

Comparison of Effectiveness of Problem-Solving Skills and Emotional Intelligence Training on Decreasing Aggression in Male High School Students

Seyed Ali Reza Ganjeh. M.A.

Payame Noor university

Mahdi Dehestani. Ph.D.

Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University

Ali Zadeh Mohammadi. Ph.D.

Department of Psychology, Shahid Beheshti University

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی

سید علیرضا گنجه*

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه پیام‌نور، تهران

مهدی دهستانی

استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور

علی زاده محمدی

دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

Abstract

This research compared the effectiveness of problem solving and emotional intelligence skills training on the reduction of aggression among high school male students. The research method was a pretest and posttest quasi-experimental design. The population was Qarchak high school students in the 2011-12 (1390-91_{S.C.}) academic year and the samples were selected by cluster sampling method, including 45 male students with high aggression by Aggression Questionnaire (Buss and Perry, 1992). Based on experimental design, students were assigned to two experimental groups, each received six sessions of two- hours each training, either problem solving or emotional intelligence skills and a third group, the control group did not receive training. The t and co-variance test analysis of the pre and post-test data revealed that both problem solving and emotional intelligence skills training were significantly related to the reduction of aggressive behavior ($P < 0.05$). There were also significant differences between the two types of training together. Also, aggression subsets of the groups were compared and result of the pre- and post-test data revealed that deference between both training methods were significant ($P < 0.05$).

Key Words: aggression, high school male students, problem solving skill, emotional intelligence.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و آموزش هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی اجرا شد. روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری همه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر قرچک در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۴۵ دانش آموز پسر با پرخاشگری بالا به وسیله آزمون پرخاشگری (باس و پری، ۱۹۹۲) انتخاب شدند. براساس طرح آزمایشی، دانش آموزان در سه گروه ۱۵ نفره قرار گرفتند. یک گروه آموزش مهارت حل مسئله و دیگری آموزش هوش هیجانی را در ۶ جلسه ۲ ساعته دریافت کردند و گروه سوم به‌عنوان گروه گواه، آموزشی دریافت نمودند. داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون t تحلیل گردید و نتایج داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که آموزش هر دو روش حل مسئله و هوش هیجانی به‌طور معناداری با کاهش میزان پرخاشگری در بین دانش آموزان پسر ارتباط دارند ($P < 0.05$) و در دو نوع آموزش با یکدیگر تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. همچنین در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری نیز گروهها با هم مقایسه شدند و نتایج داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که در مقایسه دو نوع روش آموزشی در خرده‌مقیاس‌ها تفاوت معنی‌دار بود ($P < 0.05$).

واژه‌های کلیدی: پرخاشگری، دانش آموزان پسر دبیرستانی، مهارت حل مسئله، هوش هیجانی.

مقدمه

نشان می‌دهد که این مشکل رفتاری در بین همه انواع جانداران، طبقات اجتماعی - اقتصادی و مراحل مختلف سنی دیده می‌شود (ملکی، ۱۳۸۵). مسائل مرتبط با خشم مانند رفتارهای مقابله‌ای، خصومت و پرخاشگری از علل اصلی مراجعه نوجوانان و کودکان به مراکز مشاوره و روان‌درمانی است (سوخودولسکی، کاسینوف و گرم، ۲۰۰۸). عدم مهار رفتار پرخاشگرانه علاوه بر اینکه باعث ایجاد مشکلات بین‌فردی و جرم و بزه و تجاوز به حقوق دیگران می‌شود، ممکن است درون‌ریزی شود و باعث انواع مشکلات جسمی - روانی مثل زخم معده، سردردهای میگرنی و افسردگی گردد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان می‌توانند مدیریت احساساتی مانند خشم را بیاموزند (نیکولسون، ۲۰۰۳). یکی از روش‌های غلبه بر خشم، آموزش مهارت حل مسئله^{۱۵} است. آموزش مهارت حل مسئله مجموعه‌ای از مراحل است که شرایطی را برای هدایت کودک فراهم می‌کند تا در موقعیت‌های اجتماعی با پاسخ‌های سازگارانه نسبت به همسالان عمل کنند (فرنچ، ۱۹۹۲). اگرچه انسان در حوزه‌های مختلف با مسائل متنوعی روبه‌رو است با این حال می‌توان اصولی کلی را در نظر گرفت که تقریباً در هر نوع مسائلی کاربرد دارد و شامل مجموعه پیچیده‌ای از مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و نگرشی و فرایندهای چندمرحله‌ای است (توروسکی و شوارتز، ۲۰۰۵). هوش هیجانی^{۱۸} نوعی پردازش اطلاعات هیجانی است که شامل ارزیابی صحیح، بیان مناسب و تنظیم سازگارانه هیجان می‌شود. همچنین هوش هیجانی به‌طور گسترده‌ای به‌عنوان ظرفیت درک و کنترل هیجان‌های خود و دیگران تعریف می‌شود (گلمن، ۱۹۹۵). نظریه هوش هیجانی دیدگاه جدیدی درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت و همچنین پیشگیری اولیه از اختلالات روانی را فراهم می‌کند (حسینی، ۱۳۸۳، کمپ، کوپر، هرمانز، گاردن، بریانت و همکار، ۲۰۰۵). با توجه به اینکه پرخاشگری نوعی هیجان محسوب می‌شود (گلمن، ۱۹۹۵) و یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی مدیریت هیجان‌هاست به نظر می‌رسد با

از نظر تاریخی مدارس همواره بر آموزش تحصیلی کودکان، تقویت مهارت‌های آنها در خواندن، نوشتن و حساب کردن متمرکز بوده‌اند، اما امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که چالش‌های عصر جدید و خواست‌های کنونی جامعه نیازمند مهارت‌های افزوده‌ای در حیطه آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعارض اجتماعی^۳ و حل تعارض‌اند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۳/۱۳۸۵، نقل از نیکوگفتار، ۱۳۸۸). بارها اصطلاح پرخاشگری را شنیده‌ایم، اما هنگامی که می‌خواهیم آن را تحلیل یا تعریف کنیم کاری بسیار مشکل است و این اصطلاح مبهم به نظر می‌رسد، کشتارهای دسته جمعی، قتل‌های انفرادی، تجاوز، تبعیض، محروم کردن از حقوق اولیه، همه گویای چهره زشت و خشن انسان نسبت به هم‌نوعان خود است (کریمی، ۱۳۸۵). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که پرخاشگری از شاخص‌های مهم پاره‌ای از اختلالات روانی مانند اختلال سلوک^۴ و اختلال شخصیت ضداجتماعی^۶ (سوخودولسکی و راجکین، ۲۰۰۴) به شمار می‌آید.

