

همسوسازی روش‌های بازتابی^۱ رایج در آموزش زبان انگلیسی با ویژگی‌های روان‌شناختی زبان آموزان ایرانی

زهرة نفیسی*

استاد یارگروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

مرجان وثوقی**

استاد یار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سبزوار، گروه زبان انگلیسی، سبزوار، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۱/۲۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۷/۲۲، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

در این پژوهش، روند بهره‌گیری مثبت از یک فعالیت روایت-محور با عنوان " رویداد نویسی دیالکتیکی " یا محاوره‌ای بر عملکرد زبانی ۶۷ دانشجوی بزرگسال ایرانی (دختر و پسر) به صورت پیمایشی باهدف انطباق سنجی سازه‌های روان‌سنجی دانشجویان در گستره هوش هیجانی آنان با ابزارهای کارپوشه، صورت گرفت. پنج زیر سنجه از متغیرهای هوش هیجانی، شامل مقیاس‌های حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، روابط بین فردی، خود ابرازی (قاطعیت) و واقعیت سنجی با استفاده از شیوه رگرسیون چندگانه مورد تحلیل آماری قرار گرفتند. نتایج حاصل حاکی از آن بود که مدل کلی به‌دست آمده توانست موفقیت تحصیلی را به‌طور موازی با تداخل رویداد نویسی در میان افراد بزرگسال مورد آزمون پیش‌بینی کند ($p < 0/05$)، اما مقیاس حل مسئله در مقایسه با چهار مقیاس دیگر، پیش‌بینی موفقیت بیشتری را در آزمون‌های ارزیابی پیشرفت زبانی در گروه هدف داشت. دلایل ضمنی نتیجه به‌دست آمده، به همراه کاربردهای تقویت مهارت‌های ارتباطی میان دانشجویان در نهایت تحلیل شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: ابزارهای ارزشیابی جایگزین، رویداد نویسی دیالکتیکی^۲، شیوه‌های آموزش روایت-محور، مهارت‌های حل مسئله، هوش هیجانی.

1. Reflective methodologies

* نویسنده مسئول: E-mail: z.nafisi@alzahra.ac.ir

** E-mail: mvosoughee@gmail.com

2. Dialectical Journal Writing

۱- مقدمه

از جمله عوامل تأثیرگذار بر یادگیری زبان انگلیسی، عواطف، نگرش‌ها و عوامل شخصیتی فراگیرانند (پاولنکو^۱، ۱۹۹۹؛ دورنیه^۲، ۲۰۰۱). تحقیقات نشانگر این واقعیت‌اند که نقش این عوامل گاهی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی مورد بی‌توجهی و بی‌مهری مدرسان زبان قرار گرفته است (حسن‌زاده و شاه‌محمدی، ۲۰۱۱؛ ون لیر^۳، ۲۰۰۴). تحقیقات انجام‌شده در زمینه‌ی آموزش زبان که آشکارا با مهارت‌های اجتماعی و محیطی در ارتباط‌اند، نشانگر آن‌اند که نقش عوامل هیجانی و عاطفی در بسترهای شخصیتی فراگیران در یادگیری زبان دوم حتی از عوامل شناختی نیز بیشتر است، زیرا متغیرهای شخصیتی می‌توانند نظام شناختی را در زبان آموزان فعال‌تر یا حتی غیر فعال کنند (نلسون و لو^۴، ۲۰۰۳). در میان عوامل غیر شناختی، سازه هوش هیجانی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی با مسائل آموزش زبان در دهه‌های اخیر پیوند خورده است (اکبری و حسینی، ۲۰۰۸). سالووی و میر^۵ (۱۹۹۷) هوش هیجانی را زیرمجموعه‌ی هوش اجتماعی می‌دانند که برای مهار احساسات و عواطف خود و دیگران و تمایز میان آن‌ها و به‌کارگیری این اطلاعات در هدایت اندیشه و اقدامات خود فرد مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر اساس تعریف هین^۶ (۲۰۰۷)، هوش هیجانی عبارت است از توانایی دریافت، ارزیابی و مهار احساسات.

در محیط‌های یادگیری کلاسی، فراگیران با درجه‌ی هوش هیجانی پایین، در برقراری ارتباط مؤثر با مربیان خود با دشواری‌های بسیاری روبه‌رویند. با این حال، درصد اندکی از تحقیقات در زمینه‌ی آموزش زبان‌های خارجی به افزایش مشارکت کلامی فراگیرانی که از درجه‌ی هوش هیجانی پایینی برخوردارند، اختصاص یافته است. در این میان گفته می‌شود که حتی هوش هیجانی در رویارویی با دشواری‌های آموزشی و نیز زندگی می‌تواند کارسازتر از هوش شناختی عمل کند (تانکی^۷، ۲۰۰۲).

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی روند چگونگی بهره‌گیری موفقیت‌آمیز تعدادی از

1. Pavlenko
2. Dörnyei
3. Van Lier
4. Nelson & Low
5. Salovey & Mayer
6. Hein
7. Tunkey

فراگیران زبان انگلیسی بزرگ‌سال از تیمار "رویداد نویسی دیالکتیکی" از جمله روش‌های بازتابی در زمینه آموزش زبان بود. در فعالیت‌های بازتابی، ارتباط فعال به طریق مکتوب میان مدرس زبان و فراگیر در یک دوره آموزشی رصد می‌شود. در تحقیق گذشته، به‌کارگیری فعالیت‌های بازتابی دوسویه میان فراگیران و مربیان آن‌ها، در مراحل آموزش باهدف گسترش مهارت‌های تفکری-تحلیلی در فراگیران رصد شده و گروه فوق با تفاوت میانگین معناداری نسبت به گروه کنترل در آزمون‌های ارزیابی پیشرفت برتری یافته بودند. در پژوهش تعقیبی پیش رو، پژوهشگران درصدد برآمدند دلایل زیربنایی این موفقیت را به روش پیمایشی با مقیاسه‌ی ویژگی‌های فردی گروه هدف موردبررسی بیشتر قرار دهند. هدف از این بررسی پس رویدادی بررسی عمیق‌تر موضوع از طریق انطباق سنجی تیمار رویداد نویسی با مشخصه‌های روان‌شناختی گروه آزمودنی در مقیاس‌های زیر سنجه‌ای هوش هیجانی دانشجویان بود.

