

ORIGINAL ARTICLE

The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Social Anxiety and Perfectionism of Art Students in Kerman City

Sina shafiei soork*¹ Ali Shamsadin Pour

1. Assistant Professor of Psychology, Anar Islamic Azad University, Kerman, Iran.

2. Master's degree, Anar Islamic Azad University, Kerman, Iran

Correspondence:

Sina shafiei soork

Email: Sina_shafiei@tabrizu.ac.ir

Receive Date: 09/Sep/2025

Revise Date: 27/Sep/2025

Accept Date: 10/Nov/2025

Publish Date: 22/ Nov /2025

How to cite:

Shafiei Soork, S. Shamsadin Pour, A (2025). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Social Anxiety and Perfectionism of Art Students in Kerman City, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 9-25. <https://doi.org/10.30473/ns.2026.77125.1038>

ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the effect of emotional intelligence training on social anxiety and perfectionism in art students in Kerman. The study was conducted as a semi-experimental study using a pre-test and post-test design with a control group. The sample studied included 30 art students who were randomly assigned to two experimental groups (15 students) and control groups (15 students). The experimental group received training in 8 60-minute sessions. Data were collected using the Jerabek Social Anxiety Questionnaire (1996) and the Hill et al. Perfectionism Questionnaire (1978). The results showed that the assumptions of multivariate analysis of covariance were valid. Based on the results, the treatment (emotional intelligence training) did not affect any of the dependent variables (perfectionism and social anxiety). As a result, emotional intelligence training did not affect perfectionism and social anxiety, so it is suggested that in future studies, changes be made in the implementation method and the number of selected sample individuals.

KEYWORDS

Emotional Intelligence Training, Social Anxiety, Perfectionism, Students, Art.



«مقاله پژوهشی»

اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال گرایی دانش آموزان رشته هنر شهر کرمان

سینا شفیعی سورک*^۱، علی شمس‌الدین پور^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رشته هنر شهر کرمان بود. پژوهش به صورت نیمه‌آزمایشی با استفاده از طراحی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. نمونه مورد بررسی شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هنر بود که به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند و گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های اضطراب اجتماعی جرابک (۱۹۹۶) و کمال‌گرایی هیل و همکاران (۱۹۷۸) جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد مفروضه‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره برقرار است. بر اساس نتایج عمل‌آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر هیچ‌کدام از متغیرهای وابسته (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) تأثیر نداشته‌است. در نتیجه آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی تأثیرگذار نبوده است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، در روش اجرا و تعداد افراد انتخابی نمونه تغییراتی ایجاد نمود.

واژه‌های کلیدی

آموزش هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی، دانش‌آموزان، هنر.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی انار، کرمان، ایران.
۲. کارشناسی‌ارشد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی انار، کرمان، ایران

نویسنده مسئول:

سینا شفیعی سورک

رایانامه: Sina_shafiei@tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله:

شفیعی سورک، سینا و شمس‌الدین پور، علی. (۱۴۰۴). اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته هنر شهر کرمان، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۹-۲۵.



مقدمه

انتظارات واقع‌بینانه و قابل دستیابی دارند و این اهداف به آنان انگیزه پیشرفت داده و زمینه‌ساز افزایش عزت‌نفس و رضایت از زندگی می‌شود (زر نقاش، ۱۴۰۲). در مقابل، کمال‌گرایان سازش‌نایافته دارای اهداف و انتظارات غیرواقعی و افراطی هستند و برای اجتناب از تجربه شکست، غالباً از انجام وظایف کناره‌گیری می‌کنند. رایس این دو گروه را به ترتیب کمال‌گرایان سازش‌یافته و سازش‌نایافته نام‌گذاری کرد (القحطانی و همکاران، ۲۰۲۴).

به‌طور کلی، تمایز اصلی میان کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نایافته در میزان اضطراب و نگرانی افراطی نسبت به اشتباهات و فاصله میان عملکرد واقعی و استانداردهای تعیین‌شده نهفته‌است؛ امری که در کمال‌گرایان ناسازگار به وضوح مشاهده می‌شود (استوبر و گادریو، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی سازش‌یافته در دانش‌آموزان با پیامدهای مثبتی نظیر هیجانات مثبت، سازگاری، مسئولیت‌پذیری و سلامت روان همراه است (استوبر و چاپلندز، ۲۰۱۰). در حالی که کمال‌گرایی سازش‌نایافته با پیامدهایی همچون اضطراب، افسردگی و اهمال‌کاری ارتباط دارد (وانت ستون و هیکز، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، مهارت‌هایی نظیر برقراری ارتباط مؤثر، همکاری با دیگران، گوش‌دادن فعال، حل تعارض‌های بین‌فردی و مقابله با فشارهای روانی، مهارت‌هایی آموختنی هستند که نقش مهمی در سلامت روان و سازگاری اجتماعی ایفا می‌کنند (سانچز - مونکایو^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). کمال‌گرایی به‌عنوان گرایشی برای پیگیری معیارهای بالا و اغلب غیرواقع‌بینانه همراه با خودارزیابی‌های شدیداً انتقادی تعریف می‌شود (جهرمی و همکاران، ۱۴۰۰). این ویژگی، علی‌رغم نقش مهمی که در تبیین، تداوم و درمان بسیاری از اختلالات روانی دارد، همچنان از نظر مفهومی محل بحث و تردید است. رویکرد چندبعدی، کمال‌گرایی

یکی از موانع اساسی در تحقق اهداف نظام آموزشی، ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان است که می‌تواند فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت‌تأثیر قرار دهد. یکی از این ویژگی‌ها، انتظارات افراطی دانش‌آموزان از خود است که از آن با عنوان کمال‌گرایی یاد می‌شود (همتی فاخر، ۱۳۹۱). کمال‌گرایی به‌معنای گرایش فرد به دستیابی به آرمان‌های والا و انجام بی‌نقص وظایف محول شده‌است؛ به‌گونه‌ای که افراد کمال‌گرا خود را ملزم به عملکرد کامل و بدون خطا می‌دانند و در صورت احساس ناتوانی در تحقق این معیارها، ممکن است با اجتناب یا تملل واکنش نشان دهند (زیواری و همکاران، ۱۴۰۳). این سازه شخصیتی با ویژگی‌هایی همچون تأکید بر بی‌نقص بودن، تعیین استانداردهای بسیار بالا و گرایش به خودارزیابی انتقادی شناخته می‌شود (هویت و فلت^۱، ۱۹۹۱؛ کریک و اوزکک^۲، ۲۰۲۲).

