

نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین هوش اجتماعی و خودنظم

جویی‌شناختی هیجان دانش‌آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۶

مریم تقوایی یزدی^۱

لیلا حسینی طبقدهی^{۲*}

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: از آنجا که در موقعیت‌های تنش‌زا، چگونگی تنظیم هیجان، موضوعی مهم و ضروری است. لذا، پژوهش حاضر با هدف نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین هوش اجتماعی و خودنظم جویی‌شناختی هیجان انجام شد.

روش: روش پژوهش توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهر ساری به تعداد ۹۰۴۰ نفر بود. حجم نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان به تعداد ۳۷۰ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی خلاق بیگیتو (۲۰۰۶)، هوش اجتماعی سیلورا و همکاران (۲۰۰۱) و خودنظم جویی‌شناختی هیجان گارنفسکی و کرائیج (۲۰۰۷) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن و مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای Spss , Pls استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که هوش اجتماعی به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی خلاق بر خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه) و منفی (راهبردهای ناسازگارانه) دانش‌آموزان اثر دارد ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش، هوش اجتماعی به عنوان مهارت‌های تعامل موفق و خودکارآمدی خلاق به عنوان باور به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود نقش مهمی در تنظیم هیجان دارد. بنابراین، لازم است که دوره‌های آموزشی با هدف ارتقاء توانایی‌های شناسایی احساسات و عواطف صورت پذیرد.

کلمات کلیدی: خودکارآمدی خلاق، هوش اجتماعی، خودنظم جویی‌شناختی هیجان، دانش‌آموزان

۱. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد رامسر، دانشگاه آزاد اسلامی، رامسر، ایران

* نویسنده مسئول: Leila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com



The mediating role of creative self-efficacy in the relationship between social intelligence and students' cognitive emotion self-regulation

Maryam Taghvae Yazdi¹
Leila Hosseini Tabaghdehi^{2*}

Original Article

Abstract

Introduction: Because in stressful situations, how to regulate emotion is an important and necessary issue. Therefore, the present study aimed to mediate the role of creative self-efficacy in the relationship between social intelligence and cognitive emotion self-regulation.

Method: The research was applied in terms of purpose and terms of data analysis method, it was a correlation. The statistical population of the study included all 9040 female high school students in Sari. The sample size was selected by 370 people using a multi-stage cluster random sampling method based on Krejcie and Morgan's table. Data were collected using the standard Begetto (2006) Creative Self-Efficacy Questionnaire, Silvera, et al.'s (2001) Social Intelligence Questionnaire, and Garnowski & Craig's (2007) Cognitive Emotion Self-Regulation. Spearman correlation coefficient and structural equation model with spss and pls software were used to analyze the data.

Results: The results showed that social intelligence, directly and indirectly, affects students' cognitive self-regulation of positive emotions (Adaptive strategies) and negative (maladaptive strategies) students through the mediating variable of creative self-efficacy ($P < 0.01$).

Conclusion: According to the research findings, social intelligence as successful interaction skills and creative self-efficacy as a belief in their capabilities and abilities play an important role in emotion regulation. Therefore, training courses must be conducted to improve the ability to identify feelings and emotions.

Keywords: creative self-efficacy, social intelligence, cognitive emotion self-regulation; students

1. Associate Professor, Department of educational management, Sari branch, Islamic Azad University, Sari, Iran

2. Assistant Professor, Department of educational management, Ramsar branch, Islamic Azad University, Ramsar, Iran

*. Corresponding Author: Leila. hosseinatabaghdehi@yahoo.com

مقدمه

خودنظم‌جویی‌شناختی هیجان به توانایی فهم‌شناختی هیجانات، تعدیل تجربه هیجانی و ابراز هیجانات اشاره دارد (فوسکا^۱، ۲۰۱۰). افراد در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا، از راهبردهای خودنظم‌جویی هیجانی متفاوت برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود (تروی^۲، ۲۰)، مانند راهبردهای منفی شامل نشخوارفکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران، تلقی فاجعه‌آمیز و راهبردهای مثبت شامل تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مثبت مجدد، پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و توسعه دیدگاه استفاده می‌کنند (گارنفسکی و همکاران^۳، ۲۰۰۹). پرورش مهارت خودنظم‌جویی نیازمند فراهم کردن محیطی است که افراد بتوانند مسئولیت یادگیری خود را برعهده بگیرند (باسو و آبراهائو^۴، ۲۰۱۸). به عبارتی خودنظم‌جویی فقط زمانی پدیدار می‌شود که در بافت یادگیری، دانش‌آموزان اجازه داشته باشند و بتوانند ادراک آزادی عمل، خودمختاری، استقلال در یک بافت حمایت‌گر، رضایت، مطلوبیت اعمال و اهداف خود را سبک و سنگین کنند و بتوانند، نیازها، انتظارات و تقاضاهای ضروری‌شان را به اهداف روشن تبدیل کنند (اسپروس و بول^۵، ۲۰۱۵؛ باسو و آبراهائو، ۲۰۱۸). به واقع راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان، واکنش‌هایی هستند که راه‌های پذیرش و یا کنار آمدن فرد با موقعیت استرس‌زا و حوادث ناگوار را معین می‌کنند (مارکوئز، مونتیرو، کاناوارو و فونسکا^۶، ۲۰۱۸).

تنظیم هیجان دارای تلویحات رشدی و اجتماعی مهمی، مانند رشد همدلی و روابط با همسالان است (پیری، حبیبی و آق‌آتابای، ۱۳۹۴). افراد در موقعیت‌های اجتماعی و در روابط با همسالان به خاطر تفاوت‌های فردی، یکسان عمل نمی‌کنند و این تفاوت‌های فردی در ادبیات روان‌شناسی به هوش اجتماعی اشاره دارد (ریگو^۷، ۲۰۱۴).

هوش اجتماعی به توانایی درک و مدیریت دیگران و رفتار خردمندانه در تعامل با دیگران اشاره دارد (فرانکوفسکی و بیرکنرووا^۸، ۲۰۱۴). هوش اجتماعی در ابتدا فقط به عنوان یک مفهوم منفرد معرفی شد، اما بعدها آن را به دو نوع هوش فردی تعریف کرده‌اند که به دو جنبه هوش فردی و هوش بین فردی می‌پردازد که شامل دانش و آگاهی در مورد خود و دیگران می‌باشد (صفری و همکاران، ۲۰۱۶). در تعریفی دیگر هوش اجتماعی شامل توانایی تعامل با دیگران و توانایی تشویق آن‌ها به ارتباط و همکاری است (سبزی، ۲۰۱۲). هم‌چنین، هوش اجتماعی را به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها توصیف می‌کنند که عبارت از: درک مردم و مهارت‌هایی که برای تعامل

1. Fosca
2. Troy
3. Garnefski et al
4. Basso & Abrahao
5. Spruce & Bol
6. Marques, Monteiro, Canavarro & Fonseca
7. Riggo
8. Frankovský & Birknerová

موفق لازم است و شامل پردازش اطلاعات اجتماعی: یعنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران؛ آگاهی اجتماعی: یعنی درک مناسب از نگرانی‌ها و احساسات سایرین از ارکان موفقیت در فعالیت‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی: یعنی حساسیت به دیگران، برای کسب عملکرد شغلی برتر، توانایی شناخت نیازهای دیگران و درنهایت توانایی شناسایی نگرانی‌های دیگران می‌باشد (نیجهولت، استوک و نی شیدا، ۲۰۰۹). ثرندایک از پیشگامان نظریه هوش اجتماعی است که آن را به عنوان توانایی درک دیگران و رفتار عاقلانه در ارتباطات انسانی تعریف کرده است. هوش اجتماعی خاصیت ویژه‌ای است که علت توفیق ما در ارتباط اجتماعی است و با آموزش یا مطالعه به دست نیامده است. در حقیقت ایجاد روابط سالم یا به دیگر سخن «سیاست برقرار کردن رابطه» یک توان خاص و ارجمند است (بوزان، ۱۳۸۴). برای اینکه افراد بتوانند با دیگران ارتباط مطلوب و مفیدی برقرار کنند باید بتوانند هیجانات درونی خود را تنظیم کرده و توانایی بروز آنها را به صورت مطلوب کسب کنند (پیری، حبیبی و آق آتابای، ۱۳۹۴). هوش اجتماعی، توانایی انجام درست وظایف و خردمندانه رفتار کردن را فراهم نموده و با احساس مهارت و شایستگی منجر به تداوم اعتماد به نفس در رابطه اجتماعی شده و باعث ایجاد عاطفه مشترک و توانایی درک دیگران می‌شود (بورکوئیست، ۲۰۱۶؛ متین و جهان، ۱۳۹۸).

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان تربیتی به این باور رسیده‌اند که انتظارات و باورهای فراگیران پیرامون توانایی‌هایشان نقشی کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آنها دارد و از این لحاظ مفهوم خودکارآمدی که دلالت بر همین انتظارات و باورها دارد مورد توجه ویژه محققان قرار گرفته است، به گونه‌ای که امروزه کمتر پژوهشی را در حوزه عملکرد فراگیران در حوزه‌های مختلف می‌توان یافت که نقش خودکارآمدی و ابعاد آن را مورد غفلت قرار داده باشد (پاجارس، ۲۰۰۲). خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. مبانی نظری خودکارآمدی در رشته‌ها و محیط‌های گوناگونی آزمایش شده و از پشتوانه‌های فزاینده نظری و تجربی برخوردار است (مادوکس، ۴، به نقل از یوسف وند و علوی، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر خودکارآمدی قضاوت فرد از توانایی‌اش برای دستیابی به اهداف و پیش‌بینی کفایت خود در تلاش، استمرار و انجام تکالیف است و نیز کاربری راهکارهای مورد نیاز برای رسیدن به آن اهداف می‌باشد (گولائو، ۲۰۱۴؛ یعقوبی و محمدی، ۱۴۰۰). تحقیق روی باورهای خودکارآمدی خلاق در زمینه علمی حیطه پرکاری است. خودکارآمدی خلاق اصطلاحی است که به وسیله بندورا بر اساس اصطلاح خودکارآمدی، گسترش یافته است. در کل خودکارآمدی خلاق نشان دهنده یک

1. Nijholt, Stock & Nishida
2. Bjorkqvist
3. Pajares
4. Maddux
5. Goulao

خودقضاوتی از توانایی‌هایی است که روی انتخاب، تلاش، هدف، دستاوردها و پیامدها تأثیر می‌گذارد (کارملی، ۲۰۱۴).

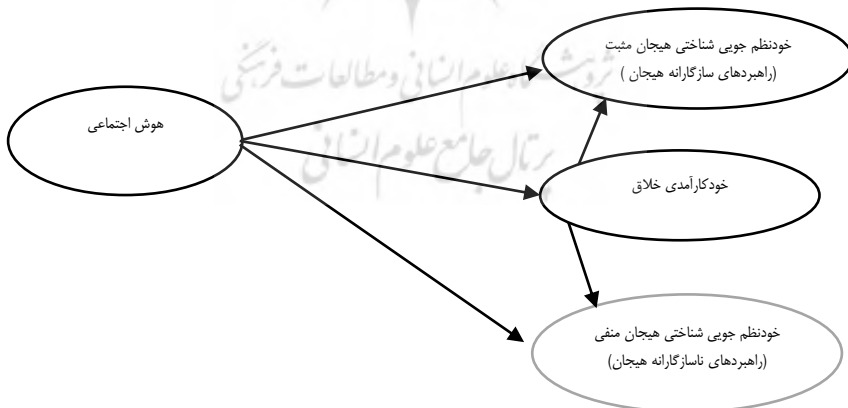
خودکارآمدی خلاق، به درک فرد از خود در دستیابی به نتایج خلاق، اشاره دارد (تایرنی و فارمر^۲، ۲۰۰۴). بر اساس نظریه‌شناختی اجتماعی بندورا^۳ (۱۹۸۶، ۱۹۹۷)، خودکارآمدی خلاق به دو دلیل منجر به بروز رفتارهای نوآورانه می‌شود. اول، افرادی که از خودکارآمدی خلاق بالایی برخوردار هستند، رفتارهای خلاقانه را انتخاب می‌کنند، زیرا که از دانش و مهارت خود برای ایجاد ایده و پیاده‌سازی آن اطمینان دارند (جیانگ و گو^۴، ۲۰۱۷). این امر آن‌ها را وادار به صرف زمان بیشتر برای فرآیندهای شناختی خلاقانه در شناسایی مشکلات و ایجاد ایده برای حل مشکلات می‌نماید (هسو، هوو و فان^۵، ۲۰۱۱). دوم، افرادی که خودکارآمدی خلاقانه بالایی دارند، برای مواجهه با چالش‌ها و عدم قطعیت‌هایی که هنگام توسعه و پیاده‌سازی ایده‌های جدید، مواجه می‌شوند، مجهزتر خواهند بود (ریچتر، وان نیپنبرگ، هیرست و بائر^۶، ۲۰۱۲) و در مقایسه با افرادی که از خودکارآمدی خلاقانه پائینی برخوردارند، چالش‌ها را به عنوان فرصت درک کرده و در صورت مواجهه با شکست، استقامت می‌کنند (تسه، نیومن و اسپوارز^۷، ۲۰۱۸).

پژوهش خالق خواه، رضایی شریف، شیخ اسلامی، پیرقلی کیوی (۱۳۹۸) نشان داد که روابط مثبت و معناداری بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک حل مسأله خلاق وجود دارد. یوسف وند و علوی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای شناختی و فرآشناختی باعث افزایش خودکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه گواه شد. الیاسی ایرانشا (۱۳۹۵)، در پژوهشی نشان داد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند یک روش مداخله‌ای مناسب برای کاهش کمال‌گرایی، اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان تیزهوش باشد. پژوهش انصاری جابر (۱۳۹۴)، نیز نشان داد که بین خودتنظیمی هیجان و هوش اجتماعی با اهداف اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵)، بیان داشتند که راهبردهای مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان از طریق شناخت و فرآیندهای شناختی به افراد کمک می‌کند تا هیجان‌های خودشان را در طول وقایع تهدیدآمیز و بعد از تجربه رویدادهای تنش‌زا مدیریت و تنظیم نموده و نقش مهمی در بهزیستی روان‌شناختی ایفا کند. لی و روتگانس^۸ (۲۰۱۱)، در پژوهشی با عنوان خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی خلاق (نظیر ارائه ایده‌های جدید، تحمل ابهام، هدف

1. Carmeli
2. Tierney & Farmer
3. Bandura
4. Jiang & Gu
5. Hsu, Hou & Fan
6. Richter, Van Knippenberg, Hirst & Baer
7. Tse, Newman & Schwarz
8. Li & Rotgans

تبحری، عملکردی، تمرکز، سبک کاری و استقلال فکری)، به عنوان پیش‌بینی کننده‌های رفتار کلاسی دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیدند که استقلال و تحمل ابهام به عنوان متغیرهای پیش بین قوی در پیش بینی رفتارهای کلاسی در نظر گرفته شدند. در ضمن نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی خلاق با جهت‌گیری تبحری رابطه مثبت و معناداری دارد. بیگیتو^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که باورهای خلاقانه و عملکردی دانش‌آموزان و بازخورد معلمان به آنها در مورد توانایی خلاق ارتباط مثبتی با خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی خلاق همچنین با گزارش‌های دانش‌آموزانی که بعضی وقت‌ها معلمان به آنها بی‌توجهی می‌کنند، در ارتباط است. دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق دارند بیشتر دارای باورهای مثبت در مورد توانایی‌های علمی در حیطه‌های تخصصی می‌باشند که این نشان می‌دهد آن‌ها به برنامه‌ریزی دقیق در حیطه علمی نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق پایین‌تر، می‌پردازند. در ضمن دانش‌آموزانی با سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق احتمالاً میزان مشارکت بیشتری در کارهای بعد از دانش‌آموختگی و فعالیت‌های گروهی خارج از مدرسه دارند.

دشواری در خودتنظیم‌گری هیجانی یا ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجانات، سبب مشکلات عاطفی و شناختی در نوجوانان شده و سبب می‌شود فرد در برقراری ارتباط با همسالان دچار آشفتگی و درماندگی شود و سازمان عواطف و شناخت‌های فرد را مختل نماید. لذا با عنایت به این امر، و با توجه به اهمیتی که متغیرهای هوش اجتماعی، خود نظم‌جویی شناختی هیجان و خودکارآمدی خلاق، در آموزش‌های پیش روی دانش‌آموزان دارند، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال است که آیا بین هوش اجتماعی و خود نظم‌جویی شناختی هیجان با نقش میانجی خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دختر مقطع دوم دبیرستان رابطه وجود دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهر ساری به تعداد ۹۰۴۰ نفر بود. حجم نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان به تعداد ۳۷۰ نفر انتخاب شدند. با توجه به این که شهر ساری به دو ناحیه آموزشی تقسیم می‌شود، از هر ناحیه ده مدرسه انتخاب و در هر مدرسه از بین پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم به طور تصادفی ۵ کلاس و در هر کلاس بر حسب لیست دانش‌آموزان ۳۷۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب و به پرسشنامه‌های استاندارد خودکارآمدی خلاق بیگیتو (۲۰۰۶)، هوش اجتماعی سیلورا و همکاران (۲۰۰۱) و خود نظم‌جویی‌شناختی هبجان گارنفسکی و کرائیج (۲۰۰۷) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن و مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای Pls, Spss استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (CSEQ): این پرسشنامه بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق به وسیله بیگیتو (۲۰۰۶)، ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار به وسیله فرامرزی (۱۳۹۵)، ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای هفت پرسش هفت گزینه‌ای است (برای مثال، من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی هفت گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه، یک و حداکثر آن هفت است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه بین ۷ تا ۴۹ قرار دارد. در پژوهش بیگیتو (۲۰۰۶)، پایایی هفت سؤال پرسشنامه خودکارآمدی خلاق، نزدیک به یک گزارش شد که تنها یک عامل به نام خودکارآمدی خلاق را می‌سنجد و همچنین روایی این مقیاس با استفاده از روش ملاکی همزمان $0/66$ به دست آمد که در سطح $P < 0/001$ معنادار بود. پایایی این پرسشنامه توسط فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵) از طریق روش آلفای کرونباخ $0/78$ و تصنیف اسپیرمن - براون $0/72$ ، و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی با بار عاملی برای گویه‌های ۱ تا ۷ پرسشنامه به ترتیب $0/73$ ، $0/67$ ، $0/59$ ، $0/46$ ، $0/80$ ، $0/83$ و $0/71$ گزارش شد. در پژوهش یوسف وند و علوی (۱۳۹۷)، پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ، $0/72$ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای پرسشنامه خودکارآمدی خلاق $0/78$ به دست آمد.

ب) پرسشنامه هوش اجتماعی: سیلورا، مارتین یوسن و داهل (۲۰۰۱) این پرسشنامه را برای سنجش هوش اجتماعی تهیه کردند. این پرسشنامه دارای ۲۱ سؤال بوده و دارای ۳ خرده مقیاس، پردازش اطلاعات اجتماعی (سوالات ۱ تا ۸)، آگاهی اجتماعی (سوالات ۹ تا ۱۵)، مهارت اجتماعی (۱۶-۲۱)، می‌باشد. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت (کاملاً مخالف = ۱، کاملاً موافق = ۷) است، اما این شیوه نمره‌گذاری در مورد سوالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، معکوس است. ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت اجتماعی و آگاهی اجتماعی

را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند (سیلورا و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین، رواین این پرسشنامه، با استفاده از روش روایی ملاکی همزمان با فرم کوتاه نروژی مقیاس مطلوبیت اجتماعی مارلو-کراون ۰/۲۵ الی ۰/۳۰ برای خرده مقیاس‌ها گزارش شد که در سطح $P < 0/001$ معنادار بود. در پژوهشی در ایران ضرایب پایایی از روش بازآزمایی و ضریب آلفای کرونباخ، برای خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۴، ۰/۶۶، و روایی سازه و ساختار عاملی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با همبستگی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۸ برای خرده مقیاس پردازش اطلاعات اجتماعی، ۰/۳۲ تا ۰/۷۰ برای خرده مقیاس آگاهی‌های اجتماعی و ۰/۳۵ تا ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس مهارت‌های اجتماعی مطلوب گزارش شده است (رضایی، ۲۰۱۰). در پژوهش چمنی، عجم و سلم آبادی (۱۳۹۶)، پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه هوش اجتماعی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

ج) پرسشنامه خودنظم جویی شناختی هیجان: پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان

(گارفنسکی و کرائیج، ۲۰۰۷)، یک ابزار ۳۶ ماده‌ای است و شامل ۹ زیرمقیاس سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، فاجعه نمایی، کم اهمیت دادن از راهبردهای ناسازگارانه و تنظیم هیجان و تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش، تمرکز بر برنامه‌ریزی از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان است و هر زیرمقیاس ۴ ماده دارد. پاسخ‌های این پرسشنامه در یک طیف ۵ گزینه‌ای (همیشه، اغلب اوقات، معمولاً، گاهی و هرگز) می‌باشد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۳۶ و حداکثر نمره ۱۸۰ است و در راهبرد سازگارانه، حداکثر نمره‌ها ۸۰ و در راهبرد ناسازگارانه ۱۰۰ است. پایایی این پرسشنامه توسط سازندگان و از طریق آلفای کرونباخ، برای راهبردهای سازگارانه ۰/۹۱ و برای راهبردهای ناسازگارانه ۰/۸۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، گزارش شد. روایی این پرسشنامه توسط سازندگان از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و با همبستگی ۰/۵۵ تا ۰/۷۷ برای خرده مقیاس‌ها و با روایی سازه مطلوب گزارش شد. این پرسشنامه در ایران توسط حسنی (۱۳۸۹) هنجاریابی شد و دامنه آلفای کرونباخ آن از ۰/۸۹ تا ۰/۷۶ برای خرده مقیاس‌های آن به دست آمد. روایی آن از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ بین خرده مقیاس‌ها و با روایی سازه مطلوب گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان در پژوهش نعمت طاوسی و لطفی عظیمی (۱۳۹۷)، برابر ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه خودنظم جویی شناختی هیجان، از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۹۳ به دست آمد.

یافته‌ها

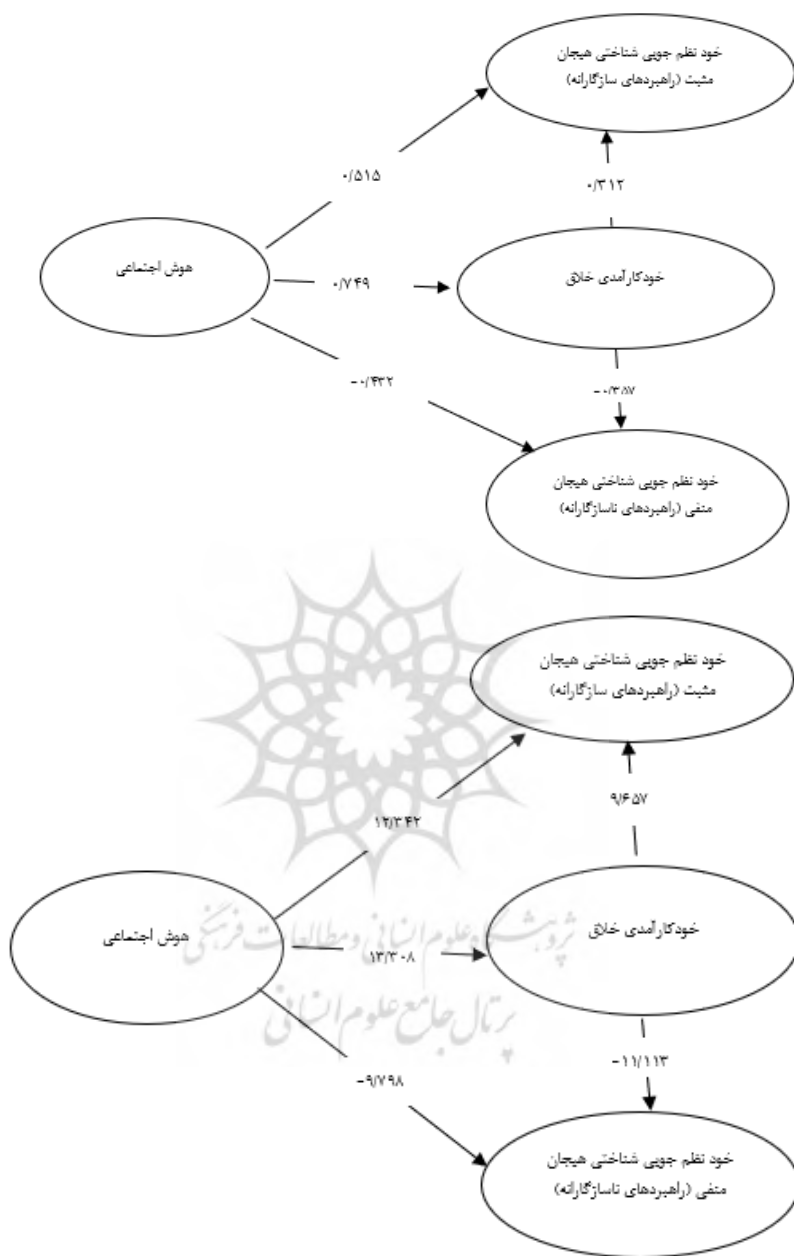
یافته‌های توصیفی نشان داد که ۳۵/۵ درصد شرکت‌کنندگان دارای ۱۶ سال، ۴۱/۷ درصد دارای ۱۷ سال و ۲۲/۸ درصد دارای ۱۸ سال سن بودند. همچنین، سطح معنی داری آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان داد که هر سه متغیر توزیع غیرنرمال دارند چون سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است

($P < 0.05$). مقادیر کجی و کشیدگی نیز انحراف از نرمال بودن را با توجه به مقادیر خارج از محدوده +۱ تا -۱ نشان داد. بر این اساس داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و نرمالیت و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	خودکارآمدی خلاق	هوش اجتماعی	راهبردهای سازگارانه هیجان	راهبردهای ناسازگارانه هیجان	خودنظم جویی شناختی هیجان
خودکارآمدی خلاق	۵/۱۳	۰/۶۱۵	-				
هوش اجتماعی	۳/۸۹	۰/۷۸۹	۰/۴۹ **	-			
خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان)	۳/۹۹	۰/۸۵۷	۰/۵۱ **	۰/۵۹ **	-		
خودنظم جویی شناختی هیجان منفی (راهبردهای ناسازگارانه هیجان)	۲/۸۷	۰/۷۱۵	۰/۳۱ *	۰/۴۱ **	۰/۵۹ **	-	
خودنظم جویی شناختی هیجان	۴/۱۱	۰/۹۳۱	۰/۵۳ **	۰/۶۵ **	۰/۶۹ **	۰/۵۸ **	-

مطابق جدول ۱، میانگین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد، که متغیر هوش اجتماعی دانش‌آموزان با میانگین ۳/۸۹ نزدیک به متوسط، متغیر خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان با میانگین ۵/۱۳ بالاتر از حد متوسط، متغیر خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان) دانش‌آموزان با میانگین ۳/۹۹ در حد متوسط، متغیر خودنظم جویی شناختی هیجان منفی (راهبردهای ناسازگارانه هیجان) دانش‌آموزان با میانگین ۲/۸۷ پائین تر از حد متوسط و متغیر خودنظم جویی شناختی هیجان دانش‌آموزان با میانگین ۴/۱۱ در حد متوسط است. به دلیل غیر نرمال بودن متغیرها، ضریب همبستگی اسپیرمن بین متغیرها نیز نشان داد که بین متغیرهای خودکارآمدی خلاق، هوش اجتماعی و خودنظم جویی شناختی هیجان در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($P < 0.01$). در ادامه جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، به دلیل غیرنرمال بودن متغیرها از طریق نرم افزار PLS و با معادلات ساختاری به بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش پرداخته شد (نمودار ۱ و ۲).



نمودار ۱. آزمون مدل در پژوهش (در حالت استاندارد)

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

متغیرها	شاخص ضریب تعیین R^2	شاخص اعتبار افزونگی Q^2	شاخص کلی برازش GOF
خودکارآمدی خلاق	۰/۵۶۴	۰/۳۳	
خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان)	۰/۷۱۵	۰/۳۵	
خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت (راهبردهای ناسازگارانه هیجان)	۰/۶۳۳	۰/۳۲	۰/۴۴

با توجه به نتایج جدول ۲، می‌توان گفت که مدل پژوهش از لحاظ شاخص‌های آماری معنادار و برازش مدل مورد تأیید است.

جدول ۳. نتایج ضریب رگرسیونی و معناداری اثر مستقیم هوش اجتماعی بر خودکارآمدی خلاق و خودنظم جویی‌شناختی هیجان (راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه هیجان)

متغیرها	ضرایب مسییر	t	خطای استاندارد	سطح معنی داری
هوش اجتماعی به خودکارآمدی خلاق	۰/۷۴۹	۱۳/۳۰۸	۰/۰۸۳	۰/۰۰۱
هوش اجتماعی به خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان)	۰/۵۱۵	۱۲/۳۴۲	۰/۰۵۱	۰/۰۰۳
هوش اجتماعی به خودنظم جویی‌شناختی هیجان منفی (راهبردهای ناسازگارانه هیجان)	-۰/۴۳۲	-۹/۷۹۸	۰/۰۲۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی خلاق به خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان)	۰/۳۱۲	۹/۶۵۷	۰/۰۹۷	۰/۰۰۰
خودکارآمدی خلاق به خودنظم جویی‌شناختی هیجان منفی (راهبردهای ناسازگارانه هیجان)	-۰/۳۵۷	-۱۱/۱۱۳	۰/۱۲۳	۰/۰۰۹

با توجه به نتایج جدول ۳ می‌توان گفت که هوش اجتماعی اثر مستقیم بر خودکارآمدی خلاق و خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت و منفی دارد ($P < ۰/۰۱$). خودکارآمدی خلاق نیز اثر مستقیم بر خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت و منفی دارد ($P < ۰/۰۱$). برای بررسی اثر غیرمستقیم متغیر هوش اجتماعی بر خودنظم جویی‌شناختی هیجان مثبت و منفی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق از آزمون تست سوبل استفاده شد و برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم متغیرهای از راه میانجی از آماره ی VAF۱

1. Variance accounted for

استفاده شد که مقدار آن بین ۰ و ۱ است. و هرچه این مقدار به ۱ نزدیکتر باشد، نشان از قوی تر بودن نقش میانجی است.

جدول ۴. نتایج تحلیل اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر خودنظم جویی شناختی هیجان با نقش میانجی خودکارآمدی خلاق

مسیر	آماره z	سطح معنی داری	ضریب	نتیجه
هوش اجتماعی ← خودکارآمدی خلاق ← خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت (راهبردهای سازگارانه هیجان)	۱۳/۳۷۸	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳	تأیید میانجی
هوش اجتماعی ← خودکارآمدی خلاق ← خودنظم جویی شناختی هیجان منفی (راهبردهای ناسازگارانه هیجان)	-۸/۱۳۵	۰/۰۰۵	-۰/۲۶۷	تأیید میانجی

با توجه به نتایج جدول ۴ می توان گفت، آماره آزمون سوبل در خارج از بازه (+۱/۹۶ و -۱/۹۶) قرار دارد، لذا فرض اثر غیرمستقیم متغیر هوش اجتماعی بر خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت و منفی پذیرفته می شود و می توان گفت که متغیر هوش اجتماعی علاوه بر اثر مستقیم، به طور غیرمستقیم هم بر خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت و منفی از طریق خودکارآمدی خلاق دانش آموزان اثر می گذارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش با هدف نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین هوش اجتماعی و خودنظم جویی شناختی هیجان دانش آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که هوش اجتماعی به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی خلاق بر خودنظم جویی شناختی هیجان مثبت و منفی دانش آموزان اثر دارد. نتایج این پژوهش با یافته های خالق خواه و همکاران (۱۳۹۸)، یوسف وند و علوی (۱۳۹۷)، الیاسی ایرانشا (۱۳۹۵)، انصاری جابر (۱۳۹۴)، لی و رونیکس (۲۰۱۱) و بیگیتو (۲۰۰۶) همسو می باشد. در تبیین تأثیر هوش اجتماعی بر خودنظم جویی شناختی هیجان می توان گفت، خود نظم جویی شناختی شامل تعدادی از سازوکارهای شناختی، رفتاری و فیزیولوژیکی است که به صورت خودآگاه و ناخودآگاه مورد استفاده قرار می گیرد. برخی از موارد تنظیم هیجانی، قبل و یا در آغاز وقوع یک رویداد فعال می شوند و تعدادی از آن ها نیز بعد از وقوع یک رویداد و یا بعد از شکل گیری یک هیجان فعال می شوند. خودنظم جویی شناختی که قبل از وقوع یک رویداد فعال می شود به تفسیر رویدادها کمک کرده و در نتیجه منجر به کاهش پاسخ های هیجانی منفی در فرد می شوند. شناخت هیجانها و کنترل خود در موقعیت های گوناگون هیجانی از جمله مهارت های اکتسابی است که افراد، آموزش آن را از بدو تولد از کانون خانواده و سپس در سنین بالاتر در مدرسه و از جامعه کسب می کنند. از این رو کسب این

مهارت و تسلط بر آن می‌تواند بر سایر جنبه‌های زندگی افراد تأثیرگذار باشد که یکی از این موارد همان بحث روابط اجتماعی است. افرادی که به راحتی می‌توانند هیجانات خود را کنترل و تنظیم کنند در موقعیت‌های مختلف رفتار مناسب‌تر از خود بروز داده و با شرایط مختلف سریع‌تر سازگار خواهند شد و همین توانایی بر ایجاد و تداوم روابط اجتماعی مفید و مثبت آنها تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت در راهبردهای مثبت (سازگارانه)، فرد وقایع را از زوایای مختلف بررسی نموده و به جنبه‌های منفی نمی‌پردازد و بدین ترتیب آرامش بیشتری را تجربه نموده و با رویدادها کنار خواهد آمد و در مواجهه با چالش‌های زندگی آسیب کمتری را متحمل خواهد شد، اما در راهبردهای منفی (ناسازگارانه)، فرد دچار آسیب‌های روانی شده و استرس‌های بیشتری را تجربه می‌کند. همچنین، دانش‌آموزانی که توانایی فهم و پیش‌بینی رفتارها و احساسات دیگران را دارند و توانایی ورود به موقعیت‌های جدید اجتماعی و با سازگاری اجتماعی را دارند و نیز به سنجش جریان‌های غیرمنتظره ناشی از رخدادها در موقعیت‌های اجتماعی می‌پردازند، در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی‌زا موفق‌تر عمل نموده و با مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها و یا عواطف بعد از وقایع اضطراب‌آور و چالشی، در مهار هیجان‌ها تواناتر می‌باشند.

در تبیین تأثیر هوش اجتماعی بر خودکارآمدی خلاق می‌توان گفت، فردی که از هوش اجتماعی بالایی برخوردار است، رابطه مناسب‌تری با دیگران برقرار می‌سازد و متقابلاً حمایت‌های آنها را فراخوانده و احساس کارآمدی بیشتری می‌نماید. افرادی که از درک دقیق هیجانات خود و دیگران عاجزند، سازگاری اجتماعی ضعیفی دارند که این امر به نوبه خود موجب کاهش حمایت‌های اجتماعی و احساس ناکارآمدی می‌شود چرا که طبق نظر بندورا (بندورا ۱، ۱۹۹۷)، یکی از عوامل افزایش خودکارآمدی تشویق و تأیید دیگران است. به بیانی دیگر، افرادی که توانایی درک و تنظیم هیجان‌های خود و دیگران را دارند، می‌توانند شبکه‌های حمایت اجتماعی محکم‌تری بنا کنند و به تبع آن احساس توانمندی بیشتری نمایند. در مقابل، افراد با هوش هیجانی پایین، از توانایی تشخیص و سازگاری با احساسات دیگران که لازمه روابط بین فردی مؤثر است، بی‌بهره‌اند. این افراد در مواقع درماندگی به جای گفتگو و مذاکره، گرایش به عمل دارند (سیاروچی و دیانه ۲، ۲۰۰۱). هم‌چنین، در تبیین تأثیر خودکارآمدی خلاق بر خودنظم‌جویی شناختی هیجان می‌توان گفت، فرد از راه خودکارآمدی قادر است مهارت‌های اجتماعی خود را توسعه دهد تا زندگی اش را لذت بخش و فشارهای محیطی را مدیریت کند. به عبارتی می‌توان گفت که یک فرض کلیدی نظریه شناختی اجتماعی این است که اشخاص تمایل دارند رویدادهایی که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد را کنترل کنند و خود را به عنوان عامل مؤثر بدانند. این حس تأثیرگذار بودن در اعمال فرآیندهای شناختی و فرآیندهای احساسی آشکار می‌گردد. خودکارآمدی ادراک شده یک فرآیند محوری است که بر مؤثر واقع شدن فرد تأثیر می‌گذارد. در مرکزیت مفهوم تأثیرگذار بودن و عاملیت،

خودتنظیمی قرار دارد (یادگیری خود تنظیمی)، فرآیندی که از راه آن افراد رفتارها، شناخت‌ها، و عواطف خود را به گونه‌ی منظم و سازماندهی شده در راستای دستیابی به اهداف فعال کرده و ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا نخست، از توانمندی‌های خود مطمئن هستند و با اعتماد به نفس تکالیف خود را انجام می‌دهند دوم، با خود تنظیمی و کنترل رفتار خود در راستای دستیابی به اهداف یادگیری گام بر می‌دارند. همچنین، باورهای خودکارآمدی خلاق در مسلط شدن بر هیجانات منفی و نوسان آن‌ها، و نیز در چیره شدن بر حالات نکانشی می‌تواند کمک‌کننده باشد، به عبارت دیگر می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی خلاق بالایی دارند، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن تسلط یابند، بنابراین عمیق‌تر در فعالیت‌ها مشغول می‌شوند و در مواقع شکست تلاش بیشتری را به کار می‌برند و هیجانات مثبت زیادی را تجربه می‌کنند و با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع محیطی متنوع پاسخ می‌دهند و قادر به کنترل برانگیختگی‌های خود می‌باشند.

در نهایت، در تبیین تأثیر هوش اجتماعی بر خودنظم‌جویی شناختی هیجان از طریق میانجی خودکارآمدی خلاق می‌توان گفت، اشخاصی که دارای خودکارآمدی بالا هستند بیش‌تر می‌کوشند، بیش‌تر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خودکارآمدی آن‌ها پایین است، پشتکار بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند. این گونه افراد، اهداف چالش برانگیزتر و بالاتری انتخاب می‌کنند و نسبت به آن‌ها به طور پایداری متعهد هستند. به طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف کوشش و پافشاری بیش‌تری نشان می‌دهند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. لذا خودکارآمدی باعث می‌شود که افراد در ارتباط‌های بین فردی احساس مثبتی داشته باشند و تعامل خوبی با دیگران برقرار کنند و در نتیجه هوش اجتماعی به عنوان مهارت‌های تعامل موفق با مردم ممکن است باعث شود که یادگیرندگان بتوانند درک درستی از خواسته‌ها و انتظارات مری و دست‌اندرکاران نظام آموزشی داشته باشند، از این لحاظ هوش اجتماعی ممکن است بر خود نظم جویی شناختی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. به عبارتی دیگر، قابلیت هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان به طرق مختلف به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد، و دانش‌آموزانی که قادر به مواجهه‌ای هوشمندانه با هیجان‌های خود هستند، خویشتن‌دارترند، اعتماد به نفس بالایی دارند، در نتیجه برای یادگیری بیش‌تر تلاش می‌کنند، و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه هیجان‌ها و تنیدگی خود را مهار می‌کنند. از محدودیت‌های مهم این پژوهش می‌توان به عدم انگیزه شرکت‌کنندگان در تحقیقات پرسشنامه‌ای اشاره کرد؛ بدین صورت که غالباً افراد حاضر نیستند برای تکمیل پرسشنامه‌ها وقت و دقت کافی صرف کنند و ایجاد انگیزه درونی برای همه افراد در همه موقعیت‌ها مشکل است و از طرفی امکانات لازم جهت ایجاد انگیزه بیرونی هم در اختیار محققان و دانشجویان نیست و این به‌طور حتم از روایی نتایج خواهد کاست. محدودیت دیگر مربوط به روش پژوهش همبستگی به دلیل ناتوانی در بیان روابط علی معلولی بود. در مطالعه حاضر، داده‌های آن به وسیله ابزارهای خود گزارشی تهیه شدند، سوگیری‌های مرتبط با تحقیقات

زمینه یابی و ابزارهای خودگزارشی را می‌توان به عنوان محدودیت‌های این پژوهش در نظر گرفت. همکاری پایین برخی دانش‌آموزان به دلیل مشغله کاری و ایام امتحانات در تکمیل کردن پرسشنامه‌ها محدودیت دیگر این پژوهش بود که تلاش شد با توضیح هدف پژوهش تا حدودی تأثیر این محدودیت کم شود. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای اندازه‌گیری و جمع‌آوری داده‌های پژوهش علاوه بر پرسشنامه از مصاحبه‌های ساختار یافته یا نیمه ساختار یافته استفاده شود. انجام پژوهش‌هایی با حجم نمونه بزرگ و انجام در قوم‌ها، فرهنگ‌ها و شهرهای مختلف با هدف تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی کلان برای دانشجویان می‌تواند نتایج مفیدی در پی داشته باشد. پژوهش‌های مقایسه‌ای بین دانش‌آموزان و گروه‌های دیگر جامعه صورت گیرد. هم‌چنین، آموزش و پرورش کتاب‌ها و وسایل کمک آموزشی با هدف تقویت خودکارآمدی بر هوش اجتماعی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. دوره‌های آموزشی با اهداف ارتقاء توانایی شناسایی و اراده و فهم احساسات، ارتقاء توانایی جدیت و پشتکار دانش‌آموزان در رسیدن به هدف و ارتقاء توانایی دانش‌آموزان در الویت بخشیدن به فعالیت‌ها و استفاده مناسب از زمان برگزار شود.

منابع

- الیاسی ایرانشا، طاعف (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کمال‌گرایی، اضطراب امتحان و خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان پسر تیزهوش متوسط اول شهرستان نورآباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (منتشر نشده)، دانشگاه لرستان.
- انصاری جابر، زهرا (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودتنظیمی هیجان و هوش اجتماعی با اهداف اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی (منتشر نشده)، دانشگاه تهران.
- بوزان، تونی (۱۳۸۴). قابلیت‌های هوش اجتماعی، ترجمه بهناز کمالی. تهران: انتشارات نگار.
- پیری، موسی؛ حبیبی، رامین؛ آق‌آتابای، آمنه. (۱۳۹۴). مقایسه تفاوت‌های جنسیتی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه از لحاظ هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلل ورزی تحصیلی. آموزش پژوهی، ۱۱(۱)، ۴۱-۵۳.
- چمنی، محمد؛ عجم، علی اکبر؛ سلم‌آبادی، محبتی. (۱۳۹۶). بررسی نقش هوش اجتماعی و انگیزش تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور، ۸(۴)، ۳۹۹-۴۰۸.
- حسنی، جعفر. (۱۳۸۹). خصوصیات روان‌سنجی پرسش‌نامه نظم‌جویی‌شناختی هیجان. مجله‌ی روان‌شناسی بالینی، ۳(۳)، ۸۴-۷۳.

- خالق خواه، علی؛ رضایی شریف، علی؛ شیخ اسلامی، علی؛ پیرقلی کیوی، معصومه (۱۳۹۸). رابطه بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک حل مسأله ی خلاق دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۹(۱)، ۲۱۰-۱۸۵.
- فرامرزی، حمید؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۹۵). رابطه ی بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز. *توسعه ی آموزش جندی شاپور. فصلنامه ی مرکزی مطالعات و توسعه ی آموزش علوم پزشکی*، ۷(۲)، ۲۲۱-۲۱۴.
- متین، شایان؛ جهان، فائزه. (۱۳۹۸). مدل پیش بینی تنهایی اجتماعی بر اساس حساسیت بین فردی و هوش اجتماعی با میانجی گری خود انتقادی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۹(۳۵)، ۸۸-۶۷.
- نعمت طاووسی، محترم؛ لطفی عظیمی، افسانه. (۱۳۹۷). شخصیت و تاب آوری: نقش واسطه‌ای حرمت خود و نظم جویی شناختی هیجان در بیماران سرطانی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)*، ۱۲(۴۸)، ۸۸-۷۷.
- یوسف وند، مهدی؛ علوی، زینب (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۱(۴۲)، ۱۴۳-۱۵۹.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ محمدی، سحر. (۱۴۰۰). اثر انگیزه تعلق بر رفتار جامعه پسند: نقش میانجی همدلی و خودکارآمدی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۲)، ۳۴-۱۷.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). "Guide for constructing self-efficacy scales," in *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Eds F. Pajares and T. Urdan (Charlotte, CA: Information Age).
- Begetto, R.A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447-457.
- Basso, F. P., & Abrahao, M. H. M. B. (2018). Teaching activities that develop learning self-regulation. *Edu cacao & Realidade*, 43(2), 495-512.
- Bjorkqvist, K., et al. (2016). Social Intelligence – empathy = aggression??. *Aggression and violent Behavior*, 5, 191-200.
- Carmeli, J. (2014). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *Leadership Quart*, 18, 35 – 48.
- Ciarrochi J V, Deane F P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and non-professional sources. *Br J guidance coun*, 29, 233-246.
- Chierchia, G., & Singer, T. (2017). The neuroscience of compassion and empathy and their link to prosocial motivation and behavior. *Decision*

- Neuroscience: *An Integrative Perspective Elsevier Inc* 10.1016/B978-0-12-805308-9.00020-8.
- Frankovsky, M., & Birknerová, Z. (2014). Measuring Social Intelligence-The MESI Methodology. *Asian Social Science*, 10(6), 90.
 - Fosca, G.M. (2010). *Beyond the Parent-child Dyad: Testing Family Systems Influences on Children,s Emotion Regulation*. Doctoral Dissertation of Philosophy. Marquette University. Milwaukee, Wiscansin.
 - Goulao, M. F. (2014). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*, 1, (3), 237-246.
 - Garnefski N., Kraaij V., & Spinhoven P. CERQ. (2002). *Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire*. Leiderdorp: The Netherlands.
 - Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
 - Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of adolescence*, 32(2), 449-454.
 - Goulao, M. F. (2014). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*, 1, (3), 237-246.
 - Hill, C. (2014). *An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program inpromoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students*.
 - Hsu, M. L. A., Hou, S. T., & Fan, H. L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *Journal of Creative Behavior*, 45, 258– 272.
 - Jiang, W., & Gu, Q. (2017). Leader creativity expectations motivate employee creativity: A moderated mediation examination. *International Journal of Human Resource Management*, 28, 724–749.
 - Li, J. & Rotgans, J. (2011). Creativity Self- Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *Open Education Journal*, 4, 90-94.
 - Marques, R., Monteiro, F., Canavarro, M., & Fonseca, A. (2018). The role of emotion regulation difficulties in the relationship between attachment representations and depressive and anxiety symptoms in the postpartum period. *Journal of Affective Disorders*, 238(1), 39-46.
 - Nijholt A., Stock O., &Nishida T. (2009). Social intelligence design in ambient intelligence. *AI & society*,24(1), 1-3.
 - Pajares, F. (2002). *Over view of social cognitive the org and of self – efficacy*. Available form www.emory.edu/education/mfp/cff.html.
 - Rezaee A. (2010). The Tromsø Social Intelligence Scale: Factorial Structure and Reliability of the Persian Version of Scale in the Students Population. *Journal of Psychology*. 5(20), 65-82. [In Persian].
 - Richter, A. W., van Knippenberg, D., Hirst, G., & Baer, M. (2012). Creative self-efficacy and individual creativity in team contexts: Cross-level interactions

- with team informational resources. *Journal of Applied Psychology*, 97, 1282–1290.
- Riggio RE. (2014). What is social intelligence? Why does it matter. *Psychology Today June*. 3.
 - Sabzi, N. (2012). *The pattern of personality and emotional intelligence, self-efficacy, social and communication skills [M.A.]*. Shiraz University: Shiraz. [In Persian].
 - Safari H, Jenaabadi H, Salmabadi M, et all. (2016). Prediction of Academic Aspiration based on Spiritual Intelligence and Tenacity. *Educe Strategy Med Sci*. 9(1), 7-12. [In Persian].
 - Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Troms a Social Intelligence Scale, a Self-report Measure of Social Intelligence, *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319. <https://psycnet.apa.org/record/2001-18561-002>
 - Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277.
 - Tierney, P., & Farmer, S. M. (2004). The Pygmalion process and employee creativity. *Journal of Management*, 30, 413–432.
 - Troy, A. S. (2012). *Cognitive reappraisal ability as a protective factor: Resilience to stress across time and context*. Doctoral Dissertation, University of Denver.
 - Tse, H., Newman, A., Schwarz, G. (2018). The Effects of Employees' Creative Self-Efficacy on Innovative Behavior: The Role of Entrepreneurial Leadership, *Journal of business research*. from SOAS Research Online: <http://eprints.soas.ac.uk/25497>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی