

مقایسه هوش هیجانی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه تیزهوش و عادی

چکیده

محسن احمدی طهور سلطانی*
استادیار، گروه روان‌شناسی بالینی،
دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله (عج)،
(نویسنده مسئول)

مسعود کرمی
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی،
دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان

سید علی حسینی المدنی
دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد
اسلامی، واحد علوم و تحقیقات

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۶/۲۷

* نشانی تماس: تهران، دانشگاه علوم
پزشکی بقیه‌الله (عج)، گروه
روانشناسی بالینی
رایانامه:

mahmadi_1362@yahoo.com

پژوهش حاضر با هدف مقایسه هوش هیجانی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه تیزهوش و عادی شهر همدان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ انجام شد. به این منظور ۳۵۰ آزمودنی به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پژوهش، پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز و پرسشنامه خودتنظیمی پینترچ و دی‌گروت می‌باشد. جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که نمره هوش هیجانی و تمامی خرده مقیاس‌هایش در دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان عادی بود. همچنین نتایج نشان داد که تنها در خرده مقیاس بعد فراشناخت خودتنظیمی میانگین تیزهوشان بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود ($F=3/49, P < .1$) و در خرده مقیاس راهبرد شناختی تفاوت معناداری بین این دو گروه مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، خودتنظیمی، تیزهوش، عادی.

Comparison of Emotional Intelligence and Self-Regulation of High School Gifted and Regular First Grade Students

Abstract

The aim of this study was comparing high school gifted and regular students' emotional intelligence and self-regulation in 2012-2013 academic years. For this purpose, 350 students were selected as a sample via categorical randomize sampling method. Data gathering instruments were emotional intelligence and self-regulation scales. MANOVA was used for testing hypothesis. The result of MANOVA showed that emotional intelligence and all of its subscales mean score in gifted students is higher than regular students, also results showed that only at metacognitive dimension subscale of self-regulation the gifted students' score is higher than regular students' score and there was no significant difference between two groups in cognitive strategy subscale.

Keywords: *Emotional Intelligence, Self Regulation, Giftedness, Regular.*

Mohsen Ahmadi Tahour-soltani*

Assistant Professor, Baqiyatallah
University of Medical Sciences,
Department of Clinical psychology

Masoud Karimi

MA in Educational Psychology,
Hamedsan, Iran, Islamic Azad University,
Hamedan Branch

Seyed Ali Hosseini-Almadani

Ph. D. of Psychology, Islamic Azad
University, Science and Research Branch,
Tehran, Iran

*Corresponding Author:

mahmadi_1362@yahoo.com

مقدمه

جنبه‌های غیر شناختی هوش در سازگاری و موفقیت پرداخته است. او به‌طور مستقیم از هوش اجتماعی به‌عنوان یکی از جنبه‌های هوش هیجانی یاد کرده است. به اعتقاد ثرندایک هوش اجتماعی توانایی درک حالات درونی، انگیزه‌ها و رفتارهای خود و دیگران و عملکرد بهینه براساس اطلاعات کسب شده است. گاردنر نیز در نظریه هوش‌های چندگانه، هوش‌های فردی «درون‌فردی و بین‌فردی» را مطرح کرده است و او در تعریف خود از این هوش‌ها به ایجاد الگوی دقیق و عینی از خویش و استفاده از آن در جهت عملی مؤثر و کارآمد در زندگی و تمایز میان هیجان‌ها جهت فهم و هدایت رفتار خود اشاره می‌کند (عروتنی، ۱۳۸۳).

گلمن (۱۹۹۵) هوش هیجانی را شیوه استفاده بهتر از IQ خود از طریق خودکنترلی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی می‌داند و آن را شامل مؤلفه‌های فردی و اجتماعی معرفی می‌کند که یکی از مؤلفه‌های فردی هوش هیجانی را خودتنظیمی می‌داند. خودتنظیمی هیجانی یکی از مقوله‌هایی است که در آن به نقش فرد در جریان تنظیم هیجان توجه می‌شود (تامپسون^{۱۵}، ۲۰۰۴).

