



The Effect of Emotional Intelligence of Persian Language Teachers to Non-Persian Speakers on Teaching Quality

Zohreh Sedighifar*

Corresponding author, Assistant Professor in Teaching Persian Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

sedighifar@PLC.ikiu.ac.ir

Fateme Zahra Bavandpour

Graduate of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

F.Bavandpour@Edu.ikiu.ac.ir

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of emotional intelligence of Persian language teachers to non-Persian speakers on the quality of their teaching. The statistical population of the study included Persian language teachers and language learners who were teaching and learning Persian at the Persian Language Teaching Center to Non-Persian Speakers of Imam Khomeini International University of Qazvin. The research sample consisted of 8 teachers and 124 language learners who were selected through purposive sampling. To collect data, questionnaires measuring emotional intelligence (according to the Mayer and Salovey model, 1997) and teaching quality from the learners' perspective, based on the Danielson model (2013), were considered. SPSS software version 27 was used in data analysis, and descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency) and inferential statistics (Spearman's correlation coefficient) were used. Although previous research has mainly emphasized the positive effect of emotional intelligence on improving teaching quality, the findings of this study showed, contrary to expectations, that this relationship is not necessarily always positive. High levels of emotional intelligence can have a negative effect on teaching quality in some situations. Some dimensions of emotional intelligence, especially excessive empathy and intense emotional involvement, can lead to reduced educational efficiency. The relationship between emotional intelligence and teaching appears to be more complex than previously suggested. Therefore, creating frameworks that enable teachers to empathize with learners, maintain their professional boundaries, and adopt a balanced approach to classroom management can improve the quality of teaching and increase the effectiveness of education.

***Cite this article:** Sedighifar, Zohreh. Bavandpour, Fateme Zahra. The Effect of Emotional Intelligence of Persian Language Teachers to Non-Persian Speakers on Teaching Quality. Vol. 13, No. 2 (Tome 28), October 2024, 177-202.

DOI: 10.30479/jtpsol.2025.22304.1713

Received on: 30/06/2025

Accepted on: 07/08/2025

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

In today's world, with the expansion of cultural and linguistic interactions, the importance of improving the quality of teaching in language education, especially in the field of languages whose audiences use a different native language, has been increasingly observed. The quality of teaching is of particular importance as a key factor in improving learning outcomes, increasing learner motivation and engagement, and creating a dynamic and constructive learning environment among multilingual learners. In the meantime, teachers' emotional intelligence, as one of the main components in improving educational performance, plays an important role in creating a positive learning environment and effective classroom management. According to Goleman (1995) and Petrides (2001), emotional intelligence skills such as self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills are considered essential elements of success in teaching and can lead to improved interactions between teachers and learners and enhanced educational productivity. Considering the importance of the educational environment and the interaction of individual factors of teachers on teaching quality, a detailed examination of the role of emotional intelligence as an influential factor in the teaching process is an important and noteworthy topic in the field of educational research. In recent years, the study of the relationship between teachers' emotional intelligence and teaching performance in higher education has received attention. Numerous studies have shown that teachers with high levels of emotional intelligence are more capable of employing effective teaching methods, increasing student engagement, and creating supportive learning environments. Despite extensive studies on the impact of emotional intelligence on the quality of teaching in foreign languages such as English, limited research has been conducted on teaching Persian to non-Persian speakers. Therefore, the present study aims to fill this gap and provide new practical insights to improve the quality of Persian language teaching to non-Persian speakers. This study examines the relationship between teachers' emotional intelligence and the quality of their teaching from the perspective of language learners.

Research Question 1: What is the relationship between the quality of teachers' teaching from the perspective of learners and their emotional intelligence?

Research Question 2: Which dimension of teachers' emotional intelligence has the greatest impact on the quality of their teaching?

Methodology

This research is a correlational study and aims to investigate the relationship between the quality of teachers' teaching from the perspective of language learners and their emotional intelligence, as well as to determine the effect of different dimensions of emotional intelligence on the quality of teachers' teaching. The research method is quantitative and descriptive-analytical, and since the main goal of the research is to identify the relationship between quantitative variables, the correlation method has been chosen as an appropriate approach to analyze the relationships between the variables under study. The statistical population of the present study included Persian language instructors and language learners who were teaching and learning at the Persian Language Training Center for Non-Persian

Speakers at Imam Khomeini International University of Qazvin. The research sample consisted of 8 instructors and 124 language learners at the Advanced Level, who were selected through purposive sampling. Two standard questionnaires were used to collect data: the Emotional Intelligence Assessment Questionnaire, consisting of 40 questions that assessed the four main dimensions of emotional intelligence (according to the Mayer and Salovey, 1997 model), and the Teaching Quality Questionnaire from the Learners' Perspective, consisting of 21 questions that was designed based on the Danielsen (2013) model and examined different dimensions of teaching quality. Data analysis was performed using SPSS version 27 software. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency) and inferential statistics (Spearman's correlation coefficient) were used. Given the non-normal distribution of the data and the rank scale of the questionnaires, Spearman's correlation coefficient, which is suitable for non-parametric analyses, was used.

Results

The initial statistical analysis focused on the relationship between the teachers' overall EI scores (as a composite measure from the EI questionnaire) and the students' aggregate ratings of overall teaching quality. This analysis revealed a negative trend in the relationship, with a Spearman's rank-order correlation coefficient (ρ) of -0.620. However, despite this observable negative direction, the correlation did not achieve statistical significance at the conventional alpha level of 0.05 ($p = 0.101$). This outcome suggests that while there might be a tendency for higher overall teacher EI to be associated with lower overall student perceptions of teaching quality in this specific sample, a definitive, statistically robust inverse relationship across all facets of teaching could not be firmly established. To gain a more granular understanding, students' perceptions of teaching quality were disaggregated into their constituent subscales based on Danielson's (2013) framework. When teachers' overall EI scores were correlated with these specific subscales, a statistically significant negative correlation emerged between overall teacher EI and the "Instruction" component of teaching quality (Spearman's $\rho = -0.743$, $p = 0.035$). The "Instruction" domain encompasses core pedagogical practices such as communicating with students, using questioning and discussion techniques, engaging students in learning, and using assessment in instruction. This finding implies that, for this particular group of teachers and students, higher overall EI in teachers was associated with lower student ratings specifically concerning these direct instructional practices and the perceived clarity and effectiveness of teaching delivery. The pattern of results, particularly the statistically significant negative correlation between the "Perceiving Emotions" dimension of EI and overall teaching quality, as well as the negative correlation between overall teacher EI and the "Instruction" subscale of teaching quality, presents a notable divergence from the bulk of existing educational literature, which typically posits a uniformly beneficial role for teacher EI. These counterintuitive findings necessitate careful consideration and interpretation. Several potential explanations can be posited for these outcomes. Firstly, it is conceivable that teachers who possess exceptionally high levels of EI, especially in the

domain of "Perceiving Emotions," might become overly attuned to, or even preoccupied with, the emotional states and subtle affective cues of their students. This heightened emotional vigilance, while potentially well-intentioned, could inadvertently lead to a diversion of cognitive resources and focus away from core pedagogical tasks, such as clear explanation of grammatical concepts, structured lesson delivery, or timely error correction. In essence, an overemphasis on the emotional climate might inadvertently compromise the perceived effectiveness of direct instruction. Secondly, students themselves may form different, perhaps more critical or higher, expectations of instructional delivery from teachers whom they perceive as being highly empathetic, understanding, or emotionally astute. If a teacher is seen as particularly skilled in understanding student feelings, students might, consciously or unconsciously, elevate their standards for other aspects of teaching, such as the clarity of explanations or the organization of material. If these heightened instructional expectations are not fully met, even if the teacher excels in emotional support, it could lead to more critical evaluations of teaching quality. Thirdly, the allocation of class time and teacher energy could be a factor. Teachers with high EI might dedicate a substantial portion of class time and effort to fostering a positive emotional climate, building rapport, and providing individualized socio-emotional support. While these activities are undoubtedly valuable for creating a comfortable learning atmosphere, they might reduce the time available for direct academic instruction, practice, and feedback on linguistic forms, which could, in turn, affect student perceptions of the instructional quality, especially in intensive language learning contexts where progress in language skills is a primary student goal.

Conclusion

This research concludes that the relationship between the emotional intelligence of Persian language teachers and the quality of their teaching, as perceived by their non-Persian speaking students in this specific context, is multifaceted and considerably more nuanced than a simple, direct positive correlation often assumed in general educational discourse. The findings, particularly the observed negative associations between certain EI dimensions (most notably "Perceiving Emotions") and specific aspects of teaching quality (specifically the "Instruction" domain), strongly suggest that possessing high EI, in and of itself, does not automatically guarantee higher perceived teaching effectiveness in all respects within the PFL classroom. The principles and generalizations inferred from these results indicate that while EI is undoubtedly an important personal attribute for educators, its direct translation into consistently effective teaching practices, as judged by students, is not straightforward. This study highlights exceptions to the generally positive portrayal of EI in education, particularly when specific dimensions of EI are considered in relation to discrete components of the teaching process. It suggests that an overemphasis on certain emotional competencies, or their application in particular ways, might even be perceived by students as detracting from other crucial aspects of instruction. The theoretical implications of these findings point towards the need for a more refined and context-sensitive model of how teacher EI operates within the foreign language classroom. Such a

model should consider potential trade-offs, complexities, and the interaction between different EI dimensions and specific pedagogical demands. It challenges the notion of EI as a universally "good" trait in teaching, suggesting instead that its optimal expression and utility may depend on the specific learning objectives, student population, and cultural context. From a practical standpoint, the implications for teacher education and professional development in the PFL field are significant. Programs should aim not only to cultivate emotional skills in prospective and practicing teachers but also to provide explicit guidance on how to integrate these skills effectively and judiciously with robust pedagogical strategies. This includes training teachers to achieve a balance, ensuring that emotional attunement and supportive classroom climates enhance, rather than inadvertently detract from, instructional clarity, content delivery, error correction, and overall learning effectiveness. Teachers need to be aware of how their emotional expressiveness and focus are perceived by students from diverse backgrounds.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgment

The authors wish to express their sincere gratitude to the Persian instructors and Persian learners who generously participated in this study.

