

رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان □

The Relationship between Academic Optimism, and Teacher's Emotional Intelligence with the Student's Academic Achievement □

Salman Ghanbarlou, M.Sc. ✉

سلیمان قنبرلو *

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی *

Javd Ejei, Ph.D.

دکتر جواد اژه اژه *

Abstract

چکیده

The aim of this study was to investigate the relationship between academic optimism, and teacher's emotional intelligence with the student's academic achievement in Salmas city. For this reason, a sample consisted of 302 subjects have been selected out of about 613 teachers in Salmas's educational department by stratified sampling method and completed the Farsi version of the Emotional Intelligence Scale-41 (FEIS-41) and the Teacher's Academic Optimism Questionnaire. The data were analyzed by stepwise regression analysis and correlation matrix methods. Results indicated that: emotional intelligence and academic optimism have been significant correlation with academic achievement, while teacher's academic optimism is the stronger predictor for the student's academic achievement. In the overall sample, trust in parents and students had the greatest role in predicting the student's academic achievement. Also optimism/mood regulation, a component of emotional intelligence related with student's academic achievement.

هدف از این مطالعه، بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهرستان سلماس است. بدین منظور، ۳۰۲ معلم به روش طبقه ای از حدود ۶۱۳ نفر از معلمان آموزش و پرورش شهرستان سلماس، انتخاب شده و به مقیاس خود سنجی هوش هیجانی تجدیدنظر شده شات (FEIS-41) و پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم پاسخ دادند. داده های پژوهش با استفاده از ضرایب همبستگی و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، نتایج نشان دادند: که خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همبستگی معناداری دارند، در حالی که خوش بینی تحصیلی معلمان پیش بینی کننده قوی تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. که در نمونه کلی معلمان اعتماد به دانش آموزان و والدین، بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کنند. و همچنین از مؤلفه های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه داشت.

Keywords: teacher's academic optimism, teacher sense of efficacy, trust in parents and students, academic emphasis, emotional intelligence.

کلید واژه ها: خوش بینی تحصیلی معلم، احساس کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش آموزان، تاکید تحصیلی، هوش هیجانی

□ Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, I.R.Iran

✉ Email: salmanghanbarlu@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۶/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۰/۲۵

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

● مقدمه

با توجه به رسالت و نقش معلمان در رشد ابعاد وجودی کودکان، نوجوانان، جوانان و تربیت نیروی انسانی هر جامعه، معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند و ایجاد دنیایی نو جز با تربیت آدمی نو و از طریق معلمانی خلاق ممکن نخواهد بود. آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و معلمان فاتحان عرصه علم و تمدن. اگر به این باور رسیده باشیم که باید «تربیت معلم» و شیوه‌های بهسازی آن را در صدر مسایل آموزش و پرورش قرار دهیم، یافتن پاسخ برای سایر پرسش‌ها کار دشواری نخواهد بود. به علت ارزش و اعتبار معلم، سرمایه‌گذاری در جهت تربیت و تأمین این رکن مهم تعلیم و تربیت، بهترین و سودمند ترین نوع سرمایه‌گذاری است. در فرایند تدریس، دیدگاه معلم، فلسفه‌ای که بدان معتقد است و کل شخصیت وی در تدریس، تحول و یادگیری دانش‌آموزان موثر واقع می‌شود. لذا ویژگی‌ها (از جمله ویژگی فردی خوش‌بینی تحصیلی معلم) و صلاحیت‌های معلمان (به‌غیر از صلاحیت‌های شناختی و عملکردی باید صلاحیت‌های عاطفی از جمله بالا بودن هوش هیجانی معلمان) ضروری است که مورد توجه قرار بگیرد.

زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. «پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان همواره دغدغه اصلی خانواده‌ها و به موازات آن، آموزش و پرورش بوده است. «آموزش و پرورش» و «خانواده» تمام توان خود را به کار می‌برند تا بتوانند استعداد‌های انسانی را به نحو احسن شکوفا سازند. تلاش‌های اولیه بر عوامل شناختی متمرکز بوده‌اند. چون این متغیرها به طور عادی، مقدار نسبتاً کمی از تغییرپذیری در موفقیت تحصیلی را تخمین می‌زنند (مایر و سالووی، ۱۹۹۷؛ رانسدل، ۲۰۰۱)، محققان به طور فزاینده‌ای از نیازمندی خود به مطالعه دامنه گسترده‌ای از پیش‌بین‌های بالقوه آگاه شدند (مک لافین، بروزو و سکی و مک لافین، ۱۹۹۸). حوزه جدیدی از توجهات اخیر تأثیر شایستگی هیجانی و اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی بوده است. مباحث اولیه مدعی یک رابطه محکم و قوی بین «هوش هیجانی» و پیشرفت در بافت‌های آموزشی مختلف بوده‌اند (برای مثال الیاس، برونه-بوتلر، بلوم و شیولر، ۱۹۹۷؛ گلنن، ۱۹۹۵؛ پاسی، ۱۹۹۷).

از عواملی که احتمال می‌رود بر «پیشرفت تحصیلی» تأثیر بگذارد «هوش هیجانی»^۱ معلمان است. «هوش هیجانی» به‌عنوان هسته‌ای برای توانش هیجانی و همچنین وسیله‌ای

برای بهبود کیفیت زندگی و عملکرد افراد در کارشان شناخته شده است. معلمان به‌عنوان متخصصانی که در حوزه رشد انسانی کار می‌کنند، مسئولیت شایستگی کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند، نیازمند نمایش صفات هیجانی واقعی که آنها را برای عملکرد بهتر قادر می‌سازد، هستند. در حقیقت هوش هیجانی دانش و آگاهی درباره هیجان‌ها و چگونگی تأثیر این دانش و آگاهی بر روابط بین فردی را نشان می‌دهد و از طرف دیگر ارزیابی و تجلی هیجانی به حالت شایسته و مناسب به‌عنوان شاخص توانایی برای تشخیص است (لیوسین، ۲۰۰۶). هرکس که صلاحیت تدریس را داشته باشد می‌تواند «معلم» بشود، اما همه نمی‌توانند معلم ممتاز بشوند. به طور سنتی توجه به هیجان در بافت های تدریس و آموزش معلم مورد غفلت قرار گرفته است و این بی‌توجهی با تحقیقات اخیر درباره هوش هیجانی در حال تغییر است. براکت و کاتولاک (۲۰۰۴: ۴) اظهار داشتند افرادی که از سطح هوشی همانندی برخوردار هستند، احتمالاً موفقیت تحصیلی یکسانی نداشته باشند و این امر به خاطر سطوح مختلف هوش هیجانی در آنها است. تحقیقات قبلی نشان داده‌اند معلمانی که «هوش هیجانی» آنها بالاست، عملکرد برجسته‌ای از خود نشان می‌دهند (هایاشی و اورت، ۲۰۰۶؛ آرنولد، ۲۰۰۵). آنها ادراک همدردی بالا و مهارت‌های اجتماعی اثربخش از خود به نمایش می‌گذارند. به فرض اینکه مهارت های هیجانی و اجتماعی با موفقیت در حوزه‌های زیادی از زندگی شامل تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، کیفیت روابط و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (دور لاک، ویسبرک، دایمینیسکی، تیلو، و شلینگر، ۲۰۱۱)، تاکید بر رشد شایستگی هیجانی در آموزش معلمان خیلی موثر به نظر می‌رسد (پالومرا، فرناندز-بروکال، و براکت، ۲۰۰۸؛ ویر و گری، ۲۰۰۳).

از عوامل دیگر، «باورهای فردی» معلمان است که تأثیر بسزایی بر محیط تدریس، یادگیری و دانش‌آموزان دارد. یکی از این باورها «خوش‌بینی تحصیلی»^۲ است، سازه‌ای جدید که می‌تواند به موفقیت تحصیلی یادگیرندگان منجر شود. همزمان با مطالعات کولمن، کامبل، هابسون، مک پارتلند، موود، و وینفلد (۱۹۶۶) که بر این باور بودند «وضعیت اقتصادی-اجتماعی»^۳ دانش‌آموزان و میزان حاشیه یا شهرنشینی آنها روی عملکرد تحصیلی موثر است و ویژگی‌های مدرسه تأثیری مهمی در این میان دارند، این چالش‌ها محققان را وادار کرد تا به دنبال خصوصياتی از مدرسه باشند که صرف‌نظر از وضعیت اقتصادی-اجتماعی موجب

ارتقاء و پیشرفت دانش آموزان می شود.

خوش بینی تحصیلی یک باور فردی در معلمان است که متشکل از سه مؤلفه: «احساس کارآمدی معلم»^۴، «اعتماد به والدین و دانش آموزان»^۵ و «تاکید تحصیلی»^۶ می باشد که علی رغم سطح اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. این سازه جدید به عنوان یک باور معلم، نقش مهمی در تنظیم عالمانه رفتار دارد. با توجه به اصول عاملیت انسان و تعیین گری متقابل سه بعدی بندورا (۱۹۸۶-۱۹۷۷) می توان سه مؤلفه خوش بینی و تعاملات آنها را در جهت ایجاد یک محیط یادگیری فعال و سازنده تشریح کرد. احساس کارآمدی معلم به صورت «قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دستیابی به نتایج مطلوب در مورد مشارکت دانش آموزان و یادگیری آنها حتی آنان که سرسخت و بی انگیزه هستند» تعریف می شود (چانن موران و هوی، ۱۹۹۸). کارآمدی معلم یکی از معدود ویژگی های معلم است که به موفقیت دانش آموزان بستگی دارد.

معلمان کارآمد همچنین باید بتوانند روابطی توأم با اعتماد با دانش آموزان و والدین آنان برقرار کنند. یک رابطه اعتماد آمیز شامل خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت، راستگویی و گشودگی است (هوی و چانن موران، ۱۹۹۹). همچنین تاکید تحصیلی بیانگر باور معلم در مورد موفقیت های تحصیلی دانش آموزان و تمرکز آنها بر روی وظایف آموزشی است. تاکید تحصیلی، زمانی را که دانش آموزان به فعالیت موفق و موثر درباره وظایف آموزشی خود می پردازند، گسترش می دهد و این امر رابطه مثبتی با یادگیری دانش آموزان دارد (ولفولک، ۲۰۰۷، نقل از ولفولک هوی، هوی و کورتز، ۲۰۰۸).

از باورهای فردی معلمان، «خوش بینی تحصیلی» است که در دهه اخیر مورد توجه محققان قرار گرفته است. با این وجود تاکنون تحقیقات اندکی در ایران صورت گرفته است و نیاز به مطالعات زیادی در این زمینه وجود دارد. خوش بینی تحصیلی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر این که آنها قادر هستند با تاکید بر تدریس و یادگیری با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان و باایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند (ولفولک و همکاران، ۲۰۰۸). معلمان باید احساس کنند که می توانند رهبران کیفیت باشند و تغییرات مثبت و ماندگار در دانش آموزان ایجاد نمایند. اگر چه پژوهش های اندکی در زمینه خوش بینی تحصیلی

و همچنین پژوهش‌های نسبتاً زیادی درباره هوش هیجانی انجام شده است، با این وجود کمتر بر هوش هیجانی معلمان تاکید شده، ترکیب این متغیرها برای اولین بار است که انجام می‌شود. این ترکیب نه تنها به درک کامل‌تری از هر کدام از این متغیرها می‌انجامد، بلکه موجب کشف روابط جدید بین آنها می‌شود. در حد مطالعات و پیگیری‌های پژوهشگران تاکنون رابطه «هوش هیجانی» و «خوش بینی تحصیلی معلمان» با «پیشرفت تحصیلی» دانش آموزان و همچنین میزان قدرت پیش بینی این دو متغیر پیش بین، مورد بررسی قرار نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر در این زمینه می‌تواند به دانش موجود در این زمینه بیفزاید.

● روش

روش پژوهش حاضر غیر آزمایشی و طرح آن از نوع همبستگی پیش بینی است. هدف این طرح بررسی تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، بر اساس متغیرهای پیش بین خوش بینی تحصیلی و مولفه‌های آن (اعتماد به دانش آموز و والدین، تأکید تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی)، هوش هیجانی و مولفه‌های آن (خوش بینی / تنظیم هیجان‌ها، به کار بستن هیجان‌ها، ارزیابی هیجان‌ها) است. «جامعه آماری» این پژوهش، معلمان آموزش و پرورش شهرستان سلماس هستند که در سال ۹۲-۹۱ مشغول به خدمت بوده‌اند. با توجه به آمار ارائه شده تعداد معلمان مدارس دولتی و غیر انتفاعی سال ۹۲-۹۱ این شهر حدود ۶۱۳ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به در دسترس بودن و مشخص بودن فهرست و حجم جامعه، از جدول کرجسی^۷ و مورگان^۸ (۱۹۷۰) استفاده شد (۲۳۴ نفر) برای انتخاب نمونه، با استفاده از روش طبقه‌ای، ۱۸ مدرسه به تصادف انتخاب گردید و سپس با مراجعه حضوری به مدارس، جهت توزیع پرسشنامه، توضیحات ضروری و جمع‌آوری داده‌ها از معلمان اقدام گردید. جهت احتساب افت احتمالی، در ابتدا تعداد ۴۰۰ معلم برای پاسخگویی به ابزارها انتخاب شدند. بعد از جمع‌آوری، فرم‌های ۳۰۲ معلم جهت تحلیل وارد نرم افزار spss گردید.

● ابزار

□ الف: نسخه فارسی مقیاس خود سنجی هوش هیجانی تجدیدنظر شده شات^۹ (41- FEIS): این ابزار یک مقیاس خود سنجی ۴۱ سوالی است که برای سنجش هوش هیجانی خصیصه‌ای معرفی شده است، فرم اصلی این مقیاس توسط شات و همکاران (۱۹۹۸) بر

اساس مدل سالووی و مایر (۱۹۹۷) تهیه شده است. بشارت (۲۰۰۷) این ابزار را روی ۴۴۲ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران (۲۸۲ زن، ۱۶۰ مرد) رواسازی نمود. آلفای کرونباخ برای سوالات نسخه فارسی این مقیاس ۰/۸۹ محاسبه شد، که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است و این تا اندازه ای بیشتر از ضرایب ۰/۸۵ است که برای نسخه اصلی گزارش شده است (آستین و همکاران، ۲۰۰۴)، و شبیه به ضرایب ۰/۹۰ و ۰/۸۹ که مقیاس اصلی ۳۳ سوالی گزارش شده است، می باشد (ساکلوفسکی و همکاران، ۲۰۰۳ و شات و همکاران، ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر اعتبار ابزار بر اساس همسانی درونی اندازه ها (با استفاده از آلفای کرونباخ) ۰/۷۹ می باشد که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است.

جدول ۱. ضرایب قابلیت اطمینان نسخه فارسی مقیاس خود سنجی هوش هیجانی بشارت (۲۰۰۷) و پژوهش حاضر

| خرده مقیاس سپاه هوش هیجانی | آلفای کرونباخ | روش باز آزمایی | آلفای کرونباخ |
|---------------------------------|---------------|----------------|---------------|
| نظم دهی هیجان ها | ۰/۸۳ | ۰/۷۲ | ۰/۳۵ |
| به کار بستن (بهره وری) هیجان ها | ۰/۷۸ | ۰/۶۹ | ۰/۵۰ |
| ارزیابی هیجان ها | ۰/۸۱ | ۰/۷۱ | ۰/۶۶ |
| هوش هیجانی به صورت کلی | ۰/۸۹ | - | ۰/۷۹ |

□ ب: پرسشنامه خوش بینی تحصیلی^{۱۰}: این پرسشنامه شامل ۲۴ ماده است. ۶ ماده اول اعتماد به دانش آموزان و والدین را می سنجد. ۶ ماده بعدی (از ماده ۷ تا ۱۲) تأکید تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می دهد و ۱۲ ماده انتهای پرسشنامه به خودکارآمدی معلم اختصاص دارد. در جدیدترین پژوهش روی این پرسشنامه توسط بیرد و همکاران (۲۰۱۰) ضرایب قابل اعتماد برای هر یک از خرده مقیاس های اعتماد، تأکید و خودکارآمدی معلم، به ترتیب $\alpha=0/80$ ، $\alpha=0/71$ و $\alpha=0/73$ به دست آمد. تحلیل عامل روی این مقیاس انجام گرفت و در نتیجه آن ماده ۱، ۲ و ۳ برای عامل اول، ماده ۷، ۸، ۹ و ۱۰ برای عامل دوم و ماده های ۱۵، ۱۷ و ۱۸ برای عامل سوم بار عاملی بالاتر از ۰/۳ کسب کردند. در ایران این پرسشنامه برای نخستین بار توسط مزرعی (۱۳۸۹)، ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. مزرعی این پرسشنامه را به صورت آزمایشی روی ۲۴ نفر از معلمان شهر تهران، اجرا کرد و ضرایب قابلیت اعتماد در خرده مقیاس اعتماد معلم به دانش آموز و والدین ۰/۷۲ و در خرده مقیاس تأکید تحصیلی ۰/۶۵ و در مؤلفه احساس کارآمدی معلم ۰/۹۰ به دست آورد. همچنین در اجرای نهایی ضرایب قابلیت اعتماد (آلفای کرونباخ) برای مؤلفه های اعتماد به دانش آموزان و والدین

برابر ۰/۸۵، برای مؤلفه تأکید تحصیلی برابر ۰/۷۹، برای مؤلفه کارآمدی معلم برابر ۰/۹۱ و برای کل مقیاس (خوش بینی تحصیلی) برابر ۰/۹۲ به دست آورد و با انجام تحلیل عاملی به سه عامل تشکیل دهنده این ابزار دست یافته و به این ترتیب روایی این ابزار مورد تایید قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز اعتبار ابزار بر اساس همسانی درونی اندازه ها (با استفاده از آلفای کرونباخ) ۰/۸۷ می باشد که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است.

جدول ۲. ضرایب قابلیت اطمینان پرسشنامه خوش بینی تحصیلی ولفولک هوی و همکاران (۲۰۰۸) مطرح شده توسط مزارعی (۱۳۸۹) و پژوهش حاضر

| آلفای کرونباخ | آلفای کرونباخ در اجرای نهایی | آلفای کرونباخ در اجرای آزمایشی | خرده مقیاس پرسشنامه خوش بینی تحصیلی |
|---------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| ۰/۷۷ | ۰/۸۵ | ۰/۷۲ | اعتماد به والدین و دانش آموزان |
| ۰/۷۳ | ۰/۷۹ | ۰/۶۵ | تاکید تحصیلی |
| ۰/۸۵ | ۰/۹۱ | ۰/۹۰ | کارآمدی معلم |
| ۰/۸۷ | - | ۰/۹۲ | خوش بینی تحصیلی به صورت کلی |

● یافته ها

در این پژوهش، متغیرهای پیش بین را «هوش هیجانی» و «خوش بینی تحصیلی» تشکیل می داد و متغیر ملاک، پیشرفت تحصیلی بود. برای بررسی رابطه متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک از روش آماری تحلیل رگرسیون چند گانه به شیوه گام به گام استفاده شد، که نتایج آن پس از ارائه شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی گزارش می شود. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به منظور توصیف کلی گروه نمونه مورد تحلیل قرار گرفت. شاخص های میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره، بیشترین نمره، کجی و کشیدگی مربوط به توزیع هر متغیر را می توان در جدول ۳ مشاهده کرد.

جدول ۳. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش برای کل نمونه (N=۳۰۲)

| متغیرها | میلگین | انحراف معیار | کمینه | بیشینه | کجی | کشیدگی |
|--------------------------------|--------|--------------|-------|--------|-------|--------|
| پیشرفت تحصیلی | ۱۶/۸۲ | ۰/۹۹ | ۱۳ | ۱۸/۶۷ | -۱/۰۴ | ۱/۰۳ |
| نمره کل خوشبینی تحصیلی | ۹۵/۰۳ | ۹/۹۹ | ۷ | ۱۱۶ | -۰/۱۶ | -۰/۵۳ |
| نمره کل هوش هیجانی | ۱۳۷/۸۱ | ۱۲/۵۹ | ۱۰۹ | ۱۸۶ | ۰/۳۳ | ۱/۵۹ |
| اعتماد به والدین و دانش آموزان | ۲۲/۴۶ | ۳/۵۹ | ۱۱ | ۳۰ | -۰/۳۹ | -۰/۳۵ |
| تاکید تحصیلی | ۲۱/۲۱ | ۳/۹۱ | ۷ | ۳۰ | -۰/۲۹ | ۰/۱۵ |
| احساس کارآمدی معلمان | ۵۱/۳۶ | ۵/۰۷ | ۳۹ | ۶۰ | -۰/۲۷ | -۰/۵۲ |
| تنظیم هیجان ها | ۳۹/۱۰ | ۳/۰۳ | ۲۵ | ۴۷ | -۰/۲۹ | ۱/۳۶ |
| بهره وری از هیجان ها | ۲۰/۳۳ | ۳/۸۴ | ۱۱ | ۳۲ | ۰/۲۲ | -۰/۰۳ |
| ارزیابی هیجان ها | ۲۵/۲۵ | ۴/۸۵ | ۱۶ | ۴۳ | ۰/۶۷ | ۰/۴۷ |

میانگین پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) ۱۶/۸۲ و انحراف معیار آن ۰/۹۹ بود. میانگین نمرات کل خوشبینی تحصیلی و هوش هیجانی نیز به ترتیب ۹۵/۰۳ و ۱۳۷/۸۱ بود. نمرات افراد در خوش بینی تحصیلی با دامنه ۷ تا ۱۱۶ به طور معیار ۹/۹۹ از میانگین انحراف داشت. نمرات هوش هیجانی نیز با انحراف معیار ۱۲/۵۹ در دامنه ۱۰۹ تا ۱۸۶ قرار داشتند. شاخص های کجی و کشیدگی نشان داد که توزیع نمرات خارج از طبیعی نیست. تمامی شاخص های فوق برای زیر مؤلفه های خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی نیز در جدول قابل مشاهده است. به منظور بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی بین هر جفت متغیر به شیوه پیرسون محاسبه شد. جدول ۴ نشان دهنده ضرایب همبستگی و سطح معناداری مربوطه است.

جدول ۴. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|-----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| ۱- پیشرفت تحصیلی | | | | | | | | | |
| ۲- نمره کل خوش بینی تحصیلی | ۰/۸۷ ^{°°} | | | | | | | | |
| ۳- نمره کل هوش هیجانی | ۰/۲۱ ^{°°} | ۰/۳۱ ^{°°} | | | | | | | |
| ۴- اعتماد به والدین و دانش آموزان | ۰/۷۳ ^{°°} | ۰/۸۰ ^{°°} | ۰/۱۳ ^{°°} | | | | | | |
| ۵- تاکید تحصیلی | ۰/۶۴ ^{°°} | ۰/۷۸ ^{°°} | ۰/۳۰ ^{°°} | ۰/۵۵ ^{°°} | | | | | |
| ۶- احساس کارآمدی معلمان | ۰/۷۰ ^{°°} | ۰/۸۱ ^{°°} | ۰/۲۸ ^{°°} | ۰/۴۴ ^{°°} | ۰/۳۷ ^{°°} | | | | |
| ۷- تنظیم هیجانها | ۰/۳۷ ^{°°} | ۰/۴۵ ^{°°} | ۰/۵۸ ^{°°} | ۰/۲۸ ^{°°} | ۰/۲۹ ^{°°} | ۰/۴۶ ^{°°} | | | |
| ۸- بهره‌وری از هیجانها | ۰/۰۲ | ۰/۰۷ | ۰/۷۴ ^{°°} | ۰/۰۳ | ۰/۱۴ ^{°°} | ۰/۰۱ | ۰/۱۴ ^{°°} | | |
| ۹- ارزیابی هیجانها | -۰/۰۱ | ۰/۰۵ | ۰/۷۹ ^{°°} | -۰/۰۳ | ۰/۱۹ ^{°°} | -۰/۰۳ | ۰/۲۳ ^{°°} | ۰/۶۱ ^{°°} | |

^{°°}=p< 0/01302 [°]=p< 0/05

بر اساس یافته های حاصل از جدول ۴ همبستگی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی ($R=0/21, p<0/01$) به لحاظ آماری معنادار بود، اگر چه به لحاظ قدرت همبستگی بسیار ضعیف تر از خوشبینی تحصیلی بود. از مؤلفه های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی ($R=0/37, p<0/01$) همبستگی معنادار داشت. قابل ذکر است که تمامی ضرایب همبستگی مذکور مثبت بوده و نشان دهنده تغییر هم جهت دو متغیر هستند. بهره‌وری از هیجانها و ارزیابی هیجانی همچگونه رابطه ای با پیشرفت تحصیلی نداشتند. بنابراین رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان معنادار است. اما قابل ذکر است که هوش هیجانی نسبت به خوش بینی تحصیلی پیش بین ضعیف تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. همچنین بر اساس یافته های در جدول ۴ نمره پیشرفت تحصیلی با

خوش بینی تحصیلی همبستگی بالایی داشت ($R=0/87, p<0/01$). از بین مؤلفه های خوش بینی تحصیلی اعتماد به والدین و دانش آموز قوی ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی داشت ($R=0/73, p<0/01$). کارآمدی معلمان ($R=0/70, p<0/01$) و تاکید تحصیلی ($p<0/01$) نیز با پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی داشتند. بنابراین رابطه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $p<0/01$ تایید می شود.

پس از بررسی شاخص های توصیفی و همبستگی متقابل متغیرهای پژوهش در ادامه به سوال اصلی پژوهش می پردازیم. برای پاسخ به سوال پژوهش، مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی به عنوان پیش بین برای پیشرفت تحصیلی وارد تحلیل رگرسیون شدند. در بخش همبستگی معلوم شد که تمامی مولفه های خوش بینی تحصیلی رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی داشتند. همچنین تحلیل های همبستگی نشان داد که تنها تنظیم هیجانی توانست به عنوان مولفه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه داشته باشد. در تحلیل همبستگی هر یک از مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی را به شیوه گام به گام وارد معادله کردیم تا بدانیم آیا هر مولفه می تواند در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقشی داشته باشد و این نقش تا چه اندازه مهم است. خلاصه مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی معلمان

| معناداری | F | تغییر R^2 | R^2 تعدیل شده | R^2 | R | مدل و پیش بین ها |
|----------|--------|-------------|-----------------|-------|------|--|
| $p<0/01$ | ۳۴۹/۳۱ | ۰/۵۴ | ۰/۵۴ | ۰/۵۴ | ۰/۷۳ | ۱- اعتماد به دانش آموزان و والدین |
| $p<0/01$ | ۳۷۰/۱۵ | ۰/۱۷ | ۰/۷۱ | ۰/۷۱ | ۰/۸۴ | ۲- اعتماد به دانش آموزان و والدین و احساس کارآمدی معلمان |
| $p<0/01$ | ۳۱۲/۰۹ | ۰/۰۵ | ۰/۷۶ | ۰/۷۶ | ۰/۸۷ | ۳- اعتماد به دانش آموزان و والدین، احساس کارآمدی معلمان و تاکید تحصیلی |

اعتماد به دانش آموز و والدین به عنوان قوی ترین پیش بین در مدل یک توانسته است ۵۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. در مدل دو با اضافه شدن خودکارآمدی معلمان میزان واریانس تبیین شده به ۷۱ درصد افزایش یافته است. تاکید تحصیلی به عنوان سومین متغیر پیش بین توانسته است پنج درصد به واریانس تبیین شده بیافزاید. در مجموع سه متغیر پیش بین (مدل ۳) توانسته اند ۷۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند.

مقادیر F برای هر سه مدل در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بدین ترتیب مدل های مذکور مدل های موثری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی بوده اند. همانگونه که می توان دید هیچ یک از مولفه های هوش هیجانی نتوانسته اند به طور مستقل سهم معناداری از واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص دهند و به همین دلیل وارد معادله نشده اند. ضرایب معیار و غیر معیار مربوط به هر متغیر پیش بین در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. ضرایب رگرسیونی متغیرهای پیش بین

| VIF | تولرنس | معیار | | | غیر معیار | | متغیر پیش بین | مدل |
|------|--------|----------|-------|------|------------|-------|--------------------------------|-----|
| | | معناداری | t | B | خطای معیار | b | | |
| ۱ | ۱ | p<۰/۰۱ | ۴۹/۶۳ | | ۰/۲۵ | ۱۲/۲۶ | مقدار ثابت | ۱ |
| | | p<۰/۰۱ | ۱۸/۶۹ | ۰/۷۳ | ۰/۰۱ | ۰/۲۰ | اعتماد به دانش آموزان و والدین | |
| ۱/۲۴ | ۰/۸۱ | p<۰/۰۱ | ۲۷/۷۰ | | ۰/۳۲ | ۸/۸۵ | مقدار ثابت | ۲ |
| | | p<۰/۰۱ | ۱۵/۳۷ | ۰/۵۳ | ۰/۰۱ | ۰/۱۵ | اعتماد به دانش آموزان و والدین | |
| ۱/۲۴ | ۰/۸۱ | p<۰/۰۱ | ۱۳/۴۶ | ۰/۴۶ | ۰/۰۱ | ۰/۰۹ | خودکارآمدی معلمان | |
| ۱/۵۸ | ۰/۶۳ | p<۰/۰۱ | ۲۹/۳۴ | | ۰/۲۹ | ۸/۶۴ | مقدار ثابت | ۳ |
| | | p<۰/۰۱ | ۱۱/۲۷ | ۰/۴۰ | ۰/۰۱ | ۰/۱۱ | اعتماد به دانش آموزان و والدین | |
| ۱/۲۷ | ۰/۷۸ | p<۰/۰۱ | ۱۳/۱۸ | ۰/۴۲ | ۰/۰۱ | ۰/۰۸ | خودکارآمدی معلمان | |
| ۱/۴۸ | ۰/۶۷ | p<۰/۰۱ | ۷/۵۶ | ۰/۲۶ | ۰/۰۱ | ۰/۰۷ | تاکید تحصیلی | |

همانگونه که مشاهده می گردد ضریب بتا (شیب رگرسیون معیار شده) در مدل اول برای اعتماد به دانش آموزان و والدین ۰/۷۳ است. در مدل بعدی با ورود خودکارآمدی جمعی این ضریب برای اعتماد به دانش آموزان به ۰/۵۳ کاهش می یابد. در مدل دوم ضریب بتای خودکارآمدی معلمان ۰/۴۶ است. در مدل سوم ضریب بتای مربوط به اعتماد به دانش آموزان و والدین ۰/۴۰، خودکارآمدی جمعی ۰/۴۲ و تاکید تحصیلی برابر با ۰/۲۶ است. ضرایب بتا نشان دهنده شدت تغییر متغیر وابسته همزمان با تغییر هر متغیر پیش بین است. تمامی ضرایب مثبت بوده و نشان می دهند که به ازای هر واحد انحراف معیار افزایش (یا کاهش) در متغیر پیش بین، پیشرفت تحصیلی به چه میزان انحراف معیار افزایش (یا کاهش) می یابد. شاخص های تولرنس و VIF نشان می دهند که بین متغیرهای پیش بین همخطی چندگانه وجود ندارد و هر یک می توانند نقش مستقلی در تبیین پراکندگی نمرات پیشرفت تحصیلی داشته باشند.

● بحث و نتیجه گیری

○ مطالعه حاضر با هدف تعیین میزان ارتباط و تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش بین خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهرستان سلماس انجام شده است. در ادامه به تبیین نتایج بدست آمده در این زمینه پرداخته می شود.

○ نتایج پژوهش ما نشان می دهد که بین نمره کلی هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ($r=0/21, p<0/01$) رابطه معناداری وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های پارکر و همکاران (۲۰۰۳)، لاو و نلسون (۲۰۰۴)، بیسمرا (۲۰۰۰)؛ به نقل از واحدی و نیکدل، (۲۰۱۱)، پارکر، سامرفیلد، هوگان و مجسکی (۲۰۰۴)، ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶)، بشارت و همکاران (۱۳۸۵)، همخوان و با پژوهش های بارچارد (۲۰۰۳)، بس تین، بورنس و نتل بک، (۲۰۰۵)؛ نیوسام، دی، کانتانو (۲۰۰۰)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۶)، کوهسار و همکاران (۱۳۸۶)، نا همسو می باشد. اما تحقیقی یافت نشد که هوش هیجانی معلم را با عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز بسنجد ولی در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد هوش هیجانی بالا در معلمان با پیشرفت تحصیلی بالا در دانش آموزان رابطه دارد.

○ بر اساس یافته های پژوهش سه مولفه هوش هیجانی که شامل تنظیم هیجان ها، بهره وری از هیجان ها، و ارزیابی هیجان ها می باشند. تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی ($r=0/37, p<0/01$) همبستگی معنادار داشت. بهره وری از هیجان ها و ارزیابی هیجانی هیچگونه رابطه ای با پیشرفت تحصیلی نداشتند. مایر و سالووی (۱۹۹۷) یکی از فواید مهم توانایی تنظیم هیجان ها را بهبود هیجان های منفی و پرورش هیجان های خوشایند و مثبت می دانند. بنابراین افرادی که در تنظیم هیجان های خود مهارت دارند از توانایی بیشتری برای جبران حالات هیجانی منفی از طریق شرکت در فعالیت های خوشایند برخوردارند و توانش های هیجانی در تعدیل تنیدگی و سلامت روانشناختی نقش دارند؛ و مهارت های اجتماعی هیجانی با توانایی های لازم برای موفقیت در کلاس درس به هم تنیده اند، وقتی فرد نسبت به توانایی اش برای تنظیم هیجان های خود باور داشته باشد به احتمال زیاد بر سلامت روانی آنها تاثیر مثبت می گذارد. به عبارت دیگر بین مطالب درسی و هوش هیجانی همگرایی وجود دارد و این امر منجر به افزایش عملکرد تحصیلی می گردد. همچنین وقتی معلمان و دانش

آموزان مدرسه را مکانی ببینند که در آن با نیازهای اجتماعی و هیجانی آنها به نحو متمرکز و مسئولانه برخورد می شود به احتمال زیاد از آموزش و یادگیری مطالب درسی با علاقه بیشتری استقبال می کنند، بنابراین هوش هیجانی می تواند پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی مطلوب باشد. یکی از دلایل پرداختن به هوش هیجانی این است که هوش هیجانی در برابر مفهوم سنتی هوشبهر پیش بینی کننده بهتری برای موفقیت های اجتماعی به شمار می رود (گلمن، ۱۹۹۵).

○ بخش بزرگی از موفقیت های حرفه ای معلمان در گرو برخورداری از مهارت های هیجانی است. در حال حاضر بررسی چنین مهارتی برای مدیران، کارکنان، کارآفرینان و یادگیرندگان به شدت مورد توجه محفل علمی قرار گرفته ولی این امر درباره معلمان به عنوان یکی از عناصر اصلی آموزش در کشور مورد غفلت واقع شده است. شناخت این که در کلاس درس، دانش آموزان چه احساسی دارند، استفاده از آنها برای اتخاذ تصمیمات بهینه آموزشی مستلزم داشتن چنین مهارت هایی از سوی معلمان است. از آنجا که مهارت های هیجانی به عنوان یکی از مهارت های نوپدید در موفقیت حرفه ای افراد مدنظر قرار گرفته است، لذا شناسایی، تقویت و بکارگیری آن توسط معلمان می تواند موجب ارتقای کیفی فرایند تدریس آنها گردد تا از این طریق علاوه بر مدیریت بهینه کلاس درس و ارتقاء کارایی تدریس، موفقیت تحصیلی دانش آموزان را نیز افزایش داد. بر اساس یافته های ما نمره پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با خوش بینی تحصیلی معلمان همبستگی بالایی داشت ($r=0/86, p<0/01$). یافته های ما همسو با یافته های هوی و همکاران؛ ولفولک هوی و همکاران، (۲۰۰۸) می باشد.

○ از بین مولفه های خوش بینی تحصیلی، اعتماد به والدین و دانش آموزان قوی ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی داشت ($r=0/73, p<0/01$)، کارآمدی معلمان ($p<0/01$)، $r=0/70$ و تاکید تحصیلی ($r=0/64, p<0/01$) نیز با پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی داشتند. به نظر می رسد سه ویژگی خوش بینی تحصیلی، تاکید تحصیلی مدرسه، احساس کارآمدی معلم، و اعتماد به والدین و دانش آموزان موجب ایجاد تفاوت در پیشرفت دانش آموزان می شود. احتمال دارد که ویژگی های دیگری همانند این ویژگی ها وجود دارند که علی رغم تحقیقات مستمر به سهولت آشکار نمی شوند. تاکید تحصیلی، کارآمدی معلم،

اعتماد به والدین و دانش آموزان به طور محکم درهم تنیده‌اند و به نظر می‌رسد همدیگر را تقویت می‌کنند به طوری که به طور مثبت بر عملکرد دانش‌آموزان فشار می‌آورند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر اعتماد به والدین و دانش‌آموزان قوی‌ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. چون اعتماد جنبه عاطفی خوش بینی تحصیلی می‌باشد بنابراین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان زمینه را برای برقراری روابط عاطفی بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌نماید. اگر دانش‌آموزان احساس کنند که معلمان به آنها و والدینشان اعتماد دارند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و اهداف بزرگتری را برای خود تعیین می‌نمایند. زمانی که روابط اعتمادآمیز میان معلم و دانش‌آموز ایجاد شود، دانش‌آموزان خودشان را به بهترین وجه نشان می‌دهند، به توانایی‌های خود پی می‌برند، و خودشان را برای یادگیری به کار می‌گیرند (فلوتر، ۲۰۰۷).

○ احساس کارآمدی معلم به عنوان جنبه شناختی سازه خوش بینی تحصیلی یکی از ویژگی‌های معدود معلمی است که با پیشرفت دانش‌آموزان رابطه دارد (اشتون وب، ۱۹۸۶؛ روز، ۱۹۹۲؛ ولفولک هوی، دیویس، و پاپ، ۲۰۰۶). تبیین احتمالی اینکه احساس کارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی دارد این است اگر معلمان معتقد باشند که می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، آنگاه آنها انتظارات سطح بالاتری را برای دانش‌آموزان خود در نظر می‌گیرند، تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و هنگام روبرو شدن با مشکلات پافشاری می‌کنند (ولفولک هوی، هوی، و کورز، ۲۰۰۸).

○ مولفه سوم خوش بینی تحصیلی که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی بالایی دارد، تاکید تحصیلی است. تاکید تحصیلی به میزان تاکید مدرسه بر فعالیت شناختی و پیشرفت دانش‌آموزان اشاره دارد. بنابراین، تاکید تحصیلی موجب افزایش مدت زمان یادگیری می‌شود و دانش‌آموزان به طور فعال در تکالیف درسی درگیر می‌شوند، که این امر به طور مثبت با یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارد (ولفولک، ۲۰۰۷).

○ برای پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای پیش‌بین، پیش‌بینی کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی هستند وارد تحلیل رگرسیون شدند. همچنین در بخش همبستگی معلوم شد که همه مولفه‌های خوش بینی تحصیلی رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی داشتند. و از مولفه‌های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت. برای تعیین

سهم هر یک از مولفه ها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی به شیوه گام به گام وارد معادله شدند. نتایج مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی نشان داد که در مجموع سه متغیر پیش بین (اعتماد به والدین و دانش آموزان، احساس خودکارآمدی معلم، و تاکید تحصیلی) ۷۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. بدین ترتیب مدل های مذکور مدل های موثری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند. اما هیچ یک از مولفه های هوش هیجانی نتوانسته اند به طور مستقل سهم معناداری از واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص دهند و به همین دلیل وارد معادله نشدند. بنابراین می توان گفت که خوش بینی تحصیلی پیش بینی کننده قوی و بهتری از هوش هیجانی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. بنابراین تبیین احتمالی قدرت پیش بینی کنندگی ضعیف هوش هیجانی نسبت به خوش بینی تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این است که به جای تاثیر مستقیم به عنوان عامل تعدیل کننده بین هوش و عملکرد تحصیلی عمل می کند. همچنین وجود دو دیدگاه متفاوت نسبت به هوش هیجانی (دیدگاه توانایی و صفت شخصیتی) است، در نتیجه بر حسب اینکه با توجه به کدام دیدگاه هوش هیجانی بررسی و سنجیده شود می تواند روابط متفاوتی با عملکرد تحصیلی داشته باشد که این امر نیازمند مطالعات آگاهانه و دقیق تر است. در پژوهش حاضر نیز دیدگاه صفت شخصیتی مدنظر بوده است. گلמן (۲۰۱۰) معتقد بود که هوش هیجانی ارتباط چندانی با شرایط هیجانی ندارد. باهوش ترین انسان ها ممکن است در مقابل غرایز و تکانش های عصبی از پا درآیند و افرادی که دارای هوشبهر بالا هستند، ممکن است به طرز حیرت آوری زندگی خصوصی خود را به بیراهه هدایت کنند. بنابراین اگرچه عملکرد خوب در زمینه هوش هیجانی می تواند پیش بینی کننده موفقیت باشد، هوش هیجانی را نمی توان تنها مقیاس سنجش یا پیشرفت تحصیلی دانست و عوامل متعددی در پیشرفت تحصیلی تاثیرگذارند. با توجه به نقش و اهمیت بیشتر خوش بینی تحصیلی معلمان نسبت به هوش هیجانی آنها در پیشرفت تحصیلی دانش آموزانشان بستر سازی مناسب جهت رشد و توسعه این باور مهم در قشر فرهنگی جامعه جهت پرورش و شکوفایی استعداد های فرزندان کشورمان ضروری به نظر می رسد.



یادداشت ها

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. emotional intelligence | 2. academic optimism |
| 3. socioeconomic status | 4. teacher sense of efficacy |
| 5. trust in parents and students | 6. academic emphasis |
| 7. Krejcie | 8. Morgan |
| 9. Farsi Version of the Emotional Intelligence Scale (FEIS-41) | |
| 10. Teacher's Academic Optimism Questionnaire | |

● منابع

- بشارت، محمدعلی؛ شالچی، بهزاد؛ و شمسی پور، حمید (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ و ۴، ۷۳-۸۴.
- ثمری، علی اکبر؛ طهماسبی، فهیمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۳۵ و ۳۶، ۱۲۸-۱۲۱.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ کیوان زاده، محمد؛ و کیوان زاده، هدیه (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۹۹-۱۲۳.
- کوهسار، علی اکبر حدادی؛ روشن، رسول؛ و اصغر نژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۶). بررسی مقایسه‌ای هوش هیجانی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شاهد و غیر شاهد دانشگاه تهران. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۹۷-۷۳.
- مزارعی، فروغ (۱۳۸۹). *رابطه ویژگی های فردی، سبک های هویت و تعهد هویت با خوش بینی تحصیلی معلمان زن و مرد*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- Arnold, R. (2005). *Emphatic intelligence: Teaching, learning and relating*. Sydney: UNSW Press.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and*

- Individual Differences*, 39, 1135–1145.
- Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of farsi version of the emotional intelligence scale-41 (FEIS-41). *Personality and individual differences*, 43, 991-1000.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10, 251–267.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15–19.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18, 343-354.
- Goleman, D. (2010). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 222-242.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal* 43: 425–4.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208
- Low, G. R. & Nelson, D.A. (2004). Emotional Intelligence: Effectively bridging the gap between high school and college. *Texas Study Magazine for Secondary Education*, Spring Edition, 15, 1081-1086.
- Lyusin, D. B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct. *Journal of Russian and East European Psychology*. 44 (6), 54-68.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education*, 39, 1–17.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005–1016.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*, 437-454.
- Parker, J. D. A.; Creques, R.; Harris, J.; Majeski, S. A.; Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2003). *Academic success in high school: Does emotional matter?* ERIC Clearing House.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*, 163–173. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X).
- Pasi, R. J. (1997). Success in high school and beyond. *Educational Leadership, 54*, 40–42.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research, 35*, 357–364.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education 17*: 51–65.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration, 36*, 334–352.
- Vahedi, M., & Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 331 – 335.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children’s emotional and social competence and wellbeing? London: *Department for Education and Skills* (research report no. 456). [accessed 20 March 2008].
- Woolfolk, A.E. (2007). *Educational psychology*. 10th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers’ knowledge, beliefs, and thinking. In Alexander, P. A. & Winne, P.H. (Ed). *Handbook of educational psychology*, 2nd ed., 715–37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teachers’ academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821-834.

