

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۸۸
دوره چهارم، سال شانزدهم، شماره ۱
ص ص: ۲۶-۳

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۳/۳
تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۴/۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۱/۱۷

بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر

دکتر منیجه شهنی بیلاق *

غلامحسین مکتبی **

دکتر حسین شکرکن ***

زنده یاد دکتر جمال حقیقی ****

دکتر فاطمه کیانپور قهفرخی *****

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی پرداخته است. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز که در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان این دانشجویان ۱۲۰ نفر به طور تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و در چهار گروه ۳۰ نفری (آزمایشی دختر و پسر و گواه دختر و پسر) گمارده شدند. ابزارهای مورد استفاده عبارتند از: پرسش‌نامه‌ی خود-گزارشی هوش هیجانی براکت و همکاران، اضطراب اجتماعی ماتیک و کلارک و سازگاری اجتماعی مظاهری. طرح پژوهش از نوع

* استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز
mshehniyailagh@yahoo.com

** دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز
ghmaktabi@yahoo.com

*** استاد بازنشسته گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران
shokrkon-h@yahoo.com

**** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران

***** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران
kianpoor_fatemeh@yahoo.com

آزمایش میدانی، با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پی‌گیری با گروه گواه است. گروه آزمایش در ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند. پس از اعمال مداخله‌ی آزمایشی، بار دیگر میزان اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی گروه‌های آزمایش و گواه سنجیده شد. پس از ۸ هفته از آزمودنی‌ها پی‌گیری به عمل آمد. نتایج تحلیل واریانس‌های چندمتغیری بیانگر تفاوت معنی‌دار بین اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی گروه‌ها است. در ضمن، بین دو جنس از لحاظ تأثیر آموزش هوش هیجانی بر متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. اثر درمان بعد از هشت هفته هم چنان ادامه داشت.

کلیدواژگان: آموزش هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی

مقدمه

رد پای هیجان‌ها را می‌توان به طور مستقیم و غیرمستقیم در تمام لحظه‌های زندگی افراد جستجو کرد. در دهه‌های پیشین به هیجان به عنوان عامل منفی و مختل‌کننده نگاه می‌کردند اما پژوهش‌های روان‌شناختی از دهه‌های میانی قرن بیستم، به ویژه در سال‌های ۱۹۸۰ به بعد، جهش عمده‌ای داشته است و به هیجان به عنوان عامل مؤثر و مهم در رفتار سازشی و تعامل‌های اجتماعی شناخت خود و دیگران و شایستگی‌های اجتماعی می‌نگرند (محسنی، ۱۳۸۳).

با پیدایش سازه‌ی هوش هیجانی در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ بینش مثبت‌نگر نسبت به هیجان‌ها ایجاد شد (پترایدز و فارنهام^۱، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳) و پژوهش‌های بی‌شماری در این زمینه انجام گرفت. دلایل گوناگونی، از جمله تازگی و نو بودن سازه‌ی هوش هیجانی، از یک سو، و جذابیت و قابلیت آموزش آن، از سوی دیگر، سبب شد تا پژوهش‌های چشم‌گیری در این خصوص صورت گیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین هوش هیجانی و سازه‌های گوناگون ارتباط وجود دارد. سازه‌هایی همچون رضایت از زندگی (گانون و ران زین^۲، ۲۰۰۴)، خودکارآمدی (سیکانک^۳، ۲۰۰۷)، عملکرد تحصیلی و رفتار بزهکارانه (پترایدز، فریدریکسون^۴ و فرنهام، ۲۰۰۲) و بهداشت روانی و تندرستی روان‌شناختی (سیاروچی، دین و آندرسون^۵، ۲۰۰۰) ارتباط وجود دارد.

-
- 1- Petrides & Furnham
 - 2- Gannon & Ranzi
 - 3- Cikanek
 - 4- Frederickson
 - 5- Ciarrochi, Deane, & Anderson

از سوی دیگر، بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی ارتباط بسیار نزدیکی وجود دارد، به طوری که فردی که توانایی ادراک دقیق‌تر تغییرات خلقی دیگران را دارد، انطباق اجتماعی و هیجانی عمیق‌تر و مؤثرتری را می‌تواند در رفتارهای بیان‌گر خود نشان دهد، هیجان‌های خود و دیگران را شناسایی کند، هیجان‌های خود را کنترل و مدیریت کند و با دیگران همدلی نماید. این‌گونه افراد از مهارت‌های گوش دادن به شیوه‌ی مؤثر استفاده کرده و از تبدیل ناگهانی هیجان‌ها به واکنش‌های منفی جلوگیری می‌کنند (انگل برگ و سوبرگ^۱، ۲۰۰۴). بنابراین، فردی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردار است از اطلاعات هیجانی خود به نحو مطلوبی در جهت سازگاری اجتماعی بهتر و مؤثرتر بهره‌مند خواهد شد و معمولاً از احساس تندرستی و رضایت از زندگی و احساس شادکامی برخوردار است (سامرفلدت، کلوئسرم، آنتونی و پارکر^۲، ۲۰۰۶). هم‌چنین، هوش هیجانی به لحاظ مفهومی با هیجان‌های مثبت، مانند شادکامی (فورنهام و پترایلدز، ۲۰۰۳) ارتباط مثبت و با هیجان‌های منفی، همچون اضطراب اجتماعی (سامرفلدت و همکاران، ۲۰۰۶؛ براون و شات^۳، ۲۰۰۶؛ جورج و استوپا^۴، ۲۰۰۷)، ارتباط منفی دارد.

متغیر دیگر این پژوهش، اضطراب اجتماعی است که به عنوان تجربه ناراحت کننده در حضور دیگران تعریف شده است. افراد با اضطراب اجتماعی بالا گرایش کمتری دارند در جمع ظاهر شوند و در موقعیت‌های اجتماعی قرار بگیرند؛ زیرا موقعیت‌های اجتماعی و تعامل میان فردی را صحنه‌ی ارزیابی و انتقاد تلقی می‌کنند (آریندل، سندرم، هیگمن و پیکرزگیل^۵، ۱۹۹۱). افراد دارای اضطراب اجتماعی نگرش منفی نسبت به خود و دیگران دارند و نمی‌توانند هیجان‌های خویش را کنترل کنند. این افراد به خاطر ضعف در روابط اجتماعی از حمایت اجتماعی نامطلوب و پایین برخوردارند. مونت‌گومری، هیمرلی و ادواردز^۶ (۱۹۹۱) بیان می‌کنند که یافته‌ها نشان دهنده‌ی تأثیر مخرب اضطراب اجتماعی بر کارکرد میان فردی، به ویژه در تنظیم هیجان‌های خود و دیگران، است.

از هوش هیجانی مدل‌ها و تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است. به طور کلی، سه دیدگاه زیر در مورد این سازه از معروفیت بیشتری برخوردارند.

