویت این مؤلفه‌ها اهمیتی دوچندان یافته است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت تأکید فزاینده‌ای بر نقش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی به عنوان دو سازه مؤثر در افزایش تعهد تحصیلی و عملکرد آکادمیک داشته‌اند (Ahmadi et al., 2022; Liu, 2024; Wu et al., 2020).

هوش هیجانی به عنوان توانایی درک، تنظیم و استفاده از هیجانات، سهم عمده‌ای در موفقیت تحصیلی دارد و از طریق تسهیل روابط بین فردی، کنترل استرس و مدیریت هیجانات منفی، می‌تواند عملکرد شناختی و مشارکت دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Estrada et al., 2021; Gomes da Costa et al., 2021). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویانی با هوش هیجانی بالا، تعاملات مثبت‌تری با معلمان و همسالان برقرار می‌کنند، در برابر استرس‌های محیطی مقاوم‌تر هستند و نگرش مثبت‌تری به یادگیری دارند (Guillén et al., 2021; Wang, 2022). همچنین، پرورش مؤلفه‌هایی چون خودآگاهی هیجانی، همدلی و خودتنظیمی از طریق برنامه‌های آموزشی هدفمند، می‌تواند مشارکت تحصیلی را افزایش دهد و التزام عاطفی و شناختی به درس را تقویت کند (Emami Khotbesara et al., 2024; Mohkamkar et al., 2024).

پژوهش Liu (۲۰۲۴) نشان داد که ترکیب سرمایه روان‌شناختی، انگیزش درونی و درگیری هیجانی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌ای برای عملکرد تحصیلی در محیط‌های یادگیری ترکیبی است (Liu, 2024). همچنین، Wu و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که انگیزش با واسطه خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی، به‌طور غیرمستقیم بر عملکرد تأثیر می‌گذارد، و بنابراین آموزش مهارت‌های انگیزشی می‌تواند اثربخشی بلندمدت در پیشرفت تحصیلی داشته باشد (Wu et al., 2020).

در ایران نیز، پژوهش‌هایی در زمینه نقش مداخلات روان‌شناختی در تقویت درگیری تحصیلی صورت گرفته است. برای نمونه، نتایج پژوهش Ahmadi و همکاران (۲۰۲۲) در دانش‌آموزان با عملکرد ضعیف، نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی، تأثیر معناداری بر افزایش پایداری، تاب‌آوری و مشارکت تحصیلی دارد (Ahmadi et al., 2022). همچنین، یافته‌های پژوهش Emami Khotbesara و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های مقابله‌ای می‌تواند تعلل تحصیلی را کاهش داده و تمرکز و حضور فعال در کلاس را تقویت نماید (Emami Khotbesara et al., 2024).

از سوی دیگر، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که در غیاب راهبردهای حمایتی و انگیزشی، حتی دانش‌آموزان با هوش بالا نیز ممکن است عملکرد تحصیلی ضعیفی از خود نشان دهند. به‌عنوان نمونه، Moradi و Mardani (۲۰۲۳) در تحلیل کمی خود، نشان دادند که دل‌بستگی با همسالان به‌صورت مستقیم با انگیزش تحصیلی همبسته است، به‌ویژه در محیط‌هایی که جو اجتماعی و عاطفی مدرسه مناسب است (Moradi & Mardani, 2023). این یافته بر نقش واسطه‌ای عوامل بین‌فردی و هیجانی در ارتقاء انگیزش تأکید دارد.

در راستای این شواهد، برنامه‌های مداخله‌ای آموزشی که به‌طور مستقیم بر هوش هیجانی یا انگیزش تحصیلی متمرکز باشند، می‌توانند ابزارهای مؤثری برای بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان محسوب شوند. به‌طور خاص، مطالعات Estrada و Guillén (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که هوش هیجانی از طریق ارتقاء دلسوزی و احساس تعلق، تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد، به‌ویژه زمانی که در قالب آموزش برای توسعه پایدار طراحی شده باشد (Estrada et al., 2021; Guillén et al., 2021).

