

رابطه هوش هیجانی، شیوه‌های مقابله با استرس و هوش عمومی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی

نویسنده: فیروزه سپهریان آذر^{*۱}

۱. استادیار روانشناسی، دانشگاه ارومیه

* Email: f_sepehrian@yahoo.com

چکیده

هدف اصلی مطالعه حاضر، تحلیل رابطه بین هوش هیجانی، هوش عمومی، راهبردهای مقابله با استرس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان ارومیه بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش آموزان پیش دانشگاهی دختر و پسر شهرستان ارومیه که در شاخه نظری تحصیل می کردند، تشکیل دادند. ابتدا تعداد ۳۱۰ نفر با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی انتخاب شدند و به آزمون های هوش هیجانی بار-آن و پرسشنامه مقابله با استرس پارکر- اندلر پاسخ دادند. سپس ۵۰ نفر از این تعداد به شیوه تصادفی انتخاب شدند و به آزمون هوش کتل پاسخ دادند. این تحقیق از نوع روش همبستگی می باشد و برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش، روش های آماری میانگین، انحراف معیار، تحلیل اکتشافی و تاییدی، روش الگو یابی معادلات ساختاری (برای ۳۱۰ دانش آموز) و ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری (برای ۵۰ دانش آموز) به کار گرفته شد. یافته های حاصل از الگو یابی معادلات ساختاری نشان داد که اثر مستقیم هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی و سبک مقابله مسئله مدار مثبت و معنادار است. سبک مقابله هیجان مدار با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس معنادار دارد. ارتباط بین هوش هیجانی و راهبردهای مقابله اجتنابی معنادار نبود. همچنین نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیره نشان داد که از بین متغیر های مورد مطالعه هوش عمومی پیش بینی کننده معنادار پیشرفت تحصیلی در مطالعه حاضر می باشد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، هوش عمومی، راهبردهای مقابله با استرس، پیشرفت تحصیلی.

روان‌شناسی بالینی و شخصیت

دانشور
و دکتر

• دریافت مقاله: ۹۰/۴/۵

• پذیرش مقاله: ۹۱/۹/۲۱

*Scientific-Research Journal
Of Shahed University
twentieth Year, No.9
Autumn & Winter
2013-2014*

Clinical Psy & Personality

دوفصلنامه علمی- پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیستم - دوره جدید

شماره ۹

پاییز و زمستان ۱۳۹۲

مقدمه

استرس با زندگی بشر پیوند خورده و در مسیر رشد تکاملی انسان، مقابله با آن بیش از پیش پیچیده تر گشته است. قرن بیستم دوره استرس و اضطراب و سال‌های اخیر دوره مقابله با استرس نامیده شد [۱]. بشر برای سازگاری و تطابق با محیط، نیازمند آگاهی و مجهز شدن به مهارت‌هایی است که او را در مقابله با استرس یاری کنند، زیرا استروسورها انسان را از نظر هیجانی، شناختی و فیزیولوژیکی تحت تاثیر قرار می‌دهند. لازاروس و فوکلمن^۱ [۲] به هرنوع تلاش، سالم یا ناسالم برای جلوگیری، از بین بردن یا تضعیف منبع استرس یا به تلاش‌های فرد برای مدیریت یا کنترل موقعیت چالش برانگیز یا پر دغدغه، مقابله می‌گویند و آن را به دو دسته، راهبردهای مسئله مدار و هیجان مدار، تقسیم کردند. اندلر و پارکر^۲ [۳] اجتناب از مشکلات را سومین دسته اصلی راهبرد های مقابله دانستند. راهبردهای مقابله ای مسئله مدار به روش‌هایی گفته می‌شود که بر اساس آن فرد اعمالی را که برای کاهش یا برطرف کردن استرس به کار می‌گیرد، بررسی و محاسبه کرده، در باره مسئله اطلاعات بیشتری را جستجو و بر آن اساس گام‌هایی را برای حل مسئله الویت بندی می‌کند. برعکس، در راهبردهای مقابله ای هیجان مدار فرد بر خود متمرکز شده و تمامی کوشش او در جهت کاهش احساسات ناخوشایند خویش است. گریه کردن، رفتارهای عیب جویانه، اشتغال ذهنی و خیال پردازی از جمله روش‌های هیجان مدار می‌باشد. هدف راهبردهای مقابله ای اجتنابی، اجتناب از موقعیت‌های استرس زا است، که ممکن است به صورت روی آوردن و درگیر شدن در یک فعالیت جدید و یا به شکل روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر شود [۴].

