

پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان دختر بر اساس هوش هیجانی،

باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری

کاظم برزگر بفرویی^۱

اکرم السادات هاشمی^۲

مریم سلمانی اردکانی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش عوامل هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان صورت گرفت. به این منظور ۱۳۰ نفر از دانشجو معلمان که با روش نمونه‌گیری تصادفی از جامعه آماری مورد نظر انتخاب شده بودند، به عنوان گروه نمونه، به دو پرسشنامه هوش هیجانی بارآن و پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی (MSLQ) پاسخ دادند و نیز معدل ترم اول به عنوان عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار و نیز روش‌های آماری تحلیل واریانس و رگرسیون چندگانه به شیوه ورود استفاده شد. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد بین هوش هیجانی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و نیز این متغیرها قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان می‌باشند، که یافته‌های این پژوهش دربرچه‌های جدیدی را برای توجه بنیادی به آموزش‌های خاص دانشجو معلمان و ایجاد تغییرات مطلوب می‌گشاید.

کلمات کلیدی: هوش هیجانی، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری، دانشجو معلمان.

مدرسه مکانی اجتماعی و آموزش نیز یک فرآیند اجتماعی است و شایستگی‌های اجتماعی، هیجانی و انگیزش معلمان تأثیر شگرفی بر فرآیند یاددهی-یادگیری دارد. معلمان باید به دانش و مهارت‌های مختلف فردی و اجتماعی برای دستیابی به نوعی تعادل که موجب ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری مطلوب و مستقل، تلاش و مشارکت برای شکوفایی کامل استعدادهایشان می‌شود، مجهز باشند (ایگور^۱، ۲۰۰۹) تا با به‌کارگیری این مهارت‌ها در کلاس درس، باعث ارتقاء این توانایی‌ها در دانش‌آموزان خود شوند، زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش‌های مناسب هیجانی می‌تواند سبب ارتقاء هوش هیجانی^۲ (مهزان، حسن و هلیل^۳، ۲۰۱۳؛ نلیس^۴، کویکباچ، میکولاژزک و هانسن^۵، ۲۰۰۹؛ یولوتاس و اومراغلو^۵، ۲۰۰۷) و نیز آموزش مهارت‌های انگیزشی سبب بهبود مهارت‌های خودتنظیمی^۶ (مایرز، پیگ‌نولت و هوسماند^۷، ۲۰۱۳ و اکسان^۸، ۲۰۰۹) در دانش‌آموزان گردد. همچنین مطالعات آثار چند عامل مهم مانند توانایی‌های یادگیرندگان، توانایی خودتنظیمی، آموزش‌های معلمان و انگیزش و هیجان را مورد بررسی قرار داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که مهم‌ترین عواملی که مستقیماً با میزان یادگیری رابطه مثبت دارد، سطح توانایی یادگیرندگان در اداره یادگیری خودشان (پینتریچ و دیگروت^۹، ۱۹۹۹؛ کازان^{۱۰}، ۲۰۱۳) و انگیزش و هیجانات یادگیرندگان (براکت، ریورز، ریورز، ریز و سالووی^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ پتیرایدس، فردریکسون و فرنهامب^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ دی‌فابیو و

1. Ergur

2. Emotional intelligence

3. Mohzan & Hasan & Halil

4. Nelis & Quoidbach & Mikolajczak & Hansenne

5. Ulutas & Omerog

6. Self - regulation

7. Meyers & Pignault & Houssemand

8. Aksan

9. Pintrich & Digroot

10. Cazan

11. Bracket & Rivers & Reyes & Salovey

12. Petrides & Frederickson & Frenham

پالازچی^۱، (۲۰۰۹) می‌باشد. از این رو در این پژوهش به بررسی رابطه هوش هیجانی و باورهای انگیزشی و نقش آن در عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان به عنوان نیروهای آموزشی بالقوه کشور پرداخته شده است.

هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌های غیر شناختی است که توان فرد را در مقابله با درخواست‌ها و فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد (بارآن^۲، ۱۹۹۷). گلمن^۳ (۲۰۰۵) هوش هیجانی را به عنوان شایستگی‌های هیجانی و توانایی قابل یادگیری می‌داند که پیامد آن عملکرد موفقیت‌آمیز است، هوش هیجانی به عنوان عاملی در تشخیص مدیریت هیجان‌ات خود و دیگران، راه‌های کارآمدی را در رشد رضایت و خشنودی از ارتباطات اجتماعی ارائه داده و قدرت پیش‌بینی احساس ناتوانی و انگیزه فردی را دارد (به نقل از کرمی‌نژاد، ۱۳۹۱). سالوی و مایر^۴ (۱۹۹۰) هوش هیجانی را توانایی فرد برای کنترل احساسات و هیجان‌ات خود و دیگران، تمایز بین احساسات خود و دیگران و نیز استفاده از این اطلاعات برای هدایت اعمال و افکار می‌دانند. بارآن (۲۰۰۶) معتقد است هوش هیجانی می‌تواند رشد یابد و افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند در برخورد با فشارهای محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزتری دارند و نیز گفته می‌شود که نقص و نارسایی در هوش هیجانی می‌تواند به عنوان عدم موفقیت و مشکلات هیجانی مطرح شود. بر همین اساس هوش هیجانی شامل پنج زیر مقیاس درون‌فردی، میان‌فردی، سازگاری، مدیریت استرس و خلق عمومی است. همچنین وی الگوی هوش هیجانی خود را متأثر از نظریه‌های داروین^۵ و ثورندایک^۶ می‌داند. داروین به عنوان نخستین فردی که به اهمیت هیجان‌ها در بقاء و سازگاری پرداخته است و

1. Di Fabio & Palazzechi

2. Bar-On

3. Golman

4. Mayer

5. Darwin

6. Thorndike

ثورندایک نیز که نخستین توصیف از هوش اجتماعی و اهمیت تأثیر آن بر عملکرد انسان را بیان کرده است؛ الگوی هوش هیجانی بارآن را تحت تأثیر قرار داده‌اند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی موجب افزایش انگیزه کار، ارتقاء نگرش مثبت به کار، رفتارهای انسان‌دوستانه و تعدیل تعارض‌های میان کار و خانواده به دلیل تعهد کاری (کارملی^۱، ۲۰۰۳)، و در نتیجه رضایت شغلی (ککو^۲، ۲۰۱۰) می‌شود. همچنین افراد با هوش هیجانی بالا، قابلیت مشارکت در کار گروهی و حل تناقض‌های درون‌گروهی (گلارک^۳، ۲۰۱۰) و توانایی بیشتری در تصمیم‌گیری شغلی دارند (دی‌فابیو و پالازچی، ۲۰۰۹)، احساس شادی و لذت بیشتری در زندگی داشته (یپ و مارتین^۴، ۲۰۰۶) و خود شکوفایی بالاتر (کرمی‌نژاد، ۱۳۹۱) و به طور کلی از سلامت روان مناسبی برخوردارند (مارتیز، رامالهو و مورین^۵، ۲۰۱۰).

یکی از مهم‌ترین اصول روان‌شناختی تربیتی این است که یادگیرندگان باید آگاهی را در ذهن خویش بسازند. می‌توان به دانش‌آموزان راهبردهای گوناگون را آموزش داد تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقش فعال داشته باشند (اسلاوین^۶، ۲۰۰۶). یکی از نظریه‌های مطرح در این خصوص نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریج و دیگروت (۱۹۹۰) است که خودکارآمدی^۷، ارزش‌گذاری درونی^۸ تکلیف و اضطراب امتحان^۹ را به عنوان باور انگیزشی^{۱۰} و راهبردهای شناختی^{۱۱} و فراشناختی^{۱۲} را به عنوان راهبردهای یادگیری^{۱۳} خودتنظیمی معرفی کرده است. باورهای

1. Carmeli

2. Coco

3. Glarc

4. Yip & Martinz

5. Martins & Ramalho & Morin

6. Slavien

7. Self - efficacy

8. Intrinsic value

9. Test anxiety

10. Motivational beliefs

11. Cognitive

12. Metacognitive

13. Learning Strategies

انگیزشی بیان‌کننده تأثیر عوامل عاطفی در یادگیری است، عواملی که می‌تواند بر انگیزش یادگیرندگان نسبت به موضوعات درسی، تکلیف و آزمون تأثیر داشته باشد. باورهای انگیزشی به باورهایی اشاره دارد که جهت‌دهنده و هدایت‌کننده فعالیت‌های تحصیلی است (راهب، حمیدی، اخوان تفتی و رضابخش، ۱۳۸۸).

خودکارآمدی را باور یادگیرنده به توانایی‌های خود جهت سازمان دادن و اجرا کردن روش‌هایی برای رسیدن به پیشرفت‌های تعیین‌شده می‌دانند، داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی به تنهایی پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیست بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام دادن آن‌ها بر چگونگی عملکرد فرد مؤثر است (بندورا^۱، ۱۹۹۸ به نقل از لوکلیر^۲، ۲۰۱۳). ارزش‌گذاری درونی به اهمیتی که یادگیرنده به تکلیف خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، اطلاق می‌شود و میزان مهم بودن و جالب بودن یک تکلیف یا موضوع درسی را نشان می‌دهد. هرچه دانش‌آموز یا دانشجو به موضوع درسی اهمیت بیشتری داده و به آن دل‌بستگی و علاقه داشته باشد، در یادگیری و انجام تکالیف آن نیز کوشا تر و جدی‌تر خواهد بود (محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی، ۱۳۹۲).

اضطراب امتحان احساس ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روانی خاص دارد و در امتحانات رسمی و دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود، معمولاً با خودپنداره ضعیف درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و با شناخت منفی، عدم تمرکز حواس و واکنش نامطلوب جسمی و افت تحصیلی همراه است (شبان زاده، ۱۳۹۱).

