



10.30495/jinev.2020.1890613.2099



«مقاله پژوهشی»

اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان

آیت‌اله فتاحی^{۱*}، شروین محمدی^۲، صیاد بازدار^۳

(دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۲ - پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۵/۰۶)

چکیده

هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی بود. پژوهش حاضر از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) جایگزین شدند. سپس هر دو گروه در مرحله پیش و پس‌آزمون پرسشنامه پرخاشگری باس و پری و آزمون شخصیت سنج کالیفرنیا را تکمیل، و در این اثناء شرکت کنندگان گروه آزمایش در طی ۱۵ جلسه، ۴۵ دقیقه‌ای، به مدت ۳ روز در هفته (۴۵ روز) در معرض آموزش های هوش هیجانی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه spss انجام گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش هوش هیجانی به طور معنی‌داری منجر به کاهش میانگین نمرات پرخاشگری و افزایش میانگین نمرات سازگاری فردی و اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان مطرح کرد که آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

واژه‌گان کلیدی: آموزش هوش هیجانی، پرخاشگری، سازگاری فردی، سازگاری اجتماعی

۱ - عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انتظامی و مطالعات اجتماعی ناجا، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: a.fathi@tabrizu.ac.ir

۲ - دکتری روانشناسی سلامت، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران

۳ - کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران



Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Aggressiveness and Individual and Social Compatibility of Students

Ayatollah Fathi^{1*}, SHervin Mohamamdin², Sayyad Bazdar³

(Receipt: 2020.01.12 - Acceptance: 2020.07.27)

1- Faculty member of the Institute of Law Enforcement Sciences and Social Studies, Tehran, Iran

*- Corresponding author: a.fathi@tabrizu.ac.ir

2- Ph. D. in Health Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran

3- Master of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Abstract

The purpose of present study is to investigate the Modeling of the Relationship among Student Academic Burnout, Personal and Educational experiences and Avoidance Strategies with the Intermediating Role of Academic Engagement. This research is carried out using correlation method and using structural equation method. The statistical population of the study consisted of all senior students of University of Kashan in 2017-2018 academic year (N=1218). Stratified random sampling was used. The sample size was estimated based on the Krejcie & Morgan formula of 300 (135 males and 165 females). The research tools include the Maslach's Burnout Inventory (Schaufeli et al., 2002), Avoidance Strategies Scale (Turner et al, 2002), Personal and Educational Development Inventory (Lawless & Richardson, 2004), and Academic Engagement Questionnaire (Reeve & Tseng, 2011). The analysis of the findings showed that the conceptual model of research has been appropriately fitted, so that academic burnout directly affects the personal and educational experiences of students and with the intermediating of academic engagement on both internal research variables (personal and educational experiences and reporting avoidance strategies). Student engagement as an intermediating variable has a significant correlation with other two introvert variables in the research domain and the extrovert variable of research (academic burnout), and burnout has reduced the academic engagement of the students. Finally, the results of the study showed that increased academic burnout in students can affect their academic engagement, their experiences during the university and the use of avoidance strategies.

Keywords: Academic Burnout, Academic Engagement, Avoidance Strategies, Personal and Educational Experiences

مقدمه

هیجان‌ها، پدیده‌هایی ذهنی، زیستی، هدفمند و اجتماعی می‌باشند که در افراد مختلف در شرایط یکسانی بروز می‌کنند و پاسخ‌های فیزیولوژیک مشخصی را فرا می‌خوانند. یکی از هیجان‌هایی که در زندگی همه افراد نقش مهم و مؤثری دارد، هیجان خشم و پرخاشگری است. خشم نوعی از هیجان است که اغلب بر اثر واکنش شخص نسبت به رفتارهای نامناسب دیگران بروز می‌کند. خشم، حسی طبیعی است که شامل واکنش‌های عاطفی و ناراحت‌کننده‌ای به محرک‌های ادراک شده است (ویدبک^۱، ۲۰۰۶) که ممکن است ناشی از عوامل درونی مثل افکار و عقاید غیرمنطقی، توقعات نابجا و احساس ناکامی و یا عوامل بیرونی مثل خیانت در امانت، مورد بی‌اعتنایی قرار گرفتن، ملاحظه نکردن دیگران و مورد توهین و تجاوز واقع شدن باشد، خشم به صورت پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خصومت، مخالفت، انتقاد، احساس رنجش، بارها درباره چیزی حرف زدن، دوری و اجتناب از مسائل و افراد ابراز می‌شود (هاشمیان و همکاران، ۱۳۸۷). خشم و پرخاشگری هیجان‌های جهان‌شمولی هستند که در همه فرهنگها دیده می‌شوند و یکی از شایعترین مشکلات رفتاری هستند که موجب ناراحتی و پریشانی دیگران شده و بهداشت روانی جامعه را مختل می‌کنند. پرخاشگری یکی از مشکلات مهم دوره نوجوانی است که می‌تواند به صورت ناسزاگویی، تهدید کلامی و داد و فریاد، رقابت بین فردی و طرد و منزوی کردن دیگران نشان داده شود. نوجوانان پرخاشگر نمی‌توانند به درستی پیامدهای رفتار خود را پیش‌بینی کنند، در محرک‌های اجتماعی نشانه‌های خصمانه فراوانی را مشاهده می‌کنند، درک درستی از سطح پرخاشگری خود ندارند، از راه حل‌های کلامی اندکی برای اثبات خود در مسائل اجتماعی بهره می‌جویند و بیشتر از راه حل‌های پرخاشگرانه استفاده می‌کنند. آنها از نظر اخلاقی پرخاشگری را مطلوب ارزیابی می‌کنند و به دلیل همین مقبولیت ارزشی، از پرخاشگری به عنوان راهکار مناسب استفاده می‌کنند (گراهام^۲، ۲۰۰۲). باس^۳ (۱۹۹۶) پرخاشگری را به پرخاشگری خصمانه و پرخاشگری ابزاری و از لحاظ ابراز، آن را به چهار دسته کلامی، بدنی، فعال و غیرفعال تقسیم کرده و زیر مجموعه‌ای نیز برای آنها قائل شده است. برخی روانشناسان روش‌هایی را نیز برای مهار پرخاشگری پیشنهاد کرده‌اند که عبارت‌اند از در نظر گرفتن تنبیه برای رفتار پرخاشگرانه، تنبیه الگوی پرخاشگر، استدلال کردن، منحرف کردن ذهن فرد از موضوع برانگیزنده پرخاشگری و تخلیه پرخاشگری (کریمی، ۱۳۸۱). پرخاشگری به عنوان یکی از با اهمیت ترین مسائل دوره ی نوجوانی مورد توجه است (بونیکا، یشووا، آرنولد، فیشر و زلجو^۴، ۲۰۰۳). رفتارهای

1. Videbeck
2. Graham
3. Buss
4. Bonica, Yehova, Arnold, fisher, Zeljo

تهاجمی یا پرخاشگرانه از شایعترین اختلالات رفتاری انسان است. براساس بررسی‌های انجام شده، درصد زیادی از مشکلات رفتاری کودکان تحت عناوین مختلف به پرخاشگری مربوط می‌شود. وجود نظریات متنوع در این مورد حاکی از پیچیدگی موضوع است که لزوم بررسی مساله پرخاشگری را در هر دوره زمانی با توجه به دلایل متعدد آن و پیچیدگی موضوع، نشان می‌دهد که یکی از متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر می‌باشد.

همچنین، یکی از مسائل مهم دوره نوجوانی، ناسازگاری نوجوان است. رفتارهای ناسازگارانه، هم برای جامعه و هم برای رشد افراد نوجوان مخاطره آمیز بیان شده است. آنچه از متون تحقیقی بر می‌آید این است که سازگاری موفق، بسته به عملکرد یکپارچه توانش‌های هیجانی دارد. (راجرز، کوالتر، فلیس و ایملکامپ^۱، ۲۰۰۶). منظور از سازگاری، رابطه‌ای است که میان فرد و محیط او، به ویژه محیط اجتماعی وجود دارد و به او امکان می‌دهد تا نیازها و انگیزه‌های خود را پاسخ دهد (بارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). در فرآیند سازگاری، شخص تلاش می‌کند که در تقابل با محیط، نیازها و خواست‌های شخصی خود را برآورده کند و در عین حال محیط نیز به او فشار می‌آورد تا او را در جریان‌ات یا مسیری قرار دهد تا به روش و سبک خاصی رفتار نماید. بنابراین، میزان سازگاری از حاصل ضرب نیازها و خواست‌های شخصی و اجتماعی یا محیطی به دست می‌آید (ساریخانی و همایی، ۱۳۹۳). یافته‌ها در خصوص دانش‌آموزان ناسازگار در محیط مدرسه، پرخاش‌جو، آسیب‌پذیر و همچنین آنهایی که ترک تحصیل می‌کنند، نشان می‌دهد که هر دو گروه توانایی پایینی در مقابله با استرس‌ها و سازگاری در روابط بین فردی و درون فردی دارند (مک‌پیل^۲، ۲۰۰۲)، از طرفی، امروزه در دنیای زندگی می‌کنیم که بیش از هر زمان دیگری نیازمند انعطاف‌پذیری و یا به عبارتی سازگاری اجتماعی است. بدون شک، داشتن سازگاری فردی و اجتماعی می‌تواند نقش بسزایی در زندگی افراد داشته باشد (دهقانپور و همکاران، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه سازگاری فردی و اجتماعی یکی از مسائل مهم در سنین نوجوانی بوده و عدم انعطاف‌پذیری و سازگاری اجتماعی منجر به آسیب‌های مختلف اجتماعی و در پی آن منجر به تأثیرات نامطلوب در کیفیت زندگی و آینده آنان خواهد شد، بنابراین شناخت عوامل روانشناختی مؤثر بر آن با توجه به عصر حاضر و باز شدن پای شبکه‌های مجازی به زندگی خانواده‌ها، به ویژه کودکان و نوجوانان، نقش مهمی در آن داشته و می‌تواند باعث افزایش سازگاری فردی و اجتماعی نوجوانان و کودکان شود، که دیگر متغیر مورد بررسی در این پژوهش می‌باشد.

1. Rogers, Qualter, Phelps & Emmelkamp
2. Mac Pail

بیش از دو دهه پژوهش در زمینه تعامل بین هیجان و شناخت بنیان‌های لازم را برای گسترش مفهوم هوش هیجانی فراهم ساخته است (فورگاس^۱، ۲۰۰۱). هیجان‌ها همیشه مورد توجه انسان بوده است، زیرا در هر تلاش و اقدام مهم بشری، به طریقی نقش دارند. پیشرفت‌های اخیر در زمینه روانشناسی سلامت، بهداشت روان و طب رفتاری نقش هیجان را در سلامت و بیماری انسان‌ها مورد توجه قرار داده است (لیا^۲، ۲۰۰۳). هوش هیجانی در شکل‌گیری، گسترش و ادامه تعاملات انسانی، نقش مهمی دارد و عموماً یکی از عوامل اساسی هوش هیجانی این است که فرد راهبردهای ارتباطی را چگونه و در چه زمانی و به چه شکل مورد استفاده قرار دهد. هوش هیجانی مجموعه‌ای از قابلیت‌های غیرشناختی است که توانایی فرد را در سازگاری با مقتضیات محیطی و فشارهای حاصله افزایش می‌دهد (صفوی، موسوی لطفی و لطفی، ۱۳۸۸). مفهوم هوش هیجانی که در ابتدا توسط سالووی و مایر مطرح شد، تفاوت‌های فردی را در چگونگی استدلال درباره احساسات خویش روشن می‌سازد. هوش هیجانی به عنوان گونه توانایی، عبارت است از ظرفیت درک، ابراز، فهم، کاربرد و مدیریت (مهار) هیجان‌ها در خود و دیگران (مایر و سالووی^۳، ۱۹۹۷).

معروف‌ترین چهره در این زمینه، دانیل گلمن، هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌ها مانند خود آگاهی، همدلی، خود نظم‌بخشی، انگیزش خود و مهارت‌های اجتماعی تعریف کرده است (گلمن^۴، ۱۹۹۹، به نقل از واتکین^۵، ۲۰۰۰). بار - آن (به نقل از مایر، سالووی و کاروسو^۶، ۲۰۰۰)، نظریه پرداز دیگری است که هوش هیجانی را به عنوان یک سری از ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های غیر شناختی می‌داند که توانایی‌های خود را در برخورد موفقیت‌آمیز با مقتضیات و فشارهای محیطی افزایش می‌دهند. بر خلاف گلمن و بار - آن، سالووی و همکارانش هوش هیجانی را صرفاً یک سری از توانایی‌های غیرشناختی و مجموعه‌ای از رگه‌های شخصیتی نمی‌دانند. بلکه به عقیده آنان توانایی افراد در مقابله و سازگاری با رویدادهای زندگی به همکاری درهم تنیده ظرفیت‌های عقلانی و هیجانی وابسته است و موفقیت فرد در زندگی بستگی به این دارد که فرد بتواند به تجارب هیجانی خود و دیگران بیندیشد و متقابلاً قادر باشد به استدلال‌هایی که عقل در مورد یک شخص یا یک موقعیت ترسیم می‌کند، پاسخ‌های هیجانی سازش‌یافته‌ای بدهد (مایر، سالووی و کاروسو، ۲۰۰۰).

1. Forgas
2. Liau
3. Mayer, & Solovey
4. Gholman
5. Watkin
6. Mayer, Salovey, & Caruso,

بر اساس بسیاری از تحقیقات، رابطه معنی‌داری بین هوش هیجانی و متغیرهای زیادی از جمله پرخاشگری و سازگاری به دست آمده است. (آنیما ساهون^۱؛ لاورنس^۲؛ ۲۰۱۰؛ گرک^۳؛ ۲۰۰۹؛ انیولا^۴؛ ۲۰۰۸؛ بورلی و همکاران^۵؛ ۲۰۰۸؛ سیکانک^۶؛ ۲۰۰۷ و گامینگ و کوروس و پاپ^۷؛ ۲۰۰۷؛ راجرز، راجرز، کووالتر، فلیس و گاردنر، ۲۰۰۶؛ وان مانین، پرینس و کامپ^۸؛ ۲۰۰۴)، اما بررسی‌های محقق نشان می‌دهد که تاکنون تأثیر آموزش‌های هیجانی و یا مداخلات درمانی هیجانی بر میزان پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی کودکان مورد بررسی قرار است و خلاء پژوهشی مشهودی در این زمینه وجود دارد، از طرفی با توجه به عصر فناوری و تغییر سبک‌های زندگی خانواده‌ها و ورود شبکه‌های مجازی و پیچیدگی کنترل و رویارویی با آنها در خانواده‌ها، بررسی عوامل مؤثر بر میزان پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی کودکان و اهمیت درمان آنها لازم به نظر می‌رسد، لذا با توجه به اهمیت سازگاری و پرخاشگری در کودکان و تأثیرات رشدی این متغیرها و همچنین خلا پژوهشی در این خصوص، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال خواهد بود که آیا آموزش هوش هیجانی موجب کاهش پرخاشگری و افزایش میزان سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی می‌شود؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پنجم ابتدایی پسر شهر تبریز هستند و نمونه آماری در این پژوهش، دانش‌آموزان پنجم ابتدایی پسر شهر تبریز هستند که از بین مناطق دهگانه شهر تبریز، ۱۰ مدرسه با استفاده از روش خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی بین ۲۵۰ دانش‌آموز پسر توزیع شد که بر اساس نمرات کسب شده در این پرسشنامه‌ها، تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان که در این پرسشنامه پرخاشگری نمرات بالاتر از میانگین و در پرسشنامه سازگاری فردی و اجتماعی کمتر از میانگین کسب کرده بودند، به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و سپس این دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی تقسیم شدند و از هر دو گروه یکبار دیگر پیش‌آزمون پرخاشگری باس و پری و آزمون شخصیت سنج کالیفرنیا به عمل آمد، آزمودنی‌ها در حضور

1. Animasahon
2. Lawrence
3. Garg
4. Eniola
5. Beverley
6. Cikanek
7. Gummings, Kouros, & Pap
8. Van Manen, Prins, & Emmelkamp

محقق و راهنمایی‌های او به سؤالات پاسخ دادند و لذا سؤالات احتمالی و مشکلات دانش‌آموزان در پاسخ به سؤالات به صورت مستقیم توسط محقق رفع گردید. سپس گروه آزمایش در طی ۱۵ جلسه، ۴۵ دقیقه‌ای، به مدت ۳ روز در هفته (۱ ماه و نیم) در معرض آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند و این در حالی بود که گروه کنترل، آموزشی دریافت نکردند و سپس در پایان پس‌آزمون (آزمون پرخاشگری باس و پری و شخصیت سنجی کالیفرنیا) به هر دو گروه داده شد تا آن را تکمیل کنند و نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از Spss مورد تحلیل آماری قرار گرفته اند. بزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه پرخاشگری (AGQ): این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارش دهی مداد کاغذی است. این پرسشنامه را باس و پری^۱ در سال ۱۹۹۲، ساخته‌اند و دارای ۳۰ سؤال است که ۱۴ سؤال آن «خشم»، ۸ سؤال «تهاجم» و ۸ سؤال دیگر عامل «کینه توزی» را می‌سنجد. در این پرسشنامه آزمودنی به یکی از ۴ گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه، پاسخ گفته و برای هر یک از ۴ گزینه مذکور به ترتیب ۰، ۱، ۲ و ۳ در نظر گرفته شد. به جز ماده ۱۸ که بار عاملی منفی دارد و جهت نمره‌گذاری در آن معکوس می‌باشد. نمره کل در این پرسشنامه از ۰ تا ۹۰ و با جمع نمرات سؤال‌ها به دست می‌آید. افرادی که در این مقیاس نمره‌شان از میانگین کمتر است، پرخاشگری پایین خواهند داشت و هر چه نمره فرد در این آزمون بالا باشد، میزان پرخاشگری او بیشتر است. خصوصیات روان سنجی این مقیاس توسط زاهدی فر، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۹) به دست آمده است. ضرایب بازآزمایی به دست آمده بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت ۰/۶۴ و ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بوده است. همچنین اعتبار این پرسشنامه برای کودکان ۱۰ ساله توسط نجاریان در سال ۱۳۷۵ محاسبه و ۰/۸۵ گزارش شده است و توسط الهیاری (۱۳۷۶) برای دوره نوجوان (۱۶ سالگی) هنجاریابی شده است.

پرسشنامه روانی کالیفرنیا (CPI): در پژوهش حاضر، برای اندازه‌گیری سازگاری فردی و اجتماعی از آزمون شخصیت سنج کالیفرنیا که یک آزمون مداد - کاغذی خود اجرا، استفاده شده است. کلارک^۲ و همکاران در سال ۱۹۵۳ این آزمون را به منظور سنجش سازه‌های مختلف زندگی که دارای دو قطب سازگاری فردی و اجتماعی است تهیه کردند که ۱۸۰ سؤال با نمره‌گذاری دو گزینه ای بلی یا خیر دارد. این آزمون دارای ۱۲ خرده مقیاس است که نیمی از آن‌ها برای سنجش سازگاری فردی و نیم دیگر برای سنجش سازگاری اجتماعی است. شافر^۳ (۱۹۸۴) در کتاب سالنامه اندازه‌گیری‌های روانی، در مورد آزمون شخصیتی کالیفرنیا بر پایه مطالعات انجام شده، ضرایب پایایی آن را برای مقیاس سازش فردی ۰/۸۸ تا

1. Pas , Perrey

2. Celark

3. Shafer

۰/۹۰ و برای مقیاس سازش اجتماعی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های آزمون در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ و برای کل آزمون ۰/۹۱ تا ۰/۹۳ محاسبه کرده است. اصفهانی اصل (۱۳۸۱) در تحقیقی میزان ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای سازش فردی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۹، سازش اجتماعی ۰/۸۰ و ۰/۷۹ و برای کل آزمون ۰/۹۰ تا ۰/۹۳ به دست آورده است. در این تحقیق نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده که به ترتیب برای سازگاری فردی ۰/۹۶ و ۰/۹۵، برای سازگاری اجتماعی ۰/۸۹ و ۰/۹۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ تا ۰/۹۷ است که نشان دهنده ضرایب مطلوب پرسشنامه یاد شده است.

پکیج آموزشی هوش هیجانی

در این پژوهش، دانش‌آموزان گروه آزمایش، تحت آموزش هوش هیجانی ۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که بر اساس مدل مایر و سالووی استوار است، قرار گرفتند، که عنوان جلسات به این گونه است:

جلسه اول: آشنایی با دانش‌آموزان، اجرای پیش‌آزمون
جلسه دوم: توضیح دادن در رابطه با هیجان‌های اصلی و کشیدن شکل هر هیجان به صورت صورتک‌های مختلف توسط دانش‌آموزان روی کاغذ و تابلوی کلاس و همچنین نشان دادن حالت‌های چهره‌ای هر هیجان بصورت گروهی در کلاس توسط دانش‌آموزان.
جلسه سوم: آموزش فن رها سازی هیجان هدف این جلسه بود. به دانش‌آموزان، آموزش داده شد در هنگام بروز حالت‌های هیجانی منفی مانند عصبانیت، غمگین و بخش یا زمانی که احساس لجباجت و حسادت را تجربه می‌کنند برای حس خود نامی انتخاب کنند و با بستن چشم‌های خود سعی بر حس کردن آن در وجود خود را داشته باشند. سپس از فن رها سازی هیجان که شامل نواختن ضربه‌های آرام به نواحی خاصی از بدن توسط انگشت می‌باشد. (مانند بین دو ابرو، بیرون گوشه‌های چشم، روی استخوان گونه و...) استفاده کنند. کودکان آموزش داده شد که نفس عمیق بکشند و در هنگام ضربه زدن به مشکلشان فکر کنند و به نقاط مورد نظر به آرامی ضربه وارد کنند و با دم و بازدم‌های عمیق مشکل خود را به بیرون پرتاب کنند.
جلسه چهارم: معرفی عروسک خرس ابر قهرمان به کودکان و توضیح درباره اینکه هر زمانی که ما احساس یک هیجان را در درون خود داریم خرس ابر قهرمان چگونه به کمک ما خواهد آمد تا ما راجع به آن هیجان تصمیم بگیریم.

<p>جلسه پنجم: هدف این جلسه فراگیری ابراز و بیان احساسات بود و با کمک خرس ابر قهرمان به دانش‌آموزان آموزش داده شد که داشتن هر نوع احساسی و به هر طریقی که باشد طبیعی است و اشکالی ندارد شما باید همانی باشید که واقعا هستید. مثلا این طبیعی است که هنگام آزردن شدن گریه کنید و یا در هنگام سختی تقاضای کمک کردن عیب نیست.</p>
<p>جلسه ششم: هدف آموزشی در این جلسه یادگیری استفاده از سخنان کمک کار برای افزایش توجه به وظایف است که با کمک خرس ابر قهرمان انجام شد. بعضی از سخنان کمک کار آموزش داده شده به دانش‌آموزان از این قرار هستند: « من می ایستم و فکر می کنم، من از خودم مراقبت می کنم، من تصمیم خوبی می گیریم » این سخنان کمک کار توسط خرس ابر قهرمان به همراه بازی های گروهی به دانش‌آموزان آموزش داده شد.</p>
<p>جلسه هفتم: هدف آموزشی در این جلسه فراگیری حل مسئله به کمک عروسک خرس ابر قهرمان بود. از تک تک دانش‌آموزان خواسته شد که جریان آخرین مشکلی را که برایتان پیش آمده را بیان کنند و برای مشکلشان یک راه حل جدید پیدا کنند همچنین در پیدا کردن راه حل‌های جدید در رابطه با مشکلات دوستانشان همفکری کنند.</p>
<p>جلسه هشتم: هدف این جلسه یادگیری بیانات خود تقویت کننده برای افزایش توجه به وظیفه بود. با استفاده از خرس ابر قهرمان به دانش‌آموزان جملات خود تقویت کننده آموزش داده شد در این جلسه کودک عبارت‌های مثبت را ملکه ذهن خود می‌کند و به کودک یاد داده شد که کوشش های خود را تقویت کند و به بزرگترها متکی نباشد.</p>
<p>جلسه نهم: مرور آموخته‌های جلسات گذشته با انجام مسابقه‌ای به نام مسابقه «من می‌توانم، من نمی‌توانم» که به کمک عروسک‌هایی که هر کدام از دانش‌آموزان از منزل آورده بودند انجام شد.</p>
<p>جلسه دهم: هدف این جلسه فراگیری واکنش‌های جایگزین هنگام برآشفتن و خشمگین شدن و همچنین فراگیری صحبت کردن در مورد احساسا خشم. در این جلسه از هر دانش‌آموز خواسته شد که احساسات خشم خود را بصورت نمادین بکشند. پس از هر کدام خواسته شد تا بیان کند که آخرین بار برای چه عصبانی شدند و در هنگام عصبانیت چه عکس‌العملی انجام داده است. سپس از آنها خواسته شد تا برای هر یک از دوستانشان پیشنهادی ارائه کنند که در هنگام عصبانیت بجای پرخاشگری چه کار دیگری می‌شد انجام دهند. بهترین راه حل‌های ارائه شده توسط دانش‌آموزان بر روی تابلوی کلاس نوشته شد و در پایان جلسه همه دانش‌آموزان آنها را</p>

با صدای بلند و بصورت دسته جمعی خواندند.
جلسه یازدهم: هدف این جلسه دانستن رایج‌ترین دلایل عصبانی شدن افراد بود. برای دانش‌آموزان توضیح داده شد که خشم هیجان طبیعی است که وقتی انسان‌ها چیز مهمی را از دست می‌دهند و یا انتظارشان برآورده نمی‌شود آن را احساس می‌کنند. فعالیت دانش‌آموزان این بود که دریابند وقتی عصبانی می‌شوند چه کار می‌کنند. به کودکانی یادآوری شد که احساس خشم به شرط آنکه بیان و ابراز آن به دیگران و یا خودشان آزار نرساند بد نیست. سپس از کودکان خواسته شد که واکنش‌هایی را که جلسه قبل روی تابلوی کلاس نوشته شد هبود را بیان کنند و بگویند در موقع عصبانیت کدام یک از این فعالیت‌ها می‌تواند آنها را آرام‌تر سازد
جلسه دوازدهم از کودکان خواسته شد تا با خمیرهای بازی شکل احساسات مختلف خود را بسازند و درباره آن صحبت کنند و ابرازات بدنی خود را بر وی خمیر بازی پیاده کنند و درباره حس نفرت سخن بگویند
جلسه سیزدهم: هدف شناسایی احساس شادی: از دانش‌آموزان خواسته شد تا بیان کنند چه زمانی احساس شادی می‌کنند. همچنین از آنها خواسته شد تا بگویند چه کارهایی می‌توانند انجام دهند که اوقات شادی را داشته باشند و انجام چه کارهایی باعث بوجود آمدن احساس شادی در خودشان و دوستانشان می‌شود.
جلسه چهاردهم: مرور آنچه در جلسات قبل گفته شده بود.
جلسه پانزدهم: برگزاری پس‌آزمون که حدود ۳ هفته از آخرین آموزش به عمل آمد.

روش اجرا

بعد از هماهنگی و کسب اجازه از آموزش و پرورش استان و در مرحله بعد ناحیه‌ها، با رعایت اصول اخلاقی و بیان اهداف پژوهش، با آگاه‌سازی دانش‌آموزان، والدین آنها و مسئولین مدرسه و کسب اجازه از آنها، رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در این پژوهش جلب شد و بعد از اینکه دانش‌آموزان به صورت تصادفی به گروه گواه و آزمایش گمارده شدند و از دانش‌آموزان گروه آزمایش در خواست شد که در دوره‌های آموزشی تحقیق شرکت کنند. قبل از شروع روش آموزشی پژوهش، هر دو گروه مورد مطالعه، تحت پیش‌آزمون قرار گرفتند و از آنها خواسته شد که پرسش‌نامه‌های مورد نظر را تکمیل نمایند.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد مطالعه و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (z) را جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها به عنوان یکی از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس تک متغیری و چند متغیری نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در متغیرهای پژوهش

Table 1

Central indicators, scatter and Shapiro-Wilk test results in research variables

متغیرها variables	گروه group	مرحله level	میانگین \pm انحراف معیار Mean + Std. deviation	آماره z Z value	معنی داری Sig.
پرخاشگری Aggression	آزمایش Experimental	پیش‌آزمون pretest	57.66 \pm 2.57	0.943	0.112
		پس‌آزمون posttest	51.66 \pm 3.32	0.951	0.899
	کنترل Control	پیش‌آزمون pretest	56.03 \pm 3.92	0.983	0.185
		پس‌آزمون posttest	55.16 \pm 3.25	0.946	0.131
سازگاری فردی Individual adjustment	آزمایش Experimental	پیش‌آزمون pretest	53.93 \pm 4.39	0.938	0.082
		پس‌آزمون posttest	58.60 \pm 3.73	0.929	0.060
	کنترل Control	پیش‌آزمون pretest	54.96 \pm 2.47	0.954	0.222
		پس‌آزمون posttest	54.33 \pm 3.34	0.941	0.096
سازگاری اجتماعی Social adjustment	آزمایش Experimental	پیش‌آزمون pretest	55.93 \pm 4.65	0.966	0.426
		پس‌آزمون posttest	59.33 \pm 5.14	0.975	0.672
	کنترل Control	پیش‌آزمون pretest	55.86 \pm 4.54	0.955	0.231
		پس‌آزمون posttest	54.96 \pm 4.23	0.962	0.349

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک را جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون متغیرهای پرخاشگری، سازگاری فردی و سازگاری اجتماعی دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس‌آزمون متغیر پرخاشگری، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین پایین‌تر و در متغیرهای سازگاری فردی و سازگاری

اجتماعی دارای سطح میانگین بالاتری هستند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۱) حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها در همه متغیرها بوده ($P > 0/05$) و پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس تک متغیری و چند متغیری برقرار است.

با توجه به توزیع داده‌ها نرمال، همگنی واریانس‌ها و پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برقرار و بین متغیر همپراش و متغیر وابسته رابطه خطی وجود دارد، برای تحلیل داده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر پرخاشگری

Table 2

Results of Covariance analysis intergroup effects for experimental and control groups in aggression variable

منبع تغییرات Change Source	مجموع مجزورات Sum of Squares	درجه آزادی degree of Freedom	میانگین مجزورات Mean of Squares	F	معنی داری Sig	مجزور اتا Eta
پیش‌آزمون Pre-test	57.134	1	57.134	5.693	0.020	0.091
گروه Group	228.302	1	228.302	22.750	0.001	0.285
خطا Error	572.00	57	10.035			

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (جدول ۲) نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش هوش هیجانی، منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر پرخاشگری ($\eta^2 = 0/285$, $P < 0/001$, $F = 22/750$) شده است. همچنین، میزان تأثیر ۲۸ درصد بود. بدین معنا که ۲۸ درصد از تفاوت‌های فردی در پرخاشگری به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر درمان) می‌باشد. به عبارتی، دانش‌آموزانی که آموزش هوش هیجانی دریافت کرده بودند در پس‌آزمون پرخاشگری نسبت به گروه کنترل نمراتشان کاهش قابل توجه و معنی داری یافته بود. از این رو، می‌توان مطرح کرد که آموزش هوش هیجانی بطور معنی داری منجر به کاهش پرخاشگری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

جهت بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر سازگاری فردی و اجتماعی، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده گردید. قبل از تحلیل کوواریانس پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برای سازگاری فردی ($P = 0/058$, $F = 3/000$)، و برای سازگاری اجتماعی ($P = 0/068$)، $F = 2/823$ ، و رابطه خطی بین متغیر همپراش و وابسته در سازگاری فردی ($\eta^2 = 0/074$)، $P = 0/068$ ،

مورد تأیید قرار گرفتند. $(F= ۴/۴۵۰, P= ۰/۰۳۹\eta)$ و سازگاری اجتماعی $(F= ۴/۶۷۱, P= ۰/۰۳۵, \text{Partial } \eta^2= ۰/۰۷۷)$

همچنین به منظور بررسی پیش فرض همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس از آزمون M باکس استفاده شد که نتایج آن حاکی از معنی داری این آزمون برای متغیرهای وابسته بود $(P= ۰/۶۲۲)$ ، $(F= ۰/۵۸۹)$.

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای دو گروه در سازگاری فردی و اجتماعی

Table 3

Results of multi-variate covariance analysis for two groups in social and individual adjustment

نام آزمون Test title	ارزش Value	F	معنی داری Sig	اندازه اثر Effect Size
لامبدای ویلکز Lambda Wickles	0.615	17.216	0.001	0.385
اثر پیلایی pillai's Effect	0.626	17.216	0.001	0.385
اثر هتلینگ Hotelling Effect	0.626	17.216	0.001	0.385

جدول (۴) نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین سازگاری فردی و اجتماعی دو گروه

Table 4

Results of covariance of intergroup effects mean of social and individual adjustment of two groups

متغیر Variable	منبع تغییرات Change source	مجموع مجذورات Sum of Squares	میانگین مجذورات Mean of Squares	F	سطح معنی داری Sig	مجدورات Eta
پیش آزمون Pre-test		53.219	53.219	4.450	0.039	0.074
سازگاری فردی Individual adjustment	گروه Group	302.259	302.529	25.294	0.001	0.311
	خطا Error	669.779	11.960			
پیش آزمون Pre-test		98.979	98.979	4.671	0.035	0.077
سازگاری اجتماعی Social adjustment	گروه Group	277.779	277.779	13.110	0.001	0.190
	خطا Error	1186.576	21.189			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، سطح معنی‌داری آزمون لامبدای ویلکز و اثر پیلایی، در دو گروه آزمایش و کنترل حداقل از نظر یکی از متغیرهای سازگاری فردی و اجتماعی تفاوت

معنی داری وجود دارد و نشانگر آن است که ۳۸ درصد تفاوت مشاهده شده در میانگین متغیرهای سازگاری فردی و اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش هوش هیجانی می باشد. نتایج جدول (۴) نشان می دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش هوش هیجانی، منجر به تفاوت معنی دار بین گروه های آزمایش و کنترل در متغیرهای سازگاری فردی ($F=25/294, P=0/001, \text{Partial } \eta^2=0/311$)، و سازگاری اجتماعی ($\eta^2=0/190, \text{Partial } \eta^2=0/311$)، شده است. میزان تأثیر برای متغیر سازگاری فردی ۳۱ و برای سازگاری اجتماعی ۱۹ بود. بدین معنا که ۳۱ درصد از تفاوت های فردی در متغیر سازگاری فردی، و ۱۹ درصد در متغیر سازگاری اجتماعی به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر درمان) می باشد. به عبارتی، دانش‌آموزانی که آموزش هوش هیجانی دریافت کرده بودند در پس‌آزمون سازگاری فردی و سازگاری اجتماعی نسبت به گروه کنترل نمراتشان افزایش قابل توجه و معنی داری یافته بود. از این رو، می توان مطرح کرد که آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در متغیرهای سازگاری فردی و اجتماعی نسبت به گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی بطور معنی داری منجر به کاهش پرخاشگری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به میزان ۲۸ درصد شده است. به عبارتی، دانش‌آموزانی که آموزش هوش هیجانی دریافت کرده بودند در پس‌آزمون پرخاشگری نسبت به گروه کنترل نمراتشان کاهش قابل توجه و معنی داری یافته بود که این امر حاکی از این است که آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری به طور معنی داری مؤثر است. این یافته یا یافته‌های کیمیایی، رفتار و سلطانی فر (۱۳۹۰)، ملکی، محمدزاده و قوامی (۱۳۹۱)، گنجه، دهستانی، و محمدی (۱۳۹۲) و کاستیلیو، ساگوئرو، فرناندز-بروکال و بالورکا^۱ (۲۰۱۳)، مینی بر اینکه آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری مؤثر است، همسو می باشد. در این راستا، کاستیلیو و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی مطرح کردند که دانش‌آموزان گروه آزمایش که تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفته بودند سطوح پایینی از پرخاشگری فیزیکی/کلامی، عصبانیت، خصومت و فشار روانی را نسبت به گروه کنترل گزارش کردند. کاسیلیو-گوالدا، کابلو، هرارو، رودریگز-کارواجال و فرناندز-بروکال^۲ (۲۰۱۷) در مطالعه ای مطرح ساختند که آموزش مهارت های هوش هیجانی منجر به کاهش رفتارهای پرخاشگری دانش‌آموزان می گردد. ملکی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای مطرح ساختند که آموزش هوش سبب کاهش پرخاشگری در آزمودنی های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل

1. Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal, & Balluerka

2. Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodríguez-Carvajal, & Fernández-Berrocal

شده است. گنجه و همکاران (۱۳۹۲) نیز در مطالعه‌ای اشاره کردند که آموزش هر دو روش حل مساله و هوش هیجانی به طور معنی داری منجر به کاهش پرخاشگری و مولفه های آن در دانش آموزان پسر گردید. همچنین، کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی اشاره کردند که بین هوش هیجانی و پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی، همبستگی منفی وجود دارد. همچنین آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و مولفه‌های آن شامل پرخاشگری بدنی، ناکامی و ارتباط با همسالان در نوجوانان تاثیر معنی داری دارد. این پژوهشگران چنین نتیجه‌گیری کردند که نه تنها هوش هیجانی با پرخاشگری نوجوانان دارای همبستگی منفی است، بلکه آموزش آن باعث افزایش معنی‌دار توانایی شناسایی و مدیریت هیجان شده، و پرخاشگری را کاهش می‌دهد.

در توجیه این یافته پژوهشگران مطرح ساختند که مداخله مبتنی بر هوش هیجانی بطور بالقوه تمایلات منفی مرتبط با پرخاشگری را در میان نوجوانان با فراهم ساختن راهبردهایی برای مدیریت تغییرات فکری و فیزیکی که عصبانیت و خصومت را تحریک می‌کند، تعدیل می‌کند. بعلاوه، برنامه آموزش هوش هیجانی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا موقعیت‌های چالش برانگیز را بصورت مسالمت آمیز و مؤثر مدیریت کنند که این امر احتمال وقوع رفتار تهاجمی مستقیم را در آنها کاهش می‌دهد (کاستیلیو و همکاران، ۲۰۱۳). در این رابطه زیلمن^۱ با ارایه تجزیه و تحلیلی از آناتومی خشم، دو راه را برای کاهش خشم مطرح می‌کند. یکی از این دو راه، یافتن و مقابله کردن با افکاری است که امواج خشم را تحریک می‌کند. زیرا این نخستین ارزیابی از عامل اولیه، بروز نخستین انفجار خشم را تحریک و تقویت می‌کند و ارزیابی‌های بعدی آتش آن را شعله‌ورتر می‌سازد. دیگری زمان مداخله در این روند است؛ هر چه این عمل در مراحل ابتدایی تر چرخه خشم صورت گیرد، اثربخش تر است. در واقع چنانچه اطلاعات فرونشاندن خشم قبل از آن که فرد دست به عمل بزند به او برسند، میتوان کاملاً از برانگیخته شدن مدار خشم جلوگیری کرد. این دو راه حل پیشنهادی زیلمن برای کنترل خشم، بخشی از فرآیند برنامه آموزش هوش هیجانی محسوب می‌شود (نقدی، ادیب راد و نورانی پور، ۱۳۸۹). بنابراین در جهت تبیین یافته حاضر می‌توان مطرح کرد که با آموزش هوش هیجانی چون آزمودنی‌ها نکاتی مانند مهارت‌های فکر کردن قبل از واکنش نشان دادن و به تاخیر انداختن واکنش های مخرب و آنی در مقابل تهدید دیگران را یاد می‌گیرند می‌توانند در موقعیت های مختلف بر بروز هیجان و پرخاشگری کنترل لازم را داشته باشند. از طرفی افراد احتمالاً در طی این مداخله یاد می‌گیرند که با خویشتن‌داری به جای تکانشی رفتار کردن و بدون وارد کردن ضربه جسمی و روانی به خود یا به دیگران واکنش سازنده و صحیح داشته باشند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در متغیرهای سازگاری فردی و اجتماعی نسبت به گروه کنترل به میزان ۳۱ و ۱۹ درصد شده است. به عبارتی، دانش‌آموزانی که آموزش هوش هیجانی دریافت کرده بودند در پس‌آزمون سازگاری فردی و سازگاری اجتماعی نسبت به گروه کنترل نمراتشان افزایش قابل توجه و معنی‌داری یافته بود که این امر حاکی از این است که آموزش هوش هیجانی بر سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان به طور معنی‌داری مؤثر است. این یافته با یافته‌های جواندل (۱۳۹۵)، یارمحمدیان و شرفی‌راد (۱۳۹۰)، شهنی بیلاق، مکتبی، شکرکن، حقیقی و کیان پورقهفرخی (۱۳۸۸)، ایگبو، ناواکا، امباگوو و مزیوبی^۱ (۲۰۱۶)، و صفوی، موسوی لطفی و لطفی (۱۳۸۸) مبنی بر اینکه آموزش هوش هیجانی منجر به افزایش سازگاری فردی و اجتماعی می‌شود، همسو است. در این راستا، افتخار صعاد، مهرابی زاده هنرمند، نجاریان، احدی و عسگری (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای خاطر نشان ساختند که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی موجب کاهش پرخاشگری و همچنین افزایش سازگاری فردی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه می‌شود. شهنی بیلاق، مکتبی، شکرکن، حقیقی و کیان پورقهفرخی (۱۳۸۸) در پژوهشی مطرح ساختند که آموزش هوش هیجانی به طور معنی‌داری منجر به افزایش سازگاری اجتماعی دانشجویان می‌شود. کولوس-سانچز، فلوجاس-کنتراراس و گومز-بکرا^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح ساختند که هوش هیجانی به طور معنی‌داری قادر به تبیین بخش زیادی از واریانس سازگاری روانشناختی در نوجوانان می‌باشد. اسدیان سکویی (۲۰۱۶) در پژوهشی اشاره کردند که آموزش هوش هیجانی منجر به تفاوت معنی‌دار بین شرکت‌کننده‌های گروه آزمایش و کنترل و افزایش سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان شده است. صفوی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی خاطر نشان کردند که بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد و آموزش هوش هیجانی می‌تواند در ارتقاء توانایی مقابله با مشکلات و سازگاری مؤثر باشد. جواندل (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای نشان داد که آموزش مهارت هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دختران دوره اول متوسطه گروه آزمایش مؤثر بوده است. یارمحمدیان و شرفی‌راد (۱۳۹۰) در پژوهشی اشاره کرد که تربیت و تقویت هوش هیجانی می‌تواند در تربیت مهارت‌های اجتماعی و سازگاری اجتماعی نوجوانان مؤثر واقع شود. ایگبو و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای نشان دادند که مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی به طور مثبتی با سازگاری اجتماعی، فردی و تحصیلی در دانشجویان مرتبط است.

1. Igbo, Nwaka, Mbagwu & Mezieobi

2. Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras & Gómez-Becerra

در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد افرادی که درباره هیجانهای خود آگاهی بیشتری دارند مهارت‌های بیشتری در مدیریت مشکلات هیجانی دارند و در مقایسه با افرادی که مهارت‌های کمتری دارند احساس سلامت روان بیشتری را تجربه می‌کنند. به این ترتیب افرادی که می‌توانند در یک موقعیت استرس برانگیز هیجان ویژه‌ای را در خود تشخیص دهند، زمان کمتری را صرف توجه به واکنش‌های هیجانی خود می‌کنند و منابع شناختی کمتری را به کار می‌گیرند این امر به آنها امکان بررسی واکنش‌های دیگر را می‌دهد و باعث می‌شود که افکار خود را متوجه تکالیف دیگران کنند یا راهبردهای انطباقی سازگارانه بیشتری را به کار برند (اسدیگی، عرفان پور، بیگلری و موسیوند، ۱۳۹۲). همچنین، با توجه به اینکه توانایی فهم هیجانهای خود و دیگران و توانایی تنظیم و مهار هیجانهای خود و دیگران به صورت سازگارانه از مولفه‌های اساسی هوش هیجانی هستند، انتظار می‌رود افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند، سازگاری اجتماعی و فردی و همچنین مهارت‌های اجتماعی بهتری را نشان دهند (فتحی هوادرق، ادیب سرشکی و ساجدی، ۱۳۹۲). همچنین، با توجه به اینکه افراد شرکت‌کننده در مداخله مبتنی بر آموزش هوش هیجانی مهارت‌هایی مانند گوش دادن با دقت به دیگران (به عنوان یکی از آیتم‌های مهم در سازگاری)، مهارت‌های سازش جویانه و مسالمت‌آمیز با دیگران، مردم‌آمیزی و همچنین احترام‌گذاختن به احساسات خود و دیگران و همچنین مهارت‌های همدلی را یاد می‌گیرند، در روابط شخصی و بین فردی موفق‌تر می‌شوند زیرا این مهارت‌ها تأثیر متقابل روی مخاطبان آنها گذاشته و باعث پذیرش بیشتر و ارتباط بهتر و صمیمی‌تر شده و اعتماد به نفس فرد را افزایش داده و در نهایت میزان سازگاریش را ارتقاء می‌بخشد (افتخار سعادی و همکاران، ۱۳۸۸). از جمله محدودیت‌های تحقیق می‌توان به عدم کنترل ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها و تأثیر احتمالی آنها بر نتایج اشاره کرد. همچنین، با توجه به اینکه آموزش هوش هیجانی منجر به کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود در نتیجه می‌تواند در درمان، آموزش و پیشگیری از پرخاشگری کودکان پرخاشجوی و ناسازگار در مدارس کمک‌کننده باشد. با توجه به اثرگذار بودن آموزش مهارت هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌توان بیان کرد که قرار دادن چنین سرفصل‌هایی در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان منجر به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی آنان خواهد شد. پیشنهاد می‌شود با شناسایی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های پرخاشگری از طریق متخصصان بهداشت روان مدارس و با تشکیل کارگاه‌های آموزش هوش هیجانی در مورد این افراد اقدام نمایند.

References

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه و موسی زاده، زهره (۱۳۹۱). پرخاشگری: ماهیت، علل و پیش گیری. تهران: انتشارات ارجمند.
- اسدیگی، اژدر؛ عرفان پور، مجید، بیگلری، منصور و موسیوند، فرامرز (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت کرمانشاه. *دانش انتظامی کرمانشاه*، ۴ (۱۳)، ۳۶-۳۱.
- اصفهان‌ی اصل، مریم (۱۳۸۱). *مقایسه‌ی سازگاری فردی و اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم نظام جدید*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- افتخار صعاد، زهرا، مهرابی زاده هنرمند، مهناز، نجاریان، بهمن، احدی، حسن و عسگری، پرویز (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی-اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهرستان اهواز. *یافته نو در روانشناسی*، ۴ (۱۳)، ۱۴۹-۱۳۷.
- پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۸۰). *فرهنگ جامع روانشناختی، روان پزشکی و زمینه های وابسته*. تهران: فرهنگ معاصر.
- جواندل، اعظم (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش مهارت هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دختران متوسطه اول مدرسه نمونه دولتی حیات طیبه شهر صومعه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.
- خدایاری فرد، محمد؛ نصفت، مرتضی؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن و به‌پژوه، احمد (۱۳۸۱). *عوامل مرتبط با سازگاری اجتماعی فرزندان جانباز و غیرجانباز شهر تهران*، گزارش نهایی طرح پژوهشی زیر نظر بنیاد مستضعفان و جانبازان انقلاب اسلامی.
- دانیل مویس و دیوید رینولدز (۱۳۹۰). *آموزش مؤثر*. ترجمه: محمدعلی بشارت و وحید شمسی‌پور. تهران: رشد.
- دهقانپور، نورا؛ مسیحی، فرحناز و ترانس، غزاله (۱۳۹۷). پیش‌بینی میزان استفاده از شبکه‌های مجازی بر اساس سازگاری اجتماعی و کنترل عواطف در نوجوانان، *مطالعات رسانه‌ای*، ۱۳ (۴۰)، ۴۹-۳۹.
- زاهدی فر، شهین؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۹). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری. *مجله علوم تربیتی روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱ (۲)، ۷۳-۱۰۲.
- ساریخانی، ناهید و همایی، لیلا (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر سازگاری اجتماعی مهاجران، *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی ایران*، ۴ (۱۳)، ۸۳-۶۷.

شهنی بیلاق، منیجه، مکتبی، غلامحسین، شکرکن، حسین، حقیقی، جمال و کیان پورقهفرخی، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر. *دست آوردهای روانشناختی*، ۴(۱)، ۲۶-۳.

صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده‌مریم و لطفی، رضا (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۱۴(۵)، ۲۶۱-۲۵۵.

فتحی هودرق؛ خدیجه؛ ادیب سرشکی، نرگس؛ ساجدی، فیروزه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و بیش‌فعالی دانش‌آموزان دختر کم‌توان جسمی-حرکتی، *مجله توانبخشی*، ۵۶(۷)، ۱۳۵-۱۲۹.

کریمی، یوسف (۱۳۸۱). *روانشناسی اجتماعی: مفاهیم، نظریه‌ها و کاربرد*. تهران: ارسباران

کیمیایی، سیدعلی، رفتار، محمدرضا، سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۱)، ۱۶۶-۱۵۳.

گلمن، دانیل (۱۳۸۹)، *هوش هیجانی*، ترجمه نسرين پارسا، تهران، انتشارات رشد.

گنجه، سیدعلیرضا، دهستانی، مهدی، محمدی، علیزاده (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۵۰-۳۸.

اللهیاری، عباسعلی (۱۳۷۶). تعیین پرخاشگری نوجوانان بر حسب مؤلفه‌های شخصیت و تأثیر شیوه درمانگری تنیدگی‌زایی بر پرخاشگری، *مجله روان‌شناسی*، ۲(۴)، ۱۲-۱.

ملکی، بهنام، محمدزاده، حسن، قوامی، اکبر (۱۳۹۱). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری، استرس و بهزیستی روانشناختی ورزشکاران نخبه. *رفتار حرکتی*، ۴(۱۱)، ۱۹۰-۱۷۷.

نقدی، هادی، ادیب راد، نسترن، نورانی پور، رحمت اله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. *مجله بهبود*، ۱۴(۳)، ۲۱۸-۲۱۱.

هاشمیان، فاطمه؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ سودانی، منصور (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر سازگاری فردی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان ماهشهر، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*، ۱(۳۵)، ۱-۱۴.

یارمحمدیان، احمد، شرفی‌راد، حیدر (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۴)، ۵۰-۳۵.

- Abolmaali, Kh., & Mousazadeh, Z. (2012). *Aggressive: Nature, causes and prevention*. Tehran. Arjmand Publication. [In Persian].
- Allahyari, A. (1997). Determining of teenagers aggression based on personality components and the impact of de-stressing treatment method on aggression. *Psychology Journal*, 2(4): 1-12. [In Persian].
- Animasahon, R. (2010). *Parental Behaviors and adolescent adjustment mediation and academic achivment in the university*. Ph. D. thesis.
- Asadbeigi, A; Erfanpour, M., Bigleri, M., & Musavand, F. (2014). The effectiveness of emotional intelligence training in reducing adolescent aggression in Kermanshah Correctional Center. *Kermanshah disciplinary knowledge*, 4(13): 36-31. [In Persian].
- Asadian Seoki, E. (2016). The effect of emotional intelligence training on social adjustment of student. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 10(5): 610-614.
- Bar-On, R. (2006). The model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychotherapy*, 18(12):13-25.
- Beverly, A., Kir, N. S., Schutte, D., W. & Hine, W. (2008). Development and Preliminary validation of an emotional self- efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5): 432- 436.
- Bonica, C., Yehova, K., Arnold, D. H., fisher, D. H., & Zeljo, A. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4): 551- 562.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolesc*, 36(5): 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., & Fernández-Berrocal, P. A. (2017). Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 14(1): 225-236.
- Cikanek, K. L. (2007). *Emotional intelligence and coping skills as predictors of counselor self- efficacy with genetic counseling graduate students*. University of Minnesota.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1): 66-73.
- DehghanPour, N., Masihi, F., Trans, Gh. (2018). Predicting the use of virtual media based on social adjustment and emotion control in teenagers. *Medial Studies*. 13(40): 39-49. [In Persian].

- Eftekhari Seaad, Z., Mehrabizadeh Honarmand, M., Najarian, B., Ahadi, H., & Asgari, P. (2009). Study if the impact of emotional intelligence on decreased aggressive and increased social-individual adjustment among girl second degree students of upper school in Ahvaz city. *New Findings in Psychology*. 4(13): 137-149. [In Persian].
- Eniola, M. S. (2007). The influence of emotional intelligence and self- regulation strategies on remediation of aggressive behaviors in adolescent with visual impairment. *Journal of Studies on Ethno Medicine*, 1(1): 71- 77.
- EsfahaniAsl, M. (2002). *Compare of individual and social adjustments and girl students acheivements of third degree*. Master's degree dissertation. Islamic Azad University of Ahvaz. [In Persian].
- Fathi Havadaragh, KH., Adib Sereshki, N., & Sajedi, F. (2013). The impact of emotional intelligence Training on decreased aggression and ADHD of Physically-impaired female students. *Journal of Rehabilitation*. 56 (7): 129-135. [In Persian].
- Forgas, J. P. (2001). *Introduction: Affect and social cognition*. In J. P. Forgas, Handbook of Affect and Social Cognition (pp. 1-22) Mahwah.
- Garg, P., & Rastogi, R. (2009). Emotional intelligence and stress resiliency: A relationship study. *International Social Cognition Administrtion*, 1(1):1-16.
- Ghanjeh, S. A. R., Dehestani, M., & Mohammadi, A. (2013). Compare of effectiveness of problem-solving skill and emotional intelligence Training on decreased aggression of high school boys. *Knowledge and Research in Applied Psychology*. 14 (2): 38-50 [In Persian].
- Goleman, D. (1999). *Emotional Intelligence*. Translated by Nasrin Parsa in 2010. Tehran. Roshd Publication. [In Persian].
- Gummings, E. M., Kouros, C. D., & Pap, J. (2007). Marital aggression and children's responses to everyday interpretable conflict. *European Psychologist*, 12(1): 17- 20.
- Hashemyan, F., Shafi Abadi, A., Soudani, M. (2008). Effectiveness of anger management skills training on social-individual adjustments of girl first degree students of upper school in Mahshahr city. *Research and Knowledge in psychology of Islamic Azad University of Khorasgan (Esfahan) branch*. 1(35):1-14 [In Persian].
- Igbo, J. N., Nwaka, R. N., Mbagwu, F., & Mezieobi, D. (2016). Emotional Intelligence as a Correlate of Social and Academic Adjustment of First Year University Students in South East GEO–Political Zone of Nigeria ABC. *Journal of Advanced Research*, 5(13), 9-20.
- Javandel, A. (2016). *Effectiveness of emotional intelligence Training on aggressive and social and individual adjustments of girl first degree students of magnet*

- schools of Haat tayebeh in Sowmeh city*. Master's degree dissertation. Islamic Azad University of Rasht [In Persian].
- Karimi, Y. (2002). *Social Psychology: concepts, theories and applications*. Tehran. Arasbaran Publication. [In Persian].
- Khodayarifard, M., Nesfat, M., Ghobari Bonab, B., Shokouhi Yekta, M., & Beh Pajouh, A. (2002). *Factors related to social adjustments of myrmidon and non-myrmidon children of Tehran*. Final report of a research plan under Mostazafan Foundation [In Persian].
- Kimiaiee, S. A., Raftar, M. R., & Soltanifar, A. (2011). Emotional intelligence Training and its effectiveness on decreased aggression of aggressive teenagers. *Research in Clinical psychology and counselling*. 1 (1): 153-166 [In Persian].
- Lawrence, E. J. (2010). *Priming emotion using metaphors reprehensive of family functioning*, Auburn University. 1-20
- Liau A. K. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian econdary school students. *Journal of Moral Training*, 32(1): 51-66 .
- Mac Pail, J. (2002). Comparison of emotional intelligence between mis demeanor girls and normal girls. *Journal of psychology and mental health*. 12(44): 92-98.
- Maleki, B., Mohammadzadeh, H., Ghavami, A. (2012). The Impact of emotional intelligence on aggression, stress and psychological well being of elite athletes. *Motor Behavior*. 4 (11): 177-190. [In Persian].
- Mayer, I. D., & Solovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Trainingal implications* (pp.13- 30). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, p., & Caruso, D. R. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence*, In Bar- On & et al. (eds). *Handbook of emotional intelligence*, (pp 320- 342). California, Bass Inc.
- Moyes, D., & Rinolds, D. (2011). *Effective Training*. Translated by Ali Besharat and Vahid Shamsi Pour. Tehran. Roshd Publication [In Persian].
- Naqdi, H., Adibrad, N., Nourani Pour, R. (2010). Effectiveness of emotional intelligence Training on aggression of boy first degree students of high-school. *Behboud Journal*. 14 (3): 211-218 [In Persian].
- Pourafkari, Nosratollah. (2001). *Comprehensive Encyclopaedia of Psychology, psychiatry and related areas*. Tehran, Moaser Farhang Publication [In Persian].
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G., & Gardner, K. (2006). Belief in the paranormal, coping and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2(41): 1089- 1705.

- Sadock, B., J., & Sadock, V. A. (2003). *Synopsis of psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Safavi, M., Mousavi Lotfi, S. M., & Lotfi, R. (2009). Study of the correlation between emotional intelligence and emotional and social adjustments among girl pre-university students of Tehran in 2007-2008. *Shahid Beheshti University of Medical Sciences*. 14(5): 255-261 [In Persian].
- Salovey, P., & Maryr, T. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185- 211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarikhani, N., & Homayee, L. (2014). Effective factors on social adjustments of immigrants. *Sociological Review*. 4(13): 67-83 [In Persian].
- Shahni Yeylagh, M., Maktabi, Gh., Shokrkon, H., Haghigi, J., & Kianpour Gahfarokhi, F. (2009). Study of the impact of emotional intelligence Training on social anxiety, social adjustment and emotional intelligence of girl and boy students. *Psychological Achievements*. 4(1): 3-26 [In Persian].
- Van Manen, T. A., Prins, J. M., & Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: Results of a randomized, controlled Trial. *Journal of American Academy of child & Adolescent psychiatry*, 43(12): 1478- 1487 .
- Videbeck, S. L. (2006). *Psychiatric Mental Health Nursing (3rd ed.)*. Lippincott Williams & Wilkins. P: 25
- Watkin, Ch. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(2), 89-92. Weissman, MM. *The assessment of Social adjustment*. 32(11): 125-36.
- YarMohammadian, A., & Sharafi Rad, H. (2011). Analysis of the relationship between emotional intelligence and social adjustment of teenagers. *Applied sociology*. 22(4): 35-50 [In Persian].
- Zahedi Far, Sh., Najarian, B., & Shokrkon, H. (2018). Construction and validation of a scale to measure aggression. *Journal of Training and psychological Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*. 1(2): 73-102 [In Persian].

