

## بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی

فریبرز علیزاده

کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، موسسه آموزش عالی رحمان، رامسر، ایران

---

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان ابتدایی بخش کلاچای شهرستان رودسر در سال ۱۴۰۱ بود. تعداد ۱۰۰ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای سنجش هوش هیجانی از مقیاس رگه‌های فراخلقى (TMMS) (سالوی و همکاران، ۱۹۹۵). برای سنجش اضطراب از پرسش‌نامه‌ی اضطراب بک (BAI) بک، اپستین و همکاران (۱۹۸۸) و برای سنجش عملکرد تحصیلی از پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش‌های همبستگی و رگرسیون چندگانه انجام شد. نتایج نشان داد هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین اضطراب با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، اضطراب، عملکرد تحصیلی، دانش آموزان

---

## بیان مسئله

نوجوانی از مهم‌ترین و پرارزش‌ترین دوره‌های زندگی هر فرد است که با مجموعه‌ای از تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی همراه است و مراحل بعدی زندگی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (رحمانی، عارفی، افشاری‌نیا و امیری، ۱۳۹۸). نوجوانی دوره انتقالی است که در آن فرد به سوی استقلال، مسئولیت‌پذیری و امتیازات بزرگ‌سالی حرکت می‌کند. در این دوره تغییرات بیولوژیکی، شناختی، روانی و اجتماعی به وجود می‌آید (بهاروند، ۱۳۹۷).

جانسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴ عملکرد تحصیلی<sup>۳</sup> را چنین تعریف کرده است: توانایی‌های به هم پیوسته شناختی که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا بر اطلاعات تحصیلی بر اساس معیار داده شده تسلط یابد، برای این که توانایی لازم را برای سال تحصیلی بعد کسب کند (جوهان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). محققان بسیاری از جمله مک‌نیک<sup>۵</sup> (۱۹۳۰)، اورین<sup>۶</sup> (۱۹۷۲) و اربورتون<sup>۷</sup> (۱۹۶۸) وجود ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی را مورد تایید قرار می‌دهند (منصوری، ۱۳۷۹). میزان موفقیتی که هر دانش‌آموز در امر تحصیل می‌تواند کسب کند یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است، بنابراین این نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اشاره می‌کند که به وسیله آزمونهای فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود. عوامل شناختی و عاطفی فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر گذارند (کاپلان و فلووم<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش‌های پترایدز، سامرفیلد، هوگان و ماجسکی<sup>۸</sup> (۲۰۰۴)، بشارت، شالچی و شمسی‌پور<sup>۹</sup> (۱۳۸۵)، رضویان شاد<sup>۱۰</sup> (۱۳۸۴) و فرمیپنی فراهانی، عبدالملکی و رشیدی<sup>۱۱</sup> (۱۳۸۷) نشان داده‌اند که بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد در پژوهشی که روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام گرفت معلوم شد که موفقیت تحصیلی به طور قوی با هوش هیجانی رابطه داشته و شایستگی اجتماعی و هیجانی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر گذار است. پترایدز و همکاران<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) نیز از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری رابطه بین هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در مدرسه مورد بررسی قرار دادند آنها نشان دادند که هوش هیجانی به طور غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است.

هوش هیجانی یک سازه‌ی چند بعدی است و در برگیرنده‌ی تعامل بین هیجان و شناخت است که منجر به کارکردی سازشی می‌شود (سالوی و گریوال، ۲۰۱۵). مایر، سالوی و کارسو<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۴) هوش هیجانی را در برگیرنده‌ی چهار توانایی به هم پیوسته می‌دانند که شامل ادراک هیجان در خود و دیگران، استفاده از هیجانها برای تسهیل تصمیم‌گیری، درک هیجان و مدیریت هیجان می‌باشد. از سوی دیگر بار-ان<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۰) هوش هیجانی را مجموعه‌ی مرکبی از خودآگاهی هیجانی و مهارت‌ها و ویژگی‌های دیگر می‌داند که بر موفقیت فرد در مقابله با فشارها و خواسته‌های محیط تاثیر می‌گذارند. پژوهش‌های انجام شده در مورد هوش هیجانی نشان داده‌اند که هوش هیجانی عامل موثر و تعیین‌کننده‌ای در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط بین‌فردی و به طور کلی در کارکرد سلامت می‌باشد (مایر، سالوی و کارسو،

1- adulthood

2. Jansen

3. Academic Performance

4. Johan

5. Kaplan & Floom

۲۰۱۸). هوش هیجانی با سلامت روانی همبستگی مثبت و با اختلالات روانی همبستگی منفی دارد. شوت، مالوف، تورتینسون، هولار و روک (۲۰۰۷) در یک فراتحلیل که ۴۴ پژوهش را مورد بررسی قرار داده بودند به این نتیجه رسیدند که هوش هیجانی با سلامت روانی رابطه دارد. هوش هیجانی با رضایت از زندگی و کیفیت زندگی و تعاملات اجتماعی رابطه مثبت و با احساس تنهایی و افسردگی رابطه منفی دارد (اسچوتی، مالوف، سیمپونک، هولاندر و مک کن لی، ۲۰۱۰ و ترول، یوسیدا، کونفورتی و دوان، ۲۰۱۲). بار-ان (۲۰۰۰) گزارش کرد که هوش هیجانی با روان‌آزردگی و افسردگی رابطه منفی و با برون‌گرایی، گشودگی نسبت به تجارب جدید، قابل پذیرش بودن، رضایت‌مندی از زندگی و توانایی شناختی رابطه مثبت دارد. به علاوه پژوهش‌های مختلف نقص در تنظیم هیجانات و هوش هیجانی را در اختلالات اضطرابی (فیماندرز، بیروکال، آلکاید، اکستریمیرا و پیزارو، ۲۰۱۶ و منین، تورک، هیمبرگ و کارمین، ۲۰۱۴) نشان داده‌اند. در واقع، ارتباط بین هوش هیجانی که با مقیاس رگه-های فراخلقی اندازه‌گیری می‌شود و متغیرهایی مانند افسردگی، اضطراب و سلامت روانی و جسمانی کلی در بزرگسالان مورد بررسی قرار گرفته است. افرادی که توجه بیشتری به هیجانات خود دارند و افرادی که در وضوح هیجانی نمرات پایین‌تری می‌گیرند و افرادی که عنوان می‌کنند که نمی‌توانند حالات هیجانی خود را تنظیم کنند، در بسیاری از مقیاس‌های مرتبط با هوش هیجانی، سازگاری هیجانی ضعیفی را نشان می‌دهند (فرناندز بیروکال، سالوی، ویرا، اکسیرمیرا و راموس، ۲۰۱۵ و فیماندرز و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش خانجانی حسینی نسب و صادقی (۱۳۸۹) نشان دادند که بین هوش هیجانی و اضطراب رابطه منفی معنادار وجود دارد. افزایش هوش هیجانی اضطراب افراد کاهش می‌یابد. مانند آنجلا (۲۰۰۹)، منین و همکاران (۲۰۰۵)، ترک و همکاران (۲۰۰۵)، نیومن و لورنز (۲۰۰۳) و مایتوس و همکاران (۲۰۰۲) نیز به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانی و اضطراب رابطه منفی وجود دارد.

در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال اضطراب فراگیر یکی از اختلال‌های اضطرابی است. ویژگی اصلی اختلال اضطراب فراگیر، اضطراب و نگرانی مداوم درباره‌ی تعدادی از رویدادها یا فعالیت‌ها است که بیشتر روزها برای مدت حداقل شش ماه روی می‌دهد (ملاک الف) و فرد، کنترل نگرانی را دشوار می‌یابد. اضطراب و نگرانی همراه با حداقل سه نشانه‌ی اضافی از فهرستی شامل بی‌قراری، خستگی‌پذیری، اشکال در تمرکز، تحریک‌پذیری، تنش عضلانی و اشکال در خواب است. این اضطراب قابل توجهی با یک اختلال دیگر در محور یک نیست و باعث می‌شود کارکردهای اجتماعی، شغلی و یا سایر زمینه‌های مهم کارکرد فرد دچار مشکل شود. به علاوه این اختلال ناشی از اثرات فیزیولوژیکی مستقیم مواد یا یک بیماری جسمی نیست و فقط در جریان یک اختلال خلقی، یک اختلال روان‌پریشی و یا یک اختلال فراگیر رشد ظاهر نمی‌شود. میزان شیوع یک ساله‌ی این اختلال در یک نمونه‌ی اجتماعی، تقریباً ۳ درصد و شیوع مادام‌العمر آن ۵ درصد بود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۰۰). امروزه مدل‌های مختلفی برای اضطراب تعمیم‌یافته وجود دارد که از جمله‌ی این مدل‌ها می‌توان از مدل اجتنابی نگرانی (بورکوک، ۲۰۰۴ و بورکوک، الکاین و بیهار، ۲۰۰۴)، مدل عدم تحمل-بلا تکلیفی (دوگاس، لیتارتی، رهیایومی، فریستون و لادوکییور، ۲۰۱۰ و فریستون، رهیایومی، لیتارتی، دوگاس و لادوکییور، ۲۰۰۹)، مدل فراشناخت (ویلس، ۲۰۱۲)، مدل مبتنی بر پذیرش (رویمر و اورسیلو، ۲۰۱۲ و رویمر و اورسیلو، ۲۰۱۵) و مدل بدتنظیمی هیجانی (منین، هیمبرگ، تورک و فریسکو، ۲۰۱۲ و منین و همکاران، ۲۰۱۴) نام برد. مدل بدتنظیمی هیجانی را منین و همکاران برای افراد مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر ارائه کرده‌اند که بر اساس آن افراد دارای این اختلال، نقص در مهارت‌های هیجانی و بدتنظیمی در هیجان را تجربه می‌کنند. این افراد در درک هیجان‌های خود مشکل دارند و به واکنش‌های هیجانی واکنش منفی نشان می‌-

6. Diagnostic and statistical guide to mental disorders

دهند، در مدیریت و کنترل هیجان‌های خود مشکل دارند و هیجان‌های شدیدی را تجربه می‌کنند (منین و همکاران، ۲۰۱۲ و منین و همکاران، ۲۰۱۴). افرادی که اختلال اضطراب فراگیر دارند در مقایسه با افراد گروه شاهد هیجان‌های شدیدی را تجربه می‌کنند و در شناسایی، توصیف و یا تنظیم کردن واکنش‌های هیجانی منفی مهارت‌های کمی دارند. (منین و همکاران، ۲۰۱۲ و منین و همکاران، ۲۰۱۴). از جمله شواهد مربوط به وجود اختلال در تنظیم هیجان‌ها در این افراد می‌توان به استفاده از راهبردهای نظم‌دهنده‌ی هیجان‌مدار خاص مانند منع و ارزیابی مجدد، وجود سوگیری توجه و شواهد عصب‌روان‌شناختی مانند این مسئله که بیماران مبتلا به اختلال اضطرابی، توان پایین‌تری دارند اشاره کرد (لینهان، ۲۰۱۳ و آماستادتر، ۲۰۱۸). مجیدی، شهنی بیلاق و مبارکه (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین اضطراب و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی رابطه منفی وجود دارد. اضطراب امتحان سطح بروز عملکرد را تقلیل یافته تر از سطح توان واقعی فرد قرار می‌دهد به شکل اختصاصی تر می‌توان گفت که هر چه سطح اضطراب بیشتر باشد کاهش عملکرد تحصیلی خواهیم بود (مجیدی و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به مطالب بیان شده هدف این پژوهش بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی بود.

#### اهمیت و ضرورت پژوهش

پژوهش‌های سعیدی و فرحبخش (۱۳۹۵) و عسکری، مکوندی و نیسی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی دانش آموزان و فعالیت‌های مرتبط با آن در دوره‌ی آموزش مدرسه‌ای از پیشرفت چندانی برخوردار نیست. دانش آموزان مستعد از توانایی‌های خود به خوبی استفاده نمی‌کنند، دانش آموزان اکثراً روحیه‌ی علمی و انگیزه‌ی کافی ندارند و از امکانات آموزشی استفاده مناسب و مطلوب صورت نمی‌گیرد و معمولاً به جای توجه به ارتقای سطح علمی خود به ارتقای سطح تحصیلی می‌اندیشند. یکی از موقعیت‌های چالش برانگیز برای نوجوانان، حوزه تحصیل است. با توجه به اینکه دانش آموزان با مشکلاتی از قبیل داشتن اضطراب روبرو هستند و عملکرد مناسبی از خود نشان نمی‌دهند، عملکرد تحصیلی به عوامل گوناگونی از قبیل هوش هیجانی، نداشتن اضطراب و عدم مشکلات روانشناختی بستگی دارد که هر کدام می‌توانند در شرایط خاصی عملکرد تحصیلی شخص را در محیط آموزشی تحت تاثیر قرار دهند، این عوامل به عوامل زمینه‌ای، فردی، عوامل اجتماعی- فرهنگی، متغیرهای شخصیتی که یکی از عوامل موثر بر یادگیری است بستگی دارد (لشکری پور، بخشانی و سلیمانی، ۱۳۸۵). با توجه به مطالب بیان شده و ضرورت توجه به عملکرد تحصیلی دانش آموزان، هوش هیجانی و اضطراب و تاثیری که هوش هیجانی و اضطراب می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی داشته باشد انجام این پژوهش ضروری می‌باشد.

#### هدف پژوهش

بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی

#### فرضیه پژوهش

بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی رابطه وجود دارد.

#### تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش

##### تعریف مفهومی

عملکرد تحصیلی: به میزان یادگیری‌های آموزشی فرد اطلاق می‌شود که توسط معلم و با کمک آزمون‌های مختلف برای همه دروس سنجیده می‌شود (فام و تیلور، ۱۹۹۰).

هوش هیجانی: هوش هیجانی را توانایی فرد برای کنترل احساسات و هیجانات خود و دیگران، تمایز بین احساسات و هیجانات خود و دیگران و نیز استفاده از این اطلاعات برای هدایت اعمال و افکار می دانند (سالوی و مایر، ۱۹۹۰).

اضطراب: یک احساس ناخوشایند و اغلب مبهم دلوپسی است که با یک یا چند علامت جسمانی مثل تپش قلب، تنگی نفس، احساس خالی شدن سر دل، تعریق و بی قراری و میل به حرکت همراه می گردد (روزنهان و سلیگمن، ۲۰۰۵).  
تعریف عملیاتی

عملکرد تحصیلی: در این پژوهش عبارت است از نمره ای که آزمودنی ها از پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰) به دست می آورند.

هوش هیجانی: عبارت است از نمره ای که آزمودنی ها از مقیاس رگه‌های فراخلقی (TMMS) (سالوی، مایر، گلدمن، توری و پالفای، ۱۹۹۵) به دست می آورند.

اضطراب: عبارت است از نمره ای که آزمودنی ها از پرسش‌نامه‌ی اضطراب (بک، اپستین، براون و استیر، ۱۹۸۸) به دست می آورند.

معرفی انواع متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین: هوش هیجانی و اضطراب

متغیر ملاک: عملکرد تحصیلی

پژوهش های خارجی

آماستادتر (۲۰۱۸) در پژوهشی مروری به طور کلی به این نتیجه رسید که احتمال این که نارسایی در تنظیم هیجان نقشی کلیدی در سبب‌شناسی و ماندگاری این اختلال داشته باشد، زیاد است؛ اگرچه پژوهش‌های بیشتری برای مشخص کردن این مسئله نیاز است. سونل و روپرا (۲۰۰۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ارتباط معنی‌داری بین هوش هیجانی و تنش و اضطراب وجود دارد. سوای در پژوهشی ارتباط منفی بین صفات هوش هیجانی و اختلالات رفتاری از جمله پرخاشگری، اضطراب و افسردگی را در دانش‌آموزان هنگ کنگ کنگی نشان داد. فرناندز- بروکل و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی که بر روی نوجوانان دبیرستانی اسپانیایی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که نوجوانانی که در مقیاس رگه‌های فراخلقی، وضوح هیجان و نظم‌دهی هیجان بالاتری گزارش می‌کردند، افسردگی و اضطراب پایین‌تری را نشان می‌دهند. افزون بر آن، توانایی وضوح هیجان و نظم‌دهی به هیجان با سازگاری‌های روان‌شناختی بالاتر ارتباط داشت. سامرفیلت، کلوستر من، آنتونی و پارکر (۲۰۱۰) نیز نقص در هوش هیجانی را در افرادی که اختلال اضطراب اجتماعی و اختلالات اضطرابی دیگر دارند، نشان دادند. هم‌چنین (جاکوب، اسنوف گیرایس، دوایتیلینگام و بلایر، ۲۰۱۴) نیز ارتباط بین شدت اضطراب اجتماعی تعمیم یافته و هوش هیجانی را نشان دادند مک‌لاقلین و همکارانش در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که بیماران مبتلا به اختلال اضطرابی در پاسخ به رویدادهای منفی در دوره‌های نگرانی‌شان هیجانات شدیدتری را تجربه می‌کنند. به علاوه، این افراد صرف نظر از سطوح نشانگان افسردگی، از هیجانات خود درک ضعیف‌تری دارند و مشکلات بیشتری در مدیریت و کنترل هیجانات خود در مقایسه با گروه شاهد تجربه می‌کنند (مک لوگین، منین و فراچ، ۲۰۱۷). رومر و لیف سالترس، پنیاول، ارسیمان و ارسیلو (۲۰۰۹) نیز بدتنظیمی هیجان را در افراد مبتلا به اضطراب تعمیم یافته در مقایسه با افراد غیر مضطرب نشان دادند. اما در پژوهشی که توسط نوویک کلین و همکارانش بر روی بیماران مبتلا به اضطراب تعمیم یافته در مقایسه با افراد مبتلا به اضطراب تعمیم یافته در مقایسه با گروه شاهد از آگاهی هیجانی بالاتری برخوردار بودند و در مقیاس سطوح آگاهی هیجانی نمره‌ی بالایی کسب کردند (نوویک کلین، تورک،

مینینف هویت و گالاگر، ۲۰۱۵). مطالعات اندکی پیرامون هوش هیجانی و نشانه‌های اضطراب در نمونه‌های غیر بالینی وجود دارد. هدف از پژوهش حاضر ارتباط بین هوش هیجانی و مولفه‌های آن با نشانه‌های اضطرابی دانشجویان بود.

ریبنتیس، بوزاورت، گرونرت، نیمانتسدیریت و کامرز (۲۰۱۲) با هدف درک عملکرد تحصیلی دانشجویان بین‌المللی: نقش قومیت، ادغام دانشگاهی و اجتماعی دریافتند دانشجویان بین‌المللی با پیشینه قومی غربی (مختلط) عملکرد تحصیلی خوبی در ادغام دانشگاهی و اجتماعی دارند و همچنین در مقایسه با دانشجویان داخلی عملکرد تحصیلی بالاتری کسب می‌کنند. در مقابل، دانشجویان بین‌المللی با پیشینه غیر غربی در مقایسه با سایر دانشجویان بین‌المللی کمتر یکپارچه هستند. با این وجود، آنها عملکرد تحصیلی مشابهی دارند. سرانجام، سازگاری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اصلی تحصیل-عملکرد دانش‌آموزان هلندی، غربی و مختلط غربی است. سازگاری اجتماعی با مطالعه-عملکرد رابطه منفی داشت.

لپ، ای بارکلی و سی کارپینسکی (۲۰۱۴) در پژوهش خود با هدف بررسی رابطه بین استفاده از تلفن همراه، عملکرد تحصیلی، اضطراب و رضایت از زندگی در دانشجویان دریافتند دو مدل مسیر جداگانه نشان داد که مدل‌های استفاده و پیام کوتاه تلفن همراه از تناسب کلی خوبی برخوردار است. استفاده از تلفن همراه / پیام کوتاه با GPA و با اضطراب رابطه منفی داشت. GPA به نوبه خود با SWL رابطه مثبت داشت در حالی که اضطراب با SWL منفی بود. این یافته‌ها به بحث در مورد استفاده از تلفن همراه دانشجویی می‌افزاید، و اینکه چگونه افزایش استفاده می‌تواند بر عملکرد دانشگاهی، سلامت روان، و بهزیستی ذهنی یا خوشبختی تأثیر منفی بگذارد.

#### پژوهش‌های داخلی

کیامرثی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان بررسی باورهای شناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان دادند که عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر به طور معناداری بیشتر از دانشجویان پسر است در حالی که در بین اضطراب و باورهای فراشناختی بین دو جنس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

عیسانی چشمه ماهی، باقریان و حسن زاده توکلی (۱۳۹۰) با هدف بررسی رابطه ابعاد شخصیت با عملکرد تحصیلی دانشجویان دریافتند، ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی و برنامه‌ریزی رابطه مثبت و مستقیم دارد. ویژگی شخصیتی برونگرایی با انگیزش رابطه مستقیم و با تأثیرات هیجانی رابطه معکوس دارد. روان‌آزردگی با تأثیرات هیجانی رابطه مستقیم دارد.

رضایی، خورشیا و مقامی (۱۳۹۱) با هدف بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه دریافتند، باور انگیزشی خودکارآمدی در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و ویژگی‌های شخصیتی مسئولیت‌پذیری یا وظیفه‌شناسی در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم پایه بیشترین سهم را دارند.

#### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود.

#### جامعه پژوهش

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره ابتدایی بخش کلاچای شهرستان رودسر در سال ۱۴۰۱ بود.

#### نمونه پژوهش

تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

## ابزار اندازه گیری

مقیاس رگه‌های فراخلقی (TMMS): این مقیاس یک ابزار خودگزارشی عینی بر مبنای الگوی رگه‌ی هوش هیجانی است که توسط سالووی و همکاران برای سنجش سه مولفه‌ی هوش هیجانی ساخته شد (سالوی، مایر، گلدمن، توروی و پالفای، ۱۹۹۵). این سه مولفه عبارتند از: توجه به احساسات (توجه)، میزان آگاهی از خلق خویش، وضوح احساسات (وضوح)، توانایی برای تمیز احساسات و اصلاح خلق (اصلاح)، توانایی اصلاح خلق‌های ناخوشایند و نگهداشت خلق‌های خوشایند. این آزمون ۳۱ ماده‌ی دربرگیرنده‌ی ابعاد (توجه)، (وضوح) و (اصلاح) می‌باشد و آزمودنی‌ها می‌بایست در یک طیف لیکرت از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم به مواد این آزمون پاسخ دهند. ضرایب آلفا برای این آزمون برای هر یک از مولفه‌های توجه، وضوح و اصلاح در مطالعه‌ی سالووی و همکاران به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۸ و ۰/۸۲ (۴۴) و در مطالعه‌ی فیتنس و کورتیز به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ گزارش شده است (فیتنس و کورتیس، ۲۰۰۵). هم‌چنین سالووی و همکاران روایی همزمان و افتراقی خوبی برای این ابزار گزارش نموده‌اند (۱). این آزمون یک آزمون مناسب برای ارزیابی هوش هیجانی ادراک شده می‌باشد (تامپسون، والتز و گرویل، ۲۰۰۷). در ایران نیز قربانی، ضرایب آلفا را برای هر یک از مولفه‌های توجه، وضوح احساسات و اصلاح خلق به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۵ به دست آورده است (قربانی، واتسون، دیویسون و ماکف ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر نیز ضریب هر یک از مولفه‌های هوش هیجانی با نمره‌ی کل هوش هیجانی به ترتیب برای توجه به احساسات، اصلاح خلق و وضوح احساسات برابر ۰/۸۰، ۰/۷۲ و ۰/۶۳ بوده است.

پرسش‌نامه‌ی اضطراب بک (BAI): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است که دارای ۲۱ سؤال می‌باشد و توسط بک، اپستین، براون و استیر در سال ۱۹۸۸ طراحی شده است. این ابزار شدت کلی اضطراب را مورد سنجش قرار می‌دهد. آزمودنی‌ها می‌بایست بر اساس یک طیف لیکرت اصلا، خفیف، متوسط و شدید به سئوال‌ات پاسخ دهند. نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی اضطراب شدیدتر می‌باشند. این پرسش‌نامه دارای ثبات درونی (۰/۹۲) و اعتبار بازآزمایی بالا (۰/۷۵) و هم‌چنین روایی همزمان و افتراقی خوبی می‌باشد (بک، اپستین، براون و سریر، ۱۹۸۸). کاویانی و موسوی در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که نسخه‌ی فارسی این ابزار، مناسب ارزیابی‌های بالینی و پژوهشی در جمعیت ایرانی است. اعتبار بازآزمایی، ثبات درونی و روایی این آزمون در جامعه‌ی ایرانی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۹۲ و ۰/۷۲ گزارش شده است (کاویانی و موسوی، ۲۰۰۸).

## پرسشنامه عملکرد تحصیلی

این پرسشنامه توسط فام و تیلور (۱۹۹۰) ساخته شده است و شامل ۴۸ گویه می‌باشد. در روش نمره گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ می‌باشد که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱، کم نمره ۲، تا حدی نمره ۳، زیاد نمره ۴ و خیلی زیاد نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۱۱ سوال (۶، ۷، ۸، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰) که به صورت منفی می‌باشد روش نمره گذاری معکوس می‌باشد (کشاورز، جعفری و سلحشور، ۲۰۱۵). مرادیان، عالی پور و شهینی بیلاق (۱۳۹۲) میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده است. این پرسشنامه جهت سنجش عملکرد تحصیلی مبتنی بر پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۱) توسط در تاج (۱۳۸۳) برای جامعه‌ی ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ ماده ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی کیفی به شرح ذیل را اندازه گیری نماید: خودکارآمدی، تاثیرات عاطفی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش بر اساس یک مقیاس ۵ امتیازی به ماده‌ها جواب می‌دهد. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، تا حدی = ۳، کم = ۲ و هیچ = ۱) می‌باشد که این شیوه نمره گذاری در مورد سئوال‌ات

شماره ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس می باشد. نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی فریاد نمره بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط می باشد.

در تاج (۱۳۸۳) میزان پایایی این آزمون را از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برابر ۰/۷۴ به دست آورده است. روایی این آزمون از طریق دو روش روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی شد. میزان پایایی هر کدام از حیطه ها به ترتیب عبارت اند از: عام اول (خودکارآمدی برابر ۰/۹۲)، عامل دوم (تاثیرات هیجانی برابر ۰/۹۳)، عامل سوم (برنامه ریزی برابر ۰/۷۳)، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد برابر ۰/۶۴) و عامل پنجم (انگیزش برابر ۰/۷۲). میزان پایایی هر یک از خرده مقیاس ها در پژوهش (تولیتی، ۱۳۹۰) نیز برابر بود با خودکارآمدی ۰/۸۹، تاثیرات هیجانی ۰/۷۲، برنامه ریزی ۰/۹۱، فقدان کنترل پیامد ۰/۷۶، انگیزش ۰/۸۱.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ و با استفاده از روش های همبستگی و رگرسیون چندگانه انجام شد. یافته های توصیفی

#### جدول نتایج میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
هوش هیجانی	۹۱/۹۲	۱۲/۷۳	۹	۱۰۶
اضطراب	۳۲/۹۰	۷/۴۰	۵	۶۹
عملکرد تحصیلی	۱۶/۰۹	۲/۱۱	۱۲/۲۴	۱۹/۳۷

نتایج شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش آموزان قابل مشاهده است (جدول ۱). نتایج ضرایب همبستگی برای تعیین رابطه هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان در جدول ۲ گزارش شده است.

#### جدول ۲ نتایج ضرایب همبستگی برای تعیین رابطه هوش هیجانی، اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	مقدار همبستگی	مقدار معناداری
هوش هیجانی	عملکرد تحصیلی	۰/۱۸	۰/۰۰۱
اضطراب	عملکرد تحصیلی	-۰/۲۵	۰/۰۰۱

نتایج ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در دانش آموزان قابل مشاهده است (جدول ۲). بر اساس آن هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین اضطراب با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد.

نتایج رگرسیون چندگانه با مدل گام به گام برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و اضطراب در دانش آموزان در جدول ۳ گزارش شده است.



جدول ۴ نتایج رگرسیون چندگانه با مدل گام به گام برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و اضطراب در دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	R	R <sup>2</sup>	آماره F	مقدار معناداری Beta	آماره T	مقدار معناداری
هوش هیجانی	۰/۳۳	۰/۱۱	۵/۲۰	۰/۱۷	۳/۱۱	۰/۰۰۱
اضطراب	۰/۲۵	۰/۰۶	۷/۲۳	-۰/۲۲	-۳/۷۵	۰/۰۰۱

نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان قابل مشاهده است (جدول ۴). بر اساس آن متغیرهای هوش هیجانی و اضطراب با هم توانستند ۱۱ درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی در دانش آموزان را پیش بینی کنند که در این بین پیش بینی سهم اضطراب بیشتر از هوش هیجانی بود. بحث و نتیجه گیری

فرضیه اصلی: بین هوش هیجانی و اضطراب با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین اضطراب با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. بنابراین این فرضیه تایید شد. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش های سونل و روپرا (۲۰۰۹) فرناندز- بروکل و همکاران (۲۰۱۶)، سامرفیلت و همکاران (۲۰۱۰)، جاکوب و همکاران، (۲۰۱۴)، رومر و لیف سالترس و همکاران (۲۰۰۹)، لپ و همکاران (۲۰۱۴) و کیامرثی و همکاران (۱۳۹۰) همسو بود. در تبیین این یافته ها می توان گفت: مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی طی سه دهه ی اخیر بیش از پیش مورد توجه ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر مدیران و معلمان آگاه تری را طلب می کند تا زمینه ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروزه تمرکز آموزش به جای ارایه ی برنامه های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینگوگرا، ۲۰۱۲). عملکرد تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش آموزان نسبت به یادگیری موضوع های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانش آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، ۱۳۸۸).

مایر و سالووی: هوش هیجانی، توانایی ارزیابی، بیان و تنظیم عاطفه ی خود و دیگران و استفاده کارآمد از آن است (خائف الهی و دوستار، ۱۳۸۲). ریشه های علمی هوش هیجانی را می توان در نظریه ی هوش ثرندایک (۱۹۲۰) پیدا کرد، و این نوع هوش با توانایی درک خود و دیگران، شناخت هرچه بیشتر احساسها و عواطف خویش و سازگاری فرد با مردم و محیط پیوند دارد. در سال ۱۹۸۰ دکتر ریوونبارآن برای اولین بار بهره ی هیجانی را برای سنجش تواناییهای غیرشناختی به کار برد و اولین آزمون را در این مورد تهیه کرد. در نهایت دو روانشناس آمریکایی به نام های سالوی و مایر (۱۹۹۰) تعریف قابل قبولی از هوش هیجانی را در مقاله های با همین عنوان مطرح کردند. در آن مقاله آنها هوش هیجانی را از نظر علمی، هوشی، آزمون پذیر و قابل اندازه گیری می دانستند (آقاییار و شریفی درآمدی، ۱۳۸۶) این دو پژوهشگر اصطلاح هوش هیجانی را به عنوان شکلی از هوش اجتماعی که شامل توانایی در کنترل احساسها و عواطف خود و دیگران، و همچنین توانایی تمایز قابل شدن بین آنها و استفاده از این اطلاعات به عنوان راهنمایی برای فکر و عمل فرد است، به کار بردند.

رفتار درمانگران، اضطراب را واکنشی می دانند که بر اساس قوانین یادگیری، قابل توجه توجیه است. به مشکلات رفتاری به منزله الگوهایی از پاسخ های نامناسب نگرسته می شود که احتمالاً در ارتباط با شرایط محرکهای بیزار کننده آموخته می شوند و به علت آنکه در زمینه کمک به فرد برای اجتناب از پیامدهای نامطلوب کارایی دارند، حفظ می شوند. از دیدگاه رفتار درمانگران بسیاری از حالات غیر عادی روانی، به خصوص حالات افراد روان نژند<sup>۷</sup> پاسخ های شرطی هستند که به نحوی تقویت<sup>۸</sup> می شوند و ادامه می یابند. در این شیوه اعتقاد بر آن است که علایم مرضی معادل با بهبودی است. از نظر ولیبی، رفتار روان نژندی هر نوع عادت پایدار از رفتار ناسازگار است که در ارگانیزمی که از نظر فیزیولوژی طبیعی است از راه یادگیری حاصل می شود. اضطراب جزء سازنده معمولی و یا هسته ای رفتار روان نژندی به شمار می آید. اضطراب یا ترس، نامطبوع است و فرد را از انجام فعالیتهای روزمره باز می دارد و یا او را به سوی رفتاری محدودتر و ناسازگارتر سوق می دهد. گرچه اضطراب رفتار روان نژندی در نظر بعضیها رفتاری آموخته شده به حساب می آید، عده ای از رفتار درمانگران معتقدند که علاوه بر آن اضطراب و رفتاری مناسب زیر باشد و فرد اصولاً پاسخ های لازم را نیاموخته باشد (پاول و انرایت، ۱۹۶۰).

## منابع

۱. خائف الهی، احمد علی، دوستار، محمد. ابعاد هوش هیجانی. مدیریت و توسعه. ۱۳۸۲؛ ۲۷: ۱۸-۳۹.
۲. سانتراک، جان. زمینه روانشناسی سانتراک. تهران: انتشارات موسسه فرهنگی رسا؛ ۱۳۸۳.
۳. آقاییار، سیروس، شریفی درآمدی، پرویز. هوش هیجانی سازمانی. اصفهان: انتشارات سپاهان؛ ۱۳۸۶.
۴. بشارت، محمد علی؛ شالچی، برزو و شمسی پور، حسین. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی، ۲ (۳ و ۴): ۷۳-۸۴.
۵. بهاروند، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعارض والد- فرزند و قلدری دانش- آموزان پسر تکوالدینی مادر سرپرست شهر اهواز. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد رشته مشاوره خانواده. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۶. تولیتی، زهرالسادات (۱۳۹۰). تبیین نقش عزت نفس و پیشینه تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاههای دولتی شهر تهران. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲۸-۱۰۹.
۷. خانجانی، زینب؛ حسینی نسب، داود و صادقی، فرامرز. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی با افسردگی و اضطراب دختران نوجوان مشکین شهر در سال ۸۹. علوم تربیتی، ۳ (۹): ۵۱-۶۹.
۸. درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). بررسی تاثیر شبیه سازی ذهنی، رأیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. پایان نامه دکترا، دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. رحمانی، ایمان؛ عارفی، مختار؛ افشاری نیا، کریم و امیری، حسن. (۱۳۹۸). طراحی بسته آموزشی تربیت جنسی نوجوانان مبتنی بر فرهنگ ایرانی و اثربخشی آن بر خودپنداشت دانش آموزان متوسطه اول. مجله علوم روانشناختی، ۱۸ (۷۹): ۸۳۹-۸۵۰.

7. neurotic

8. reinforcement

۱۰. رضایی، اکبر؛ خورشیا، محسن و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه. **روانشناسی تربیتی**، ۸(۲۶)، ۲۱۲-۲۳۳.
۱۱. سعیدی، زهره و فرحبخش، کیوان (۱۳۹۵). رابطه کیفیت زندگی، سبک زندگی، عملکرد تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه اصفهان. **راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۹(۳): ۱۷۶-۱۸۵.
۱۲. عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی، علی (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگسیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش آموزان تیز هوش. **روانشناسی افراد استثنایی**، ۹(۳۶): ۱۲۷-۱۴۹.
۱۳. عیسانی چشمه ماهی، مریم؛ باقریان، فاطمه و حسن زاده توکلی، محمد رضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه ابعاد شخصیت با عملکرد تحصیلی دانشجویان. **مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی**، ۴(۶)، ۱۱۵-۱۳۰.
۱۴. کیامرثی، آذر، ابوالقاسمی، عباس، آق، عبدالصمد (۱۳۹۰). بررسی نقش باورهای فراشناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان. **یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت**، دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۵. لشکری پور، ایمان؛ بخشانی، نرگس و سلیمانی، محمد. جواد (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. **مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان (طبیب شرق)**، ۸(۴): ۲۵۹-۲۵۳.
۱۶. مجیدی، رحمان؛ شهنی بیلاق، منیژه و حقیقی مبارکه، جلال (۱۳۹۳). رابطه علی هوش عمومی و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی با میانجی گری اضطراب امتحان و سازگاری در دانش آموزان اول دبیرستان. **پژوهش‌های آموزش و یادگیری**، ۲۲(۶): ۱-۱۸.
۱۷. منصوری، محمود (۱۳۹۱). بررسی کارکردهای اجرایی در افراد دارای خصوصیات ناگویی خلقی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی تهران.

18. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4<sup>th</sup> ed. text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000: 429-84.
19. Amstadter A. Emotion regulation and anxiety disorders. *J Anxiety Disord* 2018; 22: 211-21.
20. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On R, Parker JD. (editors). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000: 363-88.
21. Beauchemine, J. (2008), Mindfulness meditation may lessen anxiety promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *J psychol*. 11: 34-45.
22. Beck AT, Epstein N, Brown G, Sreer RA. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *J Cons Clin Psychol* 1988; 56: 893-7.
23. Borkovec TD, Alcaine OM, Behar E. Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In: Heimberg R, Turk C, Mennin D. (editors). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. New York: Guilford; 2004: 77-108.

24. Borkovec TD. The nature, functions, and origins of worry. In: Davey G, Tallis F. (editors). *Worrying: Perspectives on theory assessment and treatment*. Sussex, England: Wiley; 1994: 5-33.
25. Dugas MJ, Letarte H, Rheume J, Freeston MH, Ladouceur R. Worry and problem solving: evidence of a specific relationship. *Cognit Ther Res* 1995; 19: 109-20.
26. Fernandez-Berrocal P, Alcaide R, Extremera N, Pizarro D. The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Pers Individ Dif* 2016; 4: 16-7.
27. Fernandez-Berrocal P, Salovey P, Vera A, Extremera N, Ramos N. Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *Rev Int Psychol Soc* 2015; 18: 91-7.
28. Fitness J, Curtis M. Emotional intelligence and the meta-mood scale: Relationships with empathy, attributional complexity. *J Appl Psychol* 2005; 1: 50-62.
29. Ghorbani N, Watson M, Davison K, Mack D. Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *Int J Psychol* 2002; 37: 297-8.
30. Kaviani H, Mousavi AS. [Psychometric properties of the Persian version of Beck anxiety inventory (BAI)]. *Medical journal of Tehran University of Medical Sciences* 2008; 65(2): 136-40. (Persian)
31. Keshavarz M, Jafari A, Salahshoor M, Vaziri S.(2015). [The relationship between cognitive styles, and personality and academic achievement (Case Study: Tehran University of Medical Sciences)]. **Journal of education** , 1(1),11-19 (.Persian).
32. Linehan M. *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guildford;2013: 1-25.
33. Mayer J, Salovey P, Caruso D. Emotional intelligence: New ability of eclectic traits. *Am Psychol* 2018; 63: 503-17.
34. Mayer JD, Salovey P, Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychol Inq* 2014; 15: 197-215.
35. McLaughlin KA, Mennin DS, Farach FJ. The contributory role of worry in emotion generation and dysregulation in generalized anxiety disorder. *Behav Res Ther* 2017; 45: 1735-52.
36. Mennin DS, Heimberg R, Turk CL, Fresco DM. Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clin Psychol* 2012; 9: 85-90.
37. Mennin DS, Heimberg RG, Turk CL, Fresco DM. Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behav Res Ther* 2005; 43: 1281-310.
38. Mennin DS, Turk CL, Heimberg RG, Carmin CN. Focusing on the regulation of emotion: A new direction for conceptualizing and treating generalized anxiety disorder. In: Reinecke MA, Clark DA. (editors). *Cognitive therapy over the lifespan: Theory, research and practice*. New York: Wiley; 2014: 60-89.

39. Mennin et al., (2005). D.S. Mennin, R.G. Heimberg, C.L. Turk and D.M. Fresco, Preliminary evidence of an emotion regulation deficit model of general anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy* 43(2005), PP. 1281-1310.
40. Mikulincer, M., Shaver, P.R., Sheffi, E. Adult attachment style and cognitive reactions to positive affect: A test of mental categorization and creative problem solving. *Motiv Emot.* 2002;24:149-74.
41. Newman and A.R. Lorenz, Response modulation and emotion processing: Implications for psychopathy and other dysregulatory psychopathology. In: R.J. Davidson, K. Scherer and H.H. Goldsmith, Editors, *Handbook of effective sciences*, Oxford university press (2003), PP. 904- 929.
42. Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher education*, 63 (6), 685-700.
43. Robertson, T, Daffern, M, Bucks, R. Emotion regulation and aggression. *Aggress Violent Behav.* 2012;17:72-82.
44. Roemer L, Lee JK, Salters-Pedneault K, Erisman SM, Orsillo SM. Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behav Ther* 2009; 40: 142-54.
45. Roemer L, Orsillo SM. An acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. In: Orsillo SM, Roemer L. (editors). *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: conceptualization and treatment*. New York: Springer; 2015: 213-40.
46. Roemer L, Orsillo SM. Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive behavioral models. *Clin Psychol* 2012; 9: 54-8.
47. Salovey P, Grewal D. The science of emotional intelligence. *Curr Dir Psychol Sci* 2015; 14: 281-5.
48. Salovey P, Mayer JD, Goldman S, Turvey C, Palfai T. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In: Pennebaker JV. (editor). *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association; 1995: 125-54.
49. Salovey P, Woolery A, Stroud L, Epel E. Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychol Health* 2002; 77: 611-27.
50. Schutte NS, Malouff JM, Bobik C, Conston T, Greeson C, Jedlicka C, et al. Emotional intelligence and interpersonal relations. *J Soc Psychol* 2010; 141: 523-36.
51. Schutte NS, Malouff JM, Simunek M, Hollander S, McKenley J. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognit Emot* 2002; 16: 769-86.

52. Schutte NS, Malouff JM, Thorsteinsson EB, Bhullar N, Rooke SE. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Pers Individ Dif* 2007; 42: 921-33.
53. Summerfeldt LJ, Kloosterman PH, Antony MM, Parker JD. Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *J Psychopathol Behav* 2006; 28: 57-8.
54. Summerfeldt LJ, Kloosterman PH, Antony MM, McCabe RE, Parker JD. Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *J Psychopathol Behav* 2010; 33(1): 69-78.
55. Sunil K, Rooprai KY. Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. *Proceeding of the ASBBS Annual Conference; 2009, Las Vegas, USA, 2009.*
56. Trull TJ, Usuda JD, Conforti K, Doan B. Borderline personality disorder features in nonclinical young adults: 2. Two-year outcome. *J Abnorm Psychol* 2012; 106: 307-14.
57. Turk CL, Heimberg RG, Mennin DS. Assessment. In: Heimberg RG, Turk CL, Mennin DS. (editors). *Generalized anxiety disorder: advances in research and practice.* New York: Guilford; 2004: 219-47.
58. Turk, R.G. Heimberg, J.A: Lutere, D.S. Mennin and D.M. Fresco, Delineating emotion regulation deficits in generalized anxiety disorder a comparison with social anxiety disorder. *Cognitive therapy and Research* 29(2005), PP. 89-106.

---

**Abstract**

The purpose of the present study was to investigate the relationship between emotional intelligence and anxiety with the academic performance of elementary school students. The method of the present study was descriptive and correlational. The statistical population included all elementary school students of Kalacha district of Rudsar city in 2022. To measure emotional intelligence from the Extracurricular Traits Scale (TMMS) (Salvi et al., 1995). Beck Anxiety Inventory (BAI) Beck, Epstein et al. (1988) were used to measure anxiety and Pham and Taylor (1990) Academic Performance Questionnaire was used to measure academic performance.. Data analysis was performed by correlation and multiple regression methods. The results showed that emotional intelligence has a positive and significant relationship with academic performance. Anxiety also has a negative and significant relationship with academic performance.

**Keywords:** emotional intelligence, anxiety, academic performance, students

---