

# تمایز دانش آموزان منضبط و غیر منضبط بر اساس ذهن خوانی و هوش هیجانی<sup>۱</sup>

■ سامان رحمانی\*  
■ جواد مصرآبادی\*\*  
■ تقی زوار\*\*\*

## چکیده:

یکی از مؤثرترین روش‌های مدیریت کلاس، شناخت عوامل مؤثر بر نظم و انضباط دانش‌آموزان است. در این راستا هدف اصلی این پژوهش تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن خوانی و پنج مؤلفه هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی) می‌باشد. نمونه این پژوهش ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دختران و پسران و نیز نظرات مسؤلان مدرسه استفاده شد. همچنین جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسش‌نامه هوش هیجانی شیرینگ و آزمون ذهن خوانی بارون - کوهن استفاده گردید. داده‌های به‌دست آمده با روش‌های آماری تجزیه‌تایع تشخیص و رگرسیون لوجستیک تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های تجزیه‌تایع تشخیص منجر به یک تایع تشخیص معنادار شد. طبق این تایع چهار متغیر ذهن خوانی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خودانگیزی دارای بالاترین توان در تمایز دو گروه بودند. همچنین نتایج تایع تشخیص نشان داد که ۶۰ درصد از افراد دو گروه طبق تایع به‌دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شدند. نتایج معنادار رگرسیون لوجستیک نشان داد که این مدل می‌تواند ۶۰ درصد دانش‌آموزان را در دو گروه منضبط و غیرمنضبط طبقه‌بندی کند.

ذهن خوانی، هوش هیجانی، مدیریت کلاس، انضباط، دانش‌آموزان دبیرستانی.

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱/۲۸

\* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی ..... rahmani.saman@gmail.com  
\*\* دانشجوی روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.  
\*\*\* استادیار مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

## مقدمه

معلمان در کنار تلاش برای تغییر سطح شناختی فراگیران، تا حدی نیز در برابر جامعه‌پذیری و هدایت رفتارهای فراگیران مسئولیت برعهده دارند. هرچند ایجاد رفتارهای مناسب و شایسته در فراگیران امری لازم به‌نظر می‌رسد اما هم در سطح عوام و هم در سطوح اداری و تخصصی، معلمی بیشتر با آموزش و یاد دادن تداعی می‌شود. با این وجود رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان به‌شدت بر فعالیت اصلی معلمان یعنی «آموزش» تأثیرگذار است. برگین و برگین<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در همین رابطه اظهار می‌کنند که مشکلات بی‌انضباطی هم موجب افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیر منفی می‌گذارد. مؤسسه نظرسنجی گالوپ در آمریکا فقدان انضباط را مشکل شماره یک مدارس عنوان کرده است (تایم، ۱۳۸۷). 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<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزان مدارس منظم و انضباط‌بهتری دارند عملکرد تحصیلی بالاتری هم از خود نشان می‌دهند.

علاوه بر تأثیر بی‌انضباطی بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان، همچنین رفتارهای نامناسب فراگیران بر فرایند یاددهی نیز اثرات منفی دارد. کنترل و مدیریت کلاس درس در اثربخشی و کارایی تدریس معلم بسیار مؤثر است، در این زمینه کاترین<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) می‌گوید معلمی که توانایی مدیریت کلاس درس را دارد، می‌تواند محیط یادگیری مناسبی را نیز برای شاگردان فراهم نماید. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی که به‌طور مداوم تلاش و نیروی زیادی را جهت مدیریت و نظم کلاس صرف می‌کنند ولی این تلاش آن‌ها اثربخشی لازم را ندارد، استرس و فشار بسیاری را تحمل می‌کنند. (رجینا و دانیل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). با توجه به چنین اهمیتی که انضباط و مدیریت کلاس درس دارد، یکی از اولین و اصلی‌ترین موضوعات مدیریت کلاس<sup>۵</sup> درس و فضای یادگیری<sup>۶</sup> برای روان‌شناسان تربیتی و کارشناسان تعلیم و تربیت شناخت عوامل مؤثر بر ارزش‌ها و رفتارهای انضباطی آموزشگاهی دانش‌آموزان است. پژوهشگران روش‌های پژوهشی متفاوتی را جهت دستیابی به این هدف به‌کار گرفته‌اند. در بخشی از این پژوهش‌ها تلاش شده است ویژگی‌های متمایزکننده دانش‌آموزان منضبط<sup>۷</sup> و دانش‌آموزان غیرمنضبط<sup>۸</sup> از هم تشخیص داده شوند. کشف این ویژگی‌ها از این جهت مهم است که از این طریق می‌توان برای کاهش یا حذف مشکلات انضباطی فراگیران به‌طور غیرمستقیم بر روی این ویژگی‌ها کار کرد. با این وجود، بیشتر پژوهش‌هایی که در مورد انضباط در کلاس درس انجام شده است به جنبه‌های کلی چگونگی مدیریت کلاسی و روش‌های فراهم‌کردن انضباط کلاس اشاره دارند و کمتر به شناسایی ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان که نقش مهمی در رخداد رفتارهای مشکل‌آفرین، ناسازگار، بی‌انضباطی در کلاس درس و مدرسه دارند، پرداخته شده است.