بر این اساس، طراحی پژوهشی جهت بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی بر التزام تحصیلی و عملکرد دانشجویان، به‌ویژه در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت خطیر آموزش نسل آینده را بر عهده خواهند داشت، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در واقع، ارتقاء التزام تحصیلی این گروه نه‌تنها به بهبود عملکرد شخصی آن‌ها منجر می‌شود، بلکه به‌طور غیرمستقیم بر کیفیت آموزش در مدارس نیز اثرگذار خواهد بود. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزشی - آموزش مبتنی بر هوش هیجانی و آموزش مبتنی بر انگیزش تحصیلی - بر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان است. این پژوهش بر آن است تا پاسخی تجربی به این پرسش ارائه دهد که کدام یک از دو رویکرد آموزشی، توان بیشتری در ارتقاء مشارکت و موفقیت تحصیلی این گروه مهم از دانشجویان دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه با استفاده از روش آزمایشی میدانی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دو گروه آزمایشی انجام شد. دلیل انتخاب این طرح، قابلیت آن در کنترل تهدیدهای اعتبار درونی از جمله تاریخ، رشد، آزمودن، ابزار، گزینش و تعامل با گزینش می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه

دانشجویان پسر پیوسته دانشگاه فرهنگیان اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود که تعداد آن‌ها حدود ۴۸۰ نفر برآورد گردید. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده و با مراجعه به واحد آموزش دانشگاه انجام شد. از هر کلاس، ۶ نفر به طور تصادفی انتخاب شدند و در سه گروه ۳۶ نفره تقسیم شدند: گروه آزمایشی اول (دریافت‌کننده آموزش هوش هیجانی)، گروه آزمایشی دوم (دریافت‌کننده آموزش انگیزش تحصیلی) و گروه گواه (بدون مداخله). پس از اجرای مداخلات و حذف افراد دارای پرسشنامه ناقص، تعداد نهایی شرکت‌کنندگان برای تحلیل آماری به ترتیب در گروه اول ۳۱ نفر، گروه دوم ۳۲ نفر و گروه گواه ۳۴ نفر بود.

پرسشنامه التزام تحصیلی فردریکس (۲۰۰۴): این ابزار جهت سنجش میزان مشارکت و تعهد تحصیلی دانشجویان مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه شامل ۱۵ گویه در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از هرگز تا همیشه) بود و سه مؤلفه‌ی اصلی را در بر می‌گیرد: التزام رفتاری (۴ ماده)، التزام شناختی (۵ ماده) و التزام هیجانی (۶ ماده). روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش‌های قبلی توسط متخصصان آموزش و روان‌شناسی تأیید شده است. برای بررسی پایایی آن، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب عبارت بودند از: رفتاری (۰/۷۸)، شناختی (۰/۸۳) و هیجانی (۰/۶۸) و برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۷ گزارش گردید. همچنین، پایایی با روش تنصیف نیز محاسبه شد و نتایج قابل‌قبولی به‌دست آمد. این پرسشنامه به‌طور مستقیم بر اساس نظریه‌های مشارکت تحصیلی طراحی شده و در محیط آموزشی قابل اجرا و تفسیر است.

عملکرد تحصیلی: برای سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان، از معدل نیم‌سال تحصیلی جاری و گذشته‌ی آن‌ها استفاده شد. این اطلاعات به‌طور رسمی و دقیق از پرونده‌های تحصیلی موجود در واحد آموزش دانشگاه فرهنگیان استخراج گردید. معدل، به‌عنوان شاخص عینی و قابل اعتماد

عملکرد تحصیلی دانشجو تلقی شده و به پژوهشگران امکان مقایسه و تحلیل دقیق‌تری نسبت به ابزارهای خوداظهاری می‌دهد. انتخاب معدل به‌عنوان یک متغیر وابسته، دقت تحلیل نتایج را در ارزیابی تأثیر آموزش‌ها بر عملکرد تحصیلی بالا برد.

