

آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر دانش آموزان با آسیب

بینایی

احمد به پژوه^۱، رضا کرمی نژاد^۲، باقر غباری بناب^۳، محسن شکوهی یکتا^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۲/۳/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۲۰

چکیده

امروزه، هیجان‌ها تأثیر مهمی بر رفتارهای ما دارد. از این رو، در بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در حوزه هوش هیجانی، پژوهشگران تلاش کرده‌اند رابطه هوش هیجانی با متغیرهای گوناگون را مورد بررسی قرار دهند، اما مطالعات اندکی با هدف بررسی اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش هوش هیجانی انجام شده است. این مطالعه با هدف آموزش هوش هیجانی و بررسی اثربخشی آن بر افزایش هوش هیجانی بر دانش آموزان با آسیب بینایی انجام شد. روش پژوهش شبه آزمایشی و با استفاده از نمونه در دسترس شامل ۱۹ نفر دانش آموز دوره راهنمایی با آسیب بینایی (۹ نفر گروه آزمایشی و ۱۰ نفر گروه گواه) بود. در این پژوهش برای سنجش هوش هیجانی از پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن و پار کر (۲۰۰۰) و برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی نمرات افزوده شده و تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که پس از ۱۵ جلسه آموزش، مؤلفه‌های هوش هیجانی بین گروه آزمایشی و گروه گواه، پس از تعدیل اثر متغیر همپراش (پیش‌آزمون)، در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود داشت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که با طراحی برنامه‌های آموزش هوش هیجانی مناسب می‌توان به افزایش آن در دانش آموزان با آسیب بینایی کمک کرد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، دانش آموزان، آسیب بینایی.

۱. استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی (نویسنده مسئول)

rkarami1352@gmail.com

۳. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران

۴. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران

کودکان با نیازهای ویژه، کودکانی هستند که برای شکوفا شدن استعدادهای بالقوه‌ای که دارند به آموزش و پرورش و خدمات ویژه نیاز دارند (هالاها، کافمن و پولن^۱، ۲۰۰۹). بخش قابل توجهی از افراد هر جامعه‌ای را افراد با نیازهای ویژه تشکیل می‌دهند که بی‌توجهی به نیازهای آن‌ها می‌تواند هر جامعه‌ای را با مشکلات فراوانی روبرو سازد. اما برای رسیدن به این باور مسیر طولانی و پرفراز و نشیبی طی شده است تا توجه به این بخش از جامعه اهمیت خود را پیدا کند. تاریخچه کودکان با نیازهای ویژه لبریز از افراط و تفریط‌هایی است که دیگر افراد جامعه در مورد آنان انجام داده‌اند. گاه حقوق آن‌ها فقط و فقط به دلیل داشتن تفاوت با دیگران نادیده انگاشته شده و رفتارهای تبعیض آمیز در مورد آن‌ها روا داشته‌اند و دیر زمانی نیست که نیازهای آنان اهمیت خود را پیدا کرده است و به برآوردن این نیازها توجه جدی شده است.

افراد با آسیب بینایی^۲ بخشی از جامعه افراد با نیازهای ویژه هستند و اگر چه شیوع آسیب بینایی نسبت به سایر آسیب‌ها بسیار کمتر است، اما توجه به نیازهای ویژه این گروه بسیار مهم و ضروری است. زیرا این گروه از افراد با نیازهای ویژه با دریافت کمک‌ها و خدمات مناسب می‌توانند به استقلال کامل دست یابند و برای خود، خانواده و جامعه خود به عضوی مفید و موگلد تبدیل شوند. در مورد افراد با آسیب بینایی آموزش مهارت‌هایی که به آنان در سازگاری با محیط کمک نماید، بسیار ضروری است. گفته شده است که نوجوانان با آسیب بینایی مشکلاتی بیش از همسالان عادی خود تجربه می‌کنند، زیرا نقص بینایی به عنوان یک مانع در تعاملات اجتماعی آنان موجب می‌شود که این افراد با همسالان خود ارتباط اجتماعی کمتری داشته باشند و چون ادراک از خود و برداشت فرد از خود دارای بار قوی اجتماعی است، بنابراین روی ارزشیابی خود یا همان عزت نفس آنان تأثیر می‌گذارد (افروز، ۱۳۸۸؛ به‌پژوه، ۱۳۹۱). از این رو، توجه به این نکته که کودکان با آسیب بینایی به میزان آسیب بینایی خود از دریافت آموزش‌های لازم در زمینه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بی‌بهره هستند، آموزش هدفمند را برای آنان ضرورتی انکار ناپذیر می‌نماید. دلیل این امر این است که افراد با آسیب بینایی در صورت عدم آشنایی با مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در روابط خود با دیگران مرتکب ناپختگی‌هایی می‌شوند که موجب کاهش اعتماد به نفس و عزت

1. Hallahan, Kauffman & Pullen
2. Visual Impairment

نفس آن‌ها می‌شود (به پژوه و همکاران، ۱۳۸۶؛ ساکس^۱، ۲۰۰۶).

پژوهش شهیم (۱۳۸۱) در مورد مشکلات رفتاری دانش آموزان نابینای دوره ابتدایی شهر شیراز نشان داده است که معلمان فراوان‌ترین مشکلات دانش آموزان نابینا را بی‌قراری، حواس‌پرتی، قلدری، دعوا، قطع مکالمه دیگران، عصبانیت و لجبازی و ضعف در مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، مانند کنترل خشم، انتقاد مناسب، رسیدن به تفاهم در مجادله‌ها، عکس‌العمل مناسب در مقابل رفتار غیر منصفانه و کمک به همسالان در انجام تکالیف گزارش کرده است. در گذشته این مهارت‌ها از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی پیگیری می‌شد، اما با توجه به نقش اساسی هیجان‌ها در زندگی افراد و وجود شواهد تجربی، این موضوع از طریق آموزش مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی قابل تحقق است (جدای‌تاوی، ایشاک، تامنه، غرایبه و ربابه^۲، ۲۰۱۱).

شایان ذکر است که افراد از راه ارتباط با دیگران حساسیت کلمات خود را درک می‌کنند. برای کودکان با آسیب بینایی، ارتباط با دیگران برای غلبه بر محدودیت‌های بینایی که تجربه می‌کنند و کمک به آن‌ها برای برقراری ارتباط و افزایش فهم خود از کلمات بسیار ضروری است. به طور گسترده‌ای این موضوع که رشد هیجانی و اجتماعی نقش مهمی در رشد کودکان و موفقیت‌های آنان دارد، پذیرفته شده است. ارتباطی پویا میان رشد هوش هیجانی و موفقیت وجود دارد، رشد صلاحیت‌های هیجانی-اجتماعی نه تنها بر مهارت‌های میان فردی و کیفیت ارتباط کودکان، بلکه بر موفقیت تحصیلی آنان و آمادگی آنان برای یادگیری اثر گذار است و کودکان نیازمند داشتن رشد هیجانی اجتماعی سالم هستند (آویلس، اندرسون و داویلا^۳، ۲۰۰۶).

کودکان با آسیب بینایی می‌توانند از راه ارتباط با دیگران در مورد دنیای خود بیاموزند و نسبت به آن شناخت پیدا کنند. اما در هنگام ارتباط با دیگران غلبه بر محدودیت‌های بینایی که آنان تجربه می‌کنند، دشوار است. زیرا حس بینایی به عنوان یکی از منابع عمده شناخت انسان، کمک می‌کند تا شخص بتواند اطلاعات را از فاصله‌های دور نیز به دست آورد. چنین به نظر می‌رسد که کمبود تعاملات اجتماعی و محرومیت از حس بینایی باعث می‌شود که کودکان با آسیب بینایی حتی از آموزش‌های اتفافی نیز کمتر بهره‌مند شوند. ناآشنایی آن‌ها با

-
1. Sacks
 2. Jdaitawi, Ishak, Taamneh, Gharaibeh & Rababah
 3. Aviles, Anderson & Davilla

بسیاری از مهارت‌های ارتباطی باعث انزوای بیشتر آنان می‌شود و کاهش تعامل با همسالان یادگیری آن‌ها را کاهش می‌دهد. تداوم این چرخه معیوب بر عزت نفس آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد و کاهش عزت نفس موجب عملکرد همراه با شک نسبت به توانایی انجام کار و در نتیجه عملکرد ضعیف‌تر از سوی آن‌ها می‌شود (ساکس، ۲۰۰۶).

تنها راه گریز از این چرخه نادرست طراحی برنامه‌های آموزشی مناسبی است که با افزایش توانمندی کودکان با آسیب بینایی به تعامل بهتر آن‌ها با همسالان کمک کند، در نتیجه با ورود کودکان با آسیب بینایی به جامعه همسالان از آنان بیاموزند و مهارت‌های خود را بهبود ببخشند و با عملکرد مناسب در اجتماع و اعتماد نسبت به توانمندی‌های خود، عزت نفس آن‌ها افزایش یابد. در دهه‌های اخیر این ضرورت به صورت آموزش مهارت‌های اجتماعی در مدارس بسیاری از کشورها پاسخ داده شده است و آموزش این مهارت‌ها به قسمتی از برنامه درسی آن‌ها تبدیل شده است (واگنر^۱، ۲۰۰۴). اما امروزه هوش هیجانی به عنوان رویکردی جدید مطرح شده است و با توجه به اهمیت آن به عنوان زیر مجموعه‌ای از هوش اجتماعی، پرداختن به این مهم و طراحی برنامه‌های مناسب به منظور افزایش سازگاری اجتماعی از راه آموزش هوش هیجانی ضرورت می‌یابد. این موضوع در برخی از پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته است و گاه تلاش شده است تا با آموزش هوش هیجانی به افزایش سازگاری فردی و اجتماعی افراد کمک نمایند. جدای‌ناوای و همکاران (۲۰۱۱) بیان کرده‌اند که در پژوهشی با برنامه‌های آموزش هوش هیجانی توانسته‌اند سازگاری فردی و اجتماعی دانشجویان را افزایش دهند.

در حوزه هوش هیجانی نظریه‌های گوناگونی مطرح شده است که به طور کلی در دو دسته قرار می‌گیرند (مایر، سالووی و کارسو^۲، ۲۰۰۰).

۱. الگوی توانایی: این الگو، هوش هیجانی را شامل توانایی درک و فهم، بیان، کاربرد و مدیریت هیجان می‌داند که الگوی سالووی و مایر (۱۹۹۰) در این دسته قرار می‌گیرد.
 ۲. الگوی ترکیبی: این الگو، هوش هیجانی را ترکیبی از توانایی‌های غیر شناختی و برخی ویژگی‌های شخصیتی معرفی می‌کند و الگوی بار-آن و گلن در این دسته قرار دارند.
- از دیدگاه سالووی مایر (۱۹۹۰) و مایر (۲۰۰۱) هوش هیجانی عبارت است از توانایی نظارت بر احساسات و هیجان‌های خود و دیگری، تمایز میان آن‌ها و استفاده از این اطلاعات

