

The Effect of Emotional Intelligence Training on Enhancing Primary Girl School Students Emotional Intelligence

Sedigheh Omid Arjanki. M.A.

Tehran University

Rasool Kord Noghabi. Ph.D.

Bu-Ali Sina University

Akram Ghorbali. M.A.

Tehran University

تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تقویت هوش هیجانی دانش آموزان دختر آموزش ابتدایی

صدیقه امید ارجنکی*

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه تهران

رسول کردنوقایی

استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

اکرم قربعلی

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه تهران

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effect of emotional intelligence training on enhancing primary girl school students emotional intelligence. The research method was experimental (two groups with pre- test and post – test) and the statistical population consisted of all primary girl school students in Hamedan, from whom 56 students were selected randomly by multi-stage sampling and then were assigned to experimental group (n=26) and control group (n=30). All students in the experimental and the control groups were asked to complete two researcher made emotional intelligence scales. Then, the experimental group participated in 10 sessions of emotional intelligence training, based on theoretical model of Goleman (1995), over a 5 weeks period. Data were analyzed using ANCOVA on SPSS 16 software. Results showed that the two groups of experimental and control were significantly different in general emotional intelligence, intrapersonal skills, interpersonal skill, problem solving ability, stress management and general mood ($P < 0.01$).

Keywords: Emotional intelligence, Training, Enhancing emotional intelligence, Primary girl school students.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تقویت هوش هیجانی دانش آموزان دختر ابتدایی اجرا شد. روش پژوهش آزمایشی (دو گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر مدارس ابتدایی در همدان بودند که از میان آنها ۵۶ نفر به شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۶ نفر) و گروه گواه (۳۰ نفر) قرار گرفتند. از همه دانش‌آموزان، در گروه‌های آزمایش و گواه، خواسته شد که دو مقیاس محقق‌ساخته هوش هیجانی را تکمیل کنند. سپس، گروه آزمایش در ۱۰ جلسه آموزش هوش هیجانی، مبتنی بر الگوی نظری گلمن (۱۹۹۵)، در ۵ هفته شرکت کرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس در نرم‌افزار SPSS ویرایش ۱۶ تحلیل گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین گروه آزمایش و گروه گواه در هوش هیجانی کلی، مهارت‌های درون‌فردی، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی حل مسأله، مدیریت فشار روانی و خلق عمومی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.01$).

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، آموزش عملی، تقویت هوش هیجانی، دانش آموزان دختر ابتدایی.

* نویسنده مسؤل: تهران - پل گیشا، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، گروه روان‌شناسی.

پست الکترونیک (رایانامه): omidi.psy@gmail.com

وصول ۹۰/۹/۱۳ پذیرش ۹۲/۲/۱

مقدمه

(اسماعیلی، احدی، دلاور و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶). فرنالدرز- بروکال و اکستریمر^۱ (۲۰۰۶) در مرور برخی پژوهش‌های انجام‌شده، به این نتیجه رسیدند که افراد با خودآگاهی هیجانی بالا، مهارت‌های بیشتری در مدیریت مشکلات هیجانی خود دارند و در مقایسه با افرادی که مهارت‌های کمتری دارند احساس سلامت روان بیشتری را تجربه می‌کنند. این امر به احتمال زیاد به این دلیل است که هوش هیجانی به افراد کمک می‌کند تا در زمینه رهبری و تصمیم‌گیری موفق‌تر باشند (کزوارا و بولوک^۲، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش بشارت، شالچی و شمسی‌پور (۱۳۸۵) نشان داده است که هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معنادار دارد. هوش هیجانی از راه ویژگی‌های ادراک هیجانی^۳، تسهیل هیجانی^۴، فهم هیجان‌ها^۵ و مدیریت هیجان‌ها^۶ و با سازوکارهای پیش‌بینی افزایش قدرت هدایت و تقویت راهبردهای مقابله‌ای کارآمد به افزایش موفقیت تحصیلی کمک می‌کند. چان^۷ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که هوش هیجانی در پرورش سازگاری با تجارب و حوادث فشارآور، پیش‌بینی اهداف مطلوب در آینده و نیز سازگاری با عوامل فشارآور مزمن نقش اساسی دارد. نتایج پژوهش تت و فوکس^۸ (۲۰۰۶) نیز مشخص کرده است که هوش هیجانی با پرخاشگری، رفتارهای بزهکارانه، تنش و افسردگی در دانش‌آموزان دبیرستانی، همبستگی منفی معنادار دارد. نتایج بررسی‌های کافتسیوس و زمپتاکیس^۹ (۲۰۰۸) نیز نشان داده است که زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی به‌ویژه احساس استقلال، ظرفیت خودشکوفایی و خودرهبری در پیش‌بینی رضایت و تنش شغلی نقش معناداری دارند. همچنین مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که هوش هیجانی بالا با عملکرد بهتر در زمینه خودتنظیمی، ابراز وجود، استقلال، همدردی با دیگران و خوش‌بینی رابطه دارد (کیرک، شات و هین^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ کیلجورج، کان - گرین، لیپز، نیومن، کامیموری و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۸). در پژوهشی که سیو^{۱۲} (۲۰۰۹) به‌منظور مقایسه هوش هیجانی و ناامیدی پسران نوجوان هنگ‌کنگی دارای مشکلات رفتاری انجام داد، مشخص شد که بین هوش هیجانی و ناامیدی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