- 1- Engelberg & Sjoberg
- 2- Summerfeldt, Klootserman, Antony, & Parker
- 3- Brown & Schutte
- 4- George & Stopa
- 5- Arrindell, Sanderman, Hageman, & Pickersgill
- 6- Montgomery, Haemmerlie, & Edwards

۱- **الگوی توانایی:** الگوی توانایی توسط مایر و سالووی^۱ (۱۹۹۷) مطرح شد. این الگو بر مهارت افراد در شناخت اطلاعات هیجانی و بهره‌گیری از تفکر انتزاعی اطلاعات هیجانی تأکید دارد. از نظر مایر و سالووی هوش هیجانی عبارت است از توانایی شناسایی و تشخیص مفاهیم و معانی هیجان‌ها، روابط بین آن‌ها، استدلال کردن در مورد آن‌ها و نیز مسأله‌گشایی بر اساس آن‌ها است که موجب رشد هیجانی می‌شود (مایر، سالووی و کاروسو^۲، ۲۰۰۴). از نظر آن‌ها هوش هیجانی دارای چهار مؤلفه‌ی اصلی می‌باشد که عبارتند از: تشخیص هیجان‌ها^۳، تسهیل هیجانی^۴، درک هیجان‌ها^۵ و مدیریت هیجان‌ها^۶.

۲- **الگوی ترکیبی گلمن^۷:** گلمن در سال ۱۹۹۵ نظریه‌ی خود را درباره‌ی هوش هیجانی ارائه نمود. از نظر وی هوش هیجانی مجموعه‌ای مرکب از توانایی‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد تا خود و دیگران را مدیریت کند (گلمن، ۱۹۹۸). از نظر گلمن هوش هیجانی دارای پنج بعد است که عبارتند از: خودآگاهی هیجانی^۸، مدیریت روابط^۹، مدیریت خود^{۱۰}، همدلی^{۱۱} و خودانگیزی^{۱۲}.

۳- **الگوی هوش هیجانی- اجتماعی بار- آن^{۱۳}:** طبق این مدل، هوش هیجانی مجموعه‌ی به هم پیوسته‌ای از صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی، مهارت‌ها و تسهیلاتی است که تعیین می‌کنند چگونه می‌توانیم هیجان‌های خود را به طور مؤثری درک و بیان کنیم. این مدل ۵ مهارت کلیدی دارد که هر کدام از آن‌ها دارای یک سری توانمندی‌ها هستند. مهارت‌های اساسی در این دیدگاه عبارتند از: الف) مهارت درون فردی^{۱۴}، ب) مهارت‌های

-
- 1- Mayer & Salovey
 - 2- Caruso
 - 3- identifying emotions
 - 4- emotional facilitation
 - 5- understanding emotions
 - 6- managing emotions
 - 7- Goleman
 - 8- self- awareness
 - 9- relationship management
 - 10- self-management
 - 11- empathy
 - 12- self-motivation
 - 13- Bar-On model of emotional-social intelligence
 - 14- intrapersonal

میان فردی^۱، ج) مدیریت استرس^۲، (د) تطابق^۳ و (ه) خلق عمومی^۴ (بار-آن، هندلی و فوند^۵، ۲۰۰۵).

یک تمایز عمده بین هوش بهر هیجانی^۶ (EQ) و هوش بهر شناختی^۷ (IQ) در این است که تمام مدل‌های هوش هیجانی بر این باور قرار دارند که این سازه را می‌توان آموزش و افزایش داد. در حال حاضر، تعداد و دامنه‌ی برنامه‌های مداخله‌ای به منظور آموزش هوش هیجانی در حال افزایش است و در محیط‌های مختلف، اعم از مراکز صنعتی و سازمانی، کلینیک‌های روان‌شناختی، مراکز آموزش و پرورش و غیره، به کار گرفته می‌شود.

در عین حال، به کارگیری برنامه‌های آموزش هوش هیجانی در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها به مراتب کمتر بوده است. به همین منظور، در سال‌های اخیر اهمیت به تحول و رشد سلامت هیجانی افراد در محیط‌های آموزشی، به ویژه در کشور انگلستان، افزایش یافته است (وییر و گری^۸، ۲۰۰۳) و بر نقش روان‌شناسان تربیتی در افزایش تحول سلامت هیجانی بهداشتی کودکان و نوجوانان تأکید فراوان شده است.

در همین رابطه، برنامه‌های هوش هیجانی برای کل دانش‌آموزان و افراد دارای مشکلات رفتاری و هیجانی در حال اجرا است (برتون و شوتون^۹، ۲۰۰۴؛ پولو^{۱۰}، ۲۰۰۵). هر کدام از مدل‌های سه‌گانه‌ی فوق در هوش هیجانی، برنامه‌ی آموزشی خاصی را دنبال می‌کنند. اگر چه مضامین کلی برنامه‌های مذکور یکسان است، اما در جزئیات با هم اختلاف‌هایی دارند.

به علاوه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی ارتباط وجود دارد (همچون، انگل‌برگ و سوبرگ، ۲۰۰۴). هم‌چنین، بین هوش هیجانی، تعادل روابط شغلی و خانوادگی و اوقات فراغت (سوبرگ، ۲۰۰۱)، بین همدلی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی و حفظ و تداوم روابط اجتماعی (باستون، تورک، شاو و کلین^{۱۱}، ۱۹۹۵؛ لانتزا و

-
- 1- interpersonal
 - 2- stress management
 - 3- adaptability
 - 4- general mood
 - 5- Bar-On, Handley, & Fund
 - 6- emotional quotient (EQ)
 - 7- intelligence quotient (IQ)
 - 8- Weare & Gray
 - 9- Burton & Shotton
 - 10- Poulou
 - 11- Batson, Turk, Shaw, & Klein

انگلس^۱، ۱۹۸۹؛ مک کلو، ورتینگتن و راشال^۲، ۱۹۹۷؛ تانگنی^۳، ۱۹۹۱)، و بین پاسخ همدلانه و دوستانه با واکنش‌های هیجانی (ایزنبرگ^۴ و همکاران، ۱۹۹۴) رابطه وجود دارد. سازگاری تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی با هوش هیجانی (پارکر و همکاران، ۲۰۰۴)، تنظیم هیجان‌ها با کیفیت روابط اجتماعی (لوپز^۵، سالووی، کوت^۶ و بیرز^۷، ۲۰۰۵) و هوش هیجانی به عنوان تسهیل‌کننده‌ی روابط اجتماعی (مالف^۸ و شات، ۱۹۹۸) در ارتباط است. تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی (بویاتیس و الیاس^۹، ۲۰۰۰) و بر خودکارآمدی، همدلی، سبک مقابله‌ای فعال (سیکانک^{۱۰}، ۲۰۰۷) نیز مورد بررسی قرار گرفته است. برنامه‌ی آموزش کفایت هیجانی-اجتماعی «مبتنی بر مدرسه^{۱۱}» روی مهارت‌های حل مشکلات میان فردی و رفع اضطراب و تنش با همسالان (کاپلان^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۲) نیز مورد بررسی قرار گرفته است. تأثیر برنامه‌ی آموزش هوش هیجانی، تحت عنوان «شناخت خود»، بر افزایش سازگاری اجتماعی (مک مانوس^{۱۳}، ۲۰۰۱)، برنامه‌ی «صدای عشق و آزادی» بر افزایش سازگاری اجتماعی (هارینگتون^{۱۴}، ۱۹۹۷)، برنامه‌ی هوش هیجانی بر افزایش سازگاری و کاهش اضطراب (کوهن^{۱۵}، ۱۹۹۹) مورد بررسی قرار گرفته است.

