

## Comparison of the components of emotional intelligence and distraction in students with attention deficit hyperactivity disorder and normal students in elementary schools

Somaye Sadeghian Lemraski <sup>\*1</sup>, HamidReza Shahabi Darabi <sup>2</sup>, FatemeSadat Hosseni Khalili <sup>3</sup>

1.PhD student in Psychology, Mazandaran Education, Behshahr, Iran

2.Master Degree in Education Psychology, Mazandaran Education, Sari, Iran

3.Master Degree in Family Counseling, Mazandaran Education, Sari, Iran

### Abstract

**Background & purpose:** to investigate and compare the components of emotional intelligence and distraction in students with attention deficit hyperactivity disorder and normal students.

**Method:** The data were used in terms of purpose and descriptive-comparative in terms of information gathering method. The statistical population was all students (7-12 years old) who had hyperactivity disorder and attention deficit in Shahr Behshahr. The statistical sample included 70 students with attention deficit disorder and 70 normal students who were selected based on available sampling. The data collection tools included the emotional intelligence questionnaire of Shot (1998) and the standard questionnaire of distraction in the Trigros class (2019). The reliability of the questionnaires was above 0.70. Also, content validity was used to measure the validity of the questionnaire, and the questionnaires were confirmed by the relevant experts. Data analysis was done using multivariate analysis of variance.

**Results:** It showed that there is a difference between the amount of emotional intelligence components and the amount of distraction in hyperactive students and normal students. Also, the average of emotional intelligence is different in students with attention deficit and hyperactivity disorder and normal students.

**Conclusion:** Based on the results, it can be stated that paying attention to the components of emotional intelligence in the degree of distraction of students suffering from attention deficit and hyperactivity disorder is of significant importance.

### ArticleInfo

#### Keywords :

distraction, emotional intelligence, hyperactivity.

**Received:** 2024/12/15

**Accepted:** 2025/01/03

**Available:** 2025/01/03

**Author Address:** Somaye Sadeghian Lemraski , PhD student in Psychology, Mazandaran Education, Behshahr, Iran.

**Author E-mail:** somaye.sadeghian.20@gmail.com

## مقایسه میزان مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در دانش آموزان نارسایی توجه و بیش فعالی و دانش آموزان عادی در مدارس ابتدایی

سمیه صادقیان لمراسکی\*<sup>۱</sup>، جمیدرضا شهابی دارابی<sup>۲</sup>، فاطمه السادات حسینی خلیلی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی، آموزش و پرورش مازندران، بهشهر، ایران
۲. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، آموزش و پرورش مازندران، ساری، ایران
۳. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، آموزش و پرورش مازندران، ساری، ایران

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در دانش آموزان نارسایی توجه و بیش فعالی و دانش آموزان عادی بود.  
**روش:** داده ها از نظر هدف و توصیفی- مقایسه ای از نظر روش جمع آوری اطلاعات استفاده شد. جامعه آماری کلیه دانش آموزان (۱۲ تا ۷ ساله) بودند که دارای اختلال بیش فعالی و نقص توجه در شهر بهشهر بودند. نمونه آماری شامل ۷۰ نفر دانش آموزان با اختلال نقص توجه و ۷۰ نفر از دانش آموزان عادی بود که بر اساس نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای جمع آوری اطلاعات شامل پرسشنامه هوش هیجانی شات (۱۹۹۸) و پرسشنامه استاندارد حواسپرتی در کلاس تریگروس (۲۰۱۹) بود. پایایی پرسشنامه ها بالای ۰/۷۰ بدست آمد. همچنین از روایی محتوا برای سنجش اعتبار پرسشنامه استفاده شد که پرسشنامه ها توسط کارشناسان مربوطه تأیید شد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره انجام شد.  
**یافته ها:** نشان داد که بین میزان مولفه های هوش هیجانی و میزان حواسپرتی در دانش آموزان بیش فعال و دانش آموزان عادی تفاوت وجود دارد ( $P=0/05$ ) ( همچنین، میانگین هوش هیجانی در دانش آموزان مبتلا به نارسایی توجه و بیش فعالی و دانش آموزان عادی متفاوت است.  
**نتیجه گیری:** بر اساس نتایج، می توان اظهار داشت که توجه به مولفه های هوش هیجانی در میزان حواس پرتی دانش آموزان مبتلا به نارسایی توجه و بیش فعالی از اهمیت قابل توجهی برخوردار است.

