

# بررسی مقایسه‌ای هوش هیجانی ادراک شده در دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مرکز نگهداری از نوجوانان شهر ارومیه

دکتر فرزانه میکائیلی منیع<sup>۱</sup>

## چکیده

هوش هیجانی ادراک‌شده یکی از اجزای مهم هوش هیجانی است که به معنای باور و درک فرد از توان دریافت، تمایز بخشیدن و تنظیم و استفاده از احساسات و هیجانان خود است. این توانایی به صورت سه مؤلفه توجه، وضوح و بازسازی در مدل هوش هیجانی ادراک‌شده بررسی شده‌اند. هدف این پژوهش مطالعه هوش هیجانی ادراک‌شده بین گروهی از دختران دارای والد، تک‌والد و بدون والد بود. برای رسیدن به این مهم تمام دختران مقیم مرکز نگهداری از دختران نوجوان و جوان بهزیستی ارومیه انتخاب و نمونه‌ای هم‌تا از بین دختران تک‌والد و دارای والد برگزیده شدند. از آزمون صفت فراخلقی (TMMS) برای سنجش هوش هیجانی ادراک‌شده استفاده شد. نتایج نشان دادند بین گروه‌های مطالعه فقط در بُعد وضوح بخشیدن به احساسات و هیجان‌ها تفاوت وجود داشته و در دو بُعد دیگر تفاوت معناداری وجود ندارد. بر این اساس شاید بتوان نتیجه گرفت زندگی در خانواده‌هایی که ساختار طبیعی آن‌ها به هم خورده و یا فقدان والدین و اقامت در مراکز نگهداری خاص می‌تواند شکل‌گیری توانایی تشخیص هیجان‌ها و احساسات خود و دیگران را مختل کند.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، هوش هیجانی ادراک‌شده، تجربه فراخلقی

## مقدمه

انسان‌ها در تشخیص و معنا بخشیدن به احساسات خود و دیگران، تنظیم احساسات و بهره‌گیری از آن‌ها در فرایندهای شناختی و رفتارهای سازگارانہ با هم متفاوتند. در سال‌های اخیر این توانایی‌ها و مهارت‌ها در چارچوب مفهوم هوش هیجانی سازمان یافته‌اند (سالووی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). مایر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) هوش هیجانی را نوعی توانایی شناختی می‌دانند که دربرگیرنده مهارت‌های مربوط به پردازش اطلاعات هیجانی است. از دید آن‌ها هوش هیجانی عبارت است از: ظرفیت فرد برای استدلال دربارهٔ هیجان‌ها و بهره‌گیری از آن‌ها در اندیشیدن. این ظرفیت توانایی‌های دریافت صحیح هیجان‌ها، دستیابی به هیجان‌ها و بازپیداوری آن‌ها با هدف تسهیل تفکر، درک هیجان‌ها، دانش هیجانی و تنظیم تأملی هیجان‌ها برای ارتقا و بهبود رشد هوشی و هیجانی را دربر می‌گیرد<sup>۳</sup> (ص ۱۹۷). مایر و سالووی (۱۹۹۷) مدلی از هوش هیجانی به نام مدل چهارشاخه‌ای<sup>۴</sup> ارائه داده‌اند که چندین مهارت اصلی را در برمی‌گیرد. این چهارشاخه، حالت سلسله‌مراتبی داشته و به ترتیب از حوزه‌های خاص و جزئی‌تر هیجان‌ها (مانند دریافت) تا حوزه‌های عام‌تر شخصیت (مانند مدیریت هیجان) سازمان یافته است. جدول زیر این مدل را خلاصه کرده است:

جدول ۱- خلاصه اجزای مدل چهارشاخه‌ای مایر و سالووی (برگرفته و تلخیص شده از مایر و سالووی، ۱۹۹۷)

شاخه	توصیف	نمونه
دریافت هیجان‌ها	توانایی بازشناسی هیجان در حالت‌های فیزیکی، احساسات و افکار	شناسایی هیجان در مردم، طرح‌ها، کارهای هنری
تسهیل تفکر با استفاده از هیجان	توانایی تحت کنترل درآوردن اطلاعات هیجانی و جهت‌دهی آن به تفکر	هیجان‌ها به بازیابی اطلاعات مرتبط و حل مسئله کمک می‌کنند
درک و تحلیل هیجان‌ها	توانایی برچسب زدن به هیجان‌ها، درک و تفسیر اطلاعات دربارهٔ روابط هیجان‌ها، توانایی فهم هیجان‌های پیچیده، درک تغییر حالت از یک هیجان به دیگری، فهم اطلاعات زبانی مربوط به هیجان‌ها.	شناخت و نام دادن به رابطه بین علاقه و عشق، فهم همراهی فقدان و غم، درک هراس شدید به عنوان ترکیب دو هیجان شگفتی و ترس، و بازشناسی تغییر احتمالی حالت خشم به شرم.
مدیریت هیجان	توانایی پذیرش هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند، توانایی درگیری یا کنار کشیدن هوشمندانه از موقعیت هیجانی بنابه کارآمدی یا آگاهاننده بودن اطلاعات، توانایی نظارت متفکرانه بر هیجان‌های خود و دیگران، و توانایی مدیریت هیجان در خود و دیگران.	کنترل هیجان‌ها، توانایی تسکین اضطراب خود و دیگران بدون سرکوب آن،

1- Salovey

2- Meyer

3- 4-branch model

مایر و سالووی بین شاخه دوم و شاخه‌های اول، سوم و چهارم تفاوت قائل می‌شوند. از دید آن‌ها شاخه دوم منحصرأ به استفاده از هیجان‌ها برای بهبود و ارتقای استدلال و سه شاخه دیگر به استدلال درباره هیجان اختصاص دارد. این شاخه‌ها در پردازش و بهره‌گیری از اطلاعات هیجانی در خود و دیگران دخالت دارند (مایر و همکاران، ۲۰۰۱).

بررسی‌ها نشان داده‌اند افراد با هوش هیجانی (یعنی کسانی که در دریافت، استفاده، درک و مدیریت هیجان‌ها توانا هستند) کمتر دفاعی بوده، قادرند به شکل مؤثر هیجان‌های خود را تغییر دهند، به شکل واقع‌گرایانه‌ای خوش‌بین و قدران هستند، الگوهای هیجانی مناسب را انتخاب می‌کنند، قادرند احساسات خود را منتقل نموده و درباره آن‌ها بحث نمایند (مایر و همکاران، ۲۰۰۰). در مقابل افرادی که هوش هیجانی اندکی دارند افسرده‌تر بوده، در برابر هیجان‌های شدیداً ناخوشایند آسیب‌پذیرترند و ثبات هیجانی ندارند (فن در زی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)، بیشتر از الکل و مواد مخدر استفاده می‌کنند، ارتباط ضعیفی با دوستان و نزدیکان دارند و رفتارهای نامناسبی مثل فرار از مدرسه نشان می‌دهند (باستین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

یکی از ابعاد بسیار مهم هوش هیجانی، توانایی تأمل درباره هیجان‌های خود و مدیریت آن‌هاست (سالووی و همکاران، ۲۰۰۲). افراد به صورت مستمر درباره احساسات خود از طریق نظارت، ارزشیابی و تنظیم آن‌ها می‌اندیشند (مایر و گاشکه<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸). این فرایند تجربه فراخلی<sup>۴</sup> نامیده می‌شود. در حقیقت، این متغیر هوش هیجانی ادراک‌شده به معنای دانش و باورهای افراد درباره توانایی‌های هوش هیجانی خودشان است. باید توجه داشت توانایی ذکرشده در بالا ظرفیت و توانایی واقعی فرد در زمینه هوش هیجانی نیست، بلکه باورها و تصورات وی درباره آن است (اکسترمررا و فرناندز-بروکال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). چنین باورهایی تفکرات هشيارانه فرد درخصوص پاسخ‌های هیجانی خود هستند (و نه تصورات ساده از احساسات).

تجربه فراخلی را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: فرارزشیابی<sup>۶</sup> و فراتنظیم<sup>۷</sup>. ارزشیابی‌ها به میزان توجه فرد به خلق و هیجان و درجه وضوح و روشنی، کارآمدی، مقبولیت و عادی بودن خلق مربوط می‌شود. فراتنظیم به تلاش فرد برای اصلاح خلق بد، تغییر آن به خلق خوب، طول مدت بقای خلق بد برمی‌گردد (مایر و سالووی، ۱۹۹۷).

برای سنجش تجربه فراخلی، مقیاس صفت فراخلی<sup>۸</sup> (TMMS) تدوین شده است (سالووی و همکاران، ۱۹۹۵). این ابزار اساساً برای سنجش هوش هیجانی ادراک‌شده، طراحی شده و دانش افراد

1- Van Der Zee

2- Bastian

3- Gascke

4- Meta-mood experience

5- Extermerra & Fernandez-Berrocail

6- Meta evaluation

7- Meta regulation

8- Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

درباره توانایی‌های هیجانی خود را می‌سنجد (سالووی و همکاران، ۱۹۹۵؛ فرناندز-بروکال و همکاران، ۲۰۰۵). این ابزار خودگزارشی، هوش هیجانی ادراک‌شده را عملیاتی کرده و هر دو بخش تجربه فرااخلاقی را پوشش داده است. سنجه مورد بحث دارای سه مؤلفه توجهِ، وضوح<sup>۱</sup> و بازسازی<sup>۲</sup> است. منظور از **توجه** توانایی ادراک‌شده فرد از میزان توجهی است که به حالت‌های خلقی و هیجانی خود اختصاص می‌دهد، و **وضوح** به توانایی ادراک‌شده فرد برای تمیز گذاردن میان احساسات مربوط به هیجان‌ها و خلق یا درک هیجانی برمیگردد و **بازسازی** به توانایی ادراک‌شده فرد برای تنظیم و بهبود هیجان‌ها و خلق مربوط می‌شود (سالووی و همکاران، ۲۰۰۲؛ قوم<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). این مؤلفه‌ها از لحاظ تئوریکی بر اساس یک مدل پردازش اطلاعاتی طراحی شده‌اند که در آن **درون‌دادها** (یا توجه به هیجان‌ها) **فرايندهای ذهنی** (یا وضوح هیجان‌ها) را راه اندازی می‌کنند و در نهایت **برون‌دادها** (یا بازسازی و بهبود هیجان‌ها) تولید می‌شوند (قربانی و همکاران، ۲۰۰۲).

بررسی‌های متعدد حاکی از رابطه هوش هیجانی ادراک‌شده که توسط TMMS سنجیده می‌شود با بسیاری از متغیرهای روان شناختی است (اکسترمارا و راموس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). سطح متوسط توجه به احساسات و هیجان‌ها با خود آگاهی رابطه دارد (مایر و سالووی، ۱۹۹۵). در مقابل، سطح بالای توجه با استرس رابطه مستقیم دارد. توجه و درگیری فکری بیش از حد با هیجان‌ها می‌تواند موجب نشخوار فکری در فرد شده و احساس اسارت و محاصره شدن بین رویدادهای نامطلوب و منفی را به فرد القا کند (قوم و همکاران، ۲۰۰۵). گلدمن و همکاران (۱۹۹۶) به نقل از سالووی و همکاران، (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند افرادی که در مؤلفه توجه نمره بالایی کسب می‌کنند، در مقایسه با افرادی که نمرات پایین یا متوسط می‌گیرند، نشانگان بیماری‌های جسمی را بیشتر نشان می‌دهند اما افرادی که نمرات بالایی در مؤلفه‌های وضوح و بازسازی دریافت می‌نمایند، بیماری کمتری را گزارش می‌دهند. سالووی و همکاران (۱۹۹۵) نیز دریافتند افرادی که دارای سطوح بالای وضوح بوده و می‌توانند بین احساسات خود تمایز قائل شوند بهتر می‌توانند خلق منفی خود را تغییر داده و در موقعیت‌های استرس‌آفرین بیشتر قادر به کنترل افکار وسواسی و تکرارشونده در قیاس با افراد دارای سطح وضوح پایین هستند. در همین راستا، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند بزهکاران جنسی نوجوان دارای سطح بالای توجه و سطح پایین وضوح و بازسازی هستند (موریارتی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۱) به نقل از اکسترمارا و فرناندز-بروکال، (۲۰۰۵).

