

بررسی تاثیر روش‌های نوین تدریس بر هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

هادی شیخی ۱، سید علی اکبر آل نبی ۲، سید هاشم آل نبی ۳

۱. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه، ایران

۳. کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، فرهنگی شاغل در آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار

alenabi@gmail.com

چکیده

هدف مطالعه‌ی حاضر بررسی تاثیر روش‌های نوین تدریس بر هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم مقطع ابتدایی شهر رشتخوار در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ می‌باشد. که طبق آمار اخذ شده از آموزش و پرورش شهرستان تعداد کل دانش‌آموزان برابر با ۱۵۰۰ نفر بود. که از میان آنها ۸۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری به روش غیر تصادفی و در دسترس انتخاب شدند. که بعد از توجیه در مورد پژوهش در این مرحله تمامی آنان رضایت کامل خود را جهت پاسخ به پرسشنامه‌ها اعلام کردند، در آخر هم با جمع آوری پرسشنامه و حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش و هم چنین حذف داده‌های پرت، حجم نمونه آماری ۷۵۵ نفر تعیین گردید و بعد از اتمام پاسخ آزمودنیها پرسش‌نامه‌ها توسط پژوهشگر برای انجام عملیات آماری جمع آوری گردید. ابزار گردآوری اطلاعات را دو پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی بار-ان (۱۹۹۸) و برای تعیین میزان پیشرفت تحصیلی از معدل دانش‌آموزان استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون و تحلیل واریانس یک راهه به کمک نرم افزار آماری SPSS تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد بین روش‌های نوین تدریس کارآمد و هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد و روش‌های نوین تدریس مدیران پیش‌بینی کننده مثبت هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: روش‌های نوین تدریس، هوش هیجانی، پیشرفت تحصیلی. دانش‌آموزان.

مقدمه

امروزه در دنیایی زندگی می‌کنیم که روش‌های نوین و فناوری‌های جدید آموزشی در همه عرصه‌ها به گونه‌ای رشد نموده که علاوه بر این که سطح اطلاعات جوامع افزایش یافته و به گفته برخی در معرض انفجار قرار گرفته است و می‌طلبد که دست اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت همچون سایر بخش‌ها خود را همسو با این نوآوری‌ها نموده و با استفاده از روش‌های نوین تدریس و فناوری‌های جدید آموزشی بر کیفیت یادگیری و ارتقاء سطح بهره‌وری در کلاس درس بیفزایند. لازمه این امر کاربرد روش‌هایی است که ما را در رسیدن به یادگیری و بهره‌برداری از این اطلاعات یاری نماید. یکی از این روشها که کمک شایانی به ما می‌نماید آشنایی با روش‌های نوین تدریس و فناوری‌های نوین آموزشی و اطلاعاتی است که در قسمت آموزش به فناوری آموزشی تعبیر می‌شود. فناوری آموزشی شیوه‌ای است که ما را در رسیدن به آموزش مطلوب یاری نموده و در زمان، بعد مکان، هزینه و سایر عوامل یادگیری صرفه جویی می‌کند. لذا ضرورت آن در جامعه و نظام آموزشی ما روز به روز بیشتر احساس می‌شود (رحمان پور، ۱۳۹۵). یکی از پدیده‌هایی که در دهه اخیر، مورد استقبال فراوانی قرار گرفته، پدیده هوش هیجانی است. دلیل این امر توانایی بالای هوش هیجانی در حل بهتر مسایل و کاستن از میزان تعارضات بین دریافتهای فکری و احساسی است. هوش هیجانی، توانایی اداره مطلوب خلق و خوی، وضع روانی، کنترل تکانه‌ها و عاملی است که هنگام شکست ناشی از دست نیافتن به هدف، در شخص انگیزه و امید ایجاد میکند. این نوع هوش، همچنین حاکی از همدلی، یعنی آگاهی یافتن از احساسات افراد پیرامون ماست (جمال آبادی، میرشاهی و بهشتی پور، ۱۳۹۵). هوش هیجانی نقش مهمی در کیفیت زندگی شخصی، خانوادگیو شغلی افراد ایفا میکند و از نظر میزان کارایی از تواناییهای هوش مغزی‌مان تواناتر است. در حالیکه ابزار آلات و فن آوری می‌توانند اطلاعاتمان را افزایش دهند هیچ چیز نمی‌تواند جایگزین توانایی ما برای شناخت، مدیریت و تسلط بر هیجانات خود و اطرافیانمان شود. بنابراین هوش هیجانی و جنبه‌های جذاب و گسترده آن در دهه‌های اخیر علاوه بر روان شناسان و روان پزشکان، توجه عموم را به خود جلب کرده است. به کارگیری مفهوم هوش اجتماعی برای اولین بار به دهه ۱۹۴۰ باز می‌گردد. پس از آن مایر و سالووی، اصطلاح هوش هیجانی را توصیف کردند. گاردنر با مدل تاثیر گذار خود به نام «هوش چندگانه» نقش عمده‌ی در شکل‌گیری نظریه هوش هیجانی داشت. بر اساس نظریه هوش چندگانه گاردنر، دو نوع عمده هوش وجود دارد: اول هوش و آگاهی درونی فرد که اجازه شناسایی و افتراق احساسات پیچیده انسان را می‌دهد و دوم دانش و آگاهی در روابط بین فردی که توانایی شناخت و تمایز عواطف و انگیزه‌های دیگران را به وجود می‌آورد. سرانجام دانیل گلمن در پر فروش ترین کتاب سال ۱۹۹۵ به نام هوش هیجانی، این مفهوم را به صورت گسترده بیان کرده و به آگاهی عموم رساند (سیدان، ۱۳۹۶). گرچه عملکرد خوب در زمینه هوش هیجانی می‌تواند پیش بینی کننده موفقیت و پیشرفت فرد باشد. اما هوش هیجانی را به تنهایی نمی‌توان مقیاس سنجش موفقیت دانست. پژوهش‌ها نشان دادند که هوش هیجانی بیشتر از هوشبهر پیشگویی کننده موفقیت فرد در زندگی افرادی که دارای کفایت هیجانی بالا هستند می‌باشد. این افراد مهارت‌های اجتماعی بهتر، روابط درازمدت یا پایا تر و توانایی بیشتری برای حل تعارضات خود دارند. اگر چه انسان‌ها به دلایل سرشتی و ژنتیکی در تنظیم ابراز هیجانات متفاوت هستند، یادگیری از طریق آموزش می‌تواند موجب افزایش توانایی‌ها و مهارت افراد در هر سطحی که هستند شود و محیط خانواده اولین محل برای آموزش مهارت‌های هیجانی است (سلطانی فر، ۱۳۸۶). همچنین هوش هیجانی می‌تواند موجب پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان شود. اتکینسون و همکاران (۱۹۹۸) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارایه شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می‌دانند که به وسیله‌ی آزمون‌های استاندارد شده، اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۳۸۴). فهم تفاوت‌های فردی در رابطه با سطوح موفقیتها و پیشرفتهای تحصیلی همیشه یکی از دغدغه‌های روان شناسان تربیتی بوده است. فهم عوامل تاثیرگذار بر موفقیت‌های تحصیلی در فرآیند آموزش و یاددهی بسیار حائز اهمیت است، چراکه مدرسان متعددی علاقمندند تا بتوانند تشخیص دهند که مواد آموزشی مورد نظرشان را چه کسانی می‌توانند به خوبی یاد بگیرند و چه گروهی