برای هدایت فکر و عمل. آن‌ها هوش هیجانی را شامل چهار مهارت الف) درک و بیان هیجان، ب) تسهیل هیجانی تفکر، ج) فهم و تحلیل هیجان‌ها و د) تنظیم واکنش هیجانی می‌دانند. گلמן^۱ (۱۹۹۵) الگوی خود را با نوشتن کتابی با عنوان هوش هیجانی ارائه کرد. این کتاب پرفروش موجب جلب توجه عمومی به هوش هیجانی شد. گلמן هوش هیجانی را توانایی درک، توصیف، دریافت و کنترل هیجان‌ها می‌داند. گلמן هوش هیجانی را شامل پنج مؤلفه الف) شناخت هیجان‌ها، ب) مدیریت هیجان‌ها، ج) برانگیختن و به هیجان آوردن خود، د) شناسایی هیجان‌های دیگران و ه) تنظیم روابط خود با دیگران معرفی کرده است. بر اساس الگوی بار-آن (بار-آن و پارکر^۲، ۲۰۰۰)، هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، مهارت‌های و ظرفیت‌های غیر شناختی است که توان فرد را در مقابله با درخواست‌ها و فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این الگو هوش هیجانی شامل مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های بین فردی، سازگاری، مدیریت استرس و خلق عمومی است. پس از طرح موضوع هوش هیجانی توسط سالووی و مایر (۱۹۹۰)، توجه زیادی به این حوزه جلب شده است. پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه هوش هیجانی و حوزه‌های گوناگون زندگی پرداخته‌اند. برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی می‌تواند به سازگاری بهتر افراد کمک نماید. هوش هیجانی از طریق توانایی فرد برای حل مسألت‌آمیز تناقض‌ها و کشمکش‌ها می‌تواند به سازگاری بهتر آن‌ها کمک کند (اوگوئمکا^۳، ۲۰۱۱؛ گودفلو و نوویکی^۴، ۲۰۰۹؛ سیاروچی، هون و دیویس^۵، ۲۰۰۷؛ اکسترمر، دوران و ری^۶، ۲۰۰۷؛ فرناندز-بروکال^۷ و همکاران، ۲۰۰۶؛ آدیمو^۸، ۲۰۰۵).

برخی از پژوهشگران بر این باورند که هوش هیجانی عنصری سازنده در تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. کودکان با هوش هیجانی بالا قادر هستند با پشتکار هدف خود را دنبال کنند و می‌توانند پس از شکست‌ها و ناکامی‌ها دوباره برخاسته و هدف خود را پیگیری نمایند. این قابلیت در پیشرفت تحصیلی که با اشتباهات و ناکامی‌های دائمی همراه است،

-
1. Goleman
 2. Bar-On & Parker
 3. Ogoemeka
 4. Goodfellow & Nowicki
 5. Ciarrochi, Heaven & Davies
 6. Extremera, Duran & Rey
 7. Fernandez-Berocal
 8. Adeyemo

بسیار ضروری است (گلمن، ۱۹۹۵). در همین رابطه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد، حوزه‌ای که به نظر می‌رسد به طور گسترده‌ای تحت نفوذ توانایی‌های شناختی قرار دارد (ساکلوفسکی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲؛ دی‌فابیو و پالازسکی^۲، ۲۰۰۹الف؛ به راکت^۳ و همکاران، ۲۰۱۲).

بررسی پیشینه نشان داده است که افراد با هوش هیجانی بالا توانایی قابل قبولی در مشارکت در کار گروهی و حل تناقض‌های درون گروه دارند. پژوهش‌هایی نیز به بررسی رابطه هوش هیجانی با عملکرد شغلی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده است که هوش هیجانی با عملکرد بهتر شغلی همبستگی دارد (کوکو^۴، ۲۰۱۰؛ کلارک^۵، ۲۰۱۰الف؛ دی‌فابیو و پالازسکی، ۲۰۰۹ب).

برخی دیگر از پژوهش‌ها به بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت پرداخته و همبستگی بین هوش هیجانی و سلامت را تأیید کرده‌اند. برخی از پژوهشگران بر این عقیده هستند که پذیرش و کنار آمدن مؤثر با هیجان‌ها بر بهزیستی و سلامت افراد تأثیر گذار است (مارتینز، رامالو و مورین^۶، ۲۰۱۰؛ شوت^۷ و همکاران، ۲۰۰۷).

یکی از حوزه‌های جذاب هوش هیجانی که به تازگی مطرح و توجه برخی از پژوهشگران را به خود جلب کرده است؛ آموزش هوش هیجانی است. امکان آموزش هوش هیجانی توسط برخی پژوهشگران مطرح شده و به تأیید رسیده است، مانند گلمن (۱۹۹۵)، بار-آن (۲۰۰۶)، کلارک (۲۰۱۰ب)، نلیس^۸ و همکاران (۲۰۰۱)، نلیس و همکاران (۲۰۰۹)، یولوتاس و امروگ^۹ (۲۰۰۷)، شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۸)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸) و نیکوگفتار (۱۳۸۸).

حوزه هوش هیجانی طیف وسیعی از پژوهش‌ها را در بر می‌گیرد. یکی از موضوعات پژوهشی در این حوزه آموزش هوش هیجانی است که همچنان نیاز به کار و پژوهش فراوان دارد. زیرا نخست این که برخلاف سایر حوزه‌ها هنوز پژوهش‌های کافی در این حوزه انجام

1. Saklofske
2. DiFabio & Palazzeschi
3. Brackett
4. Coco
5. Clarke
6. Martins, Ramalho & Morin
7. Schutte
8. Nelis
9. Ulutas & Omeroglu

نشده است و دیگر آن که آماده‌سازی کودکان و نوجوانان و توانمندسازی آن‌ها در دست‌یابی به قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی ضرورتی انکارناپذیر و بسیار جدی است. پژوهش‌های مطرح شده نشان می‌دهند که حوزه هوش هیجانی یکی از حوزه‌هایی است که کار در آن به منظور توانمندسازی افراد برای پاسخگویی مناسب به درخواست‌های زندگی و داشتن عملکرد موفق و رضایت‌بخش در خانه و اجتماع بسیار مهم و ثمربخش است. بی‌گمان کودکانی که دارای قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی لازم باشند، زندگی لذت‌بخش و موفق‌تری خواهند داشت. تلاش صورت گرفته برای انجام این پژوهش نیز ریشه در همین ضرورت‌ها دارد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف طراحی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و بررسی اثربخشی آن بر افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان با آسیب بینایی اجرا شد.

روش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و انتساب تصادفی است. در این طرح گروه‌ها با انتساب تصادفی میان گروه آزمایشی و گروه گواه تقسیم می‌شوند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۹). ابتدا پیش‌آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد و پس از اجرای مداخله پس‌آزمون نیز در مورد هر گروه انجام شد.

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل دانش‌آموزان با آسیب بینایی است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در دوره راهنمایی به تحصیل اشتغال داشته‌اند. در این پژوهش، نمونه‌گیری با استفاده از نمونه در دسترس به عمل آمد که شامل دانش‌آموزان با آسیب بینایی مشغول به تحصیل در دوره راهنمایی در مدرسه ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی در شهر یزد است. ۱۹ نفر از دانش‌آموزان با آسیب بینایی دوره راهنمایی شهر یزد به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی (۹ نفر) و گروه گواه (۱۰ نفر) تقسیم شدند.

برنامه آموزش هوش هیجانی: برنامه آموزشی مورد استفاده در پژوهش حاضر، بر اساس الگوی هوش هیجانی بار-آن (۲۰۰۶) طراحی شده و شامل ۱۵ جلسه یک‌ساعته بود. این برنامه توسط پژوهشگر دوم تهیه و در طی دو ماه به صورت دو جلسه در هفته از آبان ۱۳۸۹ در آموزشگاه شبانه روزی ناینیان رسولیان یزد آغاز و تا اواسط دی‌ماه همان سال به شرح زیر اجرا شد. برنامه آموزشی از ساعت ۱۴ تا ۱۵ برگزار می‌شد.

جلسه اول؛ خودآگاهی هیجانی: شناخت حالت‌های هیجانی، اهمیت خودآگاهی هیجانی، تمرین خودآگاهی هیجانی با استفاده از موسیقی و صوت، بررسی تغییرات

زیست‌شناختی بدن در هر یک از هیجان‌ها.

جلسه دوم؛ احترام به خود: بررسی تفاوت‌ها و ویژگی‌های فردی، به چالش کشیدن قضاوت دیگران، انجام بازی جای دیگری و پیدا کردن دوره‌های باطل.

جلسه سوم؛ جرئت‌ورزی: بررسی راهبردهای پرخاشگرانه، قاطعانه و منفعلانه، آموزش بیان جرئت‌ورزانه و تمرین راه‌های مقابله با افراد زورگو.

جلسه چهارم؛ استقلال: توضیح جنبه‌های استقلال (تصمیم‌گیری و اجرا)، بحث کلاسی در مورد استقلال، مقایسه خود با گذشته و مهارت‌هایی که اکنون کسب کرده‌اند و به استقلال آن‌ها کمک می‌کند، بحث پیرامون تصمیم و مشورت و آموزش چگونگی برخورد کردن با شکست.

جلسه پنجم؛ همدلی: بحث کلاسی درباره همدلی، تمرین گوش دادن فعال، نمایش فیلم و بررسی رفتارهای شخصیت‌های بر اساس همدلی، تمرین درک هیجان دیگران از راه صدا و چهره.

جلسه ششم؛ روابط بین فردی: آموزش انجام رفتارهای دوستانه با خانواده و دوستان، آموزش داشتن انتظارات معقول از خانواده و دوست، آموزش راه‌های ایجاد رابطه دوستانه و آموزش قدرشناسی.

جلسه هفتم؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی: بحث پیرامون مسئولیت‌پذیری، تجسم جهان بدون احساس مسئولیت در میان مردم و توصیف آن توسط شرکت‌کنندگان، آموزش مسئولیت‌پذیری از راه بازی، تحلیل شعر دو کاج در صورت مسئولیت‌پذیر بودن کاج همسایه و یادآوری انسان‌های ایثارگر.

جلسه هشتم؛ حل مسئله: تعریف مسئله با استفاده از بحث گروهی، تمرین مراحل حل مسئله با ذکر مسئله‌ای در کلاس.

جلسه نهم؛ آزمون واقعیت: بحث پیرامون خطاهای دیداری و شنیداری، انجام آزمایش خطای لامسه، توصیف شرایط برداشت اشتباه و آموزش راه‌های شناخت واقعیت.

جلسه دهم؛ انعطاف‌پذیری: بحث درباره اهمیت تغییرات در زندگی، یادآوری تغییرات جدید در زندگی هر فرد، بحث کلاسی در مورد اهمیت انعطاف‌پذیری با نمایش انعطاف بدنی یکی از شرکت‌کنندگان، آموزش راه‌های ایجاد تغییر و افزایش انعطاف‌پذیری.

جلسه یازدهم؛ توانایی تحمل استرس: بحث کلاسی در مورد پیامدهای استرس در

زندگی، بیان نشانه‌های فیزیکی و روانی استرس و بیان راه‌های مقابله با استرس و کاستن از میزان استرس.

جلسه دوازدهم؛ کنترل تکانه: نمایش فیلم که در آن فرد تحمل مقاومت و به تأخیر انداختن خواسته‌های خود را ندارد، بازی جمله‌سازی با کلمات خیلی سریع و بدون مکث و فکر کردن. سپس جمله‌سازی با کمی درنگ و اندیشه درباره آن و سرانجام مقایسه جمله‌ها توسط خود شرکت‌کنندگان و بیان راه‌های مقاومت در مقابل تکانه‌ها و انجام پاسخ معقول به آن‌ها.

جلسه سیزدهم؛ خوش‌بینی: بحث پیرامون نقش امید در حرکت و زندگی انسان‌ها، نمایش فیلم و بررسی اثر دو نگاه خوش‌بینانه و بدبینانه، بیان ویژگی‌ها و اثرات خوش‌بینی و بدبینی و بیان راهبردهای افزایش خوش‌بینی.

جلسه چهاردهم؛ شادی: پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان شادی آفرید، نمایش کلیپ‌هایی که اثر تفاوت نگاه را بر شادی و یا غمگینی افراد در شرایط یکسان نشان می‌دهد، انجام بازی شکار شادی، پیدا کردن کلمات مرتبط با شادی در جدول کلمات و تمرین و خواندن سرودهایی که احساس شادی در انسان ایجاد می‌کند.

جلسه پانزدهم؛ خودشکوفایی: تعریف خودشکوفایی، تعریف هدف، توضیح انواع هدف (کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت)، بررسی شعر چشمه و سنگ و بیان راهکارهایی برای خودشکوفایی.

ابزار پژوهش: ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن و پارکر (۲۰۰۰) (نسخه جوانان) بود. این ابزار، آزمونی مداد کاغذی است که برای افراد ۷ تا ۱۸ سال طراحی شده است و شامل دو فرم کوتاه و بلند است که فرم کوتاه شامل ۳۰ سؤال و فرم بلند شامل ۶۰ سؤال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از به ندرت تا همیشه درجه‌بندی شده است. این آزمون محدودیت زمانی ندارد؛ اما به طور معمول برای پاسخ‌گویی به فرم بلند بین ۲۰ تا ۲۵ دقیقه و فرم کوتاه آن حدود ۱۰ دقیقه زمان می‌طلبد (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰). گفتنی است که در این پژوهش از فرم بلند استفاده شد و سؤال‌ها به خط بریل برگردانده شد و شرکت‌کنندگانی که از خط بریل استفاده می‌کردند با خط بریل به سؤال‌ها پاسخ دادند. همچنین برای شرکت‌ندگان کم بینا از چاپ درشت استفاده شد و در صورت نیاز، سؤال‌ها به صورت شفاهی برای شرکت‌کنندگان قرائت می‌شد.

نمره گذاری: در این آزمون، بر اساس پاسخ شرکت‌کنندگان، برای سؤال‌های معمولی از

۱ تا ۴ و برای سؤال‌های معکوس، به صورت معکوس یعنی از ۴ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های این آزمون شامل یک نمره بهره هیجانی کل و پنج زیرمقیاس شامل الف) درون فردی، ب) میان فردی، ج) سازگاری، د) مدیریت استرس، ه) خلق عمومی و ادراک مثبت است که می‌توان آن‌ها را به نمرات استاندارد با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ تبدیل کرد. نظر به اینکه هنجار این آزمون مربوط به نمونه‌های خارجی است، در این پژوهش از نمره‌های خام استفاده شد و نمره‌ها طراز نشده‌اند.

اعتبار^۱: اعتبار پرسشنامه بهره هیجانی بار-آن (نسخه جوانان) از طریق دو نیمه کردن مورد بررسی قرار گرفته است. ضریب اعتبار این ابزار از ۰/۶۵ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. کمترین مقدار مربوط به مقیاس درون فردی گروه سنی ۹-۷ سال و بیشترین مقدار مربوط به نمره کلی در گروه‌های سنی ۱۲-۱۰، ۱۵-۱۳ و ۱۸-۱۶ سال بوده است. اعتبار این پرسشنامه از طریق بازآزمایی با فاصله سه هفته میان پیش آزمون و پس آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. ضریب اعتبار از ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ گزارش شده است (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰).

اعتبار از طریق همبستگی بین فرم‌های کوتاه و بلند این آزمون از ۰/۹۲ برای مقیاس روابط بین فردی تا ۰/۹۷ برای نمره کلی هوش هیجانی در دختران و برای پسران از ۰/۹۲ برای زیرمقیاس روابط بین فردی تا ۰/۹۸ برای نمره کلی هوش هیجانی گزارش شده است. همچنین همبستگی میان خلق عمومی و نمره کلی هوش هیجانی ۰/۵۹ برای دختران و ۰/۵۶ برای پسران برآورد شده است (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰).

روایی سازه^۲: با بررسی همبستگی میان این پرسشنامه و پرسشنامه هوش هیجانی بزرگسالان، روایی سازه این آزمون مورد مطالعه قرار گرفت. چهل و نه دختر ۱۷ و ۱۸ ساله سال اول دانشگاه به هر دو پرسشنامه پاسخ دادند که ضریب همبستگی ۰/۵۶ برای زیرمقیاس روابط درون فردی تا ۰/۸۸ برای زیرمقیاس خلق عمومی گزارش شده است (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰).

نتایج

داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و آزمون تی نمرات افزوده مورد بررسی قرار گرفت.

-
1. Reliability
 2. Construct Validity

جدول ۱ آزمون تی برای تفاضل نمرات پس آزمون با پیش آزمون در دو گروه آزمایشی و گواه

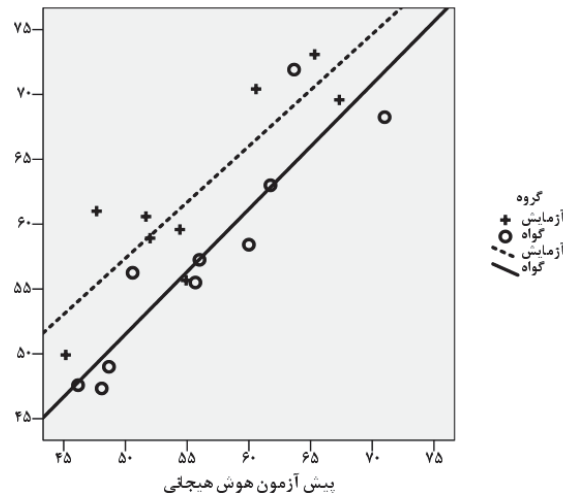
t	گروه گواه		گروه آزمایشی		زیرمقیاس‌های هوش هیجانی
	SD	\bar{D}_2	SD	\bar{D}_1	
۳/۲۴**	۳/۸۹	۶/۶۳	۳/۳۳	۱/۲۶	هوش هیجانی کلی
۲/۴۱*	۲/۹۳	۳/۸۹	۲/۲۶	۱/۰۰	روابط درون فردی
۱/۸۸*	۳/۱۲	۲/۳۳	۲/۰۲	۰/۹۰	روابط میان فردی
۲/۱۴*	۲/۴۴	۰/۸۰	۱/۳۲	۳/۰۰	سازگاری
۰/۲۷	۱/۷۰	۱/۰۰	۱/۹۲	۱/۲۲	خلق عمومی
۰/۷۱	۲/۹۲	۱/۱۰	۲/۵۵	۲/۰۰	ادراک مثبت

