

دانشور

رفتار

بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه

نویسندگان: دکتر محسن فرمهنی فراهانی^{۱*}، جمال عبدالملکی^۲ و زهرا رشیدی^۲

۱. استادیار دانشگاه شاهد

۲. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی

*E-mail: frmahinifr@yahoo.com

چکیده

هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول دبیرستان است. جامعه آماری مورد مطالعه دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه است که تعداد ۱۲۰ نفر از آن‌ها به شیوه تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. اطلاعات متغیرها و عوامل از آزمون‌های هوش هیجانی سبیر یا شرینگ (Sibrya shering) در سال ۱۹۹۵، راهبردهای خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت (Pintrich, p. r & degroot) سال ۱۹۹۰ و ساختار هدف کلاس میگدلی (Migdley) سال ۲۰۰۰ به دست آمد. داده‌های حاصل از آزمون‌ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت، نتایج تحقیق بیانگر آن است که:

اولاً: رابطه معناداری در سطح ۰/۰۵ بین هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد، که بیشترین و کمترین میزان همبستگی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به ترتیب مربوط به متغیرهای یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف عملکرد گریز کلاس است. دوماً متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس قادر به تبیین ۰/۳۶۵ کل واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی هستند و این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار است و بیشترین و کمترین ضریب رگرسیونی β مربوط به متغیرهای یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف عملکرد گریز کلاس هستند.

کلید واژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی، ساختار هدف کلاس

- دریافت مقاله: ۸۵/۱۲/۲۰
- ارسال به داوران:
 - ۸۷/ ۱/۱۵ (۱)
 - ۸۷/ ۷/۲۹ (۲)
 - ۸۷/ ۷/۲۹ (۳)
- دریافت نظر داوران:
 - ۸۷/ ۷/۱۵ (۱)
 - ۸۷/ ۹/۱۴ (۲)
 - ۸۷/ ۹/۱۱ (۳)
- ارسال برای اصلاحات:
 - ۸۷/ ۹/۲۰ (۱)
 - ۸۷/۱۱/۲۹ (۲)
- دریافت اصلاحات:
 - ۸۷/۱۰/۱۱ (۱)
 - ۸۷/۱۲/ ۸ (۲)
- ارسال به داور نهایی:
 - ۸۷/۱۱/ ۴ (۱)
 - ۸۷/۱۲/۱۳ (۲)
- دریافت نظر داور نهایی:
 - ۸۷/۱۱/۲۴ (۱)
 - ۸۷/۱۲/۲۵ (۲)
- پذیرش مقاله: ۸۷/ ۱/۲۵

Scientific-Research
Journal of
Shahed University
Fifteen Year
No. 30
2008

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال پانزدهم - دوره جدید
شماره ۳۰
شهرپور ۱۳۸۷

مقدمه

در زمینه پیشرفت تحصیلی هستند [۱]. در مطالعه دیگر آثار چند عامل مهم مانند توانایی یادگیرندگان، توانایی شناختی و فراشناختی، آموزش معلمان و انگیزش و هیجان را بر

مطالعات زیادی اذعان دارند که عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی دارای بیشترین تأثیر

یادگیری، در بیش از ۲۵۰۰۰ دانش آموز مورد بررسی قرار دادند مهم ترین عواملی که مستقیماً با میزان یادگیری رابطه مثبت نشان دادند: سطح توانایی یادگیرندگان در اداره یادگیری خود و انگیزش و هیجان یادگیرندگان بود [۲]. بر این اساس در این مقاله رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه مورد بررسی قرار می گیرد.

هوش هیجانی (Emotional intelligence) و مؤلفه های آن
در گذر تاریخی این مفهوم، تعاریف متعددی در مورد هوش هیجانی مطرح شده است که هر کدام از این تعاریف نشانگر تئوری ها و خطوط فکری متفاوت به این مفهوم است. مایر، سالوی و کاراسو (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso) سال ۲۰۰۰ هوش هیجانی را توانایی درک هیجان، درون سازی هیجانی در ذهن، درک و استدلال هیجانی و تنظیم هیجان در خود و دیگران [۳]. گلمن (Golman) سال ۱۹۹۵ هوش هیجانی را مهارت در کنترل هیجان ها به طوری که تعادل بین هیجان و منطق را به نحوی افزایش دهد که فرد به شادکامی درازمدت برسد تعریف کرده اند [۴]. هوش هیجانی از دیدگاه گلمن، هوشی مرکب شامل توانایی های شناختی و جنبه های شخصیتی است، اما بر خلاف مدل طرح شده توسط بارون، مدل گلمن بر این که چگونه عوامل شناختی و شخصیتی موفقیت در محیط های کاری را تعیین می کنند، متمرکز می شود [۵]. هوش هیجانی به وسیله بارون در سال ۲۰۰۰ به این صورت تعریف شده است: یک دسته از مهارت ها، استعدادها و توانایی های شناختی که توانایی موفقیت فرد در مقابله با فشارها و مقتضیات محیطی را افزایش می دهد [۶]. به نظر گلمن هوش هیجانی هم شامل عناصر درونی و هم بیرونی است. عناصر درونی شامل میزان خود آگاهی، خودانگاره، احساس استقلال و ظرفیت خود شکوفایی و قاطعیت می باشد. عناصر بیرونی شامل روابط بین فردی، سهولت در همدلی و احساس مسئولیت است. همچنین هوش هیجانی شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیت ها، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات هیجانی، توانایی مقابله با استرس و تکانه ها می شود [۴]. به نظر گلمن در سال ۱۹۹۵ مؤلفه های هوش هیجانی عبارتند از:

الف) خود آگاهی (Self-awareness): درک عمیق و روشن از احساسات، هیجانها، نقاط ضعف و قوت، نیازها و سائق های خود. افرادی که از هشیاری بالایی برخوردارند، می دانند چرا و به چه میزان مدیریت و رهبری را به عهده گرفته اند. این افراد خیلی رک هستند و به صراحت صحبت می کنند و از یکپارچگی خوبی در انتخاب هدف و انتخاب راهبرد برای رسیدن به هدف خود برخوردارند. این افراد زمانی که در یک چالش قرار می گیرند، به راحتی می توانند از تفکر خود برای رهایی از این چالش استفاده کنند و قادرند از تفکر خود برای کنترل احساساتشان بهره ببرند.

ب) خودمهارگری یا مدیریت خود (self-management): همچنان که ما آگاهی خود را در مورد احساسات، هیجانها و اثرات آنها افزایش می دهیم، می توانیم توانایی خود را در جهت کنترل آنها بهبود بخشیم. خود مهارگری هیجانی به معنی سرکوب هیجانها و اینکه ما یک سد دفاعی محکم در مقابل احساسات و خود انگیزختگی هایمان درست کنیم نیست. بر عکس، خود مهارگری به این موضوع می پردازد که ما یک انتخاب برای چگونگی ابراز احساساتمان داریم و چیزی که مورد تاکید است روش ابراز احساسات می باشد، این روش ابراز می تواند هم جریان تفکر را تسهیل کند و هم از انحراف جلوگیری نماید.