Keywords: Emotional Intelligence, Teaching Quality, Teaching Persian to Non-Persian Speakers.



تأثیر هوش هیجانی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر کیفیت تدریس (پژوهشی)

زهره صدیقی‌فر*

نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)، قزوین، ایران.

sedighifar@PLC.ikiu.ac.ir

فاطمه زهرا بوندپور

دانش آموخته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)، قزوین، ایران.

F.Bavandpour@Edu.ikiu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر هوش هیجانی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر کیفیت تدریس آن‌ها انجام شده است. جامعه آماری پژوهش؛ شامل مدرسان زبان فارسی و زبان‌آموزانی است که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) - قزوین مشغول به تدریس و فارسی‌آموزی بودند. نمونه پژوهش؛ شامل ۸ مدرس و ۱۲۴ زبان‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های سنجش هوش هیجانی (طبق مدل مایر و سالوی، ۱۹۹۷) و کیفیت تدریس از دیدگاه زبان‌آموزان، بر اساس مدل دنیلسون (۲۰۱۳) مد نظر قرار گرفت. در تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار اسپس‌اس نسخه ۲۷ و از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی) و آمار استنباطی (ضریب هم‌بستگی اسپیرمن) استفاده شد. اگرچه تحقیقات پیشین عمدتاً بر تأثیر مثبت هوش هیجانی در بهبود کیفیت تدریس تأکید داشته‌اند؛ اما یافته‌های این مطالعه نشان داد که این رابطه لزوماً همواره مثبت نیست. سطح بالای هوش هیجانی در برخی شرایط می‌تواند تأثیر منفی بر کیفیت تدریس داشته باشد. برخی ابعاد هوش هیجانی، به‌ویژه همدلی بیش‌از اندازه و درگیری عاطفی شدید، می‌توانند منجر به کاهش بازدهی آموزشی شوند. به‌نظر می‌رسد که رابطه بین هوش هیجانی و تدریس، پیچیده‌تر از آن چیزی است که در تحقیقات گذشته مطرح شده است. از این‌رو، ایجاد چارچوب‌هایی که مدرسان را قادر سازد؛ تا ضمن همدلی با زبان‌آموزان، مرزهای حرفه‌ای خود را حفظ کرده و در مدیریت کلاس، رویکردی متعادل داشته باشند، می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس و افزایش اثربخشی آموزش منجر شود.

کلیدواژه‌ها

هوش هیجانی، کیفیت تدریس، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان.

* استناد: صدیقی‌فر، زهره. بوندپور، فاطمه زهرا. تأثیر هوش هیجانی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر کیفیت تدریس، سال

سیزدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۸)، پاییز و زمستان ۱۴۰۳، ۱۷۷-۲۰۲.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.22304.1713

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۱۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

۱. مقدمه

تبعیض در دنیای امروز، با گسترش تعاملات فرهنگی و زبانی، بر اهمیت ارتقای کیفیت تدریس در آموزش زبان دوم/خارجی، بیش از پیش تأکید شده است. کیفیت تدریس به‌عنوان عاملی کلیدی در بهبود نتایج یادگیری، افزایش انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان در تعاملات کلاسی و همچنین ایجاد یک محیط یادگیری پویا و سازنده در میان زبان‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این میان، هوش هیجانی^۱ مدرسان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی در بهبود عملکرد آموزشی^۲، نقش مهمی در ایجاد فضای یادگیری مثبت و مدیریت مؤثر کلاس ایفا می‌کند. به گفته گولمن (Goleman, 1995) و پترایدس (Petrides, 2001) مهارت‌های هوش هیجانی؛ مانند خودآگاهی^۳، خودتنظیمی^۴، همدلی^۵ و مهارت‌های اجتماعی^۶، از ارکان اساسی موفقیت در تدریس به‌شمار می‌رود و می‌توانند به بهبود تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان و ارتقای بهره‌وری آموزشی منجر شوند.

با توجه به اهمیت محیط آموزشی و تأثیر متقابل عوامل فردی مدرسان در کیفیت تدریس، بررسی دقیق نقش هوش هیجانی به‌عنوان عاملی اثرگذار در فرایند تدریس، موضوعی مهم و مورد توجه در عرصه پژوهش‌های آموزشی محسوب می‌شود. تحقیقات بین‌المللی نشان داده‌اند که توانایی‌های هیجانی مدرسان می‌تواند به بهبود استراتژی‌های تدریس و ایجاد شرایطی مساعد برای یادگیری مؤثر زبان‌آموزان کمک کند.

بررسی‌های متعدد نشان‌گر این مهم هستند که مدرسانی که دارای سطوح بالای هوش هیجانی هستند، در به‌کارگیری روش‌های تدریس مؤثر، افزایش مشارکت زبان‌آموزان و ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی توانمندترند. این توانایی‌ها نه‌تنها موجب بهبود مدیریت کلاس می‌شود؛ بلکه یادگیری فعال^۷ و موفقیت‌های تحصیلی زبان‌آموزان را نیز تقویت می‌کند. تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که توانایی مدرسان در تنظیم احساسات خود، می‌تواند به بهبود شیوه‌های آموزش‌کاوی^۸ و ایجاد تعاملات مثبت با زبان‌آموزان منجر شود. این یافته‌ها بر این باور تأکید دارند که هوش هیجانی یک مهارت ضروری برای مدرسان در چشم‌انداز پویا و متحول امروزی آموزشی محسوب می‌شود (Dewaele, 2018). این یافته‌ها، زمینه را برای تبیین و تعمیق درک ما از نقش هوش هیجانی در عملکرد آموزشی فراهم می‌آورد و محققان را به سمت بررسی‌های دقیق‌تر در این حوزه سوق می‌دهد.

^۱ Emotional Intelligence (EI)

^۲ Teaching Performance

^۳ Self-Awareness

^۴ Self-Regulation

^۵ Empathy

^۶ Social Skills

^۷ Active Learning

^۸ Pedagogy

با وجود مطالعات گسترده درباره تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت تدریس در زبان‌های خارجی؛ نظیر زبان انگلیسی، تحقیقات محدودی در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان^۱ انجام شده است. این خلأ پژوهشی نشان‌دهنده نقص اساسی در حوزه یاد شده است؛ چرا که نبود مطالعات کافی، هم از منظر علمی و هم از منظر کاربردی، مانعی جدی در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان ایجاد می‌کند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ و ارائه بینش‌های کاربردی نوین برای بهبود کیفیت تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان طراحی شده است. این مطالعه به بررسی رابطه میان هوش هیجانی مدرسان و کیفیت تدریس آن‌ها از دیدگاه زبان‌آموزان می‌پردازد و در پی شناسایی ابعاد مختلف هوش هیجانی؛ شامل درک هیجانات، استفاده از هیجانات، فهم هیجانات و مدیریت هیجانات است، تا تعیین کند؛ کدام‌یک از این ابعاد، بیشترین تأثیر را بر کیفیت تدریس دارد. نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان و بهبود شیوه‌های آموزشی باشد؛ به‌طوری که از طریق ارتقای هوش هیجانی مدرسان، محیط یادگیری سازنده و مؤثری برای زبان‌آموزان فراهم آید. این پژوهش در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. چه رابطه‌ای بین کیفیت تدریس مدرسان از نظر زبان‌آموزان و هوش هیجانی آن‌ها وجود دارد؟

۲. کدام‌یک از ابعاد هوش هیجانی مدرسان، بیشترین تأثیر را بر کیفیت تدریس ایشان دارد؟

لازم به ذکر است؛ در هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین، به مسئله هوش هیجانی و ارتباط آن با کیفیت تدریس مدرسان از منظر زبان‌آموزان پرداخته نشده است و از این جهت، پژوهشی نوآورانه محسوب می‌شود.

۲. چارچوب نظری

نظریه هوش هیجانی مایر و سالووی (Mayer and Salovey, 1990) به‌عنوان بنیان اصلی این مطالعه برگزیده شده است که بر توانایی افراد در درک، استفاده، فهم و مدیریت هیجانات تأکید دارد. این نظریه، مبنای تحلیل تأثیر هیجانات در فرایند یادگیری است و در این بخش بدان خواهیم پرداخت. در ادامه، مدل کیفیت تدریس دانیلسون (Danielson, 2003) معرفی می‌شود که چهار حوزه اساسی؛ شامل برنامه‌ریزی، محیط کلاس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای را در بهبود عملکرد مدرسان تبیین می‌کند. ارتباط این نظریه‌ها نشان می‌دهد که هوش هیجانی، نه‌تنها بر عملکرد فردی مدرس تأثیر می‌گذارد؛ بلکه از طریق ایجاد محیط یادگیری مؤثر و تقویت مهارت‌های اجتماعی، نقش کلیدی در ارتقای کیفیت تدریس دارد.