در همین رابطه، آموزش هوش هیجانی باعث بهبودی تعاملات اجتماعی، پیروی از هنجارها، حمایت بیشتر از سوی همسالان و معلمان و کمک به فرایند سازگاری با استرس (براکت و کاتولک^{۱۶}، ۲۰۰۶) می‌شود. تأثیر آموزش هوش هیجانی بر روابط میان فردی

-
- 1- Lanzetta, & Englis
 - 2- Mc Cullough, Worthington, & Rachal
 - 3- Tangney
 - 4- Eisenberg
 - 5- Lopes
 - 6- Cote
 - 7- Beers
 - 8- Molaff
 - 9- Boyatzis & Elias
 - 10- Cikanek
 - 11- school-based
 - 12- Caplan
 - 13- McManus
 - 14- Harrington
 - 15- Cohen
 - 16- Brackett & Katulak

(گرین‌سپن، همفیل و نوویکی^۱، ۲۰۰۳)، بر افزایش هوش هیجانی (کورتیس^۲، ۱۹۹۹)، بر افزایش هوش هیجانی مربیان مدارس ابتدایی و ارتباط بهتر با دانش‌آموزان (فران بیت^۳، ۲۰۰۲)، بر مقابله با فشار روانی (ادیباراد، ۱۳۸۴)، بر سلامت روانی (اسمعیلی، احدی، دلاور و شفیع آبادی، ۱۳۸۶) و آموزش خودآگاهی هیجانی و کنترل تکانه (از مؤلفه‌های هوش هیجانی) بر اعتیاد به اینترنت (غفاری و احدی، ۱۳۸۶) نیز مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین، می‌توان به ارتباط هوش هیجانی با دلبستگی ایمن (کیم^۴، ۲۰۰۵)، با مراقبت فیزیکی و روابط با دوستان (کلارک^۵ و مایر، ۲۰۰۵، به نقل از سامرفلدت و همکاران، ۲۰۰۶) و با فرسودگی شغلی و خستگی روان‌شناختی (چان^۶، ۲۰۰۶) اشاره کرد.

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و اضطراب اجتماعی رابطه وجود دارد. پژوهش‌ها، ارتباط بین چگونگی تقاضا کردن از دیگران با اضطراب اجتماعی (کرید و فاندرا^۷، ۱۹۹۸؛ فدریچ و چامبلس، پری، بیرگینر و بیزلی^۸، ۱۹۹۸) و استنباط غیرواقعی از رفتار خود و دیگران با اضطراب اجتماعی (بک، امری و گرینبرگ^۹، ۱۹۸۵؛ رپ و همبرگ^{۱۰}، ۱۹۹۷) را مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین، می‌توان به ارتباط بین شیوه‌های مدیریت هیجانی در موقعیت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی (هافمن^{۱۱}، ۲۰۰۰) نیز اشاره کرد. با توجه به مطالب فوق، هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش هوش هیجانی، سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران است.

فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

فرضیه ۱- آموزش هوش هیجانی باعث افزایش سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و

- 1- Grinspan, Hemphill, & Nowicki
- 2- Curtis
- 3- Franbeth
- 4- Kim
- 5- Clark
- 6- Chan
- 7- Creed & Funder
- 8- Frdrich, Chambless, Perry, Buergener, & Beazeley
- 9- Beck, Emery, & Greenberg
- 10- Repee & Heimberg
- 11- Hofmann

کاهش اضطراب اجتماعی در دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شهیدچمران می‌شود.

فرضیه ۱-۱ آموزش هوش هیجانی باعث افزایش سازگاری اجتماعی در دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شهیدچمران می‌شود.

فرضیه ۱-۲ آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اضطراب اجتماعی در دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شهیدچمران می‌شود.

فرضیه ۱-۳ آموزش هوش هیجانی باعث افزایش هوش هیجانی در دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شهیدچمران می‌شود.

روش

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری شامل همه‌ی دانشجویان دختر و پسر دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شهید چمران در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ بود. کل جامعه‌ی آماری این پژوهش ۱۰۳۸۳ دانشجوی دوره‌ی کارشناسی شاغل به تحصیل در دانشگاه شهید چمران بود که از بین آن‌ها نمونه‌های مورد نظر انتخاب شدند. این پژوهش مشتمل بر دو نوع نمونه‌گیری بود که عبارتند از: نمونه‌گیری برای تعیین روایی و پایایی ابزار و نمونه‌گیری مربوط به مداخله‌ی آزمایشی.

الف) نمونه‌گیری روایی و پایایی: برای تعیین میزان پایایی و روایی پرسش‌نامه‌های خودگزارشی هوش هیجانی براکت^۱ (۲۰۰۴)، اضطراب اجتماعی ماتیک و کلارک^۲ (۱۹۸۸) و سازگاری اجتماعی مظاهری، باغبان و فاتحی‌زاده (۱۳۸۵)، نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر (۱۰۰ پسر و ۱۰۰ دختر) دوره‌ی کارشناسی، به صورت تصادفی چندمرحله‌ای از چهار دانشکده‌ی (علوم، علوم آب، علوم تربیتی و روان‌شناسی و کشاورزی)، دانشگاه شهید چمران انتخاب شدند.

ب) نمونه‌گیری آزمایشی: آزمودنی‌های این بخش شامل ۱۲۰ نفر دانشجوی دختر و پسر (۶۰ پسر و ۶۰ دختر) دوره‌ی کارشناسی بودند که به طور تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با توجه به جنسیت به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و دو گروه گواه به شرح زیر گمارده شدند.

1- Brackett

2- Mattick & Clarke

- (۱) گروه آزمایش پسر ۳۰ نفر
 (۲) گروه آزمایش دختر ۳۰ نفر
 (۳) گروه گواه پسر ۳۰ نفر
 (۴) گروه گواه دختر ۳۰ نفر