پروتکل آموزش هوش هیجانی مورد استفاده در این پژوهش برگرفته از برنامه آموزشی برادبری و گریوز بود که در قالب ۱۰ جلسه‌ی یک‌ساعته (دو جلسه در هفته) برای گروه آزمایشی اول اجرا شد. این بسته‌ی آموزشی مبتنی بر چهار مؤلفه اصلی هوش هیجانی شامل: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط طراحی گردیده بود. در جلسه اول، به معرفی اعضا، اجرای پیش‌آزمون و توضیح قوانین کلاس پرداخته شد. در جلسات دوم و سوم، آموزش واژه‌های احساسی، دلایل بروز احساسات و روش‌های تشخیص و بیان آن‌ها از طریق چهره‌پردازی تمرین شد. جلسه چهارم به آموزش جمله‌بندی احساسی مناسب و نحوه انتقال احساسات به دیگران اختصاص یافت. در جلسات پنجم و ششم، مهارت‌های همدلی از جمله گوش دادن فعال، انعکاس احساسات و پذیرش صادقانه آموزش داده شد. در جلسه هفتم، تکنیک‌های حل مسئله از جمله بررسی موقعیت قبل از عمل، انتخاب راه‌حل‌ها و خودگویی مثبت تمرین گردید. جلسه هشتم به آموزش مسئولیت‌پذیری در قبال احساسات و گفتار و شناسایی احساسات منفی پردرستر اختصاص یافت. جلسه نهم به مدیریت خشم، شناسایی دلایل عصبانیت (نظیر تحقیر و ناکامی) و راه‌های ابراز مناسب خشم پرداخت. در نهایت، جلسه دهم شامل آموزش مدیریت استرس، شناسایی روش‌های نامناسب مقابله با فشار روانی و آموزش تکنیک‌های کاهش استرس مانند تمرین آرمیدگی و نوشتن احساسات بود. تمامی جلسات در قالب فعالیت‌های گروهی، بحث آزاد، نقش‌آفرینی و تمرین عملی برگزار شد و هدف آن ارتقاء خودآگاهی هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانشجویان بود.

پروتکل آموزش انگیزش تحصیلی مورد استفاده در این مطالعه، مبتنی بر برنامه‌ی مداخله‌ای مارتین (۲۰۱۶-۲۰۰۷) طراحی شده بود و طی ۱۴ جلسه‌ی یک‌ساعته (دو جلسه در هفته) برای گروه آزمایشی دوم اجرا شد. این برنامه از چهار مرحله در هر جلسه تشکیل می‌شد: آماده‌سازی ذهنی، آموزش اصلی، تعمق درباره پیام‌های آموزشی و تکمیل فعالیت‌ها. در جلسه اول، معرفی اعضا، اجرای پیش‌آزمون و تبیین قوانین انجام گرفت. در جلسه دوم، مفهوم خوداثربخشی معرفی شد و راهکارهایی برای تقویت آن شامل مقابله با افکار منفی، شناسایی منابع موفقیت و نقاط قوت تحصیلی آموزش داده شد. جلسه سوم به آموزش ارزش‌گذاری اختصاص یافت که شامل ارتباط درس با زندگی شخصی و اهمیت مهارت‌های آموخته‌شده در دانشگاه بود. جلسه چهارم بر مفهوم تبحرگرایی تمرکز داشت؛ در این جلسه، دانشجویان یاد گرفتند که یادگیری را به‌عنوان هدف اصلی تلقی کرده و از عملکردگرایی فاصله بگیرند. در جلسه پنجم، مهارت‌های برنامه‌ریزی مانند تنظیم هدف، زمان‌بندی و پیش‌برفت آموزش داده شد. جلسه ششم شامل آموزش مدیریت تکلیف بود؛ در آن راهبردهایی برای مطالعه مؤثر، استفاده مناسب از زمان و طراحی برنامه‌ی هفتگی ارائه شد. جلسه هفتم به مفهوم پایداری اختصاص یافت و دانشجویان با روش‌های تقسیم کار به وظایف کوچک‌تر و شناسایی تجربه‌های پایداری گذشته آشنا شدند. در جلسه هشتم، سازه اضطراب مورد بررسی قرار گرفت و راهکارهایی مانند آرام‌سازی، آمادگی برای آزمون و نحوه مواجهه با امتحانات آموزش داده شد. در هر جلسه، ابزارهای آموزشی متنوعی مانند کتاب، مقاله، اسلاید، کاربرگ و تمرینات تفکر نقادانه استفاده شد و فضای آموزشی بر پایه تعامل، بازاندیشی و تمرین مهارت‌های درونی‌سازی شده طراحی گردید. این برنامه به‌منظور ارتقای انگیزش درونی، خودنظارتی و تعهد تحصیلی در دانشجویان اجرا شد.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پیش از انجام تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های لازم از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و استقلال مشاهدات بررسی و تأیید شدند. سطح معناداری آزمون‌ها بر روی $p > 0.05$ تعیین شد. در ادامه، برای مشخص شدن تفاوت بین گروه‌ها در متغیرهای التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی، از تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا استفاده شد. همچنین جهت تحلیل دقیق‌تر تفاوت‌ها بین گروه‌ها، آزمون تعقیبی بنفرونی اجرا گردید. کلیه تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری استاندارد انجام گرفت. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که هر دو نوع مداخله آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر متغیرهای وابسته داشتند.

