

تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در رشد این مهارت‌ها Effect of teaching the social-emotional skills on developing these skills

تاریخ پذیرش: ۸۸/۲/۵

تاریخ دریافت: ۸۷/۹/۱۶

Karimzade M. MSc[✉], Akhavan Tafti M. PhD,
Kiamanesh A. R. PhD, Akbarzade N. PhD

منصوره کریم‌زاده[✉]، مهناز اخوان تفتی^۱،
علیرضا کیامنش^۲، نسرین اکبرزاده^۱

Abstract

Introduction: This study surveyed the effect of teaching social-emotional skills on teachers to develop their social-emotional skills.

Method: This research is a kind of experimental design in which 68 elementary teachers (grades 4 and 5) with at least 10 years of teaching experience and bachelor degree randomly assigned into control (18 females, 16 males) and experimental (20 females, 14 males) groups. The *Bar-On* social-emotional scale (already informed by *Samooei*) used collecting data. This questionnaire has 90 items in 5 domains (interpersonal, intrapersonal, adjustment, general mood and stress management). Social-emotional skills in the field of interpersonal and intrapersonal skill taught in 10 two-hour sessions to experimental group participants.

Results: Experimental group performance in social-emotional skills and its components were higher than the control group and their difference was significant. There was no significant decrease in social-emotional skills and its components after 4 months.

Conclusion: To be most effective, emotional literacy content and processes should be applied consistently across the curriculum in all grade levels. Earlier steps to operate social-emotional program are to involve teachers with these skills and to promote their social-emotional abilities.

Keywords: Teachers, Teaching, Social-Emotional Skills

چکیده

مقدمه: این پژوهش به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی به معلمین زن و مرد در رشد مهارت‌های هیجانی-اجتماعی آنان پرداخت.

روش: مطالعه از نوع طرح‌های آزمایشی است که در آن ۶۸ معلم پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی با حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس و مدرک لیسانس به صورت تصادفی در دو گروه کنترل (۱۸ زن و ۱۶ مرد) و آزمایش (۲۰ زن و ۱۴ مرد) قرار گرفتند. ابزار سنجش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی، پرسش‌نامه هوش هیجانی-اجتماعی *بار-ان* بود که دارای ۹۰ گویه و ۵ عامل درون‌فردی، بین‌فردی، سازگاری، مدیریت استرس و خلق عمومی است که توسط سموعی هنجاریابی شده است. مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در ۱۰ جلسه ۲ ساعته در حوزه مهارت‌های درون‌فردی و بین‌فردی آموزش داده شد.

یافته‌ها: عملکرد گروه آزمایش در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی و خرده‌مولفه‌های آن نسبت به عملکرد گروه کنترل بیشتر و تفاوت بین دو گروه معنی‌دار است. این نتایج پس از ۴ ماه در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی و خرده‌مولفه‌های آن، کاهش معنی‌داری نشان نداد.

نتیجه‌گیری: طراحی برنامه‌هایی برای آموزش معلمان می‌تواند کمک بالقوه سودمندی برای رسیدن به ابعاد گوناگون هوش هیجانی-اجتماعی نماید. نخستین گام در اجرای برنامه‌های یادگیری هیجانی-اجتماعی، درگیر نمودن معلمان با این مهارت‌ها و رشد توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی آنان است.

کلیدواژه‌ها: معلمان، آموزش، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی

[✉] **Corresponding Author:** Faculty of Psychology & Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
Email: mkarimz2000@gmail.com

[✉] دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران
^۱ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران
^۲ دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

سال‌ها این ساختار را هوش هیجانی- اجتماعی در نظر می‌گرفت اما اخیراً معتقد است به‌جای طرح ساختار هوش هیجانی، یا هوش اجتماعی، ساختار هوش اجتماعی- هیجانی باید مطرح گردد [۵].

بر اساس مدل بار-ان، برای هوشمندی اجتماعی- هیجانی، فرد بایستی بتواند به‌طور کارآمد خود را بیان کند، دیگران را درک و با آنها ارتباط برقرار نماید و به‌طور موفقیت‌آمیز بر مشکلات، چالش‌ها و فشارها فایق آید. بنابراین اولین و مهمترین نکته این است که شخص توانایی درون‌فردی آگاهی از خویش را داشته باشد، نقاط قوت و ضعف خود را ببیند و احساسات و افکار خود را بدون محدودیت بیان کند. برای هوشمندی اجتماعی- هیجانی در سطح بین‌فردی، توانایی آگاهی از هیجانات، احساسات و نیازهای دیگران و تشریح مساعی، تداوم همکاری و ارتباط رضایتمندانه با دیگران مهم است. به‌عبارت دیگر، برای هوشمندی اجتماعی- هیجانی، فرد باید بتواند به‌طور کارآمد تغییرات فردی، اجتماعی و محیطی را با واقع‌بینی پذیرفته و با داشتن انعطاف‌پذیری، بر موقعیت‌های ناخواسته فایق آید، مشکلات را حل کند و تصمیم‌گیری نماید. برای انجام چنین کاری، فرد نیاز دارد هیجانات خود را مدیریت کند تا این هیجانات بتوانند به نفع او کار کنند نه بر علیه او [۵].

