

# آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی

## Emotional Intelligence Training, Alexithymia, General Health, and Academic Achievement

Mansoorah Nikoogoftar, PhD

Al Zahra University

دکتر منصوره نیکوگفتار

استادیار دانشگاه الزهرا

### Abstract

The relationship between emotional intelligence training, Alexithymia, General Health, and academic achievement in high school students was investigated in this quasi-experimental study. To evaluate the nature of change in emotional intelligence based on acquired self-knowledge and actualization of emotional intelligence potential, 40 female high school students were divided into experimental and witness group equally, and were administered the Self-report Measure of Emotional Intelligence (Schutte et al., 1998), Toronto Alexithymia Scale (Taylor & Bagby, 2000), General Health Questionnaire (Coldberg, 1972), and Symptoms CheckList-25-Revised (Najarian & Davoodi, 2001) tests. The experimental group participated in 10 sessions of emotional intelligence training based on theoretical pattern of Salovey and Mayer (1990), over a five week period. The previous test were administered a second time at the end of training sessions. The results of ANOVA and MANCOVA showed that emotional intelligence training only increased social skills (a subscale of emotional intelligence) and decreased difficulty in describing feelings (a subscale of alexithymia). No difference was observed among experimental and witness groups in terms of academic achievement and general health.

**Key words:** emotional intelligence, alexithymia, general health, academic achievement .

### چکیده

روابط بین آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی در این پژوهش نیمه تجربی بررسی شدند. به منظور ارزشیابی ماهیت تغییر هوش هیجانی بر اساس اکتساب خودآگاهی و تحقق توان بالقوه هوش هیجانی، ۴۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی به‌طور مساوی به دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند و آزمونهای اندازه‌خودسنجی هوش هیجانی (شات و دیگران، ۱۹۹۸)، مقیاس ناگویی خلقی تورنتو (تیلور و باگی، ۲۰۰۰)، پرسشنامه سلامت عمومی (گلدبرگ، ۱۹۷۲) و فهرست تجدیدنظر شده نشانه‌های مرضی (فرم کوتاه؛ نجاریان و داودی، ۱۳۸۰) را تکمیل کردند. گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه آموزش هوش هیجانی مبتنی بر الگوی نظری سالوی و مهیر (۱۹۹۰)، در خلال ۵ هفته شرکت کردند. در پایان آموزش، آزمونهای پیشین برای دومین بار اجرا شدند. نتایج تحلیل واریانس و کوواریانس داده‌ها نشان دادند که آموزش هوش هیجانی فقط افزایش مهارتهای اجتماعی (زیرمقیاس هوش هیجانی) و کاهش دشواری در توصیف احساسها (زیرمقیاس ناگویی خلقی) را به دنبال داشت. تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی گروههای آزمایشی و گواه مشاهده نشد.

**واژه‌های کلیدی:** هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی، پیشرفت تحصیلی.

received : 10 Nov 2007

دریافت : ۸۶/۸/۲۰

accepted : 23 Nov 2008

پذیرش : ۸۷/۹/۳

Contact information : mnikoogoftar@gmail.com

## مقدمه

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که موفقیت عمومی و بهزیستی<sup>۱</sup> در بزرگسالی به یادگیری چگونگی به کار بستن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در خلال تحول و مواجهه مؤثر با بسیاری از چالش‌های زندگی به‌منظور کاهش خطر بروز اختلالات روانی وابسته است (چرنیس و آدلر، ۲۰۰۰). نظریه هوش هیجانی<sup>۲</sup> که توسط سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰) مطرح شد چهارچوب نوینی را برای پژوهش در حوزه سازش‌یافتگی هیجانی و اجتماعی فراهم آورد (لوپز، سالووی و استراوس، ۲۰۰۳). چه، توصیف فرایندهای روان‌شناختی خاصی که تعیین‌کننده سازش‌یافتگی‌اند واجد استلزام‌های مهمی برای روان‌شناسی به کار بسته است. از این رو، چهارچوب نظری که مبتنی بر بنیان‌های هیجانی سازش-یافتگی اجتماعی است می‌تواند در تحول روی‌آوردهای آموزشی و بالینی سودمند واقع شود (پلیتری، ۲۰۰۲).

از نظر تاریخی، مدارس همواره بر آموزش تحصیلی کودکان، تقویت مهارت‌های آنها در حوزه‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و نظایر آن متمرکز بوده‌اند. اگر چه، همواره این تصور وجود داشته که کسب موفقیت‌آمیز این مهارت‌ها، تأمین‌کننده آینده شخصی و حرفه‌ای برای دانش-آموزان است، اما امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که چالش‌های عصر جدید و خواسته‌های کنونی جامعه نیازمند مهارت‌های افزوده‌ای در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض‌اند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۳</sup> نقل از ریچن<sup>۴</sup> و تیانا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳/۱۳۸۵).

به‌رغم فقدان انسجام تجربی، برخی از الگوهای نظری از جمله شماری از الگوهای نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید، نظریه آموزشی دیویی<sup>۶</sup>، نظریه اجتماعی - شناختی باندورا<sup>۷</sup>، نظریه‌های عصب‌شناختی لوریا<sup>۸</sup>، ویگوتسکی<sup>۹</sup> و نظریه تحول‌شناختی پیاژه<sup>۱۰</sup> آشکارا عاطفه، شناخت و رفتار را مرتبط با یکدیگر دانسته‌اند (گرین‌برگ، وایسبرگ، اوبراین، زینس، فردریکس، رسینک، ۲۰۰۳) و تأثیر مستقیم توانایی

فرد در تنظیم هیجان‌های شدید (از جمله خشم، اضطراب و اندوه) و برخورداری از خودآگاهی (خواه اجتماعی یا تحصیلی) بر عملکرد فردی را پذیرفته‌اند. افزون بر این، آموزش خودمهارگری به کودکان (به‌ویژه در شرایطی که هیجان‌ها یا تنیدگی شدیدی را تجربه می‌کنند) و نحوه استفاده مؤثر از مهارت‌های شناختی و ارتباطی منجر به کنش‌وری بین فردی بهتر و در نتیجه عملکرد تحصیلی قابل قبول‌تر خواهد شد (گرین‌برگ و کوش، ۱۹۹۳). این یافته‌ها، نه تنها نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی مثبت فی‌نفسه در بردارنده نتایجی ارزشمند هستند بلکه می‌توانند به منزله یک ابزار در راه کسب دانش و تحول توانایی‌های شناختی مورد استفاده قرار گیرند.