ج) آگاهی اجتماعی (social awareness): شعور اجتماعی سومین مؤلفه هوش هیجانی می باشد و عبارت است از درک احساسات و جنبه های مختلف دیگران و به کارگیری یک عمل مناسب و واکنش مورد علاقه برای افرادی که پیرامون ما قرار گرفته اند.

د) مهارت های اجتماعی (social skills): مهارت های اجتماعی یکی از مؤلفه های هوش هیجانی می باشد و شامل توانایی ما برای مدیریت روابط با خود و دیگران است. این مهارت بیش تر به دوست یابی هدفمند مربوط می شود. افرادی که مهارت های اجتماعی قوی تری دارند به راحتی می توانند مسیر فکری رفتار دیگران را در سمتی که می خواهند هدایت کنند، خواه با توافق آنها برای ایجاد رفتار جدید خواه بر انگیزختن آنها برای ایجاد رفتار، عملکرد، و یا تولید رفتار جدید باشد.

ه) خود انگیزختگی (self-stimulation): خود انگیزختگی

یادگیری خودتنظیمی (self Regulation learning) زیمرمان (Zimmerman) در سال ۱۹۹۴ یادگیری خود تنظیم را نوعی از یادگیری که در آن افراد تلاش‌های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه به معلم و دیگران، شخصاً شروع کرده و جهت می‌بخشد تعریف می‌کند به عبارت دیگر در این یادگیری افراد مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و قادرند کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند [۱۱]. در تعریف دیگر شارپ (Scharfe) در سال ۲۰۰۰ به نقل از زیمرمان در سال ۲۰۰۰ یادگیری خودتنظیمی را این‌گونه تعریف می‌کنند «تلاش‌های فعالانه‌ای که افراد به طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان می‌دهند [۱۲].

زیمرمان و مارتینز (Zimmerman and martincz) در سال ۲۰۰۲ بین چند نوع خود تنظیمی در حیطه تحصیلی تفاوت قائل شده‌اند که این انواع خود تنظیمی براساس میزان درونی شدن آن‌ها تقسیم‌بندی شده است [۱۳].

۱. نظم‌دهی بیرونی (Extrinsic regulation)

در پایین‌ترین سطح پیوستار درونی سازی قرار دارد در این حالت، شخص منحصر بر اساس وقایع بیرونی مورد انتظار دست به انجام عملی می‌زند یا از انجام یک رفتار باز داری می‌کند .

۲. نظم‌دهی درون‌فکنی شده (introjected reregulation)

میزان زیادی از درونی‌سازی به وسیله نظم‌دهی درون‌فکنی شده تبیین می‌شود. در این سطح، شخص خود را با تأیید خود یا عدم تأیید خود، نظم می‌بخشد. دانش آموز درون‌فکنی کرده تکلیف خود را انجام خواهد داد و در صورت عدم انجام آن احساس گناه خواهد کرد. آلبرت بندورا در بررسی یادگیری خود تنظیمی، دانش‌آموزان را به عنوان شرکت‌کننده‌های فعال از نظر فراشناختی، انگیزش و رفتاری در فرایند یادگیری می‌داند. از نظر فراشناختی فراگیران خود تنظیم افرادی هستند که روحیه طراحی سازماندهی، خود آموزی و خود ارزیابی دارند. از نظر انگیزشی فراگیران خود تنظیم در تمام مراحل مختلف یادگیری خود را افرادی لایق، خود کار آمد و مستقل می‌یابند. از نظر رفتاری فراگیران خود تنظیم، محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند که یادگیری را افزایش دهد. در این راستا متغیرهای عاطفی مثل مفهوم خود و منبع کنترل با

زبان سائق پیشرفت می‌باشد و کوششی است در جهت رسیدن به حدی مطلوب از فضیلت. افرادی که این خصیصه را دارند همیشه در کارهای خود نتیجه محورند و سائق زیادی در آن‌ها برای تحقق اهداف و معیارها وجود دارد [۴].

اوریل (Averill) در سال ۲۰۰۰ در باب هوش هیجانی چنین می‌گوید: هوش هیجانی به عنوان جدیدترین تحول در زمینه ارتباط میان تفکر و هیجان اهمیتی به اندازه هوش عمومی در پیش بینی موفقیت تحصیلی و شغلی و همچنین به عنوان تنظیم‌کننده موضوعات مختلف پیدا نموده است. به طوری که متخصصان تعلیم و تربیت امروزه در طراحی برنامه‌های خود از این ابزار برای سازگاری بیشتر گروه‌های هدف کمک می‌گیرند [۷].

هوش هیجانی به عنوان یکی از عوامل تنظیم‌کننده در مسائل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان مورد توجه بسیاری از روانشناسان، مشاوران، علمای تعلیم و تربیت، متخصصان بهداشت روانی و سایر افرادی که به نحوی با دانش آموز سروکار دارند قرار گرفته است [۸]. بسیاری از متخصصان تأکید دارند که بین متغیرهای هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دوره‌های مختلف سنی و در دختر و پسر ارتباط نزدیکی وجود دارد. به گونه‌ای که با افزایش و یا کاهش یک متغیر تغییراتی در متغیر دیگر بوجود می‌آید [۹]. امروزه روان‌شناسان به این نتیجه دست یافته‌اند که هیجانها می‌توانند در سیستم شناختی الویت ایجاد کنند که به چه چیز مهمی توجه شود (ایستروبرک (Istroberc) در ۱۹۵۹، ماندلر (Mandlear) در ۱۹۷۵، سیمون (Simone) در ۱۹۸۲ به نقل از بارون (Bar-on) (۲۰۰۰) [۶] و حتی در مورد چیزی که در یک خلق معین بهتر انجام می‌شود تمرکز نماید (بالفای و سالوی (Balphay & Salovey) در ۱۹۹۳، شوارز (۱۹۹۰) به نقل از براکت، مایر و وارنر (Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M) در ۲۰۰۴ [۱۰]. به طوری که امروزه هوش هیجانی به اندازه هوش تحلیلی و شناختی اهمیت یافته و می‌تواند در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی و شغلی افراد سهیم باشد. گلמן در سال ۱۹۹۵ نیز بیان داشت که هوش هیجانی بیش‌تر از هوش تحلیل‌گر، پیش‌بینی‌کننده موفقیت در مدرسه، در کار و در منزل می‌باشد [۴].

یادگیری خود تنظیم نقش مهمی ایفا می‌کنند. اصطلاح خود نظم‌دهی در یادگیری از سال ۱۹۸۰ معمول شده است. تحقیقاتی که در این زمینه انجام گرفته است به تعامل راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی در یک ساختار منطقی تأکید کرده‌اند همچنین استنباط می‌شود اصطلاح یادگیری خود نظم داده شده دارای بار ارزشی است به این دلیل که در این نوع رفتار «خود» ابزار و واسطه‌ای است میان افراد و راهبردهای یادگیری آن‌ها از یک سو و اهداف آن‌ها از سوی دیگر. مثلاً ادراک فرد از توانایی‌های خود و ادراک فرد از سطح دشواری تکلیف سرانجام بر چگونگی کیفیت یادگیری او تأثیر می‌گذارد [۱۳].