¹ Educational Technology

قادر به این امر نخواهند بود؛ از این رو، محققان در تلاش‌اند تا عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی را دریابند و به تبع آن بتوانند با گنجاندن برنامه‌های در جهت ارتقای این عوامل، سطوح موفقیت‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان ارتقا ببخشند. موفقیت تحصیلی تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی (لاولرویچن، ۱۹۹۷)، عوامل شناختی از جمله هوش عمومی (گذرلا، ۱۹۹۷)، خودکارآمدی تحصیلی (وانگ، ۱۹۹۸)، راهبردهای خودتنظیمی (گربن، ۱۹۹۶)؛ به نقل از آکینب (۲۰۰۵)، ساختار کلاس درس (مایا، ۲۰۰۱) انگیزش تحصیلی (آگورولگو و آلبرگ، ۱۹۷۹)، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان، و انگیزش یادگیرندگان (کیت و کول، ۱۹۹۷) بر روی آن تأثیر دارند. در واقع، این عوامل و متغیرها در هم تنیده‌اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان پذیر است (گلمن، ۱۹۹۵، فلوری، ۲۰۱۰، ۲۰۰۳). تحقیقات نشان داده‌اند که قابلیت‌های شناختی یکی از تاثیرگذارترین عوامل در عملکرد تحصیلی است (آکرمن و هجستاد، ۱۹۹۷؛ آکانر و پائونون، ۲۰۰۷)، اما توانایی‌های شناختی به تنهایی نمی‌تواند تفاوت‌های فردی در کسب موفقیت‌های تحصیلی را توجیه کند (چامورو و فورنهام، ۲۰۰۶). از این رو، محققان در تلاش‌اند تا پیش‌بین‌گرهای غیرشناختی موفقیت‌های تحصیلی را شناسایی کنند، عوامل شخصیتی یکی از این عوامل غیرشناختی تاثیرگذار بر کیفیت عملکرد تحصیلی می‌باشد (آکانر و پائونون، ۲۰۰۷). برخورداری از درجات متفاوت ویژگی‌های شخصیتی به تناسب بر احساسات، بازخوردها و رفتارها تأثیر می‌گذارد. برای مثال، افرادی که در بعد نوززگرایی نمرات بالای کسب می‌کنند، آمادگی بیشتری برای تجربه هیجان‌های ترس، غم، خشم و احساس گناه دارند (هسلم و همکاران، ۲۰۰۹؛ پتریدس و همکاران، ۲۰۱۰). برعکس، افرادی که در مقیاس برونگرایی نمره بیشتر می‌گیرند، عموماً شادتر، سرزنده‌تر، با انرژی‌تر، خوش‌بین‌تر و فعال‌ترند (رامستد و همکاران، ۲۰۱۰). ساختار شخصیت براساس مدل‌های مختلف تبیین شده است. مدل سه بعدی شخصیت (آیزنک، ۱۹۸۵)، شامل ابعاد برونگرایی، نوززگرایی و روانپریش‌گرایی، و مدل پنج عاملی شخصیت (کاستا و مک کرا، ۱۹۹۲؛ اسویکرت و همکاران، ۲۰۱۰) شامل ابعاد نوززگرایی، برونگرایی، تجربه‌پذیری، همسازی و وظیفه‌شناسی، با پشتوانه نظری، تجربی و پژوهشی، از معتبرترین و مشهورترین مدل‌های شخصیت محسوب می‌شوند (کوماراجو و همکاران، ۲۰۰۹؛ هسلم و همکاران، ۲۰۰۹). بررسی خلاقیت در حوزه هیجان‌ها یا هوش هیجانی توجه بسیاری را به خود معطوف کرده است. این مفهوم را آوریل و همکاران (۱۹۹۴) همزمان با مفهوم هوش هیجانی سالوی و مایر (۱۹۹۰) مطرح کردند. آوریل و نانلی (۱۹۹۲) در تعریفی ابعاد و عناصر این نوع خلاقیت را تعیین کردند. برابر این تعریف: "هوش هیجانی عبارت است از ابراز خود به روشی بدیع که براساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط بین فردی او افزایش یابد. مطابق این تعریف بداعت، اثربخشی و صداقت سه عنصر اصلی هوش هیجانی محسوب می‌شوند (سالوی و مایر، ۱۹۹۰). همچنین، برخی از متخصصان بر این امر تأکید می‌کنند که بین متغیرهای هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دوره‌های مختلف سنی در میان دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی وجود دارد، به گونه‌ای که با افزایش یا کاهش یک متغیر، تغییراتی در متغیر دیگر به وجود می‌آید (سالوی و همکاران، ۲۰۰۲). در همین خصوص، فردریکسون و فورنهام (۲۰۰۴) همبستگی هوش هیجانی، توانایی شناختی و کارکرد تحصیلی را در نمونه‌ای با ۶۵۰ دانش‌آموز پایه‌ی ۱۱ بررسی کردند و دریافتند که هوش هیجانی بر کارکرد تحصیلی و توانایی شناختی تأثیرگذار است. آنان هم چنین نشان دادند که هوش هیجانی با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مدرسه (مانند غیبت غیرمجاز یا اخراج شدن از مدرسه) همبستگی منفی دارد؛ وضعیتی که موفقیت تحصیلی را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. بنابراین هدف تحقیق حاضر بررسی ارتباط روش‌های نوین تدریس بر هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی است تا تاثیر روش‌های نوین تدریس برعامل هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مشخص نماید.

