

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی

دکتر محمدعلی بشارت

besharat2000@yahoo.com

دانشیار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی در یک نمونه‌ی دانش‌جویی است. سی‌صد داوطلب (۱۵۰ دختر و ۱۵۰ پسر) از دانش‌جویان رشته‌های مختلف دانشگاه تهران در این پژوهش شرکت کردند. از آزمودنی‌ها خواسته‌شد به پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی پاسخ دهند. برای تحلیل داده‌های پژوهش، شاخص‌ها و روش‌های آماری، مانند فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون t ، ضریب هم‌بستگی، و تحلیل رگرسیون به کار گرفته‌شد. یافته‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان هم‌بستگی منفی معنا دار وجود دارد. هوش هیجانی، هم‌چنین با زمینه‌های مختلف مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان، هم‌چون قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسئولیت‌پذیری، هم‌بستگی منفی معنا دار دارد. هوش هیجانی، با تقویت سلامت روانی، توان هم‌دلی با دیگران، سازش اجتماعی، بهزیستی هیجانی، و رضایت از زندگی، مشکلات بین‌شخصی را کاهش می‌دهد و زمینه‌ی بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌سازد. هوش هیجانی، هم‌چنین از راه ویژه‌گی‌های ادراک هیجانی، آسان‌سازی هیجانی، شناخت هیجانی، و مدیریت هیجان‌ها، و با سازوکارهای پیش‌بینی، پیش‌گیری، افزایش توان کنترل، و تقویت راهبردهای رویارویی کارآمد، به فرد کمک می‌کند تا کیفیت روابط اجتماعی را بهتر سازد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی؛ روابط اجتماعی؛ مشکلات بین‌شخصی؛

مقدمه

ورود به دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تنش‌زا است، به‌ویژه اگر نیازمند جدایی از خانواده باشد. (استیوارت، و هلی، ۱۹۸۵؛ بروکس، و دوپوس، ۱۹۹۵؛ پرات، و هم‌کاران، ۲۰۰۰؛ پری، هاجب، پکران، و بلی‌تی‌پری، ۲۰۰۱؛ راس، نیبلینگ، و هه‌کرت، ۱۹۹۸؛ کاترون، ۱۹۸۲؛ کانوی، و براون، ۱۹۹۶؛ کنتور، نورم، نی‌دنتال، لنگس‌تون، و براونر، ۱۹۸۷؛ گال، ایونز، و بله‌روس، ۲۰۰۰؛ مک‌لافلین، پروفسکی، و مک‌لافلین، ۱۹۹۸). نمونه‌هایی از این تنش‌ها چنین است: تغییر در ساختار روابط با والدین و خانواده، به‌ویژه جدایی از آن‌ها؛ برقراری روابط جدید؛ یادگیری عادت‌های درسی برای محیط تحصیلی جدید؛ و پذیرش و تمرین استقلال به عنوان یک بزرگ‌سال. شناسایی آماده‌گی‌ها و توان‌مندی‌های فرد برای رویارویی با این عوامل تنش‌زا همواره مورد توجه پژوهش‌گران، کارشناسان بهداشت و سلامت روان، روان‌شناسان بالینی، و کارپردازان آموزشی و تربیتی بوده‌است.

توان‌مندی‌ها و شایسته‌گی‌های اجتماعی و هیجانی، از عوامل تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر کیفیت روابط اجتماعی به شمار می‌آید (آیزن‌برگ، فابز، گادری، و ریزر، ۲۰۰۰؛ فلدمن، فیلیوت، و کاسترینی، ۱۹۹۱؛ هالبرستد، دن‌هام، و دانس‌مور، ۲۰۰۱؛ سارنی، ۱۹۹۹؛ سالووی، مه‌یر، و کاراسو، ۲۰۰۱). برنامه‌های مداخله‌ای^{۱۶} مدارس که بر شایسته‌گی‌های هیجانی تأکید می‌کنند، مانند برنامه‌ی ارتقای راه‌بردهای تفکر، نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های هیجانی^{۱۷} بر سازش اجتماعی مؤثر است (کاش، و گرین‌برگ، ۲۰۰۱؛ گرین‌برگ، کاش، کوک، و کوآما، ۱۹۹۵). خاستگاه نظری این دسته از پژوهش‌ها، هوش هیجانی^{۱۸} است که به وسیله‌ی سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰) پیشنهاد شد. هوش هیجانی عبارت است از ظرفیت ادراک^{۱۹}، ابراز^{۲۰}، شناخت^{۲۱}، کاربرد^{۲۲}، و اداره‌ی^{۲۳} هیجان‌ها در خود و دیگران (مه‌یر و سالووی، ۱۹۹۷).