چکیده

### کلیدواژه ها:

حواسپرتی، هوش هیجانی، بیش فعالی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۱۴

مشخصات مقاله

\* نویسنده مسئول: سمیه صادقیان لمراسکی، دانشجوی دکتری روان شناسی، آموزش و پرورش مازندران، بهشهر، ایران

رایانامه: somaye.sadeghian.20@gmail.com

## مقدمه

اختلال نقص توجه و بیش فعالی در بین افراد جامعه با هر سطح هوشی می تواند وجود داشته باشد و بعضی از این افراد، از هوش بالایی برخوردار هستند. همپوشی زیادی وجود دارد بین ویژگی های افرادی که بیش فعالی، هوش بالا و خلاقیت دارند مثل کنجکاوی، ناتوانی در منتظر ماندن و صبور نبودن، انرژی زیاد، تحمل کم برای خستگی، عدم همرنگی، خطر پذیری و مقاومت در برابر منبع قدرت. افراد با هوش بالا که اختلال نقص توجه و بیش فعالی دارند در کارهایی که نیاز به تفکر واگرا دارند که خودجوش، غیر همرنگ با سایر افراد جامعه، متفاوت و خارج از بافت های مرسوم فکری هست، خوب عمل می کنند. آنها معمولاً در کارهایی که نیاز به تفکر همگرا دارد که دقت و منطق و سرعت می خواهد مثل آزمون های ورودی دانشگاه ها عملکرد پایین تری دارند (توسلی و سیفی، ۱۴۰۲).

محیطی که کودک بیش فعال در آن آموزش می بیند و والدینی که کودک با آنها زندگی می کند و حتی خود دانش آموزان نیز دارای تنش فراوانی هستند و توانایی سازگاری کمی را از خود نشان می دهند (صادقی، شهیدی و خوشابی، ۱۳۹۰، پارت، مک کی، آنتون، گونزالز، جونز و فورهند، ۲۰۱۶). به همین دلیل از خانواده انتظار می رود تا نه تنها نیازهای تغذیه ای و رشدی اعضا را فراهم نماید، بلکه ارزش ها، باورهای سنتی و داستان های گذشته خانوادگی خود را نیز به فرزندان منتقل سازند. مهمتر آن که با آموزش هوش هیجانی، ایجاد محیطی امن و مطمئن، احساسی از هویت شخصی، حمایت و راهنمایی، توأم با عشق و محبت غیر مشروط برای فرزندان فراهم نمایند. اما والدین این دانش آموزان به دلیل فراوانی مشکلات رفتاری در ارتباط با این دانش آموزان، مشکلات بیشتری نسبت به والدین دانش آموزان عادی دارند. بسیاری از مطالعات، استرس های والدینی را توضیح داده اند که دانش آموزانشان این تشخیص را دریافت کرده اند (فینزی و همکاران، ۲۰۱۱).

یکی از مؤلفه های روانشناختی مرتبط به دانش آموزان دارای اختلال کمبود توجه هوش هیجانی می باشد، هوش هیجانی مفهومی است که برای نخستین بار توسط اسلوی و مایر معرفی و سپس در سال (۱۹۹۵) توسط گلمن آجنبه عام یافت (بار، ۱۹۹۷).

از نقطه نظر کاربردی، نظریه پردازان هیجان بر این باورند که توانایی های سازنده هوش هیجانی با درک هیجان ها، تنظیم حالات عاطفی و به کار گیری آگاهی هیجانی با سازگاری روان شناختی، موفقیت، پیش بینی و رضایتمندی کلی از زندگی مرتبط است (پیلتری، ۲۰۰۳)، هوش هیجانی در چهارچوب شخصیت مفهوم سازی شده است. در واقع در این رویکرد، هوش هیجانی به عنوان

نوعی صفت یا احساس نوعی خودکارآمدی هیجانی در نظر گرفته می شود (پتریدس، ۲۰۰۴).

از این منظر هوش هیجانی گونه ای از هوش نیست، بلکه آمیزه ای از ساختارهای شناختی، انگیزشی و هیجانی است. به همین دلیل، طرفداران این گروه آن را سازه ای همانند صفت می دانند (پتریدس و فارنهام، ۲۰۰۱).

از مهم ترین مدل های این رویکرد، مدل ترکیبی هوش هیجانی باران است. هوش هیجانی توسط باران یک دسته از مهارتها، استعدادها و توانایی های غیر شناختی است که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با فشارها و اقتضائات محیطی افزایش می دهد، تعریف شده است (زینلی، خسروجاوید، ابوالقاسمی و کوشا، ۱۴۰۰).

بنابر این هوش هیجانی یکی از عوامل مهم در تعیین موفقیت فرد در زندگی است و مستقیماً بهداشت روانی فرد را تحت تاثیر قرار می دهد. این رویکرد مطابق با دیدگاه تعاملی است که به وسیله بیم و الن (۱۹۷۴) پذیرفته شد که تاکید می کند سنجش باید به طور جدی با عوامل شخصی و شرایط محیطی در پیش بینی رفتار توجه داشته باشد. علاوه بر این عامل حواسپرتی در دانش آموزان دارای بیش فعالی یکی از عوامل آزار دهنده است. حواس پرتی یا منشأ ذهنی و درونی دارد و یا منشأ بیرونی و محیطی (موسوی، کوشا، خسرو جاوید و عبدالکریمی، ۱۳۹۱).

حواس پرتی درونی و ذهنی، عبارت است از اشکالات فکری دانش آموز و اندیشه هایی که موانعی بر سر راه توجه دقیق به مطالعه و تمرکز حواس ایجاد می کنند. این موانع، شامل مواردی از قبیل درد، رنج، غم و غصه، نگرانی، گرسنگی و تشنگی، سردی و گرمی، ترس، خشم، شادی، سردرد و... می باشد (موسوی، کوشا، خسرو جاوید و عبدالکریمی، ۱۳۹۱).

حواس پرتی بیرونی و محیطی، به محیط پیرامون فرد و یا تحریکات غیرعادی که توسط حواس مختلف وی ایجاد می شود ارتباط پیدا می کند. تمرکز حواس در هنگام مطالعه، کلید اصلی و اساسی درک و فهم مطالب است و کلید اساسی تمرکز حواس، استفاده از روش هایی است که باعث تقویت و پرورش مهارت های لازم برای این کار است (پیلتری، ۲۰۰۳).

بنابراین، بدون تمرکز حواس، ممکن است درک و فهم مطلبی که فقط یک ساعت وقت لازم داشته باشد، ساعت ها وقت بگیرد؛ اما به خوبی فهمیده نشود و اثر مثبتی نداشته باشد. از این رو (صادقی، شهیدی، خوشابی و شهیدی، ۱۳۹۰) نشان دادند که کاربرد روش ها و فونونی وجود دارد که به دانش آموز کمک می کند تا به هنگام مطالعه، فعال باشد، تمرکز حواس را تقویت و مهارت فرد را در ایجاد تمرکز هنگام

### ابزار سنجش

پرسشنامه هوش هیجانی شاته: این پرسشنامه توسط شاته در سال ۱۹۹۸ ساخته شده و دارای ۳۳ سوال می باشد.

برای نمره گذاری از مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) استفاده می شود.