پژوهش‌های زیادی به بررسی تأثیر عوامل انگیزشی ذکر شده در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند، نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی داشته (یازیکی، سبیز و آلتون^۳،

1. Bandura

2. Locklear

3. Yazici, Seyis & Altun

۲۰۱۱؛ وانگ^۱؛ ۲۰۰۴؛ راهب و همکاران، ۱۳۸۸) و اضطراب امتحان به عنوان مؤلفه دیگر، ارتباط منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد (پنتریج و دیگران، ۱۹۹۹؛ محمدی درویش بقال و همکاران، ۱۳۹۲).

دیگر موضوع این پژوهش، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. راهبردهای خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد. سازگاری و موفقیت تحصیلی مستلزم آن است که یادگیرندگان با توسعه خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، شناخت، رفتار و عواطف خود را گسترش داده و تقویت کنند تا بتوانند به اهدافشان برسند. تلاش برای فهم فرآیندهای شناختی انسان و یافتن روش‌هایی به منظور تقویت این توانایی‌ها همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. بر حسب نظریه‌های مختلف تربیتی، مهارت‌های شناختی از قبیل درک مطلب، حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکر منطقی و استنباط و استدلال، اهداف اساسی یادگیری بوده و آموختن آن‌ها ضروری است. نظریه‌های جدیدتر بر نقش فرآیندهای عالی مؤثر بر مهارت فرآیندهای شناختی تأکید می‌کند که آن را فراشناخت می‌نامند که اولین بار توسط فلاول^۲ مطرح شد (کارشکی، ۱۳۸۱؛ به نقل از شبان‌زاده، ۱۳۹۱). فراشناخت شامل برنامه‌ریزی، هدایت، نظارت و اصلاح فرآیندها و فعالیت‌های شناختی است و مقایسه فراشناخت و شناخت درک بهتری از آن فراهم می‌سازد. شناخت به معنای عام یعنی دانستن و شامل فرآیندهای ذهنی است، درحالی‌که فراشناخت دانش نسبت به فرآیند شناختی است (یوسف زاده، یعقوبی و رشیدی، ۱۳۹۱).

پژوهش‌ها نشان داده که عوامل ذکر شده نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دارند از جمله عابدینی (۱۳۸۹) که به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت، نشان داد دانش‌آموزان

^۱. Wang

^۲. Flavell

با خودکارآمدی بالاتر، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و اضطراب امتحان کمتری داشته و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری دارند و نیز پژوهش‌های ماهادی و سوبرامانیام^۱ (۲۰۱۳) و اوزسوی و اتامان^۲ (۲۰۰۹) و یعقوبی، محقق، جعفری و یاری مقدم (۱۳۹۲) نیز حاکی از تأثیر مهارت‌های شناختی و فراشناختی سطح بالا در عملکرد تحصیلی بهتر است. با توجه به نتایج پژوهش‌های ذکر شده در دو زمینه هوش هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی و تأثیر آن بر ابعاد مختلف زندگی و عملکرد تحصیلی، تلاش برای ایجاد و تقویت یادگیری این اصول ضرورت تغییر در نقش آموزشی مدارس را ایجاب می‌کند و به تربیت معلمانی با زمینه تعلیم و تربیت مناسب نیاز خواهد بود که هم جوابگوی نیازهای خود در این زمینه بوده و هم بتوانند راهنمایی مناسب برای دانش‌آموزان آینده خود باشند؛ بنابراین انجام چنین پژوهش‌هایی ضروری به نظر می‌رسد. از این‌رو به بررسی رابطه هوش هیجانی، باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکلیف و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی و نقش متغیرهای ذکر شده در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان یزد پرداخته شده است.

روش

پژوهش حاضر از نظر داده‌ها کمی و از نظر هدف، کاربردی و در گروه طرح‌های همبستگی قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانشجو معلمان سال اول دانشگاه فرهنگیان (واحد خاوران) که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. از این جامعه، تعداد ۱۳۰ دانشجو به صورت نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها بین آن‌ها توزیع گردید که در نهایت به علت حذف پرسشنامه‌های ناقص نمونه اصلی به ۱۱۳ مورد کاهش یافت.

^۱. Mahadi & Subramaniam

^۲. Ozsoy & Ataman

برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه از دو ابزار (پرسشنامه) استفاده گردید که در این بخش به معرفی ابزارها و شاخص‌های روان‌سنجی آن می‌پردازیم:

الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: پرسشنامه (MSLQ)^۱ توسط پتتریج و دیگرگوت (۱۹۹۰) در دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی طراحی شد و مجموع ماده‌های آن ۴۷ عدد است. بعد انگیزشی (۲۵ ماده) شامل سه جزء خودکارآمدی، اضطراب امتحان و ارزش‌گذاری درونی تکلیف است. بعد راهبرد یادگیری خود تنظیمی (۲۲ ماده) شامل دو جزء شناختی و فراشناختی است. این پرسشنامه به صورت پیوستار پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) و به صورت مستقیم نمره‌گذاری شده و تنها سؤالات ۲۹،۳۰ و ۴۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. پتتریج و دیگرگوت (۱۹۹۰) برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی استفاده کردند که پایایی ۰/۸۹ برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی و پایایی ۰/۸۳ برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به دست آمد. در ایران نیز البرزی و سامانی (۱۳۸۷) برای بدست آوردن اعتبار پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ بدست آمده است (شبان‌زاده، ۱۳۹۱). در این پژوهش پایایی آزمون با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و قابلیت پایایی برای عامل باورهای انگیزشی ۰/۸۲ و برای عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۸۵ بدست آمد.

