

اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان

نادر حاجلو* و خدیجه عیوضی**

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر بهبود مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان هیر مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بودند. از این جامعه آماری دو کلاس ۲۰ نفری جمعاً ۴۰ دانش‌آموز دختر به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل مطالعه شدند. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه‌های ناهمسان بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های مدیریت زمان بارلینگ، کلوی و چونگ، خودکارآمدی اسکوارتز و جروسالم و هوش هیجانی برادبری و گریوز استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده با تکنیک کواریانس چند متغیره تحلیل شد. نتایج نشان داد افرادی که در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت کردند بیش‌تر از افرادی که در این دوره شرکت نکردند، زمان خود را مدیریت می‌کنند و احساس خودکارآمدی بیش‌تری می‌کنند. همچنین معلوم شد که آموزش هوش هیجانی قسمت بیش‌تری از واریانس مدیریت زمان کوتاه مدت را در مقایسه با واریانس مدیریت زمان بلند مدت و خودکارآمدی تبیین می‌کند. پژوهش حاضر ضمن بسط ادبیات پژوهشی مدیریت زمان، خودکارآمدی و هوش هیجانی، به توجه ویژه مشاوران مدارس به هوش هیجانی دانش‌آموزان تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها:

هوش هیجانی؛ مدیریت زمان؛ خودکارآمدی؛ دانش‌آموزان دختر

مقدمه

مدیریت زمان از موضوعات مهمی است که در دنیای پر رقابت امروز باید پیش از پیش به آن توجه شود. در واقع مدیریت زمان یعنی اینکه زمان و کار خویش را به دست گیریم و اجازه ندهیم که امور و حوادث ما را هدایت کند (فرنز^۱، ۱۳۸۱). مدیریت زمان شامل مهارت‌هایی از قبیل انضباط شخصی، هدف‌گذاری، کنترل وقفه‌ها، روش سازماندهی امور و غیره است این مهارت‌ها به خوبی می‌توانند باعث حذف بسیاری از منابع استرس شده و اثرات منفی آن را کاهش دهند (دهشیری، ۱۳۸۳).

نه تنها تعریف، بلکه نظریه درباره مدیریت زمان کم است. این سؤال که «چگونه مدیریت زمان انجام می‌شود و به چه دلیل؟» هنوز پاسخ داده نشده است. تنها ماکان (۱۹۹۴) یک مدل درباره مدیریت زمان ارائه داده است؛ به طوری که نظریه او متغیرهای پیشامد، میانجی و پیامد را با توجه به رفتارهای مدیریت زمان دربر می‌گیرد. از نظر ماکان (۱۹۹۴) برنامه‌های آموزشی مدیریت زمان به سه نوع رفتار مدیریت زمان منجر می‌شود: تعیین اهداف و اولویت‌ها، مکانیک‌های مدیریت زمان و ترجیح سازماندهی. او فرض کرد که این رفتارها به کنترل ادراک شده از زمان یا احساس داشتن کنترل بالا روی زمان شخصی منجر می‌شود. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که با اجرای تکنیک‌های مدیریت زمان یک شخص قادر است تا بر آنچه که می‌تواند در زمان ساعت کاری انجام دهد، کنترل بیش‌تری تجربه کند. این احساس به نوبه خود اثر مثبت بر رضایت شغلی و تنش‌های شغلی و جسمانی دارد. با تکرار مدل ماکان در سه پژوهش (آدامز و جکس^۲، ۱۹۹۹؛ جکس و الاکوا، ۱۹۹۹؛ دیویس، ۲۰۰۰) تنها حمایت جزئی از مدل ماکان (۱۹۹۴) به دست آمده است. با وجود این در پژوهش‌های مختلف ضمن اتکاء به مدل ماکان، رابطه مدیریت زمان با متغیرهای مختلف روان‌شناختی، شغلی و اجتماعی آزمون شده است (برای مثال، حافظی، افتخار، شجاعی، ۱۳۹۰؛ حاجلو، صبحی قراملکی، نوری، ۱۳۹۰؛ الف؛ حاجلو، صبحی قراملکی، نوری، ۱۳۹۰؛ ب؛ مظاهری و عیوض‌زاده، ۱۳۹۱؛ امیدوار، امیدوار و امیدوار، ۱۳۹۲؛ یعقوبی، محقق، عرفانی، الفتی، ۱۳۹۲؛ لانگا، ۲۰۱۳؛ بابایی، حاجلو،

-
1. Ferenz
 2. Adams & Jax

صبحی، ۲۰۱۳؛ مولایی، اسدزاده و درتاج، ۲۰۱۴).

