

رابطه‌ی بین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه

شهید بهشتی

محسن طالب زاده نوپریان^۱ و عباس علی نوروزی^۲

تاریخ دریافت: ۹۰/۴/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۰/۶/۲۰

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه‌ی بین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران بود که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۲۷ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب و به پرسشنامه‌ی هوش هیجانی شرینگ و پرسشنامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن مختاری و ریچارد پاسخ دادند. معدل کل دانشجویان نیز به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. یافته‌ها نشان دادند که بین مؤلفه‌های هوش هیجانی (به جز مؤلفه‌ی همدلی) و تمام مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی معنادار و مثبت وجود دارد. در متغیر هوش هیجانی، مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی و خودکنترلی و در متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای کلی خواندن به ترتیب بیش‌ترین سهم را در تبیین عملکرد تحصیلی داشتند. در متغیرهای پژوهش بین دانشجویان به تفکیک جنسیت تفاوتی معنادار وجود نداشت، اما به تفکیک دوره‌ی تحصیلی در زیر مؤلفه‌ی همدلی، نمره‌ی هوش هیجانی دوره‌ی تحصیلی کارشناسی بیش‌تر از دوره‌ی ارشد بود. میزان آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن نیز در راهبرد کلی خواندن و

۱- عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه شهید بهشتی.

*- نویسنده‌ی مسئول مقاله: mohsen.talebzadehnobarian@gmail.com

راهبرد حمایت خواندن، نزد دانشجویان ارشد بیش‌تر از دانشجویان کارشناسی بود. در حالی که در مؤلفه‌ی راهبرد حل مسئله، از لحاظ آماری تفاوتی معنادار بین دو گروه وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، آگاهی فراشناختی، راهبردهای یادگیری، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

یکی از مسایل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، مسئله‌ی افت تحصیلی و پایین بودن سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان آن کشور است. عوامل گوناگونی بر عملکرد تحصیلی^۱ افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آن‌ها را به چهار دسته عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند (Zahra Kar, 2007). در حقیقت، عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی (Lowlerviggen, 1997)، عوامل شناختی مانند هوش عمومی (Gederela, 1997)، خودکارآمدی تحصیلی (Wang, 1998)، راهبردهای خودتنظیمی (Gerben, 1996)، ساختار کلاس درس (Maya, 2001)، انگیزش تحصیلی (Aguroglu & Wallberg, 1997)، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان (Keith & Cool, 1997; quoted from Rahnama & Abdolmaleki, 2009)، روی آن تأثیر دارند.

واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده‌اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان‌پذیر است. با این وجود، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (Keith & Cool, 1992; Lefranswa, 1997; quoted from Rahnama & Abdolmaleki, 2009).

یکی از این عوامل "راهبردهای یادگیری"^۲ و یا به اصطلاح فنی‌تر "راهبردهای شناختی و فراشناختی"^۳ است. به هرگونه فعالیت داوطلبانه‌ای که فرد می‌تواند برای بهبود یادسپاری و یادگیری خود انجام دهد، راهبردهای یادگیری می‌گویند (Presslry, Brokowski & Schneider, 1987).

^۱ - Academic Performance

^۲ - Learning Strategies

^۳ - Cognitive and Meta-cognitive Strategies

مطالعات انجام شده در حیطه‌ی روان شناسی شناختی نشان داده است که راهبردهای مطالعه و یادگیری، با تسهیل یادگیری، عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد (Olejnuk & Nist, 1998).

یکی از عوامل مهم در تعیین رفتارهای یادگیری، آگاهی و درک فراشناختی است. روان شناسان برای تبیین دانش و نوع کنترل افراد بر طرز فکر و فعالیت‌های یادگیری‌شان از اصطلاح فراشناخت استفاده کرده‌اند (Flavel, 1978; Flavell & wellman, 1977). اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره‌ی فرایندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده‌ی بهینه از آن‌ها برای رسیدن به اهداف یادگیری اطلاق می‌شود (Biehler & Snowman, 1993).

فراشناخت فرایندی است که در آن فراگیران از چگونگی یادگیری خود، چگونگی استفاده از داده‌ها برای رسیدن به هدف، توانایی قضاوت درباره‌ی فرایندهای شناختی در یک تکلیف ویژه و چگونگی استفاده از راهبردها برای رسیدن به اهداف آگاهی دارند و در حین عملکرد و پس از اتمام آن، پیشرفت خود را ارزشیابی می‌کنند (Flavell, Miller & Miller, 2001).

Lefranco (1997) اظهار می‌کند که مهم‌ترین تأکید روان‌شناسی شناختی تأکیدی است که بر یادگیری چگونه یاد گرفتن (فراشناخت) دارد. آگاهی فراشناختی^۱ عبارت است از دانش فرد از فعالیت مورد نظر، راهبردهایی که می‌توان برای انجام آن فعالیت بکار برد و آگاهی فرد از توانایی‌های خود در رابطه با این راهبردها (Taylor, 1983). در کل فرا شناخت به عنوان ساز و کاری برای طرح ریزی، نظارت و ارزشیابی فرایند تفکر در حل مسئله، ضرورت دارد (Efkliides, 2001; Pintrich, 2002). پژوهش‌های اخیر در زمینه‌ی درک خواندن، برای آگاهی فراشناختی از فرایندهای شناختی و انگیزشی فرد به هنگام خواندن نقش بیش‌تری قایل شده‌اند.

Rodolico (2002) در پژوهشی نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته باشد.

Alexander & Jetton, 2000; Perssley, 2000; Guthrie & Wigfield, 1999; Perssley & Afflerbach, 1995; (quoted from Mokhtari & Reichard, 2002) در یافته‌های پژوهشی به درستی نشان دادند که آگاهی و نظارت بر فرایندهای ادراکی از جنبه‌های مهم خواندن ماهرانه است. خوانندگانی که از لحاظ راهبردی کارآمد تلقی می‌شوند، کسانی هستند که به هنگام خواندن منابع شناختی را تنظیم می‌کنند. این در حالی است که خوانندگان مبتدی از آگاهی فراشناختی بهره‌ای کمتر برده و نسبت به استفاده از راهبردهای فراشناختی بی‌توجه‌اند. Braddford & Steve, 2008; Haidar & Najabi, 2008; Artino 2008; Knouse, 2008; Korial, Maayan & Nussionson, 2006; Agugust - Brady, 2005;

^۱ - Meta-cognitive Awareness

پژوهش‌های خود نشان دادند، فراشناخت با یادگیری و درک مطلب رابطه‌ی مثبت دارد. بنابراین، شناخت شخص درباره‌ی توانایی‌هایش و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث بهبود یادگیری و افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود.

Haffman & Spatariu (2008). در پژوهشی نشان دادند که فراشناخت با یادگیری رابطه‌ی مثبت دارد و دانش آموزان کارآمدتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسئله موفق‌ترند.

نتایج مربوط به پژوهش‌های (Hall, 1999; Bulgren, Hock, Schumacher & Deshler, 1995; Anderson, 2002; Graham, 1997; Motavali, 1997; Ababaf, 1996; Avansian, 1998; Seyf & Mesrabadi, 2003; quoted from Maleki, 2005) نیز بر اثر بخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش یادگیری فراگیران و در پی آن، عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش Salarifar & Pakdaman (2009) نشان دادند که رابطه‌ی حالت فراشناختی و عملکرد تحصیلی مثبت است و سه مؤلفه‌ی حالت فراشناختی (آگاهی فراشناختی، خود‌بازبینی و راهبرد شناختی) ۶۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در حدود ۶۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی به وسیله‌ی مؤلفه‌ی آگاهی فراشناختی قابل پیش‌بینی است.

Javadi, Kayvanara, Yaghobi, Hasanzadeh & Ebadi (2010) در پژوهشی با عنوان "رابطه‌ی آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان" نشان دادند که در هر سه مقیاس آگاهی فراشناختی، ارتباطی معنا دار با نمره‌ی وضعیت تحصیلی دانشجویان وجود داشت و گروه دارای معدل تحصیلی ۱۷ به بالا به گونه‌ی معناداری از آگاهی فراشناختی بالاتری برخوردار بودند. آگاهی فراشناختی با متغیرهای سن، جنس و محل سکونت ارتباط معناداری نداشت، اما با متغیر مقطع تحصیلی ارتباط داشت، به گونه‌ی که دانشجویان مقطع کارشناسی از نمره‌ی فراشناختی بیشتری نسبت به دانشجویان مقطع دکتری برخوردار بودند.

مهارت‌ها و توانایی‌های هیجانی و اجتماعی که با عنوان هوش هیجانی^۱ مشهورند از جمله پیش‌بینی‌کننده‌های قوی پیشرفت تحصیلی هستند. هوش هیجانی نوین ترین دگرگونی در زمینه‌ی فهم ارتباط تفکر و هیجان است. این اصطلاح نخستین بار در سال 1990 به وسیله‌ی

^۱ - Emotional Intelligence

Saslovey & Mayer و به عنوان شکلی از هوش اجتماعی مطرح شد که شامل توانایی کنترل احساسات و هیجان‌ها در خود و دیگران، پذیرش دیدگاه سایر افراد و کنترل روابط اجتماعی است (Dehshiri, 2006). امروزه ارزیابی هوش هیجانی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی از مهم‌ترین حوزه‌های پژوهش در روان‌شناسی است. پژوهشگران با توسل به تئوری هوش هیجانی و اجتماعی در صدد تبیین موفقیت تحصیلی و شغلی هستند (Gardner, 1983; Bar-on, 1995; Saslovey & Mayer, 1990; Goldman, 1995; quoted from Bar-on, 2000) هوش هیجانی به توانایی درک درست محیط، خودانگیزی^۱، شناخت و کنترل احساسات خود و دیگران، به گونه‌ای که این فرآیند بتواند جریان تفکر و ارتباطات را تسهیل نماید، اشاره می‌کند (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai 1995).

گلدمن (Goldman (1995)، هوش هیجانی را شیوه‌ی استفاده‌ی بهتر از هوشبهر از راه خودکنترلی، اشتیاق، پشتکار و خود انگیزی می‌داند. از نظر وی هوش هیجانی متشکل از مؤلفه‌های فردی و اجتماعی است که مؤلفه‌های فردی شامل خودآگاهی^۲، خود تنظیمی^۳ و انگیزش^۴ و مؤلفه‌های اجتماعی شامل همدلی^۵ و مهارت‌های اجتماعی^۶ است که زیر مجموعه‌های هر کدام عبارتند از:

خودآگاهی: آگاهی هیجانی، خود سنجی دقیق و اعتماد به خود.

خود تنظیمی: خود کنترلی، قابلیت اعتماد، جدیت و وظیفه شناسی، انطباق پذیری و نوآوری.

انگیزش: سائق پیشرفت، تعهد، ابتکار و خوش بینی.

همدلی: فهم دیگران، رشد دادن دیگران، جهت گیری خدمت‌گذاری، تنوع نفوذ و آگاهی سیاسی.

مهارت‌های اجتماعی: تأثیر و نفوذ، ارتباط، مدیریت تعارض، واکنشگر تغییر، برقراری پیوند، همکاری و مشارکت، صلاحیت‌های گروهی.

بسیاری از متخصصان بر این امر تأکید دارند که بین متغیرهای هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دوره‌های گوناگون سنی و در میان دختران و پسران ارتباط نزدیکی وجود دارد، به گونه‌ای که با افزایش و کاهش یک متغیر، تغییراتی در متغیر دیگر بوجود می‌آید. اهمیت این مبحث باعث شده است تا امروزه، هوش هیجانی به اندازه‌ی هوش تحلیلی و شناختی اهمیت یابد و

¹ - Self- Motivation

² - Self-Awareness

³ - Self-Regulation

⁴ - Motivation

⁵ - Empathy

⁶ - Social Skills

بتواند در پیش بینی موفقیت تحصیلی و شغلی افراد مؤثر واقع شود (Salovey & et al, 2001; quoted from Rahnama & Abdolmaleki, 2009).

مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است، بیانگر نقش هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در جنبه‌های گوناگون زندگی فرد همچون پیشرفت تحصیلی، ازدواج، شغل و روابط اجتماعی می‌باشد. نتایج پژوهش‌های زیادی (Sternberg & wagner; quoted from Bar-on, 2000); Petrides, Ferderickson & Furnham, 2004; Parker & et al, 2004; Bracket & Salovey, 2004; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005; Nelson & Low, 2003; Stottlemeyer, 2002)، بیانگر ارتباط مؤلفه‌های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی فراگیران است. بر مبنای نتایج این پژوهش‌ها می‌توان مؤلفه‌های هوش هیجانی را پیش بینی کننده‌های مهمی برای موفقیت در عملکرد تحصیلی در نظر گرفت. نتایج بدست آمده از پژوهش Samari & Tahmasbi (2007) نشان دادند که هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت و معناداری دارد و با وجود تفاوت معنادار در دو خرده مقیاس بین دختران و پسران، در نمره‌ی کلی هوش هیجانی بین آن‌ها تفاوتی معنادار وجود ندارد.

نتایج پژوهش Mansori (2001) نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی شرینگ و پیشرفت تحصیلی همبستگی وجود دارد. بین هوش هیجانی دختران و پسران در نمره‌ی کل آزمون و مؤلفه‌های خودآگاهی، خود کنترلی و همدلی از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد، ولی در مؤلفه‌های خود انگیزی و مهارت‌های اجتماعی بین نمره‌ی دختران و پسران تفاوتی معنادار مشاهده نشد.

نتایج پژوهش Rahnama & Abdolmaleki (2009) حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی دانشجویان با سه متغیر هوش هیجانی (خود انگیزی، خود آگاهی و خود کنترلی) ارتباطی معنادار دارد. متغیرهای همدلی و مهارت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای معنادار را نشان ندادند. هم‌چنین، بین هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آن‌ها تفاوتی معنادار وجود ندارد.

Bakhshi Sorshejanh (2008) در پژوهشی نشان داد که بین متغیر هوش هیجانی و تمامی مؤلفه‌های آن با متغیرهای عملکرد تحصیلی و سلامت روانی کل دانشجویان همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد.

یافته‌های پژوهشی Besharat, Shalchi, & Shamsipoor (2006) حاکی از آن است که هوش هیجانی همبستگی مثبت و معنادار با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارد.

با توجه به مطالب ذکر شده هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن^۱ با عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. برای نیل به هدف کلی پرسش‌های زیر بررسی شدند:

- ۱- آیا بین متغیر هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه وجود دارد؟
- ۳- نقش کدام یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش تر است؟
- ۴- نقش کدام یک از مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش تر است؟
- ۵- آیا بین دانشجویان در متغیرهای هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک مؤلفه‌های دموگرافیک آن‌ها (جنسیت و دوره‌ی تحصیلی) تفاوتی معنادار وجود دارد؟

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و با توجه به نحوه‌ی گردآوری داده‌ها جزء پژوهش‌های توصیفی بود که به روش همبستگی انجام گرفت.

جامعه و نمونه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی مورد مطالعه ۱۸۸ نفر، شامل کلیه‌ی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود که تعداد ۱۲۷ نفر بر اساس جدول مورگان به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی ساده برای اجرای پرسشنامه‌ها انتخاب شدند که پس از اجرا ۲ پرسشنامه عودت داده نشد.

^۱ - Metacognitive Awareness of Reading Strategies(MARS)

ابزار پژوهش

در این پژوهش جهت گرد آوری داده‌های مورد نیاز درباره‌ی متغیر هوش هیجانی از پرسشنامه‌ی هوش هیجانی سیر یا شرینگ^۱ استفاده شد. این پرسشنامه حاوی ۳۳ گویه است که با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. این آزمون پنج حوزه‌ی خود انگیزی (با ۷ گویه)، خودآگاهی^۲ (۸ گویه)، خود کنترلی^۳ (۷ گویه)، همدلی^۴ (۶ گویه) و مهارت اجتماعی را (۵ گویه) اندازه‌گیری می‌کند.

برای نمره‌گذاری این آزمون به هر گویه نمره‌ی ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد، در برخی گویه‌ها نمره‌گذاری مستقیم و در برخی گویه‌ها، نمره‌گذاری معکوس انجام می‌شود. کم‌ترین نمره‌ی کسب شده در این آزمون ۳۳ و بیش‌ترین آن ۱۶۵ است. نمره‌ی بالا در این آزمون، نشان دهنده‌ی هوش هیجانی بیش‌تر است. (Mansori (2001 پایایی پرسشنامه هوش هیجانی را بر اساس آلفای کرونباخ در حدود ۰/۸۴ گزارش کرده است.

برای ارزیابی آگاهی فراشناختی خوانندگان و ادراک آنان از راهبردهای خواندن، از پرسشنامه‌ی آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن مختاری و ریچارد استفاده شد. هدف اصلی این ابزار، اندازه‌گیری مقدار آگاهی فراگیر از فرایندهای گوناگون مرتبط با خواندن و نیز تعیین اهداف و مقاصد فراگیر از خواندن مطالب علمی است. سه مقیاس تشکیل دهنده‌ی این پرسشنامه شامل راهبردهای کلی خواندن^۵، راهبردهای حل مسئله^۶ و راهبردهای حمایت از خواندن^۷ است که به ترتیب از ۱۳، ۸ و ۹ ماده تشکیل شده‌اند.

مقیاس اندازه‌گیری پرسشنامه‌ی مورد بحث طبقه‌ای مرتب شده است که پاسخگویان می‌توانند وضعیت خود را در مقابل هر ماده روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (همیشه تا هرگز) رتبه‌بندی کنند. برای هر مقیاس میانگین نمره‌های ۳/۵ و بالاتر به معنی وضعیت بالاتر و مطلوب، میانگین‌های بین ۲/۵ و ۳/۴ به معنی وضعیت متوسط و میانگین‌های پایین‌تر از ۲/۴ به معنی وضعیت پایین است. برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب محاسبه شده برابر با ۰/۸۹ گزارش شده است.

^۱ - Sibrya Shering

^۲ - Self-Awareness

^۳ - Self-Regulation

^۴ - Empathy

^۵ -Global Reading Strategies

^۶ -Problem-Solving Strategies

^۷ -Support Reading Strategies

در این پژوهش معدل کل دانشجویان نیز بیانگر شاخص عملکرد تحصیلی (۱۳-۱۰ ضعیف، ۱۶-۱۴ متوسط، ۲۰-۱۷ بالا) آن‌هاست.

روش آماری

بمنظور بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و مؤلفه‌های آن‌ها با عملکرد تحصیلی از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا بر اساس همبستگی پیرسون رابطه‌ی متغیرها مطرح شده و سپس جهت بررسی سهم تبیینی هر یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن بر عملکرد تحصیلی از روش آماری رگرسیون گام به گام استفاده شد. از آزمون t مستقل نیز برای مقایسه‌ی متغیرهای هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در دانشجویان به تفکیک مؤلفه‌های دموگرافیک آن‌ها (جنسیت و دوره‌ی تحصیلی) استفاده شد.

یافته‌ها

۱. آیا بین متغیر هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

جدول ۱- نتایج ضریب همبستگی پیرسون در مورد پرسش نخست

ملاک	پیش‌بین	خود	خود	همدلی	مهارت‌های	نمره‌ی
	انگیزی	آگاهی	کنترلی		اجتماعی	کل
عملکرد	R	۰/۲۴۹	۰/۲۶۶	۰/۲۴۸	۰/۳۲۳	۰/۳۸۰
تحصیلی	Sig	۰/۰۰۵	۰/۰۰۳	۰/۰۰۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	N	۱۲۵	۱۲۵	۱۲۵	۱۲۵	۱۲۵

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهند که چون مقدار r در سطح معناداری $\alpha = .05$ در رابطه‌ی بین مؤلفه‌های خود انگیزی با عملکرد تحصیلی (با مقدار ۰/۲۴۹)، خود آگاهی با عملکرد تحصیلی (با مقدار ۰/۲۶۶)، خود کنترلی با عملکرد تحصیلی (با مقدار ۰/۲۴۸)، مهارت‌های اجتماعی با عملکرد تحصیلی (با مقدار ۰/۳۲۳) و در نهایت، نمره‌ی کل هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی (با مقدار ۰/۳۸۰) معنادار است. بنابراین، در این مؤلفه‌ها بین هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود دارد و این رابطه به صورت مثبت و مستقیم ارزیابی می‌شود. به این معنی که هوش هیجانی بالا با عملکرد تحصیلی بالا همراه است و برعکس. فقط رابطه‌ی بین همدلی با عملکرد

تحصیلی (با مقدار 0.079) معنادار نیست، بنابراین، فرض صفر در این مؤلفه (نبود رابطه‌ی معنادار بین دو متغیر) تایید و فرض پژوهش با 95% اطمینان رد می‌شود.

۲. آیا بین متغیر آگاهی فرا شناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

جدول ۲- نتایج ضریب همبستگی پیرسون در مورد سؤال دوم

ملاک	پیش بین	راهبرد های کلی خواندن	راهبرد های حل مسأله	راهبرد های حمایت خواندن	نمره‌ی کل
عملکرد	r	0/398	0/410	0/361	0/436
تحصیلی	Sig	0/000	0/000	0/000	0/000
	N	125	125	125	125

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهند که چون مقدار r در سطح معناداری $\alpha = 0.05$ در رابطه‌ی بین راهبردهای کلی خواندن با عملکرد تحصیلی (با مقدار 0.398)، راهبردهای حل مسئله با عملکرد تحصیلی (با مقدار 0.410) و رابطه بین راهبردهای حمایت خواندن با عملکرد تحصیلی (با مقدار 0.361) و در نهایت، رابطه‌ی بین نمره‌ی کل آگاهی فراشناختی از راهبرد های خواندن با عملکرد تحصیلی (با مقدار 0.436) معنادار است، بنابراین، فرض صفر در این پرسش پژوهشی (نبود رابطه‌ی معنادار بین دو متغیر) رد و فرض پژوهش با 95% اطمینان تأیید می‌گردد، به بیان دیگر، بین متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ای معناداری وجود دارد و این معناداری به صورت مستقیم و مثبت می باشد. به این معنی که آگاهی فراشناختی بالا در زمینه‌ی مؤلفه‌های یاد شده، با عملکرد بالای تحصیلی دانشجویان همراه می‌شود و برعکس.

۳. نقش کدام یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش تر است؟

جدول ۳- نتایج رگرسیون چند گانه متغیر عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه های هوش هیجانی

متغیر ملاک	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
۱	رگرسیون	۶۲/۵۴	۱	۶۲/۵۴	۱۴/۲۹	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۵۳۸/۲۸	۱۲۳	۴/۳۸		
	کل	۶۰۰/۸۱	۱۲۴			
۲	رگرسیون	۸۹/۷۰	۲	۴۴/۸۵	۱۰/۷	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۵۱۱/۱۲	۱۲۲	۴/۱۹		
	کل	۶۰۰/۸۱	۱۲۴			

نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیون در جدول نشان می‌دهد که چون مقدار F در سطح معناداری $\alpha = .05$ با درجات آزادی ۱ و ۱۲۳ و ۱۲۲ معنادار است، بنابراین، رگرسیون عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های هوش هیجانی، از لحاظ آماری معنادار است و این مؤلفه‌ها به گونه‌ای معنادار واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. به بیان دیگر، این نتیجه نشان می‌دهد که ضرایب رگرسیون معنادار است و شواهد کافی برای تأیید فرضیه وجود دارد.