ب) پرسشنامه هوش هیجانی: برای سنجش هوش هیجانی از پرسشنامه هوش هیجانی^۲ بار-آن نسخه جوانان استفاده گردید. این ابزار مداد کاغذی که بارآن و پارکر^۳ (۲۰۰۰) آن را طراحی کرده‌اند؛ در دو فرم کوتاه (۳۰ سؤال) و فرم بلند (۶۰ سؤال) در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از بسیار کم تا همیشه درجه‌بندی شده است. نمره‌های این

^۱. Motivational Strategies for Learning Questionnaire

^۲. Emotion Quotient inventory

^۳. Parker

آزمون شامل یک نمره هوش هیجانی کل و ۵ زیر مقیاس شامل هوش فردی، هوش میان فردی، سازگاری، مدیریت استرس، خلق عمومی است. ضریب اعتبار این پرسشنامه از ۰/۶۵ تا ۰/۹۰ برای دختران گزارش شده است که بیشترین مقدار مربوط به گروه سنی ۱۶-۱۸ سال بوده است. همچنین اعتبار از طریق بازآزمایی مورد بررسی قرار گرفته و ضریب اعتبار ۰/۷۷ تا ۰/۹۷ گزارش شده است. در ایران نیز این پرسشنامه توسط مخبریان نژاد (۱۳۸۶) هنجاریابی شده است به نحوی که ضریب اعتبار کل پرسشنامه ۰/۹۱ محاسبه شد و برای بررسی روایی سازه پرسشنامه، تحلیل عاملی با روش مؤلفه اصلی اجرا شد و نتایج نشان داد که ۱۴ عامل که دارای ارزش ویژه بیشتر از یک هستند در مجموع ۶۵۲/۳۷ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کنند؛ بنابر این یافته‌ها، اعتبار و روایی پرسشنامه تأیید شده است (کرمی نژاد، ۱۳۹۱). در این پژوهش نیز پایایی ۰/۸۶ از شیوه آلفای کرونباخ بدست آمد.

یافته‌ها

با توجه به اهمیت شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، در این پژوهش به بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای هوش هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان معلمان پرداخته شد که نتایج آن در جداول زیر خلاصه شده است.

الف) یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین مقدار متغیرهای پژوهش

| میانگین | انحراف معیار | کمترین | بیشترین | |
|---------|--------------|--------|---------|------------------|
| ۱۹۹/۹۰ | ۱۸/۰۱ | ۱۶۹ | ۲۱۷ | هوش هیجانی |
| ۸۰/۳۸ | ۱۱/۲۷ | ۵۲ | ۱۰۴ | راهنمایی یادگیری |
| ۳۰/۳۴ | ۵/۶۵ | ۱۷ | ۵۴ | خود کارآمدی |
| ۲۱/۴۹ | ۷/۰۴ | ۷ | ۳۵ | اضطراب امتحان |

| | | | | |
|---------------|-------|------|-------|----|
| ارزش‌گذاری | ۳۵/۸۴ | ۵/۴۷ | ۱۳ | ۴۵ |
| تکلیف | | | | |
| عملکرد تحصیلی | ۱۸/۱۲ | ۱/۴۴ | ۱۲/۷۵ | ۲۰ |

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ برای نمونه‌های مورد نظر ($n=113$) نشان داده شده است؛ که شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش می‌باشد.

(ب) یافته‌های استنباطی متغیرهای پژوهش

فرضیه پژوهش: هوش هیجانی، باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکلیف و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر نقش معنادار دارد.

جهت بررسی رابطه بین متغیرها ابتدا ضرایب همبستگی پیرسون محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|----------------------|----|-------|-------|-------|----|-------|
| ۱- عملکرد تحصیلی | | | | | | |
| ۲- هوش هیجانی | * | / | | | | |
| ۳- راهبردهای یادگیری | ** | ۰/۰۸۵ | / | | | |
| ۴- خودکارآمدی | ** | ۰/۴۰۱ | ** | / | | |
| ۵- اضطراب | ** | ۰/۲۸۸ | ۰/۱۳۸ | ۰/۰۶۵ | ** | ۱ |
| ۶- ارزش‌گذاری | * | ۰/۲۰۴ | ۰/۰۷۵ | ۰/۶۱۳ | ** | ۰/۰۶۴ |