خسرو جاوید (۱۳۸۱) پایایی کل این مقیاس را بر مبنای الغای درونی ۰/۸۱ گزارش داد. وی با استفاده از تحلیل عامل روش تحلیل مولفه های اصلی سه عامل تنظیم هیجان با الغای کرونباخ ۰/۸۱، ارزیابی و ابراز هیجان با آلفای ۰/۶۷ و بهره برداری از هیجان با آلفا ۰/۵۵ به دست آورد. افزون بر این، هوش هیجانی کل با سه زیر مقیاس آن دارای ضریب همبستگی برابر ۰/۸۵، ۰/۷۴ و ۰/۷۹ بود که همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند.

روایی آزمون از طریق همبستگی آن با آزمون بهره هوشی بار-آن برآورد و میزان آن ۰/۶۷ گزارش شده است. بخشی-پور و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به بررسی مشخصات روانسنجی مقیاس هوش هیجانی تجدید نظر شده شوت (MSEIS) پرداختند. نتایج تحقیق نشان دهنده ویژگی-های نسبتاً مناسب روانسنجی این پرسشنامه بود (توانای ننه کران، ۱۴۰۲). همچنین نتایج پژوهش بیانگر همبستگی معنادار هوش هیجانی بود که این امر نشان دهنده اعتبار ملاکی این پرسشنامه است و آلفای کرونباخ که در اینجا بدست آمد ۰/۸۴ می باشد (قلاوند، حسین خانزاده و خسرو جاوید، ۱۴۰۲).

### پرسشنامه حواسپرتی در کلاس

برای متغیر حواسپرتی در کلاس از پرسشنامه استاندارد حواسپرتی در کلاس تریگروس (۲۰۱۹) استفاده می شود. این پرسشنامه دارای ۵ گویه می باشد که حواسپرتی در کلاس را اندازه گیری مینماید. مقیاس اندازه گیری گویه های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت می باشد که از خیلی کم تا خیلی زیاد طبقه بندی شده است (توسلی و سیفی، ۱۴۰۲).

روایی: روایی این پرسشنامه به صورت محتوایی مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش تریگروس (۲۰۱۹) روایی این پرسشنامه به صورت بار عاملی تایید شده است.

پایایی: پایایی این پرسشنامه و آلفای کرونباخ ۰/۹۳۱ بدست آمد.

مطالعه، افزایش می دهد زمانیکه سیستم تمرکز حواس دچار مشکل می شود در جنبه های مختلف زندگی اثرش دیده می شود. اپستین (۱۹۸۹) هم بر این دیدگاه تاکید می کند و بیان می دارد که این سوال که از بین شخص و موقعیت کدام مهم تر است یک سوال بی معنی است. زیرا رفتار یک تابع مشخص از شخص و محیط است. از آنجا که رفتار هرگز در خلا رخ نمی دهد و همیشه در متن یک موقعیت رخ می دهد این بی انصافی است که درباره مشخصات فرد صحبت شود بدون اینکه موقعیتی را که رفتار در آن اتفاق افتاده مشخص گردد (باران، ۱۹۹۷). بنابراین موارد ذکر شده، محقق بر آن شده است که مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی را در دانش آموزان نارسایی توجه و بیش فعالی و دانش آموزان عادی مورد مقایسه قرار دهد.

### روش:

روش پژوهش حاضر توصیفی پژوهشی از نوع مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان عادی و دارای ADHD شهر بهشهر در سال ۱۴۰۳ می باشد. نمونه گیری به صورت در دسترس و حجم نمونه ۱۴۰ نفر (هر گروه ۷۰ نفر) بود. ملاک ورود در پژوهش شامل رضایت شرکت کنندگان، وجود تشخیص اختلال موردنظر از سوی روانشناس، عدم ابتلای شرکت کنندگان به اختلالات دیگر و شرط خروج عدم همکاری در پاسخگویی به سوالات یا پاسخگویی های ناقص بود. همچنین داده ها با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، شاخص های مرکزی و پراکندگی) و آمار استنباطی تحلیل واریانس چند متغیره و آزمون لوین و باکس، به وسیله نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## جدول ۱. آماره های توصیفی متغیر های پژوهش به تفکیک گروه ها

اطلاعات توصیفی مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در جدول زیر ارائه شده است.

شاخص آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	پیشینه	چولگی	کشیدگی
کودکان با نارسایی توجه و بیش فعالی	۷۰	۱۰/۳۳	۲/۱۲	۱۳/۰۰	۲۰/۰۰	۰/۵۸	۱/۱۲
تنظیم هیجان							
ارزیابی از هیجان و بیان هیجان	۷۰	۹/۲۶	۱/۱۵	۹/۰۰	۲۰/۰۰	۰/۱۱	۱/۳۱
بهره برداری از هیجان	۷۰	۵/۰۶	۱/۳۸	۱۱/۰۰	۱۶/۰۰	۰/۵۸	۱/۶۴
حواسپرتی	۷۰	۱۵/۰۰	۱/۱۳	۱۲/۰۰	۱۸/۰۰	۰/۵۳	۱/۴۷
تنظیم هیجان	۷۰	۱۲/۴۶	۵/۱۵	۹/۹۹	۱۵/۰۰	۱/۱۱	۱/۱۸
کودکان عادی	۷۰	۱۱/۲۶	۱/۱۵	۱۰/۰۰	۱۸/۰۰	۰/۱۱	۱/۳۱
ارزیابی از هیجان و بیان هیجان							
بهره برداری از هیجان	۷۰	۸/۲۶	۱/۱۵	۶/۰۰	۱۳/۰۰	۰/۱۱	۱/۳۱
حواسپرتی	۷۰	۹/۵۳	۱/۷۹	۸/۰۰	۱۵/۰۰	۰/۵۸	۱/۱۲

ماتریس کوواریانس ها مورد تأیید قرار می گیرد. و بدین ترتیب مفروضه های همگنی واریانس ها و همسانی ماتریس کوواریانس ها، به عنوان مفروضه های آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برقرار می باشد.

برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش، که به مقایسه میزان مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در دانش آموزان نارسایی توجه و بیش فعالی و دانش آموزان عادی می پردازد از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردیده شد، که اطلاعات آن در جدول ۲ مندرج گردیده شده است:

چنانچه در جدول ۱ نشان داده شده است همه متغیرهای پژوهش دارای قدر مطلق ضریب چولگی کوچکتر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ هستند، بنابراین تخطی از بهنجار بودن داده ها قابل مشاهده نیست.

از مفروضه های اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیری، همگنی واریانس متغیرهای وابسته در بین گروهها و بررسی همسانی کوواریانس ها می باشد که برای بررسی برقراری این مفروضه از آزمون لوین و باکس استفاده شده است. از آنجایی که مقادیر این آزمون ها، بزرگتر از سطح معنا داری (۰/۰۵) مورد نیاز برای رد فرض صفر می باشد، فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس های متغیرها و همسانی

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری

اثر	آزمونها	مقادیر	f	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
	اثر پیلایی	۰/۲۲	۲/۵۲	۳	۵۳	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۸۶	۴/۸۵	۳	۵۳	۰/۰۰۱
گروه	اثر هتلینگ	۰/۵۲	۳/۶۳	۳	۵۳	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۰/۷۳	۵/۲۰	۳	۵۳	۰/۰۰۱

همانطور که مشاهده می گردد سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کمتر از ۰/۰۵ می باشد ( $p < ۰/۰۵$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد می شود و مشخص می گردد که بین

گروهها در نمرات برای مقایسه نمرات کلی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین برای تعیین جزئیات و بررسی تفاوت از تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شده است که اطلاعات آن در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس بین گروهی برای بررسی مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در دو گروه

متغیرها	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تنظیم هیجان	۱۸۴/۱۲	۱	۱۸۴/۱۲	۳/۵۵	۰/۰۲
ارزیابی از هیجان و بیان هیجان	۲۱۲/۵۸	۱	۲۱۲/۵۸	۵/۲۹	۰/۰۰۱
بهره برداری از هیجان	۳۳/۲۳	۱	۳۳/۲۳	۴/۷۶	۰/۰۰۱
حواسپرتی	۱۵۵/۶۵	۱	۱۵۵/۶۵	۲/۹۶	۰/۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می دهد، با توجه به ضریب F های محاسبه شده، بین میانگین های نمرات مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی شرکت کنندگان بر حسب عضویت گروهی تفاوت معناداری مشاهده می شود.

### بحث و نتیجه گیری

در پایان هر فعالیت تحقیقی محقق پس از آزمون فرضیه ها می بایستی نتایج و یافته های پژوهش انجام گرفته را ارائه دهد، در واقع نتایج حاصل از فرضیه ها و سؤالات تحقیق پایه هایی هستند که پیشنهادات بر اساس آن شکل می گیرند، هدف پژوهش حاضر مقایسه ی مولفه های هوش هیجانی و حواسپرتی در دانش آموزان دارای اختلال کمبود توجه بیش فعال و عادی بود. یافته های بدست آمده نشان داد که بین هوش هیجانی و حواسپرتی دانش آموزان دارای اختلال کمبود توجه و دانش آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد، به عبارتی می توان اظهار داشت که دانش آموزانی که در تنظیم هیجانات، ارزیابی از هیجان و بیان هیجان و بهره برداری از هیجان نمرات بالاتری کسب کردند، میزان حواسپرتی کمتری را گزارش دادند. دانش آموزان عادی در مولفه های هوش هیجانی (تنظیم

هیجانات، ارزیابی از هیجان و بیان هیجان و بهره برداری از هیجان) نمرات بالاتری کسب کردند. هوش هیجانی و حواسپرتی دانش آموزان مبتلا به اختلال بیش فعالی تفاوت معناداری با دانش آموزان عادی دارد که با توجه به سطح معنی داری بدست آمده فرضیه صفر رد شده است و تفاوت معنی داری بین هوش هیجانی و حواسپرتی دو گروه وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش مک برنت و فیفتر (۲۰۰۸)، بارکلی (۲۰۰۰) و توانای ننه کران، ۱۴۰۲، هم سو بوده است. نتایج نشان داد که بین اختلال کم توجهی، بیش فعالی با هوش هیجانی و حواسپرتی در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. ضمناً نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد اختلال کم توجهی، بیش فعالی قادر است تغییرات هوش هیجانی و حواسپرتی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

همچنین در پژوهش حاضر نشان داده شد هوش هیجانی در دو گروه متفاوت می باشد، درباره اهمیت هوش هیجانی مطرح شده است که افراد با توانمندی هیجانی بهتر می توانند با چالش های زندگی مواجه شوند و هیجان ها را به گونه مؤثرتری تنظیم کنند و سلامت روانی و روابط اجتماعی بهتری داشته باشند. که با توجه به این می

توان گفت دانش آموزان عادی که دارای هوش هیجانی بالاتر هستند هیجانات را به صورت موثرتری تنظیم می کنند و کمتر دچار حواسپرتی و چالش می شوند و در زندگی راحت تر با مشکلات کنار می آیند ولی دانش آموزان دارای اختلال بیش فعال داری هوش هیجانی کمتری هستند در تنظیم هیجان های خود مشکل دارند و مشکلات بیشتر در مقابله با حواسپرتی و چالش های زندگی دارند که اینها می تواند عامل مؤثری در مشکلاتشان باشد.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر عدم وجود کنترل برای متغیرهای مداخله گر از جمله عوامل وراثتی که پژوهشگر قادر به کنترل آنها نبوده است. نبودن پژوهش مشابه با پژوهش حاضر در نتیجه پژوهشگر را در جمع آوری اطلاعات و نتیجه گیری با مشکلاتی مواجه کرد. محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر، در نتیجه تعمیم نتایج به سایر افراد باید با احتیاط صورت پذیرد. لذا پیشنهاد می شود کارگاه هایی در باب آموزش و تقویت هوش هیجانی در مدارس برگزار شود و آگاهی های لازم به والدین دانش آموزان بیش فعال در باب تأثیر هوش هیجانی بر تمرکز و عدم حواسپرتی فرزندانشان برگزار شود.

**موازین اخلاقی:** در این پژوهش رعایت موازین اخلاقی مثل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات، جلب رضایت و تمایل آزمودنی ها برای شرکت در پژوهش، مورد نظر قرار گرفته است.

**سیاسگزاری:** از مسولان آموزش و پرورش شهر بهشهر وافرادی که از این پژوهش حمایت مالی کردند تشکر می گردد.

## منابع

آهنگر انزایی، احد؛ شریفی در آمدی، پرویز؛ فرج زاده، رباب (۱۳۹۰). رابطه بیش فعالی با پرخاشگری نوجوانان شهرستان شبستر، مجله پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، سال اول، شماره اول، پیاپی (۱)، صص ۸۴۱.

بازرگان، زهراء صادقی، ناهید؛ غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۳). بررسی وضعیت بیش فعالی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، (۱۱۳۳)، ۱:۲۸.

توانای ننه کران، سعیده، ۱۴۰۲، بررسی رابطه هوش هیجانی و کارکردهای اجرایی با خودنظم جویی تحصیلی در دانش آموزان دارای نارسایی توجه /بیش فعالی، دومین همایش بین المللی دانش آموزان استثنایی رویکردهای نوین در روانشناسی، آموزش و توانبخشی دانش آموزان استثنایی.

توسلی، امیرداریوش و سیفی، اکرم، ۱۴۰۲، رابطه اختلال کم توجهی، بیش فعالی با هوش هیجانی و ناگویی خلقی در دانش آموزان، پنزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.

زینلی، مریم و خسروجاوید، مهناز و ابوالقاسمی، عباس و کوشا، مریم، ۱۴۰۰، مقایسه ادراک دیداری- فضایی و پردازش زمانی شنیداری در کودکان دارای اختلال یادگیری خاص، اختلال یادگیری غیرکلامی و اختلال نقص توجه/ بیش فعالی شریفی در آمدی، پرویز. (۱۳۹۰). تبیین، تشخیص و درمان اختلال های روانی - حرکتی. تهران: روان سنجی.

صادقی، اکبر؛ شهیدی، شهریار؛ خوشابی، شهیدی (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مدیریت والدین بر کارکرد خانواده دانش آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش فعالی خانواده پژوهشی، سال هفتم، شماره ۲۶.

عبدالمحمدی، ک؛ احمدی، ع؛ محمد زاده، ع؛ غدیری صورمان آبادی، ف. (۱۳۹۵). پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان بر اساس عملکرد خانواده و عزت نفس، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۲۹. ص ۴۰:۲۷.

قلاوند، فریده و حسین خانزاده، عباسعلی و خسرو جاوید، مهناز، ۱۴۰۲، مقایسه اشتیاق به یادگیری و رابطه با همسالان در دانش آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه و فزون کنشی، دومین همایش بین المللی کودکان استثنایی رویکردهای نوین در روانشناسی، آموزش و توانبخشی کودکان استثنایی

معتمدین، مختار؛ عبادی، غلامحسین (۱۳۸۶). نقش باورهای غیر منطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۱ (۱۴)، ۱:۲۲.

ملک خسروی، غ (۱۳۸۲). کارکرد خانواده در دانش آموزان مبتلا به اختلال بیش فعالی / نقص توجه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. تهران.

موسوی، ولی اله و کوشا، مریم و خسرو جاوید، مهناز و عبدالکریمی، ماندانا، ۱۳۹۱، تأثیر آموزش «شیوههای صحیح مدیریت رفتاری» بر میزان افسردگی و اضطراب مادران کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی - کمبود توجه.

همت افزا، پروین (۱۳۹۳). بررسی رابطه جهت گیری مذهبی با پرخاشگری و سلامت روان در دانشجویان مجرد و متأهل دانشگاه اشراق بجنورد، دومین کنفرانس ملی جامعه شناسی و علوم اجتماعی، تهران.

یوسفی، رحیم؛ صفاری، ملیحه؛ ادهمیان، الهام (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارتهای زندگی بر پرخاشگری و انسجام خانواده دانش آموزان، پژوهش کاربردی در روانشناسی تربیتی، (۱۱)، ۵۱:۴۰.

Aslan, S. (2011). The analysis of relationship between school bullying, perceived parenting styles and self-esteem in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1798-1800.

Bar, R. (1997). *Bar-on Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multy-Health system inc.

- mechanisms. *The journal of psychology*, 136(2), 182-194.
- Ramsay, J., & Russell, L. (2007). *Cognitive behavioral therapy for adult ADHD*. Rutledge. 26 (4), 433- 444. • Sharp, C., & Fonagy, P. (2015). Practitioner Review: Borderline personality disorder in adolescence-recent conceptualization, intervention, and implications for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(12), 1266-1288
- Taniguchi ST, Freeman PA, Taylor S, Malcarne BA. Study of married couples' perceptions of marital satisfaction in outdoor recreation. *J Experi Edu*. 2006; 28(3): 253-256.
- Ulrichova, M. (2015). Ethical aspects in the psychotherapy of graduates, with an accent on spirituality and religion, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171, 654 – 660
- Vandeleur, C. L., Perez, M. Schoebi, D. (2007). Associations between Measures of Emotion and Familial Dynamics in Normative Families with Adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 5-16.
- Barikani, A. Ebrahim, S. M. & Navid, M. (2012). The cause of divorce among men and women referred to marriag.
- Barlow, J. & Parsons, J. (2002). Group based parent-training programs for improving emotional and behavioral adjustment in 0-3-year-old children (Cochrane Review). *The Cochrane library* (Issue 2). Oxford. Update software.
- Bertin M. (2015). *Mindful Parenting for ADHD*. *Mindfulness*, 16: 1-9.
- Brown, A., & Whiteside, S. (2007). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *Journal of anxiety*, 26, 340-348
- Brown, K. & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observation from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-246.
- Brüne, M., Walden, S., Edel, M. A., & Dimaggio, G. (2016). Mentalization of complex emotions in borderline personality disorder: The impact of parenting and exposure to trauma on the performance in a novel cartoon-based task. *Comprehensive psychiatry*, 64, 29-37
- De Boo, G. M., & Prins, P. J. M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social- skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78-97.
- Fabio, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatment for attention deficit/ hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*. 29 (2), 129-40.
- Finzi-Dottan R, Triwitz YS, Golubchik P (2011). Predictors of stress-related growth in parents of children with ADHD. *Res Dev Disabil*; 32(2): 510-9.
- Karsten, J., de Vogel, V., & Lancel, M. (2016). Characteristics and offences of women with borderline personality disorder in forensic psychiatry: a multicentre study. *Psychology, Crime & Law*, 22(3), 224-237.
- Nelson, D. A., Coyne, S. M., Swanson, S. M., Hart, C. H., & Olsen, J. A. (2014). Parenting, relational aggression, and borderline personality features: Associations over time in a Russian longitudinal sample. *Development and psychopathology*, 26(03), 773- 787.
- Parent, J., McKee, L., Anton, M., Gonzalez, M., Jones, D.J., Forehand, R. (2016). Mindfulness in Parenting and Coparenting. *Mindfulness*, 7(2): 504-513.
- Pellitery, J. (2002). The relationship Between Emotional intelligence and ego defence