همچنین رفتار پرخاشگرانه با بیماری‌های جسمانی مانند بیماری قلب و عروق و سردرد تنشی^۸ (ماترازو، کاشکات و پرچارد، ۲۰۰۰) نیز در ارتباط است. علاوه بر این پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد که کودکان پرخاشگر نسبت به کودکان دیگر از نظر شیوه تفکر متفاوت هستند، آنها راهبردهای مثبت کمتری نسبت به کودکان دیگر ارائه می‌دهند. آنها بیشتر اطمینان دارند که راهبرد پرخاشگرانه سازگارانه‌تر است و این‌طور قضاوت می‌کنند که راهبردهای پرخاشگرانه کمتر باعث آسیب می‌شود (عارفی و رضویه، ۱۳۸۲). پرخاشگری یکی از مسائل مهم در دوران نوجوانی است (نانجلی، اردلی، کارپتر و نیومن، ۲۰۰۴، پلیگرینی و لانگ، ۲۰۰۲) و به‌عنوان یک مشکل شدید و رو به افزایش در میان نوجوانان شناخته شده است. در حال حاضر پرخاشگری یک مسئله اجتماعی و یکی از موضوعات اساسی بهداشت روانی^{۱۲} به حساب می‌آید (نیکولسون، ۲۰۰۳). مشاهده جهان اطراف

1. emotional awareness
3. society conflict
5. conduct disorder
7. Sukhodolsky & Ruchkin Rachkin
9. Materazzo, Catchcart & Pritchard
11. Pellegrini & Long
13. Nicholson
15. problem solving skills
17. Twerski & Schwartz
19. Golman
20. Kemp, Cooper, Hermans, Gordon Garden, Bryant Briant et al.

2. decision making
4. Organization for Economic Cooperation and Development
6. antisocial personality disorder
8. tension headache
10. Nangle, Erdly, Carpenter & Newman
12. mental health
14. Kassinoe & Gorman
16. French
18. emotional intelligence

در پژوهش وکیلی (۱۳۸۶) با عنوان تأثیر آموزش حل مسأله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله، ۶۰ دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله تهرانی را که میزان خشم آنها به وسیله پرسشنامه آیزنک برای نوجوانان در سطح بالا نشان داده شده بود و همچنین مشاهده و مصاحبه آن را تأیید کرده بود به مدت یک ماه هر هفته ۳ جلسه ۲ ساعته مورد آموزش قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که تفاوت معنی‌داری از نظر میزان خشم در دو گروه دیده می‌شود. پژوهش‌های اسکینا و کلوی (۲۰۰۲) تأیید می‌کنند که آموزش حل مسأله خلاق، راهی برای کنترل پرخاشگری است.

همچنین در پژوهشی که نقدی، ادیباراد و نورانی‌پور با عنوان اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر دیواندره در سال ۱۳۸۸ انجام دادند، از میان ۴۲۰ دانش‌آموز ۱۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و با روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه پژوهش انجام گردید. پس از اجرای پرسشنامه باس و پری ۳۰ دانش‌آموزی را که نمرات بالایی در آزمون به‌دست آورده بودند، به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار دادند. گروه آزمایش در ۸ جلسه مورد آموزش هوش هیجانی قرار گرفتند و گروه گواه آموزشی دریافت نمودند. در پایان نیز هر دو گروه به آزمون پرخاشگری پاسخ گفتند. نتایج آزمون نشان داد که هوش هیجانی بر پرخاشگری فیزیکی، کلامی و خشم تأثیر دارد، اما خصومت را در دانش‌آموزان کاهش نداد.

کارتیکا و ریتان‌دیونو^{۱۷} پژوهشی دیگر با عنوان ارتباط بین هوش هیجانی و رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان در سال ۲۰۰۷ انجام دادند. آزمودنی‌های این پژوهش نوجوانان دختر و پسر در محدوده سنی ۱۲ تا ۲۱ سال بودند. نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی با رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان رابطه منفی دارد و مشخص گردید آموزش هوش هیجانی پرخاشگری را کاهش می‌دهد.

نیوتن^{۱۸} از دانشگاه کاپلا^{۱۹} در سال ۲۰۱۱ پژوهشی با عنوان آزمون سه مؤلفه هوش هیجانی که با پرخاشگری در محل کار

آموزش هوش هیجانی به افراد، بتوان پرخاشگری را در آنها مهار کرد. ارتباط هوش هیجانی با عملکرد بهتر و موفق‌تر در محیط‌های تحت تنیدگی و همراه با فشار روانی اجتماعی نشان داده شده است. تحقیقات نشان داده‌اند که هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی (چان^۱، ۲۰۰۶، اسجوبرگ^۲، ۲۰۰۸) و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی (گور^۳، ۲۰۰۱) رابطه مثبت و با رفتارهای ناسازگارانه مردان رابطه منفی دارد. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش هوش هیجانی باعث رشد معنادار رابطه سازگاری و مدیریت تعارض می‌شود (سالاه^۴، ۲۰۰۴).

هوش هیجانی به تفاوت‌های افراد در ادراک، پردازش، تنظیم و به‌کارگیری اطلاعات هیجانی اشاره دارد (میکولاجزک و لومینت^۵، ۲۰۰۸). نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هوش هیجانی، برخلاف هوش شناختی^۶ یک توانایی ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه قابل رشد و تغییر است و می‌توان از طریق آموزش‌های ویژه، میزان آن را افزایش داد و سطح کمی و کیفی آن را بهبود بخشید (چرنیس^۷، ۲۰۰۰، گرشام، باوان و کوک^۸، ۲۰۰۶، بار-آن^۹، ۲۰۰۶). براساس بسیاری از پژوهش‌ها، رابطه معنی‌داری بین هوش هیجانی و متغیرهای زیادی، از جمله پرخاشگری و سازگاری به‌دست آمده است (آنیما ساهون^{۱۰}، ۲۰۱۰، لاورنس^{۱۱}، ۲۰۱۰، گرگ و راستوجی^{۱۲}، ۲۰۰۹، انیولا^{۱۳}، ۲۰۰۷، بورلی، شلاته و هین^{۱۴}، ۲۰۰۸، سیکانک^{۱۵}، ۲۰۰۷، وان‌مانین، پرینس و امال‌کامپ^{۱۶}، ۲۰۰۴).

بهرامی پژوهشی در سال ۱۳۸۸ با هدف بررسی تأثیر آموزش حل مسأله بر کاهش پرخاشگری بر روی ۱۲۰ دانش‌آموز دختر سال دوم دبیرستان در دو گروه آزمایشی و دو گروه گواه (هر کدام ۳۰ نفر) با بهره‌گیری از آزمون تفکر منظم و معطوف به هدف، مقیاس انحراف شخصیت و یک پرسشنامه ویژگی جمعیت‌شناختی اجرا کرد. دو گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه به مدت ۲ ماه از آموزش مهارت حل مسأله برخوردار شدند، یافته‌ها نشان داد که میانگین نمره‌های پرخاشگری پس‌آزمون گروه اول آزمایش نسبت به میانگین نمره‌های پیش‌آزمون همان گروه کاهش یافته است و نتیجه این بود که آموزش حل مسأله پرخاشگری دختران را کاهش می‌دهد.