روش شناسی

هدف مطالعه‌ی حاضر بررسی تاثیر روش‌های نوین تدریس بر هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی می‌باشد. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوممقطع ابتدایی شهر رشتخوار در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ می‌باشد. که طبق آمار اخذ شده از آموزش و پرورش شهرستان تعداد کل دانش‌آموزان برابر با ۱۵۰۰ نفر بود. که از میان آنها ۸۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری به روش غیر تصادفی و در دسترس انتخاب

شدند. که بعد از توجیه در مورد پژوهش در این مرحله تمامی آنان رضایت کامل خود را جهت پاسخ به پرسشنامه‌ها اعلام کردند، در آخر هم با جمع آوری پرسشنامه و حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش و هم چنین حذف داده‌های پرت، حجم نمونه آماری ۷۵۵ نفر تعیین گردید

ابزار اندازه‌گیری

آزمون هوش هیجانی بار-ان: این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی برای ارزیابی رفتارهای مرتبط با هوش هیجانی است که از ۹۰ سوال تشکیل شده و هر سوال نمره بین ۱ تا ۵ می‌گیرد. این ابزار پنج عامل دارد که این پنج عامل شامل عامل درون فردی (خود آگاهی هیجانی، ابراز وجود، احترام به خود، خود شکوفایی و استقلال)، عامل بین فردی (همدلی، مسئولیت پذیری و روابط بین فردی)، عامل مدیریت استرس (تحمل استرس و کنترل تکانه)، عامل سازگاری (حل مسئله، واقعیت سنجی، و انعطاف پذیری) و عامل خلق عمومی (خوش بینی و شادکامی) است. پرسشنامه هوش هیجانی با-اون نخستین پرسشنامه معتبر فرافرهنگی جهت ارزشیابی هوش هیجانی می‌باشد. این آزمون در سال ۱۹۹۷ توسط مولف روی ۳۸۳۸ نفر از کشورهای مختلف مورد تجدید نظر قرار گرفت. در نهایت یک مقیاس کلی برای هوش هیجانی و ۱۵ مقیاس تدوین گردید. در این تجدید نظر برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که متوسط آن برای جمعیت مورد نظر ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌ها، از ضریب ۰/۶۹ (مسئولیت اجتماعی) تا ضریب ۰/۸۶ (عزت نفس) محاسبه شده است. پایایی آزمون با روش آزمون-باز آزمون پس از یک ماه ۰/۸۵ و پس از چهار ماه ۰/۷۵ گزارش گردید. روایی آزمون از طریق روایی سازه با استفاده از ابزارهای مختلف اجرا شده است که روایی آزمون را تایید کرده است و در مجموع نشان داده که پنج عامل ترکیبی ساختار کلی هوش غیر شناختی را می‌سنجند. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه گردید. در روش‌های دیگر سنجش پایایی، پایایی به روش زوج-فرد ۰/۸۸ بدست آمد.

روش اجرا

ابتدا محقق برای جمع آوری داده‌های تحقیق به اداره آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار مراجعه کرد و مجوز و فهرست دبیرستان‌های پسر پایه سومانه شهرستان رشتخوار را اخذ نمود. سپس با هماهنگی قبلی به دبیرستان‌های انتخاب شده مراجعه نمود و ضمن توضیح اهداف تحقیق و توجیه دانش آموزان به ترتیب پرسشنامه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی را در بین دانش آموزان توزیع و آنها را بعد از تکمیل جمع آوری کرد.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، و انحراف معیار؛ و آمار استنباطی شامل آزمونهای t ، ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون همزمان در سطح ۰/۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها

تحلیل‌های آماری توصیفی

استفاده از آمار توصیفی به منظور تلخیص اطلاعات جمع‌آوری شده و شناخت بیشتر جامعه مورد بررسی صورت پذیرفته است و هدف آن نیز توصیف، استخراج نکات اساسی و ترکیب داده‌ها به کمک زبان اعداد می‌باشد. توجه داشته باشید که نتایج به دست آمده در آمار توصیفی را نمی‌توان به کل جامعه آماری گسترش داد. البته با عنایت به مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق آماری توصیفی در دو بخش ارائه شده در بخش اول ویژگی‌های جمعیت شناختی و در بخش دوم آماره‌های توصیفی متناظر با متغیرهای تحقیق ارائه می‌شود.

