

مهارت‌آموزی در زمینه عاطفی / اجتماعی در راستای بهبود کارکردهای شناختی: طراحی و آزمایش یک دوره آموزشی برای افزایش هوش عاطفی

معصومه برندک*

دکتر منصورعلی حمیدی**

چکیده

هوش، هرچند سازه‌ای است نظری، اما به یکی از شاخصه‌هایی گفته می‌شود که در فرآیند آموختن جایگاه ویژه‌ای دارند. نظریه‌های هوش عاطفی هوش را مجموعه‌ای از مهارت‌ها و تواناییهای اجتماعی/عاطفی، آموختنی می‌دانند. آموزشگاهها بهترین مکان برای آموختن این مهارتها هستند، ولی برای چنین کاری نیاز به برنامه‌هایی است که مانند الگو عمل بکنند، در این پژوهش تلاش شده است تا چنین الگویی در قالب یک برنامه آموزشی پدید آورده شود. به همین منظور بر آموزش همه سویه و پرداختن به مهارتهای عاطفی/اجتماعی تأکید شده و با توصیف وضعیت کنونی هوش عاطفی در میان آموزندگان (دانش‌آموزان) دبیرستانی، راهکاری برای بهبود کیفیت آموختن و زندگی آنان ارائه گردیده است. برنامه تدوین شده با همکاری ۳۰ دانش‌آموز دبیرستانی در دو گروه آزمایشی و گواه آزمایش شد. آزمایش در برگزیده دو نشست سنجشی و ۱۶ نشست آموزشی بود که در سنجش از گویه نامه هوش عاطفی بار-آن

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

** عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا (س)

بهره گرفته شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش هر اندازه هوش عاطفی بیشتر باشد، دستاورد آموزشی هم بیشتر است، اما هر کس که دوره آموزشی را بگذراند از هوش عاطفی بیشتر برخوردار خواهد شد.

کلید واژه‌ها: مهارت آموزشی عاطفی / اجتماعی؛ هوش عاطفی.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

زمینه‌پردازی و پرسش پژوهشی

از دیدگاه سازایی‌گری، برنامه‌های آموزشی باید همه سویه (شناختی، عاطفی و رفتاری) باشند، اما بسیاری از نظام‌های آموزشی تنها بر سویه شناختی تأکید داشته‌اند و پرورش دو سویه دیگر را به بخت واگذاشته‌اند. با جدا پنداشتن عاطفه از شناخت، و این دو از رفتار، برنامه‌های آموزشی این نظام‌ها واقعیت مهمی را از فرآیند آموزش حذف کرده‌اند. سازایی‌گری گروهی آموختن را کنشی گروهی می‌داند که انجام‌دادن بهینه آن نیازمند داشتن توانایی ایجاد ارتباط با دیگران است (راگوزینو^۱، رزنیک^۲، اوتنه اوبراین^۳، و ویزبرگ^۴، ۲۰۰۳). همین کنش گروهی است که خاستگاه عاطفه‌هاست و همین عاطفه‌ها هستند که زمینه را برای برقراری ارتباط با دیگران فراهم می‌کنند. امروزه باور بر این است که عاطفه‌ها به آدمی کمک می‌کنند تا از توانمندیهایش بهتر بهره‌مند شود (ابی‌سامرا^۵، ۲۰۰۰). به بیان دیگر توانمندیهای شناختی تنها در کنار توانمندیهای عاطفی می‌توانند کارایی بهینه خود را داشته باشند و به رفتارها یا کارکردهای بهتر بینجامند. اگر این توانمندیهای شناختی را هوش شناختی و دسته‌ی دیگر را هوش عاطفی (هیجانی) بنامیم، می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که کارکرد آموزشی بهینه دانش‌آموزان همان اندازه بستگی به هوش شناختی آن دارد که به هوش عاطفی آنها بستگی دارد (لایف^۶، ۲۰۰۳).

هوش و همچنین هوش عاطفی، سازه‌ای نظری است که تعریف آن بستگی به بنیاد نظری مورد نظر دارد (جا دارد گفته شود که نگارندگان مفهوم هوش عاطفی را رواتر از هوش هیجانی می‌پندارند، هر چند که در نوشته‌های ایرانی دومی رایج است! رجوع شود

1-Ragozzino

2-Resnick

3-Untne-O'brien

4-Weissberg

5-Abisamra

6-Life

به واژه‌های عاطفه و هیجان در فرهنگ معین). نظریه‌های متفاوتی را که تاکنون در مورد چیستی هوش مطرح شده‌اند، می‌توان در یک پیوستار دید که در یک سوی آن هوش یک توانایی عمومی (توانایی شناختی، سازگاری با محیط، و ...) به شمار می‌رود و در سوی دیگرش ترکیبی از مهارت‌ها و تواناییهای اجتماعی و عاطفی (سنت راک، ۲۰۰۱). معروف‌ترین این نظریه‌ها نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳، ۱۹۹۳) است که در آن به هوش درون‌فردی و هوش میان‌فردی پرداخته شده و به این ترتیب راه برای شکل‌گیری نظریه‌های هوش عاطفی هموار شده است (ابی‌سامرا، ۲۰۰۰). نظریه‌های هوش عاطفی را می‌توان در دو گروه جای داد:

الف) نظریه‌های توانایی

این نظریه‌ها هوش عاطفی را توانایی شناسایی یا ورود اطلاعات و پردازش آنها از طریق دست‌کاری فوری نمادها و توانایی دریافت اطلاعات عاطفی از محرک‌های دیداری و شنیداری تعریف کرده‌اند (مایر^۲ و سالووی^۳ و کارسو^۴، ۲۰۰۰). آن را یک توانایی ذهنی می‌پندارند و معتقدند که ساختارهای شناختی و عاطفی به صورت یکپارچه کار می‌کنند. توانایی درک و ابراز عاطفه‌ها، توانایی درون‌سازی تجربه‌های عاطفی در شناخت، توانایی شناسایی و درک عاطفه‌ها و استدلال از طریق آنها و توانایی مهار کردن عاطفه‌ها در خود و دیگران مجموعه تواناییهایی هستند که هوش عاطفی هر فرد را تعیین می‌کنند. (مایر و همکاران، ۲۰۰۰).