۲.۱. هوش هیجانی مایر و سالووی

هوش هیجانی، نخستین‌بار توسط مایر و سالووی معرفی شد و به‌عنوان توانایی درک، پردازش و مدیریت هیجانات در خود و دیگران تعریف گردید. این نظریه بر نقش شناختی هیجانات تأکید دارد و هوش هیجانی را به‌عنوان یک

^۱ Teaching Persian to non-native speakers

قابلیت ذهنی قابل سنجش در نظر می‌گیرد. برخلاف دیدگاه‌های بعدی؛ مانند مدل گولمن که بر مهارت‌های اجتماعی و کاربردی تمرکز دارد، مدل مایر و سالووی بیشتر بر پردازش اطلاعات هیجانی و نقش آن در تفکر و تصمیم‌گیری تأکید می‌کند. در این رویکرد، هوش هیجانی عاملی مهم در تنظیم هیجانات و بهبود تعاملات اجتماعی محسوب می‌شود و تأثیر آن در حوزه‌های مختلف؛ از جمله آموزش و عملکرد شغلی مورد بررسی قرار گرفته است. این مدل بر پردازش شناختی اطلاعات هیجانی تمرکز دارد و چهار مؤلفه اصلی را در بر می‌گیرد.

۲.۱.۱. درک هیجانات^۱

اولین زیرمقیاس هوش هیجانی، توانایی درک هیجانات است که به فرد امکان می‌دهد، احساسات خود و دیگران را از طریق نشانه‌های غیرکلامی مانند زبان بدن و تن صدا شناسایی کند. در کلاس زبان فارسی، مدرس باید قادر باشد، احساسات زبان‌آموزان را از طریق مشاهده حالات چهره و زبان بدن آن‌ها تشخیص دهد. برای مثال؛ اگر دانش‌آموزی هنگام گفت‌وگو، چهره‌ای مضطرب داشته باشد یا از برقراری ارتباط چشمی خودداری کند، مدرس می‌تواند متوجه شود که او دچار استرس شده است و باید روش تدریس خود را متناسب با این وضعیت تغییر دهد (Mayer et al., 2004).

۲.۱.۲. استفاده از هیجانات^۲

توانایی استفاده از هیجانات به این معناست که فرد بتواند از احساسات خود برای افزایش تفکر و تصمیم‌گیری استفاده کند. این مهارت به مدرسان کمک می‌کند؛ تا با تنظیم احساسات خود، بر روند یادگیری تأثیر بگذارند. برای مثال؛ اگر کلاس در حال یادگیری یک موضوع دشوار مانند تفاوت افعال ماضی و مضارع در فارسی است، مدرس می‌تواند از احساسات مثبت مانند شوخ‌طبعی و ایجاد فضای شاد برای افزایش تمرکز و کاهش استرس زبان‌آموزان استفاده کند (Petrides et al., 2004). به این ترتیب، هیجانات به جای مانع شدن، می‌توانند به ابزاری برای بهبود یادگیری تبدیل شوند.

۲.۱.۳. فهم هیجانات^۳

فهم هیجانات، شامل توانایی تحلیل و درک علت تغییر احساسات در خود و دیگران است. در کلاس زبان فارسی، مدرس باید بداند که هیجانات زبان‌آموزان ممکن است، بر اساس تجربه‌های قبلی، تفاوت‌های فرهنگی و انتظارات آن‌ها از یادگیری تغییر کند. برای مثال؛ اگر زبان‌آموزی که تازه وارد کلاس شده است، احساس خجالت یا اضطراب داشته باشد، مدرس می‌تواند با تشویق او برای بیان احساساتش و فراهم کردن فضایی حمایتی، کمک کند؛ تا این

^۱ Emotion Perception

^۲ Emotional Facilitation of Thought

^۳ Emotional Understanding

احساسات منفی کاهش یابد. این رویکرد به ایجاد محیطی دوستانه‌تر و مؤثرتر در یادگیری زبان کمک می‌کند (Mayer et al., 2004).

۴.۱.۲. مدیریت هیجانات (Emotional Regulation)^۱

مدیریت هیجانات؛ شامل توانایی کنترل و تنظیم احساسات، برای بهبود عملکرد فردی و اجتماعی است. در تدریس زبان فارسی، یک مدرس که قادر به مدیریت هیجانات خود باشد، می‌تواند به شکل مؤثرتری با چالش‌های کلاس روبرو شود و بر رفتار زبان‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد. برای مثال؛ اگر زبان‌آموزی در کلاس دچار ناامیدی شود و احساس کند که پیشرفت کافی ندارد، مدرس می‌تواند با ارائه بازخورد سازنده و حمایت عاطفی، انگیزه او را حفظ کند (Brackett et al., 2011). همچنین، مدیریت هیجانات به مدرسان کمک می‌کند؛ تا در مواجهه با چالش‌های فرهنگی، با آرامش برخورد کرده و از ایجاد تنش در کلاس جلوگیری کنند (Mayer et al., 2004).

۲.۲. تأثیر هوش هیجانی در آموزش

هوش هیجانی نقش مهمی در یادگیری و موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند. زبان‌آموزانی که دارای سطح بالایی از خودآگاهی و خودتنظیمی هستند، بهتر می‌توانند استرس‌های تحصیلی را مدیریت کرده و در رویارویی با چالش‌ها عملکرد بهتری داشته باشند (Goleman, 1995). همچنین، انگیزش درونی که یکی از مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی است، می‌تواند به افزایش تمرکز و پشتکار در زبان‌آموزان کمک کند.

بر اساس نظریه گولمن، هوش هیجانی شامل پنج مؤلفه اساسی است:

- خودآگاهی: توانایی شناخت و درک احساسات خود.
- خودتنظیمی: کنترل واکنش‌های هیجانی و مدیریت احساسات در موقعیت‌های مختلف.
- انگیزش: استفاده از احساسات مثبت برای دستیابی به اهداف فردی و تحصیلی.
- همدلی: توانایی درک احساسات دیگران و پاسخ‌گویی مناسب به آن‌ها.
- مهارت‌های اجتماعی: توانایی برقراری و حفظ روابط اجتماعی مؤثر.

این مؤلفه‌ها نه تنها بر یادگیری فردی تأثیر دارند، بلکه در بهبود تعاملات بین معلم و دانش‌آموز و همچنین پویایی کلاس، نقش بسزایی ایفا می‌کنند. مدرسانی که از مهارت‌های هوش هیجانی بالایی برخوردارند، می‌توانند محیطی حمایتی و انگیزشی در کلاس درس ایجاد کنند. این امر منجر به افزایش اعتماد زبان‌آموزان، کاهش تعارضات و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (Goleman, 1995).

^۱ Emotional Regulation

علاوه بر این، هوش هیجانی در ایجاد یک محیط آموزشی مثبت و تعامل‌محور نیز نقش دارد. مدرسی که برنامه‌های آموزش هوش هیجانی را اجرا کرده‌اند، شاهد کاهش تعارضات، افزایش همکاری میان زبان‌آموزان و بهبود فضای کلاس بوده‌اند. گولمن پیشنهاد می‌کند که مدارس باید برنامه‌هایی برای توسعه این مهارت‌ها طراحی و اجرا کنند؛ تا تأثیرات مثبت آن را در عملکرد تحصیلی و اجتماعی زبان‌آموزان مشاهده کنند.

۳.۲. مدل کیفیت تدریس دانیلسون

مدل کیفیت تدریس دانیلسون^۱ یکی از شناخته‌شده‌ترین چارچوب‌ها برای ارزیابی و بهبود عملکرد مدرسان در محیط‌های آموزشی است. این مدل که در سال ۲۰۱۳ توسعه یافته است، مدرسان را بر اساس چهار حوزه اصلی مورد ارزیابی قرار می‌دهد: برنامه‌ریزی و آمادگی، محیط کلاس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای. هریک از این حوزه‌ها، شامل مؤلفه‌هایی است که به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری کمک می‌کنند (Danielson, 2013).

۱.۳.۲. برنامه‌ریزی و آمادگی

برنامه‌ریزی و آمادگی، یکی از مهم‌ترین ابعاد تدریس مؤثر است که بر توانایی معلم در طراحی و سازمان‌دهی فرایند یادگیری زبان‌آموزان تمرکز دارد. در این چارچوب، مدرسان باید محتوای درسی را به خوبی بشناسند؛ نیازهای یادگیری زبان‌آموزان را شناسایی کنند و اهداف یادگیری را به‌طور شفاف تعریف نمایند. همچنین، انتخاب راهبردهای تدریس مناسب و استفاده از منابع متنوع، از دیگر الزامات این حوزه محسوب می‌شود. یک برنامه‌ریزی منسجم به مدرسان کمک می‌کند؛ تا روش‌های آموزشی خود را بهینه‌سازی کنند و یادگیری را برای همه زبان‌آموزان آسان‌تر نمایند (Danielson, 2013).

۲.۳.۲. محیط کلاس

محیط کلاس، بستری است که در آن یادگیری زبان‌آموزان شکل می‌گیرد و تعاملات معلم و زبان‌آموزان در آن رخ می‌دهد. ایجاد فضایی حمایتی، مشارکتی و ایمن، یکی از اصول اساسی در مدل دانیلسون است. مدیریت رفتار زبان‌آموزان، ایجاد ارتباط مؤثر و تشویق زبان‌آموزان به تعامل مثبت، از جمله عناصر مهم در این بخش هستند. زمانی که زبان‌آموزان در محیطی مثبت و منظم قرار داشته باشند، یادگیری آن‌ها بهبود می‌یابد و میزان مشارکت و انگیزه آن‌ها افزایش می‌یابد (Danielson, 2013).

۳.۳.۲. آموزش

آموزش به‌عنوان بخش کلیدی مدل دانیلسون، به روش‌های تدریس و نحوه انتقال دانش به زبان‌آموزان می‌پردازد. در این بخش، تأکید بر ایجاد فرصت‌های یادگیری فعال، ارائه بازخورد سازنده و تشویق زبان‌آموزان به تفکر انتقادی

^۱ Danielson's Teaching Quality Model

و خلاقیت است. یک معلم مؤثر باید بتواند زبان‌آموزان را به مشارکت فعال در یادگیری تشویق کند و از روش‌های متنوع تدریس برای پاسخ‌گویی به نیازهای متفاوت یادگیرندگان استفاده نماید. در این چارچوب، استفاده از راهبردهای ارزیابی مستمر و اصلاح روش‌های تدریس نیز مورد توجه قرار گرفته است (Danielson, 2013).

۴.۳.۲. مسئولیت‌های حرفه‌ای

مسئولیت‌های حرفه‌ای مدرسان تنها به فعالیت‌های داخل کلاس محدود نمی‌شود؛ بلکه شامل نقش‌های آن‌ها در توسعه حرفه‌ای و تعامل با جامعه آموزشی نیز می‌شود. مدرسان باید به‌طور مستمر، عملکرد خود را ارزیابی کنند، در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای شرکت کنند و ارتباط مؤثری با والدین و همکاران خود برقرار نمایند. رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای و تلاش برای ایجاد تغییرات مثبت در فرآیند یادگیری، از دیگر الزامات این حوزه است. این عوامل باعث می‌شوند که مدرسان بتوانند نقش مؤثرتری در رشد تحصیلی و اجتماعی زبان‌آموزان ایفا کنند (Danielson, 2013).

۳. پیشینه پژوهش

هوش هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در بهبود فرآیند یادگیری و تدریس، مورد توجه بسیاری از پژوهش‌گران قرار گرفته است. مطالعات متعدد نشان می‌دهد که تقویت هوش هیجانی در معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند تأثیر قابل‌توجهی بر کیفیت آموزشی، مدیریت کلاس و انگیزه یادگیری داشته باشد.

پژوهش پردال و همکاران (Pardal et al., 2024) به بررسی نقش هوش هیجانی در ارتقای کیفیت یادگیری و تدریس پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد که مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی؛ از جمله خودتنظیمی، همدلی و توانایی برقراری ارتباط مؤثر، تأثیر مستقیمی بر بهبود تعاملات درون‌کلاسی، مدیریت بهتر کلاس و افزایش انگیزه دانش‌آموزان دارد.

جلال‌زاده گمشادزهی و همکاران (Jalalzadegomshadzehi et al., 2023) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان که از سطح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، قادرند روابط بهتری با دانش‌آموزان برقرار کرده و محیطی مثبت و حمایت‌کننده در کلاس ایجاد کنند. این امر نه‌تنها موجب افزایش انگیزه و رضایت دانش‌آموزان می‌شود؛ بلکه یادگیری فعال را نیز تسهیل کرده و در نهایت به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها منجر می‌شود.

غیث و همکاران (Gheith et al., 2022) در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر هوش هیجانی بر ارتقای توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی» بررسی کردند که چگونه مداخله‌های مبتنی بر مهارت‌های هوش هیجانی می‌توانند عملکرد تدریسی مدرسان زبان انگلیسی را بهبود بخشند. این پژوهش، با استفاده از یک طرح پیش و پس‌آزمون و شرکت ۱۷ مدرس از چند استان مختلف مصر، عملکرد حرفه‌ای مدرسان را با استفاده از یک برگه

مشاهده پیش از و پس از دوره آموزشی ارزیابی نمود. نتایج آماری نشان داد که افزایش هوش هیجانی به‌طور قوی با بهبود عملکرد تدریس همبستگی مثبت دارد؛ بدین معنی که آموزش‌های متمرکز بر هوش هیجانی می‌تواند به‌طور قابل توجهی کارایی تدریس را ارتقا دهد.

انوار (Anwar, 2021) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تعامل بین هوش هیجانی و کارایی مدرسان زبان انگلیسی به-عنوان زبان دوم، آیا خودکارآمدی به‌عنوان واسطه این رابطه عمل می‌کند؟» به بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و کارایی تدریس مدرسان در مؤسسات آموزش عالی پاکستان پرداخت. در این پژوهش، از روش نظرسنجی کمی با شرکت ۲۴۳ مدرس زبان انگلیسی استفاده شد و یافته‌ها نشان داد که سطوح بالاتر هوش هیجانی، به‌طور معناداری کارایی تدریس را افزایش می‌دهد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نوع همبستگی است و با هدف بررسی رابطه بین کیفیت تدریس مدرسان از نظر زبان‌آموزان و هوش هیجانی آنان و همچنین تعیین تأثیر ابعاد مختلف هوش هیجانی بر کیفیت تدریس مدرسان انجام شده است. روش پژوهش، کمی و توصیفی - تحلیلی بوده و از آنجا که هدف اصلی پژوهش، شناخت رابطه بین متغیرهای کمی است، روش همبستگی به‌عنوان رویکردی مناسب برای تحلیل روابط بین متغیرهای مورد مطالعه انتخاب شده است.

جامعه آماری پژوهش حاضر؛ شامل مدرسان زبان فارسی و زبان‌آموزانی است که در مرکز آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، مشغول تدریس و یادگیری بودند. نمونه پژوهش؛ شامل ۸ مدرس و ۱۲۴ زبان‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیار انتخاب مدرسان؛ شامل داشتن حداقل دو سال تجربه در آموزش زبان فارسی بود. زبان‌آموزان نیز از سطح پیشرفته و از میان کسانی انتخاب شدند که حداقل یک ترم آموزشی را با مدرسان مورد مطالعه گذرانده بودند.

برای گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه استاندارد استفاده شد: پرسش‌نامه‌ی سنجش هوش هیجانی؛ شامل ۴۰ سؤال که چهار بعد اصلی هوش هیجانی (طبق مدل مایر و سالوی، ۱۹۹۷) را ارزیابی می‌کرد و پرسش‌نامه کیفیت تدریس، از دیدگاه زبان‌آموزان؛ شامل ۲۱ سؤال که بر اساس مدل دنیلسون (۲۰۱۳) طراحی شد و ابعاد مختلف کیفیت تدریس را مورد بررسی قرار می‌داد. پاسخ‌دهی به هر دو پرسش‌نامه، بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام شد.

جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت حضوری و از طریق توزیع پرسش‌نامه‌ها انجام شد. مدرسان، پرسش‌نامه هوش هیجانی و زبان‌آموزان، پرسش‌نامه کیفیت تدریس را برای هریک از مدرسان به‌صورت جداگانه تکمیل کردند. برای رعایت محرمانگی، پاسخ‌ها به‌صورت ناشناس جمع‌آوری شدند و رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، پیش از اجرای پژوهش دریافت شد.

برای اعتبارسنجی ابزارهای پژوهش، از دو شاخص روایی و پایایی استفاده شد. روایی محتوایی ابزارها، با بررسی پنج متخصص حوزه آموزش زبان و روان‌شناسی تأیید شد. همچنین، پایایی ابزارها با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه هوش هیجانی (۰/۷۳۳) و کیفیت تدریس (۰/۹۴۲) مورد تأیید قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اسپس اس اس^۱ نسخه ۲۷ انجام شد. از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی) و آمار استنباطی (ضریب هم‌بستگی اسپیرمن) استفاده شد. با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها و مقیاس رتبه‌ای پرسش‌نامه‌ها، از ضریب هم‌بستگی اسپیرمن که برای تحلیل‌های غیرپارامتریک مناسب است، استفاده شد.

در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی؛ شامل دریافت رضایت آگاهانه کتبی از شرکت‌کنندگان، حفظ محرمانگی اطلاعات و ناشناس ماندن پاسخ‌ها، ارائه اختیار کامل به شرکت‌کنندگان برای خروج از پژوهش و استفاده از داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی رعایت شد.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این بخش، داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه پژوهش، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. ابتدا اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌ها استخراج گردید؛ سپس همه اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپس اس اس ۲۷ در دو بخش یافته‌های توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. در بخش آمار استنباطی، جهت پاسخ به سوال اول و دوم پژوهش، از ضریب هم‌بستگی اسپیرمن استفاده شده است.

۵.۱. یافته‌های توصیفی

در این بخش، ابتدا به بررسی و توصیف خصوصیات و فاکتورهای توصیفی نمونه مورد بررسی در پژوهش می‌پردازیم. همچنین درصد پاسخ‌گویی نمونه پژوهش، به سؤالات اصلی پرسش‌نامه‌ها گزارش شده است.

۵.۱.۱. مشخصات فردی نمونه پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مدرسان؛ شامل سابقه، تحصیلات و سن جدول (۱) می‌باشد. لازم به ذکر است؛ تمامی مدرسان زن بوده‌اند. با توجه به جدول (۱) از مجموع ۸ نفر نمونه پژوهش مدرسان، ۵ نفر معادل ۶۲٫۵ درصد دارای سابقه کمتر از ۵ سال (بیشترین فراوانی) بوده‌اند. درباره تحصیلات بیشتر افراد در سطح کارشناسی ارشد (۷۵٫۰ درصد) و در مورد رده سنی نمونه پژوهش اکثریت افراد در رده سنی ۳۰ تا ۴۰ سال (۵۰٫۰ درصد) بوده‌اند.

^۱ SPSS

جدول (۱): آمار توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مدرسان

متغیر	مولفه	تعداد	درصد
سابقه	کمتر از ۵ سال	۵	۶۲,۵
	۵ تا ۱۰ سال	۲	۲۵,۰
	بالای ۱۰ سال	۱	۱۲,۵
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۶	۷۵,۰
	دکتری	۲	۲۵,۰
رده سن	کمتر از ۳۰ سال	۱	۱۲,۵
	۳۰ تا ۴۰ سال	۴	۵۰,۰
	بالای ۴۰ سال	۳	۳۷,۵

جدول (۲)، نتایج توصیفی (درصد پاسخ‌دهی به طیف‌های هریک از سوالات و عبارات) پرسش‌نامه اصلی مدرسان را نشان می‌دهد. این پرسش‌نامه، شامل ۴۰ سؤال درباره سنجش هوش هیجانی مدرسان زبان فارسی بوده است.

جدول (۲): درصد پاسخ‌دهی به شاخص‌های پرسش‌نامه سنجش هوش هیجانی مدرسان زبان فارسی

شاخص	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
می‌دانم چه زمانی با دیگران درباره مشکلات شخصی‌ام صحبت کنم.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۱۰۰,۰
وقتی با مشکلی روبرو می‌شوم، به یاد می‌آورم که چگونه مشکلات مشابه را در گذشته حل کرده‌ام.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۵۰,۰	۵۰,۰
انتظار دارم در بیشتر کارهایی که انجام می‌دهم، موفق شوم.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۷۵,۰	۲۵,۰
دیگران به راحتی به من اعتماد می‌کنند.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۸۷,۵	۱۲,۵
فهمیدن پیام‌های غیرکلامی دیگران برایم دشوار است.	۰,۰	۰,۰	۱۲,۵	۵۰,۰	۳۷,۵
برخی از وقایع مهم زندگی‌ام باعث شده‌اند؛ تا درباره آنچه مهم است، تجدید نظر کنم.	۰,۰	۰,۰	۲۵,۰	۵۰,۰	۲۵,۰
وقتی حال و هوای من تغییر می‌کند، امکانات جدیدی را می‌بینم.	۰,۰	۱۲,۵	۲۵,۰	۶۲,۵	۰,۰
هیجان‌ات از جمله چیزهایی هستند که زندگی را ارزشمند می‌کنند.	۰,۰	۰,۰	۵۰,۰	۳۷,۵	۱۲,۵
از احساسات خودم آگاهم.	۱۲,۵	۸۷,۵	۰,۰	۰,۰	۰,۰
انتظار دارم اتفاقات خوبی برایم بیفتد.	۲۵,۰	۶۲,۵	۰,۰	۰,۰	۱۲,۵
دوست دارم احساساتم را با دیگران در میان بگذارم.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۵۰,۰	۵۰,۰
وقتی احساس مثبتی را تجربه می‌کنم، می‌دانم چگونه آن را ادامه دهم.	۰,۰	۰,۰	۲۵,۰	۳۷,۵	۳۷,۵
رویدادهایی را که دیگران را خوشحال می‌کند، ترتیب می‌دهم.	۰,۰	۰,۰	۱۲,۵	۲۵,۰	۶۲,۵
به دنبال فعالیت‌هایی هستم که مرا خوشحال می‌کند.	۰,۰	۰,۰	۰,۰	۱۲,۵	۸۷,۵

۶۲,۵	۳۷,۵	۰,۰	۰,۰	۰,۰	از پیام‌های غیر کلامی که به دیگران می‌فرستم، آگاهم.
۲۵,۰	۶۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	۰,۰	خودم را طوری معرفی می‌کنم که بر دیگران تأثیر خوبی بگذارم.
۲۵,۰	۵۰,۰	۲۵,۵	۰,۰	۰,۰	وقتی در حالت خوبی هستم، حل مشکلات برایم آسان است.
۳۷,۵	۳۷,۵	۱۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	با نگاه کردن به چهره افراد، احساسات آن‌ها را تشخیص می‌دهم.
۰,۰	۰,۰	۳۷,۵	۳۷,۵	۲۵,۵	می‌دانم چرا احساساتم تغییر می‌کند.
۰,۰	۰,۰	۱۲,۵	۶۲,۵	۲۵,۵	وقتی در حالت خوبی هستم، می‌توانم ایده‌های جدیدی خلق کنم.
۰,۰	۶۲,۵	۲۵,۰	۱۲,۵	۰,۰	احساساتم را کنترل می‌کنم.
۲۵,۰	۶۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	۰,۰	به راحتی احساساتم را تشخیص می‌دهم.
۲۵,۰	۷۵,۰	۰,۰	۰,۰	۰,۰	برای حل مشکلات، خودم را با انگیزه می‌کنم.
۱۲,۵	۵۰,۰	۲۵,۰	۱۲,۵	۰,۰	با تشوق دیگران، به آن‌ها کمک می‌کنم؛ تا احساس بهتری داشته باشند.
۱۲,۵	۶۲,۵	۲۵,۰	۰,۰	۰,۰	وقتی با چالشی روبرو می‌شوم، تسلیم نمی‌شوم؛ چون می‌دانم راه حلی خواهم یافت.
۲۵,۰	۷۵,۰	۰,۰	۰,۰	۰,۰	از احساسات دیگران با نگاه به چشمانشان آگاه می‌شوم.
۱۲,۵	۱۲,۵	۶۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	وقتی حال خوبی دارم، متوجه می‌شوم که دیگران هم حال خوبی دارند.
۲۵,۰	۶۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	۰,۰	وقتی کسی برایم از تجربه‌ای ناخوشایند می‌گوید، تقریباً احساس می‌کنم که آن تجربه برای خودم اتفاق افتاده است.
۰,۰	۱۲,۵	۱۲,۵	۶۲,۵	۱۲,۵	وقتی در احساساتم تغییری ایجاد می‌شود، ایده‌های جدیدی به ذهنم می‌رسد.
۰,۰	۰,۰	۰,۰	۷۵,۰	۲۵,۰	وقتی با چالشی روبرو می‌شوم، معمولاً می‌توانم راهی برای حل آن پیدا کنم.
۵۰,۰	۲۵,۰	۱۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	می‌توانم به خوبی بفهمم که دیگران چه احساسی دارند، فقط با گوش دادن به تن صدای آنها.
۶۲,۵	۳۷,۵	۰,۰	۰,۰	۰,۰	برایم دشوار است که بفهمم چرا مردم احساس خاصی دارند.
۳۷,۵	۳۷,۵	۱۲,۵	۱۲,۵	۰,۰	وقتی با چالش‌های آموزشی روبرو می‌شوم، از احساسات مثبت برای کمک به خودم استفاده می‌کنم.
۸۷,۵	۱۲,۵	۰,۰	۰,۰	۰,۰	می‌توانم احساسات زبان‌آموزان را در هنگام یادگیری زبان فارسی درک کنم.
۶۲,۵	۲۵,۰	۱۲,۵	۰,۰	۰,۰	قادرم استرس و اضطراب زبان‌آموزان را در هنگام صحبت کردن به زبان فارسی کاهش دهم.
۷۵,۰	۲۵,۰	۰,۰	۰,۰	۰,۰	می‌توانم انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی افزایش دهم.
۶۲,۵	۱۲,۵	۲۵,۰	۰,۰	۰,۰	در مواجهه با چالش‌های فرهنگی در کلاس زبان فارسی، از هوش هیجانی خود استفاده می‌کنم.
۵۰,۰	۵۰,۰	۰,۰	۰,۰	۰,۰	قادرم احساسات خود را در مواجهه با اشتباهات زبانی زبان‌آموزان کنترل کنم.

۰,۰	۰,۰	۱۲,۵	۵۰,۰	۳۷,۵	می‌توانم محیطی امن و حمایت‌کننده برای بیان احساسات به زبان فارسی در کلاس ایجاد کنم.
۰,۰	۱۲,۵	۱۲,۵	۲۵,۰	۵۰,۰	از توانایی خود در درک احساسات دیگران برای بهبود روابط با همکاران و زبان‌آموزان استفاده می‌کنم.

جدول (۳)، فراوانی نمونه مدرسان پژوهش بر اساس دسته‌بندی هوش هیجانی را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که تمامی ۸ مدرس در سطح هوش هیجانی متوسط به بالا قرار دارند.

جدول (۳): فراوانی دسته‌بندی هوش هیجانی مدرسان

هوش هیجانی	فراوانی	درصد فراوانی
پایین	۰	۰,۰
متوسط به پایین	۰	۰,۰
متوسط به بالا	۸	۱۰۰,۰
بالا	۰	۰,۰

جدول (۴)، فراوانی مدرسان در دسته‌بندی‌های زیرمقیاس‌های هوش هیجانی را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که در زیرمقیاس درک هیجانات، ۶۲,۵ درصد مدرسان در سطح متوسط به پایین، در زیرمقیاس استفاده از هیجانات ۶۲,۵ درصد در سطح بالا، در زیرمقیاس فهم هیجانات ۵۰ درصد در سطح متوسط به بالا و ۵۰ درصد در سطح بالا و در زیرمقیاس مدیریت هیجانات ۸۷,۵ درصد در سطح متوسط به بالا بودند.