رابطه میان روش‌های مقابله و نتایج تطابقی آن مانند، سلامت جسمی و روانی [۵، ۶]، سازش اجتماعی [۷]، شخصیت [۸] به مهمترین موضوع تحقیق در میان محققان در آمده است. عده ای نیز به بررسی رابطه آن با هوش

هیجانی [۹، ۱۰] پرداخته اند، بار- آن [۱۱] مقابله موفقیت آمیز با موقعیت‌های استرس زا را در مرکز سازه هوش هیجانی قرار می‌دهد. سالوی و همکاران [۱۲] ادعا می‌کنند، افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند، در مقابله با استرس از موفقیت بیشتری برخوردارند. زیرا این افراد حالات هیجانی خود را بطور دقیق درک و ارزیابی می‌کنند، می‌دانند که چگونه و چه زمانی احساسات خود را بیان کنند و می‌توانند بطور موثری حالات خلقی خود را تنظیم کنند. اکبر زاده [۱۳] اشاره می‌کند که "مقابله به عنوان پاسخ به هیجان، تحت تاثیر هوش هیجانی فرد می‌باشد، ص ۱۱۳". فرناندز- بروکال^۳ و همکاران [۱۴] ارتباط هوش هیجانی و استرس، اضطراب و افسردگی را در ۱۵۰ نوجوانان دبیرستانی مورد بررسی قرار داد، نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که توانایی‌های هیجانی عاملی مهم در سازگاری‌های روانشناختی است.

مفهوم هوش هیجانی در سال‌های اخیر در هر دو زمینه علمی و کاربردی، توجهات زیادی را به خود اختصاص داده است [۱۵، ۱۶، ۱۷]. با وجود تعاریف متفاوت هوش هیجانی اغلب صاحب نظران بر این باورند که هوش هیجانی عبارت از پردازش مناسب اطلاعاتی می‌باشد که بار هیجانی دارند [۱۳]. گلمن [۱۸] هوش هیجانی را در مقایسه با هوش عمومی یا هوشبهر، پیش بینی کننده قوی تری برای موفقیت در زندگی فردی و شغلی دانست و اشاره کرد، وقتی افراد با هوش شناختی متوسط به طور شگفت انگیزی پیشرفت می‌کنند، شاید بتوان آن را به هوش هیجانی بالای آن‌ها نسبت داد.

طرفداران نظریه‌های ترکیبی از جمله بار- آن هوش هیجانی را به عنوان توانایی‌های غیر شناختی تعریف می‌کنند که بر توانایی فرد در رویارویی با خواسته‌ها و فشارهای محیطی تاثیر می‌گذارد [۱۹ - ۱۱].

نظریه سالوی و مایر [۲۰] که یک تئوری توانایی از هوش هیجانی است، هوش هیجانی را توانایی تشخیص و مدیریت هیجان‌ات خود و دیگران و توانایی تسهیل تفکر توسط هیجان‌ات تعریف کرده اند. بنابراین می‌توان ادعا

1 . Lazarus & Folkman

2 . Endler & Parker

3 . Fernandez-Berrocal

هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی گزارش کرده اند، برخی دیگر از مطالعات [۲۸] حاکی از رابطه معنادار بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی می باشد. لاو و نلسون [۲۹] نیز مهارت های هوش هیجانی را از اجزاء مهم برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفتند. آن ها برنامه آموزشی سازمان یافته ای را در پنج مرحله برای دانشجویان طرح ریزی کردند که مدیریت زمان (خودتدبیری)، قدرت (دستیابی به اهداف) و تعهد اخلاقی (مسئولیت شخصی) را در بر دارد. ماورولی^۳ و همکاران [۳۰] تاثیر هوش هیجانی را بر خواندن، نوشتن، ریاضیات، روابط اجتماعی با همتایان و خود ابرازی در مقابل گروه های فشار در دانش آموزان ابتدایی بررسی کردند و این تاثیر را مهم و چند وجهی دانستند. زی، چایجز، اسپاکل [۲۱] رابطه هوش هیجانی و هوش آموزشی و شاخص های موفقیت تحصیلی و اجتماعی را بر نمونه ای از ۱۱۶ دانشجوی رشته های هنر، روانشناسی و اقتصاد مورد بررسی قرار دادند، سن نمونه های مورد مطالعه آن ها بین ۱۸ تا ۳۰ سال متفاوت بود، نتایج مطالعه آنان همبستگی نامرتبیطی ($r=0/26$) بین هوش هیجانی و هوشبهر نشان داد. با توجه به یافته های متناقض در رابطه با همبستگی هوش هیجانی با هوش عمومی و پیشرفت تحصیلی، مطالعه هرچه بیشتر در این راستا ضروری به نظر می رسد و نیز مشاهده می شود که تعداد بیشتری از دانش آموزان پیش دانشگاهی با نزدیک شدن به امتحان کنکور، استرس زیادی را تحمل می کنند و برخی نیز در نتیجه استرس نمی توانند به موفقیت مورد نظر خود دست یابند، لذا مطالعه تاثیر هر یک از متغیرهای پیش گفته بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی ضرورت دیگر پرداختن به این موضوع را نشان می دهد.

با توجه به مطالب ذکر شده هدف مطالعه حاضر تحلیل رابطه بین هوش هیجانی، راهبردهای مقابله با استرس، هوش عمومی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی می باشد. جهت دست یافتن به این هدف فرضیه های زیر تدوین و مورد آزمون قرار گرفت.

