



## Effect of training emotional intelligence on components of social adjustment of female adolescents with emotional and behavioral problems with single parents

## اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی دختران نوجوان تک‌والدی با مشکلات هیجانی و رفتاری

**Farzaneh Motamedi, Ph.D**

Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Ahmad Beh-Pajooh, Ph.D**

Professor of Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Mohsen Shokoohi-Yekta, Ph.D**

Professor of Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Gholam Ali Afrooz, Ph.D**

Professor of Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Bagher Ghojari Bonab, Ph.D**

Professor of Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

فرزانه معتمدی\*

دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

احمد به‌پژوه

استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

محسن شکوهی یکتا

استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

غلامعلی افروز

استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

باقر غباری بناب

استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate effect emotional intelligence on components of social adjustment of adolescents with single parents in Tehran city. The study utilized a quasi-experimental research method with pretest-posttest and follow-up with control group. The population was all adolescents girls 13 to 16 age with emotional and behavioral problems and single parent in Tehran city in 2012-2013 (1392-93 s.c.). The sample of the study 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 who were living in single parent families. This program was offered through workshop which consisted of 10 sessions, two hours per session. The instruments which were used in this study included Need Assessment Checklist, Child Behavior Checklist (CBCL), and Youth Self Report (YSR); (Achenbach & Reskula, 2001), Social Adjustment subscale of California Personality Inventory (Tiegs, Clark & Thrope, 1941). The obtained data was analyzed using Repeated Measures of Analysis of Variance, which showed that emotional intelligence training program could significantly increase social adjustment in adolescents with emotional and behavioral problems in single parent families. ( $p < 0/01$ ). Participating in the workshop, has led to increasing the social adjustment of adolescents with emotional and behavioral problems that living in single parent. Therefore, it is concluded that emotional intelligence skills training, as basic skills of mental health, can be an effective approach in increasing social adjustment of adolescent.

**Keywords:** emotional intelligence training program, social adjustment, female adolescents with emotional and behavioral problems, single parent.

### چکیده

هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش هوش هیجانی بر ارتقای سازگاری اجتماعی دختران تک‌والدی با مشکلات هیجانی و رفتاری مقطع متوسطه اول شهر تهران بود. این پژوهش در زمره طرح‌های شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی نوجوانان دختر ۱۳ تا ۱۶ دارای مشکلات هیجانی و رفتاری شهر تهران سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ که دارای خانواده‌های تک‌والدی بودند. گروه نمونه با گزینش هدفمند شامل ۲۸ نفر از آن‌ها که با افت آزمودنی‌ها، ۱۱ آزمودنی در گروه آزمایشی و ۱۲ نفر در گروه کنترل شرکت داشتند. برنامه آموزشی در ده جلسه دو ساعته و به روش کارگاهی ارائه شد. در این پژوهش پرسشنامه نیازسنجی، فهرست بررسی رفتار کودک و فرم خودسنجی نوجوانان (Achenbach & Reskula, 2001) و زیرمقیاس سازگاری اجتماعی از پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (Tiegs, Clark & Thrope, 1941) مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل واریانس چند متغیره با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که بر اثر برنامه آموزش هوش هیجانی، سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها افزایش یافته و اثربخشی برنامه تا مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است ( $p < 0/01$ ). شرکت در این دوره آموزشی، به افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والدی دارای مشکلات رفتاری و عاطفی منجر شده است؛ بنابراین آموزش مهارت‌های هوش هیجانی به‌عنوان مهارت‌های زیربنایی سلامت روان رویکردی تأثیرگذار در افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه آموزش هوش هیجانی، سازگاری اجتماعی، نوجوانان دختر دارای مشکلات هیجانی و رفتاری، تک‌والدی

## مقدمه

رفتاری (behavioral disorders) مانند اضطراب، افسردگی، کناره‌گیری اجتماعی و ناخن جویدن از خود بروز می‌دهند (Beh-Pajoo, 2012). خانواده‌های تک‌والدی 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 تک‌والدی که در خانواده‌های دووالدی زندگی می‌کنند مشکلات رفتاری بیشتری، کمبود عزت نفس، ترک تحصیل، افسردگی و بزهکاری (Delinquency) را بروز می‌دهند (Williams & Dunne, 2006; Carlson & Corcoran, 2001; Lansford, 2009; Tichovoly, 2011). فرزندان خانواده‌های تک‌والدی ناشی از طلاق حداقل دو برابر فرزندان خانواده‌های عادی مشکلات تحصیلی دارند و احتمال ترک تحصیل آن‌ها دو برابر دیگران است. اغلب آن‌ها دارای مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی هستند. این نوجوانان در اثر طلاق والدین نه تنها دچار مشکلات رفتاری می‌شوند بلکه بیش از فرزندان خانواده‌های عادی، نگران، گوشه‌گیر و افسرده هستند، از اعتماد به نفس کمتری برخوردارند و حس ناامیدی بیشتری دارند (Pike, 2003).

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهند نوجوانان دارای مشکلات هیجانی و رفتاری در هوش هیجانی به‌خصوص در توانایی درک، فهم و مدیریت هیجانات دچار نارسایی هستند. Ciarrochi, Deane & Anderson (2002)، اذعان داشتند که هوش هیجانی هم بر مؤلفه‌های رفتاری و هم بر مؤلفه‌های هیجانی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. تحقیقات نیز تأیید کرده‌اند که هوش هیجانی عامل مهمی در سازگاری موفق در زندگی است و افراد دارای هوش هیجانی بالاتر، سازگاری اجتماعی بیشتری داشتند (Engelberg & Sjoberg, 2004; Mestre & et al, 2006; Sjoberg, 2008; Ruiz-Aranda, Castillo, Salquero, Cabello, Fernandez-Berrocal & Balluerka, 2012; Thilagavathy, 2013; Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014). هوش هیجانی بالا در نوجوانان با ارتباط بهتر با همسالان، ثبات هیجانی، شبکه‌های اجتماعی قوی‌تر رابطه مستقیم دارد (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005).