شکل‌گیری و پایه‌ریزی هوش هیجانی از دوران اولیه زندگی آغاز می‌گردد و در سراسر دوران مدرسه ادامه می‌یابد [۶]. یافته‌ها حاکی از آن است که هرچه سن فرد بالاتر می‌رود از نظر هوش اجتماعی- هیجانی توانمندتر می‌گردد [۷] حال آن که وکسلر معتقد است هوش شناختی شروع به کاهش می‌نماید [۸]. لذا به لحاظ اهمیت هوش اجتماعی- هیجانی در سلامت افراد، افزایش این مهارت‌ها می‌تواند از اهداف مهم برنامه‌های آموزشی تلقی گردد. مدرسی که در آنها برنامه‌های یادگیری هیجانی- اجتماعی اجرا می‌گردد معتقدند که آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی، سازگاری اجتماعی را بالا برده [۹]، پرخاشگری را کاهش می‌دهد و رفتارهای فرا اجتماعی را تقویت می‌کند [۱۰] و همچنین بر کیفیت روابط اجتماعی نیز تأثیر می‌گذارد [۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵]. پژوهش‌های انجام شده در زمینه رابطه هوش هیجانی- اجتماعی با مؤلفه‌های سلامت روانی، نشان داده است که این سازه با سلامت روان [۱۶]، شناسایی محتوی هیجان‌ها و توان همدلی با دیگران [۱۷، ۱۸، ۱۹]، سازش اجتماعی- هیجانی [۲۰]، بهزیستی هیجانی [۲۱]، سازگاری اجتماعی [۲۲]، رضایت از زندگی [۲۳] و خود شکوفایی [۲۴] همبستگی مثبت و با آشفستگی روان‌شناختی [۲۵]، افسردگی [۲۶، ۲۷]، مصرف سیگار و الکل و اختلال‌های روان‌شناختی [۱۶]، استرس‌ها و نگرانی‌ها [۲۶] همبستگی منفی دارد.

نتایج یافته‌های پژوهشی در رابطه با تفاوت‌های جنسی در هوش هیجانی- اجتماعی یکسان نیستند. به‌طوری‌که برخی پژوهش‌ها تفاوت معنی‌داری در هوش کلی بین زنان و مردان گزارش نمی‌کنند. درحالی‌که در پاره‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که زنان بیش از

روان‌شناسان تعلیم و تربیت معتقدند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت‌های شناختی نبوده و مهارت‌های هیجانی- اجتماعی نیز در پیش‌بینی موفقیت افراد تأثیر دارند. گلمن [۱] در این رابطه بیان می‌کند که حدود ۲۰٪ از موفقیت آینده افراد از طریق توانایی‌های شناختی آنان پیش‌بینی می‌گردد و مابقی به هوش هیجانی- اجتماعی و دیگر فرصت‌های آنها در زندگی بستگی دارد. وی معتقد است هوش، شناختی است که به فرد می‌گوید چه عملی را می‌تواند انجام دهد؛ درحالی‌که هوش هیجانی به فرد می‌گوید چه کاری را بایستی انجام دهد. هوش شناختی شامل توانایی‌های افراد جهت یادآوری تفکر منطقی و انتزاعی است، درحالی‌که هوش هیجانی به افراد می‌گوید چگونه از هوش شناختی در جهت رسیدن به موفقیت در زندگی استفاده کنند.

به‌منظور اصلاح شیوه‌های زندگی و به حداکثر رساندن ظرفیت یادگیری و تبدیل مدارس به محیط‌های مطلوب و ایده‌آل یادگیری، بایستی در مدارس، یادگیری‌های اجتماعی- هیجانی با انواع دیگر یادگیری و آموزش‌های علمی ترکیب شوند. از سوی دیگر، کارآمدی برنامه‌های یادگیری‌های هیجانی- اجتماعی نیازمند درگیر نمودن مدرسه، خانه و محیط‌های جمعی است و اولین گام در مدرسه، ایجاد تغییر در رفتارها و توانمندی‌های معلمان، جو کلاس درس و محیط مدرسه است. در این رابطه کارکنان و عوامل انسانی موجود در مدارس در سطوح گوناگونی با مساله هوش هیجانی- اجتماعی درگیر هستند. معلمان نه تنها باید به مهارت‌های هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان توجه نمایند بلکه باید از میزان هوش هیجانی- اجتماعی و چگونگی استفاده از مهارت‌های هیجانی- اجتماعی خودشان هم آگاهی داشته باشند. بنابراین لازم است معلمان و مسئولان مدارس به اهمیت هوش هیجانی- اجتماعی آگاه گشته و با نحوه آموزش آن به‌صورت مستقیم در برنامه‌های درسی و آموزشی آشنا گردند و بتوانند به‌عنوان الگویی جهت انجام اعمال هوشمندانه هیجانی- اجتماعی عمل نمایند.

هوش هیجانی- اجتماعی، ترکیبی از مؤلفه‌های هیجانی و اجتماعی است. اسپیلبرگر، سه دسته اصلی از این مدل را مطرح می‌کند: الف) مدل مولفه‌های مایر و سالووی [۲] که این ساختار را به‌عنوان توانایی دریافت، فهم، مدیریت و استفاده از هیجان‌ها به منظور تسهیل تفکر می‌داند و بر اساس مدل مبتنی بر توانایی، اندازه‌گیری می‌شود [۳]، ب) مدل گلمن که این ساختار را به‌عنوان مجموعه گسترده‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که به‌وسیله آنها عملکرد را می‌توان مدیریت کرد و عمدتاً به‌وسیله ارزشیابی‌های چندگانه اندازه‌گیری می‌شود [۴] به نقل از بار-ان [۵] و ج) مدل ترکیبی بار-ان که این ساختار را به‌عنوان دسته‌ای از توانایی‌ها، مهارت‌ها و تسهیل‌کننده‌های غیرشناختی مرتبط با هم می‌داند که بر رفتار هوشمندانه تأثیر می‌گذارند و به‌وسیله خودگزارشگری اندازه‌گیری می‌شوند. بار-ان،

آزمودنی‌ها: در این پژوهش، از معلمان (دارای حداقل مدرک لیسانس و سابقه تدریس بالای ۱۰ سال) داوطلب پایه چهارم و پنجم ابتدایی که در دوره‌های ضمن خدمت در شهر تهران بودند، ثبت نام به عمل آمد. به منظور بررسی اثر جنس، از هر دو جنس معلمان زن و مرد در پژوهش استفاده شد. سپس، افراد آزمودنی به طور تصادفی در گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. ۷ نفر از افرادی که به طور مستمر در جلسات آموزشی شرکت نداشتند حذف و حجم نهایی نمونه ۶۸ آزمودنی شامل ۳۴ نفر در گروه کنترل (۱۸ زن و ۱۶ مرد) و ۳۴ نفر در گروه آزمایشی (۲۰ زن و ۱۴ مرد) گردید.