به‌عبارت‌دیگر، خودتنظیمی هیجانی به معنای سرکوب هیجان‌ها است و اینکه ما یک سد دفاعی در مقابل احساساتمان و برانگیختگی‌های خود درست کنیم یا به عبارتی بر روش ابراز هیجان تأکید دارد (کول^{۱۶}، ۲۰۰۹).

نظریه پنتریچ^{۱۷} و دیگران^{۱۸} (۱۹۹۰) ازجمله نظریات مطرح در زمینه خودتنظیمی است که در آن به سه مؤلفه فراشناخت، راهبردهای مدیریتی و مهارت‌های شناختی کلی اشاره شده است. مهارت‌های شناختی کلی شامل مهارت‌هایی است که

با آغاز دهه ۱۹۹۰ و با معرفی هوش هیجانی توسط مایر^۱ و سالووی^۲ بحث درباره اثرات روان‌شناختی هیجان و کارکردهای انطباقی آن ابعاد تازه‌ای پیدا کرده است (گلدبرگ^۳، ۱۹۹۹). در الگوی مایر، سالووی و کاروسو^۴ هوش هیجانی توانایی پردازش اطلاعات درباره هیجان‌های خود و هیجان‌های دیگران است. در این الگو چهار شاخه در نظر گرفته شده است: شناسایی هیجان‌ها^۵، تسهیل هیجانی تفکر^۶، فهم هیجان‌ها^۷ و تنظیم و مدیریت هیجان‌ها^۸ (مایر، سالووی و کاروسو، ۲۰۰۰).

هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی روبرو می‌شود، احساس خوب و خوش‌بینی، به‌تنهایی برای کنترل هیجان‌های وی کافی نیست. او نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد و می‌کوشد هیجان‌های خود را کنترل کند که این امر به عوامل متعددی از جمله خودتنظیمی^۹ بستگی دارد (کدیور، ۱۳۸۰). بنابراین برای پیشبرد شناخت دقیقی از تنظیم و کنترل هیجان‌ها، مطالعه روابط آن با سازه‌های شناخته‌شده می‌تواند بسیار مفید باشد و بینش ما را نسبت به روایی سازه آن افزایش دهد (پتریدس^{۱۰} و فارنهام^{۱۱}، ۲۰۰۳).

در سال‌های اخیر، مفهوم سازه‌های مختلفی از هوش هیجانی ارائه شده است که برخی از آنها نسبتاً محدود و برخی نسبتاً گسترده هستند (گلمن^{۱۲}، ۱۹۹۵). هوش هیجانی مفهومی است که ریشه در کارهای ثرندایک^{۱۳} و گاردنر^{۱۴} دارد. ثرندایک به مطالعه تأثیر

1. Mayer
2. Salovey
3. Goldberg
4. Caruso
5. Identifying emotions
6. Emotional facilitation of thinking
7. Understanding emotions
8. Adjustment and management of emotion
9. Self-regulation
10. Petrides
11. Furnham
12. Goleman
13. Thorandike
14. Gardner

15. Thompson
16. Koole
17. Pintrich
18. De Groot

ساله بیان داشته‌اند که رابطه ضعیفی بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی وجود دارد. همین‌طور رابطه هوش هیجانی با برخی متغیرهای شخصیتی مثل برون‌گرایی معنادار بود. به‌رحال هوش هیجانی قادر بود هر دو متغیر پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. از طرفی استرنبرگ^۶ و واگنر^۷ (۲۰۰۲) در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون مشخص نمودند که: همبستگی زیادی بین پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی وجود دارد. در این بین، مهارت‌های روابط بین‌فردی که به‌طور معناداری با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت (به نقل از بریدج^۸ و وینکیلمن^۹، ۲۰۰۳). سالووارا^{۱۰} (۲۰۰۵) بیان می‌کند شواهد فراوانی در حمایت از اهمیت خودتنظیمی به‌عنوان یک متغیر مهم در مباحث هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

فرمینی‌فراهانی، عبدالملکی و رشیدی (۱۳۸۷) به بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه پرداختند. نتایج پژوهش آنان بیان‌گر این مطلب بود که رابطه معناداری در سطح ۰/۰۵ بین هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷) به بررسی رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج پژوهش، نشان داد که خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، رابطه معنی‌دار دارد و می‌توان پیشرفت تحصیلی را از طریق خودتنظیمی پیش‌بینی کرد.

در مجموع می‌توان گفت که هوش هیجانی و خودتنظیمی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تنظیم‌کننده در

فرد در هنگام یادگیری، یادآوری و فهم مطالب از آن‌ها بهره می‌گیرد (کیاروچی^۱ و مایر، ۱۳۸۸). یادگیری خودتنظیمی، یک فعالیت خود آغازگری است که هدف‌گذاری و تنظیم تلاش‌های خود برای رسیدن به هدف، خود نظارتی (فراشناخت)، مدیریت زمان و تنظیم محیط اجتماعی و فیزیکی است. یادگیرنده‌های خودتنظیم، افرادی هستند که به‌گونه‌ای فراشناختی و بانگیزه و فعال در فرآیندهای یادگیری خود شرکت می‌کنند (کدیور، ۱۳۸۰). بنابراین در کل می‌توان گفت که دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر از لحاظ تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزانی هستند که یادگیری‌شان خودتنظیم‌گرایانه نیست و نیز هوش هیجانی کمتری دارند (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰)، که این امر می‌تواند تأثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی در پژوهش حاضر گذارد.

در این راستا مایر و همکاران (۲۰۰۰) به بررسی هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش پرداختند. آن‌ها گزارش دادند دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار و مقاومت در مقابل فشار هم‌سالان، توانایی بیشتری دارند. همه این عناصر به افزایش مهارت‌های اجتماعی افراد منجر می‌شود. داوودا^۲ و هارت^۳ (۲۰۰۰) در میان تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، بیان می‌دارند که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به گروه دیگر در مهارت‌هایی مانند اجتماعی، توانایی کلامی، هوش، کنترل درونی و اعتماد به نفس برتری دارند. هم‌چنین شاتاه^۴ و مالوف^۵ (۲۰۰۱) در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ۱۱۶ دانشجوی ۱۸ تا ۲۳

6. Sternberg
7. Wagner
8. Berridge
9. Winkelman
10. Salovaara

1. kiaruchi
2. Dawda
3. Hart
4. Schutte
5. Malouff

۱۳۸۵) ساخته شد. این آزمون دارای ۲۸ ماده است که به چهار مقیاس خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، تقسیم می‌شود. شیوه نمره‌گذاری آزمون با استفاده از مقیاس شش‌درجه‌ای از یک الی شش انجام می‌شود. جمع نمره‌های آزمودنی در هر یک از سؤال‌ها نیز نمره کل آزمون را تشکیل می‌دهد. ضرایب پایایی برای چهار مهارت تشکیل‌دهنده‌ی هوش هیجانی و جمع کل نمره‌ها مربوط به ۳۶ دانشجو برای خودآگاهی (۰/۷۳)، مدیریت خود (۰/۸۷)، آگاهی اجتماعی (۰/۷۸) و مدیریت روابط (۰/۷۶) و نمره کل هوش هیجانی (۰/۹) گزارش شده است (به نقل از گنجی، میرهاشمی و ثابت، ۱۳۸۵). گنجی برای تعیین اعتبار هم‌گرایی این آزمون، آن را همراه با آزمون هوش هیجانی بار-ان (۱۹۹۷) در یک گروه ۹۷ نفری اجرا و ضریب همبستگی را ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهشی دیگر (گنجی و همکاران، ۱۳۸۵) ضریب پایایی آزمون هوش هیجانی برادبری - گریوز برای کل گروه (N=۵۴۰) برابر ۰/۸۳۱ به دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی پنتریچ و دیگروت: پرسشنامه خودتنظیمی دارای ۲۲ سؤال بوده که توسط پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) طراحی شده است. سؤالات در این پرسشنامه براساس مقیاس ۷ درجه‌ای (کاملاً درست، درست، تاحدی درست، متوسط، تاحدی نادرست، نادرست و کاملاً نادرست) تنظیم شده است. پایایی خرده آزمون‌های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شد. پایایی کل پرسشنامه در اجرای نهایی ۰/۹۵ به دست آمده است. اعتبار دو خرده آزمون شناختی و فراشناختی - مدیریت منابع در اجرای نهایی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۹ بوده است (پنتریچ و دیگروت ۱۹۹۰). اصل این پرسشنامه ۴۷ سؤالی است که علاوه بر ۲۲ سؤال راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، ۲۵

مسائل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری هیجانی و اجتماعی افراد مورد توجه و استفاده بسیاری از روان‌شناسان، مشاوران، علمای تعلیم و تربیت، متخصصان بهداشت روانی و سایر کسانی قرار گرفته است که به نحوی با دانش‌آموزان سروکار دارند (مایر، ۲۰۰۱). حال با توجه به تعاریف و نظریات متفاوت درباره هوش هیجانی و خودتنظیمی، این سؤال در ذهن محقق مطرح می‌گردد که میزان هوش هیجانی و خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان به چه میزان خواهد بود؟ بنابراین این پژوهش در نظر دارد که ابتدا توصیفی از میزان خودتنظیمی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه تیزهوش و عادی شهر همدان ارائه دهد و سپس تفاوت‌های دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را تعیین کند و نهایتاً می‌خواهد به این سؤال پاسخ دهد که بین خودتنظیمی و هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد یا نه؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک تحقیق بنیادی، از لحاظ روش جزء تحقیق‌های توصیفی و از نوع علی مقایسه‌ای و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها یک تحقیق کمی می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه تیزهوش و عادی شهر همدان می‌باشند که تعداد کل آنان در نواحی یک و دو به ترتیب ۱۸۹۱ و ۲۱۰۰ نفر بوده که در مجموع ۳۹۹۱ نفر بودند. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۵۰ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

هوش هیجانی برادبری و گریوز^۱: این پرسشنامه توسط برادبری^۲ و گریوز (۲۰۰۵)، ترجمه گنجی

2. Bradberi

1. Greaves

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها در تمامی متغیرهای تحقیق

انحراف استاندارد	میانگین	حداکثر	حداقل	گروه‌ها	شاخص‌ها متغیرها
۴/۲۸	۲۶/۴۲	۳۴	۱۱	تیزهوش	خودآگاهی
۴/۹۹	۲۴/۹۴	۳۶	۱۱	عادی	
۴/۸۰	۳۶/۰۷	۴۶	۲۳	تیزهوش	خودمدیریتی
۶/۳۰	۳۳/۵۵	۵۴	۱۳	عادی	
۳/۰۳	۲۱/۰۰	۲۸	۱۳	تیزهوش	آگاهی اجتماعی
۴/۰۹	۱۹/۴۵	۳۰	۵	عادی	
۵/۱۰	۳۴/۴۰	۴۴	۱۸	تیزهوش	مدیریت رابطه
۶/۸۵	۳۲/۶۰	۴۸	۸	عادی	
۱۲/۱۲	۱۱۷/۶۹	۱۴۲	۷۷	تیزهوش	هوش هیجانی کلی
۱۶/۵۰	۱۱۰/۰۵	۱۵۴	۳۸	عادی	
۶/۰۱	۴۱/۹۷	۵۵	۳۰	تیزهوش	راهبرد شناختی
۸/۷۹	۴۳/۰۲	۶۳	۹	عادی	
۸/۳۸	۷۰/۳۰	۸۵	۴۸	تیزهوش	بعد فراشناخت
۱۳/۱۱	۶۵/۸۸	۱۶۱	۱۳	عادی	
۱۱/۹۸	۱۱۱/۷۵	۱۳۴	۷۹	تیزهوش	کل خودتنظیمی
۱۹/۵۲	۱۰۸/۵۹	۲۲۴	۲۲	عادی	

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه

اثر	ارزش	مقدار F	درجه آزادی z	سطح معناداری	مجذور اتا
۱	اثر بیلابی	۰/۰۴۷	۳/۴۹	۴ و ۲۸۳	۰/۰۰۸
	لامبدای ویلکز	۰/۹۵۳	۳/۴۹	۴ و ۲۸۳	۰/۰۰۸

همان‌طور که نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان می‌دهد بین گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار لامبدای ویلکز ($P < 0/01$ و $F = 3/49$). جهت مشخص کردن تفاوت دوبه‌دوی متغیرهای وابسته از آزمون تحلیل واریانس یک متغیری استفاده می‌شود که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

سؤال را نیز در باب راهبردهای انگیزشی در بردارد که در این پژوهش مورداستفاده قرار نگرفته است. پنتریج روایی و پایایی پرسشنامه را تأیید کرده است (آلفا = ۰/۸۳) فرم‌هینی فراهانی و همکاران (۱۳۸۷). روایی و پایایی این پرسشنامه (۲۲ سؤال) را تأیید کردند به طوری که آلفای آن را ۰/۷۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه (۲۲ سؤال) با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ به دست آمده است.

یافته‌ها

در بیان یافته‌های این پژوهش در قسمت اول به یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف استاندارد و در قسمت دوم به یافته‌های استنباطی یعنی آزمون فرضیه‌های تحقیق پرداخته شده است.

جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در ادامه آمده است. برای کاهش خطای نوع اول، از تصحیح بن فرونی^۱ و به جای آلفای رسمی از آلفای تعدیل شده ۰/۰۵ بر تعداد متغیرهای وابسته تقسیم و سطح معناداری ۰/۰۲۵ در نظر گرفته شد ($0/05 \div 5 = 0/01$). متغیرهای وابسته با یکدیگر ارتباط خطی و معنادار دارند و درعین حال مسئله هم خطی چندگانه^۲ بین زوج متغیرها وجود ندارد و بدین ترتیب یکی از مفروضه‌های اصلی تحلیل واریانس چند متغیری وجود دارد. از این گذشته براساس بررسی‌های به‌عمل آمده سایر شرایط همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس با آزمون باکس^۳ و بهنجاری توزیع با آماره اسمیرنف^۴ نیز برقرار بود.

1. Bonferrone correction
2. multiple collinearity
3. Box test
4. Smirnov

وجود دارد. جهت بررسی دقیق‌تر تفاوت دوه‌دو کردن گروه‌ها، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده می‌شود که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیری جهت مقایسه کردن دوه‌دوی خودتنظیمی و خرده مقیاس‌های آن

Eta	P	F	MS	df ₁	SS	متغیرها
۰/۰۰۱	۰/۵۴۲	۰/۳۷۲	۲۶/۹۶۳	۱	۲۶/۹۶۳	راهبرد شناخت
۰/۰۱۲	۰/۰۱	۵/۵۲۲	۵۶۳/۷۵	۱	۵۶۳/۷۵	بعد فراشناخت
۰/۰۰۳	۰/۳۲۲	۰/۹۸۴	۳۴۴/۱۴	۱	۳۴۴/۱۴	خودتنظیمی کلی

همان‌طور که جدول (۵) نشان می‌دهد تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی با استفاده از آلفای تعدیل شده ($F = ۰/۰۲ / ۳ = ۰/۰۵$) بن‌فرونی نیز نشان داد تنها در خرده مقیاس بعد فراشناخت ($P < ۰/۰۱$) و ($F = ۵/۵۲$) بین دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در دو مؤلفه‌ی دیگر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با عنوان «مقایسه هوش هیجانی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه تیزهوش و عادی شهر همدان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱» به انجام رسیده است. همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد میزان هوش هیجانی در نمره کلی و تمامی خرده مقیاس‌های «خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه» در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. بنابراین بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر هوش هیجانی کلی و خرده مقیاس‌هایش تفاوت معناداری وجود دارد.

این نتایج با پژوهش‌های دیگر از جمله مایر، پرکینس^۱، کاروسو و سالووی (۲۰۰۱) و زارح (۱۳۸۰)

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیری جهت مقایسه دوه‌دوی متغیرهای هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه

Eta	P	F	MS	df ₁	SS	متغیرها
۰/۰۱۳	۰/۰۵۵	۳/۷۰۷	۸۲/۵۳	۱	۸۲/۵۳	خودآگاهی خود
۰/۰۴۱	۰/۰۰۱	۱۲/۱۸۵	۴۵۵/۵۱	۱	۴۵۵/۵۱	مدیریتی آگاهی اجتماعی
۰/۰۲۳	۰/۰۰۹	۶/۸۵۷	۱۰۴/۱۶	۱	۱۰۴/۱۶	مدیریت رابطه
۰/۰۱۱	۰/۰۱	۵/۲۰۱	۱۷۳/۱۶	۱	۱۷۳/۱۶	هوش هیجانی کلی
۰/۰۳۷	۰/۰۰۱	۱۱/۰۸۹	۲۷۴/۱۰	۱	۲۷۴/۱۰	

همان‌طور که جدول (۱) نشان می‌دهد تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی با استفاده از آلفای تعدیل شده بن‌فرونی نیز نشان داد که بین گروه‌ها در متغیرهای خودمدیریتی ($F = ۱۲/۱۸$ و $P < ۰/۰۰۱$)، آگاهی اجتماعی ($F = ۶/۸۵$ و $P < ۰/۰۰۹$)، آگاهی اجتماعی ($F = ۶/۸۵$ و $P < ۰/۰۱$)، مدیریت رابطه ($F = ۶/۸۵$ و $P < ۰/۰۱$)، هوش هیجانی کلی ($F = ۵/۲۰$ و $P < ۰/۰۱$) و تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. به عبارت دیگر با توجه به میانگین‌های مشاهده‌شده، نمرات هوش هیجانی و خرده مقیاس‌هایش در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از عادی می‌باشد.

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری جهت مقایسه خودتنظیمی و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه

اثر	ارزش F	مقدار درجه آزادی	سطح معناداری	مجدور
اثر گروه پیلایی	۰/۰۲۴	۳/۶۴	۲ و ۲۹۶	۰/۰۲۴
لامبدای ویلکز	۰/۰۹۷۶	۳/۶۴	۲ و ۲۹۶	۰/۰۲۴

همان‌طور که نتایج جدول بالا نشان می‌دهد حداقل بین یکی از متغیرهای وابسته با توجه به مقدار لامبدای ویلکز ($F = ۳/۶۴$ و $P < ۰/۰۱$) تفاوت معنی‌دار

نتایج پژوهش نشان داد که تنها در خرده مقیاس بعد فراشناختی خودتنظیمی بین دو گروه «تیزهوش و عادی» تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$) و در نمره خودتنظیمی کلی و خرده مقیاس راهبرد شناختی خودتنظیمی تفاوت معناداری بین دو گروه «تیزهوش و عادی» وجود ندارد ($P > 0/05$) و $(F = 0/98)$ ($F = 0/37$ و $P > 0/05$).

