

تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی از منظر روان‌شناسی تربیتی

سعید محمدی آذر

کارشناسی روانشناسی، دبیر آموزش و پرورش شهرستان نقده



انگلیسی



Emotional Intelligence and Academic Achievement from an Educational Psychology Perspective
Abstract: Emotional intelligence has become a prominent construct in educational psychology, yet its association with academic achievement is frequently overstated or interpreted without sufficient attention to measurement and causality. This analytical review examines the magnitude, mechanisms, moderators, and educational implications of the relationship. The review integrates foundational theories, meta-analyses, systematic reviews, and school-based intervention evidence available through August 2026. It distinguishes ability emotional intelligence from trait and mixed models and considers differences in achievement indicators, age, culture, cognitive ability, personality, and implementation quality. Large meta-analyses indicate a positive association of small to moderate magnitude. MacCann and colleagues reported an overall corrected correlation of .20 across 42,529 students, with ability emotional intelligence showing a stronger association than self-rated emotional intelligence. Sanchez-Alvarez and colleagues reported an overall correlation of .26 across 19,861 students. These findings support educational relevance but do not establish a simple causal pathway. Emotional intelligence may contribute through the regulation of achievement emotions, protection of attention and working memory under stress, stronger self-efficacy and persistence, more adaptive coping and self-regulated learning, and supportive relationships with teachers and peers. Evidence from universal social and emotional learning programs also demonstrates improvements in social, behavioral, and academic outcomes, although such programs are broader than emotional intelligence training and their impact depends on design quality, duration, teacher preparation, and cultural fit. Emotional intelligence should therefore be viewed neither as a substitute for cognitive ability and subject knowledge nor as a peripheral soft skill. Its educational value emerges when emotional competencies are embedded in instruction, assessment, classroom interaction, and student support. The article concludes with a multi-tiered framework for ethical assessment, explicit instruction, classroom integration, progress monitoring, and targeted support.

Keywords: emotional intelligence, academic achievement, educational psychology, emotion regulation, self-regulated learning, achievement emotions, social and emotional learning

MDOL-02-2026.0419
MNR-433-2-EA27CC

چکیده فارسی

عنوان: تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی از منظر روان‌شناسی تربیتی

هوش هیجانی در سه دهه اخیر به یکی از مفاهیم پرکاربرد روان‌شناسی تربیتی تبدیل شده است، اما درباره اندازه و ماهیت ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی برداشت‌های یکسانی وجود ندارد. هدف مقاله حاضر، تحلیل انتقادی رابطه میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، تبیین سازوکارهای شناختی، هیجانی، انگیزشی و بین‌فردی این رابطه، و استخراج دلالت‌های کاربردی برای مدرسه است. روش پژوهش، مرور هدفمند و تحلیل اسنادی منابع نظری، فراتحلیل‌ها، مرورهای نظام‌مند و مطالعات مداخله‌ای بود. در ارزیابی شواهد، میان هوش هیجانی توانشی، هوش هیجانی صفتی و مدل‌های آمیخته تمایز گذاشته شد و نوع سنجش پیشرفت تحصیلی، سن دانش‌آموز، زمینه فرهنگی، توانایی شناختی، ویژگی‌های شخصیتی و کیفیت اجرای برنامه‌های اجتماعی هیجانی مورد توجه قرار گرفت. نتایج دو فراتحلیل بزرگ نشان می‌دهد همبستگی کلی هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی مثبت و در دامنه کوچک تا متوسط است. در فراتحلیل مکان و همکاران با ۴۲۵۲۹ شرکت‌کننده، ضریب برآوردشده ۰٫۲۰ بود و هوش هیجانی توانشی با ضریب ۰٫۲۴ رابطه قوی‌تری از خودگزارش‌دهی با ضریب ۰٫۱۲ نشان داد. فراتحلیل سانچز آلوارس و همکاران نیز بر پایه ۱۹۸۶۱ شرکت‌کننده، ضریب کلی ۰٫۲۶ را گزارش کرد. این ارقام بیانگر اهمیت هوش هیجانی هستند، اما برای ادعای علت مستقیم و مستقل کفایت نمی‌کنند. بخش مهمی از رابطه از مسیر تنظیم اضطراب و ملال، حفظ توجه و حافظه کاری، خودکارآمدی، انگیزش، تاب‌آوری، راهبردهای یادگیری خودتنظیم و کیفیت رابطه

با معلم و همسالان شکل می‌گیرد. شواهد مداخله‌ای یادگیری اجتماعی هیجانی نیز نشان می‌دهد برنامه‌های مدرسه‌محور می‌توانند پیامدهای اجتماعی، رفتاری و تحصیلی را بهبود دهند، هرچند این حوزه دقیقاً معادل آموزش هوش هیجانی نیست و اثربخشی به کیفیت طراحی، استمرار، آمادگی معلم و تناسب فرهنگی وابسته است. نتیجه اصلی آن است که هوش هیجانی نه جایگزین توانایی شناختی و دانش موضوعی است و نه متغیری حاشیه‌ای. ارزش تربیتی آن زمانی آشکار می‌شود که مهارت‌های هیجانی در متن تدریس، ارزشیابی، روابط کلاسی و حمایت از دانش‌آموز به کار گرفته شوند. بر این اساس، مقاله الگویی چندسطحی برای سنجش، آموزش و پایش ارائه می‌کند که از برجسب‌زنی، آزمون‌زدگی و وعده‌های اغراق‌آمیز فاصله دارد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، پیشرفت تحصیلی، روان‌شناسی تربیتی، تنظیم هیجان، یادگیری خودتنظیم، هیجان‌های پیشرفت، یادگیری اجتماعی هیجانی

مقدمه

پیشرفت تحصیلی حاصل تعامل توانایی‌های شناختی، دانش پیشین، کیفیت تدریس، انگیزش، شرایط اجتماعی و تجربه هیجانی دانش‌آموز است. با این حال، نظام‌های آموزشی مدت‌ها هیجان را پدیده‌ای حاشیه‌ای یا مزاحم برای تفکر تلقی می‌کردند. پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که هیجان نه در بیرون از یادگیری، بلکه در قلب توجه، تصمیم‌گیری، حافظه، کوشش و تعامل اجتماعی حضور دارد. دانش‌آموز هنگام حل یک مسئله دشوار فقط از دانش ریاضی استفاده نمی‌کند؛ او همزمان میزان کنترل خود بر تکلیف را ارزیابی می‌کند، شکست احتمالی را پیش‌بینی می‌کند، اضطراب یا کنج‌کاوی را تجربه می‌کند و دوباره ادامه کوشش تصمیم می‌گیرد. از این منظر، توانایی شناخت و تنظیم هیجان می‌تواند کیفیت استفاده از ظرفیت شناختی را تغییر دهد، حتی اگر خود آن ظرفیت ثابت مانده باشد.⁵

اصطلاح هوش هیجانی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها یا خودادراک‌های مرتبط با شناسایی، فهم، به‌کارگیری و تنظیم هیجان اشاره دارد. سالوی و مایر این مفهوم را در آغاز دهه ۱۹۹۰ در قالب توانایی پایش هیجان‌های خود و دیگران و استفاده از اطلاعات هیجانی برای هدایت فکر و عمل صورت‌بندی کردند. الگوی توانشی بعدی، ادراک هیجان، استفاده از هیجان برای تسهیل تفکر، فهم هیجان و مدیریت هیجان را چهار شاخه مرتبط می‌داند. در مقابل، رویکرد صفتی هوش هیجانی را مجموعه‌ای از خودادراک‌های هیجانی در سطوح پایین‌تر سلسله مراتب شخصیت تعریف می‌کند. مدل‌های آمیخته نیز توانایی، انگیزش، ویژگی شخصیتی و شایستگی اجتماعی را در بسته‌ای گسترده‌تر ترکیب می‌کنند. این تفاوت مفهومی برای تفسیر پژوهش‌ها اساسی است، زیرا ابزارهای متعلق به این سه جریان یک سازه کاملاً واحد را اندازه نمی‌گیرند.

محبوبیت عمومی هوش هیجانی گاهی به ادعاهایی انجامیده است که آن را مهم‌تر از هوش شناختی یا تضمین‌کننده موفقیت معرفی می‌کنند. چنین گزاره‌هایی با شواهد تربیتی دقیق سازگار نیستند. پیشرفت در خواندن، ریاضی، علوم یا زبان به دانش موضوعی، تمرین، آموزش مؤثر و توانایی‌های شناختی نیاز دارد. هوش هیجانی می‌تواند شرایط استفاده بهتر از این منابع را فراهم کند، اما جای آنها را نمی‌گیرد. دانش‌آموزی که اضطراب خود را تنظیم می‌کند، ممکن است در آزمون دانش موجود را بهتر بازیابی کند؛ با این حال، تنظیم اضطراب به تنهایی دانشی را که آموخته نشده تولید نمی‌کند. جایگاه علمی هوش هیجانی زمانی روشن می‌شود که آن را یک منبع سازگارکننده در کنار سایر منابع بدانیم و اندازه اثر آن را بدون اغراق گزارش کنیم.

از منظر روان‌شناسی تربیتی، پرسش اصلی فقط این نیست که آیا هوش هیجانی با نمره همبسته است. پرسش مهم‌تر آن است که این ارتباط از چه مسیرهایی شکل می‌گیرد، در چه شرایطی قوی‌تر یا ضعیف‌تر است، کدام شیوه سنجش نتیجه متفاوتی می‌دهد، و مدرسه چگونه می‌تواند مهارت‌های هیجانی را بدون تبدیل آنها به شعار یا آزمون جدید پرورش دهد. مقاله حاضر با تمرکز بر همین پرسش‌ها، یافته‌های کمی را با نظریه هیجان‌های پیشرفت، یادگیری خودتنظیم، خودکارآمدی و روابط مدرسه‌ای پیوند می‌دهد و در پایان یک الگوی اجرایی برای سنجش و مداخله پیشنهاد می‌کند.

نخستین مسئله پژوهشی، ناهمگونی تعریف هوش هیجانی است. در برخی مطالعات، دانش‌آموز مسئله‌های دارای پاسخ درست و نادرست درباره چهره، موقعیت یا مدیریت هیجان را حل می‌کند. در برخی دیگر، به میزان توافق خود با گزاره‌هایی درباره همدلی، آرام ماندن یا شناخت احساسات پاسخ می‌دهد. گروهی از ابزارها نیز مؤلفه‌هایی مانند خوش‌بینی، سازگاری، انگیزش، جرئت‌مندی و مهارت اجتماعی را در نمره کلی وارد می‌کنند. طبیعی است که همبستگی این سنجه‌ها با معدل یکسان نباشد. آزمون توانشی به عملکرد واقعی در پردازش اطلاعات هیجانی نزدیک‌تر است، در حالی که خودگزارش‌دهی به خودشناسی، تصویر مطلوب از خویش و صفات شخصیت حساس است. اگر این تفاوت نادیده گرفته شود، یک عنوان مشترک بر نتایج ناهمسان قرار می‌گیرد و جمع‌بندی نظری مبهم می‌شود.

مسئله دوم به تعریف پیشرفت تحصیلی مربوط است. معدل مدرسه، نمره درس، آزمون استاندارد، ارزیابی معلم، قبولی، ماندگاری در تحصیل و کیفیت انجام تکلیف همگی شاخص‌هایی متفاوت‌اند. نمره کلاسی علاوه بر تسلط علمی، ممکن است حضور، مشارکت، نظم، تحویل به موقع و برداشت معلم از دانش‌آموز را منعکس کند. آزمون استاندارد بیشتر بر دانش و مهارت در شرایط یکسان تکیه دارد و فرصت کمتری برای اثر رابطه روزمره با معلم دارد. فراتحلیل مک‌کان و همکاران نشان داد هوش هیجانی خودگزارش‌شده با نمره‌های درسی بیش از آزمون‌های استاندارد ارتباط دارد. این الگو می‌تواند نشان دهد بخشی از رابطه از مسیر رفتار کلاسی و روابط اجتماعی عبور می‌کند یا آنکه نمره معلم با ویژگی‌های رفتاری همپوشانی دارد.

