

## مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال رفتاری

المیرا اعزازی بجنوردی<sup>۱</sup>

طاهره قزاقی<sup>۲</sup>

میثم رادفر<sup>۳</sup>

فاطمه شریفی<sup>۴</sup>

احمدعلی اسدپور<sup>۵</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی انجام شد. این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و عادی شهر تهران بودند؛ در این پژوهش ۷۰ دانش‌آموز ۱۵ - ۱۸ ساله شرکت کردند و به دو گروه ۳۵ نفری تقسیم شدند. گروه اول از دانش‌آموزان اختلال رفتاری داشتند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ در حالی که گروه دوم، از میان دانش‌آموزان عادی به روش تصادفی ساده انتخاب شده بودند. ابزارهای این پژوهش پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل و پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان با اختلال رفتاری بود ( $P < 0/05$ ). نتایج نشان داد سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری کم‌تر از دانش‌آموزان عادی بود. بنابراین، در این حوزه به برنامه توانبخشی ویژه‌ای نیاز است تا سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری افزایش یابد.

### کلید واژه‌ها

سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی، اختلال رفتاری

۱. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد ورامین - پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی شخصیت، گروه روان‌شناسی، واحد ورامین - پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۵. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم اجتماعی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران [ahmadasadpour12@gmail.com](mailto:ahmadasadpour12@gmail.com)

## مقدمه

کوشش در جهت شناسایی، برنامه‌ریزی و ایجاد تسهیلات آموزشی هر چه بهتر برای دانش‌آموزان، گامی مؤثر در تحقق اهداف عالی نظام آموزشی هر کشور است. در راستای دستیابی به اهداف ارزشمند نظام آموزشی نظیر گسترش علم در جوامع بشری، توسعه توانمندی‌های دانش‌آموزان، افزایش بهره‌وری آن‌ها و هماهنگی بین یادگیری‌های آموزشی و تجارب زندگی، لزوم برنامه‌ریزی‌های مناسب و کارآمد اهمیت فراوانی دارد. به همین دلیل برنامه‌ریزان آموزشی، عوامل متعددی را در افزایش بهره‌وری و کارآمدی در دوران تحصیل مؤثر می‌دانند که سازگاری اجتماعی<sup>۱</sup> و هوش هیجانی<sup>۲</sup> از مهم‌ترین عوامل اساسی محسوب می‌شوند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۸۵؛ افنسی، کارول و بار<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

سازگاری به همه راهبردهایی گفته می‌شود که فرد برای اداره کردن خود در موقعیت‌های استرس‌زا به کار می‌برد (سادوک و سادوک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). خصوصیات شخص و حساسیت موقعیت‌هایی که فرد با آن مواجه می‌شود، از جمله عواملی هستند که بر سازگاری اجتماعی مؤثرند. توانایی سازگاری با محیط تحصیل از ضروریات اساسی دوران تحصیل است که توجه به آن در رشد و توسعه جامعه اثر مستقیمی دارد و پرداختن به آن شرط اساسی در بهره‌وری بهینه از نیروهای کارآمد و تحصیل‌کرده است. توانمندی در سازگاری اجتماعی از موضوعات مهم در حوزه آموزش است که باعث بالا بردن کارایی و کفایت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. در حقیقت، سازگاری اجتماعی ارتباط نزدیکی با هوش هیجانی دارد (قاطع‌زاده، ۱۳۸۴).

هدف اصلی روان‌شناسان از بررسی هوش هیجانی این است که جوامع مختلف نسبت به گسترش و به‌کارگیری هوش هیجانی با تأکید بر رشد توانایی‌های فردی مانند حل مسئله، مقابله با هیجان، خودآگاهی، سازگاری و ایجاد انگیزش اقدام کنند (سالوی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ فلینگر، هولزینگر و

پولارد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ ماگانو، کراپارو و پالیلو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). هوش هیجانی به توانایی شناسایی و تشخیص مفاهیم و معانی هیجان‌ها، روابط بین آن‌ها، استدلال کردن و حل مسئله اشاره دارد (باگی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که توانایی فرد را در مقابله با فشارها و تقاضاهای محیطی افزایش می‌دهد (بار-ان<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ ماگانو و همکاران، ۲۰۱۶). به سخن دیگر، هوش هیجانی به تفاوت‌های افراد در ادراک، پردازش، تنظیم و به‌کارگیری اطلاعات هیجانی اشاره دارد (میکولاجچک و لومینت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸) و چهار مؤلفه خودآگاهی<sup>۱۱</sup>، خودمدیریتی<sup>۱۲</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۱۳</sup> و مدیریت رابطه<sup>۱۴</sup> را شامل می‌شود (گلمن<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۹).

