

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۰/۱۹

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای حرمت خود و حمایت اجتماعی

عمادالدین احراری*، محمود نجفی** و محمد علی محمدی فر***

چکیده

هدف این مطالعه، ارائه یک مدل برای نشان دادن رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و نقش واسطه‌ای حرمت خود و حمایت اجتماعی در این رابطه بود. جامعه پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان خواف بودند که تعداد ۳۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه‌های مهارت و صلاحیت هیجانی تکسیک، حرمت خود روزنبرگ و حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبُعدی زیمت و همکاران استفاده شد. داده‌های حاصل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند که هوش هیجانی، حرمت خود و حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارند

* کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

** استادیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران (نویسنده مسئول) m_najafi@semnan.ac.ir

*** استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

و حرمت خود و حمایت اجتماعی در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند و مدل از برآزش مطلوبی برخوردار بود. نتایج حاکی از اهمیت و نقش هوش هیجانی، حرمت خود و حمایت اجتماعی در ارتقای پیشرفت تحصیلی است که باید مدنظر متخصصان و مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، حرمت خود، حمایت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ به نتایج عملکرد در حوزه‌های فکری تدریس شده در مدرسه، دانشکده و دانشگاه اشاره دارد و به‌عنوان شاخص آموزش فکری مهم‌ترین پیش‌نیاز رفاه فردی و اجتماعی است. این عامل باعث می‌شود پیشرفت تحصیلی یک مسئله حیاتی برای سیاست و تحقیقات روان‌شناختی به‌شمار رود (اسپیناث^۲، ۲۰۱۲). با توجه به ارتباط پیشرفت تحصیلی با پیامدهای مثبت تحولی از قبیل کاهش بزهکاری، کاهش آسیب‌های روانی، کاهش خطر سوء‌مصرف مواد و افزایش موفقیت‌های شغلی و تحصیلی، پرداختن به پیشرفت تحصیلی و مورد بررسی قرار دادن متغیرهای مرتبط با آن از اهمیت فراوانی برخوردار است (مال‌احمدی، ۱۳۸۹). با این حال، پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر یک عامل نیست؛ بلکه عوامل گوناگونی از قبیل استعداد تحصیلی (لاولرویجن^۳، ۱۹۹۷؛ به‌نقل از رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸)، هوش عمومی (گاریسیا، لویز، ایکاران و بورگس^۴، ۲۰۱۴)، انگیزش درونی (لموس و وریسیمو^۵، ۲۰۱۳)، کیفیت رابطه معلم کودک (لی، ژو، چو و چن^۶، ۲۰۱۲)، راهبردهای مختلف آموزشی (نفیس، فاروق، طاهرخلی و اختر^۷، ۲۰۱۲)

1. Academic achievement

2. Spinath

3. Lowlerviggen

4. García, López, Icaran, & Burgos

5. Lemos & Verissimo

6. Ly, Zhou, Chu, Chen

7. Nafees, Farooq, Tahirkheli, & Akhtar

بر آن تأثیر دارند. همچنین، از جمله عوامل مهم دیگری که بر پیشرفت تحصیلی اثر دارند و پژوهش‌های متعددی پیرامون رابطه بین آنها و پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است، هوش هیجانی^۱ (کولاجینا^۲، ۲۰۱۴)، حرمت خود^۳ (ویشالاکشی و یشودهارا^۴، ۲۰۱۲) و حمایت اجتماعی^۵ (یاسین و دزولکیفلی^۶، ۲۰۱۱) است که در این پژوهش نیز به بررسی رابطه آنها با پیشرفت تحصیلی پرداخته می‌شود.

یکی از مبانی نوین پژوهش، تأثیر شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی بر پیشرفت تحصیلی است. منشأ نظری این پژوهش‌ها مفهوم هوش هیجانی است که توسط سالووی و مایر^۷ (۱۹۹۰) برای اولین بار و به عنوان شکلی از هوش اجتماعی مطرح شد. هوش هیجانی عبارت است از توانایی ادراک، شناخت، ابراز، کاربرد و مدیریت هیجان‌ها در خود و دیگران (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). یکی از دلایل پرداختن به هوش هیجانی، این باور است که هوش هیجانی در برابر مفهوم سنتی «هوشبهر»، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای موفقیت‌های اجتماعی به‌شمار می‌رود (گلمن^۸، ۱۹۹۵). پژوهش‌های مربوط به ارتباط هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی به‌طور کلی بیانگر نقش معنادار هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی می‌باشند (کولاجینا، ۲۰۱۴؛ پرتی^۹، ۲۰۱۳؛ میسرا^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ طهرانی، کریمی کبیر، چراغی، بکائیان و یعقوبی، ۱۳۹۱).

یکی از عوامل مؤثر دیگر در پیشرفت تحصیلی، حرمت خود است (ویشالاکشی و یشودهارا، ۲۰۱۲). حرمت خود از جمله مفاهیمی است که بسیاری از روان‌شناسان و پژوهشگران

1. Emotional intelligence
 2. Kolachina
 3. Self-esteem
 4. Vishalakshi; Yeshodhara
 5. Social support
 6. Yasin & Dzulkipli
 7. Salovey; Mayer
 8. Goleman
 9. Preeti
 10. Mishra

در چند دهه اخیر بدان توجه کرده و یکی از موضوع‌های مهم جنبه‌های فردی، اجتماعی و روان‌شناختی است. موضوع حرمت خود از نظر قدمت، از مباحثی نشئت می‌گیرد که عالمان و فیلسوفان تعلیم و تربیت در گذشته داشته‌اند (هراتیان و احمدی، ۱۳۹۱). حرمت خود توسط وولفولک^۱ (۲۰۰۵) این‌گونه تعریف می‌شود: «یک عمل عاطفی و کپسوله‌ای از ارزشیابی‌هایی که ما در ارزیابی از خود به خویش اختصاص می‌دهیم». پرکاربردترین تعریف از حرمت خود، تعریفی است که روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ ارائه کرده است: «نگرش مطلوب و نامطلوب نسبت به خود» (خاطری، ۱۳۸۵). پژوهشگرانی نشان داده‌اند که افراد دارای حرمت خود بالا، نسبت به افراد همسن خود، از کارآمدی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردارند (بیابانگرد، ۱۳۷۲). همچنین بخشایش (۱۳۹۰) در پژوهشش رابطه مثبت و معناداری را بین حرمت خود و پیشرفت تحصیلی به دست آورد. در پژوهش نادری، عبدالله، آیزان، شریر و کومار^۲ (۲۰۰۹) رابطه‌ای محکم و معنادار بین حرمت خود و پیشرفت تحصیلی در صورت کنترل جنسیت یافته شد. در پژوهش رحمانی (۲۰۱۱) بر روی دانش‌آموزان ابتدایی، حرمت خود به‌عنوان فاکتوری مؤثر بر پیشرفت تحصیلی شناخته شد.

