

تأثیر آموزش هوش هیجانی^۱ بر خودمیان بینی^۲ دانش آموزان تیزهوش شهرستان زابل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۹/۱۵- تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۰۱

خلاصه

مقدمه: هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر خودمیان بینی در دانش آموزان تیزهوش شهرستان زابل می‌باشد.

روش کار: در این پژوهش از روش تحقیق نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دبیرستان تیزهوشان پسرانه شهرستان زابل بودند. تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که در پرسشنامه خودمیان بینی یک انحراف بالاتر از میانگین بود به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه خودمیان بینی لاپسلی^۳ (۱۹۹۶) در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد و سپس ابزار پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اجرا گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل ANCOVA و MANCOVA استفاده شد.

نتایج: نتایج آزمون‌های تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین خودمیان بینی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد و مهارت‌های هوش هیجانی توانست باعث کاهش خودمیان بینی در گروه آزمایش شود.

نتیجه گیری: آموزش هوش هیجانی بر خودمیان بینی دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستان پسرانه تیزهوشان مؤثر است و باعث کاهش خودمیان بینی در دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌شود.

کلمات کلیدی: هوش هیجانی، خودمیان بینی، دانش آموزان تیزهوش

زهرا مغنی زاده^۱

شیفته شهبابی^۲

غلامرضا ثناگوی محرر^{۳*}

۱- دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد زاهدان، زاهدان، ایران

۲- دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد زاهدان، زاهدان، ایران

۳- استادیار، گروه روانشناسی، عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زاهدان، زاهدان، ایران

* گروه روانشناسی، عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زاهدان، زاهدان، ایران

Email: reza. sanagoo@gmail.com

1 Emotional intelligence

2 Egocentrism

3 Lapsley

مقدمه

از آنجا که در هر نظام آموزشی، پیشرفت تحصیلی به عنوان مهم ترین شاخص توفیق فعالیت های علمی و آموزشی محسوب می شود، بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از اهمیت کافی نزد پژوهشگران علوم تربیتی و روانشناسی برخوردار است. با این وجود بیشتر پژوهش ها نشان می دهد که عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (۱-۳) نظریه ها و دیدگاه های متعددی برای توصیف و تبیین پیشرفت تحصیلی مطرح شده است و اخیراً پژوهشگران با دیدگاه های شناختی اجتماعی متغیرهای گوناگون و مؤثر بر آن را شناسایی کرده اند (۴) که از میان متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، می توان به خودکارآمدی و هوش هیجانی اشاره کرد.

هوش هیجانی از زمره جدیدترین تحولات در زمینه فهم رابطه میان شناخت و هیجان است. در واقع این مفهوم مجموعه ای از مهارت ها و شایستگی های اجتماعی را دربرمی گیرد که بر توانایی های فرد برای تشخیص، درک و مدیریت هیجان، حل مسئله و سازگاری تأثیر می گذارد و به طرز مؤثری فرد را با نیازها، فشارها و مشکلات زندگی سازگار می کند (۵).

هوش هیجانی مؤلفه ای است که دیدگاه نوینی را درباره پیش بینی ارتقای کیفیت زندگی و مقابله کارآمد با موقعیت تنیدگی را فراهم می آورد. بر اساس الگوی (بار-آن) هوش هیجانی، شامل قابلیت های هیجانی و اجتماعی مرتبط به هم، مهارت ها و تحلیل گرهایی است که چگونگی فهم و بیان خود، فهم دیگران و برقراری ارتباط با آن ها و مقابله با تقاضاهای روزمره را تعیین می کند (۵).

سالووی^۱ و مایر^۲ (۱۹۹۷) نیز معتقدند که هوش هیجانی مجموعه توانایی هایی است که در ارزیابی و ابراز صحیح هیجان ها برای برانگیختن، برنامه ریزی و موفقیت در زندگی نقش دارند (۶).

هوش هیجانی از طریق تقویت سلامت روان، توان همدلی با دیگران، سازش اجتماعی، بهزیستی هیجانی، رضایت از زندگی

و کاهش مشکلات بین فردی، زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می کند (۷).

یکی از عواملی تأثیرگذار بر روابط اجتماعی افراد خودمیان بینی می باشد. پیازه در سال ۱۹۲۲ مفهوم خودمیان بینی را به عنوان یک سطح میانی بین حالت های تفکر معرفی کرد (۸).

خودمیان بینی حالت فردی که بین نقطه نظر خود و دیگران تمایزی قائل نیست. حالت روانی بهنجار که در آن فقدان تمایز بین واقعیت شخصی و واقعیت عینی مشهود است. این حالت عدم تفاوت بین آزمودنی و دنیای خارج در نظام پیازه در هر دوره ی بزرگ تحول نظام روانی وجود دارد. هر دوره با خودمیان بینی آغاز می گردد و متدرجاً در جهت ناخودمیان بینی یا به طور دقیق «نامیان واگرایی» تحول می یابد. این حالت به درجات مختلف در بزرگسال باقی می ماند و نشان دهنده ی بازخورد فردی است که نقطه ی شروع دریافت جهان از شخصیت وی سرچشمه می گیرد (۹).