نوآوری مطالعه‌ی میدانی حاضر در بررسی این اهمیت را دارد که آیا تفاوت‌های هوش هیجانی انفرادی در فراگیران بزرگ‌سال ایرانی، پیش‌بینی‌کننده روند پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی به‌واسطه‌ی فعالیت‌های بازتابی چون رویداد نویسی در گروه آزمودنی بوده است یا خیر. به‌عبارت‌دیگر، کدام شاخص‌های زیر مؤلفه‌های هوش هیجانی با بهره‌گیری بیشتر از روش‌های تدریس بازتابی^۱ در ارتباط نزدیک‌تر می‌توانند باشند. بنا به راین نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدرسین زبان انگلیسی و فعالان عرصه‌ی آموزش زبان گویای این مطلب باشد که همسوسازی ابزارهای یاری‌رسان به فرایندهای آموزشی، افزون بر انطباق با فضای فرهنگی موقعیت هدف، می‌باید از دید روان‌شناختی نیز برابری و هماهنگی لازم را با مشخصه‌های گروه هدف داشته باشد.

۲- مروری بر ادبیات تحقیق

فعالیت یا کارکرد بازتابی در حقیقت به معنی پویا کردن فعالیت‌های ذهنی برای بررسی اوضاع فکر درونی خود یا دیگران است (فوناجی، تارگت و استیل^۲، ۱۹۹۸). درباره تأثیر چنین روش‌های بازتابی بر فراگیران، تحقیقات موجود در سال‌های اخیر بیشتر بر روند کارایی مثبت این‌گونه فعالیت‌ها بر پیشبرد و پرورش تفکر تحلیلی متمرکز شده است، اما درباره رابطه‌ی علی

1. Reflective

2. Fonagy, Target & Steele

و معلولی آن‌ها بر یکدیگر، میان صاحب‌نظران اختلافاتی دیده می‌شود از جمله اینکه بیشتر پژوهشگران ادعا کرده‌اند که انجام فعالیت‌های بازتابی در پرورش تفکر تحلیلی و داشتن نگاه همه‌جانبه به مسائل چه در تدریس و یا یادگیری، بر نوع نگاه مدرسان و فراگیران تأثیر مثبت دارد (لی^۱، ۲۰۰۷؛ سانتا ماریا^۲ ۱۹۸۳؛ هیمسترا^۳ ۲۰۰۱ و استاتون^۴، ۱۹۹۱). اما از طرف دیگر، برخی پژوهشگران نیز برعکس بر این باور بودند که روند تأثیرگذاری این‌گونه فعالیت‌ها با داشتن مهارت‌های تحلیلی از پیش به‌عنوان یک مهارت پیش‌نیاز می‌تواند تسهیل گردد. به‌عنوان نمونه، عابد نیا و همکاران (۲۰۱۳) با ذکر پژوهشی از اسپالدینگ و ویلسون^۵ (۲۰۰۲) و لای و کالاندرا^۶ (۲۰۰۷) معتقد هستند که در صورتی که کاربران این‌گونه فعالیت‌های بازتابی به مهارت‌های تحلیل مسئله مسلط نباشند، نمی‌توانند به شکل درست و واقعی از فعالیت‌های بازتابی همچون رویداد نویسی که در آن‌ها قرار است اوضاع فکری و موقعیت‌های یادگیری تحلیل بشوند، موفقیت به دست آورده و یا از آن‌ها بهره‌ی کافی ببرند. در این میان، پژوهشگران دیگری نیز بودند که به دلایل یادشده بر آموزش چگونگی انجام فعالیت‌های فراشناختی پیش از مبادرت به انجام فعالیت‌های بازتابی پافشاری زیادی داشتند (نیکولز و همکاران^۷، ۲۰۰۴ به نقل از هایبیر، نیکولز و لنکر^۸، ۲۰۱۰).

بیشتر پژوهشگران آموزش زبان، علل سودمندی کنش‌های بازتابی را در پژوهش‌های بی‌شماری به اثبات رسانیده‌اند و هرکدام دلایل متعددی را برای سودمندی این ابزار برشمرده‌اند که گاهی از دامنه‌ی توسعه‌ی فعالیت‌های فکری و تحلیلی فراتر می‌رود. از آن جمله می‌توان به تحقیقات هین (۲۰۰۷) و پیتون^۹ (۱۹۸۷) اشاره کرد. به‌عنوان نمونه، هین (۲۰۰۷) معتقد بود که رویداد نویسی، اعتمادبه‌نفس را در فراگیران تقویت می‌کند، چون نوشتن خود دلیل بر این است که فرد حرفی برای گفتن دارد. چنین نگرشی، دال بر این نکته است که دامنه‌ی تقویت تفکر تنها نمی‌تواند به دلیل صرفاً انجام نوع فعالیت باشد، چراکه فرد در ابتدا

1. Lee
2. Santa-Maria
3. Hiemstra
4. Staton
5. Spolding and wilson
6. Lai & Calandra
7. Nuckles et al
8. Hubner, Nuckles & Renkl
9. Peyton

باید دلیلی برای نوشتن در خود پیدا کرده باشد و سپس مبادرت به نوشتن کند، بنابراین فکر مقدم بر نوشتن است، نه برعکس. پیتون (۱۹۸۷) نیز روند فعالیت‌های بازتابی به‌ویژه رویداد نویسی را، فراگیری در محیط بدون ترس می‌داند، چون دانش آموزان می‌توانند چیزی را بدون هیچ دلهره‌ای از تصحیح شدن، با معلم در میان بگذارند.

در این میان، در سال‌های اخیر، علل سودمندی رویداد نویسی با مفاهیم جدید و نوظهوری هم چون ارزیابی جایگزین^۱ و ارزیابی و کنترل فردی در سال‌های اخیر با مسائل آموزش زبان انگلیسی پیوند خورده است که در نتیجه آن حس تعلق عاطفی از طریق مشارکت فعال، هم در کلاس و هم در بیرون کلاس در فراگیران تقویت می‌شود و بیش از یک دهه است که در سراسر دنیا پژوهشگران چنین برنامه‌ریزی‌هایی را برای پیشرفت فردی همچون یک‌روند برجسته در گستره‌های آموزشی دنبال می‌کنند و فرایندهای ساختارمند و پشتیبان را که برای تقویت توانایی بزرگ‌سالان در برنامه‌ریزی به‌منظور پیشرفت‌های شخصی آموزشی و شغلی انجام می‌گیرد از این طریق رصد می‌کنند (برنر، ۲۰۱۴؛ پیتون، ۱۹۹۱؛ کلنوسکی، ۲۰۱۰؛ لیتل^۴، ۲۰۰۵؛ والنسیا^۵، ۱۹۹۰؛ ونت و جوریچ^۶، ۱۹۹۰؛ ویگل^۷، ۲۰۰۷). هرکدام از پژوهشگران یادشده، به‌نوعی جریان‌های فکری را که از طریق هدایت تفکر در هنگام به‌کارگیری روش‌های بازتابی اتفاق می‌افتند در هریک از کانال‌های یادگیری زبان مؤثر می‌دانند. به‌عنوان مثال، برنر (۲۰۱۴) این نقش را در پیشبرد مهارت‌های یادگیری زبان اول مؤثر می‌داند. کلنوسکی (۲۰۱۰) و ویگل (۲۰۰۷) بر تقویت مهارت‌های نوشتاری زبان دوم به دلیل تأکید این‌گونه فعالیت‌های تحلیلی بر روند انجام کار و فعالیت یادگیری به‌جای پافشاری بر نتیجه سودمند می‌دانند. لیتل (۲۰۰۹) روند مثبت فعالیت‌های کارپوشه را در محیط آموزشی زبان‌های اروپایی بانام کارپوشه‌ی ویژه زبان‌های اروپایی^۸ بررسی کرده و معتقد است ارزیابی مرحله‌ای^۹ درآمیخته با آموزش به بهبود اوضاع یادگیری می‌انجامد.