هوش هیجانی^۱ از زمره جدیدترین تحولات در زمینه فهم رابطه میان شناخت و هیجان است. در واقع این مفهوم مجموعه‌ای از مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی را در برمی‌گیرد که بر توانایی‌های فرد برای تشخیص، درک و مدیریت هیجان، حل مسأله و سازگاری تأثیر می‌گذارد و به طرز مؤثری فرد را با نیازها، فشارها و مشکلات زندگی سازگار می‌کند (بار-ان^۲، ۲۰۰۶). به نظر بار-ان (۲۰۰۶) هوش هیجانی مجموعه‌ای از ظرفیت‌های غیرشناختی، توانایی‌ها و مهارت‌هایی است که بر توانایی‌های فرد برای موفقیت، کنار آمدن با تقاضاها و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارد (سیف، ۱۳۷۹). مایر و سالوی^۳ (۱۹۹۷) نیز معتقدند هوش هیجانی مجموعه‌ای توانایی‌هایی است که در ارزیابی و ابراز صحیح هیجان‌ها در خود و دیگران، تنظیم مؤثر هیجان‌ها و به‌کارگیری هیجان‌ها برای برانگیختن، برنامه‌ریزی و موفقیت در زندگی نقش دارند. مایر و سالوی (۱۹۹۷) با در نظر گرفتن فرایندهای روان‌شناختی، تعریفی از هوش هیجانی در چهار حوزه ارائه دادند: ۱- احساس، ادراک، ارزیابی و بیان هیجان که شامل بازشناسی و وارد کردن اطلاعات کلامی و غیرکلامی به سیستم هیجانی می‌شود؛ ۲- تسهیل تفکر با هیجان، یعنی به‌کارگیری هیجان‌ها به‌عنوان بخشی از توانایی‌های شناختی مانند خلاقیت و حل مسأله؛ ۳- فهم، تجزیه و تحلیل و شناخت هیجان که شامل پردازش شناختی هیجان و معلومات به‌دست آمده درباره احساسات خود و دیگران است و ۴- تنظیم و مدیریت هیجان‌های خود و دیگران برای رشد و توسعه هوش هیجانی (هین^۴، ۲۰۰۷). تاکنون در پژوهش‌های متعددی رابطه هوش هیجانی با عملکرد در حوزه‌های مختلف تأیید شده است. ساراف^۵ (۲۰۰۸)؛ نقل از رهنما و عبدالملکی، (۱۳۸۸) بیان کردند که در انجام برخی از تکالیف شغلی و تحصیلی، نقش هوش هیجانی حتی از هوش شناختی نیز بالاتر است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با توانمندی‌های هیجانی بالا، بهتر می‌توانند با مشکلات زندگی روبه‌رو شوند، هیجان‌های خود را به‌گونه مؤثرتری تنظیم کنند و روابط اجتماعی بهتری داشته باشند

1. emotional intelligence

3. Mayer & Salovey

5. Saraf

7. Koczwara & Bullock

9. emotional facilitation

11. management of emotions

13. Tett & Fox

15. Kirk, Schutte & Hine

17. Siu

2. Bar-on

4. Hein

6. Fernaldez-Brocal & Extremera

8. perception of emotion

10. understanding emotions

12. Chun

14. Kafetsios & Zampetakis

16. Killgore, Kahn-Greene, Lipz, Newman, Kamimori et al.

هنسن^۴ (۲۰۰۹) با مقایسه نتایج گروه آزمایش که تحت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی قرار گرفته بودند و گروه گواه پی بردند که آموزش مهارت‌های هیجانی قابلیت‌های بازشناسی و مدیریت هیجان‌ها را در گروه آزمایش افزایش می‌دهد. یولوتاس و اومراقلو^۵ (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود روی کودکان شش‌ساله، اهداف مورد نظر و رفتارهای مورد انتظار از آموزش مانند تشخیص، درک و کنترل هیجان، همدلی و توانایی‌های اجتماعی را تعیین و برای هر کدام از این توانایی‌ها اهداف جزئی‌تری تعیین نمودند. تحلیل‌های نهایی در این بررسی نشان داد که آموزش‌های هیجان‌محور به بهبود هوش هیجانی در کودکان منجر گردید. کاظمی، برماس و آذر خرداد (۱۳۸۸) در پژوهش دیگری در زمینه افزایش هوش هیجانی در دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مدیریت هیجانی به‌ویژه در زمینه خودآگاهی و مدیریت رابطه، باعث افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. در پژوهشی دیگر برنامه‌ای مبتنی بر حل‌خلافانه تعارض (RCCP)^۶، فنون یادگیری هیجانی - اجتماعی آموزش داده شد و بعد از دو سال در نوجوانان شرکت‌کننده پیشرفت‌های اساسی در مدت تحصیل، ترک تحصیل، میزان توجه، کاهش خشونت، افزایش عزت‌نفس، بهبود توانایی‌ها برای کمک به دیگران و مسئولیت شخصی در حل تعارض‌ها به وجود آمد (استرن^۷، ۲۰۰۷). موریس الیس^۸ (نقل از استرن، ۲۰۰۷) با بیان خطر حذف برنامه‌های اجتماعی و هیجانی از کلاس درس معتقد است که بسیاری از مشکلات مدارس نتیجه ناکارآمدی اجتماعی و هیجانی است که به واسطه آن قدرت تحمل بسیاری از دانش‌آموزان تضعیف می‌شود و آنها را در کلاس دچار سردرگمی و گیجی و احساس اضطراب می‌کند. همین امر مانع یادگیری مؤثر آنها می‌شود. او یادگیری شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را جدای از تعلیم و تربیت امری نادرست و گمراه‌کننده می‌داند.