سازگاری (Adjustment)، رابطه‌ای است که میان فرد و محیط او، به‌ویژه محیط اجتماعی برقرار می‌شود و به او امکان می‌دهد تا به نیازها و انگیزه‌های خود پاسخ مناسب دهد. سازگاری عامل مهمی برای زندگی شاد در جامعه است و به فرد کمک می‌کند تا تکانه‌ها را به روش‌های قابل قبولی حل نماید. فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار و انگیزه‌های خود را ارضا کند، در غیر این صورت به‌عنوان یک فرد ناسازگار قلمداد می‌شود. انواع سازگاری شامل سازگاری اجتماعی (Social Adjustment)، هیجانی (Emotional)، جسمانی (Physical) و اخلاقی (Moral) است که در رأس همه آن‌ها سازگاری اجتماعی قرار دارد به طوری که پیش‌درآمد رسیدن به سازگاری هیجانی، اخلاقی و جسمانی، سازگار شدن از لحاظ اجتماعی است (Kumar & Singh, 2013).

سازگاری اجتماعی به تدریج به کمال می‌رسد و در طول زندگی به‌طور طبیعی و در برخورد با تجربه‌ها حاصل می‌شود. با سپری شدن دوران کودکی و ورود به دوران نوجوانی، رشد روانی-اجتماعی از تحول ساده به تحول عمیق تبدیل می‌شود و نوجوان با به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی، می‌تواند جایگاه خود را در میان همسالان خود و بزرگسالان پیدا کند و مورد پذیرش اجتماعی قرار گیرد. موفقیت در امر پذیرش اجتماعی به سازگاری اجتماعی منجر می‌شود و ممکن است فرد را به مرحله نفوذ اجتماعی برساند که سطحی بالاتر از پذیرش اجتماعی است و در این مرحله می‌تواند بر اطرافیان خود تأثیر گذار باشد (Atkinson, 2000; Hilgard & Atkinson, 2000).

کودکان و نوجوانانی که مشکلات هیجانی و رفتاری (Emotional and behavioral difficulties) دارند و به‌عنوان افراد سازش‌ناایافته، ناسازگار، دشوار و مسئله‌دار مطرح می‌شوند، از خانواده‌های بحرانی می‌آیند. آن‌ها، گاهی اختلال‌های رفتاری برون‌ریز (Externalizing behavioral disorders) مانند پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی، کوبیدن سر به دیوار و خرابکاری، از خود نشان می‌دهند و زمانی اختلال‌های رفتاری درون‌ریز (Internalizing)

است. مدیریت استرس (Stress management): توانایی مقابله با استرس و کنترل هیجان‌ها و مؤلفه‌های کنترل تکانه‌ها و تحمل استرس را در برمی‌گیرد. خلق عمومی (General mood): به احساس و ابراز هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی اشاره دارد و شامل مؤلفه‌های شادکامی و خوش‌بینی می‌شود (Gayathri & Meenakshi, 2013; Bar-on, 2010).

محققان، برنامه‌های آموزشی گوناگونی جهت تقویت هوش هیجانی تدوین کرده که مقایسه ارزیابی‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون این‌گونه مداخله‌ها نشان داده است که هوش هیجانی این افراد بعد از شرکت در برنامه‌های آموزشی افزایش قابل توجهی داشته است (Nelis & al, 2011; Schutte, Malouff & Thorsteninsson, 2013).

آسیب‌پذیری دوره نوجوانی و حضور در خانواده‌های تک‌والد و فقدان پدر از یک سو، ابتلا به مشکلات هیجانی و رفتاری و ناتوانی در ابراز و مدیریت هیجان از سوی دیگر، همه جنبه‌های زندگی فردی و اجتماعی نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از آنجاکه توانایی شخص برای سازگاری در زندگی و عملکرد مناسب به قابلیت‌های هیجانی او بستگی دارد، آموزش هوش هیجانی در تقویت کفایت شخصی و بهبود روابط بین فردی این نوجوانان ضروری بوده و می‌تواند تا حدودی مسائل و مشکلات این گروه را حل یا جبران نماید. بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والدی با مشکلات رفتاری و هیجانی تک‌والدی بود. به این منظور فرضیه‌های ذیل مطرح گردید:

۱. آموزش هوش هیجانی موجب افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری می‌شود.
۲. تأثیر شرکت در برنامه آموزش هوش هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والد با مشکلات هیجانی و رفتاری پایدار است.

## روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با گروه گواه و اجرای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری مورد مطالعه در این

توانایی درک در ست هیجان‌ها دیگران موجب می‌شود تا فرصت‌های بیشتری برای تعامل و حفظ روابط اجتماعی وجود داشته باشد؛ اما وجود عوامل زمینه‌ساز در خانواده‌های در معرض خطر (از قبیل؛ فقدان پدر، مشکلات اقتصادی-اجتماعی، عدم حمایت اجتماعی و...)، توانایی ابراز و کنترل هیجان‌ها را در کودکان و نوجوانان کاهش می‌دهد و آن‌ها را در معرض آسیب‌پذیری بیشتر و اختلال‌های هیجانی و رفتاری و جسمانی قرار می‌دهد.

آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و کسب مهارت در شناسایی، کنترل و مدیریت هیجان‌ها خود و دیگران موجب می‌شود تا افراد سازگاری بهتری داشته باشند (Chen, Lin & Tu, 2006; Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2006; Salguero, palomera & Fernandez-Berrocal, 2011; Jdaitawi, Ishak & Mustafa, 2011; Punia & Sangwan, 2011; Kumar, Mehta & Maheshwari, 2013; Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014) از مهارت‌های گوش کردن به شیوه مؤثر استفاده کرده و از تبدیل ناگهانی هیجان‌ها به واکنش‌های منفی جلوگیری نمایند (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Bar-on (2010) هوش هیجانی و اجتماعی را مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، مهارت‌ها می‌داند که چگونگی فهم و بیان خود، فهم دیگران و ارتباط با آن‌ها و کنار آمدن با درخواست‌های روزانه را تعیین می‌کند. در مدل بار-آن هوش اجتماعی-هیجانی پنج مقوله کلی دارد که شامل توانمندی‌های مرتبط به هم هستند و در مقایسه با سایر مدل‌های هوش هیجانی گسترده‌تر و جامع‌تر است:

مهارت‌های درون فردی (Intrapersonal skills): توانایی آگاهی و درک هیجان‌های خود و شامل زیرمؤلفه‌های احترام به خود، جرئت‌ورزی، خود شکوفایی، استقلال و خودآگاهی هیجانی است.

