



عنوان: آزمون مدل علی خودکارآمدی تحصیلی در سایه هوش اخلاقی با توجه به نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم

رشید شکری^۱، ذکریا احمدیان^{۲*}، علی مصطفایی^۳، امیر همتی^۴

چکیده

اطلاعات مربوط به مقاله

هدف این پژوهش تعیین رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شهر مهاباد می‌باشد. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی و جامعه آماری نیز کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهاباد به تعداد ۲۸۳۱ نفر بود که از بین آنان با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۳۸ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد شده هوش اخلاقی لنینک و هیل (۲۰۰۵)، خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و درگیری تحصیلی فریدیکس و همکاران (۲۰۰۶) بود. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها توسط نرم افزار *pl s* و *spss* و با استفاده از آزمون‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد که هوش اخلاقی بر خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد (۰/۳۱). همچنین نتایج حاکی از این بود بین هوش اخلاقی با مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (۰/۵۲). رابطه هوش اخلاقی با مولفه‌های درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود (۰/۷۶) و در نهایت درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد (۰/۴۱). بنابراین با افزایش هوش اخلاقی و به تبع آن افزایش درگیری تحصیلی می‌توان زمینه افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهاباد را فراهم نمود.

کلید واژگان

هوش اخلاقی،
خودکارآمدی تحصیلی،
درگیری تحصیلی، دانش
آموزان.

۱. آموزگار ابتدایی و کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، مهاباد، ایران. RASHID.SHOLRI70@GMAIL.COM

۲. نویسنده مسئول: دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی ارومیه، ارومیه، ایران. z.ahmadyan2015@gmail.com

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. A.MOSTAFAEI@PNU.AC.IR

۴. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی ارومیه، ارومیه، ایران. AMIR.HEMATI@GMAIL.COM

مقدمه

موضوعی که از زمان های دور در آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی مطرح بوده است و هم اکنون از اهمیت ویژه ای برخوردار است این است که چکار کنیم که دانش آموزان در آموختن موفق باشند و بتوانند خودکارآمدی داشته باشند یعنی مسوولیت یادگیری را مسوولیت شخصی تلقی کنند شخصا رفتار خود را کنترل کنند و متکی به معلم بار نیابند (کیدانه و همکاران، ۲۰۲۰). با این وجود از کل دانش آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می شوند، تعداد کمی از آنها می توانند استعداد های خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند (لینگ، هایین و یانهو^۲، ۲۰۲۰). از طرفی باور داشتن به توانایی های خود نیز مطابق نتایج پژوهش های پیشین عامل اساسی در پیشرفت برای تکالیف تحصیلی است. عبارتی خودکارآمدی اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت هاست و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است (ایزدی، برزگر و جاویدی، ۱۳۹۶). بندورا خودکارآمدی را به عنوان باور فرد در مورد توانایی های خود برای رسیدن به اهداف خاص در وظایف خود تعریف می کند (آدامز و همکاران^۳، ۲۰۲۰). خودکارآمدی، افراد را قادر می کند تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند. درواقع، باورهای خودکارآمدی، گونه ای از خودارزیابی در مورد شایستگی ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت هایش برای رسیدن به هدف هایش کمک می کند. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی به باورهای دانش آموزان درباره قابلیت ها و توانایی هایشان برای سازماندهی و انجام تکالیف درسی گفته می شود (گروتان، سوند و بیچر کست^۴، ۲۰۱۹). خودکارآمدی یکی از سازه های با اهمیت در زمینه تعلیم و تربیت است. دومین جنبه مهم "خود" یا خویشتن از نظر بندورا مفهوم خودکارآمدی است او در سال ۱۹۷۷ این سازه را وارد ادبیات روانشناسی کرد و آن را توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت های مشخص دانست (فرخ و شاه طلبی، ۱۳۹۷). خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی از جمله امتحان در یک تراز مشخص می باشد. خودکارآمدی قضاوت افراد در مورد توانایی برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده می باشد (عینی، حسینی و عبادی، ۱۴۰۰). خودکارآمدی به عنوان باور اساسی فرد به این که چه زمانی می تواند یاد بگیرد، تعریف شده است و به عنوان یک عامل اساسی، بر توانایی واقعی فرد برای یادگیری تأثیرگذار است. خودکارآمدی، اعتماد کلی فرد به خود به منظور انجام موفقیت آمیز تکالیف است. خودکارآمدی تحصیلی به معنای باور فرد در مورد توانایی خود برای انجام تکلیف خاص، توانایی خود برای عملکرد تحصیلی و مقابله با مشکلات و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (زاندر، براور، جانسن و هانور^۵، ۲۰۱۸). باورهای خودکارآمدی در جنبه های گوناگون زندگی تأثیر بسیاری دارند. در محیط تحصیلی، خودکارآمدی نشان دهنده باورهای دانش آموزان درباره، توانایی انجام تکالیف درسی محوله است. خودکارآمدی بر فرآیند یادگیری از جنبه هایی چون گزینش اهداف تصمیم گیری، میزان تلاش، کوشش، پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است (ما فلا، هریرا لویز و هفت^۶، ۲۰۱۹). هم چنین، باورهای خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار مؤثر و شخص بر خوردار از سطح خودکارآمدی بالا در انجام کارها موفق تر و امیدوارتر است (حسین طبه دهی و صالحی، ۱۳۹۷). تالسما و اسپوز و نوریس^۷ (۲۰۱۹) افراد با خودکارآمدی بالا، برای دستیابی به هدف های خود، انگیزه زیادی دارند و به جای تمرکز بر شکست ها و نقطه های ضعف خود، بر ویژگی های مثبت و موفقیت ها تمرکز دارند.

