

مقایسه باورهای هوشی و بلوغ هیجانی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر ایلام

۱ احمد میرزاییگی
۲ سعید بختیار پور
۳ زهرا افتخار صادی
۴ بهنام مکوندی
۵ رضا پاشا

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۵/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۹/۱۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه باورهای هوشی و بلوغ هیجانی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر ایلام است. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۰۴۹۶ نفر تشکیل داده و حجم نمونه از طریق جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۷۴ دانش‌آموز تعیین گردید که از این تعداد، ۱۸۷ نفر پسر و ۱۸۷ نفر دختر می‌باشند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده، روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده که مقیاس باورهای هوشی دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) و مقیاس بلوغ هیجانی یاشویر سینگ و ماهیش بهار گاوا (۱۹۹۱) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد، در بین دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام در بلوغ هیجانی و باورهای هوشی تفاوت معناداری وجود دارد و دختران گروه نمونه، در مقایسه با پسران، دارای بلوغ هیجانی پایین‌تر و باورهای هوشی بیشتری هستند. همچنین، عامل جنسیت به عنوان متغیر تاثیرگذار به میزان ۴/۶ درصد واریانس عدم ثبات عاطفی، ۵/۴ درصد واریانس بازگشت عاطفی، ۴/۳ درصد واریانس فروپاشی شخصیت، ۶/۷ درصد واریانس ناسازگاری اجتماعی، ۳/۶ درصد واریانس فقدان استقلال، ۲/۸ درصد واریانس باورهای هوشی افزایشی و ۲/۶ درصد واریانس باورهای هوشی ذاتی را تبیین می‌کند. بنابراین، تحولات جنسیتی در حوزه‌ی آموزش و پرورش نمی‌توان محدود و منحصر به تحولات کمی و افزایش چشمگیر نسبت به دانش‌آموزان دختر دانست.

کلیدواژه‌ها: بلوغ هیجانی، هوش، باورهای هوشی.

۱ دانش‌آموخته دکتری گروه روانشناسی، پردیس واحد علوم و تحقیقات خوزستان، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
۲ استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) Saeedb81@yahoo.com
۳ گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
۴ گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
۵ گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر تحولات جنسیتی گسترده‌ای در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی به وقوع پیوسته است که نمی‌توان آنها را محدود و منحصر به تحولات کمی و افزایش چشمگیر نسبت دانشجویان دختر دانست، به همین اعتبار دیدگاه‌های جدیدتر بر ابعاد کیفی این تحول تأکید داشته و آن را در عرصه وسیع‌تری از پیامدهای تحصیلی دنبال کرده‌اند که بدون شک بخش عمده‌ای از این بررسی‌ها معطوف به توضیح افزایش انگیزش و دلبستگی تحصیلی دختران و نیز پیشرفت تحصیلی بیشتر آنها در مقایسه با دانش‌آموزان پسر بوده است. در تحقیق حاضر تلاش شده است که پس از مروری نظری بر وجوه عمده تفاوت‌های جنسیتی در مولفه‌های باورهای هوشی و بلوغ هیجانی و تبیین آنها با استناد به برخی دیدگاه‌ها، به این مهم پرداخته شود. باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر است، دارای اهمیت اساسی است (دوئک و لیگت^۱، ۱۹۹۸). دوئک^۲ (۱۹۹۹) می‌گوید، این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند، به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند.

باورهای هوشی شامل باورهای هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی‌اند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است در مقابل باور ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش می‌داند. یادگیرندگانی که دارای باور هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند ولی یادگیرندگانی که دارای باور هوشی ذاتی‌اند بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز میکنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. به عقیده دوئک (۲۰۰۰)، باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند. نتایج برخی پژوهش‌هاکی از نقش باور هوشی ذاتی در ایجاد هیجان‌های منفی و باور هوشی افزایشی در بوجود آمدن هیجان‌های مثبت می‌باشد و همچنین باورهای هوشی افزایشی بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند (کینگ^۳، ۲۰۱۲).

^۱ . Dweck & Leggett

^۲ . Dweck

^۳ . King

دوئک (۲۰۱۱) معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد و باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند نظر به این که باورهای هوشی افزایشی احساس کارآمدی قوی‌تری را به وجود می‌آورند و اهداف بالاتری از پیشرفت را سبب می‌شوند و همچنین با توجه به این که کارایی زیاد شخص، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزوها را بالا می‌برد و توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد این عوامل بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (حسینی‌نسب و شریفی، ۱۳۸۹). کرم دادی و صیف (۱۳۹۴) به بررسی رابطه باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان ماهشهر پرداختند. این پژوهش از نوع طرح همبستگی می‌باشد و نشان داد که بین باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

حجازی و همکاران (۱۳۸۸) به بررسی رابطه میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی پرداختند. برای این منظور، ۵۰۰ دانش‌آموز پایه سوم رشته ریاضی (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) دبیرستان‌های شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ای متشکل از خرده‌مقیاس‌های باورهای هوشی، اهداف پیشرفت، تلاش، ارزش تکلیف، و راهبردهای شناختی و فراشناختی پاسخ دادند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل پایان سال سنجیده شد. نتایج پژوهش به طور کلی نشان دادند که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد. پژوهش‌هایی که برای مقایسه هوش دختران و پسران انجام گرفته‌اند، اغلب به این نتیجه رسیده‌اند که از نظر هوش کلی بین دو جنس تفاوتی وجود ندارد. اما از نظر برخی توانایی‌ها بین دو جنس تفاوت‌هایی وجود دارد. از نظر روانی کلامی، خواندن، فهمیدن، چالاکی انگشتان دست و مهارت‌های منشی‌گری دختران نسبت به پسران برتری دارند. از سویی دیگر از نظر استدلال ریاضی، توانایی دیداری-فضایی، استعداد فنی و سرعت هماهنگی حرکات عضلانی درشت، پسران بر دختران

برتری دارند. باید دانست این تفاوت‌ها بیشتر معلول روش تربیت دختران و پسران و عوامل فرهنگی است تا عوامل زیستی و وراثتی مربوط به دو جنس. با وجود این، برخی تحقیقات نشان داده است که از نظر بعضی کارکردهای مغزی بین دو جنس تفاوت‌هایی وجود دارد. چنانچه وایتلسون، در یک پژوهش درباره دختران و پسران گروه‌های سنی ۶ تا ۱۳ سال به این نتیجه رسید که در پسران تا سن ۶ سالگی برای پردازش اطلاعات فضایی و غیر کلامی، نیمکره راست مغز بر نیمکره چپ برتری دارد. در حالی که در مورد دختران برتری نیمکره سمت راست مغز برای پردازش اطلاعات فضایی تا قبل از نوجوانی برقرار نمی‌شود (کاکاوند، ۱۳۸۵). دوره بلوغ دورانی مبهم از نظر شناخت خصایص و دوران تمایلات متضاد است. با ورود کودک به دنیای نوجوانی و بلوغ، ولادتی تازه و مرحله‌ی ویژه و مستقل از دوره‌های قبل و بعد پدید می‌آید که آن را مرحله انتقال، مرحله نجات از کودکی دوران تحولات همراه با دگرگونی‌های سریع و غافلگیر کننده، مرحله طوفان حیات و مرحله نجات از طفیلی‌گری نیز می‌نامند. افراد در این دوران احیاناً با ترس و بیم‌هایی مواجه می‌گردند که رفع و تعدیل آن نیازمند به حمایت از سوی والدین و مربیان است (قائمی، ۱۳۸۰، ۲۲). خیرانی و پوتوری (۲۰۰۹) معتقدند، که بلوغ هیجانی حالتی است که فرد می‌تواند با احترام به تفاوت‌ها، حل کردن مسائل و مشکلات، بیان نظراتش، برقراری و حفظ روابط خوب با دیگران به صورت مسالمت آمیز زندگی کند. توجه به اینکه بلوغ هیجانی و اجتماعی، احساسات و واکنش‌های خاص ما به یک رویداد خاص بوده و به عنوان یک پل بین افکار و اعمال ما عمل می‌کنند (آشارا و جوکسون، ۲۰۱۳) می‌باشد. جرسیلد^۱ (۱۹۶۳) می‌گوید بلوغ هیجانی یک مفهوم ضمنی از درجه‌ای است که شخص تشخیص می‌دهد چگونه پتانسیل خود را برای یک زندگی بهتر و توسعه ظرفیت جهت لذت بردن از چیزها را بیان دارد، که البته این بیشتر در روابط خودش نسبت به دیگران صورت گیرد. از عشق تا خندیدن، ظرفیتش برای یک غم درونی کامل، موقعی که یک مناسبت یا واقعه برای او اتفاق می‌افتد تحمل یا تاب آوریش جهت نشان دادن ترس زمانی که یک موقعیتی او را ترسانده، بدون احساس نیازمند استفاده از یک نقاب تقلبی از شجاعتش است، که چنین رویدادهایی باید به طور فرضی توسط اشخاصی که از پذیرش ترس داشته باشد که آنها از آن می‌ترسند. بر طبق گفته کرو و کرو^۲ (۱۹۶۲)، بلوغ هیجانی یا ثبات فردی اشخاص صرف نظر از سن آنها، آن می‌باشد که هر شخصی باید توانایی

^۱ . Jersilde

^۲ . Crowe and Crowe

غلبه بر تنش ها برای در نظر نگرفتن شباهت های هیجانی معین که تأثیر بر روی جوانان و دیدگاه های خودش را نسبت به موارد قابل عینی داشته باشد. همانطوری که او با ارزیابی ثروتش و مسئولیت پذیری و نبرد به سمت یک یکپارچه سازی بهبود یافته نسبت به افکارش، نگرش هیجانی است و رفتار آشکاری داشته باشد (رادها کریسنانا و سودها^۱، ۲۰۱۵). شان موگان ناسان و چنابان (۲۰۱۴) به بررسی رابطه بلوغ هیجانی و پیشرفت تحصیلی پرداختند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در پژوهش حاضر نمونه های آماری ۱۰۰۰ نفر از افراد بالغ ۳۸۵ نفر پسر و ۶۱۵ نفر دختر که آنها به یک تناسب و به طور تصادفی با یک روش نمونه آماری به دست آمد. نتایج تحقیق نشان داد که: ۱- رابطه ی معناداری بین بلوغ هیجانی و پیشرفت تحصیلی در مورد دانش آموزان سنین بلوغ وجود دارد. ۲- رابطه ی معناداری بین تشویق های والدین و پیشرفت تحصیلی در مورد دانش آموزان وجود دارد. کومار^۲ و همکاران (۲۰۱۴) تحقیقی با عنوان رابطه ی بلوغ هیجانی با ۵ عامل شخصیت مورد بررسی قرار دادند. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. نمونه آماری متشکل از ۱۱۰ نوجوان بود. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که، بلوغ هیجانی با روان رنجورخویی رابطه ای منفی، و با وجدان و سازگاری رابطه ی مثبت و معناداری دارد.

با توجه به مطالب ارائه شده در این تحقیق، با استفاده از نظریات رویکرد شناختی اجتماعی دوئک و لگت (۱۹۸۸) دوئک و ملدن (۲۰۰۵) و دوئک (۲۰۱۱) و دوپی رات و مارین (۲۰۰۵) در زمینه باورهای هوشی و از نظریات سینگ و بهارگاوا (۱۹۹۰) و خیرانی و پوتری (۲۰۰۹) در زمینه بلوغ هیجانی به دنبال این سوال است که آیا در بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام مولفه های بلوغ هیجانی و باورهای هوشی تفاوت دارند. از این رو، اهداف تحقیق عبارتند از: ۱- مقایسه ابعاد بلوغ هیجانی در بین دانش آموزان دختر و پسر ایلام ۲- مقایسه باورهای هوشی در بین دانش آموزان دختر و پسر ایلام. بنابراین فرضیه تحقیق عبارت است از: بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام تفاوت معناداری دارند.

¹ . M. Radhakrishnan* and S. Sudha

² . Kumar

روش شناسی

روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع مقایسه‌ای و جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهرستان ایلام در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۰۴۹۶ نفر تشکیل می‌دهد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد ۳۷۴ به عنوان نمونه تعیین گردید و از این تعداد، ۱۸۷ نفر پسر و ۱۸۷ نفر دختر می‌باشند. روش نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. در تحقیق حاضر، در مرحله اول از بین تمام مدارس متوسطه دوم (۱۶ دبیرستان) ۴ مدرسه و در هر مدرسه ۴ کلاس (مقطع اول تا چهارم) به طور تصادفی انتخاب شده‌اند (دبیرستان - های فرزنانگان (دخترانه)، شهید آوینی (دخترانه)، شهید بهشتی (پسرانه)، شهید شهریار (پسرانه) و تمامی دانش‌آموزان آن ۴ کلاس (هر ۴ مقطع) مورد آزمون قرار گرفتند. از مجموع ۳۷۴ پرسشنامه توزیع شده در بین دانش‌آموزان تعداد ۱۴ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخگویی مورد تحلیل قرار نگرفتند. از این رو، در تحلیل نهایی نمونه پژوهش به ۳۶۰ نفر (۱۷۹ پسر و ۱۸۱ دختر با رنج سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، میانگین سنی ۱۶/۸۷ سال و انحراف معیار ۰/۱۲۷) تقلیل یافت. همچنین، میانگین سنی پدران و مادران دانش‌آموزان نمونه پژوهش دختر و پسر نشان داد که تقریباً در هر دو گروه دانش‌آموزان حدود ۵ سال اختلاف سنی بین پدر و مادر وجود دارد و در کل نمونه میانگین سنی پدران حدوداً ۴۷ سال و و برای مادران ۴۱/۸ سال می‌باشد.

الف. مقیاس باورهای هوشی دوپیرات و مارین (۲۰۰۵): این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه در قالب طیف لیکرت (۶ گزینه‌ای به صورت؛ تقریباً هیچ وقت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ تقریباً همیشه) توسط دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) در دو بعد باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی تهیه شده است. نمره آزمودنی‌ها دارای دامنه‌ای از ۱۴ تا ۸۴ است. حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان‌چهرمی (۱۳۸۷) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای باورهای هوشی را ۰/۸۳ گزارش داده‌اند. همچنین، تحلیل عاملی تاییدی داده‌ها در پژوهش فوق نشان داد که پرسشنامه از اعتبار کافی برخوردار است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱۹ بدست آمد، که پایایی قابل قبولی است و ضریب پایایی برای مؤلفه‌های باورهای هوشی افزایشی؛ ۸۹/۳ درصد، باورهای هوشی ذاتی؛ ۸۷/۹ درصد بدست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) برابر ۲/۸۱۴ و کمتر از ۳ و در حد مطلوب و شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب ($RMSEA$) برابر ۰/۰۷۱ و کمتر از ۰/۰۸ است و نشان‌دهنده برازش مناسب و خوب

می‌باشد. بنابراین، کلیه گویه‌های به کار گرفته در پرسشنامه‌ی باورهای هوشی، قدرت تبیین‌کنندگی مورد نظر را برای متغیر تحقیق مورد نظر داشته است.

ب. مقیاس بلوغ هیجانی یا شوهر سینگ و ماهیش بهار گاوا (۱۹۹۱): این مقیاس مشتمل بر ۴۸ گویه در قالب طیف لیکرت (۵ گزینه‌ای با نمرات کاملاً هرگز ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ خیلی زیاد) تهیه شده است. نمره آزمودنی‌ها دارای دامنه‌ای از ۴۸ تا ۲۴۰ است و در قالب ۵ بعد به صورت زیر تدوین شده است:

- معیار عدم ثبات عاطفی: این عامل مجموعه‌ای از عدم قابلیت در حل و فصل مشکلات، زودرنجی، نیازها، نیاز به کمک در کارهای روزمره، آسیب‌پذیری، لجاجت و تندخویی می‌باشد که با ۱۰ گویه سنجیده شده است.

- معیار بازگشت عاطفی: بازگشت عاطفی هم گروه بزرگی از عوامل است که نماینده عواملی چون احساس حقارت، بیقراری، خصومت، پرخاشگری و خودمداری است که با ۱۰ گویه سنجیده شده است.

- ناسازگاری اجتماعی: چنین شخصی فاقد قابلیت انطباق اجتماعی است دچار نفرت است گوشه گیر و در عین حال متکبر است دروغ می‌گوید و تنبلی می‌کند که با ۱۰ گویه سنجیده شده است.

- فروپاشی شخصیت: این عامل شامل کلیه علائمی است که نشان دهنده فروپاشی شخصیت است مانند واکنش سازی، هراس، دلیل تراشی، بدبینی و رفتار ضد اخلاقی است که با ۱۰ گویه سنجیده شده است.

- فقدان استقلال: چنین فردی وابستگی انگلی نسبت به دیگران نشان می‌دهد خودبین است رغبت‌های محسوس ندارد و مردم او را غیر قابل اعتماد می‌دانند که با ۸ گویه سنجیده شده است.

روایی این مقیاس در برابر معیارهای بیرونی یعنی پرسشنامه سازگاری حوزه "گها"^۱ برای دانشجویان کالج توسط سینه‌ها و سینگ تعیین شده است. در این پرسشنامه حوزه گها، سازگاری عاطفی دانشجویان کالج را اندازه می‌گیرد و تعداد سوالات این حوزه ۲۱ مورد است. همبستگی گشتاوری حاصل بین کل نمرات در ۲۱ سوال حوزه گها و کل نمرات در مقیاس بلوغ عاطفی ۰/۶۷ (به نقل از حافظ آبادی و بافتی، ۱۳۸۶). پایایی توسط آزمون - باز آزمون بر روی دانشجویان اندازه‌گیری شد که شامل دختران و پسران ۲۴-۲۰ ساله بودند. فاصله زمانی بین این دو آزمون ۶ ماه بود و همبستگی گشتاوری بین این دو اجرا ۰/۷۵ بود (به نقل از ایمانی و همکاران، ۱۳۸۸).

^۱ . Gaha

در پژوهش حاضر میزان آلفای کروناخ کل پرسشنامه ۰/۹۴۴ (معادل ۹۴/۴ درصد) بدست آمد، که پایایی قابل قبولی است و ضریب پایایی برای مؤلفه‌های عدم ثبات عاطفی؛ ۷۹/۳ درصد، بازگشت عاطفی؛ ۸۲/۲ درصد، ناسازگاری اجتماعی؛ ۷۸/۷ درصد، فروپاشی شخصیت؛ ۸۷/۳ درصد، فقدان استقلال؛ ۷۹/۰ درصد بدست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تاییدی کل پرسشنامه نشان داد که شاخص χ^2/df برابر ۲/۸۹۶ و در حد مطلوب و شاخص *RMSEA* برابر ۰/۰۷۳ و مناسب و نشان‌دهنده برازش مناسب و خوب می‌باشد. بنابراین، کلیه گویه‌ها به کار گرفته در پرسشنامه‌ی بلوغ هیجانی، قدرت تبیین‌کنندگی مورد نظر را برای بعد تحقیق مورد نظر داشته است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و در تحلیل‌های استنباطی از آزمون‌های همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس چندمتغیره، آزمون لوین، آزمون ام‌باکس و آزمون T مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

در جدول (۱) توزیع میانگین و نتایج آزمون نرمال متغیرهای تحقیق بر حسب جنسیت دانش-آموزان ارائه شده است.

جدول (۱): شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش بر حسب جنسیت

آزمون نرمال (آزمون K-S)		دختران		پسران		متغیر	
Sig.	Z	SD	M	SD	M		
۰/۲۰۳	۰/۷۳۷	7/64	23/94	7/91	27/42	عدم ثبات عاطفی	دختران
۰/۶۳۳	۰/۶۳۳	8/48	22/48	7/95	26/28	بازگشت عاطفی	
۰/۱۴۲	۱/۰۲۴	6/32	23/01	7/43	25/89	فروپاشی شخصیت	
۰/۱۱۵	۱/۳۳۱	8/13	19/47	8/98	23/99	ناسازگاری اجتماعی	
۰/۱۲۴	۱/۲۶۱	5/22	20/00	5/42	22/01	فقدان استقلال	
۰/۱۱۴	۱/۱۴۵	7/684	47/69	6/71	46/73	باورهای هوشی افزایشی	پسران
۰/۱۰۳	۱/۲۰۱	7/412	46/21	7/57	45/87	باورهای هوشی ذاتی	

جدول (۱) نشان می‌دهد که میزان (میانگین) بلوغ هیجانی در دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر بیشتر بوده، اما میزان باورهای هوشی کمتر بوده است. همچنین، خطای آزمون نرمال کلیه‌ی متغیرهای تحقیق بزرگ‌تر از سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشند و لذا با اطمینان ۹۵ درصد، توزیع این متغیرها نرمال بوده و لذا مجاز به استفاده از آزمون‌های پارامتری هستیم.

فرضیه تحقیق: باورهای هوشی و بلوغ هیجانی در بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام تفاوت معناداری دارد.

برای تحلیل فرضیه، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است که قبل از آن بایستی وابستگی بین متغیرهای تحقیق بررسی شود که نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

باورهای هوشی		بلوغ هیجانی					متغیر	
ذاتی	افزایشی	فقدان استقلال	ناسازگاری اجتماعی	فروپاشی شخصیت	بازگشت عاطفی	عدم ثبات عاطفی		
-0/332	-0/321	0/587	0/756	0/673	0/784	1	عدم ثبات عاطفی	رابطه مثبت
-0/213	-0/241	0/557	0/732	0/668	1	-----	بازگشت عاطفی	
-0/347	-0/354	0/671	0/767	1	-----	-----	فروپاشی شخصیت	
-0/342	-0/321	0/689	1	-----	-----	-----	ناسازگاری اجتماعی	
-0/287	-0/291	1	-----	-----	-----	-----	فقدان استقلال	
-0/336	1	-----	-----	-----	-----	-----	افزایشی	رابطه منفی
1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	ذاتی	

جدول (۲) نشان می‌دهد که خطای همبستگی دو به دوی بین ابعاد بلوغ هیجانی مثبت و دارای خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد (خطای آزمون کلیه همبستگی‌های جدول (۲)، صفر بوده است)، بنابراین، یک رابطه مستقیم و معناداری بین دو به دوی ابعاد بلوغ هیجانی وجود دارد. در این میان، همبستگی بین بعد عدم ثبات عاطفی و بعد بازگشت عاطفی با مقدار ۰/۷۸۴ دارای قویترین همبستگی است. همچنین، همبستگی بین ابعاد بلوغ هیجانی با ابعاد باورهای هوشی معنادار و منفی هستند، بنابراین، بین ابعاد بلوغ هیجانی و ابعاد باورهای هوشی یک رابطه معکوس وجود دارد. در این میان همبستگی بین بعد فروپاشی شخصیت و باورهای هوشی افزایشی با مقدار ۰/۳۵۴ - دارای قویترین همبستگی است.

در جدول (۳) نتایج آزمون ام‌باکس (Box's M) جهت آزمون فرض برابری ماتریس‌های کواریانس مشاهده شده بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج آزمون ام‌باکس (Box's M) جهت آزمون پیش فرض برابری ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای پژوهش

Sig.	Df2	Df1	F	آماره آزمون ام‌باکس (Box's M)
0/079	421542/18	21	1/212	29/854

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که مقدار خطایی آزمون ام‌باکس برابر $0/079$ بوده که بیشتر از سطح خطای $0/05$ می‌باشد، بنابراین، فرض برابری ماتریس‌های کواریانس مشاهده شده بین متغیرهای پژوهش در بین دانش‌آموزان پسر و دختر مورد تأیید است.

در جدول (۴) نتایج ارزیابی معناداری اثر چند متغیری مولفه‌ها، با آزمون‌های پیلای، لاندای ویلک، هنتلینگ و بزرگترین ریشه ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج آزمون پیلای، لاندای ویلک، هنتلینگ و بزرگترین ریشه روی در تحلیل واریانس چندمتغیره مولفه‌های پژوهش

Partial Eta Squared	Sig.	Error df	Hypothesis df	F	مقدار	نوع آزمون
$0/000$	$0/000$	$35/000$	$6/000$	$4/869$ ^b	$0/086$	پیلای
$0/000$	$0/000$	$35/000$	$6/000$	$4/869$ ^b	$0/912$	لاندای ویلک
$0/000$	$0/000$	$35/000$	$6/000$	$4/869$ ^b	$0/078$	هنتلینگ
$0/000$	$0/000$	$35/000$	$6/000$	$4/869$ ^b	$0/078$	بزرگترین ریشه روی

نتایج ارزیابی معناداری اثر چند متغیری مولفه‌ها، با آزمون‌های پیلای، لاندای ویلک، هنتلینگ و بزرگترین ریشه روی در جدول (۴) نشان می‌دهد که میزان خطا در هر چهار آزمون برابر با $0/000$ بوده که کوچکتر از $0/05$ است، بنابراین تفاوت بلوغ هیجانی و باورهای هوشی بر اساس هر ۴ آزمون در سطح اطمینان ۹۵ درصد مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ یعنی، حداقل در یکی از سازه‌های بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت وجود دارد. به عبارتی، می‌توان گفت که جنسیت دانش‌آموزان، حداقل بر یکی از مولفه‌های بلوغ هیجانی و باورهای هوشی تأیید می‌گذارد. همچنین، میزان اثر مجذور اتای جزئی جنسیت روی هر یک از مولفه‌های بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در هر ۴ آزمون $7/3$ درصد است که مقدار قابل توجهی است.

در جدول (۵) نتایج آزمون لوین جهت فرض برابری واریانس خطاها بین متغیرها پژوهش ارائه شده است.

جدول (۵): نتایج آزمون لوین جهت بررسی فرض برابری یا عدم برابری واریانس مولفه‌های پژوهش بر حسب جنسیت

Sig.	Df2	Df1	F	متغیر	
$0/784$	۳۵۸	1	$0/017$	عدم ثبات عاطفی	تفاوت جنسیت
$0/146$	۳۵۸	1	$2/087$	بازگشت عاطفی	
$0/053$	۳۵۸	1	$3/114$	فروپاشی شخصیت	
$0/094$	۳۵۸	1	$2/621$	ناسازگاری اجتماعی	
$0/609$	۳۵۸	1	$0/462$	فقدان استقلال	تفاوت جنسیت
$0/709$	۳۵۸	1	$0/079$	باورهای هوشی افزایشی	
$0/698$	۳۵۸	1	$0/081$	باورهای هوشی ذاتی	

نتایج آزمون لوین در جدول (۵) نشان می‌دهد که مقادیر خطای آزمون کلیه متغیرها در بین دانش‌آموزان دختر و پسر بیشتر از سطح $0/05$ می‌باشد، بنابراین، فرض برابری واریانس خطاها در بین دانش‌آموزان پسر و دختر از لحاظ مولفه‌های پژوهش مورد تایید است، که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد.

جدول (۶) نتایج اثر جنسیت بر هر یک از متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد.