بر پایه آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی یکی از مهمترین مهارت‌هایی است که افراد به آن نیازمندند. همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، مهارت‌های هوش هیجانی موفقیت فرد در زندگی آینده را تا حدودی تضمین می‌کند و از بروز بسیاری از آسیب‌ها در جوانان و نوجوانان پیشگیری می‌کند. از آنجا که خانواده‌ها در حوزه آموزش مهارت‌های هوش هیجانی ممکن است دچار

در خصوص یافته‌های پژوهشی که به برخی از آنها اشاره شد می‌توان گفت، هوش هیجانی از طریق تقویت سلامت روان، توان همدلی با دیگران، سازش اجتماعی، بهزیستی هیجانی، رضایت از زندگی و کاهش مشکلات بین‌فردی، زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌کند. همچنین ادراک هیجانی، تسهیل هیجانی، فهم هیجانی و مدیریت هیجان‌ها از طریق سازوکارهای پیش‌بینی، پیشگیری، افزایش نظارت و تقویت راهبردهای مقابله‌ای، در بهبود روابط اجتماعی مؤثر واقع می‌شوند (بشارت، ۱۳۸۴). باور بر این است که هوش هیجانی در محیط‌های اجتماعی متنوع (تحصیلی، شغلی و بین‌فردی) قابلیت آموزش و اصلاح دارد و رشد آن مزایای شخصی و اجتماعی زیادی را به همراه خواهد داشت. علاوه بر این ادعا می‌شود که هوش هیجانی در تعیین برون‌داده‌های زندگی نقش عمده‌ای ایفا می‌کند که فراتر از سهم توانایی هوش عمومی و عوامل شخصیتی است (متیوز، زایدنر و رابرتز^۱، ۲۰۰۲؛ متیوز و همکاران، ۲۰۰۲). مایر (نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳) یکی از پایه‌گذاران نظریه هوش هیجانی معتقد است که هوش هیجانی نوعی ظرفیت روانی است که بخشی از آن غریزی است، در حالی که بخش دیگری از آن محصول تجاربی است که طی زندگی به دست می‌آوریم. سالوی (نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳) نیز معتقد است بسیاری از مهارت‌های هوش هیجانی را می‌توان یاد گرفت. او معتقد است که هوش هیجانی هم ممکن است آموزش داده شود و هم یاد گرفته شود (اکبرزاده، ۱۳۸۳). هومفری، کاران، موریس، فارل و وود^۲ (۲۰۰۷) نیز مطرح می‌کنند؛ شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد هوش هیجانی همراه با افزایش سن افزایش می‌یابد. آنها مراحل رشد هوش هیجانی را به این صورت تقسیم‌بندی کرده‌اند: ۱- آگاهی هیجانی نسبت به هیجان‌های خود و دیگران؛ ۲- کاربرد هیجانی متناسب با موقعیت‌ها؛ ۳- همدلی هیجانی؛ ۴- هیجان‌گزینی یا رسیدن به سطحی از آگاهی هیجانی به‌منظور هدایت تصمیم‌گیری‌ها در فرد.

بر همین پایه نیز چگونگی بهبود هوش هیجانی موضوع مورد علاقه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و بسیاری از آنها بر امکان افزایش هوش هیجانی تأکید کرده‌اند (ادولیز و هیگز^۳، ۲۰۰۴). در حمایت از این علاقه و توجه، در پژوهش‌های مختلفی تأثیر آموزش هوش هیجانی در افزایش و بهبود مهارت‌های آن تأیید شده است. نلیز، کویباچ، میکولاجزاک و

1. Matthews, Zeidner & Roberts
3. EwDulicz & Higgs
5. Ulutas & Ömeroglu
7. Stern

2. Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods
4. Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne
6. The Resolving Conflict Creatively Program
8. Elias

