

طراحی برنامه آموزشی هوش هیجانی و مطالعه اثربخشی آن در کاهش مشکلات رفتاری
نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری

Developing an emotional intelligence program and its effectiveness
on decreasing behavior problems of adolescents
with emotional and behavioral problems that living in single-parent families

Farzaneh Motamedi Shark

Ahmad Beh-Pajooch

Mohsen Shokoohi Yekta

Gholam Ali Afrooz

Bagher Ghojari-Bonab

فرزانه معتمدی‌شارک*

احمد به‌پژوه**

محسن شکوهی‌یکتا**

غلامعلی افروز**

باقر غباری‌بناب**

Abstract

The purpose of this study was to develop an emotional intelligence training program and to evaluate its effectiveness on decreasing behavior problems of adolescents with emotional and behavioral problems that living in single-parent families. This program was offered through workshop which consisted of 10 sessions, two hours per session. The study utilized a quasi-experimental research method with pretest-posttest and follow-up with control group. The sample of the study was selected by a purposive sampling method and 11 students in the experimental group and 12 students in the control group were among the adolescents with emotional and behavioral problems that living in single parent families. The instruments used in this study included Child Behavior Checklist (CBCL), and Youth Self Report (YSR), (Achenbach & Reskula, 2001; Minaee, 2012). The obtained data was analyzed using Repeated Measures of Analysis of Variance, which showed that emotional intelligence training program could significantly decrease behavior problems in adolescents with emotional and behavioral problems in single parent families

Keywords: Emotional Intelligence training program, Emotional and behavioral problems, Adolescents of Single parent families

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی برنامه آموزش هوش هیجانی و بررسی اثربخشی آن بر کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری انجام شده است. این برنامه در ده جلسه دوساعته و به روش کارگاهی ارائه شده است. این پژوهش در زمره طرح‌های شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. گروه نمونه با گزینش هدفمند شامل ۲۸ نفر از نوجوانان دختر تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری بودند که با افت آزمودنی‌ها، یازده آزمودنی در گروه آزمایشی و دوازده نفر در گروه کنترل شرکت داشتند. در این پژوهش پرسشنامه رفتاری کودک (CBCL) و فرم خودسنجی نوجوانان (YSR) (آخنباخ و رسکورا، ۲۰۰۱؛ مینایی، ۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل واریانس چندمتغیره با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که با آموزش برنامه هوش هیجانی، مشکلات رفتاری آزمودنی‌ها کاهش یافته، و اثربخشی برنامه تا مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه آموزش هوش هیجانی، مشکلات هیجانی و رفتاری، نوجوانان خانواده‌های تک‌والد

email: f.motamedi@gmail.com

* دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران
** عضو هیات علمی دانشگاه تهران

Received: 17 Jul 2015

Accepted: 16 April 2016

پذیرش: ۹۵/۱/۲۸

دریافت: ۹۴/۴/۱۶

مقدمه

کودکان و نوجوانانی که مشکلات هیجانی و رفتاری^۱ دارند و به‌عنوان افراد ناسازگار، دشوار و مسئله‌دار مطرح می‌شوند، در خانواده‌های بحرانی زندگی می‌کنند. آنها گاهی اختلال‌های رفتاری برون‌ریز^۲ مانند پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی، کوبیدن سر به دیوار و خرابکاری نشان می‌دهند، و زمانی اختلال‌های رفتاری درون‌ریز^۳ مانند اضطراب، افسردگی، کناره‌گیری اجتماعی و ناخن جویدن از خود بروز می‌دهند (به‌پژوه، ۱۳۹۱). خانواده‌های تک‌والد به‌عنوان نمونه‌ای از این خانواده‌های بحرانی با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند. استرس و اضطراب در اعضای این خانواده‌ها بیشتر بوده و از منابع مالی و حمایت اجتماعی کمتری نیز برخوردارند. فرزندان این خانواده‌ها نسبت به فرزندان که در خانواده‌های سالم زندگی می‌کنند مشکلات رفتاری بیشتر، کمبود عزت نفس، ترک تحصیل، افسردگی و بزهکاری^۴ را بروز می‌دهند (کارلسون و کرکوران^۵، ۲۰۰۱؛ ویلیامز و دونی-بریانت^۶، ۲۰۰۶؛ لانس‌فورد^۷، ۲۰۰۹؛ تیکوولوسکی^۸، ۲۰۱۱). فرزندان خانواده‌های تک‌والد ناشی از طلاق حداقل دو برابر فرزندان خانواده‌های سالم مشکلات تحصیلی دارند و احتمال ترک تحصیل آنها دو برابر دیگران است. اغلب آنها دارای مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی هستند. مادران و معلمان هم این مسئله را تایید می‌کنند. این نوجوانان در اثر طلاق والدین نه تنها دچار مشکلات رفتاری می‌شوند، بلکه بیش از فرزندان خانواده‌های سالم، نگران، گوشه‌گیر و افسرده هستند، از اعتماد به نفس کمتری برخوردارند و حس ناامیدی بیشتری دارند (پیکي^۹، ۲۰۰۳). تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده است که افراد دارای مشکلات رفتاری، نارسایی بیشتری در شناسایی، درک و مدیریت هیجانات داشته‌اند (ایسترگودئو و سالاروکا^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ وایلی، سبیراشتاين، فورنز و بریقام^{۱۱}، ۲۰۱۰)؛ و رفتارهای مشکل‌ساز آنها به نارسایی

¹. Emotional and behavioral difficulties

². Externalizing behavioral disorders

³. Internalizing behavioral disorders

⁴. Delinquency

⁵. Carlson & Corcoran

⁶. Williams & Dunne-Bryant

⁷. Lansford

⁸. Tichhovolsky

⁹. Pike

¹⁰. Esturgo-Deu & Sala-Roca

¹¹. Wiley, Siperstein, Forness & Brigham

طراحی برنامه آموزشی هوش هیجانی و مطالعه اثربخشی آن در ...

در هوش هیجانی مرتبط بوده است (براکت، مایر و وارنر^۱، ۲۰۰۴؛ پارکر^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ سیو^۳، ۲۰۰۹؛ ناوی و ردزون^۴، ۲۰۱۱).

آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و کسب مهارت در شناسایی، و کنترل و مدیریت هیجانات خود و دیگران موجب می‌شود تا افراد سازگاری بهتری داشته باشند (چن، لین و تئو^۵، ۲۰۰۶، همفری و همکاران^۶، ۲۰۰۷، جدای‌تاوی، ایساک و مصطفی^۷، ۲۰۱۱، پانیا و سانگ‌وان^۸، ۲۰۱۱؛ سالگورو، پالمرا و فرناندز-بروکال^۹، ۲۰۱۲؛ کومار، مهتا و ماهشواری^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ بروزس، میسلییدی و هادجیماتو، ۲۰۱۴؛ کومار و سینق، ۲۰۱۳؛ تیگاواتی، ۲۰۱۳؛ براکت، ریورز، ریورز و سالووی^{۱۱}، ۲۰۱۴)، از مهارت‌های گوش کردن به شیوه مؤثر استفاده کرده و از تبدیل ناگهانی هیجان‌ها به واکنش‌های منفی جلوگیری نمایند (سباروچی، چن و کاپوتی^{۱۲}، ۲۰۰۰). محققان برنامه‌های آموزشی گوناگونی جهت تقویت هوش هیجانی تدوین نموده‌اند که مقایسه ارزیابی‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون این گونه مداخلات نشان داده است هوش هیجانی این افراد بعد از شرکت در برنامه‌های آموزشی افزایش قابل توجهی داشته است (نلیس و همکاران، ۲۰۱۱؛ شوته، مالوف و سوراشتاینسون^{۱۳}، ۲۰۱۳).

بار-آن در سال ۱۹۹۷ تعریف خود را از هوش هیجانی این گونه ارائه کرد: هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌های غیرشناختی است که توان فرد را در مقابله با درخواست‌ها و فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد و در آخرین تعریف خود هوش هیجانی و اجتماعی را مجموعه‌ای از شایستگی‌ها و مهارت‌ها می‌داند که چگونگی فهم و بیان خود، فهم دیگران و ارتباط با آنها و کنار آمدن با درخواست‌های روزانه را تعیین می‌کند (بار-آن، ۲۰۱۰). هوش هیجانی از دیدگاه بار-آن توانایی‌های اجتماعی و هیجانی مرتبط به هم هستند که شامل توانایی درک و ابراز مؤثر خود، درک دیگران، برقراری ارتباط با آنها، مقابله با هیجان‌های قوی، سازگاری با تغییرات و حل مسائل اجتماعی و شخصی است. در مدل بار-آن هوش اجتماعی-هیجانی پنج مقوله کلی دارد که شامل

¹. Brackett, Mayer & Warner

². Parker

³. Siu

⁴. Nawi & Redzuan

⁵. Chen, Lin & Tu

⁶. Humphrey

⁷. Jdaitawi, Ishak & Mustafa

⁸. Punia & Sangwan

⁹. Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal

¹⁰. Kumar, Mehta & Maheshwari

¹¹. Brackett, Rivers, Reyes & Salovey

¹². Ciarrochi, Chen & Caputi

¹³. Schutte, Malouff. & Thorsteinsson

توانمندی‌های مرتبط به هم هستند و در مقایسه با سایر مدل‌های هوش هیجانی گسترده‌تر و جامع‌تر است:

مهارت‌های درون فردی^۱: توانایی آگاهی و درک هیجان‌های خود و شامل زیر مؤلفه‌های احترام به خود، جرات‌ورزی، خود شکوفایی، استقلال و خودآگاهی هیجانی می‌باشد.

مهارت‌های بین فردی^۲: توانایی آگاهی و درک هیجان‌های دیگران؛ دربرگیرنده مؤلفه‌های همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است.

توان سازگاری^۳: توانایی تغییر احساسات با توجه به موقعیت و شامل مؤلفه‌های حل مسئله و واقعیت آزمایی و انعطاف‌پذیری است.

مدیریت استرس^۴: توانایی مقابله با استرس و کنترل هیجان‌ها و مؤلفه‌های کنترل تکانه‌ها و تحمل استرس را در بر می‌گیرد.

خلق عمومی^۵: به احساس و ابراز هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی اشاره دارد و شامل مؤلفه‌های شادکامی و خوش‌بینی می‌شود (بار-آن، ۲۰۱۰؛ گایتري و میناکشی^۶، ۲۰۱۳).

علی‌رغم اینکه بسیاری از محققان اذعان دارند کودکان و نوجوانان خانواده‌های تک‌والد دارای مشکلات رفتاری بیشتری هستند و تلاش‌های مداخله‌گرانه آموزش هوش هیجانی تأثیر بالقوه‌ای در کاهش پرخاشگری، خشونت و دیگر رفتارهای مشکل‌ساز داشته است (متینگلی^۷، ۲۰۱۰؛ نلیس، کیودبک، میکو لاجازک و هنس^۸، ۲۰۰۹؛ جدای‌تاوی و همکاران، ۲۰۱۱؛ شهنی بیلاق، مکتبی، شکرکن، حقیقی و کیانپور، ۱۳۸۸؛ صفوی، موسوی و لطفی، ۱۳۸۸)، اما بررسی اثربخشی برنامه آموزش هوش هیجانی برای افراد با نیازهای ویژه از جمله نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری یک خلاء پژوهشی است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه در این طرح شامل تمامی نوجوانان با دامنه سنی ۱۳ تا ۱۶ دارای مشکلات هیجانی و رفتاری شهر تهران سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ که دارای خانواده‌های تک‌والد (محروم از پدر به

1. Intrapersonal skills

2. Interpersonal skills

3. Adaptability

4. Stress management

5. General mood

6. Gayathri & Meenakshi

7. Mattingle

8. Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne

دلیل طلاق والدین) و تحت پوشش سازمان بهزیستی می‌باشند، است. گروه نمونه شامل ۲۸ نفر بود که از طریق گزینش هدفمند انتخاب، و بعد از تقسیم تصادفی آزمودنی‌ها و افت آزمودنی‌ها یازده نفر در گروه آزمایشی و دوازده نفر در گروه کنترل شرکت داشتند. این مطالعه از نوع پژوهش‌های شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون^۱ و پیگیری با گروه کنترل است. داده‌های پژوهش حاضر در سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) گردآوری، و با روش تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری‌های مکرر تجزیه و تحلیل شده است.