عامل دیگری که در این پژوهش رابطه آن با پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است، حمایت اجتماعی است. کوهن^۳ (۲۰۰۴) حمایت اجتماعی را این‌گونه تعریف کرد: حمایت اجتماعی یک شبکه اجتماعی است که برای افراد، منابع روان‌شناختی و محسوسی را فراهم می‌کند تا بتوانند با شرایط استرس‌زای زندگی و مشکلات روزانه کنار بیایند. حمایت اجتماعی یک کمک دو جانبه است که سبب ایجاد خودپنداره مثبت، خویش‌پنداری، احساس عشق و حرمت نفس می‌شود و در همه این موارد به فرد فرصت خودشکوفایی و رشد می‌دهد (بهروزی، شهنی‌یلاق و پورسید، ۱۳۹۱). پژوهش‌هایی نیز تأثیر این عامل را بر پیشرفت

1. Woolfolk

2. Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar

3. Cohen

تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ به‌عنوان مثال، از منظر حمایت اجتماعی خانواده، وانگ^۱ (۲۰۰۳) دریافت که حمایت عاطفی پایدار والدین یک عامل حفاظتی معنادار برای نوجوانانی است که در معرض خطر شکست تحصیلی هستند. همچنین، جینس^۲ (۲۰۰۷) از این حمایت اجتماعی خانواده به‌عنوان کلیدی در جهت بهبود موفقیت تحصیلی نام می‌برد. ورنر و اسمیت^۳ (۱۹۹۲) نشان دادند که دوستی با ثبات منبع مهم حمایت عاطفی مداوم برای دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان بود. برگه و همکاران^۴ (۲۰۱۳) نیز معتقدند، حمایت ارتباطی که به تعامل کمی و کیفی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز مربوط شود، منجر به دلگرمی بیشتر دانش‌آموز خواهد شد.

علاوه بر ارتباط موجود بین هوش هیجانی، حرمت خود و حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی؛ نکته‌ای که باید مدنظر قرار گیرد این است که هر کدام از متغیرهای مطرح‌شده، با یکدیگر نیز رابطه داشته که این عامل به خودی خود می‌تواند سطوح ارتباط آنها با پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، می‌توان در این باره نیز به نتایج تحقیقات بی‌شماری از جمله تحقیق مرچلر^۵ که به ارتباط آشکار هوش هیجانی و حرمت خود در روابط انسانی پرداخته است، اشاره کرد. هوش هیجانی و حرمت خود دو جزء اساسی در پیش‌بینی چگونگی روابط انسان‌ها با یکدیگر و در محیط‌های اجتماعی و سازگاری‌های مربوط به آن هستند (به‌نقل از قاسم‌نژاد، برخوردار و رستم‌بیگی، ۱۳۹۰). همچنین می‌توان به پژوهش عباس و حق^۶ (۲۰۱۱) که در پاکستان انجام شده اشاره کرد که همبستگی مثبت و معناداری بین هوش هیجانی و حرمت خود یافتند؛ بنابراین، توجه به مقوله هوش هیجانی و حرمت خود در بالا بردن عملکردهای اجتماعی، شخصی، تحصیلی و آموزشی افراد نقش مهمی دارد (قاسم‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۰)؛ در نتیجه با توجه به اینکه از یک طرف حرمت خود با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و

1. Wong

2. Jeynes

3. Werner & Smith

4. Berghe & et al

5. Mergler

6. Abbas & Haq

معناداری دارد (آریانا^۱، ۲۰۱۰؛ حاتمیان^۲، ۲۰۱۶) و از طرفی دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی، با حرمت خودرابطه‌مستقیم و معناداری دارد (شمسایی، یوسفی و صادقی^۳، ۲۰۱۶؛ بیبی، ساقلاین و موساوار^۴، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، احتمالاً با واسطه‌گری حرمت خود، هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

به همین ترتیب حمایت اجتماعی که در این پژوهش یکی دیگر از متغیرهای داوطلب نقش واسطه‌ای در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی است، پژوهش‌هایی نیز ارتباط بین هوش هیجانی و حمایت اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ به‌عنوان مثال، محققان میان ادراک کمتر هیجان‌های دیگران و سازگاری اجتماعی ضعیف‌تر ارتباط گزارش کرده‌اند و نشان داده‌اند افرادی که در مدیریت حالت‌های هیجانی خود و دیگران ناتوان هستند، مهارت‌های اجتماعی و حمایتی کمتری دارند (راجرز، کوالتر، فلپ، و گاردنر، ۲۰۰۶؛ لوپز و همکاران، ۲۰۰۴؛ به‌نقل از جنتی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین، سارنی (۱۹۹۹؛ به‌نقل از سیاروچی، چان و باجگر^۵، ۲۰۰۱) می‌گوید که افراد باهوش هیجانی بالا، بهتر قادر به برقراری و حفظ روابط شخصی نزدیک و حمایت اجتماعی خواهند بود و همچنین، افراد دارای روابط نزدیک و حمایتی، هوش هیجانی بالاتری خواهند داشت؛ بنابراین، با توجه به اینکه حمایت اجتماعی از یک سو رابطه مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد (مشتاق و زیبر^۶، ۲۰۱۵؛ رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴) و از سوی دیگر، حمایت اجتماعی با هوش هیجانی رابطه مثبت و معناداری دارد (تویاما و مائونو^۷، ۲۰۱۷؛ متاج-ماکولا^۸، ۲۰۱۷)؛ احتمالاً حمایت اجتماعی نیز در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای خواهد داشت.

1. Aryana

2. Hatamian

3. Shamsaei, Yousefi, Sadeghi

4. Bibi, Saqlain, Mussawar

5. Ciarrochi, Chan, Bajgar

6. Mushtaq, Zubair

7. Toyama, Mauno

8. Metaj-Macula

حال با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پژوهش‌های متعددی که پیرامون عوامل مؤثر بر آن، صورت گرفته است؛ این پژوهش نیز در راستای آزمون فرضیه زیر انجام گرفت:

حرمت خود و حمایت اجتماعی در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان (دختر-پسر) مقطع متوسطه شهرستان خواف به تعداد تقریباً ۴۵۰۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان ۳۵۴ نفر برآورد شد که به منظور اطمینان و جلوگیری از ریزش پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۷۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند که از این تعداد ۱۰ پرسشنامه ناقص بوده و کنار گذاشته شده و در نهایت پرسشنامه‌های ۳۶۰ نفر (۱۸۰ دختر-۱۸۰ پسر) تجزیه و تحلیل شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه شایستگی و مهارت‌های هیجانی^۱ (ESCQ)، توسط تکسیک^۲ (۲۰۰۱) براساس مدل هوش هیجانی مایر و سالوی (۱۹۹۷) ساخته شده است. تاکنون در بیش از ۲۰ کشور جهان همچون پرتغال، فنلاند، سوئد، اسلوانی، اسپانیا و ژاپن ترجمه و روایی‌یابی شده است. جامعه هدف آن از دانش‌آموزان دبیرستانی تا افراد بزرگسال تر می‌باشد. این پرسشنامه دراصل دارای ۴۵ سؤال به صورت لیکرت پنج‌گزینه‌ای است که شامل گزینه‌های همیشه، معمولاً، گاهی، به ندرت و هرگز است. این پرسشنامه دارای سه زیرمقیاس «توانایی درک و فهم هیجان‌ها، طبقه‌بندی کردن یا ابراز و نام‌گذاری هیجان‌ها و توانایی اداره کردن یا به عبارتی مدیریت و تنظیم

^۱.Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)

^۲.Taksic

هیجان‌ها) می‌باشد. مقیاس «توانایی اداره‌کردن» را ۱۶ سؤال می‌سنجد. مقیاس «توانایی طبقه‌بندی‌کردن» را ۱۴ سؤال می‌سنجد و مقیاس «توانایی درک و فهم» را ۱۵ سؤال می‌سنجد. محققان پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ برای کل زیرمقیاس‌ها گزارش کرده‌اند. برای روایی همگرا از پرسشنامه هوش هیجانی سرواستاوا استفاده شد که رابطه معناداری با نمرات این پرسشنامه داشت. برای روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد که همان سه مؤلفه تأیید شد. (محمدی‌فر، رشید، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای «توانایی اداره‌کردن» ۰/۸۶، برای «توانایی درک و فهم» ۰/۸۸ و برای «توانایی طبقه‌بندی‌کردن» ۰/۹۱ به‌دست آمد.

پرسشنامه «حرمت خود» روزنبرگ (۱۹۹۵): مقیاس «حرمت خود» روزنبرگ برای اندازه‌گیری حرمت خود در سال ۱۹۹۵ تهیه شده که یکی از پرستفاده‌ترین ابزارها در این زمینه بوده و دارای پایایی و روایی بالایی است و شامل ۱۰ عبارت است که ۵ عبارت آن به‌شکل مثبت و ۵ عبارت آن به‌صورت منفی ارائه شده است. این پرسشنامه توسط سواری و برنا (۱۳۸۷) به فارسی برگردانده و روی دانشجویان دانشگاه آزاد اهواز اجرا شد. نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت چهارگزینه‌ای «کاملاً موافقم = ۴، موافقم = ۳، مخالفم = ۲، کاملاً مخالفم = ۱» صورت می‌گیرد و در عبارات ۲، ۵، ۶، ۸، ۹، نمره‌گذاری معکوس می‌شود. در پژوهش برنا و سواری (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به‌دست آمد. به‌منظور تعیین روایی آن از طریق محاسبه ضریب همبستگی با پرسشنامه عزت نفس آیزنک^۱ (۱۹۷۶؛ به‌نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۲) اقدام و مقدار آن ۰/۶۲ به‌دست آمد (به‌نقل از برنا و سواری، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۹ به‌دست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چندبُعدی: مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبُعدی (MSPSS^۲) (زیمت، داهلم، زیمت، فارلی، ۱۹۸۸) یک ابزار ۱۲ عبارتی است که

^۱Eysenck

^۲.Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support

به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی، ادراک شده است و دارای سه زیرمقیاس خانواده (۳،۴،۸،۱۱)، دوستان (۶،۷،۹،۱۲) و افراد مهم (۱، ۲، ۵، ۱۰) است. در این مقیاس، هر گویه بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه‌بندی می‌شود و با افزایش نمره افراد، نمره آنها در عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده افزایش می‌یابد. نتایج مطالعه زیمت و همکاران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان دادند که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده، روا و پایاست. نتایج مطالعه براور، امسلی، کید، لوچنر و سیدات^۲ (۲۰۰۸) در تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی این مقیاس (دیگران مهم، خانواده و دوستان) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در مطالعه شگری، فراهانی، کرمی نوری و مرادی (۱۳۹۱)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد سه‌گانه دیگران مهم، خانواده و دوستان در نمونه ایرانی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۹۱، نمونه سوئدی ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲ و کل ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۹۴ گزارش شده است. بسیاری از تحقیقات نشان دادند که این پرسشنامه از ثبات درونی و پایایی بازآزمایی بالایی برخوردار است و آلفای کرونباخ در نمونه‌های غیربالینی ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ و در نمونه‌های بالینی ۰/۹۲ تا ۰/۹۴ به دست آمده است (به نقل از میکائیلی، مختارپورحبشی و میسمی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد سه‌گانه دیگران مهم، خانواده و دوستان به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۲، ۰/۸۱، ۰/۸۸ به دست آمد.

برای سنجش پیشرفت تحصیلی نیز از معدل ترم قبل دانش‌آموزان استفاده شد.

داده‌های به دست آمده از پژوهش حاضر، در ابتدا با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین، واریانس، و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفتند و برای بررسی رابطه هوش

1. Zimet, dahlem, zimet, & farley

2. Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, & Seedat

هیجانی و حرمت خود و حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

آمارهای توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد هر کدام از متغیرهای پژوهش، در جدول زیر بیان شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
توانایی اداره کردن	۶۱/۰۱	۷/۶۳	۳۶۰
توانایی درک و فهم	۵۳/۵۹	۸/۸۵	۳۶۰
توانایی طبقه‌بندی	۴۷/۴۶	۷/۲۷	۳۶۰
حمایت خانواده	۲۱/۷۸	۵/۳۷	۳۶۰
حمایت دوستان	۱۸/۳۱	۵/۸۷	۳۶۰
حمایت افراد مهم	۱۹/۴۵	۶/۴۰	۳۶۰
حرمت خود	۲۸/۸۹	۵/۳۷	۳۶۰
پیشرفت تحصیلی	۱۷/۳۳	۱/۷۳	۳۶۰

به منظور دستیابی به تصویری روشن از روابط بین متغیرهای پژوهش از روش همبستگی

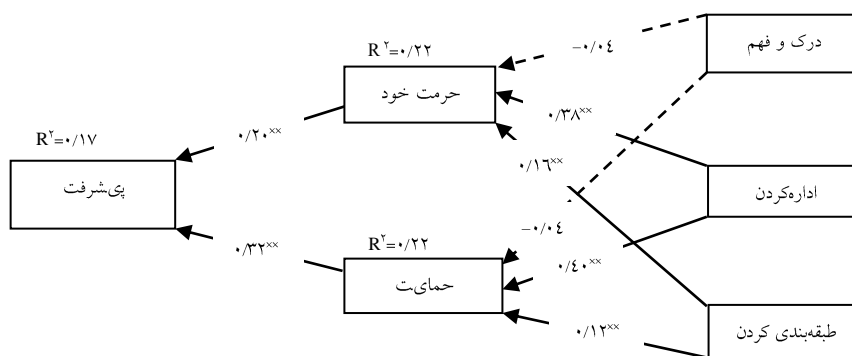
پیرسون در نرم‌افزار spss نسخه ۲۲ استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. توانایی اداره کردن	۱					
۲. توانایی درک و فهم	۰/۶۰*	۱				
۳. توانایی طبقه‌بندی	۰/۶۷*	۰/۶۱*	۱			
۴. پیشرفت تحصیلی	۰/۳۹*	۰/۳۷*	۰/۳۱*	۱		
۵. حرمت خود	۰/۴۶*	۰/۲۸*	۰/۳۸*	۰/۳۶*	۱	
۶. نمره کلی حمایت	۰/۴۶*	۰/۲۷*	۰/۳۷*	۰/۵۳*	۰/۵۳*	۱

$p \leq 0/01$ *

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی، حرمت خود و حمایت اجتماعی و نیز بین هریک از متغیرهای حرمت خود و نمره کلی حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح $(p \leq 0.01)$ وجود دارد. به منظور بررسی فرضیه پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۲ استفاده شد. در ادامه، نتایج به ترتیب تحلیل مسیر گزارش می‌شود.



