



اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر امید و شادی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران

سمانه کرم‌غریبی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش آموزش هوش هیجانی بر امید و شادی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه صورت گرفت. پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع دوم دوره متوسطه شهر تهران در سال ۱۳۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش هوش هیجانی را دیدند و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. روش جمع‌آوری داده‌ها بر اساس دو پرسشنامه امید (اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) و شادکامی آکسفورد (آرجیل و لو، ۱۹۸۹) انجام گرفت. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای هر دو پرسشنامه بالای ۰.۷ به دست آمد. همین‌طور از روایی محتوا به منظور آزمون روایی پرسشنامه استفاده شد، که برای این منظور پرسشنامه‌ها به تأیید متخصصین مربوطه رسید. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش هوش هیجانی تأثیر معناداری بر امید دانش‌آموزان دارد. همچنین نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی میزان شادی دانش‌آموزان را افزایش داده است. بر اساس این نتایج می‌توان گفت که از آموزش مهارت‌های هوش هیجانی می‌توان به عنوان برنامه مداخله‌ای جهت ارتقاء امید و شادی دانش‌آموزان استفاده کرد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، امید، شادی

^۱ فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران (نویسنده مسئول)
(samanegharib12@gmail.com)



مقدمه

امید مفهومی است که در دو دهه اخیر احتمالاً بیشترین تحقیقات را به سوی خود جلب نموده است. امید به عنوان یکی از منابع مقابله انسان در سازگاری با مشکلات و حتی بیماری‌های صعب‌العلاج در نظر گرفته می‌شود، (دونکان و هلمان^۱، ۲۰۲۰). بلانچو^۲ (۲۰۰۶) دریافت که تعیین هدف در زندگی بهترین پیش‌بینی کننده شادی و امید به زندگی است و تنظیم اهداف شخصی و خانوادگی با شاخصه‌های مهم سلامت‌روان یعنی امید، عزت نفس و خوش بینی رابطه دارد. در مداخلات درمانی او، برنامه‌هایی که در برگیرنده تنظیم اهداف شخصی در زوجین بود منجر به افزایش تعهد شخصی و شادمانی در فضای زندگی خانوادگی آنها شد و وارد کردن والدین و خانواده‌ها در راهکارهای تمرینی روزمره، شادی و تندرستی آنها را افزایش داد. خانواده‌هایی که خودتنظیمی بیشتری داشتند، کیفیت زندگی و طبیعتاً سلامت‌روان آنها افزایش یافت. دیکسون و اسکالکوسی^۳ (۲۰۲۱)، مویان-ییلیک و دمیر^۴ (۲۰۲۰) و استادلر، آیوست، بکر، نیپل و گریف^۵ (۲۰۱۶) نشان داده اند که عاطفه مثبت به ویژه امید به زندگی منجر به افزایش توان و کفایت سیستم ایمنی می‌شود. از آن جا که بدکارکردی سیستم ایمنی به تشدید فعالیت و وخامت علائم بیماری می‌انجامد سازه‌های مثبت مثل امید ضمن افزایش عاطفه مثبت که خود سبب کاهش آشفتگی‌های روان‌شناختی، افزایش کیفیت زندگی و اصلاح نگرش منفی نادرست نسبت به زندگی می‌شود، با بهبود تنظیم عملکرد ایمنی به تخفیف علائم نیز می‌انجامد. نتایج پژوهش کروک^۶ (۲۰۱۵) نشان داد که امید به زندگی اثر قوی تری را بر خودکارآمدی نسبت به خوش بینی و شادکامی دارد، درحالی که خوش بینی و شادکامی اثر قوی تری را بر ارزیابی تازه مثبت نسبت به امید داشت.