یافته‌ها

نتایج توصیفی نشان می‌دهد که هر دو گروه آزمایشی (هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی) از مرحله پیش‌آزمون به پس‌آزمون در هر دو متغیر التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی پیشرفت قابل توجهی داشته‌اند. برای مثال، میانگین التزام تحصیلی در گروه آموزش هوش هیجانی از ۴۳.۱ به ۵۱.۶ افزایش یافته و در گروه آموزش انگیزش تحصیلی از ۴۲.۸ به ۴۸.۵ رسیده است. در مقابل، گروه گواه تغییری معنادار نداشته و میانگین نمره آن از ۴۲.۵ به ۴۲.۰ کاهش یافته است. در مورد عملکرد تحصیلی نیز میانگین نمره در گروه هوش هیجانی از ۱۵.۹ به ۱۷.۶ و در گروه انگیزش تحصیلی از ۱۶.۱ به ۱۷.۴ افزایش یافته، در حالی که در گروه گواه تنها اندکی از ۱۶.۰ به ۱۶.۱ افزایش داشته که از لحاظ آماری قابل چشم‌پوشی است. این یافته‌ها نخستین شواهد از اثربخشی مثبت مداخلات آموزشی ارائه می‌دهند و به وضوح نشان می‌دهند که در هر دو متغیر، مداخله آموزشی منجر به بهبود معنادار نتایج شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	التزام	تحصيلی	انحراف	التزام	تحصيلی	انحراف	عملکرد	تحصيلی	انحراف	عملکرد	تحصيلی	انحراف
	پیش‌آزمون	معیار		پس‌آزمون	معیار		پیش‌آزمون	معیار		پس‌آزمون	معیار	
آموزش هوش هیجانی	۴۳.۱	۴.۳	۵۱.۶	۳.۹	۱۵.۹	۰.۸	۱۷.۶	۰.۶				
آموزش انگیزش تحصیلی	۴۲.۸	۴.۵	۴۸.۵	۴.۱	۱۶.۱	۰.۷	۱۷.۴	۰.۷				
گواه	۴۲.۵	۴.۲	۴۲.۰	۴.۰	۱۶.۰	۰.۹	۱۶.۱	۰.۸				

تحلیل کوواریانس نشان داد که بین سه گروه مورد بررسی، در هر دو متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار F در متغیر التزام تحصیلی برابر با ۱۷.۵۸۴ است که با توجه به سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۰۱، تفاوت بین گروه‌ها بسیار معنادار تلقی می‌شود. همچنین، در متغیر عملکرد تحصیلی، مقدار F معادل ۲۱.۹۹۴ بوده که سطح معناداری آن نیز برابر با ۰.۰۰۰۱ است. اندازه اثر (Eta) برای التزام تحصیلی برابر با ۰.۲۷۷ و برای عملکرد تحصیلی برابر با ۰.۳۲۳ است که به صورت تفسیری نشان‌دهنده اثر متوسط تا قوی

مداخلات آموزشی بر متغیرهای مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، بیش از ۲۷ درصد از واریانس التزام تحصیلی و بیش از ۳۲ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی از طریق نوع آموزش دریافتی قابل تبیین است. این نتایج تحلیل کوواریانس به عنوان مؤید اعتبار یافته‌های توصیفی در جدول اول عمل می‌کنند و نشان می‌دهند که تفاوت میان گروه‌ها نه تنها مشاهده‌شدنی بلکه از لحاظ آماری نیز قابل اثبات است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه (ANCOVA) روی نمرات پس‌آزمون متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
التزام تحصیلی	۱۳۳۴.۶۴۸	۲	۶۶۷.۳۲۴	۱۷.۵۸۴	۰.۰۰۰۱	۰.۲۷۷
عملکرد تحصیلی	۳۴.۹۲۰	۲	۱۷.۴۶۳	۲۱.۹۹۴	۰.۰۰۰۱	۰.۳۲۳

