



## فصلنامه علمی مطالعات پیشگیری از جرم

سامانه: cps.jrl.police.ir | doi: 10.22034/CPS.2021.211376.1368

### تأثیر آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش آموزان شهر خرم آباد

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۶

نوع مقاله: پژوهشی

مسلم قبادیان<sup>۱</sup>

جوادیگان کوله مرزی<sup>۲</sup> ✉

کبری مرادی<sup>۳</sup>

#### چکیده

**زمینه و هدف:** هوش هیجانی، دسته‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی و غیرشناختی را در بر می‌گیرد که توانایی موفقیت فرد را در تنظیم و مدیریت هیجان و احساسات افزایش می‌دهد. این پژوهش با هدف تأثیر آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش آموزان شهر خرم آباد انجام شد.

**روش:** پژوهش حاضر از نظر هدف، یک پژوهش کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، این پژوهش یک پژوهش نیمه‌آزمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش ۲۴ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آموزش هوش هیجانی (۱۲ نفر) و گروه گواه (۱۲ نفر) گمارده شدند. افراد نمونه پژوهش، قبل و بعد از مداخله برای گروه آزمایشی به مقیاس بزهکاری چندبعدی نوجوانان و جوانان سهامی و همکاران (۱۳۹۶) پاسخ دادند. آموزش هوش هیجانی بر اساس الگوی هوش هیجانی بار-آن (۲۰۱۰) در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به روش گارگاهی در گروه آزمایشی اجرا شد؛ و گروه گواه در طول این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تحلیل قرار گرفتند.

**نتایج و یافته‌ها:** نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش‌آموزان مؤثر هستند ( $P \leq 0/001$ ).

می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی یک مجموعه توانایی و سلامت روان حالتی ذهنی می‌باشد. مشخص شدن نوع این ارتباط مستلزم مطالعات بیشتری است که این مسئله را به طور خاص مورد بررسی قرار داده و نقش آموزش توانمندی‌های تشکیل دهنده هوش هیجانی را در راستای پیشگیری از رفتارهای بزهکارانه مشخص می‌سازد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش هوش هیجانی، بزهکاری، دانش آموزان.

\* استناددهی (APA): قبادیان، مسلم؛ کوله مرزی، جوادیگان؛ مرادی، کبری. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش‌آموزان شهر خرم‌آباد. فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، ۱۶(۶۱)، ۱۷۱-۱۹۲.

[http://cps.jrl.police.ir/article\\_97932.html](http://cps.jrl.police.ir/article_97932.html)

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول. رایانامه: mghobadiyan@yahoo.com

۲. مدرس مدعو، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: javadbagiyan@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک خرم‌آباد. رایانامه: kheyreej@gmail.com





## مقدمه

از دیدگاه متخصصین روانشناسی و علوم تربیتی، دوره نوجوانی دارای حساسیت و اهمیت فراوانی است که آنجا که می‌توان به این دوره به شکل دوره بحرانی نگاه کرد (ورهوون، پورتویس و وولمان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹: ۳۸). نوجوانی دوره‌ای از ایجاد تغییرات جسمی، شناختی، اجتماعی-عاطفی و یک دوره پویا و هیجانی برای افراد شامل افزایش توانایی تفکر، شروع بلوغ و تغییر در روابط با خانواده، دوستان، مدرسه و اجتماع، همسالان، نقش‌های خانوادگی، مسئولیت‌ها، تلاش در جهت کسب نقش‌های عاطفی و اجتماعی جدید، مدیریت تکالیف زندگی بدون وابستگی بیش از حد به افراد دیگر و ایجاد جهت‌گیری جدید برای آینده به‌عنوان بزرگسالان مستقل و موگد است (رافرتی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸: ۳۵). نوجوانی دوره رشدی بین کودکی و بزرگسالی است که همراه با تغییرات گسترده جسمی، شناختی، هیجانی و اجتماعی می‌باشد و به دلیل همین تغییرات گسترده می‌تواند برای نوجوانان مشکلات فراوانی از جمله بزهکاری، خشونت، قلدری، مصرف سیگار، مصرف مواد و الکل، رانندگی پرخطر بوجود آورد (چیوانگک و چیوانگک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹: ۲۹).

یکی از مسائل ناراحت‌کننده جوامع امروزی که توجه بسیاری از محققان را به خود جلب نموده، موضوع نوجوانان و جوانان بزهکار است (ژیا، لی و لیو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸: ۳۷۱). بزهکاری<sup>۵</sup> در جامعه دامن‌گیر گروه سنی نوجوانان و جوانان می‌شود (ژیونگک، ده لی و ژیا<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰: ۱۴۰۵). بزهکاران نوجوان کسانی هستند که به اعمال خلاف قانون می‌پردازند. دستگیری‌های پلیس و گزارش‌های شخصی نشان می‌دهد که بزهکاری در طول نوجوانی افزایش می‌یابد، و بعد در اوایل بزرگسالی کاهش می‌یابد. در واقع، رفتارهای ضداجتماعی در نوجوانان به خاطر تمایل به تأیید همسالان افزایش می‌یابد. با گذشت زمان، همسالان کمتر بانفوذ می‌شوند، استدلال اخلاقی بهتر می‌شود، و نوجوانان وارد موقعیت‌های اجتماعی مانند ازدواج و کار می‌شوند که کمتر قانون‌شکنی را در پی دارد (رایت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷: ۴۹۵). افراد بزهکار به نوجوانان و جوانانی اطلاق می‌شود که کمتر از ۱۸ سال دارند و رفتارشان به نحوی است که از طریق قانون قابل مجازات است. بعضی از اعمال بزهکارانه مانند دزدی، حمله شدید، تجاوز، آدم‌کشی یا استفاده از مواد مخدر در صورتی که از سوی بزرگسالان صورت گیرد نیز جرم تلقی می‌شود (واندرپارت و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱: ۶۹).

1. Verhoeven, Poorthuis & Volman
2. Rafferty
3. Cheung
4. Xia, Li & Liu
5. delinquency
6. Xiong, Li & Xia
7. Wright
8. van der Put



در پژوهش‌های میرسمعی، آتش‌پور و آقایی (۱۳۹۸: ۵۳۹-۵۴۶) و پورنقاش تهرانی، مرتضوی فر و مرتضوی فر (۱۳۹۹: ۵۲۹-۵۳۹) مشخص شده است که آموزش نظم‌جویی هیجانی باعث کاهش هیجان‌های منفی و افزایش بهزیستی روانشناختی می‌شود. از این‌رو، یکی از عوامل فردی مؤثر بر پیشگیری از رفتارهای بزهکارانه آموزش هوش هیجانی<sup>۱</sup> است. هوش هیجانی هم به منزله توانایی ذهنی شامل توانایی بازبینی و کنترل احساسات و هیجانات خود و دیگران، تمایز قائل شدن میان آن‌ها و استفاده از این اطلاعات به مثابه راهنمای تفکر و عمل خویش (مایر و سالوی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳: ۴۳۶) و همچنین، به منزله صفتی شخصیتی یعنی تمایلی که فرد به مدیریت هیجانات دارد (پتریدس و فورنهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰: ۳۱۵) مطرح شده است. مایر، سالوی، کاروسو و چرکاسکی<sup>۴</sup> (۲۰۱۱: ۵۳۰) اظهار می‌دارند که هوش هیجانی، توانایی‌های هیجانی را از طریق چهار سطح متحد می‌کند که عبارت‌اند از: ۱- ادارک و ابراز هیجان، ۲- جذب هیجان در تفکر، ۳- فهم و تجزیه و تحلیل هیجان، ۴- اداره یا تنظیم هیجان. هوش هیجانی دارای دو بُعد است: رویارویی با هیجانات خود و رویارویی با هیجانات دیگران. رویارویی با هیجانات خود نقشی مهم در سلامت جسمانی دارد و رویارویی با هیجانات دیگران نقشی مؤثر در تسهیل تعاملات اجتماعی دارد (پکار، باکر، و ندرلیندن و بورن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸: ۲۲۵). بار-آن<sup>۶</sup> (۲۰۱۰: ۵۷) هوش هیجانی را به منزله فهم مؤثر خود و دیگران، برقراری رابطه مناسب با دیگران و انطباق و کنار آمدن با محیط برای برخورد مؤثرتر با خواسته‌های محیطی به شمار می‌آورد و برای هوش هیجانی، پنج عامل مرکب و پانزده خرده مقیاس معرفی می‌کند. شواهد بسیاری حاکی از آن هستند که افراد با هوش هیجانی بالاتر، از شادی، سرزندگی و استقلال عمل بیشتری در کارهایشان برخوردارند و عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (شوسبیجت و میکولاجک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷: ۱۷۹ و نسیم<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸: ۹). تجارب هیجانی بخش ضروری و اجتناب‌ناپذیر زندگی افراد است. اگرچه کنترل کامل بر احساسات مشکل است، اما همه‌ی افراد سعی می‌کنند با استفاده از راهبردهایی همچون اجتناب از موقعیت‌های ناخوشایند یا تغییر دادن مسیر فکری، بر احساسات خود کنترل داشته باشند که این فرایندها را با عنوان تنظیم هیجانی معرفی می‌کنند (سویکاک، آکا، داگرویی، گوتیس، کارپنتر و هافمن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹: ۵). هوش هیجانی یک مهارت حیاتی در ارتباط با بهزیستی و سلامت روان (هرویگ، لوتز، اسپریت و همکاران، ۲۰۱۸: ۶۹۲) و فرایندی است که افراد به منظور انطباق و سازگاری خود با محیط،

