

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۱/۳/۱۳

تأثیر آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر هوش هیجانی پسران کانون اصلاح و تربیت شهر کرمان

دکتر مهوش رقیبی* و مرجان ربانی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های خوش‌بینی بر هوش هیجانی پسران کانون اصلاح و تربیت شهرستان کرمان بوده است. در این راستا از روش نیمه‌آزمایشی با طرح دو گروهی انتساب تصادفی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد و پرسشنامه هوش هیجانی به عنوان ابزار پژوهش بر روی نمونه مورد بررسی به اجرا گذاشته شد. ۶۰ نفر از پسران کانون اصلاح و تربیت شهر کرمان به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و پس از تقسیم با روش هم‌تاکردن به دو دسته هم‌طراز، به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. طی ۱۰ جلسه طرح آموزش خوش‌بینی بر اساس نظریه سلینگمن اجرا شد و یک ماه بعد از اتمام جلسات، پس‌آزمون برگزار شد. از آزمون آماری t گروه مستقل برای تحلیل داده‌ها استفاده شد و نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش راهبردهای خوش‌بینی در ارتقای هوش هیجانی گروه آزمایش به صورت معنی‌داری مؤثر بوده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود که

Email: m_raghibi@yahoo.com

* دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان

** کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

آموزش گروهی مهارت‌های خوش‌بینی در برنامه‌های آموزشی مراکز کانون اصلاح و تربیت نوجوانان گنجانده شود.

واژه‌های کلیدی: خوش‌بینی، هوش هیجانی، بزه‌کاران.

مقدمه

بزه یکی از مشکلات بزرگ بشر به خصوص در جوامع صنعتی و پیشرفته است که آثار منفی کوتاه‌مدت و بلندمدت جبران‌ناپذیری برای خانواده‌ها و جوامع در بر دارد. از این رو دست‌اندرکاران و متخصصان حوزه‌های مختلف نظیر جامعه‌شناسان، روانشناسان و کارشناسان علوم قضایی، توجه خاصی به آن دارند و علاوه بر آن که در جستجوی راه‌هایی برای کاهش جرم و جنایت در جامعه‌اند، می‌کوشند روش‌های نوینی برای برخورد با مجرمان و بزه‌کارانان بیابند که احتمال بزه‌کاری مجدد آنان را کاهش دهد. افزایش بزه‌کاری در میان نوجوانان و جوانان، یکی از معضلات حاد اجتماعی است که توجه کارشناسان علوم انسانی را به خود جلب کرده است (فرجاد، ۱۳۷۱). علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مجرمان سابقه‌دار بزرگسال نیز اغلب نخستین بزه‌های خود را در نوجوانی مرتکب شده‌اند (لیمارکواند و ترمبلا، ۲۰۰۴، نقل از خدایاری، سهرابی و همکاران، ۱۳۸۶).

پیشانی روانی، محرومیت‌ها، ناکامی‌های پی در پی، پرخاشگری، خصومت و نفرت انباشته شده، نظام خانوادگی آشفته، کمبود محبت و در یک کلام عقده‌های روانی مهمترین عامل گرایش به اعتیاد و رفتارهای تبه‌کارانه و ضد اجتماعی است (افروز، ۱۳۸۴ نقل از خدایاری و همکاران، ۱۳۸۶) و بررسی ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری بزه‌کاران نشان می‌دهد که فرایند رشد و تحول در زندگی روانی بیشتر آن‌ها با مشکلاتی همراه بوده است. از نظر سالووی و مایر^۲ (۱۹۹۷)،

^۱ - LeMarquand & Tremblay

^۲ -Salovey & Mayer

نوجوانانی که احساسات خود را به درستی تشخیص می‌دهند، در مقایسه با نوجوانانی که توانش هیجانی ضعیف‌تری دارند، تجربه هیجانی خود را به گونه مؤثرتری تنظیم می‌کنند و در نتیجه در سازگاری با تجربه‌های منفی موفق‌ترند.

از نظر بار- آن^۱ هوش هیجانی عامل مهمی در شکوفایی توانایی‌های افراد برای کسب موفقیت در زندگی است و با سلامت روانی و عاطفی انسان مرتبط است (کیاروچی، اسکات، دین و هیون^۲، ۲۰۰۳). شماری از پژوهشگران دریافته‌اند که افراد دارای هوش هیجانی بالا، فشار روانی کمتری را تحمل می‌کنند و از رضایت روانشناختی و فیزیکی بهتر (آستین، ساکلوسکی و ایگان^۳، ۲۰۰۵)، سلامت روانشناختی و جسمانی بالاتر (تساوسیس و نیکولائو^۴، ۲۰۰۵) و بهزیستی روانی مناسب‌تری (سلاسکی و کارترایتس^۵، ۲۰۰۳) برخوردارند. هوش هیجانی با سطح همدلی در ارتباط است؛ یعنی افرادی که همدلی بیشتری دارند، به زندگی و حوادث آن خوش‌بین‌ترند و افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند، بدبینی و استرس کمتری از خود نشان می‌دهند و رضایت بالاتری از زندگی دارند (کنستانتین، ۲۰۰۱ و اکسترمر، ۲۰۰۷ نقل از بنی‌هاشمیان و همکاران، ۱۳۸۸). از طرف دیگر، هوش هیجانی پایین با بدبینی (بیوسیاکو، بیوسیاکو و کالکانی^۶، ۲۰۰۸؛ اکسترمر، دوران و لوردس^۷، ۲۰۰۷ نقل از بنی‌هاشمیان، صیف و مؤذن، ۱۳۸۸)، رفتارهای مسئله‌ساز درونی، سطوح پایین همدلی، ناتوانی در مدیریت خلق و خو، افسرده‌خویی (کیاروچی، دین و آندرسون^۸، ۲۰۰۲؛ مایر و کوب^۹، ۲۰۰۰؛ بار-آن، ۱۹۹۹ نقل از

^۱-Bar-On

^۲- Ciarrochi, Scott, Dean & Heaven

^۳-Austin, Saklofske & Egan

^۴-Tsaousis & Nikolaou

^۵- Slaski & Cartwright's

^۶-Boussiakou, Boussiakou & Kalkani,

^۷-Extremera, Duran & Lourdes

^۸-Ciarrochi, Deane & Anderson

^۹-Mayer & Cobb

سالووی، بیدل، دتویلر و مایر^۱، (۲۰۰۰) و رفتارهای بزه‌کارانه‌ای همچون اعتیاد به الکل و مواد مخدر، انحرافات جنسی، دزدی و پرخاشگری همراه است. (لی، لیائو، تئو و لیائو^۲، ۲۰۰۳) از سویی نیز برخی نواقص شناختی، رفتاری و اخلاقی در افراد بزه‌کار می‌توان یافت که از مهم‌ترین آن‌ها ناتوانی در خودکنترلی، ضعف در حل مشکلات بین فردی و تفکر انتقادی و سبک شناختی معیوب است (توماس و جکسون^۳، ۲۰۰۳ نقل از خدایاری و همکاران، ۱۳۸۶). همچنین بررسی‌هایی که در زمینه سبک اسناد بزه‌کاران صورت گرفته نشان از بیرونی‌بودن و ناپایداری اسناد آنان دارد (خدمتگزار و همکاران، ۱۳۸۷؛ کلی^۴، ۲۰۰۰؛ مارونا^۵، ۲۰۰۴؛ کارلین، گودجانسون و روتر^۶، ۲۰۰۵؛ هانسون و مورتون بورگون^۷، ۲۰۰۵؛ مارونا و مان^۸، ۲۰۰۶).

آن‌گونه که بار-آن می‌گوید (سالووی، بیدل، دتویلر و مایر، ۲۰۰۰)، هوش هیجانی قابلیت ارتقا دارد و می‌توان آن را با آموزش و برنامه‌های اصلاحی و درمانی بهبود بخشید. تحقیقات متعددی تأثیر مداخلات آموزشی مختلف را بر بهبود سطح هوش هیجانی تأیید کرده‌اند که از این میان می‌توان به تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای توانایی حل مسئله، ارتباط با همسالان، کنترل تکانه‌ها، مقابله با مسائل و مشکلات و مقابله با استرس‌ها اشاره کرد (الیاس و وایسبرگ^۹، ۱۹۹۰). همچنین تأثیر آموزش هوش هیجانی و پیامدهای آن بر استرس، سلامت و عملکرد مدیران (سلاسکی و کارترایتس، ۲۰۰۳) اثبات شده و تأثیر آموزش‌هایی همچون توانایی تشخیص، درک و مدیریت هیجان‌ها، همدلی و توانایی‌های اجتماعی بر هوش هیجانی کودکان

^۱-Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer

^۲-Li, Liao, Teoh & Liao

^۳-Thomas & Jackson

^۴- Kelly

^۵-Maruna

^۶- Carlin, Gudjonsson, & Rutter

^۷-Hanson & Morton-Bourgon

^۸-Maruna & Mann

^۹-Elias & Weissberg

پیش‌دستانی (یولوتا و اومروزی^۱، ۲۰۰۷) و تأثیر تکنیک‌های هیجانی و تحریک‌آمیز در ارتقای هوش هیجانی در نوجوانان (آگونیمی^۲، ۲۰۰۸) مورد مطالعه قرار گرفته است. مطالعات دیگر مؤید این امر است که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی موجب کاهش خشم و پرخاشگری فیزیکی و کلامی شده و سازگاری فردی و اجتماعی افراد را افزایش می‌دهد (نقدی، ادیب و نورانی‌پور، ۱۳۸۹؛ افتخار، سعادی، مهربابی‌زاده هنرمند، نجاریان، احدی و عسگری، ۱۳۸۸). یافته‌ها همچنین نشان‌دهنده تأثیر برنامه‌های درمانی بر سطح هوش هیجانی شرکت‌کنندگان بوده است.

آن‌گونه که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، هوش هیجانی با شناخت و کنترل هیجانات سروکار دارد و از سویی نیز مارتین سلیگمن (۱۹۸۴) بنیان‌گذار مکتب روانشناسی مثبت، به نقش شناخت و سبک تبیین رویدادها در ارتقای سلامت و پیشگیری از بیماری پرداخته است. در همین راستا، پرداختن به نقش خوش‌بینی در هوش هیجانی و رابطه این دو با یکدیگر نیز حائز اهمیت است. در دهه‌های اخیر، روانشناسی مثبت به عنوان تلاشی جهت بررسی توانمندی‌های انسان (گلستانی بخت، ۱۳۸۶؛ سلیگمن، استین، پارک و پیترسون^۳، ۲۰۰۵) به مفهوم خوش‌بینی آموخته شده^۴ پرداخته است. ریشه خوش‌بینی در نحوه تفکر فرد درباره علت‌ها است که به آن سبک تبیین^۵ گفته می‌شود (سلیگمن، ۱۳۸۳). دو تیپ اصلی ناشی از سبک تبیین افراد قابل شناسایی است: سبک تبیین خوش‌بینانه^۶ که خاص افرادی است که شکست‌های خود را به علل ناپایدار، خاص و بیرونی اسناد می‌دهند و سبک تبیین بدبینانه^۷ که افراد در آن شکست خود را ناشی از علل

^۱-Uluta & Ömerozi

^۲-Ogunyemi

^۳- Seligman, Steen, Park & Peterson

^۴-learned helplessness

^۵- explanatory style

^۶-optimistic explanatory

^۷-pessimistic explanatory

پایدار، کلی و درونی می‌دانند (طاهرپور، ۱۳۷۳). سبک تبیین بدینانه، پیش‌بینی‌کننده کاهش سلامت جسمانی، افزایش افسردگی و کاهش پیشرفت شغلی و تحصیلی است (شولتز و شولتز، ۱۳۸۵؛ ریو، ۱۳۸۵؛ ایساکویتزد^۱ و سلیگمن، ۲۰۰۱؛ کامن^۲ و سلیگمن، ۱۹۸۷؛ پیترسون و سلیگمن، ۱۹۸۴؛ نولن - هوکسما، گیرگاس^۳ و سلیگمن، ۱۹۹۲؛ نولن-هوکسما، گیرگاس و سلیگمن، ۱۹۸۶). پژوهش‌ها نشان داده است که تغییر سبک تبیین بدینی به خوش‌بینی با کاهش بدخلقی و افسردگی و افزایش شادمانی همراه است (باچانان، گاردنزارتس، سلیگمن، ۱۹۹۹؛ گیلهام، ریویچ، جایکاکس^۴ و سلیگمن، ۱۹۹۵؛ جایکاکس، ریویچ^۵، گیلهام و سلیگمن، ۱۹۹۴). بر اساس تعدادی از پژوهش‌ها، خوش‌بینی نوعی توانایی پنداشته می‌شود که فرد در برخورد با موقعیت‌های چالش‌برانگیز از آن به عنوان فرصت‌هایی برای پیشرفت - و نه به عنوان یک عامل تهدیدآمیز- استفاده می‌کند (رجبی و شهنی ییلاق، ۱۳۸۴). بنابراین مداخلات مثبت در روانشناسی مثبت‌نگر، مکمل روش‌های مستقیم برای پیشگیری و درمان آسیب‌های روانی است (دوک‌ورس، استین^۶ و سلیگمن، ۲۰۰۵). با وجود این که طی دو دهه گذشته تلاش‌هایی در زمینه ابداع فنون مؤثر برای درمان اختلالات زندانیان و مهار رفتارهای بزه‌کارانه صورت گرفته است، هنوز هم شکاف عمیقی بین فعالیت‌های پژوهشی و اقدامات بالینی وجود دارد (خدایاری و همکاران، ۱۳۸۶). در ایران نیز مداخلاتی در زمینه کنترل و اصلاح رفتار مجرمانه زندانیان صورت گرفته، اما در حوزه روانشناسی مثبت و در زمینه آموزش راهبردهای خوش‌بینی در زندانیان و ارزیابی اثربخشی آن‌ها پژوهشی انجام نشده است. با توجه به این که بررسی‌هایی که در زمینه سبک اسناد بزه‌کاران صورت گرفته نشان از بیرونی بودن و ناپایداری اسناد آنان دارد (خدمتگزار، شاره و همکاران، ۱۳۸۷)، پژوهش حاضر با این فرضیه اساسی که آموزش

^۱-Isaacowitzd

^۲-Kamen

^۳-Nolen-Hoeksema & Girgus

^۴-Gillham, Reivich & Jaycox

^۵-Jaycox & Reivich

^۶-Dukworth & Steen

مهارت‌های خوش‌بینی باعث افزایش هوش هیجانی پسران گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل می‌شود، در صدد بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر هوش هیجانی پسران کانون اصلاح و تربیت است.

روش تحقیق

در این پژوهش از روش نیمه‌آزمایشی با طرح دو گروهی انتساب تصادفی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۶) آزمودنی‌ها بر اساس نتایج نمره هوش هیجانی در پیش‌آزمون هم‌تا شدند و گروه نمونه به طور تصادفی در دو گروه کنترل و تجربی قرار گرفتند. تنها گروه تجربی در کارگاه آموزشی‌ای که در طی ۱۰ جلسه یک ساعته و به مدت ۳۵ روز تدوین شده بود، شرکت داشت و گروه کنترل در طول این مدت در فعالیت‌های معمول خود در کانون اصلاح و تربیت شرکت می‌کرد. یک ماه بعد از اتمام کارگاه، هر دو گروه مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. طرح تحقیق را می‌توان به صورت زیر ترسیم کرد که در آن O۱ نشان‌دهنده پیش‌آزمون، O۲ پس‌آزمون، M هم‌تا کردن بر اساس پیش‌آزمون، R انتخاب تصادفی، X مشارکت در کارگاه و Y عدم مشارکت در کارگاه است:

$$\begin{array}{l} O_1 \quad M \quad R \quad \rightarrow \quad X \quad \rightarrow \quad O_2 \quad \text{گروه تجربی} \\ O_1 \quad M \quad R \quad \rightarrow \quad Y \quad \rightarrow \quad O_2 \quad \text{گروه کنترل} \end{array}$$

جامعه آماری این پژوهش، تمامی اعضای کانون اصلاح و تربیت شهر کرمان با گستره سنی ۱۳ تا ۱۸ سال و تحصیلات سیکل تا دیپلم بودند. گروه نمونه از میان اعضای پسر کانون اصلاح و تربیت کرمان که به شرکت در کارگاه آموزشی رضایت داده بودند، انتخاب شد. کلیه آزمودنی‌ها (۷۸ نفر) مورد آزمون هوش هیجانی قرار گرفتند و پس از آن به دو گروه هم‌تا که از نظر نمره هوش هیجانی (پایین‌تر از میانگین) در شرایط یکسانی قرار داشتند، تقسیم شدند.

جفت‌ها به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۳۱ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) قرار گرفتند. در پایان کارگاه آموزشی، به دلیل عدم همکاری یک آزمودنی در گروه کنترل، حجم نمونه به ۶۰ نفر رسید که ۳۱ نفر در گروه آزمایش و ۲۹ نفر در گروه کنترل بودند.

ابزار این پژوهش پرسشنامه هوش هیجانی بود که توسط دلاور، اکبرزاده و سپهریان (۱۳۸۶) بر اساس نظریه‌های موجود و فرهنگ بومی ساخت و هنجاریابی شده و برای اندازه‌گیری هوش هیجانی نوجوانان مورد استفاده قرار می‌گیرد. طراحان این پرسشنامه به منظور تهیه آزمون هوش هیجانی برای جامعه ایرانی، ابتدا تئوری‌های هوش هیجانی سالووی و مایر، سارنی، بار-آن، گلن و کوپر را مورد مقایسه قرار داده‌اند و پس از استخراج نکات مشترک این تئوری‌ها از میان حوزه‌های مختلف ۹ مؤلفه را انتخاب کرده‌اند. پس از آن سؤالاتی در ارتباط با هر کدام از مؤلفه‌ها طرح کرده و کوشیده‌اند در محتوا و شکل ظاهری سؤالات، فرهنگ بومی در نظر گرفته شود. ابتدا ۵۸ سؤال برای ۹ عامل نوشته شده که تعدادی از سؤالات پس از اجرای مقدماتی حذف شدند و یا تغییر یافتند، بنابراین در نسخه نهایی ۵۰ سؤال باقی مانده است. (دلاور، اکبرزاده و سپهریان، ۱۳۸۶) روایی سازه مقیاس از طریق تحلیل عاملی یا چرخش واریماکس انجام گرفته که منجر به استخراج هشت عامل با ارزش ویژه بیشتر از یک شده است که ۶۰ درصد واریانس را تبیین می‌کند و ضریب KMO^1 ۰/۷۷۶ و آزمون بارتلت^۲ برای کرویت داده‌ها معنادار بوده است. در این پرسشنامه عامل جدیدی به دست آمد که در سایر آزمون‌های ساخته شده جهت سنجش هوش هیجانی دیده نمی‌شود؛ این عامل را معنویت نامیده‌اند که با هوش معنوی در ارتباط است (همان). بنابراین پرسشنامه نهایی که در پژوهش حاضر نیز استفاده شده دارای ۸ مؤلفه و ۳۶ سؤال بوده است. مؤلفه‌های آزمون شامل حل مسئله با ۵ سؤال، داشتن احساسات مثبت خوش‌بینی و رضایت با ۷ سؤال، خودآگاهی و همدلی هر کدام با ۵ سؤال،

¹ -Kaiser-Meyer - olkin

² -Bartlett's test of sphericity

معنویت با ۳ سؤال، رابطه بین فردی با ۳ سؤال، کنترل تکانه‌ها با ۴ سؤال و در نهایت، تحمل فشار روانی (مدیریت هیجان یا خودتنظیمی) با ۴ سؤال بوده است. مقیاس نمره‌گذاری سؤالات آزمون از صفر تا ۱۰ انتخاب شده است. دلاور و همکاران (۱۳۸۶) جهت مطالعه همسانی درونی سؤالات، همبستگی بین سؤالات آزمون و نمره کل آزمون را محاسبه کرده‌اند. برای دستیابی به این هدف از روش همبستگی پیرسون استفاده شده که کلیه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ به دست آمده است.

محتوا و اهداف کارگاه آموزش مهارت‌های خوش‌بینی، از دیدگاه سلیگمن (۱۳۸۳) در زمینه آموزش خوش‌بینی برگرفته شده و گسترش یافته است. سلیگمن (۱۹۹۸ نقل از کار^۱، ۱۳۸۷) در برنامه‌ای جهت تغییر سبک تبیین خود از بدبینی به خوش‌بینی در کودکان و بزرگسالان، به آن‌ها می‌آموزد تا بر موقعیت‌هایی که موجب تغییر خلق می‌شود نظارت داشته باشند و آن‌ها را تحلیل کنند. از دیدگاه او، جهت آموزش خوش‌بینی لازم است افراد، تجارب یا رویدادهای منفی را به عوامل بیرونی، گذرا یا ناپایدار و خاص نسبت دهند و در مقابل، تجارب و رویدادهای مثبت را با نسبت دادن آن‌ها به علت‌های درونی، ثابت و کلی تبیین کنند. محتوای جلسات درباره سبک تبیین (سه حوزه درونی - بیرونی، خاص - کلی و پایدار - ناپایدار) و دو تیپ خوش‌بین و بدبین بود که با هدف ارائه الگویی برای افزایش هوش هیجانی در قالب مثال با موضوعات متفاوت تدوین شده بود و توسط محقق با مشارکت گروهی اعضا به صورت بحث و گفتگو در قالب مثال‌ها و تمرین‌های فعال اجرا شد. لازم به ذکر است کلیه اعضای پسر کانون اصلاح و تربیت کرمان به شرکت در کارگاه آموزشی رضایت داده بودند. محتوای کارگاه به تفکیک جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

^۱-Car

جدول ۱: اهداف کارگاه آموزشی در هر جلسه

جلسه اول	معرفی اعضا، بحث و گفتگو در مورد دو مفهوم خوش‌بینی و بدبینی، خصوصیات و ویژگی‌های افراد خوش‌بین و بدبین
جلسه دوم	بحث و گفتگو درباره ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری افراد خوش‌بین و بدبین و تأثیرات آن بر زندگی، بیان دو مثال با محتوای بدبینی و خوش‌بینی و گفتگو درباره تفاوت‌های دو مثال با توجه به سه حوزه درونی - بیرونی، خاص - کلی و پایدار - ناپایدار در قالب نمایش
جلسه سوم	بیان ارتباط بین افکار و احساسات و حوادث ناگوار (ABC)، و شناسایی و ارزیابی آن‌ها و تأثیر آن در زندگی روزمره (تمرین فعال)
جلسه چهارم	شناخت و آموزش راهبرد حواس‌پرتهی، برای برخورد و مبارزه با افکار منفی و بدبینانه از طریق بیان مثال (تمرین فعال)
جلسه پنجم	شناخت و آموزش مجادله با افکار منفی و بدبینانه از طریق شواهد و باورهای ناهمساز به وسیله بیان و نقد دو مثال در قالب نمایش
جلسه ششم	آموزش اجتناب از فاجعه‌پنداری به وسیله بیان و نقد دو مثال در قالب نمایش
جلسه هفتم	بیان خاطرات تلخ توسط شرکت‌کنندگان در کارگاه آموزشی و تحلیل آن بر اساس سبک تبیین و بیان مجدد آن‌ها در قالبی متضاد (تمرین فعال)
جلسه هشتم و نهم	شناخت و آموزش مهارت‌های حل مسئله به وسیله بیان و نقد دو مثال (تمرین فعال)
جلسه دهم	شناخت و آموزش مهارت اجتماعی جرأت‌ورزی به وسیله بیان و نقد دو مثال در قالب نمایش

یافته‌ها

برای آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر آن که آموزش مهارت‌های خوش‌بینی باعث افزایش هوش هیجانی پسران گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل می‌شود، از آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین تفاضل پیش‌آزمون از پس‌آزمون در گروه‌ها استفاده شد. پیش از بررسی فرضیه‌های پژوهش، به بررسی تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش بر اساس نمره پیش‌آزمون پرداخته شد که نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: آزمون t مستقل برای مقایسه هوش هیجانی گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون

پیش‌آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معنی‌داری
هوش هیجانی	کنترل	۱۰۷/۱۴	۴/۶۹	۵۸	۰/۳۳	NS
	آزمایش	۱۰۶/۷۱	۵/۳۴			

چنان که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، همتا کردن نسبتاً به خوبی انجام شده و تفاوت معنی‌داری بین دو گروه کنترل و آزمایش قبل از شروع کارگاه مهارت‌های خوش‌بینی در هوش هیجانی وجود نداشته است ($t(58) = 0/33, p \geq 0/01$). بر این اساس به بررسی فرضیه پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۳: برخی از شاخص‌های توصیفی مربوط به هوش هیجانی دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	کنترل	۱۰۷/۱۴	۴/۶۹	۱۱۰/۵۲	۷/۰۵
	آزمایش	۱۰۶/۷۱	۵/۳۴	۲۶۳/۴۲	۸/۹۳

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاضل میانگین پیش‌آزمون هوش هیجانی در دو گروه آزمایش و کنترل در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تفاوت چندانی نداشته است در حالی که در مرحله پس‌آزمون، تفاوت زیادی در تفاضل میانگین هوش هیجانی در دو گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۴: آزمون t مستقل برای مقایسه میزان تغییر هوش هیجانی گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	تعداد	تفاضل میانگین‌ها	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t
هوش هیجانی	کنترل	۲۹	۳/۳۸	۷/۷۸	۵۸	***-۸۳/۸۸
	آزمایش	۳۱	۱۵۶/۷۱	۶/۳۴		

*** $p \leq 0/001$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاضل میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش هیجانی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری داشته است ($p \leq 0/001$). در این میان، نمره میانگین تغییر در گروه آزمایش ($M = 156/71$)، بیشتر از گروه کنترل ($M = 3/38$) است. بنابراین، آموزش گروهی مهارت‌های خوش‌بینی در افزایش هوش هیجانی بزه‌کاران پسر، با ۹۹ درصد اطمینان مؤثر است.

بحث و بررسی

هوش هیجانی ظرفیت دریافت، ابراز، شناخت، کاربرد و مدیریت (مهار) هیجان‌ها در خود و دیگران است (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). یافته‌های تحقیق حاضر نشان‌دهنده آن است که با آموزش راهبردهای خوش‌بینی، میزان هوش هیجانی بزه‌کاران پسر افزایش می‌یابد. این نتیجه با آنچه سلیگمن در زمینه روانشناسی مثبت مطرح کرده است هم‌خوانی دارد. سلیگمن معتقد است که به وسیله تغییر سبک‌های اسنادی و آموزش خوش‌بینی، می‌توان توانایی‌هایی از قبیل شاد زیستن، لذت بردن و قدرت حل مسأله را افزایش داد (سلیگمن، ۱۳۸۳). همچنین یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌هایی است که هوش هیجانی را قابل رشد، تغییر و آموزش می‌دانند (چرنیس و آدلر، ۲۰۰۰ نقل از جردن و ترات^۱، ۲۰۰۴) و به طور ویژه با مطالعاتی هم‌خوانی دارد که نشان می‌دهند با مداخلات آموزشی، مهارت‌های اجتماعی و هیجانی می‌توان سطوح هوش هیجانی، توانایی حل مسئله، ارتباط با همسالان، کنترل تکانه‌ها، سلامت و مقابله با مسائل و مشکلات و استرس‌ها را ارتقا داد (الیاس و وایسبرگ، ۱۹۹۰؛ اسلاسکی و کارترایت، ۲۰۰۳؛ یولوتا و اومروزی، ۲۰۰۷؛ آگونیمی، ۲۰۰۸). همچنین با این دیدگاه که گرایش‌های اسنادی در سازگاری هیجانی از اهمیت بالایی برخوردارند (سلیگمن، ۱۹۹۰ به نقل از خدمتگزار و همکاران، ۱۳۸۷) هماهنگی دارد. علاوه بر این، نتیجه حاضر همسو با نتایج پژوهش‌هایی است که نشان داده است تغییر سبک

^۱-Jordan & Troth

تبیین بدبینی به خوش‌بینی با کاهش بدخلقی و افزایش شادمانی، سلامتی و عملکرد بهتر همراه است (باچانان، گاردنرزوارتس و سلیگمن، ۱۹۹۹، گیلهام، ریویچ، جایکاز و سلیگمن، ۱۹۹۵، جایکاز، ریویچ، گیلهام و سلیگمن، ۱۹۹۴). نظریه‌های اسنادی بر این باورند که گرایش‌های اسنادی در سازگاری هیجانی از اهمیت بالایی برخوردارند (سلیگمن، ۱۹۹۰ نقل از خدمتگزار و همکاران، ۱۳۸۷). هوش هیجانی جدیدترین تحول در زمینه فهم ارتباط میان تفکر و هیجان است. (بار- آن، ۲۰۰۳) سلیگمن از طریق تلفیق نظریه «درماندگی آموخته شده» و «نظریه اسنادها» توانست عمده‌ترین مفاهیم روانشناسی مثبت را به دست آورد. نظریه سبک تبیین سلیگمن، نشان‌دهنده تبیین تفاوت‌های فردی در پاسخ به رویدادهای ناگوار است (ماروتا، کالیگال، مالینکووک و اوفورد، ۲۰۰۲). از نظر سلیگمن اگر درماندگی آموختنی است، پس به وسیله تغییر سبک‌های اسنادی می‌توان خوش‌بینی را نیز آموخت. روش سلیگمن در آموزش خوش‌بینی تا حد زیادی بر فرایندهای «فعال فکر» متکی است (سلیگمن، ۱۳۸۳). خوش‌بینی در نقش یک توانش یا قابلیت هیجانی با افزایش بهره‌وری، انسان را قادر می‌سازد تا بر تضادها و ناسازگاری‌ها فائق آید و در نتیجه بر حیاتی‌ترین نتایج و رخدادها تأثیر مثبت داشته باشد (مارتینوتزی^۲، ۲۰۰۶). رابطه سبک اسناد بدبینانه با پیامدهای منفی از جمله هوش هیجانی پایین، پریشانی اجتماعی، بیماری جسمانی، ناامیدی و در نتیجه افسردگی نیز در تحقیقات بی‌شماری نشان داده شده است. خوش‌بینی و بدبینی بر انتظارات ذهنی افراد هنگام مواجهه با مشکلات و بر رفتار آنها هنگام غلبه بر سختی‌ها تأثیر می‌گذارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که خوش‌بینی اثری مطلوب بر سلامت روانی و رفتارهای سازشی داشته که در مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا به افراد یاری می‌رساند (شیر و کارور^۳، ۱۹۹۲) و سلامت روانی و جسمانی با خوش‌بینی رابطه مستقیم و با روان‌آزردگی رابطه منفی دارد (بربندر، دونالدسون، کیربی و وارد^۴، ۱۹۹۵). از نکات مهمی که پژوهش حاضر

¹ -Maruta, Colligan, Malinchoc & Offord

² -Martinuzzi

³ -Scheier & Carver

⁴ -Brebner, Donaldson, Kirby & Ward

را از این مطالعات متمایز می‌کند آن است که تأثیر آموزش مهارت‌های خوش‌بینی به طور خاص در افزایش هوش هیجانی اعضای پسر کانون اصلاح و تربیت بررسی می‌شود. بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان به ارتقای هوش هیجانی بزه‌کاران از طریق آموزش مهارت‌های خوش‌بینی امیدوار بود و بر نگرش‌ها، هیجان‌ها و شیوه‌های مقابله و سلامت روان آنان تأثیر گذاشت و از روی آوردن مجدد آنان به رفتارهای ضداجتماعی و بزه‌کارانه پیشگیری کرد. چنین رهیافتی می‌تواند در زمینه اصلاح و درمان بزه‌کاران، مورد استفاده کلیه افراد و مؤسساتی باشد که به نحوی با این گروه سروکار دارند. در راستای این پژوهش، انجام تحقیقات مشابه متمرکز بر درمان‌های شناختی رفتاری مبتنی بر دیدگاه روانشناسی مثبت و بررسی کاربرد آن پیشنهاد می‌شود. انجام مطالعاتی از این دست و پیگیری فواید درمانی آن اطلاعات بیشتری را در دسترس قرار خواهد داد. از محدودیت‌های این تحقیق می‌توان به خاص و محدود بودن جامعه آماری به اعضای پسر کانون اصلاح و تربیت شهر کرمان و طولانی بودن پرسشنامه سبک اسناد و هوش هیجانی اشاره کرد.

منابع

- ۱- افتخار، هادی؛ صعادی، زهرا؛ مهرابی‌زاده 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». *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۴ (۱۲)، ۱۴۹-۱۳۷.
- ۲- بنی‌هاشمیان، کورش؛ صیف، محمد حسن و مؤذن، منصور. (۱۳۸۸). «رابطه بدبینی با سلامت عمومی و هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه شیراز و علوم پزشکی شیراز». *مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل*، ۱۱ (۱)، ۵۶-۴۹.
- ۳- خدایاری فرد، محمد؛ سهرابی، فرامرز؛ شکوهی یکتا، محسن؛ غباری ناب، باقر؛ به‌پژوه، احمد؛ فقیهی، علی نقی؛ اکبری زردخانه، سعید و عابدینی، یاسمین (۱۳۸۶). *روان‌درمانگری و توانبخشی*

- زندانیان و بررسی اثربخشی آن در زندان رجایی شهر. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به سفارش اداره کل سازمان زندان‌های استان تهران.
- ۴- خدمتگذار، حسین؛ شاره، حسین؛ وکیلی، یعقوب و اصغرنازاد فرید، اصغر. (۱۳۸۷). «سبک اسناد بزه‌کاران دارای اختلال سلوک و مراقبان کانون اصلاح و تربیت». *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱ (۱۴)، ۱۷-۲۳.
- ۵- دلآور، علی؛ اکبرزاده، نسرین و سپهریان، فیروزه. (۱۳۸۶). «ساخت و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی بر اساس نظریه‌های موجود و فرهنگ بومی». *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۸ (۲)، ۳۰-۴۷.
- ۶- رجبی، غلامرضا و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۴). «اثرات جنسیت و رشته تحصیلی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر زاهدان و یافته‌های روانسنجی مقیاس». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره ۲۴ شماره ۴ (پیاپی ۴۵)*، ۱۵-۳۲.
- ۷- ریو، جان. (۱۳۸۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه سید محمدی. تهران: ویرایش.
- ۸- سلیگمن، مارتین. (۱۳۸۳). *کودک خوش‌بین*. ترجمه داورپناه. تهران: رشد.
- ۹- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- ۱۰- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی. (۱۳۸۵). *روانشناسی شخصیت*. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ویرایش.
- ۱۱- طاهرپور، فیروزه. (۱۳۷۳). *تأثیر نوع اسناد بر مصونیت در برابر درماندگی آموخته شده*. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران.
- ۱۲- فرجاد، محمد حسین. (۱۳۷۱). *آسیب‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی انحرافات*. تهران: بدر.
- ۱۳- کار، آلان. (۱۳۸۷). *روانشناسی مثبت علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان*. ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر نجفی زند، باقر ثنائی. تهران: سخن.
- ۱۴- گلستانی بخت، طاهره. (۱۳۸۶). *ارائه الگوی به زیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران*. پایان نامه دکترا، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا.
- ۱۵- تقدی، هادی؛ ادیب راد، نسترن و نورانی پور، رحمت الله. (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان». *فصلنامه بهبود*، ۱۴ (۳)، ۲۱۸-۲۱۱.

