

The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers' Responsibility and Coping Skills

Zinab Momennai*

Ali Taghvaeinia**

Fariborz Nikdel***

Introduction

Emotional intelligence refers to the differences between individuals in identifying motivation, emotions, and feelings, and controlling emotions, both in the individual and in social relationships. In fact, emotional Intelligence is the ability to process information related to one's emotions and the ability to use the information as a guide for understanding and acting. (MacCann et al., 2020). According to Bar-On (2003), emotional intelligence and teaching this skill deals with oneself, others, and the environment. Therefore, it should be more adaptive to changing conditions and be more successful in meeting environmental demands. Responsibility in the educational situation is broad in scope and guarantees health indicators and improved quality of life of children in school. In addition, recently, scientific interest in the problems of stress and coping with it has been increasing. Therefore, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of emotional intelligence training for preschool teachers on their responsibility and coping skills.

Method

The research method is applied based on purpose and based on data collection, quasi-experimental with pre-test-post-test design and control group. The statistical population includes preschool teachers in Izeh City in 2020. From the target population, 30 people were selected by random sampling method and assigned to experimental (15) and control (15) groups.

* Master of Science, Educational Psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran.

** Associate Professor, Department of psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran.
Corresponding Author: ali.taghvaei@yu.ac.ir

*** Associate Professor, Department of psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran.

First, pre-tests were performed for both groups. The experimental group received emotional intelligence training in 10 sessions of 45 minutes over two months. The instruments used in the pre-test and post-test include the Responsibility subscale of the California Psychological Inventory and the Coping Inventory for Stressful Situations. Data were analyzed using the analysis of covariance by SPSS-23 software.

Results

The results obtained by comparing the post-test of independence variables in the two groups by controlling the effect of the pre-test, after emotional intelligence training showed the scores of responsibility and Task-oriented coping who participated in the experimental group compared to those in the control group were significantly increased ($P < 0.01$). The results also showed that the scores of the components of emotion-oriented coping and avoidant-oriented coping who participated in the experimental group, compared to those who were replaced in the control group decreased ($P \leq 0.01$). In general results showed that emotional intelligence training has a significant effect on the responsibility ($F=20.20$, $p<0.0001$) and coping skills (included: Task-oriented coping: $F=11.25$, $p<0.003$; Emotion-oriented coping: $F=14.75$, $p<0.001$; Avoidant-oriented coping: $F=5.07$, $p<0.004$) of preschool teachers.

Conclusion

Therefore, it can be concluded that emotional intelligence training is an effective method to increase preschool teachers' responsibility and positive coping skills by using techniques such as familiarity with the concept of emotion, emotional awareness, identifying emotions, accepting emotions, confronting emotions, and personal responsibility skills. Also, emotional intelligence training because it emphasizes both cognitive and emotional factors, affects preschool teacher's responsibility and coping skills.

Keywords: Coping skills, Emotional intelligence, Preschool teachers, Responsibility

Author Contributions: Dr. Ali Taghvaeinian and Dr. Fariborz Nikdel were responsible for leading the overall research process. Zeinab Momennia was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the author

اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای مریبان پیش‌دبستانی

زینب مومن‌نیا*

علی تقوائی‌نیا**

فریبرز نیکدل***

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای مریبان پیش‌دبستانی انجام شد. روش پژوهش بر اساس هدف، کاربردی و براساس گردآوری داده‌ها، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل مریبان پیش-دبستانی شهرستان ایذه در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. از بین جامعه هدف، ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایشی (۱۵) و گواه (۱۵) گمارده شدند. ابتدا از هر دو گروه پیش-آزمون به عمل آمد. گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در طول دو ماه، آموزش هوش هیجانی را دریافت کردند. ابزارهای مورد استفاده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شامل مقیاس مسئولیت‌پذیری گاف و سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زای اندلر و پارکر بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد آموزش هوش هیجانی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری ($F=20/20, p<0/001$) و مهارت‌های مقابله‌ای مساله‌مدار ($F=11/25, p<0/003$) و کاهش مهارت‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار ($F=14/75, p<0/001$) و اجتنابی ($F=5/07, p<0/004$) گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شده است. بر مبنای یافته‌های حاصل می‌توان گفت آموزش هوش هیجانی بر مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای مریبان پیش‌دبستانی تأثیر معناداری داشته است. لذا

- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول در دانشگاه یاسوج می‌باشد.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

** دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (نویسنده مسئول) taghvaei.ali2@gmail.com

*** دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

پیشنهاد می‌شود از آموزش هوش هیجانی برای بهبود مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای مربیان پیش‌دبستانی استفاده شود..

کلید واژگان: مربیان پیش‌دبستانی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های مقابله‌ای، هوش هیجانی

مقدمه

هوش هیجانی یکی از اشکال هوش می‌باشد که به تفاوت‌های افراد در شناسایی انگیزش، عواطف، احساسات و تحت کنترل درآوردن هیجانات خواه در حیطه فردی و خواه در روابط اجتماعی اشاره دارد (Cherniss et al., 2006). هوش هیجانی به توانایی، ظرفیت یا مهارت ادراک، سنجش و مدیریت هیجانات خود و دیگران، دلالت دارد و مجموعه‌ای از توانایی‌ها، کفایت‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که فرد را برای کسب موفقیت در مقابله با شرایط و فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد (Proloyendu, 2018). علاوه بر این، هوش هیجانی شکلی از هوش اجتماعی است که توانایی کنترل احساسات و هیجانات خویشتن و دیگران، تمایز میان آنها و استفاده از این اطلاعات را برای هدایت تفکر و عمل خود را شامل می‌شود (Siddiq & Majeed, 2021).

اهمیت توجه به هوش هیجانی در افراد نسبت به گذشته افزایش چشمگیری داشته چرا که در سال‌های اخیر رفتارهای پرخطر نظیر خودکشی، سوء مصرف مواد و پرخاشگری در نوجوانان به میزان هشداردهنده‌ای بالا رفته است و تقریباً به یک اپیدمی تبدیل شده است (Moradi & Maghbouli, 2018). از طرفی مطالعات نشان داده است که افراد با هوش هیجانی بالاتر، از سلامت جسمانی و روانی بیشتری برخوردار هستند، در صورتی که هوش هیجانی پایین با مشکلات سوء مصرف دارو و الکل همراه بوده است (Parker et al., 2017). بین هوش هیجانی و سلامت عمومی همبستگی معنی دار وجود دارد. نتایج حاصله از رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که از میان متغیرهای سلامت عمومی، افسردگی و اختلال در عملکرد اجتماعی، بالاترین واریانس را با هوش هیجانی داشتند (Bassak Nejad, et al, 2011).

توانایی شخص برای سازگاری و چالش در زندگی و عملکرد منسجم، به قابلیت‌های هیجانی بستگی دارد (Parsamehr & Heddat, 2017). افرادی که دارای هوش هیجانی بالایی می‌باشند، می‌توانند در زمینه عملکرد اجتماعی به ویژه در برقراری رابطه با دیگران و تعامل سازنده با

اطرافیان بهتر عمل کنند (Hajloo & Eyvazi, 2015). افراد هوشمند از لحاظ هیجانی که قابلیت و توانمندی تنظیم هیجانان خود را دارند، در درک خود و دیگران کارآمد بوده، با دیگران ارتباط مناسب برقرار نموده و قادر به سازگاری و مقابله مناسب با محیط بلاواسطه خود هستند (Valor et al., 2022). به عبارت دیگر، فردی که از هوش و قابلیت هیجانی بالاتری برخوردار است، از اطلاعات هیجانی خود به نحو مطلوبی در جهت سازگاری اجتماعی بهتر و مؤثرتر بهره‌مند خواهد شد (Perreault et al., 2014). یکی از سازه‌های کلیدی که در سال‌های اخیر مورد توجه روان‌شناسان تربیتی قرار گرفته است مسئولیت‌پذیری می‌باشد (Nouri, et al., 2020; Dolev., 2012). مسئولیت‌پذیری نوعی تعهد درون‌انگیزته از سوی فرد برای به انجام رساندن مطلوب کارهایی است که به فرد سپرده شده است (Lauermann & Berger, 2021). فردی که مسئولیت انجام تکالیف و فعالیت‌هایی را به عهده می‌گیرد در واقع موافقت می‌کند که فعالیت‌ها و کارهایی را عملی کند یا اینکه بر دیگران کنترل داشته و نظارت کند. شخصی که به اصول اخلاقی پایبند است در برابر وظایفی که به او محول شده است پاسخگو و مسئولیت‌پذیر است (Gao et al., 2017).

مسئولیت‌پذیری معلمان تحت تأثیر هوش هیجانی به‌طور بالقوه مهارت‌های آموزشی، سلامت روانی و در نهایت عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Berger & Girardet, 2021). ادراکات مختلف از مسئولیت معلمان با نتایجی مثل نگرش مثبت به تدریس و تعهد حرفه‌ای (Lauermann & Berger, 2021) رضایت شغلی (Valor et al., 2022)، تأثیر مثبت بر تدریس (Soanes & Sungoh, 2019)، باورهای معلم درباره تأثیر بر دانش‌آموزان، تمایل معلمان به اجرای مهارت‌های جدید آموزشی (Singh & Jha, 2012) و موفقیت دانش‌آموزان (Alam & Ahmad, 2018) ارتباط دارد. همچنین احساس مسئولیت‌پذیری معلم با موفقیت، انگیزش دانش‌آموزان، تدریس و باورهای آن درباره تدریس، رضایت شغلی و درگیری شغلی رابطه معنی‌داری دارد (Chen & Guo, 2020).

