

بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

دکتر محمدعلی بشارت

besharat2000@yahoo.com

دانشیار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

بهزاد شالچی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

حمید شمسی‌پور

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

چکیده

در این پژوهش رابطه‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان بررسی شده‌است. ۳۶۰ دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی (۱۸۰ دختر و ۱۸۰ پسر) به تعداد یک‌سان از رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی، و ریاضی در این پژوهش شرکت کردند. از آزمودنی‌ها خواسته‌شد به پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی پاسخ دهند. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس میانگین کل دیپلم آن‌ها برآورد شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، تحلیل واریانس، ضرایب هم‌بستگی، و تحلیل رگرسیون استفاده‌شد.

یافته‌ها نشان داد که هوش هیجانی هم‌بستگی مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر بیش از سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر است. هوش هیجانی از راه ویژه‌گی‌های ادراک هیجانی، آسان‌سازی هیجانی، شناخت هیجانی، و مدیریت هیجان‌ها و با سازوکارهای پیش‌بینی، افزایش قدرت کنترل، و تقویت راهبردهای مقابله‌ی کارآمد به افزایش موفقیت تحصیلی کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی؛ موفقیت تحصیلی؛ دانش‌آموز؛

آماده‌گی علمی دانش‌آموزان، به‌ویژه در مرحله‌ی گذار از دبیرستان به دانشگاه، برای رقابت و موفقیت در رشته‌های مختلف تحصیلی از جهات متعدد دارای اهمیت است. اگر این آماده‌گی در کشورهای غربی بیش از هر چیز برای رقابت در زمینه‌ی مشاغل دانش‌محور و فن‌محور اهمیت یافته‌است (پارکر و هم‌کاران،^۱ ۲۰۰۴)، در ایران، گذشته از متغیرهای شغلی، متغیرهای خانواده‌گی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، و جمعیت‌شناختی، هر یک به گونه‌ی بر اهمیت آماده‌گی علمی و موفقیت تحصیلی^۲ دانش‌آموزان افزوده‌است. از این رو، پژوهش‌های گسترده در زمینه‌ی عوامل تأثیرگذار بر ارتقای موفقیت تحصیلی در دبیرستان انجام شده‌است. بررسی عوامل شناختی مرتبط با موفقیت تحصیلی، نگرش غالب پژوهش‌های نخستین در این زمینه بود (پارکر و هم‌کاران،^۳ ۲۰۰۴؛ تینو،^۴ ۱۹۹۳). اما با توجه به محدودیت توان پیش‌بینی متغیرهای شناختی، و این که این دسته از متغیرها مقدار نسبتاً کمی از واریانس موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کند (برگر و میلم،^۵ ۱۹۹۹؛ جانسون،^۶ ۱۹۹۷؛ رنس‌دل،^۷ ۲۰۰۱؛ مهیر و سالووی،^۸ ۱۹۹۷)، پژوهش‌گران بر ضرورت توجه به بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های گسترده‌تر موفقیت تحصیلی تأکید کرده‌اند (مک‌لافلین، بروزفسکی، و مک‌لافلین،^۹ ۱۹۹۸). بر پایه‌ی همین نیاز، عوامل اجتماعی-اقتصادی،^{۱۰} روابط هم‌سالان،^{۱۱} و ویژه‌گی‌های آموزشگاه‌ها بررسی و هر یک به گونه‌ی با موفقیت تحصیلی مرتبط دانسته‌شد (پارلسون،^{۱۲} ۲۰۰۰؛ برگر و میلم،^{۱۳} ۱۹۹۹؛ نوکام و هم‌کاران،^{۱۴} ۲۰۰۲).

تأثیر شایسته‌گی‌های اجتماعی و هیجانی بر موفقیت تحصیلی یکی از زمینه‌های نوین پژوهش است. خاستگاه نظری این دسته از پژوهش‌ها مفهوم هوش هیجانی^{۱۵} است که به وسیله‌ی سالووی و مهیر (۱۹۹۰) پیشنهاد شد. هوش هیجانی عبارت است از ظرفیت ادراک،^{۱۶} ابراز،^{۱۷} شناخت،^{۱۸} کاربرد، و مدیریت^{۱۹} هیجان‌ها در خود و دیگران (مهیر و سالووی، ۱۹۹۷). نخستین یافته‌ها درباره‌ی رابطه‌ی هوش هیجانی با موفقیت، نشان‌دهنده‌ی هم‌بسته‌گی معنادار این دو متغیر در زمینه‌های گوناگون آموزشی بود (الیاس و هم‌کاران،^{۲۰} ۱۹۹۷؛ پسلی،^{۲۱} ۱۹۹۷؛ گل‌من،^{۲۲}