ب) نظریه‌های ترکیبی

این نظریه‌ها هوش عاطفی را با سایر مهارت‌ها و ویژگی‌ها مانند انگیزه و توان برقراری ارتباط با دیگران می‌آمیزند و بر ایجاد انگیزه در خود، مهار خود و مدیریت روابط

1-Santrock

2-Mayer

3-Salovey

4- Caruso

اجتماعی تأکید دارند. مایرو همکاران (۲۰۰۰) نظریه‌هایی مانند نظریه گلمن و بار-آن^۱ را در این دسته جای می‌دهند، زیرا این نظریه‌ها مهارت‌هایی که در قلمرو تواناییهای ذهنی قرار دارند (مانند حل مسئله) را با ویژگی‌های شخصیتی (مانند خوش‌بینی) می‌آمیزند (هدلند^۲ و سترنبرگ^۳، ۲۰۰۱).

بار-آن هوش عاطفی را مجموعه‌ای از مهارت‌های درون‌فردی (مهارت‌های خودآگاهی و پذیرش خود واقعی، ابراز وجود، احترام به خود و شناخت و درک عاطفه‌های فردی)، میان‌فردی (توانایی برقراری ارتباط با دیگران، همدلی)، سازگاری (انعطاف‌پذیری در ابراز عاطفه‌های شخصی در شرایط و موقعیتهای متفاوت)، مدیریت فشار روانی (شامل تحمل فشارهای روانی و توان مهار خواسته‌های آنی) و خودگردانی خلقی (احساس رضایت و خوش‌بینی) می‌داند که بر توانایی فرد برای رویارویی با چالش‌ها و فشارهای محیطی تاثیر می‌گذارند. به گفته پارسا (۱۳۸۲)، گلمن هوش عاطفی را مجموعه خودآگاهی، مدیریت عاطفه‌ها، همدلی، خودانگیزی و مهارت‌های اجتماعی تعریف می‌کند و بر آن است که رشد هوش عاطفی از آغاز زندگی شروع می‌شود، تا بزرگسالی ادامه می‌یابد و آموختنی است! گلمن با ترکیب سویه‌های شناختی و عاطفی هوش نشان داد که برای موفق بودن در زندگی باید چیزی بیش از ذکاوت داشت. او هوش عاطفی را ملاکی مناسب برای پیش‌بینی موفقیت می‌داند (۸۰ درصد از موفقیت افراد وابسته به هوش عاطفی آنها است) و معتقد است افرادی که هوش عاطفی بالاتری دارند، در زندگی موفقیت‌های بیشتری، به ویژه در آموزشگاه، به دست می‌آورند (مایر، ۲۰۰۱). از این رو، برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای برای پرورش هوش عاطفی طراحی شده‌اند.

برنامه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های اجتماعی/عاطفی بر پایه نظریه‌هایی استوار مانند نظریه‌های یادگیری اجتماعی (بندورا، ۱۹۷۷)، الگوی رشد شناختی (هاکینز و ویز،

1-Bar-on

2-Hedland

3-Sternberg

۱۹۸۵)، نظریه بوم شناختی (برن فن برونر، ۱۹۷۷)، نظریه دشواریهای رفتاری (جسی و جسی، ۱۹۷۷)، و نظریه عمل منطقی فیش برن تدوین شده‌اند. هر کدام از این نظریه‌ها زیربنای بخشی از هر برنامه آموزشی در زمینه مهارت‌های عاطفی و اجتماعی را تشکیل می‌دهد. این برنامه‌ها بر مهارت‌های اجتماعی و عاطفی مانند خودآگاهی، کار گروهی، دلسوزی برای خود و دیگران (الی‌یس و همکاران، ۱۹۷۷) و ترکیبی از مهارت‌های شخصی و میان فردی (هاکینز، سمیت، و کاتالاتو، ۲۰۰۱) پافشاری می‌کنند. در طول این برنامه‌ها افراد می‌آموزند که عاطفه‌هایشان را شناسایی کنند و مهارت‌های شناختی و میان فردی خود را به شیوه‌ای مناسب به کار بندند. همچنین چون این برنامه‌ها آموزندگان را بر می‌انگیزاند تا در کار آموختن پشتکار داشته باشند و به کار مدرسه علاقه‌مند باشند، میزان اخراجیها و در پایه‌مانیهای آموزشگاهها را کاهش می‌دهند (سترن، ۲۰۰۱). یکی از پیامدهای به کار بستن این برنامه‌ها دستیابی به مهارت‌هایی است که به طور بنیادی بر کارکرد آموزشی، شغلی و اجتماعی افراد اثر می‌گذارند و نقشی بسیار اساسی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت در زندگی دارند.

به این ترتیب آموزش مهارت‌های عاطفی (ارتباط‌های اجتماعی) می‌تواند دستاوردهای آموزشی کنونی را بهبود بخشد. بی‌توجهی به اهمیت و ضرورت آموزش چنین مهارت‌هایی آینده جامعه را تهدید می‌کند، زیرا سامانه آموزشی‌ای که این گونه بی‌توجهی بکند، تنها افرادی را پرورش می‌دهد که شاید از نظر شناختی در سطح مطلوبی به نظر برسند، اما مهارت‌های اجتماعی لازم را برای پذیرش مسئولیت‌های زندگی ندارند و در واقع از نظر شناختی هم به توانمندیهای شایسته خود دست نیافته‌اند. چه بسا همین بی‌توجهی زمینه‌ساز آن شده است که سالانه بخشی چشم‌گیر از بودجه کشور از راه تکرار پایه و کارکرد آموزشی پایین دانش‌آموزان به هدر رود (کهنوایی، ۱۳۸۰). از این رو، نیاز به افزودن برنامه‌هایی برای آموختن مهارت‌های عاطفی/ اجتماعی در دوره‌های گوناگون آموزش همگانی بسی آشکار است، اما آیا می‌توان برنامه‌ای نوشت که به کارگیری آن به افزایش هوش عاطفی (بهبود مهارت‌های عاطفی/ اجتماعی) و بهبود کیفیت

آموختن و زندگی دانش‌آموزان بینجامد؟ این پژوهش بر پایه نظریه‌های ترکیبی هوش عاطفی در پی طراحی و آزمایش چنین برنامه‌ای انجام شده است تا در راستای هدف غایی خود که زمینه‌سازی برای بهبود دستاوردهای آموزشی است گامی برداشته باشد. برنامه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های اجتماعی/عاطفی و برنامه‌ای که در این پژوهش تدوین شده است، بر پیشینه‌ای پژوهشی استوارند که در زیر بازنگری می‌شوند.