در جدول زیر نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی به تفصیل نشان داده شده است. در متغیر التزام تحصیلی، تفاوت میان گروه آموزش هوش هیجانی و گروه گواه برابر با ۶.۴۷۴ بوده و سطح معناداری ۰.۰۰۱ تأییدکننده اثر مثبت این آموزش است. همین‌طور تفاوت معنادار بین گروه آموزش انگیزش تحصیلی و گروه گواه برابر با ۹.۵۷۸ و در سطح معناداری ۰.۰۰۰۱ تأیید شده است. اما تفاوت میان دو گروه آموزشی از نظر آماری معنادار نیست ($P = ۰.۱۷۱$). این یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو آموزش منجر به ارتقاء التزام تحصیلی شده‌اند اما تفاوت معناداری در اثربخشی آن‌ها وجود ندارد.

در متغیر عملکرد تحصیلی نیز، تفاوت میان گروه آموزش هوش هیجانی و گواه برابر با ۱.۴۶۳ ($P = ۰.۰۰۰۱$) و میان گروه انگیزش تحصیلی و گواه برابر با ۱.۲۸۸ ($P = ۰.۰۰۰۱$) معنادار بوده است. اما تفاوت میان دو گروه آموزشی از نظر آماری معنادار نبوده و مقدار P برابر با ۱.۰۰۰ گزارش شده است. این بدان معناست که هر دو نوع آموزش توانسته‌اند به یک میزان باعث بهبود عملکرد تحصیلی شوند.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل یافته گروه‌ها

متغیر	گروه‌های مقایسه شده	میانگین‌های تعدیل یافته	تفاضل میانگین‌ها	انحراف معیار	سطح معناداری
التزام تحصیلی	آموزش هوش هیجانی - انگیزش تحصیلی	۴۸.۴۸۳ - ۵۱.۵۸۶	-۳.۱۰۳	۱.۶۱۰	۰.۱۷۱
	انگیزش تحصیلی - گواه	۴۲.۰۰۸ - ۵۱.۵۸۶	۹.۵۷۸	۱.۶۳۷	۰.۰۰۰۱
	آموزش هوش هیجانی - گواه	۴۲.۰۰۸ - ۴۸.۴۸۳	۶.۴۷۴	۱.۶۶۳	۰.۰۰۱
عملکرد تحصیلی	آموزش هوش هیجانی - انگیزش تحصیلی	۱۷.۴۱۵ - ۱۷.۵۹۰	۰.۱۷۶	۰.۲۳۳	۱.۰۰۰
	انگیزش تحصیلی - گواه	۱۶.۱۲۷ - ۱۷.۴۱۵	۱.۲۸۸	۰.۲۳۷	۰.۰۰۰۱
	آموزش هوش هیجانی - گواه	۱۶.۱۲۷ - ۱۷.۵۹۰	۱.۴۶۳	۰.۲۴۱	۰.۰۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

از سوی دیگر، آموزش انگیزش تحصیلی با تمرکز بر تقویت خودکارآمدی، هدف‌گذاری، ارزش‌گذاری و راهبردهای مقابله با اضطراب امتحان، منابع درونی لازم برای تلاش، پایداری و مداومت تحصیلی را فعال می‌سازد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعه (Ahmadi et al., 2022) همخوانی دارد که نشان داد آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی موجب افزایش تاب‌آوری و مشارکت تحصیلی در دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین می‌شود. همچنین، پژوهش (Moradi & Mardani, 2023) بر نقش تقویت پیوندهای هیجانی در افزایش انگیزش تحصیلی تأکید کرده است، که این خود می‌تواند زمینه‌ساز افزایش التزام تحصیلی گردد.

ارتقاء عملکرد تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی نیز یافته‌ای قابل تأمل است. در گروه آموزش هوش هیجانی، این بهبود می‌تواند ناشی از کاهش هیجانات منفی، افزایش ظرفیت تمرکز، مدیریت بهتر زمان و تقویت ارتباط بین‌فردی با معلمان باشد. این تبیین با نتایج پژوهش (Liu, 2024) هم‌راستا است که نشان داد مشارکت هیجانی و انگیزش درونی، از طریق واسطه‌گری سرمایه روان‌شناختی، تأثیر مستقیمی بر عملکرد دانشگاهی دارند. همچنین، یافته‌های (Wu et al., 2020) نشان دادند که انگیزش تحصیلی با واسطه خودکارآمدی و درگیری شناختی، می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند، که از مدل نظری پژوهش حاضر نیز حمایت می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هر دو نوع مداخله آموزشی، یعنی آموزش هوش هیجانی و آموزش انگیزش تحصیلی، به‌طور معناداری موجب ارتقاء التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان شدند. به عبارت دقیق‌تر، در تحلیل کوواریانس، تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی و گروه گواه در نمرات پس‌آزمون مشاهده شد، اما تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایشی از نظر اثربخشی بر متغیرهای مورد بررسی وجود نداشت. این یافته‌ها بر اهمیت هر دو رویکرد آموزشی در تقویت مؤلفه‌های حیاتی در فرآیند یادگیری تأکید دارند.

ارتقاء معنادار التزام تحصیلی در دو گروه آزمایشی می‌تواند با تقویت ابعاد شناختی، رفتاری و هیجانی درگیری تحصیلی تبیین شود. از یک‌سو، آموزش هوش هیجانی با تقویت مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، مدیریت خشم و کنترل استرس، شرایط هیجانی مناسبی برای دانشجویان فراهم می‌آورد که موجب تمرکز بیشتر، ارتباط بهتر و در نتیجه مشارکت مؤثرتر در فعالیت‌های آموزشی می‌شود. این یافته با مطالعاتی چون (Estrada et al., 2021; Gomes da Costa et al., 2021; Guillén et al., 2021) همسوست که نشان دادند آموزش هوش هیجانی می‌تواند درگیری تحصیلی را از طریق ارتقاء دلسوزی و احساس تعلق به مدرسه افزایش دهد.

گنجانده شود تا توسعه حرفه‌ای معلمان آینده تقویت گردد (Mohkamkar et al., 2024).

پژوهش حاضر با وجود یافته‌های باارزش، با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست، جامعه آماری پژوهش محدود به دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان اهواز بود و تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها یا جمعیت‌های مختلط با احتیاط باید انجام گیرد. دوم، استفاده از ابزار خودگزارشی مانند پرسشنامه التزام تحصیلی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرد. سوم، عدم پیگیری طولانی‌مدت پس از مداخله، مانع از ارزیابی پایداری اثرات آموزش‌ها در طول زمان شد. همچنین، عدم بررسی متغیرهای واسطه‌ای همچون خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری یا سرمایه روان‌شناختی موجب شد که مسیرهای علی دقیق‌تر آشکار نشوند.

پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی، مداخلات مشابه را با استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جنسیت، رشته تحصیلی و بافت فرهنگی اجرا کنند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین، بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) می‌تواند در درک عمیق‌تر از تجربه زیسته دانشجویان در فرآیند آموزش مؤثر باشد. افزودن مراحل پیگیری (follow-up) و تحلیل طولی نیز برای سنجش پایداری اثر مداخله ضروری است. بررسی اثرات واسطه‌ای متغیرهایی چون سرمایه روان‌شناختی، خودنظم‌دهی یا هدف‌گذاری در مدل‌های تحلیلی پیشرفته نیز می‌تواند به شفاف‌سازی مکانیزم‌های تأثیر کمک کند.

با توجه به نتایج این پژوهش، توصیه می‌شود که آموزش هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی به عنوان بخشی از محتوای رسمی دروس عمومی و مهارتی در دانشگاه فرهنگیان گنجانده شود. برگزاری کارگاه‌های عملی، ایفای نقش، آموزش گروهی و تحلیل موقعیت می‌تواند از روش‌های مؤثر برای این نوع آموزش‌ها باشد. علاوه بر این، ارزیابی مستمر میزان التزام تحصیلی و

