

# بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی به روش درونگردی جذب و انطباق بر تاب آوری و پرخاشگری در دختران نوجوان<sup>۱</sup>

فاطمه شورچی گلنگدري<sup>۲</sup>

فریده حسین ثابت<sup>۳</sup>

یحیی مهاجر<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۲۱

تاریخ وصول: ۹۱/۵/۸

## چکیده

مقدمه: ناتوانی در کنترل و مهار پرخاشگری و فقدان تاب آوری از موضوعاتی است که نوجوانان با آن درگیرند. برای پاسخ به این نیاز آموزش هوش هیجانی به روش درونگردی جذب و انطباق به آنها ارائه گردید. روش: در این پژوهش از طرح آزمایشی از نوع پیش آزمون \_ پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر نوجوان به صورت تصادفی و خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. افراد گروه آزمایش تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند. گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. قبل و بعد از آموزش و ۱۰ هفته بعد از اتمام آموزش پرسشنامه پرخاشگری «باس و پری<sup>۵</sup>» و مقیاس تاب آوری «کونر و دیویدسون<sup>۶</sup>» اجرا شد.

۱- این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه دانشگاه علامه طباطبایی است

۲- دانش آموخته دوره کارشناسی ارشد روانشناسی مشاوره دانشگاه علامه طباطبایی hoseinsabet@atu.ac.ir

۳- استادیار گروه روانشناسی بالینی و عمومی دانشگاه علامه طباطبایی

۴- استادیار گروه سنجش و اندازه گیری دانشگاه علامه طباطبایی

5. Buss and Perry

6. Davidson and Connor

نتایج: داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که میزان پرخاشگری کلی و نیز تمام مؤلفه‌های آن در گروه آزمایشی کاهش یافته است که تا زمان پیگیری نیز ادامه داشت. میزان تاب‌آوری نیز افزایش داشت. به نظر می‌رسد آموزش هوش هیجانی به روش درونگردی جذب و انطباق برای کاهش پرخاشگری و افزایش تاب‌آوری در نوجوانان مفید است از این رو می‌توان این آموزش را در مدارس و دیگر مراکز آموزشی جهت ارتقای سطح تاب‌آوری و نیز کاهش پرخاشگری به کار برد. نمونه‌های بزرگتر و متنوع‌تر به فهم بهتر سودمندی این شیوه مداخله کمک خواهد کرد.

**واژگان کلیدی:** هوش هیجانی، تاب‌آوری، پرخاشگری، روش درونگردی جذب و انطباق.

#### مقدمه

انسان موجودی سرشار از احساس و هیجان است. از دیدگاه ارسطو، مشکل انسان در این نیست که از هیجان برخوردار است بلکه آنچه اهمیت دارد، مناسب‌ترین هیجان و نحوه ابراز آن است (گلمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، ترجمه پارسا، ۱۳۸۴). ارزشمندترین دارایی یک فرد هیجان است و همه لذت‌ها و شادی‌ها از طریق هیجان‌ات تجربه می‌شوند. هیجان‌ها احساساتی هستند که به زندگی شور و نشاط می‌دهند و اجازه می‌دهند شادی‌ها و غم‌های زندگی را تجربه کنیم (آقایار و شریفی درآمدی، ۱۳۸۶).

بررسی تأثیر عواطف و احساسات بر رفتار، آخرین تلاش برای درک، فهم و علت‌پویایی شخصیت انسان است، بر این اساس هوش هیجانی به عنوان آگاهی از این موضوع است که چگونه حالات عاطفی بر افکار و رفتار ما تأثیر می‌گذارند (بار - آن و پارکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

1. Golman, D.

2. Bar- On, R& Parker, DA.

هوش هیجانی مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و مهارت‌هایی است که فرد برای سازگاری مؤثر با محیط و کسب موفقیت در زندگی به دست می‌آورد (بار- آن و پارکر، ۲۰۰۵). اسکات، مالوف، تورستینسون، بهولار و روک<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) هوش هیجانی را، اثر متقابل بین هیجان و شناخت که منجر به عملکردهای انطباقی می‌شود، می‌دانند. به بیان دیگر هوش هیجانی شامل اظهار نمودن هیجان‌ها، حساسیت هیجانی و کنترل هیجانی است (ریگیو و ریچارد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) و از دیدگاه کزوآرا و بولوک<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، توانایی تشخیص هیجان خود و دیگران و تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های اجتماعی تعریف شده است.

امروزه برای هوش هیجانی مدل‌های متعددی مطرح شده که به مدل توانایی (سالووی، مایر و کاروسو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) و مدل ترکیبی (بار- آن و پارکر، ۲۰۰۵ و گلنن، ۱۹۹۵) تقسیم می‌شوند. این الگوها گرچه به لحاظ نظری چارچوب‌های متنوعی دارند اما در تضاد با یکدیگر نیستند و تنها چشم اندازه‌های نسبتاً متفاوتی دارند. در مدل توانایی تأکید بر پردازش شناختی و اختلالات هیجانی است حال آنکه در مدل ترکیبی توانایی‌های عاطفی همراه با آمادگی‌های شخصیتی، هیجانی و انگیزشی، سازه هوش هیجانی را شکل می‌دهند (بار- آن، ۲۰۰۶).

به اعتقاد گلنن (۱۹۹۵)، مدارس نخستین فضاهای اجتماعی‌اند که می‌توانند خلأها و ضعف‌های کودکان را در زمینه رشد و تعالی عواطف و تعاملات اجتماعی برطرف سازند و با آموزش و پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان، حس رقابت جوئی‌های آزارنده، رقابت‌های سنتی و نظارت‌های مرضی آنان را بر اعمال یکدیگر اصلاح و ترمیم کنند. هین<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) سواد هیجانی را توانایی بیان احساسات با کلمه‌های احساسی خاص در قالب جمله‌های کوتاه سه کلمه‌ای می‌داند و هدف از رشد سواد هیجانی را تعریف دقیق احساسات و

1. Schutte, NS., Malouff, JM., Thorsteinsson, EB., Bhullar, N. & Rooke, SE.

2. Riggio, R, Richard, J.

3. Koczwara, A Bullock, T.

4. Salovey, P., Mayer, JD. & Caruso, D

5. Hein, S.

برقراری ارتباط با آنها عنوان می‌کند. هدفی که لازم است در مدارس و بین دانش‌آموزان جستجو شود.

انسان اعم از بزرگسال، نوجوان و کودک دارای نیازهای متنوع و گوناگونی است و پیوسته نیز در جهت ارضاء این نیازها تلاش می‌کند (نوابی نژاد، ۱۳۸۳). در این میان نوجوانان به دلیل تحریکات شدید فیزیولوژیک، احتمال آسیب‌پذیری بیشتری دارند و در دوره‌ای پرکشمکش و بحرانی به سر می‌برند. بیشترین و شایع‌ترین هیجان تجربه شده در نوجوانی و جوانی خشم و پرخاشگری است. از آنجایی که پرخاشگری باعث آسیب‌های عاطفی، روانشناختی و یا جسمانی به دیگران می‌شود (گویرین و هنسی<sup>۱</sup>، ترجمه توزنده جانی و کمال پور، ۱۳۸۶)، نیاز به آموزش و راهنمایی درباره نحوه ابراز و کنترل آن، امری ضروری به نظر می‌رسد.

بر همین اساس یکی از سازمان‌های اصلی شخصیت که برای فهم، انگیزش، هیجان و رفتار مفهوم سازی شده است، تاب آوری نام دارد (بلاک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). کونر و دیویدسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) که تاب آوری را در حوزه‌های اجتماعی مورد مطالعه قرار داده‌اند، معتقدند تاب آوری تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده فرد در محیط است. آنها تاب آوری را توانمندی فرد در برقراری تعامل زیستی-روانی در شرایط خطرناک می‌دانند. به عبارت دیگر به عنوان یک توانایی، تاب آوری متعلق به افرادی است که در معرض عوامل خطر مشخص قرار می‌گیرند و می‌توانند بر آن خطرات غلبه کنند و از پیامدهای منفی نظیر بزهکاری و مشکلات رفتاری اجتناب نمایند.

تاب آوری باعث می‌شود که افراد در شرایط دشوار و با وجود عوامل خطر از ظرفیت‌های موجود خود در دستیابی به موفقیت و رشد زندگی فردی خود استفاده کنند و از این چالش‌ها به عنوان فرصتی برای توانمند کردن خود بهره‌جویند (محمدی، ۱۳۸۴).

- 
1. Goering, S., Chensey, E.
  2. Block, J.
  3. Connor, L. & Davidson, M.

جنبش سوادآموزی هیجانی<sup>۱</sup> به جای استفاده از عاطفه برای آموزش، خود عاطفه را آموزش می‌دهد (گلمن، ۱۹۹۵) بر طبق پژوهشی که کونر و اسلیر<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) انجام داده‌اند رابطه مثبت و معنی داری بین هوش هیجانی و تاب آوری مشاهده شده است و این دو متغیر در پیشرفت آدمی نقشی اساسی دارند. بنابراین به نظر می‌رسد آموزش هوش هیجانی و پرورش آن در پیشرفت افراد و رفع مشکلات آنان و نیز آگاهی بر هیجان‌ها و کنترل مناسب آنها به ویژه احساسات مخرب و مشکل ساز و نیز افزایش توان مقابله با شرایط سخت موثر باشد.

آموزش هوش هیجانی به روش درونگردي جذب و انطباق مانند سفری در درون انسان است که از آگاهی به نیازها، حالت‌های من و تجربه هیجان‌ها و آگاهی از مکانیزم‌های دفاعی شروع می‌شود (جذب) و به انعطاف پذیری و افزایش قدرت انتخاب رسیده تا فرد بتواند به مهارت‌های بین فردی و کنترل هیجان‌های منفی و مقابله با آن و تحقق خود دست یابد (انطباق). در این مسیر به منظور ایجاد خودآگاهی، آزمودنی‌ها با تعریف آگاهی و بررسی نیازها و درجه‌بندی آن و حالت‌های من (من کودک، من بالغ و من والد) آشنا می‌شوند. سپس فرد رفتارهای خود را به یکی از آن حالت‌ها نسبت می‌دهد تا بتواند حالت غالب من خود را تشخیص دهد، در ادامه با تصویرسازی خیالی برخی از رویدادها که منجر به خشم، دلسوزی، اشتیاق و بی‌زاری و... می‌شود، در موقعیت تجربه هیجانی قرار می‌گیرد. آنگاه با توجه به یکی از حالت‌های من، برای رسیدن به تعادل جسمانی و روانی از یکی از مکانیسم‌های دفاعی استفاده می‌کند. این مکانیسم‌ها قبل از تصویر سازی برای آزمودنی‌ها توضیح داده می‌شود. تقویت انعطاف پذیری از طریق لیست کردن باورهای منفی و طرح ABCD الیس<sup>۳</sup> و آموزش شیوه‌های اسناد در زمینه هیجان و تأثیر حالت‌های من بر این شیوه‌های اسنادی انجام می‌شود (اسمعیلی، ۱۳۸۳).

1. Emotinal Literacy Movement

2. Connor, B. & Slear, Sh

3. Ellis, A.

برنامه اشاره شده تقویت قوه انتخاب را از طریق آموزش ابراز وجود و مهارت‌های ارتباطی مدنظر دارد و ایمن‌سازی در برابر استرس را براساس نظر لازاروس و مایکنبام<sup>۱</sup> آموزش می‌دهد. آموزش‌های مهارت‌های حل مسأله از طریق تعیین شرایط رسیدن به آرزوها، تعیین ناکامی‌ها و عوامل مؤثر بر ناکامی و بررسی طرحی برای «چه باید کرد» دنبال می‌شود در نهایت بر مبنای نیاز به احترام و خودشکوفایی و نیاز به تمامیت به آموزش واقعیت، پذیرش و رضایت پرداخته می‌شود. آموزش هوش هیجانی از طریق افزایش خودآگاهی و شناخت حالت‌های من (من کودک، من بالغ و من والد) و تقویت من بالغ در نوجوانان به آنان کمک می‌کند تا افکار غیرمنطقی خود و آثار آن آگاه شده، پرخاشگری خود را کاهش دهند. هم چنین از آنجا که مهارت‌های حل مسأله نیز آموزش داده می‌شود، به نظر می‌رسد که به کنترل خشم نیز کمک خواهد کرد (اسمعیلی، ۱۳۸۳).

تاب آوری و افزایش آن، عامل مهمی در ایجاد هیجان‌ات مثبت در فرد می‌باشد. به باور استنبرگ و بری<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) با آموزش مهارت‌های ارتباطی، جرات دهی و ابراز وجود می‌توان تاب آوری و به دنبال آن سطح سلامت افراد را افزایش داد. گلوریا، کاستلانوس و اوروزکو<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) و کوهن، فردریکسون و براون<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) تأثیر تاب آوری بر کاهش مشکلات هیجانی و کاهش هیجان‌ات منفی را در مطالعات خود به اثبات رسانده‌اند. برخی پژوهش‌ها، اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر افزایش سلامت روان (اسمعیلی، ۱۳۸۳)، بر افزایش مهارت‌های مقابله با استرس و کاهش نشانگان استرس (ادیب‌راد، ۱۳۸۳) و بر کاهش پرخاشگری (رومیانی، ۱۳۸۹) را گزارش کرده‌اند.

کیمیایی (۱۳۹۰) تحقیقی در زمینه اثربخشی آموزش هوش هیجانی براساس الگوی چهار بخشی مایرو سالووی (۱۹۹۷) در ۱۰ جلسه بر پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی در ناحیه ۵

---

1. Lazarus, Meichenbaum

2. Strenberg, JA. & Bry, BH.

3. Gloria, AM. , Castellanos, SJ. & Orozco, N.

4. Cohn, MA. , Fredrickson, BL. & Brown, SL

آموزش و پرورش شهر مشهد انجام داده و نتایج حاصل، حاکی از آن است که این آموزش‌ها بر کاهش پرخاشگری مؤثر بوده اند.

در پژوهشی دیگر شیخی زازرانی (۱۳۹۰) اثربخشی آموزش هوش هیجانی را بر راهکارهای مقابله‌ای بزهکاران به اثبات رسانده است. ابراهیمی (۱۳۹۰) رابطه تاب‌آوری و هوش هیجانی را با سازگاری (عاطفی، اجتماعی، تحصیلی) در دانش آموزان پسر دبیرستان‌های منطقه ۱۵ شهر تهران بررسی کرده و ارتباط معناداری بین متغیرها به دست آورده است. کیانی (۱۳۸۹) در تحقیق خود رابطه هوش هیجانی، تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی را در جهت تبیین مدل سلامت روانی در دانشجویان شاهد بررسی کرده است.

پژوهش‌های دیگری چون پژوهش هویزآوی (۱۳۸۹) اثربخشی آموزش هوش هیجانی را بر استفاده از روش‌های رویارویی با استرس، ریحانی (۱۳۸۸) بر سلامت روان دختران فراری، افتخار صعدی (۱۳۸۸) بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی، شهنی بیلاق (۱۳۸۸) بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی، نیکوگفتار (۱۳۸۸) بر ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی و بیرامی (۱۳۸۷) بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان، بررسی کرده‌اند. بر طبق پژوهشی که کونرو اسلیر (۲۰۰۹) انجام داده‌اند نیز رابطه مثبت و معناداری بین هوش هیجانی و تاب‌آوری مشاهده شده که منجر شده این دو متغیر را برای پیشرفت انسانی، اساسی بدانند.

در تحقیقی دیگر آرمسترانگ، گالینگان و کرتیچلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نشان داده‌اند که شش بعد از هوش هیجانی که شامل: آگاهی از هیجانات در خود و دیگران، بیان عاطفی، خودکنترلی عاطفی، مدیریت هیجانی خود و دیگران می‌شود، در پیش‌بینی تاب‌آوری روانی در وقایع منفی زندگی اهمیت دارد. همچنین هوش هیجانی می‌تواند تعدیل‌کننده‌ای در تأثیر روانی ناشی از تنش (میکولاجزاک، پتریدیس، کامانس و لومینت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)، اضطراب امتحان دانشجویی

1. Armstrong, AR., Galligan, RF.& Critchley, CR.

2. Mikolajczak, M., Petrides, KV., Coumans, N., Luminet, O.

(میکولاجزاک، لومینت و مندیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) و انجام کار عاطفی در محل اشتغال (میکولاجزاک، مندیل و لومینت ۲۰۰۷) باشد.

مایر، روبرتز و بارسید<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) دریافتند نوجوانانی که هوش هیجانی بالایی دارند، نسبت به سایر نوجوانان از توانایی بهتری برای اداره کردن و مدیریت، برخوردارند. مایکل<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) نیز در مطالعه خود با عنوان هیجان‌ات مثبت و افزایش رضایتمندی از زندگی به واسطه ساخت تاب‌آوری، تاب‌آوری را عامل مهمی در ایجاد هیجان‌ات مثبت و در نتیجه آن افزایش رضایتمندی از زندگی دریافت.

تأثیر آموزش هوش هیجانی و راهبردهای خودتنظیمی در اصلاح رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانانی که آسیب بینایی دارند توسط اینولا<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) بررسی شده و این نتیجه به دست آمده که هوش هیجانی و خودتنظیمی، متغیرهای خوبی برای تغییر رفتار می‌باشند. یافته‌های پژوهش اندرسون و بورگس<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) در زمینه ارتقاء هوش هیجانی، تاب‌آوری و مهارت‌هایی برای حفظ سلامت شخصی دانش‌آموزان، حاکی از آن است که دانش‌آموزان به آموزش‌های حرفه‌ای برای درک منابع هیجانی خود نیاز دارند.

نتایج مطالعات پولان، سیوینگ، پتینگل، بیرنگر و مک موریس<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) در زمینه بررسی رابطه هوش هیجانی دختران نوجوان و شرکت آنها در رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی، نشان از وجود رابطه معکوس و معنادار بین مهارت‌های مدیریت استرس، مهارت‌های بین فردی و پرخاشگری فیزیکی است. همچنین یافته‌ها تأکید دارند که مهارت مدیریت استرس از جنبه‌های خاص هوش هیجانی بوده و می‌تواند دختران نوجوان را که قربانی خشونت می‌شوند، محافظت کند.

---

1. Mandel, C.

2. Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G.

3. Michael, DB.

4. Eniola, M.

5. Anderson, J. & Burgess, H.

6. Polan, J., Sieving, R., Pettingell, S., Bearinger, L. & McMorris, B..



نیوتن<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) و تینت ویز<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) هر کدام به طور جداگانه مطالعاتی را پیرامون رابطه پرخاشگری و هوش هیجانی انجام داده‌اند که نتایج حاصله ارتباط معکوس و معناداری را بین این دو متغیر مشخص می‌کند.

با توجه به یافته‌های تمام پژوهش‌های انجام شده و نیز با نظر به اهمیت مساله پرخاشگری و تاب آوری در عصر حاضر و به ویژه قشر نوجوان و همچنین مشکلات روزافزونی که ناشی از عدم کنترل پرخاشگری و پایین بودن سطح تاب آوری در موقعیت‌های اجتماعی، شغلی، تحصیلی و روانی است و نیز شواهدی که نشانه امکان ارتقاء هوش هیجانی از طریق آموزش است (اسمعیلی، ۱۳۸۳)، هدف پژوهش حاضر این است که با آموزش هوش هیجانی پرخاشگری را کاهش و تاب آوری را افزایش دهد. فرضیات مطرح شده در این تحقیق عبارتند از:

۱- آموزش هوش هیجانی درونگردي به روش جذب و انطباق بر کاهش پرخاشگری جسمی مؤثر است؛ ۲- آموزش هوش هیجانی درونگردي به روش جذب و انطباق بر کاهش پرخاشگری کلامی مؤثر است؛ ۳- آموزش هوش هیجانی به روش درونگردي جذب و انطباق بر کاهش خشم مؤثر است؛ ۴- آموزش هوش هیجانی به روش درونگردي جذب و انطباق بر کاهش خصومت مؤثر است؛ ۵- آموزش هوش هیجانی به روش درونگردي جذب و انطباق بر کاهش پرخاشگری مؤثر است؛ ۶- آموزش هوش هیجانی به روش درونگردي جذب و انطباق بر افزایش تاب آوری مؤثر است.

تفاوت این پژوهش با سایر پژوهش‌ها در این است که این تحقیق علاوه بر آنکه بر روی نوجوانان دختر مقطع راهنمایی صورت گرفته و شیوه مداخله بر طبق روش درونگردي جذب و انطباق بوده، متغیر تاب آوری را نیز مورد بررسی قرار داده است. این برنامه آموزشی به این دلیل «درونگردي جذب و انطباق» نام گرفته است که مراجع در ابتدا با هدایت مشاور یک سفر

---

1. Newton, M  
2. Tintweiss, L.

درون‌نگرانه که طی آن با نیازها، تأثیرات گذشته، شیوه‌های فکرکردن، ابراز هیجان، دلبستگی‌ها، نحوه‌های تغییر ادراک خود و جهان، شیوه‌های قضاوت عقاید و باورهای خود آشنا می‌شود و آنها را همانطور که هستند، جذب می‌کند و سپس به انطباق خود با فشارهای روانی، شرایط و محیط اجتماعی به گونه‌ای که تعادل و هماهنگی لازم برای رشد و تحقق خود را فراهم آورد، می‌پردازد. درونگرایی به این معنا است که فرد با خودآگاهی و شناخت بیشتر خود و هیجان‌ات خویش و نیز تجربه مستقیم آنها، در وجود خود سفری را با کمک مشاور انجام می‌دهد (اسمعیلی، ۱۳۸۳).

در این شیوه تأکید بر خودآگاهی است یعنی تجربه آنچه گفته می‌شود و نه دانش در آن زمینه. چه بسا تمامی و یا بخشی از آنچه گفته می‌شود مراجع می‌داند و حتی برای دیگران می‌گوید اما آگاهی بر تجربه یا به قول راجرز تجربه مجدد آن تجربیات است که تغییر ایجاد می‌کند. در نتیجه اساس و بار چنین روشی بر دوش مراجع است و مشاور در اینجا نقش یک راهنما و جهت‌دهنده را دارد. در این شیوه، هیجان‌ها معرفی نمی‌شوند بلکه به وجود می‌آیند و به وسیله مراجع تجربه می‌شوند. میزان تناسب آن با موقعیت بررسی می‌شود و در مورد میزان جدیت آن و تناسب عکس‌العمل مراجع به وسیله مراجع تصمیم گرفته می‌شود (اسمعیلی ۱۳۸۳). این شیوه توسط اسمعیلی برای بررسی تأثیر آن بر افزایش سلامت روان تبیین شده است. این برنامه بر مبنای نظریات همسو و در هفت گام آموزشی به شرح زیر ارائه می‌شود:

ایجاد خود آگاهی، تقویت انعطاف‌پذیری، تقویت قوه انتخاب، آموزش مهارت‌های برقراری و حفظ مهارت‌های بین فردی، تقویت توانایی مقابله با استرس، آموزش مهارت‌های حل مسأله و بررسی موقعیت فرد در برآوردن نیازهای عالی.

### روش تحقیق

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس دولتی مقطع راهنمایی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ تحصیل می‌کردند، بود. از میان ۱۹

منطقه آموزش و پرورش شهر تهران، منطقه ۱۱ و از میان ۱۷ مدرسه راهنمایی دخترانه دولتی یک مدرسه انتخاب گردید. از بین دانش آموزان این مدرسه، تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در این پژوهش از طرح آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. آموزش‌ها در ۱۲ جلسه ۱/۵ ساعته داده شد به طوری که هر هفته دو جلسه برگزار گردید. پس از ۲/۵ ماه، پیگیری جهت ماندگاری و تداوم مداخلات برگزار شد. عناوین اصلی جلسات آموزش به شرح زیر می‌باشد:

جلسه اول: آشنایی و معرفی اعضا به یکدیگر، جلسه دوم: آگاهی بر حالت‌های من، جلسه سوم: آگاهی بر حالت‌های من و تعیین موقعیت من در پیوستار ابراز وجود، جلسه چهارم: مکانیزم‌های دفاعی، جلسه پنجم: انعطاف پذیری و بیراهه‌های تفکر، جلسه ششم: روش‌های اسناد و واقعیت آزمایی، جلسه هفتم: انتخاب و حیطه‌های کنترل، جلسه هشتم: ماندنی‌ترین فرد در ذهن، جلسه نهم: ایمن سازی، جلسه دهم: نیاز، واقعیت، پذیرش و رضایت، جلسه یازدهم: بررسی تغییرات، جلسه دوازدهم: پایان درونگردی.

پرسشنامه‌های مورد استفاده در این تحقیق پرسشنامه پرخاشگری باس و پری<sup>۱</sup> و مقیاس تاب آوری<sup>۲</sup> کونر و دیویدسون می‌باشد. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری: پرسشنامه‌ای ۲۹ سوالی است که در سال ۱۹۹۲ توسط باس و پری ساخته شد و چهار جنبه از پرخاشگری را می‌سنجد: پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت. این پرسشنامه برای گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان ساخته شده است و میزان پرخاشگری کلی را می‌سنجد و نمرات خرده مقیاس‌های آن تجلیات گوناگون پرخاشگری را نشان می‌دهد (باس و پری، ۱۹۹۲).

---

1. Buss, A.H Perry, M.  
2. Resilience

این پرسشنامه یک ابزار باثبات با اعتبار بازآزمایی خوبی می‌باشد. سامانی (۱۳۸۶) در بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه، به این نتیجه رسید که این پرسشنامه ابزاری مناسب برای پژوهشگران ایرانی در زمینه بررسی رفتار پرخاشگرانه است. ضریب پایایی آن به روش بازآزمایی برابر ۰/۷۸ به دست آمده است. همبستگی بازآزمایی برای خرده مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ بوده است. محمدی (۱۳۸۵) نیز در نمونه‌ای ۲۰۹ نفری از دانشجویان دانشگاه شیراز هنجاریایی آزمون را انجام داده است که ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده او ۰/۸۹ می‌باشد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۶۷ محاسبه شده که دلالت بر پایایی نسبتاً خوبی است.

مقیاس تاب‌آوری کونر و دیویدسون: این مقیاس را کونر و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۷ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. این ابزار مشتمل بر ۲۵ سؤال است که سازه تاب‌آوری را در اندازه‌های ۵ درجه‌ای لیکرت از صفر تا چهار می‌سنجد. پایایی این آزمون به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است. هنجاریایی این آزمون توسط محمدی در سال ۱۳۸۴ در ایران انجام گردید. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه شده که بر پایایی بالای آن دلالت دارد.

### یافته‌ها

داده‌های آمار توصیفی نشان می‌دهد که ۷۳/۳ درصد از دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌هایی با دو فرزند بودند. در بررسی تحصیلات پدر و مادر، سطح سواد دیپلم به ترتیب با ۵۳/۳ درصد و ۳۳/۳ درصد بیشترین گروه را به خود اختصاص داده است. در بررسی آمار استنباطی و تأیید فرضیه‌های تحقیق، تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام شد. برای انجام این تحلیل نیاز به بررسی همبستگی بین خرده مقیاس‌های پرخاشگری و تاب‌آوری است.

جدول ۱. همبستگی میان ۴ مقوله پرخاشگری

جسمی	کلامی	خشم	خصوصیت
۱	**۰/۴۲	*۰/۲۵	*۰/۳۰
**۰/۴۲	۱	**۰/۳۷	*۰/۲۵
*۰/۲۵	**۰/۳۷	۱	**۰/۵۱
*۰/۳۰	*۰/۲۵	**۰/۵۱	۱

\* ۰/۰۵ < p < ۰/۰۱      \*\* p < ۰/۰۱

طی بررسی‌ها این نتیجه حاصل شد که بیشترین همبستگی را دو خرده مقیاس خشم و خصوصیت با ضریب همبستگی ۰/۵۱ دارا می‌باشند و کمترین همبستگی بین دو خرده مقیاس پرخاشگری کلامی و خصوصیت با ضریب همبستگی ۰/۲۵ وجود دارد.

جدول ۲. همبستگی میان ۴ مقوله پرخاشگری با متغیر تاب آوری

تاب آوری	جسمی	کلامی	خشم	خصوصیت	پرخاشگری کلی	تاب آوری
**۰/۳۲-	**۰/۳۵-	**۰/۳۸-	**۰/۳۸-	*۰/۳۰-	*۰/۳۳-	۱

\*\* p < ۰/۰۱      \* ۰/۰۵ < p < ۰/۰۱

طبق جدول فوق ضریب همبستگی همگی متغیرها منفی است یعنی هر چقدر هر یک از مقوله‌های پرخاشگری افزایش پیدا کند، تاب آوری کاهش می‌یابد. طبق جدول شماره ۱ و ۲ همبستگی‌های به دست آمده در حد متوسط بوده که برای انجام تحلیل مناسب می‌باشند. در این پژوهش آزمون باکس (box) که فرض همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس را بررسی می‌کند انجام گردید و فرض همگنی رد نشد ( $F=۰/۷۳, P=۰/۸$ ). از آزمون لامبدا ویکز (wilks) برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین نمرات در گروه‌ها استفاده شد که لامبدا

برابر با ۰/۵۷ و میزان اتای جزئی ۰/۴۲ بود ( $P < ۰/۰۰۰$ ) و در نهایت آزمون لوین (Levene) برابری واریانس خطا را در تمام متغیرها نشان داد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات پرخاشگری و تاب آوری بر حسب گروه و مرحله

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
پرخاشگری جسمی	پیش آزمون	۲۳/۳۱	۵/۰۴
	پس آزمون	۲۲/۵۹	۴/۸۶
	پیگیری	۱۹/۹۸	۲/۰۷
	پیش آزمون	۲۶/۴۶	۷/۰۲
	پس آزمون	۲۸/۸۹	۶/۳۰
	پیگیری	۲۷	۶/۶۶
پرخاشگری کلامی	پیش آزمون	۱۵/۲۰	۲/۷۰
	پس آزمون	۱۱/۲۰	۳/۹۰
	پیگیری	۱۰/۶۰	۳/۴۰
	پیش آزمون	۱۵/۹۵	۳/۴۰
	پس آزمون	۱۶	۴/۰۵
	پیگیری	۱۵/۷۵	۳/۶۵
خشم	پیش آزمون	۲۲/۴۷	۲/۲۲
	پس آزمون	۱۵/۴۷	۲/۳۱
	پیگیری	۱۸/۲۰	۲/۸۷
	پیش آزمون	۲۳/۳۱	۴/۳۴
	پس آزمون	۲۳/۸۰	۴/۴۱
	پیگیری	۲۳/۱۷	۴/۲۷
خصوصیت	پیش آزمون	۲۴/۴۸	۵/۰۴
	پس آزمون	۲۱/۲۸	۴/۸۸
	پیگیری	۱۹/۶۰	۴/۳۲
	پیش آزمون	۲۵/۵۲	۴/۱۶
	پس آزمون	۲۵/۳۶	۳/۲۸
	کنترل		

۳/۶۸	۲۵/۵۲	پیگیری		
۱۱/۶۰	۸۶/۱۳	پیش آزمون		
۶/۹۶	۶۹/۶۰	پس آزمون	آزمایش	
۱۲/۴۷	۶۲/۹۳	پیگیری		پرخاشگری کلی
۱۴/۷۹	۹۵/۹۹	پیش آزمون		
۱۱/۶۰	۹۸/۶۰	پس آزمون	کنترل	
۱۳/۰۵	۹۱/۶۴	پیگیری		
۱۷	۴۸	پیش آزمون		
۱۱/۷۵	۶۵/۷۵	پس آزمون	آزمایش	
۱۱/۲۵	۶۶/۷۵	پیگیری		تاب آوری
۱۴/۵۰	۴۴/۵۰	پیش آزمون		
۱۳	۴۲/۲۵	پس آزمون	کنترل	
۱۳/۵۰	۴۳/۵۰	پیگیری		

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش در تمامی خرده مقیاس‌ها و نمره کلی پرخاشگری نسبت به پیش آزمون، کاهش و نیز در مورد تاب آوری، میانگین پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش افزایش یافته است. در مقایسه میانگین دوره پیگیری و پیش آزمون گروه آزمایش، در پرخاشگری جسمی، پرخاشگری کلامی، خشم، خصومت و نیز پرخاشگری کلی، کاهش چشمگیری در نمرات دیده می‌شود. همچنین در مقایسه میانگین‌های پیش آزمون و پیگیری گروه آزمایش در مورد تاب آوری، افزایش قابل ملاحظه‌ای دیده می‌شود.

جدول ۴. آزمون کوواریانس چندمتغیری برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها

منبع تغییر	متغیر وابسته	مقدار احتمال	مربع اتای جرئی
گروه	پرخاشگری جسمی	۰/۰۰	۰/۴۵
	پرخاشگری کلامی	۰/۰۰۸	۰/۱۱
	خشم	۰/۰۰	۰/۲۰
	خصوصیت	۰/۰۰۳	۰/۰۷
	پرخاشگری کلی	۰/۰۰	۰/۳۸
	تاب آوری	۰/۰۰۱	۰/۱۷

با توجه به اینکه شش متغیر وابسته داریم با تقسیم  $۰/۰۵$  به ۶ تصحیح بن فرونی<sup>۳</sup> را اجرا کرده‌ایم. پس حد معنی داری باید کوچکتر از  $۰/۰۰۸۳$  باشد. از این تصحیح به منظور کاهش خطای نوع اول استفاده شد.

برای بررسی معنی داری فرضیه اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم باید سطر مربوط به این متغیرها در قسمت گروه جدول ۴ معنی دار باشد. در اینجا برای متغیر پرخاشگری کلی مقدار احتمال صفر، برای متغیر پرخاشگری کلامی مقدار احتمال  $۰/۰۰۸$ ، برای متغیر پرخاشگری جسمی و خشم، مقدار احتمال صفر و برای متغیر خصوصیت مقدار احتمال  $۰/۰۰۳$  می باشد، لذا با سطح اطمینان ۹۵٪ معنی دار می‌باشند. برای بررسی نوع اثر به مقایسه میانگین این متغیرها در جدول ۳ می‌پردازیم همانطور که مشاهده می‌شود در تمامی این متغیرها، میانگین در گروه آزمایش کمتر از کنترل است. لذا فرضیه‌های اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم پژوهش مورد تأیید می‌باشند و می‌توان نتیجه گرفت آموزش هوش هیجانی بر کاهش، پرخاشگری کلامی، پرخاشگری جسمی، خشم، خصوصیت و پرخاشگری کلی مؤثر است.

برای بررسی معنی داری فرضیه ششم، باید سطر مربوط به متغیر تاب آوری در قسمت گروه جدول ۴ معنی دار باشد. در اینجا برای متغیر تاب آوری مقدار احتمال  $۰/۰۰۱$  است لذا با

---

3. Bonferroni



سطح اطمینان ۹۵٪ معنی دار می باشد. برای بررسی نوع اثر به مقایسه میانگین متغیر تاب آوری در جدول ۳ می پردازیم همانطور که مشاهده می شود میانگین در گروه آزمایش بیشتر از کنترل است. لذا فرضیه ششم پژوهش مورد تأیید می باشد و می توان نتیجه گرفت آموزش هوش هیجانی بر افزایش تاب آوری مؤثر است.

جدول ۵. آزمون مقایسه میانگین جفتی

پس آزمون- پیگیری پرخاشگری جسمی	پس آزمون- پیگیری پرخاشگری کلامی	پس آزمون- پیگیری خشم	پس آزمون- پیگیری خصوصیت	پس آزمون- پیگیری پرخاشگری کلی	پس آزمون- پیگیری تاب آوری	
۲/۸۸	۵/۱۸	-۳/۴۱	۳/۰۳۵	۳/۴۲	-۱/۱۳	وابسته ↑ آماره
۰/۰۱۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۴	۰/۰۰۹	۰/۰۰۴	۰/۲۷	مقدار احتمال

پس از گذشت ۱۰ هفته از زمان پس آزمون، دوره پیگیری انجام شد. در جدول پایانی با انجام آزمون تی وابسته، به مقایسه میانگین جفتی پرداخته شده است. همانطور که ملاحظه می شود با توجه به مقدار احتمال، در تمامی متغیرها به جز تاب آوری معناداری دیده می شود و تفاوت میانگین در جفت ها معنی دار است و این نشان می دهد که آموزش ها تداوم داشته است. به طور کلی می توان این نتیجه را به دست آورد که «آموزش هوش هیجانی به روش درونگردی جذب و انطباق، علاوه بر اینکه در کاهش پرخاشگری و افزایش تاب آوری مؤثر بوده است، از دوام و اعتبار قابل قبولی برخوردار می باشد».

### بحث و نتیجه گیری

سازه هوش هیجانی به تفاوت افراد در پردازش، ادراک، تنظیم و مدیریت هیجان اشاره دارد. از این رو، به نظر می رسد که این تفاوت ها تأثیر معناداری بر نحوه زندگی ما همچون سلامت

جسم و روان، عملکرد تحصیلی، شغلی و روابط اجتماعی داشته باشد (نلیس، کویدباخ، میکولاجزاک و هالسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

نتایج این تحقیق با پژوهش اسمعیلی (۱۳۸۳) مبنی بر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر افزایش سلامت روان، رومیانی (۱۳۸۹) و کیمیایی (۱۳۹۰) در خصوص اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری، شیخی زازرانی (۱۳۹۰) مبنی بر تأثیر آموزش هوش هیجانی بر راهکارهای مقابله‌ای بزهکاران و هویزای (۱۳۸۹) در خصوص اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر روش‌های رویارویی با استرس، هماهنگ می‌باشد.

تحقیقات فوق بر این نکته تأکید دارند که می‌توان به افراد مهارت‌های هیجانی را آموزش داد. همانطور که مایر معتقد است هوش هیجانی یک نوع ظرفیت روانی برای معنا بخشی و کاربرد اطلاعات هیجانی است، سالووی نیز بر این باور است که بسیاری از مهارت‌هایی که بخشی از هوش هیجانی هستند، می‌توانند آموخته شوند. روان درمانی، مشاوره، مربی‌گری و آماده سازی، راه‌هایی هستند که به وسیله آنها می‌توان هوش هیجانی را افزایش داد (برادبری و گریوز، ترجمه ابراهیمی، ۱۳۸۷). از آنجایی که برنامه آموزشی مورد استفاده در این پژوهش - درونگردي جذب و انطباق - مبتنی بر نظریات مهم روان شناسی طراحی شده، لذا یافته‌های حاصل از آن بر مبنای همان نظریات قابل تبیین هستند. از آن جمله می‌توان به دیدگاه الیس<sup>۵</sup> درباره افکار منطقی و غیر منطقی توجه کرد. الیس در توصیف افکار منطقی آنها را مانعی در جهت تعارض فرد با خود، محیط و دیگران می‌داند و افکار غیرمنطقی را مولد مشکلات هیجانی معرفی می‌کند. شاید بتوان چنین استنباط کرد که افراد با آموزش در این زمینه و آگاهی از افکار غیرمنطقی خود توانسته‌اند بر عواطف منفی خود از جمله پرخاشگری غلبه کنند. همانطور که اشاره شد تأکید این شیوه بر خودآگاهی است لذا با شناخت مراحل خودآگاهی (شناخت نیازها، شناخت هیجان‌ها، شناخت مکانیزم‌های دفاعی و بررسی شیوه‌های

4. Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Helsen, M.

5. Ellis, A

تفکر و نوع تاثیر آنها بر هیجانات و رفتار)، اولویت دادن به نیازها و تجربه مستقیم و مجدد هیجانات تجربه شده، افراد قادر خواهند بود تا پاسخ‌های بدون تفکر و آنی خود در زمینه پرخاشگری را کاهش دهند.

یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات پولان (۲۰۱۲)، نیوتن (۲۰۱۱) و تینت ویز (۲۰۱۱) مبنی بر رابطه هوش هیجانی و پرخاشگری همسو و هماهنگ می‌باشد. پولان (۲۰۱۲) به طور خاص رابطه هوش هیجانی را با شرکت دختران نوجوان در رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی بررسی کرده و به معناداری این رابطه پی برده است، ادعایی که در این تحقیق نیز به اثبات رسید به گونه ای که دیده شد افزایش هوش هیجانی از طریق آموزش آن به دختران نوجوان منجر به کاهش پرخاشگری فیزیکی در آنان گردید. طبق باور کلی، فقدان سازه‌های شخصی یا وجود سازه‌های شخصی نادرست، هسته اصلی اختلالات هیجانی و رفتاری ناسازگارانه است. بر همین اساس در این برنامه آموزشی طبق نظریه کلی، سعی در تقویت مهارت‌های کنترل پرخاشگری فیزیکی و ایجاد سازه‌های مناسب در برخورد با موقعیت‌های پرخاشگرانه و نیز تغییر سازه‌های نامناسب در افراد شده است. از سوی دیگر شناخت حالت‌های من (کودکی، بالغ و والد) و تقویت من بالغ در نوجوانان به آنان کمک خواهد کرد تا به تجزیه و تحلیل مسائل در موقعیت‌های آسیب‌زا پرداخته و بتوانند پاسخ‌های کلامی بهتری را انتخاب نمایند.

یافته‌های این تحقیق در زمینه اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش خصومت با نتایج تحقیق نقدی (۱۳۸۸) همسو نیست. بر همین اساس در تحقیقی از وی در خصوص اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری در دانش‌آموزان دبیرستانی، مشاهده شد که خصومت در نتیجه آموزش‌ها تغییری نکرده است. همانطور که نقدی تبیین کرده است از آنجا که خصومت دارای جنبه‌های ارزشی است بنابراین به نظر می‌رسد برای کاهش خصومت برنامه‌های آموزشی هوش هیجانی کافی نیست و افراد نیاز به برنامه‌های مبتنی بر آموزش‌های شناختی دارند. از طرفی چون تغییر در ارزش‌ها مستلزم گذشت زمان است لذا می‌توان گفت

که برای ایجاد تغییر عمیق که بتواند به رفتار منتهی شود، نیاز به دوره آموزشی طولانی‌تری است و کم بودن تعداد جلسات نتوانسته تغییری در زمینه خصومت دانش‌آموزان ایجاد کند. حال آنکه در تحقیق حاضر با تأکید بر ابعاد شناختی و افزایش تعداد جلسات، تغییر در خصومت به چشم می‌خورد.

آموزش مهارت‌هایی چون حل مسئله و مقابله با استرس، افراد را قادر ساخت تا قبل از تصمیم‌گیری‌های عجولانه در موقعیت‌های هیجانی، مسأله را تشخیص داده، تعریف کرده و راه‌های متقابل را ایجاد کنند و بنابراین به جای تمرکز بر هیجان (هیجان‌مداری) بر حل مسئله (مسأله‌مداری) تأکید ورزند. آگاهی از شیوه‌های ابراز وجود و گوش کردن نیز باعث پیشگیری از پرخاشگری در افراد شده است، به طوری که افراد بدون قضاوت و اضطراب به برقراری ارتباط می‌پردازند. نتیجه حاصل از چنین آموزش‌هایی، کنترل مناسب و در نهایت کاهش خشم در افراد می‌باشد که در یافته‌های تحقیق به وضوح دیده می‌شود.

همچنین نتایج بیانگر آن است که آموزش هوش هیجانی منجر به افزایش تاب‌آوری شده است. این نتایج با پژوهش‌های اندرسون و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر ارتقاء هوش هیجانی، تاب‌آوری و مهارت‌هایی برای حفظ سلامت شخصی دانش‌آموزان هم‌سو است به طوری که یافته‌های آنان بر نیازمندی افراد به آموزش‌های حرفه‌ای برای درک منابع هیجانی اشاره دارد.

در مطالعه‌ای که کونر و اسلیر (۲۰۰۹) در زمینه رابطه هوش هیجانی و تاب‌آوری انجام داده‌اند نیز هماهنگی با تحقیق موجود دیده می‌شود به طوری که هر دو پژوهش بر این باورند که این دو متغیر در پیشرفت‌های انسانی، اساسی هستند.

نتایج تحقیقات آرمسترانگ و همکارانش (۲۰۱۱) مبنی بر بررسی ابعاد شش‌گانه هوش هیجانی و اهمیت پیش‌بینی تاب‌آوری در وقایع منفی زندگی نیز، دلیلی بر صحت یافته‌های این تحقیق در زمینه تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش تاب‌آوری است. آنها به این نتیجه رسیدند که شش بعد از هوش هیجانی که شامل: آگاهی از هیجان‌ات در خود و دیگران، بیان

عاطفی، خودکنترلی عاطفی، مدیریت هیجانی خود و دیگران است، در پیش بینی تاب آوری روانی اهمیت دارد.

یافته‌های این پژوهش از این جهت با نتایج تحقیق مایکل (۲۰۰۹) هماهنگ است که در آن افزایش تاب آوری مورد تأکید قرار گرفته است به طوری که وی اظهار می‌دارد کسانی که از تاب آوری بالایی برخوردارند از لحاظ احساس شکست به بهبودی سریعتر و مؤثرتری دست می‌یابند و تاب آوری و افزایش آن را عامل مهمی در ایجاد هیجانات مثبت در فرد می‌داند. از آن جایی که یکی از گام‌های هفتگانه این روش آموزش مهارت‌های برقراری و حفظ مهارت‌های بین فردی و نیز تقویت انعطاف پذیری است، لذا با تقویت این مهارت شاهد افزایش سازگاری افراد با اجتماع خواهیم بود و این مهم، هماهنگی یافته‌ها را به اثبات می‌رساند. نتایج پژوهش‌های ابراهیمی (۱۳۹۰) و کیانی (۱۳۸۹) مبنی بر رابطه تاب آوری و هوش هیجانی با سازگاری (عاطفی، اجتماعی و تحصیلی) با یافته‌های این پژوهش قابل مقایسه و همسو می‌باشد به طوری که نتایج حاکی از رابطه معناداری بین این متغیرها است و افزایش هوش هیجانی به کمک آموزش این سازه باعث افزایش تاب آوری می‌گردد. به هر حال اگر چه ممکن است عوامل بسیاری در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه و تقلیل تاب آوری در افراد نقش داشته باشند ولی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اگر دانش آموزان از برنامه آموزش برخوردار شوند، میزان پرخاشگری آنان در حد معناداری کاهش و میزان تاب آوری آنها به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌یابد.

این پژوهش مانند سایر تحقیقات محدودیت‌هایی را دربر داشت که از آن جمله می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی اشاره کرد که تعمیم یافته‌ها را به سایر جوامع دچار مشکل می‌کند. نقطه قوت این آموزش در علاقه مندی دانش آموزان به مطالب ارائه شده و انگیزه بالای آنان در یادگیری مباحث هیجانی و شرکت فعال در گروه‌های مشاوره‌ای می‌باشد.

نتیجه کلی که از این تحقیق می‌توان گرفت این است که آموزش هوش هیجانی به شیوه درونگرددی جذب و انطباق جهت کاهش پرخاشگری و افزایش تاب آوری مؤثر می‌باشد. از این برنامه آموزشی علاوه بر آموزش دانش آموزان در مقاطع مختلف، سنین متفاوت و مناطق دیگر، می‌توان در برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان برای آماده سازی عاطفی-هیجانی آنان در برخورد با دانش آموزان، در کتب مهارت‌های زندگی دانش آموزان برای پیشگیری از بروز مشکلات هیجانی و به طور کلی در سایر جوامع با ویژگی‌های متفاوت از نمونه معرفی شده، به منظور کسب صلاحیت هیجانی استفاده کرد.

### منابع فارسی

- آقایار، سیروس و شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۸۶). *هوش هیجانی سازمانی*. اصفهان: انتشارات سپاهان.
- ابراهیمی، انسیه. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه تاب آوری، هوش هیجانی با سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی در دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ادیب راد، نسترن. (۱۳۸۳). *تاثیر آموزش هوش هیجانی و ایمن سازی در مقابل استرس بر استرس و مهارت های مقابله با آن در پرستاران*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
- اسمعیلی، معصومه. (۱۳۸۳). *بررسی تاثیر آموزش مؤلفه های هوش هیجانی بر سلامت روان*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- افتخار صعادی، زهرا. (۱۳۸۸). *تاثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی*. *مجله یافته های نو در روان شناسی*، دوره ۴، شماره ۱۲، ص ۱۴۹-۱۳۷.
- برادبری، تریویس و گریوز، جین (بی تا). *EQ چیست و چرا مهمتر از IQ است؟* ترجمه هادی ابراهیمی (۱۳۸۷). تهران: انتشارات نسل نواندیش.

بیرامی، منصور. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان. *مجله پژوهش های نوین روانشناختی دانشگاه تبریز*، دوره ۳، شماره ۱۱، ۱۹-۳۶.

دلاور، علی. (۱۳۸۹). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.

رومیانی، صادق. (۱۳۸۹). *بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان دبیرستانی منطقه ۶ تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

ریحانی، طاهره. (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر سلامت دختران فراری تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). *بررسی پایایی و روایی پرسشنامه پرخاشگری باس و پری*. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، دوره ۱۳ شماره ۴، ص ۳۵۹-۳۶۵.

شهینی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۸). *بررسی تاثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانشجویان*. *مجله دست آوردهای روان شناختی*، دوره ۴ شماره ۱، ص ۲۶-۳.

شیخی زازرانی، محبوبه. (۱۳۹۰). *اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر راهکارهای مقابله ای بزرگکاران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

کیانی، سعید. (۱۳۸۹). *رابطه هوش هیجانی، تاب آوری، سازگاری اجتماعی جهت تبیین مدل سلامت روانی در دانشجویان شاهد*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

کیمیایی، سیدعلی. (۱۳۹۰). *آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی*. *مجله پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره ۱ شماره ۱، ص ۱۶۶-۱۵۳.

گلמן، دانیل. (۱۹۹۵). *هوش هیجانی*. ترجمه نسرين پارسا (۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.

گویرین، سوزان و هنسی، ایلینس. (بی تا). *پرخاشگری و زورگویی در کودکان و نوجوانان*. ترجمه حسن تورنده جانی و نسرين کمال پور (۱۳۸۶)، چاپ دوم. مشهد: انتشارات مرنديز.

- محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، رساله دکتری.
- محمدی، نوراله. (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص های روان سنجی پرسشنامه پرخاشگری باس و پری. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۵، شماره ۴. ص ۱۳۵-۱۵۱.
- نقدی، هادی. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان. بهبود، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، پاییز ۸۹، دوره ۴، شماره ۳، ص ۲۱۸-۲۲۱.
- نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۸۳). رفتارهای بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان. تهران: نشر انجمن اولیاء و مربیان.
- نیکو گفتار، منصوره. (۱۳۸۸). اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی. مجله روان شناسی تحولی (روان شناسان ایرانی)، دوره ۵، شماره ۱۹، ص ۱۸۷-۱۹۸.
- هویزای، زهره. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر استفاده از روشهای رویارویی با استرس در بین دانش آموزان دختر شهر اهواز. مجله یافته های نو در روان شناسی، دوره ۵، ش ۱۴، ص ۹۵-۱۰۹.

### منابع لاتین

- Anderson, J. & Burgess, H. (2011). "Developing Emotional Intelligence, Resiliency and skills for maintaining personal wellbeing in students of health and social care". The Higher Education Academy, Toronto, Canada.
- Armstrong, AR., Galligan, RF. & Critchley, CR. (2011). "Emotional Intelligence and psychological resilience to negative life events". *Personality and individual differences*. 51:331 – 336.
- Bar – On, R. & Parker, DA. (2005). "The handbook of Emotional Intelligence". *Theory Development, assessment and application at home, school and work place*. Jossey-boss, a wiley company, san francisco.
- Boyle, JR. (2003). *An analysis of an emotional intelligence skills development training program and student achievement and retention*. Unpublished raw data, Texas A & M University—Kingsville.



- Block, J.(2002). "*Personality as an affect – processing system: Toward an integrative theory*". Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Buss, AH & Perry, M. (1992). "The Aggression questionnaire." *J Pers soc psycho*. 63: 452 – 459.
- Cohn, MA. , Fredrickson, BL. , Brown, SL.(2009). "Happiness Unpacked: positive Emotions Increase Life Satisfaction by building Resilience." *Emotion*;9:361-368.
- Connor, B. & Slear, Sh. (2009)." Emotional Intelligence and Anxiety; Emotional Intelligence and Resiliency". *The International journal of Learning*;16: 249 – 260.
- Connor, L. & Davidson, M. (2003). "An Inventory for resilience construct". *Personality & Individual Differences*; 35: 41 – 53.
- Eniola, MS. (2007) ,"The Influence of Emotional Intelligence and Self – Regulation Strategies on Remediation of Aggressive Behaviours in Adolescent with Visual Impairment". *Ethno-Med.*, 1: 71-77.
- Gloria, AM. , Castellanos, SJ. & Orozco, N.(2005). Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses and psychological well being of Latina undergraduates, *Hispanic Journal Behavioral Sciences*; 27:161-183.
- Golman,D.(1998)."*Working with emotional Intelligence* ". New York: Bantam Books.
- Hein,S.(2007)."*Emotional Literacy*" <http://Stevehein.com>. Access time:2011/10
- Koczwara, A. & Bullock,T.(2009). "What is emotional intelligence at work?". *General practice update*; 2(5):47-50.
- Mayer, J. D. ,Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2007). "Can we teach Emotional Intelligence ?" *Annal Review of Psychology*;59:40 - 45.
- Michael, D. B. (2009). "*Assessment of resilience and its protective factors in outreach volunteers*".<http://udini.proquest.com/view/assessment-of-resilience-and-its-pqid:1949844471/> Access time:2011/10
- Mikolajczak, M., Mendil, C. & Luminet, O. (2007). "Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress": Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*; 41(5): 1107 – 1117.
- Mikolajczak, M.,Luminet, O. & Mendil, C. (2006). "Predicting resistance to stress": Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*; 18: S 79 – 88.
- Mikolajczak, M., Petrides, KV., Coumans, N. & Luminet, O.(2009). "The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory – induced stress". *International Journal of clinical and Health psychology*; 9: 455 – 477.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M.& Halsenne, M.(2009)." Increasing emotional intelligence" : (How) is it possible : *journal of personality & Individual differences*. 41: 36 – 37.
- Newton, M.(2011). " *Workplace Aggression an examination of three emotional Intelligence factors as they relate to workplace aggression* ". Capella University, <http://udini.proquest.com/view/workplace-aggression-an-examination-pqid:2285376051/> Access time:2011/10.

- Polan, J., Sieving, R., Pettingell, S., Bearinger, L., McMorris, B (2012). " Relationships between adolescent girls social emotional Intelligence and their involvement in relational aggression and physical fighting". *Journal of adolescent health* . 50: S 81 – S 82.
- Riggio, R. & Richard, J. (2008). "The Emotional social intelligence of effective leadership an emotional & social skill approach". *Journal of managerial psychology* ;23:168 – 185.
- Salovey, P., Mayer, JD. & Caruso, D. (2002). "*The Positive Psychology of emotional intelligence* in C. R. Synder & S. J. Lopez (Eds.)", The handbook of Positive Psychology (pp:159 – 171). New York: Oxford University Press.
- Schutte, NS., Malouff, JM., Thorsteinsson, EB., Bhullar, N. & Rooke, SE. (2006). "A meta-analytic investigation of relation between emotional Intelligence and health". *Personality and individual differences*; 42:921-933.
- Strenberg, JA. & Bry, BH.(1994). "Solution generation and family conflict over time in problem – solving therapy with families of adolescents": The Impact of therapist behavior, *child and family behavior therapy*; 16: 65 – 76.
- Tintweiss, L. (2011) " *The relationship between relational aggression and emotional Intelligence among adolescents in the private middle school setting* ". <http://udini.proquest.com/view/the-relationship-between-relational-pqid:2429665181/> Access time:2011/10.