

اثربخشی آموزش هوش هیجانی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر

رقیه بخشی^۱ و فریبرز صدیقی ارفعی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر انجام شد. این پژوهش به روش نیمه آزمایشی صورت گرفت. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ با حدود تقریبی ۶۰۰۰ نفر بود. از میان ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس دخترانه ابتدایی شهرستان کاشان که به شکل نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بود؛ ۲۰ نفر که بالاترین و ۲۰ نفر که پایین‌ترین میزان خودکارآمدی اجتماعی را داشتند، انتخاب شد و در نهایت با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (۲ ساعته) تحت آموزش هوش هیجانی بر مبنای نظریه هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۵) قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها نیز پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی (کانور، ۲۰۰۰)، کمال‌گرایی (هیل و همکاران، ۲۰۰۴) و خودکارآمدی اجتماعی (کنلی، ۱۹۸۹) بود. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی سازش‌نیافته و افزایش کمال‌گرایی سازش‌یافته در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج نشان داد خودکارآمدی اجتماعی در تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی سازش‌یافته نقش میانجی‌گری دارد ($P < 0.05$). ولی در تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی سازش‌نیافته نقش میانجی‌گری ندارد ($P > 0.05$). نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد با در نظر گرفتن خودکارآمدی اجتماعی می‌توان از آموزش هوش هیجانی به عنوان مداخله مؤثر جهت بهبود اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان ابتدایی استفاده کرد. **واژگان کلیدی:** هوش هیجانی، خودکارآمدی اجتماعی، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی.

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

^۲. نویسنده مسئول: دانشیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (fsa@kashanu.ac.ir).

مقدمه

در عصر حاضر به علت فراگیری تعاملات اجتماعی، نظام آموزش و پرورش علاوه بر تربیت انسان های سرآمد از نظر علمی، اخلاقی و فرهنگی، موظف به رشد و نمو آنها در زمینه‌ی اجتماعی نیز هست؛ اما یکی از عوامل بازدارنده‌ی پیشبرد اهداف اجتماعی آموزش و پرورش که مانع حضور فعال دانش‌آموزان در اجتماعات و برقراری ارتباط با دیگران می‌شود، اضطراب اجتماعی^۱ است. اختلال اضطراب اجتماعی^۲ یکی از مهم‌ترین انواع اختلال‌های اضطرابی^۳ متداول در دوران کودکی و نوجوانی است (اولندیک^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). ویژگی اصلی اضطراب اجتماعی به عنوان یک اختلال ناتوان کننده، سلسله نگرانی های همیشگی فرد از ارزیابی‌های منفی اطرافیان است (طحان و کلانتری، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان با اضطراب اجتماعی به دلیل آنکه در مدرسه به عنوان یک موقعیت اجتماعی ناچار به برقراری ارتباط با همسالان، کارکنان و معلمان خود هستند؛ برای فرار و حل موقت این مشکل از رفتن به مدرسه امتناع می‌کنند یا در فضای آموزشی مدرسه از صحبت کردن یا تعامل که لازمه‌ی یادگیری است، دوری می‌کنند (کاودن^۵، ۲۰۱۰). از این رو اضطراب اجتماعی باعث اختلال در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

یکی دیگر از موانع پیشبرد اهداف نظام آموزشی که دانش‌آموزان با آن درگیر هستند، انتظارات بالای آنها از خودشان است که آن را کمال‌گرایی^۶ می‌نامند. کمال‌گرایی تعیین معیارهای افراطی برای خویش به همراه خود ارزیابی‌های موشکافانه و منتقدانه است (کوران و هیل^۷، ۲۰۱۹). از دیدگاه رایس^۸ می‌توان کمال‌گرایان را به دو گروه سازش‌یافته و سازش‌نیافته تقسیم کرد (هربرت^۹، ۲۰۰۸). کمال‌گرایی سازش یافته در دانش‌آموزان پیامدهای مثبتی همچون احساسات مثبت، سازگاری، مسئولیت‌پذیری و سلامت

1. social anxiety
 2. social anxiety disorder
 3. anxiety disorders
 4. Ollendick
 5. Cowden
 6. perfectionism
 7. Curran & Hill
 8. Rice
 9. Herbert

ذهنی به همراه دارد (استوبر و چایلدز^۱، ۲۰۱۰). درحالی که اضطراب، افسردگی و اهمال‌کاری از جمله پیامدهای کمال‌گرایی سازش‌نیافته در آن‌ها است (وانتستون و هیکز^۲، ۲۰۱۹) که در نهایت منجر به خودکارآمدی^۳ در دانش‌آموزان می‌شود (داوری، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). خودکارآمدی را می‌توان پیش‌داوری افراد از توانمندی‌هایشان برای دستیابی به سطحی از عملکرد تعریف کرد (فزونیه، تجاری و زارعی، ۱۳۹۸). یکی از جنبه‌های برجسته خودکارآمدی، جنبه اجتماعی آن است (داتو، وانگ و رابی^۴، ۲۰۲۱). خودکارآمدی اجتماعی اشاره دارد به خودباوری افراد نسبت به قابلیت‌هایشان در انجام اعمال مشخص در موقعیت‌های منحصر به فرد که زمینه‌ساز شکل‌گیری رفتار آن‌ها در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی است (کاهی و لی^۵، ۲۰۱۹). شواهد حاکی از آن است افرادی که می‌خواهند در ایجاد رابطه با دیگران مؤثرتر واقع شوند، باید توانایی تشخیص، تفکیک و کنترل احساسات خود را داشته باشند (قربانعلی، ۱۳۹۲). هوش هیجانی به عنوان فرآیند فهم، کسب و ارزیابی اطلاعات نسبت به احساسات خود و دیگران، ابراز صحیح و کنترل هیجانات به منظور بهبود کیفیت زندگی شناخته می‌شود (مورون و بیولیک^۶، ۲۰۲۱). فرضیه اصلی تمام الگوهای هوش هیجانی این است که بر خلاف هوش شناختی، هوش هیجانی آموزش‌پذیر و افزایشی است (گلمن^۷، ۱۹۵۵). آموزشی هوش هیجانی با بالا بردن شناخت فرد از خودش و دیگران، به ارتباط مؤثر با دیگران و سازگاری با محیط پیرامون که برای موفق شدن در برآوردن خواسته‌های اجتماعی لازم است، منجر می‌گردد (بار-آن، ۱۹۹۷). به همین دلیل ضرورت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی بر همگان روشن است (گلمن، ۱۹۹۵). در پژوهش‌های گذشته اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی به تأیید رسیده است. به عنوان مثال نادری ده شیخ و برنا (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند، آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اضطراب اجتماعی، افزایش سلامت روانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان

1. Stober & Childs

2. Vanstone & Hicks

3. self-efficacy

4. Datu, Wong & Rubie-Davies

5. Kahai & Lei

6. Moron & Biolik -Moron

7. Goleman

می‌شود. نتایج پژوهش باستانی (۱۳۹۶) نیز نشان داد که آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و سلامت روانی تأثیر معنی‌داری دارد. همچنین نتایج پژوهش مریم جلیلی (۱۳۹۵) در بررسی دانش‌آموزان نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود. از سوی دیگر تحقیقات متعددی نشان می‌دهد بین هوش هیجانی و اضطراب اجتماعی رابطه وجود دارد (میو کو اونگ و سای اونگ کیاو مو^۱، ۲۰۲۰ و بوی، آندرسون، گئوتر، کمپبل، فیچر، بارت و سیمون^۲، ۲۰۱۷). بعلاوه، در پژوهش‌های گذشته بر رابطه‌ی بین هوش هیجانی و کمال‌گرایی تأکید شده است. به عنوان مثال پژوهش ادبی (۱۳۹۷) بر روی دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبیرستان نشان داد که میزان هوش هیجانی و مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی به‌طور همزمان قابلیت پیش‌بینی هر دو بعد مثبت و منفی کمال‌گرایی را دارند. نتایج پژوهش امین زاده، شکرالله زاده و نورانی (۱۳۹۳) در بررسی دانشجویان نشان داد که ارتباط مثبت و معنی‌داری بین هوش هیجانی و کمال‌گرایی وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش سلطانی فرد، شریفی درآمدی و عسکریان (۱۳۸۶) بر روی کلیه ورزشکاران مرد شهرستان خرم‌آباد نشان داد بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با کمال‌گرایی ورزشکاران ارتباط معناداری وجود دارد. به علاوه نتایج پژوهش مارک جکسون و ریچارد هیکس^۳ (۲۰۰۸) نشان داد که ارتباط مستقیمی بین هوش هیجانی پایین و کمال‌گرایی ناسازگارانه وجود دارد. از طرفی، بر اساس پژوهش‌ها خودکارآمدی عاملی تأثیرگذار در هوش هیجانی است و ۴۰٪ از واریانس خودکارآمدی توسط مؤلفه ادراک هیجانی تبیین می‌شود؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت خودکارآمدی با تمام مؤلفه‌های هوش هیجانی دارای رابطه‌ی مستقیم و با معنا است (نوری ثمین، ۱۳۹۳). از طرف دیگر، خودکارآمدی با اضطراب اجتماعی (تمنایی فر، ۱۳۹۲؛ غلامی، ۱۳۸۹؛ کوپالا، سیبل، زاروف، راسل و مسکوایز^۴، ۲۰۱۴ و گایودیانو و هربرت^۵، ۲۰۰۳) و کمال‌گرایی (یائو^۶، ۲۰۰۹ و استوبر، کمپه و کیوگ^۷، ۲۰۰۸) رابطه دارد. با وجود اینکه پژوهش‌های زیادی به بررسی

¹. Myo Ko Aung & Sai Aung Kyaw Moe

². Bui, Anderson, Goetter, Campbell, Fischer, Barrett & Simon

³. Jackson & Hicks

⁴. Kopala, Sibley, Zuroff, Russell & Moskowitz

⁵. Gaudiano & Herbert

⁶. yao

⁷. Stoeber, Kempe & Keogh

رابطه متغیرهای هوش هیجانی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی صورت گرفته است اما کمتر پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر متغیرهای ذکر شده با در نظر گرفتن متغیر میانجی خودکارآمدی اجتماعی پرداخته است؛ بنابراین با عنایت بر به اهمیتی که مقوله هوش هیجانی و نقشی که در سلامت روان و موفقیت دانش‌آموزان دارد در این پژوهش سعی شده است تا به این پرسش پاسخ داده شود که آیا آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون دو گروهی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ با حدود تقریبی ۶۰۰۰ نفر بود. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. ابتدا یک مدرسه انتخاب شد و سپس ۱۲۰ نفر دانش‌آموز پایه ششم این مدرسه مورد ارزشیابی متغیرهای پژوهش قرار گرفتند. از میان آن‌ها ۲۰ نفر که بالاترین و ۲۰ نفر پایین‌ترین میزان خودکارآمدی اجتماعی را داشتند، انتخاب شده و در نهایت با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه). برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید.

مقیاس هراس اجتماعی^۱: این مقیاس در سال ۲۰۰۰ توسط کانور^۲ برای سنجش میزان اضطراب اجتماعی در ۱۷ گویه و ۳ خرده مقیاس ترس (۶ گویه)، اجتناب (۷ گویه) و ناراحتی فیزیولوژیکی (۴ گویه) طراحی شده است. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت محاسبه می‌شود. اعتبار این پرسشنامه از ۰/۷۸ تا ۰/۸۹، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در یک گروه بهنجار ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌های ترس، اجتناب و ناراحتی فیزیولوژیکی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۱ و ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه در ایران با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه مورد تأیید قرار

1. Social Phobia Inventory

2. Connor

گرفته شده است (سلاجقه و بخشانی، ۱۳۹۳). شاخص اسپیرمن براون را ۰/۹۱ گزارش شده است که نشان از پایایی رضایت بخش این پرسشنامه می‌باشد.

مقیاس کمال‌گرایی^۱: این مقیاس در سال ۲۰۰۴ توسط هیل^۲ و همکارانش در ۸ خرده‌مقیاس و ۵۹ گویه طراحی شده است. خرده‌مقیاس‌های استانداردهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، نظم و سازمان‌دهی، هدف‌مندی و تلاش برای عالی بودن، بعد مثبت کمال‌گرایی و نگرانی از اشتباهات، احساس فشار از سوی والدین و نشخوار فکری، بعد منفی کمال‌گرایی را می‌سنجد. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت محاسبه می‌شود. در پژوهش جمشیدی، حسین چاری، شهربانو و رزمی (۱۳۸۸) ضریب پایایی کلی مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی آن برای بعد منفی و مثبت کمال‌گرایی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۹۱ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز از طریق ضریب همبستگی و تحلیل عامل ضریب همبستگی بین ابعاد کمال‌گرایی با نمره کلی سلامت عمومی در حد مطلوب گزارش شده است.

مقیاس خودکارآمدی اجتماعی^۳: این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط کنلی^۴ برای سنجش میزان خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان در ۲۵ گویه و ۵ خرده‌مقیاس قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن طراحی شده است. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس طیف هفت درجه‌ای لیکرت محاسبه می‌شود. مجموع نمرات هر آزمودنی بین ۲۵ تا ۱۷۵ است. نمره بالاتر بیانگر میزان خودکارآمدی اجتماعی بالاتر آزمودنی است. ضریب پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای دختران و پسران به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش شده است. روایی سازه پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نیز با بهره‌گیری از همبستگی معنادار آن با چندی از مقیاس‌های سازگاری و خودپنداره به اثبات رسیده است.

1. Perfectionism Scale

2. Hill

3. Social Self- Efficacy Scale

4. Connolly

شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: پس از اخذ مجوز، جایگزینی آزمودنی‌ها و اخذ پیش‌آزمون، برنامه آموزش هوش هیجانی بر مبنای نظریه هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۵) برای افراد گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۲ ساعته به صورت گروهی و هفتگی برگزار شد. سپس از تمام آزمودنی‌ها پس‌آزمون گرفته شد و نتایج حاصل مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۵)

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	خوشامدگویی، معارفه اعضا، ارائه برنامه و اهداف جلسات و اجرای پیش‌آزمون
جلسه دوم	تعریف هیجان و اهمیت حضور آن در زندگی، آشنایی با تعاریف و مؤلفه‌های هوش هیجانی
جلسه سوم	آشنایی اعضا با مفهوم خودآگاهی و راه‌های دستیابی به آن
جلسه چهارم	آشنایی اعضا با مفهوم همدلی و ارائه راهکارهای ارتقا آن
جلسه پنجم	آشنایی اعضا با مفهوم خودکنترلی و راه‌های ارتقا آن
جلسه ششم	آشنایی اعضا با مفاهیم مهارت‌های اجتماعی و مهارت ابراز وجود و راه‌های ارتقا آن
جلسه هفتم	آشنایی اعضا با مفاهیم خودانگیزی، خوش‌بینی و شادکامی و معرفی گام‌های دستیابی به آن‌ها
جلسه هشتم	مرور تجارب شرکت‌کنندگان، اجرای پس‌آزمون و خاتمه جلسات

یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه

متغیرهای آزمایشی	گروه	خودکارآمدی اجتماعی	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب اجتماعی	آزمایش	بالا	۵۱/۹۰	۳/۳۴	۴۳/۴۰	۳/۲۰
		پایین	۶۰/۲۰	۴/۸۰	۵۵/۰۰	۵/۵۵
		کل	۵۶/۰۵	۵/۸۶	۴۹/۲۰	۷/۴۰
	گواه	بالا	۵۲/۴۰	۳/۰۹	۵۲/۲۰	۲/۴۸
		پایین	۶۲/۱۰	۲/۰۲	۶۱/۵۰	۱/۷۱
		کل	۵۷/۲۵	۵/۵۹	۵۶/۸۵	۵/۲۰
کمال‌گرایی سازش‌یافته	آزمایش	بالا	۵۶/۸۰	۴/۲۱	۶۶/۱۰	۳/۷۲
		پایین	۴۶/۸۰	۶/۸۷	۵۲/۵۰	۷/۳۹
		کل	۵۱/۸۰	۷/۵۵	۵۹/۳۰	۹/۰۰

۵۳/۶۳	۴/۶۸	۵۸/۲۰	۵/۴۳	۵۷/۲۰	بالا	
۵۲/۳۷	۳/۶۲	۴۸/۳۰	۳/۱۶	۴۷/۳۰	پایین	گواه
۵۳/۰۰	۶/۵۱	۵۳/۲۵	۶/۶۷	۵۲/۲۵	کل	
۱۳۵/۲۷	۵/۸۳	۱۲۴/۰۰	۵/۱۴	۱۳۷/۵۰	بالا	
۱۳۸/۶۵	۷/۹۰	۱۴۸/۳۰	۷/۹۴	۱۵۷/۶۰	پایین	آزمایش
۱۳۶/۹۶	۱۴/۱۸	۱۳۶/۱۵	۱۲/۱۹	۱۴۷/۵۵	کل	کمال‌گرایی
۱۴۷/۶۳	۱۰/۱۹	۱۳۷/۱۰	۱۰/۴۳	۱۳۸/۲۰	بالا	سازش‌نیافته
۱۴۹/۱۳	۱۴/۰۶	۱۶۱/۳۰	۱۲/۸۳	۱۶۰/۰۰	پایین	گواه
۱۴۸/۳۸	۱۰/۵۱	۱۴۹/۲۰	۱۵/۹۵	۱۴۹/۱۰	کل	

با توجه به نتایج جدول ۲ میانگین نمرات در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در متغیر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی سازش‌نیافته کاهش یافته و در متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته افزایش داشته است. آزمون F لوین در گروه‌ها نشان داد که یکسانی واریانس و کوواریانس‌ها برقرار است و می‌توان از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده کرد ($p > 0.05$). برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگورف-اسمیرنوف و شیب رگرسیون از آزمون استفاده شد؛ که نتایج این پیش‌فرض‌ها نیز برقرار بود ($p > 0.05$).

جدول ۳. آزمون ام‌باکس برای بررسی مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس

سطح معناداری	F	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	ام‌باکس
۰/۰۰۶	۲/۰۲	۴۵۷۹/۸۳	۱۸	۱۳/۱۲

طبق نتایج جدول ۳، مفروضه برابری ماتریس واریانس-کوواریانس با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۶ تأیید نمی‌شود ($P < 0.05$). در نتیجه از آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی هدف پژوهش استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه آزمودنی در متغیر

خودکارآمدی اجتماعی

تأثیر	آزمون	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	Sig	ضریب اینتا
گروه	لامبدای ویلکز	۰/۰۶	۱۴۵/۳۷	۳	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳
خودکارآمدی اجتماعی	لامبدای ویلکز	۰/۷۱	۴/۰۴	۳	۳۱	۰/۰۱۶	۰/۲۸
گروه* خودکارآمدی اجتماعی	لامبدای ویلکز	۰/۶۴	۵/۸۱	۳	۳۱	۰/۰۰۳	۰/۳۶

طبق جدول ۴، نتایج نشان می‌دهد در ترکیب خطی متغیرهای اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی بین دو گروه آزمایش و گواه با سطح معنی‌داری $0/001$ ($P < 0/01$) و دو گروه خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین با سطح معنی‌داری $0/016$ ($P < 0/05$) اختلاف معنی‌داری وجود دارد؛ و بر اساس نتایج این آزمون، اثر تعاملی آموزش هوش هیجانی و خودکارآمدی بالا و پایین در ترکیب خطی متغیرهای اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی با سطح معنی‌داری $0/001$ اختلاف معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$).

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه ۲ گروه مورد

مطالعه در متغیر اضطراب اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۲۱۰/۱۶	۱	۳۳/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۱/۰۰
گروه	۴۴۹/۷۲	۱	۷۲/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱/۰۰
خودکارآمدی اجتماعی	۲۶/۳۷	۱	۴/۲۵	۰/۰۴۷	۰/۱۱	۰/۵۲
گروه*خودکارآمدی اجتماعی	۲۵/۹۲	۱	۴/۱۷	۰/۰۴۹	۰/۱۱	۰/۵۱
خطا	۲۰۴/۷۲	۳۳				

طبق نتایج، پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه آزمایش و گواه در سطح آلفای $0/01$ معنی‌دار است که با توجه به اندازه اثر، متغیر آموزش هوش هیجانی 69% درصد از واریانس متغیر اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین با ($F=4/25$ و $P < 0/05$) در متغیر اضطراب اجتماعی در سطح آلفای $0/05$ معنی‌دار است که با توجه به اندازه اثر، متغیر خودکارآمدی اجتماعی 11% درصد از واریانس متغیر اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اثر تعاملی بین آموزش هوش هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین با ($F=4/17$ و $P < 0/01$) در متغیر اضطراب اجتماعی در سطح آلفای $0/01$ معنی‌دار است. طبق یافته‌ها، میزان اضطراب اجتماعی در افراد با خودکارآمدی اجتماعی بالا کمتر از افراد با خودکارآمدی اجتماعی پایین می‌باشد و در گروه آزمایش با خودکارآمدی اجتماعی بالا، میزان اضطراب اجتماعی نسبت به افراد با خودکارآمدی اجتماعی پایین کاهش بیشتری داشته است، می‌توان

گفت آموزش هوش هیجانی در دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی بالا تأثیری بیشتری داشته است و میزان خودکارآمدی اجتماعی در تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی نقش میانجی دارد. جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه ۲ گروه در

کمال‌گرایی سازش‌یافته

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۸۱۸/۳۰	۱	۳۲۸/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱/۰۰
گروه	۴۰۸/۱۷	۱	۱۶۴/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱/۰۰
خودکارآمدی اجتماعی	۱۶/۹۷	۱	۶/۸۲	۰/۰۱۳	۰/۱۷	۰/۷۱
گروه*خودکارآمدی اجتماعی	۳۰/۶۰	۱	۱۲/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۹۲
خطا	۸۲/۰۸	۳۳				
کل	۱۲۹۳۸۹/۰۰	۴۰				

بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه آزمایش و گواه با ($P < ۰/۰۱$ و $F = ۱۶۴/۱۰$) در متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته در سطح آلفای $۰/۰۱$ معنی‌دار است. با توجه به اندازه اثر، متغیر آموزش هوش هیجانی ۸۳ درصد از واریانس متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته را پیش‌بینی می‌کرد. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین با ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۶/۸۲۲۵$) در متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته در سطح آلفای $۰/۰۵$ معنی‌دار است. با توجه به اندازه اثر، متغیر خودکارآمدی اجتماعی ۱۷ درصد از واریانس متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته را پیش‌بینی می‌کرد. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اثر تعاملی بین آموزش هوش هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی با ($P < ۰/۰۱$ و $F = ۱۲/۳۰$) در متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته در سطح آلفای $۰/۰۱$ معنی‌دار است. بر اساس یافته‌های توصیفی، میزان کمال‌گرایی سازش‌یافته در افراد با خودکارآمدی اجتماعی بالا بیشتر از افراد با خودکارآمدی اجتماعی پایین می‌باشد و در گروه آزمایش با خودکارآمدی اجتماعی بالا میزان کمال‌گرایی سازش‌یافته نسبت به افراد با خودکارآمدی اجتماعی پایین افزایش بیشتری داشته است. می‌توان گفت آموزش هوش هیجانی در دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی بالا

تأثیری بیشتری داشته است و میزان خودکارآمدی اجتماعی در تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی سازش یافته نقش میانجی دارد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه ۲ گروه مورد

مطالعه در متغیر کمال‌گرایی سازش نیافته

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۳۴۱۷/۰۸	۱	۳۶۸/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۹۶	۱/۰۰
گروه	۱۲۴۲/۵۰	۱	۳۵۲/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱/۰۰
خودکارآمدی اجتماعی	۱۱/۱۰	۱	۳/۱۴	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۴۰
گروه*خودکارآمدی اجتماعی	۸/۷۵	۱	۲/۴۸	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۳۳
خطا	۱۱۶/۴۵	۳۳				
کل	۸۲۵۴۱۳/۰۰	۴۰				

بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه آزمایش و گواه با $(P < ۰/۰۱)$ و $(F=۳۵۲/۱۰)$ در متغیر کمال‌گرایی سازش نیافته در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار است. با توجه به اندازه اثر، متغیر آموزش هوش هیجانی ۹۱ درصد از واریانس متغیر کمال‌گرایی سازش نیافته را پیش‌بینی می‌کرد. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اختلاف بین دو گروه با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین با $(F=۳/۱۴ P > ۰/۰۵)$ در متغیر کمال‌گرایی سازش نیافته معنی‌دار نیست. در نتیجه می‌توان گفت که دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین تقریباً میزان کمال‌گرایی سازش نیافته برابری دارند. پس از حذف اثر پیش‌آزمون، اثر تعاملی بین آموزش هوش هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی با $(F=۲/۴۸ P < ۰/۰۱)$ در متغیر کمال‌گرایی سازش نیافته معنی‌دار نیست؛ بنابراین میزان خودکارآمدی اجتماعی در تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی سازش نیافته نقش میانجی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر انجام شد. یافته اول این پژوهش نشان داد که مداخله آموزشی هوش هیجانی در کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد و دانش‌آموزان با