با اینکه عواملی از قبیل سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی از مهم‌ترین عوامل اساسی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌روند (افنسی و همکاران، ۲۰۱۳)، ولی گاهی برخی دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری هستند. اختلال‌های رفتاری<sup>۱۶</sup> به رفتارهایی اشاره دارد که به‌طور افراطی بروز می‌کنند (چنین نیست که با رفتار بهنجار تفاوت اندکی داشته باشند)، مزمن هستند (به سرعت ناپدید نمی‌شوند)، قابل پذیرش نیستند و علت آن‌ها انتظارهای اجتماعی و فرهنگی نیست. پژوهشگران دو بُعد گسترده و فراگیر اختلال‌های رفتاری را شناسایی کرده‌اند: رفتار برون‌نمود<sup>۱۷</sup> که معطوف به دیگران است. رفتار درون‌نمود<sup>۱۸</sup> که تعارض‌های روانی یا هیجانی مانند افسردگی و اضطراب را دربرمی‌گیرد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵؛ فورلونگ، موریسون و جیمرسون<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۴).

6. Fellingner, Holzinger and Pollard

7. Magnano, Craparo and Paolillo

8. Bagby

9. Bar-on

10. Mikolajczak and Luminet

11. Self-awareness

12. Self-management

13. Social awareness

14. Relation management

15. Goleman

16. Behavioral disorders

17. Externalizing behavior

18. Internalizing behavior

19. Furlong, Morrison and Jimerson

1. Social adjustment

2. Emotional intelligence

3. Effeny, Carroll and Bahr

4. Sadock and Sadock

5. Salovey

(۲۰۱۰) حاکی از آن بود که مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی است. یافته‌های پژوهش آیورپاچ، گروس تاشر، مانور و شالو<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و کلاسن و لینچ<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که مشکلات و سازگاری اجتماعی عاطفی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. نتایج مطالعه سیدیریس<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) و هیس و راس<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) حاکی از آن بود که مشکلات هیجانی از جمله اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی است. یافته‌های پژوهش پینتریچ و دیگروت<sup>۷</sup> (۱۹۹۰) بیان‌کننده آن بود که اضطراب و ناامیدی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی است. همچنین انگیزه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری کم‌تر از دانش‌آموزان عادی گزارش شد.

از آن جایی که سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی مهم‌ترین عامل مؤثر بر رشد شخصیت و سلامت روان هر فردی محسوب می‌شود. در حقیقت هوش هیجانی در سایه سازگاری اجتماعی موقعیتی را فراهم می‌کند تا هر یادگیرنده‌ای به پیشرفت تحصیلی بیشتر و مطلوب‌تر بیندیشد و در موفقیت‌های زندگی و سازگاری فرد اهمیت ویژه‌ای دارد. آنچه که اهمیت این پژوهش را آشکار می‌کند، حساسیت کار با دانش‌آموزان و مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و عادی است. با توجه به بررسی‌های انجام شده، در زمینه مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی، با پژوهش‌های اندکی مواجه هستیم. بیشتر مطالعات انجام شده در جهت بررسی رابطه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی مختلف یا دانشجویان بوده است. با اندکی بررسی در میان پژوهش‌های انجام شده می‌توان به این موضوع پی برد که کم‌تر مطالعه‌ای به‌طور ویژه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی را در دانش‌آموزان با