مطابق ادبیات نظری پژوهش آنچه می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد، هوش اخلاقی^۸ دانش آموزان می باشد. هوش اخلاقی اشاره به توانایی اعمال اصول اخلاقی در اهداف شخصی، ارزش ها و فعالیت های فرد دارد و به مفهوم ظرفیت و توانایی درک مسائل خوب از مسائل بد است (بهلولی و محمود فخره، ۱۴۰۰). هوش اخلاقی شامل گستره ی فراشناختی یا فراعملی است که واکنش شناخت ها، نگرش ها و فعالیت های اخلاقی را در چارچوب سیستم های ارزشی فردی امکان پذیر می سازد (عبدی زرین و سلیمانی، ۱۴۰۰). هوش اخلاقی، هوش حیاتی برای همه انسان ها است (نقطه عطفی برای تمام هوش ها محسوب می شود)، به دلیل اینکه هوش اخلاقی اشکال دیگر هوش را به انجام کارهای ارزشمند هدایت می کند. هوش اخلاقی خط سیر اخلاقی فرد را در زندگی و

1. Kidane, Roebertsen & van der Vleuten
2. Ling, Haiyin & Yanhua
3. Adams
4. Grøtan, Sund, & Bjerkeset
5. Zander, Brouwer, Jansen, Crayen & Hannover
6. Mafla Divaris, Herrera-López & Heft
7. Talsma, K., Schüz, B., & Norris
8. moral intelligence

دنیای کار تعیین و باعث رعایت اخلاق در تصمیم گیری‌ها می‌شود (شارزر و همکاران، ۲۰۲۰). هر قدر هوش اخلاقی در دانش آموزان بالاتر باشد، آنها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته‌های خود به روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی‌ها و معلمان رابطه برقرار می‌کنند و این توانمندی سبب می‌شود راحت‌تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلمان راحت‌تر باشند و هنگام نیازمندی، یاریگران بیشتری در اطراف خود داشته باشد (جوادی نژاد؛ حیدری، نادری؛ بختیارپور و حافظی، ۱۳۹۷). هوش اخلاقی، یک مهارت مهم برای هر فردی است، زیرا فرد را به انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند. هوش اخلاقی بر معنای زندگی، انگیزه، دیدگاه و ارزش‌های هر فرد تأثیر دارد (رضاپور، خردمند و شاهدی، ۱۳۹۶). در واقع آموزش و پرورش به عنوان مهمترین نهاد اجتماعی برای پرورش هوش اخلاقی کودکان تعریف شده است. به همین دلیل، متخصصان معتقدند که آموزش اخلاقیات باید از مدارس آغاز شود (عطالهی و همکاران، ۲۰۱۶). این متخصصان توصیه می‌کنند که هوش اخلاقی با تجزیه آن به سه مولفه شناختی، عاطفی و رفتاری به دانش آموزان آموزش داده شود تا بدین صورت بتوان زمینه افزایش متغیرهای مثبت تحصیلی مانند درگیری تحصیلی و به تبع آن خودکارآمدی تحصیلی را فراهم نمود (حیات بخش و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش‌های محققان تعلیم و تربیت نشان داده کودکانی که به هر دلیل هوش اخلاقی کسب نکرده اند در معرض خطرهای جدی قرار دارند. این کودکان به دلیل وجدان متزلزل، ضعف در مهار کردن امیال، رشدنیافتگی حساسیت‌های اخلاقی و باورهای که به گونه‌ای نادرست هدایت شده، تا حد زیادی به عقب افتادگی اخلاقی و اجتماعی دچار و در بزرگسالی به شخصیت‌های نابهنجار و ناموفق تبدیل می‌شوند (جوادی نژاد؛ حیدری، نادری؛ بختیارپور و حافظی، ۱۳۹۷). این موضوع در بین دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم تحصیلی به دلیل هم زمانی با آغاز بلوغ، هویت‌یابی و کسب استقلال در نوجوانان، مسأله‌ای به مراتب چالشی‌تر محسوب می‌شود. چرا که این دوره از زندگی، دوره بسیار حساسی هست که نوجوان با تغییرات وسیع شناختی و ساختاری روبرو هست و هرگونه بی توجهی به نیازهای آنان پیامدهای طولانی مدت و چه بسا جبران ناپذیری به دنبال خواهد داشت.

در این اثنا آنچه به نظر می‌رسد بتواند نقش میانجی ایفا نماید، درگیری تحصیلی^۳ می‌باشد. درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی میلی یا بی رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است (مارکس^۴، ۲۰۱۲) و می‌تواند، شامل مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که به وسیله مدرسه سازماندهی شده باشد. درگیری تحصیلی همچنین درگیر شدن در امر یادگیری و وظایف آموزشی است (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵). درگیری تحصیلی به عنوان کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به طور مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند، تعریف کرده‌اند (گرواند و سبزیان، ۱۴۰۱). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (رضایی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین درگیری تحصیلی به تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلمان یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (پرکمن و همکاران^۵، ۲۰۲۱). همچنین شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (فریدریکس و همکاران^۶، ۲۰۱۴). درگیری فعالانه یادگیرنده در امور تحصیلی لازمه‌ی هر نوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیلی است و از مهمترین پیش‌بینی کننده های پیامدهای تحصیلی از قبیل بالا بودن نمرات، حضور در مدرسه، مقابله ی مؤثر و تاب آوری به شمار می رود (متزگر و همکاران^۷، ۲۰۲۰). بنابراین می‌توان درگیری تحصیلی را بعنوان راه پل ارتباطی بین هوش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفت. در واقع می‌توان انتظار داشت که هوش اخلاقی بعنوان محرک درگیر نمودن دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی مطرح باشد که پیامد آن افزایش خودکارآمدی تحصیلی باشد. مطابق آنچه بیان شد هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تاثیر هوش اخلاقی بر خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهاباد می‌باشد.

1. Sharzer et al
2. Ataallahi et al
3. Academic engagement
4. Marks
5. Perkmann et al
6. Fredricks et al
7. Metzger et al

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی و از نوع کاربردی می باشد که با تکنیک همبستگی و مدلیابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری خود را کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهاباد به تعداد ۲۸۳۱ نفر می باشند که بر اساس جدول مورگان ۳۳۸ نفر از بین آنان به روش نمونه گیری خوشه ای مرحله ای انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر علاوه بر روش کتابخانه‌ای، از طریق ابزار اندازه‌گیری زیر نیز جهت جمع‌آوری داده استفاده خواهد شد:

پرسشنامه درگیری تحصیلی: جهت سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه فریدریکس و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد که درگیری تحصیلی را در قالب ۱۵ پرسش و ۳ مولفه درگیری انگیزشی (گویه های ۱ تا ۶)، درگیری شناختی (گویه های ۷ تا ۱۱) و درگیری رفتاری (گویه های ۱۲ تا ۱۵) را اندازه گیری می نماید. این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مورد سنجش قرار می دهد. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع می شوند. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه های پرسشنامه را با هم جمع می گردند. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۵ تا ۷۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر درگیری تحصیلی دانش آموزان خواهد بود و بالعکس. در پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: همچنین در پژوهش حاضر جهت بررسی خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را در ۳۰ گویه و ۳ زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت (هر کدام ۱۰ گویه) استفاده شده است. این مقیاس نیز خودکارآمدی تحصیلی را در قالب مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مورد سنجش قرار می دهد. روایی این پژوهش در مطالعات قبلی به تایید متخصصان حوزه روانشناسی مثبت رسیده است. پایایی این ابزار در پژوهش های مختلف با استفاده از آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ بدست آمده است که موید پایایی برای این ابزار می باشد. سوال های ۴ و ۵ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شود.

پرسشنامه هوش اخلاقی: جهت سنجش هوش اخلاقی دانش آموزان از پرسشنامه لنیک و هیل (۲۰۱۱) استفاده خواهد شد که هوش اخلاقی را در قالب ۴۰ گویه و ۱۰ مولفه (عمل کردن مبتنی بر اصول، ارزش ها و باورها، راستگویی، پافشاری برای حق، وفای به عهد، مسئولیت پذیری برای تصمیمات شخصی، اقرار به اشتباهات، مسئولیت پذیری برای خدمت رسانی، علاقه و توجه کارکنان به دیگران، توانایی بخشش اشتباهات خود، توانایی در بخشش اشتباهات دیگران) بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت مورد سنجش قرار می دهد. این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مورد سنجش قرار می دهد. شیوه تفسیر نمره گذاری این پرسشنامه از ۴۰ تا ۲۰۰ می باشد. هر اندازه نمره فرد به ۴۰ نزدیک باشد بیانگر هوش اخلاقی پایین و هر اندازه به ۲۰۰ نزدیکتر باشد بیانگر هوش اخلاقی سطح بالاتر می باشد. در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامه مذکور نیز بالای ۰/۸۷ برآورد شد.

یافته‌ها

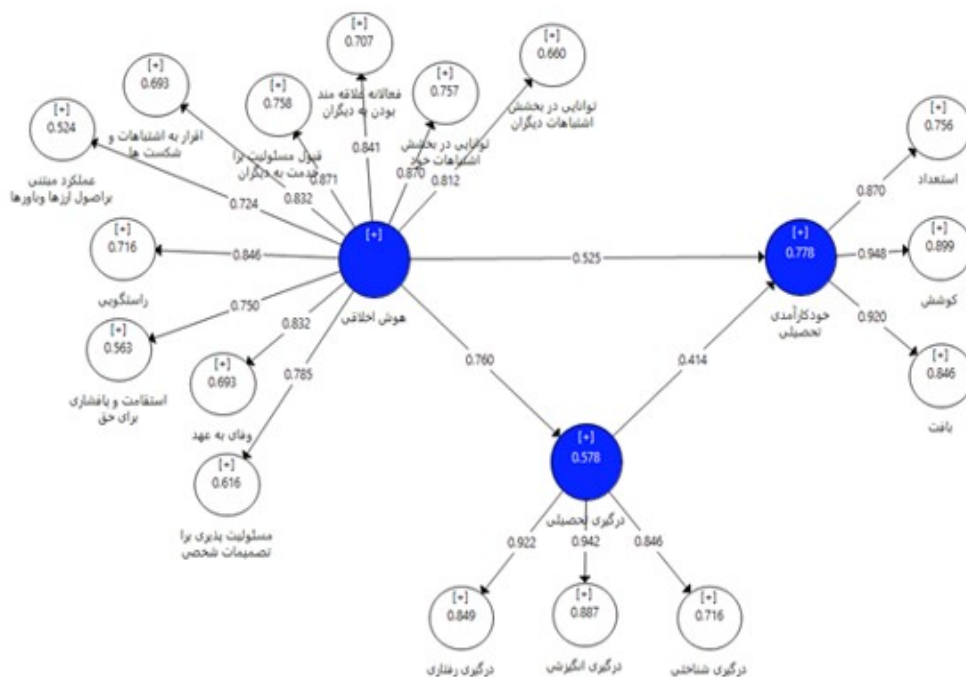
قبل از پرداختن به نتایج استنباطی داده ها، شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهشی به شرح جدول ذیل ارائه می گردد.

جدول ۲: شاخص های مرکزی، پراکندگی و توزیع عوامل

شاخص	ابعاد	مرکزی	پراکندگی		شکل توزیع	
		میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۳/۱۵۸۷	۰/۳۳۶۲۸	۰/۱۱۳	۱/۳۷۱	۰/۸۷۶
	کوشش	۳/۱۶۸۶	۰/۳۷۷۱۲	۰/۱۴۲	۰/۸۶۴	۰/۶۸۴
	بافت	۳/۱۴۲۳	۰/۳۶۲۵۹	۰/۱۳۱	۱/۲۸۷	۱/۰۵۶
درگیری تحصیلی	درگیری فکری	۳/۲۰۶۷	۰/۳۹۲۵	۰/۱۵۴	۱/۰۸۶	۰/۰۶۸
	درگیری انگیزشی	۳/۱۹۲۸	۰/۳۸۰۳۱	۰/۱۴۵	۱/۲۴۸	۰/۳۷۵
	درگیری شناختی	۳/۱۴۶۴	۰/۳۸۳۶۹	۰/۱۴۷	۱/۱۶۶	۰/۷۱۳
هوش اخلاقی	ارزش باورها	۳/۱۴۷۲	۰/۴۱۴۸۲	۰/۱۷۲	۰/۴۲۶	۱/۳۵۹
	راستگویی	۳/۱۵۸۳	۰/۴۰۹۱۲	۰/۱۶۷	۰/۶۰۳	۱/۰۴۷
	استقامت	۳/۱۴۲۸	۰/۴۱۴۱۴	۰/۱۷۲	۰/۷۶۷	۱/۲۱۵
	وفاداری به دیگران	۳/۱۷۱۶	۰/۳۷۰۱۵	۰/۱۳۷	۱/۴۲۳	۰/۷۷۱
	مسئولیت پذیری	۳/۱۱۹۸	۰/۴۰۳۱۵	۰/۱۶۳	۰/۵۸۸	۲/۳۲۴
	اقرار به اشتباهات	۳/۱۷۹	۰/۳۹۶۲۸	۰/۱۵۷	۱/۰۹۵	۰/۶۱۸
	مسئولیت برای خدمت	۳/۱۶۱۲	۰/۳۶۹۳۱	۰/۱۳۶	۱/۳۳۴	۰/۹۱۲
	علاقه به دیگران	۳/۱۸۰۵	۰/۳۷۶۸۸	۰/۱۴۲	۱/۳۸۶	۰/۵۲۹
	علاقه به خود	۳/۱۸۴۹	۰/۳۸۵۹۳	۰/۱۴۹	۱/۱۸۲	۰/۶۴۹
	اشتباه دیگران	۳/۱۹۲۳	۰/۴۰۲۱۵	۰/۱۶۲	۰/۷۷۶	۱/۵۲۱

