



نقش هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

زهره ولیان^{1*}، ریحانه سادات ابوالقاسمی²



MROL-02-2026.0477
MNR-194-2-D39863

هوش هیجانی، به‌عنوان توانایی ادراک، فهم و مدیریت هیجانات خود و دیگران، در دهه‌های اخیر به یکی از پرتوجه‌ترین سازه‌های روان‌شناختی در تبیین موفقیت‌های تحصیلی و زندگی بدل شده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی و تبیین نقش هوش هیجانی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به روش اسنادی و با مرور نظام‌مند پیشینه‌ی نظری و پژوهشی داخلی و خارجی انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد هوش هیجانی، به‌ویژه مؤلفه‌های خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی، با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار، هرچند با اندازه اثر متوسط، دارد و این رابطه از طریق سازوکارهایی چون تنظیم هیجانات مرتبط با تحصیل، ساخت روابط اجتماعی سازنده در مدرسه، و همپوشانی محتوایی هوش هیجانی با برخی تکالیف یادگیری میانجی‌گری می‌شود. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در مدارس با هدف ارتقای هم‌زمان سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، پیشرفت تحصیلی، موفقیت تحصیلی، مهارت‌های هیجانی - اجتماعی، پژوهش اسنادی

مقدمه

در کنار هوش شناختی، در دهه‌های اخیر توجه پژوهشگران روان‌شناسی و علوم تربیتی به نقش عوامل غیرشناختی، به‌ویژه هوش هیجانی، در تبیین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان معطوف شده است. مفهوم هوش هیجانی نخستین بار به‌طور نظام‌مند

¹ . کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد، شاهرود، ایران. Reyhaneha2005@gmail.com

² . دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، سمنان، ایران.



توسط سالووی³ و مایر⁴ مطرح شد که آن را توانایی درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران در جهت هدایت تفکر و عمل تعریف کردند (سالووی و مایر، 1990). آن‌ها بعدها این مدل را بازنگری کردند و هوش هیجانی را مجموعه‌ای از چهار توانایی به هم پیوسته دانستند: ادراک، ارزیابی و بیان هیجان؛ تسهیل تفکر با هیجان؛ درک و تحلیل هیجان؛ و تنظیم بازتابی هیجان (مایر و سالووی، 1997).

گلن⁵ با انتشار کتاب پرفروش خود، هوش هیجانی را به جامعه‌ی عمومی و آموزشی معرفی کرد و استدلال کرد این سازه می‌تواند در موفقیت زندگی، حتی بیش از هوش شناختی، نقش داشته باشد (گلن، 1995). بار - آن⁶ نیز با رویکردی آمیخته، هوش هیجانی - اجتماعی را مجموعه‌ای از توانایی‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی دانست که توانایی فرد را در مواجهه با فشارها و مطالبات محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد و ابزار سنجش EQ-i را برای اندازه‌گیری آن طراحی کرد (بار - آن، 1997).

مایر، سالووی و کاروسو⁷ بعدها با تفکیک رویکردهای توانایی‌محور از رویکردهای آمیخته و صفت‌محور، چارچوب نظری هوش هیجانی را تدقیق کردند و استدلال کردند هوش هیجانی توانایی‌محور معیارهای علمی یک هوش واقعی را دارد (مایر، سالووی، و کاروسو، 2004). در همین راستا، پترایدز⁸ و فرنهام⁹ مفهوم هوش هیجانی صفتی را مطرح کردند که آن را مجموعه‌ای از خودادراکی‌های هیجانی پایدار در نظر می‌گیرد که در پایین‌ترین سطوح سلسله‌مراتب شخصیت قرار دارد (پترایدز و فرنهام، 2001).

با گسترش این نظریه‌ها به حوزه‌ی آموزش، پژوهشگران به بررسی نقش هوش هیجانی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداختند. پارکر¹⁰ و همکاران در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان نووارد، نشان دادند هوش هیجانی

³. Salovey, P.

⁴. Mayer, J. D.

⁵. Goleman, D.

⁶. Bar-On, R.

⁷. Caruso, D. R.

⁸. Petrides, K. V.

⁹. Furnham, A.

¹⁰. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A.



