

مقایسه‌ی هوش هیجانی و ذهن خوانی دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط

سامان رحمانی^۱، جواد مصرآبادی^۲ و تقی زوار^۳

چکیده

تشخیص ویژگی‌های دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از اولین گام‌های مدیریت کلاس اثربخش است. در این راستا هدف از این پژوهش تعیین تفاوت دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از لحاظ هوش هیجانی و ذهن خوانی است. نمونه‌ی این پژوهش ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی سال تحصیلی ۹۰-۸۹ شهر تبریز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دختران و پسران و نیز نظرات مسئولین مدرسه استفاده شد. همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی شیرینگک و آزمون ذهن خوانی بارون-کوهن استفاده گردید. داده‌های به دست آمده با آزمون‌های MANOVA و t مستقل تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که بین دو گروه از لحاظ ترکیب نمرات هوش هیجانی و ذهن خوانی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نشان دادند که بین دو گروه دانش‌آموزان از لحاظ متغیرهای هوش هیجانی و ذهن خوانی تفاوت معناداری وجود دارد. در مجموع یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که هوش هیجانی بالا منجر به کاهش مشکلات انضباطی شده و وجود دانش‌آموزانی با ذهن خوانی بالا موجب بروز مشکلات انضباطی در مدارس می‌شود.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، ذهن خوانی، بی انضباطی

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی تبریز

rahmani.saman@gmail.com

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی تبریز

۳. استادیار مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید مدنی تبریز.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۶/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۲۶

مقدمه

کلاس درس یک سازمان اجتماعی آموزش است، وجود نظم در اثر بخشی و کارآیی تدریس معلم بسیار مؤثر است. کاترین^۱ (۲۰۰۵) اظهار می‌کند معلمی که توانایی مدیریت کلاس درس را دارد، محیط یادگیری مناسبی را برای شاگردان به وجود می‌آورد. تأثیر ارتباط بین معلم و شاگرد تا حدی بوده که فراتحلیل مارزانو و مارزانو^۲ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که ۳۱٪ مشکلات انضباطی دانش‌آموزان در نتیجه ارتباط مطلوب بین شاگرد و معلم کاهش پیدا می‌کند. برگین و برگین^۳ (۱۹۹۹) اظهار می‌کنند مشکلات بی‌انضباطی هم موجب افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیری منفی می‌گذارد (به نقل از مصرآبادی، بدری، واحدی، ۱۳۸۹؛ نریمانی، خشنودی‌نیا، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲).

بنابراین فراهم کردن فضای روانی اجتماعی کلاس درس یکی از شرایطی است که در اثر بخش کردن فرایند تدریس، یادگیری و کاهش مشکلات انضباطی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند. مطالعات بلگمن^۴ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد جو یادگیری مطلوب یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در اثر بخشی مدیریت و کنترل کلاس توسط معلم است (به نقل از صمدی، رجایی‌پور، آقاحسینی و قلاوندی، ۱۳۸۷). معلمان بایستی خود را از دو جنبه‌ی علمی و مهارتی به خصوص در زمینه‌ی کلاس داری مجهز کنند و با اصول آن آشنایی پیدا کنند تا بتوانند اهداف یادگیری را پیش برده و نظم کلاسی را برای آرامش خود و دانش‌آموزان فراهم کنند. نتایج پژوهش رجینا و دانیل^۵ (۲۰۰۷) نشان داده است که معلمانی که به‌طور مداوم تلاش و نیروی زیادی را برای مدیریت و نظم کلاس صرف می‌کنند و تلاش آنها اثر بخشی لازم را ندارد،

1. Kathryn
2. Marzano
3. Bergin & Bergin
4. Blegman
5. Regina & Daniel

استرس و فشار بالایی را گزارش کرده‌اند. در پژوهش تابر^۱ (۱۳۸۷) ۴۳٪ از معلمان علت ترک شغل خود را مشکلات انضباطی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند. چنین گزارش‌هایی در مورد مشکلات انضباطی در مدارس نشانگر این است که فقدان انضباط در مدارس بسیار جدی است و تأثیر زیادی بر اثربخش بودن فعالیت‌های کلاسی معلم می‌گذارد. در این رابطه الودی^۲ (۲۰۰۷) اظهار می‌کند، دانش‌آموزان در مدرسی که نظم و انضباط بهتری دارند عملکرد تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند.

با اینکه آمار دقیقی از مشکلات انضباطی در مدارس کشورمان گزارش نشده است اما نمی‌توان گفت که مدارس از هر گونه مشکلات انضباطی به دور هستند. وجود چنین مشکلاتی ضربه‌های جبران‌ناپذیری به پیکره‌ی نظام تعلیم و تربیت می‌زند و روند فعالیت‌ها و برنامه‌های طرح ریزی شده را بی‌سرانجام می‌گذارد. اهمیت موضوع تا حدی است که پژوهشگران این حوزه را متقاعد کرده است که از طریق روش‌های علمی موضوع را از ابعاد مختلف بررسی کنند تا در نتیجه‌ی این پژوهش‌ها بتوانند گامی در جهت پیشگیری از این گونه مشکلات انضباطی در مدارس بردارند.

شناخت ویژگی‌های فراگیران تا حدودی معلمان را با نحوه‌ی برخورد با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان آشنا می‌کند، تا اینکه آنها بتوانند تصمیم‌گیری مناسبی در مقابل این پدیده داشته باشند. رخداد رفتار انضباطی دانش‌آموزان تحت تأثیر چنین ویژگی‌هایی است که نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار و برخورد اجتماعی با دیگران دارند. از این ویژگی‌ها می‌توان به هوش هیجانی^۳ و ذهن‌خوانی^۴ اشاره کرد که هر دو به‌طور مستقیم در تعاملات روزمره کاربرد دارند.

سالوی و مایر^۵ (۱۹۹۰) اولین کسانی بودند که هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی مردم در

1. Taber
2. Allodi
3. emotional intelligence
4. Theory of mind
5. Salovey & Mayer

برخورد با هیجان‌ات شان تعریف کردند (چی سوم، کننت و پینگ من^۱، ۲۰۰۴). گل‌من (۱۹۹۸) هوش هیجانی را توانایی تشخیص احساسات خود و دیگران می‌داند و آن را به‌عنوان توانایی مدیریت و کنترل رفتار خود در برخورد با دیگران تعریف می‌کند. پژوهش چیرنس^۲ (۲۰۰۲) نشان داد که نمرات بالای هوش هیجانی دانش‌آموزان باعث می‌شود که این توانایی را داشته باشند که خود را بهتر از زیر فشار و شرایط استرس‌زا بیرون بیاورند.

نتایج پژوهش پترایدز، فردریک سون و فورنهام^۳ (۲۰۰۴) نشان داد که هوش هیجانی با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مدرسه همبستگی منفی دارد، وضعیتی که موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار خواهد داد (به نقل از بشارت، شالچی و شمسی‌پور، ۱۳۸۵). در مورد کنترل هیجان‌ها گل‌من^۳ (۱۹۹۵) معتقد است که مدارس باید چگونگی اداره کنترل هیجان‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند، معلمان باید با تعامل محترمانه با دانش‌آموزان و مراقبت از آنها الگوی مناسبی برای تقویت این نوع رفتار باشند (دهشیری، ۱۳۸۳).

پیامد مشکلات انضباطی در مدارس باعث هدر رفتن هزینه‌ها و نیروی انسانی زیادی می‌شود، همچنین معلمان در این مدارس دارای مشکلات انضباطی فشار بالایی را بایستی تحمل کنند. بیشتر معلمان مدارس با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان روبرو شده‌اند، معلمان باید تصمیم‌گیری مناسبی در مقابل این پدیده داشته باشند.

علاوه بر مواردی که در مورد به وجود آمدن بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مدارس ذکر شد می‌توان جنبه‌ی دیگری از ویژگی‌های فردی که نقش مؤثری در شناخت دنیای اجتماعی و روان‌شناختی دیگران ایفا می‌کند اشاره کرد، در این خصوص می‌توان اصطلاح ذهن‌خوانی^۴

1. Chi-sum, Kenneth & Ping man
2. Cherniss
3. Petrides, Frederickson & Furnham
4. Mind reading

دانش‌آموزان را نام برد. ذهن خوانی را ابتدا پریماک و وودراف^۱ (۱۹۷۸) به‌عنوان توانایی درک حالت‌های ذهنی خود و دیگران و استفاده از این توانایی‌ها در پیش‌بینی، تبیین و اعمال وابسته به رفتار تعریف می‌کنند (بوسکو و همکاران^۲، ۲۰۰۸).

بارون-کوهن^۳ (۱۹۹۵) اظهار دارد، ذهن خوانی به ما این امکان را می‌دهد که در اجتماع و در تعامل با دیگران همانند یک بازیگر شطرنج، اندیشه‌ها، باورها، گرایش‌ها و هدف‌های دیگران را در ذهن خویش بازنمایی کنیم و واکنش مناسب نشان دهیم (به نقل از نجاتی صفا، شریفی و علاقبندراد، ۱۳۸۳). زان شانیک^۴ (۲۰۰۳) ذهن خوانی را خواندن ذهن دیگران بیان می‌کند (به نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). ساندبرگ و لارسون^۵ (۲۰۰۹) اظهار دارند ذهن خوانی تحت تأثیر عواملی مانند زبان، هوش اجتماعی و افراد خانواده رشد پیدا می‌کند.

