

- بهبود کارکردهای اجرایی نوجوانان با استفاده از تجربه یادگیری واسطه‌گری شده با بازی در خانواده: ارزیابی بازی‌های مؤثر بر انواع کارکردهای اجرایی منیره صالحی، سعیده زاهد، محسن رضائی، حسین کارشکی، سمانه تعلیم‌دهنده..... ۱
- تأثیر بازی‌درمانی دلبستگی‌محور بر کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی شده ساجده فلاح‌نژاد تفتی، بهمن بهمنی، پروین جعفری..... ۱۲
- پیشایندها و پیامدهای روان‌شناختی اعتیاد به اینترنت مرجان فریددانش، علی محمد رضایی..... ۲۴
- پیش‌بینی قدری سایبری براساس صفات تاریک شخصیت، خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان: نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان فاطمه تولایی، مرضیه السادات سجادی نژاد..... ۳۵
- بررسی تعیین تأثیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازناشویی با نقش میانجی‌گری پریشانی روان‌شناختی در زنان متأهل اعظم محمدپور ایردموسی، مریم عاقل مسجدی..... ۴۸
- نقش تمیزی تمایز یافتگی خود و بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده در اختلال علائم جسمی نوجوانان اسماعیل سلیمانی، آرزو قاسم خانلو..... ۵۸
- نقش میانجی ذهنی‌سازی و شفقت به‌خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی در نوجوانان لیلا حفاظی طریقه، محمود نجفی..... ۶۷
- مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی براساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری ارزش ذاتی تکلیف الهام فارسیمدان، رضا احمدی، احمد غضنفری، مریم چرامی..... ۷۸
- اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه‌خانواده بهزیستی تهران زهرا عفت دوست ثانی، محمدرضا زربخش بحری، علی‌رضا همایونی..... ۸۷
- درمان تعارضات هیجانی زوجین براساس معیارهای حوزه پژوهش فاطمه فرهادی، غزال زندکریمی، ابوطالب سعادت‌شامیر..... ۹۷
- رابطه آسیب‌های دوران کودکی و محیط بی‌اعتبارسازی با پرخوری افراطی: مدل‌یابی میانجی‌گری ناگویی هیجانی مهسا محمص، سیدعلی حسینی‌المدنی، سولماز دبیری..... ۱۰۶
- ارتباط میان استفاده از فضای مجازی با پرخاشگری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی (مطالعه موردی) نوال میناوی، آنتیا همایون‌نیا..... ۱۱۵
- مدل ساختاری پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی براساس صفات شخصیت: نقش میانجی خودتنظیمی مهشاد تسنیمی، سولماز دبیری، سید علی حسینی‌المدنی..... ۱۲۵
- رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهمیت کاری تحصیلی نرگس پورطالب، وحید واحدی قره‌بابا، فاطمه نورکجوری، هادی اسمخانی اکبری-نژاد..... ۱۳۶
- بررسی نقش واسطه‌ای شناخت اجتماعی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان معراج درخشان، محسن عزیزاده..... ۱۴۷
- تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازناشویی در افراد متأهل خدیجه جورنبنیان، امیر قربان پور لقمجانی، علی صیادی..... ۱۵۶
- مقایسه چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی و مادران دارای کودک سالم فرشته پورمحسنی کلوری، طیبه قصاب‌زاده، عیسی جعفری، ساحل هادیان آب‌شیب‌بندانی..... ۱۶۷

درجه «علمی-پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۷۸/۱۱/۴ کمیسیون «بررسی نشریات علمی کشور» به «مجله روانشناسی» اعطا 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.

## بهبود کارکردهای اجرایی نوجوانان با استفاده از تجربه یادگیری واسطه‌گری شده با بازی در خانواده: ارزیابی بازی‌های مؤثر بر انواع کارکردهای اجرایی

### Improving Adolescents' Executive Functions Using Family-Mediated learning Experience Through Game: Evaluation of Effective Games on Various Types of Executive Functions

Monireh Salehi, PhD  
Saeideh zahed, PhD  
Mohsen Rezaiee, PhD  
Hossein kareshki, PhD<sup>✉</sup>  
Samaneh Talimdahandeh, MSc

منیره صالحی<sup>۱</sup>  
سعیده زاهد<sup>۲</sup>  
محسن رضائی<sup>۳</sup>  
حسین کارشکی<sup>۴</sup>  
سمانه تعلیم‌دهنده<sup>۵</sup>

#### Abstract

The aim of this study was improving adolescents' executive functions using family-mediated learning experience through game: Evaluation of effective games on various types of executive functions. The research was applied, and was library in terms of data collection method. The statistical population included written sources, articles, and relevant and valid scientific documents indexed in databases, and sampling was done by purposive manner until data saturation. To evaluation games that affect the executive functions, 10 educational psychologists and experts in related fields were selected by available sampling method. The results of document evaluation and interviews with experts led to the identification of a number of games that can affect executive functions. The agreement coefficient of the judges was high (between 0.55-0.92). Finally, the most effective games were selected based on suitability for adolescence and family groups. These results suggest that playing the introduced games in the family group, based on the mediated learning experience, in addition to the positive effect on the adolescent's relationship with his/her parents, can improve his/her executive functions.

**Keywords:** executive functions, mediated learning experience, adolescent, game

#### چکیده

هدف مطالعه حاضر، بهبود کارکردهای اجرایی نوجوانان با استفاده از تجربه یادگیری واسطه‌گری شده با بازی در خانواده: ارزیابی بازی‌های مؤثر بر انواع کارکردهای اجرایی بود. پژوهش حاضر، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، کتابخانه‌ای بود. جامعه آماری شامل منابع مکتوب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و اسناد معتبر علمی مرتبط و نمایه‌شده در پایگاه‌های اطلاعاتی بوده و نمونه‌گیری نیز به روش هدف‌مند تا رسیدن به حد اشباع انجام گرفت. به منظور شناسایی و ارزیابی بازی‌های اثرگذار بر کارکردهای اجرایی نوجوانان، ۱۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی تربیتی و رشته‌های مرتبط، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج ارزیابی اسناد و مصاحبه با متخصصان منجر به شناسایی تعدادی بازی شد که می‌تواند بر کارکردهای اجرایی تأثیرگذار باشد. ضریب توافق داوران برای هر بازی نیز بالا بود (بین ۰/۵۵ تا ۰/۹۲). در نهایت تأثیرگذارترین بازی‌ها بر کارکردهای اجرایی، بر مبنای شاخص مناسب‌بودن برای نوجوانی و جمع خانوادگی انتخاب شدند. این نتایج پیشنهاد می‌کند انجام بازی‌های معرفی شده در جمع خانوادگی، براساس تجربه یادگیری واسطه‌گری شده، بتواند علاوه بر تأثیر مثبت بر روابط نوجوان با والدین به بهبود کارکردهای اجرایی در وی نیز بیانجامد.

**واژه‌های کلیدی:** کارکرد اجرایی، تجربه یادگیری واسطه‌ای، نوجوان، بازی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۵/۲۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران.
۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.
۴. گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)
۵. گروه مشاوره، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

## ● مقدمه

دوره نوجوانی با حساسیت‌ها و مشکلات رفتاری بسیاری همراه بوده که توجه و طراحی مداخلات مناسبی را می‌طلبد. ایجاد تغییرات گسترده در زمینه‌های زیستی، روانی و اجتماعی، سبب بروز تحولات بنیادین در این دوره شده و آن را به دوره‌ای بحرانی مبدل ساخته است (زیوگا و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین نوجوانی دوره‌ای حساس برای رشد فرآیندهای عصب-زیست‌شناختی است که زیربنای کارکردهای شناختی عالی و رفتار اجتماعی و هیجانی به‌شمار می‌رود. در این دوره، مغز نوجوان دستخوش تغییراتی در انواع مناطق کارکردی و ساختاری شده که با کاهش توانایی تنظیم هیجانات نوجوان همراه است (پاورز و کیسی، ۲۰۱۵). تغییرات بیولوژیکی، شناختی و اجتماعی در طول نوجوانی، موقعیت‌های عاطفی را به وجود می‌آورد که منجر به افزایش درک استرس، تجربه‌های عاطفی منفی و بی‌ثباتی هیجانی می‌شود (مک‌لوگلین و همکاران، ۲۰۱۱). لذا نبود درک صحیح نوجوان از رفتارهای خود، موجب گرایش به رفتارهای پرخطر شده و آسیب‌های جسمانی و روانی متعددی را به دنبال خواهد داشت. سالانه ۴ میلیون نوجوان، دست به خودکشی می‌زنند که یکصد هزار مورد از آنها منجر به مرگ می‌شود. سازمان جهانی بهداشت، علت ۷۰ درصد مرگ‌ها را رفتارهایی می‌داند که در نوجوانی ایجاد شده و قابل اصلاح بوده‌اند (پرویزی و همکاران، ۱۳۸۴). لذا می‌توان گفت مشکلات و ناسازگاری نوجوانان یک مسأله جدی است و در صورتی که اقدامات و مداخلات لازم به خصوص از طرف خانواده، مدرسه و سایر نهادهای مسئول صورت نگیرد، پیامدهای نامطلوبی برای فرد، خانواده و جامعه خواهد داشت. از این‌رو شناسایی عوامل دخیل در مشکلات رفتاری نوجوانان و بهبود کارکردهای شناختی و اجتماعی آنها از اهمیت بسزایی برخوردار است.

یکی از عوامل مؤثر بر سازگاری نوجوانان، کارکردهای اجرایی (executive functions) است. کارکردهای اجرایی اصطلاحی چترگونه است که برای فرایندهای شناختی متعدد شامل برنامه‌ریزی، حافظه کاری، توجه، بازداری و خودتنظیمی استفاده می‌شود (گلدستین و ناگلیری، ۲۰۱۴). داسون و گوار (۲۰۰۴) کارکردهای اجرایی را مسئول رسیدن به اهداف، کاربرد مهارت‌های تفکر خاص و تولید راه‌حل می‌دانند و آنها را شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت زمان، حافظه کاری (working memory)، فراشناخت (meta-cognition)، بازداری پاسخ (inhibitory response)، خودنظم‌دهی هیجانی (emotional self-regulating)، توجه پایدار (attention)، آغازگری (self-initiation)، انعطاف‌پذیری (flexibility) و پشتکار هدف‌مند (purposive effort) می‌دانند. کارکردهای اجرایی عموماً فرآیندهایی تلقی می‌شوند که از طریق برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل رفتارها و هیجانات، به افکار و اعمال امکان می‌دهند تا به سوی هدف هدایت شوند (دیاموند، ۲۰۱۳). این فرآیندهای شناختی در شکل‌گیری رفتار اجتماعی سازگارانه و تنظیم هیجانات دخیل بوده (بریک و فیشر، ۲۰۱۲) و به نوجوانان امکان می‌دهد تا اعمال و افکار خود را کنترل و با اهداف درونی‌شان منسجم‌تر کنند. کارکردهای اجرایی بهتر، استفاده از ارزیابی‌های جدید را برای نوجوانان تسهیل کرده و منبع شناختی بیشتری را برای کمک به توجه پایدار فراهم می‌کند که این به نوبه خود به تنظیم بهتر هیجان و کنترل خشم در زندگی روزمره منجر می‌شود (لانتریپ و همکاران، ۲۰۱۶).

در مقابل، ضعف در مهارت‌های اجرایی، تهدید جدی برای نوجوانان بوده و مشکلاتی در مدارس و خانواده‌ها ایجاد می‌کند؛ چراکه این مهارت‌ها تقریباً هر جنبه‌ای از زندگی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (ویتهم، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد ضعف کارکردهای اجرایی علاوه بر ارتباط با افت تحصیلی با حوزه‌های دیگر از جمله پیامدهای رفتاری، شناختی و خلقی نیز مرتبط است (بوئرا و بلوم، ۲۰۲۰؛ اهدم و همکاران، ۲۰۱۹؛ بیرامی و خیری‌آباد، ۱۴۰۳؛ امیری و همکاران، ۱۳۹۷) بسیاری از دانش‌آموزانی که در برخی جنبه‌های مدرسه مشکل دارند، در کارکردهای اجرایی ضعیف هستند و این ضعف، پیامدهای رفتاری و اجتماعی و تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ویتهم، ۲۰۱۷). همچنین مطالعات نشان می‌دهند نقص کارکرد اجرایی و نبود توجه، واسطه رابطه بین افسردگی و مشکلات یادگیری است (سیوهان و ایلیسکو، ۲۰۲۱). ساتین و همکاران (۲۰۲۲)، در مطالعه‌ای طولی نشان دادند که مشکلات رفتاری نوجوانان با کارکردهای اجرایی (توجه، حافظه کاری و نظارت بر خطا) آنها ارتباط دارد. در این مطالعه نشانگان هیجانی و بیش‌فعالی بیشترین ارتباط را با عملکرد ضعیف در تکالیف کارکرد اجرایی داشتند. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند ضعف عملکرد کارکردهای اجرایی به‌عنوان تنظیم‌کننده فعالیت سیستم‌های بازداری و فعال‌سازی رفتاری در شکل‌گیری مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی نقش دارند

(پورصادق و همکاران، ۱۴۰۰). از این رو به نظر می‌رسد مداخلات مبتنی بر بهبود کارکردهای اجرایی در نوجوانان، نقش سازنده‌ای در سازگاری آنها خواهد داشت.

شواهد نشان می‌دهند که تفاوت‌های فردی در کارکردهای اجرایی با کیفیت محیط خانه و مدرسه بسیار مرتبط است (لاپوینت و همکاران، ۲۰۰۷؛ کوراگو و همکاران، ۲۰۱۹؛ برنیر و همکاران، ۲۰۱۲). نظریه نظام‌های رشدی از اهمیت نقش عوامل بافتی در رشد کارکردهای اجرایی پشتیبانی می‌کند. براساس این نظریه، رشد کارکردهای اجرایی به تعاملات پویا بین ویژگی‌های فرد و ماهیت محیط بستگی دارد (مک‌کلند و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، رشد کارکردهای اجرایی با قشر جلوی مغز مرتبط بوده و مشخص شده که به نسبت تغییرپذیر است (دیاموند و همکاران، ۲۰۱۳). به خصوص این تغییرپذیری در نوجوانی به عنوان مرحله‌ای حیاتی برای توسعه کارکردهای اجرایی، از جمله حافظه کاری، کنترل بازدارنده و انعطاف‌پذیری شناختی بسیار چشمگیر است (وورابر لاوسون و همکاران، ۲۰۲۵؛ مدینا-رودریگز، ۲۰۲۵). انعطاف‌پذیری کارکردهای اجرایی به ویژه از دیدگاه آموزشی مهم است زیرا بهبود در کارکردهای اجرایی برای طیف گسترده‌ای از پیامدهای رشدی، خودتنظیمی، حل مسئله و تصمیم‌گیری ضروری هستند (مدینا-رودریگز، ۲۰۲۵). با توجه به اهمیت و پیوند آن با رشد بعدی، علاقه زیادی به انعطاف‌پذیری مهارت‌های مربوط به کارکردهای اجرایی و راهبردهایی برای ارتقای آنها وجود دارد (زلازو و همکاران، ۲۰۱۶؛ وورابر لاوسون و همکاران، ۲۰۲۵).

با این حال کودکان و نوجوانان به دلیل تجربه ناکافی و نبود آگاهی از مهارت‌های لازم، از چگونگی به‌کاربردن توانمندی‌های خود در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی آگاه نیستند. لذا خانواده می‌تواند با طراحی فعالیت‌های ساختارمند و یا غیررسمی، آموزش‌های لازم را به صورت عینی به کودکان و نوجوانان ارائه دهد (کرمی و دیگران، ۱۳۹۴). گرچه نقش خانواده در آموزش فرزندان برجسته و مهم است، اما شیوه آموزش نیز اهمیت دارد. روند طبیعی زندگی در محیط خانواده فرصت گران‌بهایی برای آموزش از طریق خانواده است و عمده آموزش‌ها از طریق روش‌های غیررسمی و ضمنی آموزش است. در این شرایط فعالیت‌های هدفمند از طریق بازی می‌تواند روشی جذاب، اثربخش و انعطاف‌پذیر باشد (باغبان باغستان و همکاران، ۱۴۰۲).

مطالعات نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر بازی می‌تواند به بهبود کارکردهای اجرایی کمک کند (راموس و همکاران، ۲۰۱۹؛ جیانگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ کوپ و همکاران، ۲۰۲۲؛ حسنی و صفری، ۱۴۰۰؛ باغبان باغستان و همکاران، ۱۴۰۲). برای مثال، حسنی و صفری (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان اثربخشی بازی‌های فکری بر کارکردهای اجرایی کودکان پیش‌دبستانی نشان دادند که انجام بازی‌های فکری بر توجه و حافظه کاری کودکان تأثیر مثبت دارد. راموس و همکاران (۲۰۱۹)، نیز بهبود کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان را با استفاده از بازی‌ها بررسی کرده و نشان دادند که مداخلات مبتنی بر بازی در بهبود حافظه کاری، سرعت پردازش و توجه مؤثر بود. همچنین معلمان نیز بهبودهای رفتاری و اجتماعی را در دانش‌آموزان تصدیق کردند. این یافته‌ها پیشنهاد می‌کند که استفاده از بازی‌ها، می‌تواند بر بهبود کارکردهای اجرایی اثرگذار باشد. به خصوص که محیط بازی علاوه بر ایجاد جوّ انگیزشی، می‌تواند چندین کارکرد اجرایی را به طور هم‌زمان فعال کند (باغبان باغستان و همکاران، ۱۴۰۲). مضاف بر آن با این شیوه آموزش غیررسمی ارتباط با نوجوان بهتر حفظ خواهد شد و پیامدهای هیجانی و آموزشی بهتری خواهد داشت (سانچز-گارسیا و همکاران، ۲۰۲۴).

در سال‌های اخیر، توجه چشمگیری به مداخلات مبتنی بر بازی‌های ویدئویی رواج داشته است. اگرچه اغلب مداخلات، تأثیرات مثبتی در برخی کارکردهای اجرایی نوجوانان نشان داده‌اند اما هنوز بین منافع و مضرات این بازی‌ها، بحث‌های بسیاری مطرح است (مدینا-رودریگز، ۲۰۲۵). به ویژه که اعتیاد به بازی‌های ویدئویی با پیامدهای منفی متعددی از جمله تکانشگری، غمگینی، خستگی، بیخوابی، تنهایی و عزت نفس پایین مرتبط است (کو و همکاران، ۲۰۲۴؛ مدینا-رودریگز، ۲۰۲۵). همچنین بی‌حرکتی در این گونه بازی‌ها مضراتی برای سلامت جسم و روان نوجوان در پی دارد. از این رو مطالعات به سمت بررسی تأثیر ورزش و بازی‌های حرکتی بر کارکردهای اجرایی تغییر جهت دادند (برای مثال تائو و همکاران، ۲۰۲۵؛ مائو و همکاران، ۲۰۲۴؛ بائو و همکاران، ۲۰۲۴). برخی رویکردها نیز استفاده از بازی‌های ویدئویی فعال (exergaming) را برای بهبود کارکردهای اجرایی پیشنهاد کردند (به عنوان مثال کو و همکاران، ۲۰۲۴). در این میان، برخی محققان اذعان داشتند که مداخلاتی که صرفاً بر افزایش مصرف انرژی بدون در نظر گرفتن نیازهای شناختی تمرکز دارند، تأثیرات به نسبت کمی بر کارکردهای اجرایی دارند (مائو و همکاران، ۲۰۲۴). این رویکرد تلاش دارد تا بازی‌های حرکتی را با چالش‌های شناختی تلفیق کند و معتقد است ترکیب فعالیت‌های مبتنی بر بازی که نیاز به تفکر راهبردی و حل مسئله دارند،

لذت بخش بوده و از نظر شناختی تحریک کننده تر هستند و می توانند از ورزش های گروهی که نیاز به تصمیم گیری در زمان واقعی دارند تا تمرین های انفرادی که حرکت بدنی را با محتوای درسی ترکیب می کنند، متغیر باشند.

با توجه به نقش محیط خانواده در رشد کارکردهای اجرایی (کوراکو و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۲۰۲۰) طراحی مداخلات شناختی و حرکتی خانگی می تواند نوبد بخش بهبود کارکردهای اجرایی نوجوان و به دنبال آن افزایش سازگاری اجتماعی و هیجانی و مهارت های عالی ذهنی در آنها باشد. در این رابطه کوراکو (۲۰۱۹)، بازی های تمرکزی، حرکتی، بازی هایی که مستلزم توقف، فکر و سپس عمل هستند، فعالیت های بدنی مثل ورزش هوازی و بازی های حافظه ای را فعالیت های مناسبی برای تعاملات خانوادگی و بهبود کارکرد اجرایی فرزندان دانسته است. باین حال بسیاری از این فعالیت ها مطابق فرهنگ غربی بوده و نیازمند انطباق با فرهنگ هر جامعه است. از این رو با توجه به اینکه مهارت های مربوط به کارکردهای اجرایی مسئول مدیریت و تنظیم وظایف مختلف شناختی پیچیده از جمله خودتنظیمی، سازماندهی رفتاری و تنظیم هیجان بوده و با برنامه های مداخله ای مبتنی بر بازی بهبود می یابند (زلازو و همکاران، ۲۰۱۶) و نیز با توجه به اهمیت محیط خانه در پرورش این کارکردها، شناسایی بازی های خانگی که ممکن است به بهبود کارکردهای اجرایی کمک کند، مهم است. همچنین اکثر مطالعات انجام شده روی کودکان پیش دبستانی و دبستانی صورت گرفته در حالی که لزوم خودکنترلی، سازگاری اجتماعی و هیجانی و نیز به کارگیری عملکردهای سطح عالی مانند خودتنظیمی و تصمیم گیری در دوران پر تنش نوجوانی احساس می شود. از طرف دیگر، تاکنون مطالعات به فعالیت هایی که کارکردهای اجرایی بازدارنده، پاسخ، حافظه کاری و انعطاف پذیری را ارتقاء می دهند پرداخته و سایر کارکردها را بررسی نکرده اند. در حالی که هر بازی یا فعالیت، هم زمان چند کارکرد اجرایی را هدف قرار می دهد (باغبان باغستان و همکاران، ۱۴۰۲). لذا هدف مطالعه حاضر، ارزیابی بازی های خانوادگی مؤثر بر انواع کارکردهای اجرایی نوجوانان و انتخاب موثرترین آنها است. برای انجام این هدف به شناسایی و طبقه بندی بازی های خانوادگی متناسب با نوع کارکردهای اجرایی پرداخته شد تا زمینه تدوین بسته مداخله ای متناسب در مطالعات آینده فراهم گردد. لذا سؤال اصلی این است که چه بازی های خانوادگی وجود دارد که می تواند در بهبود کارکردهای اجرایی در نوجوانان مؤثر باشد.

## • روش

روش مطالعه حاضر، به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه جمع آوری داده ها، کتابخانه ای بود. در مطالعه کیفی، از طریق تحلیل محتوای پیشینه نظری و پژوهشی اسناد و همچنین مصاحبه با متخصصان حوزه بازی درمانی، بازی های مؤثر که بر اساس پیگیری های کوتاه مدت و یا بلندمدت صورت گرفته (چه در پیشینه و چه در مصاحبه با متخصصان) اثربخش بودند، استخراج شدند.

جامعه آماری شامل منابع مکتوب، مقالات، پایان نامه ها و اسناد معتبر علمی نمایه شده و مرتبط با پایگاه های اطلاعاتی **Web of Science**، **Scopus**، **PubMed** و **ISC** و در بازه زمانی ۲۰۲۵-۲۰۱۵ بود. نمونه گیری از این جامعه به روش هدف مند انجام شد و تا رسیدن به حد اشباع ادامه یافت. همچنین، ۱۰ متخصص روان شناسی تربیتی و رشته های مرتبط، جهت شناسایی و طبقه بندی بازی ها و تحلیل چگونگی تأثیر بازی بر کارکردهای اجرایی نوجوانان، با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند.

ابتدا کارکردهای اجرایی که در بهبود توانایی های هیجانی و اجتماعی مؤثر هستند از جمله بازدارنده، کنترل هیجانی، توجه پایدار، آغازگری، انعطاف پذیری و پشتکار هدف مند، شناسایی شدند. سپس به شیوه سیستماتیک به مرور و جستجوی مبانی و بازی های محلی، ملی و بین المللی رایج که می توانند حداقل یکی از این کارکردها را تحت تأثیر قرار دهند، پرداخته شد. همچنین با در اختیار قراردادن فرم ارزیابی انواع کارکردهای اجرایی برای هر بازی، از نظرات متخصصان برای طبقه بندی بازی ها استفاده گردید.

پس از جمع آوری اطلاعات از طریق مرور سیستماتیک منابع علمی و نیز مصاحبه با متخصصان، داده ها به روش کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل محتوا به شیوه تحلیل محتوای قیاسی انجام گردید. بدین ترتیب که کلیه منابع مربوط مطالعه شده و مصاحبه با متخصصان انجام گرفته و سپس اطلاعات با هدف استخراج محتوا، راهبردها و تکنیک های مناسب جمع آوری شد. داده هایی که از طریق مصاحبه ها جمع آوری شدند، از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد بررسی قرار گرفته و تم های کلیدی استخراج شدند. سپس داده های به دست آمده با اطلاعاتی که از طریق مطالعه مبانی نظری و پیشینه جمع آوری شده بودند، مورد مقایسه قرار گرفتند. پس از همسوسازی داده ها، عوامل مرتبط با تجربه یادگیری واسطه ای از طریق بازی و در خانواده و مضامین پایه ای آن مشخص شده، در گام



بعدی برای تأیید دقت علمی پژوهش با استفاده از قابلیت اعتماد از راهبرد تأیید همکاران پژوهشی استفاده شد. به طوری که نشانگرهای استخراج شده، مورد بررسی و تأیید گروه پژوهشی قرار گیرد. پس از شکل گیری چارچوب اولیه تجربه یادگیری واسطه‌ای والدین نوجوان مبتنی بر مبانی نظری، پیشینه پژوهشی و نظر متخصصین، سیاهه‌ای از مفاهیم کلیدی مرتبط تهیه گردید.

پرسشنامه مربوط به مناسب بودن بازی‌ها برای بهبود کارکردهای اجرایی در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنان خواسته شد تا هر بازی را، براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای معیارها ارزیابی کنند: مربوط یا اختصاصی بودن، سادگی و روان بودن و وضوح یا شفاف بودن ماده. همچنین برای تعیین توافق داوران در مورد هر ماده، میزان توافق داوران برای هریک از ماده‌ها محاسبه گردید.

## • یافته‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق مرور سیستماتیک منابع علمی و نیز مصاحبه با متخصصان، تعداد ۵۰ بازی به عنوان بازی‌های خانوادگی مؤثر بر کارکردهای اجرایی شناسایی شد که بدین شرح است:

۱- محافظت از بادکنک، ۲- نخودچی، ۳- یک‌قل دوقل، ۴- تیله‌رو، ۵- بگوچی جابجا شده، ۶- چالش خانوادگی، ۷- بغلی بگیر، ۸- مال تو چطوره، ۹- جمله بزرگ، ۱۰- نقاش نابینا، ۱۱- چشمک مرگ، ۱۲- نخند، ۱۳- صندلی موزیکال، ۱۴- اسمشو بگو، ۱۵- دروغ یا حقیقت، ۱۶- بگو چیه، ۱۷- منجمد شو، ۱۸- حدس بزن کیه، ۱۹- پانتومیم، ۲۰- مشاعره، ۲۱- طناب‌کشی، ۲۲- دمشو بگیر، ۲۳- مافیا، ۲۴- اسم فامیل، ۲۵- جعبه رو خالی کن، ۲۶- اون کارو نکن، ۲۷- صید شیرینی، ۲۸- توپ داغ، ۲۹- چند تا، ۳۰- مسابقه گلوله برفی، ۳۱- بازی دور، ۳۲- دوز، ۳۳- نقطه بازی، ۳۴- شاه، دزد، وزیر، ۳۵- بله نه معکوس، ۳۶- گل یا پوچ، ۳۷- مار و پله، ۳۸- اسم روی پیشانی، ۳۹- بازی جرئت و حقیقت، ۴۰- اوتللو، ۴۱- دایلیز، ۴۲- سودوکو، ۴۳- مکعب روبیک، ۴۴- شطرنج، ۴۵- بازی تفاوت‌ها، ۴۶- هُب، ۴۷- برج هیجان، ۴۸- بلوف، ۴۹- بشین پاشوی برعکس، ۵۰- دژ

هریک از این بازی‌ها به لحاظ تأثیرگذاری بر هر جنبه از کارکردهای اجرایی (بازداری پاسخ، حافظه کاری، خودنظم‌دهی هیجانی، توجه پایدار، تمرکز و توجه، آغازگری، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت زمان، پشتکار هدف‌مند، انعطاف‌پذیری شناختی و فراشناخت)، تناسب با دوره نوجوانی (۱۲-۱۷ سال) و قابلیت اجرا در خانه و جمع خانوادگی ارزیابی شد.

یافته‌های حاصل از نظرات ۱۰ داور با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرونوف برای هر بازی محاسبه و همچنین همبستگی درون‌خوشه‌ای توافق بین داوران برای هر بازی محاسبه گردید.

جدول ۱. نتایج نهایی تناسب بازی‌ها با توسعه کارکردهای اجرایی نوجوانان در محیط خانواده

سوال	تناسب خوب (نمره ارزیابی ۴ به بالا)
بازداری پاسخ	۳-۵-۸-۱۱-۱۲-۱۵-۱۶-۱۷-۱۹-۲۳-۲۶-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۴۲-۴۴-۴۶-۴۸-۴۹
حافظه کاری	۵-۷-۸-۹-۱۰-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۲۰-۲۳-۲۴-۲۹-۳۱-۳۲-۳۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۹-۵۰
خودنظم‌دهی هیجانی	۳-۷-۱۱-۱۲-۱۵-۲۳-۲۶-۳۳-۳۹
توجه پایدار	۲-۳-۴-۵-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۳۶
تمرکز و توجه	۳۷-۳۸-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰
آغازگری	۷-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۷-۳۰-۳۸
برنامه‌ریزی	۲۱-۲۳-۳۰-۳۳-۳۴-۴۱-۴۳-۴۴-۵۰
سازمان‌دهی	۱۹-۲۱-۲۳-۳۲-۳۳-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۵۰
مدیریت زمان	۲۴-۳۱
پشتکار هدف‌مند	۱-۳-۴-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۴-۲۵-۲۷-۲۸-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۳۷-۳۸-۴۰-۴۳-۴۴
انعطاف‌پذیری	۷-۹-۱۷-۱۹-۲۵-۳۰-۳۲-۳۵-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۷-۴۹
فراشناخت	۴۳-۴۴

جدول ۲. همبستگی درون‌خوشه‌ای توافق بین داوران

شماره بازی	ضریب همبستگی	مقدار آلفا	شماره بازی	ضریب همبستگی	مقدار آلفا
۱	۰/۷۱	۰/۷۲	۲۶	۰/۷۵	۰/۸۴
۲	۰/۸۱	۰/۸۴	۲۷	۰/۶۵	۰/۷۵
۳	۰/۸۶	۰/۸۹	۲۸	۰/۸۰	۰/۸۵
۴	۰/۸۱	۰/۷۶	۲۹	۰/۸۵	۰/۸۹
۵	۰/۸۶	۰/۸۹	۳۰	۰/۸۳	۰/۸۷
۶	۰/۷۷	۰/۸۱	۳۱	۰/۶۹	۰/۸۰
۷	۰/۸۸	۰/۹۱	۳۲	۰/۷۸	۰/۸۳
۸	۰/۸۴	۰/۸۷	۳۳	۰/۸۱	۰/۸۷
۹	۰/۸۳	۰/۸۶	۳۴	۰/۶۵	۰/۷۸
۱۰	۰/۷۴	۰/۷۹	۳۵	۰/۸۸	۰/۹۲
۱۱	۰/۷۱	۰/۷۸	۳۶	۰/۷۱	۰/۸۴
۱۲	۰/۸۸	۰/۹۰	۳۷	۰/۷۵	۰/۸۶
۱۳	۰/۶۲	۰/۷۴	۳۸	۰/۷۳	۰/۷۵
۱۴	۰/۸۶	۰/۸۹	۳۹	۰/۷۰	۰/۸۳
۱۵	۰/۸۶	۰/۸۹	۴۰	۰/۶۸	۰/۷۰
۱۶	۰/۸۰	۰/۸۷	۴۱	۰/۶۸	۰/۷۲
۱۷	۰/۸۲	۰/۸۹	۴۲	۰/۸۲	۰/۸۴
۱۸	۰/۷۶	۰/۸۲	۴۳	۰/۷۸	۰/۷۹
۱۹	۰/۷۲	۰/۷۸	۴۴	۰/۶۶	۰/۷۰
۲۰	۰/۷۹	۰/۸۷	۴۵	۰/۸۶	۰/۸۸
۲۱	۰/۸۷	۰/۹۰	۴۶	۰/۸۷	۰/۸۹
۲۲	۰/۶۹	۰/۷۶	۴۷	۰/۷۸	۰/۷۸
۲۳	۰/۵۵	۰/۷۵	۴۸	۰/۸۵	۰/۸۷
۲۴	۰/۷۹	۰/۸۲	۴۹	۰/۸۷	۰/۸۹
۲۵	۰/۶۹	۰/۷۷	۵۰	۰/۸۴	۰/۸۵

در جدول ۳، بازی‌ها برحسب میزان تاثیرگذاری، دسته‌بندی شده‌اند. بازی‌های ضعیف حذف شده است و شماره بازی‌هایی که داوران نمره ۴ به بالا دادند و توافق وجود دارد (اثراگذاری خوب) آورده شده‌اند. همچنین برای تشخیص تناسب بین بازی با سن نوجوانی و نیز تناسب بازی در محیط خانواده دو سؤال توسط داوران برای هر بازی پرسیده شد که نتایج در جدول ۳ آورده شده است. برای مثال براساس اطلاعات جدول زیر، بازی شماره ۱ (محافظت از بادکنک)، هم از لحاظ تناسب با دوره نوجوانی و هم از لحاظ تناسب با محیط خانواده در وضعیت متوسطی توسط داوران ارزیابی شده است.

در مجموع بازی‌هایی که در ستون خوب جدول شماره ۱ هستند و علاوه بر این، در ستون/ سطر خوب جدول ۳ هستند (۳-۷-۹-۴۷-۴۴-۴۱-۴۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۳۸-۴۰-۴۱-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰-۲۳-۲۴-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰)، بهترین بازی‌های شناسایی شده برای پرورش کارکردهای اجرایی نوجوانان در محیط خانواده محسوب می‌شوند.

جدول ۳. نتایج نهایی تناسب بازی‌ها (شماره بازی‌ها) با نوجوانان در محیط خانواده

تناسب بازی‌ها در محیط خانواده			
ضعیف	متوسط	خوب	
	۸-۱۰-۲۱-۳۹-۴۲-۴۳	۳-۷-۹-۱۱-۱۲-۱۵-۱۸-۱۹-۲۰-۲۳-۲۴	خوب (میانگین ۴ به بالا)
	۵۰	۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۸-۴۰-۴۱-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷	متوسط (میانگین ۳ تا ۴ به بالا)
	۱-۲-۴-۶-۱۳-۱۴-۱۶	۵-۲۷	ضعیف (میانگین زیر ۳)

## ● بحث

پژوهش حاضر به دنبال شناسایی بازی‌های خانوادگی مؤثر بر کارکردهای اجرایی نوجوانان و انتخاب مؤثرترین آنها و نیز طبقه‌بندی بازی‌ها بر حسب تأثیرشان بر انواع کارکردهای اجرایی نوجوانان بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد تمامی بازی‌های انتخابی بر کارکردهای اجرایی نوجوانان تأثیر دارند. همچنین براساس میزان توافق متخصصان در ارزیابی کارکردهای اجرایی متأثر از بازی‌ها، تمامی بازی‌های انتخابی در رشد کارکردهای اجرایی نوجوانان مؤثر شناسایی شدند. در بین این ۵۰ بازی، ۲۱ بازی به‌عنوان تأثیرگذارترین بازی‌ها، بر مبنای دو شاخص مناسب بودن برای سنین ۱۲ تا ۱۷ سال و نیز قابلیت انجام آن در جمع خانوادگی انتخاب شدند که عبارتند از: یک قل دو قل، بغلی بگیر، جمله بزرگ، چشمک مرگ، نخند، دروغ یا حقیقت، حدس بز کیه، پانتومیم، مشاعره، مافیا، اسم فامیل، چندتا، مسابقه گلوله برفی، بازی دور، دوز، نقطه بازی، بله نه معکوس، اسم روی پیشانی، اتللو، دایلیز، شطرنج، برج هیجان. از میان این بازی‌ها نیز، شطرنج با تأثیر گذاشتن بر ۹ کارکرد اجرایی، کارآمدترین بازی جهت ارتقا کارکردهای اجرایی نوجوانان شناخته شد و پس از آن بازی‌های دوز و مافیا، با بهبود ۷ مهارت اجرایی و پس از آن پانتومیم، اسم فامیل، بغلی بگیر، مسابقه گلوله برفی و دایلیز با داشتن ۶ کارکرد اجرایی دارای تناسب خوب، مؤثرترین بازی‌ها ارزیابی شدند. بررسی شاخص‌های این بازی‌ها، نشان می‌دهد که همگی در شاخص توجه پایدار و تمرکز و توجه دارای اشتراک بوده و پس از آن پشتکار هدف‌مند و انعطاف‌پذیری هدف ۴ بازی از ۷ بازی قرار گرفتند. بازداری پاسخ، حافظه کاری، آغازگری، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی نیز نقطه اشتراک ۳ بازی بودند.

با توجه به ارزیابی متخصصان، شاخص توجه پایدار و متمرکز در اغلب بازی‌های برگزیده قابلیت ارتقا دارد. مطالعات نیز نشان می‌دهد برخی از مهارت‌های اجرایی پایه‌ای برای سایر مهارت‌ها محسوب شده و کنترل توجه، توانایی شناختی است که در تمام جنبه‌های کارکردهای اجرایی سرد مشترک است (مانگون، ۲۰۱۲). طبق گفته زلازو (۲۰۱۵) نیز، کارکردهای اجرایی، «مهارت‌های توجه» هستند که برای تعدیل توجه در تعقیب یک هدف خاص، خواه ساده یا پیچیده به کار می‌روند. همچنین بررسی ارزیابی متخصصان نشان می‌دهد بازداری پاسخ در بازی‌هایی تقویت می‌شود که موفقیت در آن مستلزم توقف، فکر و سپس عمل یا بازداری عوامل حواس‌پرتی و یا واکنش‌های بدنی یا چهره‌ای است (مانند بازی شطرنج و بازی نخند). پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که بازداری پاسخ تحت کنترل ارتباطات و قوانین اجتماعی است که فرد را به پذیرش نوع خاصی از رفتار و عمل تحریک می‌کنند (ریورا اوربینا و همکاران، ۲۰۲۵). ویژگی مشترک بازی‌هایی که متخصصان برای تقویت حافظه کاری مناسب دانسته‌اند، الزامات شناختی است که می‌بایست هم‌زمان مورد پردازش قرار گیرد (مانند شواهد و علائم مختلف، قوانین متعدد، موقعیت حریف و ...). مطابق با ارزیابی متخصصان، بازی‌هایی برای بهبود انعطاف‌پذیری شناختی انتخاب شده‌اند که همگی نیازمند توجه به جنبه‌های مختلفی از موقعیت یا تغییر زاویه دید بازیکن هستند و یا به‌کاربردن راهبردهای جایگزین از جمله شطرنج و دایلیز که فرد علاوه بر توجه به جایگاه مهره‌های خود، باید زاویه دید حریف را نیز در نظر گرفته تا بتواند حرکت بعدی وی را پیشبینی کند و در صورت لزوم راهبرد خود را تغییر دهد. یا بازی پانتومیم که فرد باید نوع نمایش خود را طوری تغییر دهد تا برای هم‌گروهی‌اش قابل درک باشد.

براساس ارزیابی متخصصان بازی‌هایی از قبیل مافیا و نخند که مستلزم کنترل هیجانی و تظاهرات چهره‌ای هستند در ارتقا خودنظم‌دهی هیجانی مؤثرند. همچنین بازی‌هایی از قبیل اسم-فامیل که شروع بازی و حرکت اول اهمیت بالایی در برد دارد، می‌تواند به کارکرد آغازگری مرتبط باشد. بازی‌های راهبردی و مسئله‌محور از جمله شطرنج و دوز، که داشتن طرح و نقشه راهبردی در موفقیت بازیکن نقش دارد نیازمند مهارت سازماندهی و برنامه‌ریزی حرکات در طی بازی است. پشتکار هدف‌مند نیز در فعالیت‌هایی تقویت می‌گردد که پیگیری تلاش فرد عامل مهم موفقیت وی است؛ بازی‌هایی که فرد مدام حرکات متعدد را به‌طور فعالانه دنبال می‌کند تا به هدف نهایی دست یابد (مانند پانتومیم). مدیریت زمان در بازی‌هایی شناسایی شده که دارای محدودیت زمانی هستند و فرد برای موفقیت در آن می‌بایست ضمن توجه به الزامات بازی، زمان را نیز در نظر بگیرد مانند اسم فامیل و بازی دور. در این رابطه مطالعات نشان می‌دهند درگیر شدن در فعالیت‌هایی که نیاز به ورودی شناختی ثابت دارند، مانند بازی‌های مبتنی بر راهبرد یا تکالیف حل مسئله، به نوجوانان کمک می‌کند تا خودکنترلی، تنظیم توجه و پشتکار هدف‌مند را تمرین کنند. این فعالیت‌ها مستلزم آن است که نوجوانان قوانین پیچیده را دنبال کنند، تصمیمات سریع بگیرند و راهبردهایی را در زمان واقعی تنظیم کنند، که همه اینها به کارکردهای اجرایی مرتبط است و تمرین آنها باعث بهبود این کارکردها می‌شود (مائو و همکاران، ۲۰۲۴).



این نتایج پیشنهاد می‌کند که تجربه یادگیری میانجی از طریق بازی می‌تواند به بهبود کارکردهای اجرایی نوجوانان بیانجامد. از این رو مطابق پیشینه پژوهش، محیط خانه نقش مؤثری در بهبود توانمندی‌های شناختی فرزندان داشته و فعالیت‌های مبتنی بر بازی می‌تواند زمینه مفیدی برای بهبود کارکردهای اجرایی باشد. خصوصیات بازی از جمله قواعد، چالش‌ها، برنامه‌ریزی و عملیات آن، شرایطی را فراهم می‌کند که می‌تواند کارکردهای اجرایی را تمرین داده و تقویت کند (راموس و همکاران، ۲۰۱۹). در مجموع، هر بازی یک موقعیت حل مسئله را ارائه می‌کند که نوجوان باید برای موفقیت در آن، ابعاد مختلف بازی و حرکات حریف را در نظر گرفته و در چارچوب قوانین آن، اقدام به برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اعمال خود کند. لذا حافظه کاری فرد بسیار درگیر می‌شود چرا که مرتب موقعیت‌های بازی و حریف را زیر نظر داشته و می‌بایست بر مبنای هر حرکت و تغییری، اقدام به تصمیم‌گیری جدید کنند. همچنین فرد پیوسته بر قواعد بازی و حرکاتی که می‌تواند انجام دهد نظارت دارد و بر مبنای آن مسیر خود به سمت هدف را طرح‌ریزی و دنبال می‌کند. در طول این فعالیت‌ها، نوجوان باید توجه خود را بر بازی و اهداف و قوانین آن متمرکز کند، تکانه‌ها را مهار و هیجانات خود را کنترل کند و در برخی موارد توجه خود را به تغییر قوانین معطوف کند. از کنترل بازداری و خودنظم‌دهی هیجانی جهت مقاومت در برابر وسوسه‌ها استفاده کند. همچنین بازداری پاسخ، که هدف برخی از بازی‌ها قرار می‌گیرد، نوجوان را ملزم به توقف، فکر و سپس عمل می‌کند و از این طریق قدرت تصمیم‌گیری تأملی و به‌دور از هیجان را در وی افزایش می‌دهد (کوراکو و همکاران، ۲۰۱۹).

بهبود کارکردهای اجرایی می‌تواند در توانایی حفظ روابط اجتماعی، انجام تکالیف مختلف به‌طور هم‌زمان، پیروی از دستورالعمل‌ها، حفظ تمرکز و داشتن خودکنترلی مؤثر باشد (دیاموند، ۲۰۱۳). به‌عنوان مثال بهبود مهارت‌هایی از قبیل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و مدیریت زمان در بازی، عملاً نقش بسیار زیادی در نظم و سازمان‌دهی اعمال نوجوان در زندگی اجتماعی و تحصیلی وی خواهد داشت و به ارائه به موقع تکالیف، اولویت‌بندی امور روزانه، مدیریت زمان و نظم در کارها کمک خواهد کرد (راموس و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین بازی می‌تواند به‌عنوان نوعی فعالیت که مهارت‌های حرکتی و کارکرد اجرایی را آموزش داده و به چالش می‌کشد، لذت، غرور و اعتماد به نفس را به ارمغان آورد (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۲). به‌علاوه، اغلب بازی‌های شناسایی شده، قدرت انعطاف‌پذیری و فراشناخت را در نوجوان افزایش می‌دهند (راموس و همکاران، ۲۰۱۹)، چرا که موفقیت در بازی علاوه بر نظارت و تنظیم حرکات خود، مستلزم رصد کردن و حدس‌زدن حرکات حریف نیز می‌شود که باید با محاسبه آن اقدام به انجام حرکات بعدی در بازی کند. این توانمندی، قدرت انعطاف‌شناختی را در نوجوان افزایش داده و به وی کمک می‌کند تا در شرایط دشوار، محرک‌ها و عوامل مزاحم را نادیده بگیرد، امور غیرضروری را به تعویق بیندازد، مسئله را از جوانب مختلف واری کرده و بر مبنای آن اقدام به تصمیم‌گیری کند. بدیهی است که چنین شیوه‌ای برای تصمیم‌گیری، درصد خطا و آسیب را به حداقل رسانده و سازگاری اجتماعی را در نوجوان بالا خواهد برد.

در مجموع بازی ابزاری است که با یادگیری همکاری، غلبه بر چالش‌ها و مذاکره با دیگران مهارت‌های اجتماعی را در نوجوان ایجاد کرده و به کنترل هیجانات و تصمیم‌گیری عقلانی کمک می‌کند (کلاتری دهقی و همکاران، ۱۳۹۸). بازی همچنین به نوجوان امکان می‌دهد خلاق باشد و فرصتی را برای والدین فراهم می‌کند تا کاملاً با فرزندان‌شان درگیر شوند، ارتباط برقرار کنند و دنیا را از دیدگاه فرزندان‌شان ببینند. لذا اختصاص ساعاتی از روز به بازی والدین با فرزندان ضمن بهبود روابط میان والدین و نوجوان و فراهم کردن جوّ صمیمانه و دلپذیر در بین اعضای خانواده، به بهبود توانمندی‌های شناختی و هیجانی در نوجوانان نیز می‌انجامد که این نیز به نوبه خود مهارت‌های اجتماعی، سازگاری و موفقیت تحصیلی بیشتر نوجوان را در داخل و خارج از منزل در پی خواهد داشت. از این رو آموزش کارکردهای اجرایی از طریق بازی برای مقابله سازگاران با استرس‌ها و کشمکش‌های زندگی برای نوجوانان بسیار ضروری است.

انجام بازی در خانه علاوه بر مزایایی که برای رشد توانمندی‌های اجتماعی و هیجانی نوجوان دارد، می‌تواند منافی برای والدین نیز به دنبال داشته باشد (کوراکو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ چرا که رشد کارکردهای اجرایی انعطاف‌پذیر بوده و با برنامه‌های مداخله بهبود می‌یابد (زلازو و همکاران، ۲۰۱۶). والدین باید برای ایجاد محیطی مثبت و درگیری در تعاملات دو جانبه والد-فرزند، تمرین بازداری کنند، صبر و حوصله به خرج دهند، مهارت‌های حافظه کاری خود را به‌کار گیرند، و به‌طور منعطف بین تکالیف تغییر جهت دهند. به‌جای توجه افراطی به نشخوارهای ذهنی و مشغولیت‌های روزمره خود، به نحوه تعامل با فرزند خود توجه داشته باشند و به‌جای توجه سوگیرانه و تفسیر منفی رفتار نوجوان، با نگاهی باز و غیرقضاوتی با فرزندشان تعامل کنند. والدین دارای مهارت‌های ضعیف‌تر در

کارکرد اجرایی ممکن است در واکنش به رفتارهای مایوس‌کننده فرزند، نتواند واکنش‌های زیاد (مانند داد زدن) را بازدارد کنند. همین‌طور ممکن است به کارکردهای اجرایی، مانند کنترل بازداری (جهت متمرکز ماندن روی بازی)، حافظه کاری (جهت به‌یادآوردن قواعد و دستورالعمل‌ها) و انعطاف‌پذیری توجه (جهت جلوگیری از حواس‌پرتی) نیاز داشته باشند (کوراگو و همکاران، ۲۰۲۰).

## • نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر به والدین در ارتقاء کارکردهای اجرایی نوجوانان و بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی آنها کمک می‌کند. با تقویت این کارکردها از طریق بازی، بهبودهایی در توانایی نوجوانان برای متمرکز ماندن بر وظایف خود، مدیریت کارآمد زمان و رسیدگی موثرتر به چالش‌های تحصیلی ایجاد می‌شود. افزون‌بر این، بازی‌های گروهی می‌تواند محیط مساعدی برای رشد اجتماعی و عاطفی نوجوانان فراهم کند. با شرکت در گروه‌های بازی، نوجوانان یاد می‌گیرند که با یکدیگر همکاری کنند، ارتباط مؤثر برقرار کنند و احساسات خود را در موقعیت‌های رقابتی مدیریت کنند. این مهارت‌های اجتماعی و عاطفی نیز می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی کلی آنها تأثیر مثبت بگذارد. بنابراین، با توجه به اهمیت کارکردهای اجرایی در فرآیند یادگیری و رشد همه‌جانبه نوجوان، گنجاندن بازی در تعاملات خانوادگی و درسی می‌تواند راهبردی ارزشمند برای بهبود عملکرد تحصیلی و رشد فردی نوجوانان باشد. از این‌رو لزوم آشنایی و آگاهی والدین از تأثیرات این قبیل بازی‌ها بر رشد فرزندان‌شان بیش از پیش نمایان می‌شود. توضیح اهمیت و کارکرد بازی در رشد توانمندی‌های شناختی و کارکردهای اجرایی نوجوان، می‌تواند والدین را به لحاظ انگیزشی به انجام این بازی‌ها و فراهم کردن جوّ محیطی مطلوب در خانه ترغیب کند. همچنین با توجه به اینکه انجام بازی‌های معرفی‌شده در محیط خانه، به‌صرفه و کم‌هزینه بوده و نیازمند تجهیزات و امکانات پیچیده‌ای نیست؛ لذا کاربرد آن در هر شرایطی میسر است. لذا طراحی پویای خانوادگی و معرفی این بازی‌ها از طریق رسانه‌ها، در آشنایی خانواده‌ها با مزایای بازی و ترویج فرهنگ بازی خانوادگی مثرتر خواهد بود.

مطالعه حاضر به‌منظور شناسایی بازی‌های مؤثر بر ارتقاء کارکردهای اجرایی نوجوانان از طریق تجربه یادگیری میانجی انجام گرفت. با این حال تأیید اثرگذاری این بازی‌ها بر کارکردهای مذکور نیازمند بررسی تجربی است. لذا پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی با استفاده از طرح‌های آزمایشی، به بررسی تجربی نتایج پژوهش حاضر و تکمیل آن بپردازند. همچنین از آنجایی که شکل‌گیری مهارت‌های زیربنایی مانند کارکردهای اجرایی به تدریج و در طی زمان حاصل می‌شود، مطالعات طولی به فهم بهتر تأثیر تجربه یادگیری میانجی مبتنی بر بازی، بر کارکردهای اجرایی نوجوانان منجر خواهد شد. از طرف دیگر مطالعات نشان می‌دهد ارتباط شیوه‌های تعاملی والد-فرزند و کارکردهای اجرایی نوجوانان ممکن است تحت تأثیر فرهنگ و قومیت قرار گیرد. فرهنگ می‌تواند در تجربه یادگیری میانجی و برداشت افراد از معانی رویدادها تأثیر بگذارد. از این جهت انجام تحقیقات متمرکز بر شناسایی بازی‌های بومی-محلی مؤثر و همچنین شناسایی مکانیسم‌های زیربنایی تجربه یادگیری میانجی و کارکردهای اجرایی نوجوان باید شامل نمونه‌های فرهنگی و قومی متنوع‌تر برای درک بهتر تعمیم‌پذیری یافته‌ها باشد.

## • تعارض منافع

به اذعان نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در این مقاله وجود ندارد.

## • تشکر و قدردانی

بدینوسیله از تمامی کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر را داریم.

## • منابع

امیری، سهراب؛ عیسی‌زادگان، علی؛ یعقوبی، ابوالقاسم و عبداللهی، محمدحسین. (۱۳۹۷). تأثیر آزمایشی ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری هیجانی بر کارکردهای اجرایی و حافظة هیجانی بر اساس ابعاد زیستی حساسیت پردازش حسی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۱)، ۶۷-۸۳.

- باغبان باغستان، الهام؛ شهابی زاده، فاطمه و جعفر طباطبایی، تکت‌مسادات. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی کودکان به شیوه بازی، توأم با مداخلات فراتشخیصی مشکلات هیجانی مادران بر اضطراب، افسردگی و کیفیت خواب کودکان با اختلال یادگیری. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۳۰(۱)، ۸۷-۹۸.
- بیرامی، منصور و خیری‌آباد، مینا. (۱۴۰۳). مقایسه کارکردهای اجرایی کودکان مبتلا به اختلال بدتنظیمی خلق اخلاک‌گر با کودکان بهنجار. *مجله روان‌شناسی*، ۲۸(۳)، ۲۸۳-۲۹۲.
- پرویزی، سرور، احمدی، فضل‌اله، و نیکبخت نصرآبادی، علیرضا. (۱۳۸۴). از هویت تا سلامت: تبیین تئوریک مفهوم سلامتی از دیدگاه نوجوانان. *طب و تزکیه*، ۱۴(۴)، ۲۷-۳۷.
- پورصادق، مرتضی؛ مقدسین، مریم و حسنی، جعفر. (۱۴۰۰). بررسی روابط ساختاری سیستم فعال‌ساز رفتاری و سیستم بازداری رفتاری با مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی با توجه به نقش میانجی کارکردهای اجرایی گرم و سرد. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۳)، ۴۵۸-۴۸۹.
- حسنی، رفیق و صفری، فرمیسک. (۱۴۰۰). اثربخشی بازی‌های فکری بر کارکردهای اجرایی کودکان پیش‌دبستانی. *تفکر و کودک*، ۱۲(۲)، ۱۱۳-۱۳۱.
- کرمی، جهانگیر؛ حیدری‌شرف، پریسا و شفیعی، بهناز. (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای تنظیم هیجان و هوش هیجانی با هراس اجتماعی در دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی و آسیب دیده شنوایی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۵(۱)، ۵-۱۴.
- کلانتری دهقی؛ نوری، علی و عباسی، فرزانه. (۱۳۹۸). شناسایی و طبقه‌بندی انواع بازی‌های مراکز پیش‌دبستانی شهرستان ملایر. *تفکر و کودک*، ۱۰(۲)، ۲۱۱-۲۳۷.
- Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E., & Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446. <<https://doi.org/10.1037/edu0000296>>
- Bao, R., Wade, L., Leahy, A. A., Owen, K. B., Hillman, C. H., Jaakkola, T., & Lubans, D. R. (2024). Associations between motor competence and executive functions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 54(8), 2141-2156. doi: 10.1007/s40279-024-02040-1
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschenes, M., & Matte-Gagne, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15, 12-24. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>>
- Boerma, T., & Blom, E. (2020). Effects of developmental language disorder and bilingualism on children's executive functioning: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103782: <<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103782>>
- Bryck, R. L., & Fisher, P. A. (2012). Training the brain: practical applications of neural plasticity from the intersection of cognitive neuroscience, developmental psychology, and prevention science. *American Psychologist*, 67(2), 87. <<https://doi.org/10.1037/a0024657>>
- Ciuhan, G. C., & Iliescu, D. (2021). Depression and learning problems in children: Executive function impairments and inattention as mediators. *Acta Psychologica*, 220, 103420: <<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103420>>
- Dawson, P., & Guare, R. (2004). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York: Guilford Press.
- Denckla, M. B. (2007). *Executive function: Binding together the definitions of attention deficit/ hyperactivity disorder and learning disabilities*. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 5-19). New York: Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*. No. 64, 135-168: <<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>>
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Handbook of executive functioning*. Springer.
- Jiang, J., Guo, W., & Wang, B. (2022). Effects of exergaming on executive function of older adults: a systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 10, e13194. <<https://doi.org/10.7717/peerj.13194>>
- Koepf, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., & Bryan, A. E. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*. 100182. <<https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100182>>
- Korucu, I., Rolan, E., Napoli, A. R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Development of the home executive function environment (HEFE) scale: Assessing its relation to preschoolers' executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 9-19. <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.001>>
- Korucu, I., Litkowski, E., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2020). Parental executive function as a predictor of parenting practices and children's executive function. *Infant and Child Development*, 29(1), e2152. <<https://doi.org/10.1002/icd.2152>>
- Kou, R., Zhang, Z., Zhu, F., Tang, Y., & Li, Z. (2024). Effects of Exergaming on executive function and motor ability in children: A systematic review and meta-analysis. *Plos one*, 19(9), e0309462. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309462>>

- Lantrip, C., Isquith, P. K., Koven, N. S., Welsh, K., & Roth, R. M. (2016). Executive function and emotion regulation strategy use in adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(1), 50-55. <<https://doi.org/10.1080/21622965.2014.960567>>
- Lapointe, V. R., Ford, L., & Zumbo, B. D. (2007). Examining the relationship between neighborhood environment and school readiness for kindergarten children. *Early Education and Development*, 18, 473-495. <<https://doi.org/10.1080/10409280701610846>>
- Mao, F., Huang, F., Zhao, S., & Fang, Q. (2024). Effects of cognitively engaging physical activity interventions on executive function in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1454447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454447>
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdottir, S., Cameron, C., Bowers, E., & Grammer, J. (2018). Self-Regulation. In N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, & E. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development*. Springer Cham. <[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3\\_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12)>
- Mclaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Douglas, S. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion deregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior research and Therapy*, 49, 544-554. <<https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>>
- Medina-Rodríguez, J. C. (2025). The Dual Influence of Video Games on Adolescents' Executive Functions. *Cureus*, 17(1). doi: 10.7759/cureus.76830. eCollection 2025 Jan
- Powers, A., & Casey, B. J. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14(1), 3-15. <<https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1004889>>
- Ramos, D. K., Bianchi, M. L., Rebello, E. R., & Martins, M. E. O. (2019). Interventions with games in an educational context: improving executive functions. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(2), 316-335. <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/10763>>
- Rivera-Urbina, G. N., Orozco-Roldán, M. F., & Molero-Chamizo, A. (2025). Executive functions in adolescence: A longitudinal study comparing evaluations before and after the COVID-19 pandemic. *Social Neuroscience*, 1-9.
- Sánchez-García, C., Morales-Sánchez, V., Reigal, R. E. & Hernández-Mendo, A. (2024). Relationships between type of sport played and hot and cold executive functions in children and adolescents: a systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(2), 1-19
- Sutin, A. R., Sesker, A. A., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2022). Socioeconomic status, internalizing and externalizing behaviors, and executive function in adolescence: A longitudinal study with multiple informants. *Psychiatry Research*, 313, 114585. <<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114585>>
- Tao, R., Yang, Y., Wilson, M., Chang, J. R., Liu, C., & Sit, C. H. (2025). Comparative effectiveness of physical activity interventions on cognitive functions in children and adolescents with Neurodevelopmental Disorders: a systematic review and network meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22(1), 6. DOI: 10.1186/s12966-024-01702-7
- Vorraber Lawson, G., Ugrinowitsch, C., Costa, R., & Lamas, L. (2025). Effects of different types of chronic physical activities and sports on executive functions among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 1-15. DOI: 10.1080/02640414.2025.2468587
- Whitham, M. (2017). Effects of executive function skills instruction on classroom behavior. *Educational Specialist*, 121, 1-45. <<https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/121>>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

## تأثیر بازی درمانی دلبستگی محور بر کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی سازی شده

### The Effect of Attachment-Based Theraplay on Parents' Reflective Functioning and Emotional Regulation of Children with Externalizing Problems

Sajedeh Fallahnejad-Tafti, MSc

Bahman Bahmani, PhD✉

Parvin Jafari, PhD

ساجده فلاح نژاد تفتی<sup>۱</sup>

بهمن بهمنی<sup>۲</sup>

پروین جعفری<sup>۱</sup>

#### Abstract

This research aimed to investigate the effect of attachment-based play therapy on parents' reflective functioning and emotional regulation of children with externalizing problems. In regard to the purpose, this research was applicable and in regard to procedure, it was a single-subject study. The study community included all children 6-8 years old with externalizing problems in the city of Yazd, that among them 3 children selected as samples by purpose-based sampling. This research was done in the spring of 2023. Research questionnaires included: Child Behavior Checklist Achenbach (2001), Parental Reflective Functioning Questionnaire (2017), Emotion Regulation Checklist (1995). Attachment-based play therapy sessions were held weekly for one hour in eight sessions. After the sessions, the reflective functioning and emotional regulation questionnaire was answered by the mother, and after two months, the tests were completed in the follow-up phase. Its findings indicate the remarkable effectiveness of attachment-based play therapy on the improvement of parental reflecting functioning and emotional regulation of children with externalizing problems. As a result, the presence of attachment concepts in play therapy leads to the improvement of mother-child interaction, change of attachment style and increase of mother's sensitivity towards the child's needs and feelings, thus increasing the reflection functioning of parents and reducing emotional regulation problems in children is expected. Treatment protocol with attachment-oriented components should be considered for educational and clinical centers.

**Keywords:** Thera play, parental reflective function, emotional regulation, externalizing problems

#### چکیده

پژوهش حاضر، به منظور بررسی تأثیر بازی درمانی دلبستگی محور بر کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی سازی شده انجام شد. این پژوهش از لحاظ هدف جزء پژوهش های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات تک آزمودنی است. جامعه پژوهش را کودکان ۶-۸ سال دارای مشکلات برونی سازی شده ساکن شهر یزد تشکیل دادند که از بین آنها به شیوه مبتنی بر هدف ۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل سیاهه رفتاری آخنباخ (۲۰۰۱)، پرسشنامه کارکرد تأملی والدین لویتن (۲۰۱۷) و سیاهه تنظیم هیجان (۱۹۹۵) بود. برنامه مداخله دلبستگی شامل ۸ جلسه یک ساعته بازی درمانی دلبستگی محور با حضور مادر و کودک بود. آزمودنی ها در دو متغیر کارکرد تأملی و تنظیم هیجانی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه مورد سنجش قرار گرفتند. یافته ها حاکی از اثربخشی قابل ملاحظه بازی درمانی دلبستگی محور بر بهبود کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی سازی شده است. در نتیجه حضور مفاهیم دلبستگی در بازی درمانی منجر به بهبود تعامل مادر و کودک، تغییر سبک دلبستگی و افزایش حساسیت مادر نسبت به نیازها و احساسات کودک می شود و بدین ترتیب افزایش کارکرد تأملی والدین و کاهش مشکلات تنظیم هیجانی در کودکان انتظار می رود. شیوه نامه دلبستگی محور برای مراکز آموزشی و بالینی مورد توجه قرار گیرد.

**واژه های کلیدی:** بازی درمانی دلبستگی محور، کارکرد تأملی والدین، تنظیم هیجانی، مشکلات برونی سازی شده

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۳/۲۱ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۵

۱. گروه مشاوره، دانشکده دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

۲. گروه مشاوره، دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)



## ● مقدمه

مشکلات رفتاری دوره کودکی به دو طبقه درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده تقسیم شده است. مشکلات رفتاری در حیطه برونی‌سازی شده به صورت فزون‌کنشی، پرخاشگری، تضادورزی، نقض قواعد و قوانین اجتماعی بروز پیدا می‌کنند و برون‌فردی هستند (آخنباخ و همکاران، ۲۰۰۱). کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی‌شده به دلیل ضعف در مهارت‌های اجتماعی (پورقربان و همکاران، ۲۰۲۱)، تعامل ناکارآمد والد-کودک (ناظمی و همکاران، ۱۴۰۱) و اختلال در فرآیندهای هیجانی (محدث و همکاران، ۲۰۲۰)؛ در خطر جدی ایجاد پیامدهای نامطلوب بعدی در زندگی هستند. یکی از عوامل دخیل در شکل‌گیری و استمرار مشکلات درونی‌سازی و برون‌سازی شده، ناکارآمدی در تنظیم هیجانات است (بوچین و سیتیچی، ۲۰۱۹).

تنظیم هیجانی (emotion regulation)، از حوزه‌های مهم نیم‌رخ شناختی کودکان و نوجوانان بوده است و در دوران کودکی و نوجوانی، برای فعالیت در محیط‌های اجتماعی و تبیین مدل‌های آسیب‌شناسی روانی بسیار مهم به نظر می‌رسد (هاگستورم و همکاران، ۲۰۲۰، به نقل از حسین‌پور و همکاران، ۱۴۰۳). مشکلات تنظیم هیجان به معنای ناتوانی کودک در آگاهی، درک و پذیرش هیجانات است. او نمی‌تواند در هنگام تجربه هیجان‌های منفی رفتار سازگارانه‌ای را اتخاذ کند و راهبردهای متناسب را برای تعدیل پاسخ‌های هیجانی با توجه به شرایط محیطی به‌کار گیرد (تای و فرنسیس، ۲۰۱۳). تنظیم هیجان می‌تواند تقریباً بر هر جنبه از عملکرد فرد به‌ویژه در طول تعاملات بین فردی تأثیر بگذارد (شولتیس و همکاران، ۲۰۱۹). کودکانی که مشکلات برونی‌سازی‌شده دارند، راهبردهای خودتنظیمی در جهت کنترل و مدیریت عواطف، شناخت‌ها و رفتارهای‌شان را ندارند (بگنر و شینگف، ۲۰۱۰). این کودکان در معرض پیامدهای نامطلوب در طول زندگی‌شان هستند؛ مانند طردشدن توسط همسالان، شکست در مدرسه، درگیری در جرم و آسیب‌شناسی روانی (تبرینک و همکاران، ۲۰۲۱) که هزینه‌های زیادی را بر سیستم‌های اجتماع تحمیل خواهد کرد. ناتوانی در تنظیم هیجان با پردازش ناقص اطلاعات اجتماعی همراه است که منجر به اتخاذ تصمیم‌های تکانشی می‌گردد و می‌تواند مسبب رفتارهای ضداجتماعی در بزرگسالی باشد (خزایی و همکاران، ۲۰۲۱).

کارکرد تأملی والدین (parental reflective functioning)، به صورت غیرمستقیم و از طریق توانایی ذهنی‌سازی، بدتنظیمی هیجانی را پیش‌بینی می‌کند (اسدی و همکاران، ۱۴۰۱). به‌وسیله فرآیند ذهنی‌سازی، دنیای درون‌روانی (شامل تجربه‌های درونی، احساسات و افکار) به ذهن آورده می‌شود که منجر به تحول ساختارهایی می‌شود که برای خودتنظیمی و تنظیم هیجانات ضروری هستند (اسلید، ۲۰۰۵). مطالعات نشان داده‌اند که کارکرد تأملی والدین به‌عنوان یک عامل کلیدی در توسعه تنظیم هیجان در کودکان عمل می‌کند (قنبری و همکاران، ۲۰۲۳) کارکرد تأملی والدین؛ توانایی والد در دیدن کودک به‌عنوان یک موجود دارای ظرفیت روانی و تجربه‌های ذهنی منحصر به فرد و برقراری ارتباط با دنیای درون روانی کودک است (فوناگی و همکاران، ۱۹۹۱) که نقش کلیدی در سبک والدگری آنها دارد و می‌تواند بستری را برای رشد سبک دلبستگی ایمن در کودک فراهم نماید (موسوی و همکاران، ۲۰۲۰). پیش‌نیاز عملکرد تأملی؛ توانایی والدین یا مراقبان در دیدن تجارب درونی خود و آگاهی از چگونگی شکل‌گیری وضعیت روانی‌شان در ارتباط با کودک است (فوناگی و همکاران، ۲۰۱۵) که چگونه طی زمان و در اثر تعامل با کودک تغییر می‌کند و در نهایت چگونه افکار، احساسات و رفتارهای آنان تحت تأثیر وضعیت روانی‌شان قرار می‌گیرد (انسینک و مایز، ۲۰۱۰). در ادبیات پژوهشی نظریه‌های دلبستگی و روان‌کاوی، به ارتباط قوی بین کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجان کودکان اشاره شده است (قنبری و همکاران، ۲۰۲۳).

اصول بازی‌درمانی دلبستگی محور (Thera play)، مبتنی بر نظریه دلبستگی و تعامل متقابل، هماهنگ و همدلانه بین مراقب و کودک است که در کنار مشارکت لذت‌بخش والد-کودک به توانمندسازی والدین در جهت ایجاد و حفظ تعامل کارآمد کمک می‌کند و منجر به بهبود دلبستگی و افزایش خودتنظیمی در کودک می‌گردد (بوث و جرنبرگ، ۲۰۰۹). مداخلات دلبستگی محور، کوتاه‌مدت است و دارای سه مؤلفه اصلی است: ۱- افزایش درک مادر از مفهوم پایگاه ایمن، ۲- کمک به مادر در توجه درست به نیازها و رفتارهای کودک و ارائه مناسب پاسخ درست به این نیازها و ۳- شناسایی و رفع موانع ایجاد پایگاه ایمن در مادر (صادقی و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهشی حاکی از اثربخشی مداخلات دلبستگی محور؛ در ناگویی هیجانی و مولفه‌های آن در کودکان و افزایش



خودکارآمدی ولدگری مادران (ذوالقدرنیا و همکاران، ۲۰۲۲)، بهبود عملکرد رابطه مادر- کودک و کاهش اضطراب جدایی کودکان (صادقی و همکاران، ۲۰۲۲) و کاهش پرخاشگری در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای (اکبری و همکاران، ۲۰۲۱) است. علی‌رغم مطالعات صورت‌گرفته در زمینه ناکارآمدی تنظیم هیجان در کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی‌شده (محدث و همکاران، ۲۰۲۰)، اهمیت تعامل والد- فرزند در تنظیم هیجان (ماچادو و ماسمن، ۲۰۲۰)، تأثیر کارکرد تأملی والدین بر تنظیم هیجان (برولی و همکاران، ۲۰۲۱) و اثربخشی مداخلات دلبستگی محور بر کودکان دارای اضطراب جدایی (صادقی و همکاران، ۲۰۲۲) و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای (اکبری و همکاران، ۲۰۲۱)؛ یکی از زمینه‌هایی که تا حد زیادی از نظر پژوهشگران مغفول مانده است کاربست مداخله دلبستگی محور در جهت کارآمدتر شدن کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی‌شده، است. همچنین با توجه به نقش پیش‌بینی‌کننده کارکرد تأملی والدین در بدتنظیمی هیجانی به لزوم توجه به کارکرد تأملی والدین در برنامه‌های ارتقای هیجانی اشاره شده است (اسدی و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه در بستر یک رابطه حساس همدلانه؛ کارکرد تأملی والدین افزایش (انسینک و همکاران، ۲۰۱۹) و مهارت‌های مؤثر تنظیم هیجان در کودک (تامیلو و همکاران، ۲۰۲۲) بهبود پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد مداخله دلبستگی محور می‌تواند با تأثیر بر کارکرد تأملی والدین و به تبع آن تغییر سبک دلبستگی، توانایی کودک را در تنظیم هیجانات افزایش داده و در نهایت رفتارهای برون‌نمودسازی‌شده وی، کاهش یابد (تبرینک و همکاران، ۲۰۲۱). براساس موارد پیش‌گفت و افزایش قابل ملاحظه شیوع اختلالات رفتاری کودکان در ایران (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷)، ضروری است تا سیاست‌گذاران سلامت در حوزه کودکان در پیش‌گیری، کنترل و درمان مشکلات رفتاری، تصمیمات متناسب و اقدامات راه‌گشا و کارآمد را اتخاذ و اجرایی نمایند.

از این رو مبتنی بر شواهد دو فرضیه ۱. بررسی اثربخشی بازی‌درمانی دلبستگی محور بر افزایش کارکرد تأملی والدین دارای کودک با مشکلات برونی‌سازی و ۲. بررسی اثربخشی بازی‌درمانی دلبستگی محور در کاهش مشکلات هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی‌شده، تدوین و مورد آزمون قرار گرفت.

## • روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات تک آزمودنی است. روش تحلیل این پژوهش، با کمک توابع موجود در بسته Single Case (ES) انجام گردید. میانگین و انحراف معیار در مراحل خط‌پایه، مداخله و پیگیری، اندازه اثر و تحلیل دیداری محاسبه و گزارش شده است. متغیر مستقل در این پژوهش بازی‌درمانی دلبستگی محور (سیدموسوی و همکاران، ۱۳۹۲) و متغیرهای وابسته کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان است. داده‌ها نیز با نرم R نسخه ۴.۲.۲ تحلیل شد. جامعه پژوهش را، کودکان ۶-۸ سال مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره یزد که دارای مشکلات برون‌سازشده بودند، تشکیل دادند که از بین آنها به روش مبتنی بر هدف سه کودکی که نمره سیاهه رفتاری آخنباخ (فرم والد) آنها از سایر کودکان بیشتر بود و به تشخیص روان‌شناس دارای مشکلات برونی‌سازی شده بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند.

معیارهای ورود به پژوهش؛ ۱. سن کودک بین ۶ تا ۸ سال باشد. ۲. حداقل سطح تحصیلات مادر، دیپلم باشد. ۳. در حین انجام مطالعه هیچ‌کدام از مادر و کودک در هیچ برنامه مداخله روان‌شناختی دیگر حضور نداشته باشند. ۴. روان‌شناس کودکان با توجه به نمره سیاهه رفتاری آخنباخ و فرم مصاحبه بالینی ساختار یافته مشکلات برون‌سازشده در کودک را تأیید کند. ۵. عدم وجود تشخیص ابتلا مادر به اختلال‌های شدید روان‌پزشکی که با قابلیت‌های مادری تداخل داشته باشد. ۶. مادر برای شرکت در جلسات و اجرای مداخله موافقت داشته باشد و معیار خروج از مطالعه نیز نبود همکاری والد با طرح مداخله بود.

## • ابزارها

**الف) فهرست رفتار کودک آخنباخ (child behavior checklist- CBCL):** فهرست رفتار کودک آخنباخ، در ۸ خرده‌مقیاس به تشخیص مشکلات عاطفی و یا رفتاری در کودک کمک می‌کند. دو عامل نادیده‌گرفتن قواعد و رفتار پرخاشگرانه خرده‌مقیاس مشکلات برون‌سازی‌شده را تشکیل می‌دهند. مقیاس مذکور، توسط والدین کودکان ۶ تا ۱۸ سال تکمیل می‌شود. این فهرست ۱۱۳ ماده

دارد. گزینه‌های این فهرست به صورت طیف لیکرت سه گزینه‌ای (نمره "۰" هرگز، نمره "۱" گاهی اوقات و نمره "۲" بیشتر مواقع یا همیشه) است. آخنباخ (۲۰۰۱) برای تفسیر نمرات از نمره (T score) استفاده نمود. نمره کمتر از ۶۰ در محدوده نرمال، نمره ۶۳-۶۰ در محدوده مرزی بالینی و نمره بزرگتر از ۶۳ را در محدوده بالینی در نظر گرفت. آلفای کرونباخ سیاهه رفتاری کودک ۰/۹۷ و اعتبار بازآزمایی ۰/۹۴ و همچنین روایی این فهرست اعم از محتوایی، ملاکی و سازه این فرم‌ها مطلوب گزارش شده است (آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۷). مینایی (۱۳۸۵)، در پژوهش خود با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ، دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها را ۰/۶۳-۰/۹۵ اعلام کرده که به طور کلی حاکی از اعتبار و روایی مطلوب و بالای این فهرست دارد.

### ب) پرسشنامه کارکرد تأملی والدین لویتن (parental reflective functioning questionnaire- PRFQ):

لویتن و همکاران (۲۰۱۷)، پرسشنامه‌ای را باهدف سنجش کارکرد تأملی والدین طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده و ۳ خرده‌مقیاس (پیش‌ذهنی‌سازی، اطمینان از حالات ذهنی و کنجکاوی به حالات ذهنی) است. نمرات خرده‌مقیاس‌ها مستقل از یکدیگرند و پرسشنامه دارای نمره کل نیست. نمره‌گذاری این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً موافقم نمره ۷، تقریباً موافقم نمره ۶، موافقم نمره ۵، نه مخالف نه موافق نمره ۴، مخالفم نمره ۳، تقریباً مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱) است. همچنین شماره ماده‌ها ۱۱ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. کمترین نمره ۱۸ و بیشترین نمره ۱۲۶ است. در این پرسشنامه هرچه نمره خرده‌مقیاس‌های پیش‌ذهنی‌سازی و اطمینان از حالات ذهنی بالاتر باشد، کارکرد تأملی کمتر و هرچه نمره خرده‌مقیاس علاقه‌مندی و کنجکاوی بالاتر باشد؛ کارکرد تأملی بیشتر است. لویتن و همکاران (۲۰۱۷)، اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و گزارش نمودند و نتایج آن به شرح زیر است: خرده‌مقیاس پیش‌ذهنی‌سازی ۰/۷، خرده‌مقیاس اطمینان از حالات ذهنی ۰/۸۲ و به خرده‌مقیاس علاقه و کنجکاوی نسبت به حالات ذهنی نمره ۰/۷۵ تعلق گرفت. همچنین خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه به وسیله تحلیل عاملی و اکتشافی، تأیید شده‌اند. در ایران توسط اسماعیلی‌نسب و هاشمی در سال ۱۴۰۰، ضریب آلفای کرونباخ برای هر سه خرده‌مقیاس به‌طور جداگانه سنجیده شد و نمرات خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۷۹ به‌دست آمد.

### ج) فهرست تنظیم هیجان (emotion regulation checklist- ERC): فهرست تنظیم هیجان توسط شیلدز و سیتیچی (۱۹۹۵)،

به‌منظور سنجش تنظیم هیجانی کودکان ۵ تا ۱۲ سال طراحی شده است که شامل ۲۴ ماده است و درجه‌بندی پاسخ‌ها مطابق با طیف لیکرت (هرگز: ۱، گاهی: ۲، اغلب: ۳ و تقریباً همیشه: ۴) است. فهرست توسط اطرافیان نزدیک به کودک که با او آشنایی دارند، مانند والدین و معلم تکمیل شود. فهرست شامل دو خرده‌مقیاس تنظیم هیجانی انطباقی و بی‌ثباتی / منفی‌گرایی است. زیرمقیاس تنظیم هیجانی انطباقی، تنظیم هیجان به صورت سازگارانه را می‌سنجد و نمره بالا در این خرده‌مقیاس نشان‌دهنده ظرفیت بالای فرد در تعدیل برانگیختگی هیجانی است به‌گونه‌ای که فرد را در سطح بهینه از تعامل با محیط نگه می‌دارد. زیرمقیاس بی‌ثباتی / منفی‌گرایی؛ برانگیختگی و واکنش‌پذیری، شدت هیجان، بیان هیجان‌های منفی و ناتوانی خلقی را ارزیابی می‌کند (شیلدز و سیتیچی، ۱۹۹۸). شیلدز و سیتیچی (۱۹۹۸) روایی سازه و تفکیکی مقیاس را مورد بررسی قرار داده‌اند که نتیجه گزارش همسانی درونی مطلوب هر دو مقیاس را ۰/۹۶؛ ۰/۸۳ تأیید می‌کند. ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ برای سنجیدن همسانی درونی کل آزمون و خرده‌مقیاس‌های تنظیم هیجانی انطباقی و بی‌ثباتی / منفی‌گرایی به ترتیب، ۰/۸۹، ۰/۸۳ و ۰/۹۶ گزارش شده است. روایی واگرایی این فهرست با دو خرده‌مقیاس پرخاشگری و نقص توجه از دو فهرست رفتار کودک- فرم معلم (آخنباخ، ۱۹۹۱) سنجیده شد و نشان‌گر همبستگی معنادار (نمرات به ترتیب ۰/۵- و ۰/۴۸-) بود که حکایت از روایی مناسب و قابل قبول این آزمون دارد. مطالعه شفیع‌تبار و همکاران (۱۳۹۹)، باهدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی فهرست تنظیم هیجانی، روایی و اعتبار مناسب و قابل قبول آن را نشان داد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ نسخه فارسی در جمعیت غیربالینی کودکان ۳ تا ۶ سال برای خرده‌مقیاس‌های تنظیم هیجانی انطباقی و بی‌ثباتی / منفی‌گرایی به ترتیب، ۰/۵۷، ۰/۸۱ به‌دست آمد.

### د) بازی درمانی دلبستگی‌محور (attachment-based therapy): پروتکل مداخله دلبستگی‌محور از بسته سیدموسوی و

همکاران (۱۳۹۲)، اقتباس شده است. محتوای برنامه مداخله بر مبنای اصول نظریه دلبستگی و تلفیق چندین رویکرد دلبستگی‌محور

(فرزندپروری مثبت با استفاده از پسخوراند درمانی (ژافر و همکاران، ۲۰۰۸)، فرزند درمانی (ون فلیت، ۲۰۰۵) و چرخه امنیت (ماروین و همکاران، ۲۰۰۲)، طراحی و در ۸ جلسه ملاقات انفرادی ۴۵ دقیقه‌ای هفته‌ای یکبار اجرا گردید. هدف کلی جلسه‌های بازی مادر-کودک با تأکید بر ابعاد ساختار، چالش، مشارکت و مراقبت، افزایش تعامل واکنشی، لذت‌بخش، هماهنگی و همدلانه میان مادر و کودک بود. طراحی تکالیف و بازی‌های هر جلسه براساس مبانی مذکور و برای کاربرد در جریان روزمره زندگی ارائه می‌شد. پس از شرکت در برنامه آموزشی و طی کردن دوره کارآموزی مربوطه، صلاحیت حرفه‌ای مداخله‌گر برای اجرای برنامه مداخله توسط استاد راهنما تأیید شد. کد اخلاق پژوهش حاضر از دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی به شماره (IR.USWR.REC.1402.131) دریافت شد. در جدول ۱، خلاصه محتوای جلسات مداخله بازی درمانی دلبستگی محور ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات بازی درمانی دلبستگی محور

جلسات	اهداف جلسات	محتوای جلسات
۱	ایجاد رابطه همدلانه بین والد و کودک	۱. توضیح روند جلسات به مادر و بررسی دیدگاه وی در مورد رفتارهای برون‌ساز شده کودک ۲. مصاحبه با تمرکز بر رابطه و دلبستگی
۲	آشنایی مادر و کودک با روند جلسات	۱. آشنایی والد با نظریه دلبستگی ۲. شروع مقدماتی بازی مادر و کودک
۳	بررسی بازنمایی‌های والد از کودک و کلامی‌سازی رفتار کودک	۱. شروع بازی‌های مداخله‌ای ۲. کلامی‌سازی رفتار کودک و بررسی بازنمایی‌های مادر
۴	تغییر بازنمایی‌های کودک از والد	۱. بازی مادر و کودک ۲. ارائه بازخورد
۵	افزایش بینش مادرانه و یادگیری همدلی	۱. مهارت‌های بازی با کودک در جهت افزایش بینش مادرانه ۲. شروع جلسات بازی آزاد در خانه
۶	۱. بررسی روند بازی در منزل و ارائه بازخورد ۲. الگوسازی جهت افزایش بینش مادر نسبت به رفتارهای برون نمودسازی شده	۱. بررسی روند بازی در خانه ۲. بازخورد و الگوسازی ۳. بازی مادر و کودک و ارائه بازخورد- الگوسازی برای تقویت رفتارهای اکتشافی و درک رفتار برون نمودسازی شده
۷	بررسی موانع رفتار حساس مادرانه و بازنمایی‌های والد از کودک	۱. بازی مادر و کودک ۲. موانع رفتار حساس مادرانه مورد بررسی قرار می‌گیرد. ۳. بازنمایی‌های والد از رابطه با کودک مورد بررسی قرار می‌گیرد.
۸	تمرکز بر حساسیت و پاسخ‌دهی مادرانه	۱. بازی مادر و کودک ۲. اقدام در جهت افزایش حساسیت و پاسخ‌دهی مادر

## • یافته‌ها

در مطالعه حاضر، سه کودک دارای مشکلات برونی‌سازی شده مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات عمومی آزمودنی‌ها در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. اطلاعات عمومی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی شده

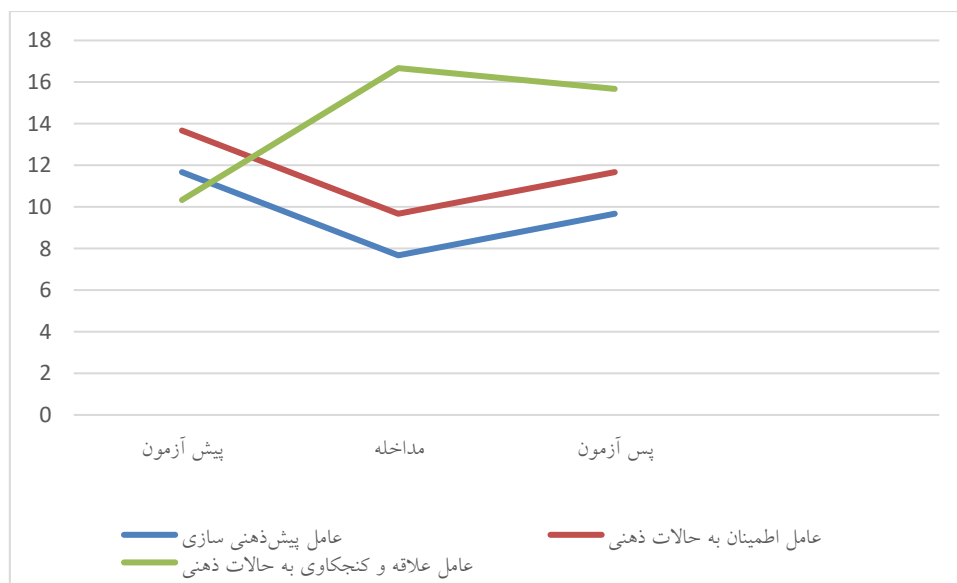
نمونه	سن مادر	سن کودک	جنس کودک	شکایت اصلی والد
کودک اول	۳۹	۶ سال و ۵ ماه	پسر	پرخاشگری و عدم توانایی کنترل خشم
کودک دوم	۳۱	۶	دختر	نافرمانی و لجبازی
کودک سوم	۳۳	۸	دختر	مشکل توجه و تمرکز و تکانشی بودن

در جدول شماره ۳ شاخص‌های توصیفی هر آزمودنی و در هرکدام از خرده‌مقیاس‌های کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان به تفکیک مراحل آزمون آورده شده است. اندازه اثر برای دو خرده‌مقیاس اول کارکرد تأملی که عامل پیش‌ذهنی‌سازی و اطمینان به حالات ذهنی، کاهشی و برای خرده‌مقیاس سوم عامل علاقه و کنجکاوی نسبت به حالات ذهنی، افزایشی است که نشان‌دهنده تأثیر بازی درمانی دلبستگی محور بر کارکرد تأملی والدینی است. اندازه اثر در خرده‌مقیاس اول تنظیم هیجانی (عامل تنظیم هیجانی انطباقی) افزایشی و خرده‌مقیاس دوم (بی‌ثباتی/منفی‌گرایی) کاهشی است که حکایت از اثربخشی مداخله دارد.

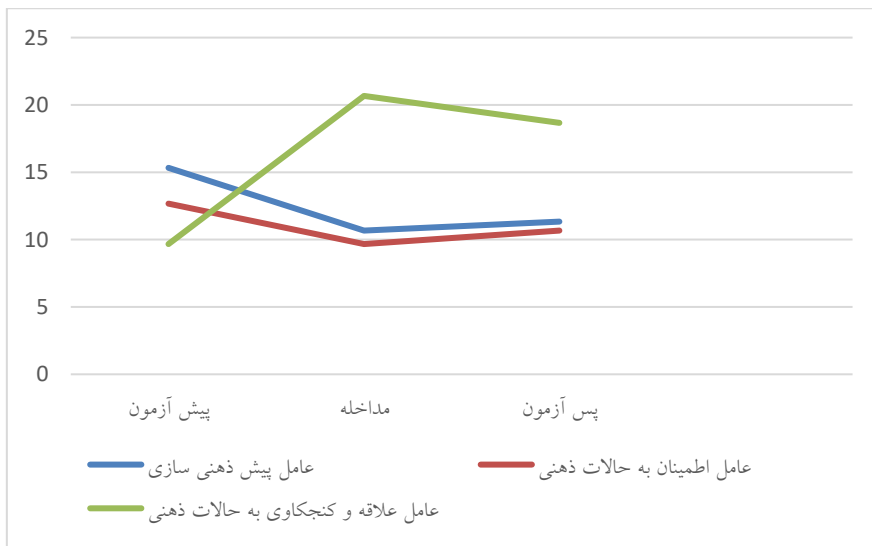
در نمودارهای ۴ تا ۶ به ترتیب روند تغییرات مولفه‌های کارکرد تأملی آزمودنی اول تا سوم قابل مشاهده است. به طور خلاصه نمرات آزمودنی‌ها پس از اجرای مداخلات در خرده‌مقیاس‌های پیش‌ذهنی‌سازی و اطمینان از حالات ذهنی کاهش قابل توجهی را نشان می‌دهد و نمرات در خرده‌مقیاس علاقه کنجکاوی نسبت به حالات ذهنی افزایش یافته است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی آزمودنی‌ها مربوط به کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان و خرده‌مقیاس‌های دو متغیر

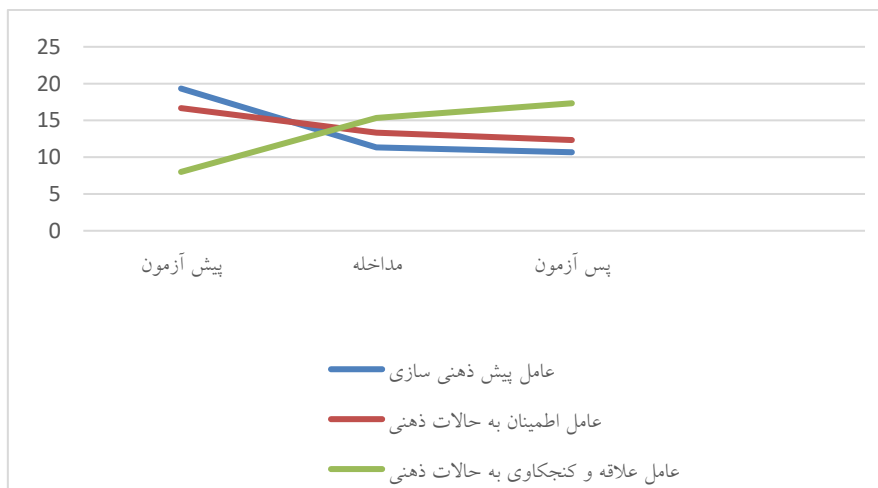
عوامل	میانگین خط پایه	انحراف معیار خط پایه	میانگین مداخله	انحراف معیار مداخله	میانگین پیگیری	انحراف معیار پیگیری	اندازه اثر
پیش‌ذهنی‌سازی مادر آزمودنی اول	۱۱/۶۷	۰/۵۸	۷/۶۷	۰/۵۸	۹/۶۷	۰/۵۸	-۳/۱۳
اطمینان از حالات ذهنی مادر آزمودنی اول	۱۳/۶۷	۰/۵۸	۹/۶۷	۰/۵۸	۱۱/۶۷	۰/۵۸	-۲/۶۳
علاقه و کنجکاوی مادر آزمودنی اول	۱۰/۳۳	۰/۵۸	۱۶/۶۷	۰/۵۸	۱۵/۶۷	۰/۵۸	۵/۶
تنظیم هیجانی انطباقی کودک اول	۹/۶۷	۰/۵۸	۱۴/۳۳	۰/۵۸	۱۵	۱	۵/۲۷
بی‌ثباتی/منفی‌گرایی کودک اول	۲۶/۳۳	۰/۵۸	۲۱	۱	۱۸/۳۳	۰/۵۸	-۶/۲۶
پیش‌ذهنی‌سازی مادر آزمودنی دوم	۱۵/۳۳	۰/۵۸	۱۰/۶۷	۰/۵۸	۱۱/۳۳	۰/۵۸	-۳/۷۹
اطمینان از حالات ذهنی مادر آزمودنی دوم	۱۲/۶۷	۰/۵۸	۹/۶۷	۰/۵۸	۱۰/۶۷	۰/۵۸	-۲/۶۳
علاقه و کنجکاوی مادر آزمودنی دوم	۹/۶۷	۰/۵۸	۲۰/۶۷	۰/۵۸	۱۸/۶۷	۰/۵۸	۱۰/۲۲
تنظیم هیجانی انطباقی کودک دوم	۱۴	۱	۲۰/۳۳	۰/۵۸	۲۲/۳۳	۰/۵۸	۵۷/۴
بی‌ثباتی/منفی‌گرایی کودک دوم	۲۷/۶۷	۰/۵۸	۱۸/۶۷	۰/۵۸	۱۷/۶۷	۰/۵۸	-۱۰/۰۶
پیش‌ذهنی‌سازی مادر آزمودنی سوم	۱۹/۳۳	۰/۵۸	۱۱/۳۳	۱/۱۵	۱۰/۶۷	۰/۵۸	-۸/۷۴
اطمینان از حالات ذهنی مادر آزمودنی سوم	۱۶/۶۷	۰/۵۸	۱۳/۳۳	۰/۵۸	۱۲/۳۳	۰/۵۸	-۳/۶۲
علاقه و کنجکاوی مادر آزمودنی سوم	۸	۱	۱۵/۳۳	۰/۵۸	۱۷/۳۳	۰/۵۸	۴/۵۷
تنظیم هیجانی انطباقی کودک سوم	۱۲/۳۳	۰/۵۸	۱۷/۶۷	۰/۵۸	۱۹/۶۷	۰/۵۸	۶/۱
بی‌ثباتی/منفی‌گرایی کودک سوم	۳۲	۱	۲۴/۶۷	۰/۵۸	۲۳/۳۳	۰/۵۸	-۴/۲۸



نمودار ۴. روند تغییرات مولفه‌های کارکرد تأملی والد اول

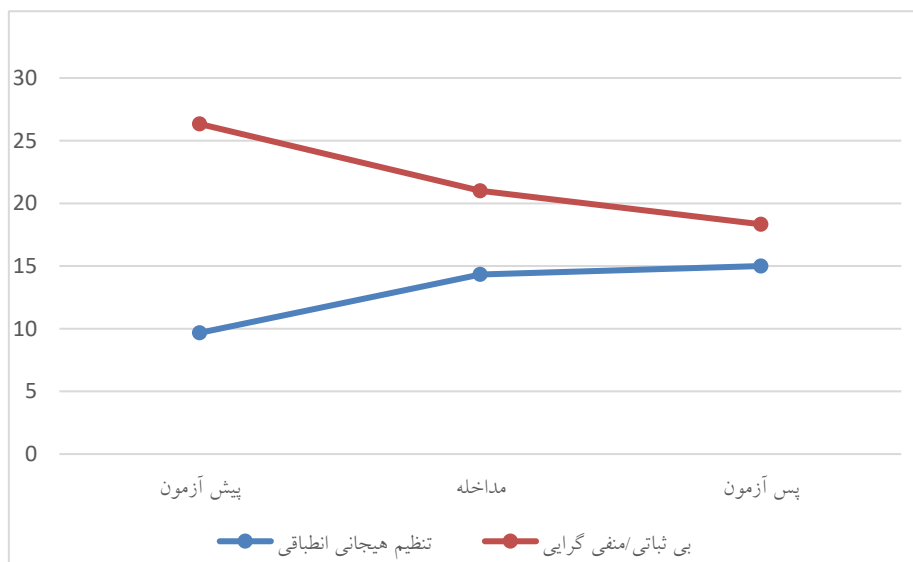


نمودار ۵. روند تغییرات مولفه های کارکرد تاملی والد دوم

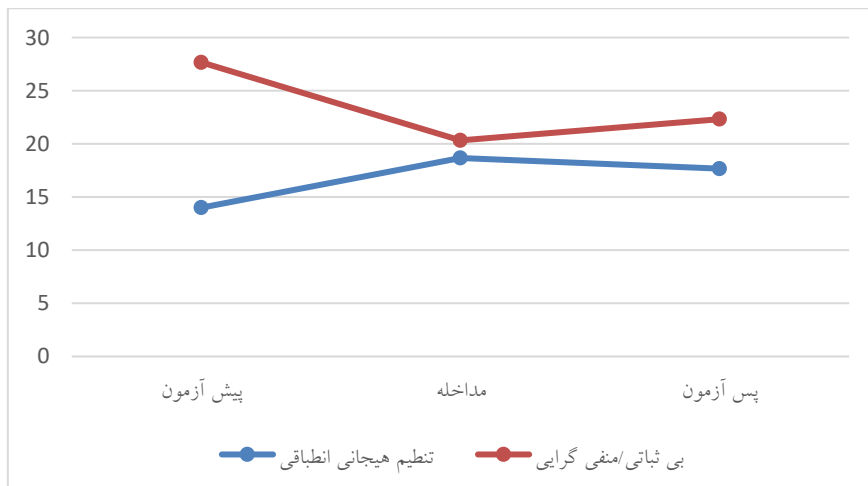


نمودار ۶. روند تغییرات مولفه های کارکرد تاملی والد سوم

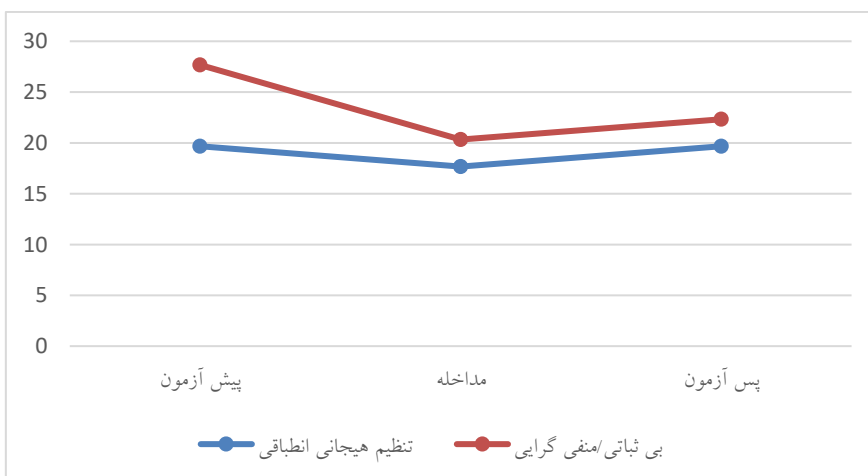
نمودارهای ۷ تا ۹ به ترتیب روند تغییرات میزان تنظیم هیجانی کودک اول تا سوم را نشان می‌دهد. با استناد به نمودار، نمرات آزمودنی‌ها در خرده مقیاس تنظیم هیجانی انطباقی افزایش و در خرده مقیاس بی‌ثباتی/منفی‌گرایی کاهش قابل ملاحظه‌ای داشته است.



نمودار ۷. روند تغییرات میزان تنظیم هیجانی کودک اول



نمودار ۸. روند تغییرات میزان تنظیم هیجانی کودک دوم



نمودار ۹. روند تغییرات میزان تنظیم هیجانی کودک سوم

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی درمانی دلبستگی محور بر کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی سازی شده، انجام شد. از نتایج آزمون فرض مندرج در جدول ۳ برمی آید، هر دو فرضیه این پژوهش مبنی بر اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور بر افزایش کارکرد تأملی والدین دارای کودک مبتلا به مشکلات برونی سازی و نیز تأثیر بازی درمانی دلبستگی محور بر کاهش مشکلات تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی سازی شده تأیید گردید و میزان اثربخشی تا پیگیری دو ماهه دارای ماندگاری اثر است.

فرضیه اول باتوجه به مبانی نظری که بیانگر تأثیر سبک فرزندپروری و الگوهای ارتباطی والد- کودک در مشکلات برونی سازی شده (آلبرت، ۲۰۲۰)، تاریخچه مشکلات دلبستگی و بدرفتاری و غفلت در کودکان دارای مشکلات رفتاری (چائی و همکاران، ۲۰۱۸) و نقش کلیدی دلبستگی در رشد کارکرد تأملی (انیس و همکاران، ۲۰۲۲) است، تدوین گردید. در تبیین فرضیه نخست می توان گفت با توجه به هدف جلسات درمانی که کمک به مادر در جهت آگاهی بیشتر نسبت به نیازها و تجاربش بود (سیدموسوی و همکاران، ۱۳۹۲)، توانست پیش زمینه ای را برای کارکرد تأملی والد فراهم کند. همچنین در جلسات بازی درمانی دلبستگی محور به ارزیابی و اصلاح بینش مادرانه (داشتن تصویر چندبعدی از کودک و پذیرش وی)، افزایش درک مادر از انگیزه های کودک (کلامی سازی رفتار کودک)، اصلاح نگرش مادر به کودک به عنوان شخص مجزا و مستقل و دارای افکار و انگیزه های منحصر به فرد و افزایش حساسیت و پاسخ دهی مادر پرداخته شد که در نهایت انتظار پژوهش مبنی بر اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور بر کارکرد تأملی مادر را تأیید کرد.



صادقی و همکاران (۱۴۰۱)، اثربخشی درمان را ناشی از فاصله‌گیری والد از بازنمایی‌های منفی خود و دیدن کودک به‌عنوان یک موجودیت مستقل روان‌شناختی می‌داند. سید موسوی (۱۳۹۲)، معتقد است افزودن مفاهیم دلبستگی به بازی‌درمانی منجر به غنای رابطه والد-کودک می‌گردد. در این راستا کوپر و ردفرن (۲۰۱۶)، اظهار داشتند که در بافت روابط دلبستگی محور، توانایی ذهنی‌سازی رشد می‌کند و در این بین کارکرد تأملی والدین نقش مهمی در رشد توانایی ذهنی‌سازی فرزند داشته و در بستر یک رابطه دلبسته ایمن باعث تقویت توانایی کودک در تنظیم هیجان‌ها و بازدارندگی و درنهایت رشد احساس خودمختاری و عاملیت او می‌شود. تجربه زیسته پژوهشگر بیانگر آن بود که بازی‌درمانی دلبستگی محور به‌دلیل ماهیت تعاملی (مادر- کودک) جلسات از طریق فراهم کردن زمان با کیفیت و تغییر احساسات و دیدگاه‌های مادر و کودک نسبت به یکدیگر در فرایند جلسات درمان منجر به افزایش بینش مادرانه و تعامل کارآمد گردید. آموزه‌های دریافتی والد در طی جلسات موجب شد تا مادر نسبت به نیازها، افکار و احساسات خود و فرزندش آگاهی کسب نماید.

فرضیه دوم با توجه به مبانی نظری که بیانگر نقش موثر کارکرد تأملی مادر در تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی شده (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱)، نقش دلبستگی ایمن در تنظیم هیجانی (اسدی و همکاران، ۱۴۰۱) و ارتباط تنظیم هیجانی با مشکلات رفتاری در کودکان (دولان و همکاران، ۲۰۱۷) است، تدوین گردید. در جلسات بازی‌درمانی دلبستگی محور به تقویت تعامل مثبت مادر- کودک، یادگیری مهارت‌های ارتباط با کودک (انعکاس، توصیف کردن، تشویق خاص)، متمرکز شدن بر موانع رفتار حساس مادر در راستای هماهنگی تعامل مادر و کودک و تغییر بازنمایی‌های منفی مادر پرداخته که درنهایت انتظار پژوهش مبنی بر اثربخشی بازی‌درمانی دلبستگی محور بر تنظیم هیجانی کودک دارای مشکلات برونی‌سازی شده را تأیید کرد.