1. Alternative assesment
2. Burner
3. Klenowski
4. Little
5. Valencia
6. Vanett Jurich
7. Weigle
8. European language portfolio
9. Formative assessment

در این میان مسئله‌ای را که نمی‌توان از نظر دور داشت، این است که آیا استفاده از فعالیت‌های بازتابی و تفکری می‌تواند همیشه و درباره همه‌ی فراگیران به نتایج مثبتی بیانجامد؟ واقعیت این است که درباره انطباق سنجی چنین روش‌هایی با وضعیت‌های روان‌شناختی زبان‌آموزان ایرانی، پژوهش‌های انجام‌شده، از شمار دست‌فراتر نمی‌رود. از جمله مؤلفه‌هایی که درباره ویژگی‌های روان‌شناختی فراگیران در این زمینه انجام گرفته است، می‌توان به مطالعه‌ی عبدالمالکی و رهنما (۱۳۸۸) و فهیم و پیش‌قدم (۲۰۰۷) اشاره کرد. عبدالمالکی و رهنما درباره ارتباط هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان از طریق گسترش فعالیت‌های بازتابی در تحقیق خود، در ابتدا به مطالعات مارسیک و همکاران^۱ (۲۰۰۳) اشاره می‌کنند که در آن دانشجویانی که به شیوه‌ی دیالکتیکی یا همان محاوره‌ای با استادان خود آموزش دیده بودند، در پایان مشخص شده بود درگیری هیجانی بیشتری را درباره‌ی انجام تکالیف درسی، با استفاده از این روش، احساس کرده بودند و در نتیجه این امر به پیشرفت دامنه‌ی تحصیلی آنان کمک شایان توجهی کرده بود. درباره خصیصه هوش هیجانی و یادگیری مؤلفه‌های زبانی، فهیم و پیش‌قدم (۲۰۰۷) در تحقیقات خود ارتباط مثبت و همسوی ارتقای خصیصه هوش هیجانی را با استفاده از میانبرهای مشارکتی در فعالیت‌های یادگیری زبان با موفقیت تحصیلی در زمینه‌ی یادگیری زبان‌های خارجی پررنگ کردند.

در موارد اندک دیگری که درباره هم‌کنشی رویداد نویسی با یادگیری زبان در کشورمان در ادبیات موجود بود، می‌توان به تحقیق هم‌تی و سلطان‌پور (۲۰۱۲) نیز اشاره کرد که این ابزار را در ارتقای مهارت‌های نوشتاری فراگیران آزموده بودند. اما تحقیقاتی از این دست در ایران در زمینه‌ی رویداد نویسی درباره‌ی ویژگی‌های شخصیتی در سال‌های اخیر در کشورمان یافت نشد. بنابراین جهت پر کردن این خلأ در گستره‌ی فعالیت‌های بازتابی و باهدف پیش‌بینی پیشرفت زبانی دانشجویان از راه فعال‌کننده‌های فکری خودجوشی چون رویداد نویسی دیالکتیکی با بررسی ارتباط آن با ویژگی‌های روان‌شناختی آنان، این روند با بررسی پنج زیر سنجه‌ی هوش هیجانی و ارتباط آن با بهره‌مندی از فعالیت بازتابی رویداد نویسی محاوره‌ای انجام گرفت. بنابراین سؤالی که مشخصاً مدنظر پژوهشگران پژوهش حاضر قرار گرفت عبارت بودند از:

در خصیصه‌های هوش هیجانی آیا زیر سنجه‌های "حل مسئله"، "خودآگاهی هیجانی"، "روابط بین فردی"، "قاطعیت" و "واقعیت سنجی" در میان گروه آزمونی می‌توانند

به‌طور موازی موفقیت بیشتر آنان را در بهره‌گیری مثبت از تیمار رویداد نویسی محاوره‌ای میان فراگیر زبان و استاد وی پیش‌بینی کنند؟

۳- مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر بر روی شماری از دانشجویان بزرگسال ایرانی با درجه‌ی هوش هیجانی عموماً متوسط و پایین صورت گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از طرح گذشته بر تحقیق کنونی حاکی از کسب موفقیت تحصیلی بیشتر در آزمون‌های ارزیابی پیشرفت در پایان به نفع گروه آزمونی بود. در پژوهش حاضر باهدف بررسی چگونگی دقیق‌تر روند بهره‌گیری مثبت گروه فوق از تیمار رویداد نویسی، نویسندگان بر آن شدند تا بهره‌گیری آزمودنی‌های گروه آزمونی را از تیمار اجراشده با برقراری ارتباط با ویژگی‌های روان‌شناختی آنان در بازه‌های هوش هیجانی که بر روی آنان اندازه‌گیری شده بود موردبررسی عمیق‌تری قرار دهند. به‌عبارت‌دیگر هدف از انجام پژوهش تعقیبی حاضر آن بود که تعیین گردد مشخصاً فراگیرانی که از رویداد نویسی بهره برده بودند، در کدام‌یک از زیرشاخه‌های تعریف‌شده‌ی هوش هیجانی که پیش‌تر بدان اشاره شد نیز در مرتبه بالاتری قرار دارند. در نتیجه اگر نتایج حاصل از انجام این بررسی ارتباط معناداری را درباره وجود هرگونه ارتباطی میان زیر سنج‌های پنج مشخصه‌ی موردبررسی در راستای هوش هیجانی دانشجویانی که از تیمار رویداد نویسی در درس زبان عمومی بهره برده‌اند نشان بدهد، در زمینه‌ی بهره‌گیری از شیوه‌های روایت-محور، به دلیل انطباق آن‌ها با مشخصه‌های روان‌شناختی گروه‌های هدف، باید از دیگر تداخلانی که دانشجویان را در بهره‌گیری از این‌گونه شیوه‌ها یاری می‌رساند، استفاده کرد.