ابزار پژوهش: ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه هوش هیجانی-اجتماعی بار-ان بود که برای افراد بالاتر از ۱۷ سال قابل اجرا است. پرسش‌نامه بار-ان دارای ۱۳۳ سؤال است. بار-ان پایایی آزمون فوق را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش نمود. سموعی [۳۸]، این آزمون را مجدداً هنجاریابی کرد و سؤالات آن را به ۹۰ سؤال تقلیل داد که در ۱۵ خرده‌مولفه قرار گرفتند. در این هنجاریابی، ضریب اعتبار برای آزمون‌ها ۰/۷۰ و ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و از طریق روش دونیمه کردن ۰/۸۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از فرم هنجاریابی شده سموعی استفاده شده است. آلفای کرونباخ برای ۵ خرده‌مقیاس (با حذف برخی سؤالات که ضریب آلفا را کاهش می‌دادند) به این شرح به دست آمده است: مهارت بین‌فردی ۰/۷۵، درون‌فردی ۰/۸۶، سازگاری ۰/۷۵، مدیریت استرس ۰/۸۱ و خلق عمومی ۰/۸۲. اعتبار این پرسش‌نامه نیز از طریق همبستگی خرده‌آزمون‌ها با نمره کلی مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بالاتر از ۰/۶۵ گزارش گردید.

یافته‌ها

بررسی سطح مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و خرده مولفه‌های آن در گروه‌های آزمودنی: تحلیل واریانس تک‌متغیره در بررسی تفاوت گروه‌ها در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی پیش از آموزش، نشان داد که در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی، تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود لذا گروه‌های آزمودنی و هر دو جنس تفاوتی در مهارت هیجانی-اجتماعی کلی در پیش از آموزش ندارند.

جدول ۱) میانگین و انحراف معیار نمره‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی و خرده مقیاس‌های آن در معلمان (پیش از آموزش)

گروه- مقیاس ↓	کنترل				آزمایش			
	زن (N=18)		مرد (N=16)		زن (N=20)		مرد (N=14)	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
بین فردی	۰/۳	۴/۰۵	۰/۵۷	۳/۴۷	۰/۲۷	۰/۱۷	۰/۲۰۵	۳/۸۵
درون فردی	۰/۵۷	۳/۶۳	۰/۲۹	۳/۴۵	۰/۴۸	۳/۵۵	۰/۳۹	۳/۶۴
مدیریت استرس	۰/۴۵	۳/۴۹	۰/۲۹	۳/۷۲	۰/۳۸	۳/۵	۰/۵۲	۳/۸
خلق عمومی	۰/۵۷	۳/۸	۰/۳۸	۴/۲۳	۰/۶۳	۳/۸۱	۰/۲۸	۴/۲۶
سازگاری	۰/۴۵	۳/۵	۰/۳۴	۳/۴۶	۰/۳۸	۳/۵	۰/۳۷	۰/۷۵
مهارت کلی	۰/۴۲	۳/۷	۰/۲۸	۳/۷۲	۰/۳۳	۳/۷۱	۰/۲۷	۳/۸

مردان از هیجان‌ات خودآگاهی داشته، مهارت‌های بین‌فردی قوی‌تر و سازگاری بالاتری دارند و مردان ظرفیت درون‌فردی بیشتر، مدیریت هیجان‌های بهتر و احترام به خود بالاتری دارند [۵، ۶، ۷، ۹، ۲۲، ۲۹، ۳۰، ۳۱].

مجموعه پژوهش‌های ارایه‌شده [۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۲۷] بیانگر آن است که باورهای شناختی و انگیزشی، در بهبود شرایط یادگیری حائز اهمیت است. در این پژوهش‌ها مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و اهمیت آنها در موفقیت تحصیلی به عنوان عامل مهمی در سازگاری فرد با محیط دانش‌آموزان مورد تاکید قرار گرفته است اما کمتر پژوهشی به اهمیت آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی به معلمان به عنوان عامل تأثیرگذار در ارتقای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. با آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی به معلمان می‌توان شاهد اثرات مستقیم و غیرمستقیم این آموزش در رشد مهارت‌های هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان بود.

انجمن همیاری به‌وسیله کلمن و با هدف تقویت یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی بنیانگذاری شده است و هدف آن تدوین و گسترش یادگیری‌های هیجانی اجتماعی به عنوان بخش اساسی برنامه آموزشی است. از جمله فعالیت‌های این انجمن، کمک به آماده‌سازی و آموزش معلمان برای عملی ساختن برنامه‌های SEL از طریق برنامه‌های مختلف است.

