

---

## مدل‌یابی روابط بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی: دیدگاه دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه ارومیه

---

علیرضا قلعه‌ای، محمدرضا فریدی، زهرا مرادی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی با بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان دانشکده تربیت بدنی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند (۲۴۰ نفر) که از این تعداد ۱۴۹ نفر با استناد به جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش سه پرسشنامه استاندارد: "مقیاس هوش اجتماعی" (سیلورا و همکاران، ۲۰۰۱)؛ "خودکارآمدی تحصیلی" (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹) و "سازگاری تحصیلی" (بیکر و سیریاک، ۱۹۸۶) بودند که روایی آنها با استناد به نظر متخصصین و پایایی آنها با محاسبه آلفای کرونباخ تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها هم از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که هوش اجتماعی به طور مستقیم و با واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است.

کلید واژه‌ها: هوش اجتماعی، سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

## مقدمه

هر چند ورود به دانشگاه و تحصیلات عالی برای بسیاری از جوانان آرزویی بزرگ و ارزشمند است، اما چه بسا به دلیل انتخابی ناآگاهانه و نادرست، ممکن است افراد پس از ورود به دانشگاه در برابر الزامات رشته تحصیلی انتخاب شده با سرخوردگی و شرایط ناسازگار مواجه شوند (وانگ و چن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۵۷). سازگاری تحصیلی، حیطةای خاص از مفهوم عام سازگاری است که موضوع سازگار شدن فرد با دوره و رشته تحصیلی، محیط آموزشی و الزامات آن را مطالعه می‌کند (فرسیدس و وود فیلد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳: ۱۲۲۵). شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهند سازگاری تحصیلی، عاملی مؤثر در پیشرفت و موفقیت تحصیلی (کونارد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) و افزایش رضایتمندی و کیفیت زندگی تحصیلی (واز و لافوام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) است. از سوی دیگر عدم سازگاری تحصیلی می‌تواند منجر به ایجاد افسردگی، احساس تنهایی و کاهش کیفیت زندگی تحصیلی شود (دایسون و رنک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶: ۱۲۴۴). مدل تینتو<sup>۶</sup> یکی از معروف‌ترین مدل‌های ارائه شده در زمینه سازگاری است که بر اساس آن، چنانچه ویژگی‌های فردی دانشجویان مانند تجارب آموزشی قبلی، مهارت‌ها، انگیزه و قصد ورود به رشته تحصیلی، با الزامات و شرایط آموزشی - تحصیلی دانشگاه، هماهنگ بوده و منجر به ایجاد تجربه‌ای خوشایند و مورد انتظار شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی ارتقاء می‌یابد. اما اگر فردی پس از ورود به دانشگاه با الزاماتی فراتر از توانایی‌هایش روبه رو شود و یا احساس کند که شرایط تحصیلی موجود با خواسته‌ها، علایق و ترجیحات او همخوانی ندارد، تجربه منفی در او ایجاد می‌شود که علاوه بر عوارضی مانند کاهش عملکرد تحصیلی و سرخوردگی ممکن است به ترک تحصیل هم منجر شود (نوویل و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷: ۴۹). مدل دیگری که برای سازگاری تحصیلی ارائه شده مدل هیورتادو و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) است که ویژگی‌های فردی که عمدتاً شامل پیشینه فرد و همچنین توانایی‌های علمی پیش دانشگاهی اوست و تناسب با شرایط محیط تحصیلی را به عنوان عامل مؤثر بر عملکرد و سازگاری تحصیلی شناسایی می‌کند.

انواع مختلف سازگاری با دانشگاه، تطابق با تغییرات در نقش‌ها، ارتباط‌ها، الزامات تحصیلی و اجتماعی را در بر می‌گیرد. (پل و بریر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱: ۸۱). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند این

1. Wang & Chen
2. Farsides & Woodfield
3. Conard
4. Vaez & Laflame
5. Dyson & Renk

6. Tinto
7. Neuville et al
8. Hurtado et al
9. Paul & Brier

سازگاری‌ها رابطه نیرومندی با یکدیگر داشته و بر هم تاثیر متقابل می‌گذارند. به علاوه سازگاری با دانشگاه، نتیجه چندین متغیر مربوط به هم است (مونی و همکاران،<sup>۱</sup> ۲۰۰۳: ۲۸۵).

براساس پژوهش‌های موجود، یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی است (اردلان و حسین چاری، ۱۳۹۰؛ سانچز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶؛ بنی خالد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ سالم و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ آمون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). بدون تردید، اداره کردن موقعیت‌های در حال تغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است؛ به نظر بندورا خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود (بندورا<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷ به نقل از اقدمی باهر، ۱۳۸۸: ۱۰۲).

