

رابطه سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی با توجه دیداری و شنیداری در کودکان دارای اختلال نقص توجه_ بیش فعالی

شقایق غفرانی نیکنام

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی
shaghayeghniknam1377@gmail.com

شقایق سلطانی

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی
sltanyshqayq@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی با توجه دیداری و شنیداری در کودکان دارای اختلال نقص توجه_ بیش فعالی بود. تعداد ۶۲ دانش‌آموز مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه- بیش فعالی سنین ۱۰ تا ۱۲ سال که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مراکز مشاوره در شهرستان اسلامشهر مراجعه کرده‌اند انتخاب شدند. آزمودنی‌ها پرسشنامه‌ی سبک دلبستگی کولینز و رید (RAAS)، هوش هیجانی، توالی شنیداری (PASAT) و پرسشنامه حافظه کاری دیداری-فضایی کرسی را کامل کردند. یافته‌ها نشان داد که بین سبک دلبستگی ایمن و هوش هیجانی با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه مستقیم و معنادار وجود داشته و بین سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. توجه به سبک دلبستگی ایمن و تلاش برای افزایش هوش هیجانی باعث افزایش توجه دیداری و شنیداری در کودکان دارای اختلال نقص توجه_ بیش فعالی شده و ارتباطات و تعاملات اجتماعی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

واژگان کلیدی: سبک‌های دلبستگی، هوش هیجانی، توجه دیداری، توجه شنیداری، نقص توجه_ بیش فعالی

مقدمه

دوره کودکی یکی از دوره‌های مهم زندگی است. کودکانی که از لحاظ رفتاری، فیزیکی و ذهنی دچار مشکل هستند گذراندن این دوره از زندگی و آموزش‌های لازم برای کسب مهارت حساس‌تر و مهم‌تر است. اختلالات عصبی رشدی اختلالاتی هستند که در آن‌ها رشد و تحول مغز یا دستگاه عصبی مرکزی در دوران رشد مختل می‌شود. این اصطلاح به مشکلاتی در عملکرد مغز اشاره دارد که هم‌زمان با رشد فرد بر حافظه، توانایی یادگیری و هیجانات تأثیر منفی می‌گذارند. اختلالات عصبی- رشدی به ۶ طبقه اصلی اختلال یادگیری خاص^۱، اختلال طیف اتیسم^۲، معلولیت ذهنی^۳ و اختلالات حرکتی^۴، اختلالات ارتباطی^۵ و اختلال نقص توجه و بیش فعالی

¹ Special Learning Disorder

² Autism Spectrum Disorders

³ Intellectual Disability

⁴ Motor Disorder

⁵ Communication Disorder

(ADHD) تقسیم می‌شود. این اختلال در اوایل زندگی شروع می‌شود و در سرتاسر عمر همراه فرد هستند. اهمیت این موضوع زمانی است که با تشخیص زودهنگام می‌توان کودک را برای داشتن زندگی با کیفیت آموزش داد (غفاری جم، ۱۳۹۹). تئوری‌های رشد نشان می‌دهند که مشکلات زودهنگام در دوران کودکی و پیش از دبستان، پیش‌بینی کننده خطر فزاینده بروز مشکلات جدی تر نظیر ترک تحصیل بزهکاری و خشونت در دوران نوجوانی است. یکی از اختلالات عصبی- رشدی دوران کودکی، اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD) می‌باشد. این اختلال یک اختلال عصبی رشدی است که کسلر و همکاران (۲۰۰۷) شیوع آن را در بین کودکان ۴ تا ۸ درصد گزارش کرده‌اند. شیوع اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی با توجه به جامعه مدرن امروز، زندگی‌های پراسترس، رژیم‌های غذایی مملو از مواد محرک، استراحت و تغذیه ناکافی در دوران بارداری به شدت در حال افزایش می‌باشد. این نوع اختلال برای بسیاری از دانش‌آموزان مشکلات توجه را در عملکرد تحصیلی، شناختی، اجتماعی و رشد و سپس در بزرگسالی برای عملکرد شغلی و خانوادگی آن‌ها ایجاد می‌کند و در صورت عدم درمان، آمادگی کودک را برای پذیرش آسیب‌های روانی و اجتماعی در بزرگسالی افزایش می‌دهد. یکی از بارزترین نشانه‌های این اختلال که تا بزرگسالی ادامه نیز پیدا می‌کند بی‌توجهی می‌باشد. با توجه به وجود نقص‌های شناختی و انگیزشی در کودکان مبتلا به نقص توجه بر بیش‌فعالی و اثرات این نقص‌ها بر روی حوزه شناختی، رفتاری، هیجانی، انگیزشی و اجتماعی این کودکان است. اختلال در نقص توجه بر بیش‌فعالی روند طبیعی و رشد دوران کودکی را با مشکل مواجه می‌کند و کمبود در کارکردهای اجرایی آنان در سنین بالاتر پایدار بماند و در صورت عدم درمان به‌موقع دانش‌آموزان را در انجام تکالیف مدرسه و امور شخصی و اجتماعی با مشکل روبه‌رو کند (حمیدیان و همکاران، ۱۳۹۸).

اختلال بیش‌فعالی - نقص توجه به‌عنوان یک اختلال رشدی با افزایش سن از بین نمی‌رود و غالباً تا بزرگسالی ادامه می‌یابد و تقریباً در بین بزرگسالان نیز دیده می‌شود. می‌توان انتظار داشت علائم دیداری و شنیداری نیز مانند بسیاری از نشانه‌های اختلال بیش‌فعالی-نقص توجه، تا بزرگسالی ادامه یابد (کلنگرانی و همکاران، ۱۳۹۷). از مشکلات فرآیند حسی کودکان مبتلا به ADHD پردازش شنیداری و دیداری است. این کودکان به دلیل نقص در فرایندهای شنیداری و دیداری دامنه محدود توجه در زمینه‌های تحصیلی، شناختی به ویژه عملکردهای اجرایی، اجتماعی، رفتاری و هیجانی با مشکلات عدیده ای مواجه هستند. (شیخ فندرسکی و همکاران، ۱۳۹۹).

نظریه دلبستگی را ابتدا جان بالبی، برای تبیین پیوندهای عاطفی میان مراقبان و کودک، مطرح کرد و بعد از آن برای توضیح روابط افراد بالغ استفاده شد (هوپر^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). بالبی دلبستگی را پیوند عاطفی پایدار بین کودک و مراقب می‌داند (جونز^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). دلبستگی از راه حفظ نزدیکی کودک به مادر، سلامتی و امنیت کودک را تضمین می‌کند؛ به همین دلیل، است که بالبی پیوند دلبستگی را در کودک یک نیاز اولیه و اساسی می‌داند. دلبستگی شامل مؤلفه‌های اجتماعی (روابط اجتماعی) هیجانی (پیوند هیجانی با دیگران)، شناختی (مدل‌های درونکاری) و رفتاری (پاسخ‌های رفتاری در چهارچوب روابط اجتماعی) است که تعامل این مؤلفه‌ها تحول کودک را تعیین می‌کند (گلدبرگ^۴، ۱۹۹۲؛ زیمرمن و ایوانسکی، ۲۰۱۸). اضطراب، پیامد روانشناختی سبک‌های دلبستگی نایمن در شرایط تنش‌زا می‌باشد. در مقابل آرامش روانی پیامد روانشناختی سبک دلبستگی ایمن در چنین شرایطی است. کودکان با دلبستگی ایمن در روابط خانوادگی احساس امنیت می‌کنند و می‌دانند که والدین از آن‌ها مراقبت و حمایت خواهند بود و هنگامی که از پیشرفت اندک آن‌ها اظهار رضایتمندی می‌نماید کودکان سازگارتر شده و تلاش برای یادگیری و سازگاری با دنیای خارج بیشتر خواهد شد (کریمی و همکاران، ۱۳۹۴).

¹ Attention deficit/hyperactivity Disorder

² Hooper

³ Jones

⁴Goldberg

در سال‌های اخیر، مفهوم‌سازی‌های مختلفی از هوش هیجانی ارائه شده است که برخی از آن‌ها نسبتاً محدود و برخی در الگوی مایر، سالووی و کاروسو^۱ نسبتاً گسترده هستند. اولین بار در سال ۱۹۹۰، روان‌شناسی به نام سالووی، اصطلاح هوش هیجانی را برای بیان کیفیت و درک احساسات افراد، همدردی با احساسات دیگران و توانایی اداره مطلوب خلق‌وخو به کار برد. در حقیقت، این هوش، مشتمل بر شناخت احساسات خویش و دیگران و استفاده از آن برای اتخاذ تصمیمات مناسب در زندگی است به عبارتی، عاملی است که به هنگام شکست، در شخص ایجاد انگیزه می‌کند و به واسطه داشتن مهارت‌های اجتماعی بالا، منجر به برقراری رابطه خوب با مردم می‌شود (حسن زاده و ساداتی، ۱۳۸۸).

مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی و اجتماعی و عوامل تشکیل دهنده آن‌ها عبارتند از:

الف) مؤلفه‌های درون فردی: توانایی‌های شخص را در آگاهی از هیجان‌ها و کنترل آن‌ها مشخص می‌کند.

۱. خودآگاهی عاطفی^۲: میزان آگاهی فرد از احساسات خویش و درک و فهم این احساسات را بررسی می‌کند.
۲. جرأت مندی^۳: ابراز احساسات، باورها، افکار، دفاع منطقی و مطلوب از حق و حقوق خویش را مورد بررسی قرار می‌دهد.
۳. حرمت نفس^۴: توانایی خود آگاهی و درک پذیرش خویش و احترام به خود را بررسی می‌کند.
۴. خودشکوفایی^۵: توانایی تشخیص استعدادهای ذاتی و استعداد انجام کارهایی که شخص می‌تواند و می‌خواهد و از انجام آن‌ها لذت می‌برد، بررسی می‌کند.

ب) استقلال عمل^۶: توانایی خود رهبری، خویش‌داری فکری و عملی و رهایی از وابستگی‌های هیجانی را بررسی می‌کند.