1. emotional intelligence
2. Mayer, & Salovey
3. Petrides & Furnham
4. Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy
5. Pekaar, Bakker, Van der Linden & Born
6. Bar-On
7. Szczygiet & Mikolajczak
8. Nassem
9. SeviKoc, Aka, Dogruy, Cutiss, Carpenter, & Hofmann



هیجان‌ها را تغییر می‌دهند (الهای، تیامیو، ویکز، لوین، پیگارد و هال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸: ۲۴). تنظیم موفق هیجان‌ها با پیامدهای مثبت در زمینه‌های سلامت جسمانی، سلامت روان، عملکرد تحصیلی و روابط اجتماعی مناسب همراه بوده است (سویکاک و همکاران، ۲۰۱۹: ۴). نتایج برخی پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که ممکن است نوجوانان بزهکار قادر به کنترل هیجان‌ها خود نبوده و در مهارت خودآگاهی ضعف داشته باشند (سان و لاو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸: ۶۶۷).

نسل جوان به دلیل تحرک اجتماعی، خلاقیت و داشتن تفکر نو و سازنده نقش محوری خاصی را در توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کشورها ایفا می‌نماید. لذا، برای دستیابی به اهداف تعیین شده برای توسعه می‌طلبند که متولیان امر اقدام به شناسایی مسائل و مشکلات پیش روی این نسل نموده و تمهیدات لازم را ببندیشند و از جمله اولویت‌های اساسی مرتبط با امور جوانان بررسی و شناسایی عوامل تهدیدکننده‌ی سلامتی آنان می‌باشد. پیشگیری از رفتارهای بزهکارانه همواره از درمان مفیدتر و کم هزینه‌تر می‌باشد. برای داشتن برنامه‌های راهبردی در بزهکاری نوجوانان پژوهش‌های معتبر علمی ضروری است. با توجه به محدودیت‌های آمارهای رسمی بزهکاری و موارد اعلام نشده جرم، بهترین گزینه در پژوهش بزهکاری، بهره‌گیری از آموزش‌هایی است که می‌تواند از بروز رفتارهای بزهکارانه در گروه‌های در معرض خطر پیشگیری کند. لذا، این پژوهش با هدف تأثیر آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش‌آموزان شهر خرم‌آباد انجام شد.

## ادبیات تحقیق مفهوم بزهکاری

هر عملی که در جامعه، قوانین را نقض کند و مجازات در پی داشته باشد، «بزه» نامیده می‌شود (اکبری، ۱۳۹۱). هر جرمی که اتفاق می‌افتد، دارای علل سازنده‌ای است که بر روی فرد اثر می‌گذارد و او را به سوی ناسازگاری و نابهنجاری اجتماعی سوق می‌دهد. پیامد این سوق دادن‌ها، ارتکاب خطا است و خاطی را به یک تعبیر «بزهکار» می‌نامند. «بزهکاری»، مجموعه‌ای از جرایمی است که در یک زمان و مکان معین به وقوع می‌پیوندد (روپیکر، ۱۳۹۱). بزهکاری، یک میکروب اجتماعی است. این میکروب در محیطی که آمادگی پروراندن تبهار نداشته باشد، بروز نکرده و به تبع آن، جرمی نیز اتفاق نمی‌افتد. در ایران نیز بزهکاری به کل جرایمی گفته می‌شود که در صورت ارتکاب به موجب قوانین قصاص، دیات، حدود و تعزیرات دارای مجازات هستند. قربانی یا بزه‌دیده کسی است که بر او جنایت رفته است. در واقع، کسی است که جرم یا بزه به ضرر او واقع شده است. فرهنگستان ایران در سال ۱۳۲۰ واژه «بزه‌دیده» را به جای «معنی‌علیه» و در سال

1. Elhai, Tiamiyu, Weeks, Levine, Picard & Hall  
2. Sun & Lau



۱۳۱۷ هجری شمسی واژه «بزه» را به جای «جرم»، و «بزهدار» را به جای «مجرم» برگزید (احمدوند، نظری و مرتضوی، ۱۳۹۹: ۶۴۷).

## تعریف هوش هیجانی

در فرهنگ اکسفورد، معنای لغوی هیجان این چنین آمده است: «هر تحریک، اغتشاش در ذهن، احساس، عاطفه، هر حالت ذهنی قدرتمند یا تهییج شده». (فینگ و روگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴: ۱۸۵). در دهه ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰، روان‌شناس مشهور و استاد دانشگاه کلمبیا، ثرنادایک از هوشی نام برد به نام هوش اجتماعی که آن را «توانایی ادراک و فهم دیگران و انجام اعمال مناسب در روابط بین شخصی» تعریف کرد. (مایر، سالوی و کارسو، ۲۰۰۴: ۱۹۹). سالووی و مایر، هوش هیجانی را نوعی از هوش توصیف کردند که توجه به احساسات و هیجان‌های خود فرد و دیگران، فرق گذاشتن بین آن‌ها و استفاده از این اطلاعات برای راهنمایی افکار و اعمال فرد را شامل می‌شود (اوریچ، هیجستاد و شانوگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱: ۲۵). و در نهایت، به این تعریف جامع می‌رسیم که «هوش هیجانی، توانایی تنظیم و کنترل احساسات و عواطف خود و دیگران و تمییز دادن آن‌ها از یکدیگر و استفاده از این اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال خود است». گلמן<sup>۳</sup> (۱۹۹۸ ب)، معتقد است هوش هیجانی مهارتی است که دارنده آن می‌تواند از طریق خودمدیریتی، آن را بهبود بخشد، از طریق همدلی، تأثیر آن‌ها را درک کند و از طریق مدیریت روابط به شیوه‌ای رفتار کند که روحیه خود و دیگران را بالا ببرد (آقایار و شریفی در آمدی، ۱۳۸۵).

## مدل توانایی سالوی، مایر و کاروسو از هوش هیجانی

سالوی و مایر هوش هیجانی را یک توانایی ذهنی می‌دانند و معتقدند که ساختارهای شناختی و هیجانی به صورت یکپارچه عمل می‌کند و همانگونه که افراد در فهم و کاربرد اعداد و کلمات می‌توانند کم و بیش باهوش باشند، در مواجهه با هیجان‌های خود نیز می‌توانند کمتر یا بیشتر باهوش باشند (الناصری و النزی، ۲۰۱۸: ۱۶۸۱). بر اساس مدل توانایی مایر، کاروسو و سالوی (۲۰۰۳: ۹۸)، هوش هیجانی به توانایی‌هایی اشاره می‌کند که در پردازش اطلاعات درباره هیجان‌های خود شخص و هیجان‌های دیگران، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این الگو چهار شاخه وجود دارد: ادراک هیجان‌های جاری، توانایی تسهیل تفکر توسط هیجان‌های (توانایی درون‌سازی تجربه‌های هیجانی در شناخت)، فهم معناهای هیجانی و مدیریت هیجانی.