توصیف متغیرهای پژوهش

جدول شماره‌ی (۱): توصیف خرده مقیاس متغیر هوش هیجانی

هوش هیجانی	تعداد سوالات	تعداد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف معیار
عامل درون فردی	۱۷	۷۵۵	۲۱	۷۶	۵۹,۷۳	۹,۲۱
عامل بین فردی	۱۸	۷۵۵	۲۱	۷۶	۵۹,۸۵	۹,۵۸
عامل سازگاری	۱۵	۷۵۵	۱۹	۷۹	۶۰,۸۸	۱۰,۳۲
عامل مدیریت استرس	۲۱	۷۵۵	۲۱	۷۵	۵۹,۶۸	۹,۳۲
عامل خلق عمومی	۱۹	۷۵۵	۲۱	۷۶	۵۹,۸۲	۹,۴۱

با توجه به جدول شماره‌ی (۱)، نشان می‌دهد که نظر پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه هوش هیجانی به ترتیب عامل سازگاری بیشترین میانگین ($SD= ۱۰,۳۲$ و $m= ۶۰,۸۸$) و عامل درون فردی کمترین میانگین ($SD=۹,۲۱$ و $m= ۵۹,۷۳$) را دارد.

جدول شماره‌ی (۲): توصیف خرده مقیاس متغیر پیشرفت تحصیلی

مولفه‌های پیشرفت تحصیلی	تعداد سوالات	تعداد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف معیار
یادگیری	۵	۷۵۵	۶	۲۲	۱۳,۷۵	۳,۸۹
خلاقیت	۵	۷۵۵	۵	۲۰	۱۲,۴۵	۳,۴۱
پیشرفت	۵	۷۵۵	۵	۲۱	۱۳,۳۲	۳,۲۳

با توجه به جدول شماره‌ی (۲)، نشان می‌دهد که نظر پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه پیشرفت تحصیلی به ترتیب بازخورد بیشترین میانگین به عامل یادگیری ($SD=۳,۸۹$ و $m= ۱۳,۷۵$) و پیشرفت کمترین میانگین ($SD=۳,۲۳$ و $m= ۱۳,۳۲$) را دارد.

تحلیل داده‌ها

آزمون نرمال بودن

برای آزمون نرمال بودن از خطای استاندارد ضریب چولگی که نسبت ضریب چولگی به خطای استاندارد آن است استفاده شده است. اگر کوچکتر از ۲- یا بزرگتر از ۲ باشد نرمال بودن رد می‌شود (مومنی، ۱۳۸۹).

جدول شماره‌ی (۳) آزمون نرمال بودن متغیرها

متغیر	کشیدگی	چولگی	تعداد	نتیجه
هوش هیجانی	۰,۲۴۵	۰,۴۲۱	۷۵۵	نرمال است
پیشرفت تحصیلی	۰,۱۸۹	۰,۳۷۵	۷۵۵	نرمال است

¹ Standard Error of skewness

آزمون فرضیه پژوهش

بین روش‌های نوین تدریس کارآمد مدیران با پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۳: نتایج ضریب همبستگی بین روش‌های نوین تدریس کارآمد مدیران با هوش هیجانی دانش‌آموزان

متغیرها	یادگیری	خلاقیت	پیشرفت	پیشرفت تحصیلی
عامل درون فردی	۰,۶۷**	۰,۶۵**	۰,۶۴**	۰,۶۶**
عامل بین فردی	۰,۵۹**	۰,۵۵**	۰,۵۴**	۰,۵۶**
عامل سازگاری	۰,۶۴**	۰,۶۳**	۰,۶۰**	۰,۶۲**
عامل مدیریت استرس	۰,۵۹**	۰,۵۸**	۰,۵۵**	۰,۵۷**
عامل خلق عمومی	۰,۶۸**	۰,۶۲**	۰,۵۸**	۰,۶۱**
هوش هیجانی	۰,۶۹**	۰,۶۸**	۰,۶۴**	۰,۶۷**

$P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که بین روش‌های نوین تدریس کارآمد مدیران مدارس با هوش هیجانی دانش‌آموزان ($P < 0.01$ و $r = 0.69$)، و پیشرفت تحصیلی آنان ($P < 0.01$ و $r = 0.67$)، رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: روش‌های نوین تدریس کارآمد پیش‌بینی کننده هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس است.

جدول شماره ۴: ضریب همبستگی متغیر روش‌های نوین تدریس کارآمد پیش‌بینی کننده هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰,۲۳۸	۰,۰۵۵	۰,۰۴۸	۱۷,۴۲۱

این جدول مقادیر ضریب همبستگی و مجدور ضریب همبستگی را نشان می‌دهد. مقدار ضریب همبستگی (R) برابر است با ۰,۲۳۸، اشاره دارد به همبستگی ساده بین دو متغیر و به عبارتی شدت همبستگی بین دو متغیر را نشان می‌دهد. همان‌طور که از مقدار R (همبستگی پیرسون بین دو متغیر) نمایان است، بین دو متغیر روش‌های نوین تدریس و هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد.

مقدار مجدور ضریب همبستگی (R^2) نشان می‌دهد که چه مقدار از متغیر وابسته یعنی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند توسط متغیر مستقل یعنی روش‌های نوین تدریس، تبیین شود. متغیر روش‌های نوین تدریس می‌تواند ۰/۰۵۵ درصد از تغییرات متغیر هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند.

بحث و نتیجه گیری

عصر کنونی را عصری می‌دانند که هدف از آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش را ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌ها می‌دانند. در این راستا معلم نقش بسیار مهم و اساسی را بر عهده دارد. زیرا علاوه بر نقش هدایتی، حمایتی، تقویتی و سازمان دادن به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و رشد هماهنگ ابعاد وجودی آنان نیز به عهده اوست (مهرمحمدی، ۱۳۸۹).

