

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
سال دوم شماره ۸ زمستان ۱۳۸۶

مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی

فیروزه سپهریان - استادیار دانشگاه ارومیه

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی در نوجوانان شهرستان ارومیه بود. ۹۵ دانش آموز (۴۷ دختر و ۴۸ پسر) کلاس دوم دبیرستان در این پژوهش شرکت کردند که به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابتدا آزمون پارکر- اندلر برای چهار گروه (دو گروه آزمایش و دو گروه گواه) اجرا شد، سپس گروه‌های آزمایش در کلاس‌های آموزش مهارت‌های هوش هیجانی شرکت کردند. این کلاس‌ها در ۱۶ جلسه به مدت یک و نیم ساعت برگزار شدند. مهارت‌هایی که برای جلسات آموزش در نظر گرفته شد عبارت بودند از: مهارت خودآگاهی، شناخت افکار منفی و مهارت متوقف کردن آنها، فشار روانی و شیوه‌های مقابله با آنها، ابراز وجود، همدلی، ارتباط صحیح، مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری. بعد از اتمام آموزش مجدداً آزمون پارکر- اندلر برای چهار گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. برای تحلیل داده‌های پژوهش، شاخص‌ها و روش‌های آماری، مانند، میانگین، انحراف معیار و آزمون t برای گروه‌های مستقل بکار گرفته شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در گروه مسأله‌مدار پسران و گروه اجتنابی و هیجان‌مدار دختران تأثیر معناداری داشته است.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، شیوه‌های مقابله با فشار روانی، آموزش مهارت‌های هوش هیجانی.

هوش هیجانی^۱ به عنوان زیرمجموعه‌ای از هوش اجتماعی تعریف شده و شامل ویژگی‌هایی مثل توانایی تهییج و برانگیختن خود، استقامت و پایداری در مقابل شکست، از دست ندادن روحیه، پس راندن افسردگی و یاس در هنگام تفکر، همدلی، صمیمیت و امید داشتن است (گلمن، ۱۹۹۵) و از طریق افزایش توان کنترل و تقویت راهبردهای رویارویی کارآمد به فرد کمک می‌کند تا کیفیت روابط اجتماعی را بهتر سازد (بشارت، ۱۳۸۴).

فشار روانی^۲ جزء جدایی‌ناپذیر زندگی بشر امروزی است و محیط زندگی دستخوش تغییرات مداوم فناوری می‌باشد، نوجوانان و جوانان بیش از دیگران با این دگرگونی‌ها روبرو می‌شوند (آسن دورف، ۲۰۰۰ به نقل از پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴) و به توانایی‌ها و مهارت‌های ویژه نیاز دارند. افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند می‌توانند با مشکلات و چالش‌های زندگی سازگار گردند و در نتیجه موجبات بهبود و افزایش سلامت روانی خود شوند (سیاروچی، ۲۰۰۳، ترجمه نوری و نصیری، ۱۳۸۴)، نمرات بهره هیجانی بالا با سلامت روانی بهتر و نمرات بهره هیجانی پایین با سلامت روانی مسأله‌دار همبستگی دارند (کارر، ۲۰۰۴).

نکته مثبت درباره هوش هیجانی آن است که تقریباً آموختنی است (مایر، ۲۰۰۵، هین، ۲۰۰۵، سارنی، ۱۹۹۹)، رشد هوش هیجانی از آغاز زندگی شروع می‌شود و تا بزرگسالی ادامه دارد و می‌توان آن را آموزش داد (کلور، ۱۹۹۸؛ استین، ۱۹۹۷)، البته رشد کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در طول زمان، کوشش مداوم و تعهد می‌طلبد (چرنیز و آدلر، ۲۰۰۰؛ چرنیز و گلمن، ۲۰۰۱، گلمن، بایاتیز و مک کی، ۲۰۰۲). بار- آن به طور موفقیت‌آمیزی گروه‌های مسن‌تری را یافت که به نمره بالا در مقیاس هوش هیجانی او تمایل داشتند، که نشان‌دهنده آن است که، هوش هیجانی ممکن است در طول تجربیات زندگی یاد گرفته شوند (بار - آن، ۲۰۰۰). گلمن اظهار کرد که هوش

1- emotional intelligence

2- stress

هیجانی می تواند یاد گرفته شود اما فرآیند یادگیری آسان نیست و به زمان و بالاتر از همه به تعهد نیازمند است (گلمن و امرلینگ، ۲۰۰۳). بهرحال، مقدار زیادی از یافته‌ها در زمینه روان‌درمانی (بارلو، ۱۹۸۵) برنامه‌های تربیت (ماررو، جارتی وراپینسکی، ۱۹۸۱) و آموزش عملی (بویاتیز، کاون و کولب، ۱۹۹۵) همه مدارکی را برای توانایی افراد در بهبود کفایت هیجانی و اجتماعی خود با برنامه‌های منظم و تلاش‌های پایدار فراهم می‌کنند. اکنون در دنیا مراکز بزرگی شکل گرفته‌اند که به مدیران سازمان‌ها و سایر مراکزی که نیاز به ابزارهای جدید برای مدیریت منابع انسانی دارند، کمک می‌کنند مانند، مرکز خدمات هوش هیجانی، شش ثانیه با هوش هیجانی، کنسرسیوم هوش هیجانی، مرکز هوش هیجانی ژنو.

مقابله با فشارروانی عبارت است از تلاش‌های فکری و رفتاری مستمری که برای برآوردن احتیاجات خاص بیرونی یا درونی بکار می‌رود. این احتیاجات ممکن است مطابق و یا افزون بر منابع و امکانات فرد باشد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۹۲ به نقل از اکبرزاده، ۱۳۷۶؛ شرایدن و رادماچر، ۱۹۹۲). روش‌های مقابله با فشار روانی به صورت شیوه‌های مسأله‌مدار^۱، هیجان‌مدار^۲ و اجتنابی^۳ می‌باشد (اندلرو پارکر، ۱۹۹۰). هوش هیجانی بر پاسخ به هیجان‌ها اثر می‌نماید بنابراین در جریان مقابله با فشار روانی نقش عمده‌ای دارد (سالوی و همکاران، به نقل از اسنایدر، ۱۹۹۹)، مهم‌ترین موضوع در کنترل هیجان، روش‌های مقابله می‌باشد (سارنی، ۱۹۹۷؛ بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰). از نظر سالوی و همکاران هوش هیجانی به عنوان یک ابزار برای کمک به ما در درک بهتر خود، اطرافیان و چالش‌هایی که در پیش داریم می‌تواند محسوب می‌گردد (اکبرزاده، ۱۳۸۳). تحقیقات اخیر بر روی آموزش "آگاهی" (یکی از راهبردهای خودنظم‌دهی هیجانی) نشان داده است که آموزش می‌تواند واقعاً، به شاگردان کمک کند تا بهتر بتوانند بر "اکنون" تمرکز کنند و از افکار پریشان‌کننده جلوگیری کنند و قبل از این که

1- problem – focused
3- avoidance

2- emotion - focused

براساس تکانش‌های هیجانی عمل کنند آنها را متوقف نمایند. افرادی که این آموزش را دریافت کرده بودند بعد از شش هفته فشار روانی کمتری را احساس می کردند (سان، کابات - زین، ۲۰۰۳).

با توجه به اهمیت شیوه‌های مقابله با فشار روانی و نقش هوش هیجانی در استفاده از شیوه‌های مؤثر، آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در مدارس ضروری به نظر می‌رسد. هدف اصلی پژوهش پاسخ به این سؤال است که آیا سازگاری و شیوه‌های مقابله با فشار روانی نوجوانان شهرستان ارومیه که دوره‌های آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را گذرانده‌اند با سازگاری و شیوه‌های مقابله با فشار روانی نوجوانانی که چنین دوره‌هایی را نگذرانده‌اند، متفاوت است؟