** $P < 0.1$ * $P < 0.05$

با توجه به جدول ۲ بین تمامی متغیرها با متغیر عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد، به طوری که متغیر خودکارآمدی ($r=0/401$) بیش‌ترین همبستگی و متغیر هوش هیجانی ($r=0/150$) دارای کمترین میزان همبستگی با متغیر عملکرد تحصیلی می‌باشد، این بدین معناست که افزایش در نمرات متغیرهای فوق با بهبود عملکرد تحصیلی

دانشجو معلمان همراه است. همچنین به غیر از متغیر اضطراب امتحان بقیه دارای رابطه مستقیم می‌باشند. در ادامه به منظور بررسی سهم هر یک از متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از روش رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد که نتایج آن در جداول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

جدول ۳: خلاصه مدل رگرسیونی چندگانه

| مدل | R | مجذور R | مجذور اصلاح شده | خطای استاندارد برآورد |
|-----|-------|---------|-----------------|-----------------------|
| ۱ | ۰/۵۰۱ | ۰/۲۵۱ | ۰/۲۱۶ | ۱/۲۸۳۴ |

بر طبق داده‌های جدول ۳ میزان همبستگی متغیرهای پژوهش (هوش هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری تکلیف) در یک ترکیب خطی با متغیر عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۵۰۱ می‌باشد. با توجه به مقدار مجذور R (ضریب تعیین) می‌توان نتیجه گرفت ۲۵ درصد تغییرات واریانس متغیر عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای فوق توجیه شده است.

جدول ۴: تحلیل ضرایب رگرسیونی

| سطح معناداری | t | ضرایب غیراستاندارد | | B | خطای استاندارد | ضرایب استاندارد |
|--------------|--------|--------------------|----------------|--------|-------------------|-----------------|
| | | Beta | خطای استاندارد | | | |
| ۰/۰۲۱ | ۲/۳۴۶ | ۰/۲۰۰ | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۱۶ | هوش هیجانی | ۰/۰۱۶ |
| ۰/۰۴۸ | ۱/۹۱۴ | ۰/۲۱۴ | ۰/۰۱۴ | ۰/۰۲۸ | راهبردهای یادگیری | ۰/۰۲۸ |
| ۰/۰۲۴ | ۲/۲۹۵ | ۰/۲۷۱ | ۰/۰۳۰ | ۰/۰۶۹ | خودکارآمدی | ۰/۰۶۹ |
| ۰/۰۱۵ | -۲/۴۶۹ | ۰/۲۲۴ | ۰/۰۱۹ | -۰/۰۴۶ | اضطراب | -۰/۰۴۶ |
| ۰/۰۴۳ | ۰/۷۷۹ | ۰/۰۹۱ | ۰/۰۳۱ | ۰/۰۲۴ | ارزش‌گذاری | ۰/۰۲۴ |

داده‌های جدول فوق با توجه به سطح معناداری متغیرها که از مقدار ۰/۰۵ کمتر است، گویای آن است که همه متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مؤثراند. جهت

ضرایب رگرسیونی نشان می‌دهد که به غیر از متغیر اضطراب امتحان، بقیه متغیرها به شیوه مثبت عملکرد تحصیلی دانشجوی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین متغیرها در حوزه روانشناسی تربیتی و پیش‌بینی‌کننده موفقیت‌های تحصیلی و شغلی در آینده یادگیرندگان است، متخصصان تعلیم و تربیت در پی یافتن عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند و مطالعات اخیر گویای تأثیر عوامل فردی و اجتماعی در قالب متغیرهای شناختی، انگیزشی و هیجانی بر پیشرفت تحصیلی است. با این دیدگاه به بررسی رابطه و نقش پیش‌بینی‌کننده هوش هیجانی و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی در دانشجوی معلمان پرداخته شده است:

با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر این که رابطه معناداری بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی وجود دارد و همچنین توانایی تبیین واریانس عملکرد تحصیلی توسط این متغیر، می‌توان گفت این نتیجه با نتایج پژوهش‌های دویی (۲۰۱۲)، یازیکی و همکاران (۲۰۱۱)، مهزان و همکاران (۲۰۱۲)، یولوتاس و اومرالو (۲۰۰۷)، براکت و همکاران (۲۰۱۰)، رضانژاد، نوریان، غفاریان شیرازی و حسن‌زاده (۱۳۹۳) و موسوی، جبل عاملی و علی بخشی (۱۳۹۱) که بیان می‌دارند که هوش هیجانی ارتباط معنادار و نقش پیش‌بینی‌کننده در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان دارد، همسو است و می‌توان تأکید کرد که این بعد از شخصیت در موفقیت تحصیلی تأثیرگذار است. به طوری که از راه ویژگی‌های ادراک هیجانی، آسان‌سازی تفکر، شناخت هیجانی و مدیریت هیجان‌ها با سازوکارهای پیش‌بینی به هنگام، افزایش قدرت کنترل و تقویت راهبردهای مقابله‌ی کارآمد به افزایش موفقیت تحصیلی کمک می‌کند (کرمی نژاد، ۱۳۹۱). همچنین بر طبق نتایج پژوهش‌های بیان‌شده، هوش هیجانی مولد سلامت روانی، اجتماعی و بیانگر شناخت بهتر احساسات و هیجانات فرد و دیگران و مدیریت آن در