تاکنون پژوهش‌هایی متعددی در زمینه عوامل مختلف انضباطی صورت گرفته است که تعدادی از آن‌ها نقش پررنگ معلم را در وقوع و تداوم این رفتارها نشان می‌دهند. در این مورد از پژوهش‌های داخل ایران می‌توان به پژوهش مصرآبادی، بدری و واحدی (۱۳۸۹) اشاره کرد که براساس نتایج آن، میانگین بی‌انضباطی‌ها در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی توسط معلم دارای بالاترین مقدار است و کمترین میزان بی‌انضباطی‌ها نیز در شرایط کاربست اقتدار مرجع<sup>۱۱</sup> رخ می‌دهد. همچنین پژوهش بیابانگرد (۱۳۷۲) نشان داده است که معلمان مرد در مقایسه با معلمان زن بیشتر از روش مستقیم کنترل استفاده می‌کنند و معلمان دارای سابقه بیشتر، تحصیلات عالی‌تر و سنین بالاتر بیشتر از روش غیرمستقیم استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش صوحی (۱۳۶۹) نیز نشان داد، عدم تسلط علمی و تجربی معلمان و عدم آشنایی آن‌ها با اصول و مهارت‌های تدریس از عوامل مهم بی‌انضباطی دانش‌آموزان به حساب می‌آید. رویکرد موضوعی در بیشتر این پژوهش‌ها در زمینه عوامل کلی مرتبط به معلم و جو کلاس از قبیل منابع اقتدار، جنسیت معلم، سابقه کار معلم و روش‌های کلاس‌داری معلمان بوده است و کمتر به عوامل فردی و رفتاری تعیین‌کننده دانش‌آموزان در زمینه ایجاد رخداد‌های انضباطی در مدارس پرداخته‌اند.

عوامل رفتاری تعیین‌کننده مشکلات انضباطی در مدارس، با ابعاد دیگری مانند خصوصیات عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان همبستگی دارد. در این زمینه پژوهش هندرسون، هایسلپ و کینگ<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) نشان داد، خانواده‌هایی که ارتباط صمیمانه‌تری با یکدیگر دارند فرزندان‌شان سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و داشتن چنین روابطی در خانواده پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه است. از عوامل عاطفی موجود در کلاس درس تأثیر ارتباط بین معلم و شاگرد است تا حدی که فراتحلیل مارزانو<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۳) نشان می‌دهد، ۳۱٪ مشکلات انضباطی دانش‌آموزان در نتیجه ارتباط مطلوب بین شاگرد و معلم کاهش پیدا می‌کند، همچنین نتایج پژوهش توسنت<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۷) ارتباط بین معلم و شاگرد را جهت افزایش کارایی و نظم کلاس درس نشان می‌دهد و نقش آن را در سازگاری مدرسه، عملکرد تحصیلی و رفتارهای مثبت هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان مهم انگاشته است.

شناخت ویژگی‌های عاطفی تأثیرگذار بر بی‌انضباطی فراگیران تا حدودی معلمان را با نحوه برخورد با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان آشنا می‌کند. با چنین اطلاعاتی آن‌ها می‌توانند 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<sup>۱۵</sup> و ذهن‌خوانی<sup>۱۶</sup> اشاره کرد که هر دو به‌طور مستقیم در تعاملات روزمره کاربرد دارند.

سالوی و مایر<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۰) اولین کسانی بودند که هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی فرد در برخورد با هیجان‌اتش تعریف کردند. گلمن<sup>۱۸</sup> (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. بر طبق

نتایج پژوهش‌ها و همچنین تلویحات نظری این حوزه، هوش هیجانی با تعدادی از شاخص‌های تحصیلی- رفتاری فراگیران در زمینه انضباط مرتبط است. ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در شکل‌گیری تعاملات روزمره آن‌ها در مدرسه بسیار ضروری است، و اهمیت آن تا حدی است که گلمن (۱۹۹۸) ادعا می‌کند که تنها تمرکز بر روی رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان و تلاش برای اصلاح آن‌ها کافی نیست؛ زیرا رفتارهای نامناسب اغلب از برخی دانش‌آموزان و تحت شرایط خاصی رخ می‌دهند، در این زمینه گلمن پایین بودن هوش هیجانی را ملاک اصلی برای رخداد رفتارهای بی‌انضباطی، مشکل‌آفرین و ناسازگارانه دانش‌آموزان در کلاس مطرح می‌کند (به نقل از جوردن و متیس<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶).

پژوهش چرنیس<sup>۲۰</sup> (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، همچنین پژوهش مارکوویز<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۶) ارتباط بین هوش هیجانی، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی را نشان داده است. یافته‌های پژوهشی کارسو<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۲) ضمن تأکید بر اهمیت نقش هوش هیجانی در حوزه سلامت روانی و سازش‌یافتگی‌های هیجانی و اجتماعی، یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را شبیه یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی می‌داند. همچنین نتایج پژوهش پترایدز، فردریک سون؛ و فورنهام<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۴) نشان داد که هوش هیجانی با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مدرسه همبستگی دارد، وضعیتی که موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار خواهد داد. نتایج پژوهش میکائیلی منیع و مددی امام‌زاده (۱۳۸۷) نشان داد، بین سازگاری اجتماعی دانشجویان دارای حکم انضباطی و بدون حکم انضباطی تفاوت معناداری وجود دارد و گروه دوم سازگارترند.