بازنگری پیشینه و فرضیه پژوهشی

در زمینه هوش عاطفی و ارتباط آن با کارکرد آموزشی پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. ابی سامرا (۲۰۰۰)، برنت^۱ (۲۰۰۰)، لیم و کربی^۲ (۲۰۰۰)، لو ونلسون^۳ (۲۰۰۳) در پژوهش‌هایی جداگانه که با آموزندگان دبیرستانی و دانشگاهی و با به کار بستن گویه نامه هوش عاطفی بار- آن (۲۰۰۲، ۱۹۹۷) و آزمون سنجش هوش عاطفی مایر، سالووی، و کارسو (۱۹۹۷) انجام داده‌اند به مقایسه نمره‌های هوش عاطفی و میانگین نمره‌های درسی آموزندگان پرداخته و نشان داده‌اند که آموزندگانی که از هوش عاطفی بالاتر برخوردارند، نسبت به آنهایی که از هوش عاطفی پایین برخوردارند، موفقیت‌های آموزشی بیشتری را تجربه می‌کنند.

یافته‌های کریستد^۴ (۱۹۹۴)، بارچارد^۵ (۲۰۰۲)، گویای آن هستند که همبستگی میان نمره‌های درسی و هوش عاطفی مثبت و معنادار است. زارع (۱۳۸۰) با به کارگیری گویه نامه ۱۳۳ گویه‌ای هوش عاطفی بار- آن (۱۹۹۷) در میان ۱۵۰ نفر از آموزندگان سال سوم دبیرستانی شهر شیراز به بررسی سهم هوش عاطفی در موفقیت آموزشی پرداخت و دریافت که ۴۸ درصد از کل موفقیت آموزشی را هوش عاطفی و ۲۱ درصد آن را هوش عمومی تعیین می‌کند. یافته‌های این پژوهش گویای آن است که برای دستیابی به

1-Berent

2-Lam and Kirby

3-Low and Nelson

4-Kierstead

5-Barchard

موفقیت آموزشی علاوه بر توانمندیهای شناختی، برخورداری از مهارتهای هوش عاطفی نیز ضروری است و هوش عاطفی پیش‌بینی‌کننده‌ای مناسب‌تر برای موفقیت آموزشی است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش برگردانی از گویه‌نامه هوش عاطفی بار-آن (۱۹۹۷) است، زارع (۱۳۸۰) در پایان‌نامه خود به این نکته اشاره کرده است که تغییراتی در این گویه‌نامه انجام داده است، اما هیچ‌گونه توضیحی درباره چگونگی و چستی این تغییرها بیان نکرده است. در پژوهش کنونی گویه‌نامه ۵۱ گویه‌ای هوش عاطفی بار-آن (۲۰۰۲) برای نخستین بار در ایران برگردان و به کار گرفته شده است. به منظور رفع کردن دشواریهای احتمالی در فهم گویه‌های برگردان‌شده و گزینه‌ها، گویه‌ها بازنویسی شده‌اند (به این امید که نمره‌های واقعی هوش عاطفی آزمودنیها محاسبه گردد). از سویی هم طولانی بودن گویه‌نامه‌ای که زارع (۱۳۸۰) در پژوهش خود به کار گرفته است، می‌تواند سبب خستگی و بی‌حوصلگی آموزندگان در پاسخ‌دهی به آزمون شود. پیامد چنین مسئله‌ای دستیابی به نمره‌هایی است که چندان قابل اعتماد نیستند. این مشکل در گویه‌نامه ۵۱ گویه‌ای بار-آن (۲۰۰۲) که در پژوهش کنونی به کار گرفته شده است، وجود ندارد. منصوری (۱۳۸۰) نیز با به کارگیری آزمون شرینگ میران همبستگی با درجه آزادی ۳۹۹ و $\alpha = 0/05$ معنادار است. آزمون شرینگ از دو بخش تشکیل شده است (بخش اول ۴۰ پرسش و بخش دوم ۳۰ پرسش) که آزمودنی باید به آنها پاسخ دهد. اما در آغاز هر یک از پرسشهای بخش دوم یک داستان ساختگی عاطفی نوشته شده و از آزمودنی خواسته شده است تا پاسخ خود را با توجه به داستان هر پرسش، انتخاب کند. در پژوهش منصوری (۱۳۸۰) تنها بخش اول این آزمون به کار گرفته شده و بخش دوم آن به علت ناهمخوانی داستانهایش با فرهنگ ایرانی، حذف شده است. با توجه به این که هر دو بخش این آزمون تعیین‌کننده میزان هوش عاطفی آزمودنیهاست، حذف بخشی از آن بدون جایگزینی داستانهای متناسب با فرهنگ ایرانی می‌تواند منجر به دستیابی نمره‌هایی (هوش عاطفی) شود که گویای میزان واقعی هوش عاطفی نیستند. این مسئله را می‌توان دلیلی برای پایین بودن میزان همبستگی به دست آمده میان هوش

عاطفی و موفقیت آموزشی در پژوهش منصوری (۱۳۸۰) دانست. همه این پژوهشها بر پایه این باور انجام شده‌اند که هوش عاطفی پیش‌بینی‌کننده موفقیت آموزشی است و می‌توان میزان آن را افزایش داد. از آنجا که هوش عاطفی زمینه جدید در پژوهش به شمار می‌رود، چنین بازگزاریهایی را می‌توان راهی برای یافته‌های پژوهشی روا دانست. در واقع تکرار پژوهشها از یک سو نظریه‌های هوش عاطفی را استوارتر می‌سازد و از سوی دیگر تعمیم یافته‌ها را شدنی می‌کند.

درباره سودمندی مهارت آموزشی در زمینه عاطفی/اجتماعی از نظر کارکرد آموزشی نیز پژوهشهایی انجام شده است (مانند گرین برگ^۱، کوش^۲، و ریجز^۳، ۲۰۰۱، هیمل^۴، و فرد^۵، ۲۰۰۳). این پژوهشها به بررسی سودمندی برنامه‌های آموزشی در زمینه مهارتهایی مانند مسئولیت‌پذیری، حل تعارضها، حل مسئله و... پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهشها گویای سودمندی چنین برنامه‌هایی هستند، زیرا با بهبود بخشیدن به مهارتهای عاطفی/اجتماعی، کارکردهای آموزشی و انگیزه آموختن در آموزندگان بهبود یافته است. این بازنگری همچنین گویای آن است که تاکنون برنامه‌ای ویژه برای دستیابی به چنین هدفی در ایران طراحی و آزمایش نشده است. این پژوهش در پی آن است که با طراحی و آزمودن برنامه‌ای با نام "برنامه هوش‌افزای برندک"، برای آموزش مهارتهای عاطفی و اجتماعی یا افزایش هوش عاطفی که نه تنها رابطه میان هوش عاطفی و کارکرد آموزشی بلکه سودمندی چنین برنامه‌ای در میان آموزندگان ایرانی را نشان دهد. بازنگری پیشینه به این فرضیه‌های پژوهشی انجامید:

۱. دانش‌آموزانی که هوش عاطفی بالایی دارند، کارکرد آموزشی بالاتری نیز از خود نشان می‌دهند.