تمام شرایط است که همه این عوامل بر داشتن نگرش مثبت به زندگی و تحصیل و شغل تأثیرگذار است. به طوری که افراد با هوش هیجانی بالا توانایی خودکنترلی در مقابل هیجانات منفی (اضطراب، ناامیدی) دارند که سبب توان بالای آن‌ها در مقابله با شرایط استرس‌زا می‌گردد (کرمی نژاد، ۱۳۹۱؛ طباطبائی، جاشانی، ماتاجی و امیرافسر، ۲۰۱۳؛ ککو، ۲۰۱۰)؛ و نیز افراد با میزان بالای هوش هیجانی، میزان خودکارآمدی و انگیزش بالاتری گزارش کرده و از راهبردهای یادگیری مناسب بهره می‌گیرند (گورال، ازراکان و یالسین^۱، ۲۰۱۰؛ حسن‌زاده و شاه‌محمدی، ۲۰۱۱؛ یازیکی و همکاران، ۲۰۱۱). این نتایج نشان می‌دهد هوش هیجانی عامل مهمی در موفقیت تحصیلی یادگیرندگان و نیز موفقیت شغلی معلمان است، این که دانش‌آموزان و آموزگاران چگونه احساس می‌کنند و چگونه از احساسات خود استفاده می‌کنند و چگونه به آن پاسخ می‌دهند، محیط مدرسه را به طوری که از یادگیری و پیشرفت حمایت کند، تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث بهبود کیفیت روابط بین معلم و شاگرد و کاهش رفتارهای ناسازگار می‌شود. معلمان که هوش هیجانی بالاتری دارند رتبه‌های بهتری را از سوی همکاران و رؤسای خود در زمینه روابط بین فردی، تحمل استرس و ظرفیت رهبری نسبت به افراد با هوش هیجانی پایین دریافت می‌کنند (براکت و همکاران، ۲۰۱۰).

همچنین نتایج این پژوهش حاکی از این است که باورهای انگیزشی رابطه معنادار با عملکرد تحصیلی دارد و خرده مقیاس‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکلیف و اضطراب امتحان) قادر به تبیین پیش‌بینی عملکرد تحصیلی شناخته شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های پنتریج و دیگرورت (۱۹۹۹)، کازان (۲۰۱۳)، پیگ نولت و همکاران (۲۰۱۳)، لوکلیر (۲۰۱۲) و محمدی‌درویش بقال و همکاران (۱۳۹۲)، شبان زاده (۱۳۹۱)، موسوی و همکاران (۱۳۹۱) و عابدینی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. باورهایی که افراد در خصوص توانایی‌های خود دارند، اهمیتی که به تکلیف خود می‌دهند و نحوه تفکر کردن، کشف کردن و به خاطر سپردن می‌تواند بر عملکرد

^۱. Gurol & Ozercan & Yalcin

تحصیلی تأثیرگذار بوده و سبب بهبود آن گردد. در واقع وقتی فرد بتواند چگونگی تفکر را بیاموزد و آن را در جهت صحیح هدایت کند و بداند چگونه و با چه میزان و با چه روشی به مطالعه بپردازد که نتیجه مطلوب را بدست آورد و در برخورد با تکالیف درسی نگرش مثبت داشته باشد، به موفقیت تحصیلی می‌رسد. افراد دارای باورهای انگیزشی قوی سطح بالاتری از موفقیت تحصیلی را تجربه می‌کنند، زیرا خودکارآمدی بالاتر، ارزش‌گذاری بیشتر و اضطراب تحصیلی کمتری دارند. افراد با خودکارآمدی بالا تکالیف سخت را چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که می‌توانند بر آن مسلط شوند و بر انتخاب، تلاش، مقاومت، عملکرد و هیجان‌های آن‌ها اثر می‌گذارد (کازان، ۲۰۱۳؛ یازیکی، ۲۰۱۱).

اهمیت به یک تکلیف خاص، مهم و جالب بودن یک موضوع درسی ارزش‌گذاری آن تکلیف را نشان می‌دهد. دل‌بستگی و علاقه بیشتر به تکلیف باعث یادگیری بهتر، ساده‌تر و کوشا و جدی‌تر بودن فرد در انجام تکالیف تحصیلی است. در نتیجه این دو عامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود. همین‌طور عدم وجود باور به توانایی‌ها در نتیجه ادراک شایستگی پایین در موقعیت ارزشیابی موجب احساس ناخوشایند اضطراب می‌شود. وقتی دانشجویی درباره کارآیی و توانایی ذهنی خود در موقعیت ارزشیابی دچار نگرانی و تشویش شده و این امر موجب افت عملکرد واقعی او گردد گفته می‌شود که دچار اضطراب امتحان شده است. این‌گونه افراد دارای نگرش‌های خود کوچک شماری بوده و شکست خود را در امتحان پیش‌بینی می‌کنند و نمی‌توانند به معیارهای عملکرد خود و دیگران برسند. این عامل تهدیدی برای عزت‌نفس و موفقیت تحصیلی دانشجویان است (محمدی درویش بقال و همکاران، ۱۳۹۲).

