

- تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش‌آموز
دکتر نرجس لاری، دکتر الهه حجازی، دکتر بهرام جوکار، دکتر جواد اژه‌ای ۳۰
- نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی
فائزه صلابانی، دکتر محمدجواد اصغری ابراهیم آباد، دکتر کاظم رسول زاده طباطبائی، راضیه عباسزاده روگوشویی ۲۳
- مقایسه تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان
زانا ناصح صالح قدیر، دکتر فریبا حسنی ۴۱
- نقش بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی پرخاشگری بزرگسال
بهناز شیدعنبرانی، علیرضا گل، فاطمه فرهادیان، دکتر زهرا طبیبی، سید سجاد نامور طباطبایی ۵۷
- مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر افزایش نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن
دکتر اورانوس قطبی نژاد بهر آسمانی، مرجان حسنی راد ۷۵
- نقش کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین، در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی
زینب اسدی، دکتر سیده لیلا حسینی طبقدهی ۹۱
- رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی
سمیرا راه‌پیمان، حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی ۱۰۶
- گزارش و خبر ۱۲۳
- معرفی کتاب ۱۲۵

آدرس: تهران، خیابان ولی عصر (عج)، بالاتر از پارک وی، ایستگاه پسیان، پلاک ۲۹۹۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری شبا ۹۶ ۷۴۲۱ ۷۴۴۹ ۸۴۴۹

بانک ملت، شعبه محمودیه (۶۵۳۷۵) تهران

مجله اشتراک جایی ندارد

درجه «علمی - پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۷۸/۱۱/۴ کمیسیون «بررسی نشریات علمی کشور» به «مجله روانشناسی» اعطاء گردید. این درجه در تاریخ‌های ۱۳۸۳/۱۰/۱۲، ۱۳۸۹/۲/۱۲ و ۱۳۹۱/۱۰/۲۶ تمدید گردید. همینطور از سوی شورای راهبردی پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) در جلسه مورخ ۱۳۸۸/۲/۱۸ این شورا، «مجله روانشناسی» به عنوان نشریه نمایه شده ISC و ایران ژورنال مورد تأیید قرار گرفت و دارای «ضریب تأثیر» (IF) می‌باشد. این مجله همچنین ایندکس APA براساس نامه مورخ ۳۱ آگوست ۲۰۰۹

دوره‌های مجله‌ها

در بیست و چهار سالگی مجله روانشناسی

با نود و سومین شماره «مجله روانشناسی» مجله ای که در بردارنده تنوعی خاص در حوزه «روانشناسی» و شاخه های وابسته به آن است، مجله وارد بیست و چهارمین سال انتشار خود شد. مجله ای که در آغاز هر فصل به طور منظم در اختیار خوانندگان قرار می گیرد.

این نود و سه شماره مجله در بردارنده ۵۸۲ مقاله از ۷۹۷ مولف یا مولفین از دانشگاه های سراسر کشور است. خوانندگان مجله می توانند از سایت مجله، از مقالات به صورت رایگان استفاده کنند.

در سال گذشته کم توجهی برخی ارسال کنندگان مقالات نسبت به میزان حجم مقالات، کماکان ما را به دو راهکار کشاند. چاپ همان حجم و کم کردن تعداد مقالات در هر شماره و یا قیچی کردن متن. که دومی سخت ترین کار بود و اولی نوبت مقالات در دست چاپ را طولانی تر می کرد. لذا وقتی می نویسیم سقف مقالات با منابع و چکیده ۵ باید بین ۱۴ تا ۱۶ صفحه باشد. برخی فکر می کنند با تایپ ریز و پر سطر یک مقاله در ۱۵ صفحه به یادداشت ما توجه کرده اند در حالی که پس از حروفچینی بر اساس صفحه بندی مجله، گاهی اوقات مقاله به ۳۰ صفحه می رسد. در حالی که ارسال کنندگان صفحه بندی مجله را باید در نظر بگیرند.

□ لطفاً مقالات خود را از طریق journal@iranapsy.ir ارسال نمایید و انتظار نداشته باشید با تعداد مقالاتی که دریافت می کنیم سریعاً چاپ آن صورت گیرد. چون حجم مقالات دریافتی مجله در سال گذشته به بالاترین رقم در طول ۲۳ سال چاپ مجله رسید به طوری که در سال ۱۳۹۸ به ۳۳۰ مقاله رسید.

□ آدرس پستی مجله نیز این است: «تهران: صندوق پستی ۶۱۹ - ۱۳۱۸۵»

هر چند ترجیح می دهیم مقالات را به صورت پستی دریافت نکنیم ولی در صورت ارسال پستی مقاله، حتماً دو نسخه، با CD و در شکل صفحه بندی مجله تنظیم و ارسال کنید.

* تذکر مهم: مقالاتی را که برای سایر مجلات ارسال کرده اید برای این مجله ارسال نکنید. هر چند این یک قانون در مطبوعات علمی- پژوهشی است ولی متأسفانه افراد شاخصی که خود از این قاعده مطلعند، این معیار را رعایت نکرده و باز هم احتمالاً نخواهند کرد.

مدیر مسئول

تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش آموز □

Phenomenological Analysis of Students' Perception of Teacher's Effective Features and Actions in Teacher-Student Relationship □

Narjes Lari, PhD ✉

Elahe Hejazi, PhD

Bahram Joukar, PhD

Javad Ejei, PhD

دکتر نرجس لاری *

دکتر الهه حجازی *

دکتر بهرام جوکار *

دکتر جواد اژه‌ای *

Abstract

چکیده

This study aims to analyze students' perceptions of the characteristics and actions of elementary school teachers that affects student teacher relationship. A qualitative phenomenological approach was used to achieve deep description of these characteristics. Semi-structured interviews, in oral and written format, were conducted with 99 primary school students studying in second to sixth grade (66 girls and 33 boys) who were selected from elementary schools in Shiraz. According to the findings of this study, autonomy support against control, competence, mastery goal support, care, engagement, mutual trust, and support for the class structure are the main themes of the teacher characteristics and functions that affect student teacher relationship. Implication of the findings in interventional plans for teacher-student interaction improvement is discussed in the end.

Keywords: teacher-student relationship, phenomenology, teacher's act, student's perception

این مطالعه با هدف تحلیل ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های معلمان مقطع ابتدایی که بر ارتباط معلم-دانش‌آموز اثر می‌گذارد، انجام شده است. این پژوهش در چارچوب روش تحقیق کیفی و طرح پدیدارشناسی به توصیف عمیق این ویژگی‌ها پرداخته است. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۹۹ دانش‌آموز مقطع ابتدایی کلاس دوم تا ششم (۶۶ دختر و ۳۳ پسر) بودند که از دبستان‌های مقطع ابتدایی شهر شیراز انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شفاهی و یا پرسش‌های تعاملی کتبی شرکت نمودند. بر مبنای یافته‌های این مطالعه، حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل‌کنندگی، شایستگی، تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز، مراقبت، علاقه و مشارکت، اعتماد متقابل و حمایت از ساختار کلاس مضامین اصلی ویژگی‌ها و کنش‌هایی است که از نظر دانش‌آموز مقطع ابتدایی بر ارتباط معلم-دانش‌آموز اثر می‌گذارد. توجه و کاربرد عوامل مؤثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز در طرح‌های مداخله‌ای تربیتی معلم که می‌تواند متضمن بهبود پیامدهای اساسی زندگی بالنده دانش‌آموز در مدرسه باشد، در پایان مورد بحث قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: ارتباط معلم-دانش‌آموز، پدیدارشناسی، کنش معلم، ادراک دانش‌آموز

□ Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tehran, Tehran, I. R. Iran.

✉Email: narjes.lari@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۰/۳۰

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

در سال‌های اولیه مدرسه، کسب موفقیت‌های تحصیلی و سازگاری هیجانی برای دانش‌آموز، عامل مهمی در تعیین «مسیر تحصیلی»^۱ و سلامت روانی وی است. پژوهشگران، مطالعات بسیاری را برای یافتن عوامل موثر بر بهبود کیفیت مسیرهای تحصیلی اولیه دانش‌آموزان انجام داده و در همین مسیر تمرکز زیادی بر جنبه‌های مختلف بافت کلاس و مدرسه نموده‌اند؛ کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز یکی از ابعاد مهم بافت کلاس است چرا که روابط، عامل اساسی در تغییرات تحولی دانش‌آموز هستند (پیانتا، ۱۹۹۹). لرنر معتقد است که علل تحول را باید در رابطه میان نظام‌ها و اجزایشان جستجو کرد و هیچ عملی در خلاء قابل تحلیل نیست (لرنر، جانسون و باکینگهام، ۱۹۹۸).

لذا تحول در طی ارتباطات پیش رونده، دوجانبه و پیچیده ای اتفاق می افتد (برونفن برنر و موریس، ۱۹۹۸). به این معنی که فرآیندهای شناختی مثل توجه، ادراک و استدلال، فرآیندهای هیجانی مثل تنظیم هیجانی و خودکنترلی، یاری‌طلبی، و فرآیندهای اجتماعی مثل همکاری، ویژگی‌های کودک به تنهایی نیستند، بلکه ویژگی‌هایی از تعامل وی با کلاس از جمله با معلم می‌باشد (پیانتا، ۲۰۰۳). از نظر روانشناسی این رابطه و بار هیجانی آن، نقش مهمی را در تعیین نگرش دانش‌آموز به ارزشمندی تجربه‌های کلاسی اش دارد و بر تحول او در آینده موثر است (پیانتا، هامر، و آلن، ۲۰۱۲).

رابطه مثبت با معلم، علاوه بر پیشرفت تحصیلی (کورنلوس وایت، ۲۰۰۷)، متضمن مشارکت بالای کلاسی (رودرا و همکاران، ۲۰۱۱)، انگیزش مثبت تحصیلی (واتسون، ۲۰۱۳) و متغیرهای تحولی مثبت بسیار دیگری است. از طرفی تجارب عاطفی و اجتماعی مثبت در روابط اولیه خارج از خانواده، بر روابط با دیگران در آینده اثر می‌گذارد (رایلی، ۲۰۰۹).

پژوهشگران حوزه «خودتعیین‌گری»^۲ معتقدند که برای به وجود آمدن آموزشی که از نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموز (نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی) حمایت کند، در رابطه معلم-دانش‌آموز باید سه بعد مهم وجود داشته باشد (کونل و ولبورن، ۱۹۹۱). به جز نظریه خودتعیین‌گری، نظریات دیگری پیرامون رابطه معلم دانش‌آموز تدوین شده‌اند. پیانتا ابزاری را برای مشاهده کیفیت کلاس بر اساس روابط معلم دانش‌آموز تدارک دیده

است. ابعاد CLASS مبتنی بر نظریه‌های تحولی و پژوهش‌های تحولی است، که تعامل‌های بین دانش‌آموزان و بزرگسالان را معادل مکانیزم ابتدایی تحول و یادگیری دانش‌آموز می‌داند. پیانئا معتقد است که تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان را می‌توان در سه ساحت «حمایت هیجانی»^۳، «سازمان‌دهی کلاس»^۴، و «حمایت آموزشی»^۵ گروه‌بندی کرد (پیانئا و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین پیانئا و همکاران (۱۹۹۵) با بررسی ادراک معلم از رابطه با دانش‌آموز یک مدل سه وجهی ارائه دادند که شامل «صمیمیت»، «وابستگی»، و «درگیری/خشم» بوده است (پیانئا و همکاران، ۱۹۹۵).

در پژوهش‌های ایرانی نیز، روابط معلم دانش‌آموز اگر چه به طور خاص و بافتی مورد بررسی قرار نگرفته است، اما در پژوهشی که همبستگی سه عامل «ارتباط»، «اعتماد» و «بیگانگی» در رابطه معلم-دانش‌آموز (که توسط موری و زوج (۲۰۱۱) عنوان شده است) با قلدری بررسی شد، نتایج معناداری گزارش شده است (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی، ۱۳۹۱). همچنین در پژوهش دیگری که توسط مومنی، خامسان، راستگومقدم و طالب زاده شوشتری (۱۳۹۶) انجام شده، ویژگی‌های معلم حمایت‌کننده به صورت کیفی بررسی شده است و ۹ طبقه توانمندی در روابط انسانی، و ویژگی‌های شخصیتی مناسب، نظارت و ارزشیابی مناسب، مهارت در تدریس، توانمندی در مدیریت کلاس، تعهد شغلی، راهنمایی و مشاوره دادن، توانمندی علمی و کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموزان به عنوان نشانه‌های حمایتگری معلم از دیدگاه دانش‌آموز به دست آمده است.

مطالعات نشان داده است که سیاست‌های کلی هر نظام تعلیم و تربیت، انتظار اجتماعی ادراک شده از تعامل میان معلم و دانش‌آموز، تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان همگی بر ابعاد ارتباط معلم-دانش‌آموز موثر است (پلتر، سگان، لوسک، لگالت، ۲۰۰۲؛ پلتر و شارپ، ۲۰۰۹؛ رافلد، بروکاووسکی و سونجا، ۲۰۱۳) و این نکته نشانگر نیاز به پژوهش‌های بافتی در این زمینه است.

بنابراین برای شناسایی دقیق عوامل موثر بر ارتباط معلم-دانش‌آموز، به عنوان یک مسئله متأثر از بافت، به پژوهش‌هایی فراتر از پرسشنامه‌های کمی و واکاوی آن از زوایای مختلف نیاز است. در پژوهش‌های داخلی، ضعف پیشینه درباره این موضوع مهم که اثر بخشی آن در بهزیستی تحصیلی و اجتماعی همه جانبه دانش‌آموز ذکر شد، وجود دارد و تحقیق‌هایی

به صورت اکتشافی درباره شناخت چیستی و چگونگی رخداد آن به ندرت انجام شده است. از طرفی تعلیم و تربیت سنتی که ایجاد تحول را صرفاً مبتنی بر نظریه پردازی می انگارد، دانش آموز را شخصی منفعل در نظر می گیرد که نمی تواند تعامل سازنده‌ای را برای تصمیم سازی‌های مرتبط با مدرسه برقرار کند (جیمز و پورت، ۱۹۹۷). در حالیکه در تعلیم و تربیت جدید، در فرایند تغییر منجر به بهبود در مدرسه، به یک فرایند دایره ای-به جای فرایند خطی - که در آن همه اعضای جامعه مدرسه، امکان ابراز دیدگاه‌های خود را دارند، نیاز است؛ این روش منجر به تحقق «یک گفت‌وگو دوجانبه بین برنامه ریزان و مدرسه» می گردد و کیفیت برنامه ریزی را به واسطه رویکرد «پایین به بالا» صدچندان می سازد. از این رو در این مطالعه ادراک دانش آموزان برای فهم ساختار اثرگذار ویژگی های معلم در این ارتباط متقابل به رسمیت شناخته شده است. دریافت جزئیاتی از تجربه عمیق و مبتنی بر بافت مدرسه ایرانی از دیدگاه دانش آموز، رویکردی است که در این پژوهش اتخاذ شده است.

بنابراین، مطالعه حاضر به «بررسی ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم بر ارتباط معلم- دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی» می پردازد. انتخاب مقطع ابتدایی در این مطالعه، به علت اثرگذاری بیشتر ارتباط با معلم در سال‌های نخست تحصیل و آموزش تک معلمی در این مقطع بوده و روش کیفی برای جستجو و موشکافی بیشتر در داده‌های مشارکت کنندگان اتخاذ شده است.

● روش

در پژوهش حاضر از روش کیفی و طرح پدیدارشناسی برای بررسی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم مؤثر بر ارتباط معلم- دانش‌آموز استفاده شده است. هدف عمده روش کیفی، ارائه توصیف عمیقی از واقعیت تحت بررسی است. دستیابی به این توصیف عمیق نیازمند فنونی است که به کمک آن بتوان داده‌های گردآوری شده را سازماندهی، تنظیم و تحلیل کرد (چارماز، ۲۰۰۶؛ به نقل از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۸). تمرکز اصلی تحلیل پدیدارشناختی بررسی تجربه‌ی آگاهانه است و هدف آن توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. تحقیقات پدیدارشناسی اجازه می دهد شخص بتواند به درک غنی از ماهیت یک تجربه انسانی از زندگی در یک موقعیت خاص، از دیدگاه شرکت کنندگان برسد (کرافورد، ۲۰۱۶).

□ جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر شیراز در نظر گرفته شده است. نمونه پژوهش حاضر شامل ۹۹ دانش‌آموز مقطع ابتدایی (از کلاس دوم تا ششم) است که ۶۶ نفر از آنها را دختران و بقیه را پسران تشکیل داده‌اند. اعضای نمونه از یکی از مدارس دو شیفت دخترانه و پسرانه عادی با پایگاه اجتماعی - اقتصادی متوسط در شیراز در سال ۱۳۹۵ انتخاب شده‌اند. شیوه انتخاب نمونه به روش هدفمند بوده است. به این معنی که افراد شرکت کننده بر اساس قضاوت مبتنی بر مربوط بودن به اهداف پژوهش انتخاب شده‌اند (مریام، ۲۰۰۰ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۰). نقطه مورد نظر در انتخاب افراد، سطح تعامل پذیری و مهارت کلامی و بازگو کردن افکار بوده است و تفاوت تعداد دختر و پسر نیز به همین دلیل بوده است. البته محدودیت‌های اجرایی در شیفت پسرانه نیز در تفاوت ترکیب نسبت دختران و پسران بی اثر نبوده است.

۳۲ نفر از شرکت کنندگان در مصاحبه های شفاهی (۲۱ دختر از پایه ی سوم تا پنجم و ۱۱ پسر از پایه چهارم تا ششم) و ۶۷ نفر (۴۵ دختر پایه سوم و ۲۲ پسر پایه دوم) در مصاحبه کتبی شرکت داشته‌اند. حجم نمونه تا رسیدن به اشباع داده‌ها پیش رفته است.

● ابزار

در پژوهش پدیدار شناسی، می‌بایست فرصتی را از طریق یک رابطه متقابل کلامی به وجود آورد تا افراد تجربیات زندگی خود را در میان گذارند (فتحی، ۱۳۸۴)؛ در این مطالعه از دو ابزار الف. «مصاحبه‌های شفاهی» و ب. «پرسش‌های کتبی» در تعامل حضوری به این منظور استفاده شد. پژوهشگر در ابتدای هر مصاحبه برای مشارکت کننده، توضیحاتی راجع به محتوای پژوهش و اطمینان از امانت داری نسبت به اطلاعات بیان کرد.

در بخش مصاحبه شفاهی، از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده و برای تصحیح سوالات از دو مصاحبه آزمایشی برای نمایان ساختن اشکالات کمک گرفته شده است.

در بخش دوم در این مطالعه، از روش نوشتاری همراه با طرح پرسش‌های حضوری و تعاملی استفاده شده است. تفاوت راهبرد مصاحبه در این بخش به دو منظور تکمیل و تحکیم اطلاعات دریافتی از مصاحبه‌های شفاهی (مثلاً سازی روش)^۶ و ایجاد فرصت زمان بیشتری برای کودکان در سنین پایین تر (که لزوماً در وقت محدود مصاحبه نمی‌توانستند، کارآمدی لازم را داشته باشند) با شیوه‌ای اختصاصی مبتنی بر ورود از طریق داستان انجام شده است.

مثلت سازی در پژوهش کیفی برای کاهش جهت گیری ذاتی یک روش، یک مشاهده گر و یا یک نظریه است و با به کار گرفتن رویکردهای مختلف منجر به افزایش اعتماد به داده ها می شود. یکی از انواع مثلث سازی ها «مثلث سازی روش» است که به معنی استفاده از روش های متعدد برای جمع آوری داده می باشد به این صورت که قدرت یک روش ضعف روش دیگر را پوشش می دهد. (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲).

برای اجرای پرسش های تعاملی کتبی، مصاحبه شوندگان (متفاوت با مصاحبه شوندگان حضوری) به سه دسته تقسیم شدند (این تقسیم برای داشتن تعداد مشارکت کننده بهینه در هر مرتبه از اجرا و امکان تعامل بهتر توسط پژوهشگر و به شکل تصادفی صورت گرفته) و در سه نوبت برای آنها، در مرحله اول داستان بهترین و بدترین معلمی که از کره مریخ برای آنها آمده بازگو شده، تا خصوصیات ارتباطی خود را با آنها یادداشت کنند و در مرحله دوم با استفاده از توضیحات مقتضی سن، از آنها خواسته شده تا تجربیات خود را از ارتباط با معلم های اکنون و سابق خود یادداشت نمایند. در این مرحله با بررسی یادداشت های دانش آموزان حین نوشتن و با طرح پرسش های اضافی از یادداشت هایشان، آنها به نوشتن بیشتر ترغیب می شدند.

تجزیه و تحلیل در پژوهش پدیدارشناسی، فرایند تفسیر داده های کیفی برای شنیدن و تفسیر صدا و دیدگاه شرکت کنندگان انتخاب شده است (کرافورد، ۲۰۱۶). کدگذاری داده ها، فرایند تشخیص مفهوم پدیده های موردنظر مبتنی بر اطلاعات دریافتی است که با بیشتر شدن تعداد مصاحبه ها و توسعه بیش محقق از تجربه های مشارکت کنندگان، زمینه های اصلی و مشترک موجود بین آنها، و روابط آنها با پدیده های مجاور نیز مشخص می گردد (فتحی، ۱۳۸۴). شیوه تحلیل در پژوهش پدیدارشناسی می بایست با رعایت مفهوم /پوخته به معنی قطع نظر از تعینات و عدم وجود جهت گیری های پیشینی است، راهبرد خود را به پیش ببرد (الوانی، خانباشی، بودلایی، ۱۳۹۳).

در این پژوهش مبتنی بر روش پیشنهادی /شتر/اوس و کریین (۱۳۹۱) در تحلیل داده های کیفی، پس از پیاده سازی کامل مصاحبه های شنیداری، ورود و تجمیع داده های کتبی، پس از بازخوانی مکرر محتوای هر فایل (منتسب به هر شرکت کننده)، مفاهیم اولیه استخراج و کدهای خام و بالقوه هر مفهوم کنار آنها نوشته شد. با ورود به فایل های دیگر و پدیدآیی

کدهای جدید و بازبینی ها در کدهای قبل، نقطه اتصال بین فایل های داده شکل گرفت. پس از آن طبقه و یا مقوله های انتزاعی تر بر اساس الگوهای معنایی در کلمات و عبارات و مضامینی که این مقوله ها را در برمی گرفتند، تشخیص داده شد. تمام این مراحل در جداولی که به مرور تکمیل می شد و امکان مقایسه مداوم داده ها را فراهم می آورد، سازمان یافته بود. «ممیزی بیرونی»^۷ توسط متخصص همکار در این پژوهش برای بررسی مجدد روال های رسیدن به یافته ها انجام شد (الوانی، خانباشی و بودلایی، ۱۳۹۳).

● یافته ها

بر مبنای تحلیل محتوای کیفی مصاحبه ها، ۱۶۵ مفهوم در مرحله نخست، ۹۵ مؤلفه باز مبتنی بر تشابهات معنایی، ۳۴ طبقه در یک سطح انتزاعی تر، و در نهایت هفت مضمون کلی قدرت توصیف یافته ها را داشته اند. در ادامه، یافته های پژوهش در قالب هفت مضمون کلی آورده شده، و مؤلفه ها و مفاهیم مربوط به آن به تفصیل ارائه شده است.

۱. حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل کنندگی معلم

نخستین ویژگی که دانش آموز برای ارتباط با معلم مهم می پندارد، حمایت او از خودمختاری دانش آموز است که آن را در هشت طبقه اساسی توضیح می دهد:

● **مشارکت دهی دانش آموزان در تصمیم ها و برنامه ریزی کلاسی:** مفهوم این طبقه، برداشت دانش آموز از امکان بیان نگرش و اعمال نظر در تصمیم های جاری کلاس است. طبیعتاً دانش آموز این امکان را وابسته به تمایل معلم به عنوان مرجع قدرت کلاس درک می کند.

نظم بخشی به فرایند آموزش مبتنی بر تصمیم معلم در مقابل تصمیم دانش آموز، نخستین کد مفهومی این زیرطبقه است، که شامل عجله داشتن در هدف آموزشی روز توسط معلم (به معنای تخصیص نامتناسب زمان برای یادگیری دانش آموز و حل تمرینات با سرعت خود) و تنظیم/عدم تنظیم فرایند و کیفیت آموزش با یادگیری دانش آموزان (به معنای درک وضعیت آمادگی روانی دانش آموزان برای آموزش، احساس فشار دانش آموز در آموزش و ارزیابی، بررسی یادگیری دانش آموزان پس از تدریس و رد شدن از درس) می باشد. دانش آموز در توصیف معلمی که رابطه مثبتی با او ندارد، بیان می کند که: «بعضی وقت ها از معلم سوال می پرسم، می گه بشین توی حرف من نپر، توضیح هم نمی ده و کار خودش

رو می کنه».

● **مشارکت دهی دانش آموز در اجرای اهداف کلاس:** احساس کارآمدی و اثربخشی دانش آموز در عملیاتی کردن و پیشرفت اجرایی برنامه های کلاس، مفهوم این طبقه است. کدهای مفهومی این طبقه شامل سپردن مسئولیت به دانش آموز در اجرای برنامه های معمول و فوق برنامه های کلاسی، و مشارکت دادن دانش آموز در فرایند پیشرفت کلاس (مثل صدا زدن دانش آموز برای دیدن تکلیف او/درخواست از دانش آموز برای پاسخ به پرسش کلاسی) است. به عنوان مثال: دانش آموز در توصیف معلم خود می گوید: «خانم الف، با من خیلی خوب و صمیمی بود، همیشه برای کارهای مهم من را صدا می زد».

● **بازخورد اطلاعاتی:** بازخوردهای آگاهی بخش به دانش آموز در جریان کلاس توسط معلم، در ارتباط او با معلم مؤثر است و با مثال هایی شبیه اجرای تنبیه و جریمه بدون ارائه توضیح علت آن توسط معلم، در داده ها وجود است. دانش آموزی می گوید: «معلم پارسالم می گفت ستایش اگر سرت داد می زخم بخاطر اینه که نگو با این خوبه، دلپش را می فهمیدم و می تونستم درک کنم؛ الان دلیل دعوا را نمی فهمم».

● **اعطای حقوق/محروم سازی دانش آموز:** دانش آموز در زندگی روزمره خود در کلاس از آزادی هایی بهره مند است که معلم امکان محروم سازی وی را از آنها یا آزاد گذاشتن آنها به روال طبیعی خود را دارد. به عنوان مثال خارج شدن از کلاس، انجام صحبت های معمول در کلاس (میل افراطی معلم به ساکت بودن کلاس)، داشتن فرصت برای تفریحاتی مثل اردو، از این دسته است. مثلاً دانش آموز می گوید: «معلم نمی گذاشت فوتبال بازی کنیم. می گفت طناب بازی کنید! ما دوست نداشتیم. فقط وقتی درس می خوندم، اجازه داشتیم فوتبال بازی کنیم».

● **تسهیل/کنترل ارتباط دانش آموزان با یکدیگر:** در این مقوله، دانش آموز رفتار مداخله جویانه معلم در فرآیندهای ارتباط میان دانش آموزان با یکدیگر را مخل ارتباط مثبت با معلم می داند. همچنین تسهیل و تمایل او به برقراری ارتباط مثبت بین هم کلاسی ها را عاملی مثبت و مؤثر می انگارد. به عنوان مثال دانش آموز بیان می کند که: «معلم نمی گذارد خودم جواب همتی (همکلاسی) رو بدم، می گه بیا اینور، تو نمی خواهد دعوا کنی. دلم می خواهد خودم حلش کنم».

● **تقویت انگیزش بیرونی/درونی دانش آموز:** دانش آموز، تأکید معلم بر انگیزش درون زاد و یا استفاده از الگوهای تقویت بیرونی (عامل منفی) از موانع یا تسهیل کننده‌های ارتباطی خود با معلم بر می‌شمرد.

● **تقویت/ سرکوب بروز فردی دانش آموز:** تمایل معلم به یکدست بودن کنش دانش آموزان و سرکوب ابراز برخی از رفتارهای اختصاصی، و یا در حالت عکس آن قدردانی و احترام به مشارکت او مفهومی است که دانش آموز مخل ارتباط خود با او و یا محرک آن می‌انگارد.

● **حمایت از خودمختاری احساسی و کنشی دانش آموز در ارتباط:** اینکه معلم تا چه حد به اتخاذ شیوه فردی بروز کنش‌ها و احساسات دانش آموز در ارتباط با خودش احترام بگذارد و آنها را به رسمیت بشناسد، مفهوم این طبقه است.

۲. شایستگی معلم

این مضمون به ادراک دانش آموز از شایستگی و برازنده بودن معلم از نظر ویژگی‌ها و کارآمدی وی اشاره دارد؛ این موضوع بر کیفیت ارتباط معلم دانش آموز مؤثر است. شایستگی معلم شامل دو طبقه مفهومی است:

● **مش شایسته معلم:** نخستین مفهوم مورد اشاره در این طبقه، ویژگی‌های شایسته ظاهری، اجتماعی، هدفی، و خلقی معلم است. ویژگی ظاهری معلم مثل زیبایی و لهجه؛ ویژگی اجتماعی معلم مثل پرستیژ اجتماعی بالا؛ نیت معلم مثل خیرخواهی، منفعت طلبی و یا بدجنسی او؛ و صفات خلقی اش مثل قابل پیش بینی بودن اخلاق، شوخ طبعی، ریاکاری (منفی)، لجبازی (منفی)، بد یا خوش خلقی، تاب آوری، آرامش، خوش قولی، عدالت، بددهنی (منفی)، تواضع است.

مفهوم دوم در این مقوله موضوع شخصیت تنبیه گر معلم از نظر شکل تنبیه مثل فیزیکی، چهره، کلامی، انضباطی، جریمه، محرومیت و شدت آن مثل تحقیر، سرزنش و تهدید است. دانش آموز می‌گوید: «معلم کلاس اول ما با خط کش به بچه‌ها درس می‌داد و با توگوشی از کلاس بیرونمان می‌کرد، همیشه هوار می‌کشید، مثلاً آهایی درست رو بخوان؛ حتی کار خوبی می‌کردیم هم همه را کتک می‌زد؛ یکبار هم برای ما ارزش قایل نبود».

زیرکی معلم سومین مفهوم مقوله حاضر است. این موضوع به معنی فریب نخوردن از دانش‌آموزان و قضاوت سالم (امکان تحت تاثیر تملق، گریه و اظهار عجز، و بدگویی دانش‌آموز قرار گرفتن)، تیزبودن در فهم تخطی دانش‌آموز از قانون و فریب خوردن از دانش‌آموزان و قضاوت درست است.

● **کارآمدی معلم در کلاس:** برداشت دانش‌آموز از میزان کارآمدی معلم از دیگر عوامل ارتباطی است. بنیه علمی و هوشی بالا به معنی دانش جامع در زمینه درسی، و باهوش بودن و اطلاعات عمومی بالا؛ کیفیت آموزش به معنی محتوا و فرم اثر بخش تدریس، جذابیت آموزش، و ارزشمندی تکلیف (هدفمندی، به اندازه بودن، قاعده مندی)؛ و اقتدار کلاسی به معنی قوی بودن در برابر مشکلات کلاسی، و مدیریت کلاسی از نشانه‌های کارآمدی معلم نزد دانش‌آموزان بر شمرده می‌شود.

۳. تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز

مضمون سوم به معنی احساس اهمیت داشتن و حمایت از سوی معلم برای پیشرفت و تبحر در موضوعات است. این مضمون در پنج طبقه بررسی شده است:

● **توجه و حمایت از فرایند و پیشرفت یادگیری دانش‌آموز:** به معنی درک دانش‌آموز از رصد، توجه و حمایت معلم برای پیشرفت یادگیری اوست.

● **تحریک درونی هدفمندی و یادگیری دانش‌آموز:** این طبقه به ترغیب دانش‌آموز به پرسشگری، تاکید بر انگیزش درونی یادگیری و فواید توجه به درس، ترسیم آینده شغلی / حرفه‌ای، امید/ناامیدی به آینده دانش‌آموز و انتظار از پیشرفت دانش‌آموز توسط معلم اشاره دارد.

● **راهنمایی:** دریافت راهنمایی از سوی معلم در فرایند یادگیری و ارزیابی، نشانه‌ای از حمایت معلم از متبحر شدن دانش‌آموز توصیف شده است.

● **اعطای فرصت جبران و بازیابی:** معلم فرصت جبران اشتباه در امتحان و یا نشان دادن مجدد خود برای بهبود نگرش اطرافیان (و معلم) و تعویض برچسب پایگاه درسی را به دانش‌آموز بدهد، و در شیوه کلاسی خود، بخشش، اغماض، و پذیرفتن عذرخواهی او را در تخطی از قوانین کلاسی داشته باشد؛ همچنین زمان لازم را برای بازیابی خود در ارزیابی و یادگیری را به او عطا کند.

● **تقویت مثبت یادگیری:** تشویق پیشرفت به واسطه تقویت‌های بیرونی و درونی، جنبه مهمی از حمایت معلم از پیشرفت و تبحر دانش‌آموز توسط او درک شده است.

۴. مراقبت معلم

دانش‌آموز ارتباط با معلم را زمانی گرم و صمیمی تاقی می‌کند که رفتارهای او را نسبت به خود توأم با مراقب تلقی نماید.

● **حمایت در برابر دیگران:** دانش‌آموز، حمایت معلم از خودش را در برابر آسیب سایرین (خانواده، همکلاسی‌ها) و دادخواهی او برای احقاق حقش را نکته مهمی می‌پندارد.

● **همدلی و واکنش دهی مثبت در مشکل شخصی دانش‌آموز:** حرف زدن مشترک با معلم و فهمیده شدن؛ درد دل، مشاوره و کمک معلم برای حل مشکلات شخصی دانش‌آموزان؛ عدم بازخورد و کنش معلم برای حل مشکل دانش‌آموز کدهای مفهومی مقوله حاضرند.

● **مشاوره دادن در رفتار:** این مقوله به بیان خصوصی (و نه نزد دیگران) اشکال رفتاری دانش‌آموز و هدایت مثبت او برای اصلاح رفتار خود اشاره دارد.

● **ایمنی/ناایمنی در ارتباط:** دور شدن ارتباط به خاطر ترس از دعوا شدن یا طرد (-)؛ عدم اعلام اشکال دانش‌آموز پیش سایرین؛ توهین و تمسخر و صدای بلند توسط معلم (-)؛ قابل بازگشت بودن رابطه پس از اشتباه از ویژگی‌های یک ارتباط ایمن و مراقبت شده برشمرده شده است.

● **القای حس منفی/مثبت یا مثبت نسبت به خود در دانش‌آموز:** مقایسه منفی دانش‌آموز و ایجاد احساس گناه در دانش‌آموز از ویژگی‌های منفی در مراقبت معلم توسط دانش‌آموزان شناخته شده است.

● **پذیرش / طرد رابطه:** قطع ارتباط یک به یک با دانش‌آموزان در یادگیری؛ طرد تمایل دانش‌آموز به نزدیکی؛ تخصیص / عدم تخصیص زمان برای ارتباط؛ پذیرا بودن کنش‌ها و عمل عاطفی دانش‌آموزان؛ پذیرش هدیه از دانش‌آموز (وسیله سازی توسط دانش‌آموز برای ارتباط) و دریافت خدمات دانش‌آموز در امور شخصی مفهوم پذیرش و طرد رابطه توسط معلم است.

● **گرما و صمیمیت:** احساس دوست داشته شدن دانش‌آموز توسط معلم، دریافت احترام غیر مشروط به دانش‌آموز و درک احساس قدردانی نسبت به او، اهمیت معلم به شخصیت فردی دانش‌آموز، و دوستی و صمیمیت غیر مشروط با دانش‌آموز از نشانگرهای گرما و صمیمیت برشمرده شده‌اند.

۵. **علاقه و مشارکت معلم:**

● **علاقه و مشارکت فعال در آموزش (تعهد):** دانش‌آموز اعمال معلم برای ایجاد جذابیت در آموزش و تکلیف و یا انجام رفع تکلیفی آموزش (-)، فراموش کردن تکلیف/ تشویق وعده داده شده (-)، واگذاری رفع اشکال به تقویتی (-) و پیگیری یادگیری دانش‌آموزان و پاسخ به سؤالات را نکاتی می‌داند که نشانگر علاقه و مشارکت معلم در فرایند آموزش است.

● **علاقه و مشارکت فعال در فرابرنامه درسی دانش‌آموزان:** مشارکت معلم در برنامه دانش‌آموزان بدون اینکه وظیفه او باشد، مشارکت و آموزش معلم برای فوق برنامه‌های تفریحی و آموزشی، اهمیت او به رشد شخصیتی اخلاقی دانش‌آموزان، رصد و واکنش به پیشرفت فردی دانش‌آموز در زمینه‌های غیرتحصیلی، ارائه بازخورد راجع به شخصیت دانش‌آموز/ اهمیت به شخصیت فردی و تقویت انجام کار اضافی مثبت توسط دانش‌آموز در کلاس درس از جمله مثال‌های این مقوله است.

● **همراهی با دانش‌آموزان:** اینکه دانش‌آموزان احساس همراهی از معلم خود دریافت کنند، مهربان بازی معلم با دانش‌آموزان، و در شکل منفی آن عدم همراهی مطلق در شیطنت‌های کودکانه است.

● **افشای خویش در رابطه:** پذیرش/سرکوب سؤال شخصی دانش‌آموز از زندگی معلم و کنکاش او در شناخت بیشتر معلم به‌عنوان الگو، و خاطره‌گویی معلم از زندگی شخصی‌اش نکته‌ای است که دانش‌آموزان تسهیل‌گر رابطه خود با معلم برشمرده‌اند.

● **توجه بیشتر به کار و سرگرمی شخصی:** سرگرم شدن معلم با کار شخصی در کلاس در وقت‌های اضافه از نکاتی است که نشانگر عدم علاقه معلم به کلاس و دانش‌آموزان درک شده است.

۶. اعتماد/ عدم اعتماد متقابل معلم و دانش آموز

اینکه رابطه معلم و دانش آموز به شکلی پیش برود، وابسته به اعتماد متقابلی است که برقرار می‌گردد؛ این اعتماد از منظر دانش آموز به چه شکلی دیده می‌شود؟ این مضمون در سه طبقه توصیف شده است:

● (معلم به دانش آموز) باور داشتن به دانش آموز: دانش آموز برداشتی از اعتماد معلم به خودش دارد و آن را در باور کردن حرفش تسط معلم، انتظار معلم از تقلب یا سواستفاده دانش آموز در امتحان (-) و دادن فرصت دفاع به او هنگام قضاوت منفی وی درک می‌کند.

● (دانش آموز به معلم) عقلانی بودن و ارزشمندی تصمیمات کلاسی معلم: اینکه دانش آموز تصمیمات معلم را منطقی و ارزشمند درک کند، به اعتماد او به معلم کمک می‌نماید. نظر دانش آموز راجع به جریمه بیش از حد و غیر منطقی (-)، سوزاندن تر و خشک با هم (-)، ارزشمندی تکلیف، اعتماد به معلم در ارزیابی (مواد آزمودنی و نمره قابل پیش بینی)، منطقی/ غیرمنطقی پنداشتن علت عصبانیت معلم و معتبر دانستن دستور او از عوامل ایجاد این ادراک مثبت یا منفی است.