مؤلفان (برای مثال بریرلی، ۲۰۰۱) بر این باورند که یادگیری - که اغلب در مدارس به محصول نهایی آن تقلیل می‌یابد - نه یک رویداد بلکه فرایندی واجد عمق و گستره است و درک فرایند نمی‌تواند ماحصل توجه انحصاری به نتایج باشد. تمرکز بر نتایج و فرآورده‌های آموزش، توان درک و دریافت آنچه را که در فرایند یادگیری نهفته است زایل می‌کند و در این فرایند، هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند. از آنجا که عوامل هیجانی و اجتماعی چنین نقشی را بر عهده دارند مدارس می‌بایست بر این جنبه از تعلیم و تربیت با هدف حفظ منافع دانش‌آموزان بپردازند، چه بر طبق نظریه‌های اخیر، فرد تحصیل کرده فردی آگاه، مسئولیت‌پذیر، علاقه‌مند و فاقد خشونت است (الیاس<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۷ نقل از مه‌یر و کیسی، ۲۰۰۰). این اظهارات بدین معنا است که توجه به ابعاد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی جایگزین تمرکز سنتی بر مهارت‌های شناختی مانند بهره هوش (IQ) شده است (الیاس، هانتر و کرس، ۲۰۰۱).

یافته‌های پژوهشی (برای نمونه کاروسو، ۲۰۰۲) ضمن تأکید بر اهمیت نقش هوش هیجانی در حوزه سلامت روانی و سازش‌یافتگی‌های هیجانی و اجتماعی، یادگیری

1. well being  
2. Emotional Intelligence Theory  
3. Organization for Economic Cooperation and Development  
4. Richen, D. S.

5. Tiana, A.  
6. Dewey, J.  
7. Bandura, A.  
8. Luria, L.

9. Vygotski, L. S.  
10. Piaget, J.  
11. Elias, M. J.

موارد برای تبیین تفاوت‌های فردی مرتبط با موفقیت‌های زندگی که مشخصاً توسط مقیاس‌های هوش سنتی اندازه‌گیری نمی‌شوند به کار می‌رود. بردی (۱۹۹۸) که هوش عمومی را شامل هوش شناختی و هوش هیجانی می‌داند معتقد است ابداع این سازه، ناظر بر حرکت به سوی ارائه تعریفی جامع‌تر از کنش‌وری عقلی است که عمدتاً از محدودیت پیش‌بینی‌پذیری قوای شناختی در تعیین موفقیت‌های زندگی ناشی می‌شود.

در این پژوهش آموزش هوش هیجانی متغیر مستقلی است که مورد مداخله قرار گرفته است و پیشرفت تحصیلی و سلامت به‌عنوان متغیرهای وابسته تعریف شده‌اند. به‌منظور بیشینه‌سازی واریانس آزمایشی ویژگی‌هایی نظیر جنس، سن و پایه تحصیلی متغیرهایی بوده‌اند که با ثابت نگاه داشتن آنها کنترل شده‌اند. بدین ترتیب، مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و سلامت عمومی دانش‌آموزان دبیرستانی است. در حقیقت، این پژوهش دو خط اصلی را دنبال می‌کند: الف) گسترش هوش هیجانی ب) واریاسی نقش آن در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی.

فرضیه‌های اصلی این تحقیق عبارتند از:

- آموزش هوش هیجانی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد.

- آموزش هوش هیجانی موجب افزایش سلامت عمومی دانش‌آموزان می‌شود.

در فرایند پژوهش و بر پایه تأیید این موضوع که آموزش هوش هیجانی موجب پیشرفت تحصیلی می‌شود دو فرضیه دیگر مورد واریاسی قرار گرفت:

- آموزش هوش هیجانی به افزایش آن می‌انجامد.

- آموزش هوش هیجانی به کاهش ناگویی خلقی می‌انجامد.

هر چند در تحلیل‌های انجام شده، دو متغیر هوش هیجانی و ناگویی خلقی به‌صورت جداگانه مورد تحلیل قرار گرفتند اما پاسخ به یک پرسش را دنبال کردند: آیا نمره بالا در هوش هیجانی و نمره پایین در ناگویی خلقی

مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را شبیه یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی دانسته‌اند که در آن تأثیر یادگیری اولیه به‌شکل فزاینده‌ای افزایش می‌یابد (ویسبرگ و گرینبرگ، ۱۹۹۷). بررسیها (اتحادیه همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی<sup>۱</sup>، CASEL، ۲۰۰۳) نشان می‌دهند چیرگی و کارآمدی در این مهارت‌ها با آموزش کلاسی مؤثر، تعهد دانش‌آموز در قبال انجام فعالیت‌های مثبت درون و برون کلاسی و مشارکت گسترده دانش‌آموز، والدین و جامعه در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه به بهترین شکل تحقق می‌یابد.

مدارس، یک محیط رسمی و سازمان‌یافته را برای کودکان، نوجوانان و خانواده‌هایشان فراهم می‌کنند تا در کنار مسائل آموزشی، مقوله‌های سلامت متناسب با سن نظیر مشکلات رفتاری کودک و نوجوان را مورد توجه قرار دهند. چه، اساسی‌ترین برنامه‌های پیشگیری مبتنی بر آموزش‌اند (بریرلی، ۲۰۰۱) و همگانی‌شدن تحصیلات و اجباری‌شدن سطوح مختلف آن (تا پایان دوره راهنمایی) مدارس را به جایگاهی آرمانی برای اعمال مداخله‌های سلامت روانی در دانش‌آموزان تبدیل کرده است.