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به داده‌های جدول ۱ می‌توان گفت که پس از انجام مداخله، میانگین تغییر نمره‌های هوش هیجانی گروه آزمایشی ($D_1 = 5/89$) در مقایسه با میانگین تغییرات نمره‌های هوش هیجانی گروه گواه ($D_2 = 0/90$) بیشتر بوده است. میانگین تفاوت بین شرایط ۳/۸۳ و سطح اطمینان ۰/۰۹۰ برای تخمین میانگین تفاوت برای جامعه بین ۰/۷۶- و ۸/۵۲ بود. اندازه اثر بزرگ و برابر ۱/۲۰ بود ($d = 1/20$). آزمون تی نمرات افزوده شده نشان داد که تفاوت میان شرایط معنادار است (یک دامنه، $t = 3/24$ ، $df = 17$ ، $P < 0/01$) و این نشان می‌دهد که هوش هیجانی در گروه آزمایشی به میزان معناداری نسبت به گروه گواه، افزایش یافته است. در زیر مقیاس‌های روابط درون فردی (یک دامنه، $P < 0/05$)، افزایش روابط بین فردی ($t = 2/41$ ، $df = 17$ ، $P < 0/05$)، مدیریت استرس (یک دامنه، $t = 2/40$ ، $df = 17$ ، $P < 0/05$) و سازگاری (یک دامنه، $P < 0/05$)، $t = 2/14$ ، $df = 17$) نیز تغییرات نمره‌ها معنادار بوده است؛ اما در مورد زیر مقیاس‌های خلق عمومی و ادراک مثبت، تغییرها معنادار نبود.

برای بررسی بیشتر اثر بخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر افزایش نمره هوش هیجانی دانش آموزان با آسیب بینایی در دوره راهنمایی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. ابتدا وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و وابسته بررسی شد. همان طور که در نمودار دیده می‌شود بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون رابطه خطی وجود دارد و با توجه به این که بررسی‌ها تفاوت معناداری میان شیب رگرسیون‌ها نشان نداده‌اند، آزمون

تحلیل کوواریانس روش مناسبی برای سنجش اثر برنامه مداخله بر میانگین گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه است.



نمودار ۱ پراکنش نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون هوش هیجانی

جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش آن

Sig.	F	MS	Df	SS	منبع پراش
۰/۰۰۱	۶۵/۴۷	۸۷۵/۶۵	۱	۸۷۵/۶۵	همپراش
۰/۰۰۶	۹/۸۵	۱۳۱/۸۳	۱	۱۳۱/۸۳	گروه
		۱۳/۳۷	۱۶	۲۱۳/۹۸	خطا

همان طور که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، بین گروه آزمایشی و گواه پس از تعدیل اثر متغیر همپراش (پیش آزمون) در پس آزمون هوش هیجانی تفاوت معنادار ($\omega^2 = 0.30$)، ($F(1,16) = 6.91, P < 0.05$) وجود داشت. نمرات میانگین تعدیل شده نمره‌های هوش هیجانی نشان می‌دهد گروهی که مداخله آموزش هوش هیجانی در مورد آنها انجام شده است (گروه آزمایشی) در مقایسه با گروهی که آموزش هوش هیجانی را دریافت نکرده است (گروه گواه) دارای میانگین بالاتری بودند. بنابراین پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مثبت است و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش هوش هیجانی، هوش هیجانی دانش آموزان با

آسیب بینایی در دوره راهنمایی را افزایش می‌دهد. در ادامه زیر مقیاس‌های هوش هیجانی با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر زیرمقیاس‌های آن

Sig.	F	MS	Df	SS	منبع پراش
روابط میان فردی					
۰/۰۰۱	۲۱/۲۸	۱۱۲/۹۰	۱	۱۱۲/۹۰	همپراش
۰/۰۳۴	۵/۳۴	۲۸/۳۴	۱	۲۸/۳۴	گروه
		۵/۳۰	۱۶	۸۴/۸۸	خطا
روابط درون فردی					
۰/۰۰۱	۶۱/۰۷	۴۱۵/۶۱	۱	۴۱۵/۶۱	همپراش
۰/۰۴	۴/۶۹	۳۱/۹۲	۱	۳۱/۹۲	گروه
		۶/۸۰	۱۶	۱۰۸/۸۷	خطا
مدیریت استرس					
۰/۰۰۱	۷۰/۱۸	۵۵۵/۳۴	۱	۵۵۵/۳۴	همپراش
۰/۰۱۷	۷/۰۴	۵۵/۷۲	۱	۵۵/۷۲	گروه
		۷/۹۱	۱۶	۱۲۶/۶۰	خطا
سازگاری					
۰/۰۰۱	۹۵/۰۶	۳۴۵/۱۷	۱	۳۴۵/۱۷	همپراش
۰/۰۲۳	۶/۳۵	۲۳/۶۹	۱	۲۳/۶۹	گروه
		۳/۷۲	۱۶	۵۹/۶۱	خطا
خلق عمومی					
۰/۰۰۱	۱۴۳/۸	۴۷۰/۵۷	۱	۴۷۰/۵۷	همپراش
۰/۷۷	۰/۰۸	۰/۲۷	۱	۰/۲۷	گروه
		۳/۲۷	۱۶	۵۲/۳۲	خطا
ادراک مثبت					
۰/۱۷	۲/۰۴	۷/۹۰	۱	۷/۹۰	همپراش
۰/۰۹	۳/۲۵	۱۲/۵۵	۱	۱۲/۵۵	گروه
		۳/۸۵	۱۶	۶۱/۷۴	خطا