نتیجه مهم دیگر این پژوهش، نبود تفاوت معنادار بین دو روش آموزشی در بهبود متغیرهای وابسته است. این یافته می‌تواند چند دلیل داشته باشد: نخست، هر دو آموزش دارای ساختار گروهی، فعال و تعاملی بودند که به خودی خود اثربخشی آموزش را بالا می‌برد؛ دوم، هر دو آموزش در نهایت به تقویت باورهای خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی و تسلط بر هیجانات منجر می‌شوند؛ و سوم، دانشجویان معلم آینده به واسطه مأموریت حرفه‌ای خود، ممکن است در برابر آموزش‌های روان‌شناختی پذیراتر و واکنش‌پذیرتر باشند. این موضوع با نتایج پژوهش (Haseli Songhori & Salamti, 2024) سازگار است که در آن نقش سرمایه روان‌شناختی در ارتقاء مشارکت تحصیلی دانشجویان دانشگاهی مورد تأکید قرار گرفت.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با یافته‌های (Dogan, 2015) است که نشان دادند انگیزش و درگیری تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای عملکرد تحصیلی هستند. همچنین، پژوهش (Ghadampour et al., 2016) نیز وجود همبستگی مثبت بین مشارکت تحصیلی و عملکرد را تأیید کرده است، که یافته‌های ما را پشتیبانی می‌کند. افزون بر این، پژوهش (Acosta-Gonzaga, 2023) در چارچوبی مشابه نشان داد که خودارزشی و مشارکت، نقش کلیدی در ارتقاء عملکرد تحصیلی دارند.

در مجموع، این نتایج نشان می‌دهد که مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی، از طریق فعال‌سازی سازوکارهای شناختی، هیجانی و رفتاری، می‌توانند موجب بهبود جدی در شاخص‌های حیاتی تحصیلی مانند مشارکت و عملکرد شوند. این مداخلات به ویژه در دانشجویان تربیت معلم که در آینده نقش معلم را ایفا می‌کنند، می‌تواند نه تنها بر پیشرفت فردی آنان، بلکه بر کیفیت کلی نظام آموزشی کشور تأثیرگذار باشد. آموزش چنین مهارت‌هایی باید به صورت نظام‌مند در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

- junior high school students with low academic performance in the fifth district of Tabriz. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 77-100. https://pma.cfu.ac.ir/article_2191.html?lang=en
- Dogan, U. (2015). Student engagement, Academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13(4), 1721. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/1721>
- Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *gums-rme*, 8(2), 60-68. <https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.60>
- Gomes da Costa, M., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100516. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Guillén, M. E., Monferrer, D., Rodríguez, A. D., & Tena, M. Á. M. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13(4), 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Liu, Y. (2024). The Impacts of Learning Motivation, Emotional Engagement and Psychological Capital on Academic Performance in a Blended Learning University Course. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>
- Lotfi, S., & Ashouri, H. (2023). The relationship between academic optimism and academic engagement with the mediating role of goal orientation and academic identity of girls' secondary school students. *Management and Educational Perspective*, 5(1), 92-110. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.345433.1122>
- Mohkamkar, A., Shaterian, F., & Nikookar, A. (2024). The Effectiveness of Education based on Successful Intelligence on Emotional Self-Awareness and Academic Engagement of Secondary School Students. *Sociology of Education*, 10(1), 305-313. <https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2015018.1493>
- Moradi, S., & Mardani, F. (2023). The Impact of Peer Attachment on Academic Motivation: A Quantitative Analysis. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 1(2), 4-9. <https://doi.org/10.61838/kman.psychnexus.1.2.2>

پیشرفت تحصیلی دانشجویان، همراه با ارائه بازخورد حمایتی، نقش مهمی در ارتقاء کیفیت یادگیری ایفا خواهد کرد. مشارکت فعال مشاوران، روان‌شناسان آموزشی و استادان در طراحی و اجرای چنین برنامه‌هایی می‌تواند اثربخشی آن‌ها را افزایش دهد و در نهایت، معلمان آینده‌ای با آمادگی روانی و انگیزشی بالاتر برای حضور در نظام آموزشی فراهم آورد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از رساله دکتری است. در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به حاضر یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*, 13(4).
- Ahmadi, R., Hosseini Nasab, S. D., & Azemoseh, M. (2022). The effectiveness of motivational self-regulatory skills training on academic buoyancy, resilience and academic engagement in

- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: The mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>