1-Greenberg

2-Kush

3-Rigges

4-Hymel

5-Ford

۲. گذراندن دوره آموزشی هوش افزای برندک با تأکید بر مهارت‌های عاطفی/اجتماعی موجب افزایش هوش عاطفی آموزندگان خواهد شد.

روشها و یافته‌های پژوهش

چارچوب و روش یادگیری

در این پژوهش دو گروه آزمودنی (گروه آموزنده- گروهی که دوره آموزشی هوش افزای برندک را می‌گذرانند- و گروه گواه) شرکت داشتند که هر یک دو بار سنجش شدند. سنجشها در نشستهای آموزشی معمولی در آموزشگاه (مدرسه) انجام شدند، همان‌گونه که کار آموزشی در همین نشستها و همین محیط انجام یافت تا اصالت شرایط آموزشی حفظ شود. روش سنجش آزمایش بود و یکی از پژوهندگان آن را انجام داد. در این‌جا باید یادآور شد که از دیدگاه سازایی‌گری، آموزش خود گونه‌ای آزمایش است، زیرا این ساختار شناختی- عاطفی- رفتاری آموزنده است که به دست خود وی و به یاری آموزش‌یاران و هم‌آموزان وی، دست‌کاری می‌شود تا بهبود یابد! روش آموزش هم خوانداری- نوشتاری- گفتاری بود که بخش گفتاری آن به صورت گروهی و در نشستهای هفتگی انجام شد. راهبری این نشستها را همان پژوهنده‌ای بر عهده داشت، که کار سنجش را انجام داده بود. زمینه‌های گفتگو در شانزده نشست آموزشی در برنامه دوره که در پیوست "آ" آمده به تفصیل توضیح داده شده‌اند. لازم به یادآوری است که به دلیل عدم همکاری مدیر آموزشگاه در زمینه جداکردن گروههای گواه و آموزنده (آزمایشی)، هر دو گروه در نشستهای آموزشی حضور داشتند، اما ترتیبی داده شده بود که افراد گروه گواه در همه نشستها به کارهای شخصی خودشان (مطالعه کتاب و مجله، و...) پردازند، به گونه‌ای که در کار گروه دیگر مشکلی پیش نیاید. پژوهنده با بررسیهای گهگاهی خود اطمینان حاصل کرد که افراد گروه گواه هیچ‌گونه فعالیتی را که مربوط به برنامه آموزشی است، انجام ندهند. به این ترتیب هم مکانی دو گروه هیچ‌گونه درهم‌ریختگی در پژوهش نداشت.

روشهای گزینش و جایگزین گروه

هر چند که بنیاد فلسفه‌ای و نظریه‌ای این پژوهش، یعنی سازایی‌گری، پژوهنده را بر آن می‌دارد تا بیش از آنکه در پی تعمیم یافته‌های خود باشد، به آزمایش برنامه آموزشی بیندیشد که طراحی کرده است. از این رو کنش‌های گزینش و گمارش گروههای آموزنده و گواه در این پژوهش آن اهمیتی را که در پژوهشهای دیگر دارند دارا نیستند، زیرا نمایندگی گروهها چندان زمینه‌ساز مسئله نیست. با این حال تا آنجا که به جامعه و نمونه پژوهشی مربوط می‌شود، باید گفت که دو گروه زیرمجموعه‌ای از همه دانش‌آموزانی بودند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در دبیرستانهای دخترانه بیست منطقه آموزش و پرورش شهر تهران تحصیل می‌کردند. میانگین سنی این مجموعه نزدیک به ۱۶ سال برآورد می‌شود. برای گزینش گروهها، نخست از میان بیست منطقه یک منطقه و از میان همه دبیرستانهای دخترانه یک دبیرستان در نظر گرفته شد. روش گزینش تصادفی و خوشه‌ای بود. دلیل گزینش دبیرستان دخترانه محدودیت جنسیتی است که آموزش و پرورش برای پژوهندگان زن در دسترسی به دانش‌آموزان دبیرستانی قائل است و هیچ‌گونه اهمیت پژوهشی از پیش تعیین شده ندارد. به این ترتیب یک گروه ۳۶ نفری از دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان در منطقه ۱۴ تهران برگزیده شد. از آنجا که شرط لازم برای موفقیت هر برنامه علاقه‌مندی شرکت‌کنندگان در آن برنامه است، نخست درباره برنامه توضیح داده شد و سپس از دانش‌آموزان پرسیده شد که آیا علاقه‌مند به همکاری با پژوهنده هستند یا نه. ۱۶ تن ابراز علاقه‌مندی کردند. در دنباله کار یکی از این علاقه‌مندان از ادامه کار منصرف شد و پنج تن از گروه دیگر هم به دلایلی دیگر از گروه بیرون رفتند. به این ترتیب دو گروه ۱۵ نفری به دست آمد که یکی کار گروه آزمایشی و دیگری کارگروه گواه را انجام داد.

روشهای ابزارسازی و روایی‌یابی

برای سنجش هوش عاطفی، گویه‌نامه هوش عاطفی بار- آن (۲۰۰۲) به فارسی برگردانده شد. این گویه‌نامه که دارای ۵۱ گویه و ویژه افراد ۱۶ سال به بالا است، مهارت‌های درون‌فردی، میان‌فردی، مدیریت فشار روانی، سازگاری و خودگردانی خلقی افراد را با به‌کارگیری قیاس‌های پنج‌گزینه‌ای برای میزان فراوانی کاری که در گویه آمده است، می‌سنجد. این گزینه‌ها پیوستار هرگز- همیشه را پوشش می‌دهند و در هنگام نمره‌دهی نمره‌های یک تا پنج را می‌گیرند، البته اگر گویه مثبت باشد، مانند: «دوست دارم به مردم کمک کنم». گویه‌های منفی مانند: «مردم فکر می‌کنند من فردی اجتماعی نیستم» به عکس نمره‌دهی می‌شوند. بیشترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند از این گویه‌نامه به دست آورد. پنجاه است کسانی که نمره آنها از ۳۱ تا ۴۳ است، دارای هوش عاطفی مناسب (متوسط) پنداشته می‌شوند و کسانی که نمره آنان کمتر از ۳۱ و بالاتر از ۴۳ است به ترتیب دارای هوش عاطفی پایین و بالا به شمار می‌آیند. بار- آن (۲۰۰۲) میزان روایی این ابزار را با به‌کارگیری گویه‌نامه ۱۳۳ عاملی بار- آن (۱۹۹۷)، ۰/۹۷ گزارش کرده است. برای اطمینان از روایی برگردان این ابزار به فارسی، از نظر تخصصی خانم‌ها دکتر اکبرزاده و دکتر بنی‌جمالی، استادان دانشگاه الزهرا (س) درباره نظریه‌های ترکیبی هوش عاطفی استفاده شد. افزون بر این، به منظور یافتن دشواریهای احتمالی در فهم گویه‌های برگردانده شده و گزینه‌ها، این گویه‌نامه در سه مرحله به گروه‌های ده نفری داده شد و پس از نظرسنجی از آنها درباره گویه‌ها و گزینه‌ها برخی از گویه‌ها و تمام گزینه‌ها بازنویسی شدند. پایایی این گویه‌نامه در پی دو بار به‌کارگیری در یک گروه ده نفری دیگر و به فاصله یک هفته، ۰/۸۱ بود. داده‌های به دست آمده با این ابزار در سطح فاصله‌ای هستند که زمینه را برای پردازشهای زیر فراهم می‌کنند.