علاوه بر رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با شاخصه‌های رفتارهای نامطلوب فراگیران در محیط‌های آموزشی، می‌توان به جنبه دیگری از ویژگی‌های فردی با نام «ذهن خوانی» که نقش مؤثری در شناخت اجتماعی دانش‌آموزان دارد، اشاره کرد که اهمیت ویژه‌ای در شناخت دنیای اجتماعی و روان‌شناختی دیگران ایفا می‌کند، اشاره کرد. شافر<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۰) شناخت اجتماعی را چگونگی تفکر مردم درباره احساسات، انگیزه‌ها و رفتارهای خود و دیگران بیان می‌کند. بوسکو و همکاران<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۸) ذهن خوانی را به‌عنوان توانایی درک حالت‌های ذهنی خود و دیگران و استفاده از این توانایی‌ها در پیش‌بینی، تبیین و اعمال وابسته به رفتار تعریف می‌کنند. همچنین بارون کوهن<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۵) اظهار می‌دارد 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. زان شاین<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۳) ذهن خوانی را خواندن ذهن دیگران بیان می‌کند. علاوه بر تعریف‌های متعدد از ذهن خوانی در بعضی منابع آن را با اصطلاحات دیگری مانند ظرفیت حافظه یا بعضی از فرآیندهای فکری ذهن به نام باطن‌بینی معرفی کرده‌اند (آکل<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۳).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ذهن خوانی دارای روابط مشخصی با متغیرهای عاطفی - اجتماعی

است. یرمیا<sup>۲۹</sup> (۱۹۹۸) به نقش ذهن خوانی در تمامی تعامل‌های انسانی به‌ویژه در درک، تبیین، پیش‌بینی و دستکاری رفتارهای افراد دیگر تأکید دارد (به نقل از مشهدی و محسنی، ۱۳۸۵). ساندبرگ و لارسون<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۹) نیز اظهار می‌دارند که 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. به‌طور مشخص در سال‌های اخیر شاهد پژوهش‌هایی در زمینه رابطه ذهن خوانی با رفتارهای ناسازگارانه بوده‌ایم و تلاش شده است به این سؤال پاسخ داده شود که ذهن خوانی تا چه حدی و به چه نوعی با رفتارهای نامطلوب مرتبط است. در این زمینه ساتون<sup>۳۱</sup> و همکاران (۱۹۹۹) نشان دادند افرادی که رفتار خشونت‌آمیز دارند، از ویژگی ذهن خوانی جهت‌شناسایی نقاط قوت و ضعف رفتار دیگران استفاده می‌کنند؛ همچنین افرادی که از ذهن خوانی قوی‌تری برخوردار هستند حالت‌های ذهنی دیگران از قبیل باورها، خواسته‌ها، آرزوها، قصد و هیجانات آن‌ها را در جهت پیش‌بینی رفتار آن‌ها به‌کار می‌برند. پژوهش رضویه، لطیفیان و عارفی (۱۳۸۴) نشان داد که تئوری ذهن و همدلی گرم قادر به پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی و جامعه‌پسند هستند، و همدلی گرم پیش‌بینی‌کننده رفتار پرخاشگری آشکار است. همچنین پژوهش گیونس<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۹) در زمینه‌ی خشونت کودکان و نوجوانان نشان داد نوجوان‌هایی که از ذهن خوانی قوی‌تری برخوردارند، از این ویژگی در جهت تغییر موقعیت‌های اجتماعی و انجام رفتارهای مورد دلخواه خودشان استفاده می‌کنند.

شناخت عوامل انضباطی دانش‌آموزان همواره متخصصان تعلیم و تربیت، کارشناسان آموزش و پرورش و در رأس همه آن‌ها معلمین را، که در ارتباط نزدیک با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان هستند، به این تفکر وامی‌دارد تا به دنبال شناخت آن دسته از ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان باشند که نقش مهمی در بروز این‌گونه مشکلات انضباطی در مدارس ایفا می‌کند. با عنایت به نتایج پژوهش‌های پیشتر ذکر شده و مبانی نظری بحث شده انتظار می‌رود بین هر یک از متغیرهای ذهن خوانی و هوش هیجانی، با بی‌انضباطی رابطه‌ای وجود داشته باشد؛ چرا که این دو متغیر با تعدادی از ویژگی‌های رفتاری ناسازگارانه روابطی آشکار دارند. بنابراین پژوهش حاضر قصد پاسخ دادن به این سؤال را دارد که آیا تمایزی بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی وجود دارد یا نه؟ دست‌یابی به پاسخ این سؤال از لحاظ نظری، کاربردی و روش‌شناختی دارای اهمیت است. با کشف روابط بین متغیرها رفته‌رفته دانش محققان و پرورش‌کاران از عوامل مؤثر بر بی‌انضباطی افزایش می‌یابد و مسیر تولید نظریه‌ای بومی در زمینه مدیریت کلاس را هموارتر می‌سازد. همچنین یافته‌های احتمالی این پژوهش می‌تواند تمهیداتی را در زمینه کاهش مشکلات انضباطی فراگیران فراهم نماید. ضمن این که پژوهش حاضر، در نوع خود و براساس شواهد موجود در پایگاه‌های معتبر علمی، اولین پژوهشی است که تلاش می‌کند براساس یک شیوه چندمتغیری به تمایزگذاری

## تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و هوش هیجانی

دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط پیردازد. پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های تک‌متغیری استفاده کرده‌اند، اما می‌دانیم که با توجه به ماهیت متغیرها و کاهش خطای آماری، استفاده از روش‌های چندمتغیری ارجح‌تر است.

### ■ روش پژوهش

**روش تحقیق:** در این پژوهش از یک روش علی-مقایسه‌ای استفاده شد تا بتوان دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط را، از لحاظ ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، از همدیگر متمایز ساخت.

**جامعه آماری و نمونه آماری:** جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر نواحی پنج‌گانه مدارس دولتی دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند. حجم نمونه آماری براساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۳۳</sup> (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد. در این پژوهش از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و روش هدفمند<sup>۳۴</sup> استفاده شد. در ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز چهار ناحیه به تصادف انتخاب گردید سپس از هر ناحیه چهار مدرسه به تفکیک جنسیت (۲ مدرسه پسرانه، ۲ مدرسه دخترانه) و در مجموع ۱۶ مدرسه انتخاب شد. در ادامه، با استفاده از روش هدفمند، از هر مدرسه منتخب ۱۲ نفر دانش‌آموز غیرمنضبط و ۱۲ نفر دانش‌آموز منضبط انتخاب شدند (چگونگی شیوه انتخاب این دو گروه در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است). در مجموع تعداد کل نمونه پژوهش برابر با ۳۸۴ دانش‌آموز منضبط و غیرمنضبط بود.