شکل ۱. مدل آزمون‌شده و ضرایب استاندارد مسیرها ($p \leq 0.01$)

در شکل ۱ تأثیر متغیرها در مدل مورد آزمون نشان داده شده است. نتایج نشان می‌دهد که مسیر اداره کردن به حرمت خود و حمایت اجتماعی (به ترتیب $\beta = 0.38$ و $\beta = 0.40$) و نیز مسیر طبقه‌بندی کردن به حرمت خود و حمایت اجتماعی (به ترتیب $\beta = 0.16$ و $\beta = 0.12$) و همچنین مسیرهای حرمت خود به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.20$) و حمایت اجتماعی به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.32$) معنادار است ($p < 0.01$)؛ اما مسیر درک و فهم به حرمت خود و حمایت اجتماعی (به ترتیب $\beta = -0.04$ و $\beta = -0.04$) معنادار نیست. در نهایت این مدل ۱۷ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند.

جدول ۳. شاخص‌های آزمون برازش مدل

شاخص‌ها	χ^2/df	RMSEA	RMR	CFI	GFI	P close
مدل	۴/۵	۰/۰۹	۰/۰۰۱	۱	۰/۹۲	۰/۰۹

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، در این پژوهش برای بررسی برازش مدل، از شاخص‌های «نسبت‌خیزی دو به درجه آزادی، RMSEA، RMR، CFI، GFI، P close» استفاده شد. متخصصان، برش‌های متفاوتی را برای شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهاد کرده‌اند. برای شاخص نسبت‌خیزی دو به درجه آزادی، چنین پیشنهاد شده است که چنانچه این مقدار کوچک‌تر از ۲ باشد، مطلوب است و اگر از ۵ کوچک‌تر باشد، قابل قبول است (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸؛ ویتون، ماثن، آلوین و سامرز^۱، ۱۹۷۷)؛ بنابراین مقدار ۴/۵ برای نسبت‌خیزی دو به درجه آزادی، نشان از برازش قابل قبول مدل دارد. در رابطه با سایر شاخص‌ها، پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های GFI و CFI بالاتر از ۰/۹ و شاخص‌های RMSEA و RMR کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشند، بر برازش بسیار مطلوب و چنانچه کوچک‌تر از ۰/۱ باشند، بر برازش مطلوب دلالت دارد (برکلر^۲، ۱۹۹۰). همچنین در رابطه با شاخص P close، مقدار بالاتر از ۰/۰۵ نشان از برازندگی مناسب مدل است (هومن، ۱۳۸۴)؛ از این رو، شاخص‌های GFI و CFI بالاتر از ۰/۹، RMSEA کمتر از ۰/۱، RMR کمتر از ۰/۰۵ و P close بیش‌تر از ۰/۰۵ در مجموع نشان می‌دهند که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. در جدول ۴ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل گزارش شده است. با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم طبقه‌بندی کردن و اداره کردن بر حمایت اجتماعی و حرمت خود و نیز اثر مستقیم حمایت اجتماعی و حرمت خود بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است.

1. Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers

2. Breckler

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل مسیر ابعاد هوش هیجانی، حرمت خود، حمایت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
حرمت	درک و فهم	-۰/۰۴	-	-۰/۰۴
	طبقه‌بندی کردن	۰/۱۶**	-	۰/۱۶
	اداره کردن	۰/۳۸**	-	۰/۳۸
حمایت	درک و فهم	-۰/۰۴	-	-۰/۰۴
	طبقه‌بندی کردن	۰/۱۲**	-	۰/۱۲
	اداره کردن	۰/۴۰**	-	۰/۴۰
پیشرفت	درک و فهم	-	-۰/۰۲	-۰/۰۲
	طبقه‌بندی کردن	-	۰/۰۷**	۰/۰۷
	اداره کردن	-	۰/۲۰**	۰/۲۰
	حرمت خود	۰/۲۰**	-	۰/۲۰
	حمایت اجتماعی	۰/۳۲**	-	۰/۳۲

۰/۰۱**ps

در مطالعه حاضر حرمت خود و حمایت اجتماعی در روابط بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه داشت. اثر غیرمستقیم مؤلفه‌های هوش هیجانی بر روی حمایت اجتماعی و حرمت خود صفر می‌باشد؛ اما اثر غیرمستقیم دو مؤلفه هوش هیجانی (طبقه‌بندی کردن و اداره کردن) بر روی پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. از آنجایی که این اثر از طریق حرمت خود و حمایت اجتماعی برآورد می‌شود؛ می‌توان نتیجه گرفت که حرمت خود و حمایت اجتماعی در روابط بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و همچنین، نقش واسطه‌ای حرمت خود و حمایت اجتماعی در این رابطه بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. این یافته با یافته‌های (کولاچینا، ۲۰۱۴؛ پریتی، ۲۰۱۳؛ میسرا، ۲۰۱۲؛ طهرانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ لطفی‌عظیمی، ۱۳۸۵؛ سپهریان آذر، ۱۳۹۲؛ حنیفی و جویباری، ۱۳۸۹؛

دهشیری، ۱۳۸۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، هوش هیجانی مفهومی چندبُعدی است که دربرگیرنده قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌هایی (مانند مهارت شناخت، فهم، بیان، مدیریت و کنترل احساسات و تغییر و سازگاری هیجانات شخصی و بین فردی) است که توانایی فرد برای موفقیت در مقابله با خواسته‌ها و فشارهای محیطی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فلاح‌زاده، ۲۰۱۱) که مجموع این مهارت‌ها می‌توانند باعث توانمندی افراد و موفقیت آنها در حیطه‌های مختلف زندگی، از جمله حیطه آموزشی شوند. همچنین، هوش هیجانی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی افراد شود؛ بدین صورت که به افراد اجازه می‌دهد که فرصت‌های بیشتری برای تعامل با مواد آموزشی و افراد درگیر در فرایند آموزش در محیط اجتماعی مراکز آموزشی داشته باشند. توانمندی‌های ناشی از هوش هیجانی، چارچوبی برای ایجاد همدلی، درک عواقب انتخاب و ایجاد ارتباط با جامعه بزرگ‌تر را نیز برای افراد فراهم می‌آورد؛ بدون مهارت‌های هوش هیجانی افراد ممکن است آسیب‌پذیری بیشتری نسبت به بیماری‌های فیزیکی و عاطفی داشته باشند که سبب تخریب انرژی و قدرت افراد می‌شود که می‌توانند مانع پیشرفت تحصیلی افراد شوند؛ ولی مهارت‌های موجود در هوش هیجانی این اجازه را به افراد می‌دهد که احساسات خود را مدیریت کنند و بر یادگیری تمرکز کنند (فاتوم^۱، ۲۰۰۸). گلמן^۲ (۱۹۹۵) معتقد است که مدارس باید چگونگی اداره و کنترل هیجانات را به دانش‌آموزان بیاموزند و معلمان نیز باید با تعامل محترمانه با دانش‌آموزان و مراقبت از آنها، الگوی مناسبی برای تقویت این نوع رفتار باشند و آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در کنار آموزش مطالب درسی توانایی‌های گسترده دیگری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که نه تنها می‌تواند به گونه‌ای مثبت پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد؛ بلکه می‌تواند تأثیرات درازمدتی بر عملکرد شغلی و اجتماعی بعدی دانش‌آموزان داشته باشد. به همین دلیل است که در دو دهه اخیر در کشورهای صنعتی توجه زیادی به هوش هیجانی شده و تحقیقات زیادی در رابطه با این موضوع

^۱. Fatum

^۲. Goleman

انجام داده‌اند و شروع به آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در محیط‌های آموزشی و کاری خود کرده‌اند که نشان از اهمیت موضوع دارد؛ بنابراین، متخصصان باید معلمان و مسئولان مدارس را به اهمیت هوش هیجانی آگاه سازند و آگاهی‌های لازم را به آنها در مورد اینکه چگونه می‌توانند مهارت‌های هوش هیجانی را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در برنامه‌های درسی و آموزشی مدارس بگنجانند و به دانش‌آموزان آموزش دهند، ارائه بدهند (دهشیری، ۱۳۸۵).

دیگر یافته‌های این پژوهش حاکی از این بود که بین حرمت خود با پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد که نتیجه حاصل از این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های (پریادارشینی داس و پاتانایک^۱، ۲۰۱۳؛ ویشالاکشی و یشودهارا، ۲۰۱۲؛ احمد، زیب، اولاه و سعلی^۲، ۲۰۱۳؛ هال^۳، ۲۰۰۶؛ خزاعی، شریف‌زاده، اکبرنیا، پیری و قنبرزاده، ۱۳۹۲؛ نجفی، دهشیری، شیخی و دبیری، ۱۳۹۰؛ کمالی، جعفری و فتحی، ۱۳۸۸؛ بخشایش، ۱۳۹۰) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که با توجه به اینکه نیاز اساسی ما در زندگی، داشتن احساس خوب نسبت به خودمان است؛ ما نیاز داریم که خود را از نظر جسمی، فکری، احساسی و انسانی، خوب و باارزش بدانیم. چنین احساسی، انگیزه و محرک ما برای توفیق در انجام اموری است که در زندگی به‌عهده داریم. از جمله این امور، پیشرفت تحصیلی است که حرمت خود با آن در ارتباط است و همین پیشرفت تحصیلی مورد توجه اصلی آموزش‌وپرورش است. به‌طور کلی، وقتی میزان حرمت خود بالا باشد، فرد فعالیت خود را افزایش داده، توانایی خود را در رویارویی با مشکلات و انجام وظایف محول‌شده در سطح مطلوب و بالایی ارزیابی می‌کند (حسینی‌نسب و وجدان‌پرست، ۱۳۸۱). همچنین بامیستر، کمپبل، کروئگر و وهس^۴ (۲۰۰۳) معتقد بودند که ارتباط نسبتاً کم‌بین حرمت خود و عملکرد مدرسه، گرچه نشان نمی‌داد که حرمت خود بالا منجر به عملکرد خوب در مدرسه می‌شود؛ ولی در عوض حرمت خود بالا تا حدودی ناشی

1. Priyadarshini, Pattanaik

2. Ahmad, Zeb, Ullah, Ali

3. Hall

4. Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs

از عملکرد خوب در مدرسه است. بخشایش (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود، رابطه مثبت و معناداری را بین حرمت خود و پیشرفت تحصیلی به دست آورد. در پژوهش نادری و همکاران (۲۰۰۹) رابطه محکم و معناداری بین حرمت خود و پیشرفت تحصیلی در صورت کنترل جنسیت یافته شد؛ بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که حرمت خود، عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی است. به نظر می‌رسد ارتباط حرمت خود و پیشرفت تحصیلی دوطرفه باشد؛ یعنی از طرفی داشتن حرمت خود موجب پیشرفت تحصیلی می‌شود؛ زیرا باورداشتن خود و برداشت مثبت از خویش بر یادگیری و انگیزه برای تحصیل اثر می‌گذارد و سبب موفقیت تحصیلی می‌شود. از طرف دیگر، موفقیت‌های تحصیلی موجب ارتقای حرمت خود می‌شود (نجفی و همکاران، ۱۳۹۰).

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش نشان دادند که بین حمایت اجتماعی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های (سفری و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوترونا، کولی، کولانگلو، آسولین و راسل^۱، ۱۹۹۴؛ تابع‌بردار و رضویه، ۱۳۸۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول‌گرایش‌های فطری و خودنظم‌جویی را تسهیل می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ به نقل از گلشاهی، مرادی، مباحثی، میرزائی، یوسفی، ۱۳۹۳). همچنین وانگ (۲۰۰۳) نیز حمایت عاطفی پایدار والدین را یک عامل حفاظتی معنادار برای نوجوانانی که در معرض خطر شکست تحصیلی هستند، دانست؛ بنابراین، نوجوانانی که از حمایت خوب خانواده برخوردارند و در محیط‌های مساوات‌طلب پرورش یافته‌اند، معمولاً از تحصیلی بیشتری سود می‌برند. به نظر می‌رسد، یکی از مکانیسم‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، عوامل کارکردی خانواده چون: رابطه نزدیک کودک با والدین، نگرش مثبت والدین دربارهٔ مدرسه، انتظارات واقع‌گرایانه دربارهٔ

¹. Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, Russell

پیشرفت و ابراز علاقه و توجه والدین بر عملکرد تحصیلی فرزند باشد (نجمی و فیضی، ۱۳۹۰). صفاری‌نیا و هزاره‌ای (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود، حمایت خانواده را پیش‌بینی‌کننده قوی برای سازگاری تحصیلی یافتند که با تقویت آن می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کنند و سازگاری تحصیلی بهتری به دست آورند. به علاوه، پژوهش‌هایی نیز پیرامون تأثیر حمایت دوستان بر پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است؛ برای مثال، براساس شواهد، نوجوانان به سمت دوستانی جذب می‌شوند که به لحاظ تحصیلی وضعیت مشابهی با آنان دارند (کنی، گالاگر، الوارز-صلوات و زیلزبی^۱، ۲۰۰۲). همچنین، برگه و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که حمایت ارتباطی که به تعامل کمی و کیفی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز مربوط شود، منجر به دلگرمی بیشتر دانش‌آموز خواهد شد. در واقع می‌توان چنین نتیجه گرفت که حمایت اجتماعی می‌تواند باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش استرس تحصیلی شود (کارادیماس^۲، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، می‌توان با فراهم آوردن محیط‌هایی حمایت‌گرانه، موجبات ارتقای شایستگی فراگیران و درنهایت پیشرفت تحصیلی آنها شد.

دیگر یافته حاصل از این پژوهش حاکی از آن بود که حرمت خود و حمایت اجتماعی در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هوش هیجانی در ابعاد مختلف زندگی افراد اعم از تحصیل، شغل، و محیط اجتماعی اهمیت روزافزونی یافته است. در این بین یکی از ویژگی‌های شخصیت به‌هنگار برخورداری از حرمت خود است که همبستگی مثبت و معناداری با هوش هیجانی افراد دارد (جنتی و همکاران، ۱۳۹۰). هوش هیجانی مثبت یا بالا پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای حالت روان‌شناختی بهتر و حرمت خود بالا در نظر گرفته می‌شود؛ درحالی‌که هوش هیجانی منفی یا پایین به‌طور قابل توجهی با افسردگی، رفتارهای مضر و ناراحت‌کننده ارتباط دارد (پتریدز و

¹. Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat, & Silsby

². Karademas

فرنهام^۱، (۲۰۰۰). در پژوهش یاست و تاکر^۲ (۲۰۰۰)، هوش هیجانی بالا با افسردگی پایین، عملکرد ذهنی بالا و حرمت خود بالا همراه بود. در واقع افراد دارای هوش هیجانی بالا می‌توانند بین عواطف و عقل تعادل منطقی ایجاد کنند. آنها روحیه‌دهنده و راهنمایی خوب هستند و بنابراین احساس ارزشمند بودن می‌کنند. از آنجاکه این افراد با خودشان صادق هستند، حرمت خود بالایی دارند (بار-آن، ۲۰۰۶). از این رو، با توجه به اینکه هوش هیجانی و حرمت خود دارای همبستگی مثبت و معنادار هستند و در این پژوهش نیز هوش هیجانی توانست در مجموع ۲۲ درصد از واریانس حرمت خود را تبیین کند که با پژوهش‌های «جنتی و همکاران، ۱۳۹۰؛ قاسم‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۰؛ عباس و حق، ۲۰۱۱؛ نهرا و همکاران^۳، ۲۰۱۲؛ شمسایی، یوسفی و صادقی، ۲۰۱۶؛ بیبی، ساقلاین و موساوار، ۲۰۱۶» همسو است؛ بنابراین چنین به نظر می‌رسد، فردی که هوش هیجانی بالاتری دارد، احساس خودارزشی بیشتری می‌کند و در نتیجه حرمت خود بالاتری خواهد داشت و برعکس افرادی با هوش هیجانی پایین می‌توانند حرمت خود پایین‌تری را تجربه کنند (بیبی، ساقلاین، موساوار، ۲۰۱۶)، از طرفی حرمت خود نیز با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و حرمت خود بالا به پیشرفت تحصیلی بالا منجر می‌شود (منیو، ۱۹۹۴؛ کلوترمن، ۱۹۸۸؛ به‌نقل از نجمی و فیضی، ۱۳۹۰؛ آریانا، ۲۰۱۰؛ حاتمیان، ۲۰۱۶) و نتایج به‌دست آمده از این پژوهش نیز مؤید این رابطه بود. در واقع افزایش هوش هیجانی باعث افزایش حرمت خود و افزایش حرمت خود شخص باعث افزایش انتظاراتش از عملکرد خود شده و در نتیجه تلاش وی برای موفقیت افزایش می‌یابد که این امر باعث پیشرفت تحصیلی بیشتر وی می‌شود (حسنوند و خالدیان^۴، ۲۰۱۲)؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که هوش هیجانی بالا، منجر به افزایش حرمت خود و در نتیجه افزایش پیشرفت تحصیلی خواهد شد که این امر مؤید نقش واسطه‌ای حرمت خود در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی است. از سوی

1. Petrides & Furnham

2. Yost & Tucker

3. Nehra & et al

4. Hasanvand & Khaledian

دیگر، همان‌طور که سارنی (۱۹۹۹؛ به نقل از سیاروچی و همکاران، ۲۰۰۱) می‌گوید، افراد باهوش هیجانی بالا، بهتر می‌توانند روابط شخصی نزدیک و حمایت اجتماعی خود را برقرار و حفظ کنند و افراد دارای روابط نزدیک و حمایتی، هوش هیجانی بالاتری خواهند داشت. همچنین فردی که از هوش هیجانی بالایی برخوردار باشد، از ادراک هیجانی بالایی برخوردار است (تمنایی فر و لیث، ۱۳۹۴)؛ در نتیجه چنین فردی رابطه بهتری با دیگران برقرار می‌کند و از حمایت‌های آنان برخوردار می‌شود و برعکس فردی که درک درستی از هیجان‌ات خود و دیگران ندارد، سازگاری اجتماعی ضعیفی داشته و از حمایت‌های کمتری برخوردار می‌شود (رستمی و همکاران، ۱۳۸۹). یافته‌های این پژوهش که هوش هیجانی ۲۲ درصد از واریانس حمایت اجتماعی را تبیین می‌کند، با پژوهش‌های (کنگ، زائو و یو^۱، ۲۰۱۲؛ کوچک‌انتظار، اوتمان، مهدکوسنین و قنبری پناه^۲، ۲۰۱۴؛ سیاروچی و همکاران، ۲۰۰۱؛ رستمی و همکاران، ۱۳۸۹؛ توایاما و مائونو، ۲۰۱۷؛ متاج-ماکولا، ۲۰۱۷) همسو و مؤید رابطه هوش هیجانی با حمایت اجتماعی بود؛ بنابراین هوش هیجانی بالا منجر به برخورداری از حمایت اجتماعی بالا خواهد شد (گالاگر و ولا-برادریک^۳، ۲۰۰۸؛ مونتس-برگر و آگوستو^۴، ۲۰۰۷). از طرفی، با توجه به اینکه حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و حمایت اجتماعی بالا باعث افزایش تمایل افراد برای تحصیلات بیشتر شده و پیشرفت تحصیلی بالاتری را در پی دارد (رایان^۵، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱؛ ونتزل^۶، ۱۹۹۸؛ مشتاق و زیبر، ۲۰۱۵؛ رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴؛ مورای و زوج^۷، ۲۰۱۱)؛ این پژوهش نیز مؤید رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با پیشرفت تحصیلی است. براساس یافته‌های این پژوهش، از آنجاکه هوش هیجانی با حرمت خود و حمایت اجتماعی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد و از طرفی حرمت خود و حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشتند، در نتیجه هوش هیجانی بالا، با افزایش حرمت خود و حمایت اجتماعی،

1. Kong, Zhao, & You

2. KoochakEntezar, Othman, MohdKosnin, & Ghanbaripannah

3. Gallagher & Vella-Brodrick

4. Montes-Berges & Augusto

5. Ryan

6. Wentzel

7. Murray & Zvoch

منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود و حرمت خود و حمایت اجتماعی، در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند که می‌توان از این رابطه با فراهم آوردن محیط حمایت‌گرانه مناسب و آموزش مهارت‌های هیجانی و ارتقای حرمت خود دانش‌آموزان، در جهت افزایش پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی آنها استفاده کرد.

با توجه به اثر هوش هیجانی بر حرمت خود و حمایت اجتماعی، می‌توان با آگاه کردن والدین و مربیان نسبت به اهمیت هوش هیجانی، به آنان در فراهم آوردن محیط‌های مناسب در جهت ارتقای هوش هیجانی، حرمت خود و همچنین حمایت‌های مطلوب از فرزندان کمک کرد تا به این طریق آنان در افزایش پیشرفت تحصیلی و سایر موفقیت‌های فرزندان و دانش‌آموزان خود بیش‌ازپیش تلاش کنند. همچنین، می‌توان آموزش هوش هیجانی را برای دانش‌آموزان مدنظر قرار داد تا پیامدهای مثبت روان‌شناختی و تحصیلی را برای آنها به‌دنبال داشته باشد.

پیشنهاد می‌شود به‌منظور دستیابی بیشتر به شواهدی از بسط روابط ساختاری یافت شده، این پژوهش در سایر مقاطع و گروه‌های سنی تکرار شود. همچنین به‌نظر می‌رسد متغیرهایی دیگری نیز در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نقش دارند؛ به‌عنوان مثال، خودکارآمدی، انگیزش درونی و کیفیت رابطه معلم کودک؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که این متغیرها در پژوهش‌های آتی در قالب مدل‌های رقیب مفروضه آزمون شوند تا نقش آنها نیز در پیشرفت تحصیلی آشکار شود.

منابع و مأخذ

۱. بخشایش، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه توکل بر خدا، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی و دین*، ۴ (۲)، ۷۹-۹۸.
۲. حنیفی، فریبا؛ جویباری، آتنا (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲ (۱)، ۴۴-۲۹.
۳. خزاعی، طیبه؛ شریف‌زاده، غلامرضا؛ اکبرنیا، مرضیه‌سادات؛ پیری، مهران و قنبرزاده، ناهید (۱۳۹۲). ارتباط افسردگی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیرجند در سال ۱۳۹۱. *مراقبت‌های نوین*، ۱۰ (۲)، ۱۴۸-۱۴۱.

۴. برنا، محمدرضا و سواری، کریم (۱۳۸۹). ارتباط ساده و چندگانه عزت نفس، احساس تنهایی و ابزاز وجود با کمرویی. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۵ (۱۷)، ۶۲-۵۳.
۵. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۲). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۶. بهروزی، ناصر؛ شهنی‌بیلاق، منیجه؛ پورسید، سیدمهدی (۱۳۹۱). رابطه کمالگرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. راهبرد فرهنگ، ۵ (۲۰)، ۱۰۲-۸۳.
۷. تابع‌بردار، فریبا؛ رضویه، علی‌اصغر (۱۳۸۳). بررسی راهبردهای رویارویی و حمایت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دوره نوجوانی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۷، ۲۲-۵.
۸. تمنایی‌فر، محمدرضا؛ لیث، حکیمه (۱۳۹۴). رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی)، ۱۰ (۳۹)، ۵۲-۲۵.
۹. جنتی، یداله؛ موسوی، سیده‌عاطفه؛ عظیمی‌لوانتی، حمیده؛ فانی‌صابری، لاله؛ همتا، امیر؛ فیضی، سعید؛ قبادی، مامک (۱۳۹۰). بررسی میزان هوش هیجانی و عزت نفس در دانش‌جویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال ۱۳۸۹. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۱ (۱)، ۲۶۱-۲۵۳.
۱۰. حسینی‌نسب، داوود؛ وجدان‌پرست، حسین (۱۳۸۱). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌جویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، ۴۵، ۱۰۱-۱۲۶.
۱۱. خاطری، منا (۱۳۸۵). عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تعلیم‌تربیت استثنائی، ۵۸، ۷۲-۶۴.
۱۲. دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۵ (۱۸)، ۹۷-۱۰۶.
۱۳. رحمتی، فرنگ؛ غفاری، الهه (۱۳۹۴). نقش ذهن‌آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۰ (۴۰)، ۷۲-۴۹.
۱۴. رستمی، رضا؛ شاه‌محمادی، خدیجه؛ قانلی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید؛ نصرت‌آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانش‌جویان دانشگاه تهران. افق دانش، ۱۶ (۳)، ۵۴-۴۶.

۱۵. رهنما، اکبر؛ عبدالملکی، جمال (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی الزهرا، ۲ (۵)، ۷۸-۵۵.
۱۶. سپهریان‌آذر، فیروزه (۱۳۹۲). رابطه هوش هیجانی، شیوه‌های مقابله با استرس و هوش عمومی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. دوفصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۲۰ (۹)، ۳۲-۲۳.
۱۷. شکری، امید؛ فراهانی، محمدنقی؛ کرمی‌نوری، رضا؛ مرادی، علیرضا (۱۳۹۱). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی: نقش تفاوت‌های جنسی و فرهنگی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۹ (۳۴)، ۱۵۶-۱۴۳.
۱۸. شوماخر، آر. ای؛ لومکس، آر. جی (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری (ترجمه وحید قاسمی). تهران: جامعه‌شناسان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴).
۱۹. صفاری‌نیا، مجید؛ هزاره‌ای، داوود (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول تا چهارم دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی خانواده و دوستان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۴ (۱۳)، ۱-۱۴.
۲۰. طهرانی، طیبه حسن؛ کرمی‌کبیر، ناهید؛ چراغی، فاطمه؛ بکائیان، مهدی؛ یعقوبی، یاسمن (۱۳۹۱). بررسی ارتباط هوش هیجانی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشکده نیشابور. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان، ۲۰ (۳)، ۴۲-۳۵.
۲۱. قاسم‌نژاد، سیده‌منیره؛ برخورداری، معصومه؛ رستم‌بیگی، پریسا (۱۳۹۰). وضعیت هوش هیجانی و ارتباط آن با عزت نفس در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شرق گیلان. فصلنامه دنا، ۶ (۱ و ۲)، ۴۵-۵۵.
۲۲. کمالی، صدیقه؛ جعفری، الهام؛ فتحی، افسانه (۱۳۸۸). همبستگی عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی زنجان. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۲ (۲)، ۱۷-۲۴.
۲۳. گلشاهی، طاهره؛ مرادی، اعظم؛ مباشری، محمود؛ میرزائیان، راضیه؛ یوسفی، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر حمایت اجتماعی و نگرش مذهبی بر رضایت از زندگی سالمندان شهرستان بروجن. مجله تحقیقات بالینی در علوم پیراپزشکی، ۳ (۱)، ۵۵-۴۷.

۲۴. لطفی‌عظیمی، افسانه (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه اندیشه و رفتار روان‌شناسی بالینی، ۱ (۲)، ۸۲-۷۶.
۲۵. مال‌احمدی، احسان (۱۳۸۹). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده، اهداف پیشرفت، خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۲۶. میکائیلی، نیلوفر؛ مختاری‌پورحیثی، الهام؛ میسمی، سهیلا (۱۳۹۱). نقش حمایت اجتماعی ادراک‌شده، راهبردهای مقابله و تاب‌آوری در پیش‌بینی کیفیت زندگی بیماران مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۷ (۲۳)، ۱۷-۵.
۲۷. نجفی، محمود؛ دهشیری، غلامرضا؛ شیخی، منصوره؛ دبیری، سولماز (۱۳۹۰). نقش حرمت خود و مؤلفه‌های تنهایی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲ (۷)، ۱۷۱-۱۵۵.
۲۸. نجمی، سیدبدرالدین؛ فیضی، آوات (۱۳۹۰). بررسی رابطه ساختاری کارکرد خانواده و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دختران دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۶ (۲۲)، ۱۰۳-۱۲۶.
۲۹. هراتیان، عباسعلی؛ احمدی، محمدرضا (۱۳۹۱). رابطه حرمت خود بر همدلی نوجوانان. روان‌شناسی و دین، ۵ (۱)، ۱۶۴-۱۳۳.
۳۰. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت
31. Abbas, I., & Haq, J. (2011). *A Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem: study in universities of Pakistan*. *Arts and Design Studies*, 1, 10-15.
32. Ahmad, I; Zeb, A; Ullah, S; Ali, A. (2013). *Relationship between Self-Esteem and Academic Achievements of Students: A Case of Government Secondary Schools in District Swabi, KPK, Pakistan*. *International journal of social sciences and education*, 3(2), 361-369.
33. Aryana, M. (2010). *Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students*. *Journal of applied sciences*, 10(20), 2474-2477.
34. Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, 13-25.
35. Baumeister, R. F; Campbell, J. D; Krueger, J. I; Vohs, K. D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.