۱ Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Mancski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. Academic Success

۲ موفقیت تحصیلی و شرف‌آورد تحصیلی را می‌توان از جهاتی هم‌اثر انگاشت و از این رو، کاربرد هر یک به جای دیگری درست است. از نگاهی دیگر هر دو با هم هم‌بسته‌گی مثبتی دارند. در دوره‌های توانکون دانسه در این پژوهش، چون میانگین نمره‌ی نوبت‌ی که در این پژوهش به‌کار گرفته‌شده، پایین‌تر از نمره‌ی متوسط نوبت‌ی که در این پژوهش به‌کار گرفته‌شده است.

۳ Tinto, V.

۴ Berger, J. B., & Millem, J. F.

۵ Johnson, J. L.

۶ Ransdell, S.

۷ Mayer, J. D., & Salovey, P.

۸ McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S.

۹ Socio-Economic Factors

۱۰ Peer Relationships

۱۱ Bjarnason, T.

۱۲ Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. G.

۱۳ Emotional Intelligence

۱۴ Perception

۱۵ Expression

۱۶ Understanding

۱۷ Management

۱۸ Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T.

۱۹ Pasi, R. J.

۱۹۹۵). گر چه این پژوهش‌ها مقدماتی بود و یافته‌های آن آغازین به شمار می‌آمد (زیدنر، رابرتس، و متیوز^۲، ۲۰۰۲؛ متیوز، رابرتس، و زیدنر، ۲۰۰۳)، الهام‌بخش بسیاری از مریبان برای ساختن برنامه‌های مداخله‌ئی بر پایه‌ی مفهوم هوش هیجانی شد (الیاس و هم‌کاران، ۱۹۹۷؛ لویز، سالووی، و اشتراوس^۳، ۲۰۰۳).

برخی از پژوهش‌های نوین، به صورت تجربی نشان داده‌است که هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی هم‌بسته‌گی دارد (بارکر و هم‌کاران^۴، ۲۰۰۴b). پترایدز، فردریکسون، و فورتزهام^۵ (۲۰۰۴) هم‌بسته‌گی هوش هیجانی، توانایی شناختی، و کارکرد تحصیلی را در نمونه‌ئی با ۶۵۰ دانش‌آموز پایه‌ی ۱۱ بررسی کردند و دریافتند که هوش هیجانی بر کارکرد تحصیلی و توانایی شناختی تأثیرگذار است. آنان هم‌چنین نشان دادند که هوش هیجانی با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مدرسه (مانند غیبت غیرمجاز یا اخراج شدن از مدرسه) هم‌بسته‌گی منفی دارد؛ وضعیتی که موفقیت تحصیلی را نیز تحت تأثیر قرار خواهدداد.

بر پایه‌ی یافته‌های پژوهشی، هوش هیجانی به دلیل چندسویه بودن و تأثیرهایش در زمینه‌های گوناگون، به‌ویژه به دلیل کاربردش در آموزش، محیط کار، و تحول شخصی (الیاس، توبیاس، و فربندندر^۶، ۱۹۹۹؛ رینس، تراویس، و فریون^۷، ۱۹۹۷؛ سارنی^۸، ۱۹۹۷؛ گل‌من، ۱۹۹۵؛ گل‌من، ۱۹۹۸) آوازه‌ئی فراگیر یافته‌است. یکی از دلایل استقبال از نگره‌ی هوش هیجانی، این باور است که هوش هیجانی در برابر مفهوم سنتی هوش‌بهر (IQ)^۹ پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری برای موفقیت اجتماعی شمرده‌می‌رود (گل‌من، ۱۹۹۵) و سازه‌های آن نیز با سازگاری روان‌شناختی^{۱۰} پیوند دارد (سالووی و مهیر، ۱۹۹۰؛ مهیر و سالووی، ۱۹۹۵).

در راستای پژوهش‌های پیشین در زمینه‌ی هوش هیجانی و به دلیل اهمیت و نقش تعیین‌کننده‌ی آن در موفقیت تحصیلی، هدف اصلی این پژوهش بررسی و تحلیل رابطه‌ی هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی است. هدف‌های جزئی پژوهش چنین است:

۱- بررسی هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه رشته‌ی تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی؛

۲- مقایسه‌ی هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر؛

۳- مقایسه‌ی هوش هیجانی دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی.

¹ Goleman, D.

² Zaidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G.

³ Lopez, P. N., Salovey, P., & Straus, R.

⁴ Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A.

⁵ Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A.

⁶ Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S.

⁷ Zins, J. E., Travis, L. F., & Freppon, P. A.

⁸ Saarni, C.

⁹ Intelligence Quotient

¹⁰ Psychological Adjustment

بر پایه‌ی یافته‌های موجود، گمانه‌ی اصلی پژوهش چنین است:
 «هوش هیجانی هم‌بسته‌گی مثبتی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.»
 هوش هیجانی هم‌چنین بر حسب متغیرهای جنس (دختر، پسر) و رشته‌ی تحصیلی (علوم انسانی، علوم تجربی، علوم ریاضی) بررسی خواهد شد.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه، و روش اجرای پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش همه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی است که در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ در کلاس‌های کنکور شهر تهران شرکت کرده‌اند. از این میان، ۳۶۰ نفر برای نمونه‌ی پژوهش، به صورت داوطلب و به شمار یک‌سان از دانش‌آموزان دختر و پسر سه رشته‌ی تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی گزیده شدند. پس از ارائه‌ی توضیحات لازم در مورد هدف‌های پژوهش و جلب مشارکت و همکاری دانش‌آموزان، پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی (بشارت، ۱۳۸۴) برای پاسخ‌گویی به آن‌ها داده شد. برای ترغیب دانش‌آموزان و افزایش ضریب دقت و صحت پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، به آن‌ها گفته شد که اگر بخواهند می‌توانند با نوشتن نام، شماره‌ی داوطلبی، و یا شماره‌ی تلفن از نتیجه‌ی آزمون آگاه شوند — درخواستی که با استقبال ۹۲ درصد از شرکت‌کنندگان در پژوهش روبه‌رو شد. میانگین زمان لازم برای پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه ۱۵ دقیقه بود. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب میانگین کل دیپلم آن‌ها برآورد شد.

نیمی از آزمودنی‌ها پسر و نیم دیگر دختر و به شمار یک‌سان از رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی بودند (هر گروه ۶۰ نفر). میانگین سن کل دانش‌آموزان ۱۸/۸۶ سال (با دامنه‌ی ۱۷ تا ۲۲ سال و انحراف معیار ۱/۳۳)، میانگین سن دانش‌آموزان پسر ۱۹/۲۶ سال (با دامنه‌ی ۱۷ تا ۲۲ سال و انحراف معیار ۱/۳۹)، و میانگین سن دانش‌آموزان دختر ۱۸/۴۶ سال (با دامنه‌ی ۱۷ تا ۲۱ سال و انحراف معیار ۱/۱۵) بود.

این پژوهش توصیفی از نوع هم‌بسته‌گی است و در تحلیل داده‌های آن شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، تحلیل واریانس، ضرایب هم‌بسته‌گی، و تحلیل رگرسیون هم‌زمان (هوش هیجانی به عنوان متغیر پیش‌بین و موفقیت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک) به کار رفته است. ناگفته نماند که در اجرای یک پژوهش

علمی، گزینش تصادفی نمونه همواره شدنی و الزامی نیست. در این پژوهش نیز از دانش‌آموزان داوطلب استفاده شد تا هم ضریب هم‌کاری صادقانه‌ی آن‌ها در پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه افزایش یابد و هم به داوطلبان بیش‌تری که لازم بود ثبت مشخصه یا شماره‌ی رمزی را روی پرسش‌نامه‌ی خود برای بازآزمون بپذیرند، دسترسی باشد. البته این روش گزینش نمونه، محدودیت‌هایی را برای تفسیر و گسترش یافته‌ها پیش می‌آورد که در بخش محدودیت‌های پژوهش به آن‌ها اشاره شده‌است.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی، آزمونی با ۳۳ پرسش است که آن را شاته و هم‌کاران^۱ (۱۹۹۸) بر پایه‌ی مدل هوش هیجانی سالووی^۲ و مهیر (۱۹۹۰؛ مهیر و سالووی، ۱۹۹۷) ساخته‌اند. پرسش‌های آزمون سه سازه‌ی هوش هیجانی را شامل تنظیم هیجان‌ها^۳، بهره‌وری از هیجان‌ها^۴، و ارزیابی هیجان‌ها^۵ در مقیاس پنج‌درجه‌ی لیکرت از نمره‌ی یک (کاملاً مخالف) تا نمره‌ی پنج (کاملاً موافق) می‌سنجد. آزمون هوش هیجانی گر چه از سه سازه‌ی پیش‌گفته اشباع شده‌است، تنها یک نمره‌ی کلی برای هوش هیجانی به دست می‌دهد که دامنه‌ی آن از ۳۶ تا ۱۶۵ متغیر است.