**پرسش‌نامه هوش هیجانی:** مقیاس هوش هیجانی یک پرسش‌نامه خودسنجی متشکل از ۳۳ ماده است که ۵ مؤلفه هوش هیجانی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه دارای یک مقیاس پنج‌بخشی لیکرت است و مؤلفه‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را در برمی‌گیرد. 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 می‌باشد. هنجاریابی این پرسش‌نامه توسط منصوری در سال ۱۳۸۰ انجام شد در بررسی این آزمون توسط منصوری (۱۳۸۰) میزان همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای مؤلفه‌های کل و خرده‌آزمون‌های 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 ملاکی این آزمون، همبستگی نمرات افراد در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی یک نمونه ۳۰ نفری را مورد بررسی قرار داد که براساس اطلاعات به‌دست آمده میزان همبستگی  $r=0/63$  بود که بین نمرات آزمودنی‌ها در دو آزمون از لحاظ آماری معنادار شد. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های کل و خرده‌آزمون‌ها ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۵۰، ۰/۵۸، ۰/۵۷، ۰/۶۰، ۰/۵۷ گزارش شد.

**آزمون ذهن خوانی:** برای سنجش ذهن خوانی از نسخه کامپیوتری آزمون تجدیدنظر شده بارون-کوهن با عنوان «ذهن خوانی از طریق چشم‌ها»<sup>۳۵</sup> استفاده شد. فرم تجدیدنظر شده این آزمون شامل ۳۶ سؤال است که شامل عکس‌هایی از چشم هنرپیشه‌های 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 پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود که کلمه‌ای را که بهترین توصیف‌کننده فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کنند. برای نمره‌گذاری به هر جواب صحیح نمره یک تعلق می‌گیرد و نمرات بین دامنه ۰ (صفر) و ۳۶ قرار دارند. نمره کمتر از ۲۲ نشانگر ذهن خوانی پایین، نمره 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 توسط علیلو، بخشی‌پور، بافنده قراملکی، خانجانی و رنجبر (۱۳۹۰) و همچنین در پژوهش بافنده (۱۳۹۰) از طریق روش الفای کروناخ عدد ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین در پژوهش بخشی‌پور، علیلو، خانجانی، رنجبر و بافنده قراملکی (۱۳۹۰) با روش کودر-ریچاردسون عدد ۰/۶۹ به دست آمد. پایایی آزمون ذهن خوانی نیز، با روش الفای کروناخ، ۰/۵۹ به دست آمد. در اغلب مطالعات صورت گرفته برای بررسی توانایی ذهن خوانی افراد سالم و بیمار، از آزمون عصب روان‌شناختی استفاده شده است که نماینده اعتبار این آزمون در مطالعات ادراک حالات ذهنی است (به نقل از نجاتی، ذبیح‌زاده، نیک‌فرجام، نادری، و پورنقدعلی، ۱۳۹۰).

**شیوه اجرا:** یکی از دشوارترین مراحل اجرای این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های مورد مقایسه (منضبط و غیرمنضبط) از جامعه پژوهشی بود. دلیل اصلی این مشکل نبود تعریف و ملاک دقیق و قابل قبول میان صاحب‌نظران این حوزه در ارتباط با انضباط کلاسی و طبیعتاً دانش‌آموز بی‌انضباط است. برای حل تقریبی این مشکل در این پژوهش از یک ملاک رسمی ولی تا حدی غیرقابل اعتماد (نمره انضباط) و یک ملاک غیررسمی ولی نسبتاً قابل اعتماد (قضاوت مسئولین مدرسه مبنی بر اینکه یک دانش‌آموز منضبط است یا بی‌انضباط) استفاده شد. در واقع شیوه اول کمی و شیوه دوم کیفی بود. در روش کمی نمره برش ۱۷ به پایین برای پسران و ۱۹ به پایین برای دختران، به عنوان ملاک نمره انضباط در انتخاب دانش‌آموزان بی‌انضباط مقرر شد. دلیل انتخاب این دو نمره مشخص، بر نتایج یک پژوهش مقدماتی<sup>۳۶</sup> مبتنی بود که در آن مشخص شد که 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 انضباطشان پایین‌تر از این نمرات (۱۷ برای پسران و ۱۹ برای دختران) بود پائین‌ترین نمرات انضباطی را داشتند. پس از تعیین این گروه اولیه از دانش‌آموزان بی‌انضباط که تعدادشان بیشتر از تعداد دانش‌آموزان بی‌انضباط موردنیاز مدرسه در این تحقیق بود براساس نظرات مسئولین مدرسه به‌ویژه معاونین و مشاور مدرسه ۱۲ نفر از بین گروه به‌عنوان بی‌انضباط‌ترین انتخاب شد. در گام بعدی یک گروه ۱۲ نفری از منضبط‌ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به‌عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که

**تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن خوانی و هوش هیپنوتیک**

جهت حفظ حقوق آزمودنی‌ها و جلوگیری از برچسب خوردن آنها، آزمون‌ها به صورت گروهی اجرا شد و افراد از دلیل انتخاب خود بی اطلاع ماندند.

**یافته‌ها**

در این پژوهش از دو روش آماری تجزیه تابع تشخیص و رگرسیون لجستیک استفاده شد. قبل از انجام تحلیل تشخیصی، شش آزمون  $t$  برای بررسی معناداری تفاوت گروه‌ها در متغیر پیش بین انجام شد. در جدول ۱ میانگین‌ها، انحراف معیارها و سطوح معناداری شش متغیر پیش بین برای دو گروه نشان داده شده است. نتایج این تحلیل نشان داد که به جز در دو متغیر خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی، بین دو گروه، در سایر متغیرها تفاوت معناداری دارند.

**جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و سطوح معناداری هفت متغیر پیش بین برای دو گروه منضبط و غیرمنضبط**

متغیرهای پیش بین	دانش‌آموزان منضبط		دانش‌آموزان غیر منضبط		آماره $t$	سطح معنی‌داری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
خود انگیزی	۲۰/۰۵	۲/۹۶	۱۹/۴۳	۲/۷۸	۲/۱	۰/۰۳
خود آگاهی	۲۱/۳۰	۳/۷۴	۲۰/۸۶	۳/۶۳	۰/۹۶	۰/۳۳
خود کنترلی	۲۱/۴۳	۵/۳۰	۲۰/۰۳	۴/۶۸	۲/۶۰	۰/۰۱
هشیاری اجتماعی	۱۷/۹۵	۳/۳۸	۱۷/۱۳	۳/۴۷	۲/۱۱	۰/۰۳
مهارت‌های اجتماعی	۱۴/۱۴	۳/۱۲	۱۴/۴۴	۳/۳۵	۱	۰/۳۱
ذهن خوانی	۱۴/۳۰	۳/۵۰	۱۵/۳۳	۳/۶۴	۳/۱۳	۰/۰۰۲

در این پژوهش برای تشخیص اینکه کدام یک از متغیرهای خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و ذهن خوانی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از توان بالایی برخوردار هستند از تجزیه تابع تشخیص استفاده شد. منصورفر (۱۳۸۸) در معرفی این روش اظهار می‌دارد که این روش آنالیز تشخیصی راهکاری است برای آنکه متغیرها را در قالب گروه‌های مجزا از هم تفکیک کنیم، به صورتی که هر گروه در عین اینکه با گروه دیگر شباهت و همبستگی دارد از انسجام لازم نیز برخوردار باشد. تجزیه تابع تشخیص مستقیم<sup>۳۷</sup> با استفاده از شش



متغیر پیش بین، ذهن خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) برای تعیین اینکه آیا می‌توان یک گروه از دانش‌آموزان را برحسب نمرات‌شان در این متغیرها به‌عنوان دانش‌آموزان منضبط از دانش‌آموزان غیرمنضبط تشخیص داد یا نه انجام شد. در این تحلیل به جهت وجود دو گروه، تابع تشخیص محاسبه شد که کل واریانس را تبیین می‌کند. لانداى ويلکز برای این تابع با مقدار  $0/93$  معنادار بود ( $P \leq 0/01$ ,  $\chi^2 = 23/71$ ). که نشان از توان معنادار این دسته از متغیرهای پیش بین در تمایز بین دو گروه از دانش‌آموزان است. تابع تشخیص به‌دست آمده برحسب همبستگی‌های درون‌گروهی ترکیبی<sup>۳۸</sup> هرکدام از پیش‌بین‌ها با تابع تشخیص استاندارد شده در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. همبستگی‌های درون‌گروهی ترکیبی بین پیش‌بین‌ها و تابع تشخیص استاندارد شده

متغیرهای پیش بین	همبستگی
ذهن خوانی	۰/۵۷
خود کنترلی	۰/۵۵
هشیاری اجتماعی	۰/۴۷
خود انگیزی	۰/۴۲
خود آگاهی	۰/۲۳
مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۷

همان‌گونه که در جدول ۲ مشخص است براساس وزن‌های هرکدام از متغیرهای پیش‌بین با تابع به‌دست آمده می‌توان مشاهده کرد که متغیر ذهن خوانی با مقدار همبستگی  $0/57$  با تابع به‌دست آمده، از بالاترین توان تمایز دو گروه برخوردار می‌باشد. مؤلفه خودکنترلی با مقدار  $0/55$  همبستگی دارای بالاترین توان تمایز بعد از پیش‌بین اول است. پس از این دو متغیر، متغیرهای متمایزکننده گروه‌ها با بالاترین توان به ترتیب هشیاری اجتماعی  $0/47$  و خودانگیزی  $0/42$  بودند. در انتهای تابع دو متغیر خودآگاهی ( $0/23$ ) و مهارت‌های اجتماعی ( $0/17$ ) قرار دارند که این متغیرها در آزمون  $t$  نیز در بین دو گروه تفاوت معناداری نداشتند.

در جدول ۳ نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص محاسبه‌شده ارائه شده است. بر طبق این طبقه‌بندی ۶۰ درصد از افراد به‌طور صحیح طبقه‌بندی شدند. ۵۹ درصد دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و ۶۱ درصد دانش‌آموزان در گروه‌های غیرمنضبط به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند.

## تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن خوانی و هوش هیجانی

## جدول ۳. نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص

محاسبه شده

کل	گروه بندی پیش بینی شده		گروه بندی دانش آموزان		
	گروه غیر منضبط	گروه منضبط	تعداد	درصد	گروه بندی اصلی
۱۸۱	۷۵	۱۰۶	گروه منضبط		
۲۰۳	۱۲۴	۷۹	گروه غیر منضبط		
%۱۰۰	%۴۱	%۵۹	گروه منضبط		
%۱۰۰	%۶۱	%۳۹	گروه غیر منضبط		

جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون لجستیک برای معناداری مدل و ضرایب را، جهت پیش‌بینی احتمال عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط، نشان می‌دهد. مدل شامل شش متغیر پیش‌بین (ذهن خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) بود. یافته‌ها نشان می‌دهند که این مدل قادر است براساس شش متغیر پیش‌بین، بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط گروه‌بندی کند.

## جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون لجستیک برای معناداری مدل و ضرایب جهت پیش‌بینی احتمال

عضویت گروهی دانش‌آموزان

متغیرها	B	S.E.	والد	درجه آزادی	سطح معنی داری
ذهن خوانی	-۰/۰۷	۰/۰۳	۶/۳۱	۱	۰/۰۱
خود انگیزی	۰/۲۱	۱/۱۰	۵/۳۳	۱	۰/۰۲
خود آگاهی	۰/۱۱	۰/۰۸	۲/۱	۱	۰/۱۴
خودکنترلی	۰/۱۷	۰/۰۸	۴/۱	۱	۰/۰۴
هشیاری اجتماعی	۰/۱۹	۰/۰۹	۴/۲	۱	۰/۰۳
مهارت های اجتماعی	۰/۱	۰/۰۹	۱/۳	۱	۰/۲۵
مقدار ثابت	-۱/۹	۱/۱۹	۲/۶۷	۱	۰/۱

مدل به‌عنوان یک کل بین ۰/۰۶ درصد (مجذور R کاکس و اسنل) و ۰/۰۹ درصد (مجذور R نگر کرک) از واریانس عضویت گروهی، ۶۰ درصد افراد را به درستی طبقه‌بندی کرد. مقادیر این آماره‌ها شبیه آماره مجذور G هستند که نشان‌دهنده مقدار واریانس تبیینی عضویت گروهی دانش‌آموزان در دو گروه انضباطی، براساس شش متغیر پیش‌بین است.

جدول ۵. نتایج پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس مدل رگرسیون

### لوجستیک

درصد	کل	گروه بندی پیش بینی شده		افراد گروه‌ها
		گروه غیر منضبط	گروه منضبط	
۴۹/۷	۱۸۱	۹۰	۹۱	منضبط
۷۰/۴	۲۰۳	۱۴۳	۶۰	غیر منضبط

جدول ۵ نتایج پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط را براساس رگرسیون لوجستیک نشان می‌دهد. بر طبق این طبقه‌بندی ۶۰ درصد دانش‌آموزان به‌طور صحیح طبقه‌بندی شدند. ۴۹/۷ درصد آن‌ها در گروه‌های منضبط و ۷۰/۴ درصد آن‌ها در گروه غیرمنضبط به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند.

### بحث

مرور پژوهش‌های پیشین نشان داد که وجود 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. بنابراین ضروری است پژوهشگران تعلیم و تربیت و پرورش‌کاران تصمیم‌گیری مناسبی در تشخیص عوامل موجود و تداوم‌دهنده این پدیده داشته باشند. در همین راستا هدف از پژوهش حاضر تمایزگذاری دانش‌آموزان منضبط از دانش‌آموزان غیرمنضبط براساس متغیرهای ذهن‌خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی (خود‌انگیزی، خود‌کنترلی، هشیاری اجتماعی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی) بود. در مجموع نتایج تحلیل‌ها نشان داد که چهار متغیر ذهن‌خوانی، خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خود‌انگیزی دارای بالاترین توان در تمایز دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط هستند. براساس این تحلیل‌ها بیشتر از نصف افراد دو گروه طبق تابع به‌دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شدند. به همین نحو، نتایج رگرسیون لوجستیک نیز مؤید نتایج تجزیه تابع تشخیص بود.

در زمینه هوش هیجانی، بخشی از یافته‌های تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان غیرمنضبط به نحو معناداری از لحاظ سه مؤلفه هوش هیجانی (خودانگیزی، خودکنترلی و هشیاری اجتماعی) نسبت به دانش‌آموزان منضبط، دارای میانگین‌های پائین‌تری هستند. این یافته با نتایج پژوهش پترایدز و همکاران (۲۰۰۴) که نشان‌دهنده رابطه منفی هوش هیجانی با میزان رفتارهای خلاف مقررات در مدرسه بود همخوانی دارد.

## تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط براساس ذهن‌خوانی و هوش هیجانی

همچنین اگر سازگاری اجتماعی از پیامدهای هوش هیجانی تلقی شود یافته پژوهش حاضر با نتایج تحقیق میکائیلی منبع و مددی امامزاده (۱۳۸۷) هم‌خوان است. این دو پژوهشگر، بر طبق مبانی نظری، نه تنها هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را در بهبود روابط و کنش‌های فردی و بین‌فردی با اهمیت انگاشته‌اند بلکه عامل اصلی شکل‌گیری بیشتر کشمکش‌ها در روابط بین‌فردی را، کمبود به‌کارگیری هوش هیجانی از جانب افراد عنوان کرده‌اند. اهمیت درک هیجانات خود و دیگری همچنین کنترل و مدیریت‌کردن رفتار در محیط و فضای استرس‌زا تا حدی مهم است که گلمن (۱۹۹۸) یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان هوش هیجانی معتقد است که مدارس بایستی رویکردی را در نظر بگیرند تا کنترل هیجانات را به دانش‌آموزان آموزش دهند تا آن‌ها خودشان بتوانند در شرایط موقعیت‌های دشوار رفتار خودش را کنترل و مدیریت کنند. گلمن 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. بنابراین یکی از تلویحات کاربردی این پژوهش آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزانی است که دارای مشکلات انضباطی هستند.

دیگر یافته مهم پژوهش این بود که دانش‌آموزان غیرمنضبط، از لحاظ ذهن‌خوانی، دارای میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان منضبط هستند. مبانی پژوهشی و نظری حاضر در زمینه ذهن‌خوانی نشان می‌دهد که وجود این توانایی، رفتار اجتماعی و به احتمال زیاد الگوی انضباطی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پیشتر پژوهش‌های ساتون و همکاران (۱۹۹۹) در زمینه رفتار خشونت‌آمیز، رضویه و همکاران (۱۳۸۴) در زمینه پرخاشگری ارتباطی و گیونس (۲۰۰۹) در حوزه خشونت دوره کودکی نشان داده بود که گروه‌های با رفتار ناسازگارانه دارای ذهن‌خوانی بالاتری هستند. این یافته‌ها به نوعی مؤید نتایج پژوهش حاضر است. براساس این‌گونه شواهد می‌توان استنباط کرد که افراد در همه ارتباط‌های اجتماعی خود، جهت دریافت و پردازش اطلاعات بین‌فردی، از نشانه‌های بیرونی (ظاهری) که بیان‌کننده قصد و حالت ذهنی است استفاده می‌کنند و این فرآیندها یا نموده‌های ذهنی از قبیل هیجان، قصد، باورها مهم‌ترین نقش را در کارکرد اجتماعی افراد ایفا می‌کند (چان<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۸). البته بایستی دقت کرد که همیشه کارکرد اجتماعی در جهت مثبت و مقبول اجتماع نیست.

به کلام دیگر؛ اگرچه بیشتر یافته‌های پژوهشی وجود رابطه مثبت بین ذهن‌خوانی با شاخص‌های کفایت اجتماعی را نشان می‌دهند؛ اما شواهد و مدارک جمع‌آوری شده در سال‌های اخیر نشان داده است که برخلاف تصور معمول، الزاماً ذهن‌خوانی پیشرفته،

تضمین‌کننده موفقیت اجتماعی نیست. بلکه افرادی که از این توانایی برخوردار هستند آن را در جهت به‌دست آوردن موقعیت‌های مورد دلخواه به‌کار می‌برند. وجود این توانایی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا نمودهای رفتاری فرد مقابل را در ذهن خود بازنمایند و بر همین اساس راه‌های مختلفی را در ذهن خود برای تبیین رفتار دیگری پیش‌بینی می‌کنند. دانش‌آموزان غیرمنضبط برای شروع و تداوم بی‌انضباطی‌های خود بایستی، نسبت به کسانی که چنین رفتارهایی را از خود نشان نمی‌دهند، توانایی بیشتری برای درک آنچه که در ذهن معلم و سایر مسئولین مدرسه می‌گذرد داشته باشد. بدون وجود این توانایی‌ها آن‌ها به راحتی نمی‌توانند از عواقب رفتارهای مخرب و منفی خود در امان باشند.

یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست، در گام نخست، پژوهشگران حیطهٔ تعلیم و تربیت و در گام اجرایی معلمان را با مؤلفه‌های گوناگون شکل‌دهندهٔ مشکلات انضباطی و بالطبع عوامل کاهش‌دهنده تنش‌ها و کشمکش‌های کلاسی آگاه می‌سازد. در سایهٔ چنین دانش نظری، از لحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر تلویحاتی در زمینه مداخله در ذهن خوانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی، به‌منظور اثرگذاری بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان، فراهم می‌سازد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که هم هوش هیجانی و هم ذهن خوانی موضوعاتی قابل آموزش هستند. به جهت ارتباط غیرمستقیم هوش هیجانی و بی‌انضباطی می‌توان انتظار داشت که با یاد دادن مؤلفه‌هایی چون خودکنترلی، هشیاری اجتماعی و خودانگیزی به دانش‌آموزان بی‌انضباط از وقوع رفتارهای ناسازگارانه در آن‌ها پیشگیری کرد. اما در زمینهٔ ذهن خوانی که دارای رابطهٔ مستقیم با بی‌انضباطی است؛ بایستی آن‌ها را به شیوه‌های درست استفاده از این توانش راهنمایی کرد؛ مهم‌تر اینکه معلمان باید این آگاهی را داشته باشند که دانش‌آموزان غیرمنضبط افرادی به مراتب قوی‌تر در برداشت سریع و دقیق ذهنیات دیگران هستند.

علیرغم پیشنهادها فوق بایستی به محدودیت‌های تحقیق حاضر نیز توجه کرد. جدی‌ترین محدودیت این پژوهش استفاده از یک شیوهٔ غیراحتمالی برای تشخیص دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط بود. همچنین با توجه به اینکه از پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده شد این احتمال می‌رود که آزمودنی‌ها در پاسخ‌گویی دارای سوگیری باشند. پژوهش‌های آتی با رفع این دو محدودیت یعنی استفاده از شیوه‌های دیگر برای تشخیص دانش‌آموزان غیرمنضبط در مدارس و همچنین به‌کاربردن شیوه‌های مشاهده‌ای و طولی می‌توانند بر غنای پژوهش‌های آتی در این حوزه بیفزایند.

## تمایز دانش آموزان منعصبت و غیرمنعصبت براساس ذهن خوانی و هوش هیپنوتیک

## منابع

- تبریز، ۱۱، ۱۲۱-۱۰۰.
- نجاتی، وحید؛ ذبیح زاده، عباس؛ نیک فرجام، محمدرضا؛ نادری، زهره، و پورنقدعلی، علی. (۱۳۹۰). رابطه بین ذهن آگاهی و ذهن خوانی از روی تصویر چشم. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهد*، ۱۴(۱)، ۳۷-۴۲.
- Akel, A.A. (2003). A neurobiological Mapping of theory of mind. *Brain research review*, 43, 1-12.
- Alodi, m.w. (2007). Assessing the quality of learning environments in swedish school: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning environ*, 24, 157-175.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Bradford/MIT Press, Cambridge, MA.
- Bergin, C., and Bergin, D.A., (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-control, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 189-206.
- Bosco, M.F., Colle, L., Fazio, D.S., Bono, A., Saverio R., and Tirassa, M. (2008). An exploratory assessment of Theory of mind in schizophrenic subjects. *Elsevier*, 1-14.
- Caruso, D. R. (2003). Ability model of emotional intelligence. *Journal of personality*, 34, 25-40.
- Chan, E. (2008). *The roles of theory of mind and Empathy in the relationship between Dysphoria and poor social Functioning*. A thesis degree master of science, Queen's university kingston, Ontario, Canada.
- Cherniss, c. (2002). Emotional Intelligence and Good community. *American journal of community psychology*. 30. 1-11.
- Givens, J. (2009). *Does Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying in Middle school Males and Females?* A Dissertation degree of doctor of philosophy, University Of Nebraska-Lincoln..
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books New York: International University Press.
- Gordan, D., and Metais, J. (2006). Developing Emotional Intelligence in the classroom. *Primary Secondary*, 24, 1-5.
- بافنده قراملکی، حسن. (۱۳۹۰). بررسی تقص نظر به ذهن در اسکیزوفرنیک های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم (رساله دکتری). دانشکده 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 اسکیزوفرنیک دارای علائم مثبت و منفی: نقیصه حالتی یا صفتی. *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۲۳(۶)، ۳۳-۳۸.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۲). روش های کنترل کلاس توسط معلمان. *اندیشه معلم*، ۴، ۲۱-۷.
- تابر، تی، و روبرت. (۱۳۸۷). *الفبای مدیریت کلاس درس* زهره برد های برای آموزش اثربخش (ترجمه محمد رضا سرکارآرانی). تهران: مدرسه.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی، و عارفی، مژگان. (۱۳۸۴). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی رفتارهای پر خاشاگری ارتباطی، آشکار و جامعه پسند دانش آموزان. *مطالعات روان شناختی*، ۳، ۲۵-۳۷.
- صبوچی، فرحناز. (۱۳۶۹). *بررسی عوامل مؤثر در بی انضباطی دانش آموزان مدارس متوسطه دخترانه شهر تهران*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران.
- محمودعلیلو، مجید؛ بخشی پور، عباس؛ بافنده قراملکی، حسن؛ خانجانی، زینب، و رنجبر، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۲۲، ۱۰۲-۸۵.
- مشهدی، علی و محسنی، نیکچهره. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه ای توانش های ذهن خوانی و نگهداری ذهنی عدد در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و کودکان عادی پیش دبستانی. *مجله روانشناسی*، ۲، ۱۵۵-۱۳۴.
- مصر آبادی، جواد؛ بدری، رحیم، و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی انضباطی های دانش آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۹، ۱۵۷-۱۳۵.
- منصورفر، کریم. (۱۳۸۸). *روش های پیشرفته آماری همراه با برنامه های کامپیوتری*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- منصوری، بهزاد. (۱۳۸۰). *هنجار یابی پرسشنامه هوش هیجانی سبیر یا شیرینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه های تهران*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی.
- میکائیلی منبع، فرزانه مددی امام زاده، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی \_ اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان دارای حکم انضباطی و مقایسه آن با دانشجویان بدون حکم دانشگاه ارومیه. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه*

## بی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله از پایان‌نامه نویسنده اول و تحت حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تهیه شده است.

2. Bergin & Bergin
3. Taber
4. Allodi
5. Kathryn
6. Regina & Daniel
7. classroom management
8. learning environment
9. discipline
10. indiscipline
11. power-referent
12. Henderson & Hayslip & King
13. Marzano
14. Toste
15. emotional intelligence
16. theory of mind
17. Salovey & Mayer
18. Goleman
19. Jordan & metais
20. Cherniss
21. Marquez
22. Caruso
23. Petrides & Frederickson & Furnham
24. Shaffer
25. Bosco and et al
26. Baron-cohen
27. Zunshine
28. Akel
29. Yirmia
30. Sandberg & Larsson
31. Sutton
32. Givnes
33. Krejcie & Morgan
34. purposive Sampling method
35. Computer Version of revised reading the mind in the eye test
36. Pilot study
37. direct discriminant function analysis
38. pooled within-groups correlations
39. Chan

- Henderson, J.M., Hayslip, B. and King, J.K.(2004). The Relation between Adjustment and Bereavement-Related Distress: A Longitudinal Study. *Mental Health Counseling*, 24,98-110.
- Kathryn, Y. (2005). Classroom Management. *Behavioral*, 25, 30-41.
- Krejcie, R. v., and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607- 610.
- Marquez, P. G., Martin, R. P and Brakett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school student. *Psicothema*, 30, 118-123 .
- Marzano, R.J. and Marzano, J.S.(2003). Key to classroom Management. *Educational leadership*, 24, 1-13.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., and Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Regina, M.O., and Daniel, R. (2007). Effective classroom Management Teacher preparation and professional Development. *National Comprehensive Center for teacher Quality*, 34, 1-21.
- Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personalisty*, 3, 185-211.
- Sandberg, D.S. and Larsson, A.M. (2009). Theory of Mind in children With Severe Speech and Physical impairments. *Department of psychology*, 21, 617-625.
- Shaffer, D.R. (2000). *Social and personality development* (4th ed). Wadsworth, Belmont, USA.
- Sutton, J., Smith, P.K., and Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Toste, J. R. (2007). *Teacher - student Relationship and student school outcomes*. A thesis master of art in educational psychology, Mc Gill University Montreal.
- Zunshine, I. (2003). Theory of mind and experimental representations of fictional consciousness. *Narrative*, 11(3), 270-291.