هوش هیجانی از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر مدیریت زمان است. سالوی و مایر (۱۹۹۰) هوش هیجانی را توانایی شناخت و کنترل عواطف شخصی (خودآگاهی) و برانگیختگی خود، به کارگیری مناسب هیجان‌ها، شناخت عواطف دیگران (همدلی) و حفظ ارتباطها تعریف کرده‌اند. همچنین آن‌ها هوش هیجانی را «توانایی بازنگری احساسات و هیجان‌ها خود، تمایز میان آن‌ها و به‌کارگیری این اطلاعات برای هدایت افکار و واکنش‌های خود» تعریف کرده‌اند. بار-آن در سال ۱۹۸۵ برای اولین بار مفهوم (EQ) یا ضریب هیجانی را مطرح کرد. او دریافت که افراد می‌توانند بهره‌ی هوشی عمومی بالایی داشته باشند، در عین حال در زندگی و روابط اجتماعی و عاطفی خود موفق نباشند. بار-آن تفاوت‌های افرادی را بررسی کرد که از نظر عاطفی و اجتماعی در بخش‌های مختلف زندگی خود موفق بوده یا موفق نبوده‌اند و عوامل موفقیت افراد را شناسایی کرد و ابزاری برای شناسایی نقاط ضعف و قوت افراد بر اساس آن عوامل ساخت. این ابزار پرسشنامه EQ-I¹ نامیده می‌شود. بنابراین، با این مقیاس، مجموعه‌ی وسیعی از صفات مانند خودآگاهی هیجانی، خود شکوفایی، خوش‌بینی، استقلال، مسئولیت اجتماعی، تحمل استرس و غیره سنجیده می‌شود. بار-آن در الگوی خود از هوش هیجانی، نه تنها روابط فرد با خودش و دیگران، بلکه عواملی مانند سازش، تحمل فشار، خلق عمومی و غیره را نیز از عوامل تشکیل دهنده هوش هیجانی برشمرد (بار-آن و پارلیر^۲، ۲۰۰۰). گلמן (۱۹۹۵) مدلی از هوش هیجانی ارائه کرد که ۲۵ شایستگی را در ۵ خوشه جای داده بود. اما دولویکس و هیگس هوش هیجانی را چنین معرفی می‌کنند «دستیابی به هدف‌های مشخص، به وسیله توانایی مدیریت احساسات و هیجان‌ها فردی، حساس بودن و تأثیر بر افراد کلیدی و برقراری تعادل بین نیازها و انگیزه‌های فردی با رفتار اخلاقی و وجدانی» (هیگس، ۲۰۰۲). هوش هیجانی سازه‌ای بسیار آشنا برای محققان ایرانی است، به طوری که رابطه آن با متغیرهای مختلف روان‌شناختی در ایران آزمون شده است (برای مثال، آقا یوسفی و شریف، ۱۳۹۰؛ صلاحیان، صادقی، بهرامی و شریفی، ۱۳۸۹؛ کیانی و کاکاوند، ۱۳۹۲). اریکسون^۳ طی

-
1. Emotional Questions Inventory
 2. parleer
 3. Erickson

پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که ویژگی مشترک افراد، توانایی واداشتن خود به انجام دادن تمرین‌های منظم و بی‌وقفه است و او علت این امر را به خودانگیزی و انگیزش مثبت این افراد نسبت می‌دهد (گلمن، ۱۹۹۵). هایاشی^۱ (۲۰۰۵) پی برد که هر چه هوش هیجانی بالاتر باشد، عملکرد مدیران بهتر و مؤثرتر خواهد بود. این ارتباط هوش هیجانی با مدیریت زمان در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است (ناظم و قائد محمدی، ۱۳۸۶؛ و عارفی، کریمی و گوهران، ۱۳۸۸).

خودکارآمدی متغیر دیگر مرتبط با هوش هیجانی است. خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. خودکارآمدی را اولین بار آلبرت بندورا در سال ۱۹۷۷ طرح کرد (راس و دلو، ۲۰۰۲). بر مبنای تئوری خودکارآمدی از مدل بندورا، بین خود درک شده و رفتارهای مقابله‌ای فرد ارتباط وجود دارد. به بیان دیگر، خودکارآمدی، درجه‌ای از تسلط خود درباره توانایی خود برای انجام دادن فعالیت‌های خاص است (راس و دلو، ۲۰۰۲). تئوری خودکارآمدی در حیطه‌های مختلف آموزش بهداشت شامل ترک سیگار، کنترل درد، مشکلات تغذیه‌ای و تبعیت از توصیه‌های رژیم‌های غذایی کاربرد دارد. چون خودکارآمدی یک اصل است که بین آگاهی و عمل ارتباط برقرار می‌کند، در واقع خودکارآمدی مستقیماً بر انتخاب رفتار، زمان و شرایط انجام دادن رفتار یا یک وظیفه خاص تأثیر دارد. طبق نظر بندورا سطوح ادراک خودکارآمدی افراد تعیین‌کننده احتمال شروع به انجام دادن یک کار و میزان تلاش و پافشاری در انجام آن کار است. بنابه نظر بندورا (بندورا و لوک، ۲۰۰۳) باورهای خودکارآمدی کنش‌وری‌های آدمی را بوسیله فرایندهای چهارگانه، شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی (تصمیم‌گیری) تنظیم می‌کنند. این فرایندهای متفاوت در جریان و روند تنظیم کنش‌وری‌های آدمی به صورت وحدت یافته، یکپارچه و هماهنگ عمل می‌کنند (نیاکروی، ۱۳۸۲). برداشت انسان از کارآمدی خود از طریق انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاشی است که برای یک موقعیت صرف می‌کند. الگوی فکری و واکنش‌های هیجانی افراد در هنگام انجام دادن یک فعالیت بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که افرادی که خود را کاملاً کارآمد می‌دانند تفکر و احساساتی دارند

که متفاوت از تفکر و احساسات افرادی است که خودشان را ناتوان می‌بینند. این افراد به جای اینکه آینده خود را فقط پیشگویی کنند آن را شخصاً می‌سازند (پروین، ۱۳۷۴). به نظر بندورا کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش برانگیزتر و بالاتری را بر می‌گزینند، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در کار بهتر است (بندورا، ۲۰۰۱؛ به نقل از کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی در یادگیری و انجام دادن یک تکلیف دارند، در سطح بالاتری پیشرفت کرده، آماده‌تر بوده و با جدیت بیشتری فعالیت می‌کنند (شانک و پاچاروس^۲، ۱۹۹۵). در ایران نیز محققان رابطه خودکارآمدی را با سایر متغیرهای روان‌شناختی بررسی کرده‌اند (برای مثال، دانش، شمشیری، کاکاوند و سلیمی‌نیا، ۱۳۹۲؛ عیسی‌زادگان، دستوری و عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۱). پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که خودکارآمدی بر انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (محسن پور و حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶؛ کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵). در پژوهش دیگر که احدی، نریمانی، ابوالقاسمی و آسیایی (۱۳۸۸) انجام داده‌اند، معلوم شد که خودکارآمدی توان پیش‌بینی رضایت از زندگی را دارد.

