

مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی بر بهبود عملکرد زبان آموزان انگلیسی در

مهارت‌های چهارگانه

پریسا عبدالرزاقپور*، نسیم قنبری**

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بهره‌گیری از هوش هیجانی و هوش معنوی جهت بهبود عملکرد زبان‌آموزان انگلیسی یک مؤسسه با استفاده از روش نیمه آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل صورت گرفت. علاوه بر این، اثر این مداخله بر روی سطح هوش هیجانی و هوش معنوی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش تمامی زبان‌آموزان در سطح متوسط بسندگی در سال ۱۳۹۶ را در بر می‌گرفت و حجم نمونه برآورد شده ۱۲۰ نفر بود که در ۵ کلاس آموزشی در سطح متوسط زبان مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایشی (۶۵ نفر) و گواه (۵۵ نفر) قرار گرفتند. زبان‌آموزان گروه آزمایشی در شش جلسه‌ی هفتگی مورد مداخله‌ی هوش هیجانی و هوش معنوی، که برنامه آن توسط پژوهشگران بر پایه پیشینه نظری پژوهش تدوین شده بود، قرار گرفتند. اما گروه کنترل، تحت آموزش‌های رایج مؤسسه قرار گرفتند و مداخله‌ای در زمینه متغیرهای مستقل پژوهش دریافت نکردند. جهت سنجش هوش هیجانی زبان‌آموزان از پرسشنامه هوش هیجانی پتریدز و همکاران (۲۰۰۶) و جهت سنجش هوش معنوی آنها از پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) استفاده شد. تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که در مقایسه با گروه کنترل، گروه آزمایش دارای نمرات بالاتری در مهارت‌های مکالمه، شنیدن، نگارش و خواندن زبان انگلیسی بودند و شش جلسه‌ی مداخله‌ی هوش هیجانی و هوش معنوی موجب افزایش معنی‌دار این دو متغیر در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون گردید. با توجه به نتایج این پژوهش، می‌توان مداخله‌ی هوش هیجانی و هوش معنوی را برای رشد مؤلفه‌های این دو متغیر و ارتقای عملکرد زبان‌آموزان انگلیسی در مهارت‌های چهارگانه به کار برد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، هوش معنوی، عملکرد، مهارت‌های چهارگانه.

* استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون (نویسنده مسئول) Email: Abdolrezapour@gmail.com

** استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خلیج فارس بوشهر

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر توجه ویژه‌ای به تأثیر تفاوت‌های فردی روی آموزش و به‌خصوص نقش آنها در یادگیری زبان دوم شده است. چنین تفاوت‌هایی بر موفقیت نهایی کسب شده توسط هر فرد تأثیرگذار است. از میان تفاوت‌های فردی می‌توان به انگیزش (دورنی و اسکیهان، ۲۰۰۳؛ پاپی و عبدالله‌زاده، ۲۰۱۲؛ مهدیه، ۱۳۹۷)، سبک یادگیری (هانسن و استنسفیلد، ۱۹۸۱؛ بین، چی کین لی و ژنگ، ۲۰۲۰) و راهبردهای یادگیری (چاموت، ۲۰۰۱؛ کریشکو، فلیشر، والدیر، ورت و لوتنر، ۲۰۲۰) اشاره کرد. عمده مطالعات در زمینه تفاوت‌های فردی، به این اصل معتقدند که خصایص فردی ثابت هستند و در طول زمان تغییر نمی‌کنند (دو راد، ۲۰۰۰)، با این وجود همان‌گونه که دورنی (۲۰۰۹) اذعان دارد، تعامل میان محیط و ژنتیک در طی زندگی یک فرد ممکن است خصایص وی را تغییر دهد. از سوی دیگر، آکسفورد و اهرمن (۱۹۹۳)، در نقدی جامع از پیشینه این موضوع، پیشنهاد می‌کنند که معلمان زبان دوم تفاوت‌های فردی افراد را در آموزش خود مورد تأکید قرار دهند.

احساسات به عنوان یکی از تفاوت‌های فردی مهم در بسیاری از تحقیقات مورد بررسی قرار گرفته و نقش حیاتی ایفا شده توسط این عامل در مراحل مختلف زندگی افراد تأیید شده است (آیزنبرگ، ۲۰۰۶؛ کنو، دواله و کینگ، ۲۰۲۰؛ عبدالرضا پور، ۲۰۱۷ الف و ب). پیشینه تأکید بر نقش احساسات در آموزش و یادگیری به زمان افلاطون باز می‌گردد که بر این عقیده بود هیچ نوع یادگیری بدون دخالت احساسات انجام نمی‌پذیرد. سپس در قرن بیست، توجهات به سمت هوش هیجانی به عنوان جنبه‌ای از هوش اجتماعی جلب شد. با این وجود، نخستین بار در دو مقاله مهم سالووی و مایر در سال ۱۹۸۹، این موضوع به صورت علمی مورد کنکاش قرار گرفت. تعریفی که آنها از هوش هیجانی ارائه دادند شامل توانایی بیان درک احساسات، دسترسی به احساسات و تولید آنها جهت کمک به تفکر، توانایی فهم احساسات و دانش احساسی و تنظیم احساسات با تفکر به منظور رشد فکری و عقلانی است. سایر تعریف‌های ارائه شده با وجود تنوع ظاهری همه بیشتر کامل‌کننده یکدیگر هستند تا اینکه متناقض هم باشند. در سال ۱۹۹۵ گلن در کتاب پرفروش خود با عنوان "هوش هیجانی: چرا می‌تواند بیشتر از ضریب هوشی اهمیت داشته باشد؟" اظهار کرد که تنها ۲۰ درصد از موفقیت فرد وابسته به ضریب هوشی وی است و ۸۰ درصد آن به عوامل دیگر از جمله هوش هیجانی وابسته است. طبق نظریه گلن، هوش هیجانی از پنج خصیصه تشکیل شده است که شامل آگاهی از احساسات خود، تشخیص احساسات اطرافیان، کنترل احساسات خود، کنترل روابط با دیگران و کسب انگیزه درونی می‌باشد (گلن، ۱۹۹۵).