طرح پژوهش

روش این پژوهش به صورت آزمایشی میدانی است که در آن از طرح پیش آزمون-پس آزمون و پی‌گیری با گروه گواه استفاده شده است. بدین منظور، تعداد ۱۲۰ نفر از دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شهید چمران به طور تصادفی در ۴ گروه قرار گرفتند. دو گروه در معرض مداخله‌ی آزمایشی و دو گروه دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شدند. دو گروه آزمایش (پسر و دختر) تحت تأثیر متغیر مستقل یعنی آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند و دو گروه گواه (پسر و دختر) تحت شرایط پلاسیبو (نمایش فیلم‌های ختی) قرار داشتند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه‌ی سازگاری اجتماعی. این پرسش‌نامه توسط مظاهری و همکاران (۱۳۸۵) ساخته شده و یک ابزار خودگزارشی مداد-کاغذی است، که ۹۰ ماده دارد و آزمودنی‌ها به یکی از سه گزینه بله، تا حدودی و خیر پاسخ می‌دهند. این گزینه‌ها براساس مقادیر صفر، ۱ و ۲ نمره‌گذاری می‌شوند و دارای پنج خرده‌مقیاس (هر کدام با ۱۸ ماده) شامل سازگاری بین فردی، سازگاری شخصی، سازگاری تحصیلی، سازگاری در ارتباطات صمیمانه و سازگاری خلق است. مظاهری و همکاران (۱۳۸۵) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه کردند. سازندگان پرسش‌نامه اعلام می‌دارند که پرسش‌نامه فوق از روایی مطلوب و مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی کل پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸، با استفاده از روش بازآزمایی (پس از ۸ هفته) ۰/۷۲ و خرده‌مقیاس‌های سازگاری بین فردی ۰/۶۱، سازگاری در ارتباطات صمیمانه ۰/۷۰، سازگاری خلق ۰/۶۰ و سازگاری تحصیلی ۰/۶۹ محاسبه شده است. همچنین، در پژوهش حاضر روایی این پرسش‌نامه از طریق همبسته کردن آن با آزمون شخصیت سنج کالیفرنیا، ۰/۵۱ به دست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است.

پرسشنامه‌ی خودگزارش‌دهی هوش هیجانی. در این پژوهش، به منظور سنجش هوش هیجانی از پرسش‌نامه‌ی خودگزارشی مداد-کاغذی ساخته‌ی براکت (۲۰۰۴) استفاده شده

است. این مقیاس ۱۹ ماده دارد که ۴ ماده‌ی آن به ادراک هیجان، ۳ ماده‌ی آن به استفاده‌ی هیجانی، ۴ ماده‌ی آن به تشخیص هیجانی و ۸ ماده به مدیریت هیجان‌های خود و دیگران مربوط است. آزمودنی‌ها باید به هر یک از ماده‌های این مقیاس که در یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (بسیار درست) تا ۵ (بسیار نادرست) مشخص شده است، پاسخ گویند. براکت، ریورز^۱، شیفمن^۲، لرنر^۳ و سالووی (۲۰۰۶) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۷۷ گزارش کردند. همچنین، روایی این آزمون را از طریق همبسته کردن آن با آزمون بهزیستی روان‌شناختی ۰/۴۸ هم‌چنین، روایی این آزمون ۵ عاملی نئو، ۰/۴۴ گزارش کرده‌اند که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از روش بازآزمایی (پس از ۸ هفته) به شرح زیر محاسبه شد: درک هیجانی ۰/۷۱، استفاده‌ی هیجانی ۰/۴۵، تشخیص هیجانی ۰/۷۴، مدیریت هیجان‌های خود ۰/۶۳، مدیریت هیجان‌های دیگران ۰/۶۷ و کل پرسش‌نامه ۰/۷۷. به علاوه، در این پژوهش، روایی این پرسش‌نامه از طریق همبسته کردن آن با آزمون خودگزارشی شات، ۰/۶۲ به دست آمد که در سطح $p < ۰/۰۰۵$ معنی‌دار است.

پرسشنامه‌ی اضطراب اجتماعی ماتیک و کلارک. این پرسش‌نامه توسط ماتیک و کلارک (۱۹۹۸)، به منظور تشخیص و ارزیابی اضطراب اجتماعی، ساخته شده است. این ابزار ۳۹ ماده و دو خرده مقیاس، یعنی اضطراب ارتباط اجتماعی^۴ (SIAS)، با ۱۹ ماده، و هراس اجتماعی^۵ (SPS)، با ۲۰ ماده، دارد. آزمودنی‌ها باید به هر یک از ماده‌های پرسش‌نامه، در یک طیف پنج درجه‌ای (از اصلاً=۰ تا خیلی زیاد=۴) پاسخ دهند. ماتیک و کلارک (۱۹۹۸) همسانی درونی آن را از ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ و پایایی به روش بازآزمایی را ۰/۹۳ گزارش کردند. همچنین، روایی این پرسش‌نامه را از طریق همبسته کردن آن با آزمون اضطراب اجتماعی واتسون و فرند^۶ ۰/۷۴ (در سطح $p < ۰/۰۰۱$) ذکر کردند.

در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌های اضطراب ارتباط اجتماعی ۰/۹۰ و هراس اجتماعی ۰/۹۱ محاسبه شد. به علاوه، روایی این پرسش‌نامه از طریق همبسته کردن آن با آزمون واتسون و فرند ۰/۵۴ به دست آمد،

-
- 1- Rivers
 - 2- Shiffman
 - 3- Lerner
 - 4- Social Interaction Anxiety Scale (SIAS)
 - 5- Social Phobia Scale (SPS)
 - 6- Watson & Friend

که در سطح $p < 0/001$ معنی دار است.

روش اجرای پژوهش. به طور کلی، پژوهش حاضر مشتمل بر دو بخش بود. بخش اول پژوهش به منظور تعیین روایی و پایایی پرسش‌نامه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش به شرح زیر انجام گرفت: پس از توجیه، دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شهیدچمران، پرسش‌نامه‌ی سازگاری اجتماعی (مظاهری و همکاران، ۱۳۸۵)، آزمون شخصیت سنج کالیفرنیا (CTP)، پرسش‌نامه‌ی اضطراب اجتماعی (ماتیک و کلارک، ۱۹۸۹)، پرسش‌نامه‌ی اضطراب اجتماعی واتسون و فرند، پرسش‌نامه‌ی خودگزارشی هوش هیجانی (براکت، ۲۰۰۴) و پرسش‌نامه‌ی خود-گزارشی هوش هیجانی شات جهت تکمیل به آن‌ها داده شد. هدف این بخش تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ها بود.

در بخش دوم، به منظور بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی، ۱۲۰ نفر (۶۰ پسر و ۶۰ دختر) به صورت نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از چهار دانشکده‌ی دانشگاه شهیدچمران انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) و گواه (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) گمارده شدند. سپس، جلسه‌های توجیهی، برای گروه‌های آزمایش و گواه به صورت جداگانه، جهت جلب موافقت آن‌ها برای شرکت در جلسه‌های مداخله، تشکیل شد. هم‌چنین، گروه‌های آزمایش طی هشت جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای تحت تأثیر مداخله (آموزش هوش هیجانی) و گروه گواه طی هشت جلسه به موازات گروه آزمایش به تماشای فیلم‌های خنثی، قرار گرفتند. به طور خلاصه، موضوع‌های مورد بحث در جلسه‌های مداخله به شرح زیر می‌باشند:

جلسه‌ی اول: معارفه‌ی اعضای گروه با یکدیگر و آشنایی با ساختار کلی جلسه‌ها، اجرای پیش‌آزمون و در نهایت تعریف و تبیین خودآگاهی هیجانی.

جلسه‌ی دوم: فایده‌ی خودآگاهی هیجانی، در خود و دیگران، و افزایش خودآگاهی هیجانی در خود.

جلسه‌ی سوم: آموزش افزایش خودآگاهی در دیگران، درک هیجان‌ها و آموزش دو تکنیک جهت افزایش خودآگاهی هیجانی به آزمودنی‌ها، که شامل موارد زیر می‌باشند: (الف) رقابت شخصیتی^۱ و (ب) گام‌هایی در جهت رشد^۲.