کرد که دو مولفه تسهیل تفکر توسط هیجانان و شناخت هیجانان با فرآیند های شناختی سر و کار دارند [۲۱]. بهره هوشی مقیاس توانایی های شناختی مانند، توانایی یادگیری، درک و فهم، تعامل با موقعیت های جدید، مهارت استفاده از منطق می باشد [۲۲]. هوش هیجانی عموماً به عنوان یک سازه در درون چهار چوب توانایی های شناختی انسان مورد توجه است [۱۸، ۲۳]. ویژگی مشترک هوش تحلیلی و هیجانی آن است که هر دو از دانش بیانی^۱ و معلومات روندی^۲ استفاده می کنند و این دانش را به شیوه انعطاف پذیر به کار می گیرند. تفاوت مهم هوش عمومی و هیجانی در استفاده و کاربرد دانش می باشد. هوش تحلیلی در ارتباط با مسائلی است که برای آن یک راه حل خوب وجود دارد، در مقابل هوش هیجانی به مسائلی مربوط می شود که می تواند به چند طریق مختلف تفسیر شود، جایی که هیچ راه حل عینی قابل دسترس وجود ندارد و پاسخ های مختلف ممکن است به نتایج مطلوب منجر شود، رفتار هوشمندانه هیجانی، توسط محیطی مشخص می شود که رفتار در آن به نمایش گذاشته می شود [۲۴]. البته مطالعات معدودی [۲۵، ۲۶] ارتباط این دو را بررسی کرده اند و برخی مطالعات تجربی [۲۱]، نیز قادر به مشخص کردن یک همبستگی آشکار بین هوش هیجانی و هوش عمومی نبوده اند.

نظام آموزشی ما همواره بر هوشبهر دانش آموزان تاکید دارد ولی بهره هوشی ضامن موفقیت افراد در دراز مدت نیست و برای موفقیت نهایی باید به جنبه های عاطفی هیجانی و مهارت های زندگی نوجوانان نیز توجه نمود [۱۳]. معمولاً، زمانی که دانش آموزان در آزمون های تحصیلی، پیشرفتی نشان نمی دهند، مدارس از کلاس های جبرانی و یا کتاب های کمک درسی استفاده می کنند ولی این اقدامات چندان موثر واقع نمی گردند، زیرا فکر دانش آموزان مشغول عوامل استرس زایی است که در منزل، گروه همتایان و جامعه وجود دارد. برخی از مطالعات [۲۱] ارتباط ضعیف و یا نامرتبیطی [۲۷] را بین

1 . Declarative knowledge

2 . Procedural knowledge

3 . Mavroveli

دسته آزمون‌های آماری استفاده شد. برای تحلیل داده‌های حاصل به دست آمده بر نمونه ۳۱۰ نفری از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. از آنجایی که تحلیل داده‌ها بوسیله معادلات ساختاری بر روی نمونه‌های کوچک امکان‌پذیر نیست، لذا برای تحلیل داده‌های حاصل از نمونه ۵۰ نفری از همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد.

ابزار تحقیق

۱) آزمون هوش هیجانی

آزمون ۱۱۷ سوالی بار- آن به ۲۲ زبان ترجمه شده و داده‌های نرم آن در بیشتر از پنج کشور جمع‌آوری شده است. این آزمون در ایران توسط راحله سموعی [۳۱] در شهر اصفهان ترجمه و هنجاریابی شد. پس از هنجاریابی آزمون پرسشنامه از ۱۱۷ سوال به ۹۰ سوال تقلیل یافت. آزمون ۹۰ سوالی بار- آن برای افراد ۱۶ تا ۲۹ ساله تهیه شده است. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ می‌باشد. پاسخ‌های آزمون بر روی یک مقیاس پنج درجه ایی لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. مقیاس‌های آزمون عبارتند از: خودآگاهی، خودابرازی، عزت نفس، خودشکوفایی، استقلال، همدلی، مسئولیت پذیری اجتماعی، روابط بین فردی، واقع گرایی، انعطاف پذیری، حل مسئله، تحمل فشارروانی، کنترل تکانه ها، خوش بینی، شادمانی.

پایایی آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۳ و از طریق روش زوج- فرد ۰/۸۸ گزارش گردید که در سطح $P < 0/001$ معنادار است [۳۱]. پایایی آزمون برای نمونه مورد مطالعه با برقرار بودن شرط مفروضه ($KMO = 0/782$ و معنادار بودن بارتلت) از طریق آلفای کرونباخ تحلیل اکتشافی و تحلیل تاییدی به دست آمد. در این مطالعه آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱۴ و شاخص‌ها ($GFI = 0/87$ ، $AGFI = 0/83$ ، $SRMR = 0/079$ ، $RMR = 0/095$ ، $CFI = 0/78$) برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهند. این آزمون به صورت فردی و گروهی قابل اجراست. اکثر آزمودنی‌ها برای پاسخ ۴۰-۳۰ دقیقه وقت

۱. هوش هیجانی دانش آموزان پیش دانشگاهی اثر معنی داری بر سبک های مقابله با استرس آنان دارد.
۲. هوش هیجانی دانش آموزان پیش دانشگاهی اثر معنی داری بر پیشرفت تحصیلی آنان دارد.
۳. سبک‌های مقابله با استرس دانش آموزان پیش دانشگاهی اثر معنی داری بر پیشرفت تحصیلی آنان دارد.
۴. هوشبهر، هوش هیجانی و سبک های مقابله با استرس دانش آموزان پیش دانشگاهی به طور معنی داری پیشرفت تحصیلی آنان را پیش بینی می کنند.

