

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

دکتر محسن فرمehنی فراهانی^{1*}، جمال عبدالملکی² و زهرا رشیدی²

1. استادیار دانشگاه شاهد

2. 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 شهرستان قروه است که تعداد 120 نفر از آنها به شیوه تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. اطلاعات متغیرها و عوامل از آزمون‌های هوش هیجانی سبیر یی

شرینگ (Sibrya shering) در سال 1995، راهبردهای خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت (Pintrich, p. r & degroot) سال 1990 و ساختار هدف کلاس میگدلی (Migdley) سال 2000 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 0/05 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 0/365 کل واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی هستند و این مقدار در سطح 0/05 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

دانشور

رفتنار

- دریافت مقاله: 85/12/20
- ارسال به داوران:
 - 86/ 1/15 (1)
 - 86/ 7/29 (2)
 - 86/ 7/29 (3)
- دریافت نظر داوران:
 - 86/ 7/15 (1)
 - 86/ 9/14 (2)
 - 86/ 9/11 (3)
- ارسال برای اصلاحات:
 - 86/ 9/20 (1)
 - 86/11/29 (2)
- دریافت اصلاحات:
 - 86/10/11 (1)
 - 86/12/ 8 (2)
- ارسال به داور نهایی:
 - 86/11/ 4 (1)
 - 86/12/13 (2)
- دریافت نظر داور نهایی:
 - 86/11/24 (1)
 - 86/12/25 (2)
- پذیرش مقاله: 87/ 1/25

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

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال پانزدهم - دوره جدید
شماره 30
شهریور 1387

مقدمه

مطالعات زیادی اذعان دارند که عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی دارای بیشترین تأثیر در زمینه پیشرفت تحصیلی هستند [1]. در مطالعه دیگر آثار چند عامل مهم مانند توانایی یادگیرندگان، توانایی شناختی و فراشناختی، آموزش معلمان و انگیزش و هیجان را بر یادگیری، در بیش از 25000 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 [2]. بر این اساس در این مقاله رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی 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 2000 هوش هیجانی را توانایی درک هیجان، درون سازی هیجانی در ذهن، درک و استدلال هیجانی و تنظیم هیجان در خود و دیگران [3]. گلمن (Golman) سال 1995 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 [4]. 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 [5]. هوش هیجانی به وسیله بارون در سال 2000 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 [6]. 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 [4]. به نظر گلمن در سال 1995 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 هشجاری 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

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 [8]. بسیاری از متخصصان تاکید 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. [9]. 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 1959، ماندلر (Mandlear) در 1975، سیمون (Simone) در 1982 به نقل از بارون (Bar-on) 2000 [6] و حتی در مورد چیزی که در یک خلق معین بهتر انجام می‌شود تمرکز نماید (بالفای و سالوی (Balphey & Salovey) در 1993، شوارز 1990 به نقل از براکت، مایر و وارنر (Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M) در 2004 [10]. 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. گلمن در سال 1995 نیز بیان داشت که هوش هیجانی بیش‌تر از هوش تحلیل‌گر، پیش‌بینی‌کننده موفقیت در مدرسه، در کار و در منزل می‌باشد [4].

یادگیری خودتنظیمی (self Regulation learning)

زیمرمان (Zimmerman) در سال 1994 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 [11]. در تعریف دیگر شارپ (Scharfe) در سال 2000 به نقل از زیمرمان در سال 2000 یادگیری خودتنظیمی را این‌گونه تعریف می‌کنند « تلاشهای فعالانه‌ای که افراد به طور

انتخاب برای چگونگی ابراز احساساتمان داریم و چیزی که مورد تاکید است روش ابراز احساسات می‌باشد، این روش ابراز می‌تواند هم جریان تفکر را تسهیل کند و هم از انحراف جلوگیری نماید.

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

د) مهارت‌های اجتماعی (social skills): مهارت‌های اجتماعی یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌باشد و شامل توانایی ما برای مدیریت روابط با خود و دیگران است. این مهارت بیش‌تر به دوست‌یابی هدفمند مربوط می‌شود. افرادی که مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری دارند به راحتی می‌توانند مسیر فکری رفتار دیگران را در سمتی که می‌خواهند هدایت کنند، خواه با توافق آن‌ها برای ایجاد رفتار جدید خواه بر انگیختن آن‌ها برای ایجاد رفتار، عملکرد، و یا تولید رفتار جدید باشد.

ه) خود انگیختگی (self-stimulation): خود انگیختگی 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 [4].

آوریل (Averill) در سال 2000 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 پیش‌بینی 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 [7].

هوش هیجانی به عنوان یکی از عوامل تنظیم‌کننده در مسائل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری

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 [13].

در طی ده سال گذشته، قسمت بیش‌تری از تحقیقات بر ابعاد ساختاری یادگیری خود نظم‌دهی [14]. بنیادهای اجتماعی خود نظم یافتگی [12]، اثر رشد بر یادگیری خود نظم یافته [14]، راهبردهای آموزشی برای تشویق به یادگیری خود نظم یافته و گسترش آن انجام گرفته است آن [13 و 14]. 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، خود‌گردانی و باورهای خودکارآمدی، موفقیت تحصیلی و خود‌انگیزی دانش آموزان را پیش‌بینی 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 منتقل 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 [12].

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 [15]. برای نخستین بار دویک و راپوسی (Dewec & Reppuci) در سال 1973 در مطالعه روی دانش آموزان هنگام روبه‌رو شدن با تکلیف پیشرفت، دو سبک اسنادی، تبحرگرایی

فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان می‌دهند [12]. زیمرمان و مارتچینز (Zimmerman and martincz) در سال 2002 بین چند نوع خود تنظیمی در حیطه تحصیلی تفاوت قائل شده‌اند که این انواع خود تنظیمی براساس میزان درونی شدن آن‌ها تقسیم‌بندی شده است [13].

1. نظم‌دهی بیرونی (Extrinsic regulation)

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

2. 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، دانش آموزان را به عنوان شرکت‌کننده‌های فعال از نظر فرا شناختی، 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 یادگیری خود تنظیم نقش مهمی ایفا می‌کنند. اصطلاح خود نظم‌دهی در یادگیری از سال 1980 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

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 [16].

مروری بر مطالعات انجام شده

مایر، سالوی و کراسو در سال 2000 به بررسی هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش پرداختند. آن‌ها گزارش دادند دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند در شناخت احساسات خود و دیگران و استفاده از این شناخت در هدایت رفتار و مقاومت در مقابل فشار همسالان توانایی بیشتری دارند. همه این عناصر به افزایش مهارت‌های اجتماعی افراد منجر می‌شود [17]. داوادا و هارت (Dawda, D., & Hart) در سال 2000 در میان تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیان می‌دارد که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به گروه دیگر در مهارت‌های مثل اجتماعی، توانایی کلامی، هوش، کنترل درونی و اعتماد به نفس برتری دارند [18]. شاته و مالوف (Schutte, N., & Malouff) در سال 2001 در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی 116 دانشجوی 18 تا 23 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 [19]. استونکمیر (Stonkmir) در سال 2002 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

(Helpless orientation) و جهت‌گیری درمانده (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 [17]. از جمله: هدف‌های معطوف به تکلیف در مقابل هدف‌های معطوف به خود نیکولز (Nicouls) سال 1984، یادگیری‌گرایی در مقابل عملکرد‌گرایی دوک (Docke)، در سال 1982 هدف‌های تبحری در مقابل هدف‌های عملکردی ایمز و آرچر در سال 1988 [1].

ایمز و آرچر ساختار کلاسی را از لحاظ اهداف به سه نوع تبحری، عملکردگرا و عملکردگیز تقسیم نمود و معتقد است که هر کدام از این ساختارها ظهور الگوی شناختی انگیزشی خاصی را در دانش‌آموزان موجب می‌شوند [15]. بنابر 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 دانش‌آموزان از طریق تلاش پیگیر قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل اشتباهات دانش‌آموزان را مادامی که در حال یادگیری هستند، قبول می‌کنند و در کل به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود. تکالیف ارائه شده به دانش‌آموزان چالش‌انگیز و متنوع است. بنابراین انتظار می‌رود که در ساختار هدف تبحری، دلواپسی‌های دانش‌آموزان در مورد تأیید شایستگی خود نسبت به دیگران به جای فهم تکلیف کاهش یابد. تحت این شرایط دانش‌آموزان 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 [1]. در حمایت از این مطلب کاپلان و ماهر (Kaplan, A. & maher) پیشنهاد می‌کنند، محیطی که تردیدهای دانش‌آموزان را در مورد ارزشمندی و شایستگی کاهش می‌دهند، بروز خود ناتوان‌سازی را نیز کاهش خواهد داد. در کلاسی که ساختار هدف عملکردی غالب است

تکنیک‌هایی را به کار می‌گیرند، چرا دانش آموزان آن‌ها گاهی تلاش و پشتکار از خود نشان می‌دهند و بعضی اوقات از انجام دادن تکالیف اجتناب می‌کنند و بی تفاوتی نشان می‌دهند [22 و 23]. در ارتباط با یادگیری خود تنظیمی و خود کنترلی، مایر و همکاران (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.) به این نتیجه دست یافتند که اگر دانش آموزان احساس کنند که در انتخاب فعالیت‌های یادگیری‌شان محدودیت‌های بیرونی اعمال می‌شود و یا در فرایند یادگیری خودشان از خود کنترلی ندارند احتمالاً 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 [24] و همین‌طور مک کامبز (Meccombs) سال 1996 (به نقل از پترو، 2000) در قسمتی از مطالعات خود می‌گوید: اگر معلمان به خودگردانی دانش آموزان معتقد باشند نه به کنترل یادگیری آنان، در این صورت دانش آموزان انگیزش درونی و خود نظم دهی بیش تری 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 دانش آموزانی که دارای کارآمدی شخصی تصویری بالایی هستند از راهبردهای خود نظم دهی بیش تری استفاده می‌کنند و در یادگیری توفیق بیش تری دارند [21]. بوفاردو و همکاران (Bofardo at all) در سال 1991 (به نقل از زیمرمان، 2002) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان با سطح توانایی متفاوت که دارای کارآمدی شخصی تصویری بالایی هستند، راهبردهای خودنظم دهی مؤثرتری را به کار می‌گیرند [13]. 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 خودنظم یافته نگاه می‌شود.

این بین مهارت‌های روابط بین فردی به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت [8]. فائین (Faian) 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. همین‌طور در این تحقیق رابطه نسبتاً قوی بین هوش هیجانی و هوش تحلیلی مشاهده شد [19]. مجموعه‌ای از تحقیقات وجود دارند که نشان می‌دهد استفاده دانش آموزان 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 2001 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 دانش آموزان کمک می‌کند تا کوشش‌های خود را برای یادگیری تکالیف هدایت نمایند [14]. سارنی (Sarni) نشان داد که توانایی دانش آموزان برای استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان به یادگیری قبلی بستگی دارد. بدین معنی که دانش آموزان بزرگ‌تر و با تجربه‌تر برای خود گردانی از دانش آموزان خردسال تر و کم تجربه تر توانا تر هستند و راهبردهای بیش تر و سطح بالاتری را نشان می‌دهند [20]. علاوه بر این بندورا (به نقل از پترو، Pintrion) 2000 معتقد است که وقتی که کودکان بزرگ‌تر شده و به کلاس‌های بالاتر می‌روند، انگیزه عامل موثرتر و مهم‌تری در آموختن می‌شود و دانش آموزی که خود را با کفایت و لایق می‌داند کم‌تر تحت تأثیر شرایط عملکرد قرار می‌گیرد [21]. مطالعات شانچک (Schunk) در سال 2000 و پینتریچ و دیگورت (Pintrich, p. r & degroot) در سال 1990 در باب خود گردان در یادگیری به این نتایج برای معلمان راه یافت که انگیزش تحصیلی دانش آموزان را در مورد مسائل زیر مورد توجه قرار دهند. چگونه دانش آموزان آن‌ها یاد می‌گیرند، چه

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 [26]. مایت (Mayet, M.L) در سال 1980 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 [27]. در ارتباط بین اهداف، می‌گدلی (Migdley) مشاهده نمود که بین کلیه متغیرهای هدف رابطه مثبت وجود دارد. این نتیجه بیان می‌دارد که هر سه هدف تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز، تقریباً همانند عمل می‌کنند. به ویژه رابطه بین هدف‌های عملکردی و عملکردگریز 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 عملکردگرا و عملکردگریز بالا تفاوت در نتیجه تحصیلی وجود دارد [28]. 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 [21].

اهداف پژوهش اهداف کلی

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 [25].

مطالعه انجام شده (کواگلیا و پری (Koghalia & parie) در 1996، ویلسون (Wilson) در 1992، پلدزیتو (Padzito) در 1993، گودینو (Ghodino) در سال 1993 (به نقل از پیترچ، 2000) در رابطه با محیط آموزش و پیشرفت تحصیلی، ارتباط، معناداری را بین محیط آموزش و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد [21]. 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 [24]. ایمز (Ames J, Archer) و آرچر در سال 1998 در پژوهشی دانش‌آموزان را در مجموعه‌های واقعی رقابتی و غیررقابتی به صورت جفتی به‌گونه‌ای 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 ناتوان‌تر 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 [15].

ملسل (Melcel, J. L., Blumen Feld, pc. % Hoyle, R. H) و همکاران در سال 2001 در مطالعه‌ای دریافتند که

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 [29].

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل سال اول دبیرستان شهرستان قروه در سال تحصیلی 85-86 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 120 نفر (4 کلاس) انتخاب شده است.

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

که در آن :

n = حجم نمونه (120 نفر).

N = حجم جامعه (750 نفر).

t = سطح اطمینان (عدد ثابت 2/58 برای سطح اطمینان 99 درصد)

S^2 = واریانس متغیرهای مورد مطالعه.

d = میزان دقت یا اعتماد که معمولاً به جهت محاسبه بیش‌ترین حجم نمونه 0/5 انتخاب می‌شود.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه راهبردهای خود تنظیمی (MSLQ)

برای اندازه‌گیری مقیاس یادگیری خود تنظیمی از پرسشنامه راهبردهای خود نظم یافته پینتریش و دی گروت (Pintrich, P. R & Degroot) استفاده شده است. اصل این پرسشنامه 47 سؤالی است که علاوه بر 22 سوال راهبردهای یادگیری 25 سوال را نیز در باب راهبردهای

• تعیین رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی 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 خود تنظیمی 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
- شناسایی سهم هر یک از متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس در تبیین واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی

فرضیات تحقیق

1. هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس دارای رابطه معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.
2. متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی 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

آزمون ساختار هدف کلاس (PALS)

ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر آموزشی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار ساخته می‌گدلی و همکاران [1] اقتباس شده است. این مجموعه شامل 26 مقیاس مربوط به ادراکات دانش آموزان، ویژگی‌های خانوادگی، معلمان و همسایگان می‌باشد که در پژوهش حاضر از 3 مقیاس آن (شامل ساختار هدف تجری کلاس، ساختار هدف عملکردی کلاس و ساختار هدف عملکردگریز 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) 1992، مائهر و همکاران (Maher et al) 1999، اندرمن (Andrman) 1999، میدلتون (Middleton) 1997، رایان و پینتریک (Raian & Pintrich) 1997، روسر (Roeser) و همکاران (Patric) 1997) به نقل از میگدلی (2001) [28]. تمام ماده‌های این مقیاس 5 درجه‌ای بوده و به صورت کاملاً نادرست (1) و نادرست (2) و ... و کاملاً درست (5) نمره گذاری شده است. برای محاسبه پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کراباخ استفاده شد، که پایایی پرسشنامه برابر با 0/78 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 بهره‌گیری از روش‌های آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه جهت تعیین رابطه بین متغیرهای تحقیق استفاده شد.

انگیزشی دربردارد که در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفته است. تمام ماده‌های این مقیاس 5 درجه‌ای (لیکرت) می‌باشد که از پاسخ کاملاً موافقم (نمره 5) تا پاسخ کاملاً مخالفم (نمره 1) تنظیم شده است. پینتریک [21] روایی و پایایی پرسشنامه را تأیید کرده ($\alpha=0/83$). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کراباخ برابر با 0/79 به دست آمد.

پرسشنامه هوش هیجانی سیبریا شترینگ (Sibrya shering)

در این تحقیق از آزمون هوش هیجانی سیبریا شترینگ سال 1995 استفاده شده است. فرم اصلی این آزمون دارای 70 سوال است. این مقیاس دارای دو قسمت است. قسمت اول دارای 40 سؤال و قسمت دوم دارای 30 سوال 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 6 نمره جداگانه دریافت می‌کند که 5 نمره آنها مربوط به هر کدام از مؤلفه‌ها و یک نمره کل می‌باشد. شماره‌های مربوط به هر مؤلفه عبارتند از: خودانگیزی: 1-9-15-20-26-31-21، خودآگاهی: 6-10-14-24-32-33-27-12، خود کنترلی: 2-11-16-18-23-30-5، هشیاری اجتماعی: 17-22-25-29-4-3، مهارت‌های اجتماعی: 7-8-19-28-13، پاسخ‌ها به صورت 5 درجه‌ای لیکرتی می‌باشد. در اجرای این آزمون از قسمت اول که شامل 40 سؤال بود استفاده شد. تعداد 7 سال آن به علت همبستگی اندک با نمره کل آزمون حذف شده‌اند و سوالات اجرا شده 33 مورد بوده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کراباخ محاسبه شد که مقداری برابر با 0/80 به دست آمد.

جدول 1: شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف	حداکثر نمره	حداقل نمره
---------	---------	--------	-------------	------------

		استاندارد		
62	105	3/18	79	یادگیری خود تنظیمی
18	28	1/32	19	ساختار هدف تبحری کلاس
9	15	1/18	10	ساختار هدف عملکردگرای کلاس
16	25	2/03	18	ساختار هدف عملکردگرایز کلاس
21	30	3/14	27	خودانگیزی
24	36	2/41	31	خودآگاهی
21	28	2/41	24	خودکنترلی
19	22	1/25	17	مهارت اجتماعی
16	30	1/11	23	همدلی
11/12	20	4/18	14/62	معدل

اجتماعی، همدلی و معدل به ترتیب عبارتند از: (79 و 3/18)، (19 و 1/32)، (10 و 1/18)، (18 و 2/03)، (27 و 3/14)، (31 و 2/41)، (24 و 2/56)، (17 و 1/25)، (23 و 1/11)، (14/26 و 4/18) می باشد.

یافته‌های مبتنی بر فرضیات تحقیق فرضیه اول

هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس دارای رابطه معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های توصیفی

در تحقیق حاضر 120 دانش آموز پسر پایه اول دبیرستان شهرستان قروه مورد بررسی قرار گرفت لذا در بررسی توصیفی متغیرهای تحقیق شاخص‌های توصیفی آنها در جدول شماره 1 ارائه می گردد.

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای یادگیری خود تنظیمی، ساختار هدف تبحری کلاس، ساختار هدف عملکردگرای کلاس، ساختار هدف عملکردگرایز کلاس خود انگیزی، خود آگاهی، خود کنترلی، مهارت

جدول 2: نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)

سطح معناداری	میزان همبستگی	متغیرهای فردی و آموزشی
0/01	0/641	یادگیری خود تنظیمی
0/01	0/502	خود انگیزی
0/01	0/471	خود کنترلی
0/01	0/436	خود آگاهی
0/01	0/415	مهارت اجتماعی
0/01	0/389	همدلی
0/01	0/445	ساختار هدف تبحری کلاس
0/01	0/381	ساختار هدف عملکرد گرای کلاس

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 0/504، 0/641، 0/415/0/436/471، 0/381، 0/445، 0/389، 0/0 می باشد که تمامی ضرایب به دست آمده در سطح 0/01 معنادار می باشد لازم به ذکر است که از میان متغیرهای فوق یادگیری خود تنظیمی دارای بیشترین همبستگی و ساختار هدف عملکرد گریز کلاس دارای کمترین 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 آنها نیز افزایش خواهد یافت که در این میان متغیر یادگیری خود تنظیمی دارای بیشترین رابطه و متغیر ساختار هدف عملکرد گریز کلاس دارای کمترین رابطه با متغیر پیشرفت تحصیلی می باشد.

فرضیه دوم

متغیرهای هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و

ساختار هدف کلاس قادر به تبیین واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان هستند. همان طور که در جدول 3 ملاحظه می شود، مقدار ضریب همبستگی چند گانه محاسبه شده بین نه متغیر پیش بین وارد شده به مدل و متغیر ملاک، برابر 0/604، مقدار ضریب تبیین برابر با 0/365 یعنی حدود 36/5 درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط این نه متغیر وارد شده به مدل تبیین می گردد و بقیه تغییرات متغیر ملاک (63/5 درصد) توسط متغیرهای دیگری که محقق آنها 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 0/360 می باشد. همچنین F به دست آمده (19/25) در سطح $P < 0/01$ معنادار است و این مطلب گویای آن است که رگرسیون معنادار است، با توجه به جدول 4 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 آنها در سطح $\alpha < 0/01$ معنادار هستند. قابل ذکر است که بیشترین و کمترین میزان t به ترتیب مربوط به متغیرهای « یادگیری خود تنظیمی » و متغیر « ساختار هدف عملکردگریز کلاس » با مقادیر 6/14 و 2/18 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.

جدول 3: ضرایب مدل پیش بینی متغیر ملاک، بر اساس متغیرهای پیش بین تحقیق

سطح معناداری	T	ضرایب استاندارد نشده		F:19/25 Sig:0/000 R ² =0/365 R:0/602	
		ضرایب استاندارد شده		خطای استاندارد	
		Beta	B	B	B
0/01	6/14	—	0/301	5/11	مقدار ثابت
0/01	4/18	0/403	0/036	0/498	یادگیری خود تنظیمی
0/01	4/22	0/380	0/32	0/501	خودانگیزی
0/01	4/12	0/302	0/034	0/341	خودآگاهی

0/01	3/28	0/256	0/025	0/296	خود کنترلی
0/01	3/36	0/125	0/041	0/218	مهارت اجتماعی
0/01	4/33	0/102	0/029	0/116	همدلی
0/01	4/01	0/289	0/175	0/311	ساختار هدف تبحری کلاس
0/01	2/18	0/243	0/167	0/296	ساختار هدف عملکردگرای کلاس
0/01	6/14	0/09	0/256	0/112	ساختار هدف عملکردگرایز کلاس

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 1989 و 1990، مک کامبز (Mac Cambz) سال 1996، زیمرمان و پاریس (Zimmerman and Pajares) در سال‌های 1995 و 1996، باتلر و وین (Batler and Vian) سال 1995، البام و همکاران (Elbam et al.) در سال 1993، بوفاردو و همکاران (Bofardo et al.) سال 1991، اسکات (Scate) سال و وستوگراد و پاریس (Vistograd and Pajares) سال 1990، شارف (Scharfe) سال 2000 و به نقل از پی جرس و شانک (Pajares and Schunk) سال 2001 [14] 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 دانش آموز اتفاق می‌افتد. دانش آموزان 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 [15]. 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

در جدول 4 مقادیر ضرایب استاندارد شده Beta برای متغیرهای پیش بین وارد شده به مدل از 0/102 تا 0/403 در نوسان است که بیشترین مقدار آن متعلق به متغیر «خود تنظیمی» با مقدار 0/403 و کمترین مقدار آن مربوط به متغیر «همدلی» با مقدار 0/102 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 این که 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 1995، مایر، پرکسین و سالوی (Mayer, peracsis., & Salovey) در سال 2001، وان درزی و اساکل (Vandearzi & Esakeal) سال 2002، استونکمیر (Stonkimear) سال 2002، داودا و هارت (Dawda, D., & Hart) سال 2000، شاته و مالوف (Schutte, N., & Malouff, J.) سال 2001، مایر، سالوی و کراسو (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso) سال 2002، ایستروبرک (Istrobearc) سال 1959، ماندلر (Mandlear) سال 1975، سیمون (Simon) سال 1982 و فانین (Faeian) سال 2002 همسو و هم جهت می‌باشد لذا می‌توان تأکید کرد که این بعد از شخصیت (دانش آموزان) 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 این که رابطه معناداری بین یادگیری خود

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 حیطة از توانایی انسان حتی در سنین قبل از دبستان فراهم شود. لازمه عملی این سیستم آن 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.

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 [12]. با بررسی بیش‌تر این ادبیات در می‌یابیم که آنچه یک دانش‌آموز را وادار به یک فعالیت شناختی 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 1990 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 [12]. 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 1998 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 دانش‌آموزان برای به کار بستن راهبردهای یادگیری کارآمد ارزشی قایل شوند همین‌طور از یافته مایت (Mayet) سال 1980 در تأیید این نکته می‌توان استفاده نمود که بیان نمود: هدف‌های تبحر اغلب با پیامدهای مطلوب نظیر استفاده از راهبردهای شناختی عمیق همراه می‌باشند. این یافته‌ها که هدف‌های عملکردی (عملکردگرا و عملکردگیز) نیز می‌توانند همانند هدف‌های تبحری البته با درجه تأثیرات متفاوت پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی باشند را می‌توان به عنوان مصداقی از توجیه علمی فوق دانست [15].

پیشنهادهات

- 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

Educational psychology. 99(3):411-438.

16. Kaplan, A. & Maher, M. L (1999) Achievement goals and student well-being. contemporary Education psychology. journal of Educational psychology. 100(2):89-117.
17. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) Emotional intelligence as zeitgeist. as personality, and as a mental ability. In R, Bar-on., & J. D. A, Parker. The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 92-117.
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. journal of Educational psychology. 103(3):411-438.
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 goal 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 comonerts 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 psynology. 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 achierement 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 دلاور، علی (1384) مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد.

دانشور

منابع
رفکار

1. Migdely. c., Kaplan, A., Middleton, m. & meaner. m. l. (1998) the development and valida tion of scales assessing student's achievement goal arienta 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. دریافت مقاله: 85/12/20
3. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) Emotional intelligence as zeitgeist. as personality, and as a mental ability. In R, Bar-on., & J. D. A, Parker. The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass. دریافت نظر داوران: 86/7/29
4. Golman, D. (1995) Emotional intelligence. New York: Bantam Books. 86/9/14 (2) 86/9/11 (3)
5. Carr, A. (2004) Positive Psychology: The science of happiness and human strength New York, Brunner-Routledge. 86/11/29 (2)
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. 86/12/8 (2)
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. دریافت نظر داوران: 86/11/24 (1) 86/12/25
8. Berridge, K. C., & Winkelman, P. (2003) What is an unconscious emotion? The case for unconscious liking. Cognition and Emotion, Journal of Educational psychology. 102(2):231-259. پذیرش مقاله: 87/1/25
9. 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. New York: Psychology Press pp. 3-24. Scientific-Research Rafar M. (2004)
10. Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, M. (2004) Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. Personality and Individual Differences., Journal of Educatioinal psychology. 110(1):76-97. Shahed University 86/11/29
11. Zimmermah .B, J. Barry. J. (1994) Sse 2008 regulation of learning and performance : issaes education application., Journal of Educational psychology. 82(3):468-483. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد
12. zimmerman. B.J (2000) Attining self - regulation A. school cognitive perspective. sandiego, ca. academic press. سال پانزدهم - دوره دوم - شماره 30
13. Zimmerman and Martincz. M. (2002) Self-Regulation learning. Journal of educational psychology 108(3):253-289. شهریور 1387
14. Pajares, F. & schunk, D. H. (2001) Self Belifs and school success : self - efficacy, self -concept, and school achierement. Edited by Richard Riding and Stephen Rayner. Ablex publishing. Journal of educational psychology. 104(1):150-176.
15. Ames.J, Archer.J (1998) Achievemt goals in the classroom : student learning processes. journal of