

رابطه خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با اضطراب در دانشجویان نظام آموزش از دور

نسیم سعید*

فریبا درتاج**

چکیده

این مطالعه با هدف تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با اضطراب در دانشجویان آموزش از دور انجام شده است. روش انجام پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان، سیستم آموزش از دور بودند. نمونه پژوهش، ۱۹۶ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در سیستم آموزش از دور تعدادی از واحدها را به صورت الکترونیکی اخذ کردند و از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های هوش هیجانی شیرینگ (۱۹۹۲)، خودکارآمدی تحصیلی جینکینز و مورگان (۱۹۹۹) و بک (۱۹۸۸) پاسخ دادند. داده‌ها به کمک رگرسیون چندگانه تحلیل شد. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، مؤلفه‌های هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های معنی‌داری برای اضطراب هستند. و همچنین نتایج پژوهش نشان داد مؤلفه‌های خودآگاهی و مهارت اجتماعی از هوش هیجانی و مؤلفه‌های استعداد و بافت از خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب بیشترین سهم را در پیش‌بینی اضطراب داشته‌اند. بر اساس نتایج پژوهش و با توجه به اینکه ارتقاء هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با کاهش اضطراب ارتباط دارد و اضطراب خود یکی از دلایل اختلال سلامت روان و کاهش توان یادگیری در دانشجویان است، لازم است زمینه‌های تقویت آن‌ها موردتوجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: اضطراب، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی

* استادیار دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول) n.saeid2018@gmail.com

** استادیار دانشگاه پیام نور

مقدمه

اضطراب از شایع‌ترین اختلالات روانی است و حالت ناراحت‌کننده‌ای است که خطری نامعلوم را تداعی می‌کند و در حالت شدید تداوم رفتاری فرد را بر هم زده و از پاسخ منطقی او جلوگیری می‌کند اضطراب عبارت از یک ناراحتی دردناک ذهنی درباره پیش‌بینی یک تهدید و یا ناخوشی در آینده است. از جمله ویژگی‌های اضطراب: ترس، ناراحتی و پیش‌بینی مشکلی است که راه فرار ندارد و معمولاً همراه با احساس درماندگی دریافتن چاره و راه‌حل است. فرد مضطرب اغلب از علت اضطراب خویش آگاهی ندارد و نمی‌داند که اضطراب، ناشی از احساس ناامنی درون اوست و یا از موقعیت خارجی است که او ترس خود را در آن می‌افکند (اناری، ۱۳۸۶). در اشکال معقول‌تر اضطراب ممکن است به صورت رفتاری چون افسردگی، حساسیت شدید و عصبانیت، ناآرامی و بی‌قراری، بی‌خوابی و خواب ناراحت بیان شود و در موارد شدیدتر به صورت احساس گناه تجلی کند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۷۶).

راجرز^۱ اضطراب^۲ را ناشی از تضاد بین برداشت فرد از خود و تجربه‌هایش می‌داندست، اریکسون^۳ با تأکید بر آموزش و اعتماد و محبت و احساس امنیت در کودکی معتقد بود، کودکانی که از ابتدا امنیت را تجربه نکرده‌اند در مقابل دیگران با اضطراب و ناامنی روبرو می‌شوند. اضطراب ماهیتی گسترده دارد. و بنا به موقعیت برانگیزنده آن متفاوت است. اضطراب ناشی از مرگ، اضطراب ناشی از بارداری، اضطراب امتحان و سایر موقعیت‌های دیگر زندگی انسان، اضطرابی با ماهیت متفاوت ایجاد می‌کنند و در سبب‌شناسی آن‌ها پیش‌بینی‌کننده‌های متفاوتی وجود دارد. محیط‌های آموزشی نیز همواره برای دانش‌آموزان و دانشجویان چالش‌های خاص خود را به همراه دارند. توانمندی‌های افراد در موقعیت‌های آموزشی می‌تواند نقش مهمی در میزان اضطرابی که تجربه می‌کنند؛ داشته باشند. از جمله می‌توان به تعیین‌کننده‌های فردی مانند ادراک توانمندی، خودکارآمدی و رشد هیجانی اشاره کرد (صیادپور و صیادپور، ۱۳۹۶).

خودکارآمدی به باورهایی مرتبط می‌شود که فراگیران در ارتباط با خود، دشواری تکلیف و پیامدهای حاصل از انجام تکلیف دارند. به عقیده بندورا افراد برای انجام دادن

1. Roger
2. Anxiety

3. Erikson, E. H.

موفقیت‌آمیز یک تکلیف نه تنها به مهارت و دانش نیاز دارند، بلکه آن‌ها باید قبل از انجام دادن تکالیف، سطح مشخصی از انتظارات برای موفقیت داشته باشند (برنارد^۱، ۲۰۰۰). به عقیده والترز^۲ (۲۰۰۳) خودکارآمدی^۳ در انگیزش و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت نقشی مهم دارد. بندورا^۴ خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام یک عمل در یک موقعیت مشخص تعریف کرده است. زمانی که عملکرد فرد با هنجارهای فردی هماهنگ و یا فراتر از آن باشد، به حفظ یا افزایش خودکارآمدی منجر می‌شود؛ درحالی‌که عملکرد ضعیف و پایین‌تر از هنجارهای فردی موجب کاهش خودکارآمدی می‌گردد. پژوهش‌ها نشان دادند که افراد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد با خودکارآمدی پایین عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲).

خودکارآمدی با سطوح بالایی از پیشرفت و یادگیری و همچنین با گستره‌ی وسیعی از بازده‌های تحصیلی نظیر سطح تلاش و استقامت در انجام تکالیف دشوار، رابطه مثبت دارد (لیننبرینگ و پینتریک^۵، ۲۰۰۲) خودکارآمدی افراد بر نوع اهدافی که برای یادگیری انتخاب می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (الیوت^۶، ۲۰۰۰). بانگ^۷ در پژوهش خود نشان داده است که بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهشی که توسط فولادوند، فرزاد، شهر آرای، سنگری (۱۳۸۸) در رابطه با اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی انجام شد، نتایج این پژوهش نشان داد رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روانی جسمانی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و استرس تحصیلی و رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سلامت روانی جسمانی از طریق استرس تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. در پژوهش دیگری که توسط طهماسبیان و اناری (۱۳۹۱) انجام شد، نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی نوجوانان تأثیر مستقیم دارد.

در حقیقت در صورتی که افراد بتوانند از تمامی توانمندی‌های خود در دوره تحصیلی استفاده کنند، احتمال موفقیت آنان افزایش خواهد یافت، ارزشیابی هر فرد از خود یکی

1. Bernard, B.
2. Wolters, C.
3. self-efficacy
4. Bandura, A.

5. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R.
6. Elliot, A.J.
7. Bong, H.