رفتار اجتماعی در کلاس با رفتارهای هوشمندانه مثبت مرتبط است (برای مثال دی‌پرنا و الیوت، ۱۹۹۹، پاسی، ۲۰۰۱) و عملکرد در آزمون‌های هنجارگزینی شده پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (ونتزل، ۱۹۹۳) در حالی که رفتار ضداجتماعی، اغلب با عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است (هاوکینز، فارینگتون و کاتالانو، ۱۹۹۸). در سال‌های اخیر، از موضوع هوش هیجانی برای سازمان‌دادن به تلاش‌های به‌کار رفته به‌منظور آموزش انواع گوناگون مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان و ایجاد قابلیت‌های خود-نظارت‌گری و توسعه روابط اجتماعی استفاده می‌شود و دامنه برنامه‌های آن از آموزش مهارت‌های ناپوسته<sup>۲</sup> مانند حل مسئله اجتماعی و مدیریت تعارض تا زمینه‌هایی که در حول موضوع‌های تحول اجتماعی سازمان یافته‌اند گسترده است. به اعتقاد برخی از مؤلفان (مهرابیان، ۲۰۰۰، بردی، ۱۹۹۸) اصطلاح هوش هیجانی در بسیاری از

به مفهوم داشتن مهارت‌های هیجانی بالا در افراد است؟

## روش

پژوهش حاضر براساس یک طرح تحقیق شبه تجربی تنظیم شد. گروه نمونه متشکل از ۵۰۰ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان در شهر تهران بود که از این تعداد پس از اجرای ابزارهای پژوهش و تعیین دامنه نمره‌ها ۴۰ نفر انتخاب و به دو گروه آزمایشی و گواه به‌طور تصادفی تقسیم شدند. این تعداد در خلال پژوهش بر اثر افت آزمودنیها به ۳۷ نفر (۱۷ نفر گروه آزمایشی و ۲۰ نفر گروه گواه) تقلیل یافت.

جدول ۱.

مشخصه‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه (n = ۴۸۹)

متغیر	M	SD
سن پدر	۴۳/۷	۱۱/۷۶
سن مادر	۳۷/۵۵	۷/۹
معدل سوم راهنمایی	۱۶/۷۵	۶/۲۸

ابزار پژوهش از چهار مقیاس تشکیل شد:

**اندازه خودسنجی هوش هیجانی SEI** (شات، مالوف، هال، هگرتی، کوپر، گلدن و دیگران، ۱۹۹۸) که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالف ۵=کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود شامل عوامل «خوش‌بینی/نظم‌دهی خلقی»، «ارزیابی هیجانها»، «مهارت‌های اجتماعی» و «استفاده از هیجانها» است. براساس نتایج این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاسها و نمره کل مقیاس هوش هیجانی عمدتاً در حد متوسط به بالا به‌دست آمد. بیشترین ضریب مربوط به کل مقیاس (۰/۸۹۷) در پس-آزمون و کمترین ضریب مربوط به زیرمقیاس چهارم (استفاده از هیجانها) با ۰/۵۷ است. زیرمقیاس چهارم به علت کم‌بودن تعداد پرسشها از اعتبار کمتری برخوردار است. زیرمقیاسهای ارزیابی هیجانها، خوش‌بینی/نظم‌دهی

خلقی و مهارت‌های اجتماعی برعکس از اعتبار بالایی برخوردارند.

## مقیاس ۲۰ ماده‌ای ناگویی خلقی تورنتو TAS-20

(تیلور و باگی، ۲۰۰۰) متشکل از سه زیرمقیاس (۱) دشواری در شناسایی احساسها<sup>۳</sup> (DIF)، (۲) دشواری در توصیف احساسها<sup>۴</sup> (DDF) و (۳) تفکر معطوف به بیرون<sup>۵</sup> (EOT) است مطالعات پژوهشی نشان می‌دهند که این مقیاس دارای همسانی درونی رضایت‌بخش، اعتبار بازآمایی، روایی عاملی، همگرا و افتراقی است. نتایج تحلیل عاملی ساختار سه عاملی این ابزار را تأکید کرده است. افزون بر این، نمره‌های TAS-20 توافق بالایی را با رتبه‌بندی ویژگیهای ناگویی خلقی براساس مشاهده نشان می‌دهند (پتریدز و فارنهام، ۲۰۰۱).

توجه به همپوشی مفهومی بین ناگویی خلقی و هوش هیجانی مبین آن است که TAS-20 می‌تواند اندازه ملاک روایی برای مقیاسهای هوش هیجانی (پارکر، کرک، بارنهارت، هرین، مجسکی، وود و دیگران، ۲۰۰۴؛ شات و دیگران، ۱۹۹۸) و سنجش واقعی تعدادی از مؤلفه‌های سازه هوش هیجانی (دیویسن، جکسون و کالین، ۲۰۰۰) را فراهم آورد. اساساً این آزمون می‌تواند اندازه‌ای از توانایی بیان هیجانها را که مقیاسهای موجود هوش هیجانی در حد کفایت آن را نسنجیده‌اند تدارک ببیند (پتریدز و فارنهام، ۲۰۰۱). در این مطالعه ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

## پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ<sup>۶</sup> ۱۹۷۲ نقل از

دادستان، ۱۳۷۷) یک «پرسشنامه سرندي<sup>۷</sup>» مبتنی بر روش خودگزارش‌دهی است که در مجموعه‌های بالینی با هدف ردیابی کسانی که دارای یک اختلال روانی هستند مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه ممکن است برای نوجوانان و بزرگسالان در هر سنی و به‌منظور کشف ناتوانی در عملکردهای بهنجار و وجود حوادث آشفته‌کننده در زندگی استفاده شود (گلدبرگ و ویلیامز<sup>۸</sup>، ۱۹۸۸ نقل از تقوی، ۱۳۸۰) و پرسشنامه دارای ۲۸ ماده و چهار

1. Self-report Measure of Emotional Intelligence  
2. Twenty- item Toronto Alexithymia Scale  
3. Difficulty Identifying Feeling

4. Difficulty Describing Feelings  
5. Externally Oriented Thinking  
6. Goldberg, D. P.

7. screening questionnaire  
8. Williams, K.

زیرمقیاس است:

زیرمقیاس نشانه‌های بدنی شامل موادی درباره احساس افراد نسبت به وضع سلامت جسمانی خود و احساس خستگی آنهاست. زیرمقیاس اضطراب و بی‌خوابی شامل موادی است که با عناوین آن مرتبطند.

زیرمقیاس نارساکنش‌وری اجتماعی به قلمرو توانایی افراد در مواجهه با خواسته‌های حرفه‌ای و مسایل زندگی روزمره و احساس‌های آنها درباره چگونگی کنارآمدن با موقعیتهای متداول زندگی اختصاص یافته است.

زیرمقیاس افسردگی وخیم دربرگیرنده موادی است که با افسردگی و گرایش مشخص به خودکشی مرتبطند. بررسی اعتبار این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی، دو نیمه‌کردن و آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۹۳ و ۰/۹۰ گزارش شده است (تقوی، ۱۳۸۰). روایی این مقیاس در پژوهش حاضر از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین نمره‌های GHQ و SCL-25-R (نجاریان و داودی، ۱۳۸۰) به‌عنوان دو اندازه عمومی محاسبه شد که برابر با ( $r=0/396$ ،  $P=0/05$ ) به‌دست آمد. شایان ذکر است که بررسی‌های متعدد (برای مثال گراف و بیجل، ۲۰۰۲) - با استفاده از حجم نمونه‌های بزرگتر - همبستگی بین نمره‌های کل این دو آزمون را به منزله دو ابزار غربالگری، بالا گزارش کرده‌اند ( $r=0/73$ ).

#### - فهرست تجدیدنظرشده نشانه‌های مرضی (فرم کوتاه)

SCL-25-R نسخه تجدیدنظر شده این فهرست ۹۰ نشانه‌ای یک ابزار خودگزارش‌دهی رایج برای سنجش آسیب‌شناسی روانی است که اختصاصاً برای سنجش آن دسته اختلال‌های جسمانی و روانی ساخته شده که پاسخ‌دهندگان اخیراً تجربه کرده‌اند. سازندگان، این مقیاس را شامل ۹ عامل یا بُعد نشانه‌ای مستقل متعامد<sup>۲</sup> دانسته‌اند (دروگاتیس<sup>۳</sup>، ۱۹۸۳ نقل از نجاریان و داودی، ۱۳۸۰). نتایج حاصل از بررسی مشخصه‌های روان‌سنجی نشان داده‌اند که SCL-25-R با وجود کاهش به ۶۵ ماده از مجموع ۹۰ ماده مقیاس اصلی، همبستگی بسیار بالایی با آن دارد. کوتاه‌بودن مقیاس، همسانی درونی و ضرایب اعتبار نسبتاً رضایت‌بخش و نیز

روایی مبتنی بر همبستگی با برخی از سازه‌های مرتبط موجب شده‌اند تا SCL-25-R به‌صورت یک مقیاس مناسب برای پژوهش در جمعیت‌های غیربیمار درآید (دروگاتیس، ۱۹۸۳ نقل از نجاریان و داودی، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی برای نمونه منتخب برابر با ۰/۹۱۰ است.

در این پژوهش، آموزش هوش هیجانی به‌عنوان متغیر مستقل و بر پایه قوانین پویایی گروهی در قالب ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شده است. این برنامه بر پایه الگوی نظری سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰) و با استناد به برنامه‌های آموزشی پیشنهادی بریرلی (۲۰۰۱)، اصول پیشنهادی گلنن (۱۹۹۸)، کارگاه آموزشی ایوانس (۱۹۷۲) و اتحادیه همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، (۲۰۰۳) طراحی و تنظیم شد. فعالیت‌های پیش-بینی شده در حول محور مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده هوش هیجانی قرار دارند و دارای دو بعد درون فردی و برون فردی هستند. هدف از تجربه‌های درون فردی کمک به اعضا به‌منظور پردازش فرایندهای درونی است، فرایندهایی که ناظر بر خودشناسی بیشترند. این دسته از تجربه‌ها - به‌طور خاص - شناخت افزون‌تر خود به‌منزله پایه‌ای برای اتخاذ تصمیم‌های کارآمدتر، تغییر احساسها، افکار، یا رفتار خود و سرانجام تحقق قابلیت‌های خویش را هدف قرار می‌دهند و بر یادگیری درباره خویش تمرکز یافته‌اند. هدف از تجربه‌های بین فردی نیز یاری‌رساندن به اعضای گروه برای شناخت، درک و بهبود روابط «خود» با «دیگران» با تأکید بر احساسها و هیجان‌هایی است که در تعامل‌های بین فردی پدید می‌آیند.

#### یافته‌ها

مشخصه‌های توصیفی متغیرهای مورد اندازه‌گیری در جدول ۲ نشان داده شده‌اند. بررسی نتایج آزمون t بیانگر عدم تفاوت معنادار اندازه‌ها در پیش‌آزمون بود؛ همچنین مقایسه واریانس‌های هر مؤلفه برای دو گروه نشان داد که شرط همگنی واریانسها برقرار است. نتایج Fmax نیز

مشخص کرد که نسبت واریانس بزرگ به واریانس کوچک در هیچ یک از مؤلفه‌ها و مقیاس کل برحسب مقایسه دو گروه، بزرگتر از ۳ نبود. نتایج تحلیل کوواریانس برای آزمون این فرضیه که «آموزش هوش هیجانی به افزایش پیشرفت تحصیلی منجر

می‌شود» در جدول ۳ نشان داده شده است. در این تحلیل معدل پایان ترم اول به‌عنوان متغیر همپراش و معدل پایان ترم دوم به‌عنوان متغیر وابسته وارد شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که شرایط آزمایشی در تبیین واریانس نمره‌های پایان ترم دوم آزمودنیها نقش نداشت.

جدول ۲.

میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های مهارت اجتماعی، دشواری در توصیف احساسها، سلامت عمومی و معدل کل

متغیر	گروه آزمایشی				گروه گواه			
	پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
مهارت اجتماعی	۰/۵۰۸	۳/۹۳۶	۰/۴۵۴	۳/۷۵۵	۰/۵۴۳	۳/۷۵۵	۰/۶۲۹	۳/۵۸۶
دشواری در توصیف احساسها	۰/۷۵۷	۲/۲۴۴	۰/۸۴۰	۳/۱۶۰	۰/۵۲۶	۳/۱۶۰	۰/۸۶۹	۲/۸۱۰
سلامت عمومی	۳/۷۷	۱۸/۰۶	۱/۵۱۹	۲۰	۳/۴۵	۲۰	۱/۸۱۶	۳۷/۳۵
معدل کل	۲/۵۵۳	۱۴/۶۰	۲/۸۰۶	۱۳/۹۶۲	۲/۴۹۱	۱۳/۹۶۲	۲/۹۹۸	۱۳/۶۹

جدول ۳.

خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای مهارت اجتماعی، دشواری در توصیف احساسها و معدل کل

منبع پراش	df	SS	MS	F	n <sup>۲</sup>
<b>مهارت اجتماعی</b>					
پیش آزمون (کمکی)	۱	۱۰/۳۳۲	۱۰/۳۳۲	۹/۶۶۹*	۰/۲۲۱
آموزش هوش هیجانی	۱	۳/۵۶۱	۳/۵۶۱	۴/۴۸۶*	۰/۱۲۱
خطا	۳۴	۱۸/۰۰۲	۱۸/۰۰۲		
<b>دشواری در توصیف احساسها</b>					
پیش آزمون (کمکی)	۱	۹/۲۴۲	۹/۲۴۲	۱۵/۶۹۰*	۰/۳۱۶
آموزش هوش هیجانی	۱	۲/۶۷۱	۲/۶۷۱	۴/۵۳۴*	۰/۱۱۸
خطا	۳۴	۰/۰۲۸	۰/۰۲۸		
<b>معدل</b>					
پیش آزمون (کمکی)	۱	۲۵/۳۱۳	۲۵/۳۱۳	۱۹۸/۲۱۲*	۰/۸۵۴
آموزش هوش هیجانی	۱	۷/۸۱۳	۷/۸۱۳	۰/۰۶۱	۰/۰۰۲
خطا	۳۴	۴۳/۴۶۲	۱/۲۷۸		

\* $P < 0.05$ .

ندارد ( $F_{(1,35)} = 0.826, P = 0.370$ ). با توجه به نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه آموزش هوش هیجانی به بهبود سلامت عمومی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل کمکی نمی‌کند. با آنکه تفاوت دو گروه در سلامت عمومی از لحاظ

محور دوم به آزمون این فرضیه اختصاص یافت که «آموزش هوش هیجانی به بهبود سلامت عمومی دانش‌آموزان می‌انجامد». مقایسه دو گروه آزمایشی و گواه با استفاده از آزمون تحلیل واریانس نشان داد که بین دو گروه در میزان سلامت عمومی تفاوت معنادار وجود

پژوهشها در زمینه سلامت اجتماعی، هیجانی و روانی نیز بیش از آنکه کل جمعیت مدرسه، شاگردان بهنجار و معلمان را تحت پوشش قرار دهد به تعبیر بندر<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) نقل از ویر، (۲۰۰۰) عمدتاً بر دانش آموزان کم توان یا مشکل آفرین متمرکز بوده‌اند. از سوی دیگر، پیامدهای مطلوب آموزشی، وسیع‌تر از دستیابی به دانش مرتبط با برنامه درسی است که در مدارس تدریس می‌شود و از این منظر آموزش نه یک هدف بلکه وسیله‌ای است با هدف صلاحیت‌مندساختن دانش آموزان برای زندگی؛ صلاحیتهایی که در سطوح مختلف زندگی و رشد و تحول فردی به‌مثابه یک پیوستار، از معانی کاملاً متفاوتی برخوردارند. درک اهمیت این موضوع و تغییر بازخوردهای جهانی، خط جدیدی از تحقیقات را رقم زده است و توجه به هوش هیجانی فی‌نفسه منعکس‌کننده چنین تغییر بازخوردی است. یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی مانند یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی است که در آن تأثیر یادگیری اولیه، اهمیتی شگرف می‌یابد تا موقعیتهای پیچیده‌ای را که کودکان و نوجوانان در خصوص تحصیلات، روابط اجتماعی، حقوق شهروندی و سلامت بیش از پیش با آنها مواجه می‌شوند مورد توجه قرار دهد. به این ترتیب، این مهارت‌ها که با طیف گسترده‌ای از رفتارها که دارای استلزامهای درازمدت هستند مرتبط می‌شوند می‌بایست با هدف فائق‌آمدن بر بافتهای گوناگون و اداره کردن چالش‌ها با هر سطح از پیچیدگی و دشواری گسترش یابند (ویسبرگ و گرینبرگ، ۱۹۹۸). چنین برابندی از طریق آموزش کلاسی مؤثر، اشتغال دانش‌آموز به فعالیتهای مثبت درون و بیرون کلاس و پرداختن متعهدانه والدین و جامعه به طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه به بهترین شکل تحقق می‌یابد

یافته‌های حاصل از این پژوهش در چهار خط کلی قابل واریسی‌اند. محور نخست نتایج به‌دست آمده در این پژوهش ناظر بر نقش آموزش هوش هیجانی بر بهبود عملکرد تحصیلی است. یادگیری در چهارچوب آموزشی در قالب عملکرد تحصیلی<sup>۲</sup> تجلی می‌یابد. عملکرد تحصیلی نوعاً

آماري معنادار نیست، نتیجه به‌دست آمده در جهت پیش‌بینی تحقیق است. زیرا، میانگین نمره‌های گروه آزمایشی (۳۲/۲۹) در مقایسه با گروه گواه (۳۷/۳۵) کمتر است.

نتایج تحلیل کوواریانس دلالت بر آن داشت که در میان زیرمقیاسهای هوش هیجانی تنها مؤلفه مهارت‌های اجتماعی گروهها بایکدیگر از لحاظ آماری متفاوت بودند. پس از تعدیل میانگینها براساس معدل، انتساب گروهی، تبیین-کننده ۱۲ درصد از واریانس پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی به نفع گروه آزمایشی بود.

فرضیه آخر ناظر به نقش آموزش هوش هیجانی بر کاهش ناگویی خلقی است. نتایج نشان داد که بین دو گروه از نظر ناگویی خلقی بعد از حذف عامل نمره کلی ناگویی خلقی در پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ( $F_{(1,35)} = 4/067, P = 0/052$ ).

نتایج تحلیل کوواریانس با توجه به ارزش مجذور اتا ( $\eta^2 = 0/107$ ) نشان داد که انتساب به کاربردی آزمایشی تبیین‌کننده تقریباً ۱۱ درصد از پراش ایجاد شده در ناگویی خلقی است.