همچنین پژوهش حاضر نشان داد بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و نیز این عامل نقش پیش‌بینی‌کننده برای عملکرد تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ماهادی و سوبرانیم (۲۰۱۳)، اوزسوی و اتامان (۲۰۰۹)، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲)، سلیمان نژاد و حسینی نسب (۱۳۹۱)، جعفرطباطبایی و همکاران (۱۳۹۱) و عابدینی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. این

یافته بدین معناست که دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. آن‌ها در هنگام تدریس یا مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبلی، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط مناسب یادگیری، مطالب را یاد بگیرند و عملکردشان را بالا ببرند؛ به عبارت دیگر این‌گونه دانشجویان با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر چگونگی یادگیری خود واقفاند و تکلیف را به عنوان چالش در نظر گرفته و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری بیشتر بهره می‌گیرند. در ضمن آگاهی دانشجویان از راهبردهای یادگیری موجب می‌شود آنان درس را با شیوه خاص و مناسب با آن یاد بگیرند و ضمن احساس خستگی کمتر، وقت کمتری هم صرف یادگیری نمایند، در نتیجه انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند. بر طبق دیدگاه شناختی- اجتماعی خودتنظیمی صرفاً توسط فرآیندهای شخصی تعیین نمی‌شود بلکه از تعامل سه جانبه فرد، محیط و رفتار شکل می‌گیرد، که در تعیین‌کننده‌های محیطی (محیط آموزشی و خانوادگی) می‌توان با اثرات فیزیکی (تجارب سازنده) و اثرات اجتماعی (الگوسازی و ترغیب کلامی) این مهارت‌ها را ارتقاء بخشید (شبان زاده، ۱۳۹۱).

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به متصدیان برنامه‌ریزی دروس آموزش عالی به خصوص دوره‌های تربیت معلم پیشنهاد می‌گردد با ارتقاء سطح هوش هیجانی و مهارت- های خودتنظیمی دانشجو معلمان (به وسیله گنجاندن دروس مرتبط در واحدهای درسی دوره‌های تربیت معلم) سبب بهبود این مهارت‌ها در ایشان و در نتیجه بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان آینده‌شان گردند، به یقین آگاهی معلم از راهبردهای یادگیری و انگیزشی می‌تواند به دانش‌آموزان برای توسعه خودکفایی یادگیری‌شان کمک‌کننده باشد؛ زیرا معلم خودتنظیم یافته و با هوش هیجانی بالا می‌تواند رابطه مناسب با دانش‌آموزان خود داشته، زمینه ایجاد این راهبردها را در کلاس خود فراهم ساخته و در پرورش دانش‌آموزان مستقل، کارآمد، جستجوگر و بانگیزه در یادگیری موفق خواهد بود. علاوه بر اینکه مهارت‌های خودتنظیمی معلمان نقش کلیدی و مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان

ایفا می‌کند، بر شوق، تعهد، رفتار آموزشی و نیز رضایت شغلی معلمان نیز تأثیر می‌گذارد. به دلیل افزایش اعتماد به نفس معلمان است که آن‌ها قادرند کلاس خود را به نحو مطلوب اداره کنند و آموزش‌های مؤثری را برای تمامی دانش‌آموزان فراهم آورند. همچنین در این زمینه لازم است زمینه‌های رشد این حیطة از توانایی انسان، حتی در سنین قبل از دبستان نیز فراهم گردد. لازمه عملی این هدف این است که مهارت‌های فردی، هیجانی و اجتماعی به عنوان قسمتی از برنامه جامع آموزشی در نظر گرفته شود همان طور که مهارت‌هایی مانند علوم و ریاضیات آموزش داده می‌شود. همچنین به پژوهشگران حیطة تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌گردد برای بررسی دقیق‌تر چگونگی تأثیر متغیرهای هوش هیجانی و خودتنظیمی، تأثیر جداگانه سازه‌های این متغیرها بر عملکرد تحصیلی، تأثیر این عوامل بر درس‌های مختلف و نیز تأثیر طولانی مدت متغیرها بر موفقیت تحصیلی را نیز در پژوهش‌های آینده‌شان در نظر بگیرند.

منابع

- بشارت، محمدعلی؛ شالچی، بهزاد؛ شمسی‌پور، حمید. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه نوین تربیتی*. دوره ۲. شماره ۳ و ۴. ۷۳-۸۴.
- راهب، غنچه؛ حمیدی، منصور علی؛ اخوان تفتی، مهناز؛ رضا بخش، حسین. (۱۳۸۸). طراحی و آزمایش الگوی آموزشی بهبود انگیزه آموختن بر اساس نظریه سازنده گرایی اجتماعی. *فصلنامه علوم رفتاری*، دوره ۳، شماره ۱، ۷۹-۸۳.
- رضانژاد، محمدطاهر؛ رضانژاد، تیمور؛ نوریان، خیرالله؛ غفاریان شیرازی، حمیدرضا؛ حسن‌زاده، نسرين. (۱۳۹۳). ارتباط بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی و افسردگی در دانشجویان علوم پزشکی یاسوج. *ماهنامه ارمغان دانش*، سال نوزدهم، شماره ۲ (پیاپی ۸۵). ۳۳-۴۵.

سلیمان نژاد، اکبر؛ حسینی نسب، سید داوود. (۱۳۹۱). تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره ۴، شماره دوم، ۸۱-۱۱۴.

شبان‌زاده راوری، سمانه. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و روابط این متغیرها با باورهای انگیزشی دبیران شهر کرمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۲، شماره ۳۴-۳۸-۴۸.

کرمی نژاد، رضا. (۱۳۹۱). *طراحی برنامه آموزش هوش هیجانی و بررسی تأثیر آن بر سازش یافتگی دانش‌آموزان با آسیب بینایی در دوره راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

محمدی درویش‌بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن؛ احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزشی راهبرد خودتنظیمی بر باور انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۲۷، سال ۹، ۶۵-۵۰.

موسوی، ستاره؛ جبل عاملی، جلال؛ علی بخشی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. *تحقیقات علوم رفتاری*، دوره ۱۰، شماره ۳، ۱۷۹-۱۹۲.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید؛ یاری مقدم، نفیسه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۹، شماره ۱، ۱۵۵-۱۸۰.

یوسف زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشیدی، معصومه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳، ۱۱۸-۱۳۳.

- Aksan, N. (2009). A descriptive Study: epistemological beliefs and self regulated, World conference on educational Sciences 2009, *procedia Social and behavioral Sciences* 1, 896-901.
- Bar-on, R., (1997). The Emotional intelligence Inventory: Technical Manual. *Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Brakett, M. A., Rivers, S, E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence RULER feeling words curriculum. *Learning and individual Differences*, in press.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813.
- Cazan, A. (2013). Teaching self regulated Learning Strategies for psychology students. *Procedia social and behavioral sciences* 78, 743-747.
- Coco, C, M. (2010). Emotional intelligence and job satisfaction: the EQ relationship for deans of U.S business schools. *Abstract Joint International Conferences program and Abstracts: ABWIC-ICLAHE. Nashville*.
- Di Fabio, A. Palazzechi, L, (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision defficulties. *International Journal Eduationc Vocatoin Guidance*, 9, 15-146.
- Dubey, R. (2012). Emotional intelligence and academic motivation among adolescents: A relationship study. *International Journal of Multidisciplinary Research*. Vol.2 Issue 3,march 2012, 142-147
- Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and behavioral Sciences*, 1, 1023-1028.
- Gurol, A.Ozcan, M, yalcin, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional

- intelligence. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 3346-3257.
- Hasanzadeh, R. Shahmohammadi, F. (2011). Study of emotional intelligence and learning strategies. *Procedia social and behavioral sciences* 29, 1824-1829.
- Kumar, V. V., Mehta, M. & Maheshwari, N. (2013). Effect of Emotional Intelligence on the Achievement Motivation Psychological Adjustment and Schoolastic Performance of Secondary School Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 39, 60-67.
- Lock Lear, TM. (2012). A descriptive survey Research Study of student characteristic sinfluencing the four theoretical self efficacy of college freshmen. A disserthation submitted in fulfillment of the regreirements for the degree of doctor of philosophy, university of kentucjy.
- Mahadi. R, Subramaniam. G, (2013). the role of meta-cognitive self-regulated learning strategies in enhancing language performance: A theoretical and empirical review, *Journal of Asian Scientific Research*, 3, 570-577.
- Martins, A. Ramalho, N. & Morin. E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 48, 554-564.
- Meyers, r. Pignault, A., Houssemand, C. (2013). The role of motivation and self regulation in dropping out of school: *procedia and behavioral sciences*, 89, 270-275.
- Mohzan, M. Hasan, N. Halil, N. (2012). The influence of emotional intelligence on Academic Acheivement. *procedia social and behavioral sciences* 90, 303-312.
- Nelis, D. Quoidbach, J. Mikolajczak, M. & Hansenne. M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and individual Differences*, 47, 36-41.
- Özsoy G, Ataman A. (2009). The effect of meta cognitive strategy training on mathematical problem solving achievement, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1, 67-82.
- Pintrich, p. Digrout, E. (1999). Motivational and self regulated learning Components of classroom Academic Performance, *Journal of Educational psychology*, vol. 82, No. 1, 33-40.

- Salovey, p. & mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Tabatabaei, Sh. Jeshani, N. Mataji, M.amir Afsar, N. (2012). Enhancing Stall Health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *procedia social and behavioral sciences* 84, 1666-1672.
- Wang, Ch. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language, *Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University*.
- Ulutas,I. & OmErog, E., (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and personality*,35,1365-1372.
- Yazici, H. Seyis, S. Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high School students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2333.
- Yip, J. A. & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in personality*, 40, 1202-1208.