جدول ۱-۳. نتایج مربوط به ضریب تعیین پیش بینی عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های هوش هیجانی

مدل	پیش بین	R	R ²	Beta	T	sig
۱	مهارت‌های اجتماعی	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۳۲	۳/۷۸	۰/۰۰۰
۲	مهارت‌های اجتماعی	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۳۰	۳/۵۵	۰/۰۰۱
	خود کنترلی			۰/۲۱	۲/۵۵	۰/۰۱۲

با توجه به مقدار R^۲ موجود در جدول می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی از هوش هیجانی فقط ۱۰/۴ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی را در مدل نخست ارائه شده تبیین می‌کند. به بیان دیگر، نتایج تحلیل رگرسیون نشان دهنده‌ی این امر است که در زمینه‌ی پیش بینی عملکرد تحصیلی مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی از هوش هیجانی نقشی تبیین کننده تر در پیش بینی عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. نتایج ضریب بتا نشان می‌دهد که با هر واحد تغییر در واریانس مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی به مقدار ۰/۳۲، در واریانس عملکرد تحصیلی تغییر ایجاد

می‌شود. در گام دوم نیز با اضافه شدن مؤلفه‌ی خود کنترلی، مقدار تبیین واریانس عملکرد تحصیلی ۱۴/۹ درصد افزایش می‌یابد. سایر مؤلفه‌ها با توجه به این‌که از لحاظ آماری نقشی قابل توجه و معنادار در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نداشتند، از معادله‌ی پیش بینی حذف شدند.

۴. نقش کدام یک از مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش‌تر است؟

جدول ۴- نتایج رگرسیون چند گانه‌ی متغیر عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های آگاهی

فراشناختی از راهبردهای خواندن

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین	مقدار F	سطح
۱	رگرسیون	۱۰۱/۰۲	۱	۱۰۱/۰۲	۲۴/۸۶	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۴۹۹/۸۰	۱۲۳	۴/۰۶		
	کل	۶۰۰/۸۱	۱۲۴			
۲	رگرسیون	۱۲۱/۹۴	۲	۶۰/۹۷	۱۵/۵۳	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۴۷۸/۸۷	۱۲۲	۳/۹۳		
	کل	۶۰۰/۸۱	۱۲۴			

نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیون در جدول نشان می‌دهد که چون مقدار F در سطح معناداری $\alpha = 05/$ با درجات آزادی ۱ و ۱۲۳ و ۱۲۲، معنادار است، بنابراین، رگرسیون عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های آگاهی فرا شناختی از راهبردهای خواندن، از لحاظ آماری معنادار است و این مؤلفه‌ها به گونه‌ای معنادار واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. به بیان دیگر، این نتیجه نشان می‌دهد که ضرایب رگرسیون معنادار است و شواهد کافی برای تأیید فرضیه وجود دارد.

جدول ۴-۱. نتایج مربوط به ضریب تعیین پیش بینی عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های آگاهی

فرا شناختی از راهبردهای خواندن

مدل	پیش بین	R	R ²	Beta	T	sig
۱	راهبرد حل	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۴۱	۴/۹۹	۰/۰۰۰
۲	راهبرد حل	۰/۴۵	۰/۲۰	۰/۲۷	۲/۶۲	۰/۰۱۰
	مسئله			۰/۲۴	۲/۳۱	۰/۰۲۳
	راهبرد کلی					

با توجه به اندازه‌ی R^2 موجود در جدول می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌ی راهبرد حل مسئله از متغیر آگاهی فرا شناختی از راهبردهای خواندن، $16/8$ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی را در مدل نخست ارایه شده تبیین می‌کند. به بیان دیگر، نتایج تحلیل رگرسیون نشان دهنده‌ی این امر است که در زمینه‌ی پیش بینی عملکرد تحصیلی، مؤلفه‌ی حل مسئله از آگاهی فرا شناختی از راهبردهای خواندن نقشی تبیین کننده‌تر در پیش بینی عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. نتایج ضریب بتا نشان می‌دهد که با هر واحد تغییر در واریانس مؤلفه‌ی حل مسئله به میزان 41% در واریانس عملکرد تحصیلی تغییر ایجاد می‌شود. در گام دوم نیز با اضافه شدن مؤلفه‌ی راهبرد کلی خواندن، میزان تبیین واریانس عملکرد تحصیلی $20/3$ درصد افزایش می‌یابد. سایر مؤلفه‌ها با توجه به این که از لحاظ آماری نقشی قابل توجه و معنا دار در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نداشتند، از معادله‌ی پیش بینی حذف شدند.

۵. آیا بین دانشجویان در متغیرهای هوش هیجانی و آگاهی فرا شناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک مؤلفه‌های دموگرافیک آن‌ها (جنسیت و دوره‌ی تحصیلی) تفاوتی معنادار وجود دارد؟ (به دلیل حجم بالای جداول فقط نتایج مربوط به مؤلفه‌های معنادار و نمره‌ی کل ذکر می‌شود).

جدول ۵- نتایج آزمون t مستقل در مورد مقایسه‌ی میانگین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن بر حسب جنسیت

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف	T	df	sig
هوش هیجانی	مذکر	111/85	9/08	0/43	119	0/67
	مؤنث	110/97	12/22			
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن	مذکر	110/31	14/08	0/45	119	0/66
	مؤنث	109/01	16/51			

با توجه به داده‌ای جدول بالا از آنجا که مقدار t در درجه‌ی آزادی $df=119$ در سطح $\alpha=0/05$ معنادار نیست، لذا، فرض صفر (نبود تفاوت بین دو میانگین) تایید و فرض پژوهش با

۹۵٪ اطمینان رد می‌شود. به بیان دیگر، بین دانشجویان در مؤلفه‌های متغیر هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک جنسیت آن‌ها تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۶- نتایج آزمون t مستقل در مورد مقایسه‌ی میانگین هوش هیجانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن بر حسب دوره‌ی تحصیلی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف	T	df	sig
هوش هیجانی	۸۷	۲۰/۳۴	۲/۳۲	۲/۲۶	۱۲۲	۰/۰۲۶
	۳۷	۱۹/۳۰	۲/۴۸			
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن	۸۷	۱۱۲/۳۳	۱۱/۱۲	۱/۶۲	۱۲۲	۰/۱۰۹
	۳۷	۱۰۸/۸۹	۱۰/۱۹			
راهبرد کلی خواندن	۸۷	۴۴/۵۹	۷/۹۲	-۳/۴۴	۱۲۲	۰/۰۰۱
	۳۷	۴۹/۷۳	۶/۸۳			
راهبرد حل مسئله	۸۷	۳۱/۰۵	۴/۱۶	-۰/۹۰	۱۲۲	۰/۳۷۲
	۳۷	۳۱/۷۸	۴/۲۸			
راهبرد حمایت	۸۷	۳۱/۷۹	۵/۸۴	-۲/۵۴	۱۲۲	۰/۰۱۲
	۳۷	۳۴/۵۷	۴/۸۳			
راهبرد نمره‌ی کل خواندن	۸۷	۱۰۷/۴۲	۱۵/۶۷	-۲/۹۴	۱۲۲	۰/۰۰۴
	۳۷	۱۱۶/۰۸	۱۳/۲۰			

با توجه به داده‌های جدول بالا، در مورد مقایسه‌ی میانگین هوش هیجانی از آن‌جا که مقدار t در درجه‌ی آزادی $df=122$ در سطح $\alpha=0.05$ معنادار نیست، لذا فرض صفر (عدم وجود تفاوت بین میانگین دو میانگین) تایید و فرض پژوهش با 95% اطمینان رد می‌شود. به بیان دیگر، بین دانشجویان در نمره‌ی کل مؤلفه‌های متغیر هوش هیجانی به تفکیک دوره‌ی تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. فقط در مؤلفه‌ی همدلی با مقدار $t=2.255$ تفاوتی معنادار بین دو گروه وجود دارد و مقایسه‌ی میانگین دو گروه نشان می‌دهد که هوش هیجانی دوره‌ی تحصیلی کارشناسی در زیر مؤلفه‌ی همدلی بیش‌تر از دوره‌ی ارشد می‌باشد.

بر اساس داده‌های جدول مقدار t در مؤلفه‌های راهبرد های کلی خواندن، راهبرد حمایت خواندن و نیز نمره‌ی کل آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در درجه‌ی آزادی $df=122$ در سطح $\alpha=0.05$ معنادار است، لذا فرض صفر (عدم وجود تفاوت بین میانگین دو گروه) رد و فرض

پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تایید می‌گردد. به بیان دیگر، بین دانشجویان در متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در مؤلفه‌های یاد شده به تفکیک دوره‌ی تحصیلی آن‌ها تفاوتی معنادار وجود دارد و مقایسه‌ی میان دو گروه نشان می‌دهد که میزان آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در راهبردهای کلی خواندن، راهبرد حمایت خواندن و نیز نمره‌ی کل در نزد دانشجویان ارشد بیش‌تر از دانشجویان کارشناسی است. در حالی که در مؤلفه‌ی راهبرد حل مسئله تفاوتی معنادار از لحاظ آماری بین دو گروه وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اساسی‌ترین فرایندهای هر نظام آموزشی، نظام یادگیری و مطالعه است. مشکلات نظام‌های آموزشی بویژه مراکز آموزش عالی یا دانشگاهها، در امر آموزش و یادگیری مداوم بسیار قابل توجه است. نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهند که بسیاری از فراگیران دانشگاهها یادگیری مؤثر و پایدار نداشته‌اند که افت تحصیلی و مشکلات روانی و اجتماعی ناشی از آن تهدیدی برای جامعه بشمار می‌رود. یادگیری ناکارا افزون بر زبان‌های اقتصادی، مشکلاتی نظیر سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس حقارت، افسردگی و در نتیجه عدم شکوفایی کامل استعدادها و توانایی‌های فرد شکست خورده در تحصیل را در پی خواهد داشت.

هرچند توانایی‌های ذهنی و شناختی تا اندازه‌ای پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کنند، اما تنها کلید پیش بینی موفقیت تحصیلی نیستند. به همین دلیل پژوهشگران در سال‌های اخیر متوجه یک سری از عوامل غیر شناختی شده‌اند که می‌توانند در پیشرفت تحصیلی و روی هم رفته، موفقیت مؤثر باشند. این پژوهشگران در تبیین اهمیت عوامل غیر شناختی در موفقیت، به نتایج قابل ملاحظه‌ای دست یافتند و نشان دادند چنانچه این عوامل غیر شناختی را برای پیش بینی پیشرفت و عملکرد تحصیلی به اندازه‌های هوش شناختی اضافه کنیم، پیش بینی موفقیت به گونه‌ای معنادار با احتمال بیش‌تری امکان پذیر می‌شود تا این‌که تنها از اندازه‌های توانایی هوش شناختی استفاده کنیم که یکی از مهم‌ترین این عوامل غیر شناختی، هوش هیجانی است.

در نظام آموزشی ما نیز این مشکل وجود دارد که صرفاً بر توانایی تحصیلی تأکید می‌شود و هوش هیجانی با توجه به نقش آن در سازش یافتگی افراد با محیط نادیده انگاشته می‌شود. چراکه توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از عوامل تعیین کننده و تأثیر گذار بر موفقیت تحصیلی بشمار می‌روند.

با توجه به نقش ارزنده‌ی بکارگیری راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) در میزان یادگیری و تأثیر آن‌ها در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان در سنین، جنسیت و دوره‌های

تحصیلی گوناگون و عنایت به نتایج پژوهش‌های اخیر در زمینه‌ی درک خواندن که برای آگاهی فراشناختی از فرایندهای شناختی و انگیزشی فرد به هنگام خواندن، نقش بیش‌تری قابل شده اند، و پایین بودن سطح استفاده از آن در دانشجویان که لزوماً موجب کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی ایشان می‌شود، هم‌چنین، نقش هوش هیجانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های تنظیم‌کننده در مسایل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری هیجانی و اجتماعی در خصوص کنترل هیجان‌ها و عواطف در برخورد منطقی و درست با فشارهای تحصیلی (افت تحصیلی، ترک تحصیل و...) و مشکلات هیجانی که تأثیراتی مثبت بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی فراگیران دارد و به این لحاظ مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان، مشاوران و صاحب‌نظران علوم تربیتی قرار گرفته است، این پژوهش به بررسی متغیرهای یاد شده در بین دانشجویان پرداخت. چرا که عملکرد تحصیلی دانشجویان را می‌توان از راه ارزیابی آگاهی فراشناختی آنان از راهبردهای خواندن و در پی آن، تعیین نقاط ضعف و قوت مطالعه و به واسطه‌ی آگاهی از وضعیت هوش هیجانی ارتقا بخشید. در خصوص پرسش نخست " آیا بین متغیر هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه وجود دارد؟" ضریب همبستگی محاسبه شده حاکی از آن است که رابطه‌ی بین تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی (به جز مؤلفه‌ی همدلی) با عملکرد تحصیلی به صورت مستقیم و مثبت، معنادار است. بیش‌ترین ضرایب همبستگی محاسبه شده بر اساس جدول ۱ به ترتیب مربوط به مؤلفه‌های مهارت اجتماعی، خود آگاهی، خود انگیزی و خود کنترلی است.

در مورد پرسش دوم " آیا بین متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی رابطه وجود دارد؟" نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی به گونه‌ی مستقیم و مثبت، معنادار است. بیش‌ترین ضرایب همبستگی محاسبه شده نیز بر اساس جدول ۲ به ترتیب مربوط به راهبردهای حل مسئله، راهبردهای کلی خواندن و راهبردهای حمایت خواندن می‌باشد.

نتایج تحلیل رگرسیون در مورد پرسش سوم "نقش کدام یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش‌تر است؟" نشان می‌دهد که در زمینه‌ی پیش بینی عملکرد تحصیلی در نخستین مدل ارائه شده، مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی از هوش هیجانی نقش تبیین‌کننده تری در پیش بینی عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. در گام دوم نیز با اضافه شدن مؤلفه‌ی خود کنترلی، مقدار تبیین واریانس عملکرد تحصیلی

۱۴/۹ درصد افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی و خودکنترلی از متغیر هوش هیجانی به ترتیب بیش‌ترین سهم تبیینی را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارند. تحلیل رگرسیون در خصوص پرسش چهارم "نقش کدام یک از مؤلفه‌های آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی بیش‌تر است؟" بیانگر آن است که در زمینه‌ی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، راهبرد حل مسئله از متغیر آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن نقش تبیین‌کننده تری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. در گام دوم نیز با اضافه شدن مؤلفه‌ی راهبرد کلی خواندن، میزان تبیین‌واریانس عملکرد تحصیلی ۲۰/۳ درصد افزایش می‌یابد. لذا، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که راهبرد حل مسئله و راهبرد کلی خواندن از متغیر آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن به ترتیب بیش‌ترین سهم تبیینی را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارند.

در مورد پرسش پنجم "آیا بین دانشجویان در متغیرهای هوش هیجانی و آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک مؤلفه‌های دموگرافیک آن‌ها (جنسیت و دوره‌ی تحصیلی) تفاوتی معنادار وجود دارد؟" نتایج آزمون t بر اساس جدول ۵ نشان می‌دهد که بین دانشجویان در مؤلفه‌های متغیرهای هوش هیجانی و آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک جنسیت آن‌ها تفاوتی معنادار وجود ندارد.

بر اساس داده‌های جدول ۶ بین دانشجویان در نمره‌ی کل مؤلفه‌های متغیر هوش هیجانی به تفکیک دوره‌ی تحصیلی آن‌ها تفاوتی معنادار وجود ندارد. فقط در مؤلفه‌ی همدلی با مقدار $t = ۲/۲۵۵$ تفاوتی معنادار بین دو گروه وجود دارد و مقایسه‌ی میانگین دو گروه نشان می‌دهد که هوش هیجانی دوره‌ی تحصیلی کارشناسی در زیر مؤلفه‌ی همدلی بیش‌تر از دوره‌ی ارشد است. هم‌چنین، داده‌های جدول نشان می‌دهد که بین دانشجویان در متغیر آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن به تفکیک دوره‌ی تحصیلی آن‌ها تفاوتی معنادار وجود دارد. مقایسه‌ی میانگین دو گروه حاکی از آن است که مقدار آگاهی‌فراشناختی از راهبردهای خواندن در راهبرد کلی خواندن، راهبرد حمایت خواندن و نیز نمره‌ی کل، نزد دانشجویان ارشد بیش‌تر از دانشجویان کارشناسی است. در حالی که در مؤلفه‌ی راهبرد حل مسئله تفاوتی معنادار از لحاظ آماری بین دو گروه وجود ندارد.

در تأیید یافته‌های این پژوهش می‌توان به نتایج پژوهش‌های Brackett & Salovey (2004)، Nelson & Low (2005)، Stottlemeyer (2002)، Zeidner & et al (2003)، Samari & Tahmasbi (2007) و Bakhshi Sorshejanh (2008) که بیانگر رابطه و همبستگی مثبت بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی هستند و نیز نتایج پژوهش‌های

Javadi & Salarifar & Pakdaman (2009) ؛ Haffman & Spataru (2008) ؛ etal (2010) که بر وجود رابطه‌ی معنادار و مثبت بین مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی و عملکرد تحصیلی تأکید دارند، اشاره کرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش و نتایج پژوهش‌های ذکر شده در پیشگفتار، وجود ارتباط بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و عملکرد تحصیلی دانشجویان، ما را به اهمیت و تأثیر آگاهی فراشناختی در رشد و افزایش یادگیری رهنمون می‌سازد. با توجه به ارتباط مستقیم استفاده از راهبردهای فراشناختی با موفقیت تحصیلی دانشجویان و این‌که آگاهی‌های فراشناختی قابل یادگیری هستند، نهادینه سازی آموزش این راهبردها از سوی نظام آموزشی می‌تواند در افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان مثمر ثمر باشد. در واقع، به جای تمرکز بر حجم یادگیری فراگیران، بایستی به روش‌های یادگیری و افزایش مهارت‌های آنان در استفاده از راهبردهای مطالعه و یادگیری بویژه آگاهی‌های فراشناختی پرداخت.

هم‌چنین، با توجه به نقش و اهمیت هوش هیجانی در بخش‌های گوناگون زندگی افراد اعم از تحصیل، شغل و محیط اجتماعی و سلامت روانی که به ما در راستای شناخت احساسات خود و دیگران، مهارت کافی در ایجاد روابط سالم با دیگران و حس مسئولیت پذیری در مقابل وظایف کمک می‌کند، بمنظور رسیدن به سطح بالایی از عملکرد تحصیلی و یادگیری بهینه، فراگیران افزون بر استفاده از راهبردهای فراشناختی، بایستی به رشد مناسب در خصوص کنترل هیجان‌ها و عواطف دست یابند. اگر فرد از لحاظ هیجانی باهوش باشد، به گونه‌ای مؤثری می‌تواند از پاسخ‌های هیجانی برخوردار باشد و آن‌ها را متوازن سازد و به این ترتیب از آثار مخرب فشار روانی در زمینه‌های تحصیلی، شغلی، مسئولیت‌های اجتماعی و... محافظت شود. لذا، پیشنهاد می‌گردد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در کنار مطالب درسی به دانشجویان آموزش داده شود چرا که توانایی‌هایی گسترده را برای آنان فراهم آورده و نه تنها به گونه‌ای مثبت بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد بلکه تأثیراتی مثبت بر عملکرد شغلی و اجتماعی بعدی آنان دارد.

References

Bakhshi Sorshejanh., Layla. (2008). the relationship between emotional intelligence with mental hygiene and academic performance of female and male students in Islamic Azad university in Behbahan. Journal of knowledge and research in education, No.19.

Bar-on, R. (2000). the handbook of emotional intelligence. Tossey – Bass, wiley company, sanfrancisco.

Besharat, Mohamad Ali., Shalchi, Behzad., & Shamsipoor, Hamid (2006). The study of the relationship between emotional intelligence with students academic achievement. *Journal of new thinking in education*, Vol. 2. No 3, 4.

Biehler, R., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin.

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with mayer-salovey caruso emotional intelligence test (MSCEIT). IN Glen Geher (ED). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge NY: Nova science publishers.

Dehshiri., Gholamreza (2006). the study of the relationship between emotional intelligence with students academic achievement. *New trends and researchers in counseling*, Vol.5. No.18.

Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Meta cognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp.297-323). Dordrecht, The Netherland: Kluwer.

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scadura & C.J. Brainerd (Eds.). *Structural Process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn. The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.

Flavell, J. H. Miller, P.H & Miller, S. A. (2001). *Cognitive development*. 4 th ed. new jersey: Prentice Hall Publisher.

Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Meta memory. In Kail, R. and Hagen, J. (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldman, D. (1995) "Emotional Intelligence", Bantam Books, N.Y.

Haffman, B., & spatariu, A. (2008). The influence of self – efficacy and meta cognitive promoting on math problem solving efficiency. *Contemporary Educational psychology*. 33(4): 875-893.

Javadi, Marzeyeh., Kayvanara, Mahmmood., Yaghobi, Maryam., Hasanzadeh, Akbar., & Ebadi, Zahra (2010). The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and academic situations of medical science of Isfahan. *Iran Journal of instruction in medical science*, Year 10. No.3.

Lefranco, G. R. (1997). *Psychology for teaching*. Belmont: Was worth.

Maleki, Bahram (2005). the impact instruction in cognitive and metcognitive strategies on enhancing learning and remembering. *New finding in cognitive sciences*, year seven.No.3.

Mansori, Behzad (2001). Standardization of test sebria shering for the master's students in public universities in Tehran, master's thesis, Alame Tabatabai university.

Mokhtari, K., & Reichard, CA. (2002). Assessing students' meta-cognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94: 249-259.

Nelson, D. & Low, G. (2003). *Emotional intelligence: achieving academic and career excellence*. Upper saddle river, New jersey: pratic-Hall.

Olejnisk, S. & Nist, SL. (1998). Identifying latent variables measured by the learning and study strategies inventory. *J Exp Edu*, 60:9-151.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. H., Majeski., L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Difference*, 29, 313-320.

Petrides, K. V. Ferderickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Pintrich, P. R. (2002). the role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Pressley, M., Brokowski, J. G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: good strategy users coordinate meta-cognition and knowledge. *Annals of Child Development*, Vol 4, 89-129.

Rahnama, Akbar., & Abdolmaleki, Jamal (2009). the study of the relationship between emotional intelligence and creativity with academic achievement of shahid university students. *New thinking in education*, Vol.5. No. 2.

Rodolico, J. (2002). Teaching cognitive learning strategies and vocabulary testing. *Hwa kang Journal of REFL*, Vol 8.

Salarifar, Mohammad Hossein., & Pakdaman, Shahla (2009). the role of dimensions metacognitive situation in academic achievement. *Journal of Applied psychology*, third year. No.4(12).

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta – mood scale. In J. Penne baker (Ed). *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125- 154). Washington, DC: American Psychological Association.

Samari, Ali Akbar & Tahmasbi, Fahimeh (2007). The study of relationship between emotional intelligence and student academic achievement. *Journal of principles of mental hygiene*, ninth year. No.35-36.

Stottlemeyer, B.G. (2002). A conceptual from fork for emotional intelligence in education, factors affecting student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M university-King isle.

Taylor; B.P. (1983). Teaching ESL: incorporating a communicative, student-centered component. *TESOL Quarterly*, 17, 69-88.

Zahra Kar, Keyanoush (2007). The study of the relationship between dimensions of emotional intelligence and academic achievement, Applied psychology, Vol.2. No. 5.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews., G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence ungifted and non-gifted high school student; outcomes depend on the measure. Intelligence, 4,369-391.