ابزار

پرسشنامه نیازسنجی محقق ساخته

در این پژوهش به منظور شناسایی مهارت‌های مورد نیاز برای طراحی برنامه آموزشی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. برای تدوین این پرسشنامه مطالعه پیشینه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مادر آزمودنی‌ها صورت گرفت تا نیازهای فرزندان آنها شناسایی شود. یافته‌های حاصل از مطالعه پیشینه مرتبط با هوش هیجانی و مصاحبه‌ها، برای طراحی پرسشنامه نیازسنجی مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه مذکور در اختیار چهار نفر از اساتید روانشناسی قرار گرفت و پس از انجام اصلاحات لازم، نسخه اولیه آن تهیه شد. سپس توسط تعدادی از نوجوانان با مشکلات هیجانی و رفتاری تکمیل شد. این پرسشنامه از هیجده گزاره تشکیل شده است که شامل پانزده مهارت نظریه هوش هیجانی بار-آن بود. شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی زیاد تا هیچ (۵ تا ۰) است و درصد فراوانی هر مهارت محاسبه شد. هشت مهارت از بین مهارت‌های فوق و مهارت مدیریت تعارض که بر اساس پیشینه و مصاحبه با والدین به پرسشنامه نیازسنجی اضافه شده بود، دارای بیشترین درصد فراوانی بودند که به عنوان چارچوب برنامه آموزش هوش هیجانی انتخاب شدند.

پرسشنامه‌های مبتنی بر نظام سنجش آخنباخ

در این پژوهش برای اندازه‌گیری مشکلات هیجانی و رفتاری از نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ^۲ - فرم پرسشنامه رفتاری کودک و فرم خودسنجی نوجوانان استفاده شد که برای سنین یازده تا هیجده سال تهیه شده است. آخنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) براساس تحلیل عاملی که روی سوالات مربوط به مشکلات هیجانی و رفتاری پرسشنامه رفتاری کودک و فرم خودسنجی نوجوانان انجام دادند، مقیاس‌ها یا خرده‌آزمون‌هایی را استخراج کردند و آنها را مقیاس‌های مبتنی بر تجربه نام نهادند: اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتار

^۱. Quasi-Experimental Pre-Post Design

^۲. Achenbach System of Empirically Based Assessment

قانون شکنی، رفتار پرخاشگری، درونی‌سازی و مشکلات کلی. این دو فرم، مقیاس‌هایی مبتنی بر ویرایش چهارم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی نیز دارند که به ترتیب شامل مشکلات هیجانی، مشکلات اضطرابی، مشکلات نقص توجه/بیش‌فعالی، مشکلات سلوک، مشکلات رفتار مقابله‌ای و مشکلات جسمانی (آخنباخ و رسکورا، ۲۰۰۱؛ مینایی، ۱۳۹۰) می‌باشند.

ساختار عاملی ویرایش ۱۹۹۱ پرسشنامه رفتاری کودک توسط ددریک^۱ و همکاران (۱۹۹۷) در یک نمونه ۶۳۱ نفری از کودکان و نوجوانان ۸-۱۸ سال آمریکایی که مبتلا به اختلال‌های شدید هیجانی بودند با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. آنها سه مدل را مورد آزمون قرار دادند: الف) مدل هشت عاملی همبسته آخنباخ، ب) مدل هشت عاملی ناهمبسته، ج) مدل تک عاملی. نتایج مطالعه آنها نشان داد که مدل هشت عاملی همبسته آخنباخ از برازش قابل قبولی برخوردار است (آخنباخ و رسکورا، ۲۰۰۱؛ مینایی، ۱۳۹۰). مینایی (۱۳۸۶) نیز ساختار عاملی پرسشنامه رفتاری کودک را با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار داد و نتایج پژوهش او نشان داد که مدل عاملی همبسته آخنباخ از برازش خوبی با داده‌ها برخوردار است. علاوه بر این سندروم‌های این پرسشنامه همپوشی کامل با یکدیگر ندارند، یعنی واجد روایی تشخیصی هستند. مینایی در پژوهش دیگری (۱۳۸۵) همسانی درونی پرسشنامه رفتاری کودک و فرم خودسنجی نوجوانان را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ به دست آمد. ثبات زمانی مقیاس‌ها نیز با استفاده از روش آزمون-باز آزمون با یک فاصله زمانی پنج تا هشت هفته‌ای مورد بررسی قرار گرفت و دامنه ثبات زمانی از ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ حاصل شد. نتایج تحقیق وی نشان داد که پرسشنامه رفتاری کودک و فرم خودسنجی نوجوانان آخنباخ از قابلیت اعتماد و روایی مطلوبی برخوردارند و با اطمینان می‌توان از آنها برای سنجش اختلال‌های هیجانی و رفتاری کودکان و نوجوانان استفاده کرد. در این پژوهش پرسشنامه رفتاری کودک توسط والدین و فرم خودسنجی نوجوانان به صورت خودسنجی؛ فردی و گروهی توسط نوجوان تکمیل می‌شود. شایان ذکر است برای انتخاب آزمودنی‌ها و تشخیص مشکلات هیجانی و رفتاری آزمودنی‌ها از دو پرسشنامه، پرسشنامه رفتاری کودک و فرم خودسنجی نوجوانان استفاده شد ولی فقط داده‌های حاصل از پرسشنامه رفتاری کودک مورد تحلیل قرار گرفت.

^۱. Dedrick

طراحی برنامه آموزشی هوش هیجانی و مطالعه اثربخشی آن در ...

معرفی اجمالی برنامه آموزش هوش هیجانی

با توجه به اهمیت و برجسته شدن نه مهارت از طریق اجرای پرسشنامه نیازسنجی برای آزمودنی‌ها، برنامه ده جلسه‌ای بر مبنای نظریه بار-آن آماده و اجرا شد که فهرست کلی جلسه‌های آموزشی به شرح زیر می‌باشد (طرح کلی برنامه آموزش هوش هیجانی - پیوست ۱).