در طی ده سال گذشته، قسمت بیش‌تری از تحقیقات بر ابعاد ساختاری یادگیری خود نظم‌دهی [۱۴]. بنیادهای اجتماعی خود نظم یافتگی [۱۲]، اثر رشد بر یادگیری خود نظم یافته [۱۴]، راهبردهای آموزشی برای تشویق به یادگیری خود نظم یافته و گسترش آن انجام گرفته است آن [۱۳] و [۱۴]. زیمرمان خود تنظیمی دانش آموزان را در عملکرد آموزشی از تعاریف عملیاتی اولیه تا آموزش و برنامه‌های مداخله‌ای مورد بررسی قرار داده است، مدارک این تحقیق نشان می‌دهد که: استفاده دانش آموزان از راهبردهای خود تنظیمی مثل راهبردهای یادگیری، هدف‌گزینی، خود گردانی و باورهای خودکارآمدی، موفقیت تحصیلی و خود انگیزی دانش آموزان را پیش بینی می‌کند از نظر شناختی اجتماعی روند خود تنظیم شدن دانش آموزان ابتدا با الگوبرداری اجتماعی و تقلید آغاز و سپس به منابع خود-راهبردی و کنترل متقل می‌شود. زیمرمان در پایان کاربردهای آموزشی این نظریه عنوان می‌کند، خود تنظیمی شناخت و رفتار، یک جنبه مهم یادگیری در عملکرد تحصیلی دانش آموزان در محیط کلاس است [۱۲].

ساختار هدف کلاس (Classroom goal orientation)

ساختار کلاس زمینه و بافتی است که در آن یادگیری رخ می‌دهد و مجموعه‌ای از تکالیف تحصیلی و اطلاعات در مورد آنچه هدف دانسته می‌شود و لازم است به دست‌آید در تعریف این ساختار قرار می‌گیرد. در ساختار کلاس به سیستم ارزشیابی می‌توان به عنوان سمبل موفقیت‌ها و خصوصیات ارزشمندی که دانش آموزان باید به دنبال آن

باشند نگاه کرد [۱۵]. برای نخستین بار دویک و راپوسی (Dewec & Rcpuci) در سال ۱۹۷۳ در مطالعه روی دانش آموزان هنگام روبه‌رو شدن با تکلیف پیشرفت، دو سبک اسنادی، تبحرگرایی (Mastery orientation) و جهت گیری درماننده (Helpless orientation) را شناسایی و نام‌گذاری کردند. هر چند این دو مفهوم با نام‌های متفاوت مورد ارزیابی پژوهشگران قرار گرفته‌اند اما همه آن‌ها به یک مفهوم اشاره دارند [۱۷]. از جمله: هدف‌های معطوف به تکلیف در مقابل هدف‌های معطوف به خود نیکولز (Nicouls) سال ۱۹۸۴، یادگیری گرایشی در مقابل عملکرد گرایشی دوک (Docke)، در سال ۱۹۸۲ هدف‌های تبحری در مقابل هدف‌های عملکردی ایمز و آرچر در سال ۱۹۸۸ [۱].

ایمز و آرچر ساختار کلاسی را از لحاظ اهداف به سه نوع تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز تقسیم نمود و معتقد است که هر کدام از این ساختارها ظهور الگوی شناختی- انگیزشی خاصی را در دانش آموزان موجب می‌شوند [۱۵]. بنابراین اظهارات می‌گدلی و همکاران در ساختار تبحری یا متمرکز به تکلیف، فهم درس از اهمیت بسیار زیادی نسبت به نمرات، عملکرد ظاهری، حفظ و تکرار طوطی وار درس برخوردار است. معلمان تبحری اعتقاد دارند که تمام دانش آموزان از طریق تلاش پیگیر قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل اشتباهات دانش آموزان را مادامی که در حال یادگیری هستند، قبول می‌کنند و در کل به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگرینسته می‌شود. تکالیف ارائه شده به دانش آموزان چالش‌انگیز و متنوع است. بنابراین انتظار می‌رود که در ساختار هدف تبحری، دلواپسی‌های دانش آموزان در مورد تأیید شایستگی خود نسبت به دیگران به جای فهم تکلیف کاهش یابد. تحت این شرایط دانش آموزان نیاز به استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی ندارند، چرا که بیش‌تر هم و غمشان معطوف به تبحر یافتن و پیشرفت می‌باشد و توجه کمی به ارتقاء خود ارزشمندی‌شان به عنوان فردی توانا دارند [۱]. در حمایت از این مطلب کاپلان و ماهر (Kaplan, A. & maher) پیشنهاد می‌کند، محیطی که تردیدهای دانش آموزان را در مورد ارزشمندی و شایستگی کاهش می‌دهند، بروز خود ناتوان‌سازی را نیز کاهش خواهد داد. در کلاسی که ساختار

تحصیلی رابطه داشت [۸]. فانئین (Faeian) در پژوهشی به بررسی رابطه هوش هیجانی و هوش تحلیلی با پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد رابطه معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همین طور در این تحقیق رابطه نسبتاً قوی بین هوش هیجانی و هوش تحلیلی مشاهده شد [۱۹].

مجموعه‌ای از تحقیقات وجود دارند که نشان می‌دهد استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خود تنظیم نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آن‌ها ایفا می‌کند که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌گردد. ویستوگراد و پاریس (Vistograd & paries) به نقل از پاجرس و شانچک (Pajares, F. & schunk) در سال ۲۰۰۱ جنبه‌های فرا شناختی یادگیری خود نظم داده شده را جزء فرایند رشدی کودکانی فرض می‌کنند که می‌توانند به خود ارزیابی و خود مدیریتی آن‌ها کمک کند و در این باره گفته‌اند که این جنبه‌های دانش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا کوشش‌های خود را برای یادگیری تکالیف هدایت نمایند [۱۴]. سارنی (Sarni) نشان داد که توانایی دانش‌آموزان برای استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان به یادگیری قبلی بستگی دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان بزرگ‌تر و با تجربه‌تر برای خود گردانی از دانش‌آموزان خردسال تر و کم تجربه تر توانا تر هستند و راهبردهای پیش‌تر و سطح بالاتری را نشان می‌دهند [۲۰]. علاوه بر این بندورا (به نقل از پنترون (Pintrion) ۲۰۰۰) معتقد است که وقتی که کودکان بزرگ‌تر شده و به کلاس‌های بالاتر می‌روند، انگیزه عامل موثرتر و مهم‌تری در آموختن می‌شود و دانش‌آموزی که خود را با کفایت و لایق می‌دانند کم‌تر تحت تأثیر شرایط عملکرد قرار می‌گیرد [۲۱]. مطالعات شانچک (Schunk) در سال ۲۰۰۰ و پیترچ و دیگورت (Pintrich, p. r & degroot) در سال ۱۹۹۰ در باب خود گردان در یادگیری به این نتایج برای معلمان راه یافت که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را در مورد مسائل زیر مورد توجه قرار دهند. چگونه دانش‌آموزان آن‌ها یاد می‌گیرند، چه تکنیک‌هایی را به کار می‌گیرند، چرا دانش‌آموزان آن‌ها گاهی تلاش و پشتکار از خود نشان می‌دهند و بعضی اوقات از انجام دادن تکالیف اجتناب می‌کنند و بی تفاوتی نشان می‌دهند [۲۲ و ۲۳]. در ارتباط با یادگیری خود تنظیمی و خود کتتری، مایر و همکاران (Mayer, J. D.,

هدف عملکردی غالب است و کوشش‌های آموزشی معلم روی هدف‌های عملکردی تأکید می‌کند، توانایی دانش‌آموزان با عملکردشان مقایسه می‌شود. در این شرایط دانش‌آموزان با یکدیگر به رقابت می‌پردازند و بر حسب عملکردشان نسبت به افراد دیگر، ارزشیابی می‌شوند و در مورد اهمیت نمره‌ها و رتبه‌ها به میزان زیادی بحث می‌شود که انتظار می‌رود این شرایط دانش‌آموزان را به خود ناتوان‌سازی وادارد، چرا که خود ناتوان‌سازی به فرد امکان می‌دهد خود ارزشمندی خود را در مقایسه با دیگران حفظ کند [۱۶].