36. Berghe, L. V. D; Soenens, B; Vansteenkiste, M; Alterman, N; Cardon, G; Tallir, I. B; Haerens, L. (2013). *Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: do teachers' motivational orientations matter?. Psychology of Sport and Exercise, 14, 650- 661.*
37. Breckler, S. J. (1990). *Applications of covariance structure modeling in psychology: Cause for concern?. Psychological bulletin, 107(2), 260-273.*
38. Bibi, S; Saqlain, S; Mussawar, B. (2016). *Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem among Pakistani University Students. Journal of Psychology & Psychotherapy, 6 (4), 1-6.*
39. Branden, N. (1995). *The Six Pillars of Self-Esteem: The Definitive Work on Self-Esteem by the Leading Pioneer in the Field. Bantam.*
40. Bruwer, B; Emsley, R; Kidd, M; Lochner, C; Seedat, S. (2008). *Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in youth. Comprehensive Psychiatry, 49 (2), 195-201.*
41. Ciarrochi, J; Chan, Y; Bajgar, J. (2001). *Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. Journal of personality and Individual Differences, 31, 1105-1119.*
42. Cohen, S. (2004). *Social relationships and health. American Psychologist, 59(8), 676-684.*
43. Cutrona, C.E; Cole, V; Colangelo, N; Assouline, S.G; Russell, D.W. (1994). *Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. Journal of personality and social Psychology, 66(2), 369-378.*
44. Fallahzadeh, H. (2011). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in medical science students in Iran. Procedia-social and behavioral sciences, 30, 1461-1466.*
45. Fatum, B.A. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children. Doctoral Dissertation, the University of San Francisco.*
46. Gallagher, E. N; Vella-Brodrick, D. A. (2008). *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. Personality and individual differences, 44(7), 1551-1561.*
47. García, O; López, F; Icaran, E; Burgos, S. (2014). *Relationship between general intelligence, competences and academic achievement among university students. Personality and Individual Differences, 60, 67.*
48. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence, New York, Bantam books.*

49. Hall, A. L. (2006). *The relationship between academic achievement, academic performance and self-esteem of high school juniors at a public high school in central Florida. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy of Capella University.*
50. Hasanvand, B; Khaledian, M. (2012). *The relationship of emotional intelligence with self-esteem and academic progress. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2(6), 231-236.*
51. Hatamian, P. (2016). *The Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement in Male and Female Students. Journal of Administrative Management, Education and Training, 12(5), 43-47.*
52. Jeynes, W. H. (2007). *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. Urban Education, 42(1), 82-110.*
53. Karademas, E. C. (2006). *Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. Personality and Individual Differences, 40(6), 1281-1290.*
54. Kenny, M. E; Gallagher, L. A; Alvarez-Salvat, R; Silsby, J. (2002). *Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. Adolescence, 37(145), 161-182.*
55. Kolachina, A. (2014). *Impact of Emotional Intelligence on Academic Achievements of Expatriate College Students in Dubai. International Journal of Social Science and Humanities Research, 2(2), 97-103.*
56. Kong, F; Zhao, J; You, X. (2012). *Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. Personality and Individual Differences, 53(4), 513-517.*
57. KoochakEntezar, R; Othman, N; MohdKosnin, A. B; Ghanbaripannah, A. (2014). *The Relation between Emotional Intelligence, Social Support and Mental Health among Iranian and Malaysian Mothers of Mild Intellectually Disabled Children. International Journal of Fundamental Psychology, 4(1), 6 -14.*
58. Lemos, M. S; Verissimo, L. (2013). *The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112, 930-938.*
59. Ly, J; Zhou, Q; Chu, K; Chen, S. H. (2012). *Teacher-child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. Journal of School Psychology, 50(4), 535-553.*

60. 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. 3-31). New York. NY. USA: Basic Books.*
61. Metaj-Macula, A. (2017). *The Relationship between Emotional Intelligence and Perceived Social Support. Journal of Educational and Social Research, 7(1), 168.*
62. Mishra, P. (2012). *A Study of the Effect of Emotional Intelligence on Academic Achievement of Jaipur Senior Secondary Students. International Journal of Educational Research and Technology, 3(4), 25 -28.*
63. Mohammadyfar, M. A; Rashid, T. (2009). *Validation and Standardization of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) Among Indian University Students. Horizons of Psychology, 18(3), 87-97.*
64. Montes-Berges, B. B; Augusto, J. M. (2007). *Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 14, 163-171.*
65. Murray, C; Zvoch, K. (2011). *The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. The Journal of early adolescence, 31(4), 493-525.*
66. Mushtaq, M; Zubair, A. (2015). *Group Differences in Functional Impairment, Social Support and Academic Achievement among Adolescents. FWU Journal of Social Sciences, 9(1), 33.*
67. Naderi, H; Abdullah, R; Aizan, H. T; Sharir, J; Kumar, V. (2009). *Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students. American Journal of Scientific Research, 3, 26-37.*
68. Nafees, M; Farooq, G; Tahirkheli, S.A; Akhtar, M. (2012). *Effects of instructional strategies on academic achievement in a high school general science class. International Journal of Business and Social Science, 3(5), 161-166.*
69. Nehra, K. D., Sharma, V., mushtaq, H., Sharma, N., Sharma, M., & Nehra, S. (2012). *Emotional Intelligence and Self Esteem in Cannabis abusers. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 38(2), 385-393.*
70. Petrides, K. V; Furnham, A. (2000). *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. Sex roles, 42(5), 449-461.*

71. Preeti, B. (2013). *Role of Emotional Intelligence for Academic Achievement for Students*. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(2), 8-12.
72. Priyadarshini Das, P. P; Pattanaik, P. (2013). *Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement among Adolescents*. *International Journal of Scientific Research in Recent Sciences*, 1(1), 1-5.
73. Rahmani, P. (2011). *The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 803-808.
74. Ryan, A. M. (2000). *Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school*. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
75. Ryan, A. M. (2001). *The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement*. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
76. Salovey, P; Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination. Cognition. And Personality*, 9(3), 185-211.
77. Shamsaei, F; Yousefi, F; Sadeghi, A. (2016). *Relationship Between Emotional Intelligence and Self-Esteem in Bachelor Students of Nursing and Midwifery Schools in Hamadan*. *Avicenna Journal of Neuro Psych Physiology*, (In press).
78. Spinath, B. (2012). *Academic achievement*. *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)*, 1-8.
79. Takšić, V. (2001). *Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). [Emotional competence (intelligence) questionnaires. In K. Lacković-Grgin & Z. Penezić (Eds.), Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata. [The collection of psychological instruments]. Zadar, Croatia: Faculty of Philosophy.*
80. Toyama, H; Mauno, S. (2017). *Associations of Trait Emotional Intelligence with Social Support, Work Engagement, and Creativity in Japanese Eldercare Nurses*. *Japanese Psychological Research*, 59(1), 14-25.
81. Vishalakshi, K. K; Yeshodhara, K. (2012). *Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement of Secondary School Students*. *Indian journal of applied research*, 1(12), 83-84.
82. Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

83. Werner, E. E; Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
84. Wheaton, B; Muthen, B; Alwin, D. F; Summers, G. F. (1977). *Assessing reliability and stability in panel models*. *Sociological methodology*, 8(1), 84-136.
85. Wong, B. Y. L. (2003). *General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 68-76.
86. Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology (9th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
87. Yasin, A. S. M; Dzulkifli, M. A. (2011). *The relationship between social support and academic achievement*. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (5), 277-281.
88. Yost, C. A; Tucker, M. L. (2000). *Are effective teams more emotionally intelligent? Confirming the importance of effective communication in teams*. *Delta Pi Epsilon Journal*, 42 (2), 101.
89. Zimet, G. D; Dahlem, N. W; Zimet, S. G; Farley, G. K. (1988). *The multidimensional scale of perceived social support*. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.