

مجله مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره اول، تابستان ۱۳۸۹

## تأثیر و نقش کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه‌های مربوط

آذر حسینی فاطمی (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، نویسنده مسئول)

رضا پیشقدم (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

صفورا ناوری (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

### چکیده

نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که هوش هیجانی (EQ) بیش از ضریب هوشی (IQ) می‌تواند در موفقیت زندگی و تحصیلی نقش ایفا کند (گلنن، ۱۹۹۵). از این رو چگونگی ارتقای سواد هوش هیجانی مورد توجه بسیاری از محققان در این حوزه قرار گرفته است. از میان رویکردهای مختلف برای افزایش این هوش به نظر می‌رسد کلاس‌های زبان انگلیسی با توجه به ماهیتشان قادر به انجام این مهم باشند. پژوهش حاضر در صدد بررسی تأثیر و نقش کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بر افزایش هوش هیجانی و سازه‌های مربوط به آن برآمده است. بدین منظور دو گروه کنترل به ترتیب از دبیرستان‌ها و مؤسسات زبان انتخاب گردیدند. پرسش‌نامه هوش هیجانی (بار-آن، ۱۹۹۶) در ابتدا و انتهای یک دوره شش ماهه به زبان‌آموزان داده شد. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تی نشان داد که هوش هیجانی و زیر سازه‌های «درون فردی»، «میان فردی» و «کنترل استرس» در مؤسسات زبان نسبت به دبیرستان‌ها افزایش چشمگیر داشته است. در پایان، در این راستا پیشنهاداتی ارائه گردیده است.

**کلیدواژه‌ها:** هوش هیجانی، سواد هیجان، ضریب هوشی، درون فردی، میان فردی، کنترل استرس.

## مقدمه

یکی از نیازهای ضروری بشر که می‌تواند ضامن کامیابی او در امور شخصی و اجتماعی باشد، هوش هیجانی است. نتایج بسیاری از تحقیقات تأییدی است بر اهمیت هوش هیجانی در محیط‌های کاری<sup>۱</sup>، کلاس‌های درس<sup>۲</sup>، بهبود عملکرد در مصاحبه‌ها<sup>۳</sup>، فعالیتهای گروهی<sup>۴</sup>، و مسائل ذهنی<sup>۵</sup>.

گلمن (۱۹۹۵) روانشناس برجسته و صاحب‌نظر در زمینه هوش هیجانی، حدود ۸۰ درصد موفقیت‌ها را به هوش هیجانی نسبت می‌دهد. از آنجا که در واقع احساسات انسان بر اساس شیوه‌هایی در بدن ظاهر می‌شود که ذهن در فرایند تفکر از آنها استفاده می‌کند، هوش هیجانی و افزایش آن می‌تواند در موفقیت‌های مختلف و چگونگی برخورد با آنها به فرد کمک کند. شخص فاقد این هوش در برخورد با مسائل زندگی فشار روانی مضاعفی را بر خود تحمیل می‌کند و در نتیجه توانایی خود برای برخورد صحیح و کسب صلح و آرامش را به کار نمی‌گیرد.

اهمیت هوش هیجانی در کسب موفقیت‌های اجتماعی و فردی و امکان افزایش آن با تمرین و آگاهی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. آنان بر این باورند که می‌توان هوش هیجانی را با استفاده از کلاس‌های زبان ارتقاء داد. در کلاس‌های زبان انگلیسی که زبان‌آموزان از طرفی می‌بایست با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و تعامل داشته باشند و از طرف دیگر گاهی تحت فشار و استرس قرار دارند، بنابراین به نظر می‌رسد برخورداری از هوش هیجانی در این کلاس‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

البته باید اذعان داشت که هر کلاس زبانی به این مهم کمک نمی‌کند، بلکه رویکرد و روش تدریس معلمان در این مورد تعیین‌کننده است. کلاس‌های زبان دبیرستان‌ها مانند سایر دروس

- 
1. Carmeli, 2003
  2. Petrides, Frederickson a Furnham, 2004
  3. Fox a Spector, 2000
  4. Jordan, 2002
  5. Shuttes, Schuetplez a Malouff

معمولاً به صورت معلم‌محور اداره می‌شوند و فاقد تعامل معلم و دانش‌آموزان هستند. هدف از انجام این پژوهش مقایسه تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه‌های مرتبط با آنها در دو محیط آموزشی موسسه زبان و مدرسه است.

