

رابطه هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی با خلاقیت

زهرا قنبری زرنندی¹، محمد غفاری مجلج^{2*}، سعدالله هاشمی رزینی³

(1) عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور، استان کرمان

(2) عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس

(3) دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

* نویسنده مسئول: M.ghaffari.M@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله 88/5/17 تاریخ آغاز بررسی مقاله 88/5/28 تاریخ پذیرش مقاله 88/8/20

چکیده

هدف از تحقیق حاضر، بررسی ارتباط متغیرهای هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی با خلاقیت در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان کرج در سال تحصیلی 87-88 می‌باشد. جامعه آماری مورد مطالعه را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان کرج که مجموع آنها تقریباً 43 هزار نفر است، تشکیل می‌دهد. بر همین اساس تعداد 120 نفر از آنها از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از چهار منطقه آموزشی به عنوان نمونه انتخاب شدند. اطلاعات داده‌ها و عوامل از آزمون‌های هوش هیجانی سبیریا شرینگ، آزمون خلاقیت گیلفورد و آزمون باورهای معرفت‌شناختی شومر بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون پیرسون جهت مشخص کردن رابطه متغیرهای مدنظر با خلاقیت و از

رگرسیون گام به گام جهت شناسایی سهم تبیینی هر یک از متغیرها استفاده شد. نتایج حاکی از آن است که خلاقیت دانش‌آموزان با شش متغیر پیش‌بین، رابطه معنادار (با جهت مثبت) در سطح 0/01 دارند. بیشترین میزان همبستگی معنادار مربوط به متغیر «خودآگاهی» و کمترین مقدار نیز متعلق به متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» می‌باشد. یعنی بیشترین میزان پیش‌بینی متغیر ملاک به متغیر «خودآگاهی» با مقدار 0/501 و کمترین میزان آن مربوط به متغیر باورهای معرفت‌شناختی با مقدار 0/116 می‌باشد. این نتیجه گویای آن است که متغیر «خودآگاهی» بیشترین تأثیر و متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» کمترین تأثیر را بر روی متغیر ملاک دارد. **کلید واژه گان:** خلاقیت، هوش هیجانی، باورهای معرفت‌شناختی.

وقت زیادی را صرف مطالعه، تجزیه و تحلیل دقیق و تشریح مسأله می‌کنند.

میرکمالی (1381) معتقد است که فرد خلاق دو ویژگی دارد: یکی تفکر تحلیل‌گر که تفکری تجزیه و تحلیل‌کننده است و دیگری تفکری خلاق که نوعی مهارت ذهنی است که در آن قدرت تصور و اندیشه به منظور دستیابی به یک یا چند راه حل، به خلق ایده‌های جدید و نو می‌پردازد. والاس⁴ به نقل از آقایی (1380)، فرایند خلاقیت را شامل چهار مرحله می‌داند که عبارتند از:

1. آمادگی: به معنای تحقیق و بررسی و جمع‌آوری همه جانبه حقایق است.
 2. نهفتگی: در آن اطلاعات گذشته و جدید بدون کوشش آگاهانه برای دستیابی به رهیافت با یکدیگر ترکیب می‌شوند.
 3. بصیرت: مرحله‌ای است که فرد ایده یا رهیافت مسأله را بطور ناگهانی بدست می‌آورد.
 4. آزمایش: فرد آنچه را بدست آورده اعم از اختراع، اکتشاف یا نظریه تازه مورد ارزیابی قرار می‌دهد و آن را از لحاظ منطقی ارزیابی می‌کند.
- در دیدگاه گیلفورد (سیف، 1385)، خلاقیت بر حسب تفکر واگرا⁵ تعریف شده است در این دیدگاه تفکر واگرا از چند عامل مختلف تشکیل شده‌اند که به این شرح می‌باشند: سیالی یا روانی: تولید تعدادی اندیشه در یک زمان معین. انعطاف‌پذیری: تولید اندیشه‌های متنوع و غیر معمول و راه‌های مختلف برای یک مسأله. اصالت: استفاده از راه‌های منحصر به فرد و نو. بسط: تولید جزئیات و تعیین تلویحات و کاربردها. ترکیب: کنار هم قرار دادن اندیشه‌های ناهمخوان. تحلیل: شکستن ساختارهای نمادین به عناصر تشکیل دهنده. سازمان دادن:

از خصوصیات بارز تفکر آدمی آفرینندگی یا خلاقیت¹ است. در سال‌های اخیر در مراکز پژوهشی و هم در محافل تربیتی مفهوم آفرینندگی‌های افراد خلاق مورد بحث و بررسی بوده است و بی‌تردید پرورش خلاقیت یکی از مهمترین هدف‌های تعلیم و تربیت به شمار می‌آید در باب تعریف خلاقیت علی‌رغم اختلاف نظرهای موجود اکثر افراد آن را به عنوان خلق و ایجاد یا آفرینندگی در نظر می‌گیرند. استرنبرگ² (1993) معتقد است که خلاقیت پدیده‌ای کاملاً چند وجهی است که در آن سبک تفکر، شخصیت، انگیزش و بافت محیطی تأثیر دارند، تورنس (1998)، در جدیدترین اظهار نظرش در مجله روانشناسی پرورشی سه تعریف برای خلاقیت ارائه نموده است که عبارتند از:

الف) تعریف پژوهشی: خلاقیت را به معنای فرایند حس کردن مشکلات، مسایل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم‌شده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه‌سازی درباره این نواقص و ارزیابی و آزمودن این حدس‌ها و فرضیه‌ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج می‌داند.

ب) تعریف هنری: خلاقیت را به معنای؛ خواستن دانستن، دوباره نگاه کردن، گوش دادن به بو، فرو رفتن به آب‌های عمیق، اتصال به خورشید، خواندن به سبک خود، دست دادن با فرد، خط زدن خطاها می‌داند.

ج) تعریف وابسته به بقا: خلاقیت را به معنای قدرت کنار آمدن فرد با موقعیت‌های دشوار می‌داند.