روش

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهرستان ارومیه که در شاخه نظری تحصیل می کردند. برای نمونه گیری از روش نمونه گیری خوشه ایی تصادفی استفاده شد. آموزش و پرورش شهرستان ارومیه دارای دو ناحیه می باشد. ابتدا به طور کاملاً تصادفی از هر دو ناحیه، دو مدرسه پیش دانشگاهی دخترانه و دو مدرسه پیش دانشگاهی پسرانه انتخاب گردید، در مرحله دوم از هر مدرسه دو یا سه کلاس (با توجه به تعداد دانش آموزان در کلاس های مدرسه) به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شدند و در نهایت ۳۱۰ (۱۴۴ پسر و ۱۶۶ دختر) دانش آموز پیش دانشگاهی نمونه مورد مطالعه را تشکیل دادند. پس از تشریح اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی ها، نسخه ایرانی آزمون هوش هیجانی بار- آن، آزمون مقابله با استرس پارکر و اندلر اجرا گردید. جهت سنجش هوش دانش آموزان از آزمون هوش کتل (۳) استفاده شد. به علت افزایش دقت در اجرای آزمون، مقیاس (۳) کتل به صورت فردی اجرا گردید، بر این اساس ۲۰)۵۰ پسر و ۳۰ دختر) دانش آموز به شیوه تصادفی از بین نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند و به آزمون کتل پاسخ دادند.

برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از معدل ترم اول سال تحصیلی استفاده شد. در تحلیل حاضر با توجه به تعداد آزمودنی‌ها از دو

لازم دارند.

می رود و مستقل از اثرات فرهنگ می باشد. کتل معتقد است که آزمون های ادراکی که در آن ها هوش، بین عناصر ادراک فوری روابطی برقرار می کند، بیش از آزمون های دیگر مبرا از نفوذ فرهنگ هستند [۳۳]. آزمون ناوابسته به فرهنگ کتل دارای سه مقیاس است [۳۴]. در این پژوهش از مقیاس ۳ استفاده شد. آزمودنی باید از بین تصاویر سمت راست، تصویری را که طرح تصاویر سمت چپ را کامل می کند، تشخیص دهد به هر تشخیص درست یک نمره داده می شود. بدین ترتیب، بر مبنای جمع نمره های خام آزمودنی و سن، هوش بهر استاندارد او تعیین می گردد. آهویی [۳۵] ضریب پایایی مقیاس ۳ را با روش کورد-ریچاردسون ۰/۶۷ و با استفاده از روش تصنیف ۰/۵۵ گزارش نموده است.

نتایج

ابتدا شاخص های توصیفی برای کل نمونه (۳۱۰ نفر و ۵۰ نفر) بررسی و نتایج در جدول شماره ۱ گزارش شد. میانگین و انحراف معیار محاسبه شده نشان می دهند که نمره ها از پراکندگی خوبی برخوردارند.

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر معدل	N	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین
هیجان مدار	۳۱۰	۴۹/۵۴	۱۱/۷۴	۷۷	۱۰
اجتنابی	۳۱۰	۴۸/۵۵	۱۰/۰۰۵	۷۳	۲۱
مسئله مدار	۳۱۰	۵۵/۱۱	۱۰/۰۲۵	۷۹	۲۶
هوش هیجانی	۳۱۰	۳۱۴/۲۰	۳۶/۵۴	۴۰۸	۲۰۲
هوشبهر کل	۵۰	۱۰۹/۸۸	۹/۹۹۷	۱۳۹	۹۵

برازندگی انطباق (GFI)^۲، شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق (AGFI)^۳ و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)^۴ برای برازندگی الگوها استفاده شد (جدول ۲).

۲) آزمون مقابله با استرس پارکر - اندلر

این آزمون یک ابزار اندازه گیری خودگزارشی است که شامل ۴۸ سوال می باشد که به روش لیکرت نمره گذاری می شود. این سوالات سه زمینه رفتاری مقابله ای مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی را در بر می گیرد. این آزمون به زبان فارسی ترجمه و بر روی ۳۱۳ آزمودنی دختر و پسر اجرا گردیده است. ضریب آلفای کرانباخ برای عامل مسئله مدار ۰/۹۰، برای عامل هیجان مدار ۰/۸۵ و برای مقابله اجتنابی ۰/۸۲ گزارش شده است [۳۲].