1- personality contest
2- steps for growth

جلسه‌ی چهارم: آموزش مهارت‌های همدلی و آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال. در ادامه دو تکنیک "عادات گوش دادن^۱" و "نبوغ در گوش دادن^۲"، جهت افزایش مهارت‌های همدلی، به آزمودنی‌ها آموزش داده شد و پی‌گیری تکالیف جلسه‌ی قبلی انجام گرفت.

جلسه‌ی پنجم: تعریف و تبیین خودگردانی یا کنترل هیجان‌ها و آموزش دو تکنیک جهت کنترل هیجان‌ها، یعنی "یادداشت تشکر^۳" و "همنوایی با دوستان^۴"، آموزش داده شد.

جلسه‌ی ششم: تعریف و تبیین خود انگیزشی، چگونگی ایجاد انگیزش در خود و دیگران و آموزش دو تکنیک جهت افزایش مهارت‌های خودانگیزشی، یعنی "الهام‌بخش‌ترین خود شما^۵" و "شاخص‌های رهبری شما^۶"، آموزش داده شد.

جلسه‌ی هفتم: مهارت‌های اجتماعی تعریف و تبیین شد و جهت افزایش آن‌ها دو تکنیک، یعنی "خود را تصور کردن^۷" و "فهرمان یا بازنده بودن^۸"، آموزش داده شد.

جلسه‌ی هشتم: جمع‌بندی و پاسخگویی به سؤال‌ها و اجرای پس‌آزمون.

لازم به یادآوری است که آموزش‌های ارائه شده بر اساس الگوی توانایی مایر و سالووی بود و به دنبال آموزش تکنیک‌ها به آزمودنی‌ها، کاربرگ‌های مربوطه به عنوان تکلیف خانه، داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا با دقت تکنیک‌ها را در خارج از کلاس به کار برند و در جلسات بعد به همراه خود به کلاس بیاورند.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی را در گروه‌های آزمایش و گواه به تفکیک جنسیت در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل گروه آزمایش در متغیرهای وابسته (اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی) در

-
- 1- listening habits
 - 2- genuine listening
 - 3- a note of thanks
 - 4- tuning in to our friends
 - 5- your most inspired self
 - 6- your leadership boat of arms
 - 7- picture yourself
 - 8- champion or chump

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه به تفکیک جنسیت

| متغیرها | جنسیت | شاخص‌های آماری | گروه آزمایشی | | | گروه گواه | | |
|-----------------|-------|----------------|--------------|----------|---------|-----------|----------|---------|
| | | | پیش آزمون | پس آزمون | پی گیری | پیش آزمون | پس آزمون | پی گیری |
| هوش هیجانی | دختر | میانگین | ۶۲/۳۷ | ۷۵/۵۷ | ۷۲/۲۰ | ۶۳/۹۷ | ۶۵/۶۷ | ۶۷/۰۳ |
| | | انحراف معیار | ۱۰/۵۷ | ۸/۱۸ | ۸/۷۷ | ۷/۰۴ | ۹/۰۴ | ۸/۶۸ |
| | پسر | میانگین | ۶۲/۴۴ | ۷۵/۲۸ | ۷۳/۳۰ | ۶۱/۵۱ | ۶۲/۸۹ | ۶۵/۴۷ |
| | | انحراف معیار | ۷/۳۸ | ۷/۵۰ | ۷/۳۶ | ۷/۰۵ | ۸/۰۸ | ۵/۹۵ |
| | کل | میانگین | ۶۲/۴۰ | ۷۵/۴۲ | ۷۲/۷۵ | ۶۲/۷۴ | ۶۴/۲۸ | ۶۶/۲۵ |
| | | انحراف معیار | ۹/۰۴ | ۷/۷۸ | ۸/۰۴ | ۷/۰۹ | ۸/۶۱ | ۷/۴۲ |
| اضطراب اجتماعی | دختر | میانگین | ۴۱/۵۲ | ۲۴/۰۲ | ۲۱/۰۰ | ۴۲/۲۰ | ۴۰/۱۰ | ۳۸/۹۵ |
| | | انحراف معیار | ۲۳/۷۸ | ۱۶/۴۲ | ۱۳/۶۶ | ۲۵/۵۲ | ۲۳/۴۹ | ۲۳/۰۷ |
| | پسر | میانگین | ۴۳/۴۸ | ۲۳/۱۹ | ۲۵/۵۸ | ۳۸/۳۳ | ۳۸/۰۰ | ۳۳/۵۴ |
| | | انحراف معیار | ۲۱/۰۲ | ۱۱/۲۲ | ۱۶/۴۴ | ۱۸/۸۵ | ۱۷/۶۰ | ۱۴/۱۱ |
| | کل | میانگین | ۴۲/۵۰ | ۲۳/۶۰ | ۲۳/۲۹ | ۴۰/۲۷ | ۳۹/۰۵ | ۳۶/۲۴ |
| | | انحراف معیار | ۲۲/۳۸ | ۱۳/۹۵ | ۱۵/۱۶ | ۲۲/۳۳ | ۲۰/۶۰ | ۱۹/۱۶ |
| سازگاری اجتماعی | دختر | میانگین | ۱/۲۸ | ۱/۴۴ | ۱/۴۱ | ۱/۳۰ | ۱/۳۲ | ۱/۳۳ |
| | | انحراف معیار | ۱۶/۶۰ | ۱۲/۶۶ | ۱۴/۹۹ | ۱۲/۹۰ | ۱۳/۰۰ | ۱۲/۳۴ |
| | پسر | میانگین | ۱/۲۲ | ۱/۴۲ | ۱/۳۶ | ۱/۲۲ | ۱/۲۴ | ۱/۲۷ |
| | | انحراف معیار | ۱۱/۸۰ | ۱۱/۵۳ | ۱۴/۶۷ | ۱۲/۶۹ | ۱۱/۳۲ | ۱۲/۹۰ |
| | کل | میانگین | ۱/۲۵ | ۱/۴۳ | ۱/۳۸ | ۱/۲۶ | ۱/۲۸ | ۱/۳۰ |
| | | انحراف معیار | ۱۴/۵۳ | ۱۲/۰۶ | ۱۴/۸۹ | ۱۳/۲۵ | ۱۲/۷۳ | ۱۲/۸۳ |

مراحل پس آزمون و پی‌گیری با مرحله‌ی پیش آزمون تغییرات نشان می‌دهد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از روش‌های تحلیل واریانس چندمتغیری و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است. نتایج در جدول‌های ۲، ۳، ۴ و ۵ آورده شده است. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهند که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد، اما بین جنسیت (دانشجویان دختر و پسر) از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. اثر غیرمعنی‌دار تعامل نیز نشان می‌دهد که اثر مداخله، یعنی آموزش هوش هیجانی،