شل کراس³ (1986)، به نقل از جوادیان (1372) معتقد است که افراد خلاق نسبت به وقایع، پدیده‌ها، اشیا و اشخاص با وسعت نظر نگاه می‌کنند و برای یافتن پاسخ تا هر جا که مسأله آنها را می‌کشاند به دنبال آن می‌روند و

⁴. Vallas

⁵. Divergent Thinking

1. Creativity

2. Sternberg

³. Crass

هیجانی به عنوان یک سازه‌ی واحد محسوب گردد، لیکن از چهار مؤلفه اصلی به این شرح تشکیل شده است: ادراک و بیان هیجان³ شامل بازشناسی و وارد نمودن اطلاعات کلامی و غیر کلامی به سیستم هیجانی؛ تسهیل تفکر بوسیله‌ی هیجان⁴، یعنی به‌کارگیری هیجان‌ها به عنوان قسمتی از جریان شناختی مانند خلاقیت و حل مسأله؛ فهم یا شناخت هیجانی⁵، شامل پردازش شناختی هیجان و معلومات بدست آمده در مورد احساسات خود یا احساسات دیگران؛ مدیریت یا تنظیم هیجانی⁶ در خود و افراد دیگر.

الف) اولین مؤلفه هوش هیجانی با ظرفیت ملاحظه و بیان احساسات شکل می‌گیرد. هوش هیجانی بدون قابلیت‌هایی که در این مؤلفه وجود دارند غیر ممکن می‌باشد. در این مورد سارنی (1990، 1999) نیز همین موضوع را عنوان می‌کند. اگر هر بار که احساسات ناخوشایند به وجود می‌آید مردم به آن توجه نمایند، در مورد احساسات، معلومات بسیار کمی بدست می‌آورند. احساس هیجانی شامل ثبت، توجه و معنی‌سازی پیام‌های هیجانی می‌باشد، به آن صورتی که در حالات صورت، تن صدا یا محصولات هنری فرهنگی بیان گردیده‌اند. شخصی که حالت ترس را در صورت دیگری می‌بیند، خیلی بیشتر در مورد هیجان و افکار آن شخص می‌فهمد تا کسی که این علامت را از دست داده و به آن توجه ننموده است. بازشناسی ماهرانه و واکنش‌های هیجانی دیگران و پاسخ‌های همدلانه آنها از مؤلفه‌های هوش هیجانی محسوب می‌شوند. این مهارت‌ها افراد را قادر می‌سازند که به درستی پاسخ‌های عاطفی را در دیگران حدس بزنند و رفتارهای از نظر اجتماعی تطابقی را در پاسخ انتخاب کنند. چنین افرادی توسط دیگران به عنوان افرادی پر هیجان و اصیل

تغییر شکل دادن طرح‌ها، کارکردها، و موارد استفاده. پیچیدگی: توانایی برخورد کردن با تعدادی اندیشه مختلف و مرتبط بطور همزمان.

هوش هیجانی¹ از نظر می‌یر و سالوی، به عنوان یک توانایی، عبارت است از ظرفیت ادراک، ابراز، شناخت، کاربرد و اداره هیجان‌ها در خود و دیگران (می‌یر و سالوی، 1997؛ به نقل از بشارت 1384). گلמן در سال 1995 هوش هیجانی را شامل توانایی‌هایی مثل برانگیختن خود و مقاومت در روبرو شدن با ناکامی‌ها، کنترل تکانه‌ها و به تأخیر انداختن خوشی‌ها، تنظیم خلق خود، همدلی کردن و امیدوار بودن تعریف می‌کند و در 1998 آن را به عنوان ظرفیت بازشناسی احساسات خود و دیگران، برانگیختن خود و مدیریت درست هیجان‌های خود در روابط مان تعریف می‌کند (هدلاند و استرنبرگ، 1997). طبق نظر بارون² هوش هیجانی مجموعه‌ای از ظرفیت‌های غیر شناختی، توانش‌ها و مهارت‌هایی است که بر توانایی‌های فرد برای موفقیت در کنار آمدن با مطالبات و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارد (هین، 2005).

بر طبق مدل توانایی می‌یر، سالوی و کاراسو (2000)، هوش هیجانی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها اطلاق می‌شود که پردازش اطلاعات درباره هیجان‌های فرد و دیگران را امکان‌پذیر می‌کند (کار، 2004). قطعات ساختاری هوش هیجانی مثل قطعات ساختاری DNA عمل می‌کنند. اگر به خوبی پرورش یابند، این عناصر فرد را قادر می‌سازد که مهارت‌های ویژه و توانایی‌های اساسی هوش هیجانی‌اش را گسترش دهد. هر بلوک ساختمانی توانایی‌هایی را نشان می‌دهد که با همدیگر هوش هیجانی را بالا می‌برند. آنها به صورت سلسله مراتبی هستند و هر سطح روی سطح قبلی قرار دارد (ویسینگر، 1998). می‌یر و سالوی معتقدند گر چه بعضی اوقات در کاربرد عملی لازمست که هوش

³. Emotional perception and expression

⁴. Emotional facilitation of thought

⁵. Emotional understanding

⁶. Emotional management

¹. Emotional Intelligence

². Baron

مسئله‌گشایی خلاق را تسهیل می‌کند و توضیح می‌دهد که چرا افراد دارای نوسانات خلقی، خلاقیت‌های بیشتری را نسبت به افرادی که خلق ثابت دارند، نشان می‌دهند.

2) با دادن اطلاعات درباره حالات خلقی، که به موجب آن فرد می‌داند خوشحال، ناراحت، ترسان یا عصبانی است (کار، 2004). تسهیل هیجانی تفکر، بر این موضوع متمرکز است که چگونه هیجان بر سیستم شناختی اثر می‌گذارد و به این ترتیب چگونه می‌تواند برای حل مسأله بنحو مؤثر، استدلال، تصمیم‌گیری و کارهای خلاق به کار رود. البته شناخت می‌تواند بوسیله هیجان‌هایی از قبیل اضطراب و ترس، مختل شود. از طرف دیگر هیجان‌ها می‌توانند در سیستم‌های شناختی اولویت ایجاد کنند که به چه چیز مهمی توجه کنند و به آن پردازند (ایستربروک، 1959؛ ماندلز، 1975؛ سیمون، 1982؛ به نقل از اکبرزاده، 1383، 15).