از عوامل مهم در موفقیت اوست و این ارزشیابی از خویشتن، اثرات مهمی در جریانات فکری و احساسات، تمایلات، ارزش‌ها و اهداف او دارد (شیخ‌الاسلامی، محمودی، ناصری جهرمی، کوثری، ۱۳۹۳). لطفی، عظیمی، افروز، درتاج و نعمت کاووسی (۱۳۹۴) در پژوهشی که در رابطه با نقش خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی انجام دادند بیان کردند که سطوح بالای خودکارآمدی با انگیزش بالا و سطوح پایین خودکارآمدی با انگیزش پایین ارتباط دارد. همچنین بیات، هاشمی، نقش (۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان کردند فراگیری که خود را توانا می‌دانند و خودکارآمدی بالایی دارند با محیط سازگاری نشان داده و رفتارهای ماهرانه‌ای بروز می‌دهند.

همچنین با توجه به نقش و اهمیت هوش هیجانی در زندگی خصوصی و بین فردی مطالعات بیانگر آن است که زندگی بشر، امروزه با استرس‌های متعدد و پیچیده‌ای عجین شده است و توانایی مقابله با این استرس‌ها زمینه حفظ و تأمین سلامت جسمی و روانی و هیجانی شخص را تعیین می‌کند و ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها زمینه بروز بیماری‌های متعدد جسمی و روانی را فراهم می‌کند، به‌این‌ترتیب، روش‌های ارتقاء هوش هیجانی را نوعی عامل در شکل‌گیری سلامت جسمی و روانی اشخاص می‌توان محسوب کرد (نیسی، ارشدی، رحیمی، ۱۳۹۰). هیجان‌ات رویدادهای درونی هستند که زیرمجموعه‌های روان‌شناختی بسیاری نظیر پاسخ‌های زیست‌شناختی؛ شناخت‌ها و آگاهی‌های هشیار را هماهنگ می‌کنند. هنگامی که رابطه شخص با خانواده و با همه انسان‌ها تغییر کند، هیجان‌ات شخص تغییر خواهند کرد، زیرا هیجان‌ات روابطی در این فضا ایجاد می‌کنند که تداعی‌کننده معنایی مرتبط با این روابط می‌باشند (کیدوری، علمی، دلخوش، ۱۳۹۵). علاوه بر آن هوش هیجانی مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی را در برمی‌گیرد که بر توانایی‌های فرد برای تشخیص، درک و مدیریت هیجان، حل مسئله و سازگاری تأثیر می‌گذارد و به‌طور مؤثری فرد را با آن نیازها، فشارها و مشکلات زندگی سازگار می‌کند (بار-آن، ۲۰۰۶).

مهری، ملکی و صدقی کوهسار (۱۳۹۰) در پژوهشی که انجام دادند، بیان کردند که بین سلامت روانی و هوش هیجانی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. زیرا هوش هیجانی توانایی اداره مطلوب خلق‌وخوی و وضع روانی را دارد و عاملی است که در زمان عدم

تحقق هدف‌ها در شخص انگیزه و امید ایجاد می‌کند و حاکی از همدلی یعنی آگاهی یافتن از احساس‌های افراد پیرامون ما است (تهامی فرد نقل از حدادنیا و جوکار، ۱۳۹۵). بشارت، نادعلی، عزیزی (۱۳۸۹) در رابطه با هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس پژوهشی انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که هوش هیجانی با سبک‌های مقابله مسئله محور و هیجان محور مثبت همبستگی مثبت و با سبک مقابله هیجان محور منفی همبستگی منفی دارد. در حقیقت افراد با هوش هیجانی بالا توانایی تشخیص معنای هیجان‌ات و روابط آن‌ها و استدلال در حل مسئله و همچنین قدرت بیشتری برای سازگاری با مسائل جدید دارند و انعطاف‌پذیری و توانایی هماهنگ کردن احساس‌ها در آن‌ها بیشتر است (پلاتو، ۲۰۰۲). در پژوهشی که توسط مشهدی، سلطانی و رزمجویی (۱۳۸۹) انجام شد نشان داده شد هوش هیجانی با نشانه‌های اختلال شخصیت مرزی رابطه معکوس دارد. با توجه به اینکه افراد با خودآگاهی هیجانی بالا مهارت‌های بیشتری در مدیریت مشکلات هیجانی خود دارند و در مقایسه با افرادی که مهارت‌های کمتری دارند احساس سلامت روان بیشتری را تجربه می‌کنند و همچنین این موضوع به افراد کمک می‌کند تا در زمینه تصمیم‌گیری موفق‌تر باشند و ارتباطات اجتماعی مناسب‌تری داشته باشند (کزوآرا و بولوک، ۲۰۰۹).

در پژوهش صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) در رابطه با تأثیر شیوه آموزش بر اضطراب فراگیران بیان شد که شیوه آموزش معلم و میزان مشارکت دانش آموزان در فرایند آموزش می‌تواند باعث کاهش اضطراب آنان شود با توجه به اینکه در آموزش از راه دور بعضی از کلاس‌ها به صورت الکترونیکی برگزار می‌شود و عدم ارتباط رودررو در این شیوه آموزش می‌تواند در دانشجویان ایجاد اضطراب کند و این اضطراب باعث اختلال در عملکرد تحصیلی می‌شود بررسی عوامل مرتبط و تأثیرگذار در رابطه با ارتقاء عملکرد تحصیلی و نهایتاً کاهش اضطراب دانشجویان و نحوه آموزش به آنان می‌تواند اثرات مثبتی در محیط آموزشی برای آنان فراهم کند با توجه به اینکه اضطراب یکی از مسائل مهمی است که می‌تواند عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار دهد، لازم است تا تأثیرهای هیجانی و برانگیختگی‌های روانی شناسایی شود و برای کنترل و مهار علمی آن‌ها

راهکارهای عملی ارائه شود زیرا اضطراب غیرمعقول با ایجاد موانع جدی شناختی و آموزشی در فراگیران باعث نقصان است. نتایج پژوهش تت و فوکس^۱ (۲۰۰۶) نیز نشان داد که هوش هیجانی با افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان همبستگی منفی و معناداری دارد. با توجه به اهمیت متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی و مؤلفه‌های مرتبط (خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) و اضطراب در دانشجویان، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی و اضطراب در دانشجویان نظام آموزش از دور است.