تحلیل پیگیری در خصوص نقش آموزش هوش هیجانی در کاهش ناگویی خلقی مبین این نکته بود که در مؤلفه DDF ناگویی خلقی، بین گروههای آزمودنی تفاوت وجود دارد. تحلیل کوواریانس بر مؤلفه DDF برای دو گروه نشان داد که این تفاوت به نفع گروه آزمایشی است. مقدار مجذور اتا بیانگر آن است که انتساب آزمودنیها به گروههای آزمایشی و گواه تبیین‌کننده ۱۱/۸ درصد از واریانس متغیر وابسته است. در این مطالعه، میانگین DDF گروه آزمایشی (۲/۶۸) نسبت به میانگین گروه گواه (۰/۹۷)، ۰/۳ کاهش را نشان می‌دهد.

## بحث و تفسیر

ترویج سلامت، آموزش و ارتقای توانمندیهای فردی از جمله مواردی است که در مقایسه با موضوعهای دیگر در دهه‌های اخیر، حجم کمتر و گستره محدودتری از تحقیقات را به‌خود اختصاص داده است. این میزان از

به پیشرفت<sup>۱</sup> یعنی سطحی که فرد برای تکمیل یک مهارت خاص آموخته است اطلاق می‌شود (مهیر و سالووی، ۱۹۹۷). پژوهش‌های انجام شده (زنیس، بلادورت، ویسبرگ و والبرگ، ۲۰۰۴) مبین آن هستند که قابلیت هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان به طرق مختلف به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد. چه، دانش‌آموزانی که قادر به مواجهه‌ای هوشمندانه با هیجانهای خویش هستند، خویشتن‌دارترند، اعتماد به نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند، خودانگیخته‌اند و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه، هیجانها و تنیدگیهای خود را مهار می‌کنند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که هوش هیجانی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی از نقش میانجی یا تعدیل-کنندگی برخوردار است و چنانچه برخی از مؤلفان (وونگ، دی، مکسول و میرا، ۱۹۹۵) تصریح کرده‌اند مداخله مستقیم در تعیین‌کننده‌های روان‌شناختی یادگیری (که هوش هیجانی از آن جمله است) از اثربخش‌ترین شیوه‌های اصلاحی است. نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده عدم تفاوت گروهی در پیشرفت تحصیلی کلی بود که این موضوع می‌تواند از علل متعددی ناشی شود. در این زمینه توجه به چند نکته ضروری است. نخست آنکه، موضوع مطالعه حاضر یعنی آموزش هوش هیجانی خود مقوله‌ای چند وجهی است و تحقق آن متضمن مساعدت و حمایت همه جانبه خانواده و اولیای مدرسه است. دوم آنکه پیشرفت تحصیلی به منزله متغیر وابسته یا پیامد این پژوهش به استناد پژوهش‌های انجام شده، خود متأثر از طیف وسیعی از عوامل است که برخی از آنها چنانچه جاگر (۲۰۰۳) به بررسی آنها پرداخته عبارتند از: محیط آموزشی (دان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷)، تلاش و توانایی فطری دانش‌آموز (اوتال<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷)، اندازه مدرسه (لی<sup>۴</sup> و لوب<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ لی و اسمیت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷)، اندازه کلاس (نای<sup>۷</sup>، هجز<sup>۸</sup> و کانستن‌توپولس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰)، انتظاراتها و بازخوردهای معلم (کوپر<sup>۱۰</sup> و تام<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۴؛ لی و لوب، ۲۰۰۰)، پایگاه اجتماعی-اقتصادی (وایت<sup>۱۲</sup>،

۱۹۸۲)، مخارج مدرسه (هن‌شک<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۹) و منابع مدرسه (گرین‌والد<sup>۱۴</sup>، هجز و لین<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۶). بنابراین به‌رغم فرضیه‌ای که در این پژوهش عنوان شده بود اینک به نظر می‌رسد نتایج به‌دست آمده منعکس‌کننده این واقعیت است که آموزش هوش هیجانی به‌منزله یک سازه پیچیده روان-شناختی چند مؤلفه‌ای، مرکب از چندین مهارت است و اثربخشی آموزش آن نیز در گرو به‌کارگیری تمام عناصر مداخله‌گر در چنین مهارتی و استقرار کامل آنها در فرایندی طولانی است تا آموزه‌ها درون‌سازی شوند و سپس در موقعیتهای واقعی زندگی به‌کار بسته شده و تعمیم یابند. از سوی دیگر، برخی از مؤلفان (پتریدز، فردریکسون و فارنهام، ۲۰۰۴) براین باورند که هرگونه پژوهش در زمینه آثار بالقوه هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی باید در گستره‌ای معین نظیر گروه‌های متمایزی از افراد دنبال شود. در پژوهش ریف، هتسز، برامل و گیبون (۲۰۰۱) مشخص شد که دانش‌آموزان دارای ناتوانیهای یادگیری در مقایسه با شرکت‌کنندگان فاقد این مشکل نمره‌های پایین‌تری در هوش هیجانی به‌عنوان رگه شخصیتی داشتند در حالی که ادراک فرد از هیجانهای خویشتن، با احتمال کمتری مستقیماً با پیشرفت تحصیلی بهتر یا ضعیف‌تر رابطه دارد اما تعامل آن با متغیرهایی نظیر توانایی شناختی کاملاً امکان‌پذیر است. همچنین از آنجا که گروه گواه در مدرسه‌ای بود که گروه آزمایشی در آن آموزش هوش هیجانی می‌دید و به دلیل تعامل شاگردان در درون یک مدرسه با هم به ویژه اینکه هر دو گروه، شاگردان یک پایه تحصیلی بودند و تعامل میان آنها ممکن بود زیاد باشد لذا تداخل کاربندی می‌توانست صورت گیرد.

باری، این احتمال را نیز نمی‌توان از نظر دور داشت که فقدان تفاوت آماری معنادار در برخی از نتایج ممکن است ناشی از نقایصی باشد که بر برنامه آموزشی ارائه شده که در حقیقت یک مطالعه مقدماتی در این زمینه به شمار می‌رود مترتب است. همسو با نتایج این تحقیق،

1. achievement  
2. Dunn, R.  
3. Uttal, D. H.  
4. Lee, V. E.  
5. Loeb, S.

