

• خصوصیات روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مدل نش‌عاملی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه

محسن آرزوی، محبوبه فولادچنگ.....۳۰۹

• آزمایش مدل رابطه التزام تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجیگری پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان

ولی پیری، منیجه شهنی‌بیلاق، عسکر آتش‌افروز.....۳۲۷

• ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک‌های هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

علیرضا مرآتی، عزت‌اله قدم‌پور.....۳۳۷

• تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری

نرگس پورطالب، رحیم بدری‌گرگری.....۳۴۸

• نقش واسطه‌ای تمایز خود در رابطه علی بین افسردگی و رضایت زناشویی زنان متأهل

مریم مردانی، سودابه بساک‌نژاد، رضا منصوری کربانی.....۳۵۸

• پنج عامل بزرگ شخصیت در پریشانی روانشناختی جمعیت بهبودیافته از کرونا: نقش تعدیل‌کننده جنسیت

مانده احدی، جعفر حسنی، مهدی اکبری.....۳۶۶

• اثربخشی مداخله شفقت خود بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی

محسن بدخشان، مهدی رضا سرافراز، مهدی ایمانی.....۳۷۶

• تأثیر آموزش مدیریت اضطراب امتحان بر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان

سعیده زاهد، ندا نژادحمیدی، مهدی عربزاده، ریحانه رحیمی، فرشته چراغی.....۳۸۶

• اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مدیریت استرس و مهارت‌های حل مسئله مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی

اعظم محمدی، علی رضائی، فاطمه ایزدی.....۳۹۶

• واسطه‌گری انگیزش پیشرفت در رابطه بین هویت ورزشی با عملکرد ورزشی نوجوانان ورزشکار

فاطمه کشینوکنده، مرتضی همایون‌نیا فیروزجاه، علیرضا همایونی.....۴۰۶

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) است. این مجله همچنین ایندکس APA بر اساس نامه مورخ ۳۱ آگوست ۲۰۰۹ دارد.

خصوصیات روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مدل شش عاملی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه

Investigating the psychometric properties of the Persian version of the six-factor model of achievement goals questionnaire in the students of the junior and senior high schools

Mohsen Arbezi, PhD Student

Mahboobeh Fouladchang, PhD ✉

محسن آربزی^۱

محبوبه فولادچنگ^۲

Abstract

The aim of the present study was to investigate the psychometric properties of the six-factor model of achievement goals questionnaire (Elliot et al., 2011) in the students of the junior and senior high schools. In order to investigate the validity and reliability of the achievement goals questionnaire in the junior high school students, 279 students in Evaz city (in the south of Fars province) who were studying in the academic year of 2020-2021, were selected by convenience sampling method and responded to the electronic version of the questionnaires of achievement goals (Elliot et al., 2011) and intrinsic motivation (Choi et al., 2010). Also, in order to investigate the validity and reliability of this questionnaire in the second group, 420 students were selected in the same city and academic year using the convenience sampling method and responded to the electronic version of the questionnaires of achievement goals (Elliot et al., 2011), academic self-regulation (Pintrich & DeGroot, 1990) and academic engagement (Reeve, 2013). Data were analyzed using SPSS-16 and AMOS-21 statistical software. The content, construct and convergent validity of the mentioned questionnaire were investigated using the opinion of educational psychology experts, confirmatory factor analysis and correlation coefficients of the component scores with related variables. Cronbach's alpha coefficient was used to investigate the reliability of the questionnaire. Experts confirmed the representativeness of the questionnaire items to measure the achievement goals in the six-factor model presented by Elliot et al. (2011). The achievement goals model test includes the components of task-approach, task-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-approach, and other-avoidance, confirming the six-factor

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه مدل شش عاملی اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) در دو گروه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه بود. جهت بررسی روایی و اعتبار این پرسشنامه در گروه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، ۲۷۹ نفر از دانش‌آموزان این دوره در شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) و انگیزه درونی (چوی و همکاران، ۲۰۱۰) پاسخ دادند. همچنین، برای بررسی روایی و اعتبار این ابزار در گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان این دوره در همان شهرستان و سال تحصیلی با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱)، خودتنظیمی تحصیلی (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-16 و AMOS-21 تحلیل شدند. روایی محتوایی، سازه و همگرا پرسشنامه مذکور به ترتیب با استفاده از نظر متخصصان روانشناسی تربیتی، تحلیل عاملی تأییدی و ضرایب همبستگی نمرات مؤلفه‌ها با متغیرهای مرتبط مورد بررسی قرار گرفت. به‌منظور بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. متخصصان معرف بودن ماده‌های پرسشنامه را برای سنجش اهداف پیشرفت موجود در مدل ۶ عاملی ارائه شده توسط الیوت و همکاران (۲۰۱۱) تأیید کردند. آزمون مدل اهداف پیشرفت شامل مؤلفه‌های تکلیف‌گرایی،

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۰/۶/۱۸

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)

structure of this questionnaire according to the primary research. Also, the logical connection between the components of achievement goals with related variables indicates the convergent validity of this questionnaire. In addition, Cronbach's alpha coefficient confirms the reliability of the questionnaire. In total, the findings of the research show that the Persian version of the mentioned questionnaire is one of the suitable psychometric indicators for measuring the six components of achievement goals in two groups of students of the junior high school and senior high school students; And it has the necessary efficiency to measure the mentioned achievement goals.

Keywords: Achievement goals, Validity, Reliability, Students

تکلیف‌گریزی، خود‌گرایی، خود‌گریزی، دگر‌گرایی و دگر‌گریزی تأییدکننده ساختار شش عاملی این پرسشنامه همسو با پژوهش اصلی است. همچنین ارتباط منطقی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با متغیرهای مرتبط از روایی همگرای این پرسشنامه حکایت دارد. علاوه بر آن ضرایب آلفای کرونباخ تأییدکننده اعتبار پرسشنامه است. در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نسخه فارسی پرسشنامه مذکور از شاخص‌های روان‌سنجی مناسبی برای اندازه‌گیری ۶ مؤلفه اهداف پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه برخوردار است و کارایی لازم را برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دارد.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، اعتبار، روایی، دانش‌آموزان

● مقدمه

روانشناسان تربیتی به «هدف» به‌عنوان سازه‌ای دارای کارکردهای انگیزشی فراوان، نگاه ویژه‌ای دارند. علاوه بر اثربخشی تنظیم هدف در رخ دادن طیفی از پیامدهای مثبت و پیشگیری از پیامدهای منفی (لاک و لاتهام، ۲۰۱۹)، دلایلی که فراگیران برای اهداف تحصیلی خود برمی‌گزینند؛ نوع جهت‌گیری انگیزشی آنها یا به عبارت دیگر اهداف پیشرفت (achievement goal) آنها را تعیین می‌کند (یوردان و کاپلان، ۲۰۲۰). بستگی به نوع اهداف پیشرفتی که فراگیران انتخاب می‌کنند، پاسخ‌های شناختی، رفتاری و هیجانی آنها تحت تأثیر قرار می‌گیرد (کوک، کاستیلو، گس و آرتینو، ۲۰۱۷). با روشن شدن اهمیت سازه اهداف پیشرفت از اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ بود که توجه پژوهشگران و نظریه‌پردازان مختلف به این سازه جلب شد و به صورت مستقل و یا مشارکتی به این سازه پرداختند که از جمله آنها می‌توان به افرادی نظیر کارول ایمز (۱۹۸۴)، کارل دووک (۱۹۸۶)، مارتی مائر (مائر و نیکولز، ۱۹۸۰) و جان نیکولز (۱۹۸۴) اشاره کرد. هر یک از این نظریه‌پردازان بین دو هدف متمایز از نظر کیفی برای رفتار پیشرفت تمایز قائل شده‌اند و مفهوم‌پردازی‌هایی که ارائه داده‌اند به اندازه کافی مشابه است که به عنوان اهداف پیشرفت دوگانه ذکر شود. تبحر‌گرایی (mastery approach) و عملکرد‌گرایی (performance approach) دو جهت‌گیری کلی اهداف پیشرفت هستند. در اهداف تبحر‌گرایی توسعه شایستگی و تسلط بر تکالیف هسته انگیزه‌بخش این جهت‌گیری است. اما در اهداف عملکردی، هدف نشان دادن شایستگی (معمولاً شایستگی هنجاری) عامل انگیزه‌بخش به فراگیران است. اهداف تبحری و عملکردی هر دو به عنوان اهداف گرایشی تلقی می‌شوند (نادون، بابنکو، چیزن و دانیلز، ۲۰۲۰) و این دو هدف در مدل‌های مختلف اهداف پیشرفت، شبکه‌های مختلف اسمی را ایجاد می‌کنند.

در دهه ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ الیوت و همکارانش مجموعه‌ای از مدل‌های اهداف پیشرفت را ارائه کردند که مدل اهداف دوگانه را از طریق ترکیب اهداف اجتنابی و گرایشی گسترش می‌دهد. در واقع الیوت (۱۹۹۹)، (همچنین، الیوت و تراش، ۲۰۰۱) در تعریف اهداف پیشرفت علاوه بر در نظر گرفتن «شایستگی»، نحوه «ارزش‌گذاری شایستگی» را نیز لحاظ کردند و بدین ترتیب مدل اهداف سه‌گانه (الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶) پدید آمد که در آن سازه اهداف عملکردی به دو بخش تقسیم می‌شود و منجر به ایجاد سه هدف متمایز تبحر‌گرایی، عملکرد‌گرایی و عملکرد‌گریزی می‌گردد. عملکرد‌گریزی (performance avoidance) به عنوان انگیزه اجتناب از عملکرد ضعیف مفهوم‌سازی گردید. روند تحول مدل‌های اهداف پیشرفت ادامه یافت و سه سال بعد در مدل اهداف پیشرفت ۲×۲ (الیوت، ۱۹۹۹) سازه اهداف تبحری نیز به دو دسته تبحر‌گرایی و تبحر‌گریزی تقسیم می‌گردد و بدین ترتیب هدف تبحر‌گریزی (mastery avoidance) نیز به ماتریس اهداف پیشرفت اضافه گردید. منظور از تبحر‌گریزی نیز اجتناب از یادگیری سطحی و فهم اشتباه مطالب است. هر یک از اهداف پیشرفت در این مدل الگوی متمایزی از پیشایندها و پیامدها را سبب می‌شوند (کیانی، شلدون، هیلپرت و ایستر، ۲۰۱۱). پژوهش‌های بسیاری در رابطه با هر یک از مدل‌های اهداف پیشرفت صورت گرفته است و همواره در رابطه با تعداد و ماهیت سازه‌هایی که در مدل اهداف پیشرفت قرار می‌گیرد بحث و بررسی‌های گسترده‌ای در میان بوده است (الیوت، مورایاما و پکران، ۲۰۱۱). برای مثال، نتایج پژوهش‌ها

تردیدهایی را در رابطه با سازه تبحرگریزی ایجاد کرده است (کیانی و شلدون، ۲۰۱۰؛ ماجار، کاپلان و واینستاک، ۲۰۱۱). همچنین ابهاماتی در رابطه با نحوه تعریف شایستگی در سایر مؤلفه‌های اهداف پیشرفت موجود در مدل ۲×۲ وجود دارد. برای مثال، در اهداف تبحرگرایی، این که شایستگی بر اساس معیارهای تکلیف تعریف شود و یا بر اساس معیارهای درون‌فردی می‌تواند جهت‌گیری انگیزشی متفاوتی را سبب شود. به بیان واضح‌تر ممکن است یادگیرنده شایستگی را نسبت به عملکرد گذشته خود و یا نسبت به توانایی بالقوه خویش تعریف نماید و یا شایستگی را بر اساس معیارهای تکلیف همچون خوب و کامل انجام دادن تکلیف تعریف کند. لذا می‌توان گفت با وجود اینکه در هر دو نوع تعریف، شایستگی بر اساس تبحر (نسبت به خود یا نسبت به تکلیف) تعریف می‌شود؛ اما جهت‌گیری انگیزشی متفاوتی را می‌تواند سبب گردد. برای مثال، شخصی که در حال کار کردن در مورد جدول کلمات متقاطع است. ممکن است بدون در نظر گرفتن تجربیات قبلی خود در حل معما، در جستجوی همه کلمات موجود در این معما باشد. یا نقطه مقابل آن، ممکن است شخص بدون توجه به یافتن همه کلمات موجود در پازل، در جستجوی کلماتی بیشتر از پازل دیروز باشد (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱). در این مثال اگرچه هر دو نوع هدف‌گذاری تسلط بر حل معما است، اما جهت‌گیری فرد متفاوت است؛ که این تفاوت می‌تواند زمینه‌ساز پاسخ‌های شناختی، هیجانی و رفتاری متفاوتی نسبت به موضوع شود (مادیگان، استوبر و پاسی‌فیلد، ۲۰۱۷). در مدل‌های پیشین اهداف پیشرفت معیار ارزیابی شایستگی مطلق و یا هنجاری بود. همانطور که گفته شد ممکن است یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی از معیارهای دیگری همچون معیارهای تکلیف‌محور نیز برای ارزیابی شایستگی بهره ببرند. استفاده از معیارهای تکلیف‌محور سبب می‌شود که یادگیرندگان شایستگی را بر اساس خوب یا بد انجام دادن تکلیف ارزیابی کنند. در حالی که این معیار که استفاده فراوانی در بین فراگیران برای ارزیابی رفتارهای پیشرفت دارد؛ از نگاه نظریه‌پردازان اهداف پیشرفت مغفول مانده است. استفاده از معیارهای تکلیف‌محور به دلیل سادگی کاربرد و عدم نیاز به ظرفیت‌های شناختی سطح بالا در یادگیرندگان سنین پایین استفاده بیشتری دارد (وایت، ۱۹۵۹)، چرا که معیار ارزیابی شایستگی در ذات خود تکلیف است و فرد می‌تواند بازخورد را به صورت مستقیم، فوری و مداوم در حین انجام تکلیف دریافت کند که سبب شکل‌گیری فرآیند خودتنظیمی با کیفیتی می‌شود و یادگیرنده را قادر می‌سازد درگیر تکلیف شود. اما استفاده از معیار درون‌فردی و مبتنی بر خود، مستلزم افزایش ظرفیت شناختی است؛ چرا که در این نوع از اهداف پیشرفت نیاز به توانایی بازنمایی شناختی دو نتیجه به طور همزمان (که یکی از آنها در حال حاضر وجود ندارد) و همچنین ارزیابی نتایج در طول زمان است. یعنی فرد برای ارزیابی شایستگی باید به مقایسه عملکرد کنونی خود با عملکرد گذشته خویش و یا توانایی بالقوه خود در انجام آن تکلیف بپردازد. لذا به نظر نمی‌رسد که کودکان تا پس از پنج سالگی قادر به استفاده از این شکل پیچیده ارزیابی و تنظیم باشند (باتلر، ۱۹۹۸). همچنین در اهداف عملکردی که از معیارهای بین فردی برای ارزیابی شایستگی استفاده می‌شود؛ به لحاظ پیچیدگی از معیارهای تکلیف‌محور پیچیده‌تر و میزان پیچیدگی مشابه با معیارهای درون‌فردی دارد؛ چرا که در این نوع اهداف نیز توانایی بازنمایی شناختی و مقایسه دو عملکرد یعنی عملکرد خود و عملکرد هنجاری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا در اهداف عملکردی نیز افزایش ظرفیت شناختی برای استفاده از اطلاعات هنجاری در ارزیابی شایستگی ضروری است. با رجوع به داده‌های حاصل از رشد مشخص می‌شود که کودکان در سنین ۳-۴ سالگی مفهوم رقابت ساده را درک می‌کنند و بر این اساس اهداف خود را تنظیم می‌کنند (باتلر، ۱۹۹۸؛ جنینگز، ۱۹۹۳). اما به نظر می‌رسد که کودکان حداقل تا یک سال یا حتی دو سال بعد از سن مذکور نیز از اطلاعات انتزاعی هنجاری در ارزیابی شایستگی استفاده نمی‌کنند (جنینگز، ۱۹۹۳؛ استیپک و مک‌ایور، ۱۹۸۹). لذا شاید بتوان گفت کودکان به دلیل ظرفیت شناختی محدودتر بیشتر از معیارهای تکلیف‌محور برای ارزیابی شایستگی خود بهره می‌برند که می‌تواند نوع اهداف پیشرفت متفاوتی (بجز اهداف تبحری و عملکردی) را برای آنها ایجاد کند. همچنین در رابطه با اهداف عملکردی آنچه که قابل ذکر است تمرکز مقایسه و بازنمایی شناختی عملکرد با هنجار است. به بیان ساده‌تر، منظور از اهداف عملکردی مقایسه خود با دیگری است، در صورتی که یکی از مقایسه‌های پرکاربرد در بین یادگیرندگان، مقایسه عملکرد با پیشینه عملکردی خویش و یا توانایی بالقوه خود است. با این وجود، بازتعریف و سازماندهی مجدد اهداف پیشرفت به لحاظ مفهومی جهت دربرگرفتن معیارهای مختلف ارزیابی شایستگی و اهداف پیشرفت مورد استفاده فراگیران به عنوان یک ضرورت احساس می‌شود. مجموعه این نقدها و ابهامات موجب شد پژوهشگران این حوزه اقدام به بازتعریف مدل اهداف پیشرفت از طریق تجدید نظر در معیارهای ارزیابی شایستگی نمایند (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱). در پاسخ به این بحث‌های نظری، الیوت و همکاران (۲۰۱۱) مدل ۶ مؤلفه‌ای از اهداف پیشرفت را ارائه کرده‌اند که در آن معیار زیربنایی اهداف تبحری که ارزیابی پیشرفت بر اساس معیارهای مطلق و درون‌فردی بود تفکیک می‌شود و دو نوع معیار تکلیف‌محور و خودمحور به وجود می‌آید. معیارهای بین‌فردی که به عنوان زیربنای اهداف عملکردی در نظر گرفته می‌شد، اختصاصاً به عنوان معیار

دگر محور در مدل 2×3 حضور یافت تا دربرگیرنده اهدافی باشد که برای مقایسه رفتار پیشرفت خود با عملکرد هنجاری مورد استفاده قرار گیرد. همانطور که گفته شد، در مدل اهداف پیشرفت 2×3 نیز مبنای تعیین هر یک از اهداف، نحوه تعریف شایستگی و چگونگی ارزش گذاری آن است که موجب می شود ۶ هدف پیشرفت متمایز تحت عناوین تکلیف گرایی (task approach)، تکلیف گریزی (task avoidance)، خودگرایی (self-approach)، خودگریزی (self-avoidance)، دگرگرایی (other-approach) و دگرگریزی (other-avoidance) به وجود آید (شکل ۱). در اهداف تکلیف گرایی و تکلیف گریزی از معیارهای مطلق به عنوان مرجع ارزیابی یادگیری تکلیف استفاده می شود (برای مثال، دادن پاسخ صحیح به سؤالات یا فهم یک مطلب)؛ در این نوع اهداف شایستگی به لحاظ خوب یا بد انجام دادن تکلیف تعریف می شود. تکلیف گرایی به معنای فهم صحیح مطالب و انجام تکالیف آنها به صورت مطلوب است. منظور از تکلیف گریزی نیز جلوگیری از فهم اشتباه مطالب و انجام ناقص تکالیف است. همچنین در اهداف خودگرایی و خودگریزی از فرآیندهای درون فردی به عنوان مرجع ارزیابی شایستگی استفاده می شود. لذا برای این اهداف، شایستگی از نظر عملکرد خوب یا ضعیف نسبت به عملکردی که فرد در گذشته انجام داده یا توانایی بالقوه آن را برای انجام دادن در آینده دارد، تعریف می شود. لذا خودگرایی به معنای داشتن عملکردی بهتر نسبت به عملکردهای پیشین خود در موقعیت های مشابه و یا نسبت به توانایی بالقوه خویش است. منظور از خودگریزی نیز جلوگیری از افت عملکرد نسبت به پیشینه عملکردی خود در موقعیت های مشابه و یا نسبت به توانایی بالقوه خویش است. در اهداف دگرگرایی و دگرگریزی، مقایسه عملکرد خود با دیگری، معیار ارزیابی شایستگی قرار می گیرد؛ لذا شایستگی به عنوان عملکرد خوب یا ضعیف نسبت به دیگری تعریف می شود. لذا دگرگرایی به معنای داشتن عملکردی بهتر نسبت به دیگران است. منظور از دگرگریزی نیز جلوگیری از جا ماندن نسبت به عملکرد دیگران است. شواهد پژوهشی نشان می دهد مدل اهداف پیشرفت 2×3 می تواند چشم انداز نظری مناسب تری نسبت به مدل های رقیب همچون مدل اهداف پیشرفت 2×2 ایجاد کند (برای مثال بنگرید به لیوت و همکاران، ۲۰۱۱)؛ چرا که مکانیسم های زیربنایی هر یک از اهداف ذکر شده نزدیکی بیشتری با دلایل اهداف پیشرفت فراگیران دارد؛ که این ویژگی موجب کارایی بیشتر مدل خواهد شد.

تفاوت های لحاظ شده در هر یک از جهت گیری های انگیزشی گرایشی و اجتنابی حاضر در مدل فوق الذکر می تواند رفتارها و هیجانات متفاوتی را سبب شود. برای مثال، اهداف گرایشی بر موفقیت تمرکز می کنند و از خودتنظیمی به منظور جهت دهی تلاش ها به سمت موفقیت و حفظ آنها استفاده می کنند. استفاده از انگیزه احتمال کسب موفقیت به عنوان تنظیم کننده فعالیت ها، امید، اشتیاق و هیجان را برانگیخته و پایدار می کند؛ زیرا به طور مداوم احتمال موفقیت به فرد یادآوری می شود (پکران، لیوت و مائر، ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹). این فرآیندهای مشترک تمایل به تعهد کامل و غوطه وری در کار دارند و رویکرد گسترده و باز مشارکت در کار را تسهیل می کند (برای بررسی نگاه کنید به لیوت، ۱۹۹۹). از طرف دیگر، ممکن است یادگیرندگان بر شکست تمرکز کنند و خودتنظیمی را در جهت اجتناب از رخ دادن شکست به کار گیرند. استفاده از جهت گیری اجتنابی به عنوان مرکز تنظیم کننده فعالیت ها، تهدید، اضطراب و گوش به زنگی را تداعی و تداوم می بخشد؛ زیرا شخص بارها احتمال شکست را یادآوری می کند (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹). این فرآیندهای منفی باعث ایجاد نگرانی هایی در مورد خودارزشی می شوند؛ که مانع درگیری کامل شده و توجه به تکلیف را مختل می کند.

لیوت و همکاران (۲۰۱۱) به منظور سنجش اهداف پیشرفت ۶ گانه پرسشنامه ای را طراحی کردند که نتایج روان سنجی آنها حاکی از برازش مطلوب ساختار شش عاملی اهداف پیشرفت با داده ها دارد. سایر پژوهش ها که در کشورهای مختلف و در نمونه های دانش آموزی و دانشجویی صورت گرفته نیز از مدل شش عاملی اهداف پیشرفت حمایت می کند (واو، ۲۰۱۲؛ لاور، نیومن، پولارد و لاور، ۲۰۱۶؛ لائور و ترنر، ۲۰۱۶؛ وانگ، لیو، سان و چیو، ۲۰۱۷؛ نینگ، ۲۰۱۸؛ ژائو، تتو و هوی، ۲۰۲۰). برای مثال، وانگ و همکاران (۲۰۱۷) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی ساختار شش عاملی اهداف پیشرفت را تأیید می کنند و اعتبار همه مؤلفه ها را بالاتر از ۰/۷ گزارش کردند. نینگ (۲۰۱۸) نیز روایی این پرسشنامه را با استفاده از همین روش مورد تأیید قرار داد؛ و اعتبار مؤلفه های حاضر در مدل را بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۴ گزارش کرد.

در چند دهه اخیر ادبیات پژوهشی به خوبی اهمیت اهداف پیشرفت را برای رخ دادن طیفی از پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی نشان داده است (بنگرید به یوردان و کاپلان، ۲۰۲۰؛ و فراتحلیل های انجام شده توسط هوانگ، ۲۰۱۱؛ ۲۰۱۶)؛ لذا با توجه به اهمیت اهداف پیشرفت در بافت تحصیلی و تأثیرگذاری آنها بر فرآیند یادگیری روان سنجی نسخه فارسی ابزار اندازه گیری اهداف پیشرفت شش گانه (لیوت و همکاران، ۲۰۱۱) ضرورت می یابد. روان سنجی پرسشنامه مذکور در بین دانش آموزان می تواند زمینه ساز پژوهش های بیشتر در این زمینه باشد و بدین وسیله به شناسایی پیشایندها و پیامدهای هر یک از اهداف پیشرفت موجود در مدل 2×3 کمک نماید.

به لحاظ کاربردی نیز نتایج حاصل می‌تواند در مداخلات انگیزشی مورد استفاده قرار گیرد. لذا هدف از پژوهش حاضر روان‌سنجی پرسشنامه اهداف پیشرفت مدل 2×3 در بین دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه است که بدین منظور علاوه بر انجام تحلیل عاملی اکتشافی، از تحلیل عاملی تأییدی، پرسشنامه متغیرهای درگیری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه درونی که در ادبیات نظری اهداف پیشرفت نقش پررنگی دارند، جهت برآورد روایی سازه این پرسشنامه استفاده گردید. با توجه به هدف ذکر شده، تعیین روایی و اعتبار نسخه فارسی پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) مسأله اصلی پژوهش حاضر بوده است. این مسأله پرسش‌های پژوهش را بدین صورت طرح‌ریزی کرد: آیا پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) از روایی و اعتبار مطلوبی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه برخوردار است؟ و آیا پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) از روایی و اعتبار مطلوبی در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه برخوردار است؟

شایستگی

مطلق	درون‌فردی	بین‌فردی	
تکلیف	خود	دیگری	
تکلیف‌گرایی	خودگرایی	دگرگرایی	مثبت (گرایش به موفقیت)
تکلیف‌گریزی	خودگریزی	دگرگریزی	منفی (اجتناب از شکست)

ارزش‌گذاری

شکل ۱. مدل 2×3 اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱)

• روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های توصیفی نوع همبستگی به شمار می‌رود که به منظور تعیین روایی و اعتبار پرسشنامه اهداف پیشرفت مربوط به مدل 2×3 (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) در گروهی از دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه در شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس انجام شد. بدین منظور ابتدا پرسشنامه مذکور توسط نویسنده اول ترجمه شد. سپس انطباق آن با نسخه اصلی توسط ۲ تن از متخصصان روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز که به زبان انگلیسی نیز مسلط بودند بررسی شد و اصلاحات لازم صورت گرفت. سپس به دلیل همه‌گیری بیماری کرونا و تعطیلی مدارس ناشی از آن، نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌ها تهیه شد و مشارکت‌کنندگان به صورت آنلاین به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. معیار ورود به پژوهش تحصیل در دوره اول و دوم متوسطه، اشتغال به تحصیل در شهرستان اوز و رضایت از شرکت در پژوهش بود. معیار خروج از پژوهش نیز عدم تمایل و رضایت برای شرکت در پژوهش بود. پیش از پاسخ‌دهی به پرسشنامه الکترونیکی ارسالی، گزینه‌ای مبنی بر اخذ رضایت آنها برای شرکت در پژوهش در نظر گرفته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه شهرستان اوز بوده که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ۱۰۰۰ نفر بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) لازم است ۲۷۸ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردد. لذا ۲۷۹ نفر از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) و انگیزه درونی (چوی، موگامی و مدیلیا، ۲۰۱۰) پاسخ دادند. همچنین جامعه آماری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه برابر با ۱۲۲۶ نفر بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) لازم است ۲۹۳ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شوند؛ لیکن از آنجا که پژوهشگران تصمیم به انجام هر دو نوع تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی داشتند، ۴۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد تا نمونه کافی برای انجام هر دو نوع تحلیل موجود باشد. به‌هنگام انجام تحلیل‌های آماری مجموعه داده‌ها به صورت تصادفی به دو مجموعه داده شامل ۲۱۰ شرکت‌کننده تقسیم شد. کامری و لی (۱۹۹۲) نیز حجم نمونه ۲۰۰ نفر را برای انجام تحلیل عاملی مناسب می‌دانند. دانش‌آموزان گروه دوم متوسطه نیز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱)، خودتنظیمی تحصیلی (پیتترچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) پاسخ دادند.

• ابزارها

در پژوهش حاضر جهت گردآوری داده‌های مربوط به متغیرها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

الف. پرسشنامه اهداف پیشرفت (Achievement Goal Questionnaire): این پرسشنامه با هدف سنجش اهداف پیشرفت

فراگیران توسط الیوت و همکاران (۲۰۱۱) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده است؛ که ۶ مؤلفه شامل تکلیف‌گرایی (ماده‌های ۱-۳)، تکلیف‌گریزی (ماده‌های ۴-۶)، خودگرایی (ماده‌های ۷-۹)، خودگریزی (ماده‌های ۱۰-۱۲)، دگرگرایی (ماده‌های ۱۳-۱۵) و دگرگریزی (ماده‌های ۱۶-۱۸) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. ماده‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از، در مورد من اصلاً درست نیست (نمره ۱) تا در مورد من کاملاً درست است (نمره ۷) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط الیوت و همکاران (۲۰۱۱) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. الیوت و همکاران (۲۰۱۱) مجموعه مطالعات مقدماتی به جهت طراحی پرسشنامه‌ای مختصر، دارای اعتبار و با روایی صوری مناسب جهت سنجش اهداف پیشرفت بر اساس چارچوب نظری مدل 2×3 صورت دادند. در مطالعه اول، آنها ابتدا مجموعه‌ای از ماده‌ها را برای هر یک از اهداف صورت‌بندی کردند و در چندین نمونه مختلف از دانشجویان مورد آزمون قرار دادند. آنان روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار داده‌اند ($CFI = 0.95$, $TLI = 0.94$, $RMSEA = 0.07$). الیوت و همکاران (۲۰۱۱) ضریب آلفای کرونباخ برای تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگریزی، دگرگرایی و دگرگریزی به ترتیب 0.84 ، 0.80 ، 0.77 ، 0.83 ، 0.93 و 0.91 گزارش نمودند. در مطالعه دوم نیز شاخص‌های برازش انطباق مدل ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت با داده‌ها را تأیید کردند ($CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.05$). در مطالعه دوم نیز ضریب آلفای کرونباخ برای ۶ مؤلفه اهداف پیشرفت بین 0.83 تا 0.92 به دست آمد. گزارش شاخص‌های مربوط به روایی و اعتبار نسخه فارسی پرسشنامه اهداف پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه در بخش نتایج به تفصیل بررسی خواهد شد.

ب. پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (Academic Self-Regulation Questionnaire): این پرسشنامه با هدف سنجش

خودتنظیمی تحصیلی فراگیران توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) طراحی و اعتباریابی شده است. ابزار مذکور دارای ۴۷ ماده است که دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. باورهای انگیزشی خود شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی (ماده‌های ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۱، ۲۲)، اهداف پیشرفت (ماده‌های ۱، ۴، ۱۱، ۱۶، ۲۴)، ارزش‌گذاری درونی (ماده‌های ۵، ۸، ۱۷ و ۲۰) و اضطراب امتحان (ماده‌های ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۳ و ۲۵) است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نیز به دو بخش راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع تقسیم می‌شود. راهبردهای شناختی شامل استفاده از تکرار و مرور (ماده‌های ۲۹، ۳۷ و ۴۴)، بسط دادن مطالب شامل یادداشت‌برداری (ماده ۳۴)، خلاصه‌نویسی (ماده‌های ۲۲ و ۴۵)، سازماندهی (ماده‌های ۲۶، ۲۷، ۳۹، ۴۲ و ۴۷) و درک مطلب (ماده‌های ۳۲ و ۳۳) است. راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع نیز شامل استفاده از راهبردهای برنامه‌ریزی (ماده‌های ۳۸ و ۴۶)، نظارت و کنترل (ماده‌های ۲۸، ۳۵، ۴۱ و ۴۳)، نظم‌دهی تلاش و پشتکار (ماده‌های ۳۰ و ۳۶) و فعالیت‌های نظم‌دهی (ماده ۴۰) است. ماده‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع به ترتیب 0.89 ، 0.87 ، 0.75 ، 0.83 و 0.74 گزارش کردند. پژوهش‌های انجام شده در ایران که از این پرسشنامه استفاده کرده‌اند نیز اعتبار آن را تأیید می‌کنند (عابدی، سعیدی‌پور، صیف و فرج‌الهی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df = 2/18$, $CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.05$)؛ و اعتبار ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع به ترتیب 0.85 ، 0.76 ، 0.70 ، 0.85 ، 0.82 ، 0.36 و اعتبار نمره کل پرسشنامه با مقدار 0.89 مورد تأیید قرار گرفت. قابل ذکر است که از عامل راهبردهای فراشناختی به دلیل اعتبار پایین در تحلیل‌های بعدی استفاده نشد.

ج. پرسشنامه درگیری تحصیلی (Academic Engagement Questionnaire): این پرسشنامه با هدف سنجش درگیری

تحصیلی فراگیران توسط ریو (۲۰۱۳) طراحی و اعتباریابی شده است. ابزار مذکور دارای ۱۷ ماده است؛ که چهار مؤلفه درگیری عاملی (ماده‌های ۱-۵)، درگیری رفتاری (ماده‌های ۶-۹)، درگیری عاطفی (ماده‌های ۱۰-۱۳) و درگیری شناختی (ماده‌های ۱۴-۱۷) را مورد

بررسی و سنجش قرار می‌دهد. ماده‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط ریو (۲۰۱۳) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. او روایی سازه این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار داده است. ریو (۲۰۱۳) ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸، درگیری عاطفی ۰/۷۸ و درگیری عاملی ۰/۸۲ گزارش نموده است. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) روایی نسخه فارسی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار دادند ($X^2/df=1/89$ ، $GFI=0/91$ ، $CFI=0/95$ ، $IFI=0/94$ ، $RMSEA=0/06$). همچنین آنان اعتبار مؤلفه‌های این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ و آلفای کرونباخ برای نمره کل درگیری تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df=2/99$ ، $CFI=0/96$ ، $IFI=0/96$ ، $RMSEA=0/07$). اعتبار این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های درگیری رفتاری، درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری عاملی و نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۹۴ مورد تأیید قرار گرفت.

د. پرسشنامه انگیزه درونی (Intrinsic Motivation Questionnaire): این پرسشنامه با هدف سنجش انگیزه درونی فراگیران توسط چوی و همکاران (۲۰۱۰) طراحی و اعتباریابی شده است. ابزار مذکور دارای ۳۰ ماده است؛ که پنج مؤلفه علاقه/ لذت (ماده‌های ۷-۱)، تلاش (ماده‌های ۸-۱۲)، فشار/ تنش (ماده‌های ۱۶-۱۳)، ادراک انتخاب (ماده‌های ۲۳-۱۷) و ارزش/ سودمندی (ماده‌های ۱۲-۸) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. ماده‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از «اصلاً درست نیست» تا «کاملاً درست است» نمره‌گذاری می‌شود. از آنجا که این پرسشنامه تاکنون در ایران مورد استفاده قرار نگرفته بود؛ نخست ماده‌های آن توسط پژوهشگر ترجمه شد و سپس توسط یک مترجم به زبان انگلیسی بازترجمه گردید. ترجمه‌های صورت گرفته با ماده‌های پرسشنامه به زبان اصلی مورد مقایسه قرار گرفت. بدین ترتیب اصلاحات لازم در ترجمه پرسشنامه انجام شد. روایی و اعتبار این ابزار توسط چوی و همکاران (۲۰۱۰) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان روایی این ابزار را از طریق بررسی رابطه آن با سایر متغیرهای انگیزشی و همچنین روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار دادند. چوی و همکاران (۲۰۱۰) ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه علاقه/ لذت ۰/۹۵، تلاش اندکی کمتر از ۰/۷۰، فشار/ تنش ۰/۵۴، ادراک انتخاب ۰/۸۹، ارزش/ سودمندی ۰/۹۱ و نمره کل پرسشنامه ۰/۸۰ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df=2/95$ ، $RMSEA=0/08$). اعتبار این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های علاقه/ لذت، تلاش، فشار/ تنش، ادراک انتخاب، ارزش/ سودمندی و نمره کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۸، ۰/۶۱، ۰/۵۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۳ مورد تأیید قرار گرفت.

• یافته‌ها

مطالعه اول

پیش از ارائه یافته‌های پژوهش به منظور تعیین روایی و اعتبار پرسشنامه اهداف پیشرفت بیوت و همکاران (۲۰۱۱) در گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، لازم به ذکر است پژوهشگر در زمان طراحی پرسشنامه الکترونیکی، پاسخ‌دهی به همه ماده‌ها و سؤالات مطرح شده را با استفاده از تنظیمات موجود در فرم‌ساز گوگل اجباری کرده بود؛ لذا هیچ پاسخی از دست رفته‌ای وجود نداشت. همچنین برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور Explore استفاده شد. نتایج بررسی موارد پرت نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش حاضر موارد پرت وجود ندارد.

آماره‌های توصیفی نمونه پژوهش نشان داد که میانگین سنی شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ۱۶/۷۶ سال بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان نیز بین ۱۶ تا ۱۸ سال بود. پایه تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بدین صورت بود که ۱۸۷ نفر پایه دهم، ۱۴۶ نفر پایه یازدهم و ۸۷ نفر پایه دوازدهم بودند. ۶۸/۸ درصد از شرکت‌کنندگان دختر (۲۹۳ نفر) و ۳۰/۲۰ درصد پسر (۱۲۷ نفر) بودند. شاخص‌های توصیفی دیگر شامل میانگین و انحراف معیار هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در جدول ۲ آمده است.

اگرچه سازندگان پرسشنامه به‌طور مشخص عامل‌های موجود در پرسشنامه را با استفاده از تحلیل‌های آماری مشخص کرده‌اند؛ لیکن ترجمه پرسشنامه به زبانی دیگر و اقدام به رواسازی آن متناسب با فرهنگی متفاوت از نسخه اصلی، لزوم انجام تحلیل عاملی اکتشافی

در فرهنگ مقصد را ایجاد می‌کند. لذا به منظور بررسی ساختار عاملی نسخه فارسی پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) نخست اقدام به انجام تحلیل عاملی اکتشافی گردید. بدین منظور مجموعه داده‌های جمع‌آوری شده در جامعه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه به صورت تصادفی به دو نمونه مساوی تقسیم شد. برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی از داده‌های حاصل از ۲۱۰ نمونه اول استفاده شد. تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار SPSS-16 انجام شد. پیش از انجام تحلیل عامل اکتشافی، به منظور بررسی مناسب بودن حجم نمونه و وجود همبستگی بین ماده‌ها، توجه به دو شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر، میر و آلفا و آزمون کرویت بارتلت ضروری است. در این پژوهش اندازه شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۹۳ و آزمون کرویت بارتلت $E^3/890$ با درجه آزادی (۱۵۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. مقادیر شاخص‌های مذکور نشان می‌دهد که حجم نمونه و ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی اکتشافی مناسب است (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۱۶). با توجه به شیب نمودار اسکری، ارزش‌های ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط هر یک از عامل‌ها، شش عامل تکلیف‌گرایی (۳ ماده)، تکلیف‌گریزی (۳ ماده)، خودگرایی (۳ ماده)، خودگریزی (۳ ماده)، دگرگرایی (۳ ماده) و دگرگریزی (۳ ماده) بر اساس روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس (میرز و همکاران، ۲۰۱۶) استخراج گردید. هر ماده بالاترین بار عاملی را در مورد عاملی داشت که به صورت نظری و در پژوهش اصلی برای آن طراحی شده بود. همه بارهای عاملی بیش از ۰/۳۲ به عنوان حداقل توصیه شده بودند (تابکنیک و فیدل، ۲۰۱۳). این ۶ عامل ۸۱/۳۳ درصد از واریانس اهداف پیشرفت مدل 2×3 را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل عامل اکتشافی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ماده‌های مربوط به هر مؤلفه و بار عاملی آنها

شماره ماده	تکلیف‌گرایی	تکلیف‌گریزی	خودگرایی	خودگریزی	دگرگرایی	دگرگریزی
ماده ۱	۰/۸۷					
ماده ۲	۰/۵۰					
ماده ۳	۰/۴۹					
ماده ۴		۰/۷۳				
ماده ۵		۰/۵۹				
ماده ۶		۰/۷۶				
ماده ۷			۰/۶۵			
ماده ۸			۰/۷۷			
ماده ۹			۰/۷۴			
ماده ۱۰				۰/۶۹		
ماده ۱۱				۰/۷۶		
ماده ۱۲				۰/۵۱		
ماده ۱۳					۰/۷۶	
ماده ۱۴					۰/۶۹	
ماده ۱۵					۰/۷۹	
ماده ۱۶						۰/۵۷
ماده ۱۷						۰/۸۷
ماده ۱۸						۰/۸۱
واریانس تبیین شده	۹/۴۱۳	۱۵/۵۴۳	۱۵/۳۲۳	۱۱/۸۹۷	۱۵/۴۰۰	۱۳/۷۵۳
واریانس کل تبیین شده						۸۱/۳۳

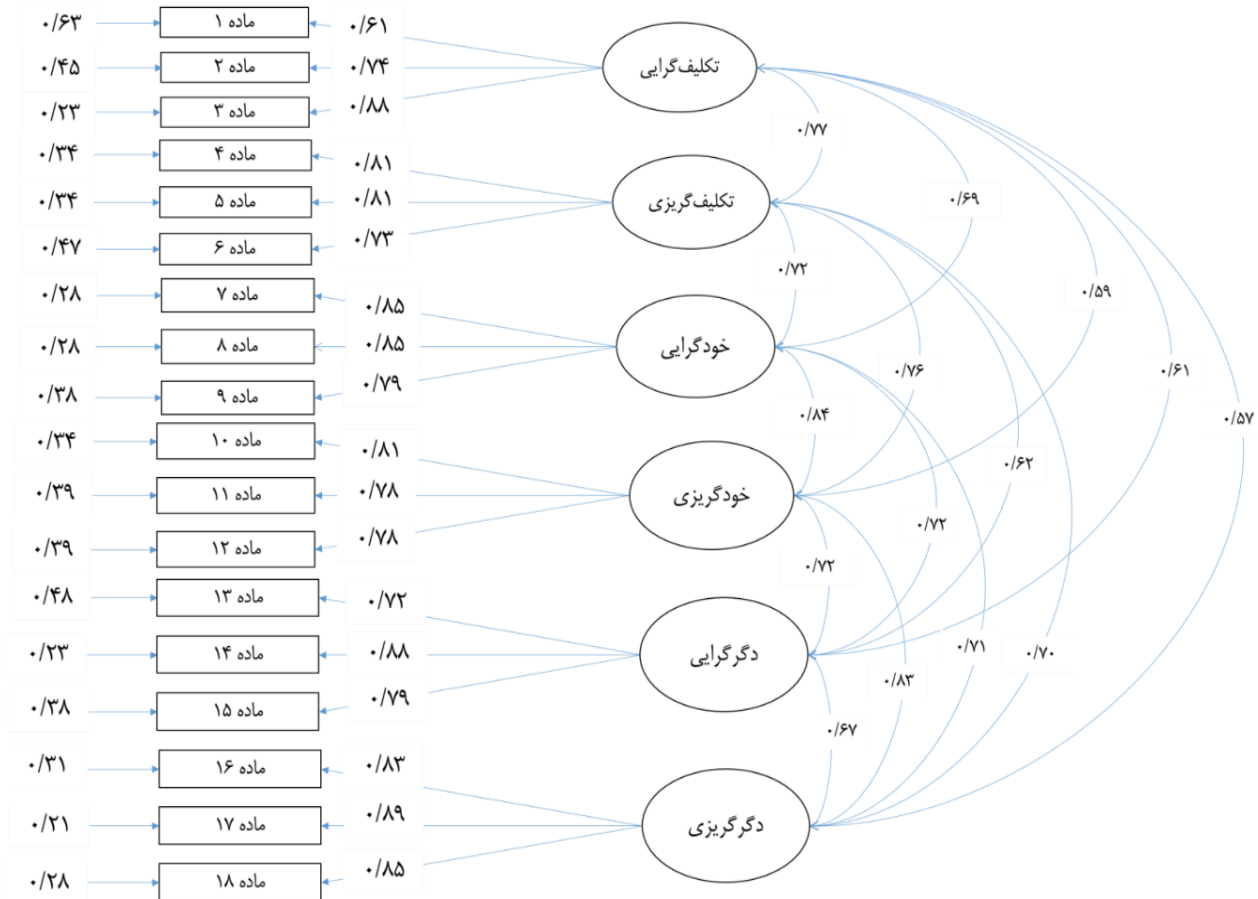
در گام دوم بررسی روایی پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) از روایی محتوایی و روایی سازه (تعیین همبستگی آزمون با متغیرهای همگرا و تحلیل عامل تأییدی) استفاده شد. به منظور بررسی روایی محتوایی پرسشنامه اهداف پیشرفت، نسخه فارسی پرسشنامه به همراه مقاله اصلی مربوط به مدل اهداف پیشرفت 2×3 به سه نفر از متخصصان روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز ارائه گردید. قابل ذکر است مقاله اصلی به منظور بررسی معانی هر یک از مؤلفه‌های موجود در مدل اهداف پیشرفت ارائه گردید. سپس از آنها خواسته شد که در رابطه با هر یک از ماده‌های پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت الف: برای سنجش هدف پیشرفت مربوطه ضروری است، ب: مفید است اما ضروری نیست، پ: غیر ضروری است، نمره‌گذاری کنند. پس از جمع‌آوری پاسخ متخصصان از روش لوشه برای محاسبه CVR هر ماده استفاده شد. هر سه متخصص با ضروری بودن همه ماده‌های موجود در پرسشنامه موافقت کردند؛ لذا مقدار CVR برای ۱۸ ماده موجود در پرسشنامه ۱/۰۰ به دست آمد.

جهت بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی، همسانی درونی و همبستگی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با متغیرهای همگرا استفاده شد. پیش از تدوین مدل ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت و بررسی تحلیل عاملی تأییدی، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن داده‌ها شرط اساسی استفاده از تحلیل عاملی تأییدی است. بدین منظور از مقادیر کجی و کشیدگی استفاده شد. چنانچه مقادیر ستون کجی در محدوده ۳- و ۳+ و مقادیر ستون کشیدگی در محدوده ۱۰- و ۱۰+ باشند، پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است (میرز و همکاران، ۲۰۱۶)؛ که در این پژوهش مفروضه طبیعی بودن توزیع داده‌ها بر اساس معیارهای ذکر شده برقرار بود (جدول ۲). لذا مدل پژوهش تدوین گردید و با استفاده از نرم‌افزار AMOS-21 مورد آزمون قرار گرفت.

به‌منظور تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه، ساختار ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت بر اساس نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی صورت گرفته و همسو با پژوهش اصلی در نرم‌افزار AMOS-24 ترسیم شد و با استفاده از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی محاسبه گردید. مقادیر شاخص‌های برازش حاکی از انطباق مدل ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت با داده‌ها دارد (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴). در نتیجه روایی پرسشنامه مدل اهداف پیشرفت ۲ × ۳ مورد تأیید قرار گرفت. مدل آزمون شده ۶ عاملی اهداف پیشرفت در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در شکل ۲ آمده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن مؤلفه‌های اهداف پیشرفت

متغیرهای پژوهش		آماره‌های توصیفی		کجی		کشیدگی	
		میانگین	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
تکلیف‌گرایی		۱۲/۹۸	۴/۷۱	-۰/۰۲	۰/۱۲	-۰/۹۲	۰/۲۴
تکلیف‌گریزی		۱۲/۸۰	۵/۰۶	۰/۰۰۲	۰/۱۲	-۰/۹۸	۰/۲۴
خودگرایی		۱۳/۱۷	۵/۰۰	-۰/۱۶	۰/۱۲	-۰/۹۳	۰/۲۴
خودگریزی		۱۲/۴۴	۴/۹۰	-۰/۰۴	۰/۱۲	-۰/۸۵	۰/۲۴
دگرگرایی		۱۲/۶۶	۴/۹۰	۰/۰۴	۰/۱۲	-۰/۸۵	۰/۲۴
دگرگریزی		۱۲/۷۴	۵/۵۱	-۰/۱۲	۰/۱۲	-۱/۰۵	۰/۲۴



شکل ۲. مدل شش عاملی اهداف پیشرفت

جدول ۳. نتایج تحلیل مدل اندازه‌گیری و شاخص‌های ارزیابی جزئی

سازه	نشانه‌گر	ضریب استاندارد	مقدار t	R ²
تکلیف‌گرایی	ماده ۱	۰/۶۱	--	۰/۳۷
	ماده ۲	۰/۷۴	۱۰/۷۱	۰/۵۵
	ماده ۳	۰/۸۸	۸/۵۶	۰/۷۷
تکلیف‌گریزی	ماده ۴	۰/۸۱	--	۰/۶۶
	ماده ۵	۰/۸۱	۱۲/۲۶	۰/۶۶
	ماده ۶	۰/۷۳	۱۰/۹۴	۰/۵۳
خودگرایی	ماده ۷	۰/۸۵	--	۰/۷۲
	ماده ۸	۰/۸۵	۱۴/۶۷	۰/۷۲
	ماده ۹	۰/۷۹	۱۳/۱۹	۰/۶۲
خودگریزی	ماده ۱۰	۰/۸۱	--	۰/۶۶
	ماده ۱۱	۰/۷۸	۱۲/۲۹	۰/۶۱
	ماده ۱۲	۰/۷۸	۱۲/۲۲	۰/۶۱
دگرگرایی	ماده ۱۳	۰/۷۲	۹/۳۵	۰/۵۲
	ماده ۱۴	۰/۸۸	۱۱/۷۸	۰/۷۷
	ماده ۱۵	۰/۷۹	--	۰/۶۲
دگرگریزی	ماده ۱۶	۰/۸۳	۱۴/۶۱	۰/۶۹
	ماده ۱۷	۰/۸۹	۱۶/۰۹	۰/۷۹
	ماده ۱۸	۰/۸۵	--	۰/۷۰

در جدول ۳، بار عاملی استاندارد، مقدار t و درصد واریانس تبیین شده برای هر یک از نشانه‌گرهای هر عامل نشان داده شده است. مقدار t و معناداری آن شاخص ارزیابی ارتباط هر نشانه‌گر با عامل مربوطه است. مقدار t بالای ۱/۹۶ دلالت بر معناداری رابطه هر نشانه‌گر با عامل مرتبط دارد؛ که بر این اساس در مدل اهداف پیشرفت ۲ × ۳ همه نشانه‌گرها با عامل‌های خود مرتبط هستند. در جدول ۴، شاخص‌های برازش مدل مذکور ارائه شده است؛ که مقادیر به دست آمده حکایت از انطباق مطلوب مدل با داده‌ها دارد (جدول ۴).

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی در گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

شاخص	χ^2/df	NFI	TLI	IFI	CFI	RMSEA	PCFI
مقدار مدل	۲/۰۵	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۰۷	۰/۷۳
مقدار مطلوب	<۳	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۵	<۰/۰۸	>۰/۰۵

برای بررسی همسانی درونی نیز همبستگی بین مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره کل محاسبه می‌شود. قابل توضیح است که به دلیل منفک و مجزا بودن ماهیت هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، این قابلیت وجود ندارد که نمره کل اهداف پیشرفت محاسبه گردد؛ چرا که مؤلفه‌های اهداف پیشرفت قابل جمع نیستند. بررسی همبستگی بین مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در مدل ۲ × ۳ با یکدیگر مرتبط و به اندازه کافی از یکدیگر متمایز هستند (جدول ۳). هینکلی، ویرسما و جورس (۲۰۱۵) بیان می‌کنند میزان همبستگی لازم بین مؤلفه‌های یک پرسشنامه جهت احراز همسانی درونی باید از مقدار متوسط بیشتر نباشد (ضریب همبستگی پایین‌تر از ۰/۷۰)؛ که با این معیار می‌توان گفت روایی سازه پرسشنامه با روش همسانی درونی نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین برای بررسی روایی همگرا در گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه از همبستگی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با ابزارهای درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی استفاده شد؛ که نتایج به دست آمده روایی همگرا مقیاس را تأیید کردند. نتایج دقیق‌تر در جدول ۵ گزارش شده است.

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مؤلفه‌های اهداف پیشرفت میزان همبستگی معقولی با مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی و درگیری تحصیلی دارد؛ که از روایی همگرا پرسشنامه حکایت دارد. همچنین برای بررسی روایی همگرا علاوه بر استفاده از ابزار متغیرهای مذکور، از معناداری بارهای عاملی هر عامل و شاخص AVE استفاده شد. شاخص AVE در واقع میانگین توان دوم بارهای عاملی است. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) بیان می‌کنند که مقادیر بالای ۰/۵۰ برای این شاخص مطلوب است. میزان شاخص AVE برای

مؤلفه‌های تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگریزی، دگرگرایی، دگرگریزی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۰، ۰/۶۵، ۰/۶۴، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ به دست آمد؛ که نشان می‌دهد روایی همگرا از طریق برآورد میانگین واریانس تبیین شده برقرار است.

جدول ۵. همبستگی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با ابعاد درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱- تکلیف‌گرایی															
۲- تکلیف‌گریزی	۰/۶۵**														
۳- خودگرایی	۰/۶۴**	۰/۶۴**													
۴- خودگریزی	۰/۵۳**	۰/۶۶**	۰/۷۲**												
۵- دگرگرایی	۰/۵۵**	۰/۶۲**	۰/۶۵**	۰/۶۲**											
۶- دگرگریزی	۰/۴۶**	۰/۶۱**	۰/۵۷**	۰/۶۹**	۰/۶۰**										
۷- درگیری عاملی	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۱۶**									
۸- درگیری رفتاری	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۰/۶۷**								
۹- درگیری عاطفی	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۳۴**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۱۷**	۰/۶۶**	۰/۷۶**							
۱۰- درگیری شناختی	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۵۹**	۰/۶۵**	۰/۶۵**						
۱۱- خودکارآمدی	۰/۳۴**	۰/۲۹**	۰/۴۱**	۰/۲۸**	۰/۴۲**	۰/۲۶**	۰/۵۹**	۰/۶۳**	۰/۶۴**	۰/۵۳**					
۱۲- اهداف پیشرفت	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۵۷**	۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۶۳**	۰/۶۹**				
۱۳- ارزش‌گذاری درونی	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۲۲**	۰/۳۴**	۰/۱۶**	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/۶۳**	۰/۵۳**	۰/۷۵**	۰/۶۸**			
۱۴- اضطراب امتحان	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۹**	-۰/۲۲**	-۰/۲۷**	-۰/۱۹**	-۰/۱۵**	-۰/۲۳**	-۰/۱۹**	-۰/۱۷**	-۰/۲۵**	-۰/۱۳**	-۰/۱۸**		
۱۵- راهبردهای شناختی	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۳۴**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۵۲**	۰/۵۹**	۰/۵۶**	۰/۵۶**	۰/۶۶**	۰/۷۰**	۰/۵۶**	-۰/۰۹	۱

** $P < ۰/۰۱$

به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه مذکور از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ۶ مؤلفه تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگریزی، دگرگرایی و دگرگریزی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۷ به دست آمد. نتایج برای مقایسه ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر و پژوهش الیوت و همکاران (۲۰۱۱) در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. اعتبار پرسشنامه اهداف پیشرفت

متغیر	آلفای کرونباخ در گروه دوره دوم متوسطه	آلفای کرونباخ در پژوهش اصلی
تکلیف‌گرایی	۰/۸۴	۰/۸۴
تکلیف‌گریزی	۰/۸۴	۰/۸۰
خودگرایی	۰/۸۷	۰/۷۷
خودگریزی	۰/۸۵	۰/۸۳
دگرگرایی	۰/۸۴	۰/۹۳
دگرگریزی	۰/۸۷	۰/۹۱

مطالعه دوم

آماره‌های توصیفی نمونه پژوهش به منظور تعیین روایی و اعتبار پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) در گروه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه نشان داد که میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۱/۵۰ سال است. دامنه سنی شرکت‌کنندگان نیز بین ۱۳ تا ۱۵ سال بود. پایه تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بدین صورت بود که ۸۹ نفر پایه هفتم، ۸۸ نفر پایه هشتم و ۱۰۳ نفر پایه نهم بودند. شاخص‌های توصیفی دیگر شامل میانگین و انحراف معیار هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در جدول ۱۰ آمده است. همچنین قابل ذکر است پیش از انجام تحلیل‌های بعدی همچون تحلیل عاملی تأییدی و محاسبه ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و انگیزه درونی، کفایت حجم نمونه پژوهش و وجود همبستگی بین ماده‌های ابزارهای مورد استفاده در پژوهش از شاخص کایزر میر آلکین و آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. مقدار شاخص کایزر میر آلکین ۰/۹۱ و آزمون کرویت بارتلت $۷/۷۱۰E۳$ با درجه آزادی ۱۱۲۸ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. مقادیر شاخص‌های مذکور نشان می‌دهد که حجم نمونه و ماتریس همبستگی برای انجام تحلیل‌های بعدی مناسب است (میرز و همکاران، ۲۰۱۶).

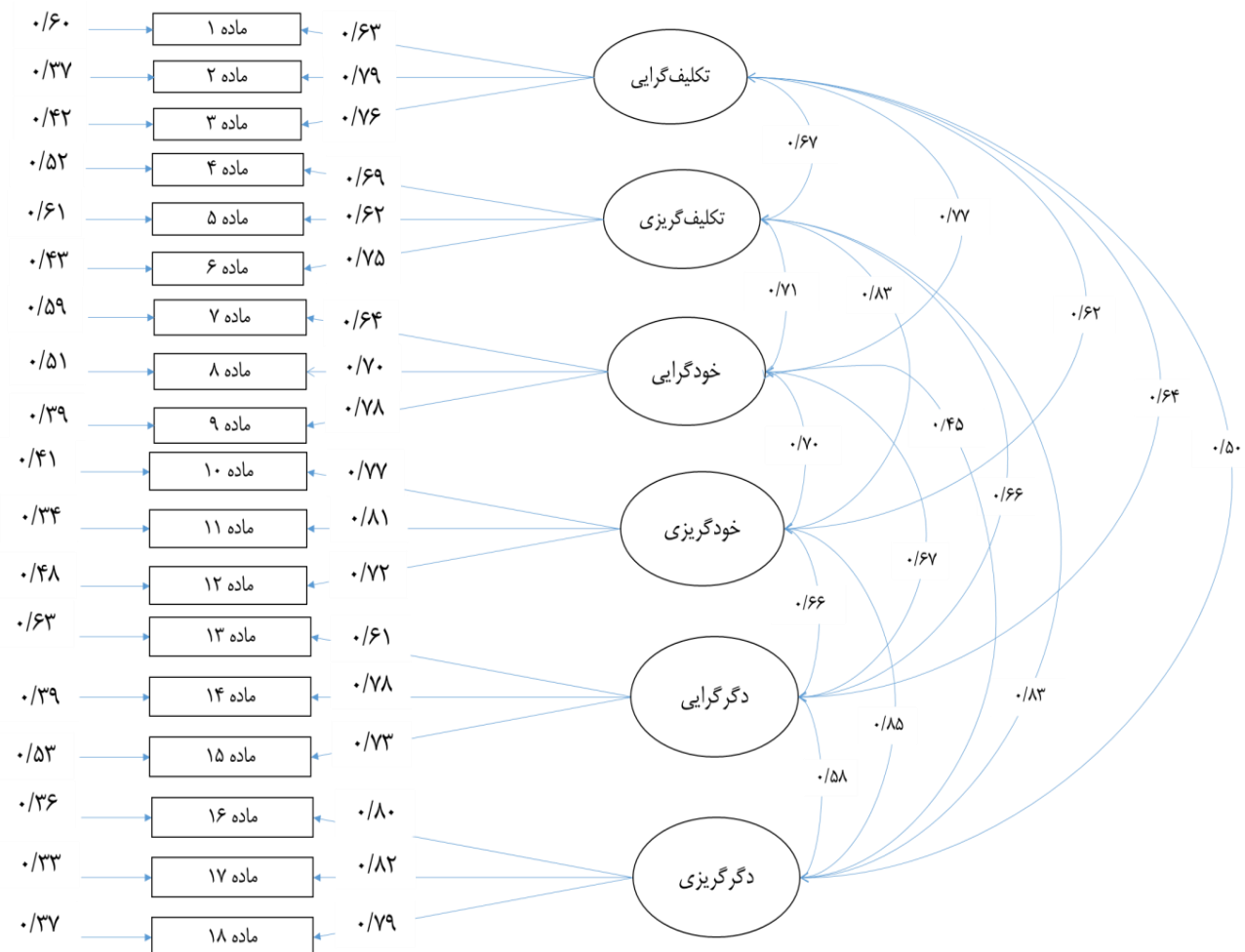
برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عامل تأییدی، همسانی درونی و تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌ها استفاده شد. پیش از تدوین مدل ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت و بررسی تحلیل عاملی تأییدی، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد بررسی قرار گرفت.

نرمال بودن داده‌ها شرط اساسی استفاده از تحلیل عاملی تأییدی است. بدین منظور از مقادیر کجی و کشیدگی استفاده شد. چنانچه مقادیر ستون کجی در محدوده ۳- و ۳+ و مقادیر ستون کشیدگی در محدوده ۱۰- و ۱۰+ باشند، پیش فرض نرمال بودن برقرار است (میرز و همکاران، ۲۰۱۶)، که در این پژوهش مفروضه طبیعی بودن توزیع داده‌ها بر اساس معیارهای ذکر شده برقرار بود (جدول ۷). لذا مدل پژوهش تدوین گردید و با استفاده از نرم‌افزار AMOS-21 مورد آزمون قرار گرفت.

جدول ۷. شاخص‌های نرمال بودن مؤلفه‌های اهداف پیشرفت

کشیدگی		کجی		متغیرهای پژوهش
انحراف معیار	آماره	انحراف معیار	آماره	
۰/۲۹	- ۰/۴۴	۰/۱۵	- ۰/۴۲	تکلیف‌گرایی
۰/۲۹	- ۰/۸۰	۰/۱۵	- ۰/۱۹	تکلیف‌گریزی
۰/۲۹	- ۰/۳۱	۰/۱۵	- ۰/۵۱	خودگرایی
۰/۲۹	- ۱/۰۲	۰/۱۵	- ۰/۲۲	خودگریزی
۰/۲۹	- ۰/۷۴	۰/۱۵	- ۰/۲۴	دگرگرایی
۰/۲۹	- ۱/۰۸	۰/۱۵	- ۰/۲۰	دگرگریزی

به منظور تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه اهداف پیشرفت، مدل ۶ مؤلفه‌ای اهداف پیشرفت بر اساس تحلیل عامل اکتشافی انجام شده در مورد گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه و همسو با پژوهش اصلی در نرم‌افزار AMOS-24 ترسیم شد و با استفاده از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی محاسبه گردید. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه اهداف پیشرفت حکایت از برازش مطلوب آن با داده‌ها داشت (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴). بدین ترتیب، روایی پرسشنامه اهداف پیشرفت با ۶ مؤلفه تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگریزی، دگرگرایی و دگرگریزی تأیید شد. مدل آزمون شده شش عاملی اهداف پیشرفت در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در شکل ۳ آمده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۸ گزارش شده است.



شکل ۳. مدل شش عاملی اهداف پیشرفت

جدول ۸. نتایج تحلیل مدل اندازه‌گیری و شاخص‌های ارزیابی جزئی

سازه	نشانگر	ضریب استاندارد	مقدار t	R ²
تکلیف‌گرایی	ماده ۱	۰/۶۳	--	۰/۴۰
	ماده ۲	۰/۷۹	۹/۸۸	۰/۶۲
	ماده ۳	۰/۷۶	۹/۳۶	۰/۵۸
تکلیف‌گریزی	ماده ۴	۰/۶۹	--	۰/۴۸
	ماده ۵	۰/۶۲	۹/۲۲	۰/۳۸
	ماده ۶	۰/۷۵	۱۰/۴۰	۰/۵۶
خودگرایی	ماده ۷	۰/۶۴	۱۰/۰۰	۰/۴۱
	ماده ۸	۰/۷۰	۱۰/۷۳	۰/۴۹
	ماده ۹	۰/۷۸	--	۰/۶۱
خودگریزی	ماده ۱۰	۰/۷۷	۱۱/۷۳	۰/۵۹
	ماده ۱۱	۰/۸۱	۱۲/۵۸	۰/۶۶
	ماده ۱۲	۰/۷۲	--	۰/۵۲
دگرگرای	ماده ۱۳	۰/۶۱	۸/۶۷	۰/۳۷
	ماده ۱۴	۰/۷۸	۱۰/۶۲	۰/۶۱
	ماده ۱۵	۰/۷۳	--	۰/۵۳
دگرگریزی	ماده ۱۶	۰/۸۰	۱۳/۶۶	۰/۶۴
	ماده ۱۷	۰/۸۲	۱۴/۵۹	۰/۶۷
	ماده ۱۸	۰/۷۹	--	۰/۶۲

در جدول ۸، بار عاملی استاندارد، مقدار t و درصد واریانس تبیین شده برای هر یک از نشانگرهای هر عامل نشان داده شده است. مقدار t و معناداری آن شاخص ارزیابی ارتباط هر نشانگر با عامل مربوطه است. مقدار t بالای ۱/۹۶ دلالت بر معناداری رابطه هر نشانگر با عامل مرتبط دارد؛ که بر این اساس در مدل اهداف پیشرفت ۲ × ۳ همه نشانگرها با عامل‌های خود مرتبط هستند. در جدول ۹ شاخص‌های برازش مدل مذکور ارائه شده است؛ که مقادیر به دست آمده حکایت از انطباق مطلوب مدل با داده‌ها دارد (جدول ۹).

جدول ۹. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی در گروه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

شاخص	χ^2/df	NFI	TLI	IFI	CFI	RMSEA	PCFI
مقدار مدل	۱/۸۵	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۰۵	۰/۶۷
مقدار مطلوب	<۳	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۵	<۰/۰۸	>۰/۰۵

برای بررسی همسانی درونی نیز همبستگی بین مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره کل محاسبه می‌شود. قابل توضیح است که به دلیل منفک و مجزا بودن ماهیت هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، این قابلیت وجود ندارد که نمره کل اهداف پیشرفت محاسبه گردد؛ چرا که مؤلفه‌های اهداف پیشرفت قابل جمع نیستند. بررسی همبستگی بین مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در مدل ۲ × ۳ با یکدیگر مرتبط و به اندازه کافی از یکدیگر متمایز هستند (جدول ۷). هینکلی، ویرسما و جورس (۲۰۱۵) بیان می‌کنند میزان همبستگی لازم بین مؤلفه‌های یک پرسشنامه جهت احراز همسانی درونی باید از مقدار متوسط بیشتر نباشد (ضریب همبستگی پایین‌تر از ۰/۷۰)؛ که با این معیار می‌توان گفت روایی سازه پرسشنامه با روش همسانی درونی نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین برای بررسی روایی همگرا از همبستگی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با ابزار انگیزه درونی استفاده شد که نتایج به دست آمده روایی همگرا مقیاس را تأیید کردند. نتایج دقیق‌تر در جدول ۱۰ گزارش شده است.

همانطور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود مؤلفه‌های اهداف پیشرفت میزان همبستگی معقولی با مؤلفه‌های انگیزه درونی دارد؛ که از روایی همگرا پرسشنامه حکایت دارد. همچنین برای بررسی روایی همگرا علاوه بر استفاده از ابزار متغیر انگیزه درونی، از معناداری بارهای عاملی هر عامل و شاخص AVE استفاده شد. شاخص AVE در واقع میانگین توان دوم بارهای عاملی است. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) بیان می‌کنند که مقادیر بالای ۰/۵۰ برای این شاخص مطلوب است. میزان شاخص AVE برای مؤلفه‌های تکلیف‌گرایی،

تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگرایی، دگرگرایی و دگرگرایی به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۴۷، ۰/۵۰، ۰/۵۹، ۰/۵۰ و ۰/۶۴ به‌دست آمد که نشان می‌دهد روایی همگرا از طریق برآورد میانگین واریانس تبیین شده برقرار است.

جدول ۱۰. ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و انگیزه درونی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱- تکلیف‌گرایی	۱۲/۰۶	۳/۴۰											
۲- تکلیف‌گریزی	۱۱/۱۴	۳/۹۳	۰/۵۱**										
۳- خودگرایی	۱۱/۹۹	۳/۵۸	۰/۵۸**	۰/۵۲**									
۴- خودگرایی	۱۰/۹۶	۴/۰۹	۰/۴۹**	۰/۶۴**	۰/۵۴**								
۵- دگرگرایی	۱۱/۲۱	۳/۷۷	۰/۵۰**	۰/۴۹**	۰/۵۳**	۰/۷۱**							
۶- دگرگرایی	۱۰/۵۵	۴/۵۴	۰/۳۸**	۰/۶۴**	۰/۳۵**	۰/۷۱**	۰/۴۷**						
۷- علاقه/ لذت	۳۲/۷۴	۸/۷۳	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۳۴**	۰/۱۶**	۰/۱۹**	۰/۰۷					
۸- تلاش	۲۵/۷۸	۶/۲۱	۰/۱۹**	۰/۱۶**	۰/۳۳**	۰/۱۴*	۰/۱۴*	۰/۰۸	۰/۶۳**				
۹- فشار/ تنش	۱۹/۲۶	۴/۵۱	۰/۳۰**	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۶۶**	۰/۵۳**			
۱۰- انتخاب	۳۱/۱۵	۶/۶۱	۰/۲۲**	۰/۱۴*	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۰/۱۶**	۰/۱۳*	۰/۵۳**	۰/۴۳**	۰/۴۷**		
۱۱- ارزش/ سودمندی	۳۸/۱۶	۹/۱۰	۰/۳۰**	۰/۱۸**	۰/۳۴**	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۱۶**	۰/۷۴**	۰/۶۲**	۰/۶۱**	۰/۵۰**	۱

** $P < ۰/۰۱$ * $P < ۰/۰۵$

به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه مذکور در گروه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ۶ مؤلفه تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگرایی، دگرگرایی و دگرگرایی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ به‌دست آمد. نتایج برای مقایسه ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر و پژوهش‌های قبلی و همکاران (۲۰۱۱) در جدول ۱۱ آمده است.

جدول ۱۱. اعتبار پرسشنامه اهداف پیشرفت

متغیر	آلفای کرونباخ در گروه دوره اول متوسطه	آلفای کرونباخ در پژوهش اصلی
تکلیف‌گرایی	۰/۷۶	۰/۸۴
تکلیف‌گریزی	۰/۷۳	۰/۸۰
خودگرایی	۰/۷۵	۰/۷۷
خودگرایی	۰/۸۰	۰/۸۳
دگرگرایی	۰/۷۴	۰/۹۳
دگرگرایی	۰/۸۵	۰/۹۱

• بحث

هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) بود. در پاسخ به سؤالات پژوهش مبنی بر اینکه «آیا پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و همکاران (۲۰۱۱) در جامعه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه از روایی و اعتبار برخوردار است؟»، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این ابزار روایی و اعتبار مطلوبی در هر دو جامعه آماری مذکور دارد و می‌تواند به عنوان یک ابزار سودمند برای سنجش اهداف پیشرفت شش‌گانه در دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

در ابتدا نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه اهداف پیشرفت در هر دو گروه مشارکت‌کنندگان نشان داد که مدل تحلیل عاملی تأییدی این ابزار با ۶ عامل تکلیف‌گرایی، تکلیف‌گریزی، خودگرایی، خودگرایی، دگرگرایی و دگرگرایی مورد تأیید است. این یافته با نتایج پژوهش الیوت و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر احراز روایی این ابزار به روش تحلیل عامل تأییدی همسو است. این نتایج بدان معنی است که بازتعریف اهداف پیشرفت و سازماندهی مجدد آنها در قالب مدل ۳×۲ قابل توجیه است. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر سایر پژوهشگران نیز از مدل گسترش یافته اهداف پیشرفت حمایت می‌کنند (برای مثال، وانگ و همکاران، ۲۰۱۷؛ نینگ،

۲۰۱۸؛ ژائو و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از دلایل آن می‌تواند این باشد که ۶ هدف پیشرفت مطرح شده در این مدل از جامعیت بیشتری در پوشش دادن اهداف پیشرفت مختلف یادگیرندگان دارد (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱).

در نظر گرفتن سه شیوه اساسی برای تعریف شایستگی - معیارهای تکلیف، خود و دیگری - به شیوه مناسب‌تری اهداف مورد استفاده یادگیرندگان را در محیط‌های تحصیلی دربرمی‌گیرد. اهدافی که یادگیرندگان برای خود در رابطه با کسب شایستگی برمی‌گزینند برای هر یادگیرنده منحصر به فرد است و یادگیرندگان با توجه به چالش‌ها و تهدیدات خاصی که با آن مواجه هستند، اهداف پیشرفت متفاوتی را برای خود انتخاب می‌کنند. لذا گسترش اهداف پیشرفت از چهار هدف پیشرفت مجزا موجود در مدل 2×2 (الیوت، ۱۹۹۹) به ۶ هدف پیشرفت (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) منجر به مشتمل شدن انواع بیشتری از اهداف پیشرفت یادگیرندگان گردیده است. علاوه بر آن، برآزش ساختار شش عاملی اهداف پیشرفت می‌تواند ناشی از این باشد که این اهداف به طور دقیق مفهوم‌سازی و عملیاتی شده است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که همبستگی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با یکدیگر در هر دو مطالعه در طیف مناسبی بود؛ که مطابق با نظر میچل و جولی (۲۰۱۲) همسانی درونی پرسشنامه اهداف پیشرفت مدل 3×2 تأیید می‌گردد. این یافته بدین معنی است که مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با یکدیگر مرتبط و به اندازه کافی از یکدیگر متمایز هستند. همچنین علاوه بر همبستگی معقولی که بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه درونی به دست آمد که بیانگر روایی همگرایی این پرسشنامه است (میچل و جولی، ۲۰۱۲)، مقادیر شاخص AVE نیز تأییدکننده روایی همگرا پرسشنامه اهداف پیشرفت است.

به‌علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در هر دو مطالعه در طیف بسیار خوبی قرار دارد و اعتبار ابزار تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ بالای $0/70$ به‌عنوان ضریب اعتبار قابل قبول برای اهداف پژوهشی در نظر گرفته می‌شود (سیجی، ۱۹۹۴)، که نتایج نشان داد اعتبار مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در هر دو مطالعه بالاتر از معیار مذکور است. این یافته بدان معنی است که ماده‌های هر یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت همبستگی بسیار خوبی با یکدیگر و همبستگی متوسطی با دیگر ابعاد دارند و این ابزار از همسانی درونی بالایی برخوردار است (میچل و جولی، ۲۰۱۲). این یافته با نتایج حاصل از پژوهش الیوت و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. مطلوب بودن مقادیر ضریب آلفای کرونباخ در هر دو مطالعه، این ابزار را به‌عنوان ابزاری دارای اعتبار جهت سنجش اهداف پیشرفت شش‌گانه در جمعیت‌های دانش‌آموزی دوره اول و دوم متوسطه نشان می‌دهد. قابل ذکر است که تفاوت‌های اندک بین ضرایب رگرسیونی ماده‌ها و مقادیر ضریب آلفای کرونباخ در گروه دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه، با توجه به تفاوت‌های سنی آنها قابل تبیین است. شواهد پژوهشی نیز حاکی از این است که افزایش سن با افزایش دلایل افراد برای انجام رفتارهای پیشرفت مرتبط است (هایدمایر و استاودینجر، ۲۰۱۵)، لذا کسب نمره‌های بالاتر در مؤلفه‌های اهداف پیشرفت توسط گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه موجب تفاوت اندک در ضرایب رگرسیونی و مقادیر آلفای کرونباخ شده است.

• نتیجه‌گیری

به‌طور خلاصه می‌توان گفت، نتایج این پژوهش از روایی و اعتبار مطلوب نسخه فارسی پرسشنامه اهداف پیشرفت ۶ عاملی همسو با پژوهش اصلی (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱) حکایت دارد؛ که می‌تواند جهت سنجش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از این پرسشنامه می‌توان به منظور روان‌سنجی پرسشنامه متغیرهای انگیزشی مشابه به‌عنوان متغیری همگرا استفاده کرد. قابل ذکر است که بستگی به سؤال و اهداف پژوهش‌های آتی می‌تواند از هر ۶ مؤلفه و یا تنها تعدادی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت استفاده کنند؛ و ضرورتی ندارد که الزاماً از همه مؤلفه‌های این پرسشنامه در یک پژوهش بهره‌جست؛ چرا که اهداف پیشرفت به لحاظ ماهیت با یکدیگر متفاوت هستند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که اهداف پیشرفت به‌عنوان ساختارهای انگیزشی حائز اهمیت، قادر به پیش‌بینی طیفی از پیامدهای شناختی، رفتاری و هیجانی فراگیران در دوره‌های مختلف تحصیلی هستند (یوردان و

کاپلان، ۲۰۲۰). لذا می‌توان توصیه داشت روان‌سنجی پرسشنامه مدل اهداف پیشرفت 3×2 در سایر گروه‌ها همچون دانشجویان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی نیز مورد توجه قرار گیرد.

• منابع

- رضائی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- عابدی، صمد؛ سعیدی‌پور، بهمن؛ صیف، محمدحسن و فرج‌اللهی، مهران. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱(۳)، ۲۳۸-۲۱۱.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (eds.) *Research on motivation*. Vol. 1: *Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1054-1073.
- Choi, J., Mogami, T., & Medalia, A. (2010). Intrinsic motivation inventory: an adapted measure for schizophrenia research. *Schizophrenia Bulletin*, 36(5), 966-976.
- Ciani, K. D., & Sheldon, K. M. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 127-132.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, D. A., Castillo, R. M., Gas, B., & Artino Jr, A. R. (2017). Measuring achievement goal motivation, mindsets and cognitive load: Validation of three instruments' scores. *Medical Education*, 51(10), 1061-1074.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040 - 1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Modeling with Unobserved Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Heidemeier, H., & Staudinger, U. M. (2015). Age differences in achievement goals and motivational characteristics of work in an ageing workforce. *Ageing and Society*, 35(4), 809-836.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2015). *Applied statistics for the behavioral sciences* (5th ed.). Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359-388.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Jennings, K. D. (1993). Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early adulthood. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in arly childhood* (pp. 36-54). London, England: Routledge.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93-105.
- Lower, L. M., & Turner, B. A. (2016). Examination of the 3×2 achievement goal model in collegiate recreation: Comparison across sport programs. *Journal of Amateur Sport*, 2(2), 75-102.
- Lower, L. M., Newman, T. J., Pollard, W. S., & Lower, L. (2016). Examination of the 3×2 achievement goal model in recreational sport: Associations with perceived benefits of sport participation. *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*, 26, 44-53.
- Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 28(1), 120-124.
- Madjar, N., Kaplan, A., & Weinstock, M. (2011). Clarifying mastery-avoidance goals in high school: Distinguishing between intrapersonal and task-based standards of competence. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 268-279.

- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2012). *Research design explained*. Cengage Learning.
- Nadon, L., Babenko, O., Chazan, D., & Daniels, L. M. (2020). Burning out before they start? An achievement goal theory perspective on medical and education students. *Social Psychology of Education, 23*(4), 1055-1071.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Ning, H. K. (2018). Psychometric Properties of the 3×2 Achievement Goal Questionnaire in a Hong Kong Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3), 261-272.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Stipek, D., & Iver, D. M. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-10.
- Wang, C. J., Liu, W. C., Sun, Y., & Chua, L. L. (2017). Psychometric properties of the 3×2 achievement goal questionnaire for sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*(5), 460-474.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333.
- Wu, C. C. (2012). The cross-cultural examination of 3×2 achievement goal model in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 422-427.
- Zhou, M., Teo, T., & Hoi, C. K. W. (2020). Validation of a simplified Chinese version of the 3×2 Achievement Goal Questionnaire (AGQ-S). *The Journal of General Psychology, 149*(1), 116-137.

پیوست ۱

پرسشنامه اهداف پیشرفت مدل ۲ × ۳ (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱)

دانش آموز گرامی، عبارات زیر انواع اهدافی را نشان می دهد که ممکن است برای یادگیری درس داشته باشید یا نداشته باشید. میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از گزاره های زیر را با انتخاب یکی از گزینه ها نشان دهید. هیچ پاسخ درست یا غلطی وجود ندارد؛ بنابراین لطفاً با دقت و صداقت کامل پاسخ دهید.

شما در این کلاس (درس) کدامیک از اهداف زیر را به طور مشخص دنبال می کنید؟

ردیف	ماده	در مورد من اصلاً درست نیست (۱)	۲	۳	۴	۵	۶	در مورد من کاملاً درست است (۷)
۱	فهمیدن بسیاری از سؤالاتی که در امتحان این درس می آید.							
۲	فهمیدن پاسخ صحیح سؤالات امتحانی این درس							
۳	پاسخگویی صحیح به بسیاری از سؤالاتی که در امتحان این درس می آید.							
۴	جلوگیری از دادن پاسخ غلط در امتحان این درس							
۵	جلوگیری از اشتباه فهمیدن بسیاری از سؤالات در امتحان این درس							
۶	جلوگیری از پاسخ ندادن به سؤالات امتحانی این درس							
۷	داشتن عملکرد بهتری نسبت به گذشته در امتحانات این درس							
۸	کسب نتیجه مطلوبی نسبت به نتایج خوبی که در گذشته در چنین موقعیت هایی بدست آورده ام.							
۹	نشان دادن عملکرد بهتر در امتحان (در مقایسه با شرایط معمولی که در اینچنین موقعیت هایی داشته ام).							
۱۰	جلوگیری از عملکردی بدتر از آنچه که من به طور معمول در این نوع امتحانات دارم.							
۱۱	جلوگیری از عملکرد ضعیف در امتحانات کلاس در مقایسه با سطح عملکرد معمولی که دارم.							
۱۲	جلوگیری از داشتن عملکردی بدتر در آزمون های کلاس نسبت به آزمون های قبلی که از این نوع داشتم.							
۱۳	پیشی گرفتن از سایر دانش آموزان در آزمون های این کلاس							
۱۴	عملکرد خوب در امتحانات این کلاس در مقایسه با دیگران در کلاس							
۱۵	داشتن عملکردی بهتر از همکلاسی هایم در آزمون های این کلاس.							
۱۶	جلوگیری از داشتن عملکردی بدتر از سایر دانش آموزان در امتحانات این کلاس							
۱۷	جلوگیری از ضعیف تر از دیگران بودن در امتحانات این کلاس							
۱۸	جلوگیری از عملکرد ضعیف داشتن نسبت به دوستانم در امتحانات این کلاس							

آزمایش مدل رابطه التزام تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجیگری پایداری تحصیلی در دانش آموزان

Examining the Relationship between Academic Engagement with Academic Procrastination, School Absenteeism and Academic Performance with Mediating Role of Academic Buoyancy in Students

Vali Piri, PhD Student

Manijhe Shehni-Yailagh, PhD ✉

Askar Atash-Afroz, PhD

ولی پیری^۱

منیجه شهنی ییلاق^۲

عسکر آتاش افروز^۱

Abstract

The objective of the current study is evaluating the precedent model (academic engagement) and the consequences (academic procrastination, absenteeism and academic performance) of academic buoyancy in high school students in Ilam province. This inquiry is a correlational study that with regards to the nature of the research and its objectives, the structural equation modeling method is used. The statistical population includes all 11th grade high school students in Ilam province and the research sample includes 625 subjects selected as cluster sampling. Data were collected using the Rio and Tseng (2011) Student Engagement Questionnaire, Martin & Marsh (2008) and Solomon & Roth Bloom (1984) academic procrastination questionnaires. Structural equation modeling was used to calculate the results. The model indices showed that the model is data fit. The results indicated that there is a direct positive and significant relationship between academic buoyancy and academic performance, academic engagement and academic buoyancy. There is also a direct negative and significant relationship between academic buoyancy and academic procrastination and students' absence from school, school absenteeism and academic performance. academic procrastination and academic performance. Other results of the study are that there is an indirect negative relationship between academic engagement and academic procrastination and absenteeism through academic mediation, and a positive and significant indirect relationship between academic achievement and academic performance through students' academic performance through academic procrastination. Also, absenteeism from school has a significant indirect relationship.

Keywords: Academic Engagement, Academic Procrastination, Absenteeism, Academic Performance, Academic Buoyancy

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمایش مدل رابطه التزام تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری پایداری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم استان ایلام انجام گرفت. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پایه یازدهم مقطع متوسطه استان ایلام بود. نمونه تحقیق شامل ۶۲۵ نفر بود که با روش خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های التزام تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، پایداری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) و اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) جمع‌آوری شد. برای محاسبه نتایج از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. شاخص‌های مدل نشان داد که مدل برازنده داده‌هاست. نتایج نشان داد که بین التزام تحصیلی با پایداری تحصیلی، پایداری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموران رابطه مستقیم مثبت و معناداری وجود دارد. بین پایداری تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه دانش‌آموزان و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی و غیبت از مدرسه با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم منفی و معناداری وجود دارد. بین التزام تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه با میانجی‌گری پایداری تحصیلی رابطه غیرمستقیم منفی و عملکرد تحصیلی رابطه غیرمستقیم مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین پایداری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق اهمال کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه رابطه چندگانه غیرمستقیم معنادار وجود دارد. نتایج حاکی از تأیید نقش میانجیگری پایداری تحصیلی بین التزام تحصیلی با غیبت از مدرسه، اهمال کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: التزام تحصیلی، پایداری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۱۹ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۹/۲۷

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

● مقدمه

نتایج علمی و تأثیر پیشرفت‌های علمی در تمام ابعاد زندگی انسان امروزی با وجود تغییر و تحولات سریع و چالش‌های جدی که انسان با آنها روبه‌رو است، بیش از هر وقت دیگری اهمیت پیدا کرده است. لذا برای روبه‌رو شدن با این مشکلات و چالش‌های جدی، نیاز به تعلیم و تربیت، بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. آموزش و پرورش به عنوان یکی از پیچیده‌ترین نظام‌های اجتماعی با نقش سازنده در تداوم فرهنگ و تمدن بشری، سنگ بنای ابعاد مختلف توسعه در هر جامعه‌ای به حساب می‌آید. در تمام دوران، توانا ساختن نسل آینده در اداره امور خویش و جامعه یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه بشری بوده است، که آموزش و پرورش از طریق تعلیم و تربیت، نقش اصلی در پاسخ‌گویی به این دغدغه را دارد (موسوی‌شریف و همکاران، ۱۴۰۱). بررسی عوامل تأثیرگذار بر زندگی تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان که به شکل عمده در مدارس شکل می‌گیرد، از هدف‌های آموزش و پرورش هر جامعه است. فشار، چالش‌ها و سختی‌ها از واقعیت‌های زندگی روزمره تحصیلی دانش‌آموزان هستند. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از مهمترین متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و سازگاری مدرسه، پایداری (buoyancy) در زندگی اجتماعی و محیط مدرسه است (رحمانی و همکاران، ۲۰۲۰).

پایداری تحصیلی (academic buoyancy) به معنی توانایی دانش‌آموزان در غلبه بر چالش‌ها و موانع، از قبیل فشار امتحان، سختی تکالیف، نمره‌های پایین، رقابت، از دست دادن انگیزه و بازخوردهای منفی در ارتباط با افراد و معلمان است که به شکل معمول، در زندگی روزمره تحصیلی آنها رخ می‌دهد (آی، ۱۴۰۰). جهت‌گیری پایداری تحصیلی همسو با روان‌شناسی مثبت‌گرا به جای تمرکز بر ابعاد منفی زندگی تحصیلی دانش‌آموز بر ابعاد مثبت او تمرکز دارد و بر جنبه‌ای از توان او که قادر است بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کند و آنها را پشت سر بگذارد تمرکز می‌کند. پایداری تحصیلی یکی از عوامل مؤثر و مهم در سازگاری دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی است. توانایی برگشت دانش‌آموز به روال عادی تحصیلی با غلبه بر چالش‌ها و مشکلات کوچک و بزرگ که گام مهمی در پیشرفت تحصیلی است، از ویژگی‌های پایداری تحصیلی است (رحمانی و همکاران، ۲۰۲۰). پایداری تحصیلی افزون بر تأثیر مستقیمی که بر برون‌دادهای تحصیلی دارد، به صورت یک متغیر واسطه‌ای بین منابع فردی، خانوادگی، اجتماعی و برون‌دادهای تحصیلی نقش دارد (مارتین و همکاران، ۲۰۱۶). بین پایداری تحصیلی با انجام تکالیف و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). رحمانی و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که پایداری در محیط زندگی و مدرسه با عملکرد دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. ترس از شکست و پایداری تحصیلی پایین باعث به تعویق انداختن تکالیف در دانش‌آموزان می‌شود (شیه، ۲۰۱۶). بین عوامل اجتماعی و محیط تحصیلی دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه وجود دارد (نورویی و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین اسماعیلی (۱۳۹۸) نشان داد که پایداری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان است.

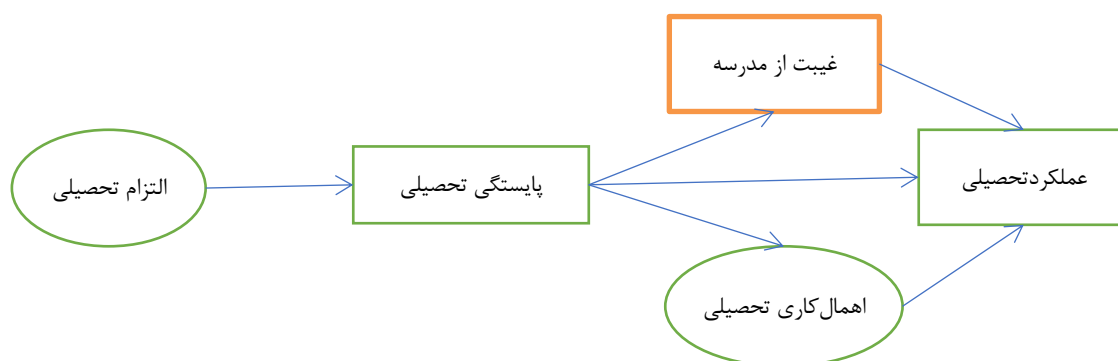
التزام تحصیلی (academic engagement) که در دهه‌های اخیر محققان به آن توجه زیادی کرده‌اند، به کیفیت تلاش دانش‌آموزان، با صرف فعالیت‌های هدفمند، در رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی اشاره دارد (طولابی و متولی‌زاده، ۱۴۰۰). آرمستروتر و همکاران (۲۰۲۱) با توجه به شرایط محیطی و فردی دانش‌آموزان در آموزش کنونی در سطح جهانی، التزام تحصیلی را به عنوان همه رفتارهای دانش‌آموزان مرتبط با برنامه‌ریزی، مدیریت و تکمیل تحصیلات آنها تعریف می‌کنند. اسکینر (۲۰۰۳)، به نقل از همتی و همکاران (۱۳۹۷) معتقد بود که التزام تحصیلی یک سازه چندبعدی و از ابعاد التزام رفتاری، التزام عاملیت، التزام شناختی و التزام عاطفی تشکیل شده است. التزام رفتاری به تلاش، مداومت و مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت از کلاس درس، انجام تکالیف درسی، کسب اعتبار و نمره‌های کافی برای فارغ‌التحصیلی اشاره دارد. التزام عاملیت به مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزشی که دریافت می‌کند، اشاره دارد. ریو (۲۰۱۱) معتقد است که التزام شناختی به انواع فرایندهای پردازشی، شامل فرایندهای شناختی و فراشناختی اطلاق می‌شود، که دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند. التزام عاطفی به کیفیت عاطفه فرد، نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد و هر چقدر نمره کسب شده توسط دانش‌آموزان در التزام تحصیلی بالاتر باشد از

میزان پایستگی تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود. بین التزام تحصیلی دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی و کاهش استرس تحصیلی آنان رابطه معنادار وجود دارد (آفرسین و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) است. اهمال‌کاری تحصیلی یعنی به تعویق انداختن انجام فعالیت‌های تحصیلی و تعلل در انجام این فعالیت‌ها که به معنی تأخیر عمدی در فعالیت‌های درسی و پژوهشی است (رحیمیان بوگر و روحانی پور، ۱۳۹۴). افراد اهمال‌کار با توجه با کوتاهی کردن در انجام تکالیف درسی، کارهای ضروری خود و تکالیف تحصیلی را به تعویق می‌اندازند، که باعث ایجاد مشکلات جبران ناپذیر در زندگی تحصیلی آنها می‌شود (نیک‌راد، ۱۴۰۱). هسته اهمال‌کاری فرایند تصمیم‌گیری یا به تعویق انداختن است. هنگامی که تجربه فرایند منفی انجام یک کار بیشتر از مطلوبیت نتیجه مورد انتظار در حال حاضر باشد آنگاه فرد تصمیم می‌گیرد که کار را به تعویق بیندازد (زانک و تنگ، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها رابطه منفی بین اهمال‌کاری با پیشرفت تحصیلی و همچنین رابطه مثبت اهمال‌کاری با غیبت از مدرسه، را نشان داده‌اند (اشرف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان اهمال‌کار تحصیلی بیش از بقیه دانش‌آموزان مرتکب غیبت از کلاس درس و مدرسه شده، نمره‌های پایین دریافت و ترک تحصیل می‌کنند (مالکوک و موتلو، ۲۰۱۸). بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود دارد (کابینی‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۸؛ امیدیان و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراثو، ۲۰۱۹؛ گاثو، ۲۰۲۱). گوروشیت و هن (۲۰۱۹)، معتقدند که اهمال‌کاری تحصیلی در مورد دانش‌آموزان کم سن و سال تأثیر بیشتری دارد و سطوح بالای اهمال‌کاری تحصیلی برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مضرتر است.

با توجه به اینکه آموزش یکی از وظایف اصلی مدرسه بوده و معلمان اجزای کلیدی و مؤثر فرایند آموزش هستند، معلم اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است که می‌تواند نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند، لذا از قوانین موجود در مدرسه حضور مداوم دانش‌آموز در مدرسه است. تحقیقات نشان داده‌اند که بین پایستگی تحصیلی و غیبت دانش‌آموزان از مدرسه رابطه منفی و معنادار وجود دارد، به این معنی که پایستگی تحصیلی بهتر دانش‌آموزان با کاهش غیبت از مدرسه همراه است. بنابراین، در دانش‌آموزانی که التزام و پایستگی تحصیلی پایین دارند احساس تعلق به محیط آموزشی و مدرسه ندارند و مرتکب غیبت‌های مکرر از مدرسه و کلاس درس می‌شوند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

از متغیرهای مهم و اصلی در آموزش و پرورش و شاخص عمده سنجش کیفیت در آن، عملکرد تحصیلی است. عملکرد تحصیلی نشان‌دهنده میزان دستیابی به هدف‌ها و معیارهای آموزشی است. یون و همکاران (۲۰۱۸)، اعلام داشتند که، پیشرفت تحصیلی فراگیران توسط پایستگی تحصیلی پیش‌بینی می‌شود. آنها نتیجه گرفتند که آنچه به وضوح از مطالعات تحت موضوع پایستگی مشهود است، این است که ارتباط قوی بین پایستگی تحصیلی با یادگیری تحصیلی وجود دارد. همچنین، رحمانی و همکاران (۲۰۲۰)، در تحقیقی نشان دادند که پایستگی تحصیلی در محیط زندگی و مدرسه، با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. با توجه به تحقیقات انجام شده، رابطه ساده بین متغیرهای تحقیق حاضر در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. لذا سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که آیا این رابطه‌ها در مدلی تحت عنوان پیشایندها (التزام تحصیلی) و پیامدهای (اهمال‌کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی) پایستگی تحصیلی تأیید می‌شوند؟



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

• روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در این روش در مرحله‌ای که تحلیل عاملی تأییدی یا الگوی اندازه‌گیری است به بررسی روایی سازه ابزار اندازه‌گیری و تبیین چگونگی متغیرهای نهان می‌پردازد و در مرحله بعد که مدل‌یابی معادلات ساختاری است، روابط علی بین متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۱). برای پردازش داده‌ها از نرم‌افزار ایموس و برای محاسبه روابط چندگانه از Macro مبتنی بر Script استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در استان ایلام مشغول به تحصیل بودند. با توجه به تعداد پارامترهای مدل (کواریانس، وزن بدون عنوان، وزن ثابت و واریانس) به ازای هر پارامتر ۱۰ نفر، ۶۲۵ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

• ابزارها

الف. پرسشنامه پایستگی تحصیلی (Academic Buoyancy Questionnaire): پرسشنامه پایستگی تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) ساخته شده و ۶ ماده دارد که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً موافقم نمره ۵، تاحدی موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، تاحدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱) قرار دارد. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ است. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. ضریب اعتبار این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸)، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و ضرایب روایی ماده‌های آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۲، به‌دست آمده است. کریمی (۱۳۹۱) پرسشنامه پایستگی تحصیلی را ترجمه و ضریب اعتبار کل آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و ضریب روایی آن از طریق روش روایی ملاکی ۰/۷۴ گزارش کرده است. یوسفوند و همکاران، (۱۳۹۷) در تحقیقی ضریب اعتبار این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش دادند. در این پژوهش، به‌منظور تعیین ضریب اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب اعتبار ۰/۸۶ به‌دست آمد. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌ها حاکی از برازش مدل با داده‌ها بود.

ب. مقیاس التزام تحصیلی (Academic Engagement Scale): در پژوهش حاضر به‌منظور سنجش التزام تحصیلی از مقیاس ۲۲ ماده‌ای ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شده است. این مقیاس شامل خرده مقیاس‌های التزام عاملیت (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، التزام رفتاری (ماده‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)، التزام عاطفی (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴)، التزام شناختی (ماده‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲) است. آزمودنی‌ها میزان موافقت و مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (از یک کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌کنند. ضرایب اعتبار این مقیاس توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های التزام عاطفی، رفتاری، عاملیت و شناختی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۴، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ گزارش شده است. برای بررسی روایی خرده مقیاس‌های التزام تحصیلی، ریو و تسنگ (۲۰۱۱) از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های به‌دست آمده حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها است. در پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۷)، نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های التزام عاطفی، رفتاری، عاملیت و شناختی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۴ گزارش شده است. همتی و همکاران برای بررسی روایی مقیاس التزام تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های به‌دست آمده حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها است. در این پژوهش، به‌منظور تعیین ضریب اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب اعتبار ۰/۹۲ به‌دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌ها حاکی از برازش مدل با داده‌ها بود.

ج. مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (Academic Procrastination Scale): مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۷ ماده است که سه مؤلفه آمادگی برای امتحان شامل ۸ ماده، آمادگی برای تکالیف شامل ۱۱ ماده و مؤلفه سوم، آمادگی برای کار عملی پایان سال تحصیلی شامل ۸ ماده را مورد بررسی قرار می‌دهد. نحوه پاسخ‌دهی به ماده‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر ماده، با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز نمره ۱، به‌ندرت نمره ۲، گهگاهی نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۴ و همیشه نمره ۵، مشخص می‌کنند. همچنین، در این مقیاس ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱،

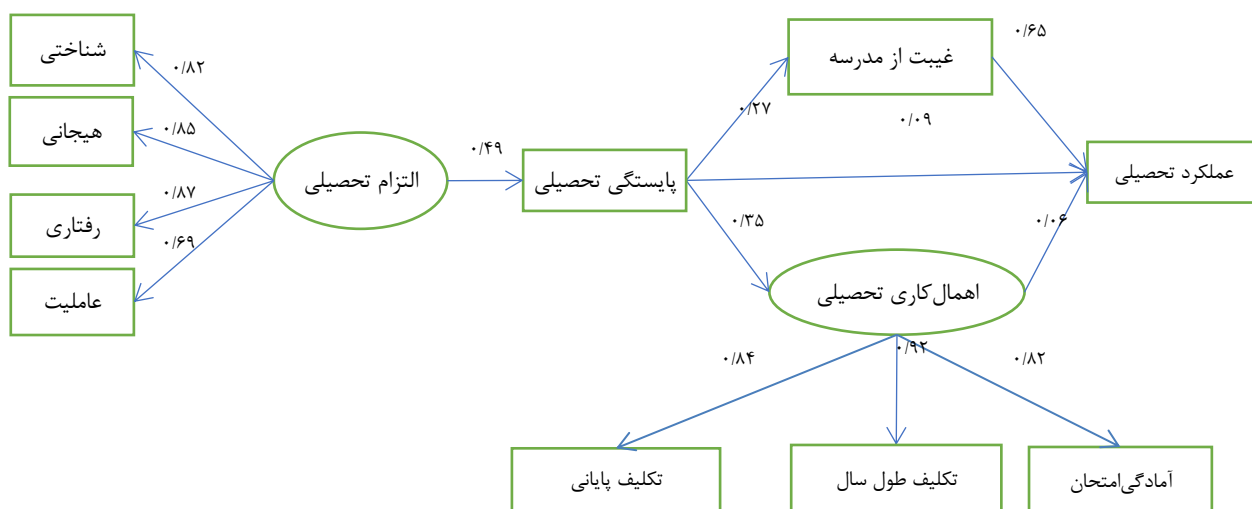
۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱ و ۲۳، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (حسینچاری و دهقانی، ۱۳۸۷). نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰)، ضریب اعتبار این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش دادند. مطیعی و همکاران (۱۳۹۱)، نیز در پژوهشی ضریب اعتبار این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش دادند که یافته‌ها بیانگر اعتبار مطلوب این مقیاس است. در این پژوهش، به‌منظور تعیین ضریب اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب اعتبار ۰/۸۷ به‌دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که شاخص‌ها حاکی از برازش مدل با داده‌ها بود.

د. غیبت از مدرسه: برای محاسبه غیبت از مدرسه تعداد روزهای غیبت از مدرسه که دانش‌آموز در نیم‌سال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مرتکب غیبت شده و در مدرسه حضور نیافته محاسبه گردید.

ه. عملکرد تحصیلی: برای عملکرد تحصیلی معدل پایانی نیم‌سال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ دانش‌آموزان محاسبه گردید.

• یافته‌ها

به‌منظور تبیین الگوی ارتباطی بین التزام تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری پایستگی تحصیلی از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش با ضرایب استاندارد را نشان می‌دهد. در این الگو بارهای عاملی، ضرایب مسیر و واریانس تبیین شده متغیر توسط سایر متغیرها ذکر شده که شرح آن در جدول‌های ذیل ارائه شده است.



شکل ۲. مدل پژوهش و ضرایب مربوط

در جدول شماره ۱ همه شاخص‌ها نشان از برازندگی مدل به شکل مطلوب دارد. شاخص‌های مورد نظر در مدل همگی در دامنه مطلوب قرار دارند و به خوبی برازش مدل را نشان می‌دهند.

جدول ۱. شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص	RMSEA	CFI	TLI	IFI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/DF	Df	CMIN
شاخصهای مدل	۰/۰۳	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۱/۸۷	۳۱	۵۸/۱۳

جدول ۲ مسیرهای مستقیم مدل را نشان می‌دهد. همچنان که در جدول مشاهده می‌شود بین التزام تحصیلی دانش‌آموزان و پایستگی تحصیلی آنان (ضریب غیراستاندارد = ۰/۴۷؛ ضریب استاندارد ۰/۴۹؛ انحراف معیار ۰/۰۴۲؛ نسبت بحرانی ۱۱/۲۱ و سطح معنادار ۰/۰۰۱)، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان و میزان غیبت از مدرسه آنان (ضریب غیراستاندارد -۰/۱۰؛ ضریب استاندارد -۰/۲۷؛ انحراف معیار ۰/۰۱۴؛ نسبت بحرانی -۶/۹۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۱)، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان (ضریب غیراستاندارد ۰/۴۳؛ رابطه منفی منفی و معناداری وجود دارد. بین پایستگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (ضریب غیراستاندارد ۰/۰۵؛ ضریب استاندارد ۰/۰۹؛ انحراف معیار ۰/۰۱۹؛ نسبت بحرانی ۲/۹۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۳)، رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بین اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان (ضریب غیراستاندارد ۰/۰۳- ضریب استاندارد ۰/۰۶؛ انحراف معیار ۰/۰۱۵؛ نسبت بحرانی ۱/۸۳- و سطح معناداری ۰/۰۶)، رابطه منفی وجود دارد که این رابطه از لحاظ آماری معنادار نیست. همچنین، بین غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی (ضریب غیراستاندارد ۰/۹۲- ضریب استاندارد ۰/۶۵؛ انحراف معیار ۰/۰۴؛ نسبت بحرانی ۲۱/۲۶- و سطح معناداری ۰/۰۶)، رابطه منفی معنادار وجود دارد.

جدول ۲. ضرایب مستقیم مدل در همه مسیرهای موجود در مدل

مسیرهای مستقیم مدل	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	انحراف معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
التزام تحصیلی به پایستگی تحصیل	۰/۴۷	۰/۴۹	۰/۰۴۲	۱۱/۲۱	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی به غیبت از مدرسه	-۰/۱۰	-۰/۲۷	۰/۰۱۴	-۶/۹۳	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی	-۰/۴۳	-۰/۳۵	-۰/۰۵۰	-۸/۵۷	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۰۱۹	۲/۹۳	۰/۰۰۳
اهمال کاری تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۰/۰۳	-۰/۰۶	۰/۰۱۵	-۱/۸۳	۰/۰۶
غیبت از مدرسه به عملکرد تحصیلی	-۰/۹۲	-۰/۶۵	۰/۰۴	-۲۱/۲۶	۰/۰۰۱

جدول ۳ اثرات غیرمستقیم متغیرها را نشان می‌دهد. همچنان که در جدول مشاهده می‌شود بین التزام تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان از طریق پایستگی تحصیلی (اثر غیرمستقیم ۰/۰۸؛ حد پایین ۰/۰۵؛ حد بالا ۰/۱۰ و سطح معناداری ۰/۰۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین التزام تحصیلی و غیبت از مدرسه دانش‌آموزان از طریق پایستگی تحصیلی آنان (اثر غیرمستقیم ۰/۰۴-؛ حد پایین ۰/۶۵؛ حد بالا ۰/۰۳- و سطح معناداری ۰/۰۰۱) رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین التزام تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق پایستگی تحصیلی (اثر غیرمستقیم ۰/۲۰-؛ حد پایین ۰/۲۶-؛ حد بالا ۰/۱۵- و سطح معناداری ۰/۰۰۱) رابطه منفی معناداری وجود دارد.

جدول ۳. اثرات غیرمستقیم

اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
التزام تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق پایستگی تحصیلی	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۰۰۱
التزام تحصیلی به غیبت از مدرسه از طریق پایستگی تحصیلی	-۰/۰۴	-۰/۶۵	۰/۰۰۱
التزام تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی از طریق پایستگی تحصیلی	-۰/۲۰	-۰/۲۶	۰/۰۰۱

همچنان که داده‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد بین پایستگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق اهمال کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه رابطه غیرمستقیم چندگانه معناداری وجود دارد.

جدول ۴. ضرایب غیرمستقیم چندگانه با استفاده از Macro مبتنی بر Script

Data	boot	Bias	sE	z	P
پایستگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۰۱	۶/۸۳	۰/۰۱

• بحث

پژوهش حاضر با هدف مدل رابطه التزام تحصیلی با عملکرد تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که همه شاخص‌های برازندگی پس از انجام اصلاحات در دامنه مطلوب قرار دارند؛ بنابراین مدل مفروض با داده‌های جامعه برازندگی مطلوبی داشت. نتایج به دست آمده با نتایج تحقیق شریف موسوی (۱۳۹۳) که نشان داد بین التزام تحصیلی دانش‌آموزان و پایستگی تحصیلی آنان رابطه مثبت معناداری وجود دارد همسو است به این معنا که دانش‌آموزانی که نمره التزام تحصیلی آنان بالا بود عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دانش‌آموزان با نمره التزام تحصیلی پایین داشتند. همچنین با نتایج آفرسین، جاروینن و پیلاج (۲۰۲۱) که نشان دادند التزام تحصیلی بالا پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی بالای دانش‌آموزان و التزام تحصیلی پایین دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی پایین آنان است، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت التزام تحصیلی

دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی آنها است. همچنین، می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزان با التزام تحصیلی بالا در زندگی تحصیلی از پایستگی تحصیلی بالایی نیز برخوردار هستند و التزام تحصیلی (التزام عاملیت، التزام رفتاری، التزام هیجانی و التزام شناختی) دانش‌آموزان را برای مقابله با چالش‌های تحصیلی تقویت می‌کند و دانش‌آموزان با التزام تحصیلی بالا نسبت به دانش‌آموزان با التزام تحصیلی پایین در زندگی تحصیلی سرزنده‌تر و پایسته‌تر، هستند.

همچنین نتایج تحقیق حاضر نشان داد که بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه منفی معناداری وجود دارد. به این معنی که دانش‌آموزانی که از پایستگی تحصیلی بالایی برخوردار هستند، اهمال‌کاری تحصیلی آنان پایین بوده و انجام تکالیف تحصیلی را به تعویق نمی‌اندارند. نتایج با تحقیقات اسماعیلی (۱۳۹۸) که نشان داد بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه منفی و معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان اهمال‌کار تحصیلی که انجام تکالیف تحصیلی را به تعویق می‌اندازند و یا به روزهای پایانی موكول می‌کنند از پایستگی تحصیلی پایین‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان برخوردار هستند و نتایج شیه (۲۰۱۶) که نشان می‌داد پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه منفی و معناداری دارد، همسو بوده و نتایج این تحقیقات را تأیید می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان و توان بالای آنها در غلبه بر مشکلات و چالش‌های روزمره تحصیلی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی آنها را کاهش داده و باعث انجام تکالیف در زمان تعیین شده توسط دانش‌آموزان شود. همچنین، پایستگی تحصیلی پایین دانش‌آموزان باعث به تعویق انداختن انجام تکالیف درسی شده و دانش‌آموزانی که التزام تحصیلی پایین دارند، بیشتر از دانش‌آموزان با التزام تحصیلی بالا، در انجام تکالیف، اهمال‌کاری نشان می‌دهند. لذا پایستگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان است.

نتیجه دیگر تحقیق حاضر این بود که بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با غیبت از مدرسه آنان رابطه منفی معناداری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق مارتین و مارش (۲۰۰۸) که نشان دادن پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با میزان غیبت آنان از مدرسه رابطه منفی و معنادار دارد و دانش‌آموزانی که دارای پایستگی تحصیلی کمتری هستند به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان پایسته از لحاظ تحصیلی، از حضور در مدرسه خودداری و مرتکب غیبت می‌شوند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان و مقاوم بودن آنها در برابر مشکلات و چالش‌های معمول روزمره تحصیلی باعث تقویت حضور منظم آنها در کلاس درس و مدرسه می‌شود. همچنین، پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده میزان غیبت آنها در کلاس درس و مدرسه باشد؛ به این معنی که دانش‌آموزانی که پایستگی تحصیلی پایین دارند بیشتر از دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی بالا، از حضور در کلاس درس و مدرسه خودداری و مرتکب غیبت از مدرسه می‌شوند. لذا با بالا بردن میزان پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان میزان غیبت از مدرسه آنها را کاهش داد.

همچنین در این تحقیق رابطه مثبت و معنادار پایستگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأیید شد که با نتایج تحقیقات رحمانی و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند بین پایستگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و با تحقیق یون و همکاران (۲۰۱۸) که نشان دادند پایستگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، هم‌خوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی آنها را پیش‌بینی می‌کند؛ به این معنی که مقاوم بودن دانش‌آموزان در برابر چالش‌های تحصیلی، باعث می‌شود که آنها با غلبه بر این چالش‌ها و مشکلات روزمره زندگی تحصیلی، آرامش بهتری را تجربه کرده، با دغدغه کمتر و انگیزه و علاقه بیشتر، تکالیف درسی خود را با موفقیت انجام دهند. بنابراین، دانش‌آموزانی که بر اثر تسلیم شدن در برابر چالش‌های تحصیلی، از دستیابی به هدف‌های خود اجتناب می‌کنند، ترس از ارزیابی داشته و مشکلات را به‌عنوان عامل تهدیدکننده تلقی و در نتیجه از تلاش برای رسیدن به هدف‌های خود دست برمی‌دارند. در مقابل، کسانی که در زندگی تحصیلی به پایستگی دست یافته‌اند، به دنبال دستیابی به اهداف خود هستند و از یادگیری لذت می‌برند. همچنین، آنها مشکلات را به عنوان چالش می‌پذیرند و در دستیابی به هدف‌های خود پافشاری می‌کنند، که موفقیت در عملکرد تحصیلی را برای آنها به دنبال دارد. از دیگر نتایج تحقیق حاضر تأیید رابطه منفی و معنادار غیبت از مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود به این معنی که دانش‌آموزانی که غیبت از مدرسه بیشتری دارند از عملکرد تحصیلی پایین‌تری برخوردار هستند. نتایج با تحقیقات هانیه (۱۳۹۵)، که نشان داد دانش‌آموزان با غیبت بالا عملکرد تحصیلی پایین دارند و دانش‌آموزان با غیبت پایین عملکرد تحصیلی بالاتری دارند و

محمدنژاد، مالکی بصر (۱۳۹۵)، که نشان دادند بین غیبت از مدرسه دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان رابطه منفی معناداری وجود دارد و مالکوک و موتلو (۲۰۱۸)، که رابطه منفی غیبت از مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده است، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که غیبت از مدرسه و کلاس درس باعث عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزانی که به مقررات مدرسه و کلاس درس پایبند هستند و به‌طور منظم در کلاس درس و مدرسه حضور دارند، بر مطالب و تکالیف یادگیری تمرکز بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. در مقابل، دانش‌آموزان کم‌انگیزه برای حضور در مدرسه و کلاس درس مرتکب غیبت از مدرسه می‌شوند، اشتیاق کمتری برای حضور در کلاس و تمرکز بر موضوع‌های یادگیری و درس دارند. آنها در زندگی تحصیلی با مشکلات جدی روبه‌رو شده و آمادگی لازم برای انجام تکالیف و امتحانات پایانی را ندارند. بنابراین، آنها در کسب مطالب درسی ناموفق هستند.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد. هرچند این رابطه از لحاظ آماری معنادار نیست یا به صورت مشروط معنادار است. در این رابطه کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸)، گراو (۲۰۱۹) و گورشیت و هن (۲۰۱۹)، نشان دادند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان اهمال‌کار وقتی تکالیف درسی خود را به تعویق می‌اندازند، برای آماده شدن برای امتحان تعلل می‌کنند و مطالعه خود را به تعویق می‌اندازند، عملکرد تحصیلی آنها تحت تأثیر اهمال‌کاری قرار می‌گیرد و نسبت به دانش‌آموزانی که از سطح اهمال‌کاری پایین‌تری برخوردارند، عملکرد تحصیلی پایین‌تری از خود نشان می‌دهند. به این معنی که اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی آنها را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموزان در انجام تکالیف درسی و مدرسه اهمال‌کاری می‌کنند، تکالیف را به موقع انجام نمی‌دهند و به روزهای پایانی موكول می‌کنند، در روزهای پایانی حجم بالای تکالیف انباشته شده و مطالب مطالعه نشده، باعث مشکلات جدی برای آنها می‌شود؛ به‌گونه‌ای که هم فشار و استرس زیاد را باید تحمل کنند و هم در مدت زمان کوتاه باقیمانده با حجم زیادی از مطالب و تکالیف روبه‌رو هستند. لذا، هم از لحاظ روانی فشار زیادی را متحمل می‌شوند و هم از لحاظ زمان برای آماده شدن برای امتحان و انجام تکالیف مربوطه، فرصت لازم را در اختیار ندارند. از این‌رو این دانش‌آموزان موفق نبوده و از عملکرد تحصیلی پایین‌تری، نسبت به دیگران، برخوردار هستند.

در بررسی اثرات غیرمستقیم، نتایج نشان داد که بین التزام تحصیلی با غیبت از مدرسه از طریق پایستگی تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد و پایستگی به خوبی نقش واسطه‌ای بین التزام تحصیلی دانش‌آموزان و غیبت از مدرسه آنان را ایفا می‌کند. همچنین نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی بین التزام تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی تأیید شد. به این معنی که التزام تحصیلی دانش‌آموزان از طریق پایستگی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد. روابط غیرمستقیم جندگانه نشان داد که بین پایستگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه دانش‌آموزان رابطه غیرمستقیم جندگانه وجود دارد. که پایستگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و غیبت از مدرسه، ۰/۴۹ واریانس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند. در این تحقیق نقش میانجی‌گری پایستگی تحصیلی تأیید شد و پایستگی تحصیلی یا کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین کاهش غیبت آنان از مدرسه می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد.

• نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج، نقش پایستگی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان مهم است. چنانچه پایستگی را یک فرایند در نظر بگیریم که بسته به شرایط و زمان مختلف تغییر می‌کند، باید از فرصت‌های زندگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به پویا بودن و اکتسابی بودن پایستگی برای تغییر یا ارتقا پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده نمود. پایستگی متغیری اکتسابی است و می‌توان آن را در افراد ایجاد کرد یا ارتقا داد. دست‌اندرکاران به مشخص نمودن شاخصه‌های پایستگی تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، برای طراحی سیستم آموزشی و کاهش آسیب‌پذیری دانش‌آموزان که ممکن است در طول زندگی تحصیلی با آن روبرو شوند، نیاز دارند که از این طریق اولیا و معلمان بتوانند با ارتقا این شاخص‌ها به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، پایستگی تحصیلی عاملی است که می‌تواند توسط معلم کنترل شده و باعث تغییر کیفیت در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان گردد. لذا شناسایی عوامل مؤثر بر پایستگی تحصیلی به عوان پیش‌نیاز

پایستگی و تقویت این عوامل می‌تواند با ایجاد پایستگی مناسب باعث کاهش میزان غیبت از مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شده و از این طریق عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشد.

• منابع

- اشرف‌زاده، توحید، عیسی‌زادگان، علی و میکائیلی‌منیع، فرزانه (۱۳۹۷). نقش میانجی‌گری مهارت‌های مطالعه در اثر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، سال نوزدهم، شماره ۴، صص ۱۱۳-۱۰۳
- آی، غفت، مهدی‌نژاد، ولی و جناآبادی، حسین (۱۴۰۰). اثربخشی طرحواره‌درمانی بر پایستگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان پزشکی. *مجله راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، دوره ۱۴، شماره ۲، صص ۲۷-۲۰.
- جوکار، بهرام و دلاور پور، محمداقا (۱۳۸۶). رابطه اهمال‌کاری آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۴، صص ۸۰-۶۱.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۴، صص ۷۵-۶۳.
- داتلی بیگی، زهره و اکبری، سمیرا (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل پایستگی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان متوسطه دوم اصفهان. *مجله مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۴۳، صص ۱۰۶-۸۷.
- رحیمیان بوگر، اسحاق و روحانی پور، شیدا (۱۳۹۴). اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بین عوامل جمعیتی و روان‌شناختی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۳، شماره ۴، صص ۱۹-۱.
- طولابی، سعید و متولی‌زاده، نرجس (۱۴۰۱). تأثیر آموزش خلاقیت نمایشی بر حافظه کاری و درگیری با تکالیف دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله روان‌شناسی*، ۹۹، سال بیست و پنجم، شماره ۲، صص ۴۵۷-۴۴۳.
- کابینی‌مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی. *مجله رویکردهای نوین آموزشی*، دوره ۱۴، شماره ۱، صص ۵۲-۳۳.
- محمدنژاد، همت، ملکی بصر، زهره (۱۳۹۵). *مدرسه‌گزینی*. تهران: آذینه گل مهر.
- مطبعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصورالسادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۲۴، صص ۷۰-۴۹.
- موسوی‌شریف، سمانه‌سادات، نقش، زهرا و قاسم‌زاده، سوگند (۱۴۰۱). رابطه معلم شاگرد و کمک‌طلبی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰۱، سال بیست و ششم، شماره ۱، صص ۱۱۰-۱۰۰.
- نامیان، سارا و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۱۴، صص ۱۲۶-۹۹.
- نیک‌راد، لیلیا، باصری، احمد و بیگدلی، حسین (۱۴۰۱). رابطه بین اهمال‌کاری سازمانی و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در کارکنان: نقش واسطه‌ای تفکر انتقادی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰۲، سال بیست و پنجم، شماره ۲، صص ۱۷۰-۱۶۰.
- همتی، نگین، نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت ذهنی: میانجیگری هیجان‌های پیشرفت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره ۱۰، شماره ۲، صص ۵۵-۳۳.
- یوسفوند، مهدی، قدم‌پور، عزت‌الله و صادقی، مسعود (۱۳۹۷). نقش پایستگی آموزشی، مکان کنترل و هیجانان تحویلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی. *مجله تدریس پژوهی*، دوره ۶، شماره ۴، صص ۱۴۴-۱۲۷.
- Amerstorfer, C. M., & Frein von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057. doi: 10.3389/fpsyg.2021.713057.
- Gao, K., Zhang, R., Xu, T., Zhou, F., & Feng, T. (2021). The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*, 42, 1829-1844. doi: 10.1002/hbm.25333.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: The mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety Stress Coping*, 32, 141-154. doi: 10.1080/10615806.2018.1543763.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 40, 2490-2498. doi: 10.1007/s12144-019-00183-3.
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (10), 287-293.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Nordby, K., Klingsieck, K. B. & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 491-512. doi: 10.1007/s11218-017-9386-x
- Rahmani, A., Askari-poor, T., Aghaei, H., Ghafari, M. E., Mohammadian Mastanabad, M., Jalilvand, M. A., Irvani, H., Kazemi, E., & Darkoush, A. A. (2020). Prediction of the academic buoyancy and academic performance of health students at semnan University

- of Medical Sciences based on their perception of the learning environment. *Journal of Health Research in Community*, 5 (4), 11-22.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Shih, S.-S. (2016). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *J. Educate. Res.* 110, 415-424. doi: 10.1080/00220671.2015.1108278.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-509.
- Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Journal of Educational Research*, 65(4), 661-675.
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805-830. doi: 10.1017/S0272263118000037.
- Zhang, Y. T., Dong, S. Q., Fang, W. J., Chai, X. H., Mei, J. J., & Fan, X. Z. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 23, 817-830. doi: 10.1007/s10459-018-9832-3.

ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک‌های هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

Providing a model of connection with school based on identity styles and school atmosphere with the mediation of academic self-efficacy

Alireza Merati PhD[✉]

Ezatolah Ghadampour PhD

علیرضا مرآتی^۱

عزت‌اله قدم‌پور^۲

Abstract

Several variables play a role in the relationship between the student and the school and affect it. This research was done with the aim of providing a model of connection with school based on identity styles and school atmosphere with the mediation of academic self-efficacy. The statistical population of all the students of the first secondary school in Kangavar city was 3600 people (1923 girls and 1677 boys) in the academic year of 2019-2020. For this purpose, 520 people were selected by cluster sampling method, and the questionnaires related to Rezaee Sharif et al. school (2013), Li et al. Jumadrese (2017), Berzonski identity style (1992) and academic self-efficacy of Jinks and Morgan (2003) were used as completed electronically. After collecting the data, structural equation modeling was used to test the proposed model and hypotheses. The prediction results showed that school climate and identity style have a significant and positive relationship with academic self-efficacy and connection with school. Also, the identity style and atmosphere of the school has an effect on the bond with the school through the mediation of academic self-efficacy. The results showed that paying attention to the variables of identity style, school climate and self-efficacy can lead to an increase in students' bond with school. Improving the connection with the school, paying attention to the identity styles, academic self-efficacy and the school climate seem necessary.

Keywords: School Bonding, Identity style, School atmosphere, self-efficacy

چکیده

متغیرهای متعددی در رابطه بین دانش‌آموز و مدرسه نقش داشته و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این پژوهش با هدف ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک‌های هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی صورت گرفت. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر کنگاور به تعداد ۳۶۰۰ نفر (هزار و ۹۲۳ دختر و هزار و ۶۷۷ پسر) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. به این منظور تعداد ۵۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پیوند با مدرسه رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳)، جو مدرسه لی و همکاران (۲۰۱۷)، سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) و خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۲۰۰۳) را به صورت الکترونیکی تکمیل کردند. پس از گردآوری داده‌ها، مدل‌یابی معادلات ساختاری برای آزمون مدل پیشنهادی و فرضیه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از پیش‌بینی نشان داد که جو مدرسه و سبک هویت با خودکارآمدی تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه معنادار و مثبت دارد. همچنین سبک هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه اثرگذار است. نتایج نشان داد توجه داشتن به متغیرهای سبک‌هویت، جو مدرسه و خودکارآمدی، می‌تواند به افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان منجر شود. بهبود پیوند با مدرسه، توجه به سبک‌های هویت، خودکارآمدی تحصیلی و جو مدرسه ضروری به نظر می‌رسد.

واژه‌های کلیدی: پیوند با مدرسه، سبک هویت، جو مدرسه، خودکارآمدی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۳/۱۲

۱. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران- ایران. (نویسنده مسئول).
۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

● مقدمه

در دنیای امروز، هر نوجوان به صورت میانگین یک چهارم از اوقات روزانه و عمر خویش را در مدرسه سپری می‌کند. مدرسه تأثیر عمیقی بر ابعاد شخصیتی و زندگی افراد دارد، خانواده‌ها مجبورند بخش اعظمی از برنامه‌های شغلی، کاری و عاطفی خود را بر مبنای نظام‌های آموزشی تنظیم کنند (کوهن، مک‌کاب، مایکلی و پیکرال، ۲۰۱۳). اخیراً پژوهشگران دریافته‌اند که پیوندهای عمیق شخصیتی و عاطفی با مدرسه از مهمترین عوامل محافظتی و رشدی برای نوجوانان محسوب می‌شوند (ماپفامو و موکنا، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که حس تعلق به مدرسه دارند و دارای سبک‌های هویت ایمن هستند، موفقیت بالاتری در مدارس دارند و رفتارهای آنان کمتر مشکل‌زا است (براون و ایوانز، ۲۰۰۲). همه این مفاهیم و متغیرها به بهترین وجه به وسیله سازه پیوند با مدرسه توصیف می‌شوند که پیش‌بین نیرومندی برای پیامدهای تحصیلی و شخصیتی و عاطفی و اجتماعی می‌باشد (ویتلاک، ۲۰۱۶). پیوند با مدرسه ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، احساس مراقبت شدن، دریافت احترام از جانب معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیر بودن در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای آن را شامل می‌شود. همچنین وابستگی عاطفی و ذهنی به مدرسه تلقی می‌شود (میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷). به اعتقاد ایس (۲۰۰۵)، پیوند با مدرسه شامل علاقه و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و افتخار نسبت به مدرسه اشاره دارد (قاسمی، مکتبی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۶).

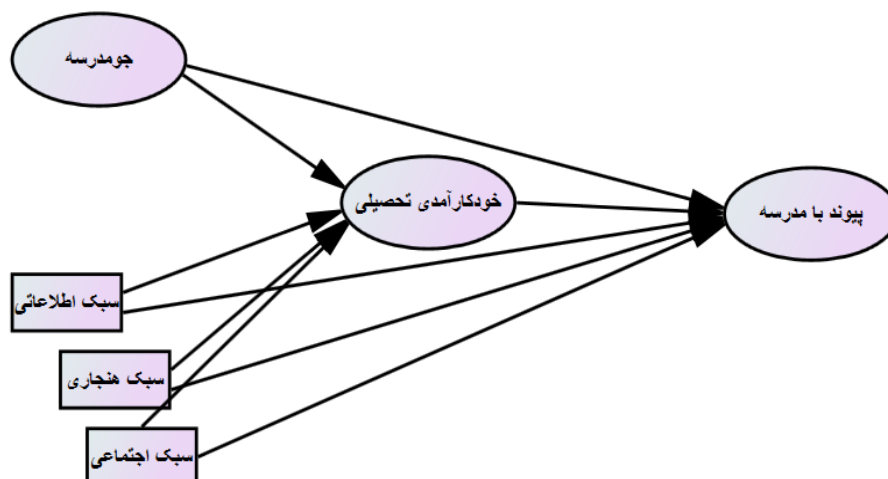
عوامل و متغیرهای بسیاری می‌توانند در ارتباط با پیوند با مدرسه باشند (ماکینگامبی، ۲۰۱۲). این متغیرها شامل عوامل درون‌فردی و برون‌فردی است. سبک‌های هویت به عنوان یکی از این متغیرها اگرچه به‌طور معمول در سنین جوانی بروز پیدا می‌کنند، اما ریشه در دوره نوجوانی داشته و ناشی از احساسات و تعاملات اجتماعی و عاطفی این دوره است. بی‌شک مرحله نوجوانی به‌عنوان آستانه تشکیل شخصیت فردی و از مهم‌ترین مراحل رشد شخصیت به‌شمار می‌رود. علوم روانشناسی این دوره را با اصطلاح هویت‌یابی مورد مطالعه قرار می‌دهند (رضوی، ۱۳۸۸). به اعتقاد اریکسون هویت پیشرفت مهم هر فرد به سوی بزرگسالی، ثمربخشی و خوشحالی محسوب می‌شود (رضایی شریف و واحدی، ۱۳۹۱؛ بیابانگرد، ۱۳۹۰). افرادی که کسب هویت می‌کنند در مقیاس‌های عزت نفس، خودکارآمدی و بهبود اضطراب رتبه‌های بالایی به‌دست می‌آورند (شهرآرای، ۱۳۸۴). فلولز-کریسپو (۲۰۰۷) معتقد است که هویت می‌تواند بر انتخاب تحصیلی، رفتارهای تحصیلی و دلبستگی به محیط مدرسه مؤثر باشد. محیط مناسب مدرسه هم احساس به خود را منسجم می‌کند و هم پیامدها و عملکردهای تحصیلی را بهبود می‌بخشد. پژوهش‌های انجام شده توسط (پتر، انیزانا و دوسانکا، ۲۰۰۹؛ امینی و سامانی، ۱۴۰۰؛ اخوی ثمرین و همکاران، ۱۴۰۱ و حسینی‌ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۱)، نشان می‌دهد که بین سبک‌های هویت، وضعیت تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. بر این مبنای می‌توان گفت که سبک‌های هویت از عوامل مؤثر بر پیوند با مدرسه به‌شمار می‌رود.

با آنکه پیوند با مدرسه به دلبستگی و علاقه عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان به مدرسه اشاره دارد، جوّ مدرسه خود به‌تنهایی یکی از متغیرهای مؤثر در این پیوند به‌شمار می‌رود (لی و سانگ، ۲۰۱۲). جوّ مدرسه را می‌توان ویژگی‌های درونی، که یک مدرسه را از دیگر مدارس متمایز می‌کند و بر رفتار آن مدرسه تأثیر می‌گذارد تعریف نمود (شمس مورگانی و گریوانی، ۱۳۹۰). محیط مدرسه شامل جوّ روانشناختی و شکل فیزیکی مدرسه می‌شود (مریستا و آیزنشت، ۲۰۱۴). منظور از جوّ مدرسه همان برداشت معلمان و دانش‌آموزان از محیط مدرسه است. یعنی جوّ عبارت است از کیفیت به‌نسبت پایدار محیط مدرسه که قابل تجربه باشد، بر رفتار آنان تأثیر بگذارد و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه باشد (هوی و میسکل، ۲۰۰۱). همچنین جوّ مدرسه مجموعه‌ای از حالات، ویژگی‌ها و خصوصیات حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی است که ممکن است محیط مدرسه را گرم، سرد، قابل اعتماد، وحشت‌آفرین، اطمینان‌بخش، تسهیل‌گر، بازدارنده و یا متمایز کننده محیط‌های آموزشی از یکدیگر کند (قدم‌پور، حیدریانی، برزگر بفرویی، ۱۴۰۰). جوّ مدرسه اعتقادات، ارزش‌ها، نگرش‌ها و تعاملات بین دانش‌آموزان، معلم‌ها و کارکنان مدارس را متأثر می‌سازد (بلوچ و همکاران، ۱۳۹۹) از طرفی هم جوّ مدرسه نتیجه تعامل‌های اجتماعی بین معلمان و دانش‌آموزان نیز هست (برادشو، واسدوپ، دنبمه و جانسون، ۲۰۱۴). بررسی و مطالعه جوّ مدرسه و تلاش برای شناخت آن به این دلیل اهمیت دارد که جوّ مدرسه می‌تواند عاملی مهم در تعمیق پیوند با مدرسه باشد. جوّ مطلوب می‌تواند بر روابط معلمان، دانش‌آموزان اثر مثبت داشته باشد و روابط بهتری را سبب شود (رافری، ۲۰۰۳). مدارس دارای جوّ مطلوب، دانش‌آموزان مشتاق‌تری دارد و پیوند با مدرسه در آنان عمیق‌تر است (کولی، شاپکا و پری، ۲۰۱۱). در مدرسی که جوّ مناسبی حکم فرماست، دانش‌آموزان بهتر درس می‌خوانند و مشتاق‌ترند، معلمان همکاری بهتری دارند، وظایف شغلی کارمندان بهتر انجام می‌گیرد

و احترام بین فردی، وظیفه‌شناسی و انگیزش بالا وجود دارد و مشارکت‌های مسئولانه در مدرسه نمود بیشتری دارد (دی‌پاولا و شانن‌موران، ۲۰۱۴). همچنین پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که جوّ مدرسه به‌طور مثبتی با پیوند با مدرسه، خودکارآمدی، سبک هویت، خوش‌بینی، خرد، خلاقیت و ابتکار شخصی رابطه دارد، (خاویر، پینتو و کانها، ۲۰۱۶؛ جیانگ، یو، ژنگ و لین، ۲۰۱۷؛ هاسکینگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ کلی‌پر، گاملی و اوکانر، ۲۰۱۹).

اطلاعات دقیقی در رابطه با پیوند با مدرسه دانش‌آموزان وجود ندارد اما با این حال نتایج بعضی پژوهش‌ها در این مورد هشدارهایی داده‌اند (اوردان و برج‌من، ۲۰۱۸). در همین ارتباط تاپکو و لیناتاسکبار (۲۰۱۸) نشان دادند خودکارآمدی با پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. مطابق یافته‌های بولارد (۲۰۱۶) انگیزش با خودکارآمدی رابطه دارد. خودکارآمدی از ابعاد مهم نظریه شناختی-اجتماعی است و اولین بار توسط بندورا بیان شد (چون و شین، ۲۰۱۹). از نظر بندورا خودکارآمدی یکی از فرایندهای شناختی است که به‌وسیله آن بسیاری از خصوصیات شخصی و رفتارهای اجتماعی را گسترش می‌دهیم. این باورها بر عاطفه، تلاش، امتناع، پیشرفت تحصیلی و استقامت افراد تأثیرگذار هستند (آرتینو، ۲۰۱۸؛ هیل، ۲۰۱۴؛ تیجس و ورکویتن، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در ابعاد مختلف شغلی و تحصیلی وجود داشته و می‌تواند بر توانایی افراد تأثیر بگذارد (می‌پر و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است که به باور یادگیرنده در رابطه با توانایی او برای فهم و درک و یا انجام تکالیفش در رسیدن به اهداف آموزشی مربوط می‌شود (آلتونسوی و همکاران ۲۰۱۰). عملکرد تحصیلی بالا و خودکارآمدی مثبت در پیوند با مدرسه نقش به‌سزایی دارد و قادر است ارتباط میان دانش‌آموز و مدرسه را تا حد بالایی ارتقا بخشد.

علی‌رغم توجه ویژه به پیوند با مدرسه در سال‌های اخیر و اهمیت بالای آن در زمینه‌های مختلف تربیتی و آموزشی در دنیا، در نظام آموزشی و تربیتی کشورمان این موضوع چندان مورد توجه قرار نگرفته و یک خلأ جدی از لحاظ پژوهشی و کاربردی در این خصوص احساس می‌شود. همچنین اکثر پژوهشگران پیوند با مدرسه را در سنین پایین مورد بررسی قرار داده‌اند. بازنگری پژوهشگران پژوهش حاضر در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود در کشور نشان داد که تا به حال پژوهشی در مورد پیوند با مدرسه دانش‌آموزان و ارتباط آن با سبک‌های هویت و جوّ مدرسه و خودکارآمدی انجام نگرفته است. به‌همین دلیل در پژوهش حاضر الگویی از اثر سبک هویت و جوّ مدرسه بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی، تدوین و اهداف زیر مورد بررسی قرار گرفت. تعیین تأثیر علی و مستقیم سبک‌های هویت به صورت علی و مستقیم بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم سبک‌های هویت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم جوّ مدرسه بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم جوّ مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و غیرمستقیم سبک‌های هویت با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و غیرمستقیم جوّ مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. مدل مفهومی پژوهش به صورت زیر ترسیم شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

• روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به‌طور خاص از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر کنگاور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۳۶۰۰ نفر تشکیل داد (۱۹۲۳ دختر و ۱۶۷۷ پسر). درباره حجم نمونه در پژوهش‌های مربوط به روش تحقیق مدل‌یابی معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد، ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری، شبیه تحلیل عاملی از فنون آماری با نمونه بزرگ (۲۰۰ آزمودنی) قابل اجرا است، از آنجا که روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری، تا حدود زیادی با برخی از جنبه‌های رگرسیون چندمتغیری شباهت دارد، می‌توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چندمتغیری برای تعیین حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نمود. در تحلیل رگرسیون چندمتغیری نسبت تعداد نمونه (مشاهدات) به متغیرهای مستقل نباید از ۵ کمتر باشد. در غیر این صورت نتایج حاصل از معادله رگرسیون چندان تعمیم‌پذیر نخواهد بود. از دیدگاه جیمز استیونس حتی در نظر گرفتن ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، یک قاعده سرانگشتی خوب به حساب می‌آید. پس به‌طور کلی در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود. لذا حجم نمونه مورد نیاز در بخش مدل‌یابی در پژوهش حاضر با توجه به تعداد نشان‌گرهای موجود (این پژوهش بخشی از یک پژوهش گسترده‌تر می‌باشد) در مدل اصلی پژوهش ۵۲۰ نفر و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا یک ناحیه انتخاب و از بین مدارس نواحی به صورت تصادفی دو مدرسه یکی پسرانه و دیگری دخترانه انتخاب شدند و پس از تعیین حجم نمونه مورد نظر از بین کسانی که تمایل به شرکت در آزمون داشتند به صورت تصادفی تعداد مورد نظر انتخاب شده و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. سپس برآزش مدل مذکور از طریق معادلات ساختاری و با نرم‌افزار AMOS-22 بررسی شد.

• ابزارها

الف. پرسشنامه پیوند با مدرسه (School Bonding Questionnaire): پرسشنامه پیوند با مدرسه رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) به‌منظور سنجش میزان پیوند با مدرسه طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده و ۶ مؤلفه می‌باشد. دلبستگی به معلم (ماده ۱ تا ۹)، دلبستگی به مدرسه (ماده ۱۰ تا ۱۹)، دلبستگی به کارکنان مدرسه (ماده‌های ۲۰ تا ۲۵)، مشارکت در مدرسه (ماده‌های ۲۶ تا ۳۱)، باور (ماده‌های ۳۲ تا ۳۷) و تعهد به مدرسه (ماده‌های ۳۸ تا ۴۰). در این پرسشنامه از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود را برای هر ۴۰ ماده این پرسشنامه به صورت خودگزارش دهی و بر یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) مشخص کنند. رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) روایی محتوا، پیش‌بین و سازه این پرسشنامه را به ترتیب به مقدار ۰/۹۶، ۰/۸۵، ۰/۸۷، مورد تأیید قرار دادند. ابتدا با روش گروه‌های کانونی و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته بر اساس ادبیات مرتبط با موضوع و نظر متخصصان و مصاحبه دانش‌آموزان ۷۰ سؤال تهیه و روی نمونه ۱۰۰ نفری اجرا شد و پس از انجام تصحیحات و تحلیل عاملی تأییدی تعداد ۴۰ سؤال نهایی به عنوان پرسشنامه پیوند با مدرسه استخراج گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده‌مؤلفه‌های دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان مدرسه، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به مدرسه را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۰، گزارش نمودند. همچنین جعفری‌هرندی، اظهري و فضل‌اللهی قمیشی (۱۳۹۸) در پژوهش خود، ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ محاسبه گردید. همچنین مقدار اعتبار برای مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ بدست آمد.

ب. پرسشنامه جوّ مدرسه (School Atmosphere Questionnaire): پرسشنامه جوّ و هویت مدرسه ویژه دانش‌آموزان و بر اساس نظریه موس که روابط رشد شخصی و نظام مدیریتی در مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، همچنین رویکرد هویت اجتماعی به فرآیندهای گروهی تاچفل و ترنر توسط لی و همکاران (۲۰۱۷) ساخته شد. ابزار دارای ۳۸ ماده با مؤلفه‌های رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر، رابطه کارکنان با دانش‌آموزان، تأکیدهای آموزشگاه، ارزش‌ها و رویکرد مشترک کارکنان- دانش‌آموزان و هویت مدرسه است.

شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت است از (کاملاً مخالفم ۱)، (مخالفم ۲)، (تا حدی مخالفم ۳)، (تا حدی موافقم ۴)، (موافقم ۵)، و کاملاً موافقم ۶) است.

برای به‌دست آوردن ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط سازندگان، روایی آن به وسیله مقیاس رشد دیویلز و تست استانداردهای آموزشی و روانشناسی ترنر و همکاران به میزان کلی ۰/۸۶ مورد تأیید قرار گرفته است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی در دو مقطع زمانی یک‌ماهه و یک‌ساله مورد تأیید قرار گرفته است و با سایر ابزارهای مدرسه دارای روایی همگرا بوده است. این ابزار در ایران برای اولین بار توسط (امام‌قلی‌وند، کدیور، پاشاشریفی، ۱۳۹۸) اجرا و ارزیابی شد. برای محاسبه اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و اعتبار ترکیبی استفاده شد. نتایج محاسبه ضریب اعتبار به ترتیب برای رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر، رابطه کارکنان با دانش‌آموزان، تأکیدهای آموزشگاه، ارزش‌ها و رویکرد مشترک کارکنان- دانش‌آموزان و هویت مدرسه به میزان ۰/۸۷، ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۹۲، ۰/۹۲، محاسبه شد. در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که به میزان ۰/۸۰ به‌دست آمد. و برای مؤلفه‌ها ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۸۸، ۰/۸۶ به‌دست آمد.

ج. پرسشنامه سبک‌های هویتی (Identity Styles Questionnaire): پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) یک ابزار ۴۰ ماده‌ای شامل ۴ سبک هویت است که ۱۱ ماده آن مربوط به مقیاس اطلاعاتی، ۹ ماده مربوط به مقیاس هنجاری، ۱۰ ماده آن مربوط به مقیاس سردرگم یا اجتنابی و ۱۰ ماده دیگر مربوط به مقیاس تعهد است و یک سبک هویتی محسوب نمی‌شود. پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤالات به شکل طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که شامل کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ است. برزونسکی (۱۹۹۲) اعتبار درونی (ضریب آلفا) مقیاس اطلاعاتی را ۰/۶۲، مقیاس هنجاری را ۰/۶۶ و مقیاس سردرگم یا اجتنابی را ۰/۷۳ گزارش کرده است. برزونسکی (۲۰۱۹) دریافت که مقیاس اطلاعاتی به ۲ عامل جداگانه تقسیم می‌شود که نشان‌دهنده سطح بالا و پایین تعهد است و نشان می‌دهد نمره سبک هویت اطلاعاتی یک متغیر پیچیده است. غضنفری (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت به این نتیجه رسید که این پرسشنامه از روایی و اعتبار ۰/۸۱ مناسبی برخوردار است. برای این منظور از مقیاس سلامت عمومی گلدبرگ نمونه ۲۸ ماده‌ای استفاده شد و هر دو آزمون به صورت هم‌زمان به اجرا درآمد. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۷۷ محاسبه گردید. در مؤلفه‌های ابزار نیز به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به‌دست آمد.

د. خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-efficacy): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکس و مورگان در سال (۱۹۹۹) ساخته شده است. این ابزار دارای ۳۰ ماده و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده‌های این ابزار با طیف لیکرت چهار درجه‌ای (۴= کاملاً موافقم)، (۳= تا حدودی موافقم)، (۲= تا حدودی مخالفم)، (۱= کاملاً مخالفم) است و ماده‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان این ابزار میزان اعتبار آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه خرده‌مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) به منظور به‌دست آوردن اعتبار این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب اعتبار را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به‌دست آوردند و روایی آن توسط متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب به میزان ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ محاسبه گردید و برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۸ به‌دست آمد.

• یافته‌ها

از مجموع پاسخ‌دهندگان ۲۶۸ نفر پسر و ۲۴۷ نفر دختر بودند و ۱۲۶ نفر ۱۲ ساله، ۱۱۴ نفر ۱۳ ساله و ۲۰۶ نفر ۱۴ ساله بودند که در این بخش ۴ نفر نیز پاسخگوی پرسش نبودند.

در جدول شماره ۱ شاخص‌های آمار توصیفی ارائه شده است که به وسیله این شاخص‌ها بتوانیم برانداز مناسبی از داده‌ها داشته باشیم و نحوه توزیع آنها را تشخیص دهیم. این مهم شامل میانگین، چولگی و کشیدگی است که در جدول نمایش داده شده‌اند. جدول شماره ۲ مربوط به ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش است که این میزان در همه متغیرها و تمام سطوح معنادار است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی در متغیرهای پژوهش

عامل	خرده‌مقیاس	میانگین	چولگی		کشیدگی	
			شاخص	خطای معیار	شاخص	خطای معیار
سبک‌های هویتی	سبک هویتی اطلاعاتی	۲۳/۰۶	۱/۸۸	۰/۱۳	۲/۰۲	۰/۲۶
	سبک هویتی هنجاری	۲۱/۱۴	۱/۰۹	۰/۱۳	۲/۰۹	۰/۲۶
	سبک هویتی اجتنابی	۲۰/۱۰	۲/۸۹	۰/۱۳	۲/۱۷	۰/۲۶
	سبک هویتی تعهد	۲۲/۷۰	۰/۹۱	۰/۱۳	۰/۵۶	۰/۲۶
	متغیر سبک هویتی (نمره کلی)	۹۷/۲۵	۲/۰۱	۰/۱۳	۰/۶۷	۰/۲۶
جوّ مدرسه	رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر	۳۵/۶	۰/۷۸	۰/۱۳	۰/۴۱	۰/۲۶
	رابطه کارکنان با دانش‌آموزان	۳۶/۳	۰/۸۹	۰/۱۳	۰/۷۰	۰/۲۶
	تأکیدهای آموزشگاه	۳۵/۴	۱/۲۱	۰/۱۳	۰/۵۷	۰/۲۶
	ارزشها و رویکرد مشترک	۳۲/۸	۱/۴۰	۰/۱۳	۱/۲۵	۰/۲۶
	هویت مدرسه	۲۸/۱	۰/۵۲	۰/۱۳	۱/۰۷	۰/۲۶
خودکارآمدی	متغیر جوّ مدرسه (نمره کلی)	۱۷۵/۲	۰/۹۸	۰/۱۳	۱/۰۹	۰/۲۶
	استعداد	۲۸/۰۲	۱/۱۱	۰/۱۳	۰/۸۰	۰/۲۶
	کوشش	۲۷/۸۰	۰/۸۶	۰/۱۳	۱/۰۲	۰/۲۶
	یافت	۲۷/۴۰	۱/۰۲	۰/۱۳	۰/۸۶	۰/۲۶
	متغیر خودکارآمدی (نمره کلی)	۸۰/۲	۱/۰۷	۰/۱۳	۱/۳۶	۰/۲۶
تحصیلی	تعهد به مدرسه	۱۱/۲۵	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۷۳	۰/۲۶
	باور	۲۷/۲۰	۰/۱۹	۰/۱۳	۰/۵۹	۰/۲۶
	مشارکت در مدرسه	۲۹/۰۱	۰/۲۳	۰/۱۳	۱/۰۷	۰/۲۶
	دلبستگی به کارکنان	۲۱/۰۳	۰/۲۲	۰/۱۳	۱/۲۴	۰/۲۶
	دلبستگی به مدرسه	۲۲/۵۶	۰/۳۱	۰/۱۳	۰/۳۱	۰/۲۶
پیوند با مدرسه	دلبستگی به معلم	۲۴/۰۳	۰/۸۹	۰/۱۳	۱/۲۴	۰/۲۶
	متغیر پیوند با مدرسه (نمره کلی)	۱۴۵/۴۰	۱/۰۱	۰/۱۳	۰/۷۶	۰/۲۶

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

عامل	سبک هویتی	جوّ مدرسه	خودکارآمدی	پیوند با مدرسه
سبک هویتی	۱	۰/۵۰*	۰/۴۳*	۰/۴۸*
جوّ مدرسه		۱	۰/۶۳*	۰/۷۲*
خودکارآمدی			۱	۰/۴۷*
پیوند با مدرسه				۱

در جدول فوق علامت * معناداری در سطح ۵ درصد است.

در جدول شماره ۳ برای تشخیص طبیعی بودن توزیع نمرات و همچنین همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش، نتایج آزمون‌های کلموگروف اسمیرنوف، لوین و کرویت موخلی ارایه شده است.

در مدل پژوهش و در جدول شماره ۴، کای اسکوتر بر درجه آزادی برابر با ۳/۵۹۴ که در سطح مطلوب و دامنه قابل قبولی قرار داشت. این نتیجه و همچنین نتایج سایر شاخص‌های برازش مدل، همان‌طور که در جدول زیر نشان داده شده و با مقایسه آنها با حد قابل قبول، وضعیت مناسبی را نشان می‌دهند، مندرجات جدول وضعیت برازش مدل را نشان می‌دهد.

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۵ مربوط به تاثیر مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته نشان می‌دهد سبک اطلاعاتی به پیوند با مدرسه ($\beta=0/29, P=0/001$)، سبک اطلاعاتی به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/29, P=0/001$)، سبک هنجاری به پیوند با مدرسه ($\beta=0/28, P=0/001$)، سبک هنجاری به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/24, P=0/001$)، سبک اجتنابی به پیوند با مدرسه ($\beta=0/27, P=0/001$)، سبک اجتنابی به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/27, P=0/001$)، جوّ مدرسه به پیوند با مدرسه ($\beta=0/54, P=0/001$)، جوّ مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/55, P=0/001$) و خودکارآمدی تحصیلی به پیوند با مدرسه ($\beta=0/40, P=0/001$)؛ دارای اثر مثبتی بر پیوند با مدرسه هستند.

جدول ۳. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره، همگنی واریانس‌های دو گروه و کرویت موخلی

کرویت موخلی	لوین	کلموکروف اسمیرنف	متغیر
X^2	W	F	Z
۲/۱۲۵	۰/۶۲۹	۱/۴۸۳	۰/۰۶۳
۰/۲۶۱	۰/۶۲۱	۱/۶۵۶	۰/۰۶۴
۰/۱۹۷	۰/۵۹۱	۰/۶۹۲	۰/۰۵۵
۰/۴۱۲	۰/۷۱۰	۰/۹۱۸	۰/۰۵۸

جدول ۴. شاخص‌های برازش برای مدل اصلاح شده پژوهش

شاخص	X^2	Df	P	X^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI
اصلاح شده	۰/۶۳۵	۲	۰/۷۲۸	۳/۵۹۴	۰/۰۷۳	۰/۹۰۶	۰/۸۷۲	۰/۹۱۸	۰/۹۰۳	۰/۹۱۰	۰/۹۲۲

جدول ۵. برآورد تأثیرات مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته

متغیر مستقل	مسیر	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	Sig	فرضیه
سبک اطلاعاتی	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۰	۰/۰۸۹	۰/۲۹	۲/۸۸	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اطلاعاتی	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۲۹	۵/۸۹	۰/۰۰۱	تأیید
سبک هنجاری	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۲	۰/۶۸	۰/۲۸	۵/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
سبک هنجاری	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۵۹	۰/۰۵۹	۰/۲۴	۲/۰۸	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اجتنابی	←	پیوند با مدرسه	۰/۰۵	۰/۰۷۸	۰/۲۷	۳/۳۹	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اجتنابی	←	خودکارآمدی تحصیلی	۱/۰۳	۱/۰۳	۰/۲۷	۹/۲۱	۰/۰۰۱	تأیید
جو مدرسه	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۱	۰/۰۴	۰/۵۴	۴/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
جو مدرسه	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۱۳	۰/۸۱۳	۰/۵۵	۱۴/۶۸	۰/۰۰۱	تأیید
خودکارآمدی تحصیلی	←	پیوند با مدرسه	۰/۱۷	۰/۰۹۱	۰/۴۰	۸/۰۶	۰/۰۰۱	تأیید

همانطور که در جدول شماره ۶ مربوط به تأثیرات غیر مستقیم در مدل پژوهش مشاهده می‌شود نتایج آزمون بوت استراپ برای مسیر سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و سبک اجتنابی به پیوند مدرسه با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اینکه صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد معنادار است. همچنین نتایج بوت استراپ برای مسیر جو مدرسه به پیوند با مدرسه با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اینکه صفر خارج از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد معنادار است.

جدول ۶. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با روش بوت استراپ

مسیر	مقدار برآورد	حد بالا	حد پایین	فاصله اطمینان		
متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	۰/۱۱۹	۰/۱۷۶	۰/۰۸	۰/۹۵
سبک اطلاعاتی	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۶۳	۰/۱۱۱	۰/۰۲۷	۰/۹۵
سبک هنجاری	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۵۳	۰/۰۵۴	۰/۰۴	۰/۹۵
سبک اجتنابی	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۶۰	۰/۰۸۷	۰/۰۳۳	۰/۹۵
جو مدرسه	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۹۴	۰/۱۲۷	۰/۰۶۴	۰/۹۵

• بحث

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه سبک هویت و جو مدرسه با پیوند با مدرسه با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام گرفت. نتایج به‌دست آمده حاکی از برازش الگوی مفهومی پیشنهادی با داده‌ها بود. نتایج نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری بین سبک‌های هویت (هنجاری، اجتنابی، اطلاعاتی) و پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی بود. همان‌طور که بررسی مدل ساختاری نشان می‌دهد، ضریب مسیر بین مؤلفه‌های سبک‌های هویت بر پیوند با مدرسه و همچنین خودکارآمدی تحصیلی معنادار و نسبت‌ها بیان‌گر آن است که سبک‌های هویت تأثیر مثبت بر پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دارد، از این رو فرضیه‌های مربوط به این بخش تأیید می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (ماپفامو و موکنا، ۲۰۱۳؛ براون و ایوانز، ۲۰۰۲؛ میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷) همسو است. در حقیقت تنوع فعالیت‌های اجتماعی و آموزشی و همچنین تعامل بین دانش‌آموزان، والدین، کارمندان

و معلمان، می‌تواند کیفیت رابطه با مدرسه را تشکیل دهد. با این اوصاف می‌توانیم ادعا کنیم که مدرسه چیزی بیشتر و بالاتر از یک محل برای یادگیری رسمی و آموزشی است. محلی برای فراگیری روابط اجتماعی سازنده، استقلال از محیط خانواده، توسعه هیجان‌ها و رفتارهای شناختی است.

همچنین یافته‌ها نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی بین سبک‌های هویت (هنجاری، اجتنابی، اطلاعاتی) و پیوند با مدرسه بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (رضوی، ۱۳۸۸؛ فولز-کریسپو، ۲۰۰۷؛ مریستا و آیزنشت، ۲۰۱۴)، همسو است. نتایج نشان داد که جو مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم رابطه مثبت و معناداری با پیوند با مدرسه دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که با توجه به مؤلفه‌های پیوند با مدرسه یعنی تعهد به مدرسه، باور، مشارکت در مدرسه، دلبستگی به کارکنان، دلبستگی به مدرسه و دلبستگی به معلم، سبک‌های هویت می‌توانند تأثیر بسیار عمیقی بر پیوند مدرسه داشته باشد و سازه‌ای مهم به شمار می‌رود. فرد به عنوان یک شخصیت ممتاز در جامعه و در دنیای امروزی، در بستر محیط‌های مبتنی بر آموزش و آکادمیک و همچنین خانواده به عنوان مؤثرترین و اولین نهاد دخیل در شکل‌گیری شخصیت هر فرد، ساختارهای رفتاری هر انسانی را شکل می‌دهند و همین ساختارهای رفتاری هستند که جهت‌گیری رفتاری و آینده هر شخص را مشخص می‌کنند. همچنین در سنین نوجوانی و جوانی ممکن است تحت تأثیر همین مؤلفه‌ها و شکل‌گیری ساختار شخصیت، به خصوص در انتقال از دوره ابتدایی به دوره متوسطه اول و متعاقب آن متوسطه دوم، که بافت همسالان تغییر می‌کند، میزان دلبستگی به مدرسه کاهش یابد و به علت تعدد و تنوع معلمان در این دوره‌ها و همچنین پررنگ‌تر شدن فضای رقابت بین دانش‌آموزان، صمیمیت کمتر و افت میزان پیوند با مدرسه بروز نماید.

طبق یافته‌های بخشنده (۱۳۸۹) و حجازی و فرتاش (۱۳۸۵)، سبک‌های هویت دانش‌آموزان بر خودمختاری تحصیلی، خودنظارتی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی تأثیر مثبت دارد. از نتایج بسیار مهم پژوهش‌های مختلف بررسی این مسئله است که سبک‌های متفاوت هویت در چه شرایطی شکل می‌گیرند و با چه عملکردهای در ارتباط هستند. افراد دارای هویت موفق در خانواده‌هایی رشد می‌کنند که گرمی، صمیمیت و یکپارچگی در آنها بالا بوده و اعضا با همدیگر روابط خوبی دارند. سبک هویت در حقیقت در طول زمان شکل گرفته و متأثر از فرهنگ، نژاد، مذهب، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و باورهای افراد است که در روش زندگی با مردم با بازتابی کامل از ارزش‌های اجتماعی، فعالیت‌ها و برخوردها تجلی می‌یابد.

با توجه به مؤلفه‌های پیوند با مدرسه یعنی تعهد به مدرسه، باور، مشارکت در مدرسه، دلبستگی به کارکنان، دلبستگی به مدرسه و دلبستگی به معلم، سبک‌های هویت می‌توانند تأثیر بسیار عمیقی بر پیوند با مدرسه داشته باشد و سازه‌ای مهم به شمار می‌رود. طبق یافته‌های بخشنده (۱۳۸۹) و حجازی، فرتاش (۱۳۸۵)، سبک‌های هویت دانش‌آموزان بر خودمختاری تحصیلی، خودنظارتی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی تأثیر مثبت دارد. ناظمی‌پور و همکاران (۱۳۹۵) دریافتند که افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی، فعالانه به دنبال اطلاعات و ارزیابی‌ها از هویت خود می‌پردازند و از احساساتی منسجم و متفاوت از هویت خود برخوردار هستند. طبق دیدگاه برزونسکی (۲۰۱۴)، نتایج پژوهش‌های حجازی و برجعلی‌لو (۱۳۸۸) و محمدی و همکاران (۱۳۹۳)، افراد با سبک هویت اطلاعاتی، تعهد قوی دارند که این تعهد به شکل تعهد شناختی و متناسب با کاوشگری بوده و یک بنیان منطقی دارد. بر همین اساس انتظار می‌رود که این افراد خودنظم‌جویی رفتاری بالا داشته باشند و سوءرفتارهای تحصیلی کمی از خود بروز دهند. افراد دارای این سبک هویتی اهداف شغلی و تحصیلی روشن داشته و در محیط آموزشی خودمختاری، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی و رشد بین فردی بالاتری برخوردار هستند. آنها به دنبال تأیید کسی نیستند و به عقاید و انتخاب‌های خود ایمان دارند. سازگاری آنها با محیط‌های جدید بالا بوده و در شرایط مبهم پذیرندگی بالایی دارند. در مداخله متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که مهارت‌های درسی و آموزشی این افراد بالا بوده در فعالیت‌های متنوع کلاسی مشارکت داشته، در برابر تفاوت‌های دیگران با خود احترام می‌گذارند، صبور بوده و به روابط صمیمانه علاقه دارند. بنابر این پیوند با مدرسه این افراد به طور قطع بالا بوده و هیچ چالشی در این رابطه نخواهند داشت. سبک هویتی دیگر سبک هنجاری است، به طور کلی افراد دارای سبک هویت هنجاری به صورت خودکار ارزش‌ها و عقیده‌های افراد مهم را بدون ارزیابی و آگاهانه درونی می‌کنند و در مواجهه با شرایط جدید و مبهم تحمل کمتری دارند و برای حفظ ساختار خود نیاز بالایی دارند. بنابراین با توجه به این‌که این سبک هویتی بیشتر بر هنجارها تکیه دارد، قطعاً پس از برقراری ارتباط و حفظ ساختار موجود، پیوند با مدرسه بالایی خواهند داشت به خصوص در دلبستگی به کارکنان، دلبستگی به معلم و دلبستگی به مدرسه و همچنین تعهد و باور که مهم‌ترین ابعاد وجودی این سبک هویت است. این افراد در مواجهه با تصمیمات مهم، به دنبال مشورت با منبع قدرت و افراد

مهم دیگر در زندگی خود می‌پردازند و در اغلب موارد این اشخاص همان افرادی هستند که فرد هنجارهای خودش را بر اساس استانداردهای او بنیان کرده است. پس اگر ساختار و مؤلفه‌های پیوند با مدرسه به‌خوبی شکل گیرد شاهد ارتباط و پیروی این افراد از مدرسه و عوامل مهم و مؤثر آن در ساختار آموزشی آنها خواهیم بود. در همین رابطه اگر متغیر خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان میانجی در نظر بگیریم به یقین این پیوند قوی‌تر نمود خواهد کرد چرا که اصولاً خودکارآمدی تحصیلی یعنی استقلال و علاقه فرد به موفقیت‌های آموزشی و این توفیقات به‌دست نمی‌آید مگر در رقابت و تقابل هنجاری یادگیرنده با همسالان و همکلاسی‌ها و در این حالت سبک هویت هنجاری با مشخصات ذکر شده در ساختار رسمی و آموزشی برای بهبود مسائل و مشکلات و سؤال‌ها و کنجکاوای‌های درسی گرایش به پیوند قوی‌تر با مدرسه و ساختار آن خواهد داشت. در رابطه با سبک هویتی سردرگم که دارای عدم تعهد به انتخاب‌ها، عدم توجه به پیامدهای درازمدت تصمیم‌ها، علاقه آنها به اکتشاف اتفاقی و تصادفی است، فاقد اهداف تحصیلی و شغلی مشخص هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی و مهارتی برخوردارند، در رابطه با این افراد اگر از اجبار استفاده شود موفقیت‌هایی در سازگاری آنها ایجاد می‌شود در غیر این صورت بازدهی محسوسی نخواهند داشت.

• نتیجه گیری

قطعاً تغییر مقطع دانش‌آموزان به خصوص از سطوح پایین و ابتدایی به مقاطع بالاتر و متوسطه هم‌زمان با رشد جسمی و ذهنی آنها دچار مشکل بوده و قطعاً میزان پیوند با مدرسه آنها دچار آسیب خواهد بود. اگر چه در برداشت اول و نگاه ابتدایی ممکن است این نتیجه گنگ به نظر برسد اما در تبیین یافته‌های مربوط به این بخش از پژوهش می‌توان اظهار داشت که مسیر تکاملی هویت از سبک سردرگم-اجتنابی شروع شده و در طی گذر از دوران نوجوانی به بزرگسالی تغییرات اساسی می‌یابد. تغییرات ساختارمانی در بخش‌های مغز در این دوران منجر به تغییرات عملکردی می‌شود. پژوهش (مقصودی، رحیمی‌محسنی، امامی صادقی، کاظم‌نژاد، ۱۳۹۲)، نشان می‌دهد که افراد بالغ، پژوهشگران بهتری نسبت به کودکان هستند. در جوانی مغز تغییر کرده و این تغییرات منجر به تغییر در شناخت می‌شود. سبک هویت نیز وابسته به تغییرات شناختی است و این خود دلیلی بر این است که تغییرات در مغز و شناخت باید به تغییر در هویت منجر شود (کروگر، مارسیا، ۲۰۱۱). همچنین مطالعات فیلیپس (۲۰۰۸) که به بررسی سبک‌های هویت در دو گروه پیش‌دانشگاهی و دبیرستان با استفاده از ابزار ISI-6G پرداخته بود، بیانگر آن است که دانش‌آموزان دبیرستان و پیش‌دانشگاهی دارای سبک هویت اطلاعاتی ۳۰/۴ درصد و سبک هنجاری ۲۶/۴ درصد و سبک سردرگم اجتنابی ۴۳/۲ درصد بودند. اما دانشجویان در سطوح دانشگاهی ۳۸/۴ درصد سبک اطلاعاتی، ۳/۳۳ درصد سبک هنجاری و ۲۸ درصد سبک هویت سردرگم-اجتنابی داشتند. مجموع این یافته‌ها مؤید آن است که در این دوران به‌واسطه سن، تعیین مسیر و سردرگمی دانش‌آموزان، بالاترین فراوانی مربوط به سبک اجتنابی است و شاید نوجوانان بخواهند به خاطر گریز از این سردرگمی به پیوند با مدرسه خود روی آورده و آن را تقویت نمایند و به سمت تفکر انتزاعی حرکت نمایند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش عدم توانایی تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی است. همچنین تنها ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود که جنبه خودگزارش‌دهی دارد و خالی از ایراد و سوگیری نیست. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در همه مقاطع دیگر صورت گیرد و متغیرهای دیگری در ارتباط با پیوند با مدرسه و یا اثر بخشی آن بر این متغیرها مورد پژوهش قرار گیرد. به والدین، کارکنان مدارس و معلمان توصیه می‌شود با توجه به اهمیت پیوند با مدرسه در موفقیت دانش‌آموزان هر چه بیشتر در تعمیق این ارتباط و پیوند تلاش کرده و با تعامل مثبت و احترام متقابل بین همسالان و و تحکیم روابط بین‌فردی دانش‌آموزان به پیوند بهتر با مدرسه کمک کنند. در پایان از تمامی کسانی که به نوعی در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند کمال تشکر را داریم. همچنین این پژوهش در سامانه اخلاق پژوهش وزارت بهداشت و درمان با کد اخلاق (IR.LUMS.REC.1399.387) به ثبت رسیده است.

• منابع

- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۹۸). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه دو وجهی جو و هویت مدرسه. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۹(۳۵)، ۱۰۷-۱۳۲
- امینی، شهین و سامانی، سیامک. (۱۴۰۰). مدل علی حمایت‌های اجتماعی تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه مشاوره کاربردی (۱)، ۱-۲۰

- اخوی ثمرین، زهرا؛ ابراهیمی، سودابه؛ شاکری، رسول و شکوهی راد، مریم. (۱۴۰۱). مدل‌یابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی بر مبنای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خستگی هیجانی در دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی* ۱۹(۴۵)، ۱-۱۳
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۰). روانشناسی نوجوانان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- بلوچ، سلیم؛ وکیلی‌یکان، طیبه؛ حسینی، محمد و قلعه‌ای، علیرضا. (۱۳۹۹). کارایی جمعی معلم، جوّ مدرسه و خوش‌بینی علمی معلم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان: سهم متغیر اثربخشی مدرسه. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۵(۴)، ۲۵-۴۲
- پورطالب، نرگس و واحدی، شهرام. (۱۴۰۰). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل عامل تأییدی. *مجله روانشناسی*، ۳(۳)، ۳۷۳-۳۸۸
- جعفری‌هرندی، رضا؛ ستایشی‌اظهري، محمد و فضل‌اللهی قمیشی، سیف‌اله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۰(۳)، ۱۱۰-۱۲۱
- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۶۲۹-۶۴۱.
- حسینی‌ابریشمی، ملیحه؛ اسلامیان، الهام؛ شاه‌حسینی، ثمین؛ فاضلی، فاطمه و حیدری، زهرا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی شادکامی بر مبنای منبع کنترل، ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ۱۲(۱)، ۸۹-۱۰۲
- رضوی، اقدس‌سادات. (۱۳۸۸). *نوجوانی و هویت‌یابی. مشاور مدرسه*، ۵(۱)، ۱۶-۲۰
- رضایی‌شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی‌طباطبایی، محمود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۱۰(۷)، ۱۲۵-۱۴۲
- شمس‌اسفندآباد، حسن؛ کاکاوند، علیرضا و ترابی، زهرا. (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های دلبستگی و هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر قزوین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۱۰۷-۱۲۸
- شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۴). *روانشناسی رشد نوجوانان/دیدگاه تحولی*. تهران: علم.
- غضنفری، احمد. (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه امام حسین*، ۱۵(۱)، ۸۱-۹۴
- غلامی، سمانه و غفاری، مجید. (۱۳۹۶). کمال‌گرایی مثبت و منفی و عملکرد تحصیلی: اثرات واسطه‌ای سبک هویت و تعهد هویت. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۶
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا و برزگر بفرویی، مهدی. (۱۳۹۹). شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس جو‌مدارس متوسطه با تأکید بر امنیت، تعهد و محیط مدرسه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۰)، ۳۳-۱۳
- قاسمی، زهرا. مکتبی، علام‌حسین و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *روانشناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۹-۱۰۳
- محمدی، حمیده و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش هویت در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان. *مجله روانشناسی*، ۳(۳)، ۳۰۸-۳۲۵
- مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۵(۲)، ۸۰-۷۰
- میرزابیگی، احمد؛ بختیارپور، سعید؛ افتخارصعادی، زهرا؛ مکوندی، بهنام و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۲)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴
- مقصودی، شاهرخ؛ رحیمی‌محسنی، مانده؛ امامی‌سیگارودی، عبدالحسین و کاظم نژادلیلی، احسان. (۱۳۹۴). ارتباط سبک هویت و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۵(۷۶)، ۲۴-۳۲
- نقی‌زاده علمداری، ماهک و اسمخانی اکبری نژاد، هادی. (۱۴۰۱). اثر بخشی روایت درمانی بر نگرانی از بدریختی بدن و خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان دختر مبتلا به چاقی و اضافه وزن. *مجله روانشناسی*، ۱۰۲(۲)، ۱۸۲-۱۸۹
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377- 2382.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K., & Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593- 604.

- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.
- Berzonsky, M. D., & Kinney, A. (2019). Identity Processing Style and Depression: *The Mediation Role of Experiential Avoidance and Self-Regulation*. *Identity*, 19(2), 83-97.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Journal of Urban Education*, 37, 41-58.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Picjeral, T. (2013). School climate practice. *Journal of Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social- emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034- 1048.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: *A latent class analysis*. *Learning and Individual Differences*, 70(2), 62-75.
- Cleare S, Gumley A, & O'Connor RC. (2019). Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review. *Clinical psychology & psychotherapy*, 26(5), 511-530.
- Dipaola, M., & Tschannen- Moran, M. (2014). Organizational behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424- 442.
- Eith, Christine A. (2005) *Delinquency, schools, and the social bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Emam GHolivand, F., Kadivar, P., Pasha Sharifi, H. (2019). Psychometric indices of the two-dimensional questionnaire of school atmosphere and identity. *Quarterly of Educational Measurement Allameh Tabatabaie University*, vol 9(35), 107-132. [In Persian]
- Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Maxico. *International Journal of Educational Development*; 27, 331-339.
- Hui, W. K., & Miskel, C. J. (2001). *Theory, research and practice in educational management*. Translated by Mir Mohammad Seyed Abbaszadeh (2003). Urmia: Urmia University Press.
- Hasking P, Boyes ME, Finlay-Jones A, McEvoy PM, & Rees CS. (2019). -Common pathways to NSSI and suicide ideation: the roles of rumination and self-compassion. *Archives of Suicide Research*, 23(2), 247-260.
- Hill, C. (2014). An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program in promoting self-efficacy, *improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students*.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Jiang Y, You J, Zheng X, & Lin MP. (2017). The qualities of attachment with significant others and self-compassion protect adolescents from non-suicidal self-injury. *School psychology quarterly*, 32(2), 143.
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure–student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106.
- Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437–2464.
- Mapfumo, J., & Muchena, P. (2013). School connectedness: Exploring the concept in Zimbabwean schools. *Journal of Academic Research International, Social Sciences and Humanities*, 4, 558-575.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*: Sage publications.
- Meriosto, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teacher's perceptions of school climate and self- efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67,1- 10.
- Machingambi, S. (2012). How do schools push students out of schools? A case study of two rural secondary schools in Masvingo district in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 30, 55-68
- Petar, C., Snezana, S., & Dusanka, M. (2009). Personality traits, age and sex as predictors for self-handicapping tendency. *Psychological*, 42(4), 549-566.
- Raffery, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Shams-Morgani, Gh. R., & Grivani, K. (2011). Relationship between school organizational climate and teacher empowerment: A case study. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 4 (7), 84-64 [In Persian]
- Topcu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: the role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754.
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: *A consideration of methodology*. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.
- Whitlock, J. L. (2016). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Journal of Applied Developmental Science*, 10, 13-29.
- Xavier A, Pinto-Gouveia J, & Cunha M. (2016). The protective role of self-compassion on risk factors for non-suicidal self-injury in adolescence. *School Mental Health*, 8(4), 476-485.

تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری

The effect of students social-emotional competence on academic resilience mediated by academic self-efficacy and hope

Narges Pourtaleb, PhD

Rahim Badri-Gargari, PhD ✉

نرگس پورطالب^۱

رحیم بدری‌گرگری^۲

Abstract

The current research was correlational research and the aim of this study was to determine the relationship between social-emotional competence and academic resilience, considering the mediating role of academic self-efficacy and hope in a sample of Iranian students. In this study, 283 humanities science students were selected by cluster random sampling. The variables were measured using the questionnaires of social-emotional competence (Zoe and E, 2012), Cassidy academic resilience (2016), academic self-efficacy (Jamali et al., 2013) and Schneider hope (2000). Statistical analysis of data was performed using AMOS software and path analysis method. The results of path analysis showed that the theoretical model has a good fit with the data. In addition, there is a significant positive relationship between social-emotional competence with resilience ($r = 0.36$), academic self-efficacy ($r = 0.53$) and hope ($r = 0.47$) with academic resilience. The mediating role of academic self-efficacy and hope in the relationship between these two variables was also confirmed. The perspective of this study is to create a basis for experimental research in line with research variables to examine the effectiveness of interventions based on social-emotional competence on academic resilience by considering the moderating variables.

Keywords: Academic Resilience, Academic Self Efficacy, Hope, Social Emotional Competence

چکیده

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که با هدف تعیین رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری تحصیلی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی اجرا شد. در این پژوهش ۲۸۳ نفر دانش‌آموز رشته علوم انسانی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. متغیرها با استفاده از پرسشنامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (زو و ای، ۲۰۱۲)، تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (۲۰۱۶) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (جمالی و همکاران، ۲۰۱۳) و پرسشنامه امیدواری اشنایدر (۲۰۰۰) اندازه‌گیری شدند. تحلیل آماری داده‌ها به کمک نرم‌افزار AMOS و با روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد مدل نظری با داده‌ها برازش مطلوب دارد. به علاوه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی ($r=0/36$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/53$) و امیدواری ($r=0/47$) با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری نیز در رابطه بین این دو متغیر تأیید شد. چشم‌انداز این پژوهش ایجاد زمینه برای انجام تحقیقات آزمایشی در راستای متغیرهای پژوهش است تا اثربخشی مداخلات مبتنی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی با در نظر گرفتن متغیرهای تعدیل‌کننده مورد بررسی قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: امیدواری، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، شایستگی اجتماعی-هیجانی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۷ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۳/۱۲

۱. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه رشديه تبریز، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

● مقدمه

در طی سال‌های اخیر، پژوهش‌ها رویکرد خود را از سنجش و تبیین فرایندهای روانشناختی منفی به شناسایی راه‌کارهای مثبت و سازگاران تغییر داده‌اند. از جمله مؤلفه‌های مثبت روانشناختی تاب‌آوری (resilience) است (پورطالب و واحدی، ۱۴۰۰). تاب‌آوری به‌عنوان یک توانایی، یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده تعریف می‌شود و نوعی سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار (والر، ۲۰۰۱) و یکی از ویژگی‌های شخصیتی تعدیل‌کننده در شرایط تنیدگی‌زا (استرس‌زا) (وانگ و الوسانیا، ۲۰۱۷) است؛ که تحت تأثیر جنسیت قرار می‌گیرد و دختران میزان تاب‌آوری بالاتری را گزارش می‌کنند (مورالز، ۲۰۰۸). در مفهوم تاب‌آوری، دو عامل اصلی مورد تأکید قرار گرفته است. اولین مورد خلاص شدن از شر وقایع تنیدگی‌زای زندگی و توانایی رسیدن به تعادل سریع و بهبودی از تنیدگی برای بازگشت به حالت اولیه سالم است. عامل دوم پایداری است. این شرایط می‌تواند به‌عنوان توانایی حفظ واکنش‌های سالم در موقعیت‌های تنیدگی‌زا و در نتیجه واکنش‌های سالم به وقایع تنیدگی‌زای زندگی بیان شود (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱). فیروزبخت و لطیفیان (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این موضوع پرداختند که افزایش تاب‌آوری، انگیزش پیشرفت افراد را بهبود می‌بخشد.

تاب‌آوری به صورت جزئی‌تر در حوزه‌های متعدد زندگی از جمله تحصیل مورد بررسی قرار گرفته است. در شرایط تحصیلی تاب‌آوری توانایی مقابله مؤثر با فشار، تنیدگی و مشکلات در فعالیتهای تحصیلی است (پورطالب، ۱۳۹۹). تاب‌آوری تحصیلی به احتمال بالای دستیابی به موفقیت با وجود رویارویی با موانع و چالش‌ها اشاره می‌کند (مالیک و کوارت، ۲۰۱۶). به‌علاوه، تاب‌آوری در محیط آموزشی مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به‌رغم مصائب و دشواری‌های محیطی به‌عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا به‌شمار می‌رود (مارتین و مارش، ۲۰۱۴). مطالعات انجام شده نشان می‌دهد، تاب‌آوری می‌تواند به خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی، حس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌های شناختی خود منجر شود (گاتمن و اسپون، ۲۰۱۳).

تحقیقات در زمینه تاب‌آوری تحصیلی و رابطه آن با سایر متغیرها به‌وفور انجام گرفته است و عوامل مؤثر در کاهش یا افزایش آن در دو دسته فردی و محیطی - خانوادگی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از جمله عوامل فردی می‌توان به شایستگی ادراک شده، انگیزش خودمختار تحصیلی (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵)، عزت‌نفس (همتی و غفاری، ۱۳۹۵)، خودکارآمدی تحصیلی (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸)، امیدواری (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱) و توانایی خودتنظیمی (عطایی و همکاران، ۱۴۰۰) اشاره کرد. البته می‌توان به نقش شایستگی اجتماعی - هیجانی در تاب‌آوری به‌عنوان یک سازه مهم پرداخت که یادگیری اجتماعی هیجانی به ارتقا آن منجر می‌شود (بدری و همکاران، ۱۳۹۸).

یادگیری اجتماعی هیجانی فرایندی است که به موجب آن کودکان و بزرگسالان دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در زمینه‌های اجتماعی مختلف و به عبارتی شایستگی اجتماعی - هیجانی را کسب می‌کنند (زو و ای، ۲۰۱۲). وجود این شایستگی‌ها نقش اساسی در بهزیستی روانشناختی افراد ایفا می‌کند و کیفیت زندگی آنها را ارتقا می‌دهد (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۱۷). زیرا عملکرد هیجانی نقش اساسی در رشد اجتماعی ایفا می‌کند (ریف و همکاران، ۲۰۱۸). مسئله مهم این است که یادگیری اجتماعی - هیجانی نیازمند فرصت اجتماعی است تا فرد به شایستگی لازم در این حوزه برسد (ریف و همکاران، ۲۰۱۵). لذا هرگونه محرومیت از محیط اجتماعی مناسب و یا محدودیت در دسترسی به این محیط‌ها، رشد اجتماعی - هیجانی فرد را مختل می‌کند و پیامدهای منفی به دنبال می‌آورد (واتانابه و همکاران، ۲۰۱۹).

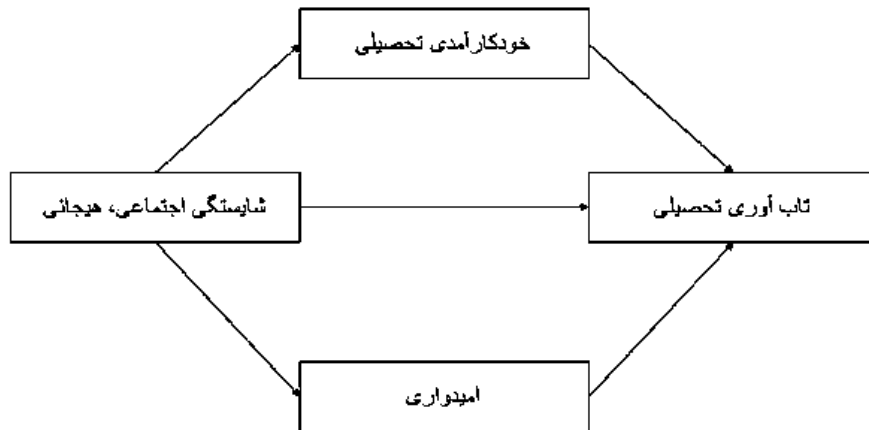
با توجه به اهمیت شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی، طراحان برنامه‌درسی و محققان مشتاق طراحی برنامه‌های مداخله‌ای با هدف افزایش شایستگی اجتماعی هیجانی هستند (زو و ای، ۲۰۱۲). زیرا شرکت در برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، علاوه بر این که طیف گسترده‌ای از مزایای مثبت اجتماعی و عاطفی دارد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده، به‌طور قابل توجهی بهبود می‌یابد. مبتنی بر این یافته‌ها دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌های یادگیری خود آگاه‌تر و با اعتماد به نفس بیشتری هستند، به احتمال زیاد سرسخت و دارای سطح تاب‌آوری بالاتری هستند و تمایل به عملکرد بهتر دارند، زیرا آنها به احتمال زیاد تنیدگی خود را مدیریت می‌کنند و کارهای‌شان را بهتر سازماندهی می‌کنند. به‌همین ترتیب، دانش‌آموزانی که تصمیمات مسئولانه‌ای در مورد یادگیری خود می‌گیرند، قادر به استفاده از مهارت‌های ارتباطی خود برای برقراری ارتباط بهتر برای غلبه بر موانع خود در حل مسئله هستند. از این

رو، توانایی درک خود و مدیریت هیجانی بیشتر، همراه با توانایی مقابله مؤثر با دیگران و موقعیت‌های مختلف، تأثیر مثبتی بر ظرفیت مذاکره برای زندگی تحصیلی و شخصی فرد دارد (زو و ای، ۲۰۱۲). بدری و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود به نتیجه مشابهی دست یافته‌اند؛ مبنی بر این که تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به‌دنبال یادگیری اجتماعی-هیجانی که منجر به افزایش شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌شود، افزایش می‌یابد. در این میان خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی داشته باشد.

خودکارآمدی تحصیلی، به توانایی تحصیلی ادراک شده اشاره دارد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم شایستگی تحصیلی است (جانگ، ۲۰۱۳) و از جمله متغیرهای مرتبط با تاب‌آوری است (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸). این سازه، یکی از مولفه‌های انتظار در مدل ارزش-انتظار محسوب می‌شود، ناظر بر باورها، نسبت به توانایی برای انجام تکالیف یا فعالیت است. درک انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علائق تحصیلی، کنترل تنیدگی تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۸). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، با موقعیت‌های تهدیدکننده به‌طور مؤثری رویارو می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، خودکارآمدی یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی تاب‌آوری است. زیرا باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که چقدر کوشش برای یک فعالیت لازم است و در مقابل شرایط ناگوار، چه مدت استقامت انجام می‌گیرد (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). افراد دارای خودکارآمدی پایین، معتقدند نمی‌توانند امور زندگی‌شان را مدیریت کنند و به‌همین دلیل احساس استیصال می‌کنند. آنها باور دارند سعی و تلاششان بی‌ثمر است و موقع مواجهه با مشکلات، اگر تلاش اولیه آنها برای حل مسئله بی‌نتیجه باشد، به‌سرعت مأیوس می‌شوند و دست از تلاش می‌کشند. به‌طوری که با ارتقای خودکارآمدی، تاب‌آوری افراد در مواجهه با چالش‌ها افزایش می‌یابد (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸).

از دیگر متغیرهای مهم در میانجی‌گری رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌توان به امیدواری اشاره کرد. امیدواری یک مفهوم چند بعدی است. ابعاد سه‌گانه آن عبارتند از بعد عاطفی، شناختی و رفتاری. امید سازه‌ای است که هدایت‌کننده آینده است و شبکه پیچیده‌ای از منابع زیستی، روانی و اجتماعی را شامل می‌شود (دون، ۲۰۱۶). امیدواری جلوه‌های شناختی از فکر کردن و طراحی روش‌هایی برای رسیدن به هدف در آینده را شامل می‌شود و منجر به انعطاف‌پذیری شناختی، خلاقیت و ریسک‌پذیر بودن می‌شود (کهن‌چن و همکاران، ۲۰۱۵). وجود امید موجب می‌شود تا زندگی برای فرد چالش‌انگیز باشد و در او انگیزه‌ای برای تلاش ایجاد شود. امید به‌عنوان یک ویژگی جهت‌دار و به‌عبارت بهتر به‌صورت یک صفت، اندازه‌گیری و مفهوم‌سازی می‌شود (اکاس و همکاران، ۲۰۱۶). داشتن امید منجر به شکل‌گیری این باور در فرد می‌شود که او در کنترل پیشامدها بسیار توانا است. درچنین شرایطی فرد به‌واسطه داشتن امید، خودش را در برابر فشارهای بیرونی در امان نگه می‌دارد (پترسون و ویلکینسون، ۲۰۱۵). لذا امیدواری به‌شکل مثبتی پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری است (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱). پژوهش ساتیسی (۲۰۱۶) در راستای نقش واسطه‌ای امیدواری در رابطه تاب‌آوری و آسیب‌پذیری روانی با بهزیستی روانشناختی نشان داد که در مدل‌یابی معادلات ساختاری، امیدواری نقش واسطه‌گری در تأثیر تاب‌آوری بر بهزیستی روانی و حتی تأثیر آسیب‌پذیری روانشناختی بر بهزیستی روانی دارد. مبتنی بر آنچه مطرح شد، به‌نظر می‌رسد دانش‌آموزان با سطح بالای امیدواری و خودکارآمدی، تاب‌آوری بالایی دارند و بر همین اساس به‌علت نبود پیشینه کافی، مطالعه رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، بررسی نقش میانجی آنها ضروری به‌نظر می‌رسد. چرا که این پژوهش با ارائه مدل نظری مناسب، زمینه را برای تحقیقات آزمایشی فراهم می‌کند. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی با توجه به میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری انجام گرفت؛ تا فقدان چنین مطالعه‌ای را در پیشینه مربوط به تاب‌آوری تحصیلی پوشش دهد. بنابراین یافته‌های حاصل از این پژوهش به‌لحاظ تئوری به غنای دانش موجود در زمینه تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی و امیدواری در گروه سنی دانش‌آموزان متوسطه دوم کمک می‌کند و همچنین یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش می‌تواند به‌لحاظ کاربردی مورد استفاده درمانگران حوزه‌ی مداخلات روانی-تربیتی قرار گیرد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش بدین شرح مورد بررسی قرار گرفتند. بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. بین خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت وجود دارد. بین امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. در رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری نقش میانجی دارند.

در شکل ۱، مدل نظری پژوهش ارائه شده است که طبق آن خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری، رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش

• روش

با توجه به هدف و ماهیت، روش پژوهش مطالعه حاضر، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. در تحقیقات همبستگی سعی بر این است روابط بین متغیرها کشف و تعیین شوند. طی این تحقیق نیز سعی شد تا روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش مشخص شوند. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر رشته‌های علوم انسانی، شهر تبریز در بهمن ماه سال ۱۳۹۸ بودند. با توجه به عدم دسترسی به لیست همه دانش‌آموزان به‌جای نمونه‌گیری تصادفی ساده، به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، ۳۰۰ نفر از جامعه پژوهش به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، البته به‌علت مخدوش بودن ۱۷ عدد از پرسشنامه‌ها، اطلاعات ۲۸۳ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. در نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا از میان نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز، ناحیه ۵ به‌عنوان خوشه اصلی انتخاب شد. سپس از میان مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه، ۵ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس و از هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و دانش‌آموزان منتخب به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند؛ لازم به ذکر است که علاوه بر مخدوش بودن چند پرسشنامه، در مراجعه اول، ۱۲ نفر تمایل به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها نداشتند. جهت رعایت اخلاق پژوهش، از دانش‌آموزان خواسته شد تا از نوشتن نام خود در پرسشنامه‌ها خودداری نمایند. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار SPSS-21، میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرها محاسبه شد. در بخش آمار استنباطی، مدل نظری پژوهش با استفاده از نرم‌افزار AMOS-24 و با روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

• ابزارها

در این پژوهش جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ) تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (ARQ) خودکارآمدی تحصیلی (CASS) و امیدواری شنایدر (SHQ) استفاده شد.

الف. پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ) (Social Emotional Competence Questionnaire). پرسشنامه

شایستگی اجتماعی-هیجانی در سال ۲۰۱۲ توسط زو و ای، در دانشگاه سنگاپور طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده است که ۵ مؤلفه اصلی شایستگی اجتماعی هیجانی را می‌سنجد (خودآگاهی (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، آگاهی اجتماعی (ماده‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)، خودمدیریتی (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵)، مدیریت رابطه (ماده‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه (ماده‌های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۵)). نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت از ۱ کاملاً مخالفم، ۲ تا حدی مخالفم، ۳ مخالفم، ۴ موافقم، ۵ تاحدی موافقم و ۶ کاملاً موافقم است. این پرسشنامه در ایران توسط امامقلیوند و همکاران (۱۳۹۷)، اعتباریابی شده است و اعتبار آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، برای مؤلفه خودآگاهی ۰/۷۸، آگاهی اجتماعی ۰/۷۹، خودمدیریتی ۰/۸۰، مدیریت رابطه، ۰/۷۹، تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۷ و کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش شده است.

ب. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (ARQ) (Academic Resilience Questionnaire). این پرسشنامه در سال ۲۰۱۶ توسط کاسیدی طراحی و اعتباریابی شده است و برای ارزیابی میزان تاب‌آوری تحصیلی در سه بعد پشتکار، کمک‌طلبی سازگاران و عاطفه و پاسخ‌های هیجانی منفی به‌کار گرفته می‌شود. پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است که با طیف لیکرت ۶ تایی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار پرسشنامه در پژوهش کاسیدی (۲۰۱۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۹ و برای خرده‌مقیاس‌های پشتکار، کمک‌طلبی سازگاران و عاطفه منفی و پاسخ‌های هیجانی به‌ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۸ و ۰/۸۰ به‌دست آمده است. در پژوهش پورطالب و واحدی (۱۴۰۰) مقدار آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۰۲ به‌دست آمده است که نشان از اعتبار قابل قبول این ابزار است. همچنین همسانی درونی در کل نمونه برای زیرمقیاس پشتکار ($\alpha=0/81$)، زیرمقیاس کمک‌طلبی سازگاران و انعکاسی ($\alpha=0/84$) و برای خرده‌مقیاس عاطفه و پاسخ‌های هیجانی منفی ($\alpha=0/78$) گزارش شده است.

ج. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASS) (Academic Self-efficacy Scale). مقیاس استاندارد خودکارآمدی تحصیلی با ۳۲ ماده میزان اعتماد فرد در ارتباط با یادداشت برداشتن، سوال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر، کتابخانه و ... را می‌سنجد. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد است و از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس کسب نمرات بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی بالا و نمرات پایین نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین است (فرقدانی و همکاران، ۱۳۹۸). این مقیاس توسط جمالی و همکاران (۲۰۱۳؛ نقل از فرقدانی و همکاران، ۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. در پژوهش حاضر همسانی درونی ماده‌های پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد.

د. پرسشنامه امیدواری اسنایدر (SHQ) (Snyder Hope Questionnaire). به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به امیدواری از پرسشنامه امیدواری اسنایدر (۲۰۰۰؛ نقل از کرمانی و همکاران، ۱۳۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده ۸ گزینه‌ای است که آزمودنی در مورد خودش چگونه فکر می‌کند را از بین پاسخ‌های کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم که به‌ترتیب نمره ۱ تا ۸ را می‌گیرد، را انتخاب می‌کند و در نهایت نمره امیدواری در محدوده ۸-۹۶ قرار می‌گیرد، ماده‌های ۲، ۹، ۱۰ و ۱۲ تفکر عامل، ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۸ تفکر راهبردی، سؤال‌های ۳، ۵، ۶ و ۱۱ نیز ماده‌های انحرافی می‌باشند. در روایی هم‌زمان اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱؛ نقل از کرمانی و همکاران، ۱۳۹۰)، همبستگی این مقیاس با مقیاس افسردگی بک ۰/۴۴- گزارش شده است و در ایران در پژوهش کرمانی و همکاران (۱۳۹۰) روایی هم‌زمان با محاسبه همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه افکار خودکشی ۰/۵۳- به‌دست آمده است. ضریب اعتبار این مقیاس در پژوهش کرمانی و همکاران (۱۳۹۰)، با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و از طریق بازآزمایی ۰/۸۱ به‌دست آمده است.

با هدف تعیین روابط علی بین متغیرهای شایستگی اجتماعی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل مسیر در حقیقت کاربرد رگرسیون چندمتغیره با تدوین بارز مدل‌های علی است و هدف آن به‌دست آوردن برآوردهای کمی روابط علی بین مجموعه‌ای از متغیرها است (هومن، ۱۳۸۰).

• یافته‌ها

به منظور تعیین رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی و شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها جدول ۱ تنظیم شده است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد، در مجموع ۲۸۳ پرسشنامه وارد تحلیل آماری شده‌اند. میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها، به‌ترتیب در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی ۱۰۰/۳۷ و ۲۱/۲۴، متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۷۹/۳۱ و ۷/۶۷، متغیر امیدواری ۳۴/۶۹ و ۶/۶۵ و در متغیر تاب‌آوری تحصیلی ۱۰۲/۲۲ و ۱۲/۸۸ است. مبتنی بر این بیشترین مقدار میانگین مربوط به تاب‌آوری تحصیلی و کمترین آن مربوط به امیدواری است. همچنین طبق مندرجات جدول ۱، همبستگی بین متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی، امیدواری و تاب‌آوری تحصیلی به‌ترتیب ۰/۱۵۹، ۰/۳۱۶ و ۰/۳۶۳ و همبستگی بین امیدواری با خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۴۵، همبستگی بین تاب‌آوری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری به‌ترتیب ۰/۵۳۷ و ۰/۴۷۴ است که این ضرایب در سطح $P < 0/05$ معنادار هستند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی				انحراف معیار	ضرایب				همبستگی
	۱	۲	۳	۴		۱	۲	۳	۴	
۱) شایستگی اجتماعی-هیجانی	۲۸۳	۱۰۰/۳۷	۲۱/۲۴	۱						
۲) خودکارآمدی تحصیلی	۲۸۳	۷۹/۳۱	۷/۶۷	۰/۱۵۹*	۱					
۳) امیدواری	۲۸۳	۳۴/۶۹	۶/۶۵	۰/۳۱۶*	۰/۲۴۵*	۱				
۴) تاب‌آوری تحصیلی	۲۸۳	۱۰۲/۲۲	۱۲/۸۸	۰/۳۶۳*	۰/۵۳۷*	۰/۴۷۴*	۱			

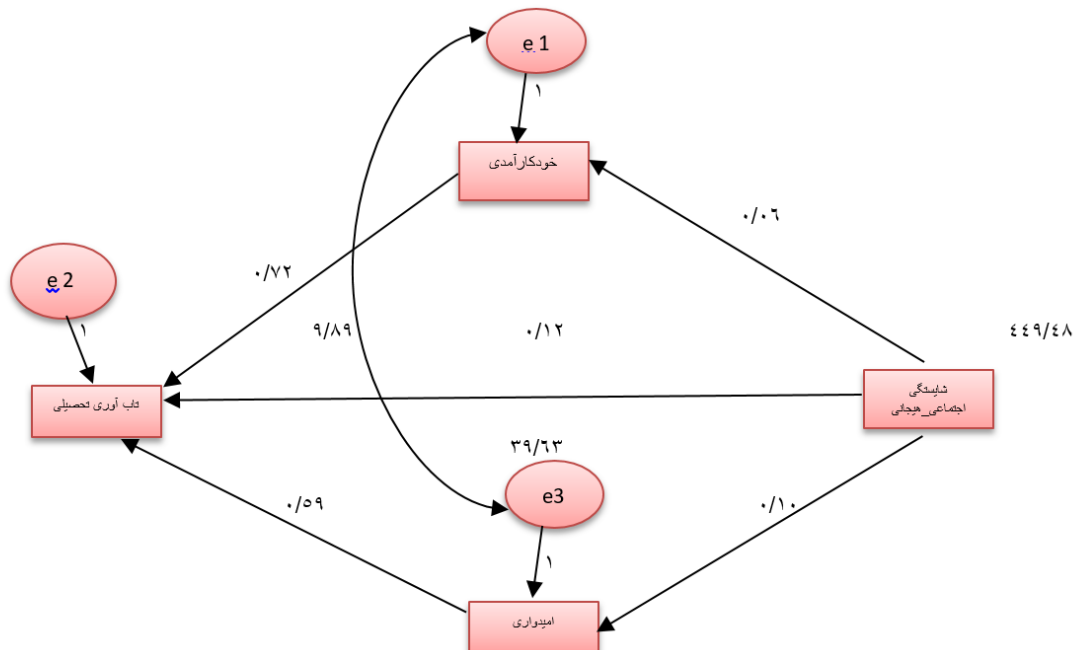
*P<0/05

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. در این پژوهش از میان مشخصه‌های مختلف برازش، از شاخص‌های CFI ، JFI ، NFI ، AIC ، GFI و $RMSEA$ جهت تعیین برازش استفاده شد (جدول ۲). طبق مندرجات جدول ۲، در مدل حاضر شاخص نیکویی برازش GFI (۰/۹۷)، بنابراین مدل دارای برازش خوبی است. زیرا شاخص GFI هرچه از ۰/۹۵ به عدد یک نزدیکتر باشد بیانگر برازش بهتر مدل است (براون، ۲۰۰۶). شاخص دیگر شاخص برازش افزایشی IFI (۰/۳۷) است که مقدار مناسب آن (۱) نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. شاخص‌های برازندگی NFI (۰/۳۸) و CFI (۰/۳۹) هم برازش خوب مدل را نشان می‌دهند. زیرا مقدار هر دو یک است که با استانداردها همخوانی دارد. AIC برآوردگر کیفیت نسبی مدل آماری با توجه به داده‌هاست و برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار شاخص $RMSEA$ به‌عنوان شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ۰/۰۶ است، که حاکی از برازش مطلوب مدل است. در مجموع با توجه به مقدار استاندارد شاخص‌های برازندگی معرفی شده، مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد و همه ضرایب مسیرها از نظر آماری ($P<0/05$) و عملی ($\beta=0/3$) معنادار هستند.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی نظری پژوهش

AIC	CFI	NFI	IFI	GFI	RMSEA
20	۱	۱	1	0/979	۰/۰۶

شکل ۲ و جدول ۳، ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل و نقش متغیرهای میانجی را نشان می‌دهند. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده فرضیه‌های تحقیق مورد تأیید قرار گرفته است. تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق شایستگی اجتماعی-هیجانی ($B=0/12$)، خودکارآمدی تحصیلی ($B=0/72$) و امیدواری ($B=0/59$) پیش‌بینی شد. همچنین ضرایب مسیر نشان می‌دهد، خودکارآمدی تحصیلی ($B=0/60$) و امیدواری ($B=0/10$) توسط شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌شود.



شکل ۲. مسیر و برآورد پارامترهای مدل اولیه پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده مستقیم و غیرمستقیم در مدل نهایی تحلیل

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد	اثر کل استاندارد
شایستگی اجتماعی-هیجانی	امیدواری	۰/۳۲	-	۰/۳۲
شایستگی اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۶	-	۰/۱۶
شایستگی اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۰	۰/۱۰	۰/۳۶
خودکارآمدی تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۴۳	-	۰/۴۳
امیدواری	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۱	-	۰/۳۱

بر اساس جدول ۳، ضرایب استاندارد شده مستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر امیدواری ۰/۳۲، بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۶ و بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۲۰ است. ضرایب استاندارد شده غیرمستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۱۰ است. در حالی که ضرایب استاندارد شده غیرمستقیم سایر متغیرها صفر است. به‌علاوه اثر کل استاندارد شایستگی اجتماعی-هیجانی بر امیدواری ۰/۳۲، بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۶، بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۳۶ و اثر کلی استاندارد خودکارآمدی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۴۳ و اثر کلی امیدواری بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۳۱ است. مبتنی بر این اثر کلی استاندارد شده خودکارآمدی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی بیشتر از سایر متغیرها است. اما با این حال شایستگی اجتماعی-هیجانی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌واسطه خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری بر تاب‌آوری تحصیلی اثر دارد. لذا نتایج تحلیل همه فرضیه‌های پژوهش را تأیید کرد. مبنی بر این که بین متغیرهای پژوهش رابطه مثبت معنادار وجود دارد و شایستگی اجتماعی-هیجانی هم به‌صورت مستقیم و هم با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری، تاب‌آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

● بحث

در تبیین این یافته پژوهش که بر اساس آن تاب‌آوری نه تنها به‌شکل مستقیم توسط شایستگی اجتماعی-هیجانی پیش‌بینی می‌شود؛ بلکه متغیرهای امیدواری و خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه نقش میانجی دارند؛ شایان ذکر است که تاب‌آوری یک سازه چند بُعدی است که در بافت و زمینه خود مفهوم می‌یابد و برای فهم کامل آن به یک مدل تعاملی پیچیده نیاز است. نمی‌توان تاب‌آوری را یک بار و برای همه بر اساس مقاطعی از تعاملات اولیه زندگی ارزیابی کرد. فرایند تاب‌آوری صرفاً یک فرایند زیست‌شناختی یا روانشناختی نیست، بلکه دارای ماهیت اجتماعی نیز هست (همتی و همکاران، ۱۳۹۵). لذا کسب شایستگی اجتماعی-هیجانی در کنار عوامل روانشناختی دیگر نظیر خودکارآمدی و امیدواری به‌عنوان عوامل فردی محافظتی زمینه ارتقا تاب‌آوری را فراهم می‌کند. زیرا توانمندی در تنظیم هیجان همراه با خودکارآمدی منجر به ارتقا تاب‌آوری می‌شود (مارتینزمارتی و راش، ۲۰۱۶).

از طرف دیگر افراد دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی افرادی خودنظم‌ده هستند که می‌توانند اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارهای شان را در جهت رسیدن به هدف تنظیم و مدیریت کنند. این ویژگی رابطه تنگاتنگی با خودکارآمدی دارد. از طرف دیگر بین خودکارآمدی و امیدواری رابطه مثبتی وجود دارد و افراد دارای خودکارآمدی امیدواری بیشتری را تجربه می‌کنند (سیف، ۱۳۹۹). از طرف دیگر بر اساس نظریه امید استایدر، افراد امیدوار به‌طور معمول هدفمند زندگی می‌کنند. آنها خود را عامل و تعیین‌کننده می‌دانند و برای اهدافی که تعیین کرده‌اند گذرگاه‌های مختلفی در نظر می‌گیرند و در شرایط تنگنا با تنظیم هیجان به گذرگاه‌های دیگر می‌اندیشند (فلدمن و کوبتا، ۲۰۱۵). لذا خودکارآمدی و امیدواری رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی را بدین طریق میانجیگری می‌کند. زیرا افراد دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی معمولاً افرادی هستند که در تعیین هدف، تصمیم‌گیری مسئولانه، تنظیم هیجان، مدیریت خود و برقراری ارتباط عملکرد بهتری دارند (زو و ای، ۲۰۱۲). مهارت‌هایی که مجموعه آنها زمینه سرسختی در شرایط سخت و تاب‌آوری را فراهم می‌کند.

همچنین یافته دیگر پژوهش مبنی بر ارتباط مثبت خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی با یافته‌های پژوهش مارتین (۲۰۰۲)، گست و همکاران (۲۰۱۵)، همتی و همکاران (۱۳۹۵)، نعمتی و همکاران (۱۳۹۸) و اسکندری و همکاران (۱۳۹۸) تا حدودی همسو است. در چرایی چنین رابطه‌ای مبنی بر نظریه شناختی اجتماعی بندورا، می‌توان گفت درک انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علایق تحصیلی، کنترل تیدگی تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۸). زیرا

فرد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا از این احساس برخوردار است که با هر مشکلی که در رابطه با درس مواجه شود از عهده‌اش برخوردار است و لذا با انعطاف بالا خود را برای حل مسائل تحصیلی آماده می‌کند. این فرد در انجام کارها امیدوارتر است و لذا از فرد دارای خودکارآمدی پایین موفق‌تر خواهد بود (سیف، ۱۳۹۹).

یافته دیگر پژوهش یعنی ارتباط مثبت امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی با نتایج پژوهش‌های پترسون و ویلکینسون (۲۰۱۵)، ساتیسی (۲۰۱۶) و کاراتس و تاکای (۲۰۲۱) همخوان است. با توجه به اینکه امیدواری جلوه‌های شناختی از فکر کردن و طراحی روش‌هایی برای رسیدن به هدف در آینده است، منجر به انعطاف‌پذیری شناختی و افزایش ریسک‌پذیری و تاب‌آوری می‌شود (کهن‌چن و همکاران، ۲۰۱۵). وجود امید موجب می‌شود تا زندگی برای فرد چالش‌انگیز باشد و در او انگیزه‌ای برای تلاش ایجاد شود. در شرایط امیدواری فرد باور دارد که آنچه انجام می‌دهد می‌تواند متفاوت باشد و اعمال خود او موجب می‌شود که آینده‌اش متفاوت از زمان حال باشد. داشتن امید منجر به شکل‌گیری این باور در فرد می‌شود که او در کنترل پیشامدها بسیار توانا است. در چنین شرایطی فرد به‌واسطه داشتن امید، خودش را در برابر فشارهای بیرونی در امان نگه می‌دارد (پترسون و ویلکینسون، ۲۰۱۵) و بدین طریق تاب‌آورتر می‌شود. در مجموع می‌توان گفت شایستگی اجتماعی هیجانی به‌واسطه زیرمؤلفه‌هایش زمینه امیدواری، خودکارآمدی و تاب‌آوری افراد را فراهم می‌کند. بر همین اساس اثرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر تاب‌آوری تبیین می‌شود.

• نتیجه‌گیری

این پژوهش تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری را مورد بررسی قرار داد که بر اساس آن تمامی فرضیه‌های پژوهش اثبات گردیدند؛ بر اساس یافته‌های این پژوهش، بین شایستگی اجتماعی - هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ همچنین رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی نیز مثبت و معنادار است و هرکدام از فرضیه‌ها در ادامه پژوهش تبیین می‌گردند. علاوه بر این ادعای پژوهش در مدل نظری این بود که تاب‌آوری تحصیلی از طریق شایستگی اجتماعی هیجانی به‌صورت مستقیم پیش‌بینی می‌شود و خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری می‌توانند در این رابطه میانجی‌گری کنند. در نهایت بر اساس نتایج تحلیل مدل نظری پژوهش تأیید شد و یافته‌ها حاکی از برازش خوب مدل بود. این نتایج با یافته‌های پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر تأثیر شایستگی اجتماعی - هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی تا حدودی همسو است.

این پژوهش علی‌رغم تأیید فرضیه‌های مذکور، همچون هر پژوهش دیگری با محدودیت مواجه بود. از جمله محدودیت‌ها، امکان سوگیری در پاسخ‌دهی آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌ها است. زیرا گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه و تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند، لذا ممکن است بر تعمیم نتایج تأثیر بگذارد. افزون بر آن به دلیل این که، جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر رشته‌های علوم انسانی تشکیل داده‌اند؛ لازم است در تعمیم نتایج به‌دست آمده از این پژوهش به پسران و دانش‌آموزان سایر مقاطع و رشته‌های تحصیلی احتیاط شود. بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در این راستا و با آزمودنی‌های مختلف پیشنهاد می‌شود.

• تشکر و قدردانی

این پژوهش علاوه بر تلاش پژوهشگران، حاصل همکاری بی‌دریغ مدیران و معلمان مدارس و دانش‌آموزان مورد مطالعه است. بدین وسیله از تمام افرادی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌شود.

• منابع

- اسکندری، ا؛ جلالی، ا؛ موسوی، م؛ اکرمی، ن (۱۳۹۸). پیش‌بینی تاب‌آوری روان‌شناختی بر اساس حمایت اجتماعی و سبک دلبستگی با میانجی‌گری خودکارآمدی و معنا در زندگی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۵(۲)، ۱۷-۳۰.
- امام‌قلی‌وند، ف؛ کدیور، پ؛ پاشاشریفی، ح (۱۳۹۵). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان (SECQ). *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۳)، ۷۹-۱۰۱.

- بدری، ر؛ ادیب، ی؛ هاشمی، ت؛ عرفانی، ا (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۴)، ۶۲-۷۸.
- پورطالب، ن (۱۳۹۹). طراحی برنامه آموزش پذیرش و تعهد و ارزیابی اثربخشی آن بر میزان تاب آوری، تنیدگی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *رساله دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی*. دانشگاه تبریز
- پورطالب، ن؛ واحدی، ش (۱۴۰۰). بررسی شاخص های روانسنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی. *مجله روانشناسی*، ۲۵(۳)، ۳۷۳-۳۸۸.
- سیف، ع (۱۳۹۹). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.
- عطایی، م؛ صالح صدق پور، ب؛ اسدزاده دهرانی، ح؛ سعادت شامیر، ا (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب آوری تحصیلی با میانجی گری انگیزش خودمختار. *مجله روانشناسی*، ۲۵(۲)، ۱۷۰-۱۸۹
- فرقدانی، ا؛ فجری، ح؛ براتی، ا؛ حیاتی، م؛ عادل، س.ح؛ محبی، س (۱۳۹۸). ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۶. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۴۵-۵۲.
- فیروزبخت، س، لطیفیان، م (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه ای تاب آوری در رابطه بین قالب های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۱)، ۱۰۰-۱۱۷
- کرمانی، ز؛ خداپناهی، م؛ حیدری، م (۱۳۹۰). ویژگی های روانسنجی مقیاس اشنايدر. *روانشناسی کاربردی*، ۵(۱۳)، ۷-۳۳.
- میرزایی، ش؛ کیامنش، ع؛ حجازی، ا؛ بنی جمالی، ش (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب آوری تحصیلی با میانجی گری انگیزش خودمختار. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۷(۲۵)، ۶۷-۸۳
- نعمتی، ش؛ بدری، ر؛ شریف چینی، ه (۱۳۹۸). رابطه امیدواری، خودکارآمدی و تاب آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای نارسایی های جسمی - حرکتی. *فصلنامه کودکان استثنائی*، ۱۹(۳)، ۶۱-۷۰.
- همتی، ر؛ غفاری، م (۱۳۹۵). تحلیل چندسطحی عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۰۶.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). *تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پارسا.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ASR:30): A new multidimensional construct measure. *Journal of Frontiers in Psychology*, 7(1787), 1-12.
- Cohen-Chen, S., Crisp, R., & Halperin, E. (2015). Perceptions of a Changing World Induce Hope and Promote Peace in Intractable Conflicts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 498-512.
- Dunn, S. L. (2016). Identifying and Promoting Hope in Patients. *Western Journal of Nursing Research*, 38(3), 267-269.
- Ekas, N. V., Pruitt, M. M., & McKay, E. (2016). Hope, social relations, and depressive symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 29-30, 8-18.
- 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.
- Garnefski, N., Hossain, S., & Kraaij, V. (2017). Relationships between maladaptive cognitive emotion regulation strategies and psychopathology in adolescents from Bangladesh. *Archives of Depression and Anxiety*, 2(3), 23-29.
- Guttman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education endowment foundation. Available at: <http://education-endowment-foundation.org/non-cognitive-skills-literature-review>. Pdf.
- Guest, R., Carige, A., Tran, Y., & Middleton, J. (2015). Factors predicting resilience in people with spinal cord injury during transition from inpatient rehabilitation to the community. *Spinal Cord*, 53, 682-686.
- Jung, K. R. (2013). The mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self-efficacy (ASE) and college gpa. Retrieved from <http://purl.umn.edu/157688>.
- Karatas, Z., & Tagay, O. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110592>
- Mallick, M. K., & Kaurt, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: Influence of learning environment. *Journal on Inter Disciplinary Studies in Humanities*, 2, 20-27.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martinez-Marty, M. L., & Ruch, W. (2016). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403

- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovation in Higher Education*, 33, 197-213.
- Petersen, A., & Wilkinson, I. (2015). Editorial introduction: The sociology of hope in contexts of health, medicine, and healthcare. *Health*, 19(2), 113–118.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Eichengreen, A., Kouwenberg, M., Veiga, G., da Silva BMS, van der Laan, A., & Frijns, JHM. (2018). Friendship and emotion control in pre-adolescents with or without hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 209–218.
- Rieffe, C., Netten, A. P., Broekhof, E., & Veiga, G. (2015). *The role of environment in children's emotion socialization: The case of deaf or hard-of-hearing (DHH) children*. In M. Marschark & H. E. T. Knoors (Eds), *Educating deaf learners: Creating global evidence base* (pp. 369-388). London, England: Oxford University Press.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in eco systemic context: evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-301.
- Watanabe, N., Denham, S. A., Jones, N. M., Kobayashi, T., Bassett, H. H., & Ferrier, D. E. (2019). Working toward cross cultural adaptation: preliminary psychometric evaluation of the affect knowledge test in Japanese preschoolers. *SAGE Open*, 9(2), 1-15.
- Wong, A. V., & Olusanya, O. (2017). Burnout and Resilience in Anesthesia and Intensive Care Medicine. *Journal of Education*, 17(10), 334-340.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotion Education*, 4(2), 27-42.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

نقش واسطه‌ای تمایز خود در رابطه علی بین افسردگی و رضایت زناشویی زنان متأهل Mediating role of differentiation of self in the causal relationship between depression and marital satisfaction in married women

Maryam Mardani, PhD candidate

Soodabeh Bassak-Nejad, PhD✉

Rerza Mansouri-Koryani, M.A

مریم مردانی^۱

سودابه بساک‌نژاد^۲

رضا منصوری کوریانی^۱

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between depression and marital satisfaction with the mediating role of self-differentiation in women in Ahvaz. This descriptive-correlation research was conducted through structural equation modeling by multivariate correlation method. 260 married women in Ahvaz in 1399 were selected by convenience sampling. The instruments used were Differentiation of Self Inventory (Skowron & Friedlander, 1998), Enrich marital Satisfaction Questionnaire (cited in Soleymanian, 1994) and Beck Depression Inventory-II (Beck, Steer, & Brown, 1996). Structural equation modeling was used to analyze the data and bootstrap method was used to investigate the mediating effects. Structural equation modeling analyzes confirmed that the fit of the proposed model is appropriate. The results showed that depression syndrome through mediation of its differentiation and its subscales (emotional separation, Emotional reaction, my position and interaction with others) have been effective on marital satisfaction ($p = 0.001$). According to the obtained results, the discussion of differentiation seems necessary and familiarizing couples with this variable at the time of marriage leads to more satisfaction in marriage and their marital relationship.

Keywords: Differentiation of self, Depression, Marital satisfaction

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه میان افسردگی و رضایت زناشویی با نقش واسطه‌ای تمایز خود در زنان متأهل از منطقه ۲ شهرداری شهر اهواز انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش همبستگی چندمتغیری انجام شد. ۲۶۰ زن متأهل شهر اهواز در سال ۱۳۹۹ به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده سیاهه‌های تمایز خود (اسکورن و فریندلندر، ۱۹۹۸)، رضایت زناشویی انریچ (انریچ، ۱۹۸۲) و پرسشنامه افسردگی بک (بک و همکاران، ۱۹۹۶) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش الگویابی معادلات ساختاری و برای بررسی اثرات واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ استفاده شد. تحلیل‌های الگویابی معادلات ساختاری تأیید کرد که برانزندی، مدل پیشنهادی مناسب است. نتایج حاکی از آن بود که نشانگان افسردگی از طریق میانجی‌گری تمایز خود و خرده‌مقیاس‌های آن (جدایی عاطفی، واکنش هیجانی، جایگاه من و آمیختگی با دیگران) بر رضایت زناشویی تأثیرگذار بوده است ($p = 0.001$). با توجه به بحث تمایز یافتگی، به نظر می‌رسد آشنا کردن زوجین با این متغیر در زمان ازدواج به رضایت بیشتری در ازدواج و رابطه زناشویی آنان منجر می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تمایز خود، افسردگی، رضایت زناشویی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۱۹ تصویب نهایی: ۱۴۰۰/۸/۲۰

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

یکی از مهم‌ترین پدیده‌های زندگی که می‌توان به آن اشاره کرد، ازدواج است. یک رابطه تنگاتنگ و صمیمانه بین دو انسان که می‌تواند به‌عنوان یک پناهگاه امن برای روبه‌رو شدن با ناملازمات زندگی باشد. فردی که ازدواج می‌کند، انتظار دارد زندگی او با خوشبختی و رضایت همراه شود و از تمام لحظه‌های زندگی خود لذت ببرد. می‌توان گفت آنچه از خود ازدواج با اهمیت‌تر است، موفقیت در ازدواج یا رضایت زناشویی بین زوج‌ها است (میرهاشمی و اکبری مقدمی، ۲۰۲۰).

یک ازدواج شاد و رضایت‌بخش، ازدواجی است که در آن زوجین همچون یک دوست خوب و صمیمی با یکدیگر رفتار می‌کنند و مشکلات زناشویی خود را به شیوه‌ای ملایم و محترمانه حل و فصل می‌کنند (رضایی والا و یارمحمدی واصل، ۱۳۹۹). افسردگی در روابط میان‌فردی انسان‌ها، تأثیرات منفی زیادی بر جای می‌گذارد. افسردگی، نه تنها ارتباط منفی نیرومندی با رضایت زناشویی در هر دو زوج دارد (بلیاد، ناهیدپور، و آزادی، ۱۳۹۶) بلکه می‌توان با اطمینان گفت که از آن فروپاشی یک رابطه را می‌توان پیش‌بینی کرد (هولاند، لی، مارشاک و مارتین، ۲۰۱۷). در برخی آمارها گزارش شده که زوجین افسرده ۲۵ بار بیشتر مسائل و مشکلات زناشویی را نسبت به همسران غیرافسرده گزارش می‌کنند (بالچ، ویلیام، لاووراتو و پتن، ۲۰۰۹). چون افراد افسرده تمایل بیشتری به درگیر شدن در رفتارهای میان‌فردی مختل‌کننده دارند (میرهاشمی و اکبری مقدم، ۲۰۲۰).

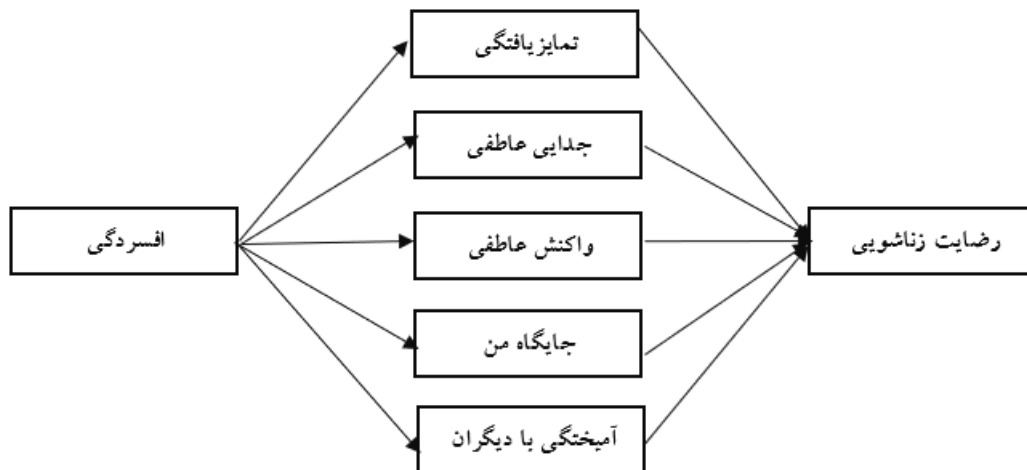
در واقع این زوجین در روابط زناشویی خود چالش‌ها و آشفتگی‌های بیشتری، ابراز احساس منفی و انتقاد بیشتر و همچنین صراحت کلام کمتری دارند. همسر افراد افسرده نیز انتقاد و منفی‌گرایی بیشتری نسبت به همسر افسرده خود و ارتباطشان دارند (بالچ و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها بیان کردند که رفتارهایی چون سرزنش و پرتوقعی می‌تواند هر دو زوج را آشفته کند و چنین رفتارهایی در طول زمان رضایت و کیفیت زناشویی را کم می‌کند (هاشمی و اکبری مقدم، ۱۴۰۰). رفتارهای مقابله‌ای مانند سرزنش و پرتوقعی بودن با مشکلات شدیدتر و سطح پایین رضایت زناشویی همراه هستند (مکنالتی و راسل، ۲۰۱۰). در یک پژوهش در مورد ارتباط بین تعارضات زناشویی و نشانگان افسردگی نشان داده شد که درگیر شدن زوج‌ها با همدیگر و پرخاشگری فیزیکی آنها به دلیل نشانه‌های افسردگی زن مربوط است (لارنت، کیم و کاپالدی، ۲۰۰۹). در پژوهشی دیگر، بیان شد که رفتارهای خشن مرد در زمان ارتباطات زناشویی، نشانه‌های افسردگی را در زن پس از سه سال پیش‌بینی می‌کند و خشونت زن نیز با نشانه‌های افسردگی در مرد ارتباط دارد (رضائی و آبدار، ۱۳۹۶). همچنین، در پژوهش‌ها نشان داده شده که تمایز خود با رضایت زناشویی ارتباط دارد (آریایی آذر و همکاران، ۱۴۰۰). نتایج پژوهش بیان می‌کند که افرادی که تمایز خود در آنان بالا است، نشانه‌های روانشناختی و مشکلات بین‌فردی کمتری را دارند و سطح افسردگی در این افراد پایین‌تر است (چوی و مرداک، ۲۰۱۷).

بوئن (۱۹۷۸) در نظریه خود تمایز خود را توانایی فرد برای تجربه صمیمیت با دیگران و باقی ماندن در جو عاطفی و حفظ کردن استقلال از آنها اشاره دارد (کلور، ۲۰۰۹). در واقع تمایز خود نشانه عملکرد میان‌فردی، توانایی جدا کردن فرآیندهای عاطفی از منطقی و انجام عملکرد میان‌فردی، توانایی تجربه صمیمیت همراه با استقلال و تعادل مناسب میان آن است (محمدی، علی‌بخشی، صدیقی، ۲۰۱۹).

می‌توان این‌گونه بیان کرد که افراد دارای تمایز خود بالا، در اینکه روابط بین‌فردی سالم با دیگران ایجاد و نگهداری کنند؛ توانا هستند. آنان احساسات خود را کنترل کرده و هویت خود را حفظ می‌کنند؛ یعنی برای خودشان تفکر، احساس و عمل می‌کنند (سایمون، دی پلاسیدو و کانوی، ۲۰۱۹) آنها می‌توانند بین فرآیندهای عاطفی و منطقی تمایز قائل شوند. به روش کارآمد و سازگار با موقعیت‌های پرتنش واکنش نشان دهند (همایی و دشت بزرگی، ۱۳۹۷).

در پژوهش‌هایی ارتباط تمایز خود با اختلال‌ها مختلف چون اضطراب، بدبینی، نشانگان افسردگی، نشانگان جسمانی سنجیده شده است (همایی و دشت بزرگی، ۱۳۹۷؛ هدر و دیگران، ۲۰۱۹؛ پلگ و راحال، ۲۰۱۲). ارتباط مؤثر تمایز خود با سلامت روانشناختی و حل مسائل و رضایت زناشویی نیز در پژوهش‌ها پرداخته شده است (جاکوسکی و هوپر، ۲۰۱۲؛ پلگ، ۲۰۰۸). بوئن (۱۹۷۸) بیان می‌کند که افراد تمایز یافته از زندگی و روابط زناشویی خود رضایت دارند (محمدی و دیگران، ۲۰۱۹).

محققین همواره توجه خود را معطوف به مساعد ساختن شرایط و محیط رضایت‌بخش برای آرامش بیشتر زوجین نموده‌اند. با انجام مدل رابطه کلی افسردگی با رضایت زناشویی با میانجی‌گری تمایز خود در افراد متأهل شهر اهواز، گامی هرچند کوچک در جهت نیل به این شرایط برداشته خواهد شد. اگرچه مطالعات مشابه ارتباط بین برخی از این متغیرها را قبلاً مورد بررسی قرار داده‌اند، ولی تاکنون این متغیرهای خاص در یک مدل پژوهشی در افراد متأهل شهر اهواز انجام نشده است. از این گذشته متغیر تمایزیافتگی می‌تواند ارتباط افسردگی و رضایت زناشویی را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، این پژوهش به دنبال شناخت نقش واسطه‌ای تمایز خود در ارتباط بین رضایت زناشویی و نشانگان افسردگی است. شکل ۱ الگوی پیشنهادی این پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی در پژوهش حاضر

• روش

پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل تمامی زنان متأهل از منطقه ۲ شهرداری اهواز در سال ۱۳۹۹ بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۲۶۰ نفر زن بودند که به صورت در دسترس انتخاب شدند که به دلیل شرایط اپیدمی و ویروس کووید ۱۹ به صورت مجازی به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. بیشترین میانگین سنی ۲۴ تا ۴۰ ساله و ۵۷ درصد آنها شاغل بودند. از شرکت‌کنندگان پس از توضیحات در خصوص پژوهش خواسته شد به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. از جمله ملاک‌های ورود به این پژوهش، متأهل بودن، حداقل ۲ سال از زندگی مشترک آنها گذشته باشد و اینکه هیچ کدام از شرکت‌کنندگان پژوهش سابقه طلاق یا مراجعه به دادگاه برای حل اختلافات زناشویی و نیز سابقه مصرف داروهای روانپزشکی را نداشته باشند. بود. نمونه‌های مورد مطالعه دارای کمترین سن ۱۸ و بیشترین ۶۶ هستند. انحراف معیار سن و انحراف معیار مدت ازدواج آنها به ترتیب ۸/۹۴ و ۷/۷۶ سال بود.

• ابزارها

الف: سیاهه تمایز خود (Differentiation of Self Inventory): این ابزار به وسیله اسکورن و فریندلندر (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شد و سپس در سال ۲۰۰۳ به وسیله اسکورن و اسمیت مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این سیاهه ۴۶ ماده دارد و پاسخ‌های آن در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است. نمره بالا به معنای تمایزیافتگی و نمره پایین به معنای تمایزیافتگی است. این ابزار شامل ۴ خرده‌مقیاس ۱- واکنش هیجانی (۱۲ ماده) گرایش به واکنش نشان دادن به محرک‌های محیطی بر اساس پاسخ‌های خودکار و نیز طغیان هیجانی را می‌سنجد؛ ۲- خرده‌مقیاس جایگاه من (۱۰ ماده) که حس خودمختاری و توانایی و وفاداری فرد به آنچه به آن باور دارد را می‌سنجد؛ ۳- خرده‌مقیاس جدایی عاطفی (۱۲ ماده)، ترس از صمیمیت یا غرق شدن در روابط نزدیک و رفتارهای دفاعی برای مقابله با این ترس‌ها را مشخص می‌کند؛ ۴- خرده‌مقیاس آمیختگی با دیگران (۱۲ ماده) که درگیری عاطفی شدید با افراد مهم و همانندسازی شدید با یکی از والدین را بازتاب می‌کند، است (به نقل از جعفری، ضاربی، حسینیان و عبداللهی، ۱۴۰۰). در پژوهش آزادی، ناهیدپور (۱۳۹۵)، مقدار آزمون کروییت بارتلت برابر با ۴/۷۸ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار

بوده و ضریب KMO برابر با ۰/۷۳ بود. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس ۴ عامل با ارزش ویژه بزرگتر از ۱ استخراج شد که در کل ۵۹/۶۳ درصد واریانس کل می‌تیین می‌کنند. عامل‌های تأیید شده که مقدار روایی همگرا را می‌سنجد شامل میانگین واریانس استخراج شده برای مقیاس واکنش عاطفی (۰/۷۱)، جدایی عاطفی (۰/۶۶)، آمیختگی با دیگران (۰/۶۰) و مقیاس جایگاه من (۰/۵۳) بودند. اسکورن و اسمیت (۲۰۰۳) اعتبار کل را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲، و برای خرده‌مقیاس‌های واکنش عاطفی ۰/۸۹، جایگاه من ۰/۸۱، جدایی عاطفی ۰/۸۴ و آمیختگی با دیگران ۰/۸۶ گزارش نمودند. در ایران، نجفلویی (۱۳۸۵) نیز اعتبار این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل ۰/۷۲، و برای خرده‌مقیاس‌های واکنش عاطفی ۰/۸۱، جدایی عاطفی، ۰/۷۶، آمیختگی با دیگران ۰/۷۹ و موقعیت من ۰/۶۴ بدست آوردند.

ب: سیاهه افسردگی بک (Beck Depression Inventory-II): سیاهه افسردگی بک یک ابزار خودگزارشی ۲۱ ماده‌ای است که برای اندازه‌گیری شدت افسردگی و نشانه‌های آن تدوین شده است (بک، استر و براون، ۱۹۹۶). همچنین این ابزار دامنه‌ای از عملکردهای روانشناختی و زیست‌شناختی مانند تحریک‌پذیری، تغییرات در خواب و اشتها و دشواری در تمرکز را می‌سنجد. هر کدام از ماده‌ها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای از صفر تا ۳ با نمره کل ۶۳ نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا نشان‌دهنده شدت بیشتر علائم افسردگی است. نمره‌ها جمع می‌شوند تا نمره کلی در دامنه‌ای از صفر تا ۶۳ نشانگر شدت افسردگی است. نمره ۰ تا ۱۳ کم، ۱۴-۱۹ خفیف، ۲۰-۲۹ متوسط و ۳۰-۶۳ افسردگی شدید است (بک و همکاران، ۱۹۹۶).

شاخص افسردگی بک، یکی از پرکاربردترین ابزارهای افسردگی است که از همسانی درونی بالایی برخوردار است ($\alpha = 0.94$)، همبستگی کلی پرسش‌ها در دامنه‌ای از ۰/۵۴ تا ۰/۷۴ است (آرنو، میگر، نوریس و برامسون، ۲۰۰۱). ریس (۲۰۱۰) نیز همسانی درونی را ۰/۹۰ گزارش کرد. در نمونه‌های متفاوت، اعتبار مشابهی برای مثال، بیماران سرپایی ($\alpha = 0.92$) و دانشجویان ($\alpha = 0.93$) گزارش گردید (اسمیت و ارفورد، ۱۹۹۸). اعتبار بازآزمایی بالایی ($\alpha = 0.94$) در مطالعه با بیماران سرپایی در هفته نخست و آخر جلسه‌های درمان به دست آمد (بک و همکاران، ۱۹۹۶). تعیین روایی سازه در مقایسه با SCL-90 بررسی و مشخص شد که شاخص افسردگی بک با خرده‌مقیاس افسردگی آن ۰/۸۹ همبستگی نیرومندی وجود دارد (استر، بال، رانیری و بک، ۱۹۹۷). در ایران، بشارت (۱۳۸۳) اعتبار این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای افراد بهنجار از ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ و برای افراد بیمار از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ گزارش نمود. دابسون و محمدخانی (۲۰۰۶) نیز با نمونه‌ای متشکل از ۳۵۴ نفر ایرانی ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون را بررسی نمودند و دریافتند نتایج به دست آمده از این نمونه تأییدکننده تشخیص حاصل از مصاحبه بالینی ساختاریافته است و در تشخیص و سنجش شدت افسردگی از اعتبار بالایی برخوردار است. آنها ضریب اعتبار آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه کردند. همچنین، در پژوهش حاضر اعتبار این ابزار، با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه‌سازی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمد.

ج: پرسشنامه رضایت زناشویی انریچ (ENRICH - Enriching and Nurturing Relationship Issues - Communication and Happiness):

این ابزار به شکل ۱۱۵ ماده‌ای و نیز ۱۲۵ ماده‌ای وجود دارد. در ایران فرم کوتاه آزمون با ۴۷ ماده مورد هنجاریابی قرار گرفت در مطالعه فعلی از نسخه ۴۷ ماده‌ای استفاده شده است. هر ماده‌ای دارای ۵ گزینه است (کاملاً موافق، نه موافق و نه مخالف، مخالف، کاملاً مخالف، نظری ندارم) که به هر گزینه آن از ۱ تا ۵ یا به گونه معکوس از ۵ تا ۱ امتیاز داده می‌شود. نمره‌گذاری ابزار به ۲ روش انجام می‌شود: ۱- نمره رضایت کلی از روابط زناشویی: که نمره‌های فرد در تمامی ۴۷ ماده بر اساس امتیازهای درج شده در کلید پرسشنامه جمع شده و نمره رضایت کلی را تشکیل می‌دهد. ۲- نمره مقیاس‌های فرعی: که شامل موضوع‌های شخصیتی، ارتباط زناشویی، حل تعارض، مدیریت مالی، فعالیت‌های اوقات فراغت، روابط جنسی، ازدواج و فرزندان، اقوام و دوستان و جهت‌گیری مذهبی است که در مجموع نمره‌ها را برای هر یک از مقیاس‌های فرعی به صورت جداگانه محاسبه کرده و سپس مجموع نمره هر مقیاس را بر عدد ۵ تقسیم می‌کنیم. جورابچی، دوایی و مردانی‌راد (۱۳۹۹) اعتبار آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زنان ۰/۸۳ و مردان ۰/۸۶ به دست آورد. در پژوهش کنونی، پژوهشگران اعتبار پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و ۲ نیمه‌سازی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۲ محاسبه کردند.

برای ارزیابی مدل پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد.

• یافته‌ها

نتایج همبستگی بین رضایت زناشویی و افسردگی در جدول ۱ نشان داده شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

با توجه به یافته‌های جدول ۲، مدل پیشنهادی در تمامی شاخص‌های برازندگی دارای برازش نسبتاً خوب است. داده‌ها از الگوی مورد نظر پشتیبانی می‌کند.

همان‌گونه که در جدول ۳ بیان شد، ضریب استاندارد مسیرها از متغیر افسردگی به تمایز خود، خردمه‌مقیاس‌های آن و رضایت و تمام مسیرهای از تمایز خود و خردمه‌مقیاس‌های آن به رضایت زناشویی معنادار بود.

جدول ۱. نتایج ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

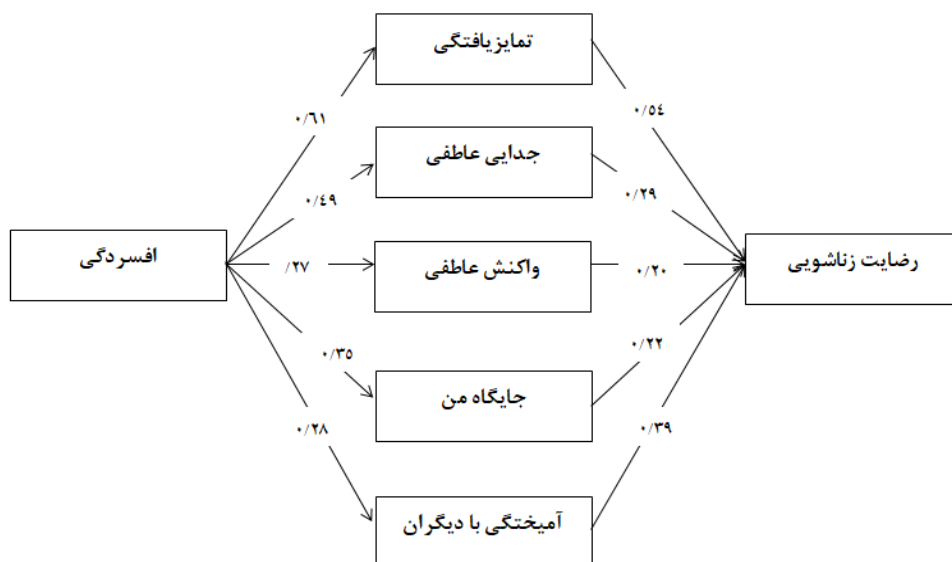
متغیرها	افسردگی	تمایز خود	جدایی عاطفی	واکنش هیجانی آمیختگی با دیگران	جایگاه من	رضایت زناشویی
افسردگی	-					
تمایز خود	-۰/۶۶*	-				
جدایی عاطفی	۰/۴۱*	-۰/۶۹*	-			
واکنش هیجانی	۰/۳۱*	-۰/۷۷*	۰/۷۱*	-		
آمیختگی با دیگران	۰/۳۹*	-۰/۷۱*	۰/۶۴*	۰/۸۱*	-	
جایگاه من	-۰/۲۱*	۰/۷۹*	-۰/۶۳*	-۰/۶۳*	-۰/۶۳*	-
رضایت زناشویی	-۰/۶۱*	۰/۵۳*	-۰/۴۰*	-۰/۴۴*	-۰/۳۹*	۰/۲۵*

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

Chi square	Value P	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI
۴۰/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۰۸۳	۰/۷۵	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۸۶

جدول ۳. نتایج مدل‌سازی ساختاری مدل پژوهش

مسیرهای مدل نهایی	اثرات مستقیم	سطح معناداری
افسردگی ← تمایز خود	۰/۶۱	۰/۰۰۱
افسردگی ← جدایی عاطفی	۰/۴۹	۰/۰۰۱
افسردگی ← واکنش عاطفی	۰/۲۷	۰/۰۰۵
افسردگی ← جایگاه من	۰/۳۵	۰/۰۰۵
افسردگی ← آمیختگی با دیگران	۰/۲۸	۰/۰۰۸
تمایز خود ← رضایت زناشویی	۰/۵۴	۰/۰۰۱
جدایی عاطفی ← رضایت زناشویی	۰/۲۹	۰/۰۰۱
واکنش عاطفی ← رضایت زناشویی	۰/۲۰	۰/۰۰۱
جایگاه من ← رضایت زناشویی	۰/۲۲	۰/۰۰۵
آمیختگی با دیگران ← رضایت زناشویی	۰/۳۹	۰/۰۰۱



شکل ۲. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری برای ضرایب مسیرهای مستقیم مدل پیشنهادی پژوهش

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۴ حدود بالا و پایین تمامی روابط غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ، صفر را در بر نمی گیرند، بنابراین تمامی مسیرهای غیرمستقیم بین متغیرها معنادار است ($p=0/001$).

جدول ۴. نتایج بوت استرپ برای اثرات غیرمستقیم افسردگی بر رضایت زناشویی از راه تمایز خود و خرده مقیاس های آن

مسیرهای غیرمستقیم	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۰/۹۵		سطح معناداری
					حد پایین	حد پایین	
افسردگی بر رضایت زناشویی از مسیر تمایز خود	۰/۷۲۴	۰/۷۲۶	۰/۰۰۵	۰/۲۱۷	۰/۱۸۵۴	۰/۵۰۴	۰/۰۰۱
افسردگی بر رضایت زناشویی از مسیر جدایی عاطفی	۰/۵۱۳	۰/۴۵۱	۰/۰۰۳	۰/۰۲۱	۰/۷۰۱	۰/۲۲۲	۰/۰۰۱
افسردگی بر رضایت زناشویی از مسیر واکنش هیجانی	۰/۳۱۷	۰/۳۰۱	۰/۰۰۵	۰/۰۷۰	۰/۵۴۴	۰/۰۵۹	۰/۰۰۱
افسردگی بر رضایت زناشویی از مسیر جایگاه من	۰/۲۲۴	۰/۲۱۹	۰/۰۰۳	۰/۰۶۷	۰/۳۹۱	۰/۰۳۱	۰/۰۰۱
افسردگی بر رضایت زناشویی از مسیر آمیختگی با دیگران	۰/۲۰۹	۰/۱۸۷	۰/۰۰۲	۰/۱۷۱	۰/۳۱۴	۰/۰۳۱	۰/۰۰۱

• بحث

نتایج به دست آمده از الگویابی معادلات ساختاری نشان می دهد که افسردگی بر رضایت زناشویی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم از مسیر تمایز خود و خرده مقیاس های آن (جدایی عاطفی، واکنش هیجانی جایگاه من و آمیختگی با دیگران) دارد. یافته های پژوهش حاضر با پژوهش هایی که به بررسی رابطه میان تمایز خود و افسردگی با رضایت زناشویی پرداختند، همسو است.

محمدی و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود بیان کردند که تمایز خود می تواند به عنوان عاملی در رضایت زناشویی پیش بینی کننده باشد. در پژوهش پلگ (۲۰۰۸)، رضایت زناشویی در زنان ارتباط معناداری با جدایی عاطفی داشت و برای مردان واکنش هیجانی و جایگاه من مهم بود. همایی و دشت بزرگی (۱۳۹۷) در مطالعه خود بیان کردند که تمامی ابعاد تمایز با رضایت زناشویی ارتباط دارد.

کالتا (۲۰۱۴) بیان می کند که بین متغیر تمایز خود و مؤلفه جایگاه من با رضایت زناشویی زنان رابطه مثبت و بین مؤلفه های جدایی عاطفی، واکنش هیجانی، آمیختگی با دیگران و رضایت زناشویی زنان رابطه منفی وجود دارد. در پژوهش دیگری بیان شد که رابطه بین افسردگی با رضایت زناشویی برای زنان معنادار بود. در پژوهش واندلر، ژانپرتر، پرز و شوبی (۲۰۰۹) بیان شد که زنان نسبت به مردان رضایت زناشویی کمتری را تجربه کرده و با مشکلات بیشتری در رابطه زناشویی مواجه هستند. بالچ و همکاران (۲۰۰۹) ارتباط بین افسردگی با رضایت زناشویی را تأیید و بیان می کنند که همسران افسرده، مشکلات زناشویی بیشتری را تجربه می کنند و رضایت آنها پایین است.

گرچه ارتباط مستقیم بین رضایت زناشویی و نشانه های افسردگی وجود دارد، اما این دو متغیر رابطه متقابل با یکدیگر دارند. رابطه دو متغیر رضایت زناشویی و افسردگی زمانی که تمایز یافتگی به عنوان متغیر میانجی اضافه می شود، تغییر می کند. در واقع، یک مکانیزم پیچیده که تمایز خود بر سطوح رضایت زناشویی و افسردگی اثر می گذارد، به وجود می آید (بالچ و همکاران، ۲۰۰۹).

نمره کلی تمایز یافتگی و خرده مقیاس جایگاه من و آمیختگی با دیگران واسطه ارتباط بین ذهن آگاهی و رضایت زناشویی می شود (خادما، گردن و بلدن، ۲۰۱۵). کالتا (۲۰۱۴) بیان کرد که تمایز خود و مؤلفه های آن بین رضایت زناشویی و استرس در زنان واسطه گری می کند. در واقع می توان این گونه بیان کرد که تنیدگی از راه تمایز خود و مؤلفه های آن بر رضایت زناشویی اثر می گذارد.

نشانه های بیماری های روانی و جسمانی، اجتماعی و زناشویی با سطح تمایز یافتگی فرد مرتبط است (همایی و دشت بزرگی، ۱۳۹۷؛ هدر و دیگران، ۲۰۱۹؛ آیزیک، ازپیلر، اسویرکولینز و رودریگز، ۲۰۲۰). افرادی که تمایز خود ضعیفی دارند، به استرسورها واکنش غیرمنطقی می دهند. در رابطه هایشان به افراد وابسته می شوند و قطع ارتباطات میان فردی خود را راهی جهت روبه رو شدن با مسائل و تنش ها می پردازند. آنها هیجان های ناپایدار و نوسان های خلقی را تجربه می کنند (پلگ، ۲۰۱۳).

• نتیجه گیری

بوون تأکید داشت که سطح تمایز خود برای تجربه صمیمیت و مشارکت در رابطه زناشویی از اهمیت زیادی برخوردار است و مشکلات زناشویی زمانی به وجود می آیند که همسران تمایز خود ضعیفی دارند. تمایز یافتگی در ارتباط بین رضایت زناشویی و افسردگی واسطه می شود. مقدار ارتباط رضایت زناشویی با افسردگی به واکنش هیجانی، توانایی گرفتن جایگاه من، تمایل به آمیختگی با دیگران

و جدایی عاطفی وابسته است. جدایی عاطفی به عنوان مانعی برای ارتباط زناشویی و جستجوی روش‌های مقابله با تنش‌ها در ازدواج است (پلگ، ۲۰۰۸). کناره‌گیری از تعامل‌ها با افزایش حس تنهایی در رابطه، ارتباط دارد و فرد را از دریافت حمایت همسرش محروم می‌کند و رضایت زناشویی را کاهش می‌دهد (لاندریس، پیتر، مارتین و بوون من، ۲۰۱۳). رضایت زناشویی اندک در افراد با سطح تمایز خود پایین، منجر به اضطراب و افسردگی در آنان می‌شود. افرادی که واکنش‌های آنها به وسیله هیجان هدایت می‌شود، در روابط از هم گسیخته درگیر شده و حمایت عاطفی افراد را از دست می‌دهند و نبود حمایت به تجربه آشفتگی‌های روانشناختی در آنان می‌انجامد. با توجه به اینکه این پژوهش در مورد زنان متأهل شهر اهواز انجام شده است بنابراین در تعمیم نتایج به سایر شهرها باید جوانب احتیاط صورت گیرد. با توجه به بحث تمایز یافتگی، به نظر می‌رسد آشنا کردن زوجین با این متغیر در زمان ازدواج به رضایت بیشتری در ازدواج و رابطه زناشویی آنان منجر می‌شود. با توجه به اهمیت موضوع، توصیه انجام این پژوهش به صورت کشوری پیشنهاد می‌شود.

• تضاد منافع

نویسندگان اظهار کردند در این پژوهش هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

از تمامی زنان متأهل شهر اهواز که در پژوهش حاضر با ما همکاری کردند، نهایت سپاسگزاری را داریم.

• منابع

- آریایی آذر، افسانه، صادقی، منصوره السادات، موتابی، فرشته. (۱۴۰۰). بررسی تمایز یافتگی زوجین از خانواده اصلی و نقش آن در پیش‌بینی الگوهای ارتباطی و رضایت زناشویی در قومیت‌های مختلف ایران. *خانواده پژوهی*، ۱۷(۳)، ۳۶۸-۳۵۳.
- آزادی، شهدخت و ناهیدپور، فرزانه. (۱۳۹۵). پیش‌بینی مقدار تمایز یافتگی دختران از روی مقدار تمایز یافتگی مادران: بررسی انتقال‌های بین نسلی. *زن و جامعه*، ۷(ویژه‌نامه)، ۱۲۵-۱۳۶.
- بلیاد، محمدرضا، ناهیدپور، فرزانه، آزادی، شهدخت. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌ای تمایز یافتگی در ارتباط میان افسردگی و رضایت زناشویی زنان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸(۲۷)، ۱۲۶-۱۰۹.
- جعفری، فاطمه، ضاربی، آرزو، حسینیان، سیمین، عبداللهی، عباس. (۱۴۰۰). ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس سواد سلامت روان (MHLS) در دانشجویان ایرانی. *روانشناسی*، ۲۵(۳)، ۳۲۸-۳۱۱.
- جورابچی سیده معصومه، دوایی مهدی، مردانی راد مژگان. طراحی مدل رضایت زناشویی بر اساس مؤلفه‌های سلامت روانی، ویژگی‌های شخصیتی و هماهنگی شخصیتی و با میانجیگری رضایت جنسی در زوجین مراجعه‌کننده به مراکز خانه‌های سلامت شهر تهران. *سیک زندگی اسلامی* با محوریت سلامت. ۱۳۹۹؛ ۴(۸۸-۷۴).
- رضایی‌والا، مرضیه، یارمحمدی‌واصل، مسیب. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش شفقت بر صمیمیت زناشویی و خرسندی زناشویی در زنان متأهل. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۱۴-۱۰۱.
- رضائی، مهدی و آبدار، شیرین. (۱۳۹۶). خشونت جنسی در خانواده: یک پژوهش کیفی. *پژوهش‌نامه زنان*، ۸(۱۹)، ۵۹-۳۵.
- نجفلوئی، فاطمه (۱۳۸۵). نقش تمایز خود در روابط زناشویی. *مجله اندیشه‌های جدید در مورد آموزش*، ۲(۳)، ۳۷-۲۷.
- همائی، رضوان و دشت‌بزرگی، زهرا (۱۳۹۷). همبستگی تمایز یافتگی خود و خوش‌بینی با مسئولیت‌پذیری و رضایت زناشویی در دانشجویان پرستاری. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۱(۲)، ۶۵-۵۸.
- کشوری، فاطمه، کربلایی محمد میگوئی، احمد، رضابخش، حسین، پاشنگ، سارا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اضطراب دختران نوجوان براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران با میانجی‌گری تمایز یافتگی خود و طرحواره‌های ناسازگار اولیه دختران. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۱(۴)، ۹۳-۱۱۲.
- Arnau, R. C., Meagher, M. W., Norris, M. P., & Bramson, R. (2001). Psychometric evaluation of the Beck Depression Inventory-II with primary care medical patients. *Health Psychology*, 20(2), 112-119.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory II manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bulloch, A. G., Williams, J. V., Lavorato, D. H., & Patten, S. B. (2009). The relationship between major depression and marital disruption is bidirectional. *Depression and Anxiety*, 26, 1172-1177.

- Choi, S. W., & Murdock, N. L. (2017). Differentiation of self, interpersonal conflict, and depression: The mediating role of anger expression. *Contemporary Family Therapy*, 39(1), 21-30.
- Dobson, K.S., & Mohammad-Khani, P. (2006). Psychometric characteristics of the Beck Depression Inventory-II in patients with major depressive disorder in partial remission. *Social Welfare and Rehabilitation Sciences*, 8, 82-96.
- Ertel, K. A., Rich-Edwards, J. W., & Koenen, K. C. (2011). Maternal depression in the United States: Nationally representative rates and risks. *Journal of Women's Health*, 20(11), 1609-1617.
- Holland, K., Lee, J., Marshak, H., Martin, L. (2017). Spiritual Intimacy, Marital Intimacy, and Physical/Psychological Well-Being: Spiritual Meaning as a Mediator. *Psycholog Relig Spiritual*, 8(3), 218-227.
- Isik, E., Ozbiler, S., Schweer-Collins, M. L., & Rodríguez-González, M. (2020). Differentiation of self predicts life satisfaction through marital adjustment. *The American Journal of Family Therapy*, 48(3), 235-249.
- Jankowski, P. J., & Hooper, L. M. (2012). Differentiation of self: A validation study of the Bowen theory construct. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(3), 226-243.
- Kaleta, K. (2014). Marital satisfaction, differentiation of self and stress perceived by women. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(3), 305-319
- Khaddouma, A., Gordon, K. C., & Bolden, J. (2015). Zen and the art of dating: Mindfulness, differentiation of self and satisfaction in dating relationships. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 4(1), 1-13.
- Klever, P. (2009). Goal direction and effectiveness, emotional maturity, and nuclear family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(3), 308-324.
- Landis, M., Peter-Wight, M., Martin, M., & Bodenmann, G. (2013). Dyadic coping and marital satisfaction of older spouses in long-term marriage. *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 26(1), 39-47.
- Laurent, H. K., Kim, H. K., & Capaldi, D. M. (2009). Longitudinal effects of conflict behaviors on depressive symptoms in young couples. *Journal of Family Psychology*, 23, 596-605.
- McNulty, J. K., & Russell, V. M. (2010). When "negative" behaviors are positive: A contextual analysis of the long-term effects of problem-solving behaviors on changes in relationship satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 587-604.
- Mirhashemi, M., Akbarimoghadam, Z. (2020). The prediction of infidelity upon personality characteristics, marital satisfaction and attachment styles. *Journal of Woman and Family Studies*, 8(2), 775-97.
- Mohammadi, M., Alibakhshi, Z., & Sedighi, M. (2019). The effect of Self-differentiation Training Based on Bowen Theory on Women's Self-differentiation and Marital Satisfaction. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 7(4), 1904-1911.
- Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life?. *The American Journal of Family Therapy*, 36, 388-401
- Peleg, O. (2013). The relationship between stressful life events and family patterns. *International Journal of Psychology*, 17(4), 26-37.
- Peleg, O., & Rahal, A. (2012). Physiological symptoms and differentiation of self: A cross-cultural examination. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 719-727.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761.
- Simon, H. L. M., DiPlacido, J., & Conway, J. M. (2019). Attachment styles in college students and depression: The mediating role of self-differentiation. *Mental Health & Prevention*, 13, 135-142.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 235-246.
- Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 209-222.
- Smith, C., & Erford, B.T. (1998). *Test review: Beck Depression Inventory II*. Association for Assessment in Counseling Education.
- Steer, R. A., Ball, R., Ranieri, W. F., & Beck, A. T. (1997). Further evidence for the construct validity of the Beck Depression Inventory-II with psychiatric outpatients. *Psychological Reports*, 80(2), 443-446.
- Vandeleur, C.L., Jeanpretre, N., Perrez, M., & Shoebi, D. (2009). Cohesion, satisfaction with family bonds and emotional well-being in families with adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 71(5), 1205-1219.

پنج عامل بزرگ شخصیت در پریشانی روانشناختی جمعیت بهبود یافته از کرونا: نقش تعدیل کننده جنسیت

Five major personality factors in the psychological distress of an improved covid-19 population: The moderating role of gender

Maedeh Ahadi M.D

Jafar Hasani PhD✉

Mehdi Akbari PhD

مانده احدی^۱

جعفر حسنی^۲

مهدی اکبری^۱

Abstract

The global prevalence and unprecedented COVID-19 disease is a serious threat to public health and increases psychological distress in individuals. It is crucial to study the structural model of COVID-19 psychological factors associated with COVID-19 and the lack of previous research on this issue presented in this study. The aim of this study was to investigate the role of gender modulation in the relationship between the five major factors of personality and psychological distress in hospitalized COVID-19 patients. Improved patients of Covid-19 (N= 705; Age range 25-80 years, women= 63/20%; Mean age = 41/32, SD = 11/05 years). They were selected from Sasan and Baqiyatallah hospitals by available sampling method. The instruments used were the Five Personality-Short Form Questionnaire (BFI-S) and the Psychological Distress Scale (K10). R software (Lavan) package was used to analyze the data. Openness in women increases anxiety, but in men, it reduces anxiety. Moreover, the effect of openness on distress in the two groups of men and women was statistically significant ($P = 0.002$); Extraversion was also associated with decreased anxiety in men ($P = 0.000$); therefore, gender is the moderator of these relationships. These results explain the process of psychological distress by considering personality factors and the critical role of gender as a moderator and the need to pay attention to intervention approaches to reduce the effects of psychological distress in the research literature.

Keywords: Personality, Psychological distress, Covid-19, gender

چکیده

شیوع جهانی و بی سابقه بیماری کووید ۱۹ همراه با افزایش پریشانی روانشناختی در افراد، تهدیدی جدی بر سلامت عمومی محسوب می شود. بررسی مدل ساختاری عوامل روانشناختی مرتبط با کووید ۱۹ همچنین نپرداختن پژوهش های پیشین به این موضوع به شیوه حاضر در این مطالعه اهمیت به سزایی دارد. پژوهش حاضر با هدف تعیین مدل یابی معادلات ساختاری و نقش تعدیل کنندگی جنسیت در رابطه ۵ عامل بزرگ شخصیت و پریشانی روانشناختی در بهبود یافته های کووید ۱۹ (تعداد ۷۰۵ نفر، دامنه سنی ۲۵-۸۰ سال، زنان ۶۳/۲۰ درصد، میانگین سنی ۴۱/۳۲، انحراف استاندارد ۱۱/۰۵) به شیوه نمونه گیری داوطلبانی و اینترنتی صورت گرفت. ابزارهای مورد استفاده، شاخص کوتاه پنج عاملی شخصیت (BFI-S) و مقیاس پریشانی روانشناختی (K10) بود. از نرم افزار R به منظور تحلیل داده ها استفاده شد. گشودگی در زنان باعث بالا رفتن پریشانی ولی در مردان باعث کاهش پریشانی شده است و اثر گشودگی در مورد پریشانی در دو گروه مردان و زنان از نظر آماری اختلاف معناداری داشته ($P: 0.002$)، همچنین برون گرایی در مردان با کاهش پریشانی همراه بوده است ($P: 0.000$)، بنابراین، جنسیت تعدیل گر این روابط است. این نتایج با تبیین فرایند ابتلا به پریشانی روانشناختی با در نظر گرفتن عوامل شخصیتی و نقش کلیدی جنسیت به عنوان تعدیل گر و لزوم توجه به رویکردهای مداخله ای با هدف کاهش اثرات پریشانی روانشناختی به ادبیات پژوهشی می افزاید.

واژه های کلیدی: شخصیت، پریشانی روانشناختی، کرونا،

جنسیت

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۳۱ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۶/۱۸

۱. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۲. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

● مقدمه

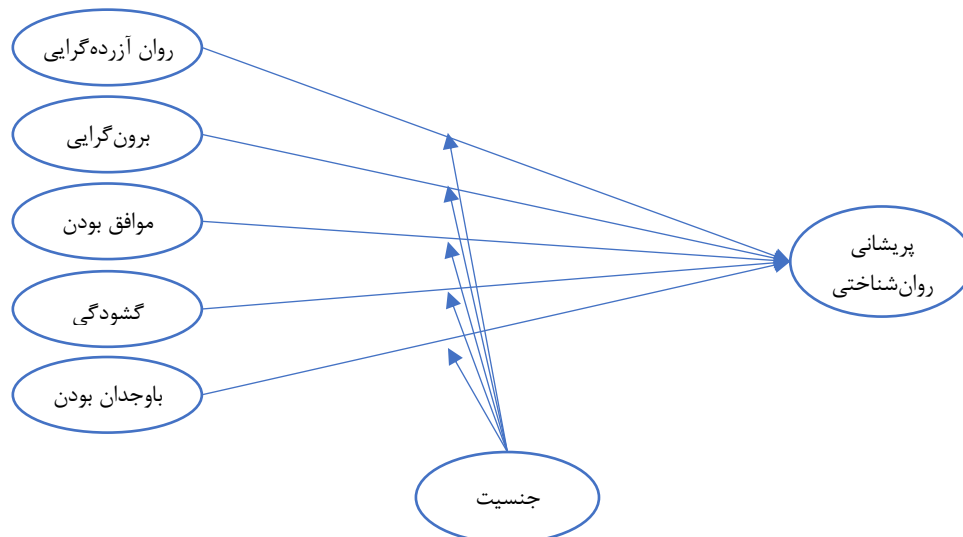
بیماری فراگیر کووید ۱۹ که به‌عنوان بیماری حاد تنفسی مشهور است، تهدیدی جدی بر سلامت عمومی در نظر گرفته شده است. این بیماری ابتدا در دسامبر ۲۰۱۹ در ووهان چین آغاز شد (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۰). بیش از ۲۱۲ میلیون مورد تأیید شده و حدود ۴ میلیون مورد مرگ در سراسر جهان در اواخر آگوست ۲۰۲۱ و در ایران نیز نزدیک به ۴ میلیون و ۷۰۰ نفر مورد ابتلا به کووید ۱۹ و در حدود صد هزار نفر مورد مرگ در زمان نگارش این پژوهش در اثر این بیماری توسط سازمان جهانی بهداشت (۲۰۲۱) اعلام شده بود. موارد اضطرابی بهداشت عمومی در پی پیشگیری از کووید ۱۹ ممکن است بر سلامت روانی مردم تأثیر منفی گذاشته و میزان پریشانی روانشناختی را بیفزاید (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۰).

پریشانی روانشناختی، حالت ناراحت‌کننده و هیجانی منحصر به فردی است که افراد در واکنش به برخی عوامل تنیدگی‌زا (استرس‌زا) تجربه می‌کند و منجر به آسیب موقتی یا دائمی به آنها می‌شود (نپ، ۱۹۸۸). در واقع به‌طور کلی، مفهوم پریشانی روانشناختی به عملکرد روانشناختی ناسازگار در مواجهه با مسائل تنیدگی‌زای زندگی مرتبط است (آ بلوف و همکاران، ۲۰۰۰). اگرچه تاکنون ابعاد بالینی و عوامل مؤثر بر پریشانی روانشناختی (psychological distress-PD) در میان جمعیت متأثر از بیماری همه‌گیر کرونا به‌خوبی مشخص نشده، با این وجود، از طرف عموم مردم و کارکنان پزشکی یک سطح عمومی افزایش یافته، از پریشانی روانشناختی گزارش شده است (کانگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کیو و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، در پژوهش بروکس و همکاران (۲۰۲۰) بیماری کرونا و قرنطینه بر بهزیستی روانشناختی و افزایش پریشانی در میان عموم مردم، افزایش سطح اضطراب، افسردگی، اختلال تنیدگی پس از سانحه (PTSD) و کمبود خواب مؤثر بوده است (بروکس و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، با توجه به پژوهش آسموندسون و تیلور (۲۰۲۰)، افزایش بسیاری از اختلال‌های اضطرابی و افسردگی ممکن است ناشی از شیوع کووید ۱۹ باشد؛ بنابراین، در نتیجه کاهش کیفیت زندگی در طی همه‌گیری ویروس کرونا، متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، با هدف طراحی مداخلات روانشناختی و بهداشت عمومی به‌منظور جلوگیری از نتایج منفی بلندمدت که جمعیت را برای عودهای همه‌گیر و سایر بحران‌های آینده آماده کند، از اهمیت قابل توجهی برخوردار خواهد بود.

در میان ادبیات پژوهشی، یکی از عوامل مؤثر بر سطح پریشانی روانشناختی عامل شخصیت بوده است. محققان تغییرات حاد در واکنش به شیوع بیماری کرونا با توجه به ویژگی‌های شخصیتی در مدل پنج عاملی شخصیت را مورد پژوهش قرار داده‌اند. شخصیت به‌عنوان ویژگی روانشناختی نسبتاً پایدار که توسط افراد در زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد، عامل مؤثر و مهمی بر سلامت روان محسوب می‌شود (هاپوود و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که عامل جمعیتی و ویژگی‌های شخصیتی به‌طور مستقل بر اتخاذ پاسخ‌های سازگاران یا ناسازگاران افراد تأثیر می‌گذارد (وولک و همکاران، ۲۰۲۱). مدل ۵ عاملی صفات شخصیت (FFM)، شامل تفاوت‌های فردی ثابتی است که تمایل به مقاومت در برابر رویدادهای تنیدگی‌زای زندگی دارد (اسپه و همکاران، ۲۰۱۱). FFM پیشنهاد می‌کند که شخصیت به بهترین وجه در پنج صفت گسترده نمایان می‌شود: برون‌گرایی، موافق بودن، باوجدان بودن، روان آزاده‌گرایی و گشودگی. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی، الگوهای روانشناختی پایداری هستند که در تعیین چگونگی تجربه دنیا و همچنین تأثیر این تجربیات تأثیرگذار هستند (الیک و همکاران، ۲۰۱۳). بسیاری از پژوهش‌ها نقش ۵ عامل شخصیت را بر مشکلات روانی بررسی کرده‌اند (رابرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ مک‌گینتی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ساتین و همکاران، ۲۰۲۰؛ اشواندن و همکاران، ۲۰۲۱). افراد دارای سطح بالایی از روان آزاده‌گرایی ممکن است تهدید بیشتری را درک کنند و برای احساس امنیت بیشتر به قرنطینه بروند (ساتین و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی، افراد دارای نمرات بالا در روان آزاده‌گرایی، بیشتر مستعد ابتلا به PD هستند و مدیریت و کارآمدی پایینی در هنگام مواجهه با تنیدگی دارند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ باریک، مونت و جوج، ۲۰۰۱؛ نیوبوری-برج و کمالی، ۲۰۰۱؛ روویک و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین شدت برون‌گرایی با افزایش نگرانی‌های مربوط به سلامت و اقتصاد در طول همه‌گیری مرتبط بود (اسچواندن و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش دیگری، نتایج حاکی از آن بود که افراد برون‌گرا به‌دلیل مشارکت بیشتر با افراد دیگر و تعاملات اجتماعی و حمایت اجتماعی بیشتر، دارای رفاه بالاتری هستند (پوکر و همکاران، ۲۰۲۰). طبق نتایج پژوهش گابلر و همکاران (۲۰۲۱) به‌دلیل ارتباط مستقیم کمتر برون‌گرایی با تنظیم هیجان، زندگی روزمره برون‌گرایان طی بحران کرونا بیشتر از زندگی افراد درون‌گرا تحت تأثیر قرار می‌گیرد. با این حال، در پیشینه پژوهشی، به‌طور قطع و یقین رابطه معناداری بین برون‌گرایی و پریشانی روانشناختی گزارش نشده

بود (ون دن برگ و فیگ، ۲۰۰۳؛ میلر، گریفین و هارت، ۱۹۹۹؛ ورینگ و مک، ۲۰۰۷). باوجدان بودن، خویشترداری و برنامه‌ریزی، رابطه مثبتی با فاصله اجتماعی و شاخص‌های پیروی از احتیاط داشت (کاروالیو و مکاران، ۲۰۲۰، گارب و همکاران ۲۰۲۰). در پژوهش ورینگ و مک (۲۰۰۷) نیز، ارتباط قابل توجهی بین گشودگی به تجربه و علائم افسردگی وجود نداشت. افراد دارای سطح بالایی از روان آزرده‌گرایی، بیشتر در معرض پریشانی روانشناختی قرار دارند و مدیریت کمتری در هنگام تنیدگی دارند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ باریک، مونت و جاگ، ۲۰۰۱). همچنین در پژوهش جرم و دانکان جونیس (۱۹۹۰) روان آزرده‌گرایی همراه با پریشانی روانشناختی بوده و می‌تواند عامل تداوم‌بخش پریشانی باشد. در نهایت، در مطالعات پیشین، پژوهش‌هایی که رابطه معناداری بین موافق بودن، باوجدان بودن و گشودگی به تجربه با عامل پریشانی روانشناختی را گزارش کرده باشند، یافت نشد. راهبردهای رایج مقابله‌ای در افراد با نمرات بالای گشودگی به تجربه، شوخی و خنده است. آنها معمولاً موقعیت‌های تنیدگی‌زا را به‌عنوان تهدید یا خطر ارزیابی نمی‌کنند (بیکر و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین در تحقیق ورینگ و مک (۲۰۰۷)، گشودگی به تجربه و علائم افسردگی همبستگی معناداری داشتند. در مطالعه ساتین و همکاران (۲۰۲۰)، انزوا، در ارتباط گشودگی به تجربه، موافق‌پذیری، باوجدان بودن و روان آزرده‌گرایی نقش تعدیل‌گر داشت. به بیان دیگر، افرادی که به قرنطینه می‌رفتند، روان آزرده‌گرایی بالاتر و رضایت و باوجدان بودن کمتری داشتند. در نهایت، هیچ مطالعه‌ای در مورد گزارش رابطه معنادار بین موافق‌پذیری، باوجدان بودن و گشودگی به تجربه با PD یافت نشد.

در راستای هدف تعیین نقش جنسیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در رابطه بین شخصیت و پریشانی روانشناختی در پژوهش حاضر، با توجه به نظر پیرلین (۱۹۸۹) سه سطح از ساختار اجتماعی، مشمول فرایند تنیدگی است؛ جایگاه اجتماعی (مانند جنسیت و طبقه اجتماعی)، روابط میان فردی و ارزش‌های اجتماعی. همچنین، نوع بروز پریشانی، نوع مواجهه و کنار آمدن با عوامل تنیدگی‌زا توسط ساختارها و ارزش‌های اجتماعی تعیین می‌شوند؛ به عبارت دیگر، نقش‌های اجتماعی و هویت جنسیتی ممکن است عامل استرس باشند و در آنها تعارضاتی پیش آید. کمبود نقش‌های اجتماعی و به دنبال آن محرومیت از هویت اجتماعی ممکن است پریشانی روانشناختی ایجاد کند (پیرلین، ۱۹۸۹). همچنین، در دو پژوهش، پریشانی روانشناختی و افسردگی با روان آزرده‌گرایی در جمعیت عمومی دارای همبستگی مثبت و معنادار بودند؛ درحالی‌که در میان زنان، پریشانی روانشناختی با برون‌گرایی همبستگی منفی داشت (بینونو و همکاران، ۲۰۰۱؛ نیوبری-برچ و کمالی، ۲۰۰۱). در چند پژوهش، پریشانی روانشناختی در میان زنان بیشتر از مردان گزارش شده بود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰؛ آلبرت، ۲۰۱۵؛ کای و همکاران، ۲۰۲۰؛ واحدیان عظیمی و همکاران، ۲۰۲۰). اگرچه علل اختلاف جنسیتی تا حدود زیادی مبهم است، اما علل این اختلاف، می‌تواند ناشی از دسترسی کمتر به مراقبت بهداشتی، اوضاع اجتماعی و اقتصادی پایین زنان در مقایسه با مردان (سوئیندمن و همکاران، ۲۰۱۸)، تغییرات هورمونی و تفاوت قدرت جسمانی (آلبرت، ۲۰۱۵) و مسئولیت بیشتر در قبال فرزندان (واحدیان عظیمی و همکاران، ۲۰۲۰) باشد؛ بنابراین جنسیت به‌عنوان متغیر مؤثری بر میزان پریشانی روانشناختی در این پژوهش به‌عنوان تعدیل‌کننده در نظر گرفته شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

• روش

پژوهش حاضر از بُعد هدف بنیادی است و در بُعد گردآوری داده‌ها متعلق به طرح‌های همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. در مطالعه حاضر، ۷۰۵ بیمار بهبودیافته در بیمارستان (دامنه سنی ۲۵-۸۰ سال، زنان: ۶۳/۲۰ درصد، میانگین سنی، ۴۱/۳۲، انحراف استاندارد، ۱۱/۰۵) با نمونه‌گیری داوطلبانه و به صورت اینترنتی در تهران (بازه زمانی اردیبهشت تا مرداد ۱۴۰۰) از بیمارستان‌های ساسان و بقیه‌الله (عج) انتخاب شدند. دلیل انتخاب این گروه سنی این بود که اگرچه عموم افراد به ویروس کرونا به‌طور کلی حساس‌اند، اما افراد بزرگسال به‌خصوص افراد مسن دارای بیماری‌های زمینه‌ای حساس‌تر هستند (لی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، در پژوهشی، بیشتر بیماران مبتلابه کرونا، ۳۰ تا ۷۹ سال و میانگین ۴۹ تا ۵۹ سال بودند (وو و مک‌گوگان، ۲۰۲۰). علی‌رغم عدم توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدلیابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است (هولتر، ۱۹۸۳؛ گارور و منتزر، ۱۹۹۹؛ هو، ۲۰۰۸). به ازای هر عامل (متغیر مکنون) نیز حدود ۲۰ آزمودنی لازم است (کلاین، ۲۰۱۱). بنابراین، در پژوهش فعلی با توجه به تعداد متغیرها، ۷۰۵ نفر از افراد با داشتن تجربه ابتلا به بیماری کرونا، بعد از ارزیابی ملاک ورود و خروج انتخاب شدند. با توجه به شیوع ویروس کرونا و رعایت مراقبت‌های بهداشتی، لینک پرسشنامه الکترونیکی از طریق سامانه پیامکی بیمارستان بقیه‌الله (عج) و ساسان در اختیار نمونه مورد نظر قرار گرفت. فرمت پرسشنامه با امکان نمره‌گذاری و ارائه نتایج بلافاصله به شرکت‌کنندگان، طراحی شد. شرکت‌کنندگان قبل از پاسخ به پرسشنامه، به صورت داوطلبانه و آگاهانه رضایت‌نامه را تکمیل کردند. در نهایت، با توجه به معیارهای ورود (رضایت شخصی و آگاهانه، داشتن سابقه بستری در بیمارستان به دلیل کرونا، گذشتن حداقل یک تا ۶ ماه از بهبودی کرونا و وجود علائم شدید و نسبتاً شدید) و معیارهای خروج (سابقه بیماری خاص قبلی و سن زیر ۲۵ سال و بالای ۸۰ سال)، حدود ۸۰۰ نفر در مطالعه شرکت کردند، ۹۵ پرسشنامه از نمونه حذف شدند و تحلیل نهایی با ۷۰۵ نفر باقی‌مانده انجام شد. از نرم‌افزار آماری SPSS 22 برای آنالیزهای مقدماتی (شاخص‌های توصیفی و آزمون همبستگی) و زبان برنامه‌نویسی R پکیج‌های Lavan (روسیل و همکاران، ۲۰۱۷)، SemTools (جرجنسن و همکاران، ۲۰۱۶)، SemPlot (اپسکمپ و همکاران، ۲۰۱۷)، MVN (کرماز و همکاران، ۲۰۱۴)، برای مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. مطالعه حاضر بر اساس اصول هلسینکی اصلاح شده ۱۹۸۹ انجام شده است. پژوهش حاضر توسط کمیته اخلاق پژوهشی دانشگاه خوارزمی بررسی و در تاریخ ۱۴۰۰/۴/۲۰ با کد اخلاقی (IR.KHU.REC.1400.010) تأیید شده است. داده‌ها پس از اخذ مجوز اخلاق جمع‌آوری شد.

• ابزارها

الف: شاخص کوتاه پنج عاملی شخصیت - فرم کوتاه (BFI-S) (Big Five Factors Personality Index - Short Form):

فرم کوتاه ابزار ۵۰ ماده‌ای ۵ عامل شخصیت گلدبرگ (۱۹۹۹)، توسط خرمائی و همکاران (۱۳۹۳) تهیه شده است. این ابزار دارای ۲۱ ماده و بر اساس طیف لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) به سنجش شخصیت افراد می‌پردازد. شاخص ۵۰ ماده‌ای ۵ عامل بزرگ شخصیت توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) طراحی شده است. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار توسط خرمائی (۱۳۸۵) بررسی شده است و بر اساس تحلیل عاملی، استقلال واریانس عوامل روان‌آزرده‌گرایی ۱۱/۴ درصد، موافق بودن ۷/۷۳ درصد، برون‌گرایی ۷/۲ درصد، باوجدان بودن ۸ درصد و گشودگی به تجربه ۸/۴۶ درصد، ۴۳ درصد واریانس کل و ضریب آلفای کرونباخ، در دامنه ۰/۸۸ (روان‌آزرده‌گرایی) تا ۰/۷۷ (برون‌گرایی) گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ عامل برون‌گرایی ۰/۶۷، موافق بودن ۰/۷۸، روان‌آزرده‌گرایی ۰/۶۲، گشودگی ۰/۶۹ و باوجدان بودن ۰/۷۶ بود.

ب: مقیاس پریشانی روانشناختی کسلر (K10) (Kessler Psychological Distress Scale):

کسلر به دو صورت ۱۰ ماده‌ای (k-10) و ۶ ماده‌ای (k-6) در جمعیت عمومی، توسط کسلر و همکاران (۲۰۰۲) با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تدوین شده است (کسلر و همکاران، ۲۰۰۲). در ایران توسط یعقوبی (۱۳۹۴) اعتباریابی شده و در این پژوهش، آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۳ گزارش شده است. این مقیاس ۱۰ ماده دارد و بر اساس طیف لیکرت از ۰ تا ۴ «هیچ‌وقت تا همیشه» و با سؤالاتی مانند (در طول ماه گذشته، هرچند وقت یک‌بار احساس می‌کردید بدون دلیل قانع‌کننده‌ای خسته هستید؟) به ارزیابی پریشانی روانشناختی می‌پردازد. مقیاس (K-10) به بررسی کلی علائم اضطراب و افسردگی تجربه شده در طی هفته‌های اخیر توسط فرد می‌پردازد. بالاترین

نمره در این مقیاس ۴۰ می‌باشد (یعقوبی، ۱۳۹۴) و طبق پژوهش فوروکاوا و همکاران (۲۰۰۳)، K-10 دارای اعتبار و روایی مطلوبی است.

• یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای اصلی تحقیق را نشان می‌دهد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش اعتبار بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۲ است که اعتبار قابل قبولی برای متغیرها است. برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیره ماده‌ها آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. نرمال بودن چندمتغیره نشانگرهای مورد استفاده در این تحقیق با آزمون Henze-Zirkler ارزیابی شده است.

نتایج آزمون همبستگی میان متغیرهای پژوهش در جدول ۲ درج شده است. از نرم‌افزار آماری SPSS 22 برای آنالیزهای مقدماتی (شاخص‌های توصیفی و آزمون همبستگی) و زبان برنامه‌نویسی R (پکیج‌های Lavan، SemTools، SemPlot، MVN) برای مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. ضریب همبستگی ارتباط بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون ارزیابی شده است.

بر اساس نتایج جدول ۲، متغیر برون‌گرایی با روان‌آزرده‌گرایی رابطه منفی و معنادار و روان‌آزرده‌گرایی با پریشانی روانشناختی همبستگی مثبت و معناداری داشت. عامل موافق بودن، گشودگی، باوجدان بودن نیز با پریشانی روانشناختی همبستگی معکوس و معناداری داشت.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ
برون‌گرایی	۲/۹۸	۰/۹۶	۰/۶۷
موافق بودن	۲/۲۸	۱/۱۰	۰/۷۸
روان‌آزرده‌گرایی	۲/۹۴	۱/۰۵	۰/۶۲
گشودگی	۳/۳۸	۱/۱۰	۰/۶۹
باوجدان بودن	۳/۷۵	۰/۸۶	۰/۷۶
پریشانی روانشناختی	۱/۲۹	۰/۹۵	۰/۶۷

جدول ۲. ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- برون‌گرایی	-					
۲- موافق بودن	۰/۰۳۱	-				
۳- روان‌آزرده‌گرایی	**۰/۰۸۵	-۰/۰۱۹	-			
۴- گشودگی	**۰/۰۸۵	*-۰/۱۵۲	*-۰/۲۲۳	-		
۵- باوجدان بودن	-۰/۱۱۱	*-۰/۱۶۲	*-۰/۱۳۵	*۰/۲۲۹	-	
۶- پریشانی روانشناختی	**۰/۰۹۰	-۰/۰۷۰	*۰/۴۱۲	*-۰/۲۰۱	*-۰/۱۱۸	*۰/۵۲۴

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

برای آزمون مدل مفهومی ارتباط بین متغیرهای تحقیق از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) در قالب آزمون مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی، ترکیبی از ارتباطات بین متغیرها استفاده شده است. به دلیل غیرنرمال بودن توزیع نشانگرهای مدل SEM و همچنین به دلیل ترتیبی بودن مقیاس اندازه‌گیری آنها برای برآورد پارامترها در این مدل‌ها از روش کمترین مربعات وزنی (WLSMV) استفاده شده است. شاخص‌های برازش محاسبه شده برای مدل‌های SEM که میزانی از تناسب مدل را نشان می‌دهند و سطح قابل قبول برای این شاخص‌ها در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش محاسبه شده در مدل‌های SEM و مقدار قابل قبول برای برازش مناسب

شاخص برازش	سطح قابل قبول	مقدار در مدل
χ^2	ندارد	۱۶۳۱/۸۷
DF	ندارد	۶۶۸
χ^2/DF	< ۳	۲/۵۵
RMSEA	< ۰/۰۸	۰/۰۵۰
SRMR	< ۰/۱۰	۰/۰۶۰
CFI	> ۰/۹۰	۰/۹۴
TLI	> ۰/۹۰	۰/۹۳

نتایج کامل مدل ساختاری ارتباط بین متغیرها در جدول ۴ گزارش شده است. مقدار اثرات استاندارد شده به همراه سطح معناداری برای همه اثرات مستقیم در مدل محاسبه شده است. تأثیر چهار عامل (برون‌گرایی، موافق بودن، گشودگی و باوجدان بودن) با پریشانی رابطه مستقیم معناداری نداشتند، درحالی‌که میان روان‌آزوده‌گرایی و پریشانی روانشناختی همبستگی مثبت وجود داشت و رابطه کاملاً معنادار بود.

جدول ۴. آزمون ارتباط مستقیم بین متغیرهای تحقیق بر اساس مدل SEM

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر استاندارد	Z	سطح معناداری
برون‌گرایی	پریشانی	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۸۹۵
موافق بودن	پریشانی	-۰/۰۱	-۰/۲۰	۰/۸۳۹
روان‌آزوده‌گرایی	پریشانی	۰/۲۵	۳/۹۳	۰/۰۰۰۱
گشودگی به تجربه	پریشانی	۰/۰۷	۱/۲۶	۰/۲۰۷
باوجدان بودن	پریشانی	-۰/۰۳	-۰/۵۹	۰/۵۵۵

جدول ۵. آزمون اثر نقش تعدیل‌گری جنسیت

متغیرها	متغیر وابسته	زنان		مردان		اختلاف اثر	
		اثر استاندارد	Z	سطح معناداری	اثر استاندارد	Z	سطح معناداری
برون‌گرایی	پریشانی	۰/۱۴۴	۲/۱۹	۰/۰۲۸	-۰/۳۶۶	-۰/۰۰۱	۰/۰۰۰۱
موافق بودن	پریشانی	-۰/۰۰۶	-۰/۱۰	۰/۹۲۱	-۰/۰۴۷	-۰/۰۶۲	۰/۵۳۲
روان‌آزوده‌گرایی	پریشانی	۰/۲۹۵	۳/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۶	۲/۳۹	۰/۰۱۷
گشودگی	پریشانی	۰/۱۹۴	۲/۷۶	۰/۰۰۶	-۰/۲۱۴	-۲/۱۳	۰/۰۳۳
باوجدان بودن	پریشانی	۰/۰۲۰	۰/۳۶	۰/۷۲۲	-۰/۱۶۷	-۱/۸۸	۰/۰۶۰

برای آزمون نقش تعدیل‌گری جنسیت، سه روش مدل‌سازی گام به گام در SEM اعمال شده است. هدف از مدل‌سازی گام به گام این است که نشان دهیم آیا می‌توان در دو گروه مردان و زنان ساختار ارتباطی مطرح شده را متفاوت در نظر بگیریم که در این صورت الگوی ارتباطی بین مردان و زنان متفاوت بوده و جنسیت تعدیل‌گر ارتباط بین متغیرها و توجیهی برای مقایسه پارامترها و ضرایب مسیر ارتباطی بین متغیرها می‌باشد. مدل اول که پارامترهای بیشتر (درجه آزادی کمتر) دارد مدل بهتری است و تفاوت ارتباطات بین مردان و زنان تأیید می‌شود. در آزمون اختلاف بین مدل سوم و دوم نیز اختلاف دو مدل معنادار بوده ($P < ۰/۰۰۱$, $\Delta\chi^2 = ۶۹/۶۹$) و مدل با پارامترهای بیشتر یا مدل بزرگ‌تر تأیید می‌شود و در نتیجه در حالت کلی مدل دوم نسبت به مدل سوم و مدل اول نسبت به مدل دوم تأیید شده و می‌توان گفت الگوی ارتباطی بین مردان و زنان متفاوت بوده و جنسیت می‌تواند تعدیل‌گر باشد. با توجه به برتری مدل ۱، در دو گروه مردان و زنان مدل ساختاری برازش شده و اثرات مستقیم بین متغیرها در دو گروه در جدول ۵ گزارش شده است. همچنین برای ارزیابی نقش تعدیل‌گری جنسیت در ارتباط بین متغیرها، اختلاف اثرات مردان با زنان محاسبه شده است که در دو ستون آخر جدول این اختلاف از نظر معناداری ارزیابی شده است. اختلافات معنادار بین دو گروه مردان و زنان پررنگ شده است (برون‌گرایی و گشودگی بر پریشانی)؛ مثلاً، گشودگی در زنان باعث بالا رفتن پریشانی ولی در مردان باعث کاهش پریشانی شده است و اثر گشودگی

در مورد پریشانی در دو گروه مردان و زنان از نظر آماری اختلاف معناداری داشته (P:۰/۰۰۲) و جنسیت تعدیل‌گر این رابطه می‌باشد (جدول ۵).

• بحث

مطالعه حاضر با هدف تعیین رابطه ساختاری بین FFM و PD با نقش تعدیل‌کننده جنسیت در بیماران بستری بهبودیافته کرونا انجام شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی دارای برازش نسبتاً خوبی است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد ابعاد FFM، به‌طور کلی می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده سطح پریشانی روانشناختی در نظر گرفته شوند. این یافته همسو با پژوهش‌های استریکهوزر، زل و کریزان (۲۰۱۷)، کوئیلیتی و همکاران (۲۰۱۳)، نیوبری-برج و کمالی (۲۰۰۱)، میننگ، چان و استفنس (۲۰۱۷)، آلن و همکاران (۲۰۰۷)، روویک و همکاران (۲۰۰۷)، شاهین و همکاران (۲۰۱۴)، انیچو و همکاران (۲۰۲۰)، تیسن و همکاران (۲۰۰۱) و اسچواندن و همکاران (۲۰۲۱) است که در آنها ارتباط پنج عامل شخصیت و پریشانی روانشناختی قابل تبیین بود.

در این مطالعه؛ ارتباط ۴ عامل (برون‌گرایی، موافق بودن، گشودگی به تجربه و باوجدان بودن) با پریشانی روانشناختی غیرمعنادار بود، درحالی‌که میان روان‌آزرده‌گرایی و پریشانی روانشناختی همبستگی مثبت کاملاً معنادار بود. شواهد زیادی نشان می‌دهد که میان شخصیت و آسیب‌شناسی روانشناختی روابط معناداری وجود دارد (واتسون، گیمز و سیمز، ۲۰۰۵). هر یک از ابعاد FFM، با توجه به شرایط، دارای رابطه متفاوتی با شروع، سیر و شدت بسیاری از اختلال‌های روانشناختی است؛ در مطالعه‌ی کوئیلیتی و همکاران (۲۰۱۳)، FFM تشکیل‌دهنده یک‌سوم واریانس افسردگی بود. در بین این پنج عامل، روان‌آزرده‌گرایی به‌عنوان عامل آسیب‌پذیری و برون‌گرایی و باوجدان بودن به‌عنوان عوامل محافظتی، در ابتلا به پریشانی روانشناختی منظور می‌شوند (کوئیلیتی و همکاران، ۲۰۱۳؛ پای و کار، ۲۰۱۰). همچنین بین برون‌گرایی و باوجدان بودن با علائم افسردگی در افراد سوگوار ارتباط معکوسی وجود دارد (پای و کار، ۲۰۱۰). در تبیین این ارتباطات می‌توان اشاره کرد، افراد برون‌گرا به‌دلیل مشارکت بیشتر با دیگران و تعاملات اجتماعی و به‌دنبال آن حمایت اجتماعی بیشتر، دارای رفاه بیشتری هستند (بوکر و همکاران، ۲۰۲۰). باوجدان بودن، میزان کنترل خود و برنامه‌ریزی، ارتباط مثبتی با فاصله اجتماعی و شاخص‌های پیروی از احتیاط دارد (کاروالیو و مکاران، ۲۰۲۰؛ گارب و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش ورینگ و مک (۲۰۰۷) نیز همبستگی معناداری بین گشودگی و افسردگی یافت نشد. افراد با نمره بالای روان‌آزرده‌گرایی، بیشتر در معرض پریشانی روانشناختی هستند و کارآمدی پایینی در هنگام مدیریت تنیدگی دارند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ باریک، مونت و جاگ، ۲۰۰۱). همچنین در پژوهش جرم و دانکان جونیس (۱۹۹۰) روان‌آزرده‌گرایی همراه با پریشانی روانشناختی گزارش شده و می‌تواند عامل تداوم‌بخش پریشانی باشد. در نهایت، در مطالعات صورت گرفته، پژوهش‌هایی که رابطه معناداری میان سه ویژگی (موافق بودن، باوجدان بودن و گشودگی به تجربه) با پریشانی روانشناختی را گزارش کرده باشند، یافت نشد (میلر، گریفین و هارت، ۱۹۹۹؛ ون دن برگ و فیگ، ۲۰۰۳؛ ورینگ و مک، ۲۰۰۷). شاید به این دلیل که باوجدان بودن شامل برنامه‌ریزی، حل فعال مشکلات، اجتناب از راهبردهای ناسازگار، منفعلانه و اجتنابی (وولرات و تورگرسن، ۲۰۰۰) و میزان بالای موافق بودن نیز با راهبرد پذیرش، حمایت و استفاده کمتر از راهبردهای اجتنابی همراه می‌باشد (کانر-اسمیت و فلچسبارت، ۲۰۰۷). علاوه بر این، افراد برون‌گرا معمولاً به دلیل مهارت بالا در طلب کمک و حمایت اجتماعی، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مسئله محور، راهبردهای تنظیم هیجان، مهارت‌های حل مسئله، آموختن مهارت‌های جدید و ابراز هیجان در شرایط تنیدگی‌زا در برابر پریشانی روانشناختی مقاوم‌تر هستند (پای و کار، ۲۰۱۰؛ هانسون و استروبی، ۲۰۰۷). در دو مطالعه، ارتباط پریشانی روانشناختی و افسردگی با روان‌آزرده‌گرایی در عموم افراد مثبت و معنادار بود؛ درحالی‌که در میان زنان، رابطه پریشانی روانشناختی با برون‌گرایی منفی بود (بینونو و همکاران، ۲۰۰۱؛ نیوبری-برج و کمالی، ۲۰۰۱). در مطالعه دیگری، بیماران دارای اختلال افسردگی مزمن، میزان پایینی از برون‌گرایی و باوجدان بودن را گزارش کرده بودند (بینونو و همکاران، ۲۰۰۴). شواهد نشان می‌دهد، همان‌طور که روان‌آزرده‌گرایی بالا می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت افسردگی باشد، روان‌آزرده‌گرایی پایین نیز با کاهش افسردگی دارای رابطه معنادار است (واتسون، گیمز و سیمز، ۲۰۰۵؛ بینونو، براون و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین، میانگین نمرات روان‌آزرده‌گرایی افراد مبتلا به افسردگی بالاتر از بیماران در حال بهبودی است و بیماران در حال بهبودی نسبتاً نمرات بالاتری نسبت به افراد بدون سابقه افسردگی دارند (بینونو، براون و همکاران، ۲۰۰۱). علت همبستگی بین این صفت و پریشانی روانشناختی این است

که روان آزرده‌گرایی با راهبردهای اجتنابی مانند سرکوب و راهبردهای عاطفی مانند خودسرزنی همراه است (کانر-اسمیت و فلچسبارت، ۲۰۰۷). همچنین، روان آزرده‌گرایی دربرگیرنده هیجانات منفی از جمله خشم، نگرانی، رفتارهای پرخاشگرانه و تکانشی است که می‌تواند زمینه‌ساز بروز پریشانی روانشناختی باشد (انیچو و همکاران، ۲۰۲۰).

• نتیجه‌گیری

در مجموع، با توجه به شواهد، میان FFM و PD روابطی وجود دارد و از میان این ۵ عامل، به‌طور کلی روان آزرده‌گرایی به‌دلیل دارا بودن میزان بالایی از ناامنی، ناپایداری هیجانی، بدخلقی، عدم اطمینان، رفتارهای ناسازگار، گرایش به دست‌کم گرفتن توانمندی خود، استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد، کنترل تکانه و تمایل بیشتر به اضطراب (بیکر و همکاران، ۲۰۰۶)، بیشترین همبستگی را با پریشانی روانشناختی داشته (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ باریک، مونت و جاگ، ۲۰۰۱) و می‌تواند عامل تداوم‌بخش پریشانی باشد (جرم و دانکان جونیس، ۱۹۹۰) در نتیجه با نتایج این پژوهش همسو می‌باشند. در پژوهش حاضر الگوی ارتباط زن و مرد متفاوت بوده و جنسیت می‌تواند تعدیل‌کننده رابطه بین متغیرهای این پژوهش باشد. به‌عنوان مثال؛ گشودگی به تجربه در زنان باعث افزایش PD اما در مردان باعث کاهش PD شد و در این رابطه جنسیت، تعدیل‌گر می‌باشد. پژوهش مقطعی حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که لازم است ذکر شود. اول اینکه نمونه آماری این پژوهش، از دو بیمارستان ساسان و بقیه‌الله انتخاب شد، بنابراین لازم است تعمیم نتایج به کل جمعیت بهبودیافته از بیماری کرونا با احتیاط انجام شود. تعداد زنان نیز دو برابر مردان بود. محدودیت دیگر این است که گاهی ممکن است حالات روانشناختی که توسط خود افراد گزارش می‌شود، همسو با ارزیابی متخصصان بهداشت روان نباشد؛ شرکت‌کنندگان در نمونه فعلی به دنبال درمان نبودند؛ بنابراین، هیچ تشخیص واقعی انجام نشده است و نتایج را فقط می‌توان بر اساس نمرات تفسیر کرد. همه داده‌ها توسط پرسشنامه‌های خود گزارشی آنلاین اجرا شده‌اند، به این معنا که آنها ممکن است تحت تأثیر بی‌دقتی، ابهام یا تمایل شرکت‌کنندگان به ارائه گزارش مطلوب قرار گیرند. همچنین به دلیل استفاده از پرسشنامه الکترونیکی، برخی از بهبودیافتگانی که نمی‌دانستند چگونه از تلفن‌های هوشمند استفاده کنند، از جمله افرادی با سطح تحصیلات پایین یا افراد بسیار مسن و افرادی که به دلایلی دسترسی به اینترنت نداشتند، مورد بررسی قرار نگرفتند.

به‌طور خلاصه، یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که شخصیت افراد بهبودیافته از کووید-۱۹ بر سطح PD آنها تأثیر می‌گذارد. برون‌گراها، افراد مسئولیت‌پذیر، موافقان و افراد گشوده به تجربه، PD جزئی را نسبت به افراد با ویژگی‌های روان آزرده‌گرایی بالا گزارش کردند. این نتایج به ادبیات تحقیق اضافه می‌کند و توضیح می‌دهد که چرا و چگونه افراد با تیپ‌های شخصیتی به PD مبتلا می‌شوند و چه متغیرهای تأثیرگذاری باید در رویکردهای مداخله‌ای برای پیشگیری و کاهش اثرات PD (افسردگی، اضطراب و تنیدگی) مورد هدف قرار گیرند.

• تشکر و قدردانی

با تشکر از همکاری بیمارستان ساسان و واحد توسعه تحقیقات بالینی بیمارستان بقیه‌الله (عج)، این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی است.

• منابع

یعقوبی، حمید (۱۳۹۴). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ۱۰ سؤالی پرسشنامه پریشانی روانشناختی کسلر، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۴(۶): ۵۷-۴۵.

- Abeloff, M. D., Armitage, J. O., Lichter, A. S., & Niederhuber, J. E. (2000). *Clinical oncology*. New York, NY: Churchill Livingstone.
- Aschwanden, D., Strickhouser, J. E., Sesker, A. A., Lee, J. H., Luchetti, M., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2021). Psychological and behavioural responses to coronavirus disease 2019: The role of personality. *European Journal of Personality*, 35(1), 51-66.
- Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of Anxiety Disorders*, 71, Article 102211. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102211>

- Allik, J. Realo, A. & McCrae, R. R. (2013). *Universality of the five-factor model of personality*. In T. A. Widiger & P. T. Costa, Jr. (Eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (p. 61–74). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13939-005>
- Albert, P. R. (2015). Why is depression more prevalent in women? *Journal of psychiatry & neuroscience: JPN*, 40(4), 219.
- Allen, T. A., Carey, B. E., McBride, C., Bagby, R. M., DeYoung, C. G., & Quilty, L. C. (2017). Big Five aspects of personality interact to predict depression. *Journal of Personality*, 86(4), 714–725.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and assessment*, 9(1-2), 9-30.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology*, 146(1), 31-50.
- Buecker, S., Maes, M., Denissen, J. J., & Luhmann, M. (2020). Loneliness and the Big Five personality traits: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, 34(1), 8-28.
- Bienvenu, O. J., Nestadt, G., Samuels, J. F., Costa, P. T., Howard, W. T., & Eaton, W. W. (2001). Phobic, panic, and major depressive disorders and the five-factor model of personality. *The Journal of nervous and mental disease*, 189(3), 154-161. <https://doi.org/10.1097/00005053-200103000-00003>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carvalho, L. F. Pianowski, G. & Goncalves, A. P. (2020). Personality differences and COVID-19: Are extroversion and conscientiousness personality traits associated with engagement with containment measures? *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2020-0029>
- Cai, X., Hu, X., Ekumi, I. O., Wang, J., An, Y., Li, Z., & Yuan, B. (2020). Psychological distress and its correlates among COVID-19 survivors during early convalescence across age groups. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 28(10), 1030-1039.
- Connor-Smith, J. K. Flachsbarth (2007). Relations between personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Reply to Eysenck. *Personality and individual differences*, 13(8), 861-865.
- Epskamp, S., Epskamp, M. S., & Mplus Automation, S. (2017). Package ‘semPlot’
- Furukawa, T.A., Kessler, R.C., Slade, T., & Andrews, G. (2003). The performance of the K-6 and K-10 screening scales for psychological distress in the Australian National Survey of Mental Health and Well-Being. *Psychological Medicine*, 23: 357-362.
- Garbe, L., Rau, R., & Toppe, T. (2020). Influence of perceived threat of Covid-19 and HEXACO personality traits on toilet paper stockpiling. *Plos one*, 15(6), e0234232. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234232>.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality psychology in Europe*, 7(1), 7-28.
- Gubler, D. A., Makowski, L. M., Troche, S. J., & Schlegel, K. (2021). Loneliness and well-being during the Covid-19 pandemic: Associations with personality and emotion regulation. *Journal of happiness studies*, 22(5), 2323-2342.
- Hansson, R. O., & Stroebe, M. S. (2007). Bereavement in late life: Coping, adaptation, and developmental influences. *American Psychological Association*.
- Hopwood, C. J. Quigley, B. D. Grilo, C. M. Sanislow, C. A. McGlashan, T.H. Yen, S. ... Morey, L. C. (2008). Personality traits and mental health treatment utilization. *Personality and Mental Health*, 2(4), 207–217. <https://doi.org/10.1002/pmh.51>
- Jorm, A. F., & Duncan-Jones, P. (1990). Neurotic symptoms and subjective well-being in a community sample: different sides of the same coin? *Psychological Medicine*, 20(3), 647-654.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., Rosseel, Y., Miller, P., Quick, C.,... & Coffman, D. (2016). Package ‘semTools’.
- Kong, X., Cao, Y., Luo, X., & He, L. (2021). The correlation analysis between the appearance anxiety and personality traits of the medical staff on nasal and facial pressure ulcers during the novel coronavirus disease 2019 outbreak. *Nursing Open*, 8(1), 147-155. <https://doi.org/10.1002/nop2.613>
- Korkmaz, S., Gökşülük, D., & Zararsız, G. Ö. K. M. E. N. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *R JOURNAL*, 6(2).
- Knapp T.R. (1988) Stress vs. strain: a methodological critique. *Nursing Research* 37, 181–184.
- Khormaei, F., & Khayer, M. (2007). Examining Casual Model of Personality Characteristics, Motivational Orientations and Cognitive Strategies. *Social and Human Science, Shiraz University, Winter*, 25(4).
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976.
- Li, J. Y., You, Z., Wang, Q., Zhou, Z. J., Qiu, Y., Luo, R., & Ge, X. Y. (2020). The epidemic of 2019-novel-coronavirus (2019-nCoV) pneumonia and insights for emerging infectious diseases in the future. *Microbes and infection*, 22(2), 80-85.
- McGinty, E. E., Presskreischer, R., Han, H., & Barry, C. L. (2020). Psychological distress and loneliness reported by US adults in 2018 and April 2020. *Jama*, 324(1), 93-94. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.9740>

- Miller, R. L., Griffin, M. A., & Hart, P. M. (1999). Personality and organizational health: The role of conscientiousness. *Work & Stress, 13*(1), 7-19.
- Newbury-Birch, D., & Kamali, F. (2001). Psychological stress, anxiety, depression, job satisfaction, and personality characteristics in preregistration house officers. *Postgraduate medical journal, 77*(904), 109-111. <https://doi.org/10.1136/pmj.77.904.109>
- Onyencho, V. C., Pindar, S. K., Ibrahim, A. W., Mshelia, A. A., Jidda, S. M., & John, L. B. (2020). Personal Factors as Predictors of Psychological Distress among Internally Displaced Persons. *Psychological Thought, 13*(1), 85-98.
- Pai, M., & Carr, D. (2010). Do personality traits moderate the effect of late-life spousal loss on psychological distress? *Journal of health and social behavior, 51*(2), 183-199.
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of health and social behavior, 241-256*.
- Røvik, J. O., Tyssen, R., Gude, T., Moum, T., Ekeberg, Ø., & Vaglum, P. (2007). Exploring the interplay between personality dimensions: A comparison of the typological and the dimensional approach in stress research. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1255-1266. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.004>.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry, 33*(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych2020-100213>.
- Rossee, Y., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., & Rossee, M. Y. (2017). Package 'lavaan'. Retrieved June, 17, 2017.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait changes through intervention. *Psychological Bulletin, 143*(2), 117. <https://doi.org/10.1037/bul0000088>
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of personality and social psychology, 101*(4), 862. <https://doi.org/10.1037/a0024950>
- Sutin, A. R., Luchetti, M., Aschwanden, D., Lee, J. H., Sesker, A. A., Strickhouser, J. E., & Terracciano, A. (2020). Change in five-factor model personality traits during the acute phase of the coronavirus pandemic. *PloS one, 15*(8), e0237056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237056>
- Shaheen, F., Jahan, M., & Shaheen, S. (2014). Role of personality factors in experiencing psychological distress among adolescents. *Journal of Education and Psychological Research, 3*(1), 14-20.
- Swendeman, D., Fehrenbacher, A. E., Roy, S., Das, R., Ray, P., Sumstine, S., & Jana, S. (2018). Gender disparities in depression severity and coping among people living with HIV/AIDS in Kolkata, India. *PloS one, 13*(11), e0207055.
- Tyssen, R., Vaglum, P., Grønvold, N. T., & Ekeberg, Ø. (2001). Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. *Medical education, 35*(2), 110-120.
- Vollrath, M., & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and individual differences, 29*(2), 367-378. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00199-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00199-3)
- Volk, A. A., Brazil, K. J., Franklin-Luther, P., Dane, A. V., & Vaillancourt, T. (2021). The influence of demographics and personality on COVID-19 coping in young adults. *Personality and Individual Differences, 168*, 110398. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110398>
- Van Den Berg, P. T., & Feij, J. A. (2003). Complex relationships among personality traits, job characteristics, and work behaviors. *International Journal of Selection and assessment, 11*(4), 326-339.
- Vahedian-Azimi, A., Moayed, M. S., Rahimibashar, F., Shojaei, S., Ashtari, S., & Pourhoseingholi, M. A. (2020). Comparison of the severity of psychological distress among four groups of an Iranian population regarding COVID-19 pandemic. *BMC psychiatry, 20*(1), 1-7.
- Vearing, A., & Mak, A. S. (2007). Big five personality and effort-reward imbalance factors in employees' depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1744-1755.
- Watson, D., Gamez, W., & Simms, L. J. (2005). Basic dimensions of temperament and their relation to anxiety and depression: A symptom-based perspective. *Journal of Research in Personality, 39*(1), 46-66. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.006>.
- Wu, Z., & McGoogan, J. M. (2020). Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. *Jama, 323*(13), 1239-1242. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.2648>
- World Health Organization. (2020). World Health Organization coronavirus disease (COVID-19) dashboard. *World Health Organization*.
- World Health Organization. (2021). *WHO global clinical platform for COVID-19 case report form (CRF) for COVID-19 sequelae (post COVID-19 CRF), 9 February 2021, revised 15 July 2021* (No. WHO/2019-nCoV/Post_COVID-19_CRF/2021.2). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345299>.
- World Health Organization. (2021). *Global COVID-19 clinical platform case report form (CRF) for post COVID condition (post COVID-19 CRF), 9 February 2021* (No. WHO/2019-nCoV/Post_COVID-19_CRF/2021.1). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345298>

اثربخشی مداخله شفقت خود بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی The Effectiveness of Self-Compassion Intervention on Impulsivity Among the Students Who Have Experienced Romantic Breakup

Mohsen Badakhshan, MSc

Mehdireza Sarafraz, PhD[✉]

Mehdi Imani, PhD

محسن بدخشان^۱

مهدی رضا سرافراز^۲

مهدی ایمانی^۱

Abstract

The present study aims at exploring the effectiveness and continuity of the effect of self-compassion intervention on the impulsivity of students who have experienced a romantic breakup. We used a semi-experimental research design with pre-test, post-test, and one-month follow-up with a control group. The population includes all the students who were studying at 98-99 in Shiraz universities. We selected 27 students (12 in the experimental and 15 in the control group) by convenience sampling, in accordance with inclusion and exclusion criteria. To gather the data, Neff's self-compassion scale and Barratt impulsiveness scale were used. In the experimental group, Neff's self-compassion intervention was conducted (in eight sixty-minute sessions), but there was no intervention in the control group. Finally, the data were analyzed by repeated measure analysis of variance. Results demonstrated that self-compassion intervention was effective in decreasing impulsivity in the students who have experienced romantic breakups; the effectiveness also continued in the one-month follow-up. Self-compassion could decrease impulsivity by reducing the unpleasant feeling stemming from falling the self-worth and self-esteem occurring after a romantic breakup. It also decreases impulsivity by increasing self-awareness and self-control.

Keywords: Self-Compassion, Impulsivity, Romantic Breakup, Intervention, Students

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و تداوم اثر مداخله شفقت خود نف بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی انجام شد. روش پژوهش، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شیراز را در بر می‌گیرد که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل در دانشگاه بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۲۷ نفر از این دانشجویان (۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل) که مطابق با ملاک‌های ورود و خروج بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از مقیاس شفقت خود نف (SCS) و تکانشگری بارات (BIS-11)، استفاده شد. در گروه آزمایشی مداخله شفقت خود نف (در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای) اجرا گردید اما در گروه کنترل مداخله‌ای صورت نگرفت. در نهایت، داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که مداخله شفقت خود در کاهش تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی اثربخش بود و این اثربخشی در دوره پیگیری یک‌ماهه نیز تداوم داشت. شفقت خود می‌تواند از طریق تخفیف احساسات ناخوشایند ناشی از افت ارزش خود و حرمت خود که به دنبال وقوع شکست اتفاق می‌افتد و همچنین با افزایش خودآگاهی و خودکنترلی سبب کاهش تکانشگری شود.

واژه‌های کلیدی: شفقت خود، تکانشگری، شکست عاطفی، مداخله، دانشجویان

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۱۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۶/۱۸

۱. گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

● مقدمه

توانایی ایجاد رابطه پایدار و معنادار یکی از ظرفیت‌های اجتماعی کلیدی انسان است. برای کودک رابطه با مراقبان اولیه اهمیت دارد. اما به تدریج و از دوران نوجوانی، رابطه با شرکای عاطفی مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد. عشق، مفهومی انتزاعی است که به گستره وسیعی از هیجان‌ات بشری، از علاقه عمیق بین فردی تا رضایت ساده، اشاره دارد (احمد اوغلو و همکاران، ۲۰۱۰). قطع یک رابطه عاطفی، زمانی که به‌دلیلی غیر از مرگ رخ بدهد، شکست عاطفی نامیده می‌شود. شکست عاطفی به دو روش توافقی و غیرتوافقی اتفاق می‌افتد (لوپز-کانترو، ۲۰۱۸).

عشق رمانتیک انسانی، به‌عنوان عشقی پرشور و وسواسی شناخته می‌شود و یک پدیده میان‌فرهنگی است (فیشر، ۲۰۱۴). شایان ذکر است که پژوهش‌های مختلف، ویژگی‌های شخصیتی افراد را با سبک‌های عشق‌ورزی آنها مرتبط می‌دانند (صلایانی و همکاران، ۱۳۹۹). در هر صورت، برقراری روابط رمانتیک، تلاش چالش‌برانگیزی است که افراد به‌عنوان یکی از اهداف اصلی زندگی‌شان به‌دنبال آن هستند و قطع این روابط می‌تواند اثرات زیانبار و به لحاظ هیجانی پریشان‌کننده‌ای داشته باشد (شیمک و بللو، ۲۰۱۴).

با اینکه انحلال رابطه، پدیده غیرشایعی نیست، اما فرآیند قطع رابطه، موجب برانگیخته شدن واکنش‌های هیجانی مختلفی مثل ناراحتی، اضطراب و خشم می‌شود و می‌تواند واکنش‌های جسمانی مثل از دست دادن اشتها و مشکلات خواب را برانگیزد (موریس و ریبر، ۲۰۱۱). عوامل مختلفی می‌توانند بر میزان پریشانی ناشی از قطع رابطه عاطفی تأثیر بگذارند. در پژوهش فیلد و همکاران (۲۰۰۹) مشخص شد که افسردگی، احساس مورد خیانت واقع شدن، میزان ارتباط طرفین پیش از قطع رابطه و مدت زمانی که از قطع رابطه می‌گذرد، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کنندگان پریشانی ناشی از قطع رابطه هستند.

درام و همکاران (۲۰۰۹) توصیه می‌کنند متخصصانی که با دانشجویان متمایل به خودکشی سروکار دارند، تأثیر بالقوه قطع رابطه عاطفی را بر این دسته از دانشجویان مدنظر قرار دهند. طرد در رابطه عاطفی به حس عمیق فقدان و عواطف منفی منجر می‌شود و می‌تواند باعث افسردگی بالینی و در موارد شدید، باعث خودکشی و یا قتل شود (فیشر و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین قطع رابطه عاطفی در دانشجویان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی این افراد نیز تأثیرگذار باشد (فیلد و همکاران، ۲۰۱۲).

در واقع، قطع رابطه، نوعی شکست به‌شمار می‌رود. تعدادی از افراد به دنبال تجربه شکست، دچار عواطف منفی از قبیل شرم و خشم می‌شوند. واگنر و هدرتون (۲۰۱۵)، دریافته‌اند که عاطفه منفی می‌تواند منجر به وقوع تمام حالت‌های رفتار تکانشگرانه، شامل پرخاشگری، سوء مصرف مواد، اختلال‌های خوردن، ارتکاب جرم و رفتار مخاطره‌آمیز شود. تکانشگری احتمال ارتکاب اعمال مجرمانه، سوء مصرف مواد و خودکشی را افزایش می‌دهد و اغلب در اختلال‌های روانپزشکی شامل اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه (ADHD)، اسکیزوفرنی، سوء مصرف مواد، اختلال دوقطبی و اختلال شخصیت مرزی مورد اشاره قرار می‌گیرد (نیشیتانی و همکاران، ۲۰۱۹). تکانشگری همچنین می‌تواند سیر اختلال‌ها و درمان آنها را از طریق درگیر کردن فرد در رفتارهای پرخاشگرانه و خودکشی پیچیده نماید (ریمک‌ویسین و همکاران، ۲۰۱۵).

نجیب و همکاران (۲۰۰۴) تعدادی از زنان را که در حال تجربه اندوه (grief) به‌خاطر از دست دادن رابطه عاطفی‌شان دچار افکار مزاحم بودند را برای نظارت بر فعالیت ناحیه‌ای مغزشان مورد آزمایش قرار دادند. بر اساس اعلام این پژوهشگران، اسکن‌های fMRI نشان دادند که اندوه حاصل از تجربه قطع رابطه، وضعیت هیجانی درهم آمیخته‌ای است که از غم، خشم و اضطراب تشکیل شده است. افراد برای قطع رابطه از راهبردهای مختلفی استفاده می‌کنند که هر کدام از این راهبردها، از نظر شفقت با راهبرد دیگر تفاوت دارد (کسلر و همکاران، ۲۰۱۹). سطح دوست داشتن مشفقانه (compassionate love) نسبت به شریک عاطفی، در انتخاب راهبردهای مشفقانه به‌منظور خاتمه دادن به رابطه تعیین‌کننده است (اسپرخر و همکاران، ۲۰۱۰).

مفهوم مشخصی که در حوزه مداخله برای تکانشگری موفق عمل کرده، شفقت خود (self-compassion) است (مورلی، ۲۰۱۷). در پژوهش سبارا و همکاران (۲۰۱۲)، متغیر شفقت خود، به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده منحصر به فرد و با ثباتی از دوره بهبودی عاطفی در طول سه ماه پس از جدایی زناشویی شناخته شد. پژوهش مورلی و همکاران (۲۰۱۶) در مورد زندانیان به این نتیجه رسیده است که شفقت

خود با خودکنترلی رابطه مثبت دارد. بر اساس نتیجه این پژوهش و با توجه به این نکته که خودکنترلی در مقابل تکانشگری قرار دارد، می‌توان این گونه برداشت کرد که شفقت خود با تکانشگری رابطه منفی دارد.

کریستین نف (a ۲۰۰۳) اشاره می‌کند که سه مؤلفه شفقت خود، هنگام مواجهه با درد و شکست نمود پیدا می‌کند. هنگامی که فرد شکست می‌خورد، اگر از شفقت خود بالایی برخوردار باشد، به‌جای قضاوت خود (self-judgment)، پذیرش بیشتری نسبت به شکست دارد؛ آن را بخشی از تجربه مشترک انسانی (common humanity) می‌داند که برای همه افراد نوع بشر اتفاق می‌افتد و مختص او نیست و به جای پرداختن به نشخوار فکری (rumination) و اجتناب کردن، نسبت به موقعیت جاری، آگاه و متوجه است.

شفقت خود، به‌عنوان سازه‌ای که به‌نحوه نگرش فرد به موفقیت و شکست مربوط می‌شود (نف، ۲۰۰۳b)، قابلیت این را دارد که در درمان شکست عاطفی و ارتقای تاب‌آوری هنگام مواجهه با موقعیت‌های ناامیدکننده مورد استفاده قرار گیرد. این سازه پیش‌بینی‌کننده‌ای قدرتمند، برای واکنش‌های هیجانی و شناختی نسبت به رویدادهای منفی زندگی روزمره است (مهد و خرمایی، ۱۳۹۷). تمرین‌ها و پروتکل‌های مختلفی بر پایه تکنیک‌های شفقت خود ایجاد شده‌اند که می‌توانند میزان شفقت خود را در افراد، بهبود بخشند (گیلبرت و پروکتر، ۲۰۰۶). شفقت خود، به‌صورت ذاتی، خودارزیابانه نیست (نف و وونک، ۲۰۰۹) و دیدگاهی را شامل می‌شود که در آن، فرد تجربه‌های شکست را نه به‌عنوان نشانگری برای ارزش خود (self-worth)، که فرصتی برای رشد و ارتقا تلقی می‌کند (بری، لافلین و دوست، ۲۰۱۵). به‌عبارت دیگر، پذیرش کاستی‌ها و اشتباهات تسهیل می‌شود (یزدانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸).

شفقت خود سه مؤلفه به هم وابسته به نام‌های مهربانی نسبت به خود (self-kindness) در مقابل قضاوت خود، حس تجربه مشترک انسانی در مقابل انزوا (isolation) و بهشیاری (mindfulness) در مقابل بیش‌هماندسازی (over-identification) دارد که تعیین‌کننده واکنش‌های مشفقانه نسبت به خود در مواجهه با تجارب و رویدادهای منفی هستند (نف، ۲۰۰۳a؛ برنارد و کری، ۲۰۱۱). مهربانی نسبت به خود، بیانگر رفتاری حاکی از فهم نسبت به خود در مواجهه با تجارب و رویدادهای منفی است. تجربه مشترک انسانی، بیان‌کننده ادراک و طبقه‌بندی تجربیات فرد به‌عنوان بخشی از تجارب مشترک انسانی است و این گونه نیست که تجارب فرد جدا از دیگران باشد. بهشیاری به آگاهی متوازن از احساسات و افکار منفی (و نه بیش‌هماندسازی با آنها) اشاره دارد. به نظر می‌رسد، مؤلفه‌های منفرد یاد شده بر یکدیگر اثر می‌گذارند و چهارچوب ذهنی مشفقانه نسبت به خود را پدید می‌آورند (نف و کاستیگان، ۲۰۱۴).

شایان ذکر است که اغلب پژوهش‌های پیشین در زمینه شکست عاطفی و شفقت خود در ایران از نوع همبستگی بوده‌اند و کمتر از مداخلات درمانی در این رابطه استفاده شده است. بنابراین، با توجه به اهمیت شکست عاطفی، به‌خصوص در زندگی دانشجویان و رابطه آن با تکانشگری، پژوهش حاضر با در نظر داشتن اهمیت مداخلات مبتنی بر شفقت خود، مداخله‌ای جدید را که به تازگی توسط مبدع سازه شفقت خود، کریستین نف، معرفی شده را به‌کار گرفته است و به بررسی اثربخشی مداخله شفقت خود نف بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی می‌پردازد.

مداخله مورد استفاده در این پژوهش، می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مفید در کاهش اثرات منفی شکست عاطفی مطرح باشد. این مداخله، نسبت به مداخلات مشابهی چون درمان مبتنی بر شفقت یا (compassion-focused therapy-CFT) مدت زمان اجرای کوتاه‌تری دارد و یادگیری اجرای آن نیز به نسبت آسان است. بدیهی است که نتیجه‌گیری ذکر شده نیازمند پژوهش‌های بیشتر و گسترده‌تر در آینده است و پژوهش فعلی شروع این مسیر به حساب می‌آید. با در نظر گرفتن این نکته که شفقت خود با تکانشگری رابطه منفی دارد (مورلی و همکاران؛ ۲۰۱۶)، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و تداوم اثر مداخله شفقت خود نف بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی انجام شد.

• روش

طرح مطالعه حاضر از نوع نیمه آزمایشی و به‌صورت دو گروهی (گروه آزمایش و گروه کنترل) و شامل مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل در دانشگاه و دچار شکست عاطفی بودند. روش نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس است. به منظور دعوت افراد برای شرکت در پژوهش حاضر، در شبکه‌های اجتماعی و محوطه دانشگاه‌های شهر شیراز، اطلاعیه منتشر شد. پس از رعایت ملاحظات اخلاقی و

کسب رضایت آگاهانه، مصاحبه‌ای بالینی جهت در نظر گرفتن ملاک‌های ورود (تحصیل در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، یا دکتری در سال تحصیلی ۹۸-۹۹؛ قرار گرفتن در محدوده سنی ۴۰-۱۸ سال و داشتن شکست عاطفی) و ملاک‌های خروج (داشتن اختلال‌های حاد روانشناختی، از جمله اختلال‌های خلقی، اختلال‌های شخصیت، اختلال‌های سایکوتیک، اختلال‌های مصرف مواد و اختلال‌های شناختی در طی یک سال گذشته) از افراد گرفته شد.

ابتدا شرکت‌کنندگان به مقیاس تکانشگری بارات (BIS-11) و فرم بلند مقیاس شفقت خود نف (SCS) پاسخ دادند (پیش آزمون). در پژوهش حاضر دو گروه نمونه وجود داشت: گروه نمونه افراد مبتلا به شکست عاطفی و گروه نمونه افراد مبتلا به شکست عاطفی. در لیست انتظار، از ۲۷ نفر افراد انتخاب شده، ۱۲ نفر در گروه نمونه افراد مبتلا به شکست عاطفی (گروه آزمایش) و ۱۵ نفر در گروه نمونه افراد مبتلا به شکست عاطفی در لیست انتظار (گروه کنترل) قرار داده شدند.

پس از تقسیم‌بندی، در گروه آزمایش، طی ۸ جلسه و به صورت دو بار در هفته، مداخله شفقت خود نف انجام شد. با این حال، در گروه افراد مبتلا به شکست عاطفی در لیست انتظار (گروه پلاسیبو) مداخله شفقت خود نف اجرا نشد و اقدامی جهت اصلاح صورت نگرفت. پس از پایان جلسه هشتم مداخله، برای افراد گمارده شده در گروه آزمایش، جهت بررسی تأثیر مداخله مجدداً پرسشنامه‌ها اجرا شد (پس آزمون). برای افراد گمارده شده در گروه کنترل نیز در زمانی متناظر با افراد گروه آزمایش، پس آزمون گرفته شد. در نهایت، پس از یک ماه از انجام پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل به منظور پیگیری، پرسشنامه‌های پیش گفته برای بار سوم اجرا شدند. برای گروه کنترل، پس از اجرای آزمایش و جمع‌آوری داده‌ها، مداخله شفقت خود نف (به همان صورتی که برای گروه آزمایش اجرا شده بود) انجام گرفت. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید.

• ابزارها

الف. مقیاس شفقت خود نف (Self-Compassion Scale-SCS): مقیاس شفقت خود (نف، ۲۰۰۳)، دارای ۲۶ ماده با ۶ خرده مقیاس شامل مهربانی با خود، قضاوت و داوری نسبت به خود، انسانیت مشترک، انزوا، به‌شیاری و همانندسازی افراطی را در یک طیف مدرج ۵ نمره‌ای لیکرت از نمره صفر (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) می‌سنجد (خسروی، صادقی و یابنده، ۱۳۹۲). ضریب همبستگی عامل‌های شش‌گانه این مقیاس و شفقت خود (مقیاس کل) در سطح ۰/۰۱ مورد تأیید قرار گرفته است (نف، ۲۰۰۳؛ به نقل از خسروی، صادقی و یابنده، ۱۳۹۲). فرم فارسی مقیاس، همانند فرم کوتاه لاتین دارای ۲۶ ماده است که در طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. به علاوه، این مقیاس دارای ۶ زیرمقیاس (مهربانی نسبت به خود، قضاوت خود، به‌شیاری، همانندسازی افراطی، اشتراکات انسانی و انزوا) است و مجموع نمره در ۶ مقیاس، میزان کلی شفقت نسبت به خود را نشان می‌دهد (خسروی و همکاران، ۱۳۹۲). خسروی و همکاران (۱۳۹۲)، ماتریس همبستگی عامل‌های شفقت خود را گزارش داده و نتیجه گرفته‌اند که همبستگی بین عوامل ۶ گانه در مقایسه با همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل شفقت خود، کمتر است. آنها همچنین، به منظور مطالعه اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نموده و برای مقیاس شفقت خود نف، آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ محاسبه کرده‌اند که این میزان گویای همسانی درونی مطلوب ماده‌های مقیاس است.

ب. مقیاس تکانشگری بارات (Barratt Impulsiveness Scale- BIS-11): این مقیاس توسط بارات (۱۹۵۹)، ساخته شد. بارات در نسخه یازدهم مقیاس BIS-11، تکانشگری را بر پایه سه محور توضیح می‌دهد: ۱. خودحرکتی (ideomotor)، به مفهوم عمل کردن بدون فکر، ۲. برنامه‌ریزی با دقت (careful planning) یا توجه به جزئیات و ۳. ثبات سازگاری (coping stability)، به معنای توانایی آینده‌نگری فرد. این مقیاس سه عامل تکانشگری شناختی (cognitive impulsivity)، تکانشگری حرکتی (motor impulsivity) و بی‌برنامگی (nonplanning) را ارزیابی می‌کند و ۳۰ ماده دارد. گزینه‌ها با طیف ۴ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند (به ندرت/هرگز (امتیاز ۱) و تقریباً/همیشه (امتیاز ۴)). این مقیاس ۱۰ ماده منفی دارد که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۳ و برای زیرمقیاس‌های حرکتی، توجهی و بی‌برنامگی به ترتیب عبارت از: ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ است (به نقل از عسکری، ۱۳۹۳). در ایران، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برای تکانشگری توجهی، ۰/۶۳ برای تکانشگری حرکتی و ۰/۴۷ برای تکانشگری بی‌برنامگی و ۰/۸۳ برای کل آزمون گزارش شده است (اختیاری و همکاران، ۱۳۸۷؛ به نقل از عسکری، ۱۳۹۳).

نتایج نشان داده است که این مقیاس با پرسشنامه‌های خودسنجی تکانشگری مانند مقیاس هیجان طلبی زاکرمن، مقیاس تکانشگری آیزنک و مقیاس بازداری و فعال‌سازی رفتاری، همبستگی خوبی دارد (استانفورد و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از عسکری، ۱۳۹۳). به علاوه، در این مطالعه اعتبار کل مقیاس، $0/80$ به دست آمد.

مداخله آزمایشی: مداخله شفقت خود نف، با شیوه‌های مرسوم درمانی مثل «درمان مبتنی بر شفقت» یا CFT و «پرورش ذهن شفقت‌ورز» یا (compassionate mind training-CMT) که با هدف ارتقای شفقت خود به کار گرفته می‌شوند، متفاوت است. مداخله مورد استفاده در پژوهش حاضر مجموعه‌ای از ۷ تمرین به اضافه یک جلسه برای جمع‌بندی است. تمرین‌های پیش‌گفته در سایت شخصی نف، به آدرس self-compassion.org در دسترس هستند.

جدول ۱. نحوه اجرای مداخله شفقت خود

جلسه	محتوای کلی هر جلسه	تکلیف
اول	آشنایی و ایجاد اتحاد درمانی با مراجع؛ توضیح کلی روند جلسات و مداخله شفقت خود نف به مراجع؛ اجرای تمرین شماره یک (چطور با دوستت رفتار می‌کنی؟)	اجرای تمرین «چطور با دوستت رفتار می‌کنی؟»
دوم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره دو (زمانی برای شفقت خود)	اجرای تمرین «زمانی برای شفقت خود»
سوم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره سه (بررسی شفقت خود از طریق نوشتن)	اجرای تمرین «شفقت خود از طریق نوشتن»
چهارم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره ۴ (انتقادگر، انتقادشونده و ناظر مشفق)	اجرای تمرین «انتقادگر، انتقادشونده و ناظر مشفق»
پنجم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره ۵ (تغییر دادن گفت‌وگوی منتقدانه با خود)	اجرای تمرین «تغییر دادن گفت‌وگوی منتقدانه با خود»
ششم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره ۶ (یادداشت روزانه مشفقانه)	اجرای تمرین «یادداشت روزانه مشفقانه»
هفتم	بررسی تمرین و مرور جلسه پیش؛ توضیح و اجرای تمرین شماره ۷ (شناسایی اینکه واقعا به دنبال چه هستیم)	اجرای تمرین «شناسایی اینکه واقعا به دنبال چه هستیم»
هشتم	جمع‌بندی، مرور و تثبیت	تمرین‌های آموخته شده، بعد از درمان ادامه یابد.

• یافته‌ها

از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۱۲ نفر (۵ مرد و ۷ زن) در گروه آزمایش و ۱۵ نفر (۵ مرد و ۱۰ زن) در گروه کنترل قرار گرفتند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان گروه کنترل و آزمایش به ترتیب، $25/13$ و $23/23$ بود. از نظر تحصیلات، در گروه آزمایش، ۸ نفر در دوره کارشناسی، ۳ نفر در دوره کارشناسی ارشد و یک نفر در دوره دکتری و در گروه کنترل، ۱۱ نفر در دوره کارشناسی و ۴ نفر در دوره کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. شاخص‌های توصیفی متغیر مورد مطالعه در پژوهش به تفکیک گروه کنترل و آزمایش و در سه دوره پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی مربوط به تکانشگری در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	وضعیت	گروه	انحراف معیار \pm میانگین	حداقل نمره	حداکثر نمره
پیش‌آزمون	آزمایش	۶۵/۷۵ \pm ۵/۲۵	۵۸	۷۵	
	کنترل	۵۹/۵۳ \pm ۷/۲۳	۴۲	۷۰	
پس‌آزمون	آزمایش	۵۴/۶۷ \pm ۶/۹۴	۴۴	۶۶	
	کنترل	۶۰/۱۳ \pm ۶/۷۴	۴۷	۷۳	
پیگیری	آزمایش	۵۳/۹۲ \pm ۵/۴۳	۴۷	۶۴	
	کنترل	۵۹/۲۷ \pm ۶/۸۲	۴۹	۷۵	

جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید و شرط نرمال بودن داده‌ها برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در زمان‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تأیید شد ($p > 0/05$). جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها، آزمون ام-باکس به کار برده شد. نتیجه به دست آمده از آزمون ام-باکس ($p > 0/05$) نشان می‌دهد، پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها در متغیر تکانشگری، رعایت شده است. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها متغیر

تکانشگری آزمون کرویت محلی به کار برده شد. بررسی نتایج آزمون کرویت محلی ($p > 0/05$) نشان داد که پیش فرض همگنی خطای کوواریانس برای متغیر تکانشگری برقرار است.

جهت بررسی پیش فرض همگنی خطای واریانس‌ها متغیر تکانشگری آزمون لوین به کار برده شد. نتایج به دست آمده بیانگر این است که، پیش فرض همگنی خطای واریانس‌ها در متغیر تکانشگری در گروه‌های آزمایش و کنترل، رعایت شده است ($p > 0/05$). به منظور آزمون فرضیه، از آزمون آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. در ابتدا آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با اثر درون گروهی اندازه‌گیری نمره تکانشگری در سه نوبت متوالی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و اثر بین گروهی (گروه آزمایش و کنترل) انجام شد که نتایج آن نشان داد اندازه‌گیری‌های نمره تکانشگری در سه زمان تفاوت معناداری با هم دارند (جدول ۳). به عبارت دیگر، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در تکانشگری تفاوت معناداری بدست آمد ($p < 0/001$). توان آماری ۰/۹۹ و ۰/۹۹ نشانگر دقت معناداری این تأثیرات است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات بین گروهی و تعامل تکانشگری

توان آماری	مجذور اتا	p-value	درجه آزادی	F	ارزش	تأثیر بین گروهی مداخله شفقت خود
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۹۲	۰/۵۹	اثر پیلایی
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۹۲	۰/۴۰	لامبدای ویلکز
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۹۲	۱/۴۹	اثر هاتلینگ
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۹۲	۱/۴۹	بزرگ‌ترین ریشه روی
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۲۰	۰/۵۸	اثر پیلایی
۰/۹۹	۰/۵۸	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۲۰	۰/۴۱	لامبدای ویلکز
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۲۰	۱/۴۳	اثر هاتلینگ
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۲	۱۷/۲۰	۱/۴۳	بزرگ‌ترین ریشه روی

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر در جدول ۴ نشان می‌دهد که تغییرات تکانشگری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری حداقل در یک جفت تفاوت معناداری دارد ($F = 19/32, p < 0/001$). همچنین، بین نمره‌های تکانشگری در سه بار متوالی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه‌ها تعامل معناداری مشاهده شد ($F = 20/17, p < 0/001$). این نتایج بیانگر اثربخشی مداخله شفقت خود در بهبود تکانشگری است. بنابراین، آزمون چند مقایسه‌ای نشان داد که در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون، نمره تکانشگری در گروه آزمایش به طور معناداری تغییر کرده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای اثرات درونی گروهی و بین گروهی تکانشگری

متغیر	اثر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p-value	مجذور اتا
تکانشگری	درون گروهی	زمان	۵۷۵/۳۸	۲	۲۸۷/۶۹	۱۹/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳
		تعامل زمان با گروه	۶۰۰/۶۷	۲	۳۰۰/۳۳	۲۰/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴
تکانشگری	بین گروهی	خطا	۷۴۴/۳۶	۵۰	۱۴/۸۸			
		گروه	۴۷/۰۲	۱	۴۷/۰۲	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۰۱
		خطا	۲۴۳۹/۸۶	۲۵	۹۷/۵۹			

برای بررسی نقطه تفاوت معناداری‌های موجود از آزمون مقایسه میانگین زوجی تصحیح بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. مقایسه میانگین زوجی نمرات تکانشگری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

تکانشگری	گروه مبنا	گروه ثانویه	تفاوت میانگین‌ها	p-value
تکانشگری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۲۴	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۶/۰۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۸۰	۱/۰۰

نتایج مقایسه زوجی میانگین نمرات تکانشگری در جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین مرحله پس آزمون- پیش آزمون و پیش آزمون و پیگیری وجود دارد ($p < 0.001$)، اما بین مرحله پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0.05$).
بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و تداوم اثر مداخله شفقت خود بر تکانشگری دانشجویان دچار شکست عاطفی اجرا گردید. در این پژوهش، اثربخشی مداخله‌ای مورد بررسی قرار گرفته است که حداقل در پژوهش‌های داخلی تاکنون از آن استفاده نشده است. این مداخله متفاوت با شیوه‌های مرسوم درمانی مثل «درمان مبتنی بر شفقت» و «پرورش ذهن شفقت‌ورز» است که با هدف ارتقای شفقت خود به کار گرفته می‌شوند. مداخله یادشده مجموعه‌ای از ۷ تمرین به اضافه یک جلسه برای جمع‌بندی است. تمرین‌های پیش‌گفته در سایت شخصی نف در دسترس است.

مطابق آنچه در بخش یافته‌ها، در رابطه با آزمون این فرضیه آورده شده است، بین نمره تکانشگری در سه نوبت متوالی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه‌ها تعامل معناداری وجود داشته است. نتایج نشان دادند که اجرای مداخله شفقت خود باعث کاهش معنادار میزان تکانشگری در دانشجویان دچار شکست عاطفی شد بنابراین فرضیه پژوهش تأیید شده است. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد تکانشگری با پژوهش‌های پیشین از جمله مورلی و همکاران (۲۰۱۶)، آدامز و لری (۲۰۰۷)، وب و فورمن (۲۰۱۳)، مانتزیوس و ویلسن (۲۰۱۳)، مورفی، استوسنی و مورل (۲۰۰۵) و مورلی (۲۰۱۷)، همسو است.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که رفتار تکانشگرانه را به‌صورت الگوی تکرارشونده بروز می‌دهند، خودآگاهی (self-awareness) و خودکنترلی (self-control) پایینی دارند و به‌صورت غیرارادی و سریع نسبت به محرک درونی و بیرونی واکنش نشان می‌دهند (برای نمونه، مولر، بارات، دافرتی، اسکیتز و سوان، ۲۰۰۱). افزون بر آن نظریه خودآگاهی بیان می‌کند که تکانشگری می‌تواند از ناخوشایند بودن خودآگاهی نشئت بگیرد (هدرتون و بامیستر، ۱۹۹۱). نخستین تبیینی که می‌تواند در کاهش تکانشگری در اثر مداخله شفقت خود ارائه داد، افزایش خودآگاهی در نتیجه افزایش شفقت خود است. در این زمینه، مؤلفه بهشیاری نقش اساسی دارد. لازمه بهشیاری این است که فرد، بدون قضاوت، تجربه کنونی خود را مشاهده کند. بدین ترتیب، بهشیاری به یک آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال می‌انجامد که باعث می‌شود همه جنبه‌های تجربه در حال زیستن‌مان را ببینیم و درک کنیم (سرافراز، ۱۳۹۷). به دنبال شکست (از جمله شکست عاطفی) هیجان‌های منفی در فرد برانگیخته می‌شود. فردی که بهشیاری بالاتری دارد، در پی وقوع شکست، به احتمال بیشتری همه جوانب رویداد، از جمله درس‌هایی که از این شکست فراگرفته و فرصت‌هایی که از این طریق برای رشدش فراهم شده (برای نمونه هربرت و پاپادیک، ۲۰۰۸؛ تاشیرو و فریزر، ۲۰۰۳)، را در نظر می‌گیرد. این امر از ناخوشایند بودن خودآگاهی می‌کاهد و موجب تقویت احساسات مثبت نسبت به خود پس از شکست می‌شود. در نتیجه، شخص پذیرش بیشتری در رابطه با موقعیت خواهد داشت. از این رو، شفقت خود ضمن این که می‌تواند سبب افزایش خودآگاهی شود، از ناخوشایند بودن آن می‌کاهد. بنابراین، فرد دارای شفقت خود بیشتر، تکانشگری کمتری تجربه خواهد نمود.

همچنین طبق مطالعه واگنر و هدرتون (۲۰۱۵)، عاطفه منفی می‌تواند منجر به رفتار تکانشگرانه شود. با این وجود، بر اساس پژوهش نف (۲۰۰۳b)، شفقت خود از طریق به‌کارگیری عاطفه مثبت، رنج شخص را که به‌سبب احساسات ناشی از کاستی‌های به وجود آمده را تسکین می‌دهد. در واقع طبق این پژوهش، سازه شفقت خود بر عاطفه مثبت (در مقابل عاطفه منفی) تأکید دارد. همچنین شفقت خود می‌تواند باعث کاهش در میزان هیجان‌های منفی شود (آدامز و لری، ۲۰۰۷). بر این اساس شفقت خود می‌تواند از طریق کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت، مکانیسم تنظیم هیجان مناسبی پس از موقعیت شکست باشد.

در رابطه با خودکنترلی، مطابق تحقیق مورلی و همکاران (۲۰۱۶) شفقت خود با خودکنترلی رابطه مثبت و با تکانشگری رابطه منفی دارد. همچنین شفقت خود با خطرپذیری رابطه منفی دارد. این محققان با اشاره به رابطه اخیر بین شفقت خود و خطرپذیری به این نتیجه رسیده‌اند که افراد دارای شفقت خود نسبت به اعمال‌شان، آگاهی بیشتری دارند و محتمل است که نسبت به پیامدهای طولانی مدت رفتارهای مخاطره‌آمیز به‌شیارتر باشند. از این رو، شفقت خود می‌تواند از طریق افزایش خودکنترلی نیز به کاهش تکانشگری منجر شود. در این رابطه، مانتزیوس و ویلسن (۲۰۱۳) در پژوهشی آورده‌اند که بهشیاری می‌تواند در کنترل تکانه کمک‌کننده باشد. محققان یاد شده

نتیجه‌گیری می‌کنند که شفقت خود می‌تواند رویکردی مهربانانه برای مواجهه شدن با شکست در کنترل تکانه باشد و وجود به‌شیری به‌عنوان یکی از سه جزء شفقت خود را عامل تأثیر شفقت خود در کنترل تکانه و کاهش تکانشگری دانسته‌اند.

از جمله تأثیراتی که وقوع شکست می‌تواند برای افراد داشته باشد، ارزیابی منفی خود است. به این معنا که وقوع شکست را به خود نسبت دهند و خود را مقصر بدانند که این امر باعث افت حرمت خود (self-esteem) می‌شود. بر اساس مورلی (۲۰۱۷) شفقت خود (که با آگاهی به‌شیرانه مرتبط است) از فرد در برابر تأثیر نامطلوب کاهش حرمت خود در پی وقوع حادثه ناخوشایند (که با خودارزیابی منفی مرتبط است) محافظت می‌کند. شایان ذکر است که کاهش حرمت خود می‌تواند با افزایش عاطفه منفی و افزایش گرایش به رفتار تکانشگرانه همراه باشد. به علاوه، وجود شفقت خود افزایش اندک عاطفه منفی و گرایش کمتر به رفتار تکانشگرانه که به دنبال کاهش ارزش خود در پی رویداد منفی رخ می‌دهد را توضیح می‌دهد. در واقع، بر اساس نتایج به‌دست آمده در پژوهش فوق‌الذکر، افراد دارای شفقت خود بالا، کماکان از افت حرمت خود در رنج بودند، اما این امر به افزایش عاطفه منفی یا افزایش گرایش به رفتار تکانشگرانه منجر نشد.

• نتیجه‌گیری

قطع رابطه عاطفی در میان دانشجویان مشکل بسیار شایعی است (درام و همکاران، ۲۰۰۹). بدیهی است که این رویداد نوعی شکست به‌شمار می‌رود و می‌تواند احساسات منفی را برانگیزد. برانگیخته شدن احساسات منفی (مثل شرم و خشم) نیز می‌تواند منجر به بروز رفتارهای ناسازگارانه مختلفی مثل رفتار پرخاشگرانه (واگنر و هدرتون، ۲۰۱۵) شود. مفهوم شفقت خود که توسط نف (۲۰۰۳a) معرفی گردیده است، دارای سه مؤلفه مرتبط با یکدیگر (مهربانی با خود در برابر قضاوت خود، تجربه مشترک انسانی در برابر انزوا و به‌شیری در برابر بیش‌هماندسازی یا اجتناب) است. هر مؤلفه دارای دو بخش است که در آن واحد، تنها یکی از این دو بخش ظهور و بروز دارد (برنارد و کری، ۲۰۱۱).

کریستین نف (۲۰۰۳a) اشاره می‌کند که سه مؤلفه شفقت خود هنگام مواجهه با درد و شکست نمود پیدا می‌کند. هنگامی که فرد شکست می‌خورد، اگر از شفقت خود بالایی برخوردار باشد، به جای قضاوت خود، پذیرش بیشتری نسبت به شکست دارد؛ آن را بخشی از تجربه مشترک انسانی می‌داند که برای همه افراد اتفاق می‌افتد و مختص او نیست؛ و به‌جای پرداختن به نشخوار فکری و اجتناب، نسبت به موقعیت جاری، آگاه و متوجه است. یکی از موقعیت‌های شکست که در مراکز مشاوره دانشگاه‌ها بسیار مشاهده می‌گردد و به‌ویژه در زندگی دانشجویان اتفاق رایجی تلقی می‌شود، شکست عاطفی است.

شفقت خود، به‌عنوان سازه‌ای که به نحوه نگرش فرد به موفقیت و شکست مربوط می‌شود (نف، ۲۰۰۳b)، قابلیت این را دارد که در درمان شکست عاطفی و ارتقای تاب‌آوری هنگام مواجهه با موقعیت‌های ناامید کننده مورد استفاده قرار گیرد. به طور خلاصه، شفقت خود می‌تواند از طریق تخفیف احساسات ناخوشایند ناشی از افت ارزش خود و حرمت خود که به دنبال وقوع شکست اتفاق می‌افتد و همچنین با افزایش خودآگاهی و خودکنترلی سبب کاهش تکانشگری در افراد شود. به طور مشخص دو مؤلفه شفقت خود (مهربانی نسبت به خود و به‌شیری) در این نتیجه موثرتر هستند.

محدودیت‌های عمده پژوهش حاضر بدین قرار هستند: بازه سنی نمونه مورد مطالعه ۴۰-۱۸ سال بوده است که دامنه تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. در رابطه با پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود که اثربخشی درمان‌های شفقت‌محور دیگری چون CFT و CMT با مداخله شفقت خود استفاده شده در این پژوهش (مداخله شفقت خود نف) مقایسه گردد. همچنین برای بررسی دقیق‌تر پایداری اثر مداخله شفقت خود، طول دوره پیگیری در پژوهش‌های بعدی بیشتر از یک ماه در نظر گرفته شود. برای اطمینان از نتایج و اثربخشی مداخله شفقت خود، پیشنهاد می‌شود این مداخله در نمونه‌های دیگری غیر از دانشجویان دچار شکست عاطفی و با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متفاوت مورد مطالعه قرار گیرد.

• منابع

خسروی، صدالله؛ صادقی، مجید؛ یابنده، محمدرضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس شفقت خود (SCS). روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی ۱۳.

- صلایانی، فائزه؛ اصغری ابراهیم آباد، محمد جواد؛ رسول زاده طباطبائی، کاظم؛ عباسزاده روگوشویی. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی. *مجله روان‌شناسی* ۲۴(۱). ۴۰-۲۳.
- عسکری، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه مهارت‌های مقابله‌ای، تکانشگری و اختلال‌های رفتاری در سه گروه نوجوانان بی سرپرست، بد سرپرست و عادی. دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- گرمر، کریستوفر. (۲۰۰۹). *شفقت خود از مسیر بهشیاری: رهایی از افکار و هیجانات مخرب*. مترجم: سرافراز، مهدی‌رضا؛ عبدالشاهی، حمیدرضا. (۱۳۹۹). تهران: بینش نو.
- مهدی، مینا؛ خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودشفقت‌ورزی. *مجله روان‌شناسی* ۲۲(۴). ۴۶۶-۴۴۸.
- یزدانی، فرزانه؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا: نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی. *مجله روان‌شناسی* ۲۳(۳). ۲۶۹-۲۸۵.

- Adams, C. E., & Leary, M. R. (2007). Promoting self-compassionate attitudes toward eating among restrictive and guilty eaters. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 26, 1120–1144.
- Ahmetoglu G, Swami V, Chamorro-Premuzic T. (2010). The relationship between dimensions of love, personality, and relationship length. *Archives of sexual behavior*. 39(5): 1181-1190.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, 15(4), 289-303.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalize in symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118–123.
- Drum, D. J., Brownson, C., Burton Denmark, A., & Smith, S. E. (2009). New data on the nature of suicidal crises in college students: Shifting the paradigm. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 213.
- Field, T., Diego, M., Pelaez, M., Deeds, O., & Delgado, J. (2009). Breakup distress in university students. *Adolescence*, 44(176), 705.
- Field, T., Diego, M., Pelaez, M., Deeds, O., & Delgado, J. (2012). Breakup effects on university students' perceived academic performance. *College Student Journal*, 46(3), 615-619.
- Fisher, H. E. (2014). The Tyranny of Love: Love Addiction-An Anthropologist's View. In K. P. Rosenberg, L. G. Feder (Eds.), *Behavioral Addictions*, (pp.237-265). London, NW: Academic Press.
- Fisher, H. E., Brown, L. L., Aron, A., Strong, G., & Mashek, D. (2010). Reward, addiction, and emotion regulation systems associated with rejection in love. *Journal of neurophysiology*, 104(1), 51-60.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate Mind Training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 353–379
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge eating as escape from self-awareness. *Psychological Bulletin*, 110(1), 86–108.
- Hebert, S., & Popadiuk, N. (2008). University students' experiences of nonmarital breakups: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 49(1), 1-14
- Koessler, R. B., Kohut, T., & Campbell, L. (2019). When your boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution. *Collabra Psychology*, 5(1)
- Lopez-Cantero, P. (2018). The break-up check: Exploring romantic love through relationship terminations. *Philosophia*, 46(3), 689-703.
- Mantzios, M., & Wilson, J. C. (2013). Moderating the negative relationship between impulsivity and weight loss through self-compassion. *Appetite*, 71, 481.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1783–1793
- Morley, R. H. (2017). The Effect of Self-Compassion on Impulsivity Provoked by a Reduction in Self-Esteem. *Current Psychology*, pp. 1–6. Springer New York LLC.
- Morley, R. M., Terranova, V. A., Cunningham, S. N., & Kraft, G. (2016). Self-compassion and predictors of criminality. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1–15.
- Morris, C. E., & Reiber, C. (2011). Frequency, intensity and expression of post-relationship grief. *EvoS Journal: The Journal of the Evolutionary Studies Consortium*, 3(1), 1-11.
- Murphy, C. M., Stosny, S., & Morrel, T. M. (2005). Change in self-esteem and physical aggression during treatment for partner violent men. *Journal of Family Violence*, 20(4), 201.
- Najib, A., Lorberbaum, J. P., Kose, S., Bohning, D. E., & George, M. S. (2004). Regional brain activity in women grieving a romantic relationship breakup. *American Journal of Psychiatry*, 161(12), 2245-2256.
- Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich*, 2(3), 114-119.

- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*(1), 23–50.
- Nishitani, N., Sasamori, H., Ohmura, Y., Yoshida, T., & Yoshioka, M. (2019). Blonanserin suppresses impulsive action in rats. *Journal of pharmacological sciences, 141*(3), 127-130.
- Primeau, J. E. (2013). Romantic breakup and college student adjustment: Attachment dimensions, patterns of grief, and sex (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Rimkeviciene, J., O'Gorman, J., & Leo, D.D. (2015). Impulsive suicide attempts: a systematic literature review of definitions, characteristics and risk factors. *Journal of affective disorders, 171*, 93-104
- Sbarra, D. A., Smith, H. L., & Mehl, M. R. (2012). When leaving your ex, love yourself: observational ratings of self-compassion predict the course of emotional recovery following marital separation. *Journal of Psychological Science, 23*(3): 261-269.
- Shimek, C., & Bello, R. (2014). Coping with Break-Ups: Rebound Relationships and Gender Socialization. *Social Sciences, 3*(1), 24–43
- Sprecher, S., Zimmerman, C., & Abrahams, E. M. (2010). Choosing compassionate strategies to end a relationship. *Social psychology.*
- Tashiro, T. Y., & Frazier, P. (2003). “I’ll never be in a relationship like that again”: Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships, 10*(1), 113-128.
- Wagner, D. D., & Heatherton, T. F. (2015). Self-regulation and its failure: the seven deadly threats to self-regulation. *APA Handbook of Personality and Social Psychology, 1*, 805–842.
- Webb, J. B., & Forman, M. J. (2013). Evaluating the indirect effect of self-compassion on binge eating severity through cognitive–affective self-regulatory pathways. *Eating behaviors, 14*(2), 224-228.

تأثیر آموزش مدیریت اضطراب امتحان بر ذهن آگاهی، انعطاف پذیری روانشناختی و تاب آوری در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان

The effect of Test Anxiety management training on Mindfulness, Psychological flexibility and Resilience in students with Test Anxiety

Saeideh Zahed PhD

Neda Nezhadhamdy PhD

Mehdi Arabzadeh PhD ✉

Reyhaneh Rahimi PhD

Fereshteh Cheraghi PhD

سعیده زاهد^۱

ندا نژادحمیدی^۱

مهدی عربزاده^۲

ریحانه رحیمی^۱

فرشته چراغی^۳

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of test anxiety training management on mindfulness, psychological flexibility and resilience in students with test anxiety. The design of this study was quasi-experimental with pre-test-post-test and control group, and statistical population of the research included female students of high school in Rasht in the academic year 2019-2020, who after performing a diagnostic test in order to identify students with test anxiety, 34 participants were selected by available sampling method and assigned randomly to control and experimental groups. Test Anxiety Questionnaire, Mindful Attention Awareness Scale, psychological flexibility questionnaire and Connor-Davidson Resilience Scale were completed, as the pre-test, by two groups, and after eight sessions of test anxiety training, re-administrated by two groups, as the post-test. Data were analyzed using MANCOVA. The results indicated that test anxiety management training is effective to improve psychological flexibility and resilience, but no significant effect was observed on mindfulness. These findings have implicit applications for teachers and educators.
Keywords: Test anxiety, Mindfulness, Psychological flexibility, Resilience

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مدیریت اضطراب امتحان بر ذهن آگاهی، انعطاف پذیری روانشناختی و تاب آوری در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بود. پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که پس از اجرا آزمون تشخیصی جهت شناسایی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان، ۳۴ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش گماشته شدند. پرسشنامه اضطراب امتحان، مقیاس ذهن آگاهی، پرسشنامه انعطاف پذیری روانشناختی و مقیاس تاب آوری، به عنوان پیش آزمون توسط دو گروه تکمیل شد و بعد از ۸ جلسه آموزش اضطراب امتحان، مجدداً به عنوان پس آزمون در اختیار دو گروه قرار گرفت. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره تحلیل شد. یافته ها نشان داد آموزش مدیریت اضطراب امتحان بر بهبود انعطاف پذیری روانشناختی و تاب آوری مؤثر است اما تأثیری معناداری بر ذهن آگاهی مشاهده نشد. این نتایج، کاربردهای ضمنی برای معلمان و دست اندرکاران آموزش دارد.

واژه های کلیدی: اضطراب امتحان، ذهن آگاهی، انعطاف پذیری روانشناختی، تاب آوری

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۱۶ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۲/۱۵

۱. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

● مقدمه

بافت آموزشی اغلب با تجربه هیجانات متعدد همراه بوده و شیوه برخورد دانش‌آموزان با هیجان‌اتشان در کیفیت عملکرد و بروز علائم اضطرابی تعیین کننده است (پاسکو و همکاران، ۲۰۲۰؛ پیرس و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از رویکردهای مواجهه سازگار و غیراجتنابی با هیجانات، ذهن‌آگاهی (mindfulness) است. ذهن‌آگاهی یعنی تمایل شناختی برای آگاهی از آنچه که در لحظه حال اتفاق می‌افتد، بدون قضاوت کردن یا مربوط کردن آن به پیامدی خاص (ناپولی و همکاران، ۲۰۰۵). تعاریف ارائه شده از ذهن‌آگاهی مانند یک چتر، طیف بسیاری از خصوصیات، فرایندها و تمرینات را در برمی‌گیرد (گیسون، ۲۰۱۹). با این حال ذهن‌آگاهی اغلب به‌عنوان فرآیند توجه به تجارب لحظه حال و آگاهی بدون قضاوت آن شناخته می‌شود. در واقع هشیاری لحظه‌ای و توجه باز و پذیرا به وقایع درونی و بیرونی، ۲ عنصر اصلی ذهن‌آگاهی به حساب می‌آیند (براون و ریان، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی با طیفی از شاخص‌های بهزیستی روانشناختی مرتبط بوده (براون و ریان، ۲۰۰۳) و برای تقلیل اضطراب و استرس، مفید است (ورپلانکن و فیشر، ۲۰۱۴). چرا که توجه ذهن‌آگاه متمرکز بر لحظه حال است، در حالیکه نگرانی و اضطراب معمولاً از حال فاصله می‌گیرد و اکثراً در آینده سیر می‌کند (بورکویک و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از ورپلانکن و فیشر، ۲۰۱۴). اثرات ذهن‌آگاهی شامل دامنه وسیعی از فواید جسمانی و روانشناختی است که از ارزش خاصی در مدارس برخوردار است. این فواید شامل بهبود در حافظه کاری، توجه، مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی، تنظیم هیجان، بهبود عزت نفس، کاهش اضطراب، استرس و خستگی یا فرسودگی می‌شود (کارسلی و هیث، ۲۰۱۹؛ مککرینگ و برنت، ۲۰۱۹؛ به نقل از لونگ و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات حاکی از آن است که آموزش ذهن‌آگاهی، تاب‌آوری (اربابی و همکاران، ۱۴۰۱) و کارکرد بهینه‌تر مغزی را افزایش داده (گلنت و همکاران، ۲۰۱۸؛ به نقل از لونگ و همکاران، ۲۰۱۹) و می‌تواند کیفیت یادگیری را از طریق افزایش تمرکز، بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و مواجهه مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا ارتقا دهد. با این حال ظرفیت ذهن‌آگاهی در افراد مختلف متفاوت بوده و می‌تواند به شیوه‌های متعدد گُند یا محدود شود. برای مثال، نشخوار فکری، مجذوب شدن در گذشته، وسواس‌ها یا اضطراب‌هایی درباره آینده، می‌تواند فرد را از آنچه اکنون در حال وقوع است دور کند (براون و ریان، ۲۰۰۳). هشیاری و توجه همچنین می‌تواند تقسیم شود، مانند زمانی که افراد مشغول انجام تکالیف متعدد هستند و یا دچار نگرانی‌هایی هستند که آنها را از کیفیت درگیری با لحظه حال منحرف می‌کند. همچنین زمانی که افراد بر اساس اجبار یا به طور خودکار دست به انجام عملی می‌زنند، یعنی بدون آگاهی از رفتار خود یا بدون توجه به آن، نیز مختل می‌شود. سرانجام، فقدان نسبی ذهن‌آگاهی، می‌تواند به‌طور دفاعی انگیخته شود، مانند زمانی که فرد اطلاعاتی را نادیده گرفته یا به افکار، هیجان، انگیزه یا شیء ادراک شده توجه نمی‌کند (براون و ریان، ۲۰۰۳).

یکی دیگر از سبک‌های واکنشی انطباقی، انعطاف‌پذیری روانشناختی (psychological flexibility) است که به توانایی ارتباط فرد با لحظه حال و تنظیم هیجانات و اعمال خود علی‌رغم داشتن احساسات یا افکار ناخوشایند اشاره دارد (هیز و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از اسپیکین و همکاران، ۲۰۱۸). وجه تمایز انعطاف‌پذیری روانشناختی از ذهن‌آگاهی دو فرآیند هسته‌ای اکت، یعنی کشف ارزش‌ها و عمل متعهدانه است (وایت و همکاران، ۲۰۱۳) و مبتنی بر این فرض بوده که وقتی تصمیم افراد برای انجام عملی، همسو با اهداف و ارزش‌های‌شان باشد، بهتر عمل می‌کنند و سلامت روانی بیشتری دارند. برای مثال ممکن است دانش‌آموزی هنگام انجام کار گروهی مضطرب شود، اما به منظور کسب یادگیری و ممتاز شدن در آن شرکت کند. این یعنی، با وجود اینکه انجام این کار او را مضطرب می‌کند، اما می‌تواند با مشاهده حال و پذیرش گشوده احساسات منفی که ممکن است تجربه کند بر اساس ارزش‌هایش دست به عمل بزند (بون و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعات نشان می‌دهد یادگیرندگان دارای انعطاف‌پذیری روانشناختی بالا، سرعت مطالعه بالاتری داشته و بیشتر به پیشرفت‌های تحصیلی دست می‌یابند (اسپیکین و همکاران، ۲۰۱۸). با این حال، همجوشی شناختی (cognitive fusion) - پیوند مفرط با محتوای لفظی افکار - و اجتناب تجربه‌ای (experiential avoidance) - اجتناب از تماس با تجارب خصوصی خاص مانند احساسات بدنی، هیجانات، افکار، خاطرات و... و تلاش برای تغییر دادن یا کم کردن آنها - دو مانع اصلی بر سر راه انعطاف‌پذیری روانشناختی محسوب شده (وایت و همکاران، ۲۰۱۳) و مشکلاتی همچون اضطراب، نشخوار فکری و نگرانی در یادگیرندگان را به همراه دارد (صفرزائی و همکاران، ۱۳۹۹).

عامل مؤثر دیگر در برخورد سازگاران با موقعیت‌های دشوار تاب‌آوری (resilience) است (قوئنت و همکاران، ۲۰۱۷). تاب‌آوری به فرآیندی پویا اشاره دارد که در آن فرد با استفاده از قابلیت‌های خود و نظام‌های حمایتی موجود، در مواجهه با چالش‌ها، شرایط نامطلوب و تقاضاهای مختلف، سازگاری مثبت نشان داده و سلامت روانی خود را حفظ می‌کند. مطالعات انجام شده حکایت از اهمیت تاب‌آوری در بافت آموزشی دارد (دارابی و همکاران، ۱۴۰۱). مطالعات انجام شده نشان می‌دهند افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌تواند ابزار مفیدی جهت مقابله با هیجانات منفی از جمله یأس باشد. (براگانولو و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از قوئنت و همکاران، ۲۰۱۷). اغلب دانش‌آموزان هنگام مواجهه با چالش‌های آموزشی از قبیل امتحانات و تکالیف پیچیده، هیجاناتی از قبیل یأس یا سردرگمی را تجربه می‌کنند و در صورتی که تاب‌آوری و توانایی پایداری در برابر اینگونه هیجانات را نداشته باشند خیلی زود آن تکلیف و یا امتحان را رها کرده و به اشکال مختلف از انجام آن خودداری می‌کنند. در حالیکه تاب‌آوری موجب می‌شود تا فرد ضمن کنترل منابع ذهنی خود، روش‌های دیگری را برای غلبه بر تکلیف بیاماید و از این طریق اضطراب فروکش نماید (ساکا و همکاران، ۲۰۲۰).

مطالعات نشان می‌دهند سطوح بالاتر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری، با سطوح پایین‌تر اضطراب امتحان همراه است (برای مثال، گیبسون، ۲۰۱۹؛ ماسودا و تالی، ۲۰۱۲؛ ورپلانکن و فیشر، ۲۰۱۴؛ فلاح، ۲۰۱۷؛ لونگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۱)، با این حال پیشینه پژوهش حاکی از آن است که اضطراب می‌تواند فرد را از درک آنچه در لحظه حال به وقوع می‌پیوندد دور کرده (براون و رایان، ۲۰۰۳؛ میتمانسگروبر و همکاران، ۲۰۰۸) و توانایی تفکر منعطف را مختل کند (پارک و مقدم، ۲۰۱۶). اضطراب با برهم‌زدن توازن نظام توجهی هدف‌محور و محرک‌محور، اثر نظام توجه محرک‌محور را افزایش داده و کنترل توجه را مختل می‌کند (آیزنک و همکاران، ۲۰۰۷؛ درخشان و آیزنک، ۲۰۰۹). همچنین پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهند پردازش اطلاعات هیجانی دارای تقدم بیشتری نسبت به سایر اطلاعات محیطی بوده (ووئیلیومیر، ۲۰۰۵) و اطلاعات مربوط به اضطراب برای مدت طولانی‌تر در حافظه در دسترس هستند (کاهاباهندر و همکاران، ۲۰۱۱). در حالیکه ظرفیت حافظه کاری محدود بوده و تصرف آن توسط اطلاعات هیجانی مربوط به اضطراب امتحان فضای کمتری را برای امور دیگر باقی می‌گذارد (لو و سوئلر، ۲۰۰۵).

بنابر آنچه گفته شد سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا کاهش اضطراب امتحان می‌تواند به بهبود ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در افراد کمک کند؟ با توجه به اینکه آگاه بودن به حال و تفکر منعطف، به حافظه کاری و ظرفیت آن وابسته است، به نظر می‌رسد کاهش اضطراب امتحان، با آزادسازی ظرفیت حافظه کاری به بهبود ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان کمک کند. چرا که مطالعات پیشین نیز نشان می‌دهد یکی از راه‌های آزادسازی منابع شناختی حافظه کاری، کاهش دادن میزان اضطراب در فرد است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۸؛ زاهد و همکاران، ۲۰۱۶). لذا هدف مطالعه حاضر تعیین تأثیر آموزش اضطراب امتحان بر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان است. مطالعات گذشته در زمینه کاهش اضطراب امتحان اغلب رویکردهای تک عاملی را در پیش گرفته و تأثیر یک درمان مشخص را بر اضطراب امتحان بررسی کرده‌اند، در حالیکه پیشینه پژوهش، عواملی چند را در بروز اضطراب امتحان دخیل می‌داند. از جمله فقدان مهارت‌های مطالعه و مدیریت زمان در دانش‌آموزان (ویت‌مایر، ۱۹۷۲)، توجه غیرمنعطف، نشخوار فکری و افکار فراشناختی ناکارآمد که ظرفیت شناختی دانش‌آموز را از تکلیف دور می‌سازد (ولز و همکاران، ۲۰۰۹؛ ترجمه محمدخانی، ۱۳۹۰؛ طاهرزاده قهفرخی و همکاران، ۱۴۰۱) و اختلال در الگوی تنفسی و تنش عضلانی که چرخه اضطراب را تداوم می‌بخشد (روان‌بخش و همکاران، ۱۳۹۲). از این رو در پژوهش حاضر تلاش شده تا با آموزش مجموعه‌ای از تکنیک‌های مؤثر، اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تقلیل یابد و تأثیرات آن بر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری تعیین گردد.

• روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه جمع‌آوری اطلاعات تجربی از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری نیز شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. با توجه به اینکه حداقل حجم نمونه برای مطالعات آزمایشی ۱۵ نفر عنوان شده (دلاور، ۱۳۹۶)، از بین افراد جامعه

پس از اجرای آزمون تشخیصی (پرسشنامه اضطراب امتحان)، ۳۴ دانش‌آموز به شیوه در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. ملاک‌های ورود پژوهش، تحصیل در مقطع متوسطه اول، داشتن نمره اضطراب امتحان بالاتر از ۱۰ (از ۲۵)، تمایل به شرکت در برنامه و عدم شرکت همزمان در برنامه مداخله‌ای دیگر تا پایان دوره بود. با توجه به ماهیت عملی پژوهش ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان نیز، عدم مشارکت فعال در برنامه، غیبت بیش از ۲ جلسه و شرکت همزمان در برنامه مداخله‌ای دیگر بود.

• ابزارها

الف: پرسشنامه اضطراب امتحان (Test Anxiety Questionnaire): این پرسشنامه توسط ساراسون (۱۹۸۰)؛ به نقل از جمعه‌پور، (۱۳۸۶) طراحی شده، دارای ۲۵ ماده است که پاسخگویی آنها به صورت درست/غلط بوده و حداکثر نمره این پرسشنامه (۲۵) نشان‌دهنده اضطراب شدید و حداقل نمره (صفر) بیانگر عدم وجود اضطراب است. نمره ۸ یا کمتر، دارای اضطراب امتحان پایین، ۹ تا ۱۶ دارای اضطراب امتحان متوسط و بالاتر از ۱۶ حاکی از اضطراب امتحان بالاست. ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش دو نیمه کردن ۰/۸۸ و ضریب آلفا نیز ۰/۸۷ محاسبه شده است (امیری مجد و شاهمرادی، ۱۳۸۸). ضریب اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است.

ب: مقیاس ذهن‌آگاهی (Mindful Attention Awareness Scale) (MAAS): این مقیاس توسط ریان و براون (۲۰۰۳) طراحی شده و حاوی ۱۵ ماده است که میزان هشیاری و توجه به تجارب لحظه‌ای را در طیف ۶ درجه‌ای لیکرت (از ۱ = تقریباً همیشه تا ۶ = تقریباً هرگز) اندازه‌گیری می‌کند. دامنه نمره کلی این مقیاس از ۱۵ تا ۹۰ متغیر بوده و نمره بالاتر نشان‌دهنده ذهن‌آگاهی بیشتر است. همسانی درونی سؤال‌های آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (ریان و براون، ۲۰۰۳). با توجه به همبستگی منفی این مقیاس با ابزارهای سنجش افسردگی و اضطراب و همبستگی مثبت با ابزارهای سنجش عاطفه مثبت و حرمت خود، از روایی مطلوبی نیز برخوردار است (ریان و براون، ۲۰۰۳). ضریب آلفای کرونباخ برای سؤالات نسخه فارسی این مقیاس (قربانی و همکاران، ۲۰۰۹) ۰/۸۱ و در مطالعه حاضر ۰/۹۲ به دست آمد.

ج: پرسشنامه انعطاف‌پذیری روانشناختی (Psychological Flexibility Questionnaire): این ابزار ۲۰ ماده‌ای توسط بن ایتزاک و همکاران (۲۰۱۴) جهت اندازه‌گیری انعطاف‌پذیری روانشناختی، در یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (۱ = اصلاً و ۶ = خیلی زیاد) طراحی شد. اعتبار آن آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و روایی همگرایی آن همبستگی مثبت میان پرسشنامه انعطاف‌پذیری روانشناختی و مقیاس خودکارآمدی و مقیاس گشودگی و همبستگی منفی با پرسشنامه دگماتیسم را نشان داد (بن‌ایتزاک و همکاران، ۲۰۱۴). ضریب آلفای آن در نمونه ایرانی ۰/۸۹ گزارش شده است و روایی ابزار نیز از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (صفرزائی و همکاران، ۱۳۹۹). ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در مطالعه حاضر ۰/۹۰ به دست آمد.

د: مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (Connor-Davidson Resilience Scale) (CD-RIS): این مقیاس توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ساخته شده و حاوی ۲۵ ماده است که سازه تاب‌آوری را بر اساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (۰ = غلط تا ۴ = کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌کند. دامنه نمره به دست آمده از این مقیاس از صفر تا ۱۰۰ خواهد بود. هرچه نمره فرد بالاتر باشد، بیانگر تاب‌آوری بیشتر وی است و بالعکس. در پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۶)؛ به نقل از حق‌رنجبر و همکاران، (۱۳۹۰) روایی و اعتبار این مقیاس مورد تأیید قرار گرفته است. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ برآورد شد.

• شیوه اجرا

پس از انجام هماهنگی‌های لازم و اجرای آزمون تشخیصی اضطراب امتحان، از بین داوطلبان، ۳۴ دانش‌آموز که نمره اضطراب امتحان بالای ۱۰ گرفتند، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گماشته شدند. در مرحله پیش‌آزمون، تمامی آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری، روانشناختی و تاب‌آوری را تکمیل کردند. سپس اعضا گروه آزمایش طی ۸ جلسه با روش‌های مقابله با اضطراب امتحان (زاهد و همکاران، ۱۳۹۴) آشنا شدند. پس از اتمام جلسات، پرسشنامه اضطراب امتحان،

انعطاف‌پذیری روانشناختی، ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری مجدداً به‌عنوان پس‌آزمون در مورد دو گروه کنترل و آزمایش اجرا گردید. همچنین تلاش شد اصول اخلاقی پژوهش با دادن حق انصراف از ادامه همکاری شرکت‌کنندگان و تعهد پژوهشگر به حفظ اطلاعات شرکت‌کنندگان، رعایت شود.

جدول ۱. مرور اجمالی بر برنامه کاهش اضطراب امتحان (اقتباس از زاهد و همکاران، ۱۳۹۴)

جلسه	شرح جلسه
۱	<p>بیان قواعد گروه و آشنایی با اعضای گروه و شرح برنامه مداخله‌ای پس از معارفه و تشریح اهداف جلسه و اجرای پیش‌آزمون‌ها، اهمیت شرکت فعال در برنامه و انجام تکالیف در منزل برای شرکت‌کنندگان شرح داده شد. به دنبال معرفی اضطراب امتحان به‌عنوان شایع‌ترین نوع اضطراب آموزشی و بررسی علائم شایع آن، اهمیت آگاهی از این علائم به‌عنوان هشداردهنده‌های اضطراب جهت پی بردن به ماهیت انطباقی یا مختل‌کننده اضطراب تأکید شد. همچنین چرخه اضطراب و نگرانی و نحوه غلبه اضطراب بر فرد نیز توضیح داده شد. ۴ ویژگی اضطراب‌زا (کمال‌گرایی، نیاز شدید به تأیید دیگران، بی‌توجهی به علائم جسمی و روانی اضطراب و نیاز شدید به کنترل) و لزوم کنترل آنها مورد توجه واقع شد.</p> <p>در آخر، به‌عنوان تکلیف خانگی از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا موارد اضطراب‌زا در ارتباط با امتحان و علائم جسمی، شناختی و روانشناختی ناشی از آن را که طی هفته تجربه خواهند کرد یادداشت کنند.</p> <p>آموزش مهارت‌های مطالعه</p>
۲	<p>در این جلسه اهمیت تسلط بر منابع درسی با استفاده از روش‌های مطالعه مؤثر در کنترل اضطراب امتحان مطرح شد. سپس روش صحیح مطالعه (PQ3R) و تکنیک‌های شناختی از قبیل یادداشت برداری، خلاصه برداری، خوشه‌بندی، فنون یادیار، روش تقطیع.</p> <p>آموزش مدیریت زمان</p>
۳	<p>در این جلسه دانش‌آموزان با تعریف مدیریت زمان، اهمیت آن در کنترل اضطراب امتحان آشنا شده و تکنیک‌های برنامه‌ریزی و هدف‌گزینی، ماتریس زمان، شناسایی گریزها و شیوه‌های مقابله با اهمال‌کاری آموزش داده شد.</p> <p>در انتها از دانش‌آموزان خواسته شد تا فهرستی از امور روزانه خود را تهیه کنند و به ترتیب اهمیت، آنها را اولویت‌بندی کنند. همچنین گریزهای معمول خود و رفتارهای اجتنابی از درس را شناسایی و آنها را در برنامه خود لحاظ کنند.</p> <p>آموزش تنفس صحیح و تن‌آرامی</p>
۴	<p>در این جلسه دانش‌آموزان با اهمیت و شیوه تنفس صحیح و تن‌آرامی آشنا شدند. اصطلاح بیش‌تنفسی، عوارض متعاقب آن و لزوم اجتناب از آن به وسیله اجرای فنون تنفس صحیح و تن‌آرامی شرح داده شد. در نهایت روش صحیح تنفس و تن‌آرامی پیش‌رونده آموزش داده شد.</p> <p>به عنوان تکلیف خانگی، از اعضا خواسته شد تا تکنیک‌های تن‌آرامی را در موقعیت‌های مختلف در طی روز تمرین کنند تا در مواقع اضطرابی، به راحتی قابل کاربرد باشند.</p> <p>توضیح مباحث فراشناختی اضطراب</p>
۵	<p>ماهیت فراشناخت و نقش آن در بروز اضطراب عنوان شد. سندرم شناختی- توجهی و پیامدهای آن در حفظ و تداوم افکار و هیجانات منفی توضیح داده شد. با استفاده از گفتگوی سقراطی و اسناد مجدد کلامی، باورهای فراشناختی مثبت و منفی اعضا در رابطه با اضطراب شناسایی و به چالش کشیده شد.</p> <p>در پایان از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا باورهای فراشناختی خود را راجع به امتحان و اضطراب ناشی از آن یادداشت کنند.</p> <p>آموزش تکنیک توجه</p>
۶	<p>تکنیک توجه جهت به چالش کشیدن باورهای فراشناختی مثبت و متوقف کردن توجه انعطاف‌ناپذیر و افراطی معطوف به خود به نحو زیر آموزش داده شد:</p> <p>توجه انتخابی (هدایت توجه به صداهای خاص در میان مجموعه‌ای از صداهای متفاوت و مقاومت در برابر صوت‌های مزاحم)، تغییر سریع توجه (جابه‌جایی سریع توجه خود بین صداها و مکان‌های خاص) و توجه تقسیم شده (بسط دادن وسعت و عمق توجه و پردازش همزمان چند صدا و موقعیت فضایی).</p> <p>در انتها، اهمیت انجام تمرین و تکرار روزانه این تکنیک به شرکت‌کنندگان یادآوری شد. بدین منظور برگه تمرین تکنیک آموزش توجه به آنها داده و از آنها خواسته شد تا بر اساس آن روزی ۲ بار این تکلیف را تمرین کنند.</p> <p>آموزش ذهن‌آگاهی گسلیده</p>
۷	<p>منطق استفاده از این تکنیک به‌عنوان روشی برای کنترل و متوقف کردن نشخوار فکری، افزایش کنترل اجرایی بر تخصیص توجه و مصون ماندن از تأثیر افکار منفی بر خودپنداره خود توضیح داده شد.</p> <p>ذهن‌آگاهی گسلیده با استفاده از تکالیف و استعاره‌های متعدد (هدایت فراشناختی، تکلیف تداعی آزاد، تکلیف تجسم پلنگ، استعاره کودک متمرکز، آزمایش سرکوبی- عدم سرکوبی و...)، جهت ایجاد آگاهی تجربی از خوب‌شدن به‌صورت مجزا از وقایع، توقف فعالانه پردازش و کنترل مفهومی، تسهیل فرآیند گسستگی و جداسازی آموزش داده شد.</p> <p>در نهایت از اعضا خواسته شد تا برانگیزاننده‌های نگرانی و رفتارهای مقابله غیر مفید مانند سرکوبی را شناسایی و تکنیک‌های ذهن‌آگاهی گسلیده را در مورد آنها به کار برند.</p>
۸	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون

• یافته‌ها

جهت بررسی وضعیت کلی داده‌ها، ابتدا به بررسی آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش پرداخته شد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲ تفاوت‌هایی را در سطح توصیفی نشان می‌دهد که بر اساس آن میانگین اضطراب امتحان در گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل، در پس آزمون کاهش و میانگین نمرات متغیرهای ذهن آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون افزایش داشته است. با این حال برای بررسی میزان معناداری این تفاوت‌ها لازم است به نتایج آمار استنباطی رجوع کرد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اضطراب امتحان، ذهن آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری به تفکیک گروه

گروه	آزمون	متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش‌آزمون	اضطراب امتحان	۱۷	۱۷/۵۸	۱/۹۰
		ذهن آگاهی	۱۷	۴۹/۴۱	۹/۷۵
		انعطاف‌پذیری روانشناختی	۱۷	۳۹/۱۲	۱۲/۳۰
		تاب‌آوری	۱۷	۵۹/۴۱	۱۱/۳۴
کنترل	پس‌آزمون	اضطراب امتحان	۱۷	۱۶/۸۲	۲/۱۹
		ذهن آگاهی	۱۷	۴۹/۷۰	۹/۸۷
		انعطاف‌پذیری روانشناختی	۱۷	۳۹/۱۸	۱۳/۲۷
		تاب‌آوری	۱۷	۶۰/۲۳	۱۰/۶۹
آزمایش	پیش‌آزمون	اضطراب امتحان	۱۷	۱۸/۰۶	۲/۰۱
		ذهن آگاهی	۱۷	۴۸/۴۷	۹/۵۳
		انعطاف‌پذیری روانشناختی	۱۷	۴۹	۹/۷۱
		تاب‌آوری	۱۷	۵۱/۱۸	۱۲/۴۷
آزمایش	پس‌آزمون	اضطراب امتحان	۱۷	۱۵/۹۴	۲/۳۸
		ذهن آگاهی	۱۷	۵۰/۸۲	۹/۹۹
		انعطاف‌پذیری روانشناختی	۱۷	۵۱/۷۶	۹/۷۲
		تاب‌آوری	۱۷	۵۳/۹۴	۱۴/۱۱

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، پس از بررسی مفروضات لازم، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع صفت، با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (Kolmogorov – Smirnov Test)، نشان دهنده توزیع نرمال متغیرهای پژوهش است ($p > 0/05$). نتایج آزمون M باکس نیز حاکی از یکسانی ماتریس کوواریانس دو گروه در این متغیرها است ($F(10, 4796) = 2/79, p = 0/002$). جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لون (Levene's Test of Equality of Error Variances) استفاده شد که نتایج آن حاکی از عدم معناداری تفاوت واریانس دو گروه است ($p > 0/05$). با توجه به برقراری مفروضات لازم، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت مقایسه میانگین نمرات اضطراب امتحان، ذهن آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در پس‌آزمون استفاده شد.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد هر ۴ آماره اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی (roy's largest root) ($p < 0/05$) معنادارند. بدین ترتیب متغیر مستقل بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته مؤثر بوده و تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد.

به‌منظور بررسی داده‌ها از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد با در نظر داشتن و کم کردن تفاوت اولیه، بین گروه آزمایش و کنترل، به لحاظ ذهن آگاهی ($F(1) = 0/08, p = 0/78$) تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه نخست پژوهش رد می‌شود. با این حال نتایج تفاوت معناداری را در متغیرهای اضطراب امتحان ($F(1) = 6/57, p = 0/02$)، انعطاف‌پذیری روانشناختی ($F(1) = 6/68, p = 0/01$) و تاب‌آوری ($F(1) = 6/33, p = 0/02$) نشان

می‌دهد. مجذور اتای سهمی نیز حاکی از آن است که متغیر مستقل ۱۹ درصد از واریانس انعطاف‌پذیری روانشناختی و ۱۸ درصد از واریانس تاب‌آوری را تبیین می‌کند.

جدول ۳. نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری

آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۰/۴۰	۴/۲	۴	۲۵	۰/۰۱	۰/۴۰
لامبدای ویلکز	۰/۵۹	۴/۲	۴	۲۵	۰/۰۱	۰/۴۰
اثر هتلینگ	۰/۶۷	۴/۲	۴	۲۵	۰/۰۱	۰/۴۰
بزرگترین ریشه روی	۰/۶۷	۴/۲	۴	۲۵	۰/۰۱	۰/۴۰

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب امتحان	۱۳/۷۰	۱	۱۳/۷۰	۶/۵۷	۰/۰۲	۰/۱۹
ذهن‌آگاهی	۱/۴۹	۱	۱/۴۹	۰/۰۸	۰/۷۸	۰/۰۰۳
انعطاف‌پذیری روانشناختی	۴۴/۶۵	۱	۴۴/۶۵	۶/۶۸	۰/۰۱	۰/۱۹
تاب‌آوری	۴۹/۵۷	۱	۴۹/۵۷	۶/۳۳	۰/۰۲	۰/۱۸

● بحث

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثرات آموزش مدیریت اضطراب امتحان بر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان انجام گرفت. در این مطالعه تلاش شد تا با آموزش تکنیک‌های مؤثر، به کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان کمک شده و تأثیرات آن بر ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری آنان بررسی شود. نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد آموزش مدیریت اضطراب امتحان به بهبود انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری منجر شد اما تأثیر معناداری بر ذهن‌آگاهی نداشت.

همانطور که عنوان شد یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد کاهش اضطراب امتحان می‌تواند میزان انعطاف‌پذیری روانشناختی را در دانش‌آموزان به طور معناداری بهبود بخشد. در تبیین یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که اضطراب با برانگیختن افکار مزاحم و تکراری و ایجاد همجوشی شناختی، تمرکز فرد را از حال و اهداف مورد نظر دور کرده و قدرت انعطاف را در توجه و عمل از وی سلب می‌کند. چرا که محرک‌های ناخوشایند در نظام توجه، سریع‌تر و به مدت طولانی‌تر مورد توجه و پردازش قرار می‌گیرند. از آنجایی که ظرفیت حافظه کاری محدود بوده، این همجوشی شناختی و پیوند مفرط با افکار مزاحم مربوط به شکست بخش قابل توجهی از ظرفیت توجه و پردازش حافظه کاری را به خود اختصاص داده و از این رو منابع ذهنی کمتری برای توجه به تکلیف باقی می‌ماند. لذا تصرف منابع حافظه کاری، امکان توجه به گزینه‌های دیگر را به حداقل می‌رساند، چرا که توجه فرآیندی تقاضامند بوده و نیازمند صرف منابع شناختی کافی است. همجوشی شناختی و توجه به عوامل و پیامدهای منفی، موجب برهم خوردن تعادل نظام توجه و افزایش اثر توجه محرک‌رانده شده و توجه هدف‌رانده را مخدوش می‌کند. در چنین شرایطی، تأثیر محرک‌ها بر اهداف فرد غالب شده و رفتار وی را تحت الشعاع قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، رفتار فرد به وسیله محرک‌های برجسته مانند هیجانات هدایت می‌شوند، نه به وسیله اهداف مهم. بنابراین فرد قدرت بررسی گزینه‌ها و راه‌حل‌های موجود را نداشته، در تصمیم‌گیری دچار اشتباه شده و در نتیجه عملکرد مناسبی در امتحان نخواهد داشت. از این رو پیوسته تلاش می‌کند تا از این افکار و هیجانات ناخوشایند فاصله گرفته یا آنها را کاهش دهد و همین اجتناب تجربه‌ای موجب انعطاف‌ناپذیری روانشناختی و در نتیجه تشدید اضطراب در دانش‌آموز می‌شود. از این رو آموزش مدیریت اضطراب امتحان به دانش‌آموزان، می‌تواند به این چرخه معیوب خاتمه دهد. آموزش مهارت‌های مطالعه و مدیریت زمان با بالا بردن تسلط فرد بر منابع امتحانی از وقوع اضطراب ناشی از عدم تسلط بر محتوای آزمون جلوگیری می‌کند. آموزش تنفس صحیح و تن‌آرامی نیز با مهار علائم فیزیکی و تنش عضلانی به کنترل اضطراب کمک می‌کند. تکنیک‌های فراشناختی و توجه نیز، با مهار نشخوار فکری که مشخصه آن تمرکز مکرر و انفعالی بر هیجانات منفی است، به کاهش همجوشی شناختی، حفظ منابع ذهنی و توازن نظام

توجهی هدف‌رانده و محرک‌رانده کمک کرده و از انحراف توجه جلوگیری می‌کند. زمانی که دانش‌آموزان به جای اجتناب تجربه‌ای و فرار از حالات ناخوشایند، بتوانند بر اضطراب خود غلبه کرده و یا از وقوع آن پیشگیری کنند، منابع بیشتری از حافظه کاری جهت بررسی گزینه‌ها و پاسخ‌های امتحان باقی خواهد ماند و توازن نظام توجهی نیز امکان بررسی اهداف و عمل بر مبنای آن را برای فرد فراهم می‌کند.

به‌علاوه نتایج مطالعه حاضر نشان داد که کاهش اضطراب، تاب‌آوری فرد را نیز بهبود می‌بخشد. یافته‌ای که با نتایج فوننت و همکاران (۲۰۱۷) و ساکا و همکاران (۲۰۲۰) مطابقت دارد. اضطراب امتحان و تکرار افکار مربوط به شکست مقاومت فرد را در برابر شرایط دشوار و استرس‌زا کاهش داده و او را تسلیم موقعیت می‌کند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان به جای توجه به راهبردهای مؤثر برای توفیق در امتحان و کنترل اضطراب، دچار یأس شده و مغلوب شرایط می‌شوند و در نتیجه رویکردهای انفعالی و یا اجتنابی (مانند غیبت کردن، مطالعه سطحی، تقلب و ...) را در مواجهه با امتحان اتخاذ می‌کنند. در حالی‌که مدیریت اضطراب از طریق آموزش مهارت‌های مقابله‌ای مذکور، با بهبود نظام توجه و آزادسازی منابع ذهنی، به فرد کمک می‌کند تا موقعیت‌های چالش‌برانگیز مانند امتحانات را بپذیرد، در مواجهه با هیجانات ناخوشایند مانند یأس و سردرگمی ناشی از آن به راه‌حل‌های جایگزین فکر کند، به جای رویکردهای اجتنابی مانند گریز از امتحان، رویکردهای فعالانه‌ای را برای مواجهه با آن اتخاذ کند و در انجام تکالیف و امور مربوط به امتحان پایداری به خرج دهد. این امر موجب می‌شود تا موقعیت‌های دشوار را به‌عنوان موقعیت قابل کنترل در نظر گرفته و ظرفیت وی برای مقابله و سازگاری با شرایط دشوار از جمله امتحانات، بالاتر رود.

با این حال با نگاهی به نتایج به‌دست آمده می‌توان دریافت که کاهش اضطراب امتحان تأثیرات قابل توجهی بر ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان به دنبال نداشته است. در این رابطه براون و ریان (۲۰۰۳) معتقدند با وجود اینکه اکثر افراد ظرفیت متوجه بودن و آگاه بودن را دارا هستند اما ظرفیت ذهن‌آگاهی و گرایش و رغبت آنها به آگاه بودن از اکنون، متفاوت بوده و علاوه بر اضطراب و نشخوار فکری، می‌تواند با طیفی از عوامل مختلف از قبیل ظرفیت توجه، آگاهی بدنی، تنظیم هیجان، نوع دیدگاه نسبت به خود، انجام تکالیف متعدد، انجام تکالیف به صورت خودکار و یا نادیده گرفتن عامدانه اطلاعات پیرامون و ... دستخوش تغییر و نوسان شود (هولزل و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از گیسون، ۲۰۱۹؛ براون و ریان، ۲۰۰۳). از طرف دیگر برخی از ابهامات و تناقضات در نتایج مربوط به ذهن‌آگاهی به گستردگی تعریف آن برمی‌گردد که بسیاری از خصوصیات، فرآیندها و تمرینات را در برمی‌گیرد و همین مسئله موجب تنوع سبک‌ها و تکنیک‌های ذهن‌آگاهی شده است. همچنین ذهن‌آگاهی قابلیت‌هایی است که در درازمدت قابل تغییر بوده و بهبود آن نیازمند تعداد جلسات و مداومت زمانی بیشتری است. لذا پژوهش‌های آتی می‌توانند با تداوم جلسات آموزشی در بستر زمانی بیشتر به تکمیل یافته‌های مربوط به اثرات کاهش اضطراب بر ذهن‌آگاهی کمک کنند.

• نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج مطالعه حاضر نشان داد آموزش مدیریت اضطراب امتحان به دانش‌آموزان، امکان بروز ظرفیت‌هایی چون انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری را در آنها فراهم می‌کند. در واقع همانطور که برنامه‌های ارتقاءدهنده سطوح انعطاف‌پذیری روانشناختی و تاب‌آوری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مؤثر هستند، در مقابل کاهش اضطراب نیز در بروز این ظرفیت‌ها نقش مهمی دارد. ضمن اینکه اجرای تک تک برنامه‌های مربوط به افزایش این توانمندی‌ها نیازمند صرف وقت و هزینه اضافی است و در بافت مدرسه با توجه به حجم دروسی که باید بدان پرداخته شود، امکان‌پذیر نیست. پژوهش حاضر نشان داد که صرف کنترل اضطراب امتحان در دانش‌آموزان می‌تواند چه ظرفیت‌هایی را در آنها پرورش داده و به ارتقا سطح مهارت‌های شناختی و مقابله‌ای در آنها کمک کند. ایجاد بسترهای آموزشی و فضای مطلوب و به دور از تنش توسط والدین و معلمان می‌تواند نقش مؤثری در بروز و شکوفایی این قابلیت‌ها و مهارت‌ها در دانش‌آموزان داشته باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی بود که نمی‌تواند شاخص دقیقی برای تعیین سطح حقیقی متغیرهای مذکور در دانش‌آموزان باشد. همچنین نتایج پژوهش حاضر برای سایر سنین و مقاطع تحصیلی دیگر قابل تعمیم نیست. مطالعات آتی با بررسی اثرات کاهش اضطراب در گروه‌های جمعیتی دیگر به تکمیل نتایج و روشن شدن تفاوت‌های سنی و جنسیتی

کمک خواهند کرد. بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز به دنبال شرکت در برنامه مداخله‌ای مدیریت اضطراب امتحان می‌تواند به بسط یافته‌ها بیانجامد. به‌علاوه توسعه مداخلات دیگر جهت اثرگذاری مطلوب بر کیفیت مقابله دانش‌آموزان در شرایط اضطراب‌زا از قبیل امتحان و نیز مقایسه مداخلات دیگر از جمله درمان‌های موج سوم رفتاری با برنامه مداخلاتی کاهش اضطراب اطلاعات بیشتری درباره مکانیزم‌های مؤثر بر رفتارهای سازگارانه دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در نهایت بررسی ظرفیت حافظه کاری دانش‌آموزان در مطالعات آتی نیز می‌تواند تصویر روشن‌تری از نحوه عملکرد اضطراب بر متغیرهای وابسته ترسیم کند

• منابع

- اربابی، فائزه؛ سراوانی، شهرزاد؛ زینلی‌پور، مژگان و هاشمی سنجانی، امیر (۱۴۰۱) اثربخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی بر بهزیستی روانشناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری. *مجله روانشناسی*، ۲۶(۲)، ۱۴۰-۱۴۹.
- امیری‌مجد، مجتبی و شاه‌مرادی، احمد (۱۳۸۶). تأثیر درمان شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۳(۱۷)، ۵۳-۶۴.
- بین، الین و وایتاگر، لسلی (۲۰۰۹). مهارت‌های ضروری مطالعه موفق. ترجمه فاطمه محمدی (۱۳۸۳). شیراز: فرامتن.
- حق رنجبر، فرخ؛ کاکاوند، علیرضا؛ برجعلی، احمد و برماس، حامد، (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی، سلامت و روانشناسی، ۱(۱)، ۱۷۷-۱۸۷.
- دارابی، رضا؛ عربزاده، مهدی؛ حیدری، حسن و داودی، حسین (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیان بر سبک زندگی: رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۶(۱)، ۳۵-۴۴.
- روان‌بخش، مجید؛ صلواتی، مهیار؛ اخباری، بهنام؛ ابراهیمی، اسماعیل و گوشه، بابک (۱۳۹۲). بررسی نیازهای توجهی کنترل‌الگوی تنفس و ارتباط آن با پیامدهای متابولیکی تنفس در افراد سالم. *توانبخشی*، ۴(۴)، ۷-۱۷.
- زاهد، سعیده؛ کدیور، پروین و عربزاده، مهدی (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش شیوه‌های کاهش اضطراب بر بار شناختی برونزاد دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی.
- زاهد، سعیده؛ عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین و طولابی، سعید (۱۳۹۸). تأثیر آموزش شیوه‌های کاهش اضطراب، بر حافظه کاری دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *روانشناسی معاصر*، ۲۵، ۴۰۰-۴۰۴.
- ساراسون، ای. جی. (۱۹۸۰). مقیاس اضطراب امتحان، ترجمه احمد جمعه‌پور (۱۳۸۶)، تهران: انتشارات شرکت آزمون یار پویا.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۱). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶(۱۸)، ۱-۱۵.
- صفرزائی، مهرانز؛ عامری، فریده؛ مهری‌نژاد، سید ابوالقاسم؛ پیوسته‌گر، مهرانگیز و خدابخش پیرکلانی، روشنگر (۱۳۹۹). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه انعطاف‌پذیری روانشناختی در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۵۰-۶۵.
- طاهرزاده قهفرخی، سجاد؛ عزیزپوریان، علی حسن و شاگه‌نیا، زینب (۱۴۰۱). رابطه بین حساسیت اضطرابی و باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۲۶(۳)، ۲۹۹-۳۰۸.
- کلینکه، کریس. ال (۱۹۹۴). مجموعه کامل مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی (۱۳۸۶). تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- ولز، آدریان (۲۰۰۹). راهنمای عملی درمان اضطراب و افسردگی. ترجمه شهرام محمدخانی (۱۳۹۰). تهران: ورا دانش.
- Asikainen, H., Hailikari, T. & Mattson, M. (2018): The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement, *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439-453. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1281889.
- Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I. & Maor, M. (2014). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *Webmed Central psychology*, 5(4), 70-82.
- Bond, F., Joda, L. & Guenole, N. (2013). The Work-Related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ): Initial Psychometric Findings and Their Implications for Measuring Psychological Flexibility in Specific Contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 331-347.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Carsley, D. & Heath, N. L. (2019): Evaluating the effectiveness of a mindfulness coloring activity for test anxiety in children, *The Journal of Educational Research*, 112(2), 143-151. DOI: 10.1080/00220671.2018.1448749
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of new resilience scale: the Connor - Davidson, Resilience scale (CD-RISC). *Depression & anxiety*, 18(2), 76-82. DOI: 10.1002/da.10113

- Derakshan, N. & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, Processing Efficiency, and Cognitive Performance. *European Psychologist*, 14(2), 168-176. DOI: 10.1027/1016-9040.14.2.168.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *American Psychological Association*, 7(2), 336-353. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational psychology*, 37(6), 745-756. DOI: 10.1080/01443410.2016.1149549
- Fuente, J. D. L., Martinez-Vicente, J. M., Lopez-Garcia, M., Zapata, L. & Mariano-Vera, M. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios sobre education*, 32, 9-26. DOI: 10.15581/004.32.9-26
- Gibson, J. (2019). Mindfulness, Interoception, and the Body: A Contemporary Perspective. *Frontiers in psychology*, 10:2012. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02012
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Bart L. Weathington. (2009). Mindfulness in Iran and the United States: Cross-Cultural Structural Complexity and Parallel Relationships with Psychological Adjustment. *Current Psychology*, 28(5), 211–224.
- Kuhbandner, C., Spitzer, B., & Pekrun, R. (2011). Read-Out of Emotional Information from Iconic Memory: The Longevity of Threatening Stimuli. *Psychological Science*, 22(5) 695-700.
- Low, R., & Sweller, J. (2005). The modality principle in multimedia learning (pp.147-158). In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J. & Schmidt, S. (2019). Exploring Mindfulness Benefits for Students and Teachers in Three German High Schools. *Mindfulness*, 10(12), 2682-2702. DOI: 10.1007/s12671-019-01231-6
- Masuda, A. & Tully, E. C. (2012). The Role of Mindfulness and Psychological Flexibility in Somatization, Depression, Anxiety, and General Psychological Distress in a Nonclinical College Sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.
- Mitmansgruber, H., Beck, M. T. & Schubler, G. (2008). Mindful helper: Experiential avoidance, meta-emotion and emotion regulation in paramedics. *Journal of Research in Personality*, 42, 1358-1363. DOI: 10.1016/j.jrp.2008.03.012
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: the attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- Park J, & Moghaddam B. (2016). Impact of anxiety on prefrontal cortex encoding of cognitive flexibility. *Neuroscience*. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2016.06.013
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 104-112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823
- Pires, C. P., Putwain, D.W., Hofmann, S.G., Martins, D.S., MacKenzie, M.B., Kocovski, N.L. & do Céu Salvador, M. (2020) Assessing psychological flexibility in test situations: The test anxiety acceptance and action questionnaire for adolescents. *Journal of Psychopathology and Clinical Psychology*, 25(3), 147-159. DOI: 10.5944/rppc.29014.
- Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2003). Why We Don't Need Self-Esteem: on Fundamental Need, Contingent Love, and Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14, 27-82.
- Sakka, S., Nikopoulou, V. A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A., Tsipropoulou, V., Parlapani, E., Holeva, V. & Diakogiannis, I. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during COVID-19 pandemic. *J Mind Med Sci*, 7(2): 173-178. DOI: 10.22543/7674.72.P173178
- Verplanken, B. & Fisher, N. (2014). Habitual Worrying and Benefits of Mindfulness. *Mindfulness*, 5, 566–573. DOI: 10.1007/s12671-013-0211-0
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: Neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 585–594.
- White, R. G., Gumley, A. I., McTaggart, J., Rattree, L., McConville, D. & Cleare, S. (2013). Depression and Anxiety Following Psychosis: Associations with Mindfulness and Psychological Flexibility. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41, 34–51. DOI: 10.1017/S1352465812000239
- Wittmaier, B. C. (1972). Test anxiety and study habits. *The Journal of Educational Research*, 65(8), 352-354.
- Zahed, S., Javadi, S., Arabzadeh, I. M., & Kadivar, P. (2016). Effects of Anxiety Reduction Treatments on Extraneous Cognitive Load in Students with Test Anxiety. *Canadian International Journal of Social Science and Education*, 6, 110-118.

اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مدیریت استرس و مهارت‌های حل مسئله مادران دارای کودکان کم توان ذهنی

The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on Stress Management, Problem Solving Skills of Mothers with Mentally Disabilities Children

Azam Mohammadi, MSc

Ali Rezaie, MSc Student[✉]

Fatemeh Izadi, PhD

اعظم محمدی^۱

علی رضائی^۲

فاطمه ایزدی^۱

Abstract

The aim of the study was to investigate the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on stress management and problem-solving skills of mothers with Disabilities children aged 7 to 12 years in Najafabad. The research design was semi-experimental and pre-test and post-test with a control group. In this research, the purposeful sampling method was used. For this purpose, 30 people were selected from the statistical population of all mothers with intellectually disabled children who were studying in Shahid Sarban 2 exceptional school in Najaf Abad city in 2018-2019 and were randomly replaced in two experimental and control groups. The tools included: the standard questionnaire of Copin et al.'s stress management strategies scale (1990) and Heppneropterson's problem-solving questionnaire (1982). After applying the independent variable to the experimental group, and performing the post-test, the results were analyzed by SPSS software and covariance analysis method. The results showed that cognitive therapy based on mindfulness has been effective in increasing stress management and problem-solving skills of mothers in the experimental group in the post-test phase, and the changes in the experimental group were statistically significant compared to the control group ($P < 0.05$). Also, treatment on stress management components such as creating optimism, time management, recreational activities and putting the body in a state of rest has been significant. In problem-solving skills, it has been significant in the components of tendency-avoidance and personal control style. Therefore, this method can be used as an interventional and therapeutic method to stress Management and problem-solving skills of mothers with Mental Disabilities.

Keywords: Mindfulness-Based Cognitive Therapy, Stress Management, Problem-Solving Skills, Mental Disabilities

چکیده

هدف پژوهش تعیین اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مدیریت استرس و مهارت‌های حل مسئله مادران دارای کودکان کم توان ذهنی ۷ تا ۱۲ سال در شهرستان نجف آباد بود. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و به صورت پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش از روش نمونه هدفمند استفاده شد. بدین منظور از بین جامعه آماری که کلیه مادران دارای کودک کم توان ذهنی مشغول به تحصیل در مدرسه استثنایی شهید ساربان ۲ شهرستان نجف آباد در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب و به‌طور تصادفی در ۲ گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزارها شامل سیاهه استاندارد مقیاس راهبردهای مدیریت استرس کوبین و همکاران (۱۹۹۰) و سیاهه حل مسئله هینروپترسون (۱۹۸۲) بود. پس از اعمال متغیر مستقل بر گروه آزمایش و اجرای پس‌آزمون، نتایج به وسیله نرم افزار SPSS و روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش مدیریت استرس و افزایش مهارت‌های حل مسئله مادران در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون تأثیرگذار بوده است و تغییرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل از نظر آماری معنادار بودند ($P < 0.05$). همچنین درمان بر مؤلفه‌های مدیریت استرس از جمله ایجاد خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی و بدن را در حالت استراحت قرار دادن معنادار بوده است. در مهارت‌های حل مسئله در مؤلفه‌های سبک گرایش-اجتناب و کنترل شخصی معنادار بوده است. لذا می‌توان از این روش به عنوان یک روش مداخله‌ای و درمانی در جهت مدیریت استرس و مهارت‌های حل مسئله مادران دارای کودکان کم توان ذهنی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، مدیریت استرس، مهارت‌های حل مسئله، کم‌توان ذهنی

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱/۲۷ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۶/۱۸

۱. گروه روانشناسی، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، اصفهان، ایران.

۲. گروه روانشناسی، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

خانواده، نظامی پویا است که افرادی با احساس تعلق و هویت منحصر به فرد برای ایجاد یک محیط امن آن را تشکیل داده‌اند. در اغلب خانواده‌ها به دنیا آمدن یک کودک باعث احساس شادکامی در خانواده می‌شود. اما به دنیا آمدن یک کودک دارای معلولیت، عملکرد خانواده را به چالش می‌کشد (پلنت و ساندوز، ۲۰۰۷). با تولد کودک استثنایی دارای محدودیت، ساختار روانی خانواده با ضربه‌ای هولناک مواجه می‌شود (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱). بررسی پژوهش‌ها بیانگر این است که نقش مادر برای کودک ناتوان ذهنی با میزان بالایی از تنش و تنیدگی (لیندو و همکاران، ۲۰۱۶؛ آزیورن و همکاران، ۲۰۱۹) همراه است.

کم‌توان ذهنی بر اساس DSM 5 یک اختلال عصبی- تحولی با منشا زیستی است که در دوران کودکی یا نوجوانی روی می‌دهد. هوشبهر این افراد حداقل ۲ انحراف معیار کمتر از میانگین می‌باشد و دارای نقص‌هایی در توانایی‌های شناختی مانند حل مسئله، برنامه‌ریزی، استدلال، قضاوت، تفکر انتزاعی، یادگیری و عملکرد سازگارانه هستند (هدا و همکاران ۲۰۱۱).

وجود چنین فرزندان باعث ایجاد افسردگی، اضطراب، انکار و احساس گناه در کل خانواده می‌شود (هوور، اوتن، ریس و آنجل ۲۰۱۰). این مشکلات در خانواده بیشتر از همه مادر را آسیب‌پذیر می‌کند (مک کونسکی، چینچ ۲۰۰۸). مادران کودکان کم‌توان ذهنی علاوه بر تحمل مشکلات ناشی از مراقبت از کودک باید با مشکلات مربوط به هزینه‌های بالای اقتصادی، احساس گناه از به دنیا آوردن فرزندی مشکل‌دار و نگرش‌های منفی اطرافیان نیز کنار بیایند که باعث تقلیل سلامت روان و افزایش استرس در آنها می‌شود (هوور و همکاران، ۲۰۱۰).

استرس فرآیندی روانشناختی است که در هنگام وقوع آن فرد با حوادثی رو به رو می‌شود که آنها را نسبت به بهزیستی جسمی و روانشناختی خود تهدیدآمیز ادراک می‌کند. استرس زمانی اتفاق می‌افتد که بین فشارهای موقعیتی (واقعی یا ادراک شده) و منابعی که فرد در اختیار دارد ناهماهنگی وجود داشته باشد (موسوی نسب و تقوی، ۱۳۸۶). ادبیات پژوهشی حکایت از این واقعیت دارد که والدین کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به سایرین استرس بیشتری را تحمل می‌کنند (چنچ و همکاران، ۲۰۰۸) و مدیریت استرس از متغیرهای مهم در این والدین می‌باشد.

مدیریت استرس توانایی افراد را برای سازگاری با موقعیت‌های استرس‌آور افزایش می‌دهد (لیندن ۲۰۰۵، غلامی جم و همکاران، ۱۳۹۴). طبق پژوهش‌ها آموزش مدیریت استرس می‌تواند اضطراب، استرس و گرفتاری‌های روزانه را کم‌کند و جرأت‌مندی و رضایت بیشتری را به همراه بیاورد (تیرمن و همکاران، ۲۰۰۸).

تحقیقات بیانگر این نکته هستند که هرچه سلامت روان در مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی بالاتر باشد، آنها با تأثیرگذاری مستقیم بر همسران و فرزندان خود بر بخش عظیمی از اجتماع تأثیر می‌گذارند، در این راستا یکی از مهمترین پیش‌نیازها توانایی رویارویی با مشکلات و حل مسائل پیش روی این افراد است (طاهری، ۱۳۹۰). حال با توجه به آنکه یکی از روش‌های کارآمد حل مشکلات، مهارت‌های حل مسئله است، آموزش آنها به افراد می‌تواند در ارتقا بهداشت روانی فرد، خانواده و اجتماع مؤثر باشد.

حل مسئله فرآیندی شناختی رفتاری است که پاسخ‌های مؤثر برای موقعیت‌های دشوار را فراهم می‌کند و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را افزایش می‌دهد، افرادی که از توانایی حل مسئله بیشتری برخوردارند، بیشتر می‌توانند با تنیدگی و مشکلات زندگی مقابله کنند (کارگر، اصغری و همکاران، ۱۳۹۴). از این رو داشتن توانایی مؤثر حل مسئله به بهبود روابط بین فردی در خانواده‌های دارای کودکان کم‌توان ذهنی کمک می‌کند (رباط جزئی و غفوری، ۱۳۸۷).

مداخله‌های گروهی می‌تواند سبب تحکیم روابط والدین و فرزندان شود و مضرات پیشرفت مشکلات رفتاری را در زندگی کاهش دهد (بوردن، ۲۰۱۰). یکی از این مداخلات، شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (mindfulness-based cognitive therapy) است که نوید تازه‌ای در تبیین رویکرد درمان شناختی رفتاری محسوب می‌شود. آموزش ذهن‌آگاهی مستلزم یادگیری فراشناختی و راهبردهای رفتاری جدید برای متمرکز شدن بر توجه و جلوگیری از گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده است و باعث گسترش افکار جدید و کاهش هیجانات ناخوشایند می‌شود (کارینگهد، ۲۰۰۳). MBCT فرآیند شناختی است که در آن فرد ذهن‌آگاه، هدایت و توجه خود را بر عهده دارد و روی احساسات و رویدادهایی که در لحظه حال در درون خود و جهان اطرافش رخ می‌دهد متمرکز می‌شود و قادر خواهد بود

واقعیت‌های درونی و بیرونی را بدون تحریف درک نماید و با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌های مثبت و منفی مواجه شود (بران و دیان، ۲۰۰۷).

آقابابایی و تقوی (۱۳۹۸) مقاله‌ای با عنوان اثربخشی آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روانشناختی مادران کودکان اوتیسم انجام دادند؛ نتایج نشان داد که آموزش MBCT تأثیر معناداری بر بهزیستی روان‌شناختی مادران دارد. بوردروف و همکاران (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان تأثیر مداخلات ذهن‌آگاهی والدین بر استرس والدگری انجام دادند؛ نتایج این فراتحلیل حاکی از کاهش استرس والدگری پس از مداخله در بین آنها بود.

با توجه به ضرورت امر و در جهت کاهش مشکلاتی که مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی دارند و با در نظر گرفتن این واقعیت که هرچه ذهن‌آگاهی افزایش پیدا کند، عملکردهای انطباقی مانند حل مسئله، توانایی‌های عاطفی، مهارت‌هایی مثل درک و فهم، مدیریت و مهار احساسات خود و دیگران افزایش می‌یابد (مورگان و همکاران، ۲۰۱۳)، همچنین آموزش به مادران که برخی مشکلات از طریق روش‌های هیجان‌مدار برای کاهش موقت درد، و برخی دیگر از مشکلات با خلاقیت و سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار قابل حل هستند و برخی دیگر را نیز باید با پذیرش مشکل بدون نشخوار فکری در مورد گذشته و نگرانی آینده حل کنند (اربابی و همکاران، ۱۴۰۱). به طبع آن این امر موجب کاهش استرس و اضطراب این والدین می‌شود و تأثیر مثبتی در جهت کاهش همه مشکلات آنها خواهد داشت. این نوع مداخله قابل پیگیری است. با عنایت به این مفروضات این پژوهش در جهت کاهش مشکلات مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی از درمان ذهن‌آگاهی استفاده کرده است. از آنجایی که تاکنون پژوهشی در زمینه اثربخشی این رویکرد بر مدیریت استرس و مهارت‌های حل مسئله مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی در ایران صورت نگرفته است؛ این پژوهش به بررسی این امر مهم پرداخته است.

• روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی و کاربردی و طرح مورد استفاده در این پژوهش از نوع طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه مادران دارای کودک کم‌توان ذهنی ۷ تا ۱۲ سال که فرزند آنها در مدرسه استثنایی شهید ساربان ۲ امیرآباد از توابع شهرستان نجف‌آباد مشغول به تحصیل بود که فرزند آنها بر اساس ملاک‌های (DSM-5) و بر اساس تست انجام شده در مرکز سنجش شهرستان نجف‌آباد تشخیص کم‌توان ذهنی گرفته‌اند. روش نمونه‌گیری، هدفمند بود. با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود از بین مادران افرادی که بر اساس سنجش، نامه پذیرش در مدرسه استثنایی را دریافت کرده بودند، پرسشنامه‌های راهبردهای مدیریت استرس و حل مسئله را تکمیل نمودند و از بین آنها ۳۰ نفر که نمرات کمتر از متوسط در متغیرها را دریافت کردند انتخاب و به‌طور تصادفی در ۲ گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش طی ۸ جلسه تحت آموزش MBCT قرار گرفتند و بعد از اجرای پس‌آزمون، داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

• ابزارها

الف. مقیاس راهبردهای مدیریت استرس کوپین (Cobain Stress Management Strategies Scale): این مقیاس توسط کوپین در سال ۱۹۹۰ ساخته شده است. این مقیاس شامل ۳۴ ماده با مؤلفه‌های ایجاد خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی، ورزش بدنی، بدن را در حالت استراحت قرار دادن، رژیم غذایی و افراد دیگر را سنگ‌صبور قراردادن است. در طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۳۴ تا ۱۷۰ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده مدیریت استرس بالاتر است. با استفاده از روش تحلیل ماده هر یک از ابعاد این مقیاس از روایی نسبتاً بالایی (۰/۶۵ تا ۰/۸۴) برخوردار است. روایی مؤلفه‌ها به ترتیب با لحاظ کردن طیف ضرائب همبستگی (۰/۲۵-۰/۷۵)، (۰/۳۲-۰/۶۵)، (۰/۲۵-۰/۶۷)، (۰/۳۱-۰/۶۹)، (۰/۲۵-۰/۷۶)، (۰/۲۵-۰/۷۷) تا (۰/۳۱-۰/۷۷) است. در محاسبه اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده و هر یک از ابعاد پرسشنامه از اعتبار بالایی برخوردار است. اعتبار مؤلفه‌ها به ترتیب (۰/۶۸، ۰/۵۴، ۰/۶۶، ۰/۵۹، ۰/۵۵ و ۰/۶۹) گزارش شده است (محمدسعید اکبری، ۱۳۹۴).

ب. سیاهه حل مسئله هپنر و پترسون (Heppner & Petersen Problem-Solving Inventory): این سیاهه توسط هپنر و پترسون در سال ۱۹۸۲ ساخته شده است. بر اساس ۳۵ ماده، مؤلفه اعتماد به حل مسئله، سبک گرایش-اجتناب و کنترل شخصی را مورد بررسی قرار می‌دهد. دامنه کلی نمرات بین ۳۲ تا ۱۹۲ است. پاسخگویی به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) صورت می‌گیرد. هرچه فرد نمره بیشتر و بالاتری کسب کند دارای مهارت حل مسئله بالاتری است. بر اساس گزارش‌های ارائه شده روایی بالایی (۰/۹۳) دارد و ابزار سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کند که مربوط به متغیرهای شخصیتی و به‌طور قابل ملاحظه‌ای مرکز کنترل هست (هپنر و پترسن ۱۹۸۲). با توجه به ضریب آلفای به‌دست آمده (اعتماد به نفس در حل مسئله ۰/۸۵، گرایش یا اجتناب از فعالیت‌های حل مسئله ۰/۸۴ و کنترل هیجان‌ها و رفتار حین حل مسئله ۰/۷۲) عامل‌ها از سازگاری درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار بودند. اعتبار بازآزمایی در دامنه‌ای از ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده و اعتبار آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و اعتبار مؤلفه‌های اعتماد به حل مسئله، گرایش اجتناب و کنترل شخصی به ترتیب (۰/۸۵ و ۰/۸۴ و ۰/۷۲) گزارش شده است (کاظمی و کشاورزان، ۱۳۹۱).

ج. پروتکل آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی

این برنامه را سگال، ویلیامز و تیزدل (۲۰۰۲) طراحی کرده‌اند. دستورالعمل جلسه‌ها بر اساس راهنمای کتاب شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۰۲) تنظیم شده است. محتوای جلسات در ۸ جلسه آموزش گروهی ۹۰ دقیقه‌ای طراحی و اجرا شده است (محمدخانی و خانی پور، ۱۳۹۱).

جدول ۱. خلاصه جلسات درمان

جلسه	هدف	محتوا
۱	معارفه و هدایت خودکار	معارفه و آشنایی، تعیین اهداف جلسه و قوانین گروه، مفهوم‌سازی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و ارائه تکالیف
۲	رویارویی با موانع	بازنگری تکالیف، انجام تمرین واریسی بدن و پیاده‌روی در خیابان و ثبت وقایع خوشایند، مراقبه و ارائه تکالیف خانگی
۳	حضور ذهن از تنفس	بازنگری تکالیف، اجرای تمرین‌های دیدن یا شنیدن، مراقبه نشسته، فضای تنفس سه دقیقه‌ای و دراز کشیدن و قدم زدن با حضور ذهن و تعیین تکالیف جلسه بعد
۴	ماندن در زمان حال	بازنگری تکالیف، انجام تمرین پنج دقیقه‌ای دیدن یا شنیدن، مراقبه، آگاهی از تنفس، بدن، صدا و افکار، انجام فضای تنفس سه دقیقه‌ای و خواندن شعر گازهای وحشی، ارائه جزوات و تعیین تکالیف خانگی
۵	اجازه/مجوز حضور	بازنگری تکالیف، مراقبه نشسته و آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار، بررسی موانع درمان، خواندن شعر رومی "مهمانسرا"، فضای تنفس سه دقیقه‌ای-مقابله‌ای و بازنگری آن و تعیین تکالیف خانگی
۶	واقعی نبودن افکار	بازنگری تکالیف، مراقبه نشسته و آگاهی از تنفس، بدن، اصوات و سپس افکار (به‌علاوه یادداشتی از واکنش افراد به مشکلات)، آماده شدن برای اتمام دوره، ارائه راهی متفاوت برای برقراری ارتباط با افکار در فضای ذهنی و تعیین تکالیف خانگی
۷	نحوه مراقبت از خود	بازنگری تکالیف، مراقبه نشسته و آگاهی از تنفس، بدن، اصوات و سپس افکار (علاوه بر توجه به واکنش‌هایی که در برابر مشکلات داده می‌شود)، تمرین مشاهده ارتباط بین فعالیت و خلق، تهیه فهرستی از فعالیت‌های لذت‌بخش، برنامه ریزی برای ایجاد چنین فعالیت‌هایی، فضای تنفس سه دقیقه‌ای، ارائه تکالیف خانگی
۸	کاربرد محتوا	مرور جلسه قبل و بازنگری تکالیف و کل برنامه، نگاه رو به جلو، واریسی و بحث در مورد برنامه‌ها، پایان دادن به کلاس‌ها با آخرین مراقبه

• یافته‌ها

بر اساس یافته‌های دموگرافیک، میانگین سنی در آزمودنی‌های گروه آزمایش $38/47 \pm 4/91$ و در گروه کنترل $36/8 \pm 6/56$ می‌باشد. علاوه بر این، حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش به ترتیب ۳۲ و ۴۷ و در گروه کنترل ۲۲ و ۴۵ است. از بین ۱۵ مادر شرکت‌کننده در گروه آزمایش، (۴۰ درصد) دارای تحصیلات در سطح زیر دیپلم، (۲۰/۰ درصد) دیپلم، (۲۶/۶ درصد) کارشناسی و (۱۳/۴ درصد) کارشناسی ارشد بودند. در گروه کنترل، (۲۰ درصد) دارای تحصیلات در سطح زیر دیپلم، (۱۳/۴ درصد) سطح دیپلم، (۴۶/۶ درصد) کارشناسی، (۲۰ درصد) کارشناسی ارشد بودند.

با توجه به اینکه آزمون فرضیه‌های این پژوهش نیازمند استفاده از آزمون تحلیل کواریانس بود، باید پیش‌فرض‌های لازم، رعایت می‌گردید. فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در همه متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلکسنجیده شد و نتایج نشان داد که توزیع نمرات نمونه نرمال و همسان با جامعه است ($P < 0/05$). همین‌طور از آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس استفاده شد و نتایج نشان داد بین واریانس گروه‌ها در ۲ گروه تفاوت معناداری وجود ندارد و با هم برابر می‌باشد ($P < 0/05$). نتایج آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون هم نشان داد که تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش

در هر کدام از متغیرها معنادار نیست ($P < ۰/۰۵$). یعنی اینکه شیب خط رگرسیون برای همه شرایط آزمایشی یکسان است. اطلاعات توصیفی مربوط به مدیریت استرس و مؤلفه‌های آن در جدول ۲ قابل مشاهده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود نمرات میانگین مدیریت استرس و ابعاد آن در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون افزایش داشته است. برای بررسی اثربخشی MBCT بر مدیریت استرس مادران و معنادار بودن تفاوت ایجاد شده در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش، از آزمون آنکوا استفاده شد (جدول ۳).

بر اساس نتایج بین دو گروه در نمرات مدیریت استرس تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). به‌طوری که MBCT توانسته است باعث افزایش میانگین نمرات مدیریت استرس در مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی شود. میزان این تأثیر گروهی ۰/۶۴ بوده است. به عبارت دیگر، ۶۴ درصد از تفاوت‌های ایجاد شده در متغیر وابسته به تأثیر متغیر مستقل مربوط است. در ادامه، میانگین نمرات حل مسئله و مؤلفه‌های آن در جدول ۴ گزارش شده است. طبق جدول ۴ میانگین نمرات حل مسئله و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است.

جدول ۲ میانگین نمرات مدیریت استرس و مؤلفه‌های آن

گروه آزمایش گروه کنترل		متغیر	زمان اندازه گیری
میانگین	میانگین		
۱۱/۲	۱۳/۹۳	ایجاد خوش‌بینی	پیش‌آزمون
۱۴/۷۳	۱۶/۲	مدیریت زمان	
۱۴/۰	۱۴/۷۳	فعالیت تفریحی	
۱۱/۲	۱۴/۲	ورزش بدنی	
۱۵/۶۷	۱۵/۲۷	بدن را در حالت استراحت قرار دادن	
۱۰/۲۷	۱۲/۳۳	افرد دیگر را سنگ صبور قرار دادن	
۱۰/۲۷	۱۱/۸۷	رژیم غذایی	
۸۳/۳۳	۸۴/۵۳	مدیریت استرس	
۱۱/۷۳	۱۹/۱۳	ایجاد خوش‌بینی	
۱۴/۱۳	۱۹/۸۷	مدیریت زمان	
۱۴/۱۳	۱۹/۸	فعالیت تفریحی	پس‌آزمون
۱۴/۷۳	۱۶/۴۷	ورزش بدنی	
۱۶/۲	۱۸/۶	بدن در حالت استراحت قرار دادن	
۱۲/۸۷	۱۴/۲	افرد دیگر سنگ صبور قرار دادن	
۱۲/۵۳	۱۴/۵۳	رژیم غذایی	
۸۷/۴	۱۱۲/۶	مدیریت استرس	

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره MBCT بر مدیریت استرس

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات انا	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۶۶۴/۳۵	۱	۲۶۶۴/۳۵	۸۲/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۹۹
گروه	۱۵۵۹/۰۸	۱	۱۵۵۹/۰۸	۴۸/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۰/۹۹
خطا	۸۷۴/۸۴	۲۷	۳۲/۴۰				
کل	۳۷۱۳۰۲	۳۰					

جدول ۴. میانگین حل مسئله و ابعاد آن

گروه آزمایش گروه کنترل		متغیر	زمان اندازه گیری
میانگین	میانگین		
	۳۵/۱۳	اعتماد به حل مسئله	پیش‌آزمون
۴۶/۷۳	۴۸/۷۳	سبک‌گرایش - اجتناب	
۱۰/۸	۱۳/۳۳	کنترل شخصی	
۹۲/۴۷	۹۷/۲	حل مسئله	
۳۵/۳۳	۳۸/۴۷	اعتماد به حل مسئله	پس‌آزمون
۴۷/۲۷	۵۳/۲۷	سبک‌گرایش - اجتناب	
۱۱/۳۳	۱۶/۲	کنترل شخصی	
۹۳/۹۳	۱۰۷/۹۳	حل مسئله	

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره در جدول ۵ قابل مشاهده است. بر اساس نتایج حاصل، بین دو گروه در نمرات مهارت‌های حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). به طوری که MBCT توانسته است باعث افزایش نمرات مهارت‌های حل مسئله در مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی شود. میزان این تأثیر گروهی ۰/۸۲ بوده است. به عبارت دیگر، ۸۲ درصد از تفاوت‌های ایجاد شده در متغیر وابسته به تأثیر متغیر مستقل مربوط است.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره در متن آنکوا بر ابعاد مدیریت استرس در جدول ۶ قابل مشاهده است. با توجه به نتایج اثربخشی MBCT بر ایجاد خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی و بدن را در حالت استراحت قرار دادن مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی معنادار بوده است ($P < ۰/۰۵$). مقدار این اندازه اثر در خوش‌بینی ۶۰، مدیریت زمان ۲۲، فعالیت تفریحی ۴۰، ورزش بدنی ۱۱ و بدن را در حالت استراحت قرار دادن ۲۳ درصد بوده است اما بر ورزش بدنی، افراد دیگر را سنگ صبور قرار دادن و رژیم غذایی معنادار نبوده است ($P < ۰/۰۵$).

نتایج تحلیل واریانس در متن آنکوا بر مؤلفه‌های حل مسئله در جدول ۷ قابل مشاهده است. با توجه به مشاهده ۷ مشاهده می‌شود اثربخشی درمان بر سبک گرایش-اجتناب و کنترل شخصی مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی معنادار بوده است ($P < ۰/۰۵$). مقدار این اندازه اثر در سبک گرایش-اجتناب ۱۳ درصد و در مؤلفه کنترل شخصی ۲۲ درصد بوده است اما طبق نتایج MBCT بر اعتماد به حل مسئله معنادار نبوده است ($P < ۰/۰۵$).

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس اثربخشی MBCT بر مهارت‌های حل مسئله

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۶۳۶۹/۱۹	۱	۶۳۶۹/۱۹	۱۲۲۲/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۹۹
گروه	۶۴۷/۶۸	۱	۶۴۷/۶۸	۱۲۴/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۰/۹۹
خطا	۱۴۰/۶۶	۲۷	۵/۲۱				
کل	۳۱۳۶۰۶	۳۰					

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا روی ابعاد مدیریت استرس

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
ایجاد خوش‌بینی	۴۱۰/۷	۱	۴۱۰/۷	۴۲/۸	۰/۰۰۱	۰/۶۰
مدیریت زمان	۱۶۳/۳۳	۱	۱۶۳/۳۳	۸/۰۷	۰/۰۰۸	۰/۲۲
فعالیت تفریحی	۲۴۰/۸۳	۱	۲۴۰/۸۳	۱۸/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰
ورزش بدنی	۲۲/۵۳	۱	۲۲/۵۳	۳/۷۴	۰/۰۶۳	۰/۱۱
بدن در حالت استراحت	۴۳/۲	۱	۴۳/۲	۸/۵۱	۰/۰۰۷	۰/۲۳
افراد سنگ صبور قرار دادن	۱۳/۳۳	۱	۱۳/۳۳	۲/۲۷	۰/۱۴۳	۰/۰۷
رژیم غذایی	۳۰/۰	۱	۳۰/۰	۳/۳۴	۰/۰۷۸	۰/۱۰

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا روی مؤلفه‌های مهارت حل مسئله

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
اعتماد به حل مسئله	۷۳/۶۳	۱	۷۳/۶۳	۲/۶۵	۰/۱۱۵	۰/۰۸
سبک گرایش-اجتناب	۲۷۰/۰	۱	۲۷۰/۰	۴/۵۳	۰/۰۴۲	۰/۱۳
کنترل شخصی	۱۷۷/۶۳	۱	۱۷۷/۶۳	۸/۰۲	۰/۰۰۸	۰/۲۲

• بحث

بر اساس نتایج، بین دو گروه در نمرات مدیریت استرس تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). بدین معنا که MBCT بر برخی از مؤلفه‌های مدیریت استرس شامل ایجاد خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی و بدن را در حالت استراحت قرار دادن مادران معنادار بوده است. همین‌طور نتایج نشان داد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های ورزش بدنی، افراد دیگر را سنگ صبور قرار دادن و رژیم غذایی معنادار نبوده است.

نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش تازکی و همکاران (۱۴۰۱)، آقابابایی و تقوی (۱۳۹۸)، موحدی و همکاران (۱۳۹۷)، ادیبی و همکاران (۱۳۹۵)، خانزاده (۱۳۹۲)، اربابی و همکاران (۱۴۰۱)، گارلسون (۲۰۲۲)، اکسترما (۲۰۲۰) و بدروف و همکاران (۲۰۱۹)،

همسو بوده است. همچنین نتایج پژوهش با پژوهش به‌پژوه و همکاران (۱۳۹۶)، که حاکی از تغییر نگرش افراد در درمان پذیرش و تعهد که در آن ذهن‌آگاهی باعث می‌شود افراد در زمان حال با واقعیت و مشکل موجود، کامل مواجه شوند همسو بود.

در تبیین تأثیر MBCT بر مدیریت استرس می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی به فرد امکان می‌دهد که پاسخ‌های خودکار به تجربه‌های استرس‌زا را کاهش داده و با پرورش بیش درونی و پذیرش بیشتر به رویدادهای غیرقابل تغییر از جمله داشتن کودک کم‌توان ذهنی با دیدی واقع‌بینانه‌تر بنگرد، MBCT بر تغییر آگاهی از افکار، احساس و حس بدنی و بر ایجاد ارتباط متفاوت با آنها مانند دیدن افکار و احساسات به عنوان رخداد‌های گذرا در ذهن به جای شناسایی آنها به‌عنوان واقعیت، پافشاری می‌کند و مهارت‌هایی را به فرد می‌آموزد که بتوانند از الگوهای شناختی روزمره مختل‌کننده فاصله بگیرند (سگال و تیزدل، ۲۰۰۴). درحقیقت، ذهن‌آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز کردن فرآیند توجه است که به نوبه خود به پیشگیری از ماریپیچ فروکاهنده‌ی خلق و فکرمغنی، گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده و پدیدآیی افکار و هیجان‌های خوشایند می‌انجامد. بدین ترتیب، این درمان به مادران کمک کرده است تا با تغییر در تفسیر و معنادهی به رخدادها، نادرستی‌های شناختی که در استرس نقش دارند را کاهش و با افزایش توانایی مقابله‌سازگارانه با مسئله داشتن کودک کم‌توان ذهنی، رویدادهای استرس‌آور را بهتر مدیریت کرده و استرس کمتری تجربه کنند.

مطالعات نشان داده‌اند که والدین این کودکان به احتمال زیادی سطوح بالایی از استرس فرزندپروری را نسبت به سایر والدین تجربه می‌کنند. اجبارهای مرتبط با مشکلات، پویایی خانواده را به هم می‌ریزد. به دنبال آن نقش‌های اعضای خانواده دچار تغییراتی می‌شود. این مسئولیت‌های متفاوت موجب استرس و افسردگی می‌گردد. یک فهرست بی‌پایان از واکنش‌های احتمالی والدین کودکان کم‌توان ذهنی، شامل خشم، خجالت، اضطراب، انکار، حمایت بیش از حد، شرم، ترحم به خود، غم و اندوه، خصومت و اقدام به خودکشی است. در چنین موقعیت‌هایی فردی که در خانواده بیشتر تحت تأثیر قرار می‌گیرد مادر است. این مادران اغلب استرس و مشکلات هیجانی بیشتری نسبت به دیگر مادران تجربه می‌کنند. چون مادران اغلب با کودک خود تنها هستند، استرس بیشتری را متحمل می‌شوند. پژوهشگران زیادی این نظر را پذیرفته‌اند که همه خانواده‌های دارای کودک ناتوان به‌طور کلی با سطوح بالایی از آسیب مشخص نمی‌شوند و این خانواده‌ها ممکن است راهبردهای متنوعی را برای کنار آمدن و مدیریت استرس به‌کار گیرند.

ذهن‌آگاهی یک شیوه زندگی است؛ این شیوه با دعوت به لحظه کنونی؛ حضوری بیشتر و قضاوتی کمتر، در افراد ایجاد می‌کند. همین‌طور با تمرینات مراقبه به افراد کمک می‌کند تا با وضعیت‌های دوگانه ذهن آشنا شوند و آگاهانه از آنها به‌صورت یک ذهن انسجام‌یافته استفاده کنند. افراد متوجه شوند که آنها تنها فکر نمی‌کنند، بلکه می‌توانند فکر کردن خود را مشاهده کنند. از طریق مراقبه‌های رسمی (نظیر مراقبه تنفس و بدن، یوگای هوشیارانه) و مراقبه‌های غیررسمی (نظیر قدم زدن، دوش گرفتن) و تمرینات عادت شکن افراد یاد می‌گیرند که همه زندگی را در «اینجا» و «اکنون» حاضر باشند (ویلیامز، پنمن، ۲۰۱۲). ناتوانی در عدم حضور در لحظه اکنون باعث می‌شود بین فرد و واقعیت فاصله افتد و امکان درک صحیح موقعیت و ارائه پاسخ‌های معقول و هشیارانه از او سلب گردد و همین عدم ارائه پاسخ معقول و هوشیارانه در زمان مناسب، منجر به افزایش توانایی مدیریت استرس در بین افراد می‌شود.

در آموزش MBCT مادران یاد گرفتند که افکار، عادت‌ها، نشخوارهای ذهنی، افکارها و احساسات منفی خود را چگونه تغییر جهت دهند و در چشم‌انداز وسیع‌تری افکار و احساسات خود را ببینند. درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ساختار ویژه خود، ابتدا با تغییر در الگوهای اجتنابی اولیه، افزایش پذیرش کامل حیطه وسیعی از تجارب عینی، انعطاف‌پذیری و تغییر قضاوت‌ها سبب افزایش پذیرش در مراجع شد تا به فعالیت‌هایی بپردازند که در راستای تغییر سبک زندگی در آنها باشد از جمله خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی، ورزش بدنی و بدن را در حالت استراحت قرار دادن و تغییر سبک زندگی منجر به مدیریت استرس در آنها شد. تمرینات با اضافه کردن لیستی از فعالیت‌های لذت بخش و فعالیت‌های دارای تسلط فرد را نسبت به خود خوش‌بین‌تر و اعتماد به نفس فرد را بیشتر می‌کند در نتیجه در مورد بُعد خوش‌بینی و فعالیت تفریحی اثر مثبتی دارد. همچنین با ایجاد فضای تنفس سه دقیقه‌ای پاسخ‌دهی فرد می‌تواند در هر موقعیتی در طول روز یا شب لحظه‌ای بدن خود را در حالت استراحت قرار دهد و با مکث کوتاه و بودن در زمان حال مسائل را با دقت بیشتری برطرف و عاقلانه‌تر پاسخ دهد و بنابراین زمان خود را بهتر مدیریت کند.

تمرینات شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه رژیم غذایی و سنگ‌صبور قرار دادن دیگران تأثیرگذار نبوده است زیرا این برنامه در مورد میزان و نحوه استفاده از مواد غذایی هیچ برنامه‌ای را طرح‌ریزی نکرده است. همچنین چون اکثر مادران تمرینات روزانه

خود را به تنهایی انجام می‌دادند و جلسات آنلاین یا بدون حضور فیزیکی افراد دور هم یا با اعضای بسیار کم برگزار می‌شد و قبل و بعد جلسه فرصتی برای مکالمه اعضای گروه با هم نبود، روی این مؤلفه اثرگذار نبوده است.

بر اساس نتایج، بین ۲ گروه در نمرات مهارت‌های حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). به طوری که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی توانسته است باعث افزایش میانگین نمرات مهارت‌های حل مسئله شود. نتایج نشان داد اثربخشی MBCT بر مؤلفه‌های سبک‌گرایش - اجتناب و کنترل شخصی مادران دارای کودک کم‌توان ذهنی معنادار بوده است؛ اما بر اعتماد به حل مسئله معنادار نبوده است.

نتایج این فرضیه با یافته‌های حاصل از پژوهش تازکی و همکاران (۱۴۰۱)، اربابی و همکاران (۱۴۰۱)، آقابابایی و تقوی (۱۳۹۸)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷)، ادیبی و همکاران (۱۳۹۵)، ایران پناه و همکاران (۱۳۹۵)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۴)، خالقی پور و زرگر (۱۳۹۳)، احمدی و همکاران (۱۳۹۲)، لی و همکاران (۲۰۲۲)، بنیتا و همکاران (۲۰۲۰) و مسوین (۲۰۱۰) همسو بوده است.

می‌توان گفت که یکی از مؤلفه‌های مهم در این روش توجه است و ذهن‌آگاهی به واسطه توجه کردن به صورت عمد و کامل به اینجا و اکنون باعث می‌شود که افکار مزاحم به حاشیه آگاهی برده شود و مهارت‌های حل مسئله افزایش یابد (تیزدل، ۲۰۰۰). MBCT، مراقبه برای کمک به افراد را دربرمی‌گیرد تا از تجارب‌شان در لحظه حال آگاه‌تر شوند و متوجه زمانی که خُلق‌شان شروع به پایین آمدن می‌کند، باشند تا از این طریق ارتباط خلق و افکار منفی فراخوانده شده شکسته شود و بدانند در زمان پایین آمدن خُلق چطور از خود مراقبت کنند. این روش منجر به گسترش افکار جدید، کاهش هیجانات ناخوشایند و نشخوار فکری و افزایش مهارت‌های حل مسئله می‌شود. همچنین شرکت منظم در جلسات و درگیر شدن با تجارب ذهنی موجب داشتن هدف و انگیزه در زندگی شخص شده است. چرا که در ذهن‌آگاهی افراد یاد می‌گیرند به زندگی و اطراف‌شان توجه کرده، استانداردهای خود را افزایش داده و به این باور برسند که با برنامه‌ریزی و شناخت موانع و تمرکز بر زمان حال هدفمندتر باشند. همچنین می‌توان گفت از آنجایی که هیجانات نقش مهمی در زندگی ایفا می‌کنند و ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک روش درمانی در تعدیل هیجانات، با بهزیستی روانشناختی فرد در ارتباط است، باعث ارزیابی مثبت فرد از موقعیت‌های زندگی شده در نهایت افزایش مهارت‌های حل مسئله مادران را به دنبال دارد. والدین این کودکان، مشکلاتی در مدیریت رفتارهای مشکل‌آفرین و آماده کردن کودک برای زندگی بزرگسالی دارند. این عوامل به فرزند پروری ناکارآمد منجر شده و همچنین باعث ترس، اضطراب، نگرانی، عدم ارتباط مؤثر با کودک می‌گردد. ذهن‌آگاهی بر آگاهی فکری تأکید می‌کند. وجود ذهن‌آگاهی باعث می‌شود که والدین در تعامل با فرزندان‌شان به‌صورت هدفمند عمل کنند. در حقیقت ذهن‌آگاهی والدین گامی است که باعث بهبود عملکرد سازشی والدین در آگاهی و توجه متمرکز در تعامل با فرزندان، پذیرش نامشروط و بدون قضاوت رفتارهای فرزندان، توانایی نظم دادن به واکنش‌های خود در قبال آنها، تقریب لحظه به لحظه رفتارهای مثبت کودکان، افزایش رفتارهای مثبت و کاهش رفتارهای منفی آنها می‌شود. به طوری که می‌توان گفت هنگامی که مادر مؤلفه‌های سلامت روان را داشته باشد، می‌تواند محیطی غنی و سالم برای کودک فراهم کرده تا بتواند به پیشرفت او کمک کند و این‌گونه مهارت‌های حل مسئله نیز در مادر افزایش می‌یابد. (آقا بابایی و تقوی، ۱۳۹۸).

با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک سبک زندگی، همخوان با فطرت طبیعی انسان، قابلیت این را دارد که بر سیستم هیجانی افراد یعنی افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه‌های عمل آنها تأثیرگذار باشد، نگاه آنها را به زندگی دگرگون کرده و کیفیت ارتباط آنها را با خود، دیگران و دنیا با پذیرشی شفقت‌آمیز و واقع‌بینانه ارتقا بخشد و منجر به افزایش مهارت حل مسئله در آنها می‌شود. همچنین می‌توان گفت تأثیر MBCT بر مؤلفه گرایش فرد به نزدیکی یا دوری از فعالیت حل مسئله خود و افزایش میزان آن در جهت مثبت نشأت از تمرین‌هایی می‌گیرد که افراد را تشویق به یافتن راهی متفاوت و ماهرانه برای پاسخ دادن به آنچه در زندگی ناخوشایند و مشکل‌ساز است می‌کند. بنابراین گرایش افراد بالا رفته و اجتناب آنها کاهش پیدا کرده چون تأکید ذهن‌آگاهی بر حضور ذهن بوده است. همچنین تمرینات ذهن‌آگاهی در تحقیق بر مؤلفه اعتماد به حل مسئله تأثیر چندانی نداشته است زیرا در مورد زیربنای اعتماد به نفس و باور بنیادی فرد نسبت به توانایی‌هایش کار نکرده است.

با توجه به هدف اصلی پژوهش که تعیین اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مهارت‌های حل مساله و مدیریت استرس مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی بوده است، نتایج نشان داد که MBCT بر مدیریت استرس و برخی از مؤلفه‌های آن شامل ایجاد خوش‌بینی، مدیریت زمان، فعالیت تفریحی و بدن را در حالت استراحت قرار دادن مادران معنادار بوده است. همین‌طور نتایج نشان داد شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های ورزش بدنی، افراد دیگر را سنگ‌صبور قرار دادن و رژیم غذایی معنادار نبوده است. بر اساس نتایج، شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی توانسته است باعث افزایش میانگین نمرات مهارت‌های حل مسئله شود و بر مؤلفه‌های سبک‌گرایش - اجتناب و کنترل شخصی مادران دارای کودک کم‌توان ذهنی معنادار بوده است؛ اما بر اعتماد به حل مسئله معنادار نبوده است. لذا می‌توان از این روش به عنوان یک روش مداخله‌ای و درمانی در جهت مدیریت استرس و مهارت‌های حل مساله مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی استفاده کرد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این مورد اشاره کرد که این پژوهش در شهر نجف آباد و فقط بر مادران انجام شده است و در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد، همین‌طور نتایج حاصل از این پژوهش از ابزارهایی که جنبه خودگزارش‌دهی دارد به دست آمده است و ممکن است بین پاسخ و رفتار واقعی تفاوتی وجود داشته باشد. توصیه می‌شود در آینده در مورد جامعه پدران و مناطق مختلف، نیز مطالعات انجام بگیرد. همچنین توصیه می‌شود تأثیر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سایر مؤلفه‌های روانشناختی بررسی شود و از سویی خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای خاص دیگر نیز مورد پژوهش قرار بگیرند.

• منابع

- اربابی، ف؛ سراوانی، ش؛ زینلی پور، م؛ سنجانی، ا (۱۴۰۱). اثر بخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی بر بهزیستی روانشناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری در زوجین با تعارض زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲ (۲۶)، ۱۴۹-۱۴۰
- ادیبی، ش، سپهوندی، م، غلامرضایی، س (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) و درمان شناختی- رفتاری (CBT) بر افسردگی و اضطراب مادران کودکان اختلال طیف اوتیسم در شهر اصفهان. *دستاوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۲۵ (۱)، ۱۴۶-۱۲۹
- آقابابایی، س؛ تقوی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی مادران کودکان اوتیسم و علائم کودکان. *روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۶ (۶)، ۸۸-۱۰۰.
- اکبری، محمد سعید (۱۳۹۲). *بررسی رابطه بین عوامل استرس‌زا و راهکارهای مدیریت استرس در بین مدیران مدارس متوسطه شهرستان ماهشهر*. دانشگاه شیراز.
- دیناری، ندا (۱۳۹۴). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) بر کاهش علائم افسردگی مادران کودکان سندرم داون. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی
- ایران پناه، ج، شریفی درآمدی، پ، اسدزاده، د. (۱۳۹۵). اثر بخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر وسواس فکری - عملی مادران کودکان عقب مانده ذهنی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود
- به پژوه، ا؛ غلامعلی لواسانی، م؛ پارکی، س (۱۳۹۶). اثر بخشی برنامه آموزشی پذیرش و تعهد بر پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران. *مجله روان‌شناسی*، ۲۱ (۴)، ۳۹۷-۳۸۴
- تازیکی، ط؛ مومنی، خ؛ کرمی، ج؛ افروز، غ (۱۴۰۱). الگوی ساختاری بهزیستی روانشناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس ویژگی‌های فرزندشان با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی. *مجله روان‌شناسی*، ۲ (۲۶)، ۱۲۹-۱۲۰
- رباط جزئی، ع؛ غفوری، ا. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در شادکامی مادران کم‌توان ذهنی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، (۱۳)، ۱۳۰-۱۱۸
- کارگر، م؛ اصغری ابراهیم‌آبادی، م. ج (۱۳۹۴). مقایسه سبک حل مسئله و سازگاری زناشویی در مادران کودک استثنایی و عادی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۵ (۲)، ۴۴-۳۷
- میکائیلی، ن، گنجی، م، طالبی جویباری، م. (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری، رضایت زناشویی و سلامت روان در کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۱)، ۱۳۷-۱۲۰

موحدی، محمد؛ محمدخانی، شهرام، حسنی، جعفر؛ و مقدسین، مریم (۱۳۹۷). رابطه راهبردهای مقابله ای با بهزیستی روانشناختی زنان مبتلا به سرطان سینه. *مجله علمی پژوهشی یافته*. ۴(۰۲)، ۵۰-۴۰

میکائیلی، ن، گنجی، م، طالبی جویباری، م. (۱۳۹۱). مقایسه تاب آوری و سلامت روان در کودکان دارای ناتوانی یادگیری وعادی. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۱(۲)، ۱۲۰-۱۳۷.

نورعلی همت؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهنی بیلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان. *مجله دست آوردهای روانشناختی*، ۲(۵۲)، ۹۱-۱۱۰.

Akpan-Idiok, P & Ackley, A (2020). Influence of Family Background on Social Adjustment of Adolescent Students of Southern Senatorial District of Cross River State, Nigeria. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 5(8): 227-243

Burgdorf, V., Szabo, M., & Abbott, M. (2019). The Effect of Mindfulness Interventions for Parents on Parenting Stress and Youth Psychological Outcomes. A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front Psychol*, 10.

Borden, L. A., Schultz, T. R., Herman, K. C., & Books, C. M. (2010). The incredible years parent training program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynamics; Theory Research & Practice*, 14(3), 230-241.

Benita, M., Benish-Weisman, M., Mats, L & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44(1), 67-81.

Carlson, L. (2022). Mindfulness-based interventions for coping with cancer. *Ann N Y Acad Sci*. 2022 Jun;1373(1):5-12.

Carighead, W. (2003). *Behavioral & Cognitive Behavioral psychotherapy in: G.Stricker & T.A. Widiger (Vol.Eds.) & I.B. Weiner (Editor in chief. Handbook of psychology, clinical psychology*, NJ: Job Wiley & sons.

Extremera, N., Sanchez-Alvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between Ability Emotional intelligence and Subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111.

Huver, R., Otten, R., Vries, H., & Engels, R. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal Adolescents*, 33(3), 359-402.

Lee, J., Lee, Y., & Chang, Y.(2022). Mindfulness Stress Management for Female Cancer Survivors Facing the Uncertainty of Disease Progression: A Randomized Controlled Study. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Apr 8;19(8):4497.

Lindo E. J, Kliemann K. R, Combes B. H, et al. (2016). Managing stress levels of parents of children with developmental disabilities: a meta-analytic review of interventions. *Fam Relat.*; 65:207-224.

Mcconkey, R., Truesdale, K., Chang, M., Jarrah, S., & Shukiri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a child with intellectual disabilities. A cross-cultural study. *Journal Nursing Study*, 45(1), 65-74.

Morgan, N., Ransford, G., Morgan, L., Driban, J., & Wang, C. (2013). Mindfulness is associated with psychological symptoms, self-efficacy, and quality of life among patients with symptomatic knee osteoarthritis. *Osteoarthritis Cartilage*, 21, 257-258.

Osborn, R. Roberts, J & Kneebone. I. (2019) Barriers to accessing mental health treatment for parents of children with intellectual disabilities: a preliminary study, *Disabil Rehabil*. 42 (16), 2311-2317.

Plant, K., & Sanders, M. (2007). Predictors caregiver stress in families of preschool –aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 109-124.

Williams, M., & Penman, D. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy for severe health anxiety (hypochondriasis): An interpretative phenomenological analysis of patients` experiences. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(3), 379-397.

واسطه‌گری انگیزش پیشرفت در رابطه بین هویت ورزشی با عملکرد ورزشی نوجوانان ورزشکار Mediation of achievement motivation in the relationship between sports identity and athletic performance of adolescent athletes

Fatemeh Kashirnokandeh, MSc

Morteza Homayounnia-Firouzjah, PhD ✉

Alireza Homayouni, PhD

فاطمه کشیرنوکنده^۱

مرتضی همایون‌نیا فیروزجاه^۲

علیرضا همایونی^۱

Abstract

The aim of this study was to mediate the role of achievement motivation in the relationship between sports identity and athletic performance of adolescent athletes. The research was a descriptive correlational study based on structural equation modeling. The statistical population of the present study included all male adolescents aged 15 to 18 years in Gorgan and 220 adolescent athletes were selected as sample. Data collection tools included three questionnaires (Charbonneau's sports performance questionnaire, Bahargava's achievement motivation questionnaire, and Brower's sports identity scale questionnaire) to examine research variables. Findings showed that there is a significant positive relationship between sports identity and achievement motivation with sports performance and the research model was confirmed in general 41% of sports performance can be explained by sports identity and achievement motivation. Also, the variables of sports identity and achievement motivation have a significant direct effect on sports performance. The results of this study emphasize the need for the role of identity and motivation and ultimately sports performance in athletes.

Keywords: Athletic Identity, Athletic Performance, Progressive Motivation, adolescent

چکیده

این پژوهش با هدف نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت در رابطه بین هویت ورزشی با عملکرد ورزشی نوجوانان ورزشکار انجام شد. پژوهش توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی نوجوانان پسر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان گرگان بودند و تعداد ۲۲۰ ورزشکار نوجوان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه (پرسشنامه عملکرد ورزشی چاربنو، پرسشنامه انگیزش پیشرفت باهارگاوا و پرسشنامه هویت ورزشی برو) برای بررسی متغیرهای پژوهش بود. یافته‌ها نشان داد روابط مثبت معناداری بین هویت ورزشی و انگیزش پیشرفت با عملکرد ورزشی وجود دارد و مدل پژوهش تأیید شد. به طور کلی ۴۱ درصد از عملکرد ورزشی توسط هویت ورزشی و انگیزش پیشرفت قابل تبیین است. همچنین متغیرهای هویت ورزشی و انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی اثر مستقیم معنادار دارند. نتایج این پژوهش بر ضرورت نقش هویت و بر انگیزش و در نهایت عملکرد ورزشی در ورزشکاران تأکید می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: هویت ورزشی، عملکرد ورزشی، انگیزش پیشرفت، نوجوانان ورزشکار

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۳/۱۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۶/۱۸

۱. گروه روانشناسی، واحد بندر گز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندر گز، ایران.

۲. گروه آموزش تربیت بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

● مقدمه

ورزش به‌عنوان یکی از مظاهر فردی و اجتماعی، ضمن حفظ و بقای سلامت روحی و جسمی آحاد جامعه، جهت ایفای صحیح نقش‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی حائز اهمیت است (برون و همکاران، ۲۰۲۱). آن وسیله‌ای مؤثر برای پرورش قوای فکری، جسمی و اخلاقی افراد بوده، عاملی برای جلوگیری از کجروی‌های اجتماعی محسوب می‌شود و موجب می‌شود، افراد مکان مناسبی برای گذراندن اوقات فراغت خود داشته باشند (مک کابی و همکاران، ۲۰۲۱؛ استامتیس و همکاران، ۲۰۲۱). ورزشکاران از فعال‌ترین و سالم‌ترین افراد هر جامعه هستند که احتمال موفقیت، پیشرفت و ثبات جامعه خویش را بالا می‌برند (فاستر و هامل، ۲۰۱۷). مربیان همواره به دنبال یافتن راهی برای بهینه کردن عملکرد ورزشکاران خود بوده‌اند و در گذشته مربیان به توانایی‌های جسمی ورزشکاران توجه می‌کردند و آن را تنها عامل مؤثر بر اجرای بهینه آنها قلمداد می‌کردند (ریزوندی و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از انواع انگیزه در محیط ورزش، انگیزش پیشرفت است که شامل تمایل به تلاش برای موفقیت و پافشاری در رویارویی با شکست و تجربه غرور در موفقیت است (پارکر و همکاران، ۲۰۲۱)؛ لاجمناً و همکاران (۲۰۱۸) دریافت نمودند که انگیزش پیشرفت ساتقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت است. وجود انگیزش پیشرفت در ورزشکاران عاملی مهم در دستاوردهای ورزشی آنها است (گوستافسون و همکاران، ۲۰۱۸). در نظریه پیشرفت اتکینسون عنوان می‌شود انگیزه درونی ورزشکار، محرکی برای کسب موفقیت است، بنابراین ورزشکارانی که انگیزه بالایی برای کسب موفقیت دارند، بدون نگرانی در مورد شکست احتمالی در صدد جستجوی شرایط پیشرفت مبارزه‌طلبانه هستند (کیگان و همکاران، ۲۰۱۱). انگیزش پیشرفت یکی از مهمترین مفاهیم کلیدی در حوزه روانشناسی و روانشناسی اجتماعی است به‌طوری که روانشناسان از آن به‌عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار یاد می‌کنند (کراتر و همکاران، ۲۰۱۶). انگیزه و انگیزش اغلب به‌صورت مترادف هم به کار می‌روند؛ با این حال می‌توان انگیزه را دقیق‌تر از انگیزش دانست. به‌این صورت که انگیزش را عامل کلی مولد رفتار ولی انگیزه را دلیل اختصاصی رفتار خاص به حساب آورد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۰). انگیزش پیشرفت برای اولین بار و به‌صورت علمی تحت عنوان نیاز توسط مورای مطرح شد (رادک و همکاران، ۲۰۲۰). او برای انسان چندین نیاز را مطرح کرد که برخی زیستی و برخی روانی هستند. انگیزش پیشرفت یک نیاز اجتماعی است و عبارت از غلبه کردن بر موانع، رسیدن به استانداردهای عالی، رقابت با دیگران و پیشی گرفتن از آنها است (نوبوم و همکاران، ۲۰۲۱).

هویت ورزشی برای شخصی که هویت خود را با نقش ورزشی شناسایی می‌کند همچون درجه‌ای از قدرت و انحصارگرایی تعریف شده است (لی، کانگ و کیم، ۲۰۱۷). افراد با هویت را بر مبنای عملکرد ورزشی قرار داده و تمایل به تقویت عزت «خود» بالای ورزشی، ارزش نفس از طریق هویت ورزشی قوی خود دارند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه اکثر این افراد بر اساس مشارکت‌شان در ورزش، هویت خود را تقویت می‌کنند (چانگ و همکاران، ۲۰۱۸). بر طبق سنت، جامعه، مردان و ورزشکاران را بیشتر از زنان و افراد غیرورزشکار به ورزش ترغیب می‌کند. بنابراین جامعه، ورزش را به‌عنوان یک فعالیت مردانه به تصویر کشیده است و به شرکت مردان و ورزشکاران در ورزش بیشتر از زنان و افراد غیرورزشکار اهمیت می‌دهد (سیمن و همکاران، ۲۰۱۹). داشتن انگیزه برای انجام هر کاری توسط انسان لازم است و هیچ یک از فعالیت ارادی انسان‌ها بدون داشتن انگیزه رخ نمی‌دهد، از جمله این فعالیت‌ها، یادگیری است که شاه‌راه اصلی آن داشتن انگیزه است (مانوگلو و همکاران، ۲۰۲۰). در واقع، از راه انگیزه افراد برانگیخته می‌شوند تا فعالیت‌های خود را برای رسیدن به هدف‌ها و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پر انرژی، هدفمند، جهت‌دار و با ثبات است. همچنین، افراد به‌ویژه ورزشکاران با انگیزه بالا خود را درگیر فعالیت‌های سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط بسیار تلاش می‌کنند (اشمیت و همکاران، ۲۰۲۱). پاتل (۲۰۲۱) نشان دادند که هویت ورزشی با عملکرد ورزشی ورزشکاران رابطه معناداری دارد. وتون و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که انگیزش پیشرفت و کمال‌گرایی ۴۸ درصد از تغییرات موفقیت و عملکرد ورزشی را تبیین می‌کند و همبستگی مثبت و معناداری بین انگیزش پیشرفت و عملکرد و موفقیت ورزشی به‌دست آوردند. لورنز و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که سطح انگیزش ورزشکاران در کسب نتایج رضایت‌بخش تعیین‌کننده اساسی برای عملکرد ورزشی و میزان موفقیت آنان می‌باشد و بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد. گوستافسون و همکاران (۲۰۱۸) در

پژوهشی با عنوان عزت نفس بر پایه عملکرد و هویت ورزشکار در فرسودگی ورزشکار: رویکرد شخص محور، نشان دادند که هویت ورزشی می‌تواند عزت نفس و کیفیت عملکرد ورزشی و کاهش سطح فرسودگی و بی‌انگیزگی را در ورزشکاران تحت تأثیر قرار دهد. شهان، هرینگ و کمپل (۲۰۱۸) نشان دادند که بین سلامت روان و انگیزه در دانشجویان ورزشکار با میزان موفقیت و عملکرد ورزشی آنان رابطه معناداری وجود دارد. گوکس و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان دادند که سطح شخصیت و صفات مرتبط به آن تعیین‌کننده مهمی برای هویت ورزشی است که می‌تواند بر سطح عملکرد ورزشی تأثیر بسزایی بگذارد. همچنین کول و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که عملکرد مناسب نظام شناختی گسترش دهنده انگیزش پیشرفت و عملکرد ورزشی مناسب خواهد بود. کیم و همکاران (۲۰۱۷) هم نشان دادند که بین استرس در کسب موفقیت، فرسودگی ورزشی، هویت ورزشی و رضایت و عملکرد ورزشکار در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. گائو و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که عملکرد مناسب ورزشی تابع بسیار مهمی از انگیزشی است که ورزشکاران از بازخورد مربیان و دیگران دریافت می‌نمایند و بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد.

بنابراین، با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و نقش انگیزه و هویت ورزشی در عملکرد ورزشی و از آنجایی که این متغیرهای روانشناختی به عنوان یک عامل عمده بازدارنده در پیشرفت و عملکرد هستند، ضرورت بررسی اثربخشی در افزایش انگیزش و عملکرد به چشم می‌خورد. لذا، با عنایت به فقدان پژوهش در این زمینه در سطح کشور، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این مسئله است که آیا هویت ورزشی با میانجی‌گری انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی نوجوانان ورزشکار اثرگذار است؟

• روش

روش این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها به صورت مقطعی و تحلیل آنها به روش توصیفی و از نوع پژوهش‌های همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی نوجوانان پسر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان گرگان تشکیل دادند. برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری تعداد نمونه باید حداقل ۲۰ برابر متغیرهای مشاهده شده باشد (استیونس، ۱۹۹۴، به نقل از هومن، ۱۳۹۳). در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده (۶ متغیر مشاهده شده) و تخصیص ضریب ۳۰ برای هر متغیر و با احتساب ۲۰ درصد احتمال وجود پرسشنامه‌های ناقص ۲۲۰ ورزشکار به عنوان حجم نمونه به روش هدف‌مند انتخاب شدند.

• ابزارها

الف. پرسشنامه عملکرد ورزشی چارونیو (Charbonio Sports Performance Questionnaire): این پرسشنامه در سال (۲۰۰۱)، توسط چارونیو و همکاران ساخته شد. پرسشنامه ۵ ماده در طیف لیکرت دارد و برای ارزیابی عملکرد ورزشکاران طراحی شده است و توسط مربی مربوطه هر ورزشکار تکمیل می‌شود. نمرات به دست آمده از پنج ماده، نمرات نهایی عملکرد ورزشکار را نشان می‌دهد. این ماده‌ها در مقیاس ۱ (بسیار ضعیف) تا ۵ (بسیار عالی) طراحی شده است (چارونیو، ارلینگ و کیلوی، ۲۰۰۱). نمرات به دست آمده از ۵ ماده با یکدیگر جمع می‌شوند و نمره نهایی عملکرد ورزشکار به دست می‌آید، در دامنه ۵ تا ۲۵ است، روایی و اعتبار ابزار توسط سازندگان تأیید و اعتبار برابر با ۰/۷۱ به دست آمده است، نوش‌آبادی و همکاران (۲۰۱۵)، روایی ابزار را تأیید و اعتبار را برابر با ۰/۷۳ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار به دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف برابر با ۰/۶۹ و ۰/۷۰ به دست آمده است.

ب. پرسشنامه انگیزش پیشرفت باهارگاوا (Bahargava Achievement Motivation Questionnaire): ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه انگیزش پیشرفت مبتنی بر روش تکمیل جمله‌ها بوده است. این پرسشنامه مرکب از ۵۰ جمله ناقص است که باید توسط آزمودنی با گذاشتن علامت بر هر یک از سه پاسخ انتخابی که در برابر شماره سؤال در پاسخنامه آمده تکمیل شود. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بسیار ساده و با کمک یک کلید صورت می‌گیرد. هر سوال که انگیزش پیشرفت (نیاز به پیشرفت) را نشان دهد نمره ۱ می‌گیرد. باهارگاوا این پرسشنامه را در سال ۱۹۹۴ ساخت. فرنوش و همکاران (۲۰۱۳) اعتبار این پرسشنامه را با روش بازآزمایی به فاصله یک ماه با بررسی پاسخ‌ها برای اندازه‌گیری جنبه‌های موردنظر شاخص اعتبار ۰/۷۸ گزارش دادند.

ج. پرسشنامه هویت ورزشی برور (Brewer Athletic Identity Questionnaire): پرسشنامه هویت ورزشی در سال ۱۹۹۳

توسط برور و همکاران به منظور سنجش هویت ورزشی ورزشکاران ساخته شده است. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی ۱۰ ماده‌ای است که آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از ماده‌های آن را مشخص سازد. ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسشنامه هویت ورزشی بدین شرح گزارش شده است، زیرمقیاس هویت فردی (۳ و ۷) برابر ۰/۷۶، زیرمقیاس هویت اجتماعی (۱ و ۲) برابر ۰/۶۲، زیرمقیاس انحصاری بودن (۴، ۵، ۹) برابر ۰/۷۸، زیرمقیاس عدم آسیب‌پذیری عاطفی (۸ و ۱۰) برابر ۰/۶۱، ضریب آلفای کلی پرسشنامه هویت ورزشی برابر ۰/۸۳، اعتبار بازآزمایی پرسشنامه هویت ورزشی نیز $r=0/89$ بود. در ایران روایی سازه و محتوا تأیید شد. اعتبار به روش آلفای کرونباخ توسط کشاورز و همکاران (۲۰۱۴) ۰/۸۹ بدست آمد.

• روش اجرا

در حیطه میدانی پس از دریافت مجوزهای سازمانی از دانشگاه و اداره ورزش و جوانان استان گلستان، انتخاب ابزارها و مراجعه در بازه زمانی صبح و انتخاب آزمودنی‌ها به صورت فردی حیطه میدانی انجام شد. ابتدا توضیحات مقدماتی به آزمودنی‌ها در خصوص نوع و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و هدف از انجام این پژوهش داده شد و پس از کسب رضایت آگاهانه و اطمینان از حفظ رازداری، مطالب اشاره شده در ابزارها، پرسشنامه‌ها تحویل ورزشکاران شد و پس از جمع‌آوری داده‌های تکمیلی از ابزارها به بررسی روابط بین متغیرها پرداخته شد.

برای تحلیل داده‌ها در آمار توصیفی به بررسی میانگین و انحراف استاندارد متغیرها پرداخته شد و در آمار استنباطی تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مدل‌یابی معادلات رگرسیونی ساختاری استفاده شد. مدل‌یابی یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط متغیرهای مشاهده شده و مکنون است که گاه تحلیل ساختاری کواریانس یا مدل‌یابی علی نامیده شده است (هومن، ۱۳۹۳). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS ۱۸، Amos ۲۳ استفاده شد.

• یافته‌ها

جدول ۱ داده‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، داده‌های حاصل از متغیر عملکرد ورزشی، انگیزش پیشرفت و خرده مقیاس‌های هویت ورزشی را نشان می‌دهد.

با توجه به جدول ۲، مسیرهای مستقیم توسط متغیرهای هویت ورزشی و انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی اثر مستقیم دارا است. همچنین نتایج نشان می‌دهد، مقادیر بتا در این دو مسیر به ترتیب برابر با ۰/۲۶۷، و ۰/۲۹۱ است و مقادیر واریانس مشترک (R^2) نیز به ترتیب برابر با ۰/۱۸۴ و ۰/۱۵۹ است.

جدول ۱. آمارهای توصیفی خرده آزمون متغیرهای عملکرد ورزشی، انگیزش پیشرفت و هویت ورزشی

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
هویت فردی	۴	۱۳	۸/۷۷	۲/۱۴۹
هویت اجتماعی	۳	۹	۵/۷۹	۱/۴۲۲
انحصاری بودن	۳	۱۷	۱۱/۰۴	۳/۴۱۲
عدم آسیب‌پذیری عاطفی	۳	۱۰	۶/۱۵	۱/۷۹۱
هویت ورزشی	۱۴	۴۸	۳۱/۷۱	۷/۹۶۸
انگیزش پیشرفت	۱۱	۴۰	۲۳/۹۶	۶/۶۳۸
عملکرد ورزشی	۶	۲۵	۱۵/۵۰	۴/۸۱۹

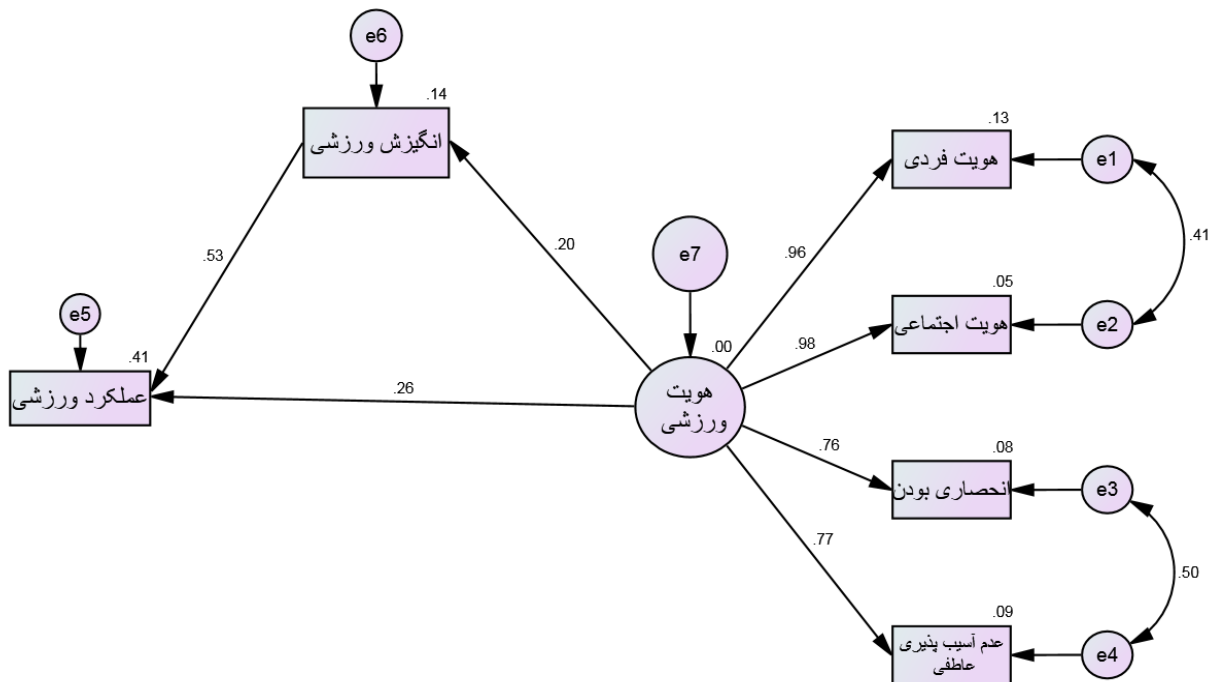
جدول ۲. برآورد مستقیم مدل به روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b استاندارد نشده	B استاندارد شده	R^2
هویت ورزشی بر عملکرد ورزشی	۰/۶۹۱	۰/۲۶۷	۰/۱۸۴
انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی	۰/۵۴۷	۰/۲۹۱	۰/۱۵۹

با توجه به جدول ۳، همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، هویت ورزشی بر عملکرد ورزشی با میانجی‌گری انگیزش ورزشی پیشرفت اثر غیرمستقیم معنادار دارند و می‌توان مدل ساختاری روابط بین متغیرهای آشکار و پنهان را رسم نمود.

جدول ۳. برآورد غیرمستقیم مدل با استفاده از روش تخمینی بوت استرپ

متغیر	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
هویت ورزشی بر عملکرد ورزشی با میانجی‌گری انگیزش پیشرفت	۰/۴۱۱	۰/۳۵۶	۰/۴۹۸	۰/۰۰۰۱



شکل ۱: مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره‌های پیش بینی استاندارد شده

به طور کلی دو متغیر توان پیش‌بینی ($R^2=0/41$) از متغیر عملکرد ورزشی را دارا است، که ۴۱ درصد از این متغیر درون‌زا توسط این متغیرها قابل تبیین است و ۵۹ درصد از عملکرد ورزشی توسط دیگر متغیرهای خارج از پژوهش تبیین می‌گردد.

• بحث

با توجه به نتایج به‌دست آمده، هویت ورزشی بر عملکرد ورزشی نوجوانان اثر مستقیم دارد. این نتایج با یافته‌های (اشمیت و همکاران، ۲۰۲۱)، پاتل (۲۰۲۱)، گوستافسون و همکاران (۲۰۱۸)، گوکس و همکاران (۲۰۱۷)، لی، کانگ و کیم (۲۰۱۷) از جهت روابط بین هویت ورزشی با عملکرد ورزشی همسو است. یکی از محورها و مباحث مهمی که در سطح تحلیل خرد اجتماعی توسط پیروان مکتب کنش متقابل نمادین و نیز روانشناسان مورد توجه قرار گرفته است، مفهوم هویت اجتماعی است. طبق آنچه که مطرح گردید، مفهوم هویت در کنش متقابل نمادین اشاره به ماهیت روندی "خود" و هویت و توسعه آن از طریق کار و ارتباط متقابل بین کنشگر اجتماعی و دیگران در یک پروسه در حال جریان دینامیک و بین فاعلی دارد (گوکس و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع مفاهیم خود و هویت به‌عنوان مفاهیمی مجاور هم فرض شده‌اند به‌نحوی که خود به‌عنوان احساس انعکاسی هر فرد از هویت ویژه‌اش که از طریق تشابهات و تفاوت‌هایش با دیگران مشخص می‌شود، تعریف شده است. بررسی ادبیات موضوع نشان می‌دهد که در خصوص ارتباط بین فعالیت ورزشی و هویت، مطالعات بسیاری صورت گرفته و به‌طور عمده رابطه معناداری بین ورزش با متغیرهایی چون عزت نفس، تفاوت‌های جنسیتی و ویژگی‌های مردانه، خودمحوری - تکلیف‌محوری، هویت اخلاقی، بهداشت روانی - اجتماعی، رقابت‌جویی، سبک‌های هویتی (اطلاعات‌مدار، هنجاری، و سردرگم)، تمایزات قومی - نژادی و برخی متغیرهای دیگر مورد تأیید قرار گرفته است (گوستافسون و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج حاصل از بررسی مفروضات نشان می‌دهد که به‌طور کلی هرگونه تغییری در حیطه عملکردی ورزشکاران در یک رابطه دو سویه مستقیماً هویت ایشان را دستخوش تغییرات می‌نماید. رابطه بین سطح عملکرد و هویت حاکی از آن است که به

میزانی که ورزشکاران حرفه‌ای‌تر می‌شوند و به سطوح عملکردی بالاتری نایل می‌شوند، بیشتر اقدام به هویت‌یابی خود بر اساس ارزش‌ها و فرهنگ اجتماعی حاکم می‌نمایند تا ویژگی‌ها و ارزش‌های فردی و انحصاری خودشان. به عبارت دیگر در سطوح بالاتر ورزشی، ما مواجه با میزان بیشتری از اجتماعی شدن هستیم تا سطوح پایین‌تر فعالیت ورزشی (چانگ و همکاران، ۲۰۱۸). به شکل منطقی تصور اینکه فردی به طور کامل فاقد هویت فردی باشد محال به نظر می‌رسد. ما همیشه نسبتی از هویت فردی را در کنار نسبتی از هویت اجتماعی توأمان دارا هستیم که به یقین با یکدیگر تفاوت دارند. نتایج بررسی نشان می‌دهد به میزانی که بر سطح عملکرد ورزشی افزوده می‌شود، ورزشکاران بیشتر می‌توانند بین دو بُعد از هویت‌شان هماهنگی برقرار کرده و از بروز تضاد و دوگانگی بین هویت فردی و اجتماعی خود جلوگیری نمایند. در رابطه با میزان اعتماد به نفس نیز نتیجه‌گیری مشابهی مبنی بر این که سطوح عملکردی بالاتر، برخوردار از اعتماد به نفس بیشتری هستند حاصل آمد که منشأ چنین اعتماد به نفس بالاتر می‌تواند مرتبط به موفقیت‌هایی باشد که در میادین مهمتر ورزشی به دست آمده‌اند. تحقیقات پیشین نشان می‌دهند که ورزشکاران در مقایسه با غیر ورزشکاران دارای حس رقابت‌جویی بیشتری هستند لورنز و همکاران (۲۰۱۶)، آنها به دلیل ماهیت فعالیتی که انجام می‌دهند درگیر مسابقات و رقابت‌هایی می‌شوند که جوهره اصلی آنها مبتنی بر رقابت است و این دلیلی است که این قبیل افراد ورزشکار دارای کاراکتری رقابتی‌تر می‌شوند. حال سوال اینجاست که آیا همه ورزشکاران به یک اندازه رقابت‌جو هستند؟ در کدام مرحله این حس کمتر یا بیشتر می‌شود؟ بررسی‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهند افرادی که در سطح استانی موفق به خودنمایی و کسب موفقیت می‌شوند در مقایسه با دو گروه عملکردی بالاتر از خود از حس رقابت‌جویی کمتری برخوردارند. بنابراین حس رقابت‌جویی در بین ورزشکاران بسته به سطح عملکرد ورزشی ایشان نوسان می‌یابد. انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی نوجوانان ورزشکار نیز اثر مستقیمی داشت. این نتایج با یافته‌های پارکر و همکاران، (۲۰۲۱)، لاجمن و همکاران (۲۰۱۸)، (وانگ و همکاران، ۲۰۲۰)، (نوبوم و همکاران، ۲۰۲۱) در جهت روابط بین انگیزش پیشرفت با عملکرد ورزشی همسو است. نیازی به تأکید بر نقش و اهمیت موضوع انگیزش در ورزش نیست. پیچیدگی این موضوع بر اکثر افراد آشکار است. افرادی که در مورد انگیزش صحبت کرده و یا مطالبی نوشته‌اند، به انگیزه‌های درونی و بیرونی نیز اشاره نموده‌اند. آنها می‌گویند "انگیزه‌های درونی از درون فرد سرچشمه می‌گیرند و منشأ انگیزه‌های بیرونی، محیط پیرامون فرد است". کسانی که محرک‌شان نیروی انگیزشی درونی است، از یک کشش درونی جهت رشد و کسب قابلیت‌ها و از خود سازمانی در راه رسیدن به یک هدف یا تحقق یک امر خارجی و یا نیل به موفقیت برخوردارند (ریزوندی و همکاران، ۲۰۱۹). آنها برای ارضا تمایل و احساس غرور درونی، ورزش می‌کنند. این تمایل آنها را به صرف بیشترین میزان تلاش و تکاپو، حتی در شرایط فقدان مشوقان، تماشاچیان و ارزشیابان یا تحلیل‌گران ورزشی و می‌دارد. انگیزش خارجی یا بیرونی همانطور که ذکر شد، در جریان تقویت‌های مثبت یا منفی که فرد از طرف منابع بیرونی دریافت می‌کند شکل می‌گیرد. تقویت استفاده از محرک‌هایی است که وجود یا عدم وجود آنها امکان وقوع رفتار را افزایش یا کاهش می‌دهد. تقویت‌کننده‌ها یا محسوس و یا غیرمحسوس هستند. وقتی تقویت‌کننده‌ها دریافت شوند، به عنوان پاداش‌های خارجی شناخته می‌شوند (شهان، هرینگ و کمپل، ۲۰۱۸). به احتمال زیاد ورزشکاران به منظور دریافت هر دو نوع پاداش درونی و بیرونی به ورزش می‌پردازند. میزان اهمیتی که هر ورزشکار به یکی از این دو عامل می‌دهد، متفاوت است. این تفاوت‌های فردی را مربی باید به ورزشکاران بشناسد.

طبق نتایج این پژوهش هویت ورزشی با میانجی‌گری انگیزش پیشرفت بر عملکرد ورزشی نوجوانان اثر غیرمستقیم دارد. این نتایج با یافته‌های رادک و همکاران، (۲۰۲۰)؛ اسکات، بورگز و جکسون (۲۰۱۸)؛ بریگز و همکاران (۲۰۱۷)؛ گوکس و همکاران (۲۰۱۷)؛ و لی، کانگ و کیم (۲۰۱۷) همسو است. هویت طبق نظریه‌های جامعه‌شناسی و روانشناسی اجتماعی، در حقیقت چیستی اجتماعی افراد را تعریف می‌نماید. این چیستی کیفیتی پویا و اکتسابی داشته و طی روابط اجتماعی متقابل مختلفی که افراد تجربه می‌کنند، شکل می‌گیرد. مطابق با نظریه‌های جامعه‌شناختی، هویت ماهیتی پایدار و ثابت نداشته و در طول زمان شکل گرفته و متحول می‌شود. هویت در جوامع معاصر نه موجودیتی ثابت، که برعکس ماهیتی دائم در حال شدن دارد. اما در حالت کلی و به‌ویژه در نظام‌های اجتماعی مدرن (در مقایسه با نظام‌های پست‌مدرن) نظریات کنش متقابل نمادین در رابطه با بحث هویت، از توان تحلیلی به نسبت بالاتری برخوردار هستند (اسکات، بورگز و جکسون، ۲۰۱۸). "خود" و "هویت" در این نظریات از طریق بر هم کنش فرد و دیگران در یک پروسه پویا در نظر گرفته می‌شود و در واقع به عنوان انعکاسی از هویت ویژه هر فرد طی روابط متقابل با دیگران ساخته می‌شود. در رابطه با میزان اعتماد

به نفس نیز نتیجه‌گیری مشابهی مبنی بر این که سطوح عملکردی بالاتر از اعتماد به نفس بیشتری برخوردار هستند به دست آمد که طبیعتاً منشا چنین اعتماد به نفس بالاتر می‌تواند مرتبط به موفقیت‌هایی باشد که در میداين مهمتر ورزشی به دست آمده‌اند. در نهایت در رابطه با این سوال که کدام گروه از ورزشکاران به گروه ورزشی خود تعلق خاطر بیشتری دارند، در ابتدا چنین به نظر می‌رسید که با افزایش سطح عملکرد ورزشی، فرد از استقلال عمل بیشتری برخوردار شده و کمتر به گروه و تیم خود وابسته باشد. داده‌های پژوهش نتایجی کاملاً بر عکس را نشان داده و نمایان ساخت که ورزشکاران سطوح بالاتر، در مقایسه با سطوح پایین‌تر از خود تعلق گروهی بیشتری به هم تیمی‌ها و هم‌گروه‌های خودشان دارند استامتیس و همکاران (۲۰۲۱). ورزشکاران به اندازه‌ای که حرفه‌ای‌تر شده و در سطوح بالاتری فعالیت می‌نمایند، به همان اندازه با ارزش‌های اجتماعی مقبول جامعه سازگارتر شده و از هویتی اجتماعی‌تر برخوردار می‌گردند. این بدان معنا است که این قبیل ورزشکاران انتظارات دیگران را به خوبی دریافته و جهت حفظ احترام خود و ایشان، خود را ملزم به رعایت قوانین و قواعد اجتماعی و ارزش‌های حاکم بر آن می‌بینند درحالی که ورزشکاران سطوح پایین‌تر به واسطه گمنامی‌شان، با چنین انتظارات الزام‌آوری مواجه نیستند و در نتیجه به راحتی می‌توانند در مورد کاراکترهای شخصی خود پافشاری نمایند. از طرفی برای انگیزش می‌توان دو منبع داخلی و خارجی در نظر گرفت. ورزشکارانی که به صورت درونی انگیزه می‌شوند کوشی درونی برای رشد و کسب قابلیت از خود نشان می‌دهند. خودسازمانی، ماهر شدن، افزایش توانایی‌های فردی و نیل به موفقیت از اهداف ورزشکارانی است که به صورت درونی انگیزه می‌شوند (کول و همکاران، ۲۰۱۷).

در ورزش نیز افرادی که به خاطر علاقه درونی به فعالیت ورزشی می‌پردازند، جزو این دسته از افراد هستند. آنها برای ارضا تمایل و احساس غرور درونی، ورزش می‌کنند (فاستر و هامل، ۲۰۱۷). این تمایل آنها را به صرف بیشترین میزان تلاش و تکاپو، حتی در شرایط فقدان مشوقان، تماشاچیان و ارزشیابان یا تحلیل‌گران ورزشی وا می‌دارد. انگیزش خارجی یا بیرونی همانطور که ذکر شد، در جریان تقویت‌های مثبت یا منفی که فرد از طرف منابع بیرونی دریافت می‌کند شکل می‌گیرد. تقویت استفاده از محرک‌هایی است که وجود یا عدم وجود آنها امکان وقوع رفتار را افزایش یا کاهش می‌دهد گائو و همکاران (۲۰۲۱). تقویت‌کننده‌ها یا محسوس و یا غیرمحسوس هستند. وقتی تقویت‌کننده‌ها دریافت شوند، به عنوان پاداش‌های خارجی شناخته می‌شوند. به احتمال زیاد ورزشکاران به منظور دریافت هر دو نوع پاداش درونی و بیرونی به ورزش می‌پردازند. میزان اهمیتی که هر ورزشکار به یکی از این دو عامل می‌دهد، متفاوت است. این تفاوت‌های فردی را مربی باید به ورزشکاران بشناسد.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می‌شود با کمک به نوجوانان ورزشکار در شناخت هویت خود و مشخص نمودن نقاط قوت و ضعف تیپ شخصیتی آنها با توجه به دوره‌ها در مدارس، همزمان با ورزش جسمانی بررسی ابعاد روانشناختی توسط افراد متخصص نیز توصیه می‌گردد.

• نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج این تحقیق می‌توان بیان داشت که به طور کلی نوجوانان ورزشکار به اندازه‌ای که حرفه‌ای‌تر شده و در سطوح بالاتری فعالیت می‌نمایند، به همان اندازه با ارزش‌های اجتماعی مقبول جامعه سازگارتر شده و از هویتی اجتماعی‌تر برخوردار می‌گردند. این بدان معنا است که این قبیل ورزشکاران انتظارات دیگران را به خوبی دریافته و جهت حفظ احترام خود و ایشان، خود را ملزم به رعایت قوانین و قواعد اجتماعی و ارزش‌های حاکم بر آن می‌بینند. درحالی که ورزشکاران سطوح پایین‌تر به واسطه گمنامی‌شان، با چنین انتظارات الزام‌آوری مواجه نیستند و در نتیجه به راحتی می‌توانند در مورد ویژگی‌های شخصی این گونه افراد با تمرکز بر نقاط ضعف آنها تغییراتی مثبت ایجاد نمود.

• تشکر و قدردانی

از تمامی نوجوانان ورزشکاری که در انجام این تحقیق ما را یاری نمودند و همچنین از دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز به خاطر مساعدت‌های لازم در انجام این پژوهش کمال تشکر را داریم.

- Brown, C., Johnstone, M., & Ross, N. (2021). Repositioning social work practice in mental health in Nova Scotia., 72, 43-51.
- McCabe, T., Peirce, N., Gorczynski, P., & Heron, N. (2021). Narrative review of mental illness in cricket with recommendations for mental health support. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 7(1), e000910.
- Stamatis, A., Grandjean, P., Morgan, G., Padgett, R. N., Cowden, R., & Koutakis, P. (2020). Developing and training mental toughness in sport: a systematic review and meta-analysis of observational studies and pre-test and post-test experiments. *BMJ open sport & exercise medicine*, 6(1), e000747.
- Foster, S. J., & Huml, M. R. (2017). The relationship between athletic identity and academic major chosen by student-athletes. *International Journal of Exercise Science*, 10(6), 915.
- Rizvandi, A., Taghipour Gharbi, M., Esmaili, M., & Ashraf Ganjooee, F. (2019). The evaluation of performance indicators of coaches in football development. *Journal of Humanities Insights*, 3(04), 246-252.
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Pekrun, R., Dryden, R. P., ... & Tze, V. M. (2021). A motivation perspective on achievement appraisals, emotions, and performance in an online learning environment. *International Journal of Educational Research*, 108, 101772.
- Lachman, M. E., Lipsitz, L., Lubben, J., Castaneda-Sceppa, C., & Jette, A. M. (2018). When adults don't exercise: Behavioral strategies to increase physical activity in sedentary middle-aged and older adults. *Innovation in aging*, 2(1), igy007.
- Gustafsson, H., Martinent, G., Isoard-Gautheur, S., Hassmén, P., & Guillet-Descas, E. (2018). Performance based self-esteem and athlete-identity in athlete burnout: A person-centered approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 38, 56-60.
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavalley, D. (2011). From 'motivational climate' to 'motivational atmosphere': A review of research examining the social and environmental influences on athlete motivation in sport.
- Crewther, B. T., Carruthers, J., Kilduff, L. P., Sanctuary, C. E., & Cook, C. J. (2016). Temporal associations between individual changes in hormones, training motivation and physical performance in elite and non-elite trained men. *Biology of sport*, 33(3), 215.
- Wang, S., Wang, J., Li, J., & Yang, F. (2020). Do motivations contribute to local residents' engagement in pro-environmental behaviors? Resident-destination relationship and pro-environmental climate perspective. *Journal of Sustainable Tourism*, 28(6), 834-852.
- Radke, H. R., Kutlaca, M., Siem, B., Wright, S. C., & Becker, J. C. (2020). Beyond allyship: Motivations for advantaged group members to engage in action for disadvantaged groups. *Personality and Social Psychology Review*, 24(4), 291-315.
- Neubaum, G., Cargnino, M., Winter, S., & Dvir-Gvirzman, S. (2021). "You're still worth it": The moral and relational context of politically motivated unfriending decisions in online networks. *Plos one*, 16(1), e0243049.
- Lee, K., Kang, S., & Kim, I. (2017). Relationships among stress, burnout, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high schools: Validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological reports*, 120(4), 585-608.
- Martin, L. J., Balderson, D., Hawkins, M., Wilson, K., & Bruner, M. W. (2018). The influence of social identity on self-worth, commitment, and effort in school-based youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 36(3), 326-332.
- Chang, W. H., Wu, C. H., Kuo, C. C., & Chen, L. H. (2018). The role of athletic identity in the development of athlete burnout: The moderating role of psychological flexibility. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 45-51.
- Simien, E. M., Arinze, N., & McGarry, J. (2019). A Portrait of Marginality in Sport and Education: Toward a Theory of Intersectionality and Raced-Gendered Experiences for Black Female College Athletes. *Journal of Women, Politics & Policy*, 40(3), 409-427.
- Manuoğlu, E., & Uysal, A. (2020). Motivation for different Facebook activities and well-being: A daily experience sampling study. *Psychology of Popular Media*, 9(4), 456.
- Schmid, M. J., Conzelmann, A., & Zuber, C. (2021). Patterns of achievement-motivated behavior and performance as predictors for future success in rowing: A person-oriented study. *International journal of sports science & coaching*, 16(1), 101-109.
- Patel, S. (2021). Gaps in the protection of athletes' gender rights in sport—a regulatory riddle. *The International Sports Law Journal*, 1-19.
- Květon, P., Jelínek, M., & Burešová, I. (2021). The role of perfectionism in predicting athlete burnout, training distress, and sports performance: A short-term and long-term longitudinal perspective. *Journal of Sports Sciences*, 1-11.
- Lorenz, T., Weiss, A., & Hirche, S. (2016). Synchrony and reciprocity: Key mechanisms for social companion robots in therapy and care. *International Journal of Social Robotics*, 8(1), 125-143.
- Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Longitudinal relations of mental health and motivation among elite student-athletes across a condensed season: Plausible influence of academic and athletic schedule. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 146-152.
- Geukes, K., Harvey, J. T., Trezise, A., & Mesagno, C. (2017). Personality and performance in real-world competitions: Testing trait activation of fear of negative evaluation, dispositional reinvestment, and athletic identity in the field. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 101-109.
- Kuhl, J., Quirin, M., & Koole, S. L. (2020). The functional architecture of human motivation: Personality systems interactions theory. *Advances in motivation science*, 7.

- Kim, M., Do Kim, Y., & Lee, H. W. (2020). It is time to consider athletes' well-being and performance satisfaction: The roles of authentic leadership and psychological capital. *Sport Management Review*, 23(5), 964-977.
- Guo, L., Liang, W., Baker, J. S., & Mao, Z. X. (2021). Perceived Motivational Climates and Doping Intention in Adolescent Athletes: The Mediating Role of Moral Disengagement and Sportspersonship. *Frontiers in Psychology*, 12, 942.
- Hooman, H. A., Gangi, K., & Omidifar, A. (2013). The meta-analysis of the effectiveness of life skills training on mental health, 39-50. (Persian)
- Aghahasan noosh abadi, Z., Zarei, A., Nikaein, Z. (2015). The relationship between competitive trait anxiety with sport performance of disabled female athletes in certain individual sports in Tehran. *Scientific Journal of Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 2(3), 41-52. (Persian)
- Farhoush, M., Ahmadi, M. (2013). The relationship of thinking styles and learning strategies with achievement motivation. 9(35), 297-306. (Persian)
- Keshavarz, L., Farahani, A., Najdsamiei, M. (2014). The relationship between the leadership style of coaches and the Sporting identity of elite women Handball players of Iran. *Scientific Journal of Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 1(4), 69-78. (Persian)

Editorial Board

M. H. Abdollahi, PhD (Kharazmi Univ)
P. Azadfallah, PhD (Tarbiat Modarres Univ.)
E. Azad, PhD (Baqiyatallah Univ.)
A. Fathi-Ashtiani PhD (Baqiyatallah Univ.)
M. K. Khodapanahi, PhD (Shahid Beheshti Univ.)
M. A. Mazaheri, PhD (Shahid Beheshti Univ.)
M. Mehrabizade, 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. Pourhossein, PhD (Tehran Univ.)
K. Rasoulzadeh-Tabatabaie, 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

In the Name of Allah

Contents

- Investigating the psychometric properties of the Persian version of the six-factor model of achievement goals questionnaire in the students of the junior and senior high schools
Mohsen Arbezi, Mahboobeh Fouladchang,309
- Examining the Relationship between Academic Engagement with Academic Procrastination, School Absenteeism and Academic Performance with Mediating Role of Academic Buoyancy in Students
Vali Piri, PhD Student, Manijhe Shehni-Yailagh,
Askar Atash-Afroz327
- Providing a model of connection with school based on identity styles and school atmosphere with the mediation of academic self-efficacy
Alireza Merati, Ezatollah Ghadampour337
- The effect of students social-emotional competence on academic resilience mediated by academic self-efficacy and hope
Narges Pourtaieb, Rahim Badri-Gargari348
- Mediating role of differentiation of self in the causal relationship between depression and marital satisfaction in married women
Maryam Mardani¹, Soodabeh Bassak-Nejad, Rerza Mansouri-Koryani358
- Five major personality factors in the psychological distress of an improved covid-19 population: The moderating role of gender
Maedeh Ahadi, Jafar Hasani, Mehdi Akbari366
- The Effectiveness of Self-Compassion Intervention on Impulsivity among the Students Who Have Experienced Romantic Breakup
Mohsen Badakhshan, Mehdireza Sarafraz, Mehdi Imani.....376
- The effect of Test Anxiety management training on Mindfulness, Psychological flexibility and Resilience in students with Test Anxiety
saeideh zahed, Neda nezhadhamdy, mehdi arabzadeh, reyhaneh rahimi, fereshteh cheraghi.....386
- The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on Stress Management, Problem Solving Skills of Mothers with Mentally Disabilities Children
Azam Mohammadi, Ali Rezaie, Fatemeh Izadi.....396
- Mediation of achievement motivation in the relationship between sports identity and athletic performance of adolescent athletes
Fateme Kashirnokandeh, Morteza Homayounnia-Firouzjah, Alireza Homayouni406