مروری بر مطالعات انجام شده

مایر، سالوی و کراسو در سال ۲۰۰۰ به بررسی هوش هیجانی دانش‌آموزان تیز هوش 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 [۱۷]. داوادا و هارت (Dawda, D., & Hart) در سال ۲۰۰۰ در میان تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیز هوش با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیان می‌دارد که دانش‌آموزان تیز هوش نسبت به گروه دیگر در مهارت‌های مثل اجتماعی، توانایی کلامی، هوش، کنترل درونی و اعتماد به نفس برتری دارند [۱۸]. شاته و مالوف (Schutte, N., & Malouff) در سال ۲۰۰۱ در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ۱۱۶ دانشجوی ۱۸ تا ۲۳ 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. به هر حال هوش هیجانی قادر بود هر دو متغیر پیشرفت تحصیلی و موقعیت‌های اجتماعی را پیش‌بینی کند [۱۹]. استونکمیر (Stonkmir) در سال ۲۰۰۲ در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی بیرسون مشخص نمود که: همبستگی زیادی بین پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی وجود دارد. در این بین مهارت‌های روابط بین فردی به طور معناداری با پیشرفت

پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد [۲۱]. یافته‌های حاصل از تحقیقات مایر و همکاران بیانگر این است مجموعه رفتارهای معلم که متضمن توجه به گفتارهای فراگیران، احترام به عقاید آنان، تشویق آنان، شرکت دادن دانش‌آموزان در امر یادگیری و ... باشد رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد [۲۴]. ایمز (Ames J, Archer) و آرچر در سال ۱۹۹۸ در پژوهشی دانش‌آموزان را در مجموعه‌های واقعی رقابتی و غیررقابتی به صورت جفتی به گونه‌ای که یکی از آن‌ها دارای عملکرد بهتر از دیگری بود قرار دادند. نتایج نشان داد که ساختار عملکردی منجر به انگیزه‌های فزاینده برای موفقیت در دانش‌آموزان موفق‌تر (با پیشرفت تحصیلی بالا) می‌شود و منجر به انگیزه‌های دفاع از خود برای شکست در دانش‌آموزان ناموفق (با پیشرفت تحصیلی پایین) می‌گردد. دانش‌آموزان ضعیفی که در ساختار عملکردی شکست می‌خورند، خودشان را در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا ناتوان تر ارزیابی می‌کردند و عواطف منفی بیش‌تری تجربه می‌کردند. در حالی که شاگردان ضعیفی که در ساختار غیر رقابتی شکست می‌خورند این مشکلات را تجربه نکرده‌اند. در کل تفاوت عملکرد بین شاگردان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در ساختار رقابتی نسبت به ساختار غیر رقابتی برجسته‌تر بود [۱۵].

ملسل (Melcel, J. L., Blumen Feld, pc. % Hoyle, R. H) و همکاران در سال ۲۰۰۱ در مطالعه‌ای دریافتند که وقتی دانش‌آموزان ضعیف در ساختار عملکردی شکست را تجربه می‌کنند، عواطف منفی را نشان داده و راهبردهایی برای حفظ ارزش خود اعمال می‌کنند تا اینکه بخواهند راهبردهایی برای حل مساله اعمال کنند [۲۶]. مایت (Mayet, M.L) در سال ۱۹۸۰ با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته بیان می‌کند که در ساختار عملکردی (رقابتی) دانش‌آموزان در مواجهه با شکست و موفقیت بیش‌تر به توانایی استناد می‌کنند، در حالی که در ساختار تبحری، بیش‌تر اسنادها به تلاش و کوشش صورت می‌گیرد. این سبک می‌تواند برای شاگردان ضعیف در دو ساختار کلاسی پیامدهای متفاوتی به دنبال داشته باشد [۲۷]. در ارتباط بین اهداف، میگدلی (Migdley) مشاهده نمود که بین کلیه متغیرهای هدف رابطه مثبت وجود دارد.

Salovey, P., & Caruso, D. R.) به این نتیجه دست یافتند که اگر دانش‌آموزان احساس کنند که در انتخاب فعالیت‌های یادگیری‌شان محدودیتهای بیرونی اعمال می‌شود و یا در فرایند یادگیری خودشان از خود کنترلی ندارند احتمالا هیچ وقت یاد نخواهند گرفت که از راهبردهای یادگیری استفاده کنند در نتیجه به راهبردهای خود نظم یافته و همچنین به‌کارگیری آن‌ها در فعالیت‌های یادگیریشان ارزش قائل نمی‌شوند [۲۴] و همین‌طور مک کامبز (Meccombs) سال ۱۹۹۶ (به نقل از پتروون، ۲۰۰۰) در قسمتی از مطالعات خود می‌گوید: اگر معلمان به خودگردانی دانش‌آموزان معتقد باشند نه به کنترل یادگیری آنان، در این صورت دانش‌آموزان انگیزش درونی و خود نظم‌دهی بیش‌تری را از خود نشان می‌دهند و در نهایت پیشرفت تحصیلی بهتری نیز حاصل می‌شود. تحقیقاتی که در حوزه یادگیری خود نظم یافته و رابطه آن با کارآمدی شخصی تصویری صورت گرفته نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که دارای کارآمدی شخصی تصویری بالایی هستند از راهبردهای خود نظم‌دهی بیش‌تری استفاده می‌کنند و در یادگیری توفیق بیش‌تری دارند [۲۱]. بوفاردو و همکاران (Bofardo at all) در سال ۱۹۹۱ (به نقل از زیمرمان، ۲۰۰۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با سطح توانایی متفاوت که دارای کارآمدی شخصی تصویری بالایی هستند، راهبردهای خودنظم‌دهی مؤثرتری را به کار می‌گیرند [۱۳]. شارف (Scharfe) در نشانه‌های یادگیرندگان خود نظم یافته اشاره دارند به تسلط آنان به مطالب یادگیری، پیگیری اهداف، اداره موثر اوقات و به خصوص احساس کارآمدی شخصی تصویری بالا. در این ارتباط کارآمدی شخصی تصویری به عنوان عنصر مهم یادگیری خودنظم‌یافته نگاه می‌شود. دانش‌آموزانی که کارآمدی شخصی تصویری بالایی دارند به توانایی‌هایشان و ابتکار عمل خودشان در شرایط دشوار اعتماد بیش‌تری دارند بنابراین به راحتی می‌توانند به آموزش و یادگیری خودشان جهت دهند [۲۵].

مطالعه انجام شده (کواگلیا و پری (Koghalia & parie) در ۱۹۹۶، ویلسون (Wilson) در ۱۹۹۲، پدزیتو (Padzito) در ۱۹۹۳، گودینو (Ghodino) در سال ۱۹۹۳ (به نقل از پیترریچ، ۲۰۰۰) در رابطه با محیط آموزش و پیشرفت تحصیلی، ارتباط، معناداری را بین محیط آموزش و

• شناسایی سهم هر یک از متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس در تبیین واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی

فرضیات تحقیق

۱. هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس دارای رابطه معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.
۲. متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس قادر به تبیین واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان هستند.

روش

روش تحقیق

تحقیق حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) و به روش تحقیق همبستگی است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیش‌تر شرایط موجود یا یاری دادن به فرآیند تصمیم‌گیری باشد. در تحقیق همبستگی که یکی از روش‌های تحقیقات توصیفی به‌شمار می‌رود، رابطه میان متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌گردد [۲۹].

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل سال اول دبیرستان شهرستان قروه در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ می‌باشند که از این جامعه با روش تصادفی ساده نمونه مورد نظر انتخاب شد. برای انتخاب نمونه مورد نظر ابتدا فهرست کلی کلاس‌ها فهرست شدند و از میان آن‌ها به صورت تصادفی واحدهای نمونه انتخاب شدند و سرانجام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب مورد ارزیابی قرار گرفتند.

تعیین حجم و اندازه نمونه بر اساس فرمول ذیل ۱۲۰ نفر (۴ کلاس) انتخاب شده است.

$$N = \frac{N.t^2.s^2}{N.d^2 + t^2.s^2}$$

که در آن :

این نتیجه بیان می‌دارد که هر سه هدف تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز، تقریباً همانند عمل می‌کنند. به ویژه رابطه بین هدف‌های عملکردی و عملکرد گریز با هدف تبحری به یک اندازه است. رابطه مثبت بین سه هدف، مغایر با یافته‌های به‌دست آمده از جوامع فردگرا (غربی) و موافق با جوامع جمع‌گرا (شرقی) می‌باشد، همچنین می‌گدلی در این ارتباط نشان داد که بین گروه‌های تبحری و عملکرد گرا و عملکرد گریز بالا تفاوت در نتیجه تحصیلی وجود دارد [۲۸]. همچنین روشن شده است که تحت برخی شرایط، هدف‌های عملکردگرا با پیامدهای مطلوب و در شرایط دیگر با پیامدهای نامطلوب همراه می‌شوند. یکی از این شرایط ترکیب هدف‌های عملکردگرا با هدف تبحری است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که هم در هدف‌های تبحری و هم در هدف‌های عملکردگرا بالا هستند نیست به گروهی که در هدف‌های تبحری پایین اما در هدف‌های عملکردگرا بالا هستند، پیامدهای مطلوبی نظیر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، خطرپذیری، عاطفه مثبت کارآمدی و انگیزش بیش‌تری را جستجو می‌کنند [۲۱].

اهداف پژوهش

اهداف کلی

- تعیین رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه
- ##### اهداف جزئی :
- شناسایی وضعیت هوش هیجانی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه
 - شناسایی وضعیت یادگیری خود تنظیمی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه
 - شناسایی وضعیت ساختار هدف کلاس در دبیرستان‌های شهرستان قروه
 - شناسایی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه
 - شناسایی رابطه یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه
 - شناسایی رابطه ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه

اجتماعی: ۷-۸-۱۹-۲۸-۱۳، پاسخ‌ها به صورت ۵ درجه‌ای لیکرتی می‌باشد. در اجرای این آزمون از قسمت اول که شامل ۴۰ سؤال بود استفاده شد. تعداد ۷ سال آن به علت همبستگی اندک با نمره کل آزمون حذف شده‌اند و سؤالات اجرا شده ۳۳ مورد بوده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرانباخ محاسبه شد که مقداری برابر با ۰/۸۰ به دست آمد.

آزمون ساختار هدف کلاس (PALS)

ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر آموزشی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار ساخته میگدلی و همکاران [۱] اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراکات دانش‌آموزان، ویژگی‌های خانوادگی، معلمان و همسایگان می‌باشد که در پژوهش حاضر از ۳ مقیاس آن (شامل ساختار هدف تبحری کلاس، ساختار هدف عملکردی کلاس و ساختار هدف عملکردگیز کلاس) استفاده شده است. روایی و پایایی این مقیاس‌ها طی چندین مطالعه و با آزمودنی‌های مختلف تأیید شده است (کاپلان و میگدلی Kaplan and Migdeli، ۱۹۹۲، مانهر و همکاران Maher et al، ۱۹۹۹، اندرمن (Andrman) ۱۹۹۹، میدلتون (Middleton) ۱۹۹۷، رایان و پیترریچ (Raian & Pintrich) ۱۹۹۷، روسر (Roeser) و همکاران ۱۹۹۶، پاتریک (Patric) ۱۹۹۷) به نقل از میگدلی (۲۰۰۱) [۲۸]. تمام ماده‌های این مقیاس ۵ درجه‌ای بوده و به صورت کاملاً نادرست (۱) و نادرست (۲) و ... و کاملاً درست (۵) نمره گذاری شده است. برای محاسبه پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرانباخ استفاده شد، که پایایی پرسشنامه برابر با ۰/۷۸ می‌باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، روشهای آمار توصیفی: فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، و واریانس به کار گرفته شد و در تحلیل استنباطی داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS و بهره‌گیری از روش‌های آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه جهت تعیین رابطه بین متغیرهای تحقیق استفاده

n = حجم نمونه (۱۲۰ نفر).

N = حجم جامعه (۷۵۰ نفر).

t = سطح اطمینان (عدد ثابت ۲/۵۸ برای سطح اطمینان ۹۹ درصد)

S^2 = واریانس متغیرهای مورد مطالعه .

d = میزان دقت یا اعتماد که معمولاً به جهت محاسبه بیشترین حجم نمونه ۰/۵ انتخاب می‌شود.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه راهبردهای خود تنظیمی (MSLQ)

برای اندازه‌گیری مقیاس یادگیری خود تنظیمی از پرسشنامه راهبردهای خود نظم یافته پیترریچ و دی گروت (Pintrich, P. R & Degroot) استفاده شده است. اصل این پرسشنامه ۴۷ سؤالی است که علاوه بر ۲۲ سؤال راهبردهای یادگیری ۲۵ سؤال را نیز در باب راهبردهای انگیزشی دربردارد که در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفته است. تمام ماده‌های این مقیاس ۵ درجه‌ای (لیکرت) می‌باشد که از پاسخ کاملاً موافقم (نمره ۵) تا پاسخ کاملاً مخالفم (نمره ۱) تنظیم شده است. پیترریچ [۲۱] روایی و پایایی پرسشنامه را تأیید کرده ($\alpha=۰/۸۳$). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرانباخ برابر با ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه هوش هیجانی سبیریا شرینگ (Sibrya shering)

در این تحقیق از آزمون هوش هیجانی سبیریا شرینگ سال ۱۹۹۵ استفاده شده است. فرم اصلی این آزمون دارای ۷۰ سؤال است. این مقیاس دارای دو قسمت است. قسمت اول دارای ۴۰ سؤال و قسمت دوم دارای ۳۰ سؤال است. در قسمت اول سوالات مربوط به ابعاد هوش هیجانی می‌باشد که نمره هر کدام از آن‌ها جداگانه محاسبه می‌شود. این مؤلفه‌ها عبارتند از خودآگاهی، خود کنترلی، خود انگیزی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی. هر آزمودنی ۶ نمره جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن‌ها مربوط به هر کدام از مؤلفه‌ها و یک نمره کل می‌باشد. شماره‌های مربوط به هر مؤلفه عبارتند از: خودانگیزی: ۱-۹-۱۵-۲۰-۲۶-۳۱-۲۱، خودآگاهی: ۶-۱۰-۱۴-۲۴-۳۲-۱۵-۹-۲۰-۲۶-۳۱-۲۱، خود کنترلی: ۲-۱۱-۱۶-۱۸-۲۳-۳۰-۵، هوشیاری اجتماعی: ۱۷-۲۲-۲۵-۲۹-۳-۴، مهارت‌های

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر نمره	حداقل نمره
یادگیری خودتنظیمی	۷۹	۳/۱۸	۱۰۵	۶۲
ساختار هدف تبحری کلاس	۱۹	۱/۳۲	۲۸	۱۸
ساختار هدف عملکردگرای کلاس	۱۰	۱/۱۸	۱۵	۹
ساختار هدف عملکردگریز کلاس	۱۸	۲/۰۳	۲۵	۱۶
خودانگیزی	۲۷	۳/۱۴	۳۰	۲۱
خودآگاهی	۳۱	۲/۴۱	۳۶	۲۴
خودکنترلی	۲۴	۲/۴۱	۲۸	۲۱
مهارت اجتماعی	۱۷	۱/۲۵	۲۲	۱۹
همدلی	۲۳	۱/۱۱	۳۰	۱۶
معدل	۱۴/۶۲	۴/۱۸	۲۰	۱۱/۱۲

آگاهی، خودکنترلی، مهارت اجتماعی، همدلی و معدل به ترتیب عبارتند از: (۷۹ و ۳/۱۸)، (۱۹ و ۱/۳۲)، (۱۰ و ۱/۱۸)، (۱۸ و ۲/۰۳)، (۲۷ و ۳/۱۴)، (۳۱ و ۲/۴۱)، (۲۴ و ۲/۵۶)، (۱۷ و ۱/۲۵)، (۲۳ و ۱/۱۱)، (۲۶ و ۴/۱۸) می‌باشد.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های توصیفی

در تحقیق حاضر ۱۲۰ دانش‌آموز پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه مورد بررسی قرار گرفت لذا در بررسی توصیفی متغیرهای تحقیق شاخص‌های توصیفی آن‌ها در جدول شماره ۱ ارائه می‌گردد.

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای یادگیری خودتنظیمی، ساختار هدف تبحری کلاس، ساختار هدف عملکردگرای کلاس، ساختار هدف عملکردگریز کلاس خود

یافته‌های مبتنی بر فرضیات تحقیق

فرضیه اول

هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس دارای رابطه معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)

متغیرهای فردی و آموزشی	میزان همبستگی	سطح معناداری
یادگیری خودتنظیمی	۰/۶۴۱	۰/۰۱
خودانگیزی	۰/۵۰۲	۰/۰۱
خودکنترلی	۰/۴۷۱	۰/۰۱
خودآگاهی	۰/۴۳۶	۰/۰۱
مهارت اجتماعی	۰/۴۱۵	۰/۰۱
همدلی	۰/۳۸۹	۰/۰۱
ساختار هدف تبحری کلاس	۰/۴۴۵	۰/۰۱
ساختار هدف عملکردگرای کلاس	۰/۳۸۱	۰/۰۱
ساختار هدف عملکردگریز کلاس	۰/۲۴۵	۰/۰۱

ساختار هدف کلاس قادر به تبیین واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان هستند.

همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می شود، مقدار ضریب همبستگی چند گانه محاسبه شده بین نه متغیر پیش بین وارد شده به مدل و متغیر ملاک، برابر ۰/۶۰۴، مقدار ضریب تبیین برابر با ۰/۳۶۵ یعنی حدود ۳۶/۵ درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط این نه متغیر وارد شده به مدل تبیین می گردد و بقیه تغییرات متغیر ملاک (۶۳/۵ درصد) توسط متغیرهای دیگری که محقق آن ها را در نظر نگرفته و وارد مدل نشده اند تبیین می گردد و همچنین مقدار ضریب تبیین تعدیل شده (با در نظر گرفتن درجه آزادی) برابر با ۰/۳۶۰ می باشد. همچنین F به دست آمده (۱۹/۲۵) در سطح $P < 0/01$ معنادار است و این مطلب گویای آن است که رگرسیون معنادار است، با توجه به جدول ۴ می توان اذعان داشت که همه نه متغیر پیش بین وارد شده به مدل و نیز مقدار ثابت در پیش بین متغیر ملاک موثر هستند و همه آن ها در سطح $\alpha < 0/01$ معنادار هستند. قابل ذکر است که بیش ترین و کمترین میزان t به ترتیب مربوط به متغیرهای « یادگیری خود تنظیمی » و متغیر « ساختار هدف عملکردگرای کلاس » بامقادیر ۶/۱۴ و ۲/۱۸ می باشد. با این معناداری آیا همه متغیرها نقش یکسانی در پیش بینی و تأثیر در تغییر ملاک دارند؟ برای فهم این مطلب به ضرایب رگرسیون B و Beta مراجعه می کنیم.

با توجه به نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون مقادیر همبستگی به دست آمده بین متغیرهای یادگیری خود تنظیمی، خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، مهارت اجتماعی، همدلی، ساختار هدف تبحری کلاس، ساختار هدف عملکردگرای کلاس، ساختار هدف عملکرد گریز کلاس با پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۴۱، ۰/۵۰۴، ۰/۳۶۷/۴۷۱، ۰/۱۵۰، ۰/۳۸۹، ۰/۴۴۵، ۰/۳۸۱ و ۰/۲۴۵ می باشد که تمامی ضرایب به دست آمده در سطح ۰/۰۱ معنادار می باشد لازم به ذکر است که از میان متغیرهای فوق یادگیری خود تنظیمی دارای بیش ترین همبستگی و ساختار هدف عملکرد گریز کلاس دارای کم ترین همبستگی با متغیر پیشرفت تحصیلی است، بنابر این می توان گفت که بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رابطه مثبت، مستقیم و معنادار وجود دارد طوری که هر چه میزان این متغیرها در دانش آموزان افزایش یابد میزان پیشرفت تحصیلی آن ها نیز افزایش خواهد یافت که در این میان متغیر یادگیری خود تنظیمی دارای بیش ترین رابطه و متغیر ساختار هدف عملکرد گریز کلاس دارای کم ترین رابطه با متغیر پیشرفت تحصیلی می باشد.

فرضیه دوم

متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و

جدول ۳: ضرایب مدل پیش بینی متغیر ملاک، بر اساس متغیرهای پیش بین تحقیق

سطح معناداری	T	ضرایب استاندارد نشده		F: ۱۹/۲۵ Sig: ۰/۰۰۰ R ² = ۰/۳۶۵ R: ۰/۶۰۲	
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۱	۶/۱۴	—	۰/۳۰۱	۵/۱۱	مقدار ثابت
۰/۰۱	۴/۱۸	۰/۴۰۳	۰/۰۳۶	۰/۴۹۸	یادگیری خود تنظیمی
۰/۰۱	۴/۲۲	۰/۳۸۰	۰/۳۲	۰/۵۰۱	خودانگیزی
۰/۰۱	۴/۱۲	۰/۳۰۲	۰/۰۳۴	۰/۳۴۱	خودآگاهی
۰/۰۱	۳/۲۸	۰/۲۵۶	۰/۰۲۵	۰/۲۹۶	خود کنترلی
۰/۰۱	۳/۳۶	۰/۱۲۵	۰/۰۴۱	۰/۲۱۸	مهارت اجتماعی
۰/۰۱	۴/۳۳	۰/۱۰۲	۰/۰۲۹	۰/۱۱۶	همدلی
۰/۰۱	۴/۰۱	۰/۲۸۹	۰/۱۷۵	۰/۳۱۱	ساختار هدف تبحری کلاس
۰/۰۱	۲/۱۸	۰/۲۴۳	۰/۱۶۷	۰/۲۹۶	ساختار هدف عملکردگرای کلاس
۰/۰۱	۶/۱۴	۰/۰۹	۰/۲۵۶	۰/۱۱۲	ساختار هدف عملکردگرای کلاس

(Vistograd and Pajares) سال ۱۹۹۰، شارف (Scharfe) سال ۲۰۰۰ و به نقل از پی جرس و شانک (Pajares and Schunk) سال ۲۰۰۱ [۱۴] همسو و هم جهت می‌باشد. این یافته که یادگیری خود تنظیمی به عنوان متغیر فردی بیشترین نقش را در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی می‌تواند داشته باشد با مبانی نظری یادگیری خود تنظیمی به خوبی قابل توجیه است. در این نظریه، یادگیری نه عنوان مطلب القایی از طرف دیگران بلکه واقعه‌ای تعریف می‌شود که توسط خود دانش‌آموز اتفاق می‌افتد. دانش‌آموزان خود تنظیم فعال هستند، یعنی وقتی که یک تکلیف یادگیری ارائه می‌شود به وسیله مرتب کردن اهداف، به‌کارگیری دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن تناوب راهبردها، طراحی یک نقشه، حمله به مسأله و در نظر گرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل، رفتارشان را اداره و کنترل می‌کنند [۱۵]. طبق دیدگاه شناختی- اجتماعی، یادگیری خود تنظیمی صرفاً توسط فرایندهای شخصی تعیین نمی‌شوند این فرایند همچنین از رویدادهای محیطی و رفتاری در یک تعامل سه‌جانبه تأثیر می‌پذیرد. در تعیین‌کننده محیطی (آنچه که به ساختار هدف کلاس و محیط آموزشی مربوط می‌شود) می‌توان با اثرات بافت فیزیکی (تجارت عملی باز خوردی از عوامل مؤثر بر یادگیری خود تنظیمی) و بافت اجتماعی (مدل‌سازی و ترغیب کلامی اثرگذار) استناد نمود [۱۲]. با بررسی بیش‌تر این ادبیات در می‌یابیم که آنچه یک دانش‌آموز را وادار به یک فعالیت‌شناختی و فراشناختی هدایت می‌کند صرفاً «خود» عامل تعیین نیست بلکه عوامل نظیر بافت کلاسی، آموزش و... نیز می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. به نظر زیمرمان سال ۱۹۹۰ این تعیین‌کننده‌های متعامل در طراحی تأثیرات به صورت قرینه عمل نمی‌کنند مثلاً ممکن است تأثیرات محیطی در موقعیت‌های معین در تعامل با عوامل رفتاری، از تأثیرات شخصی یا رفتاری قوی‌تر باشد [۱۲]. در بحث تأثیرگذاری ساختار هدف تبحری بیش از ساختار هدف عملکردی و عملکردگیز در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی می‌توان به ادبیات پژوهش‌های مرتبط استناد کرد. همان‌طور که آیمز و آرچر سال ۱۹۹۸ در این باره اظهار داشتند، هنگامی که معلم به این دید نگاه شود که روی تفکر مستقل و تبحر یافتن روی محتوای موضوع درس تأکید می‌کند، احتمال بیش‌تری می‌رود که

در جدول ۴ مقادیر ضرایب استاندارد شده Beta برای متغیرهای پیش‌بینی وارد شده به مدل از ۰/۱۰۲ تا ۰/۴۰۳ در نوسان است که بیش‌ترین مقدار آن متعلق به متغیر «خود تنظیمی» با مقدار ۰/۴۰۳ و کم‌ترین مقدار آن مربوط به متغیر «همدلی» با مقدار ۰/۱۰۲ می‌باشد. این نتیجه گویای آن است که متغیر «خود تنظیمی» بیش‌ترین تأثیر و متغیر «همدلی» کم‌ترین تأثیر را بر روی متغیر ملاک دارد.

بحث و بررسی در نتایج

با توجه به نتایج تحقیق مبنی بر این‌که رابطه معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و همچنین توانایی تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی توسط این متغیر، نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات گلمن (Golman) در سال ۱۹۹۵، مایر، پرکسین و سالوی (Mayer, peracsis., & Salovey) در سال ۲۰۰۱، وان درزی و اساکل (Vandearzi & Esakeal) سال ۲۰۰۲، استونکیمیر (Stonkimear) سال ۲۰۰۲، داودا و هارت (Dawda, D., & Hart) سال ۲۰۰۰، شاته و مالوف (Schutte, N., & Malouff, J.) سال ۲۰۰۱، مایر، سالوی و کراسو (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso) سال ۲۰۰۲، ایستروبرک (Istrobeare) سال ۱۹۵۹، ماندلر (Mandlear) سال ۱۹۷۵، سیمون (Simon) سال ۱۹۸۲ و فانین (Faeian) سال ۲۰۰۲ همسو و هم جهت می‌باشد لذا می‌توان تأکید کرد که این بعد از شخصیت (دانش‌آموزان) در موفقیت تحصیلی تأثیر به‌سزایی دارد، همچنین از نتایجی که از مؤلفه‌های هوش هیجانی حاصل شده است می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر هستند. با توجه به نتایج تحقیق مبنی بر این‌که رابطه معناداری بین یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و همچنین توانایی تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی توسط این متغیر می‌توان گفت نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات پاریس (Pajares) در سال‌های ۱۹۸۹ و ۱۹۹۰، مک کامبز (Mac Cambz) سال ۱۹۹۶، زیمرمان و پاریس (Zimmerman and Pajares) در سال‌های ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶، باتلر و وین (Batler and Vian) سال ۱۹۹۵، البام و همکاران (Elbam et al.) در سال ۱۹۹۳، بوفاردو و همکاران (Bofardo et al.) سال ۱۹۹۱، اسکات (Scate) سال ویستوگراد و پاریس

است که مهارت‌های فردی، هیجانی و اجتماعی به عنوان قسمتی از برنامه جامع و مداوم آموزشی در نظر گرفته شود درست همان‌طور که مهارت‌های دیگر مانند ریاضی آموزش داده می‌شود.

- با توجه به قدرت تبیینی یادگیری خود تنظیمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود زمینه‌های ایجاد این راهبردها و خود نظارتی در دانش‌آموزان اقدامات نظیر امور ذیل می‌تواند مفید باشد، جهت‌دهی تکالیف به سمت فهم و تحلیل یادگیری باشد تا برای تثبیت و تکرار امور یاد گرفته شده، وابسته نکردن دانش‌آموزان به معلمان در فرایند یادگیری، همین‌طور با جهت دادن با آموزش‌های غیررسمی و مستقیم خانواده‌ها در ساخت شخصیت مستقل و معتمد به نفس و کارآمد و همین‌طور وابسته نکردن کودکان به تشویق‌های بیرونی و احیاناً کاذب.

- با تأیید بر اهمیت ساختار هدف کلاس در هدف‌گزینی دانش‌آموزان معلمان ضمن توجه به این نتیجه بهتر است جو کلاس را به سمت فهمیدن و متبحر شدن سوق دهند اقدامات ذیل می‌تواند به درونی کردن این ارزش کمک کند. عدم تأکید صرف به سیستم ارزشیابی، مترادف نداشتن نمره امتحان با فهم مطالب، تطبیق انتظارات معلم با توانایی دانش‌آموزان، در نظر گرفتن سیستم‌های تشویقی مکرر برای فهم مطالب نه موکول کردن آن به بعد از امتحان.

دانش‌آموزان برای به کار بستن راهبردهای یادگیری کارآمد ارزشی قابل شوند همین‌طور از یافته مایت (Mayet) سال ۱۹۸۰ در تأیید این نکته می‌توان استفاده نمود که بیان نمود: هدف‌های تبحر اغلب با پیامدهای مطلوب نظیر استفاده از راهبردهای شناختی عمیق همراه می‌باشد. این یافته‌ها که هدف‌های عملکردی (عملکردگرا و عملکردگیز) نیز می‌توانند همانند هدف‌های تبحری- البته با در درجه تأثیرات متفاوت- پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی باشند را می‌توان به عنوان مصداقی از توجه علمی فوق دانست [۱۵].

پیشنهادات

- با توجه به اینکه مطالعه حاضر به بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهرستان قروه می‌پردازد، پیشنهاد می‌شود بررسی در پایه‌های دیگر تحصیلی و در موقعیت‌های فرهنگی و جغرافیایی دیگر نیز انجام شود چرا که با شناسایی این عوامل راه بر اتلاف انرژی‌های فکری پایه‌های مختلف بسته می‌شود.

- معنادار بودن ارتباط بین متغیر هوشی هیجانی با پیشرفت تحصیلی و همین‌طور قدرت تبیین آن، ضمن تأکید به انجام پژوهش‌هایی در این زمینه پیشنهاد می‌شود زمینه‌های رشد این حیطه از توانایی انسان حتی در سنین قبل از دبستان فراهم شود. لازمه عملی این سیستم آن

منابع

1. Migdely, c., Kaplan, A., middleton, m. & meaner. m. l. (1998) the development and valida tion of scales assessing student's achievement goall orienta tion. contemporary Edacational psychology. 23, 113 - 131 .www. sciencedirect. com .
2. Newble, M (2003) Learning & teaching support. Journal of Educatioinal psychology .Vol,96(3),468-483.
3. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) Emotional intelligence as zaitgeist. 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 (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
4. Golman, D. (1995) Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
5. Carr, A. (2004) Positive Psychology: The science of happiness and human strength New York: Brunner-Routledge.
6. Bar-on, R., & Parker, J. D. A. (2000) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Averill, J. R. (2000) Intelligence, emotion and creativity. from trichotomy to trinity. In R, Bar-on., & J. D. A, Parker. (Eds.). The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place. San Francisco: Jossey-Bass pp. 277-298.
8. Berridge, K. C., & Winkielman, P. (2003) What is an unconscious emotion? The case for unconscious liking. Cognition and Emotion, Journal of Educatioinal psychology. 102(2):231-259.

19. Schutte, N., & Malouff, J. (2001) The relationship between emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 104: 514-523.
20. Sarni. C. (2000) Emotional competence. A derolopmental perspective in reuren Bar on & parker. the Hand book of Emotional interligence. san Francisco. Jossey-Bass. Willy Company.
21. Pintrich. P. R (2000) Classroom goul structure and school success : mastery goal, performance approach goals, perfd for mance p avoid goals, and school achievement. *Journal of educational psychology*. 104(1):76 -97.
22. Schunk, D. H (2000) Self-regulation. therougn goal setting. *Journal of educational psychology*. 104(1):123 -148.
23. Pintrich, P. R & Degroot, E. V (1990) Motivational and self-regu lated comonents of classroom. academace. performahce. *Journal of educational psychology*. 90(1):118 -148.
24. Miller, R. B., Behrens, J. t., Greene, B. A. & New Man, D. E. (1993) Goals and perceived ability : impact on student valuing, self regulation, and phsistenc. *contemporary educational psycnology*. 93(1):156 -186.
25. Scharfe, E. (2000) Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children. San Francisco:. Jossey-Bass. pp.244-262.
26. Mlecl, J. L., Blumen feld, pc. % Hoyle, R. H. (2001) students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities jo urnal of educational psychology. 80 (4):512-523.
27. Mayet, M.L (1980) Cul ture and achievement motivation. 90(1):253 -280.
28. Migdley, C. (2001) Effects of classroom structure on students achievement goal orientation .*journal of educational resserch*. 39(1):112 -138.
29. دلور، علی (۱۳۸۴) مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد.
9. Mayer, J. D. (2001) A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi., J. P. Forgass., & J. D. Mayer (Eds.), *emotional intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press pp. 3-24.
10. Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004) Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *Journal of Educatioinal psychology*. 110(1):76 -97.
11. Zimmermah .B,J Barry.J. (1994) Sself regulation of learning and performance : issaes education application., *Journal of Educatioinal psychology*. 82(3):468 -483.
12. zimmerman. B.J (2000) Attining self – regulation A. school cognitive persp.ectiove. sandiego, ca. *Cognitive perspective. sahdiego. ca. academic press*.
13. Zimmerman and Martincz. M. (2002) Self Regulation learning.*Journal of educational psychology*. 108(3):253-289.
14. Pajares, F. & schunk, D. H. (2001) Self Belifs and school success : self – efficacy, self –concept, and school achievement. Edited by Richard Riding and Stephen Rayner. Ablex publishing. *Journal of educational psychology*. 104(1):150 -176.
15. Ames.J, Archer.J (1998) Achievementt goals in the classroom : stududent learning processes. *jurnal of Educational psychology*. 99(3):411 -438.
16. Kaplan, A. & Maher, M. L (1999) Achievement gouls and student well- being. *contemporary Education psychology. jurnal of Educational psychology*. 100(2):89 -117.
17. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) Emotional intelligence as zaitgeist. 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.
18. 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. jurnal of Educational psychology*. 103(3):411-438.