با توجه به تأثیر مستقیم کیفیت تعامل کودک و مادر بر توانایی کودکان در خودکنترلی هیجان‌شان (مختاری و همکاران، ۱۴۰۱)، بازی‌درمانی دلبستگی محور با هدف قرارداد تعامل والد و کودک با کاهش پریشانی کودک منجر به تنظیم هیجانی در او می‌گردد. همچنین نباید اثر واسطه‌ای کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودک مغفول بماند. مدل واسطه‌ای تنظیم هیجانی گودرزی (۱۳۹۸)، نشان داد که کارکرد تأملی پایین (حالت پیش‌ذهنی سازی) مادر به‌طور غیرمستقیم از طریق بی‌ثباتی / منفی‌گرایی هیجانی با مشکلات برونی‌سازی شده رابطه مثبت دارد. چگونگی درک و پاسخگویی مادران به هیجان‌ها و رفتارهای کودک‌شان وابسته به کارکرد تأملی است (خان، ۲۰۱۷). مادری که کارکرد تأملی بالایی دارد؛ هیجان‌ها منفی کودک را می‌پذیرد و پاسخ هماهنگ و همدلانه می‌دهد و کودک، تنظیم هیجانی را می‌آموزد (شارپ و فوناگی، ۲۰۰۸). مادری که کارکرد تأملی پایینی دارد پاسخ خود را صرفاً براساس رفتار کودک تنظیم می‌کند. در این هنگام مادر به‌دلیل بالابودن سطح هیجان‌ها خود نیاز به تنظیم هیجانی داشته و کمکی به تنظیم هیجانی کودک نمی‌کند. انعکاس تجربه هیجانی کودک به‌واسطه مادر، به‌معنای اعتباربخشی تجربه هیجانی اوست که احساس امنیت را در کودک ایجاد می‌کند (اسلید، ۲۰۰۵). بدین شیوه؛ کودک رفتارش را از نگاه والد می‌بیند و یاد می‌گیرد کنترل بهتری نسبت به هیجان‌ها داشته باشد و در شرایطی که نشانی از کارکرد تأملی نباشد، کودک قادر به تشخیص علت احساس و رفتارش نیست و نمی‌تواند آنها را به‌درستی کنترل کند (کوپر و ردفرن، ۲۰۱۶). کارکرد تأملی باعث می‌شود تا مادر بتواند هیجان‌ها خود را تنظیم کند و در حالات پیش‌ذهنی‌سازی قضاوت نکند، این‌گونه است که هیجان‌ها کودک را تنظیم می‌کند (روستد و همکاران، ۲۰۱۶).

## • نتیجه‌گیری

به‌طور کل یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر بیانگر آن بود که بازی‌درمانی دلبستگی محور نقش موثری در بهبود کارکرد تأملی والدین و تنظیم هیجانی کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی شده دارد. می‌توان این‌طور در نظر گرفت که بازی‌درمانی دلبستگی محور باعث تغییر نگرش مادر به کودک، تغییر الگوی ارتباطی‌شان و همچنین به‌تدریج منجر به تغییر سبک دلبستگی کودک می‌شود و در کنار بهبود کارکرد تأملی والد و مشکل تنظیم هیجانی کودک، سایر رفتارهای برون‌نمودسازی وی کاهش می‌یابد. ضروری است تا این مداخله درمانی مؤثر بیش‌ازپیش مورد توجه و استفاده محققان و روان‌شناسان حوزه کودک قرار گیرد.

از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به این موارد اشاره کرد؛ تعداد جلسات درمانی ذکر شده در پروتکل برای انتقال آموزه‌ها به والدین کافی نبود و نیاز به حداقل دو جلسه انفرادی با والد وجود دارد، در این پژوهش، اثربخشی درمان فقط به کودکان سنین ۶ تا ۸

سال اختصاص دارد. لذا، قابلیت تعمیم نتایج به دست آمده در مورد کودکان دارای سایر مقاطع سنی نیاز به انجام تحقیقات دیگر دارد و مرحله پیگیری دو ماهه به علت محدودیت زمانی، اشاره نمود. پیشنهاد می‌شود: جلسات انفرادی با والد به پروتکل اضافه گردد، طرح پژوهشی با پیگیری شش ماهه تا یک ساله انجام و اثربخشی آن سنجیده شود. همچنین مربیان مهدکودک و مراکز پیش دبستانی می‌توانند از بسته بازی درمانی دل بستگی محور برای طرح ریزی جلسات مادر- کودک استفاده نمایند. مؤسسات آموزشی، پژوهشی و بالینی که حوزه کاری آنها مرتبط با کودک است به منظور طراحی مداخلات پیشگیرانه و درمانی اختلال‌های برونی سازی شده کودکان و همچنین ارتقای شایستگی‌ها و مهارت‌های تنظیم هیجانی کودکان، می‌توانند از طریق بهبود کارکرد تأملی و ذهنی سازی مادران اقدام کنند.

## • تقدیر و تشکر

پژوهشگران از تمامی افرادی که در این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر را دارند.

## • تعارض منافع

این مقاله تعارض منافع ندارد.

## • منابع

- اسدی، سمیه؛ بخشی‌پور، عباس؛ محمودعلیلو، مجید و سیدموسوی، پریسا. (۲۰۲۲). رابطه امنیت دل بستگی با بد تنظیمی هیجانی نوجوانان: نقش میانجی توانایی ذهنی سازی. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۱۲)، ۸۵-۹۶.
- اسماعیلی‌نسب، مریم و حاجی هاشمی ورنوسفادرانی، شیرین (۲۰۲۱). ذهنی سازی والدینی و تنظیم هیجان: اعتباریابی و اعتبار سنجی نسخه فارسی پرسشنامه کنش‌وری بازتابی والدین. *روان‌شناسی بالینی*، ۱۳(۱)، ۸۹-۱۰۰.
- اکبری، اکرم؛ منیرپور، نادر و میرزاحسینی، حسن (۲۰۲۱). مقایسه اثربخشی بازی درمانی با و بدون آموزش والدین مبتنی بر دل بستگی بر کاهش رفتار پر خاشاگرانه در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *خانواده درمانی کاربردی*، ۲(۲)، ۳۵۸-۳۶۱.
- پورقربان گورابی، فائزه؛ باباخانی، نرگس و لطفی کاشانی، فرح (۲۰۲۱). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مشکلات عاطفی رفتاری درونی سازی شده و برونی سازی شده دانش آموزان ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۵۹).
- حسین‌پور خاقانی، سیدحامد؛ چلبیانلو، غلامرضا و بافنده قراملکی، حسن (۲۰۲۴). مطالعه تطبیقی نیمرخ شناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال‌های عصبی رشدی: مقایسه پردازش حسی، حافظه فعال، تنظیم هیجانی و انعطاف پذیری شناختی. *مجله روان‌شناسی*، ۲(۲۸)، ۱۷۱-۱۸۳.
- خزایی، فاطمه؛ شعیری، محمدرضا؛ آزادفلاح، پرویز و جلالی، محمدرضا (۲۰۲۱). بررسی اثربخشی فرزندپروری ذهن آگاه در کاهش مشکلات برونی سازی کودکان پسر دبستانی و رفتارهای فرزندپروری مادران آنها. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۹(۱)، ۱-۱۳.
- ذوالقدرنیا، لیلیا؛ جهانگیر، پانته‌آ و دوکانه‌ای فرد، فریبا (۲۰۲۲). اثر بخشی بازی درمانی دل بستگی محور بر خودکارآمدی والدگری مادران و ناگویی هیجانی کودکان در خانواده‌های طلاق در دوران همه گیری کووید ۱۹. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۴ (۴)، ۳۷۹۵-۳۷۸۵.
- سیدموسوی، پریسا؛ مظاهری، محمدعلی؛ پاکدامن، شهلا و حیدری، محمود (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی دل بستگی محور بر حساسیت مادرانه و بازنمایی‌های منفی کودک از خود و مادر. *مجله روان‌شناسی تحولی. زمستان*، ۱۰ (پیاپی ۳۸)، ۱-۱۶۰.
- شفیعی تبار، مهدیه؛ اکبری چرمهینی، صغرا و مولایی یساولی، مهدی (۱۳۹۹). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی چک لیست تنظیم هیجانی - نسخه والدین. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷ (۳): ۸۰-۹۵.
- صادقی، مریم؛ اکبری چرمهینی، صغرا؛ بهرامی، علیرضا و سید موسوی، پریسا (۱۴۰۱). اثربخشی بازی درمانی دل بستگی محور بر خودکارآمدی والدینی مادران، تنظیم هیجانی و سازگاری اجتماعی کودکان دارای اضطراب جدایی: مطالعه موردی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۲)، ۱۰۷-۱۳۲.
- گودرزی، زهرا؛ قنبری، سعید؛ پاکدامن، شهلا؛ مظاهری، محمدعلی و وحیدی، الهه (۱۴۰۱). رابطه کنش تأملی مادران و مشکلات رفتاری کودکان: نقش واسطه‌ای نظم جویی هیجان. *مجله روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۱۸ (۷۲)، ۲۹۹-۳۱۱.
- محدث، نسرين؛ خانجانی، زینب و اقدسی، علی نقی (۲۰۲۰). اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های مشکل در تنظیم هیجانی دانش آموزان پسر دارای اختلال سلوک. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۸)، ۸۳-۶۳.

- محمدی، مسعود؛ ویسی رایگانی، علی اکبر؛ جلالی، رستم؛ قبادی، اکرم و عباسی، پروین (۱۳۹۷). شیوع اختلالات رفتاری در کودکان ایران. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران (نامه دانشگاه)*، ۲۸(۱۶۹)، ۱۸۱-۱۹۱.
- مختاری مصیبی، مریم؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و حاجی علیزاده، کبرا (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر تعامل والد-کودک بر تنظیم هیجان دختران دارای اضطراب. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۹(۱)، ۱۶۱-۱۷۱.
- موسوی، ولا؛ بهرامی احسان، هادی؛ رستمی، رضا و سرافراز، مهدی رضا (۲۰۲۰). مروری بر مداخلات مبتنی بر ذهن‌سازی و کارکرد تأملی والدینی (PRF)؛ مقدمه‌ای بر معرفی روش‌های نوین. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۹(۲)، ۱۵-۲۶.
- مینایی، اصغر (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۶(۱)، ۵۵۸-۵۲۹.
- ناظمی هرندی، اعظم؛ جزایری، شادی و صابری، هایده (۱۴۰۱). پیش‌بینی مشکلات هیجانی اجتماعی کودکان براساس سبک‌های فرزندپروری با نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۲۵(۱)، ۷۲-۸۷.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). Ratings of Relations Between DSM- IV Diagnostic Categories and Items of the CBCL/G-18, TRF, and YSR. Online.
- Albret J. (2020). Executive functions, effortful control, and social skills as predictors of externalizing behaviors in kindergarten children: a within-informant approach. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Anis, L., Ross, K., Ntanda, H., Hart, M., & Letourneau, N. (2022). Effect of Attachment and Child Health (ATTACHTM) Parenting Program on Parent-Infant Attachment, Parental Reflective Function, and Parental Depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 84-25.
- Bagner, D. M., Sheinkopf, S. J., Vohr, B. R., & Lester, B. M. (2010). Parenting intervention for externalizing behavior problems in children born premature: an initial examination. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 31(3), 209-216.
- Beauchaine, T. P., & Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A trans diagnostic transdisciplinary perspective. *Development and psychopathology*, 31(3), 79-804.
- Booth, P. B., & Jernberg, A. M. (2010). *Theraplay: helping parents and children build better relationships through attachment-based play*. USA: Wiley publications.
- Chae, Y., Goodman, M., Goodman, G. S., Troxel, N., McWilliams, K., Thompson, R. A., ... & Widaman, K. F. (2018). How children remember the Strange Situation: The role of attachment. *Journal of experimental child psychology*, 166, 360-379.
- Cooper, A., & Redfern, S. (2016). *Reflective parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. Abingdon, UK: Routledge.
- Doolan, E. L., Bryant, R. A., Liddell, B. J., & Nickerson, A. (2017). The conceptualization of emotion regulation difficulties, and its association with posttraumatic stress symptoms in traumatized refugees. *Journal of Anxiety Disorders*, 50, 7-14.
- Ensink, K., & Mayes, L. C. (2010). The development of metallization in children from a theory of mind perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(4), 301-307
- Ensink, K., Borelli, J. L., Roy, J., Normandin, L., Slade, A., & Fonagy, P. (2019). Costs of Not Getting to Know You: Lower Levels of Parental Reflective Functioning Confer Risk for Maternal Insensitivity and Insecure Infant Attachment. *Infancy*, 24(2), 210-227.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fonagy, P., Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *J Pers Disord*, 29(5), 575-609.
- Ghanbari, S., Vahidi, E., Behzadpoor, S., Goudarzi, Z., & Ghabezi, F. (2023). Parental reflective functioning and preschool children's psychosocial functioning: the mediating role of children's emotion regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 229-250.
- Juffer, F., Bakermans-kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. (2008) *Methods of the video feedback programs to promote positive parenting alone, with sensitive discipline, and with representational attachment discussions* Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Khan, Maria. (2017). "Childhood Maltreatment and Mother-Child Attachment: Examining Interactions among Attachment, Depression, Reflective Functioning, Parenting Behaviors, and Young Children's Outcomes in Mothers with Histories of Childhood Maltreatment". Electronic Theses and Dissertations.
- Luyten P, Mayes LC, Nijssens L, Fonagy P. (2017). The parental reflective functioning questionnaire: Development and preliminary validation. *PLOS ONE*. 12(5).
- Machado, M. R., & Mosmann, C. P. (2020). Coparental conflict and triangulation, emotion regulation, and externalizing problems in adolescents: Direct and indirect relationships. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30.

- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The circle of security project: attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads. *Attachment and Human Development*, (4) 10124.
- Rostad, W. L., & Whitaker, D. J. (2016). The association between reflective functioning and parent-child relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2164-2177.
- Schultheis, A. M., Mayes, L. C., & Rutherford, H. J. (2019). Associations Between Emotion Regulation and Parental Reflective Functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4),1094-1104.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737-754.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation checklist. *Developmental Psychology*.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*, 7(3), 269-281.
- Tammilehto, J., Bosmans, G., Kuppens, P., Flykt, M., Peltonen, K., Kerns, K. A., & Lindblom, J. (2022). Dynamics of attachment and emotion regulation in daily life: uni-and bidirectional associations. *Cognition and Emotion*, 36(6), 1109-1131.
- Te Brinke, L. W., Menting, A. T. A., Schuiringa, H. D., Deković, M., Weisz, J. R., & de Castro, B. O. (2021). Emotion regulation training as a treatment element for externalizing problems in adolescence: A randomized controlled micro-trial. *Behavior Research and Therapy*, 143, 103889.
- Ty, M., & Francis, A. J. (2013). Insecure attachment and disordered eating in women: the mediating processes of social comparison and emotion dysregulation. *Eat Disord*, 21(2),154-174.
- Vanfleet, R. (2005). *Filial therapy: strengthening parent- child relationship through lay*. Florida: professional resource press.

## پیشایندها و پیامدهای روان‌شناختی اعتیاد به اینترنت Psychological Predictors and Consequences of Internet Addiction

Marjan Fariddanesh, MSc

Ali Mohammad Rezaei, PhD<sup>✉</sup>

مرجان فریددانش<sup>۱</sup>

علی محمد رضایی<sup>۲</sup>

### Abstract

The purpose of this research was to investigate the predictors (self-control, self-efficacy and self-esteem) and psychological consequences of Internet addiction (sleep quality, psychological distress and psychological well-being). For this purpose, a descriptive-correlational research method was employed. All student users of social networks at Damghan University in year 2023 constituted the statistical population of the current study. Using available sampling, 298 people were selected and answered research tools including Young Internet Addiction Test, Pittsburgh Sleep Quality Index, Rosenberg Self-Esteem Scale, Sheerer General Self-Efficacy Scale, Tangy Brief self-control scale, Ryff Psychological Well-being Scales and Kessler Psychological Distress Scale. After data collection, partial least squares test was run in PLS to analyze the data. The results represented a negative relationship between self-control and internet addiction. Internet addiction directly affected sleep quality and self-esteem. Furthermore, internet addiction indirectly affected psychological well-being through the mediation of sleep quality and psychological distress. Accordingly, it can be claimed that weakness in self-control may lead to internet addiction, which brings about decreased sleep quality, increased psychological distress, and reduced psychological well-being. Based on the findings, one can help with the better preparation and presentation of prevention and treatment programs by strengthening self-control for the ones exposed to internet addiction. In this way, internet addiction, sleep quality, and mental distress can be mitigated and, thereby, cognitive and psychological well-being may be improved.

**Keywords:** Self-control, Self-efficacy, self-esteem, Internet addiction, Sleep quality, psychological distress, psychological well-being

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین پیشایندها (خودکنترلی، خودکارآمدی و عزت نفس) و پیامدهای روان‌شناختی اعتیاد به اینترنت (کیفیت خواب، پریشانی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی) بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه کاربران دانشجویی شبکه‌های اجتماعی دانشگاه دامغان در سال ۱۴۰۲ بود. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس ۲۹۸ نفر انتخاب و به ابزارهای پژوهش شامل آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ، شاخص کیفیت خواب پترزبورگ، مقیاس عزت نفس روزنبرگ، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، مقیاس خودکنترلی تنگی، پریشانی روان‌شناختی کسلر و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف پاسخ دادند. داده‌ها با تکنیک حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار SmartPLS 3/0 تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد بین خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت رابطه معکوس وجود دارد. اعتیاد به اینترنت به صورت مستقیم بر کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی و به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی اثرگذار بود. براساس نتایج حاصله می‌توان گفت ضعف خودکنترلی باعث اعتیاد به اینترنت و اعتیاد به اینترنت باعث کاهش کیفیت خواب، افزایش پریشانی روان‌شناختی و در نهایت کاهش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. مبتنی بر یافته‌های حاصله می‌توان به آماده‌سازی و ارائه بهتر برنامه‌های پیشگیری و درمان از طریق تقویت خودکنترلی برای افراد در معرض اعتیاد به اینترنت پرداخت و از این طریق به کاهش اعتیاد به اینترنت و به تبع آن بهبود کیفیت خواب، کاهش پریشانی روان‌شناختی و ارتقا بهزیستی روان‌شناختی کمک نمود.

**واژه‌های کلیدی:** خودکنترلی، خودکارآمدی، عزت نفس، اعتیاد به اینترنت، کیفیت خواب، پریشانی روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۲/۱ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

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

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

## ● مقدمه

اینترنت، به‌عنوان محبوب‌ترین رسانه در جهان، دارای نقش آموزنده، آموزشی و سرگرمی برای تمام سنین (کوکا و همکاران، ۲۰۲۱) است و زندگی ما را در بسیاری از جهات آسان‌تر کرده است؛ اما استفاده بیش از حد از آن می‌تواند مشکلات زیادی را به‌دنبال داشته باشد. اعتیاد به اینترنت شامل استفاده افراطی از هرگونه امکانات و خدمات مرتبط با اینترنت است و باعث ازدست‌دادن هویت، قطع ارتباط با زندگی واقعی، بی‌حوصلگی و تجربه علائم اضطراب و افسردگی (جانز و مک ماری، ۲۰۱۲)، تغییر در سبک زندگی و آمادگی برای ابتلا به اختلال‌های روانی (نوری و صادقیان، ۲۰۱۷)، پریشانی روانی، افسردگی و پرخاشگری (ایورن و همکاران، ۲۰۱۹) می‌شود. باوجود تحقیقات زیادی که درمورد اعتیاد به اینترنت انجام شده است، هنوز اطلاعات کمی درباره پیشایندها و پیامدهای آن وجود زت نفس (حسن و جابر، ۲۰۲۰) بر اعتیاد به اینترنت است. براساس پژوهش‌ها، بین خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت رابطه معکوس وجود دارد (چن و ژانگ، ۲۰۲۴؛ گو، ۲۰۲۰؛ آگباریا و بدیر، ۲۰۱۹؛ الاسام و همکاران، ۲۰۱۹) به‌نحوی که خودکنترلی و عواطف مثبت، از عوامل محافظتی در برابر طیف گسترده‌ای از رفتارهای پرخطر از جمله اعتیاد به اینترنت هستند. افرادی که قادر به مدیریت و کنترل صحیح هیجان‌ها در برابر چالش‌های روزمره زندگی نیستند، بیشتر علائم تشخیصی اختلال‌های روانی را از خود نشان می‌دهند و به‌جای استفاده از راهبردهای حل مسأله، به سمت رفتارهای اعتیادآور می‌روند و این درواقع راهی برای فرار از رویارویی با مشکلات است (وطن‌دوست و همکاران، ۱۴۰۲). بنابراین افرادی که سطوح بالاتری از خودکنترلی دارند، به احتمال بیشتری رفتارشان را در استفاده از اینترنت مدیریت می‌کنند. این درحالی است که فرد با سطوح خودکنترلی پایین، به‌محض دریافت اعلان از تلفن‌های هوشمند خود، بلافاصله به آن پاسخ می‌دهند و این نشان می‌دهد که این افراد قادر به تنظیم رفتار خود در خصوص عادات مرتبط با تکنولوژی نیستند (برگر و همکاران، ۲۰۱۸). براساس پژوهش‌های الاسام و همکاران (۲۰۱۹)، نیز استفاده بیش از حد از اینترنت بیانگر ناتوانی در مهارت‌های خودکنترلی است. این افراد عمدتاً تکانشی عمل می‌کنند و تمایل بیشتری به رفتارهای اعتیادی مانند اعتیاد به اینترنت دارند. نتیجه آنکه این افراد بیشتر وسوسه می‌شوند تا مدت زمان زیادی را در اینترنت سپری کنند (جیانگ و ژائو، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر اعتیاد به اینترنت، عزت نفس است. ضعف عزت نفس، شخص را به‌سوی اعتیادهای رفتاری مانند اعتیاد به اینترنت سوق می‌دهد (برت و همکاران، ۲۰۱۹؛ تقی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۹)، درحالی‌که داشتن عزت نفس بالاتر به رفتارهای مقابله‌ای مثبت کمک کرده که به نوبه خود منجر به کاهش وابستگی و رفتارهای اعتیادی می‌شود (حسن و جابر، ۲۰۲۰). براساس نتایج مطالعات اسکوتس و همکاران (۲۰۱۶)، اعتیاد به اینترنت در بین دانشجویان با عزت نفس بالاتر از شیوع کمتری برخوردار است، چرا که عزت نفس به‌عنوان یک کارکرد مثبت و ویژگی شخصیت‌های بهنجار در نظر گرفته می‌شود (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه‌بر آن نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد افرادی که از عزت نفس پایین رنج می‌برند، استفاده از بازی‌های آنلاین را به‌عنوان روشی برای جلوگیری از تهدیدهای زندگی واقعیشان به‌کار می‌گیرند و این شکل از مقابله به سلامت روانی ضعیف‌تری می‌انجامد (گو و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر اعتیاد به اینترنت، خودکارآمدی است. به اعتقاد بندورا خودکارآمدی به توانایی لازم برای دستیابی به اهداف رفتاری در یک زمینه خاص اشاره داشته (زئونگ و همکاران، ۲۰۲۰) و بر انتخاب رفتار و پیامدهای آن اثر می‌گذارد. یافته‌های پیچو نشان داد که بین خودکارآمدی و دوست‌یابی آنلاین رابطه منفی وجود دارد (پیچو پرلورنزو و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد مداخلات باهدف افزایش خودکارآمدی می‌تواند در تغییر رفتار در زمینه رفتارهای اعتیادی مؤثر باشد (هاید و همکاران، ۲۰۰۸)؛ که این نیز حاکی از نقش مهم خودکارآمدی در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت است. در این خصوص می‌توان گفت افرادی که دارای نقص در ساختار خودکارآمدی هستند، باور مثبتی به مهارت‌های اجتماعی نداشته و معتقدند که روابط شخصی نزدیک، یک مسئله اتفاقی بوده و آن را به عواملی که خارج از کنترل‌شان است نسبت می‌دهند و به‌دلیل داشتن هویت مجازی و غیرواقعی و ناشناس ماندن در فضای مجازی، در معرض خطر اعتیاد به اینترنت هستند (توکلی و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به مطالب فوق اولین هدف این مطالعه تعیین عوامل اثرگذار بر اعتیاد به اینترنت و به‌طور خاص تعیین نقش خودکنترلی، خودکارآمدی و عزت نفس بر اعتیاد به اینترنت است. دومین هدف اساسی این پژوهش نیز تعیین پیامدهای اعتیاد به اینترنت است.

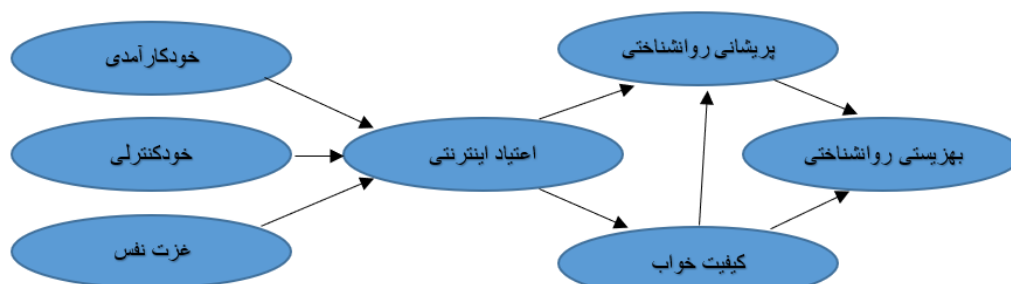
برخی مطالعات بیانگر تأثیر اعتیاد به اینترنت بر کمیت و کیفیت خواب (بنر و همکاران، ۲۰۱۹؛ کوکا و همکاران، ۲۰۲۱) و پریشانی



روان‌شناختی (وینر و همکاران، ۲۰۱۹)، تأثیر کیفیت خواب بر پریشانی روان‌شناختی (اولاشور و همکاران، ۲۰۲۰؛ هو و همکاران، ۲۰۱۹) و بهزیستی روان‌شناختی (کاستیکووا و همکاران، ۲۰۲۰؛ چو و همکاران، ۲۰۱۹) و تأثیر پریشانی روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی (یانی و همکاران، ۲۰۱۹) است. همچنین، از بین کلیه عوامل مؤثر بر کیفیت خواب دانشجویان، استفاده از اینترنت یکی از رایج‌ترین آنها بوده که این می‌تواند تأخیر در به‌خواب‌رفتن را طولانی‌تر کرده و مدت زمان خواب را کاهش دهد (لین و همکاران، ۲۰۱۹). بنر و همکاران (۲۰۱۹)، نیز نشان دادند افراد مبتلا به اعتیاد به اینترنت، در مقایسه با کاربران عادی، دارای الگوهای خواب نامنظم و قسمت‌هایی از خواب آشفته هستند. همچنین افراد با کیفیت خواب ضعیف، سطوح بالاتری از اضطراب، پرخاشگری و استرس را تجربه می‌کنند (محمدصالحی و صدوقی، ۱۳۹۹). پژوهشگران با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای کیفیت خواب در این خصوص خاطر نشان کردند که دسترسی به رسانه‌های اجتماعی به‌خودی خود مشکل‌زا نیست، بلکه در نتیجه تأثیر واسطه‌ای کیفیت خواب در رابطه بین استفاده مکرر از شبکه‌های اجتماعی و کاهش سلامت روانی است (وینر و همکاران، ۲۰۱۹). سایر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین استفاده مشکل‌آفرین از تلفن همراه و پریشانی روان‌شناختی ارتباط وجود داشته و کیفیت خواب در این رابطه نقش واسطه‌ای دارد (چو و همکاران، ۲۰۱۹؛ تائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ هو و همکاران، ۲۰۲۰؛ محمدصالحی و صدوقی، ۱۳۹۹). همچنین ضعف کیفیت خواب با افزایش پریشانی روان‌شناختی، سطح بهزیستی روان‌شناختی را کاهش می‌دهد و با افزایش بیماری‌های جسمی، کاهش کیفیت زندگی و کاهش طول عمر ارتباط دارد (لاهی، ۲۰۰۹). همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مشکلات مرتبط با کیفیت خواب، به‌عنوان پیش‌درآمد اختلال‌های روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود. در آزمایشی مشخص شد نوجوانان شرکت‌کننده در پژوهش که به مدت ۵ شب متوالی، خواب‌شان به ۵ الی ۶ ساعت محدود شده بود، نسبت به نوجوانانی که از یک برنامه زمانی خواب سالم پیروی می‌کردند، تحریک‌پذیرتر، نافرمان‌تر، پرتنش‌تر و مستعد طغیان عاطفی بودند (بایوم و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین مطالعات نشان داده که افزایش تدریجی خواب در نوجوانانی که به‌طور مزمّن دچار کاهش مدت زمان خواب شده‌اند، سبب شده که علائم افسردگی در آنها به‌شکل قابل توجهی کاهش یابد (دیوالد کافمن و همکاران، ۲۰۱۴).

استفاده مکرر از اینترنت با افزایش مشکلات رفتاری و کاهش بهزیستی روان‌شناختی (راج، ۲۰۲۴)، افزایش پریشانی روان‌شناختی (ایورن و همکاران، ۲۰۱۹؛ حسن و جابر، ۲۰۲۰)، کاهش بهزیستی جسمی و روانی، عصبانیت و ازدست‌دادن کنترل (پونوسامی و همکاران، ۲۰۲۰) همراه است. اعتیاد به اینترنت پیش‌بینی‌کننده احساس تنهایی، اضطراب، افسردگی، استرس و به‌طور کلی پریشانی روان‌شناختی (مامون و همکاران، ۲۰۲۰؛ وینر و همکاران، ۲۰۱۹) و سطوح بالاتر اضطراب و بی‌خوابی است (نجفی شرجابادی و رایانی، ۲۰۲۰). همچنین استفاده بیش از حد از اینترنت، زمان صرف‌شده برای سایر فعالیت‌های مفید (تعامل چهره به چهره با خانواده و دوستان، فعالیت‌های بدنی و ...) را کاهش می‌دهد و تأثیر منفی قابل ملاحظه‌ای بر بهزیستی روان‌شناختی به‌جای می‌گذارد (مک دوول و همکاران، ۲۰۲۰) و از طریق کاهش کیفیت خواب (وینر و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژای و همکاران، ۲۰۲۰؛ چو و همکاران، ۲۰۱۹) و افزایش پریشانی روان‌شناختی (وینر و همکاران، ۲۰۱۹) منجر به کاهش بهزیستی روان‌شناختی شود؛ این در حالی است که توانایی داشتن روابط سازنده و نزدیک با دیگران و دوری از اعتیاد به اینترنت با افزایش بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است (فتحی آشتیانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸).

تاکنون هیچ مطالعه‌ای که روابط این متغیرها را در قالب یک مدل بررسی و میزان اثرگذاری آنها را مشخص کرده باشد، انجام نشده است. یافته‌های پژوهش حاضر با بررسی عوامل اثرگذار بر اعتیاد به اینترنت (خودکنترلی، خودکارآمدی و عزت نفس) و مکانیزم اثرگذاری اعتیاد به اینترنت بر بهزیستی روان‌شناختی (با نقش واسطه‌ای کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی) می‌تواند به شناخت میزان اثرگذاری متغیرها کمک نموده و با تولید دانش در این زمینه ادبیات علمی را گسترش دهد. با توجه به پژوهش‌های مورد اشاره، مدل پژوهش حاضر در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل پژوهش

## • روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه کاربران دانشجویی شبکه‌های اجتماعی دانشگاه دامغان در سال ۱۴۰۲ بود. از نظر لوهلین (۲۰۰۴) در تحلیل رگرسیون و مدل‌یابی معادلات ساختاری حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ نفر نامناسب و حجم‌های بالاتر از ۲۰۰ نفر مطلوب است. در این پژوهش با توجه به زمان پژوهش و امکانات اجرایی، تعداد ۲۹۸ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس وارد پژوهش شدند. لینک پرسشنامه پس از طراحی در گروه‌های مجازی دانشجویی دانشگاه دامغان ارسال شد. ملاک‌های ورود شامل تمایل به همکاری در پژوهش و رضایت آگاهانه و ملاک‌های خروج شامل پاسخ‌دهی ناقص بود. به منظور رعایت اصول اخلاقی، داده‌ها به صورت بدون نام گردآوری شد و امکان خروج از پژوهش در همه مراحل وجود داشت. در ابتدا اطلاعات جمعیت‌شناختی مورد سؤال قرار گرفت و سپس شرکت‌کنندگان به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. به منظور تحلیل داده‌ها از تکنیک حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده شد.

## • ابزارها

**الف) آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ (Yong internet addiction test- YIAT):** آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۸) یک مقیاس خودگزارش‌دهی ۲۰ ماده‌ای با روایی و اعتبار مناسب است و بهره‌وری و بازدهی پاسخ‌دهندگان را در محیط کار، مدرسه یا خانه (۳ ماده)، رفتارهای اجتماعی (۳ ماده)، رابطه عاطفی و عکس‌العمل به استفاده از اینترنت (۷ ماده) و الگوی کلی استفاده از اینترنت را (۷ ماده) ارزیابی می‌کند. از حاصل جمع نمرات مربوط به همه پاسخ‌ها نمره کل به دست می‌آید که از حداقل ۲۰ تا حداکثر ۱۰۰ متغیر است. آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ آزمونی بسیار معتبر است و به طور گسترده در بین نوجوانان، جوانان و بزرگسالان مورد استفاده قرار می‌گیرد. اعتبار آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمد.

**ب) شاخص کیفیت خواب پترزبورگ (Pittsburgh sleep quality index- PSQI):** این شاخص توسط بایسس و همکاران (۱۹۸۹) به منظور بررسی و ارزیابی کیفیت خواب (عادت‌های معمول خوابیدن و اختلال خواب) افراد در طی یک‌ماه گذشته طراحی شده ساخته شده و از روایی و اعتبار بسیار خوبی برخوردار است (ژای و همکاران، ۲۰۲۰). این شاخص از ۱۹ ماده و ۷ مؤلفه اصلی تشکیل شده که شامل کیفیت ذهنی خواب، تأخیر در به خواب رفتن، طول مدت خواب، خواب مفید و کافی، اختلال‌های خواب، داروی خواب‌آور، اختلال عملکرد روزانه است. نمره‌گذاری هر ماده روی مقیاس لیکرت و از صفر تا سه است. از مجموع این ۷ مؤلفه نمره کل شاخص به دست می‌آید و نمرات بالاتر نشان‌دهنده کیفیت خواب ضعیف‌تر است (ژای و همکاران، ۲۰۲۰). این شاخص حساسیت مناسبی برای تمیز دادن آزمودنی دارای کیفیت خواب از خواب ناکافی را دارد (چو و همکاران، ۲۰۱۹). سازندگان این شاخص آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۳ به دست آوردند (بایسس و همکاران، ۱۹۸۹). ضریب آلفای کرونباخ این شاخص در پژوهش حاضر نیز برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

**ج) مقیاس عزت نفس روزنبرگ (Rosenberg self-esteem scale- RSES):** مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۷۹) شامل ۱۰ جمله است. شرکت‌کنندگان میزان موافقت‌شان با هر جمله را روی مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای ارزیابی می‌کنند. نمره‌گذاری به صورت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم از صفر ۰ تا سه برای ماده‌های ۱، ۲، ۴ و ۷ بوده و نمره‌گذاری برای ماده‌های ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۰ به شکل معکوس انجام می‌شود. با جمع کردن نمرات مربوط به هر پاسخ، نمره کل به دست می‌آید که از نمره حداقل صفر تا حداکثر ۳۰ متغیر است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده عزت نفس بالاتر بوده و نمرات بین ۱۵ تا ۲۵ به عنوان حد متوسط در نظر گرفته می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

**د) مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (the general self-efficacy scale- GSES):** مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۳) شامل ۱۷ ماده است که هر یک از آنها روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده شده و به شکل کاملاً مخالفم: ۱. مخالفم: ۲. نظری ندارم: ۳. موافقم: ۴. کاملاً موافقم: ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌گذاری ماده‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۴ به صورت معکوس انجام می‌شود. حداکثر نمره به دست آمده ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است و نمره بالاتر به معنی خودکارآمدی بیشتر است (سالک ابراهیم و همکاران، ۲۰۱۹). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

**ه) مقیاس کوتاه خودکنترلی (brief self-control scale- BSCS):** مقیاس کوتاه خودکنترلی تانجی (۲۰۰۴)، مشخص می‌کند که

افراد تا چه اندازه احساس می‌کنند که می‌توانند در برابر تأثیرات بیرونی مقاومت کرده و رفتار خود را کنترل کنند. این مقیاس شامل ۱۳ ماده است که پاسخ‌دهندگان روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای به هریک از آنها پاسخ می‌دهند و نمره‌گذاری آن از هرگز (۱) تا بسیار زیاد (۵) است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکنترلی بیشتر است. آلفای کرونباخ مقیاس خودکنترلی ۰/۸۰ گزارش شده است (گو، ۲۰۲۰). همچنین ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

**و) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی (the scales of psychological well-being- SPWB):** مقیاس بهزیستی روانی شناختی ریف (۱۹۸۹) یک ابزار خودگزارشی است و از ۱۰ ماده تشکیل شده و مشتمل بر ۶ خرده‌مقیاس است که عبارتند از استقلال (ماده‌های ۹، ۱۲، ۱۸)، تسلط بر محیط (ماده‌های ۱، ۴، ۶)، رشد شخصیتی (ماده‌های ۷، ۱۵، ۱۷)، ارتباط مثبت با دیگران (ماده‌های ۳، ۱۷، ۱۳)، هدف‌مندی در زندگی (ماده‌های ۵، ۱۴، ۱۶) و پذیرش خود (ماده‌های ۲، ۸، ۱۰) (جوشنلو و همکاران، ۲۰۲۰). نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای بوده و از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات این ۶ خرده‌مقیاس به‌عنوان نمره کل بهزیستی روانی محاسبه می‌شود. نمرات بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی روانی بالاتر است. ضریب اعتبار مقیاس بهزیستی روان‌شناختی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

**ز) مقیاس پریشانی روانی (psychological distress scale- PDSK10):** مقیاس پریشانی روانی کسلر و همکاران (۲۰۰۲) با اندازه‌گیری علائم گسترده پریشانی روانی، افراد مبتلا به اختلال‌های روانی از جمله افسردگی و اضطراب را شناسایی می‌کند (ولش و همکاران، ۲۰۲۰). این مقیاس یک ابزار خودگزارشی دهی است و از ۱۰ ماده تشکیل شده است. ماده‌های این مقیاس در ارتباط با اضطراب و افسردگی است و براساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات این مقیاس در ۴ سطح طبقه‌بندی شده و به‌ترتیب شامل ۱۰-۱۹ (احتمالاً خوب است)، ۲۰-۲۴ (اختلال روانی خفیف)، ۲۵-۲۹ (اختلال روانی متوسط)، ۳۰-۵۰ (اختلال روانی شدید) است (داویسون و همکاران، ۲۰۲۰). نمرات بالاتر منعکس‌کننده سطح بالاتر پریشانی روانی هستند. ضریب اعتبار این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

## • یافته‌ها

با توجه به ماهیت اکتشافی پژوهش حاضر، به‌منظور تحلیل داده‌ها از تکنیک pls و نرم‌افزار SmartPLS 3/0 استفاده شد. ارزیابی مدل با این تکنیک شامل ارزیابی مدل اندازه‌گیری و همچنین ارزیابی مدل ساختاری است (هایر و همکاران، ۲۰۱۷). در ادامه یافته‌های توصیفی و نتایج مدل اندازه‌گیری روایی همگرا و واگرا (تمیزی) و پس از آن نتایج مدل ساختاری ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و نتایج روایی همگرا (بارهای عاملی، اعتبار ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده: AVE)

AVE	CR	Factor loadings	SD	Mean	Number of items	
0/505	0/934	0/605-0/802	0/72	1/68	20	اعتیاد به اینترنت
0/688	0/956	0/709-0/896	0/92	2/28	10	پریشانی روان‌شناختی
0/507	0/895	0/497-0/846	0/58	1/92	10	عزت نفس
0/529	0/851	0/665-0/798	0/61	3/48	13	خودکنترلی
0/515	0/905	0/633-0/770	0/78	3/72	17	خودکارآمدی
0/503	0/851	0/507-0/810	0/54	۰/85	18	کیفیت خواب
0/511	0/783	0/594-0/783	0/60	2/83	18	بهزیستی روان‌شناختی

به‌منظور بررسی روایی همگرا، میانگین واریانس استخراج شده (average variance extracted)، بارهای عاملی و اعتبار ترکیبی (composite reliability) محاسبه شد (هایر و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که مقادیر AVE برای همه متغیرها بالاتر از ۰/۵، مقدار CR برای همه متغیرها بالاتر از ۰/۷ و بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ است. این یافته‌ها یک روایی همگرا رضایت‌بخش را نشان می‌دهد (هایر و همکاران، ۲۰۱۷). بنابر پیشنهاد هنسler و همکاران (۲۰۱۵) به‌منظور ارزیابی روایی واگرا یا تمیزی ابزارها از نسبت هتروتریت-مونوتریت (heterotrait-monotrait ratio) استفاده شد. همانگونه که مشاهده می‌شود همه مقادیر HTMT محاسبه شده کوچک‌تر از مقدار ۰/۸۵ (جدول ۲) هستند.

## جدول ۲. نسبت هتروتریت- مونوتریت

اعتیاد به اینترنت	پریشانی روان‌شناختی	عزت نفس	خودکنترلی	خودکارآمدی	کیفیت خواب
0/528	پریشانی روان‌شناختی				
0/351	عزت نفس	0/642			
0/614	خودکنترلی	0/565	0/700		
0/470	خودکارآمدی	0/539	0/783		
0/539	کیفیت خواب	0/793	0/523	0/537	
0/431	بهزیستی روان‌شناختی	0/594	0/777	0/771	0/452

در مرحله دوم به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، مدل ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از الگوریتم PLS، ضرایب مسیر برآورد و اهمیت آماری آنها ارزیابی شد (هایر و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج حاصله (جدول ۳) نشان می‌دهد بین خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت رابطه منفی معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت کاهش می‌کند؛ اما بین عزت نفس و اعتیاد به اینترنت و همچنین بین خودکارآمدی و اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار وجود نداشت. همچنین نتایج نشان می‌دهد که اعتیاد به اینترنت به‌صورت مستقیم بر کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی اثرگذار است و با افزایش اعتیاد به اینترنت، کیفیت خواب ضعیف‌تر و پریشانی روان‌شناختی بیشتر می‌شود. علاوه بر آن اعتیاد به اینترنت به‌صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی اثرگذار بود. براساس نتایج حاصله می‌توان گفت ضعف خودکنترلی باعث اعتیاد به اینترنت و اعتیاد به اینترنت باعث کاهش کیفیت خواب، افزایش پریشانی روان‌شناختی و درنهایت کاهش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. شایان توجه است تأثیر مستقیم کیفیت خواب بر بهزیستی روان‌شناختی؛ تأثیر غیرمستقیم اعتیاد به اینترنت به بهزیستی روانی از طریق پریشانی روان‌شناختی و همچنین تأثیر غیرمستقیم اعتیاد به اینترنت به بهزیستی روان‌شناختی از طریق کیفیت خواب، معنادار نیست.

## جدول ۳. نتایج آزمون مدل ساختاری پژوهش (بررسی فرضیه‌ها)

فرضیه	رابطه	ضریب مسیر	Std. Dev.	t-values	p values	نتیجه	تفسیر
H1	SC → IA	-0/543	0/108	6/982	0/001	تأیید	بین خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت رابطه منفی معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت کاهش پیدا می‌کند.
H2	SES → IA	0/045	0/089	1/518	0/130 NS	نبود تأیید	بین عزت نفس و اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار وجود نداشت؛ (همبستگی دو متغیره معنادار بود؛ اما در مدل به‌دلیل همپوشانی با خودکنترلی سهم معنادار در تبیین اعتیاد به اینترنت نداشت).
H3	SEF → IA	-0/107	0/112	0/026	0/980 NS	نبود تأیید	بین خودکارآمدی و اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار وجود نداشت؛ (همبستگی دو متغیره معنادار بود؛ اما در مدل به‌دلیل همپوشانی با خودکنترلی سهم معنادار در تبیین اعتیاد به اینترنت نداشت).
H4	IA → SQ	0/490	0/047	11/714	0/001	تأیید	بین اعتیاد به اینترنت و کیفیت خواب ضعیف رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش اعتیاد به اینترنت، کیفیت خواب ضعیف نیز افزایش پیدا می‌کند.
H5	SQ → WB	-0/039	0/166	0/893	0/372 NS	نبود تأیید	بین کیفیت خواب ضعیف و بهزیستی روان‌شناختی رابطه معنادار وجود ندارد.
H6	SQ → PD	0/649	0/042	18/024	0/001	تأیید	بین کیفیت خواب ضعیف و پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش کیفیت خواب ضعیف، پریشانی روان‌شناختی نیز افزایش پیدا می‌کند.
H7	IA → PD	0/185	0/056	2/013	0/045	تأیید	بین اعتیاد به اینترنت و پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش اعتیاد به اینترنت، پریشانی روان‌شناختی نیز افزایش پیدا می‌کند.
H8	PD → WB	-0/506	0/151	4/788	0/001	تأیید	بین پریشانی روان‌شناختی و بهزیستی روانی رابطه منفی و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش پریشانی روان‌شناختی، بهزیستی روانی کاهش پیدا می‌کند.
H9	IA → PD → WB	-0/093	0/043	1/884	0/060 NS	نبود تأیید	تأثیر غیرمستقیم اعتیاد به اینترنت به بهزیستی روانی از طریق پریشانی روان‌شناختی، معنادار نیست.
H10	IA → SQ → WB	-0/019	0/095	0/865	0/387 NS	نبود تأیید	تأثیر غیرمستقیم اعتیاد به اینترنت به بهزیستی روانی از طریق کیفیت خواب، معنادار نیست.
H11	IA → SQ → PD → WB	0/161-	0/079	3/906	0/001	تأیید	تأثیر غیرمستقیم اعتیاد به اینترنت به بهزیستی روانی از طریق کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی، معنادار است. یعنی اعتیاد به اینترنت باعث تضعیف کیفیت خواب می‌شود.

## • بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین پیشایندها و پیامدهای روان‌شناختی اعتیاد به اینترنت بود. به این منظور براساس پیشینه پژوهش، تأثیر مستقیم خودکنترلی، خودکارآمدی و عزت نفس بر اعتیاد به اینترنت (به‌عنوان پیشایندها) و تأثیر اعتیاد به اینترنت بر کیفیت خواب، پریشانی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی (به‌عنوان پیامدها) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد بین خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت رابطه منفی معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت کاهش پیدا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (چن و ژانگ، ۲۰۲۴؛ گو، ۲۰۲۰؛ آگباریا و بدیر، ۲۰۱۹)، هم‌خوان است. افرادی که قادر به مدیریت صحیح هیجان‌ها در برابر چالش‌های روزمره زندگی نیستند، به جای استفاده از راهبردهای حل مسأله، به سمت رفتارهای اعتیادآور می‌روند و این در واقع راهی برای فرار از رویارویی با مشکلات است (وطن‌دوست و همکاران، ۱۴۰۲). لذا افراد با خودکنترلی پایین، به محض دریافت اعلان از تلفن‌های هوشمند خود، بلافاصله به آن پاسخ می‌دهند و این نشان می‌دهد که این افراد قادر به تنظیم رفتار خود در خصوص استفاده از اینترنت نیستند (برگر و همکاران، ۲۰۱۸). براساس پژوهش‌های الاسام و همکاران (۲۰۱۹)، نیز استفاده بیش از حد از اینترنت بیانگر ناتوانی در مهارت‌های خودکنترلی است، زیرا این افراد عمدتاً تکانشی عمل می‌کنند و تمایل به رفتارهای اعتیادی مانند اعتیاد به اینترنت دارند. نتیجه آنکه این افراد بیشتر وسوسه می‌شوند تا مدت زمان زیادی را در اینترنت سپری کنند (جیانگ و ژائو، ۲۰۱۶).

همبستگی دومتغیره بین عزت نفس و اعتیاد به اینترنت منفی و معنادار بود؛ یعنی افزایش عزت نفس با کاهش اعتیاد به اینترنت همراه بود. در همین راستا تحقیقات مختلفی صورت گرفته که حاکی از رابطه معکوس بین عزت نفس و استفاده مشکل‌آفرین و افراطی از اینترنت است (برت و همکاران، ۲۰۱۹؛ مامون و همکاران، ۲۰۲۰). براساس نتایج مطالعات اسکونس و همکاران (۲۰۱۶)، نیز اعتیاد به اینترنت در بین دانشجویان دارای عزت نفس بالاتر از شیوع کمتری برخوردار است. همچنین بنابر یافته‌های گو و همکاران (۲۰۱۹)، این امکان وجود دارد، افرادی که از عزت نفس پایین رنج می‌برند، استفاده از بازی‌های آنلاین را به‌عنوان روشی برای جلوگیری از تهدیدهای زندگی واقعی‌شان به کارگیرند و این شکل از مقابله به سلامت روانی ضعیف‌تری می‌انجامد. شایان توجه است تأثیر عزت نفس بر اعتیاد به اینترنت در حضور سایر متغیرهای مدل و به دلیل هم‌پوشانی آن با متغیر خودکنترلی معنادار نبود.

همبستگی دو متغیره بین خودکارآمدی و اعتیاد به اینترنت منفی و معنادار بود؛ یعنی افزایش خودکارآمدی با کاهش اعتیاد به اینترنت همراه بود. در همین راستا تحقیقات مختلفی صورت گرفته که حاکی از رابطه معکوس بین خودکارآمدی و اعتیاد به اینترنت است (پیتچو پرلورنزو و همکاران، ۲۰۲۰؛ هاید و همکاران، ۲۰۰۸؛ برت و همکاران، ۲۰۱۹). در این خصوص می‌توان گفت افرادی که دارای نقص در ساختار خودکارآمدی هستند، باور مثبتی به مهارت‌های اجتماعی نداشته و روابط شخصی نزدیکی با دیگران ندارند و به‌دلیل ناشناس ماندن در فضای مجازی و استفاده افراطی از آن، در معرض خطر اعتیاد به اینترنت هستند (توکلی و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد مداخله‌هایی باهدف افزایش خودکارآمدی می‌تواند در تغییر رفتار در زمینه رفتارهای اعتیادی مؤثر باشد (هاید و همکاران، ۲۰۰۸)؛ که این نیز حاکی از نقش مهم خودکارآمدی در اعتیاد به اینترنت است. شایان توجه است تأثیر خودکارآمدی بر اعتیاد به اینترنت در حضور سایر متغیرهای مدل و به دلیل هم‌پوشانی آن با متغیر خودکنترلی معنادار نبود.

بین اعتیاد به اینترنت و کیفیت خواب ضعیف رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش اعتیاد به اینترنت، کیفیت خواب ضعیف نیز افزایش پیدا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (بنر و همکاران، ۲۰۱۹؛ لین و همکاران، ۲۰۱۹) هم‌خوان است. در این راستا مطالعات نشان دادند که کمیت و کیفیت خواب تحت تأثیر استفاده بیش از حد از اینترنت قرار می‌گیرد (کوکا و همکاران، ۲۰۲۱). این ممکن است هم به‌دلیل جابه‌جایی زمان خواب با زمان استفاده از اینترنت و تغییر ریتم شبانه‌روزی و افزایش تحریک شناختی و روان‌شناختی رخ دهد و یا به سبب سرکوب ملاتونین است که قبل از خواب در معرض نور شدید قرار می‌گیرد.

بین اعتیاد به اینترنت و پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش اعتیاد به اینترنت، پریشانی روان‌شناختی نیز افزایش پیدا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (نجفی شرجابادی و رایانی، ۲۰۲۰؛ ایورن و همکاران، ۲۰۱۹؛ برت و همکاران، ۲۰۱۹؛ حسن و جابر، ۲۰۲۰)، هم‌خوان است. در این خصوص می‌توان گفت اعتیاد به اینترنت همراه است با

از دست دادن هویت، انزوا و قطع ارتباط با زندگی واقعی، بی‌حوصلگی و تجربه علائم ترک که فرد در صورت نبود دسترسی به اینترنت با آن درگیر شده؛ و این عامل زمینه بروز علائم اضطراب و افسردگی را فراهم می‌آورد (جانتر و مک ماری، ۲۰۱۲). همچنین اعتیاد به اینترنت موجب تغییر در سبک زندگی افراد شده که در نتیجه آنها را مستعد ابتلا به اختلال‌های روانی (نوری و صادقیان، ۲۰۱۷)، پریشانی روانی، افسردگی و پرخاشگری (ایورن و همکاران، ۲۰۱۹) می‌سازد.

بین کیفیت خواب ضعیف و پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش کیفیت خواب ضعیف، پریشانی روان‌شناختی نیز افزایش پیدا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (محمدصالحی و صدوقی، ۱۳۹۹؛ تائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ چو و همکاران، ۲۰۱۹؛ هو و همکاران، ۲۰۲۰) همسو است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مشکلات مرتبط با کیفیت خواب، پیش‌درآمد اختلال‌های روان‌شناختی هستند و نوجوانانی که از خواب کافی برخوردار نیستند، تحریک‌پذیرتر، نافرمان‌تر، پرتنش‌تر و دارای طغیان عاطفی بیشتر هستند (بایوم و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین مطالعات نشان داده است که افزایش تدریجی خواب در نوجوانان دارای خواب ناکافی، باعث کاهش قابل توجه علائم افسردگی آنها شده است (دیوالد کافمن و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین تنظیم احساسات و عواطف، منوط به خواب کافی است (اولاشور و همکاران، ۲۰۲۰).

بین پریشانی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش پریشانی روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی کاهش پیدا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (پونوسامی و همکاران، ۲۰۲۰ و راج، ۲۰۲۴) همسو است. راج (۲۰۲۴)، در پژوهش خود نشان داد که استفاده مکرر از اینترنت با افزایش مشکلات رفتاری و کاهش بهزیستی روان‌شناختی افراد در ارتباط است. بنابر پژوهش وینر و همکاران (۲۰۱۲)، نیز بین پریشانی روان‌شناختی و بهزیستی روانی رابطه معکوس وجود دارد؛ یعنی با افزایش پریشانی روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی کاهش می‌یابد. همچنین بنابر نتایج مطالعات پونوسامی و همکاران (۲۰۲۰)، اعتیاد به اینستاگرام به صورت غیرمستقیم، تأثیر منفی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد؛ که نقش واسطه‌ای عوامل مختلف از جمله کیفیت خواب و پریشانی روان‌شناختی را توجیه می‌کند. با توجه به مجموع یافته‌های به دست آمده نتیجه نهایی پژوهش حاضر همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین است. بدین معنی که با کاهش خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت افزایش پیدا می‌کند (چن و ژانگ، ۲۰۲۴؛ گو، ۲۰۲۰؛ آگباریا و بدیر، ۲۰۱۹)؛ افزایش اعتیاد به اینترنت باعث تضعیف کیفیت خواب می‌شود (لین و همکاران، ۲۰۱۹؛ بنر و همکاران، ۲۰۱۹)؛ تضعیف کیفیت خواب باعث افزایش پریشانی روان‌شناختی می‌شود (هو و همکاران، ۲۰۱۹؛ تائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ چو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ و در نهایت افزایش پریشانی روان‌شناختی منجر به کاهش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود (وینر و همکاران، ۲۰۱۲).

## • نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین پیشایندها و پیامدهای روان‌شناختی اعتیاد به اینترنت بود. نتایج نشان داد با کاهش خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت افزایش پیدا می‌کند؛ افزایش اعتیاد به اینترنت باعث تضعیف کیفیت خواب می‌شود؛ تضعیف کیفیت خواب باعث افزایش پریشانی روان‌شناختی می‌شود؛ و در نهایت افزایش پریشانی روان‌شناختی منجر به کاهش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. بنابراین براساس نتایج حاصله می‌توان گفت با ارتقا مهارت‌های خودکنترلی می‌توان باعث کاهش اعتیاد به اینترنت شد و از این طریق زمینه لازم را برای بهبود کیفیت خواب، کاهش پریشانی روان‌شناختی و در نهایت افزایش بهزیستی روان‌شناختی فراهم آورد. هرچند پژوهش حاضر نتایج قابل توجهی را در خصوص پیشایندها و پیامدهای اعتیاد به اینترنت نشان داد، اما در انجام این تحقیق محدودیت‌هایی وجود دارد از جمله اینکه، طرح تحقیق حاضر از نوع همبستگی است و استنباط علی از نتایج آن باید با احتیاط صورت پذیرد، شرکت‌کنندگان پژوهش صرفاً کاربران دانشجویی شبکه‌های اجتماعی بوده‌اند و در تعمیم به جمعیت‌های دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین داده‌های گردآوری شده در پژوهش حاضر از مقیاس‌های خودگزارشی به دست آمده که این داده‌ها ممکن است تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی و سوگیری مشارکت‌کنندگان قرار گرفته باشند؛ لذا، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که بیانگر رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. همچنین با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین کاربران دانشجویی شبکه‌های اجتماعی بوده‌اند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای گروه‌های دیگر انجام شود.



## • تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان در پژوهش حاضر وجود نداشته است.

## • قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش، تشکر و قدردانی می‌شود.

## • منابع

- ازهای، جواد، محمدی، پروین، غلامعلی لواسانی، مسعود و حاج‌حسینی، منصوره. (۱۳۹۹). طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و اثربخشی بهزیستی روان‌شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران. *مجله روان‌شناسی*، ۲۴(۳)، ۲۶۴-۲۵۰.  
<http://iranapsy.ir/fa/Article/21979>
- فتحی آشتیانی، مینا و شیخ‌الاسلامی، رضیه. (۱۳۹۸). رابطه بین سبک دلبستگی و بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۲)، ۱۳۴-۱۴۷.  
<http://www.iranapsy.ir/Article/21522>
- محمدصالحی، زهرا و صدوقی، مجید. (۱۳۹۹). مقایسه پریشانی روان‌شناختی و پرخاشگری در دانشجویان دارای کیفیت خواب مطلوب و ضعیف. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۹(۵)، ۱۱-۲۰.  
<http://frooyesh.ir/article-1-1824-fa.html>
- نوری، رضا و صادقیان، نعیمه. (۱۳۹۶). اعتیاد به اینترنت و ارتباط آن با اضطراب، استرس، افسردگی و بی‌خوابی در دانشجویان پرستاری و مامایی. *پژوهش‌های سلامت محور*، ۳(۱)، ۵۱-۵۷.  
<https://hbrj.kmu.ac.ir/article-1-157-fa.html>
- وطن‌دوست، علی، خان محمدی، ارسلان، صادقی، جمال و محمدزاده، رجبعلی. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای کنترل هیجانی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی با گرایش به مصرف مواد مخدر در دلش آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۲)، ۱۴۸-۱۷۸.  
<http://www.iranapsy.ir/Article/38586>
- Agbaria, Q., & Bdier, D. (2019). The role of self-control and identity status as predictors of internet addiction among Israeli-Palestinian college students in Israel. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 252-266.  
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00172-4>
- Bener, A., Yildirim, E., Torun, P., Çatan, F., Bolat, E., Aliç, S., Akyel, S & Griffiths, M. D. (2019). Internet addiction, fatigue, and sleep problems among adolescent students: A large-scale study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(13), 959-969. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9937-1>
- Berger, S., Wyss, A. M & Knoch, D. (2018). Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals. *Computers in Human Behavior*. 86. 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.031>
- Berte, D. Z., Mahamid, F. A., & Affouneh, S. (2019). Internet Addiction and Perceived Self-Efficacy among University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Baum, K. T., Desai, A., Field, J., Miller, L. E., Rausch, J & Beebe, D. W. (2014). Sleep restriction worsens mood and emotion regulation in adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 55(2), 180-190.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12125>
- Buysse, D.J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: A New Instrument for Psychiatric Practice and Research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193-213.  
[https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90047-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4)
- Chao, L. L., Mohlenhoff, B. S., Weiner, M. W., & Neylan, T. C. (2014). Associations between subjective sleep quality and brain volume in Gulf War veterans. *Sleep*, 37(3), 445-452 <https://doi.org/10.5665/sleep.3472>
- Chen, M., & Zhang, X. (2024). Factors influencing internet addiction among university students: The mediating roles of self-control and anxiety. *Acta Psychologica*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104535>
- Cho, J. G., Teoh, A., Roberts, M., & Wheatley, J. (2019). The prevalence of poor sleep quality and its associated factors in patients with interstitial lung disease: A cross sectional analysis. *ERJ open research*, 5(3). <https://doi.org/10.1183/23120541.00062-2019>
- Davison, K. M., Lin, S. L., Tong, H., Kobayashi, K. M., Mora-Almanza, J. G., & Fuller-Thomson, E. (2020). Nutritional Factors, Physical Health and Immigrant Status Are Associated with Anxiety Disorders among Middle-Aged and Older Adults: Findings from Baseline Data of the Canadian Longitudinal Study on Aging (CLSA). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1493. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051493>
- Dewald-Kaufmann, J.F., Oort, F.J & Meijer, A.M. (2014). The effects of sleep extension and sleep hygiene advice on sleep and depressive symptoms in adolescents: a randomized controlled trial. *The journal of child psychology and psychiatry*. 55(3).273-283. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12157>
- Elasam, A., Samara, M., & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive behaviors*, 90, 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007>
- Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2019). Relationships of internet addiction and internet gaming disorder symptom severities with probable attention deficit/hyperactivity disorder, aggression and negative affect

- among university students. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11, 413–421. <https://doi.org/10.1007/s12402-019-00305-8>
- Goh C, Jones C, Copello A. (2019). A Further Test of the Impact of Online Gaming on Psychological Wellbeing and the Role of Play Motivations and Problematic Use. *Psychiatr Q*, 90(4):747-760. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09656-x>
- Gu, M. (2020). A longitudinal study of daily hassles, internet expectancy, self-control, and problematic internet use in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109571>
- Hasan, A. A., & Jaber, A. A. (2020). The relationship between Internet addiction, psychological distress, and coping strategies in a sample of Saudi undergraduate students. *Perspectives in psychiatric care*, 56, 495-501. <https://doi.org/10.1111/ppc.12439>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedts, M. (2017). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). 2nd Edition, Sage Publication., Thousand Oaks, CA. [https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/\\_A%20Primer%20on%20Partial%20Least%20Squares%20Structural%20Equation%20Modeling\\_Hair.pdf](https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_A%20Primer%20on%20Partial%20Least%20Squares%20Structural%20Equation%20Modeling_Hair.pdf)
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hyde, J., Hankins, M., Deale, A., & Marteau, T. M. (2008). Interventions to increase self-efficacy in the context of addiction behaviours: a systematic literature review. *Journal of health psychology*, 13(5), 607-623. <https://doi.org/10.1177/1359105308090933>
- Hou, T., Zhang, F., Mao, X., & Deng, G. (2020). Chronotype and psychological distress among Chinese rural population: A moderated mediation model of sleep quality and age. *Plos one*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241301>
- Iani, L., Quinto, R. M., Lauriola, M., Crosta, M. L., & Pozzi, G. (2019). Psychological well-being and distress in patients with generalized anxiety disorder: The roles of positive and negative functioning. *PLoS one*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225646>
- Jantz, G. & McMurray, A. (2012). Hooked: The pitfalls of media, technology, and social networking. Lake Mary, FL: Charisma House.
- Jiang, Zh & Zhao, X. (2016). Brain behavioral systems, self-control and problematic mobile phone use: The moderating role of gender and history of use. *Personality and Individual Differences*. 106. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.036>
- Joshanloo, M., Jovanović, V., & Park, J. (2020). Differential Relationships of Hedonic and Eudaimonic Well-Being with Self-Control and Long-Term Orientation. *Japanese Psychological Research*, 63(1), 47–57. <https://doi.org/10.1111/jpr.12276>
- Kokka, I., Mourikis, I., Nicolaidis, N. C., Darviri, C., Chrousos, G. P., Kanaka-Gantenbein, C., & Bacopoulou, F. (2021). Exploring the Effects of Problematic Internet Use on Adolescent Sleep: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020760>
- Kosticova, M., Husarova, D., & Dankulincova, Z. (2020). Difficulties in getting to sleep and their association with emotional and behavioural problems in adolescents: does the sleeping duration influence this association? *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1691. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051691>
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241–256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>
- Lin, P. H., Lee, Y. C., Chen, K. L., Hsieh, P. L., & Yang, S. Y. (2019). The Relationships between Sleep Quality and Internet Addiction among Female College Students. *Frontiers in neuroscience*, 13, 599. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00599>
- Loehlin, J.C. (2004). Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis (4th Ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410609823>
- Mamun, M. A., Hossain, M. S., Moonajilin, M. S., Masud, M. T., Misti, J. M., & Griffiths, M. D. (2020). Does loneliness, self-esteem and psychological distress correlate with problematic internet use? A Bangladeshi survey studies. *Asia Pacific Psychiatry*, 12(2). <https://doi.org/10.1111/appy.12386>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- Müller, S. M., Wegmann, E., Stolze, D., & Brand, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior*, 107, 106296. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296>
- Najafi-Sharjabad, F & Rayani, M. (2020). Evaluation of Internet Addiction and Mental Health Status among Medical Sciences Students in Bushehr, Southwest of Iran. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 16(1), 196-202. <https://doi.org/10.5812/semj.55561>
- Olashore, A. A., Akanni, O. O., & Ayilara, O. O. (2020). Psychological distress, drug use, and internet use: the association with poor sleep quality in a sample of secondary school students. *Substance Abuse: Research and Treatment*. <https://doi.org/10.1177/1178221820957306>

- Pitcho-Prelorentzos, S., Heckel, C., & Ring, L. (2020). Predictors of social anxiety among online dating users. *Computers in Human Behavior, 110*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106381>
- Ponnusamy, S., Iranmanesh, M., Foroughi, B., & Hyun, S. S. (2020). Drivers and outcomes of Instagram Addiction: Psychological well-being as moderator. *Computers in human behavior, 107*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106294>
- Raj, P. (2024). Internet Addiction and Psychological Well-Being in College Students: A Clinical Concern. *International Journal of Indian Psychology, 12*(3). <https://doi.org/10.25215/1203.101>
- Salek Ebrahimi, L., Ahmadi, Gh., Masjedi Arani, A., & Mousavi, S. E. (2019). Predicting Internet Addiction in Medical Students by General Self-efficacy, Difficulty in Emotion Regulation, and Resilience. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 7*(3), 167-174. <https://doi.org/10.32598/jpcp.7.3.167>
- Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J., & Wise, L. (2016). The effects of boredom, loneliness, and distress tolerance on problem internet use among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction, 14*(2), 167–180. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9568-8>
- Taghizadeh, F., Reyhani, P., Molavi, N., Babakhanian, M., Ghazanfarpour, M., Mirzaee, F., Abdollahi, Z., Ahmadi, A & Khorasani, F. (2019). Investigating the Relationship between Smartphone Addiction and Loneliness and its Impact on Motivation to Progress in High School Students. *International Journal of Pediatrics, 7*, 10187-193. <https://doi.org/10.22038/ijp.2019.41716.3514>
- Tao, F., Zou, L., Wu, X., Tao, S., Xu, H., Xie, Y., & Yang, Y. (2019). Mediating effect of sleep quality on the relationship between problematic mobile phone use and depressive symptoms in college students. *Frontiers in psychiatry, 10*, 822. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00822>
- Tavakoli, N., Jomehri, F. & Farrokhi, N. (2014). The relationship between attachment styles and social self-efficacy with internet addiction in Iranian Students. *Bulletin of Environment. Pharmacology and Life Sciences, 3*, 302-307. [https://bepls.com/vol3\\_spl\\_II/46.pdf](https://bepls.com/vol3_spl_II/46.pdf)
- Viner, R. M., Gireesh, A., Stiglic, N., Hudson, L. D., Goddings, A. L., Ward, J. L., & Nicholls, D. E. (2019). Roles of cyber bullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data. *The Lancet Child & Adolescent Health, 3*(10), 685-696. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30186-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5)
- Welsh, J., Korda, R. J., Banks, E., Strazdins, L., Joshy, G., & Butterworth, P. (2020). Identifying long-term psychological distress from single measures: evidence from a nationally representative longitudinal survey of the Australian population. *BMC Medical Research Methodology, 20*(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-020-00938-8>
- Xiong, Y., Sun, X. Y., Liu, X. Q., Wang, P., & Zheng, B. (2020). The Influence of Self-Efficacy and Work Input on Physical Education Teachers' Creative Teaching. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02856>
- Zhai, X., Ye, M., Wang, C., Gu, Q., Huang, T., Wang, K., Chen, Z & Fan, X. (2020). Associations among physical activity and smartphone use with perceived stress and sleep quality of Chinese college students. *Mental Health and Physical Activity, 18*. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100323>

## پیش‌بینی قلدری سایبری بر اساس صفات تاریک شخصیت، خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان: نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان

### Predicting Cyberbullying based on Dark Personality Traits, Online Self-disclosure and Difficulty in Emotion Regulation: A Mediating Role of Self-esteem among Students

Fatemeh-Tavallaei, MSc

Marziyeh-Sadat Sajadinejad, Ph.D<sup>✉</sup>

فاطمه تولایی<sup>۱</sup>

مرضیه السادات سجادی نژاد<sup>۲</sup>

#### Abstract

This study aimed to predict cyberbullying among adolescents based on dark personality traits, online self-disclosure, and difficulties in emotion regulation, considering the mediating role of self-esteem. The Statistical population was the whole high school students of Khansar in the year 2021-2022 which whom 250 participants were selected by cluster sampling method. Data collection tools include Cyberbullying/Victimization Experiences Questionnaire Antoniado et al (2016), Jonason and Wister's dark personality traits questionnaire (2010), Valkenberg and Peter's online self-disclosure Questionnaire (2007), Jorberg et al's Difficulty in Emotions Regulation questionnaire (2016) and Rosenberg's self-esteem questionnaire (1965). The hypothesis was tested by the structural equation model. The results indicated a significant and direct effect of dark personality traits, online disclosure of personal information, and difficulties in regulating emotions as well as the direct effect of self-esteem on cyberbullying among students ( $P < 0.05$ ). However, self-esteem does not significantly mediate the relationship between dark personality traits and cyberbullying ( $P > 0.05$ ). The mediating role of self-esteem in the relationship between online self-disclosure and cyberbullying was significant ( $P < 0.05$ ) but the mediating role of self-esteem in the relationship between difficulties in emotion regulation and cyberbullying was not significant ( $P < 0.05$ ). Findings suggest that a pattern can be observed in students' cyberbullying experiences, in which online self-disclosure and challenges in emotion regulation, influenced by self-esteem, act as predictors. Therefore, training about online self-disclosure, emotion regulation skills, and self-esteem enhancement can be made safer against the harm of cyberbullying.

**Keywords:** Online Self-disclosure, Difficulty in Emotion Regulation, Dark Personality Traits, Self-esteem, Cyberbullying

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی قلدری سایبری بر اساس صفات تاریک شخصیت، خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان با نقش واسطه‌ای عزت‌نفس در بین نوجوانان بود. جامعه آماری، کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان خوانسار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند، که ۲۵۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه تجربه قلدری-قربانی سایبری آنتونیادو و همکاران (۲۰۱۶) و مقیاس‌های صفات تاریک شخصیت جوناسون و ویستر (۲۰۱۰)، خودافشایی آنلاین والکنبرگ و پیتر (۲۰۰۷)، دشواری در تنظیم هیجان جوربرگ و همکاران (۲۰۱۶) و عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) بود. فرضیه‌ها با مدل‌یابی معادلات ساختاری آزمون شدند. نتایج نشان داد که اثر مستقیم صفات تاریک شخصیت، خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان و نیز اثر مستقیم عزت‌نفس بر قلدری سایبری دانش‌آموزان معنادار بود ( $P < 0.05$ ). نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و قلدری سایبری دانش‌آموزان معنا دار نبود ( $P > 0.05$ ). نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه بین خودافشایی آنلاین و قلدری سایبری دانش‌آموزان معنادار بود ( $P < 0.05$ ). می‌توان بیان داشت خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان با میانجی‌گری عزت‌نفس قادر هستند که تجربه قلدری سایبری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. بنابراین می‌توان با آموزش‌هایی در زمینه خودافشایی آنلاین، مهارت‌های تنظیم هیجان و تقویت عزت‌نفس آنان را در برابر آسیب‌های قلدری سایبری ایمن‌تر ساخت.

**واژه‌های کلیدی:** خودافشایی آنلاین، دشواری در تنظیم هیجان، صفات تاریک شخصیت، عزت‌نفس، قلدری سایبری

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۲/۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

۱. گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران. (نویسنده مسئول)



## ● مقدمه

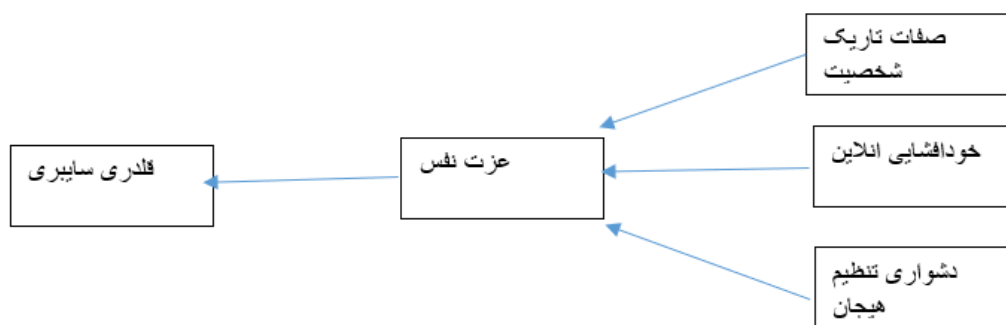
اینترنت و فناوری‌های ارتباطی دیجیتال در زندگی انسان‌ها باعث شکل‌گیری نوع جدیدی از رفتار قلدری با عنوان قلدری سایبری شده که یکی از مشکلات سازگاری دوره نوجوانی است. پدیده قلدری در دانش‌آموزان هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان نسبت به همسالان خود، رفتارهای منفی اعم از فیزیکی و کلامی و حالات دیگر چون مسخره کردن، محروم کردن فرد از گروه و تبعیض را نشان می‌دهند (کالو-موراتا و همکاران، ۲۰۲۰). با ورود فناوری به زندگی انسان‌ها، راه‌های بروز قلدری نیز تغییر یافته است. گیمز-گوادکس و جینی (۲۰۱۶)، قلدری سایبری (cyber bullying) را شامل رفتارهایی چون هک حساب کاربری، اعمال توهین‌آمیز، فرستادن پیام تهدیدآمیز، افشای اطلاعات شخصی و در معرض نمایش قرار دادن نظرات آزارنده و فرستادن پیام تهدیدآمیز می‌دانند. همچنین، ابعاد تکرار در طی زمان و نبود توازن قدرت بین پرخاشگر و قربانی، را به تعریف قلدری سایبری افزوده‌اند. قلدری سایبری ویژگی‌های متمایزی دارد؛ مثلاً در هر فضایی خارج از کلاس می‌تواند روی دهد، مخاطبان بیشتری را در برمی‌گیرد، ادراکات از ناشناس بودن را افزایش می‌دهد، بیشتر غیرمستقیم است تا رو در رو و به همین دلیل می‌تواند موجب افزایش انفکاک اخلاقی شود و از این رو مخاطرات بیشتری به همراه دارد و شناسایی عوامل مرتبط با آن حائز اهمیت ویژه است.

قلدری سایبری ممکن است بازتاب برخی ویژگی‌های شخصیتی باشد. یکی از این متغیرهای شخصیتی تأثیرگذار، صفات تاریک شخصیت (dark triad of personality) است. صفات تاریک شخصیت اولین بار توسط پولهاس و ویلیامز (۲۰۰۲) مطرح شد و برای توصیف مجموعه‌ای از سه صفت شخصیتی نامطلوب اجتماعی یعنی خودشیفتگی (narcissism)، سایکوپاتی (psychopathy) و ماکیاولیسم (Machiavellianism) به کار می‌رود. ماکیاویلی برای توصیف سازه شخصیتی به کار می‌رود که با دیدگاه بدبینانه درباره ماهیت انسان و سبک بین فردی منفعت‌طلبانه و فریب‌آمیز مشخص می‌شود. این افراد دیگران را وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف خود می‌دانند و رفتارهای فریبنده و استثمارگر دارند (روتمن، ۲۰۱۱). افراد خودشیفته احساس خودبزرگ‌بینی دارند و اعمال توهین‌آمیز نسبت به دیگران مرتکب می‌شوند. این خصویت شخصیتی با تمایل به دوست داشته شدن، احساس برتر بودن، خاص و منحصر به فرد بودن و فقدان همدلی مشخص می‌شود و سایکوپاتی نیز با رفتار خشونت‌آمیز تکانشی، نبود همدلی، رفتار هیجان‌انگیز و اضطراب اجتماعی پایین توصیف می‌شود (پولهاس و ویلیامز، ۲۰۰۲). در هر سه ویژگی شخصیتی نقاط مشترکی مانند گرایش به پرخاشگری، استثمارگری و فقدان احساس گناه هنگام آسیب‌رسانیدن به دیگران، سنگدلی و نقص همدلی گزارش شده است (سافاریا و همکاران، ۲۰۲۰). که همگی می‌تواند زمینه‌ساز قلدری نسبت به دیگران باشد. مطالعات متعددی به ارتباط صفات تاریک شخصیت و قلدری سایبری اشاره کرده‌اند (شاده، وراسک و ترن، ۲۰۲۱؛ سافاریا و همکاران، ۲۰۲۰؛ رایت و همکاران، ۲۰۲۰؛ مور و اندرسون، ۲۰۱۹). نکته قابل تأمل دیگر این است که افراد خودشیفته با احساس خودبزرگ‌بینی بالا و میل به دوست‌داشته شدن، تمایل زیادی به ابرازگری و افشای اطلاعات خصوصی دارند. ماکیاولیست‌ها و سایکوپات‌ها نیز از آنجاکه به استفاده ابزاری از دیگران می‌پردازند به ایجاد زمینه‌هایی برای این رفتار علاقه‌مند هستند و این ابرازگری و افشای اطلاعات خصوصی در فضای مجازی راحت‌تر صورت می‌گیرد. اصطلاح خودافشایی آنلاین، در حقیقت میزان اطلاعاتی که یک فرد تصمیم دارد برای دیگران دست به افشای آن بزند را نشان می‌دهد (اسدی و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۹). میزان خود افشایی در فضای مجازی با میزان آزارگری و قربانی شدن سایبری رابطه مستقیم دارد؛ تاجایی که می‌توان گفت هرچه خودافشایی عمیق‌تر باشد و هرچه انتشار مطالب خصوصی‌تر افزایش یابد، میزان آزارگری به مراتب بیشتر می‌شود (گرین و هکاران، ۲۰۱۶). خودافشایی آنلاین سه مؤلفه دارد: تقابل، وسعت و عمق و هر سه مؤلفه با قلدری سایبری مرتبط است: در «تقابل» فرد اطلاعات را افشا می‌کند، چون انتظار دارد که دیگران متقابلاً اطلاعاتشان را افشا کنند، در «وسعت» مدت زمان استمرار افشاکردن اطلاعات و فراوانی آن مدنظر است و فرد انتظار دارد با وسعت بخشیدن به دامنه اطلاعاتی که خود افشا می‌کند، طرف مقابل نیز اطلاعات وسیع‌تری را فاش نماید و در «عمق» فرد سعی می‌کند که میزان صداقت و دقت اطلاعات فاش شده را افزایش دهد (اسدی و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۹). با توجه به ویژگی فریبکاری که در صفات تاریک شخصیت مستتر است، وقتی افراد واجد این صفات به خودافشایی آنلاین می‌پردازند، با عنصر دورغوبی و فریبکاری قصد استثمار و آزارگری دیگران را دارند و بنابراین خود افشایی آنلاین به‌ویژه در این افراد بستر قلدری سایبری را هموار می‌سازد.

نکته دیگر در خصوص عوامل زمینه‌ساز قلدری این است که اکثر نوجوانان درگیر در پدیده قلدری سایبری در حیطه تنظیم هیجانات خویش با مشکلاتی مواجهند. تنظیم هیجان هیجانی که فرد در حال حاضر دارد و نحوه بروز آن را در جهت ارائه واکنش‌های متناسب با درخواست‌های محیطی تنظیم و تعدیل می‌کند (نوذری و همکاران، ۱۳۹۷). این حالت دارای نوعی شایستگی هیجانی است که می‌تواند مانع بروز رفتارهای پرخطر گردد (بخشی و یوسفی، ۱۳۹۹). نقص در تنظیم هیجان عبارت است از دشواری در خودتنظیمی حالات عاطفی و کنترل خود در رفتارهای هیجان محور (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹) و می‌تواند عامل بسیاری از مشکلات روان‌شناختی و ارتباطی باشد.

علی‌رغم اینکه به نظر می‌رسد متغیرهای پیش‌گفته در پیش‌بینی قلدری سایبری نقش داشته باشند، اما باید به نقش مهم عزت‌نفس در این بین توجه نمود. اوزسوی و همکاران (۲۰۱۷)، بیان می‌کنند که افراد با صفات تاریک بالا دارای عزت‌نفس بالا و با وجدان پایین هستند. اما در مورد رابطه عزت‌نفس و خودشیفتگی با پرخاشگری، داده‌های متناقضی وجود دارد. براساس نظریه خودپرستی تهدیدشده، احتمال بیشتری دارد که پرخاشگری در بین افرادی که عزت‌نفس بالا دارند دیده شود تا عزت‌نفس پایین؛ اما این نظریه خاص کسانی است که دارای عزت‌نفس بالا و شکننده هستند، مانند افراد خودشیفته. وقتی من افراد خودشیفته مورد تهدید قرار می‌گیرد به احتمال زیاد شروع به پرخاشگری و آزار دادن دیگران می‌کنند (آنجن، ۲۰۱۰؛ به نقل از شفیع و صفاری نیا، ۱۳۹۰). درمقابل برخی از محققان بر این عقیده هستند که بین عزت‌نفس بالا و پرخاشگری رابطه منفی وجود دارد. یک بررسی نشان داد که عزت‌نفس بالا یک عامل محافظ و عزت‌نفس پایین یک عامل خطر برای آزار و اذیت سایبری و قربانی شدن سایبری است (کوالسکی و همکاران، ۲۰۱۹). پیترز و همکاران (۲۰۱۰)، گزارش کرده‌اند که انفعال، عزت‌نفس پایین و دشواری در تنظیم هیجان در افرادی که مرتکب یا قربانی قلدری سایبری می‌شوند، قابل مشاهده است. اما چن (۲۰۱۷)، نشان داد که افراد با عزت‌نفس بالا، برای تقویت تصویر مثبت از خود، احتمالاً جنبه‌های مثبت زندگی خود را در شبکه‌های اجتماعی فاش می‌کنند و بیشتر به خودافشایی آنلاین می‌پردازند.

بنابراین با توجه به اینکه ارتباطات چه حقیقی و چه مجازی در بستر فرهنگ شکل می‌گیرد و شیوه قلدری سایبری نیز که شکلی از ارتباط است، تحت تأثیر بافت فرهنگی می‌تواند بر عوامل مختلفی پایه‌ریزی شود، شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌دهی قلدری سایبری در نوجوانان ایرانی امری بس مهم است. همچنین از آنجا که نوجوانان بنا به اقتضات این دوره هیجانات شدیدی را تجربه می‌کنند و به دلیل نبود تکامل سیستم عصبی و هورمونی دچار نقایصی در تنظیم هیجانی هستند (کائو و همکاران، ۲۰۲۲) و در مورد عواقب رفتارهای خود دوراندیشی لازم را نیز ندارند؛ احتمال خودافشایی آنلاین و درگیر شدن در رفتارهای قلدرانه بسیار زیاد است و لازم است در این خصوص تدبیری اندیشیده شود. در ایران نقش عواملی مانند صفات تاریک شخصیت (حاجلو و همکاران، ۱۳۹۴) خودافشایی آنلاین (اسدی و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۹) و مشکلات تنظیم هیجانی (خدمتی، ۱۳۹۸) به صورت مجزا در قلدری سایبری مورد بررسی قرار گرفته است، اما بررسی این عوامل در قالب یک مدل مفهومی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای عزت‌نفس آن هم پس از دوران کرونا که استفاده از فضای مجازی در بین نوجوانان افزایش یافته است؛ حائز اهمیت ویژه است. در این راستا مدل مفهومی اولیه پژوهش به شکل زیر ارائه می‌گردد.



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه پژوهش



## • روش

پژوهش حاضر یک مطالعه همبستگی با استفاده از مدل‌یابی روابط ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خوانسار بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند (۸۰۰ نفر). برای انتخاب نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که از این تعداد ۲۵۰ نفر (۱۲۵ پسر و ۱۲۵ دختر) به پرسشنامه پاسخ دادند. ابتدا لیست تمام دبیرستان‌های شهرستان خوانسار از اداره آموزش و پرورش گرفته شد و ۴ مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) انتخاب شده و بعد از آن در این مدارس هر کدام سه کلاس انتخاب شد و در پژوهش شرکت کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS 26 و R (۴.۰.۲) انجام شد و فرضیه‌ها با مدل‌یابی معادلات ساختاری آزمون شدند. R یک زبان و یکی از قدرتمندترین ابزارها برای آمار و تحلیل داده است که با توجه به انعطاف‌پذیری که در اجرای دیتاها دارد، می‌تواند هردو روش معادلات ساختاری کوواریانس‌محور (CB-Based) و واریانس‌محور (PLS-SEM) را به‌خوبی اجرا کند.

## • ابزارها

### الف) پرسشنامه تجربه قلدری- قربانی سایبری (cyber-bullying/ victimization experiences questionnaire- CBVEQ)

پرسشنامه تجربه قلدری- قربانی سایبری توسط آنتونیادو و همکاران در سال (۲۰۱۶)، به‌منظور سنجش تجربه قلدری سایبری یا قربانی سایبری در دانش‌آموزان ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ ماده بوده و شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=یک یا دوبار، ۳=بعضی اوقات، ۴=اکثر مواقع، ۵=هر روز) است. این پرسشنامه دارای دو مؤلفه قربانی قلدری سایبری (ماده‌های ۱-۱۲) و قلدری سایبری (ماده‌های ۱۳-۲۴) است و هر عامل دارای ۱۲ ماده است. همچنین این پرسشنامه رفتار قلدری و قربانی سایبری را از بعد مستقیم و غیرمستقیم می‌سنجد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۲۰ است. هرچه امتیاز حاصل‌شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر تجربه قلدری و قربانی سایبری خواهد بود و بالعکس. پژوهش آنتیادو و همکاران (۲۰۱۶)، روایی ابزار را اعتبار نموده و ضریب آلفای کرونباخ برای عامل قربانی ۰/۸۹ و برای عامل قلدری سایبری ۰/۸۰ گزارش کرده است. بشرپور و زردی گیگلو (۱۳۹۸)، روایی سازه این پرسشنامه را در جامعه ایران اعتبار کرده و ضریب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه قربانی قلدری سایبری ۰/۸۹، برای مؤلفه قلدری سایبری ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۴ به‌دست آمد.

### ب) مقیاس صفات تاریک شخصیت (dark triad traits scale- DTTs): این پرسشنامه توسط جوناسون و وبستر (۲۰۱۰)،

طراحی شده است و مشتمل بر ۱۲ ماده است. نمره‌گذاری ابزار براساس یک مقیاس لیکرت سه درجه‌ای و در دامنه‌ای از یک (اصلاً مرا توصیف نمی‌کند) تا سه (کاملاً مرا توصیف می‌کند) انجام می‌شود. این مقیاس شامل سه خرده‌مقیاس ماکیاولیسم (ماده‌های ۱ تا ۴)، جامعه‌ستیزی (ماده‌های ۵ تا ۸) و خودشیفتگی (ماده‌های ۹ تا ۱۲) است. جوناسون و وبستر (۲۰۱۰) پایایی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به روش بازآزمایی ۰/۷۶ تا ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. حاجلو و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی خرده‌مقیاس‌های ماکیاولیسم، سایکوپاتی و خودشیفتگی را به روش همسانی درونی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۶۳ و ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین این محققین روایی ابزار را به روش روایی محتوا و سازه مطلوب گزارش نمودند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۶۶ به‌دست آمد.

### ج) مقیاس خودافشایی آنلاین (online self-disclosure scale- OSDS): این ابزار توسط شاتوتون، والکنبرگ و پیتر (۲۰۰۷)

برای بررسی ارتباطات آنلاین و عمق ارتباط ادراک‌شده آنلاین ساخته شده است که در مجموع خودافشایی آنلاین را مورد سنجش قرار می‌دهد. این آزمون ۹ ماده دارد که ماده‌های ۱ تا ۴ به سطح ارتباطات آنلاین و ماده‌های ۵ تا ۹ مربوط به عمق ارتباطات آنلاین است که در یک طیف پنج درجه لیکرتی از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق، میزان موافقت آزمودنی‌ها را می‌سنجد. وانگ، ایانوتی و نانسلی (۲۰۰۹)، شاخص‌های روان‌سنجی این آزمون را مورد اعتبار قرار دادند و میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۴ گزارش نمودند. میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ ابزار را ۰/۸۳ گزارش نموده و روایی مقیاس را به روش تحلیل عامل اعتباری مطلوب ذکر کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۰ به‌دست آمد.

**د) مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (difficulties in emotion regulation scale- DERS):** مقیاس کوتاه دشواری در تنظیم هیجان توسط جوربرگ و همکاران در سال ۲۰۱۶ تدوین شده است. این مقیاس شامل ۱۶ ماده و ۵ خرده‌مقیاس یعنی کمبود یا وضوح هیجانی (ماده‌های ۱ و ۲)، دشواری در درگیری در رفتارهای معطوف به هدف (ماده‌های ۳، ۷، ۱۵)، دشواری در کنترل رفتار تکانشی (ماده‌های ۴، ۸ و ۱۱)، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی مؤثر (ماده‌های ۱۶، ۱۴، ۱۲، ۶، ۵) و پاسخ هیجانی پذیرفته‌نشده (ماده‌های ۹، ۱۰، ۱۳) دارد. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرتی ۶ درجه‌ای است (۱= تقریباً هرگز تا ۶= تقریباً همیشه). در پژوهش جوربرگ و همکاران (۲۰۱۶)، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمد. نتایج حاصل از ضریب همسانی درونی پژوهش فلاحی و همکاران (۱۳۹۶)، نشان داد که این مقیاس از پایایی مناسبی برخوردار است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی اعتباری نیز روایی مناسب مقیاس را نشان می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ برای عامل فقدان وضوح ۰/۷۷، برای عامل رفتارهای معطوف ۰/۶۸، برای کنترل تکانشی ۰/۷۰، دسترسی محدود به راهبردها ۰/۷۴، پاسخ‌های هیجانی پذیرفته‌نشده ۰/۷۱ و کل مقیاس‌ها ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد.

**ه) مقیاس عزت‌نفس (Rosenberg-self-esteem-scale- RSES):** مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵)، یک مقیاس ۱۰ ماده‌ای مبتنی بر خودسنجی با گزینه‌های موافقم و مخالفم است که احساسات مثبت و منفی فرد درباره خودش را می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به این ترتیب است: پاسخ موافقم به هریک از عبارتهای ۱ تا ۵ (+۱)، پاسخ مخالف به هریک از عبارتهای ۱ تا ۵ (-۱)، پاسخ موافق به هریک از عبارتهای ۶ تا ۱۰ (-۱) و پاسخ مخالف به هریک از عبارتهای ۶ تا ۱۰ (+۱) دریافت می‌کند. نمره بالاتر از صفر نشان‌دهنده عزت‌نفس بالا و نمره کمتر از صفر نشان‌دهنده عزت‌نفس پایین است. بنابراین هرچه نمره بالاتر باشد به همان اندازه عزت‌نفس بالاتر خواهد بود و برعکس. دامنه نمرات بین (-۱۰) و (+۱۰) قرار دارد. روزنبرگ (۱۹۶۵)، همسانی درونی ابزار را از ۰/۷۲ تا ۰/۹۷ گزارش نموده است. رجیبی و بهلول (۱۳۸۶)، ضریب پایایی این مقیاس را در نوجوانان و جوانان ایرانی ۰/۸۴ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

## • یافته‌ها

در گروه نمونه، ۱۰۲ نفر از دانش‌آموزان (۴۰/۸ درصد) پایه دهم، ۷۷ نفر (۳۰/۸ درصد) پایه یازدهم و ۷۱ نفر (۲۸/۴ درصد) پایه دوازدهم بودند. لازم به ذکر است که قبل از انجام تحلیل‌ها کجی و کشیدگی همه متغیرها مورد بررسی قرار گرفت و از آنجا که بین ۲- و ۲+ قرار داشتند، توزیع همه این متغیرها نرمال بوده و استفاده از آمار پارامتریک بلامانع بود. همچنین تفاوت همه متغیرها بین دختران و پسران مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که تفاوت قلدری سایبری، خودافشایی آنلاین و صفات تاریک شخصیت بین دختران و پسران معنادار است و براساس میانگین‌های دو گروه، میزان قلدری سایبری و خودافشایی آنلاین در بین پسران بیشتر بوده و نیز این گروه نسبت به دختران در صفات تاریک شخصیت نمره بالاتری کسب کردند. خلاصه نتایج توصیفی نمرات شرکت‌کنندگان پژوهش و نیز ضرایب همبستگی بین متغیرها در جدول ۱۲ آمده است.

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد بین همه متغیرهای پژوهش روابط معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ). قوی‌ترین رابطه مربوط به قلدری سایبری با عزت‌نفس ( $r = -0/63$ ) و ضعیف‌ترین رابطه مربوط به دشواری در تنظیم هیجان با خودافشایی آنلاین ( $r = 0/28$ ) است. بنابراین بررسی مدل مفهومی پژوهش منطقی به نظر می‌رسد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- قلدری سایبری	۳۵/۰۸	۸/۲۰	۱				
۲- صفات تاریک شخصیت	۲۶/۶۵	۷/۳۵	۰/۵۱**	۱			
۳- خودافشایی آنلاین	۳۲/۷۶	۱۰/۵۰	۰/۳۷**	۰/۲۷**	۱		
۴- دشواری در تنظیم هیجان	۱۸/۹۹	۳/۳۰	۰/۵۱**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۱	
۵- عزت‌نفس	۵/۲۳	۳/۹۹	-۰/۶۳**	-۰/۳۰**	-۰/۳۵**	-۰/۵۳**	۱

\*\* معناداری در سطح خطای ۰/۰۱ و \* معناداری در سطح خطای ۰/۰۵

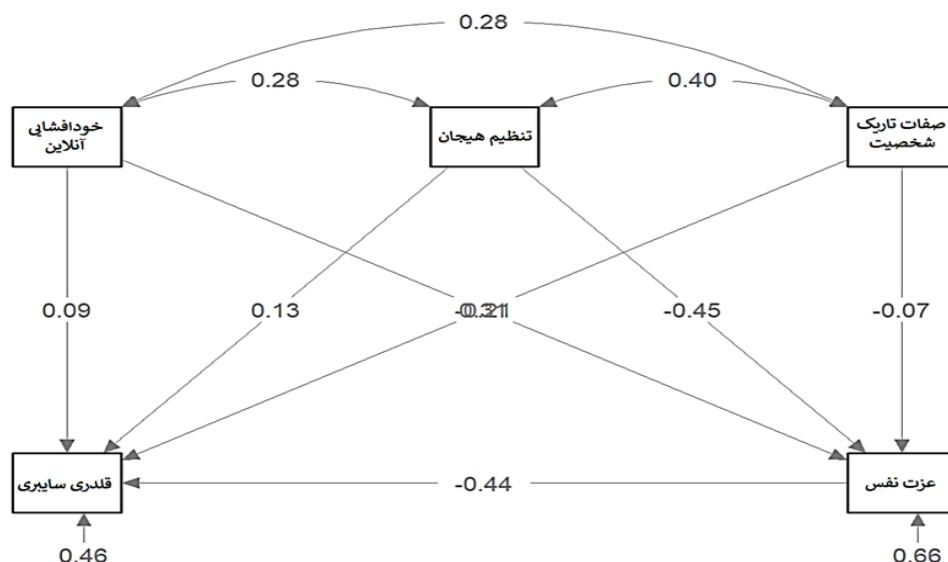
در ادامه جهت استفاده از مدل معادلات ساختاری از نوع تحلیل مسیر، مفروضه‌های اساسی آن یعنی بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و نیز نبود وجود داده‌های پرت، با استفاده از شاخص فاصله ماهالانویس، بررسی شد و با توجه به برقراری این دو مفروضه (به دلیل قرار گرفتن نقاط روی خط ۴۵ درجه و نیز پراکندگی پایین پیرامون این خط)، مشخص شد که مانعی جهت استفاده از روش مدل معادلات ساختاری از نوع مدل‌های کوواریانس محور وجود ندارد. در ادامه به منظور بررسی موجود بودن ساختار همبستگی بین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش، جهت امکان پذیر بودن انجام تحلیل چندمتغیری از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد که با توجه به نتایج حاصله ( $\chi^2 = 11/87$  و  $P = 0/001$ ) مشخص شد که به دلیل وجود ساختار همبستگی لازم بین متغیرهای پژوهش، مانعی جهت استفاده از روش‌های آماری چندمتغیری وجود ندارد.

چندین شاخص آماری جهت بررسی برازش مدل وجود دارد. برازش مدل تعیین کننده درجه‌ای است که داده‌های واریانس - کواریانس نمونه‌ی مدل معادلات ساختاری را حمایت می‌کند. یکی از شاخص‌های بسیار مهم نسبت کای اسکوئر به درجه‌ی آزادی است که اغلب مقدار بین ۱ تا ۳ را به عنوان مقدار مورد قبول در نظر می‌گیرند. ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) یکی دیگر از شاخص‌های است که می‌توان جهت بررسی مناسب بودن مدل استفاده کرد. در سختگیرانه‌ترین حالت مقدار بین ۰ تا ۰/۰۸ به عنوان دامنه پذیرش برازش خوب مدل در نظر گرفته می‌شود. شاخص‌های مهم دیگر عبارتند از: شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، برازندگی نرم شده (NFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص نیکویی برازندگی (GFI)، نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و شاخص برازش هنجار شده (NNFI) که مقدار مجاز این شاخص‌ها باید بیش از مقدار ۰/۹ باشد تا مدل نهایی پذیرفته شود (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳). پس از بررسی داده‌ها، بهترین مدل برازش یافته با شاخص‌های برازش ذکر شده در جدول ۲ ارائه شده است.

به طور کلی هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها در کنار هم بایستی تفسیر شوند. مقدارهای به دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت بسیار مناسبی برخوردار است و بنابراین آزمون فرضیه‌های فرعی پژوهش بلامانع است. مدل استاندارد شده نیز در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل ساختاری قلدری سایبری

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۱/۳۲	کمتر از ۳	نسبت خی دو به درجه آزادی
۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۵	بالاتر از ۰/۰۹	CFI (برازندگی تعدیل شده)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۰۹	NFI (برازندگی نرم شده)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۰۹	TLI (شاخص تاکر لوییس)
۰/۹۵	بالاتر از ۰/۰۹	IFI (شاخص نیکویی برازندگی)



شکل ۲. مدل ساختاری با ضرایب استاندارد شده

جدول ۳. ضرایب مسیر بین متغیرها در مدل ساختاری پژوهش

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	آماره Z	p-value
	صفات تاریک شخصیت	-----	۰/۰۹	-----	۱/۹۶	۰/۰۵
قلدری سایبری	خودافشایی آنلاین	-----	۰/۱۲	-----	۲/۳۸	۰/۰۱
	دشواری تنظیم هیجان	-----	۰/۳۰	-----	۶/۴۱	۰/۰۰۱
قلدری سایبری	عزت‌نفس	-----	۰/۴۴	-----	-۸/۴۶	۰/۰۰۱
قلدری سایبری	صفات تاریک شخصیت	عزت‌نفس	-----	۰/۰۳	۱/۱۸	۰/۲۳
قلدری سایبری	خودافشایی آنلاین	عزت‌نفس	-----	۰/۱۰	۳/۵۳	۰/۰۰۱
قلدری سایبری	دشواری تنظیم هیجان	عزت‌نفس	-----	۰/۱۹	۵/۷۲	۰/۰۰۱

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد با توجه به آماره‌های آزمون و معناداری به‌دست آمده ( $P < 0/05$ ) اثر متغیرهای صفات تاریک شخصیت، خودافشایی آنلاین، دشواری در تنظیم هیجان و عزت‌نفس به‌طور مستقیم بر قلدری سایبری معنادار است ( $P < 0/05$ ). همچنین اثر خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان با واسطه عزت‌نفس بر قلدری سایبری نیز معنادار است ( $P < 0/05$ )، اما اثر صفات تاریک شخصیت بر قلدری سایبری با واسطه عزت‌نفس معنادار نبود ( $P > 0/05$ ).

### • بحث

یافته‌های توصیفی نشان داد که پسران، قلدری سایبری و خودافشایی آنلاین بیشتری نسبت به دختران دارند و در صفات تاریک شخصیت نمرات بالاتری کسب کردند که می‌تواند به تفاوت‌های جنسیتی در جامعه‌پذیری، ابراز هیجان و گرایش به رفتارهای پرخطر نسبت داده شود. در زمینه تفاوت جنسیتی مشاهده شده در قلدری سایبری، خودافشایی آنلاین و صفات تاریک شخصیت باید به ماهیت این متغیرها و عوامل اثرگذار بر آنها دقت کرد. مار و دوپل (۲۰۲۱)، اشاره کردند که در موقعیت‌های قلدری سایبری زنان نسبت به مردان احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند، رفتار خود را بیشتر پرخاشگرانه ارزیابی می‌کنند و به احتمال بیشتری رفتار خود را جرم تلقی می‌کنند. همه این موارد بروز رفتار قلدری و خودافشایی آنلاین را در پسران محتمل‌تر از دختران می‌نماید. با توجه به ویژگی‌های مستتر در صفات تاریک شخصیت نیز بیشتر بودن نمره پسران نسبت به دختران مطابق انتظار بود. قاسمی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود با اشاره به گزارش کاپلان در این حیطة، همین تفاوت را اعتبار می‌نمایند. این یافته با پژوهش‌های مار و دوپل (۲۰۲۱)، شادت و همکاران (۲۰۲۱) و راهارگو و ماردیانتی (۲۰۲۲) همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که صفات تاریک شخصیت، شامل خودشیفتگی، ماکیاولیسم و سایکوپاتی، نقش معناداری در پیش‌بینی قلدری سایبری در میان نوجوانان دارند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است که بر تأثیر مستقیم این صفات بر رفتارهای پرخاشگرانه در فضای مجازی تأکید کرده‌اند (سافاریا و همکاران، ۲۰۲۰؛ بشرپور و میری، ۱۳۹۷؛ بالاکریشان و همکاران، ۲۰۱۹؛ خدمتی، ۱۳۹۸). این صفات، به‌عنوان ساختارهای نسبتاً پایدار و عمیق در شخصیت، گرایش به رفتارهای غیراخلاقی، استثمارگراییانه و پرخاشگرانه را در افراد تقویت می‌کنند؛ به‌ویژه در بستر فضای مجازی که در آن کنترل اجتماعی کاهش یافته و ناشناس بودن کاربران می‌تواند موانع اخلاقی را تضعیف کند.

سایکوپاتی، یکی از مؤلفه‌های کلیدی صفات تاریک، با ویژگی‌هایی نظیر خودخواهی، تکانشگری، نداشتن همدلی و پشیمانی همراه است و حتی در غیاب تحریک بیرونی نیز می‌تواند موجب بروز رفتارهای قلدرانه شود (براون و همکاران، ۲۰۱۹). براساس مدل سه‌بعدی برونسلی و همکاران (۲۰۲۲)، سایکوپاتی شامل ابعاد «نبود بازداری»، «پستی» و «جسارت» است که هر یک با مؤلفه‌هایی از قلدری سایبری مانند تکانشگری، بی‌رحمی و سلطه‌جویی ارتباط دارد.

ماکیاولیسم نیز با جدایی عاطفی، همدلی پایین و تمایل به کنترل و دستکاری دیگران مشخص می‌شود. افرادی که دارای این ویژگی هستند، به‌ویژه در محیط‌های آنلاین که نظارت اجتماعی کمتر است، ترجیح می‌دهند با استفاده از روش‌های غیرمستقیم و تهدیدهای پنهان، دیگران را تحت فشار قرار دهند. این افراد به‌دلیل ترس از طرد اجتماعی، ممکن است فضای مجازی را بستری مناسب برای اعمال کنترل بیشتر و ارتباط غیرمستقیم با دیگران بدانند (ساری و آدریانی، ۲۰۲۲).

از سوی دیگر، خودشیفتگی که با احساس استحقاق، خودبزرگ‌بینی و تمایل به سلطه‌گری تعریف می‌شود، نیز با رفتارهای قلدری سایبری رابطه دارد. در این میان، باید بین خودشیفتگی آشکار و پنهان تمایز قائل شد؛ یافته‌های فان و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که

خودشیفتگی پنهان- برخلاف نوع آشکار- هم ارتکاب و هم تجربه قربانی شدن در قلدری سایبری را پیش بینی می کند. در محیط سایبری که نشانه های هیجانی کاهش یافته و اطلاعات بین فردی محدود است، خودشیفته های پنهان به دلیل حساسیت بیشتر به شکست و انتقاد، بیشتر مستعد درگیری در این رفتارها هستند.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که خودافشایی آنلاین با قلدری سایبری رابطه معناداری دارد. افزایش خودافشایی در فضای مجازی با افزایش آزارگری و قربانی شدن سایبری مرتبط است. هرچه خودافشایی عمیق تر باشد، میزان آزارگری بیشتر می شود. این یافته با پژوهش های آیزنکوت (۲۰۲۰)، جین و آگراوال (۲۰۲۱)، اسدی و قاسمی نژاد (۱۳۹۹) همسو است.

در تبیین رابطه خودافشایی آنلاین با قلدری سایبری می توان گفت با افزایش انتشار اطلاعات شخصی فرد در فضای مجازی، او مورد سوءاستفاده قرار گرفته و با قربانی شدن آزارگری های دیگران، زمینه های آزارگری در او به وجود می آید (گرین و همکاران، ۲۰۱۶). یسیلورت و همکاران (۲۰۲۱) بیان می کنند که علی رغم اینکه در جوامع امروزی نوجوانان به لحاظ اجتماعی منزوی هستند و ارتباطات کمی با والدین و دیگر اعضای خانواده شان دارند؛ وقت زیادی را در فضای مجازی می گذرانند. هر رابطه جدیدی در زندگی روزمره آنها با مبادله اطلاعات شخصی شروع می شود و خودافشایی احساس اطمینان افراد را به هم زیاد کرده و به توسعه رابطه و صمیمیت می انجامد. نوجوانان معمولاً از پیامدهای احتمالی رفتارهای خودافشاگرانه خود آگاه هستند، ولی عملاً براساس این آگاهی خود عمل نمی کنند. در نتیجه وقتی احساس امنیت می کنند به عمق خوفاشایی خود می افزایند. اگر در چنین مواردی در برخورد با افراد واجد صفات تاریک شخصیت، این احساس امنیت دورغین باشد، زمینه مناسبی برای قربانی آزارگری سایبری شدن فراهم می گردد.

بخشی دیگر از یافته های پژوهش حاضر، نقش پیش بین دشواری در تنظیم هیجان در پیش بینی قلدری سایبری است. آزار و اذیت سایبری با تنظیم ضعیف هیجانات مرتبط است. نوجوانانی که در مهار هیجانات منفی مانند خشم، اضطراب یا ناکامی ناتوان هستند، ممکن است برای تخلیه هیجانی خود به رفتارهای پرخاشگرانه سایبری روی آورند. این یافته با پژوهش های کویتانا-اورتس و همکاران (۲۰۲۳)، جیانگ و همکاران (۲۰۲۲)، ورنجز و همکاران (۲۰۱۹)، فلاحی، نریمانی و عطادخت (۱۴۰۱)، خدمتی (۱۳۹۸) همسو است.

در رابطه پیش بینی قلدری سایبری بر مبنای دشواری در تنظیم هیجان، کویتانا-اورتس و همکاران (۲۰۲۳) اظهار می کنند که هیجانات منفی فراوانی که در دوره نوجوانی تجربه می شود، سبب می شود افراد رفتارهای پرخاشگرانه خود را به سمت دیگران هدایت کنند. درحیطه قلدری سایبری، می توان گفت نوجوانانی که مشکلاتی در تنظیم هیجاناتشان دارند، احتمالاً مقابله سازگارانه با تقاضاها و چالش های بیرونی برای شان دشوارتر خواهد بود و بیشتر درگیر رفتارهای پرخاشگرانه مانند قلدری سایبری خواهند شد. در بستر فضای مجازی که ناشناس و گمنام بودن افراد و افشای اطلاعات خصوصی، زمینه تحریک هیجانات را فراهم می آورد، دشواری در تنظیم هیجانات می تواند فرد را بیشتر به انجام رفتارهای خشونت آمیز و فریبکارانه ترغیب نماید و مسیر ارتکاب قلدری سایبری را هموارتر سازد. مارتینز-مونتگو و همکاران (۲۰۱۹) و ورنجز و همکاران (۲۰۱۸)، اشاره کرده اند که افراد قلدر و قربانیان قلدری از مهارت های تنظیم هیجان ضعیف تری برخوردار هستند. کویتانا-اورتس و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند قلدران سایبری مهارت های تنظیم هیجانی ضعیف تری نسبت به همتایان غیرپرخاشگرشان دارند و بیشتر از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه مانند سرزنش دیگران استفاده می کنند (اراتو و همکاران، ۲۰۲۰). این محققان اظهار می کنند که نوجوانان درگیر در قلدری سایبری نمره پایین تری هم در مهارت های تنظیم هیجان و هم در رضایت از زندگی گزارش می کنند. یعنی احساس منفی زیادی تجربه می کنند و می توان انتظار داشت که این احساس منفی تشدید شده اوضاع را بدتر خواهد کرد. با گسترش حس منفی نسبت به خود و واگذاری مسئولیت به دیگران فرد از هر شیوه ای از جمله آزار دیگران برای دستیابی به حس خوب استفاده خواهد کرد.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که عزت نفس در رابطه خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان با قلدری سایبری رابطه معنادار داشت؛ اما نقش میانجی عزت نفس در رابطه صفات تاریک شخصیت و قلدری سایبری معنادار نبود. در این خصوص باید اشاره نمود که نقش عزت نفس در رفتار قلدری سایبری مبهم و مجادله انگیز است. از یک سو محققینی مانند دونلان و همکاران (۲۰۰۵) اظهار نموده اند که براساس نظریه پیوند اجتماعی، وقتی عزت نفس افراد پایین است، احتمال رعایت قوانین اجتماعی کمتر می شود و احتمال بروز رفتارهایی مانند قلدری سایبری بیشتر می شود. از سوی دیگر محققینی مانند براک و کالتابینو (۲۰۱۴) براساس نظریه ایگوی تهدیدشده باشمن و بامسیر (۱۹۹۸)، معتقدند افرادی که عزت نفس بالاتری دارند بیشتر محتمل است که مرتکب قلدری سایبری شوند.

افرادی که تمایل به خودارزیابی بسیار مطلوب دارند و ویژگی‌های ایگوی متورم را نشان می‌دهند، دیدگاه‌شان غیرواقعی و آسیب‌پذیر می‌شود و دفاع‌های قوی برای ایگوی خود دارند. این شرایط آنها را به قلدری سایبری تشویق می‌کند که از آن طریق عزت‌نفس خود را باز تأیید نمایند. جهت شفاف‌سازی این رابطه، لی و همکاران (۲۰۲۰) در یک مطالعه فراتحلیل روی ۶۱ مقاله، رابطه بین قلدری سایبری و عزت‌نفس را در ۴۰۴۰۶ دانش‌آموز مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد عواملی مانند ابزار مورد استفاده جهت سنجش عزت‌نفس، فرهنگ شرکت‌کنندگان، حجم نمونه و سن شرکت‌کنندگان همگی در نوع رابطه عزت‌نفس با قلدری سایبری دخیل هستند و نمی‌توان در مورد جهت چنین رابطه‌ای حکم کلی صادر کرد. پالرمیتی و همکاران (۲۰۲۲) با اتخاذ یک رویکرد فردمحور تلاش کردند که ابهام موجود در رابطه بین عزت‌نفس و قلدری سایبری را روشن‌تر سازند. این محققین به این نتیجه رسیدند که عزت‌نفس کلی نمی‌تواند زوایای مختلف رابطه با قلدری سایبری را روشن سازد و بهتر است از حیطه‌های اختصاصی عزت‌نفس مانند عزت‌نفس در روابط با همسالان، عزت‌نفس مرتبط با مدرسه، عزت‌نفس مرتبط با خانواده، عزت‌نفس مرتبط با ظاهر جسمانی و عزت‌نفس مرتبط با توانمندی‌های ورزشی صحبت کرد. زمانی که این حیطه‌های مختلف از هم جدا می‌شوند، بین عزت‌نفس حیطه‌های مختلف و سطوح متفاوت قلدری سایبری، ناهمگونی‌هایی به چشم می‌خورد و به همین دلیل است که رابطه عزت‌نفس کلی و رفتار قلدری سایبری خیلی واضح و روشن نیست. با این وجود همان‌گونه که لی و همکاران (۲۰۲۰)، اشاره کرده‌اند که در فرهنگ آسیایی و در دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله عزت‌نفس پایین با قلدری سایبری رابطه معنادار دارد، در این مطالعه نیز نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان با قلدری سایبری معنادار بود. ساریکام، یامان و سلیک (۲۰۱۶) نیز نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه احساس تنهایی و قلدری سایبری را تأیید نموده‌اند. اما معنادار بودن نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه صفات تاریک شخصیت و قلدری سایبری را می‌توان اینگونه تبیین نمود که سه جنبه تاریک شخصیت اصطلاحی است که به سه ویژگی شخصیتی متمایز و در عین حال نامطلوب برای سایر افراد اشاره دارد. معمولاً سطوح عزت‌نفس در این سه ویژگی شخصیتی نسبتاً بالا است (کرکابورون و همکاران، ۲۰۱۸). از آنجاکه در اکثر تحقیقات انجام‌شده در جوامع آسیایی عزت‌نفس پایین رابطه بیشتری با رفتار قلدری سایبری دارد، شاید بتوان انتظار داشت نقش میانجی عزت‌نفس در رابطه سه جنبه تاریک شخصیت که ملازم عزت‌نفس بالا هستند و رفتار قلدری سایبری معنادار نباشد. از سوی دیگر صفات تاریک شخصیت با مجموعه‌ای از ویژگی‌های پرخاشگرانه و غیراخلاقی همراه است و ممکن است رابطه این ابعاد با قلدری سایبری آنقدر قوی باشد که میانجیگری عزت‌نفس در این رابطه را تحت تأثیر قرار دهد.

## • نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که صفات تاریک شخصیت، دشواری در تنظیم هیجان و میزان خودافشایی آنلاین، همگی با بروز رفتارهای قلدری سایبری در میان نوجوانان مرتبطاند و عزت‌نفس می‌تواند در این میان نقشی واسطه‌ای ایفا کند. قلدری سایبری، به‌عنوان یکی از اشکال نوین خشونت در فضای مجازی، پدیده‌ای چندبعدی و پیچیده است که تحت تأثیر تعامل متغیرهای متعددی از جمله ویژگی‌های فردی مانند صفات شخصیتی و توانمندی‌های تنظیم هیجان و عوامل میان‌فردی نظیر شیوه‌های ارتباطی آنلاین و میزان خودافشایی در فضای مجازی قرار دارد. در واقع، رفتارهای قلدری در بستر دیجیتال نه‌تنها بازتابی از ویژگی‌های درونی فرد مانند سایکوپاتی، خودشیفتگی و ماکیاولیسم است، بلکه با نحوه مدیریت هیجانات و چگونگی برقراری ارتباط با دیگران در محیط‌های مجازی نیز ارتباط تنگاتنگی دارد. چنین رویکردی نشان می‌دهد که نمی‌توان قلدری سایبری را صرفاً محصول یک عامل دانست، بلکه آن را باید نتیجه‌ی کنش متقابل بین عوامل روان‌شناختی و اجتماعی دانست که در بستر فناوری‌های ارتباطی جدید بروز و نمود می‌یابد. در این میان، عزت‌نفس به‌عنوان یک متغیر میانجی، نقشی کلیدی در تبیین سازوکارهای روان‌شناختی قلدری سایبری ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که سطوح پایین عزت‌نفس می‌تواند اثر خودافشایی آنلاین و دشواری در تنظیم هیجان را تشدید کرده و احتمال درگیری در رفتارهای قلدری را افزایش دهد. به‌عبارتی، نوجوانانی که دارای عزت‌نفس پایین‌تری هستند، ممکن است برای جبران کمبودهای خودپنداره یا احساسات منفی نسبت به خود، به رفتارهای پرخاشگرانه در فضای مجازی روی آورند. در فرضیه‌ای که به نقش میانجی عزت‌نفس میان صفات تاریک شخصیت و قلدری سایبری پرداخت، نتایج نشان دادند که این نقش معنادار نبود. به‌نظر می‌رسد صفات تاریک شخصیت به‌دلیل ماهیت پایدار و ریشه‌دار خود، مستقیماً رفتارهای آسیب‌زایی مانند قلدری سایبری را شکل می‌دهند و کمتر تحت تأثیر متغیرهایی



چون عزت نفس قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که قلدری سایبری صرفاً حاصل یک ویژگی یا عامل منفرد نیست، بلکه پیامد تعامل پیچیده میان عوامل درونی مانند صفات شخصیتی و تنظیم هیجان، و عوامل بیرونی نظیر سبک‌های ارتباطی آنلاین و میزان خودافشایی در فضای مجازی است. بر این اساس، پیشگیری مؤثر از این رفتارها نیازمند رویکردی جامع و چندسطحی است که هم بر تقویت مهارت‌های روان‌شناختی نوجوانان از جمله تنظیم هیجان و عزت نفس تمرکز داشته باشد و هم محیط‌های ارتباطی سالم‌تر و آگاهانه‌تری را در فضای مجازی فراهم سازد. بهتر است مداخلات آموزشی، تربیتی و سیاستی به گونه‌ای طراحی شوند که همزمان به تقویت مهارت‌های فردی و ارتقای کیفیت تعاملات اجتماعی در فضای دیجیتال بپردازند. همانند همه پژوهش‌ها، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود. نخستین محدودیت، استفاده از پرسشنامه به شیوه خودگزارش‌دهی بود. یکی از اشکالات بزرگ این روش، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته یا تمایل آزمودنی‌ها به انتخاب گزینه‌ای است که آنان در وضعیت مطلوبی نشان دهد. به‌ویژه زمانی که قرار است که افراد درباره رفتارهای خلاف هنجار اجتماعی مانند قلدری سایبری و خودافشایی آنلاین اطلاعاتی می‌دهند. این مسأله به‌طورحتم روی دقت و صحت نتایج اثر می‌گذارد. محدودیت دیگر این پژوهش این است که با توجه به ماهیت توصیف پژوهش، انجام استنباط‌های علی از روابط توصیف شده باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین محدودیت دیگر نبود کنترل میزان استفاده از فضای مجازی در بین دانش‌آموزان بود که می‌تواند روی نتایج اثرگذار باشد.

## • تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله از دانش‌آموزانی که با تکمیل پرسشنامه‌ها به اجرای پژوهش کمک نمودند، تشکر می‌نمایند.

## • تعارض منافع

نویسندگان مقاله اعتبار می‌نمایند که هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته‌اند.

## • منابع

- اسدی، محمدرضا؛ قاسمی‌نژاد، محمدعلی. (۱۳۹۷). نقش اعتیاد به اینترنت و خودافشایی آنلاین در پیش‌بینی آزارگری سایبری در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۳)، ۲۲-۲۷.
- بخشی، نگین؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه نیم‌رخ شایستگی هیجانی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۴(۲)، ۱۵۰-۱۶۶.
- بشرپور، سجاد؛ زردی‌گیگلو، بهمن. (۱۳۹۸). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تجربه قلدری- قربانی سایبری در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۲۹)، ۴۳-۵۷.
- بشرپور، سجاد؛ میری، میرنادر. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتهایی اخلاقی در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۳)، ۲۷۱-۲۸۶.
- حاجلو، نادر؛ قاسمی‌نژاد، محمدعلی؛ جنگی، شهلا؛ انصاری‌حسین، سروین. (۱۳۹۴). رابطه بین سه جنبه تاریک شخصیت و آزارگری سایبری در دانشجویان کاربر اینترنت. *ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه*، ۱۹(۱)، ۲۴-۳۱.
- خدمتی، نسرين. (۱۳۹۸). نقش سه‌گانه تاریک شخصیت و دشواری در تنظیم هیجان پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری*، تهران.
- رجبی، غلامرضا؛ بهلول، نسرين. (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت نفس روزنبرگ دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، ۳(۲) (پیاپی ۸)، ۳۳-۴۸.
- شفیعی، حسن؛ صفاری‌نیا، مجید. (۱۳۹۰). خودشیفتگی، عزت نفس و ابعاد پرخاشگری در نوجوانان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۲(۶)، ۱۲۳-۱۴۸.
- فلاحی، وحید؛ نریمانی، محمد؛ عطادخت، اکبر. (۱۳۹۶). خصوصیات روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (-DERS-۱۶): در گروهی از نوجوانان ایرانی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، ۲۹(۵)، ۳۷۲۱-۳۷۳۵.

فلاحی، وحید؛ نریمانی، محمد؛ عطادخت، اکبر. (۱۴۰۱). مدل معادلات ساختاری نقش باورهای غیرمنطقی در پیش‌بینی تجربه قلدری سایبری دانش‌آموزان با میانجی‌گری: دشواری در تنظیم هیجان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱۸(۱)، ۳۹-۵۵.

اسمی، ندا؛ مرادی، محبوبه؛ قمرانی، امیر؛ بهنام‌نژاد، نسرین. (۱۳۹۳). مقایسه صفات تاریک شخصیت در دانشجویان دختر و پسر دانشکده علوم پزشکی اصفهان. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، اصفهان، ایران.

محسنین، شهریار؛ اسفیدانی، محمدرحیم. (۱۳۹۳). معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم‌افزار Smart-PLS: آموزشی و کاربردی. تهران: موسسه کتاب نشر مهربان.

میکائیلی، نیلوفر؛ قاسمی‌نژاد، محمدعلی؛ مولوی، پرویز. (۱۳۹۶). بررسی نقش خوددلسوزی و ابرازگری هیجانی در پیش‌بینی خودافشایی برخط در دانشجویان استفاده‌کننده از شبکه‌های اجتماعی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۷(۳) (پیاپی ۲۴)، ۳۳۷-۳۵۲.

نوذری، علی؛ فرهادی، مهران؛ یارمحمدی، اصل، مسیب. (۱۳۹۷). تبیین ذهن‌آگاهی براساس تنظیم هیجان و نظام‌های بازداری-فعال‌سازی رفتاری در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۱)، ۵۰-۶۶.

Aizenkot, D. (2020). Social networking and online self-disclosure as predictors of cyberbullying victimization among children and youth. *Children and Youth Services Review*, 119, 105695. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105695>

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation, and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032>

Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and protective factors in cyberbullying: The role of family, social support, and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 160-173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>

Balakrishnan, V., Khan, S., Fernandez, T., & Arabnia, H. R. (2019). Cyberbullying detection on Twitter using Big Five and Dark Triad features. *Personality and Individual Differences*, 141, 252-257. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.024>

Baroncelli, A., Perkins, E. R., Ciucci, E., Frick, P. J., Patrick, C. J., & Sica, C. (2022). Triarchic model traits as predictors of bullying and cyberbullying in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), NP3242-NP3268. <https://doi.org/10.1177/0886260520934448>

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., ... & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 284-296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>

Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8. <https://doi.org/10.5817/CP2014-2-7>

Brown, W. M., Hazraty, S., & Palasinski, M. (2019). Examining the dark tetrad and its links to cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(8), 552-557. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0172>

Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219-229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.219>

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>

Chen, H. (2017). Antecedents of positive self-disclosure online: An empirical study of US college students' Facebook usage. *Psychology Research and Behavior Management*, 147-153. <https://doi.org/10.2147/prbm.s136049>

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>

Fan, C. Y., Chu, X. W., Zhang, M., & Zhou, Z. K. (2019). Are narcissists more likely to be involved in cyberbullying? Examining the mediating role of self-esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(15), 3127-3150. <https://doi.org/10.1177/0886260516666531>

Gamez-Guadix, M., & Gini, G. (2016). Individual and class justification of cyberbullying and cyberbullying perpetration: A longitudinal analysis among adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.001>

Gao, W., Yan, X., & Yuan, J. (2022). Neural correlations between cognitive deficits and emotion regulation strategies: Understanding emotion dysregulation in depression from the perspective of cognitive control and cognitive biases. *Psychoradiology*, 2(3), 86-99. <https://doi.org/10.1093/psyrad/kkac014>

Green, T., Wilhelmsen, T., Wilmots, E., Dodd, B., & Quinn, S. (2016). Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication. *Computers in Human Behavior*, 58, 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.066>

- Jain, S., & Agrawal, S. (2021). Perceived vulnerability of cyberbullying on social networking sites: Effects of security measures, addiction, and self-disclosure. *Indian Growth and Development Review*, 14(2), 149-171. <https://doi.org/10.1108/IGDR-10-2019-0110>
- Jiang, Q., Zhao, F., Xie, X., Wang, X., Nie, J., Lei, L., & Wang, P. (2022). Difficulties in emotion regulation and cyberbullying among Chinese adolescents: A mediation model of loneliness and depression. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), NP1105-NP1124. <https://doi.org/10.1177/0886260520917517>
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420.
- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control, and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2008.01.009>
- Kircaburun, K., Demetrovics, Z., & Tosuntaş, Ş. B. (2019). Analyzing the links between problematic social media use, dark triad traits, and self-esteem. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 1496-1507. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9901-4>
- Kowalski, C. M., Rogoza, R., Saklofske, D. H., & Schermer, J. A. (2021). Dark triads, tetrads, tents, and cores: Why navigate (research) the jungle of dark personality models without a compass (criterion)? *Acta Psychologica*, 221, 103455. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103455>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., & Cai, Z. (2020). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. *Current Psychology*, 39, 830-842. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00407-6>
- Marr, K. L., & Duell, M. N. (2021). Cyberbullying and cybervictimization: Does gender matter? *Psychological Reports*, 124(2), 577-595. <https://doi.org/10.1177/0033294120916868>
- Martínez-Monteağudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Moor, L., & Anderson, J. R. (2019). A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.027>
- Özsoy, E., Rauthmann, J. F., Jonason, P. K., & Ardic, K. (2017). Reliability and validity of the Turkish versions of dark triad dirty dozen (DTDD-T), short dark triad (SD3-T), and single item narcissism scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.019>
- Palermi, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R., & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviors: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249-262. <https://doi.org/10.5964/ejop.5379>
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Peeters, M., Cillessen, A. H., & Scholte, R. H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9478-9>
- Potard, C., Kubiszewski, V., Combes, C., Henry, A., Pochon, R., & Roy, A. (2022). How adolescents cope with bullying at school: Exploring differences between pure victim and bully-victim roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 144-159. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00095-6>
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A closer look at the emotional intelligence construct: How do emotional intelligence facets relate to life satisfaction in students involved in bullying and cyberbullying? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711-725. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030051>
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., Chamizo-Nieto, M. T., & Extremera, N. (2023). Understanding the role of emotion regulation strategies in cybervictimization and cyberaggression over time: It is basically your fault! *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(2). <https://doi.org/10.5817/CP2023-2-1>
- Rahardjo, W., & Mardianti, M. (2022, April). College students' online self-disclosure during COVID-19 pandemic: The role of need for relatedness, passing time, and gender. In *3rd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2021)*, 655, (pp. 1606-1611). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220404.259>
- Rauthmann, J. F. (2011). Acquisitive or protective self-presentation of dark personalities? Associations among the Dark Triad and self-monitoring. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 502-508. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.008>
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg self-esteem scale (RSE)*. Acceptance and commitment therapy. Measures package, 61(52), 18.
- Safaria, T., Lubabin, F., Purwandari, E., Ratnaningsih, E. Z., Khairani, M., Saputra, N. E., ... & Mariyati, L. I. (2020). The role of dark triad personality on cyberbullying: Is it still a problem? *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4256-4260.
- Sari, B. L., & Adriani, Y. (2022). Empathy as a mediator of the effect of dark triad personality, social support, and demographic factors on cyberbullying behavior in SMAN 10 Depok students. *Asian Journal of Psychology*, 8(3), 55-68.

- Sarıçam, H., Yaman, E., & Çelik, İ. (2016). The mediator effect of loneliness between perceived social competence and cyberbullying in Turkish adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 99-107.
- Schade, E. C., Voracek, M., & Tran, U. S. (2021). The nexus of the dark triad personality traits with cyberbullying, empathy, and emotional intelligence: A structural-equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 659282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659282>
- Schodt, K. B., Quiroz, S. I., Wheeler, B., Hall, D. L., & Silva, Y. N. (2021). Cyberbullying and mental health in adults: The moderating role of social media use and gender. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 674298. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.674298>
- Schouten, A. P., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Precursors and underlying processes of adolescents' online self-disclosure: Developing and testing an "Internet-attribute-perception" model. *Media Psychology*, 10(2), 292-315. <https://doi.org/10.1080/15213260701375686>
- Vranjes, I., Erreygers, S., Vandebosch, H., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). Patterns of cybervictimization and emotion regulation in adolescents and adults. *Aggressive Behavior*, 44(6), 647-657. <https://doi.org/10.1002/ab.21790>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wright, M. F., Huang, Z., Wachs, S., Aoyama, I., Kamble, S., Soudi, S., ... & Shu, C. (2020). Associations between cyberbullying perpetration and the dark triad of personality traits: The moderating effect of country of origin and gender. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1788979>
- Xia, T., Liao, J., Deng, Y., & Li, L. (2023). Cyberbullying victimization and social anxiety: Mediating effects with moderation. *Sustainability*, 15(13), 9978. <https://doi.org/10.3390/su15139978>
- Xu, W., & Zheng, S. (2022). Childhood emotional abuse and cyberbullying perpetration among Chinese university students: The chain mediating effects of self-esteem and problematic social media use. *Frontiers in Psychology*, 13, 1036128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036128>
- Yesilyurt, F., Arslan, N., & Arslan, S. (2021). Cyberbullying and self-disclosure: The predicting role of cyberbullying. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 19-25. <https://doi.org/10.17220/mojet.2021.9.1.239>
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390>

## بررسی تعیین تأثیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازنشویی با نقش میانجی گری پریشانی روان‌شناختی در زنان متأهل

### Investigating the Impact of Emotional Divorce and Domestic Violence on the Tendency to Extramarital Relationships with the Mediating Role of Psychological Distress in Married Women

Azam Mohamadpor-Eyradmosa, MSc student

Maryam Aghel-Masjedi, PhD<sup>✉</sup>

اعظم محمدپور ایردموسی<sup>۱</sup>

مریم عاقل مسجدی<sup>۲</sup>

#### Abstract

The purpose of this research was to determine the impact of emotional divorce and domestic violence on returning to extramarital relationships with the role of psychological distress as a mediator. The present study was applied in terms of its purpose and descriptive in terms of the nature and method of implementation. The statistical population includes all married women who refer to counseling clinics in Tehran (470 people), and the statistical sample of the present study is 200 married women who were selected by sampling method. Multi-stage clustering was determined based on the structural equation modeling methodology of the sample size. Data collection tools include John Guttman's Emotional Divorce Questionnaire (2000), Mark Watley's Infidelity Attitude Questionnaire (2006), and Simmons and Gaher's Psychological Distress Questionnaire (2005)., the questionnaire for measuring violence against women was Haj Yahya (2001) and in order to analyze the data, inferential statistics methods (structural equation modeling, exploratory factor analysis, Student's t-test) were used appropriately. A significance level of 0.05 was considered. SPSS-20 and AMOS-24 software were used for analysis. The research findings showed that domestic violence has a direct positive effect on psychological distress ( $T = 3.510$ ,  $\beta = 0.221$ ). Also, the research findings showed that emotional divorce, psychological distress, domestic violence and emotional divorce have a direct positive effect. It has a direct positive effect on psychological distress and has a direct positive effect on extramarital relations.

**Keywords:** Emotional divorce, domestic violence, extramarital relationships, psychological distress

#### چکیده

هدف از این پژوهش، تعیین تأثیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازنشویی با نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت و روش اجرا توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی زنان متأهل مراجعه‌کننده به کلینیک‌های مشاوره شهر تهران (۴۷۰ نفر) که نمونه آماری ۲۰۰ نفر از زن متأهل که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای حجم نمونه تعیین شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل مقیاس‌های طلاق عاطفی جان گاتمن (۲۰۰۰)، نگرش به خیانت مارک واتلی (۲۰۰۶)، پریشانی روانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) و پرسشنامه خشونت علیه زنان حاج یحیی (۲۰۰۱) بود و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار استنباطی (مدل‌سازی معادلات ساختاری، تحلیل عامل اکتشافی، آزمون تی- استیودنت) به تناسب استفاده گردید. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. جهت انجام تحلیل، از نرم افزار SPSS-۲۰ و AMOS-۲۴ استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که خشونت خانگی اثر مثبت مستقیم بر پریشانی روان‌شناختی دارد ( $T = 3.510$ ,  $\beta = 0.221$ ). همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که طلاق عاطفی، پریشانی روان‌شناختی، خشونت خانگی و طلاق عاطفی اثر مثبت مستقیم بر پریشانی روان‌شناختی دارد و اثر مثبت مستقیم بر گرایش به روابط فرازنشویی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** طلاق عاطفی، خشونت خانگی، روابط فرازنشویی، پریشانی روان‌شناختی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۲/۳ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

۱. گروه مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تنکابن، تهران، ایران.

۲. گروه روانشناسی سلامت، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران. (نویسنده مسئول)



## ● مقدمه

رابطه فرازنشویی علت بسیاری از مشکلات، تعارضات و شکست‌های زناشویی است و می‌تواند پیامدهای مخربی برای اعضای خانواده، دوستان و متعاقب آن، اجتماع به همراه داشته باشد. از عواملی که سلامت خانواده را با چالش مواجه می‌کند، با عنوان روابط فرازنشویی بحث می‌شود که مهمترین عامل تهدیدکننده عملکرد، ثبات و ادامه رابطه زناشویی است (فاطمی اصل، گودرزی، کریمی‌ثانی و بوستانی پور؛ ۱۳۹۷). در مطالعه‌ای توسط نصیری جونقانی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد طرحواره‌های ناسازگار اولیه اثر غیرمستقیم به واسطه‌ی تمایز یافتگی بر تمایل به روابط فرازنشویی داشته است.

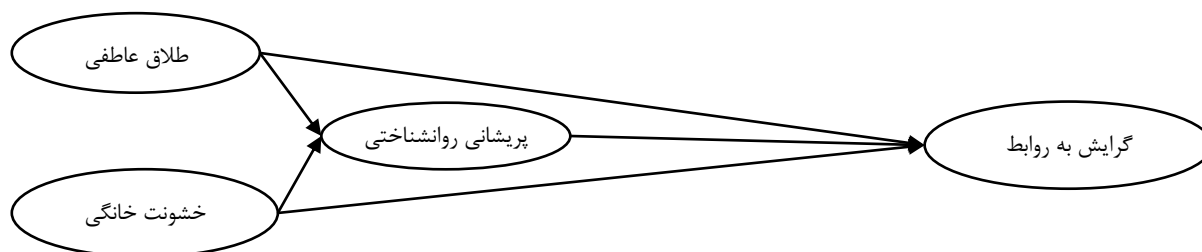
یکی از تهدیدهای همیشگی خانواده‌ها، احتمال درگیر شدن زوجین در روابط فرازنشویی است که باعث ازهم پاشیدگی خانواده و وارد شدن آسیب‌های جدی به بهداشت روانی اعضای آن می‌شود (لشگری، ۱۳۹۷). روابط فرازنشویی از دید درمانگران بیشتر بر مفهوم بی‌وفایی، تنوع‌طلبی جنسی یا خیانت تأکید دارد. هر زوجی بنا به نوع تعهدات و محدودیت‌هایی که در رابطه خویش با یکدیگر توافق کرده‌اند، نگرش خاصی نسبت به روابط فرازنشویی دارند (زولا، ۲۰۰۷). براین اساس بانک و باکر (۲۰۱۵)، در پژوهش خود دریافتند که نگرش افراد نسبت به روابط جنسی فرازنشویی شاخص مهمی برای پیش‌بینی تمایل به روابط جنسی فرازنشویی است. در همین راستا مطالعات بختیاری و همکاران (۱۳۹۸)، نشان داد اثر مستقیم دل‌بستگی اضطرابی، طرحواره‌های محرومیت هیجانی، ره‌اشدگی، انزوای اجتماعی، شکست و آسیب‌پذیری بر سبک عشق‌ورزی و اثر مستقیم سبک دل‌بستگی اضطرابی و طرحواره انزوای اجتماعی بر سبک عشق‌ورزی معنادار است. در پژوهش فردوسی (۱۳۹۷)، مشخص شد بین رفتار دل‌بستگی در روابط زناشویی، کیفیت روابط زناشویی و سبک‌های دل‌بستگی با نگرش به خیانت در زنان متأهل رابطه معناداری وجود دارد.

مسائل بسیاری بر طلاق عاطفی تأثیرگذار است؛ به‌نظر می‌رسد یکی از این مسائل خشونت خانگی باشد. خشونت علیه زنان یکی از مشکلات مهم حقوق بشر در سطح جهان به‌شمار می‌رود و مسئله عمده بهداشتی، اجتماعی و سلامت عمومی و از علل مهم مرگ و بیماری زنان در سراسر دنیا است (دیوپ و سی دی په، ۲۰۱۶). آزار زنان، مشکلی با ابعاد و اندازه‌های جهانی است که مرزهای فرهنگی، جغرافیایی، مذهبی، اجتماعی و اقتصادی را در نوردیده است (ناود و همکاران، ۲۰۱۶). خشونت علیه زنان پدیده‌ای است که در آن زن به خاطر جنسیت خود، مورد اعمال زور و تضییع حق از سوی جنس دیگر واقع می‌گردد و چنانچه این نوع رفتار در چارچوب خانواده و بین زن و شوهر باشد، از آن به خشونت خانگی تعبیر می‌شود (آقاخانی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش‌های بین‌المللی همواره نشان داده‌اند خشونت خانگی شیوع بالایی دارد و به‌ویژه زنان بیشتر از افراد دیگر مورد اهانت، آسیب، تجاوز یا قتل توسط همسر فعلی یا سابق خود قرار می‌گیرند. تحقیق رنیسون و ولچنس در سال ۲۰۱۸ نشان داد، در بیش از ۸۵ درصد موارد همسرآزاری، طرف قربانی زن است و نتایج حدود ۸۰ مطالعه در بیش از ۵۰ کشور جهان بیانگر همین واقعیت است.

پریشانی روان‌شناختی (psychological distress)، به‌طور گسترده به عنوان شاخص سلامت روانی در بهداشت عمومی، بررسی‌های جمعیت‌شناسی، مطالعات همه‌گیرشناسی و همچنین به‌عنوان یک پیامد در مطالعات بالینی و اثربخش استفاده می‌شود (یوسفی، ۱۳۹۵). مارچند و بلانک، مطابق پژوهش‌ها نشان دادند افراد با درماندگی روانی بیشتر از نشانه‌های بیماری جسمی شکایت می‌کنند و فراوانی بیماری‌های جسمی، پیشگوکننده قدرتمند وقوع آسیب در کارکرد جسمی، روان‌شناختی و اجتماعی است. براساس نتایج عوامل متعددی منجر به بروز پریشانی روان‌شناختی می‌شوند. از جمله این عوامل می‌توان به اختلال در ناگویی هیجان اشاره کرد. در این راستا، شواهد حاکی از این است که راهبردهای سازش‌نایافته ناگویی هیجان نقش مهمی در ایجاد پریشانی روان‌شناختی ایفا می‌کنند (حسنی و شاه مرادی، ۱۳۹۴). در مطالعه کاوه فارسانی و همکاران (۱۴۰۲)، رابطه مثبت و معنادار بین ذهن‌آگاهی، قدردانی و باورهای لذت‌بری با کیفیت رابطه زناشویی را نشان دادند. همچنین با توجه به مطالب فوق و از آنجا که پیوند زناشویی یک رابطه دو طرفه است و زنان در بسترسازی مناسب این روابط نقش انکارناپذیری دارند؛ و علاوه بر اینکه خودشان یکی از ارکان این روابط هستند، در به تکامل رساندن آن و استحکام روابط و پایه‌های خانواده نقش مهمی ایفا می‌کنند (موحد و همکاران، ۱۳۸۸)؛ همچنین وجود تعارضات زناشویی در روابط زوجین و به‌خصوص در سال‌های اولیه ازدواج، لزوم توجه به سازه‌های فردی و بین‌فردی به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز رابطه را در قالب الگوهای گوناگون گوشزد می‌کند (کاوه فارسانی، نظری‌فر و محمودی نجف‌آبادی، ۱۴۰۲) و از سویی و با توجه به تمامی مطالب



و پژوهش‌ها که نشان می‌دهند طلاق عاطفی، خشونت خانگی، روابط فرازنشویی و پریشانی روان‌شناختی بعنوان عوامل مؤثر در رضایت زن‌ناشویی و از مقدمات طلاق عاطفی است؛ پژوهش حاضر با هدف تعیین روابط ساختاری طلاق عاطفی و خشونت خانگی با گرایش به روابط فرازنشویی در زنان متأهل با میانجی‌گری پریشانی روان‌شناختی انجام شده است؛ به عبارت دیگر درصدد یافتن پاسخ این سؤال است که آیا مدل طلاق عاطفی و خشونت خانگی براساس گرایش به روابط فرازنشویی با نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی در زنان متأهل از برازش مطلوب برخوردار است، آیا برازش دارد یا نه؟ شکل ۱ الگوی پیشنهادی این پژوهش را نشان می‌دهد.



## • روش

پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی زنان متأهل (۴۷۰ نفر) مراجعه‌کننده به کلینیک تهران در بازه زمانی بهار سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. نمونه آماری پژوهش حاضر ۲۳۷ نفر از زنان متأهل بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. از بین زنان متأهل مراجعه‌کننده به کلینیک‌های تهران با استفاده از روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری ۲۳۷ نفر، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد به این صورت که پرسشنامه‌ها توسط افراد نمونه تکمیل شد و پس از جداسازی پرسشنامه‌های ناقص و محدودش تعداد ۲۰۰ پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار spss20 تجزیه و تحلیل و برای تحلیل مدل از AMOS24 استفاده شد.

## • ابزارها

**الف) مقیاس نگرش به خیانت (روابط فرازنشویی) (attitudes toward infidelity scale- ATIS):** این مقیاس که توسط مارک واتلی (۲۰۰۶) ساخته شده است (بهمنش و رضایی، ۱۳۹۸)، دارای ۱۲ ماده است که در مقیاس لیکرت صورت‌بندی شده است. نمره‌گذاری از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه عبدالله‌زاده (۲۰۱۰) تأیید شده است. یافته پژوهش ویتلی (۲۰۰۶)، حاکی از اعتبار مطلوب این نگرش‌سنج است، به طوری که آلفای کرونباخ حاصل از ضریب همسانی درونی ۸۰ درصد سنجیده شده است. برای تعیین اعتبار این مقیاس از دو روش آلفای کرونباخ و ضریب باز آزمایی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس نگرش به روابط فرازنشویی ۰/۷۱ برآورده شده است. ضریب باز‌آزمایی حاصل از اجرای این آزمون نیز ۰/۸۷ سنجیده شده است. در این مطالعه اعتبار مقیاس نگرش به خیانت با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

**ب) مقیاس پریشانی روانی (distress tolerance scale- DTS):** مقیاس پریشانی روانی توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵)، ساخته شده است. این مقیاس ۱۵ ماده دارد که ۴ خرده‌مقیاس تحمل (پریشانی روانی هیجانی)، جذب (جذب‌شدن به وسیله هیجانانگ منفی)، ارزیابی (برآورد ذهنی پریشانی)، تنظیم (تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی) را می‌سنجد. تحمل (پریشانی روانی هیجانی): با ماده‌های ۱، ۳ و ۵ اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (عبارات این مقیاس، روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (۱- کاملاً موافق ۲- اندکی موافق ۳- نه موافق و نه مخالف ۴- اندکی مخالف ۵- کاملاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شوند که هر یک از این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ امتیاز دارند. عبارت ۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره ۴۵ نقطه برش مقیاس است که نمرات بیشتر از ۴۵ نشان‌دهنده آن است که پریشانی روانی بالا است و نمرات کمتر از ۴۵ بازگوکننده آن است که سطح پریشانی روانی در فرد پایین است. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر تحمل پریشانی بالا است. ضرایب آلفا برای این مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۰ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمده است. همچنین مشخص شده است که این مقیاس دارای روایی ملاکی و همگرایی اولیه کافی است (سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵). ضریب اعتبار در پژوهش مرشدی حسین‌آبادی (۱۳۹۷)، برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای مقیاس پریشانی روانی ۰/۷۶، جذب‌شدن به وسیله هیجانانگ منفی ۰/۷۸، ارزیابی یا برآورد ذهنی پریشانی ۰/۸۲ و تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی ۰/۷۴ به دست آمد.

**ج) مقیاس طلاق عاطفی (emotional divorce scale-EDS):** مقیاس طلاق عاطفی از کتاب موفقیت یا شکست در ازدواج نوشته

جان گاتمن گرفته شده است. این مقیاس در سال ۲۰۰۰ نوشته شده و شامل جملاتی درباره جنبه‌های مختلف زندگی است که ممکن است فرد با آن موافق یا مخالف است. این مقیاس ۲۴ ماده دارد و به شیوه بله یا خیر باید به آن جواب داد. اعتبار کل این آزمون در پژوهش موسوی و رحیمی نژاد (۱۳۹۴)، با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمده است. روایی صوری این مقیاس نیز با نظر متخصصان تأیید گردیده است. نمره کل مقیاس ۲۴ محاسبه شده است. اعتبار آن در ایران ۰/۹۳ گزارش شده است. برای به دست آوردن روایی سازه از تحلیل عاملی به روش چرخشی واریماکس و آزمون اسکری استفاده شد و بار عاملی همه ماده‌ها در دامنه ۰/۴۹ تا ۰/۸۰ قرار داشته و بار عاملی مقبولی دارند. روایی صوری آن نیز توسط متخصصان تأیید شده است. در پژوهش مامی و عسگری (۱۳۹۲)، آلفای کرونباخ برای اعتبار مقیاس ۰/۸۳ ذکر شده است. همچنین روایی محتوایی مقیاس توسط اساتید مطلوب گزارش شده است (مامی و عسگری، ۱۳۹۲).

**د) پرسشنامه خشونت علیه زنان (domestic violence questionnaire- DVQ):** جهت بررسی خشونت علیه زنان از پرسشنامه سنجش خشونت نسبت به زنان حاج یحیی (۲۰۰۱) استفاده شد، که این پرسشنامه از چند پرسشنامه دیگر از جمله پرسشنامه مقیاس تاکتیک تعارض (CTS) اشتراوس (۱۹۸۰)، پرسشنامه خشونت روان‌شناختی زنان تولمن (۱۹۹۰) سنجش همسرآزاری رادنبرگ و فانتوزو (۱۹۹۵) و شاخص همسرآزاری هودسون و مک بنتاش (۱۹۸۱) اقتباس گردیده است. پرسشنامه سنجش خشونت علیه زنان شامل ۳۲ ماده براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و چهار خرده‌مقیاس (خشونت فیزیکی، ۱۷-۲۷ خشونت روانی ۱-۱۶، خشونت جنسی ۳۰-۲۸ و خشونت اقتصادی ۳۱-۳۲) است. پرسشنامه خشونت علیه زنان توسط خاقانی‌فر در دانشگاه الزهرا ترجمه شده است و اعتبار آن توسط چندتن از اساتید متخصص مورد تأیید قرار گرفته و ضریب همسانی درونی با آلفای کرونباخ آن نیز با استفاده از نمونه ۶۰ نفری ۰/۹۷ به دست آمده است. برپایه نتایج حاصل از اولین زمینه‌یابی فلسطینی‌ها در مورد خشونت علیه زنان که در مورد ۲۴۱۰ نفر زن انجام گرفته است، ضریب همسانی درونی یا آلفای کرونباخ برای چهار عامل پرسشنامه حاج یحیی (۲۰۰۱) به ترتیب به ۰/۷۱، ۰/۸۶، ۰/۹۳ و ۰/۹۲ به دست آمده است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش جعفریان (۱۳۹۴)، ۰/۸۲ محاسبه شد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS20 و AMOS24 انجام شد.

## • یافته‌ها

شایان ذکر است که شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای مورد مطالعه، در سطح زیرمقیاس‌ها نیز در این بخش گزارش شده است. به عنوان نمونه میانگین و انحراف معیار طلاق عاطفی به ترتیب برابر ۶/۳۶ و ۳/۴۳ است. جهت بررسی فرضیه‌های تحقیق ابتدا همبستگی متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت (جدول شماره ۲). با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که خشونت خانگی اثر مثبت مستقیم بر پریشانی روان‌شناختی طلاق عاطفی دارد ( $P < 0/05$ ). طلاق عاطفی اثر مثبت مستقیم بر پریشانی روان‌شناختی دارد ( $P < 0/05$ ) و پریشانی روان‌شناختی اثر مثبت مستقیم بر گرایش به روابط فرازنشویی دارد ( $P < 0/05$ ). خشونت خانگی اثر مثبت مستقیم بر گرایش به روابط فرازنشویی دارد ( $P < 0/05$ ) و طلاق عاطفی اثر مثبت مستقیم بر گرایش به روابط فرازنشویی دارد ( $P < 0/05$ ). بررسی دقیق‌تر معناداری یا نبود معناداری بین متغیرهای پژوهش در ادامه پاسخ به فرضیه‌های پژوهش، مورد اشاره قرار گرفت.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به «متغیرهای مورد مطالعه» در تحقیق

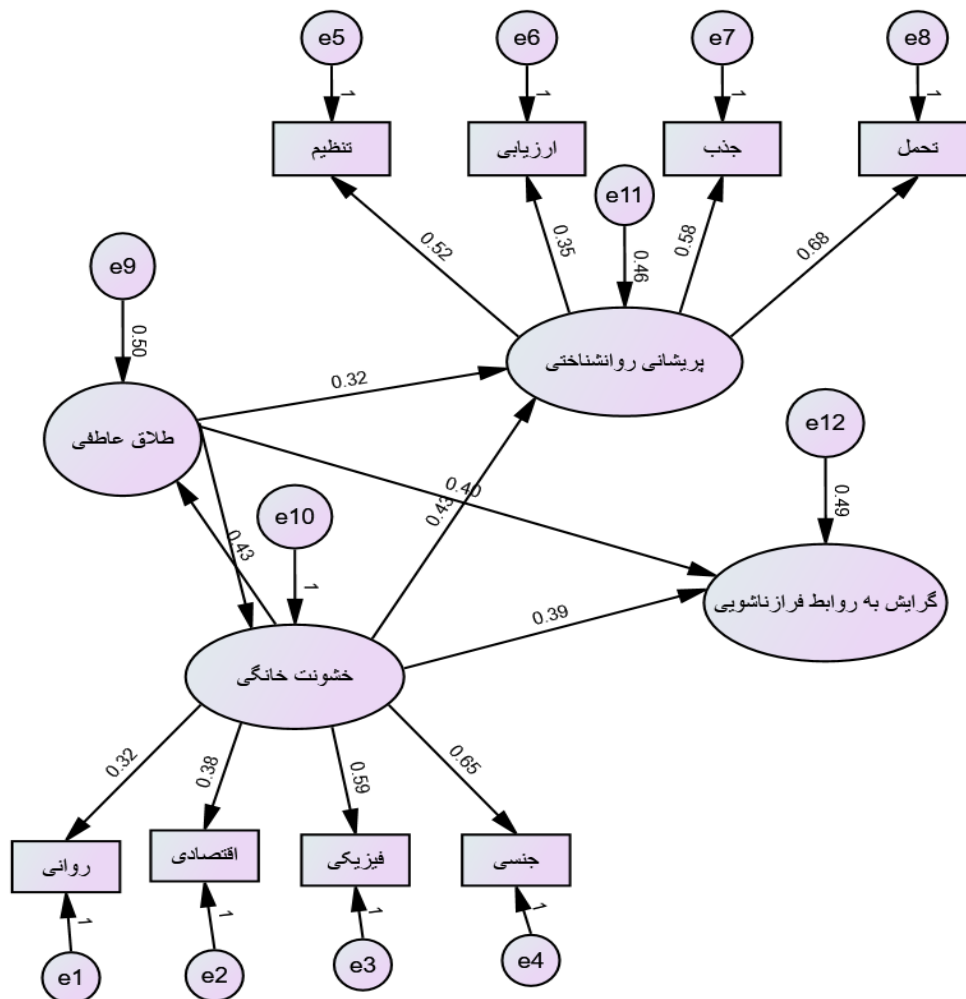
شاخص	متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمینه	بیشینه
طلاق عاطفی		۲۰۰	۶/۳۶	۳/۴۳	۰/۱۶	-۰/۲۳	۸	۱۶
پریشانی روان‌شناختی	پریشانی روانی هیجانی	۲۰۰	۶/۱۰	۵/۲۷	۰/۵۲	-۰/۴۱	۲	۱۵
	جذب شدن به وسیله هیجان‌ات منفی	۲۰۰	۴/۱۳	۴/۱۳	۰/۴۶	-۰/۳۹	۲	۱۵
	برآورد ذهنی پریشانی	۲۰۰	۵/۷۷	۵/۰۲	۰/۳۷	۰/۶۱	۲	۱۵
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۲۰۰	۷/۳۱	۵/۷۲	-۰/۴۱	-۰/۴۷	۲	۱۵
روابط فرازنشویی		۲۰۰	۱۱/۳۶	۵/۱۸	۰/۳۹۶	۰/۸۳۶	۱۰	۱۵
خشونت خانگی	خشونت روانی	۲۰۰	۳۷/۹۲	۲/۵۹	۰/۹۷۰	۰/۳۸	۳۰	۴۵
	خشونت جنسی	۲۰۰	۳۲/۷۹	۲/۷۹	۰/۸۶۰	۰/۰۶۵	۳۰	۴۵
	خشونت فیزیکی	۲۰۰	۳۴/۲۳	۱/۵۹	۰/۸۶۵	۰/۴۹	۳۰	۴۵
	خشونت اقتصادی	۲۰۰	۳۹/۱۴	۵/۲۱	۱/۹۵	۰/۸۷	۳۰	۴۵

جدول ۲. نتایج مربوط به ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق

متغیر	طلاق عاطفی	خشونت روانی	خشونت جنسی	خشونت فیزیکی	خشونت اقتصادی	نمره کل خشونت خانگی	روابط فرازنشویی
گرایش به روابط فرازنشویی	۰/۴۰	۰/۳۵	۰/۴۴	۰/۴۶	۰/۳۵	۰/۳۹	-
پیشانی روانی هیجانی	۰/۳۰۹	۰/۳۴۸	۰/۱۳۱	۰/۳۰	۰/۳۹	۰/۳۶	۰/۴۱
جذب شدن به وسیله هیجان منفی	۰/۴۱	۰/۳۵	۰/۲۵	۰/۳۸	۰/۲۶	۰/۴۰	۰/۴۸
برآورد ذهنی پیشانی	۰/۱۱۸	۰/۲۳۸	۰/۲۱۴	۰/۲۳۱	۰/۲۹	۰/۳۴	۰/۴۵
تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پیشانی	۰/۵۴	۰/۴۳	۰/۴۹	۰/۴۰	۰/۴۶	۰/۳۰	۰/۳۸
نمره کل پیشانی روان‌شناختی	۰/۳۲	۰/۳۰	۰/۳۶	۰/۳۹	۰/۳۲	۰/۴۳	۰/۴۴
خشونت روانی	۰/۳۲	-	-	-	-	-	۰/۳۶
خشونت فیزیکی	۰/۳۶۱	-	-	-	-	-	۰/۲۹
خشونت جنسی	۰/۴۶	-	-	-	-	-	۰/۳۸
خشونت اقتصادی	۰/۳۶	-	-	-	-	-	۰/۳۳
نمره کل خشونت خانگی	۰/۳۴	-	-	-	-	-	۰/۳۶
طلاق عاطفی	-	۰/۴۵	۰/۴۶	۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۴۳	۰/۴۱

ضریب اعتبار در همه موارد کمتر از ۰/۰۱ است.

در رابطه با این موضوع سه مسئله مدنظر قرار می‌گیرد: ۱. علائم (مثبت و منفی) پارمترهای مربوط به مسیرهای ارتباطی بین متغیرهای نهفته نشان می‌دهند که آیا پارامترهای محاسبه شده جهت روابط فرضی را مورد تأیید قرار داده‌اند. ۲. مقدار پارامترهای برآوردشده؛ نشان می‌دهد که تا چه حد روابط پیش‌بینی شده، قوی هستند. در اینجا پارامترهای تخمینی باید معنادار باشند. یعنی قدرمطلق  $t$ -value باید بیشتر از ۱/۹۶ باشد. ۳. مجذور همبستگی چندگانه مقدار واریانس هر تغییر نهفته درونی (وابسته) که به وسیله متغیرهای نهفته بیرونی (مستقل) تبیین می‌شود را نشان می‌دهد. هرچه مقدار همبستگی چندگانه بیشتر باشد، قدرت بالای تبیین واریانس را بیان می‌کند.



شکل ۱. ضریب مسیر مدل تحلیل مسیر در حالت ضرایب استاندارد

نمودار ۱، مقدار ضرایب مسیر مدل ساختاری در حالت تخمین استاندارد را نشان می‌دهد که براساس آن به آزمون فرضیات پرداخته می‌شود. در این پژوهش مدل مفهومی پیشنهادی اولیه پژوهش از طریق تحلیل مسیر بررسی شد و نتایج حاصل از برازش این مدل در جدول ۳ ارائه شده است. برطبق نتایج جدول ۳ (سطر اول) مشاهده می‌شود که شاخص‌های برازش، مدل مفهومی اولیه پژوهش را تأیید نکردند ( $P = 0/001$ )؛ بنابراین با توجه به مقدار کای اسکور مدل تدوین شده اصلاح شد. بدین ترتیب که براساس داده‌های به دست آمده و همچنین شاخص‌های اصلاح، با حذف مسیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی برگرایش به روابط فرازناشویی با نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی مدل اصلاحی تدوین و برای آزمایش ارائه شد که نتایج حاصل از شاخص‌های برازش را جدول ۳ (سطر دوم) نشان می‌دهد. در مجموع این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل ارائه شده مدل مطلوبی است و به خوبی با داده‌ها مطابقت دارد. با توجه به نتایج، مشاهده می‌شود که کای اسکور کاهش یافته است. چنانچه شاخص‌ها نشان می‌دهند نسبت خوبی دو به درجه آزادی برابر  $0/031$  ( $p=0/861$ ) و معنادار نیست.

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، شاخص خوبی ( $0/021$ ) کمتر از عدد ۳ و شاخص  $P$  معنادار نیست. آماره نیکویی برازش ( $GFI=1$ ) نیز در سطح بالاتر از  $0/9$  است. آماره برازش تطبیقی ( $CFI$ ) و شاخص برازش هنجار شده بتلر-بونت ( $NFI$ ) نیز حاکی از برازش بسیار خوب مدل است. همچنین مقدار شاخص  $RMSEA$  ( $0/001$ ) نیز در محدوده مناسب ( $<0/06$ ) قرار دارد. در شکل ۲ مدل اثرات مستقیم نشان داده شده است.

#### جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص برازش	مقدار قابل قبول	مقدار مدل	نتیجه برازش
GFI	$>0/9$	۹۰۶.	مناسب
RMR	نزدیک به صفر	۰۳۳.	مناسب
NFI	$>0/9$	۹۱۱.	مناسب
CFI	$>0/9$	۹۱۱.	مناسب
RFI	$>0/9$	۹۱۲.	مناسب
IFI	$>0/9$	۹۲۱.	مناسب
PRATIO	$>0/50$	۵۷۱.	مناسب
PCFI	$>0/50$	۷۶۱.	مناسب
RMSEA	$<0/1$	۰۷۴.	مناسب
CMIN/DF	کمتر از ۵	۹۲۴.۲	مناسب

#### جدول ۴. شاخص برازش مربوط به الگوی مفروض

مدل	X2	df	X2/df	P	GFI	CFI	NFI	RMSEA
اولیه	۰/۰۰۱	۰	-	-	۱	۱	۱	۰/۲۲۹
اصلاح شده	۰/۰۳۱	۱	۰/۰۲۱	۰/۸۶۱	۱	۱	۱	۰/۰۰۱

در شکل ۲ مسیرهای معنادار نشان داده شده‌اند. در جدول ۵ ضرایب استاندارد نشده، استاندارد شده و شاخص‌های معناداری مسیرهای مستقیم ارائه شده است.

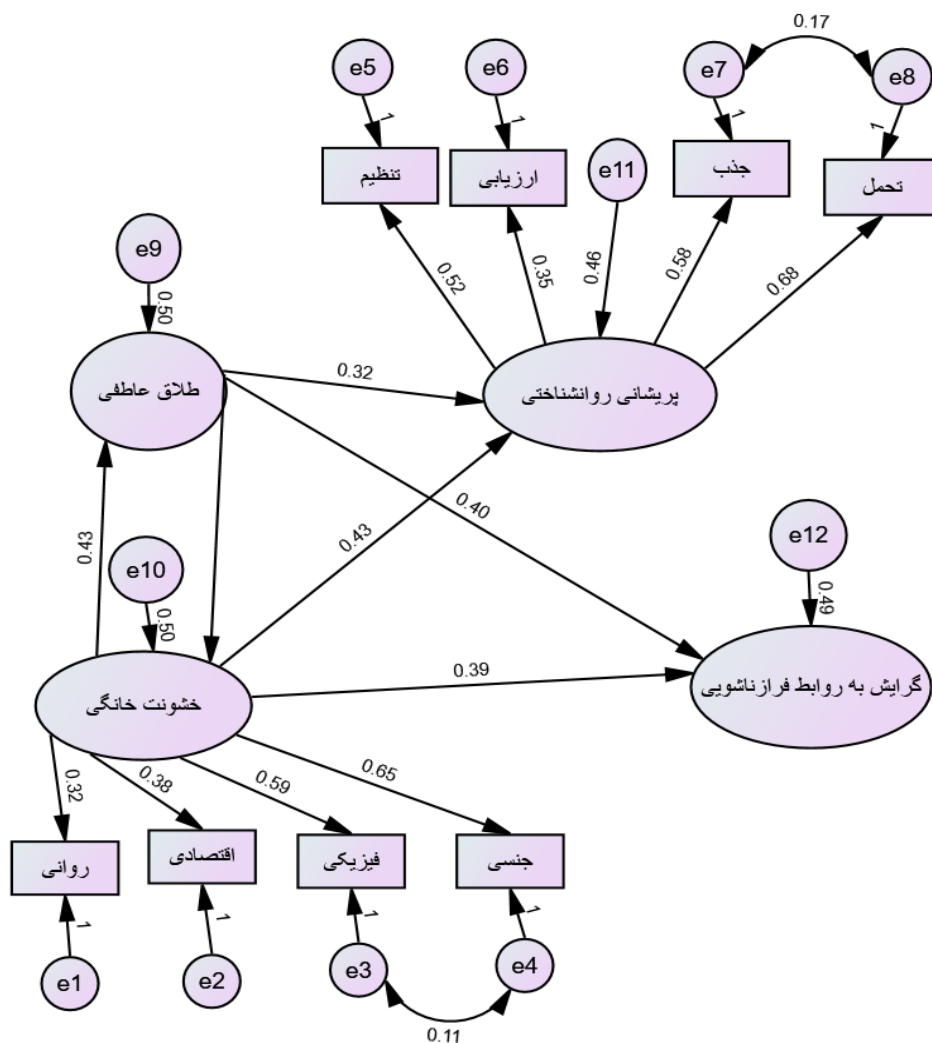
همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود تمام متغیرهایی که مسیرهای مستقیم آنها به متغیر وابسته دارای مقدار  $T$  بزرگتر یا کوچکتر از  $\pm 1/96$  است یا سطح معناداری آنها کمتر از  $0/05$  است تأثیر معناداری بر متغیر وابسته دارند.

با توجه به جدول ۵ می‌توان مشاهده کرد که مسیر مستقیم متغیر گرایش به روابط فرازناشویی به متغیر خشونت خانگی معنادار است ( $\beta = 0/185$ ،  $T = 2/140$ ) و مسیر مستقیم متغیر پریشانی روان‌شناختی به متغیر طلاق عاطفی معنادار است ( $\beta = 0/185$ ،  $T = 2/140$ ).

همچنین مسیر مستقیم متغیر طلاق عاطفی به متغیر گرایش به روابط فرازناشویی معنادار است ( $\beta = 0/219$ ،  $T = 0/342$ ) نیز با توجه به جدول ۵ مسیر مستقیم متغیر گرایش به روابط فرازناشویی به متغیر پریشانی روان‌شناختی معنادار است ( $\beta = 0/213$ ،  $T = 2/554$ ) و

نتایج نشان داد که مسیر مستقیم متغیر خشونت خانگی به متغیر پریشانی روان‌شناختی معنادار است ( $\beta = 0/221$ ،  $T = 3/510$ ).

جهت تعیین تأثیر خشونت خانگی از طریق پریشانی روان‌شناختی بر گرایش به روابط فرازناشویی نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.



شکل ۲. الگوی مسیر مدل برازش شده تأثیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازناتشویی با نقش میانجی پیشانی روانشناختی با برآورد ضریب استاندارد

جدول ۵. ضرایب مسیر اثرات مستقیم متغیرهای مکنون و معناداری پارامترهای برآورد شده

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	t	p
روابط فرازناتشویی	خشونت خانگی	۰/۰۱۰	۰/۱۰۵	۰/۷۵۰	۰/۰۵۱
پیشانی روانشناختی	طلاق عاطفی	۰/۰۴۴	۰/۱۸۵	۲/۱۴۰	۰/۰۳۴
طلاق عاطفی	گرایش به روابط فرازناتشویی	۰/۰۴۵	۰/۲۱۹	۰/۳۴۲	۰/۰۶۳
گرایش به روابط فرازناتشویی	پیشانی روانشناختی	۰/۱۷۰	۰/۲۱۳	۲/۵۵۴	۰/۰۱۰
خشونت خانگی	پیشانی روانشناختی	۰/۲۹۴	۰/۲۲۱	۳/۵۱۰	۰/۰۰۱

جدول ۶. نقش میانجی پیشانی روانشناختی در تعیین تأثیر خشونت خانگی بر گرایش بر روابط فرازناتشویی آزمون بارون و کنی

اثر	بوت استرپ	حد پایین	حد بالا
اثرات غیرمستقیم (پیشانی روانشناختی)	۰/۲۹	۰/۲۸۱۶	۰/۴۶۶۸

فاصله اطمینان ۹۵ درصد

با توجه به جدول ۶ ملاحظه می‌شود که اثر غیرمستقیم هم که به منظور بررسی نقش میانجی پیشانی روانشناختی اندازه گرفته می‌شود، نشان داد که مقدار آن برابر با ۰/۱۲ است. با توجه به اینکه در فاصله اطمینان ۹۵ درصد حد پایین یا حد بالا مقادیر بیشتر از ۰/۱ را به خود اختصاص داده‌اند، بدین معناست که اثر غیرمستقیم معنادار گزارش شد. بر این اساس می‌توان برای پیشانی روانشناختی در تعیین تأثیر خشونت خانگی بر گرایش بر روابط فرازناتشویی نقش میانجی قائل شد.

نتایج تعیین تأثیر طلاق عاطفی از طریق پریشانی روان‌شناختی بر گرایش به روابط فرازنشویی در جدول ارائه شده است

جدول ۷. نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی در تعیین تأثیر طلاق عاطفی بر گرایش بر روابط فرازنشویی آزمون بارون و کنی

فاصله اطمینان ۹۵ درصد				
اثر	بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	
۰/۱۱	۰/۴۹	۰/۳۳۵۰	۰/۴۹۱۴	اثرات غیر مستقیم (پریشانی روان‌شناختی)

اثر غیر مستقیم هم که به‌منظور بررسی نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی اندازه گرفته می‌شود، نشان داد که مقدار آن برابر با ۰/۱۱ است. با توجه به اینکه در فاصله اطمینان ۹۵ درصد حد پایین یا حد بالا مقادیر بیشتر از ۰/۱ را به‌خود اختصاص داده‌اند، بدین معناست که اثر غیرمستقیم معنادار گزارش شد. بر این اساس می‌توان برای پریشانی روان‌شناختی در تعیین تأثیر طلاق عاطفی بر گرایش بر روابط فرازنشویی نقش میانجی قائل شد.

## • بحث

یافته نشان داد که هرچه خشونت خانگی بیشتر باشد، احتمال برخورداری وی از پریشانی روان‌شناختی بیشتر می‌شود. بر همین اساس، این فرضیه فرعی پژوهش نیز درمورد رابطه خشونت خانگی با پریشانی روان‌شناختی تأیید می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت، بین نمره کل خشونت خانگی با پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این یافته‌ها همسو با نتایج مطالعات گل محمد و همکاران (۱۴۰۰)، فردوسی و قنبری (۱۳۹۹) و نیسی و همکاران (۱۳۹۹) است. بر این اساس، در تبیین این یافته می‌توان گفت که بعضی از معضلات و مشکلات خانواده ریشه در رفتارهایی دارد که به دلایلی در فرهنگ ما زیاد به آن پرداخته نمی‌شود، ولی طی این تحقیق روشن شد که بسیاری از این مشکلات می‌تواند ریشه در واقعیت‌های پنهان خانواده داشته باشد. در رابطه با مسئله پریشانی روان‌شناختی، آموزش‌های پیش از ازدواج و هدایت افراد به‌سوی ازدواج موفق و بالنده و همچنین تداوم آموزش‌ها در طی زندگی مشترک و ترویج فرهنگ مشاوره برای چاره‌اندیشی زود هنگام در صورت بروز مشکل، نقش بسیار مؤثری در پیشگیری و پریشانی روان‌شناختی خواهد داشت.

یافته‌ها نشان داد که هرچه پریشانی روان‌شناختی بیشتر باشد، احتمال برخورداری وی از طلاق عاطفی بیشتر می‌شود. بر همین اساس، این فرضیه فرعی پژوهش نیز درمورد رابطه طلاق عاطفی با پریشانی روان‌شناختی تأیید می‌گردد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات فردوسی و قنبری (۱۳۹۹)، نیسی و همکاران (۱۳۹۹)، لاشکی و همکاران (۱۳۹۹)، زانوسی (۲۰۲۰) و اسمیت و همکاران (۲۰۱۹)؛ همسویی دارد. این همسویی با پژوهش‌های دیگر کشورها می‌تواند به عناصری کلی و وابسته به فرهنگ در سنجش این دو مفهوم در این پژوهش و سایر پژوهش‌ها مرتبط باشد. همچنین می‌توان گفت که پس از طلاق، به دلایل مختلف ممکن است فرد دچار آسیب و پریشانی روانی شود. یکی از عوامل مهمی که می‌تواند در پیامدهای روان‌شناختی افراد مواجه شده با آسیب طلاق عاطفی نقش داشته باشد، پریشانی روان‌شناختی است. ریشه بسیاری از آسیب‌های اجتماعی از طلاق عاطفی ایجاد می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که با توجه به معناداری رابطه بین پریشانی روان‌شناختی با گرایش به روابط فرازنشویی، تا حدودی می‌توان گفت هرچه پریشانی روان‌شناختی فرد بیشتر باشد، احتمالاً گرایش به روابط فرازنشویی فرد افزایش می‌یابد. بنابراین، این فرضیه فرعی پژوهش درباره رابطه بین پریشانی روان‌شناختی با گرایش به روابط فرازنشویی تأیید می‌گردد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات فردوسی و قنبری (۱۳۹۹)، خوش‌روش و دهقانی (۱۳۹۹)، اسمیت و همکاران (۲۰۱۹)؛ همگرایی دارد. همگرایی این دو متغیر با پژوهش‌های سراسر جهان، با مسئله‌ای فراتر از فرهنگ مرتبط است. همچنین می‌توان گفت پریشانی روان‌شناختی معمولاً به‌عنوان حالت درد و رنج عاطفی (هیجانی) که مشخصه آن علائم افسردگی (مانند از دست دادن علاقه، غم، ناامیدی) و اضطراب (مثل بی‌قراری، احساس تنش) است؛ تعریف می‌شود (دراپو و همکاران، ۲۰۱۲؛ میروسکی و رز، ۲۰۱۳). نابهنجاری‌های به‌وجودآمده در سیستم خانوادگی در بلندمدت زمینه را برای خیانت و روابط فرازنشویی فراهم می‌کند و این مشکلات به‌صورت دوسویه در همدیگر تأثیر بگذارند.

بنابراین، این فرضیه فرعی پژوهش درباره رابطه بین پریشانی روان‌شناختی با گرایش به روابط فرازنشویی تأیید می‌گردد. این یافته، با یافته‌های حاصل از مطالعات خوش‌روش و دهقانی (۱۳۹۹)، لاشکی و همکاران (۱۳۹۹) و لشگری (۱۳۹۷)؛ همخوانی دارد. یافته‌های



پژوهش گویای آن است که در دهه‌های اخیر، پیشگیری اولیه از بروز موارد خشونت خانگی علیه زنان و همچنین شناسایی زنان خشونت دیده و مدیریت این موارد در بسیاری از کشورها به عنوان یک اولویت برنامه‌های اجتماعی زنان مورد توجه قرار گرفته است و به لحاظ رویکرد کارکردگرایی نیز بیان شده است که در خانواده عقاید متفاوت و متضادی وجود دارد و گاهی رفع این تضادها از راه اعمال خشونت امکان‌پذیر می‌گردد و ابعاد مختلف خشونت با برهم‌زدن ساختار و تعادل خانواده و ایجاد فاصله بین زن و شوهر می‌توانند در شکل‌گیری گرایش به روابط فرازنشویی زوجین تأثیرگذار باشند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که باتوجه به معناداری رابطه بین طلاق عاطفی با گرایش به روابط فرازنشویی، تا حدودی می‌توان گفت هرچه طلاق عاطفی بیشتر باشد، احتمالاً گرایش به روابط فرازنشویی فرد افزایش می‌یابد. بنابراین، این فرضیه فرعی پژوهش درباره رابطه بین طلاق عاطفی با گرایش به روابط فرازنشویی تأیید می‌گردد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات فردوسی و قنبری (۱۳۹۹)، خوش‌روش و دهقانی (۱۳۹۹)، نیسی و همکاران (۱۳۹۹) و زانوسی (۲۰۲۰) هم‌خوانی وجود دارد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت؛ پیامدهای طلاق عاطفی یعنی ازدست دادن عشق و احترام همسر و شکستن رابطه موجب ضربه شدید احساسی به طرفین خواهد شد. در طلاق عاطفی مرد یا همسر زمانی که کلمات محبت‌آمیز می‌شنود، خواسته یا ناخواسته ذهنش را درگیر می‌کند و حتی مرد هم برای تأمین نیازهای حسی؛ احساس نیاز به آغوش زن دیگر به غیر از زن قانونی خود می‌کند که در این شرایط پای هر دو در این زمینه می‌لغزد؛ چرا که تعهدی که برای زندگی مشترک خود دارند به فراموشی سپرده می‌شود و درگیر روابط فرازنشویی می‌گردد.

## • نتیجه‌گیری

یافته‌های به‌دست آمده از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که شاخص‌های برازش، مدل مفهومی اولیه پژوهش را تأیید؛ بدین ترتیب که براساس داده‌های به‌دست آمده و همچنین شاخص‌های اصلاح، با حذف مسیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازنشویی با نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی مدل اصلاحی تدوین و برای آزمایش ارائه شد که نتایج حاصل از شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. در مجموع این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل ارائه شده مدل مطلوبی است و به‌خوبی با داده‌ها مطابقت دارد. یافته نشان داد که هرچه خشونت خانگی بیشتر باشد، احتمال برخورداری فرد از پریشانی روان‌شناختی بیشتر می‌شود. بر همین اساس، این فرضیه فرعی پژوهش نیز درمورد رابطه خشونت خانگی با پریشانی روان‌شناختی تأیید می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت، بین نمره کل خشونت خانگی با پریشانی روان‌شناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. یافته‌ها نشان داد که هرچه پریشانی روان‌شناختی بیشتر باشد، احتمال برخورداری از طلاق عاطفی بیشتر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که باتوجه به معناداری رابطه بین خشونت خانگی با گرایش به روابط فرازنشویی، تا حدودی می‌توان گفت هرچه خشونت خانگی بیشتر باشد، احتمالاً گرایش به روابط فرازنشویی فرد افزایش می‌یابد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که باتوجه به معناداری رابطه بین طلاق عاطفی با گرایش به روابط فرازنشویی، تا حدودی می‌توان گفت هرچه طلاق عاطفی بیشتر باشد، احتمالاً گرایش به روابط فرازنشویی فرد افزایش می‌یابد. فرضیه مبتنی بر مدل پیشنهادی، چنین مطرح نمود که طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازنشویی با نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی، نسبت به رابطه مستقیم، تبیین مناسب‌تری به‌دست می‌دهد.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که در مدل پیشنهادی نهایی، زمانی که متغیرها به‌صورت هم‌زمان حضور دارند، در تأثیر طلاق عاطفی و خشونت خانگی بر گرایش به روابط فرازنشویی نقش به‌منظور هر متغیر واسطه‌ای، پریشانی روان‌شناختی، تأیید می‌گردد. به بیانی دیگر، زمانی که روابط افراد متأهل درگیر درجاتی از طلاق عاطفی و خشونت خانگی باشد، در هر حال، دستیابی به نتایج دقیق‌تر، محتاج پژوهش‌های گسترده‌تری است که شکل خواهند گرفت. مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر هم‌زمانی اجرای چندین ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر و وجود ماده‌های متعدد ممکن است موجب پایین آمدن و کاهش دقت پاسخ‌دهی شرکت‌کننده‌ها شود. پیشنهاد می‌شود با توجه به نقش میانجی پریشانی روان‌شناختی، همه دست‌اندرکاران، به‌ویژه مشاوران و روان‌شناسان، به‌منظور کاهش گرایش به روابط فرازنشویی، به نقش پریشانی روان‌شناختی توجه کافی مبذول دارند.

## • تضاد منافع

نویسندگان اظهار کردند در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

## • تقدیر و تشکر

نویسندگان از تمامی زنان متأهل شهر تهران که در پژوهش حاضر ما را یاری رساندند، تشکر می‌نمایند.

## • منابع

- اریابی، فائزه؛ سراوانی، شهرزاد؛ زینلی‌پور، مژگان و هاشمی سنجابی، امیر. (۱۴۰۱). اثربخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری در زوجین با تعارضات زناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۶(۲)، ۱۴۹-۱۴۰.
- ارجمند سیاهپوش، اسحق و عجم‌دشتی، فریال. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی-اقتصادی مؤثر بر خشونت علیه زنان در شهر اهواز، *مجله تخصصی جامعه‌شناسی*، ۳۱(۳)، ۹۱-۱۱۸.
- اسمیت، ادوارد ای؛ ج‌بم، داریل؛ اتکینسون، ریتا ال؛ اتکینسون، ریچارد سی و نولن هوکسما، سوزان. (۲۰۰۴). *زمینه روان‌شناسی هیلگارد*. ترجمه: براهنی، محمدنقی و همکاران. تهران: رشد
- طیفیان، مریم؛ عرشی، ملیحه؛ علی‌پور، فردین؛ قائد، امینی و هارونی، غلامرضا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خشونت خانگی و طلاق عاطفی در میان زنان متأهل شهر تهران در سال ۱۳۹۵. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۵(۲): ۵-۱۲.
- کاوه فارسانی، ذبیح‌الله، نظری فر، محسن، محمودی نجف‌آبادی، فاطمه. (۱۴۰۲). ارزیابی الگوی رابطه بین ذهن‌آگاهی و کیفیت رابطه زناشویی با میانجی‌گری باورهای لذت‌بری و قدردانی. *مجله روان‌شناسی*، ۱(۲۷)، ۹-۱.
- کیایی راد، حسین؛ پاشا، رضا؛ عسگری، پرویز و مکوندی، بهنام. (۱۴۰۱). اثربخشی طرحواره درمانی بر روابط فرازناشویی و خشونت خانگی در زنان درگیر در طلاق عاطفی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۳)، ۲۰۴-۱۸۸.
- لشگری، مهدی. (۱۳۹۷). بررسی مروری عوامل مؤثر در بروز روابط فرازناشویی در افراد متأهل. سومین کنفرانس توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات روان‌شناسی، تهران، ۱۴۵-۱۵۳.
- نصیری جونقانی، مهناز؛ اصغری، فرهاد و علی‌پور، صفر. (۱۳۹۹). بررسی رابطه ساختاری طرحواره‌های ناسازگار اولیه، تمایز یافتگی خود و عملکرد جنسی با تمایل به روابط فرازناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۳(۲۵)، ۳۲۹-۳۴۹.
- یزدخواستی، بهجت و شیرین، حامد. (۱۳۸۷). ارزش‌های پدرسالاری و خشونت علیه زنان، *فصلنامه مطالعات زنان*، ۶(۵)، ۷۰-۸۳.
- یکه‌کار، شیرین و حسینی حاجی بکنده، سید احمد. (۱۳۹۷). ویژگی‌های خشونت خانگی علیه زنان و زمینه‌های فرهنگی مرتبط با آن. *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، ۵(۱۶)، ۲۳۱-۲۱۷.
- Barzoki, M. H., Tavakoli, M., & Burrage, H. (2015). Rational-emotional 'divorce in Iran. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 107-122.
- Baugh, L. M., Cox, D. W., Young, R. A., & Kealy, D. (2019). Partner trust and childhood emotional maltreatment: The mediating and moderating roles of maladaptive schemas and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 66-73.
- Bhandari, S. (2018). South Asian women's coping strategies in the face of domestic violence in the United States. *Health Care for Women International*, 39(2), 220-242.
- Diop-sidibe N, Campbell J, Becker S. (2016). Domestic violence against women in Egypt. *Soc Sci Med*. 62(5):1260-77.
- Doherty, W. J., Kalantar, S. M., & Tarsafi, M. (2020). Divorce ambivalence and reasons for divorce in Iran. *Family Process*. 1, 1-10.
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.
- Fadaiea tehrani, M., Khademi, B. (2015). Evaluation of the tendency to psychotropic drugs among the high school students of the city of Bandar Abbas and the influencing factors on them. *Journal of renewable natural resources Bhutan*, 3(7), 23-34.
- Fayazi, S., Rokhafroz, D., Gheibizadeh, M., Hakim, A., & Sayadi, N. (2015). Personal, Familial, and Social Factors Contributing to Addiction Relapse, Ahvaz, Iran. *Jentashapir Journal of Health Research*, 6(3), 11-15.

## نقش تمیزی تمایزیافتگی خود و بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده در اختلال علائم جسمی نوجوانان

### The Differential Role of Self-Differentiation and Perceived Emotional Invalidation in Adolescent Somatic Symptom Disorder

Ismaeel Soleimani, PhD

Arezoo Qsemkhanlou, PhD student<sup>✉</sup>

اسماعیل سلیمانی<sup>۱</sup>

آرزو قاسم خانلو<sup>۲</sup>

#### Abstract

Physical symptoms are common complaints among teenagers, and emotional factors play an important role in the occurrence and exacerbation of physical symptoms. Therefore, the aim of the research is to investigate the role of self-differentiation, perceived emotional invalidation in the symptoms of physical symptoms disorder. The current research is a type of correlation design. The statistical population consists of all the students of the second secondary school in Khoy city, 265 of whom were selected in a multi-stage cluster. Data using physical symptom experience questionnaires (SSEQ); Perceived emotional invalidation (PIES) and short version of self-differentiation (DSI-Sf) were collected and analyzed after entering into SPSS using correlation coefficient test and stepwise regression. The results of the present study showed that between the symptoms of physical symptoms disorder with perceived emotional invalidation (0.46), emotional reactivity (0.51), mixing with others (0.42), emotional cutting (0/32) and my position (0/28) there is a significant correlation at the 0/05 level. The results of stepwise regression analysis showed that perceived emotional invalidation, emotional reactivity and integration with others predict 52% of changes in physical symptoms disorder, which is significant at the 0.05 level. The results showed the role of lack of emotional understanding and lack of differentiation in the symptoms of physical symptoms disorder, it is suggested that teenagers should be given the necessary training in the field of emotional expression and differentiation so that they do not suppress their emotional experiences and express them physically.

**Keywords:** Somatization, Perceived Emotional Invalidation, Self-Differentiation, Adolescence

#### چکیده

شکایت‌های جسمی در بین نوجوانان شایع است و عوامل هیجانی نقش مهمی در بروز و تشدید آن دارند. پس هدف پژوهش تعیین نقش تمیزی تمایزیافتگی خود، بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده در نشانه‌های اختلال علائم جسمی است. پژوهش حاضر از نوع طرح‌های همبستگی است. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر خوی تشکیل می‌دهند که ۲۶۵ نفر به شکل خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه تجربه علائم جسمی (SSEQ)، مقیاس بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده (PIES) و نسخه کوتاه سیاهه تمایزیافتگی خود (DSI-Sf) جمع‌آوری شده و بعد از واردکردن در SPSS-22 با استفاده از آزمون ضریب همبستگی و رگرسیون گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین نشانه‌های اختلال علائم جسمی با بی‌اعتبارسازی هیجانی درک شده (۰/۴۶)، واکنش‌پذیری هیجانی (۰/۵۱)، هم‌آمیختگی با دیگران (۰/۴۲)، برش هیجانی (۰/۳۲) و جایگاه من (۰/۲۸) ارتباط معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده، واکنش‌پذیری هیجانی و هم‌آمیختگی با دیگران ۵۲ درصد از تغییرات اختلال علائم جسمانی را پیش‌بینی می‌کنند که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. نتایج نشان‌دهنده نقش نبود درک هیجانی و نبود تمایزیافتگی در نشانه‌های اختلال علائم جسمانی بود، پیشنهاد می‌شود برای نوجوانان آموزش‌های لازم در زمینه ابراز هیجانی و تمایزیافتگی خود داده شود تا تجارب هیجانی خود سرکوب و به شکل جسمانی ابراز نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** جسمانی‌سازی، بی‌اعتبارسازی هیجانی درک‌شده، تمایزیافتگی خود، نوجوانان

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۲/۳ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۲۵

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران؛ کارشناس سلامت روان، معاونت بهداشت، دانشکده علوم پزشکی خوی

## ● مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل مهم زندگی فرد است که با ابعاد اجتماعی، روان‌شناختی و فیزیکی متفاوتی با کودکی متعددی همراه باشد (بیرامی و قدیمی، ۱۴۰۲) که از بین آنها شکایت‌های جسمی شایع است (گلین مشخص می‌شود (مازا و همکاران، ۲۰۱۱). این مرحله از زندگی می‌تواند با استرس‌ها، سردرگمی‌ها و مشکلات همراه باشد (بزرگسکی و همکاران، ۲۰۲۲)؛ که شیوع آنها در سال‌های اخیر رو به افزایش بوده است. در بیشتر موارد، علائم جسمی طولانی‌مدت باقی نمی‌مانند و بنابراین تأثیر منفی طولانی‌مدتی بر عملکرد روزانه یا سیر تکاملی ندارند و باعث ناراحتی قابل توجه نمی‌شوند یا معیارهای یک اختلال روان‌پزشکی را برآورده نمی‌کنند. با این حال، برای برخی دیگر از کودکان و نوجوانان، علائم پایدار هستند و توانایی عملکرد آنها به شدت مختل می‌گردد (گرفیلد-لیتوین و همکاران، ۲۰۲۲). اختلال علائم جسمی (somatic symptom disorder) به‌عنوان گزارش ذهنی یک علامت جسمی (معمولاً درد) یا بیشتر که با نگرانی‌های مفرط همراه است که باعث درگیری ذهنی قابل توجهی می‌شود منجر به آسیب‌هایی در زندگی فردی و اجتماعی می‌شود (مانند غیبت از مدرسه، ترک تفریح و فعالیت‌های ورزشی و انزوا از محیط‌های اجتماعی). پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (diagnostic and statistical manual of mental disorders-5) کل دسته اختلال‌های جسمی را بازبینی کرده است که منجر به دسته‌بندی به‌روز شده علائم جسمی و اختلال‌های مرتبط شده است (ناسبوم و همکاران، ۲۰۲۲). در DSM-5 اختلال علائم جسمی جایگزین اختلال جسمانی‌سازی شده است (بنوانیه و همکاران، ۲۰۱۵). تعریف جدید امکان تشخیص دقیق‌تری را فراهم می‌کند که بر جنبه‌های شناختی تمرکز می‌کند نه فقط بر وجود چندین شکایت جسمانی غیرقابل توضیح. در دوران نوجوانی، اختلال علائم جسمی در بین دختران بیشتر از پسران شایع است، درحالی‌که تفاوت جنسی قابل مقایسه‌ای در بین کودکان کوچک‌تر دیده نمی‌شود (هادجی-میشل و همکاران، ۲۰۱۹). علی‌رغم شیوع فزاینده این اختلال در دوران کودکی و نوجوانی، تحقیقات در مورد اختلال علائم جسمی در بین کودکان و نوجوانان به نسبت کمیاب است. با این حال تنها ۵ تا ۷ درصد از کودکان و نوجوانان معیارهای کامل اختلال علائم جسمی را دارند. (هادجی-میشل و همکاران، ۲۰۱۹) داده‌های جمع‌آوری‌شده از بخش‌های اورژانس نشان می‌دهد که ۸/۶ درصد از کودکانی که به‌دلیل شکایت از درد بستری شده‌اند، معیارهای تشخیصی اختلال علائم جسمی را برآورده می‌کنند (بنوانیه و همکاران، ۲۰۱۵). طیف شدت این شکایت‌ها و رنج‌ها از علایم جزئی تا ناتوانی کامل را دربرمی‌گیرد و بخش قابل توجهی از آن نتیجه یک فرآیند روان‌زا است (حبیب و موزومدر، ۲۰۲۵). علائم شایع ابراز‌شده در این افراد درد شکمی و سردرد هست؛ علائم دیگر مثل کم‌دردی، درد اندام، سایر علائم عصبی و خستگی نیز در این افراد گزارش می‌شود (دکونینگ و همکاران، ۲۰۲۳)؛ تقریباً ۴۰ درصد از کودکان مبتلا به اختلال علائم جسمی دارای مشکلات روانی اجتماعی هستند. تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند که شایع‌ترین بیماری‌های همراه اختلال علایم جسمی، اضطراب و افسردگی هستند (حسن و همکاران، ۲۰۲۱)؛ حتی برخی مطالعات ارتباط بین افکار خودکشی و اختلال علایم جسمی را نشان داده‌اند ولی ارتباط آنها ناشناخته باقی مانده است (هسو و همکاران، ۲۰۲۵).

عوامل بیولوژیکی، روان‌شناختی و اجتماعی متعددی در ایجاد اختلال علائم جسمی در کودکان و نوجوانان نقش دارند. این عوامل عبارت‌اند از: مشکلات خودتنظیمی دوران کودکی، مهارت‌های مقابله‌ای ناکارآمد، ویژگی‌های کمال‌گرایی، فقدان زبان بیان عاطفی برای پردازش استرس شدید یا مداوم، سابقه بیماری یا صدمات جسمی در دوران کودکی و نرخ بالای رویدادهای منفی زندگی نسبت به جمعیت عمومی (آسک و همکاران، ۲۰۱۶؛ کارخانیس و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از مهم‌ترین بخش‌های محیط کودکی و نوجوانی هر فردی، جو هیجانی حاکم بر محیط خانواده است که شامل سطوح مختلفی از بی‌اعتبارسازی هیجانی (invalidation of emotion) است که هر فرد در محیط اجتماعی پیرامون خود درک می‌کند (لوی و همکاران، ۲۰۱۸). بی‌اعتبارسازی هیجانی به‌عنوان تضعیف، نادیده‌گیری و یا تنبیه تجارب هیجانی شخصی در نظر گرفته می‌شود. بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده شامل ادراک بی‌تفاوتی دیگران نسبت به هیجانات شخصی خود فرد می‌شود که با مقابله‌های ناسازگار با هیجان‌های، ادراک منفی نسبت به هیجان، مشکل در پذیرش آنها و همچنین با ناتوانی در کنترل آنها مرتبط است (وستفال و همکاران، ۲۰۱۶). بی‌اعتبارسازی هیجانی با طیف گسترده‌ای از اختلال‌های روان‌شناختی از جمله اختلال خوردن (هاسلام و همکاران، ۲۰۱۲)، افسردگی (شورت و همکاران، ۲۰۱۶)، اختلال‌های اضطرابی و اختلال

شخصیت مرزی (گیل و همکاران، ۲۰۱۴، رابرتسون و همکاران، ۲۰۱۳)، آلکسی تایمی (توماس و همکاران، ۲۰۱۱)، مشکلات ارتباطی (الزی، کیتون، بوگوس و ریموند، ۲۰۲۴) و اختلال علائم جسمی مرتبط است. افراد دارای اختلال علائم جسمی در ابراز و مدیریت هیجانات خود مشکل دارند. این افراد به دلیل نبود توانایی در بیان هیجانات خود، فشار روانی بالایی را تجربه می‌کنند (اوکوری و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از موضوعات مرتبط تنظیم هیجانی و فشار روانی درباره مسائل مربوط به خانواده در نوجوانان تمایز یافتگی خود (differentiation of self) است. (رودریگوئز و همکاران، ۲۰۱۹). تمایز یافتگی یک مفهوم چندبعدی از نظریه سیستم خانواده بوئن است که به توانایی درون روانی برای تشخیص فرآیندهای عاطفی از شناختی و توانایی بین فردی برای برقراری روابط صمیمانه به طور خودکار با دیگران است (آلوارز-هیرو و اولیور، ۲۰۲۴) یا به عبارت دیگر تمایز یافتگی خود توانایی شخص در نگهداری استقلال خود در روابطی صمیمانه با دیگران و ایجاد تعادل بین هیجانات و منطق است (پین و همکاران، ۲۰۱۶). افراد تمایز یافته خود، به افکار و احساسات خاص خودشان واقف هستند و آنها را ابراز می‌نمایند و اجباری برای وفق دادن خود با انتظارات نامعقول دیگران احساس نمی‌کنند، در مقابل افراد تمایز نیافته، معمولاً از نظر هیجانی به دیگران وابسته می‌شوند و به سختی برای خود، فکر، احساس و عمل می‌کنند (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۸) افرادی که تمایز یافتگی پایینی دارند بیشتر در معرض خطر برای ابتلا به مشکلات روان شناختی و جسمانی هستند. افراد دارای تمایز یافتگی پایین سطح بالاتری از اضطراب مزمن و نشانگان روان شناختی و جسمی از قبیل اضطراب، سردرد، افسردگی، سوء مصرف دارو و الکل و روان پریشی را حس می‌کنند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۳)، در زوجین نیز تمایز یافتگی خود نقش واسطه‌ای برای رضایت زناشویی (مردانی و همکاران، ۱۴۰۱) و تمایل به روابط فرا زناشویی (نصیری و همکاران، ۱۴۰۰) دارد.

با توجه به شیوع اختلال علائم جسمی در نوجوانان و بار اقتصادی و اجتماعی آن بر خانواده و سیستم بهداشتی و درمانی که افراد را نیازمند دریافت خدمات درمانی می‌کند (ساندرز و همکاران، ۲۰۲۰)، بررسی مؤلفه‌های روان شناختی در نشانه‌های جسمی بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه یکی از مهم‌ترین ابعاد روان شناختی در اختلال علائم جسمی استقلال فردی و تمایز یافتگی از یک سو و از سوی دیگر هیجانات و نحوه مدیریت و حس درک شدن آنها هست، لذا هدف پژوهش تعیین نقش تمییزی تمایز یافتگی خود، بی‌اعتبارسازی هیجانی درک شده در نشانه‌های اختلال علائم جسمی در نوجوانان هست.

## • روش

این پژوهش در چارچوب طرح‌های همبستگی و رگرسیون هست. جامعه آماری پژوهش کلیه نوجوانان رده سنی ۱۵-۱۸ سال در مدارس متوسطه دوم شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ هست. حجم نمونه با توجه به طرح مطالعه و تعداد متغیرها و با استفاده از تعیین حجم نمونه هومن (۱۳۸۴)، که معتقدند برای هر متغیر ۴۰ مورد کفایت می‌کند؛ با توجه به ۶ خرده‌مقیاس حجم نمونه ۲۴۰ نفر تعیین شد که با در نظر گرفتن ۱۰ درصد افت آزمودنی ۲۶۵ نفر انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفته که از بین ۲۵ مدرسه ۵ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی برای تکمیل پرسشنامه انتخاب شدند. و پس از توضیح فرآیند پژوهش و کسب رضایت آگاهانه، افراد داوطلب به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. ملاک‌های ورود شامل رده سنی ۱۵-۱۸ سال، محصل بودن و تمایل برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج نیز شامل پرسشنامه‌های ناقص و یا ناراحتی قابل ملاحظه‌ای که در کلاس امکان تکمیل پرسشنامه وجود نداشته باشد. پس از انتخاب آزمودنی به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای، کسب رضایت آگاهانه و توضیح فرآیند پژوهش، پژوهشگران پرسشنامه‌ها را بین اعضای شرکت‌کننده در پژوهش توزیع نمودند. در طول تکمیل پرسشنامه‌ها، پژوهشگران حضور فعالی داشتند تا از بروز پاسخ‌های تصادفی جلوگیری نمایند و در صورت لزوم پاسخگوی سؤالات شرکت‌کنندگان باشند. پس از جمع‌آوری داده‌ها و بررسی کامل بودن تکمیل پرسشنامه‌ها و جداسازی پرسشنامه‌های ناتمامی که بیش از ۲۰ درصد پرسشنامه تکمیل نشده بود، اطلاعات جمع‌آوری شده وارد نرم‌افزار SPSS-22 شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی آماری علاوه بر آمار توصیفی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به شیوه گام‌به‌گام استفاده شد.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه تجربه علائم جسمانی (somatic symptoms experiences questionnaire- SSEQ):** این پرسشنامه در بردارنده ۱۳ ماده و شامل ۴ عامل مؤلفه نگرانی‌های سلامتی، تجربه بیماری، مشکلات تعامل با پزشکان و پیامدهای بیماری است که به ترتیب ۵، ۲، ۳ و ۳ ماده هستند. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف ۵ لیکرتی از هرگز (۱) تا همیشه (۵) صورت می‌گیرد. مقیاس همسانی درونی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های مؤلفه‌های نگرانی سلامتی، تجربه بیماری، مشکلات تعامل با پزشکان و پیامدهای بیماری به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ به‌دست آمده است. نسخه فارسی این پرسشنامه توسط سهرابی و جمالی (۱۳۹۷) به‌روش ترجمه مضاعف صورت گرفت و ضریب همسانی درونی به‌روش آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و خرده‌مقیاس‌های نگرانی‌های سلامتی، تجربه بیماری، مشکلات تعامل با پزشکان و پیامدهای بیماری به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۵۸، ۰/۸۴ و ۰/۷۹ به‌دست آمده است. برای بررسی روایی ملاکی نیز میزان همبستگی با افسردگی ۰/۲۵ به‌دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ به‌دست آمد.

**ب) مقیاس بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده (the perceived invalidation of emotion scale- TPIES):** این مقیاس در سال ۲۰۱۶ توسط زلینسکی در جهت طراحی مقیاسی که برخلاف مقیاس‌های موجود نه تنها بی‌اعتبارسازی‌های والدین، بلکه بی‌اعتبارسازی‌های ناشی از دوستان، شریک زندگی، همکار و یا آشنایان را نیز شامل می‌شود و همچنین در جهت رفع محدودیت‌های مقیاس‌های گذشته‌نگر، طراحی شد. یک مقیاس خودگزارشی تک‌بعدی، شامل ۱۲ ماده است که اعتبارسازی‌های تجربه‌شده توسط آزمودنی را به‌صورت بازتابی از چگونگی پاسخ‌دهی اطرافیان او به هیجان‌هایش در یک‌ماه گذشته اندازه‌گیری می‌کند. از آزمودنی خواسته می‌شود به بی‌اعتبارسازی‌هایی که تا یک‌ماه پیش از طرف خانواده، دوستان، شریک زندگی، همکار و یا آشنایان احساس کرده است، براساس یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای نمره دهند. در نسخه اصلی ضریب اعتبار درونی آلفا کرونباخ بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۳ و ضریب اعتبار بازآزمایی، همسانی متوسط تا بزرگی را نشان می‌دهد ( $p < 0.001$ ,  $r = 0.67$ ) اعتبار ملاکی هم‌زمان پرسشنامه با مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (DERS)، مقیاس افسردگی، اضطراب، استرس (DASS) نیز تأیید شد (زلینسکی و همکاران، ۲۰۱۸) ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار در نمونه ایرانی نشان می‌دهد که این ابزار در نمونه ایرانی از اعتبار خوبی برخوردار است و ضریب آلفا کرونباخ آن نیز ۰/۸۴۹ و در پژوهش حاضر ۰/۸۷ گزارش شده است (خوشینی و همکاران، ۱۴۰۰).

**ج) سیاهه تمایز یافتگی خود- فرم کوتاه (differentiation of self-inventory-Short Form- DSI):** سیاهه تمایز یافتگی خود توسط دریک در سال ۲۰۱۱ ساخته شد. این مقیاس شامل ۲۰ ماده است که ۴ خرده‌مقیاس را شامل می‌شود. ماده‌های ۱، ۳، ۱۰، ۱۲، ۱۹ و ۲۰ مربوط به خرده‌مقیاس جایگاه من؛ ماده‌های ۲، ۵، ۸، ۱۳ و ۱۷ مربوط به خرده‌مقیاس هم‌آمیختگی با دیگران؛ گویه‌های ۴، ۷ و ۱۵ مربوط به خرده‌مقیاس برش هیجانی و ماده‌های ۶، ۹، ۱۱، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ مربوط به خرده‌مقیاس واکنش‌پذیری هیجانی است. همچنین ماده‌های ۲، ۴-۹، ۱۱، ۱۳-۱۹ نمره‌گذاری معکوس دارد. نمره‌گذاری به‌شیوه ۵ لیکرتی هست. دریک (۲۰۱۱)، در پژوهش خود اعتبار این خرده‌مقیاس را از طریق روش آلفای کرونباخ بررسی کرد. وی ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس واکنش‌پذیری هیجانی ۰/۸۸، جایگاه من ۰/۸۵، برش هیجانی ۰/۷۹ و هم‌آمیختگی با دیگران ۰/۷۰ برآورد کرد. همچنین تحلیل عاملی تأییدی وجود ۴ عامل ذکرشده را تأیید کرد. در ایران، فخاری، لطیفیان و اعتماد (۱۳۹۳) به بررسی مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه اقدام کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۸، جایگاه من ۰/۶۷، واکنش‌پذیری هیجانی ۰/۴۸، هم‌آمیختگی با دیگران ۰/۷۶ و برش هیجانی ۰/۷۳ به‌دست آمد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

## • یافته‌ها

از میان ۲۶۵ شرکت‌کننده در پژوهش و بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص ۲۴۶ نفر وارد تحلیل نهایی پژوهش شدند که میانگین سنی و انحراف معیار شرکت‌کنندگان ۱۶/۷۸ و ۰/۸۹ بود و از بین شرکت‌کنندگان ۱۰۹ نفر پسر و ۱۳۷ نفر نیز دختر بودند. در جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرها و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است.



جدول ۱. ضرایب همبستگی و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
۱ بی‌اعتبارسازی هیجانی							۲۴/۵۴	۵/۷۴	۰/۱۵	۰/۴۲
۲ واکنش‌پذیری هیجانی	۰/۳۳**						۹/۵۴	۲/۷۸	۰/۴۵	۰/۳۴
۳ جایگاه من	۰/۳۳**	۱					۱۴/۷۸	۴/۵۲	-۰/۳۸	۰/۲۸
۴ برش هیجانی	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۱				۱۳/۲۷	۳/۹۷	۰/۶۵	۰/۴۵
۵ هم‌آمیختگی با دیگران	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۱			۲۵/۶۵	۷/۴۵	۰/۴۲	۰/۴۹
۶ اختلال علائم جسمانی	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۱		۳۵/۲۸	۷/۳۹	-۰/۱۹	-۰/۵۶

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هریک از متغیرهای بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده، خرده‌مقیاس‌های تمایز یافتگی خود و علائم جسمانی گزارش شده است. همچنین طبق جدول ۱ مقادیر چولگی متغیرها در دامنه  $-۰/۱۹$  تا  $۰/۶۵$  و مقادیر کشدگی آنها در دامنه  $-۰/۵۶$  تا  $۰/۴۹$  قرار دارد. بنابراین مفروضه نرمال بودن داده‌ها با توجه به قرارگیری چولگی و کشدگی در بازه  $\pm ۲$  رعایت شده است (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶)

به‌علاوه، مقدار آماره دوربین- واتسون مد رگرسیونی  $۲/۲۳$  به‌دست آمده که نشانگر رعایت‌شدن مفروضه استقلال خطای پیش‌بین است. همچنین مفروضه هم‌خطی نیز ارزیابی شد. طبق نظر میرز و همکاران (۲۰۰۶) اگر مقدار شاخص تحمل پایین‌تر از  $۰/۴$  و مقدار VIF برابر یا بالاتر از  $۲/۵$  باشد، میزان هم‌خطی میان متغیرها نگران‌کننده است. مقادیر شاخص تحمل متغیرها در دامنه  $۰/۴۵$  تا  $۰/۹۲$  و مقادیر VIF آنها در دامنه  $۱/۱۳$  تا  $۲/۲۶$  به‌دست آمده که نشان‌دهنده رعایت مفروضه استقلال خطای پیش‌بین است. همچنین طبق جدول ۱ رابطه بین متغیرهای مورد مطالعه با جسمانی‌سازی در سطح  $۰/۰۵$  معنادار است و از سوی دیگر همبستگی بالای  $۰/۸۵$  برای بررسی هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. با توجه به برآورد مفروضه‌ها در گام بعدی نتایج رگرسیون گام‌به‌گام در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مشخصات آماری رگرسیون گام‌به‌گام تمایز یافتگی خود، بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده بر جسمانی‌سازی

گام	پیش‌بین	R	R2	DF	F	B	beta	T
اول	بی‌اعتبارسازی هیجانی	۰/۶۸	۰/۴۶	(۱، ۲۴۵)	۱۲۶/۷۲**	۰/۹۲	۰/۷۴	۱۰/۴۵
دوم	بی‌اعتبارسازی هیجانی واکنش‌پذیری هیجانی	۰/۷۱	۰/۵۰	(۲، ۲۴۴)	۶۸/۳۵**	۰/۶۴	۰/۵۶	۶/۶۵
سوم	بی‌اعتبارسازی هیجانی واکنش‌پذیری هیجانی هم‌آمیختگی با دیگران	۷۳	۰/۵۲	(۳، ۲۴۳)	۴۸/۱۹**	۰/۵۴	۰/۴۲	۵/۲۳
						۰/۳۵	۰/۳۰	۴/۳۴
						۰/۲۸	۰/۲۲	۳/۷۸

\* $P < ۰/۰۵$ ، \*\* $P < ۰/۰۱$

طبق جدول ۲، در اولین گام مدل رگرسیون متغیر بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده وارد مدل شد و  $۴۶$  درصد از واریانس اختلال علائم جسمانی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کرد ( $F = ۱۲۶/۷۲$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ). در گام دوم متغیر واکنش‌پذیری هیجانی به مدل اضافه شد و در این گام  $۵۰$  درصد از واریانس اختلال علائم جسمانی تبیین گردید ( $F = ۶۸/۳۵$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ) و در گام سوم و آخر متغیر هم‌آمیختگی با دیگران به مدل اضافه گردید و در این گام  $۵۲$  درصد از واریانس اختلال علائم جسمانی را تبیین می‌کند ( $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۴۸/۱۹$ ).

طبق جدول ۲، متغیر بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده ( $\beta = ۰/۴۲$ )، واکنش‌پذیری هیجانی ( $\beta = ۰/۳۰$ ) و هم‌آمیختگی با دیگران ( $\beta = ۰/۲۲$ ) به ترتیب نیرومندترین پیش‌بینی‌کننده‌های اختلال علائم جسمانی هستند.

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش تمییزی تمایز یافتگی خود، بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده در نشانه‌های علائم جسمی نوجوانان صورت گرفت؛ نتایج نشان داد که بی‌اعتبارسازی هیجانی، واکنش‌پذیری هیجانی و هم‌آمیختگی با دیگران می‌توانند نشانه‌های اختلال علائم جسمی را پیش‌بینی کنند. پژوهش مستقیمی که رابطه بین بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده و اختلال علائم جسمانی را

بررسی کرده باشد وجود نداشت ولی از مدل‌ها و پژوهش‌های غیرمستقیم می‌توان برای تبیین آن استفاده کرد. مدل‌های نظری مختلفی بر نقش الگوی تنظیم هیجانی در اختلال علائم جسمانی تأکید کرده‌اند. برای مثال نظریات روان پویایی اولیه علائم جسمی را به‌عنوان دفاعی از تعارض‌های عاطفی حل‌نشده ناخودآگاه می‌دانند (اوکور گونی و همکاران، ۲۰۱۵). الکساندر به‌عنوان یکی از بنیان‌گذاران پزشکی روان‌تنی مطرح کرده که اگر برانگیختگی فیزیولوژیکی مربوط به عاطفه به عمل تبدیل نشود، به مرور زمان به‌عنوان حالات فیزیولوژیکی مزاحم تجربه می‌گردد، نقایص در بازنمایی عاطفه نمادین، مانند آگاهی عاطفی محدود و یا نبود درک هیجانی از طرف دیگران در اختلال علائم جسمانی بارز می‌شوند (دیگوچت و همکاران، ۲۰۰۳؛ سوییک-وارنا و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین فرض بر این است که افراد دارای اختلال علائم جسمانی با مشکل نبود درک هیجانی و راهبردهای هیجانی در دروس‌ساز مواجه هستند و استرس را با استفاده از برون‌سازی علائم جسمی تنظیم کنند (لوتین و همکاران، ۲۰۱۲). تجارب هیجانی مانند استرس یا غم علاوه بر ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری یک بعد فیزیولوژیکی نیز دارند؛ بدن به‌منظور توانمندسازی فرد برای مبارزه یا فرار از موقعیت‌هایی که باعث هیجان‌ات منفی می‌شود، پاسخ می‌دهد. براساس مدل رفتاری زیستی درد کودکان و فرضیه شناخت پایدار، بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده می‌تواند به‌شکل افسردگی، اضطراب یا نگرانی طولانی‌مدت ظاهر شود (وایت و فارل، ۲۰۰۶). پاسخ‌های فیزیولوژیکی تعلق که به‌دلیل این تأثیر منفی بی‌اعتبارسازی هیجانی درک شده وجود دارد، می‌تواند منجر به تجربه شکایت‌های جسمانی شود (بروشوت، گرین، تیر، ۲۰۰۶). تحقیقات قبلی به‌وضوح نشان می‌دهد که کودکان مبتلا به علائم افسردگی یا اضطراب در واقع بیشتر از همسالان خود شکایت‌های جسمی را گزارش می‌کنند که این علائم را ندارند. همچنین نشان داده‌شده است که کودکانی که اغلب نگران هستند، شکایت‌های جسمی بیشتری را نسبت به همسالان خود تجربه می‌کنند (جالسما، ورکول و بروشوت، ۲۰۰۹).

همچنین پژوهش حاضر نشان داد که از بین مؤلفه‌های تمایز یافتگی خود، واکنش‌پذیری هیجانی و هم‌آمیختگی با دیگران در پیش‌بینی علائم جسمی نقش دارند، که در راستای پژوهش پلگ-پوپکو (۲۰۲۲) قرار دارد. در آن مطالعه دانش‌آموزانی که سطح تمایز یافتگی خود پایینی داشتند بیشتر علائم جسمانی را گزارش می‌دادند. بوئن مطرح می‌کند تمایز یافتگی جنبه مهمی از بهزیستی روان‌شناختی و جسمانی است. براساس نظریه بوئن افرادی تمایز یافتگی پایینی دارند در برابر فشار و تنش آسیب‌پذیرترند، و بیشتر علائم جسمانی هیجان‌ات را نشان می‌دهند (لامپیس و همکاران، ۲۰۲۰). در این‌گونه افراد بهبود علائم بیماری به‌کندی پیش می‌رود و یا حتی در برخی افراد ممکن است اصلاً بهبودی حاصل نشود، درحالی‌که افراد تمایز یافته کمتر دچار تن و فشار دید می‌شوند و در صورت بیماری نیز به‌سرعت بهبود می‌یابند و عموماً کمتر آسیب‌پذیر هستند. افراد دارای تمایز یافتگی خود پایین با احتمال بیشتری به شیوه مختل در شرایط فشار روان‌شناختی و استرس‌زا رفتار می‌کنند و تحمل کمتری برای تحمل فشار دارند و در صورت ناتوانی در بروز هیجان‌ات منفی، فشار روانی به شکل علائم جسمی خود را بروز می‌دهد.

## • نتیجه‌گیری

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که بی‌اعتبارسازی هیجانی و تمایز یافتگی خود نقش مهمی در علائم جسمی دارد. نوجوانان با احساس نبود درک شدن هیجان‌های خود توسط اطرافیان و در صورت نبود تمایز یافتگی خود، در مواجهه با فشارهای روانی که در دوره نوجوانی شدت می‌گیرد، افراد را در معرض بیماری‌ها و علائم جسمی قرار می‌دهد تا توجه و درک شدن از طرف والدین را تجربه نمایند، بهتر است خانواده‌ها به استقلال نوجوانان و اعتباربخشی هیجان‌های آنها توجه ویژه داشته باشند تا نوجوانان بتوانند به سمت استقلال و ابراز هیجانی پیش بروند. پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بوده است، این پژوهش روی نمونه سالم صورت گرفته است که اگر روی آزمودنی‌های بالینی با استفاده از رگرسیون لجستیک صورت بگیرد نتایج اعتبار بیشتری خواهد داشت. همچنین نمونه محدود به دوره نوجوانی هست که می‌توان در پژوهش‌های آتی گستره سنی نمونه را به بزرگسالی افزایش داد تا تعمیم‌پذیری نتایج به‌کل جامعه تحت تأثیر قرار نگیرد. نیز مؤلفه بی‌اعتبارسازی هیجانی و تمایز یافتگی به‌شدت تحت تأثیر فرهنگ و قومیت قرار دارد، پژوهش حاضر روی نوجوانان ترک‌زبان صورت گرفته است، بهتر است در پژوهش‌های آتی روی نمونه‌های سایر اقوام نیز صورت بگیرد.

## • تعارض منافع

هیچ تعارض منفعی بین نویسندگان گزارش نشده است.

## • تشکر و قدردانی

بر خود لازم می‌دانیم از تمام دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدرسی که در تکمیل پرسشنامه سعه‌صدر به خرج داده و با پژوهشگران همکاری لازم را داشتند، تشکر نماییم.

## • منابع

- امیری، سهراب؛ جمالی، یوسف. (۱۳۹۷). ارزیابی روان‌سنجی ابزار سنجش تجربه علائم اختلال جسمانی مبتنی بر DSM-5. *مجله کومش*. ۲۰ (۴). ۷۰۴-۶۹۹.
- بیرامی، منصور؛ قدیمی باویل، نگار. (۱۴۰۲). روابط ساختاری سبک‌های دلبستگی و نشانه‌های افسردگی اساسی نوجوانان با واسطه‌گری تحمل‌پریشانی و انعطاف‌پذیری شناختی. *مجله روان‌شناسی*. ۲۷ (۲). ۱۳۴-۱۴۳.
- خوشبینی، فاطمه، اکبری، مهدی، و محمدخانی، شهرام. (۱۴۰۰). رابطه ساختاری اختلال بدریخت‌انگاری بدن با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و بی‌اعتبارسازی هیجانی ادراک‌شده: نقش میانجی فراشناخت، تصویر بدن و تحمل‌پریشانی. *مجله روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۹ (۲ (پیاپی ۳۷))، ۱۰۱-۱۱۹.
- فخاری، نرگس، لطیفیان، مرتضی و اعتماد، جلیل. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه تمایز یافتگی خود در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی* ۴ (۱۵). ۳۵-۵۸.
- مردانی، مریم؛ بساک نژاد، سودابه؛ منصوری کربانی، رضا. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای تمایز خود در رابطه بین علی بین افسردگی و رضایت زناشویی زنان متأهل. *مجله روان‌شناسی*. ۲۶ (۴). ۳۶۵-۳۵۸.
- میرز، گامست و گارینو. (۲۰۰۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی، ترجمه پاشاشریفی، فرزاد، رضاخانی، حسن آبادی، ایزانلو و حبیبی. سال ۱۳۹۹. انتشارات رشد
- نصیری جوتقانی؛ اسغری، فرهاد؛ پورصفر، علی. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ساختاری طرحواره‌های ناسازگار اولیه، تمایز یافتگی خود و عملکرد جنسی با تمایل به رابطه فرازناشویی. *مجله روان‌شناسی*. سال ۲۵ (۳). ۳۲۹-۳۴۹.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴)، مدلیابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل، تهران: سمت
- Álvarez-Hierro, S., & Oliver, J. (2024). Differentiation of self and its relationship with metacognitions about worry and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 222, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112596>
- Bonvanie, I. J., van Gils, A., Janssens, K. A., & Rosmalen, J. G. (2015). Sexual abuse predicts functional somatic symptoms: An adolescent population study. *Child Abuse & Neglect*, 46, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.06.001>.
- Ask, H., Waaktaar, T., Seglem, K. B., & Torgersen, S. (2016). Common etiological sources of anxiety, depression, and somatic complaints in adolescents: a multiple rater twin study. *Journal of abnormal child psychology*, 44, 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9977-y>
- Berezowski, L., Ludwig, L., Martin, A., Löwe, B., & Shedden-Mora, M. C. (2022). Early psychological interventions for somatic symptom disorder and functional somatic syndromes: a systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic medicine*, 84 (3), 325. <https://doi.org/10.1097/psy.0000000000001011>.
- Bonvanie, I. J., Rosmalen, J. G., Oldehinkel, A. J., & Janssens, K. A. (2015). Functional somatic symptoms are associated with perfectionism in adolescents. *Journal of Psychosomatic Research*, 79 (4), 328-330. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.07.009>
- Brosschot, J. F., Gerin, W., & Thayer, J. F. (2006). The perseverative cognition hypothesis: A review of worry, prolonged stress-related physiological activation, and health. *Journal of psychosomatic research*, 60 (2), 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.06.074>
- De Gucht, V., & Heiser, W. (2003). Alexithymia and somatisation: a quantitative review of the literature. *Journal of psychosomatic research*, 54 (5), 425-434. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(02\)00467-1](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(02)00467-1).
- de Koning, L. E., Warnink-Kavelaars, J., van Rossum, M. A., Bosman, D., Menke, L. A., Malfait, F., ... & Pediatric Heritable Connective Tissue Disorders Study Group. (2023). Somatic symptoms, pain, catastrophizing and the association with disability among children with heritable connective tissue disorders. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 191(7), 1792-1803. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.63204>
- Drake, J. R. (2011). Differentiation of Self Inventory –Short Form: Creation & Initial Evidence of Construct Validity. PhD Dissertation, University of Missouri-Kansas City.

- Elzy, M. B., Keaton, A., Bogus, M., & Raymond, K. (2024). Emotional Invalidation and Relationship Quality: A Mediation Model Through a Social Learning Lens. *Psychological Reports*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00332941241259670>
- Elzy, M. B., Keaton, A., Bogus, M., & Raymond, K. (2024). Emotional Invalidation and Relationship Quality: A Mediation Model Through a Social Learning Lens. *Psychological Reports*, 00332941241259670.
- Gershfeld-Litvin, A., Hertz-Palmor, N., Shtilerman, A., Rapaport, S., Gothelf, D., & Weisman, H. (2022). The development of somatic symptom disorder in children: psychological characteristics and psychiatric comorbidity. *Journal of the Academy of Consultation-Liaison Psychiatry*, 63 (4), 324-333. <https://doi.org/10.1016/j.jaclp.2021.10.008>
- Gill, D., & Warburton, W. (2014). An investigation of the biosocial model of borderline personality disorder. *Journal of clinical psychology*, 70 (9), 866-873. <https://doi.org/10.1002/jclp.22074>
- Habib, S., & Mozumder, M. K. (2025). Validation of the somatic symptom disorder—B Criteria Scale (SSD-12) in Bangladesh. *PloS one*, 20 (1), e0318062.
- Hadji-Michael, M., McAllister, E., Reilly, C., Heyman, I., & Bennett, S. (2019). Alexithymia in children with medically unexplained symptoms: a systematic review. *Journal of psychosomatic research*, 123, 109736. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2019.109736>
- Haslam, M., Arcelus, J., Farrow, C., & Meyer, C. (2012). Attitudes towards emotional expression mediate the relationship between childhood invalidation and adult eating concern. *European Eating Disorders Review*, 20 (6), 510-514. <https://doi.org/10.1002/erv.2198>
- Hassan, H., Paulis, W. D., Bindels, P. J., Koes, B. W., & van Middelkoop, M. (2021). Somatic complaints as a mediator in the association between body mass index and quality of life in children and adolescents. *BMC Family Practice*, 22, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12875-021-01562-1>
- Huang, L., Liang, Y., MA, X., Long, X., & Zhao, X. (2018). The Association between self-differentiation and mental health among medical students. *Chinese Journal of Medical Education Research*, 853-858.
- Hsu, J. W., Lin, W. C., Tsai, S. J., Cheng, C. M., Chang, W. H., Bai, Y. M., ... & Chen, M. H. (2025). Somatic symptom disorder, psychiatric comorbidities, and suicide. *Journal of Affective Disorders*, 373, 459-464.
- Jellesma, F. C., Rieffe, C., & Terwogt, M. M. (2008). My peers, my friend, and I: Peer interactions and somatic complaints in boys and girls. *Social Science & Medicine*, 66 (11), 2195-2205. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.029>
- Jellesma, F. C., Verkuil, B., & Brosschot, J. F. (2009). Postponing worrisome thoughts in children: The effects of a postponement intervention on perseverative thoughts, emotions and somatic complaints. *Social Science & Medicine*, 69 (2), 278-284. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.031>
- Karkhanis, D. G., & Winsler, A. (2016). Somatization in children and adolescents: practical implications. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 12 (1), 79-115.
- Lampis, J., Cataudella, S., Speziale, R., & Elat, S. (2020). The role of differentiation of self-dimensions in the anxiety problems. *The Family Journal*, 28 (1), 90-97.
- Levy, K. N., McMains, S., Bateman, A., & Clouthier, T. (2018). Treatment of borderline personality disorder. *Psychiatric Clinics*, 41 (4), 711-728. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2018.07.011>
- Luyten, P., Van Houdenhove, B., Lemma, A., Target, M., & Fonagy, P. (2012). A mentalization-based approach to the understanding and treatment of functional somatic disorders. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 26 (2), 121-140.
- Nussbaum, A. M. (2022). *The Pocket Guide to the DSM-5-TR™ Diagnostic Exam*. American Psychiatric Pub.
- Okur Güney, Z. E., Sattel, H., Witthöft, M., & Henningsen, P. (2019). Emotion regulation in patients with somatic symptom and related disorders: A systematic review. *PloS one*, 14 (6), e0217277. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217277>
- Okur Güney, Z., Sattel, H., Cardone, D., & Merla, A. (2015). Assessing embodied interpersonal emotion regulation in somatic symptom disorders: a case study. *Frontiers in Psychology*, 6, 68. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00068>
- Paine, D. R., Jankowski, P. J., & Sandage, S. J. (2016). Humility as a predictor of intercultural competence: Mediator effects for differentiation-of-self. *The Family Journal*, 24 (1), 15-22.
- Peleg-Popko, O. (2022). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24, 355-369.
- Robertson, C. D., Kimbrel, N. A., & Nelson-Gray, R. O. (2013). The Invalidating Childhood Environment Scale (ICES): psychometric properties and relationship to borderline personality symptomatology. *Journal of personality disorders*, 27 (3), 402-410.
- Rodríguez-González, M., Schweer-Collins, M., Skowron, E. A., Jódar, R., Cagigal, V., & Major, S. O. (2019). Stressful life events and physical and psychological health: Mediating effects of differentiation of self in a Spanish sample. *Journal of Marital and Family Therapy*, 45 (4), 578-591. <https://doi.org/10.1111/jmft.12358>
- Saunders, N. R., Gandhi, S., Chen, S., Vigod, S., Fung, K., De Souza, C., ... & Kurdyak, P. (2020). Health care use and costs of children, adolescents, and young adults with somatic symptom and related disorders. *JAMA network open*, 3 (7), e2011295-e2011295. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.11295>
- Shortt, J. W., Katz, L. F., Allen, N. B., Leve, C., Davis, B., & Sheeber, L. B. (2016). Emotion socialization in the context of risk and psychopathology: Mother and father socialization of anger and sadness in adolescents with depressive disorder. *Social development*, 25 (1), 27-46. <https://doi.org/10.1111/sode.12138>

- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Knebel, A., & Lane, R. D. (2010). Theory of mind and emotional awareness deficits in patients with somatoform disorders. *Psychosomatic Medicine*, 72 (4), 404-411. <https://doi.org/10.1097/psy.0b013e3181d35e83>
- Thomas, R., DiLillo, D., Walsh, K., & Polusny, M. A. (2011). Pathways from child sexual abuse to adult depression: The role of parental socialization of emotions and alexithymia. *Psychology of Violence*, 1 (2), 121.
- van Geelen, S. M., Rydelius, P. A., & Hagquist, C. (2015). Somatic symptoms and psychological concerns in a general adolescent population: Exploring the relevance of DSM-5 somatic symptom disorder. *Journal of psychosomatic research*, 79 (4), 251-255. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.07.012>
- Westphal, M., Leahy, R. L., Pala, A. N., & Wupperman, P. (2016). Self-compassion and emotional invalidation mediate the effects of parental indifference on psychopathology. *Psychiatry research*, 242, 186-191. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.05.040>
- White, K. S., & Farrell, A. D. (2006). Anxiety and psychosocial stress as predictors of headache and abdominal pain in urban early adolescents. *Journal of pediatric psychology*, 31 (6), 582-596. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj050>
- Zielinski MJ, Veilleux JC. (2018). The Perceived Invalidation of Emotion Scale (PIES): Development and psychometric properties of a novel measure of current emotion invalidation. *Psychol Assess.* ;30 (11):1454-1467 <https://doi.org/10.1037/pas0000584>



## نقش میانجی ذهنی سازی و شفقت به خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی در نوجوانان

### The Mediating Role of Mentalization and Self-Compassion in the Relationship Between Attachment Styles and Suicidal Thoughts in Adolescents

Leila Hefazi-Torghabeh, PhD student

Mahmoud Najafi, PhD ✉

لیلا حفاظی طرهبه<sup>۱</sup>

محمود نجفی<sup>۲</sup>

#### Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of mentalization and self-compassion in the relationship between attachment styles and suicidal thoughts among adolescents. This research was conducted using a descriptive-correlational method (structural equation modeling). The statistical population included all girls and boys high school students in the second grade in Mashhad city during the (2023-2024) academic year. A total of 313 students were selected as the sample using a multi-stage cluster random sampling method. To measure the research variables, the Attachment Styles Questionnaire, Beck's Suicidal Ideation Scale, the Reflective Functioning Questionnaire, and the Adolescent Self-Compassion Questionnaire were used. Data were analyzed using SPSS25 and AMOS24 software. The findings revealed a direct and significant relationship between attachment styles and suicidal thoughts. Additionally, mentalization and self-compassion acted as mediators in the relationship between attachment styles and suicidal thoughts, with their indirect effects being significant. The results showed that attachment styles, especially secure attachment, have a protective role and reduce the possibility of suicidal thoughts by strengthening the capacity of mentalization and self-compassion. The high capacity of mentalizing confidence by improving the understanding and processing of emotions and self-compassion by reducing the feeling of helplessness have a significant effect in dealing with suicidal thoughts.

**Keywords:** Mentalization, Self-compassion, Attachment Styles, Suicidal thoughts, Adolescents

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی‌گری ذهنی‌سازی و شفقت به خود در رابطه میان سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی در نوجوانان انجام شد. این مطالعه به روش توصیفی-همبستگی (از نوع معادلات ساختاری) صورت گرفت. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین آنها ۳۱۳ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های سبک‌های دلبستگی و کنش‌وری تأملی؛ مقیاس‌های افکار خودکشی و شفقت به خود نوجوانان استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS25، AMOS24 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی رابطه مستقیم و معناداری دارد. همچنین اثر غیرمستقیم ذهنی‌سازی و شفقت به خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی معنادار بود که حاکی از آن است ذهنی‌سازی و شفقت به خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی نقش میانجی دارد. نتایج نشان داد سبک‌های دلبستگی به‌ویژه دلبستگی ایمن، نقش محافظتی داشته و با تقویت ظرفیت ذهنی‌سازی و شفقت به خود، احتمال افکار خودکشی را کاهش می‌دهند. ظرفیت بالای ذهنی‌سازی اطمینان با بهبود درک و پردازش احساسات و شفقت به خود با کاهش احساس درماندگی، تأثیر قابل توجهی در مقابله با افکار خودکشی دارند.

**واژه‌های کلیدی:** ذهنی‌سازی، شفقت به خود، سبک‌های دلبستگی، افکار خودکشی، نوجوانان

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۷/۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

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

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

این طرح تحقیقاتی با استفاده از اعتبار ویژه پژوهشی (پژوهانه) دانشگاه سمنان با شماره ۱۴۰۳۵۳ ط/۱۴۰۳/۲۲۶ انجام شده است.



## ● مقدمه

خودکشی (suicide) و افکار مرتبط با آن تنها یک تراژدی فردی نیست که به پایان زندگی یک نفر منجر شود، بلکه یک فاجعه برای خانواده، دوستان و حتی جامعه محسوب می‌شود. براساس آخرین آمار سازمان جهانی بهداشت، سالانه حدود ۷۰۳ هزار نفر در جهان بر اثر خودکشی جان خود را ازدست می‌دهند. این بدان معنا است که هر ۴۰ ثانیه یک نفر در اثر خودکشی فوت می‌کند. همچنین، به‌ازای هر مورد خودکشی منجر به مرگ، احتمالاً ۲۰ نفر دیگر اقدام به خودکشی می‌کنند و بسیاری نیز به‌طور جدی به فکر خودکشی هستند. خودکشی چهارمین علت اصلی مرگ و میر در میان جوانان ۱۵ تا ۲۹ ساله است (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۱). این پدیده فرآیندی پیچیده است که شامل مراحل مختلفی از جمله بروز افکار خودکشی (suicidal thoughts)، برنامه‌ریزی برای اقدام به خودکشی، اقدام عملی و در نهایت انجام عمل منتهی به مرگ است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). شیوع افکار خودکشی در دوره نوجوانی بین ۰/۱۲ تا ۲۹/۹ درصد تخمین زده می‌شود (لیسون و همکاران، ۲۰۱۹). این افکار غالباً با احساسات شدیدی مانند ناامیدی و بیچارگی همراه بوده و به‌عنوان شاخصی قوی برای پیش‌بینی رفتارهای خودکشی‌گرایانه محسوب می‌شوند. این افکار در نوجوانی به‌دلیل چالش در کنترل هیجانات و احساس انزوا، احتمال وقوع پیامدهای ناگوار را افزایش می‌دهد. در مرحله نوجوانی، به‌دلیل تغییرات سریع جسمانی، پذیرش مسئولیت‌های تازه و نیاز به شکل‌گیری هویتی مشخص، تعارضات روانی و آشفتگی‌های متعددی نیز پدیدار می‌شوند (نا و همکاران، ۲۰۲۵). گاهی این تعارضات و استرس‌ها موجب می‌شود که آنها به سمت افکار خودکشی‌گرا و رفتارهای آسیب‌رسان کشیده شوند (موگال و همکاران، ۲۰۱۹).

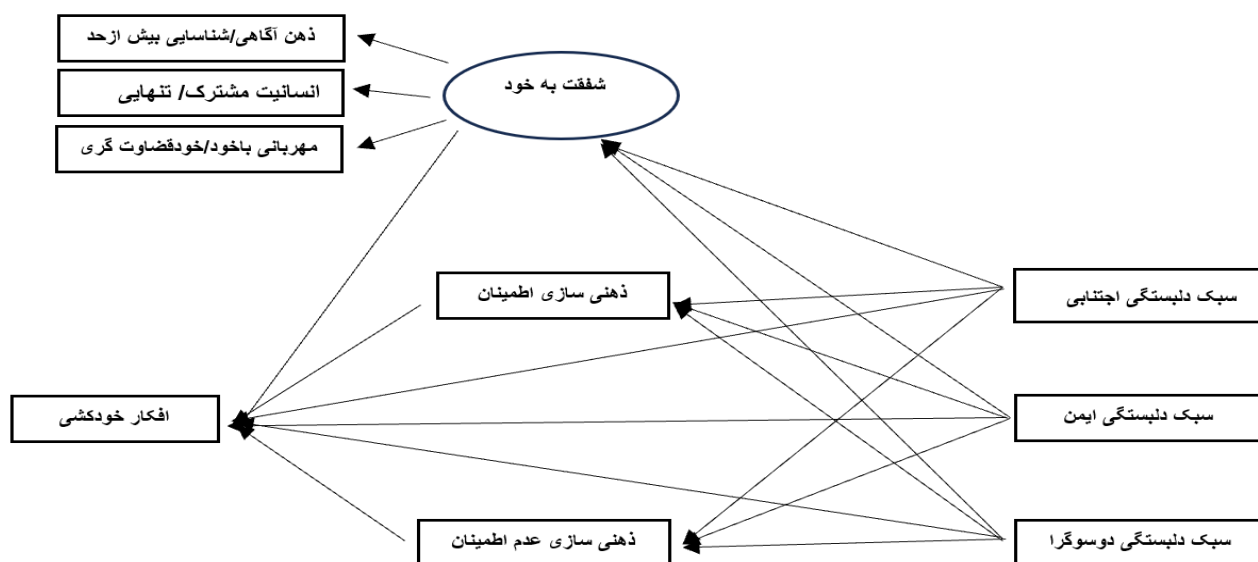
افکار و ایده‌پردازی‌های مرتبط با خودکشی پدیده‌ای چندوجهی است که متأثر از متغیرهای مختلف روان‌شناختی است. یکی از این متغیرها، سبک‌های دلبستگی (attachment styles) است (استاگاکي و همکاران، ۲۰۲۲). براساس نظریه بالبی، در دوران کودکی با توجه به نوع رابطه با منبع دلبستگی، الگوهای کارکرد درونی (internal working models) شکل می‌گیرد که تأثیر عمیقی بر انتظارات، برداشت‌ها و نگاه فرد به‌خود و دیگران دارد (لندن و همکاران، ۲۰۲۳). این مدل‌های درونی معمولاً پایدار هستند و تا بزرگسالی ادامه می‌یابند، به‌طوری‌که تجارب، ادراکات و رفتارهای فرد را در طول زندگی هدایت می‌کنند. براساس این الگوهای کارکرد درونی، چهار سبک دلبستگی شامل دلبستگی ایمن، نایمن دوسوگرا، نایمن اجتنابی و دلبستگی آشفته (که اخیراً اضافه شده است) شکل می‌گیرد (روبرسون، ۲۰۱۷). در سبک‌های دلبستگی نایمن، والدین معمولاً حساس و پاسخگو نیستند و با نیازهای کودک هماهنگ نمی‌شوند. این عوامل می‌توانند رشد هیجانی و اجتماعی کودک را مختل کرده و بر استراتژی‌های مقابله‌ای و مهارت‌های حل مسئله در موقعیت‌های دشوار تأثیر منفی بگذارند. به‌عبارت دیگر، فردی با دلبستگی نایمن، نسبت به فردی با دلبستگی ایمن باورهای منفی درباره غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل اعتماد بودن دیگران را درونی می‌کند که این باورها می‌توانند زمینه‌ساز افکار غیرانطباقی مانند افکار خودکشی باشند (گرین و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی دیگر از متغیرهای کلیدی که اخیراً در ارتباط با افکار خودکشی مورد بررسی قرار گرفته، مفهوم ذهنی‌سازی (mentalization) است (روسو و فوناگی، ۲۰۱۲). ذهنی‌سازی به توانایی فرد در درک و توجه به حالات ذهنی مانند احساسات، نیازها، اهداف و نگرش‌ها هم در خود و هم در دیگران اشاره دارد. این مفهوم با دلبستگی ارتباط تنگاتنگی دارد (پارادافردانزه و همکاران، ۲۰۲۱). والدینی که از نظر عاطفی پایدار هستند و می‌توانند تجربیات هیجانی کودک را منعکس کرده و به زبان آورند به کودک کمک می‌کنند تا به‌تدریج بتواند احساسات و هیجانات خود را شناسایی و مدیریت کند. اما اگر والدین یا مراقبان اولیه قادر به بازتاب حالات ذهنی کودک نباشند، کودک توانایی ذهنی‌سازی را کسب نمی‌کند و در نتیجه در درک انگیزه‌ها و احساسات خود و دیگران دچار مشکل می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۷). به‌طور کلی، سبک‌های دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا با کاهش ظرفیت ذهنی‌سازی مرتبط هستند. در این راستا، تحقیقات نشان داده‌اند که فقدان مراقبت کافی و ایجاد سبک‌های دلبستگی نایمن، از طریق تأثیر بر ذهنی‌سازی، می‌تواند به‌خودآسیبی در دوران نوجوانی منجر شود (استاگاکي، ۲۰۲۲). همچنین، درمان‌هایی که بر تقویت ذهنی‌سازی تمرکز دارند، در کاهش رفتارهای خودآسیبی اثربخش بوده‌اند (بتمن و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات دیگر نیز نشان داده‌اند که سبک‌های دلبستگی نایمن می‌توانند به

ذهنی‌سازی نامطمئن منجر شوند که خود عاملی مهم در بروز اختلال‌های هیجانی و رفتاری مانند اضطراب، افسردگی و حتی افکار خودکشی است (لایتن و همکاران، ۲۰۲۰).

شفقت به‌خود (self-compassion) یکی دیگر از متغیرهای مهم و تأثیرگذار در ارتباط با افکار خودکشی محسوب می‌شود که به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی محافظتی در برابر این نوع افکار و ایده‌پردازی‌ها عمل می‌کند. این مفهوم از سه بعد اصلی تشکیل شده است: بعد اول مهربانی با خود که به‌معنای همدلی و درک شخصی از خود در زمان تجربه‌های سخت یا دردناک است، بعد دوم انسانیت مشترک که به درک این نکته اشاره دارد که تجربه‌های فردی بخشی از وضعیت کلی بشریت است، بعد آخر ذهن‌آگاهی (mindfulness) که به‌معنای نگه داشتن احساسات ناخوشایند در یک تعادل آگاهانه و جلوگیری از غرق شدن در آنها است (نف، ۲۰۱۶). یافته‌های مطالعات نشان می‌دهند که سطوح پایین‌تر شفقت به‌خود با افزایش افکار خودکشی و اقدامات مرتبط با آن مرتبط است و همچنین، درمان‌های مبتنی بر شفقت به‌خود به‌عنوان یک روش مؤثر برای پیشگیری و مداخله در افکار خودکشی شناخته شده‌اند. به‌نظر می‌رسد که شفقت به‌خود می‌تواند از طریق کاهش شدت احساسات منفی و انتقاد از خود و بهبود تنظیم هیجانی (دبیری، ۱۴۰۱)، به‌عنوان یک سپر روانی عمل کرده و احتمال بروز افکار خودکشی را کاهش دهد. این یافته‌ها نشان‌دهنده وجود رابطه‌ای معکوس بین شفقت به‌خود و افکار خودکشی است (لاپارو و همکاران، ۲۰۱۸).

محیط خانواده و سبک‌های دلبستگی تأثیر گسترده‌ای بر سلامت روانی، از جمله شفقت به‌خود و ذهنی‌سازی دارند. این تأثیرات می‌توانند در برخی موارد منفی شده و مهارت‌های شفقت به‌خود و ظرفیت ذهنی‌سازی را کاهش داده و به افکار ناکارآمدی مانند افکار خودکشی منجر شوند. با وجود شواهد پژوهشی، تاکنون مطالعه جامعی درباره نقش میانجی شفقت به‌خود و ذهنی‌سازی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی در نوجوانان انجام نشده است. این پژوهش با هدف پرکردن این خلأ علمی انجام شده است. امید است که نتایج این تحقیق بتواند به توسعه استراتژی‌های مدیریتی در مدارس و بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کند. به همین منظور، سؤال اصلی پژوهش این است که آیا شفقت به‌خود و ذهنی‌سازی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی در نوجوانان نقش میانجی دارند؟



شکل ۱. مدل فرضی پژوهش

## • روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره دوم در شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ با محدوده سنی ۱۵ تا ۱۸ سال بود. برای تعیین حجم نمونه، براساس روش کلاین (۲۰۱۶)، که حداقل حجم نمونه برای پژوهش‌های مدل معادلات ساختاری را ۵ برابر تعداد متغیرهای آشکار (ماده‌های پرسشنامه) توصیه می‌کند، انجام شد و ۳۲۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس دوره متوسطه دوم انتخاب شدند. ابتدا ناحیه دو مشهد انتخاب شده و فهرست مدارس دوره متوسطه دوم این ناحیه تهیه گردید. سپس از میان این مدارس،

۶ مدرسه (سه مدرسه پسرانه و سه مدرسه دخترانه) انتخاب شد و پرسشنامه‌ها در گروه‌های مجازی مربوط به کلاس‌های مربوطه پخش شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل قراردادن در محدوده سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و تمایل به همکاری در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز شامل ابتلا به اختلال‌های روانی و جسمی و عدم پاسخ‌دهی کامل یا ارائه اطلاعات ناقص بود. در نهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش یا ناقص، ۳۱۳ پرسشنامه تحلیل شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS25 و AMOS24 انجام گرفت.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه سبک‌های دلبستگی (attachment styles questionnaire- ASQ):** این پرسشنامه که توسط هازن و شیور (۱۹۸۷) طراحی شده است، شامل ۱۵ ماده است که سه سبک دلبستگی ایمن، نایمن دوسوگرا و نایمن اجتنابی را ارزیابی می‌کند، به طوری که هر سبک پنج ماده دارد (هازن و شیور، ۱۹۸۷). نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت از «هرگز» (نمره صفر) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۴) صورت می‌گیرد. نمرات خرده‌مقیاس‌های دلبستگی از میانگین ۵ ماده در هر خرده‌مقیاس به دست می‌آید. براساس تحلیل عاملی پرسشنامه هازن و شیور (۱۹۸۷)، توسط کولینز و رید (۱۹۹۰)، سه عامل عمده دلبستگی ایمن، نایمن اجتنابی و نایمن دوسوگرا استخراج شد. اعتبار به روش آلفای کرونباخ توسط هازن و شیور (۱۹۸۷)، ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین کولینز و رید (۱۹۹۰) نشان دادند که زیرمقیاس‌های نزدیک بودن، اجتنابی و دوسوگرا در فاصله زمانی ۲ ماه و در ادامه ۸ ماه پایدار بودند. در ایران، مطالعه‌ای که توسط مودنی و همکاران (۱۳۹۳) بر دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شهر اصفهان انجام شد، اعتبار سبک‌های دلبستگی ایمن، نایمن دوسوگرا، و نایمن اجتنابی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۳ و ۰/۶۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ سبک‌های دلبستگی ایمن، نایمن دوسوگرا و نایمن اجتنابی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۸ و ۰/۸۹ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه کنش‌وری تاملی (reflective functioning questionnaire- RFQ):** این پرسشنامه توسط فونانگی و همکاران (۲۰۱۶) برای ارزیابی سازه ذهنی‌سازی طراحی شده است و شامل ۲۶ ماده است. این پرسشنامه به‌طور خاص دو بعد اطمینان و نبود اطمینان در مورد وضعیت ذهنی خود و دیگران را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از «کاملاً موافق» (نمره ۷) تا «کاملاً مخالف» (نمره ۱) صورت می‌گیرد. فونانگی و همکاران رویی درونی برای مؤلفه‌های اطمینان و نبود اطمینان را به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند. همچنین، اعتبار آزمون با استفاده از روش آزمون-بازآزمون به فاصله سه هفته، برای مؤلفه اطمینان ۰/۷۵ و برای مؤلفه نبود اطمینان ۰/۷۴ به دست آمد. در ایران، هنجارسازی این مقیاس توسط دروگر و همکاران (۱۴۰۱) انجام شده است و نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی این پرسشنامه نشان داد که دو عامل اطمینان و نبود اطمینان به خوبی از هم قابل تمییز هستند و سوالاتی که بار عاملی پایینی داشتند حذف شدند. همچنین، مؤلفه اطمینان شامل سوالات ۱ تا ۹ و مؤلفه نبود اطمینان شامل سوالات ۱۰ تا ۱۴ بود که سوالات مربوط به نبود اطمینان به صورت معکوس نمره‌گذاری شده‌اند. رویی محتوایی این مقیاس ۰/۶۰ و اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای عامل اطمینان ۰/۸۸ و برای عامل نبود اطمینان ۰/۶۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عامل اطمینان ۰/۹۵ و برای عامل نبود اطمینان ۰/۹۰ به دست آمد.

**ج) مقیاس شفقت به خود نوجوانان (self-compassion scale Youth- SCY):** این مقیاس که توسط نف و همکاران (۲۰۲۱) طراحی شده است، برای سنجش شفقت به خود در نوجوانان ۱۱ تا ۱۸ ساله کاربرد دارد. این مقیاس شامل ۱۷ سوال است. نمره‌گذاری سوالات براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) انجام می‌شود. این مقیاس علاوه بر نمره کل، سه مؤلفه دوقطبی را در قالب شش زیر مقیاس مهربانی با خود در مقابل قضاوت خود (معکوس)، ذهن‌آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی (معکوس) و انسانیت مشترک در مقابل انزوا (معکوس) را اندازه‌گیری می‌کند. از میانگین نمرات این شش مقیاس با در نظر گرفتن نمرات معکوس نمره کلی شفقت به خود به دست می‌آید. در پژوهش نظری و همکاران (۲۰۲۲)، مقیاس شفقت به خود نسخه نوجوانان دارای سازگاری درونی بسیار خوبی گزارش شده و اعتبار آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ اعلام شده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل و زیر مقیاس‌های ذهن‌آگاهی، اشتراک‌های انسانی و مهربانی با خود به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۸، ۰/۸۸ و ۰/۹۲ به دست آمد.

**د) مقیاس افکار خودکشی بک (Beck scale for suicide ideation- BSSI):** این مقیاس توسط بک و همکاران (۱۹۸۸) طراحی شد و به منظور ارزیابی نگرش‌ها، افکار و برنامه‌ریزی‌های مربوط به خودکشی به کار می‌رود. این مقیاس شامل ۱۹ ماده است و براساس مقیاس سه‌گزینه‌ای «هیچ» (۰)، «تا حدودی» (۱) و «زیاد» (۲) نمره‌گذاری می‌شود. بک و همکاران در تحقیقات اولیه، روایی ملاکی این مقیاس را با همبستگی ۰/۷۳ نسبت به مقیاس هامیلتون و اعتبار آن را با روش بازآزمایی ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهش اقدامی و فولادچنگ (۱۴۰۱)، تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص RMSEA برای مدل این پرسشنامه ۰/۰۴ با فاصله اطمینان ۹۰ درصد بین ۰/۰۰۱ و ۰/۰۰۵ است. سایر شاخص‌های برازش نیز تأیید کردند که مدل با داده‌ها به خوبی انطباق دارد. اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ اعلام شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۵ به دست آمد.

### • یافته‌ها

یافته‌های توصیفی از اطلاعات جمعیت شناختی گروه نمونه نشان می‌دهد که میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶/۷۷ با انحراف معیار ۰/۹۹ در طیف ۱۵-۱۸ سال بوده است. ۱۶۲ نفر (۵۱/۸ درصد) از شرکت‌کنندگان را دختران و ۱۵۱ نفر (۴۸/۲ درصد) را پسران تشکیل دادند. ۳۷/۱ درصد از شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان پایه دهم، ۳۱/۹ درصد پایه یازدهم و ۲۹/۷ درصد پایه دوازدهم بودند. میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمرات شرکت‌کننده در متغیرهای سبک‌های دلبستگی، شفقت به خود، ذهنی‌سازی و افکار خودکشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد. براساس این جدول سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و سبک دلبستگی تاایمن دوسوگرا با شفقت به خود و ذهنی‌سازی اطمینان رابطه منفی و معنادار و با ذهنی‌سازی نبود اطمینان و افکار خودکشی در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین سبک دلبستگی ایمن با شفقت به خود و ذهنی‌سازی اطمینان رابطه مثبت و معنادار و با ذهنی‌سازی نبود اطمینان و افکار خودکشی در سطح ۰/۰۱ رابطه منفی و معناداری دارد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	چولگی	کشیدگی
سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی	۵/۴۸	۵/۲۸	۰	۱۹	۱/۳۷	۰/۴۳
سبک دلبستگی تاایمن دوسوگرا	۷/۰۷	۴/۶۰	۱	۲۰	۱/۱۲	۰/۳۷
سبک دلبستگی ایمن	۱۳/۸۶	۵/۶۹	۰	۲۰	-۱/۱۹	۰/۱۳
شفقت به خود	۶۵/۵۳	۱۷/۹۰	۱۹	۸۴	-۱/۴۲	۰/۵۷
ذهن‌آگاهی	۱۹/۰۷	۵/۵۶	۵	۲۵	-۱/۲۸	۰/۲۷
انسانیت مشترک	۲۲/۸۱	۶/۵۱	۶	۳۰	-۱/۲۹	۰/۳۴
مهربانی با خود	۲۳/۳۱	۶/۶۹	۶	۳۰	-۱/۴۰	۰/۵۳
ذهنی‌سازی اطمینان	۴۵/۴۵	۱۴/۰۱	۱۲	۶۳	-۱/۳۳	۰/۲۹
ذهنی‌سازی نبود اطمینان	۱۳/۶۱	۸/۴۵	۵	۳۵	۱/۲۵	۰/۰۶
افکار خودکشی	۵/۷۶	۱۰/۵۶	۰	۳۷	۱/۶۰	۰/۷۷

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. سبک دلبستگی اجتنابی	۱									
۲. سبک دلبستگی دوسوگرا	۰/۷۸**	۱								
۳. سبک دلبستگی ایمن	-۰/۶۶**	-۰/۵۵**	۱							
۴. شفقت به خود	-۰/۵۹**	-۰/۶۳**	-۰/۴۷**	۱						
۵. ذهن‌آگاهی	-۰/۵۵**	-۰/۵۷**	-۰/۶۶**	۰/۹۳**	۱					
۶. انسانیت مشترک	-۰/۵۱**	-۰/۵۴**	-۰/۵۴**	۰/۹۴**	۰/۸۹**	۱				
۷. مهربانی با خود	-۰/۴۶**	-۰/۳۱**	-۰/۳۷**	۰/۹۱**	۰/۸۴**	۰/۸۳**	۱			
۸. ذهنی‌سازی اطمینان	-۰/۴۱**	-۰/۵۵**	-۰/۵۲**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۴۹**	۰/۳۶**	۱		
۹. ذهنی‌سازی نبود اطمینان	۰/۴۳**	۰/۴۶**	-۰/۴۴**	-۰/۴۶**	-۰/۲۸**	-۰/۴۸**	-۰/۲۴**	-۰/۸۶**	۱	
۱۰. افکار خودکشی	۰/۵۸**	۰/۴۳**	-۰/۳۱**	-۰/۳۸**	-۰/۳۴**	-۰/۴۷**	-۰/۳۴**	-۰/۴۴**	۰/۳۷**	۱

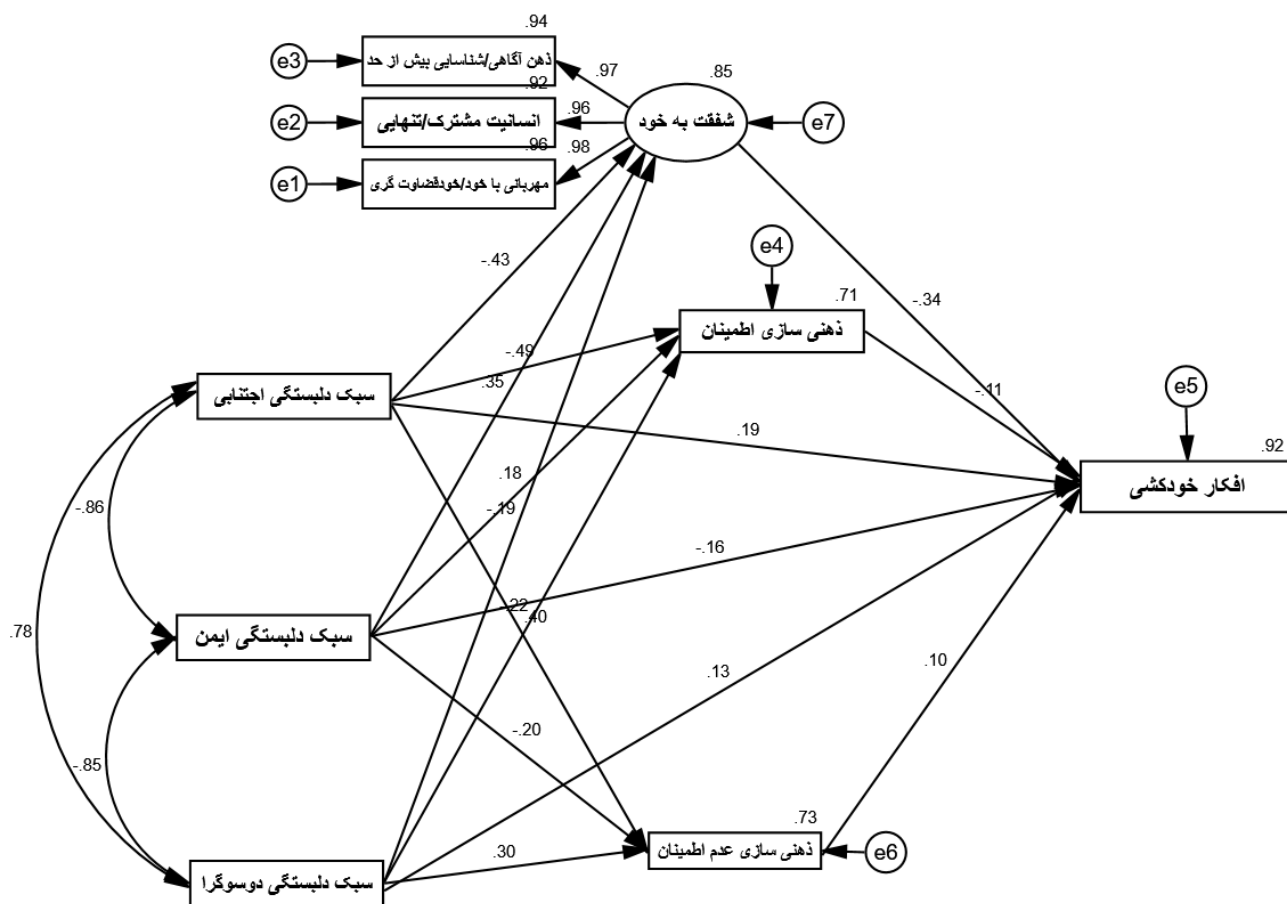
\*\*P<۰/۰۰۱

پیش از استفاده از مدل معادلات ساختاری، لازم است که تعدادی از پیش فرض‌ها بررسی شوند. براساس توصیه کلاین (۲۰۱۶)، نرمال بودن تک‌متغیری با بررسی مقادیر کجی و کشیدگی مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به این که دامنه کجی و کشیدگی متغیرها در محدوده  $\pm 2$  بود، نرمال بودن تک‌متغیری تأیید شد. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیری از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا و نسبت بحرانی استفاده شد. در این پژوهش، ضریب مردیا  $4/09$  و نسبت بحرانی  $1/13$  بود که هر دو کمتر از ۵ هستند، بنابراین فرض نرمال بودن چند متغیری تأیید شد. همچنین، شاخص فاصله ماهالانویس برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری مورد استفاده قرار گرفت و نتایج نشان داد که هیچ داده پرت شناسایی نشد. برای ارزیابی عدم خودهمبستگی در خطاها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که مقدار آن  $1/92$  بود و نشان‌دهنده عدم خودهمبستگی است. علاوه بر این، مفروضه هم‌خطی با استفاده از ضریب تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد و نتایج نشان داد که این مفروضه نیز تأیید شده است، زیرا ضریب تحمل به ۱ نزدیک بود و عامل تورم واریانس کمتر از ۲ بود. بنابراین، پیش فرض‌های آماری تأیید کردند که روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مناسب است و برای برآورد پارامترها از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مربوط به الگوی پژوهش

شاخص	$\chi^2/df$	RMSEA	AGFI	CFI	PCLOSE	IFI	GFI	NFI
مقادیر قابل قبول	$< 3$	$< 0/08$	$> 0/9$	$> 0/9$	$> 0/05$	$> 0/9$	$> 0/9$	$> 0/9$
الگوی پژوهش	۲/۴۰	۰/۰۶۷	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۱۴۲	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۷

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که براساس معیار هو و بنتلر (۱۹۹۹)، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. ضرایب استاندارد مسیرهای مدل مفهومی در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل نقش میانجی ذهنی‌سازی و شفقت به خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی

جدول ۴ اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود سبک‌های دلبستگی نایمن اجتنابی ( $P < 0/001$ ,  $Beta = 0/19$ ), نایمن دوسوگرا ( $P < 0/001$ ,  $Beta = 0/12$ ) و ایمن ( $P < 0/001$ ,  $Beta = -0/16$ ) با افکار

خودکشی اثر مستقیم دارد. در ادامه به منظور آزمون نقش میانجی شفقت به خود و ذهنی سازی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی از آزمون بوت استراپ استفاده شد. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی بر افکار خودکشی از طریق شفقت به خود و ذهنی سازی پذیرفته می‌شود. در نتیجه شفقت به خود و ذهنی سازی به صورت جزئی و نه کلی قادر به میانجی‌گری معنادار بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک بود. همچنین سبک‌های دلبستگی، شفقت به خود و ذهنی سازی در مجموع ۹۰ درصد از واریانس افکار خودکشی را تبیین می‌کند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم مدل پژوهش

معناداری	CR	SE	ضریب T	ضریب بتا	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
<۰/۰۰۱	۴/۶۱	۰/۰۸۳	۰/۳۸	۰/۱۹	افکار خودکشی	سبک دلبستگی نایمن اجتنابی
<۰/۰۰۱	۹/۲۳	۰/۰۵۸	-۰/۵۳	-۰/۴۳	شفقت به خود	سبک دلبستگی نایمن اجتنابی
<۰/۰۰۱	-۸/۰۰۲	۰/۱۶	-۱/۳۰	-۰/۴۹	ذهنی سازی اطمینان	سبک دلبستگی نایمن اجتنابی
<۰/۰۰۱	۶/۸۴	۰/۰۹۵	۰/۶۴	۰/۴۰	ذهنی سازی نبود اطمینان	سبک دلبستگی نایمن اجتنابی
<۰/۰۰۱	۳/۷۴	۰/۰۷۸	۰/۲۹	۰/۱۲	افکار خودکشی	سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا
<۰/۰۰۱	-۴/۲۹	۰/۰۶۴	-۰/۲۷	-۰/۱۹	شفقت به خود	سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا
<۰/۰۰۱	-۳/۷۱	۰/۱۸	-۰/۶۷	-۰/۲۲	ذهنی سازی اطمینان	سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا
<۰/۰۰۱	۵/۲۳	۰/۱۰	۰/۵۵	۰/۳۰	ذهنی سازی نبود اطمینان	سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا
<۰/۰۰۱	-۳/۹۷	۰/۰۷۷	-۰/۳۰	-۰/۱۶	افکار خودکشی	سبک دلبستگی ایمن
<۰/۰۰۱	۶/۴۲	۰/۰۶۳	۰/۴۰	۰/۳۵	شفقت به خود	سبک دلبستگی ایمن
<۰/۰۱۵	۲/۴۲	۰/۱۷	۰/۴۳	۰/۱۷	ذهنی سازی اطمینان	سبک دلبستگی ایمن
<۰/۰۰۴	-۲/۸۸	۰/۱۰	-۰/۲۹	-۰/۲۰	ذهنی سازی نبود اطمینان	سبک دلبستگی ایمن
<۰/۰۰۱	-۷/۶۲	۰/۰۷۲	-۰/۵۴	-۰/۳۴	افکار خودکشی	شفقت به خود
<۰/۰۰۱	-۳/۸۳	۰/۰۲۲	-۰/۰۸۴	-۰/۱۱	افکار خودکشی	ذهنی سازی اطمینان
<۰/۰۰۱	۳/۱۸	۰/۰۳۸	۰/۱۲	۰/۰۹	افکار خودکشی	ذهنی سازی نبود اطمینان

جدول ۵. ضرایب غیرمستقیم مسیرهای مدل پژوهش

مسیرها	اثر غیرمستقیم	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
سبک دلبستگی نایمن اجتنابی-->شفقت به خود و ذهنی سازی-->افکار خودکشی	۰/۲۴۱	۰/۰۴۲	۰/۱۷۰	۰/۳۰۶	۰/۰۲۳
سبک دلبستگی دوسوگرا-->شفقت به خود و ذهنی سازی-->افکار خودکشی	۰/۱۲۰	۰/۰۳۶	۰/۰۶۹	۰/۰۶۱۹۲	۰/۰۰۷
سبک دلبستگی ایمن-->شفقت به خود و ذهنی سازی-->افکار خودکشی	-۰/۱۵۹	۰/۰۳۳	-۰/۲۱۱	-۰/۱۰۰	۰/۰۱۶

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین عوامل مؤثر در پیش‌بینی افکار خودکشی در نوجوانان ساکن شهر مشهد انجام و نقش میانجی ذهنی سازی و شفقت به خود در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی بررسی شد. روابط بین متغیرها و آزمون فرضیه‌ها با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری مورد ارزیابی قرار گرفت و مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار بود. علاوه بر این سعی شد تا با استفاده از دیدگاه‌های روان‌شناسی و نظریه‌های مرتبط، روابط بین عوامل مورد بررسی بهتر درک شده و عوامل کلیدی مؤثر در شکل‌گیری افکار خودکشی شناسایی شوند.

نتایج نخستین یافته نشان داد که سبک‌های دلبستگی علاوه بر تأثیر مستقیم بر افکار خودکشی از طریق نقش میانجی شفقت به خود بر افکار خودکشی اثر غیرمستقیم دارند. این یافته اگرچه با پژوهش‌های مشابهی نظیر تحقیقات گرین و همکاران (۲۰۲۱) و محمودی (۱۳۹۸) همسو است، اما مطالعه‌ای که رابطه غیرمستقیم بین این متغیرها را بررسی کرده باشد، یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانانی که سبک دلبستگی دوسوگرا یا اجتنابی دارند، به دلیل تجربه ترس از طرد شدن، مشکلات در برقراری روابط امن و پایدار و ناتوانی در تنظیم هیجانات خود، بیشتر در معرض افکار خودکشی قرار می‌گیرند (اوزین و همکاران، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، پژوهش گرم و نف (۲۰۱۳) نشان داده‌است که آموزش شفقت به خود می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر برای کاهش افکار خودکشی در نوجوانان به کار گرفته شود. به این ترتیب، می‌توان اظهار کرد که شرایط نایمن و نبود پاسخگویی والدین در دوران کودکی ممکن



است منجر به ناتوانی در مهربانی با خود و اشتراکات انسانی در نوجوانان شود و در مواجهه با ناکامی‌ها، نوجوانان خود را به شدت سرزنش کنند که این خودسرزندی می‌تواند منجر به احساس بی‌ارزشی و افزایش افکار خودکشی گردد.

دیگر یافته پژوهش نشان داد که سبک‌های دلبستگی با ذهنی‌سازی رابطه مستقیم دارند و ضریب مسیر به‌دست آمده این رابطه را تأیید می‌کند. این نتایج با یافته‌های انسینک و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهنی‌سازی که به توانایی درک و تفسیر حالات ذهنی خود و دیگران اشاره دارد، در دوران کودکی و تحت تأثیر تعاملات دلبستگی شکل می‌گیرد. به‌ویژه، سبک دلبستگی ایمن معمولاً به توسعه توانایی ذهنی‌سازی اطمینان منجر می‌شود، بدین معنا که فرد قادر است به‌طور دقیق و خودکار احساسات و افکار خود و دیگران را درک و پیش‌بینی کند (فوناگی و همکاران، ۲۰۱۶). در مقابل سبک‌های دلبستگی نایمن به ویژه دلبستگی اجتنابی، ممکن است با ذهنی‌سازی عدم اطمینان همراه باشند، به‌طوری‌که فرد در تشخیص و تفسیر حالات ذهنی خود و دیگران دچار سردرگمی می‌شود. افرادی که از مراقبت کافی برخوردار نبوده و دلبستگی نایمن دارند به‌طور افراطی بر خود و هیجانات‌شان تمرکز می‌کنند (استاگاک، ۲۰۲۲)، این تمرکز بیش از حد می‌تواند منجر به شدت یافتن هیجانات و عدم تنظیم مناسب آنها شود و به دنبال آن برون‌ریزی هیجانی، رفتارهای تکانه‌ای، نادیده گرفتن شناخت‌ها و توجه ناکافی به هیجانات دیگران را در پی داشته باشد. در واقع فقدان این ظرفیت می‌تواند منجر به بروز هیجانات دردناک به‌صورت نامناسب از جمله افکار خودکشی گردد.

یافته بعدی پژوهش نشان داد که شفقت به‌خود رابطه‌ای مستقیم و منفی با افکار خودکشی دارد که با پژوهش‌های سو و ژئونگ (۲۰۲۱)، پر و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. این یافته بیانگر آن است که شفقت به‌خود به‌عنوان یک رویکرد حمایتی می‌تواند از عواقب منفی ناشی از قضاوت سخت‌گیرانه خود، کناره‌گیری و سایر مسائل مربوط به سلامت روانی محافظت کند (نف، ۲۰۱۶). نظریه بین‌فردی خودکشی همچنین نشان می‌دهد که ناگواری‌های درک شده و سطوح پایین وابستگی از علل عمده افکار خودکشی هستند (اوکانر و ناک، ۲۰۱۴). در این زمینه، شفقت به‌خود به‌عنوان یک راهبرد برای کاهش نگرش‌های منفی و اجتناب از شکست شناخته می‌شود (صفی‌خانی قلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳). افزایش مهارت‌های شفقت به‌خود می‌تواند نقش پیشگیرانه‌ای در مدیریت تکانه‌ها و افکار منفی داشته باشد (زارع و همکاران، ۱۴۰۲). نوجوانانی که مهارت‌های شفقت به‌خود را به‌خوبی توسعه داده‌اند، تمایل کمتری به خودانتقادی دارند. خودانتقادی، به‌دلیل ایجاد چرخه‌ای از افکار و احساسات منفی یکی از عوامل خطرناک برای افکار خودکشی محسوب می‌شود، زیرا می‌تواند به ناامیدی و احساس بی‌ارزشی منجر شود. همچنین، شفقت به‌خود می‌تواند تاب‌آوری را در نوجوانان افزایش دهد، به‌طوری‌که آنها به جای غرق شدن در ناامیدی قادر به جستجوی راه‌حل‌ها و منابع حمایتی برای مقابله با مشکلات زندگی خواهند بود. همچنین نتایج بیانگر اثر مستقیم و معنادار ذهنی‌سازی بر افکار خودکشی بود که این نتایج با پژوهش استاگاک (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهنی‌سازی اطمینان از طریق تقویت حس عاملیت، بهبود تنظیم هیجان و تقویت مهارت‌های خودکنترلی به بهبود سلامت روانی و پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی کمک می‌کند (بتمن و فوناگی، ۲۰۱۶). به‌طور کلی، نوجوانانی که دارای مهارت‌های ذهنی‌سازی ضعیف یا ظرفیت بالای ذهنی‌سازی نبود اطمینان هستند، معمولاً در تنظیم هیجان‌های خود ناکارآمدند و ممکن است در درک صحیح افکار و احساسات خود و دیگران دچار مشکل شوند. این نقص در توانایی ذهنی‌سازی می‌تواند منجر به افزایش اضطراب و احساس نبود اطمینان شود، زیرا این افراد قادر به درک درست و تحلیل وقایع درونی خود یا دیگران نیستند. این نبود اطمینان می‌تواند به تاب‌آوری کمتر و توانایی پایین‌تر در مدیریت شرایط استرس‌زا منجر شود که در نهایت احتمال بروز افکار خودکشی را افزایش می‌دهد.

در نهایت یافته آخر این پژوهش نشان‌دهنده وجود رابطه غیرمستقیم میان سبک دلبستگی و افکار خودکشی با نقش میانجی‌گری ذهنی‌سازی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت به‌طور کلی، افراد با سبک دلبستگی نایمن مشکلات بیشتری در توانایی ذهنی‌سازی دارند. تحقیقات نشان می‌دهند دلبستگی ایمن و ظرفیت والدین برای پرورش ذهنی‌سازی، به‌طور معناداری موجب تقویت توانایی ذهنی‌سازی در کودکان می‌شود (لایتن و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که والدین با سطوح بالای ذهنی‌سازی حساسیت بیشتری در تعامل با فرزندان خود نشان می‌دهند، در حالی‌که والدین با سطوح پایین‌تر ذهنی‌سازی تمایل بیشتری به تربیت غیرحساس و توسعه سبک‌های دلبستگی نایمن و نقص ذهنی‌سازی در نسل‌های بعدی دارند (انسینک و همکاران، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، نوجوانان با سبک دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا ظرفیت ذهنی‌سازی پایین‌تری دارند، که می‌تواند منجر به افزایش اضطراب و

احساس نبود اطمینان شود، زیرا آنها نمی‌توانند به درستی بفهمند که چه چیزی در درون خود یا دیگران در حال رخ دادن است. این نبود اطمینان می‌تواند به نگرانی‌های بیش از حد، افکار منفی و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار و در موارد شدیدتر به افکار خودکشی منجر شود.

## • نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی در نوجوانان و نقش میانجی ذهنی‌سازی و شفقت به خود پرداخت. نتایج نشان داد سبک‌های دلبستگی به‌ویژه دلبستگی ایمن، نقش محافظتی داشته و با تقویت ظرفیت ذهنی‌سازی و شفقت به خود، احتمال افکار خودکشی را کاهش می‌دهند. ظرفیت بالای ذهنی‌سازی اطمینان با بهبود درک و پردازش احساسات و شفقت به خود با کاهش احساس شکست و درماندگی، تأثیر قابل توجهی در مقابله با افکار خودکشی دارند. محدودیت‌های پژوهش حاضر شامل این نکته است که براساس نتایج به‌دست آمده نمی‌توان به نتیجه‌گیری‌های علی دست یافت. همچنین نمونه‌گیری در محیط آموزشی و محدود به دوره متوسطه دوم و به جمعیت دانش‌آموزی غیربالینی شهر مشهد بود که پیشنهاد می‌شود برای افزایش قابلیت تعمیم نتایج، تحقیقات آینده به بررسی این موضوع در جمعیت‌ها و مناطق جغرافیایی متنوع‌تر بپردازند. مورد دیگر استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که روایی داده‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که برای کاهش مشکلات مرتبط با مقیاس‌های خودگزارشی از روش‌های مختلف جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه و روش‌های کیفی استفاده شود.

## • تضاد منافع

هیچ تعارض منافعی بین نویسندگان وجود ندارد.

## • تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان که به تحقق اهداف این پژوهش کمک کردند، صمیمانه سپاسگزاریم.

## • منابع

- اقدامی، زهرا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۴۰۱). پیش‌بینی افکار خودکشی براساس کنترل روان‌شناختی والدین: نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی. *مجله روانشناسی*، ۲۶(۱)، ۱۱-۲۰. [20.1001.1.18808436.1401.26.1.11.8](https://doi.org/10.1001.1.18808436.1401.26.1.11.8)
- دبیری، سولماز. (۱۴۰۱). نقش خودکنترلی، عواطف و شفقت به خود در پیش‌بینی آمادگی به اعتیاد. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۶(۶۵)، ۳۳۲-۳۱۱. <http://etiadjpajohi.ir/article-1-2691-fa.html>
- دروگر، الهه؛ فتحی آشتیانی، علی و اشرفی، عماد. (۱۴۰۱). اعتباریابی و اعتبارسنجی نسخه فارسی پرسشنامه ذهنی‌سازی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۲(۱)، ۱۲-۱۰. [10.22075/jcp.2020.18897.1745](https://doi.org/10.22075/jcp.2020.18897.1745)
- زارع، بتول؛ عمادی، سیده زهرا و نقش، زهرا. (۱۴۰۲). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر شفقت خود و سرزندگی مادران دارای کودک مبتلا به اختلال‌های یادگیری. *مجله روانشناسی*، ۴(۲۷)، ۳۵۳-۳۴۳. <http://iranapsy.ir/Article/40353/FullText>
- صفی‌خانی قلی‌زاده، مریم؛ هارون رشیدی، همایون و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر رفتار نافرمانی مقابله‌ای و خودمهاری در دانش‌آموزان با والد وابسته به مواد. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۸(۷۱)، ۱۶۴-۱۳۹. <http://etiadjpajohi.ir/article-1-2972-fa.html>
- کریمی، فریبا؛ فرحبخش، کیومرث؛ سلیمی بجزستانی، حسین و معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۷). رابطه بین ذهنی‌سازی با اضطراب و اجتناب مرتبط با دلبستگی در دختران نوجوان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۴)، ۵۴۸-۵۳۹. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-634-fa.html>
- موذنی، طاهره؛ آقایی، اصغر و گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سبک‌های دلبستگی فرزندان براساس شیوه‌های فرزند پروری والدین. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۷(۲۵)، ۸۷-۹۹. <https://sid.ir/paper/183633/fa>
- محمودی، هیوا. (۱۳۹۸). رابطه سبک‌های دلبستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل‌کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۲۳(۴)، ۴۳۹-۴۲۴. <http://iranapsy.ir/Article/21667>

- Bateman, A., Fonagy, P., Campbell, C., Luyten, P., & Debbané, M. (2023). *Cambridge guide to mentalization-based treatment (MBT)*. Cambridge University Press.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Ranieri, W. F. (1988). Scale for suicide ideation: Psychometric properties of a self-report version. *Journal of clinical psychology*, 44(4), 499-505. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198807\)44:4<499::AID-JCLP2270440404>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198807)44:4<499::AID-JCLP2270440404>3.0.CO;2-6)
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couple. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-666. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198807\)44:4<499::AID-JCLP2270440404>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198807)44:4<499::AID-JCLP2270440404>3.0.CO;2-6)
- Ensink, K., Borelli, J. L., Roy, J., Normandin, L., Slade, A., & Fonagy, P. (2019). Costs of not getting to know you: Lower levels of parental reflective functioning confer risk for maternal insensitivity and insecure infant attachment. *Infancy*, 24(2), 210-227. <https://doi.org/10.1111/inf.12263>
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y. W., Warren, F., Howard, S., ... & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PloS one*, 11(7), 60-63. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856-867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Green, J., Berry, K., Danquah, A., & Pratt, D. (2021). Attachment security and suicide ideation and behavior: The mediating role of reflective functioning. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3090. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063090>
- Hazan, C., & Shaver, P. (2017). Romantic love conceptualized as an attachment process. In *Interpersonal development* (pp. 283-296). Routledge.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. (2016). Data preparation and psychometrics review. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. New York, NY: Guilford, 64-96.
- Liotti, G. (2006). A model of dissociation based on attachment theory and research. *Journal of Trauma & Dissociation*, 7(4), 55-73. [https://doi.org/10.1300/J229v07n04\\_04](https://doi.org/10.1300/J229v07n04_04)
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by US college students: 10-year population-level trends (2007–2017). *Psychiatric services*, 70(1), 60-63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- London, M., Volmer, J., Zyberaj, J., & Kluger, A. N. (2023). Gaining feedback acceptance: Leader-member attachment style and psychological safety. *Human resource management review*, 33(2), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100953>
- LoParo, D., Mack, S. A., Patterson, B., Negi, L. T., & Kaslow, N. J. (2018). The efficacy of cognitively-based compassion training for African American suicide attempters. *Mindfulness*, 9, 1941-1954. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0940-1>
- Luyten, P., Mayes, L. C., Nijssens, L., & Fonagy, P. (2017). The parental reflective functioning questionnaire: Development and preliminary validation. *PloS one*, 12(5), e0176218. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176218>
- Mughal, F., Babatunde, O., Dikomitis, L., Shaw, J., Townsend, E., Troya, M. I., & Chew-Graham, C. A. (2019). Self-harm in young people: the exceptional potential of the general practice consultation. *British journal of general practice*, 69(681), 168-169. <https://doi.org/10.3399/bjgp19X701393>
- Na, P. J., Shin, J., Kwak, H. R., Lee, J., Jester, D. J., Bandara, P., ... & Jeste, D. V. (2025). Social Determinants of Health and Suicide-Related Outcomes: A Review of Meta-Analyses. *JAMA psychiatry*. [doi:10.1001/jamapsychiatry.2024.4241](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2024.4241)
- Nazari, N., Hernández, R. M., Ocana-Fernandez, Y., & Griffiths, M. D. (2022). Psychometric validation of the Persian self-compassion scale youth version. *Mindfulness*, 13(1), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01801-7>
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7, 264-274. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3>
- Neff KD, Bluth K, Tóth-Király I, Davidson O, Knox MC, Williamson Z, Costigan A. (2021). Development and validation of the self-compassion scale for youth. *Journal of personality assessment*, 103(1), 92-105. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1729774>
- O'Connor, R. C., & Nock, M. K. (2014). The psychology of suicidal behavior. *The Lancet Psychiatry*, 1(1), 73-85. DOI: [10.1016/S2215-0366\(14\)70222-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70222-6)

- Parada-Fernández, P., Herrero-Fernández, D., Oliva-Macías, M., & Rohwer, H. (2021). Analysis of the mediating effect of mentalization on the relationship between attachment styles and emotion dysregulation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 312-320. <https://doi.org/10.1111/sjop.12717>
- Per, M., Schmelefske, E., Brophy, K., Austin, S. B., & Khoury, B. (2022). Mindfulness, self-compassion, self-injury, and suicidal thoughts and behaviors: A correlational meta-analysis. *Mindfulness*, 13(4), 821-842. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01815-1>
- Roberson I. (2017). Adult Attachment Security and Symptoms of Depression: The Mediating Roles of Dysfunctional Attitudes and Low Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 310-320. [doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.310](https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.310)
- Rossouw, T. I., & Fonagy, P. (2012). Mentalization-based treatment for self-harm in adolescents: a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, 51(12), 1304-1313. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.09.018>
- Stagaki, M., Nolte, T., Feigenbaum, J., King-Casas, B., Lohrenz, T., Fonagy, P., ... & Personality and Mood Disorder Research Consortium. (2022). The mediating role of attachment and mentalizing in the relationship between childhood maltreatment, self-harm and suicidality. *Child Abuse & Neglect*, 128, 105576. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105576>
- Suh, H., & Jeong, J. (2021). Association of self-compassion with suicidal thoughts and behaviors and non-suicidal self-injury: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 633482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633482>
- Ürün, Ö. Z. E. R., Yildirim, E. A., & Erkoç, Ş. N. (2015). Relationship of suicidal ideation and behavior to attachment style in patients with major depression. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 52(3), 269-283. DOI:10.5152/npa.2015.7459
- Wang, M., Kou, C., Bai, W., Song, Y., Liu, X., Yu, W., ... & Li, W. (2019). Prevalence and correlates of suicidal ideation among college students: a mental health survey in Jilin Province, China. *Journal of affective disorders*, 246, 166-173. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.055>
- World Health Organization. (2021). Suicide worldwide in 2019: global health estimates. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341728/9789240026643-eng.pdf?sequence=1>.

## مدل یابی اشتیاق تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری ارزش ذاتی تکلیف Modeling Academic Enthusiasm Based on Basic Psychological Needs Mediated by the Intrinsic Value of the Task

Elham Farsimadan, PhD Student

Reza Ahmadi, PhD<sup>✉</sup>

Ahmad Ghazanfari, PhD

Maryam Chorami, PhD

الهام فارسیمدان<sup>۱</sup>

رضا احمدی<sup>۲</sup>

احمد غضنفری<sup>۱</sup>

مریم چرامی<sup>۳</sup>

### Abstract

The aim of the current research was to explain academic enthusiasm basic psychological needs and the intrinsic value of the task in the form of a Structural equation analysis. The research method was correlation and path analysis. The statistical population of the research included all students of the second secondary level of Shiraz city in the academic year of 1400-1401, and 500 students were selected as the research sample by multi-stage cluster random sampling method. The data collection tools in this research were: La Guardia et al. Basic Psychological Needs Questionnaire (2000), Pintrich and et al. Task Value Questionnaire (1991) and Gunuc and Kuzu's Academic Enthusiasm Questionnaire (2015). Data analysis was done using SPSS and AMOS software. For the reliability of the questionnaires, Cronbach's alpha coefficient was used, and the results indicated the good reliability of the instruments. The results of the analysis of the research hypothesis showed that the proposed model had a good fit and the effect of the basic psychological needs on the intrinsic value of the task ( $P < 0.01$ ) and academic engagement ( $P < 0.01$ ) as well as the effect of the intrinsic value of the assignment on the academic enthusiasm ( $P < 0.01$ ) was positive. And it was meaningful. Also, the mediating role of the intrinsic value of the task was significant ( $P < 0.01$ ). According to the results of the research, it can be concluded that the basic psychological needs and the intrinsic value of the task are important antecedents of academic enthusiasm.

**Keywords:** basic psychological needs, intrinsic value of of the task, academic enthusiasm

### چکیده

پژوهش حاضر تبیین اشتیاق تحصیلی براساس نیازهای روان‌شناختی و ارزش ذاتی تکلیف در قالب یک مدل علی بود. روش پژوهش، همبستگی و از نوع روش تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۲۴۵ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه‌های نیازهای بنیادی روان‌شناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰)، ارزش تکلیف پینتریش و همکاران (۱۹۹۱) و اشتیاق تحصیلی گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) بودند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. جهت اعتبار پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج حاکی از اعتبار مطلوب ابزارها بود. نتایج تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی برازش مناسب داشت و تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر ارزش ذاتی تکلیف ( $P < 0.01$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $P < 0.01$ ) و همچنین تأثیر ارزش ذاتی تکلیف بر اشتیاق تحصیلی ( $P < 0.01$ ) مثبت و معنادار بود. همچنین نقش واسطه‌گری ارزش ذاتی تکلیف نیز معنادار ( $P < 0.01$ ) بود. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی و ارزش ذاتی تکلیف از پیشایندهای مهم اشتیاق تحصیلی هستند.

واژه‌های کلیدی: نیازهای بنیادین روان‌شناختی، ارزش

ذاتی تکلیف، اشتیاق تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۶/۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

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

۳. گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران



## ● مقدمه

اشتیاق تحصیلی (academic enthusiasm) به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و مدرسه مطرح شده است (ون لیوون و همکاران، ۲۰۲۳) که شامل سه بعد شناختی، هیجانی و رفتاری است (آراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). اشتیاق شناختی به سرمایه‌گذاری شخصی دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد که شامل خودتنظیمی، التزام به یادگیری تبحری و استفاده از راهبردهای یادگیری مانند استفاده از بسط معنایی است. اشتیاق هیجانی بر عشق، علاقه، لذت، سرزنده بودن و رغبت نسبت به کلاس درس و به‌طور کلی با تعلق و دلبستگی به استاد، معلم، همسالان یادگیری و مدرسه ارتباط می‌یابد (چو و چو، ۲۰۱۴). درنهایت، اشتیاق رفتاری خود شامل سه جزء الف) رفتار مثبت، مانند پیروی از هنجارهای کلاسی، پیروی از قوانین و نبود حضور در رفتارهای ناخوشایند، ب) مشارکت در وظایف مرتبط با تحصیل و یادگیری، مانند مشارکت در بحث، تمرکز، پافشاری و تلاش و ج) مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه محل تحصیل است (آراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). برطبق تعریف اشتیاق تحصیلی، فرد دارای اشتیاق از لحاظ شناختی، هیجانی و رفتاری درگیر تحصیل و مسائل مربوط به آن می‌شود؛ اما این درگیری نیازمند وجود بستر و زمینه‌های خاصی نیز است که می‌توان آنها را در سه دسته مسائل مربوط به دانش‌آموز، معلم و تکلیف قرار داد (لئونگ و همکاران، ۲۰۲۱). به بیان دیگر می‌توان گفت که این سه حیطه پیشایندهای اشتیاق تحصیلی هستند که می‌توانند به‌عنوان پیشایندهای دور یا نزدیک مرتبط با اشتیاق تحصیلی قرار بگیرند. براساس نظریه انتظار-ارزش، فرض می‌شود که اشتیاق دانش‌آموزان برای مشارکت در یک فعالیت در گام اول به ارزش تکلیف برمی‌گردد.

مطابق نظریه انتظار ارزش (expectancy of value theory)، اشتیاق شناختی، روانی و رفتاری در مسائل تحصیلی، در گام اول به باورهای انگیزشی از جمله ارزش ذاتی تکلیف (intrinsic value of the task) به‌عنوان پیشایندهای نزدیک و در گام دوم، به فرایندهای شناختی روانی فرد از جمله نیازهای بنیادین روان‌شناختی (basic psychological needs) به‌عنوان پیشایندهای دور برمی‌گردد. ارزش ذاتی تکلیف از یک سو دربرگیرنده علاقه به تکلیف و اهمیت آن است و از سوی دیگر دربرگیرنده هزینه و فایده تکلیف است. چنانچه اهمیت تکلیف بالا باشد فرد سعی می‌کند بیشتر درگیر مسائل تحصیلی شود و اگر علاقه به تکلیف بالا باشد، فرد تلاش می‌نماید اشتیاق عاطفی و شناختی بیشتری نسبت به مسائل تحصیلی داشته باشد. همچنین اگر هزینه تکلیف متوسط و پایین‌تر از متوسط باشد و فایده آن نیز متوسط و بالاتر باشد، اشتیاق عملی و رفتاری به مسائل تحصیلی نیز افزایش می‌یابد و فرد تلاش می‌کند مسائل تحصیلی را با رغبت بیشتری پیگیری نماید (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۴). به بیان دیگر، ارزش تکلیف شامل اهداف و باورهای دانش‌آموزان درباره مهم و جالب بودن یک تکلیف است و نشان می‌دهد که یک موضوع درسی تا چه اندازه برای دانش‌آموزان مفید است و اهمیت دارد. به بیان دیگر، ارزش تکلیف به‌عنوان یکی از پیشایندهای نزدیک مرتبط با اشتیاق تحصیلی، به‌عنوان اهمیت ادراک شده تکلیف توسط فرد و مفید بودن یک تکلیف است که شامل ۴ مؤلفه علاقه، اهمیت، هزینه و فایده است (وانسلاامبروک و همکاران، ۲۰۱۸). علاقه به تکلیف را می‌توان به‌عنوان سائق برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد که دانش‌آموز را برمی‌انگیزاند تا با انگیزه درونی به سمت انجام تکلیف برود. به‌علاوه، هرچه یک موضوع درسی بیشتر برای دانش‌آموز مهم باشد، به همان اندازه نیز برای یادگیری آن و انجام تکالیف مربوط به آن درس تلاش و پشتکار خواهد داشت، چرا که هرچه دانش‌آموز نسبت به یک موضوع درسی اهمیت بیشتری قائل شده و به آن دلبستگی و علاقه داشته باشد در یادگیری و انجام تکالیف آن درس بسیار کوشا و جدی عمل خواهد کرد. درنهایت، اگر دانش‌آموز احساس کند که موضوع و محتوای درسی برایش مفید باشد و در زندگی واقعی یا تحصیلی او مؤثر خواهد بود، ارزش بالاتری برای آن در نظر خواهد گرفت (اوبافمی و همکاران، ۲۰۲۳)؛ برطبق این ۴ مؤلفه، ارزش بالای تکلیف می‌تواند باعث افزایش اشتیاق بیشتر دانش‌آموز نسبت به مسائل درسی شود. پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ارزش ذاتی تکلیف ارتباطی مثبت و معنادار با اشتیاق تحصیلی دارد (نگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ العیسی و همکاران، ۲۰۲۲؛ طالع‌پسند و همکاران، ۱۴۰۰).

ازسوی دیگر، مدل انتظار ارزش بیان می‌دارد که ارزش ذاتی تکلیف متأثر از مؤلفه‌های شناختی روانی از قبیل نیازهای بنیادین روان‌شناختی است. نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌طور گسترده به‌عنوان منابع حیاتی زیربنای تمایل طبیعی افراد برای حرکت به سمت افزایش خودسازماندهی، سازگاری و فزونی تعریف می‌شوند. نیازهای بنیادین روان‌شناختی شامل سه نیاز خودمختاری (autonomy)،



شایستگی (competence) و ارتباط (relatedness) است. نیاز به خودمختاری به معنای نیاز به عمل مستقل از تمایلات دیگران نیست، بلکه دلالت بر نیاز به عمل با حس انتخاب و اراده دارد، حتی اگر انجام این کار به معنای انجام خواسته‌های دیگران باشد. نیاز به شایستگی به عنوان تمایل ذاتی و طبیعی برای کشف و دستکاری محیط و همچنین جستجوی چالش‌های بهینه تعریف کرده‌اند. نیاز به ارتباط نیز نشان‌دهنده نیاز به احساس ارتباط با حداقل فرد دیگری است، یعنی دوست داشتن و مراقبت از دیگران و دوست داشتن و مراقبت توسط دیگران. این نیاز زمانی برآورده می‌شود که افراد خود را عضوی از یک گروه ببینند، احساس مشترکی را تجربه کنند و روابط نزدیک برقرار کنند (وان دن بروک و همکاران، ۲۰۱۶). احساس اراده و انتخاب در نیاز به خودمختاری می‌تواند باعث افزایش تلاش فرد در زمینه رفتن به سمت تکالیفی باشد که از اهمیت بالایی برخوردارند. نیاز به شایستگی از طریق ایجاد احساس اشتیاق به انتخاب چالش‌های بهینه باعث می‌شود فرد تکالیفی با اهمیت متوسط و رو به بالا انتخاب نماید تا با موفقیت در آنها بر احساس شایستگی خود بیفزاید. نیاز به ارتباط نیز از طریق ایجاد احساس اشتیاق برای نزدیکی به دیگران باعث می‌شود فرد تلاش نماید بر علاقه خود به تکالیف تحصیلی بیفزاید تا با موفقیت در آنها حمایت اجتماعی بیشتری به دست آورد. در مجموع با توجه به آنچه بیان شد، نیازهای بنیادین روان‌شناختی می‌توانند باعث افزایش ارزش ذاتی تکلیف شوند. علی‌رغم ارتباط نظری مطلوب بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و ارزش تکلیف و همچنین بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی با ارزش کار و غیره (از جمله دارند (روسو و همکاران، ۲۰۲۱؛ وانستینکیست و همکاران، ۲۰۲۰) اما تاکنون پژوهشی به صورت مستقیم به بررسی رابطه این دو متغیر نپرداخته است که مطالعه آن از ضرورت و اهمیت بالایی برخوردار است.

از سوی دیگر، در پژوهش حاضر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به عنوان پیشاینده دور اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است که هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌گری ارزش ذاتی تکلیف می‌تواند اشتیاق تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. چنانچه نیازهای روانی افراد به شکلی مطلوب برآورده شده باشند، اشتیاق آنان نسبت به مسائل درسی و تحصیلی نیز افزایش خواهد یافت (لئونگ و همکاران، ۲۰۲۱). نیاز به خودمختاری نیز از طریق داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها باعث می‌شود با تأثیرگذاری بر محیط تحصیلی و چالش‌های آن، به صورت مستقیم بر اشتیاق تحصیلی بیفزاید و به صورت غیرمستقیم از طریق انتخاب تکالیفی که احساس علاقه در آنان دارد، بر اشتیاق تحصیلی خود بیفزاید. خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند، یعنی احساس کنند که با اراده خود فعالیتی را انتخاب می‌کنند و قادرند به صورت مطلوب و براساس معیارهای شخصی خود عمل کنند. شایستگی که نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط، به‌کاربردن استعدادها و مهارت‌ها، دنبال کردن چالش‌های بهینه و یا تکالیفی که با سطح توانایی فرد سازگار هستند و تسلط یافتن بر آن چالش‌ها است؛ باعث می‌شود که فرد با غلبه بر چالش‌های تحصیلی و رسیدن به موفقیت، به صورت مستقیم بر اشتیاق تحصیلی بیفزاید و از طریق ایجاد اهمیت و علاقه در تکالیف و ارتقا ارزش‌های بالای تکلیف و به صورت غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی را افزایش دهند. نیاز به ارتباط که نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی‌های عاطفی با دیگران است، ساختار انگیزشی مهمی است، زیرا زمانی که روابط میان فردی افراد، نیاز آنها به ارتباط را برآورده می‌کند، بهتر انجام وظیفه می‌کنند، در برابر استرس مقاوم‌تر می‌شوند و با مشکلات روان‌شناختی کمتری مواجه می‌شوند. این نیاز به صورت مستقیم باعث می‌شود فرد سعی نماید روابط اجتماعی بالایی داشته باشد تا از طریق آنها حمایت‌های اجتماعی و اشتیاق تحصیلی بالایی به دست آید و از سوی دیگر نیز باعث می‌شود فرد با تأکید بر تکالیف ارزشمند و موفقیت در آنها به صورت غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر بگذارد (ون لیوون و همکاران، ۲۰۲۳). به علاوه، نیازهای بنیادین روان‌شناختی از طریق احساس شایستگی و خودمختاری می‌توانند بر ادراک فرد از یک تکلیف و ارزش آن تکلیف تأثیر بگذارند. در صورتی که نیازهای روان‌شناختی اساسی برآورده شوند، احساس اعتماد به نفس و خود ارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد، اما در صورت ممانعت و برآورده نشدن این نیازها، فرد درکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود خواهد داشت (چن و جانگ، ۲۰۱۰). این برداشت می‌تواند ادراک فرد از میزان علاقه به یک تکلیف خاص را تحت تأثیر قرار دهد و در نتیجه باعث افزایش و یا کاهش ارزش تکلیف مورد نظر شود و ارزش تکلیف نیز می‌تواند باعث تأثیرگذاری بر اشتیاق تحصیلی شود. پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که نیازهای بنیادین روان‌شناختی ارتباطی مثبت و معنادار با اشتیاق تحصیلی دارند (لئونگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کریمی و ستوده، ۲۰۲۰؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولیناری و ماملی، ۲۰۱۸؛ تابع ببردبار، ۱۴۰۳؛ صدری و همکاران، ۱۴۰۲) که در این پژوهش نیز نیازهای بنیادین روان‌شناختی به عنوان پیشاینده دور اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده‌اند.

در مجموع و طبق آنچه بیان شد، اشتیاق تحصیلی به صورت نزدیک از طریق ارزش تکلیف و به صورت دور از طریق نیازهای بنیادین روان‌شناختی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در نهایت می‌توان بیان داشت که بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی، ارزش تکلیف و اشتیاق تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، اما علی‌رغم این ارتباط نظری و با وجود ارتباط پژوهشی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر به صورت همزمان در قالب یک مدل علی نپرداخته است؛ بنابراین پژوهش حاضر در صدد بررسی سؤال است که: آیا ارزش ذاتی تکلیف نقش واسطه‌ای در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دارد؟ مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک پژوهش بنیادی و از لحاظ روش، جزء پژوهش‌های توصیفی و از نوع همبستگی و تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه نظری (دوره دوم) شهر شیراز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در مدارس متوسطه این شهر مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که حداقل حجم نمونه برای مدل تحلیل معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر است (میرز و همکاران، ۱۳۹۹)؛ لذا شرکت‌کنندگان پژوهش، ۲۴۵ دانش‌آموز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز به صورت تصادفی دو ناحیه و از هر ناحیه پنج مدرسه (از یک ناحیه سه مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه و در ناحیه دیگر برعکس) و از هر مدرسه دو کلاس (۵۰ دانش‌آموز) انتخاب شدند. از این نمونه، ۶۰/۶ درصد دانش‌آموزان شرکت‌کننده پسر و ۳۹/۴ درصد دختر بودند. همچنین، ۴۲/۸ درصد دانش‌آموزان در پایه دهم، ۴۳/۸ درصد در پایه یازدهم و ۱۳/۴ درصد در پایه دوازدهم مشغول تحصیل بوده‌اند. ۲۱/۸ درصد دانش‌آموزان در رشته علوم تجربی، ۵۷/۶ درصد در رشته علوم انسانی و ۲۰/۶ درصد در رشته علوم ریاضی مشغول تحصیل بوده‌اند. معیار ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و معیار خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آنها صرفاً جهت کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر است.

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا توضیحاتی درباره پرسشنامه‌ها و نحوه تکمیل آنها و هدف از اجرای تحقیق به آزمودنی‌ها داده شد و سپس جهت تکمیل، در اختیار آنها قرار گرفت. برای بررسی سؤال پژوهش نیز از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی و روش تحلیل معادلات ساختاری در محیط AMOS-21 استفاده شد.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی (basic psychological needs questionnaire-BNSG-S):** این پرسشنامه توسط لاگاریا و همکاران (۲۰۰۰) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ ماده و سه مؤلفه خودمختاری، شایستگی و ارتباط است که ماده‌ها در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً غلط) تا ۷ (کاملاً درست) درجه‌بندی شده، ماده‌های ۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره خودکارآمدی تحصیلی از ۲۱ تا ۱۴۷ است. روایی و اعتبار مقیاس در پژوهش لاگاریا و همکاران (۲۰۰۰)، مطلوب گزارش شد و در پژوهش صدری و همکاران (۱۴۰۲) نیز میزان آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۱ به دست آمد.

ب) پرسشنامه ارزش تکلیف (task value questionnaire): این پرسشنامه توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) طراحی و تدوین شده و دارای ۶ ماده است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) درجه‌بندی شده و نمره کل حداقل ۶ و حداکثر ۳۰ است. در پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱)، روایی مقیاس با روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مطلوب به دست آمد و اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرانباخ ضریب  $0/90$  به دست آمد. در پژوهش لوسانی و همکاران (۱۳۹۰)، اعتبار مقیاس با روش آلفای کرانباخ ضریب  $0/88$  به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرانباخ ضریب  $0/87$  به دست آمد.

ج) پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (academic enthusiasm questionnaire): این پرسشنامه توسط گونیوس و کوزو (۲۰۱۵)، طراحی و تدوین شده و در ایران نیز توسط برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸)، اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ ماده و ۶ مؤلفه اشتیاق روان‌شناختی، اجتماعی، شناختی، ارتباطی، عاطفی و رفتاری است که ماده‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده و نمره کل حداقل ۴۸ و حداکثر ۲۴۰ است. در پژوهش برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸)، روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در آن نیز برای این پرسشنامه بالای  $0/70$  برآورد شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرانباخ ضریب  $0/96$  به دست آمد.

## • یافته‌ها

در ابتدا آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و سپس ضرایب همبستگی ارائه خواهند شد و در نهایت یافته‌های مربوط به سؤال پژوهش مورد بررسی قرار خواهد گرفت. نتایج کامل آمار توصیفی و همبستگی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- نیاز خودمختاری	۲۴/۴۸	۷/۱۷	۱				
۲- نیاز شایستگی	۲۷/۹۰	۸/۶۷	$0/81^*$	۱			
۳- نیاز ارتباط	۲۶/۵۰	۸/۶۱	$0/63^*$	$0/67^*$	۱		
۴- نیازهای بنیادین روان‌شناختی	۷۸/۸۸	۲۱/۸۹	$0/87^*$	$0/89^*$	$0/87^*$	۱	
۵- ارزش ذاتی تکلیف	۲۳/۱۷	۴/۶۷	$0/48^*$	$0/42^*$	$0/41^*$	$0/48^*$	۱
۶- اشتیاق تحصیلی	۱۲۵/۹۴	۲۷/۶۴	$0/52^*$	$0/49^*$	$0/59^*$	$0/58^*$	$0/49^*$

\*  $P = < 0/01$

طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنادار است. در ادامه، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج برای سه متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی ( $0/16 = \text{آماره}$  و  $0/06 = \text{sig}$ )، ارزش ذاتی تکلیف ( $0/14 = \text{آماره}$  و  $0/09 = \text{sig}$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $0/19 = \text{آماره}$  و  $0/09 = \text{sig}$ ) به دست آمد که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهاست. همچنین برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پژوهش از آزمون‌های شاخص تحمل و VIF استفاده شد که نتایج برای نیازهای بنیادین روان‌شناختی ( $0/21 = \text{شاخص تحمل}$  و  $0/01 = \text{VIF}$ ) و ارزش ذاتی تکلیف ( $0/14 = \text{شاخص تحمل}$  و  $0/24 = \text{VIF}$ ) به دست آمد که حاکی از نبود هم‌خطی جدی بین متغیرهای پژوهش است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

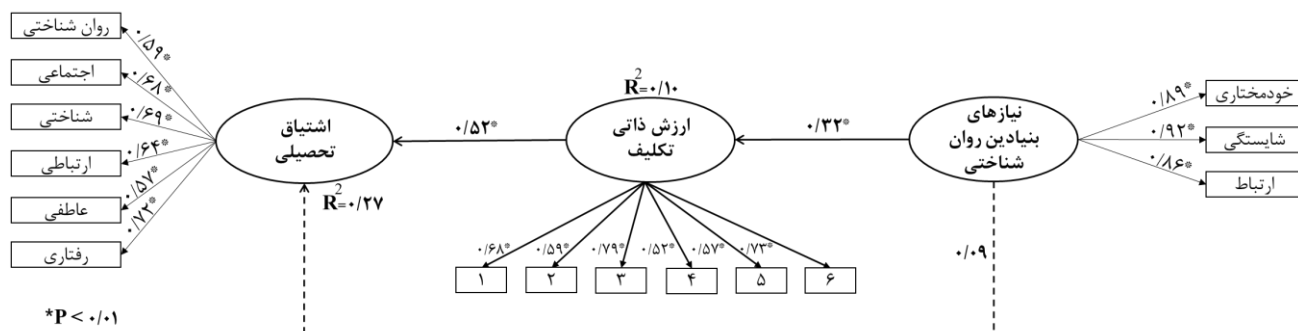
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X <sup>2</sup> /df	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۲/۲۱	0/87	0/85	0/89	0/87	0/09
بعد از اصلاح	۱/۲۳	0/99	0/92	0/99	0/99	0/06
مقادیر قابل قبول	۳ و کمتر	0/90 و بالاتر	0/90 و بالاتر	0/90 و بالاتر	0/90 و بالاتر	کوچک‌تر از 0/08

در جدول ۲، شاخص‌های قبل و بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ( $X^2/df = 1/23$ ) و با سطح معناداری ( $P = 0/07$ )، شاخص نیکویی برازش

(GFI=۰/۹۹)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI=۰/۹۲)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI=۰/۹۹)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۹) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۶) به دست آمدند که همگی در سطح مطلوبی قرار دارند.

در بررسی سؤال پژوهش مبنی بر این که "آیا ارزش ذاتی تکلیف نقش واسطه‌ای در ارتباط میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دارد؟" نتایج پژوهش نشان دادند ارزش ذاتی تکلیف توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از سؤال پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	B	P	B	P	β
نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر ارزش ذاتی تکلیف	0.01	0.32	-	-	0.01	0.32
ارزش ذاتی تکلیف بر اشتیاق تحصیلی	0.01	0.52	-	-	0.01	0.52
نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی	0.11	0.09	0.01	0.43	0.01	0.52

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، نیازهای بنیادین روان‌شناختی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر ارزش ذاتی تکلیف (β=۰/۳۲ و P<۰/۰۱) اما اثر غیرمعنادار بر اشتیاق تحصیلی (β=۰/۰۹ و P<۰/۰۱) است. ارزش ذاتی تکلیف نیز دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر اشتیاق تحصیلی (β=۰/۵۲ و P<۰/۰۱) است. در نهایت، ارزش ذاتی تکلیف دارای نقش واسطه‌گری مثبت و معنادار در بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی (β=۰/۵۲ و P<۰/۰۱) است.

## • بحث

همان‌گونه که بیان شد، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری ارزش ذاتی تکلیف در رابطه بین دو متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در قالب مدل معادلات ساختاری بود.

نتایج نشان داد که نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأثیری معنادار بر ارزش ذاتی تکلیف دارد. هرچند تاکنون پژوهشی به صورت مستقیم به بررسی رابطه این دو متغیر نپرداخته بود اما این یافته با نتایج پژوهش‌های روسو و همکاران (۲۰۲۱) و وانستینکیست و همکاران (۲۰۲۰) که به بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و ارزش کار و وظیفه پرداخته‌اند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که نیازهای روان‌شناختی اساسی، به عنوان انگیزشی برای کمک به درگیری فعال با محیط، عملکرد سالم روان‌شناختی، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم به وجود آمده و خود را نشان می‌دهند. این نیازها که به صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند، شامل نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی هستند (اوانس و همکاران، ۲۰۱۳). نیاز به خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آنها احساس می‌کنند که با اراده خود فعالیت را انتخاب می‌کنند و قادرند به صورت مطلوب و براساس معیارهای شخصی خود عمل کنند (ون لیوون و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی نیز عبارت است از گرایش و تمایل فرد برای درگیر شدن به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری با مسائل تحصیلی (نگ و همکاران، ۲۰۲۲)، از این رو، دانش‌آموزانی که از خودمختاری بالاتری برخوردارند، برای مشارکت در مسائل مدرسه و کلاس احساس اراده و تأثیرگذاری بیشتری دارند که این امر باعث

افزایش احتمال دریافت تقویت‌هایی از محیط تحصیل می‌شود که در نتیجه میزان اشتیاق تحصیلی آنان نیز بیشتر خواهد شد. از سوی دیگر، نیاز به شایستگی که عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط، به‌کاربردن استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌های بهینه یا تکالیفی که با سطح توانایی فرد سازگار هستند (آلراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶)، به فرد کمک می‌کند با احساس کارآمدی بالاتر و ارزشمندی بیشتری در مسائل مربوط به مدرسه ورود کند و این امر باعث می‌شود با به‌دست‌آوردن موفقیت‌های کوچک اما مداوم، درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری تحصیلی او نیز بیشتر شود. ارتباط نیز نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی‌های عاطفی با دیگران است و این نیاز بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه است (نگ و همکاران، ۲۰۲۲). از این رو، برقراری ارتباطات جدید، تداوم ارتباطات قبلی و تعمیق ارتباطات موجود به فرد کمک می‌نماید در زمینه مسائل تحصیلی بتواند از دیگران کمک گرفته و حمایت‌های اجتماعی دوستان و معلم را در صورت نیاز به‌دست آورد. این امر باعث افزایش میل و رغبت فرد نسبت به مسائل تحصیلی شده و به لحاظ شناختی و رفتاری نیز خود را به احتمال بیشتری درگیر نماید و در نهایت میزان اشتیاق تحصیل او افزایش یابد. نتایج همچنین نشان داد که ارزش تکلیف تأثیری معنادار بر اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نگ و همکاران (۲۰۲۲)، العیسی و همکاران (۲۰۲۲) و طالع‌پسند و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ارزش ذاتی یک تکلیف از یک سو علاقه‌ای است که افراد در هنگام انجام دادن یک کار تجربه می‌کنند، یا علاقه ذهنی آنها به محتوای تکلیف تعریف می‌شود. یعنی هرگاه ارزش علاقه درونی بالا باشد، افراد بیشتر سرگرم تکلیف می‌شوند، مداومت بیشتری به خرج می‌دهند (العیسی و همکاران، ۲۰۲۲) و اشتیاق بیشتری برای انجام تکلیف مورد نظر خواهند داشت؛ بنابراین، اگر فرد ارزش بالایی برای تکلیف مورد نظر قائل شود و علاقه و احساس مفید بودن نسبت به آن داشته باشد به احتمال بیشتری انگیزه کافی برای درگیر شدن و اشتیاق نسبت به آن را خواهد داشت و در نتیجه می‌توان شاهد افزایش میزان اشتیاق تحصیلی فرد بود. ارزش ذاتی تکلیف با تأکید بر اهمیت و علاقه باعث می‌شود فرد با رغبت بیشتری در مسائل و تکالیف تحصیلی درگیر شود و اشتیاق او به این مسائل افزایش یابد. از سوی دیگر، ارزش ذاتی تکلیف شامل هزینه و فایده تکلیف مورد نظر است. هرگاه میزان هزینه تکلیف متوسط و یا کمتر از متوسط باشد و میزان سودمندی متوسط و یا بالاتر از متوسط باشد، فرد اشتیاق بیشتری برای فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی‌های چه به‌صورت عاطفی و شناختی و چه به‌صورت رفتاری را خواهد داشت (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۴). از این رو، ارزش ذاتی تکلیف با اهمیت و سودمندی بالا و هزینه پایین ایجاد علاقه مناسب باعث اشتیاق تحصیلی می‌گردد.

در نهایت، نتایج حاکی از نقش واسطه‌گری معنادار ارزش تکلیف در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی است. این یافته تا حدودی با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های لئونگ و همکاران (۲۰۲۱)، کریمی و ستوده (۲۰۲۰)، وانگ و همکاران (۲۰۱۹)، مولیناری و ماملی (۲۰۱۸)، تابع بردبار (۱۴۰۳) و صدری و همکاران (۱۴۰۲) که به بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی با واسطه‌گری سازه‌های مربوط به تکلیف و کلاس و مدرسه پرداخته بودند، همسو است. در تبیین نقش واسطه‌گری می‌توان بیان داشت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی با تولید هیجانات مثبت می‌تواند باعث افزایش اشتیاق تحصیلی شود (محمدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸). احساس خودمختاری در هنگام انجام فعالیت منجر به یک حالت روان‌شناختی ویژه‌ای می‌شود که باعث می‌شود فرد احساس کند خروجی‌های کاری تحت تأثیر عملکرد خود وی قرار دارند و به‌وسیله محیط بیرون کنترل نمی‌شوند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). این امر باعث می‌شود علاوه بر اینکه فرد ارزش مطلوبی برای تکلیف مورد نظر قائل شود، رغبت و علاقه بیشتری برای انجام آن تکلیف داشته باشد و این امر باعث می‌شود از اقدامات پرخطر دوری کرده (وطن‌دوست و همکاران، ۱۴۰۲)، احتمال موفقیت فرد در محیط آموزشی ارتقا یابد و میزان اشتیاق تحصیلی او افزایش یابد. به‌علاوه، احساس اراده و داشتن احساس کنترل بر خود باعث می‌شود فرد با بررسی جوانب مختلف تکلیف، هزینه و فایده مناسبی انجام دهد که ارزش ذاتی تکلیف را بالا می‌برد. این اقدام آگاهانه باعث می‌شود فرد هم به لحاظ شناختی و رفتاری بیشتر با مسائل تحصیلی درگیر شود و هم به لحاظ رفتاری درگیر موضوع مورد نظر شود. لذا می‌توان بیان داشت که احساس خودمختاری از طریق ایجاد احساس قدرت کنترل باعث افزایش انگیزه و در نتیجه اشتیاق تحصیلی می‌شود. از سوی دیگر، نیاز به اشتیاق نیز از طریق تسلط بر چالش‌های بهینه باعث افزایش تمرکز و تسلط به گونه‌ای می‌شود که طی آن فرد به‌طور کامل جذب یک فعالیت می‌شود (لئونگ و همکاران، ۲۰۲۱) و فرد احساس می‌کند فعالیت مورد نظر با وی عجین شده است. لذا برای تکلیف مورد نظر در ذهن خود ارزش بیشتری قائل می‌شود و با پرداختن بیشتر به آن تکلیف، علاقه به آن نیز افزایش می‌یابد. این علاقه

و اهمیت بالا نیز به نوبه خود باعث می‌شود با اشتیاق بیشتری به سمت تکالیف و مسائل تحصیلی برود که به لحاظ عاطفی و روانی اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشد.

برآورده شدن نیاز به ارتباط نیز از طریق مفهوم وابستگی متقابل تکلیف بر عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد. این مفهوم نشان‌دهنده درجه وابستگی یک فعالیت به دیگران برای انجام آن است. این امر باعث می‌شود در تکالیف آموزشی بر بُعد علاقه و رغبت بیشتر تأکید شود تا از این طریق فرد بتواند با ایجاد موفقیت، روابط او حمایت اجتماعی بالاتری کسب نماید. بر این اساس، هرچقدر افراد برای انجام یک تکلیف وابستگی بیشتری به یکدیگر داشته باشند، آنها بیشتر احساس پیوستگی نموده و عملکرد بیشتری را از خود نشان می‌دهند (باچراچ و همکاران، ۲۰۰۶). از این رو، نیاز به ارتباط می‌تواند با تأکید بر فایده اجتماعی موفقیت تحصیلی، در جهت انجام مشارکتی تکلیف اقدام نماید، ارزش مطلوبی برای آن بگذارد و با همگرایی و ایجاد منافع مشترک باعث اشتیاق هیجانی و شناختی بیشتر و در نتیجه اشتیاق رفتاری بیشتری برای انجام آن نماید.

### • نتیجه‌گیری

در مجموع و با توجه به آنچه بیان شد می‌توان عنوان داشت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی با تأکید بر حق اراده و انتخاب در نیاز خودمختاری، با تأکید بر احساس کارآمدی و عزت نفس در نیاز شایستگی و با تکیه بر ایجاد روابط و حمایت‌های اجتماعی در نیاز ارتباط، باعث ایجاد بستری مناسب برای علاقه به تکلیف و افزایش اهمیت تکالیف مناسب و همچنین هزینه و فایده نمودن در بستر آموزشی می‌شود. این امر نیز باعث افزایش رغبت به محیط و مسائل تحصیلی، اشتیاق شناختی می‌شود که با عملی نمودن این اشتیاق‌ها، حمایت‌های اجتماعی مناسب به دست می‌آید و اشتیاق تحصیلی افزایش می‌یابد. از این رو تأثیر مستقیم و غیرمستقیم نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیل از مسیر ارزش تکلیف منطقی و قابل قبول به نظر می‌رسد. علی‌رغم آنکه پژوهش حاضر نتایج درخوری را در زمینه متغیرهای پژوهش نشان داد، در انجام این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد که به دلیل شیوع ویروس کرونا دسترسی به همه افراد جامعه به سختی ممکن بود و همچنین محدود بودن روش جمع‌آوری داده‌ها به صورت آنلاین، کار را برای پژوهشگران سخت کرد. همچنین، براساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهایی به منظور ارزیابی مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی براساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری ارزش تکلیف دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان شیراز ارائه می‌شود.

پیشنهاد می‌شود این پژوهش روی سایر گروه‌های سنی نیز انجام گیرد تا در تعمیم نتایج آن بتوان با قدرت بیشتری عمل نمود. به علاوه پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت، مدیران، معلمان و مشاوران جهت افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، روی نیازهای بنیادین آنها کار کنند و همچنین دوره‌هایی جهت برآورده نمودن مطلوب این نیازها برای دانش‌آموزان تدارک ببینند.

### • تعارض منافع

این مقاله تعارض منافع ندارد.

### • تشکر و قدردانی

از همه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

### • منابع

- اسکندری، نجمه و صدوقی، مجید. (۱۳۹۹). رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌گری انگیزش درونی. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۹ (۱۲): ۳۲-۲.
- برقی ایرانی، زیبا؛ بگیان کوله مرزی، محمدجواد؛ مرادی، آسیه و نجاتی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). ساختار عاملی تأییدی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه چندبعدی اشتیاق دانشجویان، *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸ (۲۱): ۱۱۳-۱۴۲.



