

مقایسه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی در دانش آموزان تیزهوش و عادی

دکتر محمدعلی بشارت*

دانشگاه تهران

معصومه کریمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

دکتر نیما قربانی

دانشگاه تهران

دکتر عباس رحیمی‌نژاد

دانشگاه تهران

هدف: هدف این پژوهش، مقایسه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس تیزهوشان و عادی بود. **روش:** در این تحقیق ۱۷۵ دانش‌آموز دبیرستانی (۸۶ نفر از مدارس تیزهوشان و ۸۹ نفر از مدارس عادی) شرکت کردند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد **مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو** و **مقیاس هوش هیجانی** را تکمیل کنند. برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌ها و روش‌های آماری (شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و ضرایب همبستگی پیرسون) استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که ناگویی هیجانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان کمتر از دانش‌آموزان مدارس عادی است، اما تفاوت هوش هیجانی آنها معنادار نیست. رابطه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی منفی و معنادار بود. تیزهوشان به دلیل فهم و درک بیشتر و سریع‌تر موقعیت‌های هیجانی، پردازش و سازمان‌دهی بهتر این موقعیت‌ها و توانایی بیشتر در تبدیل هیجان ادراک‌شده به کلام، کمتر به ناگویی هیجانی دچار می‌شوند. بالا بودن هوش شناختی، ضامن هوش هیجانی زیاد نیست، زیرا هوش شناختی با هوش هیجانی تفاوت ماهوی دارد. **نتیجه‌گیری:** ناگویی هیجانی نوعی نقص در پردازش و تنظیم هیجان‌هاست و به همین دلیل با هوش هیجانی رابطه منفی دارد.

*نشانی تماس: تهران، پل گیشا، دانشکده روان‌شناسی و علوم

تربیتی، گروه روان‌شناسی، صندوق پستی ۱۴۱۵۵-۶۴۵۶.

Email: besharat@ut.ac.ir

کلیدواژه‌ها: ناگویی هیجانی، هوش هیجانی، هوش عمومی، دانش‌آموز

Comparison of Alexithymia and Emotional Intelligence in Gifted and Non-gifted High School Students

Objective: The aim of this study was to compare alexithymia and emotional intelligence in two groups from gifted students' school and normal students' school. **Method:** 175 high school students (86 gifted, 89 normal) participated in this study. All participants were asked to complete the Toronto Alexithymia Scale (FTAS-20) and Farsi version of Emotional Intelligence Scale (EIS). Statistical methods and indices including prevalence, percentage, means, standard deviation, multivariate analysis of variance and Pearson's correlation coefficient were used to analyze data. **Results:** The results revealed that gifted students had lower levels of alexithymia than normal students; but the difference in emotional intelligence was not significant. Alexithymia was negatively associated with emotional intelligence in both groups. Due to their better and faster understanding of emotional situations, and a more efficient processing and organization of these situations, gifted students suffer less from alexithymia. A high cognitive intelligence does not necessarily entail high emotional intelligence, since cognitive intelligence is fundamentally different from emotional intelligence. **Conclusion:** Alexithymia is a kind of deficiency in processing and regulation of emotions, and therefore, is negatively related to emotional intelligence.

Mohammad Ali Besharat

Tehran University

Masoumeh Karimi

Tehran University

Nima Ghorbani

Tehran University

Abbas Rahiminejad

Tehran University

Keywords: alexithymia, emotional intelligence, general intelligence, gifted student

Email: besharat@ut.ac.ir

مقدمه

پژوهش‌های بسیاری مؤید این است که در ناگویی هیجانی، پردازش هیجانی (بگی و تیلور، ۱۹۹۷)، تبدیل ادراک هیجانی به مفاهیم و واژه‌های هیجانی (ساسلو^۴ و جانگانس^۵، ۲۰۰۲) و برقراری ارتباط هیجانی^۶ مختل می‌شود (کنراد^۷، شیلینگ^۸، لانگنباخ^۹، هایدل^{۱۰} و لیدک^{۱۱}، ۲۰۰۱). به علاوه، مشخص شده است که افراد دارای سطوح بالاتر ناگویی هیجانی، نسبت به افراد دارای سطوح پایین‌تر این ویژگی، در انجام تکالیف خاص مثل جفت کردن محرک‌های هیجانی کلامی و غیر کلامی، دقت کمتری دارند و نتایج کمتری هم می‌گیرند (لامینت و همکاران، ۲۰۰۶).

تجسم‌های نمادین توانایی برقراری ارتباط بین تصاویر و کلمات و توانایی جفت کردن محرک‌های کلامی و غیر کلامی، پردازش‌های شناختی هستند که جنبه‌هایی از هوش را نشان می‌دهند. گاردنر^{۳۲} هوش را مجموعه‌ای توانایی‌هایی می‌داند که فرد را قادر به مسأله‌گشایی و یا آفرینش روش‌های جدید (که پی‌آمد محیط فرهنگی ویژه نیست) می‌کند. وی هوش را به هفت توانایی عمده تقسیم می‌کند که عبارت‌اند از: هوش منطقی-ریاضی، هوش موسیقایی، هوش بدنی-جنبشی، هوش زبانی، هوش درون‌شخصی و هوش بین‌شخصی (آیسنک، ۲۰۰۰؛ به نقل از حکیم جوادی و ازهای، ۱۳۸۳).

هوش زبانی یکی از مؤلفه‌های بهره‌ی هوشی^{۳۳} (IQ) است که توانایی فرد را در بیان کلمات و صحبت کردن نشان می‌دهد. همان‌طور که گفته شد، یکی از علایم اصلی ناگویی

ناتوانی در پردازش شناختی^۱ اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها^۲، ناگویی هیجانی^۳ نامیده می‌شود (بگی و تیلور^۴، ۱۹۹۷؛ تیلور، ۲۰۰۰؛ تیلور و بگی، ۲۰۰۰؛ لین^۵، آهرن^۶، شوارتر^۷ و کاسنیاک^۸، ۱۹۹۷). ناگویی هیجانی سازه‌ای است چندوجهی، متشکل از دشواری در شناسایی احساسات و تمیز احساسات از تهییج‌های بدنی^{۱۱} مرتبط با انگیزتگی هیجانی؛ دشواری در توصیف احساسات برای دیگران، قدرت تجسم محدود (که به وسیله فقر در خیال‌پردازی‌ها مشخص می‌شود) و سبک شناختی عینی (غیر تجسمی)، عمل‌گرا و واقعیت‌مدار یا تفکر عینی^{۱۱} (تیلور و بگی، ۲۰۰۰؛ سیفوس^{۱۲}، ۲۰۰۰).

افراد مبتلا به ناگویی هیجانی، تهییج‌های بدنی بهنجار را بزرگ و نشانه‌های بدنی انگیزتگی هیجانی را بد تفسیر می‌کنند، درماندگی هیجانی^{۱۳} را به وسیله شکایت‌های بدنی^{۱۴} نشان می‌دهند و در اقدامات درمانی نیز به دنبال درمان نشانه‌های جسمانی هستند (تیلور، پارکر^{۱۵}، بگی، اکلین^{۱۶}، ۱۹۹۲؛ به نقل از بشارت، زبردست، نادعلی و صالحی، ۱۳۸۷).

از دیدگاه علوم شناختی، هیجان‌ها گروهی از روان-سازه‌های^{۱۷} مبتنی بر پردازش اطلاعات، شامل فرآیندها و تجسم‌های نمادین^{۱۸} و غیرنمادین هستند. تجسم‌های نمادین شامل تصاویر و لغات و تجسم‌های غیرنمادین شامل تهییج‌های جسمانی^{۱۹} و احشایی^{۲۰} است که هنگام برانگیختگی هیجانی تجربه می‌شوند.

نظام‌های نمادین مثل زبان این امکان را فراهم می‌آورند که انسان به احساسات هیجانی و دیگر تجاربش فکر و حالات هیجانی خود را تنظیم کند. توانایی ناگویی هیجانی در نمایش نمادین هیجان‌ها بسیار اندک است و در نتیجه ارتباط تجسم نمادین هیجان‌ها با تصاویر و کلمات ضعیف به نظر می‌رسد و به همین دلیل نیز کمتر تحت کنترل شناختی قرار دارد (لامینت^{۲۱}، ورمیلن^{۲۲}، دمارت^{۲۳}، تیلور، بگی، ۲۰۰۶).

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1- cognitive processing | 2- regulation of emotions |
| 3- alexithymia | 4- Bagby |
| 5- Taylor | 6- Lane |
| 7- Ahern | 8- Schwartz |
| 9- Kaszniak | 10- bodily sensations |
| 11- externally oriented thinking | 12- Sifneos |
| 13- emotional distress | 14- bodily complaints |
| 15- Parker | 16- Acklin |
| 17- schemas | 18- symbolic representations |
| 19- somatic | 20- visceral |
| 21- Luminet | 22- Vermeulen |
| 23- Demaret | 24- Suslow |
| 25- Junghanns | 26- emotional communication |
| 27- Conrad | 28- Schilling |
| 29- Langenbuch | 30- Haidl |
| 31- Liedtke | 32- Gardner |
| 33- Intelligence Quotient | |

(تسهیل هیجان‌ها) را با سازش روان‌شناختی^۲ مرتبط دانسته‌اند اند (سالوی^۳ و می‌یر^۴، ۱۹۹۰؛ می‌یر و سالوی، ۱۹۹۵؛ به نقل نقل از بشارت، ۱۳۸۶).

کم بودن هوش هیجانی، که ناشی از ناتوانی فرد در ادراک، جذب و مدیریت موقعیت‌های هیجانی مرتبط با خود و دیگران است، می‌تواند به ارتباط و تعامل فرد با دیگران آسیب بزند. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های سلامت روان^۵ نشان داده‌اند که این سازه با سلامت روان (بشارت، رضازاده، فیروزی و حبیبی، ۱۳۸۴)، شناسایی محتوای هیجان‌ها و توان همدلی با دیگران (می‌یر و دیپائولو^۶ و سالوی، ۱۹۹۰؛ می‌یر و سالوی، ۱۹۹۷، ۱۹۹۳)، خودهشیاری^۷ (قربانی، بینگ^۸، واتسن^۹، دیویسن^{۱۰} و مک^{۱۱}، ۲۰۰۲)، سازش اجتماعی و هیجانی (سالوی، می‌یر و کاراسو^{۱۲}، ۲۰۰۲)، بهزیستی هیجانی (می‌یر و گهر^{۱۳}، ۱۹۹۶)، همبستگی مثبت و با ناگویی هیجانی (اُگای^{۱۴}، آکیموتو^{۱۵}، فوکونیشی^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ بشارت و همکاران، ۱۳۸۷؛ بشارت، ۲۰۰۷؛ پارکر، تیلور، بگبی، ۲۰۰۱؛ قربانی و همکاران، ۲۰۰۲) همبستگی منفی دارد. اگر توانایی همدلی، سازش اجتماعی و بهزیستی هیجانی را مربوط به هوش هیجانی بدانیم، می‌توانیم نتیجه بگیریم که هرچه هوش هیجانی فرد بیشتر باشد، احتمال بروز ناگویی هیجانی در وی کمتر خواهد بود.

هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه سطوح ناگویی هیجانی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی است. ضمن این که در پرتو این مقایسه می‌توان رابطه هوش و هوش هیجانی را نیز مد نظر قرار داد. در این پژوهش، فرضیه‌های زیر مورد بررسی و آزمون قرار گرفتند:

1- emotional intelligence	2- psychological adjustment
3- Salovey	4- Mayer
5- mental health	6- DiPaolo
7- self-consciousness	8- Bing
9- Watson	10- Davison
11- Mack	12- Caruso
13- Geher	14- Oogai
15- Akimoto	16- Fukunishi

هیجانی، ناتوانی در ابراز هیجان‌هاست. ضعف در هوش زبانی می‌تواند یکی از دلایل احتمالی پدیدآیی ناگویی هیجانی باشد.

از طرف دیگر، ترستون نیز ادراک کلامی، سیالی واژگان و سرعت ادراک را به عنوان اصلی‌ترین توانمندی‌های تشکیل‌دهنده هوش مطرح می‌کند (اتکینسون، اتکینسون و هیلگارد، ۱۳۸۰). به نظر او هرچه این توانمندی‌ها در فردی بیشتر باشد، بهره هوشی او نیز بیشتر خواهد بود. پس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که سرعت ادراک، سیالی واژگان و ادراک کلامی و هوش زبانی افراد تیزهوش بیشتر از افراد دارای بهره هوشی کمتر است. اگر ناگویی هیجانی را نیز نتیجه ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی بدانیم، این احتمال مطرح می‌شود که نقص در هر یک از توانمندی‌های مذکور (که منجر به کاهش نمره IQ نیز می‌گردد) می‌تواند پدیدآورنده علائم ناگویی هیجانی باشد. مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی برحسب سطوح و علائم ناگویی هیجانی (به عنوان یکی از مسایل مورد بررسی در این پژوهش) موقعیتی است برای سنجش تجربی این احتمال. در پرتو این مقایسه، رابطه هوش هیجانی و ناگویی هیجانی تبیین‌پذیر خواهد بود.

هوش درون‌شخصی و هوش بین‌شخصی که گاردنر از آن نام می‌برد، شامل توانمندی‌هایی مثل حساسیت به توانایی‌ها و حالات هیجانی خود فرد و تعامل با دیگران است. این مفاهیم، سازه‌ای به نام هوش هیجانی^۱ را تشکیل می‌دهند که در سال‌های اخیر توجه بسیاری را به خود معطوف کرده و انگیزه پژوهش‌های زیادی شده است. از آنجا که ناگویی هیجانی (بر پایه تعریف توانایی ادراک و پردازش موقعیت‌های هیجانی) با رابطه فرد با خودش و دیگران مرتبط می‌باشد، می‌تواند با سازه هوش هیجانی همبستگی قوی داشته باشد. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه هوش هیجانی، توانایی‌های این سازه (شامل ادراک هیجان‌ها، تنظیم هیجان‌ها، شناخت هیجان‌ها و آسان‌سازی

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو-۲۰ در پژوهش‌های متعدد بررسی و تأیید شده است (پارکر و همکاران، ۲۰۰۳، ۲۰۰۱؛ پالمر^۶، گیگناس^۷، مانو کا^۸ مانو کا^۸ و استاف^۹، ۲۰۰۴؛ تیلور و بگبی، ۲۰۰۰). در نسخه فارسی این مقیاس (بشارت، ۲۰۰۷)، ضرایب آلفای کرونباخ^{۱۰} برای ناگویی هیجانی کل ۰/۸۵ و برای سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ محاسبه شده که نشانه همسانی درونی^{۱۱} مطلوب آن است. پایایی بازآزمایی^{۱۲} مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو-۲۰، برای ناگویی هیجانی کل و زیرمقیاس‌های مختلف، در یک نمونه ۶۷ نفری، در دو نوبت (با فاصله چهار هفته) از $r=0/80$ تا $r=0/87$ تأیید شد. روایی همزمان^{۱۳} مقیاس، بر اساس همبستگی زیرمقیاس‌های این آزمون و مقیاس‌های هوش هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی^{۱۴} و درماندگی روان‌شناختی^{۱۵} بررسی و تأیید گردید.

نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که نمره آزمودنی‌ها در مقیاس ناگویی هیجانی کل با هوش هیجانی ($r=0/80, p<0/01$)، بهزیستی روان‌شناختی ($r=0/80, p<0/01$)، و درماندگی روان‌شناختی ($r=0/78, p<0/01$) همبستگی معنادار دارد. ضرایب همبستگی بین زیرمقیاس‌های ناگویی هیجانی و متغیرهای فوق نیز معنادار بودند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی^{۱۶} نیز وجود سه عامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی را در نسخه فارسی این مقیاس تأیید کردند (بشارت، ۲۰۰۷).

۱- ناگویی هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش کمتر از ناگویی هیجانی دانش‌آموزان عادی است.
۲- هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از هوش هیجانی دانش‌آموزان عادی است.
۳- بین هوش هیجانی و ناگویی هیجانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی رابطه منفی وجود دارد.

روش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دبیرستان‌های شهرستان رشت بودند که در سال تحصیلی ۸۶-۸۷ در مدارس تیزهوشان (وابسته به سازمان ملی استعدادهای درخشان) و مدارس عادی تحصیل می‌کردند. نمونه مطالعه ۱۷۵ دانش‌آموز (۱۱۴ دختر و ۶۱ پسر) بود که در دو گروه تیزهوش (۸۶ نفر) و عادی (۸۹ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌ها در رشته علوم تجربی مشغول به تحصیل بودند. پس از جلب مشارکت و همکاری آزمودنی‌ها، مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو (بگبی، پارکر و تیلور، ۱۹۹۴) و مقیاس هوش هیجانی (شات^۱ و همکاران، ۱۹۹۸) به شکل گروهی در کلاس اجرا شد. میانگین سنی دانش‌آموزان، ۱۶/۱۲ و انحراف معیار ۰/۶۲؛ میانگین معدل دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان ۱۹/۰۹ و انحراف معیار ۱/۹۹ و میانگین معدل دانش‌آموزان مدارس عادی ۱۶/۹۹ و انحراف معیار ۱/۷۲ بود.

ابزار پژوهش

۱- مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو (TAS-20)

یک آزمون ۲۰ سوالی است و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات^۳، دشواری در توصیف احساسات^۴ و تفکر عینی^۵ را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از نمره یک برای «کاملاً مخالف» تا پنج برای «کاملاً موافق») می‌سنجد. از جمع نمره‌های سه زیرمقیاس برای ناگویی هیجانی کلی، یک نمره کل نیز محاسبه می‌شود (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴).

- | | |
|--|------------------------------|
| 1- Schutte | 2- Toronto Alexithymia Scale |
| 3- Difficulty Identifying Feelings (DIF) | |
| 4- Difficulty Describing Feelings (DDF) | |
| 5- Externally Oriented Thinking (EOT) | |
| 6- Palmer | 7- Gignac |
| 8- Manocha | 9- Stough |
| 10- Cronbach's alpha | 11- internal consistency |
| 12- test-retest reliability | 13- concurrent validity |
| 14- psychological well-being | 15- psychological distress |
| 16- confirmatory factor analysis | |

۲- مقیاس هوش هیجانی^۱ (EIS):

این مقیاس یک آزمون ۳۳ سؤالی است که شات و همکاران (۱۹۹۸) آن را براساس مدل هوش هیجانی سالوی و می‌یر (۱۹۹۰)؛ به نقل از می‌یر و سالوی، (۱۹۹۷) ساختند. سؤال‌های آزمون سه رکن سازه هوش هیجانی (شامل تنظیم هیجان‌ها، بهره‌وری از هیجان‌ها^۲ و ارزیابی هیجان‌ها)^۳ را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از نمره یک برای «کاملاً مخالف» تا نمره پنج برای «کاملاً موافق») می‌سنجد.

اگرچه مقیاس هوش هیجانی از سه مؤلفه پیش‌گفته اشباع شده، فقط یک نمره کلی برای هوش هیجانی به دست می‌دهد که دامنه آن از ۳۶ تا ۱۶۵ متغیر است. همسانی درونی سؤال‌های آزمون براساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ (آستین^۴، (آستین^۴، ساکلوفسک^۵، هوانگ^۶ و مک کینی^۷، ۲۰۰۴؛ ساکلوفسک، آستین و مینسکی^۸، ۲۰۰۳؛ شات و همکاران، (۱۹۹۸) گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس برای یک نمونه ۲۸ نفری از دانشجویان به فاصله دو هفته ۰/۷۸ محاسبه شد (شات و همکاران، ۱۹۹۸). روایی مقیاس هوش هیجانی نیز از طریق سنجش همبستگی آن با سازه‌های مرتبط، کافی گزارش شده است (آستین و همکاران، ۲۰۰۴؛ ساکلوفسک و همکاران، ۲۰۰۳؛ شات و همکاران، ۱۹۹۸). آلفای کرونباخ برای پرسش‌های نسخه فارسی این مقیاس (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷؛ بشارت، ۲۰۰۷) در مورد یک نمونه ۱۳۵ نفری از دانشجویان ۰/۸۸ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است. ضرایب همبستگی نمره‌های ۴۲ نفر از نمونه مذکور، در دو نوبت (با فاصله دو هفته؛ ۰/۸۳ محاسبه شد که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت‌بخش مقیاس می‌باشد.

یافته‌ها

جدول ۱، مشخصه‌های آماری دانش‌آموزان را بر اساس نمره‌های ناگویی هیجانی و هوش هیجانی به تفکیک

دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی نشان می‌دهد. برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا نمره‌های ناگویی هیجانی و هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به وسیله نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره^۹ مقایسه شد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس (جدول ۲) نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در متغیرهای ناگویی هیجانی و دشواری در شناسایی احساسات تفاوت معنادار دارند و در بقیه مقیاس‌های مورد بررسی تفاوت معنادار ندارند.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش (جدول ۳) و عادی (جدول ۴) نشان داد که رابطه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی منفی و معنادار است. در گروه دانش‌آموزان تیزهوش $p < 0.01$ ، $r = -0.34$ و در گروه دانش‌آموزان عادی $p < 0.01$ ، $r = -0.39$ می‌باشد. در هر دو گروه، رابطه ناگویی هیجانی با زیرمقیاس‌های این آزمون مثبت و در سطح $p < 0.01$ معنادار است. رابطه هوش هیجانی با زیرمقیاس‌های این آزمون نیز مثبت و در سطح $p < 0.01$ معنادار می‌باشد.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین میانگین نمره‌های دو گروه در ناگویی هیجانی و زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، تفاوت معنادار وجود دارد، ولی در دو زیرمقیاس دیگر رابطه معنادار دیده نشد. میانگین نمره کلی ناگویی هیجانی و میانگین نمره زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات در گروه دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش بود. میانگین نمره‌های دو زیرمقیاس دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی نیز در دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان

1- Emotional Intelligence Scale (EIS)

2- utilization of emotions

3- appraisal of emotions

4- Austin

5- Saklofske

6- Huang

7- McKenney

8- Minski

9- Multivariate Analysis of Variance

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های ناگویی هیجانی و هوش هیجانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی

دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان تیزهوش		متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۸/۸۴	۵۵/۸۰	۸۸/۱۴	۵۳/۱۷	ناگویی هیجانی (نمره کل)
۴/۹۸	۲۰/۶۹	۴/۸۶	۱۸/۶۰	دشواری در شناسایی احساسات
۴/۰۲	۱۴/۹۵	۳/۸۴	۱۴/۵۵	دشواری در توصیف احساسات
۴/۱۰	۲۰/۶۷	۳/۵۸	۲۰/۰۱	تفکر عینی
۱۲/۷۸	۱۲۰/۰	۱۱/۴۱	۱۲۱/۲۹	هوش هیجانی (نمره کل)
۵/۲۰	۳۳/۳۳	۴/۸۷	۳۳/۵۰	تنظیم هیجان‌ها
۳/۰۸	۱۸/۹۶	۲/۶۸	۱۸/۷۴	بهره‌وری از هیجان‌ها
۴/۴۳	۲۴/۷۳	۴/۰۶	۲۵/۷۳	ارزیابی هیجان‌ها