روشهای داده‌پردازی و یافته‌های پژوهش

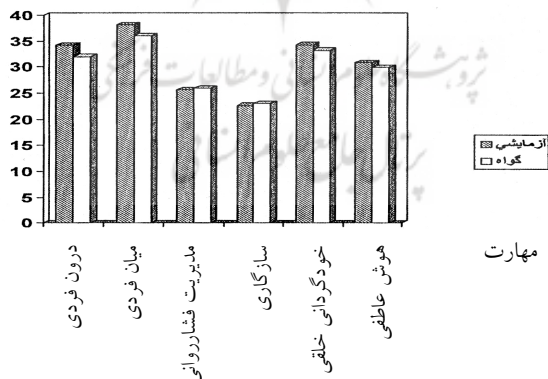
برای پردازش داده‌های به دست آمده از روشهای پردازش آماری توصیفی (کشیدن بسامد نماهای جدولی و نموداری، محاسبه میانگین، انحراف معیار، و ضریب همبستگی پیرسون) و استنباطی (آزمون آماره‌ای تی برای گروههای همبسته و مستقل) بهره گرفته شد. میانگین نمره‌های به دست آمده از سوی دو گروه در زیربخشهای پنجگانه هوش عاطفی یعنی مهارتهای درون فردی، میان فردی، مدیریت فشار روانی، سازگاری، در آغاز کار به قرار زیرند:

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه در بخشهای

گوناگون گویه‌نامه هوش عاطفی

مهارت / گروهها	درون فردی	میان فردی	مدیریت فشار روانی	سازگاری	خودگردانی خلقی	هوش عاطفی
آموزنده	۳۴/۱۳	۳۸/۱۳	۲۵/۶	۲۲/۶	۳۴/۲	۳۰/۸
گواه	۳۱/۹	۳۶	۲۵/۹	۲۳/۰	۳۲/۱۳	۲۹/۹

میانگین



نمودار شماره ۱. مقایسه نمره‌های بخشهای گوناگون گویه‌نامه هوش عاطفی در

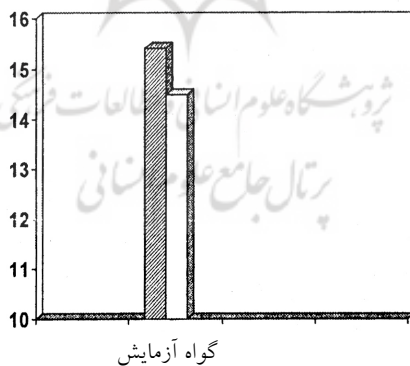
گروه آموزنده و گواه (پیش‌آزمون)

جدول و نمودار بالا نشان می‌دهند که هر دو گروه (آموزنده و گواه) در مهارت سازگاری کمترین نمره و در خودگردانی خلقی و مهارتهای میان فردی بالاترین نمره‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین نمودار بالا بیانگر آن است میان نمره‌های هر دو گروه در زیر بخشهای پنج‌گانه هوش عاطفی، تفاوتی اندک وجود دارد. البته نمره‌ها گروه آموزنده در تمام زیربخشها و نمره کل (هوش عاطفی) کمی بیشتر از نمره‌های گروه گواه است (این برتری را می‌توان به گونه‌ای دلیل علاقه‌مندی گروه آموزنده به شرکت در دوره آموزشی هوش‌افزای برندک دانست).

جدول شماره ۲. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌های درسی آزمودنیها

انحراف معیار	میانگین	عده	شاخصهای آماری / گروهها
۲/۳	۱۵/۴	۱۵	آموزنده
۱/۷	۱۴/۵	۱۵	گواه

میانگین نمره‌ها



نمودار شماره ۲. مقایسه میانگین نمره‌های درسی کل آزمودنیها

جدول و نمودار بالا میانگین‌ها و انحراف معیارهای نمره‌های درسی دو گروه آموزنده و گواه را نشان می‌دهد.

همچنین براساس داده‌های پژوهش، آمار همبستگی نمره‌های هوش عاطفی آزمودنی‌های و میانگین نمره‌های درسی آنها گویای آن است که رابطه‌ای مثبت و معنادار، هرچند ضعیف، میان دو سازه وجود دارد. این میزان همبستگی گویای این است که هوش عاطفی پیش‌بینی کننده‌ای نیرومند برای موفقیت آموزشی نیست. به هر حال این یافته از فرضیه پژوهشی اول پشتیبانی می‌کند. (جدول ۳).

جدول شماره ۳. همبستگی میان میانگین نمره‌های درسی و هوش عاطفی آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون

۰/۳۰۷	ضریب همبستگی پیرسون
۳۰	شمار آزمودنی‌ها
۰/۰۵	سطح معناداری

درباره فرضیه دوم پژوهش، همچنان که جدول‌های زیر نشان می‌دهند، دوره آموزشی سودمند بوده و هوش عاطفی گروه آموزنده نسبت به گروه گواه بهبودی چشمگیر یافته است. این بهبود ناشی از گذراندن دوره آموزشی است (احتمال خطا = ۰/۰۰۰۱). در صورتی که گروه گواه که در آغاز کار تفاوت معنادار با گروه دیگر در زمینه هوش عاطفی نداشته است، در طول دوره نیز هیچ‌گونه تغییر چشم‌گیری در این زمینه از خود نشان نداده است.