می‌تواند گذار موفق از دبیرستان به دانشگاه را پیش‌بینی کند (پارکر و همکاران، 2004). مک‌کان¹¹ و همکاران نیز در فراتحلیلی گسترده بر روی بیش از چهل‌ودو هزار دانش‌آموز، رابطه‌ی مثبت و معنادار میان هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی را تأیید کردند (مک‌کان و همکاران، 2020).

با وجود حجم گسترده‌ی پژوهش‌های انجام‌شده، همچنان ابهاماتی درباره‌ی سازوکارهای دقیق واسطه‌ای میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، و نیز میزان تعمیم‌پذیری این رابطه به بافت‌های فرهنگی و آموزشی مختلف، ازجمله نظام آموزشی ایران، وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر با روش اسنادی و مروری نظام‌مند بر ادبیات پژوهشی موجود، در پی تبیین دقیق‌تر این رابطه و شناسایی سازوکارهای مؤثر در آن است.

پیشینه‌ی پژوهش

الف) پیشینه‌ی پژوهش‌های خارجی

سالووی و مایر با ارائه‌ی نخستین تعریف علمی از هوش هیجانی، بستر نظری این حوزه‌ی پژوهشی را بنا نهادند (سالووی و مایر، 1990؛ مایر و سالووی، 1997). گل‌من با تعمیم این مفهوم به حوزه‌ی آموزش و کار، بر اهمیت آن در پیش‌بینی موفقیت فراتر از هوش شناختی تأکید کرد (گل‌من، 1995). بار - آن نیز با طراحی ابزار EQ-i، امکان سنجش تجربی و مقایسه‌ی سطوح هوش هیجانی - اجتماعی افراد در پژوهش‌های میدانی را فراهم کرد (بار - آن، 1997).

پارکر و همکاران با پیگیری دانشجویان در گذار از دبیرستان به دانشگاه، نشان دادند دانشجویانی که در سال نخست دانشگاه موفق‌تر بودند، به‌طور معناداری نمرات بالاتری در مؤلفه‌های درون‌فردی، سازگاری و مدیریت استرس هوش هیجانی داشتند (پارکر و همکاران، 2004). پترایدز، فردریکسون و فرنهام نیز در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی، نشان دادند هوش هیجانی صفتی، هم با عملکرد تحصیلی و هم با کاهش رفتارهای منحرفانه در مدرسه رابطه دارد (پترایدز، فردریکسون، و فرنهام، 2004).

مک‌کان و همکاران در جامع‌ترین فراتحلیل انجام‌شده در این حوزه، با ترکیب داده‌های بیش از ۴۲ هزار دانش‌آموز از ۱۵۸ منبع پژوهشی، اندازه اثر کلی و معناداری (تقریباً ۰.۲۰) میان هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی گزارش کردند و سه سازوکار اصلی - تنظیم هیجانات مرتبط با تحصیل، ساخت روابط اجتماعی در مدرسه، و همپوشانی محتوایی هوش هیجانی

¹¹. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A.



با برخی تکالیف درسی - را برای تبیین این رابطه پیشنهاد دادند (مکان و همکاران، 2020). یافته‌های آنان همچنین نشان داد هوش هیجانی توانایی‌محور، پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری نسبت به هوش هیجانی خودگزارشی یا آمیخته است.

(ب) پیشینه‌ی پژوهش‌های داخلی

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی رابطه‌ی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند. گلستان جهرمی، پورشهریاری و اصغرنژاد فرید در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، نشان دادند هوش هیجانی نسبت به هوش شناختی همبستگی بیشتری با پیشرفت تحصیلی دارد و این همبستگی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش قوی‌تر از گروه عادی است (گلستان جهرمی، پورشهریاری، و اصغرنژاد فرید، ۱۳۸۶).

محمدی مولود و زوار نیز در فراتحلیلی گسترده بر روی ۳۰ پژوهش داخلی و ۱۱۹ اندازه اثر منتخب، اندازه اثر ترکیبی معنادار (حدود ۰.۱۷) میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در نمونه‌های ایرانی گزارش کردند؛ اندازه‌اثری که هرچند از نظر آماری معنادار اما در حد کوچک تا متوسط است و نشان می‌دهد نتایج پژوهش‌های داخلی از این نظر با یافته‌های بین‌المللی همسو هستند (محمدی مولود و زوار، ۱۳۹۹).

جدول ۱. خلاصه‌ی پیشینه‌ی پژوهش جمع‌آوری‌شده

نام نویسنده (گان)	سال پژوهش	نتیجه‌ی پژوهش
سالووی و مایر	1990	نخستین تعریف علمی از هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران ارائه کردند.
مایر و سالووی	1997	مدل چهاربخشی هوش هیجانی (ادراک، تسهیل تفکر، درک، و تنظیم هیجان) را بازنگری و تدقیق کردند.
گلمن	1995	هوش هیجانی را به‌جامعه‌ی عمومی و آموزشی معرفی کرد و بر اهمیت آن فراتر از هوش شناختی تأکید کرد.
بار - آن	1997	مدل آمیخته‌ی هوش هیجانی - اجتماعی و ابزار سنجش EQ-i را طراحی کرد.
مایر، سالووی، و کاروسو	2004	چارچوب نظری هوش هیجانی توانایی‌محور را در برابر رویکردهای آمیخته تدقیق کردند.



پترایدز و فرهنگ	2001	مفهوم هوش هیجانی صفتی را به عنوان خودادراکی های هیجانی پایدار در سلسله مراتب شخصیت مطرح کردند.
پارکر و همکاران	2004	هوش هیجانی را پیش بینی کننده ی گذار موفق دانشجویان از دبیرستان به دانشگاه دانستند.
پترایدز، فردریکسون، و فرنگهام	2004	هوش هیجانی صفتی را با عملکرد تحصیلی بهتر و کاهش رفتار منحرفانه در مدرسه مرتبط یافتند.
مککان و همکاران	2020	در فراتحلیلی گسترده، رابطه ی مثبت و معنادار هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی را در بیش از ۴۲ هزار دانش آموز تأیید کردند.
گلستان جهرمی و همکاران	۱۳۸۶	همبستگی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان تیزهوش قوی تر از دانش آموزان عادی یافتند.
محمدی مولود و زوار	۱۳۹۹	در فراتحلیلی بر پژوهش های داخلی، اندازه اثر معنادار کوچک تا متوسطی میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند.

جمع بندی پیشینه

مرور پیشینه ی پژوهش، چه در سطح بین المللی و چه در بافت ایرانی، نشان می دهد هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه ی مثبت و معنادار، هرچند با اندازه اثر کوچک تا متوسط، دارد و این رابطه اغلب از طریق سازوکارهای تنظیم هیجانی، روابط اجتماعی مدرسه ای و همپوشانی محتوایی با تکالیف یادگیری میانجی گری می شود (مککان و همکاران، 2020؛ محمدی مولود و زوار، ۱۳۹۹).

مبانی نظری

مدل توانایی محور مایر و سالووی



مایر و سالووی هوش هیجانی را به عنوان یک توانایی شناختی واقعی مفهوم سازی کردند که شامل چهار سطح به هم پیوسته است: ادراک و بیان دقیق هیجان؛ استفاده از هیجان برای تسهیل تفکر؛ درک و تحلیل اطلاعات هیجانی؛ و تنظیم بازتابی هیجان برای رشد هیجانی و عقلانی. از این منظر، دانش آموزی که بتواند هیجانات خود را در موقعیت های تحصیلی (مانند اضطراب امتحان) به درستی ادراک و تنظیم کند، منابع شناختی بیشتری برای یادگیری در اختیار خواهد داشت (سالووی و مایر، 1990؛ مایر و سالووی، 1997؛ مایر، سالووی، و کاروسو، 2004).

مدل آمیخته ی گلمن

گلمن هوش هیجانی را ترکیبی از توانایی های هیجانی و ویژگی های شخصیتی دانست و آن را در پنج حیطه ی خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت های اجتماعی صورت بندی کرد. از دیدگاه او، این مؤلفه ها به ویژه در محیط های اجتماعی پرتنش مانند مدرسه، نقش مهمی در نحوه ی مواجهه ی دانش آموز با چالش های تحصیلی و بین فردی ایفا می کنند (گلمن، 1995).

مدل آمیخته ی بار - آن

بار - آن هوش هیجانی - اجتماعی را مجموعه ای از توانایی ها، شایستگی ها و مهارت های غیرشناختی دانست که بر توانایی فرد در مواجهه ی موفق با مطالبات و فشارهای محیطی اثر می گذارد. مدل او شامل پنج حیطه ی درون فردی، میان فردی، سازگاری، مدیریت استرس و خلق کلی است که ابزار سنجش EQ-i بر پایه ی آن طراحی شده است؛ ابزاری که در پژوهش های متعددی، از جمله مطالعه ی پارکر و همکاران، برای پیش بینی موفقیت تحصیلی به کار رفته است (بار - آن، 1997؛ پارکر و همکاران، 2004).

مدل هوش هیجانی صفتی پترایدز و فرهنگ

پترایدز و فرهنگ میان هوش هیجانی توانایی محور (که با آزمون های عملکردی سنجیده می شود) و هوش هیجانی صفتی (که با پرسشنامه ی خودگزارشی سنجیده می شود و در پایین ترین سطوح سلسله مراتب شخصیت قرار دارد) تمایز قائل شدند. از دیدگاه آنان، هوش هیجانی صفتی، به دلیل همپوشانی با ویژگی های شخصیتی مانند ثبات هیجانی، پیش بینی کننده ی نسبتاً قوی رفتار روزمره، از جمله عملکرد تحصیلی و رفتار سازگارانه در مدرسه، است (پترایدز و فرهنگ، 2001؛ پترایدز، فردریکسون، و فرهنگ، 2004).

سازوکارهای واسطه ای پیوند هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی

مکان و همکاران بر پایه ی فراتحلیل گسترده ی خود، سه سازوکار اصلی را برای تبیین رابطه ی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی پیشنهاد دادند: نخست، تنظیم هیجانات مرتبط با تحصیل (مانند اضطراب امتحان و ناامیدی تحصیلی) که به بهبود



تمرکز و کارکرد شناختی می‌انجامد؛ دوم، ساخت و حفظ روابط اجتماعی سازنده با معلمان و همسالان که حمایت اجتماعی لازم برای یادگیری را فراهم می‌کند؛ و سوم، همپوشانی محتوایی میان برخی تکالیف یادگیری (مانند درک متن یا کار گروهی) با مهارت‌های هیجانی - اجتماعی خود دانش‌آموز (مکان و همکاران، 2020).

روش تحقیق

نوع و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی - مروری و از نظر روش گردآوری داده، از نوع اسنادی (کتابخانه‌ای) است. در این روش، به‌جای گردآوری داده‌ی میدانی جدید، اسناد، کتاب‌ها، مقالات علمی - پژوهشی و مروری، و فراتحلیل‌های مرتبط با موضوع، به‌صورت نظام‌مند شناسایی، مطالعه، طبقه‌بندی و تحلیل محتوایی شده‌اند تا تصویری منسجم از دانش موجود در زمینه‌ی نقش هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به دست آید.

منابع اطلاعاتی و پایگاه‌های جست‌وجو

برای گردآوری منابع، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی مورد جست‌وجو قرار گرفت، از جمله پایگاه‌های داخلی نورمگز، پرتال جامع علوم انسانی (Ensani)، سیویلیکا و SID؛ و پایگاه‌های خارجی PubMed، Google Scholar، ScienceDirect، PsycINFO و ERIC.

کلیدواژه‌های جست‌وجو

جست‌وجو با ترکیب‌هایی از کلیدواژه‌های فارسی «هوش هیجانی»، «پیشرفت تحصیلی»، «موفقیت تحصیلی» و «مهارت‌های هیجانی - اجتماعی»، و معادل انگلیسی آن‌ها «emotional intelligence»، «academic achievement»، «social-emotional skills» و «academic success» انجام شد.

معیارهای ورود و خروج منابع

معیارهای ورود شامل مقالات علمی - پژوهشی و مروری دارای داوری تخصصی، فراتحلیل‌های معتبر، و کتاب‌های مرجع در حوزه‌ی هوش هیجانی و روان‌شناسی تربیتی بود. معیارهای خروج شامل منابع فاقد ارجاع علمی مشخص، منابع غیرآکادمیک (مانند وبلاگ‌ها)، و مطالعاتی بود که ارتباط مستقیمی با متغیرهای پژوهش نداشتند.

روش تحلیل داده‌ها



پس از گردآوری منابع، محتوای آن‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی (توصیفی - تحلیلی) بررسی شد؛ یافته‌های هر منبع استخراج، بر اساس محورهای مشترک (مدل نظری هوش هیجانی، نوع نمونه‌ی پژوهشی و اندازه اثر گزارش‌شده) دسته‌بندی، و سپس یافته‌های همسو و ناهمسو در قالب جدول خلاصه‌ی پیشینه و متن تحلیلی مقاله با یکدیگر مقایسه و ترکیب شدند.