خودکارآمدی اجتماعی بالاتر بهره بیشتری می‌برند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین نظیر نادری ده شیخ و برنا (۱۳۹۹)؛ باستانی (۱۳۹۶)؛ جلیلی (۱۳۹۵) و رودی، دیویس و ماتیوس^۱ (۲۰۱۲) همسو و مؤید آن‌ها است. در تبیین این یافته می‌توان گفت پژوهش‌ها بیانگر این هستند که بین هوش هیجانی و اضطراب اجتماعی رابطه وجود دارد و آموزش آن می‌تواند اضطراب اجتماعی را کاهش دهد (نادری ده شیخ و برنا ۱۳۹۹ و باستانی، ۱۳۹۶). چرا که از یک طرف آموزش هوش هیجانی موجب آشنایی دانش آموزان با هیجان‌ات و تنظیم هیجانی بیشتر در آن‌ها می‌شود که این عوامل کاهش اضطراب اجتماعی را به دنبال دارد؛ و از طرف دیگر آموزش هوش هیجانی منجر به افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۸۸) در نتیجه افراد در موقعیت‌های اجتماعی احساس راحتی و تسلط بیشتری کرده و در نتیجه اضطراب اجتماعی کمتری را تجربه می‌کند. در رابطه با بررسی نقش میانجی خودکارآمدی اجتماعی در تأثیری که آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی می‌گذارد، شواهد نشان داده‌اند که افرادی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردار هستند نسبت به دیگران خودکارآمدی بیشتری دارند (مورالس و مارمول^۲، ۲۰۱۹). پژوهش‌های آزمایشی نیز نشان داده‌اند که آموزش هوش هیجانی منجر به افزایش خودکارآمدی می‌شود (ستاری، ۱۳۸۹؛ محمدی، ۱۳۹۷ و خمیسی، ۱۳۹۴). با افزایش خودکارآمدی توانایی دانش‌آموزان در تسلط بر موقعیت‌ها و هیجان‌اتشان بیشتر می‌شود. از طرف دیگر، بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی رابطه معکوس وجود دارد و با افزایش خودکارآمدی، اضطراب اجتماعی کاهش می‌یابد (تمنایی‌فر، ۱۳۹۲؛ غلامی، ۱۳۸۹ و کوپالا سیبلی و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین افزایش هوش هیجانی، افزایش خودکارآمدی را به دنبال دارد و این افزایش خودکارآمدی، کاهش اضطراب اجتماعی را موجب می‌شود. چرا که افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی از غیرمنطقی بودن ترس خودآگاهی کامل دارند با این وجود در کنترل ترس، خود را ناتوان می‌دانند (بهرامی، ۱۳۹۰). با افزایش خودکارآمدی، آن‌ها در موقعیت‌ها احساس توانمندی بیشتری کرده و ترس و نگرانی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. یافته دوم این پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی،

¹. Rudy, Davis & Matthews

². Morales & Marmol

کمال‌گرایی سازش‌یافته را در دانش‌آموزان افزایش دهد و دانش‌آموزانی که خودکارآمدی اجتماعی بالاتری دارند، کمال‌گرایی سازش‌یافته آن‌ها افزایش بیشتری نشان می‌دهد. همسو با این یافته پژوهش مستقیمی وجود ندارد ولی می‌توان گفت نتایج پژوهش‌های ادبی (۱۳۹۷)؛ محمد امین زاده، شکرالله زاده و نورانی (۱۳۹۳)؛ سلطانی فرد، شریفی و عسکریان (۱۳۸۶) و رمضان زاده، عرب نرمی و اقبالی (۱۳۹۱) این یافته را تأیید می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که آموزش هوش هیجانی در وهله اول هوش هیجانی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالا به واسطه احساس کنترل شخصی و احساس توانایی فردی ادراک شده هدف‌های متعالی را برمی‌گزینند (فی و تانگی^۱، ۲۰۰۰) که همان کمال‌گرایی مثبت و سازش‌یافته است. در رابطه با بررسی نقش میانجی خودکارآمدی اجتماعی در تأثیری که آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی سازش‌یافته می‌گذارد، می‌توان گفت افزایش هوش هیجانی، افزایش خودکارآمدی را به دنبال دارد و افزایش آن، اهتمام و اصرار افراد را در رویارویی با مشکلات و به دست آوردن اهداف منطقی و معقولانه سطح بالا که همان کمال‌گرایی سازش‌یافته است، به دنبال دارد (کاپارا و جریینو^۲، ۲۰۰۱). یافته سوم این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش هوش هیجانی می‌تواند کمال‌گرایی سازش‌نیافته را در دانش‌آموزان کاهش دهد اما دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی بالاتر و پایین‌تر اختلافی در سطح کمال‌گرایی سازش‌نیافته نداشتند. همسو با این یافته نیز پژوهش مستقیمی وجود ندارد. با این وجود این یافته با نتایج پژوهش‌های ادبی (۱۳۹۷) و مارک جکسون و ریچارد هیکس (۲۰۰۸) همسو و با نتایج پژوهش‌های رمضان زاده، عرب نرمی و اقبالی (۱۳۹۲) و استوبر، کمپه و کیوگ (۲۰۰۸) ناهمسو است و با آن‌ها مطابقت ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت پژوهشگران بر این باور هستند که کمال‌گرایی سازش‌نیافته نوعی نقصان در هوش هیجانی به حساب می‌آید و دانش‌آموزان با کمال‌گرایی سازش‌نیافته در بهره‌مندی از هیجان‌ات خویش ناتوان هستند. تا حدی که موجب می‌شود نقص‌ها و کمبودهای فراوانی را در خود احساس کنند و به سمت تعیین اهداف نامعقول سطح بالا سوق یابند (ادبی، ۱۳۹۷). آموزش هوش هیجانی با افزایش هوش

¹. Fee & Tangney

². Caprara & Gerbino

هیجانی و توانایی بهره‌مندی از هیجان‌ات، موجب کاهش کمال‌گرایی سازش‌نیافته می‌شود. در رابطه با بررسی نقش میانجی خودکارآمدی اجتماعی در تأثیری که آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی سازش‌نیافته می‌گذارد، می‌توان گفت افزایش هوش هیجانی، افزایش خودکارآمدی را به دنبال دارد و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا دارای عزت‌نفس و خودکنترلی بالا هستند. همچنین آن‌ها اهداف سطح بالا اما واقع‌بینانه‌ای را برای خود در نظر می‌گیرند (محمدخانی، ۱۳۸۱). در صورتی که این ویژگی‌ها ذکر شده در افراد با خودکارآمدی پایین دیده نمی‌شود. این خصیصه‌ها در افراد با خودکارآمدی بالا، آن‌ها را از کمال‌گرایی سازش‌نیافته مصون می‌دارد (رحمتی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین افزایش هوش هیجانی افزایش خودکارآمدی را در پی دارد و این افزایش خودکارآمدی، موجب کاهش کمال‌گرایی سازش‌نیافته می‌شود. این در حالی است که در این پژوهش بین دو گروه با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین تفاوت معناداری در کاهش کمال‌گرایی سازش‌نیافته وجود ندارد. به نظر می‌رسد عواملی مانند ویژگی افراد شرکت‌کننده، سن، تحصیلات و طبقه اجتماعی والدین و نحوه پاسخگویی در عدم تطابق این یافته با یافته‌های پیشین مؤثر باشد.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از معاونت پژوهشی دانشگاه کاشان و هم‌چنین مدرسه دخترانه ابتدایی علائیان که در به اتمام رسیدن این پژوهش همکاری کردند و همچنین از دانش‌آموزان شرکت‌کننده کمال تشکر و قدردانی را دارد.

منابع

ادی، هیوا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه هوش هیجانی و خودتنظیمی هیجانی با کمال‌گرایی مثبت و منفی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبیرستان. یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.

باستانی، لیلا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و سلامت روانی نوجوانان مبتلا به اضطراب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور. واحد تهران جنوب. بهرامی، محمد. (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای اجتنابی، تنظیم شناختی هیجان و ادراک از خود در دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی و بهنجار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی.

- تمنایی فر، محمدرضا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس ابراز وجود و خودکارآمدی در دانش‌آموزان شهرستان کاشان. فصلنامه خانواده و پژوهش. جلد ۹، شماره ۴، ۱۱۸-۹۵.
- جلیلی، مریم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش هوش هیجانی در کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان. چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان.
- جمشیدی، بهنام؛ حسین چاری، مسعود؛ حقیقت، شهریانو و رزمی، محمدرضا. (۱۳۸۸). مقیاس جدید کمال‌گرایی. مجله علوم رفتاری، دوره ۳، شماره ۱، ۴۳-۳۵.
- خمیسی، احمد. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی و استرس شغلی معلمان زن مدارس استثنایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه قم.
- داوری، مژده؛ غلام علی لوانسانی، مسعود؛ ازه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. مجله روانشناسی، ۱۶ (۳) ۲۸۱-۲۶۶.
- رحمتی، زینب. (۱۳۹۰). رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با خودکارآمدی بالا و پایین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- رمضان زاده، حسام؛ عرب نرمی، بتول و اقبالی هشتچین، بهشته. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی در دانشجویان دختر شرکت‌کننده در کلاس‌های ایروبیک و سایر دانشجویان. مطالعات روانشناسی ورزشی، دوره ۲، شماره ۴، ۷۸-۶۹.
- ستاری، بابک. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه تبریز.
- سلاجقه، صادق و بخشانی، نورمحمد. (۱۳۹۶). اثربخشی ترکیب مواجهه درمانی گروهی و آموزش مهارت‌های مقابله با استرس بر میزان اضطراب اجتماعی دانشجویان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۵ (۵۶) ۱۰۴-۹۶.
- سلطانی فرد، بهروز؛ شریفی درآمدی، پرویز و عسکریان، مهناز. (۱۳۸۶). رابطه کمال‌گرایی و هوش هیجانی ورزشکاران مرد شهرستان خرم‌آباد. روانشناسی کاربردی. سال دوم، پاییز ۱۳۸۷، شماره ۴.

- شهنی بیلاق، منیجه؛ مکتبی، غلامحسین؛ شکرکن، حسین؛ حقیقی، جمال؛ کیان پورقهفرخی، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر. دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۱۶ (۱) ۳-۲۶.
- طحان، محمد و کلانتری، معصومه. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش جرات‌ورزی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان نایینا. نشریه رویش روانشناسی، ۱۳۲-۱۲۵، ۲(۳۵).
- غلامی، سمیه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی با اضطراب اجتماعی در نوجوانان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد مرودشت.
- قربانعلی، اکرم (۱۳۹۲) رابطه هوش هیجانی مادران با توانایی نظریه ذهن کودکان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۵ (۲) ۴۰-۵۰.
- قزوینه، محمدحسین؛ تجاری، فرشاد و زارعی، علی. (۱۳۹۸). بررسی روابط علی هوش هیجانی و هوش معنوی با اثربخشی مربیان ورزشی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مطالعات روانشناسی ورزشی. دوره ۸، شماره ۲۹، ۶۰-۳۹.
- کنعانی زاده، ماجد؛ شهروی، شهریار و موحد، سلوه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور شادگان. اولین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، شادگان.
- محمد امین زاده، دانا؛ شکرالله زاده، هیمین و نورانی، امین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و کمال‌گرایی در دانشجویان. کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی. ۱۳۹۴.
- محمدخانی، شهرام. (۱۳۸۱). مهارت‌های زندگی. انتشارات اسپند هنر.
- محمدی، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر تاب‌آوری، خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی نوجوانان دارای والد مبتلا به سوءمصرف مواد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.

نادری ده شیخ، معصومه و برنا، معصومه. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. روانشناسی اجتماعی بهار، شماره ۵۴، ۱۳۵-۱۲۵.

نوری ثمین، شهرام. (۱۳۹۵). رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول. روانشناسی و دین، ۹ (۱) ۱۰۶-۱۲۲.

Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

Bui, E., Anderson, E., Goetter, E. M., Campbell, A. A., Fischer, L. E., Barrett, L. F., & Simon, N. M. (2017). Heightened sensitivity to emotional expressions in generalised anxiety disorder, compared to social anxiety disorder, and controls. *Cognition and Emotion*, 31(1), 119-126.

Caprara GV, Gerbino M. (2001). Affective perceived self-efficacy: The capacity to regulate negative affect and to express positive affect. In: Caprara GV. (Ed.) *Self-efficacy assessment*. Italy: Edizioni Erickson. Pp. 112-114.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258.

Connor, K. M., Davidson, J. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., Weisler, R. H., & Foa, E. (2000). Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN): New self-rating scale. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 379-386.

Cowden, P. A. (2010). Social anxiety in children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 301.

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145 (4), 1-72.

Datu, J. A. D., Wong, G. S. P., & Rubie-Davies, C. (2021). "Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study". *Computers & Education*, 161 (1). 1-10.

Fee, R.L., Tangney, J.P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (2000), pp. 167-184.

Gaudiano, B. A., & Herbert, J. D. (2006). Self-efficacy for social situations in adolescents with generalized social anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 209-223.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* Bantam Books. New York.
- Herbert M. (2008). *Solving patient problem: psychiatry*. Philadelphia: Harcourt College Publishers, 2008.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of personality assessment*, 82(1), 80-91.
- Jackson, M., & Hicks, R. E. (2008). Low emotional intelligence and maladaptive perfectionism. In S. Boag (Ed.), *Personality Down Under: Perspectives from Australia* (pp. 189-200). Nova Science Publishers.
- Kahai, S. S., & Lei, Y. (2019). Building social capital with Facebook: Type of network, availability of other media, and social self- efficacy matter. *International Journal of Human Computer Studies*, 130 (March 2018), 113 –129.
- Kopala-Sibley, D. C., Zuroff, D. C., Russell, J. J., & Moskowitz, D. S. (2014). Understanding heterogeneity in social anxiety disorder: dependency and self-criticism moderate fear responses to interpersonal cues. *The British journal of clinical psychology*, 53(2), 141–156.
- Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A., Orvaschel, H., & Perrin, S. (1991). Anxiety disorders in children and their families. *Archives of General Psychiatry*, 48(10), 928–934.
- Morales-Rodríguez FM, Pérez-Mármol JM. The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Front Psychol*. 2019 Aug 7.
- Moroń, M., & Biolik- Moroń, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 110348.
- Myo Ko Aung, Sai Aung Kyaw Moe. (2020). Emotional Intelligence and Social Anxiety of Undergraduate Students from Sagaing university of education. *J. Myanmar Acad. Arts Sci*. 2020 Vol. XVIII. No.9B
- Ollendick, T. H., White, S. W., Richey, J., Kim-Spoon, J., Ryan, S. M., Wieckowski, A. T. & Smith, M. (2019). Attention bias modification treatment for adolescents with social anxiety disorder. *Behavior therapy*, 50(1), 126-139.
- Rudy BM, Davis TE 3rd, Matthews RA. The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: a multiple mediator model. *Behav Ther*. 2012 Sep; 43(3):619-28

- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of personality assessment*, 92(6), 577-585.
- Stoeber, J., Kempe, T., & Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1506-1516.
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75.
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values in Asian American University Students. (Electronic Thesis or Dissertation).