در مطالعه حاضر ضریب پایایی آزمون سبک های مقابله پارکر و اندلر برای سه زیر مقیاس محاسبه گردید که به ترتیب عبارت است از مسئله مدار برابر ۰/۸۶۰، هیجان مدار برابر ۰/۸۶۳ و اجتنابی برابر ۰/۷۸۳. در این مطالعه شاخص ها (GFI=۰/۷۸، AGFI=۰/۷۶، SMSEA=۰/۰۵۵، CFI=۰/۷۷) برازندگی کامل مدل را نشان می دهند.

۳) آزمون هوش کتل

آزمون هوش کتل برای اندازه گیری هوش کلی به کار

برای پیش بینی عملکرد تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق روش مدل یابی معادلات ساختاری بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (χ²)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی، شاخص برازندگی مقایسه ای (CFI)^۱، شاخص

2 . Goodness of Fit Index
3 . Adjusted Goodness of Fit Index
4 . Root Mean Square Error of Approximation

1 . Comparative Fit Index

جدول ۲ مشخصه های برازندگی انطباق

PNFI	CFI	df	χ^2/df	χ^2	RMSEA	AGFI	GFI
۰/۶۸	۰/۸۳	۵۵۳	۲/۲۰	۱۲۱۷/۵۹	۰/۰۵۸	۰/۸۱	۰/۸۴

نشانگر، عامل سبک مقابله اجتنابی سه نشانگر، عامل سبک مقابله مسئله مدار شش نشانگر، سبک مقابله هیجان مدار نه نشانگر دارد. تمام نشانگرهای مربوط به سازه های نهفته در الگو، ضرایب مسیر بالایی را نشان دادند (جدول ۳).

عوامل جنسیت، هوش هیجانی، سبک مقابله مسئله مدار، سبک مقابله هیجان مدار، سبک مقابله اجتنابی سازه های نهفته در الگوی پیشنهادی مطالعه حاضر هستند. عامل جنسیت یک نشانگر، عامل هوش هیجانی پانزده

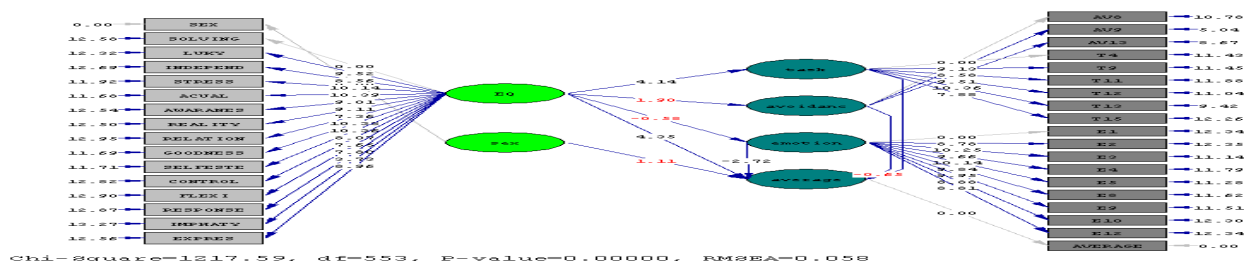
جدول ۳ - مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

آماره تی	ضریب استانداردشده	فرضیه
۰/۲۸	۰/۲۸	اثر هوش هیجانی بر:
***۴/۱۴	۰/۲۸	سبک مسئله مدار
۱/۹۰	۰/۱۴	سبک اجتنابی
-۰/۵۸	-۰/۰۳	سبک هیجان مدار
***۴/۳۵	۰/۲۴	پیشرفت تحصیلی
۱/۱۱	۰/۰۵	جنسیت
۰/۵۵	۰/۰۴	اثر سبک مسئله مدار بر پیشرفت تحصیلی
**۲/۷۲	-۰/۱۴	اثر سبک هیجان مدار بر پیشرفت تحصیلی
۰/۵۵	-۰/۰۴	سبک اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی

P = ۰/۰۵ * P = ۰/۰۰۱ **

منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر می‌گذارد. جهت بررسی ارتباط هوش عمومی با سایر متغیرهای مورد مطالعه از آزمون همبستگی پیرسون (جدول ۴) و رگرسیون چندمتغیری (جدول ۵) استفاده شد.

بر اساس الگوی معادله ساختاری اثر مستقیم هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی و سبک مسئله مدار از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. ولی جنسیت و هوش هیجانی رابطه معناداری نداشتند. همچنین سبک هیجان مدار به طور



شکل ۱ الگوی معادله ساختاری پس از برازندگی داده ها با الگوی مفروض

جدول ۴: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (n=50)

متغیرها	هوش هیجانی	هوش عمومی	سبک مقابله مسئله مدار	سبک مقابله هیجان مدار	سبک مقابله اجتنابی
هوش هیجانی	۱				
هوش عمومی	**۰/۳۷۸	۱			
سبک مقابله مسئله مدار	**۰/۶۲	**۰/۳۶	۱		
سبک مقابله هیجان مدار	**۰/۴۹۱	-۰/۰۵۷	۰/۱۸۰	۱	
سبک مقابله اجتنابی	-۰/۲۰۱	-۰/۱۳۲	۰/۴۱۳	۰/۱۰	۱
پیشرفت تحصیلی	**۰/۴۰۴	۰/۷۴۴	**۰/۳۴۳	۰/۰۵۵	۰/۳۰۹

گام به گام به تعداد بیشتری آزمودنی برای هر متغیر پیش بین لازم است. برخی نیز معتقدند توان آماری نشان دهنده حجم نمونه کافی برای آزمایش فرضیه است [۳۷]. بنابراین به منظور بررسی قدرت پیش بینی کنندگی متغیرهای پژوهش در نمونه ۵۰ نفری از آزمون رگرسیون با شیوه ورود همزمان استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۵ خلاصه شده است.

نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیری برای ۵۰ نفر نمونه ($R^2=0/60$) مجذور آر تنظیم شده و $p=0/005$ و $F(5,44)=13/676$ نشان داد که در مطالعه حاضر جهت پیش بینی متغیر ملاک، هوشبهر در مقایسه با سایر متغیرهای مورد مطالعه قدرت پیش بینی بیشتری دارد. اما به دلیل کم بودن تعداد نمونه های مورد مطالعه این یافته قابل تعمیم به نمونه های دیگر نمی باشد.

نتایج موجود در جدول ۴ نشان می دهد که هوش هیجانی با راهبردهای مقابله مسئله مدار، هوش عمومی و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنی دار ($P \leq 0/01$) و با راهبردهای هیجان مدار همبستگی منفی معنادار دارد ($P \leq 0/05$). بدین معنا است که افراد با هوش هیجانی بالا بیشتر از شیوه های مقابله با استرس مسئله مدار استفاده می کند و برعکس افراد با هوش هیجانی پایین، از شیوه های مقابله هیجان مدار بیشتر استفاده می کنند. ولی ارتباط بین هوش هیجانی و راهبردهای اجتنابی معنادار نیست. مولفان مختلف پیشنهادها متفاوتی در ارتباط با تعداد آزمودنی های مورد نیاز برای رگرسیون چندگانه ارائه داده اند. برخی [۳۶] اشاره کرده اند که اگر متغیر ملاک دارای کجی نباشد می توان با حجم نمونه کم از رگرسیون با روش همزمان استفاده کرد ولی برای رگرسیون

جدول ۵: خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه های آماری متغیرهای مورد پژوهش بر پیشرفت تحصیلی (n=50)

مدل	SS	df	MS	F	P	R	R2	SE
همزمان	۱۵۰/۸۹	۵	۳۰/۱۷۸	۱۳/۶۷۶	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۰/۶۰	۱/۴۸۵
باقیمانده	۹۷/۰۹	۴۴	۲/۲۰۷					

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون خطی چند متغیره برای یک مجموعه پیش بینی کننده (n=50)

متغیر پیش بین	B	SE	Beta	T	P
هوش هیجانی	/۰۰۹	۰/۰۰۵	۰/۲۷۴	۱/۸۳	۰/۰۷
هوش عمومی	/۱۴۸	۰/۰۲۴	-/۶۵۸	۶/۲۵	۰/۰۰۰
سبک مقابله مسئله مدار	-/۰۰۳	۰/۱۷	-۰/۰۲۱	-/۱۶۲	۰/۷۲
سبک مقابله هیجان مدار	/۰۳۳	۰/۱۶	۰/۲۲۸	۲/۰۲	۰/۰۴۹
سبک مقابله اجتنابی	-/۰۰۵	۰/۰۲۰	-/۰۲۵	-۰/۲۴	۰/۸۱

بحث و نتیجه گیری

همسو با راجرز و همکاران [۱۰] کمپل و انتوتبزی [۶] نتایج معادلات ساختاری (شکل ۱ و جدول ۲) نشان داد که اثر معنادار هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی مستقیم و بر سبک مقابله هیجان‌مدار منفی می‌باشد. اما رابطه بین هوش هیجانی و شیوه مقابله اجتنابی در این مطالعه معنادار نبود. در تبیین این یافته می‌توان به گفته بار-آن [۱۱] که مدیریت استرس و انطباق‌پذیری را به‌عنوان دو مولفه مهم هوش هیجانی می‌داند، اشاره کرد. به عبارت دیگر، مقابله سازگارانه ممکن است در عمل، به عنوان هوش هیجانی مفهوم‌سازی شود. محققان مقابله‌های ناسازگارانه را به هوش هیجانی پایین نسبت می‌دهند، که در پردازش و تنظیم هیجانات منعکس می‌شود [۵]. سالوی و همکاران ادعا کردند که مقابله غیرانطباقی ممکن است، نتیجه مشکلاتی در پردازش هیجانات باشد، به عبارت دیگر، به نظر آن‌ها، مقابله غیرانطباقی در نتیجه هوش هیجانی پایین است [۱۲]. تحقیقات عنوان می‌کنند که مقابله هیجان‌مدار غیرانطباقی است و موجب افزایش استرس می‌شوند [۳۸]. اما نمونه‌های مخالف نیز گزارش شده است [۳۹]. به استناد گفته نظریه‌پردازان و پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توان گفت که افزایش هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای مسئله‌مدار موجب بهبود در کیفیت روابط اجتماعی دانشجویان [۱۵، ۴۰، ۳۸] تامین سلامت روانی [۴۱، ۴۲] و پیشرفت تحصیلی [۴۳] آنان می‌شود. یافته‌های حاصل از مطالعه حاضر حاکی از رابطه معناداری بین هوش‌بهر و هوش هیجانی بود، این یافته اظهارات مایر و سالوی [به نقل از ۲۱] را تایید می‌کند آن‌ها هوش هیجانی را به‌عنوان یک سازه در درون چهارچوب توانایی‌های شناختی انسان مورد توجه قرار می‌دهند و معتقد هستند که ساختارهای شناختی و هیجانی به صورت یکپارچه عمل می‌کنند. همچنین یافته حاصل با نتایج مطالعه ارتباط بین سازه‌های هوش هیجانی و هوش آموزشی [۴۴، ۸] و ارتباط بین هوش متبلور و هیجانی [۴۵]، همسو می‌باشد. البته برخی از مطالعاتی که بر ارتباط بین مفاهیمی مانند هوش اجتماعی [۴۶] و هوش