1. Chan
3. Gore
5. Mikolajczak, Luminet Mikolasjek & Lominet
7. Chernis
9. Bar-On
11. Lawrence
13. Eniola
15. Cikanek
17. Kartika, & Ritandiyono
19. Capella University

2. Sjoberg
4. Sala
6. cognitive intelligence
8. Gresham, Baovan & Cook
10. Animasahun
12. Garg & Rastogi
14. Beverley, Schutte & Hine
16. Van Manen, Prins & Emmelkamp
18. Neuton

مجموعه‌ای از مراحل که شامل حل مسئله، تصمیم‌گیری و تغییر است، تعریف می‌کند (لارسون و باس، ۲۰۰۴). در واقع یکی از وظایف مهم نظام آموزشی هر کشور، آماده کردن تمامی افراد جامعه به‌ویژه کودکان، برای جامعه فردا و ایجاد و تقویت توانایی حل مسئله برای مقابله با شرایط متغیر زندگی است. به سخن دیگر، اصلی‌ترین کنش تعلیم و تربیت این است که کودکان عادی را به رشد ممکن و مطلوب برساند و کودکان مبتلا به اختلالات را آموزش دهد و به این طریق مسیر رشد آنان را هموار سازد. با پیدایش سازه‌های هوش هیجانی در اوایل دهه ۱۹۹۰ بینش مثبت‌نگر نسبت به هیجان‌ها ایجاد شد (پترایدز و فارنهایم^۱، ۲۰۰۳) و پژوهش‌های بی‌شماری در این زمینه انجام گرفت. دلایل گوناگونی، از جمله تازگی و نو بودن سازه‌های هوش هیجانی، از یک سو و جذابیت و قابل آموزش بودن آن از سوی دیگر سبب شد تا پژوهش‌های بسیاری در این خصوص صورت گیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین هوش هیجانی و سازه‌های گوناگون ارتباط وجود دارد. سازه‌هایی همچون رضایت از زندگی (گانون و ران زین^{۱۱}، ۲۰۰۴)، خودکارآمدی (سیکانک^{۱۲}، ۲۰۰۷)، عملکرد تحصیلی و رفتار بزهکارانه (پترایدز، فردریکسون و فارنهایم، ۲۰۰۴) و بهداشت روانی و تندرستی روان‌شناختی (سیاروچی، دین و آندرسون^{۱۳}، ۲۰۰۰). با توجه به بررسی و مقایسه روش‌های آموزشی مختلف، در جهت انتخاب روش آموزشی اثربخش‌تر و به‌منظور بررسی تأثیر دو نوع روش آموزشی بر خرده‌مقیاس‌ها، این پژوهش در نوع خود بدیع است و ضرورت انجام این تحقیق متصور شده است. هدف مطالعه حاضر مقایسه اثربخشی دو نوع آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی است تا به فرضیه‌های زیر پاسخ دهد:

- ۱- آموزش مهارت حل مسئله پرخاشگری را کاهش می‌دهد.
- ۲- آموزش هوش هیجانی پرخاشگری را کاهش می‌دهد.
- ۳- میان آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری، حجم نمونه: روش این پژوهش نیمه‌تجربی و مقایسه‌ای با طرح پیش‌آزمون -

وابسته هستند، انجام داده است. پژوهش پژوهشگر در این رابطه بین پرخاشگری در محل کار و عوامل زیرمجموعه هوش هیجانی را که در آزمون پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان به دست آمده است، مورد آزمون قرار می‌دهد. نتیجه نشان داد که مهارت حل مسئله پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری است.

در مطالعه‌ای بر روی ۱۱۱ دانش‌آموز دبیرستانی ۱۲ تا ۱۵ ساله دریافتند که نوجوانان با رفتار مخرب^۱، در هوش هیجانی به‌خصوص در توانایی درک، فهم و مدیریت هیجانات نقص دارند. این تفاوت در مؤلفه‌های هوش هیجانی در دانش‌آموزان با رفتار مخرب و غیرمخرب و با نمره‌های بالاتر در مقیاس‌های اضطراب و افسردگی در نوجوانان با رفتار مخرب ارتباط داشت. پژوهشگران نتیجه گرفتند که هوش هیجانی هم بر مؤلفه‌های رفتاری و هم بر مؤلفه‌های عاطفی رفتار دانش‌آموزان در کلاس تأثیر می‌گذارد (کیاروچی، فورگاس و دمایر^۲، ۲۰۰۲). در مطالعه دیگری مشخص شد که هوش هیجانی با پرخاشگری، رفتارهای بزهکارانه، استرس، افسردگی و نشانه‌های بدنی در دانش‌آموزان دبیرستانی همبستگی منفی معنی‌دار دارد (لیائو و لیائو^۳، ۲۰۰۳). همچنین هوش هیجانی بالاتر با مصرف پایین‌تر سیگار و الکل در دانش‌آموزان دبیرستانی (ترینیداد و جانسون^۴، ۲۰۰۳) رضایت زندگی بالاتر و اضطراب کمتر مربوط بوده است. پژوهش‌های اسکینا و کلوی^۵ (۲۰۰۲) تأیید می‌کنند که آموزش حل مسئله خلاق، راهی برای مهار پرخاشگری است.

در بسیاری از پژوهش‌ها شواهدی مطرح شده است مبنی بر اینکه هوش هیجانی با متغیرهای وابسته به بهزیستی افراد رابطه مثبت دارد (پترایدز، پیتا و کوکیانکی^۶، ۲۰۰۷) و هوش هیجانی با آسیب روانی رابطه منفی دارد و در تصمیم‌گیری درست و حل مسائل به کمک شخص می‌آید (سودالیس، پترایدز و هاروی^۷، ۲۰۰۷). لارسون^۸ و باس کاربرد فرایند حل مسئله در پیشگیری از خشونت مدرسه را پیشنهاد کردند. در دهه گذشته، حل مسئله به‌عنوان یک الگو برای ارائه خدمات در تحصیلات خاص و عمومی گسترش یافته است (دنو، استیونسن^۹، ۲۰۰۶). کویان (۲۰۰۱) الگوی حل مسئله را به سطح تصمیم‌گیری در ساختار و نظام مدرسه گسترش داده و این فرایند را به‌عنوان

1. disruptive
3. Liao & Liao
5. Skiba & Kelvey
7. Sevdalis, Petrids & Harvey
9. Donohue & Steavensen
11. Gannon & Ranzijn
13. Ciarrochi, Deane & Anderson

2. Ciarrochi, Forgas & Demeyer
4. Trinidad & Janson
6. Petrides, Pita & Kokkinaki
8. Larson
10. Petrides & Furnham
12. Cikanek

تأییدی^۱ برگزیده شده‌اند. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) از همسانی درونی بسیار بالایی برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۳، ۰/۷۷ و ضریب آلفای کل نمره‌های پرسشنامه ۰/۸۹ است. همبستگی بازآزمایی بعد از یک دوره ۹ هفته‌ای برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲ و ۰/۸۰ و ۰/۷۲ برای کل نمرات پرسشنامه بوده است (عبادی، معتمدین، ۱۳۸۶، لئونارد، ۲۰۰۵). نتایج اجرای مقدماتی روی دانش‌آموزان مهاجر و غیرمهاجر سال اول متوسطه در شهر بجنورد نشان داد که ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ و ضریب آلفای کل نمره‌های پرسشنامه ۰/۷۰ است. نمره‌های پرسشنامه پرخاشگری باس و پری همبستگی معتبری با یکدیگر داشتند (لنگری، ۱۳۷۸).

باس و پری پایایی این آزمون را در بازآزمایی مجدد بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ و همسانی درونی این چهار عامل را با نمره کل برای روایی آن ۰/۷۲ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (پارسا، ۱۳۸۲). نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً من را توصیف نمی‌کند تا کاملاً من را توصیف می‌کند است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ و در بازآزمایی مجدد روایی آن ۰/۸۸ بود. نمونه‌ای از مقیاس‌ها به این شکل است: ۱- اگر برای دفاع از حقوقم لازم باشد به زور متوسل شوم، این کار را خواهم کرد. ۲- اگر کسی من را بزند من هم او را می‌زنم.

