

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دهم شماره ۳۹ پاییز ۱۳۹۴

رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان دبیرستان

محمد رضا تمنائی فر^۱

حکیمه لیث^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری انجام شد. پژوهش از نوع همبستگی بود و جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه آموزش و پرورش شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در شهرستان اراک بود. نمونه پژوهش شامل ۴۳۰ دانش‌آموز (۲۳۰ دختر و ۲۰۰ پسر) بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ، پرسشنامه خودکارآمدی شرر، پرسشنامه حمایت اجتماعی (MSPSS) و پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ استفاده گردید. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و آزمون تی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری رابطه معناداری وجود داشته و هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی قادرند تغییرات سازگاری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که بین حمایت اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود ندارد، اما میزان هوش هیجانی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر بیش از دانش‌آموزان دختر است.

وزگان کلیدی: سازگاری؛ هوش هیجانی؛ خودکارآمدی؛ حمایت اجتماعی

۱- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه کاشان

۲- دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول) Email:hakimeh_leis@yahoo.com

مقدمه

تحقیقات دوره زندگی مطالعاتی میان رشته‌ای هستند و بخشی از مطالعات جامعه‌شناسی دوره‌های زندگی به موضوع انتقال اختصاص دارد. انتقال از مشخصه‌های دوره‌های زندگی است (روزن‌بام، ۲۰۰۵ به نقل از زکی، ۱۳۸۹). نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی است (پیر^۱، ۲۰۰۰). استانی هال، پدر مطالعه علمی نوجوان، این دوره را به عنوان دوره فشار و استرس نام نهاد (ماسن و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۷۰). با سپری شدن دوران کودکی و ورود به دوران نوجوانی، رشد روانی-اجتماعی از تحول ساده به تحول عمیق و کیفی تبدیل می‌شود. دوره نوجوانی، دوره حساسی است و سازگاری فردی و اجتماعی نوجوان در این دوره دستخوش تحولات عاطفی، جسمانی و ذهنی فوق‌العاده شدیدی است و هنوز به طور کامل رشد نیافته است. به همین علت ممکن است تأخیر در بلوغ عاطفی به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در نوجوانان و چالش‌های اجتماعی برای آنان پدید آید (اتکینسون، اتکینسون و هیلگارد، ۱۳۸۳). در مقابل تغییرات سریع اجتماعی، و وقایع تنیدگی‌زای زندگی، نوجوان باید یاد بگیرد که جای خود را در اجتماع پیدا کند، با همسالان روابط همکارانه و کاری برقرار کند. خود را با مدرسه، محل کار، اجتماع، همسالان، خانواده و مقامات مسئول سازگار کند. نوجوان باید برای اجرای بسیاری از اعمال پیچیده فردی و بین فردی حیات تسلط یابد که وی را آماده برای زندگی آینده کند (ماسن و همکاران، ۱۳۷۰). تغییرات این دوره از رشد می‌تواند زمینه ساز ایجاد مشکلات خاصی شود. هنگامی که نوجوان نمی‌تواند به طور موفقیت آمیز بر بحرانها و چالش‌های تحولی غلبه کنند، پریشان‌های روانشناختی را تجربه خواهند کرد و اختلال قابل ملاحظه‌ای در جریان بهنجار زندگی روزمره و جنبه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی بروز خواهد کرد که به دنبال آن شخصیت آنها دچار اغتشاش خواهد شد (گاربر و کیلی و مارتین^۲، ۲۰۰۲). سازگاری مفهومی عام که همه راهبردهای اداره کردن موقعیت‌های استرس‌زای زندگی، اعم از تهدیدات واقعی و غیرواقعی را شامل می‌شود. هرگاه تعادل جسمی و روانی فرد به گونه‌ای دچار اختلال شود که ناخوشایندی به

1- Pierre

2- Garber & Keily & Martin

وی دست دهد، برای ایجاد توازن نیازمند به کارگیری نیروهای درونی و حمایت خارجی است، در این صورت اگر در به کارگیری سازو کارهای جدید موفق شود و مسئله را به نفع خود حل کند، فرایند سازگاری ایجاد شده است (رحیم‌نیا و رسولیان، ۱۳۸۵). نوجوانان و جوانان، حاملان اصلی فرهنگ و تمدن در هر جامعه‌ای به‌شمار می‌روند و این در حالی است که در کشور ما این قشر با ناسازگاری‌هایی از قبیل اختلالات روانی، اعتیاد، فرار از منزل، بزهکاری و... مواجهند. از این رو سازگاری فردی اجتماعی در نوجوانان به‌عنوان مهم‌ترین نشانه سلامت روان آنان، از مباحثی است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از جامعه‌شناسان روانشناسان و مربیان را به‌خود جلب نموده است. سازگاری برآیند تأثیر عوامل متعدد از جمله عوامل سه‌گانه فردی-جمعیتی (سن، جنس و تمایزات فرهنگ، قومیتی و نژادی توانایی هوش)، عوامل شخصیتی (فشار و استرس، افسردگی، عزت‌نفس، ابراز وجود، خوش‌بینی، احساس برجستگی و بزرگی، خود ارزشمندی، سبک اسنادی و نوع کنترل، جهت‌گیری‌های انگیزشی و رهیافت‌ها و شیوه‌های یادگیری، ثبات عاطفی و هوش هیجانی و خودکارآمدی) و عوامل متغیرهای موقعیتی - محیطی (نظیر مطلوبیت اجتماعی، سبک‌های مقابله‌ای، مهارت‌های حل مشکل اجتماعی، نقش مشاوران، نقش عوامل خانوادگی و معلمان و حمایت اجتماعی) است (زکی، ۱۳۸۹). شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر سازگاری، ما را در رسیدن به روش‌های مناسب جهت سازگاری و راهبردهای پیشگیرانه یا اصلاحی یاری می‌نماید که می‌توانند نوجوانان را در مسیر صحیح نگاه دارد با توجه به آنچه عنوان گردید از جمله متغیرهای مهمی که بر سازگاری تأثیرگذار است هوش هیجانی است. هوش هیجانی^۱ آمیزه‌ای از شایستگی‌ها، مهارت‌ها و تسهیل‌کننده که رفتار هوشمندانه را تحت تأثیر قرار می‌دهند (بار-آن^۲، ۲۰۰۶). هیجان‌ها و نیز چگونگی کنارآمدن افراد با آنها بخشی از شخصیت آدمی هستند و بر سلامت وی تأثیر می‌گذارند (پروین^۳، ۱۹۹۶، نقل از اسمعیلی و همکاران، ۱۳۸۶). مفهوم هوش هیجانی ژرفای تازه‌ای به هوش انسان بخشیده است و آن را به توانایی ارزیابی هوش عمومی فرد

1- emotional intelligence
3- parvin

2- Bar-On

از خود گسترش داده است. هوش هیجانی با شناخت فرد از خود و دیگران، ارتباط با دیگران، سازگاری و انطباق با محیط پیرامون که برای موفق شدن در برآوردن خواسته‌های اجتماعی لازم است ارتباط دارد و یک توانمندی تاکتیکی در عملکرد فردی محسوب می‌شود؛ در حالی که هوش شناختی، دارای قابلیت استراتژیک و دراز مدت است. هوش هیجانی پیش‌بینی موفقیت را ممکن می‌سازد، زیرا نشان می‌دهد که چگونه فرد بلافاصله دانش خود را در موقعیت‌های مختلف به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر هوش هیجانی به تفاوت‌های افراد در ادراک، پردازش، تنظیم و به‌کارگیری اطلاعات هیجانی اشاره دارد (مویرا و الیور^۱، ۲۰۰۸). در واقع هوش هیجانی در پرورش سازگاری با تجارب و حوادث استرس‌زای وقوع یافته، پیش‌بینی اهداف مطلوب در آینده و نیز در سازگاری با استرس‌های مزمن نقشی اساسی دارد (صفوی و همکاران، ۱۳۸۸). در تحقیق طولی که به‌وسیله جوز^۲ و همکاران (۲۰۱۲) انجام شد نتایج نشان داد که هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده قوی در سازگاری نوجوانان است و به عنوان یک منبع مفید برای مداخلات پیشگیرانه می‌باشد. همپل و پترمن^۳ نیز در سال ۲۰۰۶ طی مطالعه‌ای بیان داشتند که دختران نوجوانی که از سازگاری عاطفی بالاتری برخوردارند، توانایی کنترل خشم و عصبانیت در آنها بیشتر است و در واقع از مدیریت هیجانی مناسب‌تری برخوردارند. لوپس^۴ و همکاران (۲۰۰۳) به این نتیجه دست یافتند که مهارت‌های هیجانی برای سازگاری عاطفی و اجتماعی افراد حایز اهمیت است. پترایدزو^۵ همکاران (۲۰۰۴) در بررسی خود بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی دریافتند که هوش هیجانی عامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است و اکثریت دانش‌آموزان مورد مطالعه از سازگاری عاطفی خوب و سازگاری اجتماعی متوسط را دارا بودند و بین هوش هیجانی و سازگاری نیز رابطه معناداری گزارش شد. رضویان شاد (۱۳۸۴) در پژوهش خود رابطه معناداری را بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌دست آورد. مطالعات، فرقانی (۱۳۸۳)، یارمحمدی و شرفی‌راد (۱۳۹۰)، کوالتر^۶ و همکاران (۲۰۰۷)، چان^۷ (۲۰۰۷) نشان‌دهنده

1- Moira & Olivier
3- Hample & Peterman
5- Petrides
7- chan

2- Jose
4- Lopes
6- Qualter

رابطه معنادار هوش هیجانی و سازگاری است. بشارت و همکاران (۱۳۸۵) سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر را بیش از سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر گزارش کردند اما برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین دختران و پسران در نمره کل هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج پژوهش سجادی (۱۳۸۸)، ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶) نشان‌دهنده سطح یکسان هوش هیجانی در دانش‌آموزان دختر و پسر است.

همان‌طور که عنوان شد از متغیرهای مؤثر در سازگاری، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی است. خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت و سازش یافتگی است و در حیطه روانشناسی مثبت جای می‌گیرد (اسنایدر ولوپز^۱، ۲۰۰۲). از نظر بندورا، خودکارآمدی برآورد احتمالی از میزان اطمینان فرد در انجام شایسته رفتار خاص و یا زنجیره‌ای از رفتارهای خاص در جهت کنترل و اداره موقعیت‌های متصور است (بندورا، ۱۹۹۷). بندورا (۱۹۹۵) بر این باور است که افرادی که دارای خودکارآمدی ضعیفی بوده‌اند، سازگاری اجتماعی پایین داشته‌اند و به‌جای برخورد با موانع از مواجهه با آنها اجتناب نموده و دست از تلاش برمی‌دارند و مقاومت و پایداری از خود نشان نمی‌دهند و در برخورد با مسائل و مشکلات به‌طور واقع‌بینانه برخورد نمی‌کنند بنابراین افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند بهتر از دیگران قادرند تا خود را با شرایط محیط سازگار کنند و در ارتباط با دیگران موفق‌ترند. شانک و پاچارس^۲ (۱۹۹۶)؛ شانک و کوکس^۳ (۱۹۸۶) با مطالعه طولی و کنترل‌شده‌ای که انجام دادند همگی به این نتیجه رسیدند که نه تنها دانش‌آموزان بلکه تمامی افراد در همه مقاطع زندگی خویش زمانی که با محیط خود سازگارتر بودند از خودکارآمدی سازشی بیشتری هم برخوردار بودند. باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویایی با مسائل، سلامت هیجانی^۴، تصمیم‌گیری، مقابله با استرس و افسردگی^۵ تأثیر می‌گذارد (بندورا و لوک^۶، ۲۰۰۳). چیمرز، هیو گارسیا^۷ (۲۰۰۱) در مطالعه طولی که در مورد خودکارآمدی و عملکرد و سازگاری دانشجویان سال اول

1- Snyder & Lopez

3- Schunk & Cox

5- Coping with stress and depression

7- Chermers & Garcia

2- Schunk & Pajares

4- Emotional Health

6- Locke

انجام داد به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی و سازگاری دانش‌آموزان ارتباط معنادار وجود دارد. یوسلیزا^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی، حمایت اجتماعی با سازگاری دانشجویان دانشگاه بین‌المللی مالزی انجام داد نمونه‌ای شامل ۱۸۵ نفر دانشجویان از کشورهای مختلف به پرسشنامه‌های مربوطه پاسخ دادند که یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی باعث افزایش سازگاری دانشجویان می‌شود. در مطالعه لین^۲ (۲۰۰۶)؛ زیچووسکی^۳ (۲۰۰۷) خودکارآمدی به طور معناداری با سازگاری تحصیلی در ارتباط بوده و مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی محسوب می‌شود. بدین ترتیب که دانش‌آموزانی که دارای اطمینان بیشتر نسبت به توانایی تحصیلی خود، نمرات بالاتری کسب کرده، میزان اضطراب کمتری را تجربه می‌نمایند در نتیجه سازگاری بالاتری دارند. پاچارس و میلر (۱۹۹۶) معتقدند خودکارآمدی با توجه به سن و جنس متفاوت است و مردان از خودکارآمدی بالاتری نسبت به زنان برخوردارند.

حمایت اجتماعی^۴ به مراقبت، محبت، عزت، تسلی و کمکی اطلاق می‌شود که سایر افراد یا گروه‌ها به فرد عرضه می‌کنند (سارافینو، ۱۳۸۴). همچنین حمایت شامل منابع اجتماعی است که افراد آماده دریافت آن هستند تا روابطشان را بهبود ببخشند (لورا، گراهام و ناومی^۵، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی به‌عنوان حمایتی تعریف می‌شود که فرد از خانواده، دوستان، سازمان‌ها و سایر افراد دریافت می‌کند. تعاملات فرد با خانواده و حمایتی که او از محیط و سایرین دریافت می‌کند، اثرات مثبتی بر وی دارد و سبب می‌شود پویایی‌های روانشناختی او افزایش یافته و به وی در جنبه‌های عاطفی، شناختی و جسمانی کمک کند گیولاکتی (۲۰۱۰، نقل از تمنائی‌فر، منصوری نیک، ۱۳۹۲). حمایت اجتماعی در همه حال می‌تواند به‌عنوان سپری در مقابل حوادث و رویدادهای فشارآور عمل کند و شخص را در مقابل پیامدهای ناگوار مصون دارد نیاز به حمایت و برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضا خانواده، دوستان و سایر افراد، از نیازهای اساسی نوجوان

1- Yusliza

3- Zychowski

5- Laurra, Graham & Naomi

2- lin

4- social support

است و از جمله منابعی است که به افراد در کنار آمدن با تنیدگی و ایجاد سازگاری کمک می‌کند (راسل و همکاران، ۱۹۸۷، به نقل از یانگ و فارن^۱، ۲۰۰۵) که فقدان آن می‌تواند برای شخص نوجوان اضطراب‌آور باشد و مشکلاتی را سبب شود.

در مطالعه‌ای که آخوندی (۱۳۷۶) بر روی دانش‌آموزان دبیرستان انجام داد ارتباط معناداری بین حمایت اجتماعی و سازگاری اجتماعی به دست آورد. همچنین ساندرا^۲ و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای با عنوان ارتباط بین منابع متعدد ادراک اجتماعی پشتیبانی و سازگاری روانشناختی و علمی در اوایل نوجوانی انجام دادند یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی مخصوصاً از جانب خانواده تأثیر نسبتاً قوی در سازگاری روانشناختی نوجوانان دارد.

در مطالعات دیگری رابطه بین حمایت اجتماعی و سازگاری معنادار و مثبت گزارش شده است (یوسلیزا، ۲۰۱۲؛ تائو^۳ و همکاران، ۲۰۰۰؛ برامبلی^۴ و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین (آخوندی، ۱۳۷۶؛ حسینی، ۱۳۷۵) نشان دادند جنسیت در حمایت اجتماعی دختران و پسران اثر معنادار ایجاد نمی‌کند.

این‌که چه عواملی بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و حتی روانشناسان تربیتی بوده است. مطمئناً مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیرشناختی بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. البته در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها وجود ندارد. متغیر سازگاری چندبعدی است و از عوامل متعدد و بی‌شماری تأثیر می‌پذیرد.

یافته‌های برخی از پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده مبین نقش و اهمیت هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی در تبیین سازگاری است و بر این اساس، در پژوهش حاضر به بررسی فرضیه‌های زیر پرداخته است:

1- Yang & farn
3- Tao

2- Sandra
4- Bromley

بین هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده سازگاری در دانش‌آموزان هستند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که در آن رابطه متغیرها بررسی شده است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان شهر اراک (N=۱۹۳۸۹) است که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند، در این پژوهش تعداد ۴۳۰ نفر (حجم نمونه براساس جدول مورگان و کرجسی) دانش‌آموز دختر و پسر به‌عنوان گروه نمونه به‌روش تصادفی ساده انتخاب شدند. در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی^۱ شرر^۲ و همکاران (۱۹۸۲)، پرسشنامه حمایت اجتماعی چندبعدی^۳ زیمت^۴ و همکاران (۱۹۸۸) و پرسشنامه سازگاری^۵ سینها^۶ و سینگ^۷ (۱۹۹۳) استفاده شده است.

الف) پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ: این پرسشنامه دارای ۳۳ ماده و پنج مولفه (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی و مهارت اجتماعی) می‌باشد. هر آزمودنی ۶ نمره جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن مربوط به هر کدام از مولفه‌ها می‌باشد و نمره ششم نمره کلی فرد (هوش هیجانی) می‌باشد. پاسخ‌ها به‌صورت ۵ درجه‌ای و ترتیبی می‌باشد (همیشه، اغلب اوقات، گاهی اوقات، به‌ندرت، هیچ‌وقت) گزینه همیشه نمره ۵ و هیچ‌وقت نمره ۱ می‌گیرد البته در سوالات منفی نمره‌گذاری برعکس می‌باشد دامنه نمرات برای هر فرد بین ۳۳ الی ۱۶۵ است نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده هوش هیجانی

1- General Self – Efficacy Scale
3- Multiple Scale of Social Support
5- Adjustment Inventory
7- Singh

2- Sherer
4- Zimet
6- Sinha

بالا می‌باشد. فرقدانی (۱۳۸۲) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش کرده است، در پژوهش محمداکبری (۱۳۸۶) نیز آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ به‌دست آمده است.

ب) مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSES): این مقیاس توسط شرر و همکاران در ۱۹۸۲ ساخته شده است و دارای ۲۳ ماده است. از این ۲۳ ماده، ۱۷ ماده آن اختصاص به خودکارآمدی عمومی دارد و ۶ ماده دیگر مربوط به تجربیات خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است. در این پژوهش از مقیاس ۱۷ ماده‌ای خودکارآمدی شرر استفاده شده است. شرر و همکاران (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش داده‌اند.

ج) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چندبعدی (MSPSS): مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی یک ابزار ۱۲ گویه‌ای است که به‌منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک شده فرد را در هر یک از سه حیطه مذکور در طیف ۷ گزینه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. روایی و پایایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران در حد مطلوب گزارش شده است. ادواردز^۱ (۲۰۰۴) پایایی درونی این مقیاس را برای حمایت اجتماعی ادراک شده و مولفه‌های آن (حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم) به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۶۱ به‌دست آورده است. سلیمی، جوکار و نیک‌پور (۱۳۸۸) پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سه بعد حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند.

د) پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ (AISS- 1993): یک مقیاس ۶۰ سوالی است که سازگاری دانش‌آموزان را در سه بعد هیجانی، اجتماعی و آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در نمره‌گذاری این پرسشنامه برای پاسخ‌هایی که نشانگر سازگاری است نمره صفر، و در غیر این صورت نمره یک منظور می‌گردد. مجموع کل نمرات نشان‌دهنده سازگاری عمومی فرد و مجموع نمرات فرد در هر یک از ابعاد سازگاری (هیجانی، اجتماعی و آموزشی)

1- Edwards

مشخص‌کننده سازگاری فرد در آن حوزه است. این پرسشنامه از پایایی و اعتبار مناسبی برخوردار است. نویدی (۱۳۸۷) با اجرای این پرسشنامه بر روی ۱۶۴ دانش‌آموز دبیرستانی، پایایی آن را براساس ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری عمومی را ۰/۸۲ و برای سازگاری آموزشی، هیجانی و اجتماعی را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۸، ۰/۶۵ گزارش کرده است.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، و انحراف معیار) و استنباطی (ضریب همبستگی و آزمون t) با استفاده از نرم‌افزار spss ۱۹ استفاده شد. جدول (۱) میانگین و انحراف معیار متغیرهای هوش هیجانی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و سازگاری دانش‌آموزان در نمونه کل و برحسب جنسیت

متغیرها	آماره‌ها		نمونه کل		پسر		دختر	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین
هوش هیجانی	۴۳۰	۱۰۷/۶۱	۱۱/۸۵	۲۰۰	۱۰۹/۰۵	۱۱/۲۹	۲۳۰	۱۰۶/۳۶
خودکارآمدی	۴۳۰	۵۸/۴۵	۷/۵۲	۲۰۰	۵۹/۴۹	۶/۷۹	۲۳۰	۵۷/۵۴
حمایت اجتماعی	۴۳۰	۴/۸۱	۱/۱۰	۲۰۰	۴/۷۵	۱/۰۲	۲۳۰	۴/۸۶
سازگاری	۴۳۰	۲۰/۲۹	۷/۸۹	۲۰۰	۲۰/۵۹	۸/۳۷	۲۳۰	۲۰/۰۲

در جدول ۱ میانگین‌ها و انحراف معیار متغیرهای هوش هیجانی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و سازگاری دانش‌آموزان در نمونه کل و برحسب جنسیت نشان داده شده است. بر اساس جدول ۱، میانگین و انحراف معیار هوش هیجانی به ترتیب ۱۰۷/۶۱ و ۱۱/۸۵ و میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی به ترتیب ۵۸/۴۵ و ۷/۵۲ به دست آمده است. همچنین میانگین و انحراف معیار حمایت اجتماعی به ترتیب ۴/۸۱ و ۱/۱۰ و میانگین و انحراف معیار سازگاری به ترتیب ۲۰/۲۹ و ۷/۸۹ به دست آمده است.

همچنین، یافته‌های جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هوش هیجانی دختران ۱۰۶/۳۶ و ۱۲/۱۹ و پسران ۱۰۹/۰۵ و ۱۱/۲۹، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی دختران ۵۷/۵۴ و ۸/۰۰ و پسران ۵۹/۴۹ و ۶/۷۹، میانگین و انحراف معیار حمایت

اجتماعی دختران ۴/۸۶ و ۱/۱۶ و پسران ۴/۷۵ و ۱/۰۲، میانگین و انحراف معیار سازگاری دختران ۲۰/۰۲ و ۷/۴۵ و پسران ۲۰/۵۹ و ۸/۳۷ به دست آمده است.

جدول (۲) ماتریس همبستگی سازگاری، هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	سازگاری	۱			
۲	هوش هیجانی	-۰/۵۵۵**	۱		
۳	خودکارآمدی	-۰/۵۳۹**	۰/۴۸۳**	۱	
۴	حمایت اجتماعی	-۰/۳۶۹**	۰/۳۴۹**	۰/۲۵۸**	۱

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، همبستگی هوش هیجانی و سازگاری $r = -0.555^{**}$ ، همبستگی خودکارآمدی و سازگاری $r = -0.539^{**}$ و همبستگی حمایت اجتماعی و سازگاری $r = -0.369^{**}$ است. داده ها نشان می دهد که بین هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۳) تحلیل رگرسیون سازگاری با توجه به هوش هیجانی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی در نمونه کل

	پیش بینی کننده	B	سطح معناداری	Beta	R	R2	R تعدیل شده	F
۱	هوش هیجانی	-۰/۳۷۰	۰/۰۰۰	-۰/۵۵۵	۰/۵۵۵	۰/۳۰۸	۰/۳۰۶	۱۸۹/۷۱۱
۲	هوش هیجانی	-۰/۲۵۶	۰/۰۰۰	-۰/۳۸۵	۰/۶۳۶	۰/۴۰۵	۰/۴۰۲	۱۴۴/۷۰۸
	خودکارآمدی	-۰/۳۷۵	۰/۰۰۰	-۰/۳۵۵				
	هوش هیجانی	-۰/۲۲۴	۰/۰۰۰	-۰/۳۳۷				
۳	خودکارآمدی	-۰/۳۵۴	۰/۰۰۰	-۰/۳۳۵	۰/۶۵۴	۰/۴۲۸	۰/۴۲۴	۱۰۶/۰۲۰
	حمایت اجتماعی	-۱/۱۷۸	۰/۰۰۰	-۰/۱۶۵				

همان گونه که جدول ۳ نشان می دهد؛ هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی می تواند بخشی از واریانس مربوط به سازگاری را تبیین کند. متغیر حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به همراه هوش هیجانی ۴۳ درصد واریانس را تبیین می کند و متغیر خودکارآمدی به همراه هوش هیجانی ۴۱ درصد واریانس را تبیین می کند. و متغیر هوش هیجانی ۳۱ درصد از واریانس سازگاری را تبیین می کند.

جدول (۴) نتایج آزمون t دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی

متغیر	t	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش هیجانی	-۲/۳۵۶	۴۲۸	۰/۰۱۹
خودکارآمدی	-۲/۶۹۷	۴۲۸	۰/۰۰۷
حمایت اجتماعی	۱/۰۰۸	۴۲۸	۰/۳۱۴

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر میزان هوش هیجانی و خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد و هوش هیجانی و خودکارآمدی پسران بیشتر از دختران است. اما بین دختران و پسران در متغیر حمایت اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نوجوانی به دلیل دوره خاص رشدی، دوره‌ای حساس و بحرانی است که در آن نوجوانان ناچار هستند با انواع رویدادهای انتقالی از نظر زیستی، تحصیلی، نقش‌های اجتماعی و غیره مواجه شوند و اگر در این مسیر موفق شوند، بهداشت روانی آن‌ها تضمین می‌شود و گرنه در معرض بسیاری از آسیب‌های روانی و اجتماعی قرار می‌گیرند (برنز^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر هدف آن بوده است که رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری بررسی و دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر متغیرهای مورد نظر مقایسه شوند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین هوش هیجانی و سازگاری رابطه معنادار وجود دارد. یافته فوق با نتایج پژوهش پترایدز و همکاران (۲۰۰۴)، اینبرگ و سجویرگ (۲۰۰۴)، اینگلبرگ (۲۰۰۴)، چان (۲۰۰۵)، آدمو (۲۰۰۵)، همپل و پیترمن (۲۰۰۶)، جوز و همکاران (۲۰۱۲)، رضویان شاد (۱۳۸۴)، صفوی و لطفی (۱۳۸۸)، فرقدانی (۱۳۸۳)، نادری (۱۳۸۸)، یارمحمدی و شرفی‌راد (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

هوش هیجانی به عنوان عامل مهمی در قدرت سازگاری و پذیرش اجتماعی می‌تواند نقش ایفا کند. اهمیت و ضرورت توجه به این مسأله در این است که توانایی شخص برای سازگاری و چالش در زندگی و عملکرد منسجم به قابلیت‌های هیجانی و منطقی بستگی دارد. توانش‌های هیجانی نه تنها برای تجربه‌های اجتماعی، بلکه برای تجربه‌های فردی نیز کارآیی دارند. در واقع، برخی از محققان اذعان می‌کنند که خودآگاهی و زندگی درونی فرد به گونه چشمگیری توسط تجربه‌های هیجانی مشخص می‌شود.

با توجه به دیدگاهی که توسط گلمن (۱۹۹۵) ارائه شده و تقسیم‌بندی که او از مولفه‌های هوش هیجانی شامل شناخت عواطف شخصی (خودآگاهی) به کاربردن درست هیجان‌ها (خودکنترلی)، برانگیختگی خود و شناخت عواطف دیگران (همدلی) و حفظ ارتباطها (مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی) ارائه نموده، می‌توان دریافت که چرا هوش هیجانی بالا می‌تواند سازگاری بهتری را برای فرد به ارمغان آورد. براین اساس مولفه های کلیدی هوش هیجانی (خودآگاهی و مدیریت هیجانی) باعث می‌شود که افراد با هوش هیجانی بالا از خودآگاهی بیشتری بهره‌مند می‌باشند؛ و در واقع درک عمیقی از هیجان‌ها، نقاط ضعف و قوت، نیازها و سائقه‌های خود دارند و قادر به ارزیابی، هدایت و کنترل وقایع زندگیشان هستند که این قابلیت‌ها نقش بارزی را در ایجاد بصیرت و بینش نسبت به خود و محیط پیرامون ایفا می‌کند و قدرت سازش‌پذیری فرد را ارتقا می‌بخشد از سوی دیگر مدیریت هیجانی خوب در این افراد باعث می‌شود تا آنان از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب و تحریک‌پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب زندگی کمتر با مشکل مواجه شوند و در صورت مواجهه می‌توانند از این موقعیت‌ها رهایی یابند و به ثبات و سازگاری دست یابند (گلمن، ۲۰۰۰).

در تبیین دیگر که بر اساس الگوی بازنگری شده هوش هیجانی مایر و سالوی (۱۹۹۷) انجام گرفته است، آنها چهار مولفه ادراک هیجانی، تسهیل سازی هیجانی تفکر، شناخت هیجانی و مدیریت هیجانی را بر اساس این سازه مشخص کردند. مطابق با ویژگی‌های مولفه ادراک هیجانی، هرچه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد ادراک

هیجانی وی نیز افزایش می‌یابد. این سطح از ادراک با افزایش قدرت درک و ارزیابی مفاهیم، افکار، عواطف و هیجان، کنش‌وری سازمان یافته فرد را افزایش می‌دهد. این وضعیت زمینه‌های درون‌روانی لازم را جهت رسیدن به سازگاری فراهم می‌آورد از سوی دیگر هر چه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد ویژگی تسهیل هیجانی بیشتر به وی کمک می‌کند تا با سازماندهی افکار، هیجان‌ات به‌گونه‌ای انسجام یافته‌تر با مسائل و مشکلات مختلف مواجه گردد همچنین ویژگی تسهیل هیجانی با تغییرات مثبت رفتاری به سازش بهتر فرد با محیط و محرک‌های محیطی کمک می‌کند از سوی دیگر در پرتو ویژگی شناخت هیجانی، افراد با هوش هیجانی بالا علاوه بر شناخت واقع‌بینانه هیجان‌ها و افزایش توجه به مسائل و اهتمام در به‌کارگیری راهبردهای مؤثر جهت ارتقای عملکرد و و چیرگی آنان افزایش یافته و راهبردهای رویارویی مؤثر با هیجان‌ها و موقعیت‌های تنش‌زا به‌کار گرفته می‌شود، به شکلی موفق در این حوزه گام برداشته که بر این اساس شناخت هیجانی با ساز و کارهای پیش‌بینی، کنترل و راهبردهای رویارویی کارآمد به بهبود کیفیت زندگی و رسیدن به سازگاری کمک می‌نماید. ویژگی مدیریت هیجان‌ها نیز که در افراد با هوش هیجانی بالا شکلی مفید و بارز داشته، می‌تواند در خدمت سازماندهی هیجان‌ها قرار گیرد و از بروز بحران‌های هیجانی پیشگیری نماید. افزون بر ساز و کار پیشگیری، سازماندهی هیجانی قدرت سازش‌پذیری فرد را افزایش می‌دهد (اینبرگ و سجویرگ، ۲۰۰۴). به‌علاوه پژوهش حاضر نشان داده است که هوش هیجانی در مقایسه با حمایت اجتماعی و خودکارآمدی نقش بیشتری در پیش‌بینی سازگاری دارد هوش هیجانی به‌عنوان عامل مهمی در افزایش قدرت سازگاری می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. اهمیت و ضرورت توجه به این مسأله در این است که توانایی شخص برای سازگاری و چالش در زندگی و عملکرد منسجم به قابلیت‌های هیجانی و منطقی بستگی دارد. توانش‌های هیجانی نه تنها برای تجربه‌های اجتماعی، بلکه برای تجربه‌های فردی نیز کارایی دارند. در واقع، برخی از محققان اذعان می‌کنند که خودآگاهی و زندگی درونی فرد به‌گونه چشمگیری توسط تجربه‌های هیجانی مشخص می‌شود (یارمحمدیان، شرفی‌راد، ۱۳۹۰).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودکارآمدی و سازگاری رابطه معنادار وجود دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش هالینگ و وورث (۱۹۲۶ و ۱۹۴۲ به نقل از سیرجانی ۱۳۸۶)، شانک و کوکس (۱۹۸۶)، شانک و پاچارس (۱۹۹۶)، نی هارت (۱۹۹۹)، چیمرز، هیو و گارسیا (۲۰۰۱)، اونولا، استاتین و نورمی (۲۰۰۰)، به نقل از زحمتکشان (۱۳۸۴)، کیم و سیسپتی (۲۰۰۳)، هرمان و بتز (۲۰۰۴)، بلاک و لسر (۲۰۰۶)، لین (۲۰۰۶)، زیچوووسکی (۲۰۰۷)، یوسلیزا (۲۰۱۲)، سیرجانی (۱۳۸۶)، اردلان، حسین چاری (۱۳۹۰) همسو است.

در تبیین این یافته باید گفت افرادی که از سازگاری بالاتری برخوردارند، نسبت به افرادی که دچار ناسازگاری هستند از خودکارآمدی بالاتری نیز برخوردارند؛ یکی از جنبه‌های اساسی خودکارآمدی بالا، توانایی شناخت احساسات، عواطف و اعمال در این افراد است؛ این دسته افراد از توانایی شناختی و ارتباطی خود اطمینان دارند که باعث می‌شود بر اعمال خود کنترل داشته باشند و به‌طور مرتب پیشرفت خود در رابطه با اهداف مورد بازبینی قرار می‌دهند و در موقع لزوم به انطباق و تغییر راهبردها اقدام می‌نمایند همچنین شکست را ناشی از کمبود تلاش می‌بینند و همین امر سبب می‌شود که از شکست ناراحت نشوند و تلاش خود را افزایش دهند در نهایت از طریق انتخاب‌هایی که انجام می‌دهند، می‌توانند از محیط‌های پرسترس و موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده رهای یابند و تحت تأثیر افکار آشفته قرار نمی‌گیرند همچنین بدون ترس و اضطراب به برقراری ارتباط با دیگران می‌پردازند و بهتر قادرند تا بر محیط مسلط شوند، و به ثبات عاطفی، اجتماعی و سازگاری دست یابند (سیرجانی، ۱۳۸۶؛ اردلان، ۱۳۹۰؛ یوسلیزا، ۲۰۱۲).

همچنین مطابق نظریه شناختی اجتماعی بندورا رفتار آدمی نه تنها در کنترل عوامل بیرونی و محیطی نیست بلکه «فرایندهای شناختی» نقش تعیین‌کننده در رفتار دارند. فرایندهای شناختی به‌عنوان بخشی از آسیب‌شناسی روانی موجب ادراکات نادرستی می‌گردد که فرد از کارآمدی خود دارد و این انتظارات می‌تواند به اجتناب‌های دفاعی از

موقعیت‌های تهدیدکننده منجر شوند (یاجارس، ۲۰۰۲) ادراک افراد درباره کارآمدی خود بر حسب درجه کنترلی است که بر زندگی دارند. افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده مطلوب را تحقق بخشیده و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورند. تلاش برای اعمال کنترل بر شرایط زندگی، تقریباً بر هر فردی حکمفرماست، زیرا این کار می‌تواند منافع شخصی و اجتماعی بی‌شماری را برای آنان تأمین کند. توانایی تأثیرگذاری بر پیامدها، آنان را قابل پیش‌بینی می‌سازد و قابل پیش‌بینی بودن، آمادگی سازش‌یافتگی را پرورش می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۵).

نتایج دیگر پژوهش نشان داد بین حمایت اجتماعی و سازگاری رابطه معنادار وجود دارد. یافته فوق با نتایج پژوهش دان و همکاران (۱۹۸۷)، برنت و کیف (۱۹۹۵)، گلاوزی (۱۹۹۴)، هالمانداریز و پاور (۱۹۹۹)، ویز (۲۰۰۲)، هالند و همکاران (۲۰۰۳)، برامبلی و همکاران (۲۰۰۴)، سالووینا و همکاران (۲۰۰۳)، وایت و هاستینگر (۲۰۰۴)، سیلاو بلگریو (۲۰۰۷)، یوسلیزا (۲۰۱۲)، آخوندی (۱۳۷۶)، زکی (۱۳۸۹)، قراگوزلو و همکاران (۱۳۸۷) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که حمایت اجتماعی «مراقبت»، «محبت»، «عزت»، «تسلی»، را شامل می‌شود (کوب ۱۹۶۷؛ جنتریو کوباسا، ۱۹۸۴؛ والستون و همکاران، ۱۹۸۳؛ ویلز، ۱۹۸۴ به نقل از سارافینو، ۱۳۸۴) و همچنین بیانگر قابلیت کیفیت ارتباط با دیگران است و سبب می‌شود افراد در مواقع نیاز، منابع لازم جهت احساس مراقبت و ارزشمندی را کسب نمایند لذا وجود یک رابطه حمایتی باعث فعالیت فرد در محیط می‌شود و به دنبال آن فرد سعی دارد تلاش بیشتری از خود نشان دهد و فعال ظاهر شود و به‌نوعی به سازگاری دست یابد (تابع بردبار و رضویه، ۱۳۸۳).

تبیین نظری دیگر آن است که هرچه افراد احساس حمایت اجتماعی بیشتری کنند، به همان نسبت بهتر می‌توانند خود را با محیط سازگار نمایند. حمایت اجتماعی از طریق فرایند روش‌های مقابله‌ای در سازگاری تأثیر خود را نشان می‌دهد علاوه بر آن مبانی

نظری مبین آن است که حمایت اجتماعی دارای ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی است و جنبه‌های گوناگون آن موجب ارتقاء سازگاری نوجوانان می‌گردد. لذا هر چه مؤلفه‌های سه‌گانه حمایت اجتماعی ادراک شده (خانواده، دوستان و افراد مهم) بیشتر باشد به همان نسبت بر میزان سازگاری افزوده می‌شود (زکی، ۱۳۸۹).

همچنین این پژوهش نشان داد که هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. این یافته با نتایج پژوهش جویباری (۱۳۸۹)، رضویان شاد (۱۳۸۴)، خسروجردی (۱۳۸۶) همسو است. بر اساس عقاید نظریه‌پردازان، هوش هیجانی یک ظرفیت روانی برای معنابخشی و کاربرد اطلاعات هیجانی است که قسمتی غریزی است و قسمتی دیگر از تجارب زندگی آموخته می‌شود. از این رو محیط‌ها و فرهنگ‌های مختلف نقش مهمی بازی می‌کنند. به‌همین دلیل، می‌توان اختلاف در دو جنس را ناشی از تصورات و انتظارات جوامع و فرهنگ‌های مختلف در خصوص توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی دانست.

از نتایج دیگر تحقیق، این که خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. این یافته همسو با یافته‌های شانگ (۱۹۹۱)، به نقل از پاچارس (۱۹۹۴) و واتسون^۱ و همکاران (۱۹۸۷) و پاچارس و میلر (۱۹۹۶) می‌باشد که باور دارند خودکارآمدی با توجه به سن و جنس متفاوت است و مردان از خودکارآمدی بالاتری نسبت به زنان برخوردارند.

به‌نظر می‌رسد تا قبل ورود به دانشگاه، پسران نسبت به دختران به‌دلیل آزادی‌های بیشتری که دارند زودتر به استقلال اجتماعی دست می‌یابند که این امر باعث تقویت باورهای خودکارآمدی آنان می‌شود. از طرفی تفاوت‌های میان باورهای خودکارآمدی پسران و دختران تا ۲۰ سالگی به اوج خود می‌رسد و در سال‌های بعد کاهش می‌یابد (واتسن و همکاران، ۱۹۸۷). همچنین اغلب روانشناسان معتقدند که تفاوت‌های مربوط به جنس حاصل ادراک نادرست از توانایی‌ها و عدم آمادگی یا فقدان مهارت است این ادراک

1- Watson

نادرست که ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارند، اکتسابی هستند (پاجارس و میلر، ۱۹۹۶). همچنین عدم برابری در روش و الگوهای تدریس و فرصت‌های آموزشی، انتظارات، بازده پایین، از جمله عواملی می‌باشند که بر اساس نحوه انتقال و ارزش‌دهی فرهنگی - اجتماعی و از طریق رسانه‌ها، نهادهای دولتی، نهادهای اجتماعی و مدرسه و خانه بر تفاوت‌های جنسیتی تأثیر بسزایی می‌گذارند.

نتیجه دیگر این تحقیق نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر حمایت اجتماعی ادراک شده تفاوت معناداری وجود ندارد.

این یافته با نتایج آخوندی (۱۳۷۶)، حسینی (۱۳۷۵)، لطفی (۱۳۷۲) و میرسمیعی (۱۳۸۰) هماهنگ است. می‌توان گفت حمایت اجتماعی یکی از مهم‌ترین شکل‌های روابط اجتماعی است و برخورداری از آن و ادراک و تصور آن و همچنین نیاز به آن با توجه به سن، جنس، شخصیت و حتی فرهنگ می‌تواند متفاوت باشد. از طرفی دیگر، در هر مرحله از زندگی ممکن است جنبه‌هایی از حمایت اهمیت پیدا کند و نسبت به جنبه‌های دیگر زندگی اثرات بیشتری داشته باشد (میرسمیعی، ۱۳۸۰). همچنین راجع به میزان حمایت اجتماعی، زنان اگر چه مطابق بعضی از تحقیقات (دیوکس و رایتمس، ۱۹۸۸ به نقل از لطفی، ۱۳۷۲) بیشتر در تعامل هستند و حمایت هیجانی و اطلاعاتی بیشتری مبادله می‌کنند، بیان هیجانی نیز در آنها بیشتر است و همچنین وقت بیشتری را در رابطه با دیگران می‌گذرانند لیکن ظاهراً این موارد به دریافت حمایت اجتماعی بیشتری منجر نمی‌شود. به همین دلیل تفاوت معنی‌داری بین آنها مشاهده نشده است.

با توجه به این که تحقیق حاضر تعیین رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان بود و یافته‌ها ارتباط معناداری را بین متغیرهای مستقل با متغیر وابسته نشان داد لذا اجرای دوره‌های آموزش هوش هیجانی و ارتقاء خودکارآمدی برای دانش‌آموزان، اجرای برنامه‌های آموزشی ویژه خانواده‌ها به منظور آشنایی خانواده‌ها به اهمیت موضوع سازگاری دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن و همچنین برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، پرورشکاران، و مسولان آموزش و

پرورش جهت آگاهی اهمیت موضوع سازگاری در برنامه‌های آموزشی درسی پیشنهاد می‌گردد.

تشکر و قدردانی

از مسئولان محترم آموزش و پرورش ناحیه یک و دو شهرستان اراک و همچنین مدیران محترم مدارس مربوطه و دانش‌آموزان عزیزی که در اجرای این تحقیق همکاری نمودند سپاسگزاری می‌شود.

۱۳۹۳/۰۳/۱۹	تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:
۱۳۹۳/۰/۰۵	تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:
۱۳۹۳/۱۲/۲۰	تاریخ پذیرش مقاله:

منابع

- آخوندی، احمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- اتکینسون، ریتال، تکینسون، ریچارد، س.؛ هیلگارد، ارنست (۱۳۷۳). *زمینه روانشناسی*. ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران. ج ۲. تهران: انتشارات رشد.
- اسمیعیلی و همکاران (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مولفه‌های هوش هیجانی بر سلامت روان، *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۲)، ۱۶۵-۱۵۸.
- اکبری، محمد (۱۳۸۶). بررسی هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه اراک و رابطه آن با اضطراب رایانه. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۹(۳۵)، ۱۳۴-۱۲۹.
- اردلان، الهام؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۱-۲۸.
- امیریان، مختار (۱۳۸۴). بررسی رابطه خودکارآمدی پنداری و آسیب‌های روانی در دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- اعرابیان و همکاران (۱۳۸۰). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی. *دانشجویان، مجله روانشناسی*، ۱۰(۳۲)، ۵۶-۳۵.
- احمدیان، طه (۱۳۸۴). بررسی رابطه خلاقیت و خودپنداری در دانش‌آموزان متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- بشارت، محمد علی؛ شالچی، بهزاد و شمسی‌پور، حمید (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۴ و ۳)، ۷۳-۸۵.
- تمنائی‌فر محمدرضا؛ منصوری‌نیک، اعظم (۱۳۹۲). پیش‌بینی رضایت از زندگی بر اساس رگه‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و بهزیستی معنوی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۸(۱)، ۲۹-۷۲.
- تابع بردبار، فریبا و رضویه، علی‌اصغر (۱۳۸۳). بررسی رابطه، راهبردهای رویارویی و حمایت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دوره نوجوانی، *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۵(۱)، ۲۱-۵۰.

- ثمری، علی اکبر؛ طهماسبی، فهیمه (۱۳۸۶). بررسی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۹(۳۵)، ۱۲۱-۱۲۸.
- جویباری، آریتا (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران، فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۵، ۴۴-۳۰.
- حسینی انجدانی، مریم (۱۳۷۵). بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی و سازگاری شخصی در نوجوانان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- خسروجردی، راضیه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم سبزوار. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، دوره ۱۴(۲)، ۱۱۶-۱۱۰.
- خاکسار بلداجی، م.ع. (۱۳۸۴). رابطه سبک‌های یادگیری، خودکارآمدی پنداری و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه نظری، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۴)، ۳۰-۵۴.
- ذبیحی حساری، ن. (۱۳۸۴). رابطه باورهای هوشی با باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- رحیم‌نیا محسن، رسولیان، مریم (۱۳۸۵). مقایسه مکانیزم‌های سازگاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت و نوجوانان دبیرستانی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۲(۱)، ۴۴-۲۹-۳۵.
- رضویان‌شاد، مرتضی (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- روشن، رسول؛ شعیری، محمدرضا و یعقوبی، حمید (۱۳۸۴). تأثیر رابطه مشاوران همسان در ارتقای سلامت روانی و سازگاری دانشجویان جدیدالورود غیربومی. مجله علمی-پژوهشی دانشور، ۱۲(۱۰)، ۴۲-۳۵.
- زحمتکشان، حمیرا (۱۳۸۴). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با سازگاری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.

زکی، محمد علی (۱۳۸۹). سازگاری جوانان با دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی؛ بررسی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان، دو فصلنامه تخصصی پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه خانواده، ۱۳۰، ۴-۱۰۷.

سارافینو، ادوارپ (۱۳۸۴). روانشناسی سلامت. ترجمه الهه میرزایی و همکاران. تهران: انتشارات رشد. سجادی سمیه (۱۳۸۸). بررسی وضعیت موجود هوش هیجانی در میان دانشجویان به‌منظور اصلاح برنامه‌های درسی آموزش عالی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کاشان.

سینا، ای کی. پی؛ سینگ، آر. پی. (۱۳۸۰). راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: موسسه روان تجهیز سینا.

سلیمی و همکاران (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنت در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، (۳(۵)، ۸۱-۱۱۰.

سیرجانی، لیلا (۱۳۸۶). بررسی تأثیر هوش، خودکارآمدی و کمال‌گرایی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهیدبهشتی تهران.

صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، مریم؛ لطفی، رضا (۱۳۸۷). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷، مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۱۱۴(۵)، ۲۵۵-۲۶۱.

فرقدانی، آزاده (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر دوره کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

فراگوزلو، فاطمه؛ رحیمی‌نژاد، عباس و رضازاده، محمدرضا (۱۳۸۷). بررسی رابطه حمایت اجتماعی خانواده و دوستان با سازگاری آموزشی دانشجویان، مجموعه مقالات سومین کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده، تهران.

قلاتی، نگهدار (۱۳۸۰). رابطه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و عادات مطالعه در درس علوم مقطع سوم راهنمایی پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

لطفی کاشانی، فرح (۱۳۸۶). هوش هیجانی: واقعیت‌ها و ادعاها. روانشناسی کاربردی، ۷، ۲۲-۶.

ماسن، هنری؛ پاول و همکاران؛ (۱۳۷۰). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی. انتشارات نشر مرکز.

مرتضوی، شهرناز (۱۳۸۳). روابط متقابل بین کارآمدی پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان و دوستان نزدیک با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران، فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۸، ۴۲-۲۶.