محدودیت‌های روش‌شناختی

از آنجا که این پژوهش از نوع اسنادی است، امکان کنترل مستقیم بر کیفیت روش‌شناختی مطالعات اصلی (مانند حجم نمونه یا ابزار اندازه‌گیری هوش هیجانی) وجود نداشت و صرفاً یافته‌های گزارش‌شده در منابع، مبنای تحلیل قرار گرفته است.

یافته‌ها

با مرور و ترکیب پیشینه‌ی پژوهشی جمع‌آوری‌شده، یافته‌های این پژوهش اسنادی را می‌توان در چهار محور اصلی خلاصه کرد.

۱. رابطه‌ی مثبت اما با اندازه اثر کوچک تا متوسط. برخلاف باور عمومی که گاه هوش هیجانی را عامل تعیین‌کننده‌ی موفقیت تحصیلی می‌داند، فراتحلیل‌های معتبر نشان می‌دهند این رابطه، هرچند مثبت و معنادار، از نظر اندازه اثر در حد کوچک تا متوسط قرار دارد (مکان و همکاران، 2020؛ محمدی مولود و زوار، 1399).

۲. برتری هوش هیجانی توانایی‌محور بر رویکردهای خودگزارشی. یافته‌ها نشان می‌دهند ابزارهای سنجش مبتنی بر عملکرد واقعی (توانایی‌محور) نسبت به پرسشنامه‌های خودگزارشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای عملکرد تحصیلی هستند (مایر، سالووی، و کاروسو، 2004؛ مکان و همکاران، 2020).

۳. نقش سازوکارهای واسطه‌ای. رابطه‌ی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی مستقیم و ساده نیست، بلکه از طریق تنظیم هیجانات تحصیلی، کیفیت روابط اجتماعی در مدرسه، و همپوشانی محتوایی با برخی تکالیف یادگیری میانجی‌گری می‌شود (مکان و همکاران، 2020).

۴. تفاوت در گروه‌های دانش‌آموزی و فرهنگی. برخی شواهد نشان می‌دهند قدرت این رابطه در دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی قوی‌تر است (گلستان جهرمی و همکاران، 1386) و اندازه‌اثرهای گزارش‌شده در نمونه‌های ایرانی، هرچند همسو با پژوهش‌های بین‌المللی، اندکی کوچک‌تر است (محمدی مولود و زوار، 1399).



بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش اسنادی، در مجموع، از این فرضیه‌ی محوری پشتیبانی می‌کند که هوش هیجانی، به‌عنوان یک عامل غیرشناختی، سهم مستقل و معناداری - هرچند نه بسیار بزرگ - در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. از منظر مدل توانایی‌محور مایر و سالووی، توانایی ادراک و تنظیم دقیق هیجانات، منابع شناختی بیشتری برای تمرکز بر یادگیری آزاد می‌کند (سالووی و مایر، 1990؛ مایر و سالووی، 1997)؛ از منظر مدل آمیخته‌ی گلن و بار - آن، مؤلفه‌هایی مانند خودتنظیمی، همدلی و مدیریت استرس، ظرفیت دانش‌آموز را برای مواجهه با فشارهای تحصیلی افزایش می‌دهند (گلن، 1995؛ بار - آن، 1997)؛ و از منظر مدل صفتی پترایز و فرنهام، ثبات هیجانی زیربنایی شخصیت، زمینه‌ساز رفتار تحصیلی سازگارانه‌تر است (پترایز و فرنهام، 2001).

نکته‌ی درخور توجه، ماهیت واسطه‌ای این رابطه است؛ یافته‌های مکان و همکاران نشان می‌دهد هوش هیجانی به‌خودی‌خود نمره‌ی درسی نمی‌سازد، بلکه از طریق تنظیم هیجانات تحصیلی و بهبود روابط اجتماعی مدرسه‌ای عمل می‌کند (مکان و همکاران، 2020). این یافته اهمیت طراحی مداخلاتی را که مستقیماً این سازوکارهای واسطه‌ای را هدف قرار می‌دهند - به‌جای برنامه‌های کلی و انتزاعی «آموزش هوش هیجانی» - برجسته می‌کند. از سوی دیگر، همسویی نسبی اما کوچک‌تر بودن اندازه اثر در نمونه‌های ایرانی (محمدی مولود و زوار، ۱۳۹۹) نشان می‌دهد عوامل فرهنگی و آموزشی بومی می‌توانند در قدرت این رابطه نقش داشته باشند.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت هوش هیجانی یکی از عوامل مؤثر، اما نه تنها عامل، در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ از این‌رو، برنامه‌های آموزشی که هدفشان ارتقای پیشرفت تحصیلی است، در کنار توجه به توانایی‌های شناختی، باید به توسعه‌ی مهارت‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان نیز توجه کنند، بدون آنکه هوش هیجانی را به‌عنوان راه‌حلی جادویی و مستقل از سایر عوامل آموزشی و انگیزشی در نظر بگیرند.

پیشنهادهای

پیشنهادهای کاربردی

1. گنجاندن برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی (SEL) در برنامه‌ی درسی مدارس، با تمرکز ویژه بر تنظیم هیجانات مرتبط با موقعیت‌های تحصیلی (مانند اضطراب امتحان).
2. آموزش معلمان برای شناسایی و حمایت از دانش‌آموزانی که در تنظیم هیجانی یا روابط اجتماعی مدرسه‌ای دچار مشکل‌اند، به‌ویژه در دوره‌های انتقالی (مانند ورود به دبیرستان یا دانشگاه).
3. طراحی فعالیت‌های یادگیری مشارکتی و گروهی که هم‌زمان مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و محتوای درسی را هدف قرار می‌دهند.



پیشنهادهای پژوهشی

1. انجام مطالعات طولی در نمونه‌های ایرانی برای بررسی جهت علّیت رابطه‌ی میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در طول دوره‌های تحصیلی مختلف.
2. بررسی نقش تعدیل‌گر متغیرهایی مانند پایگاه اجتماعی - اقتصادی، جنسیت و نوع مدرسه (تیزهوشان در برابر عادی) در رابطه‌ی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، باتوجه‌به یافته‌های گلستان جهرمی و همکاران (۱۳۸۶).
3. طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی مبتنی بر سازوکارهای واسطه‌ای مشخص‌شده (تنظیم هیجانی، روابط اجتماعی) به‌جای برنامه‌های کلی هوش هیجانی.
4. استفاده از ابزارهای سنجش توانایی‌محور، به‌جای صرفاً پرسشنامه‌های خودگزارشی، در پژوهش‌های آینده‌ی ایرانی برای افزایش دقت پیش‌بینی.

محدودیت‌ها

1. محدودیت ذاتی روش اسنادی: این پژوهش بر پایه‌ی مرور و ترکیب‌یافته‌های موجود انجام شده و فاقد داده‌ی تجربی مستقل است؛ از این‌رو، نتیجه‌گیری‌های علّی قطعی از آن قابل استخراج نیست.
2. ناهمگونی ابزارهای سنجش: پژوهش‌های مختلف از مدل‌های نظری و ابزارهای اندازه‌گیری متفاوتی (توانایی‌محور، صفتی، آمیخته) برای سنجش هوش هیجانی استفاده کرده‌اند که مقایسه‌ی مستقیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌کند.
3. کوچک بودن اندازه اثر: با وجود معناداری آماری، اندازه اثر گزارش‌شده در بیشتر مطالعات و فراتحلیل‌ها کوچک تا متوسط است و نباید به‌عنوان رابطه‌ای قطعی یا علّی تفسیر شود.
4. کمبود پژوهش‌های طولی داخلی: مطالعات ایرانی یافت‌شده در این حوزه عمدتاً از طرح همبستگی - مقطعی استفاده کرده‌اند که امکان تعیین جهت علّیت را فراهم نمی‌کند.

منابع

الف) منابع فارسی

- گلستان جهرمی، فاطمه؛ پورشهریاری، مه‌سیماء؛ و اصغرنژاد فرید، علی‌اصغر. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۵(۱)، ۷۹-۹۸.



محمدي مولود، سعيد؛ و زوار، تقی. (۱۳۹۹). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: یک مطالعه فراتحلیلی. علوم تربیتی، ۲۷(۱)، ۱۶۱-۱۸۲.

ب) منابع انگلیسی

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Multi-Health Systems.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