ب) مؤلفه‌های سازگاری: انعطاف‌پذیری، حل مسئله و واقع‌گرایی شخص را مورد بررسی قرار می‌دهد:

۱. آزمون واقعیت: توانایی ارزیابی رابطه بین تجربه عاطفی و عینیت‌های موجود را بررسی می‌کند.
۲. انعطاف‌پذیری: توانایی همسازی با هیجان‌ها، افکار و رفتارهای فرد را در شرایط، موقعیت‌ها و متغیرهای مختلف بررسی می‌کند.
۳. حل مسئله: توانایی تشخیص و تعریف مشکلات، خلق و کاربست راه حل‌های مؤثر را مورد مطالعه قرار می‌دهد.

ج) مؤلفه‌های خلق‌وخوی عمومی (کلی): نشاط و خوش بینی فرد را مورد بررسی قرار می‌دهد:

۱. خوش بینی: توانایی توجه به جنبه‌های روشن‌تر زندگی و حفظ نگرش مثبت را، حتی هنگام وجود احساسات منفی و ناخوشایند، مورد بررسی قرار می‌دهد.

۲. نشاط: توانایی احساس رضایت از زندگی، احساس رضایت از خود و دیگران، سرزندگی و ابراز احساسات مثبت را بررسی می‌کند.

د) مؤلفه‌های میان فردی: توانایی‌های شخص را برای سازگاری با دیگران و مهارت‌های اجتماعی بررسی می‌کند:

۱. هم‌حسی: توانایی آگاهی از احساسات دیگران و تحسین آن احساسات را بررسی می‌کند.
۲. مسئولیت اجتماعی: توانایی فرد را در معرفی خود به‌عنوان عضو مفید، سازنده و دارای حس همکاری در گروه اجتماعی خویش، مورد بررسی قرار می‌دهد.
۳. روابط بین فردی: توانایی ایجاد و حفظ روابط رضایت‌بخش متقابل را که نزدیکی عاطفی، صمیمیت، داد و ستد مهرآمیز از ویژگی‌های آن است، بررسی می‌کند.

هـ) مؤلفه‌های کنترل تنش‌ها: توانایی تحمل تنش و کنترل تکانه‌ها را بررسی می‌کند:

۱. تحمل تنش‌ها: توانایی تحمل فرد را در برابر رویدادهای ناخوشایند و شرایط تنش‌زا و هیجان‌های شدید، بررسی می‌کند.
۲. کنترل تکانه‌ها: توانایی مقاومت فرد را در برابر تنش‌ها یا وسوسه و کنترل هیجان‌های خویش، بررسی می‌کند (اکبر زاده، ۱۳۸۳).

¹Mayer, Salovey and Carso

²emotional self-awareness

³mandy dared

⁴Self-esteem

⁵Self-actualization

⁶Autonomy

روش تحقیق

روش گردآوری اطلاعات به دو صورت کتابخانه‌ای و میدانی خواهد بود. در بخش مطالعات کتابخانه‌ای، به یادداشت کردن متون مورد نیاز از طریق مطالعه کتاب‌های مرتبط، مقالات مندرج در مجلات و فصل‌نامه‌های علمی و پژوهشی داخلی و خارجی و همچنین مقالات چاپ شده در همایش‌ها و کنفرانس‌های مختلف ملی و بین‌المللی و ... پرداخته خواهد شد. در بخش میدانی، جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه خواهد بود.

طرح پژوهش حاضر با توجه به موضوع و هدف اصلی مطالعه، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. در این پژوهش سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و توجه‌دیداری و شنیداری در کودکان دارای اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته خواهد شد.

جامعه پژوهشی مورد نظر شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی سنین ۱۰ تا ۱۲ سال است که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مراکز مشاوره در شهرستان اسلامشهر مراجعه کرده‌اند. برای انتخاب جامعه آماری کودکان دارای اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی موارد زیر در نظر گرفته شده است:

(۱) اختلال نارسایی توجه - بیش‌فعالی توسط پزشک تایید شده باشد.

(۲) هیچ اختلال روانی دیگری در آن‌ها تشخیص نشده باشد.

(۳) کودک برای اولین بار به مراکز روان‌پزشکی مراجعه کرده باشد.

(۴) تا به حال تحت درمان با هیچ دارویی قرار نگرفته باشد.

در این مطالعه حجم نمونه را بر اساس مطالعات گذشته و با پیش‌بینی اینکه که ضریب همبستگی مورد انتظار ۰/۲۵ و در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0,05$) می‌باشد برآورد نموده ایم. از آنجایی که فرضیه مطالعه بدون جهت است جدول آماری سطح اطمینان مربوط به آزمون دو دامنه در سطح ۰,۰۵ جستجو می‌شود. با مراجعه به جدول آماری ملاحظه می‌شود که با پیش‌بینی ضریب همبستگی ۰,۲۵ برای آزمون دو دامنه و سطح ۰,۰۵ درجه آزادی برابر ۶۰ است. چون عدد ۶۰ درجه آزادی (df) است، لذا با اضافه کردن عدد ۲ در ۶۰ حجم نمونه با پیش‌بینی ضریب همبستگی $t=0,25$ بدست می‌آید. بنابراین حجم نمونه‌ای به تعداد ۶۲ نفر انتخاب شده است.

در اجرای این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه‌ی سبک دلبستگی کولینز و رید (RAAS): این مقیاس شامل خودارزیابی از مهارت‌های ایجاد ارتباط و خودتوصیفی شیوه‌ی شکل دهی دلبستگی‌های نزدیک است و مشتمل بر ۱۲ ماده است. با علامت گذاری روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (لیکرت) در هر ماده سنجیده می‌شود. کولینز و رید بر پایه‌ی توصیف‌هایی که در پرسشنامه‌ی دلبستگی بزرگسال هازن و شیور ۲ در مورد سه سبک دلبستگی وجود داشت، موارد پرسشنامه‌ی خود را تدارک دیده‌اند که تحلیل عوامل سه زیرمقیاس را مشخص می‌سازد و هر کدام شامل شش ماده است. این زیرمقیاس‌ها عبارتند از: (۱) وابستگی؛ میزانی را که افراد به دیگران اطمینان می‌کنند و به آن‌ها متکی می‌شوند. (۲) نزدیک بودن؛ میزان آسایش فرد در رابطه‌ای همراه با صمیمیت و نزدیکی هیجانی را اندازه‌گیری می‌کند. (۳) اضطراب؛ ترس از داشتن رابطه‌ای در ارتباط‌ها می‌سنجد زیرمقیاس اضطراب (A) با دلبستگی ناایمن اضطرابی-دوسوگرا مطابقت دارد و زیرمقیاس نزدیک بودن (C)، یک بعد دوقطبی است که توصیف‌های ایمن و اجتنابی را در مقابل هم قرار می‌دهد (فینی و نولر، ۱۹۹۶). بنابراین در تطابق با دلبستگی، ایمنی بخش می‌باشد و زیرمقیاس (D) را می‌توان تقریباً عکس دلبستگی اجتنابی قرار داد. کولینز برای بررسی قابلیت اعتماد مقیاس دلبستگی بزرگسال میزان آلفای کرونباخ را برای هر زیرمقیاس در نمونه‌ی ۱۷۳ نفری از دانشجویان به ترتیب برای زیرمقیاس C ۰/۸۱، زیرمقیاس D ۰/۷۸ و زیرمقیاس A ۰/۸۵ گزارش کرده است (پاکدامن، ۱۳۸۰).

ب) پرسشنامه هوش هیجانی: منظور از هوش هیجانی در این تحقیق نمره ای است که آزمودنی از پرسشنامه هوش هیجانی گلمن به دست می‌آورد. آزمون هوش هیجانی سیبیریا شرینگ، یکی از ابزارهای مورد استفاده می‌باشد که در قالب مقیاس پنج گزینه ای لیکرت تنظیم شده است. فرم اصلی این آزمون دارای ۷۰ سؤال است و از دو قسمت تشکیل شده، قسمت اول دارای ۴۰ سؤال و قسمت دوم دارای ۳۰ سؤال می‌باشد. در قسمت اول، هر سؤال حاکی از یک موقعیت زندگی می‌باشد، آزمودنی باید خود را در آن موقعیت قرار دهد و یکی از گزینه‌ها را که با حالات روحی روانی سازگاری بیشتری دارد انتخاب کند. در قسمت دوم در ابتدای هر سؤال یک داستان ساختگی عاطفی آورده شده است و از آزمودنی خواسته می‌شود تا پاسخ خود را با توجه به داستان، انتخاب کند. لازم به ذکر است که این آزمون توسط منصوری (۱۳۸۱) به صورت پایان نامه کارشناسی ارشد هنجاریابی شده ولی از قسمت دوم این آزمون به علت عدم همخوانی داستان‌های آن با فرهنگ ما استفاده نشده است. در اجرای مقدماتی این آزمون، از قسمت اول که شامل ۴۰ سؤال بود استفاده شده که تعداد هفت سؤال به علت همبستگی کم با نمره کل آزمون حذف شده اند. سؤالاتی را که برای اجرای نهایی در نظر گرفته شده اند ۳۳ سؤال است. میزان همسانی آزمون 33 سؤالی، در اجرای مقدماتی، به روش آلفای کرونباخ % 85 بوده است.

ج) آزمون گام به گام جمع بندی توالی شنیداری (PASAT): یک تکلیف شناختی است که بیشتر برای بررسی فرآیند و سرعت پردازش اطلاعات، نگهداری توجه، ظرفیت و میزان پردازش اطلاعات در حافظه کاری به کار می‌رود. این آزمون نخستین بار در سال ۱۹۷۷ در نیوزلند توسط کروئال و همکارانش^۱ به منظور بررسی شدت آسیب‌های مغزی در بیماران و نیز بررسی میزان بهبودی متعاقب یک آسیب مغزی ساخته شد. اما به تدریج، این آزمون از یک وسیله تشخیصی، بیشتر به صورت وسیله سنجش و بررسی کارکردهای پیشرفته شناختی درآمد.