1. Stewart, A. J., & Healy, J. M.
2. Brooks, J. H., & DuBois, D. L.
3. Pratt
4. Perry, R. P., Haldkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T.
5. Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M.
6. Cutrona, C. E.
7. Kanoy, K. W., & Bruhn, J. W.
8. Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M.
9. Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S.
10. McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S.
11. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M.
12. Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J.
13. Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C.
14. Saarni, C.
15. Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D.
16. Intervention Programs
17. Emotional Skills
18. Kusche, C. A., & Greenberg, M. T.
19. Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P.
20. Emotional Intelligence
21. Perception
22. Expression
23. Understanding
24. Using
25. Management

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی رابطه‌ی هوش هیجانی با مؤلفه‌های سلامت روانی^۱ نشان داده‌است که این سازه با سلامت روانی (لین، و شوارتز،^۲ ۱۹۸۷)، شناسایی محتوای هیجان‌ها و توان هم‌دلی با دیگران (مهیر، دی‌پائولو، و سالووی،^۳ ۱۹۹۰؛ مهیر، و سالووی،^۴ ۱۹۹۳؛ مهیر، و سالووی،^۵ ۱۹۹۷)، سازش اجتماعی و هیجانی (سالووی، مهیر، و کاراسو،^۶ ۲۰۰۲)، بهزیستی هیجانی^۷ (مهیر، و گهر،^۸ ۱۹۹۶)، و رضایت از زندگی^۹ (پالمر، دونالدسون، و استاف،^{۱۰} ۲۰۰۲) هم‌بستگی مثبت، و با آشفته‌گی روان‌شناختی^{۱۱} (اسلاسی، و کارت‌رایت،^{۱۲} ۲۰۰۲)، افسرده‌گی (دادا، و هارت،^{۱۳} ۲۰۰۰؛ شانه و هم‌کاران،^{۱۴} ۱۹۹۸)، مصرف سیگار و الکل (ترینیداد، و جانسون،^{۱۵} ۲۰۰۲)، و اختلال‌های روان‌شناختی (لین، و شوارتز،^{۱۶} ۱۹۸۷) هم‌بستگی منفی دارد.

طیف گسترده‌ی مشکلات بین‌شخصی^{۱۷}، شامل مشکلات فرد در زمینه‌های قاطعیت^{۱۸}، مردم‌آمیزی^{۱۹}، اطاعت‌پذیری^{۲۰}، صمیمیت^{۲۱}، مسئولیت‌پذیری^{۲۲}، و مهارگری^{۲۳}، همان طور که بر حسب توان‌مندی‌های دیگر فرد تعدیل می‌شود (هورویتز، روزنبرگ، و بارثولومو،^{۲۴} ۱۹۹۳؛ هورویتز، و هم‌کاران،^{۲۵} ۱۹۹۱)، ممکن است تحت تأثیر شایستگی‌های اجتماعی و هوش هیجانی نیز قرار گیرد.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نوع رابطه‌ی احتمالی بین هوش هیجانی و کیفیت روابط اجتماعی است. کیفیت روابط اجتماعی در این پژوهش، بر حسب میزان شدت و ضعف مشکلات بین‌شخصی تعیین می‌شود. بنابراین، انگاره‌ی اصلی پژوهش این است که هوش هیجانی هم‌بستگی منفی با مشکلات بین‌شخصی دارد.

افزون بر آزمون انگاره‌ی فوق، رابطه‌ی هوش هیجانی با جنبه‌های شش‌گانه‌ی مشکلات بین‌شخصی شامل قاطعیت، مردم‌آمیزی، اطاعت‌پذیری، صمیمیت، مسئولیت‌پذیری و مهارگری نیز بررسی می‌شود. نوع رابطه‌ی بین هوش هیجانی و جنبه‌های مختلف مشکلات بین‌شخصی نیز همانند انگاره‌ی اصلی، منفی پیش‌بینی می‌شود.

1. Mental Health
2. Lane, R. D., & Schwartz, G. E.
3. Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P.
4. Emotional Well-Being
5. Mayer, J. D., & Geher, G.
6. Life Satisfaction
7. Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C.
8. Psychological Distress
9. Slaski, M., & Cartwright, S.
10. Dawda, D., & Hart, S. D.
11. Schutte, N. S.
12. Trinidad, D. R., & Johnson, C. A.
13. Interpersonal Problems
14. Assertiveness
15. Sociability
16. Submissiveness
17. Intimacy
18. Responsibility
19. Controlling
20. Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه، و روش گزینش نمونه

جامعه‌ی آماری این پژوهش، دانش‌جویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه تهران بودند. سی‌صد دانش‌جو (۱۵۰ دختر و ۱۵۰ پسر) از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه، پزشکی، مهندسی، و هنر داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. از شرایط شرکت در پژوهش این بود که داوطلب، دانش‌جوی دوره‌ی کارشناسی باشد و مشکل خاصی که بتوان نام بیماری (پزشکی یا روان‌شناختی) بر آن نهاد به گونه‌ی که زنده‌گی معمول او را تحت تأثیر قرار دهد، نداشته‌باشد. پس از تشریح اهداف پژوهش، و جلب مشارکت و همکاری آزمودنی‌ها، مقیاس هوش هیجانی^۱ (بشارت، ۱۳۸۴) و مقیاس مشکلات بین‌شخصی^۲ (بشارت، ۱۳۸۴) در آن‌ها اندازه‌گیری شد. برای ترغیب بیش‌تر آزمودنی‌ها به همکاری جدی و صادقانه، به آن‌ها گفته‌شد که می‌توانند با نوشتن اسم یا شماره‌ی تماس از نتایج آزمون‌های خود و تفسیر آن باخبر شوند. میانگین سنی دانش‌جویان ۲۰/۹۳ سال ($sd = ۲/۲۹$) دامنه = ۱۸-۲۷)، میانگین سن دانش‌جویان دختر ۲۰/۵۶ سال ($sd = ۲/۰۶$) دامنه = ۱۸-۲۵)، و میانگین سن دانش‌جویان پسر ۲۱/۳۰ سال ($sd = ۲/۴۴$) دامنه = ۱۸-۲۷) بود.