مسئله دیگری که حائز اهمیت است، جایگاه ویژه دانش‌آموزان در تحولات آینده هر جامعه است و به تبع این موضوع، آموزش و پرورش به عنوان منشاء تربیت نیروی متخصص انسانی برای آینده، اهمیت ویژه‌ای دارد. با توجه به اینکه کشور ما جامعه‌ای جوان است و بیش‌ترین پهنه هرم سنی را جوانان آن تشکیل می‌دهد، در چنین جامعه‌ای الزاماً رقابت در ادامه تحصیل، ورود به دانشگاه، انتخاب مناسب رشته تحصیلی و شغل مناسب از اهمیت ویژه‌ای بهره‌مند خواهد بود. دانش‌آموزان، به‌خصوص دانش‌آموزان دوره دبیرستان به دلیل واقع شدن در دوره حساس نوجوانی و جوانی در معرض فشارهای عاطفی و تعارض‌ها، انتخاب‌های سرنوشت‌ساز، رقابت و به تبع آن در معرض هیجان‌های زیادی قرار دارند. هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف کنند. از آنجا که عوامل هیجانی چنین نقشی را دارند، مدارس باید به این جنبه از تعلیم و تربیت از جمله مدیریت هیجان‌ها با هدف حفظ منافع دانش‌آموزان اقدام کنند.

-
1. Bandura
 2. Shank & pacharus

همان‌گونه که ذکر شد، هوش هیجانی با مدیریت زمان و خودکارآمدی رابطه دارد و یکی از مشکلات در مدارس، به‌خصوص در مقطع متوسطه، عدم استفاده صحیح از زمان و پایین بودن خودکارآمدی است. اما نکته مهمی که در پژوهش‌های قبلی جلب نظر می‌کند، صرفاً کشف رابطه بین هوش هیجانی، مدیریت زمان و خودکارآمدی است. به عبارت دیگر به دلیل مسائل روش‌شناختی، نتایج پژوهش‌های قبلی نمی‌تواند ما را به استنباط یک رابطه علت و معلولی بین هوش هیجانی، مدیریت زمان و خودکارآمدی رهنمون کند. اگر هوش هیجانی نقش تأثیرگذار در ویژگی‌ها و مهارت‌های روان‌شناختی دارد، پس باید با آموزش هوش هیجانی تغییرات جالب توجهی در وضعیت روان‌شناختی فرد به‌وجود آید. گل‌من (۱۹۹۵) معتقد است که هوش هیجانی برخلاف هوش شناختی که نسبتاً ثابت و تغییرناپذیر است، از طریق یادگیری بهبود می‌یابد. بنابراین، آموزش هوش هیجانی باعث می‌شود فرد از سلامت روان بالایی بهره‌مند باشد و در موقعیت‌های تحصیلی و شغلی به موفقیت بیش‌تری دست یابد. با توجه به ادعای گل‌من، پژوهش‌های مختلف آزمایشی درخصوص تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی بر حالات مختلف روان‌شناختی به اجرا درآمده است، ولی نقش این آموزش در بهبود مدیریت زمان و خودکارآمدی تاکنون آزمایش نشده است. در این پژوهش درباره تأثیر آموزش هوش هیجانی بر مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان سؤال شد و از طریق اجرای یک آزمایش درصدد پاسخگویی به سؤال مذکور بود. فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱. افرادی که در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت می‌کنند، بیش‌تر از افرادی که در این دوره شرکت نمی‌کنند، زمان خود را در کوتاه مدت مدیریت می‌کنند.
۲. افرادی که در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت می‌کنند، بیش‌تر از افرادی که در این دوره شرکت نمی‌کنند، زمان خود را در بلند مدت مدیریت می‌کنند.
۳. افرادی که در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت می‌کنند، نسبت به افرادی که در این دوره شرکت نمی‌کنند، خودکارآمدی بیش‌تری دارند.

روش

این پژوهش، به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع شبه

آزمایشی^۱ (پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه‌های ناهمسان) بود. از آنجا که آزمودنی‌ها به‌طور تصادفی توسط آزمایشگر در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین نشده بودند، یعنی گروه‌های مورد مطالعه از قبل در کلاس‌های آموزشی خود قرار گرفته بودند (دستکاری بدون جایگزینی تصادفی) لذا روش آزمایش از نوع شبه آزمایشی بود. جامعه آماری تحقیق عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان هیر که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۴۰ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. به‌طوری‌که، از بین مدارس شهرستان هیر، دو مدرسه متوسطه دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه یک کلاس اول متوسطه (هر کلاس ۲۰ نفر)، به‌صورت تصادفی انتخاب و دو کلاس به روش تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. در مرحله پس‌آزمون دو نفر از گروه کنترل از ادامه آزمایش منصرف شدند و نهایتاً داده‌های به‌دست آمده از ۱۸ دانش‌آموز گروه کنترل و ۲۰ دانش‌آموز گروه آزمایش وارد تحلیل نهایی شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا)^۲ استفاده شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه مدیریت زمان، پرسشنامه خودکارآمدی اسکوارتز و جرو سالم و پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز استفاده شد.

پرسشنامه مدیریت زمان^۳ (TMQ): این پرسشنامه را بارلینگ، کلووی و چونگ^۴ (۱۹۹۶) ساخته‌اند و شامل ۷ آیتم است که ۴ آیتم آن برای برنامه‌ریزی کوتاه مدت و ۳ آیتم آن برای برنامه‌ریزی بلند مدت به‌کار می‌رود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت هستند از: «آیا شما هر روز لیستی از کارهایی که باید انجام دهید تهیه می‌کنید؟»، «آیا شما قبل از اینکه روز خود را شروع کنید برای آن برنامه‌ریزی می‌کنید؟». پاسخ به هر آیتم در ۵ درجه (۱ برای هرگز تا ۵ برای اغلب اوقات) اندازه‌گیری می‌شود. بارلینگ و همکاران (۱۹۹۶) پایایی درونی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای برنامه‌ریزی بلند مدت ۰/۷۳ و برای برنامه‌ریزی کوتاه مدت ۰/۸۵ به‌دست آوردند، همچنین روایی سازه این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی تأیید کردند. در این پژوهش، به روش آلفای کرونباخ پایایی مقیاس فرعی برنامه‌ریزی

-
1. quasi -experimental
 2. Multivariate analysis of variance (MANOVA)
 3. Time management questionnaire
 4. Barling, Kelloway & Cheung

کوتاه مدت ۰/۸۰ و مقیاس فرعی برنامه‌ریزی بلند مدت ۰/۷۴ بود.

پرسشنامه خودکار آمدی اسکوارتز و جرو سالم: این پرسشنامه مشتمل بر ۱۰ گویه شامل باورهای مثبت‌گرایانه‌ای است که یک فرد می‌تواند به صورت یک عمل جدید یا انجام یک کار مشکل یا مقابله با وقایع بد انجام دهد. پاسخ دهندگان به هر گزینه در یک مقیاس ۴ بعدی از «به هیچ وجه درست نیست» تا «کاملاً درست است» پاسخ می‌دهند. بالاترین نمره این پرسشنامه ۴۰ و پایین‌ترین نمره آن ۱۰ است. همسانی درونی پرسشنامه نیز بین آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ۰/۹۱ گزارش شده است. این مقیاس تنها مختصر و پایا نیست، بلکه ثابت کرده است که در مقابل اعتبار همگرا و تشخیصی نیز از اعتبار بالایی بهره‌مند است. برای مثال این آزمون همبستگی مثبتی با عزت نفس و مثبت‌گرایی و همبستگی منفی با اضطراب، افسردگی و علائم جسمانی دارد (اسکووارتز و جرو سالم، ۱۹۹۵). رجبی (۱۳۸۵) برای بررسی روایی این مقیاس در دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی دانشگاه‌های شهید چمران اهواز و آزاد مرودشت با روش تحلیل عاملی، سازه‌ای با نام باورهای خودکارآمدی عمومی به دست آورد که تبیین‌کننده ۳۸/۶۹ درصد واریانس گزینه‌های مقیاس بود. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین ضریب روایی همزمان برای مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی و مقیاس عزت نفس روزنبرگ ۰/۳۰ برآورد شده است.

پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز: این آزمون دارای ۲۸ ماده است که یک نمره کلی برای هوش هیجانی و چهار نمره فرعی برای زیر مقیاس‌های خود‌مدیریتی، خود آگاهی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط به دست می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری آزمون با استفاده از مقیاس ۶ درجه‌ای از ۱ تا ۶ انجام می‌شود. جمع نمراتی که آزمودنی در کل پرسشنامه کسب می‌کند، نمره کل آزمون را تشکیل می‌دهد. ضریب پایایی (به روش آلفای کرونباخ) آزمون برابر با ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین ضریب همبستگی نمرات آزمون هوش هیجانی برادبری - گریوز با نمرات آزمون هوش هیجانی بار-آن مثبت و در سطح $P < 0/01$ معنادار بوده است (برادبری و گریوز، ۱۳۸۴).

روش اجرای آزمایش به این صورت بود که پس از شکل‌گیری گروه‌ها، ابتدا یک پیش آزمون به عمل آمد و پرسشنامه‌های هوش هیجانی، مدیریت زمان و خودکارآمدی را دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل تکمیل کردند. سپس در گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه

آموزش هوش هیجانی به صورت کارگاهی ارائه شد. پس از اتمام دوره آموزشی، از هر دو گروه پس از آزمون به عمل آمد و پرسشنامه‌های هوش هیجانی، مدیریت زمان و خودکارآمدی مجدداً توسط دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل تکمیل شد. اجرای پرسشنامه هوش هیجانی در پیش‌آزمون صرفاً برای اطمینان از تجانس هوش هیجانی گروه‌های مورد مطالعه قبل از اعمال دستکاری و اجرای همین پرسشنامه در مرحله پس‌آزمون صرفاً برای سنجش اثر جلسات آموزشی بود. در مقابل شرکت دانش‌آموزان در گروه کنترل، پس از اتمام آزمایش به افرادی که داوطلب شرکت در دوره آموزش هوش هیجانی بودند، یک دوره آموزشی برگزار شد.

بسته آموزشی هوش هیجانی پروتکل آموزش هوش هیجانی برگرفته از برنامه برادبری و گریوز بود که مبتنی بر آموزش ۴ مؤلفه هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی از هیجان‌های دیگران یا آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه است. این برنامه، در ۸ جلسه به صورت گروهی برگزار شد. کلیه جلسات آموزشی را یک کارشناس ارشد روان‌شناسی با جنسیت زن، دارای گواهی صلاحیت آموزش هوش هیجانی و دارای تجربه مداخلات روان‌شناختی بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر اجرا کرد. این جلسات محتوای ذیل با روش ایفای نقش و جلسات گروهی پرسش و پاسخ و گفتگوی آزاد به دانش‌آموزان آموزش داده شد.

شرح بسته آموزشی هوش هیجانی در ۸ جلسه

جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	تعریف هیجان و شناسایی انواع آن در زندگی.
جلسه دوم	شناسایی حالت‌های چهره‌ای و افکار همراه با انواع هیجان‌ها.
جلسه سوم	بررسی رابطه بین افکار خودکار، هیجان‌ها و رفتار از طریق نمونه‌های عملی.
جلسه چهارم	چگونگی شناسایی هیجان‌ها در دیگران.
جلسه پنجم	شیوه‌های مختلف ابراز هیجان‌ها و لزوم مدیریت هیجان‌ها در زندگی.
جلسه ششم	کنترل هیجان ۱ (شامل پیش‌بینی هیجان‌ها و شناخت اولویت علائم هیجانی در خود).
جلسه هفتم	کنترل هیجان ۲ (کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آرام‌سازی و کلید واژه‌های هیجانی).
جلسه هشتم	کنترل هیجان ۳ (آموزش شیوه‌های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل شده هیجان‌ها).

یافته‌ها

در این پژوهش پاسخ‌های به‌دست آمده از ۳۸ دانش‌آموز (۱۸ نفر برای گروه کنترل و ۲۰ نفر برای گروه کنترل) تجزیه و تحلیل شد. کلیه دانش‌آموزان دختر و مجرد بودند و در پایه اول دبیرستان مشغول به تحصیل بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان در هر دو گروه بین ۱۳ و ۱۶ سال، میانگین (و انحراف معیار) سنی برای گروه کنترل $(\pm 0/9)$ و برای گروه آزمایش $(\pm 0/8)$ بود. تعداد شرکت‌کننده (۱۶ نفر در گروه کنترل و ۱۷ نفر در گروه آزمایش) مجرد و تعداد ۵ نفر (۲ نفر در گروه کنترل و ۳ نفر در گروه آزمایش) متأهل بودند. شاخص‌های توصیفی مربوط به هوش هیجانی، مدیریت زمان و خودکارآمدی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد هوش هیجانی، مدیریت زمان کوتاه مدت و بلند مدت در نمونه مورد مطالعه

متغیر	گروه	میانگین		انحراف استاندارد	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
هوش هیجانی	کنترل	۹۹/۸۸	۹۵/۳۹	۱۰/۰۸	۱۳/۳۴
	آزمایش	۹۷/۱۵	۱۱۲/۷۵	۱۳/۶۹	۱۶/۶۷
خودکارآمدی	کنترل	۲۶/۰۶	۲۶/۳۹	۴/۳۸	۳/۱۱
	آزمایش	۲۶/۱۵	۳۰/۱۰	۲/۵۳	۲/۲۰
مدیریت زمان	کنترل	۹/۱۷	۸/۴۴	۳/۲۹	۲/۶۱
	آزمایش	۹/۰۰	۱۴/۰۲	۲/۸۲	۲/۶۸
بلندمدت	کنترل	۷/۲۰	۷/۲۷	۲/۲۹	۲/۸۶
	آزمایش	۷/۲۵	۱۰/۳۵	۱/۷۴	۱/۷۸

برای اطمینان از اینکه دو گروه مورد مطالعه قبل از اعمال کاربندی از لحاظ هوش هیجانی با یکدیگر برابر هستند، نمرات دو گروه در پیش‌آزمون هوش هیجانی با آزمون آماری t مستقل مقایسه شد و بین میانگین نمرات هوش هیجانی دو گروه تفاوت معناداری وجود نداشت ($P > 0/05$ و $t_{(36)} = 0/69$). همچنین برای اطمینان از اینکه اثر کاربندی از لحاظ متفاوت کردن

هوش هیجانی دو گروه کنترل و آزمایش، معنادار بوده است یا نه، از آزمون آماری t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات هوش هیجانی دو گروه در پس آزمون استفاده شد و معلوم شد که دستکاری هوش هیجانی دو گروه موفق بوده است ($P > 0/01$ و $t_{(36)} = -3/52$). به عبارت دیگر، میانگین هوش هیجانی گروه آزمایش در پس آزمون بهتر از گروه کنترل بود (جدول ۱).

برای آزمون اثر آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی، مدیریت زمان کوتاه مدت و بلند مدت، از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد تا ضمن کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون خودکارآمدی و مدیریت زمان کوتاه مدت و بلند مدت آزمون شد. قبل از توجه به نتایج اصلی مانکوا، پیش شرط اصلی استفاده از تحلیل‌های چند متغیره (مفروضه برابری ماتریس کوواریانس گروه‌ها در متغیرهای وابسته) براساس آزمون M باکس، واری و معلوم شد که مفروضه همگنی کوواریانس‌ها برقرار است ($P > 0/05$ و $F_{(6,1798)} = 7/71$ (باکس) M).

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که با کنترل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مدیریت زمان کوتاه مدت، بلند مدت و خودکارآمدی) تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$ و $F_{(3,30)} = 23/05$ ، $\lambda = 0/30$). همچنین مقدار η^2 نشان داد که ۶۹٪ واریانس نمرات در متغیر ترکیبی مدیریت زمان و خودکارآمدی از طریق تفاوت‌های گروهی تبیین می‌شود. برای پی بردن به اینکه از لحاظ کدام دو نوع مدیریت زمان و خودکارآمدی بین دو گروه تفاوت وجود دارد، به نتایج تحلیل کوواریانس‌های یک متغیره (آنکوا^۱) در متن مانکوا توجه شد (جدول ۲). قبل از اینکه به نتایج آنکوا توجه قرار شود، پیش فرض اصلی تحلیل‌های یک متغیره (مفروضه برابری واریانس گروه‌ها در متغیر وابسته) براساس آزمون لوین واری و معلوم شد که مفروضه همگنی واریانس‌ها در هر یک از دو نوع مدیریت زمان کوتاه مدت و بلند مدت و خودکارآمدی برقرار است (به ترتیب با $P_s > 0/05$ ، $3/07$ ، $3/90$ و $1/02$ ($F_{s(1,35)} = 1/02$)).

1. Analysis of covariance (ANCOVA)

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مدیریت زمان کوتاه مدت، بلند مدت و خودکارآمدی در گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل اثر پیش‌آزمون

اثر	λ	F*	df	η^2
اثر گروه بر ترکیب سه متغیر	۰/۳۰	۲۳/۰۵	۲ و ۳۲	۰/۶۹
اثر گروه بر مدیریت زمان کوتاه مدت		۵۱/۵۰	۱	۰/۶۱
اثر گروه بر مدیریت زمان بلند مدت		۱۶/۳۲	۱	۰/۳۳
اثر گروه بر خودکارآمدی		۱۵/۳۱	۱	۰/۳۲

* $P < 0.01$

با توجه به اطلاعات جدول ۲ می‌توان گفت که بین گروه کنترل و آزمایش، از لحاظ هر دو نوع مدیریت زمان و نیز از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد ($P_s < 0.01$). واریانس میانگین‌ها (جدول ۱) نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در هر سه متغیر مدیریت زمان کوتاه مدت، مدیریت زمان بلند مدت و خودکارآمدی، بزرگ‌تر از میانگین گروه کنترل است. به عبارت دیگر آموزش هوش هیجانی موجب افزایش مهارت گروه آزمایش در مدیریت زمان و خودکارآمدی شده است. مقادیر η^2 نیز نشان می‌دهد که پس از آموزش هوش هیجانی به ترتیب ۶۱٪، ۳۳٪ و ۳۲٪ واریانس نمرات مدیریت زمان کوتاه مدت، مدیریت زمان بلند مدت و خودکارآمدی توسط تفاوت‌های گروهی تبیین می‌شود. بنابراین، هر سه فرضیه پژوهش حاضر تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه عبارت از تعیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر بهبود مدیریت زمان و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر بود. نتایج مطالعه نشان داد، افرادی که در دوره آموزش هوش هیجانی شرکت می‌کنند، بیش‌تر از افرادی که در این دوره شرکت نمی‌کنند، زمان خود را مدیریت می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر از جمله، برین^۱ (۲۰۰۷)، ناظم و قائد محمدی (۱۳۸۶) هماهنگ است. در مطالعه‌ای که عارفی و همکاران (۱۳۸۸) بر روی مدیران انجام دادند، معلوم شد که بین هوش هیجانی و مدیریت زمان رابطه معناداری وجود دارد. گلמן (۱۹۹۵) نیز در پژوهش خود به رابطه بین هوش هیجانی و مدیریت زمان

پی برده بود. همچنین در پژوهش دیگر نشان داده شد که هوش هیجانی عملکرد را در حوزه‌های مختلف مدیریتی از جمله مدیریت استرس و مدیریت زمان افزایش می‌دهد (اسلاسکی و کارترایت^۱، ۲۰۰۲). امروزه پژوهشگران با توسل به تئوری هوش هیجانی درصدد تبیین استفاده صحیح و بهینه از وقت در امور تحصیلی و شغلی هستند. همان‌طور که میدانیم افراد با هوش هیجانی بالا با داشتن قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های هیجانی که بر توانایی آن‌ها تأثیرگذار است می‌توانند در کنار آمدن با اضطرارها و فشارهای محیطی موفق شوند و زمان نیز از جمله فشارها و اضطرارهای محیطی است که جز با مدیریت زمان به طرز صحیح نمی‌توان بر آن غلبه کرد. به‌طور خلاصه، بالا بودن هوش هیجانی باعث می‌شود دانش‌آموز به احساساتش آگاه‌تر باشد، افکار درونی و رفتار بیرونی خود را بهتر تنظیم کند، خود را برای رسیدن به اهداف برانگیخته و در مقابل احساسات و رفتار دیگران واکنش مناسبی بروز دهد و در نهایت بر روابط خود با دیگران مسلط باشد و آن‌ها را بهتر مدیریت کند.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد افرادی که در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت می‌کنند بیش‌تر از افرادی که در این دوره شرکت نمی‌کنند، احساس خودکارآمدی دارند. این یافته با نتایج پژوهش رستگار و معمارپور (۲۰۰۹)، محمد امینی، نریمانی، برهمند و صبحی قراملکی (۱۳۸۷) و آقاجانی (۱۳۸۱) همخوانی دارد. در مطالعه معافیان و غنی زاده (۲۰۰۹) معلوم شد که رابطه معناداری بین هوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان وجود دارد. این نتایج در مطالعات دیگر از قبیل ویلیام و همکاران (۲۰۰۸) و راتهی و راستوجی^۲ (۲۰۰۸) نیز مشاهده شده است. توجه به ماهیت هوش هیجانی و خودکارآمدی، توجیه ارتباط هوش هیجانی و خودکارآمدی را تسهیل خواهد کرد. هوش هیجانی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته برای ادراک دقیق، ارزیابی و ابراز هیجان‌ها، دسترسی یا ایجاد احساسات به منظور تسهیل تفکر، توانایی فهم هیجان‌ها و دانش هیجانی و توانایی تنظیم هیجان‌ها به منظور رشد هیجانی و عقلانی است (سالوی و مایر، ۱۹۹۰). از طرف دیگر باورهای خودکارآمدی نیز بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، تصمیم‌گیری، مقابله با

1. Slaski & Cartwright

2. Rathi & Rastogi

استرس و افسردگی تأثیر می‌گذارد (بندورا و لاک^۱، ۲۰۰۳). بنابراین، هر دو سازه مجموعه‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌ها هستند که توانایی دانش‌آموز را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهند. بر این اساس هر دو متغیر با یکدیگر رابطه مثبت داشته و قابلیت پیش‌بینی یکدیگر را دارند.

حجم گسترده‌ای از ادبیات مربوط به نقش هوش هیجانی در خودکارآمدی حکایت از آن دارد که رشد هوش هیجانی از طریق شکل‌دهی اقدامات انطباقی به شناسایی عوامل منتهی به خودکارآمدی منجر شده و دانش‌آموز را برای تغییر خودکارآمدی در جهت مثبت هدایت می‌کند. هوش هیجانی نوعی فرا توانایی است که مشخص می‌کند چگونه بتوانیم از سایر مهارت‌های خود از جمله ضریب هوشی به بهترین وجه استفاده کنیم و این پدیده از مسیر تغییر مثبت در خودکارآمدی امکان‌پذیر است (سلاسکی و کارت رایت، ۲۰۰۲). هوش هیجانی آموزش‌پذیر است (گلمن، ۱۹۹۵) و وقتی آموخته شد باعث ارتقای مدیریت زمان، شناخت احساسات خویش و دیگران، بهبود خودکارآمدی، افزایش کنترل هیجانات، توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسئله و انعطاف‌پذیری فرد می‌شود (اسکات و همکاران، ۲۰۰۷).

این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشت که در تعمیم نتایج باید به آن‌ها توجه کرد: احتمال ترس از خود فاش‌سازی و امتناع از ارائه پاسخ صحیح به پرسشنامه‌ها در افراد مورد مطالعه وجود داشت؛ نامتجانس بودن وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان در گروه‌های مورد آزمایش نیز می‌تواند تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه کند؛ در گروه کنترل افت آزمودنی وجود داشت؛ و نهایتاً اینکه نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان در محدوده سنی ۱۴-۱۵ سال محدود بود. با توجه به محدودیت‌های فوق، یافته‌های پژوهش حاضر را نمی‌توان به گروه‌های سنی، جنسی و مقاطع تحصیلی دیگر تعمیم داد. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود ضمن به حداقل رساندن تفاوت‌های گروهی قبل از اعمال کاربندی، تحقیق حاضر را در گروه‌های سنی مختلف، پسران و در مقاطع مختلف تحصیلی از جمله دانشجویان تکرار کنند. پژوهش حاضر علاوه بر اینکه ادبیات پژوهشی در مورد مدیریت زمان، خود

اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر ۹۳

کارآمدی و هوش هیجانی را بسط می‌دهد، به مشاوران مدارس پیشنهاد می‌کند که برای بهبود مدیریت زمان و افزایش خود کارآمدی دانش‌آموزان به تقویت هوش هیجانی دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند.

منابع

- آقاجانی، مریم (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان در مقطع دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س).
- آقایوسفی، علیرضا و شریف، نسیم (۱۳۹۰). بررسی رابطه حس انسجام و هوش هیجانی دانشجویان دانشگاه آزاد تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۷(۳): ۷۴-۵۱.
- احدی، بتول، نریمانی، محمد، ابوالقاسمی، عباس و آسیایی، مریم (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد، خودکارآمدی بارضایت از زندگی در زنان شاغل. *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱، ۱۲۷-۱۱۷.
- امیدوار، هدایت، امیدوار، خسرو و امیدوار، عظیم (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر سلامت روانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۳): ۲۲-۶.
- برادبری، تراویس و گریوز، جین (۲۰۰۵). *هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها)*. ترجمه مهدی گنجی، ۱۳۸۴. تهران: ساوالان.
- پروین، ل، ای (۱۳۷۴). *روانشناسی شخصیت*. ترجمه پروین کدیور و محمد جعفرجوادی، تهران: رشد.
- حاجلو، نادر، صبحی قراملکی، ناصر و نوری، سعیده (۱۳۹۰ الف). رابطه اخلاقیات، وظیفه‌شناسی، جنبه‌های انگیزشی و نگرشی زمان با مدیریت زمان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۴۶): ۲۹-۲۰.
- حاجلو، نادر، صبحی قراملکی، ناصر و نوری، سعیده (۱۳۹۰ ب). پیش‌بین‌های روان‌شناختی مدیریت زمان: رابطه وظیفه‌شناسی، سرسختی و ترجیح سازماندهی با مدیریت زمان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۴): ۱۲۲-۱۰۳.
- حافظی، فریبا، افتخار، زهرا و شجاعی، رضا (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی در کارکنان شرکت پالایش گاز بید بلند. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۶(۱۹): ۳۵-۱۹.

دانش، عصمت، شمشیری، مینا، کاکاوند، علیرضا و سلیمی نیا، علیرضا (۱۳۹۲). با خودکارآمدی و خوش بینی در دختران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۹(۳): ۱۵۲-۱۲۵.

دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان بااسترس شغلی معلمان مقطع متوسطه. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۳(۱۲): ۶۴-۵۳.

رجبی، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۶۸) ۱. ۹۳-۹۵.

صلاحیان، افشین، صادقی، مسعود، بهرامی، فاطمه و شریفی، مریم (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و بخشودگی با تعارضات زناشویی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۲): ۱۴۰-۱۱۵.

عارفی، مژگان، کریمی، فریبا و گوهران، حمیده (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی و مدیریت زمان در مدیران شرکت سهامی ذوب آهن اصفهان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی*، ۲۴، ۲۰-۱.

عیسی‌زادگان، علی، دستوری، رامین و عبدلی سلطان احمدی، جواد (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر مقطع پیش دانشگاهی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۴): ۹۴-۷۳.

فرنز، ج. (۱۳۸۱). *مدیریت موفق زمان*. ترجمه ناصر جوادی‌زاده، تهران: پژوهش. کریم زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران. *مطالعات زنان*، ۴(۲): ۲۹-۴۵.

کیانی، قمر و کاکاوند، علیرضا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهر زنجان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۹(۲): ۱۷۱-۱۵۳. محسن پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶، ۳۳-۱۰.

محمد امینی، زرار، نریمانی، محمد، برهمند، اوشا و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۷). رابطه

هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۳۵ و ۳۶، ۱۲۲-۱۰۷.
مظاهری، محمدمهدی و عیوض‌زاده، اسماعیل (۱۳۹۱). تاثیر مهارت‌های فردی مدیریت زمانی بر مهارت سازمانی مدیران منطقه ۸. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳(۴): ۷۰-۵۵.

ناظم، فتاح و قائدمحمدی، محمد جواد (۱۳۸۶). رابطه بین هوش هیجانی و مدیریت زمان مدیران دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه الگویی مناسب برای مدیریت زمان مدیران بر اساس هوش هیجانی آنان، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۳(۱): ۲۷-۱۱.
نیاکروبی، علی (۱۳۸۲). بررسی رابطه خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش‌آموزان سوم مقطع متوسطه شهر بابل. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی.

یعقوبی، ابوالقاسم، محقق، حسین، عرفانی، نصراله و الفتی، ناهید (۱۳۹۲). تاثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه همدان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱(۱): ۷۷-۷۰.

- Babaei, K. Hajloo, N. & Sobhi G, N. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic timemanagement of students ". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(9):134-138.
- Bandura, A. & Locke, E.A. (2003) . Negative Self- efficacy and goal revisited. *Journal of Applied psychology*. 88(1): 87 – 89 .
- Barling, J., Kelloway, E. K., & Cheung, D. (1996). Time management and achievement striving interact to predict car sale performance. *Journal of applied psychology*, 81, 821-826.
- Bar-On, R., Parleer, D. (2000). The handbook of emotion intelligence. Sanfromcesco: Jossy-Bass books.
- Brian, T. (2007). *Plan and prioritize* . Arlington, united states: sage .
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hayashi, A. (2005). Emotional intelligence and outdoor leadership. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 333-335.
- Higgs, M. (2002). Do leaders need emotional intelligence. *International Journal of Organization Behaviour*, 5(6): 195- 215.
- Langa, C. (2013). Management of Time Resources for Learning through Individual Study in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76(15):13-18.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL

- teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes, *System* 37(14): 708- 718.
- Molaei, Z., Asadzadeh, H. & Dortaj, F. (2014). Parallel Programming: A Model for Time Management, Improving the Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(7): 333-341.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. Available online at www.sciencedirect.com. *System* 37. 700-707.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2008). Effect of Emotional Intelligence on Occupational Self-Efficacy. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*, 7(2): 46-56.
- Rice, K.G., & Dellow, J.P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80:188-196.
- Salovey, P.S., & Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3):185-211.
- Schotte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. & Rooke, S.E. (2007). A Meta-analytic Investigation of Relation between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An Exploratory study for retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68. Available from: doi.wiley.com/10.1002/smi.926.
- William, D.S., Killgore Ellen, T., Kahn-Greene, Erica L., Lipizzi Rachel, A., Newman Gary, H. & Kamimori Thomas, J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotion intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine*, 9(5):517-526.

**The Effectiveness of Emotional Intelligence
Training on Student's Time Management**

Nader Hajloo* & Khadijeh Eyvazi**

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of emotional intelligence training to improve the time management and self-efficacy of girls students. The study population consisted of all first year girls high school students that were enrolled in schools of Hir city in 2012-2013 school year. Two classes included 20 Students, totaling 40 female students were selected with randomly clusters and were Divided in experimental and control groups. The research method was a quasi-experimental design with pre-test - post-test groups.. The Barling, Kelloway & Cheung questionnaire of time management, Schwarz and Jerusalem self-efficacy questionnaire and Bradbury emotional intelligence questionnaire was used for data collecting. The obtained data were analyzed using multivariate covariance. The results showed that individuals who took part in the training of emotional intelligence than those who did not participate in the course, manage their time and have a greater self-efficacy. It turned out that most variance of the short-term, time management, in comparison With variance of the long-term, time management and variance of self-efficacy was explained by emotional intelligence training. The present study extends the research literature on time management and self-efficacy, and emphasize on special attention to the emotional intelligence by school counselors.

Key words:

*emotional intelligence; time management; self-efficacy;
female students*

* Associate Professor, Department of Psychology ,Mohaghegh Ardabili University

**M. A. Student in General Psychology Mohaghegh Ardabili University

Revised:2013/3/7

Accepted:2014/9/15