بر این اساس اهداف بنیادی این پژوهش چنین است:

- بررسی سطح مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان مقطع ابتدایی (به تفکیک جنس)
- بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر رشد مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان (به تفکیک جنس)
- بررسی پایداری اثربخشی مهارت‌های هیجانی حاصل از آموزش در معلمان (به تفکیک جنس)

روش

در این پژوهش، افراد به صورت تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایش جایگزین شدند. ابتدا سطح مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان مورد بررسی قرار گرفت و نمره به دست آمده به عنوان نمرات پیش‌آزمون تلقی گردید. سپس مداخلات آزمایشی مبنی بر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در حوزه مهارت‌های درون‌فردی شامل: خودآگاهی، مدیریت استرس، مدیریت احساسات، مفهوم خود و اعتماد به نفس و هدفمندی و مهارت‌های بین‌فردی شامل: مهارت ارتباطی کلامی-غیرکلامی، مهارت گوش دادن، مهارت همدلی، افشای خود، ابراز وجود، تصمیم‌گیری و حل مسئله و حل تعارض انجام گردید. این آموزش در ۱۰ جلسه ۲ ساعته ارایه شد و در پایان مداخلات آزمایشی به منظور بررسی اثربخشی مداخلات، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی پس از ۲ هفته (به عنوان پس‌آزمون) بررسی گردید. پایداری اثربخشی رشد مهارت‌ها، ۴ ماه پس از آموزش در گروه‌های آزمودنی مجدداً مورد مطالعه قرار گرفت.

جدول ۳) میانگین و انحراف معیار نمره‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی و خرده مقیاس‌های آن بر اساس میانگین نمرات تفاضلی (پس از آموزش)

گروه ← مقیاس ↓		کنترل				آزمایش			
		زن (N=۱۸)		مرد (N=۱۶)		زن (N=۲۰)		مرد (N=۱۴)	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
بین فردی		۰/۲۵	-۰/۱۲	۰/۵۷	-۰/۱۲	۰/۲۷	۰/۳۲	۰/۲۶	۰/۳۷
درون فردی		۰/۲۹	۰/۰۹	۰/۳۷	۰/۰۹	۰/۴۲	۰/۶۲	۰/۴	۰/۶۲
مدیریت استرس		۰/۰۹۲	۰/۴	۰/۶۷	۰/۴۴	۰/۴	۰/۴۶	۰/۵۳	۰/۶۳
خلق عمومی		۰/۱۳۵	-۰/۱۸	۰/۴۴	-۰/۱۸	۰/۳	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۱۲
سازگاری		۰/۰۳	-۰/۲۵	۰/۴۵	-۰/۲۵	۰/۴	۰/۶	۰/۴۲	۰/۶۶
مهارت کلی		-۰/۰۲۴	-۰/۰۵	-۰/۰۵	-۰/۰۵	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۵	۰/۴۴

جدول ۴) آزمون اثرات بین آزمودنی در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی (براساس میانگین نمرات تفاضلی پس از آموزش)

منبع	SS	df	MS	F	Sig
گروه	۴/۳۵	۱	۴/۳۵	۶۷/۲۴	۰/۰۰۱
جنس	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۳۲	۰/۸۶
جنس×گروه	۰/۰۳۶	۶۴	۰/۰۳۶	۰/۵۵۵	۰/۴۶
خطا	۴/۴۳	۰/۰۶۵			

آزمون‌های اثرات درون‌آزمودنی نشان داد که اثر اصلی عمل آزمایش (آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی) و اثر متقابل عمل آزمایش × گروه معنی‌دار می‌باشد و عمل آزمایش (آموزش مهارت) توانسته است تفاوت معنی‌داری را در گروه آزمایش ایجاد نماید ولی اثرات متقابل جنس × عمل آزمایش و اثرات متقابل "جنس/گروه/عمل آزمایش" معنی‌دار نیست و آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در زنان و مردان تأثیرات مشابهی گذاشته است (جدول ۵). آزمون‌های اثرات بین‌آزمودنی در گروه‌های آزمایشی در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۵) آزمون‌های اثرات درون‌آزمودنی در گروه‌های آزمایشی در خرده مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی پس از آموزش (براساس میانگین نمرات تفاضلی)

منبع	SS	df	MS	F	Sig
گروه	۴/۲۲۶	۳/۴۸	۱/۲۱	۹/۸۶	۰/۰۰۱
جنس	۱/۸۶	۳/۴۸	-۰/۵۳	۴/۳۴	۰/۰۰۱
جنس×گروه	۰/۲۷	۳/۴۸	۰/۰۷۶	۰/۶۲	۰/۶۵
گروه×عمل- آزمایش×جنس	۰/۳۸	۳/۴۸	۰/۱۰۹	۰/۸۸	۰/۴۶
خطا	۲۷/۴۴	۲۲۳/۲۱	۰/۱۲۳		

جدول ۶) آزمون‌های اثرات بین آزمودنی در گروه‌های آزمایشی در خرده مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی پس از آموزش

منبع	SS	df	MS	F	Sig
گروه	۲۱/۷۶	۱	۲۱/۷۶	۶۷/۲۴	۰/۰۰۱
جنس	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۳۲	۰/۸۶
جنس×گروه	۰/۱۸	۱	۰/۱۸	۰/۵۶	۰/۴۶
خطا	۲۰/۷۲	۶۴	۰/۳۲		

آزمون تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته (گروه/عمل آزمایش) به تفکیک جنس (گروه متغیر بین آزمودنی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی-اجتماعی متغیرهای درون‌آزمودنی) نشان داد که هم در گروه مردان و هم در گروه زنان، بین افراد گروه کنترل و آزمایش، بیش از آموزش در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی تفاوت معنی‌داری ($p < ۰/۰۰۵$) وجود ندارد.

جدول ۲) آزمون اثرات بین آزمودنی در زنان و مردان (به تفکیک گروه) در خرده مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی

گروه	متغیر (مهارت)	SS	Df	Ms	F	Sig
بین فردی		۰/۸	۱	۰/۸	۴/۲۳	۰/۰۴
درون فردی		۰/۲۷	۱	۰/۲۷	۱/۲۵	۰/۲۷
کنترل	مدیریت استرس	۰/۴۹	۱	۰/۴۹	۰/۷۵	۰/۰۷
	خلق عمومی	۱/۵۲	۱	۱/۵۲	۶/۳	۰/۰۱
	سازگاری	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۰/۲۴	۰/۸۷
آزمایش	بین فردی	۰/۸۳	۱	۰/۸۳	۱۳/۹۵	۰/۰۰۱
	درون فردی	۰/۵۸	۱	۰/۵۸	۰/۲۹	۰/۶
	مدیریت استرس	۰/۰۸	۱	۰/۰۸	۴/۰۹	۰/۰۵۲
	خلق عمومی	۱/۶۸	۱	۱/۶۸	۶/۰۹	۰/۰۱
	سازگاری	۰/۰۷	۱	۰/۰۷	۰/۴۹	۰/۴۸۸

نتایج آزمون تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته (پیش از آموزش) به تفکیک گروه نشان داد که بین زنان و مردان در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بطوری که زنان در مهارت‌های بین‌فردی و مردان در خلق عمومی تفاوت معنی‌دار و برتری را نشان دادند (جدول ۲).

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی (عمل آزمایش) در گروه‌های آزمودنی: به‌منظور بررسی اثربخشی عمل آزمایشی (آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی)، ابتدا نمرات تفاضلی افراد آزمودنی (تفاضل نمرات پس‌آزمون از پیش‌آزمون) برای مهارت هیجانی اجتماعی کلی و ۵ خرده‌مقیاس‌های آن محاسبه و سپس تحلیل داده‌ها بر روی میانگین نمرات تفاضلی انجام گردید. در بررسی تفاوت افراد آزمودنی در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی پس از آموزش، نتایج تحلیل واریانس تک متغیره با توجه به جنس و گروه نشان داد که اثرات بین آزمودنی گروه، معنی‌دار است اما اثرات جنس و اثرات متقابل جنس/گروه معنی‌دار نیست. تحلیل نشان داد که در میانگین نمرات تفاضلی مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کلی گروه‌های آزمودنی (کنترل و آزمایش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ولی این تفاوت در بین آزمودنی‌های مرد و زن (به‌طور کلی و با توجه به اثر متقابل جنس/گروه) معنی‌دار نیست (جدول ۴).

به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در خرده مقیاس‌های آن بر اساس میانگین نمرات تفاضلی، تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته انجام شد. در این تحلیل، متغیرهای بین‌آزمودنی جنس و گروه و متغیر درون‌آزمودنی خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی (مهارت بین‌فردی-درون فردی مدیریت استرس، خلق عمومی و سازگاری) بودند.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی توانسته است هم در مهارت هیجانی- اجتماعی کلی و هم در خرده‌مولفه‌های آن تفاوت معنی‌داری را در گروه آزمایش ایجاد نماید. به طوری که در میزان تغییرات و رشد ایجاد شده بین زنان و مردان در گروه آزمایش، تفاوتی دیده نمی‌شود. همچنین اثرات این آموزش در گروه آزمایش با گذر زمان (۴ ماه) پایدار بوده است.

از سوی دیگر، نتایج آزمون مقایسه‌های چندمتغیره نشان می‌دهد که علیرغم افزایش یکسان خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در بین زنان و مردان گروه آزمایش، همچنان تفاوت معنی‌داری را در خرده‌مقیاس‌ها بین زنان و مردان می‌توان مشاهده نمود، به طوری که هم در پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون، زنان در مهارت‌های بین‌فردی و مردان در خلق عمومی و مدیریت استرس نمرات بالاتری به‌دست آورده‌اند.

جدول ۸) آزمون اثرات بین آزمودنی در مهارت هیجانی- اجتماعی و خرده مقیاس‌های آن، براساس میانگین نمرات تفاضلی (پیش‌آزمون- مرحله پی‌گیری)

انواع مهارت	منبع	SS	Df	MS	F	Sig
بین فردی	گروه	۴/۳۹۷	۱	۴/۳۹۷	۲۱/۱۳۶	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۰۸۴	۱	۰/۰۸۴	۰/۴۰۲	۰/۵۳
	جنس × گروه	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۹۴
	خطا	۱۳/۳۲	۶۴	۰/۲۰۸		
درون فردی	گروه	۱۰/۳۲	۱	۱۰/۳۲	۴۰/۳۲	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۰۵۶	۱	۰/۰۵۶	۰/۲۲	۰/۶۴
	جنس × گروه	۰/۴۱	۱	۰/۴۱	۰/۱۵۹	۰/۶۹
	خطا	۱۶/۳۸	۶۴	۰/۲۵۶		
مدیریت استرس	گروه	۷/۲۷	۱	۷/۲۷	۲۰/۰۳	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۱۲	۱	۰/۱۲	۰/۳۳۵	۰/۵۶
	جنس × گروه	۰/۲۸۸	۱	۰/۲۸۸	۰/۷۹	۰/۳۸
	خطا	۲۳/۲۸	۶۴	۰/۳۶۴		
خلق عمومی	گروه	۴/۰۳۲	۱	۴/۰۳۲	۱۹/۹۵	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۴۸	۰/۸۲۷
	جنس × گروه	۰/۰۰۰	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷
	خطا	۱۲/۹۴	۶۴	۰/۲۰۲		
سازگاری	گروه	۱۸/۶۸	۱	۱۸/۶۸	۶۳/۶۸	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۰۷۶	۱	۰/۰۷۶	۰/۲۶	۰/۶۲
	جنس × گروه	۰/۵۳	۱	۰/۵۳	۱/۷۹	۰/۱۸۵
	خطا	۱۸/۷۸	۶۴	۰/۲۹۳		
مهارت کلی	گروه	۸/۲۲	۱	۸/۲۲	۷۴/۶۹	۰/۰۰۰
	جنس	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۶۷
	جنس × گروه	۰/۴۷	۱	۰/۴۷	۰/۴۳۲	۰/۵۱۴
	خطا	۷/۰۴	۶۴	۰/۰۶۴		

بیشترین نمرات تفاضلی در زنان گروه آزمایش در مولفه درون‌فردی (۰/۶۲) و سپس سازگاری و کمترین میزان در نمرات خلق عمومی (۰/۲۲) و در مردان گروه آزمایش، بیشترین نمرات تفاضلی در سازگاری (۰/۶۶) سپس مدیریت استرس و کمترین میزان در روابط بین‌فردی (۰/۳۷) است.

بررسی پایداری اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی (عمل آزمایش) در مرحله پی‌گیری در گروه‌های آزمودنی: به‌منظور بررسی پایداری اثرات آموزش (مهارت‌های هیجانی- اجتماعی) در مرحله پی‌گیری، تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته (متغیرهای بین‌گروهی شامل جنس و گروه و متغیر درون‌گروهی شامل میانگین نمرات تفاضلی پس‌آزمون و پیگیری) بر اساس نمرات تفاضلی (تفاضل نمرات پیگیری از پیش‌آزمون) انجام شد. نتایج آزمون‌های اثرات درون‌آزمودنی نشان داد که در مهارت هیجانی- اجتماعی کلی و خرده‌مقیاس‌ها هیچ‌کدام از اثر اصلی عمل آزمایش (مقایسه تفاضل میانگین‌ها در پیگیری و پیش از آموزش) و اثرات متقابل عمل آزمایش/گروه، عمل آزمایش/جنس، عمل آزمایش/گروه/جنس معنی‌دار نیستند. نتایج حاصل از آزمون اثرات بین‌آزمودنی نشان داد که تنها اثر بین‌آزمودنی "گروه" معنی‌دار است یعنی بین گروه کنترل و آزمایش در عمل آزمایش تفاوت وجود دارد (جدول ۸).

جدول ۷) میانگین و انحراف معیار نمرات تفاضلی (پیش‌آزمون- پیگیری) مهارت‌های هیجانی- اجتماعی کلی و خرده مقیاس‌های آن

گروه ← مقیاس ↓	کنترل				آزمایش				
	زن (N=۱۸)		مرد (N=۱۶)		زن (N=۲۰)		مرد (N=۱۴)		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
بین فردی	پس از آموزش	۰/۰۵	۰/۲۵	۰/۱۲	۰/۵۷	۰/۳۲	۰/۴۷	۰/۳۷	۰/۳۷
	پیگیری	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۰۸	۰/۴۱	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۳۶	۰/۲۵
درون فردی	پس از آموزش	۰/۰۰۷	۰/۲۹	۰/۰۹	۰/۳۷	۰/۶۱	۰/۴۳	۰/۶۳	۰/۴۲
	پیگیری	۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۰۷	۰/۲۷	۰/۵۸	۰/۴۱	۰/۵۸	۰/۳۸
مدیریت استرس	پس از آموزش	۰/۰۹	۰/۴۰	۰/۰۶	۰/۴۴	۰/۴۶	۰/۴	۰/۶۳	۰/۵۳
	پیگیری	۰/۰۷۸	۰/۳۸	۰/۰۵	۰/۳۷	۰/۴۶	۰/۳۸	۰/۶۱	۰/۵۱
خلق عمومی	پس از آموزش	۰/۱۴	۰/۳۱	۰/۱۸	۰/۴۴	۰/۲۱	۰/۳۱	۰/۲	۰/۲۳
	پیگیری	۰/۱۳	۰/۲۸	۰/۱۱	۰/۴	۰/۲۲	۰/۲۹	۰/۱۹	۰/۱۹
سازگاری	پس از آموزش	۰/۰۳۱	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۴۵	۰/۵۹	۰/۴۲	۰/۶۶	۰/۴۲
	پیگیری	۰/۰۵۶	۰/۳۳	۰/۱۷	۰/۳۲	۰/۵۶	۰/۴	۰/۶۵	۰/۶۲
مهارت کلی	پس از آموزش	۰/۰۲۴	۰/۱۷	۰/۰۵۹	۰/۳	۰/۴۴	۰/۲۲	۰/۵	۰/۲۹
	پیگیری	۰/۰۲۷	۰/۱۵۷	۰/۰۳۲	۰/۲۲	۰/۴۳	۰/۲۱	۰/۴۹	۰/۲۷

بحث

هوش هیجانی- اجتماعی بخش مهمی از سلامت روانی افراد را تشکیل می‌دهد. گلمن [۲۸، ۶] معتقد است هوش هیجانی- اجتماعی برخلاف سایر هوش‌ها یاد گرفته می‌شود و تا دهه پنجم زندگی نیز قابل افزایش است. به لحاظ اهمیت هوش هیجانی- اجتماعی، افزایش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی می‌تواند یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزش مدارس تلقی گردد و بایستی با انواع دیگر یادگیری‌های آموزش علمی ترکیب گردد. به این منظور، نه تنها شناسایی مهارت‌های هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان و پرورش آنها باید مورد توجه قرار گیرد، بلکه میزان هوش هیجانی- اجتماعی معلمان، مدیران و مسئولان مدرسه و آگاهی آنان از نحوه استفاده از مهارت‌های یاد شده از یک سو و پرورش و آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در معلمان از سوی دیگر می‌تواند رشد بهینه دانش‌آموزان را در تمامی ابعاد شناختی هیجانی- اجتماعی و تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری تضمین نماید [۳۲، ۳۳، ۳۴]. به این منظور در پژوهش حاضر آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی به معلمان و بررسی میزان اثربخشی و پایداری آن بررسی گردید.