* $p < 0.05$ و ** $p < 0.01$

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر اساس نمره‌های ناگویی هیجانی و هوش هیجانی (درجه آزادی=۱)

متغیر	میانگین مجذورات	F	معناداری
ناگویی هیجانی (نمره کل)	۳۰۳/۵۷	۴/۱۹	۰/۰۴
دشواری در شناسایی احساسات	۱۴۰/۷۸	۵/۸۶	۰/۰۱
دشواری در توصیف احساسات	۱۱/۳۸	۰/۷۲	۰/۳۹
تفکر عینی	۱۱/۰۱	۰/۷۵	۰/۷۵
هوش هیجانی (نمره کل)	۷۲/۸۶	۰/۴۹	۰/۴۸
تنظیم هیجان‌ها	۰/۶۳	۰/۰۲	۰/۸۷
بهره‌وری از هیجان‌ها	۷/۸۱	۱/۰۴	۰/۳۰
ارزیابی هیجان‌ها	۱۶/۹۷	۰/۹۳	۰/۳۳

جدول ۳- ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره ناگویی هیجانی، هوش هیجانی و زیرمقیاس‌های آنها در دانش‌آموزان تیزهوش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- ناگویی هیجانی (نمره کل)	۱							
۲- دشواری در شناسایی احساسات	۰/۷۶ ^{**}	۱						
۳- دشواری در توصیف احساسات	۰/۸۱ ^{**}	۰/۵۲ ^{**}	۱					
۴- تفکر عینی	۰/۳۶ ^{**}	-۰/۱۸	۰/۰۵	۱				
۵- هوش هیجانی (نمره کل)	-۰/۳۴ ^{**}	-۰/۲۲ [*]	-۰/۳۵ ^{**}	-۰/۱۰	۱			
۶- تنظیم هیجان‌ها	-۰/۳۷ ^{**}	-۰/۲۹ ^{**}	-۰/۳۴ ^{**}	-۰/۰۸	۰/۷۷ ^{**}	۱		
۷- بهره‌وری از هیجان‌ها	-۰/۱۵	-۰/۱۳	-۰/۰۹	-۰/۰۷	۰/۵۹ ^{**}	۰/۴۸ ^{**}	۱	
۸- ارزیابی هیجان‌ها	-۰/۱۳	-۰/۰۴	-۰/۱۵	-۰/۰۸	۰/۶۰ ^{**}	۰/۱۷	۰/۱۴	۱

* $p < 0.05$ و ** $p < 0.01$

جدول ۴- ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره ناگویی هیجانی، هوش هیجانی و زیرمقیاس‌های آنها در دانش‌آموزان عادی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- ناگویی هیجانی (نمره کل)	۱							
۲- دشواری در شناسایی احساسات	۰/۷۷ ^{**}	۱						
۳- دشواری در توصیف احساسات	۰/۷۳ ^{**}	۰/۳۹ ^{**}	۱					
۴- تفکر عینی	۰/۵۰ ^{**}	۰/۰۶	۰/۰۶	۱				
۵- هوش هیجانی (نمره کل)	-۰/۳۹ ^{**}	-۰/۴۰ ^{**}	-۰/۳۱ ^{**}	-۰/۱۱	۱			
۶- تنظیم هیجان‌ها	-۰/۵۹ ^{**}	-۰/۶۳ ^{**}	-۰/۳۷ ^{**}	-۰/۰۹	۰/۷۶ ^{**}	۱		
۷- بهره‌وری از هیجان‌ها	-۰/۲۳ [*]	-۰/۴۰ ^{**}	-۰/۱۶	-۰/۰۰	۰/۶۴ ^{**}	۰/۵۹ ^{**}	۱	
۸- ارزیابی هیجان‌ها	-۰/۱۰	-۰/۰۰	-۰/۱۶	-۰/۰۳	۰/۶۷ ^{**}	۰/۱۵	۰/۲۴	۱

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

آنچه باید تلقی می‌شود و همین مسأله باعث شکل‌گیری تفکرات کمال‌گرایانه و وسواس‌گونه آنها می‌شود و با گذر زمان خودپنداشت منفی آنها را در ذهنشان تثبیت می‌کند.

نوجوانی مقارن با گرایش به سوی همسالان و محافل دوستانه است. در این هنگام، فرد دایره‌دلبستگی خود را بسط داده و متوجه هم‌سن و سالان خود می‌شود. افکار و آرزوهای نوجوانان تیزهوش با افکار و آرزوهای همسالان عادی‌شان تفاوت دارد. آنها در سنین پایین تفکر انتزاعی و فیلسوفانه و قضاوت‌های بسیار عالی دارند (لاه، ۲۰۰۹) و همین مسأله باعث می‌شود همسالان این نوجوانان، آنها را افرادی عجیب و غیرعادی بدانند و طردشان کنند (راف^{۱۲} و رادسویچ^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ زیدنر^{۱۴}، شانی-زینوویچ^{۱۵}، متیوز^{۱۶} و ربرتز^{۱۷}، ۲۰۰۵؛ لاه، ۲۰۰۹). جدایی این نوجوانان از دنیای همسالان، یعنی جایی که باید تعامل‌های اولیه زندگی را برقرار کنند و فرآیندهای حل مسأله را بیاموزند، ممکن است برای آنها تعارضات بین شخصی و مشکلات هیجانی (زیدنر و همکاران، ۲۰۰۵) و یا احساس تهایی و انزوا به دنبال داشته باشد و این فرصت را از آنها بگیرد که مهارت‌های اجتماعی خود را در محیطی که توانایی کلامی افراد، شوخ‌طبعی، پیچیدگی تفکر و علائق‌شان مشابه آنهاست، تمرین کنند و ارتقا دهند (راف و رادسویچ، ۲۰۰۹). معمولاً در چنین شرایطی والدین کودکان تیزهوش دست به جبران افراطی می‌زنند، یعنی برای جلوگیری از انزوای کودکان و نوجوانان خود آنها را وارد جمع بزرگسالان کرده یا به شکلی افراطی به آنها توجه و از آنها مراقبت می‌کنند (لاه، ۲۰۰۹). این کار باعث می‌شود کودکان و نوجوانان تیزهوش بیشتر اوقات خود را با افرادی سپری کنند که سن عقلی‌شان بیشتر از آنهاست و بدین ترتیب فرصت تعامل‌های پاداش‌دهنده و مؤثر را از دست می‌دهند (راف و رادسویچ، ۲۰۰۹) و با حرمت خود