● (دانش آموز به معلم) رازداری معلم: این مقوله نشانه اهمیت اعتماد دانش آموز به معلم در رازگویی به اوست. به عنوان مثال: «اگر با آقامعلم درد دل کنیم، سریعاً به خانواده هایمان می‌گویید و ما دوست نداریم».

۷. حمایت از ساختار/ بی ساختاری کلاس

ارتباط مثبت با معلم در فضای کلاس شکل می‌گیرد و از آن متأثر است؛ این موضوع در چهار بخش توصیف شده است:

● طبقه بندی کلاس: مفهوم حائز اهمیت از دیدگاه دانش آموزان، طبقه بندی کلاس مبتنی بر سطح درس، زیبایی، و نظم دانش آموزان در ذهن معلم و عمل اوست. مثلاً: «رابطه اش خیلی با من خوب نیست، از نظر من فقط به چند نفر احترام می‌گذارد: به کسانی که درسشون خوب هست احترام می‌گذارد، نباید بی‌احترامی کند، احساس پوچی می‌کنم که مگه بقیه کشکن؟ دائماً حس پایین تر بودن را به ما می‌دهد».

● شفافیت ساختار: انتظارات و قانون روشن، قاعده مندی یا سلیقه ای بودن نحوه

ارزیابی، روشن بودن منبع سؤالات ارزیابی نمونه‌های شفافی است که دانش‌آموز از ساختار قواعد کلاس مطالبه دارد.

● **تنظیم فشار برنامه درسی:** زیاد بودن تعداد و حجم ارزیابی، آموزش و تکالیف از ویژگی‌های ساختار کلاس برشمرده شده که بر ارتباط معلم دانش‌آموز مؤثر است.

● **ثبات رفتار:** ثبات رفتار معلم در حمایت از دانش‌آموز، خلیقیات، تصمیم‌های کلاسی، ثبات رفتار و باور قلبی معلم به قوانین کلاس و امتداد ارتباط با دانش‌آموزان سابق مفاهیم این مقوله‌اند.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ بر اساس یافته‌های پژوهش، حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل‌کنندگی معلم اولین مضمون مؤثر بر ارتباط دانش‌آموز با معلم است. در این مضمون، به رسمیت شناختن «خود» دانش‌آموز است که پیش‌نیاز ارتباط دو شخص بالغ تلقی شده است. برای درک این موضوع، دانش‌آموز تمایل دارد تا فرایند کلاس را به جای یک مسئله تحمیلی، یک امر مبتنی بر انتخاب خود ببیند. بنابراین ادارک مرجعیت فردی برای حضور در فضایی که ارتباط او با معلم شکل می‌گیرد، معنای تمایل او برای حمایت از خودمختاری وی توسط معلم است.

○ توجه به این نکته لازم است که احساس خودمختاری با احساس استقلال متفاوت است، و این تفاوت در این نکته نهفته است که فعالیت‌های خودمختار می‌توانند به شکل مستقل و یا به عنوان پاسخی در تقاضای دیگران مهم از جمله معلم شکل بگیرند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۳) و ازین جهت نقش معلم در این نوع از حمایت مؤثر و کارآمد است. این مضمون با نظریه ویژگی‌های تدریس حمایتگر از نیازها در چارچوب خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کردی، آرکامبالت، بریر، و تورگن، ۲۰۱۸) هماهنگ است. اینکه معلم برای دانش‌آموز، حق انتخاب‌ها و فرصت‌هایی برای ابراز احساسات، افکار، و دیدگاه‌ها درباره تکالیف فراهم کند، نقش مؤثری را بر ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموز ایفا می‌کند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵).

○ مضمون دوم در یافته‌های این پژوهش، درک دانش‌آموز از شایستگی معلم است. دانش‌آموز یک ارزیابی از کارآمدی و شخصیت قوی معلم را به عنوان شایستگی وی برای

برقراری ارتباط در نظر می‌گیرد. این موضوع در پیشینه پژوهش با واژگان متعددی مثل کیفیت، تجربه، هوش و *اقتدار* معلم طرح شده است (مک کروسکی و توناین، ۱۹۹۹؛ به نقل از رابرسون، ۲۰۱۴). معلم شایسته دارای قدرت خبرگی است و به عنوان یک نیروی برجسته شناخته می‌شود (رودز و سیلدینی، ۲۰۰۲). تفاوت ادراک از شایستگی معلم برای دانش‌آموزان، نسبت به سایر ابعاد در یافته‌های این پژوهش، ایستایی بیشتر آن است؛ شایستگی معلم یک درک شناختی و تقریباً یک جانبه است و جنبه تبادلی کمتری دارد (رابرسون، ۲۰۱۴). نتایج تحقیق یون (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد که خصوصیات معلم بر کیفیت رابطه معلم دانش‌آموز مؤثر است.

○ مضمون سوم تقویت اهداف تبحری دانش‌آموز توسط معلم است. اینکه دانش‌آموز به چه میزان پیشرفت خود را از سوی معلم مهم درک کند، و حمایت او را در این مسیر درک نماید، مفهوم مضمون حاضر در تبیین عوامل مؤثر بر ارتباط معلم و دانش‌آموز است. اهداف تبحری به عنوان یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (مک گریگور و گیل، ۱۹۹۹؛ به نقل از مظلومیان و همکاران، ۱۳۹۳)، بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارد. دانش‌آموزان دارای این نوع جهت‌گیری هدفی بر مبنای معیارهای خود، علاقه‌مند به بهبود و توسعه مهارت‌های جدید و فهم وظایف تحصیلی خود هستند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ به نقل از محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵). در حقیقت زمانی که دانش‌آموزان درگیر اهداف رقابتی هستند و از آن رنج می‌برند، واکنش‌هایی را برای کاهش کشمکش‌هایی که در حال تجربه‌اند، بروز می‌دهند (پارکر، ۲۰۱۳).

○ مضمون چهارم، مضمون مراقبت معلم است. مبتنی بر نظریه دلبستگی (بالبی، ۱۹۸۸) اهمیت یگانه و منحصریفرم معلم در توانایی او در حمایت عاطفی و عملکرد او به عنوان یک پایه امن برای دانش‌آموز است (تیچز و فلشمن، ۲۰۱۵). *بیاننا* (۱۹۹۴)، صمیمیت را نشانگر امنیت این ارتباط دانسته است، که البته دانش‌آموزان در این امر که به چه میزان رابطه امنشان را در ارتباط با معلم پایه گذاری می‌کنند، متفاوتند و لذا نشانه‌های این دلبستگی در آنها متفاوت است (ورشورن و کومن، ۲۰۱۲).

○ معلم از طریق «توجه» (البرز، ۱۹۹۲)، به یک شناخت ارتباطی (وب و بلاند، ۱۹۹۵) دست می‌یابد که از آن طریق واکنش‌های مراقبتی خود را برای حمایت احساسی دانش‌آموز را

ارائه می‌کند. شناخت عمیق دانش‌آموز به معلم این امکان را می‌دهد که فهم و همدلی با او را افزایش دهد و از این طریق واکنش‌های مراقبتی به جا و مؤثری را در برابر نیازهای اجتماعی و تحصیلی او ارائه کند (مک کروسکی و تاون ۱۹۹۹ به نقل از رابرسون، ۲۰۱۴)؛ این روند، منجر به ایجاد احساسی از صمیمیت و ارتباط نزدیک با معلم را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند (نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸). مفهوم مراقبت با مفهوم واکنش دهی (رابرسون، ۲۰۱۴)، ارتباط در خود تعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۰۰)، و صمیمیت (نیوبری و دیویس، ۲۰۰۸) نزدیک است که در همه این مفاهیم، دانش‌آموز احساس دل‌بستگی عاطفی به معلم را کسب می‌کند.

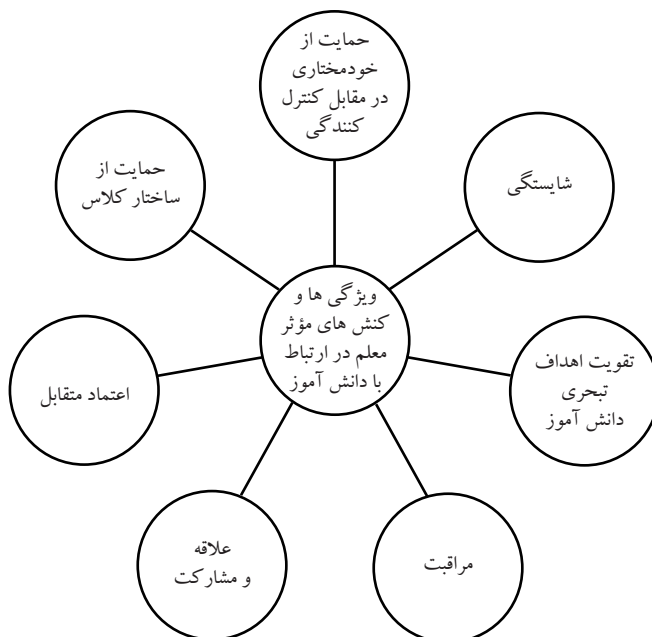
○ به هر حال، رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز با درجه‌ی بالایی از گرما و اعتماد و حداقل منفی بودن تعریف شده است (پیاتتا، ۱۹۹۹) و امنیت عاطفی حاصل از این ارتباط مثبت، منجر به پیامدهای مثبت مهمی مثل شایستگی‌های اجتماعی و رفتاری می‌گردد (بیکر، گرن، و مورلاک، ۲۰۰۸).

○ مضمون پنجم علاقه و مشارکت معلم است. این مفهوم نیز با نظریه خودتعیین‌گری در زمینه تدریس حمایتگر از نیازها هماهنگ است. زمانی که معلم علاقمندی و درگیری خود را به زندگی دانش‌آموزان نشان می‌دهد، دانش‌آموزان با احتمال بیشتری احترام، مراقبت و احساس تعلق او را باور می‌کنند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵)؛ از سوی دیگر، وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که معلم ارزشی برای آنها قائل نیست و پذیرای عملکرد آنها نیست، ارتباطشان با او را محدود می‌کنند (استرمن، ۲۰۰۰). در پژوهش مک‌کاف، هرر، کلدیتز، والاس (۲۰۱۳) نیز مشارکت و درگیری معلم به عنوان یکی از تقویت‌کننده‌های مهم در رابطه معلم دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموز نوجوان برشمرده شده است.

○ مضمون ششم «اعتماد در برابر عدم اعتماد» متقابل معلم و دانش‌آموز است. سطح اعتماد به شریک رابطه، کانون اصلی معتبر دانستن یا قابل باور دانستن اوست (شروود و همکاران، ۲۰۰۹). معلم اعتمادپذیری خود را از طریق موثق و «معتبر بودن» در مقابل دانش‌آموزان، رفتار هماهنگ با اعتقادات بیان شده، صداقت از طریق عمل به قول‌های داده شده به دانش‌آموزان نشان می‌دهد (فریمر و وانزر، ۲۰۰۶). مفهوم اعتماد به معلم در این پژوهش به نوعی پیش‌آیند مراقبت معلم است. بدین صورت که در شرایط ایجاد این اعتماد، دانش‌آموز خود را بدون سپر دفاعی در معرض عملکرد معلم قرار می‌دهد، زیرا که مطمئن است در این رابطه، معلم او را در مقابل هر منبعی از آسیب حفظ و مراقبت می‌نماید (ریدر

روت، ۲۰۰۵).

○ مضمون هفتم ساختار در مقابل فقدان ساختار کلاس به عنوان فضای ارتباط معلم و دانش‌آموز است. نحوه کنش معلم در نحوه ایجاد این ساختار موثر است؛ چنانکه حمایت معلم از ساختار کلاس در نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۲۰۰۰) به عنوان یکی از سه بعد مؤثر در ارتباط معلم دانش‌آموز آمده است. معلم می‌تواند با ارائه راهبردهای شفاف و هماهنگ، و با دسترس بودن برای پاسخ به سؤالات دانش‌آموز ساختار مناسب را برای این محیط ارتباطی فراهم کند (استرویت و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع دانش‌آموزان باید به این باور برسند که موفقیت و پیشرفت در کلاس مرهون اتفاق‌های تحت کنترل است و طبقه‌بندی دانش‌آموزان در ذهن معلم و یا قوانین غیرقابل پیش‌بینی و بی‌ثبات مانع آنها در پیشروی در ارتباط نیست. به طور کلی، مجموعه‌ای از کنش‌ها و ویژگی‌های معلم است که از منظر دانش‌آموز ابتدایی برای برقراری ارتباط با وی حائز اهمیت است و مبتنی بر پژوهش حاضر، در شکل ۱ قابل مشاهده است:



شکل ۱. ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش‌آموز



یادداشت ها

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. academic trajectory | 2. self-determination |
| 3. emotional support | 4. classroom organizational |
| 5. instructional support | 6. method triangulation |
| 7. external audit | |

● منابع

- اشتراوس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۱). *اصول روش تحقیق کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای*. ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- الوانی، سیدمهدی؛ خانباشی، محمد؛ بودلایی، حسن (۱۳۹۳). تبیین مفهوم ابوخره در پژوهش های پدیدارشناختی و کاربرد آن در حوزه کارآفرینی. *راهبرد*. ۷۱(۲۳). ۲۴۱-۲۱۷.
- بیرامی، منصور. هاشمی، تورج. فتحی آذر، اسکندر و علایی، پروانه (۱۳۹۱). *قلدری سنتی در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز*. *روانشناسی تربیتی*، ۸(۸)، ۱۵۱-۱۷۶.
- طباطبایی، امیر؛ حسنی، پرخیده؛ مرتضوی، حامد؛ طباطبایی چهر، محبوبه (۱۳۹۲). *راهبردهای برای ارتقاء دقت علمی در تحقیقات کیفی*. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*. ۵(۳): ۶۷۰-۶۶۳.
- فتحی، بشارت (۱۳۸۴). *پدیدار شناسی به منزله روش پژوهش کیفی*. *مجله اطلاع شناسی*. ۷ و ۸ - ۱۵۷ تا ۱۶۸.
- محمدپور، احمد. رضایی، مهدی (۱۳۸۷). *درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه اورامان کردستان ایران به شیوه پژوهش زمینه ای*. *مجله جامعه شناسی ایران*. ۹، ۲، ۱(۳)، ۱۳۸۷-۳۳.
- مومنی، آزاده. خامسان، احمد. راستگومقدم، میترا. طالب زاده شوشتری، لیلیا (۱۳۹۶). *شناسایی ویژگی ها و کنش های معلم حمایت کننده از دیدگاه دانش آموزان: تحلیل کیفی*. *پژوهش های تربیتی* (۳۵) ۷۱-۵۱.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Bowlby, E. J. M. (2008). *AttachmentL Volume One of the Attachment and Loss Trilogy*. Random House.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Biological perspectives on human development*. Sage.
- Connell, . P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education, 8*, 421-432.
- Frymier, A. B., & Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (pp.195-211). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Lerner, R. M., Johnson, S. K., & Buckingham, M, H. (2015). Relational developmental systems-based theories and the study of children and families: Lerner and Spanier (1978) revisited. *Journal of Family Theory & Review, 7*(2), 83-104.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education, 48*(1), 9-43.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers’ conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 24*.
- Pianta, R. C, Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M.Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). New York, NY:Wiley.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers’ interpersonal behaviour in the classroom. *School Field, 7*(2), 174-183.
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record, 107*, 587-628.
- Raufelder, D., Bukowski, W., & Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: Results of an ethnographic field study. *Journal of Education and Training Studies, vol.1*(No. 2).
- Rhoads, K. V. L., & Cialdini, R. B. (2002). The business of influence: Principles that lead to success in commercial settings. In J. P. Dillard & M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 513-542).
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 626-635.
- Roberson, R. R. (2014). *Understanding the development of legitimate teacher authority through the teacher-student relationship: A qualitative study*. University of Oklahoma.

- Roorda, D. L., Koomen, H. MY, Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors’ prosocial communication behaviors and students’ learning outcomes. *Communication Education, 58*, 350-371.
- Stroet, K., Opendakker, M.Ch., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education, 18*(3), 585-613.
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences, 42*, 53-63
- Watson, J. (2013). *Examining the influence of interpersonal calibration and mis-calibration on the teacher-student relationship*. Master Dissertation in NCSU library.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education, 11*, 611-625.



نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی □

Mediating Role of Loving Styles in the Relationship between Personality Characteristics and Marital Satisfaction □

Faeze Salayani, MSc

دکتر محمدجواد اصغری ابراهیم آباد* □

Kazem Rasoolzadeh Tabatabaei, PhD

دکتر کاظم رسول زاده طباطبائی*

Razieh Abbaszadeh Rougoushouee, MSc

راضیه عباسزاده روگوشویی*

Abstract

چکیده

The aim of this study was to determine the mediating role of loving in relationship between personality characteristics and marital satisfaction among married individuals in Mashhad. This study was a descriptive-correlational study. In this study, 344 married individuals in Mashhad, were selected through available sampling and they completed Love Attitude Scale (LAS), NEO-Five Factor Inventory (FFI) and Enrich Marital Satisfaction Questionnaire. Pearson's correlation, stepwise regression analysis and path analysis were used to analyze the data through SPSS and AMOS software. The results showed that there were significant correlations between personality characteristics and, eros, ludos, Storge, Pragma and Agape loving styles with marital satisfaction ($p < 0/01$). Regression analysis also showed that eros style, neuroticism, Pragma style, ludos styles, agreeableness and extraversion predicted 34 percent variances of marital satisfaction. Results also revealed the mediating effect of eros, Pragma and ludos love styles on the relationship between neuroticism and extraversion with marital satisfaction ($p < 0/05$). According to the findings, marital satisfaction is influenced by loving styles and personality characteristics.

Keywords: marital satisfaction, personality characteristics, loving styles, married individuals

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای سبک عشق‌ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با رضایت زناشویی در افراد متأهل شهر مشهد بود. این پژوهش از نوع همبستگی و ۳۴۴ زن و مرد متأهل به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه رضایت زناشویی انریچ، مقیاس نگرش‌های عشق و سیاهه شخصیت NEO-FFI را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی و تحلیل مسیر و از طریق نرم‌افزارهای SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و نیز سبک عشق‌ورزی شاعرانه، بازیگرانه، دوستانه، منطقی و الهی با رضایت زناشویی همبستگی معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). نتایج رگرسیون نیز حاکی از آن بود که سبک شاعرانه، روان‌آزرده‌خوبی، سبک منطقی، سبک بازیگرانه، توافق‌پذیری و برون‌گرایی ۳۴ درصد واریانس رضایت زناشویی را تبیین می‌کنند. همچنین، سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه، منطقی و بازیگرانه در مسیر روان‌آزردگی‌گرایی و برون‌گرایی به رضایت زناشویی، نقش واسطه‌ای نشان داد ($p < 0/05$). براساس یافته‌های تحقیق، رضایت از زندگی زناشویی تحت تأثیر سبک‌های عشق‌ورزی و ویژگی‌های شخصیتی قرار دارد.

کلیدواژه‌ها: رضایت زناشویی، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های عشق‌ورزی، افراد متأهل

□ Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, I. R. Iran.

□ Email: Mjasghari@um.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۲/۲۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۸/۱۹

* گروه روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

● مقدمه

ازدواج از جمله ضروریات زندگی انسان است که هدف‌ها و نیازهای متعددی را برطرف می‌کند (نوابی نژاد، ۱۳۷۹). با شروع ازدواج و تشکیل رابطه زناشویی، رضایت زناشویی تبدیل به متغیری مهم در رابطه با کیفیت ازدواج می‌شود. رضایت زناشویی، احساس عینی از خشنودی و لذت تجربه شده زن و مرد با توجه به تمام جنبه‌های رابطه زناشویی است (رسولی و فرحبخش، ۱۳۸۸). یکی از رایج‌ترین نظریه‌های رضایت زناشویی این است که افراد همواره به دنبال فردی هستند که شباهت بیشتری از نظر شخصیت، علایق و تمایلات رفتاری با آنها داشته باشد. در این انتخاب، رضایت زناشویی بطور قابل توجهی افزایش می‌یابد. زیرا هنگامی که زوجین اشتراکات و شباهت‌های کمی با یکدیگر دارند، امکان تعارض و درگیری زناشویی نیز افزایش می‌یابد (بورپی و لانگر، ۲۰۰۵). این درحالی است که عدم رضایت زناشویی با بروز مشکلات روانی از جمله افسردگی، تنیدگی بعد از سانحه و افسرده‌خویی مرتبط است (ویسمن، ۱۹۹۹).

عوامل مختلفی می‌تواند بر رضایت زناشویی اثرگذار باشند از جمله: عواطف منفی و ارتباط بین زوجین (دونیلان، کانگر و بریانت، ۲۰۰۴)، شخصیت و تنیدگی (شاکلفورد، بیسر و گوئنتز، ۲۰۰۸؛ پیلیگ، ۲۰۰۸)، تعارض کار-خانواده (نعامی و محمودی کیا، ۱۳۹۷)، بی‌اشتیاقی اخلاقی (بشرپور و میری، ۱۳۹۷). ویژگی‌های شخصیتی افراد بر روابط بین زوجین تأثیرات پایداری می‌گذارد و برخی ویژگی‌های شخصیتی و اختلال‌های روانی نقش مهمی در روابط زناشویی دارند (جورج و همکاران، ۲۰۱۵). در حوزه شخصیت، از جمله مهمترین و با نفوذترین مدل‌ها، در بررسی صفات شخصیتی در دهه‌های اخیر، مدل پنج‌عاملی بوده است که بیش از همه پژوهش‌هایی را به خود اختصاص داده است. نتایج تحقیقات / شمیمت، کلیگل و شاپیرو (۲۰۰۷)، فیشر و مک نالتی (۲۰۰۸) و لارسون، بلیک، جکسون و هولمن (۲۰۱۰) نشان داد که روان‌آزردگی گرای تنها صفت شخصیتی است که همبستگی قوی با رضایت زناشویی دارد. در مقابل، پژوهش‌های اندکی وجود دارد که نشان دهد سایر صفات پنج‌عاملی با رضایت زناشویی ارتباط دارد. دونیلان، کانگر و بریانت (۲۰۰۴)، گاتیس، برنز، سیمپتون و کریستنسن (۲۰۰۴) گزارش کردند

که بین «برون‌گرایی» با رضایت زناشویی رابطه‌ای وجود ندارد. سایر مطالعات نشان می‌دهد که کاهش پذیرا بودن به تجربه به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با کاهش رضایت زناشویی مرتبط است (هیلر، واتسون و ایلز، ۲۰۰۴؛ ماولوف و همکاران، ۲۰۱۰). شاکریان، فاطمی و فرهنگیان (۱۳۹۰) و صادقی، موسوی، موتابی و دهقانی (۱۳۹۴)، رازقی و همکاران (۱۳۹۰) و چهره و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی، رضایت زناشویی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج مطالعات پیشین نشان داد که اختلال روانپزشکی در یک همسر با کاهش رضایت زناشویی مرتبط است (ویسمن، یوبلاکر و وین استوک، ۲۰۰۴).

همچنین، «عشق» یکی از اساسی‌ترین مولفه‌های انسان بودن به شمار می‌رود. بعد از گذشت چندین دهه، تحقیقات پیرامون عشق و ورزی مورد غفلت واقع شد. در سال‌های اخیر، توجه عمده‌ای به موضوع عشق بطور کلی صورت گرفته است (نیتو، ۲۰۰۷). با این حال، عشق را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «سازه‌ای اجتماعی که بین افراد به دلیل هنجارها و ارزش‌های فرهنگی مختلف و همچنین تجارب دوران کودکی متغیر است و بر معنایی که افراد به عشق شاعرانه نسبت می‌دهند، تأثیر بسزایی می‌گذارد (جکسون، چن، گوا و گائو، ۲۰۰۶). سبک‌های عشق و ورزی، نگرش‌هایی هستند که بیان‌کننده نحوه تعریف عشق در بافت روابط صمیمانه هستند. این نگرش‌ها بر احساس و نحوه رفتار زوجین تأثیر می‌گذارد (ویدیز و همکاران، ۲۰۱۶). باورهای افراد در مورد عشق تحت تأثیر شش سبک عشق و ورزی است. این سبک‌ها به وسیله لی (۱۹۷۳ و ۱۹۷۹) و بعدها توسط هندریک و هندریک (۱۹۹۸) مطرح شد و گسترش یافت که شامل سبک‌های شهوانی، شاعرانه، دوستانه، عشق بازیگرانه، الهی و منطقی است. اولین سبک عشق، عشق شاعرانه است که بر زیبایی، جذابیت جسمانی، شدت هیجانی و تعهد تأکید می‌کند. یک تجربه عاطفی شدید و شبیه عشق پرشور است. افراد با سبک عشق و ورزی شاعرانه، از روش شاعرانه برای عاشق شدن استفاده می‌کنند و کشش و گرایش قوی نسبت به طرف مقابل احساس می‌کنند و بلافاصله در یک نگاه عاشق می‌شوند. عشق بازیگرانه^۱، دومین سبک عشق و ورزی است و اغلب شامل ارتباط با چندین نفر است و با هیجان خواهی، عدم خود افشایی و روابط جنسی اتفاقی، برون‌گرایی بالا و تجاوزکاری مرتبط است. این افراد، عشق را به عنوان یک بازی پیچیده در نظر می‌گیرند، اغلب با افراد مختلف و در زمان‌های یکسانی هستند و از این کار لذت می‌برند.

این افراد از افرادی که به دنبال یک رابطه طولانی مدت هستند، و نیز از هر گونه نشانه‌ای از وابستگی یا تعهد نسبت به طرف مقابل اجتناب می‌کنند. سبک سوم، عشق دوستانه^۲ است که شامل همراهی عشق و تعهد است. در عشق دوستانه، ارتباط عاطفی قوی، تعهد و حسادت نسبت به همسر اجتناب‌ناپذیر است و با ثبات هستند. این سبک مبتنی بر ارتباط، اعتماد و احترام به طرف مقابل است. سبک چهارم عشق ورزی، عشق منطقی^۳ است و با انتخاب عاقلانه مشخص می‌شوند و به سازگاری و تعیین اهداف آتی توجه می‌کنند. این افراد به ویژگی‌های جمعیت شناختی طرف مقابل خود توجه می‌کنند و به دنبال شباهت‌ها در وضعیت زندگی و علایق افراد می‌گردند که می‌تواند بالقوه آن فرد یک شریک خوب برای زندگی مشترک باشد. این افراد به دنبال مناسب بودن فرد از نظر موقعیت و جایگاه اجتماعی هستند. سبک دیگر، عشق شهوانی^۴ شامل وابستگی شدید عاطفی و حسادت نسبت به همسر است و حرمت خود کمی دارند. عشق الهی^۵ یا همراه با از خودگذشتگی شامل تعهد و متمرکز بر عشق، اهدا کردن، مراقبت کردن و تحمل است و با نوع دوستی، خودافشایی، ایده‌آل‌گرایی درباره عشق و شنونده بودن مرتبط است. این افراد می‌خواهند تا روابط رضایت بخش و طولانی مدتی داشته باشند. عشق الهی، با نوع دوستی مشخص می‌شود، انتظاری از طرف مقابل ندارند و از علایق خود به خاطر طرف مقابل گذشت می‌کنند (نیتو، ۲۰۰۷؛ مک‌گوریک و پیتیجان، ۲۰۰۸؛ اسمیت و کلاسز، ۲۰۱۶).

تحقیقات نشان می‌دهند که افرادی که از ویژگی‌های شخصیتی خاصی برخوردار هستند، رضایت زناشویی بالاتری را تجربه می‌کنند و به نظر می‌رسد از سبک عشق ورزی متفاوتی برخوردار هستند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که ویژگی‌های شخصیتی با سبک‌های عشق ورزی مرتبط است. برای مثال، جانسون و کاونانگ (۲۰۱۰) گزارش کردند که صفات تاریک شخصیت (حیله‌گرایانه، خودشیفتگی و جامعه‌ستیزی) با دو سبک عشق ورزی «بازیگرانه» و «منطقی» همبستگی دارد. وایت، هندریک و هندریک (۲۰۰۴) و هیون، سیلوا، کوری و هولن (۲۰۰۴) گزارش دادند که سبک شاعرانه با برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی ارتباط مثبت و با روان‌آزرده‌خویی ارتباط منفی دارد. بین رابطه رضایت زناشویی و روان‌آزرده‌گری، سبک شهوانی متغیر میانجی را ایفا می‌کند و روان‌آزرده‌گری گرایبی از طریق سبک‌های عشق ورزی با رضایت زناشویی ارتباط دارد.

علاوه بر این، پژوهش‌های متعددی به رابطه بین سبک‌های عشق‌ورزی بر رضایت زناشویی پرداخته‌اند (محمودی و حافظ‌الکتاب، ۱۳۸۹؛ یوسفی و همکاران، ۱۳۹۰؛ شکرالله زاده و مدنی، ۱۳۹۵؛ گانا، سعدا و اونتاس، ۲۰۱۳). برای مثال، یوسفی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که سبک عشق‌ورزی دوستانه، شاعرانه و واقع‌گرایانه با رضایت زناشویی رابطه مثبت و سبک‌های شهوانی، بازیگرانه و فداکارانه با رضایت زناشویی رابطه منفی دارند. در نظریه عشق‌ورزی / اشترنبرگ (۱۹۹۸) فرض بر این است که انسان‌ها تمایل دارند تا عاشق افرادی شوند که قصه‌شان با قصه آن‌ها مشابه است اما نقش آن‌ها در قصه‌ها مکمل نقشی است که آن‌ها دارند و بدین سان این افراد از جهاتی مثل یکدیگر هستند و از جهاتی دیگر متفاوت با هم هستند. مشکل از جایی شروع می‌شود که اگر اتفاقاً افراد، عاشق کسی شوند که قصه کاملاً متفاوتی با آن‌ها داشته باشد، در آن هنگام رابطه آن دو نفر و نیز عشقی که پربنای این رابطه را تشکیل می‌دهد، متزلزل می‌شود. در این وضعیت، افراد یا در جستجوی فرد دیگری هستند و رابطه خود را تغییر می‌دهند و یا قصه خود را عوض می‌کنند (اشترنبرگ، ۱۳۸۶؛ درویش زاده و پاشا، ۱۳۸۸).

در مجموع، سبک‌های عشق‌ورزی و ویژگی‌های شخصیتی، متغیرهایی هستند که بر روی روابط زناشویی تأثیر می‌گذارند. درک روابط بین متغیرها کمک می‌کند تا بتوان راه کارهای اساسی را به منظور بهبود و ارتقای رضایت از زندگی زناشویی تدوین و طراحی کرد. مطالعات بسیار محدودی رابطه بین سبک‌های عشق‌ورزی، ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی را در کنار هم بررسی کرده است و مدل علی برای آن تدوین کرده‌اند. با توجه به آنچه مطرح شد، زوجین در زندگی زناشویی خود با مشکلات و تنش‌های مختلفی مواجه می‌شوند و عدم حل و فصل مناسب و کارآمد این مشکلات موجب کاهش رضایت از زندگی زناشویی می‌شود. با توجه به اثرات و لطامات جبران‌ناپذیری که نارضایتی زناشویی بر خانواده و فرزندان می‌گذارد و همچنین اهمیت حفظ کانون گرم خانواده و پیشگیری از فروپاشی آن، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا بین سبک‌های عشق‌ورزی و ویژگی‌های شخصیتی با رضایت زناشویی رابطه وجود دارد و آیا سبک‌های عشق‌ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند.

● روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و با استفاده از تحلیل مسیر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه افراد متأهل ساکن شهر مشهد در سال ۱۳۹۷ بوده است که از میان آنها ۳۴۴ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و ابزارها را تکمیل کردند. نمونه‌ها از دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، افراد مراجعه‌کننده به کلینیک مشاوره، افراد شاغل در ادارات شهر مشهد جمع‌آوری شده است. پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان در پژوهش، ابزارها در اختیار آن‌ها قرار داده شد تا تکمیل نمایند. در نهایت با حذف ابزارهای ناقص (۳۶ مورد) حجم نمونه پژوهش به ۳۴۴ نفر تقلیل پیدا کرد. به منظور رعایت اصول اخلاقی، پیش از تکمیل ابزارها، پژوهشگران به تمام شرکت‌کنندگان این اطمینان را دادند که نتایج آنها محرمانه خواهد بود.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی: شرکت‌کنندگان در پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته اطلاعات خود را در مورد سن، جنس، شغل، تحصیلات و مدت تأهل گزارش کردند.

□ ب: سیاهه پنج عاملی شخصیت نئو^۶ (NEO-FFI): فرم بلند سیاهه پنج عاملی نئو دارای ۲۴۰ ماده می‌باشد که در سال ۱۹۸۹ توسط مک کری و کاستا ساخته شد. فرم کوتاه آن شامل ۶۰ ماده می‌باشد. پاسخگویی به عبارات آن در قالب یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد. این مقیاس دارای ۵ عامل تجربه‌پذیری، نوروژگویی، وظیفه‌شناسی، دلپذیربودن، برون‌گرایی می‌باشد. همچنین آلفای کرونباخ آن در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ بدست آمده است. روایی بازمایی دوهفته‌ای آن بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ گزارش شده است (رابینز، فرالی، رابرتز و تریسینووسکی، ۲۰۰۱). خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) به بررسی شاخص‌های روانسنجی این سیاهه پرداختند. ضرایب آلفای کرونباخ آن در دامنه ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ محاسبه شد. برای بررسی روایی آن از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی استفاده شد که نشان‌دهنده استقلال پنج عامل بزرگ شخصیتی بود. در پژوهش حاضر اعتبار سیاهه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این سیاهه ۰/۶۱ بدست آمده است.

□ ج: فرم کوتاه مقیاس نگرش‌های عشق^۷ (LAS): این مقیاس فرم کوتاه شده مقیاس نگرش‌های عشق است که توسط هندریک و همکاران (۱۹۸۶) با هدف بررسی شش نوع سبک عشق نظریه‌لی تدوین شده است. هریک از این شش سبک عشق چهار ماده دارند که پاسخ به ماده‌ها به روش لیکرتی و به صورت ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است. هندریک و همکاران (۱۹۹۸)، ضرایب آلفای کرونباخ سبک‌های شش‌گانه عشق را محاسبه کرده‌اند که بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ متغیر بوده است. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که این مقیاس، با روایی و اعتبار قابل قبولی است و در فرهنگ‌های مختلف نیز قابل استفاده است (ون شهرزاد، حوسنی و چانگ، ۲۰۱۲؛ لاسکارین و ایس، لاواندرا لیریا و مدینا، ۲۰۱۷). ساختار عاملی این مقیاس در جامعه ایرانی بررسی و ساختار شش عامل آن تأیید شده است (عبدی و گلزاری، ۱۳۸۹). همچنین در پژوهش‌های مختلفی روایی و اعتبار آن مورد بررسی قرار گرفته و رضایت بخش بوده است (رجبی و خجسته مهر، ۱۳۹۱؛ مصطفائی و پیوسته گر، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۵۰، ۰/۸۱، ۰/۵۴، ۰/۵۱ و ۰/۸۰ بدست آمده است.

□ د: پرسشنامه رضایت زناشویی انریچ^۸: پرسش‌نامه که فرم ۴۷ سؤالی آن توسط اولسون و فوورز (۱۹۹۸)، تهیه شد شامل ۱۱ خرده مقیاس است. در این پرسشنامه از طیف پنج گزینه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم استفاده شده است. در ایران، اولین بار سلیمانیان (۱۳۷۳) همبستگی درونی آزمون را ۰/۹۵ محاسبه کرده است. همچنین، احمدزاده (۱۳۸۴) روایی و اعتبار آن را مورد تأیید قرار داده است. رسولی (۱۳۸۱) نیز ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۵ و روایی بازآزمایی آن را ۰/۹۲ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۲ بدست آمده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی (مانند: میانگین، انحراف معیار) و نیز از همبستگی پیرسون، رگرسیون سلسله‌مراتبی و تحلیل مسیر استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

● یافته‌ها

داده‌های جمعیت‌شناختی از ۳۴۴ نفر شرکت‌کننده، ۷۵ مرد و ۲۶۹ نفر زن بوده‌اند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۶/۱۱ و انحراف معیار ۹/۲۵ بوده است. اکثریت شرکت

کنندگان خانه دار (۳/۳۹ درصد) و کارمند (۲۵ درصد) بودند. از لحاظ تحصیلات، ۴۰ نفر (۱۱/۶ درصد) مدرک سیکل، ۱۰۷ نفر (۱/۳۱ درصد) دارای مدرک دیپلم، ۳۶ نفر (۵/۱۰ درصد) فوق دیپلم، ۱۰۴ نفر (۲/۳۰ درصد) کارشناسی و ۵۷ نفر (۶/۱۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری بودند. میانگین مدت زمان تأهل ۱۳/۶۳ سال و انحراف معیار ۹/۷۵ بوده است.

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های عشق‌ورزی را با رضایت زناشویی نشان می‌دهد. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های عشق‌ورزی و رضایت زناشویی

	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۱. روان‌آزردگی گرابی												۱	
۲. برون‌گرابی											۱	-۰/۴۵**	
۳. پذیرا بودن به تجربه									۱	۰/۱۱*	-۰/۱۴**		
۴. توافق‌پذیری									۱	۰/۲۳**	-۰/۱۷**		
۵. وظیفه‌شناسی								۱	۰/۱۴**	۰/۱۵**	۰/۴۲**	-۰/۲۸**	
۶. سبک شاعرانه							۱	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۲۵**	-۰/۲۹**	
۷. سبک بازیگرانه						۱	۰/۰۲	-۰/۰۵	-۰/۰۶	-۰/۱۵**	۰/۱۳*	-۰/۱۸**	
۸. سبک دوستانه					۱	۰/۱۲*	۰/۲۶**	-۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۰۳	
۹. سبک منطقی				۱	۰/۱۶**	۰/۰۱	۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۱۹**	۰/۲۵**	-۰/۲۶**	
۱۰. سبک شهوانی			۱	۰/۱۰*	۰/۲۱**	۰/۱۶**	۰/۰۶	-۰/۰۱	-۰/۰۸	۰/۰۶	-۰/۰۶	۰/۲۵**	
۱۱. سبک الهی		۱	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۱۹**	۰/۰۳	۰/۲۵**	۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۱۱*	۰/۱۱*	-۰/۰۴	
۱۲. رضایت زناشویی	۱	۰/۱۶**	-۰/۰۸	۰/۳۰**	۰/۱۳*	-۰/۱۹**	۰/۴۶**	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۱۱*	۰/۳۰**	-۰/۳۵**	
میانگین	۱۵۱/۳۰	۹/۳۹	۹/۵۴	۹/۱۰	۷/۰۸	۸/۷۷	۹/۴۵	۳۳/۱۴	۳۰/۱۹	۲۴/۴۲	۲۷/۴۶	۲۳	
انحراف معیار	۲۶/۲۵	۳/۳۱	۲/۸۷	۳/۳۲	۴/۰۱	۳/۰۸	۲/۷۴	۶/۳۵	۴/۷۹	۵/۱۵	۵/۸۸	۶/۵۳	

**p< 0/01, *p< 0/05

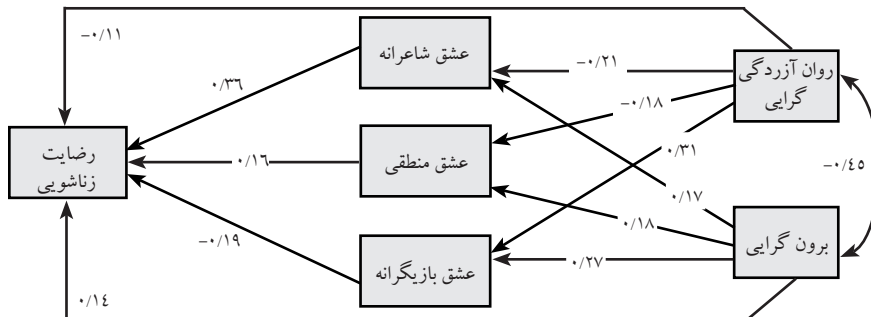
برای بررسی رابطه سبک‌های عشق‌ورزی و ویژگی‌های شخصیتی با رضایت زناشویی از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه استفاده شد. قبل از اجرای آن، جهت بررسی همخطی چندگانه، از «آماره تحمل» و شاخص تورم واریانس استفاده شد. آماره تحمل بدست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ بوده و نشان‌دهنده عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیرها است. همچنین، مقدار شاخص تورم واریانس بدست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ بودند و این نشان می‌دهد که بین متغیرها، همخطی چندگانه وجود ندارد. به منظور بررسی

مفروضه استقلال خطا از شاخص دوربین واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر با $1/32$ بود. همچنین، به منظور بررسی طبیعی بودن متغیرها، از ضریب کجی و ضریب کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان داد که متغیرهای پژوهش دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدرمطلق کشیدگی کوچکتر از ۱ هستند. و بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است. بنابراین، با توجه به شاخص‌های بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت که پیش فرض آزمون رعایت شده است. (جدول ۲)

همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار ضریب همبستگی سلسله‌مراتبی بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های عشق‌ورزی با رضایت زناشویی $0/59$ و میزان R^2 برابر $0/34$ می‌باشد. یعنی ۳۴ درصد واریانس نمرات رضایت زناشویی از طریق ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های عشق‌ورزی قابل تبیین است. به منظور بررسی معناداری ضریب همبستگی بدست آمده، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد که نتایج آن نشان می‌دهد که میزان F بدست آمده معنادار است ($F_{(16, 343)} = 30/55$ ، $p < 0/001$). علاوه بر این، در گام ششم (گام نهایی) متغیرهای سبک رمانتیک ($\beta = 0/35$ ، $p < 0/001$)، نوروزگرایی ($\beta = -0/10$ ، $p = 0/05$)، سبک منطقی ($\beta = 0/16$ ، $p < 0/001$)، سبک بازیگرانه ($\beta = -0/18$ ، $p < 0/001$)، توافق‌پذیری ($\beta = 0/12$ ، $p < 0/001$) و برون‌گرایی ($\beta = 0/11$ ، $p < 0/05$) توانستند بطور معناداری رضایت زناشویی را پیش‌بینی کنند. در نهایت با توجه به معنی‌داری همه ضرایب بتا در مدل می‌توان گفت که بین ویژگی‌های شخصیتی روان‌آزردگی‌گرایی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری و نیز سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه، منطقی و بازیگرانه با رضایت زناشویی رابطه وجود دارد. شکل ۱، الگوی نهایی همراه با ضرایب استاندارد مسیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب غیراستاندارد B	خطای استاندارد ضریب SE	ضریب استاندارد β	t	P
رضایت زناشویی (گام نهایی)	سبک شاعرانه	۳/۴۳	۰/۴۴	۰/۳۵	۷/۶۴	۰/۰۰۱
	روان‌آزردگی‌گرایی	-۰/۴۰	۰/۲۱	-۰/۱۰	-۱/۹۰	۰/۰۵
	سبک منطقی	۱/۲۷	۰/۳۶	۰/۱۶	۳/۴۶	۰/۰۰۱
	سبک بازیگرانه	-۱/۵۷	۰/۳۹	-۰/۱۸	-۴/۰۲	۰/۰۰۱
	توافق‌پذیری	۰/۶۸	۰/۲۴	۰/۱۲	۲/۷۵	۰/۰۰۶
	برون‌گرایی	۰/۵۲	۰/۲۳	۰/۱۱	۲/۲۵	۰/۰۲
		$F = 30/55$	$R^2 = 0/34$ = تعدیل شده	$R^2 = 0/35$	$R = 0/59$	$p = 0/001$



شکل ۱. الگوی نهایی و ضرایب مسیر

در الگوی این پژوهش، برای تعیین کیفیت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌های ترکیبی از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. شکل ۱، ضرایب استاندارد مسیر مربوط به روابط بین متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده نهایی را در نمونه مورد نظر نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل نهایی

NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	df	χ^2	شاخص برازش
۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۲	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۹۹	۰/۰۶	۲/۶۲	۳	۷/۸۸*	مدل نهایی

بر اساس جدول ۳، نتایج نشان می‌دهند که شاخص‌های برازندگی مدل نهایی شامل شاخص مجذور خی دو ($\chi^2 7=188$)، مجذور خی دو نسبی ($\chi^2/df 2=62$)، شاخص نیکویی برازش (GFI = ۰/۹۹)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI = ۰/۹۴)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI = ۰/۹۸)، شاخص برازندگی افزایش (IFI = ۰/۹۸)، شاخص برازندگی توکر-لوئیس (TLI = ۰/۹۲) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA = ۰/۰۶) است. شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش استاندارد برای مدل‌هایی که دارای برازندگی خوبی هستند، مساوی یا بزرگتر از ۰/۹ و مقدار ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ است. هیو و بتل مقدار کوچک‌تر یا مساوی ۰/۰۶ را پیشنهاد کرده‌اند (هومن، ۱۳۸۴). بنابراین، مدل نهایی از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴، اثر مستقیم ویژگی‌های شخصیتی (روان‌آزردگی‌گرایی و برون‌گرایی) بر متغیر واسطه‌ای (سبک عشق‌ورزی) و نیز متغیر وابسته (رضایت زناشویی) را نشان می‌دهد. سبک‌های

جدول ۴. نتایج مربوط به اثرات مستقیم الگو

سطح معناداری	پارامترهای برآورد شده			متغیرها
	خطا	استاندارد	غیراستاندارد	
۰/۰۳	۰/۲۱	-۰/۱۱	-۰/۴۵	مسیر روان آزدگی گرای بر رضایت زناشویی
۰/۰۰۱	۰/۰۲	-۰/۲۱	-۰/۰۹	مسیر روان آزدگی گرای بر سبک شاعرانه
۰/۰۰۲	۰/۰۲	-۰/۱۸	-۰/۰۹	مسیر روان آزدگی گرای بر سبک منطقی
۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۳۱	۰/۱۴	مسیر روان آزدگی گرای بر سبک بازیگرانه
۰/۰۰۶	۰/۲۳	۰/۱۴	۰/۶۳	مسیر برون گرای بر رضایت زناشویی
۰/۰۰۳	۰/۰۲	۰/۱۷	۰/۰۷	مسیر برون گرای بر سبک شاعرانه
۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۲۷	۰/۱۴	مسیر برون گرای بر سبک بازیگرانه
۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۳۶	۳/۴۱	مسیر سبک شاعرانه بر رضایت زناشویی
۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۱۵	۱/۲۷	مسیر سبک منطقی بر رضایت زناشویی
۰/۰۰۱	۰/۳۹	-۰/۱۸	-۱/۵۹	مسیر سبک بازیگرانه بر رضایت زناشویی

عشق‌ورزی شاعرانه، منطقی و بازیگرانه می‌تواند سبک‌های رضایت زناشویی را پیش‌بینی کند. همچنین ویژگی‌های شخصیتی نوروگرای و برون‌گرایی نیز، سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه، منطقی و بازیگرانه را پیش‌بینی می‌کند. در ادامه، با روش بوت استروپ، اثر غیرمستقیم ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری سبک‌های عشق‌ورزی بر رضایت زناشویی مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۵ نتایج اثرات غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج بررسی اثرات غیرمستقیم سبک‌های عشق‌ورزی بر رضایت زناشویی

سطح معناداری	پارامترهای برآورد شده			متغیر درون‌زاد	متغیر میانجی	متغیر برون‌زاد
	خطا	استاندارد	غیراستاندارد			
۰/۰۰۹	۰/۰۲	-۰/۰۸	-۰/۳۵	رضایت زناشویی	سبک شاعرانه	روان آزدگی
۰/۰۱	۰/۰۲	-۰/۰۳	-۰/۱۵	رضایت زناشویی	سبک منطقی	گرای
۰/۰۰۱	۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۲۲	رضایت زناشویی	سبک بازیگرانه	گرای
۰/۰۰۳	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۲۷	رضایت زناشویی	سبک شاعرانه	برون‌گرایی
۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۱۷	رضایت زناشویی	سبک منطقی	برون‌گرایی
۰/۰۴	۰/۰۳	-۰/۰۵	۰/۲۲	رضایت زناشویی	سبک بازیگرانه	برون‌گرایی

نتایج آزمون بوت استروپ نشان داد که ضریب استاندارد مسیرهای روان آزدگی‌گرایی با واسطه‌گری سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه و منطقی و نیز برون‌گرایی با واسطه‌گری سبک شاعرانه به رضایت زناشویی معنادار است. بنابراین، نقش واسطه‌گری سبک‌های عشق‌ورزی

شاعرانه، منطقی و بازیگرانه در رابطه بین روان آزرده‌گی گرای و برون‌گرایی با رضایت زناشویی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با رضایت زناشویی افراد متأهل شهر مشهد انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه، منطقی و بازیگرانه در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی (روان آزرده‌گی گرای و برون‌گرایی) و رضایت زناشویی نقش واسطه‌ای دارد.

○ همچنین، نتایج تحقیق در خصوص رابطه مستقیم ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی نشان داد که بین روان آزرده‌گی گرای با رضایت زناشویی رابطه منفی و بین برون‌گرایی، توافق‌پذیری، پذیرا بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی با رضایت زناشویی رابطه مثبتی وجود دارد. نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های اشمیت، کلیگل و شاپیرو (۲۰۰۷)؛ فیشر و مک‌نالتی (۲۰۰۸)، لارسون، بلیک، جکسون و هولمن (۲۰۱۰)، دونیلان، کانگر و برایت (۲۰۰۴)، گاتیس، برنز، سیمیتون و کریستنسن (۲۰۰۴)، شاکریان، فاطمی و فرهادیان (۱۳۹۰) و صادقی، موسوی، موتابی و دهقانی (۱۳۹۴)، رازقی و همکاران (۱۳۹۰) و چهره، ازگلی، ابوالمعالی و نصیری (۱۳۹۶) همسو و هماهنگ می‌باشد.

○ نتایج پژوهش شاکریان، فاطمی و فرهادیان (۱۳۹۰) نشان داد که بین عامل روان آزرده‌گی گرای و رضایت زناشویی رابطه منفی و بین عوامل برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، توافق‌پذیری و پذیرا بودن با رضایت زناشویی رابطه مثبتی وجود دارد. در این پژوهش، آن‌ها عامل شخصیتی برون‌گرایی را دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی رضایت‌مندی زناشویی گزارش کردند. نتایج صادقی، موسوی، موتابی و دهقانی (۱۳۹۴) نیز حاکی از آن بود که شباهت زوجین در ویژگی برون‌گرایی، پیش‌بینی‌کننده افزایش رضایت زناشویی زنان بود.

○ در تبیین این یافته می‌توان گفت که روان آزرده‌گی گرای در تحقیقات مختلف پیش‌بینی‌کننده قوی رضایت زناشویی پایین بوده است. افرادی که نمره بالایی در آن می‌گیرند، ثبات عاطفی ندارند، درگیر هیجان‌های منفی مانند ترس، اضطراب، تنیدگی، افسردگی، خصومت می‌شوند و نمی‌توانند مسائل و مشکلات خود به ویژه مسائل بین خود و همسرشان را

حل و فصل کنند. این مسئله روی رضایت از زندگی زناشویی زوجین تأثیر منفی می‌گذارد (هیون و همکاران، ۲۰۰۶). افراد برون‌گرا نیز هیجان‌های مثبتی را تجربه می‌کنند که سبب می‌شود تا عشق و صمیمیت بیشتری را در ارتباط با همسر خود تجربه کنند. احمد اوغلو و چامرو-پرموزویک (۲۰۱۳) معتقدند که افراد برون‌گرا، معاشرتی، خونگرم، فعال و تمایل به هیجان‌های مثبت دارند. شاکریان، فاطمی و فرهادیان (۱۳۹۰) مطرح کردند که برون‌گرایی بالا سبب می‌شود تا افراد شادابی و سرزندگی بیشتری در زندگی تجربه کنند و تجربه هیجان‌های مثبت به آن‌ها کمک می‌کند تا روابط زناشویی توأم با رضایت را داشته باشند و در روابط با همسر خود، موفق‌تر باشند. سازگاری و توافق‌پذیری سبب می‌شود تا زوجین بتوانند راحت‌تر با هم همکاری داشته باشند، به یکدیگر اعتماد کنند، به خواسته‌های همسر خود توجه کنند و این مسئله رضایت زناشویی را افزایش می‌دهد. افراد با توافق‌پذیری بالا، رک‌گو، دیگر دوست، دل‌رحم و متواضع هستند (احمد اوغلو و چامرو-پرموزویک، ۲۰۱۳) که انتظار می‌رود بر رضایت زناشویی تأثیر مثبت بگذارد. همسران با پذیرا بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی پایین بر کیفیت رابطه تأثیر می‌گذارند. شاکیانفورد و باس (۲۰۰۰) معتقد است که همسرانی که با این افراد ازدواج می‌کنند، از این موضوع شکایت می‌کنند که همسرانشان افرادی حسود، وابسته، غیرقابل اعتماد، خودپسند، مغرور، خودمحور، سوء مصرف الکل، و داشتن رابطه جنسی با چند نفر هستند.

○ همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که سبک‌های بازیگرانه با رضایت زناشویی همبستگی منفی و سبک‌های عشق‌ورزی شاعرانه، دوستانه، منطقی و الهی با رضایت زناشویی همبستگی مثبت و معناداری دارد. بین سبک شهوانی با رضایت زناشویی رابطه معناداری مشاهده نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های محمودی و حافظ‌الکتب (۱۳۸۹)، شکرزاده و مدنی (۱۳۹۵)، گانا، سعلا و اونتاس (۲۰۱۳) هماهنگ می‌باشد. نتایج تحقیق یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که سبک عشق‌ورزی شاعرانه با کیفیت رابطه زناشویی رابطه منفی دارد که ناهمخوان با یافته تحقیق کنونی بود. در تبیین یافته‌ها می‌توان مطرح کرد که عشق‌ورزی شاعرانه، همراه با نزدیکی فیزیکی و عشق در یک نگاه همراه است. این نوع نگرش نسبت به عشق براساس زیبایی و جذابیت فیزیکی شکل می‌گیرد (اسمیت و کلاسز، ۲۰۱۶). همانطور که نتایج تحقیق نیز نشان داد، این سبک عشق‌ورزی توان پیش‌بینی قوی

در مقایسه با سایر سبک‌های عشق‌ورزی برای رضایت زناشویی دارد. همچنین این افراد با شریک زندگی خود صادق و گشوده هستند و به دنبال رابطه عمیق و طولانی مدت هستند (گانا، سعدا و اوناس، ۲۰۱۳) که این مسئله بر رضایت زناشویی اثرگذار است.

○ در عشق منطقی (یا واقع‌گرایانه)، افراد واقع بین و عملگرا هستند و به دنبال دستیابی به سازگاری هستند و در انتخاب همسر آینده خود نیز کمتر به جذابیت فیزیکی همسر خود توجه می‌کنند (اسمیت و کلاسز، ۲۰۱۶). در این نوع سبک عشق‌ورزی، به دلیل تشابه زوجین در بسیاری از خصوصیات، می‌توان انتظار داشت که این افراد رضایت زناشویی بیشتری تجربه می‌کنند. یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) معتقد هستند که همخوانی و تشابه در علایق و سلاقی موجب می‌شود تا تعارضات و تنش‌ها و اختلافات زناشویی کاهش یابد و رضایت زناشویی را تجربه نمایند. افراد با سبک عشق‌ورزی شهوانی نوع عشق و سواس گونه است. این افراد زندگی‌شان را روی شریک زندگی‌شان متمرکز می‌کنند. نیاز شدیدی به محبت و توجه دارند و دائما نگران از دست دادن همسرشان هستند. همچنین این افراد حسادت و بدبینی نسبت به همسر خود دارند که خود این مسئله رضایت زناشویی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (اسمیت و کلاسز، ۲۰۱۶). یافته تحقیق نشان داد که این سبک عشق‌ورزی با رضایت زناشویی همبستگی معناداری ندارد که از این نظر، ناهمسو با تحقیق یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) است که نشان دادند سبک شهوانی با کیفیت زناشویی رابطه منفی دارد. عشق الهی (یا فداکارانه) نوع دوست و فداکار هستند و گرایش به رابطه توأم با رضایت و طولانی مدت دارند. اگر طرف مقابل انتظاراتشان را برآورده نکند، آنها مسئولیت عشق و مراقبت و توجه به همسرشان را برعهده برمی‌گیرند (اسمیت و کلاسز، ۲۰۱۶). مجموع این ویژگی‌های سبب می‌شود تا این افراد به همسر خود متعهد و وفادار بمانند و برای بهبود صمیمیت و رضایت زناشویی خود گام بردارند (هایتور و روبرت، ۱۹۹۶).



یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Iodos love | 2. storg love |
| 3. pragma love | 4. mania love |
| 5. agaphe love | 6. NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) |
| 7. Love Attitude Scale (LAS) | 8. Enrich Marital Satisfaction Questionnaire |

● منابع

- احمدزاده ابراهیم (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان رضایت زناشویی و سلامت روان در بین دبیران زن و مرد شاغل در مقطع متوسطه دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴-۱۳۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم.
- اشترنبرگ، رابرت جی (۱۳۸۶). قصه عشق: نگرشی تازه به روابط زن و مرد. ترجمه علی اصغر بهرامی. تهران: نشر جوانه رشد.
- بشرپور، سجاد و میری، میرنادر (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتیاقی اخلاق در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روانشناسی* ۱۷، ۲۲(۳)، ۲۷۱-۲۸۶.
- چهره هاشمیه، ازگلی گیتی، ابوالمعالی خدیجه، نصیری ملیحه (۱۳۹۶). بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی براساس مدل پنج عاملی بزرگ شخصیتی: مرور سیستماتیک. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان* ۲۲(۵)، ۱۲۱-۱۳۲.
- خرمائی فرهاد، فرمائی اعظم (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی* ۴(۱۶)، ۲۹-۳۹.
- درویش زاده سارا، پاشا غلامرضا (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش پیش از ازدواج بر قصه عشق دانشجویان. یافته‌های نو در روانشناسی (روانشناسی اجتماعی). ۵(۱۴): ۷-۲۳.
- رجبی غلامرضا، عباسی قدرت اله، خجسته مهر رضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه نگرش‌های جنسی، سبک‌های عشق‌ورزی و معیارهای انتخاب همسر در دانشجویان. *مجله پژوهش‌های مشاوره* ۱۲(۴۵)، ۱۴۹-۱۶۴.
- رازقی نرگس، نیکی جو معصومه، کراسکیان موجهباری ادیس، ظهرابی مسیحی ارینه (۱۳۹۰). رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت با رضایت زناشویی. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی* ۷(۲۷)، ۲۶۹-۲۷۷.
- رسولی زینب، فرح بخش کیومرث (۱۳۸۸). رابطه سبک‌های دلبستگی و منبع کنترل با سازگاری زناشویی. *مجله اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی* ۴(۱۳)، ۱۷-۲۴.
- رسولی ماریا (۱۳۸۱). بررسی رابطه استرس شغلی با رضایت زناشویی و سلامت روان افسران پلیس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سلیمانان علی اکبر (۱۳۷۳). بررسی تاثیر تفکرات غیر منطقی بر ناراضایتی زناشویی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.

- شاکریان عطا، فاطمی عادل، فرهادیان مختار (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با رضایتمندی زناشویی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان*. ۱۶(۱)، ۹۲-۹۹.
- شکرالله زاده معصومه، مدنی یاسر (۱۳۹۵). نقش سبک‌های هویتی و عشق‌ورزی در پیش‌بینی رضایت زناشویی. *دوفصلنامه آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده*. ۲(۱)، ۷۹-۸۹.
- صادقی منصوره السادات، موسوی جمال، موتابی فرشته، دهقان محسن (۱۳۹۴). رابطه تشابه ویژگی‌های شخصیتی زوجین و رضایت زناشویی. *مجله روانشناسی معاصر*. ۱۰(۲)، ۶۷-۸۲.
- عبدی حمزه، گلزاری محمود (۱۳۸۹). ارتباط بین سبک‌های عشق و ویژگی‌های شخصیتی. *روانشناسی دین*. ۳(۳)، ۵۳-۷۴.
- مصطفائی فاطمه، پیوسته گر مهرانگیز (۱۳۹۵). پیش‌بینی سبک عشق‌ورزی بر اساس سبک دلبستگی دانشجویان متأهل دانشگاه آزاد اسلامی رودهن. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*. ۳(۲)، ۱۱-۲۰.
- محمودی غلامرضا، حافظ‌الکتاب لیلی (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های عشق‌ورزی و رضایتمندی زناشویی. *تحقیقات روانشناختی*. ۲(۶)، ۱۰۱-۱۱۴.
- نوابی نژاد شکوه (۱۳۷۹). *مشاوره ازدواج*. تهران: انتشارات رشد.
- نعامی عبدالزهرا، محمودی کیا مریم (۱۳۹۸). رابطه تعارض کار-خانواده با فشار روانشناختی و رضایت از زندگی. *مجله روانشناسی* ۱۹(۲۳)، ۹۹-۱۱۱.
- هومن حیدرعلی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- یوسفی ناصر، بشلیده کیومرث، عیسی نژاد امید، اعتمادی عذرا، شیربیگی ناصر (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های عشق‌ورزی و کیفیت زناشویی در میان افراد متأهل. *مشاوره کاربردی*. ۱(۱)، ۲۱-۳۶.
- Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2013). *Personality 101*. New York: Springer.
- Burpee, L. C., & Langer, E. J. (2005). Mindfulness and marital satisfaction. *Journal of Adult Development*, 12, 43-51.
- Bleek, B., Reuter, M., Yaruss, J. S., Cook, S., Faber, J., & Montag, C. (2012). Relationships between personality characteristics of people who stutter and the impact of stuttering on everyday life. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 325-333.
- Donnellan, M. B., Conger, R. D., & Bryant, C. M. (2004). The big five and enduring marriages. *Journal of Research in Personality*, 38, 481-504.
- Fisher, T. D., & McNulty, J. K. (2008). Neuroticism and marital satisfaction: The mediating role played by the sexual relationship. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 112-122.

- Gana, K., Saada, Y., & Untas, A. (2013). Effects of love styles on marital satisfaction in heterosexual couples: A dyadic approach. *Marriage & Family Review, 49*(8), 754-772.
- Gattis, K. S., Berns, S., Simpson, L. E., & Christensen, A. (2004). Birds of a feather or strange birds? Ties among personality dimensions, similarity and marital quality. *Journal of Family Psychology, 18*, 564-574.
- George, D., Luo, S., Webb, J., Pugh, J., Martinez, A., & Foulston, J. (2015). Couple similarity on stimulus characteristics and marital satisfaction. *Personality and Individual Differences, 86*: 126-131.
- Hightower, J., & Robert, Jr. (1996). *Love styles and marital quality*. Doctoral thesis. University of Arkansas.
- Heaven, P. C., Da Silva, T., Carey, C., & Holen, J. (2004). Loving styles: Relationships with personality and attachment styles. *European Journal of Personality, 18*(2), 103-113.
- Heller, D., Watson, D., & Iles, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin, 130*, 574-600.
- Hendrick, C., Hendrick, S. S., & Dicke, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*(2), 147-159.
- Jonason, P. K., & Kavanagh, P. (2010). The dark side of love: Love styles and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 606-610.
- Jackson, T., Chen, H., Guo, C., & Gao, X. (2006). Stories we love by: Conceptions of love among couples from the People's Republic of China and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(4), 446-464.
- Larson, J. H., Blick, R. W., Jackson, J. B., & Holman, T. B. (2010). Partner traits that predict relationship satisfaction for neurotic individuals in premarital relationships. *Journal of Sex and Marital Therapy, 36*:430-444.
- Lascrain Wais, P. C., Lavandera Liria, M. C., & Manzanares Medina, E. (2017). Psychometric properties of the Love Attitude Scale in Peruvian undergraduate students. *Acta Colombiana de Psicología, 20*(2): 282-293.
- McGuirk, E. M., & Pettijohn, T. F., II (2008). Birth order and romantic relationship styles and attitudes in college students. *North American Journal of Psychology, 10*(1), 37-52.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Schutte, N.S., Bhullar, N., Rooke, S. E. (2010). The Five-Factor Model of Personality and relationship satisfaction of intimate partners: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 44*, 124-127.

- Neto, F. (2007). Love styles: A cross-cultural study of British, Indian, and Portuguese college students. *Journal of Comparative Family Studies*, 38, 239-254
- Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W., & Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69(4), 617-640.
- Smith, R., & Klases, A. (2016). Predictors of Love Attitudes: The contribution of cultural orientation, gender attachment style, relationship length and age in participants from the UK and Hong Kong. *Interpersona*, 10(1):90-108.
- Schmitt, M., Kliegel, M., & Shapiro, A. (2007). Marital interaction in middle and old age: A predictor of marital satisfaction? *The International Journal of Aging and Human Development*, 65(4), 283-300.
- Shackelford, T. K., Besser, A., & Goetz, A. T. (2008). Personality, marital satisfaction, and probability of marital infidelity. *Individual Differences Research*, 6(1):13-25.
- White, J. K., Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2004). Big Five personality variables and relationship constructs. *Personality and Individual Differences*, 37, 1519–1530.
- Wan Shahrzad, W. S., Hoesni, S. M., & Chong, S. T. (2012). Investigating the factor structure of the Love Attitude Scale (LAS) with Malaysian samples. *Asian Social Science*, 8(9): 66-73.
- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., & Weinstock, L. M. (2004). Psychopathology and marital satisfaction: The importance of evaluating both partners. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5): 830.



مقایسه تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان □

Comparison of Resilience and Stress Coping Strategies between Volunteers and Soldiers who Participated in the War Against ISIS □

Zana Nasih Salih Qadir, MSc¹✉
Fariba Hassani, PhD²

زانا ناصح صالح قدیر*
دکتر فریبا حسنی**

Abstract

چکیده

The aim of the current research is to determine the difference between resilience and coping strategies among volunteers and soldiers who participated in the war against ISIS. The research method was descriptive and causal-comparative. The population of interest in this study was all Kurdish volunteers and soldiers in all three provinces of Halabja, Sulaimaniyah and Erbil of Iraqi Kurdistan who participated in the war against ISIS. The sample of this study was selected through available sampling. Then, data were collected using Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) and Enderl and Parker's Coping Inventory for Stressful Situations and analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA). The results of this study showed that there was no difference in resilience between volunteers and soldiers, but there was a significant difference in coping with stress scale. In terms of problem-oriented style and avoidance-oriented style, the difference was significant. Therefore, it turns out that there is no difference in emotion-focused coping. The main findings of this study confirm that special training courses are recommended to enhance resilience and help volunteers and soldiers to exprince reduce warfare stress.

هدف پژوهش حاضر تعیین تفاوت بین تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان است. روش پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی داوطلبان و سربازان کُرد در هر سه استان حلبچه، سلیمانیه و اربیل اقلیم کردستان عراق بودند که در جنگ ضد داعش شرکت کرده بودند. نمونه این پژوهش باروش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس با استفاده از مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون و سیاهه راهبردهای مقابله با تنیدگی اندرل و پارکر داده‌ها جمع‌آوری شدند و با روش‌های آماری آزمون تحلیل واریانس چند متغیره تحلیل شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد از نظر تاب‌آوری تفاوت بین داوطلبان و سربازان وجود نداشت، اما در مقیاس راهبردهای مقابله با تنیدگی در داوطلبان و سربازان تفاوت معنادار یافت شد. از لحاظ سبک مسئله‌مدار و سبک اجتنابی تفاوت معنا دار بود. بنابراین نتیجه می‌شود از نظر مقابله‌ای هیجان‌مدار تفاوت وجود ندارد. یافته‌های اصلی این پژوهش مؤید آن است که برگزاری دوره‌های آموزشی ویژه جهت بالابردن تاب‌آوری و کمک به داوطلبان و سربازان برای کاهش تنیدگی جنگ توصیه می‌گردد.

Keywords: resiliented, stress coping strategies, volunteer, soldiers, ISIS war

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری، راهبردهای مقابله با تنیدگی، داوطلب، سرباز، جنگ داعش

□ 1. University of Sulaimaniyah, Sulaimaniyah, Iraq
□ 2. Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, I. R. Iran
✉Email: zana.nasih@univsul.edu.iq

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۶/۱۰
* دانشگاه سلیمانیه، سلیمانیه، عراق
** گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی

● مقدمه

موضوع تروریسم از چندین دهه پیش، جایگاه گسترده‌ای در سیاست‌های جهانی و منطقه‌ای یافته، اما در آغاز قرن بیست و یکم، به معضلی بین‌المللی تبدیل شده است و مجامع بین‌المللی به ظاهر در صدد مقابله جدی با آن برآمده‌اند. این پدیده یک موضوع اساسی و مهم زندگی روزمره است. اخبار مربوط به قتل در نقاط مختلف و انفجارهایی که به مکان و زمان خاصی محدود نیستند، به تمام جهان مخابره می‌شود. گروه تروریستی «داعش»^۱، گروهی از تروریست‌های بین‌المللی هستند که با زمینه‌های متفاوت جغرافیایی از کشورهای مختلف عربی، آسیایی، اروپایی و آفریقایی گرد هم آمده‌اند. این گروه در ۸ آوریل سال ۲۰۱۳ تشکیل شد (الهاشمی، ۲۰۱۵). *ابوبکر بغدادی* رهبر این گروه آن را به‌عنوان یک دولت بزرگ اعلام کرد و در زمانی بسیار کمی توانستند نواحی بسیار زیادی در سوریه از جمله حلب، *دیر الزور*، *رقه*، *ادلب* و در *عراق موصل*، *انبار*، را به سیطره خود درآوردند (علوش، ۲۰۱۵). داعش که در سال ۲۰۱۴ بر علیه عراق و به خصوص اقلیم کردستان عراق حمله و جنگ را اعلام کرد، کردها را آتش پرست و مجری برنامه‌های غرب در منطقه، مطرح کرد، بنابراین بعد از سقوط *موصل* حمله فراوانی را به سمت اقلیم کردستان آغاز کرده و ترس و وحشت فراوانی را در آن شهر ایجاد نمود. در این میان بسیاری از مردم و سربازان از نظر روحی، متحول و دگرگون شدند و به طور داوطلبانه خواستار جنگ با داعش شدند. این آمادگی داوطلبانه و فعالانه مردم با شاخص‌هایی مانند آمادگی، ایثار و فداکاری، نفرت از دشمن، عشق به نظام، پایداری، اعتماد به نصرت الهی قابل توصیف است (بهداروند و همکاران، ۱۳۹۲). در مقابل سربازانی که وظیفه‌شان حفاظت از کشور است، مسئولیت بزرگ دفاع از وطن، استقلال کشور و پاسداری از خاک و ملت در مقابل هر تهدید خارجی به آن‌ها محول شده است (سیادی، ۲۰۱۲). از سوی دیگر سربازانی که متعلق به یک سازمان نظامی بوده و به طور منظم زیر نظارت یک دولت مستقل قانونی هستند که در واقع هسته اصلی نیروهای مسلح هر کشوری را تشکیل می‌دهند و در ارتش به‌عنوان خدمت‌سربازی مشغول به کار می‌شوند. نیروی داوطلب، پایگاهی مردمی دارد که تمام اقشار مختلف مردم بدون توجه به شغل، نژاد و جنس می‌توانند در آن شرکت نمایند و رسالت اصیل آنها حفظ موقتی امنیت کشور از هجوم بیگانگان است. شکایت نکردن از سختی‌ها و رنج‌ها، به رخ نکشیدن محرومیت‌ها

و مشقات از اموری هستند که داوطلبان غالباً بر خویش ضروری می‌دانند و سعی می‌کنند روحیه قناعت را همواره حفظ نمایند (خانی، ۱۳۹۲). داوطلب برای رسیدن به هدفی که برگزیده است و در راه تحقق آن هدف، از بذل مال و جان مضایقه‌ای ندارد (یزدی، ۱۳۸۵). شاخصه‌های دیگری نظیر: گمنامی، تعهد و وفاداری، صبر، در فرهنگ و تفکر داوطلب وجود دارد (فیروزآبادی، ۱۳۹۵). همچنین داوطلب پس از پایان جنگ، چون احساس می‌کند که وظیفه‌اش را انجام داده است به کانون خانواده خود بازمی‌گردد (بوتول، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد داوطلبان و سربازان در برخورد با موقعیت‌های دشوار مانند جنگ، در برخی مواضع روانشناختی با هم تفاوت دارند. در یک محیط مشابه اجتماعی، بعضی افراد تاب‌آوری شان کاهش می‌یابد و آن شرایط را تحمل نمی‌کنند، اما در بعضی دیگر برعکس می‌باشد. سپس، برخی توانایی مقابله با مشکلات و موقعیت‌های چالش‌انگیز را خیلی زود از دست می‌دهند و دچار تنیدگی و اضطراب می‌شوند، در حالی که عده‌ای دیگر به راحتی قادرند از پس این موقعیت‌ها برآیند و بدون عارضه خاصی مشکل را برطرف نموده و یا پشت سر گذارند (وسنر، ۲۰۱۹). هر اندازه این ظرفیت بالاتر یا بیشتر باشد، به همان اندازه شخص قادر خواهد بود سلامت روانی و اجتماعی خود را در سطح بهتری نگه دارد و به شیوه مثبت، سازگارانه تر و کارآمدتر به حل و فصل مشکلات خویش بپردازد (تامپسون، ۲۰۱۸). عوامل تعدیل‌کننده‌ای میان تنیدگی و اختلال در فرد وجود دارد که آموختن آن‌ها سلامت روانی را افزایش می‌دهد و باعث ارتقای سطح بهزیستی روانی و جسمی فرد می‌شود، یکی از این عوامل «تاب‌آوری» است (ریویچ و شاته، ۲۰۰۲). «تاب‌آوری»^۱، از ضروریات زندگی در دنیای کنونی است و یکی از عوامل تعیین‌کننده پاسخ‌های افراد در مقابل رویدادهای تنیدگی‌زا به شمار می‌رود (هورن، ۲۰۱۶). همچنین مهارتی مناسب است برای پشت سر گذاشتن مشکلات زندگی حتی وقتی که شرایط نامطلوب و سخت وجود دارد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری به توانایی یک انسان گفته می‌شود که به طور موفقیت‌آمیز شرایط نامطلوب را پشت سر گذارده و با آن‌ها تطابق می‌یابد و علیرغم مواجهه با مشکلات زندگی به قابلیت تحصیلی و هیجانی و اجتماعی دست می‌یابد (اینزیلیچ، آرونسون، گود و مک‌کای، ۲۰۰۶؛ به نقل از یزدانی، ۱۳۹۱). و یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعات روان‌شناسی مثبت‌نگر است که به فرایند پویای انطباق مثبت با تجربه‌های تلخ و ناگوار اطلاق می‌شود

(لوتار و چیچیتی، ۲۰۰۰؛ مستن، ۲۰۰۱) این سازه فراتر از جان سالم به در بردن از تنیدگی و ناملایمات زندگی است (بونانو، ۲۰۰۴).

به طور کلی مفهوم «تاب‌آوری» به پیامدهای مثبت به رغم تجربه ناگواری‌ها و ناملایمات، عملکرد مثبت و موثر در شرایط ناگوار، بهبودی بعد از یک ضربه مهم، اشاره دارد (اسکون، ۲۰۰۶). افراد تاب‌آور توانایی برگشتن و بهبود پیدا کردن، خوش بینی و مهارت‌های فکری انعطاف‌پذیر، جستجو کردن مشکلات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد، توانایی پشتکار و استقامت داشتن، حرمت خود سالم، توانایی تعیین اهداف قابل دسترس، آشکار و واقعی، داشتن شبکه حمایتی سالم، توانایی رشد قابلیت‌های عاطفی و فراطبیعی، توانایی استقلال رای، حس شوخ‌طبعی، توانایی درگیری و ارتباط معنادار با افراد، توانایی رفتار کردن با احترام با خودشان و دیگران، توانایی حل کردن مشکلات و مهارت‌های حل تعارض را دارند (حسینی قمی و سلیمی بجستانی، ۱۳۹۰).

همچنین، مقابله به‌عنوان فرایند روان‌شناختی، به کوشش‌های شناختی و رفتاری اشخاص برای مهار، کاهش یا تحمل درخواست‌های درونی یا بیرونی به کار گرفته می‌شود (حسن شاهی و دارایی، ۲۰۰۵). راهبردهای مقابله با تنیدگی شامل سه بُعد است، مقابله «مسئله مدار»، «هیجان مدار» و «اجتنابی» که در بین غالب مفاهیم راهبردهای مقابله‌ای مشترک است (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۳). راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کند که بر اساس آن فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن یک عامل تنیدگی‌زا انجام دهد، محاسبه می‌کند. رفتارهای مسئله مدار شامل جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و اولویت دادن به گام‌هایی برای کانون توجه قرار دادن مسئله می‌شود. برعکس، راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که بر اساس آن، فرد بر خود متمرکز شده و تمام تلاشش را متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خود می‌کند. واکنش‌های «مقابله هیجان مدار» شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است. راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی، مستلزم فعالیت‌ها و تغییرات شناختی است که هدف آن‌ها اجتناب از موقعیت تنیدگی‌زا می‌باشد. رفتارهای مقابله‌ای اجتنابی ممکن است به شکل روی آوردن به یک فعالیت جدید و درگیر شدن با آن یا روی آوردن به اجتماع و دیگر افراد ظاهر شود (هالامان دریس و پاور، ۱۹۹۹؛ اندلر و پارکر،

۱۹۹۴). پژوهش‌ها نشان داده است که بین راهبردهای مقابله با تنیدگی و تاب‌آوری رابطه مثبت وجود دارد به این صورت افرادی که از راهبردهای مسئله مدار استفاده می‌کنند از تاب‌آوری بیشتری برخوردارند (نصیر، ۱۳۸۹؛ مومنی و شهبازی راد، ۱۳۹۱).

شرکت در جنگ ضد گروهی که همه قوانین آسمانی و زمینی را زیر پا گذاشته و وحشت و رعب رسالت آن است، بی شک چنین موقعیتی ارتباط مستقیمی با هر یک از تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی دارد؛ زیرا باعث تغییر در شیوه و محتوای هر یک از آنها می‌شود، و در نهایت بر توانایی مقابله با دشمن و انگیزه و انرژی برای حمایت و پاسداری از خاک و ملت تأثیر مهم می‌گذارد و میزان این تغییرات در هر یک از داوطلبان و سربازان متفاوت می‌باشد. بنظر می‌رسد تاکنون، پیشینه پژوهشی مبنی بر مقایسه بین راهبردهای مقابله با تنیدگی و تاب‌آوری بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی وجود ندارد. بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا بین راهبردهای مقابله با تنیدگی و تاب‌آوری بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوت وجود دارد؟

● روش

این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است، که به مقایسه بین متغیرهای تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی در داوطلبان و سربازان شرکت‌کننده در جنگ ضد داعش می‌پردازد. «جامعه آماری» پژوهش حاضر، تمام داوطلبان و سربازان کرد در اقلیم کردستان عراق هستند که در جنگ ضد داعش شرکت کردند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. معیار انتخاب نمونه‌ها در این تحقیق سابقه حضور در جنگ علیه داعش بود. حجم نمونه در این پژوهش ۱۸۰ نفر مرد که سنشان بین ۲۰-۵۰ سال (به دلیل آن که نمونه‌ها در دسترس در این دامنه سنی قرار داشته‌اند و محقق به ناچار از میان آنها انتخاب کرده است) است برآورد شده است و به دو گروه ۹۰ نفره (۹۰ نفر داوطلب) و (۹۰ نفر سرباز عادی) تقسیم شدند. ابتدا نمونه‌گیری در پایگاه‌های نظامی و مراکز نام‌نویسی داوطلبان که در جنگ ضد داعش شرکت کرده بودند انجام گرفت. بعد ابزارها با هماهنگی اداره پایگاه‌های نظامی در هر سه استان حلبچه، سلیمانیه و اربیل و مراکز نام‌نویسی داوطلبان در هر سه استان ذکر شده تکمیل شد و پس از جمع‌آوری اطلاعات تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری

شد. با مراجعه به وزارت پیشمرگه حکومت اقلیم کردستان، ستاد نیروهای مسلح و مراکز داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش در هر سه استان حلبچه، سلیمانیه و اربیل و گرفتن مجوز، پژوهشگر ابتدا کار را با معرفی خود و هدف مطالعه به طور مختصر برای سربازان و داوطلبان شروع کرد. از آنان خواست که دقایقی از وقت خود را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. پس از جلب اعتماد آنان مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات شان و نیز متذکر شدن این نکته که نیازی به درج هیچگونه نام و نشانی آنها در ابزارها نیست. توضیحاتی در مورد شیوه تکمیل کردن ابزارها و متغیرهای مورد نظر داده شد. پس از پاسخگویی، ابزارها جمع‌آوری گردید. برای اندازه‌گیری متغیرهای موردنظر در این پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات از دو ابزار اندازه‌گیری مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون و سیاهه راهبردهای مقابله با تنیدگی استفاده شد. در ادامه به شرح و توصیف هر کدام مبادرت شده است.

● ابزار

□ الف: مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۳ (۲۰۰۳): این مقیاس شامل ۲۵ سؤال است که برای هر سؤال طیف درجه‌بندی پنج گزینه‌ای در نظر گرفته شده است که از صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب الفای کرونباخ را (۰/۸۹) گزارش کردند. در تحقیق جوکار روایی مقیاس مذکور با محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد (جوکار، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز اعتبار این مقیاس با استفاده از ضریب الفای کرونباخ (۰/۸۱) به دست آمد.

□ ب: سیاهه راهبردهای مقابله با تنیدگی اندلر و پارکر^۴ (۱۹۹۰): این ابزار سه سبک مقابله مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی را می‌سنجد که شامل ۴۸ عبارت است و هر کدام از سبک‌ها شامل ۱۶ عبارت می‌باشد. نمره‌گذاری آن به صورت یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد. اندلر و پارکر ضریب همسانی درونی کل سیاهه را ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. همچنین قریشی راد (۱۳۸۹) اعتبار این سیاهه را با روش آلفای کرونباخ در مقیاس مسئله مدار ۰/۸۶ و در مقیاس هیجان مدار ۰/۸۱ و در مقیاس اجتناب مدار ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ روی جمعیت مورد بررسی در مقیاس مسئله مدار، هیجان مدار و اجتناب مدار به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۳، ۰/۸۰ به دست آمد. ابزار این پژوهش، هم از

زبان انگلیسی و هم از زبان فارسی به‌کردی ترجمه شدند. به خاطر عدم سوگیری مترجم در فرآیند ترجمه، از مترجمین گوناگون استفاده شد. ابزار ترجمه شده از انگلیسی به کردی به سه نفر از اساتید رشته روانشناسی دانشگاه سلیمانیه و دانشگاه کویه کردستان عراق داده شد و اساتید روایی آن را تأیید کردند. با توجه به مشابهت فرهنگی و اجتماعی کردستان عراق با ایران و هویت مشترک و با نظر اساتید آمار و روش تحقیق ایران از جمله دکتر دلاور، برگردان نسخه فارسی به کردی انجام گردید و نسخه کردی به تعدادی از اساتید آمار و روانشناسی کرد ایرانی دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی داده شد و روایی توسط آنان تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. بخش آمار توصیفی شامل فراوانی، میانگین و انحراف معیار نمرات است. در بخش استنباطی از آزمون t مستقل، تحلیل واریانس چند متغیره (Manova) برای آزمون فرضیه‌ها استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار Spss انجام شد.

● یافته‌ها

به منظور مقایسه تاب‌آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای این آزمون در ادامه آورده شده است. پیش از اجرای آزمون t مستقل همسانی واریانس نمرات گروه‌ها با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معنی داری مقدار F بدست آمده بزرگتر از مقدار $0/05$ است، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت میان واریانس گروه‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس گروه‌ها

متغیر	F	سطح معنی داری
تاب‌آوری	۱/۲۰۱	۰/۲۷۵

در جدول ۲ نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه تاب‌آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی ارائه شده است. بر اساس مندرجات جدول، مقدار t بدست آمده جهت مقایسه میانگین نمرات تاب‌آوری دو گروه برابر با $0/۸۳۴$ است و سطح معنی داری آن برابر با $0/۴۰۵$ می‌باشد. با توجه به عدم معنی داری آماره به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که میان تاب‌آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی تفاوتی وجود ندارد.

جدول ۲. نتایج آزمون مستقل جهت مقایسه تاب آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی

متغیر	آماره t	df	سطح معنی داری	تفاوت میانگین
تاب آوری	۰/۸۳۴	۱۷۸	۰/۸۳۴	۱/۴۳

به منظور مقایسه راهبردهای مقابله با تنیدگی داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. پیش از انجام این آزمون بررسی چند مفروضه آماری الزامی می باشد. یکی از مفروضات اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، همسانی ماتریس کوواریانس ها می باشد که برای بررسی برقراری این مفروضه از آزمون باکس استفاده شده است. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در این جدول نشان داده شده است.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می گردد، سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰/۷۷۳ می باشد. از آنجایی که این مقدار بزرگتر از سطح معنا داری (۰/۰۱) مورد نیاز برای رد فرض صفر می باشد، فرض صفر ما مبنی بر همسانی ماتریس کوواریانس ها مورد تایید قرار می گیرد. بدین ترتیب مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس ها، به عنوان یک از مفروضات آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برقرار می باشد.

جدول ۳. نتیجه آزمون همسانی ماتریس کوواریانس ها (باکس)

Box's M	F	df1	df2	سطح معناداری
۳/۳۴۰	۰/۵۴۶	۶	۲۲۹۵۵۹/۵۴۷	۰/۷۷۳

یکی دیگر از مفروضات اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیری، همگنی واریانس متغیرهای وابسته در بین گروه ها می باشد که برای بررسی برقراری این مفروضه از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جدول ۴ نشان داده شده است. باتوجه به نتایج این جدول، نتایج آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنا دار نمی باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی برای همگنی واریانس متغیرها مورد تایید قرار می گیرد. باتوجه به آنچه بیان شد که مفروضه دیگر آزمون تحلیل واریانس چند متغیری، یعنی همگنی واریانس ها، برقرار می باشد.

جدول ۴. نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مقابله مسئله مدار	۰/۲۵۹	۱	۱۷۸	۰/۶۱۲
مقابله هیجان مدار	۰/۵۶۴	۱	۱۷۸	۰/۴۵۴
مقابله اجتنابی	۰/۵۸۸	۱	۱۷۸	۰/۴۴۴

در جدول ۵ نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی طبیعی بودن توزیع نمرات راهبردهای مقابله با تنیدگی آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، سطح معناداری آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می شود. با توجه به آنچه بیان شد که تمامی مفروض‌های آزمون تحلیل واریانس چند متغیری، برقرار است و استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره بلامانع است.

جدول ۵. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	تعداد	Z کالموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
مقابله مسئله مدار	۱۸۰	۰/۹۶۳	۰/۶۱۲
مقابله هیجان مدار	۱۸۰	۰/۹۰۳	۰/۴۵۴
مقابله اجتنابی	۱۸۰	۱/۰۹۵	۰/۴۴۴

همان‌طور که مشاهده می‌گردد سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کوچکتر از ۰/۰۱ است ($p < 0.01$). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین راهبردهای مقابله با استرس داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه راهبردهای مقابله با استرس داوطلبان جنگ ضد داعش و سربازان

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۰۷۶	۴/۸۳۱	۳	۱۷۶	۰/۰۰۳	۰/۰۷۶
	لامبدای ویلکز	۰/۹۲۴	۴/۸۳۱	۳	۱۷۶	۰/۰۰۳	۰/۰۷۶
	اثر هتلینگ	۰/۰۸۲	۴/۸۳۱	۳	۱۷۶	۰/۰۰۳	۰/۰۷۶
	بزرگترین ریشه روی	۰/۰۸۲	۴/۸۳۱	۳	۱۷۶	۰/۰۰۳	۰/۰۷۶

به منظور بررسی تفاوت دو گروه در هر یک از راهبردهای مقابله‌ای، آزمون اثرات بین آزمودنی مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاصل در ادامه ارائه شده است. در جدول ۷ نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه راهبردهای مقابله با تنیدگی داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی، نشان داده شده است. با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۱-۵، مقدار F بدست آمده، برای راهبرد مقابله مسئله مدار برابر با $۸/۴۷۴$ بوده و در سطح آلفای $۰/۰۱$ معنی دار می‌باشد. با مقایسه میانگین نمرات دو گروه نتیجه می‌شود که میزان راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار در سربازان نسبت به داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش بیشتر است. مقدار F بدست آمده، برای راهبرد مقابله هیجان مدار برابر با $۰/۰۰۸$ بوده و سطح معنی داری آن برابر با $۰/۹۳۰$ می‌باشد. با توجه به عدم معنی داری مقدار F بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت که بین راهبردهای مقابله هیجان مدار سربازان عادی و داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش تفاوتی وجود ندارد. همچنین مقدار آماره F بدست آمده، برای راهبرد مقابله اجتنابی برابر با $۶/۷۵۱$ بوده و در سطح آلفای $۰/۰۱$ معنی دار می‌باشد. با مقایسه میانگین نمرات دو گروه، نتیجه می‌شود که میزان راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در سربازان نسبت به داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش بیشتر است.

جدول ۷. آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه راهبردهای مقابله با تنیدگی داوطلبان جنگ ضد داعش و سربازان

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
مقابله مسئله مدار	بین گروهی	۴۵۹/۲۸۹	۱	۴۵۹/۲۸۹	۸/۴۷۴	۰/۰۱	۰/۰۴۵
	درون گروهی	۹۶۴۷/۸۶۵	۱۷۸	۵۴/۲۰۱			
مقابله هیجان مدار	بین گروهی	۰/۴۹۸	۱	۰/۴۹۸	۰/۰۰۸	۰/۹۳۰	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۱۱۵۹۰/۲۵۸	۱۷۸	۶۵/۱۱۴			
مقابله اجتنابی	بین گروهی	۴۹۹/۴۴۱	۱	۴۹۹/۴۴۱	۶/۷۵۱	۰/۰۱	۰/۰۳۷
	درون گروهی	۱۳۱۶۹/۴۵۱	۱۷۸	۷۳/۹۸۶			

● بحث و نتیجه گیری

○ تاب‌آوری، از ضروریات زندگی در دنیای کنونی است و یکی از عوامل تعیین‌کننده پاسخ‌های افراد در مقابل رویدادهای تنیدگی‌زا به شمار می‌رود. همچنین مهارتی مناسب است برای پشت سر گذاشتن مشکلات زندگی حتی وقتی که شرایط نامطلوب و سخت وجود دارد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری به توانایی یک انسان گفته می‌شود که به

طور موفقیت‌آمیز شرایط نامطلوب را پشت سر گذارده و با آن‌ها تطابق می‌یابد و علیرغم مواجهه با مشکلات زندگی به قابلیت تحصیلی و هیجانی و اجتماعی دست می‌یابد (اینزیلیچ، آرونسون، گود و مک‌کای، ۲۰۰۶؛ به نقل از یزدانی، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان داده است که بین راهبردهای مقابله با تنیدگی و تاب‌آوری رابطه مثبت وجود دارد به این صورت افرادی که از راهبردهای مسئله‌مدار استفاده می‌کنند از تاب‌آوری بیشتری برخوردارند (نصیر، ۱۳۸۹؛ مومنی و شهبازی راد، ۱۳۹۱). در این راستا هدف تحقیق حاضر تعیین تفاوت بین تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان بود.

○ نتیجه تحقیق نشان داد بین تاب‌آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوتی وجود ندارد. نتایج این پژوهش با پژوهش وسنر (۲۰۱۹)، تامپسون (۲۰۱۸)، *استراتا* و همکاران (۲۰۱۵)، وهاردی و چمبر (۲۰۱۴) همخوانی دارد و با پژوهش‌های حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۷)، یوسفی و طغیانی (۱۳۹۵) و کشاورز و همکاران (۱۳۹۴) همخوانی ندارد. در تبیین *یابن* یافته می‌توان گفت دلیل آنکه میان داوطلبان و سربازان از نظر تاب‌آوری تفاوت وجود ندارد آن است که سال‌ها است در عراق و اقلیم کردستان جنگ در جریان است و همه مردم به لحاظ تاب‌آوری در یک سطح قرار گرفتند. جنگ طولانی بر روی همه گروه‌ها و اقشار به‌طور یکسان تأثیر گذاشته یا آنها را کاملاً مقاوم و جنگجو کرده و یا اگر تاب‌آوری را کاهش داده باشد، در میان اکثر افراد یکسان کاهش داده است، در عین حال به لحاظ بافت فرهنگی مردم این منطقه تاب‌آور و پرتحمل هستند و تحت تابعیت فرهنگ خاص خودشان مقاوم، سرسخت و مسلط بر خویشان بارآمده‌اند.

○ از نتایج دیگر تحقیق آن بود که بین راهبردهای مقابله با تنیدگی داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوت وجود دارد. مشخص شد که بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی از لحاظ سبک مسئله‌مدار و سبک اجتنابی تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر سربازان عادی در مقایسه با داوطلبان از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار و اجتنابی بیشتر استفاده می‌کنند و همچنین بین راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی تفاوت وجود ندارد.

○ نتایج این پژوهش با پژوهش‌های خدری و دباغی (۱۳۹۳) همسو و با نتایج ریس و لو (۲۰۱۶) غیر همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت داوطلبان شرکت در جنگ ضد

داعش نسبت به سربازان در مقابله و مهار بر روی موقعیت تنیدگی را ضعیف‌تر عمل می‌کنند و به دلیل تنیدگی ناشی از عدم تجربه قبلی در چنین موقعیتی و مشخص نبودن کار آن‌ها بخصوص در اوایل شروع جنگ بر ظرفیت روانی و جسمانی آنان اثر گذاشته و موجب شده که بر خود کنترل کمی داشته، نسبت به توانایی‌های خود آگاهی کمی داشته باشند و در برخورد با موقعیت‌های گوناگون تنیدگی را جنگ، قادر به تنظیم و مدیریت صحیح احساسات خود در مقایسه با سربازان نباشند، از این رو برای حل این مسائل و کاهش تنیدگی با عدم برنامه‌ریزی صحیح مواجه اند. به دلیل اضطراب و تنیدگی زیادی ناشی از تجربه کردن چنین موقعیتی برای اولین بار، داوطلبان نسبت به سربازان قادر به استفاده از احساسات مثبت و اقدام به ارزیابی اولیه و ثانویه درست و واقع بینانه نیستند و در برخورد با مشکلات و این گونه موقعیت‌ها دچار رخوت می‌شوند. به همین دلیل می‌توان گفت مقابله با تنیدگی به شیوه مسئله مدار در داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش کمتر از سربازان است.

○ همچنین نتیجه تحقیق نشان داد بین راهبردهای مقابله با تنیدگی اجتنابی داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوت وجود دارد و سربازان دارای مقابله اجتنابی بیشتری هستند. علت آن که راهبرد مقابله‌ای اجتنابی بیشتر از جانب سربازان استفاده می‌شود این است که سربازان بیشتر شرایط تنیدگی زای خود را انکار می‌کنند و سعی دارند با کوچک شمردن موقعیت‌های تنش‌زا، سبب انکار یا به حد اقل رساندن آسیب‌های ناشی از جنگ شوند. چون معمولاً سربازان در بین قشرهای مختلف جامعه قوی‌ترین و شجاعانه‌ترین قشر از نظر انعطاف‌پذیری و مقابله با بحران‌های مختلف شناخته می‌شوند، به همین دلیل حالت انفعال و نگرش درماندگی بیشتری دارند و نسبت به داوطلبان درباره راه‌های تغییر وضعیت خود خیال‌پردازی بیشتری می‌کنند و وجود هر نوع تنیدگی و مشکلی را انکار می‌کنند و امیدواری بیشتری دارند که جنگ خود به خود تمام می‌شود. همچنین نتیجه تحقیق نشان داد راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار، تفاوت بین داوطلبان و سربازان یافت نشد. و این بیانگر سطح بهنجار و متعادل حالت هیجانی در هر دو گروه است.

○ با توجه به آنچه بیان شد نتایج تحقیق نشان داد بین تاب‌آوری داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوتی وجود ندارد و همچنین بین راهبردهای مقابله با تنیدگی داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان تفاوت وجود دارد و مشخص شد

که بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان عادی از لحاظ سبک مسئله مدار و سبک اجتنابی تفاوت وجود دارد. می‌توان از این نتایج در پرورش نیروهای نظامی و در پرورش راهبرد های مقابله در میان سربازان استفاده کرد و بر بهبود راه‌های مقابله با اضطراب و تنیدگی در شرایط جنگی و درگیری نظامی تأکید کرد. به عبارت دیگر سربازان عادی در مقایسه با داوطلبان از راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار و اجتنابی بیشتر استفاده می‌کنند و همچنین برگزاری دوره‌های آموزشی ویژه جهت بالابردن تاب‌آوری و کمک به داوطلبان و سربازان برای کاهش تنیدگی جنگ توصیه می‌گردد.



یادداشت‌ها

1. Islamic State in Iraq and Sham (ISIS)
2. resilience
3. Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)
4. Endler and Parker's Coping Inventory for Stressful Situations

● منابع

- آراسته، ناصر (۱۳۸۹). جنگ و انواع آن از دیدگاه دانشمندان و نوابغ نظامی. تهران: انتشارات ایران سبز.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). تاب‌آوری، آسیب‌پذیری و سلامت روانی. *مجله علوم روانشناختی*، ۶ (۲۴)، ۳۸۳-۳۷۳.
- بهبابین، تکتم (۱۳۹۲). *رابطه بین شیوه رویارویی با استرس و میزان پذیرش در والدین با کودکان جسمی حرکتی، کم‌توان ذهنی و عادی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- پارسایی، فرزانه (۱۳۹۱). *بررسی رابطه سبک‌های مقابله‌ای با کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر نابینا*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روان و رضایتمندی از زندگی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۳، ۲۹۰-۲۹۵.
- حاج حسینی، منصوره؛ سلیم احمد، ژاکاوا؛ اثره‌ای، جواد و نقش زهرا (۱۳۹۷) نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در ارتباط اضطراب مرگ و سلامت عمومی نوجوانان مهاجر عراقی متأثر از جنگ با داعش، *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۳)، ۲۴۳-۲۵۵.
- حسینی قمی، طاهره؛ سلیمی بجزستانی، حسین. (۱۳۹۰). رابطه بین جهت‌گیری مذهبی و تاب‌آوری در بین مادران دارای فرزندان مبتلا به بیماری. *مجله روانشناسی و دین*، ۴ (۳)، ۶۹-۸۲.

خانی، مهدی (۱۳۸۰). *درآمدی بر شناخت بسیج*. تهران: مؤسسه فرهنگ و دانش.

خدری، بهزاد؛ دباغی، پرویز (۱۳۹۳). بررسی رابطه سبک های مقابله‌ای با سلامت روان سربازان. *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم*، ۵ (۲)، ۱۹۵.

ساراسون، ایویون جی؛ ساراسون، باربارا (۲۰۰۵). *روانشناسی مرضی*. ترجمه بهمن نجاریان و همکاران، تهران: انتشارات رشد.

سیادی، یعقوب. (۲۰۱۲). *واجبات جندی ازاء وطنه*. سایت الوسط نیوز.

شکری، امید؛ تقی‌لو، صادق؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ مولایی، محمد؛ عبدالله پور، محمد آزاد و اکبری، هادی (۱۳۸۷). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰ (۳)، ۳۳-۲۲.

قاسمی، بهزاد (۱۳۹۴). تبیین روانی-اجتماعی عملکرد داعش. *مجله مطالعات عملیات روانی*، ۴۳، ۱۸۵-۱۶۰. قریشی راد، فخرالسادات (۱۳۸۹). اعتباریابی مقیاس مقابله با موقعیت‌های استرس‌زای اندلر و پارکر. *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۱)، ۷-۱.

کشاورز، حسین؛ شیروانی، حسین؛ سبحانی، وحید و برابری، اصغر (۱۳۹۴). مقایسه‌ای تاب‌آوری و خودکارآمدی در بین کارمندان نظامی ورزشکار و غیر ورزشکار. *مجله طب نظامی*، ۴ (۴).

موسوی، اکرم‌السادات (۱۳۸۸). مقایسه سبک‌های دلبستگی و مقابله‌ای در افراد مبتلا به سو مصرف مواد و غیر مبتلا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.

مومنی، خدامراد؛ شهبازی راد، افسانه (۱۳۹۱). رابطه معنویت، تاب‌آوری و راهبردهای مقابله‌ای با کیفیت زندگی دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۶ (۲): ۹۷-۱۰۳.

میکائیلی، نیلوفر؛ گنجی، مسعود؛ و طالبی جویباری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری و رضایت زناشویی و سلامت روان در والدین با کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۱)، ۱۲۰-۱۳۷.

نصیر، مرضیه. (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای مقابله با استرس و تاب‌آوری با خوش‌بینی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان دزفول. *روانشناسی اجتماعی* (یافته‌های نو در روان‌شناسی)، ۵ (۱۶): ۵۷-۷۰.

یاسین، بورهان. (۲۰۱۵). *کوردستان له روبه‌رو یونه‌وه‌ی داعشدا*. ناوه‌ندی روشنبیری ئه‌ندیشه.

یزدانی، امین. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی سرسختی و تاب‌آوری با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش*. پایان‌نامه دکتری عمومی، دانشگاه علوم پزشکی ارتش.

جمهوری اسلامی ایران.

یزدی، محمد تقی مصباح. (۱۳۸۵). *نگاهی گذرا به بسیج و بسیجی*. قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

یوسفی، رحیم؛ طغیانی، الهه (۱۳۹۵). مقایسه تاب‌آوری روانی و مکانیزم‌های دفاعی در افراد نظامی و غیر نظامی. *مجله طب نظامی*، ۱۸ (۲).

Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and human resilience. *American Psychologist*, 59, 20-28.

Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.

Connor, M. K., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.

Endler, N. D. & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Human Development*, 28, 45-56.

Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-235.

Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.

Hardy, E. Main, L. C. & Chambers, T. P. (2014). *Exploring the role of personality and resilience in the stress response: A comparison of military and civilian samples*, in *APS 2014: Psychology meeting society's challenges*. 49th APS annual conference, the Australian Psychological Society (APS), Melbourne, Vic., pp. 9-19.

Hasanshahi, M. M., & Darai, M. (2005). Impact of coping on students mental health: Effects of moderating psychological hardiness. *Journal of Science and Research in Psychology*, 26: 77-98. Persian.

Horn, S. R., Charney, D. S., & Feder, A. (2016). Understanding resilience: New approaches for preventing and treating PTSD. *Experimental Neurology*, 284, 119-132.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience. Implications for interventions and social policies. *Development and Psychology*, 12, 857-885.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American*

Psychologist, 56, 227-228.

- Reivich, K. & Shatté A. (2002). *The resilience factor: Seven essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York, NY: Broadway Books.
- Rice, V. & Liu, B. (2016). Personal resilience and coping Part II: Identifying resilience and coping among U.S. military service members and veterans with implications for work. *Journal of Work*, 54 (2), 335-350.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15–36). Washington, DC: APA.
- Schoon, I. (2006). Risk and resilience adaptation in changing times. *Journal of Marriage and Family*, 68:1383-1384.
- Skinner, E. A. Edge, K. Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216–269.
- Stratta, P., Capanna, C., Dell'Osso, L., Carmassi, C., Patriarca, S., Di Emidio, G., ... & Rossi, A. (2015). Resilience and coping in trauma spectrum symptoms prediction: A structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 77, 55-61.
- Thompson, N. J., Fiorillo, D., Rothbaum, B. O., Ressler, K. J., & Michopoulos, V. (2018). Coping strategies as mediators in relation to resilience and posttraumatic stress disorder. *Journal of Affective Disorders*, 225, 153-159.
- Wesner, A. C., Behenck, A., Finkler, D., Beria, P., Guimarães, L. S., Manfro, G. G. & Heldt, E. (2019). Resilience and coping strategies in cognitive behavioral group therapy for patients with panic disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*.



نقش بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی پرخاشگری بزرگسالی □

The Role of Childhood Emotional Maltreatment in Predicting Adulthood Aggression □

Behnaz Shid Anbarani, MSc

Alireza Gol, MSc

Fatemeh Farhadian, MSc

Zahra Tabibi, PhD □

Sajjad Namvar Tabatabaee, MSc

بهناز شیدعنبرانی *

علیرضا گل *

فاطمه فرهادیان *

دکتر زهرا طبیبی *

سید سجاد نامور طباطبایی *

Abstract

چکیده

The aim of this study was to determine the role of childhood emotional (affective) maltreatments (abuse) in predicting adult aggression with the mediating role of pathological (morbid) personality traits. This research was a descriptive correlational study and the statistical population included all persons between 18 and 50 years old. The sample of this study was 266 people who were selected through available sampling. Subjects completed the Buss-Perry Aggression Questionnaire (AQ), DSM-5 Personality Inventory (PID-5) and Life Experiences Questionnaire (LEQ) on a voluntary basis. The direct effect of emotional maltreatment variables on the morphological variables was 0.22, the direct effect of the emotional maltreatment variables on aggression was 0.24 and the direct effect of combining morbidity variables on aggression was 0.64. According to the t-test, the indirect paths of the model are significant, indicating a significant mediating role of pathological characteristics in the relationship between childhood emotional abuse and adult aggression. From the findings of this study, it can be concluded that the causal model of the mediating role of pathological (morbid) personality traits is confirmed in relationship between childhood emotional maltreatment and adulthood aggression.

Keywords: emotional maltreatment, aggression, pathological personality traits

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی پرخاشگری بزرگسالی با واسطه‌گری صفات مرضی شخصیت بود. این پژوهش در چارچوب طرح همبستگی (توصیفی) است و جامعه آماری آن شامل تمام افراد بین ۱۸ تا ۵۰ سال بود. نمونه پژوهش حاضر ۲۶۶ نفر بودند که به صورت در دسترس انتخاب گردید. آزمودنی‌ها، پرسش‌نامه‌های پرخاشگری باس-پری، پرسشنامه شخصیت براساس DSM-5 (PID-5) و تجارب دوره زندگی را به صورت داوطلبانه تکمیل کردند. نتایج نشان دهنده اثر مستقیم ترکیب متغیرهای بدرفتاری‌های عاطفی بر ترکیب متغیرهای صفات مرضی ۰/۲۲، اثر مستقیم ترکیب متغیرهای بدرفتاری‌های عاطفی بر پرخاشگری ۰/۲۴ و اثر مستقیم ترکیب متغیرهای صفات مرضی بر پرخاشگری ۰/۶۴ بود. براساس آزمون تی مسیره‌ای غیرمستقیم مدل معنادار می‌باشد و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای صفات مرضی در ارتباط بین بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی و پرخاشگری بزرگسالی است. از یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مدل علی نقش میانجی صفات مرضی شخصیت در رابطه میان بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی با پرخاشگری دوران بزرگسالی تأیید می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بدرفتاری عاطفی، پرخاشگری، صفات مرضی شخصیت

● مقدمه

بررسی آمار و مطالعات نشان می‌دهد که در چند دهه اخیر خشم و پرخاشگری افزایش یافته است و شواهد تجربی زیادی آثار مخرب خشم را در روابط انسانی نشان داده‌اند (ویتلی و همکاران، ۲۰۰۹). از دید روان‌شناختی، پرخاشگری به عنوان رفتاری با هدف صدمه زدن، اذیت کردن و یا آسیب رساندن به فرد دیگر تعریف شده است (هارت و استرو، ۲۰۱۳). شماره (۲۰۱۱) معتقد است پرخاشگری انواع متفاوتی مانند پرخاشگری فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم و اجتماعی دارد. همچنین باس و پری (۱۹۹۲) نشان داده‌اند که پرخاشگری انسان دارای ابعاد و جنبه‌های فراوانی است: ۱. بعد/بزرگی یا حرکتی: این بعد به شکل پرخاشگری کلامی و جسمانی، نمایان می‌گردد و هدف اصلی آن رساندن آسیب و زیان به دیگران است. ۲. بعد عاطفی و هیجانی: این بعد از پرخاشگری که به صورت خشم بروز می‌کند، عوامل و شرایط درونی ارگانیزم را برای برانگیختگی فیزیولوژیک و هیجانی آماده می‌سازد، بعدی که وظیفه‌ی تدارک و آماده‌سازی رفتار پرخاشگرانه را بر عهده دارد. ۳. بعد شناختی: این عامل که خصومت نام دارد، سبب ایجاد احساس غرض ورزی، دشمنی و کینه‌توزی نسبت به دیگران می‌شود. بنابراین، اصطلاح پرخاشگری دامنه وسیعی از اعمال را شامل می‌شود که با توجه به سن، جنس، شدت و قربانی بودن متغیر است (لوبر و هی، ۱۹۹۷). دودگ و پتیت (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کنند که پرخاشگری باید در یک چشم‌انداز زیستی- روانی- اجتماعی بررسی شود، به این معنا که گرایش زیستی و زمینه اجتماعی- فرهنگی، خطرپذیری تمایلات پرخاشگرانه در افراد را افزایش می‌دهد و در این بین، تجارب زندگی نقش میانجی را ایفا می‌کند. وراثت و عوامل اجتماعی- فرهنگی احتمال درگیر شدن کودکان در فعالیت‌های پرخاشگرانه و مجرمانه را افزایش می‌دهد و از طرفی، فرزندپروری ناکارآمد والدین و تجارب منفی زندگی، نقش میانجی را در ارتباط بین عوامل زیستی و فرهنگی- اجتماعی با پرخاشگری بازی می‌کند (دودگ و پتیت، ۲۰۰۳). فرآیند فرزندپروری و بدرفتاری‌های کودکی یکی از برجسته‌ترین پیش‌بینی‌ها برای مقدمات پرخاشگری است (ازدمیر، وازسونی و کوک، ۲۰۱۳). بدرفتاری‌های دوران کودکی، شامل سوء استفاده عاطفی، فیزیکی، جنسی و همچنین غفلت عاطفی و فیزیکی، منجر به پیامدهای مخرب مهمی می‌شود (برنشتین و همکاران، ۲۰۰۳). این پیامدها شامل

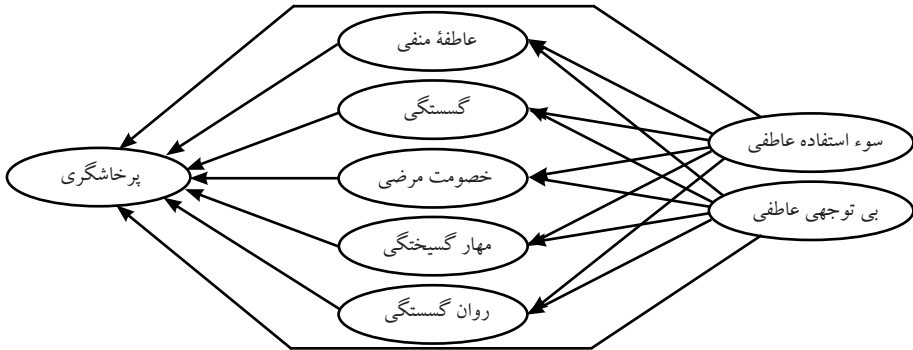
مشکلات دلبستگی، مشکلات سلامت ذهنی، مشکلات رفتاری، نرخ بالای پرخاشگری، اختلال در مهارت های ارتباطی و اجتماعی می شود (ناوتون و همکاران، ۲۰۱۳). در مطالعات مهمی به پیامدهای بالقوه بدرفتاری های دوران کودکی به خصوص شکل گیری پرخاشگری در بزرگسالی، توجه زیادی شده است. طبق پژوهش فرازترو و همکاران (۲۰۰۷) وقایع تروماتیک اوایل زندگی که در ۱۵ سال اول زندگی تجربه شده اند می تواند پرخاشگری فیزیکی را در بزرگسالی پیش بینی کند. همچنین براساس پژوهش کرافورد و رایت (۲۰۰۷)، بدرفتاری های روان شناختی در کودکی مثل تحقیر می تواند پرخاشگری بین فردی در بزرگسالی را پیش بینی کند. از طرفی بدرفتاری های دوران کودکی ارتباط نیرومندی با مشکلات بعدی بزرگسالی همانند افسردگی، اضطراب، تپیدگی پس از حادثه و مشکلات ارتباطی دارد (تریکت، نول و پاتنام، ۲۰۱۱). همچنین مطالعات نشان داده اند، بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی پیامدهای شدید و پایدار روان شناختی مانند احساس شرم، حقارت، خشم، بی ارزشی، بازداری هیجانی (هارپر و اریاس، ۲۰۰۴؛ کراوس، مندلسون و لینچ، ۲۰۰۳)، اختلال های خلقی، اضطراب، حرمت خود پایین، حساسیت در روابط بین فردی، اختلال های خوردن و اختلال های شخصیت (هاند و اسپلیج، ۲۰۰۶؛ کنت و والر، ۲۰۰۰؛ میلز، نیومن، کاسر و مورای، ۲۰۱۵؛ وایت، انگلیش، تامپسون و رابرتس، ۲۰۱۵) در پی خواهد داشت. براساس پژوهش فانگ و کورسو (۲۰۰۷) ارتباط معنادار بین بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی و خشونت بزرگسالی به اثبات رسیده است. مردان یا زنانی که سابقه بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی داشته اند، نسبت به بزرگسالانی که سابقه سوء استفاده و غفلت نداشتند، به احتمال بیشتری دست به خشونت می زنند و سطوح بالاتر عصبانیت و خصومت را گزارش می کنند. نتایج پژوهش برزنسکی و تیس (۲۰۱۰) نشان داد که سوء استفاده های عاطفی در کودکی در مقایسه با دیگر شکل های بدرفتاری پیش بینی کننده قوی تری برای خشونت رابطه ای در بزرگسالی است. در پژوهش لیک و همکاران (۲۰۱۵) نیز، سوء استفاده های عاطفی دوران کودکی با قربانی کردن و ارتکاب خشونت در بزرگسالی در بین مصرف کنندگان مواد ارتباط نیرومندی دارد. سنکال ارتورک و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند که در رابطه بین بدرفتاری عاطفی دروان کودکی و پرخاشگری در بزرگسالی، مشکل در نظم جویی هیجان و حوزه های روان بنه ای

خاصی مثل طرد و بریدگی، معیارهای سخت گیرانه و خودمختاری مختل شده نقش میانجی را دارند. در کل مطالعات مختلفی ارتباط معناداری را بین بدرفتاری های دوران کودکی و پرخاشگری بزرگسالی پیدا کرده اند و پیشنهاد داده اند که این تجارب، نقش مهمی را در تداوم پرخاشگری بین نسلی بازی می کنند (کالوت و اورو، ۲۰۱۳).

همچنین پرخاشگری با مؤلفه های شخصیتی در ارتباط است (اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲)؛ یعنی زیرساخت پرخاشگری، مؤلفه های شخصیتی افراد است و شناسایی مؤلفه هایی که با پرخاشگری ارتباط دارند، اهمیت زیادی دارد (بشیری، ۱۳۸۷). الگوهای مختلفی برای تعریف و دسته بندی های مؤلفه های شخصیتی وجود دارد. یکی از جدیدترین الگوهای ارائه شده برای شخصیت، الگو ابعادی صفات مرضی شخصیت است که در بخش سوم آخرین ویراست راهنمای آماری و تشخیصی اختلال های روانی (DSM-5) آورده شده است. مدل صفات مرضی شخصیت در DSM-5 شامل پنج حیطه گسترده است که ابعاد مرتبه بالاتر صفات شخصیت می باشند. صفت شخصیتی، یک گرایش برای احساس، ادراک، رفتار و فکر کردن به شیوه ای نسبتاً ثابت در زمان ها و موقعیت های مختلفی است که ممکن است آن صفت در آن بروز پیدا کند. صفات شخصیتی حالت ابعادی دارند و در این مدل، تمرکز بر صفات شخصیتی مرتبط با آسیب شناسی روانی است (کروئگر و همکاران، ۲۰۱۱). صفات شخصیتی مرضی عبارتند از: عاطفه منفی (تجربه های مکرر و شدید سطح بالایی از طیف وسیع احساسات منفی)، گسستگی (اجتناب از تجربه های اجتماعی عاطفی)، خصومت مرضی (انجام رفتارهایی که فرد را در مخالفت با دیگران قرار می دهد)، مهارگیختگی (گرایش به سمت رفتارهای تکانشی و ارضاء فوری) و روان گسستگی (طیف گسترده ای رفتار و افکار که از نظر فرهنگی عجیب و غیر معمول محسوب می شود) (کروئگر و مارکن، ۲۰۱۴). این پنج حوزه گسترده، گونه های غیر انطباقی پنج حوزه مدل شخصیتی معتبر و تکرار شده موسوم به مدل پنج عامل بزرگ یا مدل پنج عامل شخصیت بوده است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). از طرفی بدرفتاری در کودکی به طور معناداری احتمال اختلال های روان پزشکی از جمله اختلال های شخصیت را افزایش می دهد که در طول عمر دوام دارند و در نهایت منجر به پرخاشگری های مختلف در بزرگسالی می شود (مک کرووری و ویدینگ، ۲۰۱۵). پژوهش های زیادی از این ایده حمایت می کنند

که وجود جوّ خانوادگی با روابط بین فردی خصمانه و بدرفتاری جسمانی اثری منفی بر تحول جسمانی، هیجانی و رفتاری و اجتماعی دارد (لنسفورد و همکاران، ۲۰۰۶؛ کافمن و زیگلر، ۱۹۸۷). براساس مطالعه طولی اسپینهوون و همکارانش (۲۰۱۶) شدت بدرفتاری در کودکی (مخصوصاً غفلت عاطفی و سوءاستفاده) سطوح بالاتر پریشانی روان شناختی (از جمله خشونت) را در بزرگسالی پیش بینی کرد که البته این تاثیر توسط متغیر میانجی انواع شخصیت های ناکارآمد تحت تاثیر قرار گرفت. گنزالز و همکاران (۲۰۱۶) نتیجه گرفتند که بدرفتاری های دوران کودکی مخصوصاً مشاهده پرخاشگری در خانه کودکی، احتمال خشونت در بزرگسالی را با میانجی گری اختلال شخصیت ضداجتماعی و نشانگان روان گسستگی به شدت افزایش می دهد. براساس پژوهشی جدید بزرگسالانی که بدرفتاری های بیشتری را در کودکی شان گزارش کردند، خطرپذیری بیشتری برای پرورش انواع اختلال های روانی از جمله افسردگی، اضطراب، اعتیاد به الکل و حشیش، مشکلات رفتاری، پرخاشگری، بی ثباتی و صدمه به خود نشان دادند (نیوبری و همکاران، ۲۰۱۸). موسوی هندی، محمود علیلو و مدنی (۱۳۹۷) در پژوهش خود گزارش کردند که بین کودک آزاری عاطفی با نشانه های شخصیت مرزی، کودک آزاری جنسی با نشانه های این اختلال شخصیت و طرد با نشانه های این اختلال ارتباط غیرمستقیم و معنی دار از طریق بد تنظیمی هیجانی وجود دارد.

با توجه به اهمیت بدرفتاری های دوران کودکی در شکل دهی صفات مرضی شخصیت (براون و اندرسون، ۱۹۹۱) و از طرفی نقش تعیین کننده ویژگی های شخصیتی مرضی در میزان بروز پرخاشگری (به خصوص پرخاشگری رابطه ای) در بزرگسالی (کزار و همکاران، ۲۰۱۱) و ضرورت پیش گیری از پیامدهای ناگوار خشونت برای جامعه و فرد، مخصوصاً پیشگیری از خشونت حاصل از بدرفتاری های دوران کودکی (برکوویتز، ۱۹۹۳)، پژوهش حاضر با هدف «تعیین نقش میانجی صفات مرضی شخصیت در ارتباط بین بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی و پرخاشگری بزرگسالی» انجام گرفت. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال است که «آیا بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی می تواند پرخاشگری را با میانجی گری صفات مرضی شخصیت پیش بینی کند؟» با توجه به توضیحات فوق، مدل پیشنهادی بصورت شکل ۱ ارائه شده است:



شکل ۱. مدل پیشنهادی

● روش

از آنجا که هدف ارزیابی مدل، علی است و همچنین داده های مورد نیاز از یک جامعه جمع آوری شده است، روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه هدف شامل تمام افراد بین ۱۸ تا ۵۰ سال می باشد، جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد و موسسات آموزش عالی شهرستان مشهد در نیمسال دوم سال ۹۷ بود. حجم نمونه براساس فرمول شارل کوکران در سطح ۵ درصد ۳۸۴ نفر انتخاب گردید. انتخاب آزمودنی ها به صورت در دسترس بود. بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص و افرادی که ملاک های ورود را نداشتند، داده های ۲۶۶ نفر مورد تحلیل آماری قرار گرفت. حجم نمونه ۲۶۶ نفر در این پژوهش براساس مطالعات کلاین (۲۰۰۵) انتخاب شد. براساس دیدگاه کلاین، حجم نمونه در پژوهش همبستگی براساس حاصلضرب هر ماده در ۲/۵ به دست می آید (به نقل از بشرپور و میری، ۱۳۹۷). در مدل مفهومی ارائه شده از الگوی معادلات ساختاری استفاده شد. الگویابی معادلات ساختاری یک روش تحلیل چند متغیری نیرومند است که از طریق آن می توان به آزمون فرضیه هایی درباره روابط علی بین متغیرهای مستقل و وابسته پرداخت. برای تحلیل داده ها از آمار توصیفی (محاسبه میانگین، انحراف معیار، همبستگی های مرتبه صفر پیرسون و رگرسیون همزمان) استفاده شد. سپس تحلیل های مربوط به مفروضه های زیربنایی الگویابی معادلات ساختاری انجام گرفت. همچنین تحلیل های پیچیده تر برای ارزیابی مدل پیشنهادی انجام شد که همگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری با استفاده از روش آماری برآورد حداکثر درست نمایی

اعمال شدند.

● ابزار

□ الف: سیاهه شخصیت براساس **DSM-5** **(PID-5)**: یک فرم خود گزارشی است که ۵ بعد اصلی شخصیت مرضی از راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی ویرایش پنجم را مورد ارزیابی قرار می دهد. این سیاهه توسط کروئنگر و همکاران در سال ۲۰۱۲ ساخته شد. ۵ بعد اصلی شخصیت که در ابزار مورد سنجش قرار می گیرد، شامل **عاطفه منفی**، **گسستگی**، **خصوصیت مرضی**، **مهارگسیختگی** و **روان گسستگی** می شود. آلفای کرونباخ برای **PID-5** در بازه ای بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۵ با میانه ۰/۸۵ می باشد (گریفین و ساموئل، ۲۰۱۴). در این پژوهش از فرم ۲۵ سوالی این سیاهه استفاده می شود. دامنه آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر در خرده مقیاس ها بین ۰/۷ تا ۰/۶۸ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه **پرخاشگری^۲ باس- پری (AQ)**: این پرسشنامه دارای ۲۹ ماده است و چهار عامل مختلف شامل پرخاشگری کلامی (۵ پرسش)، پرخاشگری جسمانی (۹ پرسش)، خشم (۷ پرسش)، خصوصیت (۸ پرسش) را مورد سنجش قرار می دهد. پاسخ های شرکت کنندگان به هر ماده روی یک مقیاس پنج نقطه ای از ۱ (اصلاً مرا توصیف نمی کند) تا ۵ (کاملاً مرا توصیف می کند) درجه بندی شده است. نتایج تحلیل روانسنجی نشان داده است که این پرسشنامه از همسانی درونی بالایی (۰/۸۹) برخوردار است. همچنین همبستگی زیر مقیاس های این پرسشنامه با یکدیگر و با کل مقیاس که بین ۰/۲۵ تا ۰/۴۵ متغیر است، بیانگر روایی مناسب این ابزار بوده است (باس و پری، ۱۹۹۲). در تحقیقی که توسط **محمدی (۱۳۸۵)** بر روی این پرسشنامه انجام شد، اعتبار پرسشنامه پرخاشگری با استفاده از سه روش آلفای کرونباخ، بازآزمایی و تصنیف محاسبه شد که به ترتیب ضرایب ۰/۷۸، ۰/۸۹ و ۰/۷۳ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه **تجارب دوره زندگی^۳ (LEQ)**: این پرسشنامه توسط **گیب و همکاران (۲۰۰۱)** ساخته شده است و ۸۲ ماده آن برای سنجش تجارب سوءاستفاده و بی توجهی جسمی، سوءاستفاده و بی توجهی عاطفی و سوءاستفاده جنسی در کودکی قبل از سن ۱۵ سالگی طراحی شده است. **LEQ** دامنه گسترده ای از انواع تجارب بدرفتاری های را می سنجد و این مقیاس و زیرمقیاس های آن همسانی درونی و اعتبار پیش بین خوبی را

نشان می دهند (گیب و همکاران، ۲۰۰۱). این پرسش نامه ۵ زیرمقیاس دارد که عبارتند از: سوءاستفاده جسمی (۱۱ ماده)، بی توجهی جسمی (۶ ماده)، سوءاستفاده عاطفی (۲۷ ماده)، بی توجهی عاطفی (۱۲ ماده) و سوءاستفاده جنسی (۲۶ ماده). گیب و همکاران (۲۰۰۱) آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۸۹ گزارش کرده است. آلفای کرونباخ خرده مقیاس بدرقناری های عاطفی در نمونه ایرانی ۰/۹۲ بدست آمده است (فرازمند، محمد خانی، پور شهباز و دولت شاهی، ۱۳۹۶).

● یافته ها

تعداد اعضای شرکت کننده در این پژوهش ۲۶۶ نفر بود. میانگین سنی شرکت کنندگان ۲۶/۵۵ و انحراف معیار آن ۸/۲۲ بود. از بین شرکت کنندگان ۱۱۸ نفر (معادل ۴۴/۴ درصد) مرد و ۱۴۸ نفر (معادل ۵۵/۶ درصد) زن بودند. ۳/۸ درصد شرکت کنندگان دارای مدرک سیکل (۱۰ نفر)، ۱۹/۹ درصد مدرک دیپلم (۵۳ نفر)، ۴/۹ مدرک فوق دیپلم (۱۳ نفر)، ۴۸/۵ درصد مدرک لیسانس (۱۲۹ نفر)، ۲۰/۷ مدرک فوق لیسانس (۵۵ نفر) و ۲/۳ درصد (۶ نفر) دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. برای بررسی ارتباط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
عاطفه منفی	۴/۰۱	۲/۶۴
گسستگی	۴/۲۱	۲/۸۴
خصوصیت مرضی	۶/۰۱	۲/۱۱
مهارت گسستگی	۴/۰۵	۲/۸۷
روان گسستگی	۵/۶۹	۳/۱۳
پرخاشگری کلامی	۱۰/۴۹	۳/۶۴
پرخاشگری جسمانی	۲۳/۶۴	۶/۹۱
خشم	۱۴/۹۴	۴/۸۷
خصوصیت	۲۱/۵۳	۵/۷۴
بی توجهی عاطفی	۹/۲۰	۸/۳۶
سوء استفاده عاطفی	۲۲/۹۰	۲۱/۲۵

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	عاطفه منفی	گسستگی	خصوصیت مرضی	مهاری گسیختگی	روان گسستگی	پرخاشگری بدنی	پرخاشگری کلامی	خشم	خصوصیت	بی توجهی عاطفی
عاطفه منفی	۱									
گسستگی	۰/۲۰**	۱								
خصوصیت مرضی	۰/۲۵**	۰/۱۴	۱							
مهاری گسیختگی	۰/۴۴**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۱						
روان گسستگی	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۰/۳۳**	۰/۴۰**	۱					
پرخاشگری بدنی	۰/۵۰**	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۵۰**	۰/۳۰**	۱				
پرخاشگری کلامی	۰/۳۱**	۰/۱۳**	۰/۲۳**	۰/۴۵**	۰/۳۴**	۰/۶۹**	۱			
خشم	۰/۴۳**	۰/۰۸	۰/۱۱	۰/۴۹**	۰/۲۶**	۰/۷۷**	۰/۷۳**	۱		
خصوصیت	۰/۴۱**	۰/۰۲	۰/۲۱**	۰/۴۹**	۰/۲۹**	۰/۷۰**	۰/۶۳**	۰/۶۹**	۱	
بی توجهی عاطفی	۰/۱۶*	۰/۲۵**	۰/۱۵*	۰/۲۸**	۰/۲۰**	۰/۳۶**	۰/۳۲**	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۱
سوء استفاده عاطفی	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۱۱	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۴۴**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۳۲**	۰/۲۶**

* معادل $p < 0/05$ ، ** $p < 0/01$

بر اساس نتایج جدول ۲، ارتباط اکثر متغیرها با هم معنادار بود اما نتایج نشان داد که متغیر گسستگی با متغیرهای خصوصیت مرضی، پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصوصیت ارتباط معناداری ندارد. پس از اجرای معادلات ساختاری، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده ها، ترکیبی از شاخص های برازندگی مانند کای اسکور (مربع خي)، $RMSEA$ ، p value (شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، CFI ، $PCLOSE$ ، TLI ، NFI (شاخص برازش تطبیقی) و IFI (شاخص برازش افزایشی)، میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرار داد. همانگونه که در جدول ۳ نشان می دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	CFI	NFI	TLI	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۳۳	۰/۰۹	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۳	۰/۸۰

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل های اندازه گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است در شکل ۲ آمده است. ضرایب

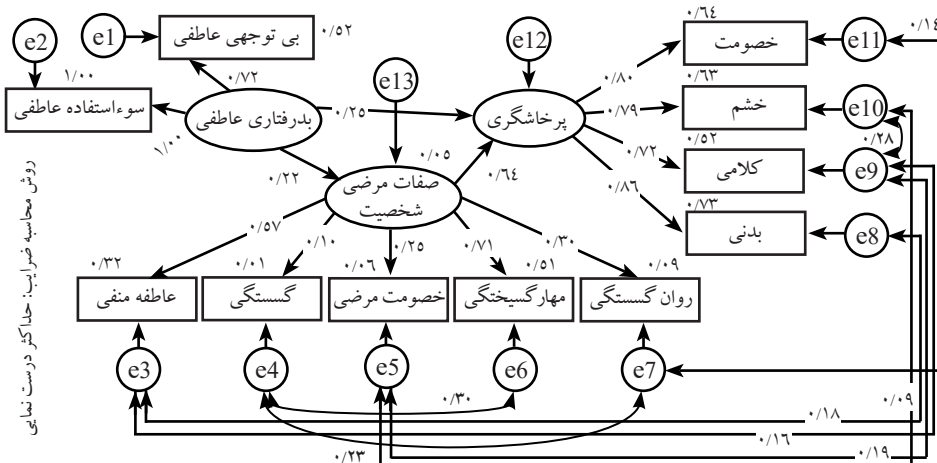
مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل های اندازه گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۴ ضرایب مسیر مدل های اندازه گیری به همراه مقدار t آمده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون

متغیرهای مشاهده شده	صفات مرضی شخصیت	بدرفتاری های عاطفی	پرخاشگری
عاطفه منفی	۰/۵۶(s)*		
گسستگی	۰/۰۹(۱/۱۸)**		
خصومت مرضی	۰/۲۴(۳/۲۱)*		
مهار گسیختگی	۰/۷۱(۶/۲۵)*		
روان گسستگی	۰/۳۰(۳/۸۰)*		
بی توجهی عاطفی	۰/۷۲(s)*		
سوء استفاده عاطفی	۱/۰۰(۱۷/۰۰)*		
پرخاشگری بدنی			۰/۸۵(s)*
پرخاشگری کلامی			۰/۷۱(۱۲/۳۷)*
خشم			۰/۷۹(۱۴/۱۲)*
خصومت			۰/۷۹(۱۴/۵۲)*

* معادل 0/05، ** معادل 0/005

اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. S=مقیاسی است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می شود.



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده

ضرایب استاندارد و غیر استاندارد اثرات مستقیم مسیرها در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد اثرات مستقیم

مسیرها	برآورد استاندارد	برآورد غیر استاندارد	سطح معناداری
بدرفتاری های عاطفی بر صفات مرضی	۰/۲۲۴	۰/۰۵۹	۰/۰۰۵
بدرفتاری های عاطفی بر پرخاشگری	۰/۲۴۶	۰/۲۳۹	۰/۰۰۰
صفات مرضی بر پرخاشگری	۰/۶۴۱	۲/۳۶۳	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج تحلیل برای مدل پیشنهادی در جدول ۶، اثر مستقیم ترکیب متغیرهای بدرفتاری های عاطفی بر ترکیب متغیرهای صفات مرضی ۰/۲۲، اثر مستقیم ترکیب متغیرهای بدرفتاری های عاطفی بر پرخاشگری ۰/۲۴ و اثر مستقیم ترکیب متغیرهای صفات مرضی بر پرخاشگری ۰/۶۴ بود. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد اثرات غیر مستقیم در جدول ۶ ارائه شده است. همانگونه که در این جدول نیز گزارش شده است مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می باشد و این حاکی از معنی داری نقش واسطه ای صفات مرضی در ارتباط بین بدرفتاری های عاطفی و پرخاشگری است.

جدول ۶. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد اثرات غیر مستقیم مدل

مسیرها	برآورد استاندارد	برآورد غیر استاندارد	سطح معناداری
بدرفتاری های عاطفی به پرخاشگری از طریق صفات مرضی	۰/۱۴۰	۰/۱۴۴	۰/۰۰۱
بدرفتاری های عاطفی به پرخاشگری بدنی از طریق صفات مرضی	۰/۳۷۹	۰/۳۳۴	۰/۰۰۱
بدرفتاری های عاطفی به پرخاشگری کلامی از طریق صفات مرضی	۰/۱۷۴	۰/۲۸۱	۰/۰۰۱
بدرفتاری های عاطفی به خشم از طریق صفات مرضی	۰/۲۴۵	۰/۳۱۰	۰/۰۰۱
بدرفتاری های عاطفی به خصومت از طریق صفات مرضی	۰/۳۰۶	۰/۳۱۱	۰/۰۰۱

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف این پژوهش ارزیابی مدل علی نقش میانجی صفات مرضی شخصیت در رابطه میان بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی و پرخاشگری بزرگسالی می باشد. نتایج همبستگی نشان داد که بین «بدرفتاری های عاطفی» دوران کودکی و «پرخاشگری» در بزرگسالی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بدین معنا که هر چه فرد در دوران کودکی بدرفتاری های عاطفی بیشتری را تجربه کرده باشد، در بزرگسالی میزان پرخاشگری بالاتری را دارد و از میان چهار سطح پرخاشگری، بیشترین ارتباط بین «پرخاشگری بدنی» و «سوء استفاده عاطفی» بود.

همچنین نتایج رگرسیون نیز نشان داد که بدرفتاری های عاطفی اولیه پیش بینی کننده خوبی برای پرخاشگری در بزرگسالی است. این یافته ها تأییدکننده ادبیات پیشین تجربی (ازدمیر، وازسونی و کوک، ۲۰۱۳؛ فرازتو و همکاران، ۲۰۰۷؛ کرافورد و رایت، ۲۰۰۷؛ فانگ و کورسو، ۲۰۰۷؛ لیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ سنکال ارتورک و همکاران، ۲۰۱۸؛ کالوت و اورو، ۲۰۱۳) می باشد. در تبیین این مسئله می توان گفت که بدرفتاری عاطفی در واقع منعکس کننده شکست مراقب در فراهم کردن محیط رشدی مناسب و حمایت کننده است. سوءاستفاده عاطفی به هرگونه اعمال نمادین یا اظهارات شفاهی عمدی از سوی والد یا مراقب کودک اطلاق می شود که به آسیب چشمگیر روانشناختی کودک منجر می شود و یا منطقی می تواند به چنین آسیبی منجر شود. نمونه هایی از این سوءاستفاده عاطفی با کودک عبارتند از: پرخاشگری، فحاشی، تحقیر، انتقاد، طرد، نادیده گرفتن، مزوی کردن، تهدید و صدمه زدن به اشیایی که برای کودک اهمیت دارد. همچنین اشکال دیگر بدرفتاری مثل سوءاستفاده جنسی و جسمی مؤلفه های بدرفتاری عاطفی را دارند. پس بدرفتاری عاطفی به تنهایی شکلی از سوءاستفاده یا غفلت است که نسبت به بقیه اشکال بدرفتاری، شیوع بیشتری را دارد (وکرل، ۲۰۱۱).

○ طبق پیشینه پژوهشی بدرفتاری های دوران کودکی منجر به مشکلات مختلفی در بزرگسالی می شود از جمله افسردگی، اضطراب، اعتیاد به الکل و حشیش، مشکلات رفتاری، پرخاشگری، بی ثباتی، صدمه به خود، حرمت خود پایین، مشکلات بین فردی و مشکلات هیجانی (نیوبری و همکاران، ۲۰۱۸؛ تریکت، نول و پاتنام، ۲۰۱۱؛ هارپر و اریاس، ۲۰۰۴؛ کراوس مندلسون و لینچ، ۲۰۰۳؛ هاند و اسپلج، ۲۰۰۶؛ کنت و والر، ۲۰۰۰؛ میلز، نیومن، کاسر و مورای، ۲۰۱۵؛ وایت، انگلیش، تامپسون و رابرتس، ۲۰۱۵)؛ به دلیل اینکه فرد تجربه کننده بدرفتاری های عاطفی در کودکی، محیطی امن، باثبات، پذیرا و پرمحبت را تجربه نکرده است و نتوانسته است دلبستگی ایمنی را شکل دهد. مشکلات دلبستگی (دلبستگی نایمن) در کودکی تبیین کننده مشکلات و اختلالات روانی بسیاری در بزرگسالی است از جمله پرخاشگری های زیاد در بزرگسالی (کیکچتی و دیل، ۲۰۱۶). پژوهش های پیشین نیز به بدرفتاری های جنسی و جسمی بیشتر از بدرفتاری های عاطفی پرداخته اند.

○ همچنین یافته های این پژوهش نشان داد که صفات مرضی شخصیت نقش میانجی را در رابطه میان بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی با پرخاشگری دارد، در نتیجه مدل

پیشنهادی این پژوهش تایید گردید. تحقیقات گذشته ارتباط بین تجارب بدرفتاری های دوران کودکی را با پرخاشگری بزرگسالی نشان داده بود و در این مطالعه تاکید بر تجارب بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی بوده است. همچنین در این مطالعه نقش صفات مرضی شخصیت به عنوان میانجی این ارتباط تایید شد. به دلیل جدید بودن مدل صفات ابعادی شخصیت، تحقیقات کمی در مورد صفات مرضی شخصیتی صورت گرفته است و تحقیقات قبلی در مورد پنج عامل بزرگ (FFM) انجام شده بودند که در واقع ابعاد مخالف این صفات مرضی هستند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). این یافته ها با پژوهش های کالوت و اورو (۲۰۱۳)؛ / تکینسون (۲۰۱۷)؛ اگان و کمپل (۲۰۰۹)؛ مارکی و مارکی (۲۰۱۰)؛ مک کروری و ویدینگ (۲۰۱۵)؛ اسپنهورن و همکارانش (۲۰۱۶)؛ سنکال ارتورک و همکاران (۲۰۱۸)؛ گنزالز و همکاران (۲۰۱۶)؛ نیوبری و همکاران (۲۰۱۸)؛ موسوی هندی، محمود علیلو و مدنی (۱۳۹۷)؛ همسو است. در تبیین این مسئله می توان گفت که تجربه بدرفتاری های عاطفی در دوران کودکی منجر به شکل گیری الگوهایی در فرد می شود که در سرتاسر طول زندگی ادامه می یابد. این الگوها در روانشناسی شخصیت با نام صفات مرضی شخصیت شناخته می شود. صفات شخصیت، یک گرایش برای احساس کردن، ادراک کردن، رفتار کردن و فکر کردن به شیوه ای نسبتاً ثابت در زمان ها و موقعیت های مختلفی است که ممکن است آن صفت در آن ها بروز کند؛ همچنین صفات شخصیت حالت ابعادی دارند (هاپوود و همکاران، ۲۰۱۳).

○ با توجه به تأکید راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی (DSM-5) به رویکرد ابعادی صفات شخصیت، در این پژوهش همچنین نقش صفات مرضی شخصیت در ارتباط با سطوح پرخاشگری را نیز بررسی کردیم. صفت مرضی مهارگسیختگی بیشترین ارتباط را با هر چهار سطح پرخاشگری مخصوصاً پرخاشگری بدنی داشت. مهارگسیختگی به معنی گرایش به ارضای فوری منجر به رفتار تکانشگرانه است که به وسیله افکار و احساسات فعلی و محرک های بیرونی بدون توجه به یادگیری های گذشته یا در نظر گرفتن پیامدهای آینده هدایت می شود. این صفت چهار وجه فرعی دارد که شامل عدم مسئولیت پذیری، تکانشگری، حواس پرتی و خطر پذیری است. افرادی که در این صفت نمره بالایی می گیرند نمی توانند برانگیختگی های خود را به نحوه جامعه پسندی کنترل و قوانین و هنجارها رعایت

کنند (ورابل و همکاران، ۲۰۱۹)؛ در نتیجه در به تاخیر انداختن تکانه های پرخاشگرانه مشکل دارند و میزان پرخاشگری بیشتری را بروز می دهند.

○ بطور کلی از یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت که مدل علی نقش میانجی صفات مرضی شخصیت در رابطه میان بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی با پرخاشگری دوران کودکی تایید می شود. پس صفات مرضی شخصیت، رابطه میان تجارب منفی کودکی و پرخاشگری را تحت تاثیر قرار می دهد و بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی به همراه نقش واسطه ای صفات مرضی شخصیت می تواند پرخاشگری را در بزرگسالی پیش بینی کند. پس با اصلاح فرزندپروری و پیشگیری از بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی می توان بزرگسالان سالم تری در جامعه مشاهده کرد که نسل بهتری را تربیت می کنند و خشونت کمتری را بروز می دهند. از طرفی جامعه هزینه های کمتری را برای جبران پیامدهای خشونت در جامعه متحمل می شود.



یادداشت ها

1. Personality Inventory for DSM-5
2. Aggression Questionnaire
3. Lifetime of Experiences Questionnaire

● منابع

- بشرپور، سجاد، و میری، میرنادر. (۱۳۹۷). نقش واسطه ای بی اشتیاقی اخلاقی در رابطه ای بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۳)، ۲۸۶-۲۷۱.
- بشیری، ابوالقاسم. (۱۳۸۷). *سطح پرخاشگری و ارتباط آن با مؤلفه های شخصیت دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله.
- فرازمند، شیرین، محمدخانی، پروانه، پورشهباز، عباس، و دولتشاهی. بهروز. (۱۳۹۶). نقش منابع بدرفتاری های عاطفی دوران کودکی در پیش بینی طرحواره های ناسازگار شرطی و غیر شرطی در بزرگسالی. *اندیشه و رفتار*، ۴۴ (۱۱)، ۳۷-۴۶.
- محمدی، نوراله. (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص های روانسنجی پرسش نامه پرخاشگری باس- پری. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۴ (۲۵)، ۱۵۱-۱۳۵.
- موسوی هندی، طلیعه، محمود علیلو، مجید، و مدنی، یاسر. (۱۳۹۷). روابط ساختاری کودک آزاری و

بدتنظیمی هیجانی با نشانه‌های شخصیت مرزی. *مجله روانشناسی*. ۲۲ (۲)، ۲۰۱-۱۸۸.

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Pub; 2013
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53.
- Atkins, L. (2017). *Childhood maltreatment and adult aggression: The mediating role of maladaptive schemas*. Miami University.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*: McGraw-Hill Book Company.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T. & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190.
- Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2010). A developmental process analysis of the contribution of childhood emotional abuse to relationship violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(2), 180-203.
- Brown, G. R., & Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 55-61.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Calvete, E., & Orue, I. (2013). Cognitive mechanisms of the transmission of violence: Exploring gender differences among adolescents exposed to family violence. *Journal of Family Violence*, 28, 73-84.
- Cicchetti, D., & Doyle, C. (2016). Child maltreatment, attachment and psychopathology: Mediating relations. *World Psychiatry*, 15(2), 89.
- Crawford, E., & Wright, M. O. D. (2007). The impact of childhood psychological maltreatment on interpersonal schemas and subsequent experiences of relationship aggression. *Journal of Emotional Abuse*, 7(2), 93-116.
- Czar, K. A., Dahlen, E. R., Bullock, E. E., & Nicholson, B. C. (2011). Psychopathic personality traits in relational aggression among young adults. *Aggressive Behavior*, 37(2), 207-214.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-3.
- Egan, V., & Campbell, V. (2009). Sensational interests, sustaining fantasies and personality predict physical aggression. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 464-469.

- Fang, X., & Corso, P. S. (2007). Child maltreatment, youth violence, and intimate partner violence: Developmental relationships. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 281-290.
- Frazzetto, G., Di Lorenzo, G., Carola, V., Proietti, L., Sokolowska, E., Siracusano, A., & Troisi, A. (2007). Early trauma and increased risk for physical aggression during adulthood: The moderating role of MAOA genotype. *PLoS one*, 2(5), e486.
- Gibb, B. E., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Rose, D. T., Whitehouse, W. G., Donovan, P., Hogan, M. E., Cronholm, J., & Tierney, S. (2001). History of childhood maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 425-446.
- González, R. A., Kallis, C., Ullrich, S., Barnicot, K., Keers, R., & Coid, J. W. (2016). Childhood maltreatment and violence: Mediation through psychiatric morbidity. *Child Abuse & Neglect*, 52, 70-84.
- Griffin, S. A., & Samuel, D. B. (2014). A closer look at the lower-order structure of the Personality Inventory for DSM-5: Comparison with the Five-Factor Model. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(4), 406.
- Harper, F. W., & Arias, I. (2004). The role of shame in predicting adult anger and depressive symptoms among victims of child psychological maltreatment. *Journal of Family Violence*, 19(6), 359-367.
- Hart, E., & Oštrof, J. (2013). Functions of aggressive behavior and future functional impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 683-691.
- Hopwood, C. J., Wright, A. G., Krueger, R. F., Schade, N., Markon, K. E., & Morey, L. C. (2013). DSM-5 pathological personality traits and the Personality Assessment Inventory. *Assessment*, 20(3), 269-285.
- Hund, A. R., & Espelage, D. L. (2006). Childhood emotional abuse and disordered eating among undergraduate females: Mediating influence of alexithymia and distress. *Child Abuse & Neglect*, 30, 24-30.
- Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- Kent, A., & Waller, G. (2000). Childhood emotional abuse and eating psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 20(7), 887-903.
- Krueger, R. F., Derringer, J., Markon, K. E., Watson, D., & Skodol, A. E. (2011). Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. *Psychological Medicine*, 42(9), 1879-1890.
- Krueger, R. F., & Markon, K. E. (2014). The role of the DSM-5 personality trait model in moving toward a quantitative and empirically based approach to classifying

- personality and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 477–501.
- Lake, S., Wood, E., Dong, H., Dobrer, S., Montaner, J., & Kerr, T. (2015). The impact of childhood emotional abuse on violence among people who inject drugs. *Drug and Alcohol Review*, 34(1), 4-9.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Stevens, K. I., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G.S. (2006) Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and Psychopathology*, 18, 35–55.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 371-410.
- Markey, P. M., & Markey, C. N. (2010). Vulnerability to violent video games: A review and integration of personality research. *Review of General Psychology*, 14(2), 82.
- McCrory, E. J., & Viding, E. (2015). The theory of latent vulnerability: Reconceptualizing the link between childhood maltreatment and psychiatric disorder. *Development and Psychopathology*, 27(2), 493-505.
- Mills, P., Newman, E. F., Cossar, J., & Murray, G. (2015). Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child Abuse & Neglect*, 39, 156-166.
- Naughton, A. M., Maguire, S. A., Mann, M. K., Lumb, R. C., Tempešt, V., Gracias, S., & Kemp, A. M. (2013). Emotional, behavioral, and developmental features indicative of neglect or emotional abuse in preschool children: a systematic review. *JAMA Pediatrics*, 167(8), 769-775.
- Newbury, J. B., Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Danese, A., Baldwin, J. R., & Fisher, H. L. (2018). Measuring childhood maltreatment to predict early-adult psychopathology: Comparison of prospective informant-reports and retrospective self-reports. *Journal of Psychiatric Research*, 96, 57-64.
- Ozdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Cok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65-77.
- Şenkale Ertürk, İ., Kahya, Y., & Gör, N. (2018). Childhood emotional maltreatment and aggression: The mediator role of the early maladaptive schema domains and difficulties in emotion regulation. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19.
- Sharma, A. (2011). Aggression in adolescents: Inter play of family and school environment. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 121-133.
- Spinhoven, P., Elzinga, B. M., Van Hemert, A. M., de Rooij, M., & Penninx, B. W. (2016). Childhood maltreatment, maladaptive personality types, level, and course of

- psychological distress: A six-year longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 191, 100-108.
- Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, F. W. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23(2), 453-476.
- Vrabel, J. K., Zeigler-Hill, V., McCabe, G. A., & Baker, A. D. (2019). Pathological personality traits and immoral tendencies. *Personality and Individual Differences*, 140, 82-89.
- Wekerle, C. (2011). Emotionally maltreated: The under-current of impairment? *Child Abuse and Neglect-the International Journal*, 35(10), 899.
- Wheatley, A., Murrhy, R., Van Kessel, J., Wuthrich, V., Remond, L., Tuqiri, R., & Kidman, A. (2009). Aggression management training for youth in behaviour schools: A quasi-experimental study. *Youth Studies Australia*, 28(1), 29.
- White, C. R., English, D., Thompson, R., & Roberts, Y. H. (2015). Youth self-report of emotional maltreatment: Concordance with official reports and relation to outcomes. *Children and Youth Services Review*, 62, 111-112.



مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر افزایش نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن □

Comparing the Effectiveness of Group Positive Psychotherapy and Psychodrama on Spiritual Attitude of Women with Chronic Pain □

دکتر اورانوس قطبی نژاد بهر آسمانی* □✉
Oranous Ghotbinejhad Bahre Asemani, PhD
مرجان حسنی راد**
Marjan HassaniRad, MSc²

Abstract

چکیده

The aim of the present study was to compare the effectiveness of group positive psychotherapy and psychodrama on spiritual attitude of women with chronic pain. The study was a semi-experimental research with pre-test, post-test and follow-up design with control group, and the statistical population included all women suffering from chronic pain who visited Pars Royal Clinic in Tehran, from among whom a sample of 45 women were selected using convenience sampling method and were assigned to three groups of 15 people. Research tools included Spiritual Attitude Scale, Group Positive Psychotherapy Protocol and Therapeutic Psychodrama Package. For analyzing the data, analysis of covariance (ANCOVA) was utilized. Research findings indicated that group positive psychotherapy was more effective than psychodrama on improving the spiritual attitude of women suffering from chronic pain ($p < 0.01$). Based on the results, compared to psychodrama, group positive psychotherapy is more effective on strengthening the spiritual attitude of women with chronic pain in using adaptive strategies to cope with chronic pain and thereby improving their quality of life.

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن صورت پذیرفت. روش پژوهش شبه‌آزمایشی و جامعه آماری شامل کلیه زنان دارای درد مزمن مراجعه‌کننده به کلینیک پارس‌رویال شهر تهران بود که از میان آن‌ها ۴۵ مراجعه‌کننده با روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه آماری برگزیده شده و به سه گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس نگرش معنوی، پروتکل روان‌درمانگری گروهی مثبت‌نگر و بسته درمانگری روان‌نمایشگری می‌شد، و از روش آماری تحلیل کواریانس نیز برای تحلیل داده‌ها بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان‌گر اثرگذاری بیشتر روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی نسبت به روان‌نمایشگری بر نگرش معنوی زنان مبتلا به درد مزمن بود ($p < 0.01$). بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی نسبت به روان‌نمایشگری مداخله تأثیرگذارتری برای تقویت نگرش معنوی زنان مبتلا به درد مزمن در راستای استفاده از راهکارهای سازگارانه برای مقابله با رنج درد مزمن و در نتیجه بهبود کیفیت زندگی آنان می‌باشد.

Keywords: chronic pain, positive psychotherapy, psychodrama, spiritual attitude.

کلیدواژه‌ها: درد مزمن، روان‌درمانگری مثبت‌نگر، روان‌نمایشگری، نگرش معنوی.

□ 1. Department of Psychology, Edalat University, Tehran, I.R.Iran.
□ 2. Department of Psychology and Education, University of
Tehran, Tehran, I.R.Iran.
✉ Email: uranus.asmani@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۸/۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۲/۸
* گروه روانشناسی، دانشگاه عدالت
** گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و
علوم تربیتی، دانشگاه تهران

● مقدمه

هدف اساسی دانشمندان در حیطه‌های روانشناسی و روانپزشکی به حداکثر رساندن احساس سلامت روانی و التیام رنج روانی افراد است. در این راستا، ساراسون و ساراسون (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که سلامتی، یک ادراک شخصی است که تحت تاثیر عوامل جسمانی، روانشناختی، اقتصادی و اجتماعی تغییر می‌پذیرد (احمدی و فراهانی، ۱۳۹۰). این در حالی است که درد، از علائم و نشانه‌های وجود بیماری است که رنج و به دنبال درمان رفتن فرد را به همراه دارد. برخی دردها «درد مزمن»^۱ می‌شوند. درد مزمن، دردی است که طی شش ماه گذشته، دست کم به مدت سه ماه، هر روز ادامه داشته باشد، یا حتی در صورت قطع شدن برای مدت کوتاهی، دوباره برگشت کند (لستر، کیف، رامبل، ۲۰۱۴). بر اساس آمار جهانی، شیوع درد مزمن بین ۲ تا ۴۰ درصد در میان جمعیت عمومی رواج دارد. بر طبق بررسی‌های انجام شده توسط «انجمن بین‌المللی مطالعه درد»^۲ بین ۳۳ تا ۵۰ درصد از مبتلایان به درد مزمن، برای انجام فعالیت‌های معمول روزانه کم‌توان یا ناتوان می‌شوند (بالتیتود و پترینی، ۲۰۱۶). پژوهش‌های انجام شده در ایران، شیوع درد مزمن را در جمعیت عمومی بزرگسال (۱۸ تا ۶۵ سال) حدود ۲۴ درصد گزارش کرده‌اند (محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۲). دردهای مزمن یکی از رایج‌ترین رنج‌های بشری‌اند (لئونادری، اشتاینر، شر، و لیپتون، ۲۰۱۵) و می‌توانند میزان کیفیت زندگی فردی، بین‌فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و حتی معنوی فرد و در نهایت بهزیستی بیمار را تحت شعاع قرار دهند (فر و همکاران، ۲۰۱۷؛ نبائی و همکاران، ۱۳۸۴).

عاملی که با سلامت جسمانی و روانی افراد همپوشانی بسیاری دارد، «معنویت» است. وجود بشریت با معنویت، معنی پیدا می‌کند، و جوشش و کشش به سمت معنویت در ساختار شخصیت آدمی در طول تاریخ به ودیعه نهاده شده است. یونگ با تأیید واقعیت روانی نیاز به معنویت در نوع انسان، تجربه معنوی و روحانی را به عنوان جنبه‌های بالقوه سالم و سلامت هستی در نظر می‌گیرد (کوینگ، ۲۰۱۵). در همین راستا، ابراهیمی و همکاران (۲۰۰۸) و تقی‌زاده، فتحی‌آشتیانی، و حسین‌دخت (۱۳۹۲) به این نتایج دست یافته‌اند که تقیدات دینی و عملکردهای مذهبی سالم و مبتنی بر معنویت درونی با سلامت جسم، بهداشت روان و مقابله با عوامل تنیدگی‌زا ارتباط معنا‌داری دارد. نتایج پژوهش باسینگ و همکاران (۲۰۰۹)، و

دزوتر، لایکز، و *واخهولتر* (۲۰۱۵) نیز نشان داد که معنویت/دینداری به عنوان منابع حمایتی در افراد دارای درد مزمن، به افزایش رضایت از زندگی و تفکر مثبت در آنان منجر می‌شود. *گلوور-گرفو همکاران* (۲۰۰۷) نیز در نتایج پژوهش خود اعلام کردند باورها و اعمال مذهبی/معنوی به افراد کمک می‌کند خدا را، به عنوان نیرویی که به افراد کمک می‌کند با درد مقابله کنند و منبع شادکامی و معنا ببینند. *موریرا-المیدا* و *کونینگ* (۲۰۰۸) نیز همبستگی مثبت میان دینداری/معنویت و عاطفه مثبت، بهزیستی بیشتر و درد مزمن کمتر را گزارش کردند. *باسینگ* و همکاران (۲۰۱۵) نیز در نتایج پژوهش خود اعلام کردند که افراد دارای درد مزمن حتی در جوامع غیردینی با اعتقاد به اینکه «فرشته نگهبان»^۳ مراقب آنهاست به خود آرامش می‌بخشند. *گارشاگن* و همکاران (۲۰۱۵) نیز اهمیت ویژه و تاثیر مثبت معنویت بر بهبود کیفیت زندگی و توانایی مقابله با درد توسط بالابردن سطح پیش، امید و احساس هدفمندی زندگی را یافته‌اند.

درمان‌های دارویی و غیردارویی برای مقابله با دردهای مزمن شناخته شده است. از درمان‌های غیردارویی می‌توان به روان‌درمانگری‌ها اشاره داشت. به طور مثال، روان‌درمانگری مثبت‌نگر نه تنها از طریق کاهش نشانگان منفی بلکه به گونه‌ای موثر و مستقیم می‌تواند از طریق افزایش هیجان‌ات مثبت، توانمندی‌های منش و معنا موجب تغییر آسیب‌پذیری به تاب‌آوری شده و مدیریت هیجان‌ات آسیب‌رسان را تحت تاثیر قرار دهد (*جعفری روشن*، ۱۳۹۱). روان‌درمانگری مثبت‌نگر بر فرایندهای مثبت و توانایی‌های افراد تاکید دارد و به درمانگران توصیه می‌کند که به فرایندهای مثبت مراجعان خود که کم و به ندرت در زندگی‌شان جریان دارد توجه کنند (*سلیگمن*، *رشید* و *پارکز*، ۲۰۰۶؛ *چیکسنت میهای*، ۲۰۰۰). *قطبی نژاد* بهر *آسمانی*، *حسینی راد* و *اسماعیلی* (۱۳۹۵) به بررسی تاثیر روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی بر افزایش توانمندی‌های منش (شامل توانمندی‌های معنوی و معنا-محور) و شادکامی در بیماران مبتلا به درد مزمن در بین ۴۰ زن مبتلا به درد مزمن پرداختند؛ نتیجه نشان داد که روان‌درمانگری مثبت‌نگر به دلیل ارزش نهادن بر توانمندی‌ها به عنوان سپری علیه انواع دردها و ناامیدی‌ها، منجر به زندگی معنادار و شادکامی می‌شود که در تحمل و مواجهه با دردها مفید می‌باشد. *مونگرین* و *آنسلمو-متیوز* (۲۰۱۲) و *بولیر* و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش‌های متعدد خود با بیماران درد مزمن به اثربخشی رویکرد روان‌درمانگری مثبت بر کاهش درد و

بهبود کیفیت زندگی اشاره داشتند. رشید (۲۰۱۵) نیز روان‌درمانگری مثبت‌نگر را در افزایش معنی در زندگی فرد تاثیرگذار دانسته است. گارلند و همکاران (۲۰۱۵) نیز روان‌درمانگری مثبت مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر افزایش معنا و معنویت در زندگی افراد موثر اعلام کرده‌اند.

روان‌نمایشگری^۴ به عنوان یک ابزار هنری درمانگری توسط مورنو (۱۹۳۰) پایه‌گذاری شد و شامل بخش‌های وابسته به آن همچون «نمایش گروهی»، «اجرای نقش» و «گروه سنجی» است (مصاحبه با بالاتر، در شاگنسی، ۲۰۰۳)؛ رویکردی پربار در روان‌درمانگری که از نمایش، تخیل، تصویرسازی ذهنی، اعمال بدنی و پویایی گروه بهره می‌گیرد و ترکیبی از هنر، بازی، حساسیت هیجانی و تفکر روشن شده، و در شرایط ادراک نادرست، مشکلات ارتباطی، پاسخ‌های هیجانی ناسازگار، رفتارهای کلیشه‌ای و/یا تکانشی، و از خود بیگانگی، دارای نقشی درمانی می‌باشد (کورکی، یزدخواستی، ابراهیمی و عریضی، ۱۳۸۹). در روان‌نمایشگری که درمانگری پویا و تجربی است بر زمان حال و «اینجا و اکنون» تاکید بسیار می‌شود، حتی زمانی که فرد مشکلات گذشته‌های دور خود را روایت می‌کند. در این شیوه درمانی، نه فقط از طریق گفتگو بلکه با «عمل و اجرا» و «مشاهده فعالانه» به بررسی و شناخت ساختار شخصیت، ارتباطات بین‌فردی، تعارضات درونی و مسائل هیجانی درمانجو پرداخته شده و موجبات بینش، رشد شخصیتی و درمان فرد فراهم می‌شود (بالاتر، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از اثرگذاری روان‌نمایشگری بر افزایش باورها و گرایش‌ها و معنوی در افراد است (بالاتر، ۲۰۱۴؛ اوکاموتو، ۲۰۱۸؛ بونیل، ۲۰۱۷). توکلی و همکاران (۲۰۱۴) نیز در بیان نتایج پژوهش خود اعلام داشتند که روان‌نمایشگری موجب افزایش بهزیستی معنوی افراد می‌شود.

در این میان، زنان مبتلا به درد مزمن به دلیل رویارویی با مسائل عاطفی، اجتماعی، خانوادگی و اقتصادی بسیار، در معرض فشار و تنیدگی بوده و عوامل تنیدگی‌زای فراوانی را تجربه می‌کنند که سلامت روانی آن‌ها و نیز خانواده‌شان را در معرض تهدید قرار می‌دهد. به همین منظور لازم است جهت جلوگیری از زیان‌های فردی، خانوادگی، و اجتماعی، که وخامت سلامت روانی افراد در سطح فردی و اجتماعی را به بار می‌آورد، برای افزایش بهزیستی روانی آنان، مداخلات مناسب شناسایی شود.

روانشناسان، روانپزشکان و دیگر متخصصان حوزه روان به دنبال راهکارها و راه

حل‌هایی هستند که بتوانند به ارتقای سطح بهزیستی افراد با آموزش و دادن آگاهی در مورد بیماری‌های جسمانی و اختلال‌های روانی، و یا یافتن بهترین نوع درمان برای بیماری‌های پزشکی و اختلال‌های روانشناختی، کاهش طول مدت بیماری و/یا اختلال، تسهیل فرایند بیماری و/یا اختلال، و کنار آمدن و پذیرش شرایط حال و اکنون در بیماران و مراجعان نقش داشته باشند. در حالی که درمان‌های مبتنی بر رویکرد مثبت و همچنین درمان روان‌نمایشگری از جمله درمان‌های اثرگذار برای افزایش بهزیستی افراد مبتلا به درد مزمن شناخته شده‌اند، متأسفانه در ایران کمتر به اثرگذاری این رویکردهای درمانی بر افزایش معنا در زندگی افراد مبتلا به درد مزمن که یکی از ستون‌های بهزیستی محسوب می‌شود، صورت گرفته است. از طرف دیگر، با وجود اهمیت پرداختن سریع‌تر، کارآمدتر و کم‌هزینه‌تر به مشکلات افراد دارای درد مزمن با هدف به حداقل رساندن تنیدگی آنان، به نظر می‌رسد هنوز درمان روان‌شناختی کارآمدتر برای افزایش بهزیستی این افراد شناسایی نشده است. از این رو، لازم است اثربخشی رویکردهای روان‌درمانی موثر مختلف برای افزایش بهزیستی افراد مبتلا به درد مزمن مورد قیاس قرار گیرد تا درمان‌های موثرتر شناسایی و در نتیجه به کار بسته شوند. لذا پژوهش حاضر به مقایسه میزان اثرگذاری دو روش درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر نگرش معنوی زنان با درد مزمن می‌پردازد.

● روش

پژوهش حاضر آینده‌نگر و نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. از میان مراجعه‌کنندگان به کلینیک پارس رویال واقع در شهر تهران در بهار و تابستان سال ۱۳۹۶ که از انواع دردهای مزمن رنج می‌بردند، و توسط متخصص درد، تشخیص اختلال درد مزمن را دریافت و دچار اختلال همزمان نبودند، ۴۵ زن مراجعه‌کننده به روش در دسترس انتخاب شده و به تصادف در سه گروه ۱۵ نفری (گروه تحت درمان مثبت‌نگر، گروه تحت درمان روان‌نمایشگری، و گروه کنترل) با روش گمارش تصادفی جایگزین شدند. شرایط ورود به پژوهش عبارت بودند از: حداقل سپری شدن زمان سه ماهه درد، تداوم درد طی هفته قبل از مطالعه، عدم مصرف داورهای مسکن برای تسکین درد، دامنه سنی زنان مطالعه بین ۱۸ تا ۴۸ سال، و خانه دار بودند. سپس، پیش‌آزمون با پرسشنامه نگرش معنوی از گروه‌ها گرفته شد. سپس مدت ۱۴ جلسه به آموزش روانشناسی مثبت‌نگر و

مدت ۱۰ جلسه روان‌نمایشگری پرداخته شد، البته به اعضای گروه گواه اطمینان داده شد که در ماه‌های آینده تحت مداخلات روان‌درمانگری قرار خواهند گرفت. بعد از اتمام جلسات، پس‌آزمون و سه ماه بعد آزمون پیگیری در مورد شرکت‌کنندگان در پژوهش انجام شد. در نهایت، از روش آماری آزمون تحلیل کوواریانس برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

● ابزار

□ الف: مقیاس سنجش نگرش معنوی^۵: مقیاس از ۴۳ ماده و ۲ مقیاس نگرش معنوی (-۱۰-۱-۱۵-۳۰-۱۳-۱۶-۳۷-۴۳-۶-۲۲-۲۸-۱۷-۲۶-۴۲-۳۲-۳۴-۳۱-۱۹-۳-۹-۷-۲۱-۲۵-۵) و توانایی معنوی (-۱۱-۲-۱۲-۲۹-۸-۲۷-۱۴-۳۵-۲۴-۲۳-۳۸-۳۶-۳۹-۱۸-۴۱-۳۳-۴-۲۰-۴۰) تشکیل شده است. نمره‌گذاری طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای و برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «تاحدودی موافقم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم»؛ ۰، ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. ماده‌های شماره ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حد پایین نمره (۰)، حد متوسط نمره (۸۶) و حد بالای نمرات (۱۷۲) می‌باشد. اعتبار مقیاس با روش بازآزمایی روی ۴۰ آزمودنی به فاصله زمانی ۵ هفته ۰/۶۱ گزارش شد. همسانی درونی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب به دست آمده برای کل آزمون، ۰/۹۱ گزارش شده است (شهیدی، و فرج‌نیا، ۱۳۹۱).

● روش

○ خلاصه ساختار و محتوای جلسات درمانگری مثبت‌نگر گروهی

جلسه اول (جهت‌گیری). نوشتن یک صفحه درباره داستان عینی از توانمندی‌های هر یک از افراد توسط خودشان و بحث درباره آن در گروه. بحث گروهی درباره چارچوب روان‌درمانگری مثبت، نقش درمانگر، و مسئولیت‌های هر یک از افراد.

جلسه دوم (تعهد: کشف توانمندی‌های خاص). شناسایی توانمندی‌های خاص شخصی، آشنایی با دسته بندی توانمندی‌ها و فضیلت‌های اخلاقی. بحث درباره مسیرهای منتهی به شادکامی (لذت، تعهد، معنا).

جلسه سوم (تعهد/لذت: رورش توانمندی‌ها و هیجان‌ات مثبت). ذکر نعمت‌ها با یادآوری سه امر مثبت در زندگی روزمره. شروع روزنگار موهبت‌ها، به این شکل که افراد سه

چیز خوب (بزرگ یا کوچک) را که در خلال روز رخ داده، ثبت می‌کنند. استفاده از کاربرگ مربوط به شکرگزاری.

جلسه چهارم (لذت): خاطرات خوب در برابر خاطرات بد. بحث درباره نقش خاطرات بد در حفظ علائم افسردگی. مراجعان سه خاطره بد، خشم مرتبط با آن و فشار ناشی از آن را می‌نویسند و درباره آن در جلسه بحث می‌شود. اثرات ماندن در حالت خشم بر افسردگی و بهزیستی بیان می‌شود.

جلسه پنجم (تعهد/لذت: بخشش). معرفی بخشش به عنوان وسیله قدرتمندی که می‌تواند خشم را به احساسات خنثی و حتی هیجانانگیز مثبت بدل کند. مراجعان یک نامه بخشش می‌نویسند.

جلسه ششم (تعهد/لذت: قدردانی). بحث درباره این مطلب که قدردانی موجب برانگیختن هیجانانگیز مثبت می‌شود. مراجعان نامه‌ای برای قدردانی از شخصی که هرگز به گونه‌ای مناسب از او قدردانی نکرده اند می‌نویسند و در گروه ارائه می‌دهند.

جلسه هفتم (تعهد/لذت: بررسی میان‌دوره‌ای درمان). بررسی پیشرفت افراد در بخشش، قدردانی، شکرگزاری، به یادآوری خاطرات مثبت، خنثی‌سازی خاطرات بد و به کار بردن توانمندی‌هایشان در عمل.

جلسه هشتم (معنا/تعهد: قناعت در برابر بیشینه‌سازی). بحث درباره راه‌های افزایش قناعت در برابر بیشینه‌سازی در بافت کار همراه با تلاش. افراد برنامه‌ای عملیاتی برای قانع بودن می‌نویسند.

جلسه نهم (لذت: خوشبینی و امید). دعوت افراد به فکرکردن درباره این مسئله که هر بار که دری بسته می‌شود، در دیگری گشوده می‌شود. افراد درباره سه مورد که دری بر رویشان بسته شده و سه دری را که پس از آن باز شده نوشته و بازگو می‌کنند.

جلسه دهم (تعهد/معنا: عشق و دلبستگی). دعوت مراجعان به شناسایی توانمندی‌های خاص دیگران.

جلسه یازدهم (معنا: شجره نامه توانمندی‌ها). بحث درباره اهمیت شناسایی توانمندی‌های اعضای خانواده.

جلسه دوازدهم (لذت: لذت همراه با تأنی). بحث درباره لذت همراه با تأنی به عنوان

آگاهی از لذت و ایجاد عمدی آن. افراد راه‌هایی را برای تجربه لذت همراه با تأنی طراحی و پیشنهاد می‌کنند.

جلسه سیزدهم (معنا: موهبت زمان). بحث دربارهٔ ارائه یکی از بزرگ‌ترین موهبت‌ها به دیگران یعنی موهبت زمان. افراد درباره استفاده از موهبت زمان و خلق و هدیه لحظات زیبا برای دیگران و خود (همچون انجام خدمات خیریه) بحث می‌کنند.

جلسه چهاردهم (انسجام: زندگی کامل). بحث دربارهٔ مفهوم زندگی کامل که شامل تعهد، معنا، و لذت می‌شود. مداخلات جلسات پیشین مرور می‌شود.

از نظر عملیاتی، مداخله مثبت‌نگر شامل یک الگوی روان‌درمانگری مثبت‌نگر است که توسط سلگمن و رشید (۲۰۰۶) پیشنهاد و توسط رشید در سال ۲۰۰۹ بازبینی شد و شامل چهار مولفه لذت، تعهد، معنا و زندگی کامل است. این روش درمانگری در پژوهش حاضر توسط محققان و با رعایت اصول طرح درمانگری مثبت‌نگر رشید (۲۰۰۹) اجرا شد.

○ خلاصه ساختار و محتوای جلسات روان‌نمایشگری گروهی

روان‌نمایشگری گروهی شامل ۱۰ جلسه دو ساعته که بر طبق نظر مورنو هر جلسه به سه قسمت کاری تقسیم می‌شود: قسمت اول: «باز شدن یخ»^۶ جلسه، قسمت دوم: وارد «عمل شدن»، و قسمت سوم: به اشتراک گذاردن «تجربیات فردی» (بیم، برمیستر، و ماسیل، ۲۰۱۳).

جلسه اول. در قسمت اول آشنایی گروه با چرخاننده (تنظیم‌کننده جلسه) و هم‌گروهی‌ها صورت می‌گیرد. قسمت دوم شامل گرفتن نقش اصلی و فرعی توسط افراد گروه است. اوج جلسه در آن نهفته است، و هر فردی باید نقشی را در این قسمت بازی کند. در هر جلسه یک نفر می‌شود شخصیت اصلی داستان که روی صندلی داغ نشسته و یا ایستاده و شخصیت اصلی داستان را دارد این فرد مشکل خود را مطرح می‌کند و آن نقش را بازی کرده و افرادی از گروه نیز نقش‌های دیگر مربوط به اطرافیان آن فرد را بازی می‌کنند. بعد از گذشت یک ساعت تا یک ساعت و ۳۰ دقیقه از شروع و در دقایق پایانی یعنی قسمت سوم، تنظیم‌کننده جلسه باید جمع‌بندی را انجام دهد. در این قسمت همه می‌نشینند، به یکدیگر بازخورد می‌دهند و افراد در مورد شخصیت اصلی و فرعی داستان نظرات و انتقادهای خود را بیان می‌کنند. در نهایت، تنظیم‌کننده جلسه یا چرخاننده گروه نظر اصلی خود را گفته و جمع‌بندی

را نیز خواهد داشت.

جلسه دوم. باز شدن یخ با ایستادن و گرفتن دست‌ها و انجام حرکات موزون در حالی که موسیقی هم در فضا در حال پخش شدن است، صورت می‌پذیرد. چرخاننده گروه می‌پرسد که چه کسی تمایل دارد شخصیت اصلی امروز را روی صندلی داغ داشته باشد. فردی تمایل خود را اعلام و نقش خود را بازی کرده و شخصیت‌های فرعی خود را وارد بازی می‌کند. در انتها، از افراد گروه خواسته می‌شود که بازخورد خود را به شخصیت اصلی و فرعی بدهند، و بعد خواسته می‌شود که به بازخوردها نیز بازخوردی داده شود.

جلسه سوم. با باز شدن یخ شروع شده و چرخاننده از اعضای گروه می‌خواهد که بر اساس رأی‌گیری یک نفر که بیشترین رأی را می‌آورد شخصیت اصلی بازی شده و به صندلی داغ دعوت شود (مهم‌ترین اصل در این بسته درمانی فی‌البداهه بودن انتخاب‌ها و بازی‌ها است). و تا جلسه دهم این فرایند ادامه خواهد داشت. در انتها بازخورد نهایی و کلی از اعضای گروه گرفته می‌شود و بازخوردها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

● یافته‌ها

در پژوهش حاضر با هدف تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS24 در دو سطح توصیفی و استنباطی به تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده پرداخته شده است.

جدول ۱. فراوانی آزمودنی‌ها برحسب دامنه سنی

	روان‌نمایشگری		روان‌درمانگری مثبت‌نگر		گروه کنترل		دامنه سنی	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
سن	۳۳/۳	۵	۲۶/۷	۴	۳۳/۳	۵	بین ۱۸ تا ۲۸ سال	۱۰۰٪
	۴۰	۶	۴۰	۶	۴۶/۷	۷	بین ۲۹ تا ۳۸ سال	
	۲۶/۷	۴	۳۳/۳	۵	۲۰	۳	بین ۳۹ تا ۴۸ سال	
	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	کل	
زمان سپری شده از درد	۲۰	۳	۱۳/۳	۲	۳۳/۳	۵	بین ۳ تا ۶ ماه	۱۰۰٪
	۲۶/۷	۴	۲۶/۷	۴	۲۶/۷	۴	بین ۶ تا ۹ ماه	
	۲۶/۷	۴	۲۶/۷	۴	۲۰	۳	بین ۹ تا ۱۲ ماه	
	۲۶/۷	۴	۳۳/۳	۵	۲۰	۳	بیش از ۱۲ ماه	
	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۵	۱۵	کل	

آزمودنی‌ها در گروه روان‌نمایشگری و درمان مثبت‌نگر (۴۰ درصد) و کنترل (۶۷/۷ درصد) در دامنه سنی ۲۹ تا ۳۸ سال قرار گرفتند، گروه روان‌نمایشگری (۲۶/۷ درصد) بین ۶ تا ۹ ماه، ۹ تا ۱۲ ماه و یا بیش از ۱۲ ماه درد داشتند، اما در گروه درمان مثبت‌نگر (۳۳/۳ درصد) بیش از ۱۲ ماه و در گروه کنترل با همین تعداد نفرات بین ۳ تا ۶ ماه درد داشتند.

جدول ۲. آزمون تحلیل کوواریانس معنویت

پیگیری معنویت با برداشتن اثر پس آزمون					پس آزمون معنویت با برداشتن اثر پیش آزمون					
احتمال	نسبت	میانگین	درجه	مجموع	احتمال	نسبت	میانگین	درجه	مجموع	شاخص‌ها
F	F	مجذورات	آزادی	مجذورات	F	F	مجذورات	آزادی	مجذورات	منابع تغییر
۰/۰۰۰۱	۲۳۴/۳۲۳	۶۴۲۸/۰۶۶	۱	۶۴۲۸/۰۶۶	۰/۰۰۰۱	۳۲۲/۸۶۲	۶۸۱۳/۳۱۵	۱	۶۸۱۳/۳۱۵	اثر پیش‌آزمون
۰/۳۱۵	۱/۱۸۸	۳۲/۵۹	۲	۶۵/۱۷۹	۰/۰۰۰۱	۳۴/۹۱۴	۷۳۶/۷۹۴	۲	۱۴۷۳/۵۸۹	گروه‌ها
		۲۷/۴۳۳	۴۱	۱۱۲۴/۷۳۴			۲۱/۱۰۳	۴۱	۸۶۵/۲۱۸	واریانس
										درون‌گروهی
			۴۵	۴۸۶۹۷۹				۴۵	۴۷۳۹۹۷	مجموع

اثر پیش- پس آزمون و پیگیری با $p < ۰/۰۱$ معنادار است. بنابراین بین پیش- پس آزمون و پیگیری نیز همبستگی وجود دارد. با برداشتن اثر پیش آزمون در بین گروه‌ها با $F(۲, ۴۱) = ۳۴/۹۱۴, p < ۰/۰۱$ تفاوتی معنادار مشاهده شد. اما با برداشتن اثر پس‌آزمون در بین گروه‌ها با $F(۲, ۴۱) = ۱/۱۸۸, p > ۰/۰۵$ تفاوتی معنادار مشاهده نشد.

جدول ۳. میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری معنویت

گروه	میانگین پس‌آزمون بدون برداشتن اثر پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون	میانگین پیگیری بدون برداشتن اثر پس‌آزمون	میانگین پیگیری با برداشتن اثر پس‌آزمون
روان‌نمایشگری	۹۸/۲۶۶۷	۹۸/۳۰۷	۹۸/۶۶۶۷	۱۰۱/۷۳۷
مثبت‌نگر	۱۱۰	۱۰۹/۶۷۵	۱۱۲/۴۶۶	۱۰۴/۸۰۱
کنترل	۹۶/۶	۹۶/۸۸۵	۹۷/۸۶۶۷	۱۰۲/۴۶۲

در میانگین پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون اختلاف میانگین بین گروه روان‌نمایشگری با درمان مثبت‌نگر (۱۱/۳۶۷-) و نیز بین گروه مثبت‌نگر و کنترل (۱۲/۷۹) نشان داد که گرایش معنوی افراد گروه مثبت‌نگر بالاتر از گروه روان‌نمایشگری و کنترل است اما بین دو گروه روان‌نمایشگری و کنترل اختلاف میانگین (۱/۴۲۳) معنادار نیست.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ در پژوهش مقایسه‌ی اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن در شهر تهران، با توجه به موضوع مورد مطالعه، دستیابی به نگرش معنوی هدف اصلی پژوهش بوده است. «نگرش معنوی» از ارکان مهم بهزیستی است و یکی از متغیرهایی که می‌تواند بهزیستی را تهدید کند، «حساس درد» است (برنز، الفنت و کارتانا، ۲۰۱۰). شکایت‌های مربوط به درد معمولاً با رنج روانی و فیزیکی همراه بوده و این موضوع منجر به پیگیری درمان‌های بیشتر برای فرد می‌شود (کالایدجین و مریکانگاس، ۲۰۰۸؛ رضائی، ۱۳۹۶). سازگاری مؤثر با درد، نیازمند انطباق همه‌جانبه بیمار و شیوه زندگی او با تجربه درد است (کولیوند، نظری مهین و جعفری، ۱۳۹۴؛ استایل، ۱۳۹۰). از این رو، پژوهشگران این حوزه به دنبال یافتن راه‌حلی مؤثر برای انطباق هر چه بیشتر افراد مبتلا به درد مزمن با درد و افزایش بهزیستی آنان هستند. بسیاری معتقدند، متغیر مهمی که در شرایط هیجانی و بحرانی به مدد فرد خواهد آمد، معنویت، دین و مذهب است که به امیدواری و این که موجودی فراتر، هنوز به مراقبت و حمایت از بیمار می‌پردازد، اشاره دارد (لوست و همکاران، ۲۰۱۶؛ سالگادو، ۲۰۱۴؛ صفوی و همکاران، ۲۰۱۶؛ تقی‌زاده، ۱۳۹۲).

○ پژوهشگران در مطالعه حاضر با استفاده از دو شیوه درمانگری گروهی مثبت‌نگر و روان‌نمایشگری در دو گروه زنان با درد مزمن و همچنین گروه کنترل به دنبال یافتن میزان تاثیر این درمان‌ها بر سطح معنویت افراد بوده‌اند. درمان مثبت‌نگر معنا را در زندگی مراجعان به منظور تسکین آسیب روانی و تقویت شادکامی جستجو می‌کند (رشید، ۲۰۱۷، ۲۰۱۵). در واقع، درمان مثبت‌نگر مطالعه علمی نقاط قوت و فضائل شامل تعالی و معنویت است که افراد و جوامع را قادر می‌سازد تا رشد کنند (ژوزف و وود، ۲۰۱۰؛ وانگ، ۲۰۱۴). در همین راستا، قطبی‌نژاد بهر آسمانی، حسنی‌راد و اسماعیلی (۱۳۹۵) در پژوهش خود دریافتند روان‌درمانگری گروهی مثبت‌نگر بر افزایش توانمندی‌های منش و شادکامی در بیماران مبتلا به درد مزمن شامل معنویت که عاملی محافظتی در برابر درد است، تاثیرگذار می‌باشد. احمدی فراز (۱۳۹۳.الف)، و احمدی فراز و همکاران (۱۳۹۳.ب) تاثیر مثبت معنویت و دعای مکرر بر درمان درد و بیماری را گزارش کرده‌اند. رشید (۲۰۱۵) نیز روان‌درمانگری مثبت‌نگر را در افزایش معنی در زندگی فرد تاثیرگذار دانسته است. همچنین، گارلند و

همکاران (۲۰۱۵) بر اساس نتایج پژوهش خود روان‌درمانگری مثبت مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر افزایش معنا و معنویت در زندگی افراد موثر اعلام کرده‌اند. *آیرونسون و هیوارد* (۲۰۰۸) نیز دریافتند که بهبود توانمندی‌هایی همچون شجاعت، معنا و خودشفقتی باعث افزایش کیفیت زندگی در افراد می‌شود.

○ با توجه به نتایج پژوهش در نمونه حاضر می‌توان به این نتیجه رسید که مثبت‌نگری تأثیر بیشتری بر افزایش نگرش معنوی افراد دارد و از این رو، درمان مناسب‌تری برای افزایش معنا در زندگی زنان مبتلا به درد مزمن محسوب می‌شود. یکی از متغیرهایی که می‌تواند در هر برهه زمانی، مکانی و تحت شرایط این موضوع به کمک افراد با هر مسئله و بیماری به ویژه با درد مزمن بیاید، معنویت است؛ چرا که در طول تاریخ، معنویت چون تکیه‌گاهی عمیق، ریشه‌ای، ایمن و مهربان می‌توانسته به کمک آدمی بشتابد، نیرویی که توان در آغوش کشیدن افراد را دارد بدون توجه به کاستی‌ها و نقص‌ها. زنان مبتلا به درد مزمن با داشتن این قابلیت مهم می‌توانند در آن واحد و با تفکری شناختی، به ارزش‌گذاری شرایط حاضر پرداخته، با نیرویی مضاعف به برقراری ارتباط بین سلامت و بیماری پیدا کرده و با توسل و توکل بر نیروهای مثبت درون و برون روان‌شناختی توان مبارزه‌ای دوباره و زایشی دوباره در زندگی روزمره خویش را فراهم کنند. از این رو، در مجموع درمان روان‌شناختی مثبت‌نگر می‌تواند با اثرگذاری بر نگرش معنوی، از میزان احساسات منفی در زنان کاسته و آنان را به استفاده از راهبردهای سازگارانه در مقابله با درد مزمن در پیوستار زندگی یاری دهد.



یادداشت‌ها

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. chronic pain | 2. International Association for the Study of Pain (IASP) |
| 3. guardian angel | 4. psychodrama |
| 5. Spiritual Attitude Scale | 6. warm up |

● منابع

- ابراهیمی، امراله، نشاط‌دوست، حمیدطاهر، کلانتری، مهرداد، مولوی، حسین، و اسداللهی، قربانعلی (۱۳۸۷). ساختار عاملی، پایایی و روایی قیاس نگرش‌سنج دینی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۰(۲)، ۱۰۷-۱۱۶.
- احمدی فراز، مهدی (۱۳۹۳ الف). الگو پذیری از دعاهاى صحیفه سجادیه و تاثیر آن بر سلامت. *مجله*

پژوهش‌های حکمت اهل بیت (ع)، (۱)، (۱)، ۳۰-۱۷.

احمدی فراز، مهدی، ریسی، نگار، موسوی‌زاده، روح اله، و قادری، سلیمان (۱۳۹۳). تاثیر مداخله معنوی گروهی مبتنی بر قرآن و نیایش بر سلامت معنوی بیماران مبتلا به سرطان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، ۳۲(۳۲۰)، ویژه نامه طب مکمل. ۲۴-۵۴.

احمدی، علی اصغر، و فراهانی، محمدتقی (۱۳۹۰). *روانشناسی عمومی*. تهران: انتشارات رشد.

استایل، شارلوت (۱۳۹۰). مثبت بیندیشیم تا شادتر زندگی کنیم. ترجمه مهسا مقصودی. تهران: شلاک.

تقی‌زاده، محمد احسان؛ فتحی آشتیانی، علی؛ حسین دخت، آرزو. (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و بهزیستی معنوی با کیفیت زندگی و رضایت زناشویی. *دانشگاه پیام نور. روان‌شناسی و دین*. ۶(۲)، ۷۴-۵۷.

جعفری روشن، فریبا (۱۳۹۱). *اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر روان‌درمانی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری، شادکامی و سلامت عمومی زنان دارای همسر وابسته به مواد مخدر شهرستان قاسم*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. تهران.

رضائی، فریده (۱۳۹۶). *مدل‌یابی ساختاری ارزش‌گذاری به تصویر بدنی و عملکرد جنسی با میانجی‌گری سلامت معنوی و رشد پس از سانحه در میزان کیفیت زندگی در زنان مبتلا به سرطان پستان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. روانشناسی بالینی. دانشگاه آزاد اسلامی - واحد علوم تحقیقات. تهران.

شهیدی، شهریار، و فرج‌نیا، سعیده (۱۳۹۱). *ساخت و اعتباریابی پرسشنامه سنجش نگرش معنوی*. *مجله روانشناسی و دین*، ۵(۳)، ۹۷-۱۱۵.

قطبی‌نژاد بهر آسمانی، اورانوس، حسنی‌راد، مرجان، و اسماعیلی، کوروش (۱۳۹۵). *تأثیر روان‌درمانی مثبت‌نگر گروهی بر افزایش توانمندی‌های منشی و شادکامی در بیماران مبتلا به درد مزمن*. نهمین کنگره بین‌المللی روان‌درمانی - اجلاس آسیایی، تهران، ایران.

کورکی، مریم، یزدخواستی، فریبا، ابراهیمی، امراله، و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۹). *اثربخشی روان‌نمایشگری در بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش اعتیاد به اینترنت در دانشجویان دختر*. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۷(۴)، ۲۷۹-۲۸۸.

کولیوند، پیر حسین، نظری مهین، آزاده، و جعفری، ربابه (۱۳۹۴). *اثر بخشی درمان شناختی-رفتاری بر کاهش پریشانی در بیماران با درد مزمن*. مرکز تحقیقات علوم اعصاب شفا. بیمارستان خاتم الانبیاء. *مجله شفای خاتم*، ۲(۳). ضمیمه اول. ۶۵.

محمدزاده فاطمه، فقیه‌زاده، سقراط، باغستانی، احمدرضا، اسدی لاری، محسن، واعظ مهدوی، محمدرضا،

- عرب خردمند، جلیل، نوربالا، احمدعلی، گل‌مکانی، محمدمهدی، حائری مهریضی، علی‌اصغر، کردی، رامین (۱۳۹۲). اپیدمیولوژی درد مزمن در شهر تهران و برآورد کوچک ناحیه‌ای شیوع آن در محله‌های تهران، با استفاده از رویکرد بیزی. *مجله اپیدمیولوژی ایران*، ۱۹(۱)، ۳۱-۱۹.
- نبائی، ب.، خیل تاش، الف.، منتظری، الف.، کاربخش، م.، صداقت، م.، و میثمی، الف. (۱۳۸۴). مقایسه کیفیت زندگی بیماران دارای سرطان خون و لنفوم. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه تهران*، ۵(۶۳)، ۳۹۹-۴۰۴.
- Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (Eds.). (2013). *Psychodrama: Advances in theory and Practice*. Routledge.
- Blatner, A. (2014). New psychodrama books and related materials. *The Journal of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*, 62(1), 111-116.
- Bonilla, E. S. (2017). Spiritualism and psychodrama. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 2(3).
- Bultitude, J., & Petrini, K. (2016). Spatial localisation in complex regional pain syndrome under uni-and multi-sensory guidance. In *International Association for the Study of Pain (IASP) 16th World Congress on Pain*.
- Burns, J. W., Elfant, E., & Quartana, P. J. (2010). Suppression of pain-related thoughts and feelings during pain-induction: Sex differences in delayed pain responses. *Journal of Behavioral Medicine*, 33(3), 200-208.
- Büssing, A., Michalsen, A., Balzat, H. J., Grünther, R. A., Oßermann, T., Neugebauer, E. A., & Matthiessen, P. F. (2009). Are spirituality and religiosity resources for patients with chronic pain conditions?. *Pain Medicine*, 10(2), 327-339.
- Büssing, A., Reiser, F., Michalsen, A., Zahn, A., & Baumann, K. (2015). Do patients with chronic pain diseases believe in guardian angels: Even in a secular society? A cross-sectional study among german patients with chronic diseases. *Journal of Religion and Health*, 54(1), 76-86.
- Dezutter, J., Luyckx, K., & Wachholtz, A. (2015). Meaning in life in chronic pain patients over time: Associations with pain experience and psychological well-being. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(2), 384-396.
- Furrer, A., Michel, G., Terrill, A. L., Jensen, M. P., & Müller, R. (2017). Modeling subjective well-being in individuals with chronic pain and a physical disability: The role of pain control and pain catastrophizing. *Disability and Rehabilitation*, 1-10.
- Garland, E. L., Farb, N. A., R. Goldin, P., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness broadens awareness and builds eudaimonic meaning: A process model of mindful positive emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(4), 293-314.
- Garschagen, A., Steegers, M. A., van Bergen, A. H., Jochijms, J. A., Skrabanja, T. L.,

- Vrijhoef, H. J., ... & Vissers, K. C. (2015). Is there a need for including spiritual care in interdisciplinary rehabilitation of chronic pain patients? Investigating an innovative strategy. *Pain Practice, 15*(7), 671-687.
- Glover-Graf, N. M., Marini, I., Baker, J., & Buck, T. (2007). Religious and spiritual beliefs and practices of persons with chronic pain. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 51*(1), 21-33.
- Ironson, G. H., & Hayward, H. S. (2008). Do positive psychosocial factors predict disease progression in HIV-1? A review of the evidence. *Psychosomatic Medicine, 70*(5), 546.
- Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 830-838.
- Kalaydjian, A., & Merikangas, K. (2008). Physical and mental comorbidity of headache in a nationally representative sample of US adults. *Psychosomatic Medicine, 70*(7), 773.
- Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality, and health: A review and update. *Advances in Mind-Body Medicine, 29*(3), 19-26.
- Leonardi, M., Steiner, T. J., Scher, A. T., & Lipton, R. B. (2005). The global burden of migraine: Measuring disability in headache disorders with WHO's classification of functioning, disability and health (ICF). *The Journal of Headache and Pain, 6*(6), 429-440.
- Lester, N., Keefe, F. J., & Rumble, M. E. (2014). *Coping with chronic pain*. In Cambridge University Press.
- Lucette, A., Ironson, G., Pargament, K. I., & Krause, N. (2016). Spirituality and religiousness are associated with fewer depressive symptoms in individuals with medical conditions. *Psychosomatics, 57*(5), 505-513.
- Moreira-Almeida, A., & Koenig, H. G. (2008). Religiousness and spirituality in fibromyalgia and chronic pain patients. *Current Pain and Headache Reports, 12*(5), 327-332.
- Okamoto, A. (2018). *Psychodrama as a form of psychotherapy: Identifying trends of psychodrama practices among practitioners in the US* (Doctoral dissertation, Alliant International University).
- Rashid, T. (2009). Positive interventions in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5): 461-466.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 25-40.

- Rashid, T. (2017). Views on wellbeing research, policy and practice: An interview with Dr. Tayyab Rashid. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 3(1), 52-56.
- Safavi, M., Fesharaki, M., Oladrostam, N., & Fatahi, Y. (2016). An investigation of the relationship between spiritual health and depression, anxiety, and stress in patients with heart failure. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 3(2), 2-7.
- Salgado, A. C. (2014). Review of empirical studies on impact of religion, religiosity and spirituality as protective factors. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 2(1), 141-159.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774.
- Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with adam blatner about psychodrama. *North American Journal of Psychology*, 5(1).
- Tavakoli, F. M., Esmaili, M., Tavakoli, M., & Foroshani, S. H. A. (2014). Investigating the effectiveness of the group instruction of the healthy lifestyle on stress management and emotion regulation by using psychodrama in students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 4(2), 151-155.
- Wong, P. T. (2014). Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology. In *Meaning in positive and existential psychology* (pp. 149-184). Springer, New York, NY.



نقش کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین، در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی □

The Role of Perfectionism and Positive Thinking of Parents in Prediction of Social Skills □

Zeynab Asadi, MSc

Leila Hosseini Tabaghdehi, PhD ✉

زینب اسدی *

دکترسیده لیلا حسینی طب‌دهی *

Abstract

چکیده

The aim of this study was to study the role of perfectionism and positive thinking of parents in prediction of social skills of the elementary students. The research method was descriptive – correlational (regression type). The population of this study was comprised of all elementary students in Ghaemshahr city during 2014-2015 academic year. The sample included 377 students who were randomly selected through cluster sampling method. To collect data, the Perfectionism Questionnaire of Hewitt and Flett, Positive Thinking Questionnaire of Ingram and Wisnicki, and Social Skills Questionnaire of Matson, Rotatori and Helsel were used. Data analysis was performed using Pearson correlation coefficient and multiple regressions by SPSS- 18. The results showed that there is significance relation between perfectionism and positive thinking with social skills of the elementary students. The results of multiple regression analysis using simultaneous arrival research showed that perfectionism and positive thinking be explaining 31% of the variance of the total score of social skills, have the ability to predict the criterion variable. These findings indicate the need for serious attention by planners, counselors, and authorities to social skills of students.

Keywords: perfectionism, positive thinking, social skills, elementary students

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی (از نوع رگرسیون) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، در مدارس ابتدایی شهرستان قائم‌شهر مشغول به تحصیل بودند. از بین این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۷۷ نفر؛ با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسشنامه چندگانه کمال‌گرایی هویت و فلت، پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی اینگرام و وینسکی و پرسشنامه درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی ماتسون و همکاران جمع‌آوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که بین کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان قائم‌شهر رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی با تبیین ۳۱ درصد از واریانس نمره کل مهارت‌های اجتماعی، قابلیت پیش‌بینی متغیر ملاک را دارند. این یافته‌ها ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان، مشاوران و مسئولین امر را به امر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: کمال‌گرایی، مثبت‌اندیشی، مهارت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

□ Islamic Azad University, Ramsar branch, I. R. Iran.