عملی [۴۷، ۴۸] با هوش آموزشی متمرکز بودند، در نشان دادن یک همبستگی معنادار شکست خوردند. همانگونه که ملاحظه گردید، هوش‌بهر پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد شاید این یافته به علت این مسئله باشد که آموزش‌های آموزشی بیشتر بر یادگیری برای امتحان دادن و نمره گرفتن تاکید دارد تا یادگیری برای زندگی کردن در جوامع مدرن امروزی و اکثر مطالعات در این زمینه [۲۱]، بر هوش متبلور متمرکز بوده‌اند تا هوش سیال. توجه به یافته‌های برخی از متخصصان تعلیم و تربیت [۴۹] که بر روی مسئولیت‌پذیری اجتماعی پژوهش کرده‌اند، باید از عقاید افرادی چون دیویی و گادنر [۵۰] استفاده کرد و از مدارس خواست تا دانش‌آموزان را با موقعیت‌های اجتماعی درگیر سازند و بجای تاکید بر محفوظات، در آموزش مطالب درسی به مهارت‌هایی نیز توجه کنند تا دانش‌آموزان بتوانند نگاه جدید به محیط اطراف خود داشته باشند و در فعالیت‌های گروهی و تصمیم‌گیری‌های اجتماعی شرکت کنند.

در مورد محدودیت‌های این مطالعه می‌توان گفت که این تحقیق صرفاً در شهرستان ارومیه اجرا شد و نمونه‌های مورد مطالعه دانش‌آموزان دبیرستانی بودند. مجال برای مقایسه در دانشجویان و مجال برای مقایسه زیر مقیاس‌های هوش هیجانی وجود نداشت، علی‌رغم محدودیت‌های ذکر شده، با عنایت به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابه با تعداد نمونه‌های بیشتر در جامعه‌های آماری متفاوت انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌هایی انجام گیرد که بتوانند زیر مقیاس‌های پرسش‌نامه هوش هیجانی را با استفاده از تحلیل‌های عاملی مورد بررسی قرار دهند.

منابع

1. Bar-on, R., (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Inventory. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.), Hand book of emotional intelligence. San Francisco: Jossey Bass.

14. Fernandez-Berrocal, P.; Alcaide, R.; & Extremera, N.; Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1). 16- 27.
15. Salovey, P. Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In S.R. Snyder, & S.J. Lopez. (Eds.). *Handbook of positive psychology*. (pp.159-171). Oxford University press.
16. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I.K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social function. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78:136-157.
17. Warner, M.S. (2007). Increasing EQ through coaching. www.talentsmart.com
18. Golman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
19. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18, suppl., 13-25. Model overview retrieved from the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations website. <http://www.eiconsortium.org/measureseqi.html>
20. Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
21. Zee, v.k.; Thijs, m.; Schakel, a.l. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European journal of personality*. 16:103-125.
22. Dunn, S. (2005). Distinctions: EQ v. IQ. <http://www.susandunn.cc>
23. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist as a personality, and as a mental ability. In Bar-on, R., Parker, J.D. (Eds.). *Hand book of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey.
24. سپهریان، فیروزه. (۱۳۸۶). هوش هیجانی، از IQ تا EQ و SQ. ارومیه: انتشارات جهاد دانشگاهی ارومیه.
25. Brennan, E. (2010). What is EQ and how does it differ from IQ? www.oystercoaching.com
26. Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Journal of Educational Psychology*, 41(4), 207-225.
27. سپهریان، فیروزه. (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی و هوش شناختی دانشجویان دانشگاه ارومیه. چهارمین سمینار دانشجویی. دانشگاه شیراز.
2. Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
3. Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping. *A critical evaluation*. 42, 844-854.
- ۴- شگری، امید؛ مرادی، علیرضا؛ دانشورپور، زهره؛ طرخان، رضا علی. (۱۳۸۷). نقش تفاوت های جنسیتی در سبک های مقابله با استرس و سلامت روانی. دو فصلنامه روانشناسی معاصر. دوره سوم، شماره ۱.
5. Matthews, G. & Zeidner, M. (2000). Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. In R. Bar-on. *The hand book of emotional intelligence* (pp.459-489). San Francisco: Jossey Bass.
6. Campel, A. & Ntobedizi, A. (2007). Emotional intelligence, coping and psychological distress. *Electronic Journal of Applied psychology*, 3(1). 39-54.
- ۷- بشارت، محمد علی؛ براتی، نازنین؛ لطفی، جمشید. (۱۳۸۷). رابطه سبک های مقابله با استرس و سطوح سازش روانشناختی در بیماران مبتلا به مولتیپل اسکروزیس. *مجله پژوهش در پزشکی*، ۳۲، ۲۷-۳۵.
- ۸- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۶). شخصیت و سبک های مقابله با استرس. فصل نامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۲۵-۲۹.
- ۹- شاهقلیان، مهناز؛ جاننثار شرق، راحله؛ عبدالمهی، محمد حسین. (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و سبک های مقابله با استرس با الگوهای ارتباطی میان زوجین. *مجله تازه ها و پژوهش های مشاوره*. ۶، ۷۳-۸۸.
10. Rogers, P., Phelps, G., Gardner, K. (2006). Belief in paranormal, coping and emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 41.1089-1705.
11. Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
12. Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: the psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- ۱۳- اکبرزاده نسرین. (۱۳۸۳). هوش هیجانی: دیدگاه سالوی و دیگران. تهران: انتشارات فارابی.