تیزهوش بود، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود. این نتایج که فرضیه اول پژوهش را به طور کلی تأیید می‌کنند، با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها (چنگک^۱، ون^۲، ژانگک^۳، تا^۴، وو^۵، ۲۰۰۵؛ ساسلو ساسلو و جانگانس، ۲۰۰۲؛ والدز^۶، جودار^۷، اوال^۸، سورد^۹، ۲۰۰۱) مطابقت دارند و بر اساس احتمالات زیر تبیین می‌شوند:

از آنجا که در رویکرد پردازش اطلاعات، به جای محتوا بر کنش فرآیندهای ذهنی تأکید می‌شود و از دیدگاه این رویکرد فهم عملیات، تبدیل‌ها و دست‌کاری‌ها جزو مؤلفه‌های اصلی هوش محسوب می‌شوند، می‌توان نتیجه گرفت که افراد تیزهوش به دلیل فهم و درک بهتر و سریع‌تر موقعیت‌های هیجانی، قدرت زیادی در جذب داده‌های مربوط به این موقعیت‌ها دارند. این همان ویژگی است که لین و همکاران (۱۹۹۷)، تیلور، باگی و پارکر (۱۹۹۷) میزان آن را در افراد مبتلا به ناگویی هیجانی کم اعلام کردند. افراد تیزهوش به دلیل داشتن این توانمندی می‌توانند اطلاعات هیجانی را به راحتی و از طریق سرخ‌ها و محرک‌های محیطی دریافت و پردازش کنند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در نمره کلی هوش هیجانی و سایر زیرمقیاس‌ها تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. به عبارت دیگر، در گروه‌های مورد مطالعه ما، نمره‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار نداشتند و لذا فرض دوم پژوهش در مورد این گروه‌ها پذیرفتنی نیست. این یافته‌ها که بر یافته‌های پژوهش‌های دیگران (اکبری چرمهینی، اژه‌ای و رسول‌زاده طباطبایی، ۱۳۷۸؛ لاه^{۱۰}، ۲۰۰۹) منطبق است، براساس احتمالات زیر تبیین می‌شود:

باورهای افراد درباره خودشان، دنیای روان‌شناختی متفاوتی را ایجاد می‌کند که به عملکرد متفاوت آنها در شرایط یکسان منتهی می‌شود (دویک^{۱۱}، ۱۹۹۹). از آنجا که پذیرش اشتباه یا رفتارهای کودکانه از افرادی که به اعتقاد عموم مردم سرآمد هستند و رفتارشان باید از سن و مقتضیات تحولی‌شان فراتر باشد، پذیرفته نیست، اشتباهات کوچک کودکان تیزهوش بزرگ‌تر از

1- Chang

2- Wen

3- Zhang

4- Tao

5- Wu

6- Valdes

7- Jodar

8- Ojuel

9- Sureda

10- Loh

11- Dweck

12- Ruf

13- Radosevich

14- Zeidner

15- Shani-Zinovich

16- Matthews

17- Roberts

سازگاری اندکی دارند (پارکر و همکاران، ۲۰۰۱). برای تبیین این رابطه می‌توان ابتدا از رویکردهای روان‌شناختی سخن گفت. بر اساس رویکردهای روان‌شناختی، ضربه عاطفی شدید در زندگی و رشد در محیطی که از نظر محرک‌های هیجانی و ابراز هیجان‌ها ضعیف است، می‌تواند ناگویی هیجانی ایجاد نماید. ناگویی هیجانی (فارغ از ریشه و علت آن) نشان‌دهنده نوعی نقص در پردازش شناختی و تنظیم هیجان‌هاست (جولا^۱، سالمین^{۱۱} و ساریجاروی^{۱۲}، ۱۹۹۹). وجود هرگونه ناهنجاری در تحریک‌های هیجانی محیطی یا ضربه‌های شدید هیجانی می‌تواند باعث بروز علائم ناگویی هیجانی در هر دو گروه دانش‌آموزان مورد مطالعه شود. به این ترتیب می‌توان پذیرفت که این‌گونه ناهنجاری‌ها به دلیل تخریب شکل‌گیری هوش هیجانی و ناتوان ساختن افراد در شناسایی و ابراز صحیح هیجان‌ها، بروز اضطراب‌ها و ناراحتی‌ها (در قالب علائم جسمانی شده) و شکل‌گیری ناگویی هیجانی را محتمل می‌سازند.

همچنین، بر اساس نظریه پردازش اطلاعات، در ناگویی هیجانی، توانایی تجسم نمادین هیجان‌ها محدود است، به همین دلیل تجسم‌های شبه‌نمادین هیجان‌ها به شکل بسیار ضعیفی با کلمات و تصاویر ارتباط برقرار می‌کنند و به این ترتیب کنترل شناختی بر آنها بسیار ناچیز است (بوچی^{۱۳}، ۱۹۹۷). این مسأله بارها در قالب کاهش شدید خیال‌پردازی‌ها (کاهش قوه تخیل) و ناتوانی در یافتن کلمات برای ابراز احساسات شخصی و گاهی با تمایل به تأکید بر حس‌های بدنی ناشی از برانگیختگی هیجانی و کاهش تنش در قالب رفتارهای تکانشی یا وسواسی دیده شده است (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷).

افراد مبتلا به ناگویی هیجانی، در پاسخ‌گویی رایج به محرک‌های هیجانی شکست می‌خورند و به نظر می‌رسد که از

پایین و افکار کمال‌گرایانه ناشی از توقعات بیش‌ازحد و آرمان‌گرایانه جامعه، وارد دنیای بزرگسالی می‌شوند. همین مسأله آنها را در مقابل شکست‌ها حساس (زیدنر و همکاران، ۲۰۰۵) و در مواجهه با انتقادات دیگران آسیب‌پذیر می‌کند (کلارک^۱، ۱۹۹۳) و احتمال ابتلا به اختلالاتی مثل اضطراب (زیدنر و همکاران، ۲۰۰۵؛ چلیپانلو و حسنی، ۱۳۸۱؛ کاظمی، ۱۳۷۷) و افسردگی را افزایش می‌دهد و بر توان سازگاری هیجانی و اجتماعی آنان تأثیر منفی می‌گذارد (کاظمی، ۱۳۷۷).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند (ایزنگ^۲، فابر^۳، گادری^۴ و ریزر^۵، ۲۰۰۰؛ هالبرستد^۶، دنام^۷ و دانسمور^۸، ۲۰۰۱؛ به نقل از بشارت و همکاران، ۱۳۸۷) که قدرت فهم و درک هیجان‌ها از روی حالات چهره افراد، خزانه واژگان هیجانی و توانایی تنظیم عواطف با سازش اجتماعی ارزیابی شده به وسیله همسالان، والدین و معلمان همبستگی دارد. پس، کاهش توان سازگاری هیجانی و اجتماعی، نقص در هوش هیجانی قلمداد می‌شود. البته پژوهش‌های زیادی نیز مخالف این نتیجه‌اند (تیلور، ۲۰۰۰؛ زیدنر و همکاران، ۲۰۰۵) که می‌تواند ناشی از تفاوت گروه‌های مورد مطالعه یا ابزار مورد استفاده باشد؛ از این رو نتایج باید با احتیاط کامل تفسیر شوند.

نتایج پژوهش حاضر بین ناگویی هیجانی و هوش هیجانی و ناگویی هیجانی با زیرمقیاس تنظیم هیجان‌ها در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، رابطه منفی معنادار نشان داد. این یافته‌ها که فرضیه سوم پژوهش را به طور کلی تأیید می‌کند، با یافته‌های پژوهش‌های دیگران (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷؛ تیلور، ۲۰۰۰؛ پارکر و همکاران، ۲۰۰۱؛ ورسیمو^۹، ۲۰۰۳) مطابقت دارد و بر اساس احتمالات زیر تبیین می‌شود:

نتایج این پژوهش نیز همانند پژوهش‌های ذکر شده نشان داد که هوش هیجانی زیاد در برابر ابتلا به بیماری‌های جسمانی و روانی، یک عامل حفاظت‌کننده است. افراد مبتلا به ناگویی هیجانی نه تنها فاقد ظرفیت استفاده از هیجان‌ها برای هدایت رفتارشان هستند، بلکه در مقابل استرس‌ها ناشکیبا بوده و منابع

1- Clark
3- Dabes
5- Reiser
7- Denham
9- Verissimo
11- Salminen
13. Bucci

2- Eisenberg
4- Guthrie
6- Halberstad
8- Dunsmore
10- Julia
12- Saarijarvi

هوش، هوش هیجانی و ناگویی هیجانی مطرح سازد. نمونه‌ای از این پرسش‌ها عبارت‌اند از:

میزان تأثیر هر یک از متغیرها برهم چقدر است؟

متغیرهای واسطه‌ای بین هوش هیجانی و ناگویی هیجانی کدامند؟

هوش شناختی تا چه حد می‌تواند بر رابطه این دو متغیر تأثیر بگذارد؟

پاسخ به هر یک از این پرسش‌ها و فرضیه‌های مبتنی بر آنها، نیازمند پژوهش‌های مستقلی است. پیشنهاد دیگر بررسی تأثیر هوش هیجانی و ناگویی هیجانی بر نمونه‌های بالینی مبتلا به اختلالات روان‌شناختی و پزشکی است.

مهم‌ترین محدودیتی که به‌ویژه تعمیم نتایج این پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نحوه انتخاب گروه نمونه بود. محقق برای انتخاب دانش‌آموزان گروه تیزهوش و عادی به غربالگری آموزش و پرورش اعتماد کرد و بر همین اساس آنها را در دو گروه قرار داد. انتخاب پایه تحصیلی و تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس دانش‌آموزان تیزهوش محدودیت مهم دیگری بود که قوانین آموزش و پرورش بر این پژوهش تحمیل کرد. نوع پژوهش، نحوه کنترل متغیرها، همپوشی متغیرها و متغیرهای مزاحم که مد نظر این پژوهش قرار نگرفتند نیز می‌تواند بر نتایج تأثیر بگذارند. به دلیل همه این محدودیت‌هاست که در تفسیر و تعمیم نتایج باید احتیاط شود.

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۴/۲۰؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱۰/۳۰

نشانه‌های محیطی ناآگاهانه و وقایع را به عنوان نشانه‌های هیجانی تفسیر می‌کنند (لین و همکاران، ۱۹۹۷؛ تیلور و همکاران، ۱۹۹۷). این افراد در شناسایی معنای نشانگرهای اجتماعی و محیطی برای بیان هیجانی دچار مشکل می‌شوند (لین و همکاران، ۱۹۹۷). این نوع مشکلات بیانگر ضعف هوش هیجانی است که باعث می‌شود آنها نتوانند موقعیت‌های هیجانی را جذب و پردازش کنند و پاسخ‌دهی مناسبی داشته باشند.

به طور خلاصه می‌توان گفت که نتایج این پژوهش تا حد زیادی با پژوهش‌های قبلی همخوان است و رابطه هوش هیجانی و ناگویی هیجانی را در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تأیید می‌کند. ادراک، آسان‌سازی، شناخت و مدیریت هیجان‌ها، مؤلفه‌های هوش هیجانی هستند که همگی در شناسایی، جذب، پردازش و پاسخ به موقعیت‌های هیجانی مؤثرند و می‌توانند تحت تأثیر هوش شناختی فرد نیز قرار بگیرند.

در سطح عملی و مخصوصاً تربیتی و بالینی، تهیه برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، می‌تواند راهبردهای مناسب و کارآمد در اختیار فرد قرار دهد. این برنامه‌ها می‌توانند به چارچوب برنامه‌های مداخله‌ای موجود در زمینه درمان‌های مبتنی بر تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها اضافه شوند و بر کارآمدی آنها بیفزایند.

در سطح نظری یافته‌های پژوهش حاضر هم می‌تواند از جهاتی نظریه‌های فعلی مربوط به هوش هیجانی و ناگویی هیجانی را تأیید کند و هم پرسش‌ها و فرضیه‌های جدیدی در مورد رابطه

منابع

- اتکینسون، ر.، اتکینسون، ر.، و هیلگارد، ا. (۱۳۸۰). *زمینه روان‌شناسی هیلگارد* (ترجمه م. ن. براهنی، س. شاملو، ی. کریمی، ک. هاشمیان، و ن. گاهان). تهران: انتشارات رشد.
- اکبری چرمهینی، ص.، اژه‌ای، ج.، و رسول‌زاده طباطبایی، ک. (۱۳۷۸). مقایسه رفتار سازشی دانش‌آموزان تیزهوش، عادی و زیر حد متوسط پایه پنجم ابتدایی شهر اصفهان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰، ۱۳۵-۱۱۲.
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). رابطه ناگویی هیجانی و ابعاد شخصیت. *روان‌شناسی معاصر*، ۲، ۶۵-۵۵.
- بشارت، م. ع.، رضازاده، س. م.، ر. فیروزی، م.، و حبیبی، م. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی در مرحله انتقال از دبیرستان به دانشگاه. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۳، ۴۱-۲۶.

بشارت، م. ع.، زبردست، ع.، نادعلی، ح.، و صالحی، م. (۱۳۸۷). هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۱۲۳-۱۰۱. چلیپانلو، غ. ر.، و حسنی، ج. (۱۳۸۱). *مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان استعدادهای درخشان و عادی بر اساس نظریه پنج عاملی*. خلاصه مقالات اولین همایش ملی استعدادهای درخشان.

حکیم جواد، م.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *مجله روان‌شناسی*، ۳۰، ۱۲۹-۱۱۴. کاظمی، ن. ا. (۱۳۷۷). خودباوری و سازگاری تیزهوش. *مجله استعدادهای درخشان*، ۷، ۱۶-۸.

مارنات، گک. گک. (۱۳۸۴). *راهنمای سنجش روانی برای روان‌شناسان بالینی، مشاوران و روان‌پزشکان* (ترجمه ح. پاشاشریفی و م. ر. نیکخو). تهران: انتشارات سخن.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555 – 562.

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.

Bagby, R. M., & Taylor, G. J. (1997). Affect dysregulation and alexithymia. In G. J. Taylor, R. M. Bagby, & J. D. A. Parker (Eds.), *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness* (pp. 27-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of Farsi version of Emotional Intelligence Scale-41 (FEIS-41). *Personality and Individual Differences*, 43, 991-1000.

Bucci, W. (1997). Symptoms and symbols: A multiple code theory of somatization. *Psychoanalytic Inquiry*, 17, 151-172.

Chang, M. F., Wen, S. L., Zhang, J. B., Tao, J., & Wu, Z. (2005). Relationship between alexithymia and cognitive function in the patients with first episode schizophrenia. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 9, 58-59.

Clark, B. (1993). *Growing up gifted*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Conrad, R., Schilling, G., Langenbuch, M., Haidl, G., & Liedtke, R. (2001). Alexithymia in male infertility. *Human Reproduction*, 16, 587-592.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.

Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K., & Mack, D. A. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37, 297-308.

Jula, A., Salminen, J. K., & Saarijärvi, S. (1999). Alexithymia: A facet of essential hypertension. *Hypertension*, 33, 1057-1061.

Lane, R. D., Ahern, G. L., Schwartz, G. E., & Kaszniak, A. W. (1997). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biological Psychiatry*, 42, 834-844.

Loh, A. (2009). Emotional intelligence and gifted children. *Brainy-child.com*

Luminet, O., Vermeulen, N., Demaret, C., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2006). Alexithymia and levels of processing: Evidence for an overall deficit in remembering emotion words. *Journal of Research in Personality*, 40, 713-733.

Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Education* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Oogai, Y., Akimoto, M., & Fukunishi, I. (2003). The association of alexithymia and emotional intelligence. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 147-178.

Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2004). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.

Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.

- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2003). The 20-item Toronto Alexithymia Scale: III reliability and factorial validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 269-275.
- Ruf, D. L., & Radosevich, D. M. (2009). How personality and gender may relate to individual attitudes toward caring for and about others. *Roeper Review*, 31, 207-216.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sifneos, P. E. (2000). Alexithymia, clinical issues, politics and crime. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69, 113-116.
- Suslow, T., & Junghanns, K. (2002). Impairments of emotion situation priming in alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 32, 541-550.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 134-142.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2000). An overview of the alexithymia construct. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 40-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, G. J., Bagby, M., & Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdes, M., Jodar, I., Ojuel, J., & Sureda, B. (2001). Alexithymia and verbal intelligence: A psychometric study. *Actas Espanolas Psiquiatri*, 29, 338-42.
- Verissimo, R. (2003). Emotional intelligence: From alexithymia to emotional control. *Acta Medica Portuguesa*, 16, 407-411.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.