نتایج این پژوهش نشان داد که گروه‌های آزمودنی (کنترل و آزمایش) و دو جنس (زن و مرد) پیش از اجرای عمل آزمایش، تفاوتی در مهارت‌های هیجانی- اجتماعی کلی ندارند. به علاوه، زنان در مهارت‌های بین‌فردی و مردان در خلق عمومی، نمرات بالاتری را نسبت به جنس دیگر به دست آوردند. مشابه این یافته‌ها در پژوهش‌های بسیاری [۵، ۷، ۹، ۲۹، ۳۱] دیده شده است. بار-اون [۳۱، ۵] در پژوهش خود نشان داده است که نمره کلی زنان در مهارت‌های هیجانی- اجتماعی ۹۸ و نمره کلی مردان ۱۰۰ است.

مولفان معتقدند [۳۴] که زنان و مردان در نمره کلی هوش هیجانی- اجتماعی تفاوت ندارند اما مردان در خرده‌مقیاس‌های خودشکوفایی، جرأت، کنترل استرس، کنترل تکانه و سازگاری، نسبت به زنان نمره‌های بالاتری کسب کرده در حالی که زنان در خرده‌مقیاس‌های همدلی، ارتباط درون‌فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، نسبت به مردان نمره‌های بالاتری کسب کردند. زنان از هیجان‌ها بیشتر آگاهی می‌یابند، بیشتر همدلی نشان می‌دهند، ارتباط بین‌فردی بهتری برقرار می‌کنند و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری نسبت به مردان دارند. از طرف دیگر، مردان بهتر خود را تحسین می‌کنند، احترام به خود بیشتری دارند، بهتر با استرس‌ها کنار می‌آیند، انعطاف‌پذیرترند، بهتر مسایل را حل می‌کنند و خوش‌بینی بیشتری نسبت به زنان دارند [۵].

زارع [۳۵] نشان داد که در نمره کلی هوش هیجانی- اجتماعی بین دو جنس تفاوتی وجود ندارد اما دو جنس در خرده‌مقیاس‌های

خودآگاهی هیجانی، همدلی، روابط بین‌فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی به نفع دختران و در خرده‌مقیاس‌های قاطعیت، حرمت خود، استقلال، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار و خوش‌بینی به نفع پسران تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

الگوهای جنسیتی مشابه فوق، در اکثر نمونه‌های جمعیت‌های مورد آزمایش با EQ-I دیده می‌شوند. تفاوت‌های مشاهده شده در حوزه روابط بین‌فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سطح تحمل، بسیار شبیه به اکثر یافته‌ها در نمونه‌های مختلفی است که هوش هیجانی در فرهنگ‌های مختلف را در سراسر دنیا بررسی کردند.

ناکارآمدی مردان در مهارت‌های بین‌فردی (هنگامی که با زنان مقایسه می‌گردد) می‌تواند توضیحی باشد که چرا تشخیص روان‌رنجوری در مردان نسبت به زنان فراوانی بیشتری دارد. همچنین، پایین بودن معنی‌داری آستانه تحمل استرس در زنان می‌تواند توضیحی باشد که چرا اکثر زنان از اختلالات مرتبط با اضطراب بیش از مردان رنج می‌برند. این یافته‌ها می‌توانند کاربردهای مهمی در محیط‌های کاری داشته باشند. امروزه مهارت‌های افراد اهمیت بیشتری نسبت به گذشته پیدا کرده است.

پس از آموزش مهارت‌های هیجانی اجتماعی در گروه آزمایش در ۱۰ جلسه [مهارت‌های درون‌فردی (خودآگاهی)، مدیریت احساسات، مدیریت استرس، مفهوم خود و اعتماد به نفس، هدفمندی] و مهارت‌های بین‌فردی (ارتباط کلامی- غیرکلامی، مهارت گوش دادن، همدلی، افشای خود، ابراز وجود، تصمیم‌گیری و حل مسئله و حل تعارض)]، تحلیل واریانس تک‌متغیره نشان داد که گروه‌های کنترل و آزمایش پس از عمل آزمایش، در مهارت‌های هیجانی- اجتماعی کلی تفاوت معنی‌داری پیدا کرده‌اند ولی این تفاوت در بین آزمودنی‌های مرد و زن در گروه‌های کنترل و آزمایش معنی‌دار نیست. افزون بر این، تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته نشان داد که آموزش توانسته است در رشد خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری ایجاد نماید. بیشترین رشد زنان در مقیاس درون‌فردی و مردان در سازگاری است و کمترین میزان تغییر زنان در خلق عمومی و مردان در روابط بین‌فردی دیده می‌شود. از سوی دیگر، نتایج آزمون مقایسه‌های چند متغیره نشان داد که در گروه آزمایش، همچنان زنان و مردان در خرده‌مقیاس‌های خلق عمومی (به نفع مردان) و روابط بین‌فردی (به نفع زنان) تفاوت دارند.

نتایج تحلیل واریانس عاملی طرح‌های آمیخته در مرحله پیگیری (۴ ماه بعد)، نشان داد که در مهارت‌های هیجانی اجتماعی کلی و خرده‌مقیاس‌های آن، اُفت معنی‌داری در گروه‌ها دیده نمی‌شود. بر اساس یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی توانسته در رشد این مهارت‌ها تفاوت معنی‌دار و پایدار ایجاد نماید.