جدول (۴): فراوانی دسته‌بندی زیرمقیاس‌های هوش هیجانی مدرسان

زیر مقیاس		درک هیجانات		استفاده از هیجانات		فهم هیجانات		مدیریت هیجانات	
دسته بندی	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
پایین	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۰,۰
متوسط به پایین	۵	۶۲,۵	۰	۰,۰	۰	۰,۰	۱	۱۲,۵	۱۲,۵
متوسط به بالا	۳	۳۷,۵	۳	۳۷,۵	۴	۵۰,۰	۷	۸۷,۵	۸۷,۵
بالا	۰	۰,۰	۵	۶۲,۵	۴	۵۰,۰	۰	۰,۰	۰,۰

جدول (۵)، نتایج توصیفی (درصد پاسخ‌دهی به طیف‌های هریک از سوالات و عبارات) پرسش‌نامه کیفیت تدریس مدرسان را نشان می‌دهد. این پرسش‌نامه، شامل ۲۱ سوال درباره سنجش و ارزیابی کیفیت تدریس مدرسان از نظر زبان آموزان بوده است.

جدول (۵): درصد پاسخ‌دهی به شاخص‌های پرسشنامه کیفیت تدریس مدرسان از نظر زبان آموزان

شاخص	کاملاً مخالفم	کاملاً موافقم	نظری ندارم	مخالقم	موافقم	کاملاً موافقم
مدرس اهداف درس را به وضوح بیان می‌کند	۰.۰	۰.۰	۴.۸	۳۰.۶	۶۴.۵	
مطالب درسی به‌خوبی سازمان‌دهی شده‌اند	۰.۰	۰.۰	۶.۵	۳۱.۷	۶۱.۰	
مدرس از منابع آموزشی متنوع و مناسب استفاده می‌کند	۰.۰	۰.۰	۴.۹	۲۴.۶	۷۰.۵	
مدرس فضای مثبت و حمایت‌کننده‌ای در کلاس ایجاد می‌کند	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۱.۱۶	۸۱.۵	
قوانین و انتظارات کلاس به وضوح بیان شده‌اند	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۱.۳۳	۱.۶۲	
مدرس با احترام با زبان‌آموزان برخورد می‌کند	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۱.۱۲	۸۶.۳	
مدرس مفاهیم را به شکلی واضح و قابل فهم توضیح می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۲۲.۶	۲.۷۴	
مدرس از روش‌های متنوع آموزشی استفاده می‌کند	۰.۰	۰.۰	۴.۸	۲۵.۰	۶۹.۴	
مدرس زبان‌آموزان را به مشارکت فعال در کلاس تشویق می‌کند	۰.۰	۰.۰	۲.۴	۱۴.۵	۷۹.۸	
مدرس بازخورد سازنده و به موقع ارائه می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۷.۳	۲۷.۴	۶۵.۳	
مدرس به خوبی به سؤالات و نظرات زبان‌آموزان گوش می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۲.۴	۱۳.۸	۸۳.۷	
مدرس با صبر و حوصله به سؤالات پاسخ می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۲.۴	۱۳.۰	۸۳.۷	
مدرس از زبان بدن و لحن صدای مناسب استفاده می‌کند	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۱۸.۷	۲.۷۷	
مدرس نسبت به موضوع درس اشتیاق نشان می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۲۳.۰	۶۸.۹	
مدرس زبان‌آموزان را به یادگیری بیشتر ترغیب می‌کند	۰.۰	۰.۰	۷.۳	۱۸.۵	۷۴.۲	
مدرس زمان کلاس را به خوبی مدیریت می‌کند	۰.۰	۰.۰	۱.۶	۱۹.۴	۷۶.۶	
مدرس به خوبی از عهده مشکلات و چالش‌های کلاس برمی‌آید	۰.۰	۰.۰	۸.۱	۲۶.۰	۶۵.۹	
روش‌های ارزیابی مدرس منصفانه و مناسب هستند	۰.۰	۰.۰	۴.۰	۲۲.۶	۷۳.۴	
مدرس بازخورد مفیدی برای بهبود یادگیری ارائه می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۴.۱	۱۸.۷	۷۶.۴	
مدرس خود را با سطوح مختلف زبان‌آموزان تطبیق می‌دهد	۰.۰	۰.۰	۳.۲	۲۴.۲	۶۶.۹	
مدرس از روش‌های متنوع برای رفع نیازهای فردی زبان‌آموزان استفاده می‌کند	۰.۰	۰.۰	۸.۱	۲۲.۸	۶۸.۳	

جدول (۶)، فراوانی دسته‌بندی کیفیت تدریس مدرسان، از نظر زبان‌آموزان را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که ۱۳ نفر از زبان‌آموزان، مدرسان را در سطح کیفیت تدریس متوسط به بالا و ۱۱۱ نفر از زبان‌آموزان، مدرسان را در سطح بالای کیفیت تدریس دانسته‌اند.

جدول (۶): فراوانی دسته‌بندی کیفیت تدریس مدرسان از نظر زبان‌آموزان

هوش هیجانی	فراوانی	درصد فراوانی
پایین	۰	۰.۰
متوسط به پایین	۰	۰.۰
متوسط به بالا	۱۳	۱۰.۵
بالا	۱۱۱	۸۹.۵

۵.۲. یافته‌های استنباطی

در این بخش، به بررسی سوالات و اهداف اصلی تحقیق، با استفاده از روش‌های آماری خاص پرداخته‌ایم. در جهت پاسخ به سوالات اول و دوم پژوهش، با توجه به حجم کم مدرسان در پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها و با توجه به رابطه‌ای بودن سوالات، از ضریب هم‌بستگی اسپیرمن استفاده شده است.

۵.۲.۱. پاسخ به پرسش نخست

چه رابطه‌ای بین کیفیت تدریس مدرسان (از نظر زبان آموزان) و هوش هیجانی آن‌ها وجود دارد؟ همان‌طور که اشاره شد؛ در پژوهش حاضر، ۸ مدرس به سوالات هوش هیجانی پاسخ داده و میزان و سطح هوش هیجانی ایشان مورد سنجش قرار گرفت. زبان‌آموزان هرکدام از این ۸ مدرس نیز به کیفیت تدریس این مدرسان به‌طور کلی و در ۸ زیرمقیاس مختلف پاسخ دادند. جهت پاسخ به سوال اول پژوهش؛ یعنی رابطه بین کیفیت تدریس مدرسان و هوش هیجانی آن‌ها، از ضریب هم‌بستگی اسپیرمن استفاده شده است. برای انجام این آزمون، میانگین نمرات کیفیت تدریس کل و همچنین ۸ زیرمقیاس کیفیت (پاسخ داده شده توسط زبان‌آموزان) برای هر مدرس ثبت و رابطه آن با هوش هیجانی مدرسان مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول (۷) خلاصه نتیجه آزمون ضریب هم‌بستگی برای این منظور را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که رابطه بین کیفیت تدریس و تمامی ۸ زیرمقیاس آن با هوش هیجانی مدرسان، معکوس ولی تنها در یک مورد از زیرمقیاس‌ها؛ یعنی آموزش معنی‌دار بوده است.

جدول (۷): خلاصه نتیجه آزمون ضریب هم‌بستگی (سطح معنی‌داری)

بین کیفیت تدریس و زیرمقیاس‌های آن با هوش هیجانی مدرسان

زیرمقیاس‌های کیفیت تدریس	هوش هیجانی مدرسان	نتیجه رابطه
نمره کل کیفیت تدریس	۶۲۰،۰- (۱۰۱،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس برنامه‌ریزی و آمادگی	۵۹۹،۰- (۱۱۷،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس محیط کلاس	۴۶۷،۰- (۲۴۳،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس آموزش	۷۴۳،۰- (۰۳۵،۰)	معکوس و معنی‌دار
زیرمقیاس مهارت‌های ارتباطی	۱۶۸،۰- (۶۹۱،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس انگیزه و اشتیاق	۵۵۱،۰- (۱۵۷،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس مدیریت کلاس	۱۴۴،۰- (۷۴۳،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس ارزیابی و بازخورد	۶۵۹،۰- (۰۷۶،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار
زیرمقیاس تطبیق‌پذیری	۶۲۳،۰- (۰۹۹،۰)	معکوس و غیر معنی‌دار

۵. ۲. ۲. پاسخ به پرسش دوم

کدام دسته از ابعاد هوش هیجانی مدرسان، تاثیر بیشتری بر کیفیت تدریس ایشان دارد؟ جهت پاسخ به سوال دوم پژوهش، ضریب هم‌بستگی اسپیرمن بین زیرمقیاس‌های هوش هیجانی مدرسان؛ شامل درک هیجانات، استفاده از هیجانات، فهم هیجانات و مدیریت هیجانات با نمره کیفیت تدریس ایشان محاسبه شده است. نتایج در جدول (۸) قابل ملاحظه است. با توجه به نتایج، درک هیجانات، دارای بالاترین ضریب هم‌بستگی با کیفیت تدریس بوده است. پس از آن، فهم هیجانات و در رتبه سوم رابطه مدیریت هیجانات قرار داشته است. استفاده از هیجانات زیر دارای کمترین رابطه با کیفیت تدریس بوده است.

جدول (۸): خلاصه نتیجه آزمون ضریب هم‌بستگی (سطح معنی‌داری)

بین کیفیت تدریس مدرسان و زیرمقیاس‌های هوش هیجانی

زیرمقیاس‌های هوش هیجانی	کیفیت تدریس مدرسان
زیرمقیاس درک هیجانات	۹۳۲،۰ - (۰۰۱،۰)
زیرمقیاس استفاده از هیجانات	۱۲۷،۰ - (۷۶۵،۰)
زیرمقیاس محیط فهم هیجانات	۶۹۹،۰ - (۰۵۴،۰)
زیرمقیاس مدیریت هیجانات	۵۵۶،۰ - (۱۵۳،۰)

۶. نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های این پژوهش، برخلاف نتایج حاصل از تحقیقات پردال و همکاران (Pardal et al., 2024)، جلال‌زاده گمشادزهی و همکاران (Jalalzadegomshadzei et al., 2023)، غیث و همکاران (Gheith et al., 2022) و انوار (Anwar, 2021) که رابطه مثبت و معناداری میان هوش هیجانی و کیفیت تدریس را گزارش کرده اند، نشان می‌دهد که رابطه‌ای مستقیم و مثبت میان هوش هیجانی مدرسان و کیفیت تدریس آن‌ها از دیدگاه زبان‌آموزان وجود ندارد. در واقع، نتایج به‌دست‌آمده، حاکی از آن است که هرچه سطح هوش هیجانی گزارش‌شده توسط مدرسان، بالاتر بوده، ارزیابی زبان‌آموزان از کیفیت کلی تدریس مدرس مربوطه و به‌طور خاص از مؤلفه کلیدی آموزش که شامل مواردی چون وضوح توضیحات، سازمان‌دهی مطالب و استفاده از روش‌های متنوع است، به‌طور معناداری پایین‌تر بوده است. این یافته که نشان‌گر یک رابطه معکوس میان این دو متغیر است، چالشی جدی و قابل تأمل را در برابر تصورات رایج و پذیرفته‌شده در این حوزه ایجاد می‌کند. این نتایج که با بخش قابل توجهی از ادبیات پژوهشی پیشین که اغلب بر هم‌بستگی مثبت هوش هیجانی و اثربخشی تدریس در حوزه آموزش زبان‌های خارجی به‌عنوان زبان دوم تأکید ورزیده‌اند، در تضاد قرار می‌گیرد؛ نه‌تنها اهمیت بازنگری در فرضیات بنیادین موجود را دوچندان می‌سازد، بلکه ضرورت کاوشی عمیق‌تر و موشکافانه‌تر در پویایی‌های ظریف و پیچیده حاکم بر کلاس درس را به شدت برجسته می‌کند. در شرایطی که به‌طور معمول و منطقی انتظار می‌رود، هوش هیجانی بالاتر در مدرسان، به واسطه افزایش درک متقابل و بهبود تعاملات، به بهبود

ملموس کیفیت تدریس و خلق تجارب یادگیری مثبت‌تر و سازنده‌تر برای زبان‌آموزان منجر شود، داده‌های به‌دست‌آمده از این مطالعه، لزوم اتخاذ نگاهی دقیق‌تر، چندوجهی‌تر و شاید انتقادی‌تر به این رابطه و عوامل اثرگذار بر آن را آشکار می‌سازد. برای تبیین این یافته‌ها، می‌توان چندین فرضیه و احتمال را مورد بررسی قرار داد که هریک به نوبه خود می‌توانند دریچه‌ای به سوی درک بهتر این پدیده بگشایند:

الف. تضاد پنهان میان مدیریت هیجانی و تمرکز بر محتوای آموزشی و اهداف یادگیری:

این احتمال مطرح است که مدرسانی با سطوح بالاتر هوش هیجانی، به طور ناخودآگاه و با نیتی کاملاً مثبت، بخش قابل توجهی از انرژی ذهنی و زمان کلاس خود را صرف مدیریت دقیق هیجانات خود، درک عمیق و پاسخ‌گویی به نیازهای هیجانی متنوع زبان‌آموزان و تلاش مستمر برای ایجاد و حفظ فضایی عاطفی امن و حمایتی نمایند. هرچند این تلاش‌ها در ایجاد محیطی پذیرا و کاهش اضطراب یادگیری، به خودی خود، بسیار ارزشمند و قابل تقدیر هستند، اما نگرانی وجود دارد که در عمل، این تمرکز ویژه بر جنبه‌های عاطفی، منجر به کاهش ناخواسته زمان و توجه اختصاص‌یافته به انتقال نظام‌مند و ساختاریافته دانش زبانی، تمرین هدفمند مهارت‌های کلیدی و ارائه بازخوردهای دقیق، فنی و آموزشی شود. به عبارت دیگر، تلاش مستمر برای حفظ تعادل هیجانی در کلاس، به‌ویژه در محیطی چالش‌برانگیز همچون تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با پیشینه‌های فرهنگی گوناگون، ممکن است به‌طور غیرمستقیم و ناخواسته، بر عمق، گستردگی و سرعت پوشش محتوای آموزشی و دستیابی به اهداف یادگیری مشخص تأثیر منفی بگذارد. برای مثال؛ مدرسی که بیش از حد نگران احساسات زبان‌آموزی است که در درک یک مفهوم گرامری مشکل دارد، ممکن است از پرداختن کافی به آن مبحث یا تصحیح اشتباهات او به شیوه‌ای مستقیم که برای یادگیری ضروری است، اجتناب ورزد و در نتیجه، پیشرفت آموزشی زبان‌آموز، کند شود.

ب. سطح انتظارات متفاوت زبان‌آموزان:

زبان‌آموزان ممکن است از مدرسانی که از نظر هیجانی هوشیارتر، همدل‌تر و پاسخگوتر به نظر می‌رسند، به دلیل همین ویژگی‌های مثبت شخصیتی، انتظارات بالاتری نه تنها در زمینه تعاملات انسانی، بلکه در تمامی جنبه‌های تدریس، از جمله انتقال محتوا، سازماندهی کلاس و مهارت‌های تخصصی آموزشی داشته باشند. این سطح بالای انتظارات، که شاید همیشه واقع‌بینانه نباشد، می‌تواند منجر به ارزیابی‌های سخت‌گیرانه‌تری از عملکرد آموزشی این دسته از مدرسان شود، حتی اگر کیفیت تدریس آن‌ها در عمل در سطح مطلوبی قرار داشته باشد. در واقع، این امکان وجود دارد که هوش هیجانی بالای مدرس، به طور متناقضی به ایجاد معیارهای ارزیابی غیرواقع‌بینانه‌تر و سخت‌گیرانه‌تری از سوی زبان‌آموزان دامن بزند و در نهایت منجر به نمرات پایین‌تر در ارزیابی کیفیت تدریس شود، زیرا زبان‌آموزان ممکن است احساس کنند که مهارت‌های آموزشی مدرس به اندازه هوش هیجانی او برجسته نیست.

ج. تأکید بیش از حد بر جنبه‌های غیرآموزشی و پیامدهای ناخواسته آن بر درک زبان آموز از اثربخشی تدریس: مدرسانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، ممکن است به طور طبیعی و با حسن نیت، تمایل بیشتری به صرف زمان و انرژی برای ایجاد ارتباطات فردی عمیق‌تر، ارائه حمایت عاطفی گسترده، و خلق یک محیط یادگیری دلپذیر، صمیمی و کم‌استرس داشته باشند. این رویکرد، هرچند در ایجاد انگیزه، افزایش مشارکت داوطلبانه و کاهش اضطراب زبانی بسیار مؤثر و حیاتی است، اما اگر این تأکید به قیمت کاهش محسوس زمان مفید برای آموزش مستقیم مطالب درسی، انجام تمرین‌های کاربردی و هدفمند، و ارائه بازخوردهای متمرکز بر پیشرفت زبانی تمام شود، می‌تواند از دیدگاه زبان‌آموزانی که اولویت اصلی‌شان دستیابی سریع به اهداف یادگیری زبانی و کسب مهارت‌های عملی است، به عنوان یک نقطه ضعف یا ناکارآمدی تلقی گردد. در نتیجه، چنین رویکردی ممکن است در ارزیابی آن‌ها از کیفیت کلی و اثربخشی تدریس، تأثیر منفی و ناخواسته‌ای بر جای بگذارد.

د. ویژگی‌های فرهنگی زبان آموزان و انتظارات متفاوت از نقش و رفتار معلم:

در برخی بافت‌های فرهنگی، ممکن است تأکید بیشتری بر اقتدار علمی و رسمی معلم، انتقال دانش به شیوه‌های سنتی‌تر و ساختاریافته‌تر، و حفظ فاصله‌ی حرفه‌ای مشخص بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد. در چنین شرایطی، مدرسانی که از نظر هیجانی بسیار هوشیار، همدل، و در تعاملات خود با زبان‌آموزان صمیمی و نزدیک هستند، ممکن است توسط برخی از زبان‌آموزان (به‌ویژه آن‌هایی که از فرهنگ‌هایی با فاصله قدرت بالا می‌آیند یا به ساختارهای آموزشی رسمی‌تر عادت دارند) کمتر جدی، متخصص یا کارآمد در انتقال دانش تلقی شوند. این تفاوت در هنجارها و انتظارات فرهنگی می‌تواند به طور قابل توجهی بر نحوه‌ی درک و ارزیابی زبان‌آموزان از کیفیت تدریس تأثیرگذار باشد و منجر به ارزیابی‌های پایین‌تری برای مدرسانی شود که سبک تعاملی آن‌ها با الگوهای فرهنگی مورد انتظار زبان‌آموزان همخوانی کامل ندارد.

ه. محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش و تأثیر بالقوه متغیرهای مداخله‌گر ناشناخته:

نباید از نظر دور داشت که هر پژوهشی، به‌ویژه در علوم انسانی، با محدودیت‌هایی مواجه است. نحوه‌ی ارزیابی کیفیت تدریس توسط زبان‌آموزان، هرچند با استفاده از ابزارهای استاندارد صورت گرفته، می‌تواند تحت تأثیر طیف وسیعی از عوامل فردی و موقعیتی قرار گرفته باشد. این عوامل شامل تجارب یادگیری پیشین زبان‌آموزان، سبک‌های یادگیری منحصر به فرد آن‌ها، تصورات قالبی و از پیش شکل‌گرفته در مورد ویژگی‌های یک معلم کارآمد یا تدریس مؤثر، و حتی پویایی‌ها و کیفیت روابط شخصی شکل‌گرفته بین مدرس و هر یک از زبان‌آموزان باشد. همچنین، ابزارهای سنجش مورد استفاده، با وجود اعتبار و پایایی، ممکن است تمامی ظرایف، پیچیدگی‌ها و ابعاد پنهان کیفیت تدریس را به طور کامل و جامع پوشش ندهند. علاوه بر این، ویژگی‌های خاص جامعه آماری این پژوهش (شامل ترکیب سنی، ملیتی، و سطح انگیزشی مدرسان و زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان) و بستر فرهنگی آموزشی خاص حاکم بر این مرکز نیز می‌توانند به عنوان متغیرهای مداخله‌گر مهمی عمل کرده باشند که تأثیر آن‌ها به طور کامل در این مطالعه کنترل یا اندازه‌گیری نشده است.

۶. پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی آتی

یافته‌های این پژوهش، که از پیچیدگی قابل توجهی در رابطه‌ی میان هوش هیجانی مدرسان و ارزیابی کیفیت تدریس از منظر زبان‌آموزان حکایت دارد، ضرورت یک بازنگری بنیادین در برنامه‌های آموزشی و دوره‌های توانمندسازی مدرسان را به روشنی آشکار می‌سازد. در این دوره‌ها، تأکید بر مهارت برقراری تعادل هوشمندانه میان حمایت عاطفی و پیشبرد اهداف آموزشی، ضرورت دارد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه‌ی مدیریت زمان و اولویت‌بندی مؤثر در کلاس درس، به مدرسان کمک می‌کند تا هم به نیازهای عاطفی و فردی زبان‌آموزان توجه کنند و هم اهداف آموزشی جلسه را پوشش دهند. در نهایت، نهادهای سازنده فرهنگی تأکید بر رشد مداوم و یادگیری مادام‌العمر برای حرفه‌ی معلمی که نیازمند به‌روزرسانی و توسعه‌ی مستمر مهارت‌هاست، حیاتی است. تشویق مدرسان به اینکه هوش هیجانی و مهارت‌های تدریس را مجموعه‌ای از شایستگی‌های پویا و در حال رشد ببینند که نیازمند یادگیری، تمرین و بازاندیشی مستمر است، این فرهنگ را تقویت می‌کند. در راستای پیشنهادات پژوهشی می‌توان گفت با توجه به مشاهده ماهیت رابطه‌ی منفی میان کیفیت تدریس و هوش هیجانی، کاوشی گسترده‌تر با استفاده از رویکردهای کیفی، از جمله انجام مطالعات موردی بر روی مدرسانی با سطوح مختلف هوش هیجانی برای شناسایی سازوکار دقیق و عوامل زمینه‌ای مؤثر، و همچنین تحلیل روایت تجرب زیسته‌ی مدرسان و زبان‌آموزان در خصوص نقش هیجانات در کلاس درس، می‌تواند به درک عمیق‌تری از چگونگی شکل‌گیری این ارزیابی‌ها و نقش هوش هیجانی در آن منجر شود.

همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده مانند سبک‌های تدریس، ویژگی‌های شخصیتی مدرس و زبان‌آموز، انتظارات و پیش‌فرض‌های فرهنگی زبان‌آموزان و به‌ویژه در میان زبان‌آموزانی با پیشینه‌های فرهنگی متنوع، تجربه‌ی تدریس و سطح مهارت مدرس، و همچنین ویژگی‌های خاص محیط و بستر آموزشی مانند فضای فیزیکی کلاس، منابع موجود و فشار کاری مدرسان حائز اهمیت است. این بررسی‌ها می‌تواند نشان دهد که چگونه این عوامل ممکن است رابطه‌ی بین هوش هیجانی و کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار دهند. افزون بر آن چه گفته شد بررسی موشکافانه‌تر هریک از ابعاد مختلف هوش هیجانی و تأثیرات متمایز آن‌ها بر کیفیت تدریس ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه این پژوهش نشان داد درک هیجانات بیشترین رابطه منفی را داشته است، تحقیقات آتی می‌تواند بر این بعد و سایر ابعاد (مانند مدیریت هیجانات، استفاده از هیجانات، و فهم هیجانات تمرکز کرده و بررسی کنند که آیا تقویت یا تضعیف هر یک از این ابعاد به‌تنهایی یا در ترکیب با یکدیگر، نتایج متفاوتی در ارزیابی کیفیت تدریس ایجاد می‌کند و چگونه می‌توان به تعادل در مواردی

در حالی که پژوهش حاضر بر دیدگاه زبان‌آموزان متمرکز بوده، تحقیقات آتی می‌توانند با جمع‌آوری داده از منابع دیگر مانند خودارزیابی مدرسان، ارزیابی همکاران، و تحلیل نتایج یادگیری زبان‌آموزان، تصویر جامع‌تری از رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت تدریس ارائه دهند. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند به بررسی چگونگی تغییر این رابطه در طول زمان، با افزایش تجربه‌ی مدرس یا تغییر در ترکیب زبان‌آموزان، کمک کند.

در نهایت، بررسی این یافته‌ها در بافت‌های زبانی و فرهنگی دیگر، از طریق مطالعات تطبیقی، می‌تواند به درک تعمیم‌پذیری یا خاص بودن نتایج فعلی یاری رساند. این پیشنهادها صرفاً نقطه‌ی آغازی برای تحقیقات آتی است و پژوهشگران می‌توانند با تکیه بر خلاقیت و دانش خود، زوایای دیگری از این موضوع پیچیده و مهم را مورد بررسی قرار دهند. نتایج این پژوهش، اهمیت نگاهی نقادانه و عمیق به مفاهیم رایج در آموزش را یادآور می‌شود و راه را برای درک بهتر تعاملات انسانی در فرآیند یادگیری هموار می‌سازد.

فهرست منابع:

پردال، ا.، گریوانی، ع.، ارباب، ی.، و نارویی، ح. (۱۴۰۳). بررسی نقش هوش هیجانی در ارتقای کیفیت یادگیری و تدریس. *اولین همایش بین‌المللی آموزش و پرورش با رویکرد مدارس هوشمند، معلمان خلاق و دانش‌آموزان متفکر در افق ۱۴۰۴*، بوشهر، ایران.

جلال زاده گمشادزهی، م.، حسینی، ع.، و احمدی، ف. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین هوش هیجانی معلمان و اثربخشی تدریس. *مجله مطالعات آموزشی و روان‌شناختی*، 10(2)، ۴۵-۶۰.

References:

Aggarwal, A., Stolkin, R., & Marturi, N. (2024). Unsupervised learning-based approach for detecting 3D edges in depth maps. *Scientific Reports*, 14(1), 796.

Anwar, G. (2021). Investigating the Interaction Between Emotional Intelligence and the effectiveness of ESL: Does Self- Efficiency Serve as a Mediator in This Relationship?. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5(2), 21-30.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.

Danielson, C. (2013). *Framework for Teaching: Evaluation Instrument*. ASCD.

Dewaele, J. M. (2018). Emotions in multilinguals. In *Language and Emotional: An international Handbook* (pp. 411-428). De Gruyter Mouton.

Ghaith, G. M., & Awada, G. M. (2022). Emotional Intelligence, Academic Achievement, and foreign Language Anxiety in EFL Learners. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904943>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

- Gross, J. J.** (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Jalalzadeh Gomshadzei, M., Hosseini, A., and Ahmadi, F.** (2014). Investigating the relationship between teachers' emotional intelligence and teaching effectiveness. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(2), 45-60. [In Persian].
- Pardal, A., Girivani, A., Arbab, Y., and Naroei, H.** (2024). Investigating the role of emotional intelligence in improving the quality of learning and teaching. *The first international conference on education with the approach of smart schools*, creative teachers and thoughtful students in the horizon of 2014, Bushehr, Iran. [In Persian].
- Petrides, K. V.** (2001). A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence. (Doctoral Dissertation, University College London). <http://discovery.ucl.ac.uk/1334165/>
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N.** (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of social psychology*, 144(2), 149-162.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.** (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-216. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02