

رابطه هوش عاطفی، خوداثربخشی، خودارزشمندی و نشاط روانی با تعامل اجتماعی دانش آموزان

حکیمه رنجبر^۱

^۱ گروه روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

چکیده

هر صمیمیت یک نیاز واقعی است که ریشه های تحولی خاصی دارد و از نیاز بنیادی تر به نام دلبستگی نشأت می گیرد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر رابطه هوش عاطفی، خوداثربخشی، خودارزشمندی و نشاط روانی با تعامل اجتماعی دانش آموزان بود. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بوشهر در سال ۱۳۹۷ بودند که تعداد آنها حدود ۳۰۰۰ نفر است. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و برحسب جدول مورگان نسبت به حجم جامعه، تعداد ۳۶۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم متوسطه انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه نشاط روانی آرگایل (۱۹۸۹)، هوش عاطفی برادبری و گریوز (۱۹۹۹)، تعامل اجتماعی الکسیس جی و اکر و لیندا تامپسون (۱۹۹۹) و خوداثربخشی مورگان-جینکز (۱۹۹۹) می باشد. نتایج پژوهش با استفاده از روش های آماری ضریب همبستگی و رگرسیون نشان دادند که بین هوش عاطفی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین خوداثربخشی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. بین نشاط روانی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. متغیرهای نشاط روانی، خودارزشمندی، خوداثربخشی و هوش عاطفی به ترتیب پیش بینی کننده تعامل اجتماعی در دانش آموزان می باشند.

واژه های کلیدی: تعامل اجتماعی، هوش عاطفی، خوداثربخشی، خودارزشمندی و نشاط روانی

مقدمه

تعامل به عنوان یک نیاز اساسی در انسان مفهوم سازی می شود و از طرفی تعامل فقط این نیست که ما برخی اوقات آن را بخواهیم یا به آن تمایل داشته باشیم و یا دوست داشته باشیم که صمیمی باشیم. تعامل یک نیاز واقعی است که ریشه های تحولی خاصی دارد و از نیاز بنیادی تر به نام دلبستگی نشأت می گیرد. آشفته گیهای شدید در ایجاد دلبستگی سالم دوران نوزادی، به هر دلیلی که باشد، پیامدهای ناگواری برای رشد دلبستگی در زندگی آینده دارد. نیاز به تعامل در حقیقت جنبه رشد یافته و متمایز نیاز زیستی تماس و نزدیکی با انسانی دیگر است. با این حال شدت این نیاز در افراد مختلف متفاوت است. علاوه بر این افراد در هر یک از مؤلفه های نه گانه تعامل با یکدیگر تفاوت های بارزی دارند. برای مثال دو نفر ممکن است در نیاز کلی به تعامل با یکدیگر مشابه باشند اما در هر یک از مؤلفه های نه گانه تعامل تفاوت های قابل ملاحظه ای با یکدیگر داشته باشند (اکبری، ۱۳۹۰).

تعامل اجتماعی و تفریحی به معنای انجام فعالیتها و تجربه های لذت بخش مشترک با یکدیگر است. تعامل اجتماعی و تفریحی فعالیتها و تجربه های مشترک زیر را در بر می گیرد: گفتن جک و داستانهای خنده دار، بیان تجربه های روزانه و صحبت از فعالیت های روزمره، خوردن غذا، نوشیدنی و ته بندی مختصر، ورزش، بازی، سرگرمی، رقصیدن به قصد لذت بردن، باغبانی، قایقرانی و گذراندن تعطیلات و خیلی کارهای دیگر. علاوه بر این تعامل اجتماعی و تفریحی ممکن است دربرگیرنده فعالیتها و تمایلاتی باشد که با دوستان صمیمی و سایر اعضای خانواده انجام می گیرد (باقری، ۱۳۸۹). عاملی که می تواند در ایجاد تعامل اجتماعی نقش داشته باشد هوش عاطفی است. از سالها پیش روان شناسان متوجه شده اند که برای کسب موفقیت تنها دارا بودن ظرفیتهای هوش عقلانی قوی (IQ) کفایت نمی کند. مطالعات نشان می دهد، تعداد زیادی از افراد دارای هوش عقلانی و شناختی بالا نتوانسته اند در زمینه شغلی، زندگی زناشویی، ایجاد روابط با دیگران و حتی زمینه های تحصیلی موفق باشند. پس از آن نظر دانشمندان از جمله پیتر سالوی و جان مایر به توانمندیهای دیگری جلب شد که بیشتر از جنس هیجانات بودند تا شناختها. این توانمندی که از این پس هوش عاطفی نامیده می شود به توانایی های آموخته شده ای اشاره دارد که به ما کمک می کند تا احساسات و هیجانات خود را درک کرده و کنترل نماییم (حسن زاده، ۱۳۹۴).

آدم هایی که دارای هوش عاطفی هستند قادرند رابطه بسازند یا برقرار کنند و به سرعت به دیگر اعضای تیم شان اعتماد کنند. آنها معمولاً از آدم های دیگر می جوشند و به آدم های دور و برشان احترام می گذارند. وقتی افراد احساس خوب داشته باشند به بهترین نحو ممکن کار خواهند کرد. احساس خوب کارآیی ذهنی را یاری می دهد و افراد را در درک بهتر اطلاعات و استفاده از قواعد تصمیم گیری در قضاوت های پیچیده توانا می سازد، علاوه بر آن آنان را در تفکر انعطاف پذیرتر می نماید. تحقیقات نشان می دهد که حالات سرزندگی باعث می شود افراد، دیگران یا وقایع را در پرتوی مثبت تر بنگرند. این به نوبه خود به افراد کمک می کند تا در مورد توانایی خود در نیل به یک هدف، خوش بین تر باشند، خلاقیت و مهارتهای تصمیم گیری را افزایش دهند و افراد را در جهت مفید واقع شدن آماده سازند (اکبر زاده، ۱۳۹۲).

همچنین خودآزمایشی از جمله صفاتی است که بر اکثر جنبه های زندگی افراد تأثیر دارد. شناخت خود، افراد را قادر می سازد تا بر افکار، احساسات و اعمال خود کنترل داشته باشند (اجیبولا و سیسان^۱، ۲۰۰۷). هنگامی که افراد کاری را انجام می دهند، عقاید خودآزمایشی مقدار تلاشی را که به خرج می دهند و مدت زمانی که این تلاش را در صورت بروز ناملازمات ادامه می

^۱ Ajibola & Sesan

دهند، تحت تأثیر قرار می دهد (زیمرن و شانک^۲، ۲۰۱۱). بدیهی است که تفکر، انگیزش، احساسات و رفتار انسان در موقعیت هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می کند، متفاوت با رفتار وی در موقعیت هایی است که در آنها احساس عدم امنیت یا فقدان صلاحیت دارد. درک انسان از خوداثربخشی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تأثیر می گذارد (عربیان، خداپناهی، حیدری، صادقپور^۳، ۱۳۹۴).

یکی از مشکلات تربیتی عصر ما نگرشهای کم بینانه ی افراد به خصوص نوجوانان نسبت به خود است. شاید یکی از دلایل این باشد که بیشتر جوامع موفقیت مدار هستند و برای توفیق و برتری ارزش قائلند و از همان سالهای نخستین زندگی، کودکان را از لحاظ ویژگی های متفاوت (جسمی و روانی) با یکدیگر مقایسه می کنند و مزیت هر یک را بر می شمارند (نادری و مرادیان، ۱۳۸۹). تحقیقات متفاوت نشان داده است که نحوه ی نگرش فرد نسبت به خود در ایجاد شکست یا موفقیت وی تأثیر دارد. همچنین عملکرد و نحوه ی تلاش و پیگیری افرادی که خود را انسانی توانا و کارآمد و با استعداد می دانند بسیار متفاوت از کسانی است که خود را ضعیف و بی استعداد می دانند. عوامل زیادی بر موفقیت افراد در زندگی موثر است. خوداثربخشی به عنوان یک عامل شناختی می تواند به افراد کمک کند و مسیر رسیدن به موفقیت را برایشان هموار سازد. بنابراین شناخت این عامل اهمیت فراوان دارد (کاظمی و عباسی، ۱۳۹۴).

خوداثربخشی و عوامل موثر بر آن سالهاست که در مرکز توجه روانشناسان تربیتی و دیگر متخصصین آموزش و پرورش قرار دارد. در سالهای اخیر، جهت گیری متخصصان و محققان این زمینه از عوامل رفتاری به سوی جهت گیری شناختی تغییر یافته، انواع تعیین کننده های رفتار مانند اسنادها، راهبردهای شناختی و فراشناختی یا حالت های هیجانی توأم با شناختها، نظام خود، و خود ارزیابیها مورد تأکید قرار گرفته اند (تی ویل، لان و واتسون^۴، ۲۰۰۷). در میان این دیدگاه ها، دیدگاه شناختی اجتماعی که تعیین کننده های عمل را از لحاظ شناختی، فراشناختی و انگیزشی بررسی می کنند، توجه قابل ملاحظه ای را به خود معطوف داشته است. در این دیدگاه تأثیرات دو عامل انگیزشی یعنی باورهای افراد در مورد توانایی خود (خوداثربخشی ادراک شده^۵) جهت گیری هدفی^۶ و یک عمل شناختی - فراشناختی یعنی راهبردهای یادگیری خود نظم دهنده مورد توجه خاص می باشند (بابایی امیری و عاشوری، ۱۳۹۳).

خودارزشمندی از دیگر عوامل مؤثر در تعامل اجتماعی دانش آموزان است. خودارزشمندی واژه ای است که در محاوره های عمومی و روان شناسی کاربرد بسیار گسترده ای دارد و به احساس فرد نسبت به ارزشمندی و تایید او نسبت به خودش مربوط است (مرادی شهربابک، قنبری آبادی و آقامحمدیان شهرباب، ۱۳۸۹). پرکاربردترین تعریف از خودارزشمندی تعریفی است که روزنبرگ^۷ در سال ۱۹۶۵ ارائه کرده است: "نگرش مطلوب و نامطلوب نسبت به خود" (جان و مک آرتور^۸، ۲۰۰۸). بنابراین

^۲: Zimmerman & Schunk

^۳: Arabian, KHodapanahi, Heidari & Sedghpor

^۴: Theiwell, Lane & Weston

^۵: perceived self efficacy

^۶: goal orientation

^۷: Rosenberg

^۸: John & MacArthur

احساس ارزشمندی بر تمام جوانب زندگی افراد و همچنین نگرش آنها نسبت به توانایی‌هایشان تاثیر دارد. خودارزشمندی و مفهوم خود ارزشمندی از اساسی‌ترین عوامل در رشد مطلوب شخصیت فرد است. برخورداری از اراده و اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم گیری، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، سلامت فکر و بهداشت روانی رابطه مستقیمی با میزان و چگونگی خودارزشمندی و احساس خود ارزشمندی دارد (سابقی، دانش، رضابخش و سلیمی نیا، ۱۳۹۳). امروزه در اصلاح و درمان بسیاری از اختلالات شخصیتی و رفتاری از قبیل کمرویی و گوشه گیری، لجبازی و پرخاشگری، و تنبلی، ارزیابی و پرورش احساس خودارزشمندی، تقویت اعتماد به نفس و مهارت‌های فردی و اجتماعی به عنوان اولین یا مهمترین گام مورد توجه قرار می‌گیرد (بساک نژاد، ۱۳۸۹). پژوهشها نشان داده‌اند که بین خودارزشمندی بالا و ویژگی‌های شخصیتی مثبت در افراد رابطه وجود دارد. افرادی که خودارزشمندی بالایی دارند، دارای ویژگی‌هایی چون پختگی روانی، ثبات، واقع گرایی، آرامش، توانایی بالا در تحمل ناکامی و شکست می‌باشند. در حالیکه افرادی که خودارزشمندی پایینی دارند از چنین ویژگی‌هایی برخوردار نیستند (کرمی بلداجی، بهارلو، زارعی و ثابت زاده، ۱۳۹۲). خودارزشمندی بالا با ویژگی های روانشناختی مطلوب مثل دقت ادراکی، سازگاری بهتر با پیری، همرنگی کمتر و انعطاف پذیری نقش جنسی رابطه دارد (سردارآبادی، ۱۳۸۸).

از جمله عوامل مؤثر بر شرایط اجتماعی دانش آموزان، نشاط روانی است. بالندگی، سرزندگی و شادکامی انسان به دلیل تأثیر قابل ملاحظه ای که تمامی جنبه های شخصیتی انسان و چگونگی بروز و ظهور رفتارهای مختلف او دارد، همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. از عهد باستان به احساسات مثبت انسان از جمله نشاط روانی^۹ توجه شده است (قراملکی و پارسامنش ، ۱۳۹۰). تعریف های مختلفی از مفهوم نشاط روانی از سوی روان شناسان ارائه شده است. پژوهشگرانی چون لوبومیرسکی، شلدون و اسکاد^{۱۰} (۲۰۰۵)، مارتین^{۱۱} (۲۰۰۵) و آرگیل (۲۰۱۱)، نشاط روانی را حالت روانی مثبتی، سطح بالای رضایتمندی کلی از زندگی، عاطفه مثبت و سطح پایین عاطفه منفی تعریف میکنند. سلیگمن^{۱۲} (۲۰۰۶) معتقد است بر اساس پژوهش های چند سال اخیر، تأیید شده است که نشاط روانی عامل پدیدآورنده منفی به مراتب بیشتر از صرفاً احساس خوبی داشتن است؛ افراد شادکام، سالم تر و بسیار موفق ترند و درگیری و تعهد اجتماعی بیشتری دارند. اصطلاح نشاط روانی ، گاهی اوقات به معنای عاطفه مثبت منهای عاطفه منفی به کار برده می شود. احساس نشاط تنها با عدم حضور هیجانات و حالات منفی به دست نمی آید، بلکه لازمه وجود احساس نشاط روانی ، شرایط و حالات مثبت و رضایتمندی از زندگی با خود و دیگران است (شیخ الاسلامی ، ۱۳۹۰). با توجه به مطالب بیان شده هدف از انجام این پژوهش این است که آیا هوش عاطفی ، خوداثربخشی ، خودارزشمندی و نشاط روانی توان پیش بینی تعامل اجتماعی در دانش آموزان شهر بوشهر را دارند ؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر باتوجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بوشهر در سال ۱۳۹۷ بودند که تعداد آنها حدود ۳۰۰۰ نفر است. نمونه آماری با استفاده از

^۹ happiness

^{۱۰} Lyubomirsky, Sheldon & Schkade

^{۱۱} Martin

^{۱۲} Seligman

روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و برحسب جدول مورگان نسبت به حجم جامعه، تعداد ۳۶۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم متوسطه انتخاب شدند. بدلیل حجم بالای جامعه، به صورت خوشه ای چند مرحله ای، ابتدا از بین نواحی مختلف این شهر، شهرک های این شهر، بصورت تصادفی یک شهرک انتخاب و از بین آن شهرک به تعداد ۳۶۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم پرسشنامه توزیع گردید.

ابزار اندازه گیری:

در این پژوهش از پنج پرسشنامه استاندارد شده استفاده گردید.

(۱) آزمون هوش عاطفی: آزمون هوش عاطفی توسط برادبری و گریوز ۱۹۹۹ ابداع شد و پاسخ پرسشنامه روی یک مقیاس ۵ درجه ای در طیف لیکرت (هرگز - به ندرت - گاهی - تقریباً - همیشه) تنظیم شده است. زیر مقیاس های پرسشنامه عبارتند از: خود آگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه، اعتبار و روایی آزمون در مورد کارشناسان سازمان کار و تأمین اجتماعی و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد های رودهن و ساوه مورد مطالعه قرار گرفته است. اعتبار آن از طریق بازآزمایی در یک گروه ۳۶ نفری برای چهار مهارت تشکیل دهنده ی هوش عاطفی و کل هوش عاطفی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۷، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۹۰ بوده است. در گروه ۸۴ نفری دیگری (۴۵ پسر و ۳۹ دختر)، آزمون فقط یکبار اجرا شده و ضریب اعتبار آن با استفاده از آلفای کرنباخ برای گروه های پسران و دختران و کل گروه ۰/۸۸ به دست آمده است. همه ی سؤالات با کل آزمون همبستگی مثبت معنی دار دارند. حذف هیچ یک از سؤالات باعث افزایش چشمگیر اعتبار کل آزمون نمی شود. همه ی ضرایب به دست آمده، چه از طریق دوبار اجرا و چه از طریق آلفای کرنباخ، در سطح ۰/۹۹ معنی دار است.

(۲) پرسشنامه تعامل اجتماعی:

مقیاس تعامل یک ابزار ۱۷ سوالی است که برای سنجیدن مهر و تعامل تدوین شده است. این مقیاس جزئی از یک ابزار بزرگتر است که چندین بعد صمیمت را در بر می گیرد اما توسط تهیه کنندگان آن الکسیس جی و اکر و لیندا تامپسون (۱۹۹۹) به صورت مقیاس مستقلی گزارش شده است. تعامل توجه و اهمیت اعضای خانواده برای یکدیگر تعریف شده است و عوامل نزدیکی عاطفی در قالب مهر، از خود گذشتگی و رضایت را شامل می شود احساسی است مبنی بر این که رابطه مهم باز توام با عزت همبستگی و تعهد متقابل است. مقیاس تعامل ابتدا روی ۱۶۲ دانشجوی دوره کارشناسی که ۰/۶۸ آنها ۲۰ تا ۲۵ ساله و ۱۶۶ مادر دانشجویان طبقه متوسط که اکثراً بین ۴۰ تا ۴۹ سال (۰/۶۳) و ۰/۷۳ آنها در وضعیت ازدواج اول بودند و ۱۴۷ مادر بزرگ که ۰/۴۰ آنها در سنین ۶۰ تا ۶۹ سال و ۰/۴۰ در سنین ۷۰ تا ۷۹ سال (۰/۵۲) آنها متأهل و ۰/۴۵ آنها بیوه بودند اجرا شد میانگین تعامل برای مادران ۶/۲۱ و برای دختران ۶/۰۴ بود. این مقیاس در طیف (هرگز ۱، به ندرت ۲، گاهی ۳، اغلب ۴، همیشه ۵) تدوین شده و نمره آزمودنی در مقیاس تعامل از طریق جمع نمرات عبارات و تقسیم آن بر عدد ۱۷ حاصل می شود. دامنه نمرات بین ۱۷ تا ۸۵ و نمره بالاتر نشانه تعامل بیشتر است. ضریب آلفای به دست آمده در این تحقیق ۰/۹۴ که بیانگر همسانی درونی خوب این مقیاس است.

۳) پرسشنامه خوداثربخشی :

این پرسشنامه توسط مورگان-جینکز^{۱۳} (۱۹۹۹) تهیه شده و دارای ۳۰ سوال است. گویه های این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخهای چهار گزینه ای شامل: کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می باشند. مورگان و جینکز (۱۹۹۹) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ اعلام نمود. در این پژوهش، ضریب پایایی مقیاس مزبور (از طریق آلفای کرونباخ) حدود ۰/۸۰ به دست آمد. به منظور بررسی روایی پرسشنامه خوداثربخشی تحصیلی مورگان و جینکز از تحلیل عوامل بهره گرفتند. تحلیل عوامل، سه عامل اصلی را در مقیاس مورد تاکید قرار داد. اولین عامل گویه های مربوط به استعداد، دومین عامل با گویه های عامل بافتی و سومین عامل با گویه های عامل کوشش هماهنگ بودند. این محققان همبستگی گویه ها با نمره کل این پرسشنامه را در سطحی مطلوب و معنادار گزارش کرده اند.

۴) مقیاس خودارزشمندی کوپر اسمیت:

این پرسشنامه در سال ۱۹۶۷ توسط کوپر اسمیت به منظور بخش سنجش میزان احساس ارزشمندی دانش آموزان و دانشجویان در زمینه های اجتماعی و تحصیلی ساخته شده است. او با این فرض که خودارزشمندی خصیصه ای نسبتاً ثابت است بر اساس تجدید نظری که روی مقیاس راجرز دیموند (۱۹۸۸) انجام داد آن را تهیه کرد. این پرسشنامه مشتمل بر پنج موضوع است که عبارتند از انجام تکالیف آموزشی، روابط اجتماعی، خانواده، خود و آینده و دارای چهار خرده مقیاس است (خودارزشمندی کلی، خودارزشمندی اجتماعی (همسالان)، خودارزشمندی خانوادگی (والدین)، خودارزشمندی تحصیلی (آموزشی)). این تست دارای ۵۸ سوال دو گزینه ای با گزینه های «بلی» و «خیر» است که هر فرد متناسب با وضعیت خود یکی از گزینه ها را انتخاب می کند. چون تست دارای خرده مقیاس شخصیتی «آموزشگاهی» است این تست را تنها می توان بر روی دانش آموزان و دانشجویان مورد استفاده قرار داد. این سیاهه به دو جنبه ذهنی و رفتارهای آشکار حرمت نفس اشاره دارد. اعتبار این تست توسط مطالعات متعددی مورد تایید قرار گرفته است (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷ و کمپل، ۱، ۱۹۵۶؛ به نقل از فلسفی نژاد، ۱۳۷۲). هوین طور پور شافعی (۱۳۷۱) با استفاده از روش دو نیمه کردن ضریب ۰/۸۳ و فلسفی نژاد (۱۳۷۲) و گلبرگی (۱۳۷۳) با استفاده از روش بازآزمایی ضریب اعتبار معادل ۰/۸۰ گزارش نموده اند. همچنین شریعت نیا، آقاداتاشی، نجبایی و ثابت با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۲ اعتبار تست را معادل ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ به دست آورده اند (علیاری، ۱۳۸۲).

۵) پرسشنامه نشاط روانی: آزمون نشاط روانی آکسفورد در سال ۱۹۸۹ توسط آرگایل و لوتیهیه شده ۲۹ ماده چهار گزینه ای

دارد که از ۰ تا ۳ نمره گذاری می شود. بدین ترتیب بالاترین نمره ۸۷ که بیانگر بالاترین حد نشاط روانی بوده و کمترین نمره این مقیاس صفر است که موید ناراضی بودن از زندگی و افسردگی فرد است نتایج بررسی علی پور و آگاه هریس (۱۳۸۶) مبنی بر وجود پنج عامل در این پرسشنامه است که شامل: رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر، خلق مثبت. این پرسشنامه توسط هیلز^{۱۴} و آرجیل (۲۰۰۱) تجدید نظر شده و سازه های روان شناختی مربوط به علاقه های اجتماعی، برون گرایی، مهربانی، موافقت، شوخ طبعی احساس هدف مندی، خود بسندگی، حرمت خود، پذیرش خود، سلامت جسمی،

^{۱۳} Morgan-Jinks^{۱۴} Hills & Argyle

خود مختاری، مکان کنترل و احساس زیبای شناختی را ارزیابی می کند هیلز و آرجیل (۲۰۰۱) اعتبار پرسشنامه را ۰/۹۱ و همبستگی درونی آن را بین ۰/۴ تا ۰/۶۵ گزارش کرده اند. همبستگی مثبت و بالای این پرسشنامه با آزمونهای دیگر نشان دهنده اعتبار این پرسشنامه است.

یافته ها

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار نمره متغیرهای هوش عاطفی، خودارزشمندی، خوداثربخشی و نشاط روانی و تعامل اجتماعی در دانش آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
هوش عاطفی	۷۸/۵۲	۱۲/۴۱	۳۶۰
خودارزشمندی	۳۲/۱۷	۹/۴۱	۳۶۰
خوداثربخشی	۸۱/۷۳	۱۳/۹۲	۳۶۰
نشاط روانی	۴۳/۸۶	۸/۶۵	۳۶۰
تعامل اجتماعی	۴۹/۸۶	۱۱/۹۳	۳۶۰

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای هوش عاطفی، خودارزشمندی، خوداثربخشی و نشاط روانی و تعامل اجتماعی در دانش آموزان را نشان می دهد.

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی بین هوش عاطفی، خودارزشمندی، خوداثربخشی و نشاط روانی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان

متغیر پیش بین	شاخص آماری متغیر ملاک	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
تعامل اجتماعی	هوش عاطفی	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱	۳۶۰
	خودآگاهی	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱	
	خودمدیریتی	۰/۴۹	۰/۰۰۰۱	
	آگاهی اجتماعی	۰/۲۱	۰/۰۰۰۱	
	مدیریت رابطه	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	
	خوداثربخشی	۰/۴۹	۰/۰۰۰۱	
	خودارزشمندی	۰/۵۱	۰/۰۰۰۱	

خودارزشمندی اجتماعی همسالان	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱
خودارزشمندی خانوادگی (والدین)	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱
خودارزشمندی تحصیلی	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱
نشاط روانی	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۲ نشان می دهد که بین هوش عاطفی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ ضریب همبستگی بین هوش عاطفی ، خود آگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه با تعامل اجتماعی در دانش آموزان به ترتیب ۰/۴۱، ۰/۲۶، ۰/۴۹، ۰/۲۱، ۰/۴۵ بوده است. بین خوداثربخشی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $r = ۰/۴۹$). به عبارت دیگر، هر چه خوداثربخشی در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بیشتر است. بین خودارزشمندی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $r = ۰/۵۱$). به عبارت دیگر، هر چه خودارزشمندی در دانش آموزان بالاتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بالاتر خواهد بود. بین نشاط روانی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $r = ۰/۵۳$). به عبارت دیگر، هر چه نشاط روانی در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بیشتر است.

جدول ۳ خلاصه مدل تأثیر تعامل اجتماعی بر اساس هوش عاطفی ، خوداثربخشی ، خودارزشمندی و نشاط روانی

مدل	آماره			
	R	R ^۲	R ^۲ تنظیم شده	خطای استاندارد
تعامل اجتماعی	۰/۶۱۴	۰/۳۷۷	۰/۳۵۷	۱۰/۳۴

جدول ۴ تحلیل واریانس مدل تأثیر تعامل اجتماعی بر اساس هوش عاطفی ، خوداثربخشی ، خودارزشمندی و

نشاط روانی					آماره
سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
		۱۹۹۶/۰۴۹	۳	۱۱۹۷۶/۲۹۱	رگرسیون
۰/۰۰۰۱	۱۸/۶۸۷	۱۰۶/۸۱۴	۳۵۶	۱۹۷۶۰/۶۶۲	باقیمانده
			۳۵۹	۳۱۷۳۶/۹۵۳	کل

جدول ۵ ضرایب مدل تأثیر تعامل اجتماعی بر اساس هوش عاطفی، خوداثربخشی، خودارزشمندی و نشاط روانی

متغیر	آماره	ضریب		t	سطح معنی داری	ضریب همبستگی سهمی (تفکیکی)
		خطای استاندارد	استاندارد نشده			
		B	β			
مقدار ثابت	۱۳۳/۴۱۸	۱۱/۸۳۲		-۱۱/۵۵	۰/۰۰۰۱	
هوش عاطفی	۰/۱۰۸	۰/۲۲۱	۰/۲۴	۵/۷۹	۰/۰۱۲	۰/۲۹۸
خوداثربخشی	۰/۴۵۶	۰/۹۶۳	۰/۲۹	۶/۰۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳۲
خودارزشمندی	۰/۱۹۸	۰/۳۲۱	۰/۳۱	۸/۳۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۶
نشاط روانی	۰/۴۷۸	۰/۸۶۵	۰/۳۴	۹/۳۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۳

نتایج جداول فوق نشان می‌دهند که مدل تأثیر تعامل اجتماعی بر اساس هوش عاطفی، خوداثربخشی، خودارزشمندی و نشاط روانی معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۰۱$)، $F(۱۸۵۶) = ۱۸/۶۹$ ، این مدل ۳۵/۷ درصد واریانس تعامل اجتماعی در دانش آموزان را توجیه می‌کند. ضرایب نشان می‌دهد که متغیر نشاط روانی با ضریب بتای ۰/۳۴، خودارزشمندی با ضریب بتای ۰/۳۱، متغیر خوداثربخشی با ضریب بتای ۰/۲۹ و هوش عاطفی با ضریب بتای ۰/۲۴ می‌توانند به طور مثبت و معنی داری تعامل اجتماعی در دانش آموزان را پیش بینی کنند. بدین ترتیب، متغیرهای نشاط روانی، خودارزشمندی، خوداثربخشی و هوش عاطفی به ترتیب پیش بینی کننده تعامل اجتماعی در دانش آموزان می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد بین هوش عاطفی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه هوش عاطفی در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بالاتر خواهد بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای قلتاش، صالحی، بهمنی (۱۳۹۰)، رحیمی فر (۱۳۹۰)، و تکین (۲۰۱۳)، زاف (۲۰۱۲)، براند (۲۰۱۲)، نلسون و کوئیک (۲۰۰۸) همسو و هماهنگ است. هوش عاطفی به عنوان نقش واسطه ای به افراد کمک می کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت های روزانه و چالش های زندگی داشته باشند و موجب پیشرفت افراد در مهارت های مدیریت فشار روانی، حل مساله و تصمیم گیری، حل تعارض ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود. همچنین می توان گفت یکی از دلایل روی آوردن به مفهوم هوش عاطفی در بستر مطالعات مربوط به عملکرد وجود یافته هایی است مبنی بر اینکه هوش شناختی به تنهایی نمی تواند آن طور که باید و شاید تعیین کننده عملکرد افراد باشد. بررسی های گلن (۱۹۹۵) نشان می دهد که هوش شناختی تنها ۲۰ درصد موفقیت را تبیین نموده و بقیه آن به هوش اجتماعی و هیجانی بستگی دارد. این گفته توسط بسیاری از پژوهشگران این حوزه از جمله ریچاردسون و ایوانز (۱۹۹۷)، فنیگان (۱۹۹۸) و گانگلسی و پیترسون (۱۹۹۸) تایید شده است. همه این محققان بر این باورند که هوش عاطفی می تواند در دستیابی فرد به موفقیت در عرصه های مختلف شغلی نقش کاملاً پررنگ تر و اساسی تری نسبت به هوش عمومی ایفا نماید. در همین راستا ماری و ابسکن (۲۰۰۴) معتقدند که هوش عاطفی به طور متمرکز و انحصاری به فرآیندها و توانایی های شناختی تأثیر گذار است و در واقع هیجان رفتار هوشمندانه را با تأثیر گذاردن بر واکنش های فرد و تفسیر وی از اطلاعات تحت کنترل خویش قرار می دهند. اما اینکه چگونه هوش عاطفی می تواند بر توانمندی شغلی تأثیر گذار باشد، ریشه در اهمیت و تاریخیچه بروز و ظهور این مفهوم دارد. در واقع گرایش به سمت هوش عاطفی از آن جایی آغاز شد که جنبه های هیجانی

وارد نظریه های یادگیری گردید. از آن پس بسیاری از مطالعات در زمینه های روانشناختی و حتی عصب شناختی مغز، به سمت اهمیت هیجان ها در فرآیندهای مغزی و تأثیرات آن روی آوردند. مک کینز (۲۰۰۴) معتقد است بسیاری از مطالعات صورت گرفته در حوزه عصب شناختی مغز نشان از آن دارند که عاطفه و شناخت تعاملی دوسویه با یکدیگر داشته به طوری که هیجان می تواند توجه، یادگیری، حافظه و دیگر فعالیت های مغزی را متأثر سازد. الباسی و همکاران وی (۱۹۹۷) نیز در همین راستا نشان داده اند که نمی تواند تعامل دو جانبه هوش و هیجان و تأثیری که بر یادگیری دارند را نادیده انگاشت. بنابراین نمی توان یادگیری فرد که ضامن توانمندی تحصیلی وی می باشد را خارج از هیجانات وی تصور نمود. در واقع باید پذیرفت که هوش عاطفی نقش محوری و عمیق در ابعاد زندگی ما ایفا می کند. باورهای ما را تحت تأثیر قرار داده، تصمیم گیری هایمان را شکل می دهند و باعث سازش یافتگی ما با جهان پیرامونمان می گردند. هوش عاطفی با کنترل هیجان ها و هدایت آن در مسیر موفقیت از طریق اعمال راهبردهای پردازش اطلاعات فرآیندهای تفکر ما را از جمله هنگام مواجهه با تکالیف خلاق، تکالیف کوتاه مدت بهبود بخشیده و باعث افزایش عملکرد در تکالیف فضایی می گردد.

اما تبیین دیگری که می تواند اهمیت هوش عاطفی و حتی برتری آن بر هوش شناختی را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی توجیه نماید جنبه اجتماعی بودن آن است. در واقع توجه صرف به هوش شناختی بیش از حد مکانیکی و تصنعی است. در واقع باید دانست که هر فرد در یک بافت و زمینه اجتماعی زندگی می کند و نمی توان آن را به هیچ وجه از این جنبه جدا دانست. در واقع محیط اجتماعی ما سرشار از وقایع و رویدادهایی است که نیازمند سازگاری و انطباق با این شرایط است. این مسئله تنها از طریق هوش عاطفی است که قابل کنترل خواهد بود. به اعتقاد کیاروچی و همکاران (۲۰۰۱) وقایع و رویدادهای زندگی به صورت مثبت و منفی در پیرامون ما در جریان هستند، در این شرایط هوش عاطفی است که واقعه خوشایند و مصیبت بار را تحت کنترل قرار داده و نحوه برخورد ما را با آن ها در راستای سازگاری تحت تأثیر قرار می دهد. در هنگام برخورد با چنین وقایعی میزانی از هوش عاطفی باعث می گردد که در هنگام رویارویی با وقایع منفی زندگی هزینه روانی کمتری صرف گردد. همچنین در برابر وقایع مثبت نیز بیشترین بهره برداری صورت گیرد. این مسئله باعث می گردد که فرد دارای هوش عاطفی در تعامل با محیط خود اثربخش تر بوده و تمامی موانعی که مانع عملکرد بهتر در امور همچون موارد شغلی بهتر عمل نماید. در واقع در چنین شرایط دانش آموزی که هوش عاطفی بالاتری دارد تمامی جنبه های خود و محیط را بهتر مدیریت نموده و تأثیرات منفی آن را بر پیشرفتش کاهش می دهد. شاید این مهمترین دلیلی باشد که آن ها توانمند شغلی بهتری دارند. با این حال باید در نظر داشت که همان طور که ملاحظه کردیم یافته های مطالعه حاضر بر این مسئله تأکید داشت که تنها دو بعد هوش عاطفی یعنی مدیریت خود و خودآگاهی هستند که می توانند پیش بینی کننده توانمندی تحصیلی باشند. و علی رغم رابطه میان مدیریت روابط و آگاهی اجتماعی با توانمندی شغلی، اما دو متغیر اخیر توانایی پیش بینی کنندگی را نداشتند. این نشان می دهد که در بحث تأثیر هوش عاطفی بر توانمندی تحصیلی ابعادی که مربوط به خود فرد می باشند بیشتر باید مد نظر قرار گیرند. باید در نظر داشت که اهمیت و ضرورت این دو مؤلفه از هوش عاطفی امری کاملاً قابل انتظار است. چرا که این دو مفهوم پایه و اساس بسیاری از تئوری ها را در زمینه تبیین عملکرد، به ویژه پیشرفت تحصیلی شکل می دهد. نشان داد بین خوداثربخشی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه خوداثربخشی در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بیشتر است. این یافته با یافته های پژوهش های محبی نورالدین وند، شهنی ییلاق و پاشا (۱۳۹۲)، محبی و همکاران (۱۳۹۰)، جعفری نژاد و غباری بناب (۱۳۸۸)، کپرا و همکاران (۲۰۱۵) همسو می باشد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که مهمترین عامل مؤثر در شکل گیری نگرش

دانش آموزان نسبت به تحصیل خانواده است مهمترین نقشی که والدین در زمینه خوداثربخشی فرزندان می توانند داشته باشند ایجاد محیطی آرام و مساعد جهت انجام تکالیف است هر چه محیط مطالعه برای فرزندان آرام تر و محرکهای فراهم از جمله تلویزیون، بازی با سایر کودکان و سرو صداهای دیگر کمتر باشد موفقیت دانش آموزان بیشتر خواهد بود (مهرافروز، ۱۳۸۸). والدین با اجتناب از ترتیب دادن جشن ها و مراسمات مختلف و یا شرکت در آن ها رد ایام امتحانات می توانند بر پیشرفت و خوداثربخشی تحصیلی فرزندان خود تأثیر داشته باشند و همچنین می توانند بجای خرید اشیای غیر ضروری برای دانش آموزان کتاب های کمک درسی و وسایل کمک آموزشی تهیه کنند تا این طریق هم دانش آموزان اوقات فراغت خود را به خوبی بگذرانند و هم به یاد گیری آن ها کمک کنند. وضعیت اقتصادی خانواده می تواند از عوامل مهم و پیشرفت تحصیلی فرزندان باشد. توجه به فرهنگ خانواده، نحوه برقراری ارتباط با خواهران و برادران دیگر نیز می تواند از عوامل پیشرفت و تحصیلات فرزندان باشد (تمنایی، ۱۳۹۰). همچنین به گفته بندورا که اعتقاد دارد افراد در مورد توانمندی های خود (خوداثربخشی) تابع حالات جسمانی، که آنها نیز به نوبه خود متأثر از حالات عاطفی و رفتاری شخص و به طور کلی، سازگاری در تمام ابعاد آن می باشد، هستند. هیجانات منفی مانند ترس، اضطراب، تنش و افسردگی سبب می شود که افراد در انجام وظایف، توانایی های خود را دست کم بگیرند، که این در واقع مفهوم خوداثربخشی پایین است. افرادی با خوداثربخشی پایین، احساس می کنند در اعمال کنترل بر رویدادهای دختردگی درمانده و ناتوانند. آنها معتقدند هر تلاشی که می کنند بیهوده است. در مواجهه با موانع، اگر تلاشهای اولیه در برخورد با مشکلات بی نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می کنند. حالات روحی و روانی مانند خستگی، عصبانیت و درد و رنج در فرد که از نشانه های خوداثربخشی پایین است، منجر به نقصان در سازگاری در محیط اجتماعی فرد می شود. همچنین، افراد با خوداثربخشی بالا، نیز معتقدند که می توانند بطور موثر با رویدادها و شرایط، مواجه شوند. از آنجایی که این افراد در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکالیف، استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند. این افراد نسبت به اشخاصی با خوداثربخشی پایین، به تواناییهای خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمتری نسبت به خود دارند. آنها مشکلات را چالش می بینند نه تهدید، و فعالانه موقعیتهای جدید را جستجو می کنند. خوداثربخشی بالا، ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزوها را بالا می برد و توانایی مساله گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می بخشد و سبک حل مسئله فرد را بالا می برد.

نتایج نشان داد بین خودارزشمندی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه خودارزشمندی در دانش آموزان بالاتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بالاتر خواهد بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای موسوی (۱۳۹۲)، محبی نورالدین وند، شهنی ییلاق و پاشا (۱۳۹۲)، محبی و همکاران (۱۳۹۰)، لیوارجانی و غفاری (۱۳۸۹)، سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹)، جعفری نژاد و غباری بناب (۱۳۸۸)، البور و همکاران (۲۰۱۲)، کریستال (۲۰۱۲)، روپنرین و همکاران (۲۰۱۲) همسو و هماهنگ می باشد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که تعامل اجتماعی، ظرفیت باز بودن دو سویه و مشارکت در روابط با دیگران، تعریف شده است. توانایی برقراری روابط صمیمانه با دیگران یکی از عوامل کلیدی در سلامت بهزیستی روانی افراد بزرگسال به شمار می آید. فرد برای کسب آمادگی برای این توانمندی این مراحل را پشت سر می گذارد: روابط اولیه با فرد یا افراد مراقبت کننده در دوره کودکی، روابط اولیه با همسالان در دوره نوجوانی و در نهایت ورود به دوران بزرگسالی که در حالت بهینه، افراد در آن توانایی برقراری روابط صمیمی همراه با اعتماد متقابل را کسب می کنند. بنابراین میزانی که دانش آموزان بر طبق برنامه های درسی عمل نمایند می توانیم بگوییم عملکرد وظیفه ای آنها بالا بوده و در نتیجه رشد تحصیلی و خودارزشمندی بالایی داشته اند. خودارزشمندی بالا همراه

است با کلمات دیگری نظیر احترام به خود، برتری، خودپذیری، غرور؛ خودارزشمندی پائین اغلب برابر با حقارت، ترس، تنفر از خود بوده است. برخی خودارزشمندی بسیار بالا را با خودبینی، خودپسندی و غرور همراه دانسته و ارزش منفی برای آن قائل هستند. فردی که نظر متعادلی در مورد خویشتن دارد ممکن است شخص دارای متولت و متواضع یا برعکس شکست خورده، حقیر و ... در نظر گرفته شود. ظاهراً ارزشهای مثبت و منفی که به سطح معینی از خودارزشمندی داده می شود نشانگر ارزشها و عقاید شخصی است. تا داده های عینی و مستحکم گرچه بعضی اوقات خودارزشمندی بالا با ویژگی هایی نظیر خودبزرگ بینی و تکبر همراه بوده است. اما هیچ الزام اجتماعی و مدرک عینی و تکیه بر چنین رابطه ای وجود ندارد. پاپ (۲۰۰۸) ابراز می دارد به طور کلی خودارزشمندی بالا یعنی داشتن نظر مثبت خود، فردی خودارزشمندی بالایی دارد به طور واقع بینانه به نقایص و کمبودهای خود توجه کرده اما نسبت به آنها حساسیت شدید ندارد. چنین فردی خود را به نحو مثبت ارزیابی نموده و احساس خوب در مورد تقاضا و قوت خود دارد معنای احساس رضایت از ویژگی های خود این است که فرد به هیچ وجه تمایل به متفاوت بودن ندارد. برعکس یک فرد مطمئن از خود برای بهبود نقاط ضعفش تلاش زیادی می نماید. معذالک زمانی که برای رسیدن به اهدافش کوتاهی نماید خود را می بخشد. فرد دارای خودارزشمندی پائین مکرراً یک نگرش خودمثبت مصنوعی را به دیگران نشان می دهد اما ممکن است به طور ناامیدانه تلاش کند تا به خود و دیگران ثابت نماید که فرد بی کفایتی است. یا از طرد و تحقیر دیگران از تماس با آنان خودداری کرده و در ادراک خود فرو رود. فرد دارای خودارزشمندی پائین فردی است که مباحثات به خودکم بینی دارد. باک (۲۰۰۹) معتقدند افراد با خودارزشمندی بالا افرادی هستند که احساس اعتماد به نفس، استقلال و خلاقیت نموده و به راحتی تحت تأثیر و نفوذ عوامل محیط قرار نمی گیرند. کوپر اسمیت (۱۹۹۸) در این باره می گوید: افراد با خودارزشمندی بالا ارزیابی نسبتاً ثابت از توانایی ها و ویژگی هایشان دارند. آنها نقش فعالی را در گروه های اجتماعی داشته و همیشه به طور کارآمد دیدگاه های خود را بیان می نمایند.

نتایج نشان داد بین نشاط روانی با تعامل اجتماعی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه نشاط روانی در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه تعامل اجتماعی آنان نیز بیشتر است. در تبیین این نتیجه می توان گفت که نشاط روانی، شادمانی و نشاط از مهم ترین نیازهای روانی بشر به دلیل تأثیرات عمده بر زندگی شخص، همیشه ذهن انسان را به خود مشغول کرده است. در گذشته روانشناسی به جای توجه مثبت از جمله نشاط روانی و رضایت از زندگی، بیشتر بر هیجانات منفی مثل افسردگی تمرکز می کرد. اگرچه حتی امروز محتوای تعدادی از کتابها و مقالات علمی بر درد ورنج انسانی تأکید دارد تا شادمانی و لذت. لکن در چند دهه اخیر، علاقه ی بسیاری از محققان و نویسندگان به سوی لذت، شادمانی و رضایت از زندگی معطوف شده است (علی پور، ۱۳۹۰). یکی از مسائل مهم و تأثیر گذار در زندگی افراد، نشاط روانی است. برخی از روان شناسان معتقدند روابط مثبت و سازنده با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصیتی، دوست داشتن دیگران و زندگی از اجزای مولفه های نشاط روانی و نشاط هستند. روانشناسانی مانند آرگایل شادی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، عدم وجود عاطفه منفی و رضایت از زندگی می دانند. مطالعات و پژوهش های روان شناسان در سال های اخیر، نشان می دهد که اگر مردم عوامل نشاط بخش (مانند همسر، دوست خوب، شغل مناسب، برنامه تفریحی، معنویت و مانند آن) را تجربه کنند و در اختیار داشته باشند، رضایتمندی و درجه نشاط روانی آنان افزایش می یابد (آرگایل^{۱۰}، ۲۰۰۹) از سویی افسردگی و بی نشاطی، باعث خمودی، بدبینی، بی انگیزگی، ناامیدی، یأس و عدم رضایت از زندگی و فعالیت های

^{۱۰} Argyle

اجتماعی می شود. شادابی نیروی حرکت دهنده فعالیت های انسان است. اگر در محیط زندگی، کار و تحصیل، نشاط وجود نداشته باشد، بازدهی کارها به مراتب کاهش می یابد. روان انسانها نیازمند تفرج و نشاط است. بدن نشاط و شادمانی، کارهای روزمره سامان مطلوبی نخواهد داشت (درویش، ۱۳۹۱). بنابراین افراد با احساس نشاط روانی بیشتر با آموزش مهارت های کنترل خشم به طور عمده ای هیجانات مثبت را تجربه می کنند و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبت دارند، در حالی که زنان مطلقه با احساس بی انگیزگی، ناامیدی، یأس و عدم رضایت از زندگی، حوادث و موقعیت های زندگی شان را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجانات منفی نظیر بیماری های روانتنی، اضطراب، افسردگی و خشم تجربه می کنند، باید توجه داشت که هیجانات مثبت و منفی حالات دو قطبی نیستند که فقدان یکی وجود دیگری را تضمین کند، یعنی احساس رضایت مندی مثبت تنها با فقدان هیجانات منفی پدید نمی آید و عدم حضور هیجانات منفی لزوماً حضور هیجانات مثبت را به همراه نمی آورد، بلکه برخورداری از هیجانات مثبت خود به شرایط و امکانات دیگری نیازمند است. هر چند نشاط و شاد بودن یکی از مهم ترین ابعاد زندگی محسوب می شود ولی علم تجربی هنوز نتوانسته است مفهوم نشاط را به طور کامل توضیح دهد. هنوز میان متخصصین بر سر این که آیا نشاط احساس است یا هیجان یا اینکه آیا باید آن را توانایی قلمداد کرد یا فلسفه زندگی توافقی به دست نیامده است. هم چنین جدال بر سر این که تا چه اندازه نشاط آموختنی است و تا چه حد ذاتی محسوب می شود همچنان ادامه دارد (شهیدی، ۱۳۸۸). شکی نیست که همه ما به طور فطری در جستجوی حالات مطلوب و خوشایند هستیم. صفاتی چون نشاط و غم، شجاعت و ترس، اعتماد به نفس و خود کم بینی و ریشه در احساسات انسان دارند. احساسات نیز در جای خود شخصیت افراد را شکل می دهند. نشاط روانی تاثیر مهمی در موفقیت افراد دارد، افراد شادکام نگرش خوش بینانه ای نسبت به وقایع و رویدادهای اطراف خود دارند (محقق، ۱۳۸۹). نشاط شکوفایی و دست یابی به حقیقت است به عبارت دیگر نشاط زیستن در یک محیط مطلوب است. نشاط یک حالت ذهنی یا احساس است که مانند خشنودی، رضایت، لذت و خوشی توسط انسان ادراک می شود.

منابع

- باقری، تیمور. (۱۳۹۴). رابطه سبک های دلبستگی با تعامل و سازگاری زناشویی در زوجین فرهنگی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، منتشر شده، دانشکده علوم انسانی.
- بساک نژاد، سودابه. (۱۳۸۹). *رابطه حرمت خود، کمال گرایی و خودشیفتگی با خودناتوان سازی در گروهی از دانشجویان*. مجله علوم رفتاری، شماره ۱۳، ۶۹-۸۴.
- حامدی، مسعود. (۱۳۹۰). *بررسی پیش بینی کننده ی حالت فراشناختی و خوداثربخشی در تبیین اضطراب امتحان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، روانشناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- آقایار، سیروس؛ شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۸۸). کاربرد هوش در قلمرو هیجان، اصفهان: انتشارات سپاهان، چاپ اول
- اکبر زاده، نسرین. (۱۳۹۱). *هوش عاطفی (دیدگاه سالووی و دیگران)*، تهران: انتشارات فارابی
- برادبری، تراویس. (۱۳۸۷). *هوش عاطفی، ترجمه؛ مهدی گنجی*، تهران: نشر ساوالان
- حامدی، مسعود. (۱۳۹۰). *بررسی پیش بینی کننده ی حالت فراشناختی و خوداثربخشی در تبیین اضطراب امتحان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، روانشناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- رضایی نسب، اعظم. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه ی بین باورهای هوشی و خوداثربخشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ی پیش دانشگاهی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط خوداثربخشی، تفکر انتقادی، سبک های تفکر و هوش عاطفی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری، مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان دوره بیست و دوم، شماره ۳، صفحات ۳۵ تا ۳۸. فخری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی نظام ارزشی باورهای خوداثربخشی و سازگاری دانش آموزان دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

گلמן، دانیل. (۱۹۹۵). هوش عاطفی، ترجمه؛ نسرين پارسا. (۱۳۸۶). تهران: انتشارات رشد
گلמן، دانیل. (۱۹۹۶). هوش عاطفی، ترجمه؛ محمد رضا بلوچ. (۱۳۸۵). تهران: انتشارات رشد
کرامتی، هادی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خوداثربخشی ادراک شده دانش آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش آن ها نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آن ها. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
کندری، مجید. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خوداثربخشی دانش آموزان پسر پایه دوم مقطع متوسطه شاخه های نظری و فنی و حرفه ای شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

موسوی؛ سیده آسیه، حسن زاده، رمضان، کاظم فخری، محمد. (۱۳۹۳). پیش بینی خوداثربخشی تحصیلی در دانش آموزان بر اساس انگیزه تحصیلی، اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، بصورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار،

سلیمان فر، امید، شعبانی، فرزانه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین خوداثربخشی با انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله مطالعات علوم تربیتی، دوره ۱۰، شماره ۱۷، بهار ۱۳۹۲، صفحه ۸۳-۱۰۴

غیبی، معصومه. (۱۳۸۹). رابطه بین سبک های یادگیری و خوداثربخشی در دانشجویان دوره کارشناسی گروه های تحصیلی (علوم انسانی، فنی-مهندسی و علوم پایه) دانشگاه شهید بهشتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

آرجیل، مایکل. (۲۰۰۱). روانشناسی نشاط، ترجمه مسعود گوهری انارکی، حمید طاهر نشاط دوست، حسن پالاهنگ، فاطمه بهرامی. (۱۳۸۳). انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.

شهیدی، شهریار. (۱۳۸۸). روانشناسی نشاط، تهران: نشر قطره.

علی پور احمد، آگاه هریس، مژگان. (۱۳۸۶). اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانیها، روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۳(۱۲): ۲۸۷-۲۹۸.

علیزاده، محمد، قاسمی، مریم. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه ای شاخص امید به زندگی و نشاط روانی در میان سالمندان شهری و روستایی استان تهران، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال نهم، شماره ۱۶۰، ۳۳-۱۴۷.

چنگیزی، فرشته، پناه علی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی روایت درمانی گروهی بر میزان امید به زندگی و نشاط روانی سالمندان شهر تبریز، فصلنامه آموزش و ارزیابی، دوره نهم، شماره ۳۴.

کار، آلان. (۲۰۰۳). روان شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی های انسان. ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر نجفی زند و باقر ثنایی. (۱۳۸۵). تهران: سخن.

نیکجو، بهاره. (۱۳۸۷). رابطه بین ویژگیهای شخصیتی با هوش عاطفی و نشاط روانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، منتشر شده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

آیزینگ، موس (۱۹۹۶). همیشه شاد باش. ترجمه زهرا چلونگر (۱۳۸۷). تهران: انتشارات نسل نو اندیش. درویش، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه نشاط روانی و ویژگیهای شخصیت در دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.

نجاتی، راضیه. (۱۳۹۵) پیش بینی مولفه های شادکامی زنان متأهل از طریق خودارزشمندی و روابط زناشویی، زن در فرهنگ و هنر (پژوهش زنان)، ۳(۱): ۳۷-۵۲.

علی پور احمد، آگاه هریس، مژگان. (۱۳۸۶). اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانیها، روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۳(۱۲): ۲۸۷-۲۹۸.

آیزینگ، موس (۱۹۹۶). همیشه شاد باش. ترجمه زهرا چلونگر (۱۳۸۷). تهران: انتشارات نسل نو اندیش. درویش، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه نشاط روانی و ویژگیهای شخصیت در دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.

شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۰) پیش بینی مولفه های شادکامی زنان متأهل از طریق خودارزشمندی و روابط زناشویی، زن در فرهنگ و هنر (پژوهش زنان)، ۳(۱): ۳۷-۵۲.

Blascovich, J. & Tomaka, J. (۱۹۹۱), *Measure of self esteem. In J.P. Robinson, P. R. Shaver & L.S. Wrightsman* (Eds). *Measure of personality & social psychology attitude*. Vol ۱.

Busato VV, Prinsb FJ, Elshouta JJ, Hamakera CH. (۲۰۰۰) *Intellectual ability, learning style, personality achievement motivation and academic success of psychology students in higher education*. Electronic J Of research in educational psychology. ۳۲۹-۳۴۹: (۵)۴.

Deb, Sibnath (۲۰۰۹). *Self esteem of depressive patients. Journal of the India academy of a applied psychology*. Vol ۳۵. no ۲-۲۳۹-۲۴۴

Diseth, A., Meland, E., Bredablik H. J. (۲۰۱۴). *Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence*. Journal of Learning and Individual Differences, ۳۵, ۱-۸.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (۱۹۸۸). *A social-cognitive approach to motivation personality*. Psychological review, ۹۵, ۲۵۶-۲۷۳.

Dweck, C.S. & Molden, D.C. (۲۰۰۵). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds). The hand book of competence and motivation*. New York: Guilford.

Dweck, C.S. (۲۰۱۱). *Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E.L. Higgins (Eds). Handbook of theories in social psychology*.

Giuntaa, L Di, A, Guido., G.M.. (۲۰۱۳). *The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy, Learning and Individual Differences*, Volume ۲۷, October ۲۰۱۳, Pages ۱۰۲-۱۰۸.

- Imazeki, J. (۲۰۱۰). *Economic Approaches to Adequacy. International Encyclopaedia of Education*, (Third Edition), ۲۰۴-۲۰۹.
- Kemmelmeier M, Danielson C, Basten J(۲۰۰۵). *What's in a grade? Academic success and political orientation. Pers Soc Psychol Bull.* Oct;۳۱(۱۰):۱۳۸۶-۹۹.
- Komarraja, Meera., Dial, Christopher (۲۰۱۴). *Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals, Learning and Individual Differences*, Volume ۳۲, May ۲۰۱۴, Pages ۱-۸.
- Mellat, N., & Gholamali Lavasani, M. (۲۰۱۱). *The role of epistemological beliefs, motivational constructs and Information processing strategies in regulation of learning. Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۳۰, ۱۷۶۱-۱۷۶۹.
- Saadata, M. Ghasemzadehb, A. Soleimania, M. (۲۰۱۲). *Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement, World Conference on Learning, Teaching & Administration, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume ۳۱, ۲۰۱۲, Pages ۱۰-۱۴.
- Salah S, Esmaeil S Damirchib, N. (۲۰۱۴). *Development of Structural Model for Prediction of Academic Achievement by Global Self-esteem, Academic Self-concept, Self-regulated Learning Strategies and Autonomous Academic Motivation, Procedia - Social and Behavioral Sciences, ۸th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (WCPCG-۲۰۱۳)*, Volume ۱۱۴, Pages ۲۶-۳۵.
- Yousefi AR, Ghasemi GR, Firouznia S(۲۰۰۹). *Relationship between progress motivation and academic achievement in medical students Isfahan*, Iranian Journal of Medical education. ۲۰۰۹;۹(۱):۷۹-۸۵.
- Zahid Javid, Ch., Al. Asmari, A. R. & Farooq, U. (۲۰۱۲). *Saudi undergraduates' motivational orientations towards English language learning along Gardner & university major lines. A comparative study. European Journal of social sciences*, ۲۷(۲), ۲۸۳-۳۰۰.
- Zhang L. (۲۰۰۶). *Thinking styles and the big five personality traits revisited. Pers Individ Dif*. ۲۰۰۶.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (۲۰۱۱). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Zuffianò, A. Alessandri, G. Gerbinob, M.. (۲۰۱۳). *Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem, Learning and Individual Differences*, Volume ۲۳, February, Pages ۱۵۸-۱۶۲.