- 11- Eisenberg N, Fabes RA, Guthrie IK, Reiser M. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *APA*; 2000. p. 136-57.
- 12- Feldman RS, Philippot J. Social competence and nonverbal behavior. In: Feldman R, Rime B, editors. New York: Cambridge University Press; 1991.
- 13- Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective social competence. *Review of Social Development*. 2001;10(1):79-119.
- 14- Santrock JW. *Educational psychology*. 2nd ed. Texas, Dallas: McGraw Hill; 2004.
- 15- Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. Selecting a measure of emotional intelligence. New York: Jossey-Bass; 2000. P. 92-117.
- 16- Lane RD, Schwartz GE. Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *APA*; 1987. p. 133-43.
- 17- Mayer JD, Salovey P, Bagby RM, Taylor GJ, Parker JD. The twenty-item Toronto alexithymia scale-II. convergent, discriminant and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*. 1994;38(1):23-33.
- 18- Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. San Francisco: Jossey-Bass; 2000. p. 92-117.
- 19- Mayer JD, Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter D, editors. *Educational Press*; 1997.
- 20- Salovey P, Mayer JD, Caruso D. The positive psychology of emotional intelligence. Oxford University Press, USA; 2002. p. 157-71.
- 21- Mayer JD, Geher G. Emotional intelligence and the identification of emotion. Elsevier; 1996. p. 89-113.
- 22- Ciarrocchi J, Forgas J, Mayer J. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry. New York: Psychology Press; 2002.
- 23- Palmer B, Donaldson C, Stough C. Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality & individual differences*. 2002;33(7):1091-100.
- 24- Mayer JD, Salovey P, Caruso D, Sitarenios R. Meaning emotional intelligence with the MSCEIT. New York: Perus Books Group; 2003.
- 25- Slaski M, Cartwright S. Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers; 2002. p. 63-8.
- 26- Dawda D, Hart SD. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. Elsevier; 2000. p. 797-812.
- 27- Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. Elsevier; 1998. p. 167-77.
- 28- Goleman D. Working with emotional intelligence. *Development & Psychopathology*. 2002;7:117-9.
- 29- Eliase MJ. Casel practice RUBRIC for school-wide SEL implementation. New York: Psychology Press; 2006.
- 30- Mayer JD, Brackett MA. Comparison of different definitions and tests of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass; 2003.
- 31- Kilstrom JF, Cantor N. Social intelligence. In: Sternberg R, editor. New York: Cambridge University Press; 2000.
- 32- Elias MJ, Zins JE, Weissberg RP, Frey KS, Greenberg MT. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development; 1997.
- 33- Elias MJ, Arnold H. The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2006.
- 34- Elias MJ, Tobias SE. Social problem solving: Interventions in the schools. The Guilford Press; 1996.
- ۳۵- زارع مریم. بررسی رابطه هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد]. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی؛ ۱۳۸۰.

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه ذکر شد، برنامه‌ریزی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی برای مقابله صحیح با بحران‌ها، حل تعارض‌ها و بهبود ارتباطات و افزایش بهداشت روان نسل جوان و به‌خصوص معلمان پیشنهاد می‌گردد. طراحی برنامه‌هایی برای آموزش معلمان می‌تواند کمک بالقوه سودمندی برای رسیدن به ابعاد گوناگون هوش هیجانی- اجتماعی نماید و به آنان کمک کند تا بتوانند در برابر استرس‌های زندگی عادی انعطاف‌پذیرتر باشند و از خود در مقابل بیماری‌های روانی حفاظت نمایند. این فعالیت‌ها برای پیشگیری از مشکلات مختلف، کاهش و رفع رفتارهای نامطلوب لازم بوده و همچنین راهبردهایی برای مقابله با مشکلاتی چون اعتیاد به مواد مخدر، الکل، مصرف سیگار و پرخاشگری در اختیار فرد می‌گذارد و شامل رفتارهایی است که سبب بهبود در اصلاح شیوه‌های زندگی می‌گردد.

از سوی دیگر، افزایش این توانمندی‌ها در معلمان، مدارس را تبدیل به محیط‌هایی مطلوب، ایده‌آل و امن برای یادگیری می‌نماید که در آن یادگیری اجتماعی- هیجانی با انواع دیگر یادگیری و آموزش‌های علمی درهم تنیده می‌شوند. مقدمه و لازمه آموزش و کاربرد مهارت‌های هیجانی- اجتماعی برای دانش‌آموزان، آشنایی معلمان، مدیران و مسئولان با مهارت‌های هیجانی- اجتماعی است، تا بتوانند به عنوان الگویی کارآمد برای انجام اعمال هوشمندانه هیجانی- اجتماعی عمل نمایند و در گام‌های بعدی بتوانند مهارت‌های هیجانی- اجتماعی را به‌طور مستقیم در برنامه‌های درسی و آموزشی دانش‌آموزان جای دهند.

منابع

- 1- Goleman D. Emotional Intelligence: Why it matters more than IQ. New York: Bantam Books; 1994.
- 2- Mayer JD, Salovey P, Caruso DR. Models of emotional intelligence. In: Sternberg RJ, editor. *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2000. P. 396-420.
- 3- Mayer JDS, Caruso PD. Technical manual for the MSCEIT vs. 2.0. Toronto: MHS Publishers; 2002.
- 4- Goleman D. Emotional Intelligence: Issues in paradigm building. New York: Bantam Books; 2001.
- 5- Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *University of Texas Medical Branch Psicothema* 18th Suppl; 2006. p. 13-25.
- 6- Goleman D. Emotional intelligence: Issues and common misunderstand. New York: Bantam Books; 2003.
- 7- Bar-On R, Parker JDA. The handbook of emotional intelligence. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2001.
- 8- Bar-On R. The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health System; 1999.
- 9- Lopes PN, Salovey P, Straus R. Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Elsevier; 2003. p. 641-58.
- 10- Mayer JD, Brackett MA. Comparison of different definitions and tests of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass; 2003.