تفسیرها و برداشت‌های ذهنی متفاوت در افراد منجر به بروز رفتارهای مختلفی در تعاملات اجتماعی آنها با دیگران می‌شود و در بیشتر مواقع افراد شاخص‌های شایستگی اجتماعی را با ذهن خوانی قوی هم جهت می‌دانند. اما مطالعات و نتایج پژوهش‌ها روند دیگری را نشان می‌دهد. در این زمینه رضویه، لطیفیان و عارفی (۱۳۸۴) بیان می‌دارد ذهن خوانی قادر به پیش‌بینی پرخاشگری ارتباطی و جامعه‌پسند است. همچنین گیونس^۶ (۲۰۰۹) در زمینه‌ی خشونت کودکان و نوجوانان نشان داد نوجوان‌هایی که از ذهن خوانی قوی تری برخوردارند، از این ویژگی برای تغییر موقعیت‌های اجتماعی و انجام رفتارهای مورد دلخواه خودشان استفاده می‌کنند.

اهمیت شناخت عوامل انضباطی دانش‌آموزان همواره متخصصان تعلیم و تربیت، کارشناسان

1. Premack & Woodruff
2. Bosco
3. Baron- cohen
4. Zunshinc
5. Sandberg & Larsson
6. Givens

آموزش و پرورش و در رأس همه آنها معلمین را که در ارتباط نزدیک با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان هستند به این تفکر وا می‌دارد تا به دنبال شناخت ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان باشند که نقش مهمی در بروز این گونه مشکلات انضباطی در مدارس ایفا می‌کند، در این راستا پژوهش قصد پاسخ به این سؤال را دارد که آیا تفاوتی بین دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از لحاظ هوش هیجانی و ذهن‌خوانی وجود دارد یا خیر؟ تا با شناخت این ویژگی‌ها تمهیداتی در زمینه کاهش این قبیل مشکلات انضباطی را تدارک ببینند و از یافته‌های چنین پژوهش‌هایی معلمان را با مؤلفه‌های گوناگون شکل دهنده مشکلات انضباطی و عوامل کاهش دهنده تنش‌ها و کشمکش‌های کلاسی آگاه سازند.

روش

در این پژوهش از روش علی - مقایسه‌ای استفاده شد که در این شیوه دانش‌آموزان غیر منضبط و منضبط از لحاظ هوش هیجانی و ذهن‌خوانی با همدیگر مقایسه شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان

دختر و پسر نواحی پنج‌گانه مدارس دولتی دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند. حجم نمونه‌ی آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد. در این پژوهش از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و روش هدفمند^۲ استفاده شد. در ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز چهار ناحیه را به تصادف انتخاب و بعد از هر ناحیه چهار مدرسه به تفکیک جنسیت (۲ مدرسه پسرانه، ۲ مدرسه دخترانه) که در مجموع ۱۶ مدرسه بودند انتخاب شد. سپس با استفاده از روش هدفمند از هر مدرسه منتخب ۱۲ نفر دانش‌آموز غیر منضبط و ۱۲ نفر دانش‌آموز

1. Krejcie & Morgan
2. purposive sampling method

منضبط انتخاب شدند(ترتیبات دقیق تر شیوه انتخاب این دو گروه در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است). تعداد کل نمونه‌ی پژوهش برابر با ۳۸۴ دانش آموز منضبط و غیر منضبط بود.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه‌های منضبط و غیرمنضبط

تعداد	معدل	سن	جنسیت	دانش آموزان
۹۶	۱۶/۲	۱۵/۹	پسر	منضبط
۹۶	۱۸	۱۶/۸	دختر	
۹۶	۱۳/۸	۱۶/۷	پسر	غیرمنضبط
۹۶	۱۵/۰۴	۱۷/۱۵	دختر	

جدول ۱ آماره‌های توصیفی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه‌ی حاضر در پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد، میانگین سن و معدل دانش آموزان منضبط پسر و دختر به ترتیب ۱۵/۹؛ ۱۶/۲ و ۱۶/۸؛ ۱۸ است و برای دانش آموزان غیر منضبط پسر و دختر به ترتیب ۱۶/۷؛ ۱۳/۸ و ۱۷/۱۵؛ ۱۵/۰۴ است. در ضمن برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی: این مقیاس یک پرسش‌نامه خودسنجی متشکل از ۳۳ ماده