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش دانشجویان سیستم آموزش از دور بودند که واحدهای خود را به صورت الکترونیکی اخذ می‌کنند. در این پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس ۱۹۶ نفر از دانشجویان که در سیستم آموزش از دور تحصیل می‌کردند، مورد آزمون قرار گرفتند و تحلیل داده‌ها از طریق رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ انجام شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت‌اند از پرسشنامه هوش هیجانی، این پرسشنامه به وسیله شرینگ^۲ ساخته شده است و اصل آن ۷۰ سؤال دارد این مقیاس دو بخش دارد، بخش اول ۴۰ سؤال و بخش دوم ۳۰ سؤال دارد. این پرسشنامه برای اندازه‌گیری هوش هیجانی در نوجوانان و بزرگسالان ساخته شده است. تعدادی از سؤالات آزمون به دلیل نداشتن همخوانی و منطبق نبودن آن‌ها با فرهنگ کشور حذف شده‌اند (منصوری، ۱۳۸۰). و در نهایت ۳۳ گویه بعد از هنجاریابی مورد آزمون قرار گرفت. مؤلفه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- خودآگاهی ۲- خودکنترلی ۳- خودانگیزی ۴- هوشیاری اجتماعی ۵- مهارت‌های اجتماعی هر شرکت‌کننده ۶ نمره جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن مربوط به هرکدام از مؤلفه‌ها و ۱ نمره به صورت کلی است. (منصوری، ۱۳۸۰). شماره سؤالات مربوط به هر مؤلفه عبارت‌اند از: ۱- خودانگیزی: (۳۱-۲۶-۲۱-۲۰-۱۵-۹-۱) ۲- خودآگاهی: (۳۳-۳۲-۲۷-۲۴-۱۴-۱۲-۱۰-۶) ۳- خودکنترلی: (۳۰-۲۳-۱۸-۱۶-۱۱-۵) ۴- هوشیاری اجتماعی: (۲۹-۲۵-۲۲-۱۷-۴-۳) ۵- مهارت‌های اجتماعی: (۲۸-۱۹-

1. Tett, R. P., & Fox, K. E.

2. Shering

۳-۸-۷). دامنه نمرات برای هر فرد، بین ۳۳ الی ۱۶۵ است. نمره بالا در این مقیاس، نشان‌دهنده هوش هیجانی بالا است برای بررسی میزان اعتبار این آزمون، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان همسانی درونی آزمون ۰/۸۵ است. در ایران این آزمون توسط منصوری (۱۳۸۰) ترجمه و هنجاریابی شده است. از آنجاکه پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ مورد تأیید استادان متخصص قرار گرفته است از روایی صوری و محتوایی خوبی برخوردار است (عارفی، کریمی، گوهران، ۱۳۸۸) و همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و چرخش پروماکس برای تعیین روایی سازه و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که این پرسشنامه از برازش خوبی برخوردار است (غمبرلو و مینایی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی برای خود کارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی جینکز و مورگان^۱ (۱۹۹۹) استفاده شد. پرسشنامه مذکور دارای ۳۰ پرسش و سه خرده مقیاس است: استعداد، کوشش و بافت. گویه‌های این پرسشنامه با مقیاس لیکرت دارای پاسخ‌های چهارگزینه‌ای با نمره ۱ تا ۴ طراحی شده است سازنده این ابزار پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش کرده است، کریم زاده و نیک چهره (۱۳۸۸) پایایی این ابزار را برای کل مقیاس ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۶۰ ارزیابی کردند. در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و کوشش ۰/۵۹ به دست آمده است (جینکز و مورگان نقل از مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴) در ایران کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب بک^۲ که یک پرسشنامه خود گزارشی است و برای اندازه‌گیری شدت اضطراب در نوجوانان و بزرگسالان تهیه شده است. این پرسشنامه یک مقیاس

1. Jinks, J., & Morgan, V.

2. Beck

۲۱ ماده‌های است که آزمودنی در هر ماده یکی از چهار گزینه که نشان‌دهنده شدت اضطراب است را انتخاب می‌کند، چهار گزینه هر سؤال در یک طیف چهاربخشی از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. هر یک از ماده‌های آزمون یکی از علائم شایع اضطراب (علائم ذهنی، بدنی و هراس) را توصیف می‌کند. در پژوهشی که بک و همکاران (۱۹۸۸) برای ارزیابی این پرسشنامه انجام دادند آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد و همچنین پایایی آزمون با آزمون باز آزمایی پس از یک هفته ۰/۷۵ به دست آمد همچنین روایی همگرای این پرسشنامه با مقیاس درجه‌بندی همیلتون^۱ ۰/۵۱ به دست آمد. در نمونه ایرانی نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۲، آزمون دو نیمه سازی اسپیرمن ۰/۹۵ و پایایی آزمون بازآزمایی ۰/۷۷ برای این پرسشنامه به دست آمد (شمس، کاویانی، اسماعیلی و ابراهیم‌خانی، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی در پژوهش به همراه میانگین و انحراف معیار آن‌ها در گروه نمونه

خودکارآمدی تحصیلی	خودآگاهی خودکنترلی	خودانگیزی	هوشیاری اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	اضطراب
خودکارآمدی تحصیلی	۱				
خودآگاهی	۰/۱۳	۱			
خودکنترلی	۰/۲۴۶**	۰/۷۳**	۱		
خودانگیزی	۰/۱۷۲*	۰/۶۹۱**	۰/۶۱۶**	۱	
هوشیاری اجتماعی	۰/۰۶۸	۰/۶۹۳**	۰/۲۲۴**	۰/۲۴۳**	۱
مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۷۸	۰/۷۴۸**	۰/۳۹۳**	۰/۲۶۷**	۰/۳۹۱**
اضطراب	-۰/۳۲۴**	-۰/۲۴۰**	-۰/۰۹۲	-۰/۱۴۹	-۰/۱۵۹
میانگین	۹۷/۷۳	۲۳/۹۲	۱۷/۱۹	۱۹/۱۵	۱۳/۸۹
انحراف معیار	۱۶/۰۰	۴/۶۱	۱/۰۳	۴/۱۴	۵/۳۲

** $p < .01$ * $p < .05$

1. HDRS

بررسی آماره‌های چولگی و کشیدگی از ملاک‌های متداول برای تعیین نرمال بودن داده‌ها می‌باشند. همچنین شاخص‌های ضریب تحمل و تورم واریانس از ملاک‌های عدم هم خطی بین متغیرهای پیش‌بین می‌باشند که قبل از تحلیل رگرسیون بررسی می‌شوند. نتایج (جدول شماره ۲) نشان می‌دهد که ارزش‌های کشیدگی و چولگی هیچ‌یک از متغیرها از محدوده بین $+2$ و -2 خارج نشده است. این مطلب بیانگر آن است که توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نرمال بودن تک متغیری انحراف آشکاری ندارند. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مسئله هم خطی بودن در بین متغیرهای پیش‌بین تحقیق رخ نداده است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل کمتر از $0/1$ و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از 10 نیست. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶) ضریب تحمل کمتر از $0/1$ و ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از 10 نشان‌دهنده هم خطی بودن است.

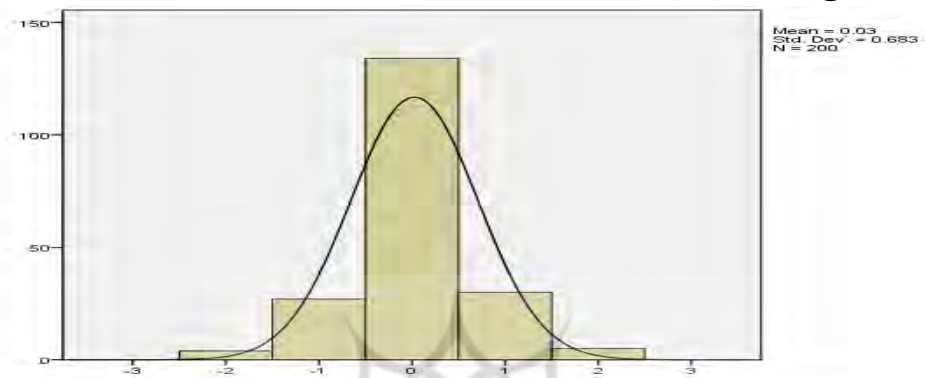
جدول ۲. مقادیر ضریب چولگی و کشیدگی و شاخص‌های مربوط به هم خطی چندگانه برای

متغیرهای پژوهش

شاخص‌های آماری تغیرها	چولگی	نحراف معیار چولگی	کشیدگی	نحراف معیار کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس (VIF)
بافت	-۰/۴۲	۰/۱۲۵	-۰/۲۵۳	۰/۲۴۸	۰/۵۹	۱/۶۷
استعداد	-۰/۳۱۶	۰/۱۲۵	-۰/۵۳۷	۰/۲۴۸	۰/۵۷	۱/۷۴
کوشش	-۰/۰۴۸	۰/۱۲۵	-۰/۳۵۱	۰/۲۴۸	۰/۴۹	۲/۰۱
خودآگاهی	۰/۱۵۶	۰/۱۲۵	-۰/۲۹۰	۰/۲۴۸	۰/۴۴	۲/۲۵
خودکنترلی	۰/۱۷۱	۰/۱۲۵	۰/۱۵۳	۰/۲۴۸	۰/۶۰	۱/۶۴
خودانگیزی	۰/۱۶۲	۰/۱۲۵	-۰/۶۶۶	۰/۲۴۸	۰/۵۹	۱/۶۸
هوشیاری اجتماعی	۰/۰۷۴	۰/۱۲۵	۰/۶۳۱	۰/۲۴۸	۰/۵۱	۱/۹۵
مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۵۳	۰/۱۲۵	-۰/۶۹۸	۰/۲۴۸	۰/۶۳	۱/۵۶
اضطراب	-۰/۳۶۳	۰/۱۲۵	-۰/۳۱۷	۰/۲۴۸	متغیر ملاک	متغیر ملاک

از جمله پیش‌فرض‌های رگرسیون خطی چندگانه این است که میانگین خطاها باید صفر باشد و واریانس خطاها ثابت باشد. این مفروضه بدین معنی است که توزیع خطاها باید دارای توزیع نرمال باشد. به‌منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین و اتسون استفاده شد. چنانچه مقدار آن در بازه $1/5$ تا $2/5$ قرار بگیرد به معنای عدم

همبستگی بین خطاهاست و توزیع خطاها دارای توزیع نرمال است. در این پژوهش مقدار آماره‌ی آزمون دوربین-واتسون برابر با $1/61$ است که در فاصله‌ی $1/5$ و $2/5$ است و نشان‌دهنده این است که توزیع خطاها دارای توزیع نرمال است. نمودار شماره ۱ نیز نرمال بودن توزیع خطاها را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. نرمال بودن توزیع خطاها

بین خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با اضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد. جهت بررسی و شناسایی مؤلفه‌های مهم‌تر خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی در پیش‌بینی اضطراب دانشجویان از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش گام‌به‌گام استفاده گردید که نتایج در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج به‌دست‌آمده از اجرای تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام برای پیش‌بینی اضطراب از طریق

مؤلفه‌های هوش هیجانی

گام	پیش‌بینی کننده	F	سطح معنی داری	(β)	t	سطح معنی داری	R	R^2
اول	پیش‌بین خودآگاهی	۴۰/۱۲	۰/۰۱	-۰/۲۴	-۴/۴۷	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۰۵۷
دوم	خودآگاهی	۳۵/۷۲	۰/۰۱	-۰/۲۱	-۴/۰۲	۰/۰۱	۰/۲۹	۰/۰۸۴
پیش‌بین مهارت اجتماعی				-۰/۱۸۲	-۳/۷۹	۰/۰۳		
سوم		۲۵/۰۷	۰/۰۱				۰/۳۳	۰/۱۱

۰/۰۱	-۳/۷۴	-۰/۱۹۲		خودآگاهی		
۰/۰۳	-۲/۳۵	-۰/۱۸۱		پیش‌بین مهارت اجتماعی		
۰/۰۴	-۲/۲۹	-۰/۱۷۷		استعداد		
۲۲/۳۴				چهارم		
۰/۰۱	-۳/۵۲	-۰/۱۸۰		خودآگاهی		
۰/۱۴	۰/۳۶	۰/۰۳	-۲/۲۸	-۰/۱۶۲	۰/۰۱	مهارت اجتماعی
۰/۰۴	-۲/۰۵	-۰/۱۴۲		استعداد		
۰/۰۴	-۱/۹۸	-۰/۱۳۷		بافت	پیش‌بین	

همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد در رگرسیون گام‌به‌گام در چهار مرحله مؤلفه‌های هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی وارد معادله پیمایی رگرسیون شده‌اند. با توجه به اطلاعات جدول فوق در گام اول خودآگاهی با ضریب رگرسیونی استاندارد ($\beta = -0/24$) وارد معادله شده است که به‌تنهایی (۵٪) از اضطراب گروه نمونه را پیش‌بینی کرده است. در گام دوم مؤلفه مهارت اجتماعی با ضریب رگرسیونی استاندارد ($\beta = -0/17$)، وارد معادله شده و میزان تبیین به (۸٪) افزایش یافته است. در گام سوم مؤلفه استعداد از متغیر خودکارآمدی تحصیلی با ضریب رگرسیونی ($\beta = -0/142$) وارد معادله رگرسیون شده است که و میزان تبیین به (۱۱٪) افزایش یافته است. در گام چهارم مؤلفه بافت از متغیر خودکارآمدی تحصیلی با ضریب رگرسیونی ($\beta = -0/137$) وارد معادله رگرسیون شده است که و میزان تبیین به (۱۴٪) افزایش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با اضطراب در بین دانشجویان نظام آموزش از دور است. نتایج پژوهش بیانگر رابطه معکوس و معنی‌دار مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با متغیر اضطراب است، این رابطه بدین معناست که با افزایش اندازه‌های خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی، اندازه‌های اضطراب کاهش می‌یابد. همچنین از میان مؤلفه‌های متغیر هوش هیجانی، بعد خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی بالاترین رابطه از نوع معکوس را با اضطراب دارد.

نتایج پژوهش با پژوهش بشارت (۱۳۸۹)، مشهدی (۱۳۸۹)، خوشنویسان و افروز (۱۳۹۰)، فولادوند و همکاران (۱۳۸۸) و طهماسبیان و اناری (۱۳۹۱)، ممبینی و همکاران (۱۳۹۴)، هاشمی و همکاران (۲۰۱۴) همخوان است.

نتایج پژوهش نشان داد خودکارآمدی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی نوجوانان تأثیر مستقیم دارد. نتایج به‌دست‌آمده بیانگر آن است که «باورهای خودکارآمدی قوی» بر «سلامت روانی» دانشجویان تأثیر مثبت دارد. افزون بر این، نتایج آشکار ساختند دانشجویانی که از سطح باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند دارای «اضطراب» بیشتر ولی گروهی که باورهای خودکارآمدی ضعیف‌تری دارند، «افسرده‌تر»، هراسناک‌تر و وسواسی‌تر از سایرین هستند.

نتایج پژوهش‌ها نشان داده سطوح بالای خودکارآمدی با انگیزش بالا و سطوح پایین خودکارآمدی با انگیزش پایین ارتباط دارد و افرادی که خودکارآمدی بالا دارند در برخورد با مسائل و مشکلات با دید بازتری وارد عمل می‌شوند و شکست را عاملی برای موفقیت‌های بعدی می‌دانند و بیشتر بر روی اهداف یادگیری متمرکز می‌شوند تا اهداف عملکردی و در نتیجه دچار اضطراب کمتری می‌شوند (لطفی و همکاران، ۱۳۹۴) و در نتیجه عملکرد بهتری دارند و در رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده موفق‌ترند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت افراد دارای خودکارآمدی، عمیق‌تر در فعالیت‌ها مشغول می‌شوند و تلاش بیشتری را در موقع شکست بکار می‌برند و افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی ضعیفی هستند، تکالیف را دشوارتر از آنچه هستند، می‌بینند که این امر باعث تنیدگی، افسردگی و دید محدود نسبت به حل مسئله می‌شود. درحالی‌که خودکارآمدی بالا با سلامت بهتر ارتباط دارد، خودکارآمدی پایین با نشانه‌های اضطراب، افسردگی و نشانه‌های روان‌تنی بالا ارتباط قوی دارد (دنيس، ۲۰۰۳؛ نقل از بیرامی و پور فرج عمران، ۱۳۹۲).

همچنین نشان داده شده، فراگیرانی که خود را توانا می‌دانند و خودکارآمدی بالایی دارند با شرایط سازگاری نشان داده و رفتارهای ماهرانه‌ای بروز می‌دهند و به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجه می‌شوند برخورد می‌کنند از آنجایی‌که آن‌ها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند در تکلیف‌ها استقامت کرده و اغلب در سطح بالایی عمل

می‌کنند. این افراد از اشخاصی که کارایی کمی دارند به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی به خود دارند، مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند و همچنین باورهای خود کارآمدی بر روی رفتار و افکار آنان در حال کار بر روی تکلیف تأثیر دارند و چون به شایستگی خود اعتقاد دارند می‌توانند بر روی راهبردهای حل مسئله تمرکز داشته باشند (بیات و همکاران، ۱۳۹۳) و در تبیین این موضوع می‌توان بیان کرد هر چه فرد احساس توانایی بیشتری نسبت به خود داشته باشد رفتارهای مناسب‌تری بروز می‌دهد که در عملکرد تحصیلی او تأثیرگذار است و در نتیجه عملکرد تحصیلی مناسب‌تر اضطراب او را کاهش می‌دهد. افرادی که اضطراب دارند به دلیل نگرانی زیاد نظم و قاعده مناسبی در مطالعه و یادگیری ندارند و این نگرانی باعث می‌شود که از راهبردهای مطالعه به شکل مناسبی استفاده نکنند و این امر بر عملکرد تحصیلی آنان اثر منفی دارد و در نتیجه این سیکل اضطراب آنان را تشدید می‌کند.

نتایج پژوهش همچنین با نتایج مطالعات اسدی (۱۳۸۲) همخوان است. نتایج نشان داد که هوش هیجانی نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین تغییرات سلامت روان دارد و همچنین اسماعیلی (۱۳۸۳) در پژوهش بر روی ۳۵ نفر از مراجعین به یک مرکز مشاوره نشان داد که بین هوش هیجانی بالاتر با اضطراب همبستگی مثبت معنادار وجود دارد، همچنین بین هوش هیجانی و اضطراب کلی رابطه مثبت دیده شد. نتایج پژوهش سیاروجی و اندرسون (۲۰۰۰) که در پژوهشی به بررسی نقش هوش هیجانی در کاهش استرس و بهبود سلامت پرداختند، نشان داد که هوش هیجانی در رابطه بین استرس و متغیرهای بهداشت روانی اثر تعدیل‌کننده دارد. کریستوفر، جریل و مونیکا^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر هوش هیجانی اضطراب امتحان و راهبردهای مقابله‌ای روی عملکرد دانشجویان کارشناسی به این نتیجه رسیدند که این فاکتورها روی عملکرد دانشجویان مؤثر است و اضطراب و استفاده از راهبردهای مقابله هیجان مدار پیش‌بینی‌کننده مهمی در نتایج عملکرد تحصیلی دانشجویان در بلندمدت بوده است به طوری که افزایش اضطراب با کاهش عملکرد تحصیلی آنان در طی ۴ سال همراه بوده است. در تبیین آن می‌توان به این نکته اشاره کرد که توانایی مقابله با استرس‌ها زمینه حفظ و تأمین سلامت جسمی و

1. Christopher, Th., Jerellc, C. & Monical, H.

روانی و هیجانی شخص را تعیین می‌کند و ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها زمینه بروز بیماری‌های متعدد جسمی و روانی را فراهم می‌کند، به این ترتیب، روش‌های ارتقاء هوش هیجانی را نوعی عامل در شکل‌گیری سلامت جسمی و روانی اشخاص می‌توان محسوب کرد که در ارتقاء سلامت روان و کاهش اضطراب و در نتیجه آن بهبود عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است.

در پژوهش صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) در رابطه با تأثیر شیوه آموزش بر اضطراب فراگیران بیان شد که شیوه آموزش معلم و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند آموزش می‌تواند باعث کاهش اضطراب آنان شود و همچنین در پژوهش دیگری که توسط حامدی، سیف و کیامنش (۱۳۹۶) انجام شد نشان داده شد که کاربرد و آموزش راهبردهای مطالعه در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیرگذار است و با توجه به اینکه نمونه مورد مطالعه در این پژوهش دانشجویان آموزش از دور هستند و در این شیوه آموزشی بخشی از آموزش از طریق مجازی صورت می‌گیرد در این رابطه پژوهشی توسط رودساز، کمالیان، امیری (۱۳۹۶) در رابطه با شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش‌های مجازی دانشگاهی انجام شد که نتایج آن نشان‌دهنده تأثیر استفاده از رویکردهای تسهیل‌کننده آموزش، تمرکز بر کار گروهی و ایجاد مشارکت دانشجویان و تعامل دانشجو و مشارکت در فرایند یادگیری در آموزش مجازی بود که این عوامل قطعاً هم در جهت ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مؤثر است و هم از طریق تعامل ایجادشده باعث کاهش اضطراب آنان در محیط‌های آموزش مجازی می‌شود. در این پژوهش با توجه به اینکه از بین مؤلفه‌های متغیر هوش هیجانی، بعد مهارت‌های اجتماعی بالاترین رابطه از نوع معکوس را با اضطراب دارد. می‌توان به این نکته اشاره کرد که رشد مهارت‌های اجتماعی بخشی از جریان اجتماعی شدن فرد است و هرگونه آموزش در این زمینه باید در خصوص اجتماعی شدن فرد صورت گیرد (الیوت^۱ ۲۰۰۳) معتقد است مهارت‌های اجتماعی عبارت‌اند از رفتارهای اکتسابی جامعه‌پسندی که فرد را قادر می‌کنند تا آن‌گونه با دیگران در تعامل باشد که واکنش‌های مثبت آنان را فراخوانده و از واکنش‌های منفی آن‌ها اجتناب ورزد. مورگان (۱۹۸۰) معتقد است که مهارت‌های اجتماعی به رفتارهای آموخته‌شده و مقبول جامعه اطلاق می‌شود، رفتارهایی که شخص می‌تواند با دیگران به

1. Elliot, S. N.

نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی شود (یاسینی، غیاثی زاده، نثاروند براتی، ۱۳۹۲). بر اساس نتایج پژوهش توصیه می‌شود که برنامه ریزان نظام آموزش الکترونیکی علاوه بر آموزش آنچه باید یاد گرفته شود، آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی شامل خودآگاهی خودکنترلی، خود انگیزی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را در مرحله ورود به رشته‌های الکترونیکی در سرلوحه کار خود قرار دهند. زیرا افزایش توان و مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی در دانشجویان در محیط‌های آموزش الکترونیکی باعث تقویت عملکرد تحصیلی آن‌ها و تمایل بیشتر در استفاده از این سیستم می‌شود و این خود در ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی و نهایتاً کاهش اضطراب حاصل از محیط‌های آموزش الکترونیکی تأثیرگذار است. زیرا افراد فاقد مهارت‌های اجتماعی تعامل موفقیت‌آمیزی با دوستان خود ندارند و علائمی مانند احساس غم، تنهایی، افسردگی و همچنین پرخاشگری جسمی و کلامی را بیشتر تجربه می‌کنند و همچنین مهارت‌های اجتماعی بالا موفقیت تحصیلی آینده را پیش‌بینی می‌کند (آگوستین نقل از عبدی، ۱۳۸۷). بر اساس نظریه بندورا، مهارت‌های اجتماعی بر حسب تعامل بین تأثیرات شناختی، رفتاری و محیطی آموخته می‌شوند. آموزش مهارت‌های اجتماعی تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند که چگونه آرام باشند و در موقعیت‌های مختلف به‌طور مناسب و خوشایند ارتباط برقرار کنند. سیور و سیواک (۱۹۹۰) نقل از عطاری و همکاران بیان کرده که بسیاری از مشکلات مربوط به ناسازگاری رفتاری که افراد با آن روبرو هستند تا حدودی نتیجه کمبود مهارت‌های شناختی-اجتماعی در حل مسائل بین افراد است و ممکن است این افراد مهارت‌های اساسی ادراک دیگران و کنار آمدن با روابط بین اشخاص را نداشته باشند. پژوهش دیگری که توسط نیکویی، زرانی و فتح‌آبادی^۱ (۲۰۱۷) تحت عنوان نقش واسطه‌ای مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ویژگی هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی انجام شد همبستگی مثبت بین هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی و همچنین مهارت‌های اجتماعی با عملکرد تحصیلی نشان داده شد. با توجه به اینکه برخی از افراد فعالیت‌ها را در شرایط حسی بهتر انجام می‌دهند، هیجان بر نظام شناختی آن‌ها تأثیر گذاشته و آن را تغییر می‌دهد و این تغییرات فرد را وامی‌دارد تا مسائل را از جنبه‌های مختلف ببیند و در مورد یک مسئله عمیق‌تر بیندیشد و جنبه نظم

1. Nikooyeh, E., Zarani, F. & Fathabadi, J.

دهی به هیجان بیانگر توانایی فرد در کاهش هیجان‌های منفی یا حفظ هیجان‌های مثبت است (ملکی، ۱۳۹۵). هوش هیجانی بالا استرس را کاهش می‌دهد و همین‌طور تعامل مناسب و عملکرد را افزایش می‌دهد (لویز، کریستین و نیل^۱، ۲۰۱۷). افراد حرفه‌ای هوش هیجانی مناسبی دارند که در نتیجه آن استرس شغلی این افراد کمتر و رضایتمندی شغلی آنان افزایش می‌یابد (نسپیرا و همکاران^۲، ۲۰۱۷).

دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری و هیجانی بیشتری استفاده می‌کنند، اضطراب آن‌ها کاهش می‌یابد که این مسئله منجر به افزایش میزان خودکارآمدی می‌شود (آیدین، کوپرا و اسن^۳، ۲۰۱۰) پس با توجه به اینکه مهارت‌های اجتماعی می‌تواند توانایی افراد را برای ایجاد ارتباط صحیح با دیگران افزایش دهد، اضطراب در موقعیت‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد. مهارت‌های اجتماعی مانند همیاری^۴، جرأت ورزی^۵، خودمهارگری^۶ و مسئولیت‌پذیری^۷ رفتارهای قابل مشاهده‌ای هستند که فرد را قادر می‌کنند به‌طور مؤثری با دیگران تعامل داشته باشند و از واکنش‌های نامناسب و غیرمنطقی اجتماعی خودداری کنند (اسمیت و تراویس^۸، ۲۰۰۱) و همچنین افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند وقتی که با انجام مسائل مشکل مواجه می‌شوند بیشتر به چگونگی انجام موفقیت‌آمیز آن تمرکز می‌کنند و شکست خود را به فقدان دانش یا مهارت، نقص راهکارها یا عدم کافی بودن تلاش و کوشش نسبت می‌دهند مانز، فانتوز و مک درموت^۹ (۱۹۹۹) مهارت اجتماعی را به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از کفایت اجتماعی می‌دانند. با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان بیان کرد آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌تواند، تأثیر زیادی در کاهش میزان اضطراب در آموزش محیط‌های الکترونیکی داشته باشد. ابزار به‌کاررفته در این پژوهش پرسشنامه بود که می‌توان گفت استفاده از پرسشنامه محدودیت‌هایی را به دنبال دارد، از جمله اینکه افراد ممکن است به دلایل مختلف واقعیت‌ها را در مورد خود منعکس نکنند و برای رفع آن بهتر بود از مصاحبه و مشاهده

1. Lewis Gillian, M., Christine, N. & Neal, M. A.
2. Nespereira-Campuzano, T. & Miriam Vázquez, C.
3. Aydın, y., Copa, U., & Esen, D.
4. cooperation

5. assertion
6. self-control
7. responsibility
8. Smith, S. W. & Travis, P. C.
9. Manz, P., Fantuzz, J., & McDermott, P.

یا سایر موارد در صورت امکان استفاده می‌شد که به دلیل محدودیت‌های زمانی، منابع و امکانات این امر میسر نشد

منابع

- اناری، آ. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی نمایش درمانگری در کاهش نشانه‌های اختلالات اضطراب اجتماعی در کودکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- اسدی، ج. (۱۳۸۲). رابطه بین هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و سلامت روان کارکنان شرکت ایران‌خودرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- اسماعیلی، م. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر افزایش سلامت روان. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی
- اسمخانی اکبری نژاد، ه.؛ اعتمادی، ا.و نصیرنژاد، ف. (۱۳۸۹). خودکارآمدی و رابطه آن با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. زنان و مطالعات خانواده، ۲(۸)، ۱۳-۲۵.
- اعرابیان، ا.؛ خداپناهی، م.؛ حیدری، م. و صالح صدق پور، ب. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان مجله روان‌شناسی، ۸(۳۲)، ۳۶۰-۳۷۱.
- بیرامی، م. و پورفرج عمرانی، م. (۱۳۹۲). رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی، خوشبینی با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱(۷)، ۹-۱۶
- بیات، م.؛ هاشمی، ز. و نقش، ز. (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناختی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۱)، ۲۵۵-۲۸۵
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ابعاد شخصیت و هوش هیجانی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۸(۲)، ۷۹-۹۴.
- بشارت، م. ع.؛ نادعلی، ح. و عزیزی، ک. (۱۳۸۹). هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس، مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۲(۱)، ۳۳-۴۷.
- حدادنی، س. و جوکار، ن. (۱۳۹۵). رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با رفتار شهروندی سازمانی دبیران، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۶)، ۲۶-۳۸.

- حامدی، ب.؛ سیف، ع. و کیامتش، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای دقیق‌خوانی بر درک مطلب و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۹)، ۱۸۰-۱۶۱.
- خوشنویسان، ز. و افروز، غ. (۱۳۹۰) رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۵(۲۰)، ۷۳-۸۰.
- دوران، ب.؛ آزادفلاح، پ. و اژه‌ای، ج. (۱۳۸۱). بررسی رابطه بازی‌های رایانه‌ای و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان، *مجله روان‌شناسی*، ۶(۲۱)، ۴-۱۵.
- رود ساز، ح.؛ کمالیان، ا.؛ امیری، م. و قائم‌مقامی تبریزی، ا. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل علی مؤثر بر الگوی آموزش‌های مجازی دانشگاهی در ایران، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۶)، ۱۲۱-۱۴۴.
- رحیمی، س. ع. و سلیمانی نیا، ل. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش میزان مشارکت اجتماعی کودکان. *رفاه اجتماعی*، ۸(۳۰-۳۱)، ۳۱۳-۳۳۱.
- شیخ‌الاسلامی، ر.؛ ناصری جهرمی، ر. و کوثری، م. (۱۳۹۳) الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. *فناوری آموزش*، ۹(۴)، ۲۸۵-۲۹۸.
- شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۷۶). اضطراب و استرس و راه‌های مقابله آن. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۱۴، ۲۵-۱۴.
- صیادپور، ز. و صیادپور، م. (۱۳۹۶) تأثیر یادگیری مشارکتی بر اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۹)، ۱۰۱-۱۲۰.
- عطاری، ی.؛ بشلیده، ک. و کوچکی، ع. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی - اجتماعی نوجوانان بزهکار، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱(۳)، ۲۵-۴۶.
- عرفانی، ن. حجازی، ش. ضیغمی محمدی، ش. صالحی سورمقی، م. ح. (۱۳۹۰). اثر هایپریکوم پرفراتوم بر اضطراب، *فصلنامه مراقبت‌های نوین دانشکده پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۸(۴)، ۲۳۷-۲۴۳.
- عبدی، ب. (۱۳۸۷) مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتار کودکان پیش‌دبستانی ایرانی، *روانشناسان تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۴(۱۶)، ۳۳۳-۳۴۱.

عارفی، م.؛ کریمی، م. و گوهران، ح. (۱۳۸۸) رابطه بین هوش هیجانی و مدیریت زمان در مدیران شرکت سهامی ذوب آهن اصفهان، دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی، ۲۴، ۸۵-۱۰۲.

عبداللهی عدلی انصار، و. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای خود اثربخشی و مرکز کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تبریز.

غنبرلو، م. و مینایی، ا. (۱۳۹۵) هنجاریابی و روایی و پایایی پرسشنامه هوش هیجانی، ششمین کنفرانس بین المللی روان شناسی و علوم اجتماعی. https://www.civilica.com/Paper-RafCon06-RafCon06_143

طهماسبیان ک. و اناری، آ. (۱۳۹۱) ارتباط مستقیم و غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی با افسردگی نوجوانان، دست آوردهای روان شناسی (علوم تربیتی و روان شناسی)، ۴(۱)، ۲۲۷-۲۴۴. فولادوند، خ.؛ فرزاد، و.؛ شهرآرای، م. و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی. روان شناسی معاصر، ۴(۸)، ۱۲-۲۴.

کریم زاده، م. و محسنی، ن. (۱۳۸۵) بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر، مطالعات زنان، ۴(۲)، ۲۹-۴۵.

کیدوری، ا.؛ علمی، ع. و دلخوش، ع. (۱۳۹۵)، بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و مدیریت تعارض با میانجی گری رفتار شهروندی مدیران مدارس شاهد کلیه مقاطع شهر مشهد، نخستین کنفرانس بین المللی پارادایم های نوین مدیریت هوشمندی تجاری و سازمانی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی، <https://www.civilica.com/paper-OiConference01>

لطفی عظیمی، ا.؛ افروز، غ.؛ درتاج، ف. و نعمت طاوسی، م. (۱۳۹۴) نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۹(۳۱)، ۱-۱۸.

مشهدی، ع.؛ سلطانی شورباخورلو، ا. و رزمجویی، ر. (۱۳۸۹) رابطه هوش هیجانی و نشانه های اختلال شخصیت مرزی، اصول بهداشت روانی، ۱۲(۴۵)، ۳۹۰-۳۹۹.

محمدامینی، ز.؛ نریمانی، م.؛ برهمند، ت. و صبحی قراملکی، ن. (۱۳۸۷) رابطه هوش هیجانی با خود کارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش آموزان عادی و ممتاز، دانش و پژوهش در روان شناسی، ۳۵-۳۶، ۱۰۷-۱۲۲.

ملکی، ح. (۱۳۹۵) بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت در بین دانش آموزان دوره متوسطه، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۰(۳۳)، ۱۹۰-۲۰۹.

- میرزایی، م.؛ غرابی، ب. و بیرشک، ب. (۱۳۹۲) نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیمی گیری، *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۹(۳)، ۲۳۰-۲۴۰.
- مهری، ع.؛ ملکی، ب. و صدقی کوهساره، س. (۱۳۹۰). مقاله بررسی رابطه سلامت روانی و هوش هیجانی در دانشجویان پسر ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه پیام نور مرکز اردبیل. *مجله سلامت و بهداشت اردبیل*. ۲(۴)، ۶۸-۷۸.
- ممبینی، ش.؛ مکتبی، غ. و بهروزی، ن. (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۶۱)، ۴۲-۴۸.
- مظاهری، ز. و صادقی، ا. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۲۲)، ۶۱-۸۰.
- منصوری، ب. (۱۳۸۰). *هنجاریابی پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- نیسی، ع. ک.؛ ارشدی، ن. و رحیمی، ا. (۱۳۹۰). رابطه‌ی علی سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی، *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۱۱۸(۱)، ۱۹-۴۶.
- هالچین، ر. پی. و ویتبورن، س. (۱۳۹۲). *آسیب‌شناسی روانی*، مترجم یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان، جلد دوم.
- یاسینی، ف. ع.؛ غیائی زاده، م. و نثاروندبراتی، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کمرویی در دانش‌آموزان دختر، *زن و فرهنگ*، ۵(۱۸)، ۷۱-۸۰.
- Aydin, Y., Copa, U., & Esen, D. (2011). Interplay of motivational and cognitive strategies in predicting self-efficacy and anxiety, *psychology*, 31, 55-66.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bernard, B. (2000). Drawing forth resilience in all our youth. *Reclaiming children and youth*, 6, 29-32-
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893-887
- Bong, H. (2001). between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students; self-efficacy, task-value, and achievement goals, *Journal Educational Psychology*, 93 (1). 23-34.
- Christopher, Th., Jerellc, C. & Monical, H. (2017)The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance, *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

- Elliot, S. N. (2003). New direction in social assessment and intervention for elementary and middle school students, Desertation in department of educational psychology of Wisconsin modison.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*: bantam books.
- Hashemi, A., Khezri, H., Abassi, A., Hemati, A., & Hashemi, Z. (2014). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy with academic performance of students of lamerd Islamic Azad university. *International journal of basic sciences& applied research.*,3(sp), 261-265.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Koczwara, A., & Bullock, T. (2009). What is emotional intelligence at work? *General Practice Update*, 2, 47-50. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence, science and myth*. London: The MIT Press.
- Lewis Gillian, M., Christine, N. & Neal, M. A. (2017). Emotional intelligence and affective events in nurse education: A narrative review. *Nurse Education Today*, 53, 34-40.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). achievement goals in the classroom; students' learning strategies and motivation processes, *Journal Educational Psychology*, 80, 260-267
- Manz, P. H., Fantuzz, J. W., & Mcdermott, P. A. (1999). The Parent version of the preschool social skills rating scale: an analysis of its use with low-income ethnic minority children. *School psychology review*, 28(3), 443-505.
- Nespereira-Campuzano, T. & Miriam Vázquez, C. (2017). Emotional intelligence and stress management in Nursing professionals in a hospital emergency department, *Enfermería Clínica* (English Edition), 27(3), 172-178.
- Nikooyeh, E., Zarani, F. & Fathabadi, J. (2017). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents, *Journal of Adolescence*, 59, 45-50.
- Plato, D. (2003). Effective education and the role of emotional intelligence, available: www.advancedcommunication.com.au/atml.
- Shams, G., Kaviani, H., Esmaili, Y., Ebrahimkhani, N., & Amin manesh, A. (2011) Psychometric Properties of the Persian Version of the padua Inventory: Washington state university Revision(pi-wsur). *Iran J Psychiatry*, 6(1), 12-18
- Smith, S. W. & Travis, P. C. (2001). Conducting social competence search: considering conceptual frame work behavioral disorders, 26, 360-369.
- Tett, R. P., & Fox, K. E. (2006). Confirmatory factor structure of trait emotional intelligence in student and worker samples. *Personality and Individual Differences*, 41, 1155-1168.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self- regulated learning perspective, *Journal Educational Psychology*, 95(1).179-187.