

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

تهیه کننده: فرزانه اسلامی
کارشناس ارشد روان‌شناسی / مشاور
متن اصلی مقاله: دکتر منصوره نیکوگفتار
استادیار دانشگاه الزهرا

را تجربه می‌کنند) و نحوه‌ی استفاده‌ی مؤثر از مهارت‌های شناختی و ارتباطی به تعامل بین فردی بهتر و در نتیجه، عملکرد تحصیلی قابل قبول‌تر منجر خواهد شد. این یافته‌ها نه تنها نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی مثبت فی‌نفسه در بردارنده‌ی نتایجی ارزشمندند بلکه می‌توانند وسیله‌ای برای کسب دانش و تحول توانایی‌های شناختی باشند. مؤلفان بر این باورند که یادگیری (که اغلب در مدارس به محصول نهایی آن تقلیل می‌یابد) نه تنها یک روی داد بلکه فرایندی دارای عمق و گستره است و بدیهی است درک فرایند نمی‌تواند ماحصل توجه انحصاری به نتایج باشد. تمرکز بر نتایج فرآورده‌های آموزش، توان درک و دریافت آن چه را که در فرایند یادگیری نهفته است زایل می‌کند و در این فرایند، هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند. از آن‌جا که عوامل هیجانی و اجتماعی چنین نقشی را برعهده دارند، مدارس باید به این

از نظر تاریخی، مدارس همواره بر آموزش تحصیلی کودکان، تقویت مهارت‌های آن‌ها در حوزه‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و نظایر آن متمرکز بوده‌اند. اگرچه همواره این تصور وجود داشته که کسب موفقیت‌آمیز این مهارت‌ها تأمین‌کننده‌ی آینده‌ی شخصی و حرفه‌ای دانش‌آموزان است، امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که چالش‌های عصر جدید و خواسته‌های کنونی جامعه نیازمند مهارت‌های افزوده‌ای در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض‌اند. به‌رغم نبود انسجام تجربی، برخی از الگوهای نظری، آشکارا عاطفه، شناخت و رفتار را مرتبط با یکدیگر دانسته‌اند و تأثیر مستقیم توانایی فرد بر تنظیم هیجان‌های شدید (از جمله خشم، اضطراب و اندوه) و برخورداری از خودآگاهی (خواه اجتماعی یا تحصیلی) بر عملکرد فردی را پذیرفته‌اند. افزون بر این، آموزش خودمهارگری به کودکان (به‌ویژه در شرایطی که هیجان‌ها یا تنیدگی شدید

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که موفقیت عمومی و بهزیستی در بزرگسالی به یادگیری چگونگی به‌کار بستن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در خلال تحول و مواجهه‌ی مؤثر با بسیاری از چالش‌های زندگی به‌منظور کاهش خطر بروز اختلال‌های روانی وابسته است (چرنیس و آدلر، ۲۰۰۰). نظریه‌ی هوش هیجانی که «سالووی» و «مهریر» (۱۹۹۰) آن را مطرح کردند، چهارچوب نوینی را برای پژوهش در حوزه‌ی سازش‌یافتگی هیجانی و اجتماعی فراهم آورد (لوپز، سالووی و اشتراوس، ۲۰۰۳). از این‌رو، چهارچوب نظری که مبتنی بر بنیان‌های هیجانی سازش‌یافتگی اجتماعی است، می‌تواند در تحول روی‌آورد‌های آموزشی و بالینی سودمند واقع شود (پلیتری، ۲۰۰۲).

جنبه از تعلیم و تربیت با هدف حفظ منافع دانش‌آموزان پردازند؛ چه طبق نظریه‌های اخیر، فرد تحصیل‌کرده، فردی آگاه، مسئولیت‌پذیر، علاقه‌مند و فاقد خشونت است. این اظهارات بدین معناست که توجه به ابعاد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، جایگزین تمرکز سنتی بر مهارت‌های شناختی مانند بهره‌ی هوش شده است (الیاس، هانتروکرس، ۲۰۰۱). یافته‌های پژوهشی ضمن تأکید بر اهمیت نقش هوش هیجانی در حوزه‌ی سلامت روانی و سازش‌یافتگی‌های هیجانی و اجتماعی، یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را شبیه یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی دانسته‌اند که در آن تأثیر یادگیری اولیه به شکل فزاینده‌ای افزایش می‌یابد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که چیرگی و کارآمدی در این مهارت‌ها با آموزش کلاسی مؤثر، تعهد دانش‌آموز به انجام‌دادن فعالیت‌های مثبت درون و بیرون کلاسی و مشارکت گسترده‌ی دانش‌آموز، والدین و جامعه در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه به بهترین شکل تحقق می‌یابد. مدارس، محیطی رسمی و سازمان‌یافته را برای کودکان، نوجوانان و خانواده‌هایشان فراهم می‌کنند تا در کنار مسائل آموزشی، مقوله‌های سلامت متناسب با سن، نظیر مشکلات رفتاری کودک و نوجوان را مورد توجه قرار دهند. چه اساسی‌ترین برنامه‌های پیش‌گیری مبتنی بر آموزش‌اند و همگانی‌شدن تحصیلات و اجباری‌شدن سطوح مختلف آن، مدارس را به جایگاهی آرمانی برای اعمال مداخله‌های سلامت روانی در دانش‌آموزان تبدیل کرده است. رفتار اجتماعی در کلاس با رفتارهای هوشمندانه‌ی مثبت مرتبط است و عملکرد در آزمون‌های هنجار شده‌ی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ درحالی‌که رفتار ضد اجتماعی، اغلب با

عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است. در سال‌های اخیر، از موضوع هوش هیجانی برای سازمان‌دادن به تلاش‌های به‌کاررفته به‌منظور آموزش انواع گوناگون مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان و ایجاد قابلیت‌های خودنظارت‌گری و توسعه‌ی روابط اجتماعی استفاده می‌شود.

دامنه‌ی برنامه‌های آن از آموزش مهارت‌های ناپیوسته مانند حل مسئله‌ی اجتماعی و مدیریت تعارض تا زمینه‌هایی که حول موضوع‌های تحول اجتماعی سازمان یافته‌اند، گسترده است. به اعتقاد برخی از مؤلفان، اصطلاح هوش هیجانی در بسیاری از موارد برای تبیین تفاوت‌های فردی مرتبط با موفقیت‌های زندگی که مشخصاً توسط مقیاس‌های هوش سنتی اندازه‌گیری نمی‌شوند، به کار می‌رود. بردی (۱۹۹۸) که هوش عمومی را شامل هوش‌شناختی و هوش هیجانی می‌داند، معتقد است که ابداع این سازه، نشانگر گرایش به ارائه‌ی تعریفی جامع‌تر از کنش‌وری عقلی است که عمدتاً از محدودیت پیش‌بینی‌پذیری قوای شناختی در تعیین موفقیت‌های زندگی ناشی می‌شود. در این پژوهش، آموزش هوش هیجانی، متغیر مستقل و پیشرفت تحصیلی و سلامت به‌عنوان متغیرهای وابسته تعریف شده‌اند؛ بدین ترتیب، مسئله‌ی اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و سلامت عمومی دانش‌آموزان دبیرستانی است. درحقیقت، این پژوهش دو خط اصلی را دنبال می‌کند:

الف) گسترش هوش هیجانی،
ب) بررسی نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی.
فرضیه‌های اصلی این تحقیق عبارت‌اند از:
- آموزش هوش هیجانی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد؛

- آموزش هوش هیجانی موجب افزایش سلامت عمومی دانش‌آموزان می‌شود؛
- آموزش هوش هیجانی به افزایش آن می‌انجامد؛
- آموزش هوش هیجانی به کاهش ناگویی خلقی می‌انجامد.

اگرچه در تحلیل‌های انجام شده، دو متغیر هوش هیجانی و ناگویی خلقی به‌صورت جداگانه مورد تحلیل قرار گرفتند اما پاسخ به یک پرسش را دنبال کردند: آیا نمره‌ی بالا در هوش هیجانی، و نمره‌ی پایین در ناگویی خلقی به مفهوم داشتن مهارت‌های هیجانی بالا در افراد است؟

روش

پژوهش حاضر براساس یک طرح تحقیق شبه‌تجربی تنظیم شد. گروه نمونه متشکل از ۵۰۰ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستان در شهر تهران بود که از این تعداد پس از اجرای ابزارهای پژوهش و تعیین دامنه‌ی نمره‌ها، ۴۰ نفر انتخاب و به دو گروه آزمایش و گواه به‌طور تصادفی تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش از چهار مقیاس تشکیل شد. × اندازه‌ی خودسنجی هوش هیجانی SEI که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود، شامل عوامل «خوش‌بینی / نظم‌دهی خلقی»، «ارزیابی هیجان‌ها»، «مهارت‌های اجتماعی» و «استفاده از هیجان‌ها» است.

× مقیاس ۲۰ ماده‌ای ناگویی خلقی تورنتو TAS-۲۰ متشکل از سه زیر مقیاس زیر است:

۱. دشواری در شناسایی احساس‌ها (DIF)؛



تمرکز بر نتایج و فراورده‌های آموزش، توان درک و دریافت آن چه را که در فرایند یادگیری نهفته است زایل می‌کند و در این فرایند، هیجان‌هایی توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند

۲. دشواری در توصیف احساس‌ها (DDF)؛

۳. تفکر معطوف به بیرون (EOT).

× پرسش‌نامه‌ی سلامت عمومی گلدبرگ «پرسش‌نامه‌ی سرندی» مبتنی بر روش خودگزارش‌دهی است که در مجموعه‌های بالینی با هدف ردیابی کسانی که دارای یک اختلال روانی هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسش‌نامه ممکن است برای نوجوانان و بزرگسالان در هر سن و به‌منظور کشف ناتوانی در عملکردهای به‌هنجار و وجود حوادث آشفته‌کننده در زندگی استفاده شود. پرسش‌نامه دارای ۲۸ ماده و چهار زیرمقیاس است:

- زیرمقیاس نشانه‌های بدنی شامل موادی درباره‌ی احساس افراد نسبت به وضع سلامت جسمانی خود و احساس خستگی آن‌هاست؛

- زیرمقیاس اضطراب و بی‌خوابی شامل موادی است که با عناوین آن مرتبط‌اند؛

- زیرمقیاس نارضاکنش‌وری

اجتماعی به قلمرو توانایی افراد در رویارویی با خواسته‌های حرفه‌ای و مسائل زندگی روزمره و احساس‌های آن‌ها درباره‌ی چگونگی کنار آمدن با موقعیت‌های متداول زندگی اختصاص یافته است.

- زیرمقیاس افسردگی وخیم دربرگیرنده‌ی موادی است که با افسردگی و گرایش مشخص به خودکشی مرتبط‌اند. × فهرست تجدیدنظر شده نشانه‌های مرضی (فرم کوتاه) R-۲۵-SCL. نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی این فهرست ۹۰ نشانه‌ای، یک ابزار خودگزارش‌دهی رایج برای سنجش آسیب‌شناسی روانی است که به‌طور اختصاصی برای سنجش آن دسته اختلال‌های جسمانی و روانی که پاسخ‌دهندگان اخیراً تجربه کرده‌اند، ساخته شده است.

در این پژوهش، آموزش هوش هیجانی به‌عنوان متغیر مستقل و بر پایه‌ی قوانین پویایی گروهی در قالب ۱۰ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شده است. این برنامه بر پایه‌ی الگوی نظری سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰) و با استناد به برنامه‌های آموزشی پیش‌نهادی بریرلی (۲۰۰۱)، اصول پیش‌نهادی گل‌من (۱۹۹۸)، کارگاه آموزشی ایوان (۱۹۷۲) و اتحادیه‌ی همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، طراحی و تنظیم شد. فعالیت‌های پیش‌بینی شده، حول محور مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی هوش هیجانی قرار دارند و دارای دو بعد **درون‌فردی و برون‌فردی** هستند.

هدف از تجربه‌های درون‌فردی، کمک به اعضا به‌منظور پردازش فرایندهای درونی است؛ فرایندهایی که ناظر بر خودشناسی بیش‌ترند. این دسته از تجربه‌ها، به‌طور خاص، شناخت افزون‌تر خود به منزله‌ی پایه‌ای برای اتخاذ تصمیم‌های کارآمدتر، تغییر احساس‌ها، افکار یا رفتار خود،

و سرانجام، تحقق قابلیت‌های خویش را هدف قرار می‌دهند و بر یادگیری‌ها درباره‌ی خویش تمرکز یافته‌اند. هدف از تجربه‌های بین‌فردی نیز یاری رساندن به اعضای گروه برای شناخت، درک و بهبود روابط «خود» با «دیگران» با تأکید بر احساس‌ها و هیجان‌هایی است که در تعامل‌های بین‌فردی پدید می‌آیند.

یافته‌ها

گروه آزمایشی در ده جلسه آموزش هوش هیجانی مبتنی بر الگوی نظری سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰)، در خلال پنج هفته شرکت کردند. در پایان آموزش، آزمون‌های پیشین برای دومین بار اجرا شدند. نتایج تحلیل واریانس و کوواریانس داده‌ها نشان دادند که آموزش هوش هیجانی فقط افزایش مهارت‌های اجتماعی (زیرمقیاس هوش هیجانی) و کاهش دشواری در توصیف احساس‌ها (زیرمقیاس ناگویی خلقی) را به‌دنبال داشت. تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی گروه‌های آزمایشی و گواه مشاهده نشد.

بحث و تفسیر

یافته‌های حاصل از این پژوهش در چهار خط کلی قابل بررسی‌اند. محور نخست نتایج به‌دست آمده در این پژوهش، نقش آموزش هوش هیجانی بر بهبود عملکرد تحصیلی است. یادگیری در چارچوب آموزشی در قالب عملکرد تحصیلی تجلی می‌یابد. عملکرد تحصیلی نوعاً به پیشرفت، یعنی سطحی که فرد برای تکمیل یک مهارت خاص آموخته است، اطلاق می‌شود. پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر آن هستند که قابلیت هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان به شکل‌های مختلف به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد. چه دانش‌آموزانی که قادر به رویارویی

هوشمندان با هیجان‌های خویش هستند، خویش‌تن‌دارترند، اعتمادبه‌نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیش‌تری از خود نشان می‌دهند، خودانگیزه‌اند و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه، هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را مهار می‌کنند؛ یعنی این‌که هوش هیجانی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی از نقش میانجی یا تعدیل‌کنندگی برخوردار است و چنان‌چه برخی از مؤلفان تصریح کرده‌اند، مداخله‌ی مستقیم در تعیین‌کننده‌های روان‌شناختی یادگیری (که هوش هیجانی از آن جمله است) از اثربخش‌ترین شیوه‌های اصلاحی است. نتایج محور دوم دربرگیرنده‌ی نقش آموزش هوش هیجانی در بهبود سلامت عمومی دانش‌آموزان است. نتایج این تحلیل حاکی از عدم تفاوت گروهی در این متغیر و ناهم‌سویی با یافته‌های پژوهشی پیشین بود (کارت رایت، ۲۰۰۳؛ کیم، ۲۰۰۵).