غفلت شوند، رسالت آموزش این مهارت‌ها بر عهده مدارس و آموزش و پرورش است که باید در این زمینه سرمایه‌گذاری کند و با گنجاندن این آموزش‌ها در برنامه‌های آموزشی مدارس به این مهم دست یابد. با توجه به اهمیت این مسأله و اینکه دوران کودکی بهترین دوران یادگیری است، هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین و بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تقویت مهارت‌های هوش هیجانی کودکان در نظر گرفته شد تا شواهد پژوهشی در این خصوص فراهم شود.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش حاضر آزمایشی و طرح پژوهش دو گروهی (آزمایش و گواه) با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. متغیر مستقل پژوهش، آموزش هوش هیجانی و متغیر وابسته نیز هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دختران پایه دوم دبستان‌های شهر همدان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ بود. نمونه مورد مطالعه ۵۶ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. واحد نمونه‌گیری به ترتیب ناحیه، مدرسه و کلاس بود. به این ترتیب که از میان دو ناحیه آموزش و پرورش شهر همدان، ابتدا یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب (ناحیه انتخاب شده دارای ۴۲ دبستان دخترانه بود) و سپس از بین مدارس این ناحیه، دو دبستان به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد نیز از بین کلاس‌های پایه دوم در آن دو دبستان، دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب، و در پایان یک کلاس به عنوان گروه گواه (۳۰ نفر) و کلاس دیگر به عنوان گروه آزمایش (۲۶ نفر) به صورت تصادفی تعیین شدند. حجم نمونه انتخاب شده با توجه به اینکه برای پژوهش‌های آزمایشی برای هر گروه حداقل پانزده نفر توصیه شده، انتخاب شده‌اند (دلاور، ۱۳۷۶).

ابزار سنجش

پرسشنامه هوش هیجانی: برای سنجش هوش هیجانی از دو پرسشنامه موازی محقق ساخته (یکی برای پیش‌آزمون و دیگری برای پس‌آزمون؛ ابزار به کار رفته دو فرم از یک پرسشنامه است که برای آشنایی شرکت‌کنندگان با پرسش‌ها استفاده شده‌اند و در پس‌آزمون فقط شکل ظاهری برخی پرسش‌ها تغییر کرده، نه محتوای آن) مبتنی بر پیشینه نظری و پژوهشی (گلمن، ۱۹۹۵)، که دارای نه پرسش و مقیاس پاسخگویی چندگانه بود، استفاده شد. این پرسشنامه پنج حوزه مهارت درون‌فردی، مهارت بین‌فردی، توانایی حل مسأله، مدیریت فشار روانی و خلق

عمومی را مورد سنجش قرار می‌دهد و روایی و پایایی آنها در پژوهش حاضر به دو طریق بررسی شد.

روایی محتوایی این دو پرسشنامه بر اساس نظر سه تن از متخصصان روان‌شناس تأیید شده است (بست، ۱۳۶۶). پایایی دو پرسشنامه نیز به روش بازآزمایی (با فاصله سه هفته و بر روی دو گروه ۲۰ نفری که از نظر سن و مقطع تحصیلی با شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و گواه هم‌تا بودند) بررسی گردید و به ترتیب در دو گروه ۲۰ نفری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با ۰/۹۷ و ۰/۹۲ ($P < ۰/۰۱$) به دست آمد. نمونه‌ای از پرسش‌های این دو پرسشنامه به این شرح است (مربوط به خودپنداره): «کودک عزیز می‌دانی که هر فرد به چیزهایی علاقه دارد؛ حالا برای هر یک از مواردی که بیان می‌کنم چند نمونه نام ببر که به آنها علاقه‌مند هستی: بازی، غذا، برنامه کودک، میوه و اسباب‌بازی». نحوه نمره‌گذاری این پرسش به این صورت است که کودک در هر یک از موارد باید چهار مورد از علایق خود را نام ببرد تا یک نمره بگیرد (هر کدام ۰/۲۵) و از آنجا که در این پرسش پنج مورد وجود دارد، نمره نهایی بین صفر تا پنج در نوسان خواهد بود. نمونه دیگری از پرسش‌های این دو پرسشنامه به این شرح است (مربوط به قاطعیت): «کودک عزیز هر فردی ممکن است در شرایطی قرار بگیرد که نداند چه کاری درست است، حالا من موقعیتی را مثال می‌زنم و شما بگویید اگر در این موقعیت بودید چه کاری انجام می‌دادید: فکر کن در حال قدم‌زدن هستی و می‌بینی که فردی حیوانی را اذیت می‌کند، شما در چنین موقعیتی چه کار می‌کنید؟» نمره‌گذاری این پرسش نیز به این صورت است که براساس پاسخی که کودک بیان می‌کند نمره خاصی به او تعلق می‌گیرد، بالاترین نمره سه و پایین‌ترین آن صفر است. سه نمره برای این پاسخ در نظر گرفته می‌شود که «به فرد بزرگتر می‌گویم که برود و به او تذکر بدهد، چون امکان دارد به حرف من گوش ندهد»، دو نمره به این پاسخ تعلق می‌گیرد که «به آن حیوان کمک می‌کنم»، یک نمره به این پاسخ تعلق می‌گیرد که «خودم به آن فرد می‌گویم کار بدی انجام می‌دهد» و صفر نمره به این پاسخ که «فقط نگاه می‌کنم یا از آنجا فرار می‌کنم» تعلق می‌گیرد.