مقادیر شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهشی در جدول فوق بیانگر این است توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است. در ادامه ساختار کلی مدل مفهومی پژوهش مورد آزمون قرار می گیرد، تا مشخص شود که آیا روابط تئوریک که بین متغیرها در مرحله تدوین چارچوب مفهومی مدنظر محقق بوده است، به وسیله داده ها تأیید گردیده یا خیر.

نمودار ۱: نمودار ضریب مسیر استاندارد



جدول ۳: ضریب تعیین

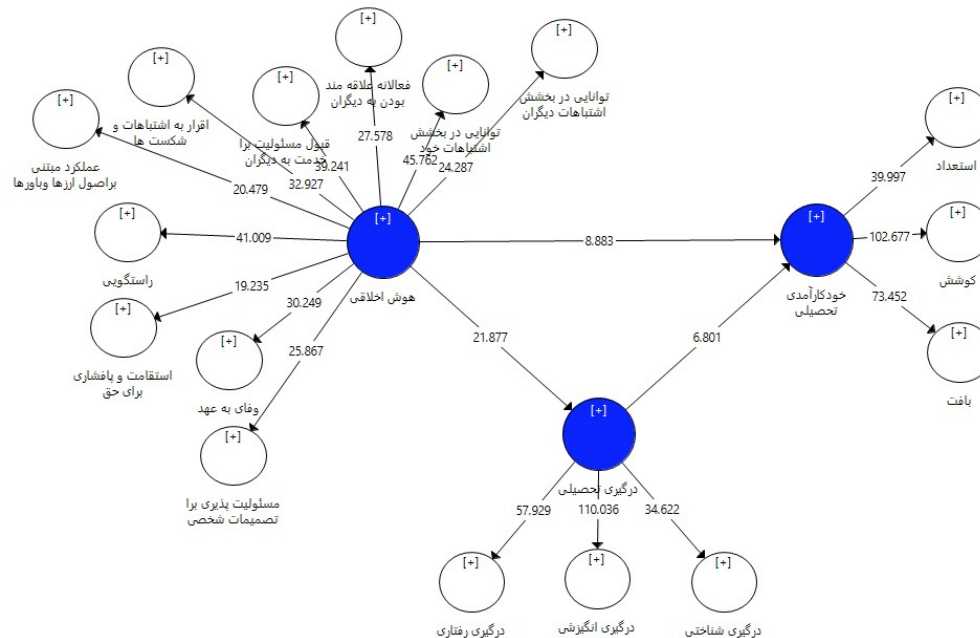
ضریب تعیین شده	ضریب تعیین	
۰/۷۷۷	۰/۷۷۸	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۵۷۷	۰/۵۷۸	درگیری تحصیلی

ضریب تعیین تعدیل شده خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۷۷ است که این عدد بیان می کند که ۷۷ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی تأثیر متغیرهای پژوهش است و مابقی عواملی هستند که در مدل در نظر گرفته نشده است.

جدول ۳: اندازه اثر

درگیری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	
	۰/۳۲۵	درگیری تحصیلی
۱/۳۷۱	۰/۵۲۴	هوش اخلاقی

نتایج بررسی مقادیر اندازه اثر در جدول فوق بیانگر این است که این مقدار برای همه اثرات قوی گزارش شد (بیشتر از ۰/۳۵ بر اساس نظر کوهن (۱۹۹۸)).



نمودار ۲: معناداری ضرایب مسیر

نمودار فوق معناداری ضرایب مسیر را نشان می‌دهد. نتایج بدست آمده از این نمودار در نتایج فرضیات تشریح شده است.

جدول بررسی فرضیه های پژوهشی

فرضیه	ضریب مسیر	آماره t	P-Value	نتیجه
هوش اخلاقی -> درگیری تحصیلی -> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱۵	۶/۴۳۰	۰/۰۰۰	تأیید
هوش اخلاقی -> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۲۵	۸/۸۸۳	۰/۰۰۰	تأیید
هوش اخلاقی -> درگیری تحصیلی	۰/۷۶۰	۲۱/۸۷۷	۰/۰۰۰	تأیید
درگیری تحصیلی -> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۱۴	۶/۸۰۱	۰/۰۰۰	تأیید

مطابق نتایج جدول فوق هوش اخلاقی بر خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد (۰/۳۱). همچنین نتایج حاکی از این بود بین هوش اخلاقی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد (۰/۵۲). رابطه هوش اخلاقی با درگیری تحصیلی مثبت و معنی دار بود (۰/۷۶) و در نهایت درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد (۰/۴۱).