روش اجرا و تحلیل

پس از انتخاب آزمودنی‌ها و قرار گرفتن آنها در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه، در یک گروه برنامه آموزش حل مسأله براساس شیوه اسپيوک و شوره (به نقل از کسیدی و لانگ^۲، ۱۹۹۶) انجام شد و برای گروه دوم، برنامه آموزش هوش هیجانی در قالب جلسات آموزشی، بر پایه الگوی نظری سالووی و مایر (۱۹۹۰) و با استناد به برنامه آموزشی بریرلی^۳ (۲۰۰۱)، اصول پیشنهادی گلمن (۱۹۹۸)، کارگاه آموزشی ایوانس^۴ (۱۹۷۲) و اتحادیه همکاری برای یادگیری تحصیلی،

پس آزمون و با دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه است. به این صورت که دو گروه آزمایشی در معرض سطوح مختلف یک متغیر مستقل مانند دو روش آموزشی مختلف قرار می‌گیرند و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نمی‌کند (دلاور، ۱۳۸۸، ص ۳۳۷). جامعه آماری این تحقیق همه دانش‌آموزان پسر نوجوان مقطع متوسطه (دبیرستانی و هنرستانی) شهر قرچک بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند.

ابتدا از بین مدارس متوسطه پسرانه شهر قرچک به صورت تصادفی و خوشه‌ای چند مرحله‌ای بر روی ۵۰۰ دانش‌آموز آزمون باس و پری اجرا شد و ۴۵ نفر که دارای نمره پرخاشگری بالاتری بودند، به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایشی و یک گروه ۱۵ نفره گواه قرار گرفتند. از دو گروه آزمایشی یکی آموزش حل مسأله و گروه دیگر آموزش هوش هیجانی را در ۶ جلسه ۲ ساعته دریافت کردند و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نمودند. در پایان هر سه گروه با پس‌آزمون سنجیده شدند. در ضمن گروهها از لحاظ تأثیر نوع آموزش نیز با یکدیگر مقایسه شدند.

ابزار سنجش

برای اندازه‌گیری متغیر پرخاشگری در این پژوهش از آزمون زیر استفاده شد.

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری^۱: برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) استفاده شده است. این پرسشنامه ۲۹ سؤالی چهار جنبه پرخاشگری؛ فیزیکی^۲، کلامی^۳، خشم^۴ و خصومت^۵ را می‌سنجد و میزان پرخاشگری کلی را نیز اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه برای گروههای سنی نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۲ ساله ساخته شده است (باس و پری، ۱۹۹۲). از ۲۹ سؤال، ۵ پرسش پرخاشگری کلامی، ۹ پرسش فیزیکی، ۷ پرسش خشم و ۸ پرسش خصومت را مورد سنجش قرار می‌دهد.

پرسشنامه پرخاشگری، سیاهه خصومت^۶ است که از سی سال قبل باس و پری تهیه کردند و کاربرد وسیعی داشته است. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری از یک منبع ۵۲ سؤالی استخراج شده است که بسیاری از آنها از سیاهه خصومت با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۷ و تحلیل عاملی

1. Boss & Perry Aggression Questionnaire
3. verbal aggression (VA)
5. hostility (H)
7. principle component factor analysis
9. Cassidy & Long
11. Evans

2. physical aggression (PA)
4. anger (A)
6. Hostility Inventory (HI)
8. confirmatory factor analysis
10. Brearley

راهکار که افزایش احساس و درک کنترل شخصی است، حساس شوند. سرانجام با دادن آگاهی‌های لازم درباره منبع کنترل، این نکته به آنان منتقل شد که احساس اعتماد و مسؤولیت بیشتر سبب کاهش پرخاشگری می‌شود.

مداخله آموزش هوش هیجانی

جلسه اول: آشنایی اعضا با یکدیگر و بیان مقررات و توجه و تمرین رفتارهای غیرکلامی (۱- افراد خودشان را معرفی کردند و اهداف تشکیل گروه آموزشی و مقررات جلسه بیان شد. ۲- بازخورد افراد در مورد نحوه معارفه با توجه به تماس چشمی، حالت صورت، وضعیت بدن و تن صدا ۳- تمرین بر روی تعارف کردن و دریافت تعارفات.

جلسه دوم: شناسایی حالت‌های چهره‌ای و افکار همراه با هیجان‌ات؛ فایده خودآگاهی هیجانی در خود و دیگران و افزایش خودآگاهی هیجانی در خود، در این جلسه با تمرین و ایفای نقش انواع هیجان‌ها با حالت چهره‌ای آن تمرین شد و دانش‌آموزان با حدس حالت‌های هیجانی یکدیگر شناخت انواع هیجان‌ها را تمرین کردند.

جلسه سوم: بررسی رابطه افکار خودکار و هیجان‌ات و رفتار از طریق نمونه‌های عملی؛ توضیح و ارائه الگوی شناختی و رفتاری و استفاده از فرم‌های خطاهای شناختی و احساساتی که این افکار ایجاد کرده‌اند و بررسی افکار خطا و جایگزینی افکار صحیح و مناسب و تشخیص تغییر حالات هیجانی.

جلسه چهارم: چگونگی شناسایی هیجان‌های دیگران؛ در این جلسه با نمونه‌ها در مورد احساسات اصلی که به شکل‌های مختلف مانند خوشحالی، عصبانیت و... آشکار می‌شود، گفت‌وگو گردید و از ایشان خواسته شد به این پرسش پاسخ دهند که چگونه متوجه بروز این احساسات گردیده‌اند؟

جلسه پنجم: شیوه‌های مختلف ابراز هیجان‌ها در زندگی؛ در این جلسه مهارت‌های همدلی و آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال برای افزایش مهارت‌های همدلی به آزمودنی‌ها داده شد و از تکالیف یادداشت تشکر و همنوایی با دوستان برای کار کارگاهی استفاده شد.

جلسه ششم: کنترل هیجان شامل: الف - شناخت اولین علائم هیجانی خود، شناخت حالت‌های چهره‌ای، وضعیت بدنی، تغییرات فیزیولوژیک. ب - کنترل هیجان از طریق آرام‌سازی، استفاده از راهبردهای آرام‌سازی. ج - شیوه‌های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل‌شده هیجانی است. این برنامه‌ها عمدتاً با روش ایفای نقش به دانش‌آموزان ارائه شد.

اجتماعی هیجانی^۱ (۲۰۰۳) طراحی، تنظیم و در ۶ جلسه ۲ ساعته برای هر دو گروه آزمایشی اجرا شد و گروه گواه آموزشی دریافت نمودند.

خلاصه جلسات روش مداخله

مداخله آموزش مهارت حل مسئله:

جلسه اول «معارفه، مقدمه و آموزش همنوایی»: برنامه این آموزش، براساس آگاهی دانش‌آموزان در مورد هیجان‌ات خود است. **جلسه دوم «جهت‌گیری و آموزش کنترل تکانه»:** این مرحله شامل، بازداری واکنش‌های تکانشی و در نظر گرفتن مشکلات به منزله بخشی از زندگی طبیعی است در آموزش کنترل تکانه شرکت‌کنندگان ابتدا با تشخیص علائم بدنی، پدید آمدن آنها را تشخیص می‌دهند، سپس به آنها آموخته شد تا هنگام رویارویی با یک مسئله و برای مدیریت تکانه خشم خود، راهبرد آرام بودن را تمرین کنند، این راهبردها شامل شمارش اعداد، نفس عمیق کشیدن و خودگویی مفید است.

جلسه سوم «شناسایی مشکل و تعیین اهداف»: در این جلسه درباره مشکلاتی توضیح داده شد که اهمیت دارند، اما واضح و روشن نیستند در این مرحله دانش‌آموزان با ریشه مشکل، چگونگی پیدایش آن، عوامل به وجودآورنده و راه‌حل‌های آن آشنا شدند.

جلسه چهارم «آموزش حل مسئله»: مراحل آموزش حل مسئله عبارت بودند از: الف - مرحله جمع‌آوری اطلاعات: تعریف و توصیف مسئله‌ای که باید حل شود و تا آنجا که ممکن بود، مسائل با جزئیات بیان می‌شد. برای انجام این مرحله از روش ۵ دبلیو اچ (چه، کی، کجا، چرا، چگونه) استفاده می‌کنیم، ب - بیان راه‌حل‌های مختلف: برای مشکل مورد نظر چه راه‌حل‌هایی ممکن است مطرح شود، این مرحله به صورت بارش فکری صورت گرفت و راه‌حل‌هایی که دانش‌آموزان مطرح کردند روی تخته نوشته شد، پ - انتخاب بهترین راه‌حل (تصمیم‌گیری) و اجرای آن: در این مرحله توجه به پیامدهای هر یک از راه‌حل‌ها از مسائلی بود که آموزش داده شد.

جلسه پنجم «ملاحظه پیامدها و تصمیم‌گیری و ایفای نقش»: شرکت‌کنندگان با نقش بازی کردن احساسات درونی خود را آزاد کردند و یاد گرفتند به جای آنکه درگیر مهار خشم خود باشند با آزادسازی کنترل شده آن، عنان احساسات خود را به دست بگیرند. **جلسه ششم** در این جلسه، به دانش‌آموزان آموزش داده شد که برای آزمودن راه‌حل انتخابی خود و توصیف دقیق مراحل که باید طی شود، برنامه‌ریزی کنند و نسبت به تأثیر اساسی این

یافته‌ها

نمره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی آموزش مهارت حل مسأله و هوش هیجانی و گروه گواه از جمله؛ مجموع، میانگین، انحراف از میانگین و انحراف از استاندارد در جدول ۱ آورده شده است. با توجه به جدول ۲ در بررسی تحلیل t مستقل برای آزمون فرضیه برابری میانگین نمرات دو گروه آزمایشی حل مسأله و گواه مشاهده می‌گردد که آماره آزمون برابر با $t = -10/346$ و $P < 0/001$ است که با توجه به درجه آزادی ۲۸، می‌توان فرضیه برابری میانگین نمرات این دو گروه را در سطح خطای $P < 0/05$ رد نمود. بنابراین متوجه می‌شویم بین گروه‌ها در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و آموزش مهارت حل مسأله به‌طور معنی‌داری پرخاشگری را کاهش می‌دهد و فرضیه اول تأیید می‌گردد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در سطح آمار استنباطی با توجه به سؤالات پژوهش از آزمون t دو گروه مستقل برای تعیین معنی‌داری تفاوت بین میانگین‌های اختلافی گروه‌های آزمایشی استفاده گردید و با توجه به نوع طرح پژوهش و به دلیل اینکه اثر پیش‌آزمون باید بررسی شود، تحلیل داده‌ها از طریق روش تحلیل کوواریانس یک‌متغیری (آنکووا)، و برای بررسی خرده‌مقیاس‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) استفاده شده است. از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی همه آزمودنی‌ها در یک محدوده سنی و تحصیلاتی مشخص، یعنی دوره دبیرستان و ساکن در شهر قرچک هستند.

جدول ۱- نمره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه

گروه	متغیر	تعداد	مجموع	میانگین	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
گروه آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵۰۵	۱۰۰/۳۳	۱/۴۵۶	۵/۶۳۹	۳۱/۸۱۰
حل مسأله	پس‌آزمون	۱۵	۱۱۷۹	۷۸/۶۰	۱/۶۳۵	۶/۳۳۳	۴۰/۱۱۴
گروه آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵۰۱	۱۰۰/۰۷	۱/۸۲۹	۷/۰۸۵	۵۰/۲۱۰
هوش هیجانی	پس‌آزمون	۱۵	۱۲۵۲	۸۳/۴۶	۱/۵۸۵	۶/۱۳۹	۳۷/۶۹۵
گروه گواه	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵۲۳	۱۰۱/۵۳	۱/۰۶۳	۴/۱۲۰	۱۶/۹۸۱
	پس‌آزمون	۱۵	۱۴۹۴	۹۹/۶۰	۱/۲۰۲	۴/۶۵۶	۲۱/۶۸۶

جدول ۲- آزمون t مقایسه گروه حل مسأله با گروه گواه

گروه	میانگین تفاوت‌ها	تفاوت خطای معیار	سطح اطمینان ۰/۹۵		میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
			پایین‌ترین	بالا‌ترین			
گروه حل مسأله	-۲۱	۲/۰۳۰	-۲۵/۱۵۸	-۱۶/۸۴۲	-۱۰/۳۴۶	۲۸	۰/۰۰۱

جدول ۳- آزمون t مقایسه گروه هوش هیجانی با گروه گواه

گروه	میانگین تفاوت‌ها	تفاوت خطای معیار	سطح اطمینان ۰/۹۵		میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
			پایین‌ترین	بالا‌ترین			
گروه هوش هیجانی	-۱۶/۱۳۳	۱/۹۹۰	-۲۰/۲۰۹	-۱۲/۰۵۸	-۸/۱۰۹	۲۸	۰/۰۰۱

تعدیل کردن نمره‌های پیش‌آزمون نمره‌های متغیر مستقل را می‌توان برای فهمیدن تفاوت در روش‌های آموزشی برای شرکت‌کنندگان در پژوهش به کار برد. به بیان دیگر تعامل تأثیر وجود ندارند، بنابراین می‌توان تأثیر روش‌های آموزشی را با بررسی پیش‌آزمون ارزیابی نماییم.

در جدول ۵ با توجه به اینکه در پیش‌آزمون $F=3/62$ و $P<0/070$ است بنابراین متوجه می‌شویم که تأثیر پیش‌آزمون با سطح معنی‌داری $0/05$ بر نتایج معنی‌دار نیست و پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون (کوواریانس نمرات پیش‌آزمون را بر نتایج تعدیل می‌کند)، نتایج نشان می‌دهد ($F=55/139$ و $P<0/001$) که بین سه گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و برای بررسی تفاوت و شباهت بین جفت گروهها از آزمون تعقیبی توکی استفاده می‌نماییم که در جدول ۶ ارائه شده است.

با توجه به جدول ۳ در بررسی تحلیل t مستقل برای آزمون فرضیه برابری میانگین نمرات دو گروه آزمایشی هوش هیجانی و گواه مشاهده می‌گردد که آماره آزمون برابر با $t=-8/109$ و $P<0/001$ است که با توجه به درجه آزادی ۲۸، می‌توان فرضیه برابری میانگین نمرات این دو گروه را در سطح خطای $P<0/05$ رد نمود. بنابراین متوجه می‌شویم بین گروهها در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و آموزش مهارت هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری پرخاشگری را کاهش می‌دهد و فرضیه دوم تأیید می‌گردد.

در جدول ۴ تعاملات همگام بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شده و چون $F=0/288$ و سطح معنی‌داری برابر با $P<0/052$ است، رابطه معنی‌دار نیست و به معنای این است که مفروضه‌های ما برای همگنی رگرسیون تداخل ندارند. یعنی با

جدول ۴- کوواریانس دو گروه آزمایشی در مقیاس پرخاشگری کل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
گروه	۴/۳۴۹	۲	۲/۱۷۸	۰/۰۶۷	۰/۹۳۵	۰/۰۰۳
پیش‌آزمون	۱۰۷/۶۰۸	۱	۱۰۷/۶۰۸	۳/۳۱۵	۰/۰۷۶	۰/۰۷۸
گروه پیش‌آزمون	۱۸/۶۷۸	۲	۹/۳۳۹	۰/۲۸۸	۰/۷۵۲	۰/۰۱۵
خطا	۱۲۶۵/۷۸۷	۳۹	۳۲/۴۵۶			
کل	۳۴۷۳۶۵	۴۵				
کل تصحیح شده	۵۰۱۷/۷۷۸	۴۴				

جدول ۵- کوواریانس گروهها در مقیاس پرخاشگری کل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
intercept	۴۷۵/۹۴۲	۱	۴۷۵/۹۴۲	۱۵/۱۹۲	۰/۰۰۱	۰/۲۷۰
پیش‌آزمون	۱۰۸/۴۶۸	۱	۱۰۸/۴۶۸	۳/۴۶۲	۰/۰۷۰	۰/۰۷۸
گروه	۳۴۵۴/۶۵۷	۲	۱۷۲۷/۳۲۸	۵۵/۱۳۹	۰/۰۰۱	۰/۷۲۹
خطا	۱۲۸۴/۴۶۵	۴۱	۳۱/۳۲۸			
کل	۳۴۷۳۶۵	۴۵				
کل تصحیح شده	۵۰۱۷/۷۷۸	۴۴				

۲۱- است و این میانگین در مورد روش مداخله‌ای هوش هیجانی نسبت به گروه گواه ۱۶/۱۳۳- است که نشان می‌دهد آزمودنی‌هایی که در معرض روش حل مسئله قرار گرفته‌اند کمتر از آزمودنی‌هایی که در معرض روش هوش هیجانی قرار گرفته‌اند پرخاشگری نشان می‌دهند و آموزش حل مسئله در کاهش پرخاشگری مؤثرتر بوده است، ولی در مجموع بین هر دو گروه در کاهش پرخاشگری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌گردد $P < 0/065$ و فرضیه سوم نیز تأیید می‌گردد.

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌گردد برای مقایسه میانگین گروهها به صورت جفت گروه مشخص می‌گردد که بین گروه آموزش حل مسئله و هوش هیجانی تفاوت معنی‌دار نیست، زیرا سطح معنی‌داری بین دو گروه ۰/۰۶۵ است و همان‌طور که نتایج آزمون تعقیبی میانگین نشان می‌دهد، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ نمره روش مداخله‌ای حل مسئله نسبت به هوش هیجانی ۴/۸۶۶+ است و این میانگین در مورد روش مداخله‌ای هوش هیجانی نسبت به حل مسئله ۴/۸۶۶- است. همچنین نمره روش مداخله‌ای حل مسئله نسبت به گروه گواه

جدول ۶- آزمون مقایسه میانگین‌ها (توکی)

گروه (i) (j)	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری	
			کمترین	بیشترین
حل مسئله هوش کنترل	-۴/۸۶۶	۲/۱۰۲	۰/۰۶۵	۰/۲۴۲
			۰/۰۰۱	-۱۵/۸۹۱
هوش حل مسئله کنترل	۴/۸۶۶	۲/۱۰۲	۰/۰۶۵	۰/۲۴۲
			۰/۰۰۱	-۱۱/۰۲۴
کنترل حل مسئله هوش	۲۱	۲/۱۰۲	۰/۰۰۱	۲۶/۱۰۸
			۰/۰۰۱	۲۱/۲۴۲

جدول ۷- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) در خرده‌مقیاس‌ها

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
مدل اصلاح شده	پرخاشگری فیزیکی	۷۰۵/۶۰۰	۲	۳۵۲/۸۰۰	۱۴/۲۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۴
	پرخاشگری کلامی	۲۴۱/۱۱۱	۲	۱۲۰/۵۵۶	۱۲/۲۸۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹
	خشم	۲۲۲/۵۳۳	۲	۱۱۱/۲۶۷	۸/۶۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۹۲
	خصوصیت	۶۴/۱۳۳	۲	۳۲/۰۶۷	۱/۹۰۸	۰/۱۶۱	۰/۰۸۳
گروه	پرخاشگری فیزیکی	۷۰۵/۶۰۰	۲	۳۵۲/۸۰۰	۱۴/۲۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۴
	پرخاشگری کلامی	۲۴۱/۱۱۱	۲	۱۲۰/۵۵۶	۱۲/۲۸۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹
	خشم	۲۲۲/۵۳۳	۲	۱۱۱/۲۶۷	۸/۶۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۹۲
	خصوصیت	۶۴/۱۳۳	۲	۳۲/۰۶۷	۱/۹۰۸	۰/۱۶۱	۰/۰۸۳
خطا	پرخاشگری فیزیکی	۱۰۴۰/۴۰۰	۴۲	۲۴/۷۷۷۱			
	پرخاشگری کلامی	۴۱۲/۱۳۳	۴۲	۹/۸۱۳			
	خشم	۵۳۸/۲۶۷	۴۲	۱۲/۸۱۶			
	خصوصیت	۷۰۵/۸۶۷	۴۲	۱۶/۸۰۶			
کل	پرخاشگری فیزیکی	۳۲۱۶۶	۴۵				
	پرخاشگری کلامی	۹۱۱۳	۴۵				
	خشم	۲۲۰۱۶	۴۵				
	خصوصیت	۳۱۱۹۰	۴۵				
کل اصلاح شده	پرخاشگری فیزیکی	۱۷۴۶	۴۴				
	پرخاشگری کلامی	۶۵۳/۲۴۴	۴۴				
	خشم	۷۶۰/۸۰۰	۴۴				
	خصوصیت	۷۷۰	۴۴				

همبستگی پیرسون برابر با $0/055$ و $P < 0/05$ بوده و بنابراین این فرضیه که آموزش هوش هیجانی با رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان رابطه منفی دارد، پذیرفته شد و مشخص گردید، آموزش هوش هیجانی پرخاشگری را کاهش می‌دهد که یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. پژوهش مری نیوتن از دانشگاه کاپلا سال ۲۰۱۱ با عنوان آزمون سه مؤلفه هوش هیجانی که با پرخاشگری در محل کار وابسته هستند، نشان داد که مهارت حل مسئله یک پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار در کاهش پرخاشگری بود که با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های دیانه، رکر، لوئیس، سیدنی، چان و اسجورگ (۲۰۰۸)، وکیلی (۱۳۸۶) و بهرامی (۱۳۸۸) همسو است.

در تبیین یافته‌های پژوهشی می‌توان گفت که نتایج به دست آمده از این پژوهش با توجه به پژوهش‌های انجام شده قبلی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی روش‌های بهتری برای غلبه بر خشم و پرخاشگری هستند و نکته قابل توجه این است که این نوع آموزش‌ها هم، در کاهش خصومت که به نوعی زیربنای رفتار پرخاشگرانه است کمتر مؤثر هستند، دلویو و الیوری (۲۰۰۵) عنوان می‌کنند خصومت به نگرش پرخاشگرانه‌ای اطلاق می‌شود که فرد را به سوی رفتارهای پرخاشگرانه هدایت می‌کند. در حالی که پرخاشگری به رفتار قابل مشاهده و به قصد آسیب‌رسانی اطلاق می‌شود. در حقیقت خشم یک هیجان، خصومت یک نگرش و پرخاشگری یک رفتار است. یافته‌های پژوهش همچنین از این نظر قابل توجه و بحث است که عامل پرخاشگری با کنترل تکانه‌ها و درک و شناسایی احساسات و هیجانات دیگران ارتباط قابل توجهی دارد. بنابراین از آنجا که عمده تمرینات حل مسئله و هوش هیجانی شاخص‌های روان‌شناختی کنترل هیجان و تکانه را از طریق ایفای نقش، آموزش همنوایی و همدلی با احساسات دیگران مانند شناسایی حالات چهره‌ای و حالات بدنی خود هنگام احساس خشمگینی و استفاده از راهبردهای آرام بودن اثر داشته است، مداخله صورت گرفته توانست رابطه معنی‌دار در کاهش پرخاشگری نشان دهد. از سوی دیگر عدم معنی‌داری در کاهش عامل خصومت را می‌توان در خصیصه نسبتاً بنیادی این متغیر دانست. خصومت به لحاظ روان‌شناختی با زمینه‌های درون‌نگرایی رابطه بیشتری دارد و احساسات درونی عمیق‌تر است. در حالی که پرخاشگری بیشتر بر برونگرایی استوار است و راحت‌تر از محرکات بیرونی تأثیر می‌پذیرد. از این‌رو خصومت با تعارضات سرسخت‌تری همراه است. در

در جدول ۷ چون چهار خرده‌مقیاس متغیر وابسته مورد بررسی قرار می‌گیرد بنابراین سطح معنی‌داری برابر با $0/012$ خواهد بود (سطح معنی‌داری $0/05$ بر چهار متغیر وابسته تقسیم می‌شود). در این جدول نمره‌های گروه‌ها در پرخاشگری فیزیکی $F=14/242$ ، $P < 0/001$ پرخاشگری کلامی $F=12/286$ ، $P < 0/001$ خشم $F=8/782$ ، $P < 0/001$ و در خصومت $F=1/908$ ، $P < 0/161$ است. بنابراین نتیجه می‌گیریم در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی و خشم بین گروه‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد، ولی در خرده‌مقیاس خصومت تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها مشاهده نمی‌شود.

بحث

با توجه به هدف پژوهش، چنانکه یافته‌های پژوهش نشان داد، آموزش مهارت حل مسئله در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی و خشم، پرخاشگری را کاهش می‌دهد. و در مجموع آموزش مهارت حل مسئله پرخاشگری را کاهش می‌دهد. همچنین برای گروه آزمایشی هوش هیجانی نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری بدنی، کلامی و خشم پرخاشگری را کاهش می‌دهد، ولی خصومت را کاهش نمی‌دهد و در مجموع آموزش هوش هیجانی پرخاشگری را کاهش می‌دهد.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه که بین گروه‌ها در آموزش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، از تحلیل کوواریانس استفاده شد و این نتیجه حاصل گردید که آموزش مهارت حل مسئله در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت در دو نوع آموزش تفاوت معنی‌دار وجود دارد، اما در مجموع در نمره مقیاس پرخاشگری کل بین گروه‌ها در دو نوع آموزش تفاوت معنی‌دار وجود ندارد، بنابراین فرضیه سوم هم تأیید می‌گردد. در مورد تفاوت میانگین گروه‌ها هم آموزش حل مسئله خرده‌مقیاس پرخاشگری بدنی و کلامی را بیشتر کاهش می‌دهد و آموزش هوش هیجانی میانگین خرده‌مقیاس خشم و خصومت را بیشتر کاهش می‌دهد.

پژوهش‌های اسکیا و کلوی (۲۰۰۲) نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند که آموزش حل مسئله خلاق، راهی برای مهار پرخاشگری است. نتایج پژوهشی که نقدی، ادیب‌راد و نورانی‌پور در سال ۱۳۸۸ انجام دادند نشان داد که هوش هیجانی بر پرخاشگری فیزیکی، کلامی و خشم تأثیر دارد، اما خصومت را در دانش‌آموزان کاهش نداد که این موضوع با این پژوهش همخوانی دارد و همسو است. نتایج پژوهش کارتیکا آپریلیا و ریتانندیونو (۲۰۰۷) حاصل از آزمون با ضریب

ملکی، ح. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله مدارس ناحیه ۲ کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

نقدی، ه.، ادیب‌راد، ن.، و نورانی‌پور، ر. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان، بهبود: دانشگاه علوم پزشکی کرمان، سال چهاردهم، دوره سوم، ۲۱۱-۲۱۸.

نیکوگفتار، م. (۱۳۸۸). آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، سال پنجم، شماره ۱۹، ۱۸۸.

وکیلی، پ. (۱۳۸۶). ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله، اندیشه و رفتار: دوره دوم، شماره ۶، ۳۹-۴۸.

Animasahun, R. (2010). Intelligence quotient, emotional intelligence and spiritual intelligence as correlates of prison adjustment among in mates in Nigeria prison. *Journal of Social Sciences*, 22 (2): 121-128.

Bar-on, R. (2006). The Bar-on model of emotional social intelligence (ESI). *Psychotherapy*, 18, Supple, 13-25.

Beverly, A., Kir, N.S., Schutte, D. & W. Hine, W. (2008). Development and Preliminary validation of an emotional self- efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45 (5), 432- 436.

Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63 (3), 452-459.

Brearley, M, (2001). *Emotional intelligence in the classroom*. Crown House Publishing Ltd.

1, 2002, from <http://www.casel.org>.

Cassidy, T., & Long, C. (1996). Problem solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial. *British Journal of Clinical Psychology*. 35, 256-277.

Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 1-13.

Chernis, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, LA.

Ciarrochi, J., Deane, F.P., & Anderson, S. (2000). Emotional intelligence moderates the relation between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 32: 197-209.

Cikanek, K.L. (2007). Emotional intelligence and coping skills as predictors of counselor self- efficacy with genetic counseling graduate students. *University of Minnesota. classroom: Skill-based training for teachers and students*.

نتیجه جلسات محدود مداخله پژوهشی (۶ جلسه) فرصت کافی برای تغییر در این عامل بنیادی نیست، احتمال می‌رود افزایش جلسات بر این خصیصه اثر بیشتری داشته باشد.