۳۷. مولوی، حسین. (۱۳۸۸). spss برای علوم رفتاری. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
38. Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J., & Delongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50, 571-579.
39. Baum, A., Fleming, R. E. & Singer, J. E. (1983). Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *Personality and Psychology*, 46, 877-891.
40. Halberstadt, A.G., Denham, S.A., Dunsmore, J.C. (2000). Affective social competence. *Journal of development* .10, 79-119.
41. Mayer, J.D., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
42. Mayer, J.D., Salovey, P., (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Salovey, p., Sluyter DJ (ed.). Basic: New York: 3-34.
43. Garner, P.W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*. Volume 22, Number 3, 297-321.
44. Schutte, N.S., Malouf, M., Hall, L.E., Haggerty, D., Cooper, J.I., Golmen, C. G. and Dornhim, L. (1998). Development and Validation as a measure of Emotional intelligence. *Personality and individual difference*. 25:167-177.
45. Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75, 989-1015.
46. Wong, C.T., Day, J.D., Maxwell, S.E., Meara, N.M. (1995). A multi trait – multi method study of academic and social intelligence in college students. *Journal of developmental psychology*. 19:521-530.
47. Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge university press.
48. Sternberg, R.J.; Wagner, R.K. Williams WM, Horvath JA. (1995). Testing common sense. *American psychologist* .50:912-927.
49. Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Journal of Educational leadership*, 48(3)75-80.
50. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences : The theory in practice*. New York: Basic books.
28. Dargo. M. (2004). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Non-Traditional College Students. ProQuest Information & Learning, Vol: 65. ISSN: 04194217. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2005-99006-124&loginpage=login.asp&site=ehost-live>.
29. Low, G.R. and Nelson, D.B. (2004). Emotional intelligence and social emotional learning: Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The ciec review*, vol .10, N. g. <http://www.temgie.edu>.
30. Mavroveli, N.; and Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*. 81, 112-134.
۳۱. سموعی، راحله. (۱۳۸۱). *آزمون هوش هیجانی*، ترجمه و هنجاریابی. تهران: روان تجهیز سینا.
۳۲. قریشی راد، فخرالسادات. (۱۳۸۳). *رویارویی با بحران: بررسی متغیرهای بین فرهنگی (ایران و فرانسه)*. {گزارش پایان نامه دکتری (۲۰۰۲)}. پژوهش های روانشناختی: شماره ۳ و ۴.
۳۳. یارمحمدیان، محمد. (۱۳۸۶). *بررسی توان مقیاس هوش کتل (۳) و آزمون حافظه بصری آندره ری در تشخیص دانشجویان استعداد درخشان*. مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی. سال سوم، شماره اول، شماره پیاپی ۷، ص ۷۷-۹۴.
۳۴. گنجی حمزه. (۱۳۶۷). *آزمون های روانی مبانی نظری و عملی*. انتشارات آستان قدس بنیاد فرهنگی رضوی.
۳۵. آهویی، محمد رضا. (۱۳۷۵). *هنجاریابی مقدماتی آزمون هوش رایموند، ب. کتل دانش آموزان ۶/۱۴ تا ۶/۱ سال شهر نیشابور در سال تحصیلی ۷۵-۷۴*. پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد. تهران : دانشگاه تربیت معلم.
۳۶. پالانت، جولی. (۱۳۸۹). *تحلیل داده های علوم رفتاری با برنامه spss* [ترجمه اکبر رضایی]. تبریز: انتشارات فروزش. ص ۱۹۱.