هم‌سانی درونی^۶ پرسش‌های آزمون بر حسب ضریب آلفای کرون‌باخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ گزارش شده است (استین و هم‌کاران^۷، ۲۰۰۴؛ ساکلوفسکی، استین، و مینسکی^۸، ۲۰۰۳؛ شاته و هم‌کاران، ۱۹۹۸). ضریب پایایی بازآزمایی^۹ پرسش‌نامه با یک نمونه‌ی ۲۸ نفری از دانش‌جویان، به فاصله‌ی دو هفته ۰/۷۸ برآورد شد (شاته و هم‌کاران، ۱۹۹۸). روایی^۹ مقیاس هوش هیجانی نیز با سنجش هم‌بستگی آن با سازه‌های مرتبط، کافی گزارش شده‌است (استین و هم‌کاران، ۲۰۰۴؛ ساکلوفسکی، استین، و مینسکی، ۲۰۰۳؛ شاته و هم‌کاران، ۱۹۹۸).

در نمونه‌ی فارسی این پرسش‌نامه (بشارت، ۱۳۸۴) آلفای کرون‌باخ برای یک نمونه‌ی ۱۳۵ نفری از دانش‌جویان ۰/۸۸ برآورد شد که نشانه‌ی هم‌سانی درونی خوب آزمون است. ضرایب هم‌بستگی نمره‌های ۴۲ نفر از این نمونه در دو بار با فاصله‌ی دو هفته ۰/۸۳ به دست آمد که نشانه‌ی پایایی بازآزمایی رضایت‌بخش آن است.

^۱ Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L.

^۲ Regulation of Emotion

^۳ Utilization of Emotion

^۴ Appraisal of Emotion

^۵ Internal Consistency

^۶ Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D.

^۷ Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S.

^۸ Test-Retest Reliability

^۹ Validity

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد. میانگین نمره‌های این دو متغیر، برای دانش‌آموزان دختر ۱۱۷/۰۰ و ۱۶/۳۰، برای دانش‌آموزان پسر ۱۱۱/۲۶ و ۱۵/۸۶، برای دانش‌آموزان رشته‌ی علوم انسانی ۱۱۳/۶۰ و ۱۵/۷۵، برای دانش‌آموزان رشته‌ی علوم تجربی ۱۱۴/۱۰ و ۱۵/۸۵، برای دانش‌آموزان رشته‌ی علوم ریاضی ۱۱۴/۷۰ و ۱۶/۶۵، و برای کل دانش‌آموزان ۱۱۴/۱۳ و ۱۶/۰۸ به دست آمد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

گروه	شخص		هوش هیجانی		موفقیت تحصیلی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
دختران	۱۱۷/۰۰	۲۲/۷۵	۱۶/۳۰	۲/۱۴		
پسران	۱۱۱/۲۶	۲۴/۰۶	۱۵/۸۶	۲/۲۶		
علوم انسانی	۱۱۳/۶۰	۲۵/۱۶	۱۵/۷۵	۲/۳۰		
علوم تجربی	۱۱۴/۱۰	۲۱/۲۱	۱۵/۸۵	۲/۳۹		
علوم ریاضی	۱۱۴/۷۰	۲۴/۲۰	۱۶/۶۸	۱/۹۸		
کل	۱۱۴/۱۳	۲۳/۵۶	۱۶/۰۸	۲/۲۶		

برای تحلیل داده‌ها و آزمودن گمانه‌های پژوهش، نخست یافته‌های تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه رشته‌ی علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی بر حسب نمره‌های هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که تفاوت میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر و پسر در هوش هیجانی معنادار است ($P = ۰/۰۲۱$ و $F_{354,1} = ۵/۳۴$)؛ یعنی هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر بیش از هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر است. تفاوت گروه‌ها در هیچ کدام از اثرات اصلی و تعاملی دیگر متغیرها معنادار نبود (رشته‌ی تحصیلی: $P = ۰/۹۳۶$ و $F_{354,2} = ۰/۰۶۶$ ؛ جنس در رشته‌ی تحصیلی: $P = ۰/۶۳۱$ و $F_{354,2} = ۴۶۱$ ؛ جدول ۲).