پژوهش درباره موقعیت‌های اخلاقی و هیجانی تعارض‌آفرین و دشوار نشان داده‌است که درک اخلاقی از موقعیت تحت تأثیر سن و سطح وضوح هیجانی فرد است (فرناندز-بروکال، در دست انتشار). در کل نتایج مطالعات گوناگون حاکی از این بوده‌اند که نمرات بالا در مؤلفه‌های وضوح و بازسازی با

- 1- Clarity
- 2- Repair
- 3- Gohm
- 4- Ramos
- 5- Moriarty

رضایت از زندگی، بهزیستی روان‌شناختی، کارکرد مطلوب در روابط بین‌فردی (اکسترمرا و فرناندز-بروکال، ۲۰۰۵)؛ عملکرد شناختی مطلوب و حل مسئله کارآمد در موقعیت‌های معمولی و فشارزا (قوم و همکاران، ۲۰۰۱)؛ مهارت‌های مؤثر و سازگارانه مقابله با استرس و اضطراب پایین (باستین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)؛ اسنادهای مثبت و خودتأییدی، تفسیر مثبت رویدادها (قوم و کلور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) و همدلی (فیتنس و کرتیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) رابطه مثبت و با اختلال‌های شخصیت (لیبل و اسنل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) به نقل از اکسترمرا و فرناندز بروکال، ۲۰۰۵)؛ اضطراب اجتماعی و نشانگان بیماری جسمی (سالووی و همکاران، ۲۰۰۲) ارتباط منفی دارد.

بررسی‌های معدودی به موضوع جنسیت در زمینۀ هوش هیجانی پرداخته‌اند. یک مطالعه نشان داده است که در اندازه‌های کلی بین دو جنس تفاوتی وجود ندارد اما دو جنس توانایی‌ها و مهارت‌های متفاوتی در اجزای آن دارند. مردان در مؤلفه بازسازی و بهبود و زنان در مؤلفه‌های توجه و وضوح بهتر هستند (استاین و بوک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). در مطالعه‌ای که بار - آن بر اساس مدل صفت انجام داد نتایج به دست آمده حاکی از این بود که زنان در مؤلفه‌های ارتباط‌های بین فردی، پذیرش و مقبولیت اجتماعی، همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مردان در تحمل استرس و احترام به خود عملکرد مناسب‌تری دارند (بارآن، ۲۰۰۶).

به نظر می‌رسد هوش هیجانی نیز همانند بیشتر متغیرهای روان‌شناختی به صورت گسترده‌ای تحت تأثیر محیط خانواده و والدین است (اوزابچی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). در حقیقت زندگی خانوادگی اولین مدرسه آموزش هیجان‌هاست؛ اینجاست که فرد یاد می‌گیرد درباره خود چه احساسی داشته باشد و دیگران نسبت به احساسات او چه واکنشی خواهند داشت، درباره احساسات و هیجانات دیگران چگونه بیندیشد و از بین واکنش‌های ممکن کدام واکنش را انتخاب کند. این تدریس هیجانی و عاطفی تنها از طریق آنچه والدین می‌گویند یا مستقیماً در مقابل کودکان انجام می‌دهند تحقق نمی‌پذیرد، بلکه در الگوهای هم که آن‌ها برای کنار آمدن با احساسات خود و در روابط بین همسران به کار می‌رود تظاهر پیدا می‌کند (گلص<sup>۷</sup>، ۱۳۸۲). تحقیقات نشان داده‌اند کودک طی رشد از والدین خود می‌آموزد که بین هیجان‌ها، رفتارها و احساسات مربوط به آن‌ها چگونه و چه تمایزی قائل شود، نحوه و زمان مناسب نشان دادن هیجان‌ها کدام است، نشان دادن کدامیک مطلوب و کدام نامطلوب است، از چه راهبردهایی می‌توان برای کنترل مؤثر هیجان‌ها بهره گرفت و چگونه می‌توان از هیجان‌ها استفاده کرد (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). بر این اساس رفتارها و مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی از طریق تعامل مثبت

- 1- Bastian
- 2- Clore
- 3- Fitness & Curtis
- 4- Leible & Snell
- 5- Stein & Book
- 6- Özabaci
- 7- Golmak

فرزندان و والدین (گاتمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱)، تقویت، یادگیری مشاهده‌ای و الگوگیری خصوصاً از والدین (فابس<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ آیزنبرگ<sup>۳</sup> و همکاران؛ ۲۰۰۱) آموخته می‌شود. حتی بحث و صحبت‌هایی که بین کودک و مادر دربارهٔ هیجان‌ها، علت کنترل یا عدم کنترل آن‌ها، اشکال قابل پذیرش نشان دادن هیجان و مانند آن‌ها رد و بدل می‌شود در رشد هوش هیجانی مؤثر است (فی وش و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). تجربهٔ عشق والدین در دورهٔ کودکی موجب ارتقای این توانایی می‌شود (سیلیک و شوت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). مضافاً این که صحبت و بازی با برادران و خواهران، به‌ویژه دربارهٔ موضوعات هیجانی نیز به شکل‌گیری دانش و شناخت هیجانی کمک می‌کند (شیمن و زیمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹).

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت احتمال نبود یکی از والدین یا نداشتن هر دو والد می‌تواند در رشد هیجانی (که تکامل هوش هیجانی بخشی از آن است) مشکل ایجاد کند و این امر در دختران و پسران به یک اندازه آسیب‌زاست (وولژین و برونر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). نبود هر دو والد و زندگی در محیط‌های شبانه‌روزی (مانند پرورشگاه‌ها) می‌تواند افراد را در معرض ابتلا به مشکلات مختلف قرار دهد. اکثر بررسی‌های انجام‌یافته در این خصوص نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان مقیم پرورشگاه در قیاس با همسالان دارای هر دو والد و حتی تک‌والدی که با خانواده زندگی می‌کنند هم مشکلات رفتاری، روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی بیشتری داشته و هم از شایستگی‌ها و مهارت‌های کمتری در زمینۀ عاطفی برخوردارند (مانند پروسلکوا<sup>۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۵؛ فاروجیا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ مارینکوویچ و باکوویچ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶).

بررسی‌های انجام یافته در حوزهٔ دلبستگی<sup>۱۱</sup> (به معنای گره‌ها یا پیوندهای هیجانی پایدار بین دو فرد است که یکی از طرفین به گونه‌ای عمل می‌کند که مطمئن شود ارتباط ادامه می‌یابد (خانجانی، ۱۳۸۴)) نیز نشان داده‌اند تشکیل این ارتباط عاطفی بنیادین در دوره نوزادی و کودکی برای رشد هیجانی بسیار حیاتی است (سروف، ۱۹۹۶ به نقل از دتور<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳). با توجه به اینکه در بیشتر مراکز پرورشگاهی، بزرگ‌سالانی که وظیفهٔ مراقبت از کودکان را دارند به دلیل کثرت وظایف فرصت برقراری رابطهٔ عاطفی با آن‌ها را ندارند، روند شکل‌گیری دلبستگی مختل می‌شود (اسمیک<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). این وضعیت موجب بروز مشکلاتی در رشد هیجانی می‌شود که پایین بودن سطح درک و دریافت هیجانی،

- 1- Gottman
- 2- Fabes
- 3- Eisenberg
- 4- Fivussh
- 5- Sillick & Schutt
- 6- Shipman & Zemman
- 7- Wulczyn & Brunner
- 8- Proselkova
- 9- Farruggia
- 10- Marinkovich & Bakovich
- 11- Attachment
- 12- Dettore
- 13- Smyke

واکنش‌های نامناسب هیجانی، سردی و بی‌تفاوتی عاطفی، کناره‌جویی هیجانی از جمله آن‌هاست که بیشتر در گروه فوق دیده می‌شود (وریا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). با توجه به این که اجزای هوش هیجانی ادراک شده نیز ماهیت رشدی دارند و تحت تأثیر آموزش و محیط زندگی قرار می‌گیرند، احتمالاً به وجود آمدن مشکل در روند تجربه و یادگیری هیجانی (مثل نبود والدین) می‌تواند کسب این توانایی را مختل کند (اوزاباچی، ۲۰۰۶).

با توجه به این که موضوع هوش هیجانی از موضوعات تقریباً جدید در حوزه مطالعات روان‌شناختی به شمار می‌رود، پژوهشگران گروه‌های خاص را کمتر بررسی کرده‌اند. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه هوش هیجانی ادراک شده در دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی و مقایسه اجزای آن در این گروه‌ها بود تا تأثیر نبود یکی از والدین یا هر دو والد و زندگی در یک مرکز شبانه‌روزی بر این توانایی بررسی گردد.

### سؤال‌های پژوهشی

- ۱ آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه توجّه تفاوت وجود دارد؟
- ۲- آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه وضوح تفاوت وجود دارد؟
- ۳- آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه بازسازی تفاوت وجود دارد؟

### روش پژوهش

**نمونه پژوهش:** با توجه به این که آزمون مورد استفاده در پژوهش برای گروه‌های سنی نوجوانان و بالاتر مناسب است، نمونه از این گروه سنی انتخاب شد. با هدف کنترل متغیر جنس، فقط دختران مورد مطالعه قرار گرفتند. در مرکز نگهداری نوجوانان و جوانان دختر شهر ارومیه کسانی که فاقد هر دو والد بوده و از کودکی در مراکز بهزیستی زندگی می‌کردند، انتخاب شدند که کل تعداد آن‌ها ۱۰ نفر بود. برای صحت مقایسه دو گروه دختران تک‌والد (در این گروه ۵ نفر فاقد پدر و ۵ نفر فاقد مادر بودند) و دارای هر دو والد از لحاظ سن، پایه، رشته تحصیلی و محل تحصیل با گروه اول هم‌تا شدند. دختران تک‌والد از میان کسانی انتخاب شدند که والد خود را به دلیل فوت وی از دست داده و حداقل ۵ سال از این واقعه می‌گذشت. علت این امر کاهش احتمال وجود مشکلات روانی پس از حادثه بود. مجموع نمونه پژوهش ۳۰ نفر بود. میانگین سنی کل نمونه ۱۹ و دامنه سنی بین ۲۳-۱۶ قرار داشت.

**ابزار پژوهش:** از آزمون صفت فراخلقی (TMMS) که توسط سالووی و همکاران (۱۹۹۵) تدوین شده است، استفاده شد. این آزمون از ۳۰ سؤال تشکیل شده است که همان‌طور که گفته شد سه

مؤلفه توجه، وضوح و بازسازی را می‌سنجد. آزمودنی پاسخ خود را روی دامنه‌ای از نمرات یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) مشخص می‌کند. ۱۳ سؤال به توجه، ۱۱ سؤال به وضوح و ۶ سؤال به بازسازی اختصاص دارد. از دیدگاه مایر و سالووی (۱۹۹۵) با توجه به این که TMMS فقط بُعدی از هوش هیجانی را می‌سنجد نباید از ترکیب نمره اجزای آن نمره کل را حساب کرد. به عبارت دیگر، مجموع نمرات به دست آمده از این آزمون ضریب هوش هیجانی فرد نیست.

مایر و سالووی (۱۹۹۵) برای مؤلفه‌های توجه، وضوح و بازسازی به ترتیب ضریب پایایی ۰/۸۶، ۰/۸۸ و ۰/۸۲ را به دست آوردند. قربانی و همکاران (۲۰۰۲) نیز در نمونه‌ای ایرانی ضرایب ۰/۶۵، ۰/۶۲ و ۰/۷۳ را کسب نمودند. غنایی (۱۳۸۳) در پژوهش خود ضرایب ۰/۷۷، ۰/۵۷ و ۰/۷۶ را اعلام کرده است. پژوهش‌های فوق و پژوهش‌های دیگر (مانند اکسترمر و فرناندز-بروکال، ۲۰۰۵) روایی این ابزار را تأیید کرده‌اند.

**تحلیل داده‌ها:** از آمار توصیفی و تحلیل واریانس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد.

### نتایج آماری و تحلیل داده‌ها

در این بخش یافته‌های مربوط به هر یک از سؤال‌های پژوهش بررسی می‌شود.

**سؤال یک:** آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه توجه تفاوت وجود دارد؟  
در جدول ۲ نتایج مربوط به میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات مؤلفه توجه که در سؤال یک آزمون مطرح شده است، ارائه می‌شود:

جدول ۲- میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات مؤلفه توجه

نمونه	N	میانگین	انحراف معیار	دامنه
با والدین	۱۰	۴۶/۳	۷/۵۶	۳۳-۵۶
تک‌والد	۱۰	۴۲/۷	۶/۴۵	۳۷-۵۹
بدون والد	۱۰	۴۳	۵/۶۴	۳۶-۵۰
کل	۳۰	۴۳/۹۳	۶/۵۵	۳۳-۵۹

برای مقایسه و بررسی وجود تفاوت بین میانگین گروه‌ها از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین گروه‌ها در مؤلفه توجه

شاخص	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
منابع واریانس بین گروه‌ها	۷۰/۸۷	۲	۳۵/۴۳	۰/۸۱	۰/۴۵
درون گروه‌ها	۱۱۷۵	۲۷	۴۳/۵۲	-	-
کل	۱۲۴۵/۸۷	۲۹	-	-	-



همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد  $F$  به‌دست آمده بین مؤلفه توجه هوش هیجانی ادراک‌شده بین گروه‌های پژوهش از لحاظ آماری تفاوتی وجود ندارد.

**سؤال دو:** آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه وضوح تفاوت وجود دارد؟

جدول ۴- میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات مؤلفه وضوح

نمونه	N	میانگین	انحراف معیار	دامنه
با والدین	۱۰	۴۰/۵۰	۶/۸۷	۳۰-۵۳
تک‌والد	۱۰	۳۵/۳	۴	۳۰-۴۳
بدون والد	۱۰	۳۱	۶/۴۸	۱۸-۳۹
کل	۳۰	۳۶/۳۶	۶/۹	۱۸-۵۳

در جدول زیر نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه مربوط به سؤال دو آمده است:

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین گروه‌ها در مؤلفه وضوح

شاخص منابع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۴۳۶/۲۶	۲	۲۱۸/۱۳	۶/۲۲	۰/۰۰۶
درون گروه‌ها	۴۹۶/۷	۲۷	۳۵/۰۶	-	-
کل	۱۳۸۲/۹۶	۲۹	-	-	-

نتایج به‌دست آمده مربوط به مؤلفه وضوح نشان می‌دهد تفاوت بین سه گروه آزمودنی در مؤلفه فوق از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بر اساس این نتیجه، برای مقایسه تک تک میانگین‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۶- نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه میانگین‌ها

فاصله اطمینان	سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	شاخص‌ها متغیرها	
				حد پایین	حد بالا
۱۰/۰۵	۰/۴۹۱	۲/۶۴	۳/۲۰	-۳/۶۵	هر دو والد با تک والد
۱۶/۰۵	۰/۰۰۷	۲/۶۵	۹/۳۰	۲/۳۴	هر دو والد با بدون والد
۱۲/۸۵	۰/۰۹	۲/۶۴	۶	۰/۸۵	تک والد با بدون والد

همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهند در مؤلفه وضوح میانگین گروه دارای هر دو والد از دو گروه دیگر به شکل معناداری بیشتر است اما تفاوتی بین گروه دارای یک والد و گروه بدون والد وجود ندارد.