از زمانی که تعلیم و تربیت رسمی شکل گرفت، افرادی به عنوان معلم، افرادی دیگر به عنوان دانش‌آموز و مکانی به عنوان کلاس آموزشی تعیین شد. از آن زمان، عده‌ای مطالبی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دادند که نوع روش تدریس آنها بیشتر به

مطالب آموزشی بستگی داشت. برخی فنون و مطالب به شکل عملی آموخته می‌شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس فعال بود، برخی مطالب نیز به شیوه حفظی و تمرین و تکرار آموخته می‌شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس غیرفعال بود، این دو شیوه از دو نوع طرز تفکر نشأت می‌گرفت. یکی آن که براساس آن معتقد بودند ذهن انسان همانند لوح سفیدی است که در بدو تولد نقشی در آن وجود نداشته و از محیط متأثر می‌شود و نقش می‌پذیرد و می‌تواند از اطلاعات و معلومات انباشته شود. بر این اساس، مهمترین امتیاز کودکان بر یکدیگر، داشتن قوه حافظه‌ی قوی و جذب مطالب و حقایق بود (مشکلانی، ۱۳۷۶).

نوع دیگری از طرز تفکر این است که ذهن به عنوان منبعی فعال است و هر نقش، اطلاعات و معلومات را به همان شکل که از محیط می‌گیرد، در خود جای نمی‌دهد. ذهن موجودی فعال است، مطلب را می‌گیرد، تجزیه و تحلیل می‌کند و در واقع انبار ذخیره اطلاعات نیست. روش تدریس مورد تأکید دو نوع طرز تفکر نیز، متفاوت است. روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر نوع اول، روش تدریس منفعل است، دانش‌آموزان فقط به گوش کردن مطالب می‌پردازند یا مطلبی را حفظ می‌کنند. روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر دوم، می‌تواند فعال باشد، یعنی دانش‌آموزان در جریان آموزش، نقش فعالی خواهند داشت و کارشناسان صرفاً حفظ کردن و یا به خاطر سپردن اطلاعات و معلومات نیست، بلکه از قدرت تجزیه و تحلیل برخوردار هستند (مشکلانی، ۱۳۷۶).

در بسیاری مواقع شاید این بخش به دور از واقعیت نباشد که نه معلم می‌داند محتوایی را چرا باید درس بدهد و نه دانش‌آموز چرایی انتخاب محتوا را می‌داند، نه معلم می‌داند محتوا را به چه روش صحیح و سودمندی تدریس نماید و نه دانش‌آموز چگونه یادگرفتن را می‌داند. معلم صرفاً درس می‌دهد و فراگیران نیز به طور موقتی حفظ می‌کنند ما فقط یادگرفته‌ایم درس بدسیم و دانش‌آموزان نیز آموخته‌اند که تنها حفظ نمایند و بدون چون و چرا مطالب را از ما بپذیرند.

با توجه به اهمیت استفاده از روش‌های آموزش فعال متأسفانه امروزه اغلب تلاش‌های آموزش در گرو تقویت حافظه و یادسپاری است که بدون نفی اهمیت آن، باید خاطر نشان ساخت که این تنها به یکی از ابعاد آموزش و پرورش توجه دارد. آموزش و پرورش باید در جهتی صورت گیرد که حصول به اهداف آن از جمله رشد جسمی، ذهنی، هنری، عاطفی، اجتماعی، معنوی، روحی، پرورش استعدادها، قابلیت‌های فردی، شغلی، تحصیلی و ... دانش‌آموزان را تسهیل کند. با توجه به این که فناوری‌های نوین آموزشی و روش‌های فعال تدریس دسترسی به این اهداف را تسهیل می‌کند، ولی کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

از آن جایی که پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش‌آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است؛ بنابراین نظریه پردازان تربیتی بسیاری‌ها از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی تمرکز کرده‌اند (درتاج، لک پور و بهلولی، ۱۳۹۲).

در دهه‌های اخیر تلاش‌های زیادی در کشور در خصوص کیفیت بخشی به کار مدیران مدارس صورت گرفته تا روش‌های کلیشه‌ای و سنتی آموزشی جای خود را به روش‌های تازه و بدیع و مبتنی بر نیازهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دهد. آنان را خلاق و تولید کننده علم و دانش، پرورش داده و دریچه‌های نوینی را در زمینه علوم و تکنولوژی در کشور بگشاید. تغییرات نظام آموزشی و کتب درسی دانش‌آموزان نیز در همین راستا صورت گرفته است. ایفای نقش رهبری به عنوان جوهره مدیریت مدارس شناخته شده است. بنابراین در نظام سازمانی مدرسه، تحول نظام ارزشی یادگیرنده‌ها از جمله اهداف سازمان‌های آموزشی قلمداد می‌شود. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها در این نظام در واقع تلاش برای جامه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود. به طور اعم کل جامعه و به طور اخص نظام آموزش و پرورش نسبت به سرنوشت کودکان، رشد و تکامل موفقیت آمیز آنان جایگاه آنها در جامعه علاقه مند و نگران است و انتظار دارد دانش‌آموزان در جوانب گوناگون، اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی‌ها و نیز در ابعاد عاطفی و شخصیتی، آن چنان که باید پیشرفت و تعالی یابند (پورشافعی، ۱۳۷۰). بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علایم موفقیت فرد، پیشرفت تحصیلی می‌باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان پذیر نخواهد بود. ترقی هر کشوری