1. Fink, & Rockers  
2. Uhrich, Heggestad, & Shanock  
3. Goleman



ادراک هیجانی شامل توانایی ثبت، توجه و رمزگشایی پیام‌های هیجانی است. این ادراک در بافت‌های متفاوت مانند بیانات چهره‌ای، تن صدا و کارهای هنری بیان می‌شمارد. افراد دارای این مهارت، هیجان‌ات را درک می‌کنند، محیط خودشان را بهتر شکل می‌دهند و بنابراین، به شیوه بهتری با محیط اطراف خود سازگار می‌شوند. شاخه دوم هوش هیجانی در این الگو، توانایی تسهیل تفکر توسط هیجان‌ات است. این الگو به توانایی ارزیابی و تولید احساسات که فکر را تسهیل می‌کند، اشاره دارد. هیجان‌ات می‌توانند وارد سیستم شناختی شوند. مانند تفکرات معین درباره احساسات ویژه، مثل «من خوشحال هستم». همین‌طور، شناخت با موقعیت‌های هیجانی تغییر می‌کند، مانند وقتی یک شخص خوشحال فکر می‌کند که «امروز همه چیز مطابق میل من است». بنابراین، هیجات می‌توانند به وسیله دادن اطلاعات درباره موقعیت خلق ما، تفکر را تسهیل کنند. این شاخه به توانایی برقراری ارتباط میان هیجان‌ات و به کار بستن آنها برای پرورش تفکر و درک هیجان‌ات پیچیده در موقعیت‌های اجتماعی می‌پردازد (ریورس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲: ۳۴۶).

اگر ما خوشحال، غمگین، ترسیده یا عصبانی هستیم، به روشی فکر می‌کنیم که با موقعیت خلقی ما همساز هستند. توانایی در تغییر دیدگاه به موقعیت خلقی فرد بستگی دارد و افراد دارای مهارت‌های یکپارچگی هیجانی خوب رشد یافته، می‌توانند همانگونه که خلقشان تغییر می‌کند، مسائل را از دیدگاه‌های مختلف بررسی کنند. این توانایی دیدن مسائل از دیدگاه‌های گوناگون، ممکن است موجب تسهیل خلاقیت بیشتری در حل مسئله شود و ممکن است توضیح دهد که چرا افراد با نوسانات خلقی، خلاقیت بیشتری نشان می‌دهند تا کسانی که خلق ثابت دارند. میزانی که نوسانات خلقی تحت کنترل داوطلبانه قرار می‌گیرد، بستگی به مهارت هیجانی دارد. وقتی که هیجان‌ات شناسایی و نامگذاری شدند، می‌توانند دستورهای را بر سازمان‌های شناختی تحمیل کنند و سازمان شناختی را بسوی خلق بهتری هدایت کنند. هیجان‌ها می‌توانند شناخت‌ها را تغییر دهند. وقتی شخص شاد است، شناخت‌های او منطقی و زمانی که ناراحت و غمگین است، شناخت‌های او غیرمنطقی می‌شود (مایر و همکاران، ۲۰۰۸: ۵۰۷).

سومین شاخه هوش هیجانی در این مدل، فهم معناهای هیجانی است، یعنی توانایی فهم مفاهیمی ضمنی از هیجان‌ات، مداوم با فهم هیجانی خوب رشد یافته، می‌توانند بفهمند که چگونه یک هیجان به دیگری منجر می‌شود، چگونه هیجان‌ات در زمان تغییر می‌کنند و چگونه آنها می‌توانند بر روی روابط تأثیر بگذارند. چهارمین شاخه هوش هیجانی در این مدل، مدیریت هیجانی می‌باشد؛ یعنی توانایی تنظیم هیجان‌ها، گشودگی در برابر تجربیات هیجانی، انتخاب و کنترل روش‌هایی که هیجان‌ها بیان می‌شوند. یک شخص دارای توانایی مدیریت هیجانی خوب

1. Rivers



رشد یافته، آزادی انتخاب کردن تجربه هیجان‌ها را دارد و یا آن تجربه‌ها را سد می‌کند. برای مثال در تعاملات روزمره، ممکن است گشودگی نسبت به هیجان‌اتی که بوسیله خود شخص یا دیگران تجربه شده و بیان آزادانه آنها، زندگی را پر بار کنند و به ارتباطات اجتماعی عمق دهند و در موقعیت‌های اضطراری، مانند اجتناب از تصادف ماشین و مورد ضرب و شتم قرار گرفتن، انجام یک عمل جراحی خطرناک، ممکن است سد تجربه هیجان‌ات و محدود کردن بیان آنها، بسیار سازگارانه باشد. مردم با توانایی مدیریتی هیجانی خوب رشد یافته، قادرند میزانی را که آنها هیجان‌ات را تجربه و بیان می‌کنند، انتخاب کنند (بار- آن و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۲). مایر و سالوی (۱۹۹۸: ۹۴) هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی‌های کنترل هیجان‌های خود و دیگران، تمایز بین آنها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل دانسته و آن را متشکل از مؤلفه‌های درون‌فردی و برون‌فردی گاردنر می‌دانند و در پنج حیطه به شرح زیر خلاصه می‌کنند:

**خودآگاهی هیجانی**<sup>۱</sup> (شناخت عواطف شخصی): خودآگاهی - تشخیص هر احساس به همان صورتی که بروز می‌کند، سنگ بنای هوش هیجانی است. توانایی نظارت بر احساسات در هر لحظه برای بدست آوردن بینش روانشناختی و ادراک خویشتن نقشی تعیین کننده دارد. ناتوانی در تشخیص احساسات راستین، ما را به سردرگمی دچار می‌کند. افرادی که نسبت به احساسات خود اطمینان بیشتری دارند، بهتر می‌توانند زندگی خویش را هدایت کنند. این افراد درباره احساسات واقعی خود در زمینه اتخاذ تصمیمات شخصی از انتخاب همسر آینده گرفته تا شغلی که بر می‌گزینند، احساس اطمینان بیشتری دارند.

**مدیریت هیجانها**<sup>۲</sup>: به معنای اداره یا کنترل هیجانها، کنترل احساسات به روش مطلوب و تشخیص منشأ این احساسات و یافتن راه‌های اداره و کنترل ترسها و هیجانها و عصبانیت‌ها و امثال آنها است. قدرت تنظیم احساسات خود، توانایی‌ای است که بر حس خودآگاهی متکی می‌باشد. افرادی که به لحاظ این توانایی ضعیف‌اند، دائماً با احساس ناامیدی و افسردگی دست به گریبانند، در حالی که افرادی که در آن مهارت زیادی دارند، با سرعت بسیار بیشتری می‌توانند ناملایمات زندگی را پشت سر بگذارند.

**برانگیختن خود**<sup>۳</sup>: به معنای جهت دادن و هدایت عواطف و هیجانها به سمت و سوی هدف، خویشتن دارای هیجانی و به تأخیر انداختن خواسته‌ها و بازداری تلاشها است. خویشتنداری عاطفی - به تأخیر انداختن کامرواسازی و فرو نشاندن تکانش‌ها - زیربنای تحقق هر پیشرفتی است. توانایی دستیابی به مرحله غرق شدن در کار، انجام دادن هر نوع فعالیتی چشمگیر را میسر

1. Emotional self-awareness  
2. Managing onself  
3. Motivating onself



می‌گرداند. افراد دارای این مهارت در هر کاری که بعهده می‌گیرند، بسیار مولد و اثربخش خواهند بود.

**همدلی<sup>۱</sup>:** همدلی، توانایی دیگری که بر خودآگاهی هیجانی متکی است، اساس مهارت اجتماعی است. همدلی به معنای حساسیت نسبت به علایق و احساسات دیگران و تحمل دیدگاههای آنان و بها دادن به تفاوت‌های موجود بین مردم در رابطه با احساسات خود نسبت به اشیاء و امور است. افرادی که از همدلی بیشتر برخوردارند، به علائم اجتماعی ظریفی که نشان‌دهنده نیازها یا خواسته‌های دیگران است، توجه بیشتری نشان می‌دهند. این توانایی آنان را در حرفه‌هایی که مستلزم مراقبت از دیگرانند، مثل تدریس، فروش و مدیریت موفق تر می‌سازد (ایوانز و همکاران، ۲۰۲۱: ۵۰۹).

### پیشینه

در پژوهشی، حسنی و قایدنیای جهرمی (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «**راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در دختران فراری و بهنجار**» بررسی کردند و اعلام کردند که در دختران فراری راهبردهای سازش‌نا یافتگی همچون ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران نسبت به دختران بهنجار بیشتر بروز است. همچنین، در مطالعه‌ای مشخص شد که هیجان منفی از قبیل خشم، اضطراب و افسردگی به عنوان منبع مهم راهانداز بزهکاری هستند و هیجان‌های منفی رابطه معنی‌داری با رفتارهای بزهکارانه دارند (جعفری، غضنفریان، علی‌اکبری و کمرزرین، ۲۰۱۷: ۹۹).

سلیمانی، شیخ‌الاسلامی و موسوی (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «**اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیرمنضبط)**» نشان دادند میانگین مؤلفه‌های کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان گروه آزمایشی بعد از آموزش هوش هیجانی متفاوت است.

خالدیان، نعمتی سوگلی تپه و ارجمند کرمانی (۱۳۹۷)، در پژوهشی با عنوان «**کارآمدی آموزش هوش هیجانی بر احساس تنهایی، تاب‌آوری و سلامت روان افراد معتاد**»، یافته‌ها نشان داد میانگین نمرات تاب‌آوری در پس‌آزمون گروه آزمایش، به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون در گروه گواه بیشتر است. همچنین، میانگین نمرات سلامت روان و احساس تنهایی در پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون در گروه گواه کمتر است.

1. empathy





گل محمد نژاد بهرامی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله و آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تبریز»، نتایج نشان داد آموزش مهارت حل مسأله و هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین، نتایج نشان داد بین میزان اثربخشی این دو روش آموزش تفاوت معناداری وجود ندارد.

گالرو، باریرو و اینجوگو-ریچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان «آموزش هوش هیجانی بر خودادراکی نوجوانان» به این نتیجه رسید که آموزش هوش هیجانی با کاهش رفتارهای پرخطر، مصرف مواد، پرخاشگری و افزایش خودآگاهی، عزت‌نفس همراه است. ناستاسا، زانفیرسوج و لیسگو<sup>۲</sup> (۲۰۲۱)، در پژوهشی با هدف «بهبود هوش هیجانی در وجانان: یک رویکرد تجربی» به این نتیجه دست یافتند که بهبود هوش هیجانی در نوجوانان با کاهش رفتارهای برون‌ریزی و درون‌ریزی همراه است.

## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک پژوهش کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، این پژوهش یک پژوهش نیمه‌آزمایشی است. طرح نیمه‌آزمایشی پژوهش حاضر پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه<sup>۳</sup> شامل مراحل اجرایی زیر بود: ۱- انتخاب به صورت تصادفی از نمونه پژوهش، ۲- اجرای پیش‌آزمون و جمع‌آوری داده‌ها؛ ۳- جایگزین کردن تصادفی آزمودنی‌ها؛ ۴- اجرای متغیرهای مستقل (آموزش هوش هیجانی) روی گروه آزمایشی؛ ۵- اجرای پس‌آزمون و جمع‌آوری داده‌ها. جامعه آماری مورد نظر شامل همه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. به منظور نمونه‌گیری، یکی از مدارس مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد به صورت در دسترس انتخاب، سپس نمونه مورد نظر به‌طور هدفمند انتخاب شد. به این صورت که مقیاس بزهکاری چندبُعدی نوجوانان و جوانان سهامی و همکاران (۱۳۹۶: ۷۷) بر روی همه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اجرا شد (۲۵۰ نفر). در ادامه، ۲۴ نفر از دانش‌آموزان که نمره بزهکاریشان از میانگین (۵۰) بالاتر بود، بزهکار تشخیص داده شدند. سپس، برای شناسایی دقیق‌تر از دانش‌آموزان بزهکار یک مصاحبه بالینی ساختاریافته توسط روانشناس بالینی انجام شد. در نهایت، با تأیید مصاحبه تشخیصی ۲۴ دانش‌آموز با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جای‌گیری شدند. شرایط ورود به پژوهش عبارت بودند از: ۱. اخذ نمره بالاتر از ۵۰ در پرسشنامه بزهکاری چندبُعدی، تأیید بزهکاری توسط روانشناس بالینی با توجه به مصاحبه بالینی ساختاریافته،

1. Calero, Barreyro & Injoque-Ricle  
2. Năstasă, Zanfirescu & Iliescu  
3. The pretest-posttest-followup control group design



نداشتن مشکلات حاد روانی که با مشاهده قابل تشخیص باشد، رضایت دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان برای شرکت در پژوهش، قرار داشتن در دامنه سنی ۱۵-۱۸ سال.

### پرسشنامه اطلاعات فردی

این پرسشنامه شامل اطلاعات نظیر سن، پایه تحصیلی، تعداد فرزندان، میزان تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و مادر و وضعیت نگهداری دانش‌آموز بود.

### مقیاس بزهکاری چندبُعدی نوجوانان و جوانان

این پرسش‌نامه توسط سهامی، حسین زئی و پرویز زاده (۱۳۹۶: ۷۷) طراحی شد. ۲۰ پرسش این پرسش‌نامه چهار عامل را می‌سنجد: سؤالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ مصرف مواد، سؤالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ بزه اخلاقی، سؤالات ۶، ۷ و ۸ بزه سطح پایین و سؤالات ۱، ۲، ۳ و ۴ قانون‌گریزی را مورد سنجش قرار می‌دهد. الگوی پاسخدهی به پرسش‌ها بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت اصلاً (۰) خیلی کم (۱) کم (۲) زیاد (۳) و فوق‌العاده زیاد (۵) می‌باشد. حداقل نمره در این مقیاس ۰ و حداکثر آن ۱۰۰ می‌باشد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده بزهکاری بالاتر است. در پژوهش سهامی و همکاران (۱۳۹۶) کفایت نمونه‌گیری محتوایی و شاخص کروییت بارتلت که بیانگر کفایت ماتریس همبستگی‌های مقیاس می‌باشد، مورد محاسبه قرار گرفت که مقدار ۰/۷۵ با آزمون بارتلت ۲/۴۱۶ در سطح  $P \leq 0/001$  معنادار بود. در مجموع، ۴ عامل پرسشنامه ۴۰/۰۵ درصد از واریانس پرسشنامه بزهکاری چندبُعدی نوجوانان و جوانان را تبیین کرد. در پژوهش سهامی و همکاران (۱۳۹۶: ۷۸) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای خرده‌مقیاس‌های مصرف مواد ۰/۸۹، بزه اخلاقی ۰/۸۲، بزه سطح پایین ۰/۷۰ و قانون‌گریزی ۰/۶۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌های مصرف مواد ۰/۸۱، بزه اخلاقی ۰/۷۸، بزه سطح پایین ۰/۷۴ و قانون‌گریزی ۰/۶۸ به دست آمد.

### برنامه آموزش هوش هیجانی

با توجه به اهمیت و برجسته شدن نه مهار 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.



## 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.
۲	همدلی	در این جلسه به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود توانایی درک و شناخت احساس دیگران را به دست آورند. سناریوها و فعالیت‌های مختلفی برای تمرین این مهارت تدوین شد؛ مانند همکلاسی شما پایش می‌شکند و به کلاس نمی‌آید...
۳	جرئت‌ورزی	هدف این جلسه کمک به شرکت‌کنندگان در جهت افزایش توانایی ابراز احساسات، باورها و افکار صریح و دفاع از مهارت‌های سازنده و برحق خود بدون خشونت و پرخاشگری است. در این جلسه رفتار منفعل، پرخاشگرانه، جسورانه و ویژگی‌های آنها از طریق بحث، ارائه کاربرگ، اجرای سناریو و کلیپ آموزشی تعریف شد.
۴	روابط بین‌فردی	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.
۵ و ۶	کنترل خشم و تکانه	هدف از این جلسه، قابلیت پذیرش تکانه‌های پرخاشگرانه، خودداری و کنترل خشم است. تعریف خشم و پرخاشگری، عوامل برانگیزاننده خشم، روش‌های مواجهه با آن، روش‌های آرام‌بخشی ذهن یا آرام‌سازی با ارائه کاربرگ، انجام فعالیت‌های عملی صورت گرفت.
۷	حل مسئله	در این جلسه، به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود تا بتوانند مشکل را شناسایی و تعریف کنند، راه‌حلهای مؤثر را خلق و اجرا نمایند. در این جلسه با ارائه کاربرگ، فعالیت‌های عملی مراحل اصلی حل مسئله آموزش داده شد.
۸	مدیریت استرس	هدف از این جلسه، توانایی مقاومت و تحمل در برابر وقایع زیان‌آور و موقعیت‌های تنش‌زا بدون برخورداری از احساس شکست است. در این جلسه با ارائه کاربرگ، فعالیت‌های عملی تأثیر استرس بر بدن، افکار و احساسات و رفتار توضیح داده شد.
۹	مدیریت تعارض	در این جلسه، در خصوص توانایی شناسایی و اداره تعارض با یک شیوه معقول، عادلانه و کارآمد بحث می‌شود. تعریف تعارض، دلایل مثبت تعارض، دلایل منفی تعارض، پیامدهای عدم حل تعارض، انواع سبک‌های حل تعارض و چگونگی استفاده از آن روشن می‌شود.
۱۰	خوش‌بینی	هدف از این جلسه، توانایی دیدن قسمت روشن‌تر زندگی و حفظ نگرش‌های مثبت، حتی هنگام روبه‌رو شدن با مخالفت‌ها و مشکلات است. کلیپ آموزشی، کاربرگ، سناریو و فعالیت‌های عملی از ابزارهای این جلسه بود.



## یافته‌ها

### ۱- یافته‌های توصیفی

میانگین سنی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۶/۲۶ و انحراف استاندارد آن ۲/۳۶ بود. همچنین، میانگین سنی گروه گواه ۱۵/۹۴ و انحراف استاندارد آن ۲/۱۴ بود. از بین دانش‌آموزان گروه آزمایش، ۲۵ درصد پایه دهم، ۵۰ درصد پایه یازدهم و ۲۵ درصد پایه دوازدهم بودند. همچنین، از بین دانش‌آموزان گروه گواه ۳۳ درصد پایه دهم، ۵۰ درصد پایه یازدهم و ۱۷ درصد پایه دوازدهم بودند. از دانش‌آموزان گروه آزمایش، ۳۰ درصد فرزند اول، ۵۰ درصد فرزند دوم و ۲۰ درصد فرزند سوم بودند. از بین دانش‌آموزان گروه گواه، ۳۳/۳ درصد فرزند اول، ۳۳/۳ درصد فرزند دوم و ۳۳/۳ درصد فرزند سوم بودند.

جدول ۱. میانگین (و انحراف استاندارد) خرده‌مقیاس‌های بزهکاری در پیش‌آزمون - پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر	موقعیت	M	SD	M	SD	شاپیرو- P	ویلیک
مصرف مواد	پیش‌آزمون	۲۰/۳۶	۳/۱۴	۲۰/۴۱	۳/۷۸	۰/۹۴۹	۰/۵۰۹
	پس‌آزمون	۱۶/۴۱	۲/۱۴	۱۹/۱۶	۳/۴۵	۰/۹۳۲	۰/۲۹۶
بزه اخلاقی	پیش‌آزمون	۱۲/۴۱	۲/۲۳	۱۳/۵۵	۲/۶۱	۰/۹۲۶	۰/۲۳۵
	پس‌آزمون	۸/۳۵	۱/۸۷	۱۲/۱۶	۲/۲۱	۰/۹۶۱	۰/۷۱۷
بزه سطح پایین	پیش‌آزمون	۷/۵۴	۱/۵۵	۸/۱۷	۱/۱۷	۰/۸۶۱	۰/۰۲۵
	پس‌آزمون	۴/۱۲	۱/۴۱	۸/۴۱	۱/۳۹	۰/۸۹۶	۰/۰۸۲
قانون‌گریزی	پیش‌آزمون	۱۰/۳۶	۲/۳۶	۹/۱۴	۱/۸۸	۰/۸۸۷	۰/۰۵۹
	پس‌آزمون	۶/۴۱	۱/۱۴	۸/۳۶	۱/۶۵	۰/۸۷۶	۰/۰۴۱
بزهکاری	پیش‌آزمون	۵۰/۶۷	۷/۴۵	۵۱/۲۷	۶/۴۷	۰/۸۷۶	۰/۰۴۲
	پس‌آزمون	۳۵/۲۹	۴/۳۶	۴۸/۰۹	۴/۱۸	۰/۸۸۹	۰/۰۶۴

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد متغیر بزهکاری افراد در گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۱ آمده است. با توجه به نتایج جدول میانگین (و انحراف استاندارد)، متغیر بزهکاری در گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۵۰/۶۷ (و ۷/۴۵)، در پس‌آزمون ۳۵/۲۹ (و ۴/۳۶)، پیش‌آزمون گروه کنترل ۵۱/۲۷ (و ۶/۴۷) و پس‌آزمون گروه کنترل ۴۸/۰۹ (و ۴/۱۸) می‌باشد. به عبارت دیگر، گروه آزمایش بعد از دریافت آموزش هوش هیجانی از گرایش به مصرف مواد، بزه اخلاقی، بزه سطح پایین و بزهکاری پایین‌تری برخوردار بودند.

## ۲- یافته‌های تحلیلی

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد؛ بنابراین، قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس چندمتغیری را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. بدین منظور، شش مفروضه تحلیل کوواریانس چندمتغیری شامل نرمال بودن واریانس‌ها (برای نیل به رعایت این مفروضه نتایج آزمون شاپیروویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در پیش آزمون متغیر بزهکاری ( $Z=0/876$ ,  $df=12$ ,  $P\leq 0/042$ ) و پس آزمون بزهکاری ( $Z=0/889$ ,  $df=12$ ,  $P\leq 0/064$ ) برقرار است ( $P\geq 0/05$ )؛ نتایج نمودار پراکنندگی (اسکاتر) نشان داد که مفروضه خطی بودن بین پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای مورد مطالعه برقرار است. همچنین، با توجه به نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) و پس آزمون آن که با یکدیگر همبستگی بالایی  $0/90$  داشتند و با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، تقریباً مفروضه همخطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) اجتناب شده است. نمودار شاخ و برگ نشان داد که در مرحله پیش آزمون و پس آزمون نمره‌ای در کرانه بالا و پایین متغیرها مشاهده نشد که نشان‌دهنده این امر بود که مفروضه بررسی داده‌های پرت به درستی رعایت شده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیرها نیز از آزمون‌های لوین و تصحیحات باکس استفاده شد. نتایج آزمون باکس برای متغیر بزهکاری ( $F=1/124$ ,  $P\leq 0/141$ ) که میزان معناداری آزمون باکس از  $0/05$  بیشتر است، در نتیجه فرض مربوط به همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس، پذیرفته شد. برای بررسی همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد هیچ یک از مؤلفه‌های بزهکاری در مرحله پیش آزمون ( $F(1, 22) = 1/231$ ,  $P\geq 0/154$ ) و پس آزمون ( $F(1, 22) = 2/354$ ,  $P\geq 0/089$ ) معنی‌دار نبوده است. بنابراین، مفروضه همگونی واریانس‌ها نیز تأیید شد. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس چندمتغیری، همگونی ضرایب رگرسیون است. لازم به ذکر است که آزمون همگونی ضرایب رگرسیونی از طریق تعامل پیش آزمون نمرات متغیرهای بزهکاری با متغیرهای مستقل (آموزش هوش هیجانی) در مرحله پس آزمون مورد بررسی قرار گرفت. تعامل این پیش آزمون‌ها با متغیر مستقل (آموزش هوش هیجانی) برای بزهکاری (پس آزمون  $P=0/474 \geq 0/05$  و  $F=0/547$  و  $Wilkes\ Lambda=0/978$ ) معنادار نبوده و حاکی از همگونی ضرایب رگرسیونی می‌باشد. همانطور که مشاهده می‌شود، آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدای ویکلس معنی‌دار نمی‌باشند ( $P\geq 0/05$ ). بنابراین، مفروضه همگنی ضرایب رگرسیونی برقرار می‌باشد. با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA)، استفاده از این آزمون مجاز بود. در نهایت، نتایج آزمون



t نشان داد که پیش آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای وابسته (بزهکاری) معنی دار نبوده است ( $P \geq 0/05$ ). حال به ارائه نتایج جداول استنباطی پرداخته می‌شود. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، ۹۰ درصد از کل واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است. همچنین، توان آماری آزمون برابر با ۱ بود که دلالت بر کفایت حجم نمونه دارد.

**جدول ۳. اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتباری آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA)**

متغیر	آزمون	ارزش	DF فرضیه	DF خطا	F	P	Eta	توان آماری
پیلایی - بارتلت	۰/۶۸۹	۴	۱۹	۱۷/۴۲۴	$P \leq 0/001$	۰/۶۸۹	۱	
لامبدای ویلکز	۰/۳۱۱	۴	۱۹	۱۷/۴۲۴	$P \leq 0/001$	۰/۶۸۹	۱	
بزهکاری اثر هتلینگ	۴/۷۶۱	۴	۱۹	۱۷/۴۲۴	$P \leq 0/001$	۰/۶۸۹	۱	
بزرگترین ریشه	۴/۷۶۱	۴	۱۹	۱۷/۴۲۴	$P \leq 0/001$	۰/۶۸۹	۱	

روی

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، عامل بین آزمودنیهای گروه (آزمایش و کنترل) در مؤلفه‌های بزهکاری ( $F_{(4, 21)} = 17/424, P < 0/001$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، این فرضیه که آموزش هوش هیجانی باعث کاهش بزهکاری می‌شود، در سطح معنی‌داری  $P < 0/001$  تأیید می‌شود.

**جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی میانگین مؤلفه‌های بزهکاری در گروه‌های آزمایش و کنترل**

متغیر	SS	df	MS	F	P	ES	توان آماری
مصرف مواد	۵۱/۶۹۰	۱	۵۱/۶۹۰	۳۹/۷۴۱	$P \leq 0/001$	۰/۵۸	۱
بزه اخلاقی	۳۵/۷۱۴	۱	۳۵/۷۱۴	۲۸/۴۱۲	$P \leq 0/004$	۰/۵۵	۰/۹۹
بزه سطح پایین	۴۸/۷۴۱	۱	۴۸/۷۴۱	۴۶/۷۱۲	$P \leq 0/001$	۰/۵۶	۱
قانون‌گریزی	۱۹/۳۶۱	۱	۱۹/۳۶۱	۱۵/۳۸۹	$P \leq 0/005$	۰/۴۱	۰/۹۸
بزهکاری	۱۲۱/۶۱۶	۱	۱۲۱/۶۱۶	۴۸/۷۴۱	$P \leq 0/001$	۰/۵۷	۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانکووا، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های مصرف مواد ( $F_{(1, 22)} = 39/741, P < 0/001$ )، بزه اخلاقی ( $F_{(1, 22)} = 28/412, P < 0/001$ )، بزه سطح پایین ( $F_{(1, 22)} = 46/712, P < 0/001$ )، قانون‌گریزی ( $F_{(1, 22)} = 15/389, P < 0/005$ )، بزهکاری ( $F_{(1, 22)} = 48/741, P < 0/001$ )



$(F_{(22,1)} = 15/389, P < 0/005)$  و نمره کل بزهکاری با  $(F_{(22,1)} = 48/741, P < 0/001)$  در دو موقعیت پیش آزمون و پس آزمون تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر، گروه آزمایش پس از دریافت مداخله نمرات پایین تری در مؤلفه‌های بزهکاری به دست آوردند.

## بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، تأثیر آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از بزهکاری دانش آموزان شهر خرم‌آباد بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی منجر به کاهش بزهکاری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های دیگر برای مثال (حسنی و همکاران، ۲۰۱۵؛ جعفری و همکاران، ۲۰۱۷؛ خالدیان و همکاران، ۱۳۹۷؛ گل محمد نژاد بهرامی، ۱۳۹۸؛ گالرو و همکاران، ۲۰۱۸ و ناستاسا و همکاران، ۲۰۲۱) مبنی بر اینکه نوجوانانی که برنامه آموزشی هوش هیجانی دریافت کرده بودند، در مقایسه با همتایان خود از خودادراکی و عزت نفس بالاتر و رفتارهای پرخطر پایین تری برخوردارند، همسو می‌باشد. همچنین، نتایج پژوهش کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰: ۱۵۵) در مطالعه‌ای با هدف آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجو نشان دادند که آموزش مهارت‌های هیجانی باعث افزایش توانایی شناسایی و مدیریت هیجانی می‌شود. راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴: ۱۷۲۲) نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی - عاطفی می‌شود.

آموزش هوش هیجانی نه تنها از طریق کاهش عواطف منفی، بلکه به گونه‌ای مؤثر و مستقیم می‌تواند از طریق ایجاد هیجان‌ات مثبت، توانمندی‌های منش و معنا موجب تغییر انتظارات، نگرش‌ها و پیش داوری دانش آموزان نسبت به توانایی‌های مثبت می‌شود. لذا، توانایی تغییر این حالات بدون قضاوت ارزشی درباره افکار و هیجان‌ات هر یک از دانش آموزان باعث شکل گیری رفتارهای سازگارانه می‌شود (به عبارتی، بین توانایی‌ها و انتظارات فرد یک نوع همخوانی ایجاد می‌شود). از سوی دیگر، افراد با قدرت تنظیم هیجان (هوش هیجانی بالا) می‌توانند رویدادهای پرتنش را در رابطه با تهدیدآمیز بودن و یا نبودن ارزیابی نمایند و راه‌های برخورد با این تنش‌ها را خلق نمایند و از این طریق در شرایط و موقعیت‌های گوناگون به درستی هیجان‌ات خود را تنظیم کنند و با تجارب استرس‌زا مقاومت کنند و شادی را تجربه کنند و این خود باعث کاهش هیجان‌ات منفی و هیجان‌ات مثبت می‌شود. در زمینه تنظیم هیجانی دلالت‌های بالینی مهمی وجود دارد. روشی که افراد هیجان‌هایشان را مدیریت می‌کنند (خودنظم‌بخشی هیجانی)، عملکرد روان‌شناختی‌شان را متأثر می‌سازد. همچنین، تنظیم هیجان دارای تلویحات رشدی و اجتماعی مهمی مانند رشد همدلی و بهبود روابط اجتماعی با دیگران است (بودن، فیشر و نی هیوز، ۲۰۱۰: ۱۲۴). در تبیین دیگر این نتایج می‌توان گفت وقتی سبک غالب فرد در مقابله با رویدادهای استرس‌زا هیجان‌محور باشد،



معمولاً با نادیده‌انگاری و بی‌اهمیت دانستن مشکلات از مواجهه با آن امتناع می‌کند (وجه مشخصه سبک مقابله‌ای هیجان‌محور دوری‌گزینی از عامل استرس‌زا از طریق نادیده‌انگاری و بی‌اهمیت دانستن موضوع است). لذا، آموزش هوش هیجانی با آموزش صحیح راهبردهای حل مسئله می‌تواند یک دیدگاه چندبُعدی مبتنی بر سازش یا مقابله به دانش‌آموزان به‌جای اجتناب و دور زدن مسئله آموزش دهد. لذا، سازش فرد با وضع موجود می‌تواند زمینه‌ساز تاب‌آوری شود (وضع موجود را بپذیرد و از تمام توان خود برای حل مسئله استفاده نماید) و مقابله می‌تواند زمینه‌ساز امید و خوش‌بینی را در دانش‌آموزان فراهم سازد که هر دو عامل (تاب‌آوری و خوش‌بینی) از مؤلفه‌های هوش هیجانی مثبت هستند که می‌توانند سطح سازگاری دانش‌آموز را افزایش دهند