اگرچه تاکنون تعریف واحد و مورد توافقی از کمال‌گرایی ارائه نشده است، با این حال این دیدگاه که کمال‌گرایی از خصایص فردی مرتبط با پیشرفت و موفقیت است و افراد را به سمت تعیین معیارهای افراطی و انتظارات بالا سوق می‌دهد، به‌طور گسترده‌ای مورد پذیرش قرار گرفته است (حاتمی نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). با این وجود، در ادبیات پژوهشی دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به ماهیت کمال‌گرایی وجود دارد؛ به‌طوری که برخی پژوهشگران آن را ویژگی‌ای تضعیف‌کننده و برخی دیگر آن را عاملی انگیزشی و تسهیل‌کننده دستیابی به موفقیت و کمال می‌دانند (هاس و پراپاویسیس^۳، ۲۰۰۴؛ فربر^۴ و همکاران، ۲۰۲۴).

رایس^۵ بر این باور است که اگرچه کمال‌گرایان برای خود معیارهای بالایی در نظر می‌گیرند، اما در شیوه دستیابی به این معیارها با یکدیگر تفاوت دارند (القحطانی^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). بر همین اساس، وی کمال‌گرایان را به دو گروه متمایز تقسیم می‌کند. گروه نخست، کمال‌گرایان سازش‌یافته‌اند که اهداف و

^۶ Al-Qahtani

^۷Stoeber & Gaudreau

^۸Stober & Childs

^۹Vanstone & Hicks

^{۱۰}Sánchez-Moncayo

^۱Hewitt & Fleet

^۲Kırıcı & Özkoç

^۳Haase & Prapavessis

^۴Ferber

^۵Rice

در یادگیری آنان می‌شود (میان^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). از این رو اضطراب اجتماعی باعث اختلال در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

در دهه‌های اخیر، مدل‌های سبب‌شناسی متعددی برای تبیین اضطراب اجتماعی ارائه شده‌است. بر اساس مدل زیستی - عصبی، این اختلال با افزایش واکنش‌پذیری هیجانی و بیش‌فعالی آمیگدال در مواجهه با محرک‌های تهدیدآمیز ارتباط دارد (سوء^۶ و همکاران، ۲۰۲۴).

بندورا نیز معتقد است افرادی که اضطراب اجتماعی بالایی دارند، اغلب خود را فاقد مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم برای تعاملات بین‌فردی می‌دانند و انتظار موفقیت اندکی در موقعیت‌های اجتماعی دارند؛ مسئله‌ای که موجب تشدید و تداوم اضطراب در آنان می‌شود. از این رو، کاهش اضطراب اجتماعی و مداخله به‌موقع برای پیشگیری از پیامدهای منفی آن، امری ضروری تلقی می‌شود (قاسم و حسنی^۷، ۲۰۲۵). اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی به‌عنوان دو مشکل روان‌شناختی مهم، می‌توانند پیامدهای منفی قابل‌توجهی بر روابط اجتماعی، عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان داشته‌باشند (بخشی و صدیقی ارفعی، ۱۴۰۰).

باتوجه‌به آنچه گفته شد اضطراب اجتماعی از ترس‌های رایج در سن مدرسه است و می‌تواند مخل عملکرد اجتماعی و تحصیلی باشد (تمنایی فر، ۱۳۹۲) و از سوی دیگر، کمال‌گرایی هم یکی از مهم‌ترین عوامل آسیب‌پذیری سلامت جسمانی و عملکرد آموزشی، تحصیلی دانش‌آموزان است (ابوالقاسمی، ۱۳۹۰). در صورت عدم تشخیص و مداخله به‌موقع، این مشکلات می‌توانند به کاهش عملکرد تحصیلی و اختلال در کارکرد اجتماعی و شکل‌گیری شخصیت اجتماعی ناسازگار در بزرگسالی منجر شوند (زیواری و همکاران، ۱۴۰۳). اگرچه رویکردها و روش‌های درمانی متنوعی برای اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ارائه شده‌است، نقطه اشتراک تمامی آن‌ها تأکید بر تشخیص زودهنگام و انتخاب مداخلات آموزشی و درمانی مناسب در دوران کودکی و نوجوانی

را سازه‌ای می‌داند که حوزه‌های درون‌فردی و بین‌فردی را به‌طور هم‌زمان در بر می‌گیرد (بخشی و صدیقی ارفعی، ۱۴۰۰).

انسان به‌طور ذاتی موجودی اجتماعی و ارتباط‌محور است و بخش عمده‌ای از نیازهای او از طریق تعاملات اجتماعی تأمین می‌شود (عطا دخت، ۱۳۹۵). در عصر حاضر، با گسترش روابط اجتماعی، اهمیت مهارت‌های ارتباطی بیش از پیش افزایش یافته‌است؛ از این رو، نظام آموزش و پرورش در کنار پرورش دانش‌آموزان از نظر علمی، اخلاقی و فرهنگی، باید به رشد توانمندی‌های اجتماعی آنان نیز توجه ویژه داشته‌باشد. با این حال، یکی از عوامل بازدارنده تحقق اهداف اجتماعی آموزش و پرورش، اضطراب اجتماعی است که مانع حضور فعال دانش‌آموزان در موقعیت‌های اجتماعی و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران می‌شود.

اضطراب اجتماعی یکی از شایع‌ترین اختلالات اضطرابی در دوران کودکی و نوجوانی به‌شمار می‌رود (الکوزی کوپر و گرزول^۱، ۲۰۱۴). ویژگی اصلی این اختلال، نگرانی مداوم فرد نسبت به ارزیابی منفی دیگران و ترس از قضاوت اجتماعی است (هالر، کادوش سریف و لائو^۲، ۲۰۱۵).

افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی معمولاً از موقعیت‌هایی که احتمال ارزیابی یا بروز نشانه‌های اضطرابی در آن‌ها وجود دارد، اجتناب می‌کنند یا آن‌ها را با ترس و فشار روانی شدید تحمل می‌نمایند (دیویسین تیل و کرگینگ^۳، ۲۰۰۴). گزارش‌ها نشان می‌دهد که شیوع اضطراب اجتماعی در کودکان و نوجوانان بین ۱/۱ تا ۳/۷ درصد و در بزرگسالان بین ۳ تا ۱۳ درصد است (حاتمی نژاد و همکاران، ۱۴۰۴).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که اضطراب اجتماعی تأثیرات منفی قابل‌توجهی بر عملکرد تحصیلی و فرایند یادگیری دانش‌آموزان دارد (و انگ و همکاران^۴، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب اجتماعی، به‌دلیل ماهیت اجتماعی محیط مدرسه و ضرورت تعامل با همسالان و معلمان، ممکن است از حضور در مدرسه اجتناب کرده یا از مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و ارتباطات آموزشی پرهیز کنند؛ امری که در نهایت موجب اختلال

⁵Mian

⁶Su

⁷Qasim & Hassani

¹Alkozi, Cooper & Greswell

²Haller, Kadosh, Scerif & Laua

³Davison_Neal & Kring

⁴Wang

پژوهش حاضر ضروری به نظر رسید. بر این اساس، هدف این تحقیق بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان هنر بود.