- صدری، مهدی؛ صمدیه، هادی و دیلمی، سمانه. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای لذت تحصیلی در رابطه میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۲۷(۴): ۳۸۵-۳۹۴.
- طالع‌پسند، سیاوش، مینایی، اصغر، حسینی، فخری‌السادات و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۰). رابطه ساختاری خودطرح‌واره‌های ریاضی و حافظه عاطفی ریاضی با اشتیاق ریاضی: نقش میانجی ارزش تکلیف و باورهای توانایی انتظار. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۰۵: ۱۴۹۲-۱۴۷۷.
- لوسانی، غلامعلی؛ خضری‌آذر، مسعود و امانی، جواد. (۱۳۹۰). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱(۹): ۷-۳۲.
- محمدی، حمیده و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی (فردگرایی-جمع‌گرایی) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *مجله روانشناسی*، ۲۳(۱): ۱۹-۳۵.
- میرز، لاورنس، گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۹). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه حسن‌آبادی و همکاران، تهران: انتشارات رشد.
- وطن‌دوست، علی؛ خان محمدی، ارسلان؛ صادقی، جمال و محمدزاده، رجبعلی. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای کنترل هیجانی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی با گرایش به مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۲۷(۲): ۱۸۴-۱۷۴.
- Al Issa, H. E., Saad, S., & Dittavichai, R. (2022). The impact of perceived value on engagement: the role of teacher behavior. *International Journal of Educational Management*, (ahead-of-print).
- Alrashidi, O., Phan, H., Ngu, B. (2016). "Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualisations". *International Education Studies*, 9(12): 41-52.
- Bachrach, D. G., Powell, B.C., Bendoly, E, Richey, R. G. (2006). Organizational citizenship behavior and performance evaluations: exploring the impact of task interdependence. *Journal of Applied Psychology*, 91(1): 193-201
- Chen, K., & Chung, J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 26: 741-752.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*, 21: 25-30.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The Development, Testing, and Refinement of Eccles, Wigfield, and Colleagues' Situated Expectancy-Value Model of Achievement Performance and Choice. *Educational Psychology Review*, 36(2): 1-29.
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5): 600-619.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4): 587-610.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3): 367-384.
- Leung, C. W., Farooqui, S., Wolfson, J. A., & Cohen, A. J. (2021). Understanding the cumulative burden of basic needs insecurities: associations with health and academic achievement among college students. *American Journal of Health Promotion*, 35(2): 275-278.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1): 157-172.
- Ng, H. T. H., Zhang, C. Q., Phipps, D., Zhang, R., & Hamilton, K. (2022). Effects of anxiety and sleep on academic engagement among university students. *Australian Psychologist*, 57(1): 57-64.
- Obafemi, S., Nyakudya, M., & Oyetade, K. (2023). Effect of e-Learning Strategies on Learners' Academic Engagement. In *Proceedings of the Computational Methods in Systems and Software* (pp. 1008-1017). Springer, Cham.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A, Garcia, T., & Mc Keachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for leanings questionnaire (MSLQ)*. *Journal of Educational Leadership*, 55(1): 30-31.
- Russo, C., Barni, D., Zagrean, I., & Danioni, F. (2021). Value consistency across relational roles and basic psychological needs satisfaction: The mediating role of self-concept clarity. *Social Sciences*, 10(8), 291.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of management*, 42(5): 1195-1229.
- Van Leeuwen, A., Hornstra, L., & Flunger, B. (2023). Need supportive collaborative learning: are teachers necessary or do students support each other's basic psychological needs? *Educational Studies*, 49(1): 131-146.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36: 33-40.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1): 1-31.
- Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56: 130-139.

## اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه خانواده بهزیستی تهران

### The Effectiveness of Mindfulness Therapy on Emotions Control and Tolerance of Failure among Poor Parenting Adolescents of Family Analogous Centers of Tehran

Zahra Effatdoost-Sani PhD Student

Mohammad-Reza Zarbakhsh-Bahri PhD✉

Ali-Reza Homayouni PhD

زهرا عفت دوست ثانی<sup>۱</sup>

محمد رضا زربخش بحری<sup>۲</sup>

علی رضا همایونی<sup>۳</sup>

#### Abstract

The present article aimed to investigate the effectiveness of mindfulness therapy on emotions control and tolerance of failure among poor parenting Adolescents of Tehran family analogous centers. The method was quasi-experimental by the design of pre- posttest alongside control and follow-up groups. The statistical population consisted of all adolescents between the ages of 13-19 who were under supervision of Tehran welfare organization in 2023. The sample case was consisted of 40 adolescents who voluntarily took part in the study, selected and categorized into two experimental and control groups through purposeful sampling method. Williams et al (1997) questionnaire was used to estimate emotions control, in order to investigate adolescence's tolerance of failure, Harrington's (2005) questionnaire was applied. Both groups took part in the pretests of emotions control and tolerance of failure, prior to the treatment. Mindfulness therapy was presented within 8 sessions through an educational protocol for the experimental group, however the control group had no treatment. Both groups re-answered to the same tests of pre- test level after the sessions, the process was repeatedly done 45 days later. The data was evaluated through variance analysis test with repeated measurements. The obtained results demonstrated that mindfulness therapy was effective on the emotions control and tolerance of failure increase, and this effectiveness was stable 45days later ( $p < 0.05$ ). According to the effectiveness and stability of mindfulness therapy, it was suggested to apply this effective method in order to improve adolescents' tolerance of failure and emotional status in supportive centers as family analogous centers.

**Keywords:** Mindfulness, Emotions Control, Tolerance of Failure, Welfare Family Analogous Center, Adolescents

#### چکیده

مقاله حاضر با هدف اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه خانواده بهزیستی شهر تهران انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و پیگیری است. جامعه آماری، کلیه نوجوانان ۱۳-۱۹ ساله تحت سرپرستی بهزیستی تهران در سال ۱۴۰۲ بودند. جهت تعیین نمونه ۴۰ نفر به صورت داوطلبانه و هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. جهت سنجش کنترل عواطف از مقیاس کنترل عواطف ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) و جهت سنجش تحمل ناکامی از مقیاس تحمل ناکامی هارینگتون (۲۰۰۵) استفاده شد. قبل از اجرای مداخله از هر دو گروه پیش آزمون کنترل عواطف و تحمل ناکامی به عمل آمد. گروه آزمایش آموزش ذهن آگاهی را از طریق پروتکل آموزشی در ۸ جلسه دریافت کرد و گروه گواه هیچ گونه مداخله آموزشی دریافت نکرد. پس از اجرای مداخله در مرحله پس آزمون، هر دو گروه مجدداً ابزارهای مرحله پیش آزمون را پاسخ دادند و ۴۵ روز بعد مجدداً در بین هر دو گروه ابزارها اجرا شد. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی در افزایش کنترل عواطف و همچنین تحمل ناکامی اثربخش بوده و بعد از ۴۵ روز همچنان پایدار بوده است ( $p < 0/05$ ). با توجه به اثربخشی و پایداری آموزش ذهن آگاهی؛ پیشنهاد می شود در مراکز حمایتی نظیر شبه خانواده بهزیستی به بهره گیری از این روش برای بهبود وضعیت عاطفی و تحمل ناکامی نوجوانان بهره گرفته شود.

**واژه های کلیدی:** ذهن آگاهی، کنترل عواطف، تحمل

ناکامی، مرکز شبه خانواده بهزیستی، نوجوانان

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۷/۲۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

۱. گروه روان شناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۲. گروه روان شناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. گروه روان شناسی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

## ● مقدمه

نوجوانی (adolescence) را می‌توان از چالش‌انگیزترین دوره‌های رشدی هر فرد در نظر گرفت. این دوره رشدی با تغییرات زیست‌شناختی، روانی و اجتماعی همراه است. به‌همین دلیل نوجوانان همواره در حال تجربه بحران‌های مختلفی هستند که می‌تواند موجب مشکلات رفتاری در آنان شود (آهنگرنسب و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از مشکلات زندگی اجتماعی، وجود نوجوانانی است که به‌دلایلی بی‌سرپرست شده‌اند. معضل نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست (non and poor parenting children) واقعیت تلخ بسیاری از جوامع یا کشورها است که ریشه‌های آن به نهاد خانواده و جامعه باز می‌گردد (مظفری، ۱۳۹۹). براساس ملاک یونیسف (united nations international Children's emergency fund) (۲۰۲۰)، کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست افراد زیر ۲۱ سالی هستند که از سرپرستی و حضور تربیتی، روان‌شناختی و حمایتی مؤثر والدین و از مزایای زندگی در خانواده محروم شده‌اند و رنج می‌برند. براساس گزارش یونیسف در سال ۲۰۲۰ تقریباً ۱۵۳ میلیون یتیم در سرتاسر جهان وجود دارد و به‌طور تخمینی هر روز ۵۷۰۰ کودک یتیم می‌شوند.

در ایران، سازمان‌های حمایتی از جمله سازمان بهزیستی، فرزندان بی‌سرپرست و بدسرپرست را تحت پوشش و سرپرستی خود قرار می‌دهند. کودکان و نوجوانان بدسرپرست و یا بی‌سرپرست مورد حمایت این سازمان قرار می‌گیرند تا شرایط خروج از مجموعه را پیدا کنند. در حال حاضر ۶۳۲ مرکز ویژه نگهداری از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست در سراسر کشور دایر است. یکی از مراکزی که برای نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست توسط سازمان بهزیستی تهیه و طراحی شده است؛ مراکز شبه خانواده (family analogous centers) است که از طرف دولت‌ها یا بخش خصوصی و مراکز خیریه به‌منظور نگهداری از اطفال و نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست تأسیس شده‌اند (فتحی و همکاران، ۱۴۰۳).

نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست از حضور تربیتی، روان‌شناختی، حمایت مؤثر والدین و نیز از مزایای زندگی در خانواده محروم هستند. هرچند کارکرد اصلی مراکز شبه خانواده تأمین کارکردهای اصلی خانواده برای نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست است، اما با انتقال این کودکان از محیط خانواده به محیطی با آسیب‌های کمتر، کافی به‌نظر نمی‌رسد و سوگ ناشی از فقدان خانواده این نوجوانان را در معرض آسیب‌های روان‌شناختی، مشکلات رفتاری، مشکلات تحصیلی قرار می‌دهد (عامری و همکاران، ۱۴۰۰). نوجوانان ساکن در مراکز شبه خانواده به احتمال بیشتری دچار استرس، افسردگی و تظاهرات خشم می‌شوند و به‌طور معناداری احساس ناامیدی، افکار خودکشی و رفتارهای خودزنی دارند (شریعتی و همکاران، ۱۳۹۵). در مصاحبه اولیه‌ای که با این نوجوانان انجام شد، مشخص شد اکثر آنها نسبت به آینده نگران هستند و به‌خاطر نداشتن کنترل بر اوضاع و شرایط، فشار روانی زیادی تحمل می‌کنند. این نوجوانان در وجودشان احساس خلا می‌کنند و افرادی ناراضی هستند که برای احقاق حقوق خود ممکن است تن به رفتارهای ناسازگارانه و انحراف‌آمیز بدهند (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۴).

کنترل عواطف تأثیر بسزایی بر گرایش به آسیب‌های اجتماعی نوجوانان دارد. دشواری در کنترل عواطف باعث می‌شود تا فرد در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زای زندگی توانایی تحلیل، تصمیم‌گیری و انتخاب رفتار صحیح را از دست بدهد و به‌سوی رفتارهای سازش‌نا یافته کشیده شود (کمراتی و همکاران، ۱۴۰۱).

ناکامی نیز یکی از مهمترین منابع و عامل مؤثر در فشار روانی نوجوانان است که به نوبه خود می‌تواند بر سلامت روانی آنان تأثیرگذار باشد. ناکامی زمانی رخ می‌دهد که فرد در دستیابی به هدفی که انتظار رسیدن به آن را دارد با شکستی پیش‌بینی نشده روبرو می‌شود (مختارزاده بنه خلخال و همکاران، ۱۴۰۰). تحمل ناکامی (tolerance of failure) به ویژگی شخصیتی اشاره دارد که ناشی از مجموعه‌ای از باورهای منفی درباره نبود قطعیت و آستانه تحمل کم در موقعیت‌های نامطمئن و مبهم و پیش‌بینی عواقب ناگوار برای ناکامی است (نویدی پیشتری و همکاران، ۱۴۰۱). براساس دیدگاه آلیس، افرادی که از درجه بالاتری از سلامت روانی برخوردارند، در هنگام مواجهه با رویدادهایی که با ارزش‌های اساسی، اهداف و ترجیحات آنها در تعارض است، فلسفه تحمل را به‌کار می‌گیرند. یعنی این افراد زمانی که در شرایط دشوار و توأم با ناکامی قرار می‌گیرند، تحمل را به‌عنوان وسیله‌ای در جهت دستیابی به اهداف مطلوب‌شان در پیش می‌گیرند (باپونی تبتیان و یاوریان، ۱۴۰۰).

نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست با توجه به شرایط زندگی خویش همواره با تحریکات فیزیولوژیکی و عواطف پر تنش دست و پنجه نرم می‌کنند، چنین شرایطی بروز بالاترین مشکلات رفتاری نظیر نبود کنترل عواطف و نبود تحمل ناکامی را برای آنها به همراه دارد. یک عامل مهم در تعدیل واکنش افراد در شکست و ناکامی، خشم و عصبانیت و ... ذهن‌آگاهی (mindfulness) است. ذهن‌آگاهی یک شیوه بودن یا یک شیوه فهمیدن است که مستلزم درک احساسات شخصی است و می‌تواند بر بسیاری از رفتارها و اعمال اثر بگذارد. در این شیوه درمانی، ذهن‌آگاهی مداخله‌ای است که در ترکیب با رفتار درمانی شناختی می‌تواند استفاده شود (دروتی و همکاران، ۲۰۱۹). ذهن‌آگاهی روشی برای کاهش عواطف منفی همچون استرس و اضطراب از طریق تنفس و تفکر به شمار می‌شود (کلاتیان و همکاران، ۱۴۰۱).

نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست با مشکلات فراوانی همچون نبود تحمل ناکامی و کنترل عواطف موجه هستند، لذا ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک رویکرد درمانی در این حیطه می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان‌دهنده این امر است. همان‌گونه که نتایج پژوهش‌های سلطانی و همکاران (۱۳۹۶)، لائوریولا و همکاران (۲۰۲۳)، داودی مقدم و همکاران (۱۳۹۹)، عزیزی و همکاران (۱۳۹۷)، صفری و همکاران (۱۳۹۵)، چان و همکاران (۲۰۲۰)، بالتار و فیلگارز (۲۰۱۸) و زوگمن و همکاران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد مهارت ذهن‌آگاهی می‌تواند به کنترل عواطف در بین گروه‌های مورد مطالعه بپردازد. همچنین براساس یافته‌های حبیبی و رحیمیان بوگر (۱۴۰۲)، فرهادی (۱۴۰۰)، فرزادکیا و همکاران (۱۴۰۲)، اشرفی و همکاران (۱۴۰۱)، کشمیری و همکاران (۱۳۹۸) و همچنین یزدانی و اسماعیلی (۱۳۹۸) آموزش ذهن‌آگاهی موجب افزایش تحمل ناکامی در بین نمونه‌های مورد مطالعه می‌شود. با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی با استفاده از روش‌های درمانی و آموزشی در خصوص نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه خانواده بهزیستی با هدف افزایش تحمل ناکامی و کنترل عواطف انجام نشده است؛ لذا خلا پژوهشی توسط محقق مشاهده شد. بنابراین با توجه به ویژگی‌هایی که آموزش ذهن‌آگاهی برای بهبود وضعیت نوجوانان بدسرپرست بر جای می‌گذارد و با توجه به آمار رو به افزایش کودکان و نوجوانان بدسرپرست از یک طرف و عوارض متعدد بدسرپرستی بر سلامت روانی این نوجوانان از طرف دیگر و نیز حساسیت‌های ویژه در حوزه تربیت و پرورش آنها، ضرورت انجام چنین پژوهشی با بهره‌گیری از روش‌های درمانی و شناختی بیش از پیش احساس می‌شود. با این اوصاف سؤالی که به ذهن محقق متبادر می‌گردد، این است که آیا آموزش ذهن‌آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه‌خانواده بهزیستی تهران اثربخش است؟

## • روش

روش پژوهش بر پایه طرح‌های نیمه‌آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری ۴۵ روزه استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان ۱۳ تا ۱۹ ساله تحت سرپرستی بهزیستی تهران به‌عنوان نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه‌بهزیستی در تابستان سال ۱۴۰۲ بود که جهت تعیین نمونه مورد مطالعه؛ ۴۰ نفر از نوجوانان به‌صورت داوطلبانه و هدف‌مند انتخاب شدند که به‌صورت تصادفی در دو گروه مجزای ۲۰ نفره (گروه آزمایش آموزش ذهن‌آگاهی و گروه گواه) با رعایت ملاک ورود به پژوهش و با جایگزینی تصادفی قرار گرفتند. ملاک ورود به مطالعه شامل نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست مرکز شبه خانواده بهزیستی در تهران، سن ورود ۱۳ تا ۱۹ سال، نبود شرکت هم‌زمان در دوره‌های روان‌شناختی دیگر و رضایت آگاهانه نوجوانان برای شرکت در پژوهش بود. ملاک خروج از مطالعه نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه، شرکت داشتن هم‌زمان در هر نوع مداخله یا برنامه آموزشی درمانی دیگر خارج از این تحقیق، ترخیص به خود یا ترخیص به خانواده و نبود تمایل نوجوانان به ادامه همکاری در پژوهش بود. ۴۵ روز پس از اجرای پس‌آزمون؛ پیگیری انجام شد.

## • ابزارها

**الف) مقیاس کنترل عواطف ویلیامز و همکاران (affective control scale- ACS):** جهت سنجش کنترل عواطف از مقیاس کنترل عواطف (ACS) ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) در قالب ۴۲ ماده و ۴ خرده‌مقیاس خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت در طیف لیکرت هفت درجه‌ای با نمره‌گذاری ۱ تا ۷ استفاده شد. برای به‌دست‌آوردن امتیاز کل مقیاس، امتیاز تمامی ماده‌ها با همدیگر جمع

می‌شود. کمترین نمره ۴۲ و بیشترین نمره ۲۹۴ است. تعیین درجه کنترل عواطف افراد شامل نمره ۴۲ تا ۱۲۶ کنترل افراد بر عواطف خود ضعیف، نمره بین ۱۲۶ تا ۲۱۰ کنترل افراد بر عواطف خود متوسط، نمره بین ۲۱۰ تا ۲۹۴ کنترل افراد بر عواطف بسیار خوب است. این مقیاس از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. اعتبار درونی و بازآزمایی آزمون برابر ۰/۷۸ به‌دست آمده است (ویلیامز و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین ضریب پایایی مقیاس کنترل عواطف توسط دهش (۱۳۸۸)، با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۴ به‌دست آمده است (بگیان کوله مرز و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و تأیید شد ( $\alpha > 0.7$ ).

**ب) مقیاس تحمل ناکامی هارینگتون (tolerance of failure-scale-TFS):** جهت سنجش تحمل ناکامی از پرسشنامه تحمل ناکامی (TFS) هارینگتون (۲۰۰۵) در قالب ۳۵ ماده و ۴ خرده‌مقیاس تحمل عاطفی، تحمل ناراحتی، پیشرفت و شایستگی در طیف لیکرت پنج درجه‌ای با نمره‌گذاری ۱ تا ۵ استفاده شد. برای به‌دست آوردن امتیاز کل پرسشنامه، امتیاز تمامی ماده‌ها با همدیگر جمع می‌شود. کمترین نمره ۳۵ و بیشترین نمره ۱۷۵ است. تعیین درجه تحمل ناکامی افراد شامل نمره ۳۵ تا ۵۸ تحمل ناکامی افراد در حد پایین، نمره بین ۵۸ تا ۱۱۶ تحمل ناکامی افراد در حد متوسط، نمره بالاتر از ۱۱۶ تحمل ناکامی افراد در حد بالا است. این مقیاس از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. در ایران نیز رحیمی و افشاری‌نیا (۱۳۹۶)، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این مقیاس را مناسب ارزیابی کرده‌اند. همچنین، اعتبار مطالعه حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط ایشان محاسبه گردید که مورد تأیید (بالای ۰/۷) قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ و تأیید شد ( $\alpha > 0.7$ ).

**پ: پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی (mindfulness training protocol):** جهت آموزش جلسات مداخله به افراد گروه آزمایش؛ از پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی استفاده شد. این پروتکل در ۸ جلسه آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای یک‌جلسه در هفته مطابق با سرفصل‌های پروتکل طراحی شده فیضی (۱۳۹۷)، محمدخانی و خانی‌پور (۱۳۹۱) و محتوای جلسات طبق جدول (۱) توسط محقق که سابقه اجرا در مراکز مورد نظر دارد؛ انجام پذیرفت.

#### جدول ۱. محتوای پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی به گروه آزمایش

جلسات	شرح
جلسه آشنایی	آشنایی با روند آموزش و تعیین اهداف جلسات، توضیح کلی در مورد ذهن‌آگاهی و اجرای پرسشنامه پیش‌آزمون
جلسه اول	آموزش فلسفه و اجرای درست تنفس عمیق.
جلسه دوم	آموزش و اجرای مراقبه آرمیدگی ماهیچه‌ای (ریلکسیشن)
جلسه سوم	آموزش و اجرای مراقبه معاینه کلی بدن (اسکن بدن)
جلسه چهارم	آموزش و اجرای مراقبه نشسته تنفس.
جلسه پنجم	آموزش و اجرای مراقبه یوگای هوشیارانه، آموزش تشخیص تجربیات خوشایند و اجزای آن.
جلسه ششم	آموزش و اجرای مراقبه معاینه جزئی بدن، آموزش تشخیص تجربیات ناخوشایند و اجزای آن.
جلسه هفتم	آموزش و اجرای راه رفتن به‌هشیارانه.
جلسه هشتم	جمع‌بندی نتیجه‌گیری از جلسات و اجرای کوتاه تمامی مراقبه‌های آموزش داده شده و اجرای پرسشنامه پس‌آزمون

قبل از انجام تحقیق؛ ابتدا کد اخلاق برای انجام این پژوهش با شماره IR.IAU.TON.REC.1402.087 اخذ گردید. همچنین از نوجوانان مورد مطالعه، رضایت‌نامه کتبی اخذ شد. علاوه‌بر آن، کدهای اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا که شامل احترام به اصل رازداری نتایج، امکان انصراف آزمودنی‌ها از تحقیق، ارائه اطلاعات کافی در مورد چگونگی آموزش و پژوهش و نیز اینکه این مداخله هیچ‌گونه ضرر جسمی در بر ندارد، رعایت گردید. در ادامه برای همه ۴۰ نفر نوجوان انتخابی؛ پرسشنامه‌های کنترل عواطف و تحمل ناکامی به‌عنوان نمره پیش‌آزمون تکمیل شد. سپس به‌صورت تصادفی ساده به دو گروه ۲۰ نفره طبقه‌بندی شدند. در ادامه آزمودنی‌های گروه آزمایش تحت مداخله «آموزش ذهن‌آگاهی» در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه گواه هیچ‌گونه مداخله آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات مداخله؛ هر دو گروه مجدداً همان پرسشنامه‌های پیش‌آزمون را تکمیل نمودند. ۴۵ روز بعد مجدداً پرسشنامه‌ها جهت سنجش پیگیری اثربخشی بین هر دو گروه انجام شد. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی؛ به گروه گواه بعد از اتمام تحقیق، جلسات آموزشی برگزار شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss نسخه ۲۴ استفاده شد. نتایج در دو بخش تحلیل شدند. بخش اول آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و بخش دوم آمار استنباطی شامل پیش‌فرض‌ها و فرضیه‌ها با توجه به مقایسه سه زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد.



در این پژوهش موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤالها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

## • یافته‌ها

جدول شماره (۲) حاکی از تغییرات نمرات کنترل عواطف و تحمل ناکامی در پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شده است. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است. مهمترین پیش‌فرض‌های استفاده از این آزمون؛ نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون لون، M-Box و آزمون موجلی به‌منظور بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای آزمون براساس مراحل مداخله و گروه گواه

گروه	متغیر	میانگین	انحراف معیار
آزمایش (آموزش ذهن‌آگاهی)	پیش‌آزمون	۱۲۴/۶۸	۱۴/۱۲
	کنترل عواطف	۱۷۴/۰۵	۲۶/۴۵
	پس‌آزمون	۱۶۸/۷۴	۲۱/۴۰
	پیگیری	۷۹/۳۱	۱۱/۴۴
	پیش‌آزمون	۱۰۰/۸۹	۲۴/۵۸
	پس‌آزمون	۹۹/۳۱	۲۱/۸۰
گواه	پیش‌آزمون	۱۲۶/۱۰	۱۷/۲۸
	کنترل عواطف	۱۲۸/۰۵	۱۶/۰۲
	پس‌آزمون	۱۲۸/۴۷	۱۴/۵۶
	پیگیری	۷۴/۵۵	۱۲/۴۰
	پیش‌آزمون	۷۶/۹۰	۱۷/۵۰
	پس‌آزمون	۷۸/۴۵	۱۳/۸۰

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۳ سطح معناداری آزمون شاپیروویلیک برای کنترل عواطف و تحمل ناکامی به ترتیب برابر با ۰/۳۱ و ۰/۸۱ محاسبه شد ( $p > ۰/۰۵$ ). بنابراین فرض یک مبنی بر غیرنرمال بودن داده‌های پرسشنامه کنترل عواطف و تحمل ناکامی رد شده و فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. همچنین مشاهده می‌شود، مقادیر F که نشان‌دهنده مقدار آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌هاست، در هیچ‌یک از متغیرها معنادار نیست ( $p > ۰/۰۱$ ). با توجه به این نتیجه پیش‌فرض برابری واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود. در پیش‌فرض M باکس نیز نتایج یکسانی واریانس-کوواریانس از طریق این آزمون تأیید می‌شود ( $P > ۰/۰۰۱$ ). نتایج پیش‌فرض موجلی با تخمین مقدار مجذور کای جهت تعیین تساوی واریانس‌ها تأیید نمی‌شود ( $P < ۰/۰۰۵$ ). در نتیجه از این پیش‌فرض تخطی شده است. در نتیجه از اصلاح اپسیلن استفاده شد و برای تفسیر نتایج آزمون‌های اثرات درون‌آزمودنی‌ها از آماره گرین‌هاوس-گیزر استفاده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون شاپیرو ویلیک جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها، آزمون لون، M-Box و آزمون موجلی همگنی واریانس‌ها

آماره	آزمون شاپیروویلیک		آزمون لون		M-Box		موجلی w	
	کنترل عواطف	تحمل ناکامی	کنترل عواطف	تحمل ناکامی	کنترل عواطف	تحمل ناکامی	کنترل عواطف	تحمل ناکامی
آماره	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۷/۱۵	۷/۳۷	۰/۸۱	۰/۷۴
سطح معناداری	۰/۸۱	۰/۳۱	۰/۹۸	۰/۱	۰/۱۱	۰/۳۵	۰/۰۱	۰/۰۱

در بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش کنترل عواطف و تحمل ناکامی براساس نتایج به‌دست‌آمده در جدول شماره ۴، مداخله آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش کنترل عواطف با اثر ۰/۴۹ ( $p = ۰/۰۰۱$ ) و افزایش تحمل ناکامی با اثر ۰/۴۵ ( $p = ۰/۰۰۱$ ) اثربخش بوده است.



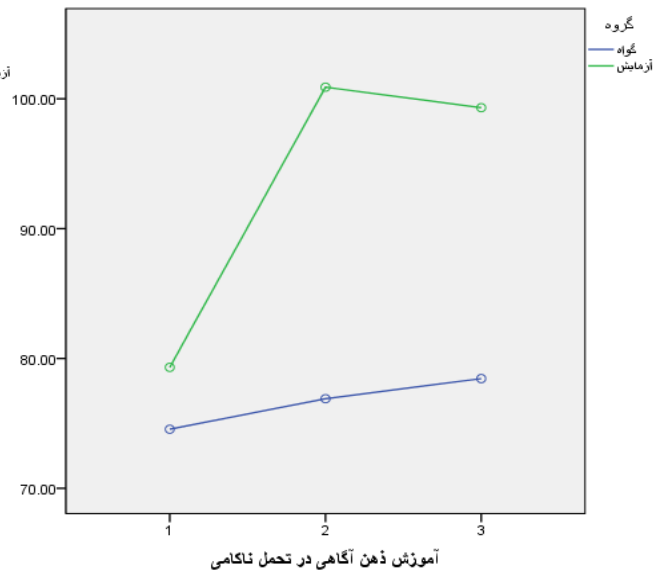
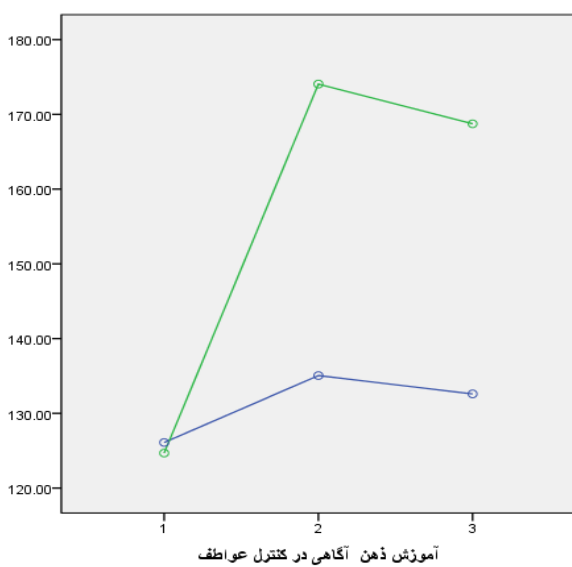
جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با معیار گرین-هاوس-گیزر

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجذورات
مراحل مداخله	۱۸۸۱۷/۱۲	۱/۶۴	۱۱۴۸۳/۰۹	۳۱/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵
درون‌گروهی						
مراحل مداخله×گروه	۹۳۸۷/۸۲	۱/۶۴	۵۷۲۸/۸۹	۱۵/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۲۹
بین‌گروهی						
گروه	۱۹۶۰۹/۶۳	۱	۸۶۹۷/۰۴	۳۷/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۴۹
مراحل مداخله	۴۰۷۴/۴۷	۱/۴۹	۲۷۳۸/۵۱	۶/۱۸	۰/۰۰۸	۰/۱۴
درون‌گروهی						
مراحل مداخله×گروه	۲۱۶۳/۸۰	۱/۴۹	۱۵۸۷/۴۰	۳/۵۸	۰/۰۴	۰/۰۸
تحمل ناکامی						
گروه	۸۰۱۹/۶۷	۱	۶۳۵۱/۰۷	۳۱/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۴۵
بین‌گروهی						

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در جدول شماره ۵ نیز حاکی از اثربخشی و پایداری آموزش تا مرحله پیگیری بوده است ( $p < 0.05$ ). مقایسه تغییرات در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بین کنترل عواطف و تحمل ناکامی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و این تأثیر تا مرحله پیگیری ماندگار مانده است؛ در حالی که در گروه گواه این تفاوت‌ها معنادار نیست.

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی جهت مقایسه اثربخشی و پایداری مرحله پیگیری

آزمون	اختلاف میانگین	سطح معناداری
پیش‌آزمون	-۲۹/۱۵	۰/۰۰۰۱
پس‌آزمون	-۲۵/۲۷	۰/۰۰۱
پیگیری	۲۹/۱۵	۰/۰۰۰۱
پس‌آزمون	۳/۸۸	۱
پیگیری	۲۵/۲۷	۰/۰۰۰۱
پس‌آزمون	-۳/۸۸	۱
پس‌آزمون	-۱۱/۹۶	۰/۰۱
پیش‌آزمون	-۱۱/۹۵	۰/۰۰۲
پیگیری	۱۱/۹۶	۰/۰۱
پس‌آزمون	۰/۰۱	۱
پیگیری	۱۱/۹۵	۰/۰۰۲
پیگیری	-۰/۰۱	۱



نمودار ۱. وضعیت اثربخشی و پایداری آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست

## ● بحث

مقاله حاضر با هدف اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه‌خانواده بهزیستی شهر تهران در سال ۱۴۰۲ انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش کنترل عواطف ۴۹ درصد اثربخش بوده و پس از ۴۵ روز نیز پایدار بوده است. نتایج این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های سلطانی و همکاران (۱۳۹۶)، لائوریولا و همکاران (۲۰۲۳)، داودی مقدم و همکاران (۱۳۹۹)، عزیزی و همکاران (۱۳۹۷)، صفری و همکاران (۱۳۹۵)، چان و همکاران (۲۰۲۰)، بالتار و فیلگارز (۲۰۱۸) و زوگمن و همکاران (۲۰۱۴) است. ذهن‌آگاهی به معنای آگاه بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه محسوب می‌شود که در آن دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن ارزش بالایی دارد. کاربردهای ذهن‌آگاهی شامل شناخت، آگاه شدن و کنترل کردن احساسات؛ آگاه بودن از نقاط ضعف و قوت و تأکید بر نقاط قوت و کاهش نقاط ضعف؛ آگاه شدن از نیازهای خود؛ تعیین اهداف براساس واقعیت برای زندگی؛ آگاه شدن از ارزش‌های خود در زندگی؛ شناسایی هویت است. در پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد ذهن‌آگاهی، به نوجوانان کمک شد تا به جای ماندن در افکار منفی یا علت یک مشکل و پریشانی، روی راه‌های حل آن تمرکز کنند و نسبت به لحظه حال، از طریق فونونی مثل توجه به تنفس و بدن و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون، بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات تأثیر بگذارند. در این روش افکار نوجوان به‌عنوان حوادث ذهنی، تجربه شده و از تمرکز و توجه روی تنفس به‌عنوان ابزاری برای زندگی در زمان حال استفاده شد. با این روش نوجوانان آموختند تا چرخه نشخوار فکری را متوقف کرده و از افکار منفی خود فاصله بگیرند. در نتیجه با بهره‌گیری از آموزش ذهن‌آگاهی و تجربه حضور در حال بدون قضاوت‌گری؛ نوجوانان ساکن در مراکز شبه‌خانواده بهزیستی را که دارای پیشینه خانوادگی ضعیف بودند؛ از هرگونه افکار و رفتارهای اضطرابی و افسردگی و خشم دور نموده و عواطف مثبت در آنها تقویت شد. یافته دیگر تحقیق نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش تحمل ناکامی ۴۵ درصد اثربخش بوده و پس از ۴۵ روز نیز پایدار بوده است. نتایج این یافته نیز همسو با نتایج یافته‌های حبیبی و رحیمیان بوگر (۱۴۰۲)، فرهادی (۱۴۰۰)، فرزادکیا و همکاران (۱۴۰۲)، اشرفی و همکاران (۱۴۰۱)، کشمیری و همکاران (۱۳۹۸) و همچنین یزدانی و اسماعیلی (۱۳۹۸) است. در نتیجه با بهره‌گیری از آموزش ذهن‌آگاهی و تأثیر آن در ذهن، افکار، هیجانات و آگاهی نوجوانان ساکن در مراکز شبه‌خانواده بهزیستی که به‌خاطر موقعیت فرهنگی و هویتی خانوادگی دارای مشکلات عدیده‌ای بودند؛ این مقوله تقویت شد. از آنجا که مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مفهوم حضور ذهن تأکید دارد، این مسئله باعث شد که آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و انگیزه‌ها رخ دهد. به‌طوری‌که بتوان آنها را مدیریت و تنظیم نموده و در مدیریت رفتارها و افکارهای منفی چون ناکامی و عواطف حاصل از آن مؤثر واقع شد.

با توجه به نتایج حاصل در پژوهش حاضر و با توجه به اثربخشی و پایداری آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش کنترل عواطف و تحمل ناکامی به نوجوانان ساکن در مرکز شبه‌خانواده بهزیستی به مسئولین این‌گونه مراکز پیشنهاد می‌شود جلسات آموزشی و درمانی ذهن‌آگاهی برای این افراد تدارک دیده شود و به‌صورت دوره‌ای و با استفاده از جلسات ریلکسیشن، اسکن بدن و تشخیص تجربیات خوشایند و ناخوشایند و تمرین‌های مختلف در ترغیب آنها به بالا بردن کنترل عواطف و تحمل ناکامی بهره جویند. همچنین پیشنهاد می‌شود هنگام ورود کودکان و نوجوانان بدسرپرست به این‌گونه مراکز توسط سازمان بهزیستی شرایطی مهیا گردد تا وضعیت آنها از نظر مشکلات شخصیتی و روان‌شناختی از طریق تست‌های روان‌شناسی مورد سنجش و مطالعه قرار گیرد و در صورت وجود مشکل در هریک از این ویژگی‌ها، توسط مشاوره‌های زبده روش‌های آموزشی و درمانی مناسب نظیر ذهن‌آگاهی و سایر روش‌های روان‌شناختی مشابه آموزش داده شود. به محققان آتی پیشنهاد می‌گردد از سایر روش‌های آموزشی و درمانی نظیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) برای افزایش کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان مراکز شبه‌خانه بهزیستی تهران بهره گیرند. پژوهش حاضر محدود به نوجوانان بدسرپرست یا بی‌سرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده بود، در نتیجه از تعمیم نتایج به سایر نوجوانان باید اجتناب نمود.

## ● نتیجه‌گیری

آموزش ذهن‌آگاهی در کنترل عواطف و تحمل ناکامی نوجوانان بدسرپرست مرکز شبه‌خانواده بهزیستی تهران اثربخش است.

## • تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

## • تشکر و قدردانی

از همه افراد شرکت کننده در پژوهش و همه افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می شود.

## • منابع

- آهنگر نسب، علی؛ عزیزی، مهدیه؛ سعیدمنش، محسن. (۱۴۰۲). اثربخشی توان بخشی شناختی بر اعتیاد به اینترنت، بازداری شناختی و کنترل عواطف در نوجوانان درگیر با اعتیاد به اینترنت. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، سال چهاردهم، شماره ۵۳، ۱۴۹-۱۲۵.
- اشرفی، مانده؛ عازم نیا، زهرا؛ منظمی تبار، فریبا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تحمل درماندگی، ناکامی و کنترل خشم زنان با فشار خون بالا. *مجله سلامت و مراقبت*، ۲(۲)، ۱۱۹-۱۰۸.
- باپونی تبتیان، علی؛ یاوریان، رویا. (۱۴۰۰). تعیین وضعیت خودکنترلی و تحمل ناکامی در دانشجویان کارورز و کارآموز دانشگاه علوم پزشکی ارومیه: دو ویژگی تأثیرگذار بر سلامت روان. *مجله پرستاری و مامایی*، ۱۹(۸ پیاپی ۱۴۵)، ۶۶۳-۶۵۵.
- بگیان کوله مرز، محمد جواد؛ درتاج، فریبرز؛ محمد امینی، مهدی. (۱۳۹۱). مقایسه ناگویی خلقی و کنترل عواطف در مادران دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳).
- حبیبی، فاطمه؛ رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۴۰۲). نقش سلامت جسمانی و درد روان شناختی در پیش بینی اقدام به خودکشی: عامل واسطه‌ای تحمل پریشانی و پرخاشگری معطوف به خود. *مجله علمی روانشناسی*، ۱۰۷، ۲۷(۳)، ۳۴۲-۳۳۲.
- داودی مقدم، مهسا؛ سعیدمنش، محسن؛ چوب فروش زاده، آزاده. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان خودشفقتی مبتنی بر ذهن آگاهی بر عواطف منفی دختران نوجوان بدسرپرست و بی سرپرست. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۹(۳ پیاپی ۳۳)، ۳۸-۳۱.
- رحیمی، نسیم؛ افشاری نیا، کریم. (۱۳۹۶). پیش بینی سرسختی روان شناختی بر اساس میزان تمایز یافتگی و تحمل ناکامی در سالمندان. *مجله روانشناسی پیروی*، ۳(۲)، ۱۲۷-۱۳۶.
- رمضانی، شکوفه؛ محمدی، نسیم؛ اراهیمی بخت، حبیب اله. (۱۳۹۴). اثربخشی امیددرمانی بر شادکامی کودکان بی سرپرست و بدسرپرست. *چهارمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی*، تهران، <https://civilica.com/doc/492345>.
- سلطانی، الهه؛ قربانی، مریم؛ مرادی، اعظم. (۱۳۹۶). بررسی سهم پیش بین مهارت های ذهن آگاهی بر کنترل عواطف با میانجی گری تنظیم هیجان در دانشجویان. *همایش ملی پژوهش های نوین در روانشناسی*، ناین، ۱۳-۱.
- شریعتی، محبوبه؛ فضیلت پور، مسعود؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در رابطه بین دلبستگی به گروه همسال و والدین با احساس تهایی در دانش آموزان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۱ پیاپی ۷۰/۲)، ۴۹-۲۷.
- صفری، سهیلا؛ پادبان، اسماعیل؛ بخشی، محمدرضا؛ امیری جامی، حسین؛ صفری، بتول. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش ذهن آگاهی بر کنترل عواطف و پرخاشگری در دانش آموزان پایه دهم. *کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی در عصر تکنولوژی*.
- عامری، محمدعلی؛ فتحی، آیت اله؛ خوش اخلاق، فرشته؛ شریفی رهنمو، سعید. (۱۴۰۰). تأثیر روش کیفیت آموزش گروهی (QCT) بر امنیت روانی اجتماعی نوجوانان دختر بی سرپرست. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۴)، ۱۹۷-۱۷۷.
- عزیزی، رضا؛ یوسفی افراشته، مجید؛ مروتی، ذکراه؛ الهی، طاهره. (۱۳۹۷). اثر آموزش ذهن آگاهی بر عواطف مثبت و منفی و پیچیدگی عاطفی: بررسی تغییرات در طول زمان. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۹(پیاپی ۱)، ۵۸-۳۹.
- فتحی، منصور؛ بخشی زارعی، فهیمه؛ خاک ننگین، مریم. (۱۴۰۳). موانع و چالش های نوجوانان دختر مراکز شبیه خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل. *فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۲۴(۹۳)، ۲۲۸-۱۸۱.
- فرزادکیا، مهتا؛ فرهنگی، عبدالحسن؛ ابوالقاسمی، شهنام. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و درمان روانی پویای کوتاه مدت بر کاهش تحمل نکردن عدم اطمینان و افسردگی زنان دارای فیبروما لژیا. *فصلنامه بولتن سلامتی زنان*، ۱۰(۱)، ۵۱-۴۴.
- فرهادی، شهربانو. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر عواطف مثبت، منفی و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۷(۱).
- فیضی، علی. (۱۳۹۷). *روان درمانی مبتنی بر توجه آگاهی و شفقت*. دوره جامع کارگاه تخصصی. تهران.

- کشمیری، مرتضی؛ فتحی آشتیانی، علی؛ جلالی، پیوند. (۱۳۹۸). نقش تعدیل‌کننده ذهن‌آگاهی در رابطه بین افسردگی، اضطراب و تنیدگی با بهزیستی روان‌شناختی. *مجله روانشناسی*، ۹۰، ۲۳(۲)، ۲۳۱-۲۱۷.
- کلاتیان، مرجان؛ صالح‌زاده، مریم؛ بخشایش، علیرضا. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شفقت مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر ناامیدی و نشخوار فکری در افراد مسن. *فصلنامه سلامت بزرگسالان*، ۸(۱)، ۴۳-۴۸.
- کمراتی، مریم؛ زنگنه مطلق، فیروزه؛ پیرانی، ذبیح. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و ذهن‌آگاهی بر کنترل عواطف نوجوانان دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۱(۱۲۰)، ۲۴۸۶-۲۴۷۴.
- محمدخانی، پروانه؛ خانی‌پور، حمید. (۱۳۹۱). *درمان‌های مبتنی بر حضور ذهن (به همراه راهنمای عملی درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن برای پیشگیری از عود افسردگی)*. تهران: چاپ اول. انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- مختارزاده، مریم؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ حیدری، حسن. (۱۴۰۱). اثربخشی طرحواره درمانی بر مهارت‌های فراشناختی و احساس تنهایی و تحمل ناکامی دانشجویان دانشگاه اسلامشهر. *رویش روانشناسی*، ۱۱(۳ پیاپی ۷۲)، ۵۸-۴۸.
- مظفری، سعید. (۱۳۹۹). مروری بر بررسی معضلات نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست و ارتباط آن با تاب‌آوری. *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۳(۲۴)، ۶۰-۵۳.
- نویدی پشتری، شبنم؛ حسن‌زاده، رمضان؛ عمادیان، علیا. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحمل ناکامی و اضطراب سلامت در دانشجویان پرستاری و مامایی مبتلا به اضطراب سلامت. *دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۳(۱)، ۲۳۱-۲۲۲.
- یزدانی، محمد؛ اسماعیلی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی مثبت بر پاسخ به تنیدگی و علائم افسردگی نوجوانان پسر دارای نشانه‌های افسردگی. *مجله روانشناسی*، ۹۰، ۲۳(۲)، ۲۱۶-۱۹۹.
- AhangarNasab, A., Azizi, M., & SaeedManesh, M. (2023). The effectiveness of cognitive empowerment on Internet addiction, cognitive inhibition and emotion control. *The Journal of counseling culture and psychotherapy*, 14(53), 125-149, DOI: 10.22054/QCCPC.2022.69439.2987 [In Persian]
- Ameri, M.A., Fathi, A., KhoshAkhlq, F., & Sharifi Rahnemo, S. (2021). The Effectiveness of Group quality training (QCT) on social- metal security of non- parenting female adolescence. *The Scientific Journal of Education and Training*, 14(54), 177-197. [In Persian]
- Ashrafi, M., Setarief, Z., & Monazamitabar, F. (2022). The Effectiveness of Mindfulness-based Stress Reduction Training on Enduring Helplessness, Failure and Anger Control in Women with High Blood Pressure. *JHC*, 24 (2), 108-119. [In Persian]
- Azizi, R., Yousefi Afrashteh, M., Morovvati, Z., & Elahi, T. (2018). The Effect of Mindfulness on positive and negative emotions and emotional complexity: Investigation the changes over time. *The Journal of Psychological Applied Researches*, 9(1), 39-58. [In Persian]
- Baltar, Y.C., & Filgueiras, A. (2018). The Effects of Mindfulness Meditation on Attentional Control during Off-Season among Football Players. *SAGE Open*, 1-9.
- Baponi Tebtan, A.L., & Yawaryan, R. (2021). Determining self-control and tolerance for failure among the students of Urmia University of medical sciences: Two effective features on mental health. *Nursing and Midwifery Journal*, 19 (8), 655-663.
- Begiyani ColehMarz, M.J., Dortaj, F., & Mohammad-Amini, M. (2012). Comparing the ataxia and emotion control among the mothers of students with and without disabilities. *The Journal of Learning Disabilities*, 2(2), 6-24, DOI: jld-2-2-91-11-1. [In Persian]
- Chan, S.H.W., Chan, W.W.K., Chao, J.Y.W., & Chan, Ph.K.L. (2020). A randomized controlled trial on the comparative effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and health qigong-based cognitive therapy among Chinese people with depression and anxiety disorders. *BMC Psychiatry*, 20(590), 1-14.
- Davoudi-Moqaddam, M., Saeed-Manesh, M., & Chub-Foroushzadeh, A. (2020). The Effectiveness of self- compassion therapy on mindfulness on emotion control of female adolescence with poor and non-parenting. *The Journal of Social Supporting*, 9(3 CN.33), 31-38, <https://sid.ir/paper/964414/fa>. [In Persian]
- Duarte, R., Lloyd, A., Kotas, E., Andronis, L., & White, R. (2019). (2Are acceptance and mindfulness-based interventions 'value for money'? Evidence from a systematic literature review. *British Journal of Clinical Psychology*, 58(2), 187-210.
- Farhadi, Sh. (2021). The effectiveness of stress- reduction based mindfulness therapy on positive, negative emotions and academic stress of female students. *The Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 7(1), 1301-1320. [In Persian]
- Farzadkia, M., Farhangi, A., & Abolghasemi, S. (2023). Comparing the Effectiveness of Mindfulness-based Stress Reduction and Intensive Short-term Dynamic Psychotherapy in Reducing Intolerance of Uncertainty and Depression in Women with Fibromyalgia. *Women's Health Bulletin*, 10(1), 44-51. doi: 10.30476/whb.2023.97334.1206. [In Persian]
- Fathi, M., Bakhshi-Zarei, F., & Khaknegin, M. (2024). The barriers and Challenges of female adolescence of family analogue centers to create an autonomy life. *Social Welfare Quarterly*, 24(93), 181-228. [In Persian]
- Feyzi, A. (2018). *Psycho Therapy based on awareness attention and compassion*. Tehran: The comprehensive Professional workshop. [In Persian]

- Habibi, F., & Rahimian-Boogar, I. (2023). The role of physical health and psychological pain in the prediction of suicide attempt: mediating factor of distress tolerance and self-directed aggression. *Journal of Psychology*, 27(3), 332-342. [In Persian]
- Harrington, N. (2005). The frustration discomfort scale: Development and psychometric properties. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(5), 374-387.
- Kalatiyan, M., Salehzadeh, M., & Bakhshayesh, A.R. (2022). The effectiveness of mindfulness-based compassion therapy on disappointment and mental rumination among elderly people. *The Journal of Adult Health*, 8(1), 43-48. [In Persian]
- Kamerati, M., Zangane-Motlaq, F., & Pirani, Z. (2022). Comparing the effectiveness of acceptance and commitment therapy and mindfulness on emotion control of adolescence with harmful behaviors. *The Journal of Psychology Sciences*, 21(120), 2474-2486, DOI: 10.52547/JPS.21.120.2469. [In Persian]
- Keshmiri, M., Fathi-Ashtiani, A., & Jalali, P. (2019). Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between Depression, Anxiety and Stress and Psychological Well-being. *Journal of Psychology*, 23(2), 217-231. [In Persian]
- Lauriola, M., Iannatone, S., & Bottesi, G. (2023). Intolerance of Uncertainty and Emotional Processing in Adolescence: Separating Between-Person Stability and Within-Person Change. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51, 871-884. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-01020-1>.
- Mohammadkhani, P., & Khanipoor, H. (2012). *The mindfulness-based therapies (with a mindfulness cognitive treatment practical guide on prevention of Depression recurrence)*. Tehran: The publication of Welfare and Rehabilitation Faculty. [In Persian]
- Mokhtarzadeh, M., Shafiabadi, A., Heidari, H., & Davoodi, H. (2022). Determining the effectiveness of Schema Therapy, on Metacognitive Skills and Loneliness and Failure Tolerance of Students in Islamshahr University. *Rooyesh*, 11(3), 47-58. [In Persian]
- Mozaffari, S. (2020). A review on the challenges of non and poor parenting adolescence and its relation to their resilience. *The Journal of latest achievements in human sciences' studies*, 3(24), 53-60. [In Persian]
- Navidi Poshtiri, Sh., Hasanzadeh, R., & Emadiyan, O. (2022). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on tolerance of failure and health anxiety among nursery and midwifery students with health anxiety. *Journal of psychological studies of adolescents and young*, 3(1), 222-231. [In Persian]
- Rahimi, N., & Afsharina, K. (2017). Prediction of psychological resilience based on degree of differentiation and Frustration tolerance in the elderly. *Aging Psychology*, 3(2), 127-136. [In Persian]
- Ramezani, Sh., Mohammadi, N., & Ebrahimibakht, H. (2015). The effectiveness hope therapy on happiness of none and poor-parenting children. *The fourth international conference of Psychology and Social Sciences*, Tehran, <https://civilica.com/doc/492345>. [In Persian]
- Safari, S., Padban, A., Bakhshi, M.R., Amiri Jami, H., & Safari, B. (2016). The effectiveness of mindfulness on emotions control and aggressive on students of tenth grade of high schools. *The international Conference of Sciences and Engineering in Technological Era*, 1-11. [In Persian]
- Shariati, M., Fazilatpour, M., & Hosseinchari, M. (2016). The mediating role of social efficacy in relation among attachment to the same ages and parents with feeling loneliness among high school students. *The Studies of education and learning*, 8(1-2/70), 27-49. [In Persian]
- Soltani, A. Qorbani, M., & Moradi, A. (2016). Investigation the predictable portion of mindfulness skills on emotions control wit mediation role of emotion regulation among university students. *The national Conference of Latest Researches in Psychology*, Naein, 1-13. [In Persian]
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2020). UNICEF Annual Report 2020 Responding to COVID-19, June 2021, ISBN 978-92-806-5223-9.
- Williams, K.E., Chambless, D.L., & Ahrens, A.H. (1997). *Are emotions frightening? An extension of the fear concept. Behavior Research and therapy*, 35(4), 239-245.
- Yazdani, M., & Esmaeili, M. (2019). The Effect of Positive Mindfulness Training Program on Stress Response and Depression Symptoms in Male Adolescents with Depression Symptoms. *Journal of Psychology*, 23(2), 199-216. [In Persian]
- Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., & Miller, L. (2014). *Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. Mindfulness*, Published at Springer, DOI 10.1007/s12671-013-0260-4.



## درمان تعارضات هیجانی زوجین براساس معیارهای حوزه پژوهش Emotional Conflict Therapy of Couples Based on Research Domain Criteria (RDoC)

Fateneh Farhadi, Ph.D student

Ghazal Zandkarimi, Ph.D<sup>✉</sup>

Abotaleb Saadati-Shamir, Ph.D

فاطمه فرهادی<sup>۱</sup>

غزال زندکریمی<sup>۲</sup>

ابوطالب سعادت‌تی شامیر<sup>۱</sup>

### Abstract

The current research aimed to develop a package of emotional conflict therapy based on research domain criteria (RDoC). Method was quality focused on thematic analysis. The statistical population is couples with marital problems referring to marital counseling clinics in West Tehran that using purposeful sampling and saturation limit of 22 participants. The results showed that the model of emotional conflict therapy have 5 core categories of positive affect (including the 5 main themes of reinforcing positive behaviors for spouse, correct response to reward, attractiveness, diversity and the necessity of coping wrong learnings and 17 sub-themes), negative emotion (including the 5 main themes of threat feeling, disappointment from reward, anxieties, experience of loss and 18 sub-themes), cognition (including the 4 main themes of attention, emotional perception, meta-emotion and meta-cognition and 14 sub-themes), social processing of information (including the 4 main themes of emotional deprivation, attachment, family interactions and social interactions and 13 sub-themes) and the system of arousal and sensory motor (includes the 5 main themes of spontaneity, moods, interpretation, internal reward and valuation and 17 sub-themes). Finally, 74 sub-themes were confirmed based on the opinion of the experts and used in package of emotional conflicts therapy. According to multiple and complexity of marital conflicts, the using of comprehensive model were suggested in emotional conflicts therapy. Therefore, this package therapy as a efficient method can be used in counseling clinics.

**Keywords:** Conflict, Couple, Emotion, Rresearch criteria

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین برنامه درمان تعارضات هیجانی زوج‌ها براساس معیارهای حوزه پژوهش انجام شد. روش پژوهش کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون بود. جامعه آماری، زوج‌های با مشکلات زناشویی مراجعه‌کننده به کلینیک‌های مشاوره در غرب تهران بودند که با روش نمونه‌گیری هدف‌مند و رسیدن به حد اشباع تعداد ۲۲ نفر انتخاب و مصاحبه شدند. نتایج نشان داد که الگوی درمان تعارضات هیجانی دارای ۵ مقوله محوری عاطفه مثبت (شامل ۵ مضمون اصلی تقویت رفتارهای مثبت برای همسر، پاسخ درست به پاداش، جذاب‌سازی، تنوع و ضرورت مقابله با یادگیری‌های غلط و ۱۷ مضمون فرعی)، عاطفه منفی (شامل ۵ مضمون اصلی احساس تهدید، ناامیدی از پاداش، اضطراب‌ها، تجربه فقدان و گوش به زنگی و ۱۸ مضمون فرعی)، شناخت (شامل ۴ مضمون اصلی توجه، ادراک هیجانی، فراهیجان و فراشناخت و ۱۴ مضمون فرعی)، پردازش اجتماعی اطلاعات (شامل ۴ مضمون اصلی محرومیت هیجانی، دلبستگی، تعاملات خانوادگی و تعاملات اجتماعی و ۱۳ مضمون فرعی) و سیستم برانگیختگی و حسی- حرکتی (شامل ۵ مضمون اصلی خودانگیختگی، حالات خلقی، تفسیر، پاداش درونی و ارزش‌گذاری و ۱۷ مضمون فرعی) است. در نهایت ۷۴ مضمون فرعی براساس نظر خبرگان تأیید و در برنامه یکپارچه درمان تعارضات هیجانی به‌کار گرفته شدند. با توجه به چندبعدی و پیچیده‌بودن تعارضات زناشویی، بهره‌گیری از این الگوی جامع در درمان تعارضات زناشویی پیشنهاد می‌شود. بنابراین این برنامه درمانی را می‌توان به عنوان یک روش کارآمد در کلینیک‌های مشاوره استفاده نمود.

**واژه‌های کلیدی:** تعارض، زوج، معیار پژوهش، هیجان

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۷/۳۰ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

۱. گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده رفاه، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)



## ● مقدمه

ازدواج و دستیابی به یک رابطه امن و رضایت‌مندانه مهم‌ترین دلیل برای شروع یک رابطه زناشویی است (آبروآفونسو و همکاران، ۲۰۲۲؛ نانس و همکاران، ۲۰۲۲). رابطه زناشویی رابطه کلامی و غیرکلامی بین دو شریک زندگی در قالب جفت‌شدن دو فرد با منافع، خواسته‌ها و نیازهای متفاوت براساس قوانین و مقررات ویژه اجتماعی است که به‌طور قابل توجهی روی تحول ابعاد درون‌روانی افراد تأثیر می‌گذارد. در ابتدای ازدواج سطح رضایت زناشویی به‌طور چشمگیری بالا است و با افزایش و در میانه زندگی زناشویی، سطح رضایت کاهش و با افزایش طول عمر زندگی مشترک میزان رضایت نیز افزایش می‌یابد. این تغییرات یا الگوی U شکل رضایت زناشویی تحت تأثیر تغییر شرایط خانوادگی و نقش همسران، وظایف و الگوهای تعامل زوج‌ها، فرزندپروری، وضعیت اجتماعی و اهداف فردی زوج‌ها قرار می‌گیرد (لی و مک‌نیش، ۲۰۱۸). با این حال تغییرات ساختاری در رضایت زناشویی در نتیجه تبدیل سریع به مدرنیته حتی در خانواده‌های سنتی قابل توجه است (زماکزنسکا- وایتک و همکاران، ۲۰۱۹). تعارض زناشویی (marital conflict) هرگونه نبود توافق، اختلاف یا مشاجره در زندگی خانوادگی است و شامل انواع درگیری‌های روانی و جسمی بین زوج‌ها است (پینگ و همکاران، ۲۰۲۱). فرضیه امنیت عاطفی کامینگز و دیویس (۲۰۱۰)، نشان داد که تعارض زناشویی بر امنیت و توانایی تنظیم عاطفی زوجین و البته فرزندان تأثیر گذاشته و این امر به‌خودی خود بر کیفیت کلی زندگی زناشویی اثرگذار است و در مواد شدیدتر به جدایی و تخریب زندگی زناشویی آنها منجر می‌شود.

یکی از عوامل مهم در بروز تعارضات زناشویی نبود آگاهی از احساسات، عواطف و هیجانات خود و طرف مقابل و ناتوانی در ابراز و بیان آنها است و این نبود مهارت خود به معنای تعارض هیجانی (emotional conflict) و تشدید تعارض است. چرا که هیجان به‌عنوان یک پدیده روان‌شناختی در حوزه ارتباطات زناشویی می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی داشته باشد و این در امور مختلف رابطه چون رابطه جنسی، صمیمیت و احساس نزدیکی اثرگذار است. تعارض هیجانی نماینده استانداردهای درونی‌شده‌ای هستند که در سال‌های اولیه شکل‌گیری ایجاد می‌شوند. معمولاً نیازهای مهم نادیده گرفته شده، گم می‌شوند و یا کوچک شمرده می‌شوند. بنابراین قابل پیش‌بینی است که تعارضات حل‌نشده منجر به کاهش رضایت زناشویی، طلاق عاطفی و در موارد شدید ختم ازدواج با انبوهی از مشکلات ثانویه و اثرات منفی بر زندگی فرزندان خواهد شد (ارنس و همکاران، ۲۰۱۹). ادوارد سی (۲۰۲۳)، یک نقشه راه برای درمانگران هیجان‌مدار (emotion focused therapy) ایجاد کرد که در جلسات اولیه مشاوره برای تشخیص، ارزیابی مشکل، برنامه‌ریزی و درمان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

بر همین اساس دستیابی به یک‌راه‌حل مبتنی بر شناخت رابطه زناشویی و برطرف‌سازی تعارضات و مشکلات هیجانی، مسئله‌ای اساسی و مهم در یک رابطه امن در زوج‌ها است، اما بررسی‌های انجام شده بیانگر نبود توجه درمانگران به بحث تعارض هیجانی در زوج‌ها و در نتیجه فقدان یک برنامه درمانی جهت حل مشکل است؛ به‌نحوی که بیشتر راهبردها برای تعارضات زناشویی عام است و توجهی به این بخش مهم از روابط زناشویی نشده است و این بیان با نگاهی به آمار طلاق در ایران طی سال‌های اخیر تأییدکننده این خلا و لزوم توجه به این بعد از زندگی زناشویی است؛ به‌نحوی که آمار رسمی سازمان ثبت احوال کشور (۱۴۰۳) نشان داد تعداد طلاق ثبت شده در دوماهه ۱۴۰۲، ۲۸ هزار و ۳۵۵ واقعه و در دو ماهه ۱۴۰۳، ۲۸ هزار و ۸۳۴ بوده که دو درصد رشد داشته است. آمار رو به رشد طلاق و کاهش ازدواج به معنای اثرات کوتاه‌مدت رویکردهای درمانی و لزوم بهره‌گیری از رویکردهای نوین و تخصصی است. به‌نحوی که نتایج پژوهش‌های لائو و همکاران (۲۰۱۹)، نشان داد تعارضات هیجانی و بهبود رابطه زوج‌ها نیاز به یک نگاه عمیق دارد که در آن مسائل مربوط به شناخت، انگیزتگی، عواطف مثبت و منفی و ... در یک ساختار جامع بررسی گردد. درحالی که محدودیت پژوهشی در راستای بهبود تعارضات هیجانی خود به معنای نبود کفایت برنامه‌های درمانی و تشدید مشکلات ناشی از تعارضات هیجانی است. بنابراین با لحاظ این فرض که تعارض یک رخداد چندبعدی است، داشتن نگاهی جامع و چندبعدی به مسئله موردنظر حائز اهمیت است. راهبردهای مؤثر حل تعارض، مانند صدا (بیان‌سازنده مشکلات)، در تعدیل تأثیر منفی اختلال‌های عاطفی بر رضایت از رابطه بسیار مهم هستند. در این راستا می‌توان به رویکرد چندحیطه‌ای معیارهای حوزه پژوهش (research domain criteria) اشاره کرد. رویکرد چندحیطه‌ای معیارهای حوزه پژوهش با تمرکز بر ۶ حوزه نظام عاطفی مثبت، نظام عاطفی منفی، نظام شناختی، نظام

ارتباطات اجتماعی، نظام برانگیختگی و نظام حسی- حرکتی، به جای برچسب‌گذاری بر افراد و تمرکز صرف بر یک بعد از اختلال‌های موردنظر، سعی می‌کند ابعاد اختلال‌های هیجانی را تشخیص و با درمان این ابعاد، نشانگان مورد نظر را بهبود ببخشد و این مهم میسر نخواهد شد مگر با نگاهی چندبعدی و جامع (زندکریمی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین یک بسته زوج‌درمانی تلفیقی (integrative couple therapy package) که چندبعدی است و جنبه‌های گوناگون را مورد بررسی قرار می‌دهد، بهتر می‌تواند در کاهش گسستگی رابطه زناشویی (relationship disengagement) مؤثر باشد (صلایانی و همکاران، ۱۴۰۳). با تأمل در توضیحات بالا، مقوله‌ای که خلاً نظری در این زمینه را برجسته می‌سازد این است که در درمان تعارضات هیجانی زوجین رویکردی جامع به‌کار نگرفته شده است و در این زمینه هیجان‌ات زیرآستانه‌ای وجود دارند که نادیده گرفته می‌شوند، چنان‌که تعارض‌های هیجانی عاملی اساسی در تشدید مشکلات و کاهش کیفیت روابط زناشویی هستند. پژوهش حاضر نظریه اهمیت مسئله بررسی تعارض‌های هیجانی زناشویی و بهبود شرایط در این بستر، با هدف بهبود شرایط این گروه با استفاده از رویکردی نوین و جامع با لحاظ فقدان پژوهش در این حوزه انجام گرفته است. به‌نحوی که نتایج مطالعات نشان داد تعارضات هیجانی مقوله‌ای مهم ولی فاقد پشتوانه نظری و البته در نظرنداشتن ۶ بعد آسیب‌پذیری در رویکرد چندحیطه‌ای معیارهای حوزه پژوهش هم در داخل و هم در خارج از کشور است. این درحالی است که آمار طلاق و نبود گرایش به ازدواج در سال‌های اخیر مورد توجه متخصصین امر بوده است. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر ارائه رویکردی جامع و چندبعدی متکی بر روش‌های پژوهش با پشتوانه علمی است تا از این طریق نقشی مؤثر در کاهش تعارضات زوج‌ها و البته افزایش کیفیت زندگی زناشویی و بهداشت روانی اعضای خانواده ایفا کرد. از این‌رو در این پژوهش این سؤال مطرح است که بسته درمان تعارضات هیجانی زوج‌ها براساس معیارهای حوزه پژوهش از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

## • روش

روش پژوهش کیفی و به‌شیوه تحلیل مضمون تئوری زمینه‌ای انجام شد. جامعه پژوهش زوج‌های دارای مشکلات زناشویی مراجعه‌کننده به کلینیک‌های مشاوره زناشویی غرب تهران بودند. نمونه به‌روش هدف‌مند و طبق معیارهای ورود و خروج انتخاب شد. معیارهای ورود شامل این موارد بودند: وجود تعارضات زناشویی براساس پرسشنامه ثنائی‌ذاکر (۱۳۸۷)، دامنه سنی ۲۵-۴۵ سال، نداشتن اختلال جسمانی و روان‌شناختی حاد و معیارهای خروج نیز شامل ابتلا به بیماری‌های جسمانی مزمن و داشتن سابقه طلاق بود. طبق نمونه‌گیری هدف‌مند تعداد ۲۲ نفر وارد فرآیند پژوهش شدند. برای تعیین حجم نمونه و کفایت نمونه‌گیری از معیار اشباع استفاده شد (کرسول و کرسول، ۲۰۱۹). ملاک اشباع در مصاحبه شماره ۲۰ برقرار شد و برای اطمینان از اشباع، نمونه‌گیری تا دو نفر بعد نیز ادامه یافت. فرآیند انجام پژوهش به این صورت بود که ابتدا در مرکز مشاوره صادقیه از افراد موردنظر دعوت به همکاری شد. هدف پژوهش و اصول اخلاقی برای داوطلبان توضیح داده شد و کسانی وارد مطالعه شدند که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند.

## • ابزار

**الف) مصاحبه نیمه ساختار (semi structured interview- SSI):** مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری و با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان ضبط شدند. فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها این‌گونه انجام شد: ۱) اجرای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته؛ ۲) پیاده‌سازی مصاحبه‌ها به صورت متن؛ ۳) بازخوانی متن مصاحبه‌ها در دو مرحله و تهیه یادداشت‌ها؛ ۴) کدگذاری مضامین؛ ۵) دسته‌بندی مضامین و تعیین روابط آنها؛ ۶) اختصاص برچسب مفهومی به مقوله‌های اصلی و ۷) تهیه جدول خلاصه‌بندی مضامین و مقوله‌ها براساس روش اشترواس و کوربین. بعد از اتمام کدگذاری تمام مصاحبه‌ها، مجدداً دو بار دیگر ارزیابی شدند و موارد لازم اصلاح شدند. تناسب واحدهای متنی، کدها و مضامین استخراج شده توسط دو ارزیاب خارج از پژوهش ارزیابی شدند و اصلاحات موردنظر آنان انجام شد. در بخش بعدی پس از کدگذاری مقوله‌ها، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بسته آموزشی- درمان تعارضات هیجانی مشخص شد و بعد بسته آموزشی تدوین گردید. برای اعتباریابی درونی بسته مذکور با روش پیمایشی و با استفاده از چک‌لیست محقق‌ساخته، نظر متخصصان شامل متخصصان و اساتید روان‌شناسی و مشاوره واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی درباره الگو بررسی شد. بر این اساس در یک تشریح ساده در این بخش براساس نظرات زوج‌ها دارای تعارضات زناشویی و با توجه به اسناد موجود در این زمینه، بسته آموزشی

اولیه تدوین شد و پس از نهایی شدن این بسته آموزشی در اختیار گروه خبرگان برای تأیید براساس الگوی روائی محتوایی CVI، CVR قرار گرفت و بر این اساس مدل نهایی و مفهومی شکل گرفت (شاخص CVR بالاتر از ۶۵ و شاخص CVI بالاتر از ۰/۸۵ و مطلوب گزارش گردید). ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بدین گونه اعمال شدند: حق مصاحبه‌شونده برای شرکت آگاهانه و رضایت‌مندانده در مطالعه؛ حق تعیین میزان پاسخ‌دهی به سؤالات، حق خروج از پژوهش در زمان دلخواه؛ محرمانه‌ماندن اطلاعات؛ محافظت از هرگونه آسیبی در پژوهش و آگاهی از نتایج حاصل از پژوهش.

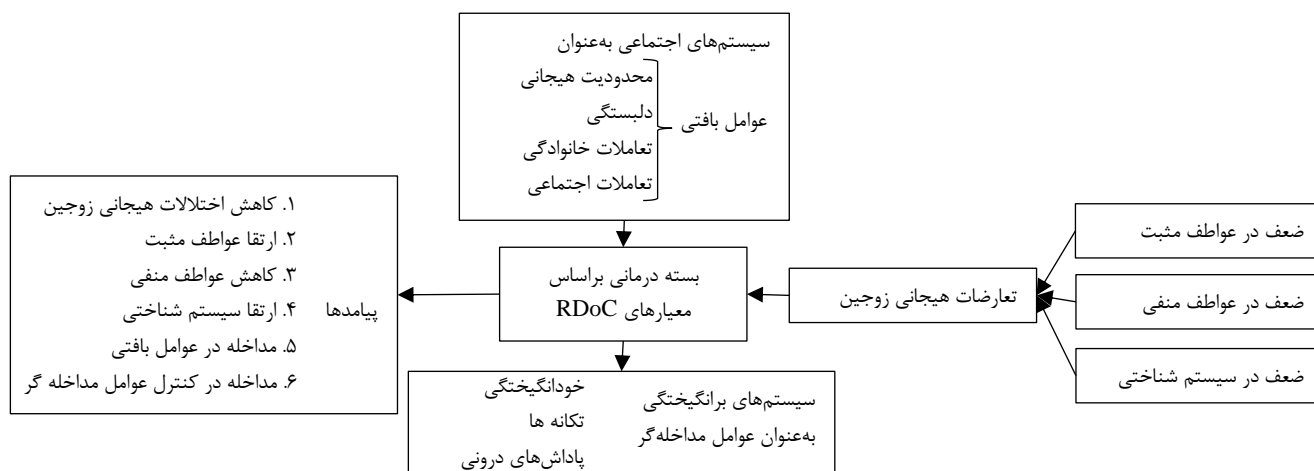
## • یافته‌ها

از ۲۲ شرکت‌کننده، ۵۹/۰۹ درصد (۱۳ نفر) زن و ۴۹/۹۰ درصد (۹ نفر) مرد بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۲۶ تا ۴۹ سال بود. به لحاظ تحصیلات، ۲۷/۲۷ درصد (۶ نفر) دیپلم، ۹/۰۹ درصد (۲ نفر) فوق دیپلم، ۴۹/۹۰ درصد (۹ نفر) لیسانس، ۱۸/۱۸ درصد (۴ نفر) فوق لیسانس و ۴/۵۴ درصد (یک نفر) و یک نفر نیز دکتری بودند. در این قسمت کدهای باز، محوری و نظری مستخرج ارائه می‌گردد (جدول ۱).

جدول ۱. کدهای نظری، محوری و باز مصاحبه‌شوندگان

کدهای نظری	ردیف	کدهای محوری	کدهای باز
	۱	تقویت رفتارهای مثبت برای همسر	تقویت قراردادی، درک رفتار مثبت، احترام به رفتار مثبت، تناسب سازی رفتار مثبت
	۲	پاسخ درست به پاداش	ظاهری، رفتاری، شناختی، حمایتی
عاطفه مثبت	۳	جذاب‌سازی	هیجان‌سازی، توجه، الگوبرداری از زوجین موفق
	۴	تنوع	تغییرات، موقعیت‌سازی جدید، چالش‌های مفید
	۵	ضرورت مقابله با یادگیری‌های غلط	یادگیری‌های ادراکی، یادگیری‌های شرطی و یادگیری‌های عملیاتی
	۶	ارزش‌گذاری احساس تهدید	ارزش به رفتار دیگران، ارزش‌دهی برای علائق همسر، ارزش‌دهی برای زندگی
	۷	ناامیدی از پاداش	تهدید قطع شدن، تهدید از بین رفتن رابطه، تهدید آینده روشن، تهدید شناختی
عاطفه منفی	۸	اضطراب‌ها	تأخیر در پاسخ به پاداش، نبود یادگیری، خطای پیش‌بینی
	۹	تجربه فقدان	ترس‌های اجتماعی، ترس‌های ارتباطی و تنش‌ها
	۱۰	گوش به زنگی	نزدیکان، رفع‌نشدن و گذرنکردن، نبود توانایی سازگاری
	۱۱	توجه	حساسیت بالا، احساس خطر کردن، آماده فاجعه بودن، آماده اتفاقات بد
شناخت	۱۲	ادراک هیجانی	موقعیتی، مداوم، احساسی، شناختی
	۱۳	فراهیجان	تشخیص هیجانی، تفکیک هیجانی، تغییر هیجانی، پذیرش هیجانات مختلف
	۱۴	فراشناخت	فراهیجان مثبت، فراهیجان منفی و شناختی هیجانی موقعیتی
	۱۵	تفسیر	دانش فراشناختی، تنظیم فراشناختی، تحلیل‌های فراشناختی
	۱۶	محروریت هیجانی	تفسیر هیجانی، تفسیر شناختی، تفسیر موقعیتی
پردازش اجتماعی (اطلاعات)	۱۷	دلبستگی	سرکوبی، نبود توانایی بیانی و محیط محروم
	۱۸	تعاملات خانوادگی	دلبستگی نایمن، دلبستگی آشفته، دلبستگی متناقض و منفی
	۱۹	تعاملات اجتماعی	کیفیت روابط، میزان روابط، هماهنگی روابط
سیستم‌های برانگیختگی و حسی حرکتی	۲۰	تعاملات اجتماعی	میزان تعاملات اجتماعی، کیفیت شکل‌گیری و حفظ تعاملات اجتماعی، الگوی روابط اجتماعی و ساختار روابط اجتماعی
	۲۱	خودانگیختگی	انگیزه پایه برای بهبود، انگیزه برای حفظ و درست‌کردن، آگاهی هیجانی و کنترل هیجانی
	۲۲	تکانه‌ها	نوسانات خلقی، توانایی ایجاد پایداری، مدیریت خلقی
	۲۳	پاداش درونی	نبود یادگیری، عادت به پاداش، خطای عادت به پاداش، خودانگیزه‌دهی

در الگوی درمان تعارضات هیجانی ۵ مقوله محوری عاطفه مثبت (۱۷ مضمون فرعی)، عاطفه منفی (۱۸ مضمون فرعی)، شناخت (۱۴ مضمون فرعی)، پردازش اجتماعی اطلاعات (۱۳ مضمون فرعی) و دستگاه‌های برانگیختگی و حسی حرکتی (۱۷ مضمون فرعی) اثرگذار است. بر این اساس در بسته درمانی تعارضات هیجانی به بررسی مؤلفه‌ها، محتوا و فنون درمان و در نهایت ایجاد تمرین‌هایی برای بهبود تعارضات هیجانی پرداخته شد.



شکل ۱. الگوی درمانی تعارضات هیجانی زوج‌ها براساس معیارهای حوزه پژوهش طبق نظریه اشتراوس و کوربین

جدول ۲. برنامه درمانی تعارضات هیجانی با توجه به کدهای استخراج شده

جلسه	کدهای نظری (عنوان جلسه)	کدهای محوری (محتوای درمان)	کدهای باز (فرآیند درمان)	فنون و تمرینات
۱	ارتقا عاطفه مثبت ۱	پاسخ درست به پاداش آموزش ارزش‌گذاری به پاداش	رفتارهای صحیح شناختی-حمایتی-رفتاری خود و همسر لیست‌برداری از ارزش‌گذاری بر علایق و موارد مثبت در زندگی عادی	شناسایی فعالیت‌های لذت‌بخش تمرین قدردانی و نوشتن شکرگزاری تمرکز بر جنبه‌های مثبت انجام فعالیت‌های بدنی و ورزش آموزش و توجه خطاهای شناختی تقویت ارتباطات اجتماعی مثبت بازسازی شناختی استفاده از جدول پیگیری پیشرفت تکنیک توقف فکر تمرینات ذهن‌آگاهی
۲	ارتقا عاطفه مثبت ۲	تقویت رفتارهای مثبت جذاب‌سازی حذف یادگیری غلط	آموزش درک، احترام و تقویت رفتارهای مثبت آموزش الگو برداری از زوجین موفق آموزش آگاهی نسبت به یادگیری و طرحواره‌های اتوماتیک در رابطه زوجی	توجه به خطاهای شناختی و چالش با آنها تمرین توجه انتخابی تعیین مرزهای سالم ایجاد معانی جدید تعیین اهداف کوچک واقع‌بینانه تمرین مهربانی با خودت شناسایی و نام‌گذاری هیجانات گوش‌دادن فعال شبیه‌سازی هیجانات دیگران مقیاس‌بندی هیجانات مشاهده بدون قضاوت
۳	کاهش عواطف منفی ۱	تمرکز بر کاهش حس تهدید نسبت به رابطه تمرکز بر کنترل گوش‌بزرگی	بازداری نشخوارها و آپس‌های خودکار در زمینه ازدست‌دادن عشق حذف بزرگنمایی، فاجعه‌سازی و تعمیم افراطی در خصوص احساس خطر کاهش خطای پیش‌بینی پاداش تقویت پاسخ‌دهی به موقع پاداش بازداری حس ناکامی ارتقا سازگاری بین فردی	تعیین اهداف کوچک واقع‌بینانه تمرین مهربانی با خودت شناسایی و نام‌گذاری هیجانات گوش‌دادن فعال شبیه‌سازی هیجانات دیگران مقیاس‌بندی هیجانات مشاهده بدون قضاوت
۴	کاهش عواطف منفی ۲	حذف عوامل ناامیدکننده در رابطه حذف تجربه فقدان	بازداری نشخوارها و آپس‌های خودکار در زمینه ازدست‌دادن عشق حذف بزرگنمایی، فاجعه‌سازی و تعمیم افراطی در خصوص احساس خطر کاهش خطای پیش‌بینی پاداش تقویت پاسخ‌دهی به موقع پاداش بازداری حس ناکامی ارتقا سازگاری بین فردی	تعیین اهداف کوچک واقع‌بینانه تمرین مهربانی با خودت شناسایی و نام‌گذاری هیجانات گوش‌دادن فعال شبیه‌سازی هیجانات دیگران مقیاس‌بندی هیجانات مشاهده بدون قضاوت
۵	ارتقا شناختی ۱	تمرکز بر ادراک هجانی بهنجار آموزش فراهیجان‌ها	ارتقا توانایی تشخیص تفکیک و پذیرش هیجانات آموزش و تفکیک هیجان از فراهیجان‌ها و تأثیر فراهیجان بر شکل‌گیری هیجانات و شناخت‌ها	شناسایی نقاط داغ هیجانی گذشته و طرحواره‌های قبلی شناسایی موارد هیجان‌ساز ناگویی خلقی و نبود ابراز هیجان شناسایی سبک‌های دل‌بستگی و آموزش دل‌بستگی ایمن
۶	ارتقا شناختی ۲	تقویت فراشناختی تقویت تفسیرها و استدلال‌ها در رابطه	آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی گسلیده مبنی بر ارتقا دانش و تحلیل‌های فراشناختی	تحلیل چندجانبه رویدادها نظارت بر افکار تمرینات تفکر انتقادی تکنیک "چرا" و "چگونه" تمرینات ریلکسیشن و مدیتیشن تمرین همدلی تکنیک من-پیام آگاهی از الگوهای دل‌بستگی تمرین اعتمادسازی تنظیم اهداف SMART ایجاد روتین‌های روزانه شناسایی و تجزیه و تحلیل احساسات شناسایی محرک‌ها آموزش تفکر مثبت
۷	مدیریت پردازش اجتماعی	مدیریت تروماهای هیجان قبلی آموزش تعاملات سازنده آموزش سبک دل‌بستگی ایمن	شناسایی نقاط داغ هیجانی گذشته و طرحواره‌های قبلی شناسایی موارد هیجان‌ساز ناگویی خلقی و نبود ابراز هیجان شناسایی سبک‌های دل‌بستگی و آموزش دل‌بستگی ایمن	شناسایی نقاط داغ هیجانی گذشته و طرحواره‌های قبلی شناسایی موارد هیجان‌ساز ناگویی خلقی و نبود ابراز هیجان شناسایی سبک‌های دل‌بستگی و آموزش دل‌بستگی ایمن
۸	مدیریت سیستم‌های برانگیختگی	ارتقا خودانگیختگی بهنجار آموزش کنترل تکانه تقویت انگیزه پاداش درونی	ارتقا انگیزه، تمایل و عزت نفس آموزش ثبات خلقی و تنظیم نوسانات خلقی آموزش خودانگیختگی هیجانی	شناسایی و تجزیه و تحلیل احساسات شناسایی محرک‌ها آموزش تفکر مثبت

## ● بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی تعارضات هیجانی براساس نظام RDoC انجام شد که با تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه عمیق، نتایج این مطالعه استخراج گردید. پیشینه‌های پژوهشی بیانگر فقدان برنامه درمانی یکپارچه برای بهبود تعارضات هیجانی زوجها بود. از این رو تدوین برنامه درمانی یکپارچه برای بهبود تعارضات هیجانی زوجها، می‌تواند نیاز روش درمانی مؤثر و کوتاه‌مدت را مرتفع کند و در حیطه کاربردی به درمان‌گران کمک می‌کند تا بستر را برای کاهش تعارضات هیجانی و تعارضات زناشویی و به تبع آن افزایش کیفیت زندگی زناشویی فراهم کند. در عین حال، کدهای استخراج‌شده و متعاقب آن، تدوین برنامه درمانی یکپارچه برای بهبود تعارضات هیجانی زوجها در این مطالعه، از نظر بررسی شاخص روایی محتوا، معناداری قابل توجهی نشان دادند. در این پژوهش با انجام مصاحبه عمیق با زوجین متعارض مفاهیم مربوطه استخراج گردید و سپس با پیاده‌سازی مصاحبه‌های انجام گرفته و کدگذاری‌های مکرر و دقیق، کدهای نظری، محوری و باز پژوهش استخراج شد. کدهای نظری استخراج‌شده در این مطالعه، با ساختار نظام RDoC تطابق کامل داشتند. در این راستا، ۵ مؤلفه درمان عبارتند از: مقوله اول عاطفه مثبت شامل ۵ کد؛ تقویت رفتارهای مثبت نسبت به همسر، پاسخ درست به پاداش، جذاب‌سازی، تنوع و ضرورت مقابله با یادگیری‌های غلط است که بر اساس ۱۷ کد باز شامل تقویت قراردادی، درک رفتار مثبت، احترام به رفتار مثبت، تناسب‌سازی رفتار مثبت، ظاهری، رفتاری، شناختی، حمایتی، هیجان‌سازی، توجه، الگوبرداری از زوج‌های موفق، تغییرات، موقعیت‌سازی جدید، چالش‌های مفید، یادگیری‌های ادراکی، یادگیری‌های شرطی و یادگیری‌های عملیاتی بدست آمد. نتیجه بدست آمده در مقوله اول با نتایج پژوهش‌های ناظم‌نیا و همکاران (۲۰۲۰) و اوکانر و همکاران (۲۰۱۳) همسو بود. نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند که مشاوره مبتنی بر الگوهای تقویت روابط بین فردی در مقایسه با آموزش معمول، عملکرد جنسی و خودکارآمدی زنان را بیشتر بهبود می‌بخشد و در افزایش سازگاری زناشویی نقشی اساسی دارد و به نقش تاثیرگذار تغییر تفکرات ناکارآمد در سازگاری زناشویی اشاره می‌کند. افزایش انگیزش و تأیید طرف مقابل، بالا رفتن اعتماد به نفس و هیجان‌های مثبت در او را در پی دارد که زمینه ایجاد یک رابطه پویا و شاد در ارتباط با همسر، خانواده و اجتماع است. هیجان‌های مثبت نشان‌دهنده میزان شور و اشتیاق به زندگی و احساس فاعلیت و هوشیاری افراد است. هیجان‌های مثبت با ابعاد مختلف سلامت روانی، رابطه مثبت و معناداری دارد و نقشی مهم در پیشگیری از بروز اختلال‌های جسمی و روانی دارد. بنابراین برای ایجاد هیجان‌های مثبت، باید به ساخت و تقویت الگوهای شناختی کارآمد در خود و اطرافیان توجه کرد و این مسئله در زندگی زناشویی نیاز به یک رابطه عمیق حمایت‌گر از همسر و تقویت مکانیسم‌های مثبت و انرژی‌بخش در ابعاد رابطه را برجسته می‌سازد.

در مقوله عاطفه منفی ۵ کد نظری احساس تهدید، ناامیدی از پاداش، اضطراب‌ها، تجربه فقدان و گوش‌به‌زنگی براساس ۱۸ کد باز شامل تهدید قطع شدن، تهدید از بین رفتن رابطه، تهدید آینده روشن، تهدید شناختی، تأخیر در پاسخ به پاداش، نبود یادگیری، خطای پیش‌بینی پاداش، ترس‌های اجتماعی، ترس‌های ارتباطی، تنش‌ها، نزدیکی، رفع نشدن و گذرنکردن، نبود توانایی سازگاری، حساسیت بالا، احساس خطرکردن، آماده فاجعه‌بودن، آماده اتفاقات منفی در تعارضات هیجانی زوجها براساس نظرات افراد نقش دارد. نتیجه بدست آمده در بعد عاطفه منفی با نتایج پژوهش اوکونور و همکارانش (۲۰۱۳) همسو بود. نتایج این پژوهش نشان داد که طرحواره ناسازگار با شاخص‌های کیفیت رابطه زناشویی با در نظر گرفتن نقش واسطه تنظیم شناختی رابطه منفی معناداری دارد و بیانگر ارتباط بین جنبه عاطفی منفی و زدودن آن در کاهش تعارضات هیجانی زناشویی است. در واقع تاثیر انگاره‌های عاطفی منفی را در شکل‌گیری بدبینی و استرس مداوم در رابطه زناشویی را نشان می‌دهد. در این زمینه عاطفه منفی زمانی پدیدار می‌شود که افراد قادر به دستیابی به نسبت مؤثر هزینه‌ها و منافع نیستند (یعنی احساس می‌کنند نمی‌توانند نیازهای خود را برآورده کنند) و در نتیجه رنج می‌برند. متأسفانه، رنج باعث ایجاد پیش‌بینی رنج آینده و همچنین الگوهای اجتنابی می‌شود که به‌طور متناقضی منجر به برآورده شدن کمتر نیازهای آنها می‌شود. عاطفه منفی حالتی از رنج دشواری روانی است که با غلبه خلق‌ها و احساسات منفی مشخص می‌شود که عملکرد و رفاه سازگاران را مختل می‌کند و همین زمینه ناامیدی و کناره‌گیری برای بهبود رابطه زناشویی و حل مشکلات است که در طولانی‌مدت زمینه جدایی بیشتر و روابط ناکارآمد در زوجها می‌گردد.

در مقوله محوری شناخت، ۴ کد نظری توجه، ادراک هیجانی، فراهیجان و فراشناخت است که ۱۴ کد باز، موقعیتی، مداوم، احساسی، شناختی، تشخیص هیجانی، تفکیک هیجانی، تغییر هیجانی، پذیرش هیجان‌های مختلف، فراهیجان مثبت، فراهیجان منفی، شناخت هیجانی موقعیتی، دانش فراشناختی، تنظیم فراشناختی و تحلیل‌های شناختی در تعارضات هیجانی زوجها براساس نظرات افراد در آن نقش دارند.

این نتایج با یافته‌های پوراورنگی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است که نشان دادند زوج‌های دارای مهارت‌های فراشناخت و خودآگاهی پایین تجارب تعارضی بیشتری را خواهند داشت و بهبود مهارت فراشناختی نقشی اساسی در کاهش تعارضات را ایفا می‌کند. این محققان اذعان داشتند که زندگی زناشویی رابطه‌ای دو طرفه و چندبعدی و ضرورت آن فاصله گرفتن از خودمحوری و خودخواهی است و نوعی خودآگاهی و تفسیر فراخود نسبت به مسائل اجتناب‌ناپذیر زندگی زناشویی است؛ توجه و شناخت طرف مقابل، درک متقابل و رابطه عمیقی در رابطه زناشویی ایجاد می‌کند و انگیزش برای بهبود رابطه زناشویی را در طرفین افزایش می‌دهد. افراد دارای مهارت‌های فراشناختی، احتمالاً راهبردهای شناختی را هم به صورت پایه در خود دارند. با استفاده از راهبردهای شناختی فرد به پردازش اطلاعات در مورد جهان طبیعی می‌پردازد؛ ادراکی است که در تعامل با موقعیت حاصل و به رفتار منجر می‌شود. تفاوت‌ها و تنوع‌های رفتاری در موقعیت‌های مشابه می‌تواند از طریق فرآیندهای ادراکی تبیین شود. طرفی دیگر، ادراکات افراد پیامدهای مثبت یا منفی برای آنها دارد. به همین سبب وجود شناخت و ادراک و افزایش مهارت‌های شناختی و هیجانی مربوط به آن زمینه، شکل‌دهی یک رابطه عمیق و دوطرفه و کاهش خودمحوری را نوید می‌دهد که با صمیمیت و نزدیکی بیشتر طرفین در زندگی زناشویی و دیگر شاخص‌های مربوط همراه است.

در مقوله محوری پردازش اجتماعی (اطلاعات) ۴ کد نظری محرومیت هیجانی، دل‌بستگی، تعاملات خانوادگی و تعاملات اجتماعی است که ۱۳ کد باز، سرکوبی، نبود توانایی بیانی، محیط محروم، دل‌بستگی نایمن، دل‌بستگی آشفته، دل‌بستگی متناقض و منفی، کیفیت روابط، میزان روابط، هماهنگی روابط، میزان تعاملات اجتماعی، کیفیت شکل‌گیری و حفظ تعاملات اجتماعی، الگوی روابط اجتماعی و ساختار روابط اجتماعی در مقوله محوری پردازش اجتماعی (اطلاعات) در تعارضات هیجانی زوجین براساس نظرات افراد در آن نقش دارند. این نتایج با یافته‌های پژوهش اسمیت (۲۰۱۲)، رضائی و همکاران (۱۴۰۳) و لی و همکاران (۲۰۰۶) همسو بود. در این مطالعات سبک دل‌بستگی، جهت‌گیری فرهنگی، جنسیت و مدت رابطه به عنوان پیش‌بین کننده‌های روان‌شناختی می‌توانند سبک‌های عشق‌ورزی و نگرش به روابط روماتیک پیش‌بینی کنند. همچنین با نتایج پژوهش دیکسیوس و همکاران (۲۰۲۱) که به بررسی نقش رویکرد کوتاه‌مدت بر مشکلات عاطفی افراد با تأکید بر الگوی پردازش اطلاعات پرداخته است، همسو است و اشاره‌ای مستقیم بر اهمیت ایجاد یک رابطه امن از نظر ظرفیت‌های شناختی و دل‌بستگی در کیفیت و میزان روابط در زوجین داشت. وجود پردازش اجتماعی و توجه به شرایط خود و دیگران و سبک‌های ارتباطی موجود در خانواده و کودکی شکل‌دهنده و توسعه بخش مفهوم خودکارآمدی در زندگی زناشویی است. افراد با خودکارآمدی زوجی بالا، معمولاً درک درست‌تری از ویژگی‌های روانی خود دارند، در برقراری ارتباط با دیگران راحت‌تر هستند، به آسانی می‌توانند عواطف منفی را کنترل کنند و از رضایت‌مندی بالاتری در زندگی برخوردارند. همچنین، احساس خودکارآمدی زوجی بالا، سلامت شخصی، توانایی انجام تکالیف و کارها را به طرق متعدد افزایش می‌دهد و باعث می‌شود تا افراد، مشکلات و مسائل زناشویی را به‌عنوان چالشی در نظر بگیرند که باید بر آن مسلط شوند، آنها اطمینان دارند که می‌توانند تهدیدهای بالقوه زندگی زناشویی را تحت مهار خود درآورده و به‌خوبی با شرایط، سازگاری یافته و مدیریت بهتری نسبت به مسائل و مشکلات زناشویی داشته باشند و این امور میسر نخواهد بود جز از طریق داشتن مهارت پردازش اطلاعات به صورت صحیح و اصولی که فارغ از هیجانات و متکی بر مسائل باشد.

در مقوله محوری دستگاه‌های برانگیختگی و حسی حرکتی، ۵ کد نظری خودانگیختگی، حالات خلقی، تفسیر، پاداش درونی و ارزش‌گذاری براساس ۱۷ کد باز انگیزه پایه برای بهبود در انگیزه برای حفظ و درست کردن، آگاهی هیجانی، کنترل هیجانی، نوسانات خلقی، توانایی ایجاد پایداری، مدیریت خلقی، تفسیر هیجانی، تفسیر شناختی، تفسیر موقعیتی، نبود یادگیری، عادت به پاداش، خطای عادت به پاداش، خودانگیزه‌دهی، ارزش به رفتار دیگران، ارزش‌دهی برای علائق همسر و ارزش‌دهی برای زندگی در مقوله محوری دستگاه‌های برانگیختگی و حسی- حرکتی در تعارضات هیجانی زوج‌ها براساس نظرات افراد نقش دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش شیری و همکاران (۱۴۰۳) زوکارینی و همکاران (۲۰۱۳)، با عنوان «بخشش و انطباق در زوج‌درمانی برای زوج‌ها: روند تغییر مراجع و مداخلات درمانگر» مطابقت داشت. زوج‌درمانی مبتنی بر انطباق و بخشش در بهبود صدمات ناشی از دل‌بستگی زوج‌ها و افزایش صمیمیت و سازگاری زناشویی در طول زمان اثربخش است. از آنجایی که زوج‌های دارای مهارت بخشش خود و دیگری، آگاهی هیجانی و شناختی بیشتری نسبت به مسائل دارند و با اخذ رویکرد مبتنی بر بخشش، فرصت برای بازیابی آرامش و ارائه رویکردی مسئله‌مدار برای حل مشکل را فراهم می‌کنند. همچنین در پژوهش دیکسیوس و مولر (۲۰۲۱)، ارائه مداخله کوتاه‌مدت با الگوی راه‌حل محوری می‌تواند به عنوان ابزاری برای بهبود ثبات هیجانی در نظر گرفته شود و بیانگر این مسئله است که دشواری‌های ارتباطی نیز تنها علت اختلاف زناشویی و تعارضات نیست؛ اما



مشخص‌کننده روابط پریشان است و مشکلات را تشدید می‌کند به گونه‌ای که این دشواری‌ها و کاهش صمیمیت منجر به ایجاد تعارضات در زندگی زناشویی همچون دل‌زدگی می‌شود. بنابراین با آموزش به زوج‌ها براساس شناسایی نیازها و اهمیت به طرفین براساس خواست‌ها و اهداف‌شان، با افزایش آگاهی هیجانی و شناختی مسیر ارتباط متعارض زوجین تغییر و در جهت بهبود پیش می‌رود. چرا که اگر همسران نیازهای خود را مطرح نکنند و یا در ارتباط با یکدیگر به نیازهای هم پی نبرند و به راه‌حل مثبتی برای دستیابی به نیازهای‌شان نرسند، دچار استرس، ناکامی، سرخوردگی، خشم می‌شوند که از نشانه‌های تعارض در رابطه زناشویی است. ریشه تعارض‌ها و ناسازگاری‌های زناشویی در نبود درک صحیح زوجین از یکدیگر و فقدان شناختی عمیق و کارآمد در این زمینه است. بر همین اساس اولین قدم در بهبود مشکلات ناسازگاری و تعارض زوجین تأکید بر ساختار ارتباطی و بازسازی و اصلاح این رابطه براساس درک عمیق و دوجانبه‌نگر از مسئله است. پژوهشگران بر نقش شناخت و ابراز هیجان‌ها و همچنین درک و مدیریت هیجان‌های منفی در کاهش تعارضات زناشویی صحه گذاشته‌اند و رویکرد RDoC تدوین‌شده با ساختارسازی و بازسازی تمام وجوه هیجانی اثرگذار زمینه‌ای مهم در بهبود و کاهش تعارضات زناشویی ایجاد می‌کند. به عبارتی دیگر با بازسازی جنبه‌های منفی از طریق تغییر الگوی تفکر و جنبه‌های منفی و تقویت بخش‌های مثبت شامل ادراک هیجانی و ایجاد تنوع در رابطه زناشویی نقش اساسی دارد.

این پژوهش مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، عوامل مداخله‌گر مانند هوش، شخصیت و عوامل اجتماعی به دلیل محدودیت اجرایی که در پژوهش وجود داشت، قابل کنترل نبود. همچنین به دلیل ابعاد بسیار گسترده رویکرد RDoC، مبانی نظری و پژوهشی این رویکرد در پژوهش‌های داخلی و خارجی برای بخش تعارضات هیجانی زوج‌ها بسیار محدود بود و به نوعی می‌توان اذعان داشت که این رویکرد تاکنون در درمان تعارضات زناشویی انجام نشده است.

## • نتیجه‌گیری

در این پژوهش نتیجه گرفته شد که الگوی درمان تعارضات هیجانی زوجین براساس معیارهای حوزه پژوهش، دارای ۵ مقوله محوری عاطفه مثبت، عاطفه منفی، شناخت، پردازش اجتماعی اطلاعات و دستگاه‌های برانگیختگی و حسی حرکتی اثرگذار است. با توجه به نبودن این رویکرد و برنامه درمانی استخراج شده، پیشنهاد می‌شود این برنامه درمانی با سایر درمان‌های رایج، مقایسه شود و میزان اثربخشی آن بررسی گردد، تا از این طریق خلا پژوهشی ناشی از این نظام کاسته و با مقایسه نتایج بتوان برنامه تخصصی و البته جامع را تدوین و ارائه نمود. همچنین پژوهش‌های بعدی، نسبت به تدوین برنامه درمانی براساس رویکرد RDoC در دیگر ابعاد مشکلات زناشویی اقدام نمایند. با توجه به یافته‌های پیشین، توجه به ابعاد متفاوت، متنوع و کارآمد نظام RDoC، می‌تواند یکی از راهکارهای قوی و مؤثر جهت بهبود تعارضات زناشویی باشد، اما مطالعات بیشتری در خصوص یافتن کدهای بیشتر و دقیق‌تر و احیاناً راهبردهای متنوع و کاربردی‌تر، جهت دستیابی به نتایج قابل اتکا مورد نیاز است.

## • تعارض منافع

به اظهار نویسندگان در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض و منافعی وجود ندارد.

## • تشکر و قدردانی

از همکاری کلینیک‌های مشاوره زناشویی غرب تهران و از زوج‌های شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تشکر و قدردانی بعمل می‌آید.

## • منابع

- ثنایی ذاکر، باقر. (۱۳۸۷). *مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج*. تهران: انتشارات بعثت.
- رضائی، منوچهر؛ اسدپور، اسمعیل؛ احمدی، صدیق و ایزانلو، بلال. (۱۴۰۳). ارزیابی نقش تعدیل‌کننده سبک‌های دلبستگی در رابطه بین پاسخگویی ادراک شده همسر و صمیمیت زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۸(۳)، ۲۶۴-۲۷۳.
- زندکرمی، غزال؛ بافقی، الهه و خدابخش پیرکلانی، روشنگر. (۱۴۰۲). تدوین و اعتباریابی پروتکل آموزش سیستم عاطفه مثبت طبق معیارهای دامنه پژوهش در افراد مبتلا به اختلال وسواسی-اجباری. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۱۳(۵۰)، ۱۶۲-۱۹۳.

سازمان ثبت احوال کشور. (۱۴۰۳). گزارش آماری فراوانی ازدواج استان‌های کشور. تهران.

شیری، طاهری؛ رسولی، محسن؛ زهراکار، کیانوش و اسدپور، اسماعیل. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای بخشش در رابطه بین اسنادهای رابطه‌ای و کیفیت زندگی زنان مواجه با پیمان شکنی همسر. *مجله روانشناسی*، ۲۸(۴)، ۳۸۵-۳۹۳.

صلایانی، فائزه؛ بشارت، محمدعلی؛ اصغری ابراهیم آباد، محمدجواد؛ مهram، بهروز و سلطانی کوهستانی، سکینه. (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته تلفیقی برای گسستگی رابطه زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۸(۴)، ۴۱۵-۴۲۶.

محمدپوراورنگی، لیلا و کاظمی، فیروز و توکلی، بهمن و شاهی، سمانه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش گروهی درمان فرانشناخت بر افزایش مهارت‌های ارتباطی و کاهش تعارضات زناشویی در بین زوجین شهرستان خداآفرین. اولین همایش ملی خانواده آرمانی، اردیبهل.

Abreu-Afonso, J., Ramos, M. M., Queiroz-Garcia, I., & Leal, I. (2022). How couple's relationship lasts over time? A model for marital satisfaction. *Psychological reports*, 125(3), 1601-1627. <https://doi.org/10.1177/00332941211000>

Aman, J., Abbas, J., Nurunnabi, M., & Bano, S. (2019). The relationship of religiosity and marital satisfaction: The role of religious commitment and practices on marital satisfaction among Pakistani respondents. *Behavioral Sciences*, 9(3), 30-43. <https://doi.org/10.3390/bs9030030>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches+ a crash course in statistics*. Sage publications, Michigan.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: an emotional security perspective*. Guilford Press.

Cuthbert, B. N. (2022). Research Domain Criteria (RDoC): Progress and potential. *Current directions in psychological science*, 31(2), 107-114. <https://doi.org/10.1177/09637214211051363>

Dixius, A., & Möhler, E. (2021). Feasibility and effectiveness of a new short-term psychotherapy concept for adolescents with emotional dysregulation. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 585250.

Edwards, C. (2023). The integration of discernment counseling and emotionally focused therapy: Attachment-based therapy with mixed agenda couples. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 45(2), 186-194. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09610-9>

Erens, B., Mitchell, K. R., Gibson, L., Datta, J., Lewis, R., Field, N., & Wellings, K. (2019). Health status, sexual activity and satisfaction among older people in Britain: A mixed methods study. *PloS one*, 14(3), 1-20. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371>

Lau, K. K., Randall, A. K., Duran, N. D., & Tao, C. (2019). Examining the effects of couples' real-time stress and coping processes on interaction quality: Language use as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02598>

Lee, W. S., & McKinnish, T. (2018). The marital satisfaction of differently aged couples. *Journal of population economics*, 31(2), 337-362. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00148-017-0658-8>

Li, C.-s. R., & Sinha, R. (2006). Alexithymia and stress-induced brain activation in cocaine-dependent men and women. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 31(2), 115-121. <https://www.jpn.ca/content/31/2/115.abstract>

Montesi, J. L., Fauber, R. L., Gordon, E. A., & Heimberg, R. G. (2011). The specific importance of communicating about sex to couples' sexual and overall relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 591-609. <https://doi.org/10.1177/0265407510386833>

Nezamnia, M., Irvani, M., Bargard, M. S., & Latify, M. (2020). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on sexual function and sexual self-efficacy in pregnant women: An RCT. *International journal of reproductive biomedicine*, 18(8), 625. doi: 10.18502/ijrm.v13i8.7504

O'Connor, T. G., Bergman, K., Sarkar, P., & Glover, V. (2013). Prenatal cortisol exposure predicts infant cortisol response to acute stress. *Developmental psychobiology*, 55(2), 145-155. <https://doi.org/10.1002/dev.21007>

Peng, Y., Yang, X., & Wang, Z. (2021). Parental Marital Conflict and Growth in Adolescents' Externalizing Problems: the Role of Respiratory Sinus Arrhythmia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43(3), 518-531. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-020-09866-9>

Smith, A. S., & Wang, Z. (2012). Salubrious effects of oxytocin on social stress-induced deficits. *Hormones and Behavior*, 61(3), 320-330. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2011.11.010>

Todorov, E. H., Paradis, A., & Ha, T. (2023). Emotion Regulation Difficulties and Relationship Satisfaction in Adolescent Couples: The Role of Conflict Resolution Strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(8), 1753-1767. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01787-6>

Yang, Q., Wang, X., Yin, S., Zhao, X., Tan, J., & Chen, A. (2016). Improved emotional conflict control triggered by the processing priority of negative emotion. *Scientific reports*, 6(1), 24302. <https://www.nature.com/articles/srep24302>

Zmacyńska-Witek, B., Komborska, M., & Rogowska, A. (2019). Emotional intelligence and marital communication among married couples at different stages of marriage. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(3), 287-312. <https://ejournals.lib.auth.gr/hjp/article/view/7900>

Zuccarini, D., Johnson, S. M., Dalgleish, T. L., & Makinen, J. A. (2013). Forgiveness and reconciliation in emotionally focused therapy for couples: The client change process and therapist interventions. *Journal of marital and family therapy*, 39(2), 148-162. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2012.00287.x>

## رابطه آسیب‌های دوران کودکی و محیط بی‌اعتبارساز با پرخوری افراطی: مدل یابی میانجی‌گری ناگویی هیجانی

### The Relationship between Childhood Trauma and Invalidating Environments with Binge Eating: The Mediating Role of Alexithymia

Mahsa Mohasses, PhD Candidate

Seyed Ali Hosseini-Almadani, PhD<sup>✉</sup>

Solmaz Dabiri, PhD

مهسا محمصص<sup>۱</sup>

سیدعلی حسینی‌المدنی<sup>۲</sup>

سولماز دبیری<sup>۱</sup>

#### Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of alexithymia in the relationship between invalidating environments and childhood trauma with symptoms of binge eating. A correlational research design was employed, involving a sample of 493 male and female students from the Tehran North branch of Azad University during the 2023-2024 academic year. Participants were selected using a multistage sampling method and completed the Toronto Alexithymia Scale (Bagby et al., 1994), the Childhood Trauma Questionnaire (Bernstein et al., 2003), the Childhood Invalidating Environment Scale (Mountford et al., 2007), and the Binge Eating Scale (Gormally et al., 1982). Data were analyzed using structural equation modeling with AMOS software. The results indicated that the direct effect of childhood trauma on binge eating ( $t = 1.38, \beta = 0.11$ ) and the direct effect of invalidating environments on binge eating ( $t = 1.54, \beta = 0.12$ ) were not statistically significant. However, the direct effect of alexithymia on binge eating was statistically significant ( $t = 3.85, \beta = 0.20$ ), as was the direct effect of childhood trauma on alexithymia ( $t = 3.30, \beta = 0.27$ ). The indirect effect of childhood trauma on binge eating through alexithymia was significant ( $p < 0.05, \beta = 0.04$ ), whereas the indirect effect of invalidating environments on binge eating through alexithymia was not significant ( $p > 0.05, \beta = 0.01$ ). Overall, the findings suggest that adverse childhood experiences may increase the likelihood of engaging in maladaptive eating behaviors as an emotional response by facilitating difficulties in identifying and describing personal emotions.

**Keywords:** Alexithymia, Invalidating Environments, Childhood Trauma, Binge Eating Symptoms

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش آزمون میانجی‌گری ناگویی هیجانی در رابطه محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی با نشانه‌های پرخوری افراطی بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان زن و مرد دانشگاه آزاد واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که تعداد ۴۹۳ دانشجو با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴)، پرسشنامه آسیب‌های دوران کودکی (برنستاین و همکاران، ۲۰۰۳)، مقیاس محیط نازنده‌ساز کودکی (مانفورد و همکاران، ۲۰۰۷) و مقیاس پرخوری (گورمالی و همکاران، ۱۹۸۲) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری در محیط نرم‌افزار ایموس انجام شد. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم آسیب‌های دوران کودکی بر پرخوری افراطی ( $t = 1.38, \beta = 0.11$ )، اثر مستقیم محیط بی‌اعتبارساز بر پرخوری افراطی ( $t = 1.54, \beta = 0.12$ ) و اثر مستقیم ناگویی هیجانی از نظر آماری، معنادار نبود ( $t = 1.38, \beta = 0.11$ ). در مقابل، اثر مستقیم ناگویی هیجانی بر پرخوری افراطی ( $t = 3.85, \beta = 0.20$ ) و اثر مستقیم آسیب‌های دوران کودکی بر ناگویی هیجانی از نظر آماری، معنادار بود ( $t = 3.30, \beta = 0.27$ ). اثر غیرمستقیم آسیب‌های دوران کودکی بر پرخوری افراطی از طریق ناگویی هیجانی، معنادار ( $p < 0.05, \beta = 0.04$ ) و از اثر غیرمستقیم محیط بی‌اعتبارساز بر پرخوری افراطی از طریق ناگویی هیجانی، غیرمعنادار بود ( $p > 0.05, \beta = 0.01$ ). در مجموع، نتایج نشان داد که تجارب آسیب‌زای دوران کودکی از طریق تسهیل ناتوانی در شناسایی و توصیف هیجان‌های فردی، احتمال استفاده از رفتارهای خوردن نایمن را به مثابه یک پاسخ هیجانی، افزایش می‌دهد. واژه‌های کلیدی: ناگویی هیجانی، محیط بی‌اعتبارساز، آسیب‌های دوران کودکی، نشانه‌های پرخوری افراطی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۹/۴ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

## ● مقدمه

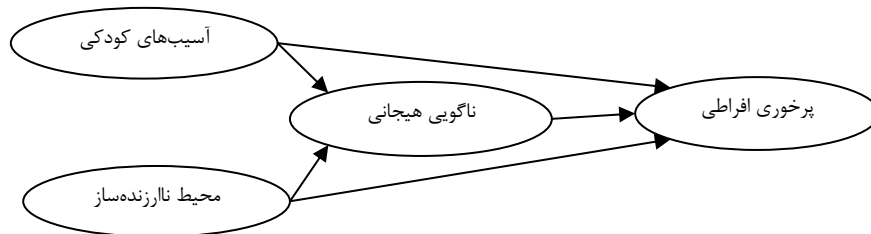
پرخوری (binge eating) به‌عنوان یک رفتار آشفته خوردن و یکی از نشانه‌های اصلی در انواع اختلال‌های خوردن (eating disorders) و بعضی از اختلال‌های هیجانی است. در پرخوری، فرد احساس فقدان کنترل بر خوردن دارد و در یک محدوده زمانی مشخص (مثلاً دو ساعت)، مقدار غذایی که مصرف می‌کند، بسیار بیشتر از مقداری است که سایر افراد در زمان و شرایط مشابه مصرف می‌کنند (کالتن و همکاران، ۲۰۲۳؛ کاربانی و همکاران، ۲۰۲۳). گزارش‌های همه‌گیرشناسی نشان می‌دهند که یک تا سه درصد جمعیت عمومی، مبتلا به اختلال پرخوری (binge eating disorder) هستند و معمولاً زنان بیشتر از مردان دوره‌های پرخوری را تجربه می‌کنند (برای و همکاران، ۲۰۲۳). اگرچه پرخوری محدود به افراد چاق نمی‌شود، اما نیمی از افراد مبتلا به پرخوری، چاق هستند (وان ریل و همکاران، ۲۰۲۳) و نزدیک به ۸۰ درصد این افراد از سایر اختلال‌های روان‌پزشکی مانند اختلال‌های خلقی، اضطراب و سوء‌مصرف مواد رنج می‌برند (کار و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، پرخوری خطر ابتلا به مشکلاتی جسمانی مانند دردهای مزمن، دیابت و فشارخون بالا را افزایش می‌دهد (ژو و همکاران، ۲۰۲۲) و به تدریج منجر به کاهش عزت‌نفس و نارضایتی از بدن می‌شود (براکات و همکاران، ۲۰۲۳؛ ریزاتیک و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به شیوع و پیامدهای گریزناپذیر پرخوری، رصد همبسته‌های مفهومی تسهیل‌گرهای رفتار آشفته خوردن، اهمیت زیادی دارد (رسول عباس عبدالله و همکاران، ۲۰۲۳؛ جاکوبسون و همکاران، ۲۰۲۴).

از عوامل مهم در ابتلای افراد به اختلال پرخوری می‌توان به محیط بی‌اعتبارساز (invalidating environment) و آسیب‌های دوران کودکی اشاره کرد. محیط بی‌اعتبارساز به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد به‌طور مداوم احساس می‌کند ارزش‌ها، احساسات و تجربیات او نادیده گرفته، بی‌اهمیت تلقی شده یا سرکوب می‌شوند (منگ و همکاران، ۲۰۲۴). محیط بی‌اعتبارساز بر مشکلات متعدد دوران کودکی، نوجوانی و بزرگسالی تأثیر زیادی دارد (برادن و همکاران، ۲۰۲۱). در دوران کودکی، پریشانی ناشی از بی‌اعتبارشدن هیجانات برای کودک قابل تحمل نیست و این موضوع با آسیب‌های دوران کودکی ارتباط دارد (برای و همکاران، ۲۰۲۳). آسیب‌های دوران کودکی مانند سوءرفتار جنسی، جسمی و عاطفی، زمینه بسیاری از اختلال‌های هیجانی و روان‌شناختی مانند اضطراب، رفتار جامعه‌ستیزانه، افکار پارانوئید، اختلال استرس پس از سانحه، افسردگی و به‌ویژه تداوم اختلال‌های خوردن هستند (فاریلا و همکاران، ۲۰۲۳). با وجود غنای شواهد مبنی بر ارتباط بین محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی با اختلال‌های خوردن، تحلیل توان تبیینی دیگر کیفیات روان‌شناختی در بافتار مطالعه پیوند علی بین محیط بی‌اعتبارساز کودکی و آسیب‌های دوران کودکی، از اهمیت زیادی برخوردار است. در این بخش، موافق با دیگر شواهد حمایت‌گر از نقش ناگویی خلقی در بافتار رفتارهای خوردن، به‌منظور کمک به فهم فرایند چرایی و چگونگی پیوند علی تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و رفتارهای خوردن، بر نقش میانجیگر مفهوم ناگویی خلقی، تأکید می‌شود (یامامیا و استیسی، ۲۰۲۴).

ناگویی خلقی بیانگر دشواری و ناتوانی در تشخیص و توصیف عواطف و احساسات خود است (ریزاتیک و همکاران، ۲۰۲۴). افراد با ناگویی خلقی آسیب‌هایی را در توانش‌های نظم‌بخشی و پردازشگری هیجانی و دشواری‌هایی را در تشخیص نشانه‌های جسمانی و هیجانی‌شان، نشان می‌دهند (ریسی و همکاران، ۲۰۲۲). در مطالعات مختلف از رابطه ناگویی خلقی با اشکال متفاوتی از اختلال‌های روانی مانند مشکلات اضطرابی، افسردگی، سوء‌مصرف مواد و اختلال‌های خوردن حمایت کرده‌اند (عامری و نجفی، ۱۴۰۳؛ لاکاز و همکاران، ۲۰۲۲). محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی با اشکال مختلف ناگویی هیجانی و اختلال عملکرد عاطفی مرتبط است (برادن و همکاران، ۲۰۲۱؛ حسین‌پور خاقانی و همکاران، ۱۴۰۳). محققان یادآوری می‌کنند افراد در معرض تجربه محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی، با آمادگی برای ناپختگی‌های هیجانی، بیش از پیش، در معرض خطر استفاده از رفتارهای خوردن ناایمن هستند (مارازی و همکاران، ۲۰۲۳).

اگرچه نتایج مطالعات مختلف از پیوند علی بین تجربه محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی با گستره وسیعی از مشکلات سلامت روانی در افراد حمایت کرده‌اند، در این بین، تأکید بر نقش چنین تجارب فشارزایی در بافتار رفتارهای خوردن آشفته‌ساز، حائز اهمیت فراوانی است (کانتی و همکاران، ۲۰۲۳؛ ابید و همکاران، ۲۰۲۱). موافق با پیشنهاد روش‌شناسان، در بافتار تعدد شواهدی معطوف

بر پیوند علی بین تجارب فشارزای کودکی و رفتارهای خوردن افراطی، جستجوی سازوکاری که فرایند چرایی وقوع چنین پیوندی را سبب می‌شود، اولویت می‌یابد (هو و همکاران، ۲۰۲۳). در این بخش، موافق با آموزه‌های منتج از روی آوردن‌های نقص‌محور در بافتار تجارب کودکی، با فزون‌یافتگی تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و نقصان‌یافتگی خزانه توانش‌های هیجانی متعاقب آن، جستجوی رویه‌های هیجانی پاسخ به مطالبه‌گری‌های پیرامونی، در رفتارهای خوردن ناسازگارانه، ظهور می‌یابد. بنابراین، محققان در این پژوهش، به پشتوانه فهمی منتج از آموزه‌های نظری و شواهد تجربی، در معماری بنایی مفهومی، در بافتار رفتارهای خوردن هیجانی از طریق از عوامل‌های خطری مانند محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی بر نقش میانجی ناگویی هیجانی، تأکید می‌شود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و ازمنظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در این پژوهش، موافق با منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۱۵)، به‌منظور برآورد حجم نمونه با تأکید بر تطابق بین پارامترهای آزاد مدل و تعداد مشارکت‌کنندگان و با استفاده از قاعده ۱۴ مشارکت‌کننده به‌ازای هر پارامتر آزاد، از آنجاکه در مدل پیشنهادی ۳۵ پارامتر اندازه‌گیری شد، تعداد ۵۰۰ دانشجو انتخاب شدند. البته، در مرحله غربالگری داده‌ها تعداد ۷ مشارکت‌کننده به‌دلیل نبود احراز شرایط، از مطالعه حذف شدند. بنابراین، نمونه آماری این پژوهش ۴۹۷ دانشجو بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از بین دانشکده‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال شامل الهیات و معارف اسلامی، شیمی، علوم انسانی، علوم پایه، علوم و فنون دریایی، علوم زیستی، برق و کامپیوتر، فنی و مهندسی، مدیریت و علوم اجتماعی و زبان‌های خارجه، انتخاب شدند. برای این منظور، ابتدا از بین دانشکده‌های مختلف به قید قرعه، ۵ دانشکده علوم انسانی، علوم پایه، الهیات و معارف اسلامی، برق و کامپیوتر و زبان‌های خارجه، انتخاب و به‌دنبال آن از هر دانشکده نیز ۵ کلاس انتخاب و در نهایت، در هر کلاس، حدود ۲۰ دانشجو نیز به‌صورت تصادفی، انتخاب شدند.

## • ابزارها

**الف) مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو (Toronto alexithymia scale- TAS):** باگی، تایلر و رایان (۱۹۸۶) این مقیاس را ساختند و سپس بگی، پارکر و تایلر (۱۹۹۴)، آن را مورد تجدیدنظر قرار دادند. مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو یک آزمون ۲۰ ماده‌ای است و از سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی تشکیل شده است. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو حمایت کرده‌اند (کاظمی نجف‌آبادی، ۱۳۹۵). در پژوهش کاظمی نجف‌آبادی (۱۳۹۵)، ضرایب آلفای کرونباخ نمره کلی مقیاس ناگویی هیجانی، زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، زیرمقیاس دشواری در توصیف احساسات و زیرمقیاس تفکر عینی به‌ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ به‌دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به‌ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۷۸ به‌دست آمد.

**ب) پرسشنامه ترومای دوره کودکی (childhood trauma questionnaire- CTQ):** برنستاین و همکاران (۲۰۰۳) با هدف سنجش تجارب آسیب‌زای دوران کودکی، پرسشنامه ترومای دوران کودکی را توسعه دادند. این پرسشنامه ۲۸ ماده‌ای، ۵ نوع از اشکال بدرفتاری دوران کودکی شامل سوءاستفاده جنسی، سوءاستفاده جسمانی، سوءاستفاده عاطفی و غفلت عاطفی و جسمانی، اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش برنستاین و همکاران (۲۰۰۳)، ضرایب همسانی درونی برای ابعاد سوءاستفاده عاطفی، سوءاستفاده جسمی،



سوءاستفاده جنسی، غفلت عاطفی و غفلت جسمانی عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۹۵، ۰/۸۹، ۰/۷۸ به دست آمد. ابراهیمی، دژکام و ثقه‌السلام (۱۳۹۲)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ گزارش کردند. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی پرسشنامه ترومای دوران کودکی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

**ج) مقیاس محیط نازنده‌سازِ کودکی (invalidating childhood environment scale- ICES):** مانفورد و همکاران (۲۰۰۴) نسخ پدر و مادر این ابزار را با شمول دو مولفه پاسخ‌های منفی و فقدان حمایت، توسعه دادند. این ابزار شامل ۱۴ ماده است و مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر طیفی ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. نتایج مطالعات مختلف از مشخصه‌های روان‌سنجی روایی و اعتبار ابزار به‌طور تجربی حمایت کردند (هالدن و همکاران، ۲۰۲۳؛ روبرستون، ۲۰۱۳؛ مانفورد و همکاران، ۲۰۰۴؛ محمودی و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش روبرستون (۲۰۱۳)، ضرایب همسانی نسخ پدر و مادر با استفاده از روش آلفای کرونباخ در یک نمونه غیربالینی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمد. محمودی و همکاران (۱۴۰۱)، در نسخه مادر، ضرایب همسانی درونی عاملی کلی مقیاس، زیرمقیاس پاسخ‌های منفی مادرانه و زیرمقیاس فقدان حمایت مادرانه با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۹۸ و در نسخه پدر مقادیر آلفا به ترتیب برابر با ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۹۸ گزارش کرد. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی عامل کلی در مقیاس محیط نازنده‌ساز کودکی برابر با ۰/۷۳ به دست آمد.

**د) مقیاس پرخوری (binge eating scale- BES):** گورمالی، بلاک، داستون و راردین (۱۹۸۲) این مقیاس را به منظور اندازه‌گیری شدت پرخوری در افراد مبتلا به چاقی، طراحی کردند. این مقیاس از طریق ۱۶ ماده، ابعاد شناختی عاطفی (مانند احساس گناه، اشتغال ذهنی با خوردن محدود) و رفتاری (مانند غذاخوردن سریع، تنها غذاخوردن سریع، تنها غذاخوردن) اختلال پرخوری را می‌سنجد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و اعتبار نسخه‌های زبانی انگلیسی، فارسی، پرتغالی و ایتالیایی این مقیاس حمایت کردند (مولودی، دژکام، موتابی و امیدوار، ۱۳۸۹). در مطالعه مولودی و همکاران (۱۳۸۹)، اعتبار مقیاس پرخوری با استفاده از روش آزمون بازآزمون برابر با ۰/۷۲، روش دومیه‌سازی برابر با ۰/۶۷ و روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضرایب همسانی درونی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

## • یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها، نخست مفروضه‌های نرمال بودن و نبود هم‌خطی بررسی شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای آشکار، روشی مرسوم برای تعیین نرمال بودن است. میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) نقطه برش ۳± را برای کجی مناسب می‌دانند. برای شاخص کشیدگی نیز به صورت عمومی مقادیر بیشتر از ۱۰± در مدل‌یابی معادلات ساختاری، مشکل‌آفرین است (کلاین، ۲۰۱۱). مقادیر به دست آمده برای کجی و کشیدگی متغیرها نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش، برقرار بود. برای بررسی مفروضه نبود هم‌خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس (VIF) و شاخص تحمل استفاده شد و با توجه به اینکه هیچ‌کدام از مقادیر مربوط به آماره تحمل کمتر از ۰/۴۰ و البته هیچ‌یک از مقادیر عامل تورم واریانس، بیش از ۱۰ نبودند، در این بخش، نتایج بر رعایت مفروضه نبود هم‌خطی دلالت داشت.

در جدول ۱، نتایج مربوط به اندازه‌های توصیفی و همچنین همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شدند.

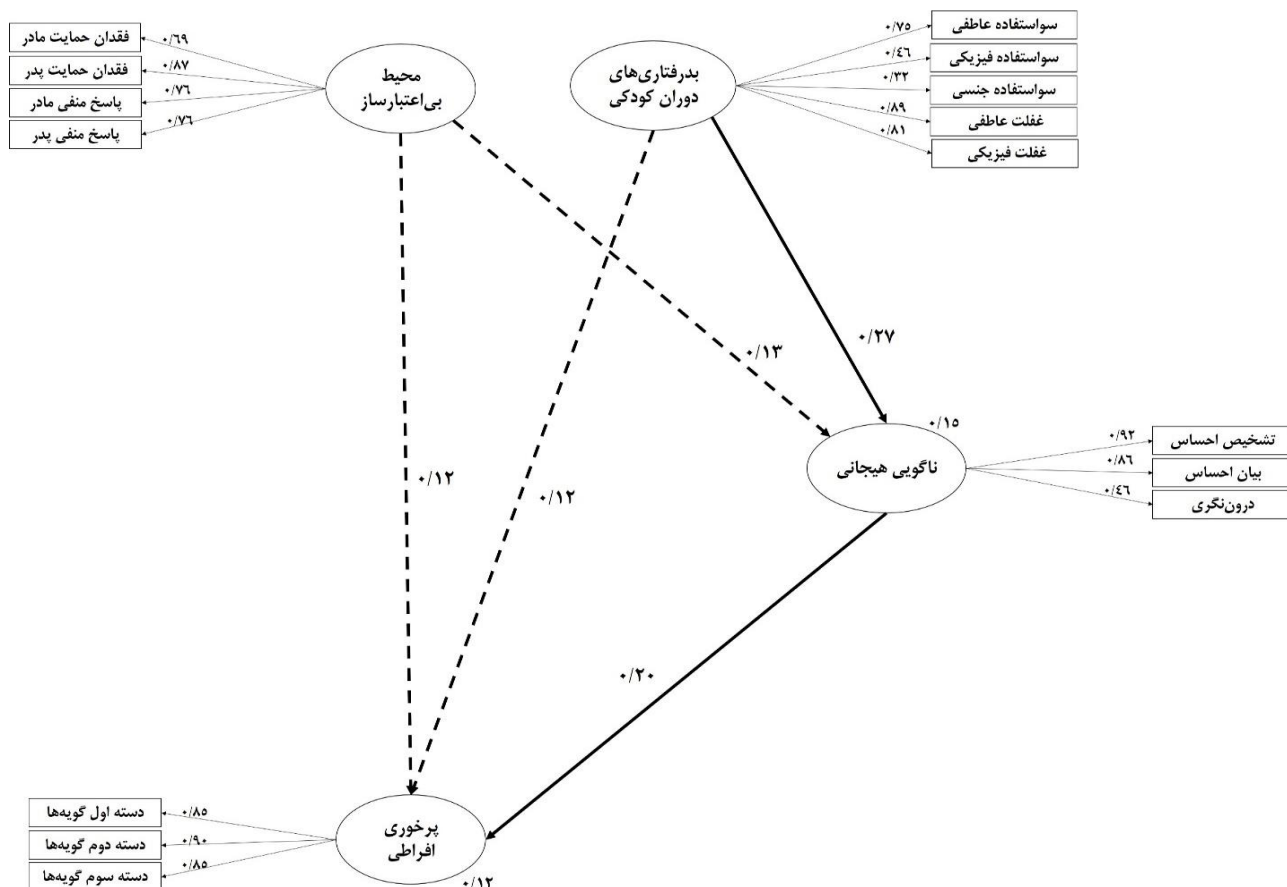
جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

		۱	۱۴/۵۸	۴۴/۰۲	۱- آسیب‌های دوران کودکی
	۱	۰/۶۹**	۱۹/۹۶	۳۷/۹۹	۲- محیط بی‌اعتبارساز
	۱	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۴۴/۰۸	۳- ناگویی هیجانی
۱	۰/۲۴**	۰/۲۷**	۰/۲۹**	۸/۶۷	۴- پرخوری افراطی

\*\* P < ۰/۰۱ \* P < ۰/۰۵

در ادامه برای بررسی اثرهای مستقیم و واسطه‌ای از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج آن در قالب شکل ۱ و جداول اثرات مستقیم و غیرمستقیم ارائه می‌شود.





شکل ۱. ضرایب مسیر استاندارد متغیرهای پژوهش در مدل اصلی

شاخص های برازش مدل ساختاری برای اندازه های خرد، نسبت خرد به درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی فزاینده، شاخص نیکویی برازش، ریشه دوم برآورد واریانس تقریب و در نهایت، ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده به ترتیب برابر با ۱۱۳/۶۴، ۲/۹۹، ۰/۹۷، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۶۴ و ۰/۰۸ به دست آمد.

جداول ۲ و ۳، نتایج مربوط به اثرات مستقیم و واسطه ای متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۲. بررسی روابط مستقیم متغیرها در مدل تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	استاندارد ضرایب غیر	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	t	p
آسیب های دوران کودکی	پر خوری افراطی	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۶	۱/۳۸	۰/۱۶
محیط بی اعتبارساز	پر خوری افراطی	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۰۳	۱/۵۴	۰/۱۲
ناگویی هیجانی	پر خوری افراطی	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۰۲	۳/۸۵	۰/۰۰۱
آسیب های دوران کودکی	ناگویی هیجانی	۰/۴۸	۰/۲۷	۰/۱۴	۳/۳۰	۰/۰۰۱
محیط بی اعتبارساز	ناگویی هیجانی	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۰۷	۱/۶۹	۰/۰۹

با توجه به جدول ۲ می توان مشاهده کرد که مسیر مستقیم متغیر آسیب های دوران کودکی به متغیر پر خوری افراطی معنادار نیست ( $\beta = ۰/۱۱, t = ۱/۳۸$ ). مسیر مستقیم متغیر محیط بی اعتبارساز به متغیر پر خوری افراطی معنادار نیست ( $\beta = ۰/۱۲, t = ۱/۵۴$ ). مسیر مستقیم ناگویی هیجانی به متغیر پر خوری افراطی معنادار است ( $\beta = ۰/۲۰, t = ۳/۸۵$ ). مسیر مستقیم آسیب های دوران کودکی به متغیر ناگویی هیجانی معنادار است ( $\beta = ۰/۲۷, t = ۳/۳۰$ ). مسیر مستقیم متغیر مکنون محیط بی اعتبارساز به متغیر ناگویی هیجانی معنادار نیست ( $\beta = ۰/۱۳, t = ۱/۶۹$ ).

با توجه به جدول ۳ می توان مشاهده کرد که اثر غیرمستقیم متغیر آسیب های دوران کودکی به متغیر پر خوری افراطی از طریق ناگویی هیجانی معنادار است ( $b = ۰/۰۴, p < ۰/۰۵$ ). از سوی دیگر اثر غیرمستقیم متغیر محیط بی اعتبارساز به متغیر پر خوری افراطی از طریق ناگویی هیجانی معنادار نیست ( $b = ۰/۰۱, p > ۰/۰۵$ ).

جدول ۳. روابط غیرمستقیم متغیرها در مدل تحقیق

متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	ضریب غیر استاندارد	حد پایین	حد بالا	P
آسیب‌های دوران کودکی	ناگویی هیجانی	پرخوری افراطی	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۰۱
محیط بی‌اعتبارساز	ناگویی هیجانی	پرخوری افراطی	۰/۰۱	-۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۰۷

## ● بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی ناگویی هیجانی در رابطه بین محیط بی‌اعتبارساز و آسیب‌های دوران کودکی با علائم پرخوری افراطی انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مدل ارتباطی بین آسیب‌های دوران کودکی با علائم خوردن افراطی از طریق میانجی‌گری ناگویی هیجانی، برازش مطلوبی داشت. در این مدل، اثر غیرمستقیم آسیب‌های دوران کودکی بر پرخوری افراطی از طریق ناگویی هیجانی، به‌طور معناداری، میانجی‌گری شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بارونی و همکاران (۲۰۲۳)، کالدیرولی و همکاران (۲۰۲۳)، سیپریانو و همکاران (۲۰۲۴)، رابیتو-آلتون و همکاران (۲۰۲۱) و استرودل و ویلی (۲۰۲۰) همسو بود. این پژوهش‌ها نشان دادند که ناگویی هیجانی در ارتباط بین آسیب‌های دوران کودکی با اختلال‌های خوردن از جمله پرخوری افراطی، نقش میانجی‌گری ایفا می‌کند. در تبیین نتایج این بخش از پژوهش می‌توان گفت که اثر طرق متفاوت آسیب‌های دوران کودکی شامل سوءاستفاده عاطفی، سوءاستفاده فیزیکی، سوءاستفاده جنسی، غفلت عاطفی و غفلت فیزیکی بر رفتار ناسازگارانه پرخوری افراطی، از طریق وجوه چندگانه ناگویی هیجانی شامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی، ممکن می‌شود. در واقع افراد با تجربه آسیب‌های دوران کودکی، از طریق بیش‌آسیب‌پذیری در برابر پریشانی‌های هیجانی و روان‌شناختی به‌ویژه ناگویی هیجانی، در معرض اشکال متکثر اختلال‌های خوردن همچون پرخوری افراطی قرار می‌گیرند (بارونی و همکاران، ۲۰۲۳؛ استرودل و ویلی، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها با تأکید بر نقش آسیب‌های دوران کودکی افراد دارای آشفتگی‌های خوردن، نشان دادند که این افراد با تکیه بر مقاومت در برابر تغییر و استفاده از سبک‌ها و راهبردهای ارتباطی و تعاملی مختل، از راهبردهای تنظیم هیجانی مبتنی بر ناگویی هیجانی استفاده می‌کنند (بارونی و همکاران، ۲۰۲۳؛ استرودل و ویلی، ۲۰۲۰). همچنین با تشدید ناگویی هیجانی، نشانه‌های انواع اختلال‌های خوردن از جمله پرخوری افراطی تشدید می‌شود. رابیتو-آلتون و همکاران (۲۰۲۱) و استرودل و ویلی (۲۰۲۰) نیز با تأکید بر نقش آسیب‌های دوران کودکی و ترومای دوران کودکی، نشان دادند که کاهش سطوح ناگویی هیجانی مانع بروز نشانه‌های اختلال پرخوری افراطی می‌شود. ازدیگرسو در تبیین نقش میانجی‌گر ناگویی هیجانی در ارتباط بین آسیب‌های دوران کودکی و پرخوری افراطی می‌توان اذعان داشت که آسیب‌های دوران کودکی موجب ناگویی هیجانی شده و متعاقب آن ناگویی هیجانی نیز سبب گرفتارشدن فرد در چرخه‌های ناسازگارانه و معیوب از جمله نبود پذیرش واکنش‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدف‌مند، دشواری در کنترل تکانه، ناتوانی در شناسایی و توصیف احساسات و هیجان‌ها و تفکر عینی می‌شوند و در نهایت می‌توانند ایجاد و تداوم عواطف و هیجان‌های منفی و همچنین روی آوردن به رفتارهای خوردن افراطی را سبب شوند (نادری و همکاران، ۱۴۰۲؛ رابیتو-آلتون و همکاران، ۲۰۲۱؛ بارونی و همکاران، ۲۰۲۳).

در بخشی دیگر، نتایج نشان داد رابطه بین محیط بی‌اعتبارساز و علائم پرخوری افراطی با میانجی‌گری ناگویی هیجانی از نظر آماری معنادار نبود. به بیان دیگر، نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم محیط بی‌اعتبارساز و خوردن افراطی از طریق میانجی‌گری ناگویی هیجانی از نظر آماری معنادار نبود. این یافته با نتایج مطالعات اولیقان و همکاران (۲۰۲۳ الف و ب) و پینک و همکاران (۲۰۱۹) ناهمسو بود. این پژوهشگران دریافته‌اند که ناگویی هیجانی با شمول شناساگرهای چندگانه نبود کفایت‌مندی هیجانی در رابطه ساختارهایی خانوادگی مانند محیط بی‌اعتبارساز و رفتارهای ناسازگارانه خوردن، از نقشی واسطه‌ای برخوردار بود. در بافتار پژوهش حاضر، مدل مفهومی با شمول آسیب‌های دوران کودکی به مثابه یکی از عامل‌های خطر محیطی اثرگذار بر رفتارهای خوردن ناهنجاری البته، تداخل معنایی آن با محیط بی‌اعتبارساز کودکی، ظرفیت تفسیری محیط بی‌اعتبارساز را در تبیین پراکندگی مقادیر متناسب به رفتار خوردن افراطی، تحت تأثیر قرار داده است. به بیان دیگر، بیش‌گستری دامنه معنایی سازه بسط آسیب‌های دوران کودکی و البته، تداخل آن با مفهوم محیط بی‌اعتبارساز دوران کودکی، در بافتار فهم رفتارهای خوردن افراطی، توان توضیحی محیط بی‌اعتبارساز کودکی را با محدودیت مواجه کرده است. نتایج در این پژوهش ناهمسو با یافته‌های مطالعات دیگر نشان داد که ناگویی هیجانی، رابطه بین محیط بی‌اعتبارساز و علائم پرخوری

را میانجی‌گری نمی‌کند. در این بخش، فرض می‌شود که انفعال در نقش‌آفرینی مفهوم محیط بی‌اعتبارساز کودکی در مجاورت سازه بسیط آسیب‌های دوران کودکی، کارکرد میانجی‌گری ناگویی هیجانی را نیز در رابطه محیط اعتبارزدا و رفتارهای خوردن افراطی، به نبود معناداری متمایل ساخته است (استرودل و ویلی، ۲۰۲۰).

این پژوهش چند محدودیت دارد. اول، در این پژوهش، بر اساس مبانی نظری و شواهد تجربی، آزمون مدل علی میانجی‌گری به کمک یک طرح مقطعی، اولویت یافت. بنابراین، اگر قرار است ضریب اعتماد به استنتاج‌های علی منتج از یافته‌های این پژوهش فزونی یابد، نیاز است منطق مفروض در مدل پیشنهادی به کمک طرحی طولی نیز آزمون شود. دوم، مشارکت‌کنندگان این پژوهش فقط از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال انتخاب شدند. بنابراین، نیاز است که تعمیم یافته‌های پژوهش به دیگر گروه‌های دانشجویی، با رعایت احتیاط انجام شود. سوم، در این پژوهش فقط از یک مدل میانجی‌گری صرف استفاده شد. بنابراین، تحلیل ایده هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری به کمک یک مدل ترکیبی میانجی‌گری تعدیل شده، فرصت مغتنمی را برای گسترانیدن توان اطلاعاتی این پژوهش در قلمرو مطالعاتی منتخب فراهم خواهد آورد.

### • نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج این پژوهش با تأکید بر میانجی‌گری ناگویی هیجانی در رابطه تجارب آسیب‌زای دوران کودکی با رفتارهای خوردن ناسازگارانه در بزرگسالی نشان می‌دهد که بافتار ارتباطی رنجاننده و نارزنده‌ساز در کودکی ضمن آن که تلاش برای تأمین نیازهای بنیادین کودک را ناممکن می‌سازد؛ از طریق تحمیل فقر در منابع مقابله‌ای، رجوع به شیوه‌های رویارویی هیجان‌محوری مانند رفتارهای خوردن نائطباقی را سبب می‌شود. علاوه بر این، نتایج در بخشی دیگر، با تأکید بر نبود میانجی‌گری ناگویی هیجانی در رابطه محیط بی‌اعتبارساز کودکی و رفتارهای خوردن افراطی نشان داد که بیش‌گسری دامنه معنایی سازه بسیط آسیب‌های دوران کودکی و تداخل بالقوه آن با دیگر عامل بافتاری محیط اعتبارزای کودکی، ضمن سایه‌انداختن بر مشخصه‌های کارکردی این عامل بافتاری، نقش سازوکار ناگویی هیجانی را نیز در رابطه علی محیط بی‌اعتبارساز و رفتارهای خوردن افراطی، تحت تأثیر قرار داد.

### • تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان، هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### • تقدیر و تشکر

صمیمانه از مساعدت مسئولان یکایک مشارکت‌کنندگان تشکر می‌شود. امید که نتایج چنین مطالعاتی، در عمل نیز به حال‌شان مفید افتد.

### • منابع

- ابراهیمی، حجت‌الله، دژکام، محمود. نقه‌الاسلام، طاهره. (۱۳۹۲). تروماهای دوران کودکی و اقدام به خودکشی در بزرگسالی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۹ (۴)، ۲۸۲-۲۷۵.
- حسین‌پور خاقانی، سیدحامد؛ چلبیانلو، غلامرضا و بافنده، حسن. (۱۴۰۳). مطالعه تطبیقی نیمرخ شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های عصبی رشدی: مقایسه پردازش حسی، حافظه فعال، تنظیم هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی. *مجله روانشناسی*، ۲۸ (۲)، ۱۸۳-۱۷۱.
- عامری، نرجس و نجفی، محمود. (۱۴۰۳). روابط ساختاری ناگویی هیجانی و گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان: نقش میانجی انعطاف‌پذیری روانشناختی. *مجله روانشناسی*، ۲۸ (۲)، ۱۵۱-۱۴۲.
- محمودی، مهسا، صابری، هائیده، بشردوست، سیمین. (۱۴۰۱). پیش‌بینی پریشانی روان‌شناختی بر اساس ترومای دوران کودکی با نقش میانجی ناگویی هیجانی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۲۴ (۳)، ۵۶-۴۱.
- مولودی، رضا، دژکام، محمود، موتابی، فرشته، امیدوار، نسرين. (۱۳۸۹). مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه در افراد چاق مبتلا به اختلال پرخوری و فاقد اختلال پرخوری. *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۲)، ۱۱۴-۱۰۹.

- نادری، سارا؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قاسم‌زاده، سوگند. (۱۴۰۲). مقایسه رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با بهزیستی روان‌شناختی و نقش میانجی‌گر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان با و بدون سابقه طلاق والدین. *مجله روانشناسی*. ۲۷ (۴)، ۴۰۶-۴۱۵.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23-32.
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Ryan, D. (1986). Toronto Alexithymia Scale: Relationship with personality and psychopathology measures. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 45(4), 207-215.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse and Neglect*, 27 (2), 169-190.
- Barakat, S., McLean, S. A., Bryant, E., Le, A., Marks, P., Touyz, S., & Maguire, S. (2023). Risk factors for eating disorders: findings from a rapid review. *Journal of Eating Disorders*, 11 (8), 1-31.
- Barone, J., Oliveri, M., Bonaventura, R. E., & Mangano, G. R. (2023). Reduction of drive for thinness and body dissatisfaction in people with self-reported dysregulated eating behaviors after intermittent theta burst stimulation (iTBS) of the left dorsolateral prefrontal cortex. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1108869.
- Braden, A., Anderson, L., Redondo, R., Watford, T., Emley, E., & Ferrell, E. (2021). Emotion regulation mediates relationships between perceived childhood invalidation, emotional reactivity, and emotional eating. *Journal of Health Psychology*, 26(14), 2937-2949.
- Bray, B., Sadowski, A., Bray, C., Bradley, R., & Zwickey, H. (2023). Clinical aspects of binge eating disorder: A cross-sectional mixed-methods study of binge eating disorder experts' perspectives. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1087165.
- Caldirololi, A., La Tegola, D., Manzo, F., Scalia, A., Affaticati, L. M., Capuzzi, E., Colmegna, F., Argyrides, M., Giaginis, C., Mendolicchio, L., et al. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic on binge eating disorder: A systematic review. *Nutrients*, 15, 3777.
- Carbone, E. A., Aloï, M., Rania, M., de Filippis, R., Quirino, D., Fiorentino, T. V., & Segura-Garcia, C. (2023). The relationship of food addiction with binge eating disorder and obesity: A network analysis study. *Appetite*, 190, 107037.
- Cipriano, A., Cantone, D., Guerriera, C., Scotto Rosato, M., Cotrufo, P., & Cella, S. (2024). Narcissistic vulnerability and binge eating in adolescence: The mediating role of emotion dysregulation and dissociative experiences. *Journal of Affective Disorders Reports*, 16, 100737.
- Colton, E., Wilson, K. E., Chong, T. T. J., & Verdejo-Garcia, A. (2023). Dysfunctional decision-making in binge-eating disorder: A meta-analysis and systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 152, 105250.
- Conti, C., Nardo, M. D., Lanzara, R., Guagnano, M. T., Cardi, V., & Porcelli, P. (2023). Improvement in binge eating and alexithymia predicts weight loss at 9-month follow-up of the lifestyle modification program. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 28 (30), 1-11.
- Cruise, K. E., & Becerra, R. (2018). Alexithymia and problematic alcohol use: A critical update. *Addictive Behaviors*, 77, 232-246.
- Farello, G., Ranieri, J., Cilli, E., Guerra, F., Cogodi, E., Martelli, A., & Giacomo, D. D. (2023). Binge eating disorders and psychological well-being in prolonged COVID-19 pandemic: Retrospective cross-sectional study on undergraduate students. *Personalized Medicine in Psychiatry*, 41-42, 100109.
- Gormally, J., Black, S., Daston, S., & Rardin, D. (1982). The assessment of binge eating severity among obese persons. *Addictive Behaviors*, 7(1), 47-55.
- Holden, R. R., Lambert, C. E., Billet, M. I., Rochelle, M. L., & Fekken, G. (2023). Factor structure and proposed scoring revision of the Invalidating Childhood Environment Scale: Getting more from less. *Current Psychology*, 42, 6022-6030.
- Hu, P., Xie, P., Qian, W., Liu, X., & Wang, J. (2023). The relationship between perfectionism and eating pathology: the mediating roles of body dissatisfaction and alexithymia. *Current Psychology*, 42, 30939-30948.
- Jacobson, I. G., Geronimo-Hara, T. R., Sharifian, N., McMaster, H. S., Mehlman, H., Rull, R. P., & Maguen, S. (2024). Prevalence and risk factors for the development of bulimia nervosa and binge eating disorder in a large U.S. military cohort. *American Journal of Epidemiology*, <https://doi.org/10.1093/aje/kwae204>
- Kaur, J., Dang, A. B., Gan, J., An, Z., & Krug, I. (2022). Night eating syndrome in patients with obesity and binge eating disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 766827.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Lukas, L., Buhl, C., Schulte-Korne, G., & Sfarlea, A. (2022). Family, friends, and feelings: the role of relationships to parents and peers and alexithymia in adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Eating Disorders*, 10 (143), 1-12.
- Marazzi, F., Orlandi, M., De Giorgis, V., Borgatti, R., & Mensi, M. M. (2023). The impact of family alexithymia on the severity of restrictive eating disorders in adolescent patients. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17 (139), 1-10.
- Meng, S. Q., Bai, B. Y., Bai, C. Z., Shrestha, S., & Ren, Y. Z. (2024). Invalidating environment and meaning in life: The Chain Mediating Effects of regulatory emotional self-efficacy and basic psychological needs satisfaction. *Child Abuse & Neglect*, 151, 106736.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Mountford, V., Corstorphine, E., Tomlinson, S., & Waller, G. (2007). Development of a measure to assess invalidating childhood environments in the eating disorders. *Eating Behavior*, 8, 48-58.

- Obeid, S., Hallit, S., Akel, M., & Brytek-Matera, A. (2021). Orthorexia nervosa and its association with alexithymia, emotion dysregulation and disordered eating attitudes among Lebanese adults. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26, 2607–2616.
- O’Loughlen, E., Galligan, R., & Grant, S. (2023a). The functions of binge eating scale (FBES): Development and preliminary psychometric validation. *Appetite*, 1 (183), 106479.
- O’Loughlen, E., Galligan, R., & Grant, S. (2023b). Childhood maltreatment, shame, psychological distress, and binge eating: testing a serial mediational model. *Journal of Eating Disorders*, 11 (96), 1-12.
- Pink, A. E., Lee, M., Price, M., & Williams, C. (2019). A serial mediation model of the relationship between alexithymia and BMI: The role of negative affect, negative urgency and emotional eating. *Appetite*, 133, 270-278.
- Rice, A., Lavender, J. M., Shank, L. M., Neyland, M. K. H., Markos, B., Repke, H., Haynes, H., Gallagher-Teske, J., Schvey, N. A., Sbrocco, T., Wilfley, D. E., Ford, B., Ford, C. B., Jorgensen, S., Yanovski, J. K., Haigney, M., Klein, D. A., Quinlan, J., & Tanofsky-Kraff, M. (2022). Associations among alexithymia, disordered eating, and depressive symptoms in treatment-seeking adolescent military dependents at risk for adult binge-eating disorder and obesity. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 27, 3083–3093.
- Rabito-Alcón, M. F., Baile, J. I., & Vanderlinden, J. (2021). Mediating factors between childhood traumatic experiences and eating disorders development: A systematic review. *Children*, 8(2), 1-12.
- Rasool Abbas Abdulla, Z. A., Almahmood, H. O., Alghasra, R. R., Sadeq Alherz, Z. A., Ghaffar Alsharifa, H. A., Qamber, S. J., Alomar, N. A., Almajed, F. E., Almahroos, T. R., Alnajjas, Z. A., & Alsayyad, A. S. (2023). Prevalence and associated factors of binge eating disorder among Bahraini youth and young adults: a cross-sectional study in a self-selected convenience sample. *Journal of Eating Disorders*, 11 (5), 1-10.
- Robertson, C. D., Kimbrel, N. A., & Nelson-Gray, R. O. (2013). The Invalidating Childhood Environment Scale (ICES): Psychometric properties and relationship to borderline personality symptomatology. *Journal of Personality Disorders*, 27(3), 402–410.
- Rzeszutek, M., Kowalkowska, J., Dragan, M., Schier, K., Lis-Turlejska, M., Holas, P., Drabarek, K., Van Hoy, A., Maison, D., Wdowczyk, G., Litwin, E., Wawrzyniak, J., Znamirowska, W., Szumiał, S., & Desmond, M. (2024). Adverse childhood experiences and profiles of healthy orthorexia versus orthorexia nervosa: towards an explanatory model of orthorexia as a multidimensional eating style. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 29 (65), 1-11.
- Strodl, E., & Wylie, L. (2020). Childhood trauma and disordered eating: Exploring the role of alexithymia and beliefs about emotions. *Appetite*, 154, Article 104802.
- van Riel, L., van den Berg, E., Polak, M., Geerts M., Peen, J., Ingenhoven, T., & Dekker, J. (2023). Exploring effectiveness of CBT in obese patients with binge eating disorder: personality functioning is associated with clinically significant change. *BMC Psychiatry*, 23(1), 136-145.
- Yamamiya, Y., & Stice, E. (2023). Risk factors that predict future onset of anorexia nervosa, bulimia nervosa, binge eating disorder, and purging disorder in adolescent girls. *Behavior Therapy*, 55 (4), 712-723.
- Young, H. A., Gaylor, C. M., de-Kerckhove, D., & Benton, D. (2021). Individual differences in sensory and expectation driven interoceptive processes: A novel paradigm with implications for alexithymia, disordered eating and obesity. *Scientific Reports*, 11, 10065.
- Zhou, J. C., Rifas-Shiman, S. L., Haines, J., Jones, K., & Oken, E. (2022). Adolescent overeating and binge eating behavior in relation to subsequent cardiometabolic risk outcomes: a prospective cohort study. *Journal of Eating Disorders*, 10 (140), 1-12.



## ارتباط میان استفاده از فضای مجازی با پرخاشگری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی (مطالعه موردی)

### The Relationship between Virtual Space Usage and Aggression, Achievement Motivation, and Academic Performance (Case Study)

Naval Minavi Ph.D student<sup>✉</sup>

Anita Homayounnia Ph.D student

نوال میناوی<sup>۱</sup>

آنیته همایوننیا<sup>۲</sup>

#### Abstract

This study aimed to investigate the effect of virtual space usage on aggression, achievement motivation, and academic performance among male middle school students in Ahvaz. Data were collected using standardized tools, including the Virtual Space Scale (Young, 1999) with 20 items, the Aggression Scale (Buss & Perry, 1992) with 29 items, the Achievement Motivation Scale (McInerney, 2001) with 43 items, and an academic performance measure. The reliability of these instruments was assessed using Cronbach's alpha coefficients, which were calculated as 0.95, 0.89, and a range of 0.67 to 0.82 for academic motivation. Data analysis was conducted using SPSS software, version 22. The results indicated a significant positive relationship between virtual space usage and the components of aggression ( $p < 0.03$ ). Specifically, increased virtual space usage was associated with a higher likelihood of aggressive behaviors among students. The greatest impact of virtual space was observed on verbal aggression ( $r = 0.965$ ), while the least was on physical aggression ( $r = 0.749$ ). Additionally, a significant negative relationship was found between virtual space usage and achievement motivation ( $p < 0.03$ ). The most pronounced effect was on the social interest component ( $r = -0.841$ ), with the smallest effect on the social power component ( $r = -0.543$ ). Furthermore, a negative and significant relationship was observed between virtual space usage and academic performance ( $r = -0.521$ ), indicating that increased use of virtual space correlated with lower academic performance. Although technologies such as cyberspace offer numerous opportunities for learning and social interaction, their excessive use may result in significant adverse effects, including heightened aggression and diminished academic motivation.

**Keywords:** Virtual Space, Aggression, Achievement Motivation, Academic Performance, Ahvaz

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر استفاده از فضای مجازی بر پرخاشگری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول در شهر اهواز انجام شده است. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای استاندارد شامل پرسشنامه‌های فضای مجازی (یانگ، ۱۹۹۹)، پرخاشگری (باس و پری، ۱۹۹۲) و انگیزه پیشرفت (مک‌اینرنی، ۲۰۰۱) و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. میزان اعتبار این ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شد که به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۸۹ و ۰/۶۷ تا ۰/۸۲ محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام گرفت. بنابر نتایج میان استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های پرخاشگری رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ( $p < 0.03$ ). به این معنا که با افزایش میزان استفاده از فضای مجازی، احتمال بروز رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. بیشترین تأثیر فضای مجازی بر مؤلفه پرخاشگری کلامی ( $r = 0.965$ ) و کمترین متعلق به پرخاشگری جسمانی ( $r = 0.749$ ) بوده است. بین استفاده از فضای مجازی و انگیزه پیشرفت رابطه منفی و معنادار دیده شد ( $p < 0.03$ ). بیشترین تأثیر فضای مجازی بر مؤلفه علاقه اجتماعی ( $r = -0.841$ ) و کمترین بر قدرت اجتماعی ( $r = -0.543$ ) بوده است. میان استفاده از فضای مجازی و پیشرفت تحصیل ( $r = -0.521$ ) رابطه منفی و معنادار دیده شد؛ یعنی با افزایش استفاده از فضای مجازی، سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. اگرچه فناوری‌هایی مانند فضای مجازی فرصت‌های بی‌شماری برای یادگیری و ارتباطات اجتماعی فراهم کرده است، اما استفاده بی‌رویه از آن می‌تواند پیامدهای منفی جدی، از جمله افزایش پرخاشگری و کاهش انگیزه تحصیلی را به همراه داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** فضای مجازی، پرخاشگری، انگیزه پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، اهواز

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۶ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

۱. گروه روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.



## ● مقدمه

فضای مجازی (social media) نخستین بار در دهه ۱۹۶۰ در دانشگاه ایلینوی ایالات متحده مطرح شد و مفهوم شبکه‌های اجتماعی در ایران نیز در سال ۱۳۸۷ با گسترش Orkut میان کاربران ایرانی رایج گردید (زقیری و همکاران، ۲۰۲۵). این شبکه، به‌زودی به یکی از پلتفرم‌های محبوب در میان ایرانیان تبدیل شد، به‌طوری‌که ایران پس از برزیل و آمریکا، سومین کشور فعال در این شبکه به‌شمار می‌رفت. این رشد سریع، همانند سایر فناوری‌های نوین، تغییرات عمیقی را در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جوامع پدید آورده و به‌ویژه در قرن بیست و یکم، برخی متخصصان آن را به‌عنوان یکی از توانمندی‌های اصلی و تعیین‌کننده در جهان دیجیتال مطرح کرده‌اند (آل فرایحات و همکاران، ۲۰۲۰).

عصر مجازی در واقع، توسعه یافته و پیشرفته‌تر از دوره داده‌ها و اطلاعات است و با خود، مجموعه‌ای از فرصت‌ها و چالش‌های جدید را به ارمغان آورده است. فضای مجازی از یک سو، امکان اجتماعی‌سازی، ارتباط با دیگران و حتی شکل‌گیری روابط اجتماعی گسترده‌تر را فراهم می‌آورد و از سوی دیگر، مشکلات و آسیب‌های جدیدی را به همراه دارد (میشرا و همکاران، ۲۰۲۵). این فضا به نوعی، محیطی برای نوآوری و تعاملات متنوع انسانی است که همانند سایر ابداعات و فناوری‌های دیجیتال، در کنار مزایای چشمگیر، معایب و تهدیدات خاص خود را نیز به همراه دارد (بارتولانی و آنکیلانی، ۲۰۲۴). یکی از مهمترین پیامدهای منفی فضای مجازی، شکل‌گیری آسیب‌های جدید اجتماعی و روانی است. این آسیب‌ها ناشی از فناوری‌های نوینی مانند شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های رایانه‌ای، ماهواره و اینترنت است که با وارد شدن به زندگی روزمره، تهدیدات جدیدی را در حوزه اجتماعی و روانی برای کاربران به ویژه نوجوانان به همراه آورده‌اند (چایرونسیسیا سیرگار و همکاران، ۲۰۲۴).

نوجوانان به‌عنوان گروهی آسیب‌پذیر در جامعه، با قرارگرفتن در این دهکده جهانی و برقراری ارتباط با جوامع مختلف، تحت تأثیر مستقیم این دگرگونی‌ها قرار دارند (آزه و همکاران، ۲۰۲۵). یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های عصر مجازی برای این گروه، این است که استفاده از شبکه‌های اجتماعی نه تنها بخشی از فعالیت‌های اوقات فراغت آنان محسوب می‌شود، بلکه نوجوانان زمان قابل توجهی را نیز به آن اختصاص می‌دهند و به شکلی پررنگ‌تر از سایر گروه‌ها، با دنیای مجازی در تعامل هستند (بوچیو و لیل، ۲۰۲۳). درحالی‌که فضای مجازی مزایایی چون اجتماعی‌سازی، ایجاد و حفظ روابط دوستانه، ابراز احساسات و ملاقات با افراد جدید را برای نوجوانان به همراه دارد، معایبی همچون اعتیاد به فضای مجازی، کاهش تماس‌های مستقیم، برداشت و درک نادرست از پیام‌ها، و ایجاد تصاویر غلط در تعاملات را نیز ایجاد کرده است. این موارد می‌توانند تأثیرات منفی چشمگیری بر تعاملات اجتماعی (social interactions)، روابط فردی و حتی بر سلامت روانی آنان بگذارند (بویچوک و همکاران، ۲۰۲۳).

دانش‌آموزان نقش حیاتی در توسعه جامعه ایفا می‌کنند، و بررسی اثرات مخرب استفاده نادرست از فضای مجازی بر آنان از اهمیتی ویژه برخوردار است. از آنجا که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم آموزش و پرورش تلقی می‌شود، این نظام همواره در پی تحقق این هدف مهم است (جعفری و همکاران، ۱۴۰۳). در این راستا، جامعه و به‌ویژه نظام آموزش و پرورش به رشد و تکامل موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان علاقه‌مند و نگران جایگاه آنان در اجتماع است. انتظار می‌رود که دانش‌آموزان در ابعاد شناختی، عاطفی، شخصیتی و کسب مهارت‌ها و توانمندی‌ها به موفقیت و تعالی دست یابند.

پیشرفت و انگیزه (progress and motivation) تحصیلی یکی از اساسی‌ترین نیازهای هر جامعه برای دستیابی به اهداف ارزشمند است. انگیزش به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی، در جهت‌دهی به رفتارها و نیازهای افراد در جهت تلاش برای موفقیت و دستیابی به معیارهای عالی عملکرد نقشی اساسی دارد (پلسکا، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، امید به موفقیت از احساسات مثبت و ترس از شکست نیز از احساسات منفی تغذیه می‌شود که می‌تواند تحت تأثیر فضای مجازی قرار گیرد (فرناندز و همکاران، ۲۰۲۴).

پرخاشگری (aggression) شامل رفتارهای کلامی و فیزیکی آسیب‌رسان است، اغلب در دوران نوجوانی بیشتر می‌شود و موجب بروز مشکلاتی نظیر کاهش قدرت تصمیم‌گیری و افول در عملکرد تحصیلی می‌شود (ورهورف و همکاران، ۲۰۲۱؛ آل تاممی و همکاران، ۲۰۲۴؛ بالازاده، ۱۳۹۹). از جمله عواملی که در افزایش پرخاشگری مؤثر است، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی هستند که به‌ویژه با اثرگذاری بر رفتارهای خشونت‌آمیز و افکار خلاق نوجوانان مرتبط دانسته شده‌اند (میرگول و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات متعددی در

زمینه تأثیر فضای مجازی بر انگیزه تحصیلی و پرخاشگری انجام شده است. برای مثال، آگگون و آتی‌سی (۲۰۲۲) نشان دادند که محیط‌های مجازی، مهارت‌های شناختی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و انگیزه تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد. همچنین، بیلدیریم و همکاران (۲۰۲۰)، اظهار داشتند که این محیط‌ها انگیزه دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند و یادگیری فردی را تسهیل می‌نمایند. جدیدی محمدآبادی و دشتی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود ارتباط بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر را تأیید کردند.

در نهایت، توجه به فضای مجازی به‌عنوان یک چالش جدی و فرصتی برای توسعه فرهنگی و شهروندی، ضروری است. تجارب محققان نشان می‌دهد که استفاده از فضای مجازی، به‌ویژه بعد از دوران کرونا، تأثیرات عمیقی بر دانش‌آموزان گذاشته است. دانش‌آموزان، با نظارت یا بدون نظارت والدین، رفتارها و نگرش‌های متفاوتی در فضای مجازی دارند، اما تاکنون برنامه‌ریزی مشخصی برای آموزش مهارت‌های لازم برای استفاده صحیح از فضای مجازی در مدارس انجام نشده است. بنابراین در این تحقیق تأثیر استفاده از فضای مجازی بر پرخاشگری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول در شهر اهواز بررسی شده است.

## • روش

روش‌شناسی این پژوهش مقطعی - تحلیلی بود و در سال ۱۴۰۳ به اجرا درآمده است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در شهر اهواز بود. براساس فرمول کوکران، حجم نمونه پژوهش ۳۸۵ دانش‌آموز تعیین شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت گرفت تا امکان دسترسی به جمعیت دانش‌آموزان پسر این مقطع فراهم شود. ابتدا از بین نواحی یک و دو شهر اهواز به صورت تصادفی، پنج مدرسه از هر ناحیه انتخاب شد. در هر مدرسه منتخب، از دو کلاس مقطع متوسطه اول به‌عنوان خوشه، انتخاب تصادفی صورت گرفت. در هر خوشه، تمامی دانش‌آموزانی که از فضای مجازی استفاده می‌کردند، وارد نمونه شدند. سپس پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، فضای مجازی و پرخاشگری میان آنها توزیع شد. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس، همبستگی اسپیرمن و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. همچنین نرم‌افزار Excel2022 نیز برای برخی از آنالیزهای آماری به‌کار گرفته شد.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی مک‌اینرنی (McInerney achievement motivation questionnaire- MAMQ):** این پرسشنامه توسط مک‌اینرنی (۲۰۰۱)، با ۴۳ ماده ۵ گزینه‌ای براساس مقیاس لیکرت و شامل ۸ مؤلفه کلی در زمینه‌های انگیزه علاقه به تکلیف، کوشش، رقابت‌جویی، قدرت اجتماعی، کسب پیوستگی، علاقه اجتماعی، کسب ستایش و نمونه بودن طراحی شده است. بازه نمرات هر مؤلفه و کل پرسشنامه از یک تا ۵ محاسبه شد و نمره‌گذاری آن به‌صورتی است که آزمودنی، هر اندازه نمره بالاتری از این پرسشنامه به‌دست آورد، نشان‌دهنده عملکرد بهتر او در طیف پنج‌گانه است. اعتبار این پرسشنامه توسط پژوهشگران مختلف برآورد شده است (مک‌اینرنی و همکاران (۲۰۰۱) و مک‌اینرنی (۲۰۰۱) و ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۲ و با میانگین ۰/۷۶ گزارش شده و روایی آن از نظر اساتید معتبر است (مک‌اینرنی و سینکلیر، ۱۹۹۱).

**ب) پرسشنامه پیشرفت تحصیلی (academic success questionnaire- ASQ):** در این پژوهش، پیشرفت تحصیلی با معدل کیفی دروس در پایان نیمسال تحصیلی سنجیده شد.

**ج) پرسشنامه فضای مجازی یانگ (Young virtual space questionnaire- YVSQ):** این ابزار، پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۹) با ۲۰ ماده ۶ گزینه‌ای براساس طیف لیکرت است و از معتبرترین آزمون‌های سنجش اعتیاد به اینترنت محسوب می‌شود. این ابزار دارای ۶ مؤلفه مهم بودن اینترنت، استفاده زیاد، نادیده گرفتن کار، فقدان کنترل و نادیده گرفتن زندگی اجتماعی و تأثیر بر عملکرد است. علوی و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه با استفاده از روش تصنیف ۰/۸۲ و اعتبار بیرونی

با روش بازآزمایی نیز ۰/۸۲ به دست آمد. به علاوه اعتبار این پرسشنامه توسط یانگ (۱۹۹۹) با آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش شده و از نظر اساتید، روایی دارد (یانگ، ۱۹۹۹).

**د) پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (Buss and Perry aggression questionnaire- BPAQ):** توسط باس و پری (۱۹۹۲) طراحی شده و دارای ۲۹ ماده ۵ گزینه‌ای براساس طیف لیکرت است. این پرسشنامه دارای ۴ مؤلفه خصومت، پرخاشگری جسمانی، پرخاشگری کلامی و خشم است. اعتبار این ابزار با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده و روایی آن از نظر اساتید تأیید شده است (باس و پری، ۱۹۹۲).

## • یافته‌ها

نتایج آنالیز همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای استفاده از فضای مجازی و پیشرفت تحصیلی در جدول ۱ مشخص شده است.

جدول ۱. بررسی رابطه بین استفاده از فضای مجازی و پیشرفت تحصیلی

		استفاده از فضای مجازی	پیشرفت تحصیلی
Spearman's rho	ضریب همبستگی	۱/۰۰۰	-۰/۵۲۱
	معناداری	.	۰/۰۲۱
	تعداد	۳۸۵	۳۸۵

در جدول ۱، مقدار ضریب همبستگی اسپیرمن برابر با -۰/۵۲۱ و سطح معناداری متناظر با آن برابر با ۰/۰۲۱ است. از آنجاکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۳ است، می‌توان نتیجه گرفت که همبستگی مشاهده شده در نمونه آماری با در نظر گرفتن ۳ درصد خطا به جامعه آماری قابل تعمیم است. به همین دلیل، می‌توان گفت که بین متغیر استفاده از فضای مجازی و پیشرفت تحصیلی در جامعه آماری مورد مطالعه همبستگی معکوس وجود دارد؛ به این معنا که با افزایش میزان استفاده از فضای مجازی، پیشرفت تحصیلی کاهش خواهد یافت. نتایج آنالیز همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی در جدول ۲ مشخص شده است.

جدول ۲. بررسی رابطه بین استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی

		نمونه	کسب	علاقه	کسب	قدرت	رقابت	کوشش	انگیزه
		مجازی	بودن	اجتماعی	پیوستگی	اجتماعی	جویی	کوشش	تکلیف
Spearman's rho	ضریب همبستگی استفاده از	۱	-۰/۶۸	-۰/۶۶	-۰/۸۴	-۰/۵۹	-۰/۵۴	-۰/۷۳	-۰/۶۹
	معناداری فضای	-	۰/۰۰۵	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۳	۰/۰۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۱
	تعداد مجازی	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵

تحلیل جدول ۲ نشان می‌دهد که بین استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی شامل نمونه‌بودن، کسب ستایش، علاقه اجتماعی، کسب پیوستگی، قدرت اجتماعی، رقابت‌جویی، کوشش، و انگیزه علاقه به تکلیف، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. ضرایب همبستگی اسپیرمن برای این مؤلفه‌ها به ترتیب از -۰/۵۴۳ (کمترین مقدار) تا -۰/۸۴۱ (بیشترین مقدار) متغیر است. این ضرایب در سطح معناداری تأیید شده‌اند ( $p < 0.03$ ) و تعداد نمونه‌های استفاده شده در تحلیل ۳۸۵ نفر بوده که اعتبار نتایج را تضمین می‌کند. بالاترین همبستگی منفی مربوط به مؤلفه «علاقه اجتماعی» با ضریب -۰/۸۴۱ است، که نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه استفاده از فضای مجازی بر کاهش این مؤلفه از انگیزش تحصیلی است. استفاده مفرط از فضای مجازی به‌طور معناداری موجب کاهش تمایل دانش‌آموزان به حضور در جمع‌های اجتماعی می‌شود، به‌طوری‌که ترجیح می‌دهند بیشتر وقت خود را در دنیای مجازی بگذرانند تا در تعاملات و روابط حضوری و مستقیم. مؤلفه‌های «انگیزه علاقه به تکلیف» (-۰/۶۹۴) و «کوشش» (-۰/۷۸۰) نیز همبستگی منفی بالایی نشان می‌دهند. این دو مؤلفه به تمایل آنان برای انجام وظایف و چالش‌ها با علاقه و پشتکار اشاره دارد. همبستگی منفی و معنادار بین این دو مؤلفه با متغیر فضای مجازی نشان می‌دهد که استفاده زیاد از فضای مجازی این انگیزه را به دلیل اتلاف وقت یا نبود تمرکز کاهش می‌دهد. کمترین تأثیر منفی مربوط به «قدرت اجتماعی» (-۰/۵۴۳) است. بدان مفهوم که، استفاده زیاد از فضای مجازی باعث

کاهش قدرت و نفوذ اجتماعی در دنیای واقعی افراد می‌شود. نتایج آنالیز همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی در جدول ۳ مشخص شده است.

جدول ۳. بررسی رابطه بین استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های پرخاشگری

خصوصیت	پر خاشگری جسمانی	پر خاشگری کلامی	خشم	استفاده از فضای مجازی	ضریب همبستگی	استفاده از فضای مجازی
۰/۷۸	۰/۷۴	۰/۹۶	۰/۸۶	۱	ضریب همبستگی	استفاده از فضای مجازی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۱	-	معناداری	مجازی
۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	تعداد	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین استفاده از فضای مجازی و مؤلفه‌های پرخاشگری شامل خشم، پرخاشگری کلامی، پرخاشگری جسمانی و خصومت، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. ضرایب همبستگی اسپیرمن برای این مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۶۳، ۰/۹۶۵، ۰/۷۴۹ و ۰/۷۸۱ است که نشان‌دهنده شدت متفاوت ارتباط هر مؤلفه با استفاده از فضای مجازی است. این ضرایب با سطح معناداری تأیید شده‌اند ( $p < 0.03$ )، که بیانگر معناداری آماری روابط شناسایی شده است. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به پرخاشگری کلامی (۰/۹۶۵) است، که نشان می‌دهد استفاده از فضای مجازی بیشترین تأثیر را بر این مؤلفه دارد. پس از آن، خشم (۰/۸۶۳) و خصومت (۰/۷۸۱) دارای همبستگی بالا و مثبت با استفاده از فضای مجازی هستند. پرخاشگری جسمانی نیز با ضریب ۰/۷۴۹ کمترین همبستگی را نشان می‌دهد، اما همچنان معنادار است. تعداد نمونه‌ها در این تحلیل ۳۸۵ نفر بوده که نشان‌دهنده اعتبار نتایج و تعمیم‌پذیری آن‌ها است.

جهت بررسی واریانس متغیرهای وابسته توسط متغیر مستقل، از آزمون رگرسیون استفاده شد. مطابق این آزمون، مشخص می‌گردد که متغیر مستقل در مجموع چه درصدی از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند. در این تحلیل، متغیرهای وابسته شامل «انگیزه پیشرفت»، «پیشرفت تحصیلی» و «پر خاشگری» به‌طور هم‌زمان وارد مدل شدند تا تأثیر متغیرهای مهم و غیرمهم بر متغیر «فضای مجازی» مشخص گردد.

نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۴ نشان داده شده است. این جدول شامل اطلاعاتی از جمله ضرایب رگرسیون، مقادیر  $F$  و  $R^2$  است که می‌تواند به تحلیل دقیق‌تر این روابط کمک کند. با بررسی این نتایج، می‌توان به این سوال پاسخ داد که متغیر مستقل تأثیر معناداری بر متغیر وابسته دارد و به چه میزان واریانس آن را تبیین می‌کند. این تحلیل می‌تواند به شناسایی اولویت‌ها در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای کمک کند و به طراحان سیاست‌های آموزشی اطلاعات مفیدی ارائه دهد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که بین متغیرهای وابسته و فضای مجازی ارتباط معنادار وجود دارد ( $p=0.021$ ). ضریب همبستگی ۰/۸۷۳ و ضریب تعیین ۰/۸۶۲ محاسبه شد (جدول ۵).

جدول ۴. متغیرهای وابسته و مستقل تعریف شده در مدل Enter

Variables Entered/Removed <sup>b</sup>			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
0	انگیزه پیشرفت <sup>a</sup> پیشرفت تحصیلی <sup>a</sup> پر خاشگری <sup>a</sup> فضای مجازی <sup>b</sup>	.	Enter

a. All requested variables entered.  
b. Independent Variable: فضای مجازی

جدول ۵. آماره‌های محاسباتی خروجی رگرسیون روش Enter برای ارتباط بین متغیرهای وابسته و مستقل

Model Summary <sup>b</sup>							
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics		
					R Square Change	F Change	Sig
۱	<sup>a</sup> ۰/۸۷	۰/۸۶	۰/۳۱	۱/۱۰	۰/۸۱	۱/۲۷	۰/۰۲*

a. All requested variables entered.  
b. Independent Variable: فضای مجازی

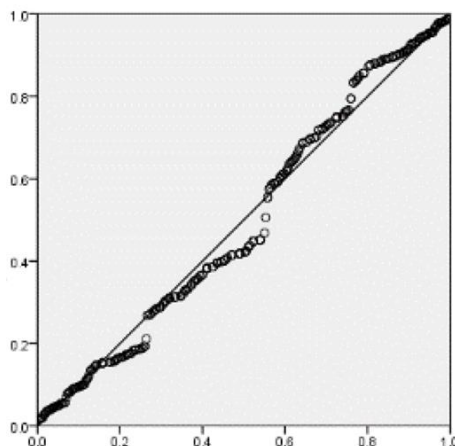
جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش Enter را ارائه می‌دهد که در آن تأثیر متغیر مستقل استفاده از فضای مجازی بر مؤلفه‌های وابسته شامل مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های پرخاشگری و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. برای هر مؤلفه، ضرایب استاندارد نشده (B)، خطای استاندارد، ضریب بتا (Beta)، مقدار t، سطح معناداری (Sig.) و ضرایب همبستگی گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد که تأثیر استفاده از فضای مجازی بر مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی عمدتاً منفی است. ضرایب بتاهای استاندارد برای تمامی مؤلفه‌ها (مانند نمونه‌بودن، کسب ستایش، علاقه اجتماعی و ...) منفی است، به طوری که بیشترین تأثیر منفی مربوط به علاقه اجتماعی با ضریب بتا  $-0/692$  و کمترین تأثیر برای قدرت اجتماعی با ضریب  $-0/421$  است. مقادیر t در اکثر موارد معنادار نبوده ( $Sig > 0.05$ ) که نشان‌دهنده تأثیر غیرقابل توجه در سطح اطمینان ۹۵٪ است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه استفاده از فضای مجازی رابطه منفی با انگیزش تحصیلی دارد، این رابطه در برخی موارد از نظر آماری معنادار نیست.

در بخش مربوط به مؤلفه‌های پرخاشگری، بیشترین ضرایب اثر بتا مربوط به مؤلفه پرخاشگری کلامی با مقدار  $0/864$  و کمترین مربوط به پرخاشگری جسمانی با مقدار  $0/711$  بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که افزایش استفاده از فضای مجازی می‌تواند به افزایش رفتارهای پرخاشگرانه در افراد منجر شود. پیشرفت تحصیلی با ضریب اثر بتا  $-0/407$  کمترین میزان تأثیرپذیری از فضای مجازی را داشته است. در این بخش، ضرایب Beta نیز نشانگر تأثیر مستقیم استفاده از فضای مجازی است و مقادیر t و Sig برای تمامی مؤلفه‌ها سطح معناداری بالایی دارند ( $Sig. \leq 0.05$ ). در مجموع، نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که استفاده از فضای مجازی اثر منفی و معنادار بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دارد، در حالی که اثر مثبت و معناداری بر مؤلفه‌های پرخاشگری نشان داده است.

جدول ۶. خروجی رگرسیون چندگانه به روش Enter برای ارتباط بین متغیر مستقل و مؤلفه‌های متغیرهای وابسته

Correlations		Sig	t	Standardized Coefficients		Unstandardized Coefficients		مدل	
Sig	Coefficient			Beta	Std. Error	B			
-	-	0/70	0/44		0/41	0/18	(Constant)		
0/005	-0/68	0/85	0/21	0/31	0/19	-0/51	نمونه بودن	مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی	
0/003	-0/66	0/31	-1/81	-0/43	0/25	-0/50	کسب ستایش		
0/0001	-0/84	0/36	0/19	0/09	0/49	-0/69	علاقه اجتماعی		
0/023	-0/59	0/35	1/19	0/33	0/36	-0/46	کسب پیوستگی		
0/02	-0/54	0/26	2/12	0/81	0/36	-0/42	قدرت اجتماعی		
0/001	-0/73	0/19	1/95	0/55	0/31	-0/59	رقابت جویی		
0/001	-0/78	0/40	1/24	0/13	0/40	-0/62	کوشش		
0/01	-0/64	0/61	1/69	0/62	0/32	-0/49	انگیزه علاقه به تکلیف		
0/001	0/86	0/71	2/25	0/87	0/47	0/77	خشم		
0/0001	0/96	0/84	2/37	0/23	0/20	0/86	پرخاشگری کلامی		مؤلفه‌های پرخاشگری
0/002	0/74	0/65	2/41	0/51	0/31	0/71	پرخاشگری جسمانی		
0/001	0/78	0/71	1/82	0/97	0/51	0/76	خصوصیت		
0/021	-0/52	0/38	1/27	0/41	0/35	-0/40	پیشرفت تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	

a. Independent Variable: فضای مجازی



شکل ۱. برازش رگرسیونی ارتباط بین متغیرهای وابسته و فضای مجازی

## • بحث

در پژوهش حاضر، رابطه میان استفاده از فضای مجازی و سه متغیر پرخاشگری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول در شهر اهواز انجام شده است. براساس نتایج تحلیل رگرسیون در این پژوهش، پرخاشگری بیشترین تأثیرپذیری را از استفاده از فضای مجازی داشته و رابطه‌ای مثبت و معنادار میان تمامی مؤلفه‌های پرخاشگری و میزان استفاده از فضای مجازی مشاهده شده است. در میان مؤلفه‌های پرخاشگری، استفاده از فضای مجازی بیشترین اثر را بر پرخاشگری کلامی و کمترین اثر را بر پرخاشگری جسمانی داشته است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات قبلی همخوانی دارد. برای مثال، مطالعات پنگ و همکاران (۲۰۲۲)، و آگباریا (۲۰۲۱) نیز تأیید کرده‌اند که استفاده مفرط از فضای مجازی با افزایش پرخاشگری همراه است. این نتایج از فرضیات پژوهش حاضر حمایت می‌کنند و بر اهمیت مدیریت صحیح زمان استفاده از فضای مجازی به منظور کاهش آثار منفی آن تأکید دارند. به علاوه بنا بر نتایج، که میان انگیزه پیشرفت، پیشرفت تحصیلی و استفاده از فضای مجازی رابطه‌ای معکوس و معنادار وجود دارد. به‌طور مشخص، بیشترین همبستگی منفی میان مؤلفه علاقه اجتماعی کمترین همبستگی مربوط به مؤلفه قدرت اجتماعی مشاهده شد. همچنین، پیشرفت تحصیلی کمترین تأثیرپذیری را نشان داد. این یافته‌ها حاکی از آن است که افزایش استفاده از فضای مجازی موجب کاهش علاقه به تعاملات اجتماعی، کاهش تمایل به دستیابی به جایگاه اجتماعی بالا و افت پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین نظیر مانچری و همکاران (۲۰۲۳)، کومار بهرا (۲۰۲۳) و دو و شک (۲۰۲۱) همخوانی دارد. تمامی این مطالعات تأیید کرده‌اند که استفاده بیش از حد از فضای مجازی تأثیر منفی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این همخوانی نتایج بر ضرورت تدوین راهبردهایی جهت مدیریت و کاهش استفاده افراطی از فضای مجازی تأکید می‌کند. به‌طور کلی؛ یافته‌ها نشان‌دهنده این واقعیت است که استفاده از فضای مجازی به‌طور معناداری انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و لزوم مدیریت زمان و نحوه استفاده از فضای مجازی برای بهبود انگیزش تحصیلی را برجسته می‌کند. یافته‌های تحقیق حاضر نیز بر ضرورت مدیریت مناسب استفاده از فضای مجازی برای بهبود انگیزش تحصیلی و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه تأکید می‌کند.

با گسترش فناوری‌های ارتباطی و رایانه‌ای در دهه‌های اخیر، استفاده از این ابزارها به بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره تبدیل شده است. این وابستگی تنها مختص بزرگسالان نیست؛ بلکه کودکان و نوجوانان نیز در محیط‌های آموزشی و شخصی به استفاده از فناوری‌های دیجیتال نیازمند هستند. در برخی موارد، فضای مجازی حتی برای انجام تکالیف درسی یا فرآیندهای یادگیری ضروری است. با این وجود، نفوذ گسترده این ابزارها پیامدهای متعددی برای رفتارهای اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به همراه دارد که نیازمند بررسی دقیق و مدیریت هوشمندانه است. بنابراین، فضای مجازی به یکی از بخش‌های جدایی‌ناپذیر زندگی روزمره تبدیل شده است و دانش‌آموزان نیز به‌طور گسترده از آن برای اهداف آموزشی، اجتماعی و سرگرمی استفاده می‌کنند. اگرچه این فناوری‌ها فرصت‌های بی‌شماری برای یادگیری و ارتباطات اجتماعی فراهم کرده‌اند، اما استفاده بی‌رویه از آنها می‌تواند پیامدهای منفی جدی، از جمله افزایش پرخاشگری و کاهش انگیزه تحصیلی را به همراه داشته باشد. نبود توانایی در مدیریت زمان استفاده از فضای مجازی باعث می‌شود دانش‌آموزان زمان کافی برای فعالیت‌های تحصیلی خود نداشته باشند. استفاده مفرط از اینترنت و اعتماد به فضای مجازی، به دلیل اهمیت بیش از حدی که برای این فضا قائل می‌شوند، منجر به بی‌میلی نسبت به تحصیل و کاهش پیشرفت تحصیلی می‌گردد (کسبی، ۱۴۰۲). بر اساس نظریه نیازهای روان‌شناختی بنیادی که توسط دسی و رایان مطرح شده است؛ سه نیاز روان‌شناختی اساسی در انسان‌ها شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی است. زمانی که این نیازها از طریق مسیرهای سالم مثل یادگیری، تعامل چهره به چهره و فعالیت‌های هدفمند ارضا نشوند، فرد به دنبال جایگزین‌های آسان‌تری مانند فضای مجازی می‌رود. اما استفاده افراطی از فضای مجازی، به‌ویژه زمانی که غیرهدفمند باشد، موجب ناکامی در این سه حوزه می‌شود و منجر به افت انگیزه تحصیلی، کاهش احساس شایستگی و اختلال در ارتباطات اجتماعی می‌گردد. این موضوع می‌تواند توضیح‌دهنده افت انگیزه پیشرفت و افزایش پرخاشگری در دانش‌آموزان باشد (دسی و رایان، ۱۹۸۵).

انگیزه پیشرفت به‌عنوان نیروی محرکه‌ای تعریف می‌شود که میل، اشتیاق، و تلاش فرد را برای دستیابی به اهداف، تسلط بر امور و رسیدن به معیارهای متعالی هدایت می‌کند. این متغیر به‌دلیل تأثیر عمیق بر رفتار، افکار و باورهای دانش‌آموزان، یکی از عوامل کلیدی در موفقیت تحصیلی آنان محسوب می‌شود. انگیزه پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های انگیزه‌های اکتسابی، عاملی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به رفتارها و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان است (مک سه لاند و پیلون، ۱۹۸۳). این انگیزه، با ایجاد پویایی و برنامه‌ریزی صحیح، زمینه



موفقیت در یادگیری و تحصیل را فراهم می‌آورد. بر اساس تعریف جیانگ و فریر (۲۰۲۳)، انگیزه پیشرفت به معنای تمایل به غلبه بر موانع، تمرین تلاش مضاعف و انجام وظایف چالش برانگیز در کمترین زمان ممکن است. این فرآیند از تعامل نیروهای درونی و محیطی نشأت می‌گیرد و رفتار را تقویت و هدایت می‌کند. یافته‌ها نیز، نشان داد که استفاده مفرط از فضای مجازی می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در افزایش رفتارهای پرخطر باشد، در حالی که از انگیزه پیشرفت و تمایل دانش‌آموزان به دستیابی به موفقیت تحصیلی می‌کاهد. این موضوع به‌ویژه در شرایطی که دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از زمان خود را در فضای مجازی سپری می‌کنند، برجسته‌تر می‌شود. یکی از دلایل اصلی این تأثیرات، کاهش تعاملات اجتماعی واقعی و جایگزینی آن با ارتباطات مجازی است که اغلب فاقد عناصر هیجانی، همدلی و یادگیری مهارت‌های اجتماعی هستند. در نتیجه، دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های واقعی زندگی، کمتر توانایی کنترل احساسات و مدیریت تنش‌های خود را دارند که این امر به بروز رفتارهای پرخطر منجر می‌شود (مک‌سه‌لاند و پیلون، ۱۹۸۳). از سوی دیگر، کاهش انگیزه تحصیلی در نتیجه استفاده بیش از حد از فضای مجازی می‌تواند ناشی از دو عامل باشد: اول، اتلاف زمان در فعالیت‌های غیرآموزشی که تمرکز بر اهداف تحصیلی را دشوار می‌سازد، و دوم، افزایش وابستگی به پاداش‌های سریع و لحظه‌ای که باعث کاهش صبر و تلاش در فرایندهای یادگیری بلندمدت می‌شود. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که بخش عمده‌ای از زمان خود را در فضای مجازی می‌گذرانند، در برابر چالش‌های یادگیری کمتر استقامت دارند و انگیزه کافی برای تلاش در مسیر موفقیت تحصیلی را از دست می‌دهند (فلاحی و همکاران، ۱۳۹۸). بر اساس نظریه استفاده و رضامندی که توسط بلومر و کنز ارائه شده است؛ افراد به‌صورت هدفمند و فعال رسانه‌ها را برای رفع نیازهای روانی، شناختی و اجتماعی خود انتخاب می‌کنند. این نظریه که از نظریه‌های پایه در حوزه رسانه و ارتباطات است، توضیح می‌دهد که افراد با اهداف مختلفی چون سرگرمی، فرار از واقعیت، تعامل اجتماعی و کسب اطلاعات از رسانه‌ها استفاده می‌کنند. در چارچوب این نظریه، دانش‌آموزانی که نیاز به تعامل اجتماعی یا هیجان دارند، زمان بیشتری را در فضای مجازی صرف می‌کنند؛ ولی این نوع استفاده به‌ویژه زمانی که از نوع مصرف‌گرایانه و منفعلانه باشد، نه تنها نیازها را برآورده نمی‌سازد، بلکه منجر به افزایش پرخطر (در اثر محرومیت هیجانی یا تحریک‌پذیری بالا) و کاهش انگیزه پیشرفت می‌شود. به‌طور خاص، مصرف بالای رسانه‌ای ممکن است جایگزین تعاملات اجتماعی واقعی، تمرکز، و خودنظارتی شود که برای موفقیت تحصیلی ضروری‌اند (بلومر و کنز، ۱۹۷۴).

با توجه به پیامدهای گسترده استفاده از فضای مجازی، توجه به اثرات آن و تدوین برنامه‌های پیشگیرانه از اهمیت بالایی برخوردار است. این برنامه‌ها باید با هدف شناسایی الگوهای رفتاری دانش‌آموزان در استفاده از فضای مجازی و کاهش تأثیرات منفی آن طراحی شوند. رویکردهایی مانند آموزش مهارت‌های سواد رسانه‌ای، تشویق به فعالیت‌های جایگزین، تقویت ارتباطات خانوادگی و نظارت هوشمندانه والدین و معلمان می‌توانند در کاهش اثرات منفی فضای مجازی و بهبود رفتارهای دانش‌آموزان نقش کلیدی داشته باشند. علاوه بر این، سیاست‌گذاران آموزشی نیز باید به توسعه راهکارهایی برای استفاده بهینه از فناوری‌های دیجیتال در راستای ارتقای کیفیت آموزش و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشند (خیلدار و فتحی آشتیانی، ۱۴۰۳).

در این راستا، ارائه راهکارهای عملی برای مدیریت صحیح استفاده از فضای مجازی و کاهش تأثیرات منفی آن ضروری است. یکی از مهم‌ترین اقدامات برای کاهش تأثیرات منفی فضای مجازی، آموزش مهارت‌های سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان و والدین است. این آموزش‌ها می‌توانند شامل نحوه شناسایی اطلاعات نادرست، کنترل زمان استفاده از اینترنت و مدیریت رفتارهای آنلاین باشند (حمزه و کور، ۲۰۲۴). مدارس و نهادهای آموزشی می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ارائه منابع آموزشی به بهبود این مهارت‌ها کمک کنند. تعیین محدودیت‌های زمانی برای استفاده از فضای مجازی یکی دیگر از راهکارهای مؤثر در کاهش وابستگی بیش از حد به این محیط است. والدین می‌توانند با استفاده از ابزارهای کنترل والدین، مدت‌زمان استفاده فرزندان خود از اینترنت را مدیریت کنند. در محیط‌های آموزشی نیز وضع قوانین مشخص در مورد استفاده از تلفن همراه و اینترنت می‌تواند میزان وابستگی دانش‌آموزان را کاهش دهد و تمرکز آنها را بر فعالیت‌های درسی افزایش دهد. ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت در فعالیت‌های ورزشی، هنری و اجتماعی می‌تواند از میزان استفاده بی‌رویه از فضای مجازی بکاهد. دانش‌آموزانی که در این گونه فعالیت‌ها شرکت می‌کنند، تمایل کمتری به صرف زمان طولانی در فضای مجازی دارند. علاوه بر این، برنامه‌های گروهی و تعاملات اجتماعی در دنیای واقعی می‌توانند به بهبود مهارت‌های ارتباطی و کاهش رفتارهای پرخطر کمک کنند. والدین و معلمان نقش مهمی در مدیریت استفاده از فضای مجازی دارند. بسیاری از والدین از تأثیرات منفی فضای مجازی بر رفتار و عملکرد تحصیلی فرزندان خود آگاه نیستند. برگزاری جلسات آموزشی برای والدین

در زمینه نحوه نظارت و کنترل استفاده از فضای مجازی می‌تواند به کاهش اثرات منفی آن کمک کند. معلمان نیز می‌توانند با ارائه الگوهای مثبت، استفاده از فناوری را در مسیر یادگیری هدایت کنند.

### • نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهشی نشان داد که استفاده از فضای مجازی بیشترین تأثیر را بر افزایش پرخاشگری دارد. به‌طور مشخص، میان پرخاشگری و میزان استفاده از فضای مجازی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد، درحالی‌که رابطه این استفاده با انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار گزارش شد. فضای مجازی؛ وجهه مهمی از رسانه‌های جمعی برای نوجوانان است تا بتوانند حمایت اجتماعی از دست‌رفته خود را بازیابند. اما استفاده مفرط و نادرست از ابزارهای نوین ارتباطی نه تنها پیامدهای روانی را به دنبال دارد، بلکه به سلامت جسمی آنان نیز آسیب وارد می‌کند. فضای مجازی، با ارائه الگوهای خشونت، می‌تواند زمینه‌ساز بروز روحیه پرخاشگری در افراد شود. دانش‌آموزانی که زمان قابل توجهی را صرف فعالیت‌های آنلاین می‌کنند، در معرض انواع آسیب‌های فضای مجازی نظیر چت آنلاین، مشاهده محتوای جنسی و خشونت‌آمیز، و فعالیت‌هایی مانند قمار اینترنتی قرار می‌گیرند. این عوامل می‌توانند به‌عنوان محرک‌هایی برای رفتارهای پرخاشگرانه عمل کنند.

### • تقدیر و تشکر

پژوهشگران از تمامی افرادی که در این پژوهش، همکاری داشتند، کمال تشکر را دارند.

### • تعارض منافع

بین نویسندگان تعارض منافی وجود ندارد.

### • منابع

- بالازاده، ز. (۱۳۹۹). بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های کامپیوتری بر میزان پرخاشگری و اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم منطقه ۸ شهر تهران. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش، ۲(۱۴)، ۱۱۳-۱۳۲. <https://doi.org/10.22034/jmep.2020.240980.1026>
- جدیدی محمدآبادی، ا.، و دشتی، ن. (۱۴۰۱). اثر بخشی شبکه‌های اجتماعی مجازی بر میزان پرخاشگری و تفکر خلاق دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر یزد. فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۲(۳)، ۱۵-۲۲. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2022.9002>
- جعفری، م.، آتش افروز، ع.، و حاجی یخچالی، ع. (۱۴۰۳). آزمون مدل ذهن آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی. مجله روانشناسی، ۲۸(۲)، ۱۵۲-۱۶۱.
- خیلدار، ر.، و فتحی آشتیانی، م. (۱۴۰۳). رابطه بین صمیمیت خانواده بر عزت نفس نوجوانان: نقش میانجیگری اعتیاد به اینترنت. مجله روانشناسی، ۲۸(۱)، ۱۳۱-۱۲۳.
- علوی، س.، اسلامی، م.، مرآئی، م.، ر.، نجفی، م.، جنتی فرد، ف.، و رضاپور، ح. (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ. مجله علوم رفتاری، ۴(۳)، ۱۸۳-۱۸۹.
- فلاحی، و.، میکائیلی، ن.، و عطاذخت، ا. (۱۳۹۸). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه و خودتنظیمی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله روانشناسی مدرسه، ۸(۲)، ۱۱۳-۱۳۰. <https://doi.org/10.22098/jsp.2019.816>
- کسبی، ز. (۱۴۰۲). نقش شدت درگیری با کرونا و استرس کرونا در پیش‌بینی نشانگان اختلال نافرمانی مقابله‌ای با میانجیگری پرخاشگری والدین. مجله روانشناسی، ۲۷(۲)، ۲۲۴-۲۳۲. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1402.27.2.2.8232-224>
- Agbaria, Q. (2021). Internet addiction and aggression: the mediating roles of self-control and positive affect. *Int. J. Ment. Heal. Addict*, 19, 1227-1242. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00220-z>
- Akgun, M., & Atici, B. (2022). The Effects of Immersive Virtual Reality Environments on Students' Academic Achievement: A Meta-analytical and Meta-thematic Study. *Participatory Educational Research*, 9(3), 111-113. <https://doi.org/10.17275/per.22.57.9.3>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>

- AL-Tameemi, O. K. L., Nadi, M. A., Yazdani, Z., & Aljbara, R. R. Y. (2024). The Role of Virtual Education Networks on Students' Mental Health. *Int. J. School. Health*, 11(1), 50-58. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2023.100215.1351>
- Azzeh, M., Qusef, A., & Alabboushi, O. (2025). Arabic fake news detection in social media context using word embeddings and pre-trained transformers. *Arabian Journal for Science and Engineering*, 50(2), 923-936. <https://doi.org/10.1007/s13369-024-08959-x>
- Bartoloni, S., & Ancillai, C. (2024). Twenty years of social media marketing: A systematic review, integrative framework, and future research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 26(3), 435-457. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12360>
- Blumler, J. G., & Katz, E. (1974). The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research. Sage.
- Boccio, C. M., & Leal, W. E. (2023). Does socializing in the virtual world impact victimization in the real world? *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3-4), 3756-3776. <https://doi.org/10.1177/08862605221109922>
- Boichuk, O., Lyebyedyeva, Y., Stadnyk, M., Mishchuk, A., & Shcherbin, L. (2023). Effectiveness of virtual space in the socialization process of teenagers (under martial law). *Amazonia Investiga*, 12(63), 266-276. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.25>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 63, 452-459.
- Chairunisya Siregar, S. S., & Karsono, B. (2024). Virtual and Factual Space Mutualism in Society 5.0: Spatial Architecture Studies. *E3S Web of Conferences* 482, 03006. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448203006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
- Dou, D., & Shek, D. T. L. (2021). Predictive Effect of Internet Addiction and Academic Values on Satisfaction with Academic Performance Among High School Students in Mainland China. *Frontiers in Psychology*, 12, 797906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797906>
- Fernandes, G. N., França Silva, C. S., Magalhães Porto, R. S., & Aguiar Lemos, S. M. (2024). Influence of motivation to learn on adolescents' quality of life and school performance: A protocol for a systematic review with meta-analysis. *Rev. CEFAC*, 26(2), e8323. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20242628323>
- Haddad, C., Malaeb, D., Sacre, H., Khalil, J. B., Khansa, W., Hajj, R. A., Kheir, N., Saade, S., Obeid, S., & Hallit, S. (2021). Association of problematic internet use with depression, impulsivity, anger, aggression, and social anxiety: Results of a national study among Lebanese adolescents. *Pediatric Investigation*, 5(4), 255-264. <https://doi.org/10.1002/ped4.12299>
- Hamza, A., & Kaur, J. (2024). The Impact of Internet Addiction on Aggression amongst school going students; a cross-sectional study. *Afr.J.Bio.Sc.*, 6(5), 6912-6924.
- Jiang, J., & Fryer, L. K. (2023). The effect of virtual reality learning on students' motivation: A scoping review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 360-373. <http://dx.doi.org/10.1111%2Fjcal.12885>
- Kumar Behera, R., Nanda, A., Rath, S., Pradhan, M., & Dalai, M. (2023). Internet Addiction and Academic Performance of University Students. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 7(5), 118-123.
- Mancheri, H., Sabzi, Z., Royani, Z., Talebi, Z., & Sadeghian, S. (2023). Effects of cyberspace addiction on academic performance of nursing and midwifery students of Golestan University of Medical Sciences, Iran. *Journal of Research Development in Nursing and Midwifery*, 20(1), 1-3.
- McClelland, D. C., & Pilon, D. A. (1983). Source of Adult Motives in Patterns of Parent Behavior in Early Childhood. *Journal of Personality Social Psychology*, 44, 564-574. <https://doi.org/10.29252/JGBFNM.20.1.1>
- McInerney, D. M. (2001), Sinclair KE. Dimensions of school motivation: a cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(3), 389-406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.44.3.564>
- McInerney, D.M., Sinclair, K.E. (1991). Cross-cultural validation of the inventory of school motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 123-33. <https://doi.org/10.1177/0013164491511011>
- McInerney, D.M., Yeung, A.S., McInerney, V. (2001). Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM): motivation orientations of Navajo and Anglo students. *Journal Appl Meas*, 2(2), 135-153.
- Mishra, R., Saurabh, S., Dwivedi, S., & Singh, V. (2025). Influential Social Media Marketing by Integrating the Strategic Implementation. In *Data Analytics and Influencer Marketing for Cultivating Brand Evangelism and Affinity* (pp. 411-430). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7773-4.ch02>
- Peng, Ch., Guo, T., Cheng, J., Wang, M., Rong, F., Zhang, Sh., Tan, Y., Ding, H., Wang, Y., & Yu, Y. (2022). Sex differences in association between Internet addiction and aggression among adolescents aged 12 to 18 in mainland of China. *Journal of Affective Disorders*, 312, 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.06.026>
- Plesca, M. (2022). Motivation in school and self-determination at teenagers. Conference Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului.
- Verhoef Rogier E. J., Dijk, A.V., Verhulp, Esmée E., de Castro, Bram, O. (2021). Interactive virtual reality assessment of aggressive social information processing in boys with behavior problems: A pilot study. *Clin Psychol Psychother*, 28(3), 489-499. <https://doi.org/10.1002/cpp.2620>
- Yildirim, B., Sahin-Topalcengiz, E., Arıkan, G., & Timur, S. (2020). Using virtual reality in the classroom: Reflections of STEM teachers on the use of teaching and learning tools. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 6(3), 231-245. <https://doi.org/10.21891/jeseh.711779>
- Young Deidra, j. (1999). School effectiveness, paper presented to the annual meeting. *The American Educational Research Association*, 13-17.
- Zeqiri, J., Koku, P. S., Dobre, C., Milovan, A. M., Hasani, V. V., & Paightko, T. (2025). The impact of social media marketing on brand awareness, brand engagement and purchase intention in emerging economies. *Marketing Intelligence & Planning*, 43(1), 28-49. <https://doi.org/10.1108/MIP-06-2023-0248>

## مدل ساختاری پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس صفات شخصیت: نقش میانجی خودتنظیمی

### A Structural Model for Predicting Social Media Addiction based on Personality Traits: The Mediating Role of Self-regulation

Mahshad Tasnimi, PhD Candidate

Solmaz Dabiri, PhD ✉

Seyed Ali Hosseini-Almadani, PhD

مهشاد تسنیمی<sup>۱</sup>

سولماز دبیری<sup>۲</sup>

سید علی حسینی‌المدنی<sup>۱</sup>

#### Abstract

The present study aimed to evaluate the structural model of social media addiction prediction based on personality traits and the mediating role of self-regulation among university students. The statistical population consisted of students from one of the branches of Islamic Azad University in Tehran Province. Using a multistage random cluster sampling method, 439 participants were selected. Data were collected through the Mobile-Based Social Network Addiction Questionnaire (Khajeh Ahmadi et al., 2016), the Big Five Personality Inventory (Costa & McCrae, 1989), and the Self-Regulation Questionnaire (Carey et al., 2004). Structural Equation Modeling (SEM) was applied for data analysis. The results demonstrated that the proposed structural model had an acceptable fit with the data. Findings indicated that personality traits were significantly associated with social media addiction both directly and indirectly via self-regulation. Specifically, self-regulation negatively mediated the relationship between conscientiousness and openness to experience with social media addiction, and positively mediated the relationship between neuroticism and social media addiction. These results underscore the importance of self-regulation training and social media usage management in reducing addiction to virtual social networks.

**Keywords:** Social Media Addiction; Self-Regulation; Personality Traits

#### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین برازش مدل ساختاری پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی بر اساس صفات شخصیتی و نقش میانجی خودتنظیمی در دانشجویان انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی یکی از واحدهای استان تهران بود و ۴۳۹ نفر به روش خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل (خواجه احمدی و همکاران، ۱۳۹۵)، سیاهه سنجش صفات پنج‌گانه شخصیتی (کاستا و مک کری، ۱۹۸۹) و پرسشنامه خودتنظیمی (کری و همکاران، ۲۰۰۴) بودند. برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد مدل ساختاری پژوهش برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. نتایج حاکی از آن بود که صفات شخصیتی هم به صورت مستقیم و هم از طریق خودتنظیمی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مرتبط هستند. خودتنظیمی، رابطه باوجدان‌بودن و گشودگی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را به صورت منفی و معنادار رابطه روان‌آزرده‌گرایی با اعتیاد را به صورت مثبت و معنادار میانجی می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و مدیریت استفاده از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند در کاهش اعتیاد به این شبکه‌ها مؤثر باشد.

**واژه‌های کلیدی:** اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، خودتنظیمی، صفات شخصیتی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۱ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵

۱. گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

## ● مقدمه

با افزایش روزافزون تکنولوژی و پیشرفت فناوری‌های ارتباطات، زندگی انسان‌ها به طرز چشمگیری تغییر یافته است. از این رو، موضوع ارتباطات اجتماعی و نقش شبکه‌های اجتماعی در آن به یکی از موضوعات بسیار مهم در جوامع مدرن تبدیل شده است. امروزه، شبکه‌های اجتماعی مجازی نه تنها به عنوان وسیله‌ای برای برقراری ارتباطات انسانی، بلکه به عنوان بخشی اساسی از زندگی روزمره افراد در سرتاسر جهان شناخته می‌شوند. با این وجود، استفاده بیش از حد از این شبکه‌های اجتماعی پیامدهای منفی دارد. از جمله این پیامدها می‌توان به وابستگی شدید به این شبکه‌ها، عملکرد ضعیف کاری و تحصیلی و نبود مدیریت زمان اشاره کرد که ممکن است به اختلال‌های روانی و اجتماعی منجر شود (پریس و همکاران، ۲۰۲۰؛ دآرینزو و همکاران ۲۰۱۹؛ سان و ژنگ، ۲۰۲۱). بنابراین در تمام جوامع این چالش‌ها نگاه کارشناسانه‌ای را می‌طلبد که آنها را شناسایی کرده و در جهت کاهش یا حذف آنها گامی برداشته شود.

اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی به عنوان زیرمجموعه‌ای از اعتیاد به اینترنت در نظر گرفته می‌شود و در کنار سایر رفتارهای اعتیادآور آنلین مانند اعتیاد به بازی‌های اینترنتی، اعتیاد به قمار اینترنتی و اعتیاد به محتوای جنسی اینترنتی دسته‌بندی شود. اندریسن و پالسن (۲۰۱۴) اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را چنین تعریف کرده‌اند: «نگرانی بیش از حد در مورد سایت‌های شبکه‌های اجتماعی، داشتن انگیزه قوی برای ورود و یا استفاده از آنها، صرف زمان و تلاش بسیار در سایت‌های شبکه‌های اجتماعی به گونه‌ای که فعالیت‌های اجتماعی دیگر نظیر مطالعه، کار، روابط بین فردی، سلامت روانی و یا بهزیستی را به مخاطره بیندازد». این تعریف با معیارهای اعتیاد به مواد مخدر در دی اس ام-۵ و آی سی دی-۱۰ مطابقت دارد و نشان می‌دهد که علائم وابستگی به مواد را می‌توان برای اثبات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نیز استفاده کرد. این علائم عبارتند از تحمل، علائم ترک، افزایش مصرف، ازدست‌دادن کنترل، دوره‌های بهبود طولانی، نادیده گرفتن فعالیت‌های اجتماعی شغلی و تفریحی و استمرار در استفاده با وجود پیامدهای منفی. برای تشخیص اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی حداقل سه مورد از معیارهای ذکر شده باید در یک دوره ۱۲ ماهه مشاهده شوند که ایجاد اختلال‌های قابل توجهی در زندگی روزمره کنند.

تحقیقات بسیاری در مورد ارتباط اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و متغیرهای مختلف در مقالات مختلف انجام گرفته است (آندریسن، ۲۰۱۵؛ دآرینزو و همکاران، ۲۰۱۹؛ خیلدار و همکاران، ۱۴۰۳؛ فاتحی و همکاران، ۱۴۰۳؛ کوس و گریفیتس، ۲۰۱۱؛ گریفیتس، ۲۰۱۳). این تحقیقات نشان داده‌اند که اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌تواند متأثر از عواملی مانند صفات شخصیتی و خودتنظیمی باشند. به طور مثال مطالعات بسیاری در مورد ارتباط بین جنبه‌های مختلف شخصیت و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی انجام شده است (دلوی اصفهانی و همکاران، ۲۰۲۱، هانگ، ۲۰۲۲، هاوی و ساماها، ۲۰۱۹). ارتباط بین خودتنظیمی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نیز در پژوهش‌های مختلف به ثبت رسیده است که در این میان می‌توان به مطالعه لاروس و همکاران (۲۰۰۳) و دآرینزو و همکاران (۲۰۱۹)، اشاره کرد. از بین مجموعه عواملی که با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در ارتباط هستند تحقیق حاضر به رابطه بین صفات شخصیتی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در جوانان دانشجوی، با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی پرداخته است.

بی‌شک صفات شخصیتی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف باشند که اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نیز یکی از این موقعیتها است. جنبه‌های مختلف شخصیت توسط محققین مختلف و در آزمون‌های متفاوت مورد طبقه‌بندی، بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. رابرت مک‌کری و پل کاستا در یک برنامه تحقیق گسترده ۵ عامل اصلی شخصیت را مشخص کردند. این عوامل عبارتند از: روان‌آزرده‌گرایی (neuroticism)، برون‌گرایی (extraversion)، گشودگی (openness)، موافق‌بودن (agreeableness) و باوجدان‌بودن (conscientiousness) که در این تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرند. با توجه به این مدل صفات شخصیتی الگوهای به نسبت پایداری از افکار، احساسات و رفتار است که در طول عمر نسبتاً پایدار هستند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). افرادی که در روان‌آزرده‌گرایی نمره بالا می‌گیرند، مضطرب، تندمزاج، هیجانی و نسبت به استرس آسیب‌پذیرند. افراد برون‌گرا مهربان، خوش‌رو، پرحرف، معاشرتی و خوش‌گذران هستند. گشودگی ویژگی افرادی است که همواره جویای تجربه‌های مختلف هستند و تنوع را می‌پسندند. افرادی که در موافق‌بودن نمره بالا کسب می‌کنند بخشنده، مطیع، پذیرا و مهربان هستند و در نهایت عامل پنجم افرادی را توصیف می‌کند که سختکوش، وقت‌شناس، وظیفه‌شناس و با استقامت هستند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۳؛ کاستا و همکاران، ۲۰۱۹).



ارتباط و تأثیر صفات شخصیتی با متغیر واسطه‌ای این مطالعه، خودتنظیمی، در مطالعات مختلف بررسی شده است (بروسو و همکاران، ۲۰۲۰؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۰). از بین ۵ عامل اصلی شخصیت، برون‌گرایی، گشودگی، موافق‌بودن و باوجدان‌بودن به‌طور مثبت و معنادار خودتنظیمی را پیش‌بینی کرده‌اند و صفت روان‌آزرده‌گرایی پیش‌بینی‌کننده منفی خودتنظیمی بوده است (بروسو و همکاران، ۲۰۲۰). از طرف دیگر همانطور که قبلاً اشاره شد خودتنظیمی با اعتیاد به شبکه‌های مجازی ارتباط دارد (آندریسن، ۲۰۱۵؛ دآریزو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ لذا به نظر می‌رسد که می‌توان این متغیر را به‌عنوان میانجی در نظر گرفت. **خودتنظیمی** به توانایی فرد در مدیریت و کنترل رفتارها، افکار و هیجان‌های خود اشاره دارد (پینتریچ، ۲۰۰۴؛ زیمرمن، ۱۹۸۹). این متغیر می‌تواند نقش مهمی در کاهش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و مدیریت زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی داشته باشد زیرا افراد خودتنظیم کمتر به استفاده بی‌رویه از این شبکه‌ها روی می‌آورند و بهتر می‌توانند رفتارهای برخط خود را کنترل کنند. قابل ذکر است که در تحقیقات انجام‌شده در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، به‌طور مستقیم تحقیقی که به نقش میانجی خودتنظیمی در ارتباط بین صفات شخصیتی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانشجویان پرداخته باشد، یافت نشده است. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال بود آیا خودتنظیمی در رابطه بین صفات شخصیتی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نقش میانجی دارد؟

## • روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی با تأکید بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. داده‌ها به روش کمی و از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شدند. جامعه آماری شامل دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی یکی از واحدهای استان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انجام شد. در این روش، گروه‌ها به‌جای افراد به‌صورت تصادفی انتخاب می‌شوند (دلور، ۱۳۹۵). برای مدل‌یابی معادلات ساختاری، حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر پیشنهاد شده است. همچنین، برخی پژوهشگران حجم نمونه را ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد نشانگرها توصیه کرده‌اند (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۳؛ کلاین، ۲۰۱۶). با توجه به ۱۶ نشانگر در مدل پژوهش حاضر (۵ برای صفات شخصیتی، ۷ برای خودتنظیمی و ۴ برای اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی)، حداقل ۱۶۰ نفر یعنی بیش از ۲۰ برابر نشانگرها لازم بود که در این تحقیق ۴۳۹ نفر شرکت کردند.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل (mobile social network addiction questionnaire- MSNAQ):**

برای سنجش میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی از این پرسشنامه ۲۳ ماده‌ای استفاده شد. خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۵) پرسشنامه مذکور را براساس پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۸) ساختند. براساس تحلیل عامل اکتشافی ماده‌های پرسشنامه به ۴ عامل عملکرد فردی ۹ ماده، مدیریت زمان ۶ ماده، خودکنترلی ۴ ماده و روابط اجتماعی ۴ ماده دسته‌بندی شده است که در یک مقیاس لیکرت پنج امتیازی مورد سنجش قرار می‌گیرند و و نمرات بالاتر بیانگر وابستگی بیشتر به شبکه‌های اجتماعی مجازی است. شاخص و نسبت روایی محتوایی پرسشنامه ۹۵ درصد و ۸۶ درصد محاسبه شده است و اعتبار این پرسشنامه به روش همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۹۲ درصد گزارش شده است (خواجه احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). اعتبار پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در ۴ خرده‌مقیاس مربوطه بررسی شد: عملکرد فردی ۰/۸۴، مدیریت زمان ۰/۸۳، خودکنترلی ۰/۶۷ و روابط اجتماعی ۰/۶۳. این ضرایب نشان‌دهنده اعتبار مناسب برای زیرمقیاس‌های این پرسشنامه هستند.

**ب) فرم کوتاه سیاهه سنجش صفات پنج‌گانه شخصیتی (NEO-five factor inventory -NEO-FFI):** فرم کوتاه سیاهه نئو، طراحی شده توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۸۹)، ۵ ویژگی شخصیتی روان‌آزرده‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی، موافق‌بودن و باوجدان‌بودن را با ۶۰ ماده ارزیابی می‌کند. هرصفت با ۱۲ سؤال سنجیده شده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر آن ویژگی در فرد است. این سیاهه براساس مقیاس لیکرت پنج‌امتیازی تنظیم شده است. ضرایب اعتبار بازآزمایی برای هریک از ۵ عامل شخصیتی بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایداری و ثبات بالای نمرات آزمون است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای ۵ عامل این سیاهه به‌طور متوسط بالای ۰/۷۰ بوده و همسانی درونی مناسبی را نشان می‌دهد (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). در ایران نیز سیاهه نئو در مطالعات مختلف



هنجاریابی شده است (انیسی و همکاران، ۱۳۹۰؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۸؛ محمدزاده و نجفی، ۱۳۸۹). ضریب اعتبار بازآزمایی نسخه کوتاه این سیاهه را در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. در تحقیق حاضر برای هریک از ابعاد شخصیت ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد: روان‌آزرده‌گرایی (۰/۷۵)، برون‌گرایی (۰/۷۸)، گشودگی (۰/۶۳)، موافق‌بودن (۰/۶۷) و باوجدان‌بودن (۰/۸۱).

**ج) فرم کوتاه پرسشنامه خودتنظیمی (self-regulation questionnaire - short form -SRQ-SF):** فرم کوتاه پرسشنامه خودتنظیمی، تهیه شده توسط کری و همکاران (۲۰۰۴)، بر پایه پرسشنامه خودتنظیمی براون و همکاران (۱۹۹۹) طراحی شده است و شامل ۳۱ ماده است. این پرسشنامه ظرفیت خودتنظیمی را در ۷ خرده‌مقیاس شامل پذیرش، ارزیابی، راه‌اندازی، بررسی، برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش ارزیابی می‌کند. ماده‌ها براساس مقیاس لیکرت پنج‌امتیازی نمره‌گذاری شده و جمع نمرات ماده‌ها، امتیاز کل را تشکیل می‌دهد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خودتنظیمی است. همسانی درونی این پرسشنامه برابر ۹۲ درصد گزارش شده است و همبستگی بین این پرسشنامه و پرسشنامه خودتنظیمی براون و همکاران برابر ۹۶ درصد به‌دست آمده است (کری و همکاران، ۲۰۰۴). در ایران نیز اعتبار و روایی این ابزار در پژوهش‌های متعددی به اثبات رسیده است (پور نقاش تهرانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ حسینی و همکاران، ۲۰۲۲). اعتبار پرسشنامه خودتنظیمی در تحقیق حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌های پذیرش، ارزیابی، بررسی، برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۵۵، ۰/۶۸، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ به‌دست آمد.

## • یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۴۳۹ دانشجوی ( ۳۴۵ زن و ۹۴ مرد) با میانگین و انحراف معیار سنی ۲۳/۴۸ و ۴/۱۹ سال شرکت کردند. در بین شرکت‌کنندگان ۱۲ نفر (۲/۷ درصد) در مقطع کاردانی، ۳۴۹ نفر (۷۹/۵ درصد) در مقطع کارشناسی، ۵۹ نفر (۱۳/۴ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۹ نفر (۴/۳ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. لازم به توضیح است که ۳۸۱ نفر (۸۶/۸ درصد) از شرکت‌کنندگان مجرد، ۴۶ نفر (۱۰/۵ درصد) متأهل و ۳ نفر (۰/۷ درصد) از همسر خود جدا شده بودند. گفتنی است که ۹ نفر از شرکت‌کنندگان وضعیت تأهل خود را مشخص نمودند. جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. روان‌آزرده‌گرایی	-														
۲. برون‌گرایی	۰/۵۳**	-													
۳. گشودگی	۰/۰۹	۰/۱۴**	-												
۴. موافق‌بودن	۰/۴۴**	۰/۴۹**	۰/۱۳**	-											
۵. باوجدان‌بودن	۰/۵۳**	۰/۴۶**	۰/۲۰**	۰/۴۱**	-										
۶. پذیرش	۰/۵۱**	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۰/۳۹**	۰/۵۹**	-									
۷. ارزیابی	۰/۳۸**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۴۸**	۰/۴۹**	-								
۸. راه‌اندازی	۰/۲۹**	۰/۱۸**	۰/۲۲**	۰/۱۷**	۰/۲۷**	۰/۳۶**	۰/۲۴**	-							
۹. بررسی	۰/۴۰**	۰/۳۷**	۰/۲۸**	۰/۲۹**	۰/۵۵**	۰/۴۸**	۰/۵۹**	۰/۲۷**	-						
۱۰. برنامه‌ریزی	۰/۵۳**	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۵۹**	۰/۴۲**	۰/۳۳**	۰/۴۶**	۰/۴۶**	-					
۱۱. اجرا	۰/۶۰**	۰/۴۱**	۰/۲۷**	۰/۳۵**	۰/۶۵**	۰/۶۱**	۰/۵۱**	۰/۳۸**	۰/۶۳**	۰/۶۸**	-				
۱۲. سنجش	۰/۱۷**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۴۰**	۰/۴۱**	۰/۴۲**	۰/۱۹**	۰/۵۲**	۰/۳۱**	۰/۴۲**	-			
۱۳. عملکرد فردی	۰/۳۹**	۰/۳۴**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۴۵**	۰/۴۰**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۳۸**	۰/۴۳**	۰/۴۸**	۰/۲۶**	-		
۱۴. مدیریت زمان	۰/۳۸**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۰/۴۳**	۰/۳۹**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۲۱**	۰/۷۲**	-	
۱۵. خودکنترلی	۰/۴۲**	۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۲۵**	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۴۰**	۰/۱۴**	۰/۵۲**	۰/۶۱**	-
۱۶. روابط اجتماعی	۰/۱۸**	۰/۰۶	۰/۱۰*	۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۱۳**	۰/۰۴	۰/۱۲**	۰/۰۸	۰/۱۹**	۰/۲۱**	۰/۰۳	۰/۳۲**	۰/۴۴**	۰/۴۹**

\* $P > 0.05$  و \*\* $P > 0.01$

براساس نتایج جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرها در جهت مورد انتظار و همسو با تئوری‌های حوزه پژوهش بود. به طوری که عامل روان‌آزرده‌گرایی شخصیت به صورت مثبت و عامل‌های موافق‌بودن، گشودگی، برون‌گرایی و باوجدان‌بودن به صورت منفی با مؤلفه‌های اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی همبسته بودند. منطبق بر نتایج جدول ۱ بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و مؤلفه‌های اعتیاد به شبکه‌های

اجتماعی نیز همبستگی منفی و معنادار وجود داشت. در ادامه جدول ۲ علاوه بر میانگین و انحراف معیار، شاخص چولگی و کشیدگی همه متغیرها و ضریب تحمل و عامل تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، شاخص‌های چولگی، کشیدگی، ضریب تحمل و عامل تورم واریانس

متغیر	یافته‌های توصیفی		مفروضه نرمال بودن		مفروضه همخطی بودن	
	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
روان‌رنجورخویی	۲۵/۱۹	۸/۶۸	-۰/۰۳	-۰/۵۹	۰/۴۰	۲/۵۳
برون‌گرایی	۲۶/۰۳	۷/۱۸	-۰/۱۳	-۰/۱۹	۰/۵۵	۱/۸۳
گشودگی	۲۷/۹۷	۶/۱۸	۰/۰۲	-۰/۴۳	۰/۸۵	۱/۱۸
توافق‌پذیری	۲۸/۱۲	۶/۸۸	۰/۰۷	-۰/۲۴	۰/۶۰	۱/۶۶
باوجدان بودن	۳۲/۱۷	۷/۲۴	-۰/۱۱	-۰/۱۳	۰/۴۲	۲/۳۷
پذیرش	۲۱/۸۸	۴/۰۹	-۰/۳۵	-۰/۳۱	۰/۴۴	۲/۲۵
ارزیابی	۸/۱۴	۱/۳۹	-۰/۵۹	۰/۰۴	۰/۵۶	۱/۷۹
راه‌اندازی	۳/۴۹	۱/۰۲	-۰/۴۳	-۰/۵۰	۰/۸۰	۱/۲۵
بررسی	۱۵/۴۲	۲/۶۳	۰/۶۰	-۰/۷۵	۰/۴۵	۲/۲۳
برنامه‌ریزی	۲۲/۱۲	۴/۱۸	-۰/۰۹	-۰/۳۹	۰/۴۶	۲/۱۹
اجرا	۲۱/۰۰	۴/۱۹	-۰/۰۵	-۰/۴۴	۰/۳۳	۳/۰۳
سنجش	۱۸/۵۵	۳/۸۲	-۰/۶۳	۱/۲۱	۰/۶۲	۱/۶۱
عملکرد فردی	۱۹/۱۷	۷/۴۴	۰/۵۷	-۰/۳۵	-	-
مدیریت زمان	۱۵/۶۴	۶/۱۵	۰/۰۷	-۱/۰۲	-	-
خودکنترلی	۱۱/۴۱	۳/۸۰	-۰/۰۱	-۰/۷۷	-	-
روابط اجتماعی	۱۲/۰۷	۳/۶۱	-۰/۲۹	-۰/۱۳	-	-

همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد، مقادیر کشیدگی و چولگی همه مؤلفه‌ها در محدوده  $\pm ۲$  قرار داشت. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک‌متغیری در بین داده‌ها برقرار بود. علاوه بر این جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه هم‌خطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگتر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آنها کوچک‌تر از ۱۰ است. در این تحقیق به منظور ارزیابی برقراری یا نبود برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چندمتغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به فاصله مهنلنوبیس (mahalanobis distance (D) استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مربوط به فاصله ماهالانوبیس به ترتیب برابر با ۱/۲۷ و ۰/۶۹ به دست آمد که نشان می‌دهد توزیع داده‌های چندمتغیری نرمال است. در نهایت مفروضه همگنی واریانس‌ها با استفاده از نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که آن مفروضه نیز در بین داده‌ها برقرار است.

همچنان که مدل شکل ۱ نشان می‌دهد در این پژوهش خودتنظیمی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی متغیرهای مکنون بودند و فرض شده بود که به وسیله نشانگرهای خود سنجیده می‌شود. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، نرم‌افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) ارزیابی شد. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری

نقطه برش	مدل ساختاری	مدل اندازه‌گیری		شاخص‌های برازندگی
		اصلاح شده	اولیه	
-	۲۳۳/۵۱	۱۳۶/۰۵	۱۹۵/۰۲	مجذور کای
-	۸۶	۴۱	۴۳	درجه آزادی مدل
کمتر از ۳	۲/۷۲	۳/۳۲	۴/۵۴	$\chi^2/df$
۰/۹۰ >	۰/۹۳۳	۰/۹۴۳	۰/۹۱۹	GFI
۰/۸۵۰ >	۰/۸۹۴	۰/۹۰۸	۰/۸۷۵	AGFI
۰/۹۰ >	۰/۹۵۱	۰/۹۵۳	۰/۹۲۶	CFI
۰/۰۸ <	۰/۰۶۳	۰/۰۷۳	۰/۰۹۰	RMSEA

جدول ۳ نشان می‌دهد که به استثنای شاخص برازندگی RMSEA دیگر شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند. به دلیل اهمیت فراوان شاخص RMSEA در برازش مدل با داده‌ها، به دنبال ارزیابی شاخص‌های اصلاح با ایجاد خطاهای بین نشانگرها در دو مرحله مدل اندازه‌گیری اصلاح و به دنبال اصلاح مدل شاخص‌های برازندگی قابل قبول برای آن حاصل شد. در مدل اندازه‌گیری بزرگترین بار عاملی متعلق به نشانگر مدیریت زمان ( $\beta=0/886$ ) و کوچکترین بار عاملی متعلق به نشانگر راه‌اندازی ( $\beta=0/440$ ) بود. بدین ترتیب با توجه به این که بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از  $0/32$  بود، می‌توان گفت همه آنها از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند. به دنبال ارزیابی چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری، در مرحله دوم شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری (شکل ۱) برآورد و ارزیابی شد. در مدل ساختاری پژوهش چنین فرض شده بود که صفات شخصیت با میانجی‌گری خودتنظیمی، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل از برازش قابل قبول مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند. جدول ۴ ضرایب مسیر در مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

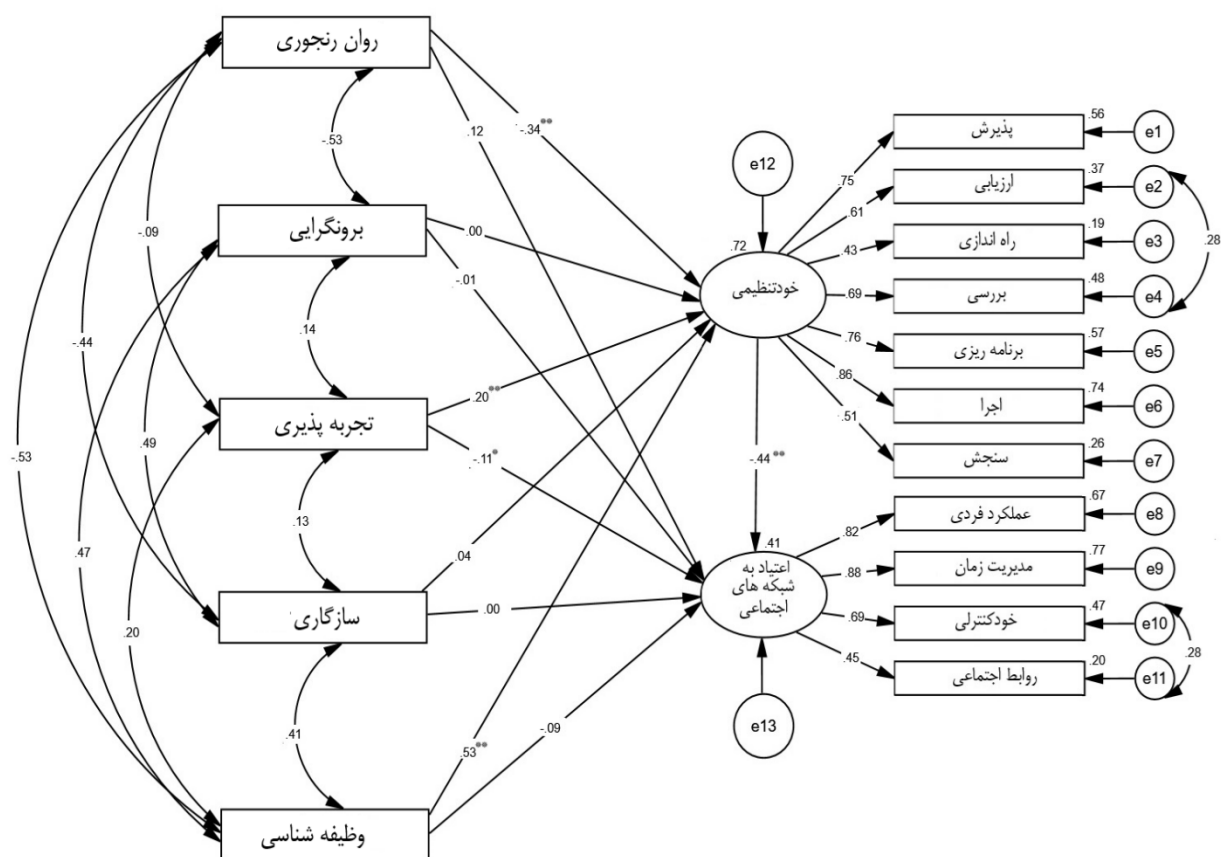
جدول ۴. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

اثر	مسیر	b	S.E	$\beta$	p
	باوجدان‌بودن ← خودتنظیمی	0/226	0/020	0/534	0/001
	موافق‌بودن ← خودتنظیمی	0/022	0/022	0/042	0/299
	گشودگی ← خودتنظیمی	0/100	0/018	0/201	0/001
	برون‌گرایی ← خودتنظیمی	0/001	0/017	0/003	0/994
	روان‌آزرده‌گرایی ← خودتنظیمی	-0/119	0/015	-0/338	0/001
مستقیم	خودتنظیمی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/863	0/226	-0/436	0/001
	باوجدان‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/079	0/064	-0/095	0/256
	موافق‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	0/001	0/056	0/002	0/961
	گشودگی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/108	0/050	-0/110	0/032
	برون‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/010	0/049	-0/012	0/872
	روان‌آزرده‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	0/082	0/047	0/118	0/101
غیرمستقیم*	باوجدان‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/195	0/053	-0/233	0/001
	موافق‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/018	0/021	-0/019	0/297
	گشودگی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/086	0/025	-0/088	0/001
	برون‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/001	0/016	-0/001	0/991
	روان‌آزرده‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	0/103	0/031	0/147	0/001
کل	باوجدان‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/274	0/050	-0/327	0/001
	موافق‌بودن ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/019	0/058	-0/018	0/879
	گشودگی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/193	0/045	-0/197	0/001
	برون‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-0/009	0/051	-0/011	0/867
	روان‌آزرده‌گرایی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	0/185	0/040	0/265	0/001

\* این پژوهش به منظور برآورد خطای استاندارد مسیرهای غیرمستقیم از روش برآورد بوت استراب با حجم نمونه ۲۰۰۰ استفاده شد.

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین عامل‌های باوجدان‌بودن ( $\beta=-0/327, P=0/001$ ) و گشودگی ( $\beta=-0/197, P=0/001$ ) شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی منفی و ضریب مسیر کل بین عامل روان‌آزرده‌گرایی شخصیت و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی ( $\beta=0/265, P=0/001$ ) مثبت و معنادار است. ضریب مسیر بین خودتنظیمی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی ( $\beta=-0/436, P=0/001$ ) منفی و معنادار بود. نتایج نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین عامل‌های باوجدان‌بودن ( $P=0/001$ )،  $\beta=-0/233$ ، و گشودگی ( $\beta=-0/088, P=0/001$ ) شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی منفی و ضریب مسیر بین عامل روان‌آزرده‌گرایی شخصیت و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی ( $\beta=0/147, P=0/001$ ) مثبت و معنادار است. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری شد که در بین دانشجویان خودتنظیمی رابطه بین عامل‌های باوجدان‌بودن و گشودگی شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی

مجازی را به صورت منفی و رابطه بین عامل روان آزرده‌گرایی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را به صورت مثبت و معنادار میانجی‌گری می‌کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش با استفاده از داده‌های استاندارد را نشان می‌دهد.



شکل ۱. پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

شکل فوق نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه ( $R^2$ ) برای متغیر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی برابر با ۰/۴۱ به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که صفات شخصیت و خودتنظیمی در مجموع ۴۱ درصد از واریانس اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را در بین دانشجویان تبیین می‌کند.

## • بحث

هدف پژوهش حاضر طراحی مدلی برای تعیین روابط ساختاری بین صفات شخصیتی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی بود که در آن فرض شده بود صفات شخصیتی، هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری خودتنظیمی، بر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی تأثیر می‌گذارند. نتایج مدلیابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش دارد، به این معنا که مدل طراحی شده نشان داد که صفات شخصیتی، هم به صورت مستقیم و هم از طریق متغیر میانجی (خودتنظیمی) با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در ارتباط هستند.

نتایج معادلات ساختاری نشان داد که از بین صفات شخصیت، عامل‌های باوجدان‌بودن و گشودگی به صورت منفی و عامل روان آزرده‌گرایی به صورت مثبت و معنادار اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر، افرادی که دارای باوجدان‌بودن و گشودگی بالایی هستند، کمتر به شبکه‌های اجتماعی اعتیاد پیدا می‌کنند و برعکس، افرادی که دارای روان آزرده‌گرایی بالایی هستند، بیشتر به شبکه‌های اجتماعی وابسته می‌شوند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های هاوی و ساماها (۲۰۱۹)، هانگ (۲۰۲۲) و تکین و تورهان (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت با توجه به مطالعاتی که در مورد ارتباط بین جنبه‌های مختلف شخصیت و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی انجام شده است (دلوی اصفهانی و همکاران، ۲۰۲۱؛ هانگ، ۲۰۲۲؛ نجف زاده نخجوانلو و فرهنگ‌تبار، ۱۴۰۰؛ هاوی و ساماها ۲۰۱۹) پر واضح است که صفات شخصیتی ارتباط مستقیمی با سلامت جسم و

روان، عملکرد تحصیلی و کاری و دیگر جنبه‌های زندگی دارند و می‌توانند پیش‌بینی‌کننده رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف باشند که اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نیز یکی از این موقعیت‌ها است.

افراد وظیفه‌شناس معمولاً در کارها دقیق و منظم هستند، اهداف بلندمدت دارند و می‌توانند رفتارهای خود را به‌خوبی کنترل کنند. آنها کارهای‌شان را اولویت‌بندی می‌کنند و معمولاً قبل از اقدام به هرکاری جوانب مختلفش را بررسی می‌کنند. از دیگر مشخصات این افراد این است که در پیگیری جزئیات مهارت دارند و برای رسیدن به اهداف خود سخت تلاش می‌کنند (ریپول، ۲۰۱۹؛ کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ کاستا و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین فردی با این خصوصیات به‌راحتی می‌تواند زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی را کنترل کند و قاعداً عامل باوجدان بودن به‌صورت منفی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را می‌بایست پیش‌بینی کند که یافته‌های تحقیق حاضر نیز همانند تحقیقات گذشته (هانگ، ۲۰۲۲؛ هاوی و ساماها، ۲۰۱۹) دلالت بر همین امر دارد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که افراد تجربه‌پذیر از قدرت تخیل بالایی برخوردارند و خلاق هستند. این افراد روحیه‌ای ماجراجو دارند و بدیع و کنجکاو هستند. صفت گشودگی به میزان تمایل فرد به تجربه‌های جدید و پذیرفتن ایده‌ها و تفکرات نو اشاره دارد. (ریپول، ۲۰۱۹؛ کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). یافته پژوهش را می‌توان چنین تبیین کرد که افرادی که دارای گشودگی بالایی هستند، به‌طور طبیعی به‌دنبال تجربه‌های جدید، یادگیری فعالیت‌های فکری چالش‌برانگیز هستند و کمتر به عادات محدودکننده و تکراری تمایل دارند. در نتیجه، افرادی که در این ویژگی نمره بالایی دارند، کمتر تمایل دارند که زمان خود را به فعالیت‌های منفعلانه و تکراری مانند استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی اختصاص دهند. در مقابل، این افراد به فعالیت‌های ارزشمند فکری و تجربه‌ای روی می‌آورند و گشودگی بالا می‌تواند به‌عنوان عاملی محافظ در برابر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی عمل کند.

در مقابل، افراد با روان‌آزرده‌گرایی بالا بیشتر در معرض نوسانات احساسی هستند و ممکن است در برابر استرس به شکلی ناسالم واکنش نشان دهند (ریپول، ۲۰۱۹؛ کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). از آنجایی که افراد روان‌رنجور در کنترل تکانه‌ها و خواسته‌های‌شان ضعیف هستند و نمی‌توانند به‌خوبی استرس را مدیریت کنند، طبیعی است که راحت‌تر به دام اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی بیافتند و یا به‌صورت افراطی از این شبکه‌ها استفاده کنند. این افراد معمولاً با احساسات منفی مانند اضطراب، استرس و ناپایداری عاطفی دست‌وپنجه نرم می‌کنند (ریپول، ۲۰۱۹؛ کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲) و به شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان راهی برای فرار از این احساسات یا کسب حمایت و توجه بیرونی پناه می‌برند. به‌عبارت دیگر، افراد با روان‌آزرده‌گرایی بالا به دلیل نبود توانایی در مدیریت احساسات منفی، معمولاً به شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یک مکانیسم دفاعی روی می‌آورند.

پژوهش حاضر همچنین نشان داد ضریب مسیر بین خودتنظیمی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی منفی و معنادار است، یعنی خودتنظیمی به‌صورت منفی و معنادار اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. این بدان معناست که افرادی که دارای توانایی خودتنظیمی بالا هستند، کمتر به شبکه‌های اجتماعی وابسته می‌شوند.

یافته‌های این پژوهش با یافته‌های لاروس و همکاران (۲۰۰۳) و برادر (۱۳۹۸) همسو است. برای تبیین این یافته می‌توان گفت که براساس نظریات پیشین خودتنظیمی به توانایی فرد در کنترل و مدیریت رفتارها، افکار و هیجان‌های اشاره دارد. این توانایی به افراد کمک می‌کند تا در برابر وسوسه‌های آنی مقاومت کنند، اهداف بلندمدت را دنبال کنند. خودتنظیمی فرآیندهای سودمند متعددی مانند انتخاب هدف، مدیریت زمان، نظارت و ارزیابی خود را شامل می‌شود (زیمرمن، ۱۹۸۹، ۲۰۰۲)، در نتیجه افراد خود تنظیم قاعداً زمان استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی را راحت‌تر می‌توانند کنترل و تنظیم کنند. افرادی که خودتنظیمی بالایی دارند، قادر هستند تا در برابر وسوسه‌های کوتاه‌مدت مانند استفاده بی‌رویه از شبکه‌های اجتماعی مقاومت کنند ولی در مقابل، افراد با خودتنظیمی ضعیف‌تر معمولاً به‌دلیل ناتوانی در کنترل رفتارهای خود و تکانه‌ها، به استفاده مفرط از شبکه‌های اجتماعی روی می‌آورند و از این طریق به دنبال فرار از مسئولیت‌ها یا استرس‌های روزمره می‌گردند.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، خودتنظیمی رابطه بین عامل‌های باوجدان بودن و گشودگی شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را به‌صورت منفی و رابطه بین عامل روان‌آزرده‌گرایی شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را به‌صورت مثبت و معنادار میانجی می‌کند. به این معنا که خودتنظیمی بالا می‌تواند به کاهش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در افرادی با باوجدان بودن و گشودگی بالا کمک کند، در حالی که خودتنظیمی پایین می‌تواند وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را در افرادی با

روان‌آزرده‌گرایی بالا افزایش دهد. این یافته‌ها با پژوهش‌های بروسو و همکاران (۲۰۲۰) و برادر (۱۳۹۸) همسو است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان چنین تبیین کرد که خودتنظیمی می‌تواند به عنوان سپر محافظتی عمل نماید. به عبارت دیگر، خودتنظیمی بالا به افراد وظیفه‌شناس و تجربه‌پذیر کمک می‌کند تا رفتارهای‌شان را در جهت اهداف بلندمدت مدیریت کنند و از استفاده مفرط از شبکه‌های اجتماعی خودداری کنند. در مقابل، افراد روان‌رنجور بدون مهارت‌های خودتنظیمی، بیشتر ممکن است از شبکه‌های مجازی استفاده کنند. افراد روان‌رنجور معمولاً نوسانات احساسی دارند و احساساتی چون اضطراب و استرس را بیشتر تجربه می‌کنند. خودتنظیمی پایین در این افراد مانع کنترل احساسات منفی شده و به وابستگی بیشتر به شبکه‌های اجتماعی برای فرار از این احساسات منجر می‌شود. در حوزه محدودیت‌های پژوهش حاضر باید به این مسأله اشاره کرد که نتایج حاصل از این پژوهش مربوط به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی یکی از واحدهای استان تهران است لذا در تعمیم یافته‌های آن به دانشجویان دانشگاه‌های دیگر جانب احتیاط رعایت شود. همچنین به دلیل تعداد بیشتر قبول‌شدگان زن نسبت به مردها، این عامل در نتایج جمعیت‌شناختی این پژوهش نیز تأثیر گذاشته به طوری که درصد بیشتر پاسخگویان زن بوده‌اند.

### • نتیجه‌گیری

نتیجه مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش دارد و صفات شخصیتی می‌تواند هم به صورت مستقیم و هم از طریق متغیر میانجی (خودتنظیمی) با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مرتبط باشند. بنابراین برای بهبود وضعیت دانشجویان در مقابله با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، دانشگاه‌ها می‌توانند کارگاه‌هایی در زمینه مهارت‌های خودتنظیمی برگزار کنند تا دانشجویان رفتارها و هیجان‌های خود را بهتر مدیریت کنند. این کارگاه‌ها می‌تواند شامل آموزش مدیریت زمان، کنترل استرس، تکنیک‌های تمرکز، برنامه‌ریزی و تقویت انگیزه‌های درونی باشد. همچنین مراکز آموزش عالی می‌توانند با برگزاری برنامه‌های آگاهی‌بخشی دانشجویان را در مدیریت زمان و استفاده بهینه از شبکه‌های اجتماعی یاری کنند و با اطلاع‌رسانی پیامدهای منفی وابستگی به این شبکه‌ها، آنها را به استفاده منطقی‌تر از دنیای مجازی ترغیب کنند. در نهایت، معرفی و آموزش نرم‌افزارهای مدیریت زمان که به دانشجویان کمک می‌کنند میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی را محدود کرده و به فعالیت‌های دیگر خود توجه بیشتری داشته باشند، ابزاری مؤثر در کاهش وابستگی به فضای مجازی خواهد بود.

### • تعارض منافع

تعارض منافی بین نویسندگان در پژوهش حاضر وجود ندارد.

### • تقدیر و تشکر

نویسندگان از کلیه مسئولین و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی که در این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر را دارند.

### • منابع

- انیسی، جعفر؛ مجدیان، محمد؛ جوشن‌لو، محسن و گوهری‌کامل، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۱۸(۵)، ۳۵۱-۳۵۶.
- برادر، مجید. (۱۳۹۸). اعتیاد به اینترنت در دانشجویان: نقش خودتنظیمی، حل مسأله و مشکلات بین شخصی. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۱۸(۷)، ۱۵۲-۱۴۷.
- پورنقاش تهرانی، سید سعید؛ قلندرزاده، زهرا؛ فراهانی، حجت‌الله، صابری، سید مهدی و پاشایی بهرام، معصومه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی و پریشانی روان‌شناختی در رابطه بین خشونت خانگی و عملکردهای شناختی در زنان قربانی همسرآزاری. *روانشناسی شناختی*، ۶(۳)، ۵۱-۶۰.
- حسینی، فرزانه؛ نجفی، محمود و محمدی فر، محمدعلی. (۱۳۹۸). رابطه پنج صفت بزرگ شخصیت با افسردگی: نقش میانجی‌گر عزت‌نفس و خودکارآمدی. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸(۷۲)، ۱۱۴-۱۳۷.



- خواجه احمدی، معصومه؛ پولادی، شهناز و بحرینی، مسعود. (۱۳۹۵). طراحی و روانسنجی پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل. *روان پرستاری*، ۴(۴)، ۴۳-۵۰.
- خیلدار، ریحانه و فتحی آشتیانی، مینا. (۱۴۰۳). رابطه بین صمیمیت خانواده بر عزت نفس نوجوانان: نقش میانجی گری اعتیاد به اینترنت، *مجله روان‌شناسی*، ۲۸(۱)، ۱۳۱-۱۲۳.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- کریم‌پور، مریم؛ فراهانی، محمد تقی و خانی پور، حمید. (۱۴۰۰). رابطه فرآیندهای خودنظم بخش (بهوشیاری، خودشناسی انسجامی و خودمهارگری) با شدت علائم اختلال شخصیت وسواسی- جبری: نقش واسطه‌ای وجدان‌گرایی، *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۳)، ۳۸۹-۴۱۱.
- فاتحی، نازنین؛ کجویی، محسن و جوهری فرد، فاطمه. (۱۴۰۳). مکانیسم روان شناختی زیربنای اعتیاد به اینترنت بر دلزدگی زناشویی: نقش میانجیگر پرخاشگری ارتباطی پنهان و کیفیت رابطه زوجی، *مجله روان‌شناسی*، ۲۸(۳)، ۳۴۳-۳۳۳.
- محمدزاده، علی و نجفی، محمود. (۱۳۸۹). اعتبار یابی مقیاس پنج بزرگ-۱۰: ابزار بسیار کوتاه الگوی پنج عاملی شخصیت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۲)، ۱۱۷-۱۳۰.
- نجف‌زاده نخجوانلو، اسماعیل و فرهنگ تبار، سنودا. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، اولین کنفرانس روان‌شناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و علوم انسانی.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current addiction reports*, 2(2), 175-184. DOI: 10.1007/s40429-015-0056-9.
- Andreassen, S. C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4053-4061. DOI: 10.2174/13816128113199990616.
- Brown, J. M., Miller, W.R. and Lawendowski, L.A. (1999) *The Self-Regulation Questionnaire*. In: Vandecreek, L. and Jackson, T.L., Eds., *Innovations in Clinical Practice: A Sourcebook*, Vol. 17, Professional Resource Press/Professional Resource Exchange, Sarasota, FL, 281-292.
- Bruso, J., Stefaniak, J. & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. *Education Tech Research Dev*, 68, 2659-2683. DOI: 10.1007/s11423-020-09797-y
- Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive behaviors*, 29(2), 253-260. DOI: 10.1016/j.addbeh.2003.08.001.
- Costa, Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEP five-factor inventory (NEO-FFI): professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Löckenhoff, C. E. (2019). Personality across the life span. *Annual review of psychology*, 70, 423-448. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-103244.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Staff, P. A. R. (2022). Revised NEO Personality Inventory-3™: interpretive report. *PARiConnect*. Retrieved Jun 30, 2024, from [https://www.parinc.com/Portals/0/Webuploads/samplerpts/NEO-PI3\\_Interp\\_Sample.pdf](https://www.parinc.com/Portals/0/Webuploads/samplerpts/NEO-PI3_Interp_Sample.pdf)
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Alaedini, Z, et al. (2021). Social Media Addiction and Empathy: Moderating impact of personality traits among high school students, *Telematics and Informatics*, 57(6), 101516. DOI: 10.1016/j.tele.2020.
- D'Arienzo, M. C., Boursier, V., & Griffiths, M. D. (2019). Addiction to social media and attachment styles: a systematic literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 1094-1118. DOI: 10.1007/s11469-019-00082-5.
- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4(5), 38-47. DOI: 10.4172/2155-6105.1000e118.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019) Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal, *Behavior & Information Technology*, 38(2), 110-119. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1515984
- Hosseini, R. R., Mosalanejad, L., & Rezaiee, R. (2022). Validation of the Persian version of the short self-regulated learning questionnaire for medical students: A descriptive study. *Journal of Medical Education Development*, 15(47), 1-10. DOI: 10.52547/edcj.15.47.1.
- Huang, C. (2022). Social media addiction and personality: A meta-analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 25(4), 747-761. DOI: 10.1111/ajsp.12531.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552. DOI: 10.3390/ijerph8093528.
- Larose, R., Lin, C.A. & Eastin, M.S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self- Regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225-253. DOI: 10.1207/S1532785XMEP0503\_01.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. DOI: 10.1037/0003-066X.52.5.509.

- Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4598. DOI: 10.3390/ijerph17124598.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x.
- Raypole, C. (2019). What the big five personality traits can tell you. *Healthline Media LLC*. Retrieved Jun 30, 2024, from <https://www.healthline.com/health/big-five-personality-traits#openness>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of Personality* (10th ed., Yahya Seyed Mohammadi, Trans., 2013). Tehran, Iran: Virayesh Publishing.
- Sun, Y., & Zhang, Y. (2021). A review of theories and models applied in studies of social media addiction and implications for future research. *Addictive behaviors*, 114, 106699. DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106699.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. United Kingdom: Pearson.
- Tekin, Ö. A., & Turhan, A. A. (2020). Does Social Media Addiction Differ by Personality Traits? A Study on Undergraduate Tourism Students. *Journal of Tourism and Services*, 22(12), 23-41. DOI:10.29036/jots.v12i22.220
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & behavior*, 1(3), 237-244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 1-23. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_2.

## رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی

### The Relationship between Learning Motivation and Academic Vitality with Test Anxiety: The Mediating role of Academic Procrastination

Narges Pourtaleb PhD

Vahid Vahedigarebaba MSc<sup>✉</sup>

Fateme Nourkojouri MSc

Hadi Smkjani Akbarinejhad PhD

نرگس پورطالب<sup>۱</sup>

وحید واحدی قره‌بابا<sup>۲</sup>

فاطمه نورکجوری<sup>۳</sup>

هادی اسمخانی اکبری‌نژاد<sup>۴</sup>

#### Abstract

The aim of the present study was the relationship between learning motivation and academic vitality with students' exam anxiety with the mediation of academic procrastination. This research is based on the basic purpose and descriptive-correlation research method of structural equations. The statistical population of the present study was all the students of Siraj Higher Education Institute in the academic year of 2021-2022. According to Morgan's table, the statistical sample of this research was 350 people who were selected and studied using the available sampling method. Sarason's test anxiety questionnaire (1988), Hosseinchari and Dehghanizadeh's academic vitality questionnaire (2013), Kashif et al.'s (2013) learning motivation questionnaire, and Solomon and Rothblum's procrastination questionnaire (1984) were used to collect data. Data analysis was done with Pearson's correlation coefficient and structural equation analysis. The results of the research showed that learning motivation and academic vitality have a direct and negative effect on exam anxiety and academic procrastination in students. Also, procrastination has a direct and positive effect on students' exam anxiety. The results showed that the indirect effect of academic vitality and learning motivation through academic procrastination on exam anxiety is negative and significant. According to the results of the study, it can be said that learning motivation and academic vitality play an important role in reducing students' exam anxiety, and academic procrastination can lead to increased exam anxiety.

**Keywords:** Test Anxiety, Academic Procrastination, Learning Motivation, Academic Vitality

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی بود. این پژوهش از لحاظ هدف بنیادی و از نظر روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مؤسسه آموزش عالی سراج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. نمونه آماری این پژوهش با توجه به جدول مورگان ۳۵۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۸)، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) و انگیزش یادگیری کاشیف و همکاران (۲۰۱۳) و پرسشنامه اهمال‌کاری سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی بر اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین اهمال کاری بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر مستقیم و مثبت دارد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دارند و اهمال کاری تحصیلی می‌تواند به افزایش اضطراب امتحان منجر شود.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، اهمال کاری تحصیلی، انگیزش یادگیری، سرزندگی تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

۱. گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، موسسه آموزش عالی رشديه، تبریز، ایران.

۴. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی نبی اکرم(ص)، تبریز، ایران.

## ● مقدمه

دانشجویان به دلیل نقش مهمی که در اداره آینده کشور به عهده دارند، از گروه‌های مهم جامعه به حساب می‌آیند و اهمیت این نقش در این است که بخشی از دانشجویان در آینده عهده‌دار آموزش و پرورش نسل‌های بعد از خود خواهند بود و از این طریق به طور غیرمستقیم در کمال نسل‌های بعدی جامعه نیز دخالت دارند (مظلومی محمودآباد و همکاران، ۱۳۹۰). نیاز به افزایش دانش و تخصصی شدن حرفه‌ها، ضرورت ارزیابی‌ها را روشن می‌سازد و این امر به نوبه خود اهمیت اجرای آزمون‌ها و امتحانهای فزاینده را برای ورود به دانشگاه و کسب شغل مورد نظر نمایان می‌سازد. این سبک زندگی، وجود اضطراب امتحان (test anxiety) را تبیین می‌کند (لیو و همکاران، ۲۰۲۰).

در جوامع رقابتی، آزمون‌ها در تمام مراحل تحصیلی به عنوان ابزار مهمی برای تصمیم‌گیری به کار می‌روند و افراد در همه سنین با توجه به پیشرفت، مهارت و توانایی‌هایشان ارزیابی می‌شوند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳) که این امر می‌تواند اضطراب و استرس‌های بی‌شماری را برای انجام هرچه بهتر تست‌ها، برای آزمون‌دهندگان به وجود آورد (لوو و همکاران، ۲۰۰۸). این شکل از اضطراب را، اضطراب امتحان می‌نامند. لو و همکاران (۲۰۰۸)، مطرح می‌کنند که عوامل زیستی (از قبیل برانگیختگی فیزیولوژیکی)، روان‌شناختی (مانند افکار مزاحم) و اجتماعی (به‌طور مثال فشار والدین، معلمان و ...) در ایجاد و بروز این نوع اضطراب نقش دارند (ووندرامبس و همکاران، ۲۰۱۳). زمانی که فرد یک امتحان را تهدیدکننده ادراک می‌کند، افکار، رفتارها و احساسات ناسازگار برانگیخته شده و متعاقب آن اضطراب افزایش می‌یابد (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانشجویان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و کمال‌گرایی آنان تأثیر سوء می‌گذارد و به‌عنوان یکی از پدیده‌های فراگیر و مشکل‌ساز میان دانشجویان و دانش‌آموزان می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه آنان به‌ویژه هنگام ارزشیابی اثر منفی گذارد. همچنین در کاهش و یا بروز اضطراب امتحان عوامل متعددی همچون انگیزش یادگیری (learning motivation) و سرزندگی تحصیلی (academic vitality) می‌تواند موثر باشند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳).

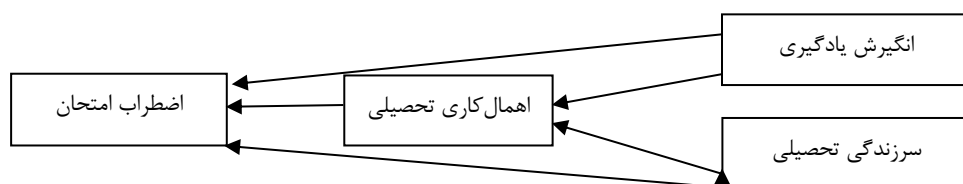
سرزندگی تحصیلی، یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانشجویان از آن به‌عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانشجویان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق‌آمدن بر آنها است (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روان‌شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان هستند (چاری و همکاران، ۱۳۹۱). از توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانشجویان به آن توجه شده است، سرزندگی تحصیلی است. در واقع این متغیر تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله‌ای دانشجویان در مقابل مشکلات تحصیلی آنها خواهد داشت (مارتین و مارش، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی با پیامدهای آموزشی انطباقی و سازگارانه مانند سطوح بالای اطمینان، برنامه‌ریزی و ایستادگی و سطوح پایین اضطراب و کنترل متزلزل به‌گونه‌ای مثبت همبسته است. از سوی دیگر، سرزندگی تحصیلی به‌گونه‌ای معکوس و منفی با اضطراب تحصیلی کلی (مارتین و مارش، ۲۰۲۰) و اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی (پوتین و همکاران، ۲۰۲۰)، همبسته است و اضطراب تحصیلی آینده را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی به‌گونه‌ای منفی بی‌ثباتی هیجانی، نگرانی، تفکرات غلط مربوط به امتحان، تنش و علائم ناخوشایند بدنی را پیش‌بینی می‌کند (پوتوین و همکاران، ۲۰۱۱).

ازسویی دیگر انگیزش علت رفتار است و یکی از ابعاد انگیزش، انگیزش یادگیری است که در پایستگی تحصیلی دانشجویان نیز اهمیت دارد. انگیزش یادگیری را می‌توان به‌عنوان جهت، تلاش، شدت و پایداری فراگیران تعریف کرد که قبل، حین و پس از آموزش در جهت‌دهی به فعالیت یادگیری نقش دارد، به عبارت دیگر انگیزش یادگیری، به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری می‌شود (عرفانی، ۱۳۹۶). در این راستا ریو (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد که انگیزش یادگیری می‌تواند با رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی، میزان پایستگی تحصیلی را افزایش دهد. دانشجویان در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی روبه‌رو می‌شوند و اگر به‌درستی عمل نکنند، سلامت روانی آنها به خطر می‌افتد که این مسئله منجر به افت تحصیل، نگرش

منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آنها می‌شود. در مقابل انجام رفتار مناسب در این موقعیت‌ها و مدیریت زمان درست، باعث احساس رضایت، شادکامی، امید و نگرش مثبت به تحصیل می‌شود. این نکته نشان می‌دهد برای برخورد مناسب با چالش‌های تحصیلی نیاز به یادگیری چگونه سرزنده زیستن است تا در پرتو آن بتوان از ایجاد رفتارهای آسیب‌زننده به تحصیل پیشگیری کرد و از این طریق میزان درگیری تحصیلی، جهت‌گیری و انگیزش یادگیری را نیز افزایش داد (فولادی و همکاران، ۱۳۹۵). حسین‌پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، در پژوهشی نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد. در واقع انگیزش یادگیری نقش مهمی در افزایش عملکرد و بهبود فرایند یادگیری دارد.

یکی از متغیرهایی که نقش مهم واسطه‌ای در رابطه بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دارد، اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) است (حسین‌پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰). موفقیت و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان دانشگاه از اهمیت بالایی برخوردار است. چون هدف کسب مدرک در این مقطع دستیابی به شغل و وارد شدن به یک حرفه است. گاهی مشاهده می‌شود که دانشجویان توانایی انجام تکالیف و پروژه‌ها را در خود نمی‌بینند یا به دلایل گوناگون، انجام پروژه‌ها و تکالیف را به تعویق می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. اهمال‌کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (نایاک، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی، متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانشجویان است و یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (مولن، ۲۰۱۴). از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک عادت بدرفتاری یاد شده است که بسیاری از دانشجویان در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند (زو و همکاران، ۲۰۱۶). این نوع اهمال‌کاری در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود (ادمیر، ۲۰۱۹). دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند، آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند (رسولی و همکاران، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری با درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانشجویان همراه است و بر عزت‌نفس آنها تأثیر می‌گذارد (استیل، ۲۰۱۶). کرمی (۱۴۰۰)، در پژوهشی که روی دانشجویان ایرانی انجام داد، نشان داد که ۶۱٪ درصد از آنها تمایل بالایی به اهمال‌کاری داشتند و این اهمال‌کاری رابطه معناداری با اضطراب و افسردگی دارد. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهند که افراد اهمال‌کار، انگیزه پیشرفت کمتر و اضطراب امتحان بیشتری دارند (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ گئو و همکاران، ۲۰۱۹؛ ساپلاوسکا و جرکوٹکوا، ۲۰۱۸؛ افیفا و پانگستو، ۲۰۲۱). علاوه بر این، تحقیقات رابطه معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی با موفقیت تحصیلی نشان داده‌اند؛ به این معنا که دانشجویان اهمال‌کار از موفقیت تحصیلی کمتری نسبت به دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند، برخوردارند (زرگرنجاج و همکاران، ۱۴۰۱؛ کیم و سیو، ۲۰۱۵).

بنابراین با توجه به نحوه فعلی‌گزینش دانشجویان در دانشگاه‌ها و داشتن اضطراب امتحان در آنها، در چنین شرایطی تعیین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی می‌تواند در مشاوره‌های تحصیلی راه‌گشا باشد و در جهت‌دهی سیستم آموزشی کشور نیز مؤثر خواهد بود. به‌طوری که یک فرد با انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی خود می‌تواند راهبردهایی بیاموزد تا با کمک آنها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره‌گرفته و نقاط ضعف و محدودیت‌ها را به حداقل برساند و از این طریق میزان اهمال‌کاری تحصیلی خود را نیز کاهش دهد. حال با توجه به تنوع تحقیقات که رابطه تنگاتنگ بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان را نشان می‌دهد و نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین این متغیرها با اهمال‌کاری تحصیلی و با توجه به معضلی که در بین دانشجویان در زمینه اضطراب امتحان مواجه هستیم، پژوهش حاضر به این امر پرداخته است. لذا با توجه به پیشینه نظری و تجربی پژوهش، سؤال اساسی این است که: آیا اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان را دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و از نظر روش پژوهش توصیفی- همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان پسر مقطع کارشناسی در رشته‌های علوم انسانی در سطح شهر تبریز، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد آنها براساس گزارش اداره آموزش دانشگاه، ۳۸۰۰ نفر بود. نمونه آماری این پژوهش با توجه به نوع پژوهش و با استفاده از جدول مورگان ۳۵۰ نفر دانشجوی پسر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس از موسسه آموزش عالی سراج تبریز انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. به این صورت که از بین رشته‌های موجود در دانشگاه، دانشجویان رشته‌های تحصیلی روانشناسی، حقوق، تربیت‌بدنی، مدیریت بازرگانی و ادبیات فارسی به صورت در دسترس و به تعداد ۳۵۰ نفر با توجه به ملاک‌های ورود شامل (۱) جنسیت (پسر) (۲) سن (۱۸ تا ۲۵ سال) (۳) وضعیت تأهل (مجرد) (۴) رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه (۵) نبود ابتلا به مشکلات روانی مانند افسردگی و اضطراب (به صورت خودگزارشی) و ملاک‌های خروج شامل داده‌های ناقص و نامربوط، انتخاب و بررسی شدند. پس از اطمینان بخشی از اینکه اطلاعات تنها برای اهداف مطالعه و بدون ذکر مشخصات هویتی استفاده می‌شود، به پرسشنامه‌ها پاسخ داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS.21 و ایموس (Amos) استفاده گردید.

## • ابزارها

**الف) پرسشنامه اضطراب امتحان (test anxiety questionnaire- TAQ):** این پرسشنامه توسط ساراسون در سال ۱۹۸۸ ساخته شده و این مقیاس شامل ۲۵ ماده است که پاسخ آن به صورت بلی و خیر است. حداکثر نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه به دست می‌آورد ۲۵ است که نشان‌دهنده اضطراب شدید و حداقل نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند بگیرد صفر است که نشان‌دهنده نبود وجود اضطراب است و نمرات پایین‌تر از ۱۲ در سطح خفیف و نمرات بالاتر از ۱۵ در سطح شدید است. ضریب اعتبار مقیاس اضطراب امتحان با روش دو نیمه کردن ۰/۸۸ و ضریب آلفا نیز ۰/۸۷ محاسبه شده است (ساراسون، ۱۹۸۸). ضریب روایی همگرا بین این مقیاس و پرسشنامه اضطراب مدرسه حدود ۰/۸۲ گزارش شده است (غلامعلی لوسانی و همکاران، ۱۳۹۲). اعتباریابی نسخه ایرانی این پرسشنامه توسط بیابانگرد (۱۳۸۶)، انجام شده که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۹۵ درصد و روایی معیار آن ۰/۷۲ گزارش شده است (غلامعلی لوسانی و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (academic vitality questionnaire- AVQ):** حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش، (۲۰۰۸) که دارای چهار ماده بود، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ ماده توسعه دادند. بعد از ترجمه ماده‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی ماده براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد ماده‌ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم است. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک ماده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

**ج) پرسشنامه انگیزش یادگیری (learning motivation questionnaire- LMQ):** این پرسشنامه به وسیله کاشیف و همکاران (۲۰۱۳)، ساخته شده است و شامل ۲۶ ماده است که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسشنامه حد پایین ۲۶ و حد بالای پرسشنامه ۱۳۰ است. روایی این پرسشنامه در پژوهش کاشیف و همکاران (۲۰۱۳)، مورد تأیید قرار گرفته است و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمده است. این پرسشنامه در ایران توسط مهدی‌پور (۱۳۹۳) اعتباریابی شده است و اعتبار آن را ۰/۸۱ محاسبه کرده است (ملازهی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.



د) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (procrastination questionnaire- PQ): این پرسشنامه توسط سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، ساخته شده و شامل ۲۷ ماده است. پرسشنامه روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز (۱)، تا همیشه (۵) قرار دارد. روایی این پرسشنامه توسط سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۴ و اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش شده است. روایی این ابزار در نمونه ایرانی توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی برابر ۰/۸۸ به دست آمده است و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است (زرگرتاج و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

## • یافته‌ها

در این پژوهش ۳۵۰ نفر دانشجوی پسر شرکت داشتند. مطابق یافته‌ها میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۰/۵۳ ± ۱/۱۹۸ بود. در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. طبق مندرجات جدول ۱ میانگین اضطراب امتحان ۱۶/۹۹، انگیزش یادگیری ۵۹/۹۹، سرزندگی تحصیلی ۳۱/۰۶ و اهمال کاری تحصیلی ۵۶/۲۲ است، که نشان می‌دهند داده‌ها از پراکندگی لازم جهت انجام مدل‌یابی معادلات برخوردارند. به منظور تعیین رابطه میان انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی با اضطراب امتحان از ماتریس همبستگی استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	۱۱	۲۴	۱۶/۹۹	۲/۷۲
انگیزش یادگیری	۲۸	۸۶	۵۹/۹۹	۱۳/۱۴
سرزندگی تحصیلی	۱۷	۴۴	۳۱/۰۶	۷/۰۸
اهمال کاری تحصیلی	۲۸	۸۴	۵۶/۲۲	۱۴/۴۴

یافته‌های جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان ( $r = -0.25, P < 0.01$  و  $r = -0.23$ ) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین اهمال کاری تحصیلی با اضطراب امتحان ( $r = 0.24, P < 0.01$ ) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین پیش‌فرض بودن رابطه همه متغیرهای پژوهش برای بررسی واسطه‌گری وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	اضطراب امتحان	۱			
۲	انگیزش یادگیری	-۰/۲۵ **	۱		
۳	سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۳ **	۰/۲۱ **	۱	
۴	اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۴ **	-۰/۱۹ **	-۰/۲۰ **	۱

طبق مندرجات جدول ۳ برای بررسی استقلال باقی مانده‌ها، از آماره دوربین- واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر با ۱/۷۵ بود که بین ۱/۵۰ تا ۲/۵۰ است و این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌فرض استقلال باقی مانده‌ها رعایت شده است و همبستگی چشمگیری بین خطاها وجود ندارد. در بررسی هم‌خطی چندگانه (یگانگی) متغیرها، بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخص‌های VIF و تحمل در هر یک از متغیرهای پیش‌بین در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد و هم‌خطی جدی مشهود نیست. (هرچه پارامتر تحمل به عدد یک نزدیک‌تر باشد، احتمال وجود هم‌خطی چندگانه کمتر است).

جدول ۳. نتایج هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین

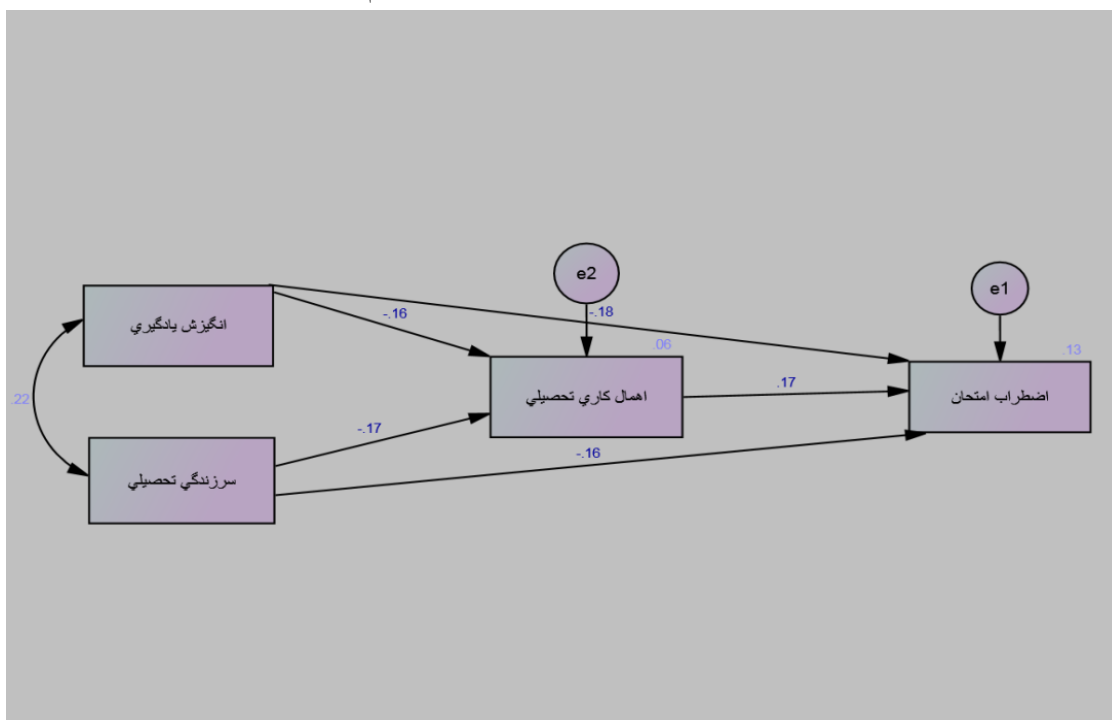
متغیرها	شاخص تحمل (تولرانس)	عامل اربیب واریانس VIF
انگیزش یادگیری	۰/۹۳	۱/۰۷
سرزندگی تحصیلی	۰/۹۲	۱/۰۸
اهمال کاری تحصیلی	۰/۹۳	۱/۰۶

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفت. در این پژوهش از میان مشخصه‌های مختلف برازش، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)، ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)، به‌عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش ایجاز (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به‌عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شده‌اند. در جدول ۴، این شاخص‌ها به تفکیک گزارش شده‌اند. با توجه به مندرجات جدول ۴، مدل آزمون‌شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. زیرا مقدار GFI و AGFI بالاتر از ۰/۹۰ است. همچنین NFI نیز بالای ۰/۹۰ است. مقدار خی دو بر درجه آزادی نیز باید کمتر از ۳ باشد که در آن محدوده قرار دارد و لذا مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون‌شده پژوهش

شاخص			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به‌دست آمده	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲
شاخص			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
مقدار به‌دست آمده	۱	۰/۹۹	۰/۹۷
شاخص			
شاخص	X <sup>2</sup> /df	PNFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۲/۲۸	۰/۶۴	۰/۰۱

در شکل ۲، مدل آزمون‌شده پژوهش گزارش شده است. برای آزمون این مدل از نرم‌افزار AMOS22 استفاده شده است.



شکل ۲. مدل آزمون‌شده اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی

در جدول ۵ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم گزارش شده است. با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی (۰/۱۷)، انگیزش یادگیری (۰/۱۸-) و سرزندگی تحصیلی (۰/۱۶-) بر اضطراب امتحان معنادار است. همچنین اثر مستقیم انگیزش یادگیری (۰/۱۶-) و سرزندگی تحصیلی (۰/۱۷-) به اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است.

جدول ۵. اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	سطح معناداری
به روی اضطراب امتحان از طریق اهمال کاری تحصیلی	۰/۱۷	۳/۳۷	۰/۰۰۱
انگیزش یادگیری	-۰/۱۸	-۳/۵۳	۰/۰۰۱
سرزندگی تحصیلی	-۰/۱۶	-۳/۰۸	۰/۰۰۲
به روی اهمال کاری تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری	-۰/۱۶	-۲/۹۴	۰/۰۰۳
سرزندگی تحصیلی	-۰/۱۷	-۳/۱۳	۰/۰۰۲

برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم از روش بوت استراپ استفاده گردید. در جدول ۶ نتایج تحلیل مسیر گزارش شده است. با توجه به مندرجات جدول ۶، اثر غیرمستقیم انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان، (۰/۰۳-) در سطح ۰/۰۱ منفی و معنادار است و می توان گفت که انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. همچنین، اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان، (۰/۰۳-) در سطح ۰/۰۱ منفی و معنادار است و می توان گفت که سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل مسیر مربوط به داده های پژوهش

ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
-۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۰۱	۰/۰۰۴
-۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۰۱	۰/۰۰۲

## • بحث

هدف پژوهش حاضر رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی گری اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج حاصل از یافته های این مطالعه نشان می دهد که اثر غیرمستقیم انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. به طوری که انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش های فولادی و همکاران (۱۳۹۵)، رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۸)، کرمی (۱۴۰۰)، زرگرتاج و همکاران (۱۴۰۱)، کیم و سیو (۲۰۱۵)، ساپلا و سکاوجرکوتکو (۲۰۱۸)، گنو و همکاران (۲۰۱۹)، اویفا و پانگستو (۲۰۲۱)، مطابقت دارد. در تبیین رابطه انگیزش یادگیری با اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که، هنگامی که دانشجویی به راهبردهای یادگیری خاص تکالیف مثل انگیزش یادگیری مجهز باشند، بهتر می توانند درگیر فعالیت های آموزشی شوند و موفقیت تحصیلی بیشتری کسب کنند. دانش آموزانی که از انگیزش بالایی برخوردارند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند و خودشان را به عنوان افرادی که می توانند فعالیت تحصیلی را انجام داده و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند در نظر می گیرند؛ لذا این عوامل باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود (لایو و همکاران، ۲۰۲۰).

در تبیین رابطه انگیزش یادگیری با اضطراب امتحان می توان گفت که دانشجویان با انگیزش پایین، اضطراب امتحان بالایی را تجربه می کنند و در مقابل دانشجویان با انگیزش پیشرفت بالا اضطراب امتحان کمتری را تجربه می کنند. لذا یکی از دلایل وجود اضطراب امتحان در افراد، کمبود انگیزش پیشرفت در آنان است (اویفا و پانگستو، ۲۰۲۱). با توجه به اینکه انگیزش یادگیری باعث افزایش عملکرد

تحصیلی دانشجویان می‌شود، بنابراین یادگیری مهارت‌هایی مانند فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک‌گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت‌برداری، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود. راهبردهای مذکور با نظم‌دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر خواهد ساخت تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان شود (ریو، ۲۰۱۸).

در تبیین رابطه انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویانی که از انگیزش یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند و در واقع این دانشجویان با توجه به انگیزش زیاد در تحصیل، بهتر می‌توانند تکالیف درسی را انجام دهند و لذا از اضطراب امتحان پایینی نیز برخوردارند (لایو و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان و مشاوران مدارس باید دانش‌آموان را برای امتحان برانگیزانند، تکنیک‌هایی را برای امتحان دادن به آنها آموزش دهند، حتی بعد از کلاس درس به آنها مشاوره دهند، موضوعات و سؤالات مهم را به آنها گوشزد کنند. که این عوامل موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش اضطراب و افزایش انگیزش در آنها می‌شود (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸). فراگیران از طریق انگیزش، برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پر انرژی، هدف‌مند، جهت‌دار و باثبات است. چنین فراگیرانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط تلاش می‌کنند. در واقع انگیزش تحصیلی بالاتر می‌تواند میزان اضطراب را کاهش داده و از این طریق نیز میزان اهمال‌کاری را کاهش دهد (زرگرنجاج و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته دیگر تحقیق نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. در واقع سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. این یافته با نتیجه پژوهش حبیبی کلیبر و همکاران (۱۳۹۹)، حسین‌پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، واکسل و همکاران (۲۰۱۴)، مارتین و مارش (۲۰۲۰) و پوتین و همکاران (۲۰۲۰)، مطابقت دارد. در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی با اهمال‌کاری می‌توان گفت؛ سرزندگی تحصیلی به‌طور معمول به ظرفیت فرد برای پاسخ سازنده و منطقی به چالش‌های عمده و موانع اشاره دارد. در نتیجه مفهوم سرزندگی تحصیلی به‌عنوان واکنش دانش‌آموز به شکست تحصیلی، چالش‌ها و فشارهایی که متمایز از انعطاف‌پذیری و سازگاری است اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی به‌طور مثبت مربوط به تطبیق نتایج آموزشی، از جمله اعتمادبه‌نفس بیشتر، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب کمتر و یکی از عواملی است که به دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات و معضلات تحصیلی، به‌ویژه مشکلاتی که نسبتاً به دفعات و به‌صورت مداوم و هرروزه تکرار می‌شود، کمک می‌کند و اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (حسین‌پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰).

در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی یادگیرندگان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار دارند تعریف شده است. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیل تجربه می‌شوند، اشاره دارند (مارتین و مارش، ۲۰۲۰) و از آنجایی که دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین بهتر می‌توانند این چالش‌ها را تحمل کرده و کنار بیایند، اضطراب امتحان پایین‌تری دارند. به‌طوری‌که وقتی فرد کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به‌طور کلی احساس درونی سرزندگی، شاخص معنادار برای سلامت ذهنی است که زمینه‌های فکر سالم از این طریق فراهم می‌شود و لذا داشتن سرزندگی تحصیلی بالا، می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان داشته باشد (قاسمی‌جو و حقیقت، ۱۴۰۲).

در تبیین رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ اهمال‌کاری اساساً در نتیجه اضطراب به‌وجود می‌آید. اضطراب علامتی هشداردهنده برای خواسته‌های ناهشیار سرکوب‌شده خود است. به محض اینکه خود اضطراب را تشخیص می‌دهد، برای دفاع آماده می‌شود. براساس مکانیزم‌های دفاعی پویا و اجتناب از تکلیف، تکالیفی که به اتمام نمی‌رسند در درجه اول به این دلیل کنار گذاشته

می‌شوند که تهدیدی برای خود محسوب می‌شوند. دانشجویانی که اضطراب امتحان دارند دچار علائم فیزیکی خاصی مانند تنش عضلانی، تعریق، افزایش ضربان قلب و افسردگی می‌شوند. چنین حالاتی ممکن است حتی در افرادی که به‌خوبی آماده امتحان شده‌اند و دارای پیشرفت بالایی هستند نیز دیده شود، فقط به دلیل اینکه مرتکب اشتباهات غیرمنتظره‌ای در حین امتحانات می‌شوند. دانشجویان دچار اضطراب امتحان، اغلب نشخوار فکری در رابطه با شکست بالقوه در امتحان همراه با پریشانی عاطفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی را تجربه می‌نمایند که مکرراً به‌عنوان تهدید و خطر تفسیر می‌شوند و باعث دست از کار کشیدن و اهمال‌کاری تحصیلی می‌گردد (جهانگیر، ۱۴۰۰). در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ افراد دارای اضطراب امتحان بالا معمولاً زمانی که در موقعیت‌های ارزیابی (مانند امتحانات) قرار می‌گیرند دچار دستپاچگی شده، و درحالی‌که پاسخ سؤالات درسی را می‌دانند، شدت اضطراب امتحان مانع از آن می‌شود که از دانسته‌های خود به درستی استفاده کنند. همچنین، اضطراب امتحان می‌تواند هنگام قرارگرفتن در موقعیت‌های ارزیابی، تأثیر خود را بر عملکرد تحصیلی افراد از طریق ایجاد اختلال و بی‌نظمی شناختی در ذهن افراد بگذارد. در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که رابطه‌ای معکوس و معنادار بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی افراد وجود دارد (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). از طرف دیگر، هنگام روبه‌رو شدن با تهدید ارزیابی (مانند امتحان) دانشجویان با سرزندگی تحصیلی بالاتر ممکن است خودآگاهی و انگیزه‌های مثبت‌تری داشته و موفق‌تر از دیگر دانشجویان باشند. آنها ممکن است اسنادهای مثبتی داشته باشند که از آنها در مقابل کناره‌گیری تحصیلی و خودپیش‌بینی‌کنندگی محافظت کرده و به‌دنبال آن موجب شود تا آنها اضطراب امتحان کمتری را تجربه کنند (پوتین و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین سرزندگی تحصیلی و باورهای مثبت نسبت به آگاهی خود می‌تواند مانع از اجتناب و کناره‌گیری افراد از تلاش و پشتکار در امورات تحصیلی شوند. بنابراین، دانشجویانی که سرزندگی تحصیلی بالاتر و اضطراب امتحان کمتری دارند، متقابلاً عملکرد تحصیلی بهتری را نیز دارند و این باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آنها می‌شود (هیرون و همکاران، ۲۰۲۰).

## • نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به تعیین نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان پرداخت که براساس آن تمامی فرضیه‌های پژوهش تأیید شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است و سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. درنهایت براساس نتایج تحلیل مدل نظری پژوهش تأیید شد و یافته‌ها حاکی از برازش خوب مدل بود.

این پژوهش مانند هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله این محدودیت‌ها این بود که از آنجایی‌که یافته‌های پژوهش براساس مقیاس نگرش‌سنجی بود، ممکن است به‌دلیلی ناخودآگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش از پاسخ دادن طفره روند و این می‌تواند نتایج پژوهش را به مخاطره بیاندازد. این پژوهش روی دانشجویان مؤسسه آموزش عالی سراج تبریز انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانشگاه‌های دیگر با محدودیت مواجه است. با توجه به روش نمونه‌گیری دردسترس و استفاده از این نمونه‌گیری از لحاظ روش شناختی با محدودیت مواجه است. با توجه به محدودیت‌های ذکرشده، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی در مورد دانشجویان دانشگاه‌های دیگر نیز انجام و به‌صورت مقایسه‌ای تحقیق و بررسی شود. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با یک مدل جامع‌تر نقش دانشگاه، دانشجو، والدین، ویژگی‌ها و نوع تکالیف درسی را در علاقه به انجام تکالیف، عملکرد تکالیف و احساس و هیجان دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی را مورد بررسی قرار دهند.

## • تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

## • تشکر و قدردانی

این پژوهش علاوه‌بر تلاش پژوهشگران، حاصل همکاری بی‌دریغ مسئولین دانشگاه و دانشجویان مورد مطالعه بود. بدین‌وسیله از تمامی افرادی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

## • منابع

- ایمانی، مینا؛ و مهاجران، بهناز. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی و هوش معنوی با سرزندگی دانشجویان دانشگاه ارومیه. *کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش*.
- حبیبی کلپیر، رامین؛ فرید، ابوالفضل؛ و صیادی، صادق. (۱۳۹۹). نقش خوشه‌های اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک تحلیل خوشه‌ای. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲(۱): ۱۴۳-۱۵۷*.
- حسین‌پناه، زهرا؛ و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۰). رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۲۸(۱): ۱۷۷-۱۹۶*.
- حسین چاری، مسعود؛ و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲): ۲۲-۴۷*.
- رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب‌اله؛ و شجاعی، علی‌اصغر. (۱۳۹۸). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۲(۱): ۸۴-۹۱*.
- زرگرنجاج، سیده طاهره؛ آقاجانی هشجین، طهمورث؛ و جدیدی، محسن. (۱۴۰۱). تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی. *رویش روانشناسی، ۱۱(۷): ۹۷-۱۰۹*.
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۶: ۱۶۷-۱۹۸*.
- غلامعی لواسانی، مسعود؛ ازهای، جواد؛ و داودی، مریم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان خودتنظیمی. *مجله روانشناسی، ۱۷(۲): ۱۶۹-۱۸۱*.
- فولادی، اسماء؛ کجباف، محمدباقر؛ و قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲): ۳۷-۵۳*.
- قاسمی‌جو، راحله؛ حقیقت، سارا. (۱۴۰۲). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۷(۲۱): ۱-۲۰*.
- کرمی، جهانگیر. (۱۴۰۰). رابطه کمال‌گرایی منفی مثبت با خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری آموزشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی.
- مظلومی محمودآباد، سید سعید؛ ذوالقدر، راضیه؛ میرزایی عبویچه، مهدی؛ و حسن بیگی، افسانه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین استرس مزمن و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شهر یزد در سال ۱۳۸۹. *مجله طلوع بهداشت، ۱۰(۲): ۱-۱۰*.
- ملازهی، مصطفی؛ میرعبدی، حسنعلی؛ و خواجه خسروی، محمدرضا. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود انگیزش یادگیری سوادآموزان استان سیستان و بلوچستان. *فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران، ۳۴(۳): ۱۰۸-۱۲۲*.
- موسوی، سید سمیرا؛ احمدی، وحید؛ نصرالهی، عباس؛ پیریایی، صالحه؛ سلیمانی، خدیجه؛ و محمودی، طیبه. (۱۳۹۳). رابطه بین کمال‌گرایی نابهنجار و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای راهبرد مقابله اجتنابی. *مجله علوم پزشکی ایلام، ۲۲(۱): ۱۰۲-۱۱۰*.
- Afifah, R., & Pangestu, A. B. (2021). Relationship of Academic Self-Management and Academic Anxiety Towards Academic Achievement of First Year Students in Institute Technology Bandung. *Syntax Idea, 3(8), 1979-1989*.
- Erdemir, N. (2019). Determining the Effect of Reducing Procrastination Tendency on the Academic Achievement in Physics Course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 11(1), 1-11*.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence an academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 75(11), 2710-2718*.
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviors in primary school. *British Journal of Educational Psychology, 90(4), 948-963*.
- Kashif, M., Ayyaz, M., Raza, A., & Hamid, W. S. (2013). Business undergraduates' perceptions of motivation to learn: Empirical evidence from Pakistan. *The International Journal of Management Education, 11(2), 75-84*.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82, 26-33*.
- Liu, X., Zhao, Y., Li, J., Dai, J., Wang, X., & Wang, S. (2020). Factor structure of the 10-item perceived stress scale and measurement invariance across genders among Chinese adolescents. *Frontiers in psychology, 11, 537*.
- Lowe, P.A., Lee, S.W., Witteborg, K.M., Prichard, K.W., Luhr, M.E., Cullinan, CM, et al. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new



- ultidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Psychoeducat Assess*; 26: 215-30.
- 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.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Mullen, A. (2014). *The Role of Psychological Flexibility in Procrastination* (Master's Thesis). The university of Louisiana, Lafayette
- Nayak, S. G. (2019). Impact of Procrastination and Time-Management on Academic Stress among Undergraduate Nursing Students: A Cross Sectional Study. *International Journal of Caring Sciences*, 12(3).
- Putwain, D. V & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 8(24): 125-137.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018, May). Academic procrastination and anxiety among students. In *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (pp. 23-25).
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal Personality and Soc Psy*; 46: 929-938.
- Solomon, L. J., & Rothbhum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-209.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: a systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychol School*; 50: 57-71.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114.
- Zhu, Y., Zhu, H., Liu, Q., Chen, E., Li, H., & Zhao, H. (2016). *Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective*. In International Conference on Database Systems for Advanced Applications. pp. 258-273. Cham, Switzerland: Sp



## ● مقدمه

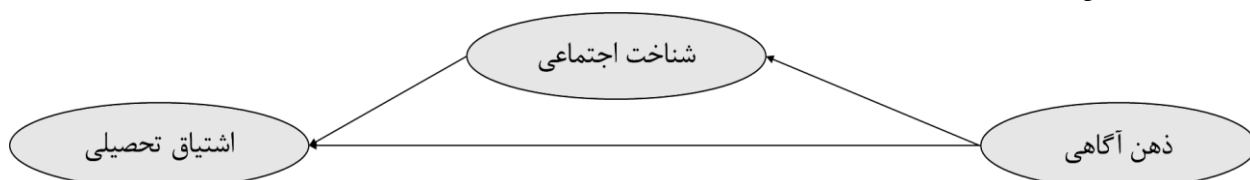
دانش‌آموزان در هر جامعه‌ای، قشر کارآمد و آینده‌ساز هر کشوری محسوب می‌شوند و به‌عنوان رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت برای دستیابی به اهداف آموزشی دارای جایگاه ویژه‌ای هستند که توجه به آنها موجب شکوفایی نظام آموزشی و به طبع آن جامعه می‌گردد؛ یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی است که بر کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (پرکمان و همکاران، ۲۰۲۱). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایایی سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود. در بعد تحصیلی، اشتیاق از سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده است؛ اشتیاق رفتاری به فعالیت‌های یادگیری، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با عواطف اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست، خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت اشاره دارد (پرکمان و همکاران، ۲۰۲۱). به‌بیان دیگر، سازه اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد و در بردارنده سه جنبه انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دلبستگی به کلیه حیطه‌های مدرسه است (گوواجاردو لئال و همکاران، ۲۰۱۹).

فردی که اشتیاق تحصیلی (academic enthusiasm) بالایی دارد در هنگام مطالعه، انرژی و انعطاف‌پذیری بالایی داشته و در پی آن احساس معنا، اشتیاق و برانگیختگی ناشی از مطالعه را احساس می‌کند و همچنین تمرکز کامل و شیفتگی شادی‌آفرینی در خلال مطالعه دارد (جانسون و استاگ، ۲۰۱۸). درگیر شدن در مسائل تحصیلی و آموزشی مدرسه از لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری نیازمند آن است که فرد آگاهی کافی نسبت به افکار، هیجان‌ها و رفتار خود در محیط آموزشی داشته باشد، خود را در لحظه درک کند و متناسب با لحظه حال عمل کند و به بیان دقیق‌تر ذهن آگاهانه رفتار نماید (فارسیمدان و همکاران، ۱۴۰۱). ذهن آگاهی (mindfulness) به‌صورت آگاهی ارتقاء یافته نسبت به تجربه لحظه حال، فارغ از هرگونه قضاوت، واکنش‌پذیری و همانندسازی با تجارب است (نوذری و همکاران، ۱۴۰۰) که با لذت بیشتر از تجارب مثبت و توانایی تنظیم هیجان‌ها مثبت مرتبط است (کاوه فارسانی و همکاران، ۱۴۰۲). ذهن آگاهی یک مفهوم بودایی است که به‌عنوان توجه و آگاهی از آنچه در زمان حال در حال وقوع است تعریف می‌شود (کورا و اتای، ۲۰۲۳). در تعریف دیگری ذهن آگاهی را بینش لحظه‌ای فرد نسبت به تجارب درونی - بیرونی دانسته‌اند که امکان برخورد سازنده‌تر و توأم با تعقل را به آنها ممکن می‌سازد (گریفت، بارتلی و کارنی، ۲۰۱۹) و همچنین نوعی تجربه مشارکت کامل در لحظه کنونی است که می‌تواند به دو صورت متفکرانه و حساسیت تجربه شود (شاماس و میکرو، ۲۰۱۸) و در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا تأثیرات فراوانی داشته است به‌گونه‌ای که به افزایش وضوح ذهنی و سلامت روانی، افزایش رضایت زناشویی و امید به زندگی انجامیده است (اربابی و همکاران، ۱۴۰۱).

ذهن آگاهی که یک تمرین ذهنی است، به‌عنوان "شکل سیستماتیک از آموزش ذهنی" توصیف شده است که بر حوزه‌های عاطفی متعدد و عملکردهای شناختی تأثیر می‌گذارد (گیل و همکاران، ۲۰۲۰) و باید آن را یک شیوه "بودن" یا یک شیوه "فهمیدن" دانست که مستلزم درک احساسات شخصی است (پری - پاریش و همکاران، ۲۰۱۶). در ذهن آگاهی مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه به لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعالی با دیگران آگاهی پیدا کند و سپس نه به‌طور خودکار و با روش‌های خوگرفته و ناهشیار، بلکه به‌طور سنجیده، هدفمند و مفید به موقعیت‌های مختلف واکنش نشان دهد (ژویو، ۲۰۱۹). برطبق این موارد، ذهن آگاهی به فرد کمک می‌کند بر احساسات و عواطف خود اشراف و آگاهی مطلوب‌تری داشته باشد، به‌واسطه آگاهی از افکار خود، تعهد بیشتری احتمالاً نسبت به مسائل تحصیلی داشته باشد و به‌واسطه آگاهی از رفتارهای خود، کنش‌های تحصیلی مطلوبی بروز دهد و درنهایت، اشتیاق تحصیلی بیشتری را تجربه کند. علاوه بر رابطه نظری، بررسی پیشینه پژوهشی (کورا و اتای، ۲۰۲۳؛ نورعلیزاده و درویشی، ۱۴۰۰؛ ملایی و همکاران، ۱۳۹۹؛ سعدی‌پور، ۱۳۹۶) نیز حاکی از آن است که ذهن آگاهی رابطه معناداری با اشتیاق تحصیلی دارد.

در علوم رفتاری و در چارچوب بررسی روابط میان مجموعه‌ای از متغیرها، شرایط به‌گونه‌ای است که نمی‌توان تأثیر متغیرهایی که به بافت مربوط می‌شوند را نادیده گرفت؛ چراکه این عوامل بافتی می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصر به فردی داشته باشند. شناخت اجتماعی (social cognition) متغیری است که ممکن است چنین تغییری را ایجاد کند (ریحانی و همکاران، ۱۳۹۶). شناخت اجتماعی را مجموعه پیچیده‌ای از فرایندهای عصبی شناختی می‌دانند که توانایی افراد در رمزگشایی ذهن دیگران برای برنامه‌ریزی اقدامات در محیط اجتماعی را تشکیل می‌دهد (آریولی و همکاران، ۲۰۱۸). شناخت اجتماعی به طیف گسترده‌ای از رفتارها مربوط به درک احساسات و حالات روحی دیگران و فرایندهای روان‌شناختی که زمینه‌ساز تعاملات اجتماعی هستند اشاره دارد و شامل زمینه‌هایی مانند پردازش احساسات، درک اجتماعی و نظریه ذهن است (پینکهام و همکاران، ۲۰۲۰). شناخت اجتماعی نیز شناخت خود، هیجان‌های افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آنها، انطباق اجتماعی، به‌کارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به‌منظور تعامل با هم‌نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین‌فردی را در برمی‌گیرد (درخشان و همکاران، ۱۴۰۱). به‌علاوه، ذهن‌آگاهی با پرورش یک حالت ذهنی باز و پذیرا با افزایش ظرفیت درک احساسات و هیجان‌ات مرتبط است (شاپیرو و همکاران، ۲۰۱۵). توسعه یک آگاهی بدون قضاوت که افراد را قادر می‌سازد تا با تجربیات عاطفی دیگران هماهنگ شوند، می‌تواند باعث ایجاد حساسیت همدلانه و شناخت عواطف و رفتار دیگران افزایش یافته کمک کند. شناخت خود و دیگران یکی دیگر از جنبه‌های مهم شناخت اجتماعی است که به‌طور قابل توجهی تحت تأثیر ذهن‌آگاهی قرار می‌گیرد و می‌تواند با افزایش ذهن‌آگاهی، افزایش یابد. بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی با شناخت اجتماعی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مدیاویلا و همکاران، ۲۰۲۱؛ کامپوس و همکاران، ۲۰۱۹).

هرچه فرد در شناخت اجتماعی توانایی بیشتری داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که در برخورد با چالش‌های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد و متناسب با هر موقعیت تحصیلی رفتاری در خور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا کنند (گومبلا و کالوو، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، پژوهش حاضر در صدد است که توان شناخت اجتماعی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد که رابطه این دو در پژوهش‌های آذربکپور و همکاران (۲۰۲۴)، کوتور و همکاران (۲۰۱۱)، گرین و همکاران (۲۰۰۸) و ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که از لحاظ شناختی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، تمایل بیشتری برای صرف وقت و تلاش در انجام تکالیف نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی دارند (مارتین و لیم، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن ذهن‌آگاهی و شناخت اجتماعی در پی آن است که بدانند سهم این دو متغیر در گرایش به اشتیاق تحصیلی چه میزان بوده و مشخص کند کدام یک مسیر روشن‌تری از گرایش به اشتیاق تحصیلی را نشان می‌دهند. لذا پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: شناخت اجتماعی دارای نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی است. مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر ذهن‌آگاهی به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر شناخت اجتماعی به‌عنوان متغیر واسطه و متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم مدارس شاهد شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس متوسطه دوم این شهر مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و براساس نظر کلاین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر ناحیه به صورت تصادفی دو مدرسه شاهد و ایثارگر و از هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. در مجموع ۳۰۰ نفر انتخاب شد. قبل از اجرای پژوهش، توضیحات لازم در رابطه با اهمیت پژوهش ارائه شد و همچنین به آنان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان بدون نام و نام خانوادگی ثبت می‌گردد و نتایج انفرادی نیز نزد پژوهشگر به امانت باقی می‌ماند. پس از تکمیل ابزارها، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد که ۲۲ پرسشنامه به دلیل ناقص و مخدوش بودن کنار گذاشته شدند و در نهایت ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. از این تعداد، ۱۲۴ نفر دختر (۴۴/۶ درصد) و ۱۵۴ نفر نیز پسر (۵۵/۴ درصد) بودند که در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۶/۳ و انحراف معیار ۰/۷۵ قرار داشتند همچنین، از شرکت‌کنندگان پژوهش، ۲۹/۷ درصد کلاس دهم، ۳۴/۴ درصد کلاس یازدهم و ۳۵/۹ درصد کلاس دوازدهم بودند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

## • ابزارها

**الف) مقیاس ذهن‌آگاهی (mindfulness scale- MS):** این مقیاس که توسط براون و ریان (۲۰۰۳) تدوین شد، شامل ۱۵ ماده است که شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ خواهند داد. تمام ماده‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. براون و ریان (۲۰۰۳)، برای تعیین روایی مقیاس از همبستگی منفی با مقیاس‌های سنجش اضطراب و افسردگی استفاده کردند که نتایج مطلوبی به دست آوردند و اعتبار مقیاس را نیز با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش علی‌زاده و درخشان (۱۴۰۰) نیز اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم افزار AMOS استفاده شد که یک عامل تأیید شد و نتایج حاکی از ارزش مطلوب مدل بود. اعتبار مقیاس نیز با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۰ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه شناخت اجتماعی (social cognition questionnaire- SCQ):** این پرسشنامه که توسط نجاتی و همکاران (۱۳۹۷) تدوین شد، دارای ۱۹ ماده است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از تقریباً هرگز (۱)، تا تقریباً همیشه (۵) نمره‌گذاری شده است. این پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی است. روایی پرسشنامه توسط سازندگان با روش تحلیل عاملی، نشان‌دهنده ۴ عامل معنادار در سطح  $P < 0/0001$  بود. اعتبار آن نیز در مطالعه مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش ریحانی و همکاران (۱۳۹۶)، برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که تمامی ماده‌ها با عامل خود، بار عاملی مثبت و معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=0/84$ ,  $P=0/24$ ,  $GFI=0/94$ ,  $AGFI=0/95$ ,  $JFI=0/99$ ,  $CFI=0/95$ ,  $RMSEA=0/03$ ). برای بررسی اعتبار پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی به ترتیب ضرایب ۰/۶۶، ۰/۷۰، ۰/۵۵ و ۰/۷۲ به دست آمد (ریحانی و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود ( $X^2/df=1/12$ ,  $P=0/14$ ,  $GFI=0/95$ ,  $AGFI=0/92$ ,  $JFI=0/98$ ,  $CFI=0/97$ ,  $RMSEA=0/01$ ). برای بررسی اعتبار پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۴۹ و ۰/۷۹ به ترتیب برای ابعاد شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی به دست آمد.

**ج) مقیاس اشتیاق به مدرسه (academic enthusiasm scale- AES):** این مقیاس که توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱) تدوین شد، شامل ۲۳ ماده است که سه عامل اشتیاق رفتاری (ماده‌های ۱ تا ۷)، اشتیاق عاطفی (ماده‌های ۸ تا ۱۵) و اشتیاق شناختی (ماده‌های

۱۶ تا ۲۳) را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهندگان وضعیت خود را در طیف ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) مشخص می‌نمایند. اعتبار مقیاس در مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۱۱) با روش آلفای کرونباخ برای سه عامل اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش کریمیان‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود ( $X^2/df=1/36$ ,  $P=0/11$ ,  $GFI=0/97$ ,  $AGFI=0/94$ ,  $CFI=0/99$ ,  $IFI=0/99$ ,  $RMSEA=0/01$ ). برای بررسی اعتبار مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب ۰/۷۰، ۰/۷۳، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به ترتیب برای ابعاد اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی، اشتیاق شناختی و نمره کل به دست آمد.

### • یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف و همچنین همبستگی ساده بین متغیرها محاسبه شد که نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱. ذهن‌آگاهی	۶۴/۱۵	۱۱/۶۱	۱		
۲. شناخت اجتماعی کل	۶۰/۷۵	۱۱/۷۳	۰/۳۱**	۱	
۳. اشتیاق تحصیلی کل	۶۸/۸۱	۱۳/۷	۰/۲۰*	۰/۵۴**	۱

\*\* $P < 0/01$ , \* $P < 0/05$

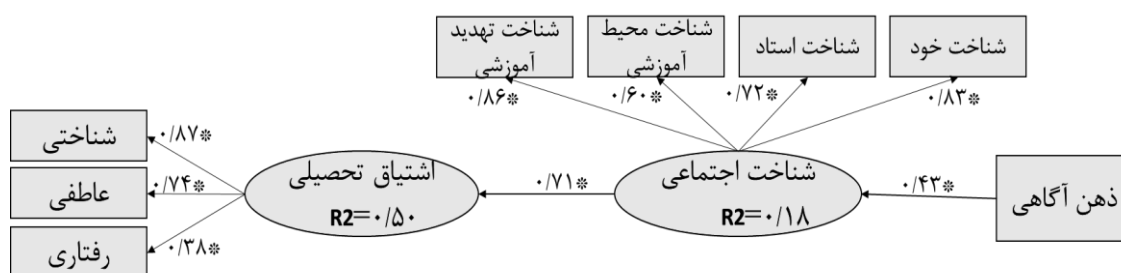
طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	$X^2/df$	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۱/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۰	۰/۷۶	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۰۷
بعد از اصلاح	۰/۹۷	۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۰۱

در جدول ۲، شاخص‌های قبل و بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ( $X^2/df=0/97$ ) و با سطح معناداری ( $P=0/35$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/99$ )، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ( $AGFI=0/97$ )، شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI=0/99$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/99$ )، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA=0/001$ ) به دست آمدند که همگی در سطح مطلوبی قرار دارند.

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه "شناخت اجتماعی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند شناخت اجتماعی توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش



جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر کل		اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم	
	$\beta$	P	B	P	$\beta$	P
ذهن‌آگاهی بر شناخت اجتماعی	۰/۴۳	۰/۰۰۶	۰/۴۳	۰/۰۰۶	-	-
شناخت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۷۱	۰/۰۰۴	۰/۷۱	۰/۰۰۴	-	-
ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۷	۰/۰۰۵	۰/۰۷	۰/۶۱	۰/۳۰	۰/۰۰۴

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن‌آگاهی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر شناخت اجتماعی ( $\beta=0/43$  و  $P<0/006$ ) است. شناخت اجتماعی نیز دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/71$  و  $P<0/004$ ) است. اما ذهن‌آگاهی هرچند اثر مستقیم معنادار بر اشتیاق تحصیلی ندارد ( $\beta=0/07$  و  $P<0/61$ )، اما آزمون بوت استراپ نشان داد که ذهن‌آگاهی از طریق واسطه‌گری شناخت اجتماعی دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/30$  و  $P<0/004$ ) است.

## ● بحث

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی انجام شد که نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی حمایت کرد. نتایج نشان داد که ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت بر شناخت اجتماعی بود. نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش‌های (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳، مدیایویلا و همکاران، ۲۰۲۱ و کامپوس و همکاران، ۲۰۱۹) است که حاکی از ارتباط معنادار میان ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی بود. ذهن‌آگاهی با توجه به اینکه به افراد ذهن غیرقضاوتی می‌دهد، به آنان کمک می‌کند تا با تجربیات عاطفی دیگران هماهنگ شوند، احساسات و عواطف افراد را در محیط‌های مختلف آموزشی ادراک کنند و بدون قضاوت آنها را رصد کنند، متناسب با آنها واکنش‌های قابل قبول ارائه نمایند. ذهن‌آگاهی باعث افزایش پذیرش موضع درون‌نگری می‌شود که این امر می‌تواند باعث پذیرش رفتار و اعمال دیگران و محیط بدون قضاوت گردد که این امر می‌تواند باعث بهبود شناخت اجتماعی در افراد گردد (گالانت و همکاران، ۲۰۲۳). این انتقال در انعطاف‌پذیری شناختی ممکن است شامل پذیرش دیدگاه‌های جایگزین نیز باشد و در نتیجه درک عمیق‌تری از فرهنگ‌های مختلف را تقویت کند. افرادی که درگیر ذهن‌آگاهی هستند، ممکن است ظرفیت افزایش یافته‌ای برای هدایت موقعیت‌های اجتماعی پیچیده با همدلی بالا و شناخت جامع‌تری از دیدگاه‌های متنوع از خود نشان دهند که در نهایت باعث بهبود وضعیت شناخت اجتماعی گردد. از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی یک مفهوم در روانشناسی است که به توانایی فرد در تمرکز بر لحظه حال و پذیرش تجربیات بدون قضاوت اشاره دارد (اسدی و همکاران، ۱۴۰۰) این توانایی می‌تواند تأثیر مثبتی بر شناخت اجتماعی داشته باشد که در تبیین آن می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند تا به درک بهتری از خود و دیگران دست یابد. با تمرکز بر لحظه حال و پذیرش تجربیات، فرد می‌تواند به شناخت عمیق‌تری از احساسات، نیازها و تفکرات خود و دیگران برسد، همچنین ذهن‌آگاهی می‌تواند به کاهش تعارض‌ها در ارتباطات اجتماعی کمک کند که با پذیرش تجربیات بدون قضاوت، می‌توان بهتر به نیازها و احساسات دیگران پاسخ داد و درگیری‌ها را کاهش داد. علاوه بر این ذهن‌آگاهی می‌تواند به فرد کمک کند تا بهتر فهمیده و پذیرفته شود و با تمرکز بر لحظه حال، فرد می‌تواند به شناخت عمیق‌تری از تجربیات دیگران برسد و ارتباطات مؤثرتری برقرار کند، بنابراین ذهن‌آگاهی می‌تواند به تقویت شناخت اجتماعی کمک کند و رابطه معناداری با آن داشته باشد (اسدی، و همکاران، ۱۴۰۰).

همچنین یافته‌ها بیان‌گر ارتباط معنادار شناخت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی بود که با یافته‌های پژوهش آذربکپور و همکاران (۲۰۲۴)، کوتور و همکاران (۲۰۱۱)، گرین و همکاران (۲۰۰۸) و ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. ازدیگرسو، با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی و اجتماعی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا کنند (گومیل و کالمو، ۲۰۰۸). ازدیگرسو، گود و برافی (۲۰۰۳)، متغیر تلاش و کوشش را در پیامد فعالیت‌های تحصیلی مؤثر می‌دانند که این امر می‌تواند با توجه به میزان شناخت اجتماعی آنان (گومیل و کالوو، ۲۰۰۸) متفاوت باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد. مثلاً یوزر و پاچاروس (۲۰۰۶) معتقدند وقتی افراد می‌خواهند باورهای خود را شکل دهند، به نظرات

دیگران بیشتر توجه می‌کنند. بر این مبنای شناخت اجتماعی موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید. حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با شناخت، اطمینان و کنترل بیشتری باشد، رفتارهای او نیز در برخورد با رویدادهای تحصیلی به مراتب منطقی‌تر و پخته‌تر خواهد بود. در همین راستا تجارب حاصل و رفتارهایی که با فعالیت‌های تحصیلی بیشتر و به دنبال آن اشتیاق تحصیلی بیشتر همراه می‌شود. از سوی دیگر، شناخت اجتماعی با افزایش آگاهی فرد نسبت به خود و محیط اجتماعی اطراف خود باعث می‌گردد فرد بتواند از محیط تحصیلی استفاده بهتر و مطلوبی نماید و در جهت استفاده مطلوب از شرایط تحصیلی برای رشد و ترقی خود استفاده نماید که این امر در نهایت می‌تواند باعث بهبود اشتیاق تحصیلی فرد در زمینه‌های شناختی و عاطفی و در نهایت رفتاری شود که این امر می‌تواند با تداوم بهبود وضعیت شناخت اجتماعی فرد تداوم یابد.

همان‌گونه که از یافته‌های پژوهش نیز برمی‌آید، شناخت اجتماعی توانست در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا نماید. به بیان دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی افراد براساس ذهن‌آگاهی آنها به شناخت اجتماعی خود در زمینه تحصیلی آنها وابسته است. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز با تأکید بر نقش تعیین‌کننده شناخت اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی افراد بر اساس عنصر ذهن‌آگاهی آنها، بر نقش‌آفرینی عنصر واسطه‌مند شناخت اجتماعی افراد وابسته است. هرچند پژوهشی به صورت دقیق به بررسی رابطه این سه متغیر در یک مطالعه هم‌زمان نپرداخته بود، لذا امکان مقایسه نتایج فراهم نبود اما در تبیین نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی به فرد کمک اشراف مطلوبی بر افکار، هیجانات و توانمندی‌های خود داشته باشد. این اشراف باعث می‌شود فرد در موقعیت‌های اجتماعی شناخت مطلوب‌تری نسبت به خود و اطرافیان داشته باشد، در جهت بهره‌گیری بیشتر از ابعاد شناختی خود، دیگران و محیط، تلاش بیشتری نماید و آگاهی بیشتری به دست آورد. این آگاهی و شناخت مطلوب باعث بهره‌گیری از توانمندی‌ها، شرایط و موقعیت می‌گردد و باعث می‌شود نسبت به تحصیل اشتیاق بیشتری نشان دهد. به بیان دیگر، باعث می‌شود با بهره‌گیری از تمام شرایط محیط، دچار خستگی و فرسودگی نشده و رغبت و علاقه بیشتری نسبت به محیط تحصیلی نشان دهد. ذهن‌آگاهی (هم حالت و هم صفت) به فرد کمک می‌کند تا با آگاهی از احساسات و عواطف خود و درک کامل ابعاد شناختی و روانی خود، به صورت مطلوبی بتواند پردازش عاطفی انجام داده و به طور کلی به عنوان درک و استفاده از احساسات، از جمله درک شناخت، درک و مدیریت احساسات بهره بگیرد (پینکام و همکاران، ۲۰۱۴). به عنوان مثال، یک تمرین مدیتیشن ذهن‌آگاهی هدایت شده مختصر (۲۰ دقیقه) منجر به تغییرات قابل توجهی در پردازش هیجانی شد که نشان‌دهنده کاهش واکنش عاطفی است (لین و همکاران، ۲۰۱۶). به بیان دقیق‌تر، ذهن‌آگاهی با ارائه تمرکز مطلوب باعث ارتقای آگاهی و شناخت فرد از محیط اجتماعی می‌گردد. شناخت اجتماعی نیز به نوبه خود باعث می‌گردد فرد بتواند در محیط‌های مختلف از جمله محیط تحصیلی، توانایی‌های خود را با محیط تطبیق داده، از محیط به شکل مطلوبی بهره بگیرد و در نهایت اشتیاق خود را به محیط تحصیلی هم به لحاظ شناختی و عاطفی و هم به لحاظ رفتاری ارتقا دهد. در مجموع می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی از طریق ارائه بینش مطلوب به فرد برای بهره‌گیری از ابعاد روانی خود، به شناخت مطلوب‌تری از محیط اجتماعی برسد و در نهایت این شناخت باعث بهره‌گیری بهتر از محیط تحصیلی و برقراری ارتباط مؤثر با آن می‌گردد که در نهایت به اشتیاق تحصیلی بالاتری منجر می‌شود.

## • نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با ایجاد توانمندی بهره‌گیری از افکار و هیجانات به صورت مطلوب باعث آگاهی و بینش بیشتر نسبت به موقعیت، افراد و شرایط اجتماعی می‌شود و این روند باعث می‌گردد در محیط تحصیلی فرد علاقه، شور و اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشد. از این رو، معنادار شدن نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی ذهن‌آگاهی و شناخت اجتماعی در بافت مطالعاتی پسایندهای اشتیاق تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای

خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نبود کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی و تحصیلاتی دیگر انجام شود.

## • تضاد منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

## • تقدیر و تشکر

در پایان از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به‌ویژه تمام معلمان و دانش‌آموزان مدارس شاهد شهر شیراز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

## • منابع

- اربابی، فائزه؛ سراوانی، شهرزاد؛ زینلی‌پور، مژگان و هاشمی سنجابی، امیر. (۱۴۰۱). اثربخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری در زوجین با تعارضات زناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۶(۲): ۱۴۹-۱۴۰.
- اسدی، روزبه؛ یاریاری، فریدون و شاهقلیان، مهناز. (۱۴۰۰). نقش ذهن‌آگاهی بر خوداستعلایی و بهزیستی فضیلت‌گرا با میانجی‌گری معنا در زندگی در تمرین‌کنندگان یوگا، *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۷، ۳(۲۷): ۷۵-۹۰.
- درخشان، معراج؛ مکتبی، غلامحسین؛ علی‌زاده، محسن و عبدی‌شاهیوند، صمد. (۱۴۰۱)، بررسی رابطه باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲): ۱۱۰-۱۰۰.
- ریحانی، محمدباقر؛ شریفی، مسعود؛ درخشان، معراج؛ شفیعی، مریم؛ عزیززاده، محسن و زارعی، رقیه. (۱۳۹۶). باورهای هوشی و اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه‌گر شناخت اجتماعی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۶): ۴۸-۳۱.
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۱۸): ۹۹-۹۱.
- علی‌زاده، محسن و درخشان، معراج. (۱۴۰۰). بررسی مدل علی ذهن‌آگاهی، درگیری شناختی و فرسودگی تحصیلی. *دست‌آوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۷(۴): ۳۰-۲۱.
- فارسیمدان، الهام؛ غضنفری، احمد و احمدی، رضا. (۱۴۰۱). تبیین اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی: مدل تحلیل مسیر. *دست‌آوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۸(۲): ۱۳۳-۱۲۷.
- کاوه فارسانی، ذبیح‌الله؛ نظری‌فر، محسن و محمودی‌نجف‌آبادی، فاطمه. (۱۴۰۲). ارزیابی الگوی رابطه بین ذهن‌آگاهی و کیفیت رابطه زناشویی با میانجی‌گری باورهای لذت‌بری و قدردانی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۱): ۹-۱.
- کریمیان‌پور، غفار؛ کرمی، آزادالله و احمدی، تهمینه. (۱۳۹۵). نقش وابستگی به تلفن همراه در پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۶): ۸۰-۶۱.
- ملایی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی، مجید و مروتی، ذکراالله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸): ۹۰-۷۵.
- نجاتی، وحید؛ کمری، سامان و جعفری، صدیقه. (۱۳۹۷). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان (شاد). *شناخت اجتماعی*، ۷(۱۴): ۱۴۴-۱۲۳.
- نوذری، علی؛ فرهادی، مهران و یارمحمدی‌اصل، مسیب. (۱۴۰۰). تبیین ذهن‌آگاهی بر اساس تنظیم هیجان و فعالیت نظام‌های بازداری-فعال‌سازی رفتاری در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۱): ۶۶-۵۰.
- نورعلیزاد، رحمان و درویشی، شهناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اهواز. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری*.
- Arioli, M., Crespi, C., & Canessa, N. (2018). Social cognition through the lens of cognitive and clinical neuroscience. *BioMed research international*, 2018(1): 4283427.

- 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.
- Campos, D., Modrego-Alarcón, M., López-del-Hoyo, Y., González-Panzano, M., Van Gordon, W., Shonin, E., ... & García-Campayo, J. (2019). Exploring the role of meditation and dispositional mindfulness on social cognition domains: a controlled study. *Frontiers in Psychology*, 10, 809.
- Couture, S. M., Granholm, E. L., & Fish, S. C. (2011). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 125(2-3): 152-160.
- Cura, Ş. Ü., & Atay, S. (2023). Correlation between mindfulness, empathy and compassion levels of nursing students: A cross-sectional study. *Archives of psychiatric nursing*, 42: 92-96.
- Gill, L. N., Renault, R., Campbell, E., Rainville, P., & Khoury, B. (2020). Mindfulness induction and cognition: A systematic review and meta-analysis. *Consciousness and Cognition*, 84, 102991.
- Gomila, T., & Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: Toward an integrated approach. In *Handbook of cognitive science* (pp. 1-25). Elsevier.
- Griffith, G. M., Bartley, T., & Crane, R. S. (2019). The inside out group model: Teaching groups in mindfulness-based programs. *Mindfulness*, 10: 1315-1327.
- Guajardo Leal, B. E., Navarro-Corona, C., & Valenzuela González, J. R. (2019). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2): 112-138.
- Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates? *The Journal of Higher Education*, 89(5): 753-781.
- Lin, Y., Fisher, M. E., Roberts, S. M., & Moser, J. S. (2016). Deconstructing the emotion regulatory properties of mindfulness: an electrophysiological investigation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 451.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3): 265-270.
- Mediavilla, R., Munoz-Sanjose, A., Rodriguez-Vega, B., Lahera, G., Palao, A., Bayon, C., ... & Bravo-Ortiz, M. F. (2021). People with psychosis improve affective social cognition and self-care after a mindfulness-based social cognition training program (Social MIND). *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 44(4): 391.
- Ozbakpoor, F., Karbalaei Harafteh, F. S., & Salimi, S. (2024). The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city). *Journal of Psychological Science*, 23(139): 1723-1738.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, 50(1): 104114.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., & Sibinga, E. M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 46(6): 172-178.
- Pinkham, A. E., Morrison, K. E., Penn, D. L., Harvey, P. D., Kelsven, S., Ludwig, K., & Sasson, N. J. (2020). Comprehensive comparison of social cognitive performance in autism spectrum disorder and schizophrenia. *Psychological Medicine*, 50(15): 2557-2565.
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia bulletin*, 40(4): 813-823.
- Shamas, V., & Maker, J. (2018). Mindfulness, learning, and the creative process. *Gifted Education International*, 34(2): 129-143.
- Shapiro, S. L., & Jazaieri, H. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy stressed adults. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*, 269-282.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology*, 49(4): 465-480.
- Wang, Q., Wang, F., Zhang, S., Liu, C., Feng, Y., & Chen, J. (2023). Effects of a mindfulness-based interventions on stress, burnout in nurses: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14: 1218340.

## تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازناشویی در افراد متأهل

### Path Analysis of Loneliness, Marital Commitment and Meaning in life with an Attitude Toward Extra-Marital Relationships Among Married

Khadijeh Joorbonyan, MA

Amir Qorbanpoor-Lafmejani, PhD<sup>✉</sup>

Ali Sayadi, PhD

خدیجه جوربونیان<sup>۱</sup>

امیر قربان پور لافمجان<sup>۲</sup>

علی صیادی<sup>۱</sup>

#### Abstract

The present study was Path Analysis of loneliness, marital commitment and meaning in life with an attitude toward extra-marital relationships among married. This research is Cross Sectional navigation type and was done through Path Analysis modeling by multivariate correlation method. In this research, 230 married men and women of Ramsar city were selected by random cluster sampling method. The variables were measured using the Loneliness Questionnaire (Russell, 1980), marital commitment (Adams and Jones, 1997), attitudes toward the infidelity Questionnaire (Watley, 2008) and Meaning Life Questionnaire (Steger et al., 2006). The statistical analysis of the data was done with the SPSS-26 and AMOS-24 software and with the path analysis method. According to the findings of this research, the Path Analysis of loneliness, marital commitment and the meaning of life fits with the attitude towards extramarital relationships. The feeling of loneliness has a positive and significant effect on the attitude towards extramarital relationships ( $\beta=0/24$ ,  $P<0/00$ ). Marital commitment has a negative and significant effect on the attitude towards extramarital relationships ( $\beta=-0/46$ ,  $P<0/00$ ), and the meaning of life has a negative and significant effect on the attitude towards extramarital relationships ( $\beta=-0/44$ ,  $P<0/00$ ). Considering that, the feeling of loneliness, marital commitment and the meaning of life are effective in people's attitude towards extramarital relationships, so these concepts can be taken into consideration in training institutes and couples therapy sessions in order to prevent and intervene in the discussion of marital infidelity.

**Keywords:** loneliness, marital commitment, meaning in life, attitude towards extramarital relationships

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازناشویی در متأهلین شهرستان رامسر انجام شد. این پژوهش از نوع مقطعی بوده و به شیوه تحلیل مسیر انجام شد. در این پژوهش ۲۳۰ نفر از متأهلین کارمند شهرستان رامسر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. متغیرها با استفاده از پرسشنامه‌های احساس تنهایی (راسل، ۱۹۸۰)، تعهد زناشویی آدامز و جونز (۱۹۹۷)، نگرش به روابط فرازناشویی واتلی (۲۰۰۸) و معنای زندگی استیگر و همکاران (۲۰۰۶) اندازه‌گیری شدند. تحلیل آماری داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS-26 و AMOS-24 و با روش تحلیل مسیر انجام شد. طبق یافته‌های این پژوهش مدل مسیر احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازناشویی برازش دارد. احساس تنهایی بر نگرش به روابط فرازناشویی اثر مثبت و معنادار دارد ( $\beta=0/24$ ,  $P<0/001$ ). تعهد زناشویی بر نگرش به روابط فرازناشویی اثر منفی و معنادار دارد ( $\beta=-0/46$ ,  $P<0/001$ ) و معنای زندگی بر نگرش به روابط فرازناشویی اثر منفی و معنادار دارد ( $\beta=-0/44$ ,  $P<0/001$ ). نتایج برآمده از این تحقیق می‌تواند راهنما و یاری‌دهنده مشاوران و متخصصان حوزه خانواده در فعالیت‌های بالینی و تربیتی باشد، تا با مورد توجه قرار دادن مفاهیم احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی در جهت پیشگیری و حل مسئله روابط فرازناشویی بشتابند. **واژه‌های کلیدی:** احساس تنهایی، تعهد زناشویی، معنای زندگی، نگرش به روابط فرازناشویی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۷/۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

۱. گروه مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

۲. گروه مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. (نویسنده مسئول)



## ● مقدمه

ازدواج مهم‌ترین قرارداد در زندگی هر فرد به شمار می‌رود. افراد به دلایل گوناگونی از جمله نیاز به عشق، امنیت، امنیت عاطفی، دلایل اقتصادی، تمایلات جنسی و فرار از تنهایی ازدواج می‌کنند (یو و جو، ۲۰۲۱). در این میان مسائل گوناگونی روابط زوجین را تهدید می‌کند که یکی از آنها روابط فرازنشویی (extramarital relationships) است (جنیفریو و مانگ، ۲۰۱۹). روابط فرازنشویی نقض پیمان یکی از طرفین به منظور به دست آوردن منافع بیشتر تعریف می‌شود (لیشمن و هولمن، ۲۰۲۱). این نوع روابط هم می‌توانند منجر به طلاق و جدایی زوجین شوند (طهماسبی و خرم‌آبادی، ۱۴۰۳) و هم باعث افزایش علائم افسردگی و کاهش عزت‌نفس در آنها شود (بوزویان و اشمیدبرگ، ۲۰۲۳). در سال ۲۰۱۵ شیوع روابط فرازنشویی جنسی در آسیا بین مردان به ۳۳/۴ درصد رسیده بود، برای زنان متأهل نیز میزان روابط جنسی خارج از رابطه زناشویی افزایش یافته است، به صورتی که از ۴/۷ درصد در سال ۲۰۰۰ به ۱۱/۴ درصد در سال ۲۰۱۵ رسیده است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱). سونامی جهانی شدن تنها چند دهه زمان نیاز داشت تا تبعات تحولات خانواده در مقیاس جهانی را به درون ایران برساند. این تحولات سبب شدند تا پدیده‌هایی که قبلاً چندان بروز عینی نداشتند، امروزه به مسئله‌ای اجتماعی تبدیل شوند (علیوردی‌نیا و همکاران، ۲۰۲۳). می‌توان گفت امروزه روابط فرازنشویی یکی از علل مهم جدایی زوجین در فرهنگ ایرانی محسوب می‌شود (اصلی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷) اما به دلیل حساسیت و محدودیت‌هایی که در زمینه مطالعه وجود دارد هیچ آمار دقیقی در رابطه با میزان شیوع روابط فرازنشویی در ایران منتشر نشده است. با این وجود تحقیقات محدودی به صورت مستقیم و غیرمستقیم به این موضوع اشاره کردند. به عنوان مثال طی مطالعه‌ای نشان داده شد ۶۰ درصد خواست‌ها مربوط به روابط فرازنشویی است (مایلی و همکاران، ۲۰۱۹).

طبق بررسی‌های صورت گرفته عواملی همچون نارضایتی از رابطه زناشویی فعلی، تنوع‌طلبی، هیجان‌خواهی، انتقام و نبود امنیت در زندگی مشترک در ایجاد روابط فرازنشویی نقش مؤثری دارند (بیرامی و اروانه، ۲۰۲۴)؛ علاوه بر اینها احساس تنهایی (loneliness) نیز از دیگر عوامل مؤثر در شکل‌گیری روابط فرازنشویی است (خانقاهی و همکاران، ۲۰۲۴؛ کایا و شاکیرولو، ۲۰۲۳؛ موسوی و محرمی، ۱۳۹۸؛ شیرن و همکاران، ۲۰۱۸). احساس تنهایی زمانی پدید خواهد آمد که فرد روابط مهیج و صمیمی با دیگران نداشته و سطح مورد انتظار و مطلوب گفتگو و همدلی را با دوستان و اعضای خانواده تجربه نکند (لابراگ و همکاران، ۲۰۲۱). عناصر کلیدی احساس تنهایی شامل احساس نامطلوب فقدان، از دست دادن همدم، جنبه‌های ناخوشایند و منفی روابط از دست‌رفته (مانند غم و اندوه و پشیمانی) و فقدان روابط با کیفیت بالا با دیگران است (مریلاف کارو و همکاران، ۲۰۱۷). با وجود اینکه ازدواج یکی از قوی‌ترین عوامل محافظتی در برابر احساس تنهایی محسوب می‌شود، در افراد متأهل نیز رایج است، به طوری که کیفیت ازدواج تعیین‌کننده وجود یا نبود احساس تنهایی در زوجین خواهد بود (دادو و دبیری، ۲۰۱۹). در این راستا زوج‌هایی که سطح درک و رضایت زناشویی بالاتری دارند معمولاً احساس تنهایی کمتری را تجربه می‌کنند زیرا از گذراندن اوقات‌شان با هم لذت می‌برند (هسه و هاوکلی، ۲۰۱۷). در مقابل، زوج‌هایی که سطح رضایت زناشویی پایین‌تری دارند، در حضور یکدیگر احساس راحتی کمتری می‌کنند و ترجیح می‌دهند که تنها باشند (عیسی‌نژاد و باقری، ۲۰۱۸). از آنجاکه احساس تنهایی نشان‌دهنده نقایص ادراک‌شده به لحاظ کمیت، کیفیت و یا نوع روابط است (راسل و پانگ، ۲۰۱۶)، احتمال ایجاد روابط فرازنشویی به دلیل احساس ناایمنی ناشی از تزلزل دلبستگی وجود خواهد داشت (فاطمی اصل و همکاران، ۲۰۱۹). در این راستا کایا و شاکیرولو (۲۰۲۳) طی بررسی مطالعات مختلف یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده روابط فرازنشویی را احساس تنهایی خواندند. موسوی و محرمی (۱۳۹۸)، نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که احساس تنهایی با کاهش رضایت زوجین از روابط خود تهدیدی برای روابط صمیمانه با همسر محسوب می‌شود. طبق نتایج پژوهش شیرن و همکاران (۲۰۱۸)، نیز افرادی که در روابط زناشویی خود احساس تنهایی می‌کنند شروع به جست‌وجوی تجارب جدید جنسی می‌کنند و به دنبال رفتارهایی هستند که احتمالاً منجر به روابط فرازنشویی خواهد شد.

دیگر عاملی که در پیش‌بینی روابط فرازنشویی نقش دارد، تعهد زناشویی (marital commitment) است (طحانیان و همکاران، ۲۰۲۴؛ لی و همکاران، ۲۰۲۴؛ عربی دیورزمی و همکاران، ۲۰۲۳؛ هو و همکاران، ۲۰۱۹). تعهد مؤلفه‌ای است که به زوج‌ها کمک می‌کند که زندگی زناشویی خود را هنگام رویارویی با مشکلات حفظ کنند تا علی‌رغم تجربه حوادث دردناک، همچنان در کنار هم باشند (لطیف‌ا

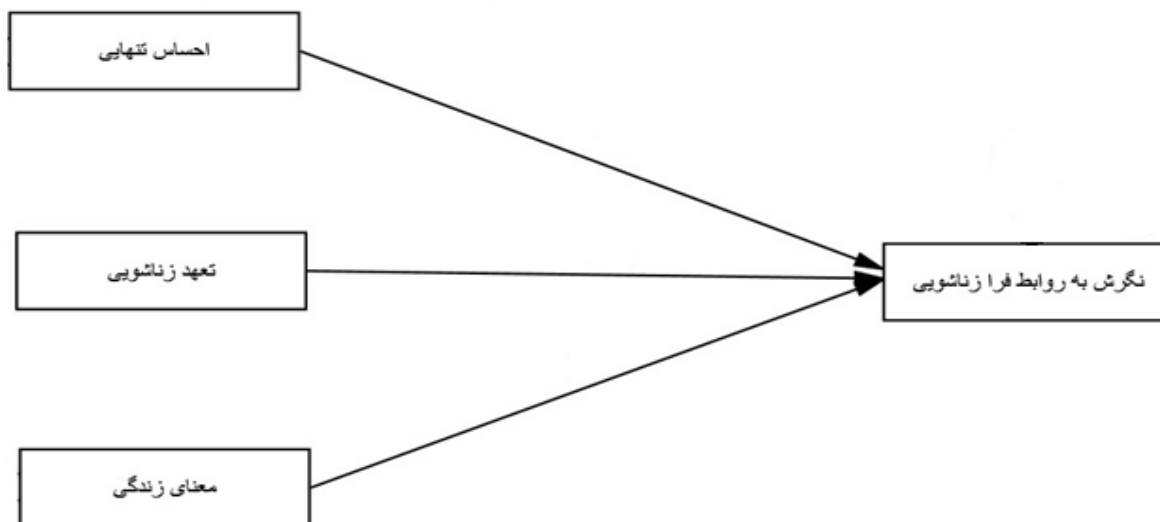


و همکاران، ۲۰۲۱). تعهد زناشویی، شامل سه نوع تعهد، یعنی تعهد شخصی (personal commitment)، تعهد اخلاقی (ethical commitment) و تعهد ساختاری (structural commitment) است. تعهد شخصی به احساس تمایل به ماندن در یک رابطه، تعهد اخلاقی به احساس وظیفه نسبت به ماندن در رابطه و تعهد ساختاری به احساس محدودیت یا تلاش برای ترک یک رابطه اشاره دارد (لیو، ۲۰۲۳). براساس نتایج پژوهش کلاید و همکاران (۲۰۲۰) تعهد بین زوجین می‌تواند بر واکنش آنها در برابر اشتباهات و باورهای غلط در مورد یکدیگر تأثیر بگذارد و منجر به تعامل سازنده یا مخرب بین آنها شود. از آنجاکه روابط فرازناشویی به برقراری روابط عاطفی و جنسی فراتر از روابط متعهدانه اشاره دارد (اسادو و اگبوچه، ۲۰۲۰) می‌توان گفت تعهد زناشویی قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده ثبات و کیفیت روابط زناشویی تلقی می‌شود (هو و همکاران، ۲۰۱۹) و نقض آن در روابط عاطفی یا جنسی یا هر دو می‌تواند منجر به روابط فرازناشویی شود که موجب فاصله گرفتن از ارتباط اصلی بدون رضایت طرف مقابل می‌گردد (فایف و همکاران، ۲۰۱۳). از طرفی از آنجاکه افراد متعهد دیدگاه بلندمدتی نسبت به ازدواج دارند، احتمالاً در جهت رابطه خود، حفظ استحکام و پیوند زناشویی گام برمی‌دارند و با همسر خود می‌مانند (باصره و همکاران، ۲۰۲۴). طبق نتایج پژوهش طحانیان و همکاران (۲۰۲۴)، برخورداری از تعهد زناشویی مانع از گسست رابطه و در نتیجه روابط فرازناشویی خواهد شد. نتایج پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۴)، نشان می‌دهد تعهد زناشویی بیشتر احتمال رضایت زناشویی و در نتیجه وفاداری زوجین به یکدیگر را افزایش می‌دهد.

معنای زندگی (meaning in life) نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در نگرش به روابط فرازناشویی محسوب می‌شود (قلی‌پور و همکاران، ۲۰۲۳؛ چلیک و همکاران، ۲۰۲۲؛ سلترمن و همکاران، ۲۰۱۹). فرانکل (۲۰۲۴) در معرفی مفهوم معنای زندگی به‌عنوان نیروی انگیزشی اولیه در زندگی انسان پیشگام بود. این مفهوم که یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت محسوب می‌شود به معنای برخورداری از مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های مثبت نسبت به هستی است (لاسوتا و جاستینا، ۲۰۲۱). معنای زندگی همچنین اشاره به نوعی از احساس یکپارچگی وجودی و کامل بودن (خیرآبادی و همکاران، ۱۴۰۰)، احساس ارتباط با خالق هستی، داشتن هدف در زندگی، تعقیب و نیل به اهداف باارزش و رسیدن به کمال دارد (هو و همکاران، ۲۰۱۰)؛ بنابراین وجود معنا می‌تواند نقش مهمی در سلامت افراد داشته باشد (محمدی و همکاران، ۲۰۱۸). معناداشتن در زندگی به واسطه اعتقاد به حضور خداوند در لحظات زندگی در پیشگیری از آسیب‌های زندگی اهمیت دارد و این می‌تواند موجب خوش‌خلقی و تاب‌آوری در زندگی شود (سهامی، ۲۰۲۴). از طرفی افرادی که در زندگی هیچ معنایی ندارند ممکن است بی‌هدف، بی‌معنا و بدون برنامه‌ریزی دست به هر کاری بزنند (ماهاتو و همکاران، ۲۰۲۳). این افراد به دلیل احساس نوعی پوچی و خلأ در زندگی و همچنین بی‌معنایی، زندگی را موقتی تلقی می‌کنند؛ براین اساس آنها به واسطه چنین تفکراتی احتمالاً از عهدشکنی در رابطه زناشویی ابایی ندارند که این امر امکان ایجاد روابط فرازناشویی را در آنها بیشتر خواهد کرد (کاظمی و مطلق، ۲۰۲۰). در صورتی که افرادی که دارای معنا در زندگی هستند نقش خود را بهتر می‌شناسند و به دنبال آن مسئولیت‌پذیرتر شده و زندگی زناشویی غنی‌تری را تجربه می‌کنند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷). در نتیجه می‌توان گفت از آنجاکه معنای زندگی بر عملکرد درونی و بیرونی افراد تأثیرگذار است، در صورتی که افراد فاقد معنا در زندگی باشند احتمال نارضایتی آنها در زندگی افزایش خواهد یافت که این نارضایتی امکان‌گرایش به روابط فرازناشویی را تسهیل خواهد کرد (چوپانی و همکاران، ۲۰۲۱). در این راستا سلترمن و همکاران (۲۰۱۹)، طی پژوهشی که در آن زوجین دارای تجربه روابط فرازناشویی را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که تحولات عمیقی در دیدگاه این افراد نسبت به عشق و زندگی زناشویی ایجاد شده و بیشتر این افراد دچار بحران‌های وجودی هستند. براساس یافته‌های چلیک و همکاران (۲۰۲۲)، معنای زندگی به‌طور معناداری رضایت و وفاداری زناشویی را پیش‌بینی می‌کند. هالند و همکاران (۲۰۱۶)، نیز در پژوهش خود داشتن معنا را پیش‌بینی‌کننده صمیمیت و تداوم زندگی زناشویی دانستند.

با توجه به اینکه روابط فرازناشویی پیامدهای منفی و چالش‌های گوناگونی همچون طلاق، افسردگی و اضطراب را به دنبال دارد، یکی از مهم‌ترین موضوعات درمانی در نظر گرفته می‌شود (گوسنر و همکاران، ۲۰۲۴). نظر به اینکه این مسئله همچون سایر جوامع در ایران روند رو به رشد دارد به‌نظر می‌رسد شناسایی عوامل مؤثر در ایجاد روابط فرازناشویی جهت پیشگیری و حل آن نقش مهمی دارد، چراکه انتظار می‌رود به‌دلیل آموزه‌های دینی و فرهنگی، وجود آسیب‌های مربوط به زندگی زناشویی در ایران کمتر باشند. با وجود اینکه یافته‌های متنوعی در رابطه با این مسئله وجود دارند، اما مطالعه‌ای که مؤلفه‌های پژوهش حاضر را در کنار یکدیگر مورد بررسی قرار داده باشد وجود نداشت، بنابراین در این پژوهش به دنبال آن هستیم که تأثیر مشترک این متغیرها را موردسنجش قرار دهیم تا از این

طریق بینش مؤثرتری نسبت به عوامل مؤثر در بروز روابط فرا زناشویی به دست آید. در نتیجه انجام پژوهش حاضر به صورت تحلیل مسیر، ضمن برطرف کردن خلأ پژوهشی، موجب درک بهتر این مسئله می شود. در این راستا با توجه به اینکه تاکنون هیچ پژوهشی در داخل و خارج از کشور به تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرا زناشویی در افراد متأهل نپرداخته است، سؤال اصلی پژوهش این بود که آیا تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرا زناشویی در افراد متأهل از برازش مطلوبی برخوردار است؟



شکل ۱. مدل نظری پژوهش

## • روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع توسعه‌ای و از نظر ماهیت داده‌ها جزو پژوهش‌های مقطعی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه متأهلین شهرستان رامسر در سال ۱۴۰۱ بودند. از این بین که تعداد ۳۵/۹۹۷ نفر بودند، ۲۳۰ نفر از متأهلین کارمند به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از میان اداره‌های شهرستان رامسر که ۲۴ مورد بودند ۱۰ اداره به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد از هر اداره ۲۳ فرد متأهل به صورت تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه لازم با توجه به پیشنهادات جابست و همکاران (۲۰۲۳) حداقل ۲۰۰ نفر است؛ اما جهت جلوگیری از کاهش پرسشنامه‌های تکمیل شده افراد، ۲۳۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش مشخص شدند. شیوه اجرا به این صورت بود که طی ۱۰ روز مراجعه به اداره‌های شهرستان رامسر در روزها و ساعات کاری و با ارائه گواهی صلاحیت انجام پژوهش از دانشگاه به رئیس هر اداره پرسشنامه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفتند. ملاک‌های ورود افراد به پژوهش تأهل، فقدان مشکل جسمانی و روان‌شناختی خاص و تمایل به حضور در مطالعه بود و نبود احراز این شرایط به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. جهت رعایت اخلاق پژوهشی، در رابطه با رعایت اصل رازداری به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد. کلیه تحلیل‌های آمار توصیفی و استنباطی در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و AMOS24 صورت گرفت و روش تجزیه تحلیل داده‌ها به شیوه تحلیل مسیر بود.

## • ابزارها

ابزارهای مورد استفاده عبارت‌اند از:

**الف) پرسشنامه تنهایی راسل و همکاران (loneliness questionnaire- LQ):** این پرسشنامه در سال ۱۹۸۰ توسط راسل و همکاران ساخته شد که شامل ۲۰ ماده است و تجارب افراد تنها را توصیف می‌کند. حداقل نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند به دست آورد ۲۰ و حداکثر ۸۰ است. این پرسشنامه در ایران توسط بحیرایی و همکاران (۱۳۸۵) ترجمه شده است و طی مطالعه‌ای اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی آن را از طریق همبسته‌کردن با مقیاس افسردگی ۰/۶۷ محاسبه کردند. ۰/۹۴ برای این مقیاس نشان‌دهنده همسانی درونی زیاد این پرسشنامه است و برای بررسی احساس تنهایی، ابزاری قابل اعتماد است. اعتبار این پرسشنامه به

روش بازآزمایی توسط راسل و همکاران (۱۹۸۰) ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده که گویای اعتبار این پرسشنامه است.

**ب) پرسشنامه تعهد زناشویی آدامز و جونز (marital commitment questionnaire- MCQ):** این پرسشنامه توسط آدامز و جونز (۱۹۹۷) تهیه و طراحی شده است که دارای ۴۴ ماده می‌باشد و در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است. آدامز و جونز در ۶ مطالعه مختلف اعتبار هر یک از مقیاس‌های این پرسشنامه را به صورت زیر به دست آوردند: تعهد شخصی: ۰/۹۱، تعهد اخلاقی: ۰/۸۹ و تعهد ساختاری: ۰/۸۶. در ایران شاه‌سیاه و همکاران (۱۳۸۸)، روایی این پرسشنامه را تأیید و اعتبار آن را براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. آلفای کرونباخ تعهد به همسر، تعهد به ازدواج و تعهد اجباری به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۸۴ بود. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۵ بود.

**ج) پرسشنامه معنای زندگی استیگر و همکاران (meaning life questionnaire- MLQ):** پرسشنامه معنای زندگی توسط استیگر و همکاران (۲۰۰۶) ارائه شده و دارای ۱۰ ماده است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف لیکرت از کاملاً نادرست تا کاملاً درست انجام می‌شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بالاترین نمره ۷۰ است. طبق پژوهش‌های استیگر و همکاران (۲۰۰۶) قابلیت اعتماد زیرمقیاس وجود معنا ۰/۸۶ و زیرمقیاس جستجوی معنا ۰/۸۷ برآورد شده است. ضریب قابلیت اعتماد پرسشنامه معنا در زندگی در پژوهش پیمان فر و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. در پرسشنامه حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

**د) مقیاس نگرش به روابط فرازناشویی واتلی (attitude toward infidelity scale- ATIS):** این مقیاس توسط مارک واتلی در سال ۲۰۰۸ تهیه شده و در سال ۱۳۹۳ توسط علی تبار و همکاران ترجمه شده است. این مقیاس دارای ۱۲ ماده است. حداکثر امتیاز این مقیاس ۸۴ و حداقل امتیاز ۱۲ است. واتلی (۲۰۰۸) اعتبار این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روایی آن را ۰/۷۸ به دست آورده است. در ایران از طریق ضریب بازآزمایی، اعتبار این مقیاس را ۰/۸۰ به دست آوردند (علی تبار و همکاران، ۱۳۹۳). آلفای کرونباخ در بین ۳۸۳ نفر از زنان و مردان مجرد و متأهل ساکن شهرهای علی‌آباد و بهشهر که به صورت تصادفی انتخاب شدند، ۰/۸۴ به دست آمده است (عبدالله زاده، ۱۳۸۹). ضریب بازآزمایی حاصل از اجرای مقیاس نیز ۰/۸۷ سنجیده شده است (علی تبار و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

## • یافته‌ها

۲۳۰ نفر از زنان و مردان متأهل شهر رامسر با میانگین سنی  $6/75 \pm 40/61$  سال (میانگین سنی زنان  $5/51 \pm 40/47$  سال و میانگین سنی مردان  $7/55 \pm 40/71$  سال) در طیف سنی ۲۷ تا ۵۴ سال و ۱۱۵ نفر (۵۰ درصد) مرد و ۱۱۵ نفر (۵۰ درصد) زن مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین میانگین طول مدت ازدواج  $6/46 \pm 12/77$  سال در طیف ۲ تا ۳۳ سال بود. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر شامل میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

۴	۳	۲	۱	
			۱	۱. احساس تنهایی
		۱	-۰/۲۴**	۲. تعهد زناشویی
	۱	۰/۳۵**	-۰/۳۲**	۳. معنای زندگی
۱	-۰/۲۲**	-۰/۵۰**	۰/۲۰**	۴. نگرش به روابط فرازناشویی
۲۲/۴۰	۳۴/۱۵	۱۴۲/۹۷	۴۴/۱۶	میانگین
۹/۷۴	۴/۶۷	۱۱/۸۵	۳/۳۹	انحراف معیار
۱/۳۴	-۰/۴۷	۰/۵۲	۰/۴۲	کجی
۱/۵۵	۰/۱۵	۱/۰۵	-۰/۴۶	کشیدگی

\*\*p<۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول شماره ۱، بین احساس تنهایی و نگرش به روابط فرازنشویی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. بین تعهد زنشویی و نگرش به روابط فرازنشویی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. بین معنای زندگی و نگرش به روابط فرازنشویی رابطه منفی و معنادار وجود داشت.

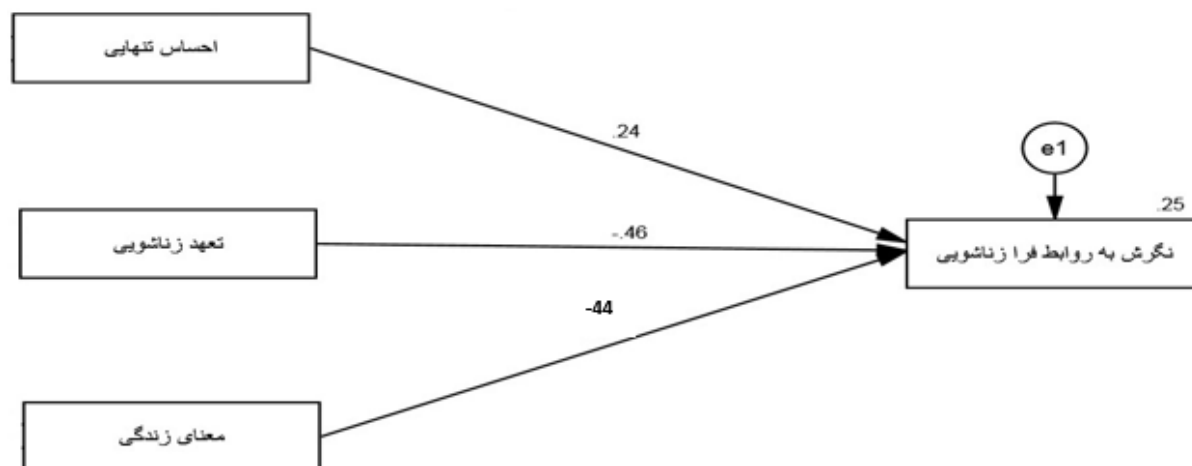
در پژوهش حاضر جهت بررسی برازش مدل از روش تحلیل مسیر استفاده شد. پیش از کاربرد این روش، بررسی پیش فرض‌های این رویکرد آماری ضروری است. بنابر پیشنهاد کلاین (۲۰۱۶)، مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر کجی و کشیدگی آزمون و تأیید شدند. با توجه به اینکه دامنه کجی و کشیدگی متغیرها در بازه  $\pm 2$  قرار داشت، نرمال بودن تک‌متغیری مورد تأیید قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن چندمتغیری از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا و نسبت بحرانی استفاده شده است. بنابر پیشنهاد بلانچ (۲۰۱۲)، مقادیر کوچک‌تر از ۵ برای نسبت بحرانی به‌عنوان نبود تخطی از نرمال بودن چندمتغیره در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش ضریب مردیا ۲/۵۰ و نسبت بحرانی ۱/۹۸ به‌دست آمده که کمتر از عدد ۵ است؛ بنابراین فرض نرمال بودن چندمتغیری برقرار است. جهت بررسی نبود وجود داده‌های پرت چندمتغیری، شاخص فاصله ماهالانویس، مورد بررسی قرار گرفت و سطوح معناداری کمتر از ۰/۰۵ حاکی از دورافتاده بودن داده‌های پرت مورد نظر است. براساس این شاخص، داده پرت شناسایی نشد؛ بنابراین بررسی پیش فرض‌های آماری نشان داد که روش تحلیل مسیر، روش مناسبی برای ارزیابی برازش مدل است و جهت برآورد پارامترها از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

GFI	IFI	PCFI	CFI	PNFI	RMSEA	CMIN/df	P-value	df	$\chi^2$	شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی
۰/۹۱	۰/۹۷	۰/۵۹	۰/۹۶	۰/۵۹	۰/۰۷	۲/۴۲	<۰/۰۰۱	۳	۷/۲۷	

\*میزان قابل قبول شاخص‌ها، PCFI، PNFI (>.5)، IFI، GFI، CFI (>.9)، RMSEA (<.08)، CMIN/DF (۳ < خوب، ۵ < قابل قبول) (Kline, 2016).

بنابراین، با توجه به شاخص‌های برآورد شده، نتایج نشان می‌دهد مدل مسیر احساس تنهایی، تعهد زنشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازنشویی برازش دارد (جدول شماره ۲).



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل مسیر احساس تنهایی، تعهد زنشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازنشویی

با استناد به جدول ۳ می‌توان ضرایب استاندارد کلیه مسیرها و مقادیر بحرانی را در الگوی پیشنهادی مشاهده کرد.

جدول ۳. ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی پیشنهادی

مسیر	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری (P)
احساس تنهایی ---> نگرش به روابط فرازنشویی	۰/۲۴	۰/۰۳	-۳/۹۳	<۰/۰۰۱
تعهد زنشویی ---> نگرش به روابط فرازنشویی	-۰/۴۶	۰/۰۳	-۸/۱۵	<۰/۰۰۱
معنای زندگی ---> نگرش به روابط فرازنشویی	-۰/۴۴	۰/۰۲	-۰/۹۰	<۰/۰۰۱

نتایج نشان می‌دهد، احساس تنهایی بر نگرش به روابط فرازنشویی اثر مثبت و معنادار دارد ( $\beta=0/24, P<0/001$ ). تعهد زنشویی بر نگرش به روابط فرازنشویی اثر منفی و معنادار دارد ( $\beta=-0/46, P<0/001$ ). معنای زندگی بر نگرش به روابط فرازنشویی اثر منفی و معناداری دارد ( $\beta=-0/44, P<0/001$ ).

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مسیرهای احساس تنهایی، تعهد زنشویی و معنای زندگی با نگرش به روابط فرازنشویی در افراد متأهل انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از برآش الگوی مفهومی پیشنهادی با داده‌ها بود. در تبیین این روابط می‌توان گفت که هرچقدر احساس تنهایی زوجین در روابط زنشویی کمتر و تعهد زنشویی و معنای زندگی بیشتر باشد، احتمال بروز روابط فرازنشویی کمتر خواهد بود. بنابراین در نظر گرفتن این مؤلفه‌ها پیش از ازدواج جهت پیشگیری از احتمال شکست در ازدواج و یا رسیدن به آگاهی در رابطه با آنها در طول زندگی مشترک می‌تواند در جلوگیری و حل آسیب‌های زنشویی همچون روابط فرازنشویی مؤثر واقع شود. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های کایا و شاکیرولو (۲۰۲۳)، لی و همکاران (۲۰۲۴) و قلی‌پور و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. نتایج تحقیق نشان می‌دهد احساس تنهایی بر نگرش به روابط فرازنشویی اثر مثبت و معنادار دارد. این فرضیه با نتایج پژوهش خانقاهی و همکاران (۲۰۲۴)، کایا و شاکیرولو (۲۰۲۳)، موسوی و محرمی (۱۳۹۸)، شیرن و همکاران (۲۰۱۸) هم‌راستا است. بنابراین تنهایی که به معنای احساس نامطلوب ازدست‌دادن همراه و روابط باکیفیت است نتیجه فقدان یک رابطه رضایت‌بخش است که روابط فرازنشویی را در پی دارد (گوسنر و همکاران، ۲۰۲۴). در تبیین این فرضیه می‌توان گفت در خانواده‌هایی که زوجین ارتباط کمی با یکدیگر دارند و یا ارتباط آنها در حال فروپاشی است، شدیدترین نوع احساس تنهایی دیده می‌شود و زمانی که این اتفاق رخ می‌دهد عصبانیت، درگیری‌های متعدد، سرزنش و کنایه‌های مکرر جایگزین عشق خواهند شد و در نتیجه نبود میل جنسی و میل به سکوت به وجود خواهد آمد که این امر احتمالاً گرایش به روابط فرازنشویی را در پی خواهد داشت (خانقاهی و همکاران، ۲۰۲۴)؛ در نتیجه از آنجاکه یکی از مهم‌ترین دلایل افراد برای ازدواج غلبه بر تنهایی و ایجاد رابطه صمیمانه و عاطفی است (ساکمان و همکاران، ۲۰۲۱) زمانی که این نیاز در رابطه زنشویی برطرف نشود احتمالاً زوجین را درگیر روابط خارج از ازدواج خواهد کرد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش تعهد زنشویی بر نگرش نسبت به روابط فرازنشویی اثر معنادار و منفی دارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش طحانیان و همکاران (۲۰۲۴)، لی و همکاران (۲۰۲۴)، عربی دیورزمی و همکاران (۲۰۲۳)، هو و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت از آنجاکه تعهد مؤلفه شناختی عشق است باعث انگیزه فرد برای حفظ روابط زنشویی بلندمدت می‌شود؛ در نتیجه امکان وسوسه شدن فرد برای روابط فرازنشویی و گرایش به لذت‌های کوتاه‌مدت را کاهش می‌دهد و امکانی را فراهم می‌کند که فرد بر لذت‌های بلندمدت تمرکز کند (طحانیان و همکاران، ۲۰۲۴). از آنجاکه تعهد به معنای میزان ارزشی است که زوج‌ها برای روابط خود قائل می‌شوند و همچنین این مؤلفه به ناتوانی در ترک رابطه زنشویی اشاره دارد، پیش‌بینی‌کننده بسیار قوی روی گردانی از روابط فرازنشویی و بی‌وفایی محسوب می‌شود (عربی دیورزمی، ۲۰۲۳). در نتیجه از آنجایی که تعهد متضمن وجود باورها و افکار مبتنی بر تداوم و حفظ روابط است، به‌شدت به ثبات روابط زوجین کمک می‌کند؛ به‌گونه‌ای که فرد نسبت به ماندگاری رابطه احساس مطلوب و خوشایندی داشته باشد بدون اینکه احساس کند در آن گرفتار شده است.

همچنین نتایج تحلیل‌های آماری پژوهش حاضر نشان داد، معنای زندگی بر نگرش به روابط فرازنشویی اثر منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش قلی‌پور و همکاران (۲۰۲۳)، چلیک و همکاران (۲۰۲۲)، سلترمن و همکاران (۲۰۱۹)، هالند و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این یافته طبق دیدگاه فرانکل (۱۹۶۵) پدیدآورنده معنا درمانی، برخوردار بودن از معنا و هدف در زندگی، احساس تعلق به منبعی والا و بهره‌مندی از حمایت‌های اجتماعی و معنوی از جمله روش‌هایی هستند که افراد معنوی به‌واسطه آنها مسئولیت‌پذیری خود را افزایش می‌دهند. از این رو وجود مسئولیت‌پذیری در افراد دارای معنای زندگی از طریق افزایش سازگاری منجر به کاهش احتمال بروز روابط فرازنشویی خواهد شد (امیدی و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا تمرکز بر معنادرمانی به زوج‌ها کمک می‌کند به‌واسطه یادگیری مهارت‌ها و باورهای منطقی و عمیق در جهت تقویت احساس تعهد، حفظ بنیان و اعتبار ازدواج و در نتیجه کاهش احتمال بروز آسیب‌های زندگی از جمله طلاق و روابط فرازنشویی گام بردارند (قلی‌پور و همکاران، ۲۰۲۳).

## • نتیجه گیری

به طور کلی یافته‌های پژوهش نشان دادند احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی بر نگرش افراد به روابط فرازناشویی اثرگذار است. این پژوهش بینش عمیقی در رابطه با نقش احساس تنهایی، تعهد زناشویی و معنای زندگی بر نگرش به روابط فرازناشویی ایجاد می‌کند و این مسئله می‌تواند چشم‌انداز روشنی برای روان‌شناسان، مشاوران و فعالان حوزه خانواده و همچنین زوجین پدید آورد. پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌های انجام شده با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. از آنجاکه مطالعه حاضر روی متأهلین شهرستان رامسر انجام شده است، باید در تعمیم نتایج به جمعیت‌های دیگر و به خصوص گروه بالینی احتیاط نمود. مورد بعد مربوط به امکان سوگیری در پاسخ به پرسش‌نامه‌های خودگزارش‌دهی است؛ زیرا پرسش‌نامه‌ها به دلیل تعصب در پاسخ‌دهی و دفاع‌های ناخودآگاه مستعد تحریف هستند؛ لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به شیوه جامع‌تری به جمع‌آوری داده‌ها بپردازد، پژوهش‌های آتی به شیوه‌های دیگر پژوهشی همچون کیفی، ترکیبی و غیره انجام شوند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی اثر تعدیل‌گر جنسیت مدنظر قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی روی افراد درگیر روابط فرازناشویی کار شود.

## • تعارض منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی در مطالعه حاضر وجود ندارد.

## • تقدیر و تشکر

بدین وسیله از تمامی افرادی که صمیمانه ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌شود.

## • منابع

- اصلی پور، عادل؛ کافی، موسی و کایان‌فر، حسین. (۲۰۱۷). تاثیر درمان شناختی- رفتاری بر عزت‌نفس زنان آسیب‌دیده از خیانت زناشویی در فرهنگ ایرانی. کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت، تهران. <https://www.sid.ir/paper/890820/fa>
- امیدی، افسانه؛ جعفری روشن، مرجان؛ زارع، آرزو؛ ضیایی بخش، محبوبه و قنبری طلب، محمد. (۱۳۹۸). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های حل تعارض و هوش هیجانی در زنان دارای روابط فرازناشویی با زنان بهنجار. *خانواده و بهداشت*، ۹(۲)، ۱۳-۲۹.
- <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1840367/text>
- پیمانفر، ا؛ دهکردی، مهناز و محتشمی، طیبه. (۱۳۹۱). مقایسه احساس تنهایی و احساس معنا در زندگی سالمندان با سطوح نگرش مذهبی متفاوت. *روان‌شناسی و دین*، ۲۰(۴)، ۵۲-۴۱. <https://www.sid.ir/paper/99428/fa#downloadbottom>
- خدایی بیرامی، رقیه و اروانه، پونه. (۲۰۲۴). فراتحلیل عوامل مؤثر بر گرایش به روابط فرازناشویی در ایران: روابط فرازناشویی. *مجله اخلاق زیستی*، ۱۴(۳)، ۱-۱۱. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v14i39.43617>
- خیرآبادی، هادی؛ جاجرمی، محمود و بخشی پور، ابلفضل. (۱۴۰۰). مدل‌یابی ارتباط ساختاری استرس و اختلال خوردن با میانجی‌گری معنای زندگی و اجتناب تجربی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰۰(۴)، ۵۱۸-۵۰۹. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1977083>
- رخشنده خباز، آلا؛ دورودیان، نادره؛ نعمتی جهان، ن و رستم‌نژاد، مهری. (۲۰۲۲). پیش‌بینی اضطراب کرونایی براساس معنای زندگی و صمیمیت اعضای خانواده در مادران خانه‌دار. *خانواده درمانی کاربردی*، ۲(۵)، ۲۰۲-۱۹۰.
- سهامی، سوسن. (۲۰۲۴). بر ساخت اجتماعی قتل خانوادگی: مطالعه موردی یک زن قربانی رابطه فرازناشویی. *فصلنامه زن و جامعه*، ۱۴(۵۶)، ۱۱۳-۱۲۴. <https://doi.org/10.30495/jzv.2024.28102.4070>
- طهماسبی، حسین و خرم‌آبادی، یدالله. (۱۴۰۳). بررسی قدرت پیش‌بینی کتندگی توافق‌پذیری، همدلی زناشویی و بخشش زناشویی بر رضایت زناشویی در زنان متأهل. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰۹(۲۸)، ۱-۱۱. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2143856>
- علیوردی نیا، اکبر؛ ریاحی، محمد اسماعیل؛ مددی، مریم و جلیلی، فاطمه. (۲۰۲۳). تحلیل جامعه‌شناختی نوع نگرش و رفتار زنان متأهل دارای روابط فرازناشویی نسبت به این نوع روابط. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۲۳(۹۰)، ۲۱۱-۲۵۸. <http://dx.doi.org/10.32598/refahj.23.90.1083.3>
- محمدی، لیلا؛ بشارت، محمدعلی؛ رضازاده، محمدرضا و لواسانی، مسعود. (۲۰۱۸). نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۲)، ۱۷۱-۱۵۷. <https://www.sid.ir/paper/54456/fa>



- موسوی، مه‌ری و محرمی، جعفر. (۱۳۹۸). ناگویی هیجانی، احساس تنهایی و ترس از صمیمیت: پیش‌بینی‌کننده‌های نگرش به خیانت در مردان. روان‌شناسی معاصر. *دوفصلنامه انجمن روانشناسی ایران*، ۱۴(۱)، ۲۱-۱۲. <http://dx.doi.org/10.29252/bjcp.14.1.12>
- موسوی، ولی‌الله؛ پورشریف، آ؛ رضایی، سجاد و قاسمی‌جوینه، رضا. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری- جنسیتی برای روابط بین معنا در زندگی با صمیمیت و سازگاری زناشویی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۳(۵۰)، ۱۷۳-۱۵۳.
- [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_7849\\_86b07f45be3f4f40898be338403ac8b0.pdf](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_7849_86b07f45be3f4f40898be338403ac8b0.pdf)
- Adams, J. M., & Jones, W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1177-1196. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-04066-016>
- Arabi divrazmi, S., Shaker, A., Esmali korane, A., & Khademi, A. (2023). The structural relationships of The Dark Triad of personality, emotional inhibition with extramarital relationships with the mediation of attitude towards marital commitment among women and men with extramarital relationships. *Rooyesh-e- Ravanshenasi Journal*, 12(1), 121-132. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1402.12.1.11.5>
- Asadu, N., & Egbuche, M. (2020). Effect of marital infidelity on the family: A perception study of Ihe/Owerre in Nsukka Local Government Area of Enugu State. *Renaissance University Journal of Management and Social Sciences*, 6 (1), 21-31. [https://rujmass.com/Journals/rujmass\\_2020\\_003.pdf](https://rujmass.com/Journals/rujmass_2020_003.pdf)
- Basereh, B., Ghamari, M., Alijani, F., & Jafari, A. (2024). The Effect of Acceptance and Commitment-based Therapy on Self-Compassion, Quality of Life and Marital Commitment of Women Who Filed for Divorce. *Journal of Family Relations Studies*, 4(13), 4-12. <https://doi.org/10.22098/jhrs.2022.11821.1085>
- Bozoran, C., & Schmiedberg, C. (2023). What is Infidelity? A Vignette Study on Norms and Attitudes toward Infidelity. *The Journal of Sex Research*, 60(8), 1090-1099. <https://doi.org/10.1080/00224499.2022.2104194>
- Çelik, E., Çelik, B., Yavaş, Ş., & Süler, M. (2022). Investigation of Marital Satisfaction in terms of Proactive Personality, Meaning in Life, Offense-Specific Forgiveness. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/68410/1067521>
- Clyde, T. L., Hawkins, A. J., & Willoughby, B. J. (2020). Revising premarital relationship interventions for the next generation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 46(1), 149-164. <https://doi.org/10.1111/jmft.12378>
- Dadoo, P., & Dabiri, S. (2019). Predicting the marital satisfaction based on marital burnout, loneliness and sexual function in married students. *J Psychol Sci*, 18(76), 499-507. <https://psychologicalscience.ir/article-1-316-fa.pdf>
- Fatemi Asl, Sh., Goudari, M., Karimi sani, P., & Boostanipour, A. (2019). The Effect of Emotionally-Focused Couple Therapy (EFCT) on loneliness of hurt women from infidelity in Salmas city. *KNOWLEDGE & RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY*, 20(2), 48-57. <https://doi.org/10.30486/jsrp.2019.665274>
- Fife, S. T., Weeks, G. R., & Stellberg-Filbert, J. (2013). Facilitating forgiveness in the treatment of infidelity: An interpersonal model. *Journal of Family Therapy*, 35(4), 343-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2011.00561.x>
- Frankl, V. E. (1965). The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy. (trans. Richard & Clara Winston). <https://psycnet.apa.org/record/1965-15497-000>
- Frankl, V. E. (2024). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Playaway Products, LLC.
- Gholipour Firozjaei, M., Dokaneifard, F., & Jahangir, P. (2023). Comparison of the effectiveness of reality therapy and logotherapy on the components on forgiveness and marital trust of women affected by marital infidelity seeking divorce. *Journal of Psychological Science*, 22(124), 791-807. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1807-en.pdf>
- Gossner, J. D., Fife, S. T., & Butler, M. H. (2024). Couple healing from infidelity: a deductive qualitative analysis study. *Sexual and Relationship Therapy*, 39(3), 843-864. <https://doi.org/10.1080/14681994.2022.2086231>
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and individual differences*, 48(5), 658-663. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.008>
- Holland, K. J., Lee, J. W., Marshak, H. H., & Martin, L. R. (2016). Spiritual intimacy, marital intimacy, and physical/psychological well-being: Spiritual meaning as a mediator. *Psychology of religion and spirituality*, 8(3), 218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rel0000062>
- Hou, Y., Jiang, F., & Wang, X. (2019). Marital commitment, communication and marital satisfaction: An analysis based on actor-partner interdependence model. *International journal of psychology*, 54(3), 369-376. <https://doi.org/10.1002/ijop.12473>
- Hsieh, N., & Hawkey, L. (2017). Loneliness in the older adult marriage: Associations with dyadic aversion, indifference, and ambivalence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(10), 1319-1339. <https://doi.org/10.1177/0265407517712480>
- Isanejad, O., & Bagheri, A. (2018). Marital Quality, Loneliness, and Internet Infidelity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(9), 542-548. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0602>
- Jobst, L. J., Bader, M., & Moshagen, M. (2023). A tutorial on assessing statistical power and determining sample size for structural equation models. *Psychological Methods*, 28(1), 207. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/met0000423>
- Jeanfreau, M. M., & Mong, M. (2019). Barriers to marital infidelity. *Marriage & Family Review*, 55(1), 23-37.
- Kaya, M. M., & Şakiroğlu, M. (2023). Factors Affecting Online Infidelity: A Review. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 15(1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1518821>
- Kazemi, M., & Motlagh, F. Z. (2020). Prediction of Marital Dissatisfaction Based on the Resilience, Marital Commitment and Rumination. *International Journal of Applied behavioral Sciences*, 7(4), 1-10. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v7i4.27289>
- Khaneghahi, S., Poorjanebollahi Firoozabadi, M., Koroghli, M., & Karimi, M. (2024). Effectiveness of Acceptance and Commitment-Based Couple Therapy on Communication Patterns and Marital Infidelity in Married Individuals.

- Kline, R. (2016). Data preparation and psychometrics review. *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed)*. New York, NY: Guilford, 3(4), 64-96.
- Labrague, L., Santos, J. A. D. I., & Falguera, C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: the predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience. *In: Research Square*, 311-351. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-93878/v2>
- Lasota, A., & Justyna, M. (2021). Positive Psychology in Times of Pandemic —Time Perspective as a Moderator of the Relationship between Resilience and Meaning in Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13340. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413340>
- Latifa, R., Salsabila, S., & Yulianto, H. (2021). Understanding the Relationship between Religiosity and Marital Commitment to Marital Stability: An Investigation on Indonesian Female Journalists. *Religions*, 12(4), 242. <https://doi.org/10.3390/rel12040242>
- Li, Q., Guo, J., Chen, Z., Ju, X., Lan, J., & Fang, X. (2024). Reciprocal associations between commitment, forgiveness, and different aspects of marital well-being among Chinese newlywed couples. *Family Process*, 63(2), 879-896. <https://doi.org/10.1111/famp.12909>
- Lişman, C. G., & Holman, A. C. (2021). Cheating under the circumstances in marital relationships: The development and examination of the propensity towards infidelity scale. *Social Sciences*, 10(10), 392. <https://doi.org/10.3390/socsci10100392>
- Marilaf Caro, M., San-Martín, M., Delgado-Bolton, R., & Vivanco, L. (2017). Empathy, loneliness, burnout, and life satisfaction in Chilean nurses of palliative care and homecare services. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 27(6), 379-386. <https://doi.org/10.1016/j.enfcl.2017.04.010>
- Mayeli, M., Allahyari, T., Karami, M. T., & Sohrabi, F. (2019). Extramarital Affairs of Women with an Emphasis on Interpersonal Factors. *work*, 9(4), 50-61. <https://socialworkmag.ir/article-1-640-en.pdf>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-93878/v2>
- Russell, D., & Pang, Y. (2016). Loneliness. In (pp. 1-3). <https://doi.org/10.3390/bs14030194>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Sakman, E., Urganci, B., & Sevi, B. (2021). Your cheating heart is just afraid of ending up alone: Fear of being single mediates the relationship between attachment anxiety and infidelity. *Personality and Individual Differences*, 168, 110366. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110366>
- Scheeren, P., Apellániz, I. d. A. M. d., & Wagner, A. (2018). Marital infidelity: The experience of men and women. *Trends in Psychology*, 26(1), 355-369. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-14Pt>
- Seltermann, D., Garcia, J. R., & Tsapelas, I. (2019). Motivations for Extradyadic Infidelity Revisited. *The Journal of Sex Research*, 56(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1393494>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93. <https://psycnet.apa.org/buy/2006-00626-008>
- Tahanian, S., Habashi, F., & Molla, Z. (2024). The relationship between emotional exhaustion and attitudes toward infidelity among married students of Payam Noor Nowshahr University: the mediating role of marital commitment [Applicable]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 12(12), 189-198. <http://frooyesh.ir/article-1-4744-en.html>
- Whatley, M. (2008). Attitudes toward infidelity scale. *Choices in relationships*, 19, 561-547.
- Yoo, G., & Joo, S. (2021). Love for a Marriage Story: The Association Between Love and Marital Satisfaction in Middle Adulthood. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-021-02055-6>
- Zhang, Y., Wang, X., & Pan, S. (2021). Prevalence and Patterns of Extramarital Sex among Chinese Men and Women: 2000-2015. *The Journal of Sex Research*, 58(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1797617>

## مقایسه چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی و مادران دارای کودک سالم

### Comparison of Time Perspective, Expressed Excitement, Resilience and Wisdom in Mothers with Mentally Disabled Children and Mothers with Healthy Children

Fereshteh Pourmohseni-Koluri, Ph.D<sup>✉</sup>

Tayebeh Ghassabzadeh, MSc

Esa Jafari, Ph.D

Sahel Hadian-Abshibbandani, Ph.D student

فرشته پورمحسنی کلوری<sup>۱</sup>

طیبه قصاب‌زاده<sup>۲</sup>

عیسی جعفری<sup>۲</sup>

ساحل هادیان آب‌شیب‌بندانی<sup>۳</sup>

#### Abstract

The aim of this research was to compare resilience, wisdom, expressed emotion and time perspective in mothers with mentally disabled children and mothers with healthy children. The present research was a descriptive study of a causal-comparative type, the research sample included all mothers with mentally retarded children and mothers with normal children aged 7 to 12 years in the academic year 1401-1402, of which 120 mothers, 60 mothers with mentally retarded children and 60 mothers with normal children were selected using available sampling method. Data were collected using Zimbardo and Boyd's time perspective questionnaires, Connor and Davidson's resilience scale, King and Emmons' emotional expressiveness and Ardlet's wisdom questionnaire. In order to analyze the data, multivariate analysis of variance was used and data was analyzed using SPSS software. The obtained results showed that the components of time perspective, expressed emotion, resilience and wisdom in mothers with intellectually disabled children compared to mothers with healthy children. In other words, compared to mothers with normal children, mothers with mentally disabled children experience less wisdom, more deterministic present, positive past and less future-oriented present, less resilience, more negative emotions and less positive emotions. These findings, clarify the importance of studying the variables affecting the psychological health of caregivers of mentally retarded children.

**Keywords:** Resilience, Wisdom, Expressed Emotion, Time Perspective, Mental Disability

#### چکیده

هدف این پژوهش مقایسه تاب‌آوری، خردمندی، هیجان ابرازشده و چشم‌انداز زمان در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی و مادران دارای کودک سالم بود. پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود که نمونه پژوهش شامل تمامی مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی و مادران دارای کودکان عادی ۷ تا ۱۲ ساله در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهر ارومیه بودند که از میان آنان ۱۲۰ مادر، ۶۰ مادر دارای فرزند کم‌توان ذهنی و ۶۰ مادر دارای فرزند عادی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید، مقیاس تاب‌آوری کونور و دیودسون، ابرازگری هیجانی کینگ و امونز و پرسشنامه خرد آردلت پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری انجام شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 تحلیل شدند. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد مؤلفه‌های چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک سالم تفاوت معناداری دارد. به‌بیان دیگر، مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی، خردمندی کمتر، حال جبرگرای بیشتر، گذشته مثبت و حال آینده‌نگر کمتری، تاب‌آوری کمتر، هیجان منفی بیشتر و هیجان‌های مثبت کمتری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها اهمیت مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر سلامت روان‌شناختی مراقبان کودکان کم‌توان ذهنی را روشن می‌سازد.

**واژه‌های کلیدی:** تاب‌آوری، خردمندی، هیجان ابرازشده، چشم‌انداز زمان و ناتوانی ذهنی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۸/۴ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

۱. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

## ● مقدمه

ناتوانی ذهنی (intellectual disability) به وضعیتی اطلاق می‌شود که قبل از ۱۸ سالگی ایجاد شده و شامل مشکلاتی در توانایی‌های عمومی ذهنی است که بر عملکرد فکری مانند یادگیری، استدلال، عملکردهای سازگاری و فعالیت‌های زندگی مانند مهارت‌های ارتباطی و زندگی مستقل تأثیر می‌گذارد (وروروت‌سشل و همکاران، ۲۰۲۱). تحمل درد و رنج ناشی از داشتن فرزند مبتلا به ناتوان ذهنی و مسئولیت مراقبت و نگهداری از این کودک، از عوامل استرس‌زای مهم در جمعیت والدین دارای کودک ناتوان ذهنی هستند. تحقیقات نشان داده است که مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی سطح بالاتری از استرس (جس و همکاران، ۲۰۱۸) اضطراب و مشکلات سلامت روانی از جمله افسردگی و اختلال‌های اضطرابی را گزارش می‌کنند. بنابراین حضور کودک مبتلا به کم‌توانی ذهنی در هر خانواده‌ای می‌تواند رویدادی نامطلوب و چالش‌برانگیز تلقی شود (غفور و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از متغیرهایی که مادر دارای کودک ناتوان ذهنی تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، چشم‌انداز زمان (time perspective) است (بوداک و همکاران، ۲۰۱۸). نظریه چشم‌انداز زمان به تمایلات شناختی، تجربی و رفتاری نسبت به گذشته، حال و آینده اشاره دارد، یو و همکاران (۲۰۲۴) و زیمباردو و بوید (۱۹۹۹)، به‌عنوان اصلی‌ترین نظریه‌پردازان چشم‌انداز زمان براین‌باورند که زمان در ساختار تفکر نقش اساسی دارد. آنان ۵ اعتبار را در مورد چشم‌انداز زمان از یکدیگر متمایز کرده‌اند که ابعاد گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده‌نگری را دربرمی‌گیرد. گذشته منفی یک دیدگاه بدبینانه به گذشته است که احتمالاً تجربه رویدادهای آسیب‌زای زندگی را نشان می‌دهد؛ درحالی‌که گذشته مثبت یک نگاه گرم و عاطفی به گذشته است (ارسز و همکاران، ۲۰۱۷). حال لذت‌گرا شامل جهت‌گیری به سمت هیجان کنونی بدون در نظر گرفتن پیامدهای آینده است؛ حال جبرگرا باور به آینده مقدر شده است و اهمیت سرنوشت را آشکار می‌سازد که سبب کناره‌گیری از اعمال کنونی می‌شود و در نهایت بعد آینده‌نگری بیانگر برنامه‌ریزی برای اهداف آینده است که چشم‌انداز دستاوردها را مشخص می‌کند (کوجی و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات زیادی به ارتباط معنادار بین ابعاد چشم‌انداز زمان و مسائل مربوط به سلامتی مانند راهبردهای مقابله با استرس اشاره کرده‌اند (اورسز و همکاران، ۲۰۱۷) در شرایط بحرانی و موقعیت‌های دشوار استرس‌زا، دیدگاه آینده‌نگر به انتخاب‌های سازگارانه‌تر و راهبردهای شناختی و رفتاری بهتری می‌انجامد؛ در حالی‌که دیدگاه گذشته‌نگر، انتخاب راهبردهای مقابله‌ای هیجانی سخت و با انعطاف‌پذیری کمتر را در پی دارد. مادران دارای فرزند با ناتوانی ذهنی نسبت به آینده فرزند خود بسیار نگرانند (بوداک و همکاران، ۲۰۱۸)، زیرا دائماً فکر می‌کنند که چگونه با مشکلات فرزند خود مقابله کنند و با مسئولیت مراقبت از او مواجه هستند (پلنستوی و همکاران، ۲۰۱۵). این افراد تمایل دارند تجربیات دشوار گذشته را در ذهن خود بازآفرینی کنند (کوسکا، ۲۰۲۰) زیرا نگاه محزونی به گذشته دارند و این مسئله زمان حال آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود زمان حال را تغییرناپذیر درک کرده و خود را تسلیم قضا و قدر بدانند و در حالت لذت‌گرایانه از زمان حال زندگی کنند و تنها به فرصت‌های به‌دست آمده از زمان حال بیندیشند (غفاریان، ۱۳۹۸).

مادران دارای فرزند با ناتوانی ذهنی در ابراز و تنظیم هیجان مشکل دارند. تنظیم هیجان نقش مهمی در سازگاری با رویدادهای پریشان‌کننده زندگی دارد (شاره و یزدانیان، ۲۰۲۳) و خانواده‌های کودکان مبتلا به ناتوانی ذهنی به‌دلیل رفتارهای چالش‌برانگیز و مشکلات این کودکان، پریشانی بیشتری را تجربه می‌کنند (وروروت‌سشل و همکاران، ۲۰۱۸). هیجان ابرازشده (emotion expression) معیاری برای سنجش میزان انتقاد، خصومت و یا درگیری بیش‌از حد عاطفی مراقب با عضوی از خانواده است که تشخیص اختلال روانی دارد و یا در معرض خطر ابتلا به آن است (ونگ و همکاران، ۲۰۲۳). کرنگزان رویو و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه خود نشان دادند که مادران دارای کودکان ناتوان ذهنی نمرات بالاتری در هیجان ابرازشده کسب کرده‌اند.

والدین کودکان مبتلا به ناتوانی ذهنی با مجموعه‌ای از چالش‌های مرتبط با مراقبت از فرزند خود مواجه هستند (پیر و همکاران، ۲۰۱۴)؛ نیازهای مراقبتی کودک مبتلا، عاملی استرس‌زا است و تاب‌آوری (resiliency) به هنگام مواجهه با اتفاقاتی که در زندگی منجر به استرس فراوان می‌شود معنا پیدا می‌کند (مک‌کونل و سویچ، ۲۰۱۵). تاب‌آوری توانایی سازگاری مثبت با استرس و یا اتفاق‌های ناخوشایند (استین و همکاران، ۲۰۲۴)، ناملازمات، تهدیدها یا منابع استرس‌زای مهم است (جویس و همکاران، ۲۰۱۸) و ظرفیتی است که به والدین در مواجهه با شرایط استرس‌زا برای حفظ عملکرد بهینه کمک می‌کند (سینها و همکاران، ۲۰۱۶). تاب‌آوری شامل توانایی



شخصی، تحمل تأثیرات منفی، پذیرش فعالانه تغییر و ایجاد رابطه خوب با دیگران و کنترل و باورهای معنوی است (هالکیداکس و همکاران، ۲۰۲۳). این مفهوم چیزی بیش از کنار آمدن صرف با یک موقعیت است (گرنه و همکاران، ۲۰۰۷). افراد تاب‌آور توانایی روی پای خود ایستادن و وفق پیدا کردن با شرایط را دارند و هنگامی که شکست می‌خورند، به‌خوبی با شرایط مقابله می‌کنند. برخی پژوهش‌ها نشان دادند که احساس یکپارچگی و تاب‌آوری در والدین کودکان مبتلا به بیماری‌های خاص مانند ناتوانی ذهنی از والدین دارای کودک عادی پایین‌تر است و به دنبال تشخیص فرزند ناتوان ذهنی، والدین احساس غم، اندوه و نبود اطمینان در مورد آینده دارند و احساس می‌کنند نمی‌توانند خواسته‌هایی را که معلولیت برای خانواده ایجاد می‌کند را برآورده نمایند (گریف و نولتینگ، ۲۰۱۳).

تحقیقات نشان می‌دهد که خرد منبع تاب‌آوری و مقابله با ناملایمات، کاهش رنج و حفظ رفاه هنگام مواجهه با بحران‌ها و سختی‌ها را فراهم می‌کند (آردلت و جسته، ۲۰۲۲). اینکه در مواجهه با بلا تکلیفی و شرایط نامعلوم طاقت بی‌اوریم یکی از معیارهای خردورزی (wisdom) است که ابزار و منابع مقابله با شرایط استرس‌زا و سختی را فراهم می‌سازد (وست‌استریت و همکاران، ۲۰۱۸). آردلت (۲۰۱۷)؛ به نقل از آردلت و فراری، ۲۰۱۹) خرد را بر پایه سه بعد شخصیت معرفی می‌کند: بعد بازتابی که شامل توانایی مشاهده رویدادها و تجربیات از دیدگاه‌های خودمتمالی و متفاوت است که افراد را قادر می‌سازد که از اشتباهات‌شان درس بگیرند (بروکاتو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بعد شناختی که میل عمیق به درک حقیقت است حتی اگر تصویر مثبت فرد از خود به‌خطر بیفتد (گلاک، ۲۰۱۸) و بعد عاطفی که شامل همدلی و تنظیم هیجان است (کانزمن، ۲۰۱۹). خرد، استفاده صحیح از هوش و خلاقیت را در حل مشکلات تضمین می‌کند (پلاسنیک، ۲۰۲۰) و دانشی در مورد این است که چه زمانی، چه راهبردی باید برای خودتنظیمی به‌کار گرفته شود (خرمایی و قربانی، ۱۳۹۷) بنابراین خرد را می‌توان یک سبک تفکری دانست (پلاسنیک، ۲۰۱۸). مادران دارای کودک ناتوان ذهنی ممکن است توسط مشکلات کودک‌شان درهم‌شکنند و نسبت به توانایی‌های‌شان در رسیدن به هدف‌ها تردید داشته باشند و ناامید شوند و برای مدیریت اضطراب‌شان از الگوهای انکار و نادیده گرفتن استفاده کنند (بوداک و همکاران، ۲۰۱۸) بنابراین نمی‌توانند با واقع‌بینی و برنامه‌ریزی که از اعتبارهای خردمندی است، زندگی را مدیریت کنند، لذا در زندگی احساس معناداری نمی‌کنند (آردلت و جسته، ۲۰۱۸) درحالی‌که خرد سبب غنا و معناداری در زندگی است (پلاسنیک، ۲۰۲۰).

با توجه به آنچه گفته شد ناتوانی ذهنی فرزند، جو هیجانی و الگوهای عملکرد خانواده را در طول زندگی تغییر می‌دهد. جو هیجانی منفی نیز خطر آسیب‌پذیری اعضای خانواده را در مقابل اختلال‌های روانی افزایش می‌دهد. در مقابل تاب‌آوری والدین سازه‌ای است که در مواجهه با ناملایمات، آنان را در مقابل فشارهای زندگی محافظت می‌کند و خردمندی به‌مثابه دانشی است که برای حل مسئله یا خودتنظیمی در مواجهه با مسائل دشوار به‌کار گرفته می‌شود و افراد خردمند بهتر می‌توانند احساسات منفی خود را مدیریت کنند. مادران دارای کودک ناتوان ذهنی نگران آینده، سلامتی، رفاه و معناداری زندگی هستند و احساساتی مانند ناامیدی، سرزنش و نبود امنیت را عمیقاً تجربه می‌کنند و چشم‌انداز زمان که بین گذشته، حال و آینده تعادل برقرار می‌کند، به این مادران کمک می‌کند تا سلامت روانی و شادمانی شخصی و خانوادگی‌شان را حفظ نمایند. بنابراین والدین دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی اگر دارای برخی خصیصه‌های شخصیتی و روان‌شناختی باشند، سلامت روانی بیشتری را تجربه خواهند کرد. به‌همین دلیل پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا مادران دارای کودک با ناتوانی ذهنی و مادران دارای کودک سالم از لحاظ چشم‌انداز زمان، هیجان ابراز شده، تاب‌آوری و خردمندی با هم تفاوت دارند؟

## • روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی و مادران دارای کودکان عادی ۷ تا ۱۲ ساله در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که در شهرستان آذربایجان غربی زندگی می‌کردند. از میان آنها ۱۲۰ مادر، ۶۰ مادر دارای فرزند کم‌توان ذهنی و ۶۰ مادر دارای فرزند عادی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. رضایت آگاهانه و داوطلبانه شرکت‌کنندگان در فرآیند انتخاب، مورد توجه قرار گرفت و قبل از آغاز پژوهش، هدف پژوهش برای تمامی شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده و به‌منظور استفاده از این آزمون، مفروضه‌های استفاده از آن بررسی گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Spss23 تجزیه و تحلیل شدند.

## • ابزارها

**الف) مقیاس تاب‌آور کونور و دیویدسون (Connor and Davidson's resilience scale- CDRS):** این مقیاس توسط کونور و دیویدسون (۲۰۰۳؛ به نقل از گائو، لی و وو، ۲۰۲۱) طراحی شده است و دارای ۲۵ ماده و زیرمقیاس‌های توانایی شخصی، تحمل تأثیرات منفی، پذیرش فعالانه تغییرات و ایجاد رابطه خوب با دیگران، کنترل و باورهای معنوی است و بر طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار مقیاس براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده (چراغ‌پور خنکدار، ۱۴۰۰). روایی و اعتبار این مقیاس روی ۲۰۰ نفر از نوجوانان مبتلا به سرطان تهران، ارومیه و اصفهان بررسی شد که روایی محتوایی این مقیاس با استفاده از روش تعیین شاخص روایی محتوا ۰/۹۸ و اعتبار کل ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد (اسمخانی اکبری‌نژاد و نقی‌زاده علمداری، ۱۴۰۲).

**ب) پرسشنامه خردمندی آردلت (Ardlet's wisdom questionnaire- AWQ):** این پرسشنامه توسط آردلت (۲۰۰۳؛ به نقل از دانش‌پایه و همکاران، ۱۴۰۰) با ۳۹ ماده طراحی شده است و سه بعد تأملی، بعد شناختی و بعد عاطفی خردمندی را اندازه می‌گیرد و بر طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری شده است. برای تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. در پژوهش آردلت اعتبار، در بُعد شناختی، ۰/۷۱ در بُعد انعکاسی، ۰/۷۵ و در بُعد عاطفی ۰/۶۶ است (حدادی و همکاران، ۱۴۰۲). آردلت روایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده و اعتبار آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۹۰ ذکر کرده است.

**ج) پرسشنامه ابرازگری هیجان کینگ و امونز (King and Emmons' emotional expressiveness questionnaire - EEQ):** این پرسشنامه توسط کینگ و امونز (۱۹۹۰؛ به نقل از شیرازی و همکاران، ۱۳۹۶) برای بررسی ابراز هیجان طراحی شد که شامل ۱۶ اعتبار است و سه زیراعتبار ابراز هیجان مثبت، صمیمیت و ابراز هیجان منفی را اندازه می‌گیرد. این مقیاس روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای درجه‌بندی شده است. اعتبار این مقیاس با استفاده از همسانی درونی و از طریق ضرایب آلفای کرونباخ توسط رفیعی‌نیا و همکارانش (۱۳۹۳) بررسی شد و برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۵۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. روایی این ابزار در پژوهش فرهمند و فولادچنگ (۱۳۹۶)، به وسیله تحلیل عاملی تأییدی ۰/۷۱ به دست آمد.

**د) پرسشنامه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (Zimbardo and Boyd's time perspective questionnaire- ZBTPQ):** این پرسشنامه توسط زیمباردو و بوید (۱۹۹۱)، ساخته شد و شامل ۳۶ ماده و ۵ زیرمقیاس است که شامل گذشته منفی، حال لذت‌گرا، آینده‌نگری، گذشته مثبت و حال جبرگرا است. این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ در آزمون باز-آزمون توسط زیمباردو و بوید برای گذشته منفی ۰/۷، گذشته مثبت ۰/۷۶، حال لذت‌گرا ۰/۷۲، آینده‌نگری ۰/۸ و حال معتقد به سرنوشت ۰/۷۶ گزارش گردید. همچنین روایی هم‌گرایی این پرسشنامه با پرسشنامه چندعاملی شخصیت برای خرده‌مقیاس گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده‌نگری را به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۶۱، ۰/۴۴، ۰/۵۱ و ۰/۵۸ گزارش کرده‌اند (علیزاده‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵).

## • یافته‌ها

در مطالعه حاضر ۶۰ نفر از مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی و ۶۰ نفر از مادران دارای کودک سالم مورد مطالعه قرار گرفتند. میانگین و انحراف معیار سن مادران دارای کودک ناتوان ذهنی ۳۸/۷۳ (۵/۷۳) سال و گروه دوم ۳۶ (۶/۷۳) سال بود. در دو گروه مورد مطالعه از نظر تعداد فرزندان، مادران کودکان کم‌توان ذهنی، ۳ نفر (۵ درصد) یک فرزند، ۱۶ نفر (۲۷ درصد) دو فرزند، ۲۴ نفر (۴۰ درصد) سه فرزند، ۱۵ نفر (۲۵ درصد) ۴ فرزند و دو نفر (۳/۳ درصد) ۵ فرزند داشتند. در گروه مادران عادی، ۸ نفر (۱۳/۳۳ درصد) دارای یک فرزند، ۲۰ نفر (۳۳/۳۳ درصد) دو فرزند، ۲۳ نفر (۳۸/۳۳ درصد) سه فرزند، سه نفر (۵ درصد) ۴ فرزند و ۶ نفر (۱۰ درصد) ۵ فرزند داشتند. به لحاظ سطح تحصیلات، در مادران دارای کودک کم‌توان ذهنی، ۱۳ نفر (۲۱/۷ درصد) بی‌سواد، ۱۸ نفر (۳۰ درصد) دارای تحصیلات ابتدایی، ۱۲ نفر (۲۰ درصد) سیکل، ۱۲ نفر (۲۰ درصد) دیپلم، ۳ نفر (۵ درصد) فوق دیپلم و دو نفر (۳/۳ درصد) دارای تحصیلات لیسانس بودند. در گروه مادران دارای کودک سالم، ۹ نفر (۱۵ درصد) بی‌سواد، ۱۵ نفر (۲۵ درصد) دارای تحصیلات



ابتدایی، ۱۹ نفر (۳۱/۷ درصد) سیکل، ۱۰ نفر (۱۶/۷ درصد)، دیپلم، ۵ نفر (۸/۳۳ درصد) فوق دیپلم و دو نفر (۳/۳ درصد) دارای تحصیلات لیسانس بودند. نتیجه آزمون خردی دو نشان داد دو گروه مورد مطالعه از نظر تعداد فرزندان و سطح تحصیلات تفاوت معناداری با هم ندارند و همتا هستند. در ادامه شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در دو گروه مورد مطالعه در جدول (۱) مشاهده می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

زیرگروه‌ها	مادران دارای کودک ناتوان ذهنی		مادران دارای کودک سالم	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خردمندی	۱۱۵/۴۷	۱۳/۷۱	۱۲۰/۱۷	۱۲/۰۴
توانایی شخصی	۲۷/۸۴	۶/۱۱	۲۹/۶۱	۴/۹۲
تحمل تأثیرات منفی	۲۲/۶۱	۵/۲۶	۲۴/۰۱	۴/۶۰
پذیرش	۱۷/۲۵	۴/۰۲	۱۹/۵۳	۲/۸۱
کنترل	۹/۹۶	۲/۷۹	۱۱/۳۵	۲/۶۰
باورهای معنوی	۷/۴۵	۱/۸۴	۸/۵۳	۱/۵۳
نمره کل	۸۴/۷۷	۱۶/۸۷	۹۳/۰۵	۱۳/۱۷
حال لذت‌گرا	۲۸/۷۵	۴/۶۴	۲۷/۴۲	۴/۷۷
گذشته منفی	۲۵/۶۳	۶/۲۵	۲۴/۲۲	۶/۳۲
حال جبرگرا	۱۱/۵۳	۲/۹۴	۹/۳۲	۲/۹۷
گذشته مثبت	۲۰/۶۰	۳/۷۴	۲۲/۶۵	۵/۱۰
آینده‌نگری	۱۸/۳۵	۴/۶۴	۲۴	۴/۳۷
مثبت	۲۱/۸۷	۵/۲۶	۲۲/۶۸	۵/۱۶
صمیمیت	۱۶/۳۲	۳/۷۹	۱۸/۲۳	۳/۰۸
منفی	۱۳/۵۳	۳/۴۲	۱۱/۳۸	۳/۴۰

برای استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری جهت تحلیل داده‌ها باید توزیع داده‌ها نرمال باشد. بدین منظور نتایج آزمون کالموگروف-اسمیروف برای چشم‌انداز زمان ( $F=۰/۹۸۶$  و  $p=۰/۲۴۱$ )، هیجان ابراز شده ( $F=۰/۹۹۲$  و  $p=۰/۷۰۷$ ) و خردمندی ( $F=۰/۹۸۲$  و  $p=۰/۱۱۳$ ) و تاب‌آوری ( $F=۰/۰۵۵$  و  $p=۰/۲۰$ ) محاسبه گردید که حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها است. یکی دیگر از مفروضه‌های این آزمون همگنی واریانس بین گروه‌ها در متغیرهای مورد مطالعه است که نتایج آزمون لوین حاکی از برقراری این مفروضه است. همچنین یکی دیگر از مفروضه‌های استفاده از این آزمون همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌های است که از آزمون ام باکس برای آزمون این مفروضه استفاده گردید. نتایج آزمون ام باکس حاکی از برقراری این مفروضه است ( $p=۰/۲۰$ ؛  $BoxM=۱۰۲/۴۴$ ؛  $F_{(۴۹۶۴/۹۲, ۵۵)}=۳/۷۰$ ) با توجه به اینکه مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برقرار است، بنابراین برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش از این آزمون استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری

آزمون	ارزش	F	Df فرضیه	Df خطا	Sig	مجذور اتا
لامبدای ویلکز	۰/۵۱	۱۰/۳۶	۱۰	۱۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶

شاخص لامبدای ویلکز در جدول (۲) نشان می‌دهد که دو گروه مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری دارند ( $p<۰/۰۱$ ). مقادیر مجذور اتا نیز نشان می‌دهد که ۴۶ درصد از واریانس نمرات دو گروه مادران مورد مطالعه از لحاظ متغیرهای پژوهش ناشی از عضویت گروهی است.

نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نشان می‌دهد که دو گروه مورد مطالعه از لحاظ خردمندی ( $p<۰/۰۵$ ) تفاوت معناداری دارند. همچنین از نظر تاب‌آوری مادران دارای کودک سالم در مقایسه با گروه دوم، تاب‌آوری بیشتری دارند ( $p<۰/۰۵$ ). دو گروه مورد مطالعه از لحاظ چشم‌انداز زمان در خرده‌مقیاس‌های حال جبرگرا، گذشته مثبت و آینده‌نگری ( $p<۰/۰۱$ ) و از لحاظ ابراز هیجان‌های مثبت ( $p<۰/۰۱$ ) و ابراز هیجان‌های منفی ( $p<۰/۰۵$ ) تفاوت معناداری دارند. با مراجعه به جدول شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

موجود در جدول (۱) مشخص شد که مادران دارای کودک ناتوانی ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی خردمندی کمتری دارند، همچنین حال جبرگرا در آنان بیشتر بوده و گذشته مثبت و حال آینده‌نگر کمتری را تجربه می‌کنند. در ادامه یافته‌های موجود در جدول (۳) حاکی از آن است که مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک سالم هیجان‌های منفی بیشتری را تجربه می‌کنند و ابراز هیجان‌های مثبت در مادران دارای کودک سالم بیشتر از گروه دیگر است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری دو گروه مورد مطالعه از لحاظ متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	مجذور اتا
تاب‌آوری	۲۰۵۸/۴۱	۱	۲۰۵۸/۴۱	۸/۹۹**	۰/۲۹
خردمندی	۶۶۲/۷۰	۱	۶۶۲/۷۰	۳/۹۸*	۰/۰۳
حال لذت‌گرا	۵۳/۳۳	۱	۵۳/۳۳	۲/۴۱	۰/۰۲
گذشته منفی	۶۰/۲۱	۱	۶۰/۲۱	۱/۵۲	۰/۰۱۳
حال جبرگرا	۱۴۷/۴۱	۱	۱۴۷/۴۱	۱۶/۸۶**	۰/۱۳
گذشته مثبت	۱۲۶/۰۷	۱	۱۲۶/۰۷	۶/۳۰**	۰/۰۵
آینده‌نگری	۹۵۷/۶۸	۱	۹۵۷/۶۸	۴۷/۱۷**	۰/۲۸
صمیمیت	۲۰/۰۰۸	۱	۲۰/۰۰۸	۰/۷۴	۰/۰۰۶
هیجان مثبت	۱۱۰/۲۱	۱	۱۱۰/۲۱	۹/۲۴**	۰/۰۷
هیجان منفی	۳۹/۶۸	۱	۳۹/۶۸	۳/۳*	۰/۰۳

\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف مقایسه چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی و در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی و مادران دارای کودک سالم انجام گرفت. نتیجه تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی، حال جبرگرای بیشتر، گذشته مثبت و حال آینده‌نگر کمتری را تجربه می‌کنند. این مادران هیجان منفی بیشتر و هیجان‌های مثبت کمتری را تجربه می‌کنند و تاب‌آوری و خردمندی کمتری دارند.

این یافته که مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی حال جبرگرای بیشتر، گذشته مثبت کمتر و آینده‌نگری کمتری را تجربه می‌کنند، با نتیجه پژوهش‌های کوسکا (۲۰۲۰) و لواسر و همکاران (۲۰۲۰)، همسو است. یکی از ساختارهای روان‌شناختی که می‌تواند مشکل افراد در حفظ رفتارهای سالم را در مقابله با مسائل استرس‌زا، را تبیین کند، دیدگاه زمان است. این سازه را می‌توان به‌عنوان تمایل به در نظر گرفتن پیامدهای آینده رفتار خود در طول افق زمانی یا جهت‌گیری کلی نسبت به گذشته در نظر گرفت. بدین منظور مفهوم چشم‌انداز زمان به‌عنوان راهی برای درک چگونگی تعامل شناختی افراد با زمان است. در یک چشم‌انداز زمانی متعادل اجزای گذشته، حال و آینده بسته به خواسته‌های یک موقعیت و نیازها و ارزش‌های ما به صورت انعطاف‌پذیری با هم ترکیب می‌شوند، بنابراین چشم‌انداز زمانی متعادل نوعی انعطاف‌پذیری زمانی است که به افراد اجازه می‌دهد تا سازگاری خود با شرایط متغیر محیطی را به حداکثر برسانند و به‌طور مؤثر اهداف و ارزش‌های شخصی خود را تحقق بخشند (استرولارسکی و همکاران، ۲۰۲۰). داشتن فرزند ناتوان ذهنی برای مادر باعث احساس گناه و شرمندگی می‌شود و مادران کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی عوامل طبیعی، اطرافیان، حتی همسر و خدا را برای تولد کودک ناتوان سرزنش می‌کنند و خود را نیز در تولد چنین فرزندی مقصر می‌دانند و تمایل به تمرکز بر گذشته دارند (سبل و همکاران، ۲۰۲۳). غفاریان (۱۳۹۸)، در مطالعه خود نشان داد افرادی که در بعد گذشته منفی نمرات بالاتری کسب می‌کنند، انگیزه‌ای برای کسب پاداش در آینده نداشته و در جنبه‌های مختلف زندگی خود احساس رضایت کمتری دارند. تحقیقات نشان می‌دهد تمایل به تمرکز بر آینده‌ای مبهم که با ادراک منفی از آینده همراه است با خلق منفی و نارضایتی از زندگی و به‌دنبال آن با افسردگی، اضطراب، مشکلات در روابط اجتماعی رابطه مثبتی دارد. تمایل به تمرکز به آینده منفی موجب می‌شود مادران نسبت به سلامت کودک‌شان در آینده مضطرب شوند و احساساتی مانند ترس، ناامیدی، خشم، غم، احساس گناه و انزوای بیشتری را تجربه می‌کنند (اوزتورک و علم‌دار، ۲۰۲۳). بنابراین نداشتن دیدگاه مثبت نسبت به آینده در این گروه از مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی امری بدیهی است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که ابرازگری هیجانی منفی در مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی در مقایسه

با مادران دارای کودک عادی بیشتر و ابرازگری هیجانی مثبت در این مادران کمتر است که این یافته با نتیجه پژوهش‌های کریگنزان رویو و همکاران (۲۰۱۸)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۳) و شاره و یزدانیان (۲۰۲۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از ابعاد سلامت روانی، سلامت هیجانی است. افراد دارایی سلامت هیجانی می‌توانند هیجان‌های خود را بشناسند و به شیوه مناسبی ابراز کنند. همچنین، با استفاده درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و پذیرش آنها و ابراز هیجان‌ها به‌ویژه هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳). اینکه مادران چگونه هیجان‌های خود را مدیریت کنند و به نمایش بگذارند، فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌کند تا از نمایش‌های هیجانی مادر تقلید کنند و یاد بگیرند، این درحالی است که مادر کودک ناتوان ذهنی عموماً اضطراب زیادی را تحمل می‌کند و نمی‌تواند واکنش مناسبی به هیجان‌های خود نشان دهد. ازطرفی مشکلات رفتاری در کودکان ناتوان ذهنی ممکن است با هیجان ابرازشده بالا در والدین ارتباط داشته باشد، زیرا هیجان ابرازشده نیز می‌تواند یک اثر علی در حفظ و تشدید مشکلات رفتاری داشته باشد (کریگنزان رویو و همکاران، ۲۰۱۸). لذا هیجان ابرازشده مثبت در این مادران نسبت به مادران دارای کودک عادی کمتر و ابرازگری هیجانی منفی در آنان بیشتر است.

این یافته که تاب‌آوری در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی پایین‌تر است با نتیجه پژوهش‌های برگمن و همکاران (۲۰۲۴)، مک‌کونل و سویج (۲۰۱۵)، الفتی‌پور و همکاران (۱۴۰۳) و چراغ‌پور خنکدار (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت فرزندپروری به‌ندرت بدون استرس است و استرس در خانواده‌های دارای فرزند ناتوان ذهنی شدیدتر و مزمن‌تر است (برگمن و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از عوامل مهمی که به والدین کمک می‌کند تا خود را با استرس ناشی از بزرگ‌کردن کودک ناتوان ذهنی سازگار کنند، تاب‌آوری است. مادران دارای کودک ناتوان ذهنی هرچه تاب‌آوری بالاتری داشته باشند، توان عملکرد مثبت در مواجهه با شرایط ناگوار در آنان بالاتر می‌رود و می‌توانند در برابر رنج ناشی از نگهداری فرزندشان مقاوم‌تر باشند، زیرا تاب‌آوری تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده و حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط استرس‌زا نیست بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامونی خود است. به‌بیان دیگر، تاب‌آوری توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی- روانی در شرایط بحرانی است (الفتی‌فر و همکاران، ۱۴۰۳). این درحالی است که این مادران به‌دلیل داشتن فرزند ناتوان ذهنی از تاب‌آوری کمتری برخوردارند، زیرا باید فرزند خود را در جامعه‌ای بزرگ کنند که ناتوانی را مایه سرافکنندگی می‌داند و با غم از دست‌دادن یک کودک عادی نیز مواجه هستند (راجان و جان، ۲۰۱۶). به‌علت شرایط و مسئولیت‌های این کودکان مادران آنها از لحاظ شناختی و اجتماعی تحت تنش و آسیب‌های بیشتری قرار می‌گیرند (چراغ‌پور خنکدار، ۱۴۰۰) لذا تاب‌آوری در این مادران نسبت به مادران دارای فرزند سالم کمتر است. نتیجه تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی خردمندی کمتری را تجربه می‌کنند. این یافته با نتیجه پژوهش‌های آردلت و جسته (۲۰۱۹) و بروک‌تیلور و جین (۲۰۱۸)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خرد به معنای داشتن راهبردهایی برای زندگی است که می‌توان از آنها در مواجهه با مشکلات زندگی کمک گرفت. افراد خردمند پدیده‌های زندگی را از جنبه‌های متفاوتی درک می‌کنند؛ زیرا هنگام مرور چالش‌های زندگی، در مورد آنها فکر می‌کنند و بینش‌های جدیدی به‌دست می‌آورند (کانزمن، ۲۰۱۹). دیدگاه نبود قضاوت و پذیرش، کنترل توجه به سمت تجربیات لحظات کنونی و کاهش نشخوار فکری نقش مهمی بر ارتقای خرد دارد. افراد خردمند در مواجهه با مسائل زندگی به‌گونه‌ای رفتار می‌کنند که مهارت مقابله‌ای مناسب را برای رویارویی با مسائل مشابه در آینده در خود تقویت نماید (هادیان و همکاران، ۱۴۰۲). از آنجاکه مادران دارای فرزند با ناتوانی ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی، باید زمان بیشتری را برای نگهداری از فرزند خود صرف کنند، بنابراین در حفظ برنامه روزانه خود دچار مشکل می‌شوند (کالیس‌کان و همکاران، ۲۰۲۴) و این محدود شدن زندگی اجتماعی، فرصت مرور چالش‌های زندگی و به‌دست آوردن بینش از این چالش‌ها را از آنها می‌گیرد (گلاک، ۲۰۱۸)، بنابراین برای رشد خرد که از تأمل در چالش‌های زندگی حاصل می‌شود، فرصت اندکی دارند.

## • نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف این پژوهش مقایسه چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی و مادران دارای کودک سالم بود. نتایج به‌دست آمده نشان داد اعتبارهای چشم‌انداز زمان، هیجان ابرازشده، تاب‌آوری و خردمندی

در مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک سالم تفاوت معناداری دارد. به بیان دیگر، مادران دارای کودک ناتوان ذهنی در مقایسه با مادران دارای کودک عادی، خردمندی کمتر، حال جبرگرای بیشتر، گذشته مثبت و حال آینده‌نگر کمتری، تاب‌آوری کمتر، هیجان منفی بیشتر و هیجان‌های مثبت کمتری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها اهمیت مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر سلامت روان‌شناختی مراقبان کودکان کم‌توان ذهنی را روشن می‌سازد.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها، محدودیت‌هایی نیز داشت. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نمونه مورد مطالعه در دو گروه به شیوه در دسترس انتخاب شدند که بدین ترتیب متغیرهای مداخله‌گر در پژوهش کنترل نشد. محدود بودن دامنه تحقیق به مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی ذهنی شهرستان ارومیه تعمیم یافته‌ها را به سایر استان‌ها با محدودیت مواجه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی نمونه‌گیری به شیوه تصادفی انجام شود تا متغیرهای مؤثر بر متغیرهای پژوهش با این روش کنترل شوند.

## • تعارض منافع

هیچ تعارض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

## • تقدیر و تشکر

از تمام افرادی که در اجرای این پژوهش با پژوهشگران همکاری داشتند کمال تشکر به عمل می‌آید.

## • منابع

- اکبری‌نژاد، هادی، و نقی‌زاده علمداری، ماهک. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و درمان راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت بر کیفیت زندگی و تاب‌آوری نوجوانان دختر مبتلا به بیماری قلبی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۴)، ۳۷۵-۳۸۴.
- <http://www.iranapsy.ir/Article/38205/FullText>
- الفتی‌فر، پریسا، یآوری‌روشن، سمیه، مرادی، سمیه، و حیدری شیخی‌آبادی، فائزه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش شیوه‌های تربیتی بر تاب‌آوری روانی و سلامتی روانی مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی. *مجله پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۶(۵۷)، ۱۲۵-۱۱۳.
- چراغپور خنکدار، رقیه. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و سلامت روان مادران دارای کودک معلول ذهنی. *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴(۳۸)، ۸۳-۹۴.
- حدادی، فاطمه، عرب‌زاده، مهدی، و فیضی، شبنم. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش فلسفه کودک و نوجوان بر هوش موفق، هوش هیجانی و خرد در دانش‌آموزان، *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۲)، ۲۰۶-۲۱۴.
- رفیعی‌نیا، پروین، رسول‌زاده طباطبایی، سید کاظم، و آزادفلاح، پرویز. (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های ابراز هیجان با سلامت عمومی در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰ (ویژه نامه انگیزش و هیجان)، ۸۴-۱۰۵. <https://sid.ir/paper/54587/fa> SID.
- غفاریان، سامره. (۱۳۹۸). رابطه بین جهت‌گیری مذهبی و امیدواری با چشم‌انداز زمان در دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۴ تهران. *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲(۱۸)، ۵۰-۷۶.
- فرحمند، سهیلا. و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۵). تبیین علی‌سزندگی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای ابرازگری هیجانی، *مجله روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی*، ۵۰، ۱-۱۳.
- هادیان، نویدا، قدسی، پروانه، و صادقی افجه، زهره. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و معنویت‌درمانی بر معنای زندگی و خردمندی سالمندان، *مجله روان‌شناسی پیری*، ۹(۱)، ۱-۱۸. [https://jap.razi.ac.ir/article\\_2569.html](https://jap.razi.ac.ir/article_2569.html)
- علیزاده‌فرد، سوسن، محتشمی، طیبه، حقیقت‌گو، مرجان و زیمباردو، فیلیپ جورج. (۱۳۹۵). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه دیدگاه زمان (فرم کوتاه) در جمعیت بزرگسالان. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۴(۲)، ۱۵۷-۱۶۹. <https://doi.org/10.22070/14.2.157>
- Ardelt, M., & Ferrari, M. (2019). Effects of wisdom and religiosity on subjective well-being in old age and young adulthood: Exploring the pathways through mastery and purpose in life. *International psychogeriatrics*, 31(4), 477-489. <https://doi.org/10.1017/S1041610218001680>.
- Ardelt, M., & Jeste, D. V. (2022). Wisdom as a resiliency factor for subjective well-being in later life. *Praxis Klinische Verhalten. Rehabil*, 118, 13-28.

- Ardelt, M., & Jeste, D. V. (2018). Wisdom and hard times: The ameliorating effect of wisdom on the negative association between adverse life events and well-being. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1374-1383. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw137>
- Bergman, T. H., Sandred, A., Lindström, T., Lappalainen, P., Ghaderi, A., & Hirvikoski, T. (2024). A psychometric evaluation of the parental acceptance and action questionnaire (PAAQ) in parents of children with and without disabilities. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 32, 100757. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100757>.
- Brocato, N., Hix, L., & Jayawickreme, E. (2020). Challenges in measuring wisdom-relevant constructs in young adult undergraduate students. *Journal of Moral Education*, 49(1), 46-70. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1576124>.
- Budak, I. M., Küçük, L., & Civelek, Y. H. (2018). Life Experiences of Mothers of Children with an Intellectual Disability: A Qualitative Study. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 11(4), 301-321. <https://doi.org/10.1080/19315864.2018.1518502>
- Cregenzán-Royo, o., Brun-Gasca, C., & Fornieles-Deu, A. (2018). Expressed emotion and impulsiveness in mothers of children with Fragile X Syndrome and Down Syndrome: The relation to behavioral problems in their offspring. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.016>.
- Gao, J., Li, Y., & Wu, X. (2021). Revision and validation of the Connor-Davidson Resilience Scale of coal miners in China. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 85, 103191. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2021.103191>
- Ghafoor, A., Hussain, K. A., & Sawal, I. (2020). The urgency of mitigating the psychological impacts of COVID-19 lockdowns on parents of mentally disabled children. *Asian Journal of Psychiatry*, 53, 102402. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102402>.
- Glück, J. (2018). Measuring wisdom: Existing approaches, continuing challenges, and new developments. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1393-1403. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx140>.
- Glück, J. (2018). New developments in psychological wisdom research: A growing field of increasing importance. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1335-1338. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby102>
- Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2007). Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: tracing elements of a psycho-social model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(6), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00407.x>
- Halkiadakis, P. N., Mahajan, S., Crosby, D. R., Badrinathan, A., & Ho, V. P. (2023). A prospective assessment of resilience in trauma patients using the Connor-Davidson Resilience Scale. *Surgery*, 174(5), 1249-1254. <https://doi.org/10.1016/j.surg.2023.07.012>
- Jess, M., Totsika, V., & Hastings, R. P. (2018). Maternal stress and the functions of positivity in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3753-3763. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1186-1>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programs and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
- Kossewska, J. (2020). Bringing up a child with autism. Parental stress and burnout syndrome in a time perspective context. *Wychowanie w Rodzinie*, 23, 179-195.
- Kunzmann, U. (2019). Performance-based measures of wisdom: State of the art and future directions. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 277-296). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108568272.014>.
- Levasseur, L., Shipp, A. J., Fried, Y., Rousseau, D. M., & Zimbardo, P. G. (2020). New perspectives on time perspective and temporal focus. *Journal of Organizational Behavior (John Wiley & Sons, Inc.)*, 41(3).
- McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: Expanding the research agenda. *Current developmental disorders reports*, 2, 100-109. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0040-z>
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., & Roland-Lévy, C. (2017). The less is more: The 17-item Zimbardo time perspective inventory. *Current Psychology*, 36, 39-47.
- Öztürk, M., & Alemdar, D. K. (2023). The care burden of mothers of children with disability: Association between family quality of life and fatigue. *Journal of Pediatric Nursing*, 73, e418-e425. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.10.010>
- Pelentsov, L. J., Laws, T. A., & Esterman, A. J. (2015). The supportive care needs of parents caring for a child with a rare disease: a scoping review. *Disability and Health Journal*, 8(4), 475-491. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.03.009>
- Plóciennik, E. (2020). Searching for Wisdom in Children's Dialogues: A Mixed Approach in Educational Practice. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 7(1), 168-182.
- Plóciennik, E. (2018). Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.009>
- Rajan, A. M., & John, R. (2017). Resilience and impact of children's intellectual disability on Indian parents. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 315-324. <https://doi.org/10.1177/1744629516654588>
- Shareh, H., & Yazdani, M. (2023). The effectiveness of dialectical behavior group therapy on stress, depression, and cognitive emotion regulation in mothers of intellectually disabled students: A randomized clinical trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(3), 1092-1108. <https://doi.org/10.1177/13591045231163068>

- Sinha, D., Verma, N., & Hershe, D. (2016). A comparative study of parenting styles, parental stress and resilience among parents of children having autism spectrum disorder, parents of children having specific learning disorder and parents of children not diagnosed with any psychiatric disorder. *Ann Int Med Dent Res*, 2(4), 106-111.
- Stein, B., Hoefl, F., & Richter, C. G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 58, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101410>
- Stolarski, M., Zajenkowski, M., Jankowski, K. S., & Szymaniak, K. (2020). Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. *Personality and Individual Differences*, 156, 109772. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>
- Sobol, M., Błachnio, A., Meisner, M., Wdowiak, A., & Sobol, M. K. (2023). The relationship of couples' time perspective to pregnant women's depression symptoms and stress: Preliminary results. *Journal of Psychosomatic Research*, 174, 111495. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2023.111495>
- Vervoort-Schel, J., Mercera, G., Wissink, I., PeerVan der Helm, P. V., Lindauer, R., & Moonen, X. (2021). Prevalence of and relationship between adverse childhood experiences and family context risk factors among children with intellectual disabilities and borderline intellectual functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 113, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103935>
- Weststrate, N. M., Ferrari, M., Fournier, M. A., & McLean, K. C. (2018). "It was the best worst day of my life": Narrative content, structure, and process in wisdom-fostering life event memories. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1359-1373. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby005>.
- Yu, X., Li, X., Gong, J., Hao, H., Jin, L., & Lyu, H. (2024). Family functioning and adolescent self-concept clarity: The mediating roles of balanced time perspective and depression. *Personality and Individual Differences*, 220, 112528. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112528>
- Zhang, N., Cheng, F., Wu, X., & Wang, Y. (2023). Mothers' negative expressivity and children's emotion dysregulation: Mediating effect of discipline. *Children and Youth Services Review*, 155, 107158. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107158>



**Editorial Board**

M.H. Abdollahi, PhD (Kharazmi Univ)  
P. Azadallah, 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.)  
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.)

Internal manager: Dr. Mahnaz Shahgholian  
Site manager: Dr. Fatemeh Ejei  
Editor: Dr. Homa Sedghi-Jalal  
Layout: Mr. Mustafa Zafari  
Journal office: Mrs. Azar Goodarzi

**Contents**

**Improving Adolescents' Executive Functions Using Family-Mediated learning Experience Through Game: Evaluation of Effective Games on Various Types of Executive Functions**  
Monireh Salehi, Saeideh zahed, Mohsen Rezaiee, Hossein kareshki, Samaneh Talimdahandeh .....1

**The Effect of Attachment-Based Theraplay on Parents' Reflective Functioning and Emotional Regulation of Children with Externalizing Problems**  
Sajedah Fallahnejad-Tafti, Bahman Bahmani, Parvin Jafari .....12

**Psychological Predictors and Consequences of Internet Addiction**  
Marjan Fariddanesh, MSc  
Ali Mohammad Rezaei .....24

**Predicting Cyberbullying based on Dark Personality Traits, Online Self-disclosure and Difficulty in Emotion Regulation: A Mediating Role of Self-esteem among Students**  
Fatemeh-Tavallaei, Marziyeh-Sadat Sajadinejad .....35

**Investigating the Impact of Emotional Divorce and Domestic Violence on the Tendency to Extramarital Relationships with the Mediating Role of Psychological Distress in Married Women**  
Azam Mohamadpor-Eyradmosa, Maryam Aghel-Masjedi .....48

**The Differential Role of Self-Differentiation and Perceived Emotional Invalidation in Adolescent Somatic Symptom Disorder**  
Ismaeel Soleimani, Arezoo Qsemkhanlou .....58

**The Mediating Role of Mentalization and Self-Compassion in the Relationship Between Attachment Styles and Suicidal Thoughts in Adolescents**  
Leila Hefazi-Torghabeh, Mahmoud Najafi .....67

**Modeling Academic Enthusiasm Based on Basic Psychological Needs Mediated by the Intrinsic Value of the Task**  
Elham Farsimadan, Reza Ahmadi, Ahmad Ghazanfari, Maryam Chorami .....78

**The Effectiveness of Mindfulness Therapy on Emotions Control and Tolerance of Failure among Poor Parenting Adolescents of Family Analogous Centers of Tehran**  
Zahra Effatdoost-Sani, Mohammad-Reza Zarbakhsh-Bahri, Ali-Reza Homayouni .....87

**Emotional Conflict Therapy of Couples Based on Research Domain Criteria (RDoC)**  
Fateneh Farhadi, Ghazal Zandkarimi, Abotaleb Saadati-Shamir .....97

**The Relationship between Childhood Trauma and Invalidating Environments with Binge Eating: The Mediating Role of Alexithymia**  
Mahsa Mohasses, Seyed Ali Hosseini-Almadani, Solmaz Dabiri .....106

**The Relationship between Virtual Space Usage and Aggression, Achievement Motivation, and Academic Performance (Case Study)**  
Naval Minavi, Anita Homayounnia .....115

**A Structural Model for Predicting Social Media Addiction based on Personality Traits: The Mediating Role of Self-regulation**  
Mahshad Tasnimi, Solmaz Dabiri, Seyed Ali Hosseini-Almadani .....125

**The Relationship between Learning Motivation and Academic Vitality with Test Anxiety: The Mediating role of Academic Procrastination**  
Narges Pourtaleb, Vahid Vahedigarebaba, Fateme Nourkojouri, Hadi Smkjani Akbarinejad .....136

**Investigating the Mediating Role of Social Cognition in the relationship between Mindfulness and Academic Enthusiasm in students**  
Meraj Derakhshan, Mohsen Alizadeh .....147

**Path Analysis of Loneliness, Marital Commitment and Meaning in life with an Attitude Toward Extra-Marital Relationships Among Married**  
Khadijeh Joorbonyan, Amir Qorbanpoor-Lafmejani, Ali Sayadi .....156

**Comparison of Time Perspective, Expressed Excitement, Resilience and Wisdom in Mothers with Mentally Disabled Children and Mothers with Healthy Children**  
Fereshteh Pourmohseni-Koluri, Tayebeh Ghassab Zadeh, Esa Jafari. Sahel Hadian-Abshibbandani .....176