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه

آموزنده و گواه (آزمون تی گروه‌های مستقل)

شاخصهای آماری گروهها	عده	میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
آزمایش	۱۵	۳۰/۸۶	۳/۹	تی ۰/۶
گواه	۱۵	۲۹/۹	۳/۶	درجه آزادی=۲۸

جدول شماره ۵. مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه آموزنده و گواه

سطح معناداری		انحراف معیار	میانگین	عده	شاخصهای آماری گروهها
۰/۰۰۰	تی ۳/۶۵	۴/۲	۳۵/۴	۱۵	آزمایش
	درجه آزادی=۲۸	۳/۴	۳۰/۲	۱۵	گواه

مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آموزنده و گروه گواه به صورت جداگانه نیز همین یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶. مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آموزنده

سطح معناداری		انحراف معیار	میانگین	عده	شاخصهای آماری
۰/۰۰۰	تی ۸/۹۶	۳/۹	۳۰/۸	۱۵	پیش‌آزمون
	درجه آزادی=۱۴	۴/۲	۳۵/۴	۱۵	پس‌آزمون

جدول شماره ۷. مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه

سطح معناداری		انحراف معیار	میانگین	عده	شاخصهای آماری
۰/۱۵	تی ۱/۰۴	۳/۶	۲۹/۹	۱۵	پیش‌آزمون
	درجه آزادی=۱۴	۳/۴	۳۰/۲	۱۵	پس‌آزمون

در راستای بررسی پایایی سودبخشی برنامه آموزشی در درازمدت، پس از سه ماه در آغاز سال تحصیلی ۸۴-۸۳ یک بار دیگر هوش عاطفی گروه آموزنده سنجش شد که یافته‌ها گویای پایایی اثر برنامه است، زیرا هیچ تغییر معنادار در نمره‌های هوش عاطفی آنان رخ نداده است.

جدول شماره ۸. مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری گروه آموزنده

سطح معناداری	میانگین	انحراف معیار	عده	شاخصهای آماری
۰/۰۰۰	۳۵/۴۵	۳/۹	۱۵	پس‌آزمون
	۳۵/۴	۴/۲	۱۵	پی‌گیری
		تی ۱/۴۷		
		درجه آزادی=۱۴		

برآیند و پیشنهادهای پژوهش

در چارچوب فلسفه‌ای و نظریه‌ای، پژوهش کنونی، آموختن کنشی گرامی و چند سویه است که پرداختن به همه سویه‌های آن زمینه‌ساز کثری و کاستی در آموزندگان می‌شود. از این رو پرداختن به کارکردها و مهارت‌های عاطفی/اجتماعی در کنار کارکردها و مهارت‌های شناختی بر هر سامانه آموزشی بایسته است. یافته‌های پژوهش کنونی نیز همین آموزه را در کار می‌کنند. یافته‌ها گویای آنند که سامانه آموزشی ما به بعد عاطفی/رفتاری آموزش توجه بسنده ندارد، زیرا آموزندگان در زیر بخش‌های هوش عاطفی نمره‌های متوسط و پایینی به دست آوردند. به این ترتیب این پژوهش ضرورت پرداختن به مهارت‌های عاطفی/اجتماعی در سامانه آموزشی را نمایان می‌سازد. همان‌گونه که راهکار لازم برای این کار را هم در قالب برنامه‌ای برای مهارت‌آموزی در زمینه عاطفی/اجتماعی ارائه می‌دهد.

برنامه تدوین شده، بنا به داده‌ها و یافته‌های این پژوهش، سودبخش بوده و می‌تواند الگویی برای برنامه‌های دیگری در این زمینه باشد. این یافته با یافته‌های گرین برگ، کوش، و ریجز (۲۰۰۱) و هیمل و فرد (۲۰۰۲)، در میان دیگر پژوهشها، همسویی دارد. سودبخشی این برنامه به رغم حضور هم‌هنگام هر دو گروه آزمایش و گواه در نشستهای آموزشی نگرانی درباره درهم‌آمیختگی عامل‌های مهار شده، گویای آن است که گروهی که فعالانه به آموختن مهارت‌های عاطفی/اجتماعی پرداخته توانسته است

مهارت‌های اجتماعی / عاطفی خود را بهبود بخشد. به سخنی دیگر، حضور غیرفعالانه گروه گواه در نشست آموزشی سبب بهبود مهارت‌هایشان نشده است. این گواهی است بر این‌که آموختن کنشی است گروهی و نیازمند کنشوری! کنش‌های خوانش، نگارش، و گویش کنش‌ورانه همراه با اندیشیدن و آفرینش هستند که زمینه‌ساز آموزش‌اند، اما همین کنش‌ها هم هنگامی سودمندی بیشینه دارند که در بستری گروهی انجام شوند. موفق‌ترین آموزندگان کسانی هستند که با همسالان خود رابطه‌های کاری دوستانه برقرار می‌کنند. چنین آموزندگانی اندیشه‌های خود را با دیگران در میان می‌گذارند، به سخنان دیگران با دقت گوش می‌دهند، هنگام نیاز از هم‌آموزان و آموزش‌یاران خود درخواست کمک می‌کنند (مهارت‌های عاطفی / اجتماعی را به کار می‌بندند) و کارکرد آموزشی بهتری از خود نشان می‌دهند (راگوزینو و همکاران، ۲۰۰۲). به این ترتیب به نظر می‌رسد توجه به مهارت‌های عاطفی / اجتماعی در آموزشگاه‌های ما نیز می‌تواند به رشد هوش عاطفی آموزندگان بینجامد و آنها را برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی بهتر آماده کند. زیرا آموزندگانی که از هوش عاطفی بالایی برخوردارند می‌توانند بر دشواری‌هایشان به خوبی چیره شوند، با برنامه‌ریزی و پایه‌گذاری ارتباط‌های سودمند با دیگران از سرماخوردگی‌ها و اضطراب‌هایشان بکاهند و موفقیت‌های بیشتر را در آموزشگاه و بیرون از آن به دست آورند (الی‌یس، هاتر، و کرس ۲۰۰۱).

