

بررسی رابطه رفتارهای استرس‌زا با تنظیم هیجانی، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانشجویان

آرزو کیانی^{۱*}، سحر کیانی^۲، رضا مختاری^۳، نسیم شیرمحمدی^۴

تاریخ دریافت ۱۳۹۶/۱۱/۱۵ تاریخ پذیرش ۱۳۹۷/۰۲/۰۳

چکیده

پیش‌زمینه و هدف: هوش هیجانی به‌عنوان یک مؤلفه تأثیرگذار در بحث روابط بین افراد مطرح می‌باشد. دانشجویانی که از توانایی‌های هیجانی مناسبی در دانشگاه برخوردار نیستند با مسائل انضباطی بیشتری مواجه می‌گردند و ممکن است رفتارهای انحرافی بیشتری از آن‌ها سر بزند. مهارت هیجانی می‌تواند مؤلفه‌های مختلفی را شامل شود که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تنظیم هیجانی، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی اشاره نمود. هدف از تحقیق حاضر بررسی رفتارهای استرس‌زا و رابطه آن با مؤلفه‌های هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی دشواری در تنظیم هیجانی دانشجویان است.

مواد و روش کار: روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. در این مطالعه ۳۹۶ نفر (۱۷۲ زن، ۲۲۴ مرد) از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای نسبتی (ابتدا خوشه‌بندی شده و سپس متناسب با حجم هر خوشه نمونه مورد نظر انتخاب شده است) انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه رفتارهای استرس‌زا، پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان، پرسشنامه هوش هیجانی شانه و پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل مورد ارزیابی قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نتایج به‌دست‌آمده نشان داد رفتارهای استرس‌زا با دشواری در تنظیم هیجان ($r = 0/246$) رابطه مثبت و معناداری و با هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی رابطه معنادار و منفی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج می‌توان بیان داشت مؤلفه‌های هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و دشواری در تنظیم هیجانی در پردازش اطلاعات هیجانی افراد مؤثر بوده و ادراک، تعاملات و رویارویی آن‌ها با فضای آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. توانایی بالا در این مؤلفه‌ها سبب سازگاری و توانایی پایین در آن‌ها سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا و ناسازگارانه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: رفتارهای استرس‌زا، هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی، دشواری در تنظیم هیجانی
این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دانشجویی کارشناسی ارشد می‌باشد.

مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، دوره شانزدهم، شماره سوم، پی‌دربی ۱۰۴، خرداد ۱۳۹۷، ص ۱۸۷-۱۷۷

آدرس مکاتبه: ارومیه، دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، مرکز آموزشی درمانی روان‌پزشکی رازی، تلفن: ۰۴۴-۳۲۷۲۲۲۹۳۵

Email: arezoukiani@yahoo.com

مقدمه

می‌توانند فرایند یادگیری را با اختلال مواجه نمایند. چارلز و سنتر^۱ (۲۰۰۵) خاطرنشان می‌کنند که بدرفتاری کلاسی فراگیران، پیامدهای منفی زیادی دارد و باعث اختلال در یادگیری دانش‌آموزان، اختلال در آموزش معلمان، هدر رفت زمان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، تضعیف انگیزه و انرژی در دانش‌آموزان، ایجاد جوی ترسناک و پراسترس برای دانش‌آموزان و معلمان و از بین رفتن حس اعتماد و مشارکت بین معلمان و

نظام آموزشی هر کشوری در قالب سیاست‌های کلی، اهدافی را جهت آموزش مشخص می‌کند که مسئولان آموزشی با جزئی کردن این اهداف کلی، انتظاراتی را از فراگیران خود در پایان یک دوره آموزشی دارند. یادگیری مهم‌ترین هدف سیستم‌های آموزشی می‌باشد که در آن محتوایی به فراگیران آموخته می‌شود تا سبب تغییر رفتار پایداری در افراد شود. مؤلفه و عامل‌هایی وجود دارند که

^۱ فوق تخصص روانپزشکی اطفال، استادیار دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، ارومیه، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی، ارومیه، ایران

^۳ پزشک عمومی، ارومیه، ایران

^۴ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، ارومیه، ایران

¹ Charles and senter

فراگیران می‌شود (۱). از طرفی دانشگاه محیطی است که در آن افراد با تنیدگی روابط، مشکلات اجتماعی، شخصی و عاطفی، معضلات اجتماعی بیشتر از سایر محیط‌های آموزشی مانند مدرسه روبه‌رو می‌شوند. چنین محیط‌هایی توانایی‌های هیجانی بالایی را می‌طلبند تا در آن بتوان فرایندهای آموزشی را به‌گونه‌ای مطلوب برقرار ساخت. کسانی که از توانایی‌های هیجانی مناسبی در دانشگاه‌ها برخوردار نیستند با مسائل انضباطی بیشتری مواجه می‌گردند و رفتارهای انحرافی بیشتری از آن‌ها سر می‌زند. چنین مهارت‌های هیجانی می‌تواند مؤلفه‌های مختلفی را شامل شود که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تنظیم هیجانی، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی اشاره نمود.

رفتارهای استرس‌زا به هر رفتاری اطلاق می‌شود که جریان یاددادن و یادگرفتن را در یک موقعیت خاص تهدید کند (۱۴). این رفتارها را می‌توان در سه دسته خطاهای غیر عمدی، شیطنت و ضرب و شتم دسته‌بندی کرد (۱). در مطالعه‌ای رفتارهای مشکل‌آفرین رایج به دو نوع رفتار نامطلوب ضعیف (قصور از توجه کردن، به کارهای علاقه نشان نمی‌دهد یا تنها کارهایی که به او گفته می‌شود انجام می‌دهد، در تعامل با سایر دانش‌آموزان موفق نیست، درباره قواعد مواظبت و برانگیختگی توافق ندارد، در ارائه رفتار مستقل ناتوان است) و رفتارهای بسیار نامطلوب (تجاوز فیزیکی، پیوستن به همتا، جلب توجه، هم‌اورد جویی در قدرت، اختلاف انتقادی) تقسیم شده بودند (۱۵). نتایج تحقیق نادریان چهرمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد استفاده از واژه‌ها و کلمات نامناسب در حین ورزش توسط دانش‌آموزان، بی‌علاقگی دانش‌آموزان نسبت به کلاس‌های تربیت‌بدنی، رقابت جسمانی بین دانش‌آموزان برای جلب توجه و خودنمایی سبب بروز بی‌انضباطی و به‌نوعی رفتارهای استرس‌زا می‌گردد (۱۶). مطابق نتایج مطالعه بشیریان (۱۳۹۴) رابطه مؤلفه‌های رفتارهای استرس‌زا (به‌استثنای مبارزه‌طلبی) با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان، رابطه مؤلفه‌های رفتارهای استرس‌زا قانون‌شکنی و آزار هم‌کلاسی با پیشرفت تحصیلی و رابطه مؤلفه‌های اضطراب مربوط به کلاس و خستگی نسبت به کلاس درس با بهزیستی روان‌شناختی معنادار و منفی بود ولی رابطه مؤلفه‌های لذت از کلاس درس و امیدواری در کلاس با بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار و مثبت بود (۱۵).

تنظیم هیجانی یک فرآیند محوری برای همه‌ی جنبه‌های عملکرد انسان است و نقش حیاتی در شیوه‌هایی که افراد با تجارب استرس‌زا مقابله می‌کنند و شادی را تجربه می‌کنند، ایفا می‌کند.

تنظیم هیجانی دلالت‌های بالینی مهمی دارد، روش‌هایی که افراد هیجان‌هایشان را مدیریت می‌کنند، عملکرد روان‌شناختی‌شان را (مثل مشکلات بیرونی^۲ و مشکلات درونی^۳) متأثر می‌سازند. مارتین و داهلن^۴ (۲۰۰۵) در تحقیق خود نشان دادند تنظیم هیجان پیش‌بینی کننده قوی در پرخاشگری و عصبانیت می‌باشد. افرادی که تنظیم هیجانی پایینی دارند، بیشتر به نشخوار فکری، سرزنش خود و دیگران، و پرخاشگری می‌پردازند. بنابراین می‌توان دریافت افرادی که تنظیم هیجانی پایینی دارند رفتارهای استرس‌زای بیشتری همچون پرخاشگری و عصبانیت را از خود نشان می‌دهند (۳). بر اساس مطالعه گرازیانو^۵ و همکاران (۲۰۰۷) تنظیم هیجانی روابط بین دانش‌آموزان را با یکدیگر و با معلمان بهبود بخشیده و روابط همدلانه‌ای بین آنان ایجاد می‌کند (۲). افزون بر این، محققان تنظیم موفق هیجان را با پیامدهای سلامت، روابط بین فردی، عملکرد شغلی و تحصیلی مطلوب مرتبط دانسته‌اند. همچنین رفع نیازهای عاطفی و هیجانی، موجب بهبود یادگیری، افزایش انگیزش و نسبت فارغ‌التحصیلی و کاهش تعلیق و اخراج دانشجویان از دانشگاه می‌شود (۵).

هوش هیجانی نقش مهمی در پیش‌بینی رفتارهای انحرافی (۶) و رفتارهای مسئله‌ساز دارد (۷) و در ترکیب با مهارت‌های اجتماعی پایین می‌تواند باعث انواع رفتارهای ضداجتماعی گردد (۸). هوش هیجانی چهار توانایی را در برمی‌گیرد: ۱- توانایی ادراک هیجان‌ها خود و دیگران، ۲- توانایی تعمیم احساسات به‌منظور استفاده از آن‌ها در فرایندهای ذهنی دیگر (تسهیل تفکر) ۳- توانایی فهم چرایی اطلاعات هیجانی و چگونگی ترکیب و تعالی هیجان‌ها با استفاده از روابط انتقالی (فهم هیجان‌ها)، ۴- توانایی گشوده بودن و تعدیل کردن هیجان‌ها خود و دیگران (۹). مطابق یافته‌های مطالعه دانوی^۶ و همکاران (۲۰۱۰) هوش هیجانی سبب کاهش رفتارهای مسئله‌ساز در بین نوجوانان می‌شود اما این رابطه تا حدودی با سبک‌های اسناد میانجیگری می‌شود (۷). بنابراین رشد هوش هیجانی سبک‌های مقابله با استرس را نیز بهبود می‌بخشد و در تعامل با یکدیگر چنین رفتارهایی را کاهش می‌دهند. رهنما و عبدالملکی (۱۳۸۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که افراد با هوش هیجانی بالا و خلاقیت هیجانی و رشد هیجانی و اجتماعی به‌گونه‌ای مؤثرتر و کارآمدتر با دیگران رابطه برقرار می‌کنند (۱۰).

خلاقیت هیجانی در رویکردی جدید که موازی با هوش هیجانی مطرح شده است، به‌عنوان عاملی مؤثر در تنظیم هیجان‌ها و بهداشت روانی موردتوجه قرار گرفته است. ایده خلاقیت هیجانی توسط

⁵ Graziano

⁶ Downey

²-externalizig problems

³-internalizing problems

⁴ Martin, Dahlen

روایی سازه این پرسشنامه را مصراآبادی و همکاران (۱۳۹۲) با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتیجه را مطلوب گزارش نموده‌اند؛ همچنین ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است (۱۸).

این پرسشنامه دارای ۳۵ گویه با مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (همیشه ۲- خیلی زیاد ۳- زیاد ۴- متوسط ۵- کم ۶- خیلی کم ۷- هیچ‌وقت) می‌باشد. مؤلفه‌های رفتارهای استرس‌زا عبارت‌اند از توهین به معلم ۱۱ سؤال، قانون‌شکنی ۷ سؤال، حواس‌پرتی ۷ سؤال، آزار همکلاسی ۵ سؤال و مبارزه‌طلبی ۴ سؤال که مجموع نمرات مربوط به هر یک از مؤلفه‌ها نمره کل رفتارهای استرس‌زا را نشان می‌دهد.

۲- پرسشنامه هوش هیجانی

این پرسشنامه شامل ۳۳ سؤال است که توسط شاته و دیگران (۱۹۹۸) ساخته شده و مقوله‌های خوش‌بینی/ تنظیم هیجان، عامل ارزیابی از هیجانات، عامل مهارت‌های اجتماعی، عامل کاربرد هیجانات را می‌سنجد. برای نمره‌گذاری پرسشنامه از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده شد. به گزینه‌های کاملاً نادرست= نمره ۱، نادرست= ۲، تا حدی درست= ۳، درست= ۴ و گزینه کاملاً درست= ۵ داده شد، سپس نمرات جمع و نمره‌های هر زیر مقیاس (عامل) به‌طور جداگانه حساب گردید. مجموع نمرات فرد در هر چهار خرده مقیاس، نمره هوش هیجانی کل آزمودنی را تشکیل می‌داد (۱۹). در تحقیقی که توسط اوستین و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۴) در انگلستان بر روی ۵۰۰ دانشجویی کارشناسی انجام شده بود پایایی ابزار هوش هیجانی ۰/۸۵ برآورد شد.

۳- پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گرانفسکی

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گرانفسکی و همکاران (۲۰۰۱) تدوین شده است (۲۰) و ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌انگاری و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. گرانفسکی و همکاران اعتبار و روایی مطلوبی را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه شامل ۳۶ پرسش پنج نمره‌ای (از همیشه تا هرگز) می‌باشد که هر چهار پرسش یک عامل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پرسشنامه از فرد خواسته می‌شود تا واکنش خود را در مواجهه با تجارب تهدیدآمیز و رویدادهای استرس‌زای زندگی که به‌تازگی تجربه کرده را مشخص نماید.

۴- پرسشنامه خلاقیت هیجانی

آوریل^۷ طرح شده است که آن را شامل سه معیار نوآوری، کارایی (اثربخشی) و اصالت توصیف می‌کند. وی معتقد است افراد با خلاقیت هیجانی قادرند به‌طور صحیح موقعیت را ارزیابی و احساسات خود را ماهرانه بیان کنند (۱۱). افراد خلاق هیجانی به میزان کافی به هیجان‌اتشان اهمیت می‌دهند، آن‌ها می‌کوشند واکنش‌های هیجانی‌شان را بفهمند و از این فهم برای سازگاری با موقعیت‌های جدید استفاده کنند. افرادی که خلاقیت هیجان‌اتشان بالاست می‌توانند پاسخ‌های هیجانی غیرمعمول را تولید کنند، در حقیقت آن‌ها از موقعیت‌هایی که در آن‌ها ممکن است هیجان‌ات غیرمعمول خوانده شود لذت می‌برند. آن‌ها با هیجان‌ات دیگران به‌خوبی ارتباط برقرار می‌کنند. ایوچویچ و براکت و مایر^۸ (۲۰۰۷) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند خلاقیت هیجانی بالاتری نیز دارند و از تعاملات سازنده‌تری با محیط اجتماعی برخوردار می‌باشند (۱۲). یافته‌های مطالعه لیم^۹ (۱۹۹۵) نشان داد افرادی که از خلاقیت هیجانی بالاتری برخوردار هستند از لحاظ فردی و اجتماعی بهتر از دیگران می‌توانند به تنظیم و بروز هیجان‌ات خود بپردازند (۱۳).

از آنجایی که شناخت، عاطفه و رفتار کاملاً در تعامل با یکدیگر هستند فرایندهای شناختی هیجان موجب تغییر عملکرد سیستم‌های شناختی (از قبیل حافظه، توجه، هشیاری) و سپس تنظیم هیجان می‌شود (۱۷) لذا فرضیه‌های این پژوهش در پی بررسی رابطه بین مهارت‌های هیجانی (شامل تنظیم هیجانی، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی) بر رفتارهای استرس‌زا در بین دانشجویان است.

مواد و روش کار

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۵ بود. حجم نمونه شامل ۳۹۶ نفر از دانشجویان بودند که به روش خوشه‌ای نسبی (ابتدا خوشه‌بندی شده و سپس متناسب با حجم هر خوشه نمونه موردنظر انتخاب شده است)؛ به این دلیل که محقق مایل بود نمونه تحقیق را به‌گونه‌ای انتخاب کند که مطمئن شود گروه‌ها با همان نسبتی که در جامعه وجود دارند به‌عنوان نماینده جامعه در نمونه نیز حضور داشته باشند.

ابزار گردآوری اطلاعات:

۱- پرسش‌نامه رفتارهای استرس‌زا:

⁹ Lim

¹⁰ Austin, et al

⁷ Averill

⁸ Ivcevic, Brackett & Mayer

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی به‌دست‌آمده نشان داد میانگین سنی پاسخگویان برابر با ۲۹ سال است، در حدود ۵۷ درصد از پاسخگویان مرد و ۴۳ درصد از پاسخگویان زن بودند که از این تعداد ۵۵ درصد مجرد و ۴۵ درصد متأهل بودند، همچنین میانگین معدل پاسخگویان برابر با ۱۵/۱۹ بود.

بررسی ضریب همبستگی بین متغیر دشواری در تنظیم هیجان با ابعاد رفتارهای استرس‌زا نشان داد رابطه به‌دست‌آمده بین دو متغیر معنادار، مثبت و دارای شدت مطلوبی است، بنابراین با افزایش دشواری در تنظیم هیجان، رفتارهای استرس‌زا در افراد افزایش می‌یابد. همچنین رابطه به‌دست‌آمده بین دشواری در تنظیم هیجان و ابعاد مختلف رفتارهای استرس‌زا نشان داد به‌استثنای برخی از موارد رابطه به‌دست‌آمده در بیشتر ابعاد معنادار و مثبت می‌باشد. بنابراین افزایش دشواری در تنظیم هیجان سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا در تمامی ابعاد آن می‌گردد، یعنی افرادی که با دشواری در تنظیم هیجان‌ها روبه‌رو هستند نمی‌توانند رفتارهای استرس‌زا را در محیط آموزشی کنترل نمایند، در نتیجه رفتارهای استرس‌زای بیشتری از آن‌ها سر می‌زند.

نتایج نشان داد که بین ابعاد دشواری در کنترل تکانه با توهین به استاد و حواس‌پرتی رابطه معنادار وجود ندارد. این بدان معناست که هرچند فرد با دشواری در کنترل تکانه مواجه می‌باشد، با این وجود سعی می‌کند که به استاد توهین ننماید. همچنین دشواری در کنترل تکانه سبب حواس‌پرتی و آزار هم‌کلاسی نمی‌گردد؛ مضافاً اینکه دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم شناختی سبب حواس‌پرتی و یا آزار هم‌کلاسی نیز نمی‌گردد.

این پرسشنامه را آوریل (۱۹۹۹) به‌منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در چهار بعد بداعت، اثربخشی، صداقت و آمادگی تهیه‌کرده که شامل ۳۰ گویه با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) می‌باشد. در این پرسشنامه ۷ گویه آمادگی هیجانی، ۱۴ گویه بداعت، ۵ گویه صداقت و ۴ گویه اثربخشی را می‌سنجند. آوریل با روش آلفای کرونباخ پایایی نمره خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ برآورد کرد و پایایی ابعاد آمادگی، اثربخشی، صداقت و بداعت را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، ۰/۸۰، ۰/۸۵ به دست آورد (۲۱). در این پرسشنامه نمره افراد در هر یک از ابعاد جمع شده و سپس نمره کل خلاقیت هیجانی فرد محاسبه می‌گردد.

روش اجرای پرسشنامه‌ها به‌صورت انفرادی بود. بدین صورت که ابتدا بعد از اخذ رضایت آگاهانه و توضیحات مقدماتی درباره اهداف اجرای آزمون و نحوه پاسخگویی به سؤالات، پرسشنامه‌ها به آن‌ها ارائه گردید.

داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و در سطح استنباطی برای آزمون سؤالات و فرض‌های آماری از تحلیل همبستگی (آزمون t و ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه) استفاده شد. در سطح تحلیل فردی از آزمون تشخیص تابع استفاده شد تا بر اساس متغیرهای تحقیق به پیش‌بینی دانشجویان شاد با دانشجویان غیرشاد پرداخته شود. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-19 در سطح معنی‌داری $p < 0/05$ استفاده شد. در صورتی که درخواست نتایج توسط شرکت‌کنندگان، نتایج بررسی به آن‌ها ارائه و راهنمایی لازم انجام پذیرفت.

جدول (۱): ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد دشواری در تنظیم هیجان با رفتارهای استرس‌زا

رفتارهای استرس‌زا	توهین به استاد	قانون‌شکنی	حواس‌پرتی	آزار هم‌کلاسی	مبارزه‌طلبی
دشواری در تنظیم هیجان‌ها	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۹۴	۰/۲۷۶	۰/۴۰۰	۰/۱۴۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	تعداد	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶
عدم پذیرش پاسخ هیجانی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۷۹	۰/۲۴۹	۰/۳۶۸	۰/۰۵۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	تعداد	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶
دشواری در رفتار هدفمند	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۰۵	۰/۲۷۰	۰/۳۳۷	۰/۱۲۹
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	تعداد	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶
دشواری در کنترل تکانه	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۶۱	۰/۰۸۰	۰/۲۲۵	۰/۰۰۷
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۱۱۳	۰/۰۰۰	۰/۰۶۳

مبارزه‌طلبی	آزار همکلاسی	حواس‌پرتی	قانون‌شکنی	توهین به استاد	رفتارهای استرس‌زا	تعداد	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۱۴۵	۰/۰۸۹	۰/۳۷۶	۰/۲۴۱	۰/۱۷۱	۰/۳۱۵	۰/۳۱۵	فقدان آگاهی
۰/۰۰۴	۰/۰۷۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد
۰/۳۲۸	۰/۰۲۵	۰/۰۶	۰/۲۳۹	۰/۱۷۶	۰/۱۵۹	۰/۱۵۹	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۶۱۸	۰/۲۳۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد
۰/۴۲۵	۰/۳۴۱	۰/۲۹۳	۰/۵۰۳	۰/۴۱۶	۰/۵۱۲	۰/۵۱۲	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد

و ابعاد آن معنادار و منفی بودند. با توجه به جدول ۲ رابطه به‌دست‌آمده بین اصالت و اعتبار با توهین به استاد و آزار همکلاسی رابطه معناداری وجود ندارد، بنابراین اصالت و اعتبار در حالات هیجانی سبب افزایش یا کاهش رفتارهای استرس‌زا نمی‌شود.

بررسی ضریب همبستگی بین متغیر خلاقیت هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا نشان داد رابطه بین دو متغیر معنادار، منفی و دارای شدت مطلوبی می‌باشد، بنابراین با افزایش خلاقیت هیجانی رفتارهای استرس‌زا در افراد کاهش می‌یابد. همچنین رابطه به‌دست‌آمده بین خلاقیت هیجانی و ابعاد آن با رفتارهای استرس‌زا

جدول (۲): ضریب همبستگی پیرسون بین خلاقیت هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا

مبارزه‌طلبی	آزار همکلاسی	حواس‌پرتی	قانون‌شکنی	توهین به استاد	رفتارهای استرس‌زا	تعداد	
-۰/۲۵۴	-۰/۱۹۲	-۰/۵۱۹	-۰/۳۴۵	-۰/۲۲۶	-۰/۴۶۰	۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد
-۰/۲۷۸	-۰/۲۰۳	-۰/۴۵۴	-۰/۴۰۰	-۰/۲۱۰	-۰/۴۵۲	۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد
-۰/۱۶۶	-۰/۱۴۶	-۰/۵۱۰	-۰/۲۴۶	-۰/۲۱۷	-۰/۳۹۷	۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد
-۰/۱۸۵	-۰/۰۷۴	-۰/۲۰۷	-۰/۱۲۷	-۰/۰۰۱	-۰/۱۷۸	۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۰۱۲	۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد

به‌دست‌آمده بین ابعاد هوش هیجانی و ابعاد رفتارهای استرس‌زا معنادار و منفی بودند. بنابراین به‌کارگیری هوش هیجانی سبب کاهش رفتارهای استرس‌زا در تمامی ابعاد آن می‌گردد.

بررسی ضریب همبستگی بین متغیر هوش هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا نشان داد رابطه بین دو متغیر معنادار، منفی و دارای شدت مطلوبی می‌باشد، بنابراین با افزایش به‌کارگیری هوش هیجانی رفتارهای استرس‌زا در افراد کاهش می‌یابد. همچنین رابطه

جدول (۳): ضریب همبستگی پیرسون بین هوش هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا

مبارزه‌طلبی	آزار همکلاسی	حواس‌پرتی	قانون‌شکنی	توهین به استاد	رفتارهای استرس‌زا	ضریب همبستگی پیرسون	هوش هیجانی
-۰/۲۸۶	-۰/۱۹۳	-۰/۴۹۷	-۰/۴۶۳	-۰/۲۶۲	-۰/۵۰۱	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد	
-۰/۱۷۹	-۰/۰۷۳	-۰/۲۹۳	-۰/۳۳۶	-۰/۱۵۳	-۰/۳۱۰	ضریب همبستگی پیرسون	تنظیم هیجانات
۰/۰۰۰	۰/۱۴۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد	
-۰/۲۳۵	-۰/۲۳۳	-۰/۵۳۹	-۰/۴۵۸	-۰/۲۷۶	-۰/۵۱۵	ضریب همبستگی پیرسون	ارزیابی هیجانات
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد	
-۰/۳۶۶	-۰/۱۷۲	-۰/۴۵۰	-۰/۴۵۹	-۰/۲۹۰	-۰/۴۹۹	ضریب همبستگی پیرسون	مهارت اجتماعی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد	
-۰/۲۹۹	-۰/۲۰۸	-۰/۴۷۷	-۰/۳۶۱	-۰/۱۸۷	-۰/۴۳۵	ضریب همبستگی پیرسون	کاربرد هیجانات
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	۳۹۶	تعداد	

بحث و نتیجه‌گیری

مواجه هستند در رویارویی با تجربه استرس‌زا در کلاس یا محیط آموزشی با ناتوانی در تجربه هیجان و پردازش شناختی اطلاعات هیجانی روبه‌رو می‌شوند، چنین ناتوانی به‌نوبه خود سبب می‌شود که افراد به‌درستی اطلاعات هیجانی را پردازش ننموده و در نتیجه اطلاعات هیجانی نادرستی را داشته باشند که دشواری در تنظیم هیجان‌ها را بازتولید می‌کند. بنابراین دشواری در تنظیم هیجانی سبب می‌شود که دانشجویان نتوانند استراتژی‌های مقابله‌ای درستی را برگزینند و آن را در محدوده کنترل خود نگه دارند، یعنی در هنگام رویارویی با یک تجربه استرس‌زا یا یک عامل ناخوشایند محیطی (ناخشنودی از دانشگاه یا تحصیل) یا فردی (مانند رابطه عاطفی یا مشکلات مالی)، نتوانند بین میل به پاسخ هیجانی و پاسخ هیجانی، مکانیسم‌های کنترل را فعال نمایند و هیجان‌اتشان را تنظیم نمایند، در نتیجه چنین دانشجویانی رفتارهای هیجانی و تکانه‌های هیجانی مانند توهین به استاد، آزار همکلاسی و یا قانون‌شکنی را تجربه می‌کنند و محیط آموزشی را به چالش می‌کشند. همچنین می‌توان گفت که دانشجویان با دشواری در تنظیم هیجان‌ها تجربه مناسبی را کسب نکرده‌اند و چگونگی رویارویی با هیجانات در محیط آموزشی و کلاس درس (به‌عنوان مثال رویارویی با استاد) را به‌خوبی تجربه ننموده‌اند، از راهبردهای غیرانطباقی در تعاملاتشان در محیط آموزشی استفاده می‌کنند. برعکس، دانشجویانی که در چنین محیط‌هایی از راهبردهای انطباقی استفاده کرده و بدین‌سان تجربه

عوامل مختلفی می‌توانند بدرفتاری‌های فراگیران و دانشجویان را تشدید کنند که از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به عوامل روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی افراد اشاره نمود. سه عامل هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و دشواری در تنظیم هیجانی، فرایندهایی هستند که پردازش اطلاعات هیجانی را در افراد تحت تأثیر قرار می‌دهند. زمانی که پردازش اطلاعات هیجانی در محیط‌های آموزشی به‌درستی صورت نگیرد، دانشجویان قادر نخواهند بود واکنش‌های هیجانی مناسبی را صورت دهند.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد ضریب همبستگی بین متغیر دشواری در تنظیم هیجان با ابعاد رفتارهای استرس‌زا رابطه معنادار، مثبت و دارای شدت مطلوبی است؛ لذا با افزایش دشواری در تنظیم هیجان، رفتارهای استرس‌زا در افراد افزایش می‌یابد. همچنین بین دشواری در تنظیم هیجان و ابعاد مختلف رفتارهای استرس‌زا رابطه معنادار و مثبت بود. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده رابطه بین ابعاد دشواری در کنترل تکانه با توهین به استاد و حواس‌پرتی معنادار نبود. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های مطالعه بشیریان (۱۳۹۴)، فرزادی و همکاران (۱۳۹۴)، نادر بیان جهرمی و همکاران (۱۳۹۳)، مهدی نژاد (۱۳۸۸)، چینگ و همکاران (۲۰۱۵)، مارتین و داهلن (۲۰۰۵)، گرازیانو و همکاران (۲۰۰۷) همسو بودند (۲۲-۲۸). بر این اساس می‌توان گفت دانشجویانی که با دشواری در تنظیم هیجان‌ها

خوبی را در تنظیم هیجان‌اتشان با عوامل آموزشی دیده‌اند، تکان‌ها و هیجان‌های خود را کنترل نموده و با تنظیم آن‌ها، پاسخ‌هایی را ارائه داده‌اند که برهم زنده نظم محیط آموزشی و استرس‌زا نبوده‌اند. بنابراین ناتوانی در پردازش اطلاعات هیجانی و به‌کارگیری مکانیسم‌های دفاعی نامناسب سبب می‌شود که فرد با آشفتگی در هیجان‌ها و عدم تنظیم آنان روبه‌رو شده و در نتیجه پاسخ هیجانی نامناسبی را به شکل رفتارهای استرس‌زا از خود نشان دهد.

یافته‌های این مطالعه نشان داد ضریب همبستگی بین متغیر خلاقیت هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا رابطه معنادار، منفی و دارای شدت مطلوبی است؛ بنابراین با افزایش خلاقیت هیجانی رفتارهای استرس‌زا در افراد کاهش می‌یابد. همچنین بین خلاقیت هیجانی و ابعاد آن با رفتارهای استرس‌زا و ابعاد آن رابطه معنادار و منفی وجود داشت. بین اصالت و اعتبار با توهین به استاد و آزار هم‌کلاسی رابطه معنادار نبود، بنابراین اصالت و اعتبار در حالات هیجانی سبب افزایش یا کاهش رفتارهای استرس‌زا نمی‌شد. نتایج به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌های فرزادی و همکاران (۱۳۹۴)، کاش و گرینبرگ (۲۰۰۸)، آوریل (۲۰۰۵) همسو بود (۲۳،۲۹،۳۰). به‌طوری‌که می‌توان بیان داشت دانشجویان دارای خلاقیت هیجانی در محیط آموزشی در پی حرکت به کمال در محیط آموزشی بودند و تلاش می‌کردند تا با این محیط سازگار شده و رابطه مناسب و متعادلی با سایر دانشجویان، اساتید و سایر عوامل آموزشی داشته باشند، در نتیجه از رفتارهایی که چنین اهدافی را مختل نماید، پرهیز می‌کردند. آن‌ها در هنگام رویارویی با شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های فشارآور در محیط آموزشی سعی می‌کنند زمان بیشتری را صرف شناسایی هیجان‌ات و احساسات کرده و واکنش‌ها و پاسخ‌های جدید و غیرکلیشه‌ای را ارائه دهند، پاسخ‌هایی که با نوآوری یا ترکیب جدیدی از هیجان‌ات در قبال محیط آموزشی همراه است؛ لذا دانشجویان دارای خلاقیت هیجانی با تغییر هیجان‌ها، کنش و تفکرشان را نیز تغییر می‌دهند و این تغییرات بازگوکننده ارزش‌ها و عقاید فرد است تا بدین‌سان بتوانند رویدادهای موجود در محیط آموزشی و تعامل خود با عوامل آموزشی را معنادار سازند. داشتن چنین توانایی به دانشجویان کمک می‌کند تا با مشکلات محیط آموزشی روبه‌رو شده و آمادگی لازم را برای رویارویی با آن‌ها داشته باشند و اطلاعات هیجانی در موقعیت‌های آموزشی را به‌خوبی پردازش کنند و پاسخ‌های مناسب را پیدا نموده و رفتارهای استرس‌زا یا نامناسب را کاهش دهند.

بررسی ضریب همبستگی بین متغیر هوش هیجانی با ابعاد رفتارهای استرس‌زا نشان داد رابطه بین دو متغیر معنادار، منفی و دارای شدت مطلوبی بود؛ بنابراین با افزایش به‌کارگیری هوش هیجانی رفتارهای استرس‌زا در افراد کاهش می‌یابد. همچنین رابطه

به‌دست‌آمده بین ابعاد هوش هیجانی و ابعاد رفتارهای استرس‌زا معنادار و منفی بود؛ لذا به‌کارگیری هوش هیجانی سبب کاهش رفتارهای استرس‌زا در تمامی ابعاد آن می‌گردد. می‌توان نتیجه گرفت دانشجویانی که از توانایی‌های ادراک، بیان، درونی‌سازی، فهم و تنظیم هیجان‌ات بالاتری برخوردار هستند، مهارت‌های اجتماعی مطلوبی دارند و بر عملکردهای رفتاری آن‌ها مانند رفتارهای استرس‌زا تأثیر می‌گذارد. توانایی بالاتر در هوش هیجانی به دانشجویان این امکان را می‌دهد که توانایی نظارت بر احساسات و هیجان‌های خود و دیگران در کلاس درس با محیط آموزشی داشته باشند و از دانش هیجانی مناسبی که دارند در جهت هدایت تفکر و ارتباطات مناسب خود و دیگران استفاده کنند. بدین‌سان دانشجویان با توانایی بالاتر در هوش هیجانی ارتباطات و تعاملات مناسبی با اساتید و دیگر دانشجویان دارند و سعی می‌کنند هیجان‌ها و احساساتی را که می‌توانند منجر به بروز رفتارهای استرس‌زا و برهم زنده نظم کلاس باشند، را کنترل نمایند. چنین دانشجویانی در زمان رویارویی با فشارهای هیجانی در محیط‌های آموزشی و کلاس درس دانشگاه، از توانایی مقابله مناسبی برخوردار می‌باشند و در نتیجه رفتارهای استرس‌زای کمتری را بروز می‌دهند. در مقابل دانشجویانی که توانایی هوش هیجانی پایین‌تری را دارند نمی‌توانند از اختلالات فکری و استرس‌های مخرب محیط آموزشی پرهیز نمایند و هیجان‌ها و رفتارهای دیگران را به‌درستی ارزیابی نمی‌کنند. در نتیجه آن‌ها از رفتارهای مناسبی در برخورد با خود، اساتید و دیگر دانشجویان برخوردار نبوده و رفتارهای استرس‌زا را افزایش می‌دهند. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های مطالعه فرزادی و همکاران (۱۳۹۴)، حکاک و همکاران (۱۳۹۴)، دواوری (۱۳۸۶)، چینگ و همکاران (۲۰۱۵)، دانوی و همکاران (۲۰۱۰)، کاش و گرینبرگ (۲۰۰۸)، ایوچویچ و براکت و مایر (۲۰۰۷)، پتریدس و همکاران (۲۰۰۴)، دی و کارول (۲۰۰۴)، مایر و همکاران (۱۹۹۹)، مایر و سالووی (۱۹۹۵) همسو بودند (۳۷-۲۳،۲۶،۲۹،۳۱). در واقع می‌توان گفت از آنجاکه بسیاری از رفتارهای استرس‌زا و بی‌انضباطی‌های رایج در کلاس بیشتر جنبه عاطفی و هیجانی داشته و ناشی از برانگیختگی و یا تکان‌های هیجانی هستند، توانایی هوش هیجانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند اطلاعات هیجانی را به شیوه‌ای مناسب مورد پردازش قرار دهند و در نتیجه اقدامات مناسبی را اتخاذ کنند که متناسب با محیط و بافت آموزشی باشد که در آن قرار دهند و تعامل خود با اساتید و دانشجویان بهبود بخشند و عواطف و احساسات خود را برای تنظیم روابط خود در محیط آموزشی به کار ببرند. بر این اساس چنین دانشجویانی رفتارهای مناسب خود در محیط آموزشی کنترل می‌نمایند.

نتیجه گیری

تحصیل نمی‌پردازند. این امر امکان کنترل متغیرهای مزاحم را بیشتر می‌کند. متغیرهایی مانند عدم رضایت شغلی، ناامیدی از تحصیل، اشتغال دانشجویان، رفاه، تأمین هزینه‌های دانشگاه و... که می‌توانند سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا گردد.

بر اساس یافته‌ها می‌توان بیان داشت مؤلفه‌های هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و دشواری در تنظیم هیجانی در پردازش اطلاعات هیجانی افراد تأثیرگذارند و ادراک، تعاملات و رویارویی با فضای آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. توانایی بالا در این مؤلفه‌ها سبب سازگاری و توانایی پایین در آن‌ها سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا و ناسازگارانه می‌شود.

پیشنهادات:

پیشنهاد می‌گردد تا با انجام مطالعات مقایسه‌ای (به‌عنوان مثال بین دانشجویان جدیدالورود با سایر دانشجویان یا دانشجویان با میزان رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین) رفتارهای استرس‌زا بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد.

محدودیت‌ها:

شرایط دانشگاه‌ها و بخصوص دانشگاه آزاد به‌گونه‌ای است که بسیاری از دانشجویان، دانشجوی حرفه‌ای نمی‌باشند و صرفاً به

References:

1. Charles CM, Senter GW. Elementary Classroom Management. 4th Ed. Boston: Allyn & Bacon; 2004.
2. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. J Sch Psychol 2007;45(1):3-19.
3. Martin RC, Dahlen ER. Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. Personal Individ Differ 2005;39(7):1249-60.
4. Hasani J, Miraghaj AM. The relationship between strategies for cognitive regulation of emotions and suicidal ideation. Contemp Psychol 2012;7(1):61-72.
5. Asarnow JR, Jaycox LH, Duan N, LaBorde AP, Rea MM, Tang L, et al. Depression and role impairment among adolescents in primary care clinics. J Adolesc Health Off Publ Soc Adolesc Med 2005;37(6):477-83.
6. Kusche CA, Greenberg MT. PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. Soc Emot Learn Elem Sch Child Guide Educ 2001;140-61.
7. Downey LA, Johnston PJ, Hansen K, Birney J, Stough C. Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. Aust J Psychol 2010;62(1):20-9.
8. Petrides KV, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personal Individ Differ 2004;36(2):277-93.
9. Day AL, Carroll SA. Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. Personal Individ Differ 2004;36(6):1443-58.
10. Raahnamaa A, Abdolmalekee J. Academic achievement as a function of emotional intelligence and creativity. J New Thoughts Educ 2009;5(2):55-78.
11. Averill JR. Together again: Emotion and intelligence reconciled. Emot Intell Knowns Unkn 2007;49-71.
12. Ivcevic Z, Brackett MA, Mayer JD. Emotional Intelligence and Emotional Creativity. J Pers 2007;75(2):199-236.
13. Lim K. The relationship between emotional creativity and interpersonal style. University of Tennessee, Knoxville; 1995.
14. Türnüklü A, Galton M. Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. Educ Stud 2001;27(3):291-305.

15. Bashiryani S. The Relationship between stressful behaviors and emotions academic achievement of students with psychological well-being and academic achievement among high school students in Sanandaj in the academic year 2013-2014 [Internet]. [Tabriz]: Shahid Madani University of Azerbaijan; 2014. Available from: <http://ganj.irandoc.ac.ir/articles/793696>
16. Naderian Jahromi M, Alimohammadi R, Hojati Moghadam M. The study of discipline's factors in physical education classes in schools. *Sport Manag Stud* 2014;6(26):59-70.
17. Abdi S, Babapoor J, Fathi H. Relationship between Cognitive Emotion Regulation Styles and General Health among University Students. *Ann Mil Health Sci Res* 2011;8(4):258-64.
18. Mesrabadi J, Piri M, Ostovar N. Diversity and prevalence of students' indiscipline behaviors from the viewpoints of Tabriz secondary school teachers. *Educ Innov* 2013;12(4):111-26.
19. Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personal Individ Differ* 1998;25(2):167-77.
20. Garnefski N, Kraaij V, Spinoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personal Individ Differ* 2001;30(8):1311-27.
21. Averill JR. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *J Pers* 1999;67(2):331-71.
22. Bashiryani S. The Relationship between stressful behaviors and emotions academic achievement of students with psychological well-being and academic achievement among high school students in Sanandaj in the academic year 2013-2014 [Internet]. [Tabriz]: Shahid Madani University of Azerbaijan; 2014. Available from: <http://ganj.irandoc.ac.ir/articles/793696>
23. Farzadi F, Behrozi N, Shahni yeylagh M. The Relationship between Social and Self-Regulatory Skills and Disciplinary Behavior in Third-Year-Old High School Girl Students in Ahwaz. *CIVILICA* [Internet] 2015 [cited 2017 Sep 18]. Available from: https://www.civilica.com/Paper-SEPP01-SEPP01_163
24. Naderian Jahromi M, Alimohammadi R, Hojati Moghadam M. The study of discipline's factors in physical education classes in schools. *Sport Manag Stud* 2014;6(26):59-70.
25. Mahdi Naghad V. Evaluation of teachers sensitive to the indiscipline of students. *J Educ Psychol Stud* 2009;6(9):75-94.
26. Ching Lee M, Yeo K. Developing Discipline among Students through Social-Emotional Learning: A New Model to Prevent and Reduce Behavior Problems. *J Educ Vocat Res* 2015;6(2):80-90.
27. Martin RC, Dahlen ER. Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personal Individ Differ* 2005;39(7):1249-60.
28. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol* 2007;45(1):3-19.
29. Kusche CA, Greenberg MT. PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. *Soc Emot Learn Elem Sch Child Guide Educ* 2001;140-61.
30. Averill JR. Emotions as mediators and as products of creative activity. *Creat Domains Faces Muse* 2005;225-43.
31. Hakkak M, Nazarpouri A, Mousavi SN, Ghodsi M. Measuring and Explaining the Effects of Emotional Intelligence on Social-mental Factors of Human Resource Productivity with Emphasis on Mediator Role of Emotional Creativity. 2015 [cited 2017 Sep 18]; Available from:

- <http://en.journals.sid.ir/ViewPaper.aspx?ID=4772>
38
32. Downey LA, Johnston PJ, Hansen K, Birney J, Stough C. Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Aust J Psychol* 2010;62(1):20-9.
33. Ivcevic Z, Brackett MA, Mayer JD. Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *J Pers* 2007;75(2):199-236.
34. Petrides KV, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personal Individ Differ* 2004;36(2):277-93.
35. Day AL, Carroll SA. Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personal Individ Differ* 2004;36(6):1443-58.
36. Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 1999;27(4):267-98.
37. Mayer JD, Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Appl Prev Psychol* 1995;4(3):197-208.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESSFUL BEHAVIORS WITH EMOTIONAL REGULATION, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL CREATIVITY IN STUDENTS

Arezou Kiani^{1*}, Sahar Kiani², Reza Mokhtari³, Nasim Shirmohammadi⁴

Received: 04 Feb, 2018; Accepted: 22 Apr, 2018

Abstract

Background & Aim: Emotional intelligence is considered as an effective component in the discussion of relationships between individuals. Students who do not have proper emotional abilities in the university face more disciplinary issues and may have more diversionary behaviors. Such emotional skills can include a variety of components, the most important of which are emotional regulation, emotional intelligence, and emotional creativity. The purpose of this study was to investigate the stressful behaviors and its relationship with the components of emotional intelligence, emotional creativity, and difficulty in emotional regulation.

Materials & Methods: The method of this research is correlation. In this study, 396 people (172 women, 224 men) from Islamic Azad University of Urmia were selected using cluster sampling method (first clustered and then proportional to the size of each cluster of the selected sample). The samples were evaluated using Stress Behavior Questionnaire, Emotional Difficulty Questionnaire, Shout Emotional Intelligence Questionnaire, and April Creativity Questionnaire.

Results: The results show that stressful behaviors have a positive and significant relationship with the difficulty in emotion regulation ($\beta = 0.246$), and emotional intelligence and emotional creativity have a significant and negative relationship.

Conclusion: Based on the results, it can be concluded that the components of emotional intelligence, emotional creativity and difficulty in emotional regulation affect the processing of emotional information of individuals, affect perceptions, interactions and confrontation with educational environment. High ability in these components causes their adaptability and low ability to increase stressful and maladaptive behaviors.

Key words: stressful behaviors, emotional intelligence, emotional creativity, difficulty in emotional regulation

Address: Urmia University of Medical Sciences, Razi Psychiatric Center, Urmia, Iran

Tel: +98 44327222935

Email: arezoukiani@yahoo.com

¹ Assistant Professor of Pediatric Psychiatry, Urmia University of Medical Sciences, Urmia, Iran
(Corresponding Author)

² Master of Psychology, Urmia, Iran

³ General practitioner, Urmia, Iran

⁴ Master of Public Psychology, Urmia, Iran