روش اجرا و تحلیل

در ابتدا پس از انجام نمونه‌گیری و قبل از آموزش عملی هوش هیجانی، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و گواه به وسیله پیش‌آزمون مورد سنجش قرار گرفتند. پس از انجام پیش‌آزمون، گروه آزمایش در ده جلسه یک ساعته (در مجموع ده ساعت)

متشکر و لطفاً برای کودکان توضیح داده شد، سپس چند موقعیت فرضی مطرح گردید و از کودکان خواسته شد تا برای هر موقعیت واژه صحیح را نام ببرند. بنابراین کودکان آموختند که چه موقع و کجا باید تشکر و کجا باید از طرف مقابل خود خواهش کنند. **جلسه هفتم**؛ در طی این جلسه توانایی حل مسأله به کودکان آموزش داده شد. در طول این جلسه کودکان بین دو موقعیت مختلف (مثل خوابیدن یا مهمانی رفتن) قرار داده شدند و از آنها خواسته شد تا یکی را انتخاب کنند. سپس دلیل انتخاب گزینه مورد نظر و انصراف از گزینه دیگر از آنها پرسیده شد، همچنین از آنها سؤال شد اگر دوباره بخواهند انتخاب کنند آیا همین گزینه را انتخاب می‌کنند؟ به این ترتیب، کودکان آموزش دیدند در چنین مواقعی درست‌ترین و مطلوب‌ترین گزینه را انتخاب کنند و برای انتخاب خود دلیل منطقی و قانع‌کننده‌ای داشته باشند تا پس از گذشت زمان از انتخاب خود پشیمان نشوند. **جلسه هشتم**؛ در این جلسه تحمل فشار روانی آموزش داده شد. کودکان در طی این جلسه موقعیتهایی را که برای آنها ناخوشایند بود نام بردند، سپس به آنها آموزش داده شد که اگر در این موقعیت‌های ناخوشایند قرار گرفتند، چگونه می‌توانند از شدت ناراحتی خود بکاهند. **جلسه نهم**؛ در طی این جلسه کودکان آموختند افراد خوش‌بینی باشند و سعی کنند اولین افکاری که به ذهنشان می‌رسد، افکاری مثبت و خوشایند باشد. به منظور آموزش این مهارت، یک رویداد فرضی برای کودکان مثال زده شد و از آنها خواسته شد تا نظر خود را در مورد علت وقوع آن رویداد بیان کنند، سپس تشویق شدند تا به مسائل مثبت فکر کنند و ذهنشان را از فکر کردن به مسائل منفی و ناخوشایند دور کنند. **جلسه دهم**؛ این جلسه که آخرین جلسه آموزش بود به آموزش شادی و شاد بودن اختصاص داشت. در این جلسه کودکان آموختند که راههای بسیاری برای شاد شدن وجود دارد و آنها می‌توانند به اقتضای موقعیتی که در آن قرار دارند، یکی از آن راهها را برای شادی خود و یا حتی دیگران انتخاب کنند. در ضمن سعی شد تا آنان به سمت شاد زیستن تشویق و ترغیب شوند. پس از ده جلسه آموزش دو گروه آزمایش و گواه با استفاده از پس‌آزمون مورد سنجش قرار گرفتند. در پایان داده‌ها از طریق تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ تحلیل گردید.

یافته‌ها

در جدول ۱ نتایج مربوط به بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها از طریق آزمون لوین ارائه شده است.

تحت آموزش عملی هوش هیجانی براساس نظریه هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۵)، قرار گرفتند. در هر جلسه کودکان با یکی از حوزه‌های هوش هیجانی آشنا شدند تا مهارت لازم را در آن خرده‌مقیاس به‌دست بیاورند. آموزش به‌صورت کاملاً عملی و با مشارکت خود کودکان و به کمک کارشناس روان‌شناسی اجرا شد. شرح مختصری از جلسه‌های آموزشی به این صورت است: **جلسه اول**؛ در این جلسه کودکان تحت برنامه آموزش خودپنداره قرار گرفتند و برای آنها توضیح داده شد که هر فرد به یک سری از چیزها علاقه‌مند است. این مهم نیست که هر کس چه چیزی را دوست دارد، بلکه مهم آن است که هر کس بداند چه چیزی را دوست دارد و بتواند آن را بیان کند. در ضمن کودکان آموختند که در هر مورد تا جایی که می‌توانند و به تعداد زیاد علایق خود را بیان کنند (میوه، کتاب، تفریح و غیره). **جلسه دوم**؛ در این جلسه قاطعیت به کودکان آموزش داده شد. برای آموزش این مؤلفه کودک در موقعیتی فرضی قرار می‌گرفت و پاسخی که نشان‌دهنده قاطعیت بود، آموزش داده می‌شد. برای مثال، به کودک آموزش داده شد که اگر کسی به زور در صف نانوایی جلوی او بایستد، چگونه با جرأت رفتار قاطعانه از خود نشان دهد. **جلسه سوم**؛ در این جلسه و جلسه چهارم کودکان تحت آموزش خودآگاهی هیجانی قرار گرفتند. در جلسه سوم از کودکان خواسته شد تا با وسایلی همچون تخم مرغ، قیچی، کاموا، ماژیک و غیره چهره خود را درست کنند. در این فعالیت سعی شد تا کودکان شناخت درستی از حالات هیجانی و چهره خود پیدا کنند و آمادگی لازم را برای ورود به جلسه چهارم پیدا کنند. **جلسه چهارم**؛ در این جلسه عکس‌هایی از حالات هیجانی مختلف مثل شادی، غم، عصبانیت و غیره در اختیار کودکان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا احساس صاحب عکس را بیان کنند. در این جلسه کودکان با حالت‌های هیجانی مختلف و علایم چهره‌ای هر کدام آشنا شدند. در ضمن برخی از علل ایجاد هر یک از آن هیجان‌ها برای کودکان توضیح داده شد. در این بخش از بیست عکس در بیست حالت هیجانی مختلف استفاده شد. **جلسه پنجم**؛ در این جلسه توانایی همدردی با دیگران، به کودکان آموزش داده شد. برای این منظور، چند موقعیت فرضی برای کودکان توضیح داده شد، سپس از آنها خواسته شد خود را جای فردی بگذارند که این اتفاق برای او روی داده است و احساس خود را بیان کنند. بدین ترتیب، کودکان از عواطف فرد مقابل در موقعیت‌های مختلف آگاه شدند و با او همدردی کردند. **جلسه ششم**؛ به منظور آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی که فعالیت این جلسه بود، موارد استفاده از کلمات

جدول ۱- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض برابری واریانس‌های دو گروه

ردیف	خرده‌مقیاس	df1	df2	F	P
۱	هوش هیجانی کلی	۱	۵۴	۲/۷۹	۰/۱
۲	مهارت درون‌فردی	۱	۵۴	۰/۱	۰/۷۵
۳	مهارت بین‌فردی	۱	۵۴	۳/۹۵	۰/۰۵۲
۴	توانایی حل مسأله	۱	۵۴	۱/۷۳	۰/۱
۵	مدیریت فشار روانی	۱	۵۴	۱۱/۳۷	۰/۰۵۴
۶	خلق عمومی	۱	۵۴	۱۲/۷	۰/۰۵۲

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه

ردیف	متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			SD	M	SD	M
۱	هوش هیجانی کلی	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۲/۸۳	۱۷/۵۵	۲/۸	۲۷/۹۷
			۳/۱۳	۱۶/۳۳	۳/۵۳	۱۶/۸۱
۲	مهارت درون‌فردی	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۱/۱۲	۵/۵۵	۱/۱۲	۹/۴۷
			۰/۹۸	۵/۲۸	۱/۲۸	۵/۴۸
۳	مهارت بین‌فردی	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۱/۴۶	۵/۰۰	۱/۴۶	۷/۰۰
			۱/۴۵	۴/۴۶	۲/۰۸	۴/۶۶
۴	توانایی حل مسأله	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۰/۶۷	۲/۴۶	۰/۱۳	۲/۹۶
			۰/۴۷	۲/۵۵	۰/۴۰	۲/۳۳
۵	مدیریت فشار روانی	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۰/۶۸	۱/۳۴	۱/۰۹	۳/۶۱
			۰/۸۳	۱/۷۰	۰/۶۳	۱/۷۳
۶	خلق عمومی	گروه آموزش هوش هیجانی گروه گواه	۱/۳۵	۳/۱۹	۱/۴۱	۴/۹۲
			۱/۳۷	۲/۳۳	۱/۱۶	۲/۶۰

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، پس از بررسی پیش‌آزمون، در پس‌آزمون بین گروه آزمایش (آموزش هوش هیجانی) و گروه گواه در هوش هیجانی کلی ($P < ۰/۰۱$)، در مهارت درون‌فردی ($P < ۰/۰۱$)، در مهارت بین‌فردی ($P < ۰/۰۱$)، در توانایی حل مسأله ($P < ۰/۰۱$)، در مدیریت فشار روانی ($P < ۰/۰۱$) و در خلق عمومی ($P < ۰/۰۱$) تفاوت معناداری وجود دارد.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین واریانس‌های خطا در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه برای نمره کل هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن ارائه شده است. در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس (با کنترل پیش‌آزمون) به‌منظور بررسی تفاوت بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش و گواه ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس در هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن بین گروه‌های آزمایش و گواه

ردیف	متغیرها	آزمون	SS	df	MS	F	P	مجذور سهمی اتا
۱	هوش هیجانی	پیش آزمون	۲۴۹/۵۲	۱	۲۴۹/۵۲	۴۲/۷۱	۰/۰۰۰	۰/۴۵
	کلی	پس آزمون	۱۴۱۰/۴۴	۱	۱۴۱۰/۴۴	۲۴۱/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۸۲
۲	مهارت	پیش آزمون	۲۱/۶۲	۱	۲۱/۶۲	۱۹/۷۵	۰/۰۰۰	۰/۲۷
	درون فردی	پس آزمون	۲۰۰/۱۱	۱	۲۰۰/۱۱	۱۸۲/۷۶	۰/۰۰۰	۰/۷۷
۳	مهارت	پیش آزمون	۱۱/۰۲	۱	۱۱/۰۲	۵/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۹
	بین فردی	پس آزمون	۶۳/۳۳	۱	۶۳/۳۳	۲۹/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۳۵
۴	توانایی حل	پیش آزمون	۰/۴۸	۱	۰/۴۸	۵/۵۲	۰/۰۲	۰/۰۹
	مسأله	پس آزمون	۵/۷۲	۱	۵/۷۲	۶۵/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۵۵
۵	مدیریت فشار	پیش آزمون	۱/۱۴	۱	۱/۱۴	۱/۴۸	۰/۰۳	۰/۲۷
	روانی	پس آزمون	۵۰/۱۷	۱	۵۰/۱۷	۶۵/۰۵	۰/۰۰۰	۰/۵۵
۶	خلق عمومی	پیش آزمون	۳۱/۵۷	۱	۳۱/۵۷	۲۹/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۳۵
		پس آزمون	۴۲/۸۹	۱	۴۲/۸۹	۳۹/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۴۳

بحث

نظریه پردازان هوش هیجانی مانند باران (۲۰۰۶) در مورد آموزش این مهارت به خصوص در مورد کودکان هماهنگ است. همچنین این یافته با نتایج هین (۲۰۰۷) در مورد هدف دوره‌های آموزش هوش هیجانی به منظور پیشگیری از مشکلات نوجوانان مانند اعتیاد، ترک تحصیل، سیگار کشیدن، و ایجاد شایستگی‌هایی مثل کنترل تکانه و مدیریت خشم و در کل افزایش مهارت‌های درون فردی کودکان و نوجوانان هماهنگ است.

بخش دیگری از نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش عملی همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی که از مؤلفه‌های بین فردی هوش هیجانی هستند، می‌تواند مهارت‌های بین فردی را در کودکان تقویت کنند. این بخش از نتایج با آنچه یولوتوس و اومراقلو (۲۰۰۷) در پژوهش خود در زمینه تأثیر آموزش بر تشخیص، درک و کنترل هیجان، همدلی و توانایی‌های اجتماعی که نمادهای مختلفی از توانایی‌ها و مهارت‌های بین فردی هستند، هماهنگ است و با نظر استرن (۲۰۰۷) در مورد تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر فنون یادگیری هیجانی - اجتماعی بر بهبود کاهش خشم و افزایش عزت نفس و بهبود توانایی‌ها برای کمک به دیگران نیز همسو است. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش عملی توانایی حل

این پژوهش که با هدف بررسی و تعیین تأثیر آموزش عملی هوش هیجانی در تقویت هوش هیجانی اجرا شد، در درجه اول همان طور که پژوهشگران و نظریه پردازان هوش هیجانی باور دارند (متیوز و همکاران، ۲۰۰۲)، نشان داد هوش هیجانی از قابلیت آموزش و اصلاح برخوردار است. به اعتقاد سالوی (به نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳) یکی از پایه‌گذاران اصلی نظریه هوش هیجانی، هوش هیجانی هم ممکن است آموزش داده شود و هم یاد گرفته شود. وی معتقد است با کمک روش‌هایی مانند روان‌درمانی و مشاوره می‌توان مهارت‌های هوش هیجانی را افزایش داد (به نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳). کاظمی و همکاران (۱۳۸۸) و نلیز و همکاران (۲۰۰۹) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که دوره‌های آموزشی هوش هیجانی در بهبود هوش هیجانی تأثیر بسزایی دارد و افرادی که تحت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی قرار می‌گیرند، نمره‌های بالاتری را در آزمون‌های هوش هیجانی کسب می‌کنند. علاوه بر این نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که با آموزش مؤلفه‌هایی همچون خودپنداره، خودآگاهی هیجانی و قاطعیت در متن آموزش‌های هوش هیجانی می‌توان مهارت‌های درون فردی را در کودکان افزایش داد. این یافته با دیدگاه اکثر

مسأله می‌تواند قابلیت سازگاری را در کودکان افزایش دهد. آنچه مسلم است کودکی که از توانایی حل مسأله بالایی برخوردار است، توانایی سازگاری با هر شرایطی، حتی شرایط مشکل‌آفرین را دارد. علاوه بر این آموزش عملی مدیریت فشار روانی باعث تقویت تحمل فشار روانی در کودکان می‌شود؛ به این معنی که می‌توان با آموزش چگونگی مدیریت شرایط فشارآور، تحمل فشار روانی (توانایی مقاومت کردن در برابر رویدادها، موقعیت‌های فشارآور و هیجانات قوی، بدون جازدن و رویارویی فعال و مثبت با فشار) را در کودکان افزایش داد. این یافته با نتایج پژوهش چان (۲۰۰۵) که نشان داد هوش هیجانی در پرورش سازگاری با تجارب و حوادث فشارزای روانی نقش اساسی دارد، هماهنگ است. بالاخره یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش عملی خوش‌بینی و نشاط باعث تقویت خلق عمومی در کودکان می‌شود. یعنی می‌توان با آموزش مواردی نظیر دیدن نیمه پر لیوان، خوش‌بین بودن، داشتن افکار مثبت، آموزش راههای شاد زیستن و شاد کردن خود و دیگران، سطح خلق عمومی کودک را افزایش داد. این یافته با این دیدگاه مایر و سالوی (۱۹۹۷) که معتقدند توانایی هیجانی در تشخیص پاسخ‌های هیجانی مناسب به هنگام رویارویی با رویدادهای روزمره، نگرش مثبت و خوش‌بینی نسبت به وقایع زندگی را در پی دارد، هماهنگ است. همچنین پژوهش سیو (۲۰۰۹) بر روی پسران نوجوان هنگ‌کنگی که دارای مشکلات رفتاری بودند نشان داد که هرچه هوش هیجانی در این افراد بالاتر و رشد یافته‌تر باشد، میزان ناامیدی آنها کمتر خواهد بود. پس با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان امیدوار بود که با آموزش خوش‌بینی و نشاط، خلق عمومی در فرد افزایش پیدا کند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش عملی هوش هیجانی بر تقویت هوش هیجانی و مؤلفه‌های پنجگانه آن (مهارت‌های درون‌فردی، مهارت‌های بین‌فردی، قابلیت سازگاری، تحمل فشار روانی و خلق عمومی) می‌توان گفت به‌کارگیری هرگونه تدبیر آموزشی به‌منظور تقویت هوش هیجانی در کودکان باعث می‌شود که آنها در بزرگسالی در تمام حوزه‌های زندگی خود، خواه در روابط عاطفی و صمیمانه و خواه در فهم قواعد ناگفته‌ای که در زندگی به پیشرفت می‌انجامد، موفق باشند. بنابراین پیگیری مصرانه به‌منظور افزودن برنامه‌های آموزش هوش هیجانی به نظام آموزشی کشور و تهیه طرح درس‌های آموزش هوش هیجانی برای آموزش به دختران و پسران در سال‌های مختلف تحصیلی ممکن است تأثیرات بسیار مثبتی در جنبه‌های مختلف زندگی

فردی و اجتماعی آنها داشته باشد. همچنین این پژوهش ممکن است انگیزه‌ای برای خانواده‌ها باشد تا آموزش مسائل مربوط به هوش هیجانی را از سنین کودکی و در محیط خانه برای فرزندان خود آغاز کنند. البته از آنجا که همه کودکان از فرصت‌های برابری برای یادگیری هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در خانواده برخوردار نیستند، قسمت عمده این وظیفه بر عهده نظام آموزشی و مدارس است. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش رسمی هوش هیجانی از سنین پیش‌دستانی و در مهدهای کودک و آمادگی‌ها آغاز گردد. در پایان باید گفت هر فعالیت پژوهشی در مراحل مختلف خود با محدودیت‌هایی روبه‌روست و پژوهش حاضر نیز از این اصل جدا نیست. محدودیت اول اینکه نتایج این پژوهش به دختران مقطع دوم ابتدایی محدود می‌شود و در تعمیم نتایج به دختران مقاطع بالاتر یا پایین‌تر و همچنین جامعه پسران باید با احتیاط عمل کرد. در دسترس نبودن پرسشنامه استاندارد برای سنجش میزان هوش هیجانی در کودکان و آگاهی از میزان واقعی بهره‌مندی آنها از هوش هیجانی از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است.

منابع

- اسماعیلی، م. احدی، ح. دلاور، ع. و شفیع‌آبادی، ع. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر سلامت روان. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۲/۴۹)، ۱۵۸-۱۶۵.
- اکبرزاده، ن. (۱۳۸۳). *هوش هیجانی: دیدگاه سالوی و دیگران*. چاپ اول تهران: نشر فارابی.
- بست، ج. (۱۳۶۶). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری*. ترجمه حسن پاشاشریفی و نرگس طالقانی. چاپ اول، تهران: انتشارات رشد. (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۸۳).
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱(۲-۳)، ۲۵-۳۷.
- بشارت، م. ع. شالچی، ب. شمسی‌پور، ح. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۴-۳)، ۷۳-۸۳.
- رهنما، ا. عبدالملکی، ج. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵(۲)، ۵۵-۷۸.
- دلاور، ع. (۱۳۷۶). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. چاپ دوم، تهران: انتشارات رشد.
- سیف، ع. ا. (۱۳۷۹). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. چاپ سوم، تهران: نشر آگاه.
- کاظمی، ی. برماس، ح. آذرخرداد، ف. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان بر هوش هیجانی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵(۲)، ۱۰۳-۱۲۳.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Chan, D.W. (2005). Emotional intelligence, social coping and psychological, distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16, 78-163.
- EwDulicz, V., & Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 95-111.
- Fernandez-Brocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 45-51.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam, New York: NY.
- Hein, S. (2007). *Emotional literacy*. Accessed through <http://Stevehein.com.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P.T., & Woods, K.A. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 702-712.
- Killgore, D.S., Kahn-Greene, E.T., Lipizzi, E.L., Newman, R.A., Kamimori, G. H., & Balkin, T.J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine*, 9 (5), 517- 526.
- Kirk, B.A., Schutte, N.S., Hine, D.W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432 – 436.
- Koczwara, A., & Bullock, T. (2009). What is emotional intelligence at work? *General Practice Update*, 2, 47-50.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence, science and myth*. London: The MIT Press.
- 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.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41
- Siu, A.F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 553-557.
- Stern, R. (2007). *Social and emotional learning: What is it? How can we use it to help our children?* Retrieved May 22, 2007, from www.AboutOurKids.org.
- Tett, R.P., & Fox, K.E. (2006). Confirmatory factor structure of trait emotional intelligence in student and worker samples. *Personality and Individual Differences*, 41, 1155-1168.
- Ulutas, I., & Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35, 1365-1372.