ج) هم‌یا شناخت هیجانی به عنوان مؤلفه سوم، نمادهای گسترده و پیچیده هیجان‌ها را شامل می‌شود. اساسی‌ترین قابلیت در این سطح نامگذاری هیجان‌ها با واژه‌ها است، به طوری که بتوان بین واژه‌های عاطفی متفاوت تمایز قایل شد (اکبرزاده، 1383). فهم هیجانی یعنی توانایی درک مفهوم هیجان‌ها. افراد دارای فهم هیجانی پرورش یافته، می‌توانند بفهمند که چگونه هیجان‌ها در طول زمان تغییر می‌کنند، چگونه یک هیجان به هیجان دیگر منجر می‌شود و چگونه الگوهای موقت از هیجان‌ها می‌توانند روابط را تحت تأثیر قرار دهند. برای مثال، فردی که می‌فهمد پرخاشگری به دیگران آسیب می‌رساند؛ انتقام باعث پشیمانی می‌شود و عدم آن به تشدید خشم منجر می‌گردد، بهتر از فردی که مهارت فهم این توالی‌های هیجانی موقت را ندارد قادر است موقعیت‌های تعارضی را دستکاری و کنترل کند.

د) مؤلفه چهارم از هوش هیجانی توانایی تنظیم هیجان‌ها، هیجان‌پذیری (پذیرش هیجان‌های تجربه

شناخته می‌شوند، در حالی که افراد فاقد این مهارت‌ها بی‌حواس به نظر می‌رسند. همچنین افرادی که به درستی و به سرعت درک می‌کنند و به هیجان‌های خودشان پاسخ می‌دهند و هیجان‌ها را برای دیگران به درستی بیان می‌کنند، می‌توانند به طور مناسب‌تری به احساساتشان پاسخ دهند (می‌یر و سالوی، 1990، 234). تنظیم هیجانی نیز یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی است که حالت‌های خلقی را تنظیم می‌کند و باعث تطابق بیشتر می‌شود. بیشتر مردم هیجان را در خود و دیگران تنظیم می‌کنند. افرادی که از نظر هیجانی هوشمند هستند باید به طور ویژه در تنظیم هیجانی ماهر باشند تا به اهداف خود برسند. از دید مثبت، آنها ممکن است خلق خود و دیگران را افزایش دهند و حتی هیجان‌ها را مدیریت کنند آن چنانکه دیگران را برانگیزانند تا به نتیجه‌ای ارزشمند برسند. از دید منفی، این مهارت‌ها از نظر اجتماعی بستری ضد اجتماعی را فراهم می‌سازند که ممکن است احساسات دغلكارانه‌ای را ایجاد کنند یا دیگران را به نتیجه‌ای نامطلوب سوق دهند (می‌یر و سالوی، 1990).

ب) مؤلفه دوم هوش هیجانی، تسهیل فعالیت‌های شناختی است. هیجان‌ها ترکیبی از سازمان‌های مختلف روانی، فیزیولوژیکی، تجربی، شناختی و انگیزشی می‌باشند (اکبرزاده، 1383). هیجان‌ها از دو طریق می‌توانند تفکر را تسهیل کنند:

1) با مجبور کردن فرد به فکر کردن به صورت سازگار با حالات خلقی: افرادی که در این مؤلفه (تسهیل تفکر به وسیله هیجان) ماهرند، بیشتر احتمال دارد که وقتی خوشحالند مسایل را از منظر مثبت‌گرایانه و خوشبینانه ببینند و وقتی که ناراحتند، از منظر منفی‌گرایانه و بدبینانه ببینند و وقتی که مضطرب یا عصبانی هستند از منظر تهدیدآمیزانه ببینند. بنابراین افرادی که در این مؤلفه خوب پرورش یافته‌اند می‌توانند مسایل را از دیدگاه چند گانه ببینند. این استعداد احتمالاً

در یک خلق معین بهتر انجام می‌شود تمرکز نماید (بالفای و سالوی، 1993، شوارز 1990). به طوری که امروزه هوش هیجانی به اندازه هوش تحلیلی و شناختی اهمیت یافته و می‌تواند در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی و شغلی افراد سهمیم باشد مایا (2001). گلمن (1995) نیز بیان داشت که هوش هیجانی بیشتر از هوش تحلیلی‌گر، پیش‌بینی کننده موفقیت در مدرسه، در کار و در منزل می‌باشد.

مایر و سالوی (2001) به بررسی هوش هیجانی دانش‌آموزان تیز هوش 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.

دال¹ (2000) در میان تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیز هوش 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. وان درزی و اساکل (2002) 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. استونکمیر (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 این بین مهارت‌های روابط بین فردی به طور معناداری

شده) و کنترل روشی که این هیجان‌ها بیان می‌شوند، است. شخصی که از توانایی مدیریت یا تنظیم هیجانی پرورش یافته برخوردار باشد می‌تواند هیجان‌ها را تجربه کند و یا مانع تجربه آنها شود (کار، 2004).

در نتیجه برداشت‌های مختلف و همچنین بر اثر فشار اجتماعی برای تنظیم هیجان‌ها، هوش هیجانی ابتدا از طریق مؤلفه چهارم آن، یعنی تنظیم هیجان‌ها شناخته می‌شود. از طریق این ویژگی هوش هیجانی می‌توان از هیجان‌های مزاحم رهایی یافت و یا از نفوذ آنها در روابط انسانی جلوگیری نمود. البته تنظیم هیجان در دیگران، بیشتر در جهت به کارگیری هیجان‌های آنها است تا سرکوبی هیجان‌هایشان (اکبرزاده، 1383).

داشتن توانایی‌های پرورش یافته برای درک کردن، یکپارچه کردن، شناخت و مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها، لزوماً به این معنی نیست که این توانایی‌ها به طور روزمره استفاده می‌شوند بلکه این توانایی‌ها تنها در مواقع لزوم به کار برده می‌شود (کار، 2004). هوش هیجانی به عنوان یکی از عوامل تنظیم کننده در مسائل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری 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 دانش‌آموز سروکار دارند قرار گرفته است (مایرکوب، 2000). بسیاری از متخصصان این امور بر این امر تأکید 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 (مایر، 2001).

امروزه روانشناسان به این نتیجه دست یافته‌اند که هیجان‌ها می‌توانند در سیستم شناختی اولویت ایجاد کنند که به چه چیز مهمی توجه شود (ایستروبرک 1959، ماندلر 1975، سیمون 1982) و حتی در مورد چیزی که

1- ساده انگاری دانش: اعتقاد بر اینکه دانش بصورت یکسری حقایق منفرد و قالب‌بندی شده است.

2- مطلق دانستن حقایق علمی: دانش یک چیز مطلق و قطعی است.

3- توانایی فطری: توانایی یادگیری یک امر ذاتی است.

4- یادگیری سریع: یادگیری یک امر سریع است. هایزبرگ به نقل از گلشنی (1375) بیان می‌کند که:

وقتی سؤالات عرضه می‌شوند، زمینه فلسفی، جواب را تعیین نمی‌کند، اما روی سؤالات اثر می‌گذارد. بسته به اینکه بخواهید طرحی را که طبق آن طبیعت، ساخته شده است را بیابید یا اینکه تنها مشاهده کنید و پدیده‌ها را توصیف و پیش‌بینی کنید. بطور کلی می‌توان گفت معرفت‌شناسی شخصی یکی از جنبه‌های سیستم عمومی باورهاست. در واقع چگونگی رویکرد آن به دانش به عنوان یکی از اجزا سیستم باورهای شخصی به حساب می‌آید. سیستم باورها تعیین می‌کند که چگونه شخص اطلاعات و ایده‌های جدید را پردازش کند، چگونه با دیدگاه‌های مخالف روبرو شود و رفتارهای خودش را تفسیر کند (ویلکسینون و شوارتز، 1989).

سؤال های تحقیق

1- رابطه متغیرهای هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی با خلاقیت در دانش‌آموزان دوره متوسطه چگونه است؟

2- سهم هر یک از متغیرهای هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی در تبیین خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه چه میزان است؟

با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت. هر چند که رابطه بین نمرات هوش و پیشرفت تحصیلی با نمرات خلاقیت خیلی زیاد نیست، با این حال نباید انتظار داشت که افراد آفریننده در میان افراد کم هوش یا دارای توانایی‌های ضعیف یافت شوند. گیلفورد و کریستین (1973) در رابطه با تأثیر هوش بر آفرینندگی گفته‌اند: که در این باب باید فرضیه آستانه‌ای را در نظر گرفت. بنابراین فرضیه، تا یک سطح معین از هوشبهر، یعنی حدود 120، بین هوش و توانایی‌های آفریننده قدری همبستگی وجود دارد، اما بالاتر از هوشبهر 120 این همبستگی دیده نمی‌شود.

تلاش‌های اولیه در مورد تحقیق درباره باورهای معرفت‌شناختی، تمرکز بر روی موضوعات تحولی بود. پری براساس مطالعات خود اعلام کرد که دانش‌آموزان از تعدادی مراحل تحولی مربوط به باورهای معرفت‌شناختی عبور می‌کنند. در مراحل اولیه، دانش‌آموزان به دانش بصورت یک چیز درست یا غلط می‌نگرند و عقیده دارند که افراد برجسته جواب تمام سؤالات علمی را می‌دانند، ولی هنگامی که وارد مرحله بعدی می‌شوند به این باور می‌رسند که برای دانش احتمالات مختلف وجود دارد و همچنین امکان دارد شخص در مواقعی نسبت به بعضی از ایده‌ها، دیدگاه‌های آزمایشی و موقت اتخاذ کند (شومر، 1990). به صورت کلی پری (1968)؛ کفل، کامپ و اسلپیزا (1976)؛ ریان (1984)؛ تاکتون، ورتهایم، کرنفلد و هاریسون (1977) اعتقاد داشتند که معرفت‌شناسی شخصی یک مفهوم تک بعدی است و الزاماً در مراحل ثابت پیش‌رونده تحول پیدا می‌کند. شومر (1990) اعتقاد دارد که باورهای معرفت‌شناختی حداقل دارای پنج بعد: ساختار، قطعی بودن، منبع دانش و کنترل و سرعت کسب دانش است. شومر (1993) بر اساس تحقیقات دیگران و خود باورهای معرفت‌شناختی را به چهار دسته زیر تقسیم کرده است:

روش تحقیق

تحقیق حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی (غیر آزمایشی) و به روش تحقیق همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان کرج که مجموع آنها در سال تحصیلی 87-88 تقریباً 43 هزار نفر بود، تشکیل می‌دهد بر همین اساس تعداد 120 نفر از آنها از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از چهار منطقه آموزشی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

1- پرسشنامه هوش هیجانی سبیریا شرینگ¹ با توجه به اهمیت روز افزون هوش هیجانی در زمینه‌های مختلف، تلاش‌های زیادی در کشورهای پیشرفته در جهت ساخت ابزار مناسب در حال انجام است. تمامی سازندگان، مبانی نظری خود را از پیترسالوی² گرفته‌اند و بسیاری از این آزمون‌ها در حال اعتباریابی می‌باشند. در این تحقیق از آزمون هوش هیجانی سبیریا شرینگ استفاده شده است. فرم اصلی این آزمون دارای 70 سؤال است. این مقیاس دارای دو قسمت است. قسمت اول دارای 40 سؤال و قسمت دوم دارای 30 سؤال است. در قسمت اول هر سؤال حالتی از یک موقعیت در زندگی است و آزمودنی باید خود را در آن موقعیت قرار دهد و یکی از گزینه‌ها را با حالات روحی او تطابق بیشتری دارد انتخاب کند. در قسمت دوم در ابتدای هر سؤال یک داستان ساختگی هیجانی آورده شده است و از آزمودنی خواسته می‌شود تا پاسخ خود را با توجه به داستان انتخاب کند. از آنجا که این داستان‌ها همخوانی و تطابق با فرهنگ کشور ما را نداشته‌اند (منصوری، 1380) حذف شده‌اند. در قسمت اول

سوالات مربوط به ابعاد هوش هیجانی می‌باشد که نمره هر کدام از آنها جداگانه محاسبه می‌شود. این مؤلفه‌ها عبارتند از خودآگاهی، خودکنترلی³، خودانگیزی، 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: خود انگیزی: 1-9-15-20-26-31-21، خودآگاهی: 6-10-14-24-32-33-27-12، خودکنترلی: 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 سوالات 1-9-12-14-33-18-22-28-20 گزینه‌ها به صورت پاسخ الف 5 نمره و پاسخ ب 4 نمره و ... و بقیه سوالات به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. در اجرای این آزمون از قسمت اول که شامل 40 سؤال بود استفاده شد. تعداد 7 سؤال آن به علت همبستگی اندک با نمره کل آزمون حذف شده‌اند و سوالات اجرا شده 33 مورد بوده است. این آزمون توسط منصوری (1380) هنجاریابی شده است. در بررسی روایی سازه آزمون به همبستگی نمرات افراد در این آزمون با آزمون عزت نفس⁴ کوپر اسمیت بر روی نمونه‌ای 30 نفره مورد بررسی قرار گرفت. $(r=0/63, P<0/0001)$ که گواه مطلوبی از روایی سازه آزمون بود. همچنین پایایی کل این آزمون با استفاده از آلفای کرانباخ 0.84 محاسبه شده که در سطح قابل قبولی است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرانباخ محاسبه شد که مقداری برابر با 0.82 بدست آمد.

2- آزمون خلاقیت گیلفورد: جهت سنجش خلاقیت دانشجویان از آزمون خلاقیت گیلفورد (1987) استفاده شد. این آزمون دارای چهار مؤلفه اصلی: سیالی، انعطاف

3. Self Control
4. Self-Esteem

1. Sibrya Shering
2. Peter Salovey

پذیری¹، ابتکار² و بسط می‌باشد که توسط هشت ماده ارزیابی می‌شوند. شیوه‌ی نمره‌گذاری: سیالی (سؤالات 1 الی 8) نمره‌ی سیالی با شمردن تمام پاسخ‌های مشخص به یک سؤال تعیین می‌شود و سیالی کلی با جمع کل پاسخ‌های درست به تمام سؤالات محاسبه می‌شود. در این آزمون منظور از تعیین نمره‌ی سیالی قسمت‌های مورد نظر تعداد فراوانی پاسخ‌های صحیح هر قسمت می‌باشد. انعطاف‌پذیری: (سؤالات 3؛ 4؛ 5؛ 6) نمره‌ی انعطاف‌پذیری قسمت‌های معین شده عبارت است از تعداد پاسخ‌هایی که از جهات مختلف با هم تفاوت دارند و در یک قالب قرار نمی‌گیرند. (سؤالات 5 و 7) نمره دادن به پاسخ‌های غیر معمولی، منحصر به فرد و نادر.

نحوه‌ی محاسبه:

- 1- ابتدا فراوانی هر پاسخ تعیین می‌شود.
 - 2- سپس برای پاسخ‌هایی که متعلق به 1٪ پاسخ‌گویان بود نمره‌ی 4.
 - 3- پاسخ‌هایی که متعلق به 2٪ پاسخ‌گویان بود نمره‌ی 3.
 - 4- پاسخ‌هایی که متعلق به 3٪ پاسخ‌گویان بود نمره‌ی 4.
 - 5- پاسخ‌هایی که متعلق به 4٪ پاسخ‌گویان بود نمره‌ی 1 و پاسخ‌های دیگر نمره‌ی 0 (صفر).
- بسط: (سؤالات 7 و 8) جهت سنجش آن پاسخ‌هایی که به صورت کلی شیء را در برخواهد گرفت نمره تعلق نمی‌گیرد.

¹. Flexibility
². Innovation

جدول شماره 1. نتایج تحلیل عاملی آزمون خلاقیت

سیالی	بار ارزشی	انعطاف‌پذیری	بار ارزشی	ابتکار	بار ارزشی	بسط	بار ارزشی
1	48%						
2	53%						
3	39%	3	56%				
4	69%	4	75%				
5	71%	5	39%	5	81%		
6	54%	6	41%				
7	42%			7	42%	7	43%
8	39%					8	39%

ضریب پایایی حاصل برابر با 0/74 بود که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار می‌باشد.

یافته‌ها

الف: یافته‌های توصیفی

همانطور که از جدول شماره 2 قابل مشاهده است میانگین سیالی 79، انعطاف‌پذیری 19، بسط 10، ابتکار 18، خودانگیزی 27، خودآگاهی 31، خودکنترلی 24، مهارت اجتماعی 17، همدلی 23 و باورهای معرفت‌شناختی 89 است.

3- پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: جهت سنجش میزان باورهای معرفت‌شناختی از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی شومر (1992) استفاده شد. پرسشنامه مذکور دارای 63 سؤال است که براساس مقیاس لیکرت تنظیم شده است. لازم بذکر است که نیمی از سؤالات نشان دهنده باورهای خام و نیم دیگر نشاندهنده باورهای مثبت است که در این پرسشنامه سؤالات بصورت معکوس نمره‌گذاری شده است. جهت تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرانباخ استفاده شد که

جدول شماره 2. شاخص‌های توصیفی متغیرها

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر نمره	حداقل نمره
1	سیالی	79	3/18	105	62
2	انعطاف‌پذیری	19	1/32	28	18
3	بسط	10	1/18	15	9
4	ابتکار	18	2/03	25	16
5	خود انگیزی	27	3/14	30	21
6	خود آگاهی	31	2/41	36	24
7	خود کنترلی	24	2/41	28	21
8	مهارت اجتماعی	17	1/25	22	19
9	همدلی	23	1/11	30	16

پیش بین با استفاده از ضرایب همبستگی (ماتریس همبستگی) استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره 3 ارائه شده است:

برای پاسخ این سؤال که رابطه متغیرهای هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی با خلاقیت دانش‌آموزان چگونه است؟ از داده‌های مربوط به نه متغیر

جدول شماره 3. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک (خلاقیت)

ردیف	متغیرها	میزان همبستگی	سطح معناداری
1	خودانگیزی	0/334	0/01
2	خودآگاهی	0/318	0/01
3	خودکنترلی	0/246	0/01
4	مهارت اجتماعی	0/193	0/01
5	همدلی	0/136	0/01
6	باورهای معرفت‌شناختی	0/121	0/01

شده است. در پژوهش حاضر شش متغیر که محقق آنها را انتخاب کرده است به عنوان متغیرهای پیش‌بین و خلاقیت دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند و رگرسیون چند گانه به روش گام به گام محاسبه گردید. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون چند گانه به قرار زیر است: از میان متغیرهای انتخاب شده که محقق آنها را به عنوان متغیرهای پیش‌بین انتخاب کرده است، شش متغیر که فهرست آنها را در جدول شماره 4 مشاهده می‌کنیم در مدل رگرسیون وارد شدند. در جدول شماره 4 نیز، مقادیر ضریب همبستگی چند گانه، ضریب تبیین²، ضریب تبیین تعدیل شده³، خطای استاندارد⁴ و میزان تغییرات R^2 آورده شده است.

همانگونه که ملاحظه می‌شود، نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها بیان می‌دارد که خلاقیت دانش‌آموزان با شش متغیر پیش‌بین، رابطه معنادار (با جهت مثبت) در سطح 0/01 دارند. بیشترین میزان همبستگی معنادار متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک، مربوط به متغیر "خود انگیزی" با مقدار 0/334 و کمترین میزان همبستگی نیز مربوط به متغیر "باورهای معرفت‌شناختی" با مقدار 0/121 است.

همچنین برای پاسخ به این سؤال که سهم تبیینی هر یک از متغیرهای هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی خلاقیت دانش‌آموزان به چه میزان می‌باشد؟ از تحلیل رگرسیونی چندگانه¹ استفاده

2. Regression square
3. Adjusted Regression square
4. Std. Error of the estimate

1. Multiple Regression

جدول شماره 4. خلاصه مدل رگرسیون بر اساس متغیرها

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تبیین	تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	میزان تغییرات
2	0/415	0/180	0/179	2/17	0/086
2	0/492	0/252	0/252	2/14	0/072
3	0/537	0/301	0/301	2/13	0/049
4	0/564	0/336	0/334	2/11	0/035
5	0/588	0/354	0/354	2/10	0/018
6	0/604	0/365	0/364	2/10	0/011

متغیر وارد شده به مدل تبیین می‌گردد و بقیه تغییرات متغیر ملاک (63/5 درصد) توسط متغیرهای دیگری که محقق آنها را در نظر نگرفته و وارد مدل نشده‌اند تبیین می‌گردد و همچنین مقدار ضریب تبیین تعدیل شده (با در نظر گرفتن درجه آزادی) برابر با 0/360 می‌باشد.

همانطور که در جدول شماره 4 ملاحظه می‌شود، مقدار ضریب همبستگی چندگانه محاسبه شده بین شش 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 شش

جدول شماره 5. نتایج محاسبه تحلیل واریانس یک راهه مربوط به متغیرهای پیش بین

منبع تغییرات	SS	d.f	MS	F	Sig
رگرسیون	471/68	6	67/38	19/25	0/01
خطا	392/58	113	3/50		
کل	864/26	119			

بینی متغیر وابسته مؤثر است. برای فهم این مطلب از آزمون t وابسته استفاده می‌کنیم. نتایج این بررسی در جدول (6) آمده است.

همانگونه که در جدول شماره 5 ملاحظه می‌شود F بدست آمده (19/25) در سطح $P < 0/01$ معنادار است و این مطلب گویای آن است که اولاً رگرسیون معنادار است و دوم این که حداقل یکی از متغیرهای مستقل در پیش

جدول شماره 6. نتایج آزمون t مربوط به متغیرهای پیش بین

متغیرهای آموزشی	آزمون t	سطح معناداری
خود انگیزی	6/14	0/01
خود آگاهی	4/18	0/01
خود کنترلی	4/22	0/01
مهارت اجتماعی	4/12	0/01
همدلی	3/28	0/01
باورهای معرفت شناختی	3/36	0/01

«خودانگیزی» و متغیر «باورهای معرفت شناختی» با مقادیر 6/14 و 3/36 می‌باشد. با این معناداری آیا همه متغیرها نقش یکسانی در پیش‌بینی و تأثیر در تغییر ملاک دارند؟ برای فهم این مطلب به ضرایب رگرسیون B و Beta

با توجه به جدول شماره 6 می‌توان اذعان داشت که همه شش متغیر پیش‌بین وارد شده به مدل و نیز مقدار ثابت در پیش بین متغیر ملاک مؤثر 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

مراجعه می‌کنیم. نتایج این بررسی در جدول شماره 7 آمده است.

جدول شماره 7. ضرایب مدل پیش‌بینی متغیر ملاک، براساس متغیرهای پیش‌بین تحقیق

متغیرهای تحقیق	B	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده
مقدار ثابت	5/11	0/301	—	Beta
خود انگیزی	0/498	0/036	0/403	
خود آگاهی	0/501	0/32	0/380	
خود کنترلی	0/341	0/034	0/302	
مهارت اجتماعی	0/296	0/025	0/256	
همدلی	0/218	0/041	0/125	
باورهای معرفت‌شناختی	0/116	0/029	0/102	

معرفت‌شناختی» با مقدار 0/102 می‌باشد. این نتیجه گویای آن است که متغیر «خودانگیزی» بیشترین تأثیر و متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» کمترین تأثیر را بر روی متغیر ملاک دارد.

در پاسخ به این سؤال که آیا بین هوش هیجانی و خلاقیت با متغیرهای دموگرافیک جنس و رشته تحصیلی رابطه وجود دارد؟ نتایج آزمون t برابر با 47/716 که در سطح 0/01 با توجه به درجات آزادی مدنظر معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه زنان و مردان وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که دختران نسبت به پسران دارای میزان خلاقیت بالاتری هستند.

در جدول شماره 7 مقادیر ضرایب استاندارد نشده B برای متغیرهای مختلف از 0/116 تا 0/501 در نوسان است، که بیشترین مقدار آن مربوط به متغیر «خود انگیزی» و کمترین مقدار نیز متعلق به متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» می‌باشد. یعنی بیشترین میزان پیش‌بینی متغیر ملاک به متغیر «خودانگیزی» با مقدار 0/501 و کمترین میزان آن مربوط به متغیر باورهای معرفت‌شناختی با مقدار 0/116 می‌باشد. در جدول (7) مقادیر ضرایب استاندارد شده Beta برای متغیرهای پیش‌بین وارد شده به مدل از 0/102 تا 0/403 در نوسان است که بیشترین مقدار آن متعلق به متغیر «خودانگیزی» با مقدار 0/403 و کمترین مقدار آن مربوط به متغیر «باورهای

جدول شماره 8. آزمون تی مستقل دو گروه دختران و پسران با توجه به خلاقیت

منابع تغییرات	تفاوت	T	درجه	خطای استاندارد	F	سطح
میانگین‌ها	میانگین‌ها	آزادی	میانگین	میانگین	معنی‌داری	
میزان خلاقیت	80/555	47/716	118	1/68	295/60	0/000

این تفاوت در بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. با توجه به نتایج آزمون شفه تفاوت معناداری بین میانگین‌های گروه‌های رشته تحصیلی در باب میزان خلاقیت وجود دارد بدین معنا که: دانش‌آموزان رشته

جدول شماره 9 نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه مقدار F را برابر با 26/233 نشان می‌دهد، که این مقدار در سطح 0/01 معنادار است. بدین معنا که تفاوت معناداری بین میانگین‌های گروه‌های سه گانه رشته تحصیلی در باب میزان خلاقیت وجود دارد. جهت تعیین

علوم انسانی نسبت به دانش‌آموزان رشته علوم تجربی و ریاضی فیزیک دارای خلاقیت بیشتر هستند.

جدول شماره 9. آزمون آنووا جهت تعیین تفاوت بین میانگین‌های دانش‌آموزان براساس رشته با توجه به میزان خلاقیت آنان

Sig.	F	میانگین مجزورات	درجات آزادی	مجموع مجزورات	
.000	26/233	226/087	3	678/261	بین گروهی
		8/619	116	379/827	درون گروهی
			119	1505/640	کل

متغیرهای «خودانگیزی» و متغیر «همدلی» با مقادیر 6/14 و 3/28 می‌باشد. با این معناداری آیا همه متغیرها نقش

یکسانی در پیش‌بینی و تأثیر در تغییر ملاک دارند؟ برای فهم این مطلب به ضرایب رگرسیون B و Beta مراجعه می‌کنیم. مقادیر ضرایب استاندارد نشده B برای متغیرهای مختلف از 0/116 تا 0/501 در نوسان است، که بیشترین مقدار آن مربوط به متغیر «خودآگاهی» و کمترین مقدار نیز متعلق به متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» می‌باشد. یعنی بیشترین میزان پیش‌بینی متغیر ملاک به متغیر «خودآگاهی» با مقدار 0/501 و کمترین میزان آن مربوط به متغیر باورهای معرفت‌شناختی با مقدار 0/116 می‌باشد. این نتیجه گویای آن است که متغیر «خودآگاهی» بیشترین تأثیر و متغیر «باورهای معرفت‌شناختی» کمترین تأثیر را بر روی متغیر ملاک دارد.

لذا نتایج بدست آمده با نتایج پژوهش‌های زیر همسو و هم جهت می‌باشد: مایر، پرکسین و سالوی (2001) 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. دال (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. وان درزی و اساکل (2002)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مطالعه رابطه هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین تعیین سهم هر کدام از آنها را در تبیین پیشرفت تحصیلی است، که نتایج به شرح زیر حاصل شد: نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با شش متغیر پیش‌بین، رابطه معنادار (با جهت مثبت) در سطح 0/01 دارند. بیشترین میزان همبستگی معنادار متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک، مربوط به متغیر خودانگیزی با مقدار 0/334 و کمترین میزان همبستگی نیز مربوط به متغیر "خودکنترلی" با مقدار 0/105 است. متغیرهای همدلی و مهارت اجتماعی نیز معنادار نشدند. از کل مقدار 36/5 درصد ضریب تبیین (واریانس تبیین شده) متغیر ملاک، 9/4 درصد توسط متغیر «سیالی»، 8/6 درصد توسط متغیر «انعطاف‌پذیری» 7/2 درصد توسط متغیر «بسط»، 4/9 درصد توسط متغیر «بتکار» 3/5 درصد توسط متغیر «خودانگیزی» 1/8 درصد توسط متغیر «خودکنترلی» و 1/1 درصد توسط متغیر «خودآگاهی» تبیین می‌شود.

F بدست آمده (19/25) در سطح $P < 0/01$ معنادار است و این مطلب گویای آن است که اولاً رگرسیون معنادار است و دوم این که حداقل یکی از متغیرهای مستقل در پیش‌بینی متغیر وابسته مؤثر است. می‌توان اذعان داشت که همه 7 متغیر پیش‌بین وارد شده به مدل و نیز مقدار ثابت در پیش‌بین متغیر ملاک مؤثر هستند و همه آنها در سطح $\alpha < 0/01$ معنادار هستند. قابل ذکر است که بیشترین و کمترین میزان t به ترتیب مربوط به

- بشارت، محمدعلی؛ رضازاده، سید محمدرضا؛ فیروزی، منیژه؛ حبیبی، مجتبی. (1384). *بررسی تأثیر هوش هیجانی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی در مرحله انتقال از دبیرستان به دانشگاه*. مجله علوم روانشناختی، 13، 41-26.
- پیر خانی، علیرضا. (1379). *پرورش خلاقیت*، مرکز آموزش کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- سیف، علی اکبر. (1382). *روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: آگاه.
- شل کراس، دوریس. (1372). *آموزش رفتار خلاق و استعداد درخشان در دانش آموزان*. ترجمه مجتبی جوادیان. چاپ سوم، تهران: آستان قدس رضوی.
- شرفی، محمد رضا. (1381). *تفکر برتر*. چاپ اول، تهران: سروش.
- صمد آقایی، جلیل. (1380). *تکنیک‌های خلاقیت فردی و گروهی*. چاپ اول، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- عبدالملکی، جمال. (1385). *بررسی رابطه خلاقیت با ابعاد چندگانه هوش گاردنر در دانشجویان دانشگاه شاهد*. همایش ملی نوآوری‌های آموزشی. تهران. 21 و 22 دیماه 1385.
- عبدالملکی، جمال. (1385). *بررسی رابطه خلاقیت و میزان ذهنیت فلسفی در مدیران مقطع متوسطه شهرستان سنندج*. همایش ملی کنگره علوم انسانی. تهران زمستان 1385.
- گلشنی، مهدی. (1375). *تحلیلی از دیدگاه‌های فلسفی فیزیکدانان معاصر*. تهران: مرکز نشر فرهنگی شرق.
- منصور، محمود؛ دادستان، پریخ. (1378). *روان‌شناسی ژنتیک. تحول روانی از کودکی تا پیری*. تهران: سمت.

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. استونکمیر (2002) در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون مشخص نمود که: همبستگی زیادی بین پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی وجود دارد. در این بین مهارت‌های روابط بین فردی به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت. هر چند که رابطه بین نمرات هوش و پیشرفت تحصیلی با نمرات خلاقیت خیلی زیاد نیست، با این حال نباید انتظار داشت که افراد آفریننده در میان افراد کم‌هوش یا دارای توانایی‌های ضعیف یافت شوند. گیلفورد و کریستین (1973) در رابطه با تأثیر هوش بر آفرینندگی گفته‌اند: که در این باب باید فرضیه آستانه‌ای را در نظر گرفت. بنابراین فرضیه، تا یک سطح معین از هوش‌بهر، یعنی حدود 120، بین هوش و توانایی‌های آفریننده قدری همبستگی وجود دارد، اما بالاتر از هوش‌بهر 120 این همبستگی دیده نمی‌شود.

منابع

- اکبرزاده، نسرین. (1383). *هوش هیجانی: دیدگاه سالوی و دیگران*. تهران: فارابی.
- اسپورن الکس. (1375). *پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت*. ترجمه حسن قاسم زاده. چاپ اول، تهران: نیلوفر.
- اسمیت، فیلیپ جی. (1370). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*. ترجمه محمد رضا برنجی. چاپ اول، تهران: گلچین.

- and application at home, school, and in the work place (pp.136-168). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heward, W.L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education (5th Ed)*. Englewood cliffs, NJ: Merrill.
- Kaiser M. (1986). *Manegment*. Newyork: Mc graw hill Book Company.
- Luthans F. (1992). *Organizational behavior*. New York: Mc graw hill Book Company.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. Intelligence, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). *Perceiveing affective content in ambiguous visial stimuli: a component of emotional intelligence*. Journal of Personality Assessment, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling*. Journal of Applied & Prevensive Psychology, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey. & J. D. Mayer (Eds.), Emotional development and emotional intelligence (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Emotional intelligence as zaitgeist. 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,
- میرکمالی، سید محمد. (1381). *تفکر خلاق در آموزشگاه*. چکیده مقالات همایش تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی، چاپ سوم، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human strength*. New-Cohen. LManion & Morrison. (2001) Resarc Methods in education .Routledgefalmer.
- Ford Sam.A. (1998). *Factor Leading To innovation Astudy of managers perspective about factor creativity research*. Journal of creativity. Newyork: no .3.pp:33-99.
- Golman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NewYork: Bantam Books.
- Guilford, J.P. (1962). *Factors that aid and hinder creativity*. Teachers College Record.63.380-389.
- Guilford, J.P. (1987). *Creativity research: past. Present and future*. In s.isaksen(Ed), frontiers of creativity research .buffalo.ny: Bearly ltd.
- Guilford, j.p (1988). *Some change in structure of intelligence model*. educational and psychology Measurement, 48, 1-4.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mcgraw-Hill.
- Guilford, j.p & Christensen, p. (1973). *The one-way relation between creative potential and IQ*. Journal of creative Behavior, 7,247-252.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). *Too much intelligence? Integrating social emotional and practical intelligence*. In R, Bar-on., & J. D. A, Parker (Eds.). The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment,

- emotional intelligence**. For inclusion in C. R, Snyder. & S. J, Lopez. The Handbook of Positive Psychology (159-171). New York: oxford university press.
- Schommer. M.(1990).**Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension**. Journal of Educational psychology 74.248-258.
- Schommer. M , Crous&Rhodes. (1992). **Epistemological beliefs and mathematical Text comprehension: Believing it is simple does not make it so**. Journal of Educational psychology 84.435-443.
- Torrance.E.P.(1998).An interview with E paul Torrance: A bout creativity .educational pshchology revive.10.pp:441-452.
- Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work. The untapped edge for success. San Francisco: Jossey-Bass.
- York: Brunner-Routledge.
- school, and in the work place (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D. (2001). **A field guide for emotional intelligence**. In J. Ciarrochi., J. P. Forgass., & J. D. Mayer (Eds.), emotional intelligence in everyday life (pp. 3-24). New York: Psychology Press.
- Prior.j. (1994). **Gower hand book of training and development**. NewYork.
- Raskin.R (1995). **Narcissism and creativity**. Jornal of research and development in education .vol.15.no.2.pp:20-30.
- Saarni, C. (2000). **Emotional competence: A developmental perspective**. 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.68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). **Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality**, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). **The positive psychology of**

The Study relation emotional intelligence and epistemological beliefs with creativity

Ghanbari Zarandi. Zahra¹, Ghafari Majlaj. Mohammad^{*2}, Hashemi Razini. Sadollah³

1) Faculty member of Payame Nour University. Kerman Azad University. Chalous Branch 2) Faculty member of Islamic 3) M.A Degree Psychology Field. Shiraz University.
* Corresponding author: M.ghaffari.M@yahoo.com

Abstract

The Purpose of present study was the study relation emotional intelligence and epistemological beliefs with creativity in high school student in Karaj city in 87-88 years. For this purpose 120 students were selected random cluster sampling method. Measuring instruments included emotional intelligence Sibrya shering questioner, Gilford creativity Scale and

epistemological beliefs questioner. For analysis data used correlation coefficient Pierson and step by step Regression. The results revealed that there is meaning positive relation between creativity and Predictive variables, the stronger relation was between self awareness and weakness' relation epistemological beliefs.

Keywords: Emotional intelligence, Epistemological beliefs, Creativity.