سازه دیگری که پژوهش‌ها نشان داده‌اند با هوش هیجانی ارتباط دارد و تحت تأثیر آن قرار دارد، مهارت‌های مقابله‌ای است (Fteiha & Awwad, 2020; Bahrami Jalal et al., 2019; Hemati Sabet et al., 2013; Malinauskas et al., 2019). مقابله به تلاش‌های رفتاری و شناختی گفته می‌شود که از طریق آن افراد به خواسته‌هایی که در ارتباط با شخص - محیط می‌باشد، واکنش نشان می‌دهند (Labrague et al., 2018). مقابله مسأله‌مدار راهبرد شناختی رو در رو شدن

مستقیم یا مشکلات خود و تلاش برای حل کردن آن‌هاست. مقابله هیجان‌مدار تلاش برای پاسخ‌دهی هیجانی به استرس، خصوصاً به کمک مکانیزم‌های دفاعی است. در این روش، فرد از هر چیزی اجتناب می‌ورزد، اتفاقات رخ داده را توجیه یا انکار می‌کند و یا در برابر آنها به ایمان دینی خویش اتکاء می‌کند (Biggs et al., 2017).

برای آموزش مسئولیت‌پذیری و راهبردهای مقابله با استرس مداخله‌های روان‌شناختی مختلفی وجود دارد. از جمله روش‌های شناختی- رفتاری که جهت بهبود مسئولیت‌پذیری و راهبردهای مقابله با استرس مورد توجه قرار گرفته، آموزش هوش هیجانی است (Moore, 2020; Nouri et al., 2020; Bahrami Jalal et al., 2019; Malinauskas et al., 2019). از آنجاکه هوش هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است، بیشتر آنها را می‌توان از راه آموزش و یادگیری در دیگران ایجاد کرد یا آموزش داد (Urquijo et al., 2019). آموزش هوش هیجانی به افراد کمک می‌کند احساسات خود را به‌طور مستقیم بیان کنند و درباره خود مثبت بیندیشند. آنان تحت تأثیر این مهارت ظرفیت چشمگیری برای تعهد، پذیرش مسئولیت و قبول چارچوب اخلاقی پیدا می‌کنند و با خود، دیگران و دنیای اطراف خود بسیار راحت برخورد می‌کنند (Guerra-Bustamante et al., 2019; Soto-Rubio et al., 2020). هوش هیجانی در محل کار به ویژه در مدرسه و کلاس درس، به شدت مورد نیاز است. پیامد آموزش هوش هیجانی تمایل به انجام فعالیت‌های هدفمند توسط معلم، تدریس اثربخش و کارآمد، ایجاد انگیزه و مسئولیت‌پذیری و اعتماد دو طرفه و متقابل بین معلم و دانش‌آموز، مدیریت موفق کلاس، مقابله با فشارهای روانی و ارتقاء سلامت روانی و تحصیلی است (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018; Mérida-López et al., 2019; Tominey et al., 2017).

معلمان در خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت با طراحی آموزشی و اجرای آن در تلاش برای تحقق اهداف برنامه‌های درسی، هدایت رشد فراگیران را تسهیل می‌نمایند. مسلماً آگاهی‌ها و توانمندی‌های علمی و مهارتی معلمان در تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی حائز اهمیت است و بررسی دقیق علمی این مسئله و ارائه راهکارهای بهبود آن می‌تواند گامی در راستای کارآمدی معلمان و پویایی نظام تعلیم و تربیت و توسعه جامعه باشد (Shoari Nejad, 2012). اساس و پایه آموزش و پرورش فراگیر در دوره ابتدایی ایجاد می‌شود و اگر معلمان

ابتدایی به ویژه مربیان پیش‌دبستانی آموزش‌های لازم و کافی در دوره ابتدایی داشته باشند به موفقیت آنها در امر تدریس کمک خواهد کرد (Shojaee et al., 2015).

بحث درباره هوش هیجانی و اثر آن در مسئولیت‌پذیری در مربیان تاکنون صورت نگرفته است و این نشان می‌دهد که انجام این تحقیق از جمله ضروریات محسوب می‌شود. بنابر این هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی به مربیان پیش‌دبستانی بر مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای آنان می‌باشد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش بر اساس هدف، کاربردی و بر اساس گردآوری اطلاعات، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه است. جامعه آماری شامل مربیان پیش‌دبستانی زن شهرستان ایزه در سال ۱۳۹۹ بودند. جهت انتخاب گروه نمونه واجد شرایط، ابتدا از طریق اعلام فراخوان دعوت به شرکت در کلاس‌های مربوط به این طرح شد. بعد از اعلام فراخوان ۳۰ نفر از این مربیان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین داوطلبان شرکت‌کننده که نمراتشان دو انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در هوش هیجانی بود انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. میانگین سن گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب ۲۷/۳۲ و ۲۶/۲۵ به دست آمد. از لحاظ سطح تحصیلات، ۷۴ درصد در گروه آزمایشی و ۷۰ درصد در گروه گواه تحصیلات کارشناسی داشتند. ۲۶ درصد در گروه آزمایشی و ۳۰ درصد در گروه گواه تحصیلات فوق‌دیپلم داشتند.

ملاک‌های ورود عبارت بودند از: داشتن نمره دو انحراف معیار پایین‌تر از میانگین، مربیان زن مشغول به آموزش در دوره پیش‌دبستانی شهر ایزه، عدم اختلال روان‌شناختی و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل ابتلا به هر نوع بیماری روانی یا جسمانی، و عدم حضور بیش از دو جلسه شرکت‌کنندگان در جلسات گروهی بود.

ابزار پژوهش

سیاهه روان‌شناختی کالیفرنیا (California Psychological Inventory- CPI): جهت سنجش مسئولیت‌پذیری در این پژوهش، از مقیاس مسئولیت‌پذیری سیاهه روان‌شناختی کالیفرنیا

استفاده شد. مقیاس مسئولیت‌پذیری دارای ۴۲ ماده است که ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه‌شناسی، احساس تعهد، سخت‌کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات، منطق و احساس مسئولیت را مورد سنجش قرار می‌دهد (Gough, 1956). پاسخ‌های این مقیاس به صورت ۰ و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این مقیاس در پژوهش Ghiasabadi Farahani and TaherSoltani et al. (2021) ۰/۷۳ گزارش شده است. در پژوهش TaherSoltani et al. (2021) روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا (Coping Inventory for Stressful Situation- CISS)

سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا توسط Endler and Parker در سال ۱۹۹۰ برای ارزیابی و سنجیدن روش‌های مقابله‌ای نوجوانان و بزرگسالان در موقعیت‌های بحرانی و چالش‌انگیز طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل سه زیرمؤلفه مقابله هیجان‌مدار، مقابله مسئله‌مدار و مقابله اجتنابی می‌باشد. نسخه تجدیدنظرشده این سیاهه شامل ۴۸ ماده است؛ پاسخ‌ها بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (نه هرگز) تا ۵ (خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. Endler and Parker (1991) ضرایب پایایی این آزمون را به روش آلفای کرونباخ برای سبک‌های مقابله مسئله‌مدار (دختر ۰/۹۰، پسر ۰/۹۲)، هیجان‌مدار (پسر ۰/۸۲، دختر ۰/۸۵) و اجتنابی (پسر ۰/۸۵، دختر ۰/۸۳) محاسبه کردند. همچنین، ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیر مقیاس‌ها در فاصله ۶ هفته بین ۵۱ درصد تا ۷۳ درصد گزارش شده است (Cohan et al., 2006). Ghoreyshi Rad (2010) پایایی کل این مقیاس را به روش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

پیش از اجرای برنامه آموزش هوش هیجانی، برای جلب همکاری مربیان پیش‌دبستانی در جلسات آموزشی، یک جلسه توجیهی برگزار شد و آموزشگران به تشریح فواید برنامه مداخله‌ای برای مربیان پرداختند. آموزش هوش هیجانی گروهی که در این پژوهش از آن استفاده شده است

مشمول بر ۸ جلسه آموزش آنلاین و غیر حضوری (جهت رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی در دوران کرونا) با توجه به شرایط کرونا به صورت هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه بود که طی دو ماه در مورد گروه آزمایشی اعمال شد. گروه گواه نیز، هیچ مداخله‌ای در زمینه آموزش هوش هیجانی دریافت نکرد. چهارچوب کلی کار از مدل هوش هیجانی بار-آن Bar-On et al. (2005) الگوگیری و اقتباس شده است. خلاصه محتوای جلسات آموزش هوش هیجانی در جدول ۱ آمده است. در این مطالعه، اصول اخلاقی پژوهش شامل رازداری، کسب رضایت و آزادی لازم جهت شرکت در پژوهش و حفظ حریم خصوصی اشخاص رعایت شد و در تمام مراحل به مربیان پیش‌دبستانی اطمینان داده شد که اطلاعاتشان کاملاً محرمانه می‌ماند. در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری) به وسیله نرم‌افزار SPSS-23 انجام شد.

Table 1.
The Content of Emotional Intelligence Training Program

جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	برقراری ارتباط، تشریح برنامه مداخله، 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 از طریق حالات چهره، حرکات بدن، نشانه‌های آشکار و نهان و ...
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 شامل: کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آماده‌سازی و کلید واژه‌های هیجانی
جلسه هشتم	کنترل هیجان ۳ شامل: آموزش شیوه‌های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل شده هیجان‌ها

یافته‌ها

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته را بر حسب عضویت گروهی و مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون نشان می‌دهد.

Table 1.
Mean and standard deviation dependent variables

Dependent Variables	Group	Pre-test		Post-test	
		Mean	SD	Mean	SD
Responsibility	Experimental	26.93	7.26	30.27	7.38
	Control	25.73	6.86	26.47	7.11
Task-oriented coping	Experimental	53.60	4.52	58.53	5.54
	Control	52.33	4.75	52.93	4.61
Emotion-oriented coping	Experimental	34.17	4.39	31.56	4.04
	Control	33.70	4.58	32.96	4.64
Avoidant-oriented coping	Experimental	29.73	5.26	27.07	4.71
	Control	28.87	5.41	28.20	5.38

با توجه به نتایج جدول ۱، میانگین نمرات مسئولیت‌پذیری و مقابله مسئله‌مدار گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه است. همچنین، میانگین نمرات مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی گروه آزمایشی در پس‌آزمون کمتر از گروه گواه می‌باشد.

در رابطه با پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع هر چهار متغیر مسئولیت‌پذیری، مقابله مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی در هیچ یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و گواه معنی‌دار نمی‌باشد ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به عدم معنی‌داری آماره این آزمون برای متغیرهای مسئولیت‌پذیری ($F=2/45, p < 0/129$)، مقابله مسئله‌مدار ($F=2/72, p < 0/110$)، مقابله هیجان‌مدار ($F=0/93, p < 0/343$) و مقابله اجتنابی ($F=1/70, p < 0/204$)، پیش‌فرض برابری واریانس‌های گروه‌های آزمایشی و گواه تأیید شد. در رابطه با مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون، نتایج تعامل F گروه \times پیش‌آزمون متغیرهای مسئولیت‌پذیری ($p < 0/510$)، مقابله مسئله‌مدار ($F=0/45, p < 0/428$)، مقابله هیجان‌مدار ($F=0/99, p < 0/160$) و مقابله اجتنابی ($F=0/14, p < 0/575$) نشان داد شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون این متغیرها در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه معنی‌دار نیست ($p > 0/05$).

با توجه به این که پیش فرض های استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده است، استفاده از این آزمون برای تجزیه و تحلیل داده ها بلامانع می باشد. جدول ۲ نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری را نشان می دهد.

Table 2.
Results of MANCOVA on mean scores of dependent variables

Test	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squard
Pillai's Trace	0.71	12.72	4	21	0.0001	0.71
Hotelling's Trace	2.42	12.72	4	21	0.0001	0.71
Roy's Largest Root	2.42	12.72	4	21	0.0001	0.71

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، آزمون های چهارگانه تحلیل کوواریانس چندمتغیری از لحاظ آماری معنی دار هستند. بنابراین گروه های آزمایشی و گواه، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته در مرحله پس آزمون دارای تفاوت معنی دار می باشند. به منظور مقایسه گروه ها از لحاظ تک تک متغیرهای وابسته، از تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

Table 3.
Results of ANCOVA on mean scores of dependent variables

Dependent Variable	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Responsibility	Group	60.34	1	60.34	20.20	0.0001	0.46
	Error	71.69	24	2.99			
Task-oriented coping	Group	187.99	1	187.99	11.25	0.003	0.32
	Error	401.17	24	16.72			
Emotion-oriented coping	Group	22.99	1	22.99	14.75	0.001	0.38
	Error	37.41	24	1.56			
Avoidant-oriented coping	Group	19.75	1	19.75	5.07	0.004	0.17
	Error	93.48	24	3.90			

با توجه به نتایج جدول ۳، نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات مسئولیت پذیری در مرحله پس آزمون و بر حسب عضویت گروهی نشان می دهد که با کنترل اثر نمرات پیش آزمون، تفاوت میانگین های تعدیل شده از لحاظ آماری معنی دار می باشد ($p < 0.0001$)؛ در نتیجه، میانگین

نمرات گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در متغیر مسئولیت‌پذیری، افزایش پیدا کرده است. میزان اندازه تأثیر نیز نشان می‌دهد که ۴۶٪ تفاوت نمرات پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری ناشی از عضویت گروهی می‌باشد.

در رابطه با متغیر مقابله مسئله‌مدار، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت میانگین‌های تعدیل‌شده دو گروه در مرحله پس‌آزمون معنی‌دار است ($p < 0/003$). به عبارتی می‌توان گفت که میانگین نمرات گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در متغیر مقابله مسئله‌مدار، افزایش پیدا کرده است و عضویت گروهی ۳۲٪ از تغییرات مربوط به مقابله مسئله‌مدار را در مرحله پس‌آزمون تبیین می‌کند. همچنین، با توجه به معنی‌داری F مربوط به متغیر مقابله هیجان‌مدار ($p < 0/001$)، بین گروه‌های آزمایشی و گواه در این متغیر تفاوت معنی‌داری دیده می‌شود؛ در نتیجه، میانگین نمرات گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در متغیر مقابله هیجان‌مدار، کاهش پیدا کرده است. میزان تأثیر نشان می‌دهد که ۳۸٪ تفاوت نمرات پس‌آزمون مقابله هیجان‌مدار ناشی از عضویت گروهی می‌باشد. در نهایت، نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های تعدیل‌شده متغیر مقابله اجتنابی دو گروه در مرحله پس‌آزمون معنی‌دار است ($p < 0/034$). به عبارتی می‌توان گفت که میانگین نمرات گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در متغیر مقابله اجتنابی، کاهش پیدا کرده است و عضویت گروهی ۱۷٪ از تغییرات مربوط به مقابله اجتنابی را در مرحله پس‌آزمون تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های مقابله‌ای مربیان کودکان پیش‌دبستانی انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی به مربیان کودکان پیش‌دبستانی موجب بهبود احساس مسئولیت‌پذیری آنها می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Nouri et al. (2020)، Carroll et al. (2016)، Kaur (2018) و Dolev (2012) که نشان دادند هوش هیجانی با مسئولیت‌پذیری رابطه دارد و آموزش آن می‌تواند منجر به ارتقاء حس مسئولیت‌پذیری شود، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هوش هیجانی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم آمیخته و نیز توانایی‌های شناختی و هیجانی به هم پیوسته برای ادراک دقیق، ارزیابی و ابراز هیجانات، دسترسی یا ایجاد احساسات به منظور تسهیل تفکر،

توانایی فهم هیجان‌ها و دانش هیجانی و نیز توانایی تنظیم هیجان‌ها برای رشد عقلانی نقش‌آفرینی می‌کند (Mayer & Salovey, 1997). این نوع هوش زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب برای یادگیری و برقراری ارتباط مؤثر فراهم می‌کند، تا به وسیله آن افراد آزادانه نیازها و انتظارات خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند و افرادی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته‌های دیگران دارند و به خوبی می‌توانند فشار همسالان را دریابند. همچنین این افراد در برقراری روابط مؤثر و عمیق و صادقانه با دیگران توفیق بیشتری می‌یابند و در نهایت به احساس مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی بیشتری دست می‌یابند. افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، از رفتارهای اجتماعی مثبت نیز برخوردارند، در نتیجه احتمال پیشرفت آنها بیشتر است. چنانچه بررسی‌ها نشان داده که براساس مهارت‌های اجتماعی میزان پیشرفت در زمینه‌های مختلف تحصیلی و شغلی قابل پیش‌بینی است و به کمک آنها می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی و شغلی خود را بالا برد. بر اساس آنچه گفته شد آموزش مهارت‌های هیجانی می‌تواند در کوتاه‌مدت و درازمدت موجب پیشرفت تحصیلی و ارتقای مسوولیت‌پذیری شود (Gharae et al., 2013). آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به مربیان پیش‌دبستانی در مدارس از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌تواند به گونه‌ای مثبت تأثیرات درازمدتی بر پیشرفت تحصیلی و اجتماعی کودکان داشته باشد (Tominey et al., 2017). چراکه توانایی مربیان کودکان پیش‌دبستانی در تنظیم احساسات و عواطف خود نقش قابل ملاحظه‌ای بر وضعیت روانی، اجتماعی و فیزیکی کودکان دارد و منجر به افزایش مسئولیت‌پذیری آنها می‌شود. در تبیینی دیگر می‌توان گفت که در دوره آغازین (پیش‌دبستانی) به دلیل رشد سریع مغز، هیجان معلم مهم‌تر از هیجان دانش‌آموز است. اگر هیجان آسیب ببیند از خرد خبری نیست. بر این اساس، آموزش هوش هیجانی به مربیان پیش‌دبستانی بر مسئولیت‌پذیری آنها و به دنبال آن کمک به رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد.

همچنین، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی، موجب بهبود مهارت‌های مقابله‌ای مربیان کودکان پیش‌دبستانی می‌شود. به عبارتی، هرچه هوش هیجانی بالاتر باشد بکارگیری سبک مقابله‌ای کارآمد بیشتر می‌باشد و هرچه میزان هوش هیجانی پایین‌تر باشد احتمال بکارگیری مهارت مقابله‌ای ناکارآمد از جمله مهارت مقابله‌ای اجتنابی قوی‌تر است. این یافته با