به همین دلیل ضرایب هم‌بستگی متغیرها برای دانش‌آموزان دختر و پسر جداگانه برآورد شد. آزمون هم‌بستگی پیرسون نشان داد که هم‌بستگی نمره‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مثبت و معنادار است ($P = ۰/۰۰۱$ و $r = ۰/۸۲$)؛ هم‌بستگی نمره‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مثبت و معنادار است ($P = ۰/۰۰۱$ و $r = ۰/۷۷$)؛ و هم‌بستگی نمره‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی کل نیز دانش‌آموزان نیز مثبت و معنادار است ($P = ۰/۰۰۱$ و $r = ۰/۷۹$). این یافته گمانه‌ی پژوهش را تأیید می‌کند.

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس دوره‌ی برای مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر سه رشته‌ی علوم انسانی، علوم تجربی، و علوم ریاضی بر حسب نمره‌های هوش هیجانی

P	F	MS	df	SS	شاخص
					منبع تغییر
۰/۰۲۱	۵/۳۴	۲۹۵۸/۴۰	۱	۲۹۵۸/۴۰	جنس
۰/۹۳۶	۰/۰۶۶	۳۶/۴۰	۲	۷۲/۸۰	رشته‌ی تحصیلی
۰/۶۳۱	۰/۴۶۱	۲۵۴/۸۰	۲	۵۰۹/۶۰	جنس × رشته‌ی تحصیلی
		۵۵۳/۰۳	۳۵۴	۱۹۵۷۷۲/۸۰	خطا
			۳۶۰	۴۸۸۸۸۲۴/۰۰	کل

سپس رابطه‌ی هوش هیجانی به عنوان متغیر پیش‌بین و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک در معادله‌ی رگرسیون تحلیل شد. نتایج تحلیل واریانس و شناسه‌های آماری رگرسیون هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در جدول ۳ آمده‌است. هم‌چنان که دیده‌می‌شود، میزان F به‌دست‌آمده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۶۳ درصد از واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۶۳$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به گونه‌ی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = ۷/۶۷$) با توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرهای مربوط به متغیر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی افزایش موفقیت تحصیلی را در دانش‌آموزان در پی دارد.

جدول ۳- خلاصه‌ی مدل رگرسیون، تحلیل واریانس، و شاخص‌های آماری رگرسیون موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بر هوش هیجانی

P	t	β	SEB	B	SE	R^2	R	P	F	Ms	df	SS	شاخص
													مدل
۰/۰۰۰	۲۵/۰۴	۰/۷۹۸	۰/۰۰۳	۷/۶۷۱	۱/۳۶	۰/۶۳۷	۰/۷۹۸	۰/۰۰۰	۶۳۷/۱۵	۱۱۷۲	۱	۱۱۷۲	رگرسیون
										۲/۵۷	۹۷	۲۴۹	باقی‌مانده

تحلیل‌های جداگانه برای بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد که ۶۷ درصد واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و ۵۹ درصد واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر به‌وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود.

بررسی و تفسیر نتایج

یافته‌های پژوهش نشان داد که هم‌بستگی هوش هیجانی دانش‌آموزان با موفقیت تحصیلی آن‌ها مثبت و معنادار است. این یافته که گمانه‌ی پژوهش را تأیید می‌کند بدان معنا است که با افزایش میزان هوش هیجانی، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این یافته‌ها را، که با یافته‌های پژوهش‌های پیشین هم‌سو است (استین، ساک洛夫سکی، و اگان، ۲۰۰۵؛ پارکر و هم‌کاران، ۲۰۰۴ا؛ پارکر و هم‌کاران، ۲۰۰۴ب؛ پترایدز، فردریکسون، و فورنهام، ۲۰۰۴)، می‌توان چنین تبیین کرد:

۱- تنظیم، به‌کارگیری، و ارزیابی هیجان‌ها، سه سازه‌ی اصلی هوش هیجانی شمرده‌می‌شود (سالووی و مهیر، ۱۹۹۰). مهیر و سالووی (۱۹۹۷) در الگوی بازنگری‌شده‌ی هوش هیجانی، چهار سازه‌ی ادراک هیجانی، آسان‌سازی (تسهیل) هیجانی، شناخت هیجانی، و مدیریت (مهار) هیجانی را برای این مفهوم مشخص کردند. ادراک هیجانی (برابر با ارزیابی هیجانی در الگوی نخست) به توانایی‌های بنیادین فرد برای ثبت محرک‌های هیجانی در خود و دیگران گفته‌می‌شود. بر پایه‌ی این تعریف، هرچه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، ادراک هیجانی وی نیز افزایش می‌یابد. این سطح از ادراک با افزایش توانایی ارزیابی محرک‌های پیرامونی و بالابردن توان برقراری پیوندهای عاطفی و ابراز هم‌دلی، کنش‌وری سازش‌یافته‌ی فرد را افزایش می‌دهد و زمینه‌های ارتباطی و عاطفی لازم را برای فعالیت‌های مؤثر و موفق تحصیلی فراهم می‌آورد.

آسان‌سازی هیجانی به فرآیندهایی گفته‌می‌شود که بر اساس آن‌ها، عاطفه فکر را بر حسب تقدم مشکلات، به کار انداختن ذخایر حافظه‌ی اختصاصی، تغییر خلق، و فرآیندهای اطلاعاتی پنهان، روان و آسان می‌سازد (مهیر، ۲۰۰۱). بر این اساس، هر چه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، آسان‌سازی به فرد بیش‌تر کمک می‌کند تا با سازمان‌دهی افکار، حافظه، و محتویات حافظه، به گونه‌ی منسجم‌تر با مسائل مربوط به تحصیل روبه‌رو شود؛ پدیده‌ی که تأثیری مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد. از این گذشته، آسان‌سازی هیجانی با تغییرات مثبت خلقی به سازش بهتر فرد با محیط و محرک‌های محیطی کمک می‌کند. این سازش‌یافته‌گی نیز، خود بر موفقیت تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارد.

شناخت هیجانی، سازه‌ی دیگر هوش هیجانی، به فرآیندها و ساختارهای حافظه‌ی مربوط به نام‌گذاری هیجان‌ها گفته می‌شود. شناخت هیجانی تعیین می‌کند که فرد چه‌گونه معانی هیجانی و موقعیت‌های هیجانی را شناسایی کند. در پرتو این ویژه‌گی هوش هیجانی،

^۱ Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V.

افزون بر افزایش احتمال شناخت درست و واقع‌بینانه‌ی هیجان‌ها (معانی و موقعیت‌ها)، توان پیش‌بینی و میزان تسلط فرد افزایش می‌یابد و راه‌بردهای مقابله‌ی مؤثرتر برای رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زا، مانند تنش‌های مدرسه و درس به کار بسته می‌شود. بر این اساس، شناخت هیجانی با سازوکارهای پیش‌بینی، کنترل، و راه‌بردهای مقابله‌ی کارآمد به افزایش موفقیت تحصیلی کمک می‌کند.

مدیریت (مهار) هیجان‌ها (برابر با تنظیم هیجانی در الگوی سه‌سازه‌ئی)، به توانایی فرد برای تنظیم هیجان‌ها در خود و دیگران، برای ارتقای رشد هیجانی و عقلی گفته می‌شود. توان مدیریت اگر در خدمت سازمان‌دهی هیجان‌ها بی‌آید — فرآیندهایی که در سایه‌ی مدیریت ضعیف به ساده‌گی دوچار آشفته‌گی می‌شوند — از بحران‌های هیجانی پیش‌گیری می‌کند. مدیریت هیجانی با پیش‌گیری و افزایش قدرت سازش، زمینه‌های لازم را برای موفقیت تحصیلی فراهم می‌آورد.

۲- تبیین دیگری که می‌توان برای یافته‌های پژوهش آورد تبیین ساختاری است. بر این اساس، ساختار سازه‌های چهارگانه‌ی هوش هیجانی که از پیوسته‌گی و یک‌پارچه‌گی برخوردار است (ویژه‌گی‌ئی که یافته‌های مربوط به هم‌سانی درونی پرسش‌های آزمون هوش هیجانی نیز آن را تأیید می‌کند)، با تعامل و تأثیر دوسویه، نقش یک‌دیگر را تقویت و تکمیل می‌کند. بدین سان، ساختار سازه‌های هوش هیجانی، و به سخن دیگر، تأثیر دوسویه‌ی سازه‌ها با تقویت و تکمیل ویژه‌گی‌ها و نقش‌های هر یک از سازه‌ها، به گونه‌ئی یک‌پارچه در راستای تبیین‌های پیش‌گفته، موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر بیش از سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر است. این یافته را، که با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو است (هال^۱، ۱۹۷۸؛ هال، ۱۹۸۷)، می‌توان بر حسب تفاوت دو جنس در مورد توانایی‌های غیرکلامی توجیه کرد. یافته‌های پژوهشی به طور کلی نشان داده‌است که مهارت‌های غیرکلامی دختران بیش از مهارت‌های غیرکلامی پسران است (هال، ۱۹۸۷). هم‌بسته‌گی هوش هیجانی و مهارت‌های غیرکلامی را می‌توان در راستای این یافته‌ی پژوهش و به سود توان‌مندی بیش‌تر دانش‌آموزان دختر در برقراری روابط عاطفی و ابراز هم‌دلی در نظر گرفت؛ اما چه‌گونه‌گی تعامل و تأثیرگذاری هوش هیجانی و مهارت‌های غیرکلامی موضوعی است که روشن شدن آن به پژوهش‌هایی ویژه در این زمینه نیاز دارد.

^۱ Hail, J. A.

نمونه‌گیری آماری پژوهش (داوطلب شدن دانش‌آموزان) و نوع پژوهش (هم‌بسته‌گی)، محدودیت‌هایی را در زمینه‌ی گسترش یافته‌ها، تفسیرها، و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای بررسی‌شده پدید می‌آورد که باید در نظر گرفته‌شود. از این گذشته، مشکلات احتمالی مربوط به روایی پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی را که در گام‌های آغازین است نیز نباید از نظر دور داشت.

برای بررسی دقیق‌تر چه‌گونه‌گی تأثیر هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی، پیشنهاد می‌شود تأثیر جداگانه‌ی سازه‌های هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی، تأثیرهای درازمدت هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی (برای نمونه، سال‌های مختلف تحصیلی)، و تأثیر هوش هیجانی بر کارکرد تحصیلی در درس‌های مختلف بررسی شود. همچنین، افزون بر میانگین کل نمره‌های درسی، دیگر شناسه‌های درسی (مانند تعداد درس‌ها و واحدهای گذرانده) و هوشی (مانند هوش‌بهر و توانایی‌های هوشی) نیز در بررسی‌های آینده گنجانده‌شود.

منابع

- بشارت، م. ع. (۱۳۸۴). اعتباریابی مقیاس هوش هیجانی (EIS). دست‌نویس چاپ‌نشده.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36*(3), 555-562.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 547-558.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education, 40*(6), 641-664.
- Bjarnason, T. (2000). Grooming for success? The impact of adolescent society on early intergenerational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues, 21*(4), 319-342.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership, 54*(8), 15-19.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York, NY, USA: Harmony Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY, USA: Bantam.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY, USA: Bantam Books.
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin, 85*(4), 845-857.
- Hall, J. A. (1987). On explaining gender differences: The case of non-verbal communication. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Sex and gender* (pp. 177-200). Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Johnson, J. E. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal, 31*(3), 323-332.
- Lopez, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641-658.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical—but not dismissive—perspective. *Human Development, 46*(2-3), 109-114.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 3-24). New York, NY, USA: Psychology Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*(3), 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY, USA: Basic Books.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education, 39*(1), 1-17.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. G. (2002). Meditational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 172-186.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.
- Pasi, R. J. (1997). Success in high school and beyond. *Educational Leadership, 54*(8), 40-42.

- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 357-364.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-66). New York, NY, USA: Basic Books.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd Ed. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychology*, 37(4), 215-231.
- Zins, J. E., Travis, L. F., & Freppon, P. A. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 257-274). New York, NY, USA: Basic Books.