خودکارآمدی تحصیلی<sup>۷</sup> به عنوان یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، به معنی باور داشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در زمینه تحصیلی مشخصی است (دورمان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). بندورا معتقد است خودکارآمدی مختص به تکلیف است و می‌توان آن را در رابطه با زمینه‌های مختلف کارکرد انسان بررسی کرد (می‌می<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). شرر<sup>۱۰</sup> (به نقل از هاموند<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵)، خودکارآمدی را به عنوان اعتماد کلی فرد به خود، به منظور انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تعریف کرده است. همچنین، خودکارآمدی به عنوان عامل انگیزشی مؤثر در یادگیری افراد در نظر گرفته شده است (رامداس و زیمرمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸) که به عنوان باور اساسی فرد به اینکه می‌تواند یاد بگیرد، تعریف شده است. علاوه بر این‌ها بندورا (۲۰۰۷) خودکارآمدی را مختص به زمینه<sup>۱۳</sup> و مختص به موقعیت<sup>۱۴</sup> می‌داند. این بدان معناست که ادراکات و باورهای خودکارآمدی تحصیلی وابسته و مرتبط به تکالیف و موقعیت‌هایی هستند که در مورد آنها ارزیابی و مطالعه می‌شود. باورهای خودکارآمدی تحصیلی با تأثیرگذاری بر انتخاب‌های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش‌های هیجانی منفی، نقش اساسی در تعیین رفتار دارند. به همین دلیل باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می‌شود اما

1. Moony
2. Sanchez; Rejano & Rodriguez
3. Banikhaled
4. Sallem et al
5. Amoon
6. Bandura
7. Academic Self-efficacy

8. Dorman
9. Mimi
10. Sherer
11. Hammond
12. Ramdass & Zimmerman
13. Domain speceific
14. Situation specific

باورهای خودکارآمدی تحصیلی پایین آن را تضعیف می‌کند (به نقل از هاموند، ۲۰۰۵). مرور ادبیات پژوهش و پیشینه تحقیقاتی نشان دهنده آن بود که محیط‌های اجتماعی در کنار خانواده، نقش مهمی در پرورش استعدادها داشته و باورهای خودکارآمدی را ارتقاء می‌بخشند (هامتون و ماسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ کارادمس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) و محیط‌های بدون روابط صمیمی و رضایت‌بخش مانع رشد ظرفیت‌های درونی و احساس شایستگی می‌شوند (مادوکس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ شوارتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). همچنین در بررسی عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری سازگاری تحصیلی، به نقش کلیدی روابط اجتماعی با هم‌تایان در ایجاد و افزایش سازگاری تحصیلی اشاره شده است (بوهز و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ گست و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸ و کندرمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، سازگاری تحصیلی به عنوان یکی از پیامدهای روابط مثبت و رضایت‌بخش دانشجویان در دانشگاه تلقی می‌شود. علاوه بر این، سازگاری با دانشگاه در برگزیده فرایندهای اجتماعی‌شدن (شکل دادن مجدد ارزش‌ها، نگرش‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز در محیط جدید) و اجتماعی‌زدایی (تغییر یا کنار گذاشتن ارزش‌ها، صفات و باورهای قبلی فرد به دلیل ناکارایی آنها در موقعیت فعلی) است (پاسکارلا و ترنزینی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵: ۲۹). بنابراین با اذعان به اینکه هوش اجتماعی معنی نزدیکی با مفاهیمی چون شایستگی و مهارت‌های اجتماعی دارد (ویز و ساب<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). این‌گونه به نظر می‌رسد که می‌توان آن را به عنوان متغیری مرتبط با سازگاری و خودکارآمدی، قلمداد نمود.

در ادبیات روانشناسی، مفهوم هوش اجتماعی برای اشاره به تفاوت‌های فردی افراد در برابر موقعیت‌های اجتماعی مختلف به کار می‌رود. سابقه تاریخی هوش اجتماعی به ثرنادیک<sup>۱۰</sup> در سال ۱۹۲۰ برمی‌گردد که هوش را به سه دسته اجتماعی (توانایی شناخت افراد و توانایی عمل خلاقانه در روابط انسانی)، مکانیکی (مهارت‌های ساختن و به کار بردن ابزار و وسایل) و انتزاعی (توانایی کاربرد کلمات، اعداد و اصول علمی) تقسیم کرد (دوگان و چتین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹). هوش اجتماعی را به عنوان توانایی ضروری افراد به منظور ارتباط، درک و تعامل مؤثر با دیگران (نجهولت و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹)؛ نوعی هوش که در پشت تعاملات و رفتارها قرار دارد (سلز<sup>۱۳</sup>،

---

1. Hampton & Mason

2. Karademas

3. Maddux

4. Schwartz

5. Buhs, Ladd, & Herald

6. Gest, Rulison, Davidson, & Welsh

7. Kindermann

8. Pascarella & Terenzini

9. Weis & Sub

10. Thorndike

11. Dogan & Çetin

12. Nijholt; Stock & Nishida

13. Sells

(۲۰۰۷)؛ ظرفیت درک رخدادهای و پاسخ مؤثر شخصی و اجتماعی (لیورگود<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)؛ توانایی دریافت اطلاعات از دیگران، رمزگشایی اطلاعات دریافتی و استفاده از اطلاعات برای تعامل مؤثر با دیگران (گلمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ به نقل از جانچنیز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) و توانایی درک بهتر از روابط بین انسان-ها، احساسها، افکار و رفتارها (والینوس و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) تعریف کرده‌اند. بوزان<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) هوش اجتماعی را متشکل از هشت عامل می‌داند: ۱. خواندن ذهن افراد (درک و شناخت افراد با استفاده از علائم بدنی، اطلاعات زبانی و غیرزبانی)؛ ۲. مهارت شنیداری فعال؛ ۳. اجتماعی بودن؛ ۴. تأثیر گذاشتن روی دیگران؛ ۵. فعال بودن در زمینه‌های اجتماعی؛ ۶. مشورت و حل مسائل به صورت اجتماعی؛ ۷. ترغیب و ۸. درک چگونگی رفتار در زمینه‌های اجتماعی مختلف (دوگان و چتین، ۲۰۰۹) و سیلورا و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) نیز سه بعد را برای آن در نظر می‌گیرند: ۱. پردازش اطلاعات اجتماعی<sup>۷</sup> (SIP): که به معنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار دیگران است؛ ۲. مهارت‌های اجتماعی<sup>۸</sup> (SS): به جنبه‌های رفتاری از قبیل توانایی وارد شدن در موقعیت‌های اجتماعی جدید و سازگاری اجتماعی اشاره می‌کند؛ ۳. آگاهی اجتماعی<sup>۹</sup> (SA): گرایش به بی‌آگاهی یا شگفت‌زدگی نسبت به رویدادها در موقعیت‌های اجتماعی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