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهاباد بود. جهت دستیابی به این هدف فرضیه هایی طرح و آزمون شد از جمله نتایج نشان داد بین هوش اخلاقی و مولفه های خودکارآمدی رابطه وجود دارد. در این راستا سیدر و همکاران^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که هوش اخلاقی موجب کاهش اهمالکاری تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی می گردد. رانا^۲ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسید که مولفه های هوش اخلاقی و قضاوت اخلاقی به دلیل تاثیر مثبت بر روحیه نوجوانان، موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان می شود. همچنین این نتایج با یافته های حاصل از پژوهش شیرزادی و همکاران^۳ (۱۴۰۰)، ماهاسنه^۴ (۲۰۱۴) و سیدر و همکاران^۵ (۲۰۱۳) همسو و همجهت می باشد. در تبیین و تفسیر نتایج فوق می توان اظهار داشت دانش آموزانی که دارای هوش اخلاقی بالاتری باشند در تصمیم گیری های خود به دنبال رعایت اخلاق هستند. از طرفی رعایت اخلاق در تصمیم گیری، موجب تسریع در دستیابی به اهداف می شود. دانش آموزانی که موفقیتی در دستیابی به اهداف کسب نمایند، احساس خودکارآمدی کرده و این حس علاوه بر سایر جهات زندگی، در زمینه تحصیلی دانش آموزان نیز ظهور و بروز می یابد. همچنین می توان گفت که هوش اخلاقی، نوعی مکانیزم خودکنترلی در امور درسی و آموزشی فراهم می آورد که به واسطه آن دانش آموزان بدون نظارت مستقیم و غیر مستقیم از بیرون، وظیفه یا کار خود را که همان خودکارآمدی تحصیلی هست به طور کامل انجام می دهند.

در ادامه نتایج نشان داد بین هوش اخلاقی و مولفه های درگیری رابطه وجود دارد. در این راستا نریمانی و همکاران^۶ (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که هوش اخلاقی و ادراک خطر بر فرسودگی تحصیلی و اهمالکاری دانش آموزان موثر است. ماهاسنه^۷ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد اثر مثبت و معنی دار هوش اخلاقی بر افزایش عملکرد تحصیلی بود. همچنین این نتایج با یافته های حاصل از پژوهش علیزاده و همکاران^۸ (۱۴۰۰) و سیدر و همکاران^۹ (۲۰۱۳) همسو و همجهت می باشد. در تبیین و تفسیر نتایج حاصل از فرض فوق می توان اظهار داشت که افراد باهوش اخلاقی بالا، فعالانه با مشکلات مقابله می کنند و از میزان انگیزه و علاقه بیشتری برای پیگیری امورات خود برخوردارند. این نوع هوش به مثابه نوعی جهت یاب برای اقدام به عمل درست و و در گیر شدن جدی در وظایف محوله است. هوش اخلاقی نه تنها چارچوب قوی و قابل دفاع برای فعالیت انسان فراهم می کند، بلکه کاربردهای فراوانی در پیگیری امورات و وظایف روزانه دارد که در بین دانش آموزان یکی از مهم ترین این فعالیت ها، تکالیف تحصیلی است. همچنین، این نوع هوش تمام انواع دیگر هوش انسان را در جهت انجام کارهای ارزشمند هدایت می کند بنابراین با این تصور می توان اذعان نمود که برخورداری از هوش اخلاقی زمینه افزایش هوش شناختی را فراهم نموده که این خود مصداق بارز اهمیت دادن و درگیری بیشتر در تکالیف و فعالیت های درسی و تحصیلی است. بنابراین هر قدر هوش اخلاقی در دانش آموزان بالاتر باشد، آنها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته های خود به روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی ها و معلمان رابطه برقرار می کنند و این توانمندی سبب می شود راحت تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلمان راحت تر باشند و هنگام نیازمندی، یاریگران بیشتری در اطراف خود داشته باشند که این امر ضمن افزایش موفقیت تحصیلی شان، مصداق بارز درگیری تحصیلی دانش آموزان می باشد.