دیگر یافته پژوهش کنونی درباره هم‌خوانی و هم‌سویی تغییر در سازه‌های هوش عاطفی و دستاورد آموزشی، همسو با یافته‌های پژوهش‌های انجام شده مانند ابی‌سامرا (۲۰۰۰) و لو و نلسون (۲۰۰۳) است. اما میزان همبستگی به دست آمده در اینجا از شدت بالایی برخوردار نیست و با میزان همبستگی که گلن گزارش می‌کند (یعنی ۰/۸) ناهمخوانی چشم‌گیری دارد! شاید این ناهمخوانی برخاسته از نمره‌های دستاورد آموزشی ناروا باشد یا روایی ابزار به کار گرفته شده نیازمند بررسی دقیق‌تر است. با این همه می‌توان گفت که هوش عاطفی یکی از ویژگی‌های فردی آموزندگان است و می‌توان آن را با آموختن مهارت‌های عاطفی / اجتماعی افزایش داد و در پی آن شاهد بهبود کیفیت

آموختن و زندگی آموزندگان بود. به ویژه که پیگیری انجام شده درباره گروه آموزنده در پژوهش کنونی گویای آن است که سودبخشی برنامه آموزشی از پایایی چشم‌گیری برخوردار است و به فراسوی دوره آموزشی کشانده می‌شود. با این همه پژوهش انجام شده کاستیهایی دارد که آگاهی از آنها می‌تواند سودمند باشد.

در میان کاستیهای این پژوهش، که در پرتو یافته‌های آن نمود پیدا کرده همانا پایین بودن شدت همبستگی دیده شده میان دستاورد و هوش است که همان‌گونه که گفته شد می‌تواند برخاسته از ناروایی نمره‌های دستاورد (کارکرد آموزشی) باشد. همچنین میزان سودبخشی برنامه هم پایین بوده است. بی‌گمان یکی از ویژگی‌های شیوه اجرای این پژوهش که می‌تواند به پایین بودن این سودبخشی کمک کرده باشد، همانا یکجا بودن دو گروه آموزنده و گواه است. درست است که تلاش بسیار شد که هیچ‌گونه درهم آمیختگی پیش نیاید، اما چه بسا همین نگرانی زمینه‌ساز آن شده باشد که از چند و چون کرداکرد (تعامل)های آموزشی در نشست هفتگی و با گروه آموزنده کاسته شود تا گروه گواه همچنان گواه بماند! البته محتوا و طول دوره هم می‌توانند مایه و پایه این کم سودبخشی باشند. برای از میان برداشتن این کاستیهای دیر دریافته، تنها می‌توان به پژوهشهای آینده در این زمینه امیدوار بود تا با به کارگیری پیشنهادهای پژوهشی زیر پژوهشگران بتوانند این کاستیها را از کار خود بزایند. نخست این‌که بهتر است این پژوهش بازگزاری شود، زیرا تنها از راه بازگزاری است که می‌توان در راهکار داده شده برای حل مسئله یک سویه بودن آموزش از همدلی بیشتر برخوردار شد. به ویژه اگر در بازگزاری این کار آزمون دستاورد آموزشی که خود پژوهنده خواهد ساخت به کار گرفته شود. دوم این‌که بهتر خواهد بود گروه گواه، با جلب همکاری مدیران آموزشگاه، از گروه آموزنده جدا نگه داشته شود. بازنگری برنامه و طول مدت برگزاری آن نیز می‌تواند بازنگری و در چارچوبی دیگر آزمایش شود. با توجه به اهمیتی که آموزش همه‌سویه در بهبود کیفیت زندگی و آموختن دارد، شایسته است که پژوهشگران به پژوهشهای بیشتر در این زمینه بپردازند و سودمندی آموزش همه‌سویه را نشان دهند.

پیوست آ

برنامه آموزش مهارت‌های عاطفی/اجتماعی برندک

برنامه آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی برندک، آموزش مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، گوش دادن، مهارت‌های فردی، خودافشاگری، ابراز وجود، حل مسئله، تصمیم‌گیری، اعتماد به نفس، مهار فشارهای روانی آسیب‌زا و مهار خشم را در بر می‌گیرد. محتوای آموزش مهارت‌های یادشده ترکیبی گزینشی از میان منابع داخلی و خارجی است و برخی نوآوریها (در هر جلسه چکیده‌ای از موضوع آن جلسه به صورت آموزشی ارائه می‌گردد) به خاطر سپردن بحث‌های مطرح شده در اختیار آموزندگان قرار می‌گرفت، برگه‌های تمرینی برای هر جلسه داخل کلاس و برگه‌ای برای تمرین در خانه، نیز در اختیار آموزندگان قرار می‌گرفت و ... در آن انجام گرفته است. این مهارتها در ۱۶ جلسه ۳۵ و ۷۵ دقیقه‌ای به گفتگو گذاشته شدند:

جلسه‌های ۷۵ دقیقه‌ای: الف) بیان توضیح لازم در مورد چستی مهارت مورد نظر (به صورت بیان مثالهایی از زندگی واقعی، بازی نقش، خواندن یک داستان کوتاه و...)، ب) تشویق آموزندگان به تفکر و گفتگو درباره مهارت مورد نظر، پ) گفتگو در مورد ضرورت و اهمیت برخورداری و به کار بستن چنین مهارتهایی، ت) تشویق آموزندگان به این‌که بکوشند که مهارتها را تا جلسه آینده به کاربندند، ث) تعیین کردن تکلیف برای جلسه بعد (بیشتر تکلیفها به صورت نوشتاری بودند).

جلسه‌های ۳۵ دقیقه‌ای: آموزندگان گزارش خود را درباره به کارگیری مهارت مورد نظر برای هم‌گروهیهای خود بیان می‌کردند. سپس پیامدهای این به کارگیریها بررسی و نقد می‌شد و توضیحات تکمیلی درباره مهارت مورد نظر بیان می‌شد. در برخی از جلسه‌ها آموزش‌نامه‌هایی که فشرده‌ای از چستی و چگونگی به کار بستن مهارت مورد نظر را در بر می‌گرفت به آموزندگان داده می‌شد. آموزندگان تا جلسه بعد فرصت داشتند که تکلیفهای خود را کامل کنند.

با توجه به اینکه خودآگاهی و شناخت احساسها پایه و اساس همه مهارتهای عاطفی و اجتماعی هستند، به منظور ترغیب آزمودنیها به اندیشیدن درباره خود و شناسایی احساسهایشان، در آغاز همه جلسه‌های آموزشی از آزمودنیها خواسته می‌شد که به احساس خود در آن روز نمره‌ای میان صفر تا ده (نمره ده گویای تجربه یک احساس بسیار مطلوب و نمره صفر گویای تجربه یک احساس بسیار بد و نا مطلوب) بدهند. آزمودنیها در همه جلسه‌ها هنگام پاسخ دادن به این پرسش فکر می‌کردند و می‌کوشیدند که چستی احساس خود را درک نمایند و آن را بیان کنند. مهارتهایی که در جلسه‌های آموزشی ارائه شد عبارت بودند از:

جلسه اول: در این جلسه تعداد و زمان برگزاری جلسه‌ها، چستی و چرایی آموزش چنین مهارتهایی و وظایف شرکت‌کنندگان در جلسه‌های آموزشی توضیح داده شد و گروه گواه و آزمایشی مشخص شدند.