همان‌طور که داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، پس از تعدیل اثر متغیر همپراش، در زیر مقیاس‌های روابط درون فردی، روابط میان فردی، مدیریت استرس و سازگاری تغییراتی معنادار در اثر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی به وجود آمده است؛ اما در زیر مقیاس خلق

عمومی و ادراک مثبت تغییرها معنادار نبوده است.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هوش هیجانی شرکت کنندگان در گروه آزمایشی پس از اجرای مداخله به طور معناداری افزایش یافته است. این یافته‌ها بیانگر این موضوع با اهمیت است که با طراحی برنامه‌های مناسب، می‌توان به افزایش قابلیت‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان با آسیب بینایی کمک کرد. این یافته، نتایج پژوهش‌های کلارک (۲۰۱۰ب)، نلیس و همکاران (۲۰۰۱)، نلیس و همکاران (۲۰۰۹)، یولوتاس و امرگ (۲۰۰۷)، فلچر و همکاران (۲۰۰۹)، شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۸)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸) و نیکوگفتار (۱۳۸۸) را مورد تأیید قرار می‌دهد.

با توجه به شواهد موجود، آموزش هوش هیجانی می‌تواند به افزایش آن و بهره‌مندی افراد از مواهب آن منجر شود. به ویژه، در برخی از مواردی که ضعف در مهارت‌های هوش هیجانی به دلیل محیطی است که غنای لازم را برای در اختیار قرار دادن فرصت‌های یادگیری این مهارت‌ها نداشته است؛ بسیار اهمیت دارد. کودکان مهارت‌های اولیه هوش هیجانی را از پدر و مادر و آشنایان نزدیک فرا می‌گیرند. برخی از والدین با اهمیت دادن به احساس‌ها و هیجان‌های فرزندان خود این مهارت را به خوبی در فرزندان خود پرورش می‌دهند. خنده‌هایی که والدین از رضایت و شوق هنگام نگرستن به چهره فرزند در صورت خود نشان می‌دهند؛ یا اخمی که در هنگام انجام کاری ناپسند از خود نشان می‌دهند، غم و اندوهی که در چهره پدر و مادر هنگام غم و ناراحتی فرزند نمایان می‌شود و اهمیت دادن به هیجان‌های فرزندان در زمان‌هایی که آن‌ها نیازمند فردی هستند که احساس آن‌ها را به درستی درک کند، فرصت‌های خوبی را برای یادگیری هیجان‌ها و نمودهای آن‌ها در اختیار کودکان قرار می‌دهند. آن‌ها با درک غم و اندوه و شادی کودک خود این پیام را به او منتقل می‌کنند که ما هیجان‌های تو را درک می‌کنیم و برای آن‌ها اهمیت قائل هستیم. اما در مورد کودکان با آسیب بینایی به دلیل محدودیت‌هایی که

برای این گروه در استفاده از نشانه های بینایی وجود دارد، درک و فهم بازخوردهای هیجانی دیگران و به ویژه مادر دچار مشکل خواهد شد.

شایان ذکر است که حتی در بسیاری از خانواده های دارای فرزند عادی به دلیل گرفتاری های کاری والدین و گاه بی حوصلگی و خستگی آنان فرصت های لازم برای آموزش مهارت های هوش هیجانی وجود ندارد. در این مواقع با افرادی روبرو هستیم که در مقابل اتفاقی که فرزند آنها را بسیار آزرده خاطر کرده است (برای مثال شکستن اسباب بازی مورد علاقه آنها) بی تفاوت هستند و حتی از این موضوع هم گلایه دارند که چرا فرزندشان به خاطر چیزی که ارزش زیادی ندارد، این قدر بی تاب می کند. در حالی که این والدین نسبت به این موضوع بسیار مهم بی توجه هستند که پایه های آموزش هوش هیجانی از سنین آغازین توسط والدین پایه گذاری می شود. آنها به جای این که خود را به جای فرزند خود قرار دهند، آن اتفاق را از دریچه چشم او نگاه می کنند، احساس آنها را درک کنند و از این اتفاق استفاده کنند تا به فرزندشان بیاموزند که چگونه به احساس دیگران اهمیت بدهد و سعی در درک آن داشته باشد؛ به سادگی از کنار این موقعیت می گذرند و شاید ناخواسته این پیام را به فرزندشان منتقل می کنند که الزامی برای توجه به احساسات دیگران وجود ندارد. این در حالی است که در مورد والدین کودکان با آسیب بینایی با مشکل عدم پذیرش آسیب فرزند نیز مواجه هستیم و تا زمان کنار آمدن با آسیب بینایی فرزند خود فرصت های مهم و اساسی برای مداخله ی بهنگام را از دست می دهند.

همچنین به نقش محیط های اجتماعی و رسانه های جمعی در رشد این مهارت ها باید اشاره کرد. به دلیل ویژگی های زندگی شهرنشینی، اغلب کودکان در محیط های شهری از فرصت همبازی شدن با همسالان خود در کوچه و محله برخوردار نیستند و در نتیجه موجب از دست رفتن فرصت های مغتنم یادگیری از همسالان می شود. حتی در محله هایی که امکان ارتباط میان کودکان وجود دارد، این فرصت ها برای کودکان با آسیب بینایی کمتر به دست می آید.