**تعریف هوش**

در پی تغییر و تحولات متعدد در روان‌شناسی، واژه هوش از یک مفهوم تک بعدی (بینه، ۱۹۰۵) به چند بعدی (گاردنر، ۱۹۸۳) و سپس به یک مفهوم هیجانی (سالوی و میر، ۱۹۹۰) تبدیل گردیده است. از ابتدای قرن بیستم که آلفرد بینه (۱۹۰۵) به درخواست مدرسه ملی فرانسه و با هدف سنجیدن افت تحصیلی دانش‌آموزان، اولین آزمون هوش را طراحی کرد، مفهوم هوش دستخوش تغییرات زیادی گردیده است. توجه طراحان اولیه آزمون‌های هوش، فقط بر روی توانایی‌های ذهنی مانند حافظه و حل مسئله بود. برای مثال، بینه هوش را معادل توانایی‌های ذهنی و زبانی می‌دانست و آزمون‌های هوش را مقیاس مناسبی برای اندازه‌گیری هوش به شمار می‌آورد. در حقیقت، در نیمه اول قرن بیستم، ضریب هوشی را عامل مؤثر در میزان موفقیت در تحصیل می‌دانستند (وکسلر، ۱۹۵۸).

با این حال، پژوهش‌های اخیر نتایج آزمون‌های هوش را تنها معیار اندازه‌گیری هوش در نظر نمی‌گیرند. در اوایل قرن بیستم، ترندایک<sup>۱</sup> (۱۹۲۰) این فرضیه را مطرح کرد که هوش نه فقط از سازه‌های آکادمیک، بلکه از سازه‌های هیجانی و اجتماعی هم تشکیل شده است. هوش اجتماعی، به گفته ترندایک، توانایی درک و هدایت زنان و مردان، دختران و پسران به منظور رفتار بهتر در روابط انسانی است. این توانایی در مهدهای کودک، زمین‌های بازی، و کارخانه‌ها و سایر محیط‌های کاری به خوبی به چشم می‌خورد، ولی نمی‌توان آن را با آزمون‌های آزمایشگاهی در شرایط رسمی و استاندارد سنجید. در سال ۱۹۶۷ گیلفورد، هوش را ساختاری چند وجهی، متشکل از صد و بیست نوع گونه هوشی، تعریف کرد. از طرف دیگر نظریه‌پردازانی مانند شانلی و کروفولی (۱۹۷۱) فرضیه تفاوت فاحش بین هوش اجتماعی و

---

1. Thomdike

هوش تحلیلی را مطرح نمودند، اما موفق به ارائه شواهد تجربی کافی نشدند که نشان دهد هوش اجتماعی یک ساختار مجزاست. صاحب‌نظران از دیرباز اهمیت زیادی برای ضریب هوش قائل می‌شدند و موفقیت افراد را در تمام زمینه‌ها به آن نسبت می‌دادند، ولی در سال ۱۹۸۸ بار - آن ادعا کرد که هوش‌های هیجانی و اجتماعی معرف‌های بهتری برای موفقیت در زندگی‌اند. در این راستا، نوشته‌ها و پژوهش‌های متأخر گاردنر (۱۹۸۳؛ ۱۹۹۹) نیز بر مفهوم هوش‌های چندگانه تأکید دارد. گاردنر مدلی از هشت نوع هوش مطرح کرده است که شامل هوش‌های فضایی، موسیقایی، درون فردی، میان فردی، جسمانی - حسی - حرکتی، طبیعت‌گرا و هوش‌های سنتی تحصیلی یعنی هوش زبانی و هوش منطقی-ریاضیاتی است. وی در همین زمینه می‌گوید: «هدف مهم آگاهی به احساسات شخص در طول زندگی، دسترسی به دامنه احساسات و عواطف شخصی، تمایز قائل شدن میان آن احساسات، نامگذاری و شناسایی آنها و سرانجام استفاده از آنها برای درک و راهنمایی رفتار انسان است». (گاردنر، ۱۹۸۳، ص ۲۳۹). به عقیده گاردنر هوش درون فردی و میان فردی شباهت زیادی به هوش هیجانی دارند. هوش درون فردی، در شکل اولیه‌اش، تنها حس لذت را از حس درد تمایز می‌دهد، درچنین مواردی یا شخص درگیر مسئله می‌شود و یا از آن فاصله می‌گیرد. ولی در شکل پیشرفته‌اش، هوش درون فردی را می‌توان وسیله تشخیص احساسات پیچیده و متمایز تعریف کرد. هوش درون فردی مستلزم بررسی احساسات شخصی و آگاهی از آنها است، در حالی که هوش میان فردی توانایی درک حالات، مقاصد، علایق دیگران و عمل کردن بر اساس آنها است.