- 16- Austin, E.J., Saklofske, D.H., and Egan, V. (2005). Personality, Well-being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.
- 17- Bar-On, R. (2003). How Important is it to Educate People to be Emotionally and Socially Intelligent, and can it be Done? *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-13.
- 18- Brebner, J., Donaldson, J., Kirby, N., & Ward, L. (1995). Relationships between happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 251-258.
- 19- Buchanan, G.M., Gardenswartz, C.A. and Seligman, M.E.P. (1999). Physical Health Following a Cognitive–Behavioral Intervention. *Prevention and Treatment*, 2(10), 159-171.
- 20- Carlin, P., Gudjonsson, G., & Rutter, S. (2005). Persecutory delusions and attributions for real negative events: A study in a forensic sample. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 16, 139-148.
- 21- Ciarrochi, J., scott, G., Deane, F.P.,and Heaven, P.C.L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947–1963.
- 22- Ciarrochi, J., Deane, F.P., and Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32,197-209.
- 23- Dukworth, A.L., Steen, T. A. and Seligman, M.E.P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 629-651.
- 24- Elias, M. J. and Weisberg, R. P. (1990). School-based Social Competence Promotion as a Primary Prevention Strategy: A tale of two projects. *Prevention in Human Services*, 7(1), 177-200.
- 25- Gillham, J.E., Reivich, K.J., Jaycox, L.H. and Seligman, M.E.P. (1995). Prevention of Depressive Symptoms in Schoolchildren: Two-year follow-up. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/cvabs.htm> - 101k
- 26- Hanson, R. K., & Morton-Bourgon, K. E. (2005). The characteristics of persistent sexual offenders:A meta-analysis of recidivism studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6),1154–1163.

- 27- Isaacowitz, D.M., and Seligman, M. (2001). Is Pessimism a Risk Factor for Depressive Mood among Community-dwelling Older Adults? *Behaviour Research and therapy*, 39(3), 255-272.
- 28- Jaycox LH; Reivich KJ; Gillham J; Seligman M. (1994). Prevention of Depressive Symptoms in School Children. *Behaviour Research and Therapy*, 32(8), 801-16.
- 29- Jordan, P.J., Troth, A.C. (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Journal of HUMAN PERFORMANCE*, 17(2), 195-218.
- 30- Kamen, L. and Seligman, M.E.P. (1987). Explanatory Style and Health. *Current psychological research and reviews*, 6(3), 207-218.
- 31- Kelly, A. E. (2000). Helping construct desirable identities: A self-presentational view of psychotherapy. *Psychological Bulletin*, 126(4), 475-494.
- 32- Liau, A.K., Liau, A.W.L., Teoh, G.B.S., and Liau, M.T.L. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- 33- Maruna, S. (2004). Desistance and explanatory style: A new direction in the psychology of reform. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20(2), 184-200.
- 34- Maruna, S., Mann, R. E. (2006). A fundamental attribution error? Rethinking cognitive distortions. *The Journal of Legal and Criminological Psychology*. 11(2), 155-177.
- 35- Maruta, T., Colligan, R. C., Malinchoc, M. & Offord, K. P. (2002). Optimism Pessimism Assessed in the 1960s and Self-reported Health Status 30 Years Later. *Mayo Foundation for Medical Education and Research*, 77, 748-753.
- 36- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic.
- 37- Mayer, J. D., and Cobb, C. D. (2000). Educational Policy and Emotional Intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- 38- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S. and Seligman, M.E.P. (1986). Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression,

Achievement, and Explanatory Style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435-442.

39- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., Seligman, M.E.P. (1992). Predictors and Consequences of Childhood Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 101 (3), 405-422.

40- Ogunyemi, A.O. (2008). Measured Effects of Provocation and Emotional Mastery Techniques in Fostering Emotional Intelligence among Nigerian Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 269-281.

41- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1984). Causal Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.

42- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., and Mayer, J. D. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. In M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (second Edition, pp. 504-520). New York: Guilford Press.

43- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.

44- Seligman, E.P.M., Steen, A. T., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress (Empirical Validation of Interventions). *The American Psychological Association*, 60(5), 410-421.

45- Slaski, M. and Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training & its implications for stress, health & performance, *Stress & Health*, 19(4), 233-239.

46- Tsaousis, I. and Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relationship between Emotional

47- Intelligence and Physical and Psychological Health. *Stress and Health*, 21, 77-86.

48- Uluta, X.I. and ÖmeroZlu E. (2007). The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of Children, *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35 (10), 1365-1372.