تفاوت شاخص راهبردهای شناختی، در متغیر خودتنظیمی به نفع دانش‌آموزان عادی و راهبردهای فراشناختی به نفع دانش‌آموزان تیزهوش است. دانش‌آموزان تیزهوش در مؤلفه راهبردهای شناختی میانگین کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی کسب کرده‌اند و در مؤلفه راهبردهای فراشناختی میانگین بالاتری را کسب نموده‌اند که این یافته‌ها با پژوهش بوفارد^۱، پارنت^۲ و لاوایر^۳ (۲۰۰۲)، و با پژوهش جلالی و عارفی (۱۳۸۸)، هم‌خوانی دارد. مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش‌آموزان خودنظم‌بخش صورت گرفته است حاکی از این است که این فراگیران خود شروع‌کننده‌ی یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند و آنچه برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند را مستقلاً برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌نمایند (فلاول، به نقل از پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی «خود پرشی، خود نظارتی و

هم‌سو است. نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار افراد و مقاومت فشار همسالان توانایی بیشتری دارند. همه این عناصر به افزایش مهارت‌های اجتماعی افراد منجر می‌شود.

نتایج این پژوهش به‌طور کلی هم‌سو با نظریه و اظهارات مایر و همکاران (۱۹۹۹) می‌باشد که واضعان اولیه هوش هیجانی هستند. آنها معتقدند هوش هیجانی همچون هوش شناختی نوعی توانایی است که بخشی از موفقیت‌های زندگی را پیش‌بینی می‌کند. سلامت روانی، برخی پیشرفت‌های شغلی و پختگی در مهارت‌های اجتماعی از این جمله‌اند.

محققان نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش و ممتاز، اکثراً با اطرافیان خود و اجتماع رابطه‌ای خوب و مثبت برقرار می‌کنند، این‌گونه دانش‌آموزان بیشتر به عنوان رهبران کلاس و مدرسه انتخاب می‌شوند و در فعالیت‌های خارج از کلاس مانند شرکت در رویدادهای فرهنگی، ورزش‌های گوناگون، امور فوق برنامه و کارهای ابتکاری بیشتر از همکلاسان خود فعالیت می‌کنند (سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۸۲).

با توجه به این یافته‌ها می‌توان استنباط کرد که چون دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از هوش هیجانی بیشتری برخوردارند، در موقعیت‌های گوناگون بهتر از دانش‌آموزان عادی عمل می‌کنند. پیشنهاد می‌شود که مسئولان مدارس در کنار توجه به مسائل هوش شناختی و تمرکز بر درس‌های ریاضی، فیزیک و غیره به جنبه هوش هیجانی دانش‌آموزان نیز توجه داشته باشند و با گنجاندن دروس و کارگاه‌های آموزشی در این زمینه رشد و شکوفایی این بخش از توانایی‌های دانش‌را نیز محقق سازند. در نتیجه فارغ‌التحصیلان به صورت دانش‌آموختگانی تک‌بعدی نخواهند بود.

1. Bouffard
2. parent
3. Laviree

زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). به‌منظور کاربست یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود آموزش معلمان در جهت کمک به دانش‌آموزان به‌منظور افزایش و ارتقاء سطح خودتنظیمی و کنترل هوش هیجانی «هیجان‌ات و احساسات» در آن‌ها صورت گیرد. هم‌چنین آموزش والدین دانش‌آموزان به‌منظور بسترسازی‌های لازم در جهت مساعدت و کمک به دانش‌آموزان به‌منظور افزایش سطح خودتنظیمی در آن‌ها انجام گیرد. حضور روان‌شناسان و مشاوران مجرب در آموزشگاه‌ها به‌منظور انجام برنامه‌ریزی‌های منظم و مستمر در جهت افزایش سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود ساعات منظمی در برنامه آموزشی مدارس جهت آموزش دادن دانش‌آموزان در راستای ارتقاء سطح خودتنظیمی آنان در نظر گرفته شود.