می‌باشد که ۵ مؤلفه‌ی هوش هیجانی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه دارای مقیاس پنج بخشی لیکرت است و مؤلفه‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را در بر می‌گیرد. در این پرسش‌نامه هر آزمودنی شش نمره جداگانه دریافت می‌دارد که پنج نمره آن مربوط به هر کدام از مؤلفه‌ها و یک نمره آن به صورت نمره کل است. هنجاریابی این پرسش‌نامه را منصوری (۱۳۸۰) انجام داده منصوری در بررسی این آزمون (۱۳۸۰) میزان همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده است که برای مؤلفه‌های کل و خرده آزمون‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۵۴، ۰/۵۹، ۰/۶۴، ۰/۵۱ و ۰/۵۱ بود. هم‌چنین منصوری (۱۳۸۰) در بررسی

روایی سازه این آزمون، همبستگی نمرات افراد در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی نمونه ۳۰ نفری مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس اطلاعات به‌دست آمده میزان همبستگی $I=0/63$ بین نمرات آزمودنی‌ها در دو آزمون از لحاظ آماری معنا دار شد. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های کل و خرده آزمون‌ها $0/61$ ، $0/54$ ، $0/50$ ، $0/58$ ، $0/60$ ، $0/57$ گزارش شد.

پرسش‌نامه‌ی ذهن خوانی: برای سنجش ذهن خوانی از نسخه‌ی کامپیوتری آزمون تجدید نظر شده ذهن خوانی از طریق چشم‌ها، بارون - کوهن^۱ استفاده شد. فرم تجدید نظر شده این آزمون شامل ۳۶ سؤال است، که شامل عکس‌هایی از چشم هنر پیشه‌های زن و مرد است. با هر سؤال چهار توصیف حالت ذهنی (یک حالت هدف و سه حالت انحرافی با همان ارزش هیجانی) ارائه می‌شود. تنها با استفاده از اطلاعات بینایی از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود کلمه‌ای را که بهترین توصیف کننده فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کنند. برای نمره گذاری به هر جواب صحیح، نمره‌ی یک تعلق می‌گیرد و نمرات بین دامنه ۰ (صفر) و ۳۶ قرار می‌گیرند. نمره‌ی کمتر از ۲۲ نشانگر ذهن خوانی پایین، نمره‌ی بین ۲۲-۳۰ نشانگر ذهن خوانی متوسط و نمره بالاتر از ۳۰ نشانگر ذهن خوانی بالا می‌باشد. اعتبار و همسانی درونی این آزمون بعد از ترجمه در پژوهش علیلو، بخشی پور، بافنده قراملکی، خانجانی و رنجبر (۱۳۹۰). همچنین در پژوهش بافنده (۱۳۹۰) از طریق روش آلفای کرونباخ $0/73$ به دست آمد. همچنین در پژوهش بخشی پور، علیلو، خانجانی، رنجبر و بافنده قراملکی (۱۳۹۰) با روش کودر-ریچاردسون ($0/69$) به دست آمد. پایایی آزمون ذهن خوانی در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ $0/59$ به دست آمد. در غالب مطالعات صورت گرفته برای بررسی توانایی ذهن خوانی افراد سالم و بیمار، از این آزمون عصب روان شناختی استفاده شده است که نماینده اعتبار این آزمون در مطالعات ادراک حالات ذهنی است (به نقل از نجاتی، ذبیح زاده، نیک فرجام، نادری و پورنقدعلی، ۱۳۹۰).

1. computer version of revised reading the mind in the eye test

روش اجرا: یکی از دشوارترین مراحل اجرای این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های مورد مقایسه (منضبط و غیر منضبط) از جامعه پژوهشی بود. دلیل اصلی این مشکل نبود تعریف و ملاک دقیق و قابل قبول میان صاحب نظران این حوزه در ارتباط با انضباط کلاسی و طبیعتاً دانش‌آموز غیر منضبط است. برای حل این مشکل در این پژوهش از یک ملاک رسمی ولی تا حدی غیر قابل اعتماد (نمره انضباط) و یک ملاک غیررسمی ولی نسبتاً قابل اعتماد (قضاوت مسئولین مدرسه مبنی بر این که یک دانش‌آموز منضبط است یا غیر منضبط) استفاده شد. در واقع شیوه‌ی اول کمی و شیوه دوم کیفی بود. در روش کمی نمره برش ۱۷ به پائین برای پسران و ۱۹ به پائین برای دختران، به عنوان ملاک نمره انضباط در انتخاب دانش‌آموزان غیر منضبط مقرر شد. دلیل انتخاب این دو نمره مشخص مبنی بر نتایج یک پژوهش مقدماتی^۱ بود که در آن مشخص شد در یک مدرسه پسرانه نمره ۱۷ صدک دهم و در یک مدرسه دخترانه نمره ۱۹ صدک دهم نمرات انضباطی هستند، یعنی ۱۰٪ دانش‌آموزان این مدارس که نمره انضباط شان پائین تر از این نمرات (۱۷ برای پسران و ۱۹ برای دختران) بود پائین ترین نمرات انضباطی را داشتند. پس از تعیین این گروه اولیه از دانش‌آموزان غیر منضبط که بیشتر از تعداد دانش‌آموزان غیر منضبط مورد نیاز مدرسه در این تحقیق بودند بر اساس نظرات مسئولین مدرسه به ویژه معاونین و مشاور مدرسه ۱۲ نفر از بین گروه به عنوان غیر منضبط ترین انتخاب شد. در گام بعدی یک گروه ۱۲ نفری از منضبط ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که برای حفظ حقوق آزمودنی‌ها و جلوگیری از برچسب خوردن، آزمون‌ها به صورت گروهی اجرا شدند و افراد از دلیل انتخاب بی اطلاع ماندند.