پیشنهادها زیر برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌گردد: اجرای پژوهش روی هر دو جنس، دامنه تعمیم‌پذیری را گسترش خواهد داد. همچنین گنجاندن والدین و معلمان در طرح آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی اثربخشی و تداوم تغییر را تسهیل و تقویت می‌کند. از این‌رو پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران دیگر، با آموزش مهارت‌های مرتبط به والدین و معلمان، زمینه تقویت و استمرار تغییرات آموزشی مورد نظر را فراهم آورند. با توجه به کمبود تحقیقات راجع به مقایسه گروهها پیشنهاد می‌گردد تا در تحقیقات آینده از انواع کارگاههای آموزشی در پژوهش‌ها استفاده گردد. بررسی نکردن عوامل مزاحم در طول دوره آموزش از محدودیت‌های این پژوهش بود و با وجود آنکه یافته‌های مطالعه اثربخشی متغیرهای مستقل را تأیید کرد، اما بررسی ثبات این تأثیر در طول زمان نیاز به مطالعات پیگیری دارد.

منابع

بهرامی، ف. (۱۳۸۸). مقایسه روش‌های جرأت‌آموزی به دانش‌آموزان کم‌جرأت دختر دبیرستانی با شیوه‌های مشاوره فردی و مشاوره گروهی در شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

پارسا، م. (۱۳۸۲). هوش هیجانی، تهران: رشد.

حسینی، م. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش خودآگاهی هیجانی بر افزایش هوش هیجانی و تداوم آن در آینده، تهران: چهار.

دلاور، ع. (۱۳۸۸). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، ویرایش ۲، تهران: انتشارات رشد.

عارفی، م.، و رضویه، ا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر ابتدایی، *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی*. ۱۳، ۱۱۳-۱۲۵.

عبادی، غ.، و معتمدین، م. (۱۳۸۶). بررسی ساختار عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز در شهر اهواز، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی: سال هفتم*.

کیاروچی، ج.، فورگاس، جوزف، پ.، و دمایر، ج. (۲۰۰۲). هوش هیجانی در زندگی روزمره - کند و کاوی علمی، ترجمه جعفر نجفی‌زند. (۱۳۸۵). تهران: سخن. (سال تألیف به زبان اصلی ۲۰۰۲).

کریمی، ی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی، چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

لنگری، م.ر. (۱۳۷۸). مقایسه میزان پرخاشگری دانش‌آموزان پسر مهاجر سال اول متوسطه دبیرستان‌های شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۱۳۷۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Retrieved October
- Donohue, R., & Steavensen, L. (2006). The relationship between emotional intelligence and individual advancement and the mediating role of transformational leadership. *Monash Business Review Volume 2 Issue 2 – July 2-13*.
- Eniola, M.S. (2007). The influence of emotional intelligence and self- regulation strategies on remediation of aggressive behaviors in adolescent with visual impairment. *E. Theo-Med, 1(1), 71- 77*.
- Evans, R. (1972). Group counseling workshop. River Falls: *University of Wisconsin*.
- French, J.N. & Rhoder. C. (1992). *Teaching thinking skills and practice*. New york Garland publishing.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2004). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences, 38, 1353- 1364*.
- Garg, P. & Rastogi, R. (2009). Emotional intelligence and stress resiliency: A relationship study. *International Journal of Educational Administration, 1(1), 1-16*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gore, SW. (2001). Enhancing students emotional intelligence and social adeptness. Retrieved April 8, , from ERIC database (ED442572).
- Gresham, F.M., Baovan, M., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediation acquisition deficits in at-risk students. *hhp/www. Proquest. Com*
- Kartika, A. & Ritandiyono, (2007). Relation between the emotional intelligence and aggression behavior in adolescent, Undergraduate Program, *Gunadarma University*.
- Kemp, A.H., Cooper, N.J., Hermans, G., Gordon, E., Bryant, A., & Williams, L.M. (2005). Toward an Integrated Profile of Emotional Intelligence: Introducing a Brief Measure. *Journal of Integrative Neuroscience, 4(1), 41-61*.
- Larson, J., & Buss, R.T. (2004). A Problem solving Approach to School Violence Prevention, Edited by Shane R, Jimerson and Michael J. Furlong, *University of Wisconsin-Whitewater and Champan University, To be Published by Lawrence, Erlbaum Association Inc., Mahwah, New Jersey*.
- Lawrence, E.J. (2010). Priming emotion using metaphors reprehensive of family functioning. AUETD home Graduate School Auburn *Libraries help @ auburn. Educational chat*.
- Leonard RL. (2005). Aggression, Relationships with Sex, Gender-Role Identity and Gender-Role Stress. MA thesis in Psychology. Tennessee: *the Department of Psychology East Tennessee State University; 98-99*.
- Liau AK., & Liau, AW. (2003). The case for emotional literacy: *the influence Managerial Psychology, 18, 405–420*.
- Materazzo, F., Cathcart, S., & Pritchard, D. (2000). Anger, Depression, Coping Interactions in Headache Activity and Adjustment: A Controlled Study. *Journal of Psychosomatic Research*.
- Mikolajczak, M., & Luminet. O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences, 44(7), 1445- 1453*
- Nangle, D.W., Erdley, C.A., Carpenter, E.M., & Newman, J.E. (2004). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental clinical integration. *Aggression and Violent Behavior, 7, 169-199*.
- Newton, M, (2011). Workplace aggression: An examination of three emotional intelligence factors as they relate to workplace aggression, *Capella University, 116 pages; AAT 3443630*
- Nicholson, S. (2003). Anger management revolution studies distribution. *company inc. of child Adolescent psychiatry, 43(12), 1478- 1487*
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Developmental Psychology, 20, 259-280*.
- Petrides, K.V., & Furnham A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *Eur J Pers; 17(1): 39-57*.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98:273–289*.
- Petrids, K.V., Frederikson, N., & Furnham. A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Difference. 36: 277-294*.
- Sala, F. (2004). Do programs designed to increase emotional intelligence at work—work?
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence Imagination, *Cognition and personality. 9: 185-211*.
- Sevdalis, N., Petrids, K.V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision related emotion. *Personality, and individual Differences, 42: 1347-1358*.

- Sjöberg, L. (2008). Emotional intelligence and life adjustment. In: Cassady JC, Eissa MA. *Emotional intelligence: perspectives on educational & positive psychology. 1th ed.* New York: Peter Lang Publishing; 169184.
- Skiba, R., MC., & Kelvey, J. (2002). Anger management. Indian Education policy center. From: www.haworthpress.com/store/ArticleAbstract.
- Sukhodolsky, D.G., & Ruchkin, V.V. (2004). Association of Normative Beliefs and Anger with Aggression and Antisocial Behavior in Russian Male Juvenile Offenders and High School Students. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Sukhodolsky, D.G., Kassinove, H., & Gorman, B.S. (2008). *Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. Aggression and Violent Behavior, 9, 247-269.*
- Trinidad, D.R., & Johnson, C.A. (2003). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32, 95-105.*
- Twerski, R.A., & Schwartz, U. (2005). Positive parenting. NY: *Pearson Company Inc. Violent Behavior, 9,247-269.*
- Van Manen, T.A., Prins, J.M., & Emmelkamp, P.M.G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: Results of a randomized, controlled Trial. *Journal of American Academy.*