این پژوهش، توصیفی و از نوع هم‌بستگی است و برای تحلیل داده‌های آن شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون t ، ضریب هم‌بستگی و تحلیل رگرسیون به کار گرفته‌شد.

ابزار سنجش

مقیاس هوش هیجانی - این مقیاس یک آزمون ۳۳ سؤالی است که به‌وسیله‌ی شاته و هم‌کاران (۱۹۹۸) بر اساس الگوی هوش هیجانی سالووی و مهیر (۱۹۹۰؛ مهیر، و سالووی، ۱۹۹۷) ساخته‌شده‌است. پرسش‌های آزمون سه مقوله‌ی سازهی هوش هیجانی، شامل تنظیم هیجان‌ها^۳، بهره‌وری از هیجان‌ها^۴، و ارزیابی هیجان‌ها را در مقیاس ۵ درجه‌ی لیکرت از نمره‌ی یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) می‌سنجد. مقیاس هوش هیجانی^۵ گر چه از سه مؤلفه‌ی پیش‌گفته اشباع شده، تنها یک نمره‌ی کلی برای هوش هیجانی به دست می‌دهد که دامنه‌ی آن از ۳۶ تا ۱۶۵ است. هم‌سانی درونی^۶ پرسش‌های آزمون بر حسب

1. Emotional Intelligence Scale
2. Inventory of Interpersonal Problems
3. Regulation of Emotion
4. Utilization of Emotion
5. Emotional Intelligence Scale
6. Internal Consistency

ضریب آلفای کرون‌باخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ (آستین، ساک洛夫سک، هوانگ، و مک‌کنی، ۲۰۰۴؛ ساک洛夫سک، آستین، و مینسکی، ۲۰۰۳؛ شانه، و هم‌کاران، ۱۹۹۸) گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی^۳ مقیاس در مورد یک نمونه‌ی ۲۸ نفری از دانشجویان به فاصله‌ی دو هفته ۰/۷۸ برآورد شد (شانه، و هم‌کاران، ۱۹۹۸). روایی^۴ مقیاس هوش هیجانی نیز با سنجش هم‌بستگی آن با سازه‌های مرتبط، کافی گزارش شده است (آستین، و هم‌کاران، ۲۰۰۴؛ ساک洛夫سک، آستین، و مینسکی، ۲۰۰۳؛ شانه، و هم‌کاران، ۱۹۹۸). در ساختار فارسی این مقیاس (بشارت، ۱۳۸۴)، آلفای کرون‌باخ آن در مورد یک نمونه‌ی ۱۳۵ نفری از دانشجویان ۰/۸۸ به دست آمد که نشانگر هم‌سانی درونی خوب آزمون است. ضریب هم‌بستگی بین نمره‌های ۴۲ نفر از این نمونه، در دو نوبت با فاصله‌ی دو هفته ۰/۸۳ به دست آمد که نشانه‌ی پایایی بازآزمایی رضایت‌بخش مقیاس است.

مقیاس مشکلات بین شخصی - مقیاس مشکلات بین شخصی (هورویتز، روزن‌برگ، بایر، اورهنو، و ویلاسنور، ۱۹۸۸) آزمونی ۱۲۷ سؤالی است و مشکلات بین‌شخصی را در شش زمینه‌ی قاطعیت، مردم‌آمیزی، اطاعت‌پذیری، صمیمیت، مسئولیت‌پذیری و مهارگری در مقیاس ۵ درجه‌ی لیکرت از نمره‌ی صفر تا چهار می‌سنجد. برای هر آزمودنی، افزون بر شش زیرمقیاس گفته‌شده، یک نمره‌ی کلی در زمینه‌ی مشکلات بین‌شخصی به دست می‌آید. در ساختار فارسی این مقیاس ($n = 230$)، ضریب آلفای کرون‌باخ ماده‌های هر یک از زیرمقیاس‌ها برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۹۱، ۰/۹۳، ۰/۸۵ و ۰/۸۷، برای آزمودنی‌های پسر ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۳، و برای آزمودنی‌های دختر ۰/۸۳، ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ بوده که نشانه‌ی هم‌سانی درونی بالایی مقیاس است. ضرایب هم‌بستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها، در دو نوبت با فاصله‌ی دو هفته، برای ۹۰ نفر از آزمودنی‌ها ۰/۹۳ = r ، برای آزمودنی‌های پسر ۰/۹۲ = r ، و برای آزمودنی‌های دختر ۰/۹۴ = r به دست آمد که نشانه‌ی پایایی بازآزمایی خوب مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۴).