جدول ۲. خلاصه‌ی نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین تفاضل نمره‌های پس آزمون-پیش آزمون متغیرهای هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانشجویان

| اثر | آزمون | مقدار | نسبت F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معنی‌داری |
|-------|--------------------------------|-------|--------|------------------|----------------|---------------|
| گروه | اثر پیلایی ^۱ | ۰/۴۳۱ | ۴۵/۸۵۱ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۰۰۱ |
| | لمبدای ویلکز ^۲ | ۰/۵۶۹ | ۴۵/۸۵۱ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۰۰۱ |
| | اثر هتلینگ ^۳ | ۰/۷۵۶ | ۴۵/۸۵۱ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۰۰۱ |
| | بزرگترین ریشه روی ^۴ | ۰/۷۵۶ | ۴۵/۸۵۱ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۰۰۱ |
| جنسیت | اثر پیلایی | ۰/۰۰۶ | ۰/۲۳۹ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۶۹ |
| | لمبدای ویلکز | ۰/۹۹۴ | ۰/۲۳۹ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۶۹ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۰۰۶ | ۰/۲۳۹ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۶۹ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۰۶ | ۰/۲۳۹ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۶۹ |
| تعامل | اثر پیلایی | ۰/۰۰۸ | ۰/۲۹۶ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۲۸ |
| | لمبدای ویلکز | ۰/۹۹۲ | ۰/۲۹۶ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۲۸ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۰۰۸ | ۰/۲۹۶ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۲۸ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۰۸ | ۰/۲۹۶ | ۳ | ۱۱۴ | ۰/۸۲۸ |

روی دانشجویان دختر و پسر تقریباً یکسان بوده است. برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای وابسته، به انجام تحلیل واریانس‌های یک راهه در متن مانوا، روی هر یک از متغیرهای وابسته، مبادرت شد. نتایج این تحلیل‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا برای مقایسه‌ی میانگین تفاضل نمره‌های پس آزمون-پیش آزمون هر سه متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و گواه

| متغیرهای وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | نسبت F | سطح معنی‌داری (p) |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|--------|-------------------|
| هوش هیجانی | ۳۹۵۷/۲ | ۱ | ۳۹۵۷/۲ | ۶۱/۴۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| اضطراب اجتماعی | ۹۳۸۰/۸۸ | ۱ | ۹۳۸۰/۸۸ | ۲۸/۶۴۴ | ۰/۰۰۱ |
| سازگاری اجتماعی | ۸۱۷۵/۴۲ | ۱ | ۸۱۷۵/۴۲ | ۶۰/۴۲۶ | ۰/۰۰۱ |

- 1- Pillai's Trace
- 2- Wilks' Lambda
- 3- Hotelling's Trace
- 4- Roy's Largest Root

همان گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، مقادیر F برای هوش هیجانی ۶۱/۴۶۵، اضطراب اجتماعی ۲۸/۶۴۴ و سازگاری اجتماعی ۶۰/۴۲۶ می‌باشد، که از لحاظ آماری ($p < 0/001$) معنی‌دار هستند. بنابراین، فرضیه‌های ۱، ۱-۱، ۱-۲، ۱-۳ و ۱-۳، در خصوص میانگین تفاضل نمره‌های پس آزمون- پیش آزمون، مورد تأیید قرار گرفت. به عبارت دیگر، روش آموزش هوش هیجانی، نمره‌های سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی را به طور معنی‌داری افزایش و اضطراب اجتماعی را به طور معنی‌داری کاهش داده است.

به علاوه، جهت بررسی اثر زمان بر تداوم تأثیر مداخله‌ی آزمایش، تحلیل‌های فوق روی میانگین تفاضل نمره‌های پی‌گیری - پیش آزمون متغیرهای پژوهش نیز انجام گرفت (جدول ۴). مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهند که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (هوش هیجانی اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی) در دراز مدت تفاوت معنی‌دار وجود دارد، اما بین دخترها و پسرها از لحاظ هیچ کدام از متغیرهای وابسته تفاوت

جدول ۴. خلاصه‌ی نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین تفاضل نمره‌های پیش آزمون-

پی‌گیری متغیرهای وابسته در دانشجویان

| اثر | آزمون | مقدار | نسبت F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معنی‌داری P |
|-------|-------------------|-------|--------|------------------|----------------|-----------------|
| گروه | اثر پیلاپی | ۰/۱۸ | ۸/۴۲۹ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | لمبدای ویلکز | ۰/۸۲ | ۸/۴۲۹ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۲۲ | ۸/۴۲۹ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۲۲ | ۸/۴۲۹ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| جنسیت | اثر پیلاپی | ۰/۰۰۷ | ۰/۲۴۸ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۸۳۷ |
| | لمبدای ویلکز | ۰/۰۹۹ | ۰/۲۴۸ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۸۳۷ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۰۰۷ | ۰/۲۴۸ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۸۳۷ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۰۷ | ۰/۲۴۸ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۸۳۷ |
| تعامل | اثر پیلاپی | ۰/۰۰۳ | ۰/۱۲۶ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۹۴۴ |
| | لمبدای ویلکز | ۰/۰۰۳ | ۰/۱۲۶ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۹۴۴ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۰۰۳ | ۰/۱۲۶ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۹۴۴ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۰۳ | ۰/۱۲۶ | ۳/۰۰۰ | ۱۱۴/۰۰۰ | ۰/۹۴۴ |

معنی‌دار وجود ندارد. اثر غیرمعنی‌دار تعامل نیز بیان‌گر آن است که اثر متغیر مستقل روی دخترها و پسرها تقریباً یکسان بوده است. برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای وابسته، به انجام تحلیل واریانس‌های یک راهه در متن مانوا، روی هر یک از متغیرهای وابسته، اقدام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۵ ارائه شده است.

همان گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، مقادیر F برای هوش هیجانی $۱۸/۰۷۹$ ، اضطراب اجتماعی $۱۶/۳۹۹$ و سازگاری اجتماعی $۱۴/۶۲۴$ می‌باشد، که از لحاظ آماری ($p < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار هستند. بنابراین، فرضیه‌های مربوط به اثر زمان مورد تأیید قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، نتایج بیان‌گر کارآمدی آموزش هوش هیجانی در طول زمان بر افزایش معنی‌دار نمره‌های سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی و کاهش معنی‌دار نمره‌های اضطراب اجتماعی بوده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا برای مقایسه میانگین تفاضل نمره‌های پی‌گیری - پیش‌آزمون هر سه متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و گواه

| متغیر وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری P |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|--------|-----------------|
| هوش هیجانی | ۱۴۰۳/۰۶۹ | ۱ | ۱۴۰۳/۰۶۹ | ۱۸/۰۷۹ | ۰/۰۰۱ |
| اضطراب اجتماعی | ۶۹۲۲/۶۱۲ | ۱ | ۶۹۲۲/۶۱۲ | ۱۶/۳۹۹ | ۰/۰۰۱ |
| سازگاری اجتماعی | ۲۸۰۵/۵۴۰ | ۱ | ۲۸۰۵/۵۴۰ | ۱۴/۶۲۴ | ۰/۰۰۱ |

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده دلالت بر این دارد که تفاضل میانگین نمره‌های پس‌آزمون-پیش‌آزمون هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی در گروه‌های آزمایش و گواه به طور معنی‌داری تفاوت دارند. نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر تأثیر مثبت آموزش هوش هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه شهید چمران می‌باشد. به بیان دیگر، تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه در نمره‌های سازگاری اجتماعی مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیکانک (۲۰۰۶)، گرین سپن و همکاران (۲۰۰۳)، مک مانوس

(۲۰۰۱) و بویاتیس و الیاس (۲۰۰۰) هماهنگ است. از آنجایی که هوش هیجانی به عنوان توانایی شناخت، پردازش و مدیریت هیجان‌های خود و دیگران تعریف شده است، می‌بایست در برگیرنده فرایندهای اساسی انطباق و سازگاری با موقعیت‌های مختلف اجتماعی نیز باشد (انگل‌برگ و سویرگ، ۲۰۰۴).

به علاوه، کنترل و تنظیم هیجان‌ها باعث می‌شود تا فرد با دیگران روابط مثبت‌تر و تعارض کمتری داشته باشد. از سوی دیگر، نشان دادن هیجان‌های خوشایند موجب برانگیخته شدن واکنش‌های موافق از طرف دیگران می‌شود؛ در حالی که بروز هیجان‌های منفی معمولاً افراد را از هم دور می‌سازد. ابراز هیجان‌ها به طور مستقیم می‌تواند بر انگیزه‌های گرایشی و اجتماعی اثر بگذارد (لوپز و همکاران، ۲۰۰۵). هم‌چنین، ادراک صحیح هیجان‌ها در خود و دیگران و همدلی، به عنوان مؤلفه‌های اساسی هوش هیجانی، باعث تعمیق ارتباطات میان فردی، تقویت جنبه‌ی حمایتی، بیان احساسات و دریافت کمک از سوی دیگران می‌شود، که افزایش سلامت روان‌شناختی را در پی خواهد داشت.

نتایج این پژوهش بیان‌گر تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش اضطراب اجتماعی در دانشجویان بود و نشان داد که کاهش اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه معنی دار است. به طور کلی، مطابق با نظر کرید و فاندرا (۱۹۹۸)، افرادی که دچار اضطراب اجتماعی می‌شوند در رفتارهای کمک‌خواهی و تعامل با دیگران مشکل دارند. هم‌چنین، مطابق با نظر بک و همکاران (۱۹۸۵) برداشت‌های نادرست شناختی از خود و روابط اجتماعی خود، افراد مضطرب اجتماعی را به قضاوت‌های نادرست در خصوص رفتارهای اجتماعی دیگران هدایت می‌کند. این دو شیوه‌ی تفکر و رفتار سبب می‌شوند که فرد نتواند از ارتباط خوب و مؤثر برخوردار باشد. از آنجا که اغلب مشکلات میان فردی در نتیجه‌ی این به وجود می‌آیند که فرد نمی‌تواند هیجان‌های خود را در ارتباطات اجتماعی کنترل کند، این هیجان‌ها بر نحوه‌ی تفکر وی اثر منفی می‌گذارند و او را وادار می‌کنند از موقعیت‌های اجتماعی کناره‌گیری کند.

نتایج پژوهشی که بر روی نوجوانان متخلف (به نقل از سامر فلدت و همکاران، ۲۰۰۶) انجام گرفت نشان داد که دخترهایی که نمره‌ی بالایی در وضوح هیجانی داشتند از کارکرد فیزیکی و جسمی بالاتر، عملکرد اجتماعی و شادابی بیشتر و نشانه‌های اضطراب اجتماعی

پایین‌تری برخوردار بودند. وضوح هیجانی بالا باعث می‌شود تا افراد در مقابله با عوامل فشارزا پاسخ‌سازگارانه بدهند، در برخورد با عامل تنیدگی شیوه‌ی مسأله‌مداری را به کار گیرند، با توجه به ارتباط هوش هیجانی و خلاقیت وقایع منفی را از نو تفسیر کنند و از فرایند نشخوار ذهنی اجتناب کنند و به طور مثبت با پدیده برخورد کنند.

نتایج این پژوهش با نظریه‌ی گلمن (۱۹۹۵)، که معتقد است کنترل هیجان‌های استرس‌آور، یکی از مؤلفه‌های اساسی هوش هیجانی است، هماهنگ است. توجه به هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و نحوه‌ی واکنش فیزیولوژیکی بدن، شناخت تصویرهای هیجانی در ذهن و شناخت افکار و هیجان‌هایی که بسیار استرس‌زا هستند، زمینه‌ای فراهم می‌آورند تا فرد آمادگی مواجهه‌ی مطلوب و مؤثر با آن‌ها را داشته باشد و با کنترل هیجان‌ها، لحظه‌های شروع استرس را تشخیص داده و با آن مبارزه نماید. هم‌چنین، مایر و سالووی (۱۹۹۷) معتقدند که افراد با هوش هیجانی بالا به طور مؤثرتری می‌توانند با استرس سازگار شوند؛ چراکه این افراد تصور و ارزیابی صحیحی از حالت‌های هیجانی خود دارند و می‌دانند چگونه هیجان‌های خود را کنترل کنند.

در همین رابطه، بار-آن و همکاران (۲۰۰۵) بر این باورند که مدیریت استرس، تطابق و خلق عمومی، سه عامل مهم هوش هیجانی هستند که می‌توانند در کاهش اضطراب به ویژه اضطراب اجتماعی مؤثر باشند. خودآگاهی هیجانی باعث می‌شود فرد نسبت به هیجان‌های خود آگاه شود. بنابراین، با افزایش هوش هیجانی فرد می‌تواند حتی در شرایط فشارزا به درستی تصمیم بگیرد و واکنش نشان دهد و در برابر محرک‌های فشارزا آرام و مثبت عمل کند، تکانش‌های خود را کنترل و روش‌های جدیدی برای مقابله با استرس پیدا کند، و از فشار ناشی از احساس ناکامی در امان بماند. این افراد می‌توانند از موقعیت خود و دیگران درک صحیح‌تر و برداشت منطقی‌تری داشته باشند، دچار سوء برداشت نشوند و از موقعیت‌های اجتماعی هراس و اجتناب نکنند.

هم‌چنین، نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر تأثیر مثبت آموزش هوش هیجانی بر افزایش هوش هیجانی در دانشجویان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث افزایش هوش هیجانی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود. این یافته با نظریه‌ی گلمن (۱۹۹۸) مطابقت دارد. وی می‌گوید برنامه‌های آموزشی با هدف افزایش هوش هیجانی در

محیط‌های کاری بسیار مؤثر و اقتصادی است و سبب جلوگیری از به هدر رفتن سرمایه‌های هنگفت و برگشت سرمایه تا دو برابر می‌شود.