از سوی دیگر امروزه بسیاری از والدین فرصت های ارتباط با فرزند خود را از دست

می دهند. برخی از آن‌ها تا پاسی از شب در بیرون خانه مشغول به کار هستند و حتی در هنگام حضور در خانه نیز به دلیل خستگی و فشارهای کاری و یا خواب بودن فرزند فرصتی برای ارتباط و آموزش فرزند خود به دست نمی آورند. از سویی دیگر در اکثر خانه‌ها، تلویزیون به عنوان رسانه‌ای عمومی حضور دارد. اگرچه به نظر می رسد آموزش‌هایی که از طریق تلویزیون در زمینه مهارت‌های اجتماعی انجام می شود، می تواند به بهبود این مهارت‌ها کمک نماید، اما درباره تأثیر برنامه‌های تلویزیونی بر کودکان با آسیب بینایی باید با دیده تردید نگاه کرد. جایگاهی که لازم است برای فرزندان در نظر گرفته شود و به جای توجه مداوم و پیگیری برنامه‌های تفریحی و سرگرم کننده تلویزیون به رشد هیجان‌ها و عواطف کودکان توجه شود. بنابراین تصور می شود که در این زمینه تلویزیون نقشی دوگانه را داشته باشد. اما مهم ترین نهاد اجتماعی پس از خانه، مدرسه است. در مدرسه نیز نقش آموزگاران و مربیان و همسالان در آموزش مهارت‌های هوش هیجانی دارای اهمیت فراوانی است.

با توجه به دلایل گوناگون از جمله ناآشنایی برخی والدین یا مربیان با موضوع هوش هیجانی و اهمیت آن، نداشتن فرصت کافی جهت پرداختن به آموزش این مهارت‌ها و نداشتن توانایی لازم برای آموزش این مهارت‌ها لازم است این آموزش‌ها توسط نهادهایی مانند مهدهای کودک، مدرسه و سایر سازمان‌های مردم نهاد صورت پذیرد. ضرورت انجام این گونه پژوهش‌ها و برنامه‌های مداخله‌ای در مورد کودکانی که به دلایل گوناگون از آموزش مناسب در محیط خانواده برخوردار نبوده‌اند، انکار ناشدنی است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر افزایش آن در دانش آموزان با آسیب بینایی تأیید شده است و در مورد زیر مقیاس‌های هوش هیجانی چهار مهارت روابط درون فردی، روابط میان فردی، مدیریت استرس و سازگاری در اثر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی افزایش معنادار یافته‌اند؛ اما در مورد زیر مقیاس‌های خلق عمومی و احساس مثبت تفاوت معنادار مشاهده نشد. در تبیین این یافته‌ها می توان گفت که با توجه به دشواری پذیرش آسیب بینایی توسط بسیاری از این دانش آموزان ایجاد تغییرات مثبت در خلق عمومی و احساس مثبت آن‌ها

بسیار دشوار است. تجربه حاصل از کار با دانش آموزان با آسیب بینایی نشان می‌دهد که گاه بسیاری از این دانش آموزان به دلیل عدم پذیرش مشکل بینایی آنان توسط خانواده و القای این احساس که وی مسئول برهم خوردن خوشبختی خانواده است، دچار غمی عمیق و سنگین می‌شوند که بر بسیاری از جنبه‌های زندگی و فعالیت‌های آنان سایه می‌افکند و به نظر می‌رسد این موضوع جهت‌گیری کلی و دائمی در رویکرد آنان نسبت به زندگی ایجاد کند.

منابع

- افروز، غ. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی (چاپ بیست و ششم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- به پژوه، ا.، خانجانی، م.، حیدری، م.، و شکوهی یکتا، م. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دانش آموزان نابینا. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱، ۳، ۲۹-۳۷.
- به پژوه، ا. (۱۳۹۱). خانواده و کودکان با نیازهای ویژه. تهران: انتشارات آوای نور.
- سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاہ.
- شهنی بیلاق، م.، مکتبی، غ.، شکرکن، ح.، حقیقی، ج.، و کیانپور قهفرخی، ف. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۴ (۱)، ۳-۲۶.
- شهیم، س. (۱۳۸۱). بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از دانش آموزان نابینا از نظر معلمان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۲ (۱)، ۱۲۱-۱۳۹.
- کاظمی، ی.، برماس، ح.، و آذرخرداد، ف. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر هوش هیجانی دانش آموزان مقطع راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵، ۲، ۱۰۳-۱۲۳.
- نیکوگفتار، م. (۱۳۸۸). آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۵، ۱۹، ۱۸۷-۱۹۸.
- Adeyemo, D.A. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 79-90.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school, *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 1, 9-32.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema. 18, 13-25.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV)* Technical Manual. Toronto,

- Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 2, 218-224.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161-1178.
- Clarke, N. (2010a). Emotional intelligence and learning in teams. *Journal of Workplace Learning*, 22, 125-145.
- Clarke, N. (2010b). The impact of a training program designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468.
- Coco, C.M. (2010). Emotional intelligence and job satisfaction: The EQ relationship for deans of U.S. business schools. *Journal of Academic Administration in Higher Education*.
- DiFabio, A. & Palazzeschi, L. (2009a). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585.
- DiFabio, A. & Palazzeschi, L. (2009b). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties, *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 135-146.
- Extremera, N., Duran, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in prediction psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A. & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counseling*, 76, 376-379.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goodfellow, S. & Nowicki, S.J. (2009). Social adjustment, academic adjustment, and the ability to identify emotion in facial expressions of 7-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170, 3, 234-243.
- Hallahan, D.P., Kaufman J.M. & Pullen, P.C. (2009). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (11th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Jdaitawi, M.T., Ishak, N., Taamneh, M.A., Gharaibeh, M.N & Rababah, L.M. (2011). The Effectiveness of emotional intelligence training program on social and academic adjustment among first year university students. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 251-258.

- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence and self-actualization*. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press (pp. 3-24).
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). *Competing models of emotional intelligence*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press (pp. 396-420).
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. & Mikolajczak, M. (2001). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 2, 354-366.
- Ogoemeka, O.H. (2011). Correlate of social problem-solving and adjustment among secondary school students in Ondo State, Nigeria. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 1598 - 1602.
- Sacks, S.Z. (2006). *Teaching social skills to young children with visual impairments*, In: S.Z. Sacks & K.E. Wolfe (Eds), *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. New York: American Foundation for the Blind.
- Salovey, P. & Mayer, J., D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Mastoras, S.M., Beaton, B. & Osborne, S.E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 2, 251-257.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. & Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Ulutas, I. & Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35, (10), 1365-1372.
- Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 11, 1-18.