مهارت‌های بین فردی (Interpersonal skills): توانایی آگاهی و درک هیجان‌های دیگران؛ دربرگیرنده مؤلفه‌های همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. توان سازگاری (Adaptability) توانایی تغییر احساسات با توجه به موقعیت و شامل مؤلفه‌های حل مسئله و واقعیت‌آزمایی و انعطاف‌پذیری

هیچ (۵ تا ۰) است و در صد فراوانی هر مهارت محاسبه شد. هشت مهارت از بین مهارت‌های مورد نظر و مهارت مدیریت تعارض که بر اساس پیشینه و مصاحبه با والدین به پرسشنامه نیازسنجی اضافه شده بود، دارای بیشترین درصد فراوانی بودند که به‌عنوان چهارچوب برنامه آموزش هوش هیجانی انتخاب شدند. دو نمونه از پرسش‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- توانایی دفاع از حقوق و ارزش‌های شخصی در روش قابل قبول اجتماعی را دارد. ۲- توانایی ایجاد و حفظ روابط رضایت‌بخش دو طرفه (روابط بین فردی) توانایی ایجاد روابط با اطرافیان را دارد.

۲. پرسشنامه‌های مبتنی بر نظام سنجش آخنباخ: در این پژوهش برای اندازه‌گیری مشکلات هیجانی و رفتاری از نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (Achenbach System of Empirically Based Assessment) - فرم فهرست بررسی رفتار کودک و فرم خود سنجی نوجوانان استفاده شد که برای سنین ۱۱ تا ۱۸ سال تهیه شده است. Achenbach & Rascula (2001) بر اساس تحلیل عاملی که بر روی سؤالات مربوط به مشکلات هیجانی و رفتاری فهرست بررسی رفتار کودک و فرم خود سنجی نوجوانان انجام دادند، مقیاس‌ها یا خرده آزمون‌هایی را استخراج کردند و آن‌ها را مقیاس‌های مبتنی بر تجربه نام نهادند: اضطراب و افسردگی، گوشه‌گیری و افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتار قانون شکنی، رفتار پرخاشگری، درونی سازی و مشکلات کلی. این دو فرم، مقیاس‌هایی مبتنی بر ویرایش چهارم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی نیز دارند که به ترتیب شامل مشکلات هیجانی، مشکلات اضطرابی، مشکلات کاستی توجه و بیش‌فعالی، مشکلات سلوک، مشکلات رفتار مقابله‌ای و مشکلات جسمانی هستند (Minaei, 2011).

ساختار عاملی ویرایش ۱۹۹۱ فهرست بررسی رفتار کودک توسط Dedic (1997) 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

پژوهش شامل تمامی دختران با دامنه سنی ۱۳ تا ۱۶ دارای مشکلات هیجانی و رفتاری شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ که دارای خانواده‌های تک‌والدی (محروم از پدر به دلیل طلاق والدین) بوده و تحت پوشش سازمان بهزیستی می‌باشند. گروه نمونه شامل ۲۸ نفر بود که از طریق گزینش هدفمند انتخاب و بعد از تقسیم تصادفی آزمودنی‌ها و افت آزمودنی‌ها ۱۱ نفر در گروه آزمایشی و ۱۲ نفر در گروه کنترل شرکت داشتند. جلب رضایت شرکت‌کنندگان برای مشارکت در پژوهش؛ محرمانه ماندن اطلاعات به‌دست‌آمده و دست‌بندی پرسشنامه‌ها بر اساس کد و نه نام شرکت‌کنندگان؛ اجرای جلسات آموزشی برای گروه کنترل بعد از پایان این پژوهش از جمله ملاحظات اخلاقی بود که در این پژوهش به آن توجه شد. این مطالعه از نوع پژوهش‌های شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون (Quasi-Experimental Pre-Post Design) و پیگیری با گروه کنترل است. داده‌های پژوهش حاضر در سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) گردآوری و با روش تحلیل واریانس چند متغیره با اندازه‌گیری‌های مکرر تجزیه و تحلیل شده است.

## ابزار پژوهش

در این پژوهش از سه ابزار به شرح زیر استفاده شده است:

۱. پرسشنامه نیازسنجی محقق ساخته: در این پژوهش به‌منظور 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 و توسط هشت نفر از نوجوانان با مشکلات هیجانی و رفتاری تکمیل گردید. شایان ذکر است که پرسشنامه مذکور در اختیار چهار نفر از استادان روان‌شناسی قرار گرفت. پس از انجام اصلاحات لازم، ویرایش اولیه آن تهیه شد. این پرسشنامه از هجده گزاره تشکیل شده است که شامل پانزده مهارت هوش هیجانی بار-آن بود. شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از خیلی زیاد تا

قطب سازش فردی و سازش اجتماعی است تهیه شده و دارای ۱۸۰ سؤال دو گزینه‌ای است. نیمی از پرسش‌های این آزمون برای سنجش سازش فردی و نیمی دیگر جهت اندازه‌گیری سازش اجتماعی تهیه شده است. در این پژوهش از زیر مقیاس سازگاری اجتماعی و از ۹۰ سؤال مربوط به سازگاری اجتماعی استفاده می‌شود. عوامل تشکیل‌دهنده مقیاس سازگاری اجتماعی شامل قالب‌های اجتماعی (Social standard)، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضداجتماعی (Anti social tendency)، روابط خانوادگی (Family relationship)، روابط مدرسه‌ای (School relationship) و روابط اجتماعی (Community relationship) است. نمره فرد شامل ۶ نمره اختصاصی مربوط به هر یک از خرده‌مقیاس‌ها و یک نمره کلی به‌عنوان سازگاری اجتماعی است.

در پژوهشی به‌منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا، ضریب قابلیت اعتماد برای کل آزمون، به روش اسپیرمن-براون و همچنین به روش دو نیمه‌سازی از ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ به دست آمده است (Tiegs, Clark & Thrope, 1941). ضرایب قابلیت اعتماد حیطه‌های مختلف آزمون از طریق آلفای کرونباخ توسط Attari, Shahni, Yilagh, Kochi Bashlideh (2005) مورد محاسبه قرار گرفته است که ضریب قابلیت اعتماد برای زیر مقیاس سازگاری اجتماعی برابر با ۰/۷۵ حاصل شده است. همچنین ضریب همسانی درونی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۷، با روش تصنیف ۰/۹۸، ضریب اسپیرمن-براون ۰/۹۸ و ضریب گاتمن ۰/۹۸ گزارش شده است (Asgari & Roshani, 2012). این پرسشنامه به صورت فردی و گروهی تکمیل می‌شود. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از "باید نسبت به دانش‌آموزان تازه‌وارد رفتار دوستانه داشته باشیم" و "موقع عصبانیت می‌توانم خودم را کنترل کنم".