در همین رابطه، مایر و سالووی (۱۹۹۷) معتقدند که بهره‌ی هوشی (IQ) تقریباً ثابت و ایستا است، در حالی که هوش هیجانی (EQ) را می‌توان بهبود و توسعه داد. یافته‌های جدید عصب‌شناسی هیجانی شواهدی مبنی بر قابل آموزش بودن توانایی‌های هوش هیجانی ارائه می‌دهد و بر نقش آمیگدال، هیپوکامپ و بادامه در این زمینه تأکید کرده است. محققان معتقدند که تقویت ظرفیت‌های بخش پیشانی نقش مهمی در افزایش هوش هیجانی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی همچون اسمعیلی (۱۳۸۳)، ادیب راد (۱۳۸۳)، بویاتیس و الیاس (۲۰۰۰) و بویاتیس و کلوب (۱۹۹۹)، به نقل از بویاتیس و الیاس، (۲۰۰۰) مطابقت دارد. مطابق نظر بویاتیس و الیاس (۲۰۰۰) هوش هیجانی قابل آموزش است و پس از اجرای یک برنامه‌ی آموزشی، آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که مؤلفه‌ی مدیریت هیجان‌های خود ۷۰ درصد و همدلی و مهارت‌های اجتماعی تا ۵۰ درصد در آزمودنی‌ها افزایش یافت. در پژوهش بویاتیس و کلوب (۱۹۹۹)، به نقل از بویاتیس و الیاس، (۲۰۰۰) اجرای برنامه‌ی آموزش هوش هیجانی، باعث افزایش شایستگی‌های هیجانی در آزمودنی‌ها، به میزان ۶۷ درصد، شد. در نهایت، بار-آن و همکاران (۲۰۰۵) بر این باورند که هوش هیجانی در طول تحول آدمی تغییر می‌کند و در عین حال می‌توان این مهارت‌ها را با آموزش و استفاده از تکنیک‌های گوناگون بهبود بخشید.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش این است که دامنه‌ی سنی آزمودنی‌ها بین ۱۸ تا ۲۵ سال بود، لذا نتایج حاصل از این پژوهش را نمی‌توان به سایر گروه‌های سنی، تعمیم داد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های مختلف آموزش هوش هیجانی را در مقاطع مختلف آموزشی به کار برند و در صورت تأیید نتایج، مطالب مربوط به آن را در قالب درس یا واحد درسی به یادگیرندگان ارائه نمایند.

منابع

فارسی

- ادیب راد، نسرين (۱۳۸۳). بررسی تأثیر دو روش آموزش ایمن سازی در مقابل استرس *SIT* و آموزش هوش هیجانی *EIT* در نشانگان استرس زنان شاغل در حرفه خدمات پرستاری و راه‌های مقابله با آن. پایان نامه‌ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- اسمعیلی، معصومه، احدی، حسن، دلاور، علی و شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر سلامت روان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳، ۲، ۱۵۸-۱۶۵.
- سیاروچی، ژوزف، فورگاس، ژوزف و مایر، جان (۲۰۰۰). هوش عاطفی. ترجمه: اصغر نوری امام زاده‌ای و حبیب‌الله نصیری (۱۳۸۴). نشر نوشته.
- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۶). آموزش و پرورش عاطفی-اجتماعی و نقش هوش هیجانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳، ۲، ۳۱-۷.
- غفاری، مسعود و احدی، حسن (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش خودآگاهی هیجانی و کنترل تکانه در کاهش کناره‌گیری و کاربری اجباری اینترنت. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳، ۲، ۹۱-۱۰۷.
- محسنی، نیکچهر (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. انتشارات پردیس، ۵۷.
- مظاهری، اکرم، باغبان، ایران و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۵). تأثیر آموزش گروهی عزت نفس بر میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان. *دانشور*، ۱۳، ۱۶، ۴۹-۵۶.

لاتین

- Arrindell, W. A., Sanderman, R., Hageman, W. J., & Pickersgill, M. J. (1991). Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional social approach. *Behavior Research and Therapy*, 12 (4), 153-252.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Batson, C. D., Turk, C. L., Shaw, L. L., & Klein, T. R. (1995). Information function of empathic emotion: Learning that we value the other's welfare. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 300-313.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and Phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. E., & Elias, M. (2000). *Developing emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. (2004). *The Self-Rated Emotional Intelligence Scale*. Unpublished raw data.
- Brackett, M. A., Rivers, Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 780-795.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. (2006). The emotionally intelligence classroom: Skill- based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence. A Practitioners Guide*.
- Brown, R., & Schutte, N. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- Burton, S., & Shotton, G. (2004). Building emotional resilience. *Special Children*, September/October, 18- 20.
- Caplan, M., Weissberg, R., Grober, J., Sivo, P. J., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 1, 56-63.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 1-13.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197- 209.
- Cikanek, K. L. (2007). *Emotional intelligence and coping skills as predictors of counselor self-efficacy with genetic counseling graduate students*. University of Minnesota.

- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts*. New York: Teacher College Press.
- Creed, A.T., & Funder, D. C. (1998). Social anxiety: From the inside and outside. *Personality and Individual Differences*, 25, 19-33.
- Curtis, L. S. (1999). *Assessing the attainment of guidance outcomes related to the development of emotional intelligence skills and improved self concept*. Dissertation, doctor of psychology. Saint Louis University.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M. ... Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation of dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Engelberg, E., & Sjoberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542
- Franbeth, K. D. (2002). *Educating the emotions: Emotional intelligence training for early childhood teacher and caregivers*. Dissertation, doctor of psychology. Cardinal University.
- Frdrich, T., Chambless, D. L., Perry, K. J., Buergener, F., & Beazley, M. B. (1998). Behavioral assessment of social performance: A rating system for social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 36, 995-1010.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2004). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- George, L., & Stopa, L. (2007). Private and public self-awareness in social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39(1), 55-73
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Grinspan, D., Hemphill, A., & Nowicki, Jr. S. (2003). Improving the ability of elementary school-age children to identify emotion in facial expression. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (1), 88-100.
- Harrington, L. D. (1997). Students need emotional intelligence. *Education Digest*, 63, 7-11.

- Hofmann, S. G. (2000). Treatment of social phobia: Potential mediators and moderators. *The Journal of Science & Practice*, 7, 3-16.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913-923.
- Lanzetta, J. T., & Englis, B. G. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observer's vicarious emotional responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 543-554.
- Lopes, P., N., Salovey, P., Cote, S., Beers, M. (2005). Emotional regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 1, 113-118.
- Mattick, R. P., & Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 455-470.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator* (pp. 3-31). New York: Basic.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). A further consideration of issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 249-255.
- Mc Cullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- McManus, M. (2001). *Critique on emotional intelligence as a conceptual frame work for school counselors*. For Master of Science Degree, University of Wisconsin - Stout.
- Molaff, J. M., & schutte, N.S. (1998). *Games to enhance social and emotional skills*. Springfield, il: Charles Thomas.
- Montgomery, R. L., Haemmerlie, F. M., & Edwards, M. (1991). Social, personal, and interpersonal deficits in socially anxious people. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6, 859- 872.
- Parker, J. D. A., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. ... Marjorie, J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-75.
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2002). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioral difficulties in schools: Teacher's suggestion. *Educational Psychology in Practice, 21, 1*, 37-52.
- Repee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35*, 741-756.
- Salevoy, P., & Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence and life adjustment: A validation study. In *SSE/EFI working paper series in business administration*. Stockholm: Stockholm School of Economics.
- Summerfeldt, L. J., Klootserman, P. H., Antony, M. M., & Parker, J. D. A. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and inter-personality adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28, 1*, 57-68.
- Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 598-607.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being?* Nottingham: DFES Publications.