اولین بار، بار- آن واژه ضریب هوش هیجانی را در برابر ضریب هوشی مطرح کرد. او هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌های اجتماعی و هیجانی انسان می‌داند که به شخص در حل مشکلات روزمره و تعامل با دیگران کمک می‌کند. او هوش هیجانی را این‌گونه تعریف می‌کند: «مجموعه‌ای از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های غیر شناختی که بر توانایی شخص در کنار آمدن با مشکلات و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارد» (صص ۴۳-۴۵). هوش هیجانی از نظر او شامل پنج بخش کلی از مهارت‌ها و قابلیت‌ها می‌شود که عبارت‌اند از:

ضریب هیجانی درون فردی، ضریب هیجانی میان فردی، ضریب هیجانی سازگاری، ضریب هیجانی کنترل استرس و ضریب هیجانی حالت عمومی.

از دیدگاه سالوی و میر (۱۹۹۰، ص ۱۸۹) هوش هیجانی به «توانایی کنترل احساسات و عواطف خود و دیگران، تفکیک این احساسات و سمت و سو بخشیدن به رفتار و تفکر شخصی بر اساس این اطلاعات» اطلاق می‌شود. آنها همچنین، برای نشان دادن تفاوت میان توانایی‌های هوش هیجانی و استعدادها یا مشخصه‌های اجتماعی، مدلی با تأکید بر بررسی توانایی‌های ذهنی ارائه کردند. هدف اصلی این مدل بررسی استعدادهای ذهنی خاص برای شناخت و نظم بخشیدن به عواطف است. به گفته آنها، یک مدل جامع و کامل هوش هیجانی باید بر خلاف مدل‌های قبلی که فقط بر روی درک و مدیریت احساسات تأکید داشتند، شامل معیارهایی برای فکر کردن درباره احساسات نیز باشد.

سر انجام، نظریه هوش هیجانی در سال ۱۹۹۵ با چاپ کتاب پرفروش گلمن با نام هوش هیجانی به تمام دنیا معرفی گردید. تعریف او از هوش هیجانی این گونه است:

«هوشی که شامل قابلیت‌های زیر باشد: بر انگیزتن انگیزه در خود، پافشاری در صورت ناکامی، کنترل غرایز و به تأخیر انداختن حس رضایت، تنظیم حالات شخصی و ممانعت از این که رنج و ناراحتی جلوی توانایی‌هایی مانند فکر کردن، اصرار ورزیدن و امید داشتن را بگیرد» (گلمن، ۱۹۹۵، ص ۳۴).

چندی بعد گلمن تعریف دیگری از هوش هیجانی ارائه داده و آن را به بیست و پنج گونه مختلف از قابلیت‌های هوشی تقسیم می‌کند که در میان آنها اعتماد به نفس، خود آگاهی و انگیزه به چشم می‌خورد (گلمن، ۱۹۹۸). از نظر گلمن (۱۹۹۵) هوش هیجانی موضوعی است که از بررسی نتایج چندین تحقیق علمی بر روی هوش‌های مؤثر در زندگی انسان به دست آمده است. بررسی این نتایج، حاکی از قابلیت‌هایی مانند «همدلی»، «خوش بینی» و

«تسلط به خود» است که پیامدهای مهمی در خانواده، محل کار و دیگر صحنه‌های زندگی دارند؛ زیرا انسان با پیامدهای انتخاب‌های خود زندگی می‌کند.

### روش تحقیق

#### ۱- نمونه‌ها

۶۴ زبان‌آموز دختر در مؤسسه (۳۰ نفر) و دبیرستان (۳۴ نفر) در این پژوهش شرکت کردند که پس از همگن سازی و تعدیل، یک دانش آموز دبیرستانی از پژوهش حذف گردید و نمونه‌ها به ۶۳ تن رسید. رشته تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان تجربی (۱۸ نفر) و ریاضی و فیزیک (۱۵ نفر) و زبان آموزان مؤسسه تجربی (۴ نفر)، ریاضی و فیزیک (۴ نفر)، مهندسی (۱۰ نفر)، و علوم (۱۲ نفر) بودند. میانگین سن این افراد در مجموع ۱۹/۳، جوانترین و مسن‌ترین آنها به ترتیب ۱۸ ساله و ۲۷ ساله بودند. نمونه‌ها از مؤسسه کیش مشهد و دبیرستان دخترانه هدا در مشهد انتخاب شدند و سطح بستندگی زبان آنها حدوداً متوسط بود. این افراد برای فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در یک دوره تابستانی در این مؤسسه ثبت نام کرده بودند.