در مجموع، می‌توان گفت افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند، در مواجهه با ناسازگاری‌های اجتماعی و روان‌شناختی نه تنها بهتر عمل می‌کنند، بلکه قادر به درک هیجانات خود، ارزیابی کردن آن و گواه آن نیز می‌باشند. این‌گونه افراد سازش قابل ملاحظه‌ای با محیط خود دارند، قادر به ارزیابی بهتر موقعیت خویش هستند، رضایت بیشتری از زندگی خویش دارند و از راهبردهای مناسبی برای رویارویی با موقعیت‌های پرتنش استفاده می‌کنند. در این افراد نشانه‌های بیماری‌های روانی کمتر مشاهده می‌شود که حاکی از آن است که در مجموع، این افراد از سلامت روانی بیشتری نیز برخوردار هستند. همچنین، افراد با خود نظم‌بخشی هیجانی بالا خود آگاهی هیجانی بیشتری دارند، توانایی بیشتری در تحمل رویدادهای پرتنش مداوم و گواه تکانه‌ها دارند (فرناندز - گونزالو و همکاران، ۲۰۱۸: ۷۰). این افراد انعطاف‌پذیری بیشتری نیز دارند و در نتیجه، هر وقت احساس کنند مشکلی وجود دارد، به خاطر داشتن کفایت و انگیزه کافی برای مقابله مؤثر با مشکل از طریق سازگاری فعال و مثبت در برابر مشکل (یعنی چاره‌اندیشی و مؤثر بودن و یافتن روش‌های مناسب برای حل مشکل) شرایط پرتنش را بهتر تحمل می‌کنند. افزون بر این، آن‌ها از طریق تجزیه و تحلیل موقعیت بهترین راه‌حل را در برخورد با مسائل پیدا کرده، بحران‌ها و مشکلات را بهتر پشت سر گذاشته و کمتر دچار یأس و ناامیدی می‌شوند. این افراد با به‌کارگیری روش‌های مقابله‌ای مناسب بر بسیاری از تعارضات فردی، مشکلات جسمانی و روانی خود غلبه کرده و از عملکرد، شناختی، هیجانی، اجتماعی و روانی بهتری برخوردار هستند (ارسلان و همکاران، ۲۰۱۷: ۱۸۳۸).

یکی از فوایدی که می‌توان به‌عنوان نتیجه جلسات آموزش هوش هیجانی معرفی کرد، فهم یک نگاه جدید به دنیا و خصوصاً با مضمون مثبت می‌تواند شرایط را برای حل گذشته موفق یا ناموفق برای افراد فراهم کند. این خاصیت رویکردهای هیجانی، با مفهوم بخشودگی اشتباهات خود و دیگران ارتباط نزدیکی دارد که می‌تواند عاملی برای خوگویی‌های مقابله‌ای مثبت شود. همان‌طور که سبک زندگی، نگاه تازه را در افراد ایجاد می‌کند، تمایل در جهت بخشش اشتباهات





خود و دیگران نیز به‌عنوان یک رأی مثبت به خود برای زیستن در زمان حال است. وقتی از بخشیدن خودمان و دیگران امتناع می‌کنیم، در واقع ترجیح می‌دهیم به‌جای اینکه قدمی در بهبود اوضاع برداریم، در گذشته زندگی کنیم که این همان شکل‌گیری عواطف منفی است که زمینه را برای گسلش فیزیکی فراهم کرده‌ایم. وقتی اشتباهات خود و دیگران را نمی‌بخشیم، در واقع ماندن در احساس گناه را برمی‌گزینیم و بدین ترتیب، خود را در رنج روحی بیشتری قرار می‌دهیم و بیشتر احساس شرم و بی‌کفایتی می‌کنیم که زمینه را برای انزوای اجتماعی فراهم آورده‌ایم. بنابراین، فرایند تنظیم هیجان شاهرایی است برای التیام بخشیدن به رویدادهای آسیب‌زای گذشته و گذشتن از آن و جاده‌ای است هموار در سوق دادن افراد به آینده‌ای با معنی و با مضمونی مثبت که نتیجه این نگرش چیزی جز آرامش درون نخواهد بود (بگیان کوله مرز و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۴۱).

### پیشنهادها

با توجه به تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی بر کاهش گرایش به بزهکاری نوجوانان و همچنین، کم‌هزینه بودن این آموزش‌ها، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی به شکلی تدوین شوند تا دانش آموزان از همان سال‌های آغازین مدرسه این راهبردها را بیاموزند. همچنین، لازم است واحدهای درسی در مراکز تربیت معلم و یا اجرای دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان جهت آموزش راهبردهای هوش هیجانی گنجانده شود تا دبیران بتوانند این روشها و راهبردها را به دانش آموزان خود آموزش دهند.

پیشنهاد می‌شود با استفاده از ابزارهای غربالگری و تهیه اطلس آسیب‌های اجتماعی در دوران نوجوانی و متناسب‌سازی مداخلات بر اساس نواحی پرخطر و آسیب‌زای مبتنی بر راهبردهای مدیریت هیجانی و افزایش هوش هیجانی نوجوانان می‌توان اثربخشی برنامه‌های آموزشی را افزایش داد.

### محدودیت‌ها

در هر پژوهشی محدودیت‌هایی وجود دارد که تعمیم نتایج را با مشکل مواجه می‌نماید. این پژوهش نیز از این امر مستثنا نبوده و دارای محدودیت‌های زیر بوده است. این پژوهش در شهرستان خرم‌آباد و در بافت اجتماعی اقتصادی متوسط پایین انجام شده است. بنابراین، به شهرها و طبقات اجتماعی دیگر قابل تعمیم نیست. مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر، عدم اجرای پیگیری است. به دلیل ماهیت پژوهش، سؤالات متعددی از آزمودنی‌ها به عمل آمد که مدت‌زمان مفید متأثر از سن یک فرد، گنجایش طرح سؤالات متعدد در یک زمان را نداشت. انتخاب یک



مدرسه و اجرای تحقیق بر روی دانش آموزان آن مدرسه، همچنین عدم هم‌تاسازی کامل گروه‌های آزمایشی و کنترل از جمله محدودیتهای دیگر این تحقیق است. بنابراین، در تعمیم نتایج باید احتیاط لازم به عمل آید.

### سپاسگزاری

از عوامل اجرایی و گروه محترم دبیران فصلنامه علمی مطالعات پیشگیری از جرم به جهت حمایت‌های معنوی و پیگیری انتشار مقاله قدردانی می‌شود.

## منابع

- احمدوند، خلیل الله؛ نظری، پریرسا، مرتضوی، سیده فاطمه. (۱۳۹۹). ریشه‌یابی علل بزهکاری از منظر فقه و حقوق اسلامی. *فصلنامه بین‌المللی قانون یار*، ۴ (۴)، ۶۴۵-۶۶۲.
- <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1701620>
- اکبری، حسین. (۱۳۹۱). علل وقوع جرم از دیدگاه اسلام. پایگاه اینترنتی راسخون.
- <https://rasekhoon.net/article/show/628431>
- بگیان کوله مرز، محمدجواد؛ نریمانی، محمد؛ سلطانی، ساناز، مهرابی، علیرضا. (۱۳۹۳). مقایسه نارسایی هیجانی و گواه عواطف در سوی مصرف‌کنندگان مواد و افراد سالم. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۸ (۲۹)، ۱۴۷-۱۳۲.
- <http://etiadpajohi.ir/article-1-613-fa.html>
- پورنقاش تهرانی، سید سعید؛ مرتضوی فر، سمیرا، مرتضوی فر، سمیه. (۱۳۹۹). تأثیر حمایت اجتماعی و راهبردهای تنظیم هیجان در پیش‌بینی سلامت روانی افراد مبتلا به اسکروزیس چندگانه. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۸۹)، ۵۲۹-۵۳۹.
- <http://psychologicalscience.ir/article-1-42-fa.html>
- خالدیان، محمد؛ نعمتی سوگلی تپه، فاطمه، ارجمند کرمانی، رویا. (۱۳۹۷). کارآمدی آموزش هوش هیجانی بر احساس تنهایی، تاب‌آوری و سلامت روان افراد معتاد. *مطالعات ناتوانی*، ۸ (۴۸)، ۱-۶.
- <http://jdisabilstud.org/article-1-081-1-fa.html>
- روییکر، محمدرضا. (۱۳۹۱). پیشگیری از جرم از دیدگاه قرآن. بنیاد علوم و معارف اسلامی.
- سلیمانی، اسماعیل؛ شیخ‌الاسلامی، علی، موسوی، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیر منضبط). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲ (۴۲)، ۱۰۱-۱۲۶.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=301329>
- سهامی، سوسن؛ حسین زئی، عنایت اله، پرویز زاده، عاطفه. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس بزهکاری چند بعدی نوجوانان و جوانان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸ (۳)، ۸۶-۷۲.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=310121>
- کوثری، مسعود. (۱۳۸۲). آنومی اجتماعی و اعتیاد به مواد مخدر. *فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی*، ۲ (۵)، ۳۰-۱۳.
- <http://etiadpajohi.ir/article-463-1-fa.html>
- کیمیایی، سید علی؛ رفتار، محمدرضا، سلطانی فر، عاطفه. (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱ (۳)، ۱۶۶-۱۵۳.
- <http://ensani.ir/fa/article/326857>
- میرسمیعی، مرضیه؛ آتش‌پور، حمید، آقایی، اصغر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجان پیشرفت بر هیجان‌های منفی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۷۷)، ۵۴۶-۵۳۹.
- <https://iranjournals.nlai.ir/handle/123456789/509327>
- گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل‌مسأله و آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲ (۴۶)، ۲۸-۱۳.
- <http://ensani.ir/fa/article/49880>
- Al-Nasser, A. and Al-Enezy, M. (2018). The Big Five Factors of Personality and Its Relation to Emotional Intelligence among Leaders of Educational Institutions in the State of Kuwait. *Psychology*, 9, 1680-1694.
- <https://www.researchgate.net/publication/326269921>
- Arslan, C., Eliüşük Bülbul, A., & Büyükbayraktar, C. (2017). The predictive role of emotional intelligence on personality and shyness. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1835-1842.
- <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170141>





- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*. 40, 54 - 62.  
<https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In D. Vanessa, F. Sala, & G. Mount (Eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp. 3–19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2021). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra- and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*. 42(1), 1–8.  
<https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000324>
- Boden, J.S. Fischer, J. L. & Nieuhs, S. (2010). Predicting marital adjustment from young adults initial levels and changes in emotional intimacy over time: A 25-year longitudinal study. *Journal of Adult Development*. 17(3), 121-134.  
<https://doi.org/10.1007/s10804-009-9078-7>
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoque-Ricle, I. (2018). Emotional Intelligence and Self-Perception in Adolescents. *Europe's Journal of psychology*. 14(3), 632–643.  
<https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1506>.
- Cheung, Y., & Cheung, N. T. (2019). Adolescent drug abuse in Hong Kong: Prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*. 64(6), 28-33.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X18304312>
- Elhai, J. D., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., Levine, J. C., Picard, K. J., & Hall, B. J. (2018). Depression and emotion regulation predict objective smartphone use measured over one week. *Personality and Individual Differences*. 133, 21–28.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.051>
- Evans, T. R., Hughes, D. J., & Steptoe-Warren, G. (2020). A conceptual replication of emotional intelligence as a second-stratum factor of intelligence. *Emotion*. 20(3), 507–512.  
<https://doi.org/10.1037/emo0000569>
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Personality and Individual Differences*. 127, 68-73.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.038>
- Fink, G., Rockers, P. C. (2014). Childhood growth, schooling, and cognitive development: further evidence from the Young Lives study. *The American Journal of Clinical Nutrition*. 100 (1), 182–188.  
<https://doi.org/10.3945/ajcn.113.080960>
- Hasani, J., & Ghaedniy Jahromi, A. (2015). Cognitive Emotion Regulation Strategies in Runaway and Normal Girls. *Alborz University Medical Journal*. 4(1), 41-48. (Persian).  
<http://aums.abzums.ac.ir/article-1-270-en.html>
- Herwig, U., Lutz, J., Scherpiet, S., Scheerer, H., Kohlberg, J., Opialla, S., ... Brühl, A. B. (2018). Training emotion regulation through real-time fMRI neurofeedback of amygdala activity. *Journal of NeuroImage*. 184, 687-696. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30287300/>
- Jafari, E., Ghazanfarian, F., Aliakbari, M., & Kamarzarin, H. (2017). The Effectiveness of Coping Skills' Training on Emotional Regulation in Delinquent Adolescents. *Journal of Psychological Achievements*. 24(1), 97-110. (Persian).  
<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=551217>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4), 433-442.  
[https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 15(3), 197–215.  
[https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)



- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63, 503–517.  
[https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych\\_facpub](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych_facpub)
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkassiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of intelligence* (p. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3 (1), 97–105.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12899321/>
- Nassem, K. (2018). Job stress, happiness and life satisfaction: The moderating role of emotional intelligence empirical study in telecommunication sector Pakistan. *Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 4(1), 7-14.  
[www.researchgate.net/publication](http://www.researchgate.net/publication)
- Năstasă, L.E., Zanfrescu, Ș.A., Iliescu, D. et al. (2021). Improving emotional intelligence in adolescents: an experiential learning approach. *Current Psychology*.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02132-5>
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120(1), 222-233.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Rafferty, J. (2018). Ensuring comprehensive care and support for transgender and gender-diverse children and adolescents. *Pediatrics*, 142, e20182162.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2162>
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.010>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366.  
<https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- SeviKoc, M., Aka, B. T., Dogruy, B., Cutiss, J., Carpenter, J. K., & Hofmann, S. G. (2019). Psychometric Properties of the Turkish Version of the Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1-10.  
Doi: 10.1007/s10862-019-09732-3.
- Sun, M., & Lau, A. S. (2018). Exploring Cultural Differences in Expressive Suppression and Emotion Recognition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(4), 664–672.  
doi: 10.1177/0022022118763749.
- Szczygiel, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Uhrich, B. B., Heggstad, E. D., & Shanock, L. R. (2021). Smarts or trait emotional intelligence? The role of trait emotional intelligence in enhancing the relationship between cognitive ability and performance. *The Psychologist-Manager Journal*, 24(1), 23–47.  
<https://doi.org/10.1037/mgr0000112>
- van der Put, C. E., Boekhout van Solinge, N. F., Stams, G. J., Hoeve, M., Assink, M. (2021). Effects of Awareness Programs on Juvenile Delinquency: A Three-Level Meta-Analysis. *Int J Offender Ther Comp Criminol*, 65(1), 68-91.  
doi: 10.1177/0306624X20909239
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31, 35–63.

<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>

Wang, J. (2002). Developing and Testing an Integrated Model of Choking in Sport. Doctoral dissertation, Victoria University.

Wright, M.F. (2017). Victimized children's adjustment difficulties: The role of parenting styles and parents' childhood peer victimization status. *J. Aggress. Maltreat. Trauma*. 26, 493–506.

<https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1304475>

Xia, Y.; Li, S.; Liu, T.-H. (2018). The interrelationship between family violence, adolescent violence, and adolescent violent victimization: An application and extension of the cultural spillover theory in China. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 21, 15 (2), 371.

doi: 10.3390/ijerph15020371.

Xiong, R., Li, S., Xia, Y. (2020). A Longitudinal Study of Authoritative Parenting, Juvenile Delinquency and Crime Victimization among Chinese Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 17(4), 1405.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7068502/>

Retrieved Xiong, R., Li, S., Xia, Y. (2020). A Longitudinal Study of Authoritative Parenting, Juvenile Delinquency and Crime Victimization among Chinese Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 17(4), 1405.

<https://www.mdpi.com/1660-4601/17/4/1405>