6. Smith, J. B.  
7. Nye, B.  
8. Hedges, L. V.  
9. Konstantopoulos, S.  
10. Cooper, H. M.

11. Tom, D. Y.  
12. White, C. R.  
13. Hanushek, E. A.  
14. Greenwald, R.  
15. Laine, R.

و تقاضای صمیمیت و صداقت از دیگر دوره‌های تحول متمایز است. شاید بتوان گفت ورزیدگی بیشتر در این مهارت، بر مقبولیت اجتماعی نوجوان به ویژه نزد همسالان می‌افزاید و بدین وسیله موجب افزایش خوددوستداری<sup>۱</sup> نوجوان شده و به تصویری که وی - به اقتضای ویژگیها و تغییرات مداوم و لاینفک این دوره از تحول - در پی آن است صراحت و عمق بیشتری می‌بخشد از این رو دور از انتظار نیست که نوجوان (گروه سنی پژوهش حاضر) به آموزه‌های مرتبط با آن توجه و رغبت بیشتری نشان دهد. پژوهشهای انجام شده (مانند مه‌یر، ۲۰۰۱) نیز با استفاده از مقیاس چند عاملی هوش هیجانی<sup>۲</sup> در یک گروه از نوجوانان تیز هوش بر این احتمال تأکید کرده‌اند که شاید هوش هیجانی به ویژه در این گروه سنی بیشتر با توانایی سازماندهی هیجان‌هایی که در روابط گروه همسالان رخ می‌دهد مرتبط باشد. پارکر و دیگران (۲۰۰۴) نیز به الگوی مشابهی از نتایج برای دانش‌آموزان دبیرستانی دست یافتند.

محور چهارم نتایج به‌دست آمده در خصوص نقش آموزش هوش هیجانی در کاهش ناگویی خلقی نشان داد که در مؤلفه DDF (دشواری در توصیف احساسهای فاعلی) بین گروههای آزمایشی و گواه تفاوت وجود دارد. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد که با انجام عمل آزمایشی شاهد کاهش معنادار در مؤلفه DDF هستیم. با توجه به نتایج پژوهش حاضر به نظر می‌رسد از بین سه مؤلفه تشکیل‌دهنده ناگویی خلقی که عبارتند از: دشواری در شناسایی احساسها، دشواری در توصیف احساسها و تفکر معطوف به بیرون (سبک شناختی که به وسیله اشتغال ذهنی به جزئیات بسیار ریز حوادث بیرونی به‌جای توجه به احساسها، تخیلات و دیگر جنبه‌های تجربه درونی مشخص می‌شود) توصیف احساسهای فاعلی از آنجا که در سطح کلامی بروز و ظهور می‌یابند عینی‌تر و عملیاتی‌تر بوده و امکان پردازش و تصحیح آن در میدان عمل بیشتر است از این رو شاهد کاهش آن در پس‌آزمون هستیم. در پژوهش حاضر، در سطح کلی مقیاسها بین پس‌آزمون هوش هیجانی با

مور (۲۰۰۵) نیز در بررسی اثرات آموزش هوش هیجانی بر مردان زندانی با استفاده از آزمون بار - آن، از بین پنج مؤلفه تنها به تفاوت معنادار مؤلفه درون فردی بین دو گروه آزمایشی و گواه دست یافت. مور اظهار داشت که نمی‌توان این امکان یعنی کم اثر بودن برنامه آموزشی به کار رفته را نادیده گرفت. چه، برنامه آموزشی مذکور به منزله یک مطالعه مقدماتی به شمار می‌رود. به اعتقاد وی همچنین انتخاب الگوی هوش هیجانی (الگوی آمیخته در مقابل الگوی توانایی) می‌تواند یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و عرصه را برای تحقیقات بالقوه آینده فراهم کند. نتایج محور دوم دربرگیرنده نقش آموزش هوش هیجانی در بهبود سلامت عمومی دانش‌آموزان است. نتایج این تحلیل حاکی از عدم تفاوت گروهی در این متغیر و ناهم‌سویی با یافته‌های پژوهشی پیشین بود (اسلاسکیل و کارت رایت، ۲۰۰۳؛ وایتانیوکی و کیم، ۲۰۰۵).

لوپز، سالووی و استراؤوس (۲۰۰۳) نیز بر این نکته تأکید می‌کنند که در تدارک فهرستی از مهارتهای کلیدی برای قلمرویی به گستردگی کنش‌وری اجتماعی و هیجانی، با چالشهای متعدد مواجهیم. از جمله آنکه برخی از مهارتهایی که کارگاه آموزشی پژوهش حاضر بر آن استوار بود ممکن است مبتنی بر مهارتهای دیگری باشند که در این فهرست قرار ندارند. دیگر آنکه برخی از مهارتهای مزبور ممکن است عمدتاً مختص قلمرو یا متن خاصی بوده و در انتقال به موقعیتهای دیگر با شکست مواجه شوند.

نتایج محور سوم دال بر نقش آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه مهارتهای اجتماعی همسو با یافته‌های دیگر پژوهشهای انجام شده (برای مثال بویاتزیس، کوئن و کولب، ۱۹۹۵؛ اسلاسکیل و کارت رایت، ۲۰۰۳) است. آنچه در خصوص این یافته باید مورد توجه قرار گیرد این است که برخورداری از مهارتهای اجتماعی برحسب تعریف شات و دیگران (۱۹۹۸) عبارت است از توانایی نظم‌دهی و مدیریت مؤثر هیجان‌های دیگران. در نوجوانی به علت افزایش صمیمیت بین دوستان همجنس و رغبت به سوی جنس مخالف، تمرکز بر فعالیتهای گروهی، خودافشاگری

است که سزاوار تلاشهای نوین است.

## منابع

- تقوی، م. ر. (۱۳۸۰). بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی (GHQ). *مجله روان‌شناسی*، ۲۰، ۸۱-۹۸.
- دادستان، پ. (۱۳۷۷). *تنیدگی یا استرس، بیماری جدید تمدن*. تهران: انتشارات رشد.
- ریچن، د. س. و تیانا، ا. (۱۳۸۵). *توسعه صلاحیتهای کلیدی در آموزش و پرورش*. ترجمه ف. مشایخ و م. ج. جوادی. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (تاریخ انتشار اثر اصلی ۲۰۰۳).
- نجاریان، ب. و داودی، ا. (۱۳۸۰). *ساخت و اعتباریابی SCL-25* (فرم کوتاه شده SCL-90-R). *مجله روان‌شناسی*، ۱۸، ۱۵۰-۱۳۶.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brady, C. G. (1998). *The relationship between emotional intelligence and underachievement in adolescence*. Dissertation. Pretoria, South Africa: University of Pretoria.
- Brearley, M. (2001). *Emotional intelligence in the classroom*. Crown House Publishing Ltd.
- Caruso, D. R. (2002). *Ability model of emotional intelligence*. Retrieved March 1, 2003 from <http://www.emotionaliq.com/EI.htm>.
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Retrieved October 1, 2002, from <http://www.casel.org>.
- Davidson, R., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Pers-

پس‌آزمون ناگویی خلقی رابطه معکوس وجود دارد. این یافته، همسو با نتایج پژوهشهایی (برای مثال پارکر و دیگران، ۲۰۰۴؛ شات و دیگران، ۱۹۹۸؛ دیویس، استانکو و رابرتس، ۱۹۹۸) است که حکایت از آن دارند که هوش هیجانی و ناگویی خلقی را دو سازه مستقل اما قویاً همبسته از نوع معکوس دانسته‌اند.

گرینبرگ و دیگران (۲۰۰۳) با مروری بر برنامه‌های آموزش هوش هیجانی و مداخله‌های پیشگیرانه خانواده و مدرسه به نتایجی که در پی می‌آیند اشاره کرده‌اند:

- برنامه‌های چندساله در مقایسه با مداخله‌های کوتاه مدت از منافع و مزایای بیشتری برخوردارند.

- مداخله‌هایی که بر چند محور استوارند (مانند فرد، خانواده، مدرسه) در مقایسه با برنامه‌هایی که تنها بر فرد متمرکزند مؤثرترند، چه مداخله باید در عین حال محیط خانوادگی و جوّ مدرسه را در نظر گیرد.

- تلفیقی از تأکید بر تغییر رفتار فرد، معلم و خانواده، روابط خانه - مدرسه و حمایت مدرسه و همسایگان در ایجاد و ارتقای سلامت و رفتار رشدیافته، امکان موفقیت برنامه را افزایش می‌دهد.

بازبینی و تجدیدنظر در برنامه آموزشی و تأکید متمرکز و یکسان بر جنبه‌ها و زوایای دیگر هوش هیجانی با تأکید بر ویژگیهای دوره‌های تحولی می‌تواند به اثر آموزش صراحت بیشتری بخشد. به نظر می‌رسد که در تحقیقات آتی باید تلاشهای بیشتری به منظور مشخص کردن هدفهای برنامه، روند مداخله، ارزیابی اجرای برنامه، تشخیص چگونگی مداخله (اقدام) و ویژگیهای شرکت‌کنندگان و تعیین تأثیر طولانی مدت برنامه‌ریزی صورت گیرد. با توجه به نارس بودن پژوهشها در قلمرو هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی، مطالعات بیشتری باید برای تعیین کاربست‌پذیری و کارایی مداخله‌های آن در چهارچوب مدارس صورت پذیرد، چه، چالش کنونی آموزش و پرورش کمک به نوجوانان در توسعه مهارتها و صلاحیتهایی است که امکان مشارکت فعالانه و نقادانه در جهان پیرامونی، واکنش مناسب نسبت به موقعیتهای جدید، خود-رهبری و اداره خود در بافت اجتماعی پیچیده امروز را ممکن سازد. بی‌شک نتایج پژوهشهایی از این دست چالش آشکاری

- ms (Eds), *Violence in American schools: A new perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaeger, A. J. (2003).** Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education, 44* (6), 615-639.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003).** Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.
- Mayer, J. D. (2001).** A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Mayer, J. D., & Casey, D. C. (2000).** Educational policy on emotional intelligence : Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12* (2), 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997).** What is emotional intelligence? In: Salovey, P., and Sluyter, D. J. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books. New York : Basic Books.
- Mehrabian, A. (2000).** Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or emotional intelligence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126* (2), 133-239.
- Moore, H. B. (2005).** *Effects of emotional intelligence training on incarcerated adult males involved in pre-release programming adult males involved in pre-release programming*. Duquesne University, Dissertation Abstracts International.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E. Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, L. J. (2004).** Academic achievement in high school: Does emotional intelligence from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126* (6), 890-909.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998).** Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 989-1015.
- Diperna, J. C., Elliott, S. N. (1999).** The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*, 207-225.
- Elias, M. J., Hunter, L., Kress, J. S. (2001).** Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer, (Eds), *Emotional intelligence in everyday life*. Taylor and Francis Group. Psychology Press.
- Evans, R. (1972).** *Group-counseling workshop*. River Falls : University of Wisconsin.
- Goleman, D. (1998).** *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Graaf, R. D., & Bijl, R. V. (2002).** Determinants of mental distress in adults with a severe auditory impairment: Differences between prelingual and postlingual deafness. *Psychosomatic Medicine 64*, 61-70 .
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993).** *Prompt social and emotional development in deaf children*. Seattle: University of Washington press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elis, M. J. (2003).** Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58* (6, 7), 466-474.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P., & Catalano, R. F. (1998).** Reducing violence through the schools. In D. S. Eliot, B. A. Hamburg, & K. R. Willia-

- health and performance. *Learning*, 20 (3), 276–302.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2000).** An overview of the alexithymia construct. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker, *The Handbook of emotional intelligence*. Jossy-Bass.
- Waytanuki, S., & Kim, Y. K. (2005).** Psychological responses induced by pleasant stimuli. *Human*, 24 (1), 135-8.
- Weare, K. (2000).** *Promoting mental, emotional and social health*. Taylor and Francis Group.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998).** School and community competence-enhancement and prevention programs. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: 4. Child psychology in practice (fifth ed.)*. New York: Wiley.
- Wentzel, K. (1993).** Relationship between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-78.
- Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995).** A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117–133.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R. Weissberg, R. P., & Walberg, R. P. (2004).** The foundations of social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P., Weissberg, M. C., Wang, R. P., Walberg, *Building academic success on social and emotional learning*. New York : Teachers College Press.
- lligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1331.
- Pasi, R. J. (2001).** *Higher expectations: Promotig social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Pellitteri, J. (2002).** The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *The Journal of Psychology*, 136, 182–194.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004).** The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001).** Trait emotional intelligence psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Perronality*, 15, 425-448.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001).** The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66–78.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990).** Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3), 185–211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Hagger-ty, 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 (2), 167–177.
- Slaskil, M., & Cartwright, S. (2003).** Emotional intelligence training and its implications for stress,