جدول (۶): نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره اثرات جنسیت بر هر یک از مولفه‌های پژوهش

متغیر	مجموع مجزورات (SS)	F	Sig.	مجذور اتا
توان هیجانی	عدم ثبات عاطفی	۱۷/۱۰۰۱	۴۱/۱۶	0/046
	بازگشت عاطفی	۴۱/۱۱۲۴	۲۱/۱۸	0/054
	فروپاشی شخصیت	۱۴/۷۶۲	۷۸/۱۶	0/043
	ناسازگاری اجتماعی	۱۷/۱۶۵۲	۴۱/۲۳	0/067
	فقدان استقلال	۱۲/۳۵۲	۱۲/۱۳	0/036
توان هوشی	باورهای هوشی افزایشی	۳۷/۶۰۵	۴۱/۱۱	0/028
	باورهای هوشی ذاتی	۱۴/۶۱۸	۱۰/۲۵	0/026

در جدول (۶) نتایج اثر جنسیت بروی هر یک از متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان پسر و دختر، در همه ابعاد بلوغ هیجانی و باورهای هوشی تفاوت معناداری وجود دارد، زیرا خطای آزمون این مولفه‌ها کمتر از سطح خطای $0/05$ است. همچنین، در جدول (۶) براساس نتایج مجذور اتا نتیجه می‌شود که عامل جنسیت به عنوان متغیر تاثیرگذار به میزان $4/6$ درصد واریانس عدم ثبات عاطفی، $5/4$ درصد واریانس بازگشت عاطفی، $4/3$ درصد واریانس فروپاشی شخصیت، $6/7$ درصد واریانس ناسازگاری اجتماعی، $3/6$ درصد واریانس فقدان استقلال، $2/8$ درصد واریانس باورهای هوشی افزایشی و $2/6$ درصد واریانس باورهای هوشی ذاتی را تبیین می‌کند. بنابراین براساس مقادیر خطای آزمون کمتر از $0/05$ بدست آمده در جدول (۶) نتیجه می‌شود که میزان کلیه ابعاد بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر (برحسب جنسیت دانش‌آموزان) تفاوت معناداری دارد.

بحث و نتیجه گیری

در شرایط حاضر دانش‌آموزان با مشکلات بسیار در زندگی خویش مواجه می‌شوند. این مشکلات موجب مسائل روان - تنی بسیاری چون اضطراب، تنش، ناکامی و آشفتگی عاطفی در زندگی روزمره می‌شوند. بنابراین مطالعات حیات هیجانی بصورت یکی از علائم توصیفی مطرح می‌شود که قابل قیاس با علم تشریح است. این عمل با تأثیر متقابل نیروهائی با کیفیت و کمیت گوناگون سر و کار دارد. هدف از پژوهش حاضر نیز، مقایسه بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام بوده است.

نتایج تحقیق بیان‌کننده این مطلب است که دانش‌آموزان دختر دارای بلوغ هیجانی کمتر نسبت به دانش‌آموزان پسر و باورهای هوشی بیشتری هستند. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام در ابعاد بلوغ هیجانی شامل؛ عدم ثبات عاطفی، بازگشت عاطفی، فروپاشی شخصیت، ناسازگاری اجتماعی و فقدان استقلال و متغیر باورهای هوشی تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که عامل جنسیت به عنوان متغیر تاثیرگذار به میزان $4/6$ درصد واریانس عدم ثبات عاطفی، $5/4$ درصد واریانس بازگشت عاطفی، $4/3$ درصد واریانس فروپاشی شخصیت، $6/7$ درصد واریانس ناسازگاری اجتماعی، $3/6$ درصد واریانس فقدان استقلال، $2/8$ درصد واریانس باورهای هوشی افزایشی و $2/6$ درصد واریانس باورهای هوشی ذاتی را تبیین می‌کند.

نتایج تحقیق حاضر با نتایج به دست آمده از تحقیقات حجازی و همکاران (۱۳۸۷)، کاکاوند (۱۳۸۵)، شان موگان ناسان و چنابان (۲۰۱۴) کومار و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. ولی با نتایج تحقیق منصوری (۱۳۷۸) و کلارک (۲۰۰۰)، متفاوت می‌باشد. دلیل تفاوت نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش منصوری و کلارک را می‌توان اینگونه بیان داشت که این پژوهش‌ها در جامعه‌ای متفاوت با تحقیق حاضر انجام پذیرفته است. بنابراین طبق نتایج حاصله می‌توان بیان کرد که در واقع باورهای هوشی و بلوغ هیجانی نه فقط از عوامل مؤثر در الگوی شخصیت است بلکه به کنترل رشد دانش‌آموز کمک می‌کند. مفهوم رفتار هیجانی «بالغ» در هر سطحی حاصل رشد طبیعی هیجانی است. شخصی قادر به کنترل هیجان خویش است که تأخیر در ارضاء را تحمل کند، بدون اینکه تأسف بخورد و رنج بکشد، هنوز ممکن است از لحاظ هیجانی چون کودکان یا سراسیمه باشد. دانش‌آموزی که از لحاظ هیجانی بالغ است توان سازگاری مؤثر با خود، اعضای خانواده، هم‌کلاسی‌ها، جامعه و فرهنگ خویش را داراست. اما بلوغ صرفاً به معنای قابلیت نگرش و عمل

خاص نیست، بلکه توانائی لذت کامل از آنها را هم شامل می‌شود. اما کسانی که هنوز به بلوغ هیجانی دست پیدا نکرده‌اند دارای خصوصیتی به شرح زیر می‌باشند: او چون دانش‌آموزان عمل می‌کند، در جستجوی همدلی است، او خودپسند است، اهل دعوا، رفتار کودکانه دارد، خود-محور و پرتوقع است و اگر در بازی بیازد عصبانی می‌شود. (گیب، ۱۹۴۲؛ بروگدن، ۱۹۴۴؛ کتل، ۱۹۴۵).