بنابراین در سال‌های اخیر شادکامی^۷ و بهزیستی روان‌شناختی^۸ به‌صورت فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است و تلاش‌های فراوانی نیز به منظور روشن ساختن مفاهیمی چون بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و شادکامی صورت گرفته است. قابل تأمل است که طی دوره‌های گذشته صاحب نظران در تعریف شادکامی بیشتر به عوامل بیرونی روی آورده‌اند، لذا مفهوم شادکامی و پیش‌بینی‌گیرنده‌های آن از جمله مهم‌ترین موضوعات مورد بحث و بررسی محققان قرار گرفته است (حسن نیا و صدق پور، ۱۳۹۶). شادکامی نام اصطلاح علمی است که برای ارزیابی افراد از زندگی‌شان به کار برده می‌شود. افراد می‌توانند زندگی‌شان را به صورت قضاوت کلی یا به صورت ارزیابی از حیثه‌های خاص زندگی‌شان یا احساسات هیجانی اخیر خود در رابطه با آنچه برایشان رخ داده است (هیجانان ناخوشایند، که از ارزیابی‌های مثبت تجربیات فردی ناشی می‌شود و سطوح پایین احساسات ناخوشایند که از ارزیابی‌های منفی تجربیات فردی ناشی می‌شود) مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند (کامینیتز^۹، ۲۰۱۸؛ زیدنر^{۱۰}، ۲۰۲۰). از دیدگاه روان‌شناسان، دو نوع شادکامی وجود دارد: نوعی از آن از رهگذر شرایط محسوس زندگی، همچون تحصیلی، شغل، آسایش و به‌طورکلی، امکانات مالی و رفاهی حاصل می‌شود، که به آن وجه عینی شادکامی می‌گویند و نوع دیگر آن، متأثر از حالات درونی و ادراکات شخصی است که از آن به شادکامی ذهنی یا احساس شادکامی تعبیر می‌شود (کیانی و مظاهری، ۱۳۹۷). شادکامی و نشاط یکی از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر هستند که تأثیر عمده‌ای در شکل‌گیری شخصیت و سلامت روان دارد (آدلر، دولان و کاویتسوس^{۱۱}، ۲۰۱۷). شادکامی^{۱۲} یکی از شاخص‌های

¹ - Duncan & Hellman

² - Blanco

³ - Dixon & Scalcucci

⁴ - Muyan-Yılık & Demir

⁵ - Stadler, Aust, Becker, Niepel & Greiff

⁶ - Krok

⁷ - Happiness

⁸ - Psychological well-being

⁹ - Kaminitz

¹⁰ - Zeidner

¹¹ - Adler, Dolan & Kavetsos

¹² - happiness



مهم بهداشت روانی در جامعه است. شادکامی به همراه نگرش مثبت و امیدوارانه به آینده، سرمنشاء تحرک، تلاش و پویایی است (لاهمن، نک، اسکونبرودت و هاوکلی^۱، ۲۰۱۶). از دیدگاه روان‌شناسان، دو نوع شادکامی وجود دارد: نوعی از آن از رهگذر رهگذر شرایط محسوس زندگی، همچون تحصیلی، شغل، آسایش و به‌طور کلی، امکانات مالی و رفاهی حاصل می‌شود، که به آن وجه عینی شادکامی می‌گویند و نوع دیگر آن، متأثر از حالات درونی و ادراکات شخصی است که از آن به شادکامی ذهنی یا احساس شادکامی تعبیر می‌شود (کیانی و مظاهری، ۱۳۹۷). از آنجایی که دانش آموزان هر جامعه نیروی انسانی و سازندگان فردای آن کشور تلقی می‌گردند، لذا توجه به امید و شادکامی آنها از اهمیت برخوردار است.

از سوی دیگر روانشناسان برای تبیین توانایی افراد در عقل و استدلال و نیز عواطف و هیجان، از واژه‌هایی مانند هوش بهر و هوش هیجانی استفاده می‌کنند که در سال‌های اخیر توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است. از جمله مسئله‌هایی که در بهبود امید به زندگی و شادکامی افراد تاثیر مستقیم دارد، مقوله آموزش هوش هیجانی است. به مدت بیش از یک صد سال، بهره هوشی تنها شاخص برای نشان دادن توانایی یادگیری و موفقیت فردی به شمار می‌آمد. اما این مسئله در سال‌های اخیر مورد بحث و چالش محفل‌های علمی قرار گرفته است و با عمیق‌تر شدن درک بشر از مقوله هوش انسانی، ایده جدیدی از هوش مطرح شده که می‌تواند ریشه‌های آن را در نظریه‌های عاملی هوش جستجو کرد. این نوع هوش که به هوش هیجانی معروف است، بر اساس نظریه‌های روانشناسانی همچون گاردنر، سالووی، مایر و گلن شکل گرفته است (امیری، خدابخشی کولابی و پیرانی، ۱۳۹۵). مفهوم هوش هیجانی به چگونگی سازگاری و موفقیت افراد در موقعیت‌های زندگی اشاره دارد. نظریه‌های هوش هیجانی، حوزه وسیعی از توانایی‌های مرتبط با شناخت و به‌کارگیری هیجان‌ها را توجیه می‌کند و بیان می‌کند که هوش هیجانی در عملکرد روزانه، اغلب مهمتر از هوش شناختی است (رینود، گیودج، سالووی، تروسلارد، زندجیدجیان، خوری مالهام^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). از دیدگاه سالووی و مایر، هوش هیجانی عبارت است از توانایی آگاهی، تشخیص و تفکیک احساسات خود و دیگران؛ و همچنین، استفاده از دانش هیجانی است در جهت هدایت تفکر خود در ارتباط بین فردی. هوش هیجانی مفهومی است یادگیری پذیر و بر خلاف بهره هوشی، که در طول زندگی سطح آن تقریباً ثابت و ایستا است، هوش هیجانی توسعه پذیر است و می‌تواند رشد کند. به طور خلاصه می‌توان گفت که معیارهای تشکیل دهنده هوش هیجانی عبارت است از: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه (رحیمی، ۱۳۹۴). در پژوهشی آرمستورنگ، گالیگان و کریتچلی^۳ (۲۰۱۱) هوش هیجانی را به عنوان یک عامل محافظتی در ارتباط با رویدادهای منفی زندگی معرفی کردند. لیو، وانگ و لو^۴ (۲۰۱۳) نیز با بررسی نقش واسطه‌ای امید در ارتباط بین هوش هیجانی و رضایت رضایت از زندگی دریافتند امیدواری نوعی تعادل عاطفی را به وجود می‌آورد. همچنین مین، یو، لی و چای^۵ (۲۰۱۳) همبستگی بالا و معنادار بین راهبردهای سازش یافته هوش هیجانی و شادکامی و رضایت از زندگی را نشان دادند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر امید و شادی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران است با توجه به پیشینه و پژوهش‌های مرتبط با موضوع، فرضیه مقابل مطرح است: آموزش هوش هیجانی بر امید و شادی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران موثر است.

روش‌شناسی

روش مورد استفاده در این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان مقطع دوم دوره متوسطه شهر تهران در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. در این پژوهش با توجه به وسعت و پراکندگی جامعه آماری از روش نمونه‌گیری

¹ - Luhmann, Necka, Schönbrodt & Hawkley,

² - Reynaud, Guedj, Souville, Trousselard, Zendjidjian, Khoury-Malhame

³ - Armstrong, Galligan & Critchley

⁴ - Liu, Wang & Lü,

⁵ - Min, Yu, Lee & Chae



خوشه ای چندمرحله ای استفاده شده است. به این منظور ابتدا از بین مناطق ۲۲ گانه شهر تهران ۲ منطقه (۴ و ۱۰) انتخاب و از هر منطقه ۲ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد آن گاه از هر مدرسه منتخب یک کلاس مقطع دوم انتخاب شدند. حجم نمونه متشکل از ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل) از دانش آموزان بودند گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند و گروه کنترل در لیست انتظار ماندند. محتوای جلسات آموزش هوش هیجانی در جدول ۱ آمده است.

روش اجرای آزمایش به این صورت بود که پس از شکل گیری گروه ها، ابتدا یک پیش آزمون به عمل آمد و پرسشنامه های هوش هیجانی، امید و شادکامی را دانش آموزان گروه های آزمایش و کنترل تکمیل کردند. سپس در گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه آموزش هوش هیجانی به صورت کارگاهی ارائه شد. پس از اتمام دوره آموزشی، از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد و پرسشنامه های هوش هیجانی، امید و شادکامی مجدداً توسط دانش آموزان گروه های آزمایش و کنترل تکمیل شد. اجرای پرسشنامه هوش هیجانی در پیش آزمون صرفاً برای اطمینان از تجانس هوش هیجانی گروه های مورد مطالعه قبل از اعمال دستکاری و اجرای همین پرسشنامه در مرحله پس آزمون صرفاً برای سنجش اثر جلسات آموزشی بود. در مقابل شرکت دانش آموزان در گروه کنترل، پس از اتمام آزمایش به افرادی که داوطلب شرکت در دوره آموزش هوش هیجانی بودند، یک دوره آموزشی برگزار شد.

ابزارهای پژوهش:

پرسشنامه امیدواری اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱): این مقیاس توسط گروه اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱) ساخته شد و شامل اندازه گیری های خودگزارشی صفت و حالت امیدواری هستند. این پرسشنامه شامل ۱۲ سوال چهار گزینه ای است که آزمودنی از بین پاسخ های کاملاً غلط، تا حدی درست و کاملاً درست که به ترتیب نمره ۴، ۳، ۲، ۱ می گیرد نمره ای در محدوده ۳۲-۸ قرار می گیرد. پایایی این آزمون روی چهار گروه نمونه برابر ۸۴٪ و پایایی بازآزمایی ۱۰ هفته بعد آن ۸۰٪ بود. همبستگی آن با مقیاس ناامیدی بک ۵۱٪ و همبستگی آن با افسردگی بک برابر بود با ۴۲٪- گزارش شده است. این تست دو آیتم انگیزه (داشتن راه حل) و اراده (رسیدن به راه حل) را می سنجد. این تست روی ۴۵ آزمودنی ایرانی اجرا شد و پایایی آن ۷۳٪ به دست آمد. هم چنین همبستگی (اعتبار هم زمان) آن با شادکامی آکسفورد که روی ۳۰ آزمودنی اجرا شد، ۹۱٪ به دست آمد که نشانگر اعتبار این آزمون است (اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۱). مقیاس امیدواری ثبات درونی قابل قبولی را از ۰/۷۴ تا ۰/۷۸ در نسخه انگلیسی به دست آورده است. در پژوهش بیگی، فراهانی، محمد خانی، و محمدی فر (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ بدست آمده در مولفه تفکر عاملی ۰/۷۵ و برای مولفه تفکر مسیر ۰/۷۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ بوده که بیانگر پایایی مطلوب است.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد: پرسشنامه ارزیابی شادکامی توسط آرچیل و لو (۱۹۸۹)، به نقل از نوربالا و علی پور، (۱۳۷۸) تهیه شده و شامل ۲۹ ماده است که پنج حیطه ای رضایت (۱۱ ماده)، خلق مثبت (۸ ماده)، سلامتی (۶ ماده) کارآمدی (۴ ماده) و عزت نفس (۲ ماده) را در برمی گیرد. همچنین، از میان این پرسش ها ماده ۸ در خرده مقیاس های رضایت و سلامتی و ماده شماره ۴ در خرده مقیاس های رضایت و خلق مثبت به صورت مشترک محاسبه می شوند. پاسخ های این پرسشنامه براساس یک طیف لیکرت ۴ رتبه ای (۰ = اصلاً، ۱ = کم، ۲ = متوسط و ۳ = زیاد) نمره گذاری می شوند. حداقل و حداکثر نمره های این پرسشنامه بین صفر تا ۸۷ است که نمره های بالا بیانگر شادکامی بیشتر و نمره های پایین نشان دهنده شادکامی کمتر می باشند. آرچیل و لو (۱۹۸۹)، به نقل از نوربالا و علی پور، (۱۳۷۸) پایایی بازآزمایی این پرسشنامه را با فاصله ۶ هفته، ۰/۷۸ و با فاصله ۵ ماه، ۰/۶۷ گزارش کردند. نوربالا و علی پور (۱۳۷۸) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۸، با روش دو نیمه کردن ۰/۹۲ و با روش بازآزمایی با فاصله ۳ هفته ۰/۷۹ گزارش کردند.

پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز: این آزمون دارای ۲۸ ماده است که یک نمره کلی برای هوش هیجانی و چهار نمره فرعی برای زیرمقیاس های خودمدیریتی، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط به دست می دهد. شیوه نمره



گذاری آزمون با استفاده از مقیاس ۶ درجه ای از ۱ تا ۶ انجام می شود. ضریب پایایی (به روش آلفای کرونباخ) آزمون برابر با ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین ضریب همبستگی نمرات آزمون هوش هیجانی برادبری-گریوز با نمرات آزمون هوش هیجانی بار-آن مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است (برادبری و گریوز، ۱۳۸۴).

بسته آموزش هوش هیجانی: بسته آموزشی هوش هیجانی پروتکل آموزش هوش هیجانی برگرفته از برنامه برادبری و گریوز بود که مبتنی بر آموزش ۴ مولفه هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی از هیجان های دیگران یا آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه است. این برنامه، در ۸ جلسه به صورت گروهی برگزار شد. کلیه جلسات آموزشی را یک کارشناس ارشد روان شناسی با جنسیت زن، دارای گواهی صلاحیت آموزش هوش هیجانی و دارای تجربه مداخلات روان شناختی بر روی دانش آموزان پسر و دختر اجرا کرد. این جلسات محتوای ذیل با روش ایفای نقش و جلسات گروهی پرسش و پاسخ و گفتگوی آزاد به دانش آموزان آموزش داده شد.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش گروهی هوش هیجانی

| جلسات | محتوای جلسه |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه اول | تعریف هیجان و شناسایی انواع آن در زندگی |
| جلسه دوم | شناسایی حالت های چهره ای و افکار همراه با انواع هیجان ها |
| جلسه سوم | بررسی رابطه بین افکار خودکار، هیجان ها و رفتار از طریق نمونه های عملی |
| جلسه چهارم | چگونگی شناسایی هیجان ها در دیگران |
| جلسه پنجم | شیوه های مختلف ابراز هیجان ها و لزوم مدیریت هیجان ها در زندگی |
| جلسه ششم | کنترل هیجان ۱ (شامل پیش بینی هیجان ها و شناخت اولویت علائم هیجانی در خود) |
| جلسه هفتم | کنترل هیجان ۲ (کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آرام سازی و کلید واژه های هیجانی) |
| جلسه هشتم | کنترل هیجان ۳ (آموزش شیوه های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل شده هیجان ها) |

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها از طریق نرم افزار SPSS-V22 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت.

یافته‌ها:

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمره‌های شادکامی و عزت نفس آزمودنی‌ها می‌باشد که به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه می‌گردد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار امید شادکامی در گروه‌های آزمایش و کنترل، به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

| متغیرها | شاخص های آماری | گروه آزمایش (n = ۱۵) | گروه کنترل (n = ۱۵) |
|---------|----------------|----------------------|---------------------|
| امید | پیش آزمون | ۲۳/۱۳ | ۲۳/۷۳ |
| | پس آزمون | ۲۵/۹۳ | ۲/۳۸ |
| شادکامی | پیش آزمون | ۴۰/۶ | ۷/۲۴۹ |
| | پس آزمون | ۵۴/۴ | ۷/۸۶۳ |



همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می شود، میانگین (انحراف معیار) نمره ی امید برای گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون به ترتیب ۲۳/۱۳ (۲/۳۸) و ۲۳/۷۳ (۲/۶۵) و در پس آزمون به ترتیب ۲۵/۹۳ (۱/۷۹) و ۲۲/۱۳ (۲/۳۸) می باشد. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره ی شادکامی برای گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون به ترتیب ۴۰/۶ (۷/۲۴۹) و ۳۵/۸ (۵/۱۴۴) و در پس آزمون به ترتیب ۵۴/۴ (۷/۸۶۳) و ۳۶/۵۳ (۵/۲۹) می باشد. در ادامه جهت تحلیل فرضیه های پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری میانگین نمره های پس آزمون امید و شادکامی آزمودنی های گروه های آزمایش و کنترل

| نام آزمون | مقدار | F | df فرضیه | df خطا | سطح معناداری | اندازه اثر | توان آماری |
|--------------------|--------|---------|----------|--------|--------------|------------|------------|
| اثر پیلایی | ۰/۹۳۹ | ۱۱/۹۴۵ | ۴ | ۵۴ | ۰/۰۱ | ۰/۴۶۹ | ۱ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۰۸۵ | ۳۱/۶۹۶ | ۴ | ۵۲ | ۰/۰۱ | ۰/۷۰۹ | ۱ |
| اثر هتلینگ | ۱۰/۵۴۳ | ۶۵/۸۹۵ | ۴ | ۵۰ | ۰/۰۱ | ۰/۸۴۱ | ۱ |
| بزرگ ترین ریشه روی | ۱۰/۵۱۷ | ۱۴۱/۹۷۶ | ۲ | ۲۷ | ۰/۰۱ | ۰/۹۱۳ | ۱ |

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح $P \leq 0/01$ تفاوت معناداری وجود دارد و می توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (امید و شادکامی) بین دو گروه، تفاوت معنادار وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت دو تحلیل کوواریانس در متن مانکوا صورت گرفت. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، ۷۰/۹ درصد از کل واریانس های گروه آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است. همچنین توان آماری آزمون برابر با ۱ است، بدین معنی که آزمون توانسته با توان ۱۰۰ درصد فرض صفر را رد کند. جدول های ۴ و ۵ نتایج حاصل از آزمون فرضیه های ۱ و ۲ را نشان می دهد.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمره پس آزمون امید گروه های آزمایش و کنترل

| مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر | توان آماری |
|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|------------|------------|
| ۳۴۱۰/۱۹۹ | ۲ | ۱۷۰۵/۱ | ۱۹۰/۸۱۶ | ۰/۰۱ | ۰/۴۱ | ۱ |

با توجه به مندرجات جدول ۴، مقدار F برای متغیر امید، ۱۹۰/۸۱۶ به دست آمد که در سطح $P < 0/01$ معنادار است. بنابراین، فرضیه ۱ تأیید شد و می توان گفت، مداخله ی آموزش هوش هیجانی باعث افزایش امید در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمره پس آزمون شادکامی گروه های آزمایش و

کنترل

| مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر | توان آماری |
|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|------------|------------|
| ۱۰۲۹/۵۵۶ | ۲ | ۵۱۴/۷۷۸ | ۵۹/۰۴۲ | ۰/۰۱ | ۰/۴۳ | ۱ |

همچنین، با توجه به مندرجات جدول ۵، مقدار F برای متغیر شادکامی، ۵۹/۰۴۲ به دست آمد که در سطح $P < 0/01$ معنادار است. بنابراین، فرضیه ۲ نیز تأیید شد و می توان گفت، مداخله ی آموزش هوش هیجانی باعث افزایش شادکامی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.



نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر امید و شادی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث افزایش امید در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شده است. نتایج پژوهش با یافته‌های (براکت، ۲۰۱۸؛ تومینی و همکاران، ۲۰۱۷؛) همسو است. ادراک، پردازش، تنظیم و کاربرد اطلاعات هیجانی از شاخص‌های مهم هوش هیجانی محسوب می‌گردند. شاخص‌هایی که در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای برای مهار استرس‌های ناشی از ضربه‌های روانی نقش مهمی ایفا می‌کنند. این راهبردها از یک سو برای مهار و پیشگیری از هیجانات منفی مانند خشم، حسادت، استرس، ترس و غم موثر هستند و از سوی دیگر نقش مهمی در افزایش هیجانات مثبت ایفا می‌کنند. بنابراین، یکی از دلایل مهم تاثیرگذاری آموزش هوش هیجانی بر امیدواری دانش‌آموزان این است که هوش هیجانی تاکید بر برنامه‌ریزی، هدفمند کردن زندگی و تمرکز بر زمان حال دارد و این شاخص‌ها نقش مهمی در افزایش امیدواری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. دولو و لشم (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که هدف‌گزینی نقش مهمی در ابزار و مهارت‌های هیجانات دارد. وقتی زندگی مبتنی بر اهداف با ارزش می‌شود، فرایندهای شناختی توجه، تمرکز و ارزیابی فعال شده و در نتیجه فرد از راهبردهای روان‌شناختی و جسمانی گسترده‌ای برای ثبات و آرامش فرد، استفاده می‌کند. لی (۲۰۲۰) دریافت افرادی که هوش هیجانی بالاتری داشتند از امید، نشاط، سرزندگی و استقلال بیشتری برخوردار بوده و عملکرد بهتری داشتند. همچنین نسبت به زندگی خوش‌بین‌تر، در برابر استرس مقاوم‌تر و از پیشرفت و موفقیت بیشتری در زندگی برخوردار بوده‌اند. در مطالعه پائولو (۲۰۱۷) نشان داد هوش هیجانی رابطه مثبتی با احساس امیدواری، کنارآمدن با مشکل و احساس شایستگی دارد. بنابراین می‌توان در تبیین دیگر این پژوهش گفت مایر و سالوی (۱۹۹۷) هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی‌های کنترل هیجان‌های خود و دیگران، تمایز بین آنها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل دانسته و آن را متشکل از مولفه‌های درون‌فردی و برون‌فردی می‌دانند که یکی از حیطه‌های آن تنظیم روابط با دیگران است؛ به معنای اداره هیجانات دیگران است. بنابراین با آموزش و ارتقا هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌توان امیدواری آنان را تقویت نمود.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث افزایش میزان شادکامی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شده است. نتایج پژوهش با یافته‌های (هافمن و همکاران، ۲۰۲۰؛ لیسو و کوربیم، ۲۰۱۷؛ چویی و همکاران، ۲۰۱۵) همسو است. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان چنین گفت که افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند به رویدادهای نگران‌کننده به عنوان چالش و فرصتی برای یادگیری می‌نگرند، نه تهدیدی برای امنیت. این تاثیرگذاری بر میزان شادکامی و همچنین روش‌های کارآتر مقابله با استرس در دانش‌آموزان باعث می‌گردد که اختلال‌های فیزیولوژیکی و هیجانی کمتری را تجربه می‌کنند و به طبع شادکامی بالاتری داشته باشند. همچنین نتایج این‌گونه نیز قابل تبیین است که فرد دارای هوش هیجانی بالاتر توانایی بالفعل و واقعی برای تشخیص، پردازش و کاربرد اطلاعات مهم از هیجانات خود دارد، بنابراین می‌توان این تبیین احتمالی را مطرح ساخت که هر چه هوش هیجانی فرد بالاتر باشد چون توانایی فرد برای تشخیص، ارزیابی و تنظیم اطلاعات هیجانی در مورد خود و دیگران بالاتر است، به همان نسبت توانایی او برای کنترل هیجانات منفی مثل اضطراب و پیشگیری از تاثیر منفی این عوامل و هیجانات بر رفتار، بیشتر خواهد بود. بنابراین افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند در مقابل تنیدگی، سازش یافته عمل می‌کنند. آنها ضمن این‌که به رویدادهای زندگی خوش‌بین هستند، با دیگران روابط صمیمی دارند و سعی می‌کنند خلق خود را تنظیم کنند و این باعث شادی‌شان می‌شود. خوش‌بینی که در افراد با هوش هیجانی بالا وجود دارد می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی در مقابل تنیدگی‌ها و سایر مسائل زندگی عمل کند که این موارد می‌تواند در افزایش شادی نقش داشته باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش حاضر به دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه اشاره نمود که این مساله به نوبه خود بر تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش موثر است. همچنین برای ارائه آموزش‌ها محدودیت



زمانی وجود داشت به همین دلیل نیز مرحله پیگیری صورت نگرفت. پیشنهاد می‌شود برای تعمیم پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در جامعه ایران، همچنین گروه‌هایی غیر از دانش‌آموزان تکرار شود؛ پیشنهاد می‌گردد مطالعات طولی روی شناخت عوامل موثر بر افزایش امید و شادکامی، تاثیر این آموزش‌ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد انجام شود؛ برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان و مشاوران مدارس و قرار دادن بسته‌های آموزشی مورد مطالعه جهت آموزش نحوه برخورد و آموزش دانش‌آموزان مطمح نظر قرار گیرد و نهایتاً پیشنهاد می‌شود با توجه به کارآمدی هوش هیجانی بر امید و شادکامی دانش‌آموزان، مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره‌ای از یافته‌های این پژوهش در ارائه راهکارهای مناسب به مراجعان استفاده نمایند.

منابع

- امیری، م.، خدابخشی کولایی، آ.، و پیرانی، ذ. (۱۳۹۵). تاثیر شیوه‌های فرزندپروری ادراک شده بر نگرش مذهبی و هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر. *مجله پژوهش در دین و سلامت*، ۲ (۲)، ۴۳-۳۴.
- حسن نیا، سمیه؛ صدق پور، صالح و دماوندی، مجید. (۱۳۹۳). مدلیابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲)، ۳۲-۶۰.
- رحیمی، ن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش شناختی، هوش هیجانی و هوش معنوی با سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌گری حل مسئله اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- کیانی، زینب و مظاهری، مهرداد. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای احساس شادکامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان زاهدان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۱)، ۱۹۹-۲۱۶.
- Adler, M. D., Dolan, P., & Kavetsos, G. (2017). Would you choose to be happy? Tradeoffs between happiness and the other dimensions of life in a large population survey. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 139, 60-73.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Brackett, M. A. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, 76(2), 12-18.
- Choi, Y., Song, E., & Oh, E. (2015). Effects of teaching communication skills using a video clip on a smart phone on communication competence and emotional intelligence in nursing students. *Archives of psychiatric nursing*, 29(2), 90-95.
- Dixon, D. D., & Scalcucci, S. G. (2021). Psychosocial perceptions and executive functioning: Hope and school belonging predict students' executive functioning. *Psychology in the Schools*, 58(5), 853-872.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
- Duncan, A. R., & Hellman, C. M. (2020). The Potential Protective Effect of Hope on Students' Experience of Perceived Stress and Burnout during Medical School. *Permanente Journal*, 24(5).
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.



- Kaminitz, S. C. (2018). Happiness studies and the problem of interpersonal comparisons of satisfaction: Two histories, three approaches. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 423-442.
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134-139.
- Leasa, M., & Corebima, A. D. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 83-91.
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246-263.
- Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 850-855.
- Luhmann, M., Necka, E. A., Schönbrodt, F. D., & Hawkley, L. C. (2016). Is valuing happiness associated with lower well-being? A factor-level analysis using the Valuing Happiness Scale. *Journal of research in personality*, 60, 46-50.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2020). A pathway towards subjective well-being for Turkish University students: The roles of dispositional Hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 1945-1963.
- Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early Education and Development*, 28(8), 996-1010.
- Reynaud, E., Guedj, E., Souville, M., Trousselard, M., Zendjidjian, X., El Khoury-Malhame, M., ... & Khalfa, S. (2013). Relationship between emotional experience and resilience: An fMRI study in fire-fighters. *Neuropsychologia*, 51(5), 845-849.
- Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Greiff, S. (2016). Choosing between what you want now and what you want most: Self-control explains academic achievement beyond cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 94, 168-172.
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14.
- Zeidner, M. (2020). "Don't worry—be happy": The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 1-18.