افراد خودمیان بین توانایی درک و در نظر گرفتن دیدگاه شخص دیگر را ندارند و به مسائل و مشکلات از دید خود می نگرند (۱۰)، علاوه بر این فرانکربرگر^۳ (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داد که از نظر خودمیان بینی تفاوتی بین نوجوانان و بزرگسالان وجود ندارد و مقیاس های خیال پردازی و افسانه پردازی به دوران نوجوانی محصور نیست (۱۱) و فراتر از آن شولتز و هایر^۴ (۱۹۷۶) نشان داد که بازخورد ژرف نگر، خودمیان بینی در افراد مسن را افزایش می دهد (۱۲). ساویسکی (۲۰۱۱) نشان داد که بزرگ ترها در ارتباط با افراد آشنا نسبت به غریبه ها بیشتر به برداشت های خود توجه می کنند و خودبینانه تر رفتار می کنند (۱۳). کروگر^۵ نیز نشان داد وقتی بزرگسالان خود را با یکدیگر مقایسه می کنند به لحاظ خودمیان بینی به نقاط قوت و موفقیت های خود بیشتر از نقاط قوت و موفقیت گروه مقایسه توجه می کنند (۱۴).

3 Frankenger
4 Schultz & hoyer
5 Kruger+++++

1 Salovey
2 Mayer

بنابراین چنین افرادی در برقراری روابط اجتماعی دچار نقص می‌باشند و دارای مهارت‌های اجتماعی پایینی هستند و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها نیز پایین است (۱۵).

با توجه به اینکه افراد خودمیان بین در برقراری روابط اجتماعی دچار نقص هستند و مهارت‌های اجتماعی پایینی دارند و رابطه تنگاتنگ و مخربی که آسیب‌های روانی (اضطراب، افسردگی، استرس) با خودمیان بینی دارد و همچنین تأثیرات مثبت هوش هیجانی بر این آسیب‌ها و شرایط نامساعد فرزندان جانبازان در استان‌هایی چون سیستان و بلوچستان، مازندران، تهران، کهگیلویه و بویراحمد و قم از نظر سلامت روانی (۱۶)، این پژوهش اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر خودمیان بینی دانش‌آموزان تیزهوش را در شهر زابل که از شهرستان‌های استان سیستان و بلوچستان است و شرایط فرزندان جانبازان در آن نامساعد گزارش شده، مورد بررسی قرار داد تا بررسی کند که آیا خود میان بینی در دانش‌آموزان تیزهوش نیز موثر است.

روش کار

در این پژوهش از روش تحقیق نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شده است. به‌وسیله یک فراخوان عمومی از تمامی دانش‌آموزان دعوت به عمل آمد و از تمام دانش‌آموزانی که مایل به شرکت در این پژوهش بودند پرسشنامه خودمیان بینی لاپسلی گرفته شد و در نهایت تعداد ۳۰ نفر از کسانی که نمره آن‌ها در پرسشنامه خودمیان بینی یک انحراف بالاتر از میانگین بود به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزار پژوهش:

۱- پرسش‌نامه خودمیان بینی لاپسلی

این پرسشنامه شامل ۴۶ سؤال می‌باشد و به‌صورت لیکرت^۱ ۵ گزینه‌ای (از کاملاً مخالفم، تا اندازه‌ای مخالفم، نظری ندارم، تا اندازه‌ای موافقم، کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس یکتایی، همه‌توانی و آسیب‌ناپذیری می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده

مقیاس یکتایی ۰/۷۰ و برای خرده‌مقیاس همه‌توانی ۰/۷۹ و برای خرده‌مقیاس آسیب‌ناپذیری ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. همچنین در ایران، باباخانو (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس یکتایی، ۰/۷۵، خرده‌مقیاس همه‌توانی، ۰/۷۶ و خرده‌مقیاس آسیب‌ناپذیری، ۰/۸۰ گزارش کرده است (۱۷). در این پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با آموزش‌وپرورش و مدرسه انجام و مجوزهای لازم اخذ شد. بعد از آن با استفاده از یک فراخوان عمومی در سطح دبیرستان، از کسانی که مایل به شرکت در پژوهش بودند خواسته شد تا به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دهند. سپس با بررسی پرسشنامه‌های پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که در پرسشنامه خودمیان بینی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بودند انتخاب شدند و در دو گروه ۱۵ نفری به‌صورت تصادفی قرار گرفتند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. یک هفته پس از پایان مداخله و دو ماه بعد جهت پیگیری مجدداً از هر دو گروه پرسشنامه‌های مذکور گرفته شد. در ضمن جهت رعایت موازین اخلاقی بعد از مرحله پیگیری، برای گروه کنترل نیز ۴ جلسه آموزش هوش هیجانی گذاشته شد.

نتایج

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار خودمیان بینی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری

| متغیر | مرحله | شاخص آماری گروه | میانگین | انحراف معیار |
|---------------|-----------|-----------------|----------|--------------|
| | پیش‌آزمون | آزمایش | ۵۵/۳۳ | ۵/۰۳۸ |
| | کنترل | ۵۴/۸۷ | ۲/۲۰۰ | |
| یکتایی | پس‌آزمون | آزمایش | ۴۹/۷۳ | ۵/۲۷۱ |
| | کنترل | ۵۴/۳۳ | ۲/۳۲۰ | |
| | پیگیری | آزمایش | ۴۷/۰۰۰ | ۴/۹۷۱۳۵ |
| | کنترل | ۵۴/۴۰۰ | ۲/۵۸۵۶۷ | |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | ۵۸/۱۳ | ۵/۸۷۸ |
| | کنترل | ۵۷/۱۳ | ۳/۸۵۲ | |
| همه توانی | پس‌آزمون | آزمایش | ۵۳/۴۷ | ۵/۶۸۰ |
| | کنترل | ۵۷/۳۳ | ۳/۵۹۹ | |
| | پیگیری | آزمایش | ۴۹/۲۰۰ | ۵/۲۲۶۳۱ |
| | کنترل | ۵۷/۰۰۰ | ۴/۰۱۷۸۲ | |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | ۴۹/۰۰ | ۶/۴۱۴ |
| | کنترل | ۴۹/۲۰ | ۴/۰۲۱ | |
| آسیب‌ناپذیری | پس‌آزمون | آزمایش | ۴۳/۶۰ | ۶/۲۸۸ |
| | کنترل | ۴۸/۶۷ | ۳/۶۷۷ | |
| | پیگیری | آزمایش | ۴۱/۵۳۳۳ | ۶/۴۴۶۱۱ |
| | کنترل | ۴۹/۱۳۳۳ | ۳/۳۹۸۸۸ | |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | ۱۶۰/۸۰ | ۱/۱۸۸ |
| | کنترل | ۱۵۶/۶۰ | ۶/۵۰۱ | |
| افسانه‌پردازی | پس‌آزمون | آزمایش | ۱۵۰/۱۳ | ۱۰/۷۹۶ |
| | کنترل | ۱۵۷/۲۷ | ۵/۶۲۵ | |
| | پیگیری | آزمایش | ۱۳۸/۴۶۶۷ | ۹/۷۷۵۰۹ |
| | کنترل | ۱۵۷/۴۶۶۷ | ۶/۵۱۲۲۶ | |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | ۲۶۰/۹۳۳۳ | ۸/۸۲۷۴۵ |
| | کنترل | ۲۵۱/۵۳۳۳ | ۱۱/۱۶۶۷۰ | |
| خودمیان بینی | پس‌آزمون | آزمایش | ۲۴۵/۸۰۰ | ۹/۷۱۸۹۱ |
| | کنترل | ۲۵۱/۱۳۳۳ | ۸/۹۴۳۲۱ | |
| | پیگیری | آزمایش | ۲۳۰/۸۶۶۷ | ۹/۱۹۵۲۴ |
| | کنترل | ۲۴۵/۸۶۶۷ | ۲۸/۴۲۲۴۹ | |

همان‌طوری در جدول ۱ ملاحظه می‌شود

متغیرهای همراه (کمکی یا کووریت‌ها) عبارت‌اند از یکتایی، همه توانی، آسیب‌ناپذیری و افسانه‌پردازی، لذا جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۱ بهره گرفته شده است.

میانگین نمرات خودمیان بینی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تفاوت زیادی داشته و کاهش معناداری پیدا کرده است. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر متغیرهای وابسته عبارت‌اند از میزان خودمیان بینی و

برای بررسی همگنی واریانس ها از آزمون F لوین برای بررسی پس آزمون و پیش آزمون متغیرهای وابسته بهره برده شده که نتایج این تحلیل ها در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲- نتیجه آزمون همگنی واریانس ها در پس آزمون (آزمون لوین)

| متغیر پژوهش | F لوین | DF1 | DF2 | معناداری (P) |
|------------------------|--------|-----|-----|--------------|
| پس آزمون خودمیان بینی | ۰/۱۲ | ۱ | ۲۸ | ۰/۷۳۱ |
| پس آزمون یکتایی | ۶/۲۲۲ | ۱ | ۲۸ | ۰/۰۱۹ |
| پس آزمون همه توانی | ۳/۸۹۵ | ۱ | ۲۸ | ۰/۰۵۸ |
| پس آزمون آسیب ناپذیری | ۳/۳۵۸ | ۱ | ۲۸ | ۰/۰۷۸ |
| پس آزمون افسانه پردازی | ۶/۸۱۸ | ۱ | ۲۸ | ۰/۰۱۴ |

با توجه به جدول که نشان می دهد تجانس واریانس ها در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha=0/01$) معنادار نمی باشند و لذا این مفروضه ها برقرار است.

جدول ۳- نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمرات پس آزمون خودمیان بینی و زیر مقیاس های آن

| زیر مقیاس | منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | معناداری (P) | مجذورات |
|---------------|---------------|---------------|------------|-----------------|-----------|--------------|---------|
| یکتایی | پیش آزمون | ۸۱۲۲۴/۰۳۳ | ۱ | ۸۱۲۲۴/۰۳۳ | ۴۸۹۸/۶۳۵ | ۰ | ۰/۹۹۴ |
| | گروه | ۱۵۸/۷ | ۱ | ۱۵۸/۷ | ۹/۵۷۱ | ۰/۰۰۴ | ۰/۲۵۵ |
| | خطا | ۴۶۴/۲۶۷ | ۲۸ | ۱۶/۵۸۱ | - | - | - |
| همه توانی | پیش آزمون | ۹۲۰۷۴/۸ | ۱ | ۹۲۰۷۴/۸ | ۴۰۷۲/۳۹ | ۰ | ۰/۹۹۳ |
| | گروه | ۱۱۲/۱۳۳ | ۱ | ۱۱۲/۱۳۳ | ۴/۹۶ | ۰/۰۳۴ | ۰/۱۵ |
| | خطا | ۶۳۳/۰۶۷ | ۲۸ | ۲۲/۶۱ | - | - | - |
| آسیب ناپذیری | پیش آزمون | ۶۳۸۴۸/۵۳۳ | ۱ | ۶۳۸۴۸/۵۳۳ | ۲۴۰۶/۳۵۲ | ۰ | ۰/۹۸۸ |
| | گروه | ۱۹۲/۵۳۳ | ۱ | ۱۹۲/۵۳۳ | ۷/۲۵۶ | ۰/۰۱۲ | ۰/۲۰۶ |
| | خطا | ۷۴۲/۹۳۳ | ۲۸ | ۲۶/۵۳۳ | - | - | - |
| افسانه پردازی | پیش آزمون | ۷۰۸۷۱۰/۷ | ۱ | ۷۰۸۷۱۰/۷ | ۹۵۶۴/۸۶۲ | ۰ | ۰/۹۹۷ |
| | گروه | ۳۸۱/۶۳۳ | ۱ | ۳۸۱/۶۳۳ | ۵/۱۵۱ | ۰/۰۳۱ | ۰/۱۵۵ |
| | خطا | ۲۰۷۴/۶۶۷ | ۲۸ | ۷۴/۰۹۵ | - | - | - |
| خودمیان بینی | پیش آزمون | ۱۸۵۲۰۷۰/۵۳ | ۱ | ۱۸۵۲۰۷۰/۵۳ | ۲۱۲۳۴/۷۰۳ | ۰ | ۰/۹۹۹ |
| | گروه | ۲۱۳/۳۳۳ | ۱ | ۲۱۳/۳۳۳ | ۲/۴۴۶ | ۰/۱۲۹ | ۰/۰۸ |
| | خطا | ۲۴۴۲/۱۳۳ | ۲۸ | ۸۷/۲۱۹ | - | - | - |
| کل | | | ۳۰ | | | | |

جدول ۵- نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمرات پیگیری خودمیان بینی و زیر مقیاس های آن

| مجدور | مقدار F | میانگین | درجه | مجموع | منابع | زیر |
|-------|---------|----------|-------|-----------------------|-----------|-------|
| تا | (P) | مجدورات | آزادی | مجدورات | تغییرات | مقیاس |
| ۰/۴۸۳ | ۰ | ۲۶/۱۵۹ | ۱ | ۴۱۰/۷۰۰ ^a | پیش آزمون | تک |
| ۰/۹۹۴ | ۰ | ۴۹۱۱/۷۶۴ | ۱ | ۷۷۱۱۴/۷ | گروه | تک |
| - | - | - | ۱ | ۴۱۰/۷ | خطا | تک |
| - | - | - | ۲۸ | ۴۳۹/۶ | کل | تک |
| ۰/۴۲۹ | ۰ | ۲۱ | ۱ | ۴۵۶/۳۰۰ ^b | پیش آزمون | تک |
| ۰/۹۹۳ | ۰ | ۳۸۹۹/۹۵۳ | ۱ | ۸۴۵۸۸/۳ | گروه | تک |
| - | - | - | ۱ | ۴۵۶/۳ | خطا | تک |
| - | - | - | ۲۸ | ۶۰۸/۴ | کل | تک |
| ۰/۳۶۸ | ۰ | ۱۶/۳۱۵ | ۱ | ۴۳۳/۲۰۰ ^c | پیش آزمون | تک |
| ۰/۹۸۸ | ۰ | ۳۲۲۱/۹۵۱ | ۱ | ۶۱۶۵۳/۳۳۳ | گروه | تک |
| - | - | - | ۱ | ۴۳۳/۲ | خطا | تک |
| - | - | - | ۲۸ | ۷۴۳/۴۶۷ | کل | تک |
| ۰/۵۸۴ | ۰ | ۳۹/۲۵ | ۱ | ۲۷۰۷/۵۰۰ ^d | پیش آزمون | تک |
| ۰/۹۹۷ | ۰ | ۹۵۲۱/۸۱۷ | ۱ | ۶۵۶۸۲۴/۰۳۳ | گروه | تک |
| - | - | - | ۱ | ۲۷۰۷/۵ | خطا | تک |
| - | - | - | ۲۸ | ۱۹۳۱/۴۶۷ | کل | تک |
| ۰/۱۱۹ | ۰/۰۶۲ | ۳/۷۸۲ | ۱ | ۱۶۸۷/۵۰۰ ^e | پیش آزمون | تک |
| ۰/۹۹۳ | ۰ | ۳۸۲۰/۲۱۱ | ۱ | ۱۷۰۴۵۶/۰۳ | گروه | تک |
| - | - | - | ۱ | ۱۶۸۷/۵ | خطا | تک |
| - | - | - | ۲۸ | ۱۲۴۹۳/۴۶۷ | کل | تک |

چنانچه در جدول ۵- مشاهده می شود بین نمرات پس آزمون زیر مقیاس های خودمیان بینی بعد از حذف اثر پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل است. به عبارت دیگر می توان گفت آموزش هوش هیجانی به طور معناداری در خودمیان بینی و زیر مقیاس های یکتایی، همه توانی، آسیب ناپذیری و افسانه پردازی گروه آزمایش در دوره پیگیری مؤثر بوده و باعث کاهش آن ها شده است، یعنی این آموزش توانسته اثرات پایداری داشته باشد.

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می شود میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل است. به عبارت دیگر می توان گفت آموزش هوش هیجانی به طور معناداری در خودمیان بینی (زیر مقیاس های یکتایی، همه توانی، آسیب ناپذیری و افسانه پردازی) گروه آزمایش مؤثر بوده و باعث کاهش آن شده است. به این دلیل که این پژوهش دارای مرحله پیگیری^۱ است، در ادامه تحلیل های مربوط به این مرحله ارائه شده است. به منظور تبیین میزان ماندگاری اثر آموزش هوش هیجانی در گروه آزمایش، دوباره پیش فرض های انجام آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی شد و نتایج حاکی از رعایت پیش فرض ها بوده است که در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مرحله

| پیگیری | | درجه | | مقادیر F | |
|---------|-------|-------|-------|--------------------|-------|
| آزمون | مقدار | درجه | درجه | معناداری | مجدور |
| ها | اتا | آزادی | آزادی | (P) | تا |
| | | اثر | | خطا | |
| لامبدای | ۰/۳۴۱ | ۵ | ۲۴ | ۹/۲۶۹ ^b | ۰/۶۵۹ |
| ویلکز | | | | | |
| اثر | ۰/۶۵۹ | ۵ | ۲۴ | ۹/۲۶۹ ^b | ۰/۶۵۹ |
| پیلایی | | | | | |

همان طور که مشاهده می گردد دو آماره چندمتغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۹٪ ($\alpha=0/01$) معنی دار می باشند و مشخص می گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته خودمیان بینی پس از تعدیل تفاوت متغیر کمکی (پیش آزمون خودمیان بینی و مقیاس های آن) از متغیر مستقل (آموزش هوش هیجانی) تأثیر پذیرفته است؛ بنابراین نتیجه می گیریم که تحلیل کوواریانس چندمتغیری به طور کلی معنادار است. لذا در جدول ۵ نتایج تحلیل آزمون تک متغیری (تحلیل کوواریانس) برای مرحله پیگیری خودمیان بینی ارائه شده است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر خودمیان بینی دانش آموزان تیزهوش شهرستان زابل انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که خودمیان بینی دانش آموزان گروه آزمایش پس از آموزش هوش هیجانی نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش معناداری داشته است که حاکی از تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی بر خودمیان بینی آنها است. پژوهش‌های بشارت و همکاران (۱۳۸۵) (۷)، کیامرثی (۱۳۹۱) (۱۸)، بشارت و همکاران (۱۳۸۷) (۱۹)، دهشیری (۱۳۸۵) (۲۰)، اوکاتی (۱۳۹۲) (۲۱)، کارشکی (۱۳۹۰)، ملکی، محمدزاده و قوامی (۱۳۹۱) (۲۲)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۰) (۲۳)، کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) (۲۴)، شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۹۰) (۲۵)، محمودی و نجفی (۱۳۹۱) (۲۶)، محمدی (۱۳۸۶) (۲۷)، قنبری و همکاران (۱۳۸۷) (۲۸)، طبری و همکاران (۱۳۸۸) (۲۹)، جناآبادی (۱۳۹۲) (۳۰)، باباخانلو (۱۳۹۲) (۱۷)، آجاجی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) (۳۱)، سیاروچی^۲ و همکاران (۲۰۰۳) (۳۲)، کول^۳ و مارتین (۲۰۰۴) (۳۳)، و موروز^۴ و کایسر^۵ (۲۰۰۴) (۳۴)، فاکس و همکاران (۲۰۰۹) (۳۵)، جرینی و همکاران (۲۰۰۰) (۳۶)، جرینی (۱۹۹۶) (۳۷)، کسلرینگ^۶ و مولر^۷ (۲۰۱۱) (۸)، کریستینا^۸ و برگر (۲۰۰۰) (۱۱)، کریزان^۹ و سالس^{۱۰} (۲۰۰۸) (۳۸)، کروگر^{۱۱} و باروس^{۱۲} (۲۰۰۴) (۱۴)، کروگر و همکاران (۲۰۰۸) (۳۹)، مارتین^{۱۳} و سوکول (۲۰۱۱) (۴۰)، رایان و همکاران (۲۰۱۲) (۴۱)، رز و ویندشیتل^{۱۴} (۲۰۰۸) (۴۲)، شولتز و هایر^{۱۵} (۱۹۷۶)

(۱۲)، تسج^{۱۶} و همکاران (۱۹۸۷) (۴۳)، شولتز (۲۰۰۴) (۴۴)، اولتاس^{۱۷} و اومرلگو^{۱۸} (۲۰۰۷) (۴۵) و وینهوون^{۱۹} (۲۰۰۸) (۴۶) نیز بر تأثیر آموزش هوش هیجانی تأکید دارند لذا با این پژوهش همسو می‌باشند.

اوکاتی^{۲۰} (۱۳۹۲)، در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش خودمیان بینی دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی زابل پرداخت که نتایج نشان دادند، آموزش هوش هیجانی روشی مفید برای کاهش خودمیان بینی در دانشجویان گروه آزمایش می‌باشد و از بین مؤلفه‌های خودمیان بینی، مؤلفه‌ی همه توانی با ۵۴ درصد و پس‌از آن مؤلفه‌ی آسیب‌ناپذیری با ۴۶ درصد و یکتایی با ۴۲ درصد بیشترین تأثیر را دارند (۲۱).

رحمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر ارتقا سلامت روان و خود پنداره دانشجویان دختر ورزشکار پرداخت. یافته‌های پژوهش به‌دست‌آمده نشان دادند که آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر ارتقاء سلامت روان و خود پنداره دانشجویان دختر ورزشکار به‌طور معناداری مؤثر است (۴۷).

حاجلو (۱۳۹۱) در مطالعه خود نشان داد دانش‌آموزانی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند به ادراک واقع‌بینانه‌تری در روابط بین‌فردی دست می‌یابند که باعث افزایش احساس خودکارآمدی آنها می‌شود (۴۸).

پژوهش شین و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که افراد باهوش هیجانی بالا، در موقعیت‌های اجتماعی احساس همدلی، خودکنترلی، مهارت اجتماعی، پاسخ‌های همکاری، روابط محبت‌آمیز و رضایت زناشویی بالاتری داشتند (۴۹).

از سویی دیگر، مستر و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که نوجوانان ۱۵ ساله اسپانیایی که توسط دوستانشان بیشتر مورد توجه قرار می‌گرفتند و در تعاملات اجتماعی موفق‌تر بودند، نمرات بالایی

- 1 Ajayi
- 2 Ciarrochi
- 3 Cole
- 4 Morewedge
- 5 Keysar
- 6 Kesselring
- 7 Muller
- 8 Kristina
- 9 Krizan
- 10 suls
- 11 Kruger
- 12 Burrus
- 13 Martin & sokol
- 14 Windschitl

- 15 Schultz & Hoyer
- 16 Tesch
- 17 Ulutas
- 18 Ömeroglu
- 19 Veenhoven
- 20 Okati

می‌باشد (۳۲). لاونیس و لاونیس (۲۰۰۵) دریافتند که هوش هیجانی بالا با سلامت عمومی بالا همبسته است و با رفتارهای خطرآفرین (کشیدن سیگار) رابطه منفی دارد و متغیر بسیار اساسی در کنش وری های سلامت و سبک زندگی شخصی می‌باشد (۲۸).

بنابراین با توجه به پژوهش‌ها می‌توان برداشت کرد، افرادی که دارای خودمیان بینی بالایی می‌باشند معمولاً خود را محور و در رأس همه فعالیت‌ها می‌دانند و اعتبار ویژه‌ای برای خود قائل هستند. این گونه افراد بر اثر خیال‌پردازی زیاد و افراطی در مورد خودشان و توانایی‌هایشان خود را منحصر به فرد می‌دانند که می‌توانند از پس هر کاری برآیند. افراد خود میان بین قادر به درک نظرات دیگران نیستند و نمی‌توانند دنیا را از چشم دیگران ببینند که با خصوصیات افرادی دارد که از هوش هیجانی بالایی برخوردار هستند در تضاد است از این رو به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های هوش هیجانی به افراد باعث کاهش خودمیان بینی در آنان شده و می‌تواند کنش وری اجتماعی را در آنان افزایش دهد.

نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد هوش هیجانی، برخلاف هوش شناختی یک توانایی ارثی، ثابت و تغییرناپذیری نیست، بلکه قابل رشد و تغییر است و می‌توان از طریق آموزش‌های ویژه میزان آن را افزایش داد و سطح کمی و کیفی آن را بهبود بخشید، زیرا افراد می‌توانند بر هیجان‌ها خود کنترل داشته باشند و به ویژه می‌توانند واکنش‌های هیجانی و نوع نگرش خود را در مورد وقایع تغییر دهند.

در کل، نتایج پژوهش حاضر آموزش هوش هیجانی را بر خودمیان بینی در دانش آموزان تیزهوش مؤثر می‌داند و نتایج آزمون‌های این پژوهش نیز کاهش خودمیان بینی در دانش آموزان گروه آزمایش را نشان دادند.

درک و فهم هیجان‌ها داشتند؛ بنابراین می‌توان گفت بین هوش هیجانی و خودمیان بینی رابطه معکوسی وجود دارد (۵۰). شکل‌گیری اجزای هوش هیجانی نیز مانند خودمیان بینی، ابتدا در سال‌های اولیه زندگی کودک انجام می‌گیرد اگرچه شکل‌گیری این ظرفیت‌ها در خلال سال‌های مدرسه نیز ادامه پیدا می‌کند، توانایی‌هایی هیجانی‌ای که کودکان بعدها در زندگی کسب می‌کنند بر پایه این آموخته‌های سال‌های اول قرار دارد و این توانایی‌ها مبنای احساسی تمام یادگیری‌هاست (۵۱).

کلمن هوش هیجانی را به عنوان هوش مشتمل بر هیجان یادکرد و برای آن پنج حوزه‌ی شناخت هیجان‌ها، اداره کردن هیجان‌ها، برانگیختن خود، تشخیص هیجان‌ها در دیگران و کنترل ارتباط را در نظر گرفت. نتیجه اینکه، هوش هیجانی مجموعه‌ای از قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های غیر شناختی است که منجر به افزایش توانایی فرد در کنار آمدن با اضطراب‌ها و فشارهای محیطی می‌شود و با سایر مهارت‌ها و ویژگی‌ها مثل شادمانی، انگیزش و قابلیت‌های درگیر شدن در روابط اجتماعی مرتبط است (۵۱).

خودمیان بینی حالتی است که در آن فرد بین نقطه نظر خود و دیگران تمایزی قائل نیست. این حالت عدم تفاوت بین آزمودنی و دنیای خارج در نظام پیازه در هر دوره‌ی بزرگ تحول نظام روانی وجود دارد. هر دوره با خودمیان بینی آغاز می‌گردد و متدرجاً در جهت ناخودمیان بینی به به طور دقیق «نامیان واگرایی» تحول می‌یابد (۵۲).

بسیاری از پژوهشگران بر این فرض‌اند که بین هوش هیجانی و عملکرد مؤثر در تطابق با اقتضات روزمره زندگی پیوند وجود دارد (۵). هوش هیجانی عامل مؤثر و تعیین کننده در آینده‌ی زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط بین شخصی و به طور کلی در کنش وری سلامت

References

1. Goleman D. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. Learning 1996; 24:49-50.
2. Wong CS, Wong P-M, Law KS. Evidence of the practical utility of Wong's emotional intelligence scale in Hong Kong and mainland China. Asia Pacif J Manag 2007; 24:43-60.
3. Mayer JD. Emotional intelligence: popular or scientific psychology? New York: APA Monitor; 1999.
4. Mirzaei P. Introduction: emotional intelligence. J Month Book Sci Technol 2007; 96:88-5.
5. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema 2006; 18:13-25.
6. Salovey PE, Sluyter DJ. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books; 1997.

7. Beshara M. The impact of emotional Intelligence on the quality of social relationships. *Psychol Stud* 2005; 1:2-3.
8. Kesselring T, Müller U. The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *N Ideas Psychol* 2011; 29:327-45.
9. Jean P. Where training goes. Tehran: Tehran University Press; 1996.
10. Hockenbury DH, Hockenbury SE. *Discovering psychology*. New York: Macmillan; 2010.
11. Frankenberger KD. Adolescent egocentrism: a comparison among adolescents and adults. *J Adolesc* 2000; 23:343-54.
12. Schultz NR, Hoyer WJ. Feedback effects on spatial egocentrism in old age. *J Gerontol* 1976; 31:72-5.
13. Savitsky K, Keysar B, Epley N, Carter T, Swanson A. The closeness-communication bias: Increased egocentrism among friends versus strangers. *J Exp Soc Psychol* 2011; 47:269-73.
14. Kruger J, Burrus J. Egocentrism and focalism in unrealistic optimism (and pessimism). *J Exp Soc Psychol* 2004; 40:332-40.
15. Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Ann Rev Psychol* 2003; 54:403-25.
16. Hamidi F. Mental health survey of adolescent children of veterans in 22 provinces of Iran. First Scientific Conference on Veterans and Families, Tehran, Iran; 2003.
17. Babacanlo A. The effectiveness of schema therapy on nursing self and psychological well-being in female students. [Master Thesis]. Saveh: Saveh University of Medical Sciences; 2013.
18. Kiamarsi A, Narimani M, Sobhi Gharamaleki N, Mikaeeli N. The effectiveness of positive and cognitive-behavioral therapies on psychological well-being of perfectionist students. *J Psychol Stud* 2018; 14:143-60.
19. Besharat MA. Relations between alexithymia, anxiety, depression, psychological distress, and psychological well-being. *Quart J Psychol* 2008; 3:17-40.
20. Dehshiri G. Standardization of Bar-On emotional intelligence test on undergraduate students of Tehran University. [Master Thesis]. Tehran: Allameh Tabataba'i University; 2003.
21. Okati M. The effect of emotional intelligence skills training on increasing mental well-being and nose self-esteem in female students of Birjand university of medical sciences. [Master Thesis]. Birjand: Birjand University of Medical Sciences; 2013.
22. Maleki B, Mohammadzadeh H, Ghavami A. The effect of emotional intelligence training on aggression, stress and psychological well-being of elite athletes. *Motor Behav* 2012; 4:177-92.
23. Yarmohammadian A, Bonakdar Hashemi N, Asgari K. The effect of emotional intelligence and life skills training on marital adjustment among young couples. *Knowl Res Appl Psychol* 2011; 12:3-12.
24. Kimiaee S, Raftar M, Soltanifar A. Emotional intelligence training and its effectiveness on modification of aggressive adolescents. *Res Clin Psychol Couns* 2011; 1:153-66.
25. YM. S, Behroozi N, Maktabi GH. The relationship between emotional intelligence, social skills and psychological well-being in female students' of Shahid Chamran University. *J Psychol Achiev* 2011; 18:73-92.
26. Mahmoudi M, Najafi F. Investigation of the effect of emotional intelligence training on communication skills of university students. *Sci J Manag Syst* 2012; 2:35-53.
27. Mohammadi SD, Qaraei B. Assessment of relationship between behavioral disorders and emotional intelligence. *J Kerman Univ Med Sci* 2014; 14:289-99.
28. Ghanbari Hashemabadi BA, Bagheri H. The impact of training on improving adolescents emotional intelligence skills. *Stud Educ Psychol* 2008; 9:157-65.
29. Tabari M, Ghorbani M. Function of emotional intelligent for managers' decision making. *J Indust Strat Manag* 2010; 6:30-46.
30. Jenaabadi H, Razavi S. The Relationships of self-efficacy and emotional on educational achievement among high school students of martyr's girls. *J Educ Psychol Stud* 2013; 10:51-64.
31. Ajayi M, Fatokun A. Effect of a sixweek emotional intelligence programme on the sports performance of amateur athletes in Oyo state of Nigeria. *World Lead Sport Resource Center* 2008; 1:5.
32. Ciarrochi J, Deane FP, Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personal Individ Differ* 2002; 32:197-209.
33. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Dev* 2004; 75:317-33.
34. Epley N, Morewedge CK, Keysar B. Perspective taking in children and adults: equivalent egocentrism but differential correction. *J Exp Soc Psychol* 2004; 40:760-8.
35. Fox A, Harrop C, Trower P, Leung N. A consideration of developmental egocentrism in anorexia nervosa. *Eating Behav* 2009; 10:10-5.
36. Greene K, Krcmar M, Walters LH, Rubin DL, Hale L. Targeting adolescent risk-taking behaviors: the contributions of egocentrism and sensation-seeking. *J Adolesc* 2000; 23:439-61.

37. Greene K, Rubin DL, Hale JL, Walters LH. The utility of understanding adolescent egocentrism in designing health promotion messages. *Health Commun* 1996; 8:131-52.
38. Krizan Z, Suls J. Losing sight of oneself in the above-average effect: when egocentrism, focalism, and group diffuseness collide. *J Exp Soc Psychol* 2008; 44:929-42.
39. Kruger J, Windschitl PD, Burrus J, Fessel F, Chambers JR. The rational side of egocentrism in social comparisons. *J Exp Soc Psychol* 2008; 44:220-32.
40. Martin J, Sokol B. Generalized others and imaginary audiences: a neo-Meadian approach to adolescent egocentrism. *N Ideas Psychol* 2011; 29:364-75.
41. Boyd RL, Bresin K, Ode S, Robinson MD. Cognitive egocentrism differentiates warm and cold people. *J Res Personal* 2013; 47:90-6.
42. Rose JP, Windschitl PD. How egocentrism and optimism change in response to feedback in repeated competitions. *Organiz Behav Hum Dec Proc* 2008; 105:201-20.
43. Tesch S, Whitbourne SK, Nehrke MF. Cognitive egocentrism in institutionalized adult males. *J Gerontol* 1978; 33:546-52.
44. Schultz TP. School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program. *J Dev Econ* 2004; 74:199-250.
45. Ulutaş İ, Ömeroğlu E. The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Soc Behav Personal Int J* 2007; 35:1365-72.
46. Veenhoven R. Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *J Happin Stud* 2008; 9:449-69.
47. Rahmani M. Effect of emotional intelligence components education on mental health improvement and self-imagination of athlete girl students (Arak Payam Nour University). *Clin Psychol Personal* 2014; 2:75-84.
48. Hajloo N, Hajloo N, Sobhi Gharamaleki N, Noori S. The relationship between creativity, conscientiousness, time motivational and attitudinal aspects and time management. *Knowl Res Appl Psychol* 2017; 12:20-9.
49. Shen AC-T. Developing a multi-dimensional marital satisfaction inventory for Taiwanese couples. *Formosa J Mental Health* 2002; 15:67-100.
50. Mestre JM, Guil R, Lopes PN, Salovey P, Gil-Olarte P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 2006; 18:112-7.
51. Goleman D. *Emotional intelligence*: Bantam; 2006.
52. Baggaley J. Where did distance education go wrong? *Distance Educ* 2008; 29:39.

*Original Article***The Effect of Emotional Intelligence Training on Egocentrism among Students of Zabol University in the academic year**

Received: 06/12/2018 - Accepted: 31/01/2019

Zahra Moghanizadeh¹
 Shifteh Shahabi²
 Gholamreza sanagoo moharer^{3*}

¹Ph. D. Student of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Zahedan Azad University, Zahedan, Iran

² Ph. D. Student of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Zahedan Azad University, Zahedan, Iran

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty Member of the Faculty of Psychology, Zahedan, Islamic Azad University, Zahedan, Iran

*Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Gachsaran Branch, Gachsaran, Kohgiluyeh and Boyerahmad, Iran.

Email: reza. sanagoo@gmail.com

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to investigate the effect of emotional intelligence skills training on egocentrism in gifted students of Zabol city.

Methods: In this research, a quasi-experimental research method was used such as pre-test, post-test and follow-up with control group. The population of this study was high school students in Zabol city. A sample of 30 students who were in a self-diagnosis questionnaire with a deviation higher than the mean were selected as the sample and randomly assigned to two experimental and control groups of 15. Students in the experimental group received emotional intelligence training for 9 sessions, while the control group did not receive any interventions. While the control group did not receive any interventions. For data analyze, the Lapsley Egocentrism questionnaire (1996) was used for pretest, posttest and follow up and the research instruments were then run in three stages: pre-test, post-test and follow-up. ANCOVA and MANCOVA were used to analyze the data.

Results: The results of multivariate and single-variable covariance analysis showed that there was a significant difference between the Egocentrism of the two experimental and control groups in the post-test and follow-up stage and Emotional intelligence skills were able to reduce the Egocentrism in the experimental group.

Conclusion: The results showed that emotional intelligence training had a significant effect on Egocentrism of high school students in Gorgeous high school and decreased Egocentrism in students of experimental group.

Key words: Emotional Intelligence, egocentrism , Intelligent Students