در شیوه‌های رویداد نویسی محاوره‌ای، دانشجویان به شیوه کتبی و به‌صورت مستمر در طول ترم درباره رویدادهای رخ داده در کلاس و مشکلات درسی خود با استاد در ارتباط هستند. استاد درس نیز با استناد به ملاحظات دانشجویان سعی در حل و فصل موضوعات مطرح‌شده در اظهارات آن‌ها می‌نماید. در تحقیق گذشته بر این تحقیق، فرایند آزمایشی که بر روی دانشجویان گروه آزمونی انجام‌گرفته بود، شامل اجرای فعالیت تمرینی رویداد نویسی بود که در آن فعالیت تمرینی، فن‌های کارپوشه در طول یک ترم تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. در فرایند اجرای این تکنیک‌ها از آزمودنی‌های پژوهش خواسته می‌شد در هنگام انجام فعالیت‌های تمرینی هر درس، دیدگاه و احساس خود را نسبت به انجام تمرین‌های مربوطه به همراه مسائل احتمالی مربوط به آن‌ها که در هنگام انجام تمرینات با آن‌ها مواجه بودند به روش

کتبی در جلسه بعد به مربی خود ارائه دهند. سپس مربی با گردآوری و بررسی گزارش‌های کتبی آزمودنی‌ها ضمن کسب اطلاع از نحوه انجام تمرین‌ها توسط فراگیران برای هر فراگیر در فایل‌های ارسالی ایشان پاسخ‌های مناسب را در خصوص پیشنهادها و یا انتقادات دانشجویان ارائه می‌داد و در هنگام انجام این کار درباره فراگیرانی که دارای هوش هیجانی پایینی هستند نکاتی حاوی اطمینان خاطر بیشتر که احتمال می‌رفت روند پیشرفت تحصیلی‌شان را تسریع کند به پاسخ‌ها می‌افزود.

۴- جامعه‌ی پژوهش

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در مجموع تعداد ۶۷ نفر دانشجوی پسر و دختر ایرانی و در فاصله‌ی سنی ۲۰ تا ۳۵ سال بوده و به سبک نمونه‌گیری خوشه‌ای - تصادفی از میان دانشجویان حقوق در مقطع کارشناسی در دو دانشگاه (دولتی و آزاد) انتخاب شده بودند. جدول ۱ توزیع کلی شرکت‌کنندگان را به تفکیک جنسیتی و درجه‌ی هوش هیجانی آنان نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی آزمودنی‌های پژوهش به تفکیک جنسیتی و درجه‌ی هوش هیجانی

جمع	جنسیت			
	زن	مرد		
۳۰	۲۰	۱۰	هوش هیجانی پایین	درجات هوش هیجانی
۲۵	۱۳	۱۲	هوش هیجانی متوسط	
۱۲	۷	۵	هوش هیجانی بالا	
۶۷	۴۰	۲۷	جمع	

۵- ابزارهای پژوهش

در ابتدا با استفاده از آزمون استاندارد نلسون، میزان تسلط دانشجویان به زبان انگلیسی سنجیده شد و تعداد ۲۴ نفر که در دو طرف ضعیف و قوی طیف با میزان ± 2 انحراف استاندارد اختلاف با میانگین تسلط قرار داشتند، از مرحله‌ی اول آزمایشی طرح حذف شدند. آزمون تسلط نلسون شامل ۵۰ پرسش است که در آن تعداد ۳۷ آزمون مربوط به دانش

ساختارهای دستور زبانی انگلیسی و ۱۳ پرسش نیز میزان تسلط آزمودنی‌ها را در دانش واژگان می‌سنجد.

بر اساس اهداف طرح، به دانشجویان باقیمانده در مرحله دوم غربال‌گری، پرسشنامه‌ی سنجش هوش هیجانی بار-آن^۱ (۱۹۷۷) داده شد. هدف از اجرای این پرسشنامه، تعیین درجه‌ی هوش هیجانی دانشجویان بود. در سنجش اعتبار و پایایی این پرسشنامه، نتایج به پژوهش دهشیری (۱۳۸۵) استناد شد که در گزارش ایشان، پرسشنامه‌ی فوق با میزان آلفای ۰/۷۳ در جامعه ایران میان دانشجویان دانشگاه تهران هنجار شده است. در پژوهش ایشان، ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با روش زوج و فرد ۰/۸۸ گزارش شده است. برای سنجش پایایی این پرسشنامه، از دو روش استفاده شده: الف: همسانی درونی که بر پایه ضریب آلفای کرونباخ است و متوسط آن درباره‌ی جمعیت موردنظر (میانگین کلی) ۰/۷۶ و برای خرده آزمون‌ها از ضریب پایین ۰/۶۹ (مسئولیت‌پذیری اجتماعی) تا ضریب بالای ۰/۸۶ (حرمت نفس) محاسبه شده و نتایج پایایی خوب و قابل قبولی را نشان می‌دادند. ب: پایایی باز آزمایی یا ضریب ثبات زمانی پس از یک ماه ۰/۸۵ و پس از چهار ماه ۰/۷۵ گزارش گردیده است. بنابراین میان سؤال‌های آزمون نیز پایایی قابل قبولی وجود داشته است. در تحقیق حاضر میزان آلفای کرونباخ با احتساب میانگین پنج سنجه مقدار ۰/۶۵ را نشان داد.

پرسش‌نامه فوق شامل ۹۰ پرسش است که ۱۵ حیطه غیر شناختی را در هر فرد به سبک درجه‌بندی لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) موردسنجش قرار می‌دهد و شامل مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های درون فردی، انطباق‌پذیری، مدیریت استرس، خودآگاهی هیجانی، ابراز وجود یا قاطعیت، احترام به خود، خود شکوفایی، استقلال، همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حل مسئله، واقعیت آزمایی، انعطاف‌پذیری، تحمل استرس، کنترل استرس، شادکامی و خوش‌بینی است. برای سنجش روایی درونی هر پنج سنجه به صورت جداگانه با میزان نمره میانگین کل هر دانشجو در پنج سنجه محاسبه شد و به ترتیب آلفای کرونباخ میان ۶۷ نفر در سنجه حل مسئله (۰/۶۳)، خودآگاهی هیجانی (۰/۸۳)، روابط بین فردی (۰/۷۵)، خود ابرازی (۰/۷۲) و واقعیت سنجی (۰/۷۵) محاسبه گردید. پس از انجام محاسبات و تجزیه و بررسی پرسشنامه، آزمودنی‌ها طبق جدول ۲ و برحسب میزان انحراف استاندارد نمرات کسب‌شده از میانگین برای هر دانشجو دسته‌بندی شدند. در زیر، معیار تقسیم

آزمودنی‌ها را از حیث درجه‌ی هوش هیجانی در پژوهش پیش رو مطابق با رویکرد تحلیل پرسشنامه‌ی هوش هیجانی بار-آن (۱۹۷۷) نشان داده‌ایم (جدول ۲).