**سؤال سه:** آیا بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی مراکز بهزیستی در مؤلفه بازسازی تفاوت وجود دارد؟

در جدول ۷ نتایج مربوط به میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات مؤلفه بازسازی آورده شده است:

جدول ۷- میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات مؤلفه بازسازی

نمونه	N	میانگین	انحراف معیار	دامنه
با والدین	۱۰	۲۱/۰۵	۴/۶۶	۱۱-۲۵
تک والد	۱۰	۲۱	۳/۳۶	۱۶-۲۶
بدون والد	۱۰	۲۱	۲/۷۹	۱۸-۲۶
کل	۳۰	۲۰/۸۳	۳/۶۲	۱۱-۲۶

در ادامه نتایج تحلیل واریانس مربوط به مؤلفه بازسازی هوش هیجانی ادراک شده آمده است:

جدول ۸- نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین گروه‌ها در مؤلفه بازسازی

شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۱/۶۷	۲	۵/۸۳	۰/۴۳	۰/۶۵
درون گروه‌ها	۳۶۸/۵	۲۷	۱۳/۶۵	-	-
کل	۳۸۰/۱۷	۲۹	-	-	-

نتایج حاصله نشان می‌دهد در مؤلفه بازسازی تفاوت آماری معناداری بین سه گروه وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از آزمون سؤال‌های پژوهش نشان دادند در مؤلفه توجه هوش هیجانی ادراک شده، تفاوت آماری معناداری بین دختران دارای هر دو والد، تک‌والد و بدون والد تحت سرپرستی بهزیستی وجود ندارد. علت احتمالی این امر می‌تواند وجود یک متغیر واسطه‌ای نیرومند باشد که اندازه‌گیری نشده است. در این راستا باستین و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند در اثربخشی هوش هیجانی و اجزای آن ویژگی‌های شخصیتی فرد نقش مهمی ایفا می‌کند، به گونه‌ای که اگر اثر این متغیر از رابطه هوش هیجانی و بیشتر متغیرهای مرتبط کنترل شود، قدرت متغیر مورد بحث افت قابل توجهی پیدا می‌کند. به عبارت دیگر،

این احتمال وجود دارد که ابعاد خاص هوش هیجان در تعامل با برخی از صفات شخصیتی معین در گروه‌های مختلف متمایز شوند (ناکسی و ساسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

اگرچه تفاوت به‌دست آمده برای گروه‌ها معنی‌دار نیست، ولی رجوع به میانگین‌های به‌دست آمده برای گروه‌ها نشان می‌دهد که میانگین گروه دختران دارای والد در مقایسه با دو گروه دیگر بالاتر بوده‌اند. لذا شاید بتوان نتیجه گرفت این گروه توان بیشتری در توجه به احساسات و خلق خویش دارند. به عبارت دقیق‌تر، میزان توجه ادراک‌شده آن‌ها به وضعیت خلقی و هیجانی آن‌ها نسبت به دو گروه دیگر بیشتر است. ضمن این‌که همسو با برخی از پژوهش‌های مربوط به این مؤلفه دختران دارای والد احتمالاً درگیری ذهنی بیشتری با احساسات خویش دارند و قادرند توجه بیشتری را به حالت‌های هیجانی خود اختصاص دهند (مانندسالووی و همکاران، ۲۰۰۲). این موضوع همسو با نتایج مطالعاتی است که نشان داده توجه والدین به احساسات فرزندان خویش و تشویق به درک و ارزش دادن به هیجانات باعث رشد درک و توجه هیجانی می‌شود (زیندر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). اما باید در نظر داشت که توجه بیش از اندازه یا توجه نامناسب والدین می‌تواند موجب شکل‌گیری توجه بیمارگونه و مختل گردد. توجه بیمارگونه معمولاً به صورت نشخوار فکری و بی‌توجهی به صورت خودآگاهی پایین ظاهر می‌شوند (جونز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۲).

مقایسه مؤلفه وضوح ادراک‌شده بین گروه‌ها نشان داد دختران دارای هر دو والد ادراک بهتری از خود داشتند، ضمن این‌که دختران تک‌والد نیز بهتر از گروه بدون والد بودند. در این راستا، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده حاکی از این بوده است که والدین از طریق آموزش مستقیم و غیرمستقیم و الگوسازی برای فرزندان خود به آن‌ها یاد می‌دهند که هیجانات و احساسات خود را درک نموده و بین آن‌ها تمایز قائل شوند (مایر و سالووی، ۱۹۹۷؛ گاتمن، ۲۰۰۱). برخی از پژوهشگران معتقدند برای رشد هوش هیجانی و قدرت درک و تمیزگذاری بین احساسات و هیجان‌ها زمان حساس رشدی<sup>۴</sup> وجود دارد (همانند یادگیری زبان) که اگر در این دوره فرد با مراقب اصلی تعامل مثبت نداشته باشد یا الگوی مناسب در اختیار او نباشد، رشد ابعاد مختلف هوش هیجانی با دشواری مواجه خواهد شد (گلمن، ۱۹۹۵؛ شور<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). ضمن این‌که محیط خانواده صمیمانه و سالم به فرد کمک می‌کند تا درک مناسبی از حالت‌های هیجانی خود داشته و کمتر دچار سردرگمی و دوگانگی شود (اوزاباچی، ۲۰۰۶). بر این اساس و همسو با پژوهش‌های این حوزه می‌توان نتیجه گرفت احتمالاً رشد مؤلفه وضوح ادراک‌شده وابستگی زیادی به یادگیری و آموزش دارد و چون افراد مقیم مراکز نگهداری کودکان بی‌سرپرست فرصت اندکی برای تعامل مؤثر با مراقبان خود دارند، رشد آن با مشکل بیشتری مواجه می‌شود. مضافاً این‌که افراد تک‌سرپرست نیز نیمی از فرصت تعامل و یادگیری مؤثر را با یکی از مراقبان اصلی از دست می‌دهد که این امر نیز می‌تواند

1- Naxi & Samsen

2- Zeinder

3- Jones

4- Critical period

5- Schore

کاستی‌هایی در شکل‌گیری و رشد هوش هیجانی ادراک‌شده فراهم کرده و موجب گیجی، احساس ابهام و آشفتگی در تمیز هیجان‌ات گردد (ماهنی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

این یافته از دیدگاه نظریه دلبستگی و پژوهش‌های مربوطه نیز قابل تبیین است. کودکانی که طی رشد از وجود هر دو والد برخوردارند به احتمال بیشتری می‌توانند الگوهای سالم دلبستگی را رشد دهند که برای رشد هیجانی ضروری است. از این رو توانایی وضوح بخشیدن به حالت‌های هیجانی خود و درک آن‌ها در این گروه امکان شکل‌گیری و رشد را پیدا می‌کند (گاتمن، ۱۹۹۷؛ وولژین و برونر، ۲۰۰۰).