پژوهش‌هایی درباره مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. حیدری، مهدی‌نژاد گرجی و لیانی (۱۳۹۳) نقش بهزیستی روان‌شناختی و هوش هیجانی را در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانشجویان بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین اضطراب امتحان با مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی به جز مؤلفه‌های روابط مثبت با دیگران و خودمختاری همبستگی منفی و معناداری وجود داشت. زاهد، رجبی و امید (۱۳۹۱) در پژوهشی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی را در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری مقایسه کردند. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر ۱۴ - ۱۶ ساله با و بدون ناتوانی یادگیری شهر اردبیل را شامل می‌شد. نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز بدون ناتوانی یادگیری و ۴۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری می‌شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه در سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد، به نحوی که مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی بیشتر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی بود. در پژوهش دیگری عسگری و روشنی (۱۳۹۰) به مقایسه هوش فرهنگی، هوش هیجانی، سازگاری فردی-اجتماعی دانشجویان اقدام کردند. نتایج این پژوهش بیان‌کننده آن بود که بین هوش فرهنگی، هوش هیجانی و سازگاری فردی-اجتماعی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد.

ماگانو و همکاران (۲۰۱۶) در تحقیقی نقش هوش هیجانی و سرسختی را در انگیزش پیشرفت بررسی کردند. در نتایج این پژوهش گزارش شده است که هوش هیجانی همبستگی بالایی با میزان موفقیت و عملکرد فردی دارد و روابط میان سرسختی و انگیزش پیشرفت را تعدیل می‌کند. آرمسترانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای با هدف بررسی ارتباط هوش هیجانی با بروز بیماری‌های روانی به این نتیجه رسید که هوش هیجانی بالا با بروز بیماری‌های روانی رابطه معکوس و معناداری دارد. نتایج مطالعه فریلیچ و شچمن<sup>۲</sup>

3. Auerbach, Gross-Tsur, Manor and Shalev

4. Klassen and Lynch

5. Sideridis

6. Heath and Ross

7. Pintrich and Degroot

1. Armstrong

2. Freilich and Shechtman

اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی مقایسه کرده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر بر حسب هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و عادی شهر تهران تشکیل می‌دادند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۷۰ دانش‌آموز ۱۵ - ۱۸ ساله می‌شد به نحوی که آن‌ها به دو گروه ۳۵ نفری تقسیم شدند. گروه اول از دانش‌آموزان با اختلال رفتاری بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، ولی گروه دوم، دانش‌آموزان عادی بودند و به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به لحاظ وضعیت اقتصادی و اجتماعی در حد متوسطی قرار داشتند. سن مادران (۳۵ - ۴۵ سال) و فرزندان آن‌ها (۱۵ - ۱۸ سال)، جنسیت فرزندان (دختر) و همچنین میزان تحصیلات مادران (سیکل تا فوق لیسانس) از معیارهای ورود به پژوهش بود. داشتن هرگونه مشکلات خاص مانند افسردگی، اختلال‌های روانی یا مشکلات جسمی (بر اساس پرسشنامه اطلاعات جمعیت‌شناختی) و عدم زندگی با والدین از ملاک‌های خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- پرسشنامه سازگاری اجتماعی<sup>۱</sup>: پرسشنامه سازگاری بل در سال ۱۹۶۱ ساخته است. پرسشنامه سازگاری اجتماعی ۳۲ سوال دارد و پاسخ به گزینه‌های آن به صورت بله و خیر و نمی‌دانم است که گزینه بله نمره (۱) و خیر نمره (۰) دارد. بنابراین، حداقل و حداکثر نمره آن به ترتیب صفر و ۳۲ است. در پژوهش میکائیلی و امامزاده، پایایی کل این آزمون ۰/۸۴ و روایی آن ۰/۸۰ به دست آمد (میکائیلی و امامزاده، ۱۳۸۷).

- ۲- پرسشنامه هوش هیجانی<sup>۲</sup>: آزمون هوش هیجانی مورد استفاده در این تحقیق را برادبری و گریوز (۲۰۰۴)

ساخته است. این آزمون توسط گنجی، میرهاشمی و ثابت (۱۳۸۵) ترجمه و ویراستاری شد. آزمون هوش هیجانی شامل ۲۸ ماده است که سؤال ۱ - ۶، ۷ - ۱۵، ۱۶ - ۲۰ و ۲۱ - ۲۸ به ترتیب به یکی از خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه مربوط می‌شود. این آزمون بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرتی از هرگز، به ندرت، گاهی، معمولاً، تقریباً همیشه و همیشه نمره‌گذاری می‌شود و یک نمره کلی هوش هیجانی نیز به دست می‌دهد. نمره بالاتر از ۸۰ نشان‌دهنده هوش هیجانی بالا و نمره پایین‌تر از ۶۰ نشان‌دهنده هوش هیجانی پایین است. در بررسی گنجی و همکاران (۱۳۸۵) ضرایب اعتبار خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه و کل آزمون به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۸۷، ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۹۰ بود. به علاوه، آزمون در گروه ۲۸۴ نفری دیگر فقط یک بار اجرا شد و ضریب اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بود. برای تعیین روایی، این آزمون به همراه آزمون هوش هیجانی بار-ان در یک گروه ۹۷ نفری اجرا شد و ۰/۶۸ به دست آمد.

برای اجرای پژوهش به مدارس متوسطه شهر تهران مراجعه شد. در انتخاب آزمودنی‌ها به معیارهای ورود و خروج از پژوهش توجه شد. دانش‌آموزان با اختلال رفتاری با روش نمونه‌گیری در دسترس و دانش‌آموزان عادی با روش تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد، اهمیت و ضرورت پژوهش برای مدیران مدارس و همچنین آزمودنی‌ها تشریح شد. در جلسه‌ای که با حضور آزمودنی‌ها تشکیل شد، ضمن بیان هدف و اهمیت پژوهش از آن‌ها خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی را برای شرکت در پژوهش تکمیل کنند. سپس آن‌ها پرسشنامه سازگاری اجتماعی و پرسشنامه هوش هیجانی را تکمیل کردند. شایان ذکر است که هر پرسشنامه در یک مرحله اجرا شد. همچنین، فاصله زمانی پنج دقیقه‌ای بعد از اجرای هر پرسشنامه برای استراحت در نظر گرفته شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری در نسخه بیست و دوم نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

1. Social adjustment questionnaire
2. Emotional intelligence questionnaire

## یافته‌ها

رفتاری و ۳۵ نفر دانش‌آموز عادی را شامل می‌شد که میانگین و انحراف معیار سن گروه‌ها به ترتیب ۱۶/۹۷، ۱/۷۴ و ۱۶/۹۴، ۱/۸۶ بود.

شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۳۵ نفر دانش‌آموز با اختلال

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش

| دانش‌آموزان عادی |              | دانش‌آموزان با اختلال رفتاری |              | متغیرها         |
|------------------|--------------|------------------------------|--------------|-----------------|
| میانگین          | انحراف معیار | میانگین                      | انحراف معیار |                 |
| ۱۹/۹۲            | ۲/۳۸         | ۲/۱۷                         | ۱۱/۱۴        | سازگاری اجتماعی |
| ۸۳/۴۰            | ۴/۷۱         | ۴/۶۶                         | ۵۲/۴۳        | هوش هیجانی      |

تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. نتایج آزمون ام. باکس بیان‌کننده مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس بود ( $F = 0/13$ ,  $Box's M = 0/31$ ),  $P > 0/05$ ). مفروضه همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش نیز با استفاده از آزمون لون تأیید شد ( $F = 1/40$ ),  $P > 0/05$ ). بنابراین، تمام مفروضه‌های آزمون آماری مانووا برقرار است و می‌توان برای تحلیل داده‌ها از این آزمون استفاده کرد.

میانگین و انحراف معیار سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در هر دو گروه دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج این جدول حاکی از آن است که میانگین و انحراف معیار نمره‌های سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در هر دو گروه تفاوت دارند. به علت وجود دو متغیر وابسته (سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی) در گروه‌های مورد مطالعه (دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی) از آزمون آماری تحلیل واریانس چند متغیری یا مانووا استفاده شد. به همین منظور، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کلموگروف-اسمیرنوف بررسی و تأیید شد ( $P > 0/05$ ). بنابراین، می‌توان برای