خود ارزیابی» بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. درحالی‌که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند یادگیری‌های آن‌ها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه‌مدت است مطلب یاد گرفته‌شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهد شد (بمبوتی، ۲۰۰۸؛ نامی، عنایتی و عاشوری، ۲۰۱۲؛ گراو و وایت برید، ۲۰۱۲). معلمان می‌توانند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند که بعضی از دانش‌آموزان مطالب آموزش داده‌شده به آن‌ها را یاد نمی‌گیرند پژوهش‌گران امیدوار هستند که معلمان این نکته را درونی سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونه یاد گرفتن به آن‌ها آموزش داده شود. براساس این نتایج، شایسته است معلمان علاوه بر آموزش آنچه باید یاد گرفته شود، چگونگی یاد گرفتن را نیز به دانش‌آموزان یاد بدهند،

منابع

- جلالی، امین، عارفی، مژگان. (۱۳۸۸). مقایسه خودگردانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی و نقش پیش‌بینی ابعاد برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر شیراز. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*.
- زارع، محسن. (۱۳۸۰). *مطالعه سهم هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران.
- سیف‌نراقی، مریم، نادری، عزت‌الله. (۱۳۸۲). *روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. چاپ دوم، تهران: نشر ارسباران.
- عروتی، موفق. (۱۳۸۳). *بررسی تغییرات هوش هیجانی براساس منبع کنترل، خودپایی و هیجان‌خواهی در دانشجویان دانشگاه‌های تهران*. خلاصه مقالات دومین سمینار بهداشت روانی دانشجویان. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- فرمهبینی‌فراهانی، محسن، عبدالملکی، جمال، رشیدی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه، *مجله دانش‌ور رفتار*، ۱۵(۳۰)، ۸۵-۹۷.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۰). *بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیاروچی، ژوزف، مایر، جان دی. (۱۳۸۸). *کاربرد هوش هیجانی*. ترجمه ایرج پاد، تهران: ناشر شرکت سهامی انتشار.

گنجی، مهدی، میرهاشمی، مریم، ثابت، محمد. (۱۳۸۵). *هنجاریابی مقدماتی آزمون هوش هیجانی برادبری-گریوز. طرح پژوهشی. معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.*

مردعلی، لیلا، کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). *رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، مجله اندیشه و رفتار، ۲(۷)، ۴۹-۷۸.*

- Bembeutty, H. (2008). Self- regulation of learning and Academic Delay of Gratification, Gender and Ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics.*
- Berridge, K. C., & Winkielman, P. (2003). What is an unconscious emotion? The case for unconscious UikingU. *Cognition and Emotion. Journal of Educational psychology, 102(2), 231 -259.*
- Bouffard- B, parent, S & Laviree, S. (2002). Self – Regulation on a concept – formation task among average and Gifted students. *Excermental child psychology, 56(1), 115- 134.*
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-onn emotional quotient inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences. Journal of Educational psychology, 103(3), 411-438.*
- Goldberg, L.R.(1999). *The comparative validity of adult personality inventories. Handbook of adult personality inventory.* New York plenium publishing.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* USA: bantam Books.
- Koole. S. L. (2009). The Psychology of emotion regulation: An integrative. *Cognition and Emotion, 23 (1), 4-41.*
- Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence.* Handbook of intelligence (2nded). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D. Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional stadards for an intelligence. *Intelligence, 27 (1), 267-298.*
- Mayer, J.D., Perkins, D. Caruso, D. Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and giftedness. *Report Review, 23 (3), 131- 137.*
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Emotional intelligence as zeitgeist.* as personality, and as a mental ability. In R, Bar-on., & J. D. A, Parker. *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place.* San Francisco: Jossey- Bass. pp. 92-117.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17, 39- 57.*
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning Components of classroom academic Performance. *Journal of educational Psychology.* p13.
- Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning.* Academic Dissertation to be Presented with the Assent of the Faculty of Education, University of Oulu, for Public Discussion in. Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education.
- Schutte, N., & Malouff, J. (2001). The relationship between emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 104: 514-523.*
- Sternberg, R.J 2 Wagner. W.M (2002). *Educational psychology.* Boston. (Retrieve in: <http://www.lookmart.com>).
- Thompson, R.A. (2004). Emotion regulation: A theme in search of definition. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 25-52.*