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، میانگین سنی گروه آزمایشی ۱۴/۳۶ با انحراف استاندارد ۱/۱۲ و گروه کنترل ۱۴/۴۸ با انحراف استاندارد ۱/۱۶ است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی هوشبهر، سال‌های طلاق والدین و نوع اختلال گروه نمونه

متغیر	طبقات	آزمایشی	کنترل
هوشبهر (تعداد)	زیر ۱۰۰	۹	۱۲
	بالای ۱۰۰	۲	۰
سال‌های طلاق والدین (سال)	زیر ۵	۵	۶
	بین ۵ تا ۱۰	۵	۶
	بالای ۱۰	۱	۰
نوع اختلال	عاطفی	۶	۳
	اضطرابی	۵	۹

در جدول ۲ میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رفتاری کودک ارائه شده است که نشانگر کاهش میانگین تقریباً کلیه خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایشی پس از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون) و افزایش ناچیز برخی از خرده‌مقیاس‌ها در مرحله پیگیری است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه نمونه در خرده مقیاس‌های پرسشنامه CBCL

خرده‌مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	خرده‌مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب و افسردگی	آزمایشی	پیش آزمون	۱۲/۸۲	۲/۱۴	مشکلات تفکر	پیش آزمون	پیش آزمون	۹/۵۵	۵/۵۲
		پس آزمون	۱۰/۸۲	۲/۱۸			پس آزمون	۹/۲۷	۵/۳۳
		پیگیری	۱۱/۰۹	۲/۴۳			پیگیری	۹/۲۷	۵/۳۳
کنترل	کنترل	پیش آزمون	۱۳/۸۳	۲/۵۲	مشکلات تفکر	پیش آزمون	پیش آزمون	۸/۵۰	۶/۶۷
		پس آزمون	۱۳/۸۳	۲/۵۲			پس آزمون	۸/۵۰	۶/۶۷
		پیگیری	۱۲/۸۳	۲/۵۲			پیگیری	۸/۵۰	۶/۶۷
گوشه‌گیری و افسردگی	آزمایشی	پیش آزمون	۸/۰۹	۲/۳۹	مشکلات توجه	پیش آزمون	پیش آزمون	۶/۸۲	۲/۹۳
		پس آزمون	۷/۲۷	۲/۳۷			پس آزمون	۶/۴۵	۲/۶۲
		پیگیری	۷/۳۶	۲/۲۵			پیگیری	۶/۴۵	۲/۶۲
کنترل	کنترل	پیش آزمون	۸/۷۵	۲/۹۹	مشکلات توجه	پیش آزمون	پیش آزمون	۹/۵۰	۲/۴۳
		پس آزمون	۸/۷۵	۲/۹۹			پس آزمون	۹/۵۰	۲/۴۳
		پیگیری	۸/۷۵	۲/۹۹			پیگیری	۹/۵۰	۲/۴۳
شکایات جسمانی	آزمایشی	پیش آزمون	۴/۵۵	۱/۰۴	رفتار قانون شکنی	پیش آزمون	پیش آزمون	۸/۱۸	۲/۸۲
		پس آزمون	۴/۰۹	۲/۱۱			پس آزمون	۸/۰۹	۲/۶۲
		پیگیری	۴/۹۲	۲/۱۱			پیگیری	۸/۰۹	۲/۶۲
کنترل	کنترل	پیش آزمون	۴/۹۲	۲/۱۱	مشکلات	پیش آزمون	پیش آزمون	۶/۳۳	۲/۱۵
		پس آزمون	۴/۹۲	۲/۱۱			پس آزمون	۶/۳۳	۲/۱۵
		پیگیری	۴/۹۲	۲/۱۱			پیگیری	۶/۳۳	۲/۱۵
مشکلات اجتماعی	آزمایشی	پیش آزمون	۵/۲۷	۲/۴۹	رفتار پرخاشگرانه	پیش آزمون	پیش آزمون	۱۰/۷۳	۲/۳۲
		پس آزمون	۵/۰۹	۲/۳۹			پس آزمون	۱۰/۰۹	۲/۳۳
		پیگیری	۵/۰۹	۲/۳۰			پیگیری	۹/۹۱	۲/۳۳
کنترل	کنترل	پیش آزمون	۶/۴۲	۲/۷۵	مشکلات اجتماعی	پیش آزمون	پیش آزمون	۹/۶۷	۴/۲۹
		پس آزمون	۶/۴۲	۲/۷۵			پس آزمون	۹/۶۷	۴/۲۹
		پیگیری	۶/۴۲	۲/۷۵			پیگیری	۹/۶۷	۴/۲۹

قبل از انجام تحلیل واریانس چندمتغیری با داده‌های اندازه‌گیری مکرر بر روی داده‌های پرسشنامه رفتاری کودک، برقراری مفروضه‌های نبود داده‌های پرت^۱، توزیع بهنجار متغیرها^۲، نبود تکینی^۳ و رابطه همخطی^۴ و همگنی واریانس‌ها^۵ متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت (میزر، گامست و گوارینو^۶، ۲۰۰۶). قبل از انجام هر نوع تحلیل، اطمینان از نبود داده‌های پرت حاصل شد. جهت بررسی بهنجاری توزیع متغیرها نیز به دلیل حضور کمتر از ۵۰ آزمودنی در هر یک از گروه‌ها، از آزمون شاپیرو و ویلک^۷ استفاده شد. نتایج آماره شاپیرو و ویلک برای تمامی این متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار نیست، لذا می‌توان برقراری مفروضه توزیع بهنجار را برای آنها در نظر گرفت. برقراری مفروضه همخطی از طریق بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای وابسته انجام شد. ماتریس ضرایب همبستگی حاصل نشان داد دامنه این ضرایب برای مراحل متفاوت اندازه‌گیری متغیر واحد در بالاترین میزان به ۰/۸۶ و برای مراحل متفاوت متغیرهای مختلف بین ۰/۱۱- و ۰/۶۹ است. تمامی این ضرایب در محدوده مجاز ۰/۴۰- تا ۰/۹۰ قرار دارد (کواکز و استید^۸، ۲۰۰۷). انجام تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه دو گروه کنترل و آزمایشی در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری نشان داد که اثر عامل گروه، زمان و تعامل گروه و زمان نیز معنادار است که نشان می‌دهد تغییرات نیمرخ گروه‌های آزمایشی و کنترل در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از هم تفاوت معناداری دارد. اندازه اثر این تغییرات به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ است که در حد متوسط و بالا بوده است.

جدول ۳. خلاصه یافته‌های تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه میانگین خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه CBCL گروه‌های آزمایشی و کنترل در اندازه‌گیری‌های سه‌گانه

منبع تغییر	نوع آزمون	ارزش	نسبت F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	ویلک	۰/۳۴	۳/۱۴	۸	۱۴	۰/۰۳	۰/۶۴
زمان	ویلک	۰/۱۶	۷/۵۴	۹	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴
زمان × گروه	ویلک	۰/۱۶	۷/۵۴	۹	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴

^۱. Absence of outlier variables and cases

^۲. Normality

^۳. Absence of singularity

^۴. Multicollinearity

^۵. Equality of variances

^۶. Meyers, Gamst & Guarino

^۷. Shapiro-wilk

^۸. Coakes & Steed

برای پیگیری نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری روی داده‌های حاصل از پرسشنامه رفتاری کودک، بررسی میزان پایداری نتایج حاصل و مشخص شدن اینکه تفاوت‌های ارائه شده بر اثر تغییرات در کدام یک از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه مذکور است، اقدام به بررسی آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها^۱ شد. انجام این آزمون نیازمند بررسی برقراری تساوی ماتریس‌های کوواریانس خطا بین مراحل سه‌گانه و آزمون کرویت موجهی است. معناداری برخی خرده‌مقیاس‌ها بر اساس شاخص آزمون کرویت نشان داد که مفروضه تساوی ماتریس کوواریانس خطا برقرار نبوده، و لذا برای جهت بررسی معناداری تفاوت‌های میانگین هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از شاخص گرین‌هاوس - گیسر^۲ استفاده شد.

نتایج حاصل از انجام آزمون اثر درون‌آزمودنی در جدول ۴ نشان داد به دلیل معناداری اثر عامل زمان و تعامل زمان و گروه می‌توان ترکیبی از نمرات خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه مشکلات رفتاری را یافت که تغییرات نیمرخ کل گروه مورد مطالعه در طول اندازه‌گیری‌ها و همچنین تفاوت‌های نیمرخ دو گروه آزمایشی و کنترل را در گذر مراحل مختلف اندازه‌گیری تبیین می‌نماید.

جدول ۴. خلاصه یافته‌های آزمون چندمتغیری اثر درون‌آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه CBCL در اندازه‌گیری‌های سه‌گانه

سطوح متغیر مستقل	نوع آزمون	ارزش	نسبت F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان	ویلیک	۰/۱۶	۶/۵۷	۱۶	۷۰	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰
زمان × گروه	ویلیک	۰/۱۶	۶/۵۷	۱۶	۷۰	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰

پیگیری تحلیل اثر درون‌آزمودنی‌ها و نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه میانگین متغیرها نشان داد برای تبیین اثر عامل زمان و تعامل زمان و گروه، خرده‌مقیاس‌های اضطراب افسردگی، گوشه‌گیری افسردگی، شکایات جسمانی و رفتار پرخاشگرانه دارای نسبت F معناداری در سطح معناداری $p < 0/05$ بودند. این یافته بدین معنا است که روند تغییرات میانگین این خرده‌مقیاس‌ها در دو گروه آزمایشی و کنترل یکسان نبوده است. لذا می‌توان بیان کرد که اثرات مداخله، افزایش قابل‌توجهی در این خرده‌مقیاس‌ها موجب شده است.

^۱. Within subject effect
^۲. Greenhouse- Geisser

طراحی برنامه آموزشی هوش هیجانی و مطالعه اثربخشی آن در ...

جدول ۵. نتایج آزمون‌های یک‌راهه مقایسه میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه CBCL در اندازه‌گیری‌های سه‌گانه

منبع	خرده‌مقیاس	نوع سوم مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان	اضطراب افسردگی	۱۳/۵۰	۱/۱۲	۱۵/۶۵	۰/۰۰۰۵	۰/۴۳
	گوشه‌گیری	۲/۳۱	۱/۲۴	۱۳/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	افسردگی	۰/۷۹	۱	۶/۲۷	۰/۰۳	۰/۲۰
	شکایات جسمانی	۰/۱۳	۱/۹۶	۱/۵۱	۰/۲۳	۰/۰۷
	مشکلات اجتماعی	۰/۲۹	۱	۴/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۶
	مشکلات تفکر	۰/۵۱	۱	۳/۵۱	۰/۰۷	۰/۱۴
	مشکلات توجه	۰/۰۳	۱	۱/۱۰	۰/۳۱	۰/۰۵
	رفتار قانون‌شکنی	۲/۱۲	۱/۰۴	۶/۱۲	۰/۰۲	۰/۲۳
	رفتار پرخاشگرانه	۱۳/۵۰	۱/۱۲	۱۵/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	گوشه‌گیری	۲/۳۱	۱/۲۴	۱۳/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹
گروه	افسردگی	۰/۷۹	۱	۵/۲۷	۰/۰۳	۰/۲۰
	شکایات جسمانی	۰/۱۳	۱/۹۶	۱/۵۱	۰/۲۳	۰/۰۷
	مشکلات اجتماعی	۰/۲۹	۱	۴/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۶
	مشکلات تفکر	۰/۵۱	۱	۳/۵۱	۰/۰۸	۰/۱۴
	مشکلات توجه	۰/۰۳	۱	۱/۱۰	۰/۳۱	۰/۰۵
	رفتار قانون‌شکنی	۲/۱۲	۱/۰۴	۶/۱۲	۰/۰۲	۰/۲۳

به‌منظور پی بردن به اینکه آیا تغییرات میانگین خرده‌مقیاس‌های مشکلات رفتاری در دو گروه کنترل و آزمایشی از هم متفاوت است یا نه؟، اقدام به بررسی اثر عامل بین‌آزمودنی‌ها^۱ شد. البته قبل از انجام این تحلیل، تساوی بین ماتریس واریانس خطا داده‌ها در دو گروه آزمایشی و کنترل مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آزمون لوین حاکی از آن بود که فرض همسانی واریانس خطاهای این نمره‌ها برقرار است.

^۱. Between group subject effect

جدول ۶. نتایج آزمون‌های اثر بین گروهی میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه CBCL

خرده‌مقیاس	نوع سوم مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب افسردگی	۲۹/۲۵	۱	۵/۳۷	۰/۰۳	۰/۲۰
گوشه‌گیری افسردگی	۷/۹۱	۱	۱/۱۰	۰/۳۱	۰/۰۵
شکایات جسمانی	۲/۶۱	۱	۰/۸۴	۰/۳۷	۰/۰۴
مشکلات اجتماعی	۹/۱۷	۱	۱/۳۸	۰/۲۵	۰/۰۶
مشکلات تفکر	۴/۲۸	۱	۰/۱۱	۰/۷۴	۰/۰۰۵
مشکلات توجه	۴۹/۰۷	۱	۵/۰۹	۰/۰۴	۰/۲۰
رفتار قانون‌شکنی	۱۸/۳۵	۱	۲/۰۷	۰/۱۷	۰/۰۹
رفتار پرخاشگرانه	۱/۹۰	۱	۰/۱۳	۰/۷۲	۰/۰۰۶

نتایج حاصل از آزمون اثر بین آزمودنی‌ها در جدول ۶ نشان داد تغییرات میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس‌های اضطراب افسردگی و مشکلات توجه در سطح معناداری $p < 0/05$ از هم تفاوت داشتند. این در حالی است که این دو گروه در دیگر خرده‌مقیاس‌ها تفاوت معناداری نداشتند. این یافته بدین معنا است که تفاوت‌های دو گروه کنترل و آزمایشی، در اثر مداخله در میانگین خرده‌مقیاس‌های اضطراب افسردگی و مشکلات توجه بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مهارت‌های هوش هیجانی، این برنامه روی چهارده نفر از نوجوانان تک‌والد دارای مشکلات هیجانی و رفتاری اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر بیانگر تاثیر برنامه آموزشی بر کاهش مشکلات رفتاری آزمودنی‌ها است.