جدول ۲ معیار سنجش و تقسیم آزمودنی‌ها از لحاظ درجه‌ی هوش هیجانی

+3 > +2 انحراف استاندارد	+2 > +1 انحراف استاندارد	+1 > -1 (M=313) انحراف استاندارد	-2 -1 > انحراف استاندارد	-3 -2 > انحراف استاندارد
هوش هیجانی بسیار بالا	هوش هیجانی بالا	هوش هیجانی متوسط	هوش هیجانی پایین	هوش هیجانی بسیار پایین

بدین ترتیب ابتدا آزمودنی‌ها به پنج گروه باهوش هیجانی بسیار پایین، پایین، متوسط، بالا و بسیار بالا تقسیم شدند. برای بررسی دقیق‌تر اهداف پژوهش، تعداد ۳۰ نفر از آزمودنی‌هایی که در دو طرف بسیار ضعیف و بسیار قوی قرار داشتند، نیز در این مرحله از پژوهش از تجزیه و تحلیل‌های آماری رگرسیونی حذف شدند.

۶- تجزیه و تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر از لحاظ نوع پیمایشی بوده و به شیوه‌ی طیف‌سنجی سعی در آشکار ساختن سازه‌هایی روان‌شناختی داشت که در راستای زیر سنجه‌های سازه هوش هیجانی می‌توانسته‌اند به گونه هم‌زمان به بهره‌گیری از تیمار رویداد نویسی به تسهیل اجرای تکنیک‌های رویداد نویسی به افراد آزمودنی کمک کرده باشند. مقیاس پیشرفت برای هر دانشجو میانگین کسب‌شده هر دانشجو در نمره‌ی میان و پایان دوره‌ی ایشان در درس زبان عمومی مقرر شد و از ۰ تا ۲۰ در تغییر بود. برای پاسخ به پرسش پژوهش از شیوه‌ی رگرسیون چندگانه استفاده شد و پنج عامل اصلی هوش هیجانی بار-آن (۱۹۷۷) شامل سازه‌های حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، روابط بین فردی، ابراز وجود یا قاطعیت و واقعیت‌سنجی با نمراتی از ۰ تا ۵ به‌عنوان متغیرهای مستقل و پیش‌بین به معادلات رگرسیون افزوده شدند.

۷- نتایج

در ابتدا از آنجایی که معمولاً زیر سنجه‌های هر سازه‌ای در حیطه‌های روان‌شناختی ممکن است باهم از لحاظ مسائل آماری هم خطی و هم راستایی داشته باشند و این مهم در مخدوش

کردن نتایج حاصل از این داده‌ها به نفع توابع آماری در معادلات رگرسیونی نباشند (استیونز^۱، ۲۰۰۲). بنابراین از روش‌های گوناگونی برای ارزیابی و جلوگیری از این مشکل در تحلیل داده‌ها بهره جستیم، از جمله بررسی عامل تورم واریانس‌ها^۲، شاخص شرطی^۳ و شاخص تحمل^۴. در تحقیق حاضر، برای بررسی این مهم به نظر استیونز (۲۰۰۲) استناد شده که شاخص عامل تورم واریانس کمتر از ده بوده و نیز با استناد به نظر تباکنیک و فیدل^۵ (۲۰۰۱) که شاخص شرطی برابر یا بزرگ‌تر از ۳۰ را حاکی از هم خطی می‌دانستند در داده‌های این پژوهش این شاخص در محدوده‌ی ۱ تا ۲۶ در نوسان بودند، و بنابراین بررسی‌های اولیه، نتیجه حاکی از نبود مشکل هم خطی و ادامه تجزیه و تحلیل‌های رگرسیونی داشت.

جدول ضرایب حاصل از پنج متغیر مورد استفاده در این پژوهش، شامل سازه‌های حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، روابط بین فردی، خود ابرازی یا قاطعیت و واقعیت‌سنجی بودند که با استفاده از رگرسیون چندگانه برای بررسی مدل کلی رگرسیونی در ابتدا بررسی شدند. جدول ۳ مدل به دست آمده را برای پنج متغیر به صورت کلی نشان می‌دهد.

جدول ۳. مدل برونداد رگرسیون برای پنج زیر سنجی هوش هیجانی دانشجویان و پیشرفت زبانی آنان

Model	R	R مجذور	R تعدیل شده	برآورد خطای استاندارد
1	.355 ^a	.126	.054	3.52851

متغیرهای پیش‌بین: واقعیت‌سنجی، حل مسئله، روابط بین فردی، قاطعیت (خود ابرازی)، خودآگاهی هیجانی

میزان همبستگی مجذور تعدیل شده نشان می‌دهد که در مجموع متغیرهای مورد بررسی، توانسته‌اند تنها ۵٪ از واریانس متغیر وابسته را تعریف کنند که شاخص بالایی نیست، گرچه مدل به دست آمده با توجه به شاخص همبستگی مجذور و نتایج آن‌ها (جدول ۴) معنادار بود. $F(5, 61) = 1.00, p < .00$

1. Stevens
2. VIF
3. condition index
4. Tolerance index
5. Tabachnik & Fidell

جدول ۴. نتایج آنوای یک‌راهه برای پنج متغیر هوش هیجانی و پیشرفت زبانی دانشجویان

سطح معناداری	F	مجذور میانگین	درجه آزادی	جمع مجذورها	مدل
.000 ^b	1.000	21.000	5	109.000	رگرسیون
		12.000	61	759.000	باقیمانده
			66	869.030	جمع

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش حاضر، جدول ضرایب همبستگی باهدف بررسی این موضوع که کدامیک از زیر سنجه‌های مورد مطالعه‌ی هوش هیجانی موفقیت بیشتری را در میان دانشجویان گروه آزمونی پیش‌بینی کرده بودند، بررسی شد و نتایج حاکی از این بود که در میان پنج زیر سنجه طبق جدول ۵، تنها سنجه حل مسئله توانسته بود پیش‌بینی کننده موفقیت بیشتر در میان گروه هدف باشد. گرچه با در نظر گرفتن وزن کلی پنج سنجه، نمره بالاتر در موفقیت به موازات نمره هوش هیجانی بالاتر معنادار بود $P = .05$.