روش

جامعه و نمونه آماری

نمونه این پژوهش از میان دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ارومیه انتخاب شد. برای این منظور چهار کلاس دوم دبیرستان (دو کلاس دخترانه و دو کلاس پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از این چهار کلاس به صورت تصادفی دو کلاس (یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه) به عنوان گروه آزمایشی و دو کلاس (یک کلاس پسرانه و یک کلاس دخترانه) به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. در مجموع تعداد آزمودنی‌ها ۹۵ نفر (۴۷ دختر و ۴۸ پسر) بودند. ابتدا آزمون مقابله با فشار روانی پارکر- اندلر^۱ در چهار گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. سپس برای گروه‌های آزمایش کلاس‌های آموزش مهارت‌های هوش هیجانی به مدت ۱۶ جلسه یک و نیم ساعت برگزار گردید. مهارت‌هایی که برای جلسات آموزش در نظر گرفته شد، عبارت بودند از: مهارت

1- Coping Inventory for Stressful Situation (CISS)

خود آگاهی^۱، شناخت موانع ذهنی و راه‌های از میان برداشتن آنها، فشار روانی و شیوه‌های مقابله با آنها، ابراز وجود^۲، همدلی^۳، ارتباط صحیح^۴، مهارت حل مسأله^۵ و تصمیم‌گیری. هر کدام از مهارت‌ها، هسته اصلی هر جلسه به حساب آمد و سعی شد تا به نحوی عمل شود که مطالب هر فعالیت با روند منظمی ارائه شود. قبل از شروع هر جلسه در مورد اهداف جلسه توضیحاتی داده شد. مهارت خودآگاهی سه جلسه به طول انجامید، تمرین‌ها عبارت بودند از: شناخت و تعریف احساس‌ها، شناسایی توانایی‌ها و کاستی‌ها، برای آموزش این مهارت‌ها، از تمرین‌هایی که در جزوه راهنمای مهارت‌های زندگی آمده، استفاده شد (محرم آقازاده و همکاران، ۱۳۷۹). برای شناخت موانع ذهنی و راه‌های از میان برداشتن آنها یک جلسه اختصاص یافت. شناسایی افکار منفی، استرس و شیوه‌های مقابله با آن سه جلسه به طول انجامید، در این جلسات شیوه‌های مقابله با افکار منفی و آرامش عضلانی تمرین شد. برای آموزش مهارت ابراز وجود یک جلسه و برای همدلی و درک احساسات دیگران دو جلسه، ارتباط و عوامل موثر در آن، مهارت‌های میان فردی، اهمیت شنونده خوب بودن نیز در دو جلسه برگزار گردیدند. بعد از اتمام جلسات آموزشی مجدداً برای چهار گروه آزمون پارکر- اندلر اجرا گردید.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه پارکر - اندلر: آزمون مقابله با بحران پارکر- اندلر یک ابزار اندازه‌گیری خودگزارشی است که توسط پارکر- اندلر تهیه گردید (موسسه سلامت عمومی^۶، ۱۹۹۰). آزمون دارای دو فرم (برای نوجوانان و بزرگسالان) است که به صورت فردی و جمعی قابل اجراست و بطور متوسط بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه زمان برای پاسخگویی به آن لازم است و شامل ۴۸ سوال می‌باشد. این سوالات سه زمینه رفتارهای مقابله‌ای را در برمی‌گیرد. ۱۶ سوال آزمون، رفتارهای مسأله‌مداری را می‌سنجد که با حرف T نشان

1-self awareness
3- empathy
5- problem solving

2- self-assertive
4- positive relationship
6- Multi-Health Systems

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
 سال دوم شماره ۸، زمستان ۱۳۸۶

داده می‌شود. ۱۶ سوال آزمون رفتارهای هیجان‌مداری را می‌سنجد که با حرف E نشان داده می‌شود و ۱۶ سوال آزمون رفتارهای اجتنابی را می‌سنجد که با حرف A نشان داده می‌شود. به منظور کنترل تاثیرات جانبی، سوالات به طور تصادفی در درون فرم‌ها توزیع شده‌اند. پاسخ‌ها بر روی مقیاس لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) علامت‌گذاری شده است. این آزمون برای اولین بار توسط اکبرزاده از انگلیسی به فارسی ترجمه شد و اعتبار آن مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌ها

برای مطالعه تفاوت بین میانگین‌های بدست آمده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون آماری t استفاده شد. نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت معنی‌داری (با اطمینان ۹۵ درصد) بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و گواه در عامل مسأله‌مداری پسران وجود دارد (جدول ۱).

بر پایه نتایج بدست آمده از آزمون t تفاوت بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و گواه در عامل اجتنابی (جدول ۲) و عامل هیجان‌مداری (جدول ۳) پسران تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

جدول شماره (۱) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل مسأله‌مداری پسران

خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین تفاضلی	تعداد	شاخص‌های آماری گروه‌ها
۱/۴۵	۷/۶۹	-۴/۷۱	۲۸	آزمایش
۲/۵۰	۱۱/۱۹	۲/۷۰	۳۰	گواه

$$t=۲/۷۲ \quad df=۴۶ \quad P \leq ۰/۰۰۹$$

براساس نتایج مندرج در جدول (۱)، چون مقدار t محاسبه شده ($t=۲/۷۲$) با درجه آزادی ۴۶ از مقدار t جدول ($t=۱/۶۸$) بزرگتر است. بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود و با

اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های عامل مسأله‌مداری دو گروه فوق‌الذکر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره (۲) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل اجتنابی پسران

گروه‌ها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین تفاضلی	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
آزمایش		۲۸	۲/۵۳	۶/۵۹	۱/۲۴
گواه		۲۰	-۱/۳۵	۹/۲۸	۲/۱۸
			$t=۱/۶۴$	$df=46$	$P \leq 0/107$

جدول شماره (۳) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل هیجان‌مداری پسران

گروه‌ها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین تفاضلی	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
آزمایش		۲۸	۳/۹۶	۷/۵۹	۱/۴۳
گواه		۲۰	۰/۰۰	۹/۳۸	۲/۰۹
			$t=۱/۶۱$	$df=۴۶$	$P \leq ۰/۱۱۳$

سپس تفاوت میانگین‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه دختران مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که، تفاوت بین میانگین‌های دو گروه فوق‌الذکر در عامل مسأله معنی‌دار نبود (جدول ۴). بر پایه نتایج به دست آمده از آزمون t تفاوت میانگین‌های دو گروه آزمایشی و گواه در عامل هیجان‌مداری (جدول ۵) و عامل اجتنابی (جدول ۶) در دختران معنی‌دار بود.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
- ▶ سال دوم شماره ۸، زمستان ۱۳۸۶

جدول شماره (۴) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل مسأله‌مداری دختران

گروه‌ها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین تفاضلی	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
آزمایش		۲۲	-۲/۰۹	۱۱/۲۷	۲/۴۰
گواه		۲۵	۰/۵۲	۱۳/۵۶	۲/۷۱
			$t=۰/۷۱$	$df=۴۵$	$p\leq 0/۴۸$

جدول شماره (۵) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل هیجان‌مداری دختران

گروه‌ها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین تفاضلی	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
آزمایش		۲۲	-۳/۹۵	۱۱/۲۹	۲/۴۰
گواه		۲۵	۳/۶۸	۹/۰۰	۱/۸۰
			$t=۲/۵۷$	$df=۴۵$	$P\leq ۰/۰۱۳$

جدول شماره (۶) آزمون t مستقل بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل اجتنابی دختران

گروه‌ها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین تفاضلی	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
آزمایش		۲۲	-۳/۵۹	۷/۲۸	۱/۵۵
گواه		۲۵	۱/۷۲	۱۰/۷۸	۲/۱۵
			$t=۱/۹۴$	$df=۴۵$	$P\leq ۰/۰۵۷$

براساس نتایج مندرج در جدول (۶) چون مقدار t محاسبه شده ($t=۱/۹۴$) با درجه آزادی ۴۵ از مقدار t جدول ($t=۱/۶۸$) بزرگتر است و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های عامل اجتنابی دو گروه فوق‌الذکر تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون نمره بالایی در عامل اجتنابی گرفته بودند بعد از شرکت در کلاس‌های آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مسأله‌مدارتر شده بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش حاکی از تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در برخی از گروه‌ها بود. فرایند یادگیری مهارت‌های هوش هیجانی آسان نیست، اما منفعتی که از رشد هوش هیجانی به دست می‌آید، هم برای فرد و هم برای سازمان او تلاش را با ارزش می‌سازد (امرلینگ و گلمن، ۲۰۰۳).