✉Email: leila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۲۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۹/۳

* گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رامسر

● مقدمه

امروزه خانواده‌ها تلاش می‌کنند فرزند خود را از همان اوان کودکی برای بردن گوی سبقت از همسالانشان آماده کنند. این شیوه تربیتی، سبب شده است که فرزندان زمانی خود را با ارزش بدانند که مورد تأیید والدین خود قرار بگیرند. گاهی اوقات همین حساسیت و توجه بیش از حد والدین می‌تواند بر برخی عوامل شخصیتی و روان‌شناختی از جمله مهارت‌های اجتماعی فرزندان اثر بگذارد (موسوی دیوا، ۱۳۹۲). از سوی دیگر دانش آموزان در دوره کودکی و نوجوانی با مسائل اساسی مانند بحران هویت، منفی‌نگری، انحرافات اجتماعی، انحرافات جنسی و اختلال‌های عاطفی مانند افسردگی، پرخاشگری، بزهکاری، اعتیاد، خودکشی، مشکلات خانوادگی و شغل مواجه هستند. بنابراین برای پیشگیری از افزایش شیوع این عوامل در نوجوانان و افزایش توانایی آنها ضروری است که نوجوانان در این دوران دارای کفایت اجتماعی لازم باشند (معمدی و همکاران، ۱۳۹۱). کسب مهارت‌های اجتماعی، چگونگی برقراری ارتباط با سایر افراد و سازگاری اجتماعی، از ابعاد اجتماعی شدن می‌باشند (حسینی، اژه‌ای، غلامعلی لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶). اجتماعی شدن فرآیندی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد تا ایفای نقش کنونی یا آتی او در جامعه مناسب و مطلوب شناخته شود. در این فرآیند، اکتساب و به کارگیری مهارت‌های اجتماعی و چگونگی برقراری ارتباط و تعامل با دیگران، یکی از مؤلفه‌های رشد اجتماعی محسوب می‌شود. بنا به تعریف، مهارت‌های اجتماعی به رفتارهای آموخته شده و مقبول جامعه، اطلاق می‌شود؛ رفتارهایی که شخص می‌تواند با دیگران به نحوی ارتباط متقابل برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی بینجامد (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۸).

به اعتقاد *آلفانو و بیدل* (۲۰۱۱) مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای فراگرفته مطلوبی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مطلوبی داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. مهارت‌های اجتماعی طیف گسترده‌ای از رفتارها از قبیل توانایی شروع ارتباط مؤثر و مناسب با دیگران، ارائه پاسخ‌های مفید و شایسته، تمایل به رفتارهای سخاوتمندانه، همدلانه و یاری‌گرانه، پرهیز از تمسخر، قلدری و زورگویی به دیگران را شامل می‌شود. با توجه به نیاز انسان‌ها به برقراری ارتباط با اطرافیان خود می‌توان گفت که سازه

مهارت‌های اجتماعی از اهمیت زیادی برخوردار است و به تبع آن متغیرهایی که می‌توانند بر این سازه تأثیرگذار باشند و آن را پیش‌بینی کنند، مهم می‌باشند (موسوی نژاد و امیریان زاده، ۱۳۹۶).

بی‌تردید کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که نقش مهمی را در سازش یافتگی افراد (فلت، بلنکستین و هویت، ۲۰۰۹)؛ و در علت شناسی، استمرار و دوره بالینی آسیب‌شناسی روانی بازی می‌کند (یونگ، ۲۰۱۳). از لحاظ تاریخی مفهوم کمال‌گرایی یک مقوله روانشناختی مورد علاقه بسیاری از روانشناسان است (دونگ جین، ۲۰۱۱)، و گاهی معیارهای کمال‌گرایانه و غیر واقع‌بینانه از سوی دیگران بر فرد تحمیل می‌شود که دسترسی به این معیارها، بسیار دشوار می‌باشد. از آنجایی که این معیارها افراطی بوده و به عنوان تجربیاتی تحمیلی و بیرونی مطرح‌اند، بنابراین، می‌تواند نوعی احساس عدم کنترل را در فرد ایجاد کنند، که نتایج آن احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی است (سوئینی و فینگرهات، ۲۰۱۳).

اگر چه تعریف پذیرفته شده‌ای برای «کمال‌گرایی» وجود ندارد، اما به طور وسیعی به عنوان یک ویژگی شخصیتی مرتبط با موفقیت و پیشرفت فردی، لحاظ شده و در دستیابی افراطی و وسواسی به استانداردهای بالا و انتظارات بیش از حد از خود منعکس می‌شود. بسیاری از محققان، کمال‌گرایی را به عنوان یک ویژگی تضعیف‌کننده می‌دانند، ولی عده‌ای دیگر معتقدند که کمال‌گرایی خصوصیت انگیزشی سودمندی است که موفقیت و دستیابی به برتری و کمال را افزایش می‌دهد (هاس و پراپاوسیس، ۲۰۰۴؛ استوبر و اوتو، ۲۰۰۶). در واقع ادبیات کمال‌گرایی سرشار از توصیف‌های موردی کمال‌گرایانی است که پذیرش بی‌قید و شرط خود را امری دشوار می‌دانند. این افراد بسیار مشتاق جلب تأیید و گریز از عدم تأیید سایر افراد هستند و این موضوع مشغله ذهنی آن‌ها را تشکیل می‌دهد. این ناتوانی در پذیرش بی‌قید و شرط خود، گهگاه گسترش یافته و به ناتوانی در پذیرش سایرین منجر می‌شود (استوبر، ۲۰۱۴). از دیدگاه دوبعدی، ابعاد کمال‌گرایی سازش یافته و سازش نیافته (لو و ابوت، ۲۰۱۳)، مثبت و منفی (چو و چان، ۲۰۱۳)، فعال و منفعل (ماهوآ و یوجوان، ۲۰۱۴) در نظر گرفته می‌شود.

بسیاری از پژوهشگران، رویکردی چندبعدی برای مطالعه کمال‌گرایی در پیش گرفته‌اند.

از جمله می توان به هویت و فلت (۲۰۰۴) اشاره کرد که سه بعد را برای کمال گرایی دریافت اجتماعی قائل شده اند. این ابعاد عبارتند از: کمال گرایی خودمدار که به وضع معیارهای بالا و غیرواقعی گرایانه برای خود، خود انتقادگری و تحمیل خواسته های سخت گیرانه بر خود اشاره دارد، کمال گرایی دیگر مدار که به داشتن انتظارات بالا و غیر واقع بینانه درباره دیگران اشاره دارد و کمال گرایی جامعه مدار که به باور فرد مبتنی بر این که دیگران از فرد، انتظار کامل بودن دارند و او باید انتظارات آنان را برآورده سازد، اشاره دارد (هویت، هابک، لی - بگلی، شری و فلت، ۲۰۰۸).

نتایج پژوهش /ینس، کاکس و کلارا (۲۰۰۲) نشان داد که والدین با کمال گرایی مثبت، تلاش می کنند تا فعالیت های کودک را در جهت منطقی بودن رفتار، هدایت کنند و با گفت و شنود کلاسی، کودک را در مسیر استدلالی وارد نمایند. آن ها همچنین معتقدند که والدینی که این رویکرد را دارند تربیت کردن، بیان گرم، همسانی و پذیرش و در نهایت صلاحیت اجتماعی کودکانشان را تسهیل و فرزندانشان را تشویق می کنند که خود متکی، خوددار و خودکاو شگر باشند. همچنین نتایج پژوهش هفمشجانی و تقوی (۱۳۹۵) نیز نشان داد که کمال گرایی والدین موجب افزایش سازگاری اجتماعی و مهارت های ارتباطی فرزندان می شود، و والدینی که کمال گرایی مثبت دارند، فرزندان خود را با راهبردهای منطقی به سوی هدف هدایت می کنند، زمان گفتگو و بیان افکار را به فرزندان می دهند، بیشتر ارتباط با فرزندان خود را از طریق گفت و شنود منطقی هدایت می کنند و این شیوه خود روشی برای تمرین گفت و شنود مؤثر می باشد که این کودکان می توانند در ارتباط با سایر افراد از این شیوه استفاده نمایند و در مهارت های بین فردی توانمند گردند.

افزون بر این، آموزش «مثبت اندیشی» برای کودکان و نوجوانان به منظور تقویت و بهبود ارتباط مؤثر با خود، دیگران، زندگی، افزایش حرمت خود و موفقیت تحصیلی بسیار مفید خواهد بود (برخوری، رفاهی و فرح بخش، ۱۳۸۸). مثبت اندیشی به معنای داشتن نگرش، افکار، رفتار و کرداری خوش بینانه در زندگی است. به عبارت دیگر، از نظر روانشناسی، مثبت گرایی هم مثبت اندیشی است و هم مثبت کرداری. در سال های اخیر و در پی موج تازه ای که در روانشناسی پدید آمده، روانشناسی مثبت گرا به صورت نوینی مطرح شده است. مثبت اندیشی تنها در داشتن افکاری خاص خلاصه نمی شود، بلکه نوعی رویکرد در جهت گیری

کلی درباره زندگی است. مثبت‌اندیشی یعنی توجه داشتن به امور مثبت در زندگی و نپرداختن به جنبه‌های منفی (کویلیام، ۱۳۹۰). این مهارت شامل مبارزه با افکار منفی، تغییر دادن تصاویر ذهنی، تقویت حرمت خود، ابراز وجود، تحقق بخشیدن به توان‌های بالقوه و مثبت زیستن است. مهارت‌های مثبت‌اندیشی، آموزش برخی مهارت‌های شناختی-رفتاری را در بر می‌گیرد که در برخی منابع به عنوان زیرمجموعه مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی از آن‌ها نام برده می‌شود (صدارت مرنی، ۱۳۸۸).

مثبت‌نگری یکی از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر در ارتباطات اجتماعی است، به گونه‌ای که هم روانشناسان به آن توجه نموده و هم پیشوایان دینی بر آن تأکید ورزیده‌اند که در روایات از آن به حسن ظن یا خوش‌گمانی یاد شده است. ارزش مثبت‌اندیشی وقتی معلوم می‌شود که بدانیم امید و نشاط در زندگی در سایه خوش‌بینی حاصل می‌شود. مثبت‌نگری حاصل تعامل آرام و بدون مشکل با محیط اجتماعی است که پیامد آن مجموعه‌ای از تمایلات مبتنی بر رضایت‌مندی، خوش‌بینی، امید، اعتماد و اطمینان خاطر در فرد است (عمادی‌نژاد، ۱۳۹۲).

جباری، شهیدی و موتابی (۱۳۹۲) اشاره نموده‌اند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای کودکان و نوجوانان، به منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش حرمت خود و موفقیت تحصیلی آنان بسیار مفید و سودمند به نظر می‌رسد. آموزش این مهارت‌ها به آنان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و پیرامون نظر خود درباره خویشتن و جهان کنجکاوی کنند. در آموزش خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌ای مثبت و خوب را باز شناسند و نقش آنها را در افزایش و ارتقای احترام خود بازشناسی کنند و توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب نمایند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه این که هر آنچه بر سرشان می‌آید را به گونه‌ای منفعل بپذیرند. مثبت‌اندیشی به فرد کمک می‌کند تا در مقایسه با آنچه که دیگران از او انتظار دارند، موفقیت بیشتری در زندگی، مدرسه و محیط کار به دست بیاورد.

مثبت‌اندیشی، فرآیند شناختی است که باعث ایجاد تصورات امیدوارکننده، گسترش ایده‌های خوش‌بینانه، یافتن راه حل مناسب برای مشکلات، تصمیم‌گیری مثبت و به طور

کلی یک چشم‌انداز روشن نسبت به زندگی می‌شود. با این حال، مثبت‌اندیشی نیاز به ارزیابی واقع‌گرایانه را نادیده نمی‌گیرد. در عوض، هر دو جنبه مثبت و منفی از مسائل، حوادث و شرایط را تصدیق می‌کند و سپس به سمت تمرکز و تفاسیر مثبت حرکت می‌کند (بخت و زائوسنیوسکی، ۲۰۱۳). یافته‌های پژوهش جعفری، باغ‌خیراتی، قهرمانی، کشاورزی و محمدحسین (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش خوش‌بینی از طریق عامل‌های کفایت اجتماعی بر جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر باشد و روابط بین فردی و اجتماعی آن‌ها را تقویت کند. پوررضوی و حافظیان (۱۳۹۶) نیز نشان دادند که مثبت‌نگری، مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی و آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی می‌شود.

با توجه به مطالب گفته شده و گستردگی جوامع امروزی و وجود مشکلات گوناگون، و با توجه به اهمیت نقش «مهارت‌های اجتماعی» در موفقیت افراد بالاخص کودکان و نوجوانان، پژوهش حاضر با هدف تعیین «نقش کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» انجام شد.

● روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. بنابراین «کمال‌گرایی» و «مثبت‌اندیشی» به عنوان متغیرهای پیش‌بین و «مهارت‌های اجتماعی» به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه مورد مطالعه این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان قائم‌شهر که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. که ۳۷۷ دانش‌آموز مقطع ابتدایی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند.

برای به دست آوردن نمونه‌ها، ابتدا دو ناحیه یک و دو، شهرستان قائم‌شهر در نظر گرفته شد و سپس از هر ناحیه، ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی ساده انتخاب شد و بعد از آن دانش‌آموزان (۲۱۵ پسر و ۱۶۲ دختر) به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. ملاک‌های ورود شامل: عدم ابتلاء به بیماری‌های روحی و عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی و داشتن تمایل به همکاری بود. برای تجزیه و تحلیل

داده‌ها نیز علاوه بر آمار توصیفی از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بر روی نرم افزار spss 18 استفاده شد. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

□ الف: پرسش نامه کمال گرایی هویت و فلت^۱: این پرسشنامه که توسط بشارت در سال ۱۳۸۲ به صورت فرم ایرانی در آمده است یک آزمون ۳۰ سؤالی است که سه بعد «کمال گرایی خویشتن مدار»، «کمال گرایی دیگر مدار» و «کمال گرایی جامعه مدار» را اندازه گیری می کند. برای اعتبار مقیاس، توسط بشارت (۱۳۸۲) برای زیر مقیاس کمال گرایی خویشتن مدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲، برای کمال گرایی دیگر مدار ۰/۸۷ و برای کمال گرایی جامعه مدار ۰/۸۴ گزارش شده است. برای به دست آوردن روایی همزمان، مقیاس کمال گرایی چند بعدی همزمان با مقیاس مشکلات بین شخصی، مقیاس سلامت روانی و زیر مقیاس‌های نوروزگرایی و برونگرایی مقیاس شخصیتی NEOPI-R مورد استفاده قرار گرفت که همبستگی‌های معنی دار، این روایی را تأیید کرد. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار پرسش نامه ۰/۸۹ به دست آمد.

□ ب: پرسش نامه مثبت اندیشی اینگرام و ویسنیکی^۲ (۱۹۸۸): این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال ۵ گزینه ای بر اساس مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز) تا پنج (همیشه) تنظیم شده است. اعتبار این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و بر اساس روش دو نیمه کردن ۰/۹۵ محاسبه شد. روایی این آزمون مورد تأیید متخصصان بوده است و کریمی (۱۳۹۱) اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹ محاسبه نموده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

□ ج: پرسش نامه مهارت های اجتماعی ماتسون^۳ (۱۹۸۳): این پرسشنامه برای سنجش مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان توسط ماتسون، روتاتوری و هسل ساخته شده و ۵۶ ماده دارد که مهارت‌های اجتماعی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله را می سنجد برای این پرسشنامه ۵ مؤلفه فرعی شامل مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری، برتری طلبی و حسادت/ گوشه گیری است. یوسفی و خیر (۱۳۸۱) برای بررسی اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کرده اند که مقدار ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس یکسان و برابر ۰/۸۶ بوده است که مقادیر این دو ضریب برای دختران به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای پسران به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۵ می باشد. همچنین،

روایی همزمان این پرسشنامه با آزمون مهارت های اجتماعی بیابانگرد ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

● یافته ها

در این پژوهش از کل دانش آموزان مورد بررسی ۲۱۶ نفر (۵۷/۳) درصد متعلق به دانش آموزان پسر و بقیه (۱۶۱ نفر معادل ۴۲/۷ درصد) دختر بودند. از لحاظ سطح تحصیلات والدین نیز تعداد ۲۶ نفر (۶/۹ درصد) از پاسخ دهنده ها دارای سطح تحصیلات ابتدایی؛ ۶۴ نفر (۱۷ درصد) راهنمایی؛ ۱۲۸ نفر (۳۴ درصد) دیپلم؛ ۲۷ نفر (۷/۲ درصد) فوق دیپلم؛ ۱۱۵ نفر (۳۰/۵ درصد) کارشناسی و ۱۷ نفر (۴/۵ درصد) کارشناسی ارشد بودند.

برای تحلیل استنباطی داده ها، ابتدا به منظور بررسی فرض استقلال خطاها و نرمال بودن داده ها و هم خطی بودن از شاخص های دوربین واتسون، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و عامل افزایش واریانس و تولرانس استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۲، آزمون های نرمال بودن متغیرهای کمال گرایی، مثبت اندیشی و مهارت های اجتماعی، تأیید و برای تحلیل داده ها از آزمون های پارامتریک همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد.

با توجه به یافته های موجود در جدول ۱، توزیع داده های به دست آمده نرمال هستند. همچنین، با توجه به اینکه نتیجه آزمون دوربین واتسون، در دامنه ۱ تا ۱/۵ قرار دارد، بنابراین، مفروضه استقلال خطا برقرار است. و با توجه به نتایج حاصل از آزمون هم خطی، مقدار آماره آزمون تولرانس به صفر نزدیک است، لذا فرض عدم هم خطی تأیید می شود و همچنین با توجه به نتایج حاصل از آزمون هم خطی عامل تورم واریانس، مقدار عامل افزایش واریانس می بایستی کمتر از ۲ باشد، لذا فرض هم خطی عامل تورم واریانس نیز تأیید می شود. بنابراین مفروضه های رگرسیون رعایت و فرضیه های پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۱. آزمون های نرمال بودن داده ها (n=۳۷۷)

متغیرها	کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی داری	هم خطی	هم خطی عامل تورم	دوربین واتسون
کمال گرایی	۰/۸۲۵	۰/۵۰۵	۰/۰۸۹	۱/۱۰۱	۱/۲۵۹
مثبت اندیشی	۰/۷۴۷	۰/۶۳۲	۰/۰۸۹۳	۱/۰۹۲	
مهارت اجتماعی	۳/۹۱۳	۰/۰۹۲	-	-	

به منظور ارائه تصویری روشن از ارتباط بین متغیرهای کمال گرایی، مثبت اندیشی با مهارت های اجتماعی دانش آموزان، ضریب همبستگی پیرسون بین این متغیرها محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی کمال گرایی و مثبت اندیشی با مهارت های اجتماعی

مهارت های اجتماعی		متغیر
سطح معنی داری	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۲۶	۰/۵۰۲	کمال گرایی
۰/۰۱۱	۰/۵۲۷	مثبت اندیشی

یافته های جدول ۲ نشان می دهد، بین متغیرهای کمال گرایی با مهارت های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین، یافته ها نشان داد که بین کمال گرایی و مثبت اندیشی با مهارت های اجتماعی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

به منظور بررسی «پیش بینی مهارت های اجتماعی بر اساس کمال گرایی و مثبت اندیشی»، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد که یافته های آن در جدول ۳ گزارش شده است. بر اساس این جدول، کمال گرایی و مثبت اندیشی در مجموع ۳۱ درصد از واریانس مهارت های اجتماعی را تبیین می کنند. در این راستا، کمال گرایی ($\beta = 0/333$, $P = 0/000$) و مثبت اندیشی ($\beta = 0/466$, $p = 0/000$)، مهارت های اجتماعی دانش آموزان را پیش بینی نموده اند.

جدول ۳. نتایج رگرسیون پیش بینی مهارت های اجتماعی بر اساس کمال گرایی و مثبت اندیشی

متغیرهای پیش بین	ضرایب غیر استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۳۷/۴۹۹	۲/۰۷۶		۱۸/۰۶۶	۰/۰۰۰
مثبت اندیشی	۰/۱۸	۰/۰۱۷	۰/۴۶۶	۱۰/۸۵۷	۰/۰۰۰
کمال گرایی	۰/۱۶۲	۰/۰۲۱	۰/۳۳۳	۷/۷۴۸	۰/۰۰۰
	$p = 0/000$	$F = 85/065$	$R^2 = 0/313$		$R = 0/56$

● بحث و نتیجه گیری

○ این مطالعه با هدف تعیین پیش بینی مهارت های اجتماعی دانش آموزان بر اساس مثبت اندیشی و کمال گرایی والدین انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین کمال گرایی والدین

و مهارت های اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر افزایش کمال گرایی والدین موجب افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان می شود. این نتایج با یافته های /نيس، کاکس و کلارا/ (۲۰۰۲) که نشان دادند والدین با کمال گرایی مثبت، صلاحیت اجتماعی کودکانشان را تسهیل می کنند و یافته های هفسجانی و تقوی (۱۳۹۵) که نشان دادند کمال گرایی والدین موجب افزایش سازگاری اجتماعی و مهارت های ارتباطی فرزندان می شود، همسو می باشد. گستره وسیعی از مطالعات بر روی خانواده ها و افراد نشان داده که افراد دارای کمال گرایی زیاد نه تنها استانداردهای بالاتری برای خود تعیین و پیگیری می کنند، بلکه عموماً از دیگران نیز انتظار برقراری ارتباط بر اساس الگوهای کمال گرایانه خاص خود دارند.

○ هم چنین نتایج نشان داد که مثبت اندیشی والدین باعث افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان می شود. این یافته با نتایج برحوری و دیگران (۱۳۸۸)، عمادی نژاد (۱۳۹۲)، جباری و همکاران (۱۳۹۲)، جعفری و همکاران (۱۳۹۳)، سلگمن (۱۹۹۶) و کاپرارا (۲۰۰۶) مبنی بر ارتباط بین مثبت اندیشی و بهبود روابط بین فردی همسو است. از آنجایی که تفکرات افراد تأثیر مستقیمی روی رفتار آن ها دارد، نوع تفکرات والدین می تواند روی رفتار آنها با کودکانشان تأثیر گذار باشد، تفکر مثبت والدین می تواند در بهبود روابط و مهارت های ارتباطی و اجتماعی مؤثر باشد (سهرابی و جوانبخش، ۱۳۸۸). سبک تفکر خوش بینانه می تواند در سلامت افراد تأثیر بارزی داشته و مثبت اندیشی، منجر به پیامدهای مطلوبی همچون تقویت اعتماد به خود، ارتباط های بین فردی مؤثر، پیشرفت تحصیلی، کاهش نگرانی های ناکارآمد می شود (صفرحمیدی، حسینیان و زندی پور، ۱۳۹۵).

○ قادری و برزگر (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر افزایش سازش یافتگی اجتماعی دانش آموزان مؤثر بوده است. در همین راستا پژوهشی که توسط میلز (۲۰۰۷) با عنوان تأثیر برنامه خوش بینی بر افزایش رفتار اجتماعی در اواخر دوران کودکی انجام شد، نشان داد که این برنامه، مهارت های اجتماعی کودکان شرکت کننده در پس آزمون را بهبود می بخشد. سلگمن (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود نشان داد که مثبت نگری بر بهبود مهارت های اجتماعی مؤثر است.

○ همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که هر دو متغیر «کمال گرایی» و «مثبت

اندیشی والدین» به صورت معناداری، قادر به پیش بینی مهارت های اجتماعی دانش آموزان هستند، و در کل ۳۱ درصد از واریانس مهارت های اجتماعی دانش آموزان توسط کمال گرایی و مثبت اندیشی والدین تبیین می شود. رشد ناکافی مهارت های اجتماعی نقش بسزایی در ناکامی و شکست های آتی افراد دارد، افراد که توانایی های ضروری برای کارکردهای بین فردی مؤثر را یاد نگرفته اند، پرخاشگر، تندخو و منزوی هستند و مورد تنفر دیگران قرار گرفته و توان همکاری مؤثر با دیگران را ندارند و به شدت در معرض خطرات جسمی، روحی، اخراج از مدرسه و غیره می باشند (وارد، ۲۰۰۴). در همین راستا می توان گفت که رفتارها و مهارت های اجتماعی بر تمامی جنبه های زندگی کودکان و نوجوانان سایه می افکند و بر سلامت روانی، سازگاری و شادکامی بعدی آنان تأثیر می گذارد. توانایی فرد از نظر کنار آمدن با دیگران و انجام رفتارهای اجتماعی مطلوب، میزان محبوبیت او را میان همسالان و نزد معلمان، والدین و دیگر بزرگسالان مشخص می کند. میزان توانایی فرد در مهارت های اجتماعی به طور مستقیم به رشد اجتماعی فرد و کمیت و کیفیت رفتارهای اجتماعی مطلوبی که از خود نشان می دهد، مربوط می شود. داشتن این نوع مهارت اجتماعی سطح بالا با کمال گرایی و تلاش برای عالی بودن و مثبت اندیشی در ارتباط است (به پژوه، ۱۳۸۴).



یادداشت ها

1. Hewitt and Flett Perfectionism Questionnaire
2. Wisnicki and Ingram Positive Thinking Questionnaire
3. Matson, Rotatori and Helsel Social Skills Questionnaire

● منابع

- برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله و فرح بخش، کیومرث. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پایه اول دبیرستان شهر جیرفت، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۵): ۱۳۱-۱۴۴.
- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه کمال گرایی و حرمت خود در دانش آموزان پیش دانشگاهی، روانشناسی تحولی (روان شناسان ایرانی)، ۱: ۲۱-۳۰.
- به پژوه، احمد؛ غباری، باقر؛ حسین خازنده، عباسعلی و حجازی، الهه. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنا در مدارس تلفیقی و استثنائی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۵(۲)، ۶۳-۸۳.

جباری، مهسا؛ شهیدی، شهریار و موتابی، فرشته. (۱۳۹۲). اثربخشی مداخله مثبت نگر گروهی در کاهش نگرش های ناکارآمد و افزایش میزان شادکامی دختران نوجوان، *مجله روانشناسی بالینی*، ۶(۲): ۲۸۷-۲۹۶.

جعفری باغ خیراتی، علیرضا؛ قهرمانی، لیلا؛ کشاورزی، ساره و کاوه، محمد حسین. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش خوش بینی از طریق نمایش فیلم بر کفایت اجتماعی دانش آموزان، *فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۲(۱): ۵۷-۶۴.

حسینی، سید رحمان؛ اژه ای، جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خلیلی، شیوا. (۱۳۹۶). بررسی اثر مثبت مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی در نوجوانان، *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۲)، ۱۱۸-۱۳۲.

صدارت مرنی، مرضیه. (۱۳۸۸). *اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی در کاهش اعتیاد پذیری دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان های ملارد*، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی.

صفارحمیدی، الناز؛ حسینیان، سیمین و زندی پور، طیبه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مثبت اندیشی بر ادراک شایستگی و مهارت های اجتماعی کودکان بد سرپرست و بی سرپرست، *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۴(۱): ۱۳-۲۴.

علی محمدی، علی و شفیع زاده، حمید. (۱۳۹۵). رابطه مهارت مثبت اندیشی با مهارت های اجتماعی در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان سمنان، *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۲۹: ۷۷-۹۱.

عمادی نژاد، سیده کبری. (۱۳۹۲). *مقایسه مثبت اندیشی، کیفیت زندگی و رضایت شغلی در معلمان و مشاوران زن دبیرستان*، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی.

کریمی، مریم. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه میان جهت گیری مذهبی، مثبت اندیشی و رضایت زناشویی همسران جانبازان شهرستان گنبد کاووس*: پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد گنبد کاووس.

کویلیام، سوزان. (۱۳۹۰). *مثبت اندیشی و مثبت گرایی کاربردی*، ترجمه فریده براتی سده و افسانه صادقی. تهران: انتشارات جوانه رشد.

معتمدی، سیده هادی؛ حاج بابایی، حسین؛ بیگلریان، اکبر و فلاح سلوکلائی، منیژه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش کفایت اجتماعی نوجوانان دختر، *پژوهش اجتماعی*، ۵(۴): ۱۷-۲۹.

موسوی نژاد، سید مرتضی و امیریان زاده، مژگان. (۱۳۹۶). پیش بینی مهارت های اجتماعی از طریق شخصیت کارآفرینانه و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه جهرم، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۱(۱)،

- موسوی دیوا، راضیه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خود کارآمدی تحصیلی با اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد ساری.
- نریمانی، علیرضا؛ رضایی، عباس و سوری، الهام. (۱۳۸۸). ارتباط مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی با گرایش مصرف مواد در نوجوانان، فصلنامه اعتیاد، ۴(۳): ۱۵۴-۱۷۶.
- هفشجانی، فریده امیرالسادات و تقوی، پرستو. (۱۳۹۵). رابطه بین کمال‌گرایی والدین با سازگاری اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، سومین همایش ملی روانشناسی مدرسه، دانشگاه الزهراء، ۸-۱.
- Alfano, C. A., & Beidel, D. C. (2011). *Social anxiety in adolescents and young adults*. Washington, DC: American Psychological Association Books.
- Azizi, K. & Besharat, M.A. (2011). The relationship between parental perfectionism and child perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1287-1290.(Persian)
- Aydogan, Yasemin, Klinc, F. E., & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(211), 1507-1521.
- Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074-93.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15(1), 30-43.
- Choo, S. Y., & Chan, C. K. (2013). Predicting eating problems among Malaysian Chinese: Differential roles of positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 744-749.
- Dong-jin, C. (2011). Pursuit for Perfection- on carrie's maturity in perspective of motivational psychology. *Journal of Longyan University*, 3(2), 63-71.
- Enns, M.W., Cox, B.J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2014). The destructiveness of perfectionism revisited: Implications for the assessment of suicide risk and the prevention of suicide. *Review of General Psychology*, 18(3), 156.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. & Hewitt, P. L. (2009). "Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test" Canadian, *Journal*

of *School Psychology*, 24; 4-19.

- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Shapiro, B., & Rayman, J. (2001). Perfectionism, beliefs, and adjustment in dating relationships. *Current Psychology*, 20(4), 289-311.
- Ghaderi, Sh, & Barzigar, M. (2015). The impact of positive thinking on social adjustment of high school students in Sardasht. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 5(3), 2487- 2494. (Persian)
- Habke, A. M., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1999). Perfectionism and sexual satisfaction in intimate relationships. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 307-322.
- Haase, A.M., & Prapavessis, H. (2004). Assessing the factor structure and composition of the positive and negative perfectionism scale in sport. *Personality and Individual Differences*, 36, 1725-1740
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1999). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Hewitt, P. L., Habke, A. M., Lee-Bagglely, D. L., Sherry, S. B., & Flett, G. L. (2008). The impact of perfectionistic self-presentation on the cognitive, affective, and physiological experience of a clinical interview. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes*, 71, 93-122.
- Ingram, R. E., & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 898-902.
- Killam, K., & Kim, Y. (2014). *Positive psychological interventions and self-perceptions: A cautionary tale*. UK: Wiley Blackwell, 451- 463.
- Lo, A., & Abbott, M. J. (2013). The impact of manipulating expected standards of performance for adaptive, maladaptive, and non-perfectionists. *Cognitive Therapy and Research*, 37(4), 762-778.
- Maohua, C., & Yujian, W. (2014). The different mediating roles of impulsivity in the relationship between time management disposition and the active and passive procrastination. *Natural Science Journal of Harbin Normal University*, 5(1).23-30.
- Matson, J. L. (1990). *Matson evaluation of social skill with youngsters*: Manual, Worthington, OH: International Diagnostic System.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with

- Youngsters (MESSY). *Behaviour Research & Therapy*, 21(4), 335–340.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and youth: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mills, N. (2007). *The effects of two components of the Aussie optimism program on social skills*. Murdoch University. [Professional doctorate thesis], 98- 122.
- Quilliam, S. (2006). Positive thinking. (Translator: Anghaei ,M). Tehran. Behdadbir.
- Seligman, M. E. P (1996). *On depression, development and death*. New York: Alfered. Knoff.
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*. 8(2), 84- 96.
- Stoeber, J., & Yang, H. (2015). Physical appearance perfectionism explains variance in eating disorder symptoms above general perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 86, 303-307.
- Stoeber, J. (2014). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 329-338.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships predicting relationship satisfaction and long-term commitment. *Personality and Individual Differences*, 53 (3), 300-305.
- Sweeney, A. C., & Fingerhut, R. (2013). Examining relationships between body dissatisfaction, maladaptive perfectionism, and postpartum depression symptoms. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 42(5), 551-561.
- Ward, S. M. (2004). *Our children's social skills*. New York: Eric Digest.
- Yu-neng, Z. (2013). Deep aesthetic psychology and self-actualizing man's perfection of personality. *Journal of Anhui Normal University (Humanities and Social Science Edition)*, 3(1), 35-41.



رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی □

Relation of academic hope and approach to learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation □

Samira Rahpeima, MSc

Hamid Barani, MSc □

Farhad Khormae, PhD

سمیرا راه پیمای*

حمید بارانی*

دکتر فرهاد خرمائی*

Abstract

چکیده

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and components of approaches to learning. Participants were 348 high school students (223 girls and 125 boys) which were selected using the random cluster sampling method during 2014-2015 academic years. In order to investigate the variables of research, Self-Regulation Questionnaire (Bouffard et al., 1995), Academic Hope and Learning Approach (Elliot et al., 1999) scale were used. For analyzing the research model, structural equation model and Amos 22 software were used. Results showed that academic hope predicted approach to learning directly and also indirectly through academic self-regulation. In sum, the results of this study indicate the importance and role of academic hope in increasing academic self-regulation and adaptive approaches. Due to the adaptive role of academic hope, educators need to pay special attention to teach these capabilities to students. Also, an increase in the negative attitude toward education and a decrease in the positive expectation of education society today will also increase the need for education and training of capabilities such as hope.

Keywords: academic hope, self-regulation, deep approach, surface approach

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه ششده و قهر بلاغ بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر (۲۲۳) و پسر (۱۲۵) بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵)، پرسشنامه امید به تحصیل (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶) و مقیاس رویکرد به یادگیری (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌های معادلات ساختاری و نرم افزار آموس ۲۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی، پیش‌بینی کننده رویکرد به یادگیری بود. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت و نقش متغیر امید به تحصیل در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و افزایش رویکردهای انطباقی است. با توجه به نقش سازگارانه امید به تحصیل ضروری است که متولیان تعلیم و تربیت به آموزش این‌گونه توانمندی‌ها به دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند. همچنین افزایش نگرش منفی نسبت به تحصیل و کاهش انتظار مثبت نسبت به تحصیل در جامعه کنونی نیز ضرورت پرداختن و آموزش توانمندی‌هایی همچون امید را دوچندان می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی، رویکرد عمیق، رویکرد سطحی

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran.

□ Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸

* دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

هیجان‌ها برای انسان، کارکردهای زیادی دارند و در خدمت و بقا و سازگاری عمل می‌کنند (نس و الزورث، ۲۰۰۹). پری و پکران (۲۰۱۴) از برخی هیجان‌ها با عنوان «هیجان پیشرفت»، یعنی هیجان‌هایی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کنند. در «نظریه کنترل-ارزش» هیجان‌ها پیشرفت پکران (۲۰۰۶) «امید» به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ها را در سه طبقه دواگرویی، فعال‌کننده و منفعل‌کننده، مثبت و منفی و پیامدی و فعالیت‌ی طبقه‌بندی می‌کند و آنان را تحت عنوان هیجان پیشرفت مطرح می‌کند (آنتونی، آرتینو، هولمبو، استیون و دورنینگ، ۲۰۱۲). بر این اساس امید، یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است (از نظر پکران و استفانز، ۲۰۱۰) که به عنوان یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی (بارانی، ۱۳۹۷) زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد.

از نظر اسنایدر (۱۹۹۴) بیان‌گذار نظریه امید نیز یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی، ریشه در نظریه امید دارد. این نظریه بر اساس رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان یکی از الگوهای انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است. به باور اسنایدر (۲۰۰۰) امید فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزه برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) است. در واقع، امید به مثابه یک سفر است که نیازمند سه عنصر «مقصد» (هدف)، «نقشه راه» (گذرگاه) و یک وسیله نقلیه (عامل) است (بننیک، ۱۳۹۶/۲۰۱۲). اهداف نخستین عامل برای امیدوار بودن است (الکساندر و آنوبیوزی، ۲۰۰۷) که در قلب نظریه امید جای دارد و می‌تواند کوتاه مدت یا بلندمدت باشد (جیمز و رویی، ۲۰۱۹). براساس نظریه امید، دستیابی به اهداف به هیجان‌ها مثبت و عدم دستیابی به آن به هیجان‌ها منفی منجر می‌شود و رفتارهای مقابله‌ای را در پیش دارد (جیمز و رویی، ۲۰۱۹). از این‌رو، امید یک نظام شناختی-انگیزشی پویا است که دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف و از جمله تحصیل و آموزش است (اسنایدر، ۱۹۹۴). نتایج تحقیقات در این زمینه بیانگر ارتباط مثبت سازه امید با متغیرهای مختلفی چون خودکارآمدی (فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، «عملکرد تحصیلی» و «رضایت از زندگی» (رند،

مارتین و شی، ۲۰۱۱)، «موفقیت تحصیلی» (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰)، «علاقه و انگیزه برای ادامه تحصیل» (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳)، درگیری تحصیلی (صادقی، ویس کرمی و چهری، ۱۳۹۵؛ مارکوس، لویز، فونتاین، کویمبرا، میشل، ۲۰۱۵)، «مشغولیت تحصیلی» (کمری، فولادچنگ، خرمائی، جوکار و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶)، «بهبودی کلی» (پارکر و دیگران، ۲۰۱۵؛ ساتیسی، ۲۰۱۶)، تاب‌آوری (ساتیسی، ۲۰۱۶)، «نظم و عملکرد تحصیلی» (کاون، بیروثا، فاست و براون، ۲۰۱۵) و ارتباط منفی آن با تنش‌گرهای تحصیلی (میکائیلی منبع، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴)، «خشونت در مدرسه» (سدنو، الیاس، کلی و چو، ۲۰۰۱)، «همکاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی» (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴) است. مطالعه فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵) نیز نشان داد که امید کلی ۴۴ درصد از واریانس خودکارآمدی عمومی و امید به تحصیل نیز به همین میزان از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند.

مطابق با نظریه/سنایدر (۲۰۰۰)، «امید» فرآیند فعالی است که طی آن افراد اهدافی را برمی‌گزینند و با طراحی مسیرهای مختلف در جهت دستیابی به آن‌ها می‌کوشند. بر این اساس به نظر می‌رسد برخورداری از امید به تحصیل با راهبردهایی که افراد در جهت دستیابی به اهداف تحصیلی خود اتخاذ می‌کنند در ارتباط باشد. یکی از این راهبردها، خودتنظیمی تحصیلی است که تاکنون تعاریف متعددی از آن ارائه شده است (کیانی، حجازی، اژه‌ای و لواسانی، ۱۳۹۶). از نظر زیرمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) خودتنظیمی تحصیلی فرآیندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. در واقع خودتنظیمی در تعیین فعالیت‌هایی که افراد تعقیب می‌کنند، میزان تلاشی که آنها برای تعقیب فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت آنها در مواجهه با موانع احتمالی مهم است (گور، ۲۰۰۶، به نقل از حسینی، اژه‌ای، لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶). از جمله این الگوها، الگوی پتتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) است. این محققان خودتنظیمی تحصیلی را در قالب سه «راهبرد شناختی» (راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و متعاقباً یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود به کار می‌گیرند)، «فرآیندشناختی» (به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت به قصد بهینه کردن شناخت است) و

«مدیریت منابع» (راهبردهای مدیریتی نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود از شیوه‌های کنترلی استفاده می‌کند) معرفی می‌کند.

در خصوص رابطه امید به «تحصیل» و «خودتنظیمی تحصیلی»، هانسن (۲۰۱۳) معتقد است که دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند. همچنین نتایج پژوهش‌های مرتبط، نشان دهنده اثر مثبت هیجان‌ات مثبت بر خودتنظیمی فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، تعیین هدف، نظارت بر عملکرد و تنظیم عملکرد (پکران، ۲۰۰۶)، راهبردهای شناختی و فراشناختی و رفتارهای خودتنظیمی (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و وودروف- بردن، ۲۰۱۵) و راهبردهای پیشرفت (رم و همکاران، ۲۰۱۴؛ آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ مارچاند و گوئترز، ۲۰۱۲) است. همچنین رابطه مثبت هیجان‌ات مثبت تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و رابطه منفی هیجان‌ات منفی تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی (فلسفین و شکری، ۱۳۹۳) و اثر مثبت هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای رفتاری خودتنظیمی تحصیلی (بارانی، ۱۳۹۷) در دیگر پژوهش‌ها گزارش شده است.

پژوهش واینشتاین، آسی و یونگ (۲۰۱۱) در خصوص رابطه خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری نشان داد که خودتنظیمی به دانش‌آموزان در مدیریت راهبردهای یادگیری، از جمله مدیریت زمان، جستجوی کمک و مدیریت انگیزه برای یادگیری، نظارت بر موفقیت در یادگیری، نظارت و تنظیم استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری کارآمد، توجه متمرکز و حفظ تمرکز در طول زمان کمک می‌کند. در این زمینه نتایج تحقیقات نشان دهنده تاثیر خودتنظیمی تحصیلی بر رویکردهای یادگیری (نامی، عنایتی، و عاشوری، ۲۰۱۲).

افزون بر پیشینه پژوهشی دو به دو، متغیرهای پژوهش، آرتینو و جونز (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که پردازش‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به عنوان واسطه بین هیجان‌ات و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند. همچنین هیجان‌ات از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی همچون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهویدین و آندرسون، ۲۰۰۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوئتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو وکانگ، ۲۰۱۴)، کاهش و افزایش پردازش شناختی مانند حل مسئله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئتز و وامهاف، ۲۰۰۶)، افزایش

انگیزش کنترل شده و کاهش انگیزش خودکار (کنارزر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶) و افزایش های رفتارهای خودتنظیمی مانند کمک طلبی انطباقی (بارانی، ۱۳۹۷) اثرات مثبت تحصیلی بسیاری در پی خواهند داشت. نتایج سایر تحقیقات نیز حاکی از اثر مثبت خودتنظیمی تحصیلی بر انگیزش درونی (محمدی درویش‌بقال، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۲)، انگیزش تحصیلی (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴)، عملکرد تحصیلی مطلوب تر (پورمحمد و اسماعیلپور، ۱۳۹۴؛ استادزاده، داوودی و زارع، ۱۳۹۵)، درگیری شناختی، انگیزشی و حل مسئله (آزیویدو، ۲۰۰۹)، سازگاری تحصیلی (کازان و آیتی، ۲۰۱۰)، رضایت‌مندی از تحصیل (علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴)، پیشرفت تحصیلی (افشاری، شیرزادیفرد و قربان جهرمی، ۱۳۹۶) بهزیستی مدرسه (کوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) و همچنین اثر منفی خودتنظیمی بر رفتارهای ناسازگار و غیرانطباقی (رید، ترات و شوارتز، ۲۰۰۵) و ناسازگاری کلاسی در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی (حاج‌شمسایی، کارشکی و یزدی، ۱۳۹۳) است.

در مجموع بررسی رابطه امید به تحصیل با رویکرد به یادگیری از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در خور بررسی است. بنابراین، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: «خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری دارای نقش واسطه‌گری است».

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر امید به تحصیل به عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر خودتنظیمی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر رویکرد به یادگیری به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم منطقه ششده و قره‌بلاغ از توابع شهرستان فسا در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر (۲۲۳) و پسر (۱۲۵) دوره متوسطه دوم بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پژوهش دانش‌آموزان پایه دهم، یازدهم و دوازدهم مقطع متوسطه دوم با دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال و با میانگین

سنی ۱۶/۸۰ و انحراف معیار ۱/۰۲ بودند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه امید به تحصیل^۱: این پرسشنامه توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) و به منظور سنجش امید به تحصیل طراحی شده است و شامل ۲۷ ماده است که امید به تحصیل را در چهار بعد «امید به کسب فرصت‌ها»، «امید به کسب مهارت‌های زندگی»، «امید به سودمندی مدرسه»، و «امید به کسب شایستگی» و بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. از مجموع ماده‌ها، ماده ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به طور معکوس و بقیه ماده‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار توسط سازندگان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی تایید شده است. اعتبار نیز به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل پرسشنامه امید به تحصیل به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود چهار عامل را مورد تایید قرار داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۵ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۳۷۴/۳۷۷ ($p < ۰/۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل پرسشنامه امید به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه خودنظمی تحصیلی^۲: نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد که توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) طراحی و اعتبارسنجی شده است. در این پژوهش از نسخه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبارسنجی شده است و ۱۷ ماده دارد، استفاده گردیده است. بر اساس این نسخه از پرسشنامه، ۸ ماده به بعد «فرانشاخت»، ۴ ماده به بعد «شناخت» و ۵ ماده به بعد «نگیزش» اختصاص یافته است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)

ضرائب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهش قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبار این آزمون ۰/۷۳ برای بعد فراشناخت، ۰/۷۳ برای بعد شناخت و ۰/۵۷ برای بعد انگیزش به دست آمد. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد انگیزشی و فراشناختی با نمره کل خود به ترتیب در دامنه‌ای از ۰/۵۸ تا ۰/۷۰ و ۰/۴۲ تا ۰/۵۷ قرار داشت که حاکی از احراز روایی پرسشنامه است. افزون بر این، ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد شناخت ۰/۶۷، برای بعد فراشناخت ۰/۷۱ و برای بعد انگیزش ۰/۶۰ به دست آمد.

□ ج: مقیاس رویکرد به یادگیری^۳: این ابزار توسط الیوت و همکاران (۱۹۹۹) و بر اساس تحلیل عاملی بر روی پرسشنامه‌های/نتویزتل (۱۹۹۸)، نولن (۱۹۹۸)، پتتریچ، اسمیت، گارسیا، و مک‌کی (۱۹۹۲) و وینشتاین و پالمر/اسکات (۱۹۸۷) و افزودن ماده‌هایی به آنها ساخته شد که در مجموع شامل ۲۱ ماده است که پنج عامل پردازش عمیق، پردازش سطحی، نابسامانی در مطالعه، تلاش و پایداری را مورد بررسی قرار می‌دهد. در ایران روایی و اعتبار این ابزار توسط خرمائی (۱۳۸۶) بررسی شده است. روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی وجود و استقلال هر چهار عامل را مورد تأیید قرار داد. همچنین اعتبار این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای عامل پردازش عمیق با ۰/۷۰ و پردازش سطحی با ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود ۲ عامل را مورد تأیید قرار داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۹۰ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۱۸۷۷/۵۴۱ ($p < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد رویکرد به یادگیری عمیق و سطحی در مطالعه به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

● یافته‌ها

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج به همراه همبستگی بین

متغیرها در جدول ۱ آورده شده است. همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در اکثر موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۳۴۸)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱- امید به تحصیل	۹۴/۰۹	۱۱/۶۷	۱		
۲- خودتنظیمی تحصیلی	۴۷/۹۸	۷/۵۱	۰/۳۱**	۱	
۳- رویکرد پردازش سطحی	۱۰/۹۰	۲/۶۹	۰/۱۲*	-۰/۰۶	۱
۴- رویکرد پردازش عمیق	۱۴/۱۸	۲/۸۹	۰/۲۵**	۰/۴۴**	۰/۰۹

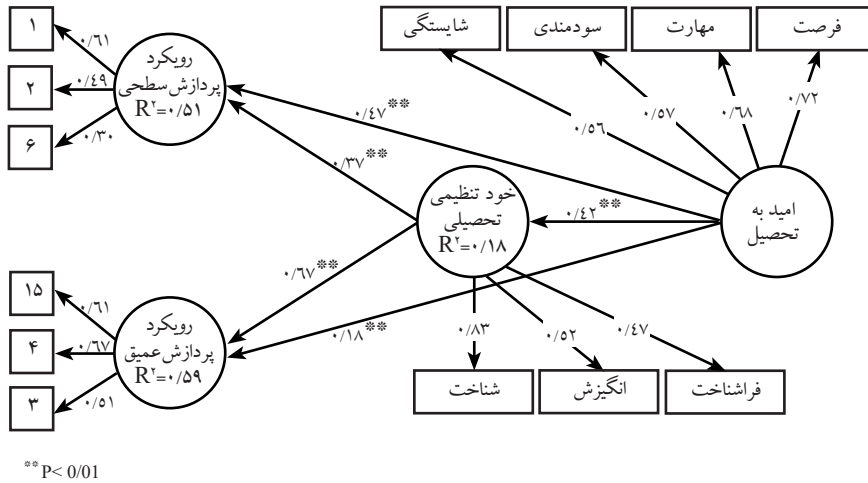
* P< 0/05 ** P< 0/01

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. از روش بوت/ستراب نیز جهت بررسی معنی داری اثر متغیرهای واسطه ای در این پژوهش استفاده شد (شکل ۱). همچنین شاخص های برازش مدل بعد از اصلاح نشان داد که مقادیر شاخص های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=۲/۷۷$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=۰/۹۳$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=۰/۸۹$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=۰/۸۸$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=۰/۸۸$)، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=۰/۷۰$) به دست آمدند.

در پاسخ به فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «خودتنظیمی تحصیلی نقش واسطه ای در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری دارد» نتایج پژوهش نشان دادند خودتنظیمی تحصیلی توانست نقش واسطه گری در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۱ و جدول ۲ آورده شده است.

همان گونه جدول ۲ نشان می دهد متغیر امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی ($\beta=۰/۴۲, p<۰/۰۰۲$)، رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۴۷, p<۰/۰۰۶$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۱۸, p<۰/۰۵$) را به طور مستقیم و معنادار پیش بینی می کند. خودتنظیمی تحصیلی نیز رویکرد پردازش عمیق ($\beta=۰/۶۷, p<۰/۰۰۶$) و رویکرد پردازش سطحی ($\beta=۰/۳۷, p<۰/۰۰۹$) را به طور معنی دار پیش بینی می کند. علاوه بر این، امید به تحصیل به طور غیرمستقیم و به واسطه خودتنظیمی تحصیلی پیش بینی کننده ابعاد رویکرد به یادگیری

است که مؤید نقش واسطه‌گری متغیر خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری است.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کنترل		اثر غیر مستقیم		اثر مستقیم		دامنه سنی
p	β	P	β	P	β	
۰/۰۰۲	۰/۴۲	-	-	۰/۰۰۲	۰/۴۲	امید به تحصیل به خودتنظیمی تحصیلی
۰/۰۰۳	۰/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۰/۰۰۵	۰/۱۸	امید به تحصیل به رویکرد عمیق
۰/۰۰۵	۰/۶۳	۰/۰۰۴	۰/۱۵	۰/۰۰۶	۰/۴۷	امید به تحصیل به رویکرد سطحی
۰/۰۰۶	۰/۶۷	-	-	۰/۰۰۶	۰/۶۷	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش عمیق
۰/۰۰۹	۰/۳۷	-	-	۰/۰۰۹	۰/۳۷	خودتنظیمی تحصیلی به رویکرد پردازش سطحی

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری بود. یافته‌ها نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش سطحی و پردازش عمیق) بود.

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار امید به تحصیل بر

خودتنظیمی تحصیلی از یافته‌های پژوهش حاضر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط مثبت امید با خودتنظیمی *فراشناختی* (پکران، ۲۰۰۶)، *رفتارهای خودتنظیمی* (پکران و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و وودروف بردن، ۲۰۱۴؛ بارانی، ۱۳۹۷) *عملکرد تحصیلی* (رند و دیگران، ۲۰۱۱)، *درگیری تحصیلی* (مارکوس و همکاران، ۲۰۱۵)، *موفقیت تحصیلی* (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰) و ارتباط منفی آن با *اهمال‌کاری* و *خودناتوان‌سازی* (زارع و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد خودتنظیمی تحصیلی فرآیندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیمرمن و ماترین پونز، ۱۹۸۶؛ پیتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰؛ مگنو، ۲۰۱۰). در واقع، امید برانگیزاننده رفتارهای هدفمند است (اسنایدر، ۱۹۹۴؛ اسنایدر، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۲؛ جیمز و روبی، ۲۰۱۹) که این رفتارهای هدفمند مبتنی بر راهبردهای انطباقی و سازگارانه‌اند، بدین معنا که افراد امیدوار از راهبردهای انطباقی تحصیلی جهت چیرگی بر مشکلات و دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند. از نظر هانسن نیز (۲۰۱۳) نیز دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندتر هستند. همچنین دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند (شری، اسنایدر، یانگ و لوین، ۲۰۰۳؛ لینگ، هوبنر، فو، زینگ و هی، ۲۰۱۶) کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که همواره با تعامل با دیگران و کمک گرفتن از سایرین و صرف وقت و تلاش (رفتارهای خودتنظیمی) به اهداف خود دست یابند.

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد «خودتنظیمی تحصیلی» به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی‌کننده هر دو رویکرد عمیق و سطحی است. بدین معنا که استفاده از راهبردهای شناختی، *فراشناختی* و *انگیزشی* در یادگیری با افزایش رویکرد عمیق و رویکرد سطحی به مطالعه در ارتباط است. این یافته با نتایج برخی تحقیقات پیشین در خصوص رابطه مثبت خودتنظیمی با پردازش عمیق و سطحی همخوان است (هیکیلی و لونکا، ۲۰۰۶؛ آزیویدو، ۲۰۰۹؛ واینشتاین و همکاران، ۲۰۱۱؛ نامی و همکاران، ۲۰۱۲؛ حاج شمسایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ پورمحمد و همکاران، ۱۳۹۵؛ افشاری و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین رابطه مثبت خودتنظیمی تحصیلی با ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش عمیق و

پردازش سطحی) همان گونه که زیمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) مطرح می‌سازند، خودتنظیمی فرآیندی پویا و سازنده است که طی آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. بنابراین، دانش‌آموزانی که از مهارت خودتنظیمی تحصیلی برخوردارند با تعیین اهداف خود، برنامه‌ریزی و نظارت بر عملکرد خویش و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری به طور فعال در یادگیری درگیر می‌شوند و به سبب برخورداری از توانمندی‌های ذکر شده پیشرفت تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت (پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴؛ استاذزاده و همکاران، ۱۳۹۵).

○ همان‌گونه مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار امید به تحصیل بر پردازش عمیق و پردازش سطحی از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. اثر مثبت امید به تحصیل بر پردازش عمیق و پردازش سطحی به یادگیری با نتایج برخی پژوهش‌های ذکر شده در پیشینه پژوهش همخوان است (استیدل و همکاران، ۲۰۰۶؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ مرادیان و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که گرچه رویکرد سطحی در مقایسه با رویکرد عمیق کمتر جنبه زایشی و پویا دارد (سیف و خیر، ۱۳۸۶) و شامل راهبردهای کم‌مایه و سطحی مانند حفظ کردن و مرور همراه با انگیزش بیرونی است (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۲)، با این حال در این نوع یادگیری نیز سطحی از پردازش مطرح است که می‌تواند به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین مسیرهای متعددی را برای رسیدن هدف‌ها ایجاد کنند و در نهایت آن‌ها را برانگیزد تا اهداف را تعقیب کرده و در صورت مواجهه با موانع، آن‌ها را به عنوان چالش‌هایی جهت غلبه چارچوب‌بندی کنند (اسنایدر، ۱۹۹۴؛ اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر، ۲۰۰۲؛ جیمز و روبی، ۲۰۱۹؛ یآوری و همکاران، ۱۳۹۵).

○ علاوه بر نتایج یاد شده، نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین امید به تحصیل و ابعاد رویکرد به یادگیری از دیگر یافته‌های حائز اهمیت پژوهش حاضر بود. چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، امید به تحصیل علاوه بر اثر مستقیم بر ابعاد رویکرد به یادگیری به واسطه خودتنظیمی تحصیلی نیز، ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش عمیق و پردازش سطحی) را به صورت غیر مستقیم پیش‌بینی می‌نماید. این یافته با نتایج پژوهش‌های

بررسی شده همسو است (استیدل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران، ۲۰۰۶؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و شوتز، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴؛ کنارزر و همکاران، ۲۰۱۶؛ بارانی، ۱۳۹۷). بدین معنا که امید به تحصیل با افزایش خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان بر ابعاد رویکرد به یادگیری (پردازش سطحی و پردازش عمیق) اثرگذار است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش بارانی (۱۳۹۷) دانش‌آموزان امیدوار به جهت احساس خودکارآمدی که دارند در زمان مواجهه با چالش‌های تحصیلی از معلم یا همکلاسی‌های خود کمک می‌گیرند. آنها برای دستیابی به اهداف بزرگتری گام بر می‌دارند که رفتارهای خودتنظیمی تحصیلی آنان را در دستیابی به این اهداف هدایت می‌کند.



یادداشت‌ها

1. Academic Hope Questionnaire
3. Learning Approach Scale

2. Academic Self-Regulation Questionnaire

● منابع

- ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا؛ و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱-۱۶.
- استادزاده، زیبا؛ داوودی، حسین؛ و زارع، اعظم (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱)، ۵۷-۶۶.
- افشاری، محسن؛ شیرزادیفرد، میثم؛ و قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۶). چشم انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خود نظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴ (۵۴)، ۱۳۴-۱۲۱.
- بارانی، حمید (۱۳۹۷). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی امید: مطالعه نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- پورمحمد، ژیلا؛ اسماعیل‌پور، خلیل (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۸ (۳۱)، ۱۰۲-۹۳.
- حاج شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین؛ و یزدی، سید امیرامین (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی.

روانشناسی مدرسه، ۳ (۳)، ۲۱-۳۷.

حسینی، سیدرحمان؛ ازه‌ای، جواد؛ لواسانی، غلامعلی؛ و خلیلی، شیوا (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی نوجوانان. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۲)، ۱۱۸-۱۳۲.

خرمائی، فرهاد (۱۳۸۶). *بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

خرمائی، فرهاد؛ کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵، ۱۵-۳۷.

زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر؛ و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. *آموزش و ارزشیابی*، ۳۲، ۹۳-۱۱۰.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی (یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات دوران.

صاحب‌الزمانی، محمد؛ زیرک، آیدا (۱۳۹۰). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ارتباط آن با سطح اضطراب امتحان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۵۸-۶۸.

علی‌نژاد، مهرانگیز؛ سعید، نسیم (۱۳۹۴). رابطه تعامل، یادگیری خودتنظیمی با رضایتمندی از تحصیل در مدارس هوشمند. *فناوری آموزش*، ۴، ۳۱۱-۳۲۰.

فلسفین، زینب؛ شکری، امید (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۵۸-۴۶.

قاسمی، علی؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۷ (۱۱)، ۶۹-۸۶.

کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶ (۱)، ۲۵-۱۰.

کمری، سامان؛ فولادچنگ، محبوبه؛ خرمائی، فرهاد؛ جوکار، بهرام؛ و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). تبیین علی مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۴ (۵۵)، ۲۸۴-۲۶۹.

کیافر، مریم‌سادات؛ کارشکی، حسین؛ و هاشمی، فرح (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی

انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردسی و علوم پزشکی مشهد. آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۶)، ۵۲۶-۵۱۷.

کیانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جوادی؛ و لواسانی، غلامعلی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۱)، ۲۲-۳. محمدی درویش‌بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسن؛ و اسدزاده، حسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی تربیتی*، ۲۷، ۶۶-۴۹.

مرادیان، جلال؛ عالیپور، سیروس؛ و زغبی قناد، سیمین (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۳)، ۱۳-۱. میکائیلی منیع، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم؛ و زندی، خلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۷۸-۵۷.

نریمانی، محمد؛ محمدمامینی، زرار؛ زاهد، عادل؛ و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۵۵-۱۳۹.

یاوری، هانیه؛ درتاج، فریبرز؛ و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام آموزشی*، ۳۵، ۳۳-۲۱.

Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, J.A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

Anthony, R., Artino Jr, A. R., Holmboe, E. S., & Durning, S. J. (2012). Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education?. *Medical Teacher*, 34(3), 240-244.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 87-95.

Bouffard, T., Boisvert, J., vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal

- orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles: Perspectives on individual differences*. (pp.21-51). New York: Plenum Press.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.
- Hansen, M. J. (2013). *Academic hope theory implications for promoting academic success*. Council on Retention and Graduation (GRG).
- Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Knorzer, L., Brunken, R., & Park, B. (2016). Emotions and multimedia learning: The moderating role of learner characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 618-631.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.
- Ling, Y., Huebner, E. S., Fu, P., Zeng, Y., & He, Y. (2016). A person-oriented analysis of hope in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 101, 446-450.
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15, 150-160.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52, 325-334.

- Nami, Y., Enayati, T., & Ashouri, M. (2012). The relationship between self-regulation approaches and learning approaches in English writing tasks on English foreign language students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 614-618.
- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, emotions, and emotional disorders. *American Psychological Association*, 64(2), 129-139.
- Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., & Kiuru, N. (2015). Hope, friends, and subjective well-being: A social network approach to peer group con-textual effects. *Child Development*, 86, 642-650.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4, 225-238.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Prerry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A, Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Perry, R. P., & Pekrun, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1992). *A Manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington, Dc: Office of Educational Research and Improvement.
- Ram, N., Conroy, D. E., Pincus, A. L., Lorek, A., Reber, A. L., Rocha, M. J., Coccia, M., Morack, J, Feldman, J., & Gerstorf, D. (2014). Examining the interplay of processes across multiple time-scales: Illustration with the Intraindividual study of affect, health, and interpersonal behavior (iSAHIB). *Research in Human Development*, 11, 142-160.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686.
- Reid, R. Trout, A. & Schwartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 71(4), 361-

377.

- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 685-715.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Steidl, S., Mohi-Uddin, S., & Anderson, A. K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: Evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13(5), 650-658.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Clearwater, FL: H & H Publishing*.
- Williams, S., & Woodruff-Borden, J. (2015). Parent emotion socialization practices and child self-regulation as predictors of child anxiety: The mediating role of cardiac variability. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 512-522
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.





انجمن ایرانی روانشناسی

تشکیل مجمع عمومی و انتخابات انجمن ایرانی روانشناسی

بر اساس دعوت قبلی و اعلام در روزنامه جمهوری اسلامی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۵، جلسه مجمع عمومی عادی نوبت اول «انجمن ایرانی روانشناسی» به علت به حد نصاب نرسیدن اعضا به نوبت دوم در تاریخ چهارشنبه ۱۳۹۸/۱۱/۱۶ موکول شد. در این جلسه پس از قرائت آیاتی از قرآن مجید و خیرمقدم به حضار اعضای هیئت رئیسه جلسه، به شرح زیر انتخاب شدند:

۱. آقای دکتر محمدکریم خدایپناهی از دانشگاه شهید بهشتی (رئیس)

۲. آقای دکتر پرویز آزادفلاح از دانشگاه تربیت مدرس (ناظر)

۳. آقای دکتر علی فتحی آشتیانی از دانشگاه بقیه‌اله عج (ناظر)

آنگاه بر اساس دستور جلسه موارد زیر به اطلاع حضار رسید:

□ الف: گزارش عملکرد انجمن توسط آقای دکتر جواد اژه‌ای

□ ب: گزارش آقای دکتر محمد کریم خدایپناهی در مورد عملکرد «مجله روانشناسی»

□ ج: گزارش بازرس انجمن سرکار خانم دکتر مهناز شاهقلیان در مورد عملکرد بیست و سه

ساله انجمن

سپس، بعد از اعلام نامزدی نامزدهای عضویت در هیئت مدیره جدید و بازرس انجمن، بر گه آراء

توزیع و پس از قرائت آراء نتایج به شرح زیر اعلام شد:

۱. آقای دکتر حسین زارع (از دانشگاه پیام نور) ۲. آقای دکتر محمدحسین عبداللهمی (از دانشگاه

خوارزمی) ۳. آقای دکتر فرامرز سهرابی (از دانشگاه علامه طباطبایی) ۴. خانم دکتر ندا نظربلند (از

دانشگاه شهید بهشتی) ۵. خانم دکتر زیبا برقی ایرانی (از دانشگاه پیام نور) به عنوان اعضای اصلی و آقای

دکتر اسفندیار آزاد (از دانشگاه بقیه‌اله) و آقای دکتر عباس رحیمی نژاد (از دانشگاه تهران) به عنوان

اعضای علی‌البدل انتخاب شدند. همین‌طور آقای دکتر جواد اژه‌ای (از دانشگاه تهران) به عنوان بازرس

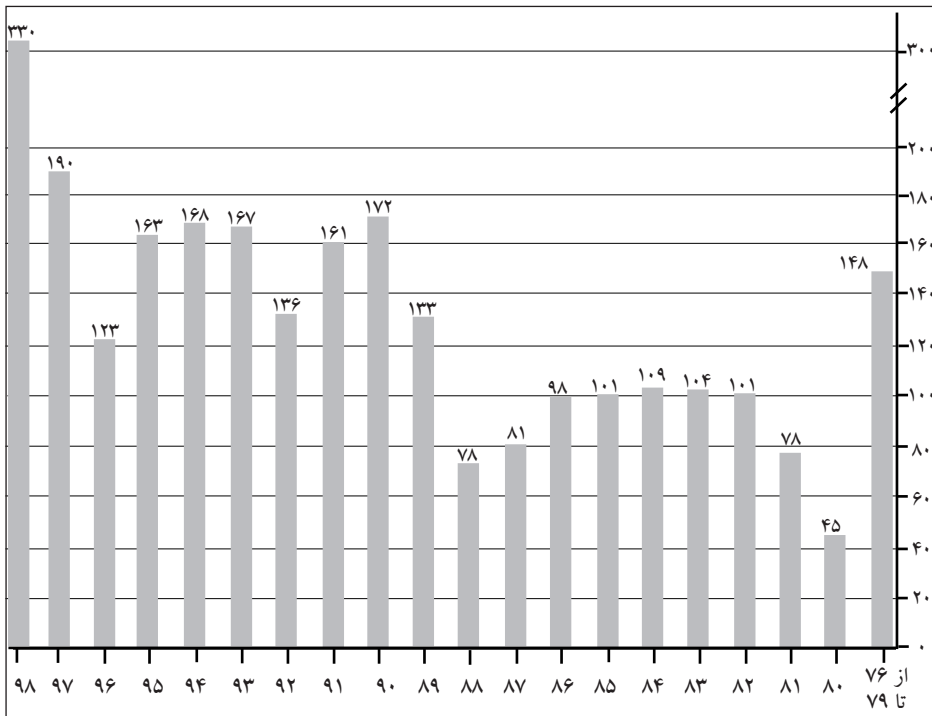
اصلی و خانم دکتر مهناز شاهقلیان (از دانشگاه خوارزمی) به عنوان بازرس علی‌البدل انتخاب شدند.

تعیین سمت های هیئت مدیره جدید انجمن ایرانی روانشناسی

پس از انتخابات انجمن ایرانی روانشناسی، منتخبین هیئت مدیره جدید در اولین جلسه خود در تاریخ ۱۳۹۸/۱۱/۲۷ آقای دکتر محمدحسین عبداللهی از دانشگاه خوارزمی را به عنوان رئیس انجمن، آقای دکتر محمدحسین زارع از دانشگاه پیام نور را به عنوان نایب رئیس انجمن و سرکار خانم دکتر ندا نظربند از دانشگاه شهید بهشتی را به عنوان خزانه دار، انتخاب نمودند.

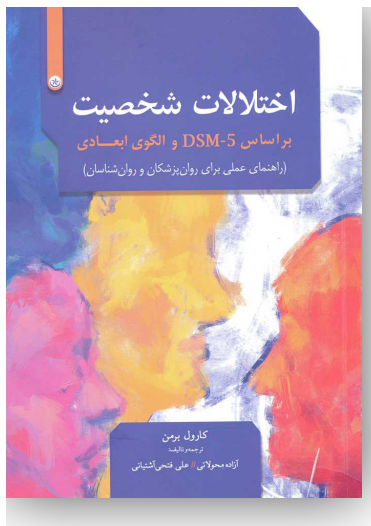
مقالات دریافتی مجله در طول بیست و سه سال

از آنجا که «مجله روانشناسی» جزء معدود مجلاتی است که به خاطر رعایت حال ارسال کنندگان مقالات از دریافت وجه جهت اعلام وصول و چاپ مقاله، مبلغی دریافت نمی کند با وجود این اصول تعیین شده مجله کماکان رعایت نگارش صحیح و منطقی آنهاست. هرچند ارسال کنندگان اکثر مقالات رعایت حداقل اصول را نمی نمایند ولی به هر حال آغوش مجله در طول سال ها به روی عزیزان پژوهشگر کشور بوده است. مجله در این مدت ۶۹۶۲ مقاله از سوی خوانندگان دریافت نموده است.



□ مقالات دریافتی «مجله روانشناسی» از فروردین ۱۳۷۶ تا اسفند ۱۳۹۸ به تفکیک سال

معرفی کتاب



○ اختلالات شخصیت بر اساس

DSM-5 و الگوی ابعادی

○ نوشته: کارول برمن

○ ترجمه: آزاده محلاتی

دکتر علی فتحی آشتیانی

○ انتشارات بعث

□ موضوع اختلال‌های شخصیت، یکی از پیچیده‌ترین و درعین‌حال جذاب‌ترین موضوعات در روان‌شناسی، روان‌پزشکی و در مباحث آسیب‌شناسی روانی و درمانگری است.

□ مهم‌ترین ویژگی این کتاب، نثر روان و قابل‌فهم برای متخصصان، به دور از حاشیه‌پردازی، همراه با معرفی نمونه‌های بالینی و بحث در مورد آنها و برجسته کردن نکات مهم و کلیدی، به‌گونه‌ای که خواننده را در کار با بیماران مبتلا به اختلال‌های شخصیت، بی‌نیاز از مطالعه سایر منابع می‌کند.

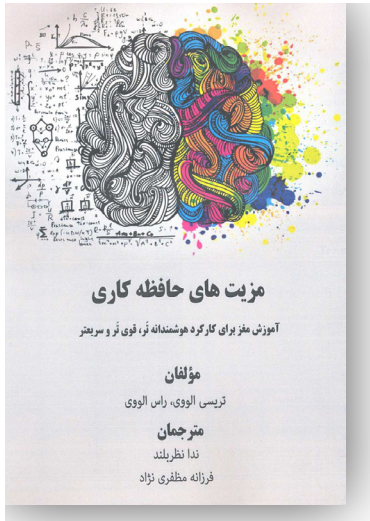
□ این کتاب علاوه بر اینکه مورد توجه متخصصان روان‌پزشکی و روان‌شناسی قرار می‌گیرد، قابل استفاده برای دانشجویان رشته‌های پزشکی، روان‌پزشکی، روان‌شناسی، مشاوره، مددکاری اجتماعی، پرستاری و ... در مقاطع مختلف است.

□ به‌علاوه، با توجه به اینکه اختلال‌های شخصیت در بخش دوم DSM-5 بدون تغییر با DSM-IV-TR ارائه شده است و در بخش سوم DSM-5، الگوی پیشنهادی برای آن ارائه گردیده، لذا ضمن توضیح نسبتاً کاملی از الگوی پیشنهادی برای آشنایی متخصصان و دانشجویان در فصل ۶ بر اساس الگوی پیشنهادی، ملاک‌های تشخیصی جدید اضافه شده است.

□ کتاب در ۲۲۲ صفحه و توسط انتشارات بعث منتشر شده است.



معرفی کتاب



○ مزیت های حافظه کاری

○ مؤلفان: تریسی و راس الووی

○ مترجم: دکتر ندا نظربلند

فرزانه مظفری نژاد

○ انتشارات رشد فرهنگ

□ مغز به عنوان مؤثرترین و پیچیده ترین عضو بدن، سالیان طولانی است که در مرکز توجه و مطالعه دانشمندان و پژوهشگران قرار دارد. عملکردهای شناختی مغز، طیف گسترده ای از کارکردهای حیاتی، ظرفیت های رفتاری و فرآیندهای شناختی را دربر می گیرد. اما مطالعه و آشنایی با فرآیندهای کارکردی مغز، صرفاً به متخصصان حوزه های مربوط به این عضو برنمی گردد؛ چراکه افراد چه دانشجو باشند، چه کارمند، چه یک مادر خانه دار، وقتی که بدانند مهم ترین ابزار در دسترسشان چگونه عمل می کند، هم هوشمندانه تر می توانند از آن استفاده کنند؛ هم آن را بهتر تقویت می کنند و در نتیجه برآیند مطلوب تری نیز از آن خواهند داشت.

□ تریسی و راس الووی، زوج روانشناسی هستند که سالهاست به مطالعه و ارزیابی حوزه های عملکرد حافظه کاری پرداخته اند. از نظر آنها حافظه کاری چیزی شبیه یک پای اضافه است. پای که به فرد در گستره وسیعی از فعالیت ها برتری می بخشد.

□ بخش نخست کتاب، به معرفی کلی حافظه کاری، کارکردها، مزایا و معایب آن پرداخته شده است، در بخش بعدی، چگونگی تحول این سازه در خلال عمر معرفی گردیده و روش هایی ساده برای ارزیابی و ارتقاء آن ارائه گردیده است و نهایتاً چشم انداز آتی جایگاه و کاربرد حافظه کاری در مطالعات و آموزش ترسیم گردیده است.



معرفی کتاب



○ اصول مشاوره بالینی سلامت روان

درآمدی بر این حرفه

○ مؤلف: مارک اس. گریک

○ ترجمه: دکتر جهانبخش صادقی

○ انتشارات سمت

□ عنوان کتاب حاضر اصول مشاوره بالینی سلامت روان: درآمدی بر این حرفه بیانگر تغییر و تحولات جدیدی است که در الگوی آموزشی مشاوران بالینی سلامت روان و زمینه‌هایی که در آن به فعالیت می‌پردازند رخ داده است.

□ کتاب اصول مشاوره بالینی سلامت روان در چاپ سوم از سیزده فصل تشکیل شده است که با بهره‌گیری از آخرین تحولات و پژوهش‌های انجام شده تا سال ۲۰۱۶ میلادی، به تشریح مباحثی از قبل نوآوری در نظریه‌ها و فنون مشاوره؛ به کارگیری فناوری؛ تأثیر روانشناسی مثبت‌نگر و پژوهش بر بهزیستی روانی؛ اعطای مجوز فعالیت به مشاوران بالینی سلامت روان؛ معیارهای فعالیت حرفه‌ای در آموزش مشاوران بالینی سلامت روان؛ موضوعات اخلاقی و قانونی در مشاوره؛ درمان‌های مبتنی بر شواهد؛ نگاه چندفرهنگی به عنوان نیروی چهارم در مشاوره؛ مراقبت مدیریت شده و پرداخت‌کننده شخص ثالث؛ سلامت روان جامعه‌نگر؛ و معنویت در مشاوره بالینی سلامت روان؛ پرداخته است. این کتاب نه تنها موجب آشنایی دانشجویان با حرفه مشاوره بالینی سلامت روان می‌شود، بلکه برای استادان و سیاست‌گذاران حوزه روانشناسی و مشاوره نیز نکت قابل توجهی را در زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی، صلاحیت‌های اخذ مجوز فعالیت حرفه‌ای، محتوای برنامه‌های درسی و غیره فراهم می‌کند. در این ویراست، به پژوهش‌های جدیدی که رواسازی و دلایل منطقی بیشتری را برای الگوی مشاوره بالینی سلامت روان فراهم می‌کنند اشاره شده است.



روانشناسی
مجله علمی - پژوهشی

Journal of
Psychology

www.iranapsyjournal.ir

93

Spring 2020 Vol. 24, No 1

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the
Iranian
Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, PhD (Kharazmi Univ)

Gh.A. AFROOZ, PhD (Tehran Univ.)

P. AZADFALLAH, PhD (Tarbiat Modarres Univ.)

E. AZAD, PhD (Baqiyatallah Univ.)

T. BARUMANDZADEH. PhD (Grenoble univ./France.)

J. EJEI, PhD (Tehran Univ.)

A. FATHIASHTIANI PhD (Baqiyatallah Univ.)

M.K. KHODAPANAH, PhD (Shahid Beheshti Univ.)

M. MANSOUR, PhD (Tehran Univ.)

M.A. MAZAHARI, PhD (Shahid Beheshti Univ.)

M. MEHRABIZADEH, PhD (Shahid Chamran Univ.)

A. R. MORADI Ph.D. (Kharazmi Univ)

N. Nazarboland Ph.D. (Shahid Beheshti Univ.)

H.T. NESHATDOUST, PhD (Esfahan Univ.)

R. POURHOSEIN, PhD (Tehran Univ.)

K. RASOULZADEH TABATABAIEI, PhD (Tarbiat
Modarres Univ.)

R. ROSHAN, PhD (Shahed Univ.)

M.Shahgholian. PhD (Kharazmi Univ.)

F. SOHRABI, PhD (Allameh Tabataba'i Univ.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah Contents

□ Phenomenological Analysis of Students' Perception of Teacher's Effective Features and Actions in Teacher-Student Relationship

Narjes Lari, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Bahram Joukar, PhD, Javad Ejei, PhD3

□ Mediating Role of Loving Styles in the Relationship between Personality Characteristics and Marital Satisfaction

Faeze Salayani, MSc, Mohammad Javad Asghari Ebrahimabad, PhD, Kazem Rasoolzadeh Tabatabaei, PhD, Razieh Abbaszadeh Rougoushouee, MSc23

□ Comparison of Resilience and Stress Coping Strategies between Volunteers and Soldiers who Participated in the War Against ISIS

Zana Nasih Salih Qadir, MSc, Fariba Hassani, PhD41

□ The Role of Childhood Emotional Maltreatment in Predicting Adulthood Aggression

Behnaz Shid Anbarani, MSc, Alireza Gol, MSc, Fatemeh Farhadian, MSc, Zahra Tabibi, PhD, Sajjad Namvar Tabatabaee, MSc 57

□ Comparing the Effectiveness of Group Positive Psychotherapy and Psychodrama on Spiritual Attitude of Women with Chronic Pain

Oranous Ghotbinejhad Bahre Asemani, PhD, Marjan Hassaniraad, MSc 75

□ The Role of Perfectionism and Positive Thinking of Parents in Prediction of Social Skills

Zeynab Asadi, MSc, Leila Hosseini Tabaghdehi, PhD 91

□ Relation of academic hope and approach to learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation

Samira Rahpeima, MSc, Hamid Barani, MSc, Farhad Khormaei, PhD 106

□ News 123

□ Book Review 125