آنچه امروزه به‌عنوان آزمون PASAT برای سنجش کارکردهای شناختی به کار گرفته می‌شود، فرم ۶۱ موردی آن است که توسط دیری و همکاران^۲ (۱۹۹۱) ساخته شده است. پایایی تنصیف آزمون ۰/۹۶ و آلفای کرونباخ آن توسط کروئال و همکاران برابر ۰/۹ محاسبه شده است (به نقل از کریستوفر و دونالد، ۲۰۰۵).

از آنجا که در تکالیف PASAT، کنش‌های اجرایی شناختی، نگهداری اطلاعات و دستکاری مجدد آن‌ها فراخوانده می‌شوند، این آزمون برای سنجش ظرفیت و عملکرد حافظه کاری مناسب ساخته شده است و به طور وسیع در مطالعات به این منظور به کار می‌رود. ای آزمون مدار آوایی^۳ و سیستم اجرایی مرکزی^۴ از حافظه کاری و حافظه کاری کلامی^۵ را درگیر می‌کند (کریستوفر و مک دونالد، ۲۰۰۵). در آزمون PASAT دنباله ۶۱ تایی از ارقام ۱ تا ۹ به صورت تصادفی و با فاصله زمانی معین گام به گام برای آزمودنی پخش می‌شود. آزمودنی باید به طور هم‌زمان مجموع دو عدد آخر را محاسبه و به صورت شفاهی بیان کرد. نمره آزمودنی بر اساس تعداد پاسخ‌های درست، نادرست و بدون پاسخ محاسبه می‌شود. فاصله زمانی در این آزمون از ۱ تا ۵ ثانیه متغیر خواهد بود. با کاستن از میزان این فاصله زمانی، سطح دشواری تکلیف افزایش خواهد یافت؛ به طوری که با تقلیل این میزان به ۲ ثانیه و کمتر، می‌توان از PASAT به‌عنوان یک استرس زای آزمایشگاهی استفاده کرد. مطالعات نشان می‌دهد این آزمون به استرس‌زاهای روانشناختی حساس است (هافمن و الیسی، ۲۰۰۴؛ نقل از خدادادی و همکاران، ۱۳۹۳).

د) آزمون حافظه کاری دیداری-فضایی کرسی: آزمون کرسی یکی از مجموعه آزمون‌هایی است که برای سنجش حافظه کاری دیداری فضایی به کار می‌رود. این آزمون از مجموعه آزمون‌های روانشناختی Pebel V.2 (با تغییرات) اقتباس شده است. آزمون

¹ Gronwall

² Dreary

³ Christopher & Donald

⁴ Phological Loop

⁵ Central executivesystem

⁶ Verbal working memory

های عصب-روانشناختی رایانه ای ارائه شده در CANTAB^۱ نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ توسط باربارا ساهاکیان، ترور رابینز و همکاران در دانشگاه کمبریج تهیه شد. هدف اولیه این نرم افزار، ارزیابی الگوهای کاهش کارکردهای شناختی در سالمندان مبتلا به زوال عقل بود که سال ها بعد به طور گسترده ای برای ارزیابی عصب روانشناختی در جمعیت بالینی مختلف با ویژگی جمعیت شناختی متفاوت استفاده گردید (روخو و همکاران^۲، ۲۰۱۱). در دهه های گذشته ۱۹۷۰ این آزمون به صورت فیزیکی توسط مکعب های چوبی انجام می گرفت. در نسخه رایانه ای این آزمون، ۹ مربع آبی بر صفحه زمینه ای مشکی روی صفحه نمایشگر ظاهر شده و برخی از این مربع ها به نوبت روشن و خاموش می شوند. آزمودنی باید مکان مربع هایی را که روشن می شوند را به خاطر بسپارد و به همان ترتیب روی مربع ها را با موس کلیک کنند. این فرآیند با ساده ترین تکالیف شروع می شود و تا ۹ مربع افزایش می یابد. هر مرحله ۲ بار تکرار می شود (البته در مرتبه دوم ترتیب مربع ها تغییر می کند). در این آزمون ابتدا سنجش توجه دیداری به صورت رو به جلو انجام می شود و بعد از خاتمه و اجرا آزمودنی می تواند وارد مرحله معکوس شود (به صورت معکوس روی مربع های روشن شده کلیک می کند). این آزمون حدودا ۵-۱۰ دقیق به طول می انجامد که برای محاسبه دقیق حافظه دیداری هر دو مراحل رو به جلو و معکوس اجرا می شود (خدادادی، امانی، ۱۳۹۶). پایایی و روایی این آزمون در مطالعات مختلفی سنجیده و به منظور کارهای بالینی مناسب ارزیابی شده است (ویلیامز و همکاران^۴، ۲۰۰۵؛ کسل و همکاران^۵، ۲۰۰۰). برای تجزیه و تحلیل داده ها در سطح توصیفی، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد.

6

یافته ها

میانگین نمرات آزمودنی ها در مورد متغیر دلبستگی ناایمن اضطرابی- دوسوگرا ۲/۸، دلبستگی ایمن ۲/۷۹ و دلبستگی اجتنابی ۲/۵، هوش هیجانی ۴۲۰/۶۳، توالی شنیداری (PASAT) ۱۷/۵۶۵ و حافظه کاری دیداری-فضایی ۲۲/۵۳۲ به دست آمد.

جدول ۱. همبستگی سبک های دلبستگی و خرده مقیاس های آن و هوش هیجانی با توجه دیداری و شنیداری

نام متغیر	توجه دیداری فضایی	توجه شنیداری (PASAT)
سبک های دلبستگی	۰/۴۵۳	۰/۶۲۰
	P<0/01	P<0/01
ایمن	۰/۳۵۶	۰/۸۳۷
	P<0/01	P<0/01
اجتنابی	-۰/۴۱۳	-۰/۸۵۸
	P<0/01	P<0/01
دوسوگرا	-۰/۳۷۳	-۰/۷۰۱

¹ Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery

² dementia

³ Roque et al

⁴ Williams et al

⁵ Kessels et al

P<0/01

P<0/01

۰/۶۳۹

۰/۲۲۱

هوش هیجانی

P<0/01

P<0/01

نتایج جدول ۱ (ضریب همبستگی پیرسون)، نشان داد که بین سبک دل بستگی ایمن و هوش هیجانی با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه مستقیم و معنادار وجود داشته و بین سبک دل بستگی اجتنابی و دوسوگرا با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه معکوس و معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۲. مدل همبستگی بین سبک های دل بستگی و هوش هیجانی با توجه دیداری

مدل	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	F	سطح معنی داری (Sig)	دوربین واتسون
۱	۰/۴۵۲	۰/۳۷۵	۰/۳۸۷	۵۷/۶۲۱	۰/۰۰۰	۱/۹۳

متغیر وابسته: توجه دیداری

جدول شماره ۳. مدل همبستگی بین سبک های دل بستگی و هوش هیجانی با توجه شنیداری

مدل	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	F	سطح معنی داری (Sig)	دوربین واتسون
۱	۰/۴۱۲	۰/۲۳۵	۰/۲۶۷	۴۵/۲۳	۰/۰۰۰	۲/۱۳

متغیر وابسته: توجه شنیداری

همانطور که از جدول شماره ۲ و ۳ برمی آید تحلیل رگرسیون یک مرحله پیش رفته است. در مرحله اول سبک های دل بستگی و هوش هیجانی وارد مدل می شود که میزان ضریب همبستگی (R) آن با توجه دیداری برابر با ۰/۴۵۲ و با توجه شنیداری برابر با ۰/۴۱۲ شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با ۰/۳۷۵ و ۰/۲۳۵ می باشد و چون این مقدار درجه آزادی را در نظر نمی گیرد لذا از ضریب تعیین تعدیل شده استفاده می کنیم که مقدار آن برابر با ۰/۳۸۷ و ۰/۲۶۷ شده است؛ به عبارت دیگر بر اساس ضریب تعیین تعدیل شده ۳۸/۷ درصد تغییرات متغیر وابسته (توجه دیداری) و ۲۶/۷ درصد تغییرات متغیر وابسته (توجه شنیداری) به وسیله دو متغیر سبک های دل بستگی و هوش هیجانی تبیین می شود که با توجه به سطح معنی داری ۹۹ درصد معنادار است. مقدار دوربین واتسون نیز در فاصله استاندارد ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، در نتیجه استقلال مانده ها را نتیجه می گیریم.

جدول شماره ۴. مجموعه ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای پیش بینی توجه دیداری با سبک های دل بستگی و هوش هیجانی

سطح معنی داری (Sig) t ضرایب استاندارد شده ضرایب استاندارد نشده

۱ سبک های دل بستگی و هوش هیجانی

۲ سبک های دل بستگی و هوش هیجانی

	B	خطای استاندارد	Beta		
۱ مقدار ثابت	۴/۳۷۶	۸/۳۱۹		۰/۵۶۵	۰/۵۶۴
سبک‌های دلبستگی	۰/۵۴۰	۰/۰۲۹	۰/۵۶۵	۸/۷۹۳	۰/۰۰۰
هوش هیجانی	۰/۲۱۳	۰/۰۴۳	۰/۲۳۴	۳/۴۱۵	۰/۰۰۱

متغیر وابسته: توجه دیداری

برای قضاوت در مورد سهم تأثیر هر متغیر بر توجه دیداری در دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه- بیش فعالی به ستون ضرایب بتای استاندارد شده در مدل مراجعه می کنیم. آنطور که از جدول ۴ پیداست ضریب استاندارد شده متغیر سبک‌های دلبستگی ۰/۵۶۵ و ضریب استاندارد شده متغیر هوش هیجانی ۰/۲۳۴ است. نتایج نهایی آنالیز رگرسیون، به همراه ضریب متغیر موثر در مدل را می توان به شرح ذیل نوشت که در آن y توجه دیداری در دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه- بیش فعالی شهرستان اسلامشهر می باشد:

$$y = 4/376 + (0/565) \text{ سبک‌های دلبستگی} + (0/234) \text{ هوش هیجانی}$$

8

جدول شماره ۵. مجموعه ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای پیش‌بینی توجه شنیداری با سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی

	B	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معنی داری (sig)
۱ مقدار ثابت	۴/۰۱۲	۹/۳۱۹		۰/۳۲۵	۰/۶۵۴
سبک‌های دلبستگی	۰/۴۳۰	۰/۰۳۲	۰/۳۲۵	۹/۶۲۳	۰/۰۰۰
هوش هیجانی	۰/۱۷۳	۰/۰۲۸	۰/۱۸۴	۲/۵۱۲	۰/۰۰۱

متغیر وابسته: توجه شنیداری

برای قضاوت در مورد سهم تأثیر هر متغیر بر توجه شنیداری در دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه- بیش فعالی به ستون ضرایب بتای استاندارد شده در مدل مراجعه می کنیم. آنطور که از جدول ۵ پیداست ضریب استاندارد شده متغیر سبک‌های دلبستگی ۰/۳۲۵ و ضریب استاندارد شده متغیر هوش هیجانی ۰/۱۸۴ است. نتایج نهایی آنالیز رگرسیون، به همراه ضریب متغیر موثر در مدل را می توان به شرح ذیل نوشت که در آن y توجه شنیداری در دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای اختلال نقص توجه- بیش فعالی شهرستان اسلامشهر می باشد:

$$y = 4/012 + (0/325) \text{ سبک‌های دلبستگی} + (0/184) \text{ هوش هیجانی}$$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد، بین سبک دلبستگی ایمن و هوش هیجانی با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه مستقیم و معنادار وجود داشته و بین سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا با توجه دیداری فضایی و شنیداری رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی (کافتسیوس، ۲۰۰۴؛ کریکورین، ۲۰۰۲؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۴؛ ذراتی و همکاران، ۱۳۸۵) همسوست و می‌توان آن‌ها را چنین تبیین کرد:

دلبستگی، حاصل ارتباط کودک با مراقب اولیه (معمولا مادر) می‌باشد. کودکان ایمن مادرانی دارند که به نیازهای آن‌ها حساس و پاسخگو هستند. این مادران همیشه در دسترس بوده و برای کودک پایگاهی امن و حمایت‌کننده محسوب می‌شوند. آن‌ها با کودکان خود ارتباط عاطفی عمیق برقرار می‌کنند ارتباط چهره به چهره بیشتری دارند و در تعامل با کودک خود عواطف مثبت بیشتری نشان می‌دهند (کسیدی و شیور، ۱۹۹۹). کودکان این مادران از ارتباط اولیه با مادر خود می‌آموزند که یک رابطه می‌تواند توأم با اعتماد و ایمنی و ارضاکننده نیازها باشند. آن‌ها می‌آموزند که عواطف خود را چه مثبت چه منفی ابراز کنند و قادر به درک عواطف طرف مقابل خود نیز باشند. آنچه را کودک از ارتباط اولیه خود با مادر یاد می‌گیرد به دوران بزرگسالی تعمیم می‌دهد (باولبی، ۱۹۶۹) و در نتیجه فردی می‌شود که ارتباط بین فردی موفق و مثبتی برقرار می‌کند و از لحاظ اجتماعی موفق محسوب می‌شود. این شخص در روابط عاطفی خود را ابراز و احساسات و عواطف دیگران را نیز درک می‌کند و می‌پذیرد. این تجربه یک رابطه ایمن و حمایت‌کننده با مادر در کودکی فرد ایمن را قادر می‌سازد تا در روابط خود علاوه بر اینکه به دیگران اعتماد و اتکای دارد خود نیز منبع اعتماد و اتکای دیگران باشد و در واقع مسوولیت فردی و اجتماعی بالایی بر عهده بگیرد و در سختی‌ها و مشکلات انعطاف‌پذیر و مقاوم باشد و راه حل‌های مناسبی ارائه دهد (جیلات و همکاران، ۲۰۰۱).

تعاملات بیشتری که بین فرزندان و مراقبین در موقعیت دلبستگی ایمن وجود دارد، باعث یادگیری بیشتر و بهتر مهارت‌های دیداری و شنیداری کودک می‌گردند. بنابراین کودکان ایمن بیشتر می‌آموزند و می‌توانند با یادگیری قواعد دستوری تعاملات گفتاری بیشتر و بهتری داشته باشد (امین یزدی، ۱۳۸۶).

رشد هوش هیجانی ارتباط نزدیکی با دلبستگی بین والد و کودک دارد. برخی معتقدند که تجارب اجتماعی کودک، نمود ژنتیکی او را شکل می‌دهد. در حالی که ژن‌ها در ساخت برخی جنبه‌های هیجانی اساسی و محوری هستند، تجارب دلبستگی در مورد اینکه ژن‌ها فعال یا غیرفعال شوند، نقش محوری بازی می‌کنند. توجه دیداری و شنیداری و روابط فرد با خود و دیگران مستقیماً بر چگونگی ارتباطات تأثیر می‌گذارد.

منابع

- اکبر زاده، نسرين. **هوش هیجانی، دیدگاه سالووی و دیگران**. انتشارات فارابی ۱۳۸۳.
- امین یزدی، سیدامیر. **شناخت اجتماعی و زبان**. مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد (دانشکده ادبیات و علوم انسانی) مشهد ۱۳۸، ۴۰ (پی در پی ۱۵۹)، ۱۳۴-۱۱۵.
- پاکدامن، شهلا. **بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه‌طلبی در نوجوانی**، پایان‌نامه دکترای روانشناسی ۱۳۸۰، دانشگاه تهران.
- حسن زاده، رمضان و ساداتی کیادهی، سید مرتضی. **هوش هیجانی (مدیریت احساس، عاطفه و هیجان)**. انتشارات نشر روان ۱۳۸۸.
- حمیدیان، مریم؛ حجازی دینان، پریسا و شمسی پور، پروانه. **تأثیر نوع تمرین (آموزش حافظه‌کاری، حرکات ریتمیک و ترکیبی) بر عملکرد حافظه کاری و توجه انتخابی کودکان پیش‌فعال**. ارمغان دانش. ۱۳۹۸؛ ۲۴ (۳): ۴۹۶-۵۰۹.
- خدادادی، مجتبی؛ نظربلند، ندا و امانی، حسین. **نرم‌افزار گام به گام جمع‌بندی توالی شنیداری**. تهران: موسسه تحقیقات علوم رفتاری- شناختی سینا ۱۳۹۳.

ذراتی، ایران؛ امین یزدی، سیدامیر و آزادفلاح، پرویز. **رابطه هوش هیجانی و سبک‌های دلبستگی**. تازه‌های علوم شناختی ۱۳۸۵، ۱۸(۱)

(مسلول ۲۹)، ۳۱-۳۷.

رحمانی کلنگرانی، نجمه و سیاح سیاری، نیم تاج. مقایسه شاخص‌های یکپارچه عملکرد دیداری-شنیداری در دانش‌آموزان مبتلا به بیش‌فعالی، نقص توجه و بیش‌فعالی نقص توجه. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار) ۱۳۹۷، ۱۲(۴۹)، ۶۷-۷۷.

شیخ فندرسکی، طلیمه؛ مرادی، علیرضا؛ عفت پناه، محمد و صادقی، میثم. تأثیر مدالیته در آموزش حافظه کاری بر عملکرد توجه کودکان با اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی در آزمون CANTAB. تازه‌های علوم شناختی ۱۳۹۹، ۲۲(۲)، ۳۳-۴۴.

غفاری جم، مینا. اثربخشی آموزش مدیریت خشم، جرئت‌آموزی بر کاهش رفتارهای مخاطره‌آمیز و افزایش جرئتمندی در مادران کودکان با اختلالات عصبی‌رشدی. مجله علمی پژوهان ۱۳۹۹، ۱۹(۲)، ۱۹-۲۵.

کریمی، پروانه؛ سپهوند، اسفندیار؛ زکی‌بی، علی؛ دهقان، فاطمه و محمدی، امید. رابطه بین سبک‌های دلبستگی و ادراک محبت والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش. پژوهنده. ۱۳۹۴؛ ۲۰(۵): ۲۸۸-۲۸۳.

Cassidy, J., Shaver, P. (1999). Handbook of attachment: Theor, research and clinial application. NEW YORK, Gilford press.

Gillath, o., Mikulincer, M., Shaver, P. (2001). Subliminal threat-primers increase the accessibilit of attachment figures names. Poster presented at the annual meeting of the ameican psychological association. San francisco, CA.

Goldberg, S. (1992). Recent developments in attachment theory and research. Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development, 93(3), 989-011. <https://doi.org/0100055/151350958019311319>

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence, New york: Bantam books

Hooper, L., Tomek, S., & Newman, C. (2011). Using attachment theory in medical settings: Implications for primary care physicians. Journal of Mental Health, 20(0), 29 -95. <https://doi.org/0109018/18399295021000309877>

Jones, J. D. Fraley, R. C. Ehrlich, K. B. Stern, J. A. Lejuez, C. W. Shaver, P. R. & Cassidy, J. (۲۰۱۸). Stability of attachment style in adolescence: An empirical test of alternative developmental processes. Child development, 98(9), 950-991. <https://doi.org/0100000/cdev.02557>

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. Personality and Individual Differences, 37(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006>

Kirkorian, M. (2002). Emotional intelligence in relation to attachment style. Dissertation Abstract International, 62 (11-B),. 5380.

overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. Journal of abnormal psychology, 109(1), pp.150-155.

Williams, J.M., Teasdale, J.D., Segal, Z.V. and Soulsby, J., 2005. Mindfulnessbased cognitive therapy reduces

Attachment disorder behavior in early and middle childhood Zimmermann, P. & Iwanski, A. (۲۰۱۸). Associations with children's self-concept and observed signs of negative internal working models

Attachment & Human development, ۲۰(۲۰)، ۵۱-۹۸. <https://doi.org/10.1016/j.atd.2019.08.003>