نتایج پژوهش‌های (Fteiha and Awwad (2020), Moore (2020), Hemati Sabet et al. (2013) و Malinauskas et al. (2019) همسو می‌باشد. با توجه به نوع سبک مقابله‌ای که افراد در مواجهه با استرس اتخاذ می‌کنند، پیامدهای متفاوتی را می‌توان انتظار داشت. انتخاب سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار در برابر فشارهای روانی، می‌تواند از تأثیر فشار روانی بر سلامت فرد بکاهد و به بهزیستی روان‌شناختی فرد منجر شود. راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار موقعیت‌هایی را توصیف می‌کند که بر اساس آن، فرد بر خود تمرکز می‌کند و تمام تلاش او متوجه کاهش دادن احساسات ناخوشایند خویش در آن موقعیت است. ارزیابی‌های شناختی غلط افرادی که راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار را به شیوه نامناسب و ناکارآمد به کار می‌گیرند به آن‌ها اجازه مرور مسئله و درک درست موقعیت را نمی‌دهد. به همین دلیل، این افراد غالب اوقات مضطرب، نگران، پرخاشگر، افسرده، شتاب‌زده و آسیب‌پذیر هستند و از میزان پایین‌تر بهزیستی روان‌شناختی برخوردارند. راهبردهایی مانند انکار و نادیده‌انگاری که از شاخصه‌های سبک مقابله‌ای اجتنابی هستند، نیز با سطح بهزیستی پایین همراه هستند (Lazarus & Folkman, 1984; cited by Biggs et al., 2017). در این میان، متغیری همچون هوش هیجانی می‌تواند به افراد در انتخاب سبک مقابله‌ای متناسب با موقعیت کمک کند. آموزش هوش هیجانی با ایجاد فضای روانی مناسب کمک نموده که مربیان پیش‌دبستانی با فرایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری آشنا شده و این امکان را برای آنها فراهم می‌کند تا چگونگی ارتباط بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های مهارت‌های مقابله‌ای و مکانیسم عمل آنها را در فرایند مقابله به خوبی بشناسند و از این طریق نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص دهند. مجموعه این عوامل منجر به مقابله مناسب و سازنده با موانع پیش رو شده و میزان هیجانات منفی را کاهش می‌دهد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، این است که فقط بر روی زنان اجرا شده است. همچنین، به دلیل محدودیت زمانی و مکانی، پژوهشگران برای آزمون پیگیری فرصت نیافتند. بنابراین، شایسته است که در تعمیم‌پذیری نتایج احتیاط شود. از این رو، پیشنهاد می‌شود که: (۱) در پژوهش‌های آتی از آزمون پیگیری استفاده شود؛ (۲) به جنسیت مربیان پیش‌دبستانی توجه شده و پژوهش بر روی مردان نیز اجرا شود؛ و (۳) آموزش هوش هیجانی به صورت مستمر در مراکز پیش‌دبستانی اجرا شود. در پایان، براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که نهادهای مسئول، روان‌شناسان و مشاوران مدرسه با آموزش‌ها و ارائه آگاهی و برگزاری کارگاه‌های مناسب، به ارتقاء هوش هیجانی مربیان کمک نمایند.

سهم مشارکت نویسندگان: زینب مؤمن نیا طراحی چارچوب کلی، تدوین و تحلیل مطالب. دکتر علی تقوایی نیا و دکتر فریبرز نیکدل مشارکت در طراحی چارچوب کلی، تدوین و تحلیل مطالب، ارسال و اصلاحات مقاله؛ همه نویسندگان نسخه اصلی مقاله را بررسی و تأیید کرده اند.

سپاسگزاری: نویسندگان از مریمان پیش دبستانی شهر ایذه که در تکمیل این مقاله مؤثر واقع شدند کمال تشکر را دارند.

تضاد منافع: در مقاله حاضر هیچ تعارض منافی موجود نیست و مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم زینب مؤمن نیا و به راهنمایی دکتر علی تقوایی نیا و مشاوره دکتر فریبرز نیکدل است.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

References

- Alam, A., & Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43.
- Bassak Nejad, S., Homan, F., Pur Ghasemi, R., & Hamidian Jahromi, S. (2011). The relationship between emotional intelligence and general health among midwifery students of Ahvaz Jundishapur University of medical Sciences, *Jentashapir Journal of Cellular and Molecular Biology*, 1(1), 1-7.
- Bahrami Jalal, S., Moghadari Koosha, M., & Roshanaei, G. (2019). A study on relationship between emotional intelligence with stress coping strategies among paramedical students of Hamedan University of medical science in 2018. *Scientific Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4), 77-85. [Persian]
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berger, J. L., & Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216.
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *the handbook of stress and health: A guide to research and practice* (351-364). Wiley Blackwell.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105.

- Cherniss, G., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist, 41*(4), 239-245.
- Cohan, S. L., Jang, K. L., & Stein, M. B. (2006). Confirmatory factor analysis of a short form of the coping inventory for stressful situations. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 273-283.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844-854.
- Dolev, N. (2012). *Developing emotional intelligence competence in teacher through group-based coaching*. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. University of Leicester.
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open, 7*(2), 1-9.
- Gao, J., Huang, Z., & Zhang, C. (2017). Tourists' perceptions of responsibility: An application of norm-activation theory. *Journal of Sustainable Tourism, 25*(2), 276-291.
- Gharaee, H., Bahrami, M. A., Rejaliyan, F., Atashbahar, O. B., Homayouni, A., Ataollahi, F., & Jamali, E. (2013). Corporate social responsibility of hospitals: The effect of emotional intelligence. *Middle-East Journal of Scientific Research, 17*(7), 842-847. [Persian]
- Ghiasabadi Farahani, E., & Jafari Harandi, R. (2021). Predict cognitive flexibility through social adjustment and responsibility among female students. *Quarterly Social Psychology Research, 10*(40), 135-150. [Persian]
- Ghoreyshi Rad, F. (2010). Validitation of Parker & Endler Coping Scale of Stressful Situations. *Journal of Behavioral Sciences, 4*(1), 1-7. [Persian]
- Gough, H. G. (1956). *California Psychological Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10), 1720.
- Hajloo, N., & Eyvazi, K. (2015). The effectiveness of emotional intelligence training on student's time management. *Journal of Psychological Studies, 11*(3), 79-98. [Persian]
- Hemati Sabet, A., Khalatbari, J., & Mosavi, S. (2013). Effectiveness of emotional intelligence on social skill and coping stress style on student of Rasht city. *Journal of Educational Psychology, 4*(1), 73-81. [Persian]
- Kaur, H. (2018). Life skills social-responsibility and decision-making as correlates of the spiritual intelligence of student teachers. *International Journal of Education, 35*, 47-59.

- Labrague, L. J., McEnroe-Petite, D. M., Al Amri, M., Fronda, D. C., & Obeidat, A. A. (2018). An integrative review on coping skills in nursing students: implications for policymaking. *International Nursing Review*, 65(2), 279-291.
- Lauermann, F., & Berger, J. A. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Struction*, 76, 101441.
- Malinauskas, R., Saulius, T., & Kaufmanas, G. (2019). Emotional intelligence and stress coping strategies of undergraduate students of physical education and sport study programs. *Baltic Journal of Sport & Health Science*, 4(115), 26-36.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books.
- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393.
- Moore, C. (2020). *Teaching emotional intelligence to teens and students*. <https://positivepsychology.com>
- Moradi, F., & Maghbouli, M. (2018). Evaluating emotional quota: A DEA-based approach (Case study: Yadegar Emam, Shahr-e Rey Islamic Azad University). *Journal of Instruction and Evaluation*, 11(43), 93-111. [Persian]
- Nouri, L., Dehghani, Y., & Pouladi Reyshahri, A. (2020). The effectiveness of emotional intelligence training on nurses' responsibility. *Caring Today*, 12(42-43), 21-29. [Persian]
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- Parsamehr, M., & Heddat, E. (2017). The Relationship between Emotional Intelligence and Social Adjustment of Students. *Quarterly Journal of Social Development (Previously Human Development)*, 11(2), 65-94. [Persian]
- Perreault, D., Mask, L., Morgan, M., & Blanchard, C. M. (2014). Internalizing emotions: Self-determination as an antecedent of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 64, 1-6.
- Proloyendu, B. (2018). It's really matter: Review of the book, Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ' by Daniel Goleman. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(3), 639-644.

- Shoari Nejad, A. A. (2012). Teacher week again. *The Growth of Elementary Education*, 8, 1-3. [Persian]
- Shojaee, M. S., Dolatkah, M., Salari Far, M. R., & Musavi Asl, S. M. (2015). *Mental health with an attitude towards Islamic sources*. Tehran: Samt. [Persian]
- Siddiq, A., & Majeed, A. (2021). Perceived stress, emotional intelligence, coping strategies and marital adjustment in dual earner couples. *Pakistan Journal of Psychology*, 17(4), 67-71.
- Singh, I., & Jha, A. (2012). Teacher effectiveness in relation to emotional intelligence among medical and engineering faculty members. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 667-685.
- Soanes, D., & Sungoh, S. (2019) Influence of emotional intelligence on teacher effectiveness of science teachers. *Psychology*, 10(13), 1819-1831.
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. del C., & Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7998.
- TaherSoltani, F., Jomehri, F., & Bagheri, F. (2021). Assessing need for achievement and responsibility based on perceptions of competency, resilience and innovation among the students. *Journal of Psychological Science*, 20, 98, 219-231.
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *Young Children*, 72(1), 41-49.
- Urquijo, I., Extremera, N., & Azanza, G. (2019). The contribution of emotional intelligence to career success: Beyond personality traits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4809.
- Valor, C., Antonetti, P., & Crisafulli, B. (2022). Emotions and consumers' adoption of innovations: An integrative review and research agenda. *Technological Forecasting & Social Change*, 179, 121609.
- Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham.