نتایج

برای تحلیل داده‌های مرتبط به تفاوت دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از لحاظ

1. Pilot study

هوش هیجانی و ذهن خوانی از آزمون MANOVA و t مستقل استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌ها پیش فرض‌های چند متغیری و تک متغیری این روش‌ها بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان داد که توزیع نمرات همه متغیرهای وابسته نرمال هستند. هم‌چنین مقدار غیر معنادار آماره آزمون ام باکس^۱ نشان از برابری ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها بود. نتایج آزمون لون نیز در مورد تحلیل تک متغیره نشان داد که گروه‌ها از لحاظ واریانس درون گروهی تفاوت معناداری با هم ندارند و با مشاهده‌ی نمودار^۲ نقطه‌ای مشخص شد که ارتباط بین متغیرهای وابسته از نوع خطی است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار دو گروه منضبط و غیر منضبط از لحاظ ذهن خوانی و هوش هیجانی

دانش‌آموزان غیر منضبط		دانش‌آموزان منضبط		متغیرها
SD	M	SD	M	
۳/۶۴	۱۵/۳۳	۳/۵۰	۱۴/۳۰	ذهن خوانی
۱۰/۴۵	۸۹/۷۰	۱۰/۸۰	۹۲/۵۰	هوش هیجانی

جدول ۲ نشانگر نتایج آماره‌های توصیفی دو گروه از لحاظ متغیرهای وابسته ذهن خوانی و هوش هیجانی است که همان‌گونه نتایج نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار گروه منضبط برای ذهن خوانی به ترتیب ۱۴/۳۰ و ۳/۵۰ و برای هوش هیجانی ۹۲/۵۰ و ۱۰/۸۰ است، هم‌چنین میانگین و انحراف معیار گروه غیر منضبط برای ذهن خوانی ۱۵/۳۳ و ۳/۶۴ و برای هوش هیجانی ۸۹/۷۰ و ۱۰/۴۵ است.

1. Box M
2. Scatter Plot

جدول ۳. آزمون چند متغیری لانداى ويلكز براى تفاوت دو گروه از لحاظ تركيب نمرات ذهن خوانى و

هوش هييجانى

آماره	F	df فرضيه	df خطا	P
۰/۹۷	۶/۷۱	۲	۳۸۲	۰/۰۳۴

برای آگاهی از تفاوت دو گروه دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط از لحاظ دو متغیر ذهن خوانی و هوش هیجانی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. برای این شیوه نتایج در قالب چهار آزمون چندمتغیره ارائه می‌شود که در جدول ۳ نتایج آزمون چندمتغیری لانداى ويلكز را نشان می‌دهد. هر چند نتایج این چهار آزمون چندمتغیری تفاوت چشمگیری با هم ندارند ولی به دلیل استناد زیاد به آزمون لانداى ويلكز در مقالات (هو، ۲۰۰۶) در این پژوهش نتایج این آزمون ارائه می‌شود. نتایج این آزمون با مقدار آماره ۰/۹۷ و معادل $F=۶/۷۱$ و $df=۲$ و $df=۳۸۲$ در سطح معناداری $p \leq ۰/۰۵$ نشان دهنده معنی‌داری ترکیب نمرات متغیرهای ذهن خوانی و هوش هیجانی بین دو گروه است. با توجه به معناداری این آزمون چند متغیری برای این که معناداری تفاوت دو گروه از لحاظ دو متغیر ذهن خوانی و هوش هیجانی به صورت جداگانه بررسی شود از دو آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۴. آزمون t مستقل برای تفاوت دو گروه از لحاظ ذهن خوانی و هوش هیجانی

متغیرها	خطای معیار تفاوت	اختلاف میانگین	آماره t	df	P
ذهن خوانی	۱/۱۲	۱/۱۸	۳/۱۳	۳۸۴	۰/۰۰۲
هوش هیجانی	۱/۱۸	۲/۴۸	۲/۲۱	۳۸۳	۰/۰۲

جدول ۴ نتایج آزمون‌های t مستقل برای تفاوت دو گروه از لحاظ متغیرهای ذهن خوانی و هوش هیجانی را نشان می‌دهد، نتایج این آزمون با مقدار آماره‌ی $t=۳/۱۳$ و $df=۳۸۴$ در سطح

معناداری $p \leq 0/05$ نشان دهنده تفاوت بین دو گروه از لحاظ ذهن‌خوانی است، که ذهن‌خوانی دانش‌آموزان غیرمنضبط بالاتر است. نتایج این آزمون با مقدار آماره‌ی $t=2/21$ و $df=384$ در سطح معناداری $p \leq 0/05$ نشان دهنده تفاوت بین دو گروه از لحاظ هوش هیجانی است، که هوش هیجانی دانش‌آموزان منضبط بالاتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر دو گروه دانش‌آموز منضبط و غیر منضبط را از لحاظ هوش هیجانی و ذهن‌خوانی مورد مقایسه قرار می‌دهد. نتایج یافته‌های این پژوهش نشان داد که عملکرد انضباطی دو گروه دانش‌آموز از لحاظ ترکیب نمرات ذهن‌خوانی و هوش هیجانی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. در بررسی تک تک متغیرها نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ ذهن‌خوانی و هوش هیجانی وجود دارد. این نتایج به این موضوع اشاره دارد که دانش‌آموزان غیر منضبط ذهن‌خوانی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزان منضبط دارند، و هوش هیجانی دانش‌آموزان منضبط بالاتر از هوش هیجانی دانش‌آموزان غیر منضبط است. نتایج این پژوهش با مبانی نظری و پژوهشی موجود که در مبانی نظری به آنها اشاره شد مرتبط است، و می‌توان ارتباطی منطقی بین آنها برقرار کرد که در زیر به آنها اشاره می‌شود.

پژوهش‌های هماهنگ با نتایج پژوهش حاضر نشان داده است که ویژگی‌های فردی که به‌عنوان متغیرهای موجود در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است می‌تواند نقش زیادی در کاهش یا افزایش مشکلات انضباطی دانش‌آموزان داشته باشد (گیونس، ۲۰۰۹، رضویه و همکاران، ۱۳۸۴؛ چیرنس، ۲۰۰۲؛ گلמן، ۱۹۹۶؛ پترایدز، فردریک سون و فرنهایم، ۲۰۰۴). در مورد کنترل هیجان‌ها گلמן (۱۹۹۵) معتقد است که مدارس باید چگونگی اداره کنترل هیجان‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند (به نقل از دهشیری، ۱۳۸۳). مبانی نظری و پژوهشی حاضر نه تنها هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را در بهبود روابط و کنش‌های فردی و بین فردی با اهمیت انگاشته‌اند بلکه عامل اصلی شکل‌گیری بیشتر کشمکش‌ها در روابط بین فردی را، کمبود به‌کارگیری هوش

هیجانی از جانب افراد عنوان کرده است. در همین راستا نتایج این تحقیق نشان داد که کودکان منضبط به نحو معناداری دارای میانگین بالاتری در نمرات هوش هیجانی نسبت به دانش‌آموزان بی‌انضباط هستند. تبیین این یافته می‌تواند این باشد که دانش‌آموزان بی‌انضباط توانایی کمتری در شاخصه‌هایی همچون خوددانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دارند که سازنده هوش هیجانی هستند. از این عامل‌ها به ویژه خودکنترلی مؤلفه مهمی است که در صورت برخورداری فراگیر از آن به حد مکفی می‌تواند در موقعیت‌های خاص با خویشتن‌داری از بروز رفتاری نامطلوب بپرهیزد.

در همین زمینه اهمیت درک هیجانات خود و دیگری همچنین کنترل و مدیریت کردن رفتار در محیط و فضای استرس‌زا تا حدی مهم است که گلمن (۱۹۹۸) یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان هوش هیجانی بیان می‌کند، مدارس بایستی رویکردی را در نظر بگیرند تا کنترل هیجانات را به دانش‌آموزان آموزش دهند تا آنها بتوانند در شرایط و موقعیت‌های دشوار رفتار خود را کنترل و مدیریت کنند. همچنین بیان می‌کند می‌توان با تمرکز روی افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان قابلیت‌ها و ظرفیت‌های هیجانی آنها را بالا برد تا کمتر شاهد رخداد مشکلات انضباطی در مدارس از جانب دانش‌آموزان باشیم.

بخشی از نتایج این تحقیق نیز نشان داد که دانش‌آموزان غیر منضبط در مقایسه با دانش‌آموزان منضبط از میانگین بالاتری برخوردار هستند. تلویحات این یافته نشانگر این است که توانایی بالای ذهن خوانی دانش‌آموز به گونه‌ای دوسویه با میزان بی‌انضباطی آنها رابطه‌ی مستقیم دارد. چنین رابطه‌ای به جهت روش خاص آماری این گونه قابل توجیه است که ذهن خوانی بالا هم می‌تواند عاملی برای بی‌انضباطی باشد و هم این که ذهن خوانی خود معلول بی‌انضباطی است. مبانی پژوهشی و نظری حاضر در زمینه ذهن خوانی نشان می‌دهد که وجود چنین توانایی، رفتار اجتماعی می‌تواند انضباط دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر اساس شواهد موجود می‌توان استنباط کرد افراد در همه ارتباط‌های اجتماعی برای دریافت و پردازش‌های اطلاعات بین فردی از

نشانه‌های بیرونی (ظاهری) که بیان‌کننده قصد و حالت ذهنی استفاده می‌کنند و این فرآیندها یا نمودهای ذهنی از قبیل هیجان، قصد، باورها مهم‌ترین نقش در کارکرد اجتماعی افراد ایفا می‌کند (چان^۱، ۲۰۰۸). در همین راستا دانش‌آموزان بی‌انضباط برای این که بتوانند از موقعیت‌های در دسر زا که ناشی از رفتارهای نامطلوب ایشان است فرار کنند یا در مکان و زمان مناسب رفتار بی‌انضباطی از خود نشان دهند به توانایی ذهن‌خوانی بالایی نیاز دارند.

به همین منوال ابتدا گمان می‌رفت ذهن‌خوانی ارتباطی مستقیم با شاخص‌های کفایت اجتماعی دارد، اما شواهد و مدارک جمع‌آوری شده در سال‌های اخیر نشان است که بر خلاف تصور معمول، ذهن‌خوانی پیشرفته، تضمین‌کننده موفقیت اجتماعی نیست. برای مثال مطالعات (ساتون، ۱۹۹۹) نشان داده‌اند که برخی از کودکان مانند سرگروه قلدرها و بزرگسالان مانند افراد جامعه ستیز از مهارت‌های ذهن‌خوانی برای رسیدن به هدف‌های ضد اجتماعی استفاده می‌کنند (به نقل از رضویه، لطیفیان، عارفی، ۱۳۸۴). وجود این توانایی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا نمودهای رفتاری فرد مقابل را در ذهن خود بازنمایی کنند و بر همین اساس راه‌های مختلفی را در ذهن خود برای تبیین رفتار دیگری پیش‌بینی می‌کنند.

همان‌گونه که در یافته‌ها و نیز بحث‌های پیشین مشخص شد دانش‌آموزان بی‌انضباط از ذهن‌خوانی بالا و هوش هیجانی پائین برخوردار هستند و برای گروه دانش‌آموزان منضبط برعکس است یعنی: آنها از ذهن‌خوانی پائین و هوش هیجانی بالا برخوردار هستند. در تبیین این یافته‌ها نتایج یک همبستگی بین این دو متغیر نشان داد که یک رابطه همبستگی منفی ۰/۰۹ بین این دو متغیر است که البته معنادار نیز هست. علیرغم معناداری که صرفاً ناشی از افزایش توان آزمون آماری به خاطر حجم نمونه بالا است در عمل رابطه‌ی این دو متغیر بسیار ضعیف و ارزش پیش‌بینی ناچیزی دارد. به عبارتی می‌توان گفت که هرچند این متغیر ظاهراً از یک خانواده هستند و نشانگری از عواطف و هیجانات فرد هستند؛ اما هر کدام ابعاد مختلفی از این بعد را می‌سنجند که بی‌ارتباط هم هستند.

1. Chan

اما محدودیتی که می‌تواند پژوهش‌هایی از این دست را با مشکل مواجه کند روش انتخاب نمونه‌ها به‌عنوان دانش‌آموزان منضبط و غیر منضبط است که تحت تأثیر قضاوت معلمان است که این محدودیت در این پژوهش هم به چشم می‌خورد. همچنین با نظر به اهمیت موضوع انضباط و اهمیت آن در کنترل بی‌نظمی‌های کلاس درس توسط معلمان و ضمن چند وجهی بودن الگوی انضباطی دانش‌آموزان می‌توان به‌عنوان یکی از اولویت‌های تحقیقی پژوهشگران قرار بگیرد و با متغیرهایی مانند فضای یادگیری کلاس، بلوغ عاطفی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان مورد پژوهش قرار گرفته شوند.

