



بررسی ابعاد شخصیتی، اجتماعی و تحصیلی در نوجوانان

عباس قنبری^{۱*}، شهره محمودیان^۲

۱- گروه علوم تربیتی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران

۲- گروه روانشناسی، واحد تهران، دانشگاه تهران، تهران، ایران

خلاصه

ما در این مقاله به بررسی ابعاد شخصیتی، اجتماعی و تحصیلی در نوجوانان پرداخته ایم. نمونه ای متشکل از تعدادی از نوجوان در نظر گرفته شد و برای متغیرهای شخصیتی، توانایی شناختی غیر کلامی ارزیابی بررسی شد، در حالی که نمرات پایان سال از مدیریت مدرسه به دست آمد. با استفاده از یک رویکرد جامعه شناختی، شرکت کنندگان میزان پذیرش و رد و همچنین درک خود را از پذیرش و نمرات رد شده در محیط کلاس ارزیابی شد. نتایج نشان می دهد که وابستگی جنسیتی بر ویژگی های شخصیتی و هوش هیجانی و موقعیت اجتماعی واقعی برای نوجوانان و موقعیت اجتماعی ادراکی برای کودکان تأثیر می گذارد. به طور کلی شخصیت بر موقعیت اجتماعی تأثیر می گذارد. جنسیت همچنین تأثیرات موقعیت اجتماعی واقعی بر پیشرفت تحصیلی را تعدیل می کند، که در آن دختران نوجوان بیشتر تحت تأثیر پذیرش ضعیف قرار می گیرند. عواقب آن نیز مورد بحث قرار گرفته است.

کلمات کلیدی: ابعاد شخصیتی، ابعاد اجتماعی، هوش هیجانی



۱- مقدمه

یک هدف رشدی مهم ایجاد روابط با همسالان و به دست آوردن حس تعلق در گروه همسالان است (به عنوان مثال، بائومیستر و لیری، ۱۹۹۵ (۱) *). کلاس های درس اغلب اولین محیط برای تجربه پذیرش، طرد و نزدیکی همسالان هستند (روبین، بوکوفسکی و پارکر، (۲) * ۲۰۰۷)، و بنابراین زمینه مهمی برای روابط کودک و نوجوان است (بوکوفسکی، هوزا، و بوین، (۳) * ۱۹۹۳). روابط با همکلاسی ها نه تنها از نظر شناختی و عاطفی بهبود می یابد و رشد می کند (سیلسن و مایکس، ۲۰۰۴؛ گیفورد اسمیت و برانل (۴) * ۲۰۰۳)، بلکه بخش مهمی از سلامت تحصیلی هستند زیرا شاخص های سازگاری کودکان هستند. پیشنهاد با کلاس درس. طیف وسیعی از تحقیقات وجود دارد که گواه نقش موقعیت اجتماعی، میزان پذیرش هر کودک در یک زمینه خاص، به عنوان یک عامل محافظتی در سازگاری تحصیلی در دوران کودکی و نوجوانی است (فردریکس، بلومفلد، و پاریس). (۱) * ۲۰۰۴). به عنوان مثال، دانش آموزان با پذیرش بالا تمایل دارند سطح بالاتری از درگیری در انجام وظایف تحصیلی داشته باشند (روبین و همکاران، ۲۰۰۷؛ و نترز، (۲) * ۲۰۰۵)، و همچنین احتمال موفقیت تحصیلی آنها (دی روسیه، کوپر اسمیت)، و پترسون، ۱۹۹۴؛ و نترز، ۲۰۰۳؛ و واتکینز، ۲۰۰۲؛ فنتوزو، سکینو، و کوهن، ۲۰۰۴) بالاتر از کودکانی هستند که کمتر توسط همکلاسی های خود پذیرفته شده اند. بنابراین، جای تعجب نیست که معکوس شدن اثرات مخرب بر سلامت عاطفی کودکان و نوجوانان (سانداستورمو زا کریسکی، (۴) * ۲۰۰۴)، مشارکت آنها در فعالیت های کلاسی (لد، هرال-براون، و ریسیر، (۵) * ۲۰۰۸)، و ذهنی و ذهنی آنها توسعه اجتماعی، آنها را در معرض ناسازگاری های بعدی قرار می دهد (بلداریت، نلسون، نولز، و باومیستر، ۲۰۰۹؛ گیفورد اسمیت و بروئل، ۲۰۰۳؛ مک دوگال، هیمل، والینکورت، و مرسر، ۲۰۰۱؛ اولدینکل، رزمالن، و وینسترا، دیکسترا، (۶) * ۲۰۰۷؛ روبین و همکاران، ۲۰۰۷). ادبیات آموزشی نیز همچنین به وجود تفاوت های جنسیتی در انواع فرایند های همسالان، از جمله سبک های روابط رفتارها با جنبه های اجتماعی- شناختی گواهی می دهد (رز و رودلف، ۲۰۰۶؛ و رز و اسمیت ۲۰۰۹). به عنوان مثال، یافته های یک **بررسی کیفی در تفاوت جنسیتی در روابط با همسالان** نشان می دهد که دختران تمایل بیشتری به افشای خود با همسالان، فعل و انفعالات دوتایی طولانی تر، و احتمال جستجوی حمایت بیشتر، بیان عاطفی و اندیشناکی فکری نسبت به پسران دارند (رز و رودلف، ۲۰۰۶). علاوه بر این، دختران و پسران در چگونگی درک پذیرش همسالان متفاوت هستند، به عنوان مثال پسران عدم دقت بیشتری در درک پذیرش توسط همسالان هم جنس خود در مقایسه با دختران از خود نشان می دهند، در حالی که بنظر می رسد دختران درک مغرضانه منفی ای به پذیرش جنس مخالف نسبت به پسران دارند (اسمیت، ون گسل، دیوید-فردون و کیستتر ۲۰۱۳). در امتداد همین تفکر، با توجه به برتری متری که همسالان به عنوان شرکای تعاملی از وسط دوران کودکی تا بلوغ دریافت می کنند، تفاوت ها در پروسه های اجتماعی در سراسر مراحل رشد و نمو همچنین نشان داده شده است. مثلاً، نوجوانان به طور فزاینده بر همسالان خود در مقایسه اجتماعی و حمایت عاطفی وابسته هستند (به عنوان مثال، هی و اشمن ۲۰۰۳)، و اولویت بالاتری را به اعتبار همسالان خود نسبت به کودکان می دهند (لافونتانا و سیلسن ۲۰۱۰). در واقع، یکی دیگر از عوامل موثر بر سلامت و رفتار کودکان، تفسیر آنان از جایگاه اجتماعی خود است (بلمور و سیلسن ۲۰۰۳). صرف نظر از صحت آن، و اینکه آیا اختلاف در دقت منعکس کننده ی تورم یا کاهش آن می باشد، شواهد



از منابع مختلف، از این ایده که ادراک کودکان از وضعیت اجتماعی خود ممکن است پیامدهای بر سلامت عاطفی و سازگاری در آینده داشته باشد، حمایت می نماید. به عنوان مثال، ادراک خود-پذیرش اجتماعی ضعیف با نشانه های افسردگی همراه است (مک گراث و ریپتی ۲۰۰۲)، در حالی که ادراک خود-طردی به رفتار برونی در شکل های مختلف برای دختران و پسران مرتبط بوده است (گوئرا، اشرا، و دی-روسییر ۲۰۰۴).

۱.۱. صفات شخصیتی و هوش عاطفی

پژوهش نشان می دهد که یک طبقه بندی از پنج مرتبه بالاتر ابعاد شخصیتی (به عنوان مثال، پنج بعد اصلی: تمایل به کسب تجربه، ثبات عاطفی یا به عنوان دیگر روان رنجوری، برونگرایی، توافق پذیری و با وجدان بودن) می تواند به طبقه بندی و تنوع در بسیاری سطوح موجود پایین تر و یا صفات کوچک تر کمک نماید. (به عنوان مثال، جان، نومن، و سوتو، ۲۰۰۸؛ مک کری و کوستا ۱۹۹۷). با وجود چند مورد استثنا (به عنوان مثال، بلاک ۲۰۱۰)، یک اتفاق نظر کلی وجود دارد که پنج بعد بزرگ برای تقابل فرهنگی معتبر، منسجم، و ثبات شخصیت ادراک خویشتن نه تنها در بزرگسالان، بلکه در کودکان و نوجوانان نیز مورد کاربرد است (باربارانلی، کاپرارا، راباسکا، و پستورلی، ۲۰۰۳؛ باربارانلی، فیدا، پاچیلو، گوینتا، و کاپرارا، ۲۰۰۸؛ کاسپی و شاینر، ۲۰۰۶؛ دل باریو، کاراسکو، و هولکادو، ۲۰۰۶؛ میسله، جان، آبلو، کوئن، و کوان، ۲۰۰۵؛ تکت و همکاران ۲۰۱۲). علاوه بر این، پژوهش نقش بسیار مهم پنج بعد اصلی را در پس بسیاری از نتایج مهم نشان داده است، از جمله دستاورد تحصیلی (پروپات ۲۰۰۹) و توسعه روابط اجتماعی (آسندورف و دینسن ۲۰۰۶).

تا کنون، ادبیات علمی دلایل محکمی را ارائه نموده که هنجار رفتاری در گروه همسالان ممکن است پیش ساز پذیرش و رد همسالان باشد (به عنوان مثال، چانگ، ۲۰۰۴؛ سنتسه، شولت، سالمیالی، و ووتن ۲۰۰۷). در مقابل، مطالعات کمی به بررسی رابطه بین پنج بعد اصلی و موقعیت اجتماعی پرداخته اند (به عنوان مثال اندرسون، جان، کلنتر، و کرینگ، ۲۰۰۱؛ شولت، ون آخن، و ون لثوت، ۱۹۹۷؛ ون در لیدن، شولت، سیلسن، نیچنوس، و سگرس ۲۰۱۰). در این میان، کسانی که بر نمونه های سنی مدرسه ای تمرکز نموده اند به طور کلی اثر مثبت وضعیت اجتماعی را در نظر گرفته اند، که با استفاده از شاخص پذیرش (یا دوستداری) و محبوبیت نشان داده می شود. این نوع تحقیقات به طور مداوم نشان می دهند که پذیرش اجتماعی همسالان به طور مثبت اکثرأ مربوط به دو بعد است، یعنی برونگرایی و تا حد کمتری، توافق پذیری (جنسن-کمپیل و همکاران، ۲۰۰۲؛ لوبرز، ون در ورف، کیپر، و آفرینگا، ۲۰۰۶؛ مرویلد و د-فرویت، ۲۰۰۰؛ ون در لیدن و همکاران، ۲۰۱۰. ولترز، نورز، سیلسن، و ورهون ۲۰۱۳). علاوه بر این، پژوهش درباره پذیرش نوجوانان همسال، اثرات منفی بی ثباتی عاطفی در پی پذیرش واقعی را نشان می دهد (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ مرویلد و د-فرویت، ۲۰۰۰؛ ون در لیدن و همکاران، ۲۰۱۰). اما، جنسیت بالقوه و تفاوت مرحله رشد به صورت سیستماتیک در مطالعه این الگوهای وابسته نادیده گرفته شده است. علاوه بر این، هیچ یک از این تحقیقات، کودکان دبستانی را در نظر نگرفته اند.

ادبیات این موضوع در طی دو دهه گذشته به طور فزاینده به ساختار هوش عاطفی (EI) به عنوان یک پتانسیل پیش بینی کننده بسیاری از پدیده های مرتبط با سلامت پرداخته است، از جمله تطبیق تحصیلی بهتر در طی توسعه (پیتردس، فردریکسون، و فارنهام، ۲۰۰۴؛ پیتردس، سنگرو، فرنهام، و فردریکسون، ۲۰۰۶؛ روسو و همکاران ۲۰۱۲). مدل مبتنی بر صفات هوش عاطفی (صفات هوش عاطفی و یا صفت خود کارآمدی عاطفی؛ پترایدز و فارنهام ۲۰۰۰، ۲۰۰۱) به عنوان یک ویژگی



شخصیتی پایین تر مفهوم سازی شده است که مجموعه ای از ادراکات خود احساسی و منش ها را از طریق پرسشنامه خود-گزارشی اندازه گیری کرده و پوشش می دهد (پیتردس، پیتا، و کوکیناکی ۲۰۰۷). به همین دلیل، و با توجه به میزان همپوشانی صفات هوش عاطفی و ابعاد شخصیتی در مرتبه بالاتر، به ویژه مرتبط با روان رنجوری، یکی از انتقادات اصلی به ساختار مربوط به اعتبار افزایشی است که فراتر از ابعاد شخصیت مرتبه بالاتر، مانند پنج بعد اصلی می باشد (به عنوان مثال، لندی، ۲۰۰۵؛ شلگل، گرندجین، و شرر، ۲۰۱۳؛ شولتی، ری، و کارتا ۲۰۰۴). در حالی که به چنین مسائلی به طور گسترده توسط مطالعات متمرکز بر بزرگسالان پرداخته شده است که گواهی می دهند صفت هوش عاطفی می تواند به صورت معنی داری معیارهای تحت تاثیر پنج بعد اصلی را پیش بینی نماید (آندری، سیگلینگ، آلونه، بالدارو و پترایدز در مطبوعات)، ادبیات تنها شواهد مقدماتی را در مورد نمونه های کودکان (به عنوان مثال، ماوروولی و سانچز-رویز ۲۰۱۱؛ روسو و همکاران، ۲۰۱۲) و نوجوانان فراهم کرده است (آندری، مانچینی، ترومبینی، بالدارو، و روسو ۲۰۱۴).

اگر چه مطالعه صفات هوش عاطفی در طول توسعه اش هنوز در مرحله جنینی واقع است، ادبیات آموزشی درباره کودکان و اوایل نوجوانی نشان دهنده ی سطوح بالاتری از صفات هوش عاطفی است که سطوح بالای رفتار اجتماعی حرفه ای خود-گزارش و همسال-گزارش را پیش بینی می کند (فردریکسون، پترایدز، و سیموندز، ۲۰۱۲؛ ماوروولی، پترایدز، ریف، و باکر ۲۰۰۷؛ پترایدز و همکاران، ۲۰۰۶)، این در حالی است که تحقیقات به سوی کشف یک ارتباط مستقیم بین صفات هوش عاطفی پیش می رود و پیشرفت تحصیلی شواهد متناقضی در مطالعات فراهم نموده است (ماوروولی و سانچز-رویز، ۲۰۱۱). علاوه بر این، نتایج حاصل از یک متاآنالیز در رابطه ی صفات هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی نشان می دهد که پیش بینی قابل توجه سهم صفات هوش عاطفی بر دستاورد تحصیلی به نوبه خود تحت تاثیر سطح علمی و سن است (پرا و دی جیا کومو ۲۰۱۳). نقش معنی دار سطح علمی در پیش بینی دستاورد های دانش آموزان توسط توانایی و صفات هوش عاطفی از جانب یافته های اخیر طولی حمایت گشته است (کاستا و فاریا ۲۰۱۵). همچنین شواهدی وجود دارد که حاکی آن است که دختران سطح صفات هوش عاطفی بالاتری نسبت به پسران از خود نشان می دهند (به عنوان مثال، آندری و همکاران، ۲۰۱۴؛ ماوروولی، پترایدز، سنگرو، و فارنهام، ۲۰۰۹). با این حال، ادبیات هوش عاطفی با تمرکز بر سن رشد به طور کلی تفاوت های جنسیتی را در بررسی ارتباط بین صفت هوش عاطفی و نتایج مربوطه نادیده گرفته است (رزرسیون، سالگرو، و رویز-آراندا ۲۰۱۴)، در نتیجه نیاز به اکتشافات بیشتر وجود دارد.

۱.۲. مطالعه حاضر

با توجه به اطلاعات ما هیچ مدرک مستقیمی برای ارتباط ابعاد شخصیتی پنج بعد اصلی به فرآیندهای پذیرش و رد اجتماعی همسالان با توجه به دو دیدگاه تجربه همسالان کودکان به طور همزمان وجود ندارد: یعنی، همکلاسی ها و همچنین درک کودک از وضعیت خود. از این رو، هدف مطالعه حاضر کمک به ادبیات روابط-همسالان با بررسی ابعاد شخصیتی پنج بعد اصلی و صفات هوش عاطفی به عنوان تعیین کننده پذیرش و رد اجتماعی همسالان واقعی و ادراکی است. هدف دوم تست نقش چنین شاخص های وضعیت اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی، با در نظر گرفتن اثرات همزمان توانایی عمومی شناختی، صفات هوش عاطفی، و پنج بعد اصلی که به طور سنتی با عملکرد علمی مرتبط هستند می باشد، یعنی، توافق پذیری، وظیفه



شناسی، و قابلیت تغییر (پروپات، ۲۰۰۹). آخرین هدف تست نقش تعدیل جنسیت در رابطه با پیش بینی کننده های تفاوت های فردی (به عنوان مثال، پنج بعد اصلی، صفات هوش عاطفی، وضعیت اجتماعی) و معیار خاص توسط هر یک از مدل ها است. برای این منظور دو نمونه مستقل از دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی انتخاب شدند. در ارتباط با موارد فوق، فرض شد که: (۱) توافق و انرژی / برونگرایی قوی ترین تعیین کننده ی مثبت هر دو پذیرش اجتماعی واقعی و ادراکی با صفات هوش عاطفی خواهند بود، در حالی که بی ثباتی عاطفی قوی ترین پیش بینی کننده ی منفی خواهد بود. الگوی مشابهی از یافته ها برای طرد همسالان، اما با جهت مخالف انتظار می رفت؛

(۲) صفات هوش عاطفی اعتبار پیش بینی افزایشی فراتر از پنج بعد اصلی بر وضعیت اجتماعی و عملکرد علمی را نشان خواهد داد؛

(۳) جنسیت چنین وابستگی هایی را در هر دو گروه سنی (کودکان و دوران اولیه نوجوانی) تعدیل خواهد نمود. انتظار می رود که ابعاد شخصیتی، از جمله صفات هوش عاطفی، اثر قابل توجهی در وضعیت اجتماعی به ویژه برای زنان نسبت به مردان در هر دو گروه های سنی خواهد داشت.

(۴) با توجه به عملکرد علمی، هر دو وضعیت اجتماعی واقعی و ادراکی اثرات قابل توجهی بر صفات شخصیتی و توانایی کلی شناختی در پیش بینی نمرات تحصیلی دارند. به خصوص، از شاخص پذیرش اجتماعی واقعی و ادراکی انتظار می رود که تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد، و بالعکس در مورد رد اجتماعی واقعی و ادراکی.

۲. روش

۲.۱. شرکت کنندگان

این مطالعه شامل ۵۷۸ کودک در سن مدرسه ای است. به طور خاص، یک نمونه از کودکان (N برابر است با ۳۷۶ نفر، ۱۹۵ زن، $M_{age}: 9.39$ سال، SD برابر است با ۰.۸۰، محدوده سنی ۸-۱۰ سال) و یک نمونه اوایل نوجوانی (N برابر است با ۲۰۲ نفر؛ ۱۰۷ زن، $M_{age}: 12.05$ سال، SD برابر است با ۰.۵۶، محدوده سنی ۱۱-۱۳ سال) که از مدارس ابتدایی و راهنمایی ایتالیایی برداشته شدند. ترکیب قومی نمونه ها صرفاً ایتالیایی بود.

۲.۲. اندازه گیری ها

۲.۲.۱. وضعیت اجتماعی واقعی و ادراکی

وضعیت اجتماعی با استفاده از روش جامعه سنجی اندازه گیری شد. از شرکت کنندگان خواسته شد که تصور نمایند که در حال رفتن به یک اردوی مدرسه ای هستند، و از آنها خواستند تا تعداد نامحدودی از همکلاسی های خود را که در ۴ سوال زیر به آنها نیاز دارند بیان نمایند: (الف) کودکانی که علاقه مندند با آنها به اردو بروند (پذیرش همسالان)؛ (ب) آن همکلاسی های که ترجیح می دهند همراه خود نبرند (طرد همسالان)؛ (ج) همکلاسی هایی که آنها را می پذیرند (پذیرش ادراکی همسالان)، و (د) همکلاسی هایی که آنها را نمی پذیرند (طرد ادراکی همسالان).



۲.۲.۲. ویژگی های شخصیتی

پنج عامل اصلی از طریق BFQ-C مورد بررسی قرار گرفت (باربارانی و همکاران، ۲۰۰۳). BFQ-C یک پرسشنامه خود-گزارشی است که شامل ۶۵ گزاره می باشد، ۱۳ ایتِم برای هر یک از پنج بعد: انرژی (که شبیه به بعد برونگرایی است)، توافق پذیری، وظیفه شناسی، بی ثباتی عاطفی، و قابلیت پذیرش.

۲.۲.۳. صفت هوش عاطفی

صفت هوش عاطفی از طریق پرسشنامه صفت هوش عاطفی ایتالیایی اندازه گیری شد- فرم کودک (TEIQue-CF؛ روسو و همکاران ۲۰۱۲، ماورولی، پترایدز، شوو، و وایتهد ۲۰۰۸)، یک خود گزارش که پس از تجزیه و تحلیل محتوای ادبیات اجتماعی، احساسی توسعه یافته کودک بسط داده شد. پرسشنامه صفت هوش عاطفی ایتالیایی - فرم کودک شامل ۷۵ گزاره کوتاه است، و جهت ارائه آن یک نمره بندی صفت هوش عاطفی جهانی در نظر گرفته شده است.

۲.۲.۴. توانایی شناختی عمومی

از ماتریسهای رنگی پیشرونده رَوِن (CPM؛ بلاچی، اسکالیسی، کنونی، و کورنوردی، ۲۰۰۸؛ رَوِن، رَوِن، و کورت ۲۰۰۰) استفاده شد. ماتریسهای رنگی پیشرونده شامل ۳۶ مورد است که در سه مجموعه ۱۲ تایی ارائه می گردد و نمره آی کیو (هوش) جهانی را فراهم می نماید.

۲.۲.۵. عملکرد علمی (تحصیلی)

نمرات ترم اول و دوم در ادبیات ایتالیایی و ریاضی از دفاتر مدرسه به دست آمد. از آنجایی که این دو موضوع منعکس کننده عملکرد دانش آموزان در نوشتن، خواندن، و توانایی های ریاضی هستند، آنها به عنوان نمایندگان پیشرفت تحصیلی تصور شدند. نمرات در بازه ۴ تا ۱۰ (عالی) بوده، و عدد ۶ نمره کافی است. با توجه به همبستگی مثبت بالای بین موضوع در هر دو گروه ($p0.001$ ، $r0.78$) به ترتیب برای کودکان و اوایل دوره نوجوانی است) یک نمره متوسط به عنوان شاخص کلی پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

۲.۳ روش

هدف این مطالعه به مدیران مدارس و معلمان ارائه شد. گواهی مورد نیاز از والدین بدست آمده و از تمامی شرکت کنندگان جهت موافقت-شان سوال شد. تمام این اقدام ها در درون کلاس ها، در زمان مورد قبول انیستتو و با همکاری پرسنل حرفه ای و رعایت حریم خصوصی به انجام رسید. سپس، بعد از دریافت حکم قبولی مدیران مدارس مختلف نمرات دو ترم شرکت کنندگان را در یافت نمودیم.



۲.۴ آنالیز داده ها

تمام آنالیز های آماری توسط نرم افزار PASW به انجام رسید (SPSS ورژن ۲۱.۰ برای سیستم عامل ویندوز). به عنوان یک اقدام اولیه، تفاوت ها در متغیر های مطالعه در طی نمرات و جنسیت توسط یک سری عوامل ANOVAS (آنالیز واریانس) بررسی شد؛ همکاری های وابسته افراد نیز در نظر گرفته شد.