جدول ۵. نتایج رگرسیون چندگانه بر روی پنج زیر سنجه‌ی هوش هیجانی دانشجویان و پیشرفت زبانی آنان

Model	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد	T آماره	سطوح معناداری	
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	13.210	4.074		3.243	.002
	حل مسئله	-1.654	.820	-.257	-2.017	.048
	خودآگاهی هیجانی	1.636	1.003	.241	1.630	.108
	روابط بین فردی	1.355	.918	.199	1.477	.145
	قاطعیت	-.432	.693	-.084	-.624	.535
	واقعیت‌سنجی	-.989	.820	-.164	-1.205	.233

همانطور که در جدول پنج مشخص است، نکته جالب توجه درباره زیر سنجه "حل مسئله" این است که در مقایسه با چهار مقیاس دیگر، این زیر سنجه توانسته است پیش‌بینی کننده موفقیت بیشتر در آزمون‌های ارزیابی پیشرفت در گروه هدف بوده باشد چراکه نسبت به چهار زیر سنجه دیگر البته در مرز بحرانی معنادار شده بود: $p = .048$. در زیر به بررسی این موضوع پرداخته‌ایم.

۸- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در راستای طیف‌سنجی زیر سنج‌های هوش هیجانی بر اساس الگوی پیشنهادی بار- آن (۱۹۷۷) و ارتباط آن‌ها با بهره‌گیری از شیوه‌های ارتباطی و روایت- محور در گستره‌ی پیش‌بینی پیشرفت زبانی گروهی از دانشجویان بزرگسال ایرانی صورت گرفته بود. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که از میان پنج مشخصه‌ی هوش هیجانی دانشجویان بزرگسالی که از شیوه‌ی تداخلی رویداد نویسی در طول یک دوره‌ی تحصیلی بهره برده بودند، میانگین وزنی پنج متغیر شامل حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، روابط بین فردی، خود ابرازی (قاطعیت) و واقعیت‌سنجی همگام با این شیوه‌ی بازتابی با موفقیت بیشتر این گروه از دانشجویان به صورت گام‌به‌گام در ارتباط بود و در این میان مهارت حل مسئله به میزان بیشتری توانسته بود پیشرفت دانشجویان مورد آزمون را در درس زبان عمومی آن‌ها پیش‌بینی کند. نتیجه‌ی یادشده با تحقیقات تانکی^۱ (۲۰۰۲)، اکبری و حسینی (۲۰۰۸)، نلسن^۲ (۲۰۰۳) و ون لیر (۲۰۰۴) هم سو نبود. به دیگر سخن، در خصوص استفاده از الگوی هوش هیجانی بار- آن که در آن زیر سنج‌های عاطفی و شناختی باهم درجاتی از سازه‌ی هوش هیجانی را برای افراد تعیین می‌کنند، مشخص شد در پژوهش حاضر مهارت‌های عاطفی به میزان کمتری با موفقیت این گروه از دانشجویان نسبت به مهارت‌های غیر عاطفی همچون حل مسئله در پیشرفت درس زبان انگلیسی عمومی گروه هدف در ارتباط بوده‌اند. این نکته به‌طور ضمنی می‌تواند گویای این حقیقت باشد که تقویت مهارت‌های حیطه عاطفی افراد در روش‌های تدریس بازتابی به میزان کمتری مؤثرتر از حیطه‌های شناختی در دانشجویان موردبررسی عمل کرده‌اند و مهارت‌های عاطفی نسبت به مهارت‌های تحلیلی در درجه دوم اهمیت قرار داشته‌اند. البته توجه به چند نکته درباره طرح‌واره‌های متفاوتی که در مبحث هوش هیجانی از زمان مطرح شدن آن توسط (گلمن، ۳، ۱۹۹۵) به وجود آمده است دارای اهمیت است. در الگوی بار- آن (۱۹۷۷) که به الگوی رگه‌ها^۳ یا ترکیبی نیز مشهور است، همچنان که در بخش‌های پیش نیز بدان اشاره شد، هوش هیجانی ترکیبی از توانایی‌های ذهنی ورگه‌های شخصیتی مانند خوش‌بینی، خودآگاهی و خود انگیزشی فرض می‌شود که به نحو پیچیده‌ای به هم تنیده

1. Tanki
2. Nelson
3. Goleman
4. traits

شده‌اند و جداسازی آن‌ها حتی در طرح‌واره‌های دیگر هوش هیجانی، مانند سالویی و مایر (۱۹۹۰) نیز به‌سادگی امکان‌پذیر نیست چراکه شناخت و هیجان، گاهی تأثیر متقابل بر یکدیگر دارند. شناخت درست از موقعیت یادگیری، به افزایش میزان ارتباط و درگیری عاطفی می‌انجامد و افزایش دامنه‌ی عاطفی درهم‌آمیزی با مهارت‌های دیگر ارتباطی شامل روابط بین فردی، درک عواطف دیگران، به شناخت بیشتر در راستای تصمیمات درست کمک می‌کنند. بنابراین به لحاظ نظری به نظر می‌رسد نمی‌توان به‌سادگی میان ارتباط پررنگ‌تر مهارت‌های حل مسئله که در پژوهش حاضر ارتباط بیشتری را با موفقیت بیشتر نشان می‌دهند تصمیم‌گیری کرد چراکه مدل کلی به‌دست‌آمده با احتساب پنج زیر سنجه معنادار بود. اما در حال، تفسیر واریانس بیشتر به‌دست‌آمده برای مهارت‌های حل مسئله که در حیطه‌ی شناخت افراد آزمودنی به‌صورت مرزی معنادار شد گویای این نکته است که گرچه شناخت و عاطفه به‌صورت هم‌راستا در موفقیت بیشتر تأثیرگذار بوده‌اند اما میزان واریانس زیر سنجه‌های عاطفی کمتر گویای موفقیت به‌دست‌آمده در میان دانشجویان با درجه‌ی هوش هیجانی پایین بوده است که این نتیجه با پژوهشی که توسط رینالدز و کونفوز^۱ (۲۰۰۳) که البته بر روی پیشرفت کلی درسی افراد آزمودنی انجام شده بود هم‌راستا نبود. نکته جالب توجه اینجاست که ایشان با بررسی میان هوش شناختی افراد و پیشرفت تحصیلی آنان در دوره‌های تحصیلی گوناگون به این نتیجه رسیدند که این پیش‌بینی در دوره‌ی دبیرستان ۵۰ تا ۶۰٪ درصد برآورد زده شده بود، ولی در دوره‌های بالاتر تحصیلی و دانش‌آموختگی این ارتباط بین ۳۰ تا ۴۰٪ بود و سرانجام بر آن شدند که برای تخمین موفقیت تحصیلی، باید بر عوامل محیطی با تأکید بر روابط بین فردی نیز توجه داشت.

در خصوص معنادار بودن میزان نمره پنج سنجه با یکدیگر به‌صورت تجمعی و نه انفرادی در تحقیق حاضر، باید توجه داشت که در آموزش‌های مهارت‌های زبان دوم، از سال ۱۹۷۸ تاکنون، حامیان مکتب ساختارمندگرایی^۲ روش‌های فکری و بصیرتی را در فراگیری زبان مطرح کرده‌اند. بر اساس انگاره آن‌ها، یادگیری به‌طور اساسی فعالیتی اجتماعی-ارتباطی است، هرچند چنین ارتباطی گاهی بین دانشجو و استاد وجود ندارد، ولی فرایندی مداوم است که از طریق آن مدرسان زبان مراحل یادگیری تدریس را طی یک دوره آموزشی با استفاده از تقویت

1. Reynolds & Kamphaus

2. Constructivism

مهارت‌های عاطفی - تحلیلی فراگیران زبان کنترل می‌کنند. از آن جمله می‌توان به مراحل چارچوب بازتابی - بصیرتی گیبز^۱ (۱۹۸۸) که در زیر آورده شده، اشاره کرد:

- ۱- توصیف - چه اتفاقی افتاد؟
- ۲- احساس - چه احساسی داشتید؟
- ۳- ارزیابی - مزایا و معایب موقعیت چه بود؟
- ۴- تحلیل - چه احساسی از موقعیت دارید؟
- ۵- نتیجه - چه اقدام دیگری می‌توانستید انجام دهید؟
- ۶- طرح عملی - اگر همان موقعیت دوباره مطرح شود، چه می‌کنید؟

در این میان، هدایت دانشجویان چالش دار که در برقراری ارتباط دوسویه در کلاس درس با مربی خود دچار ضعف‌های فراوانی‌اند از راه دنبال کردن مراحل بالا می‌تواند بسیار مفید باشد به شرطی که این معیارها بر پایه نیازهای مراحل گوناگون دوره‌ی آموزشی طراحی شود. بر اساس تعریف کاترل^۲ (۲۰۰۳) تفکر بازتابی، که در فعالیت‌هایی چون رویداد نویسی مورد استناد قرار می‌گیرد، فعالیتی طبیعی است که نشانگر دخالت کم یا زیاد افراد در یک فعالیت است. مون^۳ (۲۰۰۵) این نوع تفکر را نوعی فرایند فکری می‌داند که برای دستیابی به هدف تا رسیدن به نتیجه‌ی مطلوب می‌باید ادامه یابد و ادامه‌ی این راه طولانی، با تقویت مهارت‌های هوش هیجانی از طریق درگیر ساختن عاطفی افراد با موقعیت‌های یادگیری خود می‌تواند مفید واقع شود.

رویداد نویسی به‌عنوان یک فعالیت فکری منجر به گسترش خودآگاهی، درک فردی، هدایت فردی، توسعه‌ی خلاقیت و توسعه‌ی فکری و معنوی می‌شود. دلیل اصلی ورود رویداد نویسی به گستره‌ی آموزش زبان این است که پس از قرن بیستم، رشد روانشناسی و روانکاوی، محققان را تشویق کرد که برای کشف احساسات و رؤیاهای افراد افکار درونی زبان آموزان را بررسی کنند. در سال ۱۹۹۱ اعلام شد که رویداد نویسی به معنی انتقال اندیشه‌ها به روی کاغذ روش مؤثری برای خود اظهاری و کاوش در احساسات درونی، اندیشه‌ها، اندیشه‌ها، پرسش‌ها و نگرانی‌های فرد است.

در تحقیق حاضر، که پژوهشگران از شیوه‌های بازتابی برای تقویت مهارت‌های زبانی بهره

1. Gibbs
2. Cottrell
3. Moon

جسته بودند، بازخوردهای مکرر از سوی استاد به دانشجویان در زمینه‌ی عملکرد درسی آنان با بهره‌گیری از حیطه‌های عاطفی آنان به‌طورکلی شامل ارتباط بین فردی، خودآگاهی هیجانی و یا قاطعیت به‌آزمودنی‌های این پژوهش در درک روابط کمک کرده است و با پیشرفت آنان از طریق کسب این بازخوردها به‌طور احتمالی در ارتباط بوده است اما این میزان در مقایسه با مهارت‌های تحلیلی کمتر بوده است. این مهم درباره همسوسازی شیوه‌های جدید بازخوردی که در زمینه‌های آموزش زبان در سال‌های اخیر رشد قابل توجهی داشته‌اند، می‌تواند به مدرسان و فعالان بخش تهیه و تدوین کتاب‌های درسی دارای نکات قابل توجهی باشد. از جمله تقویت دامنه‌ی حیطه‌های عاطفی و تحلیلی در بهره‌گیری از این‌گونه روش‌ها که وقت و انرژی بسیار زیادی از استاد و زبان‌آموز طلب می‌کنند، بسیار لازم و ضروری به نظر می‌رسد و همچنان که پیتون (۱۹۸۷) معتقد است، روند مذکور در محیط‌های درسی در صورتی انجام‌پذیر با تأثیر مثبت است که فعالیت‌های بازتابی مانند رویداد نویسی، خاطره‌نویسی نوشتاری و شنیداری به‌طور نظام‌مند وارد برنامه‌ی درسی شود، تا بتواند با درگیر ساختن دانشجویان آن‌ها را در این امر مهم ترغیب کند و با افزایش مشارکت فراگیرانی که گفته می‌شود با اجرای چنین روش‌های گزارشی، اعتمادبه‌نفس، استقلال فردی و خودآگاهی را تمرین می‌کنند مؤثر بشود. در فعالیت‌های خود گزارشی همچون رویداد نویسی، همچنان که در فوق اشاره شد، ریز مهارت‌های فکری و عاطفی به هم آمیخته‌اند، به‌گونه‌ای که فهم کامل از فرایندهای یادگیری انتقالی به هر دو حیطه‌ی شناختی و غیر شناختی مرتبط است (تامکینز، ۲۰۰۹). در این میان گاهی این روند به‌صورت گردشی و یا زنجیره‌واری نیز ممکن است به تقویت برخی حیطه‌های فوق منجر شده باشد، بدین معنا که استفاده از فعالیت‌های خود گزارشی توسط مدرسان، مهارت‌های تفکر انتقادی را در حیطه‌ی شناخت و یا برقراری ارتباطات میان فردی را در حیطه غیر شناختی در دانشجویان به دنبال داشته است. این چنین پس رویدادهایی به‌صورت تسلسلی در رابطه با پیشرفت دانشجویان در طول زمان می‌توانند در ارتباط باشند، درحالی‌که در ابتدا و پیش از رویارویی با این فعالیت‌ها، حیطه‌های مذکور کمرنگ و یا غیرفعال بوده‌اند که این امر در بررسی انطباق سنجی‌ها توسط پژوهشگران نباید نادیده انگاشته شود. بنابراین استفاده از تحقیقاتی که در این گستره، تنها به بررسی همبستگی‌ها بسنده می‌کنند پیشنهاد نمی‌شود، بلکه بررسی این چنین دگرگونی‌ها را در طول زمان مشخص و با در نظر گرفتن جمیع عوامل

روان‌شناختی، اعم از شناختی، عاطفی و فراشناختی می‌توان به صورتی دقیق‌تر و با بهره‌گیری از هر دو روش‌های پیش‌رویدادی و پس‌رویدادی به انجام رسانید.

۹- محدودیت‌های پژوهش

در زمینه‌ی فرایندهای رویداد نویسی، به‌طور معمول دو چالش توسط محققان گزارش می‌شود: نخست، اجرای این ابزار نیازمند صرف وقت زیاد توسط استاد و دانشجو است. برای کاستن بارکاری، از مدرسان خواسته می‌شود که به دانشجویان اعلام کنند، تنها دو یا سه بار در طول هفته به‌جای گزارش روزانه به بیان گزارش‌های خود مشغول شوند که این امر می‌تواند بر نتیجه‌ی نهایی تأثیر هرچند جزئی داشته باشد و نتایج واقعی را خدشه‌دار سازد. دوم، برخی از فراگیران در روند انجام رویداد نویسی، احساس کسالت کرده و از انجام آن سر باز می‌زنند، به‌ویژه آن‌هایی که مایل‌اند به‌جای مبادرت به نوشتن و دادن گزارش کتبی خود با مشارکت کلامی در کلاس، درس فعالانه شرکت کنند. راه‌حل مناسب در این باره، افزایش بازه‌ی کاری است که در محدوده‌ی دوره‌ی تحصیلی فراگیران بزرگ‌سال نمی‌گنجد، چراکه امکان برقراری ارتباط با گروه موردنظر (به‌ویژه بزرگ‌سالان باهوش هیجانی پایین) در محیط دانشگاهی تنها در طول یک دوره‌ی کامل تحصیلی میسر بود که اگر این بازه گسترش می‌یافت می‌توانست روند اجرای گزارش‌نویسی را برای فراگیران گروه فوق‌تسهیل کند، در ضمن، نتایج دقیق‌تری نیز در نتیجه‌ی گسترش بازه‌ی زمانی به دست دهد، اما در پژوهش حاضر، این امر فقط در طول یک دوره‌ی تحصیلی انجام‌پذیر بود. امید آنکه تحقیقات دیگر در آینده دیگر نکات پنهان دنیای پیچیده حیطه‌ی ذهنی افراد را برای تسهیل امور آموزشی روشن‌تر سازند.

۱۰- منابع

دهشیری، غ. ر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۵(۸).

عبدالمالکی، ج. و رهنما، ا. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط میان هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵، ۲، صص. ۷۸-۵۵.

Abednia, A., Hovassapian, A., Teimourmezhad, Sh. & Ghanbari, N. (2013). Reflective journal writing: Exploring in-service EFL teachers' perceptions. *System* 41, 503-514.

- Akbari, R. & Hosseini, K. (2008). Multiple Intelligences and Language Learning Strategies: Investigating Possible Relations. *System* 36, 141-155.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Burner, T. (2014). Formative assessment in language education. In C. Bjørke, M. Dypedahl, & G. A. Myklevold (Eds.), *Foreign language didactics* (pp. 234–247). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cottrell, S (2003). *Skills for success. The personal development planning handbook*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Fahim, M. & Pishgnadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric and verbal intelligence in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal* 9, 240-253.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). Reflective-Functioning manual: Version 5 for application to adult attachment interviews. Unpublished manual. London: University College
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Goleman, D. (1995). Why it can matter more than IQ. Emotional intelligence. New York.
- Hassanzadeh, R. & Shah Mohammadi, F. (2011). Emotional intelligence and its perspective power in Iranian foreign language learners' language achievements. *International Conference on Social Science and Humanity*. ZPEDR vol.5.LACSIT press. Singapore.
- Hein, S. (2007). *Emotional intelligence*. Retrieved from <http://equi.org..eid.efs>. Introduction.
- Hemmati, F. & Soltanpour, F. (2012). A Comparison of the Effects of Reflective Learning Portfolios and Dialogue Journal Writing on Iranian EFL Learners' Accuracy in Writing Performance, *English Language Teaching* 5 (11).
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 90, 19 – 26. San Francisco: Jossey Bass.
- Hubner, S., Nuckles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction* 20, 18-29.

- Klenowski, V. (2010). Portfolio assessment. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 236–242). Oxford: Elsevier.
- Lee, I., (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT J.* 61 (4), 321-329.
- Little, D. (2005). The common European framework and the European language portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321–336
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* 3-31. New York: Basic Books.
- Moon, R. (2005). *Guide for Busy Academics No. 4 Learning through reflection* [online] Available at: http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=69 accessed 17/07/06.
- Nelson, B., & Low, G. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Pearson education Inc.
- Pavlenko, A. (1999). New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism, Language and Cognition* (2), 209 -30.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality journal*. 9, 185-211.
- Peyton, J. K. (1987). ERIC Q & A: *Dialogue Journal Writing with Limited-English Proficient (LEP) students*. (In Peyton and Staton). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Peyton, J.K. (1991). Settling some basic issues. In J.K. Peyton & J. Staton (Eds.), *Writing our lives: Reflections on dialogue journal writing with adults learning English* (11-23). Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (Eds.). (2003). *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context* (Vol. 2). Guilford Press.
- Santa-Maria, M. (1983). *Growth through meditation and journal writing*. New York: Paulist Press.
- Staton, J. (1991). Introduction: Creating an attitude of dialogue in adult literacy instruction. In J.K. Peyton & J. Staton (Eds.), *Writing our lives: Reflections on dialogue journal writing with adults learning English* (xiii-xxvi). Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed, Chapter 12: Canonical correlation). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, E.G. (2001). *Using Multivariate Statistics*. New Jersey: Pearson.
- Tomkins, A. (2009). "It was a great day when..." An exploratory case study of reflective learning through storytelling. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 8, 123-131.
- Tunkey, H. (2002). 'Emotional intelligence in EFL, ELT curriculum', Unpublished Master Thesis: Ankara. Turkey.
- Valencia, S. (1990). "A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats and Hows." *The Reading Teacher*, 338-340.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspectives*. Dordrecht: Kluwer, Academic.
- Vanett, L., & Jurich, D. (1990). The missing link: Connecting journal writing to academic writing. *Students and teachers writing together: Perspectives on journal writing*, 49-62.
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing* 16, 194-209.