به این منظور نتایج کلی تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین نمره‌های سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی گروه‌ها توسط آزمون‌های چهارگانه تحلیل واریانس در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری

| نوع آزمون         | مقدار | آماره F | مقدار احتمال |
|-------------------|-------|---------|--------------|
| اثر پیلایی        | ۰/۶۹  | ۱۹/۵۴   | < ۰/۰۰۰۱     |
| لامبدای ویلکز     | ۰/۱۸  | ۱۹/۵۴   | < ۰/۰۰۰۱     |
| اثر هاتلینگ       | ۳/۱۸  | ۱۹/۵۴   | < ۰/۰۰۰۱     |
| بزرگترین ریشه روی | ۳/۱۸  | ۱۹/۵۴   | < ۰/۰۰۰۱     |

معناداری دارند ( $P < 0/0001$ ). به‌منظور پی‌بردن به این تفاوت، دو تحلیل واریانس یک راهه در متن مانووا انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

نتایج آزمون‌های چهارگانه که در جدول ۲ آمده، حاکی از آن است که گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی تفاوت

جدول ۳. نتایج تفکیکی تحلیل کواریانس چندمتغیری

| متغیرها         | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره F | مقدار احتمال | مجذور اِتا |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|------------|
| سازگاری اجتماعی | ۲۷/۰۷         | ۱          | ۲۷/۰۷           | ۲۴/۲۸   | < ۰/۰۰۰۱     | ۰/۶۳       |
| هوش هیجانی      | ۴۰/۶۳         | ۱          | ۴۰/۶۳           | ۱۶/۴۳   | < ۰/۰۰۰۱     | ۰/۶۴       |

از سوی دیگر، در جامعه کنونی خوب زیستن نیازمند توانایی‌های سازگاری، هوش هیجانی و استدلال و سازمان‌دهی افکار است. آموزش و پرورش و آموزش عالی، رسالتی بزرگ در ایجاد چنین توانایی‌هایی دارند. یکی از نکات اساسی در آموزش این است که به فراگیران یاد دهیم چطور یاد بگیرند و چگونه خود را سازگار کنند. روان‌شناسان در دهه‌های اخیر در بررسی اضطراب تحصیلی کودکان و نوجوانان به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از مشکلات سازگاری این افراد در هوش هیجانی پایین ریشه دارد (کرک، گالاگر و کولمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). با توجه به پیشینه پژوهش‌های انجام شده، بین سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی رابطه متقابل و دوجانبه وجود دارد. از طرفی سازگاری اجتماعی دو جنبه درونی (کنار آمدن با شرایط خود) و بیرونی (کنار آمدن با شرایط دیگران) دارد و از طرف دیگر، هوش هیجانی به توانایی شناسایی و تشخیص مفاهیم و معانی هیجان‌ها، روابط بین آن‌ها، استدلال کردن و حل مسأله اشاره دارد (باگی، ۲۰۱۰) و مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که توانایی فرد را در مقابله با فشارها و تقاضاهای محیطی افزایش می‌دهد (بار-ان، ۲۰۰۶؛ ماگانو و همکاران، ۲۰۱۶).

پس به نظر می‌رسد سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی رابطه نزدیکی و متقابلی داشته باشد و بر یکدیگر تأثیر توجه‌برانگیزی بگذارند. طبیعی است که هوش هیجانی بالا با سازگاری اجتماعی مطلوب همراه باشد و این دو متغیر سبب انگیزش فرد شوند؛ در حالی که دانش‌آموزان با اختلال رفتاری در دوست‌یابی و برقراری رابطه مناسب با دیگران مشکل دارند و معمولاً رفتارهای ناهنجار یا ناسازگار دارند. با توجه به اینکه عواملی مانند اضطراب یا رفتارهایی مانند پرخاشگری در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. بنابراین، این امر می‌تواند سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی پایین‌تر در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری را نسبت به دانش‌آموزان عادی تبیین کند. بدون شک هر گونه پژوهش یا فعالیت پژوهشی خاص

با توجه به نتایج این جدول، گروه‌ها (دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی) در سازگاری اجتماعی ( $F=24/28$  و  $P<0/0001$ ) و هوش هیجانی ( $F=16/43$  و  $P<0/0001$ ) تفاوت معناداری داشتند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که میان سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود داشت. در واقع، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان با اختلال رفتاری بود، این یافته با نتایج پژوهش‌های زاهد و همکاران (۱۳۹۱)، عسگری و روشنی (۱۳۹۰)، ماگانو و همکاران (۲۰۱۶)، آرمسترانگ (۲۰۱۵)، فریلیچ و شچمن (۲۰۱۰)، آیوریچ و همکاران (۲۰۰۸) و کلاسن و لینچ (۲۰۰۷)، سیدیریس (۲۰۰۶) و هیس و راس (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان عنوان کرد که زندگی در دنیای امروز نیازمند استفاده از توانمندی‌هایی است که بر تصمیم‌گیری فرد در مقابل رویدادها و حوادث مختلف تأثیر می‌گذارد. توانمندی‌های افراد را می‌توان در حیطه‌های جسمی، شناختی، عاطفی و هیجانی طبقه‌بندی کرد. هر یک از این توانمندی‌ها تأثیر بسیار شگرفی بر زندگی و آینده فرد دارند. در این میان آنچه که در نظر بسیاری از افراد جامعه مهم‌تر جلوه می‌کند، نقش و اهمیت سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی است (هالاها، کافمن و پولن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). شایان ذکر است که سازگاری اجتماعی به تعامل شخص با محیط اجتماعی اشاره دارد. به عبارت دیگر سازگاری اجتماعی عبارت از توانایی فرد در به‌کارگیری هر چه بهتر و بیشتر امکانات شخصی و محیطی، برای سازگاری و وفق دادن خود با جامعه و محیط پیرامونش است (آدولف و برگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

1. Hallahan, Kauffman and Pullen  
2. Adolph and Berger

3. Kirk, Gallagher and Coleman

عسگری، پرویز و روشنی، خدیجه (۱۳۹۱). مقایسه هوش فرهنگی، هوش هیجانی، سازگاری فردی-اجتماعی دانشجویان زن و مرد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ. ۳(۱۲): ۴۹-۶۳.

گنجی، حمزه، میرهاشمی، مالک و ثابت، محسن (۱۳۸۵). هنجاریابی مقدماتی آزمون هوش هیجانی برادبری-گریور. مجله روان‌شناسی کاربردی، ۱(۲): ۲۳-۳۵.

قاطع زاده، عبدالامیر (۱۳۸۴). رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری والدین با رفتار سازشی دانش‌آموزان دختر پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی شهرستان دشت آزادگان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

میکایلی، فرزانه و مددی امام‌زاد، زهرا (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان دارای حکم انضباطی و مقایسه آن با دانشجویان بدون حکم، فصلنامه علمی پژوهشی تبریز، ۳(۱۱): ۴۷-۶۱.

Adolph, K. E., and Berger, S. E. (2015). *Physical and motor development*. In M. H. Bornstein and M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*, (7th ed., pp. 261-333). New York: Psychology Press/Taylor and Francis.

Armstrong, E. N. (2015). *Study on the relationship between emotional intelligence and mental illness stigma*. Walden University, College of Social and Behavioral Sciences. Walden Dissertations and Doctoral Studies.

Auerbach, J.G., Gross-Tsur, V., Manor, O. and Shalev, R.S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and non-persistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41: 263-273.

Bagby, R. M. (2010). *An overview of the Alexithymia construct*. In: The handbook of emotional intelligence, by Jossey Bass R, Bar On and Parker J D A (Eds) San Francisco.

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

Effeney, G., Carroll, A. and Bahr, N. (2013). Self-regulated learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13: 58-74.

Fellinger, J., Holzinger, D. and Pollard, R. (2012). Mental health of deaf people. *The Lancet*, 739, 1037-1044.

Freilich, R. and Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37: 97-105.

Furlong, M. J., Morrison, G. M. and Jimerson, S. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford, M. M.

در زمان اجرا، خالی از چالش‌ها و مشکلات گوناگون نیست. این پژوهش نیز مستثنی نبوده و در انجام آن با محدودیت‌ها و مشکلات گوناگونی مواجه بوده است. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: محدودیت در حجم نمونه که تعمیم‌پذیری نتایج را با دشواری مواجه می‌کند؛ در این پژوهش از ابزارهای خودگزارش‌دهی استفاده شده است. در چنین روشی، ممکن است آزمودنی‌ها نسبت به پاسخگویی سؤالات سوگیری داشته باشند و دقت نتایج کاهش یابد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با حجم نمونه بیشتری انجام شود؛ و برای ارتقاء سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری، پژوهش‌های آزمایشی طراحی و اجرا شوند؛ با توجه به اینکه مسأله سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی برای همه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در همه دوره‌های تحصیلی موضوع مهمی است، در پژوهش‌های بعدی از سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه استفاده شود و نتایج به‌دست آمده در گروه‌های مختلف با یکدیگر مقایسه شود؛ همچنین انجام این پژوهش در سایر دوره‌های تحصیلی به دستیابی به روابط جامع‌تری منجر می‌شود که می‌توان با دقت بیشتری نتایج به دست آمده را تعمیم داد.

## منابع

زاهد، عادل، رجیبی، سعید و امید، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲): ۶۲-۴۳.

حیدری، شعبان، مهدی‌نژاد، گلین و لیانی، فاطمه (۱۳۹۳). نقش بهزیستی روانشناختی و هوش هیجانی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانشجویان. *کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی*.

شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای انگیزشی و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی با توجه به متغیرهای هوش، جنسیت و زمینه خانوادگی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی شیراز.

عاشوری، محمد و جلیل‌آبکنار، سیده‌سمیه (۱۳۹۵). *دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: رشد فرهنگ.

- Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research (INT.J.Psychological.Res)*, 9(1): 9-20
- Mikolajczak, M. and Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7): 1445-53.
- Pintrich, P. R. and Degroot, E. V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82: 33-40.
- Sadock, B. J. and Sadock, V. A. (2003). *Synopsis of psychiatry Philadelphia*: Lippincott williares and wilkins.
- Salovey, P. (2012). *Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence*. Intelligence.
- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163-203.
- Quinn and S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 243-261). New York: Guilford.
- Goleman, D. (1999). *Beyond expertise: Working with emotional intelligence*. Bloomsbury Publishing, London.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., and Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special education* (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Heath, N. L. and Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23: 24-36.
- Klassen, R. M. and Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40: 494-507.
- Kirk, S., Gallagher, G., and Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- Magnano, P., Craparo, G. and Paolillo, A. (2016).



---

## **Comparison of social adjustment and emotional intelligence of students with and without behavioral disorder**

Elmira Ezazi Bojnourdi<sup>1</sup>

Tahereh Ghazaghi<sup>2</sup>

Meisam Radfar<sup>3</sup>

Fatemeh Sharifi<sup>4</sup>

Ahmad Ali Asadpour\*<sup>5</sup>

### **Abstract**

**Aim:** The purpose of the present study was to compare social adjustment and emotional intelligence of students with and without behavioral disorder. **Methods:** The present research was a causal-comparative research. The study population included students with behavioral disorder and normal students. 70 students aged 15-18 years old participated in this study and were divided into two groups of 35. The first group contained 35 students with behavioral disorder who were selected using convenient sampling method; while the students assigned to the second group were selected from among normal students using random sampling method. The instruments of this research were Bell's Social Adjustment Questionnaire and Bradberry and Greave's Emotional Intelligence Questionnaire. Data were analyzed using MANOVA. **Results:** findings showed that social adjustment and emotional intelligence among normal students was significantly higher than the students with behavioral disorder ( $P>0.05$ ). **Conclusion:** social adjustment and emotional intelligence in students with behavioral disorder was less than the normal students. Therefore, requires specific rehabilitation program in order to increase social adjustment and emotional intelligence in students with behavioral disorder.

### **Keywords**

*Behavioral disorder, emotional intelligence, social adjustment*

---

1. MA of Family Counseling, Department of Counseling, Kharazmi University, Tehran, Iran.

2. M.A. of General Psychology, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Iran.

3. M.A. of Personality Psychology, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Iran.

4. M.A. of Educational Psychology, Department of Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

5. Assistant Professor, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran.  
ahmadasadpour12@gmail.com