یافته‌ها نشان دادند در مؤلفه بازسازی تفاوتی بین گروه‌های پژوهشی وجود نداشت. یکی از تبیین‌هایی که بر اساس یافته‌های پژوهشی در این مورد می‌توان ارائه داد این است که این توانایی در قیاس با دو مؤلفه دیگر دیرتر رشد می‌کند و از عوامل تأثیرگذار در آن تعامل با همسالان است (مایر و سالووی، ۱۹۹۷؛ پتریدس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)، لذا شاید بتوان ادعا کرد چون اعضای هر سه گروه در طول تحصیل و در سایر موقعیت‌های زندگی بگونه‌ای با همسالان‌شان در ارتباط هستند، متغیر بازسازی در همه رشد می‌کند. علاوه بر این مؤلفه، با عنایت به این که مؤلفه مورد بحث متغیری است که بیشتر ویژگی ناهشیار داشته و به صورت خودکار عمل می‌کند (به این معنا که فرد هنگام مواجهه با موقعیت به صورت ناخودآگاه درباره چگونگی تنظیم خلق و هیجان خود تصمیم گرفته و عمل می‌کند (مایر و گاشک، ۱۹۸۸؛ مایر و استیونس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴)، از این رو شاید استفاده از یک ابزار خودگزارشی برای سنجش آن کاملاً مناسب نباشد. علیرغم نبود تفاوت معنادار آماری بین گروه‌ها، بررسی میانگین به‌دست آمده برای این مؤلفه در بین گروه‌ها حاکی از برتری گروه دارای هر دو والد است که نشان می‌دهد شاید وجود والدین به فرد در یادگیری تنظیم و به‌کارگیری هیجانی کمک می‌کند. این مدها در بررسی‌های مایر و سالووی (۱۹۹۷) و گاتمن (۲۰۰۱) تأیید شده است.

به طور خلاصه نتایج این پژوهش نشان می‌دهد زندگی در خانواده‌هایی که ساختار طبیعی آن‌ها به هم خورده و یا فقدان والدین و اقامت در مراکز نگهداری خاص می‌تواند شکل‌گیری توانایی تشخیص هیجان‌ها و احساسات خود و دیگران را، که در مؤلفه وضوح هیجانی ادراک‌شده مفهوم‌سازی شده است، مختل کند. در حقیقت، احتمالاً می‌توان نتیجه گرفت حضور هر دو والد در خانه و زندگی در محیط خانوادگی در رشد مؤلفه‌های هوش هیجانی ادراک‌شده مؤثر است، گرچه در دو مؤلفه توجه و بازسازی تفاوت‌ها معنادار نبودند اما در تمام مؤلفه‌ها برتری با گروه دارای هر دو والد بود. وجود والدین و زندگی در محیط خانوادگی فرصت تجربه و یادگیری هیجان‌ها، شکل و نحوه ابراز، کنترل، تنظیم و بازسازی آن‌ها را فراهم می‌کنند. عبارت دیگر، والدین، به ویژه مادر، و سایر اعضای خانواده به عنوان مربیانی هیجانی عمل می‌کنند که فرد از طریق آن‌ها آموزش هیجانی می‌بیند. بنابراین توجه بیشتر به کیان خانواده و فراهم نمودن خدمات یاریگرانه و پیشگیرانه‌ای که بتواند از آن در مواقع خطر و بحران محافظت کند،

1- Mahni

2- Petrides

3- Stevens

ضروری به نظر می‌رسد. کودکان و نوجوانان فاقد والد ساکن مراکز خاص به دلیل کمبود فرصت تعامل نزدیک و صمیمانه با بزرگسالان، از جمله گروه‌های پرخطر برای در معرض مواجه شدن با اختلالات دل‌بستگی و به تبع آن رشد اندک هوش هیجانی هستند، لذا لازم است مربیان آن‌ها آموزش‌های لازم را در این زمینه دریافت و فرصت تعامل هیجانی کارآمد را برایشان تأمین کنند. با توجه به کوچک بودن ناگزیر نمونه پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود پژوهش در نمونه‌های بزرگ‌تر تکرار شود.



منابع

- الف) منابع فارسی  
 خانجانی، زینب (۱۳۸۴). تحول و آسیب شناسی دلبستگی از کودکی تا نوجوانی. تبریز: انتشارات فروزش.  
 غنایی، زیبا (۱۳۸۳). اثر شناختی و هیوش هیجانی بر حل مسائل شناختی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.  
 گلמן، دانیل (۱۹۹۵). هیوش هیجانی. ترجمه نسرین پارسا (۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.

ب) لاتین

- Bar-On, R. (2006). **The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence**. *Psychothema*, 18, sup1., 13-25.  
 Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). **Emotional Intelligence Predicts Life Skills, but not as well as Personality and Cognitive Abilities**. *Personality and Individuals Differences*, 39, 1135-1145.  
 Dettore, E. (2002). **Children's Emotional Growth: Adults' Role as Emotional Archaeologists**. *Childhood Education*, 78, 5, 278-281.  
 Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carol, G., Troyer, D., Speer, A.L., Karbon. M., & Switzer, G. (1992). **The Relations of Maternal Practices and Characteristics to Children's Vicarious Emotional Responsiveness**. *Child Development*. 63, 583-602.  
 Eisenberg, N., Zhou, O., Losoya, S.H., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Reiser, M., Guthrie, I.K. & Cumberland, A. (2001). **The Relations of Parenting, Effortful Control, and Ego Control to Children's Emotional Expressivity**. *Child Development*, Vol. 74, 3, 875-895.  
 Extremera, N. & Fernandez-Berrocal P. (2005). **Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction: Predictive and Incremental Validity Using the TMMS**. *Personality and Individuals Differences*, 39, 937-948.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I.K. Poulin, R., Shepard, S.A., & Friedman, J. (1999). **Regulation, Emotionality, and Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions.** *Child Development*, 70, 2, 432-442.
- Farruggia, S., Greenberger, E., Chuansheng C., & Heckhausen, J. (2006). **Find More Like This Perceived Social Environment and Adolescents' Well-Being and Adjustment: Comparing a Foster Care Sample With a Matched Sample.** *Journal of Youth & Adolescence*, Vol. 35 Issue 3, p330-339.
- Fernandez-Berrocal P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., Ramos, N. (2005). **Cultural Influences on the Relation between Perceived Emotional Intelligence and Depression.** *RISP*, 91-107.
- Fitness, J. & Curtis, M. (2005). **Emotional intelligence and Trait Meta-Mood Scale: Relationships with Empathy, Attributional Complexity, Self-control, and Responses to Interpersonal Conflict.** *E-Journal of Applied Psychology: Social Section*, 1 (1):50-62.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., & Goodman, S.H. (2000). **Gender Differences in Parent-Child Emotion Narratives.** *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Ghorbani, N., Davison, H.K., Bing, M.N., Watson, P.J., & Mack, D.A. (2002). **Self-reported Emotional Intelligence: Construct Similarity and Functional Dissimilarity of Higher-order Processing in Iran and United States.** *International Journal of Psychology*, 37 (5), 297-308.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2000). **Individual Differences in Emotional Experience: Mapping Available Scales to Processes.** *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 679-697.
- Gohm, C. L., Baumann, M. R., & Sniezek, J. A. (2001). **Personality in Extreme Situations: Thinking (or not) under Acute Stress.** *Journal of Research in Personality*, 35 (3), 388-399.
- Gohm, C.L., Corser, G.C., & Dalsky, D.J. (2005). **Emotional intelligence under Stress: Useful, Unnecessary, or Irrelevant.** *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Gottman, J.M. (2001). **Meta-emotion, Children's Emotional Intelligence Buffering Children from Marital Conflict.** In C.D. Ryff & B.H. Singer (Eds.).

- Emotion, Social Relationships and Health (pp. 23-40). NY: Oxford University Press.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D.P. (2002). **Parents' Reactios to Elementary School Children's Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School.** Merrill-Palmer Quarterly, 48, 133-159.
- Mahni, F., Baytam, M.F. & Talat, I. (2005). **Emotional Understanding and Parenting Styles.** Izmir Child News, 12, 65-76.
- Marinkovic, J.A. , & Backovic, D. (2006). **Relationship between Type of Placement and Competencies and Problem Behavior of Adolescents in long-term Foster Care.** PubMed.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y.N. (1988). **The experience and Meta-Experience of Mood.** Journal of Personality and Social Psychology, 55, 1, 102-111.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). **Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings.** Applied and Preventive Psychology, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). **What is Emotional Intelligence?** In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications** (2nd ed., pp. 3-31). New York: Basic.
- Mayer, P. & Stevens, A. (1994). **An Emerging Understanding of the Reflective (meta-)Experience of Mood.** Journal of Research in Personality, 28, 351-373.
- Mayer, P. Salovey , P., & Caruso, D.R. (2000). **Models of Emotional Intelligence.** In R. Sternberg, **Handbook of Intelligence** (pp.396-420). Cambridge: University Press.
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). **Emotional Intelligence and Giftedness.** Roper Review, 23 (3), 131-137.
- Mayer, P. Salovey , P., & Caruso, D.R. (2004). **Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications.** Psychological Inquiry, 15 (3), 197-215.
- Naxi, D.M. & Samsen, B.D. (2002). **Personality.** NE: RAZ Press.
- Özabaci, N. (2006). **Emotional Intelligence and Family Environment.** Sosyal Bilimler Dergesi, 16, 169-175.



- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2003). **Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School**. *Social Development*, 15 (3), 537-547.
- Proselkova M.E., & Kozloskaia, G.V, & Bashina, V.M. (1995). **The Characteristics of the Mental Development of Young Orphan Children** . PubMed.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). **Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale**. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). **Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale**. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schore, A.N. (2001). **The Effects of Early Relationship Trauma on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health**. *Infant Mental Health Journal*, 22, 189-222.
- Shipman, K.L., Zeman, K. (1999). **Emotion Understanding: A Comparison of Physically Maltreating and Nonmaltreating Preschoolers**. *Social Development*, 8, 93-116.
- Sillick, T.J& Schutte, N.S. (2006). **Emotional Intelligence & Self-esteem Mediate between Perceived Early Parental Love and Adult Happiness**. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 38-48.
- Smyke, A.T., Dumitrescu, A., & Zeanah, C.H. (2002). **Disturbances of Attachment in Young Children**. *The Continuum of Caretaking Casuality*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 972-982.
- Stein, S.& Book, H. **The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success**. Toronto: Stoddart Publishing Company.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). **The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five**. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., vanIjzendoorn, M.H., Steele, H., Kontopoulou, A. et.al (2003). **Early experiences and Attachment Relationships of Greek Infants Raised in Residential Group Care.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1208-1220.
- Wulczyn, F.H., & Brunner, K. (2000). **Infants and toddlers in Foster Care.** *Protecting Children*, 16, 4-12.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCan, C. (2003). **Development of emotional intelligence Toward a Multi-level Investment Model.** *Human Development*. 46, 69-96.