#### ۲- ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو پرسش‌نامه استاندارد یعنی پرسشنامه بار - آن (۱۹۹۶) و عزت نفس آیزنک (۱۹۷۶) استفاده گردید.

پرسش‌نامه بار - آن (۱۹۹۶) متشکل از ۱۳۳ سؤال است که دارای پنج زیر سازه اصلی و ۱۵ مؤلفه است. بخش اول این آزمون دارای ۴۰ سؤال مربوط به هوش هیجانی درون فردی است که به پنج بخش خودآگاهی هیجانی (۸ سؤال)، اعتماد به نفس (۷ سؤال)، عزت نفس (۹ سؤال)، توانایی به فعلیت درآوردن مهارت‌ها (۹ سؤال)، و استقلال (۷ سؤال) تقسیم می‌شود. در بخش دوم، ۲۹ سؤال مربوط به هوش هیجانی میان فردی است که به سه بخش همدلی (۸ سؤال)، رابطه میان فردی (۱۱ سؤال)، و مسئولیت پذیری (۱۰ سؤال) تقسیم بندی می‌شود. بخش سوم این آزمون مربوط به هوش هیجانی سازگاری است که به نوبه خود سه قسمت حل

مسئله (۸ سؤال)، آزمون واقع‌بینی (۱۰ سؤال) و انعطاف‌پذیری (۸ سؤال را در برمی‌گیرد. بخش چهارم نیز که به هوش هیجانی کنترل استرس مربوط است به بخش‌های تحمل استرس (۹ سؤال) و کنترل اضطراب (۹ سؤال) تقسیم می‌شود. بخش پنجم و آخر که مربوط به هوش هیجانی حالت عمومی است، شامل ۱۷ سؤال است که ۹ سؤال به خوشبختی و ۸ سؤال به خوش‌بینی می‌پردازد (بار-آن، ۱۹۹۷، صص ۴۳-۴۵). و در پایان ۱۵ سؤال به مقیاس‌هایی مربوط می‌شوند که اعتبار پاسخ را می‌سنجد. این مقیاس‌ها شامل سرعت حذف، فهرست تضادها و تأثیر منفی می‌شوند. ۴۰ دقیقه برای پاسخ به مجموع آزمون‌ها در نظر گرفته شده بود. برای مثال نمونه‌ای از عبارت این پرسش‌نامه هوش هیجانی به این صورت است: «برای من راحت است که از افراد سوء استفاده کنم، مخصوصاً اگر لیاقت آن را داشته باشند». افراد به مقیاس ۵ امتیازی لیکرت پاسخ می‌دهند که شامل طیف پاسخ‌های «به ندرت یا هرگز در باره من درست نیست» تا «معمولاً یا همیشه در مورد من درست است» می‌شود. نمرات پایین یا بالا در مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی بار-آن بر اساس دور یا نزدیک بودن آن‌ها از میانگین ۱۰۰ تقسیم بندی می‌شوند. نمراتی که به اندازه یک انحراف از معیار (۱۵ نمره) دورتر یا نزدیکتر از میانگین‌اند، در محدوده طبیعی نمرات قرار می‌گیرند.

مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی طی سال‌های متمادی به وجود آمده‌اند. به منظور بهبود نتیجه آزمون‌ها، مقیاس‌های اعتباری و فهرست‌های تصحیحی به آزمون اضافه شده‌اند. یک سری از آزمون‌های جانشینی، که خلاصه‌ای از آن در راهنمای مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی آمده، پایایی و روایی آزمون را ثابت کرده‌اند. تحلیل عاملی هم دلیلی برای اثبات روایی سازه‌ای آزمون است. در نهایت، روایی همگرا و واگرای مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی، به چند روش ارزیابی شده است. تحقیقات زیادی همبستگی میان مجموعه آزمون هوش هیجانی و مجموعه‌های دیگر مانند پرسش‌نامه شخصیت آیزنک<sup>۱</sup> (آیزنک و آیزنک، ۱۹۷۵) را نشان می‌دهد. به طور کلی نمرات نهایی مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی به صورت مثبت با

1. Eysenck

مقیاس‌های عاطفی و به صورت منفی با مقیاس‌های اعصاب‌شناسی همسو بوده‌اند، تحقیقات دیگر به بررسی همبستگی میان مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی و امتیاز بندی همسالان از لحاظ سازگاری پرداخته و یا نمرات آزمون‌های هوش هیجانی گروه‌های معیار را مقایسه نموده و این‌طور نتیجه‌گیری کرده‌اند که نمرات مجموعه آزمون‌های هوش هیجانی با سازگاری روانی - اجتماعی عمومی در ارتباط هستند (فهیم و پیشقدم، ۲۰۰۷).

با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و به منظور اجتناب از هر گونه سوء تعبیر در باره محتوای پرسشنامه برای افراد سطوح پایین‌تر، از نسخه ترجمه شده پرسش‌نامه استفاده گردید. آلفای کرونباخ برای نسخه ترجمه شده در ایران ۰/۷۶ بوده و نتایج تحلیل عاملی، روایی سازه‌ای این آزمون را نشان می‌دهد (دهشیری، ۲۰۰۳). در این تحقیق، نسخه ترجمه شده نیز دارای پایایی بالایی (آلفای کرونباخ ۰/۹۲) بوده است.

### ۳- روش گردآوری اطلاعات

جهت انجام این پژوهش در آغاز پاییز ۱۳۸۷، پژوهشگران چهار کلاس را (دو کلاس کنترل و دو کلاس آزمایش) از دبیرستان و مؤسسه زبان انتخاب کردند. تلاش شد تا دانش‌آموزانی از دبیرستان انتخاب شوند که در هیچ مؤسسه زبانی تحصیل نکرده باشند. طول دوره پژوهش شش ماه بود. دلیل انتخاب دانش‌آموزان دبیرستانی به عنوان گروه کنترل این بود که زبان در مدارس مانند دیگر دروس به شکل معلم محور ارائه می‌گردد در حالی که زبان در مؤسسات به شکل تعاملی و مکالمه‌ای آموزش داده می‌شود. برای حصول اطمینان از یک دست بودن هر دو گروه از نظر میزان هوش هیجانی و نبود تفاوت اصلی اولیه بین دو گروه انتخابی، پژوهشگران در آغاز ترم از دانشجویان خواستند تا به پژوهش‌های آزمون هوش هیجانی و عزت نفس پاسخ دهند. نتیجه آزمون تی (جدول ۱) وجود تفاوتی معنادار بین دو گروه را به خصوص در سازه درون فردی (تی = ۲/۴، پی < ۰/۰۵) و کنترل استرس (تی = ۱/۹۴، پی < ۰/۰۵) نشان داد، بدین معنی که نمره گروه کنترل کمی بیشتر از گروه آزمایش بود.



جدول ۱: نتایج آزمون تی مستقل هوش هیجانی و سازه‌های آن در پیش آزمون

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	تی	سطح پی
هوش هیجانی	موسسه	۳۰	۴۸۳	۱/۱۷	۰/۱۳
	مدرسه	۳۴	۴۶۵		
درون فردی	موسسه	۳۰	۱۳۳	۲/۴	۰/۰۳
	مدرسه	۳۴	۱۴۲		
میان فردی	موسسه	۳۰	۱۰۴	۱/۵۱	۰/۱۵
	مدرسه	۳۴	۹۵		
کنترل استرس	موسسه	۳۰	۹۴	۱/۹۴	۰/۰۴
	مدرسه	۳۴	۱۰۴		
سازگاری	موسسه	۳۰	۶۵	۱/۱	۰/۳۲
	مدرسه	۳۴	۵۶		
حالت عمومی	موسسه	۳۰	۶۶	۰/۲۴	۰/۷۳
	مدرسه	۳۴	۶۱		

برای تعدیل و یکسان سازی دو گروه، دانش آموزی که دارای هوش بالایی در گروه کنترل بود حذف گردید و گروه به ۳۳ نفر تقلیل یافت. مجدداً جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تی استفاده گردید. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد تفاوت معنا داری در هیچ یک از هوش‌ها مشاهده نگردید. بنابراین، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که هر دو گروه از نظر هوش هیجانی در یک سطح می‌باشند.

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل هوش هیجانی و سازه های آن در پیش آزمون پس از تعدیل

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	تی	سطح پی
هوش هیجانی	موسسه	۳۰	۴۸۵	۱/۱۲	۰/۲۳
	مدرسه	۳۳	۴۶۹		
درون فردی	موسسه	۳۰	۱۳۶	۰/۱۹	۰/۴۲
	مدرسه	۳۳	۱۳۵		
میان فردی	موسسه	۳۰	۱۰۱	۱/۳۲	۰/۱۱
	مدرسه	۳۳	۹۴		
کنترل استرس	موسسه	۳۰	۹۱	۱/۹۱	۰/۱۶
	مدرسه	۳۳	۸۴		
سازگاری	موسسه	۳۰	۶۱	۱/۹	۰/۲۲
	مدرسه	۳۳	۵۸		
حالت عمومی	موسسه	۳۰	۶۲	۰/۲۱	۰/۶۵
	مدرسه	۳۳	۶۱		

#### ۴- تحلیل داده ها

پس از پایان یک دوره شش ماهه و فراگیری زبان در دو محیط آموزشی با دو رویکرد متفاوت مجدداً تست اولیه به زبان آموزان داده شد. جهت بررسی میزان افزایش هوش هیجانی، از آزمون تی مستقل در پس آزمون استفاده گردید. برای پی بردن به فرایند رشد هوش هیجانی، دو گروه کنترل و آزمایش با استفاده از آزمون تی وابسته در پیش آزمون و پس آزمون با یکدیگر مقایسه گردیدند. پایایی هر دو آزمون نیز به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه گردید.

#### نتایج

در پاسخ به این پرسش که آیا تفاوت معناداری میان هوش هیجانی و سازه های مرتبط در دو کلاس وجود دارد یا خیر از آزمون تی مستقل استفاده گردید. همان گونه که جدول ۳ نشان

می‌دهد تفاوت معناداری میان دو کلاس در هوش هیجانی (تی=۲/۵۷، پی=۰/۰۱)، هوش درون فردی (تی=۲/۳۷، پی=۰/۰۲)، هوش میان فردی (تی=۲/۴۶، پی=۰/۰۱) و کنترل استرس (تی=۱/۸۷، پی=۰/۰۵) وجود دارد. هیچ رابطه معناداری میان دیگر هوش‌ها و نحوه تدریس زبان انگلیسی مشاهده نمی‌شود. این بدان معناست که نحوه تدریس در مؤسسات زبان که بر پایه تعامل و همکاری گروهی است می‌تواند باعث افزایش هوش هیجانی به ویژه هوش‌های درون فردی و میان فردی گردد. نتایج همچنان نشان می‌دهد که ماهیت و روش آموزشی کلاس‌های مؤسسات سبب می‌شود تا افراد استرس خود را بهتر مدیریت کنند.

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل هوش هیجانی و سازه‌های آن در پس‌آزمون

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	تی	سطح پی
هوش هیجانی	موسسه	۳۰	۵۰۷	۲/۵۷	۰/۰۱
	مدرسه	۳۳	۴۷۵		
درون فردی	موسسه	۳۰	۱۵۸	۲/۳۵	۰/۰۲
	مدرسه	۳۳	۱۴۷		
میان فردی	موسسه	۳۰	۱۱۶	۲/۴۶	۰/۰۱
	مدرسه	۳۳	۱۰۹		
کنترل استرس	موسسه	۳۰	۹۸	۱/۸۷	۰/۰۵
	مدرسه	۳۳	۹۲		
سازگاری	موسسه	۳۰	۶۵	۱/۵	۰/۱۲
	مدرسه	۳۳	۶۱		
حالت عمومی	موسسه	۳۰	۶۶	۰/۸۱	۰/۴۴
	مدرسه	۳۳	۶۴		

علاوه بر این، نتایج آزمون تی وابسته، که هر گروه را با خودش مقایسه می‌کند، نشان داد که نمرات هوش هیجانی زبان‌آموزان مؤسسات در پس‌آزمون (میانگین=۴۸۵) نسبت به پیش‌آزمون (میانگین=۵۰۷) رشد معناداری (تی=۲/۷، پی=۰/۰۱) داشته است، در حالی که نمرات هوش هیجانی زبان‌آموزان دبیرستان در پس‌آزمون (میانگین=۴۶۹) و پیش‌آزمون (میانگین=۴۷۵) رشد معناداری (تی=۱/۰۷، پی=۰/۲۸) نشان نمی‌دهد.

جدول ۴: نتایج آزمون تی وابسته هوش هیجانی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤسسه و دبیرستان

گروه	گروه	تعداد	میانگین	تی	سطح پی
موسسه	پیش آزمون	۳۰	۴۸۵	۲/۷۰	۰/۰۱
	پس آزمون	۳۰	۵۰۷		
مدرسه	پیش آزمون	۳۳	۴۶۹	۱/۰۸	۰/۲۸
	پس آزمون	۳۳	۴۷۵		

### نتیجه‌گیری

آشکار است فضای آموزشی و رویکرد مدرسان بر افکار و احساسات ما تأثیر می‌گذرد. دبیرستان‌های دولتی با تکیه بر معلم - محوری و تأکید بر گرفتن نمره قبولی در کنار مؤسسات آموزشی که تکیه اصلی در آنها بر کسب مهارت و تعامل با دیگران است، دو فضای آموزشی متفاوت را فراهم می‌آورند که می‌توانند تأثیرات متفاوتی در رشد هوش هیجانی فرد داشته باشند. در محیطی که یادگیری به خصوص زبان از طریق تعامل با دیگران تقویت می‌شود، شخص مهارت کنار آمدن با خود و دیگران را به طور نامحسوس فرا می‌گیرد. این واقعیت که تنها ۱۰ درصد از کامیابی‌های زندگی انسان، اعم از مالی و اجتماعی، به توانایی او مربوط است و مابقی ۹۰ درصد به قدرت کنار آمدن او با مردم یعنی مدیریت احساسات و ارتباط بستگی دارد، اهمیت هوش میان فردی را به خوبی نشان می‌دهد. برخورداری از این جنبه هوش یعنی

مهارت تعامل با دیگران و قابلیت کنترل احساسات در برخوردها و رویدادهای اجتماعی می‌تواند در میزان موفقیت فرد مؤثر واقع شود.

میزان موفقیت فرد چه در زندگی شخصی و چه در روابط اجتماعی تا حد زیادی به مهارت او در مدیریت احساسات در برخورد و مواجهه با مشکلات بستگی دارد. عدم توانایی کنترل احساسات مانند هر ناتوانی دیگر زاییده تشویش و اغتشاش فکر است. در واقع ذهنی که سرشار است از انواع مسائل و مشغولیت‌های فکری، از حل و فصل احساسات ناشی از این مشکلات ناتوان می‌ماند. این عدم توانایی باعث می‌شود که فرد در مقابل برانگیختگی و تحریکات محیط خارج واکنش‌های غیر ارادی از خود نشان داده و قادر به مدیریت هیجانات و احساسات عاطفی خود نباشد و در نتیجه موفق عمل نکند.

محیط‌های آموزشی تعاملی مانند کلاس‌های آموزش زبان در مؤسسات، شرایطی مناسب برای رشد این جنبه هوش فراهم می‌آورند و زمینه مساعد را برای تمرین تعامل و برقراری ارتباط موفق با دیگران فراهم می‌کنند؛ زیرا تنها هنگام برخورد با موانع و تنگناهاست که ظرفیت آدمی در بوتۀ آزمایش قرار می‌گیرد.

هوش هیجانی و بالا بردن سواد این هوش از آن جهت اهمیت دارد که بسیاری از رویدادهای زندگی قابل تغییر و کنترل نیست. تنها چیزی که در اختیار انسان است واکنش و پاسخ به آن رویداد یا موقعیت است. تنها افرادی که از مؤلفه‌های هوش هیجانی بهره ای دارند، می‌توانند با کنترل هیجانات و نشان دادن عکس‌العمل مناسب به کامیابی واقعی برسند. از این منظر است که در محیط‌های آموزشی معلم‌سالار که در آن دانش‌آموزان هیچ‌گونه تعاملی با یکدیگر ندارند و معلم تنها محور و منبع موثق اطلاعات است، این جنبه از هوش امکان رشد نمی‌یابد.