در ادامه نتایج نشان داد بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. آسونگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی موثر است. نتایج این فرضیه با یافته های حاصل از پژوهش شیرزادی و همکاران^{۱۱} (۱۴۰۰)، رانا^{۱۲} (۲۰۱۳) و گالو^{۱۳} (۲۰۱۲) همسو و همجهت می باشد. در تبیین و تفسیر نتایج حاصل از فرض فوق می توان اظهار داشت که درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روانشناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش، مهارت ها و هنرهایی است که فعالیت های تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می گیرد. به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش آموزان صرف فعالیت های آموزشی می کنند تا به اهداف خود دست یابند بنابراین، طبیعی است که هرچه دانش آموزان از درگیری تحصیلی بیشتری برخوردار باشند، میزان خودکارآمدی آنان در فعالیت های تحصیلی بالا برود. همچنین درگیری تحصیلی شامل انواع

1. Seider et al
2. Rana
3. Mahasneh
4. Seider et al
5. Mahasneh
6. Seider et al
7. Rana
8. Gallo

فرایندهای پردازش است که دانش آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است که این عوامل نیز می‌توانند زمینه افزایش خودکارآمدی تحصیلی را فراهم نمایند.

در نهایت نتایج نشان داد بین هوش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد. در این راستا حیات بخش و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش های هوش اخلاقی در افزایش اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تأثیر داشت. همچنین شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که درگیری تحصیلی ناشی واسطه ای در رابطه انگیزش تحصیلی با آدابگیری تحصیلی داشت. همچنین این نتایج با یافته های حاصل از پژوهش جوادی نژاد و همکاران (۱۳۹۷)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۶)، سیدر و همکاران (۲۰۱۵) و رانا^۲ (۲۰۱۳) همسو و هم جهت می باشد. در تبیین و تفسیر نتایج این فرضیه نیز می توان اینگونه ادعا نمود که یکی از فواید دارا بودن هوش اخلاقی بالا، ایجاد، حفظ و ارتقای درگیری تحصیلی می باشد که به نوعی به عنوان تجهیز افراد به ویژگیهای مثبتی مانند: پذیرش خود، داشتن روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی می باشد. تبعاً وقتی دانش آموزان از هوش اخلاقی بالایی برخوردار باشند و بیشتر در تکالیف تحصیلی خود درگیر شود، به واسطه این درگیری تحصیلی بالا، آنها از نظر تحصیلی، مسیر خود را مثبت تر ارزیابی نموده و از شرایط تحصیلی خود رضایت خاطر بیشتری داشته و خودکارآمدی تحصیلی بیشتری خواهند داشت. در واقع، در اینجا، درگیری تحصیلی به عنوان نوعی میانجی، واسطه یا کاتالیزور عمل می کند و باعث افزایش تأثیرگذاری هوش اخلاقی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می گردد.

پژوهش حاضر محدودیت‌های نیز برای محققان به همراه داشت که از جمله می‌توان به ابزار اندازه گیری که پرسشنامه بود اشاره نمود؛ این ابزار دارای محدودیت‌های ویژه‌ای همچون سنجش پاسخ‌ها در قالب یک طیف چنددرجه‌ای لیکرت و... است. همچنین داده‌های پژوهش از مدارس شهر مهاباد جمع آوری گردیده است لذا در تعمیم نتایج به سایر مدارس بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود. در خصوص روابط علی بین متغیرها نیز باید احتیاط نمود چرا که مدلیابی معادلات ساختاری جهت بیان روابط علی بین متغیرها دارای تبیین‌های قوی نیستند. در نهایت پیرامون نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌های پیشنهاد می گردد متولیان آموزش و پرورش مهاباد با بهره گیری از ظرفیت سایر نهاد ها مانند شهرداری، سازمان تبلیغات اسلامی و ... زمینه برگزاری کارگاههای آموزشی برای افزایش هوش اخلاقی در دانش آموزان را برگزار نمایند. همچنین از آنجا که همواره کادر مدرسه و به ویژه معلمان بعنوان الگو برای دانش آموزان تعریف می شوند لذا توصیه می شود بحث آموزش رعایت اصول اخلاقی و افزایش هوش اخلاقی در این افراد نیز جدی گرفته شود. الگوی ایرانی اسلامی جامعه مان سرشار از اصول اخلاقی می باشد که خود می تواند زمینه افزایش هوش اخلاقی و به تبع آن اثرات مثبت تحصیلی را فراهم نماید. لذا توصیه می شود در قالب مراسمات و کارگاه های تفریحی آموزشی این اصول به دانش اموزان آموزش داده شود.

منابع

جوادی نژاد، علی؛ حیدری، علیرضا؛ نادری، فرح؛ بختیارپور، سعید و حافظ، فریبا (۱۳۹۷). اثربخشی هوش اخلاقی بر بهزیستی روانشناختی و اخلاق تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم، مجله اخلاق زیستی، ۸ (۲۹)، ۶۲-۵۳.

بهلولی، فرحناز، محمودفخه، هیمن (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر بهزیستی روانشناختی و اخلاق تحصیلی دانش آموزان دختر در دوره همه گیری کرونا. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۵ (۵۵)، ۲۱۶-۲۰۳.