اعتبار مقیاس مشکلات بین‌شخصی با محاسبه‌ی ضریب هم‌بستگی بین نمره‌ی کل آزمودنی‌ها با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت^۵ (۱۹۶۷) در مورد ۶۰ دانش‌جو (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) گزارش شده است. ضرایب هم‌بستگی بین نمره‌ی آزمودنی‌ها در عزت نفس با مشکلات بین‌شخصی، نشان‌دهنده‌ی هم‌بستگی منفی معنادار مشکلات بین‌شخصی با عزت نفس است. این ضرایب برای کل نمونه $P = 0.001$ ، و $r = -0.45$ ، برای آزمودنی‌های پسر $P = 0.002$ ، و $r = -0.41$ ، و برای آزمودنی‌های دختر $P = 0.004$ ، و $r = -0.51$ بود که نشانه‌ی اعتبار کافی مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۴).

1. Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D.

2. Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P.

3. Test-Retest Reliability

4. Validity

5. Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villaseñor, V. S.

6. Coopersmith, S.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های مرکزی آزمودنی‌ها را در مورد نمردهای هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان

گروه	دانش‌جویان پسر		دانش‌جویان دختر		کل دانش‌جویان	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	۱۲۰/۹۶	۲۴/۵۳	۱۲۴/۸۰	۲۴/۱۲	۱۲۲/۸۱	۲۴/۳۶
مشکلات بین‌شخصی	۱/۹۲	۰/۶۹	۱/۸۹	۰/۶۱	۱/۹۰	۰/۶۵
قاطعیت	۱/۶۶	۰/۴۴	۱/۷۱	۰/۵۶	۱/۶۹	۰/۵۰
مردم‌آمیزی	۱/۹۳	۰/۶۶	۱/۹۲	۰/۶۸	۱/۹۳	۰/۶۷
اطاعت‌پذیری	۲/۰۱	۰/۷۱	۱/۹۶	۰/۷۳	۱/۸۸	۰/۷۲
صمیمیت	۱/۹۰	۰/۵۸	۱/۸۹	۰/۶۴	۱/۹۰	۰/۶۱
مسئولیت‌پذیری	۲/۰۵	۰/۹۵	۱/۹۶	۰/۶۵	۲/۰۰	۰/۴۶
مهارگری	۲/۰۸	۰/۶۲	۱/۹۶	۰/۶۲	۲/۰۲	۰/۶۲

برای تحلیل داده‌ها و آزمون انگاره‌های پژوهش، نخست نتایج آزمون t برای مقایسه‌ی دانش‌جویان دختر و پسر در مورد نمره‌های هوش هیجانی، مشکلات بین‌شخصی (نمره‌ی کل) و زیرمقیاس‌های آن شامل قاطعیت، مردم‌آمیزی، اطاعت‌پذیری، صمیمیت، مسئولیت‌پذیری، و مهارگری بررسی شد. خلاصه‌ی نتایج آزمون t نشان داد که دانش‌جویان دختر و پسر در هیچ یک از متغیرهای یادشده با هم تفاوت معنادار ندارند (جدول ۲).

به همین دلیل، نخست، برای دانش‌جویان دختر و پسر، آزمون هم‌بستگی متغیرهای پژوهش با یک‌دیگر انجام شد. نتایج آزمون هم‌بستگی پی‌یرسون نشان داد که هوش هیجانی دانش‌جویان، با مشکلات بین‌شخصی، قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسئولیت‌پذیری هم‌بستگی منفی معنادار دارد. این یافته‌ها انگاره‌های پژوهش را تأیید می‌کند. بین نمره‌ی هوش هیجانی و مشکلات مربوط به اطاعت‌پذیری و مهارگری نیز، گرچه هم‌بستگی منفی بود، اما این هم‌بستگی‌ها از نظر آماری معنادار نبود.

سپس رابطه‌ی هوش هیجانی به عنوان متغیر پیش‌بین با مشکلات بین‌شخصی (نمره‌ی کل) و زیرمقیاس‌های آن، شامل قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسئولیت‌پذیری دانش‌جویان به عنوان متغیرهای ملاک در معادله‌ی رگرسیون تحلیل شد. نتایج آماری این تحلیل در جدول ۳ آمده‌است.

جدول ۲- نتایج آزمون t برای مقایسه‌ی دانش‌جویان دختر و پسر بر حسب متغیرهای هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی

P	t	درجه‌ی آزادی	انحراف معیار	شاخص / گروه		متغیر
				میانگین	گروه	
۰/۱۷	-۱/۲۶	۲۹۸	۲۴/۱	۱۲۴/۸	دانش‌جویان دختر	هوش هیجانی
			۲۴/۵	۱۲۰/۹	دانش‌جویان پسر	
۰/۶۶	۰/۴۳۴	۲۹۸	۰/۶۱	۱/۸۹	دانش‌جویان دختر	مشکلات بین‌شخصی
			۰/۶۹	۱/۹۲	دانش‌جویان پسر	
۰/۳۹	-۰/۸۵۳	۲۹۸	۰/۵۶	۱/۷۱	دانش‌جویان دختر	قاطعیت
			۰/۴۴	۱/۶۶	دانش‌جویان پسر	
۰/۸۵	۰/۱۸۰	۲۹۸	۰/۶۸	۱/۹۲	دانش‌جویان دختر	مردم‌آمیزی
			۰/۶۶	۱/۹۳	دانش‌جویان پسر	
۰/۵۳	۰/۶۲۱	۲۹۸	۰/۷۳	۱/۹۶	دانش‌جویان دختر	اطاعت‌پذیری
			۰/۷۱	۲/۰۱	دانش‌جویان پسر	
۰/۸۹	۰/۱۳۲	۲۹۸	۰/۶۴	۱/۸۹	دانش‌جویان دختر	صمیمیت
			۰/۵۸	۱/۹۰	دانش‌جویان پسر	
۰/۲۱	۱/۲۴	۲۹۸	۰/۶۵	۱/۹۶	دانش‌جویان دختر	مسئولیت‌پذیری
			۰/۹۵	۲/۰۵	دانش‌جویان پسر	
۰/۱۰	۱/۶۱	۲۹۸	۰/۶۲	۱/۹۶	دانش‌جویان دختر	مهارگری
			۰/۶۳	۲/۰۸	دانش‌جویان پسر	

جدول ۳- خلاصه‌ی مدل رگرسیون، تحلیل واریانس، و شاخص‌های آماری رگرسیون

P	T	Beta	SEB	B	SE	R ²	R	F	F	Ms	df	SS	شاخص / مدل		متغیرهای رگرسیون
													شاخص	مدل	
۰/۰۰۰	-۵۹/۹۶	-۰/۴۱	۰/۰۰۱	-۲/۵۹	۰/۱۸۲	۰/۹۳۳	-۰/۶۱	۰/۰۰۰	۲۵۹/۶	۱۱۹/۵۱	۱	۱۱۹/۵۱	رگرسیون	مشکلات بین‌شخصی بر هوش هیجانی	
										۳۷/۵۷	۲۱۸	۱۰۳۷۲	باقی‌مانده		
۰/۰۰۰	-۱۸/۴۱	-۰/۳۰	۰/۰۰۱	-۱/۵۲	۰/۳۷۷	۰/۵۳۲	۰/۳۰	۰/۰۰۰	۳۳۹/۲	۴۱/۰۱	۱	۴۱/۰۱	رگرسیون	قاطعیت بر هوش هیجانی	
										۳۷/۵۷	۲۱۸	۱۰۳۷۲	باقی‌مانده		
۰/۰۰۰	-۱۷/۸۲	-۰/۳۰	۰/۰۰۱	-۱/۹۹	۰/۴۶۶	۰/۵۱۹	۰/۳۰	۰/۰۰۰	۳۱۱/۳	۶۹/۹۶	۱	۶۹/۹۶	رگرسیون	مردم‌آمیزی بر هوش هیجانی	
										۳۷/۵۷	۲۱۸	۱۰۳۷۲	باقی‌مانده		
۰/۰۰۰	-۱۱/۹۳	-۰/۵۶۹	۰/۰۰۱	-۱/۴۳	۰/۵۰۴	۰/۳۳۳	۰/۵۶۹	۰/۰۰۰	۱۴۲/۳	۳۶/۳۴	۱	۳۶/۳۴	رگرسیون	صمیمیت بر هوش هیجانی	
										۳۷/۵۷	۲۱۸	۱۰۳۷۲	باقی‌مانده		
۰/۰۰۰	-۱۶/۳۱	-۰/۶۸۷	۰/۰۰۱	-۱/۷۷	۰/۴۵۵	۰/۴۷۲	۰/۶۸۷	۰/۰۰۰	۲۶۶/۲	۵۵/۳۰	۱	۵۵/۳۰	رگرسیون	مسئولیت‌پذیری بر هوش هیجانی	
										۳۷/۵۷	۲۱۸	۱۰۳۷۲	باقی‌مانده		

بر پایه‌ی نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون بین هوش هیجانی و مشکلات بین‌شخصی، میزان F به‌دست‌آمده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۹۲ درصد واریانس مربوط به مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان به وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۹۲۳$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان را به گونه‌ئی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = -۲/۹۵$) با توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان می‌شود. این یافته، انگاره‌ی اصلی پژوهش را تأیید می‌کند.

بر پایه‌ی نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون بین هوش هیجانی و قاطعیت، میزان F به‌دست‌آمده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۵۳ درصد واریانس مربوط به قاطعیت دانش‌جویان به وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۵۳۲$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس قاطعیت دانش‌جویان را به گونه‌ئی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = -۱/۵۲$) با توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر قاطعیت دانش‌جویان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات مربوط به قاطعیت دانش‌جویان می‌شود.

بر پایه‌ی نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون بین هوش هیجانی و مردم‌آمیزی، میزان F به‌دست‌آمده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۵۲ درصد واریانس مربوط به مردم‌آمیزی دانش‌جویان به وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۵۱۹$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس مردم‌آمیزی دانش‌جویان را به گونه‌ئی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = -۱/۹۹$) با توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر مردم‌آمیزی دانش‌جویان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات مربوط به مردم‌آمیزی دانش‌جویان می‌شود.

بر پایه‌ی نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون بین هوش هیجانی و صمیمیت، میزان F به‌دست‌آمده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۳۲ درصد واریانس مربوط به صمیمیت دانش‌جویان به وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۳۲۳$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس صمیمیت دانش‌جویان را به گونه‌ئی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = -۱/۴۳$) با

توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر صمیمیت دانش‌جویان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات مربوط به صمیمیت دانش‌جویان می‌شود.

بر پایه‌ی نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون بین هوش هیجانی و مسئولیت‌پذیری، میزان F به دست‌آمده معنادار است ($P < 0.001$) و ۴۷ درصد واریانس مربوط به مسئولیت‌پذیری دانش‌جویان به وسیله‌ی متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود ($R^2 = 0.477$). ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند واریانس مسئولیت‌پذیری دانش‌جویان را به گونه‌ی معنادار تبیین کند. ضریب تأثیر هوش هیجانی ($B = -1.77$) با توجه به آماره‌ی t نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر مسئولیت‌پذیری دانش‌جویان را پیش‌بینی کند؛ یعنی افزایش هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات مربوط به مسئولیت‌پذیری دانش‌جویان می‌شود.

بررسی و تفسیر نتایج

نتایج پژوهش نشان داد که هوش هیجانی با مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان و مشکلات مربوط به قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت و مسئولیت‌پذیری هم‌بستگی منفی معنادار دارد. این یافته‌ها، هم‌چنین نشان می‌دهد که هوش هیجانی می‌تواند تغییرات مربوط به مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان را پیش‌بینی کند. سوی منفی هم‌بستگی متغیرها، بیان‌گر آن است که با افزایش میزان هوش هیجانی، سطح مشکلات بین‌شخصی دانش‌جویان کاهش می‌یابد و در پی آن، کیفیت روابط اجتماعی بهبود پیدا می‌کند. این یافته‌ها را که با نتایج پژوهش‌های قبلی (ایزن‌برگ، فابز، گادری، و ریزر، ۲۰۰۰؛ فلدمن، فیلیپوت، و کاسترینی، ۱۹۹۱؛ هالبرستد، دن‌هام، و دانس‌مور، ۲۰۰۱؛ سارنی، ۱۹۹۹؛ سالووی، مهیر، و کاراسو، ۲۰۰۱) هم‌نسو است، می‌توان بر حسب چند احتمال تبیین کرد:

به استناد پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی رابطه‌ی هوش هیجانی و مؤلفه‌های سلامت روانی و تأیید هم‌بستگی این دو متغیر (مهیر، دی‌پائولو، و سالووی، ۱۹۹۰؛ مهیر، و سالووی، ۱۹۹۳؛ مهیر، و سالووی، ۱۹۹۷؛ لین، و شوارتز، ۱۹۸۷)، در یک تبیین کلی می‌توان هم‌بستگی منفی هوش هیجانی با مشکلات بین‌شخصی را توجیه کرد. بنا بر این تبیین، هوش هیجانی با تأمین سلامت روانی، مشکلات بین‌شخصی را کاهش می‌دهد و باعث بهبود در کیفیت روابط اجتماعی فرد می‌شود.

هوش هیجانی با میزان توانایی فرد در ابراز هم‌دلی با دیگران رابطه دارد (مهیر، دی‌پائولو، و سالووی، ۱۹۹۰؛ مهیر، و سالووی، ۱۹۹۳؛ مهیر، و سالووی، ۱۹۹۷). توان هم‌دلی با دیگران به‌ویژه

به فرد کمک می‌کند تا در ابعاد مردم‌آمیزی و صمیمیت در حوزه‌ی روابط اجتماعی کارکردی موفق‌تر داشته‌باشد. بر این اساس، هوش هیجانی از راه هم‌دلی، مشکلات بین‌شخصی را کاهش می‌دهد و باعث بهبود در کیفیت روابط اجتماعی می‌شود.

یافته‌های پژوهشی نشان داده‌است که هوش هیجانی با سازش اجتماعی و هیجانی (سالووی، مهیر، و کارسو، ۲۰۰۲) و بهزیستی هیجانی (مهیر، و گمهر، ۱۹۹۶) هم‌بستگی مثبت دارد. بهزیستی هیجانی، سازش اجتماعی، و سازش هیجانی، بازه‌ی گسترده‌ئی از شبکه‌ی روابط اجتماعی را در بر می‌گیرد و هر یک از این مؤلفه‌ها می‌تواند واسطه‌هایی مثبت و مؤثر برای بهبود روابط اجتماعی به شمار آید. هوش هیجانی با تقویت این میانجی‌ها، یعنی با افزایش بهزیستی هیجانی، و گسترش دامنه‌ی سازش اجتماعی و هیجانی، بر کاهش مشکلات بین‌شخصی و در پی آن بهبود کیفیت روابط اجتماعی تأثیر می‌گذارد. میانجی‌های یادشده، همچنین بستری مناسب را برای افزایش و بهبود وضعیت اجتماعی فرد در زمینه‌های قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌سازد.

بنا بر یافته‌های پالمر، دونالدسون و استاف (۲۰۰۲)، رضایت از زنده‌گی نیز از دست‌آوردهای ارزش‌مند هوش هیجانی است. هوش هیجانی با افزایش رضایت از زنده‌گی، وضعیت اجتماعی فرد را در زمینه‌های قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسئولیت‌پذیری بهبود می‌بخشد و باعث کاهش مشکلات بین‌شخصی و ارتقای کیفیت روابط اجتماعی می‌شود.

در کنار آنچه گفته‌شد، می‌توان یافته‌های پژوهش را بنا بر دسته‌ئی دیگر از احتمال‌ها چنین تبیین کرد:

تنظیم، به‌کارگیری و ارزیابی هیجان‌ها، سه مؤلفه‌ی اصلی هوش هیجانی به شمار می‌آید (سالووی، و مهیر، ۱۹۹۰). مهیر و سالووی (۱۹۹۷) در الگوی بازنگری‌شده‌ی هوش هیجانی، چهار مؤلفه‌ی ادراک هیجانی، آسان‌سازی هیجانی، شناخت هیجانی، و مدیریت (مهار) هیجانی را برای این سازه مشخص کردند. توانایی‌های بنیادین فرد برای ثبت محرک‌های هیجانی در خود و دیگران، ادراک هیجانی (هم‌ارز ارزیابی هیجانی در الگوی سه‌مؤلفه‌ئی) نامیده‌می‌شود. این مؤلفه، با فرآیندهای ارتباطی هیجانی و هم‌دلی رابطه دارد (باک، ۱۹۸۴؛ شاته، و هم‌کاران، ۱۹۹۸). بنا بر این تعریف، هرچه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، ادراک هیجانی وی نیز افزایش می‌یابد. این سطح از ادراک، با افزایش قدرت ارزیابی محرک‌های محیطی، و بالابردن توان برقراری روابط عاطفی و ابراز هم‌دلی، کنش‌وری سازش‌یافته‌ی فرد را افزایش می‌دهد. این وضعیت زمینه‌های درون‌روانی لازم را برای برقراری روابط اجتماعی موفق و سالم فراهم می‌سازد.

ویژه‌گی آسان‌سازی هیجانی به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های هوش هیجانی به فرآیندهایی گفته می‌شود که بر اساس آن‌ها عاطفه، اندیشیدن را بر حسب تقدم مشکلات، به کارانداختن ذخایر حافظه‌ئی اختصاصی، تغییر رفتار، و فرآیندهای اطلاعاتی پنهان، روان و آسان می‌سازد (مهیر، ۲۰۰۱). بنا بر این، هر چه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، ویژه‌گی آسان‌سازی بیشتر به فرد کمک می‌کند تا با سازمان‌دهی افکار، حافظه و محتویات حافظه به گونه‌ئی انسجام‌یافته‌تر با مسائل و تنش‌های مربوط به محیط اجتماعی روبه‌رو شود؛ پدیده‌ئی که بر روابط اجتماعی تأثیر مثبت می‌گذارد. افزون بر این، ویژه‌گی آسان‌سازی هیجانی، با تغییرات مثبت رفتاری، به سازش بهتر فرد با محیط و محرک‌های محیطی کمک می‌کند. این سازش‌یافته‌گی نیز به نوبه‌ی خود به صورت مستقیم بر بهبود کیفیت روابط اجتماعی فرد تأثیر می‌گذارد.

شناخت هیجانی، مؤلفه‌ی دیگر هوش هیجانی، به فرآیندها و ساختارهای حافظه‌ئی مربوط به نام‌گذاری هیجانها گفته می‌شود. شناخت هیجانی تعیین می‌کند که فرد چه‌گونه معانی هیجانی و موقعیت‌های هیجانی را شناسایی کند. در پرتو این ویژه‌گی هوش هیجانی، علاوه بر افزایش احتمال شناخت صحیح و واقع‌بینانه‌ی هیجان‌ها (معانی و موقعیت‌ها)، توان پیش‌بینی و میزان چیره‌گی فرد افزایش می‌یابد و راهبردهای رویارویی مؤثرتر با هیجان‌ها و موقعیت‌های تنش‌زا به کار بسته می‌شود. بر این اساس، شناخت هیجانی با سازوکارهای پیش‌بینی، کنترل، و راهبردهای رویارویی کارآمد به کاهش مشکلات بین‌شخصی و بهبود کیفیت روابط اجتماعی فرد کمک می‌کند.

مدیریت (مهار) هیجان‌ها (هم‌ارز تنظیم هیجانی در الگوی سه‌مؤلفه‌ئی)، به توانایی فرد برای تنظیم هیجان‌ها در خود و دیگران برای ارتقای رشد هیجانی و عقلی گفته می‌شود. وقتی توان مدیریت در خدمت سازمان‌دهی هیجان‌ها قرار گیرد، فرآیندهایی که در سایه‌ی مدیریت ضعیف به ساده‌گی دوچار اغتشاش و آشفتگی می‌شود، از بحران‌های هیجانی پیش‌گیری می‌کند. افزون بر سازوکار پیش‌گیری، سازمان‌دهی هیجانی قدرت سازش فرد را افزایش می‌دهد. مدیریت (مهار) هیجانی، با پیش‌گیری و افزایش قدرت سازش، مستقیماً به کاهش مشکلات بین‌شخصی و بهبود کیفیت روابط اجتماعی فرد منجر می‌شود.

تبیین دیگری که برای یافته‌های پیش‌گفته می‌توان آورد، تبیین ساختاری است. بر پایه‌ی این تبیین، ساختار مؤلفه‌های چهارگانه‌ی هوش هیجانی که از پیوسته‌گی و انسجام برخوردار است (ویژه‌گی‌ئی که یافته‌های مربوط به هم‌سانی درونی پرسش‌های مقیاس هوش هیجانی نیز آن را تأیید می‌کند)، با برهم‌کنش و تأثیر دوسویه، نقش یکدیگر را تقویت و تکمیل می‌کند. بدین ترتیب، ساختار مؤلفه‌های هوش هیجانی، و به عبارت دیگر برهم‌کنش

مؤلفه‌ها با تقویت و تکمیل ویژه‌گی‌ها و نقش‌های هر یک از مؤلفه‌ها، به گونه‌ی یک‌پارچه و منسجم، و در راستای تبیین‌های پیش‌گفته، مشکلات بین‌شخصی را کاهش می‌دهد و باعث بهبود کیفیت روابط اجتماعی فرد می‌شود.

محدودیت جامعه‌ی آماری پژوهش و نوع پژوهش، محدودیت‌هایی را در زمینه‌ی همه‌گیرسازی یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای بررسی‌شده مطرح می‌کند که باید در نظر گرفته‌شود. افزون بر این، مشکلات احتمالی مربوط به روایی مقیاس‌های به‌کارآمده در این پژوهش را که در مراحل مقدماتی قرار دارد نباید از دید دور داشت. برای بررسی دقیق‌تر چه‌گونه‌گی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی، پیشنهاد می‌شود تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی بر متغیرهای مشکلات بین‌شخصی و کیفیت روابط اجتماعی جداگانه بررسی شود، آثار درازمدت هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی (برای نمونه، سال‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی با توجه به انگاره‌های مطرح در مورد دگرگونی‌های هوش هیجانی با گذشت زمان)، و تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی در زمینه‌های مختلف زنده‌گی اجتماعی مطالعه گردد.

منابع

- بشارت، م.ع. (۱۳۸۴). اعتباریابی مقیاس هوش هیجانی (EIS). *مجله‌ی علوم روان‌شناختی*.
- بشارت، م.ع. (۱۳۸۴). اعتباریابی مقیاس مشکلات بین‌شخصی (IIP). *فصل‌نامه‌ی دانشور رفتار*.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 547-558.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating. A modified version of N. S. Schutte, et al. (1998) Measure. *Personality and Individual Differences, 36*, 555-562.
- Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development, 36*, 347-360.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. New York: The Guilford Press.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1178-1191.
- Coopersmith, S. (1967). *The Assessment of Self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley-Interscience.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*, 797-812.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman, & B. Rime (Eds.), *Fundamentals of Nonverbal Behavior* (pp. 329-350). New York: Cambridge University Press.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year University: pattern of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 544-567.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Development, 10*, 79-119.
- Horowitz, L. M., Locke, K. D., Morse, M. B., Waikar, S. V., Dryer, D. C., Tarnow, E., & Ghannam, J. (1991). Self-derogation and the interpersonal theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 68-79.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles, and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 548-560.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems: Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 885-892.
- Kanoy, K. W., & Bruhn, J. W. (1996). Effects of a first-year living and learning residence hall on retention and academic performance. *Journal of the Freshman Year Experience & Students in Transition, 8*, 7-23.

- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Social-Emotional Learning and the Elementary School Child: A Guide for Educators* (pp. 140-161). New York: Teacher College Press.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education*, 39, 1-17.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-100.
- Perry, R. P., Haldkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Terzian, B., & Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of a social support discussion intervention program. *College and Student Development*, 41, 427-441.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 32, 312-317.
- Saarni, C. (1999). *Developing Emotional Competence*. New York: Guilford.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). Oxford: Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance, and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Stewart, A. J., & Healy, J. M. (1985). Personality and adaptation to change. In R. Hogan, & W. Jones (Eds.), *Perspectives on Personality: Theory, Measurement, and Interpersonal Dynamics* (pp. 117-144). Greenwich, CT: JAI Press.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.