

بازشناسی جایگاه فراموش شده هوش هیجانی در آموزش عالی

دکتر محمد امینی*

دکتر محمدرضا تمنایی فر**

سمیه سجادی راد***

چکیده

با توجه به نقش و جایگاه اساسی هوش هیجانی در رشد فردی و کسب صلاحیت‌ها و توانمندی‌های اجتماعی، این تحقیق کوشیده است تا وضعیت موجود هوش هیجانی و مؤلفه‌های پانزده‌گانه آن را در میان دانشجویان مورد بررسی قرار دهد. به همین منظور، ۳۷۰ دانشجو از دانشکده‌های چهارگانه دانشگاه کاشان (علوم انسانی، علوم پایه، مهندسی، معماری و هنر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه «بار-آن» است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس یک سویه و آزمون t مستقل) استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که دانشجویان بالاترین میانگین را در مؤلفه مسئولیت‌پذیری و پایین‌ترین آن را در مؤلفه خودابرازی دارا هستند. در عین حال، میان دانشجویان دانشکده‌های چهارگانه در برخی از مؤلفه‌های هوش هیجانی یعنی خودشکوفایی، همدلی، روابط بین فردی و واقع‌گرایی تفاوت معناداری مشاهده شد. همچنین، به رغم عدم وجود تفاوت معنادار بین دانشجویان دختر و پسر در نمره کل هوش هیجانی، میان آنان در برخی از مؤلفه‌های هوش هیجانی یعنی همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، روابط بین فردی و واقع‌گرایی تفاوت معنادار ملاحظه شد که این تفاوت به نفع دانشجویان دختر است. از سوی دیگر، این پژوهش، با استناد به مطالعات و بررسی‌های انجام‌گرفته و خلأها و کمبودهای شدیدی که دانشجویان به عنوان افراد فرهیخته بزرگسال، از نظر قابلیت‌ها و مهارت‌های هوش هیجانی با آن مواجه هستند و نیز در جهت بازشناسی اعاده جایگاه هوش هیجانی پیشنهاد شده است که این حوزه باید از شکل یک برنامه درسی پوچ (عقیم) خارج و در قالب برنامه‌های درسی رسمی آموزش به رسمیت شناخته شود.

واژگان کلیدی: هوش، هوش هیجانی، برنامه درسی، برنامه درسی پوچ، آموزش عالی

Email: amini2740@yahoo.com

* عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان

** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان

*** کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

در قلمرو آموزش و پرورش و در اکثر نظام‌های آموزشی تا مدت‌هایی مدید این تصور و نگرش حاکم بوده است که سطح موفقیت و پیشرفت فراگیران در عرصه‌های مختلف زندگی صرفاً به هوش شناختی^۱ آنان که غالباً از طریق شاخصی کمی به نام بهره‌هوشی^۲ اندازه‌گیری و گزارش می‌شود، بستگی دارد. به تبع وجود و حاکمیت چنین نگرش و ذهنیتی^۳ بوده که حتی ادعا شده که پیشرفت‌های بعدی افراد در زندگی اجتماعی، حرفه‌ای و شغلی هم مرهون میزان بهره‌مندی آنان از هوش شناختی و ذهنی و بهره‌هوشی است.

بدون تردید در ایجاد و بسط چنین دیدگاه و ذهنیتی از هوش، مطالعات و پژوهش‌های آن دسته از روان‌شناسان متقدمی که با رویکرد روان‌سنجی^۴ در صدد اندازه‌گیری کارکردهای عقلانی و هوشی افراد بوده‌اند، تأثیر قابل توجهی داشته است (اتکینسون، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۰). در واقع، هنگامی که در سال ۱۹۰۴ وزیر آموزش عمومی فرانسه^۵ از روان‌شناسی به نام «آلفرد بینه»^۶ و همکارانش تقاضا کرد «که به ایجاد روش‌هایی اقدام کند که نشان دهد کدام دسته از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در معرض ناکامی تحصیلی و نیازمند توجه فراوانند، نتیجه تلاش‌های این افراد به پایه‌ریزی نخستین آزمون‌های هوش منجر... و امکان اندازه‌گیری عینی میزان هوش افراد فراهم آمد» (آرمسترانگ، ترجمه صفری، ۱۳۸۴: ص ۱۱). بدین ترتیب بود که در سال ۱۹۰۵ اولین آزمون هوش ساخته شد. در سال ۱۹۰۸ نیز آزمون «کامل‌تری با همکاری «بینه» و «سیمون» تولید شد. به دنبال این اتفاقات، در سال ۱۹۱۶ «لوئیس ترمین»^۷ موفق شد، آزمون هنجاریابی شده^۸ سنجش بهره‌هوشی را در آمریکا ارائه کند که آزمون استانفورد - بینه نامیده می‌شود» (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ص ۲۲).

نتیجه تأکید بر چنین برداشت و نگرشی از هوش که صرفاً به عنوان یک مقوله یا پدیده ذهنی^۸ و شناختی در نظر گرفته می‌شود، غفلت از سایر ویژگی‌ها و ابعاد هوش انسان به عنوان موجودی برخوردار از قابلیت‌ها و استعداد‌های متنوع و متکثر^۹ و به تبع آن ایجاد مدارس و مراکز آموزشی است که از نظر «هوارد گاردنر»^{۱۰} (۱۹۹۰) بنیان‌گذار نظریه هوش‌های چند گانه^{۱۱}، مدارس یکسان و یکنواخت^{۱۲} نامیده می‌شود.

-
1. Cognitive intelligence
 2. Intelligence quotient (IQ)
 3. Mentality
 4. Psychometric
 5. The minister of public instruction
 6. Alfered Binet
 7. Louis Terman
 8. Mental Phenommonon
 9. Multiple apptitudes
 10. Howard Gardner
 11. Multiple Intelligences Theory
 12. Uniform schools

امروزه به مدد تحولات فکری و پیشرفت‌های علمی ثابت شده که نمرات درسی و بهره‌هوشی و یا نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، به رغم ارزش و ابهتی که در میان عموم مردم دارند به هیچ وجه نمی‌توانند قاطعانه پیش‌بینی کنند که چه کسی در زندگی موفق خواهد شد (گلمن، ترجمه پارسا، ۱۳۸۲). مطالعات و پژوهش‌های مختلف نشانگر آن است که کلید تعیین و پیش‌بینی موفقیت صرفاً هوش شناختی نیست، بلکه نوع دیگری از هوش و هوشمندی است که در ادبیات علوم تربیتی و روان‌شناسی از این نوع هوش، تحت عنوان هوش هیجانی^۱ نام برده می‌شود که نوعاً درصدد بازشناسی و به رسمیت شناختن جایگاه عواطف و هیجان‌ها و نقش مهم آنها در کنش‌های مختلف عقلانی و ذهنی انسان است. «پژوهش‌های آزمایشگاهی در زمینه ادراک، گویای آن است که عواطف در توجه و ادراک نقش برجسته‌ای داشته و کارکردهای پیچیده‌تر شناختی نیز از عاطفه‌های انسانی تغذیه می‌شود» (دولت آبادی و عشایری، ۱۳۷۶: ۵۵). همچنین «برونر»^۲ (نقل از دولت آبادی و عشایری: ۶۳) نیز تصریح می‌کند: «بشر دنیا را با چشم دل ادراک می‌کند؛ یعنی به ندرت ادراکی است که آمیزه‌ای از هیجان، عاطفه و شناخت نباشد. هر چه آگاهی بشر به نقش زیربنای عاطفی و هیجانی بیشتر شود، ژرفای معنای زندگی بر او بیشتر روشن می‌شود».

به هر حال، اگرچه توجه به نقش هیجان‌ها و عواطف در زندگی انسان دارای سابقه و پیشینه نظری قابل توجهی است و اندیشمندان و فلاسفه مختلفی نظیر «ارسطو»^۳، «اسپینوزا»^۴، «کانت»^۵، «دیویی»^۶، «برگسون»^۷، «راسل»^۸ و... در آثار خود به آنها اشاره کرده‌اند (پلاچیک، ترجمه رمضان‌زاده، ۱۳۷۵) ولی توجه علمی و سازمان‌یافته به آن در قالب نظریه هوش هیجانی برای اولین بار در سال ۱۹۹۰ اتفاق افتاده است که طی آن «پیتر سالووی»^۹ و «جان مایر»^{۱۰} مفهوم اساسی مورد نظر خود را تحت عنوان نظریه هوش هیجانی به چاپ رسانده‌اند و در سال ۱۹۹۵ این مفهوم در پرفروش‌ترین کتاب سال که توسط «دانیل گلمن»^{۱۱} نگاشته شد، ظاهر شد (اکبرزاده، ۱۳۸۳).

«سالووی» (۲۰۰۲) معتقد است که هوش هیجانی به معنای نوعی پردازش اطلاعات هیجانی است که شامل ارزیابی صحیح هیجان‌ها در خود و دیگران و بیان و ابراز مناسب و تنظیم سازگارانه آنهاست، به گونه‌ای که منجر به بهبود جریان زندگی فرد

-
1. Emotional intelligence
 2. Bruner
 3. Aristole
 4. Spinoza
 5. Kant
 6. Dewey
 7. Bergson
 8. Russel
 9. Peter Salovey
 10. John Mayer
 11. Daniel Goleman

شود. «مایر» (۱۹۹۷) نیز هوش هیجانی را در معنای شناسایی و تشخیص مفاهیم و معانی هیجان‌ها و روابط بین آنها، استدلال و حل مسئله براساس آن می‌داند. «بار-آن» (۲۰۰۰) یکی از صاحب‌نظران معروف حوزه هوش هیجانی، معتقد است که هوش هیجانی، مجموعه‌ای از استعدادها و غیرشناختی است که فرد را برای کنار آمدن و سازگاری مؤثر با محیط و کسب موفقیت در زندگی تجهیز می‌کند. «بار-آن» با ارائه مفهومی به نام بهره هیجانی^۱ در مقابل بهره هوشی، مدلی چند عاملی را در این زمینه ارائه می‌دهد. ازدیدگاه «بار-آن»، هوش هیجانی شامل پنج شاخص یا مقیاس اصلی تحت عناوین مهارت‌های درون‌فردی^۲، بین‌فردی^۳، سازگاری^۴، کنترل استرس^۵ و خلق و خوی عمومی و پانزده شاخص فرعی یا خرده مقیاس است.

«گلمن» (۲۰۰۸) یکی از اندیشمندان متقدم در زمینه هوش هیجانی با اشاره به نتایج پژوهش انجام گرفته بر روی دویست و سی و سه هزار دانش‌آموز امریکایی تأکید می‌کند دانش‌آموزانی که دروس مختلف مدرسه را به موازات مهارت‌های هیجانی و اجتماعی یاد می‌گیرند، دارای عملکرد رفتاری بهتر و مثبت‌تری (کاهش مشکلات انضباطی و میزان غیبت از مدرسه، علاقه به درس، عدم نزاع و درگیری با سایر دانش‌آموزان) هستند. «لو»^۶ و همکاران (۲۰۰۴) با اذعان به جایگاه مهم هوش هیجانی در دانشگاه‌ها و آموزش عالی، الگوی برنامه درسی را تحت عنوان برنامه هوش هیجانی^۷ طراحی کرده‌اند. از نظر صاحب‌نظران فوق اگر چه مهم‌ترین هدف هر مؤسسه آموزش عالی، رشد علمی است ولی مهم‌تر از این، هدف آن است که در جامعه به شدت متغیر امروز، دانشجویان نیاز دارند که به سمت یک زندگی سالم، مولد و دربردارنده اهداف علمی، حرفه‌ای و شخصی هدایت شوند؛ بنابراین، ضرورت دارد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بر مبنای الگوی جامع برنامه درسی، زمینه رشد علمی و هیجانی (عاطفی) دانشجویان را فراهم سازند. نتایج تحقیق «بیرکس»^۸ و همکاران (۲۰۰۹) نیز نشانگر آن است که رشد مهارت‌های هوش هیجانی در دانش‌آموزان باعث مقابله اثربخش با مشکلات و نیز سازگاری و انطباق روان‌شناختی آنان می‌شود «نلسون» و «لو»^۹ (۲۰۰۳) تأکید می‌کنند که یادگیری، رشد و کاربرد مهارت‌های هوش هیجانی باعث پیشرفت عملکرد فردی و ارتقاء حس خودکارآمدی دانشجویان می‌شود. در عین حال، ضرورت دارد، مربیان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها با توجه به مؤلفه‌ها و عناصر هوش

-
1. Emotional quotient
 2. Intra-personal skills
 3. Inter-personal skills
 4. Adaptation
 5. Stress control
 6. Low
 7. Emotional Intelligence Program
 8. Birks
 9. Nelson & Low

هیجانی، برنامه درسی مهارت محور مبتنی بر یادگیرنده^۱ را طراحی و تدوین و از این طریق، آموزش را به یک فرایند کاملاً شخصی تبدیل کنند. «ماسی»^۲ (۲۰۰۲) ضرورت توجه به هوش هیجانی را از منظر حفظ و استحکام انسجام گروهی افراد، مقابله اثربخش و کارآمد با معضلات اجتماعی و کمک به حفظ و بقای نوع انسان مطرح کرد و از آن دفاع می‌کند. «روزل» و «کیوبمن»^۳ (۲۰۰۲) رابطه هوش هیجانی و توانایی کنترل خشم و پرخاشگری را مورد توجه قرار دادند و معتقدند که هوش هیجانی باعث گرایش‌های عاطفی مثبت، مدیریت خشم و پرخاشگری و به تبع آن بروز رفتارهای انطباقی می‌شود.

«بلاکسبورگ»^۴ (۲۰۰۵) با استناد به یافته‌های یک مطالعه پژوهشی دانشگاهی نتیجه می‌گیرد که هوش هیجانی ممکن است یک عامل پیش‌بینی کننده مناسب در زمینه موفقیت یا شکست دانشجویان در رشته‌های ریاضی و محاسباتی باشد. در واقع، دانشجویان دارای هوش هیجانی بالا از خودکارآمدی بیشتر، اعتماد به نفس بالاتر و قدرت مقابله بهتر با مشکلات برخوردارند؛ بنابراین، باید در برنامه‌های درسی دانشجویان رشته‌های مذکور، مؤلفه‌های هوش هیجانی گنجانده شود. «ابیس امرا»^۵ (۲۰۰۰) در پژوهش خود، ارتباط هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی را مورد بررسی قرار داد و ضمن تأیید این رابطه، پیشنهاد می‌کند که هوش هیجانی باید در قالب برنامه‌های درسی مدارس مورد توجه قرار بگیرد.

از دیدگاه «چرنیس»^۶ (۲۰۰۰) هوش هیجانی به خاطر مزایایی مانند افزایش اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیری، همدلی و هم‌سازی با دیگران، هدایت صحیح رفتار و... باید مورد توجه و تأکید قرار گیرد. همچنین «پوتنگ فت»^۷ (۲۰۰۲) نیز اذعان می‌دارد که برای کسب موفقیت در هر زمینه‌ای، هوش هیجانی دو برابر مهم‌تر از توانایی شناختی بوده و نزدیک به ۹۰ درصد موفقیت در سطوح بالاتر مربوط به بهره هوش هیجانی است.

«سیاروچی» و همکاران (۲۰۰۱) جایگاه و اهمیت هوش هیجانی را از نقطه نظر مدیریت و کنترل هیجان‌ات مطرح و مورد بحث قرار می‌دهند. از نظر آنان، افراد فاقد این قابلیت همواره در ایجاد و برقراری روابط اجتماعی، ضعیف و ناتوان عمل می‌کنند، دارای سلامت روانی و موفقیت شغلی چندانی نیستند.

-
1. Learner – centered skills – based curriculum
 2. Massy
 3. Rozel & Quebbman
 4. Blacksburg
 5. Abisamra
 6. Chernis
 7. Pooh Tang Fatt

علاوه بر مبانی نظری فوق که به نوعی بیانگر دیدگاه‌های اندیشمندان و صاحب‌نظران در مورد اهمیت و جایگاه هوش هیجانی است، مجموعه‌ای از شواهد تجربی و پژوهشی نیز مؤید نقش و کارکردهای مهم این حوزه در ابعاد مختلف است. «منصوری» (۱۳۸۰) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که بین نمرات هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان همبستگی ۹۹ درصد وجود دارد. «زارع» (۱۳۸۰) در تحقیق خود نتیجه می‌گیرد که بین نمرات هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی همبستگی معناداری (۸۶ درصد) وجود دارد. «پیرمحمدی» (۱۳۸۱) در پژوهشی به بررسی رابطه خودپنداره و هوش هیجانی در دانشجویان پرداخته و گزارش کرده است میان دو متغیر مذکور رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین تحقیق «برندک» (۱۳۸۳) به صورت مستند نشان می‌دهد، اجرای یک برنامه آموزشی خاص باعث افزایش مهارت‌های هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی شده است. «فرقدانی» (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. «کریک»^۱ (۲۰۰۲) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین هوش هیجانی و صلاحیت اجتماعی و موفقیت در میان دختران و پسران پرداخته و نتیجه می‌گیرد که نمرات هوش هیجانی دختران بالاتر از پسران است. پژوهش «واتنرز»^۲ و «مکنولتی»^۳ (۲۰۰۵) هم حاکی از اثرات مثبت برنامه آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. همچنین تحقیق «اینگلبگ»^۴ (۲۰۰۴) نشانگر ارتباط مستقیم میان هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی موفقیت‌آمیز است.

به هر حال، بررسی آراء و دیدگاه‌های اندیشمندان مختلف در زمینه هوش هیجانی بیانگر نقش و جایگاه مهم آن در قلمرو زندگی فردی و اجتماعی انسان‌هاست؛ از این رو، ضرورت دارد که هوش هیجانی و رشد و پرورش مجموعه مهارت‌ها و قابلیت‌های مرتبط با آن به گونه‌ای جدی در دستور کار نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی^۵ آنها قرار بگیرد؛ زیرا از نظر بسیاری از محققان، دوره‌های آموزشی بر مبنای هوش هیجانی در مقایسه با سایر حوزه‌های آموزشی تقریباً هشت برابر بازگشت سرمایه دارند (شریفی درآمدی و آقایار، ۱۳۸۴). در واقع، همچنان که نظام‌های آموزشی سالیانه منابع انسانی و مالی قابل توجهی را صرف رشد و آموزش جنبه‌های مختلف هوش شناختی در مراکز آموزشی می‌کنند، لازم است که آموزش هوش هیجانی و آنچه که اصطلاحاً سواد آموزی هیجانی^۶ خوانده می‌شود نیز از

-
1. Crick
 2. Watners
 3. McNulty
 4. Engelberg
 5. Curricula
 6. Emotional literacy

حالت و شکل یک برنامه درسی مغفول و بوج^۱ خارج شود و در قالب برنامه درسی رسمی^۲ مورد توجه اساسی قرار بگیرد؛ البته تحقق این امر مهم مستلزم تجدید نظر و ایجاد تغییر در اولویت‌ها و جهت‌گیری‌های برنامه درسی است؛ زیرا «در دنیای امروز، تغییر در برنامه‌های درسی و دروس یک ضرورت مستمر است» (نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶). اهمیت و ضرورت ایجاد این تغییرات در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از آن جهت که فارغ‌التحصیلان آن به عنوان افرادی بزرگسال بلافاصله وارد جامعه و تعاملات پیچیده آن می‌شوند و در عرصه‌ها و جایگاه‌های مختلف خانوادگی، حرفه‌ای و اجتماعی به ایفای نقش و مسئولیت خود می‌پردازند و الزاماً باید از مهارت‌ها و قابلیت‌های ارتباطی، انسانی و اجتماعی لازم برای زندگی اثربخش و کارآمد در جهان متحول امروزی برخوردار باشند، از اهمیتی خاص برخوردار است. توجه به شواهد و واقعیات موجود نیز داده‌های عینی متعددی را در مورد ضرورت توجه و آموزش مهارت‌های مرتبط به هوش هیجانی در دانشگاه‌ها گوشزد و خاطر نشان می‌سازد. «اگرچه برخی از تحصیل کرده‌های دانشگاهی (پزشکان، استادان، مهندسان، مدیران سازمان‌ها، رهبران سیاسی) از «هوشبهر» شناختی بالا برخوردارند، اما در تعاملات و برقراری روابط میان شخصی قادر به کنترل خود با دیگران نیستند. آنان چگونگی بهره‌گیری از آموزه‌های درسی و دریافت پیام‌هایی را که در وجودشان مستتر است را نیاموخته‌اند. آنچه اینان بدان آگاهی ندارند یا فاقد آن هستند دانستن چگونگی‌ها در برابر دانستن چه چیزهاست» (شریفی درآمدی، ۱۳۸۶: ۳۴).

این پژوهش با مفروض گرفتن نقش و جایگاه هوش هیجانی در ایجاد و رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های ارتباطی، اجتماعی و رفتاری دانشجویان و نیز با عنایت به خلأها و کمبودهای موجود که ناشی از عدم توجه کافی نظام آموزشی به پرورش این ابعاد است، تأکید می‌کند که برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید در مأموریت‌ها و رسالت‌های خویش از نقطه نظر ایجاد و پرورش توانمندی‌های مرتبط با هوش هیجانی تأمل و تجدید نظر کند و از طریق طراحی^۳ و اجرای^۴ برنامه‌های درسی مرتبط و کیفی، خلأهای موجود در این حوزه را مرتفع سازد. دقیقاً در همین زمینه است که «نوریس» و «کرس»^۵ (۲۰۰۰) معتقدند برای آنکه فراگیران دانشگاهی بتوانند به موازات کسب آگاهی‌های شناختی، از توانمندی‌ها و مهارت‌های هیجانی نیز برخوردار شوند، باید میان هوش هیجانی و برنامه‌های درسی پیوند منطقی برقرار شود؛ بنابراین، مؤلفه‌های هوش هیجانی باید جزء لاینفک تفکر و بصیرت برنامه‌ریزان درسی و از عناصر اصلی سازنده رفتار استادان و حتی دست‌اندرکاران اداری و انضباطی در برخورد با دانشجویان شوند. همچنین «بویر»^۶ (۱۹۸۷)

-
1. Null curriculum
 2. Formal curriculum
 3. Designing
 4. Implementation
 5. Norris & Kerse
 1. Boyer

نیز با اذعان به تحولات و دگرگونی‌های اساسی که باید در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی انجام گیرد، تأکید می‌کند که مقاطع کارشناسی و پایین‌تر از آن، کانون و محور ایجاد تغییرات در برنامه‌های درسی دانشگاه‌هاست.

با توجه به مطالب مذکور، این پژوهش درصدد است تا از طریق تبیین نقش و اهمیت هوش هیجانی و بررسی و پیمایش وضعیت موجود مؤلفه‌های هوش هیجانی در میان دانشجویان، حساسیت و توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی را به این حوزه مهم و اساسی جلب کند. در این راستا، این تحقیق درصدد پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر است:

۱. میزان برخورداری دانشجویان از مؤلفه‌های هوش هیجانی چقدر است؟
۲. وضعیت مؤلفه‌های هوش هیجانی در میان دانشجویان دانشکده‌های مختلف چگونه است؟
۳. وضعیت مؤلفه‌های هوش هیجانی در میان دانشجویان دختر و پسر چگونه است؟
۴. برای اصلاح برنامه‌های درسی آموزش عالی در حوزه هوش هیجانی چه راهکارهایی می‌توان ارائه کرد؟

روش پژوهش

در این پژوهش، جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه کاشان (سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷) است. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۷۰ نفر از دانشجویان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای گزینش شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه مشخصات عمومی و پرسشنامه هوش هیجانی «بار - آن» استفاده شد. در این پژوهش، از نسخه ۹۰ سؤالی پرسشنامه که از سوی «سموعی» و همکاران (۱۳۸۳) ترجمه و تنظیم شده است، استفاده شد. این پرسشنامه، دارای پنج مقیاس ترکیبی (شامل مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های میان فردی، سازگاری، کنترل استرس و خلق و خوی عمومی) و پانزده خرده مقیاس (شامل خودآگاهی هیجانی، خودابرازی، عزت نفس، خودشکوفایی، استقلال، همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، روابط بین فردی، حل مسئله، واقع‌گرایی، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار روانی، کنترل تکانه، خوش‌بینی و شادمانی) است. در مطالعه «سموعی» و همکاران (۱۳۸۳) که بر روی ۵۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های آزاد و دولتی بر روی هر دو جنس انجام گرفته است، روایی و پایایی قابل قبولی برای این پرسشنامه گزارش شده است (آلفای کرونباخ ۰/۶۸ و ۰/۷۴ به ترتیب برای زنان و مردان و آلفای کرونباخ کل ۰/۹۳). ضریب بازآزمایی با فاصله ۴ تا ۶ هفته ۰/۸۵ گزارش شده است. برای تجزیه و تحلیل آماري اطلاعات، از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و همچنین در سطح آمار استنباطی، از آزمون تحلیل واریانس یک سویه و آزمون χ^2 استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از پاسخ‌های داده‌شده به سؤال‌های این پژوهش به قرار زیر ارائه می‌شوند:

۱. میزان برخورداری دانشجویان از مؤلفه‌های هوش هیجانی چقدر است؟
جدول (۱) میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را در نمونه کل نشان می‌دهد. همان طور که جدول نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی به ترتیب ۳۱۲/۰۶ و ۳۱/۴۱ است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در نمونه کل
(N = ۳۷۰)

مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خود آگاهی هیجانی	۳۷۰	۲۰/۹۶	۳/۵۹
خود ابرازی	۳۷۰	۱۵/۹۷	۳/۲۳
عزت نفس	۳۷۰	۲۲/۰۴	۳/۷۵
خودشکوفایی	۳۷۰	۲۲/۱۲	۳/۲۲
استقلال	۳۷۰	۲۰/۵۳	۲/۷۲
همدلی	۳۷۰	۲۳/۵۲	۳/۴۸
مسئولیت پذیری	۳۷۰	۲۳/۸۸	۳/۰۴
روابط بین فردی	۳۷۰	۲۲/۲۷	۳/۴۶
واقع گرایی	۳۷۰	۱۸/۵۴	۲/۹۱
انعطاف پذیری	۳۷۰	۱۸/۶۷	۳/۳۹
حل مسئله	۳۷۰	۲۱/۶۰	۳/۴۳
تحمل فشار روانی	۳۷۰	۱۸/۹۲	۲/۴۱
کنترل تکانش	۳۷۰	۱۸/۵۴	۴/۷۰
خوش بینی	۳۷۰	۲۱/۹۷	۳/۵۷
شادمانی	۳۷۰	۲۲/۴۶	۴/۲۸
هوش هیجانی	۳۷۰	۳۱۲/۰۶	۳۱/۴۱

۲. وضعیت مؤلفه‌های هوش هیجانی در میان دانشکده‌های مختلف چگونه است؟

جدول (۲) مربوط به میانگین و انحرافات معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن برحسب دانشکده است. طبق داده‌های این جدول میانگین و انحراف معیار نمرات کل هوش هیجانی دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه، مهندسی، معماری و هنر به ترتیب برابر با ۳۱۱/۵۲ و ۳۲۲/۹۹، ۳۱۳/۹۶ و ۳۲۲/۲۹، ۳۰۷/۲۵، ۲۹/۳۲، ۳۲۱/۲۹ و ۲۷/۸۸ است.

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در چهار دانشکده

دانشکده‌ها		علوم انسانی		علوم پایه		مهندسی		معماری و هنر	
مؤلفه‌ها		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
خود آگاهی هیجانی		۳/۶۸	۲۱/۰۳	۳/۴۳	۲۰/۶۳	۳/۷۱	۲۱/۹۰	۳/۲۸	۲۱/۹۰
خود ابرازی		۳/۲۲	۱۵/۹۲	۳/۲۳	۱۵/۶۹	۳/۳۳	۱۶/۲۵	۳/۰۶	۱۶/۲۵
عزت نفس		۴/۰۳	۲۱/۸۷	۳/۵۴	۲۲/۰۲	۳/۸۶	۲۳/۲۴	۳/۰۱	۲۳/۲۴
خودشکوفایی		۳/۳۶	۲۲/۳۸	۳/۱۴	۲۱/۶۲	۳/۱۹	۲۳/۳۱	۲/۷۱	۲۳/۳۱
استقلال		۲/۸۲	۲۰/۶۰	۳/۰۰	۲۰/۴۸	۲/۵۵	۲۱/۳۶	۲/۰۲	۲۱/۳۶
همدلی		۳/۶۷	۲۴/۱۱	۳/۳۴	۲۲/۸۰	۳/۵۰	۲۴/۷۰	۲/۶۴	۲۴/۷۰
مسئولیت‌پذیری		۳/۱۴	۲۳/۹۰	۳/۱۵	۲۳/۴۹	۳/۰۶	۲۴/۳۴	۲/۳۵	۲۴/۳۴
روابط بین فردی		۳/۵۱	۲۱/۴۴	۳/۳۸	۲۲/۰۳	۳/۳۹	۲۳/۱۸	۳/۳۰	۲۳/۱۸
واقع‌گرایی		۳/۱۷	۱۸/۷۵	۲/۷۷	۱۷/۸۱	۲/۵۲	۱۷/۸۶	۲/۹۸	۱۷/۸۶
انعطاف‌پذیری		۳/۳۵	۱۹/۲۳	۳/۲۶	۱۸/۸۲	۳/۵۴	۱۸/۹۵	۳/۲۴	۱۸/۹۵
حل مسئله		۳/۰۹	۲۲/۲۱	۳/۹۲	۲۰/۹۷	۳/۳۷	۲۱/۵۹	۳/۲۲	۲۱/۵۹
تحمل فشارروانی		۲/۶۰	۱۸/۸۰	۲/۳۷	۱۸/۶۴	۲/۴۸	۱۸/۹۵	۱/۶۲	۱۸/۹۵
کنترل تکانش		۴/۵۱	۱۹/۰۳	۴/۴۵	۱۸/۰۰	۴/۷۶	۱۸/۴۵	۵/۲۳	۱۸/۴۵
خوش‌بینی		۳/۷۹	۲۱/۸۹	۳/۷۷	۲۱/۹۱	۳/۱۹	۲۳/۲۷	۳/۰۹	۲۳/۲۷
شادمانی		۴/۴۲	۲۲/۷۳	۴/۳۴	۲۲/۲۷	۴/۱۴	۲۳/۰۹	۴/۱۳	۲۳/۰۹
هوش هیجانی		۳۲/۹۹	۳۱۳/۹۶	۳۲/۲۹	۳۰۷/۲۵	۲۲/۳۲	۳۲۱/۲۹	۲۷/۸۸	۳۲۱/۲۹

جدول (۳) خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را برحسب دانشکده نشان می‌دهد. طبق داده‌های این جدول، بین دانشجویان دانشکده‌های چهارگانه مورد پژوهش از نظر میزان هوش هیجانی (نمره کل) تفاوت معناداری وجود ندارد؛ در حالی که، در برخی مؤلفه‌های هوش هیجانی بین دانشجویان دانشکده‌ها تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. داده‌های جدول بیانگر آن است که در مؤلفه‌های خودشکوفایی، همدلی، روابط بین فردی و واقع‌گرایی بین دانشجویان دانشکده‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که دانشجویان دانشکده معماری و هنر نسبت به دانشجویان سایر دانشکده‌ها از خود شکوفایی، همدلی و روابط بین فردی بیشتری برخوردارند. همچنین آشکار شد که میزان واقع‌گرایی در دانشجویان علوم انسانی نسبت به دانشجویان سایر دانشکده‌ها بیشتر است.

جدول (۳) خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن
برحسب دانشکده

هوش هیجانی و مؤلفه‌ها	مقدار f	df	سطح معناداری
هوش هیجانی	۲/۲۲	۳	/۸۵
خودآگاهی	۱/۳۶	۳	/۲۵
خودابرازی	۰/۴۷	۳	۰/۷
عزت نفس	۱/۲۳	۳	۰/۲۹
خودشکوفایی	۳/۲۱	۳	/۲۳
استقلال	۱/۸۵	۳	۰/۱۳
همدلی	۴/۲۵	۳	۰/۰۰۶
مسئولیت پذیری	۱/۰۲	۳	۰/۳۸
روابط بین فردی	۳/۶۶	۳	/۱۳
واقع گرایی	۳/۰۸	۳	/۲۷
انعطاف پذیری	۲/۳۳	۳	/۷۴
حل مسئله	۲/۱۷	۳	/۹۱
تحمل فشار روانی	۱/۱۵	۳	۰/۳۲
کنترل تکان	۰/۸۱	۳	۰/۴۸
خوش بینی	۲/۳۵	۳	/۷۲
شادمانی	۰/۶۲	۳	۰/۵۹

۳. وضعیت مؤلفه‌های هوش هیجانی در میان دانشجویان دختر و پسر چگونه است؟
جدول (۴) میانگین‌ها و انحرافات معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را برحسب جنسیت نشان می‌دهد. طبق داده‌های این جدول، میانگین و انحراف معیار نمرات هوش هیجانی دانشجویان دختر به ترتیب برابر با ۳۱۴/۲۷ و ۳۲/۳۶ است و میانگین و انحراف معیار نمرات هوش هیجانی دانشجویان پسر به ترتیب برابر با ۳۰۸/۷۲ و ۲۹/۷۰ است.

جدول (۴) میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی در دانشجویان دختر و پسر

مؤلفه‌ها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خود آگاهی هیجانی	دختر	۲۲۳	۲۱/۲۳	۳/۶۶
	پسر	۱۴۷	۲۰/۵۵	۳/۵۴
خود ابرازی	دختر	۲۲۳	۱۵/۸۸	۳/۲۸
	پسر	۱۴۷	۱۶/۰۹	۳/۱۵
عزت نفس	دختر	۲۲۳	۲۲/۱۳	۳/۸۰
	پسر	۱۴۷	۲۱/۹۱	۳/۷۰
خود شکوفایی	دختر	۲۲۳	۲۲/۲۸	۳/۲۷
	پسر	۱۴۷	۲۱/۸۹	۳/۱۴
استقلال	دختر	۲۲۳	۲۰/۵۸	۲/۸۵
	پسر	۱۴۷	۲۰/۴۵	۲/۵۱
همدلی	دختر	۲۲۳	۲۴/۰۴	۳/۴۲
	پسر	۱۴۷	۲۲/۷۴	۳/۴۳
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	دختر	۲۲۳	۲۴/۲۰	۲/۹۹
	پسر	۱۴۷	۲۳/۴۱	۳/۰۵
روابط بین فردی	دختر	۲۲۳	۲۲/۶۰	۳/۵۶
	پسر	۱۴۷	۲۱/۷۸	۳/۲۵
واقع‌گرایی	دختر	۲۲۳	۱۸/۷۸	۳/۰۲
	پسر	۱۴۷	۱۸/۱۷	۲/۷۰
انعطاف‌پذیری	دختر	۲۲۳	۱۸/۵۲	۳/۲۶
	پسر	۱۴۷	۱۸/۸۲	۳/۵۹
حل مسئله	دختر	۲۲۳	۲۱/۶۶	۳/۴۰۰
	پسر	۱۴۷	۲۱/۵۱	۳/۴۸
تحمل فشار روانی	دختر	۲۲۳	۱۸/۸۴	۲/۳۸
	پسر	۱۴۷	۱۹/۰۴	۲/۴۷
کنترل تکانش	دختر	۲۲۳	۱۸/۷۶	۴/۷۸
	پسر	۱۴۷	۱۸/۲۰	۴/۵۸
خوش بینی	دختر	۲۲۳	۲۱/۹۲	۳/۷۳
	پسر	۱۴۷	۲۲/۰۴	۳/۳۳
شادمانی	دختر	۲۲۳	۲۲/۷۷	۴/۳۱
	پسر	۱۴۷	۲۲/۰۰	۴/۲۲
هوش هیجانی	دختر	۲۲۳	۳۱۴/۲۷	۳۲/۳۶
	پسر	۱۴۷	۳۰۸/۷۲	۲۹/۷۰

جدول (۵) خلاصه نتایج آزمون t (تفاوت میانگین‌ها) در متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن را بر حسب جنسیت نشان می‌دهد. طبق داده‌های این جدول، بین دانشجویان دختر و پسر در نمره کل هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ در حالی که در مؤلفه‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری، روابط بین فردی و واقع‌گرایی بین آنان تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، دختران در مقایسه با پسران از همدلی، مسئولیت‌پذیری، روابط بین فردی و واقع‌گرایی بیشتری برخوردارند. همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد در سایر مؤلفه‌های هوش هیجانی (خودآگاهی هیجانی، خودابرازی،

بازشناسی جایگاه فراموش شده هوش هیجانی... _____ ۷۷
عزت نفس، خودشکوفایی، استقلال، انعطاف‌پذیری، حل مسئله، تحمل فشار روانی، کنترل تکانش، خوش‌بینی و شادمانی) بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با توجه به اهمیت و جایگاه هوش هیجانی و نقش تعیین‌کننده آن در رشد و پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های متنوع و متکثر دانشجویان به عنوان بزرگسالان فرهیخته‌ای که باید به زودی عهده‌دار پذیرش وظایف و مسئولیت‌های مختلف خانوادگی و اجتماعی شوند، تلاش کرده است تا از طریق بررسی وضعیت موجود هوش هیجانی و مؤلفه‌های مختلف آن در میان دانشجویان ضمن ارائه دادن تصویری روشن از جایگاه کنونی هوش هیجانی، زمینه‌ای را برای جلب توجه نظام‌یافته سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی به این حوزه در قالب برنامه‌های درسی رسمی فراهم سازد.

نتایج حاصل از پاسخ‌های داده شده به سؤال اول این پژوهش نشان داد که بالاترین میزان بهره‌مندی از مؤلفه‌های هوش هیجانی، مربوط به مؤلفه مسئولیت‌پذیری است و پس از آن به ترتیب مؤلفه‌های همدلی، شادمانی، روابط بین‌فردی، خودشکوفایی، عزت نفس، خوش‌بینی، حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، استقلال، تحمل فشار روانی، انعطاف‌پذیری، واقع‌گرایی، کنترل تکانش و خودابرازی قرار دارند. در تبیین این یافته باید به این نکته توجه کرد که به دلیل نوع نگاه و نگرش حاکم بر نظام آموزشی ایران از جمله آموزش عالی غالباً ویژگی‌ها و ابعاد عقلانی و شناختی فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد و رشد آموزش مهارت‌هایی نظیر خودابرازی، کنترل تکانش، واقع‌گرایی، تحمل فشار روانی و انعطاف‌پذیری هیچ‌گاه در قالب برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و آموزش عالی به عنوان یک هدف یا اولویت اصلی مطرح نمی‌شوند.

نتایج حاصل از پاسخ‌های داده شده به سؤال دوم این تحقیق، مشخص کرد که میان دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه در زمینه نمره کل هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد که این نتیجه با یافته‌های پژوهشی «منصوری» (۱۳۸۰) همخوانی دارد، ولی در عین حال، در برخی مؤلفه‌های هوش هیجانی یعنی خودشکوفایی، همدلی، روابط بین‌فردی و واقع‌گرایی، دانشکده‌ها دارای تفاوت معناداری با هم هستند. بر مبنای نتایج حاصله، دانشجویان دانشکده هنر در سه مؤلفه خودشکوفایی، همدلی و روابط بین‌فردی نسبت به سایر دانشکده‌ها از نمرات بالاتری برخوردار هستند. در مؤلفه روابط بین‌فردی، بیشترین تفاوت در میان دانشجویان دانشکده هنر و علوم مشاهده شد. در واقع، دانشجویان دانشکده علوم نسبت به سایر دانشکده‌ها از روابط بین‌فردی پایین‌تری برخوردارند. در مورد این تفاوت نیز می‌توان این گونه استنباط کرد که برنامه‌های درسی رشته‌های علوم پایه اصولاً به گونه‌ای است که دانشجویان موظف و مکلف هستند که بیشترین زمان و تلاش درسی خود را در آزمایشگاه‌ها برای انجام آزمایش‌های مختلف

سپری کنند. در نتیجه، به دلیل ماهیت خاص رشته‌های علوم پایه و نوع تجارب آموزشی آنها، میزان برخورداری این دانشجویان از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در سطحی نازل و اندک است.

نتایج حاصل از پاسخ‌های داده شده به سؤال سوم این پژوهش، مؤید عدم وجود تفاوت معنادار میان دانشجویان دختر و پسر در نمره کل هوش هیجانی است. این نتیجه با یافته‌های پژوهشی «بار - آن» (۲۰۰۰)، «فارنهام» (۱۹۹۰)، «منصوری» (۱۳۸۰)، «زارع» (۱۳۸۰) و «دینی» (۱۳۸۲) همخوانی دارد. در عین حال، به رغم عدم وجود تفاوت معنادار در نمره کل هوش هیجانی دختران و پسران، در چهار مؤلفه مسئولیت‌پذیری، همدلی، روابط بین‌فردی و واقع‌گرایی، ضمن وجود تفاوت معنادار بین دو جنسیت، وضعیت دانشجویان دختر از دانشجویان پسر بهتر است. این یافته نیز با نتایج تحقیقات «بار - آن» (۱۹۹۷)، «فارنهام» (۱۹۹۰)، «منصوری» (۱۳۸۰) و «زارع» (۱۳۸۰) همخوانی دارد. اما در زمینه ارائه پاسخ به سؤال چهارم این پژوهش، می‌توان با اتکاء به استناد به مجموعه مبانی نظری و دیدگاه‌های صاحب‌نظران و اندیشمندان حوزه هوش هیجانی استنباط کرد که به دلیل کارکرد و نقش هوش هیجانی در یادگیری‌های آموزشگاهی (سیف، ۱۳۸۶)، رشد مهارت‌های عاطفی و اجتماعی (الیاس، ۲۰۰۳)، موفقیت در زندگی و رشد شخصیت افراد (گلمن، ترجمه بلوچ، ۱۳۷۹)، درک احوال خود و دیگران و خویشنداری و تسلط بر خواسته‌های آنی (اکبرزاده، ۱۳۸۰)، مقابله با الزامات و فشارهای محیطی و انطباق با محیط (بار - آن، ۲۰۰۰) ارزیابی صحیح هیجان‌های خود و دیگران و ابراز آنان و تنظیم سازگاران هیجان‌ها (مایر و سالووی، ۱۹۹۷)، یادگیری مهارت‌های گوش‌کردن و احساس مسئولیت (شریفی درآمدی، ۱۳۸۶) کاهش انحرافات و ناهنجاری‌های روانی و بزهکاری‌های اجتماعی (هانس، نانگل و میر، ۱۹۹۸)، رشد روانی (سیاروچی و همکاران، ۲۰۰۱) باید هوش هیجانی به عنوان یکی از حوزه‌های اساسی که در رشد متوازن و متعادل ابعاد شخصیت دانشجویان تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارد، از قلمرو برنامه درسی پوچ خارج شود و در قالب یک درس مستقل و مجزا (به ارزش یک یا دو واحد) مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار بگیرد و مهارت‌ها و قابلیت‌های مرتبط بدان در قالب اهدافی مشخص تدوین و تنظیم و از طریق طراحی محتوا، فرصت‌ها و تجارب یادگیری^۲ مرتبط و اجرای آنها در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تلاش شود که مهارت‌های مختلف هوش هیجانی در دانشجویان ایجاد شود.

پیشنهاد می‌شود در جهت به رسمیت شناختن و نهادینه شدن جایگاه هوش هیجانی در نظام آموزشی کشور علاوه بر آموزش عالی، برنامه درسی مرتبط با هوش هیجانی و

1. Conte

2. Learning opportunities and experiences

مهارت‌های آن در کل ساختار نظام آموزش و پرورش از پیش دبستانی تا مقطع متوسطه طراحی و به اجرا گذاشته شود.

پیشنهاد می‌شود که نوع نگاه و رویکرد حاکم بر نظام آموزشی کشور (از آموزش و پرورش تا آموزش عالی) و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آن نسبت به مفهوم دانش دستخوش تغییر جدی شود. لازم به ذکر است در رویکرد فعلی، دانش عموماً به عنوان مفهومی صرفاً شناختی نگریسته می‌شود که می‌توان آن را به گونه‌ای یک‌طرفه در ظرف ذهنی فراگیران انباشت و ذخیره کرد و نه یک پدیده‌ای که قابلیت دستکاری، رشد، گسترش و نوآوری دارد.

پیشنهاد می‌شود که از طریق تغییر در نظام تربیت معلم و فرایند رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، در جهت توسعه ذهنیت آموزشگران کشور (از سطوح پیش دبستانی تا آموزش عالی) نسبت به مفهوم و قابلیت‌های هوش هیجانی و مهارت‌های زندگی اقدام عملی انجام بگیرد.

پیشنهاد می‌شود که برای اجرای برنامه‌های درسی مرتبط با هوش هیجانی در دانشگاه‌ها از استادان و متخصصان فن در رشته‌های روان‌شناسی، روان‌شناسی سلامت و روان‌شناسی اجتماعی و مجموعاً کارشناسان خبره و صلاحیت‌داری استفاده شود که از سوابق علمی و حرفه‌ای لازم برای اجرای برنامه برخوردار هستند.

پیشنهاد می‌شود که جهت‌گیری برنامه‌ها و اقدامات دفاتر مشاوره و راهنمایی مستقر در دانشگاه‌ها به سمت ایجاد و افزایش توانمندی‌ها و مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی در میان دانشجویان باشد تا از این طریق بتوان وضعیت موجود هوش هیجانی را در دانشگاه‌ها تا حدودی افزایش و ارتقاء داد.

پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی هوش هیجانی به وسیله متخصصان امر و استادان خبره در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برگزار شود تا دانشجویان عملاً ابعاد، شیوه‌ها و مهارت‌های بهبود و ارتقاء هوش هیجانی را یاد بگیرند.

پیشنهاد می‌شود که نشست‌ها و جلساتی در دانشگاه‌ها با حضور افراد موفق و سرآمد (تیزهوش) در زمینه هوش هیجانی و مهارت‌های آن برگزار شود تا دانشجویان از نزدیک با نمونه‌ها و الگوهای عینی این حوزه آشنا شوند و خصوصیات و مهارت‌های آن را بهتر و بیشتر یاد بگیرند.

منابع

- آرمسترانگ، توماس. ر. (۱۳۸۴). *هوش‌های چندگانه در کلاس‌های درس*. ترجمه مهشید صفری، تهران: انتشارات مدرسه.
- اتکینسون، ریتا و همکاران (۱۳۸۰). *زمینه روان‌شناسی*. ترجمه محمد نقی براهنی و همکاران، جلد اول، تهران: نشر رشد.
- اکبرزاده، نسرين (۱۳۸۳). *هوش هیجانی دیدگاه سالووی و دیگران*. تهران: نشر فارابی.
- برندک، معصومه (۱۳۸۳). *بررسی سودمندی یک برنامه آموزشی مهارت‌های عاطفی در افزایش هوش عاطفی آموزندگان دبیرستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا(س).
- پلاچیک، روبرت (۱۳۷۵). *هیجان‌ها: حقایق، نظریه‌ها و یک مدل جدید*. ترجمه محمود رمضان زاده، مشهد: نشر آستان قدس رضوی.
- پیرمحمدی، اکرم (۱۳۸۱). *بررسی رابطه خودپنداره و هوش هیجانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- دینی، فائزه (۱۳۸۲). *بررسی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و سبک‌های مقابله با بحران هوش هیجانی در میان دانشجویان دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س).
- دولت آبادی، شیوا و عشایری، حسن (۱۳۷۶). *زیرساخت‌های عاطفی - هیجانی هنر و بینش علمی و در کتاب پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش*. ویراست منصورعلی حمیدی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- زارع، محسن (۱۳۸۰). *مطالعه سهم هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی بالینی، تهران: دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- سموعی، راحله (۱۳۸۳). *ترجمه و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی بار - آن*. تهران: مؤسسه تحقیقات علوم رفتاری سینا.
- سیاروچی، جوزف. فورگاس، ژوزف و مایر، جان (۱۳۸۳). *هوش عاطفی در زندگی روزمره*. ترجمه اصغر نوری امام زاده‌ای، حبیب اله نصیری، تهران: نشر نوشته.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.
- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۶). *هوش هیجانی و معنویت*. اصفهان: نشر سپاهان.
- صر، احمدرضا و اعتمادزاده، هدایت‌اله و نیلی، محمدرضا (۱۳۸۶). *برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- شریفی درآمدی، پرویز و آقایار، سیروس (۱۳۸۴). *کاربرد هوش هیجانی در رفتار سازمانی*. تهران: نشر مرکز آموزش پتروشیمی ایران.

بازشناسی جایگاه فراموش شده هوش هیجانی... _____ ۸۱

فرقدانی، آزاده (۱۳۸۲). بررسی رابطه هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

گلمن، دانیل (۱۳۸۲). هوش هیجانی: توانایی محبت کردن و محبت دیدن. ترجمه نسرين پارسا، چاپ دوم، تهران: نشر رشد.

گلمن، دانیل (۱۳۷۹). هوش عاطفی. ترجمه حمیدرضا بلوچ، تهران: نشر جیحون.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). چیستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران: انتشارات مدرسه.

منصوری، بهزاد (۱۳۸۰). ساخت و هنجاریابی تست هوش هیجانی سیبر یا شرنیگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

نامنی، فریبا (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و خلاقیت در بین دانش‌آموزان دختر مقطع اول و سوم دبیرستان استان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.

- Abisamra , Nada Salem (2000) « *Emotional intelligence and academic achievement*» Available at : <http://www.nada sisland.com/research – intell2.html>
- Bar-on.(2000).«*The emotional quotient inventory(EQ-I),A test of emotional intelligence(2th)*». Tronto,Canada:Multi-Health Systems.
- Blacksburg , Va (2005) «*Emotional intelligence may be predictor of success in computing studies*» . Available at : <http : // www . science daily . com / releases / 2005/10/051005072152.htm>.
- Birks ,Yvonne . Mckendree , Jean . Watt , Ian (2009) «*Emotional intelligence and perceived stress in healthcare student : a multi – institutional , multi – professional survey*» Available at : <http://www.biomedcentral.com>
- Boyer, E. (1987) «*College: The undergraduate experience in Ameirca*». New York. Harper and Row.
- Cherniss,C.(2000).«*Emotional intelligence,what it is and why matters*». Annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orlands,14,april.
- Ciarrochi,J.Forgas,J.P.Mayer,J.D.(2001). «*Emotional Intelligence in every body life,a scientific inquiry*». New York,psychology press.
- Cooper,R.K&Sawaf,A.(1997).«*Executive EQ:Emotional intelligence in leadership and organizations*».New York:Grosset/Putnam.

- Crick, A. T. (2002). «*Emotional Intelligence, social competence, and success in High school students*». Unpublished Master Thesis, Western kentucky university, Bowling Green.
- Elias, M, J. (2003), «*Academic and social emotional learning*». International Bureau of Education (IBE). Available at: www.ibe.unesco.org
- Engelberg, M. W. (2004). «*Emotional Intelligence*». Available at www.yahoo.com
- Furnham, A. (1990). «*Personality and demographic determinants of leisure sports preference and Performance*». *sport Psychology quarterly*. Vol. 216.
- Gardner, Howard (1990). «*Multiple intelligences: implications for art and creativity*». In W. J. Moody (ed). *Artistic intelligences implications for education*. Teachers college Press. N. Y.
- Goleman, Daniel (2008) «*Should social – emotional learning be part of academic curriculum?* » available at : <http://www.shapbrains.com> .
- Goleman, D. (1998). «*Working emotional intelligence*». New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). «*Emotional Intelligence: why it can matter than IQ*». New York: Bantam books.
- Hanson, D. Nagel, D. Meyer, K. (1998). «*Enhancing the effectiveness of social skills intervention with adolescents*». *Education & Treatment of children*. 21 (4). 489- 498.
- Low, Gary . Lomax, Allen . / Jackson, Mona . Nelson, Darwin (2004) . «*Emotional intelligence : A new student development model*». A paper presented at the 2004 national conference of the American college personnel association in Philadelphia Pennsylvania .
- Massy, D. S . (2002) «*A brief history of human society : The origin and role of emotion in social life*». *American Sociological Review* . Vol 67
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). «*What is emotional intelligence? Implications for educators*». Basic Books. N. Y.
- Nelson, Darwin. Low, Gary (2003) «*The personality responsibility map*». Oshkosh, WI : The Conover Company .
- Norris, J. & Kress, J. S. (2000) «*Reframing the standards, social and emotional learning debate: A case study*». *The fourth R*, 91(2), 7- 10.
- Rozel E. J. Quebbman A. J. (2002) «*An empirical evaluation of emotional intelligence*». *Journal of Management Development* . Vol 9

- Salovey, P. Mayer, J. Caruso. D. (2002). «*The Positive Psychology of emotional intelligence*». The handbook of Psychology. Oxford University Press.
- Salovey, P. H , C. K. Mayerm J. (2001). «*Emotions in social apychology*». Taylor & Francis Group.
- Pooh teng fatt,G.(2002). «*Emotional intelligence for human resource managers*». managment. Quartely
- Waters,T.Mcnulty,B.(2005). «*The activities for teaching emotional intelligence*». Availble at: www.casel.org.
- Quade, Jennifor. (2007). «*Emotional intelligence*». Availble at: [www.Questdatabase. Com](http://www.Questdatabase.Com).