در سال‌های اخیر تحولات جنسیتی گسترده‌ای در حوزه‌ی آموزش و پرورش و تحصیلات دانشگاهی به وقوع پیوسته است که نمی‌توان آنها را محدود و منحصر به تحولات کمی و افزایش چشمگیر نسبت دانش‌آموزان دختر دانست، به همین اعتبار دیدگاه‌های جدیدتر بر ابعاد کیفی این تحول تأکید داشته و آن را در عرصه‌ی وسیع‌تری از پیامدهای تحصیلی دنبال کرده‌اند که بدون شک بخش عمده‌ای از این بررسی‌ها معطوف به توضیح افزایش انگیزش و دبستگی تحصیلی دختران و نیز پیشرفت تحصیلی بیشتر آنها در مقایسه با دانش‌آموزان پسر بوده است. این مطالعه نیز همانند سایر مطالعه‌ها دارای محدودیت‌هایی بود که ایجاب می‌نماید در تعمیم نتایج به آنها توجه شود. یکی از مهمترین محدودیت‌های مطالعه استفاده از ابزارهای خودگزارش شده بود. در واقع مطالعه حاضر یک بررسی مقدماتی در حیطه بلوغ هیجانی و باورهای هوشی در قشر دانش‌آموز مدارس متوسطه دوم کشور است و برای به دست آوردن نتایج قطعی‌تر بایستی مطالعات بیشتری در این زمینه صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود که از سایر روش‌های مطالعه مانند روش کیفی (مصاحبه) برای ارزیابی عمیق آزمودنی‌ها در مورد تجارب مربوط هیجانی و هوشی و تأثیر آن در زمینه‌های مختلف زندگی فرد استفاده شود.

کتابنامه

- ایمانی، رویا، محب، نعیمه، (۱۳۸۸). رابطه بین بلوغ عاطفی مادران با اختلالات رفتاری فرزندان، زن و مطالعات خانواده، سال دوم - شماره ششم - زمستان ۸۸.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرم‌دوست، نوروزعلی؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک). مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال ۳۸، شماره ۲.
- حافظ آبادی، فهیمه و بافتی، فاطمه (۱۳۸۶). تفاوت بلوغ عاطفی دانشجویان خانم ۳۰-۱۸ ساله. پایان نامه کارشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- حسینی‌نسب، الهام و شریفی، حامد (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه سوم دوره متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. فصلنامه علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۱۲، زمستان ۱۳۸۹، صفحه ۷-۲۸.
- کرم‌دادی، معصومه و صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). بررسی رابطه باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه پیشرفت (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در شهرستان ماهشهر). دومین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران سینگ، یاشور و بهارگاوا، ماهیش (۱۹۹۱). مقیاس بلوغ عاطفی، ترجمه ابوالفضل کرمی (۱۳۸۹). روان تجهیز سینا.
- قائم‌ی، علی (۱۳۸۰). بلوغ. تهران: نشر اسپید.
- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۳). مردم‌شناسی جنسیت، نشر افکار.

Aashra, B.K., & Jogsan, Y.A. (2013). Emotional Maturity and Self -Actualization in Graduate and Post Graduate Students. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 1(4), 15-18.

Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.

Dweck, C.S., (1988). Motivation, In R, Glasser & Lesgolod (Eds), *The handbook of psychology and Education*, Vol.1, pp.187-239.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Selftheories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *the handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Dweck, C. S. (2011). Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology*.

King, J., et. (2005). Available at : [www.crm distinction.Co.uk / educational / % modules / CRM](http://www.crm distinction.Co.uk/educational/%20modules/CRM).

Radhakrishnan, M. and Sudha, S.(2015). An Hybrid Clustering Algorithm For Optimal Clusters in Wireless Sensor Networks. Proceedings on IEEE Students' Conference on Electrical, Electronics and Computer Science. pp 1-6.

Singh, Y., & Bhargava, M. (1990). Manual for Emotional Maturity Scale. Agra:National Psychological Corporation.

Paste, G., & Aminabhaqi, Q. (2006). Impact of emotional maturity on stress and Selfconfidence of adolescents. Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 32, 69-75.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی