

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۱۰/۴

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۴/۶

## رابطه‌ی سبک‌های فراهیجانی والدین با خودکارآمدی و هوش عاطفی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه

عین‌اله پارسایی\*

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی سبک‌های فراهیجانی والدین با خودکارآمدی و هوش عاطفی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر شیراز پرداخته است. شرکت‌کنندگان شامل ۳۲۴ دانش‌آموز و یکی از والدین آنها بودند که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. والدین شرکت‌کننده پرسشنامه‌ی دیدگاه فراهیجانی والدین و فرزندانشان نیز دو پرسشنامه‌ی هوش عاطفی و خودکارآمدی را تکمیل کردند. از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی و روش تحلیل عامل و همسانی درونی برای بررسی روایی مقیاس‌ها استفاده شد که نتایج بیانگر احراز خصوصیات روان‌سنجی مقیاس‌های مورد استفاده بود. داده‌های گردآوری شده با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که خودکارآمدی و هوش عاطفی نوجوانان تحت تأثیر سبک‌های فراهیجانی والدین متفاوت است. میانگین نمرات خودکارآمدی و هوش عاطفی فرزندان در سبک‌های هدایت‌گر و ردکننده به صورت معناداری از میانگین نمرات دانش‌آموزان در سبک‌های بی‌توجه و

تاییدگر بیشتر بود. یافته‌های این پژوهش در راستای روند پژوهشی مربوطه به بحث گذاشته شده‌اند و پیشنهاداتی برای انجام پژوهش‌های بیشتر ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** فراهیجان، سبک‌های فراهیجانی، هوش عاطفی، خودکارآمدی.

### مقدمه

در بین سازه‌های مختلفی که در سالهای اخیر توجه زیادی را در محافل علمی از جانب پژوهشگران به خود جلب کرده‌اند، هوش عاطفی و خودکارآمدی جایگاه ویژه‌ای دارند. محققان مطالعات زیادی را به منظور یافتن متغیرهای مرتبط با این دو سازه انجام داده‌اند (برای نمونه بندورا و شانک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۱؛ رایت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ شات، مالویوف، هال، هگرتی، کوپر و گلدن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ مندل و فراوانی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ بار-آن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ هسلر و کاتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

از نخستین روزهای ورود مفهوم هوش عاطفی به حوزه‌ی پژوهش‌های روان‌شناختی مربیان، روان‌پزشکان، متخصصان منابع انسانی و سایرین به این موضوع علاقه‌مند شدند و به این ترتیب این حوزه توسعه یافت. تلاش‌های پژوهشگران منجر به ارائه‌ی تعاریف متعددی از هوش عاطفی شده و ادعاهای فراوانی مبنی بر اهمیت هوش عاطفی را نیز به دنبال داشته است. در حقیقت، اولین مواجهه با حوزه‌ی هوش عاطفی ممکن است در شخص این سؤال را ایجاد کند که چگونه این باور که هوش عاطفی همه چیز است، به وجود آمده است (سیاروچی، فورگاس و مایر، ۱۳۸۴). همچنین، نظریه‌های مختلفی در باب ماهیت هوش عاطفی ارائه شده است. پرداختن به شرح و بسط مدل‌های مذکور خارج از حوصله‌ی نوشتار حاضر است؛ لیکن

<sup>۱</sup> - Bandura & Schunk

<sup>۲</sup> - Wright

<sup>۳</sup> - Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, & Golden

<sup>۴</sup> - Mandell & Pherwani

<sup>۵</sup> - Bar-On

<sup>۶</sup> - Hessler & Katz

با توجه به اینکه از میان مدل‌های مختلف هوش عاطفی، مدل ترکیبی بار - آن (۱۹۹۷) در این پژوهش مبنای کار قرار گرفته است، در حد اختصار به معرفی این مدل مبادرت می‌شود.

بار - آن (۱۹۹۷) یکی از اولین کسانی بود که اقدام به اندازه‌گیری هوش عاطفی با عنوان بهره‌ی عاطفی<sup>۱</sup> کرد. تعریف وی از هوش عاطفی با توان بالقوه برای عملکرد و موفقیت مرتبط است و این نشان دهنده‌ی تاکید وی بر یادگیری است. در این دیدگاه هوش عاطفی یک فرآیند جهت محور به جای بازده محور است که بر سازماندهی توانایی‌های اجتماعی و عاطفی تمرکز دارد. مدل بار - آن (۲۰۰۶) بر اساس مطالعات داروین در اهمیت هیجان‌ات در بقا ارگانیسم شکل گرفته است، در این دیدگاه هوش عاطفی مجموعه‌ای از ظرفیت‌های غیر شناختی، توانایی‌ها و مهارت‌ها دانسته می‌شود که بر سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با فشارها و خواسته‌های محیطی تأثیر می‌گذارد (بار - آن، ۱۹۹۷). در مدل مذکور برای هوش عاطفی پنج بعد در نظر گرفته شده است که هر کدام از این ابعاد شامل بعدهای فرعی دیگری است. این پنج بعد شامل ابعاد درون فردی، بین فردی، قدرت سازگاری، مدیریت استرس و خلق عمومی است و ابعاد فرعی نیز شامل حرمت نفس<sup>۲</sup>، آگاهی از عواطف، قاطعیت، استقلال و خودشکوفایی (برای بعد درون فردی)، همدردی، مسؤولیت‌پذیری اجتماعی و رابط بین فردی (برای بعد بین فردی)، واقعیت‌آزمایی<sup>۳</sup>، انعطاف‌پذیری و حل مسأله (برای بعد سازگاری)، تحمل استرس و کنترل تکانه<sup>۴</sup> (برای بعد مدیریت استرس)، و خوشبینی و شادی (برای بعد خلق عمومی) می‌باشد (براون و استیس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

تاکید بار - آن بر عوامل غیر شناختی تشکیل دهنده‌ی هوش عاطفی، در واقع بیانگر جدایی تعریف او از مفهوم سنتی هوش است که بر اهمیت عوامل شناختی تاکید می‌کند (یوسفی،

<sup>۱</sup> - Emotion Quotient

<sup>۲</sup> - Self Regard

<sup>۳</sup> - Reality Testing

<sup>۴</sup> - Impulse Control

<sup>۵</sup> - Brown & Stys

۱۳۸۲). بار - آن (۲۰۰۲) بر آن است که هوش عاطفی در طی زمان رشد می‌کند، می‌تواند از طریق آموزش ارتقا یابد و قابل برنامه‌ریزی است. افرادی که از میزان بالاتری از هوش عاطفی برخوردارند، در برخورد با فشارها و الزامات محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزتری دارند. کمبود هوش عاطفی نیز می‌تواند به معنای کاهش احتمال موفقیت و افزایش مشکلات عاطفی باشد و فقدان مهارت‌های لازم برای واقعیت‌آزمایی، حل مسأله، تحمل استرس و کنترل تکانه‌ها را در پی داشته باشد (براون و استیس، ۲۰۰۴).

ظهور مفهوم هوش عاطفی و توسعه‌ی این حیطه‌ی پژوهشی به عنوان یکی از پیامدهای توجه روان‌شناسان دهه‌های اخیر به رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر است که به جای پرداختن به مفاهیمی مثل اختلالات، افسردگی‌ها، بیماری‌ها و کلاً جنبه تاریک زندگی بشری، مفاهیمی مثل سلامت، شادی و بهزیستی را کانون توجه قرار داده است. یکی دیگر از این متغیرهای مرتبط با این رویکرد، خودکارآمدی است. بندورا (۱۹۸۴) به نقل از پاجرس<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) تاکید دارد که افراد یک واکنش‌دهنده‌ی صرف به محیط اطرافشان یا موجوداتی نیستند که تنها بر اساس تجارب محرکی گذشته‌شان عمل کنند. بندورا (۱۹۹۷) توانایی خودانعکاسی<sup>۲</sup> را منحصر به فردترین ظرفیت انسان می‌داند که انسانها از طریق این ویژگی تفکرات و رفتارهای خویش را ارزیابی و تغییر می‌دهند. این ارزیابی خود شامل عقاید فرد در مورد ظرفیت‌هایش در سازماندهی و اجرای عملکرد مورد نیاز، به منظور مدیریت موقعیت‌های پیش رو است. عقاید فرد در مورد شایستگی‌هایش به شیوه‌های گوناگونی بر رفتارهای وی اثر می‌گذارند. آنها بر نوع انتخاب افراد و فرآیند اجرای عملکرد تأثیر می‌گذارند.

عقاید مربوط به کارآمدی، تعیین‌کننده‌ی این مطلب است که افراد در فعالیت‌ها چه مقدار تلاش به خرج می‌دهند، تا چه مدت زمانی به تلاش‌شان ادامه می‌دهند، و در برخورد با موقعیت‌های دشوار چگونه تاب‌آوری‌شان را اثبات می‌کنند (پاجرس، ۱۹۹۶). بندورا (۱۹۹۷)

<sup>۱</sup> - Pajares

<sup>۲</sup> - Self- reflection

بیان می‌کند که اعتقاد فرد در مورد توانایی‌اش در سازماندهی و اجرای عملکرد مورد نیاز برای دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب و یا پیشرفت تأثیر می‌گذارد.

بندورا معتقد است که داوری‌های ما درباره‌ی سطح خودکارآمدی مبتنی بر چهار منبع اطلاعاتی است: دستیابی به عملکرد، تجربه‌های جانشینی، متقاعد سازی کلامی و انگیزندگی فیزیولوژیکی (به نقل از هس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). با به کار بردن این چهار منبع اطلاعاتی، بندورا دریافته است که امکان دارد سطح خودکارآمدی یک فرد را به راه‌های ویژه‌ای بالا ببریم: ۱- با قرار دادن او در معرض تجربه‌های موفق از طریق ترتیب دادن هدف‌های قابل دسترس و بدین وسیله افزایش دادن امکان حصول عملکرد او؛ ۲- با قرار دادن شخص در معرض الگوهای مناسبی که در عمل موفق هستند و بدین وسیله افزودن تجربه‌های موفق جانشینی او؛ ۳- با تشویق و ترغیب افراد و یادآوری توانایی‌های افراد و ۴- با تقویت برانگیختگی فیزیولوژیکی از طریق مثلاً رژیم غذایی یا برنامه‌های ورزشی و بدین وسیله افزایش دادن نیرومندی جسمی و انرژی حیاتی (به نقل از شولتز و شولتز، ۱۳۸۱).

در بررسی مطالعاتی که سعی در تبیین عوامل تأثیرگذار یا مرتبط با هوش عاطفی و خودکارآمدی داشته‌اند، با متغیرهایی برخورد می‌کنیم که با پیشوند فرا یا متا همراه بوده‌اند. مثل فراشناخت، فراعاطفه، فراخلق و .... فراهیجان از جمله متغیرهای مهم در این زمینه است. فراهیجان یکی از متغیرهایی است که در سالهای اخیر در مطالعات مربوط به حوزه‌ی خانواده با استقبال فراوان روبه‌رو شده است. مفهوم دیدگاه فراهیجانی به وسیله گاتمن، کاتز و هوون<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) معرفی گردید. آنها دیدگاه فراهیجانی را به عنوان «سازماندهی مجموعه‌ای از افکار و احساسات والدین درباره‌ی هیجانات خود و فرزندان» تعریف کرده‌اند (گاتمن و دی کالر، ۱۹۹۷). گاتمن و همکاران (۱۹۹۶) با والدین در مورد تجربیات مربوط به ناراحتی، خشم و دیدگاهشان در مورد ابراز هیجانات و کنترل آن و تفکراتشان در این مورد، احساساتشان و

<sup>۱</sup> - Hess

<sup>۲</sup> - Gottman, Katz & Hooven

پاسخ هایشان به ناراحتی و خشم فرزندان‌شان، مصاحبه‌هایی ترتیب دادند. آنها پاسخ‌های والدین را در قالب دو متغیر کلی طبقه‌بندی کردند. متغیر اول آگاهی است که بیانگر آگاهی والدین از هیجانات خود و فرزندان‌شان و توانایی آن‌ها در به بحث گذاشتن ابعاد هیجان‌ها در خانواده می‌باشد و متغیر دوم هدایت‌گری<sup>۲</sup> است که ناظر به سطحی از مداخله‌ی والدین با استفاده از ابزارهایی مثل دستورهای مستقیم و صحبت کردن با فرزندان در مورد هیجان‌تشان است و به همان نسبت نگرانی درباره‌ی آن هیجانات، احترام به آن و پذیرش تجربیات هیجانی فرزندان‌شان را نیز شامل می‌شود (ایولینی کو، ۲۰۰۶). بر اساس نظرات گاتمن و همکاران (۱۹۹۶) والدین در عقایدشان نسبت به هیجانات و نهادینه کردن آن در فرزندان‌شان بسیار متفاوت عمل می‌کنند. گروهی اعتقاد دارند که هیجانات و طریقه‌ی ابراز آن در جامعه به روشی مناسب نیازمند آموزش است و در مقابل، گروه دیگر معتقدند که هیجانات، منفی و مضرند و باید کنترل شوند؛ هرگز نباید اجازه‌ی بروز پیدا کنند و باید به سرعت بتوانیم بر آن غلبه کنیم.

گاتمن، کاتز و هوون (۱۹۹۷) روش برخورد والدین را با هیجانات خود و فرزندان‌شان مورد بررسی قرار داده و با توجه به دیدگاه آنان در مورد هدایت‌گری و آگاهی (پذیرش) چهار سبک فراهیجانی را مشخص کرده‌اند که حاصل تعامل دو طیف هدایت‌گری بالا و پایین و آگاهی بالا و پایین و تشکیل دهنده‌ی چهار ناحیه و در واقع چهار سبک فراهیجانی می‌باشد. در شکل ۱ چهار سبک فراهیجانی گاتمن و همکاران ارائه شده است: سبک بی‌توجه<sup>۳</sup> از هدایت‌گری و آگاهی پایین، سبک ردکننده<sup>۴</sup> از هدایت‌گری بالا و آگاهی پایین، سبک تاییدگر<sup>۵</sup> از آگاهی بالا و هدایت‌گری پایین و سبک هدایت‌گر<sup>۶</sup> از هدایت‌گری و آگاهی بالا تشکیل می‌شود.

<sup>۱</sup>-Awareness

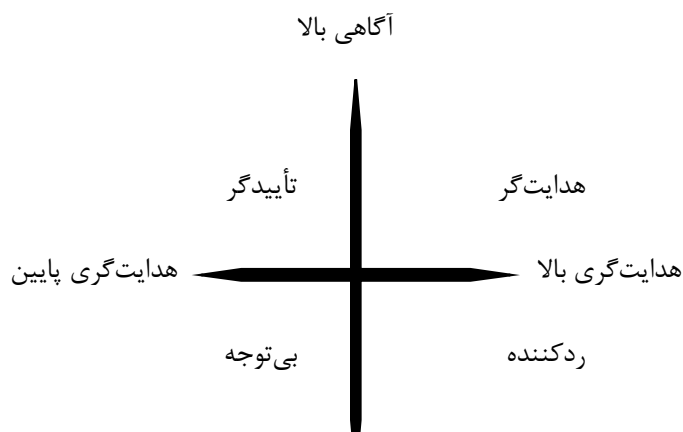
<sup>۲</sup>- Coaching

<sup>۳</sup>- Dismissing

<sup>۴</sup>- Disapproving

<sup>۵</sup>- Laissez- faire

<sup>۶</sup>- Emotion- coaching



شکل ۱: سبک‌های فراهیجانی گاتمن و همکاران

بر اساس نظر گاتمن و همکاران (۱۹۹۷) روش اصلی والدین بی‌توجه، آرام بودن و توجه نکردن و یا در حالتی تأثیرگذار، توصیه‌ی کودک به آرامش است. آنان آگاهی پایینی نسبت به عواطف فرزندان دارند و توجهی نیز به آموزش فرزندان نشان نمی‌دهند. حتی ممکن است در برابر آن مقاومت کنند یا دست به اقدامات عجولانه‌ای بزنند. این والدین هیجانات را به عنوان چیزی که باید از آن پرهیز کرد و یا آن را نادیده گرفت، تلقی می‌کنند. از نظر آنان تجربیات ناراحت‌کننده‌ی کودک آنقدر اهمیت ندارد که باعث نگرانی والدین شود و یا اصلاً تصور اینکه یک کودک ناراحت است، برای آنان بی‌معنی است. در نظر آنان هیجانات کودک قابل اعتماد و توجه نیست. این والدین خود را درگیر عواطف فرزندان نمی‌کنند و تمایلی نیز به راهنمایی فرزندان از خود نشان نمی‌دهند.

والدین ردکننده، هیجانات منفی در فرزندشان را تأیید نمی‌کنند. برای این والدین هیجان‌ها غیر قابل پذیرشند و به جای سعی در درک آن، مقررات وضع می‌کنند و یا کودک را تنبیه می‌کنند. این والدین در تلاش برای کنترل هیجان‌ها به فرزندانشان می‌گویند که باید به گونه‌ای که آنها می‌گویند احساس کنند. والدین ردکننده معتقدند که ابراز هیجان نشانه‌ی ضعف است و

باید فرد تربیت صحیح را یاد بگیرد. آنان هیجان‌ات را امری اختیاری<sup>۱</sup> تلقی می‌کنند. اگر فرزندان‌شان هیجان خاصی را احساس می‌کنند، به این دلیل است که آنها می‌خواهند و تصمیم می‌گیرند که چنین احساسی داشته باشند. پس اگر کودک هیجان منفی را تجربه می‌کند، راه حل آشکار است: از وی می‌خواهند که چنین احساسی نداشته باشد. بنابراین در نظر این والدین تجربه‌ی یک هیجان مثبت یا منفی، یک تصمیم ارادی است (گاتمن و همکاران، ۱۹۹۷).

از نظر گاتمن و همکاران، (۱۹۹۷) والدین تاییدگر، فرزندان‌شان را به طور نامشروط دوست دارند و تشویق‌شان می‌کنند که احساسات‌شان را بروز دهند و اجازه می‌دهند که این احساسات را تجربه کنند. نگرش این افراد نسبت به هیجان‌ات به جای نادیده گرفتن یا عدم تایید آن، پذیرش آن و طبیعی انگاشتن آن است. این والدین هیجان‌ات را به عنوان قسمتی از زندگی می‌پذیرند. این گروه از والدین هیجان‌ات را فرآیندی تلقی می‌کنند که عملکردی طبیعی دارد و نیازی به مداخله‌ی عوامل خارجی در آن نمی‌بینند و نگرانند که وضع محدودیت بر رفتار بچه‌ها، ممکن است تأثیرات سوئی<sup>۲</sup> داشته باشد (تالریست، ۲۰۰۸).

در سبک هدایت‌گری)، دو عنصر هدایت‌گری و آگاهی در حد بالای خود دیده می‌شود. سبک هدایت‌گری بهترین روش برخورد با عواطف فرزندان است. والدین در اینجا هم از نظر ارزش قائل شدن و هم در تقسیم احساسات و عواطف با فرزندان شریک می‌شوند. آنچه در اینجا برجسته می‌نماید، احساس همدلی است که نقطه‌ی عطف سبک هدایت‌گری است. همدلی، ایجاد کننده‌ی ارتباطی قوی، سالم و قابل اطمینان در فرزندان و والدین است. فرزندان یاد می‌گیرند که چگونه بر عواطف خویش اطمینان کنند و چگونه به نحوی مثبت با آن ارتباط برقرار کنند. آنان عملکرد تحصیلی بهتر، روابط دوستی پایدارتر و در برخورد با حوادث ناگوار

<sup>۱</sup> - Amatter of choice

<sup>۲</sup> - Send wrong message



زندگی، سرعت بهبودی بالاتری دارند (گاتمن و همکاران، ۱۹۹۶). هدایت‌گری هیجانی شامل آموزش چستی و چگونگی عملکرد هیجان‌ها در زندگی است (کاتز، ۲۰۰۴). گاتمن و دی‌کلر (۱۹۹۷) بر آنند که افراد دارای دیدگاه هدایت‌گری، به عواطف خود اطمینان دارند و دیگران نیز بیشتر به آنان اعتماد می‌کنند. به نظر آنان هدایت‌گری هیجانی بر مبنای همدلی و اعتمادی که منجر به پرورش یک رابطه‌ی نزدیک میان فرزندان و والدین می‌شود، شکل می‌گیرد. آنچه که در یک دیدگاه هدایت‌گری به وضوح دیده می‌شود، صبر و تحمل بالا در موقع بروز حوادث، راستگویی و صداقت داشتن با فرزندان، پرهیز از انتقاد بیش از اندازه، پرهیز از دستورات تحقیر آمیز و یا دوری کردن از تمسخر فرزندان، پرهیز از برچسب زدن به فرزندان با عناوین تحقیر آمیزی مثل تنبل، احمق، کودن و نظایر آن، اشاره به موفقیت‌های حتی بسیار کوچک فرزندان به منظور ارتقا اعتماد به نفس آنان، آگاهی از نیازهای روحی و جسمانی فرزندان، شناخت علایق آنان، اعتمادبخشی و توانمندسازی فرزندان به وسیله‌ی حق انتخاب و احترام به آرزوهای آنان است.

سازه‌ی فراهیجان و تاکید آن بر نقش تفکرات و احساسات والدین درباره‌ی هیجان‌ها، در فرایند فرزندپروری، مورد استقبال محققان قرار گرفته است. مثلاً کاتز (۲۰۰۴) معتقد است که دیدگاه فراهیجانی به عنوان یک متغیر محافظت‌کننده از کودکان، در برابر اثرات زیان‌بار موقعیت‌های غیر قابل تحمل عمل می‌کند و منجر به روابط بهتری بین همسالان می‌شود. رمسدن و هوبارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیدند که سطح بالای ابراز هیجان‌ها منفی در مادران، با سطح پایینی از پذیرش هیجانی فرزندان و خود تنظیمی هیجانی در کودکان همبستگی دارد. گاتمن و همکاران (۱۹۹۶) به این نتیجه دست یافتند که والدینی که دارای دیدگاه هدایت‌گری هیجانی هستند، احتمال کمتری دارد که از سوی فرزندان مورد تحقیر قرار گیرند و با احتمال بیشتری در روابط والد-فرزندی که همراه با حمایت‌گری و تحسین و تشویق است، شرکت می‌کنند. در

<sup>1</sup> - Remsden and Hubbard

مطالعه‌ی پارک<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۸۹ به نقل از کاتز و گاتمن، ۱۹۹۶) چگونگی ابراز هیجانات در خانواده‌ها به عنوان یک متغیر پیش‌بینی‌کننده مهم در ارتباطات بین همسالان مورد تأکید قرار گرفته است. کاتز<sup>۲</sup> و گاتمن (۱۹۹۶) بیان کرده‌اند که روابط زناشویی همراه با تحقیر و دشمنی با داشتن فرزندی که دارای مشکلات رفتاری بین فردی (جامعه‌ستیزی، بزهکاری، مصرف مواد مخدر) هستند، همبستگی دارد و همین‌طور روابط زناشویی که همراه با کناره‌گیری و بی‌توجهی است، با داشتن فرزندی که دارای مشکلات درون فردی (افسردگی، اضطراب، ناامیدی) هستند، در رابطه است. کاتز و هاتر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) دریافتند که مادرانی که در بعد آگاهی (پذیرش) در سطح بالایی قرار داشتند، دارای فرزندی بودند که نشانه‌های کمتری از شیوع افسردگی نشان دادند و نمره‌ی بالاتری در هوش عاطفی به دست آوردند و همچنین سازگاری بهتری را نشان دادند. بر اساس یافته‌های ایولینی‌کو (۲۰۰۶) بین دیدگاه فراهیجانی والدین و هوش عاطفی نوجوانان رابطه وجود دارد، به این صورت که والدینی که در هر دو بعد آگاهی و هدایت‌گری در سطح بالایی بودند، فرزندان نوجوان آنان نیز نمره‌های بالایی در هوش عاطفی به دست آوردند. لیهای<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در بررسی ارتباط بین دیدگاه فراهیجانی والدین و روشهای کنترل و برخورد با محیط اجتماعی گزارش کرد که افرادی که دیدگاه منفی در مورد هیجانات داشتند، دارای مشکلات بیشتری در برخورد با مسائل زندگی خود بودند و از روشهای خطرآفرین بیشتری برای کنترل محیط خویش استفاده می‌کردند. تحقیقات بیان شده، هر کدام بر بعدی از ابعاد سبک‌های فراهیجانی والدین و ارتباط آن با هوش عاطفی و خودکارآمدی اشاره کرده‌اند. پژوهش حاضر نیز در همین راستا و برای پاسخگویی به دو سؤال اصلی و یک سؤال فرعی زیر انجام شده است:

<sup>۱</sup> - Parke

<sup>۲</sup> - Katz

<sup>۳</sup> - Hunter

<sup>۴</sup> - Leahy

سؤالات اصلی:

- ۱) آیا سبک‌های فراهیجانی والدین با هوش عاطفی فرزندان رابطه دارد؟
- ۲) آیا خودکارآمدی فرزندان با توجه به سبک‌های فراهیجانی والدین متفاوت است؟

سؤال فرعی:

- ۳) آیا بین میانگین نمرات دختران و پسران از نظر نمرات هوش عاطفی و خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

### جامعه و نمونه پژوهش

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز و والدین آنها بودند. نمونه‌ی پژوهش حاضر بر اساس جدول گرجسی و مورگان تعیین گردید که شامل ۳۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی و یکی از والدین آنها بود. از این تعداد ۱۸۵ نفر دختر (۵۷/۱٪) و ۱۳۹ نفر پسر (۴۲/۹٪) بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شده، به این صورت که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شیراز، دو ناحیه (۲ و ۳) به طور تصادفی انتخاب شد و بعد در هر ناحیه به صورت تصادفی دو مدرسه‌ی دخترانه و دو مدرسه‌ی پسرانه انتخاب گردید که در مجموع شامل ۸ مدرسه بود. در مرحله‌ی بعد از هر دبیرستان نیز ۳ کلاس به صورت تصادفی در پایه‌های اول، دوم و سوم انتخاب گردید. آزمودنی‌ها در دامنه‌ی سنی ۱۴ تا ۱۹ سال قرار داشتند. میانگین سنی آنان ۱۵/۶ سال و انحراف معیار آن ۰/۸۷۵ بود. در جدول ۱ تعداد و درصد دانش‌آموزان به تفکیک پایه‌ی تحصیلی مشاهده می‌شود.

جدول ۱: تعداد و درصد آزمودنی‌ها به تفکیک پایه‌ی تحصیلی

درصد	تعداد	پسر	دختر	پایه‌ی تحصیلی
۳۴/۹	۱۱۳	۳۴	۷۹	اول
۳۳/۳	۱۰۸	۶۶	۴۲	دوم
۲۹/۳	۹۵	۳۹	۵۶	سوم
۲/۵	۸	۰	۸	نامشخص
۱۰۰	۳۲۴	۱۳۹	۱۸۵	کل

### ابزارهای پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر دیدگاه فراهیجانی والدین بر خودکارآمدی و هوش عاطفی دانش‌آموزان بود، برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از سه پرسشنامه‌ی هوش عاطفی (پترایدز و فارنهام، ۲۰۰۱)، خودکارآمدی (شوآرتزر و جروسلم، ۱۹۹۵) و دیدگاه فراهیجانی والدین (ایولینی کو، ۲۰۰۶) استفاده شد. در ادامه هر کدام از این ابزارها معرفی شده‌اند.

#### الف: پرسشنامه‌ی هوش عاطفی

برای اندازه‌گیری هوش عاطفی از پرسشنامه‌ی هوش عاطفی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱) به نقل از یوسفی، (۱۳۸۲) استفاده شده است که حاوی ۳۰ گویه است. حداقل و حداکثر نمره‌ی حاصل برای یک فرد با توجه به مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای این پرسشنامه برابر ۱۵۰ و ۳۰ می‌باشد. ارغندی، فراست معمار، تقوی و ابوالحسنی (۱۳۸۵) روایی و پایایی پرسشنامه‌ی مذکور را پس از برگردان به فارسی مورد مطالعه قرار داده‌اند. در تحقیق آنها روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفته و منجر به استخراج ۴ عامل درک عواطف، کنترل عواطف، مهارت‌های اجتماعی و خوش بینی شده است. در پژوهش حاضر جهت تعیین روایی از روش همبستگی نمره‌ی کل با ابعاد تشکیل دهنده‌ی آن استفاده شد. نتایج معلوم کرد که هر بُعد،

بیشترین همبستگی را با نمره‌ی کل داشته است. نتایج ضریب همبستگی ابعاد پرسشنامه هوش عاطفی و نمره‌ی کل این پرسشنامه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: ضریب همسانی درونی ابعاد پرسشنامه‌ی هوش عاطفی

ابعاد	۱	۲	۳	۴
۱- هوش عاطفی (نمره کلی)				
۲- درک عواطف	۰/۶۹*	۱		
۳- کنترل عواطف	۰/۷۶*	۰/۲۷*	۱	
۴- مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۴*	۰/۳۴*	۰/۵۳*	۱
۵- خوشبینی	۰/۷۹*	۰/۴۰*	۰/۳۸*	۰/۴۲*

\* $P < 0/01$

ارغندی و همکاران (۱۳۸۵) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و صفری (۱۳۸۶)، ۰/۸۸ گزارش کرده اند. در تحقیق حاضر نتایج آلفای کرونباخ برای بُعد درک عواطف ۰/۶۱، برای بُعد کنترل عواطف ۰/۶۱، برای بُعد مهارت‌های اجتماعی ۰/۵۶، برای بُعد خوش بینی ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است.

ب: پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی

این پرسشنامه توسط شوآرتزر و جروسلم (۱۹۹۵)، به نقل از فولادچنگ (۱۳۸۲) ساخته شده است و حاوی ۱۰ گویه می‌باشد. فولادچنگ (۱۳۸۲) روایی و پایایی پرسشنامه‌ی مذکور را پس از برگردان به فارسی مورد مطالعه قرار داده است. وی در پژوهش خود همبستگی این ابزار را با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به عنوان شاخصی از روایی استفاده کرده و میزان همبستگی برابر با ۰/۵۶ به دست آورده است. شوآرتز، اسمیت و تانگ (۲۰۰۰) به نقل از رجبی، (۱۳۸۵) ضریب روایی این مقیاس را با سبک اسنادی خوشبینانه در گروهی از دانشجویان ۰/۴۹ و با ادراک چالش در موقعیت فشارزا ۰/۴۵ و برای آموزگاران با خودتنظیمی ۰/۵۸ به دست آوردند

که همهی ضرایب معنادار بود. فولادچنگ (۱۳۸۲) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی این پرسشنامه را برابر ۰/۸۳ و رجبی (۱۳۸۵) ضریب آلفای ۰/۸۲ را گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای ۰/۷۳ به دست آمد.

ج: پرسشنامه‌ی دیدگاه فراهیجانی والدین:

بزار مورد استفاده برای سنجش دیدگاه فراهیجانی والدین، پرسشنامه‌ی دیدگاه فراهیجانی والدین (ایولینی کو، ۲۰۰۶) بود. فرم اصلی پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال است که برای استفاده در فرهنگ ایرانی توسط پارسایی و فولادچنگ (۱۳۸۹) ترجمه و روا و پایا گردیده و سه سؤال آن حذف شده است. بنابراین پرسشنامه‌ی مورد استفاده در این پژوهش همان پرسشنامه‌ی ۲۷ سؤالی است. پرسشنامه دارای دو خرده مقیاس هدایت‌گری و آگاهی (پذیرش) است؛ بنابراین حداکثر نمره برای یک فرد ۱۳۵ و حداقل نمره ۲۷ است. با ترکیب در خرده مقیاس هدایت‌گری و آگاهی (پذیرش) چهار سبک فراهیجانی مشخص می‌شود که حاصل تعامل دو طیف هدایت‌گری بالا و پایین و آگاهی بالا و پایین می‌باشد (نگاه کنید به شکل ۱). ایولینی کو (۲۰۰۶) روایی پرسشنامه را از طریق تحلیل عوامل مورد بررسی قرار داد. در پژوهش وی نتایج تحلیل عامل با استفاده از چرخش متعامد منجر به استخراج دو عامل «هدایت‌گری» و «آگاهی (پذیرش)» شده است. ایولینی کو (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس هدایت‌گری ۰/۹۳، برای خرده مقیاس آگاهی (پذیرش) ۰/۸۵، و برای کل مقیاس ۰/۷۹ گزارش کرده است. در فرهنگ ایرانی، پارسایی و فولادچنگ (۱۳۸۹) نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس هدایت‌گری را ۰/۸۶، برای خرده مقیاس آگاهی (پذیرش) ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ گزارش کرده اند.

پس از مشخص شدن دانش‌آموزان مشارکت‌کننده، پرسشنامه‌ی هوش عاطفی و خودکارآمدی به صورت تصادفی به دانش‌آموزان داده شد. به نحوی که برخی از دانش‌آموزان ابتدا به گویه‌های هوش عاطفی و بعد خودکارآمدی و گروه دیگر ابتدا به پرسشنامه‌ی خودکارآمدی و بعد هوش عاطفی پاسخ دادند. هدف از این کار جلوگیری از تأثیر خستگی بر

پرسش‌های انتهایی بود که با روش فوق این تأثیر کاهش می‌یافت. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها به وسیله‌ی دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ی دیدگاه فراهیجانی والدین برای والدین آنها ارسال و از آنها خواسته شد که یکی از آنها (پدر یا مادر) به پرسشنامه‌ی مذکور پاسخ دهند.

### یافته‌ها

داده‌های به دست آمده از ۳۲۴ دانش‌آموز و والدین آنها (۱۴۵ پدر و ۱۷۹ مادر) به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور ارائه‌ی تصویر روشن‌تری از وضعیت متغیرهای بررسی شده، اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار هوش عاطفی و خودکارآمدی

گروه‌ها	متغیرها	
	شاخص	خودکارآمدی
دختر	M	۲۸/۹۲
	S.D	۱۰۳/۳۴
پسر	M	۴/۲۱
	S.D	۱۱/۲۵
کل	M	۲۹/۱۹
	S.D	۱۰۴/۹۵
	M	۴/۵۸
	S.D	۱۲/۹۳
	M	۲۹/۰۴
	S.D	۱۰۴/۰۳
	M	۴/۳۷
	S.D	۱۲/۰۱

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار دیدگاه فراهیجانی والدین

شاخص	هدایت‌گری	آگاهی (پذیرش)	نمره‌ی کل
M	۷۵/۰۲	۳۲/۶۶	۵۳/۵۴
S.D	۱۰/۰۵	۶/۲۷	۸/۱۶

برای پاسخگویی به سؤال فوق ابتدا با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه، میزان هوش عاطفی در سبک‌های مختلف فراهیجانی مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج حاکی از تفاوت معنی‌دار بین گروهها بود ( $F=30/18$ ،  $P<0/001$ ). سپس برای مشخص کردن اینکه بین کدام سبک فراهیجانی تفاوت وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج تحلیل‌های مذکور در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: آزمون تفاوت میانگین نمره‌ی هوش عاطفی بر حسب سبک‌های فراهیجانی والدین و آزمون تعقیبی شفه

متغیر گروهبندی	N	M	SD	F	P	نتایج آزمون تعقیبی			
						۱	۲	۳	۴
۱- بی‌توجه	۶۵	۹۶/۳۴	۱۱/۲۲						
۲- تأییدگر	۶۸	۹۸/۹۳	۹/۴۴	۳۰/۱۸	۰/۰۰۰۱	۲/۵۸	-		
۳- ردکننده	۷۵	۱۰۵/۷۶	۸/۵۴			*۹/۴۲	*۶/۸۳	-	
۴- هدایت‌گر	۱۱۶	۱۱۰/۲۲	۱۲/۱۲			*۱۳/۸۸	*۱۱/۲۸	*۴/۴۵	-

\* $P<0/05$

آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزانی که سبک فراهیجانی والدین آنها بی‌توجه است و آن‌هایی که سبک فراهیجانی والدین آنها تأییدگر است و همچنین بین آن‌هایی که سبک فراهیجانی والدین شان ردکننده و هدایت‌گر است، تفاوت‌ها در سطح ( $P<0/05$ ) معنادار می‌باشد. جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌ی هوش عاطفی دانش‌آموزان در سبک‌های فراهیجانی هدایت‌گر و ردکننده از میانگین نمرات هوش عاطفی دانش‌آموزان در سبک‌های فراهیجانی بی‌توجه و تأییدگر به نحو معنی‌داری بیشتر است.

برای پاسخگویی به این سؤال، ابتدا با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه، میزان خودکارآمدی در سبک‌های مختلف فراهیجانی مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج حاکی از تفاوت معنی‌دار بین گروهها بود ( $F=8/65$ ،  $P<0/001$ ). سپس برای مشخص کردن اینکه بین



کدام سبک فراهیجانی تفاوت وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاد شد. نتایج تحلیل‌های مذکور در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون تفاوت میانگین نمره‌ی خودکارآمدی بر حسب سبک‌های فراهیجانی والدین و آزمون تعقیبی شفه

شاخص متغیر گروه‌بندی	N	M	SD	F	P	نتایج آزمون تعقیبی			
						۱	۲	۳	۴
۱- بی‌توجه	۶۵	۲۷/۷۴	۳/۷۲						
۲- تاییدگر	۶۸	۲۷/۸۵	۵/۰۴	۸/۶۵	۰/۰۰۰۱	۰/۱۱			
۳- ردکننده	۷۵	۲۸/۹۵	۳/۶۴			۱/۲۱	۱/۰۹		
۴- هدایت‌گر	۱۱۶	۳۰/۵۳	۴/۳			*۲/۷۹	*۲/۶۷	۱/۵۸	-

\* $P < 0/05$

آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزانی که سبک فراهیجانی والدین آنها بی‌توجه است و آن‌هایی که سبک فراهیجانی والدین آنها تاییدگر است و همچنین بین آن‌هایی که سبک فراهیجانی والدین شان هدایت‌گر و ردکننده است تفاوت‌ها ( $P < 0/05$ ) معنادار می‌باشد. جدول ۶ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌ی خودکارآمدی دانش‌آموزان در سبک‌های فراهیجانی هدایت‌گر و ردکننده از میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان در سبک‌های فراهیجانی بی‌توجه و تاییدگر، بیشتر است.

آماري  $t$  در ارتباط با این سؤال فرعی، بین میانگین نمرات هوش عاطفی و خودکارآمدی دختران و پسران تفاوت معناداری نشان نداد ( $t=1/23, N.S.$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی سبک‌های فراهیجانی والدین بر خودکارآمدی و هوش عاطفی فرزندان دبیرستانی آن‌ها بود. در این راستا، تحلیل‌های انجام شده برای فراهم آوردن

پاسخی بدین سؤال که آیا سبک‌های فراهیجانی والدین با هوش عاطفی فرزندان رابطه دارد، نشان داد که به طور کلی بین سبک‌های فراهیجانی والدین و هوش عاطفی فرزندان دبیرستانی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. انجام بررسی‌های بیشتر نشان داد که از میان چهار سبک فراهیجانی والدین، میانگین هوش عاطفی فرزندان در دو سبک هدایت‌گر و ردکننده، بالاتر از دو سبک تاییدگر و بی‌توجه است. این نتایج با مطالعات کاتز و هانتر (۲۰۰۷)، ایولینی‌کو (۲۰۰۶)، کاتز، گاتمن و ویلسون (۱۹۹۹) همسو بوده است.

در تبیین یافته‌های مذکور می‌توان به این نکته اشاره کرد که سبک فراهیجانی هدایت‌گر در دو بعد عقاید مربوط به آگاهی و پذیرش و عقاید مربوط به هدایت‌گری، در سطح بالایی قرار دارد. والدین هدایت‌گر نه تنها عواطف فرزندان را به رسمیت می‌شناسند، بلکه ابراز عواطف در فرزندان را فرصتی برای آموزش می‌دانند (هسلر و کاتز، ۲۰۰۷). این والدین به دلیل دید مثبتی که به عواطف دارند، کمک می‌کنند که فرزندان نیز قادر به درک و کنترل عواطف باشند؛ همچنین آنان به دلیل القای پذیرش به فرزندان می‌توانند آنان را نسبت به زندگی خوشبین بار آورند. ایولینی‌کو (۲۰۰۶) اظهار می‌دارد که والدین هدایت‌گر از یک سو به فرزندان اهمیت عواطف را در زندگی آموزش می‌دهند و از سوی دیگر با تعیین حد و مرزها الگویی روشن از چگونگی رفتار کردن را در اختیار فرزندان می‌گذارند. آنان با آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم به فرزندان، برای آنان برقراری ارتباطات اجتماعی را آسان می‌کنند. این فرزندان درک عاطفی بالایی دارند و از کنترل عاطفی بالایی برخوردارند که این مهارت‌ها از ابعاد مهم هوش عاطفی هستند.

از طرف دیگر، میانگین نمرات هوش عاطفی در سبک ردکننده بالاتر از دو سبک دیگر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هدایت‌گری، نقطه‌ی مرکزی یک سبک فراهیجانی کارا است. درست است که در سبک فراهیجانی ردکننده پذیرش در سطح پایینی است؛ اما همین که نوجوانان الگویی برای عمل دارند، بر هوش عاطفی آنان اثر می‌گذارد. تحقیقات گاتمن و همکاران (۱۹۹۷) نشان می‌دهد که تنها پذیرش صرف عواطف فرزندان و ارزش قائل شدن برای

آنان کافی نیست؛ کودکان علاوه بر نیاز به تجربه آزادانه‌ی عواطف، نیازمند به درک و فهمیدن این هیجانات نیز هستند. در واقع آنچه اهمیت این سبک فراهیجانی را بر دو سبک تأییدکننده و بی‌توجه، نشان می‌دهد، همان ارائه‌ی الگویی است که والدین در اختیار فرزندان می‌گذارند، که این الگو بر توانایی کنترل و درک عواطف فرزندان تأثیر می‌گذارد و فرزندان مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز را از این الگو فرا می‌گیرند. آنان چون الگوهای لازم را برای رفتار در اختیار دارند به آینده خوشبینند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که خودکارآمدی دانش‌آموزان با توجه به سبک‌های فراهیجانی والدین متفاوت است. این موضوع با مطالعات لیهای (۲۰۰۶) همسویی دارد. بر اساس یافته‌های لیهای (۲۰۰۶) افرادی که دیدگاه منفی در مورد هیجانات دارند (پذیرش پایین)، دارای مشکلات بیشتری در برخورد با مسائل زندگی خود هستند و از روش‌های خطرآفرین بیشتری برای کنترل محیط خویش استفاده می‌کنند و بر عکس، افرادی که با نظر مثبتی به عواطف خود و دیگران می‌نگرند، توانایی پذیرش خود و دیگران را دارند، در روابط خود با اطمینان بیشتری عمل می‌کنند و احساس خودکارآمدی بالایی دارند. به نظر می‌رسد این سبک برخورد با عواطف کمک می‌کند تا فرزندان و والدین به دنیای عاطفی یکدیگر نزدیک شده و در این تعامل، هر دو احساس ارزشمندی کنند. ارزشمندی که به آنان کمک می‌کند در برخورد با دنیای متغیر بیرونی احساس خودکارآمدی کنند.

همچنین گاتمن و همکاران (۱۹۹۷) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که در ابعاد مختلفی از جمله عزت‌نفس و توانایی ایجاد روابط دوستی و خودکارآمدی عمومی، فرزندان والدین هدایتگر نمره‌ی بالاتری را به دست آوردند و حتی احتمال ابتلای آنان به بیماری‌های عفونی کمتر بوده است. در تبیین این یافته، می‌توان به این نکته اشاره کرد که دیدگاه فراهیجانی متفاوت والدین به فرزندان احساس متفاوتی از خودکارآمدی را القا می‌کند، بدین گونه که سبک هدایت گر با پذیرش فرزندان و فراهم کردن الگو، آنان را برای عمل مجهز می‌کند؛ اما در

سبک ردکننده به دلیل بی‌توجهی به عواطف، فرزندان احساس خودکارآمدی کمتری دارند؛ گرچه این سبک فراهیجانی بر دو سبک تأییدگر و ردکننده ارجح است.

نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات دختران و پسران، از نظر نمرات هوش عاطفی و ابعاد آن، تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتایج با مطالعات بار-ان (۲۰۰۲)، مندل و فراونی<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، صفری (۱۳۸۶)، کاوه و یزدی (۱۳۸۶) و بشارت (۱۳۸۴) همسو و با مطالعات لیچ (۲۰۰۷)، روانک (۲۰۰۷)، یوسفی (۲۰۰۴) ناهمسو بوده است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اصولاً برخی محققان (از جمله سانچزنایز، فرناندزبروکال، مونتاز و لاتوری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) یکی از عوامل اصلی را که موجب اختلاف در نتیجه‌گیری محققان شده، به ابزارهایی مربوط دانسته‌اند که آنان مورد استفاده قرار می‌دهند. برای مثال، احتمال اینکه محقق از مقیاس هوش عاطفی مایر، سالو و کارسو استفاده کند و تفاوت معنادار شود زیاد است؛ ولی این احتمال، زمانی که از مقیاس بار-ان استفاده می‌شود کمتر است. از طرفی دیگر، به نظر می‌رسد اصولاً زنان از نظر توانایی توجه به عواطف و همدردی، دارای توانایی بهتری هستند؛ اما مردان توانایی تنظیم عواطف بهتری را نشان می‌دهند. زنان میزان توانایی خود را در مقیاس‌های خود سنجی عواطف، پایین‌تر از حد عملکردشان در دنیای واقعی و مردان بالاتر از حد عملکردشان در دنیای واقعی تخمین می‌زنند.

همچنین نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات دختران و پسران از نظر نمرات خودکارآمدی، تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه با مطالعه‌ی حسینی‌نسب، احمدیان، و روانبخش (۱۳۷۸)، فولادچنگ (۱۳۸۲) و حسین چاری (۱۳۸۶) همسو و با مطالعه‌ی یوچیدا و دی بیک<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، البرزی و سامانی (۱۳۸۷) و حسین چاری و کیانی (۱۳۸۷) ناهمسو بوده است.

<sup>۱</sup> - Mandell, & Pherwani

<sup>۲</sup> - Sanchez- Nunez, Ferandez- Berrocal, Montanes, & Latorre

<sup>۳</sup> - Uchida and DeBacker

به طور کلی می‌توان گفت، زنان امروز هرچه بیشتر در تلاشند که جایگاه واقعی خویش را در جامعه اثبات کنند، آنان سعی دارند تا مسؤولیت‌های مهم اجتماعی و سیاسی را تصاحب کنند و اعتماد بنفس بالاتری در جهت دنبال کردن اهداف شخصی خود دارا هستند. زنان اکنون وارد محدوده‌ی سنتی فعالیت‌های مردان، مثل امور مالی و سیاسی شده‌اند و حتی گاهی شایستگی بهتر خویش را نیز اثبات کرده‌اند. پس در چنین وضعی، اینکه نمره‌ی خودکارآمدی آنان با مردان تفاوتی نداشته باشد، چندان تعجب‌آور نیست. اما اینکه چرا در بعضی از مطالعات این میانگین‌ها معنادار بوده است، می‌توان گفت که تفاوت در این میانگین‌ها با وجود معناداری، بسیار ناچیز بوده است؛ به گونه‌ای که حتی شاید نتواند در مطالعه‌ی دیگری با همان نمونه دوباره تایید شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دیدگاه فراهیجانی والدین با هوش عاطفی و خودکارآمدی فرزندان رابطه دارد. این یافته می‌تواند برای والدین، مربیان و پرورشکان را نکات تربیتی مهمی را در برداشته باشد. در واقع دیدگاه فراهیجانی والدین با پرداختن به تعامل عاطفی بین والدین و فرزندان و تحلیل این مسأله که چگونه دیدگاه والدین در مورد عواطف بر خود و فرزندان تأثیر می‌گذارد، والدین را متوجه اهمیت عواطف در زندگی خود و فرزندان می‌کند. مربیان و پرورشکاران تربیتی با آگاه شدن از نقش عواطف می‌توانند زمینه‌های لازم را برای آگاهی والدین و فرزندان، به پذیرش عواطف خود فراهم نمایند و والدین را متوجه نیاز کودکان به الگویی برای عمل گردانند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش جامعه‌ی آماری محدود آن بود. شاید با گسترش نمونه‌ی آمار از شهر شیراز به مناطق دیگر، بتوان نتایجی به دست آورد که با اطمینان بیشتری در مورد آن اظهار نظر کرد. تحقیقات آتی می‌تواند به پژوهش‌هایی بپردازد که تنها دیدگاه فراهیجانی یکی از والدین را بررسی کرده باشد. گو اینکه پدران و مادران در حالت افراطی می‌توانند در دو سوی دیدگاه ردکننده و تأییدگر جای گیرند. یا حتی انجام پژوهش در دوره‌های دیگر سنی می‌تواند روشنگر مطالب مهمی باشد: آیا دیدگاه فراهیجانی والدین در دوران مختلف رشد فرزندانشان تغییر می‌کند؟ متغیر دیدگاه فراهیجانی به عنوان یک

سازه تازه متولد شده در حوزه ی مطالعات مربوط به خانواده می‌تواند در بسیاری از مطالعات مورد پژوهش قرار گیرد.

### منابع

- ۱- ارغندی، علی احمد؛ فراست معمار، فرزام؛ تقوی، سید حسن؛ ابوالحسنی، آزاده. (۱۳۸۵). روایی و پایایی پرسشنامه هوش هیجانی پترایدز و فارنهام، *روانشناسان ایرانی*، سال سوم، شماره ی ۱۰، ۱۶۸-۱۵۷.
- ۲- البرزی، شهلا. سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ی پانزدهم، شماره ۱، ۱۸-۳.
- ۳- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۴). بررسی رابطه ی سبک های دلبستگی و هوش عاطفی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره یک، شماره ی ۲ و ۳، ۱۴۲-۱۳۱.
- ۴- پارسایی، عین‌اله؛ فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۹). *بررسی روایی و پایایی مقیاس دیدگاه فراهیجانی والدین در ایران*. اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، تهران، ۲۱ و ۲۲ مهرماه.
- ۵- حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی، *مجله مطالعات روان شناختی*، دوره ی سه، شماره ۴، ۱۰۱-۸۷.
- ۶- حسین چاری، مسعود و کیانی، رسول. (۱۳۸۷). رابطه ی برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی با خودکارآمدی دانش آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان. *مجله ی روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال چهارم، شماره ی ۲، ۱۹۱-۱۸۴.
- ۷- حسینی نسب، داوود؛ احمدیان، فاطمه؛ و روانبخش، محمد حسین. (۱۳۷۸). بررسی رابطه ی شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*. شماره ۹ (۱).

- ۸- رجبی، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی در دانشجویان روانشناسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت، *مجله‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی*. دوره‌ی ۲، شماره‌های ۱ و ۲، ۱۱۱-۱۲۲.
- ۹- سیاروچی، ژوزف؛ فورگاس، ژوزف و مایر، جان (۱۳۸۴). *هوش عاطفی در زندگی روزمره*. ترجمه‌ی اصغر نوری امام زاده‌ای و حبیب‌اله نصیری، اصفهان: انتشارات نوشته.
- ۱۰- شولتز، دی و شولتز، اس. ای. (۱۳۸۱). نظریه‌های شخصیت، ترجمه یوسف کریمی و همکاران، تهران: انتشارات ارسباران.
- ۱۱- صفری، هاجر (۱۳۸۶). تأثیر هوش عاطفی و خود تعیین‌گری بر کیفیت زندگی و ابعاد آن در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز، *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد*، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- ۱۲- فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۲). *بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب*، مجموعه مقالات هفته پژوهش شیراز، سازمان آموزش و پرورش استان فارس، ۷۵-۹۹.
- ۱۳- کاوه، کامیار و یزدی، سیده منوره (۱۳۸۶). بررسی رابطه سرسختی با هوش هیجانی و مقایسه‌ی آن در زنان و مردان دانشجوی شاغل دانشگاه شهر تهران، *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ی سه، شماره ی ۱ و ۲، ۳۵-۵.
- ۱۴- یوسفی، فریده (۱۳۸۲). *الگوی علی هوش عاطفی، رشد شناختی، تنظیم شناختی عواطف و سلامت عمومی، پایان‌نامه‌ی دکتری*، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- 15- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- 16- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personal and Social Psychology*, 41, 586- 598.
- 17- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- 18- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.



- 19- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- 20- Brown, S. L., & Stys, Y. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections: Research branch correctional Service of Canada. Retrieved from [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org).
- 21- Evelynekehe, C. (2006). *Meta- emotion philosophy, emotional intelligence and relationship to adolescent emotional intelligence*. Swinburne university of technology.
- 22- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Fireside.
- 23- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 24- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion structure and the emotion life of family: theoretical models and preliminary analysis. *Journal of family psychology*, 10, 243-268.
- 25- Hess, C. E. (2007). The moderating effects of teacher self-efficacy on the relationship between job satisfaction and Intent to turnover. *Journal of Family Violence*, 22 (5), 297-308.
- 26- Hessler, D. M. & Katz, L. F., (2007). Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence* 12 (3), 1-6.
- 27- Katz, L. F. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: link with peer relations. *Journal of abnormal child psychology*, 32 (4), 385 – 399.
- 28- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1996). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (2), 157-171.
- 29- Katz, L. F., Gottman, J. M., & Wilson, B. (1999). *Meta-emotion philosophy and family adjustment: making an emotional connection*. In M. J. Cox, & J. Brox-Gum. *Conflict and Cohesion in Families: research consortium on family risk and resilience summer institute*.
- 30- Katz, L. F., & Hunter, E. C. (2007). *Maternal meta- emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology*. Washington: Blackwell Publishing.



- 31-Leach K. (2007). Relationship between emotional intelligence, character and leadership trait in members of the Texas 4H council. submitted at the graduate faculty of Texas tech university for the degree of doctor of education. Available online: [www. Eiconsortium.org](http://www.Eiconsortium.org).
- 32-Leahy, R. L. (2006). Meta-cognition and meta-emotion in worry. *Anxiety Disorders Association of America. 26th Annual Conference, Miami.*
- 33-Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology, 17*(3), 387-404.
- 34-Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578
- 35-Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotional coaching: their role in children emotional regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology, 30* (6), 657 – 668.
- 36-Sanchez- Nunez, M. T., Ferandez- Berrocal, P., Montanes, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend in gender? The socialization of emotion competencies in men and women and it implications. Department of psychology. University of Malaga. *Electronical Journal in Education Psychology. 15*, V0L 6(2), 451- 474.
- 37-Rovank A. M. (2007). A psychological investigation of the emotional question inventory in adolescent: a construct validation and estimate of stability. A dissertation presented to the gauged faculty of the university of Akron: for the degree of doctor in philosophy. Available online: [www. Eiconsortium.org](http://www.Eiconsortium.org).
- 38-Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- 39-Talaris institute (2008). Advancing knowledge of early learning and the importance of parenting. Retrieved from: [https://www.taleriscu.org/spotlight\\_parenting\\_styles.htm](https://www.taleriscu.org/spotlight_parenting_styles.htm)
- 40-Uchida, H., & DeBacker, T. K. (2001). Attributions and Self-efficacy: Differences due to Cultural Group and Gender. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30* (6), 657 – 668.

- 41- Wright, K. (1994). *Effective Person Leadership*. New York: William Neil Publishing.
- 42- Yousefi, F. (2004). Levels of Emotional Awareness Scale Among Iranian Gifted and Nongifted High School Students, *Psychological Report*, 95, 504-506.