ما معمولاً در پاسخ به شرایط و اتفاقات ناخوشایند یا ناگوار زندگی خود حالت‌های احساسی متفاوتی از قبیل: هیجان، ترس، افسردگی، نگرانی، اضطراب، خشم، غبطه خوردن، ناامیدی، حرص، حسادت، رنجش، شک و تردید، کینه، پشیمانی، تنفر و احساس گناه را تجربه می‌کنیم. همه این موارد واکنش‌های طبیعی بدن نسبت به رویدادهاست و می‌توان گفت که چگونگی برخورد ما می‌تواند به روابط شخصی، خانوادگی و امور شغلی ما لطمه بزند، زیرا انسان‌ها با پیامدهای انتخاب‌های خود زندگی می‌کنند.

بنابراین میزان موفقیت با بهره‌هوش هیجانی نسبت مستقیم دارد. همچنان‌که نتیجه مطالعه حاضر نشان داد می‌توان نتیجه گرفت که با بهره‌گیری از این نوع هوش قابلیت تسلط بر خود و مدیریت احساسات و هیجانات افزایش می‌یابد. روشن است که هر چه انسان بر خود مسلط‌تر باشد، کمتر بازیکه احساسات قرار گرفته و بیشتر بر اساس اندیشه عمل می‌کند. نتیجه این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که هرچه محیط آموزشی با تعامل بیشتری اداره شود، به خصوص هنگامی که آشنایی با زبان و فرهنگی دیگر باعث وسعت دید و افزایش میزان تحمل‌پذیری فرد می‌شود، چنین جوی شرایط را برای رشد هوش هیجانی فراهم می‌آورد.

## کتابنامه

- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto, ON: Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Binet, A. (1905). A propos de la mesure de l'intelligence. *L'Annee Psychol.*, 2, 411-465.
- Butcher, J. N., Dahlstrom, W. G., Graham, J. R., Tellengen, A., & Kaemmer, B. (1989). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2) manual for administration and scoring*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcome. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1988). Workplace basics: The skills employers want. *Training and development Journal*, 42, 22-26.
- Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training, Research, and Education* (pp. 87-136). New York: Wiley.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *The Modern Language Aptitude Test*. Washington DC: Second Language Testing Incorporated.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dorbecht: Feris.
- Dehshiry, R. (2003). The reliability and validity of EQ-i in Iran's context. Unpublished Master's Thesis. Allame Tabataba'i University, Iran.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual for the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego, CA: Educational and Industry Testing Service.
- Fahim, M. & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, verbal, and psychometric intelligences in the academic achievement of students majoring in language learning. *Asian EFL Journal*, 9, 240-253.
- Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: Its not all just "g". *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993). Intelligence and intelligences: Universal principles and individual differences. *Archives de Psychologie*, 61, 169–172.
- Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences». In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111–131). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26 (2), 267-280.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.). *The emotionally intelligent workplace* (pp.13-26). Jossey-Bass: Wiley
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Jordan, A. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process, effectiveness, and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.
- khanzade, A., Marefat, H., Hejazi, B., & Jafari, G. (2007). Emotional intelligence, assertiveness and verbal participation of EFL learners: Any relationship? *Pazhuhesh-e-Zabanhaye Khareji*, 9, 19-41
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1998). *The multifactor emotional intelligence scale*. Unpublished report available from the authors.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 100-111.
- Mazahari, H. (2007). The relationship between emotional intelligence and speech acts. Unpublished master's thesis. Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp.158-178). New York: Cambridge University Press.
- Obler, L. (1989). Exceptional second language learners. In S. Gass, C. Madden, D. Preston and L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition, Vol. II: Psycholinguistic Issues* (pp. 141-149). Somerset/Philadelphia, PA: Clevedon.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.



- Pishghadam, R. (2007). On the influence of emotional and verbal intelligences on second language learning. Unpublished doctoral dissertation. Allame Tabataba'i University, Iran.
- Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R. J. Sternberg and P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd ed.)* (pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Shanley, L. A., Walker, R. E., & Foley, J. M. (1971). Social intelligence: A concept in search of data. *Psychological Reports*, 29, 1123-1132.
- Shutte, N. S., Schuetplez, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, cognition, and personality*, 20, 347-354.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Taylor, G. J., Parker, J. D. A., & Bagby, R. M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), 339-354.
- Teepen, J. (2004). On the relationship between aptitude and intelligence in second language learning. *Working Papers in TESOL and Applied linguistics*, 1(4).
- Thomas, D. (1989). Mentoring and irrationality: The role of racial taboos. *Human Resource Management*, 28(2), 279-290.
- Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers' Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.