حسینی طبقدی، سیده لیلا و صالحی، محمد (۱۳۹۷). رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان با نقش میانجی سواد اطلاعاتی، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۸ (۳)، ۴۵-۲۱.

حیات بخش، سحر؛ انتصار فومنی، غلامحسین و حجازی، مسعود (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دهم مدارس دولتی، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶ (۵۶)، ۱۳۱-۱۵۶.

رضاپور، یاسر؛ خردمند، طاهره و شاهدهی، سمیه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر عملکرد اجتماعی و مشکلات رفتاری، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲ (۴)، ۴۸-۵۹.

- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷)، ۹۲-۷۱.
- شیرزادی، محمد مهدی و شیخ السلامی، راضیه (۱۴۰۰). آداب اخلاقی تحصیل: نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آدابگریزی تحصیلی، ۱۶(۱)، ۴۹-۵۹.
- عبدی زرین، سهراب و سلیمانی، مجتبی. (۱۴۰۰). نقش باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان، تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۱۸۰-۱۵۹.
- علیزاده، زهرا؛ دهقان، فاطمه و پروانه، الهام (۱۴۰۰). رابطه خود تنظیمی تحصیلی و هوش اخلاقی با پیشرفت تحصیلی، اخلاق ر علوم و فناوری، ۱۶۲-۱۵۶.
- فرخ، بتول و شاخ طلبی، بدری (۱۳۹۷). رابطه بین یادگیری خود راهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم دانش، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۵(۲)، ۱۴۷-۱۶۱.
- گراوند هوشنگ، سبزیان سعیده (۱۴۰۱). نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین اعتیاد به اینترنت و امنیت روانی با سرزندگی تحصیلی. رویش روان شناسی؛ ۱۱ (۸) ۴۷-۵۸.
- نریمانی، محمد؛ محمدی، گلاویژ؛ الماسی راد، نسرین و محمدی، جهانگیر (۱۳۹۶). نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش بینی فرسودگی تحصیلی و اهمالکاری دانش آموزان، روانشناسی مدرسه، ۶(۲)، ۱۴۵-۱۲۴.
- یاسمی نژاد، پریسا (۱۳۹۳). تأثیر آموزش هوش اخلاقی بر مسئولیت پذیری، همدلی هیجانی، اخلاق تحصیلی و بخشودگی بین فردی دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ینی ساناز، حسینی سیدعلی، عبادی متینه (۱۴۰۰). مقایسه پریشانی رواشناختی، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. رویش روان شناسی؛ ۱۰ (۱۱) ۱-۱۴.
- Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2020). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 1-13.
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of adolescence*, 70, 13-23.
- Sharzer, L. A., Jones, D. A., Alipour, M., & Pacha, K. J. (2020). Religious Attitudes Toward Gender-Confirming Surgery. In *Gender Confirmation Surgery* (pp. 237-257). Springer, Cham.
- Ataallahi T, Rabiee A, Amini M. (2016). Relationship between moral intelligence and social capital. *Ethics in Science and Technology*; 10(3): 29-40.
- Fredricks, J. & McColskey, W. (2014). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 763-782). New York, NY: Springer.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children Ss Perceived Academic Self -Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Gallo, V. J. (2012). Incivility in nursing education ; A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*; 7: 62-66.
- Grøtan K., Sund, E R. and Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self- Efficacy and Study Progress Among College Students – The SHoT Study, Norway. *Front. Psychol.*
- Kidane, H. H., Roebertsen, H., & van der Vleuten, C. P. (2020). Students' perceptions towards self-directed learning in Ethiopian medical schools with new innovative curriculum: a mixed-method study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-10.
- Lennick, D., Kiel, F., & Jordan, K. (2011). Moral intelligence, enhancing business performance and leadership success in turbulent times. Associate Publisher: Tim Moore.
- Ling, L., Haiyin, G., & Yanhua, X., (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.

- Mafla, A. C., Divaris, K., Herrera-López, H. M., & Heft, M. W. (2019). Self-Efficacy and Academic Performance in Colombian Dental Students. *Journal of Dental Education*, 83(6), 697-705.
- Mahasneh AM.(2014). The Level of Moral Competence among Sample of Hashemite University Students. *Middle-East Journal of Scientific Research.*; 19(9):1259-65.
- Marks, H. M. (2012). "Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years". *American Educational Research Journal*. 37 (1): 153-84
- Metzger, I. W., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., Opara, I., & Ritchwood, T. D. (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self beliefs of African American adolescents. *Journal of School Psychology*, 82, 36-48.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, 50(1), 104114.
- Rana JS. A(2013). study of mental health of adolescents in relation to moral judgment, intelligence and personality. PhD Thesis. Patiala: Punjabi University;.
- Seider S, Gilbert JK, Novick S, Gomez J. (2013). The role of moral and performance character strengths in predicting achievement and conduct among urban middle school students. *Teachers College Record*. 2013; 115(8):1-34.
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98–107.