

مقایسه تأثیر آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پریشانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

The Compare to Effect of Emotional Competence and Problem Solving Training on Distress Tolerance among Students from Farhangian University

ناصر منتظر^۱، یارعلی دوستی^{۲*}، رمضان حسنزاده^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۷

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پریشانی در دانشجویان انجام شد.

روش: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه نابرابر بود. نمونه پژوهش شامل ۷۱ نفر (گروه آزمایش شایستگی هیجانی ۲۴ نفر، گروه آزمایشی حل مسئله ۲۰ نفر و گروه گواه ۲۷ نفر) از بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مازندران بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به صورت تصادفی (قرعه‌کشی) انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) بود. برای گروه‌های آزمایشی، آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله طی ۱۰ جلسه و به مدت یک ماه آموزش داده شد، در این مدت آزمودنی‌های گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل واریانس در اندازه‌گیری‌های مکرر، نشان داد آموزش شایستگی هیجانی سبب افزایش تحمل پریشانی در دانشجویان می‌شود. آموزش حل مسئله نیز سبب افزایش تحمل پریشانی در دانشجویان می‌شود. همچنین، یافته‌ها نشان داد بین تأثیر دو گروه شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پریشانی دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: این نتایج می‌تواند پشتوانه‌ای برای به‌کارگیری شایستگی هیجانی و حل مسئله برای افزایش تحمل پریشانی در دانشجویان باشد.

کلید واژه‌ها: آموزش شایستگی هیجانی، آموزش حل مسئله، تحمل پریشانی، دانشجو معلم.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ایران.

۳. استاد گروه روان‌شناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۱. مقدمه

یادگیری و پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، همواره مورد توجه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و آنان همواره درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که بتوانند پیشرفت تحصیلی را ارتقاء ببخشند (عاشوری، ۱۳۹۳). از سویی، عملکرد و یادگیری هر فرد، متأثر از فرآیندهای شناختی و عاطفی است. تفاوت‌های افراد در این زمینه، نه تنها به علت تفاوت‌های هوشی است، بلکه تابعی از باورها، قضاوت‌ها، افکار، گرایش‌های عاطفی، نگرش‌ها، ارزش‌ها و تجربیات پیشین است (اصغرزاد، خداپناهی و حیدری، ۱۳۸۲).

تحمل پریشانی^۱، از سازه‌های معمول برای پژوهش در زمینه بی‌نظمی عاطفی است (وُلن اسکای، برنشتین و وجانویک^۲، ۲۰۱۱)، افراد با تحمل پریشانی پایین در یک تلاش غلط برای مقابله با هیجانات منفی خود، درگیر بی‌نظمی رفتاری می‌شوند (کیوک، ریکاردی، تیمپانو، میتچلو اشمیت^۳، ۲۰۱۰). سیمونز و گاهر^۴ (۲۰۰۵)، تحمل پریشانی را به‌عنوان توانایی ادراک‌شده خود گزارشی یک فرد برای تجربه و تحمل حالت‌های هیجانی منفی یا توانایی رفتاری در مداومت بر رفتار معطوف به هدف در زمان تجربه پریشانی عاطفی، تعریف کردند. ترافتون و گیفورد^۵ (۲۰۱۱) اظهار داشتند که تحمل پریشانی می‌تواند به‌عنوان قابلیت پاسخ ندادن به فرصت تقویت منفی فوری در شرایط پریشانی‌زا، تعریف شود. با توجه به این تعریف، انسان‌ها پاداش‌های مورد انتظاری که با پاسخ ندادن به یک فرصت تقویت منفی به‌دست می‌آورند را برآورد می‌کنند و تنبیه‌های مورد انتظار که با پاسخ دادن به فرصت تجربه پریشانی، ایجاد می‌شود را تخمین می‌زنند. تصمیم آن‌ها برای تحمل پریشانی ممکن است با نتایج این برآورد تحت تأثیر قرار گیرد؛ بنابراین، منطقی است که فرض شود پاداش‌های مورد انتظار اتخاذ گزینه تحمل (پاسخ ندادن به یک فرصت تقویت منفی) و تنبیه‌های مورد انتظار اتخاذ گزینه اجتناب (پاسخ دادن به یک فرصت تقویت منفی) را با عاطفه‌های مثبت مرتبط با گزینه تحمل و عواطف منفی مرتبط با گزینه اجتناب ارزیابی کرد (سنو و کوان^۶، ۲۰۱۶). تحمل پریشانی اساساً یک رفتار پاداش محور است و تنوع در فرآیندهای اصلی زیربنای رفتار پاداش محور باید در تغییرات تحمل پریشانی سهیم باشد. تصمیم‌گیری در مورد این که به فرصت‌ها در محیط با چه سرعت و نیرویی پاسخ داده شود، به عواملی مانند ارزش مورد انتظار پاداش، در دسترس بودن موقعیت‌های پاداش در تجربه فرد و توانایی مهار پاسخ فوری، بستگی دارد (سنو و کوان، ۲۰۱۴).

1. Distress Tolerance
2. Zvolen-Sky, Bernstein and Vujanovic
3. Keough, Riccardi, Timpano, Mitchell and Schmidt
4. Simons and Gaher
5. Trafton and Gifford
6. Seo and Kwon

یکی از کاربردهای اصلی و مهم علم روان‌شناسی، کاربرست اصول آن دریافتن شیوه‌های نوین زندگی، تعدیل مخاطرات، پیشگیری از مسائل و مشکلات و ارتقاء سلامت است (هالیفاکس^۱، ۲۰۱۱)، به طوری که از انواع مداخله‌های تعدیل‌کننده بسیاری از نشانه‌های روان‌شناختی از جمله کاهش پریشانی، افزایش سلامت و بهبود کیفیت زندگی، آموزش شایستگی هیجانی^۲ و حل مسئله^۳ است. مک کلند^۴ (۱۹۷۰) با انتشار مقاله‌ای با عنوان آزمون‌ی برای شایستگی به‌جای هوش، آغازکننده مباحث شایستگی بود. بعد از انتشار این مقاله، کلمه شایستگی به طرق مختلفی تعریف شده به طوری که واژگانی چون شایستگی اجتماعی، هوش اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، شایستگی هیجانی و غیره موجب سردرگمی در تحقیق و عمل در این حوزه گردیده، زیرا گاهی مترادف همدیگر، گاهی به‌عنوان مؤلفه‌های یکدیگر و گاهی نیز به‌عنوان ویژگی‌های کاملاً مجزا از یکدیگر، استفاده می‌شوند (منیر^۵، ۲۰۱۵). هرچند توافق اندکی بر سر معنای دقیق شایستگی وجود دارد، معمولاً دانش، مهارت و نگرش، ویژگی مشترک بین تعاریف مطرح شایستگی می‌باشند. برخی از پژوهشگران، شایستگی را توانایی به‌کارگیری دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که موجب عملکرد مناسب مطابق با استانداردهای خاص می‌شوند، تعریف نموده‌اند (مارتل و گیلز^۶، ۲۰۰۶؛ کوسا و استاک^۷، ۲۰۰۵ و فیلد^۸، ۲۰۰۸). گروهی دیگر، شایستگی را قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن وظیفه تعریف نموده‌اند (بیهام، اسمیت و پیس^۹، ۲۰۰۲ و سانگهی^{۱۰}، ۲۰۰۸). در این میان، شایستگی هیجانی اشاره به توانایی و مهارت برای مذاکره کردن از طریق مبادلات بین فردی و تنظیم تجربیات عاطفی برای رسیدن به نتایج مطلوب در شرایط عاطفی دارد (شارما^{۱۱}، ۲۰۱۲). علاوه بر این، قابلیت تنظیم پاسخ هیجانی نیز در تعریف شایستگی هیجانی وجود دارد و شامل دانستن این موضوع است که چگونه فرد انگیزه‌های خود را کنترل، قضاوت‌های خوب را انجام و عواطف خود را در پاسخ به عواطف و واکنش‌های دیگران تنظیم می‌کند (منیر، ۲۰۱۵). مطابق با دیدگاه اسمیت-فاجلیک^{۱۲} (۲۰۱۳) برخی از مهارت‌های سازنده شایستگی هیجانی، آگاهی از حالت عاطفی خود، تفسیر عواطف دیگران، بیان موفقیت‌آمیز عواطف خود و توانایی همدلی و همدردی با دیگران، می‌باشند. با این وصف، او معتقد است مفهوم شایستگی هیجانی نیز مانند سایر مفاهیم شایستگی،

1. Holifax
2. Emotion competence
3. Problem solving training
4. McClelland
5. Monnier
6. Martel and Gilles
7. Kosa and Stock
8. Felade
9. Byham, Smith and Paese
10. Sanghi
11. Sharma
12. Schmidt-Fajlik

فاقد تعریف مورد توافق است. گلמן^۱ (۱۹۹۵ و ۱۹۹۸) معتقد است که شایستگی هیجانی برخلاف هوش شناختی که نسبتاً ثابت و تغییرناپذیر است، از طریق یادگیری بهبود می‌یابد. از طرفی، آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی، عزت‌نفس و خوش‌بینی و کاهش کمرویی و پرخاشگری تأثیر دارد (احمدپورترکی، حکیم جوادی و سلطانی شال، ۱۳۹۷؛ توکلی‌زاده، زنگنه‌فر و صفرزاده، ۱۳۹۷ و حصارسرخ، طیبی، اصغری نکاح و باقری، ۱۳۹۵). پژوهش‌های دیگری نیز بر اهمیت آموزش شایستگی هیجانی در موفقیت‌های حرفه‌ای، رهبری در شغل، کاهش استرس و اختلالات روانی، تطابق و سازگاری (پارکر، تیلور و باقی^۲، ۲۰۰۱) تأکید داشته‌اند. همچنین، نشان داده شد که شایستگی هیجانی نقش مرکزی در زندگی اجتماعی، شخصی و تحصیلی به عهده دارد (بررلی^۳، ۲۰۰۱). در این میان، سالوی، مایر و کاروسو^۴ (۲۰۰۲) نشان دادند که آموزش شایستگی هیجانی، سازگاری اجتماعی را بالا می‌برد و باعث تقویت رفتارهای اجتماعی دوستانه می‌گردد.

از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی افراد را در مواجهه با مشکلات حفظ و تقویت نماید، مهارت حل مسئله است. به‌طوری‌که افراد ناتوان از حل مسئله ممکن است با اقدام به راه‌حل‌های ناموثر مانند استفاده از مواد برای آرامش، سیگار برای جلب توجه، ترک تحصیل به علت ناتوانی در برطرف کردن مشکلات تحصیلی و غیره، نه تنها مشکل را بزرگ‌تر و پیچیده‌تر سازند، بلکه حتی در معرض خطر مرگ قرار گیرند (دانش، سلیمی‌نیا، فلاحی، سابقی و شمشیری، ۱۳۹۳ و تاجری، ۱۳۹۵). آموزش حل مسئله در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوائل ۱۹۷۰ به‌عنوان بخشی از جنبش شناختی-رفتاری برای اصلاح رفتار آغاز گشت. آموزش حل مسئله فرآیندی برای یافتن پاسخ‌ها ارائه می‌دهد و در نتیجه در تغییر رفتار مؤثر بوده و درک فرد را از کارایی خویش افزایش می‌دهد. (وکیلی، ۱۳۸۶). از آنجایی که تمام درمان‌های شناختی-رفتاری خود به‌نوعی روش حل مسئله تلقی می‌شوند، در آن‌ها به فرد می‌آموزند تا در برخورد با مسائل چطور فکر کنند نه آن‌که چه فکر کنند. لذا، توانایی حل مسئله فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثرتری مسائل زندگی را حل نماید (فتی، موتابی، محمدخانی و کاظم‌زاده عطوفی، ۱۳۸۵). همچنین، آموزش حل مسئله بر چگونگی کسب داده‌های جامع از مسئله موردنظر، چگونگی صورت‌بندی یک راهبرد مناسب برای حل آن و انجام راهبرد و بازبینی عملکرد تا زمان رسیدن به هدف متمرکز است و لزوم به‌کارگیری رویکرد حل مسئله در این است که این شیوه آموزشی در حوزه‌هایی مثل افزایش تفکر انتقادی مؤثر است (کونگ، کین، ژو و مائو و گائو^۵، ۲۰۱۴). در

-
1. Goleman
 2. Parker, Taylor and Baghy
 3. Brearley
 4. Salovay, Mayer and Caruso
 5. Kong, Qin, Zhou, Mou and Gao

این روش، با استفاده از شیوه مباحثه، فراگیران فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند، به آنان فرصت داده می‌شود تا تجربیات خود را با دیگران در میان گذاشته و حقایق مرتبط با یک مشکل مطرح‌شده را تعیین کنند. سپس بر پایه این حقایق و در مرحله تفکر انتقادی با بارش افکار در مورد ماهیت مشکل مطرح‌شده، به تولید ایده بپردازند. این ایده‌ها می‌تواند بر حسب بیشترین تا کمترین احتمال اولویت‌بندی شود و نشان‌دهنده آن است که گروه درباره مسئله مورد نظر فکر کرده است. هم‌چنین، این ایده‌ها کمک می‌کند که افراد گروه به نقایص و نیازهای اطلاعاتی خود برای درک مطلب پی‌ببرند (ساندرز و دجبخش^۱، ۲۰۰۷). در راهبرد آموزش حل مسئله این باور وجود دارد که تحت تأثیر این روش آموزشی، میزان خودکارآمدی و کارایی فراگیران و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش خواهد یافت (ولفولک^۲، ۲۰۰۱)؛ بنابراین، نظام‌های آموزشی کارآمد و مبتنی بر آموزش حل مسئله به فراگیران کمک می‌کند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای غلبه بر مشکلات تحصیلی خود را کسب کنند (التان^۳، ۲۰۰۳). پژوهشگران مختلف هم‌چنین، نقش این آموزش را در کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان (وید، والز، گری، مک مولن، کس، مارک و یتیش^۴، ۲۰۱۰)، بهبود روابط با همسالان و کاهش رفتار ایدایی (یئو، ونگ، گرگن و انسلی^۵، ۲۰۰۵ و دالنیك، اسمیت، برنک و پنفیلد^۶، ۲۰۰۶)، کاهش حساسیت بین فردی و پرخاشگری (تاجری، ۱۳۹۵)، افزایش خودتنظیمی تحصیلی، تحمل استرس و کاهش افسردگی و اضطراب (غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴؛ شهبازی، حیدری و شیخی، ۱۳۹۰ و کردی، نصیری، مدرس غروی و ابراهیم‌زاده، ۱۳۹۱) نشان دادند.

معلمان، کارکنان و عوامل انسانی مدارس از جمله کسانی هستند که در سطوح گوناگونی با مسائل شایستگی هیجانی و راهبردهای حل مسئله درگیر هستند. بیش از همه، معلمان گستره وسیعی از مسائل و مشکلات آموزشی و هیجان‌های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش‌آموزان تجربه می‌کنند. ماهیت شغل آن‌ها این‌گونه است که نیازمند مواجهه شدن با هیجان‌ها و مسائل دانش‌آموزان، والدین و همکاران خویش هستند (برن^۷، ۲۰۰۰ و تراورس و کوپر^۸، ۱۹۹۳). در این میان، دانشجویان (دانشجو-معلمان) دانشگاه فرهنگیان، نمونه‌ای از خیل عظیم دانشجویان در کشور هستند که با چندین نوع عمده از عوامل فشارزا مانند تغییرات مربوط به حرفه معلمی، پرسش‌های کلاسی و امتحانات، استقلال مالی، انتخاب همسر، اضطراب امتحان، استرس شغلی و غیره که همه این موارد با ایجاد فشار و استرس و مستعد ساختن اضطراب و نگرانی و افزایش

1. Saunders and Dejbakhsh
2. Wollfolk
3. Altun
4. Wade, Walz, Carey, Mc Mullen, Cass, Mark and Yeates
5. Yeo, Wong, Gerken and Ansley
6. Dallnic, Smith, Brank and Penfileld
7. Burns
8. Travers and Cooper

پیشانی بر سلامت جسمی و روانی و در نتیجه عملکرد آنان تأثیر منفی دارند، دست‌وپنجه نرم می‌کنند. لذا، بهره‌مندی از ابزارهایی که بتواند علاوه بر کاهش عوامل فشارزا، تحمل پیشانی آنان را افزایش دهد و به بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی منجر شود، فایده، ضرورت و اهمیت این پژوهش را دوچندان می‌کند. از سویی، نتایج پژوهش حاضر کمک می‌کند تا تأثیر به‌کارگیری هر یک از شیوه‌های آموزشی شایستگی هیجانی و حل مسئله در افزایش یا کاهش تحمل پیشانی مشخص گردد و مقایسه این دو روش آموزشی در صورت معناداری به شناسایی روش برتر منجر خواهد شد. بر همین اساس، این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا تأثیر آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پیشانی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان متفاوت است؟

۲. روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه‌های آزمایش و گواه است. جامعه آماری عبارت از تمام دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مازندران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۹۹۲ نفر بود. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، پردیس پسرانه دکتر شریعتی ساری به‌عنوان مرکز برگزاری طرح پژوهش و دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی، آموزش ابتدایی و ادبیات فارسی که درس نظریه‌های یادگیری و آموزش را در نیمسال دوم ۹۶-۱۳۹۵ انتخاب کرده بودند، به‌صورت تصادفی (بر اساس قرعه) به‌عنوان گروه‌های آزمایش و گواه انتخاب شدند. انتخاب حجم نمونه با نظر استادان راهنما و مشاور، پیشینه‌های پژوهشی، تجربیات قبلی در این زمینه و ظرفیت کلاس بود که به‌صورت تصادفی ساده (قرعه‌کشی)، دانشجویان رشته ادبیات فارسی به تعداد ۲۹ نفر به‌عنوان گروه گواه، دانشجویان رشته آموزش ابتدایی به تعداد ۲۴ نفر به‌عنوان گروه آزمایش جهت اجرای دوره آموزشی شایستگی هیجانی و دانشجویان رشته زبان انگلیسی به تعداد ۲۷ نفر به‌عنوان گروه آزمایش جهت اجرای دوره آموزشی حل مسئله، انتخاب شدند. لازم به توضیح است که تمام آزمودنی‌های عضو گروه آزمایشی آموزش شایستگی هیجانی (۲۴ نفر) در مراحل پس‌آزمون و پیگیری حضور داشتند؛ اما آزمودنی‌های گروه آزمایشی آموزش حل مسئله، در هر یک از مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌دلیل پاسخ ندادن به پرسشنامه از ۲۷ نفر به ۲۰ نفر و در گروه گواه از ۲۹ نفر به ۲۷ نفر تقلیل یافت.

۲-۱. ابزار پژوهش

پرسشنامه تحمل پیشانی^۱: مقیاس تحمل پیشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) دارای ۱۵ گویه است و چهار خرده‌مقیاس تحمل پیشانی هیجانی (تحمل: گویه‌های ۱، ۳ و ۵)، جذب شدن به وسیله هیجان‌های منفی (جذب: گویه‌های ۲، ۴ و ۵)، ارزیابی ذهنی پیشانی (ارزیابی: گویه‌های ۶، ۷، ۹،

1. Distress Tolerance Scale (DTS)

۱۰، ۱۱ و ۱۲) و تنظیم تلاش‌ها در راستای کاهش پریشانی (تنظیم: گویه‌های ۸، ۱۳ و ۱۴) را اندازه‌گیری می‌کند. عبارات این پرسشنامه بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (۱: کاملاً موافقم، ۲: موافقم، ۳: نظری ندارم، ۴: مخالفم و ۵: کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شوند؛ اما، نمره‌گذاری در سؤال‌های ۶ و ۱۳ به صورت معکوس (۵: کاملاً موافقم و ۱: کاملاً مخالفم) است. حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد ۷۵ و حداقل نمره ۱۵ است. چنانچه، در هر خرده‌مقیاس و نمره کل، مجموع نمرات بر تعداد گویه‌ها تقسیم گردد، حداکثر نمره ۵ و حداقل نمره برابر ۱ است. سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس برابر ۰/۸۲ گزارش نمودند. هم‌چنین، گزارش کردند که این پرسشنامه دارای روایی ملاکی و هم‌گرایی اولیه خوبی است. علوی، مدرس غروی، امین یزدی و صالحی فدردی (۱۳۹۰) نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ گزارش کرده است که کل مقیاس دارای پایایی همسانی درونی بالا ($\alpha = 0/71$) و خرده مقیاس‌ها دارای پایایی متوسطی (تحمل: ۰/۵۴، جذب: ۰/۴۲، ارزیابی: ۰/۵۶ و تنظیم: ۰/۵۸) هستند. امین‌الرعایا، کاظمیان و اسمعیلی (۱۳۹۵) نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های تحمل، جذب، ارزیابی و تنظیم به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۰ و برای کل مقیاس‌ها برابر ۰/۸۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، براساس ضریب آلفای کرونباخ، میزان پایایی برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

شیوه مداخله: پس از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایشی و گواه، با رعایت دقیق نکات اخلاقی، با انجام پیش‌آزمون (توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه تحمل پریشانی سیمونز و گاهر) در بین آزمودنی‌های هر سه گروه، طرح آغاز و به مدت یک ماه به طول انجامید. برای آزمودنی‌های دو گروه آزمایشی، آموزش شایستگی هیجانی و آموزش حل مسئله، طی ۱۰ جلسه، هر جلسه به مدت ۷۵ تا ۹۰ دقیقه و در روزهای زوج (شنبه، دوشنبه و چهارشنبه) و توسط پژوهشگر اجرا گردید. هر جلسه نخست با طرح سؤال درمورد هدف جلسه، آغاز و در ادامه مفاهیم نظری مربوط به مهارت‌ها، مورد بحث و گفتگو قرار می‌گرفت. در پایان هر فعالیت نیز هدف مورد نظر با طرح چند سؤال جمع‌بندی می‌شد. در این مدت اعضای گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان مداخلات، آزمودنی‌های هر سه گروه به سؤالات پرسشنامه تحمل پریشانی (مرحله پس‌آزمون) و جهت سنجش پایداری تأثیر دوره‌های آموزشی، یک ماه پس از اجرای پس‌آزمون، آزمودنی‌های هر سه گروه مجدداً به سؤالات پرسشنامه تحمل پریشانی (مرحله پیگیری) پاسخ گفتند.

محتوای جلسات آموزش شایستگی هیجانی: این برنامه بر اساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی صدی دمیرچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹)، برگرفته از الگوی نظری بار-آن

(۲۰۰۰)، اصول پیشنهادی گلمن (۱۹۹۸)، آموزش مهارت‌های زندگی کلینکه^۱ (۱۳۸۸) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی سازمان یونیسف^۲ (۱۳۷۸) انتخاب شد.

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش شایستگی هیجانی

جلسه	هدف	فعالیت‌ها
۱	آشنایی و معارفه/ بیان اهداف و انتظارات	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی، بیان اهمیت طرح و اهمیت شرکت در کلیه جلسات و اهمیت کسب دانش لازم در خصوص مهارت‌های شایستگی هیجانی و اجرای پیش‌آزمون.
۲	خودآگاهی	بحث پیرامون مباحثی چون خودآگاهی و اهمیت آن در هوش هیجانی- اجتماعی، نقش احساسات و واکنش‌ها در زندگی، چگونگی مشاهده و شناخت احساسات خود، شیوه‌های شناخت نقاط ضعف و قوت خود، شیوه‌های یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار.
۳	روابط بین فردی (ارتباطات)	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر، تبدیل شدن به شنونده و پرسشگری خوب، نحوه تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها، چگونگی ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود و شیوه‌هایی که به توسعه روابط بین فردی مؤثر منتهی می‌شوند.
۴	تصمیم‌گیری شخصی/ انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری، شیوه‌های بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آن‌ها، روش‌های تشخیص تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خاص، اهمیت انعطاف‌پذیری در زندگی و ویژگی‌های مثبت آن، لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.
۵	شناخت احساسات	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، مرور کلی جلسات قبلی، بحث پیرامون شناخت احساسات و نام‌گذاری آن‌ها، تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آن‌ها در روابط بین فردی.
۶	همدلی/ ابراز وجود	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنان، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های مختلف، تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت نه گفتن.

1. Kleinke
2. United Nations emergency Children's Fund (UNICEF)

مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون تأثیر استرس بر جنبه‌های مختلف زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راه‌کارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس.	مقابله با استرس (فشار روانی)	۷
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون مراحل حل مسئله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مسئله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی، تقسیم‌بندی و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای کارها، شیوه‌های صحیح تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه، راه‌کارهای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن.	حل مسئله/ مدیریت زمان	۸
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث و بررسی پیرامون نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، شیوه مؤثر کنترل هیجان‌ها، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن.	کنترل هیجان‌ها	۹
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، جمع‌بندی دوره و انجام آزمون.	پس‌آزمون	۱۰

محتوای جلسات آموزش حل مسئله: بر اساس آموزش حل مسئله به روش گلدفرید و دیویسون^۱ با استفاده از کتاب رفتاردرمانی گلدفرید و دیویسون (ترجمه ماهر، ۱۳۷۰)، مهارت حل مسئله جزایری و رحیمی (۱۳۹۱) و مدل تدریس مبتنی بر حل مسئله گالبرایت و جونز^۲ (۱۹۷۵)، تهیه و اجرا گردید.

جدول ۲: محتوای جلسات آموزش حل مسئله

جلسه	هدف	فعالیت‌ها
۱	آشنایی و معارفه/ بیان اهداف و انتظارات	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی، بیان اهمیت طرح و اهمیت شرکت در کلیه جلسات و بحث مقدماتی پیرامون اهمیت آموزش حل مسئله و اجرای پیش‌آزمون.
۲	کشف و تعریف دقیق مسئله	بحث پیرامون ماهیت، اساس و مراحل مهارت حل مسئله، تشریح شیوه‌های کمک به افراد جهت پذیرش مشکلات به‌عنوان بخشی از زندگی که راه‌حلی برای غلبه بر آن‌ها وجود دارد، تهیه لیستی از مشکلات و بحث پیرامون شیوه‌های حل آن.
۳	عللبروز مسئله	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث پیرامون‌نگاه شدن از مسئله، اهمیت و جدی بودن مسئله، معنی‌دار ساختن مسئله (تعریف مسئله)، نحوه سازمان‌دهی به ابعاد مسئله، تشریح تأثیر نگرش افراد در چگونگی حل مسئله، معرفی باورهای رایج در مورد مشکلات و شیوه‌های جایگزین کردن باورهای جدید.

1. Goldfried & Davison

2. Galbraith & Jones

مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث در خصوص شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات نسبت به مسئله و ارزیابی آن‌ها، شیوه‌های مرتب کردن شواهد، شناسایی و چگونگی انتخاب راه‌حل‌ها.	جمع‌آوری راه‌حل‌ها	۴
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، ادامه بحث جلسه قبل و بررسی پیرامون شیوه‌های رسیدن به اهداف، بررسی روش‌های مختلف کشف و تولید راه‌حل‌های بیشتر برای حل مسئله، چگونگی اهمیت دادن به همه راه‌حل‌ها.	جمع‌آوری راه‌حل‌ها	۵
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، مرور کلی جلسات قبلی، بحث و بررسی پیرامون ارزیابی اجرای راه‌حل‌های انتخابی، تمرین فرآیند حل مسئله با یک مثال فرضی.	ارزیابی راه‌حل‌ها	۶
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، اصول سیال سازی ذهن، راه‌حل‌ها و قضاوت نکردن راه‌حل‌های پیشنهادی، نمره دهی به راه‌حل‌های مختلف براساس مزایا و معایب، انتخاب بهترین راه‌حل (مسیری که قطعاً به اهداف منتهی می‌شوند، کمترین مشکل را ایجاد می‌کند، مزاحمت کمتری برای دیگران به بار می‌آورند) و پیش‌بینی نتایج.	ارزیابی راه‌حل‌ها و انتخاب راه‌حل برتر	۷
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث پیرامون طرح‌ریزی برای اجرای بهترین راه‌حل و ارزیابی نتیجه اجرای بهترین راه‌حل انتخاب‌شده، چگونگی انتخاب سایر راه‌حل‌ها در صورت مؤثر واقع نشدن راه‌حل‌های قبلی به ترتیب اولویت.	اجرای راه‌حل و بازبینی	۸
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، بحث پیرامون تعمیم نتایج به سایر موقعیت‌های مشابه، تمرین فرآیند حل مسئله با یک مثال فرضی و ارزیابی اجرای راه‌حل انتخابی.	کاربرد نتایج	۹
مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف، جمع‌بندی دوره و انجام آزمون.	پس‌آزمون	۱۰

۲-۲. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش تجزیه و تحلیل توصیفی، مقادیر میانگین و انحراف استاندارد برای متغیر تحمل پریشانی و خرده‌مقیاس‌های آن، در پیش‌آزمون، پس‌آزمون (مرحله پایان دوره آموزشی) و پیگیری (یک ماه بعد از اتمام دوره آموزشی)، در هر یک از گروه‌های مورد مطالعه (دوره آموزشی شایستگی هیجانی، دوره آموزشی حل مسئله و گواه) محاسبه شد. همچنین، به منظور یافتن پاسخ سؤال‌های پژوهش، از آزمون تحلیل واریانس در اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ (آزمون تحلیل واریانس با تکرار سنجش) استفاده شد. خاطرنشان می‌سازد، قبل از اجرای این آزمون لازم است کلیه متغیرها از توزیع نرمال پیروی نموده (آزمون شاپیرو-ویلک)، آزمون لون (آزمون همگنی واریانس‌ها) نشان دهد که داده‌ها، تساوی خطای واریانس را زیر سؤال نبرده و به عبارت دیگر واریانس گروه‌ها همگن باشد، کوواریانس میان گروه‌های مورد مطالعه همگن باشد (آزمون M باکس) و واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های مربوط به گروه‌ها (کرویت) یکسان باشد (آزمون کرویت موخلی).

1. Repeated Measures

۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد که تعداد آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی آموزش شایستگی هیجانی، ۲۴ نفر؛ گروه آزمایشی آموزش حل مسئله، ۲۰ نفر و گواه برابر ۲۷ نفر است. کلیه شرکت‌کنندگان مرد و در ترم چهارم (نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵) مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۳، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن را در هر یک از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و در هر یک از گروه‌های مورد مطالعه گزارش نموده است.

جدول ۳: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیر تحمل پریشانی مؤلفه‌های آن

متغیرها	آزمون	گروه‌ها			
		شایستگی هیجانی		حل مسئله	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون	۲/۷۴	۰/۳۱	۲/۶۲	۰/۴۵	۲/۶۴
پیگیری	۴/۰۴	۰/۶۹	۴/۰۱	۰/۶۴	۲/۷۹
جذب	۴/۱۳	۰/۷۷	۴/۰۲	۰/۷۰	۲/۸۷
پیش‌آزمون	۲/۶۵	۰/۲۸	۲/۵۸	۰/۳۶	۲/۸۵
پیگیری	۴/۱۷	۰/۶۰	۴/۱۰	۰/۶۴	۲/۷۱
تنظیم	۴/۱۸	۰/۷۹	۴/۱۵	۰/۶۹	۲/۷۷
پیش‌آزمون	۲/۷۷	۰/۳۱	۲/۶۳	۰/۳۵	۲/۸۴
پیگیری	۴/۱۶	۰/۴۷	۴/۰۹	۰/۵۶	۲/۸۳

اطلاعات مندرج در جدول ۳، نشان می‌دهد میانگین تحمل پریشانی در آزمودنی‌هایی که در دوره آموزشی شایستگی هیجانی شرکت داشتند از ۲/۷۷ در پیش‌آزمون به ۴/۲۷ در پس‌آزمون و ۴/۱۶ در مرحله پیگیری تغییر یافت. این میزان در آزمودنی‌هایی که به شیوه حل مسئله آموزش دیده بودند، از ۲/۶۳ در پیش‌آزمون به ۴/۲۰ در پس‌آزمون و ۴/۰۹ در مرحله پیگیری تغییر یافت. در آزمودنی‌های گروه گواه نیز از ۲/۸۴ در پیش‌آزمون به ۲/۸۹ در پس‌آزمون و ۲/۸۳ در مرحله پیگیری تغییر یافت.

جهت تعیین اثربخشی روش‌های آموزشی شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پریشانی، هم‌چنین، مقایسه دو روش آموزشی (شایستگی هیجانی و حل مسئله)، از آزمون آماری تحلیل

واریانس در اندازه‌گیری‌های مکرر، استفاده شد. قبل از استفاده از این آزمون، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. بر این اساس، نتایج مربوط به نرمال بودن (آزمون شاپیرو-ویلک) در جدول ۴، همگنی واریانس‌ها (آزمون لون) در جدول ۵ و نتایج مربوط به همگنی کوواریانس (آزمون M باکس) و اصل تقارن مرکب (آزمون کرویت موخلی) در جدول ۶ گزارش شد. جدول ۴، نتایج مربوط به آزمون فرض نرمال بودن متغیرتحميل پریشانی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول ۴: بررسی فرض نرمال بودن

متغیرها	گروه‌ها	شایستگی هیجانی			حل مسئله			گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
تحمل	آماره W	۰/۹۴۶	۰/۹۱۹	۰/۹۴۲	۰/۹۳۷	۰/۹۷۸	۰/۹۱۲	۰/۹۲۶	۰/۹۲۸	۰/۹۷۵
	سطح معناداری	۰/۲۲۱	۰/۰۹۳	۰/۲۵۸	۰/۱۳۸	۰/۸۹۸	۰/۰۷۰	۰/۱۰۲	۰/۱۱۲	۰/۸۵۵
جذب	آماره W	۰/۹۲۵	۰/۹۱۷	۰/۹۴۵	۰/۹۵۷	۰/۹۴۴	۰/۹۲۷	۰/۹۵۸	۰/۹۶۶	۰/۹۸۷
	سطح معناداری	۰/۰۷۴	۰/۰۶۷	۰/۲۵۵	۰/۴۸۰	۰/۲۴۴	۰/۱۰۵	۰/۴۵۲	۰/۶۲۲	۰/۹۸۸
ارزیابی	آماره W	۰/۹۸۰	۰/۹۱۳	۰/۹۴۲	۰/۹۵۷	۰/۹۴۵	۰/۹۶۵	۰/۹۶۹	۰/۹۵۰	۰/۹۵۸
	سطح معناداری	۰/۸۹۹	۰/۰۵۳	۰/۱۰۱	۰/۴۸۸	۰/۲۴۹	۰/۷۷۶	۰/۶۹۱	۰/۳۱۸	۰/۴۴۷
تنظیم	آماره W	۰/۹۳۶	۰/۹۶۰	۰/۹۵۲	۰/۹۲۵	۰/۹۰۰	۰/۹۲۳	۰/۹۲۸	۰/۹۱۲	۰/۹۲۸
	سطح معناداری	۰/۳۳۴	۰/۴۳۹	۰/۲۹۳	۰/۱۲۲	۰/۰۹۵	۰/۱۱۳	۰/۱۱۰	۰/۰۵۳	۰/۱۱۲
تحمل	آماره W	۰/۹۴۳	۰/۹۵۳	۰/۹۱۵	۰/۹۳۷	۰/۹۳۱	۰/۹۱۷	۰/۹۶۵	۰/۹۴۷	۰/۹۴۱
	سطح معناداری	۰/۱۹۳	۰/۳۰۸	۰/۱۶۲	۰/۳۴۳	۰/۲۸۴	۰/۱۷۴	۰/۵۸۹	۰/۲۷۱	۰/۲۰۵

اطلاعات مندرج در جدول ۴، نشان می‌دهد در سطح اطمینان ۹۵ درصد، فرض نرمال بودن متغیر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن، مورد تأیید داده‌ها است، چراکه مقدار سطح معناداری (Sig.) محاسبه شده از مقدار $\alpha = 0/05$ ، بزرگ‌تر است، یعنی: $\text{Sig.} > \alpha = 0/05$.
جدول ۵، نتایج مربوط به آزمون فرض همگن بودن واریانس‌ها (آزمون لون) در متغیر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول ۵: بررسی فرضه مگنی واریانس‌ها

متغیرها	شاخص‌ها	تکرار	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون
تحمل	آماره F	۲/۷۳	۰/۶۰
	سطح معناداری	۰/۰۷۲	۰/۵۴۹
جذب	آماره F	۲/۰۳	۰/۳۰
	سطح معناداری	۰/۱۴۰	۰/۷۴۵
ارزیابی	آماره F	۱/۳۸	۰/۱۹
	سطح معناداری	۰/۲۵۸	۰/۸۲۴
تنظیم	آماره F	۰/۰۱	۰/۸۱
	سطح معناداری	۰/۹۸۷	۰/۸۳۳
تحمل پریشانی	آماره F	۰/۸۶	۰/۳۶
	سطح معناداری	۰/۴۳۰	۰/۷۰۰

اطلاعات مندرج در جدول ۵، نشان می‌دهد در سطح اطمینان ۹۵ درصد، فرض همگن بودن متغیر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن، مورد تأیید داده‌ها است، چراکه مقدار سطح معناداری (Sig.) از مقدار $\alpha = 0/05$ ، بزرگ‌تر است، یعنی: $\text{Sig.} > \alpha = 0/05$.
جدول ۶، نتایج مربوط به آزمون فرض همگنی کوواریانس (آزمون M باکس) و اصل تقارن مرکب (آزمون کرویت موخلی) در متغیر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول ۶: آزمون فرضهنگن بودن کوواریانس و کرویت

متغیر	شاخص‌ها	Box's M	Mauchly's W
تحمل	مقدار محاسباتی	۱۳/۹۹	۰/۹۸
	سطح معناداری	۰/۳۶۴	۰/۵۵۵
جذب	مقدار محاسباتی	۱۸/۱۰	۰/۹۶
	سطح معناداری	۰/۱۵۳	۰/۲۷۱
ارزیابی	مقدار محاسباتی	۱۳/۸۰	۰/۹۸
	سطح معناداری	۰/۳۷۷	۰/۴۵۷
تنظیم	مقدار محاسباتی	۱۳/۲۱	۰/۹۶
	سطح معناداری	۰/۴۱۹	۰/۲۶۹
تحمل پریشانی	مقدار محاسباتی	۱۳/۶۶	۰/۹۶
	سطح معناداری	۰/۳۸۶	۰/۲۵۹

اطلاعات مندرج در جدول ۶، نشان می‌دهد در سطح اطمینان ۹۵ درصد، فرض همگنی کوواریانس و فرض کرویت (اصل تقارن مرکب)، برقرار است، چراکه مقدار سطح معناداری (Sig.) محاسبه شده از مقدار $\alpha = 0/05$ ، بزرگ‌تر است، یعنی: $\text{Sig.} > \alpha = 0/05$.

جدول ۷، نتایج آزمون تحلیل واریانس در اندازه‌گیری‌های مکرر را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	آماره F	سطح معناداری	ضریب اتا
	گروهها	۵۳/۵۷	۲	۲۶/۷۸	۹۸/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹
تحمل	مراحل	۳۷/۲۷	۲	۱۸/۶۳	۲۸/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵
	تعامل مراحل با گروهها	۱۷/۰۰	۴	۴/۲۵	۱۵/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱
	گروهها	۴۰/۰۰	۲	۲۰/۰۰	۶۹/۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰
جذب	مراحل	۳۳/۶۰	۲	۱۶/۸۰	۲۰/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸
	تعامل مراحل با گروهها	۲۲/۰۴	۴	۵/۵۱	۱۹/۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶
	گروهها	۵۳/۳۸	۲	۲۶/۶۹	۱۳۰/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶
ارزیابی	مراحل	۳۹/۲۹	۲	۱۹/۶۵	۳۹/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴
	تعامل مراحل با گروهها	۳۱/۳۴	۴	۷/۸۴	۳۸/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳
	گروهها	۷۳/۲۸	۲	۳۶/۶۴	۱۲۹/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶
تنظیم	مراحل	۴۵/۸۷	۲	۲۲/۹۴	۴۳/۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶
	تعامل مراحل با گروهها	۲۲/۷۰	۴	۵/۶۷	۲۰/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷
	گروهها	۴۶/۲۹	۲	۲۳/۱۴	۱۶۱/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰
تحمل	مراحل	۳۵/۷۹	۲	۱۷/۹۰	۵۲/۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱
پیشانی	تعامل مراحل با گروهها	۲۳/۶۸	۴	۵/۹۲	۴۱/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵

جدول ۸: آزمون تعقیبی شفه

متغیر	مرحله	تفاضل میانگین شایستگی هیجانی و حل مسئله	سطح معناداری	تفاضل میانگین شایستگی هیجانی و شاهد	سطح معناداری	تفاضل میانگین حل مسئله و شاهد	سطح معناداری
تحمل	پیش آزمون	۰/۱۲	۰/۶۹۷	۰/۰۹	۰/۷۷۵	- ۰/۰۳	۰/۹۸۱
	پس آزمون	۰/۱۱	۰/۸۵۷	۱/۳۵	۰/۰۰۱	۱/۲۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۰۳	۰/۹۹۲	۱/۲۵	۰/۰۰۱	۱/۲۲	۰/۰۰۱
جذب	پیش آزمون	۰/۰۸	۰/۸۶۰	- ۰/۰۸	۰/۸۰۲	- ۰/۱۶	۰/۴۹۲
	پس آزمون	۰/۱۱	۰/۸۸۸	۱/۲۶	۰/۰۰۱	۱/۱۵	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۰۹	۰/۹۳۸	۱/۳۹	۰/۰۰۱	۱/۳۱	۰/۰۰۱
ارزیابی	پیش آزمون	۰/۰۷	۰/۸۳۱	- ۰/۲۰	۰/۱۶۲	- ۰/۲۷	۰/۰۵۴
	پس آزمون	- ۰/۱۲	۰/۷۸۶	۱/۵۱	۰/۰۰۱	۱/۳۸	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۰۷	۰/۹۴۷	۱/۴۶	۰/۰۰۱	۱/۴۰	۰/۰۰۱
تنظیم	پیش آزمون	۰/۲۱	۰/۰۹۲	۰/۱۰	۰/۵۱۱	- ۰/۱۱	۰/۵۰۶
	پس آزمون	۰/۰۳	۰/۹۸۹	۱/۴۰	۰/۰۰۱	۱/۳۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	- ۰/۰۶	۰/۹۵۸	۱/۴۹	۰/۰۰۱	۱/۴۳	۰/۰۰۱
تحمل پریشانی	پیش آزمون	۰/۱۴	۰/۴۲۲	- ۰/۰۷	۰/۷۹۵	- ۰/۲۱	۰/۱۴۳
	پس آزمون	۰/۰۷	۰/۸۹۱	۱/۳۸	۰/۰۰۱	۱/۳۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۰۷	۰/۸۹۸	۱/۳۴	۰/۰۰۱	۱/۲۶	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۷، نشان داد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0/05$)، بین میانگین تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن در هر یک از گروه‌های مورد مطالعه (گواه، آموزش شایستگی هیجانی و آموزش حل مسئله) و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد، چون ($\text{Sig.} < \alpha = 0/05$).

جدول ۸، نتایج آزمون تعقیبی شفه را ارائه نموده است.

مندرجات جدول ۸، نشان داد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0/05$)، دوره آموزشی مبتنی بر شایستگی هیجانی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن (تحمل پریشانی هیجانی (تحمل)، جذب‌شدن به وسیله هیجان‌های منفی (جذب)، ارزیابی ذهنی پریشانی (ارزیابی) و تنظیم تلاش‌ها در راستای کاهش پریشانی (تنظیم))، دارند. همچنین، دوره آموزشی مبتنی بر حل مسئله نیز در هر یک از مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن دارند، چون ($P < \alpha = 0/05$)؛ اما، بین تأثیر دوره آموزشی مبتنی بر شایستگی هیجانی و دوره آموزشی مبتنی بر حل مسئله بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، چون ($P > \alpha = 0/05$).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل پریشانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شد. بررسی نتایج پژوهش نشان داد که دوره آموزشی مبتنی بر شایستگی هیجانی بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن تحمل پریشانی هیجانی (تحمل)، جذب‌شدن به وسیله هیجان‌های منفی (جذب)، ارزیابی ذهنی پریشانی (ارزیابی) و تنظیم تلاش‌ها در راستای کاهش پریشانی (تنظیم)، تأثیر دارد. این اثربخشی با گذر زمان (۱ ماه) پایدار مانده است. این نتیجه با پژوهش‌های سالوی و دیگران (۲۰۰۲)، پارکر و دیگران (۲۰۰۱)، بریرلی (۲۰۰۱)، احمدپورترکی و دیگران (۱۳۹۷)، توکلی‌زاده و دیگران (۱۳۹۷) و حصارسرخ و دیگران (۱۳۹۵) که از تأثیر آموزش شایستگی هیجانی بر کاهش اختلالات روانی و تقویت رفتارهای مثبت حمایت نموده‌اند، همسو است. می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در آموزش شایستگی هیجانی شناخت احساسات، آگاهی از شیوه‌های کنترل هیجان‌ها، تسلط بر شیوه‌های تقویت روابط بین فردی و برقرار کردن ارتباطات مؤثر با دیگران، مهارت تصمیم‌گیری شخصی، انعطاف‌پذیری در مقابل چالش‌ها و مشکلات، آگاهی از شیوه‌های توسعه مهارت همدلی و ابراز وجود و مقابله با فشارهای روانی، کاربست شیوه‌های حل مسئله و مدیریت زمان، سبب می‌گردد، دانشجویان در مواجهه با موقعیت‌های دشوار، چالش‌انگیز، تکالیف سخت و مشکل نهراسند و با خودباوری، اعتماد به توانمندی‌های خود، کوشش و پافشاری بیشتر به سطوح بالاتری از تحمل پریشانی دست یابند.

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد که دوره آموزشی مبتنی بر حل مسئله بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن (تحمل، جذب، ارزیابی و تنظیم)، تأثیر دارد. این اثربخشی با گذر زمان (۱ ماه) پایدار مانده است. این نتیجه با پژوهش‌های وید و دیگران (۲۰۱۰)، دالنیک و دیگران (۲۰۰۶)، یئو و دیگران (۲۰۰۵)، تاجری (۱۳۹۵)، غریبی و بهاری‌زر (۱۳۹۴)، کردی و دیگران (۱۳۹۱) و شهبازی و دیگران (۱۳۹۰) که از تأثیر آموزش حل مسئله بر کاهش مشکلات رفتاری و اختلالات روانی حمایت نموده‌اند، همسو است. می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در شیوه آموزش حل مسئله، دانشجویان با انواع فرضیه‌ها و آزمون‌ها کار می‌کنند، آنان از پاسخ‌ها و نتایجی که به دست آورده‌اند، برای حل مسائل یا ارائه فکری جدید و اندیشه‌ای نو کمک می‌گیرند، این شیوه به آنان برای برهم زدن منظومه فکری موجود خویش و ترسیم چشم‌اندازهای جدید برای حل مسائل و موضوع‌های موجود در زمینه‌های مختلف، کمک می‌کند. در این مورد دانشجویان آنچه را یاد گرفته‌اند در موقعیت‌های جدید به کار بسته و به یک نوآفرینی دست می‌زنند و از طریق افزایش خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس، میزان تحمل پریشانی خود را تقویت می‌کنند.

نتایج پژوهش، هم‌چنین نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین تأثیر دوره آموزشی مبتنی بر شایستگی هیجانی و دوره آموزشی مبتنی بر حل مسئله بر تحمل پریشانی و مؤلفه‌های آن وجود ندارد. این نتیجه با گذر زمان (۱ ماه) نیز پایدار مانده است. می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در الگوی آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله، دانشجویان راه‌های مختلفی را تمرین می‌کنند که در آن، شیوه‌ها و فرصت‌های لازم برای اندیشیدن و تفکر به آنان داده می‌شود، از این‌رو، این شیوه‌ها آنان را برمی‌انگیزد تا ایده‌ها یا افکار نو را در خود پرورش و بدون احساس هرگونه ترس و خجالتی، ارائه دهند.

براساس نتایج به دست آمده در این مطالعه، برنامه‌ریزی آموزش مهارت‌های شایستگی‌های هیجانی و حل مسئله برای مقابله صحیح با مشکلات، بحران‌ها، حل تعارض‌ها، بهبود ارتباطات نسل جوان و مربیان این نسل و به ویژه معلمان پیشنهاد می‌گردد. چرا که توانایی مدیریت هیجان‌ها در خود و دیگران، هم‌چنین، گزینش بهترین راه‌حل ممکن و کاربست آن در زندگی تحصیلی و اجتماعی، یک مهارت با ارزش برای دانشجویان رشته معلمی است. دانشجو معلمان امروز، در آینده‌ای بسیار نزدیک، گستره وسیعی از هیجان‌های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش‌آموزان تجربه می‌کنند که نیازمند راه‌کارهایی مثبت و منعطف برای رویارویی با آن‌ها است. ماهیت شغل آنان نیازمند مواجه شدن با هیجان‌های مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموزان، والدین و همکاران و تحمل سطوح بالایی از استرس‌های شغلی است. در واقع، استرس، تحلیل ضعیف از شرایط و ناتوانی در انتخاب شیوه‌های مؤثر مقابله با شرایط بحران‌آفرین و مدیریت ضعیف هیجان‌ها، علل اصلی برای نارضایتی معلمان از حرفه خود و ترک آن است. این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشت که نیاز است در تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرند. با توجه به تعداد زیاد آزمودنی‌ها در هر کلاس، اجرای روش‌های

آموزشی گاهی با برهم خوردن نظم و اشکال در کنترل کلاس توسط مجری همراه بود، جا دارد در روش‌های مشابه آموزشی برای اجرای هر چه بهتر روش‌های فعال در آموزش، در سازمان‌دهی کلاس‌ها این نکته مدنظر قرار گیرد. در گروه‌های آزمایش و گواه افت آزمودنی وجود داشت و سرانجام این‌که نمونه پژوهش به دانشجویان پسر دکتر شریعتی ساری و رشته‌های زبان انگلیسی، آموزش ابتدایی و ادبیات فارسی در نیم سال دوم ۹۶-۱۳۹۵ محدود بود. با توجه به محدودیت‌های فوق، در تعمیم‌یافته‌های پژوهش دقت لازم به عمل آید. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود ضمن به حداقل رساندن تفاوت‌های گروهی قبل از اعمال کاربردی، تحقیق حاضر را در رشته‌های مختلف، دختران و در مقاطع مختلف تحصیلی از جمله دانش‌آموزان تکرار کنند. پژوهش حاضر علاوه بر این‌که ادبیات پژوهشی در مورد شایستگی هیجانی، حل مسئله و تحمل پربشانی را بسط می‌دهد، به مسئولان دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌کند که برای بهبود مشکلات روان‌شناختی دانشجویان به استفاده از روش‌های آموزشی شایستگی هیجانی و حل مسئله توجه ویژه داشته باشند.

منابع

- احمدپور ترکی، زهرا؛ حکیم جوادی، منصور و سلطانی‌شال، رضا. (۱۳۹۷). «تأثیر آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی بر پرخاشگری»، حل مسئله خوش‌بینی دانش‌آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین»، فصلنامه سلامت روان کودک، ۵(۲)، ۱۱۸-۱۰۷.
- اصغرنژاد، طاهره؛ خداپناهی، محمدکریم و حیدری، محمود. (۱۳۸۲). «بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی»، مجله روان‌شناسی، ۸(۳)، ۲۲۶-۲۱۸.
- امین‌الرعایا، رضوان؛ کاظمیان، سمیه و اسمعیلی، معصومه. (۱۳۹۵). «پیش‌بینی تحمل پریشانی براساس مؤلفه‌های ارتباطی خانواده مبدأ در زنان مطلقه و غیر مطلقه»، فصلنامه زن و جامعه، ۷(۲۸)، ۱۰۶-۹۱.
- تاجری، بیوک. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حساسیت بین فردی و پرخاشگری دانش‌آموزان»، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۵(۳)، ۵۵-۳۹.
- توکلی‌زاده، جهانشیر؛ زنگنه‌فر، ابراهیم و صفرزاده، سمیه. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت‌نفس و کاهش کمرویی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متعدد شهرستان قاین»، مجله پرستاری کودکان، ۴(۴)، ۸-۱.
- حصارسرخ، ربابه؛ طبیبی، زهرا؛ اصغری نکاح، سید محسن و باقری، نادر. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی‌سرپرست و بد سرپرست»، مجله روان‌شناسی بالینی، ۸(۳)، ۴۸-۳۷.
- شهبازی، سارا؛ حیدری، محمد و شیخی، رحیم‌علی. (۱۳۹۳). «تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر میزان تحمل استرس در دانشجویان پرستاری»، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، ۱۳(۲)، ۳۷-۳۲.
- صدری دمیرچی، اسماعیل؛ نویدی، احد و پورشنه، کامبیز. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف). (۱۳۷۸). راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی. ترجمه فاطمه قاسم‌زاده. تهران: نشر سازمان بهزیستی.
- عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). «ارتباط خودکارآمدی، تفکرانتقادی، سبک‌های تفکر و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری»، مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان، ۲۲(۳)، ۱۵-۲۳.
- علوی، خدیجه؛ مدرس غروی، مرتضی؛ امین یزدی، سید امیر و صالحی فدردی، جواد. (۱۳۹۰). «اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی به شیوه‌ی گروهی (با تکیه بر مؤلفه‌های هوشیاری فراگیر بنیادین، تحمل پریشانی و تنظیم هیجانی) بر نشانه‌های افسردگی در دانشجویان»، مجله اصول بهداشت روانی، ۱۳(۲)، ۱۳۵-۱۲۴.
- غریبی، حسن و بهاری‌زر، کیفسان. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان»، نشریه آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۲)، ۷۸-۶۱.

- فتی، لادن؛ موتابی، فرشته؛ محمدخانی، شهرام و کاظم‌زاده عطوفی، مهرداد. (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی: ویژه دانشجویان: کتاب راهنمای مدرس*. تهران: نشر دانژه.
- کردی، معصومه؛ نصیری، سعیده؛ مدرس غروی، مرتضی و ابراهیم‌زاده، سعید. (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر شدت افسردگی بر حسب آزمون بک در زنان در دوره پس از زایمان»، *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۴(۳)، ۲۳۵-۲۲۶.
- کلینکه، کریس لی. (۱۳۸۸). *مجموعه کامل مهارت‌های زندگی: روش‌های مقابله با اضطراب، افسردگی، تنهایی، کمروبی، شکست، اختلافات زناشویی، فقدان، پیری، درد، بیماری، آسیب، ضربه‌های روحی و ...*. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: نشر رسانه تخصصی.
- گلدفرید، هاروین آر و دیویسون، جرالڈ سی. (۱۹۹۲). *رفتار درمانی بالینی*. ترجمه فرهاد ماهر. مشهد: نشر آستان قدس رضوی.
- وکیلی، پریوش. (۱۳۸۶). «ارزیابی تأثیر آموزش حل مسئله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله»، *اندیشه و رفتار*، ۲(۶)، ۴۸-۳۹.
- Altun, I. (2003). "The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives". *Journal of Nurse Education Today*, 23(4), 575-558.
- Bar-On, R. E. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, Awiley company.
- Brearley, M. (2001). *Emotional intelligence in the classroom*. Crown House Publishing Ltd.
- Burns, R. (2000). *We know how, what's stopping us, Generating Effective Teaching and Learning*. Education Journal iskt Y and 28 (2) winter 2000. The Chinese University of Hong kong.
- Byham, W. C., Smith, A. B. & Paese, M. J. (2002). *Grow Your Own Leaders: How to Identify, Develop, and Retain Leadership Talent*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dallnic, A., Smith, S. W., Brank, E. M., Penfileld, R. D. (2006). "Classroom – based Cognitive – Behavioral in intervention to prevent aggression: Efficiency and Social Validity". *Journal School Psychology*, 44, 39-123.
- Felade, F. (2008). *Challenges in Engineering Education in Africa*. London: Macmillan.
- Galbraith, R. E. & Jones, T. M. (1975). "Teaching strategies for moral dilemmas: An application of Kohlberg's theory of moral development to the social studies classroom". *Social Education*, 39, 16-22.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
- Holifax, J. (2011). "The Precious Necessity of Compassion". *Journal of Pain and Symptom Management*, 41(1), 146-153.

- Keough, M. E., Riccardi, C. J., Timpano, K. R., Mitchell, M. A., & Schmidt, N. B. (2010). "Anxiety Symptomatology: The Association with Distress Tolerance and Anxiety Sensitivity". *Journal of Behavior Therapy*, 41, 567-574.
- Kong, L. N., Qin, B., Zhou, Y. Q., Mou, S. Y. & Gao, H. M. (2014). "The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students critical thinking: A systematic review and meta-analysis". *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 458-469.
- Kosa, K. & Stock, C. (2005). Analysis of key competencies documents in public health and health promotion. *Prepared for the 2nd meeting of the PHETICE project*, December 2005, Stockholm.
- Martel, J. P., & Gilles, D. (2006) "Quality of work life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of New model and Measuring Instrument". *Social Indicators Research*, 11(3), 146-159.
- Monnier, M. (2015). "Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills - A Theoretical Analysis and Structural Suggestion". *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 1-59.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J. & Baghy, R. M. (2001). "Relationship between alexithymia and Emotional Intelligence". *Personality and individual differences*, 30, 107-115.
- Salovay, P., Mayer, J. D. & Caruso. D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. in C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.) , Handbook of positive.
- Sanghi, S. (2008). *The Handbook of Competency Mapping*. India: Sage.
- Saunders, T. R. & Dejbakhsh, S. (2007). "Problem-based learning in undergraduate dental education: faculty development at the University of Southern California School of Dentistry". *Journal of Prosthodontics*, 16(5), 394-399.
- Schmidt-Fajlik, R. (2013). *Interpersonal Competence in the Learning of the English Language*. Submitted In Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor In Education In The Subject Didactics And Curriculum Studies At The University Of South Africa.
- Seo, J. W. & Kwon, S. M. (2014). "Validation of the Korean-Distress Intolerance Index in a Korean college sample". *The Korean Journal of Clinical Psychology*, 33(4), 783-798.
- Seo, J. W., & Kwon, S. M. (2016). "Testing an affective judgment model of distress tolerance in college heavy drinkers". *Journal of Addictive behaviors*, 58, 100-103.
- Sharma, R. (2012). "Measuring Social And Emotional Intelligence Competencies In The Indian Context". *Cross Cultural Management*, 19(1), 30-47.
- Simons, J. & Gaher, R. (2005). "The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure". *Motivation and Emotion*, 29, 83-102.
- Trafton, J. A., & Gifford, E. V. (2011). *Biological bases of distress tolerance*. Distress tolerance: Theory, research, and clinical applications, 80-102.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*. *Work and Stress*, 7, 203-219.

- Yeo, S. L., Wong, M., Gerken, K., & Ansley, T. (2005). "Children with severe emotional and / or Behavior disorder", *Childcare Lec*, 11, 7-22.
- Wade, Sh. L., Walz, N.C., Carey, J., Mc Mullen, K. M., Cass, J., Mark, E., & Yeates, K. O. (2010). "Effect on behavior problem of teen online problem-solving for adolescent traumatic brain injury". *Oct. Pediatrics*, 128(4), 947-953.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational psychology* .6th and 8th ed. boston: allyn and bacon.