

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال سوم شماره ۱۱ پاییز ۱۳۸۷

بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان

دکتر منصور بیرامی - عضو هیأت علمی دانشگاه تبریز

چکیده

براساس پژوهش، هوش هیجانی، توانایی فرد را در مقابله با استرس‌ها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد (بار-اون، ۱۹۹۷). در این پژوهش به روش نیمه آزمایشی همراه با گروه کنترل، به تعداد ۲۰ نفر از دانش‌آموزان دارای معدل تحصیلی پایین‌تر از ۱۲، طی ۱۰ جلسه مهارت‌های هوش هیجانی آموزش داده شد. با استفاده از پرسشنامه‌های ASRI، خودکارآمدی شرز و GHQ به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تأثیر آموزش هوش هیجانی بر قدرت ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت عمومی دانش‌آموزان بررسی شد نتایج بیانگر تأثیر معنی‌دار این آموزش‌ها بر متغیرهای وابسته بود.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، ابراز وجود، خودکارآمدی، سلامت روانی.

هوش هیجانی (EQ)^۱، دسته‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌های غیرشناختی است که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با استرس‌ها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد. (بار-اون^۲، ۱۹۹۷)؛ در نتیجه هوش هیجانی یک عامل مهم در تعیین موفقیت فرد در زندگی است و مستقیماً متغیرهای مربوط به خود^۳ شخص (از جمله کارآمدی و عزت‌نفس) را تحت تاثیر قرار می‌دهد. هوش هیجانی موجب پردازش مناسب اطلاعاتی می‌شود که بار هیجانی دارند و استفاده از آنها برای هدایت فعالیت‌های شناختی مانند حل مسأله و تمرکز انرژی بر روی رفتارهای لازم ضرورت دارد (مایر^۴ و سالوی^۵، ۱۹۹۷). آموزش هوش هیجانی با بالا بردن شناخت فرد از خودش و دیگران، به ارتباط با دیگران و سازگاری و انطباق با محیط پیرامون که برای موفق شدن در بر آوردن خواسته‌های اجتماعی لازم است منجر می‌گردد (بار-اون، ۱۹۹۷). فلذا ضرورت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی بر همگان روشن است (گلمن، ۱۹۹۵) اهمیت آن به حدی بالا است که از آن با عنوان جنبش سوادآموزی هوش هیجانی یاد می‌شود (همان منبع). لکن پژوهش‌های متعددی اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را بر ویژگی‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان نشان داده‌اند (آستین^۶ و همکاران ۲۰۰۷). گلمن (۱۹۹۵) به آموزش هوش هیجانی جهت آماده ساختن افراد جامعه برای مارهزار توی پیچیده زندگی تاکید کرد. وی توضیح داد که هوش هیجانی، توانایی‌هایی به همراه دارد. از جمله توانایی برای انگیختگی خود به پایداری در مواقع شکست، توانایی کنترل انگیزه‌های ناگهانی، توانایی کارآمدی و حتی به تأخیر انداختن ارضای تمایلات، توانایی نظم بخشیدن به حالت‌های روانی و توانایی اصرار ورزیدن و امیدواری.

سالووی، مایر و کارسو^۷ (۲۰۰۴) با طرح مفهوم تازه‌ی هوش هیجانی مطرح ساختند

1- Emotional Quotient
3- Self
5- Salovey
7- Caruso

2- Bar – on
4- Mayer
6- Austin

که انسان دارای توانایی‌های قابل پرورش است که می‌تواند او را برای مقابله با شرایط زندگی آماده کند. به نظر آنها موفقیت در زندگی، به توانایی شخص برای تجارت هیجانی‌اش و سایر اطلاعات دارای بار عاطفی و ارائه پاسخ به شیوه‌ی سازگاران از نظر هیجانی نسبت به استنباط‌های الهام گرفته از استدلال درباره‌ی موفقیت، گذشته و آینده وابسته است (سالووی و مایر، ۱۹۹۰).

مایر و همکاران (۲۰۰۴) هوش هیجانی را توانایی شناخت معانی هیجانات و روابط آنها و حل مسأله بر مبنای آنها می‌دانند. بار-اون و پارکر (۲۰۰۰)، هوش هیجانی را آرایه‌ای چند عاملی از توانایی‌های هیجانی، شخصی و اجتماعی می‌دانند که بر توانایی کلی ما برای مقابله‌ی موثر و فعال با فشارها و مطالبات گوناگون اثر می‌گذارد. این توانایی‌ها شامل خود ارزیابی دقیق توانایی ادراک یا فهم هیجانات خود و دیگران، توانایی ایجاد و حفظ روابط صمیمی با دیگران، توانایی بیان و مدیریت هیجانات، توانایی خود کنترلی، توانایی تصدیق تفکر و احساس، توانایی مدیریت تفسیر و حل مسأله موثر می‌باشند. اوستین و همکاران (۲۰۰۷) باور دارند که هوش هیجانی ترکیبی از ظرفیت‌های درون فردی و بین فردی است که برای افراد دارای هوش هیجانی بالا سودمند است. هوش هیجانی عامل مهمی در تعیین موفقیت‌های زندگی و سلامت روانی است چون بر توانایی افراد برای مقابله موثر با فشارها و تقاضاهای محیطی اثر می‌گذارد (سلاسکی^۱ و کارت رایت^۲، ۲۰۰۲). همین طور براساس مطالعات، هوش هیجانی با سلامت روانی همبستگی مثبت دارد (اسکات^۳ و همکاران ۲۰۰۷). یکی از راه‌های اصلی موثر شدن هوش هیجانی بر سلامت روانی بالا بردن قدرت ابراز وجود و خودکارآمدی افراد است (هامپتون و ماسون، ۲۰۰۳).

با توجه به اینکه بخش قابل توجهی از جمعیت کشورمان را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند و آنها از حساس‌ترین قشرهای جامعه‌اند که در آینده همه چرخ‌های اقتصادی،

1- Slaski
3- Schotte

2- Cartwright

اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و اداری آن بر را عهده خواهند گرفت ضرورت دارد که آنها از قدرت ابراز وجود، خودکارآمدی عمومی، تحصیلی و سلامت روانی بالاتری برخوردار باشند تا بتوانند از پس چالش‌های جدی زندگی و بویژه از پس تکالیف تحصیلی خود برآیند. ضعف در ابراز وجود و خودکارآمدی از یک طرف و آمار بالای اضطراب و افسردگی از طرف دیگر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را در موقعیت فعلی توجیه می‌نمایند (هامپتون^۱ و ماسون^۲، ۲۰۰۳).

نگاه اجمالی به دیدگاه بار-اون بیانگر این است که هوش هیجانی دارای ۱۵ خرده مقیاس است که عبارتند از: خودآگاهی هیجانی، جرأت‌مندی، احترام به خود، خودشکوفایی، استقلال، همدلی، روابط بین فردی، مسئولیت اجتماعی، حل مسأله، آزمون واقعیت، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار، کنترل تکانه، شادکامی و خوش‌بینی. مطالعات متعددی تأثیر آموزش همه مقیاس‌های هوش هیجانی، یا برخی از آنها را در مدارس بر روی باورها و نگرش‌ها و حتی سلامت روانی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (پویرازی^۳، ۲۰۰۲). تاکنون دوره‌های آموزشی مختلفی در زمینه سوادآموزی هیجانی مانند دوره‌ی آموزشی سوادآموزی هیجانی مدارس نیوهیون، مدارس سیاتل، مدارس نیویورک توسط مدارس به دانش‌آموزان اجراء شده است که اغلب آنها به خودآگاهی هیجانی، کنترل هیجان‌ها، همدلی، روابط بین فردی، کنترل فشار روانی خویش‌تن‌پذیری، قبول مسئولیت و جرأت‌مندی، استقلال، واقع‌بینی و حل مسأله تأکید داشته‌اند (رنک^۴ و فارس^۵، ۲۰۰۴).

شواهد مختلف حاکی از آن است که ارزیابی دانش‌آموز توسط معلمان، تلاش آنها برای رسیدن به اهداف تحصیلی، تلاش برای اخذ نمرات بالا، وجود تکالیف زیاد، برخی روابط تنیدگی‌زا با اعضای مدرسه، فشار ناشی از کمبود زمان، رابطه آنها با دوستان،

1- Hampton
3- Poyrazli
5- Phares

2- Mason
4- Renk

عادات خوردن و خوابیدن، مشکلات مالی، دورنمای شغلی آینده، وابستگی‌های عاطفی، باورها و چالش‌های ذهنی و مسائل سیاسی- اجتماعی حاکم بر مدارس مسائلی هستند که دانش‌آموزان با آنها روبرو هستند (فریدنبرگ^۱، ۱۹۹۹؛ روشن و شعیری، ۱۳۸۳). طبیعی است که این منابع سلامت روانی دانش‌آموزان را هدف گرفته و ایجاب می‌نمایند که به شیوه‌های مختلفی منابع مقابله‌ای دانش‌آموزان را افزایش داد. این پژوهش با توجه به ادبیات پژوهشی، با هدف آموزش هوش هیجانی به عنوان یکی از روش‌های مقابله با منابع تهدیدکننده سلامت روانی دانش‌آموزان، از طریق افزایش قدرت ابراز وجود و خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با ۵ سوال زیر انجام گرفت

۱- آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و این تغییر پایدار باقی می‌ماند؟

۲- آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؟ و این تفسیر پایدار باقی می‌ماند؟

۳- آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی میزان اضطراب دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد؟

۴- آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی میزان افسردگی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد؟

۵- آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد؟

روش

در این پژوهش از روش تحقیق نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل برای بررسی همه فرضیه‌ها استفاده شد. برای بررسی میزان پایداری تغییرات ایجاد شده

1- Frydenberg

بر اثر مداخله در دو فرضیه اول از آزمون پیگیری و لذا از اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. برنامه مداخله‌ای از پیش طراحی شده به گروه آزمایشی ارائه و نتایج اثرات مداخله با گروه کنترل مقایسه شد. نتایج یافته‌ها به تناسب سوال‌های پژوهشی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد مقایسه قرار گرفت. در جدول ۱ طرح پژوهش نشان داده شده است.

جدول (۱) طرح پژوهش

فرضیه های	EG	PT	×	Post T	FT
۲ و ۱	CG	PT	-	Post T	FT
فرضیه های	EG	PT	×	Post T	
۵ تا ۳	CG	PT	-	Post T	

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های ناحیه ۴ شهر تبریز بود که دارای معدل تحصیلی پایین‌تر از ۱۲ بودند. از بین دبیرستان‌های پسرانه این ناحیه به تصادف ۳ دبیرستان انتخاب و آمار دانش‌آموزان دارای معدل تحصیلی زیر ۱۲ مشخص گردید (۶۳ نفر). سپس از این دانش‌آموزان تعداد ۴۰ به‌طور تصادفی انتخاب و در گروه‌های برابر آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) پرسشنامه خودگزارشی ابراز وجود (ASRI): پرسشنامه‌ی ASRI مداد کاغذی بوده و دارای ۲۵ ماده است. برای سنجش قدرت ابراز وجود استفاده می‌شود. این آزمون به وسیله‌ی هرزبرگر، شان و کتز (۱۹۸۴) ساخته شد و توسط هرمزی‌نژاد و شهینی ییلاق ویرایش گردید (معتمدین، ۱۳۸۴). این پرسشنامه ۱۲ ماده پاسخ مثبت و ۱۳ ماده پاسخ منفی دارد. امتیازات به صورت صفر و یک بوده و نمره بالاتر در آن نشان دهنده‌ی ابراز وجود بالاتر است. نمره کل با اضافه کردن مجموع تعداد پاسخ‌های غلط برای

بقیه‌ی ماده‌ها حاصل می‌شود. بنابراین بالاترین امتیاز آزمودنی ۲۵ می‌باشد. برای بررسی همسانی درونی از آلفای کرونباخ استفاده شده و $0/74$ همسانی درونی در این آزمون بدست آمد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی شرز: این پرسشنامه در مقیاس لیکرت و با ۱۷ سؤال تدوین شده است که در مقابل هر سؤال ۵ گزینه‌ی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم وجود دارد. و نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می‌کند. پایین‌ترین نمره ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ می‌باشد. خصوصیات روانسنجی آن رضایت‌بخش اعلام شده است. در پژوهشی ضریب پایایی این آزمون $0/74$ و در پژوهش دیگر $0/84$ گزارش شده است (روشن و شعیری، ۱۳۸۳). همسانی درونی آزمون در پژوهش بیرامی (۱۳۸۵) از طریق آزمون آلفای کرونباخ $0/79$ بدست آمد.

ج) پرسشنامه سلامت عمومی (GHQ): سلامت روانی و ابعاد آن بوسیله فرم ۲۸ سوالی پرسشنامه‌ی سلامت عمومی سنجیده شد. این پرسشنامه دارای ۴ مقیاس فرعی نشانه‌های جسمانی، اضطراب، اختلال در کارکرد اجتماعی و افسردگی می‌باشد. سوال‌های این پرسشنامه چهار گزینه دارند که نمره‌ای از ۱ تا ۴ به آنها تعلق می‌گیرد (نمره‌های بیشتر حاکی از مشکلات بیشتر در سلامت عمومی و مقیاس‌های آن است).

برای مطالعه روایی آن از دو روش روایی همزمان و همبستگی خرده مقیاس‌های پرسشنامه با نمره کل استفاده شد که ضریب همبستگی بین خرده مقیاس‌های آن با نمره کل بین $0/72$ تا $0/87$ متغیر بوده است (تقوی، ۱۳۸۰ به نقل از بیرامی، ۱۳۸۵).

برنامه‌ی مداخله

مداخله‌ی آموزشی در طی ۱۰ جلسه و هر هفته یک جلسه حداکثر به مدت ۹۰ دقیقه انجام گرفت:

جلسه اول: طرح مسأله، آشنا ساختن اعضای گروه آزمایشی با محتویات جلسات، تعریف، مؤلفه‌ها، فواید، انواع و کارکرد هیجان، خودآگاهی، انواع واکنش و اثرات خودآگاهی هیجانی بالا و پایین و اثر مهار موفق هیجان‌ها.

جلسه دوم: احترام به خود، تعریف، تقسیم‌بندی، عزت نفس و گام‌های موثر در افزایش عزت‌نفس.

جلسه سوم: خودشکوفایی و استقلال، تعریف و ویژگی‌های افراد خودشکوفا و مستقل.

جلسه چهارم: ابراز وجود، فواید، شیوه‌های رفتاری، حقوق پایه انسانی، تکنیک‌ها، عوارض و ایفای نقش.

جلسه پنجم: همدلی و روابط بین فردی، اهداف، نقش و راه‌های افزایش همدلی، مهارت‌های اجتماعی و ارتباط، اجزای کلامی و غیرکلامی، روش‌ها و مراحل بالا بردن مهارت‌های ارتباطی.

جلسه ششم: مسئولیت اجتماعی، گروه‌ها و انواع آن، نقش اعضا، رفتار ضداجتماعی.

جلسه هفتم: حل مسأله، مهارت‌های تصمیم‌گیری و آزمون واقعیت.

جلسه هشتم: انعطاف‌پذیری و تحمل استرس، علل، انواع و شیوه‌های ارزیابی و مقابله.

جلسه نهم: کنترل تکانه، تعریف تکانه و ناکامی و خشم، عوارض خشم، فنون مقابله با خشم و پرخاشگری.

جلسه دهم: شادکامی و خوش‌بینی، تعریف نقش شادی و خوش‌بینی در موقعیت‌ها و فرایندهای شناختی، نقش باورهای مردم در رفتار و ویژگی‌های افراد امیدوار.

یافته‌ها

برای بررسی دو سؤال اول پژوهشی از روش تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد که نتایج مربوط به سوال اول بیانگر معنی‌داری اثر ستون‌ها (زمان آزمون) بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان با $F=52/02$ در سطح $P<0/001$ است. همچنین اثر تعاملی زمان آزمون X عامل گروهی بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان با $F=52/02$ در سطح $P<0/001$ معنادار است. همین‌طور اثر عامل گروه (متغیر آزمایشی یعنی آموزش هوش هیجانی) با $F=54/45$ در سطوح $P<0/001$ بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان معنی‌دار است (جدول ۲).

جدول (۲) تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان

منابع تغییر	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری
عامل زمان	۱۹۴/۶	۲	۹۷/۳	۵۲/۰۲	۰/۰۰۱
زمان × عامل گروهی	۱۹۴/۶	۲	۹۷/۳	۵۲/۰۲	۰/۰۰۱
خطا	۱۴۲/۱۳	۷۶	۱/۸۷	-	-
عامل گروهی	۱۲۲/۵	۱	۱۲۲/۵	۵۴/۴۵	۰/۰۰۱
خطا	۸۵/۴۸	۳۸	۲/۲۵	-	-

جهت بررسی پایداری اثر آموزش هوش هیجانی بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان از آزمون پیگیری مقایسه‌های چندگانه اندازه‌های متغیر ابراز وجود استفاده شد که نتایج (جدول ۳) بیانگر معنی‌داری تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون به نفع پس‌آزمون می‌باشد و همین‌طور تفاوت میانگین پیش‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری در سطح $0/001$ معنی‌دار بوده و نشانگر پایداری اثرات مداخله آموزشی بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان می‌باشد.

جدول (۳) آزمون تعقیبی و مقایسه‌های چندگانه اندازه‌های متغیر وابسته (ابراز وجود)

زمان آزمون	زمان آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد تفاوت میانگین‌ها	سطوح معنی‌داری
پیش آزمون		-۲/۷۵	۰/۳۸	۰/۰۰۱
پس آزمون پیگیری		-۲/۶۵	۰/۳۵	۰/۰۰۱
پس آزمون پیگیری		۰/۱	۰/۰۸	۰/۲۵

نتایج مربوط به سوال دوم پژوهشی بیانگر معنی‌داری اثر ستون‌ها (زمان آزمون) بر خودکارآمدی دانش‌آموزان با $F=113/34$ در سطح $P<1/001$ است. همچنین اثر تعاملی زمان آزمون \times عامل گروهی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان با $F=100/56$ در سطح $P<1/001$ معنادار است. همین‌طور اثر عامل گروه (آموزش هوش هیجانی) با $F=7/94$ در سطح $P<1/008$ بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنی‌دار است (جدول ۴).

جدول (۴) تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به خودکارآمدی دانش‌آموزان

منابع تغییر	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری
عامل زمان	۱۴۸۶/۶	۲	۷۴۳/۳	۱۱۳/۳۴	۰/۰۰۱
زمان \times عامل	۱۳۱۹/۱	۲	۶۵۹/۶	۱۰۰/۵۶	۰/۰۰۱
گروهی	۴۹۸/۴	۷۶	۶/۶	-	-
خطا	۲۶۰/۴	۱	۲۶۰/۴	۷/۹۴	۰/۰۰۱
عامل گروهی	۱۲۴۵۳/۹	۳۸	۳۲۷/۷	-	-
خطا					

جهت بررسی پایداری اثر آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان از آزمون پیگیری مقایسه‌های چندگانه اندازه‌های متغیر خودکارآمدی استفاده شد که نتایج (جدول ۵) بیانگر معنی‌داری تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون به نفع پس‌آزمون می‌باشد. همین‌طور میانگین پیش‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری در سطح $P<1/001$ معنی‌دار بوده ولی بین میانگین پس‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری تفاوت معنی‌دار

نیست. این نتیجه بیانگر پایداری اثرات مداخله آموزشی (آموزش مهارت‌های هوش هیجانی) بر خودکارآمدی دانش‌آموزان است.

جدول (۵) آزمون تعقیبی و مقایسه‌های چندگانه اندازه‌های متغیر وابسته (خودکارآمدی)

زمان آزمون	زمان آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد تفاوت میانگین‌ها	سطوح معنی‌داری
پیش آزمون		-۷/۶	۰/۶۹	۰/۰۰۱
پس آزمون پیگیری		-۷/۳	۰/۶۸	۰/۰۰۱
پس آزمون پیگیری		۰/۲۷	۰/۱۸	۰/۱۳

برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به ۳ سوال بعدی پژوهش از ۳ خرده‌مقیاس آزمون GHQ-28 استفاده شد؛ و برای بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اضطراب، افسردگی و کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان از آزمون t وابسته جهت مقایسه میانگین‌های پیش آزمون‌های مربوطه با میانگین‌های پس آزمون‌های مربوطه استفاده شد که نتایج بیانگر صحت هر سه فرضیه مورد بررسی می‌باشد (جدول ۶).

جدول (۶) نتایج شاخص‌های گرایش مرکزی، پراکندگی و آزمون t مربوط به ۳ سوال آخر پژوهش

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		تفاوت میانگین‌ها	df	سطح معنی‌داری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
مقیاس اضطراب	۶/۸۴	۳/۷	۴/۳	۲/۶	۲/۵۴	۱۹	۰/۰۰۱
مقیاس افسردگی	۵/۲۸	۴/۹۷	۲/۱۸	۱/۸	۳/۱	۱۹	۰/۰۰۲
مقیاس کارکرد اجتماعی	۹/۷	۳/۴	۶/۸	۲/۶	۲/۹	۱۹	۰/۰۰۱

معنی‌دار بودن t محاسبه شده (۴/۴۵) مربوط به مقیاس اضطراب در سطح ۰/۰۰۱ و بالا بودن میانگین اضطراب در پیش آزمون نسبت به پس آزمون نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی اضطراب دانش‌آموزان را در حد معنی‌دار کاهش داده است (سوال شماره ۳).

آموزش مهارت‌های هوش هیجانی میزان افسردگی دانش‌آموزان را نیز با $t=۳/۴۳$ در سطح ۰/۰۰۲ در حد معنی‌داری کاهش داده است (سوال شماره ۴).

همین طور آموزش مهارت‌های هوش هیجانی کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان را با $t=4/07$ در سطح $0/01$ در حد معنی‌داری بهبود بخشیده است. به طور کلی نتایج ۳ سوال آخر نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی، منجر به بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی دقیق یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر مولفه‌های مربوط به خود از جمله قدرت ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان بوده و همین طور این آموزش‌ها منجر به بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان نیز می‌گردد. این یافته‌ها، با یافته‌های اغلب پژوهش‌های مرتبط همسویی دارد. به این ترتیب هوش هیجانی به عنوان یک عامل مهم در تعیین موفقیت دانش‌آموزان در جنبه‌های متعدد زندگی بویژه موفقیت تحصیلی عمل می‌کند. یافته‌های مرتبط با فرضیه‌ی اول پژوهش بیانگر تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر قدرت ابراز وجود دانش‌آموزان است. براساس یافته‌های سودالیس^۱ و همکاران (۲۰۰۷) آموزش مهارت‌های هوش هیجانی از طریق دستکاری ویژگی‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان موجب ارتقای قدرت ابراز وجود آنان می‌شود. آموزش مهارت‌های هوش هیجانی، با ترکیبی از یک سلسله رویه به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که چگونه روابط میان فردی معنی‌داری داشته باشند و بتوانند با دیگران به درستی و بدون مشکل ارتباط برقرار کنند و توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و این پدیده‌ای کاملاً مرتبط با ابراز وجود آنها است (اوستین و همکاران، ۲۰۰۷). در آموزش هوش هیجانی با تغییر انتظارات و خودگویی‌های منفی به مثبت ابراز وجود بهبود پیدا می‌کند (مسترز^۲ و همکاران، ۱۹۸۷). مک فال (۱۹۷۶) به نقل از منبع قبلی) زیربنای عدم ابراز وجود را نقص مهارت می‌داند. این افراد هرگز تجاربی نداشته‌اند که آنها را قادر به یادگیری توانایی

1- Sevdalis

2- Masters

انجام رفتارهای توأم با ابراز وجود کند؛ فلذا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی رفتارهای توأم با ابراز وجود را خلق می‌کند.

آموزش هوش هیجانی خودکارآمدی را نیز در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و همین طور اثر آن به طور معنی‌داری در طول زمان پایدار باقی می‌ماند. حجم گسترده‌ای از ادبیات مربوط به نقش هوش هیجانی در خودکارآمدی حکایت از آن دارد که رشد هوش هیجانی، از طریق شکل‌دهی اقدامات انطباقی، منجر به شناسایی عوال منتهی به خودکارآمدی شده و فرد را برای تغییر خودکارآمدی در جهت مثبت هدایت می‌کند (هامپتون و ماسون، ۲۰۰۳). یافته‌های این فرضیه با نتایج پژوهش آفاجانی (۱۳۸۱)، مبنی بر اینکه آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد همسویی دارد. هوش هیجانی نوعی فرا-توانایی است که مشخص می‌کند چگونه بتوانیم از سایر مهارت‌های خود از جمله ضریب هوشی به بهترین وجه استفاده کنیم؛ این پدیده از مسیر تغییر مثبت در خودکارآمدی امکان‌پذیر است (سلاسکی و کارت رایت، ۲۰۰۲). هوش هیجانی آموزش‌پذیر است (گلمن، ۱۹۹۵)؛ و وقتی آموخته شد باعث ارتقای شناخت احساسات خویش و دیگران، بهبود خودکارآمدی، افزایش کنترل هیجانات، توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسأله و انعطاف‌پذیری فرد می‌گردد (اسکات و همکاران، ۲۰۰۷). همه این یافته‌ها با نتایج مربوط به فرضیه دوم این پژوهش مبنی بر اینکه آموزش هوش هیجانی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و این بهبودی نیز پایدار باقی می‌ماند همخوانی دارند.

اضطراب دانش‌آموزان نیز پدیده‌ای است که رابطه‌ی تنگاتنگی با میزان هوش هیجانی آنها دارد. یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی سوم این پژوهش مبنی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان بر اثر آموزش هوش هیجانی قابل تبیین است. این نتیجه با یافته‌های قنبری و همکاران (۱۳۸۵) که نشان دادند هوش هیجانی و احساس اضطراب و غربت همبستگی معکوس معنی‌دار دارند هماهنگ است. در پژوهش‌های مختلف از

جمله استروپ و همکاران (۲۰۰۰) آشکار شده است که احساس اضطراب با هوش هیجانی رابطه دارد (داونز^۱، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد که هوش هیجانی به عنوان یک عامل اصلی در نظم‌بخشی و کنترل هیجانات و شکل‌دهی روابط بین فردی، نقش تعیین‌کننده‌ای در کنترل اضطراب داشته باشد (داونز، ۲۰۰۲)؛ رابطه هوش هیجانی دانش‌آموزان با سطح اضطراب آنها نیز از همین منطبق تبعیت می‌کند.

به همان میزان و با همان منطق که آموزش هوش هیجانی اضطراب دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد نمرات آنها را در مقیاس افسردگی نیز کاهش می‌دهد. این ادعا مبتنی بر نتایج فرضیه‌های پژوهش امکان‌پذیر است. هماتی^۲ و همکاران (۲۰۰۴) رابطه معکوس هوش هیجانی و افسردگی را نشان دادند. یعنی افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند، میزان افسردگی آنها پایین‌تر است. براساس مطالعه‌ی داونز (۲۰۰۲) نیز افراد دارای هوش هیجانی بالاتر، از طریق تفکیک منابع استرس متعدد و تمیز محتوای مسائل مربوط به خود و دیگران، به شیوه‌ی منطقی با مسائل کنار آمده و کمتر خود را درگیر سیکل ناکارآمد چرخه‌ی افکار منفی منجر به افسردگی می‌نمایند. فلذا آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان می‌تواند ظرفیت روانشناختی تفکیک، تبیین و مقابله مناسب با مشکلات و رخدادهای زندگی را در آنها ایجاد نماید.

کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان نیز متأثر از آموزش هوش هیجانی به آنها بهبود پیدا کرده است (نتایج فرضیه شماره ۵). این تأثیر و تأثر، از طریق آشنا کردن دانش‌آموزان با مهارت‌های روابط بین فردی، مهارت‌های اجتماعی پایه، مهارت‌های اجتماعی خاص و ویژه، شناخت اجزای کلامی و غیرکلامی ارتباطات، راه‌های انتقال درونی افراد، روش‌های برقراری ارتباطات بین فردی، آگاهی و شناخت ویژگی‌های یک ارتباط خوب روی می‌دهد (پاجارس^۱ و شانک^۲، ۲۰۰۵). دانش‌آموز دارای هوش هیجانی بالا، قادر است عقاید نامعمول ارائه داده و از دیگران بویژه معلم تقاضای درست تغییر رفتار نماید.

1- Downs

2- Hemmati

همین طور او نقاط ضعف خود را می‌پذیرد، تعاملات مثبتی را شروع و ادامه می‌دهد و در نهایت ابراز احساسات مثبت می‌کند (هارجی^۳ و همکاران، ۱۹۹۴). این فرایند منجر به ایجاد نگرش مثبت به درس و مدرسه در او می‌گردد و در نتیجه روابط درون و برون فردی او بهبود پیدا می‌کند.

نتیجه نهایی این که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی قدرت ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و این بهبودی در طول زمان پایدار باقی می‌ماند. بررسی‌های سلاسکی و کارت رایت (۲۰۰۲) رابطه بین هوش هیجانی، اضطراب، سلامت عمومی، بهزیستی و کارکرد اجتماعی را مورد تأیید قرار داده و نشان داد که هوش هیجانی به عنوان یک عامل اصلی در نظم‌بخشی و کنترل هیجانات و شکل‌دهی روابط بین فردی، نقش مهمی در سلامت روانی دارد. به طور کلی بین هوش هیجانی و سلامت روانشناختی و جسمانی رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد (تسائوسیس^۴ و نیکولاو^۵، ۲۰۰۵). نتایج این مطالعه نیز همسو با مطالعات دیگر رابطه هوش هیجانی را با قدرت ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی نشان داد.

تاریخ دریافت نسخهٔ اولیهٔ مقاله : ۸۷/۰۶/۰۶

تاریخ دریافت نسخهٔ نهایی مقاله: ۸۷/۰۶/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۰۹/۰۴

1- Pajares
3- Harige
5-Nikolau

2- Schunk
4- Tsaousis

References

منابع

- روشن، و شعیری، م. (۱۳۸۳). بررسی سطوح و انواع تنیدگی و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان و مقایسه‌ی آنها در دانشجویان شاهد و غیرشاهد. **دو ماهنامه دانشور، ویژه مقالات روانشناسی**، ۲، ۶۰ - ۴۹.
- معمدین، م. (۱۳۸۴). **بررسی جرأت‌مندی نوجوانان تبریزی**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- بیرامی، م. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلنر). **فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز**، شماره ۴، ۶۷-۴۷.
- آقاجانی، م. (۱۳۸۱). **بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان در مقطع دبیرستان شهر تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- قنبری، ن.، آزاد فلاح، پ.، رسول‌زاده طباطبائی، ک. و فرهادی، م. (۱۳۸۵). رابطه‌ی هوش هیجانی با سبک‌های دلبستگی و احساس غربت. **فصلنامه تازه‌های علوم شناختی**، سال هشتم (۱)، شماره ۲۹، صص ۳۰-۲۳.
- Austin, E.J., Farrelly, D., Black, K. and Moore, H. (2007). Emotional Intelligence, Machiavellianism, and Emotional Manipulation, Personality and Individual Differences, 43, 173-179.
- Bar-on, R. (1997). The Emotional Intelligence (EQ-I): Technical Quotient Inventory. In R. Bar-on & J. D.A. Parker (Eds). Hand book of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-on, R. and Parker, J.D.A. (2000). Hand book of Emotional Intelligence. San Fransisco: Josey Bass.
- Downs, J. (2002). Adapting to Secondary An Boarding School: Self-concept, Place Identity, and Homesickness. Driving International Research Agerdas, James Cook University, Australia.

- Frydenberg, L.R. (1999). Academic and General Well-being: The Relationship with Coping. *Australian of Guidance and Counseling*, 9, 19-35.
- Golman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Hampton, N.Z. and Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Harige, O., Saunders, C. and Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London: Routledge.
- Hemmati, T., Mills, J.F. and Kroner, D.G. (2004). The Validity of the Bar-on Emotional Intelligence Quotient in an Offender Population. *Personality and Individual Differences*, 37, 695-706.
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligent, Basic Book.
- Mayer, J.D., Salovey, P and Caruso, D.R. (2004). A further Consideration of Issues of Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, vol. 15, 3, 249-255.
- Pajares, F. and Schunk, D.H. (2005). Self-efficacy and Self-concept Beliefs. *International Advances in Self Research*, 2, 95-121.
- Poyrazli, S. (2002). Relation between Assertiveness, Academic Self Efficacy, and Psychological Adjustment Among International Graduate Students. *Journal of College Student Development*, 35, 52-62.
- Renk, k., and Phares, V. (2004). Cross-informant Ratings of Social Competence in Children and Adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Salovey, P., Mayer, J.D. and Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, vol. 15, 3, 197-215 .
- Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
-

- Schotte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. and Rooke, S.E. (2007). A Meta-analytic Investigation of Relation between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Sevdalis, N., Petrides, K.V. and Harvey, N. (2007). Trait Emotional Intelligence and Decision-related Emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- Slaski, M., Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Tsaousis, I. and Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relation Ship of Emotional Intelligence with Physical and Psychological Healte Functioning. *Stress and Lteath*, 21, 77- 86.