۲.۴.۱ آنالیز های شبکه اجتماعی

آنالیز های شبکه اجتماعی (SNA؛ اسکات، ۱۹۹۱) شاخص های جامعه سنجی که نماینده یک راه اصلی برای اندازه گیری موقعیت اجتماعی کودکان هستند را شناسایی کرد (سیلسن، ۲۰۰۷؛ فردریکسون و فارنهام، ۱۹۹۸؛ ماورولی و همکاران، ۲۰۰۹؛ زترگرگن ۲۰۰۳). که در این مطالعه، به ارتباط کودکان در گروه همسالان خود اشاره دارد، در نتیجه آن، تفاوت دریافت پذیرش مشخص است البته با حساب بعد گروه یا شبکه کودک. با توجه به واسرمن و فاوست (۱۹۹۴) چنین مقایسه های زمانی که فقط داده های خام در دسترس است امکان پذیر نیستند، یعنی تعداد واقعی نامزد ها، به اندازه گروه بستگی دارد. که در این مورد، تفاوت دریافت پذیرش بین دو شاگرد مربوط به ویژگی های شخصیتی آنها نیست بلکه به ابعاد مختلف از کلاس مرتبط می باشد. بنابراین، از طریق استفاده از آنالیز های شبکه اجتماعی، امکان مقایسه میان وضعیت اجتماعی کودکان در محیط مدرسه وجود دارد.

از آنجایی که موقعیت اجتماعی کودکان می تواند به عنوان مبنای ارتباط آنها به دریافت پذیرش توسط گروه اشاره شود (اسکات، ۱۹۹۱؛ واسرمن و فاوست ۱۹۹۴)، در این مطالعه هر دو وضعیت جامعه سنجی واقعی و ادراکی توسط مرکزیت در درجه نشان داده شده اند. شاخص مرکزیت درجه SNA به عنوان موثر ترین

راه برای نشان دادن وضعیت جامعه سنجی مثبت و منفی شناخته شده است. این نوع رابطه در واقع دارای یک مسیر ارائه شده توسط نامزد های ساخته شده (خارج-درجه) و دریافت شده (داخل-درجه) می باشد. بنابراین، مرکزیت درجه را می توان با دو شاخص نشان داد: داخل-درجه مرکزیت، که نشان دهنده ارتباط یک عامل بر اساس نامزدی (انتخاب) دریافتی چه در حالت منفی و یا مثبت و محوریت خارج درجه، که به ارتباط یک عامل بر اساس نامزدی ارسالی است. این شاخص بین ۰-۱ است: هر چه مقدار ارزش به ۱ نزدیکتر باشد، فرد مرکزیت بیشتری دارد (یعنی درباره ی روابط مورد نظر درست و به جا است). با توجه به وضعیت اجتماعی ادراکی، قبل از محاسبه داخل-درجه مرکزیت، ما داده ماتریس را منتقل نمودیم تا انتخاب های صورت گرفته به انتخاب های پذیرش توسط همکلاسی های تبدیل شود. در نتیجه آن، داخل-درجه مرکزیت نشان دهنده ی ارتباط هر دانش آموز بر اساس انتخاب ادراکی آنها است. علاوه بر این، از سمت ادبیات در مورد تفاوت جنسیتی در روابط با همسالان (به عنوان مثال، لمن، احمد، و اوزارو ۲۰۰۵؛ رز و اسمیت، ۲۰۰۹؛ روبین و همکاران، ۲۰۰۷)، شاخص جامعه سنجی جداگانه با استفاده از نت ماینر ۳ برای مردان و زنان محاسبه شده است.



۲.۴.۲. مدل های رگرسیون

با توجه به تفاوت های سازمان مدارس ابتدایی و متوسطه (به عنوان مثال سیستم مختلف ارزیابی)، و همچنین مراحل مختلف سنی شرکت کنندگان (به عنوان مثال، کودکی و اوایل نوجوانی)، آنالیز رگرسیون به طور جداگانه برای گروه های سنی اجرا شد (به عنوان مثال، کودکان و نوجوانان). آنالیز رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی تعدیل شده (آیکن و وست ۱۹۹۱؛ کوهن و کوهن، ۱۹۸۳) ابتدا برای پیش بینی وضعیت اجتماعی به کار گرفته شدن، و سپس برای موفقیت تحصیلی. هر مدل شامل تفاوت های فردی پیش بینی کننده ای بود که در مراحل جداگانه برای ارزیابی سهم فزاینده خود وارد شده و در آخرین مرحله عوامل تعامل بکار گرفته می شوند. به عنوان مثال، در تجزیه و تحلیل بررسی آمار جمعیت شناسی (سن و جنسیت شرکت کننده ها)، توانایی شناختی، صفات شخصیتی، وضعیت اجتماعی (پیش بینی کننده ها) و عملکرد علمی (معیار)، آمار جمعیتی و توانایی های شناختی در مرحله ۱، صفات شخصیتی در مرحله ۲، وضعیت اجتماعی در مرحله ۳، و عوامل تعامل در مرحله ۴ وارد شدند. تنها جنسیت به عنوان تعدیل کننده ی متغیر در نظر گرفته شد. براساس تست رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی تعدیل شده، اگر یک سهم منحصر به فرد در توضیح واریانس در معیار توسط شرایط تعامل بر اثرات اصلی پیش بینی کننده ها ارائه شود. همه متغیرها موازی با محوری هستند که در روش توصیه شده توسط آیکن و وست آمده است (۱۹۹۱).

۳. نتایج

۳.۱. آمار توصیفی و همبستگی

نتایج حاصله از فاکتوریل مدل های آنالیز واریانس بررسی گروه تفاوت جنسیتی و سنی در متغیرهای مورد مطالعه ارائه شده است. سن کلی کودکان و دوران اوایل نوجوانی با توجه به سطح IQ متفاوت است، شاخص وضعیت اجتماعی واقعی و طرد ادراکی، و همچنین ابعاد شخصیتی شامل؛ انرژی و بی ثباتی عاطفی متفاوت است. شرایط تعامل جنسیت \times گروه های سنی (کودکان در مقابل نوجوانان) تعدادی از تفاوت های جنسیتی در چهار گروه را مشخص نمود. به خصوص، در هر دو مورد، دختران امتیاز بالاتری در صفت هوش عاطفی نسبت به پسران دریافت نمودند. اگرچه الگوی وابستگی به صورت آنالوگ در دو گروه بود (به عنوان مثال، در هر دو گروه صفت هوش عاطفی به طور متوسطی با تمام ابعاد پنج گانه اصلی مرتبط است؛ $P < 0.001$ برای همه موارد)، چند استثنا نیز مشاهده می شود.

منابع

- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660–665.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2001). Who attains social status? Effects of personality and attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 116–132.

**9th International conference ON
PSYCHOLOGY
OF EDUCATION SCIENCES AND
LIFESTYLE**

Tbilisi - Georgia

March 2022 ,6



- Andrei, F., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., & Russo, P. M. (2014). Testing the incremental validity of trait emotional intelligence: Evidence from an Italian sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 64, 24–29 (doi: j.paid.2014.02.007).
- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2015). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment* (in press).
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Direction for Child Development*, 60, 23–37. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219936004>.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. (6th ed.). In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, Vol. 3. (pp. 300–353). Hoboken, NJ: Wiley.
- Chang, L. (2004). The role of class norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691–702. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>.
- Cillessen, A. H. N. (2007). New perspectives on social networks in the study of peer relations. *Development*: No. 118. Social network analysis and children's peer relationships (pp. 91–100). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). Sociometric status and peer group behavior: Previous findings and current directions. In J. Kupersmidt, & K. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 3–20). Washington DC: American Psychological Association.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection. Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30(2), 163–183. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034309104151>.
- Guerra, V. S., Asher, S. R., & DeRosier, M. E. (2004). Effect of children's perceived rejection on physical aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 551–563.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 77–91.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272. <http://dx.doi.org/10.1348/000709908X368848>.
- Rose, A. J., & Smith, R. L. (2009). Sex differences in peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 379–393). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. (6th ed.). In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3. (pp. 571–645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait Emotional Intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 274–283. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282911426412>.
- Sandstrom, M. J., & Zakriski, A. L. (2004). Understanding the experience of peer rejection.
- Schlegel, K., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2013). Constructs of social and emotional effectiveness: Different labels, same content? *Journal of Research in Personality*, 47(4), 249–253.

**9th International conference ON
PSYCHOLOGY
OF EDUCATION SCIENCES AND
LIFESTYLE**

Tbilisi - Georgia

March 2022 ,6



- Scholte, R. H. J., van Aken, M. A. G., & van Lieshout, C. F. M. (1997). Adolescent personality factors in self-ratings and peer nominations and their prediction of peer acceptance and peer rejection. *Journal of Personality Assessment*, 69, 534–554.
- Schulte, M. J., Ree, M. J., & Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059–1068. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.014>.
- Scott, J. (1991). *Social network analysis*. London: Sage.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5–28.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). New York: Guilford.