مطالعات انجام شده بیانگر نقش و اهمیت هوش هیجانی در ابعاد مختلف زندگی اعم از تحصیل، روابط اجتماعی و سلامت روانی است (پارکر، سامرفلدت، هوگان و مجسکی، ۲۰۰۴؛ مک کان و همکاران، ۲۰۲۰؛ سانچز آلوارز، مارتوس و اکستریمر، ۲۰۲۰؛ سانگ و همکاران، ۲۰۱۰). مبحث هوش هیجانی و استفاده از آن در فرآیند تدریس و یادگیری، توجه بسیاری از معلمان و برنامه نویسان درسی را به خود جلب کرده است و بر همین اساس تحقیقات نوینی در خصوص تأثیر آن در یادگیری زبان دوم صورت گرفته است که اشاره به تأثیر مثبت این متغیر در یادگیری مهارت‌های مختلف زبانی از جمله خواندن و درک مطلب (عبدالرضاپور و توکلی، ۲۰۱۲، عبدالرضاپور، توکلی و کتابی ۲۰۱۴)، مکالمه (عبدالرضاپور، ۲۰۱۷ الف) و نگارش (عبدالرضاپور، ۲۰۱۲) می‌کنند. نقطه مشترک تمام این مقالات این است که زمانی که احساسات به عنوان یک عامل غیرزبانی در کنار عوامل زبانی تقویت می‌شود، پیشرفت بیشتری حاصل می‌شود. با وجود این تحقیقات، نظام آموزشی ما هنوز بر بهره هوشی تأکید می‌کند و نقش و جایگاه هوش هیجانی در حوزه تعلیم و تربیت کمرنگ است. بنابراین انجام تحقیقات نوین در خصوص تأثیر آن در آموزش و ارائه راهکارهای نوین جهت ارتقا آن ضروری به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، همگام با اشتیاق روزافزون به تحقیق در زمینه تأثیر هوش هیجانی بر موفقیت افراد در زمینه‌های مختلف زندگی، تحقیقات جدید به مطالعه تأثیر هوش معنوی در زندگی افراد روی آورده اند. نخستین بار جیمز (۱۹۷۷) در کتابی تحت عنوان گوناگونی تجربه‌های معنوی به نقش معنویت در حل مشکلات زندگی و معنادار کردن زندگی به صورت علمی پرداخت. طبق نظریه واقان، این هوش یکی از انواع هوش چندگانه است که به طور مستقل می‌تواند رشد و توسعه یابد (واقان ۲۰۰۲). هوش معنوی به افراد کمک می‌کند که پاسخ سؤالاتی نظیر چرایی حضور ما در این جهان، چگونگی رابطه ما با دیگران، جامعه و جهان و سؤالاتی از این قبیل را پیدا کنند. بر اساس مطالعه سیسک (۲۰۰۸)، بحث کردن در مورد این نوع سؤالات در کلاس درس به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به چیزی فراتر از خودشان فکر کنند؛ اینکه چگونه می‌توانند به زندگی دیگران، جامعه، زمین و جهان برای ایجاد یک دید کلی از چالش‌های در حال توسعه جهانی وصل شوند.

در سال‌های اخیر، محققان به بررسی تأثیر هوش معنوی معلمان در آموزش پرداخته‌اند. برای مثال، اسدزاده هیر، مهاجران، قلعه ای، دیوبند و جوادی (۱۳۹۸) به بررسی رابطه میان هوش معنوی و عملکرد شغلی معلمان پرداختند و رابطه مثبت و معناداری میان این دو متغیر پیدا کردند. در کتابی تحت عنوان معنویت و تدریس زبان انگلیسی (شپرد وانگ و محبوب، ۲۰۱۸)، اعتقادات معنوی

معلمان مورد بررسی قرار می‌گیرد. شپرد وانگ و محبوب (۲۰۱۸) اذعان می‌کنند که تعهد معنوی نه تنها چشم انداز غنی در پژوهش به ما می‌دهد، بلکه ارزش‌های اخلاقی خاصی را در اختیار ما قرار می‌دهد که هدف آنها افزایش کیفیت زندگی، عدالت اجتماعی، پایداری محیطی و تنوع فرهنگی است. بر اساس گفته پالم (۱۹۹۹)، ترس در همه جا از جمله در فرهنگ، آداب و رسوم، دانش آموزان و معلمان و حتی خود ما وجود دارد و ما را از همه چیز جدا می‌کند و ترس زبان‌آموزان نه تنها روند دریافت اطلاعات و فهم آنها را مختل می‌کند بلکه باعث می‌شود تا از انجام تکالیف یا حضور در کلاس سرباز زنند. تنها گزینه‌ای که در این زمان می‌توانیم داشته باشیم راه معنوی است. از طرف دیگر همان‌طور که مایر (۲۰۰۰) بیان می‌کند انگیزه، احساسات و یا ادراک به ندرت به صورت مجزا عمل می‌کنند و در بیشتر اوقات، به ویژه در زمان یادگیری و زمانی که در مورد جهان تفکر می‌کنند، با هم در می‌آمیزند. در این زمان ممکن است که احساسی مانند ترس روی ضمیر ناخودآگاه فرد برای یادگیری و یا برای داشتن انگیزه تأثیر بگذارد. برای غلبه بر این ترس، نادینگز (۱۹۹۳) برنامه آموزشی را طراحی کرد که در آن سؤالات معنوی مورد تأکید بودند. او به همین منظور پیشنهاد داد که معلمان دانش‌آموزان را در سؤالات مربوط به هستی شرکت دهند. در همین رابطه، دوبلاسیو (۲۰۱۱) به نقش هوش معنوی به عنوان عاملی جهت انگیزش دانش‌آموزان و برانگیختن حس کنجکاوی آنها اشاره کرد. و در سال ۲۰۰۷، گاردنر در کتابی تحت عنوان پنج ذهن برای آینده که با آثار قبلی وی بسیار متفاوت است به جای توصیف هوش‌های موجود، به هوش‌هایی اشاره می‌کند که برای برطرف کردن نیازهای آینده هستی خود به آنها احتیاج داریم و اذعان می‌کند که برای مقابله با این جهان باید این ظرفیت‌ها را پرورش داد. این ظرفیت‌ها شامل ذهن تحلیل‌گر، ذهن خلاق، ذهن منظم، ذهن مودب و ذهن اخلاق مدار است. بنابراین تغییر اجتماعی تنها در صورتی اتفاق می‌پذیرد که قلب‌ها و ذهن‌های هر فرد رابطه متقابل با جهان اطراف را بپذیرد.

علاوه بر این، تحقیقات پیشین، رابطه متقابل هوش هیجانی و هوش معنوی و تأثیر آنها روی یکدیگر را به اثبات رسانده‌اند (لقمان‌پور زرینی و تلارمی، ۱۳۹۶). ار (۲۰۰۱) اذعان می‌دارد که رشد هوش هیجانی منجر به رشد معنوی می‌شود و بالعکس در تحقیق انجام شده توسط چرنیس و گلنن (۲۰۰۱) با افزایش هوش معنوی، رشد هوش هیجانی صورت پذیرفت. هوش معنوی و هوش هیجانی را می‌توان به‌عنوان جعبه سیاهی در نظر گرفت که به جز برخی از احساسات اصلی (مانند خشم، عشق، حسادت، دلشوره و افسردگی) و تجارب معنوی (مانند احساس تعلق به جهان، ماورا یا خدا و شنیدن

صداهای درونی)، سایر تجارب احساسی و معنوی ما به سختی قابل تعریف و درک، حتی برای خودمان، هستند.

تیشلر، بیبرمن و مک کیچ (۲۰۰۲) در یک مطالعه مروری به بررسی رابطه میان هوش هیجانی، معنویت و عملکرد کارکنان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که با افزایش هوش معنوی فرد، درک وی از خود، درک احساس، خودارزیابی مثبت، اعتماد به نفس، همدلی و ازخودگذشتگی افزایش پیدا می‌کند. این معرفت، شبیه مهارت‌های آگاهی فردی مانند درک احساسات و دسترسی به آنهاست، که در افرادی که هوش هیجانی بالا دارند دیده می‌شود. علاوه بر این مهارت‌هایی مانند اعتماد به نفس بالا و خودشکوفایی که در اثر معنویت بالا به وجود می‌آیند، منجر به تفاوت رفتاری در برخورد با دیگران می‌شود که همان جنبه اجتماعی هوش هیجانی است. پس به این نتیجه می‌رسیم که مهارت‌ها و معرفت هوش هیجانی به میزان زیادی هم‌راستای نشانه‌های شخصیتی، رفتاری و نگرشی معنویت بالا هستند. البته این موازات به این معنی نیست که می‌توانیم هوش معنوی را باین واژه‌ها تعریف کنیم. چرا که معنویت بسیار فراتر از مفاهیم ذکر شده است و این موارد تنها بعضی از نتایج احساسی و رفتاری معنویت بالاست.