بدون تردید، دانشجویان هر جامعه، سرمایه‌های انسانی و سازندگان فردای آن جامعه هستند. در همین راستا، توانایی شناخت افراد و توانایی عمل خلاقانه در روابط انسانی که از آن به هوش اجتماعی تعبیر می‌شود، برای قشر دانشجویان، لازم و ضروری است؛ چرا که جامعه-پذیری همواره به عنوان یکی از کارکردهای اصلی سازمان‌های آموزشی معرفی شده است و دانشجویان علاوه بر کسب دانش و مهارت در حوزه تخصصی، نیازمند مهارت‌های اجتماعی نیز هستند. روابط اجتماعی در دانشگاه، دارای طیف وسیعی است؛ از روابط استاد با دانشجو گرفته تا روابط دانشجویان با همکلاسان، دوستان و کارکنان اداری. علاوه بر این، تعاملات اجتماعی اثربخش برای دانشجویان رشته تربیت بدنی به دلیل ماهیت خاص رشته، یادگیری مهارت‌ها و وجود دروس عملی، بسیار ضروری است؛ درواقع، وجود ارتباطات مؤثر در تمرینات ورزشی و بین مربی و ورزشکار، عاملی مهم برای هدایت، آموزش و حمایت، تلقی شده و به عنوان پیش-

1. Livergood

2. Goleman

3. Juchniewicz

4. Wallenius; Punamaki & Rimpela

5. Buzan

6. Silvera; Martinussen & Dahl

7. Social Information Processing (SIP)

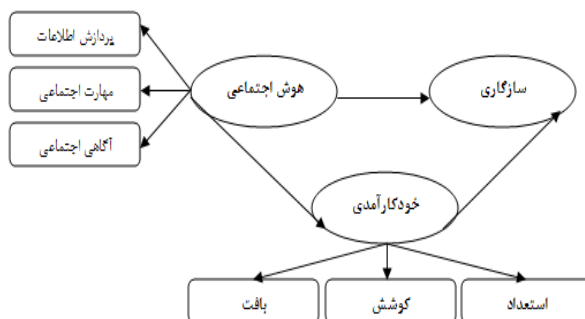
8. Social Skills (SS)

9. Social Awareness (SA)

شرط یادگیری دانش، تکنیک‌ها و تاکتیک‌ها در نظر گرفته می‌شود و می‌توان آن را عملی مهم برای پیش‌بینی موفقیت و پیروزی دانست (جوت و ویلمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ راسبلت و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴ به نقل از جوت و نیزلک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین، در پژوهش حاضر، پژوهشگران بر آن شدند تا نقش میانجی خودکارآمدی را در رابطه بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی در بین دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه ارومیه بررسی کنند.

### فرضیه‌های پژوهش

۱. بین متغیرهای پژوهش (هوش اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۲. هوش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی تأثیرگذار هستند.
۳. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان دانشکده تربیت‌بدنی دانشگاه ارومیه بودند که طبق آمار موجود دانشگاه، تعداد آنها ۲۴۰ نفر اعلام شد.

1. Jowett & Wylleman  
2. Rusbult; Kumashiro; Coolsen & Kirchner

3. Jowett & Nezlek

در ادامه با استناد به جدول مورگان و براساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۶۰ پرسشنامه بین دانشجویان توزیع شد و در نهایت ۱۴۹ پرسشنامه قابل استفاده، برگشت داده شد. ابزارهای مورد استفاده سه پرسشنامه استاندارد بودند که شرح مختصری از آنها در ادامه آمده است: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مورگان و جینکز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) طراحی شده است که شامل سه عامل: استعداد، کوشش و بافت در قالب ۳۰ گویه با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵) بود. مقیاس سازگاری تحصیلی به عنوان ابزاری خود گزارش‌دهی توسط بیکر و سیریاک<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) طراحی شده و دارای ۶۷ ماده و چهار زیرمقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سؤال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سؤال)، سازگاری شخصی-هیجانی (۱۵ سؤال) و دلبستگی به مؤسسه/دانشگاه (۸ سؤال) است. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده زیرمقیاس سازگاری تحصیلی با ۱۰ سؤال، استفاده شده است و آزمودنی با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (اصلاً=۱ تا کاملاً=۵) میزان توافق خود را با هر یک از گویه‌ها نشان می‌دهد. پرسشنامه سوم، مقیاس هوش اجتماعی ترومسو<sup>۳</sup> (TSIS) بود که توسط رضایی (۱۳۸۹) و بر مبنای پرسشنامه سیلورا و همکاران (۲۰۰۱) تهیه شد. مقیاس هوش اجتماعی ترومسو، ابزاری خودگزارشی دارای ۲۱ سؤال است که هوش اجتماعی را بر اساس سه خرده-مقیاس در طیف چهار درجه‌ای (از کاملاً موافقم-۴ تا کاملاً مخالفم-۱) اندازه‌گیری می‌کند. خرده‌مقیاس‌های مقیاس هوش اجتماعی عبارت هستند از: ۱. پردازش اطلاعات اجتماعی؛ ۲. مهارت‌های اجتماعی؛ و ۳. آگاهی اجتماعی. از آنجا که دو پرسشنامه خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، استاندارد بودند و در تحقیقات زیادی استفاده شده بودند، در پژوهش حاضر، روایی آنها با استناد به نظرات پنج نفر از افراد متخصص و صاحب نظر در زمینه روانشناسی تأیید شد و برای برآورد پایایی آنها هم از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۷۱ و برای پرسشنامه سازگاری تحصیلی ۰/۸۷ محاسبه شده است. روایی مقیاس هوش اجتماعی ترومسو هم با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) در سطح مطلوب گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای پرسشنامه هوش اجتماعی ۰/۸۹ محاسبه شده است. در نهایت داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند.

## یافته‌ها

## اطلاعات توصیفی پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات دانشجویان را در هر یک از متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
۱. هوش اجتماعی	۱۴۹	۲/۵۹۱	۰/۴۴۱
۲. خودکارآمدی	۱۴۹	۳/۸۰۳	۰/۸۴۶
۳. سازگاری تحصیلی	۱۴۹	۳/۲۰۸	۰/۷۳۰

طبق یافته‌های جدول شماره ۱ میزان هوش اجتماعی، خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، بالاتر از میانگین قرار دارد. (شایان ذکر است از آنجا که پرسشنامه‌های خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ است؛ بنابراین میانگین برابر با ۳ است و در مورد پرسشنامه هوش اجتماعی که دارای طیف ۱ تا ۴ است میانگین برابر با ۲/۵۰ است).

## تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش

۱. بین متغیرهای پژوهش (هوش اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

به منظور آزمون فرضیه اول از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. هوش اجتماعی	۱		
۲. خودکارآمدی	۰.۳۳**	۱	
۳. سازگاری تحصیلی	۰.۵۱۵**	۰.۵۱۳**	۱

\*\*&lt;0/01, \*&lt;0/05



چنانچه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین همه متغیرها مثبت و معنادار هستند. بیشترین ضریب همبستگی بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی (۰/۵۱۵) =  $t$  گزارش شده است و بعد از آن، ارتباط بین سازگاری و خودکارآمدی قرار دارند که ضریب همبستگی بیشتری از هوش اجتماعی و خودکارآمدی دارند. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هر گونه افزایش در احساس هوش اجتماعی همراه با افزایش در نمرات خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی است.

#### ۲. هوش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی تأثیرگذار هستند.

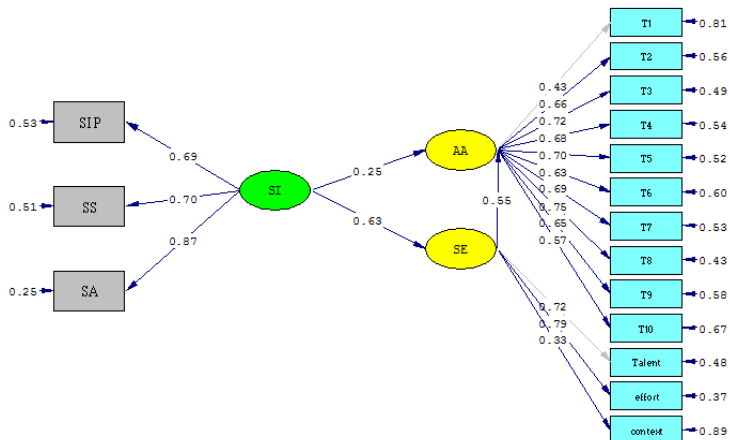
به منظور آزمون فرضیه دوم پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است و چندین مسیر فرعی بررسی شد (که نتایج آنها به صورت کلی در شکل‌های ۲ و ۳ و جدول ۳ ارائه شده است). یافته‌ها حاکی از آن بود که هوش اجتماعی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر خودکارآمدی با ضریب ۰/۶۳ می‌باشد (شکل ۲). همچنین مقدار  $t$  برای رابطه بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی ۵/۷۶ می‌باشد (شکل ۳). با توجه به اینکه این عدد بزرگتر از ۲/۵۷ است بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان ادعا کرد که دانشجویان دارای احساس هوش اجتماعی بالا، از نظر تحصیلی خود را خودکارآمدتر، تصور می‌کنند (جدول ۳).

در مورد مسیر فرعی دوم در رابطه با تأثیرگذاری هوش اجتماعی بر سازگاری تحصیلی، نتایج نشان دادند که هوش اجتماعی دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر سازگاری تحصیلی با ضریب ۰/۲۵ می‌باشد و مقدار  $t$  هم برابر با ۲/۰۴ است. با توجه به قرار داشتن این عدد در دامنه بین ۱/۹۶ تا ۲/۵۷، این نتیجه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این نتایج در شکل‌های (۲) و (۳) ارائه شده است.

#### ۳. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کند.

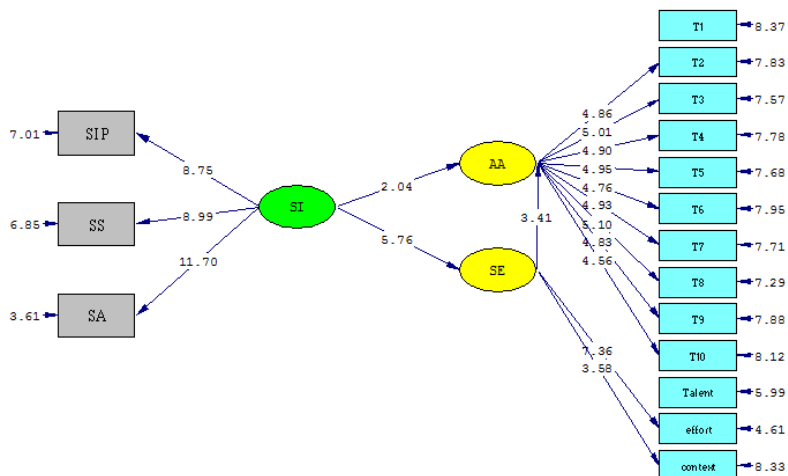
در رابطه با مسیر فرعی سوم، در رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، نتایج نشان داد که خودکارآمدی اثر مستقیم و معنی‌دار بر سازگاری تحصیلی دارد (ضریب ۰/۵۵) و مقدار  $t$  هم برابر با ۳/۴۱ است. با توجه به اینکه این مقدار بالاتر از ۲/۵۷ است، بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که با ۹۹ درصد اطمینان خودکارآمدی بر سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان تأثیرگذار است (جدول ۳). با تأیید مسیر فرعی سوم، به نوعی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی در مدل تأیید می‌شود. با

تأیید نقش میانجی خودکارآمدی، هوش اجتماعی دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر سازگاری تحصیلی است.



Chi- square= 57.19; Degrees of freedom= 24; p- value= 0.00000; RMSEA= 0.09

شکل شماره ۲: خروجی نرم افزار لیزرل بر اساس ضرایب استاندارد



Chi- square= 57.19; Degrees of freedom= 24; p- value= 0.00000; RMSEA= 0.09

شکل شماره ۳: خروجی نرم افزار لیزرل بر اساس مقادیر t

جدول ۳. ضرایب تاثیر متغیرهای مکنون با نقش میانجی معنویت در کار

نتیجه	t	ضریب مسیر استاندارد	مسیر فرضیه ها
اثر مستقیم دارد	۵.۷۶	۰.۶۳	هوش اجتماعی ← خودکارآمدی
اثر مستقیم دارد	۲.۰۴	۰.۲۵	هوش اجتماعی ← سازگاری تحصیلی
اثر مستقیم دارد	۳.۴۱	۰.۵۵	خودکارآمدی ← سازگاری تحصیلی
اثر غیر مستقیم دارد	-	۰.۳۴۶	هوش اجتماعی ← سازگاری تحصیلی (از طریق خودکارآمدی)

GFI = 0.78 , CFI = 0.90 , RMSEA = 0.09 ,  $X^2/df = 2.38$  , df = 24  
 $X^2 = 57.19$

در مدل یابی معادلات ساختاری برای ارزیابی نیکویی برازش مدل، آماره هایی به وسیله نرم افزار لیزرل عرضه می شود. لیزرل چندین آزمون نیکویی برازش عرضه می کند. در پژوهش حاضر از چند شاخص برای ارزشیابی مدل ساختاری استفاده شده است: ۱. مجذور کای ۲. نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۳. شاخص نیکویی برازش (GFI) ۴. شاخص (NNFI) ۵. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۶. شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و ۷. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA). مجذور کای نشان می دهد که ساختار کواریانس یافته ها با مدل پیشنهادی نظری مطابقت دارد یا خیر. اعداد کوچک تر مجذور کای نشان دهنده برازش مناسب مدل مورد آزمون است. شاخص نیکویی برازش، شاخص تطابق کواریانس مشاهده شده با کواریانس مدل نظری است. عدد این شاخص بین صفر و یک قرار می گیرد و هر قدر عدد بدست آمده به یک نزدیک تر باشد، مدل مناسب تر و برازنده تر است. شاخص برازندگی تطبیقی، به مثابه شاخص برازش تطبیقی بنتلر هم شناخته می شود. این شاخص ماتریس کواریانس پیش-بینی شده با مدل را با کواریانس مدل صفر (مدل تئوریک) مقایسه می کند. مقدار آن بر پایه قرارداد باید دست کم ۰/۹۰ باشد تا مدل مورد نظر پذیرفته شود. شاخص RMSEA برازش الگو را می سنجد و میزان کوچک تر آن، برازش بهتری را نشان می دهد. شاخص نرم شده برازندگی (NNFI) و شاخص برازندگی فزاینده (IFI) که هر کدام وجهی از برازش مدل

ساختاری را نشان می‌دهند، مقدارشان از بین صفر و یک متغیر است و هر چقدر مقدار این شاخص‌ها به یک نزدیک تر باشند، بر برازش بهتر الگو دلالت دارند (هومن، ۱۳۸۸).

جدول شماره ۴: شاخصهای برازندگی مدل ساختاری کلی

شاخص‌ها	$X^2$	$X^2/df$	Df	CFI	NNFI	IFI	GFI	RMSEA
مدل نهایی	۲۰۱	۷۶	۲۶۱	۰/۹۰۳	۰/۸۶۱	۰/۸۶۱	۰/۸۶۱	۰/۰۳۰

نتایج حاصل از تحلیل مدل ساختاری در جدول شماره ۴ ارائه شده است. مقدار مجذور خی برای قضاوت در مورد خطی بودن ارتباط سازه‌های مکنون برابر با ۱۹/۵۷ در سطح معناداری ۰/۰۱ به دست آمد. مقدار خی دو بر درجه آزادی ۳۸/۲ است. براساس این شاخص عدد حاصل این نسبت، نبایستی بیشتر از ۳ باشد تا الگو تأیید شود (سیحانی فرد و اخوان خرازبان، ۱۳۹۱). با توجه به اینکه نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از ۳ است؛ می‌توان گفت که داده‌های به دست آمده با مدل فرضی مطابقت دارند. مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات تقریباً برابر با ۰/۰۹ است. سایر شاخص‌های CFI، GFI، IFI، NNFI که هر کدام وجهی از برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهند، در جدول شماره ۴ آمده است. با توجه به شاخص‌های ارزیابی برازندگی کلی مدل (جدول ۴) می‌توان گفت مدل نهایی پژوهش با کمی اغماض، بر اساس اکثر شاخص‌های برازندگی از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه ارومیه انجام شد. برای نیل به هدف فوق، سه فرضیه بررسی شدند. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش، حاکی از این بود که بین متغیرهای پژوهش، همبستگی معناداری وجود دارد؛ هوش اجتماعی به طور مستقیم بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی تأثیرگذار است؛ و با تأیید معنی‌داری رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، نقش میانجی خودکارآمدی در مدل مفهومی پژوهش تأیید شد. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های اردلان و حسین چاری (۱۳۹۰)؛

سانچز و همکاران (۲۰۰۱)؛ نجفی و فولادچنگ (۱۳۸۶)؛ بنی خالد (۲۰۱۰)؛ سالم و همکاران (۲۰۱۱)؛ آمون (۲۰۰۸) مبنی بر ارتباط بین سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی؛ تا حدی همسو با پژوهش‌های بوهز و همکاران (۲۰۰۶)؛ گست و همکاران (۲۰۰۸) و کندرمن (۲۰۰۷) مبنی بر همبستگی روابط اجتماعی با همتایان (به عنوان مفهومی نزدیک با هوش اجتماعی) و سازگاری تحصیلی؛ و پژوهش‌های هامتون و ماسن (۲۰۰۳)؛ کارادمس (۲۰۰۶)؛ مادوکس (۲۰۰۲) و شوارتز (۲۰۰۰)، مبنی بر ارتباط بین محیط‌های اجتماعی و باورهای خودکارآمدی و شایستگی بود.

در تبیین نتایج فوق، می‌توان اظهار داشت که توانایی برقراری تعاملات اجتماعی ثمربخش برای دانشجویان، به دلیل تنوع فرهنگ‌ها و زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی مختلف، دارای اهمیت خاصی است و این امر به ویژه برای دانشجویان رشته تربیت بدنی، اولویت خاصی پیدا می‌کند و دلیل این امر را باید در جو صمیمی و نزدیک که به خاطر تمرینات و کلاس‌های عملی در این رشته به وجود می‌آید، جستجو کرد. چنانچه دانشجویان، هوش اجتماعی پایینی داشته باشند و به عبارتی در برقراری ارتباطات در دانشگاه، خود را موفق ارزیابی نکنند، این امر عواقب و پیامدهای سوئی را به دنبال خواهد داشت.

در رابطه با بالا بودن میزان هوش اجتماعی در جامعه دانشجویان، بایستی به تعریف هوش رجوع نمود. در مراجع علمی، علی‌رغم وجود تمامی اختلاف نظرها، هوش را به معنی توانایی سازگاری با محیط در نظر می‌گیرند و آن را محصول وراثت و محیط می‌دانند و سهمی برای هر کدام از این دو، قائل می‌شوند. مقصود از ارائه این تعریف در اینجا، خاطر نشان ساختن این نکته است که دانشجویان پس از پشت سر گذاشتن مراحل پیش از دانشگاه و در دوران دانشجویی، پیشرفت قابل توجهی در کسب مهارت‌های اجتماعی خواهند داشت و به عبارتی انتظار می‌رود که دارای هوش اجتماعی بالایی باشند. داشتن هوش اجتماعی بالا، قطعاً فواید و مزایای بی-شماری برای دانشجویان خواهد داشت. به نظر می‌رسد یکی از این فواید، خودکارآمدی تحصیلی باشد که نتایج پژوهش حاضر و چند نمونه پژوهش دیگر که به آنها اشاره شد، گواه این ادعا هستند. دانشجویان با هوش اجتماعی بالا، کوشش‌های خود را از راه‌های گوناگون و با استفاده از کانال‌های مختلف برای دست‌یابی به هدف، متمرکز می‌کنند و با توجه به اثرات سازنده‌ای که این روحیه مشارکتی و جمع‌افزایی دارد، ارتقای شایستگی‌ها و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، دور از انتظار نخواهد بود. دانشجویان تربیت بدنی در طول دوران تحصیل، دانش و

مهارت‌های زیادی را در کلاس‌ها و در میدان عمل، کسب کنند و تأثیرگذاری هوش اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی را به وضوح می‌توان در کلاس‌های عملی و تمرینات گروهی این دانشجویان، نظاره‌گر بود (شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، تربیت بدنی به عنوان یک رشته علمی و حوزه تخصصی دانش، بررسی شد و خودکارآمدی تحصیلی هم در این رشته مربوط به سطوح دانش، نگرش و مهارت‌های مربوط به این رشته است و با مفهوم خودکارآمدی ورزشی که تمرکز عمده آن بر فعالیت‌های ورزشی و مهارتی است، متفاوت است).

در تبیین نتایج دیگر پژوهش، از جمله تأثیرگذاری هوش اجتماعی بر سازگاری تحصیلی می‌توان این‌گونه اظهارنظر کرد که دانشجویان در صورت کسب موفقیت در روابط اجتماعی خود در دانشگاه، بهتر و سریع‌تر می‌توانند با محیط دانشگاه، سازگار شده و از نظر تحصیلی و انجام تکالیف درسی هم، با فراغ بال و آسودگی خاطر بیشتری می‌توانند وظایف محوله را به انجام برسانند. در مورد تأثیرگذاری خودکارآمدی بر سازگاری تحصیلی می‌توان این‌طور گفت که خودکارآمدی که به عنوان احساس مثبت فرد درباره توانمندی‌های خودش تعریف شده است، می‌تواند به نوعی زمینه‌ساز ایجاد، حفظ و ارتقای سازگاری تحصیلی شود؛ در حقیقت، چنانچه دانشجویان، خود را در برخورد با اهداف، چالش‌ها و بعضاً ناملایمات، خودکارآمد تصور کنند و این‌طور برداشت کنند که می‌توانند بر مسائل فایق آیند، می‌توانند سازگاری بیشتری در دانشگاه و در زمینه انجام تکالیف خود داشته باشند. نهایتاً در رابطه با تأیید نقش میانجی خودکارآمدی در ارتباط بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی، این‌گونه به نظر می‌رسد که باورهای خودکارآمدی که به واسطه هوش اجتماعی ایجاد شده و یا ارتقا یافته‌اند، خود می‌توانند سازگاری تحصیلی بیشتری را به دنبال داشته باشند. چرا که خودکارآمدی که به نوعی محصول توانایی روابط اجتماعی مؤثر باشد، می‌تواند در جنبه‌های مثبت دیگر از جمله سازگاری تحصیلی نیز نفوذ و رسوخ پیدا کند و بدین شکل، موجب سازگاری تحصیلی بیشتری باشد.

اگرچه به دلیل برخی محدودیت‌ها همچون استفاده از یک ابزار (پرسشنامه) برای جمع‌آوری داده‌ها و مطالعه یک نمونه آماری خاص، لازم است که تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد، اما در مجموع با توجه به تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش اجتماعی و سازگاری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی سازوکارهای ارتقای هوش اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی پرداخته شود.

- در پایان، براساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادات ذیل برای بهبود هوش اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی، ارائه می‌شود:
- به استادان توصیه می‌شود مشوق انجام کارهای گروهی و تیمی و یادگیری مشارکتی دانشجویان باشند.
  - به استادان توصیه می‌شود از ایجاد رقابت‌های ناسالم در بین دانشجویان جلوگیری به عمل آورند.
  - به مسئولان دانشگاه‌ها توصیه می‌شود با تشکیل انجمن‌ها و کمیته‌های دانشجویی، زمینه را برای برقراری ارتباطات مؤثر بین دانشجویان فراهم آورند.
  - استادان دانشگاه‌ها در طول هفته، ساعاتی را برای مشاوره و ملاقات با دانشجویان اختصاص دهند و از این طریق حامی دانشجویان در دست‌یابی به سازگاری تحصیلی باشند.
  - استادان با نشان دادن رفتار اجتماعی مناسب و درست، الگوی مناسبی برای برقراری تعاملات اجتماعی ثمربخش در بین دانشجویان باشند.

## منابع

### فارسی

- اردلان، ا. و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶ (۱۷)، ۲۸-۲.
- اقدمی باهر، ع. و نجارپوراستادی، س. ولیوارجانی، ش. (۱۳۸۸). رابطه احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، *فصلنامه علوم تربیتی*، ۲ (۷)، ۱۱۹-۹۹.
- رضایی، ا. (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۲۰)، ۸۷-۷۰.
- سبحانی‌فرد، ی. و اخوان خرازیان، م. (۱۳۹۱). تحلیل عاملی، مدل‌سازی معادلات ساختاری و چندسطحی، تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین.

- نجفی، م. و فولاد چنگ، م. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان دبیرستانی، دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، ۱۴ (۲۲)، ۸۱-۶۹.
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۸). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل، تهران: انتشارات سمت.

#### انگلیسی

- Amoon, H. (2008). **The association between self-efficacy and self-related - abilities and college students' adjustment and academic performance.** *Research in Higher Education*, 49 (1): 62-79.
- Banikhaled, M. (2010). **Academic Adjustment and its Relationship with the General Self-Efficacy of Students in the Faculty of Education at Al al-Bayt University,** *An-Najah University Journal of Humanities*, 24(2): 413-432.
- Buhs, E. S.; Ladd, G. W.; & Herald, S. L. (2006). **Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement.** *Journal of Educational Psychology*, 98: 1-13.
- Conard, M. A. (2006). **Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance,** *Journal of Research in Personality*, 40 (3): 339-346.
- Dogan, T. & Çetin, B. (2009). **Validity, Reliability and Factorial Structure of the Turkish Version of the Tromsø Social Intelligence Scale,** *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2): 709-720.
- Dorman, J. P. (2001) **Associations between Classroom Environment and Academic Efficacy,** *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Dyson, R. & Renk, K. (2006). **Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping,** *Journal of Clinical Psychology*, 62(10): 1231-1244.



- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). **Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application.** *Personality and Individual Differences*, 34 (7): 1225-1243.
- Gest, S. D.; Rulison, K. L.; Davidson, A. J.; & Welsh, J. A. (2008). **A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades,** *Developmental Psychology*, 44: 625-636.
- Hammond, K. (2005). **Learning styles, self-efficacy, and training delivery: Investigating factors that enhance learning.** (Dissertation, California State University), 109 page.
- Hampton, Z. N. & Mason, E. (2003). **Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students.** *J Sch Psych*, 41: 101-112.
- Hurtado, S.; Han, J. C.; Saenz, V. B.; Espinosa, L. L.; Cabrera, N. L.; Cerna, O. S. (2007). **predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants and minority students first year of college,** *Research in Higher Education*, 48(7): 841-887.
- Jowett, S. & Nezlek, J. (2011). **Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach -athlete dyads,** *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3): 287–301.
- Jowett, S., & Wylleman, P. (2006). **Interpersonal relationships in sport and exercise settings,** *Psychology of Sport and Exercise*, 7: 119–123.
- Juchniewicz, J. (2010). **The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching,** *Journal of Research in Music Education*, 58(3): 276–293.
- Karademas, C. E. (2006). **Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism,** *Perso Indiv differ*, 40: 1281–1290.

- Kindermann, T. A. (2007). **Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders**, *Child Development*, 78: 1186-1203.
- Livergood, N. D. (2009). **Social Intelligence: A New Definition of Human Intelligenc**, Retrieved July 5, from <http://www.hermes-press.com/socient4.htm>.
- Maddux, J. E. (2002). The power of believing you can. Handbook of positive psychology, Oxf Uni press.
- Imi, B. (2004). **Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs**, *the Journal of Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Mooney, P.; Epstein, M.; Reid, H.; & Nelson, J. R. (2003). **Status of and trends in academic intervention in research for students with emotional disturbance**, *Remedial and Special Education*, 24: 273-287
- Neuville, S.; Frenay, M.; Schmitz, J.; Boudrenghien, G.; Noël, B.; Wertz, V. (2007). **Tinto's theoretical perspective and expectancy - value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement**, *Psychologica Belgica*, 47 (1-2), 31-50.
- Nijholt, A.; Stock, O. & Nishida, T. (2009). **Social intelligence design in ambient intelligence**, *AI & Soc*, 24: 1-3.
- Pascarella, E. T.; & Terenzini, P. T. (1995). **The impact of college on students: Myths, rational myths, and some other things that may not be true**, *NACADA Journal*, 15: 26-33.
- Paul, E. L. & Brier, S. (2001). **Friend sickness in the Transition to college: precollege precollege Predictors and College Adjustment Correlations**, *Journal of Counseling and Development*, 79: 77-89
- Amdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). **Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-evaluation and mathematics division learning**. *Journal of Advanced Academics*, 20(1): 18-41.
- Sallem, H.; Beaudry, A.; & Croteau, A. M. (2011). **Antecedents of computer self- efficacy: a study of personality traits and gender**, *computer in human behavior*, 27: 1922-1936.

- Sanchez-Marin, M.; Rejano-Infante, E. & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). **Personality and academic productivity in the university student**, *Social Behavior and Personality* 29, 299-305.
- Schwartz, B. (2000). **Self-Determination: The Tyranny of Freedom**. *Ame psych*, 55: 79-8.
- Sells, N. (2007). **A Social Intelligence Primer**. *Journal of Sales and Marketing Management*, 159(8): 10.
- Silvera, D. H.; Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). **The Tromsø Social Intelligence Scale, a Self-report Measure of Social Intelligence**, *Scandinavian Journal of Psychology*, 42: 313-319.
- Vaez, M.; Laflamme, L. (2003). **Health behaviors, Self-rated health, and quality of life: A study among first- year Swedish university students**. *Journal of American college Health*, 51: 156-162.
- Wallenius, M.; Punamaki, R. L. & Rimpela, A. (2007). **Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social intelligence, and Parent-Child Communication**. *Journal of Youth Adolescence*, 36(3):325-336.
- Wang, A. & Chen, L. (2006). **first year students Psychological and behavior Adaptation to college, The role of coping strategies and social support**, *US-china Education Review*, 18: 51-57.
- Weis, S. & Suß, H. M. (2007). **Reviving the search for social intelligence –A multitrait- multimethod study of its structure and construct validity**, *Personality and Individual Differences*, 42: 3–14.