در برنامه آموزش هوش هیجانی در مدارس، خودآگاهی هیجانی اولین مهارتی بود که آموزش داده شد. زیرا همه نظریه‌پردازان هوش هیجانی، خودآگاهی هیجانی را مؤلفه اساسی هوش هیجانی می‌دانند (مایر، سالوی، ۱۹۹۷؛ سالوی و همکاران به نقل از فتیس، ۲۰۰۱؛ سارنی، ۲۰۰۰، گلمن، ۱۹۹۵، کوپر ۱۹۹۷ و ۱۹۹۶). مایر و سالوی در مدل چهار شاخه‌ای، اشاره می‌کند، فردی که این مهارت را دارد، می‌تواند هیجانات را درک کند، محیط خود را بهتر شکل دهد و بنابراین، وضعیت بهتری در موقعیت‌های بالقوه متضاد اجتماعی خواهد داشت. سارنی نیز در نظریه کفایت هیجانی خود، اولین مهارت را آگاهی از موقعیت هیجانی می‌نامد. بار - آن نیز خودآگاهی هیجانی را توانایی می‌داند که به وسیله آن فرد می‌تواند هیجانات خود را تشخیص دهد. گلمن اظهار می‌دارد، تشخیص احساسات به همان صورتی که بروز می‌کند، سنگ بنای هوش هیجانی است. او ادامه می‌دهد، مثلاً برای کنترل عصبانیت، ابتدا باید فرد بتواند تشخیص دهد که چه چیزی موجب عصبانیت او می‌شود تا بتواند آن را مهار کند (گلمن، ۱۹۹۵).

هر دو دسته نظریه‌های توانایی و ترکیبی هوش هیجانی، مدیریت هیجان‌ها، همدلی و ایجاد روابط صحیح با دیگران را مهم دانسته‌اند، به همین علت، در مورد این مهارت‌ها در طول دوره آموزش، تمریناتی داده شد.

همان گونه که اشاره شد، پسران مسأله‌مدار گروه آزمایش در مقایسه با پسران مسأله‌مدار گروه گواه، بعد از گذراندن آموزش‌های هوش هیجانی، نمره بالاتری در

مقیاس مسأله‌مداری بدست آوردند؛ یعنی آموزش هوش هیجانی در این گروه توانسته بود تأثیر لازم را بگذارد و این کلاس‌ها برای دانش‌آموزان مسأله‌مدار پسر قابل استفاده بود. ولی میانگین‌های بدست آمده برای دو گروه هیجان‌مدار و اجتنابی پسران، در گروه‌های آزمایشی و گواه، تفاوت معناداری را نشان نداد. علت وجود چنین یافته‌ای، این است که دانش‌آموزان پسر مسأله‌مدار بیشتر از دو گروه هیجان‌مدار و اجتنابی در انجام تمرینات کلاس جدید نشان دادند.

نمره آزمودنی‌های دختر مسأله‌مدار بعد از گذراندن کلاس‌های آموزشی تغییر معناداری نکرد. ولی دختران اجتنابی و هیجان‌مدار بعد از گذراندن دوره آموزشی، در مقایسه با گروه گواه، نمره بالایی در مسأله‌مدار بدست آوردند. البته باید ذکر کرد که حتی، دانش‌آموزان متعلق به گروه‌هایی که در آزمون t تفاوت معناداری بدست نیاورده بودند، اظهار می‌کردند که، این کلاس‌ها برای آنها مفید بود. تعطیلات عید نوروز در فاصله بین جلسات آموزش قرار گرفت، آزمودنی‌ها اظهار کردند که در ایام تعطیلات توانسته بودند عصبانیت خود را کنترل کنند و روابط بین فردی بهتری داشته باشند.

در تحقیقات مختلف، یافته‌ها در مورد تأثیر آموزش هوش هیجانی متفاوت می‌باشد. یافته‌های این تحقیق با نظرات سالوی همسو می‌باشد. او اشاره می‌کند که الزاماً انتظار نمی‌رود نمره فرد در سنجش هوش هیجانی، پس از یک برنامه آموزشی افزایش یابد. ممکن است افراد معلومات بیشتری کسب کنند و بعضی رفتارها ممکن است تغییر یابد، ولی نمره فعلی آنها تغییر نخواهد کرد (اکبرزاده، ۱۳۸۳).

گلمن توجه افراد را به این مسأله جلب کرد که هیجان‌ات، نقشی حیاتی در زندگی روزمره بازی می‌کنند و رشد هوش هیجانی را می‌توان آموزش داد (کلور، ۱۹۹۸). گلمن در کتاب ۱۹۹۵ خود بیان می‌کند که "هر شخصی می‌تواند هوش هیجانی خود را افزایش دهد، البته تغییرپذیری افراد متفاوت است ولی مثال می‌زند که در طی چند هفته توانسته است افرادی را که بدبین بودند به افراد خوش‌بین تبدیل کند ص ۲۶۶".

شاید همسو نبودن یافته‌های تحقیق حاضر در برخی گروه‌ها، با یافته‌های گلמן، این باشد که او آموزش هوش هیجانی را در محل کار بررسی کرده است و آزمودنی‌های گلמן بزرگسالانی بودند که در محیط کار ضرورت چنین آموزش‌هایی را احساس می‌کردند.

با توجه به یافته‌های گاتمن، کودکانی که دلبستگی‌های ایمن پیدا می‌کنند، کفایت‌های هیجانی‌شان رشد می‌کند. دلبستگی ایمن، ویژگی اصلی انعطاف‌پذیری در مواجهه با مشکلات است (گاتمن، ۲۰۰۶). بنابراین به نظر می‌رسد که برای تغییر شیوه‌های مقابله با استرس، آموزش‌های طولانی‌تری لازم باشد. ممکن است با افزایش تعداد جلسات آموزشی برای نوجوانان، یا ترتیب دادن دوره‌هایی که در آنها تاکید بیشتری بر شیوه‌های مقابله با استرس می‌شود، نتایج بهتری بدست آورد.

پیشنهاد‌های کاربردی

پیشنهاد می‌شود، جهت آموزش هوش هیجانی و شیوه‌های مقابله با استرس، کلاس‌هایی با روش‌های مختلف برگزار شود تا نتایج تاثیر آموزش بر این مهارت‌ها بهتر مطالعه شود.

با توجه به یافته‌های گاتمن (۲۰۰۶)، بهتر است که برای والدین نیز جلسات آموزشی ترتیب داده شود تا آنها محیط غنی‌تری برای کودکان خود فراهم کنند تا کودکان بتوانند، انعطاف‌پذیری هیجانی بیشتری از خود نشان دهند.

در قرن بیست و یکم علاوه بر توجه به رشدشناختی و پیشرفت تحصیلی باید به رشد هیجانی دانش‌آموزان توجه شود، تا آنها را برای همکاری و مشارکت در کار، تصمیم‌گیری مسوولانه، مقاومت در برابر فشار همتایان آماده نمود، لذا پیشنهاد می‌شود، در طول سال‌های تحصیلی آزمون هوش هیجانی برای دانش‌آموزان اجرا شود تا دانش‌آموزانی که نیاز به کمک دارند شناسایی شوند.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
 - ▶ سال دوم شماره ۸، زمستان ۱۳۸۶
-

پیشنهاد می‌شود مهارت‌های هوش هیجانی، در محتوی دروسی مانند علوم اجتماعی و پرورشی گنجانده شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله : ۸۶/۰۲/۱۷

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۸۶/۰۸/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۱۱/۲۸