یافته‌های حاصل از اجرای پرسشنامه رفتاری کودک (CBCL) بیانگر تاثیر معنادار آموزش بر کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان تک‌والد با مشکلات رفتاری و هیجانی در مقایسه با گروه کنترل است. با مراجعه به جدول ۲ می‌توان به کاهش چشمگیر میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایشی در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رفتاری کودک در مرحله پس‌آزمون پی برد، در حالی که این تغییرات در گروه کنترل چندان محسوس نیست. در واقع میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه نشانگر کاهش میانگین تقریباً تمامی خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایشی پس از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون)، و افزایش ناچیز برخی از خرده‌مقیاس‌ها در مرحله پیگیری است. این در حالی است که گروه کنترل تقریباً در هیچ یک از خرده‌مقیاس‌ها در بین هر سه مرحله تغییری را نشان نمی‌دهد.

با مراجعه به جدول ۳ می‌توان دریافت، تغییرات نیم‌رخ گروه‌های آزمایشی و کنترل در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از هم تفاوت معناداری دارد. اندازه اثر این تغییرات به ترتیب $0/64$ ، $0/84$ و $0/84$.

است که در حد متوسط و بالا بوده است. در واقع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری آزمودنی‌ها بوده است. این یافته با یافته‌های فریدمن (۲۰۰۳)، ونروی^۱ (۲۰۰۶)، کومار (۲۰۰۷)، یلمز^۲ (۲۰۰۹) آل سعید، استوارت-هامیلتون و بردسی^۳ (۲۰۱۳)، سعدی و همکاران (۲۰۱۲)، شبا و اله وردیان (۲۰۱۳) همسو، و همگی شواهدی دال بر توانایی افراد برای بهبود مشکلات رفتاری و هیجانی از طریق برنامه‌های آموزشی منظم هوش هیجانی ارائه دادند. در راستای مشخص کردن پایداری آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در زمینه کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری، یافته‌های حاصل از مقایسه دو به دو پس‌آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رفتاری کودک نشان داد که بین پس‌آزمون و مرحله پیگیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای از لحاظ آماری وجود ندارد که نشان از پایداری اثر برنامه هوش هیجانی بر کاهش رفتاری آزمونی‌ها است. به نظر می‌رسد علاوه بر تأثیرگذاری برنامه آموزش هوش هیجانی، فراهم‌سازی زمینه ارائه خدمات مختلف به آزمودنی‌ها از سوی محقق نیز، در به‌دست آوردن اثر طولانی‌مدت و پایدار آموزش هوش هیجانی در کاهش مشکلات رفتاری نقش مهمی داشته است.

با مراجعه به جدول ۶ می‌توان دریافت، اثربخشی برنامه هوش هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری در خرده‌مقیاس‌های اضطراب افسردگی و مشکلات توجه در سطح معناداری $p < 0.05$ است. این یافته بدین معنا است که تفاوت‌های دو گروه کنترل و آزمایش، در اثر مداخله در میانگین خرده‌مقیاس‌های اضطراب افسردگی و مشکلات توجه بوده است. این یافته با یافته‌های مارتینز، رومالو و رومین^۴ (۲۰۱۰)، داویس و همفری^۵ (۲۰۱۲)، پولا^۶، ۲۰۱۰؛ آرندت و فیوجیورا^۷ (۲۰۱۴) و اوزلیک^۸ (۲۰۰۷) که بر اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش افسردگی و اضطراب صحنه گذاشته‌اند، همسو است. این محققان بر حمایت اجتماعی و رضایت‌مندی افرادی که از توانایی کنترل هیجانات بیشتر برخوردارند، تأکید کرده، و معتقدند که همین حمایت منجر به مصونیت از حالات افسردگی می‌شود. ارتباط هوش هیجانی با توانایی همدلی و مدیریت خلق (سیاروچی، چن و کاپوتی، ۲۰۰۰)، و همچنین مدیریت هیجانات دیگران می‌تواند در کاهش آسیب‌پذیری روانی فرد در مقابل فشارهای روانی تأثیر بگذارد.

1. Vanroy

2. Yilmaz

3. Al Said, Stuart-Hamilton & Birdsey

4. Martins, Ramalho & Morin

5. Davis & Humphrey

6. Poulou

7. Arndt & Fujiwara

8. Ozcelik

محققان بر نقش هوش هیجانی بر توانایی کنترل احساسات و هیجانات خود و دیگران، و همچنین استفاده از این اطلاعات برای هدایت تفکر و عمل شخص تاکید دارند. نوجوانانی که احساسات خود را تشخیص می‌دهند و معنی ضمنی آن را درک می‌کنند به گونه مؤثرتری تجربه هیجانی خود را تنظیم کرده، و در نتیجه در سازگاری با تجربه‌های منفی موفقیت بیشتری دارند. ارائه مهارت‌های هوش هیجانی که ابتدا بر شناسایی هیجان‌ها و در نهایت بر کنترل آنها تأکید می‌کند، می‌تواند به کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان کمک نماید. با توجه به اینکه برنامه آموزشی هوش هیجانی در این پژوهش به آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان‌ها در خود و دیگران و به‌ویژه بر بعد کنترل هیجان‌ها تأکید ویژه‌ای داشته است، بنابراین مشکلات رفتاری آزمودنی‌ها تحت تأثیر این برنامه کاهش معناداری پیدا کرده است. همچنان که برنامه‌های مختلف آموزشی مبتنی بر هوش هیجانی به رشد روابط مثبت با معلمان، والدین، همسالان و مهارت‌های مقابله‌ای در نوجوانان (داویدسون، دماری^۱، ۲۰۰۷) و پرخاشگری کمتری نسبت به همسالان و معلمان (روبین^۲، ۱۹۹۹) منجر شده است.

به نظر می‌رسد، همان طور که بار-آن (۲۰۱۰) تأکید کرده است، اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در بهبود عملکرد، مستلزم برگزاری کارگاه‌های منظم آموزشی باشد. از آنجاکه نشخوارهای منفی آزمودنی‌های این پژوهش در خصوص مسائل و مشکلات روزمره ناشی از طلاق والدین و به‌کارگیری شیوه‌های غیرمنطقی برای حل تعارضات، منجر به افزایش مشکلات رفتاری و هیجانی آزمودنی‌ها شده و روابط بین فردی و درون فردی آنها را تحت شعاع خود قرار داده است؛ با آشکارسازی آسیب‌های ناشی از این تعارضات و مشخص کردن روش‌های ناکارآمدی که تاکنون به‌کار برده‌اند؛ جایگزین کردن و آموزش مهارت‌های مهارت‌های مختلف هوش هیجانی مانند مدیریت استرس و مدیریت خشم، خوش‌بینی و نگاه امیدوارانه به آینده برای شرکت در جلسات آموزشی و پیگیری مراحل و تمرینات آموزشی، کمک شایانی به آزمودنی‌های این پژوهش نموده است.

در مطالعه حاضر محدودیت‌هایی از نظر روش‌شناختی وجود داشت که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

- ۱- در این پژوهش اثر هائورن کنترل نشده است، زیرا ممکن است واکنش شرکت‌کننده‌ها در حین اجرای آزمایشی با شرایط طبیعی تفاوت داشته باشد و قرار گرفتن در شرایط آزمایشی موجب توجه و انگیزش زیادتر و احتمالاً پاسخ جامعه‌پسند شود. این امر می‌تواند تعمیم نتایج و روایی بیرونی را تهدید نماید.
- ۲- ابزارهای به‌کار رفته در این پژوهش آزمون‌های مداد و کاغذی و خودگزارشی بوده‌اند که این نوع ابزارها محدودیت‌های خاص خود را دارند و ممکن است از مشاهده و مصاحبه نتیجه متفاوتی به‌دست آید.

^۱. Davidson & DeMaria

^۲. Rubin

طراحی برنامه آموزشی هوش هیجانی و مطالعه اثربخشی آن در ...

همچنین به کارگیری آزمون‌های مذکور در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری می‌تواند اثر انتقال ایجاد کند و حساسیت شرکت‌کننده‌ها را برانگیزد.

به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود:

پژوهش‌هایی برای بررسی تأثیر برنامه مداخله‌ای هوش هیجانی در آزمون‌های مختلف انجام دهند و از برنامه‌های مداخله‌ای متفاوت برای کنترل بهتر متغیرهای مزاحم و افزایش روایی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر بهره‌مند شوند.

منابع

- آخنباخ، توماس و رسکورا، لسلی (۲۰۰۱). *کتابچه راهنمای فرم‌های سن مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ*. ترجمه اصغر مینایی (۱۳۹۰). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۹۱). *خانواده و کودکان با نیازهای ویژه*. تهران: انتشارات آوای نور.
- شهنی‌بیلاق، منیجه؛ مکتبی، غلامحسین؛ شکرکن، حسین؛ حقیقی، جمال و کیانپور، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۴، ۱، ۳-۲۶.
- صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم 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 پژوهنده دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۱۴، ۵، ۲۵۵-۲۶۱.
- مینایی، اصغر (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی پرسشنامه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۱۹، ۵۲۹-۵۵۸.
- مینایی، اصغر (۱۳۸۶). بررسی ساختار عاملی سوالات سندرومی پرسشنامه رفتاری کودک (CBCL) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی. *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۷، ۹۳-۱۱۴.

Al-Said, T. B. T., Birdsey, N. & Stuart-Hamilton, I. (2013). *Psychometric properties of Bar-On emotional quotient inventory youth version among Omani children. International Journal of Learning Management Systems, 1(2), 13-24.*

Arndt, J. E. & Fujiwara, E. (2014). *Interactions between emotion regulation and mental health. Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 1(5), 8-16.*

Bar-On, R. (2010). *Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. South African Journal of Psychology, 40(1), 54-62.*

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. Learning and Individual Differences, 22(2), 218-224.*

Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). *Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. Personality and Individual Differences, 36, 1387-1402.*

- Brouzos, A., Misailidi, P. & Hadjimattheou, A. (2014). *Emotional intelligence, socio- emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age*. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 83-99.
- Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001). *Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes*. *Journal of Marriage and Family*, 63, 779-792.
- Chen, F. S., Lin, Y. M., & Chia An Tu, C.A. (2006) *A study of the emotional intelligence and life adjustment of senior high school students*. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 5(3), 473-476.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Coakes, S. J., & Steed, L. G. (2007). *SPSS: Analysis without Anguish: Version 14.0 for Windows*. Brisbane: John Wiley & Sons Australia Ltd.
- Davidson, L. M. & Demaray, M. K. (2007). *Social support as a moderator between victimization and internalizing externalizing distress from bullying*. *School Psychology Review*, 36, 383-405.
- Davis, S. K. & Humphrey, N. (2012). *Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability*. *Personality and Individual Differences*, 52, 144-149.
- Esturgo-Deu, M. E. & Sala-Roca, J. (2010). *Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 830-837
- Freedman, J. (2003). *Key lessons from 35 years of social-emotional education: how self-science builds self-awareness, positive relationships and healthy decision-making*. *Perspectives in Education*, 21, 69-80.
- Gayathri, N. & Meenakshi, K. (2013). *A literature review of emotional intelligence*. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 42- 51.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). *Emotional intelligence and education: A critical review*. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Jdaitawi, M. T., Ishak, N. & Mustafa, F. T. (2011). *Emotional intelligence in modifying social and academic adjustment among first year university students in North Jordan*. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 393-413.
- Kamour, M. T. (2007). *Constructing a Counseling Program Based on Goleman's Theory of Emotional Intelligence and Measuring Its Effects on Reducing Aggressive Behaviors and Negative Attitudes of Primary Stage Students Towards School in Jordan*. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Jordan.
- Kumar, S. & Singh, J. (2013). *Emotional intelligence and adjustment among visually impaired and sighted school students*. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 2(8), 69-85.
- Kumar, V., Mehta, M. & Maheshwari, N. (2013). *Effect of emotional intelligence on the achievement motivation, psychological adjustment and scholastic performance*

- of secondary school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 60-67.
- Lansford, J. E. (2009). Parental divorce and children's adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140-152.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mattingly, H. J. (2010). *Emotional Intelligence and Problem Behaviors*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Psychology, Walden University.
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino A. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nawi, N. H. & Redzuan, M. (2011). Emotional intelligence, personality and self-esteem: A comparison of the characteristics among two categories of subjects. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(8), 238-247.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Ozcelik, M. (2007). *The Effect of the Emotional Intelligence Skills Training Program on the Depression and Anxiety Levels of Martyr Families*. Unpublished doctoral dissertation, Social Sciences Institute, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey.
- Parker, J. D., Ronald, E., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Pike, L. T. (2003). The adjustment of Australian children growing up in single parent families as measured by their competence and self-esteem. *Journal of Childhood*, 10(2), 181-200.
- Poulou, M. S. (2010). The role of trait emotional intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioral strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perceptions. *The International of Emotional education*, 2(2), 30-47.
- Punia, S. & Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2(2), 83-87.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional Intelligence and Its Role in Mitigating Aggression: A Correlational Study of the Relationship between Emotional Intelligence and Aggression in Urban Adolescents*. Unpublished manuscript, immaculate college, Immaculata, PA.

- Saadi, Z. E., Honarmand, M. M., Najarian, B., Ahadi, H. & Askari, P. (2012). Evaluation of the effect of emotional intelligence training on reducing aggression in second year high school female students. *Journal of American Science*, 8, 209-212.
- Salguero, J. M., Palomera, R. & Fernández-Berrocal, P. (2011). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Shahba, S. & Allahviridiyani, K. (2013). Comparative study of problem-solving and emotional intelligence on decreasing of third grade girl students' aggression of the Rajaei guidance school of Tehran. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 778 – 780.
- Siu, A. F. Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553–557.
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive Psychology. Third Edition*. Australia, Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Thilagavathy, T. (2013). Adjustment and emotional intelligence of high school teachers in Tiruvarur district. *International Journal of Teacher Educational Research*, 2(5), 319-462.
- Tichovolsky, M. H. (2011). *Parenting and parent predictors of changes in child behavior problems. A dissertation submitted to the graduate school of the University of Massachusetts Amherst in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science*.
- Vanroy, S. (2006). Emotional intelligence training and its effects on aggression in offender adolescents. *Journal of Personality*, 37, 68-70.
- Wiley, A. L., Siperstein, G. N., Forness, S. R., & Brigham, F. J. (2010). School context and the problem behavior and social skills of students with emotional disturbance. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 451–461.
- Williams, K., & Dunne-Bryant, A. (2006). Divorce and adult psychological well-being: Clarifying the role of gender and child age. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1178–1196.
- Yilmaz, M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(4), 565-576.

طرح کلی برنامه آموزش هوش هیجانی

جلسه	موضوع	هدف	مواد، روش و نحوه اجرا
۱	خودآگاهی هیجانی	هدف از این جلسه افزایش توانایی شناخت احساسات خود و دیگران، شناسایی عوامل منحصر به فرد خود، توانمندی‌ها، ضعف‌ها و نیازهای خود است.	از طریق ارائه کاربرگ‌های مختلف و سناریوهای مختلف، شناخت احساسات خود و دیگران، بازناسی حالات هیجانی متفاوت، شناخت نقاط قوت و علایق خود تمرین شد.
۲	همدلی	در این جلسه به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود توانایی درک و شناخت احساس دیگران را به‌دست آورند.	سناریوها و فعالیت‌های مختلفی برای تمرین این مهارت ارائه شد. مانند: همکلاسی شما هنگام رفتن به ناهارخوری مدرسه از پله‌ها می‌افتد هم کلاسی شما پایش می‌شکند و به کلاس نمی‌آید
۳	جرات‌ورزی	هدف این جلسه کمک به شرکت‌کنندگان در جهت افزایش توانایی ابراز احساسات، باورها و افکار صریح و دفاع از مهارت‌های سازنده و برحق خود بدون خشونت و پرخاشگری است.	در این جلسه رفتار منفعل، پرخاشگرانه، جسورانه و ویژگی‌های آنها از طریق بحث، ارائه کاربرگ، اجرای سناریو و کلیپ آموزشی تعریف شد.
۴	روابط بین فردی	هدف از این جلسه افزایش توانایی برقراری و حفظ روابط رضایت‌بخش دوجانبه‌ای که به واسطه صمیمیت و مبادله عواطف مشخص می‌شود.	شکل‌های مختلف ارتباطی از طریق ارائه کاربرگ، بازی گروهی و فعالیت‌های مختلف به‌صورت عملی تمرین شد.
۵ و ۶	کنترل خشم و تکانه	هدف از این جلسه قابلیت پذیرش تکانه‌های پرخاشگرانه، خودداری و کنترل خشم است.	تعریف خشم و پرخاشگری، عوامل برانگیزاننده خشم، روش‌های مواجهه با آن، تکنیک‌های آرام‌بخشی ذهن یا آرام‌سازی با ارائه کاربرگ و انجام فعالیت‌های عملی صورت گرفت.
۷	حل مسئله	در این جلسه به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود تا بتوانند مشکل را شناسایی و تعریف کنند، راه‌حل‌های مؤثر را خلق و اجرا نمایند.	در این جلسه با ارائه کاربرگ، فعالیت‌های عملی مراحل اصلی حل مسئله انجام شد.
۸	مدیریت استرس	هدف از این جلسه توانایی مقاومت و تحمل در برابر وقایع زیان‌آور و موقعیت‌های تنش‌زا بدون برخورداری از احساس شکست است.	در این جلسه با ارائه کاربرگ، فعالیت‌های عملی تأثیر استرس بر بدن، افکار و احساسات و رفتار توضیح داده می‌شود.
۹	مدیریت تعارض	در این جلسه در خصوص توانایی شناسایی و اداره تعارض با یک شیوه معقول، عادلانه و کارآمد بحث می‌شود.	تعریف تعارض، دلایل مثبت تعارض، دلایل منفی تعارض، پیامدهای عدم حل تعارض، انواع سبک‌های حل تعارض و چگونگی استفاده از آن روشن می‌شود.
۱۰	خوش‌بینی	هدف از این جلسه توانایی دیدن قسمت روشن‌تر زندگی و حفظ نگرش‌های مثبت، حتی در رویارویی با مخالفت‌ها و مشکلات است.	کلیپ آموزشی، کاربرگ، سناریو و فعالیت‌های عملی از ابزارهای آموزشی این جلسه بود.