نتایج محور سوم دال بر نقش آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی، هم‌سو با یافته‌های دیگر پژوهش‌های انجام شده است (کوئن و کولب، ۱۹۹۵؛ کارت رایت، ۲۰۰۳). بنابر تعریف شات و دیگران (۱۹۹۸) آن‌چه درخصوص این یافته باید مورد توجه قرار گیرد، این است که بر خورداری از مهارت‌های اجتماعی عبارت است از توانایی نظم‌دهی و مدیریت مؤثر هیجان‌های دیگران. در نوجوانی به علت افزایش صمیمیت بین دوستان هم‌جنس و رغبت به جنس مخالف، تمرکز بر فعالیت‌های گروهی، خودافشاگری و تقاضای صمیمیت و صداقت، از دیگر دوره‌های تحول متمایز است. شاید بتوان گفت که ورزیدگی بیش‌تر در این مهارت، بر مقبولیت اجتماعی نوجوان، به‌ویژه نزد هم‌سالان، می‌افزاید و موجب افزایش «خود دوست‌داری» نوجوان می‌شود و به تصویری که وی در پی آن است، صراحت و عمق

بیش‌تری می‌بخشد؛ بنابراین، دور از انتظار نیست که نوجوان به آموزه‌های مرتبط با آن توجه و رغبت بیش‌تری نشان دهد. محور چهارم نتایج به دست آمده درخصوص نقش آموزش‌های هوش هیجانی در کاهش ناگویی خُلقی نشان داد که در مؤلفه‌ی DDF (دشواری در توصیف احساس‌های فاعلی) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت وجود دارد. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد که با انجام دادن عمل آزمایشی شاهد کاهش معنادار در مؤلفه‌ی DDF هستیم.

توصیف احساس‌های فاعلی از آن‌جا که در سطح کلامی بروز و ظهور می‌یابند، عینی‌تر و عملیاتی‌تر بوده و امکان پردازش و تصحیح آن در میدان عمل بیش‌تر است؛ از این‌رو شاهد کاهش آن در پس‌آزمون هستیم.

در پژوهش حاضر، در سطح کلی مقیاس‌ها بین پس‌آزمون هوش هیجانی با پس‌آزمون ناگویی خلقی رابطه‌ی معکوس وجود دارد. این یافته، هم‌سو با نتایج پژوهش‌های (پارکر و دیگران ۲۰۰۴) است که هوش هیجانی و ناگویی خُلقی را دوسازه‌ی مستقل اما قویاً هم‌بسته از نوع معکوس دانسته‌اند. گرینبرگ و دیگران (۲۰۰۳) با مروری بر برنامه‌های آموزش هوش هیجانی و مداخله‌های پیش‌گیرانه‌ی خانواده و مدرسه به نتایجی که در پی می‌آیند، اشاره کرده‌اند:

– برنامه‌های چند ساله در مقایسه با مداخله‌های کوتاه‌مدت منافع و مزایای بیش‌تری دارند.

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

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

بازبینی و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و تأکید متمرکز و یکسان بر جنبه‌ها و زوایای دیگر هوش هیجانی با تکیه بر ویژگی‌های دوره‌های تحولی، می‌تواند به اثر آموزش صراحت بیش‌تری ببخشد. به نظر می‌رسد که در تحقیقات آتی باید تلاش‌های بیش‌تری برای مشخص کردن هدف‌های برنامه، روند مداخله، ارزیابی اجرای برنامه، تشخیص چگونگی مداخله، ویژگی‌های شرکت‌کنندگان، و تعیین تأثیر طولانی‌مدت برنامه‌ریزی صورت گیرد.

متن کامل این مقاله در فصل‌نامه‌ی علمی-پژوهشی روان‌شناسان ایرانی سال پنجم، شماره‌ی ۱۹، بهار ۱۳۸۸ چاپ شده است.

دانش‌آموزانی که قادر

به رویارویی هوشمندان

باهیجان‌های خویش

هستند، خویش‌تن‌دارترند،

اعتمادبه‌نفس بالایی

دارند، برای یادگیری تلاش

بیش‌تری از خود نشان می‌دهند،

خودانگیزه‌اند و برای رسیدن

به هدف و انجام وظیفه،

هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را

مهار می‌کنند