از آنجایی که در کلاس‌های آموزش زبان دوم، زبان‌آموزان تحت فشار و استرس بیشتری هستند و نیاز بیشتری به درک احساسات خود و درک متقابل دوستان به‌ویژه در کارهای گروهی دارند، شناخت هوش هیجانی و ارتقا آن از اهمیت بیشتری برخوردار است. همچنین از طرف دیگر، به دلیل اینکه کشور ما در زمینه‌ی پژوهش هوش معنوی در ابتدای راه قرار دارد و نیاز به بررسی این مقوله در جوامع پژوهشی متفاوت کاملاً مشهود است و نیز با توجه به رابطه میان هوش هیجانی و هوش معنوی و تأثیر آنها بر یکدیگر و با در نظر گرفتن معنویت به عنوان یکی از نیازهای درونی انسان، این پژوهش بر آن شد با استفاده از هوش هیجانی و هوش معنوی در آموزش زبان انگلیسی، تأثیر آن را در یادگیری زبان دوم مورد بررسی قرار دهد. در این تحقیق، باین‌که هوش هیجانی و هوش معنوی به عنوان دو مقوله مجزا در نظر گرفته می‌شوند ولی با توجه به وجه اشتراک‌هایی که این دو نوع هوش دارند در برخی از تمرینات داده شده در مداخله، روی رفتارها، نگرش‌ها و مهارت‌های یکسانی معطوف می‌شدیم.

از سوی دیگر، از آنجایی که برخی تحقیقات تأکید ویژه‌ای بر پرورش ظرفیت و هوش معنوی (مانند گاردنر، ۲۰۰۷) و یا هوش هیجانی (مانند عبدالرضا پور، ۲۰۱۷ الف) دارند، سؤالی که در اینجا ممکن است مطرح شود این است که آیا امکان ارتقای این دو هوش در محیط آموزش زبان وجود

دارد یا خیر. بنابراین سؤال اول و دوم این تحقیق بررسی امکان افزایش این دو هوش است. و سؤال سومی که مورد بررسی قرار می‌گیرد تأثیر این دو متغیر در بهبود عملکرد زبان‌آموزان در مهارت‌های چهارگانه زبان است. به منظور پاسخگویی به این سؤالات، فرضیه‌های زیر تدوین گردید.

۲- فرضیه‌های پژوهش

۱. آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان باعث افزایش سطح هوش هیجانی آنها می‌شود.
۲. آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان باعث افزایش سطح هوش معنوی آنها می‌شود.
۳. آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان تأثیر مثبتی در عملکرد آنها در مهارت‌های چهارگانه زبان دوم دارد.

۳- روش پژوهش

- روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری

این پژوهش، از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی بود و طرح تحقیق آن به صورت دو گروهی (گروه آزمایش و گروه گواه) و شامل دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی زبان‌آموزان در سطح متوسط بسندگی زبان را در برمی‌گرفت. به منظور دستیابی به نمونه موردنظر از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، بدین صورت که از بین مؤسسات زبان انگلیسی شهرستان شیراز یک مؤسسه به صورت تصادفی در تابستان سال ۱۳۹۶ انتخاب شده و ۵ کلاس از این مؤسسه به صورت تصادفی به دو گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. گروه گواه شامل دو کلاس (۵۵ نفر) و گروه آزمایش شامل سه کلاس (۶۵ نفر) بود. همه شرکت کنندگان دانش‌آموزان دختر در رده سنی ۱۲ تا ۱۵ سال بودند. جهت اطمینان از هم سطح بودن دانش زبانی شرکت کنندگان، سطح زبان آنها توسط آزمون تست تعیین سطح آکسفورد (آلن، ۱۹۹۲) سنجیده شد و پاسخ‌های آنها در یک بازه ۱۰۰ نمره‌ای قرار گرفت. نتایج نشان داد که نمرات هرگروه در بازه ۴۵ تا ۵۱ قرار دارد که خود نمایانگر هم‌سطحی زبان‌آموزان به لحاظ بسندگی زبان انگلیسی بود. لازم به ذکر است که رضایت آگاهانه زبان‌آموز و والدین جهت شرکت در پژوهش اخذ شد و اطمینان حاصل گردید که شرکت کنندگان بطور همزمان با این پژوهش، آموزش دیگری در خصوص متغیرهای پژوهش دریافت نمی‌کنند.

۴- ابزارهای اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری استفاده شده در این مقاله دو پرسشنامه هوش هیجانی پتریدز و همکاران (۲۰۰۶)، پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) و آزمون پایان ترم مؤسسه است.

۴-۱. پرسشنامه هوش هیجانی

به منظور سنجش میزان هوش هیجانی زبان‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نمونه کوتاه پرسشنامه هوش هیجانی پتریدز و همکاران (۲۰۰۶) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است با ۴ زیر مقیاس فرعی از جمله بهزیستی، مهار هیجان‌ات خود، تحریک‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی است. پاسخ‌های عبارت‌ها در مقیاس هفت درجه ای لیکرت از «کاملاً مخالف = نمره ۱» تا «کاملاً موافق = نمره ۷» تنظیم شده است. ۱۵ گویه این پرسشنامه به صورت بر عکس نمره‌گذاری می‌شود به این ترتیب که به پاسخ «کاملاً مخالف = نمره ۷» و به پاسخ «کاملاً موافق = نمره ۱» داده می‌شود. حداقل امتیازات در این پرسشنامه ۳۰ و حداکثر ۲۱۰ است و نمره بالاتر کسب شده نشان‌دهنده هوش هیجانی بیشتر است. دلیل استفاده از نمونه خلاصه شده پرسشنامه که در ده دقیقه پاسخ داده می‌شود محدودیت زمانی و پیشگیری از خستگی احتمالی زبان‌آموزان بود. اعتبار این پرسشنامه توسط کوپر و پتریدز (۲۰۱۰) از طریق نظریه پرسش پاسخ تأیید شده است. همچنین، عبدالرضاپور (۲۰۱۷ الف) برای محاسبه روایی سازه مقیاس از تحلیل عامل تأییدی مرتبه‌ی اول استفاده کرد و یافته‌های پژوهش وی ساختار چهار عاملی ۳۰ گویه‌ی مقیاس سنجش هوش هیجانی را مورد تأیید قرار داد و عبدالرضاپور (۲۰۱۷ ب) در پژوهشی در ایران، ضریب پایایی کل این پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ گزارش کرد. علاوه بر این، پایایی آن در این تحقیق با ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت و آلفای کرونباخ به دست آمده ۰/۹۲ بود که مؤید پایایی بالای پرسشنامه است.

سؤالات خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به صورت زیر است:

- ✓ بهزیستی: ۲۷-۲۴-۲۰-۱۲-۹-۵
- ✓ مهار هیجان‌ات خود: ۳۰-۲۲-۱۹-۱۵-۷-۴
- ✓ تحریک‌پذیری: ۲۸-۲۳-۱۷-۱۶-۱۳-۸-۲-۱
- ✓ مهارت‌های اجتماعی: ۲۶-۲۵-۲۱-۱۱-۱۰-۶
- ✓ و سؤال‌های ۳-۱۴-۱۸-۲۹ تنها به نمره کلی هوش هیجانی کمک می‌کند.

✓ سؤالاتی که به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند: ۲-۴-۵-۷-۸-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-

۱۶-۱۸-۲۲-۲۵-۲۶-۲۸

۲-۴. پرسشنامه هوش معنوی

این پرسشنامه توسط کینگ در سال ۲۰۰۸ طراحی گردید که شامل ۲۴ گویه با ۴ زیر مقیاس فرعی از جمله تفکر وجودی انتقادی با ۵ گویه، تولید معنای شخصی با ۷ گویه، هشیاری متعالی با ۵ گویه و بسط حالت هشیاری با ۷ گویه است. پاسخ‌های عبارت‌ها در مقیاس پنج درجه ای لیکرت از «کاملاً مخالف = نمره ۰» تا «کاملاً موافق = نمره ۴» تنظیم شده است. گویه ۶ این پرسشنامه بر عکس نمره گذاری می‌شود به این ترتیب که به پاسخ «کاملاً مخالف = نمره ۴» و به پاسخ «کاملاً موافق = نمره ۰» داده می‌شود. حداقل امتیازات در این پرسشنامه ۰ و حداکثر ۹۶ است و نمره بالاتر کسب شده نشان‌دهنده هوش معنوی بیشتر است. کینگ (۲۰۰۸) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی در یک نمونه ۶۱۹ نفری از دانشجویان دانشگاه ترنت کانادا ضریب پایایی کل این پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۵ گزارش کرد و آلفای زیرمقیاس‌های آن از جمله تفکر وجودی انتقادی ۰/۸۸، تولید معنای شخصی ۰/۸۷، هشیاری متعالی ۰/۸۹ و بسط هشیاری متعالی ۰/۹۴ گزارش شد. کینگ و دوکیکو (۲۰۰۹) در تحقیق خود اعتبار ملاکی و اعتبار سازه‌ای پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش رقیب، احمدی و سیادت (۱۳۸۷)، ۰/۸۶ گزارش شد. در این تحقیق، روایی ظاهری و محتوایی پرسشنامه توسط ۱۸ نفر از همکاران و متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت و آلفای کرونباخ به دست آمده ۰/۸۹ بود.

✓ سؤالات خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به صورت زیر است:

✓ تفکر وجودی انتقادی: ۱-۳-۵-۹-۱۳-۱۷-۲۱

✓ تولید معنای شخصی: ۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳

✓ هشیاری متعالی: ۲-۶-۱۰-۱۴-۱۸-۲۰-۲۲

✓ بسط هشیاری متعالی: ۴-۸-۱۲-۱۶-۲۴

۳-۴. آزمون سطح زبان

آزمون‌های پایان دوره مؤسسه ملاک ارزیابی سطح مهارت‌های زبان انگلیسی زبان‌آموزان هر دو گروه آزمایشی و گواه در انتهای دوره بود. خاطر نشان می‌شود که نتایج آزمون تست تعیین سطح آکسفورد

(آلن، ۱۹۹۲) بیانگر هم سطح بودن زبان‌آموزان پیش از اجرای برنامه بود و جهت اطمینان از تأثیر بخش بودن دوره از نتایج امتحان پایان‌ترم دوره استفاده شد. این آزمون شامل ۲۰ سؤال شنیداری، ۲۰ سؤال خواندن و درک مطلب، ۱ موضوع برای بخش نوشتاری و ۱ موضوع جهت بخش مکالمه بود. سؤالات شنیداری و خواندن و درک مطلب به صورت ۴ گزینه ای بوده و برای هرپاسخ صحیح ۱ نمره منظور می‌شود. از آنجا که امکان اشتباه در نمره گذاری قسمت نوشتاری و مکالمه وجود داشت، از دو همکارمتخصص جهت تصحیح متون و نیز نمره‌دهی به بخش مکالمه دعوت به کار شد و میانگین نمرات به دست آمده برای هر فرد در نظر گرفته شد. سؤالات امتحانات پایان‌ترم مؤسسه از آزمون‌های استاندارد بین‌المللی استخراج می‌شوند و جهت تعیین روایی محتوایی از معلمان با سابقه مؤسسه که در این سطح تدریس دارند درخواست می‌شود تا در مورد میزان تناسب (روایی) اظهار نظر کنند. باین وجود، جهت انجام این پژوهش، از ۱۲ همکار با سابقه درخواست شد که روایی ظاهری و محتوایی آزمون را مورد بررسی قرار دهند و روایی آزمون توسط آنها مورد تأیید قرار گرفت و پایایی سؤالات شنیداری و سؤالات خواندن و درک مطلب با ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت و آلفای کرونباخ به دست آمده در بخش شنیداری ۰/۸۶ و در بخش خواندن و درک مطلب ۰/۸۱ بود.

۵- روش اجرا

در این مطالعه، پس از تعیین گروه‌های آزمایشی و گواه، امتحان پیش‌آزمون از نظر سطح زبانی، هوش هیجانی و هوش معنوی انجام گرفت که تفاوت چشم‌گیری میان آنها یافت نشد و هم سطحی شرکت‌کنندگان مورد تأیید قرار گرفت. سپس زبان‌آموزان در ۵ کلاس به صورت مجزا تحت آموزش قرار گرفتند. کلاس‌های مرکز زبان‌آموزی شامل بیست جلسه آموزشی می‌شود. جهت انجام این تحقیق، زبان‌آموزان علاوه بر بیست جلسه کلاس‌های مؤسسه در شش جلسه مازاد تحت آموزش قرار گرفتند. برنامه آموزشی گروه گواه تنها شامل آموزش زبان به صورت رایج در مؤسسه بود و برنامه گروه آزمایشی شامل آموزش زبان همراه با آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی بود. این جلسات مجموعاً در طی سه ماه برگزار شدند و تمامی جلسات توسط یکی از محققین تدریس شد. پس از اتمام دوره آموزش، آزمون‌های پس‌آزمون شامل آزمون سطح زبان، پرسشنامه هوش هیجانی و هوش معنوی برگزار شدند.

۶- شیوه مداخله

مداخله انجام شده در مطالعه حاضر برای آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی در شش جلسه دوساعته در مؤسسه انجام شد و برنامه آن توسط پژوهشگران تدوین شد. این جلسات هفته‌ای یک بار در بین دو جلسه برگزار شده آموزش زبان، برای گروه آزمایش برگزار شد. مداخله هوش هیجانی براساس مؤلفه های هوش هیجانی گلمن (فهمیدن احساسات خود، تشخیص احساسات دیگران، کنترل احساسات، تنظیم روابط خود و دیگران، خودانگیختگی) و مداخله هوش معنوی بر اساس تلفیقی از نظریه نادینگز (۱۹۹۳)، چرنیس و گلمن (۲۰۰۱) و مؤلفه‌های پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) بود. در هر جلسه این مباحث به صورت بحث نظری، اظهار نظر آزاد، ایفای نقش و ... به مدت ۱۲۰ دقیقه ارائه شد. تأکید این برنامه بیشتر بر خودآگاهی و تجربه مؤلفه‌های گفته شده بود و تنها به صرف انتقال دانش در این زمینه‌ها اکتفا نشد.

برنامه هفتگی آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به گروه آزمایش (منبع: نگارندگان، ۱۳۹۹)

جلسه	برنامه	سناریو
اول	تعریف و تبیین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن و بیان نمونه‌هایی از تأثیر آن در جنبه‌های مختلف زندگی	معرفی مؤلفه ها توسط استاد، بحث و اظهار نظر گروهی
	تعریف و تبیین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن، آگاه شدن از هدف غایی زندگی و تشویق زبان‌آموزان به شرکت در بحث	
دوم	فهمیدن احساسات خود از طریق پخش فیلم‌های صامت کوتاه و تشویق کردن زبان‌آموزان به صحبت در مورد احساسات شخصیت‌های فیلم	معرفی مؤلفه ها توسط استاد، پخش فیلم‌های صامت کوتاه، شرکت در بحث گروهی
	فواید هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در بهبود تعاملات روزمره و فهمیدن احساسات و هیجانات خود	
سوم	تشخیص احساسات دیگران با تشویق به صحبت در مورد زبان بدن و احساسات زبان‌آموزان دیگر	معرفی مؤلفه ها توسط استاد، بحث و اظهار نظر، ایفای نقش
	آموزش روابط میان فردی مثبت و صحبت در مورد سجایای اخلاقی	
چهارم	کنترل احساسات خود با تشویق به پیدا کردن عامل آن احساس و تلاش در جهت درک بهتر آن و پیدا کردن راهی برای فرونشاندن هیجانات منفی	معرفی مؤلفه ها توسط استاد، بحث و اظهار نظر، شرکت در بحث گروهی
	آموزش پاسخ‌های مقابله‌ای مؤثر، آموزش توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسائل زندگی روزمره	

معرفی مؤلفه ها توسط استاد، پخش فیلم های کوتاه، اظهار نظر گروهی، به اشتراک گذاری تجارب شخصی	تنظیم روابط خود و دیگران با تماشای فیلم های کوتاه حاوی تعارض میان افراد و تشویق زبان آموزان به ارائه راهکارهایی برای داشتن واکنش مناسب تر با سایر افراد در موقعیت های مشابه	هوش هیجانی	پنجم
	آموزش رفتارهایی مانند بخشش و سپاسگزاری و ارزش نهادن به عشق، همدلی و توجه به دیگران، حساسیت داشتن به مسائل اجتماعی	هوش معنوی	
معرفی مؤلفه ها توسط استاد، اظهار نظر گروهی، صحبت در مورد تجارب شخصی	خودانگیزگی با تعیین هدف، گام برداشتن به سوی آن و کنترل احساسات خود برای رسیدن به هدف غایی	هوش هیجانی	ششم
	آموزش جرأت ورزی، روابط میان فردی مثبت صحبت در مورد رابطه میان افراد، زمین و جهان و اتحاد آنها	هوش معنوی	

۷- یافته های پژوهش

تجزیه و تحلیل داده ها به دو روش آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از شاخص هایی مانند میانگین، انحراف معیار و در سطح استنباطی برای فرضیه اول و دوم با توجه به وجود نمرات پیش آزمون هوش هیجانی و هوش معنوی از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش بهره گرفته شد و برای سنجش فرضیه سوم از آزمون t مستقل استفاده شد و کلیه محاسبات توسط نرم افزار SPSS صورت گرفت. در تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر، باید دو پیش فرض بهنجار بودن داده ها یا تقریباً بهنجار بودن آنها و یکنواختی کوواریانس ها رعایت شود. برای اثبات نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و برای یکنواختی کوواریانس ها از آزمون کرویت ماچلی استفاده می شود. با توجه به اینکه فرض کرویت بین دو سطح از متغیر عامل در تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر همیشه برقرار است، نیاز به بررسی این پیش فرض نبود. بنابراین جهت بررسی بهنجار بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج این آزمون بهنجار بودن دو متغیر هوش هیجانی و هوش معنوی را در پس آزمون مورد تأیید قرار داد. بدین صورت که برای متغیر هوش هیجانی با آماره $0/072$ ($p=0/193$) و برای متغیر هوش معنوی زبان آموزان با آماره $0/079$ ($p=0/178$) بود که سطوح معناداری بزرگتر از $0/05$ نشان از بهنجار بودن توزیع دارند. با این حال، نتایج این آزمون بهنجار بودن نمرات این دو متغیر در پیش آزمون را رد کرد. با توجه به اینکه امکان استفاده از داده های تقریباً بهنجار نیز در آزمون تحلیل

واریانس با اندازه‌گیری مکرر وجود دارد و پیرو مطالعات پیشین (کلر^۱، ۲۰۱۵؛ لوین^۲، ۲۰۱۱)، چولگی و کشیدگی داده‌ها بررسی شد که با توجه به اینکه این مقادیر در بازه $-۰/۵$ و $+۰/۵$ قرار داشتند فرض بهنجار بودن متغیرها مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر قابل اجرا بود.

الف) تأثیر آموزش مبتنی بر هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش هیجانی آنها جهت پاسخ به این سؤال، نمرات پیش آزمون و پس آزمون پرسشنامه هوش هیجانی پتریدز و همکاران (۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفت و شاخص‌های توصیفی برحسب مرحله ارزیابی و گروه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی نمرات هوش هیجانی به تفکیک گروه و آزمون

متغیر	آزمون	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	پیش آزمون	گواه	۶۵	۱۱۰/۳۲	۸/۱۲
		آزمایش	۵۵	۱۰۸/۳۴	۷/۰۹
	پس آزمون	گواه	۶۵	۱۱۰/۵۸	۵/۷۶
		آزمایش	۵۵	۱۳۴/۱۴	۷/۰۸

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در حالی که میانگین پیش‌آزمون ۶۵ زبان‌آموز گروه گواه در متغیر هوش هیجانی اندکی بیشتر از میانگین پیش‌آزمون هوش هیجانی ۵۵ زبان‌آموز گروه آزمایش بوده است، مقایسه میانگین‌های پس‌آزمون این دو گروه در این متغیر به میانگین بالاتر گروه آزمایش اشاره می‌کند. برای آزمون فرضیه اول پژوهش مبنی بر "تأثیرگذاری آموزش مبتنی بر هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش هیجانی آنها" از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر که در آن متغیر درون‌گروهی، زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و متغیر بین‌گروهی، گروه (آزمایشی یا گواه) در نظر گرفته شد، استفاده شد.

جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات درون گروهی و

تعامل متغیر هوش هیجانی

تأثیر درون گروهی	اثر پیلاهی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
زمان	۰/۸۰۳	۹۸۴۷/۰۱۰	۱	۴۷۹/۵۱۸	۰/۰۰۰	۰/۸۰۳
زمان*گروه	۰/۸۰۳	۹۸۹۴/۲۰۴	۱	۴۸۱/۸۱۶	۰/۰۰۰	۰/۸۰۳

جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه متغیر هوش هیجانی در

دو گروه آزمایش و گواه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
گروه	۶۸۳۲/۷۵۷	۱	۵۶/۰۵۹	۰/۰۰۰	۰/۳۲۲

با توجه به مندرجات جدول ۲، نتایج آزمون درون گروهی نشان می‌دهد تأثیر زمان اندازه‌گیری متغیر هوش هیجانی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین اثر تعاملی زمان در گروه نیز معنادار است. علاوه بر این، نتایج آزمون بین گروهی در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت میان گروه‌ها از نظر آماری معنادار است. بدین معنی که بین گروه‌های آزمایشی و گواه در زمان‌های متفاوت (قبل و بعد از آموزش) تفاوت معناداری وجود دارد و مداخله پژوهش توانسته است بر میزان هوش هیجانی گروه آزمایش تأثیر بگذارد. بنابراین از آنجا که میزان هوش هیجانی گروه آزمایش به طور معنی‌داری افزایش پیدا کرده است، فرضیه "تأثیر گذاری آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش هیجانی آنها" تأیید شد.

ب) تأثیر آموزش مبتنی بر هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش معنوی آنها جهت پاسخ به این سؤال، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) مورد استفاده قرار گرفت و شاخص‌های توصیفی برحسب مرحله ارزیابی و گروه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی نمرات هوش معنوی به تفکیک گروه و آزمون

متغیر	آزمون	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
هوش معنوی	پیش آزمون	گواه	۶۵	۴۴/۶۹	۴/۳۲
		آزمایش	۵۵	۴۶/۷۸	۴/۱۸
	پس آزمون	گواه	۶۵	۴۵/۳۴	۵/۱۲

آزمایش ۵۵ ۶۵/۴۸ ۴/۴۶

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، در حالیکه تفاوت میانگین نمرات هوش معنوی دو گروه در پیش‌آزمون ۲/۱۱ بود، این مقدار در پس‌آزمون ۲۰/۱۴ بود. برای آزمون فرضیه دوم پژوهش مبنی بر "تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش معنوی آنها" از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر که در آن متغیر درون‌گروهی، زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و متغیر بین‌گروهی، گروه (آزمایشی یا گواه) در نظر گرفته شد، استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات درون‌گروهی و تعامل متغیر هوش معنوی

تأثیر درون‌گروهی	اثر پیلاهی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
زمان	۰/۵۹۴	۵۹۳۹/۵۱۵	۱	۱۷۲/۵۴۴	۰/۰۰۰	۰/۵۹۴
زمان*گروه	۰/۵۴۵	۴۸۵۸/۸۵۵	۱	۱۴۱/۱۵۰	۰/۰۰۰	۰/۵۴۵

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه متغیر هوش معنوی در دو گروه آزمایش و گواه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	۶۸۴۵/۲۵۶	۱	۱۰۹/۴۴۵	۰/۰۰۰	۰/۴۸۱

با توجه به مندرجات جدول ۵، نتایج آزمون درون‌گروهی نشان می‌دهد تأثیر زمان اندازه‌گیری متغیر هوش معنوی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین اثر تعاملی زمان و گروه نیز معنادار است. علاوه بر این، نتایج آزمون بین‌گروهی در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میان گروه‌ها از نظر آماری معنادار است. بدین معنی که بین گروه‌های آزمایشی و گواه در موقعیت‌های متفاوت (قبل و بعد از آموزش) تفاوت معناداری وجود دارد و مداخله پژوهش توانسته است بر میزان هوش معنوی گروه آزمایش تأثیر بگذارد. بنابراین از آنجا که میزان هوش معنوی گروه آزمایش به طور معنی‌داری افزایش پیدا کرده است، فرضیه "تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در سطح هوش معنوی آنها" تأیید شد.

ج) تأثیر آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در عملکرد آنها در مهارت‌های چهارگانه جهت یافتن پاسخ این سؤال، نمرات پس‌آزمون زبان‌آموزان که آزمون‌های پایان دوره مؤسسه بود، مورد استفاده قرار گرفت. این نمرات شامل چهار مهارت خواندن، شنیدن، نگارش و مکالمه می‌شد و نمرات بر پایه ۲۰ بودند. همانگونه که در بخش روش پژوهش اشاره شد، طبق نتایج آزمون برگزار

شده در دوره گذشته، هم سطح بودن زبان‌آموزان در پیش‌آزمون مورد تأیید قرار گرفته بود. با این وجود، پیش از انجام تحقیق، از آزمون تعیین سطح آکسفورد (آلن، ۱۹۹۲) استفاده شد و نتایج آزمون هم سطح بودن دو گروه را مورد تأیید قرار داد. نتایج ارائه شده در این قسمت تنها شامل نتایج پس‌آزمون است که در انتهای دوره برگزار شد.

جدول ۷: مقایسه نمرات مهارت‌های زبان انگلیسی در پس‌آزمون

پیشرفت تحصیلی (مهارت‌ها)	آزمایش		گواه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خواندن	۱۶/۳۰	۳/۸۸	۱۴/۷۸	۴/۱۲
شنیدن	۱۸/۱۳	۳/۱۹	۱۵/۱۶	۳/۹۱
نگارش	۱۶/۹۸	۵/۳۵	۱۳/۳۷	۵/۷۶
مکالمه	۱۷/۶۳	۳/۷۵	۱۴/۹۷	۳/۴۲
معدل	۱۷/۲۶	۴/۰۴	۱۴/۵۷	۴/۵۵

سطح معناداری ۰/۰۵ است

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌گردد، نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان گروه آزمایشی در هر ۴ مهارت خواندن، شنیدن، نگارش و مکالمه، بیشتر از گروه گواه است. همچنین نتایج آزمون t نشان می‌دهد که این اختلاف، برای تمامی مهارت‌ها در سطح ۵ درصد معنادار است ($p < 0/05$) بنابراین ارتقا هوش هیجانی و هوش معنوی اثر مثبتی بر روی میزان پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان داشته است. از این رو می‌توان اظهار نمود که سومین فرضیه پژوهش حاضر یعنی "تأثیر مثبت آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی به زبان‌آموزان در عملکرد آنها در مهارت‌های چهارگانه زبان دوم" مورد تأیید قرار می‌گیرد.

۸- بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی بر بهبود عملکرد زبان‌آموزان یک مؤسسه انجام پذیرفت و نتایج آن به سه دست یافته مهم اشاره می‌کند: الف) آشنا کردن زبان‌آموزان با هوش هیجانی موجب افزایش معنی‌دار این نوع هوش می‌شود، ب) آشنا کردن زبان‌آموزان با هوش معنوی موجب افزایش معنی‌دار این نوع هوش می‌شود و ج) آشنا کردن زبان‌آموزان با هوش معنوی و هوش هیجانی موجب افزایش معنی‌دار عملکرد زبان‌آموزان در

مهارت‌های مکالمه، شنیدن، نگارش و خواندن زبان انگلیسی می‌شود. از این نتایج اینگونه استنباط می‌شود که عوامل محیطی، فردی، روانی و هوشی متنوعی - به میزان کم و بیش - روند آموزش، یادگیری و درک و تولید زبان دوم را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

تفاوت معنی‌داری یافته شده میان سطح هوش هیجانی و هوش معنوی گروه گواه و آزمایش بر خلاف نظریه‌هایی است که خصایص فردی را ثابت در نظر می‌گیرند (دو راد، ۲۰۰۰) و یافته‌های پیشین در خصوص امکان ارتقای هوش هیجانی در محیط یادگیری زبان دوم (عبدالرضا پور، ۲۰۱۷ ب؛ عبدالرضا پور و توکلی، ۲۰۱۲؛ عبدالرضا پور و همکاران، ۲۰۱۴؛ کنو و همکاران، ۲۰۲۰)، امکان ارتقای هوش معنوی (سیسک، ۲۰۰۸) و در خصوص رابطه متقابل هوش هیجانی و هوش معنوی و تأثیر افزایش یک هوش در افزایش و ارتقای دیگری (ار، ۲۰۰۳؛ چرنیس و گلمن، ۲۰۰۱؛ لقمانپور زربینی و تلارمی، ۱۳۹۶) را تأیید می‌کند. در اصل، هدف این بخش برنامه آموزشی، آماده‌سازی زبان‌آموزان جهت داشتن برخورد سازنده با مشکلات زندگی و آشنایی آنها با توانایی‌های خود برای رویارویی با موقعیت‌های مختلف بود. و نتایج حاصل از سنجش هوش معنوی و هوش هیجانی زبان‌آموزان در پس‌آزمون بیانگر این بود که آموزش توانایی استفاده از منابع معنوی در حل مسائل زندگی و آشنایی زبان‌آموزان با مؤلفه‌های هوش هیجانی منجر به اعتماد به نفس بالاتر و بهبود سبک‌های مقابله‌ای و عملکرد انطباقی آنها می‌شود.

از سوی دیگر، ارتقا این دو هوش، موجب تفاوت در عملکرد زبان‌آموزان در امتحان پس‌آزمون شده و تفاوت معنی‌داری در نتایج آنها ایجاد کرد و نتایج فرضیه سوم تحقیق، در خصوص تأثیر مثبت هوش هیجانی و هوش معنوی در عملکرد زبان‌آموزان را مورد تأیید قرار داد. مطالعات پیشین نشانگر نقش هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در جنبه‌های مختلف زندگی فرد از جمله پیشرفت تحصیلی، ازدواج، شغل و روابط اجتماعی (پارکر و همکاران، ۲۰۰۴؛ سانگ و همکاران، ۲۰۱۰) و در تحصیل و به‌خصوص آموزش زبان دوم (عبدالرضا پور، ۲۰۱۷ الف؛ کنو و همکاران، ۲۰۲۰) می‌باشد و از این‌رو، این مطالعه، یافته‌های پیشین را تأیید می‌کند. در تبیین دلایل تأثیر مثبت آموزش مبتنی بر هوش هیجانی و هوش معنوی در عملکرد زبان‌آموزان می‌توان بیان نمود که از آنجا که زبان‌آموزان تحت فشار و استرس زیادی هستند و نیاز بیشتری به درک احساسات خود و درک متقابل دوستان به‌ویژه در کارهای گروهی دارند؛ شنیدن تجارب مشابه همکلاسی‌ها و ارائه راه‌های مقابله با چالش‌ها توسط دوستان و معلم، جرأت روبه‌رو شدن با این شرایط را افزایش می‌دهد و قدرت حل مسأله آنها را

افزایش می‌دهد. و همسو با سیسک (۲۰۰۸)، پژوهش حاضر نشان داد که بحث کردن در مورد این نوع سؤالات در کلاس درس به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به چیزی فراتر از خودشان فکر کنند و بر ترس خود در کلاس زبان دوم به خصوص در هنگام مکالمه غلبه کنند. به طور کلی هوش هیجانی به افراد توانایی بالاتری در مدیریت فردی، خودآگاهی، درک و فهم عواطف و احساسات می‌دهد و بدین طریق افراد بهتر می‌توانند در مقابله با ناملایمات و مشکلات زندگی، روابط اجتماعی و کار مقابله کنند. بنابراین بدیهی است که مراکز آموزشی و مراکز و سازمان‌هایی که با نیروی انسانی سروکار دارند می‌بایست به این خصیصه انسانی توجه بیشتری مبذول کنند. این مراکز می‌توانند برنامه‌های آموزشی گوناگونی جهت شناسایی و پرورش هوش هیجانی را در برنامه خود بگنجانند تا در نقش یک سپر حمایتی در رویارویی با شرایط سخت زندگی، مشکلات و خود کم‌بینی عمل کند.

سؤالی که ممکن است در اینجا به ذهن خطور کند این است که چگونه هوش هیجانی و هوش معنوی زبان‌آموزان در مطالعه حاضر به میزان زیادی تغییر کرد. بر طبق مصاحبه‌های صورت گرفته با زبان‌آموزان، یک دلیل این تغییر فراهم کردن شرایط مناسب برای بحث در مورد این مسائل در محیطی دوستانه بود. در برنامه آموزشی ارائه شده بیشتر تأکید بر شناخت احساسات خود و دیگران، پذیرش احساسات و ابراز صحیح آنها بود. بنابراین، زبان‌آموزان قادر بودند که افکار، تجارب، اعتقادات و احساسات خود را در مورد زندگی، روابط با دیگران و جهان هستی به راحتی، بدون اینکه مورد قضاوت قرار بگیرند، به زبان بیاورند و این امکان فراهم شد که در حین داشتن بحث‌های دوستانه و سازنده‌ای که با دوستان و هم‌سالان خود داشتند ترس‌های خود را از زندگی (چه از جنبه روابط خانوادگی و اجتماعی چه از جنبه مسائل اعتقادی) بیان کنند و بدنبال راه‌حل برای غلبه بر آن از طریق بیان تجربیات مشترک باشند. نتایج گفتگوهای صورت گرفته مابین آموزگار و زبان‌آموزان نشان داد که زبان‌آموزان بیشتر به معنای غایت زندگی فکر می‌کردند و اکثر آنها به دنبال یافتن هدف واقعی در زندگی بودند. برخی از آنها بر این باور بودند که این تجربه به آنها یاد داد که نقش اعتقادات معنوی در اتخاذ راه صحیح زندگی را بهتر درک کنند.

با وجود پیشرفت علمی مثبتی که در سال‌های اخیر صورت گرفته است برخی جوانب ماهیت انسان‌ها وجود دارد که ممکن است پیشرفت‌ها را در این زمینه‌ها مختل کند. از میان این عوامل می‌توان به مواجهه زود هنگام نوجوانان با خشونت و مسائل جنسی اشاره کرد. مواجهه با این مسائل باعث

می‌شود که رفتار کودکانه آنها جای خود را به فقدان حس همدردی، اعتماد به نفس پایین و بی‌انگیزگی بدهد. بنابراین نیاز به برنامه‌های آموزشی جهت فرونشاندن عطش آنها برای یافتن معنای غایی زندگی به شدت احساس می‌شود.

در پایان باید توجه داشت که این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی همراه بوده است یا ممکن است تحت تأثیر متغیرهای مزاحمی که قابل کنترل نبودند قرار گرفته باشد. برای مثال پرسشنامه خودسنجی استفاده شده جهت سنجش هوش هیجانی و هوش معنوی زبان‌آموزان ممکن است تمام ابعاد این متغیرها را مورد توجه قرار ندهد. از دیگر محدودیت‌ها می‌توان به گروه نمونه در پژوهش اشاره کرد. نمونه انتخاب شده تنها شامل دانش‌آموزان دختر رده سنی ۱۲ تا ۱۵ سال بود که ممکن است معرف جامعه نباشد. لذا در تعمیم نتایج به کلیه زبان‌آموزان دختر لازم است جانب احتیاط رعایت شود. و از آنجا که این پژوهش روی زبان‌آموزان دختر به اجرا درآمد، لذا توجه به زبان‌آموزان پسر نیز حائز اهمیت است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، پژوهش حاضر را با نمونه‌های بزرگتری از هر دو جنس (پسران و دختران) و از جوامعی با حجم بزرگتر تکرار نمایند. علاوه بر این، ممکن است تحقیقات آتی با زبان‌آموزانی از سطوح زبانی مختلف به نتایج متفاوتی دست یابند.

مبحث هوش معنوی موضوعی نوین در مطالعات یادگیری زبان دوم به‌شمار می‌رود با این وجود، تعداد مطالعات موجود در این زمینه بسیار انگشت‌شمار است و به‌ویژه رابطه آن با هوش هیجانی و امکان افزایش آن تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. تحقیقات آینده می‌توانند به تأثیر هوش معنوی به طور مستقل بر مهارت‌های زبان انگلیسی بپردازند و یا رابطه میان هوش هیجانی و هوش معنوی یا سایر هوش‌ها را مورد بررسی قرار دهند. علاوه بر این در این تحقیق، گروه آزمایش همزمان مورد مداخله‌ی هوش هیجانی و هوش معنوی قرار گرفت. مطالعات آینده می‌توانند با داشتن دو گروه آزمایش، تأثیر هوش هیجانی و هوش معنوی را به‌صورت جداگانه مورد بررسی و مقایسه قرار دهند. با توجه به نتایج بدست آمده که نشان دهنده تأثیر مثبت آموزش هوش هیجانی و هوش معنوی بر روی عملکرد زبان‌آموزان دختر در مهارت‌های چهارگانه زبان دوم زبان‌آموزان بود، توصیه می‌شود مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی در مدارس و مؤسسات آموزش زبان سازوکارهایی تدارک ببینند که دانش‌آموزان تحت آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و هوش معنوی قرار بگیرند و آنها را در خود بیشتر پرورش دهند. برنامه‌های ارائه شده در این تحقیق می‌تواند در فضاهای آموزشی متنوع با طیف

گسترده‌ای از دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود که نظام آموزش و پرورش توجه بیشتری به پژوهش در زمینه هوش هیجانی و هوش معنوی داشته باشد و به دنبال راهکارهایی جهت تزریق این دو مؤلفه به بدنه آموزشی کشور باشد.

۹- منابع

۱. اسدزاده هیر، نجف؛ مهاجران، بهناز؛ قلعه‌ای، علیرضا؛ دیوبند، افشین؛ جوادی، پریسا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هوش معنوی و مؤلفه های آن با عملکرد شغلی معلمان شهرستان اصلاندوز. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی مدرسه*، ۳۰، ۲۱-۷.
۲. رقیب، مانده سادات؛ احمدی، سیدجعفر؛ سیادت، سیدعلی. (۱۳۸۷). تحلیل میزان هوش معنوی دانشجویان دانشگاه اصفهان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی. *پروژه‌نامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸، ۵۶-۳۹.
۳. لقمانپور زرینی، رسول؛ تارمی، ژاله. (۱۳۹۶). بررسی اثرات متقابل هوش هیجانی، هوش معنوی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مطالعه قیاسی دانشگاه علوم دریای امام خمینی (ره) نوشهر و دانشگاه فنی و حرفه ای). *فصلنامه علمی آموزش علوم دریایی*، ۴(۴)، ۶۲-۷۸.
۴. مهدیه، امید (۱۳۹۷). بررسی و تبیین تأثیر انگیزش بر یادگیری دانشجویان (با تأکید بر نقش کیفیت منبع درسی). *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۷۹، ۹۸-۱۱۸.
5. Abdolrezaipoor, P. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' writing performance. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 70, 331-339.
6. Abdolrezaipoor, P. (2017a). Improving Learners' Oral Fluency through Computer-Mediated Emotional Intelligence Activities. *ReCALL*, 29 (1), 80-98.
7. Abdolrezaipoor, P. (2017b). Improving L2 Reading Comprehension through Emotionalized Dynamic Assessment Procedures. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(3), 747-770.
8. Abdolrezaipoor, P., & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 1-13.
9. Abdolrezaipoor, P., M. Tavakoli and Ketabi, S. (2014). Qualitative analysis of mediational strategies in emotionalized dynamic assessment of L2 reading comprehension. *IJRSLL*, 3(1), 51-66.
10. Allan, D. (1992). Oxford Placement Test. Oxford: Oxford University Press.
11. Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25-43). Harlow, England: Longman.
12. Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait EI Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

14. DeBlasio, G. (2011). The effect of spiritual intelligence in the classroom: God only knows. *International Journal of Children Spirituality*, 16(2), 143-150.
15. De Raad, B. (2000). Differential psychology. In Kazdin, A. E. (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 41-44). Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press.
16. Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
17. Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
18. Eisenberg, N. (Ed.). (2006). Volume 3: Social, emotional, and personality development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology* (7th Ed.). New York: Wiley.
19. Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
20. Gkonou, C., Dewaele, J.M., & King, J. (2020). The emotional rollercoaster of language teaching. Bristol: Multilingual matters.
21. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
22. Hansen, J. Q., & Stansfield, C. W. (1981). The relationship of field dependent independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31, 349-367.
23. James, W. (1977). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. New York: Longman, Green.
24. Keller, G. (2015). *Statistics for Management and Economics, Abbreviated*. Cengage Learning.
25. King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished Master's Thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
26. King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
27. Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?, *Learning and Individual Differences*, 82, 101912.
28. Levin, R. I. (2011). *Statistics for management*. Pearson Education India.
29. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
30. Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or Spiritual consciousness?, *The international journal for the psychology of religion*, 10 (1), 47-56.
31. Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. New York: Teachers College Press.
32. Orr, L. G. (2001). How emotional intelligence facilitates spiritual formation. *Dissertation Abstracts International*, Azusa Pacific University, CA
33. Oxford, R., & Ehrman, M. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.

34. Palmer, P. (1999). Evoking the spirit in public education. *Education Leadership*, 56(4), 6-11.
35. Papi, M. & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L^ySelves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
36. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
37. Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
38. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
39. Sánchez-Álvarez, N., Martos, M.P.B., & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 15-17.
40. Shepard Wong, M., & Mahboob, A. (2018). *Spirituality and English language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
41. Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper review*, 30, 24-30.
42. Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S., & Chen, Z. J. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
43. Tischer, L., Biberman, J., & McKeage, R. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and work performance. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 203-218.
44. Vaughan, F. (2002), "What is spiritual intelligence?", *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (2), 16-33.
45. Yin, H., Chi-Kin Lee, J., & Zhang, Z. (2020). Catering for learner diversity in Hong Kong secondary schools: Insights from the relationships between students' learning styles and approaches. *ENCU Review of Education*, 1-22.

The Effect of Teaching Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence on EFL Learners' Performance in Four Language Skills

Abstract

This study aimed to apply emotional intelligence and spiritual intelligence to improve EFL learners' performance through a quasi-experimental pre-test posttest design. In addition, the effect of the intervention on learners' emotional intelligence and spiritual intelligence was investigated. The population included all intermediate EFL learners and the sample included ۱۲۰ intermediate EFL learners who were studying in ۵ different classes. They were divided into experimental (۶۵) and control (۵۵) groups. Subjects of the experimental group underwent mediation sessions in six weekly sessions which was designed by the researchers, while the control group received the typical instruction of the institute. Petrides et al.'s (۲۰۰۶) Trait Emotional Intelligence Questionnaire was used to assess learners' emotional intelligence and King's (۲۰۰۸) Spiritual Intelligence Inventory was applied to assess their spiritual intelligence. Findings showed that compared to the control group, the experimental group had higher grades in speaking, writing, reading and listening skills and the mediation led to a significant increase in EFL learners' emotional intelligence and spiritual intelligence. Considering the results of this study, we can apply emotional intelligence and spiritual intelligence to enhance these variables and improve learners' performance and achievement in the foreign language setting.

Key words: emotional intelligence, spiritual intelligence, EFL learning, language subskills