رابطه مستقیم با پیشرفت علوم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد و پیشرفت علمی نیز حاصل نمی‌شود مگر این که افراد خلاق تربیت شده باشند، پیشرفت تحصیلی ضمن این که در توسعه و آبادانی کشور مؤثر است در سطوح عالی منجر به یافتن شغل و موقعیت مناسب و در نتیجه درآمد کافی می‌شود. دانش آموزان و دانشجویان که از موقعیت‌های تحصیلی برخوردارند، خانواده و جامعه با دیده‌ی احترام به آنان می‌نگرند. در جامعه با روحیه و نشاط بیشتری حضور خواهند یافت و در کنار این‌ها از هزینه‌های گزافی که از افت تحصیلی برآموزش و پرورش تحمیل می‌شود، کاسته خواهد شد. دستیابی به بهره‌وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی را می‌توان اثر گذارترین عامل در توسعه کشورها دانست. تجارب کشورهای پیشرفته‌ای چون ژاپن در زمینه توسعه همه جانبه نیز حکایت از سرمایه گذاری بر روی منابع آموزشی و انسانی دارد. در راستای دستیابی به این اهداف بهبود کیفیت موقعیت تحصیلی از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است. در حالی که امروزه افت تحصیلی یکی از نگرانی‌های خانواده‌ها و دست اندرکاران تعلیم و تربیت است. از جمله موضوعات مورد علاقه صاحب نظران علوم تربیتی یافتن شرایط و امکانات لازم و موثر در جهت تحصیلی موفق و پیشرفت تحصیلی است. اما عدم موفقیت در تحصیل زمینه ساز مشکلات فردی و اجتماعی و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزش است. محققین عوامل مختلفی را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دخیل دانسته‌اند. اما با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و تغییرات سریع عوامل در طول زمان نمی‌توان به عنوان یک قانون عمومی و کلی، علل خاصی را برای جوامع مطرح نمود. زیرا قوانین بافت فرهنگی و نسبت جامعه، نگرش مردم به تحصیلات، سطح درآمد والدین و غیره، همه از عواملی هستند که به طور اخص در یک جامعه بر شکست یا موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. منابع موجود نشان می‌دهد که آموزش به طور کلی تحت تأثیر پنج عامل فراگیر آموزش گر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگی‌هایی است که می‌توانند در پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند (سیف، ۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان در سه سطح فردی، خانوادگی، آموزشی در نظر گرفت. ارتباط با مدرسه به این دلیل نیز که موجب می‌گردد تا والدین از وضعیت تحصیلی، برنامه ریزی آموزشی و نیازهای فرزندان‌شان بهتر و بیشتر آگاه شوند و اطلاعاتی را بدست آورند که برای ارائه نقش تربیتی بهتر خانواده لازم و ضروری است. برخی والدین به دلیل عدم آشنایی کافی با نیازهای واقعی و ویژگی‌های سنی فرزندان‌شان در سنین مختلف و عدم اطلاع از وضعیت تحصیلی آنان نمی‌توانند نقش‌های نظارتی و حمایتی خود را به طرز صحیحی اجرا نمایند و نه تنها موجب بروز افت تحصیلی در فرزندان خود می‌شوند، بلکه روز به روز از فرزندان خود نیز به دلیل عدم شناخت کافی از آنان فاصله می‌گیرند. ارتباط مستمر با مدرسه و شرکت منظم در جلسات انجمن اولیاء و مربیان و شرکت در کلاس‌های آموزشی مناسب برای آشنا یی با ویژگی‌ها و نیازهای فرزندان در دوره‌های سنی مختلف و آشنایی با برنامه ریزی آموزشی این گروه سنی، راهکار مناسبی است برای تقویت بعد نظارتی و حمایتی خانواده‌ها در برابر فرزندان که امیدواریم مورد توجه خانواده‌ها قرار گیرد (هاشمی رکاوند، ۱۳۷۷).

پژوهش‌های آکو بوپرو و جوشوا (۲۰۰۴) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه را می‌توان براساس خود پنداره و نگرشی دانش آموزان به فعالیت‌های تحصیلی پیش بینی کرد (پارکر و همکاران، بار-آن، ۱۹۹۹ به نقل صاحب، ۱۳۸۹). پژوهش‌های بس (۲۰۰۴) حاکی از آن است که نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به دروس آموزشی بر پیشرفت تحصیلی آنان در این درس‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد. علاوه بر نگرش دانش آموز نسبت به مدرسه، نگرشی او نسبت به توانایی و شایستگی خود در انجام دادن تکالیف درسی، اغلب با انگیزه و پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است. چنان که پژوهش‌های گسترده بندورا (۱۹۹۷) در این زمینه شواهدی را مطرح می‌سازد که نشان می‌دهد خود توانایی انگیزه، دانش آموز را برای تلاش در راه پیشرفت تحصیلی بر می‌انگیزد. این متغیر نه تنها در پیشرفت تحصیلی بلکه در موفقیت زندگی نیز نقش مهمی را ایفا می‌کند. مهارت‌ها و توانایی‌های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند، از جمله پیش بینی کننده‌های قوی پیشرفت تحصیلی هستند. هوش هیجانی یک سری از توانایی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است. (برای مثال: توانایی کنترل احساسات و هیجان‌ات در خود و دیگران، پذیرائی دیدگاه سایر افراد و کنترل روابط اجتماعی) که توانایی فرد را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد (بار-اون، ۱۹۹۷). تحقیقات انجام شده در مورد ارتباط هوش هیجانی و

پیشرفت تحصیلی به طور کلی بیانگر نقش معنادار هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی است (پارکر و همکاران، ۲۰۰۴، براکت و سالوی، ۲۰۰۴، الیاسی و همکاران، ۲۰۰۳، میرس شات و همکاران ۱۹۹۸، بار-اون ۱۹۹۷: استوارت، ۱۹۹۶، به نقل از صاحب، ۱۳۸۹). در یک رویکرد مهم تأثیر فرآیندهای محیط خانوادگی بر پیشرفت تحصیلی مطرح است. پژوهش‌هایی که براساس این رویکرد انجام شده، حاکی از رابطه میان سبک فرزند پروری و عملکرد تحصیلی است، کودکانی که در خانواده‌های قاطع پرورش می‌یابند، نمره پیشرفت تحصیلی بالاتری را در مقایسه با فرزندان سایر سبک‌های خانوادگی کسب می‌کنند (استرنبرگ و همکاران، ۱۹۸۹؛ به نقل صاحب، ۱۳۸۹). در واقع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانای یهای علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است؛ بنابراین نظریه پردازان تربیتی بسیار یها از پژوهش های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی تمرکز کرده‌اند (درتاج، لک پور و بهلولی، ۱۲).

چان (۲۰۰۵) نشان داد هوش هیجانی بر ادراک دانش آموزان تیز هوش از خلاقیت خود تأثیر مستقیم دارد. البته این پژوهش اثر تعاملی تیز هوشی و هوش هیجانی بر این ادراک را بررسی نکرده است. پیتیدز و همکاران (۲۰۰۴) در بررسی دانش آموزان بریتانیایی نتیجه گرفتند هوش هیجانی ارتباط بین تواناییهای شناختی و عملکرد تحصیلی را تعدیل می‌نماید. آنها بر این باورند که چرخه تواناییها و آمادگی‌های ادراک شده مرتبط با هیجان که هوش هیجانی را نیز در بر می‌گیرد، بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (پیتیدز و همکاران، ۲۰۰۸). پارکر و همکاران (۲۰۰۶) نیز نشان دادند افراد برخوردار از هوش هیجانی بالاتر در انتقال از دبیرستان به دانشگاه موفق تر بودند. آنها نتایج را این گونه تبیین کردند که افراد با هوش هیجانی بالاتر با تنظیم هیجان خود پافشاری بیشتری به هدف داشتند. از این رو موفقیت بیشتری کسب کردند. لی پاچ - لیس (۱۹۹۷) به بررسی هوش هیجانی زنانی که مدارج تحصیلی بالایی را طی کردن بودند پرداخت و گزارش داد که این افراد از هوش هیجانی بالایی برخوردارند و این ویژگی را افراد دیگر در آنان تقویت می‌کنند (لی پاچ لیس، ۱۹۹۷).

مایر، پرکینس، کاروسو و سالووی (۲۰۰۱) به بررسی هوش هیجانی دانش آموزان تیز هوش پرداختند. آنها نشان دادند دانش آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار افراد و مقاومت فشار همسالان توانایی بیشتری دارند. همه این عناصر به افزایش مهارتهای اجتماعی افراد منجر می‌شود. داوادا و هارت (۲۰۰۰) در میان تفاوت‌های شخصیتی دانش آموزان تیز هوش با دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بیان می‌دارد که دانش آموزان تیز هوش نسبت به گروه دیگر در مهارتهای مثل اجتماعی، توانایی کلامی، هوش کنترل درونی و اعتماد به نفس برتری دارند. شانه و مالوف (۲۰۰۱) در بررسی رابطه هوش بیان داشته‌اند که رابطه ضعیفی بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی وجود دارد. همینطور رابطه هوش هیجانی با برخی متغیرهای شخصیتی مثل برون گرایی معنادار بود. به هر حال هوش هیجانی قادر بود هر دو متغیر پیشرفت تحصیلی و موفقیت‌های اجتماعی را پیش بینی کند. استونکمیر (۲۰۰۲) در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون مشخص نمود که همبستگی زیادی بین پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی وجود دارد. در این بین مهارت‌های روابط بین فردی به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت. فائنین در پژوهشی به بررسی رابطه هوش هیجانی و هوش تحلیلی با پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد رابطه معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همین طور در این تحقیق رابطه نسبتاً قوی بین هوش هیجانی و هوش تحلیلی مشاهده شد.

نتایج پژوهش‌های مختلف به وجود رابطه مثبت و منفی بین پیشرفت تحصیلی و رگه‌های پنجگانه شخصیت اشاره کرده‌اند. برای مثال لانس بری و دیگران (۲۰۰۵) رگه‌های شخصیت را با توانایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مرتبط و امکان پیش بینی ترک تحصیل^۱ بر اساس این رگه‌ها را نیز محتمل دانسته‌اند. پژوهشگران دیگر مانند لانس بری و دیگران (۲۰۰۴) نیز به

¹ Dropout

همبستگی بین رگه‌ها با میزان غیبت دانش آموز از مدرسه و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی دست یافته‌اند. بالعکس، گرین^۱، پترز^۲ و وبستر^۳ (۱۹۹۱؛ نقل از واگرن و فاندز، ۲۰۰۷) عنوان کرده‌اند که پیشرفت تحصیلی ارتباط اندکی با رگه‌های شخصیت دارد. در مطالعه حاضر مشاهده شد که پیشرفت تحصیلی با برونگرایی رابطه مثبت دارد، این یافته در راستای یافته‌های دیگر مطالعات است (فورنهام و میتچل، ۱۹۹۱؛ هیون و همکاران، ۲۰۰۲؛ هالاماندریس و پاور، ۱۹۹۹؛ دی فابیو و پالازسکی، ۲۰۰۹). نتیجه تحقیق پرموزیک و فورنهام (۲۰۰۳) بیانگر رابطه مثبت برونگرایی با پیشرفت تحصیلی است. پرموزیک و همکاران (۲۰۰۵) نیز عقیده دارند که دانش آموزان برونگرا در کارهای گروهی عملکرد بهتری دارند و از آنها لذت می‌برند. همچنین متیوز (۱۹۹۹) نقل از پرموزیک و دیگران (۲۰۰۵) عنوان می‌کند که دانش آموزان برونگرد در امتحانهای شفاهی نمره‌های بالایی کسب می‌کنند و به هنگام قرار گرفتن در برابر دیگر دانش آموزان (هنگام سخنرانی) عملکرد مناسب (بدون اضطراب) دارند و به ایفای نقش می‌پردازند. ملیسا، سمپو و پاتونن (۲۰۰۷) نیز به رابطه منفی بین این دو متغیر اشاره دارند.

در مطالعه حاضر بین روش‌های نوین تدریس و مولفه‌های آن با هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی داری مشاهده شد. همچنین در مطالعه فوق مشاهده شد که بین رابطه روش‌های نوین تدریس با پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد. در این زمینه، کنراد (۲۰۰۶) و فارسیدس و وودفیلد (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که رگه باز بودن نسبت به تجربه با موفقیت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. دی فرویت و مرویلد (۱۹۹۶؛ نقل از دیست، ۲۰۰۳) به این نتیجه رسیدند که رابطه گشودگی با پیشرفت تحصیلی به ویژه در دانش آموزان پسر پایه سوم منفی است.

منابع:

جمال آبادی، پریسا، میرشاهی، فرزاد، بهشتی پور، حسین (۱۳۹۵) هوش هیجانی و جایگاه آن در ارتباطات اثربخش، کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، برلین، آلمان
سیف، جواد (۱۳۸۴). ویژگی‌های شخصیتی تیزهوشان، تهران: نشر سمپاد.
سیدان، ابوالقاسم، و خوشایند، حمیده. (۱۳۹۷). نقش میانجی گری هوش هیجانی در ارتباط بین سبک زندگی با کیفیت زندگی کاری معلمان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. doi: 10.22038/mjms.2019.14369Austin, 61(6.1), 231-238.

رحمان پور، حسن (۱۳۹۵) فناوری‌های نوین تدریس، نیاز امروز، ضرورت فردا، انتشارات پویاندیش، مشهد مقدس.

P. J. (1994) Family dysfunction and the disruptive behavior disorders: A review of empirical findings. In T. H. Ollendick and R. J. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp 203-226). New York, NY: Plenum Press

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (1), pp 1-9.

Biosatto, L. C., Coplan, Rt. J., Bowker, A. (2000). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 47-54.

Boden, M. (1994). *Dimensions of Creativity*. Massachusetts Institution of Technology. United States of America.

Carr, K., Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 757-768.

¹ Green

² Peters

³ Webster

- Chan, M. W. (2004). *Cognitive psychology A student's handbook*. First published by psychology press Ltd.
- Dawdaand Hart, G. A., Holland, M. L. (2002). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford press.
- Defabio, J. A., Noller, P. (2009). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of personality and social psychology*, 58, 282-292.
- Diset, A. M., Daubman, K. A. (2003). The influence of positive effect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1206-1217.
- Eisenberger, R. Rhoades, L. (2001). Incremental Effects of Reward on Creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 728-741.
- Faeian, N. A., Turner, S. M., Biedel, D. C. (2003). Shyness: Relationship to social phobia and other psychiatric disorders. *Behaviour research and Therapy*, 41, 209-221.
- Fersidez, M., Wofiled, A. (2003). Intelligence and personality as predictors of divergent thinking: the role of general, fluid and crystallised intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 60-69.
- Fodor, E. M. Carver, R. A. (2002). Achievement and Power Motives, Performance Feedback, and Creativity, *Journal of Research in Personality* 34 (4), 380-396.
- Furnham, T. Mitchet, N (1991). Rigidity in parent-child interaction and the developmental of externalizing and internalizing early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 595-607.
- Golman, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and use *Journal of early adolescence*, 11, 56-95.
- Green, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Halamanderes, A. J., Power, L. W. (1999). Examining the Relationship between Adolescent Sexual Risk-Taking and Perceptions of Monitoring, Communication, and Parenting Styles, *Journal of adolescent health*, 33, 71-78.
- Hunn, J., Prochner, L. (2002). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18, 3, 227-238.
- Kenard, A. M. (2006). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion* (pp 521-539). Sussex, England: Wiley.
- Lansbery, R.J., Girardi, A., Findlay, L.C., Frohlick, S.L. (2004). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses towards hypothetical socially-withdrawn peers. *Social Development*, 16, 390-409.
- Lepfge - Less, H., Ladd, G. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Lidra, A. M. (2007). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp 261-277). New York: Guilford Press.
- Lumsdaine, E. Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving*, McGRAWHILL, INC.
- Mayer, D. (1990). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Melissa, R. M. E., Otten, R., Vries, H De., Engels, R. C. M. E. (2007). Personality and parenting style in parents of adolescents, *Journal of Adolescence* 33, 395-402.
- Nousam, K. W., Frost, R. O., Harmatz, M. G. (2000). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences* 32, 317-327.

- Permusik, J. Furham (2003) Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mother's knowledge of their abilities, *Journal of Genetics psychology*, 136, 285-298.
- Permusik, J. Parskevopolous, J. (2005). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mother's knowledge of their abilities, *Journal of Genetics psychology*, 136, 285-298.
- Petridz, B. Hatton, S. C. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition, *Journal of Anxiety Disorders* 22, 722-733.
- Salovy, M, Mayer, B, (1990). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity, *Learning and Individual Differences* 50 (21) 556-561.
- Salovy, M, Mayer, B, (2002). Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 551-570.
- Schutte and Malouff, C., Shaver, P. (2001). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 42, 511-542.
- Sternberg, R. J. (1989). *The Nature of Creativity*, Cambridge University.
- Torrance, E. (1990). *Fostering academic creativity in gifted students*, USA.
- Torrance, E. and Goff (1989). A quite revelation. *Jurnal of Creative behavior*, 23, 136-145.
- Wagerman, B., and Fander, A. (2007). The universalization of creativity. In Craft, A., Jeffrey, B., and Leibling, M. (Eds.) *creativity in education continuum*.