منابع

- بافنده قراملکی، حسن (۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک‌های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. رساله دکتری. گروه روان‌شناسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- بخشی پور، عباس؛ محمودعلیلو، مجید؛ خانجانی، زینب؛ رنجبر، فاطمه و بافنده قراملکی، حسن (۱۳۹۰). نقص نظریه ذهن در بیماران اسکیزوفرن دارای علائم مثبت و منفی: نقیصه حالتی یا صفتی. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، ۳۳(۶)، ۳۸-۳۳.
- بشارت، محمد علی؛ شالچی، بهزاد و شمسی پور، وحید (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۳)، ۸۴-۷۳.
- تابر، تی، روبرت (۲۰۰۶). الفبای مدیریت کلاس درس: راهبردهایی برای آموزش اثربخش، ترجمه‌ی محمد رضا سرکارآرانی، ۱۳۸۷. تهران: مدرسه.
- دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۱۸، ۱۰۶-۹۱.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و عارفی، مژگان. (۱۳۸۴). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر اجتماعی، آشکار و پنهان و جامعه‌پسند دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناختی، ۴ و ۳، ۳۷-۲۵.

صمدی، پروین؛ رجائی پور، سعید؛ آقا حسینی، تقی و قلاوندی، حسن (۱۳۸۶). تبیین جو یادگیری اثر بخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۱۰۲) ۱۷۶-۱۵۵.

قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون ذهن‌خوانی در گروهی از دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. *مجله روان‌شناسی*، ۲، ۱۹۹-۱۸۲.

محمودعلیلو، مجید؛ بخشی پور، عباس؛ بافنده قراملکی، حسن؛ خانجانی، زینب و رنجبر، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک‌های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۲۲، ۱۰۲-۸۵.

مصر آبادی، جواد؛ بدری، رحیم و واحدی، شهرام (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۹، ۱۳۵-۱۵۷.

منصوری، بهزاد (۱۳۸۰). *هنجاریابی پرسش‌نامه هوش هیجانی سبیر یا شیرینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

نجاتی صفا، علی اکبر؛ شریفی، نداد و علاقند راد، جواد (۱۳۸۳). نقص ذهن‌خوانی در پسیکوز: آیا برای اسکیزوفرنیا اختصاصی است. *اندیشه و رفتار*، ۴، ۴۲-۳۴.

نجاتی، وحید؛ ذبیح زاده، عباس؛ نیک فرجام، محمدرضا؛ نادری، زهره و پورنقدعلی، علی (۱۳۹۰). رابطه بین ذهن‌آگاهی و ذهن‌خوانی از روی تصویر چشم. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴(۱)، ۴۲-۳۷.

نریمانی، محمد؛ خشنودی‌نیا، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۹). نقش درک معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۱۰-۱۲۸.

Alodi, M. W. (2007). Assessing the quality of learning environments in swedishschool: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning environment, springer*, 24,157-175.

Bosco, M. F., Colle, L., Fazio, D. S., Bono, A., Saverio, R. & Tirassa, M. (2008). An explority assessment of Theory of mindin schizophrenic subjects. *Elsever*,32,1-14.

Chan, E. (2008). *The roles of theory of mind and Empathy in the relationship between Dysphoria and poor social Functioning*. Queen's university kingston.

- Cherniss, C. (2002). Emotional Intelligence and Good community. *American journal of community psychology*, 30, 1-11.
- Chisum, W., Kenneth, S. L., & Ping, M. W. (2004). Development and validation of forced choice Emotional intelligence measure for chinese respondent in hongkong. *Asia pacific journal of management*, 21, 535-559.
- Givens, J. (2009). *Does Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying in Middle school Males and Females? Psychological studies in Education*.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York Dantam.
- Ho, Robert. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman & Hall/CRC.
- Kathryn, Y. (2005). Classroom Management. *Behavioral Sciences*, 25, 30-41.
- Krejci, R. V. & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities". *Educational and psychological measurement*, 30, 607- 610.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). Key to classroom Management. *Educational leadership*, 24, 1-13.
- Regina, M. O. & Daniel, R. (2007). *Effective classroom Management Teacher preparation and professional Development*. National Comprehensive center for teacher quality, washington.
- Sandberg, D. S. & Larsson, A. M. (2009). Theory of Mind in children With Severe Speech and Physical impairments. *Department of psychology*, 21, 617-625.