References

منابع

- آقازاده، م؛ قاسمزاده، ف؛ هاشمیان، ک. (۱۳۷۹). مهارت‌های زندگی برای نوجوانان. (جزوه). تهران: یونیسف.
- اکبرزاده، ن. (۱۳۷۶). گذر از نوجوانی به پیری (روانشناسی رشد و تحول). تهران: انتشارات دانشگاه الزهرا.
- اکبرزاده، ن. (۱۳۸۳). هوش هیجانی دیدگاه سالوی و دیگران. تهران: فارابی.
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی. *مجله مطالعات روان‌شناختی*. دوره ۱. شماره ۲ و ۳.
- پیری، ل. و شهرارای، م. (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک های هویت، ابراز وجود و سبک‌های مقابله. *مجله مطالعات روان‌شناختی*. دوره ۱. شماره ۲ و ۳.
- سیاروچی، ژ. فورگاس، ژ. مایر، ج. (۲۰۰۳). *هوش عاطفی در زندگی روزمره*. ترجمه اصغر نوری امامزاده‌ای و حبیب‌الله نصیری (۱۳۸۴). اصفهان: نوشته.
- Alan, C., (2004). *Positive Psychology*. New Yourk: Brunner-Routledge.
- Bar-on, R. (2000) Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional inventory. In Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. SanFrancisco: Jossey Bass.
- Barlow, D.H. (1985). *Clinical Hand Book of Psychological Disorder: A Step-by-step Treatment Manual*. New York: Guilford Press.
- Boyatzis, R.E., Cowan, S.S., & Kolb, D.A. (1995). *Innovation in Professional Education: Step on a Journey to Learning*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Culver, D. (1998). *A Review of Emotional Intelligence by Daniel Golma: Implication for Technical Education*
<http://www.fie.engerng.edu/fie98/papers/1105.pdf>.

- Cherniss, C. & Golman, D. (2001). *The Emotionally Intelligence Workplace*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. & Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Cooper, R. (1996/1997). *EQ map*. Sanfrancisco, CA: AIT and Essi systems.
- Davidson, K.J., Kabat-Zinn, J. et al., (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation, *Psychosomatic Medicine*, 65,564-570.
- Emmerling, R & Golman, D. (2003). *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstanding*. www.Eiconsortium.Org.
- Fitness, J. (2001). Emotional Intelligence and Intimate Relationships. In Ciarrochi, J. Forgas, J.P. and Mayer, J. . *Emotional Intelligence in Every Life*. USA: Psychology Press
- Gottman, D. (2006). *Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child*. www.gottman.com
- Golman, D., Boyatzis, R., & Mackee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Golman, D. (1995). *Emotional Intelligence, Why it Can Matter More than IQ*. NewYork: Bantam,
- Hein, S. (2005). *Introduction to Emotional Intelligence, PotentialEI VS. Actual EI Skills (EI vsEQ)*. *Emotional Intelligence Home Ppage*. <http://eqi.org/history.htm>.
- Endler, N.S., & Parker, M. A. (1990). The Development of the CISS Creation of the Inventory. *Multi-Health Systems , Inc. In the USA: 908 Niagara Falls Blvd. , North Tonawanda, NY14120*.
- Marrow, C.S., Jarrett, M. Q., Rupinski, M.T. (1997). An Investigation of the Effect and Economic Utility of Corporate-wide Training. *Personal Psychology*, 29, 337-343

- Mayer, J. (2005). *Can Emotional Knowledge be Improved? Can You Raise Emotional Intelligence?* The University of Hampshire.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (1997). *The Emotional IQ Test*. Needham, MA: Virtual knowledge.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). What is Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B. & Mayer, J.D. (1999). Coping Intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Press. In C.R. Snyder (Ed.). *Coping the Psychology of what Works*. pp.141-164 .New York: Oxford University Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In Reuven Bar-on & James D.A. Parker (eds.), *The Hand book if Emotional Intelligence*. San Francisco: Kossey-Bass, Wiley Company.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence* .NewYork: Guilford.
- Sherdian, S.L., & Radmacher, S.A. (1992). *Health Psychology: Challenging the Biomedical Model*. NewYork: John Wiley & Sons, Inc.
- Stein, S. (1997). *Emotional Intelligence(EQ) Gets Better with Age*.
[http://www.mhs.com/ROE/EI Gets Better with age.aspx](http://www.mhs.com/ROE/EI%20Gets%20Better%20with%20age.aspx).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی