

تأثیر برنامه مداخله‌ای - آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود بر

هوش هیجانی

The effect of an assertiveness, problem solving and self regard intervention- training program on emotional intelligence

M. Akbari: MA , Payame Noor University, Andimeshk
Branch

E-mail: mehrdadakbari2003@yahoo.com

H. R. Pourtemad: Associate Professor, Shahid
Beheshti University

B. Saleh Sedghpour: Assistant Professor, Shahid Rajaei
University

مهرداد اکبری: مربی دانشگاه پیام نور واحد اندیمشک

حمیدرضا پوراعتماد: دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

بهرام صالح صدق‌پور: استادیار دانشگاه شهیدرجایی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود بر هوش هیجانی است تا زمینه تهیه یک برنامه مداخله‌ای برای افزایش هوش هیجانی فراهم آید. **روش:** روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی است. جامعه مورد مطالعه را دانش‌آموزان پسر دبیرستانی تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی(ره) شهر تهران تشکیل می‌دهند. از میان این افراد ۱۵ نفر، که بهر هیجانی کمترین نمره را بین ۱۲۰ نفر به‌دست آوردند، به عنوان نمونه انتخاب شدند و تحت کاربندی آزمایشی قرار گرفتند. گروه آزمایش در ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای مؤلفه‌های جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود آموزش دیدند. **یافته‌ها:** تحلیل نتایج اندازه‌گیری مکرر همراه با انتقال اثر نشان داد که برنامه مداخله- ای هوش هیجانی را افزایش می‌دهد. همچنین هر یک از سه قسمت برنامه آموزشی (جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود) جداگانه باعث افزایش هوش هیجانی می‌شوند. **نتیجه‌گیری:** برخلاف هوش شناختی که پدیده‌ای نسبتاً ثابت و تغییرناپذیر است، هوش هیجانی را می‌توان با برنامه‌های آموزشی ارتقا داد و سازگاری فرد را بهبود بخشید.

کلید واژه‌ها: جرأت‌ورزی، حرمت خود، حل مسئله، هوش -

هیجانی

Abstract

Aim: The present research was conducted to study the effect of an intervention-training program of assertiveness, problem solving and self- regard on emotional intelligence in order to provide the basis for an intervention program to improve emotional intelligence. **Method:** The sample consisted of male high school students who were included in the support program organized by Imam Khomeini Charity Aid Organization in Tehran. The Emotional Intelligence Test was conducted on 120 students and those who scored lowest were chosen to participate in the present study. The experimental group received training on assertiveness, problem Solving and self-regard through 15 sessions of 90 minute duration for each session. The method of research was quasi experimental. **Results:** Data was analyzed using repeated measures with transfer of effect. Results showed that the intervention program increased emotional intelligence. Also the three parts of training program enhanced emotional intelligence independently. **Conclusions:** Unlike cognitive intelligence which is almost a constant phenomena, emotional intelligence can be enhanced by educational programs.

Key words: *assertiveness, emotional intelligence, problem solving, self- regard*

مقدمه

در روان‌شناسی، هوش هیجانی به توانایی درک و کاربرد اطلاعات هیجانی اشاره دارد. مطالعات نشان می‌دهد که هوش هیجانی با مفاهیم و کنش‌های مهمی در ارتباط است. به طور مثال، هوش هیجانی با حرمت خود، جرأت‌ورزی، همدردی، روابط بین‌فردی و حل مسئله ارتباط مثبت معناداری دارد (بار- آن^۱، ۱۹۹۷).

تعداد فزاینده‌ای از پژوهش‌های علمی به صورت تجربی تأثیر هوش هیجانی را بر کیفیت زندگی، موفقیت شغلی و تحصیلی، مقاومت در برابر فشار روانی و حل مسئله، سلامت و کیفیت روابط اجتماعی و زناشویی بررسی کرده‌اند و نتایج این بررسی‌ها نشان می‌دهد که هوش هیجانی عنصری اصلی و فعال در موفقیت زندگی و شادکامی به شمار می‌آید (نیلز، گودیباخ، میکلازاک و هنسن^۲، ۲۰۰۹).

در تعداد وسیعی از پژوهش‌های شواهدی مطرح شده مبنی بر این که هوش هیجانی با متغیرهای وابسته به بهزیستی افراد رابطه مثبت (پتریدز، پیتا و کویانکی^۳، ۲۰۰۷؛ اسکات، مالوف، سایمونک، ماکنلی و هولاندر^۴، ۲۰۰۲) و هوش هیجانی با آسیب‌شناسی روانی رابطه منفی دارد (مالتور، گلاس و نیومن، ۲۰۰۸). هوش هیجانی میانجی مهم در پاسخ به فشار روانی و حل مسئله است (میکلازاک، روی، لیومن، فایلی و تیماری^۵، ۲۰۰۷)؛ و در تصمیم‌گیری درست و حل مسائل به کمک شخص می‌آید (سودایل، پتریدز و هاروی^۶، ۲۰۰۷).

ارتباط تعهد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با هوش هیجانی در مطالعات زیادی مشخص شده است. افراد با سطح هوش هیجانی بالا نمرات بالاتری کسب می‌کنند و مدارج بالاتری را پشت سر می‌گذارند (جاگر^۷، ۲۰۰۳) و احتمال کمتری دارد که از مدرسه اخراج شوند (پترید، فردریکسون و فارنهام^۸، ۲۰۰۴). هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی و رفتار منحرف دانش‌آموزان، مخصوصاً دانش‌آموزان آسیب‌پذیر رابطه تنگاتنگی دارد. در نهایت، هوش هیجانی با عملکرد و موفقیت شغلی افراد مثل کارکنان خدماتی (فروشنده‌ها، پرستاران، اپراتورهای تلفنی و ...) ارتباط دارد (فریمن داس و اشکاناسی^۹، ۲۰۰۵؛ ون روی و ویزوسوارن^۱، ۲۰۰۴). هوش هیجانی همچنین

-
1. Bar- on
 2. Nélis, Quoidbach, Hansenne & Mikolajczak
 3. Petrides, Pita & Kokkinaki
 4. Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander
 5. Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée & Timary
 6. Sevdalis, Petrids & Harvey
 7. Jaeger
 8. Frederikson & Furnham
 9. Freeman.Daus & Ashkanasy

همچنین بر عملکرد گروهی و به‌هم‌پیوستگی بین اعضای گروه تأثیر دارد (گودیباخ و هانسن^۲، ۲۰۰۹).

هوش هیجانی با توجه به الگوی بار- ان از ۱۵ عامل تشکیل شده است. عوامل دستکاری شده در این پژوهش (جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود) از عوامل مهم تشکیل‌دهنده هوش هیجانی است و ارتباط معناداری با سطح هوش هیجانی دارد (بار- ان، ۱۹۹۹).

پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد هوش هیجانی، برخلاف هوش شناختی که نسبتاً ثابت و تغییرناپذیر است، از طریق یادگیری بهبود می‌یابد (گلمن^۳، ۱۹۹۵؛ چرنیس^۴ و گلمن، ۱۹۹۸). نیلز و همکاران (۲۰۰۹) طی برنامه‌ای سه قسمتی، هوش هیجانی گروهی از دانشجویان را افزایش دادند. از طریق کارهای بسیاری می‌توان مهارت‌ها را آموخت و قابلیت‌هایی را که قسمتی از هوش هیجانی است، افزایش داد. روان‌درمانی، مشاوره و مربی‌گری و آماده‌سازی، راه‌هایی برای افزایش مهارت‌های هوش هیجانی است (مایر و سالووی^۵، ۲۰۰۲).

برای دستکاری و افزایش هوش هیجانی برنامه‌های آموزشی زیادی تهیه شده است. به عنوان مثال نصرآبادی (۱۳۷۳) با اجرای برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی در گروه آزمایشی باعث کاهش معنادار تمایلات خستگی عاطفی^۶، افزایش معنادار هوش هیجانی (ارزیابی و ابراز هیجان‌ها) و افزایش دیگر مؤلفه‌های هوش هیجانی یعنی تنظیم هیجان‌ها و بهره‌برداری از آن‌ها در آزمودنی‌ها شد. نتایج پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد آموزش هوش هیجانی باعث افزایش مهارت‌های مقابله‌ای، کاهش نشانگان کلی شناختی، عاطفی و رفتاری، و همچنین افزایش هوش کلی درون‌فردی، سازگاری و مقابله با استرس می‌شود (ادیب راد، ۱۳۸۳). آموزش خودآگاهی هیجانی نیز باعث تغییراتی در نمره کل هوش هیجانی و همچنین در تمامی خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی می‌شود که این تغییرات در نمره کل و خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی هیجانی، قاطعیت، همدلی، حل مسئله، روابط بین‌فردی و کنترل تکانه معنادار گزارش شده است (حسینی، ۱۳۸۵).

با توجه به اهمیت هوش هیجانی در زندگی روزمره و بهداشت روان افراد و آگاهی از این مسئله که هوش هیجانی، ابعادی تغییرپذیر دارد، و همچنین با توجه به این که دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد به دلیل فقر مادی، بی‌سرپرستی و یا بدسرپرستی دچار مشکلات

1. Van Rooy & Viswesvaran
2. Quoidbach & Hansenne
3. Golman
4. Cherniss
5. Mayer & Salovey
6. Alexithymia

تأثیر برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود ...

سازگاری و عاطفی فراوانی هستند (حجازی مهریزی ۱۳۸۲؛ معید فر ۱۳۸۴) این سؤال مطرح می‌شود که با دستکاری سه مؤلفه جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود تا چه حد می‌توان تغییراتی در هوش هیجانی این افراد ایجاد کرد؟ پس هدف کلی این پژوهش بهبود هوش هیجانی در دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی(ره) با استفاده از برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود بود.

روش

روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی^۱ است. در این نوع پژوهش‌ها، در یک گروه نمونه تأثیر یک متغیر مستقل دارای چند سطح بر متغیر وابسته ارزیابی می‌شود (سرمد و بازرگان، ۱۳۸۵). جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی (ره) شهر تهران به تعداد ۸۹۲۵ نفر در سال ۱۳۸۵ است که کد مددجویی دارند. روش نمونه‌گیری از نوع چندمرحله‌ای^۲ است؛ بدین معنی که ابتدا از مناطق ۲۰ گانه کمیته مذکور، منطقه ۹ به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از بین دانش‌آموزان پسر دبیرستانی این منطقه که کد مددجویی داشتند تعداد ۱۲۰ نفر به صورت تصادفی ساده با استفاده از فهرست اسامی دانش‌آموزان موجود انتخاب شد. این دانش‌آموزان انتخابی تست هوش هیجانی بار-ان را تکمیل کردند. ۱۵ نفر از افرادی که پایین‌ترین نمره را کسب کردند به عنوان نمونه گزینش شدند و تحت آموزش قرار گرفتند. این افراد با میانگین سن ۱۶/۸ سال در مقطع دبیرستان و در رشته-های نظری (ریاضی، تجربی و انسانی) مشغول به تحصیل بودند.

ابزار پژوهش

۱. مقیاس هوش هیجانی بار-ان^۳. این آزمون ۱۱۷ سؤال و ۱۵ خرده‌آزمون دارد که بار-ان در میان ۳۸۳۱ نفر از ۶ کشور (آرژانتین، آلمان، هند، نیجریه، آفریقای جنوبی و کانادا) که ۴۸/۸ درصد آن‌ها مرد و ۵۱/۲ درصد آن‌ها زن بودند اجرا کرد. نتایج حاصل از هنجاریابی نشان داد که آزمون از حد مناسبی از اعتبار (پایایی) و روایی برخوردار است (بار-ان، ۲۰۰۰). پاسخ‌های آزمون

-
1. Quasi experimental
 2. multistage sampling
 3. Bar- on emotional intelligence scale

براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیبرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. سموعی (۱۳۸۰؛ نقل از دهشیری، ۱۳۸۱) در اصفهان به ترجمه و هنجاریابی این آزمون پرداختند که پس از هنجاریابی آزمون تعداد سؤال‌ها از ۱۱۷ به ۹۰ تقلیل یافت. پایایی آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده است. روایی آزمون از طریق اجرای فرم موازی، که مصاحبه‌ای سازمان‌یافته درباره میزان و تنوع هیجان‌ها، عواطف و ویژگی‌های فردی و احساسی بود، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار گزارش شده است. همچنین پایایی آزمون از طریق روش بازآمایی پس از سه هفته ۰/۶۸ و از طریق دو نیمه کردن ۰/۷۸ گزارش شده است. حداقل نمره برای هر فرد در کل آزمون ۹۰ و حداکثر نمره ۴۵۰ است. حداقل و حداکثر نمره هر فرد در هر خرده‌مقیاس نیز به ترتیب ۶ و ۳۰ به‌دست آمد. شایان ذکر است که گروه هدف در این هنجاریابی افراد ۱۷ سال به بالا بوده‌اند.

۲. بسته مداخله‌ای ارتقای سطح هوش هیجانی. این بسته از سه قسمت تشکیل شده است که هر قسمت یکی از مؤلفه‌های حرمت خود، جرأت ورزی و حل مسئله را آموزش می‌دهد. روش‌های دستکاری این سه مؤلفه به تفکیک در مطالعات ترکاشوند (۱۳۸۰) برای حرمت خود، بهرامی (۱۳۷۴) برای جرأت ورزی و محمدی (۱۳۸۱) برای حل مسئله واری شده است. در این بسته، برنامه‌های آموزشی موجود به این صورت تفکیک شده‌اند، به این صورت که بعد از جلسه اول که جلسه آشنایی اعضای گروه و مشخص نمودن هدف دوره است، از جلسه دوم تا جلسه هفتم برای آموزش جرأت ورزی، جلسه هشتم تا دوازدهم برای آموزش حل مسئله و از جلسه سیزدهم تا جلسه پانزدهم برای آموزش حرمت خود طراحی شده است. آزمودنی‌ها در چهار مرحله آزمون هوش هیجانی بار-ان را تکمیل کردند. مرحله اول قبل از شروع دوره آموزش، به عنوان پیش آزمون و سه پس‌آزمون بعد از هر قسمت برنامه آموزشی اجرا گردید. در جدول ۱، خلاصه اهداف و برنامه‌های جلسات آموزشی نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی جرأت ورزی، حل مسئله و حرمت خود

| جلسات | اهداف | برنامه‌ها |
|-------|---|--|
| اول | آشنایی اعضا با یکدیگر و بیان مقررات گروه | ۱- معرفی افراد توسط خودشان و بیان اهداف تشکیل گروه آموزشی برای ارتقاء هوش هیجانی ۲- بیان مقررات جلسات ۳- کاهش تنش گروهی با تأکید بر بازخورد مثبت ۴- بازخورد افراد در مورد نحوه معارفه با توجه به تماس چشمی، حالت صورت، وضعیت بدن و تن صدا |
| دوم | توجه و تمرین رفتارهای غیر کلامی، دادن و گرفتن تعارفات | ۱- ادامه توجه و تمرین رفتارهای غیر کلامی، چهره، وضعیت بدنی و تن صدا ۲- تمرین بر روی تعارف کردن و دریافت تعارفات |
| سوم | قرار داد افراد برای تغییرات رفتاری آینده | ۱- بررسی تکالیف دریافت بازخورد ۲- قرارداد افراد برای تغییرات رفتاری آینده |

تأثیر برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود ...

| | |
|--|--|
| تشخیص و تمییز رفتارهای بی‌جرأت، پرخاشگرانه و جرأت‌مند | ۳- تشخیص و تمییز رفتارهای بی‌جرأت، پرخاشگرانه و جرأت‌مند |
| تشخیص حقوق فردی و اینکه چگونه توسط دیگران پامال می‌شود. | ۴- تشخیص حقوق فردی و اینکه چگونه توسط دیگران پامال می‌شود. |
| فردی | |
| ۱- بررسی تکالیف و دادن بازخورد | |
| ۲- تمرین بر روی تقاضا کردن و رد کردن تقاضا | |
| ۳- به جای عصبانیت در مقابل انتقاد به نحو صحیح با آن برخورد کند. | |
| ۴- ابراز احساسات مثبت و منفی در موقعیت‌های مختلف با استفاده از کلمه «من» | ۴- ابراز احساسات مثبت و منفی در موقعیت‌های مختلف، کنار آمدن با انتقادهای دیگران |
| ۱- بررسی تکالیف و دادن بازخورد ۲- بیان ویژگی‌های مثبت خود در برخورد‌های اجتماعی با استفاده از کلمه «من» و سپس بمباران قدرت از طریق شرکت کنندگان ۳- تمرین بروی کاهش اضطراب از طریق تنفس | ۵- کاهش اضطراب اجتماعی، حل اضطراب از روش‌های رفتاری |
| ۱- بررسی تکالیف و دادن بازخورد ۲- ادامه کاهش اضطراب از طریق رهاسازی و حساسیت‌زدایی منظم، ایجاد مهارت برای کنار آمدن با سکوت و وقفه در طول مکالمات | ۶- کاهش اضطراب از طریق رهاسازی و حساسیت‌زدایی منظم، ایجاد مهارت برای کنار آمدن با سکوت و وقفه در طول مکالمات |
| ۱- بررسی تکالیف و دادن بازخورد ۲- تمرین بر روی چگونگی سروکار داشتن با افراد مصر (نسبت به تقاضای خود) ۳- تمرین بر روی «نه» گفتن بدون احساس گناه. ۴- تمرین بر روی پیشقدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی ۵- تمرین بر روی ابراز وجود و بیان عقاید خود حتی عقاید متفاوت با دیگران. | ۷- فرد بتواند بر شیوه رهاسازی مسلط شود به طوری که در هر موقعیتی بتواند خود را از نقش رها کند. فرد بدون احساس گناه به تقاضای سلطه جویانه دیگران «نه» بگوید. |
| ۱- دادن بازخورد ۲- پذیرش موقعیت مسئله دار به عنوان جزئی از زندگی ۳- وجود امکان مقابله با این‌گونه موقعیت‌ها ۴- شناسایی دقیق و پیش‌بینی احتمال وقوع موقعیت‌های مسئله دار ۵- اجتناب از پاسخ دادن بلافاصله موقعیت مسئله‌دار ۶- شناسایی نشانه‌های هیجانی و احساسی | ۸- جهت‌گیری کلی در حل مسئله |
| ۱- دادن بازخورد ۲- تعریف عملیاتی موقعیت مسئله‌دار ۳- متمایز ساختن عناصر مربوط و نامربوط موقعیت مسئله‌دار ۴- جستجوی اطلاعات تکمیلی در مورد مسئله ۵- توصیف کامل رویدادهای درونی (احساسی و ...) و (محیطی) | ۹- تعریف و بیان مسئله |
| ۱- دادن بازخورد ۲- بکارگیری قوه ابتکار فردی برای ارائه راه حل‌های بیشتر ۳- توجه به کمیت راه حل‌های تناوبی ۴- ترکیب و اصلاح راه حل‌های تناوبی | ۱۰- تولید راه حل‌های تناوبی |
| ۱- دادن بازخورد ۲- انتخاب بهترین پاسخ از بین راه حل‌های انتخابی ۳- بررسی احتمالی دستیابی به پیامدهای فردی و اجتماعی بهترین راه حل ۴- ارزشیابی پیامدها بر حسب اهداف | ۱۱- تصمیم‌گیری انتخاب و ارزشیابی |
| ۱- دادن بازخورد ۲- بررسی پیامدهای بهترین راه حل در زندگی واقعی ۳- بکارگیری روش‌های ایفای نقش و پس‌خوراند گروهی برای واریسی انتخاب‌ها ۴- استفاده از موقعیت‌های احتمالی فرضی برای تمرین مراحل فوق | ۱۲- واریسی |
| ۱- دادن بازخورد ۲- افزایش مهارت گوش دادن به دیگران ۳- شناختن خصوصیات خود ۴- شنیدن خصوصیات خود فرد از زبان شخص دیگر | ۱۳- افزایش عزت نفس |
| در این جلسه بعد از دادن بازخورد از اعضا خواسته می‌شود که مخفیانه احساس و نظر خود را راجع به یکی از اعضای گروه بنویسند. پس از جمع‌آوری نظرات، | ۱۴- افزایش انتقادپذیری |

اسامی مشترک دسته‌بندی می‌شوند. این نظرات در گروه خوانده شده و به مخاطب در صورت تمایل اجازه داده می‌شود تا نظر خود را در قبول یا رد این نظرات را بیان کند.

در این جلسه بعد از دادن بازخورد برگه‌هایی بین اعضا توزیع می‌شود تا سه چیزی را که مایل به تغییر آن هستند را بنویسند. سپس از هر کدام از اعضا برگه مربوط به خود را می‌خوانند و از بین آن‌ها به یکی از موضوعات تغییر اولویت داده می‌شود و از آن‌ها پرسیده می‌شود برای رسیدن به تغییر چه اقدامی را انجام داده‌اند و از انجام آن چه هدفی دارند. و در ادامه از سایر اعضا خواسته می‌شود برای ایجاد آن تغییر راه کارها و نظرات خود را بیان کند و با عضو مورد نظر به بحث پرداخته و در انتها راه حل پیشنهادی ارائه شود.

پانزدهم تغییر در رفتار نامطلوب اعضا

یافته‌ها

برای بررسی تأثیر آموزش برنامه مداخله‌ای جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود بر هوش هیجانی، از آزمون تحلیل واریانس برای اندازه‌های مکرر استفاده شد که اطلاعات مربوط به این تحلیل در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر

| منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | نسبت F |
|---------------|---------------|------------|-----------------|--------|
| بین‌آزمودنی | ۱۷۳۵۶/۷ | ۱۴ | | |
| درون‌آزمودنی | ۳۸۴۰۵۰ | ۳۵ | | |
| مراحل آزمایش | ۳۵۹۸۹۲/۳۰۱ | ۳ | ۱۱۹۶۶۴/۱ | ۱۵/۸۵ |
| باقیمانده | ۲۴۱۵/۶۹۹ | ۳۲ | ۷۵۴/۹۲۸ | |
| کل | ۴۰۱۴۰۶/۷ | ۵۹ | | |

نسبت F در جدول ۱ نشان می‌دهد برنامه مداخله‌ای جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود باعث افزایش هوش هیجانی می‌شود.

برای بررسی انتقال اثر، لازم است مراحل مختلف آزمایش از طریق آزمون‌های مربوط به روندها (مراحل مختلف) بررسی شود (واینر، ۱۳۸۳). اطلاعات مربوطه به این تحلیل در جدول ۲ مندرج است.

تأثیر برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود ...

جدول ۲. اطلاعات مربوط به تحلیل اثر

| مراحل آزمون | اول | دوم | سوم | چهارم | | | | |
|----------------|------|------|------|-------|------------|-------|----------|-------|
| جمع بلوک‌ها | ۲۴۹۳ | ۴۰۳۶ | ۴۷۷۷ | ۵۶۶۰ | $\sum C^2$ | C | M | F |
| معادله خطی | -۳ | -۱ | ۱ | ۳ | ۲۰ | ۱۰۴۲۲ | ۳۴۹۶۶۱/۸ | ۴۶۳/۱ |
| درجه دوم | ۱ | -۱ | -۱ | ۱ | ۴۰ | -۶۶۰ | ۷۲۶۰ | ۹/۶۲ |
| درجه سوم | -۱ | ۳ | -۳ | ۱ | ۲۰ | ۹۴۴ | ۲۹۷۰ | ۳/۹۳ |

برای آزمون مراحل آزمایشی که در آن انتقال اثر وجود دارد به شرط این که $0/7 (\epsilon) >$ باشد می‌توان از آزمون توکی استفاده کرد (استیونس، ۱۹۹۰). از آنجا که ضریب ایما (ϵ) از $0/7$ بزرگ‌تر است برای مقایسه مراحل آزمایشی می‌توان از آزمون توکی استفاده کرد (شیولسون، ۱۳۸۲؛ دلار ۱۳۸۷).

نتایج تحلیل آزمون توکی برای هریک از مؤلفه‌های جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود به ترتیب $14/5$ ، $6/97$ و $8/29$ بود که در سطح $p=0/01$ معنی دار بودند. بنابراین آموزش هر کدام از مؤلفه‌های فوق به تنهایی نیز توانستند هوش هیجانی را افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه مداخله‌ای باعث ارتقای سطح هوش هیجانی می‌شود. این تأثیر در سطح جزئی نیز مشاهده شد. به عبارت دیگر، آموزش مؤلفه‌های جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود به تنهایی نیز باعث افزایش هوش هیجانی شد. این نتایج مؤید تغییرپذیری هوش هیجانی است که با نتایج مشاهدات گلمن (۱۹۹۵)، چرنیس و گلمن (۱۹۹۸) و نیلز و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود مهمترین خرده‌آزمون‌های الگوی بار-ان (بار-ان، ۲۰۰۰) محسوب می‌شوند. ضریب همبستگی درونی این سه خرده‌آزمون با دیگر مواد الگوی بار-ان بسیار بالاست؛ به این معنی که همپوشی بالایی بین این خرده‌آزمون‌ها وجود دارد (بار-ان، ۲۰۰۰). برای مثال، شخصی که جرأت‌ورز باشد روابط بین‌فردی قوی‌تری دارد و شخصی که توانایی حل مسئله بالایی از خود نشان دهد می‌تواند تکانه‌های خود را به خوبی مهار کند (بار-ان، ۱۹۹۷)؛ یعنی با بالا رفتن هریک از این خرده‌آزمون‌ها، نمرات سایر خرده‌آزمون‌ها نیز بالا می‌رود. این پژوهش نشان می‌دهد که با این که ما سه خرده‌آزمون از الگوی بار-ان را دستکاری کردیم

نمره هوش هیجانی به طور چشمگیری افزایش یافت، در حالی که ۱۲ خرده‌آزمون دیگر ظاهراً دستکاری نشده بود.

یکی از دلایل احتمالی افزایش نمرات هوش هیجانی در مراحل گوناگون اثر یادگیری آزمون است. برای به حداقل رساندن این اثر از تحلیل روند (اثر) استفاده شد؛ آثار مراحل مختلف آزمون نشان‌دهنده این امر است که تأثیر مراحل گوناگون آموزش مواد آزمون معنی‌دار است. البته تحلیل مراتب بالاتر اثر (روند) نیز معنی‌دار است، یعنی اثر یادگیری آزمون و دیگر متغیرهای مداخله‌گر نیز در نمرات هوش هیجانی نشان داده می‌شود. با این وجود معنادار بودن تفاوت در مراحل گوناگون آزمون آن قدر هست که تأثیر مراحل گوناگون نشان داده شود.

نتیجه به‌دست‌آمده در این پژوهش به‌نوعی مؤید نتایج حسینی (۱۳۸۵) و ادیب راد (۱۳۸۲) است که هرکدام یک یا چند خرده‌آزمون هوش هیجانی را دستکاری کردند و نشان دادند که هوش هیجانی قابل دستکاری و افزایش است.

خرده‌آزمون جرأت‌ورزی یکی از مهمترین مواد الگوی بار-ان است. ضریب همبستگی این خرده‌آزمون ۰/۸۳ است (بار-ان ۱۹۹۹). این خرده‌آزمون مهارتی اجتماعی است و افرادی که این ویژگی را داشته باشند مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیر کلامی بالایی دارند (جلالی، ۱۳۷۹).

جرأت‌ورزی به مثابه مهارت اجتماعی انواع متعددی دارد که از میان آن‌ها جرأت‌ورزی بنیادی شامل ابراز ساده عقاید و احساسات شخصی است که این خود یک قسمت مهم از هوش هیجانی یعنی توانایی تشخیص هیجان‌ها و عواطف خود است (گلمن، ۱۹۹۵). جرأت‌ورزی همدلانه نیز که به رسمیت شناختن و تشخیص احساسات طرف مقابل است، تحت عنوان بخش بین‌فردی هوش هیجانی در نظریه بار-ان آمده است (بار-ان ۲۰۰۰). جرأت‌ورزی با دیگر خرده‌آزمون‌های هوش هیجانی بار-ان مانند روابط فردی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی هیجانی همبستگی بالایی دارد (بار-ان، ۲۰۰۰). بنابراین، با افزایش جرأت‌ورزی، هوش هیجانی نیز بالا می‌رود. این نتایج با نتایج پژوهش گانکوسکی و پترسون^۱ (۱۹۹۸) نیز مشابه است؛ به‌طوری‌که افراد با هوش هیجانی بالا ارتباط مناسبی با همسالان و مربیان مدرسه دارند و توانایی ابراز عقاید و احساسات خود را به‌خوبی نشان می‌دهند. همچنین پارکر، سامرفلت، هوگان و ماجسکی^۲ (۲۰۰۴) نتایجی به‌دست آوردند که با نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش به طور ضمنی همخوان است، چرا که خودآگاهی هیجانی، روابط بین‌فردی و مسئولیت‌پذیری، که از خصوصیات فرد جرأت‌ورز است در افراد دارای هوش هیجانی بالا مشاهده می‌شود.

1. Cangelosi, & Peterson
2. Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski

تأثیر برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود ...

نتیجه دیگر به دست آمده حاکی از تأثیر آموزش حل مسئله بر هوش هیجانی است که به طور مستقیم با نتایج منصوری نصرآبادی (۱۳۸۳) همخوانی دارد. در پژوهش مذکور مشخص شده که آموزش حل مسئله اجتماعی در دختران با پیشرفت تحصیلی ضعیف باعث افزایش میزان هوش هیجانی می‌شود. این نتایج همچنین تأییدکننده نتایج به دست آمده از پژوهش فرقدانی (۱۳۸۳) و (میکلازاک، روی، لیومنت، فایلی و دتیماری، ۲۰۰۷) است.

یافته‌های مهمی وجود دارد که نشان‌دهنده ارتباط قوی بین حرمت خود و هوش هیجانی است. علاوه بر این، منطقی است که حرمت خود یا توانایی آگاهی از خود و اظهار و معرفی خود به طور صحیح پیش‌نیازی برای خودآگاهی هیجانی (توانایی آگاهی از هیجان‌های خود) و همدردی (توانایی آگاهی از هیجان‌های دیگران) باشد (بار-ان، ۲۰۰۰). حرمت خود همبستگی منفی زیادی با اختلال‌های شخصیت و همبستگی بالایی با سلامت روانی دارد (بار-ان، ۱۹۹۷). موریاتی، استوق، تیدمارش، اگر و دنیسون^۱ (۲۰۰۱) هوش هیجانی را در نوجوانانی که مرتکب تخلفات جنسی شده بودند مطالعه کردند. نتایج حاکی از پایین بودن هوش هیجانی در این نوجوانان بود. به علاوه آن‌ها پرخاشگری بیشتری داشتند و از شناسایی درست خود و احساسات خود و به تأخیر انداختن نیازهای خود و برطرف کردن خلق و خوی نامطلوب و طولانی کردن حالت مثبت در خود ناتوان بودند. این نتایج به طور غیرمستقیم و ضمنی ناشی از پایین بودن حرمت خود و عزت‌نفس در این افراد است. ترنیداد و جانسون^۲ (۲۰۰۲) دریافتند افرادی که حرمت خود پائین دارند توانایی مقابله با فشار همسالان را ندارند و این امر همبستگی بالایی با مصرف الکل و سیگار دارد. در این پژوهش نشان داده شد که افراد با هوش هیجانی بالا فشار همسالان را بیشتر تحمل می‌کنند و در برابر مصرف الکل و دخانیات مقاومت بیشتری نشان می‌دهند.

در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که برنامه مذکور باعث افزایش نمره کل هوش هیجانی در نمونه شده است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که این افزایش در دیگر خرده‌آزمون‌ها نیز ایجاد شده است و این نشان می‌دهد که خرده‌آزمون‌ها با هم ارتباط فراوانی دارند. همان‌گونه که در پژوهش حسینی (۱۳۸۵) و ادیب راد (۱۳۸۲) نیز ملاحظه شد دستکاری هریک از خرده‌مقیاس‌ها می‌تواند دیگر مؤلفه‌ها را افزایش دهد. با توجه به این موضوع جرأت‌ورزی با روابط بین‌فردی، خودآگاهی هیجانی و همدلی ارتباط فراوانی دارد (بار-ان، ۲۰۰۰). نتایج این پژوهش در اولین مرحله آموزش نشان‌دهنده تغییرات فراوان در نمرات هوش هیجانی شده است. بنابراین می‌توان

-
1. Moriaty, Stough, Tidmarsh, Eger & Dennison
 2. Trinidal & Johnson

گفت که آموزش همه‌جانبه این خرده‌آزمون می‌تواند در دستکاری هوش هیجانی نقش مؤثری ایفا کند.

نمرات هوش هیجانی گروه نمونه بعد از اجرای برنامه آموزشی تغییرات چشمگیر و غیر-منتظره‌ای داشت که یکی از علت‌های احتمالی آن ممکن است اثر بازگشت آماری باشد؛ زیرا نمرات ابتدایی گروه آزمودنی در شروع برنامه خیلی پایین بود و مطابق اثر فوق‌برنامه‌های آموزشی بر این افراد تأثیر خیلی بیشتری دارد.

یکی از عوامل افزایش اعتبار نتایج به‌دست‌آمده، وجود گروه کنترل است. در این پژوهش به دلیل عدم همکاری مسئولین کمیته امداد نتوانستیم از گروه کنترل استفاده کنیم، پیشنهاد می‌کنیم پژوهشگران بعدی این موضوع را لحاظ کنند.

منابع

- ادیب راد، نسترن. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر دو روش آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس و آموزش هوش هیجانی در نشانگان استرس زنان شاغل در حرفه خدمات پرستاری و راه‌های مقابله با آن. رساله دکتری رشته مشاوره، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- باباپور خیرالدین، جلیل. (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین شیوه حل مسئله، شیوه حل تعارض و سلامت روان-شناختی در میان دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- بهرامی، فاطمه. (۱۳۷۵). مقایسه روش‌های جرأت‌آموزی به دانش‌آموزان کم‌جرأت دختر دبیرستانی با شیوه‌های مشاوره فردی و مشاوره گروهی در شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- ترکاشوند، رویا. (۱۳۸۰). تأثیر گروه‌درمانی آموزشی بر میزان عزت نفس دختران نوجوان در مقطع راهنمایی شهرستان درود. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- جلالی، محمد رضا. (۱۳۷۹). بررسی روش‌های درمانی و آموزشی سرمشق‌پذیری و تمرین رفتار، سرمشق‌پذیری و آرمیدگی عضلانی در درمان رفتارهای غیر جرأت‌ورز و آموزش رفتارهای جرأت‌ورزانه. رساله دکتری رشته روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.
- حجازی مهریزی، مهدی. (۱۳۸۲). شناسایی آسیب‌های فرهنگی دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی(ره). تهران: نشریه اطلاع‌رسانی کمیته امداد امام خمینی(ره). ۱(۳): ۳۵-۲۱.
- حسینی، مریم. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش خودآگاهی هیجانی بر افزایش هوش هیجانی و تداوم آن در آینده. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

تأثیر برنامه مداخله‌ای- آموزشی جرأت‌ورزی، حل مسئله و حرمت خود ...
 دلاور، علی. (۱۳۸۷). *احتمالات و آمار کاربردی*. چاپ دهم. تهران: رشد.
 دهشیری، غلامرضا. (۱۳۸۱). *هنجاریابی پرسشنامه بهره‌یجانی بار-ان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
 سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۸۵). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری*، چاپ دوازدهم. تهران: آگه.
 شیولسون، جی، ریچارد. (۱۳۸۲). *استدلال آماری در علوم رفتاری*. ترجمه علیرضا. کیا منش. تهران: جهاد دانشگاهی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۵).
 فرقدانی، آزاد. (۱۳۸۳). *بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر دوره کارشناسی ارشد*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
 محمدی، نوراله. (۱۳۸۱). *بررسی اثر درمان آموزش توانش اجتماعی بر اختلال رفتار هنجاری نوجوانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
 معید فر، س. (۱۳۸۴). *وضعیت فرهنگی- اجتماعی خانواده‌های تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی(ره)*، تهران: طرح پژوهشی کمیته امداد امام خمینی(ره).
 منصوری نصرآبادی، مریم. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی در هوش هیجانی دانش-آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
 واینر، بن، جیمز. (۱۳۸۳). *اصول آماری در طرح آزمایش*. ترجمه زهره سرمد و مهتاش اسفندیاری. تهران: مرکز نشر دانشگاهی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۱).

- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi – Heath systems. Inc.
- Cangelosi, B. R., & Peterson, M. L. (1998). Peer teaching assertive communication strategies for the workplace. Montgomery, AL: Auburn University at Montgomery, School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427166).
- Cherniss, C. & Goleman, D. (1998). *Bringing Emotional Intelligence to the Workplace*. Retrieved September 9, 2003 from www.eiconsortium.org.
- Freeman.Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for an ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26: 453–466.
- Golman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Book.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6): 615–639.

- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, D., Eger, D., & Dennison, S. (2001). Deficit Emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of adolescence*, 24(6):743,751.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on the free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32: 1000–1012.
- Nélis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47: 36-41.
- Parker, J. P. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M.J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success : examining the transition high school to university. *Personality and individual Differences*. 36 (1): 163-172.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98: 273–289.
- Petrids, K. V, Frederikson, N. & Furnham. A.(2004) . The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Difference*.36: 277-294.
- Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2009). The impact of trait emotional intelligence on nursing team performance and cohesiveness. *Journal of Professional Nursing*, 25(1): 23–29.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16: 769–785.
- Sevdalis, N., Petrids, K. V., & Harvey, N.(2007). Trait emotional intelligence and decision related emotion. . *Personality, and individual Differences*, 42: 1347-1358.
- Stevens, D. (1990). Intermediate statistic: A model approach New Jersey: Larrence Erlbaum Association.
- Trinidal, D. R. & Johnson, C.A (2002). The association between Emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohols. *Personality, and individual Differences*. 32(1): 95-105.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65: 71–95.