مسئله سوم، جهت علیت است. همبستگی مثبت به این معنا نیست که افزایش هوش هیجانی حتماً سبب افزایش نمره می‌شود. احتمال دارد مهارت هیجانی به پیشرفت کمک کند، اما مسیر معکوس نیز ممکن است. موفقیت مکرر احساس کنترل، امید و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و شکست پایدار اضطراب، شرم یا کنارگیری ایجاد می‌کند. عامل سوم مانند توانایی شناختی، وظیفه‌شناسی، حمایت خانواده، کیفیت مدرسه یا وضعیت اقتصادی نیز می‌تواند بر هر دو متغیر اثر بگذارد. حتی مطالعات مقطعی دارای مدل میانجی نیز توالی زمانی را اثبات نمی‌کنند. بنابراین تحلیل معتبر باید میان رابطه، پیش‌بینی افزوده و اثر مداخله‌ای تمایز بگذارد و برای نتیجه‌گیری علی به پژوهش طولی یا آزمایشی تکیه کند.

مسئله چهارم، فاصله میان مفهوم هوش هیجانی و یادگیری اجتماعی هیجانی است. یادگیری اجتماعی هیجانی چارچوبی تربیتی است که خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه را در سطح دانش‌آموز، کلاس و مدرسه پرورش می‌دهد. این چارچوب با هوش هیجانی همپوشانی دارد، اما علاوه بر پردازش هیجان، رفتار اخلاقی، همکاری، تعلق و ساختار مدرسه را نیز دربر می‌گیرد. از این رو، بهبود نمره پس از یک برنامه اجتماعی هیجانی را نمی‌توان به طور کامل به افزایش هوش هیجانی نسبت داد. برنامه ممکن است از راه کاهش تعارض، افزایش زمان یادگیری، بهبود مدیریت کلاس یا تقویت انتظارهای تحصیلی اثر بگذارد. این تمایز برای جلوگیری از استدلال بیش از حد ضروری است.

مسئله محوری مقاله آن است که شواهد موجود چه تصویری از اندازه، سازوکار و حدود رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی ارائه می‌کنند و این تصویر چه پیامدی برای عمل مدرسه دارد. پاسخ باید همزمان دو خطا را مهار کند: بی‌اعتنایی به نقش هیجان و تبدیل هوش هیجانی به توضیحی همه‌کاره. روان‌شناسی تربیتی به مدلی نیاز دارد که در آن هیجان، شناخت، انگیزش و زمینه اجتماعی به صورت متقابل عمل کنند و هر ادعای کاربردی با نوع داده و کیفیت سنجش متناسب باشد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

ضرورت مطالعه رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی از تجربه روزمره کلاس آغاز می‌شود. اضطراب امتحان می‌تواند بازیابی اطلاعات را مختل کند، ملال توجه را کاهش دهد، شرم پرسیدن را دشوار سازد و خشم رابطه دانش‌آموز با معلم و همسالان را فرسوده کند. در سوی دیگر، لذت یادگیری، امید و احساس

کنترل می‌توانند مشارکت و کوشش پایدار را تقویت کنند. فراتحلیل هیجان‌های پیشرفت نشان داده است لذت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد، در حالی که خشم و ملال روابط منفی نشان می‌دهند. این یافته‌ها ضرورت آموزش تنظیم هیجان را تقویت می‌کنند، ولی همزمان یادآور می‌شوند که کیفیت هیجان و بافت ایجادکننده آن مهم‌تر از توصیه کلی به مثبت بودن است.

اهمیت دوم به سلامت روان و عدالت آموزشی مربوط است. دانش‌آموزی که در محیط ناامن، پرتنش یا محروم تحصیل می‌کند، ممکن است بخش بیشتری از منابع شناختی خود را صرف پایش تهدید و مهار هیجان کند. چنین دانش‌آموزی لزوماً هوش هیجانی پایین ندارد؛ زمینه، فرصت استفاده از مهارت را محدود کرده است. اگر مدرسه فقط نمره فردی هوش هیجانی را بسنجد و ساختارهای تولیدکننده اضطراب، تبعیض یا طرد را تغییر ندهد، مسئولیت مسئله را به دانش‌آموز منتقل می‌کند. رویکرد عادلانه باید هم توانمندی فرد را پرورش دهد و هم اقلیم کلاس، شیوه بازخورد، بار ارزشیابی و دسترسی به حمایت را اصلاح کند. گزارش‌های بین‌المللی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی نیز بر نقش محیط خانه و مدرسه در رشد این مهارت‌ها تأکید دارند.

اهمیت سوم، نیاز مدارس به تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد است. بازار آموزش با بسته‌های متعدد هوش هیجانی، آزمون‌های سریع و وعده‌های بزرگ روبه‌رو است. همه این برنامه‌ها پشتوانه یکسان ندارند و برخی نمره‌ای کلی ارائه می‌کنند که کاربرد آموزشی روشنی ندارد. مرور انتقادی شواهد به مدیر، معلم و مشاور کمک می‌کند میان سنجش پژوهشی، غربالگری حمایتی و برچسب‌زنی تمایز بگذارند؛ برنامه‌ای را انتخاب کنند که هدف، محتوا، مدت و پیامد آن شفاف باشد؛ و پیشرفت را با چند شاخص بسنجند. توجه به اندازه اثر، کیفیت اجرا و تفاوت گروه‌ها از سرمایه‌گذاری بر راهکارهای جذاب اما کم‌اثر جلوگیری می‌کند.

در نهایت، پرداختن به این موضوع می‌تواند تعریف موفقیت تحصیلی را متعادل کند. نمره مهم است، اما یادگیری پایدار، توان مواجهه با خطا، همکاری، احساس تعلق و حفظ بهزیستی نیز بخشی از موفقیت آموزشی‌اند. برنامه‌ای که نمره را اندکی بالا ببرد اما فشار روانی را تشدید کند مطلوب نیست؛ همان‌گونه که برنامه‌ای لذت‌بخش بدون بهبود یادگیری بنیادین کافی نیست. تحلیل حاضر تلاش می‌کند پیامدهای شناختی، تحصیلی، هیجانی و اجتماعی را در یک چارچوب واحد قرار دهد.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف کلی مقاله، تبیین رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی با رویکردی انتقادی و کاربردی است. اهداف اختصاصی شامل تفکیک مدل‌های اصلی هوش هیجانی، مقایسه شواهد کمی، شناسایی مسیرهای میانجی، تحلیل عوامل تعدیل‌گر، ارزیابی دلالت‌های مداخلات اجتماعی هیجانی و ارائه الگویی برای مدرسه است. این اهداف از آن جهت به هم مرتبط‌اند که مقدار یک همبستگی بدون دانستن معنای سازه و سازوکار اثر، راهنمای عملی محدودی فراهم می‌کند.

1. هوش هیجانی در رویکردهای توانشی، صفتی و آمیخته چگونه تعریف و سنجیده می‌شود و این تفاوت چه اثری بر نتایج دارد
2. اندازه رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی در فراتحلیل‌های معتبر چقدر است و چه میزان از واریانس افزوده را توضیح می‌دهد
3. کدام مسیرهای شناختی، هیجانی، انگیزشی، خودتنظیمی و بین‌فردی می‌توانند این رابطه را تبیین کنند
4. سن، مقطع تحصیلی، فرهنگ، نوع درس، شاخص پیشرفت، توانایی شناختی و شخصیت چگونه رابطه را تعدیل می‌کنند
5. شواهد مداخلات مدرسه‌محور چه دلالتی برای آموزش مهارت‌های هیجانی و طراحی سیاست مدرسه دارند

6. مدرسه چگونه می‌تواند هوش هیجانی را به شکل اخلاقی، چندمنبعی و دور از برجسبزی ارزیابی و تقویت کند

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مرور هدمند و تحلیل اسنادی است. جست‌وجو و بررسی منابع تا پایان مرداد ۱۴۰۵ انجام شد و آثار بنیادی نظری، مقالات داوری‌شده، فراتحلیل‌ها، مرورهای نظام‌مند، مطالعات طولی و مداخله‌ای و گزارش‌های رسمی مرتبط با هوش هیجانی، هیجان‌های پیشرفت، یادگیری خودتنظیم و یادگیری اجتماعی هیجانی در اولویت قرار گرفتند. پایگاه پابمد، نمایه‌های ناشران علمی، منابع دانشگاهی و صفحات رسمی سازمان‌های آموزشی برای بازیابی و راستی‌آزمایی اطلاعات به کار رفتند. کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی بر ترکیب هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی، عملکرد آموزشی، تنظیم هیجان، انگیزش، راهبرد یادگیری، رابطه معلم و دانش‌آموز و برنامه اجتماعی هیجانی متمرکز بودند.

معیار ورود، ارتباط مستقیم با پرسش پژوهش، شفافیت تعریف و سنج، گزارش کافی درباره نمونه و روش، و اعتبار علمی منبع بود. برای گزارش عددی، فراتحلیل‌ها و مطالعات دارای نمونه روشن بر پژوهش‌های کوچک تک‌مرکزی ترجیح داده شدند. منابعی که هوش هیجانی را با مجموعه بسیار گسترده‌ای از صفات بدون تفکیک مؤلفه‌ها می‌سنجیدند، فقط برای بحث مدل آمیخته استفاده شدند و در تفسیر رابطه با احتیاط بیشتری به کار رفتند. مطالعات یادگیری اجتماعی هیجانی به عنوان شواهد مداخله‌ای مرتبط اما غیرهمسان با هوش هیجانی طبقه‌بندی شدند.

تحلیل در چهار گام انجام شد. نخست، تعریف‌ها و مدل‌های نظری مقایسه شدند. دوم، داده‌های کمی فراتحلیل‌ها بر اساس تعداد مطالعه، حجم نمونه، نوع سنج و اندازه رابطه استخراج شد. سوم، یافته‌ها در مسیرهای شناختی، هیجانی، انگیزشی و اجتماعی کدگذاری و عوامل میانجی یا تعدیل‌گر مشخص شدند. چهارم، شواهد مداخله‌ای برای استخراج اصول اجرایی مدرسه بررسی شد. در سراسر تحلیل، تفاوت میان همبستگی و علیت، میان هوش هیجانی و یادگیری اجتماعی هیجانی، و میان اهمیت آماری و اهمیت آموزشی حفظ شد.

این روش ادعای مرور نظام‌مند کامل ندارد. هدف آن تلفیق تحلیلی منابع شاخص و ارائه چارچوبی قابل استفاده برای مجله و محیط مدرسه است. به همین دلیل، اعداد جدول‌ها فقط برای توصیف وزن و جهت شواهد به کار رفته‌اند و به دلیل تفاوت جمعیت، ابزار و طرح پژوهش، نباید مستقیماً رتبه‌بندی شوند. برای کاهش تکرار، هر بخش بر یک پرسش مستقل تمرکز دارد و جمع‌بندی نهایی از بازگویی تفصیلی بخش‌های پیشین پرهیز می‌کند.

مبانی نظری و مفاهیم اصلی

هر تحلیل درباره هوش هیجانی باید با مرزبندی سازه آغاز شود. واژه هوش معمولاً به ظرفیت پردازش اطلاعات و حل مسئله اشاره دارد، در حالی که صفت به الگوی نسبتاً پایدار تجربه و رفتار مربوط است. قرار دادن هر دو زیر یک عنوان، هم فرصت و هم خطر ایجاد می‌کند. فرصت از آن جهت است که تجربه هیجانی ابعاد عملکردی و ادراکی دارد؛ خطر از آن جهت که همبستگی یک پرسشنامه خودگزارشی با نمره مدرسه ممکن است بیشتر بازتاب وظیفه‌شناسی یا اعتماد به نفس باشد تا توانایی حل مسئله هیجانی. به همین سبب، پژوهشگران سه جریان توانشی، صفتی و آمیخته را از یکدیگر تفکیک می‌کنند و اعتبار هر نتیجه را به ابزار همان جریان پیوند می‌زنند.

مدل توانشی هوش هیجانی

در مدل توانشی، هیجان نوعی اطلاعات است و هوش هیجانی ظرفیت استدلال درست با این اطلاعات به شمار می‌آید. ادراک هیجان به تشخیص نشانه‌های هیجانی در چهره، صدا، بدن و متن موقعیت مربوط است. تسهیل تفکر به استفاده از حالت هیجانی برای جهت دادن توجه، تولید دیدگاه‌های متفاوت و انتخاب شیوه حل مسئله اشاره دارد. فهم هیجان شامل شناخت واژگان، ترکیب‌ها، علت‌ها و تحول احساسات است. مدیریت هیجان نیز توان انتخاب پاسخ مناسب برای خود و دیگران را دربر می‌گیرد، بدون آنکه هدف همیشه حذف احساس ناخوشایند باشد. در یک موقعیت آموزشی، مدیریت مؤثر ممکن است به پذیرش نگرانی، بازتفسیر تکلیف و برنامه‌ریزی برای اقدام منجر شود.

مدل توانشی از این نظر با پیشرفت تحصیلی پیوند منطقی دارد که پردازش هیجان را نوعی حل مسئله می‌داند. فهم بهتر علت اضطراب می‌تواند انتخاب راهبرد مقابله‌ای را دقیق‌تر کند و تشخیص ناراحتی همکلاسی می‌تواند تعارض گروهی را کاهش دهد. با این حال، آزمون توانشی با چالش تعیین پاسخ صحیح روبه‌رو است. در مسائل هیجانی همیشه یک پاسخ جهانی وجود ندارد و اجماع اکثریت یا نظر متخصص ممکن است به زمینه فرهنگی حساس باشد. بنابراین تفسیر نمره باید با شواهد اعتبار و هنجار مناسب جمعیت همراه شود.

مدل صفتی هوش هیجانی

مدل صفتی بر خودادراک فرد از توانایی‌های هیجانی تمرکز دارد. دانش‌آموز گزارش می‌کند تا چه اندازه احساسات خود را می‌شناسد، تحت فشار آرام می‌ماند، با دیگران همدلی می‌کند یا در بیان نیازهایش اطمینان دارد. این مدل با قلمرو شخصیت پیوند نزدیک دارد و سازه را نوعی خودکارآمدی هیجانی می‌بیند. مزیت آن دسترسی به تجربه درونی و سهولت اجرای گروهی است. محدودیت آن نیز وابستگی به خودشناسی، سبک پاسخ، مطلوبیت اجتماعی و مهارت خواندن است. فرد ممکن است خود را بسیار توانمند ارزیابی کند، اما در موقعیت واقعی راهبرد مؤثری نشان ندهد؛ یا برعکس، دانش‌آموز دقیق و خودانتقادگر نمره پایین‌تری بگیرد.

رابطه هوش هیجانی صفتی با پیشرفت می‌تواند از طریق صفات نزدیک مانند پشتکار، خوش‌بینی و تحمل فشار شکل گیرد. فراتحلیل پریرا و دی‌جاکومو با ۴۸ نمونه مستقل و ۱۰۲۹۲ شرکت‌کننده، ضریب ۰٫۲۰ را برای ارتباط هوش هیجانی صفتی با عملکرد تحصیلی گزارش کرد. اثر در سنین و سطوح تحصیلی پایین‌تر بیشتر بود. این یافته از ارزش سازه حمایت می‌کند، اما همپوشانی آن با شخصیت و خودکارآمدی را حذف نمی‌کند و نشان نمی‌دهد کدام مؤلفه برای مداخله مناسب‌تر است.

مدل‌های آمیخته و مفهوم شایستگی

مدل‌های آمیخته دامنه وسیع‌تری دارند و خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی، انگیزش، سازگاری، خوش‌بینی و مهارت اجتماعی را در کنار هم قرار می‌دهند. این مدل‌ها برای آموزش و زبان روزمره جذاب‌اند، زیرا تصویر جامعی از عملکرد موفق ارائه می‌کنند. مشکل زمانی ایجاد می‌شود که نمره کلی به عنوان یک هوش واحد تفسیر شود. هرچه دامنه سازه گسترده‌تر باشد، احتمال همپوشانی با شخصیت، انگیزش و مهارت اجتماعی افزایش می‌یابد. از این رو، پیش‌بینی نمره تحصیلی ممکن است تا حدی نتیجه وارد شدن همان عوامل پیش‌بینی‌کننده در تعریف هوش هیجانی باشد. نقدهای علمی این حوزه بر ضرورت تعریف محدود، اعتبار افزوده و پرهیز از بازنام‌گذاری سازه‌های شناخته‌شده تأکید دارند.

برای مدرسه، زبان شایستگی از نمره کلی مفیدتر است. به جای آنکه گفته شود دانش‌آموز هوش هیجانی پایینی دارد، می‌توان مشخص کرد که او در نام‌گذاری دقیق احساس، تحمل ناکامی، درخواست کمک یا حل تعارض به آموزش نیاز دارد. این تغییر، سازه مبهم را به رفتار قابل مشاهده و هدف آموزشی تبدیل می‌کند و خطر تبدیل آزمون به برچسب هویتی را کاهش می‌دهد.

پیشرفت تحصیلی و دامنه معنایی آن

پیشرفت تحصیلی به تغییر و سطح دستیابی دانش‌آموز در اهداف آموزشی اشاره دارد و با یک نمره واحد برابر نیست. سطح فعلی، رشد در طول زمان، تسلط بر مهارت، انتقال یادگیری، کیفیت تکلیف و استمرار تحصیل وجوه مختلف آن هستند. معدل برای تصمیم‌های مدرسه‌ای قابل فهم است، اما تفاوت معیارهای معلم و فرصت‌های آموزشی را در خود دارد. آزمون استاندارد مقایسه‌پذیرتر است، ولی ممکن است عمق فرایند یادگیری یا رشد فردی را نبیند. پژوهش خوب باید نوع شاخص را صریح بیان کند و مدرسه نیز برای ارزیابی اثر برنامه هیجانی، هم نمره و هم رشد، حضور، مشارکت و کیفیت یادگیری را بسنجد.

نظریه کنترل و ارزش و یادگیری خودتنظیم

نظریه کنترل و ارزش توضیح می‌دهد هیجان‌های تحصیلی از ارزیابی دانش‌آموز درباره میزان کنترل و اهمیت تکلیف پدید می‌آیند. اگر تکلیف مهم و قابل کنترل به نظر برسد، امید و لذت محتمل‌تر است. اگر مهم اما خارج از کنترل ادراک شود، اضطراب یا ناامیدی افزایش می‌یابد. این هیجان‌ها سپس توجه، انگیزش، راهبرد و عملکرد را تغییر می‌دهند و نتیجه جدید دوباره ارزیابی کنترل و ارزش را شکل می‌دهد. بنابراین رابطه هیجان و پیشرفت چرخه‌ای و دوسویه است. نقش هوش هیجانی در این چارچوب، کمک به تشخیص حالت، بازنگری ارزیابی و انتخاب راهبرد سازگار است؛ نه حذف خودکار هیجان منفی.

یادگیری خودتنظیم نیز فرایندی چرخه‌ای است که هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، پایش، کنترل و بازاندیشی را دربر می‌گیرد. هیجان می‌تواند در هر مرحله دخالت کند. اضطراب ممکن است هدف را به اجتناب از شکست محدود کند، ملال پایش را تضعیف کند و شرم مانع درخواست بازخورد شود. دانش‌آموز دارای مهارت هیجانی بهتر می‌تواند نشانه افت تمرکز را تشخیص دهد، وقفه کوتاه یا بازتفسیر را به کار گیرد و پس از بازخورد، خطا را از ارزش شخصی خود جدا کند. مدل مگا و همکاران در نمونه ۵۸۰۵ دانشجو نشان داد اثر هیجان‌های مثبت بر پیشرفت از طریق انگیزش و یادگیری خودتنظیم عبور می‌کند.

سنجش هوش هیجانی و چالش‌های روش‌شناختی

سه خانواده اصلی سنج در پژوهش‌های هوش هیجانی به کار می‌روند. آزمون‌های عملکردی، پاسخ فرد به تکالیف هیجانی را با معیار درست یا بهتر ارزیابی می‌کنند. پرسشنامه‌های صفتی، برداشت فرد از الگوهای معمول خود را می‌سنجند. مقیاس‌های آمیخته نیز شایستگی‌های گسترده‌تری را با خودگزارش، گزارش دیگران یا مصاحبه ترکیب می‌کنند. انتخاب ابزار باید تابع سؤال باشد. اگر هدف بررسی توان حل مسئله هیجانی است، خودگزارش به تنهایی کافی نیست. اگر هدف فهم تجربه و باور دانش‌آموز درباره توان تنظیم است، آزمون عملکردی همه اطلاعات لازم را فراهم نمی‌کند. استفاده همزمان از چند روش، تصویری معتبرتر می‌سازد.

در خودگزارش‌دهی، سوگیری مطلوبیت اجتماعی، پاسخ‌های افراطی، تفاوت سبک فرهنگی و محدودیت خودآگاهی مهم‌اند. سنج عملکردی نیز از چالش تعیین پاسخ صحیح، هزینه اجرا و وابستگی به زبان و دانش موقعیتی رنج می‌برد. گزارش معلم یا والد رفتار را در بافت واقعی می‌بیند، اما به انتظارهای مشاهده‌گر، فرصت مشاهده و کیفیت رابطه حساس است. سناریوهای موقعیتی و مشاهده ساختاریافته می‌توانند فاصله میان دانستن و عمل را روشن کنند، ولی استانداردسازی آنها دشوارتر است. نتیجه عملی آن است که هیچ نمره منفردی برای طبقه‌بندی دانش‌آموز یا پیش‌بینی سرنوشت او کفایت ندارد.

چالش دیگر، اعتبار افزوده است. یک سنج زمانی از نظر پیش‌بینی ارزش افزوده دارد که پس از در نظر گرفتن عوامل شناخته‌شده مانند توانایی شناختی، پیشرفت قبلی و صفات شخصیت هنوز اطلاعات معناداری ارائه دهد. فراتحلیل مک‌کان و همکاران نشان داد هوش هیجانی توانشی، خودگزارش‌شده و آمیخته به ترتیب ۱٫۷ درصد، ۰٫۷ درصد و ۲٫۳ درصد واریانس افزوده را فراتر از هوش شناختی و پنج عامل بزرگ شخصیت توضیح دادند. این مقادیر کوچک‌اند، اما در جمعیت بزرگ و در کنار پیامدهای رفاهی می‌توانند

آموزشی باشند. تعبیر درست آن است که هوش هیجانی یک پیش‌بین مکمل است، نه رقیب یا جایگزین هوش و وظیفه‌شناسی.

همسانی فرهنگی نیز اهمیت ویژه دارد. واژگان هیجان، قواعد بیان، شیوه نگاه کردن و ارزیابی رفتار مناسب در فرهنگ‌ها متفاوت‌اند. ترجمه لفظی ابزار بدون بررسی ساختار عاملی، همسانی اندازمگیری و هنجار می‌تواند تفاوت فرهنگی را به ضعف فردی تبدیل کند. برای دانش‌آموز دوزبانه، بار زبانی سناریوها ممکن است نمره را کاهش دهد، حتی اگر پردازش هیجانی او مناسب باشد. مدرسه باید ابزار معتبر در زبان و گروه هدف را انتخاب کند و نتیجه را همراه با مصاحبه، مشاهده و نمونه رفتار تفسیر کند.

از دید اخلاقی، سنجش باید هدف روشن و منفعت مستقیم داشته باشد. نمره نباید برای رتبه‌بندی شخصیت، محروم کردن از فرصت، یا قرار دادن عنوان ثابت در پرونده استفاده شود. رضایت آگاهانه، محرمانگی، دسترسی محدود، امکان توضیح نتیجه و حق بررسی انسانی ضروری‌اند. بهترین گزارش سنجش به جای برجسته کلی، نقاط قوت، موقعیت‌های دشوار، رفتار قابل آموزش و پیشنهاد حمایتی را بیان می‌کند.

شواهد کمی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی

معتبرترین برآورد کلی از فراتحلیل مک‌کان و همکاران به دست می‌آید. این پژوهش ۱۵۸ گزارش، ۱۲۴۶ اندازه اثر و داده ۴۲۵۲۹ نفر را ترکیب کرد و ضریب همبستگی تصحیح‌شده ۰٫۲۰ را گزارش داد. هوش هیجانی توانشی با ضریب ۰٫۲۴ قوی‌تر از هوش هیجانی آمیخته با ضریب ۰٫۱۹ و خودگزارش‌شده با ضریب ۰٫۱۲ بود. تحلیل اهمیت نسبی نیز نشان داد هوش هیجانی پس از هوش شناختی و وظیفه‌شناسی، سومین پیش‌بین مهم در هر سه جریان بود. فهم و مدیریت هیجان در مدل توانشی، افزون بر هوش و شخصیت، واریانس بیشتری از برخی شاخه‌های دیگر توضیح دادند.^۷

فراتحلیل سانچز آلوارس و همکاران بر آموزش متوسطه تمرکز داشت. از میان ۳۲۱۰ رکورد اولیه، ۴۴ مطالعه با ۴۹ اندازه اثر و مجموع ۱۹۸۶۱ شرکت‌کننده وارد تحلیل شدند. رابطه کلی ۰٫۲۶ بود و ناهمگونی بسیار بالا نشان داد نتایج میان مطالعات تفاوت چشمگیر دارند. در تفکیک جریان‌ها، ضریب توانشی ۰٫۳۱، خودگزارش‌شده ۰٫۲۶ و آمیخته ۰٫۲۴ بود. در زیرمجموعه مطالعاتی که معدل را شاخص پیشرفت قرار داده بودند، ضریب ۰٫۲۸ به دست آمد. این نتایج جهت مثبت رابطه را تأیید می‌کنند، اما ناهمگونی زیاد ضرورت بررسی سن، ابزار، درس و زمینه را نشان می‌دهد.

فراتحلیل پریرا و دی‌جاکومو با تمرکز بر هوش هیجانی صفتی، ۷۴ اندازه اثر از ۴۸ نمونه مستقل و ۱۰۲۹۲ شرکت‌کننده را بررسی کرد و ضریب ۰٫۲۰ را گزارش داد. همگرایی این مقدار با فراتحلیل بزرگ مک‌کان قابل توجه است. با این حال، مطالعه سانچز آلوارس مقدار بزرگ‌تری یافت که ممکن است به تمرکز بر دوره متوسطه، معیارهای ورود و ترکیب ابزارها مربوط باشد. جدول یک اعداد کلیدی را کنار هم قرار می‌دهد. این ضرایب به معنای آن نیستند که ۲۰ یا ۲۶ درصد نمره به هوش هیجانی وابسته است. برای برآورد سهم واریانس باید ضریب همبستگی به توان دوم برسد و حتی آن مقدار نیز در مطالعه همبستگی، اثر علی را نشان نمی‌دهد.

سه نتیجه از این شواهد به دست می‌آید. نخست، جهت رابطه در مجموعه بزرگی از مطالعات مثبت است و نمی‌توان نقش هیجان را نادیده گرفت. دوم، اندازه رابطه متوسط یا کوچک تا متوسط است و هرگونه ادعای تعیین‌کنندگی با داده‌ها ناسازگار است. سوم، نوع سنجش نتیجه را تغییر می‌دهد. توانایی واقعی پردازش هیجان در فراتحلیل‌های اصلی رابطه قوی‌تری از خودارزیابی نشان داده است. این تفاوت می‌تواند ناشی از نزدیکی آزمون توانشی به حل مسئله، کاهش سوگیری خودگزارش یا ارتباط بیشتر شاخه‌های فهم و مدیریت با تقاضاهای تحصیلی باشد.

همچنین باید میان پیش‌بینی آماری و قابلیت تغییر تفاوت گذاشت. ممکن است یک ویژگی پیش‌بین خوبی باشد اما به آسانی تغییر نکند، یا مداخله آن را تغییر دهد ولی این تغییر به نمره منتقل نشود. مرور و فراتحلیل معاصر کوئیلز روبرس و همکاران نیز با وجود تأیید جهت کلی رابطه، بر تفاوت ابزارها و ناهمگونی مطالعات تأکید می‌کند. برای قضاوت عملی، علاوه بر همبستگی به آزمایش‌های مداخله‌ای، مدت پیگیری، کیفیت اجرا و سازوکار انتقال نیاز است. شواهد یادگیری اجتماعی هیجانی در بخش‌های بعدی این خلا را تا اندازه‌ای پوشش می‌دهد، هرچند معادل آزمون مستقیم فرضیه هوش هیجانی نیست.



جدول ۱. خلاصه شواهد کمی منتخب درباره هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی

برداشت تحلیلی	برآورد اصلی	حجم داده	منبع و دامنه
رابطه مثبت کوچک تا متوسط و نبود شواهد کافی برای جهت علی	ضریب کلی ۰٫۲۰	۱۵۸ گزارش، ۱۲۴۶ اندازه اثر، ۴۲۵۲۹ نفر	مکان و همکاران، فرا تحلیل جامع
نوع تعریف و ابزار سنجش بخشی از تفاوت نتایج را توضیح می‌دهد	توانشی ۰٫۲۴، خودگزارش ۰٫۱۲، آمیخته ۰٫۱۹	توانشی ۵۰، خودگزارش ۳۳ و آمیخته ۹۰ مجموعه اثر	مکان و همکاران، تفکیک جریان‌ها
هوش هیجانی پیش‌بین مکمل است و جایگزین هوش یا وظیفه‌شناسی نیست	واریانس افزوده ۰٫۷، ۰٫۷ و ۲٫۳ درصد	کنترل هوش شناختی و پنج عامل شخصیت	مکان و همکاران، اعتبار افزوده
جهت مثبت همراه با ناهمگونی بسیار بالا	ضریب کلی ۰٫۲۶ و فاصله اطمینان ۰٫۱۴ تا ۰٫۳۸	۴۴ مطالعه، ۴۹ اندازه اثر، ۱۹۸۶۱ نفر	سانچز آلوارس و همکاران، آموزش متوسطه
در این نمونه نیز سنجه توانشی بیشترین رابطه را نشان داد	توانشی ۰٫۳۱، خودگزارش ۰٫۲۶، آمیخته ۰٫۲۴	توانشی ۲۶۴۴، خودگزارش ۹۵۲۹ و آمیخته ۷۶۲۸ نفر	سانچز آلوارس و همکاران، تفکیک مدل
رابطه مثبت و قوی‌تر شدن برآورد در سن و سطح تحصیلی پایین‌تر	ضریب ۰٫۲۰ و فاصله اطمینان ۰٫۱۶ تا ۰٫۲۴	۴۸ نمونه، ۷۴ اندازه اثر، ۱۰۲۹۲ نفر	پریرا و دی‌جاکومو، هوش هیجانی صفتی
هیجان‌های مختلف الگوی یکسان ندارند و مسیر هیجانی باید تفکیک شود	لذت ۰٫۲۷، خشم منفی ۰٫۳۵، ملال منفی ۰٫۲۵، ناکامی منفی ۰٫۰۲	۶۸ مطالعه و نمونه‌های مستقل متفاوت برای هر هیجان	کاماچو مورلس و همکاران، هیجان‌های پیشرفت

یادداشت: ضرایب گزارش شده عمدتاً همبستگی تصحیح شده یا برآورد فراتحلیلی‌اند. تفاوت نمونه، ابزار و شاخص پیشرفت، مقایسه مستقیم ردیف‌ها را محدود می‌کند. همبستگی به تنهایی علیت را نشان نمی‌دهد.

مسیر شناختی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت

هیجان توجه را جهت می‌دهد. اضطراب می‌تواند نشانه‌های تهدید مانند احتمال خطا، نگاه دیگران یا زمان باقی‌مانده را برجسته کند و توجه کمتری برای محتوای تکلیف باقی بگذارد. ملال نیز به جست‌وجوی محرک

جایگزین و کاهش پایش منجر می‌شود. دانش‌آموزی که حالت خود را زود تشخیص می‌دهد، می‌تواند از راهبردی مانند تنفس آهسته، تقسیم تکلیف، گفت‌وگوی درونی واقع‌بینانه یا تغییر موقت نقطه تمرکز استفاده کند. این اقدام هیجان را لزوماً حذف نمی‌کند، اما از تسلط آن بر توجه جلوگیری می‌کند و بازگشت به تکلیف را آسان‌تر می‌سازد.

حافظه کاری ظرفیت محدودی دارد و افکار مزاحم بخشی از این ظرفیت را اشغال می‌کنند. نگرانی درباره پیامد شکست، مرور اشتباه قبلی یا مقایسه اجتماعی می‌تواند همزمان با حل مسئله در ذهن فعال بماند. تنظیم هیجان از طریق بازتفسیر موقعیت یا پذیرش تجربه، بار اضافی را کاهش می‌دهد و امکان نگهداری مراحل محاسبه یا ساختار متن را بیشتر می‌کند. این سازوکار توضیح می‌دهد چرا دانش‌آموز ممکن است در تمرین آرام عملکرد مناسبی داشته باشد، اما در آزمون پرفشار نتواند دانش خود را نشان دهد. مداخله مؤثر در این حالت باید هم مهارت علمی و هم مدیریت شرایط ارزشیابی را هدف بگیرد.

هیجان بر انعطاف شناختی و انتخاب راهبرد نیز اثر دارد. خلق مثبت ملایم می‌تواند گسترش توجه و تولید راحل‌های متفاوت را تسهیل کند، اما هیجان مثبت شدید یا اعتماد بیش از حد ممکن است دقت را کاهش دهد. هیجان منفی نیز همیشه زیان‌بار نیست. نگرانی متناسب می‌تواند اهمیت تکلیف را یادآور شود و تمرکز را افزایش دهد، به شرط آنکه احساس کنترل حفظ شود. هوش هیجانی در اینجا به تناسب راهبرد با هدف مربوط است، نه به برتری همیشگی احساس خوشایند. دانش‌آموز باید بیاموزد چه زمانی آرامسازی، چه زمانی برنامه‌ریزی، چه زمانی درخواست کمک و چه زمانی تحمل موقت ناراحتی مناسب‌تر است.

فراشناخت پیوند دیگری میان هیجان و یادگیری است. دانش‌آموز باید بتواند میان دشواری واقعی محتوا و واکنش هیجانی خود تمایز بگذارد. احساس آشنایی با متن ممکن است به توهم یادگیری منجر شود و اضطراب نیز ممکن است توانایی واقعی را کمتر از حد نشان دهد. نام‌گذاری دقیق حالت و بررسی شواهد عملکردی به کالیبراسیون کمک می‌کند. برای مثال، به جای نتیجه‌گیری کلی که در ریاضی ضعیف است، دانش‌آموز می‌تواند تشخیص دهد هنگام مسائل چندمرحله‌ای مضطرب می‌شود و مرحله بررسی را حذف می‌کند. این صورت‌بندی هدف مداخله را روشن می‌کند و امکان تمرین هدفمند می‌دهد.

مسیر هیجانی و نقش هیجان‌های پیشرفت

هیجان‌های پیشرفت مستقیماً به فعالیت یادگیری یا نتیجه موفقیت و شکست مربوطاند. لذت، امید، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و ملال از مهم‌ترین نمونه‌ها هستند. این هیجان‌ها فقط واکنش پس از دریافت نمره نیستند؛ پیش از تکلیف، هنگام انجام آن و پس از نتیجه حضور دارند. نظریه کنترل و ارزش پیش‌بینی می‌کند دانش‌آموز زمانی لذت و امید بیشتری تجربه می‌کند که تکلیف را مهم و قابل کنترل بداند. اهمیت زیاد همراه با کنترل پایین، اضطراب را افزایش می‌دهد و کنترل بسیار پایین می‌تواند به ناامیدی بینجامد. این ارزیابی‌ها از بازخورد معلم، تجربه قبلی، مقایسه اجتماعی و پیام خانواده اثر می‌پذیرند.

هوش هیجانی می‌تواند در سه نقطه این چرخه دخالت کند. در نقطه نخست، ادراک دقیق به دانش‌آموز کمک می‌کند نشانه‌های بدنی و شناختی را پیش از تشدید بشناسد. در نقطه دوم، فهم هیجان علت و مسیر احتمالی آن را روشن می‌سازد. در نقطه سوم، مدیریت هیجان انتخاب پاسخ را تسهیل می‌کند. برای مثال، اضطراب ناشی از آمادگی ناکافی با برنامه‌ریزی و تمرین کاهش می‌یابد، اما اضطراب ناشی از استاندارد غیرواقع‌بینانه به بازتفسیر و گفت‌وگو نیاز دارد. یک راهبرد واحد برای همه احساسات یا موقعیت‌ها کارآمد نیست.

فراتحلیل کاماچو مورلس و همکاران الگوی معناداری از رابطه هیجان‌های فعالیت با عملکرد نشان داد. لذت یادگیری با ضریب ۰٫۲۷ رابطه مثبت داشت، خشم با ضریب منفی ۰٫۳۵ و ملال با ضریب منفی ۰٫۲۵ همراه بود، و رابطه ناکامی نزدیک به صفر گزارش شد. تفاوت میان خشم و ناکامی نشان می‌دهد جمع کردن همه احساسات منفی در یک گروه اطلاعات مهم را از بین می‌برد. برخی هیجان‌های منفی ممکن است در

کوتاهمدت کوشش را افزایش دهند، در حالی که ملال مزمن معمولاً با کناره‌گیری و استفاده سطحی از راهبردها همراه است.

تنظیم هیجان زمانی سازگار است که با موقعیت و هدف هماهنگ باشد. بازداري دائمی بیان هیجان ممکن است منابع شناختی مصرف کند و ارتباط با معلم را دشوار سازد. اجتناب از تکلیف اضطراب را در لحظه کاهش می‌دهد، اما فرصت یادگیری را کم می‌کند و ترس آینده را تقویت می‌سازد. راهبردهایی مانند بازتفسیر، حل مسئله، پذیرش، جست‌وجوی حمایت و تنظیم موقعیت می‌توانند اثر متفاوتی داشته باشند. چارچوب گروس تأکید می‌کند زمان مداخله در فرایند شکل‌گیری هیجان مهم است. مدرسه باید به جای توصیه کلی به کنترل احساس، دامنه‌ای از راهبردها و معیار انتخاب آنها را آموزش دهد.

اضطراب امتحان نمونه روشنی از ارتباط چندمسیره است. بخشی از اضطراب به کمبود آمادگی مربوط است و با آموزش راهبرد مطالعه کاهش می‌یابد. بخشی دیگر از ترس ارزیابی، کمال‌گرایی یا تجربه تحقیر ناشی می‌شود و به حمایت هیجانی و اصلاح محیط نیاز دارد. تمرین بازیابی در شرایط تدریجی، آشنایی با قالب آزمون، بازخورد کم‌تهدید و فرصت اصلاح می‌توانند کنترل ادراک‌شده را افزایش دهند. اگر مدرسه فقط مهارت آرام‌سازی آموزش دهد ولی حجم، زمان و شیوه ارزشیابی نامتناسب بماند، مسئولیت فشار ساختاری را به دانش‌آموز منتقل کرده است.

مسیر انگیزشی و یادگیری خودتنظیم

انگیزش پاسخ می‌دهد چرا دانش‌آموز یک فعالیت را آغاز می‌کند، ادامه می‌دهد و چه مقدار کوشش برای آن صرف می‌کند. هوش هیجانی می‌تواند از راه حفظ امید پس از شکست، تحمل تأخیر در پاداش و تفکیک احساس از هدف، استمرار را تقویت کند. دانش‌آموزی که ناامیدی را نشانه ناتوانی ثابت می‌داند ممکن است تکلیف را رها کند؛ دانش‌آموزی که همان احساس را پیام نیاز به راهبرد تازه می‌بیند احتمال بیشتری دارد کمک بگیرد یا روش را تغییر دهد. این تفاوت با خودکارآمدی و ذهنیت درباره قابلیت رشد تعامل دارد و اثر آن به بازخورد و ساختار تکلیف وابسته است.

خودکارآمدی باور فرد درباره توان سازمان‌دهی و اجرای اقدام لازم برای یک تکلیف مشخص است. این باور با خوش‌بینی کلی یکسان نیست و باید به شواهد تجربه موفق، الگو، ترغیب واقع‌بینانه و تفسیر نشانه‌های بدنی متصل باشد. مهارت هیجانی می‌تواند مانع تفسیر ضریان قلب یا نگرانی به عنوان دلیل قطعی ناتوانی شود. از سوی دیگر، خودکارآمدی بالاتر استفاده از راهبرد تنظیم را آسان‌تر می‌کند. بنابراین رابطه دوسویه است و مداخله باید تجربه موفق تدریجی، بازخورد اطلاعاتی و آموزش تنظیم را همزمان فراهم کند.

پژوهش مک‌کان و همکاران نشان داد راهبردهای مقابله‌ای بخشی از رابطه میان هوش هیجانی و پیشرفت دانشگاهی را میانجی‌گری می‌کنند. هوش هیجانی بالاتر با استفاده بیشتر از مقابله مسئله‌مدار و کمتر از مقابله اجتنابی همراه بود و این الگو با موفقیت تحصیلی ارتباط داشت. پیام تربیتی آن روشن است: شناخت احساس زمانی به پیشرفت کمک می‌کند که به اقدام مؤثر تبدیل شود. نام‌گذاری اضطراب بدون برنامه مطالعه، مدیریت زمان یا درخواست راهنمایی کافی نیست.

پژوهش‌های میانجی جدیدتر نیز بر مسیر غیرمستقیم تأکید دارند. مطالعه نیتو کاراسدو و همکاران بر ۹۶ دانش‌آموز دبیرستانی نشان داد هوش هیجانی به طور مستقیم با پیشرفت مرتبط نبود و ارتباط آن از مسیر بهزیستی هیجانی، انگیزش و راهبردهای یادگیری شکل گرفت. مطالعه سنگیانو و همکاران با ۵۱۸ دانشجوی چینی نیز نقش میانجی خودکارآمدی، انگیزش و تاب‌آوری را گزارش کرد. هر دو مطالعه مقطعی‌اند و علیت را ثابت نمی‌کنند، اما برای ساخت فرضیه آموزشی ارزش دارند و هشدار می‌دهند تمرکز بر نمره کلی هوش هیجانی بدون تقویت سازوکارهای نزدیک به یادگیری ممکن است اثر محدودی داشته باشد.

عوامل تعدیل‌گر و تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای

اندازه رابطه هوش هیجانی و پیشرفت در همه گروه‌ها یکسان نیست. سن و مقطع تحصیلی می‌توانند نقش داشته باشند. فراتحلیل پریرا و دی‌جاکومو نشان داد رابطه هوش هیجانی صفتی در سنین و سطوح پایین‌تر بیشتر می‌شود. یک تبیین آن است که در سال‌های نخست، تنظیم رفتار، پیروی از قواعد و رابطه با معلم سهم بیشتری در نمره دارند. تبیین دیگر به تفاوت ابزار و دامنه تغییر نمره مربوط است. در دوره‌های بالاتر، تخصص موضوعی و انتخاب رشته ممکن است وزن عوامل شناختی و دانش پیشین را افزایش دهد.

نوع درس نیز مهم است. فراتحلیل مک‌کان رابطه قوی‌تر هوش هیجانی توانشی با عملکرد در علوم انسانی نسبت به علوم را گزارش کرد. محتوای انسانی ممکن است فهم انگیزه، دیدگاه و رابطه را مستقیم‌تر درگیر کند. در ریاضی و علوم، اثر هوش هیجانی احتمالاً از مسیر تحمل ناکامی، کاهش اضطراب و پایداری در حل مسئله عبور می‌کند. بنابراین مدرسه نباید یک برنامه واحد را بدون توجه به نیاز هر درس اجرا کند. فعالیت هیجانی در درس ادبیات می‌تواند تحلیل تجربه شخصیت باشد و در ریاضی بر واکنش به خطا و گفت‌وگوی مسئله‌محور تمرکز کند.

نوع معیار پیشرفت نیز رابطه را تعدیل می‌کند. هوش هیجانی خودگزارش‌شده با نمره درسی بیش از آزمون استاندارد ارتباط داشت. نمره مدرسه علاوه بر دانش، رفتار منظم، تعامل، حضور و تکمیل تکلیف را منعکس می‌کند. در نتیجه، این یافته می‌تواند اثر واقعی مهارت اجتماعی بر رفتار تحصیلی یا همپوشانی میان معیارها را نشان دهد. پژوهش آینده باید نمره معلم، آزمون استاندارد و رشد طولی را همزمان بسنجد تا مسیرها روشن‌تر شوند.

فرهنگ، زبان و جنسیت نیز در شیوه ابراز و گزارش هیجان دخالت دارند. برخی فرهنگ‌ها بیان آشکار احساس را تشویق می‌کنند و برخی بر مهار و هماهنگی اجتماعی تأکید دارند. نمره پایین در بیان لزوماً به معنای ضعف در فهم یا تنظیم نیست. تفاوت میانگین گروهی نیز نباید برای نتیجه‌گیری درباره فرد استفاده شود. تحلیل معتبر باید همسانی اندازه‌گیری را بررسی کند و فرصت اجتماعی هر گروه برای تمرین و نمایش مهارت را در نظر بگیرد. کلیشه جنسیتی می‌تواند پسران را از بیان آسیب‌پذیری و دختران را از بیان خشم بازدارد و پاسخ پرسشنامه را شکل دهد.

وضعیت اقتصادی و کیفیت مدرسه زمینه‌ای تعیین‌کننده‌اند. فشار مالی، بی‌ثباتی، تراکم کلاس و کمبود حمایت می‌توانند بار هیجانی را افزایش دهند و فرصت استفاده از راهبرد را کاهش دهند. اگر برنامه‌ای در مدرسه برخوردار مؤثر باشد، تعمیم آن به محیط کم‌برخوردار بدون تأمین زمان، نیروی انسانی و حمایت روانی عادلانه نیست. مهارت فردی باید با اقدام ساختاری همراه شود. مدرسه‌ای که از دانش‌آموز انتظار تنظیم هیجان دارد، خود نیز باید برنامه قابل پیش‌بینی، رابطه محترمانه و دسترسی به مشاور فراهم کند.

توانایی شناختی، وظیفه‌شناسی و پیشرفت قبلی از مهم‌ترین متغیرهای همپوشان‌اند. فراتحلیل مک‌کان نشان داد هوش هیجانی پس از کنترل هوش و شخصیت سهم افزوده دارد، اما این سهم محدود است. نتیجه درست، مکمل بودن منابع است. دانش موضوعی به دانش‌آموز امکان حل می‌دهد، وظیفه‌شناسی استمرار را حمایت می‌کند و هوش هیجانی می‌تواند استفاده از این منابع را زیر فشار و در تعامل اجتماعی بهبود دهد. طرح پژوهشی یا برنامه آموزشی که یکی را جانشین دیگری کند، پیچیدگی یادگیری را نادیده می‌گیرد.

مداخلات مدرسه‌محور و یادگیری اجتماعی هیجانی

شواهد همبستگی نشان می‌دهد هوش هیجانی با پیشرفت ارتباط دارد، اما برای تصمیم آموزشی باید دانست آیا برنامه‌های قابل اجرا می‌توانند مهارت و پیامد تحصیلی را تغییر دهند. بخش بزرگی از شواهد مداخله‌ای از حوزه یادگیری اجتماعی هیجانی می‌آید. این برنامه‌ها معمولاً آموزش صریح مهارت، تمرین در موقعیت واقعی، الگوسازی معلم، قواعد رابطه‌ای و تغییر اقلیم مدرسه را ترکیب می‌کنند. از آنجا که دامنه آنها از

هوش هیجانی گسترده‌تر است، نتایج باید به عنوان شواهد مرتبط تفسیر شود، نه اثبات اینکه تغییر نمره دقیقاً از افزایش هوش هیجانی ناشی شده است.

فرا تحلیل دورلاک و همکاران ۲۱۳ برنامه همگانی مدرسه‌محور و ۲۷۰۰۳۴ دانش‌آموز از کودکان دبیرستان را بررسی کرد. شرکت‌کنندگان نسبت به گروه کنترل در مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، نگرش، رفتار و عملکرد تحصیلی بهبود نشان دادند. بهبود عملکرد تحصیلی معادل ۱۱ رتبه صدکی گزارش شد. برنامه‌هایی که از توالی روشن، یادگیری فعال، تمرکز کافی و هدف صریح استفاده می‌کردند و بدون مشکل جدی اجرا شدند، نتایج بهتری داشتند. این یافته نشان می‌دهد کیفیت اجرا جزء فرعی نیست و خود بخشی از مداخله است.

فرا تحلیل پیگیری تیلور و همکاران ۸۲ مداخله و ۹۷۴۰۶ دانش‌آموز را در فاصله شش ماه تا هجده سال پس از برنامه بررسی کرد. شرکت‌کنندگان در مهارت اجتماعی هیجانی، نگرش و شاخص‌های بهزیستی بهتر از گروه کنترل بودند و رشد مهارت پس از مداخله قوی‌ترین پیش‌بین بهزیستی در پیگیری بود. وجود آثار در بازه طولانی امیدبخش است، اما همه پیامدها در همه مطالعات سنجیده نشدند و شدت اثر میان برنامه‌ها متفاوت بود.

مرور و فرا تحلیل سپیریانو و همکاران دامنه شواهد جدیدتر را گسترش داد. این پژوهش ۴۲۴ مطالعه از ۵۳ کشور، ۲۵۲ مداخله متمایز و ۵۷۵۳۶۱ دانش‌آموز را پوشش داد. بهبود معنادار در مهارت، نگرش، رفتار، اقلیم و ایمنی مدرسه، روابط همسالان، کارکرد مدرسه و پیشرفت تحصیلی گزارش شد. ناهمگونی نتایج و نقش کیفیت اجرا نشان می‌دهد نام مشترک برنامه اجتماعی هیجانی برای تضمین اثر کافی نیست. محتوای دقیق، مدت، تناسب رشدی، آمادگی معلم و شرایط مدرسه باید بررسی شوند.

برنامه مؤثر چند ویژگی مشترک دارد. مهارت را به رفتار روشن تبدیل می‌کند، آموزش را در جلسات پیوسته ارائه می‌دهد، فرصت تمرین و بازخورد ایجاد می‌کند و انتقال مهارت به درس و رابطه روزمره را طراحی می‌کند. آموزش صرف واژگان هیجان بدون تمرین حل تعارض، برنامه‌ریزی یا مواجهه با خطا احتمالاً انتقال محدودی دارد. همچنین معلم باید همان زبان و راهبردها را در تدریس واقعی به کار برد. اگر درس مهارت درباره پذیرش خطا باشد ولی بازخورد کلاسی تحقیرآمیز بماند، پیام‌های متناقض اثر برنامه را تضعیف می‌کنند.

برنامه‌های جداگانه کوتاه ممکن است آگاهی ایجاد کنند، اما پایداری به ادغام در برنامه درسی و رویه مدرسه نیاز دارد. در ادبیات می‌توان تجربه شخصیت‌ها را نام‌گذاری و تحلیل کرد. در علوم، دانش‌آموز می‌تواند احساس ناشی از نتیجه غیرمنتظره را به کنجکاوی پژوهشی تبدیل کند. در ریاضی، معلم می‌تواند توقف پس از خطا، توضیح راهبرد و درخواست سرنخ را تمرین دهد. در کار گروهی، قواعد گوش دادن، بازتاب دیدگاه و حل تعارض به شکل مشاهده‌پذیر ارزیابی شوند. این ادغام از تبدیل یادگیری هیجانی به واحدی جدا و کم‌اهمیت جلوگیری می‌کند.

پایش اثر باید چندبعدی باشد. سنجش مهارت هیجانی، مشاهده رفتار، حضور، ارجاع انضباطی، تعلق، تکمیل تکلیف و پیشرفت تحصیلی می‌توانند در کنار هم قرار گیرند. پیشرفت تحصیلی بهتر است با سطح و رشد سنجیده شود، زیرا تغییر کوتاه‌مدت معدل ممکن است از تفاوت نمره‌دهی اثر بگیرد. داده اجرا مانند تعداد جلسات، حضور دانش‌آموز، مشارکت معلم و کیفیت مربیگری نیز باید ثبت شود تا نتیجه ضعیف به نادرستی به بی‌اثر بودن نظریه نسبت داده نشود.

جدول ۲. شواهد منتخب مداخلات اجتماعی هیجانی مدرسه‌محور

دلالت و محدودیت	یافته برجسته	دامنه و طرح	پژوهش
-----------------	--------------	-------------	-------

دلالت و محدودیت	یافته برجسته	دامنه و طرح	پژوهش
آثار بهتر با طراحی منظم و اجرای باکیفیت؛ برنامه‌ها گسترده‌تر از آموزش هوش هیجانی بودند	بهبود چند پیامد و افزایش عملکرد تحصیلی معادل ۱۱ رتبه صدکی	۲۱۳ برنامه همگانی و ۲۷۰۰۳۴ دانش‌آموز	دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱
پایداری برخی منافع؛ همه پیامدها در همه مطالعات سنجیده نشدند	برتری در مهارت، نگرش و شاخص‌های بهزیستی در پیگیری	۸۲ مداخله و ۹۷۴۰۶ دانش‌آموز با پیگیری شش ماه تا هجده سال	تیلور و همکاران، ۲۰۱۷
دامنه بین‌المللی قوی همراه با ناهمگونی و وابستگی به کیفیت اجرا	بهبود معنادار در مهارت، رفتار، اقلیم، روابط، کارکرد و پیشرفت	۴۲۴ مطالعه از ۵۳ کشور، ۲۵۲ مداخله و ۵۷۵۳۶۱ دانش‌آموز	سپیریانو و همکاران، ۲۰۲۳
نتیجه امیدوارکننده در طرح شبه‌آزمایشی و نیازمند تکرار مستقل	نمره پایان سال و ارزیابی شایستگی اجتماعی و تحصیلی بالاتر	برنامه ۳۰ هفته‌ای، ۱۵ کلاس و ۲۷۳ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم	براکت و همکاران، ۲۰۱۲
تأکید بر تغییر محیط در کنار مهارت فردی و لزوم سنجش چندمنبعی	بهبود اقلیم اجتماعی و هیجانی و کیفیت تعامل‌های کلاسی	کارآزمایی خوشه‌ای رویکرد رولر در سطح کلاس	ریورز و همکاران، ۲۰۱۳

یادداشت: یادگیری اجتماعی هیجانی با هوش هیجانی همپوشانی دارد، اما سازه‌ای گسترده‌تر است. بهبود تحصیلی می‌تواند از مسیر مهارت فردی، اقلیم کلاس، رفتار، تعلق و افزایش زمان یادگیری شکل گیرد.

الگوی چندسطحی پیشنهادی برای مدرسه

الگوی پیشنهادی، رشد هیجانی را وظیفه مشترک آموزش عمومی، اقلیم مدرسه و حمایت هدفمند می‌داند. سطح نخست برای همه دانش‌آموزان است و بر زبان مشترک هیجان، تدریس امن، بازخورد سازنده، فرصت انتخاب و راهبردهای پایه خودتنظیمی تمرکز دارد. سطح دوم برای دانش‌آموزانی است که در موقعیت‌های مشخص مانند آزمون، ارائه، تعارض یا شکست به حمایت بیشتر نیاز دارند. سطح سوم شامل برنامه فردی و هماهنگی با مشاور یا متخصص برای مشکلات شدید، پایدار یا همراه با اختلال روان‌شناختی است. هدف سطوح، برچسب‌گذاری نیست؛ شدت و نوع کمک را با نیاز متناسب می‌کند. این منطق با چارچوب نظام‌مند یادگیری اجتماعی هیجانی همسو است که رشد مهارت را در کلاس، مدرسه، خانواده و جامعه به هم پیوند می‌دهد.

تشکیل تیم راهبر. مدیر، معلم، مشاور، روان‌شناس و نماینده خانواده هدف، زبان مشترک، مسئولیت و مرز میان آموزش و درمان را تعیین کنند

نیازسنجی چندمنبعی. داده‌های تعلق، اقلیم، رفتار، حضور، پیشرفت و گفت‌وگو با دانش‌آموز و خانواده بررسی شود و از اتکا به یک نمره هوش هیجانی پرهیز گردد

تعریف مهارت‌های مشاهده‌پذیر. هدف‌هایی مانند نام‌گذاری دقیق احساس، توقف پیش از واکنش، درخواست کمک، بازتفسیر خطا و حل تعارض به رفتار قابل آموزش تبدیل شوند

آموزش همگانی و ادغام در درس. آموزش صریح کوتاه، الگوسازی، تمرین هدایت‌شده و کاربرد در درس و فعالیت گروهی در طول سال تکرار شود

آماده‌سازی معلم. معلمان درباره هیجان‌های پیشرفت، پاسخ حساس به فشار، بازخورد غیرتحقیرآمیز، ارجاع ایمن و مراقبت از فرسودگی خود آموزش و مربیگری دریافت کنند

حمایت هدفمند. گروه‌های کوچک برای اضطراب امتحان، حل تعارض، مهارت مطالعه یا تنظیم خشم با هدف و مدت روشن اجرا شوند و در صورت خطر یا اختلال، ارجاع تخصصی همزمان انجام گیرد

پایش فرایند و پیامد. وفاداری اجرا، تجربه دانش‌آموز، رفتار هدف، رشد تحصیلی و پیامدهای ناخواسته در زمان‌های از پیش تعیین‌شده بررسی شوند

بازبینی و گسترش مسئولانه. تصمیم به ادامه، اصلاح یا توقف برنامه بر داده و نظر ذی‌نفعان تکیه کند و تفاوت پیامد میان گروه‌های زبانی، جنسیتی و اجتماعی گزارش شود

در سطح نخست، هدف تولید کلاس بدون هیجان منفی نیست. چنین هدفی نه ممکن است و نه مطلوب. کلاس باید به دانش‌آموز یاد دهد اضطراب، ناکامی و اختلاف بخشی از یادگیری‌اند و می‌توان آنها را شناخت و مدیریت کرد. معلم می‌تواند پیش از تکلیف دشوار هدف را روشن کند، دشواری را به مراحل کوچک تقسیم کند، راهبرد مواجهه با گیر کردن را روی تخته بنویسد و پس از فعالیت درباره فرایند شناختی و هیجانی بازاندیشی کند. این رویه‌ها هم احساس کنترل را افزایش می‌دهند و هم مهارت را در بستر واقعی تمرین می‌کنند.

در سطح دوم، انتخاب دانش‌آموز نباید بر برداشت کلی یا نمره پایین یک پرسشنامه استوار باشد. الگوی مکرر اجتناب، افت ناگهانی عملکرد زیر فشار، تعارض، غیبت یا گزارش خود دانش‌آموز می‌تواند نشانه نیاز باشد. گروه کوچک باید هدف محدود، جلسات منظم، تمرین بین جلسه و معیار خروج داشته باشد. برای اضطراب امتحان، ترکیب آموزش مطالعه، مواجهه تدریجی، تنظیم بدنی و بازتفسیر مناسب‌تر از آرام‌سازی تنها است. برای تعارض، تحلیل موقعیت، دیدگاه‌گیری، بیان نیاز و تمرین ترمیم رابطه لازم است.

سطح سوم زمانی فعال می‌شود که شدت، تداوم یا خطر فراتر از آموزش عمومی باشد. حمله هراس، افسردگی، خودآسیب‌رسانی، تروما یا خشونت نیازمند ارزیابی و مداخله تخصصی است. برنامه هوش هیجانی نباید جای درمان را بگیرد یا دسترسی به آن را به تأخیر اندازد. مدرسه می‌تواند با برنامه ایمنی، سازگاری تحصیلی، ارتباط منظم با خانواده و هماهنگی با متخصص، حضور و یادگیری را حمایت کند.

جلسه داده کوتاه هر شش تا هشت هفته می‌تواند چهار پرسش را دنبال کند: چه مهارتی هدف بود، برنامه چگونه اجرا شد، چه تغییری در رفتار و یادگیری دیده شد، و گام بعدی چیست. این ساختار از گزارش‌های کلی مانند بهتر شدن حال کلاس فاصله می‌گیرد و تصمیم را قابل پیگیری می‌کند. موفقیت زمانی است که دانش‌آموز مهارت را در موقعیت تازه به کار برد و عملکرد یا مشارکت او بهبود یابد، نه صرفاً آنکه تعریف مهارت را حفظ کند.

نقش معلم، مشاور، خانواده و مدیریت مدرسه

معلم مهم‌ترین میانجی روزانه میان هیجان و یادگیری است. او با شیوه طرح پرسش، زمان انتظار، واکنش به خطا، نوع بازخورد و فرصت مشارکت، ارزیابی کنترل و ارزش را شکل می‌دهد. بازخورد مؤثر رفتار و راهبرد را توصیف می‌کند، امکان اصلاح می‌دهد و ارزش فرد را از نتیجه جدا نگه می‌دارد. معلم همچنین می‌تواند خودتنظیمی را الگوسازی کند. بیان اینکه مسئله دشوار است و برای حل آن ابتدا اطلاعات را

دست‌بندی می‌کند، نشان می‌دهد تنظیم هیجان و تفکر بخشی طبیعی از کار علمی است. این الگوسازی با نصیحت عمومی تفاوت دارد، زیرا راهبرد را در لحظه نیاز نمایش می‌دهد.

مشاور و روان‌شناس مدرسه نقش ارزیابی، طراحی حمایت‌دهنده، آموزش معلم و حفاظت از مرزهای اخلاقی را بر عهده دارند. آنان باید میان دشواری مهارتی و نشانه اختلال بالینی تمایز بگذارند و مسیر ارجاع را روشن کنند. سنجش می‌تواند برای فهم الگو و برنامه‌ریزی استفاده شود، اما نباید به غربالگری بی‌هدف یا نگهداری غیرضروری داده حساس تبدیل شود. متخصص مدرسه همچنین می‌تواند بررسی کند آیا اضطراب دانش‌آموز واکنشی به زورگویی، تبعیض، مشکلات یادگیری یا فشار خانواده است و مداخله را فقط به تنظیم درون‌فردی محدود نکند.

خانواده منبع اطلاعات و شریک تمرین است. والد می‌تواند موقعیت‌های دشوار، راهبردهای مؤثر و تغییر رفتار در خانه را گزارش کند. ارتباط مدرسه باید از زبان سرزنش دور باشد و هدف‌های محدود و قابل اجرا ارائه دهد. توصیه مبهم به کنترل احساس برای خانواده کاربرد کمی دارد. نمونه روشن آن است که کودک پیش از شروع تکلیف شدت احساس را نام‌گذاری کند، تکلیف را به دو بخش تقسیم کند و پس از هر بخش وقفه کوتاه داشته باشد. برنامه خانه نباید زمان استراحت و رابطه والد و کودک را به کلاس دوم تبدیل کند.

مدیریت مدرسه مسئول فراهم کردن زیرساخت است. آموزش مهارت بدون زمان برنامه‌ریزی، مربیگری، دسترسی به مشاور و هماهنگی ارزشیابی پایدار نمی‌ماند. مدیر باید تناسب برنامه با فرهنگ مدرسه، شواهد اثر، هزینه، امنیت داده و بار کاری معلم را پیش از خرید بررسی کند. همچنین سیاست انضباطی باید با اهداف اجتماعی هیجانی هماهنگ باشد. مدرسه‌ای که ترمیم رابطه را آموزش می‌دهد ولی تنها از تنبیه حذف‌کننده استفاده می‌کند، انسجام پیام خود را از دست می‌دهد.

صدای دانش‌آموز عنصر پنجم این همکاری است. نوجوان باید بتواند تجربه فشار، مفید بودن راهبرد و نگرانی درباره محرمانگی را بیان کند. مشارکت در انتخاب هدف و روش، عاملیت را افزایش می‌دهد و اطلاعاتی فراهم می‌کند که مشاهده بیرونی نمی‌بیند. دانش‌آموز نباید دریافت‌کننده منفعل برنامه‌ای باشد که درباره او تصمیم گرفته شده است. اصل مشارکت به ویژه در فرهنگ‌هایی که بیان هیجان با ملاحظات خانوادگی و اجتماعی همراه است اهمیت دارد.

فناوری دیجیتال، تحلیل هیجان و ملاحظات اخلاقی

فناوری دیجیتال می‌تواند تمرین و پایش مهارت هیجانی را گسترش دهد. دفترچه دیجیتال حالت، سناریوی تعاملی، یادآور راهبرد، بازخورد فوری و شبیه‌سازی گفت‌وگو امکان تمرین تکرارشونده را فراهم می‌کنند. سامانه یادگیری نیز می‌تواند الگوهایی مانند توقف طولانی، ترک تکلیف یا افت عملکرد زیر فشار زمان را ثبت کند. این داده‌ها در صورت تفسیر محتاطانه به معلم کمک می‌کنند موقعیت دشوار را بشناسد. با این حال، رفتار دیجیتال معادل هیجان نیست. مکث طولانی ممکن است از اضطراب، حواس‌پرتی، مشکل فنی یا تفکر عمیق ناشی شود.

سامانه‌های تشخیص هیجان از چهره، صدا یا متن با محدودیت جدی روبه‌رو هستند. بیان هیجان میان افراد و فرهنگ‌ها متفاوت است و یک حالت چهره الزاماً احساس درونی واحدی را نشان نمی‌دهد. استفاده از دوربین یا میکروفن در مدرسه خطر نظارت دائمی، کاهش اعتماد و جمع‌آوری داده زیستی حساس را ایجاد می‌کند. هیچ تصمیم مهم آموزشی یا انضباطی نباید تنها بر برچسب خودکار هیجان تکیه کند. اعتبار محلی، خطای گروهی، امکان توضیح نتیجه و نظارت انسانی باید پیش از استفاده بررسی شوند.

هوش مصنوعی مولد می‌تواند نقش گفت‌وگوگر تمرینی را داشته باشد. دانش‌آموز می‌تواند سناریوی درخواست کمک، پاسخ به بازخورد یا حل تعارض را تمرین کند و چند گزینه پاسخ ببیند. خطر آن است که سامانه پاسخ نامتناسب، کلیشه‌ای یا بیش از حد مطمئن ارائه دهد و دانش‌آموز آن را جای حمایت انسانی

بگیرد. ابزار باید برای تمرین محدود استفاده شود، نه تشخیص روان‌شناختی یا مدیریت بحران. در نشانه‌های خطر، مسیر تماس با بزرگسال و خدمات تخصصی باید روشن باشد.

اصل حداقل داده راهنمای مناسبی است. مدرسه فقط داده‌ای را جمع کند که برای هدف آموزشی مشخص لازم است، مدت نگهداری را تعیین کند و دسترسی را بر اساس نقش محدود سازد. رضایت باید قابل فهم باشد و دانش‌آموز و خانواده بدانند چه چیزی ثبت می‌شود، چه کسی آن را می‌بیند و آیا برای آموزش مدل استفاده خواهد شد. امکان انصراف و بررسی انسانی ضروری است. داده هیجانی نباید برای تبلیغات، رتبه‌بندی شخصیت یا پیش‌بینی قطعی موفقیت به کار رود.

ارزش فناوری به طراحی آموزشی وابسته است. یک برنامه زیبا که فقط به ثبت حال روزانه می‌پردازد، ممکن است خودآگاهی را افزایش دهد اما به راهبرد و رفتار منتقل نشود. ابزار باید چرخه تشخیص حالت، انتخاب راهبرد، اقدام، بازخورد و بازاندیشی را پشتیبانی کند و با فعالیت کلاس هماهنگ باشد. ارزیابی نیز باید بسجد آیا استفاده از ابزار بهبود قابل مشاهده در مشارکت، تنظیم و یادگیری ایجاد کرده است یا فقط تعامل با صفحه را افزایش داده است.

بحث و تفسیر یافته‌ها

برآیند شواهد، رابطه‌ای واقعی اما غیرقطعی میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. ضرایب کلی حدود ۰٫۲۰ تا ۰٫۲۶ به اندازه‌ای هستند که از نادیده گرفتن سازه جلوگیری کنند، اما به اندازه‌ای نیستند که آن را عامل اصلی موفقیت بدانیم. رابطه قوی‌تر هوش هیجانی توانشی در مقایسه با خودگزارش‌دهی، اهمیت تفکیک توانایی از خودتصویر را برجسته می‌کند. در عین حال، سهم افزوده پس از کنترل هوش شناختی و شخصیت محدود باقی می‌ماند. بنابراین الگوی مکمل بهترین تفسیر را ارائه می‌دهد: مهارت هیجانی به دانش‌آموز کمک می‌کند از دانش، توجه و انگیزش خود در موقعیت‌های فشار و تعامل بهتر استفاده کند.

شواهد میانجی نشان می‌دهد مسیر اثر نزدیک‌تر به فرایندهای روزانه یادگیری است تا انتقال مستقیم از نمره هوش هیجانی به معدل. تنظیم هیجان، مقابله مسئله‌مدار، خودکارآمدی، انگیزش، تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیم حلقه‌های محتمل‌اند. این تبیین با یافته مگا و همکاران و مطالعات نیتو کاراسدو و شنگیانو سازگار است. با این حال، بیشتر این مدل‌ها بر داده مقطعی و خودگزارشی تکیه دارند و ترتیب زمانی را قطعی نمی‌کنند. پژوهش آینده باید تغییر در هوش هیجانی را پیش از تغییر در میانجی و سپس پیشرفت اندازه بگیرد.

ناهمگونی بالا در فراتحلیل سانچز آوارس نشان می‌دهد جست‌وجوی یک عدد جهانی ساده سودمند نیست. سنجه، سن، درس، فرهنگ و شاخص پیشرفت نتیجه را تغییر می‌دهند. این ناهمگونی ضعف صرف نیست؛ راهنمای نظری برای کشف شرایط اثر است. اگر رابطه در نمره معلم قوی‌تر از آزمون استاندارد باشد، مسیر رابطه و رفتار کلاسی باید بررسی شود. اگر در علوم انسانی قوی‌تر باشد، احتمال همپوشانی محتوایی مطرح می‌شود. اگر در سن پایین بیشتر باشد، نقش ساختار کلاس و وابستگی به معلم اهمیت می‌یابد.

شواهد مداخله‌ای یادگیری اجتماعی هیجانی از امکان تغییر حمایت می‌کند. آثار مثبت در نمونه‌های بسیار بزرگ و کشورهای مختلف دیده شده‌اند و برخی پیامدها در پیگیری باقی مانده‌اند. با این حال، این برنامه‌ها مجموعه‌ای از تغییرات فردی و محیطی را ترکیب می‌کنند. در نتیجه، موفقیت آنها بیش از آنکه تأیید یک آزمون هوش هیجانی باشد، تأیید رویکردی مدرسه‌محور به رشد اجتماعی و هیجانی است. کیفیت اجرا، توالی، تمرین فعال و هدف صریح تعیین می‌کنند محتوای برنامه به رفتار واقعی تبدیل شود.

از منظر تربیتی، مداخله باید از دوگانه مهارت فردی و ساختار محیط عبور کند. دانش‌آموز به واژگان، تنظیم و حل مسئله نیاز دارد؛ مدرسه نیز باید فشار قابل مدیریت، بازخورد محترمانه، رابطه امن و فرصت اصلاح

فراهم کند. آموزش آرامسازی در محیطی که خطا را تنبیه می‌کند، اثر محدود دارد. تغییر اقلیم بدون آموزش راهبرد فردی نیز ممکن است دانش‌آموز را برای موقعیت‌های بیرون از کلاس آماده نکند. مدل چندسطحی پیشنهادی این دو سطح را به هم پیوند می‌دهد.

یکی از پیامدهای مهم، بازتعریف سنجش است. سنجش هوش هیجانی برای پژوهش یا برنامه‌ریزی می‌تواند مفید باشد، اما نباید به نمره سرنوشت‌ساز تبدیل شود. سازه‌های هیجانی حساس به زمینه، رشد و فرصت‌اند. گزارش شایستگی مشخص و رفتار قابل آموزش، ارزش بیشتری از رتبه کلی دارد. همچنین برنامه باید موفقیت را با مجموعه‌ای از پیامدها بسنجد. ممکن است بهبود تعلق و کاهش غیبت پیش از تغییر نمره ظاهر شود و همین پیامدها در بلندمدت مسیر تحصیلی را حمایت کنند.

در نهایت، هدف آموزش هوش هیجانی تولید دانش‌آموز همیشه آرام یا مطیع نیست. دانش‌آموز باید بتواند بی‌عدالتی را تشخیص دهد، خشم را بدون آسیب بیان کند، درباره فشار نامناسب گفت‌وگو کند و در صورت نیاز کمک بخواهد. تنظیم هیجان با خاموش کردن صدا یا سازگاری بی‌چون و چرا تفاوت دارد. برنامه‌ای که فقط رفتار مطلوب بزرگسال را پاداش دهد، ممکن است ظاهر نظم را به قیمت عاملیت دانش‌آموز افزایش دهد. معیار اخلاقی، رشد انتخاب آگاهانه، رابطه سالم و دسترسی بهتر به یادگیری است.

محدودیت‌ها و مسیرهای پژوهشی آینده

نخستین محدودیت به روش مقاله مربوط است. مرور حاضر هدفمند است و جست‌وجوی کاملاً فراگیر، ثبت پروتکل و ارزیابی رسمی خطر سوگیری همه مطالعات را انجام نداده است. جدول‌ها بر منابع شاخص و قابل راستی‌آزمایی تکیه دارند، اما ممکن است پژوهش‌های زبان‌های دیگر یا نتایج منتشرنشده را پوشش نداده باشند. همچنین فراتحلیل‌ها از ابزار، جمعیت و معیارهای متفاوت استفاده کرده‌اند و اندازه اثرهای آنها برای مقایسه مستقیم طراحی نشده است.

محدودیت دوم به ادبیات پژوهش مربوط است. سهم بزرگی از مطالعات، مقطعی و مبتنی بر خودگزارش است. همبستگی میان دو پرسشنامه ممکن است به سبک پاسخ مشترک افزایش یابد. معدل نیز همیشه معیار یکسانی ندارد و ممکن است رفتار و برداشت معلم را دربر گیرد. پژوهش آینده باید آزمون توانشی، گزارش چندمنبعی، مشاهده رفتار و شاخص عینی پیشرفت را ترکیب کند و پیشرفت قبلی، هوش شناختی، شخصیت و وضعیت اقتصادی را در طراحی طولی کنترل کند.

برای آزمون میانجی‌گری، دست‌کم سه موج زمانی لازم است تا تغییر هوش هیجانی پیش از تغییر راهبرد را تغییر راهبرد پیش از پیشرفت مشاهده شود. کارآزمایی‌های خوشه‌ای باید مشخص کنند کدام جزء برنامه اثر می‌کند و آیا تغییر مهارت واقعاً پیامد تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. گزارش میانگین کافی نیست. میزان پاسخ‌دهی متفاوت، اثر بر دانش‌آموزان دارای اضطراب، اختلال یادگیری یا تجربه تروما، و پیامدهای ناخواسته نیز باید بررسی شوند.

پژوهش بومی در زبان فارسی ضروری است. اعتبار سازه و همسانی اندازه‌گیری ابزارها باید در گروه‌های زبانی و فرهنگی مختلف سنجیده شود. واژگان هیجان، قواعد بیان و رابطه قدرت در کلاس می‌توانند پاسخ را تغییر دهند. مطالعات مدرسه‌محور باید علاوه بر نمره، تعلق، غیبت، مشارکت، اضطراب و کیفیت رابطه را اندازه بگیرند و هزینه اجرا، زمان معلم و امکان پایداری را گزارش کنند.

در حوزه فناوری، پژوهش مستقل درباره دقت، سوگیری و حریم خصوصی ابزارهای تحلیل هیجان اولویت دارد. ارزیابی باید عملکرد سامانه را به تفکیک سن، زبان، جنسیت و شرایط ناتوانی گزارش کند. مقایسه ابزار خودکار با مشاهده انسانی و گزارش خود دانش‌آموز ضروری است. مهم‌تر از دقت فنی، باید بررسی شود آیا استفاده از ابزار تصمیم آموزشی بهتر ایجاد می‌کند و آیا نظارت ادراک‌شده به اعتماد و مشارکت آسیب می‌زند.

مسیر مهم دیگر، مطالعه رابطه دوسویه پیشرفت و هیجان است. موفقیت و شکست خود تجربه هیجانی و باور کنترل را تغییر می‌دهند. طرح‌های پویا و تحلیل درون‌فردی می‌توانند نشان دهند آیا افزایش لذت یک دانش‌آموز نسبت به سطح معمول خودش، عملکرد بعدی او را پیش‌بینی می‌کند و برعکس. این رویکرد از مقایسه ساده افراد فراتر می‌رود و برای مداخله شخصی‌تر مناسب است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادهای کاربردی

هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد، اما این رابطه در دامنه کوچک تا متوسط قرار می‌گیرد و به نوع تعریف، ابزار، سن، درس و شاخص پیشرفت وابسته است. فراتحلیل‌ها رابطه قوی‌تری برای سنجه توانشی نسبت به خودگزارش نشان می‌دهند و سهم افزوده فراتر از هوش شناختی و شخصیت محدود اما قابل توجه است. بنابراین هوش هیجانی منبع مکمل برای استفاده مؤثر از ظرفیت شناختی، انگیزش و روابط است و نباید جای دانش موضوعی، تدریس باکیفیت یا تمرین را بگیرد.

اثر احتمالی بیشتر از مسیرهای غیرمستقیم شکل می‌گیرد. تنظیم اضطراب و ملال از منابع توجه و حافظه کاری حفاظت می‌کند؛ فهم هیجان به انتخاب راهبرد مقابله‌ای کمک می‌کند؛ خودکارآمدی و تاب‌آوری استمرار را تقویت می‌کنند؛ و روابط امن فرصت پرسش، همکاری و دریافت بازخورد را افزایش می‌دهند. این مسیرها به محیط وابسته‌اند. مدرسه باید در کنار آموزش مهارت فردی، شیوه ارزشیابی، اقلیم کلاس و دسترسی به حمایت را اصلاح کند.

شواهد برنامه‌های اجتماعی هیجانی نشان می‌دهد مداخله مدرسه‌محور می‌تواند پیامدهای اجتماعی، رفتاری و تحصیلی را بهبود دهد. برنامه موفق دارای توالی روشن، تمرین فعال، تمرکز کافی، هدف صریح، آماده‌سازی معلم و پایش اجراست. یک بسته کوتاه یا نمره کلی هوش هیجانی راحل کافی نیست. رویکرد چندسطحی با آموزش همگانی، حمایت هدفمند و ارجاع تخصصی، امکان تناسب بیشتر و استفاده اخلاقی از داده را فراهم می‌کند.

در گزارش‌های علمی و مدرسه‌ای، نوع هوش هیجانی و ابزار سنجش به روشنی ذکر شود

نمره هوش هیجانی برای برجسب‌زنی، رتبه‌بندی شخصیت یا پیش‌بینی قطعی آینده استفاده نشود

سنجش با مشاهده، گزارش دانش‌آموز، نظر معلم و شاخص‌های رفتاری و تحصیلی تکمیل شود

آموزش بر مهارت‌های محدود و مشاهده‌پذیر مانند نام‌گذاری، بازتفسیر، درخواست کمک و حل تعارض تمرکز کند

راهبردهای هیجانی در تدریس درس، بازخورد، کار گروهی و ارزشیابی تمرین شوند

معلم برای الگوسازی تنظیم هیجان، پاسخ به خطا و تشخیص نشانه خطر آموزش و مربیگری دریافت کند

اثر برنامه با رشد تحصیلی، تعلق، حضور، مشارکت و بهزیستی سنجیده شود و داده وفاداری اجرا نیز ثبت گردد

برای اضطراب یا مشکلات پایدار، حمایت هدفمند با آموزش راهبرد مطالعه و اصلاح شرایط کلاس ترکیب شود

در نشانه اختلال یا خطر، برنامه مهارتی جای ارزیابی و درمان تخصصی را نگیرد

تفاوت پیامد میان گروه‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی پایش شود و نتیجه خودکار همیشه قابل بررسی انسانی باشد

دانش‌آموز و خانواده در تعیین هدف، انتخاب راهبرد و بازبینی نتیجه نقش واقعی داشته باشند

مدرسه موفقیت هیجانی را با سکوت و اطاعت یکسان نگیرد و عاملیت، بیان سالم و دسترسی به یادگیری را معیار قرار دهد



- Salovey, P., and Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. 2004. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02
- Petrides, K. V., and Furnham, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., and Matthews, G. 2008. The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64–78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>
- Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Mega, C., Ronconi, L., and De Beni, R. 2014. What makes a good student: How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., and Minbashian, A. 2020. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146, 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Sanchez-Alvarez, N., Berrios Martos, M. P., and Extremera, N. 2020. A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Perera, H. N., and DiGiacomo, M. 2013. The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., and Roberts, R. D. 2011. Coping mediates the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Nieto-Carracedo, A., Gomez-Iniguez, C., Tamayo, L. A., and Igartua, J. 2024. Emotional intelligence and academic achievement relationship: Emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicologia Educativa*, 30, 67–74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., and Ishak, Z. 2024. Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12, 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., and Durlak, J. 2023. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based interventions. *Child Development*, 94, 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., and Salovey, P. 2012. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., and Salovey, P. 2013. Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14, 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>

Quilez-Robres, A., Usan, P., Lozano-Blasco, R., and Salavera, C. 2023. Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., and Oades, L. G. 2021. Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>

Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Gross, J. J. 2015. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2020. CASEL framework for systemic social and emotional learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel>

OECD. 2024. Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

Pintrich, P. R. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>