جلسه دوم: خودآگاهی، شناخت و تعریف عاطفه‌ها، شناسایی توانمندیها و کاستیها.

جلسه سوم: جلسه تکمیلی (بررسی تکلیفها و گفتگو درباره آنها).

جلسه چهارم: همدلی، درک عاطفه‌های دیگران، مهارت گوش دادن.

جلسه پنجم: جلسه تکمیلی

جلسه ششم: مهارتهای میان فردی (چگونه با دیگران ارتباط مطلوب برقرار کنیم؟) و

خودافشاگری

جلسه هفتم: جلسه تکمیلی

جلسه هشتم: مهارت ابراز وجود

جلسه نهم: جلسه تکمیلی

جلسه دهم: حل مسئله، تصمیم‌گیری

جلسه یازدهم: جلسه تکمیلی

جلسه دوازدهم: هدفمندی، اعتماد به نفس

جلسه سیزدهم: جلسه تکمیلی

جلسه چهاردهم: فشار روانی چیست؟ مهار فشار روانی آسیب‌زا، مهار خشم
جلسه پانزدهم: آموزش روشهای آرام‌سازی، توقف فکر، خودگوییهای مثبت و...
جلسه شانزدهم: تکلیفها بررسی شدند و توضیحات تکمیلی درباره مدیریت فشار
روانی داده شد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

فارسی

- زارع، محسن (۱۳۸۰). *مطالعه سهم هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی. تهران.*
- گل‌من، دانیل (۱۳۸۲). *هوش هیجانی، ترجمه نسرين پارسا: انتشارات رشد.*
- منصوری، بهزاد (۱۳۸۰). *هنجاریابی آزمون هوش هیجانی سیبرنیک یا شرینگ برای دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی مستقر در شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی تهران.*
- کهنوایی، مرتضی (۱۳۷۶). *بررسی و مقایسه علل افت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نواحی ۲ و ۳ شهرستان قم از دیدگاه مدیران زن و مرد مقطع ابتدایی. آموزش و پرورش استان تهران.*

انگلیسی

- Abisamra, N. (2000). *Emotional Intelligence and academic Achievement*. In doctoral proposal submitted to Montgomery University.
- Elias, M.J.; Hunter, L. and Kress, J.S. (2001). *Emotional Intelligence and Education*. In Ciarrochi, J., Forgas, J.P. and Mayer, J.D. (eds) *Emotional Intelligence in everyday life*. Psychology press.
- Bar-on (2002). *Emotional questionnaire Inventory short*. Technical MHS.
- Barchard, K.A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the prediction of Academic success? *Educational and Psychological Measurement*, Oct 2003, vol.63, Issue 5, P840, 19P.
- Berent, M. (1997). *Emotional Health Emotional Intelligence and physical Health*. From <http://www.smats.com> .htm
- Bloodworth, M.R.; Weissberg, R.R.; Zins, J.E. and Walberg H.J (2001). Implication of social and emotional Research for education: Evidence linking social skills and academic out comes. *The ceic Review*. vol. 10 no 6 June 2001. from <http://Temqie.edu>
- CF children (2003). *Social and Emotional Learning why teach social and motional*. From CF children.org/article-home-sel. Shtml <http://www.skills>
- Graczyk, P.A.; Weissberg, J.W.; payton, J.W. Elias M.J. Greenberg M.T and Zins J.E. (2000) criteria for evaluating the quality of school- based social and emotional learning programs. In ar- On r parker J.D.(eds) *hand book of emotional Intelligence*. Savfrancisco: Jossy Bass.

- Green berg, M.T., Kush, C. A. and Rigges, N (2001). The Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Theory and Research on Neurocognitive and Academic development*. From <http://www.Temqie.edu>
- Hawkins, J.D; Smith, B.H. and Catalano. R.F. (2001). Social development and emotional, learning *the seattle social development project ceic review* vol. 10 No june 2001.From <http://www.temqie.edu>
- Hedlund,J., Sternberg, R.J. (2001). Too Many Intelligence? Intergrating social, Emotional, and practical Intelligence. In Bar-on , R., parker, J.D. (eds) *Hand book of Emotional Intelligence*. Sanfrancisco: Jossey Bass.
- Hymel, s. and Ford, L. (2003). *School completion and Academic success: the im child*. From <http://www.excellence-earlxpoc> of early social Emotional competence. Hood.com/document/Hymel-ford angxp.Pdf
- Kierstead, J. (1999). *Haman research management trend and issues Emotional InTelligence* (ed) in *The work place*.
From <http://www.Psc-Cfp>. Gc/ca/prcb/rd/Pdrdocsei- e.htm
- Lam,L.T.and Kirby,SL. (2002). *Is Emotional Intelligence and Advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual bda.org*<http://www.pilamperformance>.
- Life, S (2003). Social and Emotional Intelligence: Apllications for development Education. *Journal of Development Education*, Spring 2003, vol. 26, Issue, P25.5P
- Lopes,P. and Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and social Emotional Learning: Assessing Emotional Intelligence and developing skills and flexibility.*The cieic Review*, vol. 10, N.G, June 2001. From <http://www.temqie.edu>
- Low, G.R. and Nelson, D.B (2003). *Emotional Intelligence: Effectively Bridging the Gap Between High school and college*.
<http://education.tamuk.edu/eiconf/papers/Tassspe/04.pdf>
- Mayer. J.D. (2001). A field Guide to Emtional Intelligence. In ciarrochi, J., Forgas, J.P., and Mayer, J.D. (eds). *Emotional Intelligence in every day life*. Psychology press
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso,D.R. (2000) Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as a Mental Ability. In Bar- on, R., Parker, J.D. (eds). *Hand book of Emotional Intelligence*. Sanfra- ncisco: Jossey Bass.
- Ragzzion, K. Resnick, H. untne- o'Brien, M. and weissberg, R.P.(2003) *promoting Academic Achievement Through Social and Emotional Learning*.
From <http://www.pilambda.org>
- Sodowski M.(1998). Programs fosterning emotional intelligence show promis: some practitioners critical needs beibg mt by social and emotional carricalum' *Harvard Education leter Research on line* .From <http://www.edletter.org>
- Santrock, John w. (2001). *Educational Psychology*, mc Graw. Hill
- Stern R. (2000). *Social and emotional learning: what is it? How can we use it to help our children?*
From <http://www.aboutourkids.org/articlese-social-emotional.html>