### معرفی 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 طراحی و اجرا شد که فهرست کلی جلسه‌های آموزشی به شرح زیر است.

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 (Minaei, 2011). Minaei (2007) نیز ساختار عاملی فهرست بررسی رفتار 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. Minaei در پژوهش دیگری (2006) همسانی درونی فهرست بررسی رفتار 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-بازآزمون با یک فاصله زمانی ۵ تا ۸ هفته‌ای مورد بررسی قرار گرفت و دامنه ثبات زمانی از ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ حاصل شد. نتایج تحقیق وی نشان داد که فهرست بررسی رفتار 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 توسط والدین و به‌صورت خودسنجی فردی و گروهی- توسط نوجوانان تکمیل شد. شایان ذکر است که از فهرست بررسی رفتار کودک و فرم خودسنجی نوجوانان برای انتخاب آزمودنی‌ها و تشخیص مشکلات هیجانی و رفتاری آزمودنی‌ها استفاده شده است. دو نمونه از پرسش‌های پرسشنامه فهرست بررسی رفتار کودک عبارت‌اند از "به‌ندرت از چیزی لذت می‌برد" و "نمی‌تواند برای مدت طولانی تمرکز یا توجه کند." دو نمونه از پرسش‌های فرم خودسنجی نوجوانان "حیوانات را دوست دارم" و "خیالبافی می‌کنم یا در افکار غرق می‌شوم"

### ۳. پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (California Personality Inventory)

پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (California Personality Inventory): پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا توسط Tiegs, Clark & Thrope, 1941 ساخته شده است و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. این آزمون به‌منظور سنجش سازش‌های مختلف زندگی که دارای دو

## جدول ۱. راهنمای عملی پژوهش و جلسات آموزش هوش هیجانی

| جلسه  | موضوع             | محتوای جلسات  |
|-------|-------------------|---|
| ۱     | خودآگاهی هیجانی   | هدف از این جلسه افزایش توانایی شناخت احساسات خود و دیگران، شناسایی عوامل منحصربه‌فرد خود، توانمندی‌ها، ضعف‌ها و نیازهای خود است. از طریق ارائه کاربرگ‌های مختلف و سناریوهای مختلف، شناخت احساسات خود و دیگران، بازشناسی حالات هیجانی متفاوت، شناخت نقاط قوت و علایق خود تمرین شد. در این جلسه به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود توانایی درک و شناخت احساس دیگران را به دست آورند.  |
| ۲     | همدلی             | سناریوها و فعالیت‌های مختلفی برای تمرین این مهارت تدوین شد؛ مانند هم‌کلاسی شما هنگام رفتن به ناهارخوری مدرسه از پله‌ها می‌افتد... هم‌کلاسی شما پایش می‌شکند و به کلاس نمی‌آید... هدف این جلسه کمک به شرکت‌کنندگان در جهت افزایش توانایی ابراز احساسات، باورها و افکار صریح و دفاع از مهارت‌های سازنده و بر حق 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. |
| ۳     | جرئت ورزی         | هدف از این جلسه افزایش توانایی برقراری و حفظ روابط رضایت‌بخش دوجانبه‌ای که به‌واسطه صمیمیت و مبادله عواطف مشخص می‌شود. شکل‌های مختلف ارتباطی از طریق بازی گروهی، فعالیت‌های عملی و ارائه کاربرگ میسر شد.  |
| ۴     | روابط بین فردی    | هدف از این جلسه قابلیت پذیرش تکانه‌های پرخاشگرانه، خودداری و کنترل خشم است. تعریف خشم و پرخاشگری، عوامل برانگیزاننده خشم، روش‌های مواجهه با آن، روش‌های آرام‌بخشی ذهن یا آرام‌سازی با ارائه کاربرگ، انجام فعالیت‌های عملی صورت گرفت.  |
| ۵ و ۶ | کنترل خشم و تکانه | 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.  |
| ۷     | حل مسئله          | 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.   |
| ۸     | مدیریت استرس      | 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.   |
| ۹     | مدیریت تعارض      | هدف از این جلسه توانایی دیدن قسمت روشن‌تر زندگی و حفظ نگرش‌های مثبت، حتی هنگام روبه‌رو شدن با مخالفت‌ها و مشکلات است. کلیپ آموزشی، کاربرگ، سناریو و فعالیت‌های عملی از ابزارهای این جلسه بود.   |
| ۱۰    | خوش‌بینی          |   |

## روش اجرا و تحلیل داده‌ها

تسلط بیشتر بر اجرای برنامه و روش‌های مورد استفاده، اصلاح طرح درس‌ها، تطبیق مدت زمان اجرا و انجام فعالیت‌های گروهی و بررسی میزان قابلیت اجرای عملیاتی کاربرگ‌ها بود. در مرحله سوم، برنامه افزایش هوش هیجانی بعد از اجرای مقدماتی بازننگری و اصلاح شد. سپس نسخه نهایی بعد از تأیید توسط متخصصان گروه و کارشناسان

در مرحله اول به شناسایی نیازها و مهارت‌های مورد نیاز برای افزایش هوش هیجانی پرداخته شد، بنابراین روش پژوهش در این بخش توصیفی و از نوع اکتشافی بود. بعد از تدوین طرح درس‌های اولیه، تمامی جلسه‌ها و مؤلفه‌های تهیه شده به‌وسیله محقق روی گروه کوچک ۵ نفره اجرا شد. اساسی‌ترین دلیل اجرای مقدماتی برنامه مداخله‌ای کسب

یافته‌های جدول ۲ نشانگر افزایش میانگین تقریباً همه خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایشی پس از دوره آموزش (مرحله پس‌آزمون) و کاهش ناچیز آن در برخی از خرده‌مقیاس‌ها در مرحله پیگیری است؛ به عبارت دیگر اعضاء گروه آزمایشی پس از شرکت در دوره آموزشی، سازگاری اجتماعی بالاتری را گزارش کرده‌اند. این در حالی است که گروه کنترل تقریباً در هیچ‌یک از خرده‌مقیاس‌ها در بین هر سه مرحله تغییری را نشان نمی‌دهد و این روند در بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری در اکثر خرده‌مقیاس‌ها به چشم می‌خورد.

مرتبط با آزمودنی‌های پژوهش حاضر، اصلاح و روی گروه آزمایشی اجرا شد.

در تحلیل داده‌ها به روش استنباطی، تحلیل‌های واریانس چندمتغیری (Multivariate Analysis of Variance) برای هر کدام از متغیرهای پژوهش برای مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به صورت جداگانه مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

### یافته‌های پژوهش

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

جدول ۲. یافته‌های توصیفی در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا

| انحراف استاندارد | میانگین | مرحله     | گروه    | خرده‌مقیاس | انحراف استاندارد | میانگین | مرحله     | گروه    | خرده‌مقیاس        |
|------------------|---------|-----------|---------|------------|------------------|---------|-----------|---------|-------------------|
| ۲/۱۲             | ۷/۴۵    | پیش‌آزمون |         |            | ۲/۲۵             | ۱۰/۶۴   | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۲/۱۶             | ۸/۷۰    | پس‌آزمون  | آزمایشی |            | ۱/۵۰             | ۱۲/۷۰   | پس‌آزمون  | آزمایشی |                   |
| ۲/۱۶             | ۸/۷۰    | پیگیری    |         | روابط      | ۱/۵۰             | ۱۲/۷۰   | پیگیری    |         | قالب‌های اجتماعی  |
| ۳/۴۹             | ۵/۸۳    | پیش‌آزمون |         | خانوادگی   | ۲/۵۰             | ۹/۶۷    | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۳/۴۹             | ۵/۸۳    | پس‌آزمون  | کنترل   |            | ۲/۵۰             | ۹/۶۷    | پس‌آزمون  | کنترل   |                   |
| ۳/۴۹             | ۵/۸۳    | پیگیری    |         |            | ۲/۵۰             | ۹/۶۷    | پیگیری    |         |                   |
| ۲/۰۹             | ۷/۸۲    | پیش‌آزمون |         |            | ۲/۹۸             | ۵/۵۵    | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۲/۲۱             | ۸/۳۰    | پس‌آزمون  | آزمایشی |            | ۲/۹۵             | ۷/۷۰    | پس‌آزمون  | آزمایشی |                   |
| ۲/۲۳             | ۸/۱۰    | پیگیری    |         | روابط      | ۲/۸۴             | ۷/۶۰    | پیگیری    |         | مهارت‌های اجتماعی |
| ۳/۰۹             | ۵/۹۲    | پیش‌آزمون |         | مدرسه‌ای   | ۳/۳۵             | ۵/۱۷    | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۳/۰۹             | ۵/۹۲    | پس‌آزمون  | کنترل   |            | ۳/۳۵             | ۵/۱۷    | پس‌آزمون  | کنترل   |                   |
| ۳/۰۹             | ۵/۹۲    | پیگیری    |         |            | ۳/۳۵             | ۵/۱۷    | پیگیری    |         |                   |
| ۱/۴۵             | ۸/۰۹    | پیش‌آزمون |         |            | ۱/۹۲             | ۹/۹۱    | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۱/۴۸             | ۸/۲۰    | پس‌آزمون  | آزمایشی |            | ۲/۴۱             | ۱۰/۶۰   | پس‌آزمون  | آزمایشی |                   |
| ۱/۴۸             | ۸/۲۰    | پیگیری    |         | روابط      | ۲/۴۵             | ۱۰/۳۰   | پیگیری    |         | علائق ضداجتماعی   |
| ۲/۲۸             | ۸/۵۸    | پیش‌آزمون |         | اجتماعی    | ۲/۳۱             | ۸/۵۰    | پیش‌آزمون |         |                   |
| ۲/۲۷             | ۸/۵۸    | پس‌آزمون  | کنترل   |            | ۲/۳۲             | ۸/۵۰    | پس‌آزمون  | کنترل   |                   |
| ۲/۲۷             | ۸/۵۸    | پیگیری    |         |            | ۲/۳۲             | ۸/۵۰    | پیگیری    |         |                   |

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 (۰/۹۳) و برای مراحل متفاوت متغیرهای مختلف بین (۰/۲۵- و ۰/۷۸) است. کلیه این ضرایب در محدوده مجاز (۰/۴۰- تا ۰/۹۰) قرار دارد.

انجام تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه دو گروه کنترل و آزمایشی در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری بر اساس خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا نشان داد تغییرات نیمرخ افراد مورد مطالعه در مراحل اندازه‌گیری (بدون توجه به اثر گروه) از هم متفاوت است. همچنین تغییرات نیمرخ گروه‌های آزمایشی و کنترل در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از هم تفاوت معناداری دارد. اندازه اثر این تفاوت نیز (۰/۹۹) بوده است.

قبل از انجام تحلیل واریانس چند متغیری با داده‌های اندازه‌گیری مکرر بر روی داده‌های زیر مقیاس سازگاری اجتماعی پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا، برقراری مفروضه‌های نبود داده‌های پرت (Absence of outlier variables and cases)، توزیع بهنجار متغیرها (Normality)، نبود تکینی (Absence of singularity) و رابطه همخطی (Multicollinearity) و همگنی واریانس‌ها (Equality of variances) متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت (Meyers, Gamst & Guarino, 2006).

قبل از انجام هر نوع تحلیل، اطمینان از نبود داده‌های پرت حاصل شد. به‌منظور بررسی بهنجاری توزیع متغیرها نیز به دلیل حضور کمتر از ۵۰ آزمودنی در هر یک از گروه‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلک (Coakes & Steed, 2007) استفاده شد. نتایج آماره شاپیرو و ویلک برای کلیه این متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار نیست. لذا می‌توان برقراری مفروضه

جدول ۳. یافته‌های تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه میانگین خرده‌مقیاس‌ها در گروه 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      | ۰/۵۹  | ۱/۷۲   | ۶                 | ۱۵              | ۰/۱۸         | ۰/۴۱       |
| زمان        | ویلک      | ۰/۰۰۵ | ۲۶۸/۴۲ | ۹                 | ۱۲              | ۰/۰۰۵        | ۰/۹۹       |
| زمان × گروه | ویلک      | ۰/۰۰۵ | ۲۶۸/۴۲ | ۹                 | ۱۲              | ۰/۰۰۵        | ۰/۹۹       |

و در نتیجه برای بررسی معناداری تفاوت‌های میانگین هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از شاخص گرین‌هاوس - گیسر (Geisser Greenhouse-) استفاده شد. نتایج حاصل از انجام آزمون اثر درون آزمودنی در جدول ۴ نشان داد به دلیل معناداری اثر عامل زمان و تعامل زمان و گروه می‌توان ترکیبی از نمرات خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا 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.

پیگیری نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیری بر روی داده‌های حاصل از پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا و بررسی میزان پایداری نتایج حاصل و مشخص شدن این که تفاوت‌های ارائه شده بر اثر تغییرات در کدام یک از خرده‌مقیاس‌ها است، اقدام به بررسی آزمون اثر درون آزمودنی‌ها (Within subject effect) شد. انجام این آزمون نیازمند بررسی برقراری تساوی ماتریس‌های کوواریانس خطا بین مراحل سه‌گانه و آزمون کرویت موچلی است. معناداری برخی خرده‌مقیاس‌ها بر اساس شاخص آزمون کرویت نشان داد که مفروضه تساوی ماتریس کوواریانس خطا برقرار نبوده



جدول ۴. یافته‌های آزمون چند متغیری اثر درون آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌ها در اندازه‌گیری‌های سه‌گانه

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

تغییرات میانگین این خرده‌مقیاس‌ها در دو گروه آزمایشی و کنترل یکسان نبوده است. لذا می‌توان بیان کرد که اثرات مداخله، افزایش قابل توجهی در این زیر مقیاس‌ها موجب شده است.

پیگیری تحلیل اثر درون آزمودنی‌ها و نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه میانگین متغیرها نشان داد برای تبیین اثر عامل زمان و تعامل زمان و گروه، خرده‌مقیاس‌های قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و روابط خانوادگی دارای نسبت F معناداری در سطح معناداری  $p < ۰/۰۵$  هستند و روند

جدول ۵. یافته‌های آزمون‌های یک‌راهه مقایسه میانگین‌های خرده‌مقیاس‌ها در اندازه‌گیری‌های سه‌گانه

| منبع        | خرده‌مقیاس        | نوع سوم مجذورات | درجات آزادی | نسبت F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|-------------|-------------------|-----------------|-------------|--------|--------------|------------|
|             | قالب‌های اجتماعی  | ۱۳/۱۳           | ۲           | ۴۴/۲۵  | ۰/۰۰۰۵       | ۰/۶۹       |
|             | مهارت‌های اجتماعی | ۱۲/۴۷           | ۱/۰۴        | ۱۵/۱۴  | ۰/۰۰۱        | ۰/۴۳       |
| زمان        | علائق ضداجتماعی   | ۰/۶۹            | ۱/۱۵        | ۰/۹۸   | ۰/۳۴         | ۰/۰۵       |
|             | روابط خانوادگی    | ۷/۱۳            | ۱           | ۸۹/۰۹  | ۰/۰۰۰۵       | ۰/۸۲       |
|             | روابط مدرسه‌ای    | ۰/۱۴            | ۱/۱۴        | ۰/۱۲   | ۰/۷۶         | ۰/۰۰۶      |
|             | روابط اجتماعی     | ۰/۰۴            | ۱           | ۰/۳۸   | ۰/۵۵         | ۰/۰۲       |
|             | قالب‌های اجتماعی  | ۱۳/۱۳           | ۱           | ۴۴/۲۵  | ۰/۰۰۰۵       | ۰/۶۹       |
|             | مهارت‌های اجتماعی | ۱۲/۴۷           | ۱/۰۴        | ۱۵/۱۵  | ۰/۰۰۱        | ۰/۴۳       |
| زمان × گروه | علائق ضداجتماعی   | ۰/۶۹            | ۱/۱۵        | ۰/۹۸   | ۰/۳۴         | ۰/۰۵       |
|             | روابط خانوادگی    | ۷/۱۳            | ۱           | ۸۹/۰۹  | ۰/۰۰۰۵       | ۰/۸۲       |
|             | روابط مدرسه‌ای    | ۰/۱۴            | ۱/۱۴        | ۰/۱۲   | ۰/۷۶         | ۰/۰۰۶      |
|             | روابط اجتماعی     | ۰/۰۴            | ۱           | ۰/۳۸   | ۰/۵۵         | ۰/۰۲       |

بین ماتریس واریانس خطا داده‌ها در دو گروه آزمایشی و کنترل از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از آن بود که فرض همسانی واریانس خطاهای این نمره‌ها برقرار است.

به منظور پی بردن به اینکه آیا تغییرات میانگین خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخیصیتی کالیفرنیا در دو گروه آزمایشی و کنترل از هم متفاوت است یا نه؟ اثر عامل بین آزمودنی‌ها بررسی شد. البته قبل از انجام این تحلیل، تساوی

جدول ۶. یافته‌های آزمون‌های اثر بین گروهی میانگین‌های خرده‌مقیاس‌ها

| خرده‌مقیاس        | نوع سوم<br>مجذورات | درجات<br>آزادی | نسبت F | سطح<br>معناداری | اندازه اثر |
|-------------------|--------------------|----------------|--------|-----------------|------------|
| قالب‌های اجتماعی  | ۳۱/۴۲              | ۱              | ۶/۵۴   | ۰/۰۲            | ۰/۲۵       |
| مهارت‌های اجتماعی | ۱۹                 | ۱              | ۱/۹۴   | ۰/۱۸            | ۰/۰۹       |
| علائق ضداجتماعی   | ۱۸/۳۳              | ۱              | ۳/۶۱   | ۰/۰۷            | ۰/۱۵       |
| روابط خانوادگی    | ۳۱/۴۱              | ۱              | ۳/۵۸   | ۰/۰۷            | ۰/۱۵       |
| روابط مدرسه‌ای    | ۲۷/۶۱              | ۱              | ۳/۹۹   | ۰/۰۵            | ۰/۱۷       |
| روابط اجتماعی     | ۰/۹۵               | ۱              | ۰/۲۵   | ۰/۶۲            | ۰/۰۱       |

با مقه ضیات و هنجارهای مورد نظر آن سازش یابد (بار-آن، ۲۰۰۶). شواهد اولیه‌ای وجود دارد که هوش هیجانی می‌تواند به سازگاری بهتر منجر شود. داشتن مهارت مدیریت و تنظیم هیجانات خود و دیگران افراد را از تأثیر منفی استرس محافظت می‌کند و افراد دارای توانایی هیجانی بالا استرس کمتری دارند (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). بسیاری از پژوهش‌های پیشین از جمله یافته‌های مطالعه Jdaitawi, Ishak & Mustafa; (1995) Mayer & Salovey Kumar & Singh; (2011) Punia & Sangwan; (2011) و Thilgavathy (2013) نشان داده‌اند که هوش هیجانی با سازگاری با محیط و کارکرد موفق ارتباط نیرومندی دارد.

یافته‌های حاصل از اجرای زیر مقیاس سازگاری اجتماعی پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا بیانگر تأثیر معنادار برنامه آموزش هوش هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والدی با مشکلات رفتاری و هیجانی در مقایسه با گروه کنترل است.

با توجه به افزایش میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایشی در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا در مرحله پس‌آزمون پی برد در حالی که این تغییرات در گروه کنترل چندان محسوس نیست. درواقع میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس‌ها نشانگر افزایش میانگین تقریباً همه خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایشی پس از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون) و کاهش ناچیز برخی از خرده‌مقیاس‌ها در مرحله پیگیری است. این در حالی است که گروه کنترل تقریباً در

نتایج حاصل از آزمون اثر بین آزمودنی‌ها (Between group subject effect) نشان داد تغییرات میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس قالب‌های اجتماعی و روابط مدرسه‌ای  $p < 0/05$  از هم تفاوت معناداری دارند. درواقع، مداخله توانسته است در میانگین خرده‌مقیاس‌های قالب‌های اجتماعی و روابط مدرسه‌ای دو گروه کنترل و آزمایشی، تفاوت ایجاد کند بنابراین هر دو فرضیه پژوهش نیز تأیید می‌شوند.

### بحث و نتیجه‌گیری

به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزش هوش هیجانی، این برنامه روی یازده نفر از نوجوانان تک‌والدی دارای مشکلات هیجانی و رفتاری اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر بیانگر تأثیر برنامه آموزشی بر افزایش سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها است.

از نظر Bar-on (2006) هوش هیجانی دربرگیرنده ابعاد هیجانی، شخصی و اجتماعی هوش است و افراد هوشمند هیجانی در درک خود و دیگران کارآمد بوده و با دیگران ارتباط مناسب برقرار نموده و قادر به سازگاری و مقابله مناسب با محیط خود هستند. از نظر او کارکردهای هیجانی و اجتماعی نحوه برقراری ارتباط ما با دیگران و نحوه مقابله با مسائل و الزامات زندگی روزمره را تعیین می‌کند و در نهایت باید به احساس بهزیستی و رفاه بینجامد که یکی از پیش‌نیازهای اصلی آن سازگار شدن بسنده با جامعه و محیط است به‌گونه‌ای که فرد در عین حفظ استقلال و فردیت خود

هنگام بروز مشکلات از مهارت‌های هوش هیجانی از جمله مهارت کنترل خشم، مدیریت استرس، حل مسئله و مقابله با مشکلات بهره برده و با موفقیت مشکلاتشان را حل نمایند و در مراحل بعدی زندگی نیز از این مهارت‌ها استفاده نمایند.

در راستای مشخص کردن پایداری آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در زمینه افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والدی با مشکلات هیجانی و رفتاری، یافته‌های حاصل از مقایسه دو به دو پس‌آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا نشان داد که بین پس‌آزمون و مرحله پیگیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای از لحاظ آماری وجود ندارد. همچنین در بعد تقابل زمان و گروه در خرده‌مقیاس‌ها بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبوده است که نشان از پایداری اثر برنامه هوش هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی آزمونی‌ها است. به دست آوردن اثر طولانی‌مدت و پایدار آموزش هوش هیجانی در سازگاری اجتماعی علاوه بر تأثیرگذاری برنامه آموزش هوش هیجانی، حمایت اجتماعی و فراهم‌سازی زمینه ارائه خدمات مختلف به آزمودنی‌ها از سوی محقق نیز نقش مهمی داشته است. افزون بر این، احتمالاً تمرین‌های داده شده به نوجوانان برای مدیریت استرس، کنترل خشم، نحوه شناسایی، مدیریت هیجانات خود و دیگران در برقراری ارتباط با سایرین نیز به آن‌ها کمک کرده است که نوجوانان با یکدیگر احساس راحتی بیشتری داشته باشند. به گونه‌ای که مشاهده میانگین نمرات سازگاری اجتماعی در پیش‌آزمون ( $M=8/24$ ) و پس‌آزمون ( $M=9/36$ ) و پیگیری ( $M=9/26$ ) بدون اجرای آزمون استنباطی نیز این پایداری نتایج را نشان می‌دهد.

اثربخشی برنامه هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی در خرده‌مقیاس قالب‌های اجتماعی و روابط مدرسه‌ای کاملاً روشن و واضح بود. این یافته با یافته‌های Bastian, Burns Ruiz-Aranda, et al (2013), Thilgavathy, et al (2012), Misailidi & Hadjimattheou (2014) 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

هیچ‌یک از خرده‌مقیاس‌ها در بین هر سه مرحله تغییر را نشان نمی‌دهد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که تغییرات نیم‌رخ گروه‌های آزمایشی و کنترل در طول اندازه‌گیری‌های سه‌گانه از هم تفاوت معناداری دارد. در واقع برنامه مداخله‌ای آموزش هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی نوجوانان تک‌والدی با مشکلات هیجانی و رفتاری گروه آزمایشی تأثیر گذاشته و توانسته است آن را به‌طور معناداری افزایش دهد. اندازه اثربخشی برنامه آموزش هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی شرکت‌کنندگان (۰/۹۹) و در حد بالا بوده است. این یافته با یافته‌های Salguero, palomera & Fernandez-Berrocal, (2011); Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Brackett, Fernandez-Berrocal & Balluerka (2012); Brouzos, Misailidi, Rivers, Reyes & Salovey (2012) و Hadjimattheou & Hemsu (2014) همسو و همگی شواهدی دال بر توانایی افراد برای افزایش سازگاری اجتماعی از طریق شرکت در برنامه‌های آموزش هوش هیجانی ارائه دادند و با یافته‌های Kumar, Jdaitawi, Ishak & Mustafa (2011) و Mehta & Maheshwari (2013) همسو نیست. در تبیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی به نظر می‌رسد هر چه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد توانایی شناسایی و درک هیجانی وی نیز افزایش می‌یابد و توانایی ارزیابی محرک‌های محیطی و برقراری روابط عاطفی و ابراز همدلی کنش‌ورزی سازمان‌یافته فرد نیز افزایش می‌یابد. این وضعیت زمینه‌های لازم را برای رسیدن با سازگاری اجتماعی فراهم می‌آورد (Engelberg & Sjoberg, 2004).

در این پژوهش مشخص شد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری سازگاری اجتماعی گروه آزمایشی تفاوت معناداری وجود دارد که نشان‌دهنده پایداری اثربخشی برنامه در مرحله پیگیری است. این یافته با یافته‌های Salguero et al (2011) همسو است و یافته‌های یکدیگر را تأیید می‌کنند در واقع این محققان با آموزش برنامه هوش هیجانی به این نتیجه رسیده‌اند که افزایش احساس سازگاری اجتماعی شرکت‌کنندگان در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است؛ زیرا افزایش سازگاری اجتماعی موجب می‌شود که نوجوانان در

نیست. در این پژوهش اثربخشی اجرای گروهی آموزش هوش هیجانی مورد تأکید بوده است بنابراین بررسی تأثیر برنامه مداخله‌ای هوش هیجانی در آزمودنی‌های مختلف و همچنین اجرای برنامه‌های مداخله‌ای متفاوت برای کنترل بهتر متغیرهای مزاحم و افزایش روایی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر پیشنهاد می‌شود.

#### منابع

- Akhenbach, T., Rascorla, L.; (2001). *A handbook of school age forms based on the Achenbach experience*. Translated by Asghar Minaei (2011). Tehran, Institute of Education Studies. [Persian]
- Askari, P., Roshani, Kh. (2012). Comparison of cultural intelligence, emotional intelligence, individual-social adjustment of male and female students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch, *Women and Culture Quarterly*, 3 (12), 63-49. [Persian]
- Atkinson, R., L., Atkinson, R., S., Hilgard, A., R.. (2000). *Introduction to Psychology* (Volume II) (Twelfth Edition), translated by Mohammad Naghi Braheni et al. (2006). Tehran, Roshd Publications. [Persian]
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bastian, V.A., Burns, N.R. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135- 1145.
- Beh-Pajooh, A. (2012). *Family and Children with Special Needs*. Tehran: Avaye Noor Publications [Persian].
- 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.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Emotional intelligence, socio- emotional

افسردگی می‌شود. ارتباط هوش هیجانی با توانایی همدلی و مدیریت خلقی (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000) و همچنین مدیریت هیجان‌ها دیگران می‌تواند در کاهش آسیب‌پذیری روانی فرد در مقابل فشارهای روانی تأثیر بگذارد.

به نظر می‌رسد، همان‌طور که Bar-on (2010) تأکید کرده است، اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در بهبود عملکرد، مستلزم برگزاری کارگاه‌های منظم آموزشی باشد. از آنجا که 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 آشکار سازی آسیب‌های ناشی از این تعارضات و مشخص کردن روش‌های ناکارآمدی که تاکنون بکار برده‌اند و جایگزین کردن و آموزش مهارت‌های مختلف هوش هیجانی از قبیل 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 کرده است.

یافته‌های این پژوهش در حوزه‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت نوجوانان قابل استفاده خواهد بود زیرا نتایج نشان‌دهنده کارآمدی آموزش هوش هیجانی برای نوجوانان است. در این پژوهش اثر هائورن کنترل نشده است و این امر می‌تواند تعمیم نتایج و روایی بیرونی را تهدید کند. ابزارهای به‌کاررفته در این پژوهش آزمون‌های مداد و کاغذی و خود گزارشی بوده‌اند که این نوع ابزارها محدودیت‌های خاص خود را دارند و امکان دارد از کاربرد مشاهده و مصاحبه نتایج متفاوتی به دست آید. همچنین به‌کارگیری آزمون‌های مذکور در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری می‌تواند اثر انتقال ایجاد کند و حساسیت شرکت‌کنندگان را برانگیزد. این پژوهش فقط روی گروه نمونه دختر ۱۳ تا ۱۶ ساله اجرا شده است و نتایج آن قابل تعمیم به گروه‌ها و جنسیت پسر

- 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., & 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.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P. & Anderson, A. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Coakes, S. J., & Steed, L. G. (2007). *SPSS: Analysis without Anguish: Version 14.0 for Windows*. Brisbane: John Wiley & Sons Australia Ltd.
- Engelberg, E. & Sjoberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542.
- 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.
- 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.
- Mayer, J. D. & Salovey. P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mestre, J. M., Guil, R., Paulo N., Lopes, P. N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Journal of Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyers, L.S., Gamst, G. & Guarino A. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage,
- Minaei, A. (2006). Adaptation and standardization Aachenbach's child behavior checklist, self-assessment questionnaire and teacher report form. *Research in Exceptional Children*, 19, 529-558. [Persian]
- Minaei, A. (2007). Investigating the Factory Structure of Child Behavior Questionnaire (CBCL) Syndrome Questions Using Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 2 (7), 93-114. [Persian]
- 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.
- 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.
- Punia, S. & Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2(2), 83-87.

- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R. & Fernandez-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescent's psychological adjustment? Results from the Intemo project. *Society for Personality Research, 40*(8), 1373-1380.
- 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.
- Sjoberg, L. (2008). *Emotional Intelligence and life Adjustment*. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.), *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational & Positive Psychology* (pp. 169-184). New York: Peter Lang Publishing.
- 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.
- Tiegs, E. W., Clark, W. W. & Thrope, L. P. (1941). California Test of Personality. *The Journal of Educational Research, 35*(2), 102-108.
- 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.