مبانی نظری

مطالعات داخلی متعددی نشان داده‌اند که آموزش هوش هیجانی نقش مؤثری در کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که کمال‌گرایی سازش‌نا یافته و اجتناب تجربه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اضطراب اجتماعی هستند. همچنین این متغیرها با دشواری در تنظیم هیجان نیز رابطه مستقیم و معنادار دارند و در نهایت، دشواری در تنظیم هیجان به‌طور مستقیم اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند (هاشمی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). نتایج پژوهش زر نقاش (۱۴۰۲) با عنوان اثربخشی برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز نشان داد که اگرچه نمرات هوش هیجانی گروه‌های پژوهش در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری نداشت، اما مؤلفه‌های ابراز وجود و خودکارآمدی در گروه آزمایش پس از مداخله نسبت به گروه گواه به‌طور معناداری افزایش یافت. بر این اساس، می‌توان از برنامه آموزش کفایت اجتماعی به‌عنوان یک مداخله مؤثر برای ارتقای خودکارآمدی و تقویت ابراز وجود دانش‌آموزان دیرآموز بهره گرفت تا زمینه حضور مؤثر آنان به‌عنوان شهروندانی مستقل و کارآمد در جامعه فراهم شود. بخشی و صدیقی ارفعی (۱۴۰۰) نیز با تأکید بر نقش خودکارآمدی اجتماعی نشان دادند که آموزش هوش هیجانی می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در بهبود اضطراب اجتماعی و کاهش کمال‌گرایی دانش‌آموزان دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین یافته‌های مسعودنیا و خواجه‌بهبجانی (۱۴۰۰) بیانگر آن است که اضطراب اجتماعی با ضعف مهارت‌های اجتماعی و فقدان آموزش مهارت‌های هیجانی ارتباط دارد و آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در مدارس می‌تواند به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کند. در همین راستا، فتحی و همکاران (۱۳۹۹) گزارش کردند که آموزش هوش هیجانی به‌طور معناداری موجب کاهش میانگین نمرات پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می‌شود. نتایج پژوهش

است (مسعودنیا و خواجه‌بهبجانی، ۱۴۰۰). از طرفی در بحث درمان اختلال اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی رویکردهای متنوع و متعاقباً روش‌های درمانی گوناگونی وجود دارد که نقطه اشتراک تمامی آنها تشخیص سریع و تعیین روش مناسب درمان کودکان و نوجوانان برای جلوگیری از آسیب‌های بفرنج در آینده است (مسعودنیا و خواجه به جانی، ۱۴۰۰) که در این میان می‌توان به برنامه آموزشی هوش هیجانی اشاره کرد.

در این میان، آموزش هوش هیجانی به‌عنوان یکی از مداخلات مؤثر مورد توجه قرار گرفته است. فرض اساسی الگوهای هوش هیجانی آن است که برخلاف هوش شناختی، هوش هیجانی قابلیت آموزش‌پذیری و ارتقا دارد (گل من، ۱۹۹۵). سالووی و مایر (۱۹۹۰) نخستین بار این مفهوم را معرفی کردند و پس از آن، پژوهشگران متعددی مدل‌ها و برنامه‌های آموزشی متنوعی را در این زمینه ارائه دادند. آموزش هوش هیجانی با ارتقای خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های تنظیم هیجان، زمینه بهبود روابط انسانی، سازگاری اجتماعی و مقابله مؤثر با فشارهای روانی را فراهم می‌سازد (آنیچ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). به همین دلیل، برخی پژوهشگران از آموزش هوش هیجانی به‌عنوان «انقلاب سواد هیجانی» یاد کرده‌اند (گل من، ۱۹۹۵).

دانش‌آموزان رشته‌های هنری، به دلیل ماهیت خلاقانه، خود افاشاگرانه و ارزیابی‌محور فعالیت‌های هنری، ممکن است بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی قرار گیرند. ارائه آثار هنری در معرض قضاوت دیگران، دریافت بازخورد و مقایسه با همسالان می‌تواند سطح اضطراب اجتماعی را در این گروه افزایش دهد. همچنین، تمایل به خلق آثار بی‌نقص و فشار برای دستیابی به استانداردهای بالا، ممکن است به بروز کمال‌گرایی ناسازگارانه، فرسودگی روانی و کاهش رضایت از خود منجر شود (تامپسون^۳، ۲۰۲۵).

باتوجه به اهمیت هوش هیجانی و نقش آن در سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، و از آنجاکه پژوهش‌های داخلی اندکی به بررسی تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، انجام

³Thompson

¹Goleman

²Anić

می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش کریک و اوزکک (۲۰۲۲)، سرخ‌های حاصل از مطالعه کیفی به فرضیه‌هایی در مطالعه کمی تبدیل شد و نتایج آزمون میانجی‌گری نشان داد که هوش هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله ایفا می‌کند. بر اساس نتایج بوت‌استرپ، اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله معنادار بود. هم هوش هیجانی، هم خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و هم وجود افکار خودکار کمال‌گرایانه بر اینکه آیا فرد آگاهی زیبایی‌شناختی - موسیقایی بیشتری دارد یا خیر، تأثیر می‌گذارد (استیو فابل^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). تلاش‌های کمال‌گرا و نگرانی‌های کمال‌گرا به‌طور متوسط و مثبت همبستگی دارند، اما الگوهای متفاوتی از ارتباط را با نتایج مثبت و منفی نشان می‌دهند. علی‌رغم شواهد انباشته‌ای که از اعتبار فزاینده هوش هیجانی صفت حمایت می‌کند، بیش از پنج بزرگ، این ادعا که هوش هیجانی ویژگی نقش واسطه‌ای در پیوند کمال‌گرایی - نتیجه ایفا می‌کند هنوز مورد بررسی قرار نگرفته‌است. تلاش‌های کمال‌گرا به‌طور مثبت با هوش هیجانی ویژگی مرتبط بود در حالی که نگرانی‌های کمال‌گرا با ویژگی هوش هیجانی رابطه منفی داشت. علاوه بر این، هوش هیجانی صفت به‌طور کامل ارتباط بین تلاش‌های کمال‌گرایانه و رضایت از زندگی را میانجی‌گری می‌کند و تا حدی واسطه ارتباط بین نگرانی‌های کمال‌گرا و افسردگی، اضطراب، استرس و رضایت از زندگی است. با این حال، تأثیرات کلی تلاش‌های کمال‌گرایانه بر افسردگی، اضطراب و استرس غیر معنی‌دار بود، بنابراین از میانجی‌گری جلوگیری می‌کرد (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۵۵).

با وجود پژوهش‌های متعدد در حوزه هوش هیجانی و تأثیر آن بر مشکلات روان‌شناختی، هنوز شکاف‌هایی در این زمینه وجود دارد. بیشتر مطالعات پیشین یا تنها به تأثیر هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی یا کمال‌گرایی پرداخته‌اند و بررسی هم‌زمان این دو متغیر محدود است. همچنین، بیشتر پژوهش‌ها بر روی دانش‌آموزان رشته‌های نظری متمرکز شده و توجه به دانش‌آموزان رشته هنر که به‌دلیل ویژگی‌های خاص تحصیلی و اجتماعی خود، آسیب‌پذیری بیشتری دارند، کمتر صورت گرفته است. از سوی دیگر، اغلب مطالعات از طرح‌های همبستگی

هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان داد که آموزش هوش موفق تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم دارد و می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر در برنامه‌های آموزشی مدارس مورد توجه قرار گیرد. در آموزش هوش موفق بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شهرکرد به‌طور معناداری مؤثر است. این پژوهش مجریان آموزش و پرورش را به این نکته رهنمون می‌سازد که آموزش و تدریس بر اساس این رویکرد در مدارس باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸). عطا دخت (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های نگرانی از اشتباهات، انتظارات والدین، تردید در مورد اعمال و نمره کل کمال‌گرایی رابطه مثبت و با انتقادات والدین رابطه منفی دارد. همچنین بین فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت اجتماعی و نمره کل هوش هیجانی رابطه منفی معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که کمال‌گرایی و هوش هیجانی قادرند ۱۴ درصد از واریانس نمره کل فرسودگی تحصیلی و بین ۲۰ تا ۲۷ درصد از واریانس خرده‌مقیاس‌های آن را تبیین کنند. این یافته‌ها بر ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان و مشاوران آموزشی به مداخلات مرتبط با کمال‌گرایی و هوش هیجانی در پیشگیری از پیامدهای منفی فرسودگی تحصیلی تأکید دارد. عواطف مثبت و منفی معلمان به‌ترتیب با هویت حرفه‌ای آنها رابطه مثبت و منفی دارد. نتایج آزمون‌های بوت‌استرپینگ نشان داد که این روابط با واسطه هوش هیجانی معلمان صورت می‌گیرد. این مطالعه همچنین نشان داد که هوش هیجانی معلمان نه‌تنها بر هویت حرفه‌ای آنها تأثیر می‌گذارد، بلکه ارتباط قوی با تدریس برای خلاقیت دارد، به‌طوری که هویت حرفه‌ای تا حدی میانجی بین این دو است. این مقاله با برخی مفاهیم از نظر تنظیم احساسات معلمان، بهبود هویت حرفه‌ای و تقویت آموزش برای خلاقیت به پایان می‌رسد (سوء و همکاران، ۲۰۲۴). بای و همکاران (۲۰۲۴) نیز گزارش کردند که اضطراب اجتماعی با سلامت روان رابطه منفی دارد و هوش هیجانی به‌طور نسبی این رابطه را میانجی‌گری می‌کند. همچنین نتایج پژوهش ونگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان موجب بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان می‌شود و

¹ Esteve-Faubel

ابزارها

ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی (مرابک، ۱۹۹۶) که ضریب آلفا کرونباخ محاسبه شده در پژوهش سپهری (۱۳۹۹) برای این پرسش‌نامه بالای ۰/۷ برآورد شد. در پژوهش سپهری (۱۳۹۹) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده‌است. * * پایایی پرسشنامه در نرم‌افزار spss ضریب آلفا کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. و همچنین پرسشنامه کمال‌گرایی (هر من، ۱۹۹۱) که در مطالعه زارعی (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه بر اساس یک مطالعه مقدماتی پایایی پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شد. * * پایایی پرسشنامه در نرم‌افزار spss ضریب آلفا کرونباخ برابر با ۰/۲۸ به دست آمد.

یافته‌ها

استفاده کرده‌اند و پژوهش‌های آزمایشی با گروه کنترل و مداخلات آموزشی ساختاریافته کم است. پژوهش حاضر با تمرکز بر دانش‌آموزان هنر و استفاده از روش آزمایشی، قصد دارد شکاف‌های موجود را پر کند و شواهد علمی کاربردی برای مداخلات آموزشی فراهم آورد.

روش

این تحقیق از نوع آزمایشی با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هنر شهر کرمان بودند که به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت کردند که شامل ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی (مرابک، ۱۹۹۶) و پرسش‌نامه کمال‌گرایی (هر من، ۱۹۹۱) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری مانند آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نرمال بودن توزیع متغیرها

جدول ۱. شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته

گروه‌ها	متغیرها	کجی	کشیدگی	کولموگروف-اسمیرنف	سطح معناداری
آزمایشی	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	-۰/۱۱	۱/۲۳	۰/۱۸۱	۰/۲
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۰/۷۶	۰/۸۷	۰/۱۴۲	۰/۲
کنترل	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	-۰/۵۱	۰/۵۸	۰/۲۱۶	۰/۰۵۸
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۰/۱۴	-۰/۷۸	۰/۱۳۷	۰/۲
آزمایشی	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۱۵۸	۰/۲
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۶۴	۰/۵۹	۰/۱۸۲	۰/۱۹
کنترل	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۶۳	-۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۲
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۲۵	۰/۲۴	۰/۱۲۷	۰/۲

متغیر وابسته پژوهش هم‌بر حسب شاخص‌های کجی و کشیدگی و هم‌بر حسب آزمون نرمال بودن کولموگروف-اسمیرنف در هر دو مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل نرمال هستند.

جدول (۱) شاخص‌های مربوط به نرمال بودن متغیرهای وابسته پژوهش (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) را در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با توجه به شاخص‌های کجی، کشیدگی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان می‌دهد. نتایج نشان داد

مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس

جدول ۲. مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس در بین گروه‌ها

شاخص ام باکس	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
۲/۷۳	۰/۸۴	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۴۷

(M)، در نتیجه مفروضه برقرار است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷، ص ۲۵۲).

جدول (۲): نتایج مربوط به برابری ماتریس کواریانس نشان داد که شاخص M باکس به لحاظ آماری معنادار نیست ($\text{Box's } = 2/73, F(141120, 3) = 0/84, P = 0/47$)

مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین گروه‌ها

جدول ۳. مفروضه همگنی واریانس خطا در بین گروه‌ها

متغیر	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
پس‌آزمون کمال‌گرایی	۲/۱۵	۱	۲۸	۰/۱۵
پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۵/۶۹	۱	۲۸	۰/۰۲۴

اما در پس‌آزمون اضطراب اجتماعی ($F(1,28) = 5/69, P = 0/024$)، برقرار نیست اما با توجه به هم‌حجم بودن گروه‌ها، در برابر تخطی از این مفروضه در گروه‌های هم‌حجم مقاوم می‌باشد.

نتایج جدول (۳) مفروضه همگن بودن واریانس‌ها در بین گروه‌های پژوهش را در پس‌آزمون نشان می‌دهد. نتایج نشان داد در پس‌آزمون کمال‌گرایی ($F(1,28) = 2/15, P = 0/15$) مفروضه همگن بودن واریانس‌ها در بین گروه‌های پژوهش برقرار است.

همگنی شیب‌های خط رگرسیون

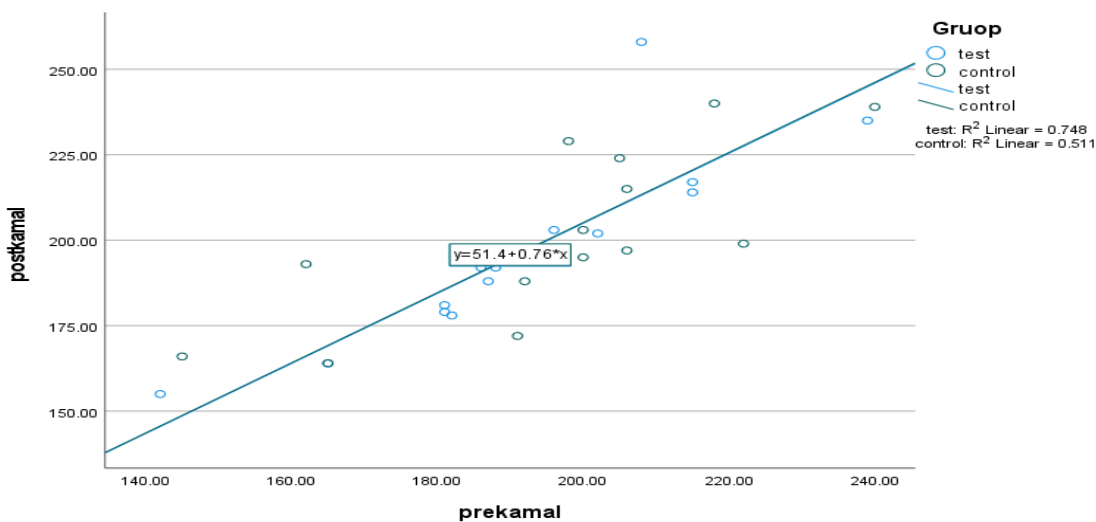
جدول ۴. همگنی شیب‌های خط رگرسیون

منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی صورت	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
عمل آزمایشی	۳۰/۴۹	۱	۳۰/۴۹	۰/۱۲۵	۰/۷۲

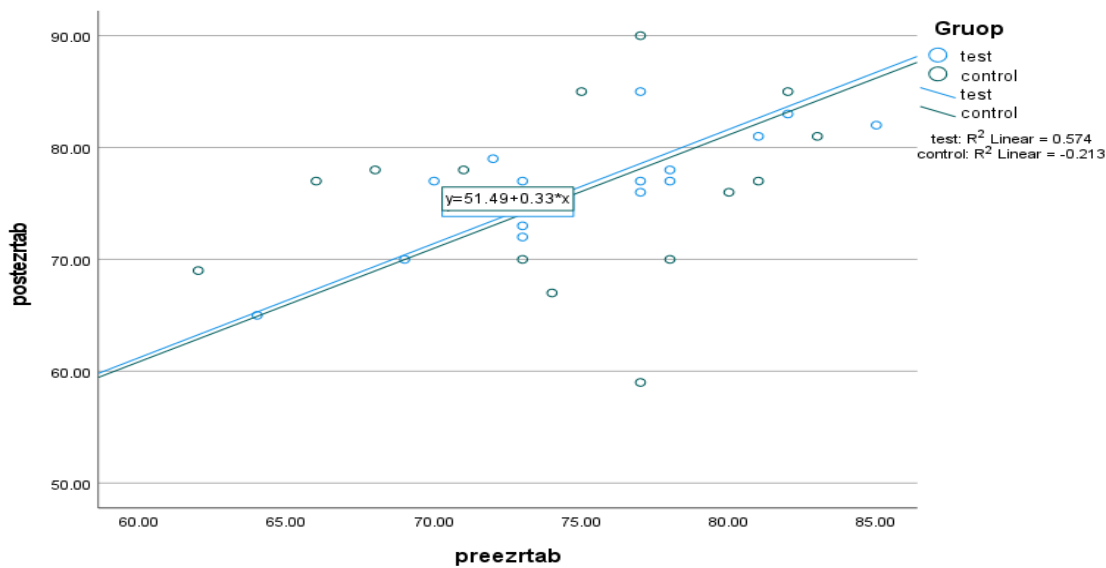
پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۹۴۴۴/۱	۱	۹۴۴۴/۱	۳۸/۵۹	۰/۰۰۱
تعامل عمل آزمایشی و پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۲۷۰/۱	۱	۲۷۰/۱	۱/۱	۰/۳
خطا	۵۸۷۲/۲۶	۲۴	۲۴۴/۶۷		
عمل آزمایشی	۴۲/۳۴	۱	۴۲/۳۴	۱/۰۵	۰/۳۱
پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۲۲۴/۸۹	۱	۲۲۴/۸۹	۵/۵۹	۰/۰۲۶
تعامل عمل آزمایشی و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۳۴/۷۶	۱	۳۴/۷۶	۰/۸۶	۰/۳۶
خطا	۹۶۴/۷۶	۲۴	۴۰/۱۹		

در جدول (۴) تحلیل نتایج نشان داد همگنی شیب‌های خط رگرسیون در بین دو گروه را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون کمال‌گرایی ($F(1,24)=1/1, P=0/3$) و تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی ($F(1,24)=0/86, P=0/36$) معنی‌دار نیست در نتیجه تعاملی وجود ندارد و شیب‌های خط رگرسیون در بین گروه‌ها در پیش‌آزمون یکسان می‌باشد. نمودار (۱) و (۲) همگن بودن شیب‌های خط رگرسیون را در پیش‌آزمون کمال‌گرایی و اضطراب جدایی نشان می‌دهد.

در جدول (۴) تحلیل نتایج نشان داد همگنی شیب‌های خط رگرسیون در بین دو گروه را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون کمال‌گرایی ($F(1,24)=1/1, P=0/3$) و تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی ($F(1,24)=0/86, P=0/36$) معنی‌دار نیست در نتیجه تعاملی وجود ندارد و شیب‌های خط رگرسیون در بین گروه‌ها در پیش‌آزمون یکسان می‌باشد. نمودار (۱) و (۲) همگن بودن شیب‌های خط رگرسیون را در پیش‌آزمون کمال‌گرایی و اضطراب جدایی نشان می‌دهد.