میرسمیعی، مرضیه (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

نویدی، احد (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۴ (۴)، ۳۹۴-۴۰۳.

یارمحمدیان، شرفی‌راد (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان، جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲ (۴)، ۳۵-۵۰.

Adeymo, DA. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition. *Electronic journal of Research in Educational psychology*, 6-3(2):79-90.

Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: insight from the emotional a valiant inventory (EQ-1). In: R Bar- On, J D A. Parker, editors, Handbook of emotional intelligence. Sanfrancisco: Jossey- Bass, 363-388.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 18, 13-25.

Bandura, A. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of personality and social behavior*, 5, pp. 16-23.

Bandura, A. (1995). Self efficacy in changing societies New York: Cambridge university press.

Bandura, A. & Locke, E.A. (2003). Negative Self-efficacyand goal revisited. *Journal of Applied psychology*. 88, 1, 87-89.

Blake, S. & Lesser, L. (2006). "Exploring the Relationship between Academic Self-Efficacy and Middle School Students' Performance on a High-Stakes Mathematics Test." *Journal of Teacher Education*, 2-655.

-
- Bromley, J., Hare, D.J., Davison, K., & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autism spectrum disorders. Social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*, 8, 409-423
- Berndt, T.J; Keef, K. (1995). Friends influence on adolescents adjustment to school. *Child Development*. Vol.66, 1312-1329.
- Burns, J.M., Andrews, G., & Szabo, M. (2002). Depression in young people: what causes and can we prevent it at mia. Com.au / public / issues / 177-00-0712002 / burt 10371 fm. pdf.
- Chan, D.W. (2005). Emotional intelligence, social coping and psychological distress among chinees gifted students Hong Kong. *High Ability studies*; 16: 163-78.
- Chemers, M.M., Hu, L.T., & Garcia, B.F. (2001). Self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 49-55.
- Cecilia Z.M. Belgrave.F. (2007). Stress, Social Support, and College Adjustment among Latino Students. *Cultural Diversity and Mental Health*, 2(3), 193-203.
- Dunn, S.E; putallaz, M; sheppard, B.H; Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology*, vol. 79(4), 467-473.
- Engelberg, E. & Sjoberg L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Pers Individ Dif* ; 37(3):533-42.
- Engelberg, E. (2004). *Personality and individual difference*, Vol. 37.Issue:30
- Golman, D. (1995). *Emotion intelligence: the theory in practice*, Newyourk: Basic book.
- Golman, D. (2000). Emotional Intelligence In sadoc V.A (Eds). Kaplan & Sadock's comperhensive text book of psychiatry (7th ed). Philadelphia: Williams & Wilkins, 447.
- Gavazzi, S.M. (1994). Perceived social support from family and friends in a clinical sample of adolescents. *Journal of personality assessment*, 62 (3), 465-471.

- Garber, J.; Keily, M.K., & martin, N.C. (2002). Development of adolescence depressive symptoms: predictors of chang. *Journal of counseling akd Clinical psychology*, 70.79-95.
- Hample P. & Peterman F. (2006). Perceived coping and adjustment in adolescents. *J Adolesc Health*; 38(4):40915.
- Hermann, K.S. & Betz, E.N. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51, 55-67.
- Hall, J.A. (1978). *Gender effects in decoding nonverbal cues.psychological Bulletin*, 85(4).845-857.
- Halamandaris, K.F. & Power, K.G. (1999). Individual differences, social support and coping eith the examination steress: A study of the psychological and academical adjustment of first year home students, *Pesronality and Individual Differences*. 26, 665-685.
- Holland, K.D., & Holahan, C.K. (2003). The relation of social support and coping to positive adaptation to breast cancer. *Psychology and Health*, 18, 15-29.
- Jose, M, Salguero. & Raquel, Palomera & Pablo, Fernadez (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study, *European journal of psychology of Edoucation*. 27(1), 21-34.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2003). Self-efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32,106-117.
- Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship, *Pers Individ Dif*; 35:64158.
- Lin, S.P. (2006). An exploration of Chinese international student's social self-efficacy. Unpublished ph.D. thesis.ohio state university.
- Laura, J., Graham, J.; Naomi, S. & Robert, C. (2007). Social support, self-estem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year under graduates, *Journal of college Student Development*, 48 (3). 259-2740.

-
- Lent, R.W., Brown, S.S.D. & Gorge, P.A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-fficacy and mathematics-apeific self-efficacy, *Journal of counseling psychology*, 44,307-315.
- Moira Mikolajczak & Olivier Luminet (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study, *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1445-1453.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being.what does the empirical literature say Reoper Review. 22(1), 10-17.
- Petrides K.V., Frederickson N. & Furnham A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school .pars Individ Dif; 36(2):277-93.
- Pajares, F. (1994). Inviting self-efficacy the rol of invitation in the development of confidence and competence, [www.invitational, Education, Net/publications/jornal/v31p13.htm](http://www.invitational.Education, Net/publications/jornal/v31p13.htm).
- Pajares, F. & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Pierre, C. (2000). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: worth publishers.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self regulated learning, *Theory into practice*, 91, 116-125.
- Pajares, F. & Miller, M. (1996). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Qualter P., Witeley H.E., Hutchinson J.M., Pope D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primery to high school, *Educational psychology in practice*, 23(1):79-95.
- Snyder C.R. & Lopez SH. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxf Uni press.
-

-
- Saloviita, T., Italinna, M., & Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: A Double ABCX Model, *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 300-312.
- Schunk, D. & Pajares, F. (1996). The development of academic self-efficacy. *American Journal of Psychology*, pp.6-8.
- Schunk, D.H. & Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled student, *Journal of Educational Psychology*, 78, pp.201-209.
- Sandra Yu Rueger; Christine Kerres Malecki; Michelle Kilpatrick; Demaray (2010). Relationship between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1).47-61.
- Schunk, D. & Pajares, F. (1996). The development of academic self-efficacy. *American Journal of Psychology*, pp.6-8.
- Tao.S.Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B. & Pancer. S.M. (2000). Social support; Relation to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China, *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
- Weiss, M.J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in others of typical children, children with autism, and children with mental retardation, *Autism*: 6, 115-130.
- Watson, N.J. and Woodward, B.S. (1987). Age and health care beliefs self-efficacy as a mediator of low desire for control, *Psychology and Aging*, 2, 3-8.
- White, N., & Hastings, R.P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 181-190.
- Yusliza Mohd, Yusoff (2012). Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia, *Journal of Studies in International Education*, 16(4)353-371.
-

-
- Yang, H. & Farn, C. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in Technical Vocational college. *Computer in Human Behaviour*, 21, 917-932.
- Yong, L. (2003). *The yong EQ Inventory Norms and Technical Manual*.
- Zychowski, L.A. (2007). Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference? Unpublished Ph.D.Thesis, Indiana University of Pennsylvania.
- Van Rooy, D.L. Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). *Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications*, *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Bar-on, R. (2005). The Bar-on model of emotionalsocial intelligence. Extremer (guest Editors), Special issue on emotional intelligence. *Journal of Psychology*, 17.