نمودار ۱. همگنی شیب‌های خط رگرسیون در پیش‌آزمون کمال‌گرایی



نمودار ۲. همگنی شیب‌های خط رگرسیون در پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی

اثر عمل آزمایشی

جدول ۵. اثر عمل آزمایشی

منابع	ارزش	درجه آزادی صورت	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
اثر پیلائی	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
لامبدا ویلکز	۰/۹۹۳	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
اثر هنتلینگ	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
بزرگ‌ترین ریشه ری	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲

بر هیچ‌کدام از متغیرهای وابسته (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) تأثیر نداشته‌است.

آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: آموزش هوش هیجانی بر کاهش کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر است.

$$\begin{cases} H_0 : \mu_E = \mu_C \\ H_1 : \mu_E \neq \mu_C \end{cases}$$

جدول ۶. شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته کمال‌گرایی

در جدول (۵) تحلیل نتایج اثر عمل آزمایشی بر متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد اثر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) معنی‌دار نیست

$$= \text{Wilks' } 0.993, F(2,25) = 0.084, P > 0.05$$

(lambda)، در نتیجه عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی)

شاخص‌های توصیفی

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین تعدیل شده
آزمایشی	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۲/۰۶	۲۲/۸۲	۱۴۲	۲۳۹	۱۹۸/۴۸
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۶/۸	۲۶/۵۲	۱۵۵	۲۵۸	
کنترل	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۶/۱۳	۲۴/۱۸	۱۴۵	۲۴۰	۱۹۹/۵۱
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۲۰۱/۲	۲۴/۲۷	۱۶۴	۲۴۰	

در جدول (۶) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر آورده شده است. نتایج نشان داد در کمال‌گرایی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=196/13 \pm 24/18$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=201/2 \pm 24/27$) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر کمال‌گرایی در گروه آزمایش ($M=198/48$) و گروه کنترل ($M=199/51$) بود.

در جدول (۶) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر آورده شده است. نتایج نشان داد در کمال‌گرایی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=196/13 \pm 24/18$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=201/2 \pm 24/27$) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر کمال‌گرایی در گروه آزمایش ($M=198/48$) و گروه کنترل ($M=199/51$) بود.

آزمون فرضیه

جدول ۷. تحلیل کواریانس در متن تحلیل کواریانس چند متغیره برای متغیر کمال‌گرایی

منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی صورت	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۹۵۲۱/۴	۱	۹۵۲۱/۴	۴۰/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۶۰۸
عمل آزمایشی	۷/۶۹	۱	۷/۶۹	۰/۰۳۳	۰/۸۵	۰/۰۰۱
خطا	۶۱۴۴/۰۶	۲۶	۲۳۶/۳۱			

در جدول (۷) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($F(1,26) = (0/033, P = 0/85)$). در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

در جدول (۷) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($F(1,26) = (0/033, P = 0/85)$). در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

فرضیه دوم: آموزش هوش هیجانی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر است.

$$\begin{cases} H_0 : \mu_E = \mu_C \\ H_1 : \mu_E \neq \mu_C \end{cases}$$

شاخص‌های توصیفی

جدول ۸. شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته اضطراب اجتماعی

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین تعدیل شده
آزمایشی	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۵/۲۶	۵/۴۵	۶۴	۸۵	۷۶/۶۶
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۶/۸	۵/۲۱	۶۵	۸۵	
کنترل	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۴/۷۳	۶/۰۴	۶۲	۸۳	۷۵/۹۳
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۵/۸	۷/۹۴	۵۹	۹۰	

در جدول (۸) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان آورده شده‌است. نتایج نشان داد در اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=75/26 \pm 5/45$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=76/8 \pm 5/21$) هستند. در گروه کنترل نیز میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=74/73 \pm 6/04$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=75/8 \pm 7/94$) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ($M=76/66$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=75/93$) بود.

در جدول (۸) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان آورده شده‌است. نتایج نشان داد در اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=75/26 \pm 5/45$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=76/8 \pm 5/21$) هستند. در گروه کنترل نیز میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ($M=74/73 \pm 6/04$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=75/8 \pm 7/94$) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ($M=76/66$) و در مرحله پس‌آزمون ($M=75/93$) بود.

آزمون فرضیه**جدول ۹.** تحلیل کواریانس در متن تحلیل کواریانس چند متغیره برای متغیر اضطراب اجتماعی

منابع	مجموع مجزورات	درجه صورت	آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۲۱۲/۸۳	۱	۲۱۲/۸۳	۲۱۲/۸۳	۵/۴۷	۰/۰۲۷	۰/۱۷
عمل‌آزمایشی	۳/۸۳	۱	۳/۸۳	۳/۸۳	۰/۰۹۹	۰/۷۵	۰/۰۰۴
خطا	۱۰۱۰/۲۴	۲۶	۳۸/۸۵				

در جدول (۹) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F(1,26) = (0/099, P = 0/75)$ در نتیجه تأثیر عمل‌آزمایشی

در جدول (۹) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F(1,26) = (0/099, P = 0/75)$ در نتیجه تأثیر عمل‌آزمایشی

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته هنر در کرمان انجام شد. فرضیات این پژوهش تایید نشد اما در حالت

کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله دارد. بر اساس نتایج بوت‌استرپ، اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله معنادار بود. در واقع تأثیر مثبت دارد و نتایج این مطالعه با اصل فرضیه و نتایج تحلیل ارتباطی ندارد.

نتایج مطالعه استیو فابل و همکاران (۲۰۲۱) از تأثیرات مثبت و مستقیم هوش هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و وجود افکار خودکار کمال‌گرایانه بر آگاهی فرد در زیبایی‌شناختی - موسیقایی، حکایت دارد و نتایج آن با نتایج این مطالعه دو مسیر متفاوت هستند و ارتباطی با هم ندارند.

گونگ و همکاران (۲۰۱۷) در تأثیرات تعاملی و اصلی دو جنبه کلیدی کمال‌گرایی - استانداردهای شخصی و نگرانی‌های ارزشیابی - را بر هوش هیجانی (EI) بر اساس مدل 2×2 کمال‌گرایی بررسی کردند در واقع به‌صورت برعکس این مطالعه بوده است و نتایج با این مطالعه هم‌خوان نیست.

همچنین نتایج نشان دادین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد $F(1,26)=0/099, P=0/75$. در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

نتایج مطالعه مسعودنیا و خواجه به جانی (۱۴۰۰) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی / هیجانی در مدارس می‌تواند به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کند. نتایج این پژوهش با اصل فریه همسو است؛ اما با نتایج هیچ‌گونه همخوانی ندارد.

تحلیل داده‌ها در پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری منجر به کاهش میانگین نمرات پرخاشگری و افزایش میانگین نمرات سازگاری فردی و اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده‌است. باتوجه‌به نتایج به‌دست آمده می‌توان مطرح کرد که آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. این پژوهش بر نقش هوش هیجانی تأکید دارد حال آنکه در پژوهش حاضر این نقش تایید نشد و با نتایج این مطالعه هم‌خوانی ندارد. مطالعه هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) با اصل فرضیه دوم همسو است اما با نتایج تحلیل فرضیه همخوانی ندارد.

کلی با توجه به نتایج‌های پیشین آموزش هوش هیجانی تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دارد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد $(F(1,26)=0/033, P=0/85)$. در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

یافته‌ها در مطالعه هاشمی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۴) نشان داد کمال‌گرایی سازش‌نیافته و اجتناب تجربه‌ای اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر اضطراب اجتماعی دارد. همچنین کمال‌گرایی سازش‌نیافته و اجتناب تجربه‌ای اثر مستقیم با دشواری در تنظیم هیجان دارند. درنهایت دشواری در تنظیم هیجان دارای اثر مستقیم و معنادار بر اضطراب اجتماعی است. در واقع این مطالعه از جنبه‌ای دیگر کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی را بررسی نموده است که با نتایج این پژوهش هم‌راستا نمی‌باشد.

نتایج حاصل از پژوهش بخشی و صدیقی ارفعی (۱۴۰۰) نشان داد که با در نظر گرفتن خودکارآمدی اجتماعی می‌توان از آموزش هوش هیجانی به‌عنوان مداخله مؤثر جهت بهبود اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان ابتدایی استفاده کرد. این مطالعه با هر دو فرضیه پژوهش همخوانی دارد. اما با نتایج حاصل از تحلیل هیچ هم‌خوانی ندارد چرا که بر اساس نتایج هر دو فرضیه رد شدند.

نتایج مطالعه عطادخت (۱۳۹۵) ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان، مشاوران و مسئولین امر را به موضوع فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده و تلویحات را برای استفاده از مداخلات مربوط به کمال‌گرایی و هوش هیجانی جهت پیشگیری از پیامدهای منفی فرسودگی تحصیلی به‌دنبال دارد. نتایج این مطالعه تا حدودی با اصل فرضیه هم‌خوان است؛ اما هیچ همخوانی با نتایج ندارد.

نتایج مطالعه هوپلی سوء و همکاران (۲۰۲۴) بر نقش تأثیرگذار هوش هیجانی اشاره دارد که با هیچ‌کدام از فرضیه‌ها همسو نیست.

مطالعه کریک و اوزکک (۲۰۲۲) از منظری دیگر هوش هیجانی و کمال‌گرایی را بررسی می‌کند. در نتیجه آزمون میانجیگری، مشخص شد که هوش هیجانی نقش واسطه‌ای در رابطه بین

اضطراب اجتماعی نوجوانان است. این نتایج نیز با اصل این فرضیه هم‌راستا است؛ اما با نتایج تحلیل خیر. اینکه هر دو فرضیه رد شدند دلایل مختلفی می‌تواند داشته باشد از جمله: صرفاً حضور فیزیکی افراد در جلسات، همکاری نکردن به جهت آموزش و برقراری تعامل در جلسات با مدرس، سهل‌انگار بودن و جدی نگرفتن جلسات، عدم تمرکز در جلسات و...

مشارکت‌های نویسندگان (Author contributions)

تمامی نویسندگان درصد مشارکت یکسان داشتند.

تأمین مالی (Funding)

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده‌است.

شفافیت (Declaration)

در تمامی مراحل انجام پژوهش شفافیت رعایت شده‌است.

نتایج مطالعه بای و همکاران (۲۰۲۴) به نقش واسطه‌ای بالقوه هوش هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی و سلامت روان می‌پردازد و با اصل فرضیه دوم هم‌راستا است در صورتی که با نتایج تحلیل هیچ سنخیتی ندارد.

نتایج مطالعه ونگ و همکاران (۲۰۲۲) حاکی از این است که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان یک مداخله مؤثر در کاهش

دسترسی به داده‌ها (Data Availability)

در جریان انجام پژوهش به راحتی به داده‌ها دسترسی داشتیم.

تعارض منافع (Conflict of interest)

مقاله ارائه شده به طور کامل از اخلاق نشر، از جمله سرقت ادبی، سوء رفتار، جعل داده‌ها و یا ارسال و انتشار دوگانه، پرهیز نموده‌اند و منافی تجاری در این راستا وجود ندارد. در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

References

- Alamäki, A. Nyberg, C. Kimberley, A & Abbaspour, Parasto (2016). Investigating the relationship between perfectionism and self-esteem with psychological health (well-being) in medical students of public universities in Tehran. Master's thesis. Tehran Teacher Training University. [In Persian].
- Alkozei, A. Cooper, P. J & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal of affective disorders*, 152, 219-228. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.014>.
- Al-Qahtani, M. S. Aboud, Y. Z. Helali, M. M & AlAli, R. M. (2024). Perfectionism among young Adults: A path Analytic Approach Examining the Impact of Perfectionism on Students' leadership Giftedness. *Arts Educa*, 41.
- Anić, P. Mohorić, T & Pokrajac-Bulian, A. (2024). Self-Esteem and Anxiety as Mediators in the Relationship Between Emotional Intelligence and Eating Disorder Symptoms. *Psychological reports*, 00332941241269451. <https://doi.org/10.1177/00332941241269451>.
- Ahmadi, M. Zamani Asl, M. Fallahi, A & Movahedi, Y. (2012). The relationship between academic anxiety and perfectionism. Congress of the Iranian Psychological Association. SID. <https://sid.ir/paper/825155/fa> [In Persian].
- Ahmed, H. H & Mohammed, H. O. (2018). Social anxiety disorders among stutterers: effects of different variants. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 34(2), 155-164.
- Atadokht, Akbar. (2016). The role of perfectionism and emotional intelligence in predicting academic burnout in high school students. *School Psychology*, 5(1), 65-80. SID. <https://sid.ir/paper/216776/fa>. [In Persian].
- Bai, Q. Cui, Z. Hou, R & Wang, J. (2024). The mediating effect of social intelligence in the association between social

- anxiety and mental health among Chinese nursing students. *Scientific Reports*, 14(1), 27208. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78637-3>.
- Bakhshi, Roghieh and Sedighi Arfaei, Fariborz. (2020). The effectiveness of emotional intelligence training with the mediation of social self-efficacy on social anxiety and perfectionism of female students. *Educational Psychology Studies*, 18(43), 17-35. SID. <https://sid.ir/paper/1037986/fa> [In Persian].
- Besharat, M.Ali. Hosseini, S.E & Naghipour, M. (2021). The effect of spiritual/religious perfectionism on mental health indicators and dimensions of non-spiritual/non-religious perfectionism. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 22(1 (83)), 155-167. SID. <https://sid.ir/paper/383582/fa>. [In Persian].
- Davison, G. C. Neale, J. M & Kring, A. M. (2004). *Abnormal psychology* (9th ed.). New York: John Wiley and Sons determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Esteve-Faubel, R. P. Aparicio-Flores, M. P. Cavia-Naya, V., & Esteve-Faubel, J. M. (2021). Emotional intelligence, perceived academic self-efficacy, and perfectionistic automatic thoughts as predictors of aesthetic-musical awareness in late adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 733025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733025>
- Fathi, Ayatollah, Mohammadi, Shervin and Bazdar, Sayyad. (2019). The effectiveness of emotional intelligence training on aggression and individual and social adjustment of students. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 13(50), 59-81. SID. <https://sid.ir/paper/410879/fa>. [In Persian].
- Ferber, K. A. Chen, J. Tan, N. Sahib, A. Hannaford, T & Zhang, B. (2024). Perfectionism and social anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cps0000201>
- Goleman, D. (1995). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Haase, A. M., & Prapavessis, H. (2004). Assessing the factor structure and composition of the Positive and Negative Perfectionism Scale in sport. *Personality and individual differences*, 36(7), 1725-1740. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.013>
- Haller, S. P. Kadosh, K. C. Scerif, G & Lau, J. Y. (2015). Social anxiety disorder in adolescence: How developmental cognitive neuroscience findings may shape understanding and interventions for psychopathology. *Developmental cognitive neuroscience*, 13, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.02.002>.
- Hashemi, Behrouz, Ghazanfari, Ahmad, Sharifi, Tayyebeh, and Ahmadi, Reza. (2019). The effectiveness of successful intelligence training on test anxiety in female students. *Educational Strategies (Educational Strategies in Medical Sciences)*, 12(5), 143-150. SID. <https://sid.ir/paper/396240/fa>. [In Persian].
- Hatami Nejad, M. Norouzi, H. Sadeghi, M.R. & Sadri Damirchi, E. (2025). Developing a model of social anxiety in students based on maladaptive perfectionism and experiential avoidance with the mediating role of difficulty in emotion regulation. *Applied Psychological Research*, Volume 16(2), 15-32. [In Persian].
- Hemmati Fakher, S. (2012). Investigating the relationship between self-monitoring and positive and negative perfectionism with procrastination among female high school students. Master's thesis. Clinical Psychology. Alzahra University. [In Persian].

- Herbert M. (2008). *Solving patient problem: psychiatry*. Philadelphia: Harcourt College Publishers, 2008.
- Herman, S. M & Welch, R. L. (1998). The relationship between Absolutistic thinking and intelligence: A correlation of the Revised Questionnaire of Absolutistic thinking and the Shipley Institute of living Scale. *Psychotherapy in private practice*, 17(3), 45-53.
- Hewitt, P. L & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- Kırıcı Tekeli, E & Özkoç, A. G. (2022). The mediating role of emotional intelligence on the impact of perfectionism on problem-solving skills: an application for tourist guides. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 5(3), 588-611. <https://doi.org/10.1108/JHTI-11-2020-0216>.
- Masoud Nia, Sedighe Begum and Khajeh Behjani, Shahram. (2020). Social Anxiety Disorder in Students and Strategies for Reducing It, Fourth International Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamadan, <https://civilica.com/doc/1645162>. [In Persian].
- Mian, N. U. A. Khan, F. N. Hussain, S. Hussain, A., Khan, A., & Bashir, U. (2025). Empowering Minds: The Role of Social Intelligence in Reducing Anxiety and Building Resilience among Secondary School Students in District Swat, Khyber Pakhtunkhwa. *Review Journal of Social Psychology & Social Works*, 3(2), 1180-1195. <http://socialworksreview.com/index.php/Journal/article/view/274>.
- Mohammadi, Abolfazl; Zargar, Fatemeh; Omidi, Abdollah and Bagheriansararoudi, Reza. (2013). Etiological models of social anxiety disorder. *Behavioral Sciences Research*, Volume 11, Issue 1, 68-80. [In Persian].
- Najafi Sarimi, Ruhollah. (2015). Comparison of perfectionism and academic engagement in students of humanities, experimental sciences and mathematics and physics. Master's thesis. Educational psychology. Allameh Tabatabaei University. [In Persian].
- Qasim, A. S. AA & Hassani, M. (2025). Investigating the cooperative teaching method on social skills, developing mental skills and reducing students' social anxiety with the mediation of emotional intelligence in students in maysan. *Journal of Psychological Science*, 24(147), 135-153. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.24.147.135>
- Sánchez-Moncayo, R. Menacho, I. Ramiro, P & Navarro, J. I. (2025). Perfectionism and psychological well-being in adolescents with high intellectual abilities. *Frontiers in Psychology*, 16, 1617755. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1617755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617755>.
- Smith, E. P. Hill, A. P & Hall, H. K. (2018). Perfectionism, burnout, and depression in youth soccer players: A longitudinal study. *Journal of clinical sport psychology*, 12(2), 179-200.
- Stoeber, J & Childs, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.044>.
- Stoeber, J & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences*, 104, 379-386.

- <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>.
- Su, H., Zhang, J. Li, P. Pu, D & Shang, L. (2024). The relationships between Chinese teachers' emotions, professional identity, and teaching for creativity: The mediating role of emotional intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101531. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101531>.
- Tamanaei Far, M.R. (2013). The Prediction of Social Anxiety Based on Self-Assertion and Self-Efficacy. *QJFR* 2013; 9 (4):95-118. URL: <http://qjfr.ir/article-1-119-fa.html>. [In Persian].
- Thompson, E. (2025). *Emotional intelligence as a moderator between perfectionism and depression levels* (Doctoral dissertation, Dublin, National College of Ireland).
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>.
- Wang, Y. Chen, J. Zhang, X. Lin, X. Sun, Y. Wang, N & Luo, F. (2024). The relationship between perfectionism and social anxiety: A moderated mediation model. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12934. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912934>.
- Zarnaqash, M. Moradi, A & Heydarifard, V. (2023). The effectiveness of social competence training program on emotional intelligence, assertiveness and self-efficacy of slow-learning students, *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, Volume 18(72), 145-152. [In Persian].
- Zivari Azhar, M. Abasi Asfajir, A. A & Hoseinzadeh, B. (2024). The structural relationship of perfectionism on academic achievement anxiety with the mediating role of spiritual intelligence and happiness. *Journal of Psychological Science*, 23(133), 79-94. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.133.79>