



دانشگاه شیراز
پدیس شهید باهنر شیراز

دوفصلنامه پویش

در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۷

▪ سال هشتم

▪ پاییز و زمستان ۱۴۰۱

▪ ۲۴۴ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد
پژوهش‌های علمی پژوهشی

دوفصلنامه پیش

در علوم تربیتی

۱۷

و مشاوره

سال هشتم

پاییز و زمستان ۱۴۰۱

۲۴۴ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر زهرا آزاد دیسفانی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهرام

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرای

دکتر حسین کارشکی

دکتر محمد نوریان

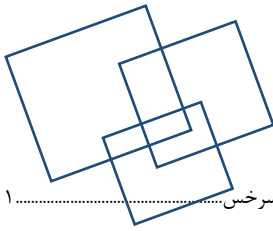
دکتر علی سعیدی

ویراستار: دکتر مریم معین درباری

صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

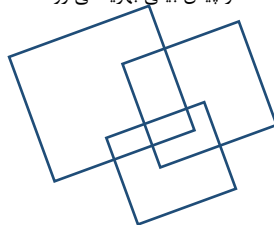
مجوز اولیه نشریه علمی_تخصصی «پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره» با شماره ۵۱۱۰۲/۵۱۹/۳۰۰/د مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۴ در کمیسیون تخصصی نشر علمی معاونت پژوهش و فناوری به تصویب رسیده است. اولین شماره این نشریه در زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای توسعه پژوهش و تولید علم با توجه به رسالت تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان و با حمایت معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان اقدام به انتشار فصلنامه الکترونیکی پویش در علوم تربیتی و مشاوره، نموده است. سامانه این فصلنامه به آدرس:

educationscience.cfu.ac.ir



آنچه در این شماره خواهید دید:

- ۱ بررسی رابطه بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت شناختی دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس حسین تربتی نژاد، زینب بارانی.
- ۱۳ مقایسه اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی (پژوهش تک آزمودنی) سیده عطیه بهشتی زاده بافقی، حمیده پاک مهر.
- ۳۴ واکاوی گرایش به رفتارهای پرخطر در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم: سنجش تفاوت های جنسیتی بر اساس فاکتورهای فردی، خانوادگی و همسالان حسین عابدی پریجا، الهه صادقی
- ۵۸ مدلیابی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان با نقش میانجی اعتماد سازمانی فردین فروغی سوها، سولماز عبدی، سمیه حسن زاده
- ۸۰ رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجو-معلمان فرهنگیان استان فارس پری فهندژ سعدی، عباس اناری نژاد، محمد صادق رفیعی
- ۹۶ بررسی رابطه بین خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول امینه محبی امین، زهرا شم آبادی
- ۱۱۱ بررسی رابطه بین طرحواره های ناسازگار اولیه با استرس شغلی و خودکارآمدی شغلی آموزگاران ابتدایی ناحیه ۲ کرمان لیلا صباغ کرمانی، محبوبه فولادچنگ
- ۱۳۲ مقایسه دانش آموزان دارای اضافه وزن با دانش آموزان عادی از لحاظ همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی و لذت از فعالیت های بدنی سودابه شیرانی بروجنی، یلدا ارغند
- ۱۴۶ رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت گیری هدفی سیما ظفرنیا، فاطمه علی دوستی
- ۱۷۱ بررسی اثر بخشی آموزش درمان پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دوره دوم متوسطه حجت الله پورجعفری
- ۱۹۱ بررسی نقش واسطه های نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مهدی باقری، فاطمه بهجتی اردکانی، یاسر رضا پور میرصالح
- ۲۱۲ بررسی نقش ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلپیر مهسا شاه محمدی کلپیر، اکبر رضایی، علی محمدزاده



اطلاعات مربوط به

فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

(هدف، موضوعات و شرایط پذیرش مقاله)

هدف نشریه:

مجلات پویا در راستای نیازهای تربیتی و علمی - تخصصی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان منتشر می‌شود، بنابراین همه افرادی که دارای دستاوردهای علمی - تخصصی و تجربیات مفید برای دانشجوی معلمان هستند (استادان، معلمان، دانشجوی معلمان و سایر علاقه‌مندان) می‌توانند مطالب خود را در این فصلنامه‌ها منتشر نمایند.

موضوع

مقاله‌ها:

۱. روایت‌ها و تجربه‌های تربیتی، آموزشی معلمان از کلاس درس و حضور در مدرسه
 ۲. نوشته‌های حاصل از دستاوردهای علمی پژوهشی مرتبط با رشته‌های تخصصی دانشجوی معلمان (مباحث و موضوعات مرتبط - با رشته‌های تخصصی دانشجویان)
 ۳. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست دیدگاه‌های مقام معظم رهبری درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۴. نوشته‌های معلمان و استادان پیشکسوت درباره رسالت حرفه‌ای معلمان و چگونگی نیل به آن
 ۵. گزارش‌های مرتبط با نشست‌های علمی تربیت معلم
 ۶. نقد برنامه‌های درسی دانشگاه و مدارس
 ۷. دستاوردهای حاصل از فعالیت‌های کارورزی، درس پژوهی و پروژه‌های پایانی
 ۸. تازه‌ها و گزارش‌های روزآمد از تجربیات بومی و جهانی در عرصه آموزش و پرورش به‌ویژه تربیت معلم در ایران و جهان
 ۹. معرفی کتاب‌های علمی آموزشی مرتبط با موضوع تخصصی مجله، نوآوری‌های علمی پژوهشی و آموزشی در رشته‌های تخصصی
 ۱۰. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست مضامین اسناد بالادستی درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۱۱. کندوکاو و تحلیل در مورد شایستگی‌های مورد نیاز معلمان
 ۱۲. تجربه زیسته زندگی دانشجویی در دانشگاه
 ۱۳. گفتگو با استادان و معلمان پیش‌کسوت
- معلمان نیز قابل بررسی و در صورت تصویب چاپ می‌شوند.

تبصره:

مقالات خارج از این

چارچوب به‌شرط نوآوری

و بیان نکات ویژه برای دانشجو

معلمان نیز قابل بررسی و در صورت

تصویب چاپ می‌شوند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. مقاله‌های ارسالی باید مرتبط با زمینه‌ی تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی و یا مطالعات نویسنده یا نویسندگان باشد.
۲. مقاله نباید قبلاً در مجله دیگری به چاپ رسیده و یا اینکه برای درج در مجله دیگر ارسال شده باشد.
۳. مقاله‌های ترجمه‌شده از زبان‌های دیگر به شرط ارتباط و داشتن نوآوری پذیرش می‌شوند.
۴. مقاله باید در ارجاع به منابع و فهرست‌نویسی منابع از الگوی (APA) American Psychological Association استفاده نمایند.
۵. مقاله باید با رعایت اصول و معیارهای اخلاق علمی و پژوهشی تدوین شده باشد.
۶. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرات ارائه‌شده به عهده نویسنده‌ی مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تأیید تمام مطالب آن نیست.
۷. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل /جدول /تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها باید بین ۲۰ تا ۲۲ صفحه (معادل ۶۰۰۰ تا ۷۰۰۰ کلمه) باشد.
۸. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های ارسال‌شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد.
۹. مقاله‌های ارسالی باید دارای بخش‌های زیر باشد:
شناسه مقاله: نام و نام خانوادگی نویسنده /نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان
نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (ش امل نشانی پستی شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و - نشانی الکترونیکی)
صفحه اول : عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۱ کلمه تجاوز نکند.
چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای کار و برجسته‌ترین نکات مقاله باشد.)
کلید واژگان فارسی: ۳ تا ۷ واژه، واژه‌های کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آن‌ها جهت تهیه فهرست موضوعی استفاده نمود.
مقدمه : دربرگیرنده مطالبی اساسی در خصوص بنیادهای نظر (و عملی) موضوع مقاله، ضرورت و اهمیت آن برای معلمان ، تربیت‌معلم و دانشجو معلمان و چگونگی سازمان‌دهی آن در کل مقاله است.
بحث ، دربرگیرنده نکات و مباحث اصلی مقاله است.
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری : شامل طرح نکات مهم تجارب ، دیدگاه‌ها و دستاوردها ، مقایسه احتمالی آن با یافته‌های دیگر پژوهش‌گران و سرانجام ارائه پیشنهادها برای بهره‌گیری از نتایج مطرح‌شده است.
تصره : ارائه تصویر ، جدول ، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.

بررسی رابطه بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت شناختی دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس^۱

حسین تربتی نژاد^۲، زینب بارانی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت شناختی دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس بود. روش تحقیق توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس به تعداد ۹۰۰ نفر بودند. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان، شامل ۲۶۹ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه اضطراب کرونا علیپور و همکاران (۱۳۹۹)، مهارت‌های شناختی کرمی (۱۳۸۱) و انزوای تحصیلی دیلی و گرونت (۲۰۰۳) به کار برده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون با نرم افزار SPSS استفاده شد. با توجه به نتایج پژوهش همبستگی پیرسون بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و بین اضطراب کرونا با مهارت‌های شناختی رابطه منفی و معنی داری مشاهده شد و بر اساس نتایج رگرسیون گام به گام در گام اول علائم روانی اضطراب و در گام دوم علائم جسمانی اضطراب وارد الگوی پیش‌بینی شده است و این دو متغیر با هم توانسته‌اند ۷۱ درصد تغییرات انزوای تحصیلی و ۴۹ درصد تغییرات مهارت‌های شناختی را پیش بینی کنند.

واژگان کلیدی: اضطراب کرونا، انزوای تحصیلی، مهارت شناختی، دانش آموزان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۲۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۴

^۲ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان گلستان، پردیس دخترانه امام (ره) گرگان.

h_torbatinezhad@yahoo.com

^۳ دانشجوی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور، سمنان، واحد دامغان، ایران.

Investigating the relationship between corona anxiety and academic isolation and cognitive skills of first secondary students in Sarakhs city

Hossein Torbatinezhad¹, Zainab Barani²

The aim of the current research was to investigate the relationship between Corona anxiety and academic isolation and cognitive skills of first secondary students in Sarakhs city. The research method is descriptive-correlation. The statistical population included all 900 first high school students of Sarakhs city. The statistical sample based on Morgan's table, including 269 people, was selected by simple random sampling. Three research tools were used: Alipour et al.'s Corona Anxiety Questionnaire (2009), Karmi's Cognitive Skills (2001) and Diley and Gronet's (2003) Academic Isolation Questionnaire. Pearson's correlation test and regression with SPSS software were used to analyze the data. According to the results of Pearson correlation research, there is a positive and significant relationship between Corona anxiety and academic isolation, and a negative and significant relationship was observed between Corona anxiety and cognitive skills. In the second step, the physical symptoms of anxiety have entered the prediction model, and these two variables together have been able to predict 71% of the changes in academic isolation and 49% of the changes in cognitive skills.

Keywords: Corona anxiety, academic isolation, cognitive skills, students.

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Golestan Farhangian University. h_torbatinezhad@yahoo.com

² Graduate student of Payame Noor University, Semnan, Damghan Branch, Iran

مقدمه

مسائل مربوط به سلامت روان از جمله انزوای تحصیلی از طریق تاثیر بر انگیزه، تمرکز و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان به عنوان عواملی حیاتی برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه به شمار می‌رود (براونینگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). ترک تحصیل بدترین پیامد انزوای تحصیلی^۲ است، که اثرات جدی شخصی، اجتماعی و اقتصادی را نیز به همراه دارد. تشخیص زودهنگام علل انزوای تحصیلی می‌تواند شدت این اثرات را به حداقل برساند. انزوای تحصیلی یک پدیده پیچیده و چند علتی است که با علل مرتبط با شخصیت جوانان قابل توضیح است. افرادی که انزوا را تجربه می‌کنند بیشتر احتمال دارد طیفی از موارد منفی کاهش سلامت روان از جمله افزایش علائم افسردگی و اضطراب را تجربه کنند (لاکیونا^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

انزوای تحصیلی اصطلاحی است که برای توصیف بیگانگی دانش‌آموز در فرآیند یادگیری استفاده می‌شود (براون^۴ و همکاران، ۲۰۰۳). مان^۵ (۲۰۰۱) انزوا را اینگونه تعریف می‌کند: «حالت مفرط احساس تنهایی می‌باشد که بر اساس تنهایی و گسست از دیگران، احساس بیگانگی در فرد رخ می‌دهد».

نیومن^۶ (۱۹۸۱) چهار مورد از جنبه‌های اساسی از انزوای تحصیلی دانش‌آموزان را ناتوانی، بی‌هنجاری، بی‌معنی بودن و انزوای اجتماعی شناسایی کرد. ناتوانی به درک دانش‌آموز از عدم کنترل شخصی در یادگیری اشاره دارد. بی‌هنجاری نشان دهنده کمبود رفتار مناسب مبتنی بر قوانین است. بی‌معنایی تفسیر دانش‌آموزان از برنامه درسی بی‌ربط است که نیازهای فعلی و آینده آنها را برآورده نمی‌کند. تنهایی و جدایی از همسالان و معلمان انزوای اجتماعی را مشخص می‌کند. انزوای تحصیلی یک سازه برای درک مکانیسم‌های مرتبط با پیامدهای نامطلوب یادگیری در افزایش شکست تحصیلی دانش‌آموز است (آندراد^۷، ۲۰۰۶).

از سوی دیگر یکی از مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان مهارت‌های شناختی^۸ است که همیشه از عوامل مهمی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار می‌باشد (لیانگ و وانگ^۹، ۲۰۲۰)، مهارت شناختی به عنوان توانایی مغز انسان برای پردازش، ذخیره و استخراج

1 - Browning

2 - Academic isolation

3 - Luciano

4 - Brown

5 - Mann

6 - Newmann

7 - Andrade

8 - Cognitive ability

9 - Li & Wang

اطلاعات از جمله توجه، حافظه و توانایی استدلال تعریف می‌شود. مهارت های شناختی یک عنصر روانی کلیدی برای دانش آموزان است تا بتوانند یک فعالیت را با موفقیت انجام دهند و یکی از پایدارترین متغیر پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی است (اینگرام^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ فرناندز^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). از طریق مهارت‌های شناختی دانش آموزان می‌توانند فرآیندهای فکری خود را توسعه دهند و به ذخیره و بازیابی و تجزیه و تحلیل اطلاعات و در نهایت به حل مشکل بپردازند و سیستم شناختی خود را سازماندهی کنند. (لیانگ و وانگ، ۲۰۲۰).

یکی از عوامل موثر بر مهارت های شناختی دانش آموزان مسائل مربوط به سلامت روان است. ویروس کرونا اضطراب زیادی در عموم مردم ایجاد کرده است. اضطراب در مورد این ویروس، شایع بود و به نظر می‌رسد بیشتر به دلیل ناشناخته بودن و ایجاد ابهام شناختی توسط این ویروس گسترده می‌باشد. ترس از ناشناخته‌ها، همواره برای بشر اضطراب زا بوده است. درباره ویروس کرونا نیز اطلاعات اندک علمی، این اضطراب را تشدید می‌کند (بجاما، استر و مکگران^۳، ۲۰۱۹). اضطراب کرونا تمرکز را از یادگیری منحرف می‌کند و در فرآیندهای شناختی مرتبط با یادگیری دخالت می‌کند (دونگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). اضطراب از اختلالات روانی شایع با شیوع ۱۰ تا ۴۴ درصد در کشورهای در حال توسعه هستند (کلی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). دانش آموزان نیز در معرض خطر بالایی برای علائم و اضطراب هستند. برخی از مطالعات انجام شده در طی بیماری کرونا در چین، اضطراب و استرس آشکار دانش آموزان را نشان داده شد (آرستونیک^۶ و همکاران، ۲۰۲۰؛ مگسون^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). در زمینه پیامدهای اضطراب کرونا قیصری و شیرازی (۱۴۰۰) مشاهده کردند اضطراب کرونا، بی انگیزگی تحصیلی را به طور مثبت و معناداری پیش بینی کرد، نایاک^۸ و همکاران (۲۰۲۲) گزارش کردند آموزش مجازی و استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان در هند در طول پاندمی کووید ۱۹ تأثیر دارد، یانگ^۹ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی دریافتند استرس و سلامت دانشجویان بر انزوای تحصیلی تأثیر دارد، آلکومایم^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند

1 - Ingram

2 - Fernández

3 - Bajema, Oster & McGovern,

4 - Duong

5 - Kelly

6 - Aristovnik

7 - Magson

8 - Nayak

9 - Yang

10 - Al-Kumaim

که استرس کرونا در انزوا و مهارت فراشناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد و وانگ و ژائو^۱ (۲۰۲۰) و کائو^۲ و همکاران (۲۰۲۰) گزارش کردند اپیدمی کرونا بر کاهش مهارت‌های شناختی دانشجویان تأثیر دارد.

از آنجایی که اضطراب کرونا دانش آموز را از دستیابی به اهدافش و ارضای انگیزه‌هایش باز می‌دارد و بسیاری از اختلالات روانی را مانند ترس، افسردگی، خشم، شرم، درماندگی، ناامیدی و تفسیر منفی از حوادث زندگی را به همراه دارد که این اختلالات ناشی از شکست در مواجهه با مشکلات منجر به تغییر و بی‌نظمی در خلق و خو و انزوا می‌شود. بنابراین، شناخت زودهنگام و درمان اضطراب کرونا بر بهبود نتایج یادگیری و مهارت‌های شناختی دانش آموزان مفید خواهد بود، بنابراین سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت شناختی دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس رابطه معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

روش تحقیق توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه اول شهر سرخس به تعداد ۹۰۰ نفر می‌باشند. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان، شامل ۲۶۹ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه اضطراب کرونا علیپور و همکاران (۱۳۹۹)، مهارت‌های شناختی کرمی (۱۳۸۱) و انزوای تحصیلی دیلی و گرونت (۲۰۰۳) می‌باشد.

پرسشنامه اضطراب کرونا توسط علیپور و همکاران (۱۳۹۹) ساخته شد که دارای ۱۸ گویه است. روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی تأیید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱۹ گزارش شد. گویه‌های ۱ تا ۹ علائم روانی و گویه‌های ۱۰ تا ۱۸ علائم جسمانی را می‌سنجد. این ابزار در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (هرگز=۰، گاهی اوقات=۱، بیشتر اوقات=۲ و همیشه=۳) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین بیشترین و کمترین نمره‌ای که افراد پاسخ‌دهنده در این پرسشنامه کسب می‌کنند بین ۰ تا ۵۴ است. نمرات بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده سطح بالاتری از اضطراب در افراد است.

پرسشنامه راهبردهای شناختی توسط کرمی (۱۳۸۱) تهیه شده است که دارای ۲۸ سوال است. پرسشنامه به صورت طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱ کاملاً مخالف، مخالف: ۲، تا حدودی:

1 - Wang C and Zhao

2 - Cao

۳، موافق: ۴ و کاملاً موافق: ۵ نمره گذاری شده است. کرمی (۱۳۸۱) روایی همزمان پرسشنامه را در دامنه ۰/۵۹ تا ۰/۷۸ گزارش کرد و ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آوردند.

پرسشنامه انزوای تحصیلی توسط دیلی و گرونت (۲۰۰۳) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۱۰ سؤال بی معنایی و ناتوانی تحصیلی می‌پردازد پرسشنامه به صورت طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف: ۱، مخالف: ۲، تا حدودی: ۳، موافق: ۴ و کاملاً موافق: ۵ نمره گذاری شده است. آهنگری اندرانی و همکاران (۱۳۹۶) روایی پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که شاخص نیکویی برازش ۰/۸۹ گزارش کرد و ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آوردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون با نرم افزار SPSS استفاده شد.

یافته ها

در این بخش با توجه به عنوان پژوهش، اطلاعات بدست آمده به توصیف داده‌ها و تحلیل استنباطی داده‌ها به شرح زیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۱: توزیع جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
دختر	۱۲۲	۴۵/۳۵
پسر	۱۴۷	۵۴/۶۵
کل	۲۶۹	۱۰۰

همانطور که در جدول (۱) مشخص است، ۴۵/۳۵ درصد پاسخگویان دختر و ۵۴/۶۵ درصد پسر می باشند.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار

متغیرهای تحقیق	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مهارت شناختی	۲۶۹	۷۶/۸۹	۲۹/۳۴
اضطراب کرونا		۶۱/۸۷	۹/۱۱
انزوای تحصیلی		۳۲/۱۶	۱۰/۶۵

همان طور که در جدول (۲) ملاحظه می شود، شاخص های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است که میانگین داده ها برای متغیر مهارت شناختی استرس ۷۶/۸۹، اضطراب کرونا ۶۱/۸۷ و برای متغیر انزوای تحصیلی ۳۲/۱۶ به دست آمده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول شماره ۳: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مبنی بر نرمال بودن داده ها

خرده مقیاس	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
مهارت شناختی	۰/۶۷	۰/۳۱
اضطراب کرونا	۰/۸۷	۰/۲۵
انزوای تحصیلی	۰/۹۲	۰/۴۱

مطابق جدول (۳)، توزیع داده ها در مهارت شناختی، اضطراب کرونا و انزوای تحصیلی در سطح ۹۵ درصد معنادار نمی باشد ($p \geq 0/05$). لذا به لحاظ آماری می توان گفت که داده ها متقارن هستند و دارای توزیع نرمال می باشند پس برای تحلیل یافته های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده می شود.

جدول شماره ۴: نتایج ضریب همبستگی در ارتباط بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت

شناختی

متغیرها	انزوای تحصیلی	مهارت شناختی
اضطراب کرونا	r	-۰/۶۳
	sig	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۴ نیز بیانگر این است که بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($r=0/88, P < 0/01$). بین اضطراب کرونا با مهارت شناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه منفی و معنی دار وجود دارد ($P < 0/01, r = -0/63$).

جدول شماره ۵: خلاصه رگرسیون پیش بینی انزوای تحصیلی توسط ابعاد اضطراب کرونا

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F تغییر	B استاندارد	t	Sig
۱	علائم روانی اضطراب	۰/۸۱	۰/۶۳	۱۴۳/۰۹	۰/۸۱	۷/۴۱	۰/۰۰۱
۲	علائم روانی اضطراب + علائم جسمانی اضطراب	۰/۸۸	۰/۷۱	۱۳۲/۲۲	۰/۶۱ ۰/۵۶	۶/۰۴ ۴/۲۳	۰/۰۰۱

همان طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، در گام اول علائم روانی اضطراب بیشترین پیش بینی را از انزوای تحصیلی داشته است. این متغیر به تنهایی توانسته ۶۳ درصد تغییرات انزوای تحصیلی را پیش بینی کند. این پیش بینی در سطح ۹۹ درصد معنی دار است. این ضریب با توجه به مقدار $t(۷/۴۱)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

در گام دوم علائم جسمانی اضطراب وارد الگوی پیش بینی شده است و این دو متغیر با هم توانسته‌اند ۷۱ درصد تغییرات انزوای تحصیلی را پیش بینی کنند. یعنی متغیر علائم جسمانی اضطراب به تنهایی ۸ درصد تغییرات انزوای تحصیلی را پیش بینی کرده است. این پیش بینی در سطح ۹۹ درصد معنی دار است.

جدول شماره ۶: خلاصه رگرسیون پیش بینی مهارت شناختی توسط ابعاد اضطراب کرونا

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F تغییر	B استاندارد	t	Sig
۱	علائم روانی اضطراب	۰/۶۰	۰/۴۱	۱۳۴/۶۴	-۰/۶۰	۵/۸۹	۰/۰۰
۲	علائم روانی اضطراب + علائم جسمانی اضطراب	۰/۶۶	۰/۴۹	۱۲۳/۷۶	-۰/۵۳ -۰/۴۲	۴/۹۱ ۳/۲۳	۰/۰۰

همان طور که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، در گام اول علائم روانی اضطراب بیشترین پیش بینی را از مهارت شناختی داشته است. این متغیر به تنهایی توانسته ۴۱ درصد تغییرات مهارت شناختی را پیش بینی کند. این پیش بینی در سطح ۹۹ درصد معنی دار است. این ضریب با توجه به مقدار $t(۵/۸۹)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

در گام دوم علائم جسمانی اضطراب وارد الگوی پیش بینی شده است و این دو متغیر با هم توانسته‌اند ۴۹ درصد تغییرات مهارت شناختی را پیش بینی کنند. یعنی متغیر علائم جسمانی اضطراب به تنهایی ۸ درصد تغییرات مهارت شناختی پیش بینی کرده است. این پیش بینی در سطح ۹۹ درصد معنی دار است.

نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی و مهارت شناختی دانش آموزان متوسطه اول شهر سرخس بود. نتایج همبستگی نشان داد بین اضطراب کرونا با انزوای تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و بر اساس نتایج رگرسیون گام به گام در گام اول علائم روانی اضطراب و در گام دوم علائم جسمانی اضطراب وارد الگوی پیش‌بینی شده است و این دو متغیر با هم توانسته‌اند تغییرات انزوای تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این نتایج با یافته‌های قیصری و شیرازی (۱۴۰۰)، نایاک و همکاران (۲۰۲۲)، یانگ و همکاران (۲۰۲۱)، آلكومایم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

بر این اساس چنین استنباط می‌شود که اضطراب در مورد این ویروس، شایع است و به نظر می‌رسد بیش تر به دلیل ناشناخته بودن و ایجاد ابهام شناختی توسط این ویروس گسترده می‌باشد. ترس از ناشناخته‌ها، همواره برای بشر اضطراب‌زا بوده است. اطلاعات اندک علمی درباره ویروس کرونا نیز، این اضطراب را تشدید می‌کند نشانه‌های روانی اضطراب ناشی از کرونا ممکن است به شکل عصبانیت، افسردگی، تحریک پذیری و تنش بروز کند. این عوامل روحیه فرد را تخریب کرده و موجب از دست رفتن اعتماد به نفس و کاهش عملکرد دانش آموزان می‌گردد. دانش آموزانی که نشانه‌های روانی اضطراب ناشی از کرونا را بروز می‌دهند نسبت به مسائل اطراف خود بی تفاوت شده از اطرافیان خود ناراضی شده، قدرت تمرکز و تصمیم‌گیری خود را از دست داده که این موارد انزوای تحصیلی را به همراه دارد.

همچنین نتایج همبستگی نشان داد بین اضطراب کرونا با مهارت‌های شناختی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد و بر اساس نتایج رگرسیون گام به گام در گام اول علائم روانی اضطراب و در گام دوم علائم جسمانی اضطراب وارد الگوی پیش‌بینی شده است و این دو متغیر با هم توانسته‌اند تغییرات مهارت‌های شناختی را پیش‌بینی کنند. این نتایج با یافته‌های قیصری و شیرازی (۱۴۰۰)، نایاک و همکاران (۲۰۲۲)، یانگ و همکاران (۲۰۲۱)، آلكومایم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

بنابراین به نظر می‌رسد اضطراب به عنوان جزئی از آشفتگی روان شناختی و تهدیدی برای سلامت روان، سبب مشکلات متعددی شده است. از جمله در زمان حاضر، افزایش آسیب‌های روانی ناشی از شیوع بیماری‌های واگیردار در جامعه بسیار قابل توجه است که در افزایش ترس و اضطراب تاثیر داشته است اضطراب کرونا یک واکنش فیزیولوژیکی روانی است که در هنگام احساس عدم توازن میان سطح توانایی و ظرفیت دانش آموزان در بر آورده ساختن این تقاضا روی می‌دهد. این عدم تعادل در زمان اضطراب کرونا بر کاهش یادگیری و به ویژه تسلط

بر دانش زیاد در مدت زمان کوتاه تأثیر دارد بنابراین رابطه بین اضطراب کرونا و مهارت‌های شناختی یک خیابان دو طرفه است. اضطراب کرونا تمرکز را از یادگیری منحرف می‌کند و در فرآیندهای شناختی مرتبط با یادگیری دخالت می‌کند. از سوی دیگر، اختلالات اضطراب کرونا نیز می‌تواند محصول نهایی احساس شکست مداوم و عزت نفس پایین مرتبط با چالش‌های تحصیلی و کاهش مهارت‌های شناختی باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش مهارت‌های مقابله با اضطراب در برنامه درسی دانش آموزان گنجانده شود و مشاوران مدرسه کلاس‌های جهت آموزش راهکارهای کاهش اضطراب برای والدین دانش آموزان نیز برگزار کنند و انجام مشاوره‌های فردی و گروهی برای دانش آموزان بخصوص دانش آموزان در معرض اضطراب کرونا برگزار گردد.

منابع و ماخذ

- آهنگری اندرانی، نازیلا؛ عبدلی سلطان احمدی، جواد (۱۳۹۶) رابطه هوش فرهنگی با انزوای تحصیلی در بین دانشجویان غیر بومی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه: نقش واسطه‌ای سازگاری تحصیلی. سال پنجم، شماره ۸۳، ۴۴-۹۲.
- قیصری، فاطمه؛ شیرازی، محمود. (۱۴۰۰). پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس اضطراب کرونا و سلامت روان در دانشجویان، نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- Al-Kumaim, N.H, Alhazmi, A.K, Mohammed, F.; Gazem, N.A, Shabbir, M.S, Fazea, Y. (2021). Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on University Students' Learning Life: An Integrated Conceptual Motivational Model for Sustainable and Healthy Online Learning. Sustainability, 13, 2546
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. Journal of Research in International Education, 5(2), 131-154
- Aristovnik A, Kerz'ič D, Ravšelj D, Tomaz'evič N, Umek L.. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. preprints.org.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? Intervention in School & Clinic, 39, 3-7.

- Browning MHEM, Larson LR, Sharaievska I, Rigolon A, McAnirlin O, Mullenbach L, et al. (2021) Psychological impacts from COVID- 19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLoS ONE* 16(1): e0245327
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., and Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res.* 287:112934. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Duong, M. T., Bruns, E. M., Lee, K., Cox, S., Coifman, J., Mayworm, A., & Lyon, A. R. (2021) Rates of mental health service utilization by children and adolescents in schools and other common service settings: A systematic review and meta-analysis. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48, 420–439. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01080-9>
- Fernández Cruz M, Álvarez Rodríguez J, Ávalos Ruiz I, Cuevas López M, de Barros Camargo C, Díaz Rosas F, González Castellón E, González González D, Hernández Fernández A, Ibáñez Cubillas P and Lizarte Simón EJ (2020) Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of Young People in a Lockdown Situation Due to the Covid-19 Pandemic. *Front. Psychol.* 11:565503. doi: 10.3389/fpsyg.2020.565503
- Ingram J, Hand CJ, Maciejewski G. (2021) Social isolation during COVID-19 lockdown impairs cognitive function. *Appl Cognit Psychol*;35:935–947
- Kelly D S, Deiner EC, Carly A. M, Erica M, Paul A, Marisa V B, Sarah W, and Rachel C(2021) COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School, *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2) 166–185
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. G. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, 63(1), 5–21
- Li, L. Z., & Wang, S. (2020). Prevalence and predictors of general psychiatric disorders and loneliness during COVID-19 in the United Kingdom. *Psychiatry Research*, 291, 113267. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.11326>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2020). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspective on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7-13.

- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high school: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 117-129.
- Wang, C; Zhao, H (2020) The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Front. Psychol.* 11:1168. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01168.

مقایسه اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی (پژوهش تک آزمودنی)^۱

سیده عطیه بهشتی زاده بافقی^۲، حمیده پاک مهر^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی (پژوهش تک آزمودنی) بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، جز تحقیقات تجربی با طرح تک آزمودنی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه حرفه آموزان کم توان ذهنی شهرستان بافق در سال ۱۴۰۱ تشکیل داد که از بین آن‌ها به روش نمونه گیری در دسترس تعداد ۶ نفر انتخاب شد که در گروه ایفای نقش (۲ نفر) و قصه گویی (۲ نفر) و کنترل (۲ نفر) قرار گرفتند، افراد گروه‌های آزمایش طی ۱۰ جلسه ۱ ساعته آموزش ایفای نقش و قصه گویی را دریافت کردند. همه این شش نفر در زمان خط پایه، جلسه سوم، ششم و هشتم (جلسه آخر مداخله) پرسشنامه مهارت های زندگی مستقل کودکان کم توان ذهنی بهراد (۱۳۸۴) و پرسشنامه ابراز وجود شرینگ (۱۹۸۰) را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص درصد بهبودی و بازبینی گرافیکی شکل‌ها انجام شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های گروه های آزمایش از مرحله خط پایه تا آخر درمان درصد بهبود متوسط و معنی داری در مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود تجربه کردند. در حالی که آزمودنی‌های گروه کنترل طی این مدت افزایش یا کاهش نمره قابل ملاحظه ای نداشتند. همچنین مقایسه اثربخشی دو درمان نشان داد که که آزمودنی های گروه ایفای نقش اثربخشی بیشتری در مقایسه با گروه قصه درمانی در مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود داشتند. بر مبنای نتایج پژوهش حاضر می توان دریافت که آموزش ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی موثر می باشد و باید در برنامه‌های بازتوانی مورد توجه مشاوران و روانشناسان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: حرفه آموزان کم توان ذهنی، مهارت های زندگی مستقل، ابراز وجود، آموزش ایفای نقش، آموزش قصه گویی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۷

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد بافق، بافق ایران a.beheshtii@gmail.com

^۳ دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین المللی امام رضا (ع). مشهد. ایران

Comparison of the effectiveness of role playing and storytelling on independent life skills and self-expression of intellectually disabled students (single subject research)

Seyedeh Atieh Beheshtizadeh Bafghi¹, Hamideh Pakmehr²

The purpose of this research was to compare the effectiveness of role-playing and storytelling on independent life skills and self-expression of intellectually disabled students (single subject study). The current research was experimental research with a single-subject design in terms of its practical purpose and in terms of its method. The statistical population of the present study was made up of all vocational students with mental disabilities in Bafaq city in 1401, from whom 6 people were selected by available sampling method, in the role-playing group (2 people) and storytelling (2 people) and the control group (2 people) were placed. The people of the experimental groups received role-playing and storytelling training during Ten one-hour sessions. All these six people completed Behrad's independent living skills questionnaire (1384) and Schering's self-expression questionnaire (1980) during the baseline, the third, sixth and eighth sessions (the last session of the intervention). Data analysis was done using percentage recovery index and graphical review of figures. The results showed that the subjects of the experimental groups experienced moderate and significant improvement in independent living skills and self-expression from the baseline stage to the end of the treatment. While the subjects of the control group did not have a significant increase or decrease in score during this period. Also, the comparison of the effectiveness of the two treatments showed that the subjects of the role-playing group were more effective in independent life skills and self-expression compared to the story therapy group. Based on the results of the present research, it can be seen that role-playing and storytelling training is effective on the independent life skills and self-expression of mentally retarded students and should be considered by counselors and psychologists in rehabilitation programs.

Keywords: Vocational students with mental disabilities, independent life skills, self-expression, role playing training, storytelling training.

¹ Master student of educational research, Bafgh Azad University, Bafgh Iran.
a.beheshtii@gmail.com

² Ph. D in curriculum, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

بیان مسئله

کم‌توانی ذهنی^۱ یکی از عمده‌ترین مسائل جوامع بشری و از پیچیده‌ترین و دشوارترین مشکلات در کودکان و نوجوانان است که اثرات فراوانی را بر خانواده و جامعه بر جای می‌گذارد (پروت و استوهمر^۲، ۲۰۱۹). در پنجمین ویرایش راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی^۳ (DSM-5) کم‌توانی ذهنی اختلالی است که در طول دوره رشد شروع می‌شود و کمبودهای عقلانی و عملکرد انطباقی را در زمینه های مفهومی، اجتماعی و عملی در بر می‌گیرد که بر اساس شدت ناتوانی، ناتوانی ذهنی به ناتوانی ذهنی خفیف، متوسط، شدید و عمیق تقسیم بندی می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳). علاوه بر ملاک‌های آماری، انجمن روانپزشکی آمریکا ناتوانی در رفتار سازشی^۵ و عملکردهای بین فردی مستقل را از ملاک‌های کم‌توانی ذهنی فرض کرده است (سلطانی و کوچلین^۶، ۲۰۲۱). سازمان بهداشت جهانی^۷ (۲۰۲۰) مهارت‌های زندگی مستقل را مجموعه‌ای از مهارت‌های روانی، اجتماعی و میان‌فردی تعریف کرده که به افراد کمک می‌کند تا آگاهانه تصمیم بگیرند، مهارت‌های ارتباطی، شناختی و هیجانی خوبی داشته باشند. افراد کم‌توان ذهنی براساس درجه کم‌توانی ذهنی دارند از ضعف‌هایی در مهارت‌های زندگی مستقل برخوردارند، مهارت‌هایی مانند حل مسائل شخصی زندگی و تعاملات اجتماعی که نارسایی در مهارت‌های زندگی می‌تواند مشکلات تحصیلی، اجتماعی و اثرات منفی در زندگی آینده را به بار آورد (نائورین، اقبال و جلال^۸، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر ابراز وجود^۹ از متغیرهایی است که با مهارت‌های زندگی مستقل در ارتباط است. ابراز وجود یکی از مؤلفه‌های توانمندی اجتماعی است که به افراد کمک می‌کند تا بتوانند با دشواری‌های زندگی روزمره مقابله کرده و با موقعیت‌های استرس‌زا کنار بیایند. در واقع ابراز وجود به عنوان یک سبک و راهبرد از پرخاشگری و انفعال متمایز شده و بسیاری از پژوهشگران آن را در میانه پیوستاری قرار می‌دهند که سلطه‌پذیری (کمرویی و انفعال) و

1. mental disability

2. Prout & Strohmmer

3. diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)

4. american psychiatric association

5. adaptive behavior

6. Koechlin

7. World Health Organization

8. Naoreen, Iqbal & Jalal

9. assertiveness

پرخاشگری (خشم و تکانه) به عنوان نقیصه‌های رفتاری در دو انتهای آن و ابراز وجود به عنوان رفتاری معتدل در میانه آن قرار می‌گیرد (کوردیانتی و رهادیانتی^۱، ۲۰۲۱). در یک پژوهش مروری از راهبردهای مداخله‌ای برای بهبود مهارت‌های مورد نیاز کودکان کم توان ذهنی هانگ و کوو^۲ (۱۹۹۷) دریافتند که راهبردهای مداخله‌ای در شش طبقه قرار می‌گیرد: ایفای نقش^۳، مدیریت پیامد^۴، راهبردهای بین همسالان^۵، آموزش خود مدیریتی^۶ و آموزش فرآیندی (حل مساله^۷). این رویکردهای آموزشی بر آموزش مهارت‌های مورد نیاز برای تعامل تکیه میکنند و در آموزش مهارت‌های کلاسی مؤثرتر هستند. زمانی که رویکردهای آموزشی رفتار محور در افراد کم توان ذهنی استفاده می‌شود، این منجر به آموزش رفتارهای مناسب در محیط آموزشی میشود (بورکی - تیلور^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). در همین راستا، بسیاری از کودکان با ناتوانی مانند کودکان درخودمانده و کودکان کم توان ذهنی میتوانند مهارت‌های اجتماعی مانند لبخند زدن و ارتباط چشمی را از طریق ایفای نقش بیاموزند. الگوسازی زنده زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز رفتار را در یک محیط طبیعی مانند کلاس یا محیط بالینی مشاهده نماید. در مدرسه معلم دانش‌آموز نقش مهمی در الگو سازی رفتارهای اجتماعی دارد. در الگوسازی نمادین کودک رفتارها را از طریق یک فیلم یا تصویر مشاهده کند (رونینگ و بجورکی^۹، ۲۰۱۹).

هانگ و کوو (۱۹۹۷) معتقدند الگوسازی را میتوان برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به افراد کم توان ذهنی با هر میزان از هوشبهر به آسانی و با موفقیت بالا استفاده کرد. به طور نسبی برای افراد کم توان ذهنی اکتساب مهارت‌های اجتماعی به وسیله الگوسازی آسان است. از سوی دیگر الگوسازی برای آموزش جنبه‌های عینی مهارت‌های زندگی بسیار موفق عمل میکند. اما علاوه بر ایفای نقش، یکی دیگر از روش‌هایی که به نظر میرسد برای کودکان کم توان ذهنی می‌تواند کاربرد داشته باشد، قصه گویی^{۱۰} است. منظور از قصه‌گویی یک ارتباط دو

1. Kurniawati, & Rahadianty

2. Huang & Cuvo

3. role play

4. consequence management

5. peer strategies

6. self-management training

7. Process training (problem solving)

8. Bourke-Taylor

9. Rønning & Bjørkly

10. storytelling

جانبه و متقابل بین قصه گو و شنونده است که مهمترین و بنیادیترین روش غیرمستقیم برای انتقال مفاهیم به دنیای مخاطبان به ویژه کودکان، به شمار می آید. مفاهیم ساده علمی، طبیعی و حتی مفهوم واژگان را توسط قصه و گاه بدون نیاز به توضیح، میتوان منتقل کرد (روسل و کوهن^۱، ۲۰۱۲). قصه درمانی نه تنها در مورد کودکان بهنجار، بلکه در مورد کودکان دارای نیازهای ویژه که افرادی غیرفعال و فاقد روشها و راهبردهای لازم برای حل مسائل خود هستند، اهمیت، بیشتری پیدا میکند. زیرا مربی یا روانشناس، بر اساس نیازهای خاص هر کودک یا گروهی از کودکان با مشکل یکسان، قصه ای را طراحی میکند و در تمام مراحل شکل گیری قصه، از کنجکاوی و خلاقیت خود کودکان بهره می جوید (مک پارلند^۲، ۲۰۱۵). پژوهش های مختلف از جمله پژوهش ریسمن و کاینی^۳ (۲۰۰۵) بر اثربخشی رویکردهای قصه درمانی در درمان کودکان مبتلا به اختلال های روانشناختی تاکید کرده اند.

در مجموع، این گروه از افراد با توجه به نقایص کلی که در توانایی های ذهنی خود دارند، قادر نیستند به استانداردهای استقلال فردی و مسئولیت های اجتماعی در یک یا چند جنبه زندگی روزمره شامل ارتباط بین فردی، مشارکت های اجتماعی، کارکرد تحصیلی یا شغلی و استقلال فردی در خانه و جامعه برآیند (آلبرت، سلمن و بوری^۴، ۲۰۲۱). از سوی دیگر نتایج بیانگر آن است که ضعف در ابراز وجود از مشکلات اساسی دانش آموزان دارای ناتوانی هوشی است که منجر به کاهش مهارت های زندگی مستقل و موفقیت تحصیلی این افراد میشود (برکیک – جوانویک^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). لذا توانمند سازی کودکان کم توان ذهنی برای انجام کارهای شخصی و همچنین و مهارت های اجتماعی و غیر اجتماعی مانند ابراز وجود که آنها را برای انجام یک زندگی معمولی مهیا می کند؛ اهمیت فراوانی دارد؛ همانگونه که اشاره گردید آموزش ایفای نقش و قصه گویی و استفاده از روش قصه از روش های نوین درمانی هستند که می تواند بر زندگی کودکان کم توان ذهنی تاثیرگذار باشند، با توجه به مطالب فوق مسئله اصلی از انجام پژوهش حاضر رسیدن به پاسخ این مسئله می باشد که آیا آموزش ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود کودکان کم توان ذهنی تاثیر دارد؟

1. Russell & Cohn

2. McParland

3. Riessman & Quinney

4. Albrecht, Seelman, & Bury

5. Brkić-Jovanović

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، جز تحقیقات نیمه آزمایشی با طرح تک آزمودنی چند خط پایه‌ای^۱ بود. در این روش برخلاف روش‌های گروهی که بر میانگین تأکید دارند و در نتیجه اطلاعات فردی را در نظر نمی‌گیرند، اطلاعات لازم را در مورد تأثیر متغیر مستقل یا روش آزمایشی بر تک‌تک آزمودنی‌ها به دست می‌دهد (دلاور، ۱۴۰۰). به همین دلیل و با توجه به نکات مثبت طرح‌های تک آزمودنی (مثل داشتن کنترل نسبی روی شرایط آزمایشی، سنجش مداوم و سنجش خط پایه)، در این پژوهش از طرح تجربی تک آزمودنی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه حرفه آموزان دختر کم توان ذهنی خفیف و آموزش پذیر شهرستان بافق در سال ۱۴۰۰ و ۱۴ سال به بالا به تعداد ۲۶ تشکیل داد. با توجه به بیماری کرونا و حضور کمتر این کودکان در مراکز نگهداری و همچنین با توجه به ماهیت آزمایشی و شرایط پژوهش، از بین افرادی که خودشان و خانواده شان علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بودند با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش (۱- تمایل داوطلبانه خودشان و خانواده برای شرکت در پژوهش، ۲- داشتن حداقل توانایی‌های ارتباطی و ۳- نداشتن بیماری جسمانی و روانشناختی که فرایند آموزش را مختل کند) به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۶ نفر از آن‌ها به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آموزش ایفای نقش (۲ نفر)، قصه گوئی (۲ نفر) و کنترل (۲ نفر) جای‌دهی شد و در زمان خط پایه، جلسه چهارم، هفتم و دهم (جلسه آخر مداخلات) مورد سنجش قرار گرفت. برای کنترل متغیرهای مزاحم نیز سعی شد نمونه‌هایی انتخاب شود که به لحاظ جنسیت، سن و بهره هوشی هم‌تا باشند. تحلیل داده‌ها با استفاده از بازبینی گرافیکی شکل‌ها (فراز و فرود متغیر وابسته) و شاخص درصد بهبودی (تغییرات روند) با استفاده از فرمول زیر انجام شد.

$$MPI = [(Baseline Mean - Treatment Phase Mean) / Baseline Mean] \times 100$$

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه مهارت‌های زندگی مستقل کودکان کم توان ذهنی: پرسشنامه مهارت‌های زندگی مستقل در سال ۱۳۸۴ به وسیله بهراد با هدف تهیه مقیاسی برای سنجش مهارت‌های زندگی مستقل کودکان کم توان ذهنی با تحلیل عوامل روی نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر از معلمان و والدین مدارس ابتدایی کم توان ذهنی آموزش و پرورش شهر تهران (با توجه به چهار

^۱. multiple based-across-subjects design

منطقه جغرافیایی شرق و شمال شرق، مرکز و غرب) و همچنین ۱۰۰ نفر از والدین این دانش آموزان ساخته شده است. پرسشنامه حاضر دارای ۲۰ سوال با استفاده از مقیاس لیکرت چهار گزینه‌ای هرگز (۱)، گاهی اوقات (۲)، اغلب اوقات (۳)، همیشه (۴) و براساس چارچوب نظری یوشینوری^۱ (۲۰۰۰) طراحی گردید. روایی صوری پرسشنامه مذکور با قرار گرفتن محتوای دیدگاه یوشینوری و پرسشنامه مذکور در اختیار تعدادی از متخصصین این حیطه مورد تایید قرار گرفت و اعتبار پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد. همبستگی گویه‌ها با کل آزمون دارای دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۶۷ بود (بهراد، ۱۳۸۴). در این پژوهش این پرسشنامه توسط مربیان حرفه آموزان تکمیل شد.

پرسشنامه ابراز وجود شرینگ: پرسشنامه ابراز وجود شرینگ (۱۹۸۰) برای سنجش میزان ابراز وجود ساخته شده و دارای ۳۲ سوال ۵ گزینه‌ای می باشد (هرگز = ۰، بندرت = ۱، برخی اوقات = ۲، اغلب اوقات = ۳ و همیشه = ۴). حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۱۲۴ می باشد. نمره بالاتر نشان دهنده ابراز وجود بالاتر می باشد. ضریب همبستگی پایایی در باز آزمایی ۰/۸۸ به دست آمده و در بررسی اعتبار میزان همبستگی این آزمون با پرسشنامه‌های جرات ورزی ولپدولاراروس ۰/۷۳ و پرسشنامه جرات ورزی راتوی ۰/۶۹ معنی دار گزارش شده است. همچنین پایایی این پرسشنامه در نمونه ایرانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است (حسینی و امام وردی، ۱۳۹۶). این پرسشنامه در مطالعات مربوط به افراد کم توان ذهنی مورد استفاده قرار گرفته (خلعتبری و همکاران، ۱۳۸۹) و توسط مربی تکمیل شد.

آموزش ایفای نقش: جلسات آموزش در شرایطی برگزار شد که مربی تصویری را به فرد کم توان ذهنی ارائه داد. این تصویر موقعیتی را نشان داد که مستلزم یک رفتار مستقل مناسب است و آنچه که یک فرد میتواند در این موقعیت انجام دهد، از او پرسیده شد. برای مثال تصویر موقعیتی را ترسیم کرد که در آن فرد یکی از همکلاسی ها یا مربیان را می بیند. آزمودنی باید بیان نماید در چنین موقعیتی چه میکند (زمانی که شما شخص آشنایی را می‌بینید، چه می‌کنید یا چه می‌گویید). از آزمودنی انتظار می‌رود که بگوید: من با گفتن سلام یا با یک لبخند با او احوالپرسی میکنم. اگر شرکت کننده پاسخ صحیح بدهد، مربی او را به صورت کلامی تشویق خواهد نمود و بر توجیه این که چرا انجام چنین رفتاری در این موقعیت اهمیت دارد تأکید خواهد نمود. سپس مربی و شرکت کننده این رفتار خاص را ایفای نقش (بازی) میکنند؛ بنابراین مبادله رفتار میان مربی و شرکت کننده انجام گرفت. اگر شرکت

1. Yoshinori

کننده پاسخ صحیح ندهد، پاسخ صحیح همراه با علت رفتار توضیح داده میشود. الگوسازی رفتار توسط مربی ادامه می‌یابد و سپس مربی و شرکت کننده رفتار صحیح را بازی میکنند. هیچ آموزشی در مورد فرآیند حل مساله برای ایجاد رفتار مناسب در جلسه آموزش داده نمیشود (کرایتس و دان^۱، ۲۰۰۴). ایفای نقش در این پژوهش برای به دست آوردن نتایج قطعی تر طی ۱۰ جلسه یک ساعته برگزار شد.

- **قصه گوئی:** قصه گوئی شامل پنج قصه محقق ساخته بود که در اختیار استاد راهنما و مشاور برای دریافت تایید نهایی قرار گرفت. فنونی که در زمینه قصه گوئی در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت شامل: ۱- قصه گوئی با استعاره‌ها؛ ۲- تغییر زندگی خود و ۳- بازی نوشتن قصه دوجانبه. قصه گوئی در ده جلسه صورت می‌گیرد، جلسه اول بیان قصه جهت ساختن امیدواری و انگیزه در کودک، جلسه دوم بیان قصه‌ای برای آموزش به کودک تا بتواند خود را سرگرم کند، جلسه سوم: بیان قصه آموزشی تا کودک بتواند از دریچه‌ای دیگر به زندگی نگاه کند، جلسه چهارم: بیان قصه‌ای مانند جوجه اردک تنها تا کودک بیاموزد با افراد دیگر درد دل کند، جلسه پنجم: کودک آموزش می‌بیند تا برای دیگران قصه بگوید، جلسه ششم: قصه‌ای برای آموزش شجاعت است. جلسه هفتم: قصه‌ای در مورد خودش بیان کند؛ سه جلسه باقیمانده هم مهارت های زندگی مستقل به آن ها آموزش داده شد. آموزش ها طی ۱۰ جلسه یک ساعته انجام گرفت.

یافته های پژوهش

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی های پژوهش

متغیر	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم	آزمودنی پنجم	آزمودنی ششم
جنسیت	مونث	مونث	مونث	مونث	مونث	مونث
سن	۲۳	۲۴	۱۸	۳۰	۳۵	۲۹
بهره هوشی	۵۰-۴۵	۵۰-۴۵	۵۰-۴۵	۵۰-۴۵	۵۰-۴۵	۵۰-۴۵
حضور در مرکز	۴ سال	۸ سال	۳ سال	۷ سال	۱ سال	۸ سال

در جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش ارائه شده است. همه شرکت کنندگان متاهل بودند. همچنین به لحاظ سنی در دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ سال قرار داشتند.

¹. Crites, & Dunn

علاوه بر این، بهره هوشی همه آنان در دامنه ۵۰- ۴۵ سال قرار داشت. بین ۱ تا ۸ سال نیز سابقه حضور در مرکز نگهداری افراد با نیازهای ویژه را داشتند.

تحلیل سوال اول پژوهش

آیا تفاوت معنی داری بین اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل حرفه آموزان کم توان ذهنی وجود دارد؟ برای بررسی این سوال از شاخص درصد بهبودی، طی خط پایه، جلسه سوم، جلسه ششم و جلسه آخر استفاده شده که نتایج آن به تفکیک برای شرکت کنندگان گروه قصه گویی (شرکت کننده اول و دوم)، گروه ایفای نقش (شرکت کننده سوم و چهارم) و کنترل (شرکت کننده پنجم و ششم) در جداول اشاره شده است.

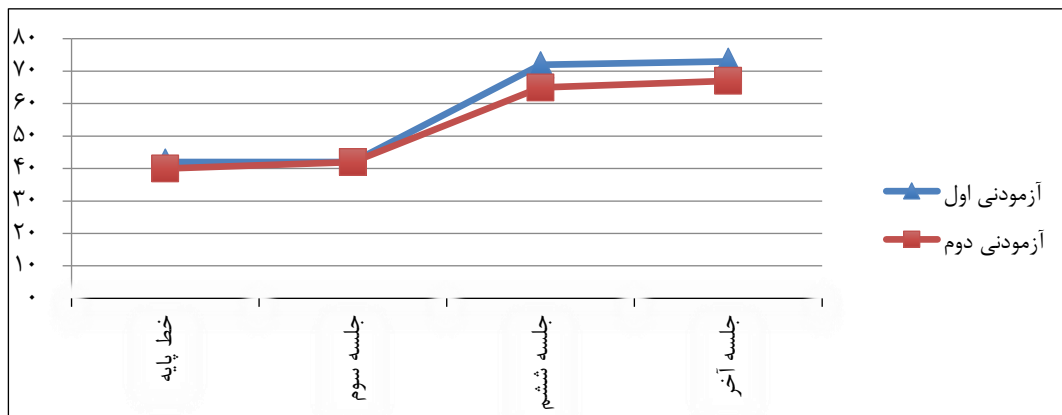
جدول شماره ۲: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه قصه گویی در مهارت های

زندگی مستقل

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
قصه گویی	اول	۴۲	۴۲	۷۲	۷۳	۷۳/۸۰
	دوم	۴۰	۴۲	۶۵	۶۷	۶۷/۵۰
	کل	۸۲	۸۴	۱۳۷	۱۴۰	۱۴۱/۳۰

در جدول ۲ نمرات آزمودنی های گروه قصه گویی در مهارت های زندگی مستقل ارائه شده است. میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۲ بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه آزمایش قصه گویی در مهارت های زندگی مستقل اثربخشی معنادار و بالای ۵۰ درصد را تجربه کرده اند. که این امر بیانگر اثربخشی معنادار قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل است. علاوه بر این در نمودار ۱ فراز و فرود نمرات آزمودنی ها در گروه قصه گویی ارائه شده است.

شکل ۱: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه قصه گویی در مهارت های زندگی مستقل



در نمودار ۱ فراز و فرود نمرات آزمودنی های گروه قصه گوئی در مهارت های زندگی مستقل ارائه شده است، براساس نتایج این نمودار هر دو آزمودنی از مرحله خط پایه تا جلسه آخر افزایش نمره معنادار داشته اند.

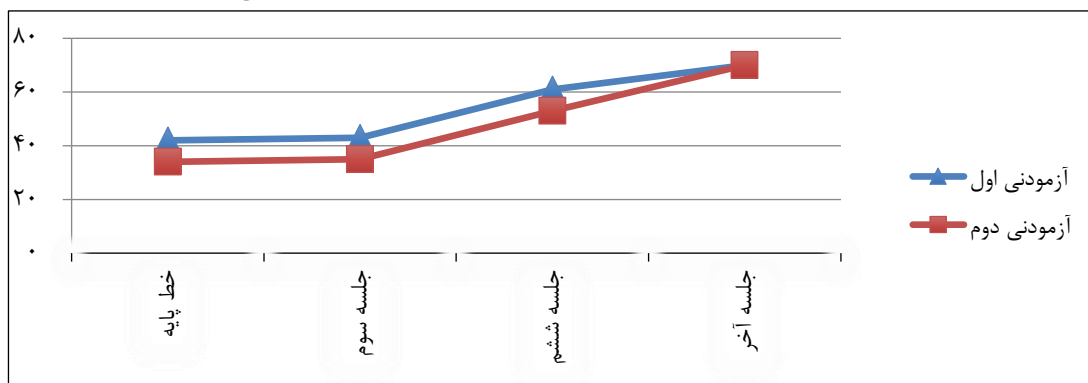
جدول شماره ۳: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در مهارت های

زندگی مستقل

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
ایفای نقش	سوم	۴۲	۴۳	۶۱	۷۰	۶۶/۶۷
	چهارم	۳۴	۳۵	۵۳	۷۰	۱۰۵/۸۸
	کل	۷۶	۷۸	۱۱۴	۱۴۰	۱۷۲/۵۵

در جدول ۳ نمرات آزمودنی های گروه ایفای نقش در مهارت های زندگی مستقل ارائه شده است. میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۳ بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در مهارت های زندگی مستقل اثربخشی معنادار و بالای ۵۰ درصد را تجربه کرده اند که بیانگر اثربخشی معنادار آموزش ایفای نقش بر مهارت های زندگی مستقل است. علاوه بر این در نمودار ۲ فراز و فرود نمرات آزمودنی ها در گروه ایفای نقش ارائه شده است.

شکل ۲: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در مهارت های زندگی مستقل

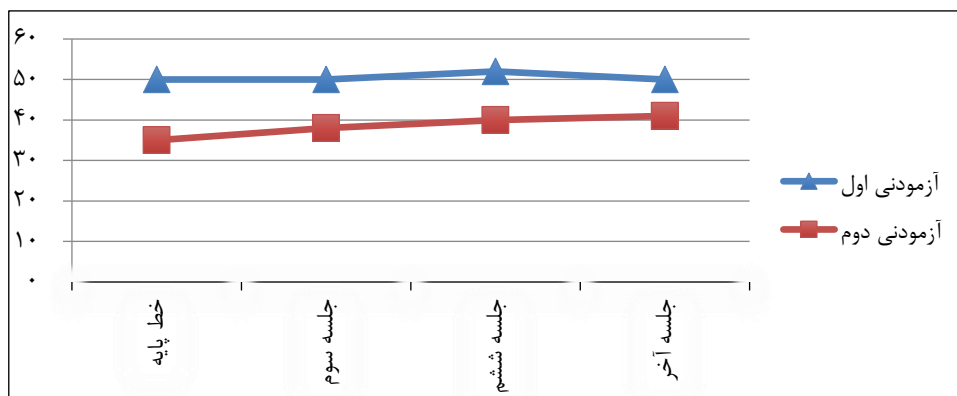


براساس نمودار ۲ هر دو آزمودنی گروه ایفای نقش از مرحله خط پایه تا جلسه آخر افزایش نمره معناداری را داشته اند و هر دو در مرحله آخر نمره ۷۰ را به دست آورده بودند.

جدول شماره ۴: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه کنترل در مهارت های زندگی مستقل

گروه ها	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
کنترل	پنجم	۵۰	۵۰	۵۲	۵۰	۰
	ششم	۳۵	۳۸	۴۰	۴۱	۱۴/۱۷
	کل	۸۵	۸۸	۹۲	۹۱	۱۴/۱۷

در جدول ۴ نمرات آزمودنی های گروه کنترل در مهارت های زندگی مستقل ارائه شده است. میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۴ بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه کنترل در مهارت های زندگی مستقل اثربخشی معناداری تجربه نکرده اند. علاوه بر این در نمودار ۳-۴، فراز و فرود نمرات آزمودنی ها در گروه کنترل ارائه شده است.



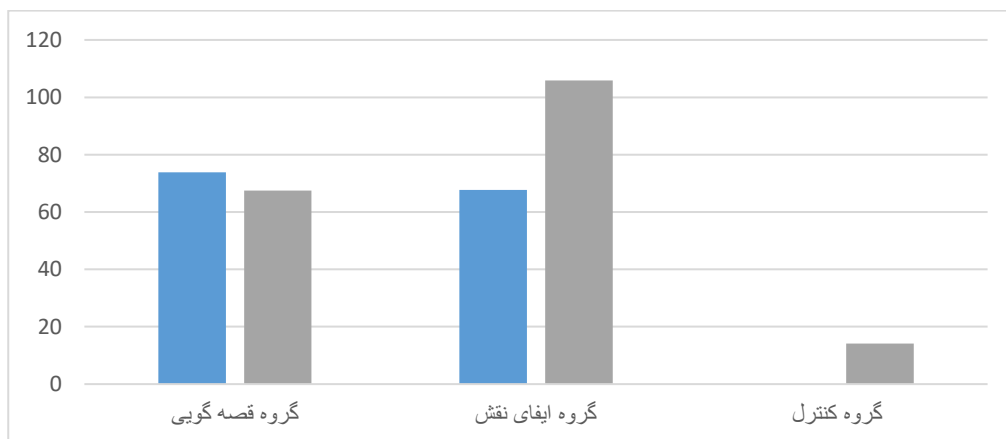
شکل ۳: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه کنترل در مهارت های زندگی مستقل

براساس فراز و فرود نمرات ارائه شده در جدول ۳ تغییرات نمرات معناداری در آزمودنی های گروه کنترل از مرحله خط پایه تا آخر درمان در متغیر مهارت های زندگی مستقل وجود ندارد.

جدول شماره ۵: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه های آزمایش در مهارت های زندگی مستقل

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
قصه گویی	اول	۴۲	۴۲	۷۲	۷۳	۷۳/۸۰
	دوم	۴۰	۴۲	۶۵	۶۷	۶۷/۵۰
	کل	۸۲	۸۴	۱۳۷	۱۴۰	۱۴۱/۳۰
ایفای نقش	سوم	۴۲	۴۳	۶۱	۷۰	۶۶/۶۷
	چهارم	۳۴	۳۵	۵۳	۷۰	۱۰۵/۸۸
	کل	۷۶	۷۸	۱۱۴	۱۴۰	۱۷۲/۵۵

علاوه بر این، نتایج مندرج در جدول ۵ نشان میدهد که درصد بهبودی کلی گروه قصه گویی برابر با ۱۴۱/۳۰ و درصد بهبودی گروه ایفای نقش برابر با ۱۷۲/۵۵ می باشد که این امر نشان می دهد آزمودنی های گروه ایفای نقش اثربخشی بیشتری در مهارت های زندگی مستقل تجربه کرده اند. در نمودار ۴ نیز فراز و فرود فراز و فرود نمرات درصد بهبودی کلی آزمودنی های دو گروه ارائه شده است.



شکل ۴: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه های پژوهش در مهارت های زندگی مستقل

تحلیل سوال دوم پژوهش

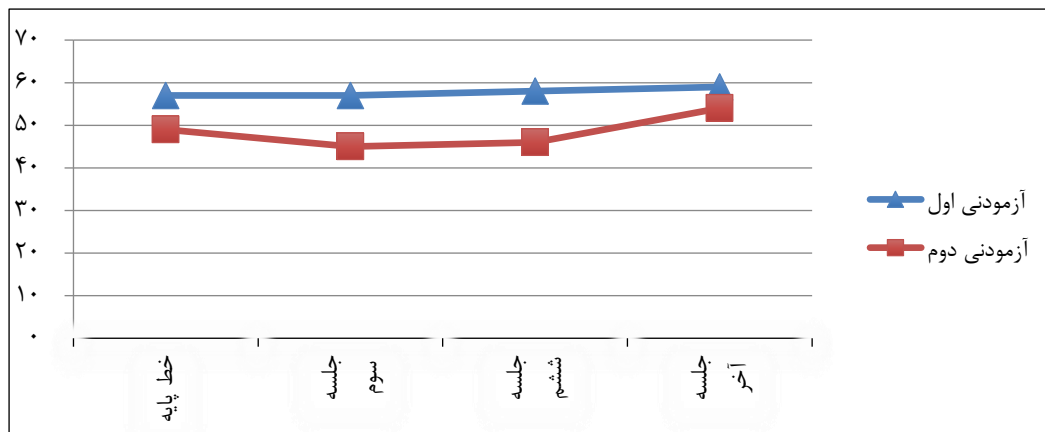
آیا تفاوت معنی داری بین اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی وجود دارد؟ برای بررسی این سوال از شاخص درصد بهبودی، طی خط پایه، جلسه سوم، جلسه ششم و جلسه آخر استفاده شده است که نتایج آن به تفکیک برای شرکت

کنندگان گروه قصه گویی (شرکت کننده اول و دوم)، گروه ایفای نقش (شرکت کننده سوم و چهارم) و کنترل (شرکت کننده پنجم و ششم) در جداول زیر اشاره شده است.

جدول شماره ۶: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه قصه گویی در ابراز وجود

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
قصه گویی	اول	۵۷	۵۷	۵۷	۵۹	۳/۵۰
	دوم	۴۹	۴۵	۴۶	۵۴	۱۰/۲۰
	کل	۱۰۶	۱۰۲	۱۰۳	۱۱۳	۱۳/۷۰

در جدول ۶ نمرات آزمودنی های گروه قصه گویی در ابراز وجود ارائه شده است. میزان درصد بهبودی بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه آزمایش قصه گویی در ابراز وجود اثربخشی متوسط و اندکی را تجربه کرده اند. علاوه بر این در نمودار ۵، فراز و فرود نمرات ابراز وجود آزمودنی ها در گروه قصه گویی ارائه شده است.



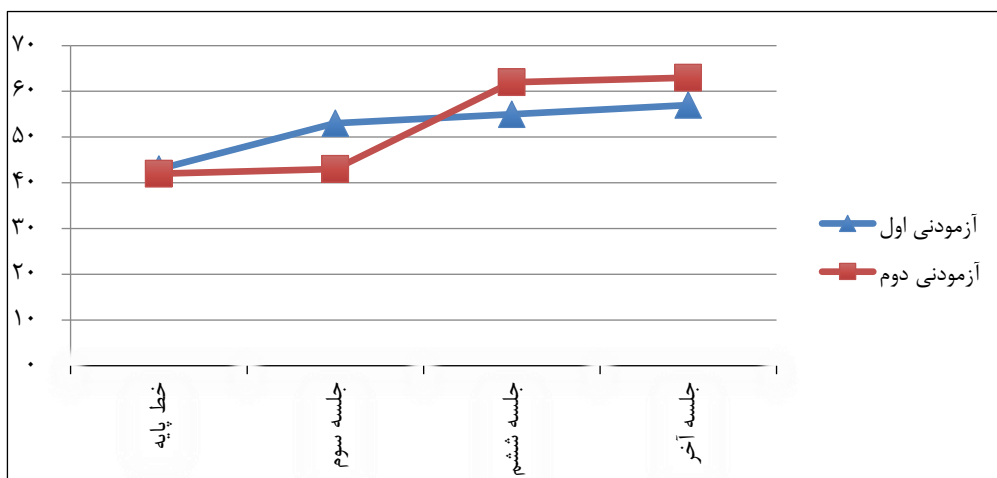
شکل ۵: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه قصه گویی در ابراز وجود

در نمودار ۵ فراز و فرود نمرات آزمودنی های گروه قصه گویی ابراز وجود ارائه شده است، براساس نتایج این نمودار هر دو آزمودنی از مرحله خط پایه تا جلسه آخر افزایش نمره اندکی داشته اند.

جدول شماره ۷: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در ابراز وجود

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
ایفای نقش	سوم	۴۳	۵۳	۵۵	۵۷	۳۲/۵۵
	چهارم	۴۲	۴۳	۶۲	۶۳	۵۰
	کل	۸۵	۹۶	۱۱۷	۱۲۰	۸۲/۵۵

در جدول ۷ نمرات آزمودنی های گروه ایفای نقش در ابراز وجود ارائه شده است. میزان درصد بهبودی بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در ابراز وجود اثربخشی متوسطی را تجربه کرده اند. علاوه بر این در نمودار ۶ فراز و فرود نمرات ابراز وجود آزمودنی ها در گروه ایفای نقش ارائه شده است.



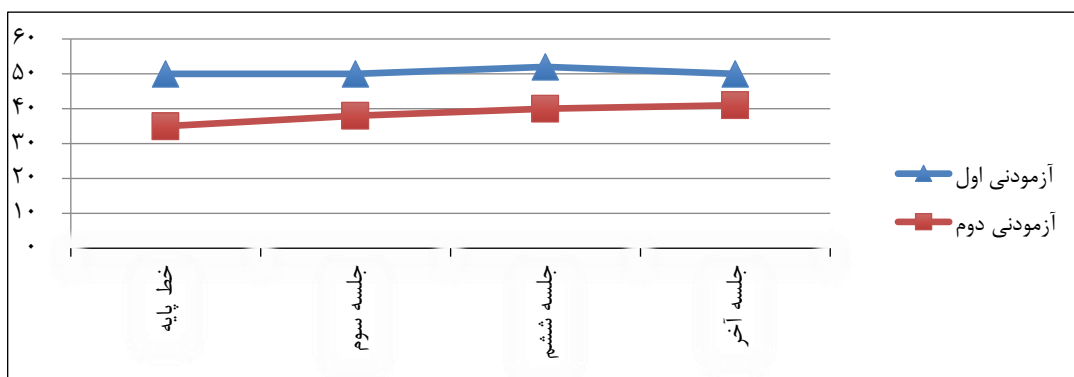
شکل ۶: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه ایفای نقش در ابراز وجود

براساس نمودار ۶ هر دو آزمودنی گروه ایفای نقش از مرحله خط پایه تا جلسه آخر افزایش نمره اندکی را داشته اند.

جدول شماره ۸: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه کنترل در ابراز وجود

گروه ها	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
کنترل	پنجم	۴۴	۴۴	۴۳	۴۴	۰
	ششم	۴۱	۴۲	۴۱	۴۲	۲/۴۳
	کل	۸۵	۸۶	۸۴	۸۶	۲/۴۳

در جدول ۸ نمرات آزمودنی های گروه کنترل در ابراز وجود ارائه شده است. میزان درصد بهبودی بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه کنترل در ابراز وجود اثربخشی معنادار را تجربه نکرده اند. علاوه بر این در نمودار ۷ فراز و فرود نمرات آزمودنی ها در گروه کنترل ارائه شده است.

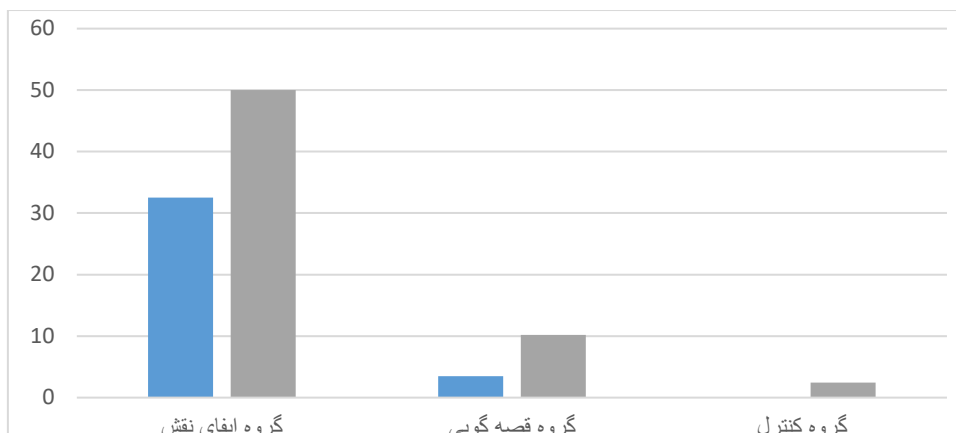


شکل ۷: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه کنترل در ابراز وجود براساس فراز و فرود نمرات ارائه شده در شکل ۷، تغییرات نمرات معناداری در آزمودنی های گروه کنترل از مرحله خط پایه تا آخر درمان در متغیر ابراز وجود وجود ندارد.

جدول شماره ۹: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه های آزمایش در ابراز وجود

گروه	آزمودنی	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
قصه گویی	اول	۵۷	۵۷	۵۷	۵۹	۳/۵۰
	دوم	۴۹	۴۵	۴۶	۵۴	۱۰/۲۰
	کل	۱۰۶	۱۰۲	۱۰۳	۱۱۳	۱۳/۷۰
ایفای نقش	سوم	۴۳	۵۳	۵۵	۵۷	۳۲/۵۵
	چهارم	۴۲	۴۳	۶۲	۶۳	۵۰
	کل	۸۵	۹۶	۱۱۷	۱۲۰	۸۲/۵۵

علاوه بر این نتایج مندرج در جدول ۹ نشان میدهد که درصد بهبودی کلی گروه قصه گویی برابر با ۱۳/۷۰ و درصد بهبودی گروه ایفای نقش برابر با ۸۲/۵۵ می باشد که این امر نشان می دهد آزمودنی های گروه ایفای نقش اثربخشی بیشتری در ابراز وجود تجربه کرده اند. در نمودار ۸ نیز فراز و فرود نمرات درصد بهبودی کلی آزمودنی های دو گروه ارائه شده است.



شکل ۸: تغییرات نمرات شرکت کنندگان گروه های پژوهش در ابراز وجود

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین مقایسه میزان اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گوئی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی انجام گرفت. سوال اول تحقیق این بود که آیا تفاوت معنی داری بین اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گوئی بر مهارت های زندگی مستقل حرفه آموزان کم توان ذهنی وجود دارد؟ مقایسه اثربخشی دو درمان نشان داد که آزمودنی های گروه ایفای نقش اثربخشی بیشتری در مهارت های زندگی مستقل تجربه کرده اند. این یافته ها به صورت ضمنی همراستا با نتایج تعدادی از پژوهش های پیشین از جمله فرامرزی و بهادری (۱۳۹۸)، عمادپور (۱۳۹۸)، دبیریان و حیدری شرف (۱۳۹۸)، ویدا (۱۳۹۶)، هلاجیان و سعدی پور (۱۳۹۵)، نریمان و همکاران (۱۳۹۵)، ابارشی و تیموری (۱۳۹۱)، پرکینس (۲۰۱۹)، عبدالله و همکاران (۲۰۱۷) و پارک و گیلورد راس (۱۹۸۹) می باشد که اثربخشی ایفای نقش و قصه گوئی را بر مهارت های زندگی مستقل و متغیرهای مرتبط با آن نشان داده اند.

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش ایفای نقش اثربخشی بیشتری در مقایسه با آموزش قصه گوئی بر مهارت های زندگی مستقل کودکان کم توان داشته است. در تبیین این نتیجه می توان اینگونه بیان داشت که آموزش ایفای نقش همراه با بازی کردن، جذابیت های فراوانی برای کودکان دارد و منجر به آن می شود که این کودکان بتوانند بهتر با پژوهشگر ارتباط برقرار کرده و مهارت های زندگی مستقل را فرا گیرند. همچنین استفاده از روش ایفای نقش با

تکیه بر الگو سازی و مشارکت دانش آموزان در اجرای نمایش به یادگیری مهارت‌هایی از قبیل خوب گوش دادن، رعایت نوبت در گفتگو، استفاده از لحن مناسب صدا هنگام گفتگو و مهارت خشم و انجام فعالیت های شخصی کمک کرد.

در تبیین اثربخشی شیوه ایفای نقش، امتیازات بسیاری مطرح شده است. از جمله امتیازات این روش این است که الگوسازی را میتوان برای آموزش مهارت های زندگی به افراد کم توان ذهنی با هر میزان از هوشبهر به آسانی و با موفقیت بالا استفاده کرد. به طور نسبی برای افراد کم توان ذهنی اکتساب مهارت‌های اجتماعی به وسیله الگوسازی آسان است. امتیاز دیگر این است که الگوسازی هم به صورت فردی و هم گروهی انجام میشود. آموزش گروهی میتواند در زمان‌های آموزشی محدود کاربرد بهتری برای کودکان داشته باشد. از سوی دیگر الگوسازی برای آموزش جنبه های عینی مهارت های زندگی بسیار موفق عمل میکند. بر همین اساس است که استفاده از ایفای نقش به صورت گروهی به دانش آموزان فرصت میداد تا بتوانند مهارت های زندگی مستقل را تمرین کرده و سپس آن ها را در زندگی خویش عملیاتی کنند (فرامرزی و بهادری، ۱۳۹۸).

سوال دوم تحقیق این بود که آیا تفاوت معنی داری بین اثربخشی شیوه ایفای نقش و قصه گویی بر ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی وجود دارد؟ مقایسه اثربخشی دو درمان نشان داد که آزمودنی‌های گروه ایفای نقش اثربخشی بیشتری در ابراز وجود تجربه کرده اند. این یافته‌ها به صورت ضمنی همراستا با نتایج تعدادی از پژوهش های پیشین از جمله طاهر منش و معینی راد (۱۳۹۹)، لومی و صفرزاده (۱۳۹۵)، هلاجیان و سعدی پور (۱۳۹۵)، بختیاری زاده (۱۳۹۴)، حاجی مقصودی (۱۳۹۳)، درتاج (۱۳۹۲)، خلعتبری و همکاران (۱۳۸۹)، کومار^۱ و همکاران (۲۰۲۱) و رونینگ و همکاران (۲۰۱۹) است که اثربخشی آموزش های فوق را بر ابراز وجود و مهارت های ارتباطی کودکان نشان داده اند.

در تبیین اثربخشی بیشتر ایفای نقش در مقایسه با قصه گویی بر ابراز وجود می توان اینگونه بیان داشت که در ایفای نقش برخلاف قصه گویی، حرفه آموز خودش به صورت مستقیم آن نقش ها را بازی می کند و در موقعیت های غیر واقعی آن رفتار را تمرین می کند و بازخورد دریافت می کند، به این نحوه فراگیر به صورت مستقیم آموزش می بیند و رفتارهایی که فراگرفته است را بازی می کند، این تمرین رفتاری در روش ایفای نقش به گام جلوتر از قصه

¹. Kumar

گویی هست که تنها همانندی با قهرمان اتفاق می افتد. ایفای نقش به درمان کودکان ناهنجار رفتاری مانند کودک کم توان ذهنی کمک شایانی می کند. چون به کودک امکان می دهد که بحران های تجربه شده را دوباره تجربه و آن را بازسازی می کند. به این ترتیب مثلا کودک در قالب نمایش، ترس های خود را بیان می کند و همین کار باعث کم رنگ شدن ترس می شود. کودکان به هنگام اجرای نقش این امکان را می یابند که فارغ از استرس و اضطرابی که در زمان قرار گیری در گروه به آن دچار می شود، بتواند آزادانه تمایلات و خواسته های خود را بیان کند و ابراز وجود داشته باشد. همچنین استفاده از مهارت های مختلف حل مساله در جلسات آموزشی به زبانی ساده و با تکیه بر همدلی، حمایت، همکاری برای حل مساله و احترام متقابل به کودکان آموزش داده شد. همچنین الگوسازی توسط پژوهشگر قبل از اجرای نمایش و استفاده از تصاویر رنگی و فلش کارت های مرتبط با موضوع حرفه آموزان را به مشارکت فعال در نمایش ها تشویق کرد تا بدون ترس از مشخره شدن توسط دیگران، به فعالیت لذت بخش و ابراز وجود بپردازند (نریمان و همکاران، ۱۳۹۵).

محقق در انجام پژوهش حاضر، نهایت دقت را به عمل آورده است تا پژوهش دارای نقص کمتری باشد؛ اما با این وجود بعضی از عوامل، خارج از دست پژوهشگر بود. نمونه گیری این پژوهش بر مبنای نمونه گیری در دسترس انتخاب شده است و از محدودیت های این روش نمونه گیری برخوردار است. یکی دیگر از محدودیت های این پژوهش نبود دوره پیگیری به علت محدودیت های زمانی و عدم دسترسی به آزمودنی ها بود و بر این اساس شاید نتوان ماندگاری تاثیر درمان را نشان داد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اثربخش بودن آموزش ایفای نقش و قصه گویی بر مهارت های زندگی مستقل و ابراز وجود حرفه آموزان کم توان ذهنی، پیشنهاد میگردد مشاوران و روانشناسان در کلاس های آموزشی و جلسات مشاوره ای به منظور ترمیم و بهبود مهارت های این کودکان از این رویکردها استفاده نمایند. همچنین، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از مرحله پیگیری برای بررسی تداوم نتایج استفاده شده و اثربخشی ایفای نقش و قصه درمانی را بر افسردگی و اضطراب و مهارت های اجتماعی حرفه آموزان کم توان ذهنی نیز بررسی گردد.

منابع و ماخذ

ابارشی، ربابه و تیموری، سعید (۱۳۹۱). تاثیر قصه گویی همراه با ایفای نقش بر یادگیری مهارت های اجتماعی کودکان ناتوان ذهنی آموزش پذیر. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، ۷(۳۱)، ۱۸-۱.

- بختیاری پور، مریم (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی داستان درمانی به شیوه ی گروهی بر افزایش ابراز وجود دانش آموزان پسر پایه ی دوم راهنمایی شهرستان دزفول. اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران،
- بهراد، بهنام (۱۳۸۴). محتوای آموزشی و آماده سازی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر در زمینه مهارتهای زندگی مستقل از دیدگاه معلمان و والدین. فصلنامه کودکان استثنایی، ۵ (۳)، ۲۹۴-۲۷۱
- حاجی مقصودی، ناهید (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی قصه گویی و بازی های گروهی بر کمرویی کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
- حسنی، جعفر و امام وردی، فاطمه (۱۳۹۶). اثربخشی شناخت درمانی گروهی مبتنی بر ذهن آگاهی در ابراز وجود زنان مبتلا به سرطان سینه. این سینا، ۱۹ (۲)، ۲۱-۲۷
- خلعتبری، جواد؛ قربان شیرودی، شهره؛ رهبر طارمسری، خدیجه، کیخای، فرزانه و محمدی، مجتبی (۱۳۸۹). مقایسه ی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر ابراز وجود و سلامت روان دانش آموزان کم توان ذهنی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱(۴)، ۷۱-۸۶.
- دبیریان، مریم و حیدری شرف، پریسا (۱۳۹۸). اثربخشی قصه درمانی بر کاهش میزان اضطراب و بهبود هراس اجتماعی کودکان کم توان ذهنی شهر کرمانشاه. راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، ۱(۴)، ۱۱-۱
- درتاج، فریبرز. (۱۳۹۲). اثربخشی بحث گروهی و ایفای نقش بر مهارت جرئت ورزی در دانش آموزان پایه دوم راهنمایی شهر همدان. پژوهش در نظام های آموزشی، ۷(۲۰)، ۱-۱۴.
- دلاور، علی. (۱۴۰۰). مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: ارجمند.
- طاهرمنش، صدیقه و معینی راد، جواد (۱۳۹۹). تعیین اثربخشی قصه درمانی بر بازداری هیجانی و ابراز وجود کودکان دارای اختلالات یادگیری آموزش و پرورش ناحیه سه شیراز. پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران،
- عمادپور، فرشته (۱۳۹۸). تأثیر روش بازی ایفای نقش و چندرسانه های آموزشی بر کاهش رفتارهای غیراجتماعی کودکان پیش دبستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی تهران.
- فرامرزی، هدی و بهادری، اعظم (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ایفای نقش بر مهارت های اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال اتیسم با عملکرد بالا. همایش خانواده، اختلال اتیسم و چالش های همراه، تهران

- لویمی، فاطمه و صفرزاده، سحر (۱۳۹۵). اثربخشی قصه درمانی بر کمرویی، افسردگی و عزت نفس کودکان پیش دبستانی شهرستان اهواز. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۴۷-۳۲، (۲)۶
- هلاجیان، مهدیه و سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش روش ایفای نقش بر مسئولیت پذیری دانش-آموزان دختر اول دبیرستان. روان شناسی مدرسه، ۱۵۱-۱۶۶، (۲)۵
- ویدا، وحید (۱۳۹۶). قصه درمانی و مهارت های اجتماعی در کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر. همایش کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران.
- Abdoola, F., Flack, P. S., & Karrim, S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South African Journal of Communication Disorders*, 64(1), 1-12.
- Albrecht, I. G., Seelman, K. D., & Bury, M. (2021). Disability Studies. *Sexuality Education for Students with Disabilities*, 236.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Bourke-Taylor, H. M., Joyce, K. S., Grzegorzczyn, S., & Tirlea, L. (2021). Mental health and health behaviour changes for mothers of children with a disability: Effectiveness of a health and wellbeing workshop. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14.
- Brkić-Jovanović, N., Runjo, V., Tamaš, D., Slavković, S., & Milankov, V. (2021). Persons with Intellectual Disability: Sexual Behaviour, Knowledge and Assertiveness. *Slovenian Journal of Public Health*, 60(2), 82.
- Crites, S. A., & Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 301-309.
- Kumar, A., Sokhal, N., Aggarwal, R., Goyal, K., Soni, K. D., Garg, R., ... & Sharma, A. (2021). Communication skills training through 'role play' in an acute critical care course. *The National Medical Journal of India*, 34(2), 92.
- Kurniawati, F., & Rahadianty, A. (2021). The Relationship between assertive social skills and friendship quality of children with disability in Indonesian elementary schools. *Ilkogretim Online*, 20(1), 1266-1275.
- McParland, J. (2015). Narrative therapy in a learning disability context: A review. *Tizard Learning Disability Review*.
- Naoreen, B., Iqbal, A., & Jalal, H. (2019). Investigating Social Skills Deficits in Mentally Retarded Students. *Dialogue (Pakistan)*, 14(3).
- Park, H. S., & Gaylord-Ross, R. (1989). A problem solving approach to social skills

- training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22 (4), 373-380.
- Perkins, A. (2019). Structured narrative therapy for children with acquired brain injury and severe communication difficulties. In *Psychological Therapy for Paediatric Acquired Brain Injury* (pp. 110-121). Routledge.
 - Prout, H. T., & Strohmer, D. C. (2019). Counseling with persons with mental retardation: Issues and considerations. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 26(3), 49-54.
 - Rønning, S. B., & Bjørkly, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: an integrative review. *Advances in medical education and practice*, 10, 415.
 - Soltani, A., & Koechlin, E. (2021). Computational models of adaptive behavior and prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology*, 1-14.
 - World Health Organization. (2020). Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools.
 - Yoshinori, S. (2000). From “therapeutically educational activities” to “activities for living a life of independence”. ISEC 2000. University of Manchester.

واکاوی گرایش به رفتارهای پرخطر در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم: سنجش تفاوت های جنسیتی بر اساس فاکتورهای فردی، خانوادگی و همسالان^۱

حسین عابدی پریجا^۲، الهه صادقی^۳

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف سنجش تاثیر تفاوت های جنسیتی بر اساس عوامل فردی، خانوادگی و همسالان در نگرش و گرایش به رفتارهای پرخطر در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران انجام شد. **روش:** روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوم مدارس غیر دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می باشد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۴۹ نفر، (۱۵۳) پسر و ۹۶ دختر) از طریق نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. آزمودنی ها به ۳ پرسشنامه؛ فاکتورهای روانی اجتماعی خطرناک و محافظ رفتار مشکل-ساز جسور، توربین و کاستا (۲۰۰۳)، پرسشنامه سیستم های مغزی رفتاری کارور و وایت (۱۹۹۴) و رفتارهای پرخطر زاده محمدی به روش خود ارزیابی پاسخ دادند. داده ها از طریق آمار توصیفی، همبستگی و مدل رگرسیون سلسله مراتبی و آزمون تحلیل واریانس از طریق نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. **یافته ها:** یافته ها نشان داد که صفات شخصیتی ۵۹ درصد از تغییرات نمره کل رفتار پرخطر را در دانش آموزان تبیین می کند ($p < 0/01$ ، $r = 0/36$ ، $F(9, 224)$) و بین گروه دختران و پسران در خرده مقیاس های سیگار، رانندگی خطرناک، خشم، سومصرف مواد، الکل، رفتار جنسی و دوستی با جنس مخالف تفاوت معنی داری به لحاظ آماری وجود دارد. **نتیجه گیری:** نتایج نشان داد که ویژگی های شخصیتی، انسجام خانواده و گروه همسالان به عنوان یک منبع مؤثر درونی و بیرونی در برابر گرایش و نگرش نوجوانان به سمت رفتارهای پرخطر به صورت سپر محافظتی عمل می کنند.

واژگان کلیدی: رفتار پرخطر، نوجوانان، عوامل فردی، عوامل خانوادگی، همسالان

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۲۷ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۱

^۲ کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه شهید بهشتی، مدرس دانشگاه. abedi005@gmail.com

^۳ کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه شهید بهشتی، مدرس دانشگاه.

Analyzing the tendency towards high-risk behaviors in secondary school students: measuring gender differences based on individual, family and peer factors

Hossein Abedi Parija¹, Elahe Sadeghi²

Introduction: current study was conducted with the aim of measuring the impact of gender differences based on individual, family and peer factors in attitude and tendency towards risky behaviors in the second high school students of Tehran.

Method: The present research method was correlational. The statistical population of this research is the total number of students studying in the second secondary level of non-government schools in Tehran in the academic year of 2021-2020. Using Cochran's formula, 249 people (153 boys and 96 girls) were selected through multi-stage cluster sampling. The subjects responded to 3 questionnaires: psychosocial risk factors and protector of problematic behavior, Juris, Turbin and Costa (2003), Carver & White Behavioral Brain System Questionnaire (1994) and high risk behaviors of Mohammadi by self-assessment method. Data were analyzed through descriptive statistics, correlation and hierarchical regression model and analysis of variance test through SPSS software. **Findings:** The findings showed that personality traits explain 59% of the changes in the total score of risky behavior in students ($p < 0.01$, $F = 36.74$ (224 and 9)) and between the group of girls and boys in the subscale. There is a statistically significant difference in smoking, dangerous driving, anger, drug use, alcohol, sexual behavior and friendship with the opposite sex. **Conclusion:** The results showed that personality traits, family cohesion and peer group act as an effective internal and external source against teenagers' tendency and attitude towards risky behaviors as a protective shield.

Keywords: high-risk behavior, Adolescents, Individual factors, Family factors, Peers.

¹ Ma in Counseling, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
abedi005@gmail.com

² Ma in Counseling, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

مقدمه

درصد قابل توجهی از جمعیت کشورهای در حال توسعه را نوجوانان تشکیل می دهند. بنابراین آخرین گزارش سازمان جهانی بهداشت، ۲۶ درصد از جمعیت جهان شامل گروه سنی نوجوانان و جوانان است و در برخی از کشورهای در حال توسعه بیش از یک سوم جمعیت را این گروه سنی تشکیل می دهند (ماباسو، اروگوئوبوب و تورب^۱، ۲۰۱۶). الگوهای رفتاری که در این مرحله از زندگی شکل می گیرند، در سبک زندگی و سلامت جسمی و روانی بعدی نوجوان نقش مهمی دارند (سوبوکا و کجلا^۲، ۲۰۱۵). یکی از معضلات مهمی که در سالهای اخیر مورد توجه سازمان‌های بهداشتی، مجریان قانون و سیاست گذاران اجتماعی قرار گرفته، گرایش به رفتارهای پرخطر^۳ در نوجوانان است (عطادخت، رنجبر، غلامی و نظری، ۱۳۹۲). پدیده زیستی- روانی- اجتماعی^۴ رفتارهای پرخطر در نوجوانان یکی از بحرانی ترین مسایل پیش روی جوامع امروزی است (توماس^۵، ۲۰۰۸). رفتار پرخطر، سنین جوانی و نوجوانی عمدتاً در شش مقوله قرار می گیرند که عبارت هستند از: استعمال دخانیات، اعتیاد و سوءمصرف مواد، رفتارهای جنسی ناسالم، کم تحرکی جسمی، تغذیه ناسالم و رفتارهای مرتبط با صدمات و جراحات. رفتارهای پرخطر شناخته شده در بین نوجوانان ایرانی عبارت هستند از: خشونت، خودکشی، گرایش به بی احتیاطی در رانندگی، مصرف دخانیات، الکل و مواد، رفتارهای پرخطر جنسی که احتمال ابتلا به ایدز یا بیماری‌های مقاربتی را به دنبال داشته باشد، رفتارهای تغذیه ای ناسالم و عدم انجام فعالیت های بدنی و ورزشی (زاده محمدی، احمدآبادی، و حیدری، ۱۳۹۰). رفتارهای پرخطر در بسیاری از موارد با هم رخ می دهند و روی هم اثر تشدیدکننده یا تقویت کننده دارند و در میان جمعیت نوجوان و جوان کشور رشد رفتارهای پرخطر به صورت تصاعدی می باشد (شمسی پور و همکاران، ۱۳۹۱).

در بررسی علل رفتارهای پرخطر، شماری از مطالعات به بررسی ارتباط رفتارهای پرخطر با عملکرد خانواده شامل روابط والدین و فرزندان، آزادی در مقابل کنترل، پذیرش و طرد و به طور کلی نحوه ارتباط والدین با فرزندان و ارتکاب به رفتارهای پرخطر پرداخته اند (لتو، لین،

¹ Mabaso, Erogbogbob and Toureb

² Soboka and Kejela

³ high risk behaviors

⁴ Bio-psycho-social

⁵ Thomas

چن و چوی^۱، (۲۰۱۲). پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهد که نقش خانواده بر استفاده از مواد و رفتارهای جنسی (آشپای ویلز^۲ و همکاران، ۲۰۰۳ و پکهام و لویز^۳ ۲۰۰۷) و گرایش به سمت رفتارهای پرخطر و مصرف الکل در فرزندان (زاده محمدی و احمد آبادی، ۲۰۰۸) اثر مهمی دارد و همچنین عملکرد خانواده نقش محافظتی مهمی در سلامت سبک زندگی فرزندان دارد (سانتوس، کرسپو، کاناواری و کازاک، ۲۰۱۷؛ یو و استیفمن^۴، ۲۰۱۰). داسپی و همکاران^۵ (۲۰۱۸) در پژوهشی کمی به رفتارهای مخاطره آمیز همسالان: اثر محافظتی نمایش غیرکلامی و صمیمیت والدین پرداخته‌اند. نتایج حاکی از این بود که صمیمیت پدران هر ارتباط احتمالی بین همسالان منحرف و رفتارهای پرخطر را تعدیل می‌کرد، اما صمیمیت مادران به عنوان یک تعدیل کننده مهم ظاهر نشد. به ویژه دختران از صمیمیت پدران به عنوان یک عامل مهارکننده در مسیر رفتارهای پرخطر همسالان منحرف بهره مند می‌شدند. همچنین شارما و همکاران^۶ (۲۰۱۹) در پژوهشی تأثیر عوامل حفاظتی بر استرس زندگی و سلامت رفتاری در بین نوجوانان و جوانان دارای رفتارهای پرخطر را به روش کمی بررسی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش به طور کلی پتانسیل عوامل محافظتی برای تأثیرات فراوان خطر تجمعی بر پیامدهای بهداشت رفتاری در بین جوانان ساکن محله‌های پرخطر را برجسته می‌کنند.

در سال‌های اخیر، یکی از مهم ترین دستاوردها در حوزه برنامه‌های پیشگیری در این حوزه، تاکید بر عوامل خطر ساز و محافظت کننده در برابر گرایش به رفتارهای پرخطر بوده که به عنوان چارچوبی پیش بینی کننده در نظر گرفته شده است (استاینبرگ^۷، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها عوامل مختلفی را به عنوان عوامل خطر ساز^۸ و محافظت کننده^۹ در برابر مصرف مواد و سایر رفتارهای پرخطر معرفی کرده‌اند که: نشانه‌های افسردگی^{۱۰} و نبود حمایت‌های اجتماعی^۱

¹ Lehto, Lin, Chen and Choi

² Wills

³ Peckham & Lopez

⁴ Yu & Stiffman

⁵ Daspe & et al.

⁶ Sharma & et al

⁷ Steinberg

⁸ Risk

⁹ protective

¹⁰ Depression

استیونس-واتکینز و روستوسکی^۲، ۲۰۱۰؛ پرخاشگری، بیش فعالی، پیشرفت تحصیلی پایین، میزان معاشرت با دوستان و افراد مصرف کننده مواد (استولتز^۳، ۲۰۱۳)؛ جو عاطفی خانواده (رابینوویتز، اوسیه، درابیک و رینولد^۴، ۲۰۱۶؛ مایبری و همکاران^۵، ۲۰۰۹)، سلامت روان داشتن، داشتن ارتباط مناسب با والدین (کنیازف، ۲۰۰۴) به عنوان برخی از مهمترین عوامل معرفی شده اند. از عوامل خطر ساز در زمینه ویژگی های فردی هوش هیجانی-بین فردی (ترینیدا و همکاران^۶، ۲۰۰۴) برون ریزی خشم، کنترل تکانه^۷، تمایل و کنجکاو به امتحان مواد جدید (جباری و همکاران، ۲۰۰۸) و مصرف نوشیدنی الکلی (محمدپوراصل و همکاران، ۲۰۰۷) می باشد. نقص در سلامت عمومی و اختلالات روانی، عاملی خطر ساز برای استفاده از مهارت های مقابله ناکارآمد است و زمینه را برای مصرف سیگار و مواد جهت تقلیل تنش های روانی فراهم می کند (مارسگلیا و همکاران^۸، ۲۰۰۵؛ فلاویو و همکاران^۹، ۲۰۰۵). در فرآیند شکل گیری رفتار پرخطر، مصرف سیگار یکی از عوامل اولیه در شروع مصرف سایر مواد همچون الکل و سایر مواد است (علیزادگانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ محمدپور اصل و همکاران، ۲۰۰۷). بر اساس مدل یاد گیری اجتماعی^{۱۰} (سیمون و رابرتسون^{۱۱}، ۱۹۸۹) برخی عوامل محیطی مانند عوامل والدینی، همسالان منحرف و عوامل فردی نظیر سبک مقابله ای اجتنابی، عزت نفس و پرخاشگری به طور مستقیم یا غیر مستقیم با مصرف مواد و رفتار پرخطر در نوجوانان و نوجوانان مرتبط هستند. بر اساس یک پژوهش، ۶۲ درصد علت شروع مصرف مواد، معاشرت با دوستان منحرف می باشد (استاینبرگ، ۲۰۱۶). فشار ناشی از همسالان از عوامل واسطه ای هستند که منجر به پاسخ های ناسازگارانه می شود (کسترو و همکاران^{۱۲}، ۱۹۸۷).

¹ Lack of social support

² Stevens-Watkins, Rostosky

³ Stoltz

⁴ Rabinowitz, Osigwe, Drabick, and Reynolds

⁵ Maybry et al

⁶ Trinidad et al

⁷ Impulse control

⁸ Marsglya et al

⁹ Flavio et al

¹⁰ Social learning model

¹¹ Simon & Robertson

¹² Kestro et al

نتایج تحقیقات نشان داده است که زندگی با والدین مصرف کننده سیگار، احتمال مصرف مواد در این فرزندان را بالا می برد (اوهانسین و هسلبروک^۱، ۲۰۱۷)، همچنین این گونه فرض می-شود که پسران بیشتر از دختران درگیر رفتارهای پرخطر می شوند و تحقیقات متعددی نیز این مساله را ثابت کرده اند که شیوع اغلب رفتارهای پرخطر در پسران بیشتر از دختران است، و نتایج مطالعه پنگ و نیکولز^۲ (۲۰۱۳)؛ (لیندبرگ، بوگست و ویلیامز^۳، ۲۰۰۰) و نیکلسون^۴ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که جنسیت، ساختار خانوادگی، عزت نفس و مشکلات عاطفی بهترین پیش بینی کننده رفتارهای پرخطر است. بدین ترتیب که نوجوانان و نوجوانانی که دارای پروفایل جنسیت پسر، زندگی در خانواده تک والدی و دارای عزت نفس پایین باشند، گرایش بیشتری به رفتارهای پرخطر دارند. همانطور که اشاره شد، درباره نقش متغیرهای جمعیت شناختی در رفتارهای پرخطر نیز مطالعاتی انجام شده و بر نقش سن، مقطع تحصیلی، جنسیت و غیره در بروز برخی یا مجموعه ای از رفتارهای پرخطر اشاره دارد (شمسی پور و همکاران، ۱۳۹۱). با این حال، در پژوهش ها کمتر به ارتباط همزمان نگرش و گرایش به رفتارهای پرخطر با متغیرهای فردی، خانوادگی و همسالان با در نظر گرفتن تفاوت های جنسیتی پرداخته شده است.

نظریه جامعی که تلاش نموده است به تبیین همه عوامل ذکر شده در چارچوب یک مدل بپردازد، نظریه مشهور رفتار مشکل آفرین^۵ است که توسط جسون و جسون^۶ (۱۹۷۷) مطرح گردید است که نظریه جامعی در مورد علل رفتارهای مشکل ساز نوجوانان نظیر مصرف مواد، مشروبات الکلی و رفتارهای بزهکارانه ارائه نمودند. نظریه فوق دارای ساختاری روانی اجتماعی است که به تشریح و تبیین رفتارهای پرخطر و مشکل ساز در نوجوانان و نوجوانان می پردازد (زامبوانگا و کارلو^۷، ۲۰۱۴) و براساس این نظریه نوجوانانی که مستعد یک رفتار مشکل ساز هستند مساعد سایر رفتارهای مشکل ساز نیز می باشند. براساس این نظریه، رفتار مشکل ساز نتیجه تعامل سه حوزه است:

الف) عوامل شخصیتی فرد

¹ Aohansyn and Heselbork

² Peng and Nichols

³ Lindberg, Boggess & Williams

⁴ Nicholson

⁵ Problem Behavior Theory-PBT

⁶ Jessor & Jessor

⁷ Zamboanga & Carlo

ب) عوامل محیطی**ج) سیستم رفتاری فرد**

در حوزه عوامل شخصیتی، نوجوانانی که احساس طرد شدگی داشته باشند یا دارای عزت نفس پایین و یا خود کارآمدی و خودکنترلی (کانون کنترل) ضعیفی دارند برای انجام رفتارهای مشکل ساز مستعدترند. در حوزه عوامل محیطی اگر نوجوانان با والدین دلبستگی و پیوند عاطفی خوبی نداشته باشند بیشتر با همسالان خود ارتباط برقرار می کنند؛ بنابراین نوجوانانی که معتقد باشند سودمندی‌های مصرف مواد از آثار زیان بار آن بیشتر است در معرض خطر مصرف قراردارند (جسور و جسور (۱۹۷۷)).

بررسی پژوهشگران این مطالعه نشان می‌دهد که مطالعه ای در چارچوب مساله فوق در ایران صورت نگرفته است و علی رغم اینکه همواره از نقش ویژگی‌های فردی و خانوادگی و همسالان در شروع و تداوم گرایش به رفتارهای خطرناک در مطالعات مختلف بحث می‌شود، ولی میزان تاثیر هر یک از این عوامل با توجه به جنسیت افراد در گرایش فرد به انجام این نوع رفتارها نامشخص است و با توجه به آنچه در ادبیات پژوهش حاضر ذکر شد، فرض پژوهش حاضر این بود: تفاوت های جنسیتی بر اساس مولفه های فردی، خانوادگی و همسالان، پیش بینی کننده نمرات گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان هستند.

روش شناسی پژوهش

طرح مورد استفاده در این تحقیق از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم مدارس غیر دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. در این مطالعه حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۴۹ نفر (۱۵۳ پسر و ۹۶ دختر) از طریق نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند که ۷ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس را شامل می شد و اجرای آزمون به صورت گروهی بود. لازم به ذکر است که پرسشنامه ۵ آزمودنی به دلیل مخدوش بودن کنار گذاشته شد. دانش آموزان با اختیار و علاقه خود به پرسشنامه‌ها پاسخ می‌دادند و شرکت آنان کاملاً اختیاری بود. علاوه بر این به آنان اطمینان داده شد که بررسی پاسخ‌ها به صورت شاخص‌های گروهی بوده و پاسخ‌های فردی آنان کاملاً محرمانه خواهد بود. جهت تحلیل نتایج نیز از آزمون رگرسیون سلسله مراتبی و آزمون تحلیل واریانس به کمک نرم افزار SPSS استفاده گردید.

ابزارهای پژوهش

۱) پرسشنامه فاکتورهای روانی اجتماعی خطر ساز و محافظ رفتار مشکل ساز^۱: این مقیاس توسط جیسر، توربین و کاستا^۲ (۲۰۰۳) تهیه شده است. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای و شامل سه بخش عمده است: ۱- فاکتورهای محافظ اجتماعی (در سطح خانواده، همسالان، مدرسه و همسایه‌ها). ۲- فاکتورهای خطر ساز اجتماعی (در سطح خانواده، همسالان، مدرسه و همسایه‌ها). ۳- فاکتورهای فردی خطر ساز مانند استرس و افسردگی، اعتماد به نفس و پذیرش پایین. که برای سنجش هر کدام از این فاکتور ها پرسشنامه های متعددی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این پژوهش مولفه‌های عدم همراهی دوستان، الگوی رفتار پرخطر در مدرسه، کنترل خانواده، کنترل محافظ همسالان، نگرش عدم تحمل انحراف از پرسشنامه جیسر استفاده شده است. آلفای کرونباخ مولفه ها به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۸۸، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۹۲ در نمونه آمریکایی به دست آمده است (جیسر و همکاران، ۲۰۰۳). در پژوهش زاده محمدی و همکاران (۱۳۹۰) میزان آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد و در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بود.

۲) پرسشنامه سیستم های مغزی رفتاری: این پرسشنامه شامل ۲۴ عبارت و دو زیر مقیاس سیستم فعال ساز رفتاری و سیستم بازدارنده رفتاری است. سیستم فعال ساز رفتاری شامل سه خرده مقیاس شامل سابق، پاسخ دهی به پاداش و جستجوی سرگرمی است. نحوه نمره گذاری این مقیاس به صورت لیکرت ۴ درجه ای است؛ از کاملاً درست درباره من (۱) تا کاملاً غلط درباره من (۴). به جز سوال های ۲ و ۲۲ بقیه سوالات این مقیاس به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند.

کارور و وایت (۱۹۹۴)، ثبات درونی زیر مقیاس سیستم بازدارنده رفتاری را ۰/۷۴ و ثبات درونی سیستم فعال ساز رفتاری را ۰/۷۱ گزارش کرده اند. خصوصیات روان سنجی نسخه فارسی این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۷) در دانشجویان شیرازی مطلوب گزارش شده است و اعتبار به روش باز آزمایی برای مقیاس سیستم فعال ساز رفتاری، ۰/۶۸ و برای زیر مقیاس سیستم بازدارنده رفتاری، ۰/۷۱ گزارش شده است. عبدالهی مجارشین (۱۳۸۵) اعتبار این پرسشنامه را به روش باز آزمایی برای مقیاس سیستم فعال ساز رفتاری ۰/۷۸ و برای زیر مقیاس سیستم بازدارنده رفتاری ۰/۸۱ گزارش نموده است.

¹ Psychosocial Risk and Protective Factors for problem Behaviors

² Jessor

۳) **مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی^۱ (IARS)**: این مقیاس توسط زاده محمدی، احمدآبادی و حیدری (۱۳۹۰) تهیه شده است و در بردارنده ۳۸ سؤال در خصوص نگرش و گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان است. رفتارهای پرخطر شامل خشونت، رانندگی خطرناک، سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر، مصرف الکل، خطرپذیری جنسی است. کسسه پاسخگویان موافقت یا مخالفت خود را با این گویه‌ها در یک مقیاس ۴ گزینه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف بیان می‌کنند. روایی سازه IARS از طریق تحلیل عاملی اکتشافی انجام پذیرفت. برای ارزیابی مناسب بودن اندازه نمونه (۱۲۰۴ نفر) از آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین و آزمون کرویت بارتلست استفاده شد. آزمون KMO برابر با ۰/۹۵۲ و در سطح بسیار مطلوب و رضایت بخش بود و آزمون کرویت بارتلست از نظر آماری معنادار بود ($21/26191 = \chi^2, P = 0/001, df = 703$). برای تحلیل عامل‌های مقیاس از روش تحلیل مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد. نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی بیان می‌کند که IARS یک مقیاس چند بعدی است که عامل یکم با نام خرده مقیاس مصرف مواد مخدر بالاترین سهم (۱۳/۹٪) را در تبیین واریانس این مقیاس بر عهده دارد؛ هم‌چنین نتایج حاکی از آن است که میزان اعتبار IARS و خرده مقیاس‌های آن در سطح مناسب و مطلوبی است، به طوری که میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی ۰/۹۴۱، رانندگی خطرناک ۰/۷۴۶، خشونت ۰/۷۸۴، سیگار کشیدن ۰/۹۳۱، مصرف مواد مخدر ۰/۹۰۱، مصرف الکل ۰/۹۰۹، رابطه و رفتار جنسی ۰/۸۷۶ و دوستی با جنس مخالف ۰/۸۳۵ بدست آمده است (رضایی و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۶).

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۴۹ نفر از دانش‌آموزان شرکت داشتند و به لحاظ جنسیت، ۱۵۳ نفر (۶۱/۴ درصد) از شرکت‌کنندگان پسر و ۹۶ نفر از آنان (۳۸/۶ درصد) نیز دختر بودند و میانگین سنی آنان نیز بین ۱۶ تا ۱۸ سال بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر، در دو قسمت اطلاعات توصیفی و یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون گزارش شده است.

^۱ Iranian Adolescents Risk-Taking Scale (IARS)

جدول شماره ۱: مقایسه آمار توصیفی وضعیت آزمودنی ها از نظر گرایش به رفتار پرخطر

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
سیگار	دختر	153	9.88	3.410
	پسر	96	4.60	2.273
	کل	249	7.85	3.967
رانندگی خطرناک	دختر	153	15.97	4.952
	پسر	96	17.31	4.214
	کل	249	16.49	4.718
خشم	دختر	153	15.07	3.506
	پسر	96	19.11	4.403
	کل	249	16.63	4.341
سومصرف مواد	دختر	153	23.88	6.005
	پسر	96	33.82	8.203
	کل	249	27.71	8.449
الکل	دختر	153	18.13	4.208
	پسر	96	24.95	5.752
	کل	249	20.76	5.880
رفتار جنسی	دختر	153	12.01	2.926
	پسر	96	13.84	4.241
	کل	249	12.71	3.597
دوستی با جنس مخالف	دختر	153	12.56	3.344
	پسر	96	15.55	4.389
	کل	249	13.71	4.044

نتایج بررسی اثر متغیر گروه‌های دختران و پسران با استفاده از آزمون هاتلینگ روی ترکیب خطی خرده مقیاس‌های رفتارهای پرخطر حاکی از وجود اثر معنی‌دار گروه $F(۵۵۶) = ۰.۲۱$ $P < ۰.۰۰۱/۴۳/۰۳ = F(۷۲۴۱)$ است. همچنین جهت بررسی اثر متغیر گروه‌های دختر و پسر در هر یک از خرده مقیاس‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد.

به منظور بررسی پیش بینی رفتار پر خطر در دانش آموزان بر اساس مولفه‌های فردی، خانوادگی، همسالان و متغیرهای جمعیتی شناختی از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شده است.

جدول شماره ۲: رگرسیون نمره رفتار پرخطر از روی عوامل فردی، خانوادگی، همسالان و متغیرهای

جمعیت شناختی

p.value	F	R ²	R	p.value	T	Beta	S.E.	B	
				۰/۰۰۱	۴/۱۵		۱۶/۸۷	۷۰/۰۹	مقدار ثبات
				۰/۰۰۱	-۳/۶۳	-۰/۲۲	۰/۹۹	-۳/۶	عدم همراهی دوستان
				۰/۰۰۱	۳/۵	۰/۲۲	۰/۴۹	۱/۷	الگوی رفتار پرخطر در مدرسه
				۰/۰۰۱	-۳/۹	-۰/۱۸	۰/۴۱	-۱/۶۴	کنترل خانواده
۰/۰۰۱	۸/۰۷	۰/۳۳۲	۰/۵۷۶	۰/۰۰۵	-۲/۵۲	-۰/۱۱	۰/۳۴	-۰/۸۶	بازداری رفتاری
				۰/۰۰۵	۲/۳	۰/۱	۰/۵۵	۱/۲۷	سیستم فعال ساز رفتاری
				۰/۰۰۱	-۲/۷۹	-۰/۱۴	۰/۷۹	-۲/۲۲	کنترل محافظ همسالان
				۰/۳۱	۱/۰۱	۰/۰۵	۰/۲	۰/۲	نگرش عدم تحمل انحراف
				۰/۰۰۱	۳/۹	۰/۲	۲/۸۷	۱۱/۲۳	جنسیت

P<0/05 *

P<0/01 **

نتایج جدول (۲) حاکی از آن است که صفات شخصیتی ۵۹ درصد از تغییرات نمره کل رفتار پرخطر را در نوجوانان تبیین می‌کند ($p < 0/01$ و $F(9, 224) = 36/74$) که با اضافه شدن ویژگی‌های جمعیت شناختی در گام بعدی مقدار تبیین واریانس متغیر وابسته به ۶۳ درصد افزایش یافت ($F(10, 223) = 36/7$ و $p < 0/01$).

از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره جهت بررسی تفاوت بین گروه دختران و پسران از نظر خرده مقیاس‌های رفتارهای پرخطر استفاده گردید.

جدول شماره ۳: همگنی واریانس ها

M	مقدار F مشاهده شده	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱۱۶.۷۴۷	۴.۰۳۵	۴.۰۳۵	۱۴۳۵۴۵.۴۲۱	۰/۰۰۱

جدول شماره ۴: آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای بررسی اثر گروه‌های دختر و پسر روی خرده

مقیاس‌های رفتار پرخطر

منبع تغییرات	متغیر وابسته	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	سیگار	1643.360	۲۴۷-۱	179.698	.000	.421
	رانندگی خطرناک	106.739	۲۴۷-۱	4.870	.028	.019
	خشم	964.059	۲۴۷-۱	64.185	.000	.206
	سومصرف مواد	5828.883	۲۴۷-۱	121.252	.000	.329
	الکل	2741.417	۲۴۷-۱	116.064	.000	.320
	رفتار جنسی	199.105	۲۴۷-۱	16.340	.000	.062
	دوستی با جنس مخالف	527.355	۲۴۷-۱	36.906	.000	.130

براساس نتایج تحلیل واریانس تک متغیره برای بررسی اثر گروه جنسیت در جدول ۴. می‌توان گفت که بین گروه دختران و پسران در خرده مقیاس‌های سیگار ($F(1,247)=179/69, P<0/001$)، رانندگی خطرناک ($P<0/05$)، خشم ($F(1,247)=64/18, P<0/001$)، سومصرف مواد ($F(1,247)=121/25, P<0/001$)، الکل ($F(1,247)=116/06, P<0/001$)، رفتار جنسی ($F(1,247)=199/10, P<0/001$) و دوستی با جنس مخالف ($F(1,247)=36/90, P<0/001$)، تفاوت معنی‌داری به لحاظ آماری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف ارزیابی تاثیر تفاوت های جنسیتی بر اساس عوامل فردی، خانوادگی و همسالان در نگرش و گرایش به رفتارهای پرخطر بر اساس نظریه جسور و جسور (۱۹۷۷) در بین دانش آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شده است. همان طور که در یافته های تحقیق مشاهده می شود، در هر ۶ حیطه رفتاری از رفتارهای پرخطر، گروه پسران بیشتر از دختران اقدام به رفتارهای پرخطر نموده اند. علاوه بر آن، بر اساس یافته های پژوهش، الگوهای شیوع رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر و پسر متفاوت است. بدین معنی که در دختران شایع ترین رفتارهای پرخطر مربوط به رفتار جنسی نایمن است. به دنبال آن به ترتیب مصرف سیگار، الکل، خشونت، خودکشی و مصرف مواد قرار دارند. اما در پسران ترتیب شیوع رفتارهای پرخطر اینگونه است: مصرف الکل، مصرف سیگار، رفتار جنسی نایمن، مصرف مواد، خشونت و خودکشی.

یافته های این تحقیق نشان داد که در نمونه مورد مطالعه بین خطرپذیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت زیادی وجود دارد. در این خصوص به منظور مقایسه نتایج حاصل از تحقیقات قبلی می توان تاکید نمود که نتایج آن ها یافته های این تحقیق را مورد تأیید قرار می دهند که در ادامه نمونه هایی از آن مورد اشاره قرار می گیرد.

علیزادگانی و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان بررسی علل گرایش به رفتارهای پرخطر در دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر تهران به روش کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۰ دانش آموز انجام داده اند. یافته ها در مقوله عوامل فردی شامل لذت جویی، کنجکاو، کسب هویت، اعتماد به نفس کاذب و قهرمان نمایی بوده است و در عوامل وابسته مربوط به بافت و زمینه؛ ارتباط ناهمسالان، سرگرمی با موبایل، دسترسی آسان و ارزان به مواد، میهمانی های مختلط، نبود مکان تفریحی و ورزشی، ناآگاهی والدین و محدودیت مالی را شناسایی کرده اند.

نظری (۱۳۸۷)، در پژوهشی دریافت که میزان خطرپذیری در دانش آموزان پسر نسبت به دانش آموزان بیشتر است و بنابراین احتمالاً این امر قابل استنتاج است که در جامعه کنونی با توجه به چارچوب های ذهنی خاصی که برای جنس مؤنث قائل هستند، و با توجه به محتاط بودن دختران در انجام رفتارهای اجتماعی، میزان ریسک پذیری آنان

نسبت به پسران کمتر است. همچنین یافته‌ها نشان داد که طبقه و جایگاه اجتماعی در میزان خطرپذیری نوجوانانی که به طبقات مختلف اجتماعی خاصی تعلق داشتند در نمونه تصادفی مطالعه شده، تفاوتی بین آنها مشاهده نشد. به عبارت دیگر، طبقه اجتماعی عامل موثری در خطرپذیری نوجوانان محسوب نمی‌شود. این نتیجه با یافته‌های سایر تحقیقات (علیزادگانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ لتو، لین، چن و چوی، ۲۰۱۲) متفاوت است که نتایج آن بر تاثیر طبقه اجتماعی در رفتار پرخطر تأکید می‌کنند.

در رابطه با عوامل فردی نیز نتایج این پژوهش همسو با دیگر مطالعات حاکی از آن است که گرایش و نگرش به رفتارهای خطرناک مربوط به هوش هیجانی درون-بین فردی (ترینیداد و همکاران، ۲۰۰۴)، برون ریزی، خشم، کنترل تکانه، تمایل و کنجکاوی به امتحان مواد جدید (جباری بیرامی و همکاران، ۱۳۸۷)، مصرف نوشیدنی الکلی (محمدی اصل و همکاران، ۲۰۰۷) در بین نوجوانان سیگاری نسبت به غیر سیگاری‌ها بیشتر است. از طرفی شیوع مصرف در بین پسرها بیشتر از دخترها است (احمدی و حسینی، ۲۰۰۳؛ تایلر و همکاران، ۲۰۰۳؛ دمیچلی و همکاران، ۲۰۰۴). مطالعات حاکی از رابطه نقص در توانمندی‌ها و مهارت‌های مربوط به هوش هیجانی درون-بین فردی با مصرف الکل، تنباکو و سیگار است (ترینیداد و همکاران، ۲۰۰۴). از طرفی هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی (انگلیبرگ و همکاران، ۲۰۰۴)؛ کنترل خشم و خود مهارگری (رضانی و همکاران، ۱۳۸۵)؛ خود کارآمدی (چان، ۲۰۰۴) و خوشبینی و کاهش استرس (اکستریما و همکاران، ۲۰۰۷) ارتباط دارد. نقص در سلامت عمومی و کاهش توانمندی و مهارت فردی در تقلیل اثرات روانی اختلالات روانی عامل خطرناک برای استفاده از مهارت‌های مقابله ناکارآمد و استفاده از سیگار و سایر مواد برای تقلیل تنش روانی و تلاش برای خود درمانی از طریق مصرف سیگار و مواد است (فلاویو و همکاران، ۲۰۰۵). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که در این فرایند شکل‌گیری رفتار پرخطر، مصرف سیگار یکی از عوامل اولیه در شروع مصرف سایر مواد همچون الکل و سایر مواد است؛ برای مثال مطالعه محمدی اصل و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که میزان مصرف الکل در نوجوانان سیگاری پرمصرف ۷۵/۲ برابر نوجوانان غیر سیگاری است و در مراحل پیشرفته مصرف سیگار ۶۱/۴ برابر است و این در حالی است این نرخ برای سوء مصرف مواد به ترتیب ۰/۱۴ و ۷۹/۱ برابر بود. بنابراین در مجموع می‌توان گفت

که عوامل خطر ساز فردی زمینه لازم را برای شروع تفننی و تفریحی مصرف سیگار ایجاد می‌کنند (احمدی و حسنی، ۲۰۰۳)؛ و خود شروع مصرف سیگار زمینه ایجاد نگرش مثبت و آمادگی ذهنی و بدنی لازم برای ورود به مصرف الکل و سایر مواد را تسهیل می‌نماید (احمدی و استوان، ۲۰۰۲؛ آیت‌اللهی و همکاران، ۲۰۰۵) و در این بین پسر بودن، احتمال درگیر شدن در مصرف سیگار و رفتارهای پرخطر بعدی همچون مصرف الکل و سایر مواد را بالا می‌برد (باریکانی، ۱۳۸۷).

در رابطه با نقش همسالان در گرایش و نگرش به رفتارهای پرخطر، نتایج این پژوهش همسو با سایر پژوهش‌ها نشان داد که، وضعیت دوستان، نگرش دوستان به مواد، بازداری دوستان از مصرف سیگار و مواد و مصرف سیگار و الکل توسط دوستان از عوامل اجتماعی خطر ساز در گرایش و نگرش به رفتارهای مخاطره آمیز در بین نوجوانان است (شارما و همکاران، ۲۰۱۹؛ داسپی و همکاران، ۲۰۱۸؛ کلیشادی و همکاران، ۲۰۰۶؛ یورولماز و همکاران، ۲۰۰۲؛ فلمینگ و همکاران، ۲۰۰۲؛ کوباس، ۲۰۰۳؛ محمد پور اصل و همکاران، ۲۰۰۷؛ اسلامی، ۱۳۸۷). این پژوهش مطابق با پژوهش بیل و همکاران (۲۰۰۱) است که دریافتند که تأثیر اجتماعی همسالان روی رفتارهای خطرناک و پرخطر نوجوانان بسیار زیاد است. دوستان، همکلاسی‌ها، خواهر، برادر و والدین در سیگاری شدن نوجوانان بطور معنی داری مؤثر هستند (لانتز و وارنر^۱، ۲۰۰۱) که از بین آنها، دوستان سیگاری نقش قوی‌تری در سیگاری شدن نوجوانان داشته‌اند (رابرت و تودور اسمیت^۲، ۲۰۰۱). بررسی برادری و وایلدمن (۲۰۰۲) نشان داد که بین فشارهای دوستان و انجام رفتارهای پرخطر مثل رانندگی خطرناک، اعتیاد و روابط جنسی نوجوانان، ارتباط وجود دارد. ویتزمن و همکاران (۲۰۰۳) به این نتیجه رسیدند که آن دسته از افرادی که در مصرف مشروبات الکلی افراط می‌کنند به منظور هم‌رنگ شدن با دوستان خود این عمل را انجام می‌دهند. بنابراین، با استفاده از مجموع نتایج تحقیقات، می‌توان اذعان داشت که همسالان و هم‌رنگ شدن با آنان تأثیر بسزایی در رفتارهای پرخطر نوجوانان و جوانان دارد، زیرا فرد در این برهه از زمان در وضعیتی قرار دارد که احساس

¹ Lantz P, Warner K.

² Roberts C, Tudor-Smith C

استقلال بیشتری می کند و از وابستگی هایش به خانواده کاسته می شود و از آن جا که ساعات بیشتری را با همسالانش می گذراند؛ لذا تأثیر پذیری او نیز از آنان بیشتر خواهد شد. نتایج این تحقیق نشان داد که بین ریسک پذیری در نوجوانان و جوانان و ارتباط با والدین همبستگی منفی وجود دارد؛ یعنی هر چه ارتباط والدین با فرد بیشتر شود خطرپذیری آنان کاهش می یابد و برعکس. نتایج این پژوهش همسو با سایر مطالعات نشان داد که عوامل خطرناک مربوط به دلبستگی ایمن به پدر و مادر و مصرف سیگار توسط اعضاء خانواده (کلیشادی و همکاران، ۲۰۰۶؛ یورولماز و همکاران، ۲۰۰۲؛ فلمینگ و همکاران، ۲۰۰۲؛ برد و همکاران، ۲۰۰۷؛ باریکانی، ۱۳۸۷)، ساختار خانواده و اشتغال مادر خارج از منزل (هارتوس و همکاران، ۲۰۰۰ در دو گروه نوجوانان سیگاری و غیر سیگاری متفاوت است. در توجیه چگونگی مکانیسم عمل اثر پیوند عاطفی والدین- فرزند و مصرف سیگار توسط نوجوانانی که یکی از اعضاء درجه یک خانواده آنها مصرف کننده است می توان گفت که بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی نوجوانانی که اعضاء خانواده آنها و دوستان نزدیکشان اقدام به مصرف مواد می کنند، به احتمال زیاد از رفتارهای آنها الگوبرداری می نمایند. از دیدگاه نظریه کنترل اجتماعی، انتظار بر آن است که نگرش مثبت به مصرف سیگار و حتی مصرف مواد در نوجوانانی که روابط عاطفی و هیجانی نزدیکی با والدین خود دارند و نظارت کافی و بهینه ای از طرف والدین روی رفتارهای خود دریافت می کنند، بسیار کمتر خواهد بود. تحقیقات زیادی به طور مجزا روی این دو نظریه در حوزه مشکلات رفتاری و رفتارهای پرخطر انجام شده است. در خصوص چگونگی اثر ساختار خانواده دو والدی، تک والدی و ناپدری نامادری و اشتغال مادر در خارج از منزل و افزایش خطر مصرف سیگار و مواد در نوجوانان مطالعات به نقش پیوند عاطفی مادر و حضور هر دو والد برای اعمال نظارت و مدیریت رفتار نوجوان در خانواده تاکید دارند. سطوح نظارت والدین روی کودکان به عنوان متولی پایگاهی امن برای عامل اولیه حفاظت کننده در برابر رفتار پرخطر و اعمال محدودیت، نظارت و کنترل رفتارهای نوجوان توسط والدین به خصوص مادر نقش مهمی در کاهش خطر رفتارهای انحرافی دارد (ماگون و اینگرسال ۲۰۰۶). ساختار خانواده تک والدی، زندگی با ناپدری و نامادری و اشتغال مادر خارج از منزل به دلیل اختلال در عملکرد خانواده و والدگری به خصوص ایفای نقش تربیتی و نظارتی در

تضعیف پیوند عاطفی والدین-فرزند، افزایش اختلاف و تضاد بین والدین-فرزند، افزایش عوامل استرس‌زای خانوادگی یکی از عوامل اصلی و خطرناک در شکل‌گیری رفتار پرخطر در نوجوانان است (بارت و ترنر، ۲۰۰۶).

در این پژوهش از پرسشنامه خودسنجی استفاده شده است و ممکن است در روند جمع‌آوری اطلاعات خطایی رخ داده باشد که این خطا ممکن است ناشی از پاسخگویی با صرف‌زمان کوتاه‌تر و یا پاسخگویی غلط و با سوگیری باشد و در نهایت موجب انحراف نتایج مطالعه شود که البته این محدودیت‌ها خارج از اختیار پژوهشگر محسوب می‌شوند. در این مطالعه به علت کمبود وقت و همچنین ملاحظات اخلاقی و قانونی صرفاً به داده‌های پرسشنامه‌ای اتکا شد و از سایر منابع اطلاعاتی همچون مصاحبه یا پرونده‌های انضباطی دانش‌آموزان که می‌توانست مفید باشد استفاده نشد. محدودیت دیگر وجود پرسش‌های مستقیم در مورد رفتارهای پرخطری مثل مصرف مواد یا رفتار جنسی بود که این سؤالات موجب مقاومت و عدم صداقت پاسخ‌دهنده می‌شوند و در نتیجه میزان پاسخ‌های صحیح و دقت جمع‌آوری اطلاعات کاهش می‌یابد که این محدودیت‌ها نیز می‌تواند خارج از اختیار پژوهشگر محسوب شوند. بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که برنامه‌های پیشگیری بایستی در بالا بردن آگاهی والدین در خصوص اهمیت پیوند والد-فرزند و بهینه‌سازی این ارتباط، کاهش مشکلات رفتاری همچون رفتارهای تکانشی و خشونت‌آمیز، افزایش توانمندی نوجوانان در بازداری‌های کلامی-عملی در موقع مواجهه با موقعیت خطرناک، افزایش نگرش منفی والدین نسبت به سیگار و مواد ارائه‌شده، بازخورد به نوجوانان، آگاهی‌دادن به فرزندان در انتخاب دوستان و نوع ارتباط با آنها و نظارت بر این دوستی‌ها عمل نمایند و در واقع بخش قابل‌توجهی از مشکلات خانواده‌ها در تربیت نوجوانان و رشد و شکوفایی استعداد آنان به موضوع چگونگی ارتباط والدین با فرزندان مربوط می‌شود. با استفاده از نتایج این مقاله که نشان‌دهنده ارتباط دانش‌آموزان با همسالان بر میزان خطرپذیری آنان مؤثر است، توصیه می‌شود که والدین در انتخاب دوست به فرزندان خود کمک کنند. از آن گذشته، با نظارت بر چگونگی ارتباط بین فرزندان با همسالان خود، خانواده‌ها خواهند توانست موضوع برقراری ایجاد یک رابطه دوستی با فرزندان خود را تجربه کنند یا دست‌کم به منظور ایجاد نوعی شرایط قابل

تحمل برای نوجوانان در محیط خانواده و کاهش تنش و تضاد بین خود و فرزندان خود بکوشند. تاثیر پذیری منفی از همسالان معمولا به دلیل نداشتن هدف های روشن درزندگی یا ایده های سطحی و متغیر نوجوانان است که گاهی حتی موجب انحراف آنان خواهد شد. چنان چه والدین برای فعالیت های آتی خود طبق برنامه عمل کنند، فرزندان نیز تشویق خواهند شد با دنبال کردن هدف های معین در زندگی خود طبق برنامه های تدوین شده اقدام کنند تا به دلیل فقدان هدف، در جستجوی ارضای خواسته های گذران و موقتی یا جلب توجه دیگران و با متابعت از دوستان و همسالان در مسیرهای نادرست قرار نگیرند. یکی از نتایج این مقاله در مورد وجود تفاوت بین میزان ریسک پذیری دختران و پسران است. با درنظر گرفتن عوامل موثر در ریسک پذیری و تفاوت در رفتار دختران و پسران، باید تاکید نمود که اعمال نوع تربیت در نهاد خانواده یا سایر نهادهای اجتماعی علت اصلی آن است. به نظر می رسد که با آموزش صحیح و بنیانی و تغییر تدریجی نهادهای اجتماعی، خانواده ها با پذیرش تغییر مثبت و سازنده، فشارهای روانی واجتماعی کمتری تحمل خواهند کرد و نیز امکان کاهش انحرافات و خطرپذیری نوجوانان فراهم خواهد شد. با آموزش و ترغیب نوجوانان به تنظیم برنامه برای فعالیت های آتی خود و ضرورت گذران اوقات فراغت و تفریح در فعالیت های جمعی و سازنده و توجه به نیازهای روحی و جسمی آنان، و تدوین برنامه های آموزشی برای نوجوانان در خصوص رفتارهای پرخطر و تبعات آن ها و نیز تخلیه سازنده انرژی نوجوانان درصورت وقت برای برنامه های پرتحرک و از همه مهم تر، با به رسمیت شناختن و سازمان دهی بخشی از فعالیت ها و برنامه های مورد علاقه نوجوانان در نهادهای قانونی کشور، می توان از شدت خسارت ها و ضایعات مربوط به ریسک پذیری نوجوانان کاست.

منابع و ماخذ

- اسلامی، احمد علی. (۱۳۸۷). تدوین و ارزشیابی آموزش مبتنی بر الگوی حفاظت-خطر برای پیشگیری از رفتارهای مشکل. رساله دکتری تخصصی بهداشت محیط، دانشگاه تربیت مدرس.
- باریکانی، آمنه. (۱۳۸۷). رفتارهای پرخطر در نوجوان مدارس راهنمایی و دبیرستانهای شهر تهران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۲): ۱۹۲-۱۹۸.
- خوشبایی، کتابیون، مرادی، شهرام. (۱۳۸۶). تدوین الگوی پیشگیری بر اساس عوامل خطرساز و محافظت کننده در دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران، مرکز تحقیقات سوء مصرف و وابستگی به مواد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- رضایی، الهام، حاجی عزیززاده، کبری (۱۳۹۶). مقایسه رفتارهای پرخطر، مهارتهای ارتباطی و خودکارآمدی در نوجوانان پرورشگاهی، خانواده های جایگزین و عادی شهر بندرعباس. *مجله آموزش پرستاری*، ۶(۵): ۶۱-۵۴.
- رضمانی، ولی الله، عبدالمهی، محمد حسین. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط هوش هیجانی با بروز و مهار خشم در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۰(۱): ۶۶-۸۳.
- زاده محمدی، علی، احمدآبادی، زهره، حیدری، محمود. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگیهای روانسنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی*. ۱۷(۳): ۲۱۸-۲۲۵.
- زرانی، فریبا. (۱۳۸۵). طرح جامع پیشگیری از مصرف مواد در دانشگاهها، مجموعه برنامه های پیشنهادی برای پیشگیری از مصرف مواد در میان دانشجویان دانشگاههای سراسر کشور، چاپ اول، تهران، جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
- عزیزادگانی، فاطمه، اخوان تفتی، مهناز، خادمی، ملوک. (۱۳۹۶). بررسی علل گرایش به رفتارهای پرخطر در دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر تهران، *فصلنامه انتظام اجتماعی*. ۹(۲): ۱۰۳-۱۲۸.
- گرجی، یوسف، بکرانی، فریدون. (۱۳۸۵)، شیوع شناسی مصرف مواد و عوامل خطر و محافظت کننده در دانشجویان دانشگاه صنعتی اصفهان. تهران: دفتر مرکزی مشاوره وزارت علوم.
- محمد خانی، شهرام. (۱۳۸۶). مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر: ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم عوامل فردی و اجتماعی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی دانشگاه تربیت معلم*. قطب علمی روانشناسی استرس، ۱(۲): ۵-۱۴.

- Ahmadi, J., & Ostovan, M. (2002). Substance use among Iranian male students. *International Journal of Drug Policy*, 13, 511-512.
- Ahmadi, J., Alishahim, M.J., & Alavi, M. (2004). Substance use disorders in a sample of Iranian secondary school students. *Social Indicators Research*, 65, 355-360.
- Ahmadi, J., Hasani, M. (2003). Prevalence of substance use among Iranian high school students. *Addict Behav*, 28(2): 375-9.
- Alireza, A.S., Mohammadpoorasl, A., Rajaeifard, A. (2005). Predicting the stages of smoking acquisition in the male students of Shiraz's high schools, 2003. *Nicotine Tob Res*; 7(6): 45-56.
- Ashbywill, T., Gibbons, X., Gerrard, M., Murry, V.M.B., & Brody, G.H. (2003). Family Communication and Religiosity Related to substance Use and Sexual Behavior in early adolescence: A Test for Pathways self control and Prototype Perceptions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 10 (4), 112-119.
- Barrett, A.E., & Turner, R.J. (2006). Family structure and substance use problems in adolescence and early adulthood. *Addiction*, 101, 109-120.
- Beyers, J. M., Toumbourou, J. W., Catalano, R. F., Arthur, M. W., & Hawkins, J. D. (2004). A cross-national comparison of risk and protective factors for adolescents substance use: The United States and Australia. *Journal of Adolescent Health*, 35 (1), 3-16.
- Bradley, G., & Wildman, K., (2002). Psychosocial predictors of emerging adults' risk and reckless behaviors, *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 253-265.
- Castro, F. G., Maddahian, E., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1987). A Multivariate Model of the Determinants of Cigarette Smoking Among Adolescents. *American Sociological Association, Journal of Health and Social Behavior*, 3, 273-289.
- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-179.
- Daspe, M. E., Arbel, R., Ramos, M. C., Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2018). Deviant peers and adolescent risky behaviors: The protective effect of nonverbal display of parental warmth. *Journal of Research on Adolescence*. 6(3): 81-93.
- De-Micheli, D., & Formigoni, M.L. (2004). Drug use by Brazilian students: Associations with family, psychosocial, health, demographic and behavioral characteristics. *Addiction*, 99, 570-578
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and

empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1): 61–75.

- Eslami, A.A., Ghofranipour, F., Bonab, B.G., Zadeh, D.S., Shokravi, F.A., Tabatabaie, M.G. (2010). Health problem behaviors in Iranian adolescents: a study of cross-cultural adaptation, *reliability, and validity*. *J Res Med Sci* ; 15(3): 155-66.
- Extremera, N., Dura, N.A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Flavio, F.M., Kulis, S., Nieri, T., & Parsai, M. (2005). Godforbid Substance use among religious and nonreligious youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 585-598.
- Fleming, C.B., Kim, H., Harachi, T.W., Catalanno, R.F. (2002). Family process for children in early elementary school as predictor of smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 30, 184–189.
- Hartos, J. L., Eitel, P., Haynie, D. L., & Simons-Morton, B. G. (2000). Can I take the car? Relations among parenting practices and adolescent problem-driving practices. *Journal of Adolescent Research*, 15(3): 352–368.
- Hibell, B., Anderson, B., Ahlström, S., Balakieva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Morgan, M. (2000). The 1999 ESPAD Report: Alcohol and Other Drug Use Among Students in 30 European Countries. Stockholm: *Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs*.
- Jabbari Beyrami, H., Bakhshian, F., Vahidi, R., Mohammadpour Asl, A. (2008). High risk behaviors and attitudes of secondary school students in Tabriz toward drugs of abuse. *Iran J Psychiatry Clin Psychol*; 14(3): 350-4. (InPersian).
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Develop Rev*. 12(4): 374-390.
- Jessor, R; Jessor, S. L (1977). Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth . New York: Academic Press
- Kelishadi, R., Ardalan, G., Gheiratmand R., Majdzadeh R., Delavari A., Heshmat R., Mokhtari M.R., Razaghi E.M., Motaghian M., AhangarNazari I., Mahmood-Arabi M.S., & Barekati, H. (2006). Smoking behavior and its influencing factors in a natiowww. nal-representative sample of Iranian adolescents: *CASPIAN study*. *Preventive Medicine*, 42, 423–426.
- Knyazev, G.,G. (2004). Behavioural activation as predictor of substance use: mediating and moderating role of attitudes and socialrelationships. *Dr Alco Depen.*; 75(3): 309-302.

- Lehto, X. Y., Lin, Y. C., Chen, Y. and Choi, S. (2012). Family vacation activities and family cohesion, *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 29(8): 835-850.
- Lindberg, L. D; Boggess, S; Williams, S. (2000). Multiple Threats: The Co-Occurrence of Teen Health Risk Behaviors. Urban Inst., Washington, DC. 21 (34).
- Mabaso, Z., Erogbogbob, T. and Toureb, K. (2016). Young people's contribution to the Global strategy for women's, children's and adolescents' health (2016– 2030), *Bulletin of the World Health Organization*, 94(5): 312-327.
- Magoon, M.E., & Ingersoll, G.M. (2006). Parental Modeling, Attachment, and Supervision as Moderators of Adolescent Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 22(1): 1-22.
- Marsiglia, F.F., Kulis, S., Nieri, T., Parsai, M. (2005). God forbid! Substance use among religious and non-religious youth. *Am J Orthopsychiatry*; 75(4): 585-98.
- Mayberry, M.L., Espelage, D.L., Koenig, B. (2009). Multilevel modeling of direct effects and interactions of peers, parents, school, and community influences on adolescent substance use. *J Youth Adolesc*; 38(8): 1038-49.
- Mohammadpoorasl, A., Fakhari, A., Rostami, F., Vahidi, R. (2007). Predicting the initiation of substance abuse in Iranian adolescents. *Addict Behav*; 32(12): 3153-9.
- Nicholson, N., Soane, E., Fenton -O'Creevy, M., William, P. (2016). Personality and domain -specific risk taking. *J Risk Res*. 8(2):157-76.
- Ohannessian, C.M., Hesselbrock, V.M. (2017). Do personality characteristics and risk taking mediate the relationship between paternal substance dependence and adolescent substance use? *Addict Behav*; 32(9): 1852-62.
- Peckham, J.A., & Lopez. A. (2007). College Drinking Behaviors: Mediation Links Between Parenting Styles, Parental Bonds, Depression, and Alcohol Problems. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21(3), 297-306.
- Peng, C.J., Nichols, R. (2013). "Using Multinomial Logistic Models To Predict Adolescent Behavioral Risk," *Journal of Modern Applied Statistical Methods*: Vol. 2: Iss. 1, Article 16.
- Rabinowitz, J. A., Osigwe, I., Drabick, D. A. and Reynolds, M. D. (2016). Negative emotional reactivity moderates the relations between family cohesion and internalizing and externalizing symptoms in adolescence, *Journal of adolescence*, 53(Dec): 116-126.
- Santos, S., Crespo, C., Canavarro, M. C. and Kazak, A. E. (2017). Parents' romantic attachment predicts family ritual meaning and family cohesion

- among parents and their children with cancer, *Journal of pediatric psychology*, 42(1): 114-124.
- Shamsipour, M., Karani, B.R., Mohamadpour, A.A, Mansouri, A. (2012). Smoking status and factors affecting students' tendency to live in dormitories of Tabriz University of Medical Sciences. *Journal of QomUniversity of Medical Sciences* .; 6(1): 75-82. [Persian].
 - Sharma, S., Mustanski, B., Dick, D., Bolland, J., & Kertes, D. A. (2019). Protective Factors Buffer Life Stress and Behavioral Health Outcomes among High-Risk Youth. *Journal of abnormal child psychology*, 5(14):1-13.
 - Simons, R., & Robertson, J. F. (1989). The Impact of Parenting Factors, Deviant Peers, and Coping Style upon.
 - Soboka, B. and Kejela, G. (2014). Assessment of Risky Sexual Behaviors among Arba Minch University Students, Arba Minch Town, Snnpr, Ethiopia, *Journal of Child and Adolescent Behaviour*, 23(April): 127-142.
 - Sommers, A,B. Sommers, I .(2006).The co-occurrence of substance use and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*. 38, 609–611.
 - Steinberg, L.(2016). Psychosocial Development during Adolescence. McGraw-Hill Global Education Holdings, LLC.
 - Stevens-Watkins, D. and Rostosky, S. (2010). Binge drinking in African American males from adolescence to young adulthood: The protective influence of religiosity, family connectedness, and close friends' substance use, *Substance Use and Misuse*, 45(10): 1435–1451.
 - Stoltz, S., van Londen, M., Deković, M., Prinzie, P., de Castro, B. O. and Lochman, J. E. (2013). Simultaneously testing parenting and social cognitions in children at-risk for aggressive behavior problems: Sex differences and ethnic similarities, *Journal of child and family studies*, 22(7): 922-931.
 - Taylor, M., Jinabhai, C.C., Naidoo,K., Kienschmidt, I.& Olmini, S.B.(2003).An epidemiological perspectiveof substance use among high school pupilsin rural Kwazulu-Natal.Southern *African MedicineJournal*, 93, 136-140.
 - Thomas, Y. F. (2008). The social epidemiology of drug abuse. *American Journal of Preventive Medicine*, 32,141–146.
 - Trinidad, D.R., Unger, J., Chou, C., Azen, A., & Johnson, A. (2004). Emotional Intelligence and smoking risk factorsin adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
 - Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P., Johnson, C.A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: interactions on smoking intentions. *J Adolesc Health*; 34(1): 46-55.

- Wills, T.A. (1986). Stress and coping in early adolescence: relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychol*; 5(6): 503-29.
- Yorulmaz, F., Akturk, Z., Dagdeviren, N., & Dalikilik, A. (2002). Smoking among adolescents: relation to school success, socioeconomic status, nutrition, and self-esteem. *Swiss Medical Weekly journal* 10(1): 65-97.
- Yu, M & Stiffman, A.R. (2010). Positive family relationships and religious affiliation as mediators between negative environment and illicit drug symptoms in American Indian adolescents. *Journal of Addict Behavior*. 35, 694-699.
- Zadeh-Mohammadi, A., Ahmad-Abadi, Z. (2008). The co-occurrence of risky behaviors among high school adolescents in Tehran. *Family Research*; 4(1): 87-100. [Persian].
- Zade-mohamadi, A., Ahamd-Abadi, Z. and Heidari, M (2011). Construction and Assessment of Psychometric Features of Iranian Adolescents Risk-Taking Seale, *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 17(3): 218-225 (in Persian).

مدلیابی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان با نقش میانجی اعتماد سازمانی^۱

فردین فروغی سوها^۲، سولماز عبدی^۳، سمیه حسن زاده^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان با نقش میانجی اعتماد سازمانی بود. تحقیق حاضر از نظر ماهیت محتوایی توصیفی-همبستگی (مدل معادلات ساختاری) و از منظر هدف کاربردی بود. شرکت کنندگان در پژوهش حاضر یا به عبارتی جامعه آماری تحقیق، معلمان شاغل به تدریس در دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان نمین به تعداد ۷۲۱ نفر بودند. روش نمونه‌گیری به کار گرفته شده، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده و با توجه به ناهمگون بودن جامعه آماری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نیز استفاده گردید، که از میان جامعه‌ی آماری پیش گفته، بر اساس جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۷۹ نفر (۲۰۰ نفر زن و ۷۹ نفر مرد) انتخاب شدند. اطلاعات لازم برای پاسخ به سوال پژوهشی از طریق پرسشنامه‌های کتبی جمع‌آوری شد و داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزارهای spss و lesril مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی به ترتیب با مقدار بار عاملی ۰/۳۹ و ۰/۴۲ بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین اعتماد سازمانی با مقدار بار عاملی ۰/۷۸ و مقدار تی (۳/۸۵) بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر گذار بوده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در سازمان‌هایی که در آنها فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی مطلوب همراه با اعتماد سازمانی باشد، کیفیت زندگی کاری کارکنان نیز بهبود خواهد یافت.

واژگان کلیدی: فرهنگ اخلاقی، جو سازمانی، کیفیت زندگی کاری معلمان، اعتماد سازمانی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۱

^۲ علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

fardin.foroghi.2018@gmail.com

^۳ کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

^۴ کارشناسی ارشد، آموزش و پرورش

Modeling the effect of ethical culture and organizational atmosphere on the quality of teachers' work life with the mediating role of organizational trust

Fardin Foroghi¹, Solmaz Abdi², Somaya Hasanzada³

The purpose of this study was to investigate the effect of ethical culture and organizational atmosphere on the quality of teachers' work life with the mediating role of organizational trust. mediating role of organizational trust. The current research was descriptive-correlational (structural equation model) in terms of content and applied in terms of purpose.. The participants in the current research, or in other words, the statistical population of the research, were 721 teachers working in the elementary school year of 1400-1401 in Nemin city. The sampling method used is multi-stage cluster sampling, and due to the heterogeneity of the statistical population, a stratified sampling method was also used, from among the aforementioned statistical population, based on Morgan's table, a sample of 279 people (200 women and 79 men) were selected. According to Morgan's table, a sample of 279 people (200 women and 79 male person) were selected. The sampling method used is multi-stage cluster sampling and due to the heterogeneity of the statistical population, a stratified sampling method was also used. According to Morgan's table, a sample of 279 people (200 women and 79 male person) were selected. The necessary information to answer the research question was collected through written questionnaires and the collected data was analyzed using spss and lesril software. The obtained results indicate that ethical culture and organizational climate respectively with a factor load of 39%. and 0.42 has a positive and significant effect on the quality of teachers' work life. Also, organizational trust with factor loading value of 0.78 and t value (3.85) has been effective on teachers' quality of work life. The obtained results indicate that the quality of the working life of the employees will also improve in the organizations where the moral culture and organizational atmosphere are favorable along with organizational trust.

Keywords: ethical culture, organizational atmosphere, quality of teachers' work life, organizational trust.

¹ Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. fardin.foroghi.2018@gmail.com

² Mohaghegh Ardabili University

³ Education

مقدمه

منابع انسانی یکی از عناصر مهم در سازمان ها هستند که عملکرد آنها منجر خواهد شد که توانایی هایشان بعنوان مزیت برای سازمان تلقی گردد از این رو توجه به کیفیت زندگی کاری معلمان بسیار اهمیت دارد و اثربخشی سازمانی را تضمین می کند. کیفیت زندگی کاری به مفهوم داشتن نظارتی صحیح، شرایط کاری خوب، پرداخت و مزایای مطلوب و مهم تر از همه ایجاد فضای کار چالش گرانه، مشارکتی، و اقتناع کننده است. زندگی کاری با کیفیت عالی از طریق توجه به فلسفه روابط کارکنان به دست می آید و عبارت است از به کارگیری کوشش هایی در استفاده از زندگی کاری با کیفیت، که خود کوشش های منظم از سوی سازمان است و به کارکنان فرصت های بزرگ تری برای اثرگذاری بر کارشان و تشریک مساعی در اثربخشی کلی سازمان می دهد (آلام و شایک^۱، ۲۰۲۰؛ تکیور و شارما^۲، ۲۰۱۹ به نقل از اسدی و شکوری، ۱۳۹۹). کیفیت زندگی کاری بر پیامدهای شخصی و چگونگی بهبود کار فردی منطبق است (حمیدی، جفری و کاترا^۳، ۲۰۱۹). که منجر به پیامدهایی مطلوبی در عملکرد، کسب اهداف، سودآوری سازمان، و نیز ادراک برابری و اخلاقیات در کارکنان می شود. امروزه بهبود کیفیت زندگی کاری یکی از مهم ترین اهداف سازمانی و کسانی که برای سازمان کار می کنند، می باشد. در حالی که در گذشته فقط تاکید بر زندگی شخصی (غیرکاری) بوده است. اگر نیروی انسانی واقعا احساس می کند که کیفیت زندگی کاریش بهبود یافته است، اعم از اینکه نتیجه عملکرد خودش باشد و یا سیاست هایی که از طرف سازمان در جهت افزایش بهره وری اتخاذ می شود، این اتفاق انرژی کارکنان را برای انجام وظایفشان مضاعف می سازد. نتیجه این فرآیند، ایجاد نیروی زندگی و جو فعال در داخل گروه و یا سازمان است، همچنین موجب افزایش بهره وری فراتر از نتایج مورد انتظار با توجه به استانداردهای تکنولوژیک یا تجهیزات می شود و همین مطلب خود موجب افزایش انگیزه بیشتری برای کار بهتر و در نتیجه کیفیت زندگی کاری بهتری می شود (قاسمی، ۱۳۷۴). نظری، گودرزی و هنری (۱۳۹۱) به بررسی ارتباط بین عوامل جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری پرداخته اند نتایج به دست آمده حاکی از آن است جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر مثبت و معناداری دارد.

¹ Allam & Shaik

² Thakur, Sharma

³ Karta

جو یا اقلیم سازمانی اصطلاح وسیعی است که به ادراک کارکنان از محیط عمومی کار در سازمان اطلاق شده و متاثر از سازمان رسمی، غیررسمی، شخصیت افراد و رهبری سازمان است. به طور ساده‌تر، مجموعه‌ای از خصوصیات داخلی سازمان که موجب تمایز سازمان‌ها از یکدیگر شده و در رفتار اعضاء آنها تاثیر دارد جو سازمانی نامیده می‌شود. جو سازمانی منعکس کننده نگرش افراد از سازمانی است که نسبت به آن احساس دلبستگی می‌کنند و مجموعه‌ای از ویژگی و عامل‌هایی است که توسط کارکنان سازمان وجود دارد و به عنوان نیروی اصلی در تعیین رفتار کارکنان مؤثر است. جو سازمانی تأثیر بسزایی بر رفتار کارکنان و عملکرد سازمانی دارد. این بررسی‌ها بیانگر آن است جو متعالی سازمان از یک طرف هزینه‌های جابه جایی کارکنان و مقاومت آنان در برابر تغییر را کاهش می‌دهد و از سوی دیگر موجب بهبود کیفیت کالا، نو آوری و ریسک پذیری می‌شود که نتیجه نهایی این تأثیرات افزایش سودآوری و وفاداری نسبت به سازمان است (فروغی سوها، زند عموقین، تقوی، ۱۴۰۰).

فرهنگ اخلاقی، و کیفیت زندگی کاری دو عامل در هم تنیده محیط کار سازمان‌ها هستند (کانمی، ویراکال^۱، ۲۰۰۷). اصول اخلاقی آگاهی ما را در فعالیت‌هایمان ارتقاء داده و همچنین می‌تواند هوشیاری ما را درباره تعهدات دو جانبه‌مان نسبت به جامعه افزایش دهند (پارکر^۲، ۲۰۰۷). ارزش‌های اخلاقی سازمان یک بعد عمده فرهنگی است. فضای اخلاقی، ادراکات رسمی و غیر رسمی کارکنان از فرآیندها، فعالیت‌ها و سیاست‌های سازمانی را در بر می‌گیرد و نگرش‌ها و رفتارهای کارکنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (احمدی، پناهی، ۱۳۸۸). ضرورت برقراری فرهنگ و رفتار اخلاقی تا حدی است که بسیاری از سازمان‌های بزرگ در برابر فشارهای قانونی و محیطی با برقراری فرهنگ‌های اخلاقی در سازمان‌ها واکنش نشان داده‌اند. فرهنگ اخلاقی سازمان باعث کاهش رفتارهای غیر اخلاقی در میان کارکنان یک سازمان می‌شود. فرهنگ اخلاقی را می‌توان بعنوان زیر مجموعه‌ای از فرهنگ سازمانی در نظر گرفت که نشان دهنده فعل و انفعالات میان سیستم‌های رسمی و غیررسمی کنترل رفتاری است. سیستم‌های رفتاری رسمی دربرگیرنده رهبری، ساختارهای قدرت، سیستم پاداش و برنامه‌ی آموزشی است و سیستم‌های غیررسمی شامل رفتار همکاران و هنجارهای اخلاقی درون سازمان هستند (تروینو^۳، ۱۹۹۵). یکی دیگر از متغیرهایی که بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر می‌گذارد اعتماد سازمانی است. اعتماد سازمانی در محیط‌های کاری به عنوان عامل اصلی

¹ Koonmee, Virakul

² Parker

³ Trevino

بالقوه‌ای است که منجر به افزایش مشارکت کارکنان و در نتیجه بهبود عملکرد سازمانی می‌شود. ایجاد محیطی که دارای اعتماد سازمانی است، تاثیرات مثبت بسیاری برای سازمان‌ها دارد؛ بر عکس، هزینه‌های بی‌اعتمادی به علت عدم تمایل کارکنان به همکاری و مشارکت، خطر پذیری به خاطر رفتارهای نامناسب، کیفیت پایین کار و نیاز به کنترل، می‌تواند سنگین باشد (هندیانی، درویشی، میرزاخانی، ۲۰۱۳: ۷۸). اعتماد؛ انتظار مثبت از فردی است که از طریق کلمات، اقدامات یا تصمیمات فرصت طلبانه اقدام نکند و در شرایط مختلف بتوان به او متکی بود (هلیمان، سالمین^۱، ۲۰۱۶). سه جریان گسترده در ادبیات اعتماد وجود دارد: نخست اعتماد درون سازمانی (به عنوان یک پدیده درون سازمان)، دوم: اعتماد میان سازمان‌ها (که یک پدیده میان سازمانی است) و سوم اعتماد میان سازمان‌ها و افرادی که خدمات سازمانی دریافت می‌کنند (دیتز، هارتوق^۲، ۲۰۰۶). تاثیر جو سازمانی و فرهنگ سازمانی بر کارکرد سازمانی و کیفیت زندگی کاری انکارناپذیر نیست. شناخت جو سازمانی و نهادینه ساختن فرهنگ اخلاقی در سازمان می‌تواند کیفیت کاری کارکنان را متاثر سازد. با توجه به پژوهش‌های انجام شده می‌توان انتظار داشت که متغیرهایی فرهنگ اخلاقی، جو سازمانی، و کیفیت زندگی کاری کارکنان با میانجی اعتماد سازمانی مرتبط باشند. پژوهش حاضر سعی دارد ضمن بررسی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان با نقش میانجی اعتماد سازمانی پیشنهادهایی برای بهبود شرایط عملکرد سازمانی و کیفیت زندگی کاری کارکنان ارائه داده و زمینه را برای مطالعات بعدی فراهم آورد.

هدف کلی: مدلیابی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان با نقش میانجی اعتماد سازمانی

اهداف جزئی

۱. بررسی تاثیر فرهنگ اخلاقی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان با نقش میانجی اعتماد سازمانی
۲. بررسی تاثیر جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان با نقش میانجی اعتماد سازمانی
۳. بررسی تاثیر اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان

سوال و فرضیه‌های پژوهش

¹ Heilmann & Salminen

² Dietz & hartog

۱. فرهنگ اخلاقی با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر دارد.
۲. جو سازمانی با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر دارد.
۳. اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر دارد.
۴. آیا مدل مفهومی ارائه شده با داده‌های گردآوری شده برازش مطلوبی دارد؟

مبانی نظری

الف) فرهنگ اخلاقی: فرهنگ اخلاقی می‌تواند به عنوان زیرمجموعه‌ای از فرهنگ سازمانی در نظر گرفته شود که کارکرد چند بعدی میان نظام‌های رسمی و غیررسمی کنترل رفتاری نشان می‌دهد. این گونه نظام‌های رسمی شامل مدیریت، مقامات ارشد سازمانی، نظام‌های تشویقی و برنامه‌های آموزشی می‌باشند در حالی که نظام‌های غیررسمی شامل رفتارهای یکسان و هنجارهای اخلاقی است (سوانرگ، اوهمن^۱، ۲۰۱۳). فرهنگ اخلاقی می‌تواند برای آگاهی افراد از اخلاقیات، بر قضاوت‌ها و عملکرد آنها در کنار تمام فعالیت‌های فرد تاثیر بگذارد. بر کارمندان می‌تواند تاثیر بگذارد که کارهای درست یا کارهای نادرست را انجام بدهند (تروینو، نیلسون^۲، ۲۰۱۰). همچنین باعث ارتقا ساختارها و عملکردهای تصمیم‌گیری می‌شود (هتال و همکاران^۳، ۲۰۱۱). هیئت حاکم در سازمان، کارکنان و سیاست اخلاقی از عوامل تثبیت و تقویت فرهنگ اخلاقی است (کارلس^۴، ۲۰۱۱). مدیریت رده بالا برای تثبیت و حفظ یک فرهنگ اخلاقی مسئولیت دارد. داشتن یک فرهنگ اخلاقی، تفکر مستقل را حمایت می‌کند و کارمندان و مدیران را ترغیب می‌کند تا تصمیماتی مطابق ارزش‌های سازمان بگیرند (وولف^۵، ۲۰۱۲). صحبت در زمینه اخلاقیات نیز سبب توسعه فرهنگ اخلاقی می‌شود (جاوانویک و وود^۶، ۲۰۰۶). تحقیقات سال‌های اخیر حاکی از این است که فرهنگ اخلاقی نقش بهینه‌ای در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی دارد و یکپارچگی تصمیمات اتخاذ شده در سازمان را نشان می‌دهد. هر چه کارمندان بیشتر فرهنگ اخلاقی را در سازمان احساس کنند، احتمال اینکه در سازمان تصمیمات غیر اخلاقی بگیرند خیلی کمتر است. فرهنگ سازمانی و فرهنگ

¹ Svanerg J, Ohman P

² Nelson

³ Huhtala M, Kangas M, Lamsa AM, Feldt T.

⁴ Carles

⁵ Wulf

⁶ Jovanovic S, Wood RV.

اخلاقی بسیار با این ایده در ارتباطاند که اهمیت دادن به دیگران درون یک سازمان کمک می‌کند تا تصمیم‌های اخلاقی همان سازمان مشخص شود (فریل و فردریک^۱، ۲۰۰۶).

ب) جو سازمانی: هر سازمانی دارای فرهنگ، آداب و رسوم، ارزش‌ها و هنجارها و روش‌های عمل مخصوص و نسبتاً پایداری است که شیوه رفتار آنها را براساس این ویژگی‌ها می‌توان پیش‌بینی کرد. این فرهنگ یا خصوصیات که به ما اجازه می‌دهد یک سازمان را از سازمان دیگر متفاوت بدانیم، جو سازمانی نام گرفته است. نظر به اینکه جو سازمانی در همه ابعاد و جای جای سازمان جریان دارد، بنابراین ضمن تاثیرگذاری در سلوک و حالت اعضا، رفتار سازمانی از جمله تعهد سازمانی آنها را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. این تاثیرات می‌تواند موجب انگیزش یا ضعف آن شود که در هر صورت، در عملکرد نیروی انسانی نقش دارد (علوی، ۱۳۸۱). جو سازمانی منعکس کننده نگرش افراد از سازمانی است که نسبت به آن احساس دلبستگی می‌کنند و مجموعه‌ای از ویژگی و عاملهایی است که توسط کارکنان سازمان وجود دارد و به عنوان نیروی اصلی در تعیین رفتار کارکنان مؤثر است. میرکمالی (۱۳۷۳) معتقد است جو سازمانی مجموعه‌ای از حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر یک سازمان که آن را گرم، سرد، قابل اعتماد، غیرقابل اعتماد، ترس‌آور یا اطمینان بخش، تسهیل کننده یا بازدارنده می‌سازد و از عواملی نظیر رضایت شغلی، شخصیت، رفتار، سوابق، نوع مدیریت، فرهنگ سازمانی روحیه، انگیزش، ساختار، تکنولوژی و غیره بوجود می‌آید و سبب تمایز دو سازمان مشابه از هم می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد جو سازمانی رابطه مستقیم با توانایی مدیر در برانگیختن کارکنان با برآورده ساختن نیازهای روانی آنها همچون توفیق طلبی، قدرت و... دارد (فروغی‌سوها، زند عموقین، تقوی، ۱۴۰۰) از طرف دیگر، جو سازمانی تأثیر بسزایی بر رفتار کارکنان و عملکرد سازمانی دارد. این بررسی‌ها بیانگر آن است جو متعالی سازمان از یک طرف هزینه‌های جابه جایی کارکنان و مقاومت آنان در برابر تغییر را کاهش می‌دهد و از سوی دیگر موجب بهبود کیفیت فرآیندهای آموزشی، نوآوری‌های آموزشی می‌شود که نتیجه نهایی این تاثیرات ارتقاء بهره‌وری سازمان‌های آموزشی است.

اعتماد سازمانی: این عقیده که اعتماد سازمانی در محیط‌های کاری به عنوان عامل اصلی بالقوه‌ای است که منجر به افزایش مشارکت کارکنان و در نتیجه بهبود عملکرد سازمانی می‌شود به سرعت مورد توجه اندیشمندان حوزه‌های مدیریت قرار گرفته است. ایجاد محیطی

¹ Ferrell OC, Fraedrich J

که دارای اعتماد سازمانی است، تاثیرات مثبت بسیاری برای سازمان‌ها دارد؛ بر عکس، هزینه‌های بی‌اعتمادی به علت عدم تمایل کارکنان به همکاری و مشارکت، خطر پذیری به خاطر رفتارهای نامناسب، کیفیت پایین کار و نیاز به کنترل، می‌تواند سنگین باشد (هندیان، درویشی، میرزاخانی، ۲۰۱۳). اعتماد؛ انتظار مثبت از فردی است که از طریق کلمات، اقدامات یا تصمیمات فرصت طلبانه اقدام نکند و در شرایط مختلف بتوان به او متکی بود (وانحال، هلیمان، سالمین، ۲۰۱۶).

کیفیت زندگی کاری: با وجود آن که بررسی رضایت شغلی کارکنان در جهت افزایش کارایی آن‌ها از دیرباز تا کنون مورد توجه سازمان‌های ارایه دهنده خدمات بهداشتی درمانی قرار داشته است و مدیران این سازمان‌ها از نتایج بدست آمده برای حل مشکلات سازمانی استفاده کرده‌اند، اما امروزه مفهوم جدیدی از رضایت شغلی تحت عنوان «کیفیت زندگی کاری» مدنظر مدیران قرار گرفته است (نیک شکرینیا، ۱۳۷۷). کیفیت زندگی کاری یک برنامه جامع و فراگیر است که به ارتقای رضایتمندی کارکنان اختصاص یافته است. کیفیت زندگی کاری برای هر نوع سازمانی برای جذب و نگهداری کارکنان ضروری است (ساندریک^۱، ۲۰۰۳). این برنامه دارای مولفه‌های خاصی است از قبیل رعایت استانداردها در کار، دادن فرصت مساوی به افراد برای استخدام و ارایه قوانین عادلانه حقوق و دستمزد برای کارکنان (۷). کیفیت زندگی کاری مجموعه‌ای است از شرایط واقعی کار در یک سازمان، مانند حقوق و مزایا، امکانات رفاهی، ملاحظات بهداشت و ایمنی، مشارکت در تصمیم‌گیری، روش مدیریت، تنوع و غنی بودن مشاغل. کیفیت زندگی کاری طرز تلقی کارکنان را از کار خود به طور خاص بیان می‌کند (محمدزاده، ۱۳۷۷). کیفیت زندگی کاری به رضایت کارکنان از نیازهای مختلف اعم از منابع فعالیت‌ها و نتایج حاصل مربوط می‌شود که به واسطه‌ی شرکت و حضور فرد در محیط کاری برای وی ایجاد می‌شود مطالعات نشان داده است که کارکنان دارای کیفیت زندگی کاری بالا از هویت سازمانی منسجم‌تر، رضایت و عملکرد شغلی بالاتری برخوردارند و کمتر تمایل به ترک کار و جابه‌حایی موقعیت کاری خود دارند (لی، سینگاپکتی، سیرگی^۲، ۲۰۱۲).

¹ Sandrick

² Lee, Singhapakdi, Sirgy

پیشینه پژوهشی

در ارتباط با متغیرهای تحقق پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است که در ادامه به چند مورد از آنها اشاره خواهیم کرد. اسدی و شکوری (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف بررسی رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان مرد و زن انجام دادند. روش پژوهش این مطالعه همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان شهر البرز بود که ۲۴۰ نفر بعنوان نمونه آماری انتخاب شدند. نتایج بدست آمده نشان داد که از بین مولفه‌های کیفیت زندگی کاری با محیط امن کار و وظیفه شناسی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. نظری، گودرزی، هنری (۱۳۹۴) تحقیقی با عنوان ارتباط بین عوامل جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری انجام دادند. این تحقیق از نوع توصیفی همبستگی بوده و به صورت میدانی انجام گرفته است. جامعه آماری شامل مدیران و کارکنان ادارت ورزش و جوانان استان آذربایجان شرقی بود که ۱۱۲ نفر بعنوان نمونه آماری انتخاب شده بودند. نتایج بدست آمده نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین جو سازمانی و میزان کیفیت زندگی کاری کارکنان وجود دارد.

زارعی متین و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان رابطه نهادینه سازی فرهنگ اخلاقی با کیفیت زندگی کاری انجام دادند. برای این منظور از روش توصیفی-همبستگی استفاده شده و داده‌ها با استفاده از ابزار پرسشنامه از نمونه آماری که به روش تصادفی ساده انتخاب شده بودند، گردآوری گردید. بر اساس نتایج، نشان داده شد، که بین مولفه‌های نهادینه سازی فرهنگ اخلاقی و کیفیت زندگی کاری همبستگی معنی داری وجود دارد. همچنین از میان مولفه‌های نهادینه سازی فرهنگ اخلاقی، نهادینه سازی ضمنی بر کیفیت زندگی کاری تاثیر معنی داری نیز دارد. همچنین حاجلو (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان رابطه استرس شغلی، فرسودگی شغلی و کیفیت کارکنان با رضایت از جو سازمانی دانشگاه محقق اردبیلی انجام داد. روش این پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن تمامی کارمندان دانشگاه محقق اردبیلی بود. داده‌های پژوهش از ۱۱۲ کارمند که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند جمع آوری گردیده و با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و سلسله مراتبی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که بین استرس شغلی و کیفیت زندگی، استرس شغلی و رضایت از جو سازمانی، رضایت از جو سازمانی و کیفیت زندگی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. همچنین، معلوم شد که رضایت از جو سازمانی توسط سه متغیر فرسودگی شغلی،

استرس شغلی و کیفیت زندگی به خوبی قابل پیش بینی است. درگاهی، قریب و گودرزی (۱۳۸۶) در تحقیقی تحت عنوان بررسی کیفیت کاری پرستاران بیمارستان‌های دانشگاه علوم پزشکی که از نوع مقطعی و توصیفی - تحلیلی بود به نتیجه‌ای دست یافت که حاکی از عدم رضایت پرستاران از کیفیت زندگی کاری بود (قریب و گودرزی، ۱۳۸۶).

روش تحقیق: تحقیق حاضر از نظر ماهیت محتوایی توصیفی- همبستگی (مدل معادلات ساختاری) و از منظر هدف کاربردی است. شرکت کنندگان در پژوهش حاضر یا به عبارتی جامعه آماری تحقیق، معلمان شاغل به تدریس در دوره‌ی ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان نمین به تعداد ۷۲۱ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری به کار گرفته شده، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده و با توجه به ناهمگون بودن جامعه آماری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نیز استفاده گردید که از میان جامعه‌ی آماری پیش گفته، بر اساس جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۷۹ نفر (۲۰۰ نفر زن و ۷۹ نفر مرد) انتخاب شدند. اطلاعات لازم برای پاسخ به سوال پژوهشی از طریق پرسشنامه‌های کتبی جمع آوری شد که مشخصات پرسشنامه‌های بکار برده شده به شرح ذیل می‌باشد:

الف) پرسشنامه فرهنگ اخلاقی: برای سنجش فرهنگ اخلاقی از پرسشنامه بکارگیری شده در تحقیق گوبل و همکاران (2011)، تحت عنوان نفوذ فرهنگ اخلاقی در انتخاب منابع پایدار اقتباس شده است. پرسشنامه شامل ۱۴ گویه در خصوص سنجش میزان نفوذ مولفه‌های فرهنگ اخلاقی با مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای روی پیوستار کاملاً مخالف تا کاملاً موافق طراحی شد که در آن نمره ۵ نشان دهنده نظر کاملاً موافق، نمره ۴ نظر موافق، نمره ۳ بی تفاوت، نمره ۲ نظر مخالف، نمره ۱ نظر کاملاً مخالف است. روایی پرسشنامه توسط ۴ نفر از اساتید حوزه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی تایید شده و پایایی آن در پژوهش سید زین العابدین سادات مدینه (۱۳۹۴)، تحت عنوان تاثیر نفوذ فرهنگ اخلاقی بر نگرش مدیران در تامین مالی به منظور ایجاد درآمدهای پایدار، ۰/۸۴ و در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه اعتماد سازمانی: این پرسشنامه توسط الونن و همکاران (۲۰۰۸) طراحی و تدوین شد. این ابزار دارای ۳۳ گویه و سه مولفه اعتماد عمودی یا اعتماد به مدیران (سوالات ۱ الی ۱۱)، اعتماد افقی یا اعتماد به همکاران (سوالات ۱۲ الی ۲۲) و اعتماد موسسه‌ای یا اعتماد به سازمان (سوالات ۲۳ الی ۳۳) می‌باشد. طریقه نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) می‌باشد. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید اساتید

حوزه علوم تربیتی بوده و پایای آن در پژوهش یانچشمه و همکاران (۱۳۹۶) بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمد (Ellonen, Blomqvist,) (Puumalainen, 2008).

پرسشنامه جوسازمانی: این پرسشنامه توسط هالپین و کرافت (۱۹۶۳) طراحی و اعتباریابی شده است. پرسشنامه توصیف جو سازمانی مدرسه دارای ۳۴ گویه است و بر اساس مقیاس لیکرت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم گردیده است و هدف آن توصیف جو سازمانی و ابعاد آن می‌باشد. روایی محتوایی این ابزار توسط ۴ نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی مورد تایید بوده و پایایی آن در پژوهش حاضر ۰/۸۹ به دست آمد. این پرسشنامه شامل ۵ بعد رفتار شمول (۱، ۲، ۳، ۹، ۱۱، ۱۵)، رفتار ناکام (۴، ۵، ۸، ۱۲، ۱۷، ۱۸)، رفتار صمیمی (۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۶)، رفتار حمایتی (۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶) و رفتار دستوری (۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴) را مورد سنجش قرار می‌دهد.

پرسشنامه کیفیت کاری زندگی: این پرسشنامه توسط والتون (۱۹۷۳) طراحی و اعتباریابی شده است که دارای ۳۲ گویه بوده و هشت زیرمقیاس آن شامل مؤلفه‌های پرداخت کافی و منصفانه (گویه‌های ۱-۵)، محیط ایمن و بهداشتی (گویه‌های ۶ الی ۸)، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم (گویه‌های ۹-۱۱)، قانون‌گرایی در سازمان (گویه‌های ۱۲-۱۷)، وابستگی اجتماعی زندگی کاری (۲۰-۱۸)، فضای کلی زندگی (۲۱-۲۵)، یکپارچی و انسجام اجتماعی (۲۹-۲۶) و توسعه قابلیت‌های انسانی (۳۰-۳۲) را می‌سنجد. طیف نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت (از خیلی کم: ۱ الی خیلی زیاد: ۵) می‌باشد. پایایی پرسشنامه در پژوهش کوه پیما (۱۳۹۰)، بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و در پژوهش حاضر ۰/۸۴ به دست آمد که مبین مطلوب بودن پایایی پرسشنامه می‌باشد. همچنین روایی صوری و محتوایی آن به تایید ۴ نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی رسید.

یافته‌های تحقیق

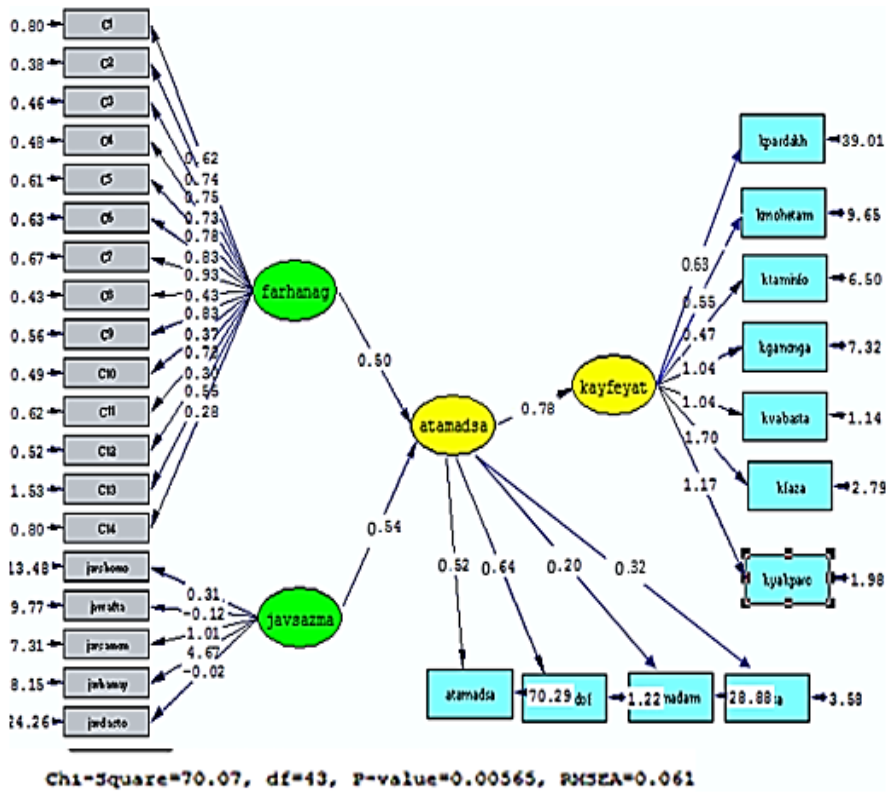
آمار توصیفی: نتایج توزیع فراوانی جنسیت و مدرک تحصیلی نشان داد که ۲۰۰ نفر (۷۱/۶۸ درصد) از پاسخگویان زن و ۷۹ نفر (۲۸/۳۲ درصد) مرد بوده که از بین این تعداد ۸ نفر (۲/۹ درصد) دارای مدرک دیپلم، ۱۵ نفر (۵/۴ درصد) دارای مدرک فوق دیپلم، ۱۸۸ نفر (۶۷/۴ درصد) دارای مدرک لیسانس، ۶۵ نفر (۲۳/۳ درصد) دارای مدرک فوق لیسانس و ۳ نفر (۱/۱ درصد) دارای مدرک دکتری بودند. همچنین وضعیت اشتغال پاسخگویان نشان داد که ۲۱۹ نفر (۷۸/۵ درصد) بصورت رسمی، ۱۴ نفر (۵/۰ درصد) قراردادی، ۲۰ نفر (۷/۲ درصد) حق التدریس و ۲۶ نفر (۹/۳ درصد) سایر (پیمانی، آزمایشی و...) بودند. بیشترین سابقه خدمت با فراوانی ۹۳ نفر (۳۳/۳ درصد) متعلق به افرادی است که بین ۲۰ الی ۳۰ سال، سابقه خدمت داشتند.

بررسی نرمال بودن داده‌ها: در صورتی که سطح معنی‌داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ فرض صفر را رد کرده و با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت توزیع داده‌ها نرمال نیست. در صورتی که سطح معنی‌داری آزمون بیشتر از ۰/۰۵ باشد فرض صفر را می‌پذیریم و توزیع داده‌ها نرمال است. که در جدول (۱) نتایج حاکی از نرمال بودن متغیرهای مورد بررسی است.

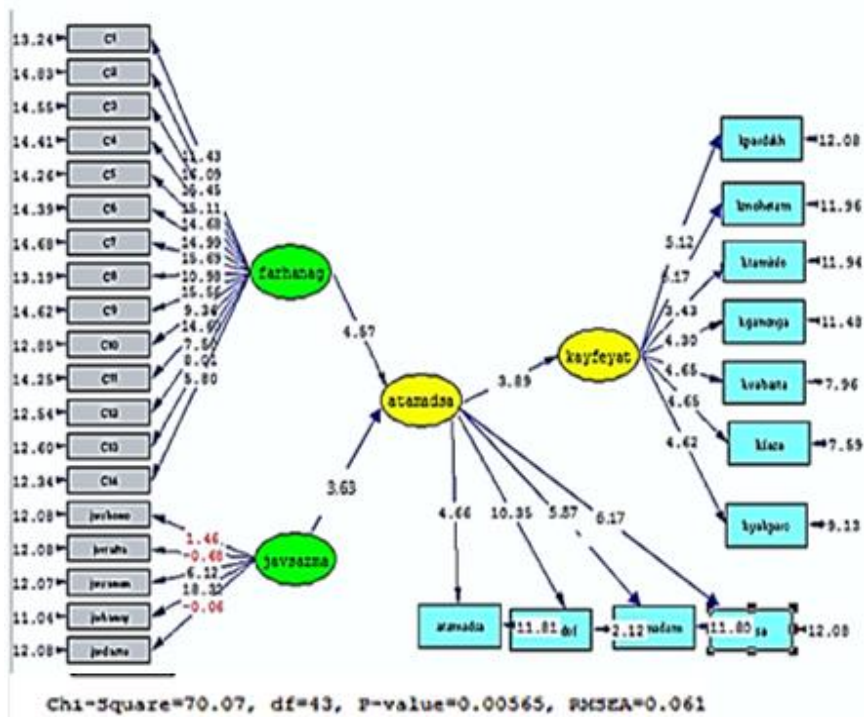
جدول شماره ۱: نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق

متغیر	جو سازمانی	فرهنگ اخلاقی	اعتماد سازمانی	کیفیت زندگی کاری
میانگین	۸۱/۸۰	۸۰/۹۳	۴۷/۲۰	۶۸/۱۵
انحراف معیار	۱۶/۷۷	۱۱/۳۲	۱۰/۶۳	۱۲/۷۱
مقدار Z کولموگروف- اسمیرنوف	۰/۰۵	۰/۰۶۲	۰/۰۷۱	۰/۱۰۸
سطح معنی‌داری	۰/۰۹۲	۰/۰۶۱	۰/۰۵۵	۰/۰۵۲

آمار استنباطی



شکل (۱): ضرایب مسیر



شکل (۲): ضرایب معناداری

بر اساس دیدگاه مک‌کالم، براون و شوگاوارا (۱۹۹۶) اگر مقدار این شاخص (RMSEA) کوچکتر از ۰.۱ باشد برازندگی مدل بسیار عالی است. اگر بین ۰.۱ و ۰.۵ باشد برازندگی مدل خوب است و اگر بین ۰.۵ و ۰.۸ باشد برازندگی مدل متوسط است. که در این پژوهش برازندگی مدل خوب ارزیابی می شود.

جدول شماره ۲: برآورد ضرایب اثرات مستقیم و غیر مستقیم

متغیرها	ضریب مسیر	خطای استاندارد	آماره t	سطح معنی داری
اثر مستقیم به روی اعتماد سازمانی از				
فرهنگ اخلاقی	۰/۵۰	۰/۰۷	۴/۵۷	۰/۰۵
جو سازمانی	۰/۵۴	۰/۱۱	۳/۶۳	۰/۰۵
اثر مستقیم به روی کیفیت زندگی کاری از				
اعتماد سازمانی	۰/۷۸	۰/۰۷	۳/۸۵	۰/۰۵
اثر غیر مستقیم به کیفیت زندگی کاری از				
فرهنگ اخلاقی	۰/۳۹	۰/۲۸	۵/۳۴	۰/۰۵
جو سازمانی سازمانی	۰/۴۲	۰/۳۱	۶/۲۷	۰/۰۵

یکی از ویژگی‌های روش مدل یابی معادلات ساختاری، برآورد اثرات غیر مستقیم متغیرها بر یکدیگر است. اثرات غیر مستقیم حاصل ضرب اثرات مستقیم در هم می‌باشد. این ویژگی به پژوهشگران این امکان را می‌دهد تا نقش میانجی متغیرها را در مدل مورد بررسی قرار دهند. با توجه به شکل (۱) اثر مستقیم فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر اعتماد سازمانی به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۵۴ و اثر مستقیم اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان ۰/۷۸ به دست آمده است. همچنین در جدول (۱) اثر غیر مستقیم فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان به ترتیب ۰/۳۹ و ۰/۴۲ با مقدار تی (۵/۳۴) و (۶/۲۷) به دست آمده است که در سطح ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. در جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل آزمون شده گزارش شده‌اند که مدل آزمون شده کل، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

جدول شماره ۳: شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده پژوهش حاضر

نتیجه	مقدار مجاز	اعداد بدست آمده	شاخص	معیارهای برازش مدل
برازش مناسب	کمتر از ۳	۱/۶۳	K^2/df	نسبت کای دو به درجه آزادی
برازش مناسب	کمتر از ۰/۱	۰/۰۶	RMSEA	ریشه میانگین مجذورات
برازش مناسب	نزدیک صفر	۰/۰۱۲	RMR	ریشه مجذور مانده ها
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۲	NFI	شاخص برازش هنجار شده
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۱	NNFI	شاخص نرم برازندگی
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۴	CFI	شاخص برازش تطبیقی
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۲	IFI	شاخص برازش اضافی
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۰	RFI	شاخص برازش نسبی
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۲	GFI	شاخص برازندگی
برازش مناسب	بالاتر از ۰/۹	۰/۹۱	AGFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته

با توجه به نتایج، شاخص‌های برازندگی در مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق، ابزارهای پژوهش می‌توان گفت مقدار کمی دو در مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق در سطح خطای ۵ درصد معنادار است. همچنین، نسبت کمی دو به درجه آزادی در مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق با توجه به ملاک مدنظر، بیانگر برازش مناسب مدل است. مقدار شاخص RMSEA در دامنه قابل قبول قرار دارد و این امر نیز گویای مقدار خطای قابل قبول در مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق است. مقادیر شاخص‌های CFI، GFI، AGFI، NFI و NNFI در مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق نیز با توجه به ملاک مدنظر مطلوب ارزیابی شدند که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق است. بنابراین، با توجه به نتایج مدل معادلات ساختاری فرضیه تحقیق، می‌توان گفت همه ابزارهای پژوهش برازش مناسب و قابل قبول دارند. در جدول (۴) نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق ارائه شده است. سپس بررسی تفصیلی فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود.

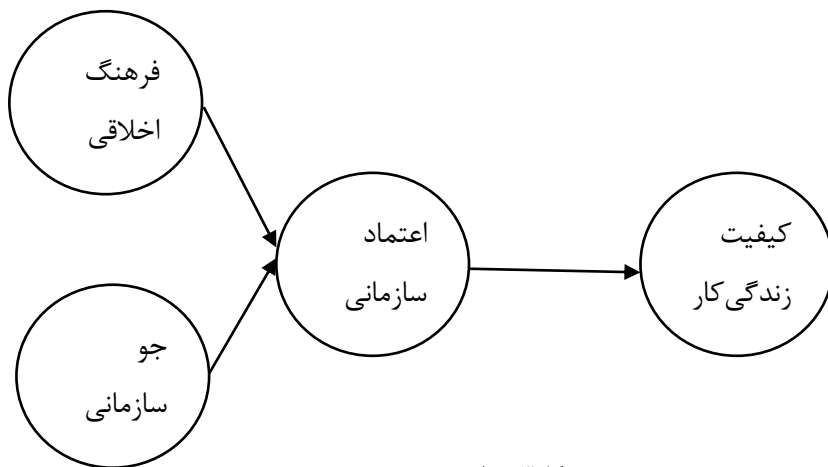
جدول شماره ۴: بررسی فرضیه‌های تحقیق

ردیف	فرضیه	ضریب مسیر	آماره تی	p	نتیجه
۱	فرهنگ اخلاقی با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر دارد.	۰/۳۹	۵/۳۴	۰/۰۵	تائید
۲	جو سازمانی با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر دارد.	۰/۴۲	۶/۲۷	۰/۰۵	تائید
۳	اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر مستقیم دارد.	۰/۷۸	۳/۸۵	۰/۰۵	تائید
۴	فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی با میانجی اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر غیر مستقیم دارد.	۰/۸۱	-	۰/۰۵	تائید

بحث و نتیجه‌گیری

در گذشته زندگی شخصی (غیرکاری) بیشتر مورد توجه قرار می‌گرفت، ولی امروزه توجه به بهبود کیفیت زندگی کاری یکی از مهم‌ترین اهداف سازمان و کسانی که برای سازمان کار می‌کنند می‌باشد. اگر نیروی انسانی که عنصر اساسی در تحقق اهداف سازمانی است، احساس کند کیفیت زندگی کاریش بهبود یافته است، اعم از اینکه نتیجه عملکرد خودش باشد و یا سیاست‌های سازمان، می‌تواند نسبت به قبل اثربخش‌تر باشد. هدف پژوهش حاضر مدلیابی نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی در رابطه فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی با کیفیت زندگی کاری معلمان بود. نتایج به دست آمده حاکی از آن است فرهنگ اخلاقی بر کیفیت زندگی کاری معلمان تاثیر مثبت و معناداری دارد و این یافته با نتایج به دست آمده از پژوهش زارعی متین و همکاران (۱۳۹۰) تحت عنوان رابطه نهادهای سازی فرهنگ اخلاقی با کیفیت زندگی کاری با یافته‌های فاطمه انصاری، نوربخش، سپاسی (۱۳۹۵) تحت عنوان ارتباط کیفیت زندگی کاری با جو کاری اخلاقی و نیز با نتایج حاصل از پژوهش ابراهیمی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) با عنوان بررسی رابطه‌ی بین کیفیت زندگی کاری و فرهنگ اخلاقی در فنی و حرفه‌ای استان کرمان همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که فرهنگ اخلاقی و کیفیت زندگی کاری دو عامل در هم تنیده محیط کار سازمان‌ها هستند. اصول اخلاقی آگاهی ما را در برابر فعالیت‌هایمان ارتقاء داده و همچنین می‌تواند هوشیاری ما را درباره تعهدات دو جانبه‌مان نسبت به جامعه افزایش دهد (پارکر، ۲۰۰۷). علاوه بر این، طبق نتایج به دست آمده فرض دوم تحقیق مبنی بر اینکه جو سازمانی با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر دارد، مورد تایید است. این یافته با نتایج پژوهش نظری، گودرزی، هنری

(۱۳۹۱) تحت عنوان ارتباط بین عوامل جو سازمانی و کیفیت زندگی کاری و با یافته‌های اسدی و شکوری (۱۴۰۰) همسو است. از آنجایی که پژوهش حاضر در سازمان آموزش و پرورش انجام شده است، در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که جو مدرسه عبارت است از کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که به وسیله معلمان تجزیه می‌شود، رفتار آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد و مبتنی بر ادراکات جمعی آنان است. به عبارتی دیگر جو سازمانی مدرسه، حاصل روابط و کنش متقابل میان گروه‌های درون مدرسه، یعنی مدیران، معلمان و کارکنان و دانش آموزان است (علاقه‌بند، ۱۳۷۴). حال اگر جو حاکم در موسسات آموزشی مطلوب باشد می‌تواند کیفیت زندگی کاری معلمان را تحت تاثیر قرار دهد. همچنین نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان از تایید فرض سوم تحقیق مبنی بر اینکه اعتماد سازمانی بر کیفیت زندگی کاری کارکنان تاثیر مستقیم دارد، می‌باشد. همانطور که اشاره شد اگر در موسسات آموزشی بین کارکنان اعتماد وجود داشته باشند متغیرهای مختلفی از جمله کار تیمی، خلاقیت سازمانی و کیفیت زندگی کاری بهبود خواهد یافت و کارکنان در جهت تحقق اهداف سازمانی بصورت همسو به فعالیت خواهند پرداخت (فروغی، زندموقین، تقوی، ۱۴۰۰). به طور کلی می‌تواند نتیجه گرفت که نهادینه ساختن فرهنگ اخلاقی در سازمان‌های آموزشی سبب خواهد شد که اعضای سازمان به انجام کارهای اخلاقی تشویق شده و در جهت تحقق اهداف سازمانی بصورت همسو به فعالیت بپردازند. سیاست‌های اخلاقی و منصفانه در موسسات آموزشی و همچنین ارتقاء اعتماد سازمانی زمینه را برای بهبود بیش از پیش کیفیت زندگی کاری معلمان فراهم می‌سازد.



شکل ۳: مدل مفهومی پژوهش

محدودیت‌های پژوهشی

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده گردید، در نتیجه ممکن است برخی از افراد از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده و پاسخ غیر واقعی داده باشند. این پژوهش به صورت مقطعی انجام شده است. به این دلیل، نتیجه‌گیری درباره علیت را دشوار می‌سازد. تعداد زیاد پرسش‌های پرسشنامه‌ها به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت کنندگان بی‌تاثیر نبوده است.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود سازمان‌های آموزشی برای ارتقاء کیفیت زندگی کاری معلمان، با تبیین فرهنگ سازمانی، برگزاری مراسمات اخلاقی، معرفی نمادهای سازمانی برای همکاران نسبت به نهادینه ساختن فرهنگ اخلاقی اقدام کرده و بستر را برای بهبود اعتماد سازمانی بین معلمان فراهم آورند تا از این طریق اثربخشی سازمان را تضمین نمایند.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی‌نژاد، مهدی؛ زارع، فرجام، رضایی، زهرا؛ حسینی، سید سجاد (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی کاری و فرهنگ اخلاقی در فنی و حرفه‌ای استان کرمان. پژوهش‌های مدیریت عمومی. ۹(۳۴): ۱۱۵-۱۳۴.
- اسدی، مسعود؛ شکوری، زینب (۱۴۰۰). رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان. دو فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره. ۶(۱۳): ۱۹-۳۶.
- احمدی، علی اکبر؛ پناهی، بلال (۱۳۸۸). بررسی تاثیر جو اخلاقی بر نگرش‌ها و رفتارهای شغلی کارکنان دانشگاه پیام نور آذربایجان شرقی. پژوهش‌های مدیریت. شماره ۵: ۳۳-۵۵.

- انصاری، فاطمه؛ پیروش، نوربخش؛ سپاسی، حسین (۱۳۹۷). ارتباط کیفیت زندگی کاری با جو کاری اخلاقی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. ۱۳(۱): ۷۴-۸۱.
- درگاهی، حسین؛ قریب، میترا؛ گودرزی، مریم (۱۳۸۶). بررسی کیفیت زندگی کاری پرستاران بیمارستان‌های دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (حیات). ۱۳(۲): ۱۳-۲۱.
- زارعی متین، حسن؛ غریبی یامچی، حمیده؛ نیک‌مرام، سحر؛ جهانی، حوریه (۱۳۹۰). نهادینه سازی فرهنگ اخلاقی با کیفیت زندگی کاری. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۲).
- فروغی سوها، فردین؛ زند عموقین، فرحروز؛ تقوی، آذر (۱۴۰۰). مدل‌سازی تاثیر فرهنگ اخلاقی و جو سازمانی بر دلبستگی شغلی با میانجی تعهد سازمانی. دو فصلنامه پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، ۷(۲).
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۴). مدیریت عمومی. تهران: نشر روان.
- کوه‌پیما، رضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی کاری و استرس شغلی در کارکنان شرکت سایپا، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- محمدزاده، عباس. ترجمه رویکرد تجربی به توسعه سازمان (مدیریت تحول)، هاروی دونالد اف، براون دونالدار (مولف). تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت؛ دولتی، ۱۳۷۷؛ صفحه ۶۷۲.
- مومن پور، نشتمان؛ مومن پور، سمیه؛ قاسم زاده، ابوالفضل؛ حسنی، محمد. (۱۳۹۰). نقش جو اخلاقی بر ابعاد درگیری شغلی کارکنان. رویش روانشناسی، ۱ (۵): ۳۸ - ۲۷.
- نظری، رضا؛ گودرزی، محمود؛ هنری، حبیب (۱۳۹۴). ارتباط بین عوامل سازمانی و کیفیت زندگی کاری. مطالعات مدیریت ورزشی. شماره ۳۳: ۱۳۱-۱۴۴.
- Allam, Z., & Shaik, A. (2020). A study on quality of work life amongst employees working in the Kingdom of Saudi Arabia. *Management Science Letters*, 10(6), 1287-1294.
- Ellonen Riikka, Blomqvist Kirsimarja, Puumalainen Kaisu (2008). The role of trust in organizational innovativeness. *European Journal of Innovation Management*, 11(2): 160-181.
- Carles M. (2011). The health care manager's legal guide. Jones & Bartlett Learning; 248.
- Dietz, G.& Hartog, D. N. (2006). Measuring trust inside organizations. *Personnal Reviwe*, 35(5), 557-588.
- Ferrell OC, Fraedrich J. (2014). Business ethics: ethical decision making and cases. Stamford: Cengage Learning. P. 656.

- Ghasemi, R. (1995). The effect on productivity and quality of work life. Master's thesis. Allameh Tabatabai University. (Persian).
- Hindiani, Abdullah; Darvishi, fisherman; Mirzakhani, Abdul Rahman (2014). Investigating the relationship between organizational trust and the effectiveness of police station and police station employees, *Naja Human Resources Promotion Quarterly*, 9 (37): 77-98. [In Persian].
- Huhtala M, Kangas M, Lamsa AM, Feldt T. (2011). Ethical managers in ethical organizations? The leadership-culture connection among finish managers. *Leader Ship & Organization Development Journal*; 3: 250-270.
- Jovanovic S, Wood RV. (2006). Communication ethics and ethical culture: A study of the ethics initiative in Denver city government. *Journal of Applied Communication Research*; 4: 386-405.
- Parker K (2007). Ethics in Professional Life. *Grand Valley state University PHI* 325: 1-6.
- Koonmee K, Virakul B (2007). Ethics, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of hr and marketing managers in Thai businesses. Presented at the 2007 ISQOLS conference.
- Lee DJ, Singhapakdi A, Sirgy MJ. Further validation of a need-based quality-of work-life (QWL) measure: Evidence from marketing practitioners. *Applied Research Quality Life*. 2012. 2(4):273-287
- Sandrick K. Putting the emphasis on employees - as an award-winning employer, Baptist health care has distant memories of the workforce shortage. *Trustee*: January; 2003. P. 6-10
- Singhapakdi A, Sirgy M J, Lee D, Vitell S J (2010). The Effects of Ethics Institutionalization on Marketing
- Svanerg J, Ohman P. (2013). Auditors time pressure: does ethical culture support audit quality? *Managerial Auditing Journal*; 7: 572-597.
- Managers: The Mediating Role of Implicit Institutionalization and the Moderating Role of Socialization. *Journal of Macromarketing* 30(1) 77-92.
- Trevino LK. (1998). The ethical context in organizations: influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly*; 8(3): 447 - 476.
- Trevino LK, Nelson KA. (2010). *Managing business ethics*. 5 th ed. New York: John Wiley & Sons. P. 480.
- Thakur, R., & Sharma, D. (2019). Quality of Work Life and its Relationship with Work Performance-A Study of Employees of Himachal Pradesh Power Corporation Limited. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 8(3), 45.

- Vanhala, M., Heilmann, P., & Salminen, H. (2016). Organizational trust dimensions as antecedents of organizational commitment. *Knowledge and Process Management*, 23(1), 46-61.
- Walton, R.E. (1973). "Quality of worklife: what is it?" *Sloan management review*, Fall.
- Wulf K. (2012). *Ethics and compliance programs in multinational Organization*. USA: Springer. P. 411.

رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجو-معلمان فرهنگیان استان فارس^۱

پری فهندژ سعدی^۲، عباس اناری نژاد^۳، محمد صادق رفیعی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ابعاد خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ بود که از میان آنها ۳۱۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شد. گردآوری داده‌ها با استفاده از مقیاس خودکارآمدی شرر و خلاقیت هیجانی آوریل انجام شد. روایی پرسشنامه‌ها توسط اساتید و صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی ۰/۸۵ و خلاقیت هیجانی ۰/۸۲ محاسبه گردید. داده‌های پژوهش با استفاده نرم افزار spss21 و با آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، ماتریس همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به روش همزمان مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین ابعاد خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج بیانگر این بود که خلاقیت هیجانی و ابعاد آن قادر به پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان می باشند.

واژگان کلیدی: خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی، دانشجومعلمان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶

^۲ کارشناسی ارشد، شیراز، ایران. pari.fahandezh1229@gmail.com

^۳ دکتری تخصصی، استادیار، دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی شیراز، ایران

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت ورزشی دانشگاه اصفهان، ایران

The relationship between emotional creativity and self-efficacy of Fars province student-teachers

Pari Fahandezh Saadi¹, Abbas Anarinejad², Mohamadsadegh Rafiee³

The purpose of this study is to investigate the relationship between the dimensions of emotional creativity and self-efficacy of Farhangian University students. The research method was descriptive-correlational. The statistical population included students of Farhangian University of Shiraz in the academic year of 2021-22, from which 310 people were selected using stepwise cluster sampling. Data were collected using the Scherer Self-Efficacy Scale and Emotional Creativity April (1994). The validity of the questionnaire was confirmed and the reliability of the questionnaires was calculated to be 0.85 using Cronbach's alpha for self-efficacy and 0.82 for emotional creativity. Research data were analyzed using SPSS21 software and Pearson correlation coefficient, Pearson correlation matrix and multivariate regression tests simultaneously. The results showed that there is a significant direct relationship between the dimensions of emotional creativity and students' self-efficacy. Emotional creativity and its dimensions are able to predict students' self-efficacy.

Keyword: Emotional creativity, self-efficacy, student- teachers.

¹ Shiraz. pari.fahandezh1229@gmail.com

² Assistant Professor/ Farhangian University, Shahid Rajaei Campus, Shiraz

³ Sports management student of Isfahan University

مقدمه

خودکارآمدی به عنوان یک راهبرد شناختی به عنوان باور انگیزشی از مفاهیم اساسی نظریه شناخت اجتماعی بندورا به شمار می روند. دانشجویان از اقبال مستعد و برگزیده جامعه و سازندگان آینده کشور خویش هستند. یکی از عناصر کلیدی و یکی از عوامل مهم در یادگیری دانشجویان خودکارآمدی می باشد که بر گرفته از نظریه شناختی اجتماعی است (پاجارس^۱، ۲۰۰۶؛ استانلی^۲، ۲۰۱۴).

خودکارآمدی از عوامل مهم رفتار بشر در موقعیت سخت به شمار می رود. ویژگی های انسان خودکارآمد از جمله مواردی است که از دیر باز همواره ذهن اندیشمندان را به خود جلب کرده است. خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، تقشی مؤثر در ارتباط با عملکرد تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می کند (محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶). خودکارآمدی شالوده‌ی پرورش سایر مهارت‌های مدیریتی است. در حقیقت یک تناقض جالب در رفتار انسان وجود دارد و آن این که با شناخت خویش می‌توانیم دیگران را بشناسیم و با شناخت دیگران می‌توانیم خود را بشناسیم. موفقیت انسان در دستیابی به زندگی بهتر فردی و اجتماعی و عملکرد مطلوب سازمانی، به شناخت و برداشت او از چگونگی نقاط ضعف و قوت و توانایی‌ها و قابلیت‌های او بستگی دارد (الوانی و نقوی، ۱۳۹۷).

خودکارآمدی، بر انتخاب رفتار، تلاش و پشتکار و پیگیری اهداف مؤثر است و نحوه‌ی مراجعه با موانع و چالش‌ها را تعیین می کند. طبق نظریه‌ی باندورا، خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روانشناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز 1 راهبردهای تغییر رفتار خود- رهنمون، مشاوره داد (گل محمدی، ۱۳۹۹).

نکته قابل تامل این است که معلمانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، نسبت به آن‌هایی که از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند، تمایل به کاربرد روش‌های خلاقانه آموزش در کلاس و هم چنین، استفاده از دیدگاه‌های گوناگون مدیریت کلاس و کاربرد روش‌های گوناگون تدریس برای ترغیب یادگیرندگان آن‌ها هم چنین، در برابر به خود اتکایی و کاهش نظارت شدید معلم دارند (گسکی و پاسارو، ۱۹۹۴).

اولسون و هرگنهان^۳ (۲۰۰۹) خودکارآمدی را عاملی انگیزشی فعال کننده، نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعریف می کنند (از سیف، ۲۰۱۰). همچنین

1. Pajares
2. Stanly
3. Olson and Hergenhahn

اورمرد^۱ (۲۰۰۶، نقل از سپهریان آذر، ۱۳۹۸) خودکارآمدی را اندازه‌گیری از شایستگی خود برای تکمیل وظایف و رسیدن به اهداف تعریف کرده است.

قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای « خودکارآمدی عبارت است از یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده (بندورا، ۲۰۰۵؛ به نقل از پینتریش و گروت^۲، ۱۹۹۰). گیسست^۳ (۲۰۱۸) باورهای خودکارآمدی را به عنوان پیامد فرایند مقایسه، ترکیب و ارزیابی داده‌ها در مورد توانایی‌های فرد تعریف کرده است که بر انتخاب و میزان تلاش او برای انجام وظایف اثر می‌گذارد.

امروزه عوامل و متغیرهای متعددی در خودکارآمدی دانشجو-معلمان موثر باشد، به نظر می‌رسد یکی از این عوامل خلاقیت هیجانی^۴ باشد.

خلاقیت هیجانی نیز به تمام کارهای هوشمندانه انسان وحدت می‌بخشد (آوریل^۵، ۲۰۰۵). آوریل در این تعریف این سازه را فعالیتی تخیلی می‌داند که منجر به نتایج ابتکاری و ارزشمند می‌شود. او پنج مفهوم اساسی را در این تعریف مشخص کرده است. ۱) تخیلی بودن ۲) تعقیب هدفمندانه ۳) ابتکاری بودن ۴) ارزشمندی، که هر کدام بخشی از جریان خلاقیت محسوب می‌شود (رضایی، ۱۳۹۶). ریهامر و برولین^۶ (۲۰۱۹) معتقدند که خلاقیت از سال ۱۹۵۰ تاکنون سه جریان عمده را طی کرده است. جریان اول به مطالعه شخصیت مربوط است، جریان دوم به مطالعه شناخت و جریان سوم به مطالعه آموزش و تحریک خلاقیت ارتباط دارد. یکی از تحولات عمده‌ای این دوران، تغییر یافتن رویکرد روانسنجی خلاقیت از رویکرد تولیدمدار^۷، نظیر آنچه تورنس^۸ در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مطرح کرده بود و به سوی شناخت ذهن خلاق برحسب توانایی‌های هوشمندانه بود (گاردنر^۹، ۱۹۹۳). مفهوم خلاقیت در حیطه هیجانات از سال ۱۹۸۶ با فعالیت‌های آوریل آغاز شد. وبه این فرایند به عنوان حیطه ای جدید در بحث تعامل هیجان و شناخت توجه می‌شود (هاشمی، ۱۳۹۸). خلاقیت هیجانی به

1. Ormard
2. Pintrich, P. R. and De Groot, E. V
3. Grot
4. Emotional creativity
5. Averill
6. Ryhammar and brolin
7. Product oriented
8. torrance
9. Gardner

معنای ابراز خود به روشی جدید که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می یابد.

ابعاد آمادگی هیجانی، نوآوری، اثربخشی و اصالت در این تعریف نهفته‌اند. آمادگی هیجانی یعنی توانایی تغییر در هیجانات معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید که یا برخلاف هنجارها و استانداردهاست یا ترکیبی جدید از هیجانات متداول فرد است. اثربخشی به هماهنگی پاسخ خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد، به گونه ای که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن می کند و موجب بهبود شیوه تفکر فردی را نیز فراهم می آورد. اصالت در بروز هیجانات بدین معنی است که هیجانات بدین معنی است که هیجانات باید برخاسته از باورها و اعتقادات فرد باشد. مطابق این ملاک زمانی که فرد متناسب با شرایط و موقعیت و برخلاف باور و احساس خودهیجانی را بروز دهد، ملاک صداقت را رعایت نکرده و در نتیجه خلاقیت هیجانی محسوب نمی شود (جوکار و البرزی، ۱۳۹۵).

سیف خلاقیت هیجانی را فرآیند حس کردن مشکلات و مسایل، شکاف در داده ها، عنصرهای گم شده و چیزهای ناجور، سپس حدس زدن و فرضیه سازی درباره‌ی این کمبودها و ارزیابی و آزمودن این حدسها و فرضیه‌ها و بازنگریستن و بازآزمودن آنها و سرانجام ارایه نتیجه‌ها می‌داند (سیف، ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش‌های مختلف نیز، رابطه احتمالی خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی را مورد تایید قرار دادند.

از جمله آن می توان به پژوهش. سرخوش و رضایی، (۱۳۹۸) اشاره کرد که با بررسی چگونگی رابطه خلاقیت هیجانی دانشجو معلمان با باورهای خودکارآمدی آنها، نشان دادند که همبستگی مثبت و قوی بین خلاقیت هیجانی و باورهای خودکارآمدی وجود دارد. همچنین کاظمی و شفقی (۱۳۹۰) در تحقیقی باعنوان " بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت شناختی و خالقیت هیجانی در دانش آموزان" به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی با خلاقیت هیجانی رابطه مثبت و معناداری دارد. نتایج پژوهش نیک طلب (۱۳۹۷) نشان داد که بین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد .

تحقیق دیگر پژوهش پاجارز^۲ (۲۰۱۶) بود که این محقق اهمیت باورهای خودکارآمدی را در تبیین و پیش بینی عملکردها، تأثیر بر عواطف و خلاقیت‌های هیجانی، تقویت حس

1 .Seyf, A

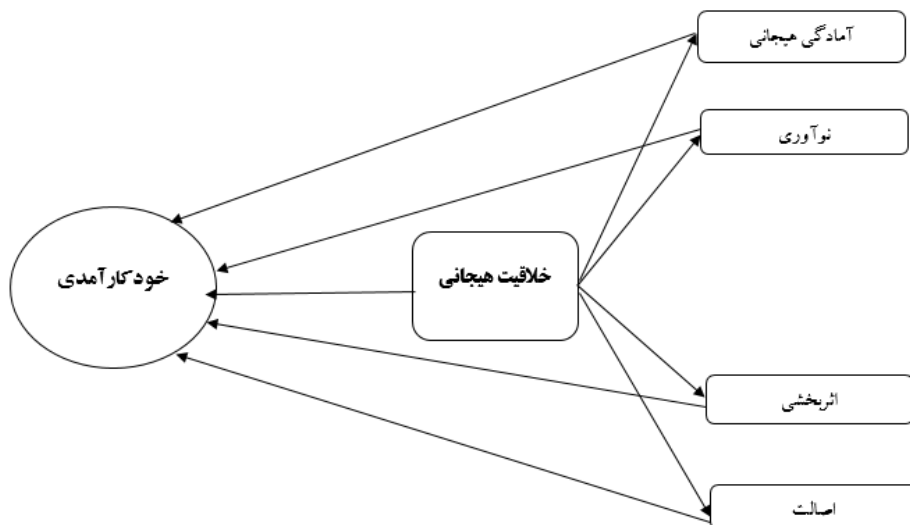
2 Pajares

خودکنترلی، سلامت جسمی و روانی، توسعه حرفه ای، تلاش و پشتکار، واکنش مناسب در مقابل شکست، انتخاب راهکارهای مناسب و انتخاب اهداف چالش برانگیز می‌داند. در تایید دیگر عبدالوهابی (۲۰۱۹) نشان داد که بین هوش هیجانی و خودکارآمدی ارتباط وجود دارد. نتایج احتمالی کاربردی پژوهش حاضر می‌تواند در ارتقای خودکارآمدی دانشجو معلمان کمک نماید همچنین زمینه ساز توانمندسازی و ارتقای سطح تربیتی در آنها می‌شود انتظار می‌رود با بالاتر رفتن خودکارآمدی، نظام آموزشی خلاق‌تر، مستقل‌تر و فعال‌تر گردند. بهتر است پاراگراف پایانی مقدمه به این صورت باشد: با توجه به مطالب ارائه شده هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ابعاد خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است می‌باشد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

برای رسیدن به اهداف مورد نظر، این پژوهش به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر می‌باشد:
فرضیه اول: بین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معنی داری وجود دارد.
فرضیه دوم: بین ابعاد خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان تفاوت معنی داری وجود دارد.

فرضیه سوم: خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان می‌باشد.
فرضیه چهارم: ابعاد خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان می‌باشند.

شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش شناسی تحقیق

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی و از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی به شمار می‌رود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. پژوهش حاضر در سال ۱۳۹۹ انجام شد و جامعه آماری آن دانشجویان ۱۸-۲۴ ساله دانشگاه فرهنگیان شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. حجم نمونه استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شد. بدین صورت که از بین پردیس‌ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان استان فارس دو پردیس و دو مرکز به طور تصادفی انتخاب و در مرحله بعد از هر پردیس و مرکز ۲ کلاس انتخاب شده و در تمام دانشجویان این کلاس‌ها (۳۲۴ نفر) پرسشنامه توزیع شد. با توجه به اینکه برخی افراد از همکاری در تکمیل پرسشنامه‌ها خودداری کردند و برخی از پرسشنامه‌ها نیز مخدوش بود و کنار گذاشته شد، در مجموع تعداد ۳۱۰ پرسشنامه داده‌دهی شده و در نتایج مورداستفاده قرار گرفت گردآوری داده‌ها با استفاده از مقیاس خودکار امدی شرر و خلاقیت هیجانی آوریل (۱۹۹۴) انجام شد. پرسشنامه خودکار امدی شرر دارای ۱۷ گویه است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم می‌شود. حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. برای آزمون پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS میزان پایایی سؤالات خودکار امدی ۰/۸۵ بدست آمد. جهت بررسی روایی، پرسشنامه تهیه شده در اختیار اساتید و متخصصان روانشناسی قرار گرفت که مولفه‌ها و کلیت پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت. پرسشنامه خلاقیت هیجانی، توسط آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال است که ۷ مورد به آمادگی هیجانی، ۱۴ مورد به نوآوری، ۵ مورد به اثربخشی و ۴ مورد به اصالت مربوط می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (واکنش هیجانی من متفاوت و منحصر به فرد است). به سنجش خلاقیت هیجانی می‌پردازد. پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل از پایایی ۰/۸۲ و برخوردار بوده که از طریق آلفای کرونباخ انجام شد. جهت بررسی روایی، پرسشنامه تهیه شده در اختیار اساتید و متخصصان روانشناسی قرار گرفت که مولفه‌ها و کلیت پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS 21 و با آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، ماتریس همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به روش همزمان مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. لازم به ذکر است که جهت افزایش اعتماد پاسخ‌دهندگان مشخصات نام و نام خانوادگی، آدرس و سایر مواردی که موجب شناسایی فرد شود اخذ نشد و برای تکمیل

پرسشنامه از سوی پاسخ‌گویان، از روش گروهی استفاده شد تا میزان مقاومت پاسخ‌گویان در پاسخ به سؤالات کاسته شود.

یافته‌ها

- بررسی توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش

جدول شماره ۱: بررسی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین وزنی	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	۲/۹۳	۰/۲
خلاقیت هیجانی	۲/۵۶	۰/۴
آمادگی هیجانی	۲/۴۲	۰/۴
نوآوری	۲/۴۲	۰/۴
اثربخشی	۲/۴۶	۰/۵
اصالت	۲/۷۲	۰/۶

با توجه به جدول فوق می‌توان متوجه شد که میانگین وزنی خودکارآمدی (۲/۹۳) و خلاقیت هیجانی (۲/۵۶) می‌باشد. در بین ابعاد خلاقیت هیجانی بیشترین میانگین را مولفه اصالت (۲/۷۲) به خود اختصاص داده است.

یافته‌های استنباطی

فرضیه اول: بین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه به دلیل توزیع نرمال از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردیده است.

جدول شماره ۲: ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با خلاقیت هیجانی

سطح معناداری	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۶	خلاقیت هیجانی
		خودکارآمدی

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به ضریب همبستگی و سطح معنی-

داری ($r = 0/476$ ، $p < 0/01$) بین خلاقیت و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین بر اساس سطح معنی‌داری فرضیه صفر رد و فرض تحقیق تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: بین ابعاد خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از روش آماری ماتریس همبستگی پیرسون استفاده گردیده است

جدول شماره ۳: ماتریس همبستگی بین ابعاد خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. آمادگی هیجانی	۱				
۲. نوآوری	۰/۶۵**	۱			
۳. اثربخشی	۰/۴۴**	۰/۶۸**	۱		
۴. اصالت	۰/۳۸**	۰/۵۴**	۰/۴۸**	۱	
۵. خودکارآمدی	۰/۳۷**	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۰/۲۹**	۱

* $P \leq 0/05$ ** $P \leq 0/01$

بر اساس اطلاعات جدول فوق می‌توان متوجه شد که:

بین خودکارآمدی با مولفه آمادگی هیجانی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($r = 0/37$ ، $p < 0/01$).

بین خودکارآمدی با مولفه نوآوری رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($r = 0/46$ ، $p < 0/01$).

بین خودکارآمدی با مولفه اثربخشی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($r = 0/36$ ، $p < 0/01$).

بین خودکارآمدی با مولفه اصالت رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($r = 0/29$ ، $p < 0/01$).

فرضیه سوم: خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان می‌باشد.

برای بررسی این فرضیه از رگرسیون چند متغیره به روش همزمان استفاده گردیده است.

جدول شماره ۴: مشخصه های آماری رگرسیون بین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی به روش

همزمان

	$p<$	T	β	$P<$	DF	F	R^2	R		
متغیر پیش بین	۰/۰۰۰۱	۷/۴	۰/۴۷۶	۰/۰۰۰۱	۱۸۷ و ۱	۵۴/۸	۰/۲۲	۰/۴۷۶	خلاقیت هیجانی	

از نتایج آزمون تحلیل رگرسیون در جدول ۴ [$F (۱ , ۱۸۷) = ۵۴/۸ , p < ۰/۰۱$] می توان استنباط کرد که بین متغیر پیش بین (خلاقیت هیجانی) و متغیر ملاک (خودکارآمدی) رابطه خطی معنی دار وجود دارد. و با توجه به سطح معناداری ستون آخر می-توان نتیجه گرفت که، مقدار بتای خلاقیت هیجانی ($P < ۰/۰۱$) معنادار شده است. یعنی این متغیر می تواند خودکارآمدی را پیش بینی نماید. و ضریب همبستگی چندگانه (ضریب تعیین) محاسبه شده (۰/۲۲) است، پس ۲۲ درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی توسط خلاقیت هیجانی پیش بینی می شود.

فرضیه چهارم: ابعاد خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان می باشند.

برای بررسی این فرضیه از رگرسیون چند متغیره به روش همزمان استفاده گردیده است.

جدول شماره ۵: مشخصه های آماری رگرسیون بین ابعاد خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی به روش

همزمان

	$p<$	T	β	$P<$	DF	F	R^2	R		
متغیر های پیش بین	۰/۱	۱/۳	۰/۱۱۵	۰/۰۰۰۱	۱۸۴ و ۴	۱۳/۶	۰/۲۳	۰/۴۷۹	آمادگی هیجانی	
	۰/۰۰۴	۲/۸	۰/۳۱۵						نواوری	
	۰/۴	۰/۸۲	۰/۰۷۵						اثربخشی	
	۰/۵	۰/۵۵	۰/۰۴۴						اصالت	

از نتایج آزمون تحلیل رگرسیون در جدول ۵ [$F (۴ , ۱۸۴) = ۱۳/۶ , p < ۰/۰۱$] می توان استنباط کرد که بین متغیر های پیش بین (ابعاد خلاقیت هیجانی) و متغیر ملاک

(خودکارآمدی) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد. و با توجه به سطح معناداری ستون آخر می‌توان نتیجه گرفت که، مقدار بتای نوآوری ($P < 0/01$) معنادار شده است. یعنی این مولفه می‌تواند خودکارآمدی را پیش‌بینی نماید. و ضریب همبستگی چندگانه (ضریب تعیین) محاسبه شده (۰/۲۳) است، پس ۲۳ درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی توسط نوآوری پیش‌بینی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بوده است. یافته‌ها نشان داد که بین خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان می‌باشد. این نتایج با یافته‌های پژوهش سرخوش و رضایی، (۱۳۹۸)، کاظمی و شفقی (۱۳۹۰)، نیک طلب (۱۳۹۷)، پاجارز (۲۰۱۶)، عبدالوهابی (۲۰۱۹)، مبنی بر رابطه مستقیم خلاقیت با خودکارآمدی همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که بکارگیری خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی به عنوان ابعاد مهم شخصیتی اعضای یک جامعه از جمله معلمان که بر استفاده از ایده‌ها و دانش مستقل تأکید دارد، می‌تواند با بکارگیری دانش ایجاد شده یا کسب شده در بین معلمان باعث بهبود خودکارآمدی معلمان و تقویت باورهای آنان نسبت به توانایی‌های شان و خلاقیت آنان در انجام وظایف آموزشی شده و در نهایت، به بهبود وضعیت برون‌دادهای آموزشی مدارس و مراکز یادگیری منجر شود.

نتایج دیگر یافته‌ها نشان داد که بین ابعاد خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین در بین ابعاد خلاقیت هیجانی بعد نوآوری به طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد. این نتایج با تحقیقات پاشاشریفی و همکاران (۱۳۹۶)، هانسن و لگراند (۲۰۱۲) ه مبنی بر رابطه مستقیم خلاقیت با خودکارآمدی همسو می‌باشد و با تحقیقات والکر (۲۰۱۰) ناهمسو می‌باشد در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که و والکر بیان می‌کند که ابعاد خلاقیت هیجانی بیشتر با نگرش انسان‌ها درگیر است تا با ابعاد شناختی و هیجانی از جمله خودکارآمدی. در صورتی که ابعاد خلاقیت هیجانی از

1. Hansen & Legrand

2. Walker

آنجایی که شامل آمادگی هیجانی، نوآوری، اثربخشی و اصالت می‌باشد تمامی زمینه‌های شناختی، نگرشی و مهارتی را در بر گرفته پس با خودکارآمدی نیز رابطه دارد. (آوریل، ۲۰۰۵). با توجه به اهمیت و تأثیر خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی در افراد به نظر می‌رسد مسئولین فرهنگی جامعه، به ویژه مسئولین فرهنگی دانشگاه، باید به آن توجه ویژه نمایند و برنامه‌های خاصی در این راستا پیش بینی کنند. پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهش‌هایی با روش‌های کیفی (مصاحبه، مشاهده و...) و همچنین توجه به سایر متغیرهای جمعیت شناختی انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود در این راستا سلسله کارگاه و کرسی‌های نظریه پردازی توسط مسئولین فرهنگی و آموزشی جامعه و دانشگاه‌ها تدارک دیده شود. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر بافت فرهنگی، محیطی، خانوادگی، اساتید و دوستانی که فرد با آنها در ارتباط است، در خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی مورد بررسی قرار گیرد. هم چنین با انجام مداخلات لازم برای آموزش مهارت-های خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی مانند برگزاری کارگاه‌های آموزشی با ارائه آموزش‌های کاربردی این مهارت و توانایی را در دانشجویان ارتقا داد. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابهی در نواحی مختلف کشور، با توجه به فرهنگ‌های مختلف بحسب گروه‌های دینی یا اقلیت‌های مذهبی در مشاغل مختلف، انجام شود. همچنین پرسشنامه‌های مختلف را می‌توان در کنار آزمون‌های دیگر برای شناخت همه جانبه خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی افراد در مورد استفاده قرار داد. باید به سطوح مختلف آنها در افراد توجه شود و فرصت برای شکوفایی و ارتقای آنان به سطح بالاتر فراهم گردد. در جامعه باید ملاک‌هایی چون نظام ارزشی حاکم بر فرد، میزان بینش فلسفی افراد و سطح خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی و روابط آنها مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا این‌ها زیر بنای موضوعاتی است که به آنها نیاز داریم و اساس ارزش‌ها، اعمال و ساختار زندگی ما می‌باشد. نتایج این تحقیق باعث شده است که رابطه به وجود آمده در امر تربیتی و نظام آموزش و پرورش برای تقویت خودکارآمدی و استفاده از آن برای پیشرفت در زمینه‌های دیگر استفاده شود.

منابع و ماخذ

- الوانی، سید مهدی؛ و سید نقوی، میرعلی (۱۳۹۷). سرمایه اجتماعی: مفاهیم و نظریه‌ها. *فصلنامه مطالعات مدیریت*، ۹(۳۴)، ۲۶-۹
- پاشا شریفی، حسن؛ شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا. (۱۳۹۶). پیش دبستانی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴(۴)، ۱۵۷-۱۷۸.
- جوکار، بهرام؛ و البرزی، محبوبه. (۱۳۹۵). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱(۱۶)، ۸۹-۱۰۹.
- حلاجانی، فاطمه. (۱۳۹۴). *رابطه تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات خوزستان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم و تحقیقات خوزستان.
- رضایی، سرخوش. (۱۳۹۸). *بررسی و مقایسه هی ویژگی‌های شخصیتی و روانشناختی (هوش هیجانی، خلاقیت، خودپنداره، خودکارآمدی و منبع کنترل) کارآفرینان تهرانی با افراد عادی*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- سپهریان، آذر. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه بین خلاقیت هیجانی اضطراب و خودکارآمدی رایانه در میان دانشجویان دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، پایان نامه ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- شگری، احمد. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه بین سبک های شناختی (متکی به زمینه و مستقل از زمینه) با مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی در دانش آموزان پایه ی اول متوسطه ی ناحیه ی ۱ شهر اراک*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- شیرزاد کبریا، محمدعلی و خوش نظر، مجید. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال دهم، ۲(۱۰)، ۱۲۳-۱۳۵.
- کاظمی، حمید؛ و شفقی، منصوره (۱۳۹۰). *بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت شناختی و خلاقیت هیجانی در دانش آموزان*. همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت.

- گل محمدی، محمود(۱۳۹۹). *بررسی رابطه خودکارآمدی و توکل به خدا با موفقیت تحصیلی در دانش آموزان ایتم تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی(ره) شهر بیرجند*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۵(۱۶)، ۱۰-۳۴.
- محمد رضایی، علی؛ حسینی منش، سیده زینب؛ مکوند حسینی، شاهرخ؛ و اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۳). *رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. فصل نامه علمی- پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۳)، ۳۳-۵۳.
- نیک طلب، راضیه. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه ی بین سبک های شناختی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ی سوم دبیرستان های شهر سبزوار*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- هاشمی، سهیلا (۱۳۹۸). *بررسی رابطه هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و خلاقیت در دانشجویان هنر، ادبیات و علوم پایه. اندیشه های نوین تربیتی*، ۵(۲)، ۷۹-۱۰۲.
- هرگنهان، بی آر و اولسون، میتواچ (۱۳۸۹). *مقدم های بر نظریات یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف. ویرایش هفتم. تهران: دوران.
- Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Haghghi, S., & Karimi, F.(2019). "Relationship between Emotional Intelligence and Self-efficacy in Practica courses among Physical Education Teachers", *European Journal of Experimental Biology*,. 2 (5):1778-1784. academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36,
- Amabile, T. M, (1996). *Creativity in context*, Westview Press, Boulder, CO.
- Averill, J.R. & Nunley, E.P. (2005). Neurosis The dark side of emotional creativity. In A. Cropley, D. Cropley, J. Kaufman, & M. Runco (Eds.), the dark side of creativity. New York, NY: Cambridge University Press.
- Averill, J.R. (2005). Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of personality*, 67 (4), 331-337.
- Avrill, J.R, (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer, *creativity across domains: faces of the muse*, (pp.225-243), Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Awang, M. Ismail, R. Flett, P. Curry, A. (2019). Knowledge Management in Malaysian School Education: Do the Smart Schools Do It Better? *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, vol: 19 No: 3 pp: 263-282
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1): 27-46.
- Bandura, A. (2005). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organization Effectiveness *Handbook of Principles of Organization Behavior*. Oxford, Uk: Blackwell.Pp.120-139.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotiontransformative mainstream. *Journal of Applied psychology and International Review*, 54(2): 245-254.
- Drang, D. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, and Practices Related to Classroom Management*, Dissertation from Digital Repository at the University of Maryland.
- Gardner, H (1993). *multiple intelligence. the theory in practice*. New York.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (2018). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, Vol.17, No.2, Pp: 183-211.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (2016). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, No.31, pp: 627-643.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). *Creativity, emotional intelligence, and school*
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education* 17, 819-836.
- In Education.
- Ohlsen, M. (2018). *A Study Of School Culture, Leadership, Teacher Quality And Student Outcomes Via A Performance Framework In Elementary Schools Participating In A School Reform Initiative*, Phd Dissertation ,University Of Florida
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F. (2016). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement In Writing: A Review of The Literature, *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Vol.19, No.2, Pp: 139-158.

- Petrides, L. A. & Freders, T. R. (2004). Knowledge Management in Education: Defining the Landscape. (Report). Half Moon Bay, CA: Institute for the Study Of Knowledge Management In Education.
- Petrides, L. A. & Nodine, T. R. (2016). Knowledge Management in Education: Defining the Landscape. (Report). Half Moon Bay, CA: Institute for the Study Of Knowledge Management
- Ryhammar and Brolin (2019). creativity research.historical consideration and main lines of development. Scandinavian journal of education research 43(3).
- Seyf, A. (2010). Educational psychology, Agah Publication, Tehran.
- Stanly, D. H. (2014). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19(2), 159–172.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2010). Identification with academics, 62 (8), 88-53.

بررسی رابطه بین خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول^۱

امینه محبی امین^۲، زهرا شم آبادی^۳

چکیده

در دنیای کنونی هدف تعلیم و تربیت از خواندن و نوشتن به اهداف مهمتری چون تفکر خلاق، حل مسئله، یادگیری مادام العمر، سواد اطلاعاتی و آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات سوق یافته است. هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول بود. این تحقیق به صورت توصیفی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان سبزوار (۱۰۸۰۷ نفر) بود که از این تعداد ۵۵۶۴ نفر مقطع متوسطه اول پسرانه و ۵۲۴۳ نفر مقطع متوسطه اول دخترانه بودند. برای تحقیق حاضر از روش نمونه گیری طبقه ای استفاده شد. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۷۱ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش پرسشنامه خلاقیت تورنس (۱۹۹۶) و پرسشنامه اعتماد به نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) بود. داده ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون از طریق نرم افزار spss18 آزمون و تحلیل شد. نتایج نشان داد که خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر سبزوار رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین خلاقیت و اعتماد به نفس قابلیت پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

واژگان کلیدی: خلاقیت، اعتماد به نفس، پیشرفت تحصیلی، درس ریاضی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۵

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. (نویسنده مسئول)

a.mohebiamin@hsu.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی سبزوار

Investigating the relationship between creativity and self-confidence with academic progress in the mathematics course of the first high school students

Amineh Mohebiamin¹, Zahra Sham Abadi²

In today's world, the goal of education has shifted from reading and writing to more important goals such as creative thinking, problem solving, lifelong learning, information literacy, and familiarity with information and communication technology. The main purpose of this research was to investigate the relationship between creativity and self-confidence with academic progress in the mathematics course of first secondary school students. This research was done descriptively. The statistical population included all the first secondary students of Sabzevar city (10,807 people), of which 5,564 were boys and 5,243 were girls. Stratified sampling method was used for this research. The sample size was determined based on Morgan's table of 371 people. The research tools were Torrance's creativity questionnaire (1996) and Rosenberg's self-confidence questionnaire (1965). The data was tested and analyzed using the Pearson correlation and regression method through the SPSS 18 software. The results showed that creativity and self-confidence have a positive and significant relationship with academic progress in the mathematics course of first secondary school students in Sabzevar city. Also, creativity and self-confidence can predict academic progress.

Keywords: Creativity, self-confidence, academic progress, math lessons.

¹ hakim sabzevari university. a.mohebiamin@hsu.ac.ir

² azad sabzevar university

مقدمه

متخصصان رفتار سالیان متمادی دانش‌آموزان با هوش بالا را دانش‌آموزان تیزهوش می‌دانستند. با این حال، در سال‌های اخیر، از اصطلاحاتی مانند خلاقیت و استعداد برای توصیف افراد با استعداد استفاده می‌شود. بر این اساس، عوامل از جمله هوش، خلاقیت و استعداد در تعریف استعداد بسیار مهم هستند. به اختصار، بسیاری از دانش‌آموزان تیزهوش (نه لزوماً همه آنها)، در مقایسه با همسالان خود، از سطوح بالاتری از خودآگاهی اعتماد به نفس، مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌های اخلاقی برخوردارند (کلمن و کراس^۱، ۲۰۰۰). از دیدگاه برخی از محققان خلاقیت یک سازه است که با مؤلفه‌های عاطفی و شناختی ادغام شده است (سالاری و جین‌آبادی، ۲۰۱۵). خلاقیت با عوامل ژنتیک و موروثی ارتباط دارد، اما نمی‌توان منکر نقش والدین، معلم و محیط آموزشی در فراهم آوردن شرایط بالقوه برای بروز خلاقیت در یادگیری دانش‌آموزان شد (حسینی نسب و شریفی، ۱۳۸۹). یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد می‌تواند با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشد، خلاقیت است (سیف، ۱۳۹۲). اهمیت خلاقیت در یادگیری کودکان به طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار گرفته است (وایز و فریرا^۲، ۲۰۱۸). در نظام آموزشی راهبردهای متنوعی برای بروز و ظهور خلاقیت توسط صاحب‌نظران ارائه شده که در این میان برخی از دروس مانند هنر، انشا و ریاضیات به عنوان مواد درسی در برنامه درسی رسمی، می‌توانند به توسعه و بهبود خلاقیت در دانش‌آموزان کمک کند (مانوئل^۳، ۲۰۱۸). رویکردها و راهبردهای آموزشی، تفکر تأملی، انتقادی و خلاق در بهبود یادگیری اکثر مواد درس درسی و به ویژه ریاضی اهمیت بیشتری دارند (صاحب یارو همکاران، ۱۳۹۸). برنامه درسی ریاضیات، به منظور ارائه دانش و مهارت‌هایی که در دنیای تکنولوژیکی در حال تغییر هستند ضروری می‌باشد (Ngussa & Mbuti, 2017). توانایی ریاضی برای موفقیت اقتصادی جوامع نیز بسیار مهم است (لپنویچ و همکاران^۴، ۲۰۱۱). همچنین در توسعه علمی و فناوری کشورها اهمیت دارد (Enu & Nkum, 2015). محمد و وحید (۲۰۱۱) نشان دادند که عملکرد ضعیف در ریاضیات تابعی از عوامل متقابل مربوط به

^۱. Coleman & Cross

^۲. Wyse & Ferrari

^۳. Manuel

^۴. Lipnevich et al

دانش آموزان، معلمان و مدارس است (Akinsola& olowojaiye, 2011). کیفیت و کمیت آموزش؛ خانه، مدرسه و محیط همسالان و رسانه های جمعی به عنوان عوامل تعیین کننده اصلی فرآیند یادگیری در نظر گرفته می شوند (Bruinsma& Jansen, 2007). یکی از دروس اصلی و مورد توجه بیشتر نظامهای آموزشی، درس ریاضی است که در رشد مهارتهای تفکر منطقی، تفکر انتقادی و مهارتهای حل مسئله نقش مهمی دارد (باقری و همکاران، ۱۳۹۶). در دنیای کنونی با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهداف تربیتی و فرآیند آموزش ایجاد شده که نهایتاً به شکل پیشرفت تحصیلی و خلاقیت تجلی می یابد (هوشمندان مقدم فرد و شمس، ۱۳۹۵). امروزه توجه به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و پیشگیری از افت تحصیلی و عوارض ناشی از آن از اهداف عمده نظام آموزش و پرورش جوامع مختلف است (حسینی نسب و لطف اللهی، ۱۳۹۳). پیشرفت تحصیلی امری چندبعدی است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۲). در حال حاضر در مدارس بدون توجه به سبک های یادگیری دانش آموزان، از شیوه های تدریسی استفاده می شود که به کشتن خلاقیت منجر می گردد. برای مواجه با این مسئله، نخست باید عوامل اثرگذار بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را شناخت. مهمترین سازه و به اصطلاح مکمل خلاقیت، اعتماد به نفس است (فرنزونی و آثار^۱، ۲۰۱۰). به نقل از محمدی و همکاران، (۱۳۹۳). یکی دیگر از متغیرهایی که به نظر می رسد می تواند با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشد، اعتماد به نفس است. اعتماد به نفس افراد در هر جامعه ای به طور مستقیم به سیستم و قوانین اجتماعی و فرهنگی که در خانواده رسوخ و فرد در آن رشد کرده است، بر می گردد. اعتماد به نفس داشتن، یعنی باور قلبی به این که فرد توانایی انجام هر کاری را که بخواهد دارد (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۴). تحقیقات انجام شده بر روی افراد با عزت نفس پایین عدم موفقیت تحصیلی و داشتن مشکلاتی در روابط بین فردی گزارش شده است (سالاری و جین آبادی، ۲۰۱۵). افراد موفق اغلب اعتماد به نفس بالایی دارند (آذرفر و آذرفر، ۱۳۹۷). صبحی و رجبی (۲۰۱۰) معتقدند بین پایین بودن دائمی عزت نفس با کاهش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (محمدی، ۱۳۹۹). در پژوهش هوشمندان مقدم فرد و شمس (۱۳۹۵) نتایج رگرسیون لجستیک نشان داد که از بین متغیرهای خلاقیت

¹ Franzoni & Assar

و سبک یادگیری تنها متغیر خلاقیت به عنوان مهمترین عامل متمایزکننده دو گروه دانشجویان با پیشرفت تحصیلی خوب و ضعیف در مجموع توانست ۷۷/۹ درصد از کل پاسخگویان را به درستی جداسازی کند. رحیمی مند و عباس پور (۱۳۹۴) نیز پژوهشی با عنوان تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام داده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن بود که میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به روش‌های مختلف تدریس متفاوت است. همچنین نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان به خصوص در درس ریاضی با روش مباحثه و مشارکت گروهی بیشتر از سایر روش‌ها افزایش نشان داده است. سرمدی و همکاران (۱۳۹۴)، پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین اعتماد به نفس و پیشرفت تحصیلی ریاضی در بین دانش آموزان انجام داده‌اند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که اعتماد به نفس بالا در دانش آموزان، می‌تواند موجب پیشرفت تحصیلی آن‌ها شود. حسینی نسب و شریفی (۱۳۸۹)، پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه سوم دوره متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر رابطه وجود دارد. صابری زفرقندی و همکاران (۱۳۸۲)، پژوهشی با عنوان میزان اعتماد به نفس و برخی عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر سمنان انجام داده‌اند. یافته‌ها نشان داد بالاتر بودن شیوع اعتماد به نفس پایین در دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان، لزوم توجه بیشتر به دانش‌آموزان این پایه، از طرف والدین و اولیای دبیرستان را ایجاب می‌کند. لون و همکاران^۱ (۲۰۱۹)، تحقیقی با عنوان بررسی اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی مادران کارگر و غیر کارمند در جمو و کشمیر انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که فرزندان که مادران آن‌ها کار پیدا کرده‌اند، اعتماد به نفس بالا نسبت به فرزندان که مادران غیر کارگر هستند، دارند و این اعتماد به نفس بالا موجب پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. شل و همکاران^۲ (۲۰۱۷)، تحقیقی با عنوان بهبود یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در کلاس‌های آموزشی CS با استفاده از تمرینات خلاقانه محاسباتی که تفکر محاسباتی و خلاق را ادغام می‌کنند، انجام داده‌اند. نتایج تحقیق نشان داد که تمرینات خلاقانه در دانش‌آموزان و

¹ Lone et al

² Shell et al.

خلاقیت هرچه بیشتر آن ها می تواند منجر به بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن ها شود. جاجدا^۱(۲۰۱۶)، تحقیقی با عنوان رابطه بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در مراحل مختلف تحصیلی انجام داده است. نتایج نشان داد که خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی، متوسطه و دبیرستانی لهستان تاثیر مثبت و معناداری دارد. آتوود و پرتز^۲(۲۰۱۶)، تحقیقی با عنوان خلاقیت به عنوان یک عامل در تداوم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی انجام دادند. جامعه آماری این تحقیق، دانشجویان مهندسی سال اول ورود به دانشگاه الیزابت بودند که داده ها به کمک پرسشنامه و روش نمونه گیری تصادفی ساده جمع آوری شدند و به روش رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان داد که خلاقیت باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می شود. سباستین و هانگ^۳(۲۰۱۶)، پژوهشی با عنوان بررسی رابطه یک معیار ارزیابی خلاقیت ریاضی با پیشرفت تحصیلی ریاضی انجام داده اند. نتایج نشان داد که می توان موفقیت دانش آموزان در درس ریاضی را از طریق افزایش خلاقیت در آن ها ارتقا داد. پژوهش نامیا و همکاران^۴(۲۰۱۴) به بررسی رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. حجم نمونه ۷۲ نفر بود. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه دانش آموزی و خلاقیت تورنس استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خلاقیت و موفقیت و روابط مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهش لی و همکاران^۵(۲۰۱۸) با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری، روابط بین خودپنداره ریاضی و پیشرفت ریاضی را با داده های طولی بررسی کرد. شرکت کنندگان شامل ۱۲۵۶ دانش آموز کلاس هفتم تایوانی در موج اول بودند و به ۱۲۱۱ دانش آموز کلاس هشتم در مرحله دوم کاهش یافتند. یافته های آنها نشان داد که خود پنداره قبلی ریاضی به طور قابل توجهی خودپنداره بعدی ریاضی (مدل توسعه مهارت) را پیش بینی کرد، و خودپنداره قبلی ریاضی به طور قابل توجهی پیشرفت ریاضیات بعدی را پیش بینی کرد. فبریانو و همکاران^۶(۲۰۲۲) در پژوهش خودکده به صورت کمی در جامعه دانش آموزان پایه هفتم که شامل ۵

¹ Gajda

² Atwood & Pretz

³ Sebastian & Huang

⁴ Namia et al

⁵ Lee & Kung

⁶ Febrianto et al

کلاس و در مجموع ۱۸۸ دانش آموز بود نشان دادند که بین اعتماد به نفس و پیشرفت ریاضی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. منوا و همکاران^۱ (۲۰۲۰) نیز در پژوهشی به بررسی همبستگی بین سطح اعتماد به نفس دانش آموزان و انجام وظایف پرداختند. نتایج نشان داد که بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد. که در نتیجه بین سطح اعتماد به نفس دانش آموزان و وظایف عملکردی ارتباط وجود دارد. هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول می باشد. تاکنون مطالعه ای در باب رابطه خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر سبزوار، در کشورمان صورت نگرفته است.

روش پژوهش

تحقیق حاضر توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری این تحقیق، کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان سبزوار شامل ۱۰۸۰۷ نفر بودند که از این تعداد ۵۵۶۴ نفر مقطع متوسطه اول پسرانه و ۵۲۴۳ نفر مقطع متوسطه اول دخترانه بودند. برای تحقیق حاضر از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. حجم نمونه مورد بررسی از جدول مورگان ۳۷۱ نفر بدست آمد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه خلاقیت تورنس (۱۹۹۶) و اعتماد به نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) استفاده شد که هر کدام دارای ۳۰ گویه بوده و براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده‌اند. روایی و پایایی آن توسط مقیمی (۱۳۸۸) مورد تایید قرار گرفته است. پرسشنامه با مراجعه حضوری تکمیل و برای اطمینان از رعایت دقت پاسخ‌گویان، قبل از توزیع پرسشنامه، در مورد نحوه پاسخ‌گویی، توضیحات شفاهی داده شد. برای سنجش پیشرفت تحصیلی، نمرات ریاضی دانش‌آموزان که در پایان نیمسال اول کسب کرده بودند، و نمره آنها از صفر تا ۲۰ بود، ملاک قرار داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از آمار توصیفی در قالب شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی استفاده شد و سپس در بخش آمار استنباطی، کلیه فرضیه‌های مطرح

¹ Moneva & Tribunalo

شده با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده و از طریق نرم افزار spss18 تحلیل گردید.

یافته ها

در این پژوهش ۳۷۱ پرسشنامه قابل تحلیل گردآوری شد. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تحقیق شامل اعتماد به نفس، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد.

جدول شماره ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
اعتماد به نفس	۱/۵۰	۴/۸۳	۳/۲۰	۰/۳۹۱	۰/۰۳۰	۲/۰۵۱
خلاقیت	۱/۷۳	۴/۸۰	۳/۴۵	۰/۴۲۰	-۰/۴۷۴	۱/۶۱۱
پیشرفت تحصیلی	۲/۰۰	۲۰/۰۰	۱۴/۴۲	۴/۲۷۷	-۰/۵۳۸	-۰/۵۲۷

همانطور که جدول ۱ نشان می دهد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اعتماد به نفس، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی به ترتیب ۳/۲۰، ۳/۴۵ و ۱۴/۴۲ می باشد.

جهت تعیین رابطه خلاقیت با پیشرفت تحصیلی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیرها	ضریب پیرسون	سطح معنی داری
رابطه خلاقیت و پیشرفت تحصیلی	۰/۶۳۸	۰/۰۰۰
رابطه اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی	۰/۵۶۹	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۶۳۸، همبستگی اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۵۶۹ بوده و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین رابطه مثبت و معنی داری بین این متغیرها وجود دارد.

همچنین جهت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق متغیرهای خلاقیت و اعتماد به نفس، از آزمون رگرسیون استفاده شد؛ که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است. مقدار آزمون دوربین واتسون (۲/۱۶۳) نشان از استقلال باقیمانده‌ها بود. همچنین مقدار تولرانس (۰/۵۷۶) عدم هم‌خطی بین متغیرهای مستقل را تایید کرد که حاکی از رعایت پیش فرض‌های آزمون تحلیل رگرسیون بود. مقدار F به‌دست آمده (۸۱/۲۱۶) در سطح ۰/۰۰۰ معنی‌دار بود؛ بنابراین می‌توان گفت خلاقیت و اعتماد به نفس قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

جدول شماره ۳: نتایج پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق خلاقیت و اعتماد به نفس

ضرایب	ضرایب برآورد رگرسیون	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	آماره آزمون	سطح معنی داری (P-value)
مقدار ثابت	۳/۸۵۹	۱/۱۱۲		۳/۴۷۰	۰/۰۰۰
خلاقیت	۷/۰۹۳	۰/۵۱۷	۰/۶۵۷	۱۳/۷۲۸	۰/۰۰۰
اعتماد به نفس	۱/۱۹۴	۰/۴۰۴	۰/۱۴۱	۲/۹۵۴	۰/۰۰۳

مدل رگرسیونی میان خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی به صورت زیر می‌باشد

$$\text{پیشرفت تحصیلی} = ۳/۸۵۹ + (۷/۰۹۳ \times \text{خلاقیت}) + (۱/۱۹۴ \times \text{اعتماد به نفس})$$

با توجه به ضرایب استاندارد به ازای یک واحد افزایش خلاقیت در صورت ثابت بودن اعتماد به نفس، ۰/۶۵۷ واحد پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد و به ازای یک واحد افزایش اعتماد به نفس در صورت ثابت بودن اثر خلاقیت، ۰/۱۴۱ واحد پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد و همچنین می‌توان گفت خلاقیت نسبت به اعتماد به نفس قابلیت بیشتری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که خلاقیت و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر سبزوار رابطه مثبت و معناداری دارد. تایید این فرضیه نشان می‌دهد خلق فکر، ایده و مفاهیم نو و پیدا کردن راه‌های جدید برای حل مسائل

ریاضی که به دور از هرگونه اضطراب و استرس و با اعتماد به نفس بالا باشد، موجب پیشرفت دانش آموزان در تحصیل شان می شود. چرا که افراد خلاق کسانی هستند که در حل مسائل چیره دست هستند یا پاسخ های تازه مطرح می کنند، همین امر باعث می شود که پیشرفت بیشتری در مسائل تحصیلی داشته باشند. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج سایر محققان مطابقت دارد. سرمدی و همکاران (۱۳۹۴)، تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین اعتماد به نفس و پیشرفت تحصیلی ریاضی در بین دانش آموزان انجام دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که اعتماد به نفس بالا در دانش آموزان، می تواند موجب پیشرفت تحصیلی آن ها شود. مطالعه هوشمندان مقدم فرد و شمس (۱۳۹۵) با عنوان رابطه خلاقیت و سبک یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشکده کشاورزی دانشگاه زنجان انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که خلاقیت و سبک یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. جاجا (۲۰۱۶) تحقیقی با عنوان رابطه بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در مراحل مختلف تحصیلی انجام داد. نتایج تحقیق وی نشان داد که خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی، متوسطه و دبیرستانی لهستان تاثیر مثبت و معناداری دارد. مطالعه آتوود و پرتز (۲۰۱۶) با عنوان خلاقیت به عنوان یک عامل در تداوم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی صورت پذیرفت. وی به این نتیجه رسید که خلاقیت باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می شود. شل و همکاران (۲۰۱۷)، تحقیقی با عنوان بهبود یادگیری و پیشرفت دانش آموزان در کلاس های آموزشی CS با استفاده از تمرینات خلاقانه محاسباتی که تفکر محاسباتی و خلاق را ادغام می کنند، انجام دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که تمرینات خلاقانه در دانش آموزان و خلاقیت هرچه بیشتر آن ها می تواند منجر به بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن ها شود. تحقیق سباستین و هانگ (۲۰۱۶) با عنوان بررسی رابطه یک معیار ارزیابی خلاقیت ریاضی با پیشرفت تحصیلی ریاضی: مدارک متقابل ملی از ۲۰۱۲ PISA انجام شد. نتایج نشان داد که می توان موفقیت دانش آموزان در درس ریاضی را از طریق افزایش خلاقیت در آن ها ارتقا داد. لون و همکاران (۲۰۱۹)، تحقیقی با عنوان بررسی اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی مادران کارگر و غیر کارمند در جمو و کشمیر انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که فرزندان آن ها کار پیدا کرده اند، اعتماد به نفس بالا نسبت به فرزندان آن ها کارگر هستند، دارند و این اعتماد به نفس بالا موجب پیشرفت تحصیلی آن ها می شود.

هچنان که بیان شد تحقیق حاضر نشان داد که خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر سبزوار رابطه مثبت و معناداری دارد. تایید این فرضیه نشان می دهد خلاقیت باعث می شود کلاس شاگرد محور شود و به همان نسبت یادگیری و تدریس براساس فعالیت های یادگیرنده انجام شود و این امر قدرت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را افزایش می دهد. در واقع خلاقیت منجر به حل مساله، ایده سازی، مفهوم سازی، ساختن اشکال هنری و تولیداتی می شود که منحصر به فرد باشد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج محققان زیر مطابقت دارد.

همچنین نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن بود که بین اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر سبزوار رابطه مثبت معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که طرز فکر مخرب و اندیشه منفی نسبت به خود، دست کشیدن از تلاش بیشتر، تسلیم شدن در برابر شکست و به عبارتی کاهش اعتماد به نفس دانش آموزان، افت تحصیلی بیشتر و بحرانی شدن وضعیت را به دنبال دارد. یعنی ضعف اعتماد به نفس در فرد، با پیشرفت تحصیلی و رفتار اجتماعی او ارتباط داشته و کمرویی و عملکرد نامطلوب او در امتحانات شفاهی و کتبی را به همراه دارد. معمولاً اعتماد به نفس مانند سایر جنبه های رشدی فرد تحت تاثیر محیطی قرار می گیرد که فرد در آن زندگی و رشد می کند.

پژوهش حاضر با محدودیت هایی همراه بود از جمله اجرا بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه اول که در نتیجه باید در تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی احتیاط کرد، در این پژوهش به منظور زمینه یابی از پرسشنامه استفاده گردید، در نتیجه ممکن است برخی از افراد از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده باشند. با توجه به اینکه این پژوهش در مقطع متوسطه اول انجام شده است پیشنهاد می شود در مقاطع دیگر از جمله ابتدایی و متوسطه دوم نیز اجرا گردد. در این پژوهش نقش عواملی مانند جنسیت و شرایط خانوادگی و نیز نوع مدرسه بررسی نشده است و پیشنهاد می شود سایر پژوهشگران این متغیرها را مورد ملاحظه قرار دهند. همچنین پیشنهاد می شود نقش سایر عوامل و متغیرها بر پیشرفت تحصیلی نیز بررسی گردد.

منابع و ماخذ

- آذرفر، حجت الله، آذرفر، زهره (۱۳۹۷). پیش بینی اعتماد به نفس براساس نحوه گذراندن اوقات فراغت در دوران بلوغ دختران شهر تهران، چهارمین همایش ملی علوم ورزشی و تربیت بدنی ایران، تهران.
- باقری شیخلو، صرفناز، بیرامی، منصور ، واحدی، شهرام (۱۳۹۶). تأثیر مدل آموزشی مک کارتی بر عملکرد حل مسئله ی ریاضی و خودکارآمدی ریاضی دانش آموزان دختر پایه هشتم. علوم تربیتی، ۲۴(۲): ۸۹-۱۰۸.
- حسینی نسب، الهام، شریفی، حامد (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه سوم دوره متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. فصلنامه علوم تربیتی. دوره ۳، شماره ۱۲: ۷-۲۸.
- حسینی نسب، داوود ، لطف‌اللهی، مه‌ری (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی تکنیک‌های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز. مجله آموزش و ارزیابی، شماره ۲۷: ۲۳-۳۸.
- رحیمی مند، مریم ، عباس پور، عباس (۱۳۹۴). تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، (۴): ۴.
- سرمدی، محمدرضا، شاهسواری، محمود، پاکپور، یونس ، محمودی، علی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اعتماد به نفس و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم تربیتی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی. انتشارات: دوران.
- صابری زفرقندی، محمدباقر، قربانی، راهب، حافظی، حمیدرضا ، مهدوی، مهران (۱۳۸۲). میزان اعتماد به نفس و برخی عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستان های شهر سمنان. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی اردبیل، دوره ۲، شماره ۳: ۲۸-۳۳.
- صاحب یار، حافظ، گل محمدنژاد، غلامرضا ، برقی، عیسی (۱۳۹۸). مطالعه ی اثربخشی یادگیری معکوس بر تفکر تأملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸ (۴) : ۳۳ - ۶۲.
- محمدی ، یحیی، کاظمی، سیما، حاجی آبادی، محمدرضا ، رییسون، محمدرضا (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های یادگیری فیزیولوژیکی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان

- دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. نشریه مراقبت های نوین، دوره ۱۱، شماره ۴: ۲۷۵-۲۸۲.
- محمدی، زهره (۱۳۹۹). تاثیر درمان شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب، افزایش جرات مندی و افزایش اعتماد به نفس در نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سال شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد.
 - هوشمندان مقدم فرد، زهرا، شمس، علی (۱۳۹۵). رابطه خلاقیت و سبک یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی کشاورزی دانشگاه زنجان. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، دوره ۸، شماره ۳۶: ۳۰-۴۳.
 - Akinsola, M. K., & Olowojaiye, F. B. (2008). Teacher Instructional Methods and Student Attitudes towards Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1): 60-73.
 - Atwood, S.A. & Pretz, J.E. (2016). Creativity as a Factor in Persistence and Academic Achievement of Engineering Undergraduates. *Journal of Engineering Education*, 105(4): 540-559.
 - Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2007). Educational productivity in higher education: An examination of part of the Walberg educational productivity model. *School Effectiveness and School Improvement*, 1: 45-65.
 - Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. In K. A.
 - Enu, J., Agyman, O. K., & Nkum, D. (2015). Factors influencing students' mathematics performance in some selected colleges of education in Ghana. *International Journal of Education Learning and Development*, 3(3): 68-74.
 - Febrianto, S, Bobbi R & Samsul Arifin(2022). The relationship between confidence and mathematics learning achievement of junior high school students. *International Conference Advanced in Applied Mathematics*.
 - Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19: 246-259.
 - Lee Ching-Yi 1, Hsin-Yi Kung (2018). Math Self-Concept and Mathematics Achievement: Examining Gender Variation and Reciprocal Relations among Junior High School Students in Taiwan. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 14(4):1239-1252.

- Lipnevich, A. A., MacCann, C., Krumm, S., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2011). Mathematics attitudes and mathematics outcomes of US and Belarusian middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 105.
- Lone, S.A., Scholar, M.P. & Gwalior, M.P. (2019). Study on Self Confidence And Academic Achievement Of Working And Non-Working Mothers In Jammu And Kashmir. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research*, 2(2): 88-94.
- Manuel, D. (2018). Virtual Learning Communities of Problem Solvers: A Potential for Developing Creativity in Mathematics?. In *Creativity and technology in mathematics education* : 531-557.
- Mohamed, L., & Waheed, H. (2011). Secondary students' attitude towards mathematics in a selected school of Maldives. *International Journal of humanities and social science*, 1(15):277-281.
- Moneval J, Shiela Mae T (2020). Students' Level of Self-confidence and Performance Tasks. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences*. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences*, 5(1).
- Namia Y, Marsooli, H, Ashouri M. (2014). The Relationship Between Creativity And Academic Achievement. *Social and Behavioral Sciences* 114 :36 – 39.
- Ngussa, B. M., & Mbuti, E. E. (2017). The Influence of Humour on Learners' Attitude and Mathematics Achievement: A Case of Secondary Schools in Arusha City, Tanzania. *Journal of Educational Research*, 2(3):170 -181.
- Salari, S., & Jenaabadi, H. (2015). Comparison of Creativity and Self-Confidence of Gifted and Normal High School Students of District Two in Zahedan. *Psychology*, 6: 1750-1755.
- Salari, S., & Jenaabadi, H. (2015). Comparison of Creativity and Self-Confidence of Gifted and Normal High School Students of District Two in Zahedan. *Psychology*, 6, 1750-1755.
- Sebastian, J. & Huang, H. (2016). Examining the relationship of a Survey based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 80: 74-92.
- Shell, D.F., Soh, L.K., Flanigan, A.E., Peteranetz, M.S., & Ingraham, E. (2017). Improving Students' Learning and Achievement in CS Classrooms through Computational Creativity Exercises that Integrate Computational and Creative Thinking. *Proceedings of the ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, 17: 543-548.

- Sobhi-Garmaleki , Nasser ; Rajabi,soran. (2010). Efficacy of life skills training on mental health and self esteem of students university of Mohaghegh Ardabili.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2018). Creativity and education in the European Union and the United Kingdom. In *Learning and Teaching Around the World* Routledge.: 192-200..

بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با استرس شغلی و

خودکارآمدی شغلی آموزگاران ابتدایی ناحیه ۲ کرمان^۱

لیدا صباغ کرمانی^۲، محبوبه فولادچنگ^۳

چکیده

هدف: با توجه به اهمیت توجه به مشکلات شغلی از جمله استرس و خودکارآمدی شغلی و نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه (EMS) در محیط شغلی، در این مطالعه به بررسی نقش طرحواره‌های ایثار، اطاعت، بازداری هیجانی و معیارهای سخت‌گیرانه با استرس و خودکارآمدی شغلی معلمان پرداخته شد. **روش:** به این منظور پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم بندورا (۱۹۹۷)، استرس شغلی کاهن و همکاران (۱۹۶۴) و سوالات مرتبط پرسشنامه طرحواره‌های یانگ (۱۹۹۴) مورد استفاده قرار گرفت. جامعه آماری شامل آموزگاران ابتدایی شاغل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در ناحیه ۲ کرمان بودند که براساس جدول مورگان تعداد ۲۰۱ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای مورد بررسی قرار گرفتند و داده‌ها با روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه در فضای آماری SPSS22 مورد بررسی قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که استرس شغلی با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری دارد و نتایج رگرسیون نیز تأیید کننده رابطه استرس شغلی و خودکارآمدی بود. طرحواره‌های ناسازگار اولیه‌ی اطاعت، ایثار، بازداری هیجانی و معیارهای سخت‌گیرانه با افزایش استرس شغلی و کاهش خودکارآمدی شغلی مرتبط هستند و حتی می‌توانند نقش پیش‌بین برای این دو متغیر داشته باشند. **نتیجه‌گیری:** از این رو با توجه به تأثیرات منفی طرحواره‌های ناسازگار اولیه در تمام ابعاد زندگی فرد و از طرفی اهمیت نقش و تأثیرگذاری معلم در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به خصوص در دوران ابتدایی ضرورت دارد که به تعدیل طرحواره‌ها در معلمان پرداخته شود تا هم استرس شغلی آنها کاهش یابد و هم اینکه خودکارآمدی شغلی آنها در امر آموزش افزایش یابد.

واژگان کلیدی: طرحواره‌های ناسازگار اولیه، استرس شغلی، خودکارآمدی، معلمان ابتدایی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۸

^۲ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ دانشیار بخش روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده

Investigating the relationship between Early Maladaptive Schemas with Job Stress and Job Self-Efficacy of elementary teachers in the 2nd district of Kerman

Lida Sabagh Kermani¹, Mahboubeh Fouladchang²

Aim: Considering the importance of paying attention to job problems such as stress and job self-efficacy and the role of early maladaptive schemas (EMS) in the work environment. In this study, the role of self-sacrifice, obedience, emotional inhibition, and strict standards was investigated. Stress and job self-efficacy of teachers were discussed. **Method:** For this purpose, Bandura teacher self-efficacy questionnaires (1997), Kahn et al.'s occupational stress questionnaires (1964) and related questions of Yang schema questionnaires (1994) were used. The statistical population included elementary teachers working in the academic year of 1400-1401 in the 2nd district of Kerman. Based on Morgan's table, 201 people were examined by stratified random sampling, and the data were analyzed by Pearson's correlation method and multiple linear regression analysis. The statistical space of spss 22 was investigated. **Findings:** The results showed that job stress has a negative and significant relationship with self-efficacy, and the regression results confirmed the relationship between job stress and self-efficacy. The primary maladaptive schemas of obedience, sacrifice, emotional inhibition, and strict criteria are related to increasing job stress and decreasing job self-efficacy, and they can even play a predictive role for these two variables. **Conclusion:** Therefore, due to the negative effects of incompatible initial schemas in all aspects of a person's life, and on the other hand, the importance of the role and influence of the teacher in the education of students, especially in elementary school, it is necessary to adjust the schemas. It should be addressed in teachers to reduce their job stress and increase their job self-efficacy in education.

Keywords: early maladaptive schemas, occupational stress, self-efficacy, elementary teachers.

Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology,¹
School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education²
foolad@shirazu.ac.ir .and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

مقدمه

کمبود معلمان واجد شرایط در بسیاری از کشورها یک مشکل است. این مشکل به دلیل فرسودگی معلمان و کنارگیری معلمان از شغل معلمی خود در حال افزایش نیز هست. تعداد زیادی از معلمان به دلایل غیر بازنشستگی، به ویژه در سال‌های اول تدریس، مدرسه را ترک می‌کنند (هانگ^۱، ۲۰۱۲). از طرفی یکی از دلایل مهم ترک حرفه معلمی، شرایط کاری استرس‌زا است (ویس^۲، ۱۹۹۹).

استرس شغلی^۳ ناشی از عدم تعادل بین خواسته‌های شغلی یا جنبه‌های کار به عنوان معلم و توانایی‌های معلم است. این موضوع منجر به تلاش برای شناسایی عوامل استرس‌زا یا زمینه‌ای مرتبط با استرس شغلی معلمان شده است. تعدادی از عوامل زمینه‌ای به‌عنوان عوامل استرس‌زا در مطالعات تجربی شناسایی شده‌اند، از جمله: فشار زمانی و حجم کاری، تنوع دانش‌آموزان، مشکلات انضباطی یا بدرفتاری دانش‌آموز، انگیزه‌ی ضعیف دانش‌آموز، تعارضات ارزشی، الزام به انطباق تدریس با نیازهای فردی دانش‌آموزان، فقدان پاداش و به رسمیت شناختن، عدم تصمیم‌گیری مشترک، عدم استقلال شخصی، درگیری با همکاران، والدین یا مدیریت مدرسه، فقدان حمایت اداری، دستمزد کم و جایگاه پایین (شالویک، شالویک^۴، ۲۰۱۷: ۱۰۷).

استرس شغلی معلم ممکن است پیامدهای زیانباری هم برای معلمان و هم برای کیفیت آموزش داشته باشد. پیامدهای احتمالی استرس شغلی معلم عبارتند از: رضایت شغلی کمتر (کالی، شاپکا و پری^۵، ۲۰۱۲)، سطوح پایین تعهد (کلاسن^۶ و همکاران، ۲۰۱۳)، سطوح بالاتر فرسودگی شغلی (بتورت^۷، ۲۰۰۹)، و افزایش فرسایش معلم (اسکالویک و همکارانش، ۲۰۱۱). شواهد تحقیقاتی پیوسته نشان می‌دهند که استرس معلم پیش‌بینی‌کننده‌ی سطوح بالاتر فرسودگی شغلی، یا ابعاد خاصی از فرسودگی شغلی، به‌ویژه فرسودگی عاطفی (بتورت و آرتیگا^۸، ۲۰۱۰) و سطوح پایین تعهد است (کلاسن و همکاران، ۲۰۱۳). محققان همچنین

¹ Hong

² Weiss

³ Job stress

⁴ Skaalvik, Skaalvik

⁵ Collie, Shapka, Perry

⁶ Klassen

⁷ Betoret

⁸ Betoret and Artiga

دریافته‌اند که استرس معلم با خودکارآمدی او رابطه منفی دارد (بتورت، ۲۰۰۹؛ کالی، شاپکا و پری، ۲۰۱۲). یک مفهوم رایج از خودکارآمدی^۱ معلم این است که به باورهای معلمان در مورد توانایی آنها برای تأثیرگذاری بر نتایج ارزشمند دانش آموزان اشاره دارد (سوداک و پودل^۲، ۱۹۹۶؛ ویتلی^۳، ۲۰۰۵).

خودکارآمدی از نظریه شناختی- اجتماعی آلبرت بندورا^۴ مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد در باره توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. از نظر بندورا «خودکارآمدی به عنوان باور فرد به توانایی‌های خود در سازماندهی و اجرای یک سری اعمال مورد نیاز برای رسیدن به یک هدف تعریف می‌شود». بندورا بر این باور است که خودکارآمدی مهمترین عامل تعیین‌کننده فعالیت‌هایی است که افراد بر می‌گزینند و نیز عامل تعیین‌کننده شدتی است که افراد اعمالشان را انجام می‌دهند (بندورا، ۱۹۹۷).

مطالعات، خودکارآمدی معلم را به عنوان یک منبع درونی که می‌تواند از تجربه فشار و استرس شغلی محافظت کند و در نتیجه شدت فرسودگی شغلی را کمتر کند، در نظر می‌گیرند. در مطالعه‌ی شارژ و هالوم^۵ (۲۰۰۸) به بررسی روابط بین خودکارآمدی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی با تحلیل میانجی (مدل خودکارآمدی، استرس شغلی، فرسودگی شغلی) پرداخته شده‌است. نتایج این مطالعه نشان داد که چنین رابطه‌ای به‌ویژه برای معلمان جوان و کسانی که خودکارآمدی عمومی پایینی داشتند، صدق می‌کند. به علاوه این مطالعه نشان داد که خودکارآمدی پایین پیش زمینه‌ای برای فرسودگی شغلی است.

اخیرا از رویکرد مبتنی بر طرحواره (طرحواره‌درمانی) یانگ و همکاران (۲۰۰۳) در درمان استرس شغلی و اختلالات کاری استفاده می‌شود (بامبر و ام سی ماهن^۶، ۲۰۰۶). به طور متناقض، این مدل فرض می‌کند که افراد به طور ناخودآگاه به سمت رویدادها، موقعیت‌ها و روابطی کشیده می‌شوند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۷ (EMS) آنها را فعال می‌کنند. تصور می‌شود که هدف از این کار این است که باعث می‌شود تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی (ریشه‌های طرحواره‌ها) را تکرار کنند تا با ایجاد نتیجه‌ای متفاوت، تجربیات ذهنی خود

¹ Self- efficacy

² Soodak, Podell

³ Wheatley

⁴ Albert Bandura

⁵ Schwarzer, Hallum

⁶ Bamber, McMahon

⁷ Early maladaptive schemas

را در سطح روان‌شناختی اصلاح کنند، یا به عبارتی دیگر بازسازی شناختی کند و می‌تواند به عنوان یک فرآیند خوددرمانی روانشناختی دیده شود، که هدف آن التیام EMS زمینه‌ای است (یانگ، کلوسکو، ۱۹۹۳).

طرحواره‌درمانی^۱ به دنبال محدودیت‌های درمان شناختی-رفتاری در بسیاری از اختلالات مزمن، شخصیت و مشکلات منش شناختی به وجود آمد و با یکپارچه‌سازی نظریه‌های متفاوت یک نظریه منسجم و یکپارچه را ارائه نمود. طرحواره‌درمانی توسط جفری یانگ^۲ و همکارانش (۱۹۹۹) به وجود آمده و بر اساس بسط و گسترش مفاهیم و روش‌های درمان شناختی-رفتاری کلاسیک بنا شده است. این درمان، اصول و مبانی مکتب‌های شناختی رفتاری، دلبستگی گشتالت^۳، روابط شیء^۴، سازنده‌گرایی^۵ و روان‌کاوی را در قالب یک مدل درمانی و مفهومی ارزشمند تلفیق کرده است و بر ساختارهای عمیق شناختی یا همان طرحواره‌های اصلی متمرکز است (یانگ، کلوسکو، ویشار، ترجمه حمیدپور و اندوز، ۲۰۰۳-۱۳۹۴). اگرچه این رویکرد در اصل برای درمان اختلالات شخصیت مطرح شد اما برای طیف وسیعی از اختلالات و مشکلات روانشناختی قابل استفاده است (استوپا، ترون، واترز و پیترسون، ۲۰۰۱).

طرحواره‌درمانی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه را مد نظر قرار می‌دهد. طرحواره‌های ناسازگار اولیه، الگوهای فکری یا درون مایه‌های ذهنی فراگیر و عمیقی هستند و از خاطرات، هیجان‌ات و احساسات بدنی تشکیل شده‌اند؛ در دوران کودکی یا نوجوانی شکل گرفته‌اند و در سیر زندگی تداوم دارند. این طرحواره‌ها درباره رابطه با خود با دیگران هستند، به شدت ناکارآمدند و برای بقایشان می‌جنگند. با اینکه فرد می‌داند طرحواره منجر به ناراحتی او می‌شود، ولی با آن احساس راحتی می‌کند که این باعث می‌شود فرد به این نتیجه برسد که طرحواره‌اش درست است (یانگ، کلوسکو، ویشار، ۲۰۰۳).

زمانی که این طرحواره‌ها انعطاف‌پذیر و متوسط هستند، می‌توان آنها را راحت‌تر درمان کرد و در نتیجه عملکرد سالمی داشت. اما زمانی که آنها قوی و افراطی هستند، مانع درمان طرحواره‌ها

¹ Schema therapy

² young

³ Gestalt

⁴ Object relation

⁵ constructivism

⁶ Stopa, Thorne, Waters, Preston

می‌شوند و فرد دائماً طرحواره را بارها تجربه می‌کند (یانگ و همکاران، ۲۰۰۳). این مدل فرض می‌کند که تجربه مکرر یک EMS و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مرتبط با آن در زمینه کاری یک عامل مهم در ایجاد و تداوم استرس شغلی و اختلالات کاری است. محیط‌های کاری معمولاً به راحتی به تجربه مجدد تجربیات گذشته و فعال شدن طرحواره‌ها کمک می‌کنند، زیرا شباهت‌های بین محیط اولیه خانواده و موقعیت کاری بسیار زیاد است. برای مثال، مدیران و سرپرستان را می‌توان به‌عنوان منبع قدرت، شخصیت‌هایی شبیه والدین، و همکاران یا همسالان را می‌توان مشابه خواهر و برادر در سیستم خانواده دید (بامبر، ام سی ماهن، ۲۰۰۸). مطالعاتی از رابطه بین EMS و استرس شغلی و اختلالات کاری حمایت می‌کند از جمله در مطالعه بامبر و ماهن (۲۰۰۸)، به بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اختلالات کاری در کارکنان سلامت پرداخته شد و نتایج نشان داد نمرات بالاتر در EMS با سطوح بالاتر فرسودگی مرتبط است. همچنین نمرات بالاتر در EMS با موارد روانپزشکی (به عنوان مثال، سلامت روان ضعیف تر) مرتبط است. از طرفی نتایج ارتباط مثبت معناداری بین EMS، فرسودگی شغلی، موارد روانپزشکی را نیز نشان دادند. بنابراین، این فرضیه که از نظر آماری ارتباط مثبت معنی‌داری بین EMS، استرس شغلی، موارد روانپزشکی و غیبت بیماری یافت می‌شود، در مطالعه مذکور تأیید شده است. از آنجایی که استرس شغلی پیامدهای منفی بسیاری دارد و بر عملکرد فرد و رضایت شغلی او تأثیرات زیادی دارد، لازم است از مداخله‌های لازم جهت کاهش استرس شغلی استفاده شود، که در مطالعه‌ی کرمی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی اثربخشی طرحواره‌درمانی بر استرس شغلی پرستاران پرداخته شد و نتایج نشان‌دهنده‌ی اثربخشی خوب این مداخله بر کاهش علائم و منابع استرس شغلی است.

بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با مسئولیت‌پذیری و سبک زندگی بر روی معلمان مرد در مطالعه‌ای نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سبک زندگی، ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که سبک زندگی، رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و مسئولیت‌پذیری را تعدیل می‌کند. به طور کلی نمرات بالا در طرحواره‌های ناسازگار با نمرات پایین مسئولیت‌پذیری در مورد سبک زندگی ناسالم و نمرات طرحواره‌های ناسازگار بالا با نمرات بالای مسئولیت‌پذیری در افراد سالم همراه است (امانی، ۲۰۱۸).

مرادی و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای با موضوع رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و فرسودگی شغلی معلمان دریافتند که بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و فرسودگی شغلی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد و همچنین بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و

مولفه‌های فرسودگی هیجانی و عملکرد شخصی (عدم موفقیت شخصی) همبستگی مثبت و معنادار به دست آمد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، EMS نقش مهمی در بروز فرسودگی شغلی معلمان دارند.

پرایس^۱ (۲۰۰۶) درباره تداوم طرحواره‌ها با رفتار شغلی معتقد است که استرس شغلی منجر به تشدید تعارضات ناخودآگاه در برخی از کارکنان می‌شود. کار کردن برای کسانی که طرحواره‌های ناسازگار اولیه انعطاف ناپذیری دارند، آسیب‌زا است. این افراد با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و همچنین راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مستعد استرس و فرسودگی شغلی هستند. حرفه معلمی یک حرفه استرس‌زا است و معلمان همواره دغدغه یادگیری و درونی‌سازی مطالب درسی، جلوگیری از کاهش انگیزه یادگیری، تأثیر آموزش بر تغییرات و ایجاد رفتارهای شهروندی و اجتماعی مناسب در دانش‌آموزان را دارند. به همین دلیل است که همیشه سابقه‌ی شیوع فرسودگی شغلی در این قشر وجود دارد. اگر معلمانی باشند که باورهای نادرستی از گذشته خود داشته باشند و EMS داشته باشند، احتمال شیوع فرسودگی شغلی و استرس شغلی در آنها بیشتر می‌شود.

براساس مطالعات بامبر و ام سی ماهن (۲۰۰۸) طرحواره‌های حوزه دیگر جهت مندی و حوزه گوش به زنگی بیش از حد با مشکلات شغلی بیشترین ارتباط را دارند. افرادی که طرحواره‌های حوزه دیگر جهت مندی دارند به جای رسیدگی به نیازهای خود به دنبال ارضای نیازهای دیگران هستند و تمرکز افراطی بر تمایلات، احساسات و پاسخ‌های دیگران به گونه‌ای که نیازهای خود فرد نادیده گرفته می‌شود. این کار به منظور دریافت عشق و پذیرش، تداوم ارتباط با دیگران یا اجتناب از انتقام و تلافی صورت می‌گیرد. در اکثر خانواده‌های این افراد، والدین به جای توجه و اهمیت قایل شدن به نیازهای منحصر به فرد کودک، بیشتر نیازهای هیجانی یا منزلت اجتماعی خود را مهم دانسته‌اند و مشخصه‌ی بارز این خانواده‌ها پذیرش با قید و شرط کودک است. طرحواره‌های این حوزه شامل: اطاعت^۲، ایثار^۳ پذیرش جویی/ جلب توجه^۴ (یانگ، ۲۰۰۳).

¹ price

² Subjugation

³ Acting out

⁴ Approval seeking/ recognition seeking

طرحواره‌های حوزه گوش به زنگی بیش از حد، بیشتر تاکید بر سرکوب احساسات، تکانه‌ها و انتخاب‌های خود انگیخته فرد یا برآورده ساختن قواعد و انتظارات انعطاف ناپذیر و سختگیرانه درباره‌ی عملکرد و رفتار اخلاقی دارند. دوران کودکی این بیماران پر از خشونت، طرد و سختگیری بوده و خویشتن‌داری و فداکاری بیش از حد بر لذت و خودانگیختگی غلبه داشته است. این طرحواره‌ها در خانواده‌هایی به وجود می‌آید که در آنها عصبانیت، توقعات زیاد و گاهی اوقات تنبیه دیده می‌شود. در این خانواده‌ها بر عملکرد عالی، بی نقص‌گرایی، وظیفه شناسی، پیروی از قوانین، پنهان سازی هیجانات، اجتناب از اشتباه تاکید می‌شود. این افراد معمولاً احساس بدبینی، ترس و نگرانی دارند. طرحواره‌های این حوزه شامل: منفی‌گرایی/بدبینی ۱، بازداری هیجانی ۲، معیارهای سرسختانه / عیب جویی افراطی ۳، تنبیه ۴ (یانگ، کلوکسو، ۲۰۰۳).

به طور کلی خودکارآمدی معلمان با توجه به نقش میانجی که در تعدیل استرس شغلی دارد، جای مطالعه بسیاری دارد که نحوه‌ی تاثیرگذاری خودکارآمدی بر استرس شغلی مشخص شود و از طرفی استرس شغلی معلمان به دلیل پیامدهای منفی که دارد مورد توجه بسیاری از محققان است تا بتوانند با شناسایی عوامل موثر بر استرس شغلی، آن را تعدیل کنند و خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان افزایش یابد. با توجه به مطالعات ذکر شده در این حوزه مبنای نظری طرحواره‌درمانی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه با استرس شغلی و سایر اختلالات کاری در ارتباط هستند به خصوص طرحواره‌های حوزه دیگر جهت-مندی (اطاعت، ایثار) و حوزه گوش به زنگی بیش از حد (بازداری هیجانی، معیارهای سخت-گیرانه) با مشکلات شغلی در ارتباط هستند. از این رو در این مطالعه به بررسی رابطه طرحواره‌های حوزه دیگر جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد با استرس شغلی و خودکارآمدی معلمان پرداخته می‌شود تا روابط بین آنها شناسایی شود. اهداف این مطالعه عبارتند از:

۱- بررسی رابطه بین طرحواره‌های حوزه دیگر جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد با استرس شغلی

¹ negativity /Pessimism

² emotional inhibition

³ unrelenting standards/ hyper criticalness

⁴ punitiveness

۲- بررسی رابطه بین طرحواره‌های حوزه دیگر جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد با خودکارآمدی شغلی

۳- بررسی رابطه بین استرس شغلی و خودکارآمدی شغلی

۴- بررسی نقش طرحواره‌های حوزه دیگر جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد و خودکارآمدی بر استرس شغلی

۵- بررسی نقش طرحواره‌های حوزه دیگر جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد و استرس شغلی بر خودکارآمدی

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف کاربردی و روش پژوهش توصیفی- همبستگی انجام شده است. جامعه پژوهش، کلیه معلمان زن و مرد معلمان ابتدایی ناحیه ۲ کرمان با جمعیت تقریبی ۱۸۰۰ نفر هستند که با توجه به جدول مورگان تعداد ۳۰۰ نفر از معلمان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای بر اساس مدارس انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها به دلیل شرایط کرونا و مجازی بودن کلاس‌های درس به صورت آنلاین در شبکه‌های اجتماعی برای معلمان ارسال شد. که از بین این حجم نمونه ۲۰۱ پرسشنامه به طور کامل پاسخ داده شد و ۹۹ تا از پرسشنامه‌ها به دلیل عدم پاسخگویی کامل غیرمعتبر بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های استاندارد شده زیر استفاده شد:

پرسشنامه استرس شغلی: برای سنجش استرس شغلی از شاخص 15 سؤالی کاهن، ولف و کوئین، اسنوک و روزنتال (۱۹۶۴) استفاده شد که میلر (1380) آن را ارائه داده است. این پرسشنامه ۱۵ گویه دارد برای سنجش تنشی که فرد به علت کارش تجربه می‌کند. مقیاس پاسخگویی مورد استفاده برای این پرسشنامه در این پژوهش 6 درجه ای (هرگز 1 تا همیشه 6) است. براساس گزارش میلر (1380) پایایی بازآزمایی، تحلیل همبستگی بین گویه‌ها با استفاده از یک نمونه 725 نفری از افراد شاغل (و پیمایش عمیق) با استفاده از 53 سرپرست، انجام گرفته بر روی این شاخص، حاکی از توانایی تشخیص تنش‌های عمده در این پرسشنامه است. در این پرسشنامه استرس شغلی در قالب کلی با سه عامل: استرس ناشی از ناکارآمدی تصویری، استرس ناشی از محدودیت مسئولیت و اختیار و استرس ناشی از تعارض و تضاد، در نظر گرفته شد. در مطالعه گل پرور و همکاران (۱۳۸۴) برای روایی سازه این پرسشنامه از تحلیل عاملی

اکتشافی و تاییدی استفاده کردند که سه عامل مطرح شده در پرسشنامه تایید شدند. برای پایایی نیز آلفای کرونباخ کل ۱۵ سؤال نیز ۰/۸۷ گزارش شده است.

پرسشنامه طرح حواره های ناسازگار اولیه: پرسشنامه طرح حواره های ناسازگار اولیه یانگ (YSQ) در سال ۱۹۹۴ توسط یانگ تدوین شد. این پرسشنامه ۲۰۵ ماده ای بسیار وقت گیر است و از این رو استفاده از آن توام با مشکلاتی می باشد. به منظور سهولت کاربرد، یانگ و برون در سال ۱۹۹۸ فرم کوتاه این پرسشنامه را تدوین کردند و این پرسشنامه ۷۵ سؤال دارد و برای سنجش ۱۵ طرح واره ناسازگار اولیه شناختی طراحی شده است. این طرحواره ها عبارتند از: طرد و بریدگی (رهاشدگی/بی ثباتی، بی اعتمادی/سورفتار، محرومیت هیجانی، نقص و شرم، انزوای اجتماعی/بیگانگی)، خودمختاری و عملکرد مختل (وابستگی/بی کفایتی، آسیب پذیری نسبت به ضرر/بیماری، خودتحوّل نیافته، شکست)، محدودیت های مختل (استحقاق/بزرگ منشی، خویشتن داری و خودانضباطی ناکافی)، دیگرجهت مندی (اطاعت، ایثار) و گوش به زنگی بیش از حد و بازداری (بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه/عیب جویی افراطی). در فرم کوتاه، هر طرحواره توسط پنج سؤال بر روی مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً غلط=۱، تقریباً غلط=۲، بیشتر درست تا غلط=۳، اندکی درست=۴، تقریباً درست=۵، کاملاً درست=۶) سنجیده می شود. در این پرسشنامه نمره بالا نشان دهنده طرحواره های ناسازگار اولیه است.

پژوهش های بسیاری از پایایی پرسشنامه YSQ-SF حمایت می کنند از جمله در مطالعه بارانف و اویی^۱ (۲۰۰۷)، که نشان داد کلیه خرده مقیاس های ۱۵ گانه فرم کوتاه پرسشنامه طرحواره از همسانی درونی کافی تا بسیار خوبی برخوردار هستند. آلفای کرونباخ همه طرحواره ها از (۰/۷۶ تا ۰/۹۳) محاسبه شد و روایی سازه و عاملی قابل قبولی را نیز گزارش کردند. YSQ-SF در ایران توسط صدوقی، وفایی طباطبایی و اصفهانیان در سال ۱۳۸۷ هنجاریابی شده است و روایی سازه و عاملی آن را تأیید کردند. ذوالفقاری، فاتحی فر و عابدی (۱۳۸۷) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش کردند که معنی دار بوده است. در مطالعه حاضر سوالات مربوط به طرحواره های ایثار، اطاعت، معیارهای سخت گیرانه و بازداری هیجانی مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم: پرسشنامه خودکارآمدی معلم دارای ۳۰ سؤال با مقیاس لیکرت پنج درجه ای است و ۷ بعد تأثیر در تصمیم گیری، کارآمدی برای تأثیر در منابع،

¹ Baranoff, Oei

خودکارآمدی آموزشی، خودکارآمدی انضباطی، خودکارآمدی برای جلب مشارکت والدین، خودکارآمدی برای جلب مشارکت اجتماعی و خودکارآمدی برای خلق یک فضای مثبت در مدرسه را می‌سنجد. این پرسشنامه توسط آلبرت بندورا (۱۹۹۷) طراحی شده است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی خودکارآمدی بالاتر است. روایی و پایایی آن توسط بندورا (۱۹۹۷) با روش تحلیل عاملی و آلفای کرونباخ (۰/۹۵) بررسی شده است. در ایران ضریب آلفای آن توسط زاهد و همکاران (۱۳۸۸) ۰/۸۸ بدست آمده است و روایی سازه مورد قبولی را گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر صرفاً نمره کلی خودکارآمدی بررسی شده است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، با در نظر گرفتن سطح سنجش متغیرها در اهداف و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-22 از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شده است.

یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌های این مطالعه، ابتدا از روشهای آمار توصیفی، برای بررسی فراوانی و تعداد برای متغیرهای سن، جنس، دوره آموزشی استفاده شد (جدول ۱).

جدول شماره ۱: مشخصات جمعیت شناختی نمونه

درصد	تعداد	طبقه	
۴۸٪/۱۸	۸۴	۲۰-۳۰	سن
۲۶٪/۹	۵۴	۳۰-۴۰	
۲۲٪/۴	۴۵	۴۰-۵۰	
۹٪/۱۰	۱۸	۵۰ به بالا	
۷۶٪/۱۱	۱۵۳	زن	جنسیت
۲۳٪/۹	۴۸	مرد	
۶۷٪/۲	۱۳۵	دوره اول ابتدایی	دوره آموزشی
۳۳٪/۱۸	۶۶	دوره دوم ابتدایی	

شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه (استرس شغلی، خودکارآمدی و طرحواره‌ها) بررسی شدند و نتایج نشان داد طرحواره‌های ایثار و معیارهای سختگیرانه نسبت به دو طرحواره‌ی دیگر در بین نمونه بیشترین میانگین را دارند (جدول ۲).

جدول شماره ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	
۲۰۱	۱۴/۱۱	۳۹/۵۳	استرس شغلی
۲۰۱	۲۳/۴۴	۹۵/۷۰	خودکارآمدی شغلی
۲۰۱	۳/۲۴	۶/۶۳	اطاعت
۲۰۱	۵/۰	۱۵/۹۵	ایثار
۲۰۱	۳/۶۱	۶/۹۵	بازداری
۲۰۱	۵/۰۶	۱۵/۵۴	معیارهای سختگیرانه

جهت انجام آزمون‌های آماری پارامتریک ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند. غربالگری داده‌ها با استفاده از نمودار باکس نشان داد که داده پرت تک متغیره‌ای وجود ندارد. آزمون آماری کالموگروف-اسمیرنوف^۱ نیز نشان دهنده نرمال بودن متغیرها بود. فواصل ماهالانوبیس^۲ نیز نشان داد که داده پرت چندمتغیره وجود ندارد.

جهت بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از روش همبستگی پیرسون استفاده شد. ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش نشان داد که بین طرحواره‌های اطاعت ($r = 0/55$)، بازداری هیجانی ($r = 0/29$) و معیارهای سختگیرانه ($r = 0/38$) با استرس شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین استرس شغلی با خودکارآمدی شغلی رابطه منفی و معناداری دارد ($r = -0/54$). بین طرحواره‌های اطاعت ($r = -0/66$)، بازداری هیجانی ($r = -0/63$) و معیارهای سختگیرانه ($r = -0/21$) با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

نیرومندترین همبستگی مثبت بین طرحواره‌ی بازداری هیجانی و اطاعت ($r = 0/62$) و نیرومندترین همبستگی منفی بین طرحواره‌ی اطاعت با خودکارآمدی ($r = -0/66$) و بازداری هیجانی با خودکارآمدی شغلی ($r = -0/63$) است. همبستگی بین ایثار و استرس شغلی، بازداری هیجانی و ایثار، معیارهای سختگیرانه و بازداری هیجانی معنادار نیست (جدول ۳).

¹ Kolmogorov-Smirnov

² Mahalanobis distance

جدول شماره ۳: ماتریس همبستگی‌های بین استرس شغلی و خود

معیارهای سختگیرانه	بازداری هیجانی	ایثار	اطاعت	خودکارآمدی	استرس شغلی	
					۱	استرس شغلی
				۱	**۰/۵۴	خودکارآمدی
			۱	**۰/۶۶	**۰/۵۵	اطاعت
		۱	**۰/۱۹	*۰/۱۶	۰/۰۵	ایثار
	۱	-۰/۱۰	**۰/۶۲	**۰/۶۳	**۰/۲۹	بازداری هیجانی
۱	۰/۰۹	*۰/۲۵	**۰/۲۴	**۰/۲۱	**۰/۳۸	معیارهای سختگیرانه

در سطح ۰.۰۱ معنادار است**

در سطح ۰.۰۵ معنادار است* جهت بررسی نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه در پیش‌بینی خودکارآمدی شغلی و استرس شغلی از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به روش همزمان استفاده شد. تحلیل رگرسیون یک بار برای پیش‌بینی استرس شغلی با متغیرهای خودکارآمدی شغلی و طرحواره‌های ناسازگار (جدول ۴) و یک بار برای پیش‌بینی خودکارآمدی با متغیرهای استرس شغلی و طرحواره‌های ناسازگار (جدول ۵) اجرا شد.

جدول شماره ۴: نتایج رگرسیون نقش طرحواره‌ها و خودکارآمدی در استرس شغلی

p	t	Beta	B	P	F	R ²	R	متغیرها
۰/۰۰۰	۲۵/۸۶		۴۴/۱۲۲	۰/۰۰۰	۳۲/۲۶	۰/۴۵	۰/۶۷	مدل کلی
۰/۰۰۰	-۵/۰۲	-۰/۳۸	-۰/۲۳					خودکارآمدی
۰/۰۰۰	۵/۰۷	۰/۴۰	۱/۰۷					اطاعت
۰/۰۲۰	۲/۳۴	۰/۱۳	۰/۳۷					ایثار
۰/۰۰۶	-۲/۷۵	-۰/۲۰	-۰/۵۱					بازداری هیجانی
۰/۰۰۲	۳/۲۱	۰/۱۸	۰/۵۲					معیارهای سختگیرانه

بر اساس یافته‌های جدول ۴ از تحلیل رگرسیون طرحواره‌های چهارگانه و خودکارآمدی نقش معناداری در پیش‌بینی استرس شغلی دارد ($F=32.26, p<0.000$) و طرحواره‌های چهارگانه و خودکارآمدی ۴۵ درصد از واریانس استرس شغلی را پیش‌بینی می‌کنند ($R^2=0.45$). طرحواره اطاعت از بین متغیرهای مستقل بیشترین توان برای پیش‌بینی استرس شغلی دارد ($t=5.07, p=0.001$) و بعد از آن خودکارآمدی ($t=-5.02$) و معیارهای

سختگیرانه ($t=3.21$) بیشترین توان برای پیش بینی استرس شغلی را دارند. به علاوه ایثار و بازداری هیجانی نقش معناداری در پیش بینی استرس شغلی دارند ($t=2.34$ ، $t=-2.75$).

جدول شماره ۵: نتایج رگرسیون نقش طرحواره‌ها و استرس شغلی در خودکارآمدی

متغیرها	R	R ²	F	P	B	Beta	t	p
مدل کلی	۰/۷۶	۰/۵۸	۵۴/۶۷	۰/۰۰۰	۱۲۷/۶۲		۲۵/۸۶	۰/۰۰۰
استرس شغلی					-۰/۴۹	-۰/۲۹	-۵/۰۲	۰/۰۰۰
اطاعت					-۱/۰۴	-۰/۲۳	-۳/۲۹	۰/۰۰۱
ایثار					۰/۵۰	۰/۱۰	۲/۱۶	۰/۰۳۲
بازداری هیجانی					-۱/۵۹	-۰/۳۸	-۶/۳۶	۰/۰۰۰
معیارهای سختگیرانه					-۰/۱۷	-۰/۰۳	-۰/۷۰	۰/۴۸

تحلیل رگرسیون (جدول ۵) نشان داد که طرحواره‌های چهارگانه و استرس شغلی نقش معناداری در پیش بینی خودکارآمدی شغلی دارند ($F=54.67$, $p<0.000$) و طرحواره‌های چهارگانه و استرس شغلی ۵۸ درصد از واریانس خودکارآمدی را پیش بینی می‌کنند ($R^2=0.58$). طرحواره بازداری هیجانی از بین متغیرهای مستقل بیشترین توان برای پیش بینی خودکارآمدی دارد ($t=-6.36$) و همچنین استرس شغلی ($t=-5.02$)، اطاعت ($t=-3.29$) و ایثار ($t=2.16$) نقش معناداری در پیش بینی خودکارآمدی دارند. اما معیارهای سختگیرانه نقش معناداری در پیش‌بینی خودکارآمدی ندارد ($p>0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه اطاعت، ایثار، بازداری هیجانی و معیارهای سختگیرانه با استرس شغلی و خودکارآمدی معلمان انجام شد. نتایج همبستگی نشان داد استرس شغلی با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری دارد و نتایج رگرسیون نیز تأییدکننده‌ی رابطه دوسویه استرس شغلی و خودکارآمدی است، که این یافته با مطالعات داخلی از جمله جلال‌زاده و نصیریان (۱۳۹۹)، باقری ملک‌آبادی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶)،

امیراحمدی و همکاران(۱۳۹۷)، کیهان(۱۳۹۷) و مطالعات خارجی مانند شالویک و شالویک(۲۰۱۷)، شوارتز و هالوم(۲۰۰۷)، کلاسن و چو(۲۰۱۰) و ریلی و همکاران(۲۰۱۴). رابطه بین استرس معلم و خودکارآمدی معلم توسط بسیاری از محققین به عنوان اینکه استرس معلم بر خودکارآمدی معلمان تأثیر منفی دارد، تبیین شده‌است. برخی از محققان نیز مدل‌هایی را تحلیل کرده‌اند که بر اساس آن‌ها خودکارآمدی معلم بر استرس شغلی او تأثیر می‌گذارد. از آنجا که مطالعات طولی کمی وجود دارد، نمی‌توان یک نتیجه قطعی در مورد روابط علی بین متغیرها گرفت، از این رو مطرح می‌شود که رابطه بین این متغیرها احتمالاً متقابل است. از آنجایی که استرس با احساسات منفی مرتبط است می‌تواند منجر به فرسودگی عاطفی شود و فرض می‌شود بر خودکارآمدی تأثیر منفی می‌گذارد. از سوی دیگر، بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که افراد با خودکارآمدی پایین بسیاری از جنبه‌های محیط خود را مملو از خطر می‌بینند، بر روی کمبودهای مقابله‌ای خود تمرکز می‌کنند و در نتیجه شدت تهدیدات احتمالی را بزرگ‌تر می‌کنند. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی پایین، استرس شغلی را نیز افزایش دهد(شالویک، شالویک، ۲۰۱۶).

بین طرحواره‌های اطاعت، بازداری هیجانی و معیارهای سختگیرانه با استرس شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در مدل رگرسیون طرحواره‌های چهارگانه و خودکارآمدی در پیش‌بینی استرس شغلی نقش معناداری دارند. که نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات بامبر و ام سی ماهن(۲۰۰۸)، مرادی قهدریجانی و همکاران(۲۰۱۵)، ایزدی(۲۰۱۱) همسو است. مدل استرس شغلی مبتنی بر طرحواره‌ها که توسط بامبر و پرایس(۲۰۰۶) ارائه شده است، این فرضیه را مطرح کرد که افراد (ناخودآگاه) به سمت مشاغلی با پویایی‌ها و ساختارهای مشابه با محیط‌ها و روابط سمی سوق داده می‌شوند که در دوران کودکی تجربه کرده‌اند و این گرایش با هدف بهبود EMS و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار ناشی از آنها است که منجر به تشدید آن‌ها می‌شود. این مدل همچنین پیشنهاد می‌کند که «بازسازی» دائمی EMS و استراتژی‌های مقابله‌ای ناسازگار در محیط کاری عامل مهمی در ایجاد استرس شغلی و مشکلات شغلی است. افراد دارای طرحواره‌ی معیارهای سختگیرانه تمایل به کمال گرا بودن دارند و تمایل دارند همیشه به استانداردهای بالا دست یابند و معمولاً از انتقاد اجتناب می‌کنند(بانگ و همکاران، ۲۰۰۳). کمال گرایی و تمایل به دستیابی مستمر به استانداردهای بالا در زمینه کاری، به ظاهر از ویژگی‌های بسیار مطلوبی است تا افراد بتوانند به موفقیت‌های شغلی برسند، همچنین در امر آموزش و تربیت دانش‌آموزان نیز مفید به نظر می‌رسد، اما به دلیل افزایش فشار کاری و

سختگیری‌های زیاد در نهایت منجر به افزایش استرس شغلی در معلمان و از طرفی کاهش خودکارآمدی می‌شود.

طرح‌رواری بازداری هیجانی، به بازداری بیش از حد از احساسات، نیازها و انگیزتگی اشاره دارد. این افراد معمولاً برای جلوگیری از عدم تأیید دیگران، شرمساری یا از دست دادن کنترل تکانه‌های خود، تمرکز بیش از حد بر عقلانیت، بی‌اعتنایی به احساسات و عدم ارتباط خود به خود در مورد عواطف، احساسات و نیازها، یا بیان آسیب‌پذیری‌ها دارند. خانواده معمولاً منشاء شکل‌گیری چنین طرح‌رواری‌هایی است که با سرکوب احساسات، تکانه‌ها و اعمال خودانگیزتگی و تأکید بر برآورده کردن انتظارات سختگیرانه در مورد عملکرد، پنهان کردن احساسات و اجتناب از اشتباهات به قیمت از دست دادن لذت و آرامش، همراه هستند (یانگ و همکاران، ۲۰۰۳). معلمان به خصوص در دوران ابتدایی برای داشتن عملکرد مناسب و انجام وظایف شغلی مستلزم سرکوب احساسات و نیازهایشان هستند. بنابراین همین بهای از دست دادن احساسات و نیازهای شخصی به علت این طرح‌رواری می‌تواند باعث افزایش استرس شغلی شود.

در طرح‌رواری اطاعت، شخص خودش را مطیع خواسته‌های دیگران قرار می‌دهد، به دلیل این‌که از پیامدهای منفی عدم اطاعت مصون بماند. همین موضوع می‌تواند باعث سرکوب بسیاری از نیازهای هیجانی او شود. او فکر می‌کند خواسته‌ها، نظرات و احساساتش برای دیگران مهم نیست و اغلب منجر به خشم سرکوب شده می‌شود، در نهایت خودش را به شکل‌هایی نامناسب نشان می‌دهد، مثل پرخاشگری منفعل یا نشانه‌های روان‌تنی (یانگ و همکاران، ۲۰۰۳). در این طرح‌رواری اتفاقی که همانند طرح‌رواری بازداری هیجانی می‌افتد، سرکوب است که می‌تواند به نوعی بر خودکارآمدی و استرس شغلی فرد تأثیر منفی بگذارد.

به طور کلی در مدل استرس شغلی متمرکز بر طرح‌رواری بامبر و پرایس (۲۰۰۶) این فرضیه مطرح می‌شود که افراد (ناخودآگاه) با هدف برآورده شدن نیازهای عاطفی اصلی خود از طریق تجربه مجدد، وارد موقعیت‌های چالش برانگیز می‌شوند. اگر این موفقیت به دست آید، پس از آن طرح‌رواری، درمان می‌شود. اما اگر نیازهای عاطفی اصلی همچنان برآورده نشوند و تلاش در جهت دستیابی به این نیازها خنثی شود، آنگاه استرس شغلی و فرسودگی شغلی می‌تواند ایجاد شود. افرادی که EMS قوی‌تر و شدیدتر دارند بیشتر مستعد این اتفاق هستند.

بین طرح‌رواری اطاعت، بازداری هیجانی و معیارهای سختگیرانه با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و طرح‌رواری ایثار رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که مدل طرح‌رواری‌های چهارگانه و استرس شغلی در پیش-

بینی خودکارآمدی نقش معناداری دارند. این نتایج با مطالعات دیگری که در این حوزه انجام شده است هماهنگ است از جمله مطالعه امانی (۲۰۱۸) و کمونی (۲۰۱۸).

طرحواره ایثار، به فداکاری، تمرکز بیش از حد بر نیازهای دیگران به بهای هزینه کردن نیازهای خود، اغلب برای جلب عشق، تایید، حفظ احساس ارتباط با دیگران یا اجتناب از تلافی اشاره دارد. تصور می‌شود که خانواده اصلی افراد دارای این طرحواره، مبتنی بر پذیرش مشروط هستند، به طوری که کودک یاد می‌گیرد خواسته‌های شخصی مهم خود را سرکوب کند تا عشق، تایید و توجه والدین را به دست آورد (یانگ و همکاران، ۲۰۰۳). شغل معلمی به دلیل انتظارات و اقتضای شغلی که دارد مستلزم داشتن حدی از ایثارگری است و شغل مناسبی است برای کسانی که این طرحواره را دارند. از طرفی این افراد به دلیل تلاش برای کسب تأیید و پذیرش دیگران بسیار تلاش می‌کنند و نیازهای دیگران را بر نیازهای خودشان ترجیح می‌دهند از این رو می‌تواند باعث افزایش عملکرد شغلی و خودکارآمدی آنها شود.

به طور کلی نتایج این مطالعه نشان داد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه‌ی اطاعت، ایثار، بازداری هیجانی و معیارهای سختگیرانه که ویژگی مشترک آنها سرکوب احساسات، نیازهای شخصی و ترجیح دیگران بر خود است با افزایش استرس شغلی و کاهش خودکارآمدی شغلی مرتبط هستند و حتی می‌توانند نقش پیش‌بین برای این دو متغیر داشته باشند. از این رو با توجه به تاثیرات منفی طرحواره‌های ناسازگار اولیه در تمام ابعاد زندگی فرد و از طرفی اهمیت نقش و تاثیرگذاری معلم در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به خصوص در دوران ابتدایی ضرورت دارد که به تعدیل طرحواره‌ها در معلمان پرداخته شود تا هم استرس شغلی آنها کاهش یابد و هم اینکه خودکارآمدی شغلی آنها در امر آموزش افزایش یابد.

از جمله اقداماتی که در این زمینه می‌توان انجام داد این است که در دوره‌های ضمن خدمت معلمان، به آموزش مهارت‌های زندگی و خودمراقبتی پرداخته شود تا با تأمین بهداشت روانی معلمان، عملکرد شغلی آنها افزایش یابد و نسل دانش‌آموزی که زیر نظر معلمان، آموزش و پرورش می‌یابند، هم از سلامت روان برخوردار شوند هم از کیفیت آموزشی بهتری بهره‌مند شوند.

این مطالعه همانند سایر مطالعات با محدودیت‌های روبه رو بود از جمله اینکه جمع‌آوری اطلاعات در شرایط پاندمی کرونا صورت گرفته‌است، از این رو برای زمان بعد از پاندمی کرونا باید با احتیاط به کار گرفته شود. محدودیت جغرافیایی از دیگر محدودیت‌های این مطالعه است که باید در نظر گرفت که نمونه مورد بررسی از جامعه معلمان ابتدایی ناحیه ۲ کرمان انتخاب

شده است، از این رو برای سایر مناطق جغرافیایی و به علاوه سایر مقاطع تحصیلی نیز باید با احتیاط مورد استفاده قرار گیرد.

از طرفی در این مطالعه به بررسی نقش چهار تا از طرحواره‌های ناسازگار در حوزه دیگرجهت-مندی و گوش به زنگی بیش از حد پرداخته شد و مطالعات آینده می‌توانند به بررسی نقش سایر طرحواره‌ها نیز بپردازند، به علاوه این مطالعه امکان بررسی در سایر مقاطع تحصیلی و مشاغل را دارد.

پژوهشگران از تمام کسانی که در اجرای هرچه بهتر این مطالعه مشارکت داشتند تشکر ویژه دارند به خصوص آموزش و پرورش کرمان و تمام مدیران و معلمانی که در پاسخگویی مسئولانه به سوالات پرسشنامه همکاری کردند.

منابع و ماخذ

- امیراحمدی، مهدی؛ کرامتی، راضیه؛ تنهای رشوانلو، فرهاد. (۱۳۹۷). مدل ساختاری ارتباط میان استرس، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷: ۹۷-۱۰۶.
- باقری مالک آبادی، لیلیا؛ دفتری اکباتان، مژگان. (۱۳۹۶). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان اندیکا در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، *دومین همایش بین‌المللی انسجام مدیریت و اقتصاد در توسعه*، دانشگاه تهران.
- جلال زاده، محمد؛ نصیریان، زکیه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی، *دو فصلنامه پویش در آموزش و مشاوره*، ۶(۱۲): ۱۱۵-۱۳۲.
- ذوالفقاری، مریم؛ فاتحی زاده، مریم و عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۷). تعیین رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ابعاد صمیمیت زناشویی زوجین، *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۳(۴): ۲۶۱-۲۴۷.
- زاهد، عادل؛ نامور، یوسف؛ نوبخت، شهرام. (۱۳۸۸). رابطه‌ی رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشگین شهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، (فصلنامه)، ۲(۸)، 107-128.
- صدوقی، زهره؛ وفایی، مریم؛ رسول زاده طباطبایی، کاظم و اصفهانیان، نامیه. (۱۳۸۶). تحلیل عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه طرحواره یانگ در نمونه غیربالینی ایرانی، *مجله روانپزشکی و روانپزشکی بالینی ایران*، ۴(۲): ۲۱۹-۲۱۴.

- کرمی، جهانگیر؛ اعظمی، یوسف؛ جلالوند، محمد؛ دارابی، افسانه؛ راستگو، ناهید. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی گروه درمانی شناختی طرحواره محور بر کاهش استرس شغلی پرستاران، *مجله علوم پزشکی صدا،* ۴(۴)۵، صص ۲۲۱-۲۳۰.
- گلپور، محسن؛ نیری، شیرین؛ مرداد، علی. (۱۳۸). الگوی پیشگیری از استرس شغلی، فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی از طریق مدیریت، رهبری و ارزشهای اخلاقی، (۱۳): ۷-۲۵.
- میلر، دلبرت. (۲۰۰۱). *راهنمای سنجش و تحقیقات اجتماعی*. هوشنگ نائی، چاپ اول، تهران: نشر نی.
- Amani, M. (2018). The Moderating Role of Lifestyle on Maladaptive Schemas and Responsibility among Iranian Male Teachers, *International Journal of Applied Behavioral Sciences (IJABS)*, 5 (2), Journals. smbu.ac.ir/ijabs.
- Bamber, M, Price, J. (2006). A schema focused model of occupational stress. Chapter 12. In M.R. London and New York: Routledge, pp. 149-161.
- Bamber, M, McMahon, R. (2008). Danger—Early Maladaptive Schemas at Work: The Role of Early Maladaptive Schemas in Career Choice and the Development of Occupational Stress in Health Workers, *Clinical Psychology and Psychotherapy Clin. Psychol, Psychother*, 15, 96-112, Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/cpp.564.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, (35) ,010-204.
- Baranoff, J. Oei, T.P.S. (2007). Young Schema Questionnaire: Review of psychometric and measurement issues, *Australian Journal of Psychology*. 59(2):78- 86.
- Betoret, F D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach, *Educational Psychology*, 29, 45-68. doi:10.1080/01443410802459234.
- Betore, F Do, Artiga, A G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout, *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654.
- Collie, R J, Shapka, J D, Perry, N E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. doi:10.1080/0144341022000023635.

- David, P, Nathaniel, V d Embse. (2018). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2018.1500681.
- Hong, Ji Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teaching and Teacher Education*, 18, 417–440. doi:10.1080/13540602.2012.696044.
- Izadian, M. (2011). the role of early maladaptive schemas in explaining depression and mental and emotional fatigue. Master's Thesis, Tehran University.
- Kahn, R L, Wolfe, D M, Quinn, R P, Snoek, D J, Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress*. New York: John Willey, pp.424-425.
- Klassen, R, Chiu, M M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Klassen, R, Wilson, E, Siu Angela F Y, Hannok, W, Wong M W, Wong, N, et al. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289–1309. doi:10.1007/s10212-012-0166-x.
- Komoni, A. (2018). Frameworks of Cognition and Conceptualisation in Education; the Relationship between Early Maladaptive Schemas and Academic Self-efficacy. a research study at University of Roehampton, London.
- Moradi Qahderijani, M, Homaei, R, Mehdizadeh, S, Norouzi, M (2015). The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Esfahan Guidance School Teachers' Job Burnout. *The International Journal of Indian Psychology*, ISSN 2348-5396 (e) | ISSN: 2349-3429 (p) Volume 3, Issue 1, No.6.
- Reilly, E, Dhingra, K, Boduszek, D. (2014). "Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction". *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 No. 4, pp. 365-378. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>.
- Schwarzer, R, Hallum,. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied psychology: An international review*, 57, 152–171, doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359. x.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Stopa, La, Thorne, P, Waters, A, Preston, J. (2001). Are the short and long forms of the Young Schema Questionnaire comparable and how well does each version predict psychopathology scores?, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15, 253–272.
- Skaalvik, E M, Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An international Journal*, 24, 369–385. doi:10.1080/10615806.2010.544300.
- Skaalvik, E M, Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- Skaalvik, E M, Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5.
- Price, J. (2006). *CBT for Occupational Stress in Health Professionals*, 1st Edition, Routledge:1.
- Soodak, L C, Podell, D M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401–411. doi:10.1016/0742-051X(95)00047-N.
- Weiss, E Mary. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861–879. doi:10.1016/S0742-051X(99)00040-2.
- Wheatley, K F (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.009.
- Young, Ji E, Brown, G. (1994). *young schema- Questionnaire (2nd ed), cognitive therapy for personality disorders: A schema- focused approach*. Sarasota, FL: professional resource press.
- Young, J E. (1998). *Young Schema Questionnaire Short Form*. New York: Cognitive Therapy Center.
- Young, J E, Klosko, Janet S, Weishaar, M E (2003), *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*, Guilford Publications: New York.
- Price, J. (2006). *CBT for Occupational Stress in Health Professionals*, 1st Edition, Routledge:13.

مقایسه دانش آموزان دارای اضافه وزن با دانش آموزان عادی از لحاظ همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی و لذت از فعالیت‌های بدنی^۱

سودابه شیرانی بروجنی^۲، یلدا ارغند^۳

چکیده

هدف از انجام این پژوهش مقایسه دانش آموزان دارای اضافه وزن با دانش آموزان عادی از لحاظ همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی و لذت از فعالیت‌های بدنی بود. بدین منظور ۱۷۸ دانش آموز دارای اضافه وزن به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و ۱۷۸ دانش آموز عادی از مدارس متوسطه شهر شهرکرد به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی و لذت از فعالیت بدنی پاسخ دادند. یافته‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری و نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از این بود که دانش آموزان دارای اضافه وزن در همجوشی شناختی نمره بالاتری کسب نمودند. لذت از فعالیت بدنی در این افراد پایین‌تر بود. یافته‌ها نشان داد که درگیری رفتاری و انگیزشی دانش آموزان دارای اضافه وزن به میزان معنی داری پایین‌تر از افراد عادی بود، اما درگیری شناختی تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید.

واژگان کلیدی: همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی، فعالیت بدنی، دانش آموزان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۲۸

^۲ دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. ssh948056@gmail.com

^۳ دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

Comparison of overweight students with normal students in terms of cognitive fusion, academic engagement and enjoyment of physical activities

Sudabeh Shirani Borujeni¹, Yalda Arghand²

The aim of this research was to compare overweight students with normal students in terms of cognitive fusion, academic engagement and enjoyment of physical activities. For this purpose, 178 overweight students were selected by purposeful sampling and 178 normal students from secondary schools in Shahrekord city were selected by random sampling and answered questionnaires on cognitive fusion, academic engagement and enjoyment of physical activity. The findings were analyzed using multivariate analysis of variance and SPSS software. The findings indicated that overweight students scored higher in cognitive fusion. The enjoyment of physical activity was lower in these people. The findings showed that the behavioral and motivational involvement of overweight students was significantly lower than that of normal people, but no significant difference was observed in cognitive involvement.

Keywords: cognitive fusion, academic engagement, physical activity, students.

¹ Educational Psychology, Farhangian University, Shahrekord, Iran.
ssh948056@gmail.com

² Educational Sciences, Farhangian University, Shahrekord, Iran

مقدمه

یکی از بزرگترین معضلات جوامع امروزی مسائل مربوط به تغذیه و افزایش وزن است که باعث شده است که چالش‌های فراوانی برای انسان‌ها داشته باشد، دیابت (هافمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۷) سرطان (اسپرینگ فیلد^۲ و همکاران، ۲۰۱۷) و فشار خون (آنگر^۳ و همکاران، ۲۰۱۷) از معضلات قابل توجه این پدیده است. این افراد ممکن است در زمینه عصب شناختی مخصوصاً با توجه به کارکرد اجرایی و فرایندهای مرتبط به آن دارای نقیصه‌هایی باشند که به طور زمینه‌ای با این اختلال مرتبط است (ساوالدی، برند و توسچن-کافی^۴، ۲۰۱۰). اعتماد به نفس این افراد به میزان قابل توجهی پایین‌تر است (زوریتا-اورتگا^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). در مطالعه‌ای مولر^۶ و همکاران (۲۰۱۴) یافتند افراد چاق دارای اختلال پرخوری مشکل بیشتری در تصمیم‌گیری دارند. بنابراین توجه به آثار روانشناختی اضافه وزن ممکن است تاثیر بسزایی در مشکلات همراه با آن داشته باشد.

همجوشی شناختی^۷ مفهومی است که فرد طوری تحت تاثیر افکارش قرار گیرد که گویی کاملاً واقعی هستند و موجب می شود رفتار و تجربه بر دیگر منابع تنظیم رفتاری حاکم شوند و فرد نسبت به نتایج مستقیم حساسیت کمتری پیدا می کند (گیلندرز و همکاران، ۲۰۱۵). همجوشی شناختی مفهومی شناختی و اجتماعی است و چنان فرد را گیج می کند که پس از مدتی به عنوان تفسیر درست از تجارب شخصی تلقی شده و دیگر قابل تشخیص از تجارب واقعی فرد نیستند (صمدی فرد و میکایلی، ۱۳۹۵). یافته‌ها حاکی از این است که همجوشی شناختی با نارضایتی بدنی و اختلال خوردن (ترینداد و فریرا^۸، ۲۰۱۴) مرتبط است. همجوشی شناختی در رابطه با تصویر تن و آسیب شناسی روانی خوردن اهمیت دارد (ترینداد و فریرا، ۲۰۱۴). حتی باعث می شود که کیفیت زندگی بیماران دیابتی پایین بیاید (صمدی فرد و میکایلی، ۱۳۹۵). این افراد بیشتر از گروه‌های دیگر با استرس و اضطراب و افسردگی دست و پنجه نرم می کنند (فرگاس^۹، ۲۰۱۵). همچنین پژوهش‌ها نشان می دهد رابطه مستقیم بین

¹ Hoffmann

² Springfield

³ Unger

⁴ Savaldi, Brand, & Tuschen-Caffier

⁵ Zurita-Ortega

⁶ Müller

⁷ cognitive fusion

⁸ Trindade, & Ferreira

⁹ Fergus

همجوشی شناختی و شاخص های سلامت روان وجود دارد (برادران و همکاران، ۱۳۹۵). در مورد افراد چاق همجوشی شناختی موجب می شود فرد دائماً درگیر افکار منفی در مورد تناسب اندام و رسیدن به وزن ایده آل در خود شود تا حدی که هیچ امیدیه برای کاهش وزن ندارد و این هدف را نادیده می گیرد (به نقل از جلالی، ۱۴۰۰).

لذت از فعالیت بدنی^۱ یکی از مفاهیم مهمی است که دانش آموزان در مدرسه با آن مواجه هستند. مدرسه تنها جایگاه یادگیری و آموزش مسائل شناختی نیست، مدارس باید بتوانند که به فعالیت های ورزشی دانش آموزان نیز بها داده تا بتوانند از این فعالیت ها لذت ببرند. در بسیاری از مواقع صرف شدن انرژی برای فعالیت های ورزشی و فیزیک باعث تسهیل امر آموزش می شود. فعالیت بدنی پیش بینی کننده خوبی برای هیجانات مثبت است (جین، یون و اگیوواستیس^۲، ۲۰۱۸). یافته ها حاکی از آن است فعالیت بدنی ضعیف تر با هیجانات منفی مرتبط است (مولن^۳، و همکاران، ۲۰۱۱). بی شک دانش آموزان از ورزش و فعالیت های بدنی بیشترین لذت را می برند و مدرسه باید شرایط لازم را برای این فعالیت بکار گیرد تا باعث افزایش بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان گردد. تحقیقات بیان می کند که افزایش فعالیت بدنی با سلامت جسمی و روانشناختی و جلوگیری از بسیاری از بیماری ها از جمله چاقی مرتبط است (گورا، سیلویا و سالوادرو^۴، ۲۰۱۶). چاقی و اضافه وزن اولین فاکتوری را که در دانش آموزان تحت تاثیر قرار می دهد، میزان فعالیت بدنی است. حتی فشار خون نیز در دانش آموزان پیش دبستانی با میزان فعالیت جسمی نسبت داده شده است (وال، تراست، رگو، ابرئو و موتا^۵، ۲۰۱۵). در پژوهش آذربایجانی و همکاران (۱۳۹۰) نیز مشخص گردید بین میزان فعالیت بدنی و شاخص توده بدنی در دانش آموزان دختر رابطه معکوس وجود دارد.

درگیری تحصیلی^۶ سازه ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکس، بلامنتفیل و پاریس^۷، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی سازه ای است چند بعدی، که متشکل از مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری است (بیر و ماینک^۸،

¹ enjoyment in physical activity

² Jin, Yun, & Agiovlasis

³ Mullen

⁴ Guerra, Silveira, & Salvador

⁵ Vale, Trost, Rêgo, Abreu, & Mota

⁶ academic engagement

⁷ Fredricks, Blumenfeld & Paris

⁸ Bear, & Minke

۲۰۰۶). مولفه رفتاری درگیری تحصیلی به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی اشاره دارد. مولفه شناختی درگیری تحصیلی شامل راهبردهای فراشناختی هنگام مطالعه مطالب درسی است و مولفه انگیزشی شامل علاقه‌مندی درونی به مطلب و تکالیف درسی، ارزش دهی و اهمیت به آنها و وجود عاطفه مثبت و فقدان ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام تکالیف درسی است (لینن برک و پینتریچ^۱، ۲۰۰۳). در مورد درگیری تحصیلی و اضافه وزن تحقیق مدونی وجود ندارد. بیشتر یافته در مورد تاثیر چاقی بر پیشرفت تحصیلی است (گانتر، نادر و جوهن^۲، ۲۰۱۵). یافته بیان می کند امید به موفقیت در تحصیل در افراد چاق پایین است (کورکوران، بلل و اسپوارتز^۳، ۲۰۱۶). در پژوهشی میزان تناسب اندام عضلانی با حجم بیشتر ساختار کورتکس و زیر کورتکس ارتباطی نداشت. اما برخی از ساختارهای مغز با عملکرد تحصیلی بهتر مرتبط بود. در کل یافته ها بیانگر این بود که چاقی و اضافه وزن بر ساختارهای مغز تاثیری ندارد (استیان کونیجو، ۲۰۱۷).

همانطور که بیان شد چاقی یکی از بزرگترین معضلات جامعه جهانی و به خصوص ایران است. عادت های غذایی در ایران روز به روز تغییر پیدا کرده و مصرف فست فود ها بالاتر می رود (کریستین و گریف^۴، ۲۰۱۸). در این میان تاثیر بسزای آن در جمعیت دانش آموزی قابل ملاحظه تر است. مسائل و مشکلات روانشناختی، تحصیلی و جسمی اگر در جمعیت دانش آموزان کنترل نشود تاثیر بسزایی در آینده این افراد دارد. طرد شدن از سوی دوستان و مشکلات جامعه پذیری می تواند برای این افراد رخ دهد. بنابراین ضروری است در مورد مسائل روانشناختی این افراد در مدرسه اطلاعاتی به دست آید تا بتوان با دیدگاه علمی سعی در کاهش مشکلات این افراد داشته باشیم. لذا سوال اصلی این پژوهش این است که آیا دانش آموزان دارای اضافه وزن و عادی از لحاظ همجوشی شناختی، درگیری تحصیلی و لذت از فعالیت های بدنی تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع شبه تجربی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر مقطع دوره دوم متوسطه شهر شهرکرد تشکیل دادند، به نحوی که ۱۷۸ دانش آموز دارای اضافه وزن به شیوه نمونه گیری هدفمند و ۱۷۸ دانش آموز عادی به شیوه نمونه گیری

¹ .Linnenbrink, & Pintrich

² .Gunter, Nader& John

³ .Corcoran, Elbel, & Schwartz

⁴ .Christian, & Gereff

تصادفی انتخاب شدند. روش انتخاب گروه نمونه به نحوی بود که محققان با مراجعه به دبیرستان‌های مناطق ۱ و ۲ شهر شهرکرد با حضور در مدرسه دانش آموزانی که دارای ظاهر فربه‌تری بودند را انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش را بین آنها پخش می‌کرد. برای رعایت مسائل اخلاقی سعی شد به نحوی گروه عادی انتخاب شود که این دانش آموزان احساس نکنند که تنها از دانش آموزان دارای اضافه وزن استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری و نرم افزار SPSS-21 تحلیل شدند. ابزارهای پژوهش شامل:

مقیاس درگیری تحصیلی: این مقیاس توسط فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) ساخته شد. آنها درگیری تحصیلی را شامل سه مولفه دانستند انگیزشی (واکنش‌های مثبت و منفی به معلمان و همکلاسی‌ها، کادر آموزشی و مدرسه)، رفتاری (مشارکت در مدرسه)، شناختی تقسیم کرده‌اند. این مقیاس دارای ۱۵ مولفه است که میزان درگیری دانش آموز را می‌سنجد. مقیاس این ابزار اندازه‌گیری لیکرت پنج گزینه‌ای است که از کاملاً = ۵، کاملاً = مخالفم را دربر می‌گیرد. طالبی و همکاران (۱۳۹۳) در یک نمونه ایرانی ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی ($RMSEA=0/034$)، تایید کردند. آنها میزان آلفای کرونباخ خرده مقیاس شناختی را $0/74$ ، رفتاری $0/86$ و انگیزشی $0/79$ به دست آوردند.

مقیاس همجوشی شناختی: این مقیاس توسط گیلاندرز، سینکلیر، مک‌لین و جاردین^۱ (۲۰۱۴) برای سنجش همجوشی شناختی افراد تهیه شده است و دارای ۷ سوال، ۷ درجه‌ای است. دامنه نمرات بین ۷ تا ۴۹ است. سازندگان مقیاس ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را $0/93$ و ضریب پایایی آن را در فاصله ۴ هفته‌ای $0/80$ گزارش داده‌اند. زارع (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد که این مقیاس از روایی مطلوبی برخوردار بوده و ضریب پایایی آن را در فاصله هشت هفته‌ای $0/86$ گزارش کرده‌اند.

مقیاس لذت از فعالیت‌های بدنی: این مقیاس توسط مولن و همکاران (۲۰۱۱) اعتبار یابی شده است. در این پرسشنامه میزان لذت با هشت سوال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که بر اساس یک مقیاس طیف لیکرتی ۷ درجه‌ای تنظیم شده است. میزان آلفای کرونباخ این مقیاس $0/89$ و شاخص‌های برازندگی آن توسط تحلیل عاملی تاییدی در حد رضایت بخش گزارش شده است.

¹ Gillanders, Sinclair, MacLean, & Jardine

یافته‌ها

نتایج نشان داد میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان گروه اضافه وزن $1/25 \pm$ و $16/78$ و گروه عادی $1/75 \pm$ و $16/35$ بود. میانگین و انحراف معیار BMI یا شاخص توده بدنی دانش‌آموزان گروه دارای اضافه وزن $2/75 \pm$ و $28/46$ و گروه عادی $2/15 \pm$ و $23/42$ به دست آمد. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

پیش‌آزمون		گروه	متغیرهای پژوهش
SD	M		
6/08	28/14	دارای اضافه وزن	لذت از فعالیت های بدنی
6/61	36/92	عادی	
4/48	29/08	دارای اضافه وزن	همجوشی شناختی
3/31	24/14	عادی	
2/30	20/77	دارای اضافه وزن	درگیری انگیزشی
3/11	23/44	عادی	
2/31	19/63	دارای اضافه وزن	درگیری شناختی
2/91	20/09	عادی	
1/98	14/91	دارای اضافه وزن	درگیری رفتاری
2/07	16/57	عادی	
3/14	55/35	دارای اضافه وزن	درگیری تحصیلی (کل)
4/83	60/11	عادی	

جدول ۱ میانگین گروه آزمایش و کنترل را در متغیرهای مورد پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: آزمون باکس برای بررسی پیش‌فرض‌های یکسانی ماتریس واریانس‌ها

متغیرها	آزمون باکس	نمره F	درجه آزادی	سطح معناداری
لذت از فعالیت های بدنی	17/939	1/404	12	0/155
همجوشی شناختی	60/25	4/717	12	0/0001
درگیری تحصیلی	48/04	3/761	12	0/0001

با توجه به نتایج جدول ۲، در سنجش مفروضه همگنی واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته با آزمون ام باکس معنی داری لذت از فعالیت های بدنی بالاتر از 0.001 بوده

و تایید شده ولی برای همجوشی شناختی و درگیری تحصیلی کمتر از ۰.۰۰۱ شده است و تایید نشده است با این حال چون میزان افراد گروه ها با هم برابر بوده است (۱۷۸ نفر) از لحاظ آماری می توان از این مفروضه صرف نظر کرد. اما احتیاط بر این است که آزمون لامبدای ویلکز تحلیل نشود و اثر پیلایی یا اثر هتلینگ تحلیل شود.

جدول شماره ۳: نتایج حاصل از تجزیه تحلیل مانوا بر روی میانگین متغیرهای پژوهش بر دو گروه آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	P
اثر پیلایی	۰/۶۴	۱۲۰/۴۶	۵	۳۳۴	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۳۵	۱۲۰/۴۶	۵	۳۳۴	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۱/۸۰	۱۲۰/۴۶	۹	۳۳۴	۰۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۱/۸۰	۱۲۰/۴۶	۹	۳۳۴	۰/۰۰۰۱

همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، بین گروه دارای اضافه وزن و گروه عادی از لحاظ متغیرهای مورد مقایسه در سطح $p < 0/001$ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر این اساس می توان بیان داشت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته بین دو گروه تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۴: ماتریس همبستگی بین متغیرهای وابسته در دانش آموزان دارای اضافه وزن

وجود رابطه	لذت از فعالیت های بدنی		متغیرها
	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
دارد	۰/۰۰۱	۰/۴۲۰	همجوشی شناختی
دارد	۰/۰۰۱	۰/۳۴۰	درگیری تحصیلی

همان طوری که در جدول بالا مشاهده می شود ، بین لذت از فعالیت های بدنی و همجوشی شناختی دانش آموزان رابطه معنادار در سطح ۰/۰۰۱ و همبستگی ۰/۴۲ و همچنین بین لذت از فعالیت های بدنی و درگیری تحصیلی رابطه معنادار در سطح ۰/۰۰۱ و همبستگی ۰/۳۴ وجود دارد.

جدول شماره ۵: نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا بر میانگین متغیرهای

پژوهش

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر
۰/۰۰۰۱	۱۶۲/۴۷	۶۵۵۶/۰۲	۱	۶۵۵۶/۰۲	لذت از فعالیت های بدنی
۰/۰۰۰۱	۱۳۳/۴۳	۲۰۷۵/۲۹	۱	۲۰۷۵/۲۹	همجوشی شناختی
۰/۰۰۰۱	۸۰/۸۹	۶۰۸/۸۹	۱	۶۰۸/۸۹	درگیری انگیزشی
۰/۱۰	۲/۵۸	۱۷/۸۹	۱	۱۷/۸۹	درگیری شناختی
۰/۰۰۱	۵۴/۱۶	۲۲۴/۰۴	۱	۲۲۴/۰۴	درگیری رفتاری

بر اساس مندرجات جدول ۵ مشخص می‌گردد که میانگین گروه دارای اضافه وزن در لذت از فعالیت های بدنی ($F=162/47$ و $P<0/001$) میانگین پایین تری داشتند. در همجوشی شناختی ($F=133/43$ و $P<0/001$)، میانگین بالاتری نسبت گروه عادی داشتند. از مولفه‌های درگیری تحصیلی تفاوت دو گروه درگیری انگیزشی ($F=32/49$ و $P<0/001$) و درگیری رفتاری ($F=72/17$ و $P<0/001$) معنی دار شد. در مولفه‌های درگیری شناختی ($F=1/36$ و $P=0/25$) تفاوت معنی داری مشاهده نگردید.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش مقایسه دانش آموزان دارای اضافه وزن و عادی از لحاظ درگیری تحصیلی، همجوشی شناختی و لذت از فعالیت بدنی بود. یافته ها نشان داد که دانش آموزان دارای اضافه وزن میانگین بالاتری در همجوشی شناختی داشتند. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش های صمدی فرد و میکایلی (۱۳۹۵) ترینداد و فریرا (۲۰۱۴) و فرگاس (۲۰۱۵) همسو است. برای تبیین این یافته می توان چنین مطرح کرد که در افراد دارای اضافه وزن فرایندی رخ می دهد که تصوراتی که در مورد تغذیه و خوردن درباره خود دارد اگر در ابتدا به صورت غیر واقعی است اما با گذشت زمان این تصورات در افراد همجوش جنبه واقعی بودن به خود گرفته و موجب می شود که بر اساس این تصورات زندگی خود را ادامه دهد(ترینداد و فریرا، ۲۰۱۴). این افراد دیگر تلقی نمی کنند که این تصورات جنبه های واقعی ندارد و تمام اتفاقاتی را که رخ می دهد را جنبه واقعی به خود می گیرد. وقتی افراد افکار خود را عین واقعیت می بینند دیگر تلاشی برای کاهش رفتارهای پرخورانه و تغذیه ای خود ندارند. این افراد اگر

بپذیرند که افکار پرخورانه را به صورت افکار، هیجانات پرخورانه را به صورت هیجان ببینند و ارزش گذاری نکنند می‌تواند گام مثبتی برای کاهش همجوشی شناختی خود بردارند.

یافته‌ها نشان داد که لذت از فعالیت‌های بدنی در افراد دارای اضافه وزن به طور معنی داری نسبت به دانش آموزان عادی پایین‌تر است. بنابراین نتیجه این پژوهش با پژوهش های وال و همکاران (۲۰۱۵)، مولن و همکاران (۲۰۱۱) و گورا و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. فعالیت-های بدنی یکی از مهمترین فعالیت‌های دانش آموزان در مدارس است. دانش آموزان دارای اضافه وزن به دلیل مشکلات جسمانی که دارند نمی‌توانند در بسیاری از فعالیت‌های مدرسه مانند بازی‌هایی که در هنگام ورزش فعالیت‌های بدنی در هنگام زنگ تفریح محروم هستند. بنابراین ممکن است اضافه وزن مانع این دانش آموزان در درگیر شدن در کلیه فعالیت‌ها مرتبط با مدرسه شود. در مدارس علاوه بر فعالیت‌های آموزشی، فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی مانند مسابقات، گروه های فرهنگی و هنری نیز حائز اهمیت است که این دانش آموزان از آن محروم هستند. بنابراین همه این عوامل دست به دست هم داد که دانش آموزان دارای اضافه وزن از این گروه‌ها طرد شوند و خود زمینه مشکلات بیشتر مانند افت تحصیلی را در آنها فراهم آورده و این عامل خود زمینه فعالیت های بدنی کمتری را فراهم نماید.

یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دارای اضافه وزن درگیری تحصیلی پایین‌تری نسبت به دانش آموزان عادی داشتند. به نحوی که درگیری رفتاری و انگیزشی این افراد نسبت به افراد عادی پایین‌تر بود، اما درگیری شناختی در این افراد تفاوت معنی داری نداشت. بنابراین نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های استیان کنجیو (۲۰۱۷) و کورکوران و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. برای تبیین این یافته می‌توان چنین مطرح کرد که افراد دارای اضافه وزن به دلیل شرایط جسمی که دارند نمی‌توانند درگیری رفتاری در امور مرتبط به مدرسه و مسائل آموزشی داشته باشند. درس خواندن و تحصیل برای دانش آموزان یک روند آسان نیست و نیازمند تلاش گسترده است. این افراد نیاز دارند که پایداری در هنگام مواجه با مشکل داشته باشند اما به دلیل اینکه مسائل مرتبط با وزن اعتماد به نفس آنها را تضعیف می‌کند این افراد نمی‌توانند به اندازه دانش آموزان پرتلاش نقش کافی در پیشبرد اهداف مرتبط با آموزش در مدرسه داشته باشند (زوریتا -اورتگا، ۲۰۱۷). به همین دلیل مولفه انگیزشی درگیری تحصیلی نیز در این افراد پایین می‌آید و در نهایت باعث می‌شود که ارزش درس خواندن و علاقه درونی به مدرسه پایین آمده و در ادامه ناامیدی و خشم (کورکوران و همکاران، ۲۰۱۶) این افراد را فراگرفته و از ادامه راه باز می‌دارد. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه از لحاظ درگیری شناختی

تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بنابراین می‌توان چنین تبیین کرد که دانش آموزان دارای اضافه وزن خود می‌دانند که امور تحصیلی نقش مهمی در زندگی آنها دارد اما به دلیل فقدان مشوق‌های بیرونی و نبود انگیزش که خود ناشی از شرایط مشکلات جسمی آنها است باعث شده است که آنها با مشکلات متعدد تحصیلی مواجه باشند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که این پژوهش در نمونه دانش آموزان پسر انجام گرفت، بنابراین برای تعمیم یافته‌ها باید جوانب احتیاط را در نظر گرفت. استفاده از شاخص توده بدنی به صورت خود گزارشی بوده است بنابراین ممکن است که برخی از دانش آموزان به دلیل بار عاطفی که اضافه وزن داشته است اضافه وزن خود را به دقت گزارش نکرده باشند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از ابزار دقیق‌تر برای سنجش شاخص توده بدنی استفاده کرد.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود در مدارس، برنامه‌های متنوعی و جذاب جهت انجام فعالیت‌های بدنی پیش‌بینی گردد تا دانش آموزان جذب این فعالیت‌ها گردند. همچنین پیشنهاد می‌شود در مدارس از مشاوران متخصص در امور تغذیه استفاده گردد تا به بهبود سلامت جسمانی و در نتیجه افزایش کارآمدی تحصیلی و لذت از فعالیت‌های بدنی کمک نماید. با توجه به اینکه همجوشی شناختی در افراد دارای اضافه وزن بالاتر است می‌توان از درمان‌های جدیدی مانند درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش برای کاهش آن اقدام نمود.

منابع و مآخذ

- آذربایجانی، محمدعلی؛ تجاری، فرشاد و حبیبی نژاد، معصومه (۱۳۹۰). رابطه میزان چاقی با فعالیت بدنی و وضعیت اقتصادی اجتماعی در دانش آموزان دختر منطقه شمال شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی فیض، دوره پانزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۰.
- برداران، محمد؛ زارع، ه؛ علیپور، آ؛ فرزاد، و (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر همجوشی شناختی و شاخص‌های سلامت فیزیکی در بیماران با فشار خون بالا. مجله روانشناسی شناختی، دوره ۴، شماره ۱.

- جلالی فراهانی، مریم؛ جدیدی، محسن و میرزائیان، بهرام (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش تنظیم هیجانی بر تنظیم هیجانی، ذهن آگاهی و همجوشی شناختی در زنان مبتلا به چاقی. *مجله تازه های علوم شناختی*، دوره ۲۳، شماره ۱، بهار ۱۴۰۰.
- صمدی فرد، حمید رضا و میکائیلی، نیلوفر (۱۳۹۵). نقش منبع کنترل و همجوشی شناختی در پیش بینی کیفیت زندگی بیماران دیابتی. *مجله علمی پژوهشان*، دوره ۱۵، ۱، ۹-۱۸.
- طالبی، سعید، زارع، حسین، رستگار، احمد و حسن پور، امین (۱۳۹۵). ساختار عاملی مقیاس درگیری تحصیلی فردریکس (شناختی، رفتاری، انگیزشی) پژوهش در نظام های آموزشی، ۲۳، ۱-۱۵.
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (2006). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists.
- Christian, M., & Gereffi, G. (2018). Fast-Food Value Chains and Childhood Obesity: A Global Perspective. In *Pediatric Obesity* (pp. 717-730). Humana Press, Cham.
- Corcoran, S. P., Elbel, B., & Schwartz, A. E. (2016). The effect of breakfast in the classroom on obesity and academic performance: evidence from New York City. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(3), 509-532.
- Esteban-Cornejo, I., Cadenas-Sanchez, C., Contreras-Rodriguez, O., Verdejo-Roman, J., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., ... & Ortega, F. B. (2017). A whole brain volumetric approach in overweight/obese children: Examining the association with different physical fitness components and academic performance. The ActiveBrains project. *NeuroImage*, 159, 346-354.
- Fergus, T. A. (2015). I really believe i suffer from a health problem: examining an association between cognitive fusion and healthy anxiety. *Journal of clinical psychology*, 71(9), 920-934.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gillanders, D. T., Sinclair, A. K., MacLean, M., & Jardine, K. (2015). Illness cognitions, cognitive fusion, avoidance and self-compassion as predictors of distress and quality of life in a heterogeneous sample of adults, after cancer. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(4), 300-311.
- Guerra, P. H., da Silveira, J. A. C., & Salvador, E. P. (2016). Physical activity and nutrition education at the school environment aimed at preventing childhood obesity: evidence from systematic reviews. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 92(1), 15-23.

- Gunter, K. B., Nader, P. A., & John, D. H. (2015). Physical activity levels and obesity status of Oregon Rural Elementary School children. *Preventive medicine reports*, 2, 478-482.
- Hoffmann, K., Fischer, A. D., Billeter, A., Hinz, U., Schemmer, P., Mehrabi, A., & Büchler, M. W. (2017). THU-434-Effect of diabetes and obesity on short-term outcome after major liver resection. *Journal of Hepatology*, 66(1), S187.
- Jin, J., Yun, J., & Agiovlasitis, S. (2018). Impact of enjoyment on physical activity and health among children with disabilities in schools. *Disability and health journal*, 11(1), 14-19¹.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Mullen, S. P., Olson, E. A., Phillips, S. M., Szabo, A. N., Wójcicki, T. R., Mailey, E. L., ... & McAuley, E. (2011). Measuring enjoyment of physical activity in older adults: invariance of the physical activity enjoyment scale (paces) across groups and time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 103.
- Mullen, S. P., Olson, E. A., Phillips, S. M., Szabo, A. N., Wójcicki, T. R., Mailey, E. L., ... & McAuley, E. (2011). Measuring enjoyment of physical activity in older adults: invariance of the physical activity enjoyment scale (paces) across groups and time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 103.
- Müller, A., Brandl, C., Kiunke, W., Georgiadou, E., Horbach, T., Köhler, H., & de Zwaan, M. (2014). Food-independent tendency to disadvantageous decisions in obese individuals with regular binge eating. *Comprehensive psychiatry*, 55(1), 64-70.
- Springfield, S., Odoms-Young, A., Tussing-Humphreys, L., Freels, S., Fantuzzi, G., & Stolley, M. (2017). Abstract B52: Describing Adherence to Dietary Guidelines in Overweight African American Breast Cancer Survivors.
- Svaldi, J., Brand, M., & Tuschen-Caffier, B. (2010). Decision-making impairments in women with binge eating disorder. *Appetite*, 54(1), 84-92.
- Trindade, I. A., & Ferreira, C. (2014). The impact of body image-related cognitive fusion on eating psychopathology. *Eating behaviors*, 15(1), 72-75.
- Unger, E. S., Kawachi, I., Milliren, C. E., Sonnevile, K. R., Thurston, I. B., Gooding, H. C., & Richmond, T. K. (2017). Protective Misperception?

Prospective Study of Weight Self-Perception and Blood Pressure in Adolescents With Overweight and Obesity. *Journal of Adolescent Health*, 60(6), 680-687.

- Vale, S., Trost, S. G., Rêgo, C., Abreu, S., & Mota, J. (2015). Physical activity, obesity status, and blood pressure in preschool children. *The Journal of pediatrics*, 167(1), 98-102.
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Rodríguez-Fernández, S., Cofre-Bolados, C., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., & Muros-Molina, J. J. (2017). Physical activity, obesity and self-esteem in Chilean schoolchildren. *Revista medica de Chile*, 145(3), 299.

رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی^۱

سیما ظفرنیا^۲، فاطمه علی دوستی^۳

چکیده

مطالعه حاضر با هدف رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی صورت گرفت. روش مطالعه، همبستگی از نوع تحلیل مسیر بوده و جامعه آماری کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در کل کشور و در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که ۳۵۰ نفر با شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، منزلت‌های هویت تحصیلی توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) و فرسودگی مسلش- فرم عمومی را تکمیل نمودند. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و لیزرل و شاخص‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تحلیل شدند. نتایج آزمون الگوی پیشنهادی اولیه حکایت از عدم برازش این الگو داشت. با تعدیل‌های صورت گرفته، شاخص کلی برازش کلی الگو را تایید کرد. $\chi^2/df = 3/18$ ، $p = 0/08$ ، $RSMEA = 0/97$ ، $GFI = 0/94$ ، $AGFI = 0/98$ ، $CFI = 0/98$. نتایج حاصل از مدل تایید شده در پژوهش حاضر، حاکی از آن است که فقط جهت‌گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت‌های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید.

واژگان کلیدی: هویت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، جهت‌گیری هدفی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۴ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران.

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

f.alidoosti@khayyam.ac.ir

The relationship between academic identity and students' academic burnout with the mediating role of goal orientation

Sima Zafarniya¹, Fatemeh Alidoosti²

The present study was conducted with the aim of the relationship between academic identity and students' academic burnout with the mediating role of goal orientation. The study method is correlation of the path analysis type and the statistical population was students studying in the academic year of 2022-2023 in Iran and 350 people were selected with the available sampling method and the goal orientation questionnaires of Midgley et al. (1998), the merits of academic identity by Vaz and Isaacson (2008) and completed the general form of Maslach academic burnout. Research data were analyzed using SPSS and Lisrel software and descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and path analysis. The test results of the initially proposed model indicated that this model was not suitable. With the adjustments made, the general index confirmed the general fit of the model. ($\chi^2/df = 3.18$, RSMEA = 0.08, GFI = 0.97, AGFI = 0.94, CFI = 0.98). The results of the model confirmed in the present study indicate that only mastery goal orientation has been able to play a meaningful mediating role for the relationship between moratorium and successful academic identities and academic burnout.

Keywords: academic identity, academic burnout, goal orientation.

¹ MA in General psychology, Khayyam University, Mashhad, Iran.

² Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of humanities, Khayyam University, Mashhad, Iran. f.alidoosti@khayyam.ac.ir

بیان مسئله

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است (هاشمی‌چلیچه، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷). تجربه زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی است. یکی از عواملی که به شکل بارزی بر عملکرد تحصیلی فراگیران اثرگذار بوده و اخیراً مطالعات زیادی را در مدارس و دانشگاهها به خود اختصاص داده است فرسودگی تحصیلی می‌باشد (احسانی، ۱۳۹۷). از سوی دیگر، شیوع کووید-۱۹ پیامدهای مختلفی را در سطح دانشگاهی و آموزشی به همراه داشت و پژوهش‌های زیادی پیرامون آثار همه‌گیری کرونا ویروس بر عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شد که نتایج اکثر آنها حاکی از کاهش عملکرد و افزایش فرسودگی تحصیلی بوده است (فرناندز-کاستیلو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ زیس و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ جیانگ و همکاران^۳، ۲۰۲۱). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف بوده و در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (اکسی، کائو، سان و یانگ^۴، ۲۰۱۹). لذا، فرسودگی تحصیلی نوعی عکس‌العمل دانشجویان در مقابل استرس مزمن ناشی از فقدان منابع لازم برای انجام‌دادن وظایف و تکالیف می‌باشد (ریس، زانتوپولو و تسوسیس^۵، ۲۰۱۵). بر این اساس، فرسودگی تحصیلی در دانشجویان شامل خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲).

فرسودگی تحصیلی بر انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانشجویان تاثیر منفی گذاشته و سبب اختلالات عاطفی و رفتاری (کم، دنیز و کورناز^۶، ۲۰۱۴) و تضعیف عملکرد تحصیلی می‌گردد (وانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گومز و همکاران^۸، ۲۰۱۵). همچنین منجر به کاهش کیفیت زندگی، تعهد دانشجویان به انجام امور آموزشی، علاقه به ادامه تحصیل و مشارکت علمی پایین

1 Fernández-Castillo, A.

2 Zis, P.,

3 Jiang, Y.

4 Xie, Cao, Sun, Yang

5 Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I

6 Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A.

7 Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K.

8 Gómez, P & etal

در حین تحصیل و بعد از تحصیل می‌شود (تکای^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). این مسائل به گونه‌ای زبان‌آور بر تعهد شناختی، علاقه‌مندی به مطالب درسی، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، احساس منفی در امور تحصیلی و احساس توانایی در یادگیری مطالب درسی تأثیرگذار بوده و ناخواسته طی دوران تحصیل افزایش می‌یابد (رادمن و گوستاوسون^۲، ۲۰۱۲). علاوه بر این، فرسودگی تحصیلی پیامدهای آموزشی و اقتصادی به همراه داشته و ترک تحصیل را به دنبال دارد (دربی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). از طرفی ترک تحصیل نشانگر کیفیت دانشگاه‌ها است (برناردو^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ ابرو آلوز^۵ و همکاران، ۲۰۲۲) و هرچه تعداد دانشجویان و فارغ التحصیلان کمتر باشد، بودجه دریافتی دانشگاه‌ها نیز کمتر می‌شود (آلمیدا^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر پیامدهای اقتصادی ترک تحصیل، با عواقب شخصی مانند احساسات عدم کفایت شخصی، انگ اجتماعی، شک به خود و در نهایت اتلاف وقت و منابع نیز همراه است (لارسن، سامرسل و لارسن^۷، ۲۰۱۳).

به علاوه، تعدادی نیز سبک‌های هویت تحصیلی‌ای را بر می‌گزینند که در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی آنان تأثیرگذار است. متغیر هویت از جمله ابعاد شخصیتی است که در زمینه عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد. هویت تحصیلی به فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فرد نسبت به موقعیت تحصیلی خود و اینکه در جستجوی هویت تحصیلی خویش باشد، اطلاق می‌گردد. گراهام و اندرسون^۸ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند و در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید (واز و ایساکسون^۹، ۲۰۰۸). در همین راستا، واز و ایساکسون (۲۰۰۸) چهار سبک سردرگم^{۱۰}، دنباله‌رو (زودرس^{۱۱})، دیررس^{۱۲} و موفق^{۱۳} از هویت تحصیلی را مطرح کرده و از نظر ایشان سبک هویت تحصیلی سردرگم، اغلب

1 Takai, M., & etal

2 Rudman, A., & Gustavsson, J. P.

3 Dyrbye, L. N., & etal

4 Bernardo, A., & etal

5 Abreu Alves, S., & etal

6 Almeida, L. S. ., & etal

7 Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S.

8 Grahom, A., & Anderson, K.A

9 Was, C. A., & Isaacson, R. M.

10 Diffuse academic Identity

11 Foreclosure academic Identity

12 Moratorium academic Identity

13 Successful academic identity

همراه با تعلق در خصوص تصمیم‌هایی است که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است. در سبک هویت تحصیلی زودرس، دانشجو اهداف و ارزش‌های خود را از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین و گروه مرجع) و بدون تحقیق گرفته و سبک هویت تحصیلی دیررس، به تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. آخرین سبک شکل‌گیری هویت تحصیلی، سبک هویت تحصیلی موفق است که به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد و به دنبال دوره‌ای از کاوشگری و تحقیق شکل گرفته است.

هویت تحصیلی منفی با پیشرفت ضعیف، بدرفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با استاد همراه است (لئو و روزر^۱، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش واز و ایساکسون (۲۰۰۸) نشان داد که شناسایی منزلت‌های هویت در پیش‌بینی عملکردهای تحصیلی دانشجویان مؤثر بوده و پژوهش برزونسکی و کاک^۲ (۲۰۰۵) حاکی از آن بود که دانشجویان با سبک هویت موفق، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی موفق دارند؛ پژوهش پرویزی (۱۳۹۲) نیز نشان داد هرچه دانش‌آموزان در فرایند هویت‌یابی موفق‌تر باشند، فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کمتر است. همچنین تحقیق هاشمی نصرت‌آباد، واحدی و دبیری (۱۳۹۴) حاکی از آن بود که دانش‌آموزان سال‌های پایین‌تر، به‌منظور سازگاری بیشتر با محیط خود اهمیت بیشتری برای دیگران و اطلاعات، معیارها و قضاوت آن‌ها قائل بوده و انگیزه‌های بیرونی برای این افراد در درجه اهمیت بالاتری قرار دارند.

علاوه بر ارتباطی که از حیث نظری بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد؛ به نظر می‌رسد از جمله عوامل روان‌شناختی احتمالی دیگری که می‌تواند در فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار باشد؛ روش‌هایی است که در آن افراد به چالش‌ها در زندگی‌شان گرایش پیدا کرده و پاسخ می‌دهند (زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۲). کاپلان و فلام^۳ (۲۰۱۰) معتقدند مفروضات نظری مشترک بین دیدگاه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و هویت مبنایی برای ایجاد پیوند بین سبک‌های شکل‌گیری هویت و جهت‌گیری اهداف فراهم می‌آورد. جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب شده و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تأکید دارد (پینتریج^۴، ۲۰۰۲). نوع اهدافی که فراگیران در زمینه تحصیلی انتخاب می‌کنند، مبین انگیزه

1 Lau, S., & Roeser, R. W.

2 Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S

3 Kaplan, A., & Flum, H.

4 Pintrich

آنان از تحصیل و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های آنان در موقعیت‌های تحصیلی است که آنان را در به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار، هدایت می‌کند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶).

امروزه پژوهش‌ها بر سه جهت‌گیری هدفی تبحری^۱، عملکرد - رویکرد^۲ و عملکرد اجتنابی^۳ متمرکز شده‌اند (الیوت و چرچ^۴، ۱۹۹۷). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). افرادی که اهداف عملکرد - رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب متمرکز می‌کنند، در صورتی که اهداف عملکرد - اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب متمرکز می‌کنند (گونیدا^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). جهت‌گیری هدف می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد؛ در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (دادوند، ۱۳۹۲). به زعم واز و گریو^۷ (۲۰۲۱) دانشجویانی که اهداف وظیفه‌محور را تعیین می‌کنند نسبت به شرایط مخرب در محیط یادگیری، انعطاف‌پذیرتر هستند. در تحقیقات متعددی جهت‌گیری هدف به عنوان یکی از متغیرهای موثر بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نظر گرفته شده (زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۲؛ رحمتی و محمدی، ۱۳۹۶) و مطالعات متعدد نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است (دهقانی نازوانی و زارع‌پور، ۱۳۹۵؛ دلاور، اسماعیلی، حسن وندی و حسن وند، ۱۳۹۴؛ فولاد چنگ و آب روشن، ۱۳۹۴). همچنین در نتیجه تحقیق شکوهی نسب (۱۳۹۲) مشخص شد که هویت کسب شده به جهت‌گیری اهداف و ایجاد انگیزه نیز وابسته بوده و پیامدهای انگیزشی، عاطفی، رفتاری و اجتماعی به طور مستقیم ارزش‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در تحقیق یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری هدف تسلط با تعامل به محیط کار رقابتی، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و دانشجویان با این نوع جهت‌گیری، برخورد با

1 mastery Goal

2 performance-approach goal

3 performance-avoidance goal

4 Elliot, A. J., & Church, M.

5 Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J.

6 Gonida, E. N., Voulala, k., & kiosseoglou, G

7 Was, C. A., & Greve, M.

تکالیف دشوار را موقعیتی برای یادگیری تلقی می‌نمایند که این امر زمینه بهبود عملکرد و افزایش کارایی آن‌ها را فراهم می‌آورد.

همان گونه که نشان داده شد، تعداد زیادی پژوهش در حیطه‌های جهت‌گیری هدفی، هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به‌خصوص بر روی گروه دانش‌آموزان وجود دارد و بیشتر تحقیقات به بررسی دویه این متغیرها پرداخته است. لیکن، پژوهش‌های کمی روابط بین این‌ها در دانشجویان را بررسی کرده است. همچنین، جهت‌گیری هدفی متغییری است که به عنوان عامل میانجی در کنار دو متغیر ذکر شده بررسی نشده است. بر این اساس و با توجه به اینکه در داخل کشور پژوهشی در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری هدفی در رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان صورت نگرفته است، این پژوهش ضمن توجه به خلأ پژوهشی ذکر شده در پی یافتن پاسخ این پرسش است که آیا جهت‌گیری هدف می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان باشد؟

روش پژوهش

طرح این پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل تمام دانشجویان مشغول به تحصیل کشور در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری دردسترس افرادی انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه مورد نیاز در مطالعات تحلیل مسیر ۲۰۰ نفر است (کارشکی، ۱۳۹۱، به نقل از گیلفورد، ۱۹۵۶)؛ بنابراین در این پژوهش برای انتخاب نمونه معرف و دقیق، بر اساس جدول کرجسی - مورگان، ۳۸۴ انتخاب شد. پس از تهیه پرسش‌نامه آنلاین با استفاده از سامانه پرسش‌نامه - آنلاین، لینک آن برای گروه‌های دانشجویی ارسال گردید تا نمونه به حد نصاب برسد. اما با توجه به فلیترینگ فضای مجازی حین اجرای ابزارهای پژوهش (شهریورماه تا آبان ماه ۱۴۰۱) و عدم تکمیل شدن پرسشنامه‌ها به تعداد نمونه مورد نظر، تعدادی پرسشنامه نیز به صورت حضوری اجرا شد که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص، در نهایت داده‌های حاصل از ۳۴۹ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. تحلیل‌های آماری شامل محاسبه شاخص‌های توصیفی و همچنین ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر بود که با استفاده از نرم‌افزارهای spss.21 و Lisrel.8/5 انجام شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف، منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS) و فرسودگی تحصیلی بود. -پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف میدگلی و

همکاران^۱ (۱۹۹۸) دارای ۱۸ سؤال و سه خرده مقیاس جهت‌گیری هدف تبحری (سوالات ۱ تا ۶)، رویکردی (سوالات ۷ تا ۱۲) و اجتنابی (سوالات ۱۳ تا ۱۸) بوده و پاسخ‌دهی به سوالات بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ و کاملاً موافقم=۷) است. پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۷ و پایایی خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ گزارش شده است. همچنین روایی و تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است (کارشکی، ۱۳۸۷). -پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی: پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی توسط واز و ایزاکسون^۲ (۲۰۰۸) با ۴۰ گویه از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم تدوین شده است. عامل اول (هویت تحصیلی سردرگم) شامل ۱۰ گویه (۱ تا ۱۰) است. عامل دوم (هویت تحصیلی دیررس) شامل گویه‌های (۱۱ تا ۲۰) است. عامل سوم (هویت تحصیلی دنباله‌رو) با ۱۰ گویه شامل گویه‌های (۲۱ تا ۳۰) است و عامل چهارم (هویت تحصیلی موفق) شامل گویه‌های (۳۱ تا ۴۰) است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفا برای تعداد ۴۰۷ نفر و برای هر یک از خرده مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. روایی سازه این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. -پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه اصلاح شده مقیاس فرسودگی مسلش - فرم عمومی است که برای استفاده در نمونه دانشجویان توسط شوفلی و همکارانش (۲۰۰۲) اصلاح شده است. این پرسش‌نامه در کل ۱۵ سوال دارد و شامل سه خرده مقیاس خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی در یک پیوستار ۷ درجه ای از هرگز=۰ تا همیشه=۶ نمره گذاری می شوند. نمره های بالا در خستگی عاطفی و شک و بدبینی و نمره های پایین در خودکارآمدی نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی اند که البته، خودکارآمدی به صورت معکوس نمره گذاری می شود. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی عاطفی ۰/۸۸، شک و تردید ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. ضریب آلفای بدست آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاسهای خستگی عاطفی (۰/۸۹)، شک و تردید ۰/۸۴ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۷ به‌دست آمده است.

¹ Midgley, C.,

² Was, C. A., & Isaacson, R. M

یافته های پژوهش

به منظور آزمون فرضیه‌ها و پاسخدهی به سوال پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. اما قبل از انجام این تحلیل‌های آماری، مفروضه‌های آن بررسی شد. این مفروضه‌ها عبارتند از: نرمال بودن داده‌ها، تشخیص هم خطی و استقلال خطاها. در بررسی نمرات انواع هویت تحصیلی، انواع جهت‌گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن، مقادیر کجی و کشیدگی در بازه $حج=۲$ و $۲-$ بودند که بیانگر نرمال بودن داده‌های این متغیرها بود. همچنین تمامی مقادیر تحمل برای این متغیرها در بازه صفر و یک قرار داشت. بنابراین هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش بین وجود نداشت. مقادیر آماره دوربین-واتسون برای پیش بینی فرسودگی تحصیلی (۱/۷۴) از طریق متغیرهای موجود در مدل پیشنهادی کمتر از ۴ بدست آمد. بنابراین مفروضه استقلال خطاها برای متغیرهای فوق برقرار بود. در مجموع نتایج فوق حاکی از برقراری مفروضه‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها و پاسخدهی به سوال پژوهش بود. در ادامه نتایج مربوط به این تحلیل‌ها ارائه شده است.

یافته های مربوط به فرضیه اول

جدول شماره ۱: ضرایب همبستگی برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

مقدار همبستگی				متغیر
نمره کل فرسودگی	خودکارآمدی	شک و بدبینی	خستگی عاطفی	
۰/۶۱***	-۰/۵۹***	۰/۴۲***	۰/۴۹***	هویت سردرگم
۰/۵۶***	-۰/۵۱***	۰/۴۱***	۰/۴۷***	هویت دیررس
۰/۲۹***	-۰/۲۸***	۰/۱۶**	۰/۲۵***	هویت دنباله‌رو
-۰/۶۴***	۰/۵۵***	-۰/۵۴***	-۰/۵۴***	هویت موفق

نکته: برای محاسبه نمره کل فرسودگی تحصیلی ابتدا سوالات مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی نمره گذاری معکوس شد و سپس نمره کل این متغیر محاسبه شد. بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۳ بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه آن یعنی خستگی عاطفی و شک و بدبینی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. در حالیکه رابطه این سه نوع هویت تحصیلی با مولفه خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار است. همچنین این نتایج نشان می‌دهد برای هویت تحصیلی موفق نتایج برعکس سایر هویت‌های تحصیلی بوده؛ به گونه‌ای که

رابطه آن با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه آن یعنی خستگی عاطفی و شک و بدبینی، منفی معنادار و با مولفه خودکارآمدی تحصیلی، مثبت معنادار بوده است.

یافته های مربوط به فرضیه دوم

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی برای رابطه هویت تحصیلی و جهت گیری هدفی

مقدار همبستگی			متغیر
جهت گیری اجتنابی	جهت گیری رویکردی	جهت گیری تبحری	
۰/۱۴**	-۰/۰۶	-۰/۴۲***	هویت تحصیلی سردرگم
۰/۱۶**	۰/۰۳	-۰/۴۱***	هویت تحصیلی دیررس
۰/۳۲***	۰/۲۲***	-۰/۲۱***	هویت تحصیلی دنباله‌رو
-۰/۰۱	۰/۲۱***	۰/۴۷***	هویت تحصیلی موفق

بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۴ بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی معناداری وجود دارد. در حالیکه رابطه این سه نوع هویت تحصیلی با جهت گیری هدفی اجتنابی مثبت و معنادار است. همچنین این نتایج نشان می دهد روابط هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت گیری هدفی رویکردی؛ هویت تحصیلی موفق با جهت گیری هدفی تبحری و جهت گیری هدفی رویکردی، مثبت و معنادار است.

یافته های مربوط به فرضیه سوم

جدول شماره ۳: ضرایب همبستگی برای رابطه جهت گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی

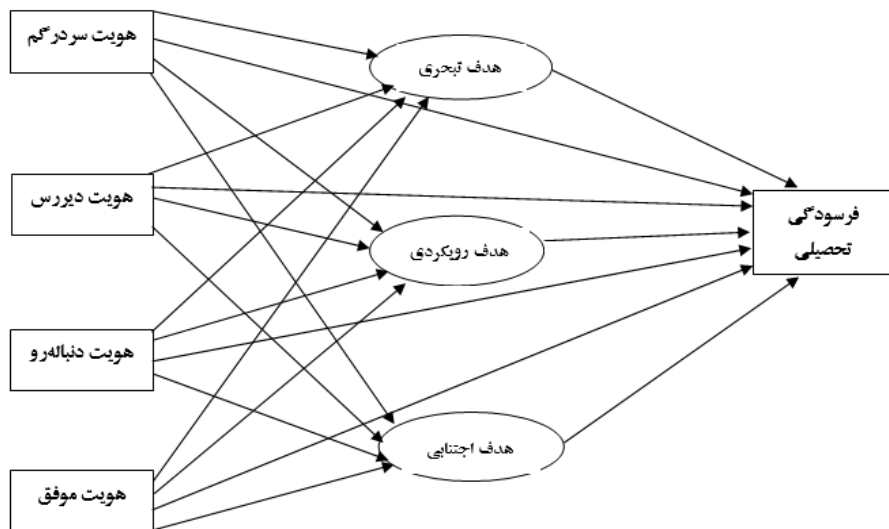
مقدار همبستگی				متغیر
نمره کل فرسودگی	خودکارآمدی	شک و بدبینی	خستگی عاطفی	
-۰/۵۸***	۰/۵۴***	-۰/۴۱***	-۰/۴۹***	جهت گیری تبحری
-۰/۱۴**	۰/۲۸***	-۰/۱۱*	-۰/۰۰۹	جهت گیری رویکردی
۰/۱۲*	-۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۱۷***	جهت گیری اجتنابی

بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۵ رابطه جهت گیری هدفی تبحری با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه خستگی عاطفی و شک و بدبینی منفی معنادار؛ اما با مولفه خودکارآمدی تحصیلی مثبت معنادار است. رابطه جهت گیری هدفی رویکردی نیز با نمره کل فرسودگی تحصیلی و مولفه شک و بدبینی منفی معنادار؛ اما با مولفه خودکارآمدی

تحصیلی مثبت معنادار است. جهت‌گیری هدفی اجتنابی نیز با نمره کل فرسودگی تحصیلی و مولفه خستگی عاطفی رابطه مثبت معناداری دارد.

یافته‌های مربوط به سوال پژوهش

سوال پژوهش عبارت بود از اینکه آیا جهت‌گیری هدفی نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند؟ برای پاسخدهی به این سوال الگوی مفهومی طراحی شد (نمودار ۱) که برآزش آن با روش تحلیل مسیر بررسی گردید. بر اساس این الگو انواع هویت‌های تحصیلی به عنوان متغیرهای برونزا، جهت‌گیری‌های هدفی به عنوان متغیرهای میانجی و نمره فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر درونزا می‌باشند.



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

برآزش مدل پیشنهادی اولیه (نمودار) از طریق شاخص‌های مجذور خی دو، شاخص برازندگی تطبیقی^۱ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۳ (AGFI) و ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریب^۴ (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت. برای برآزش مدل ضروری است که شاخص‌های فوق استانداردهای لازم را دارا باشند.

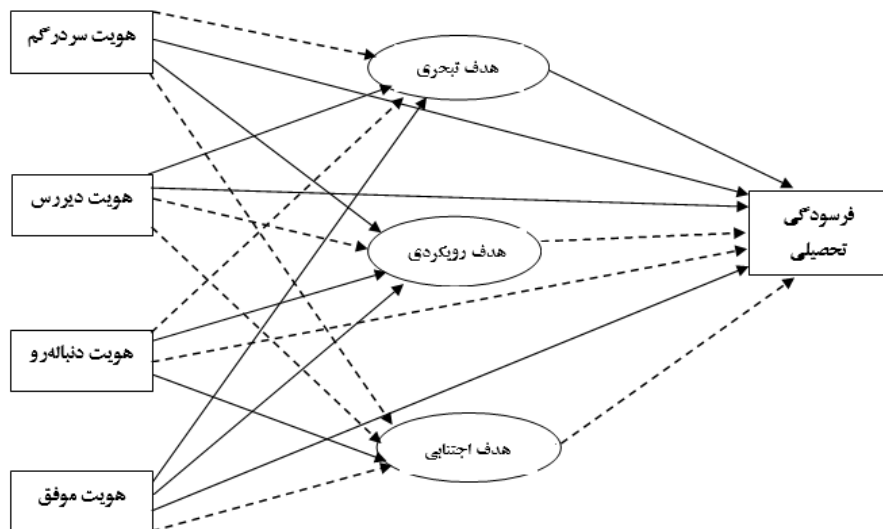
۱. Comparative Fit Index (CFI)

۲. Goodness of Fit Index (GFI)

۳. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

۴. Root Mean Square Error of Approximation

این استانداردها عبارتند از: شاخص χ^2/df هر چه کوچکتر باشد، مقدار RSMEA از ۰/۱ کوچکتر و به صفر نزدیکتر باشد، مقدار SRMR کوچکتر از ۰/۰۸ و همچنین شاخص‌های برازش GFI، AGFI و CFI به یک نزدیک‌تر باشند؛ در این صورت مدل پیشنهادی تایید شده است (شرملة-انگل، موسبراجر و مولر^۱، ۲۰۰۳). اما شاخص‌های کلی در بررسی اولیه‌ی مدل پیشنهادی بیانگر عدم برازش این مدل بود، بنابراین اصلاحاتی بر روی مدل اولیه صورت گیرد و مجدداً برازش آن مورد بررسی قرار گیرد.



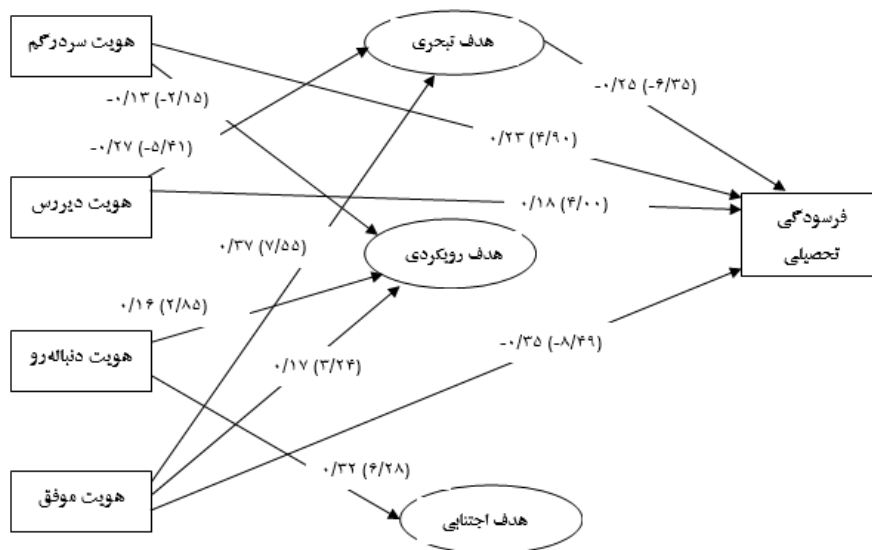
نمودار ۲: مدل برازش نایافته

در این مرحله، برای برازش مدل اولیه، تصحیحاتی صورت گرفت تا در نهایت مدل ارائه شده در نمودار ۲ با برازش خوب مورد تأیید قرار گرفت. در واقع، مسیرهای خط‌چین در نمودار ۲ که ضریب مسیر آنها ضعیف بود و از لحاظ آماری نیز معنادار نبودند و برازش مدل را دچار اشکال کرده بود از مدل حذف شد و مجدداً برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های کلی مدل پیشنهادی تصحیح شده در جدول ۶ قابل مشاهده است. با توجه به نتایج مندرج در جدول فوق، شاخص‌های کلی آزمون مدل پیشنهادی تصحیح شده، استانداردهای مورد نظر را دارند و مقادیر آنها حاکی از برازش خوب این مدل است ($\chi^2/df = ۳/۱۸$ ، $RSMEA = ۰/۰۸$ ، $GFI = ۰/۹۷$ ، $AGFI = ۰/۹۴$ ، $CFI = ۰/۹۸$).

^۱. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller

جدول شماره ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی

CFI	AGFI	GFI	SRMR	RMSEA	χ^2	df	χ^2/df
۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۰۶	۰/۰۸	۳۵/۰۱	۱۱	۳/۱۸



نمودار ۳: مدل تعدیل شده و تأیید شده نهایی

(ضرایب مسیر و مقادیر t داخل پرانتز). کلیه این ضرایب در سطح 0.05 معنادار می باشد. در نمودار ۳ مقادیر ضریب مسیر و آماره t برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون‌زا به متغیرهای میانجی و درون‌زا، و از متغیرهای میانجی به متغیر درون‌زا ارائه شده است. این ضرایب، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده در نمودار ۳ ضریب مسیر هویت تحصیلی سردرگم با جهت‌گیری هدفی رویکردی -0.13 ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = -2/15$ ، $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی سردرگم با فرسودگی تحصیلی 0.23 ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = 4/90$ ، $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دیررس با جهت‌گیری هدفی تبحری -0.27 ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = -5/41$ ، $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دیررس با فرسودگی تحصیلی 0.18 ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس

آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= 4/00, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت‌گیری هدفی رویکردی $0/16$ ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= 2/85, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت‌گیری هدفی اجتنابی $0/32$ ، ضریب مسیر مثبت و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= 6/28, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با جهت‌گیری هدفی تبحری $0/37$ ، ضریب مسیر مثبت و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= 7/55, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با جهت‌گیری هدفی رویکردی $0/17$ ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= 3/24, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با فرسودگی تحصیلی $-0/35$ ، ضریب مسیر منفی و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t= -1/49, p<0/05$). ضریب مسیر جهت‌گیری هدفی تبحری با فرسودگی تحصیلی $-0/25$ ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($p<0/05, t= -6/35$).

جدول شماره ۷: ضرایب مسیر اثرات مستقیم و غیر مستقیم و کل در مدل تأیید شده

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
بر فرسودگی تحصیلی از:			
هویت تحصیلی سردرگم	$0/23$	-	$0/23$
هویت تحصیلی دیررس	$0/18$	$0/06$	$0/24$
هویت تحصیلی موفق	$-0/35$	$-0/09$	$-0/44$
جهت‌گیری هدفی تبحری	$-0/25$	-	$-0/25$
بر جهت‌گیری هدفی تبحری از:			
هویت تحصیلی دیررس	$-0/27$	-	$-0/27$
هویت تحصیلی موفق	$0/37$	-	$0/37$
بر جهت‌گیری هدفی رویکردی از:			
هویت تحصیلی سردرگم	$-0/13$	-	$-0/13$
هویت تحصیلی دنباله‌رو	$0/16$	-	$0/16$
هویت تحصیلی موفق	$0/17$	-	$0/17$
بر جهت‌گیری هدفی اجتنابی از:			
هویت تحصیلی دنباله‌رو	$0/32$	-	$0/32$

در جدول ۷ ضرایب اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود سه متغیر برونزا یعنی هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و موفق بر متغیر درونزا یعنی فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارند. و از بین آنها فقط هویت تحصیلی دیررس و موفق از طریق جهت گیری هدفی تبحری اثر غیرمستقیمی نیز بر فرسودگی تحصیلی داشته است. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت فقط جهت گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف پاسخ به این پرسش انجام گرفت که آیا جهت‌گیری هدفی نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند؟ فرضیه اول پژوهش بیان می‌کرد که بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو رابطه مثبتی با فرسودگی تحصیلی دارند؛ در حالی که هویت تحصیلی موفق رابطه منفی با فرسودگی تحصیلی دارد. این یافته‌ها همراستا با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله سنبل دل و همکاران (۱۳۹۹) خدادادیان و رضاخانی (۱۳۹۸)، مهدی زاده و مومنی (۱۳۹۸)، سیلوا و همکاران (۲۰۱۹)، لی^۱ و همکاران (۲۰۲۰)، دینگ و شای^۲ (۲۰۲۱)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)، شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) می‌باشد. این پژوهشگران نشان دادند که بین ابعاد هویت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و متغیرهای مرتبط آن رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین رابطه ابعاد هویت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت، دانشجویان دارای هویت موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها و اهداف تحصیلی تعهد دارند، دارای یک هویت خود ساخته هستند، کمتر تحت تأثیر افراد دیگر قرار دارند و به علت هدفمندی و خود-نظارتی بالا، کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. مسئله مهم دیگر در دانشجویان دارای هویت موفق، وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلل و فرسودگی تحصیلی آن‌ها می‌کاهد (بروزنسکی و کوک^۳، ۲۰۰۵). دانشجویان دارای هویت تحصیلی دیررس، دارای کاوش اندک

¹ . Lee

² . Ding & Xie

³ . Berzonsky, & Kuk

می باشند؛ اما به ارزش های پایه گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند. توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می دهد برای ثبات دانش و اطلاعات مورد نیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. دانشجویانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می کنند، با کمبود زمان مواجه می شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و فرسودگی تحصیلی بیشتر آنان در آغاز و پیگیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴). دانشجویانی که در وضعیت هویت سردرگم هستند و تا زمانی که به یک هویت منسجم دست نیافته اند، تعلل ورزی تحصیلی بیشتری در آنان مشاهده می شود. این دانش آموزان، به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً فرسودگی تحصیلی بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند (سنبل دل و همکاران، ۱۳۹۹).

فرضیه دوم پژوهش بیان می کرد که بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدفی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج بیانگر آن بود که بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله رو با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی معناداری وجود دارد. این یافته به صورت ضمنی و مستقیم همسو با نتایج برخی از پژوهش های پیشین از جمله اخوی و همکاران (۱۴۰۰)، یوسفی و یوسفی (۱۳۹۷)، یوسفی و همکاران (۱۳۹۶)، هاشمی نصرت آباد و همکاران (۱۳۹۴)، محمود آبادی (۱۳۹۰)، واس و همکاران (۲۰۰۹) و میلنر و فراری^۱ (۲۰۱۰) اشاره داشت. در تبیین نتیجه حاضر می توان اینگونه استدلال نمود که سبک هویت موفق که شامل فرایند اکتشاف بوده با جهت گیری تبحری، زیربنای مشابهی داشته و هر دو به طور بالقوه برای رشد و تحول نوجوانان مناسب هستند (کاپلان و فلام^۲، ۲۰۱۰)، و به نوعی شامل احساس نیاز به شناخت همراه با پردازش عمیق، و گشودگی نسبت به عقاید و تجارب جدید می شوند. فلام و کاپلان (۲۰۰۶) پیشنهاد میکنند که برای پیشرفت آموزشی دانشجویانی میتوان از طریق تأکید داشتن بر تجارب اکتشافی و خودنگری تأملی آنها، که از ویژگی های بارز سبک هویت موفق است، موجب ارتقاء جهت گیری هدف تبحری شد. از سوی دیگر افراد با هویت سردرگم دارای منبع کنترل بیرونی هستند. (یوسفی و یوسفی، ۱۳۹۷). همچنین افرادی که دارای هویت دیررس می باشند همواره در حالتی دوگانه به سر می برند، اما هنوز تعهدی کسب نکرده اند. منطقی است که نتوانند جهت-

¹ . Milner & Ferrari

² . Kaplan, & Flum

گیری هدفی تبحری داشته باشند و با استقلال شخصی بتوانند به اهداف تبحری خویش دست یابند. از سوی دیگر این اهداف تحت تاثیر دیگران قرار دارند و هر دوی این افراد به دنبال جلب رضایت دیگران و قضاوت مثبت از سوی دیگران هستند و در واقع دارای انگیزه بیرونی می باشند، می توان گفت هویت دنباله رو نیز می تواند با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی داشته باشد (واس و همکاران، ۲۰۰۹).

فرضیه سوم پژوهش بیان می کرد که بین جهت گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که رابطه بین جهت گیری هدفی تبحری و جهت گیری هدفی رویکردی با نمره کل فرسودگی تحصیلی منفی و جهت گیری هدفی اجتنابی با نمره کل فرسودگی تحصیلی مثبت و معنی دار است. این نتایج به صورت مستقیم و ضمنی همسو با نتایج برخی از پژوهش های پیشین از جمله نوروزی و همکاران (۱۳۹۹)، رحمتی و همکاران (۱۳۹۶)، کوشافر و همکاران (۱۳۹۳)، اوزان سوپرویا و سالورا بورداس^۱ (۲۰۲۰)، لو و گای^۲ (۲۰۱۹) و یلدیزی^۳ (۲۰۱۹) می باشند که نشان داده اند جهت گیری هدف با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی دار دارد. با این حال پژوهش حاضر ناهمسو با پژوهش نوروزی و همکاران (۱۴۰۰) می باشد که نشان داد بین جهت گیری هدف با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد. می توان گفت که جهت گیری ها در زمینه اهداف پیشرفت، شامل ویژگی هایی هستند که در پیش بینی فرسودگی تحصیلی نتایج متفاوتی دارند. در جهت گیری تسلط- رویکردی، بر مفهوم خود تأکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. دانشجویانی که جهت گیری تسلط- رویکردی را برگزیده اند، منظور از تحصیلات را کسب شایستگی در مهارت هایی که آموزش داده می شوند در نظر می گیرند، در جهت اهداف یادگیری تلاش می کنند، درس های سخت تری می گیرند و به دنبال چالش هستند. در نتیجه، فرسودگی که محافظ خود - ارزشمندی فرد است، در این نوع جهت گیری چندان به وقوع نمی پیوندد (نوروزی، ۱۴۰۰). در جهت گیری هدف عملکرد- گرایشی، دانشجویانی تمایل به رقابت، برتری جویی و اثبات توانایی خود به دیگران را دارند. این فراگیران، عوامل خود نظم جویی سازگاران (ارزش گذاری مثبت رقابت) را تجربه می کنند و به دلیل تمایل به برتری با دیگران، فرسودگی شان کاهش می یابد (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، در خصوص رابطه مثبت بین فرسودگی تحصیلی و جهت گیری اجتنابی می توان گفت، از آن جا

¹ . Usán Supervía, & Salavera Bordás

² . Lu & Guy

³ . Yildizli

که این جهت گیری، نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی کفایتی در نزد دیگران را افزایش می‌دهد، موجبات کاهش نسبی خود نظم جویی را فراهم می‌آورد و نتیجه آن، فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزیل موقت می‌شوند. به این ترتیب، زمینه فرسودگی در این جهت گیری افزایش می‌یابد (لو و گای، ۲۰۱۹).

در نهایت، نتایج پژوهش بیانگر آن بود که سه متغیر هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و موفق اثر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دارند و از بین آنها فقط هویت تحصیلی دیررس و موفق از طریق جهت گیری هدفی تبحری اثر غیرمستقیمی نیز بر فرسودگی تحصیلی داشته است. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت فقط جهت گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید. با بررسی و کنکاش در پیشینه پژوهش تاکنون پژوهشی که به صورت مستقیم به بررسی نقش میانجی جهت‌گیری هدفی در رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان نپرداخته است، با این حال نتایج این پژوهش به صورت ضمنی می‌تواند همراستا با نتایج پژوهش اخوی و همکاران (۱۴۰۰)، یوسفی و یوسفی (۱۳۹۷)، نوروزی و همکاران (۱۳۹۹)، حسنی عطار و همکاران (۱۳۹۶)، اوزان سوپرویا و سالورا بورداس^۱ (۲۰۲۰) و یلدیزی (۲۰۱۹) می‌باشد که ارتباط بین متغیرهای فوق را با هم نشان داده‌اند. در تبیین یافته حاضر می‌توان اینگونه بیان داشت افرادی که دارای سبک هویت موفق می‌باشند، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی موفق دارند؛ آنان همچنین از سطوح بالایی از خودمختاری تحصیلی، اهداف تحصیلی روشن و روابط بین فردی سنجیده برخوردارند که این امر باعث می‌شود جهت گیری سطح هدف بالاتری نظیر تبحری را داشته باشند که این جهت گیری هدفی، رابطه منفی با فرسودگی تحصیلی دارد. در واقع این یافته حاکی از آن است که فراگیرانی که توانسته‌اند با نقد آمال، عقاید و خواسته‌های خود در زندگی به هویت موفق و انسجام شخصی برسند و از خود پندارهای منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع برخوردار باشند، با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را یافته‌اند، نقش خود را به عنوان یک یادگیرنده واقعی پذیرفته‌اند و زمینه‌ی یادگیری حجم وسیعی از اطلاعات را به گونه‌ای شایسته در خویش فراهم آورده‌اند و همچنین از اهدافی روشن در زمینه تحصیلی برخوردار می‌باشند، از الگوهای منظمی از باورها به منظور گرایش؛ فعالیت و ارائه پاسخ در زمینه‌ای خاص بهره می‌برند و توانایی بهره‌گیری از تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌ها را در موقعیت

¹ . Usán Supervía, & Salavera Bordás

یادگیری به منظور دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی در کار؛ به خوبی دارا هستند، میتوانند یادگیرندگانی توانمندی باشند که علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، از اتکا به نفس بیشتر، خودکارآمدی و مسئولیت پذیری بیشتری نیز برخوردار هستند و مهارت‌هایی را برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند که یاد بگیرند و کل فرآیند یادگیری خود را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند که این امر منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی آنان می‌گردد.

منابع و ماخذ

- احسانی، ناصر (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و راهبردهای کمک خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. رساله دکترا. دانشگاه تبریز - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- اخوی ثمرین، زهرا؛ اکبری، مهدی و ترابی، نغمه (۱۴۰۰). بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۲، ۱۳-۱.
- پرویزی، فاطمه (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و هویت با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه سه شیراز/ نگارش فاطمه پرویزی؛ استاد راهنما لادن معین؛ استاد مشاور کاترین فکری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- حسنی عطار، شیرین‌السادات، مشهدی، علی و صمیمی، زبیر. (۱۳۹۶). بررسی نقش میانجی‌گرانه جهت‌گیری هدف در رابطه ابعاد هویت با عواطف دانشجویان تربیت‌بدنی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۳)، ۲۰۷-۲۲۲.
- خدادادیان صومعه، اصغر و رضاخانی، سیسمن دخت (۱۳۹۸). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت و خودپنداره در پسران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهرستان رباط کریم. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۳)، ۱۶۰-۱۴۱.
- دادوند، سیمین (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه در سال ۱۳۹۲. پایان‌نامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا و حسنوندی، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۵۹-۷۸.
- دهقانی ناژوانی، علی و زارع‌پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۶(۲۱۸): ۲۱۰-۲۱۸.
- رحمتی، مه‌ری و محمدی، فرحناز (۱۳۹۶). رابطه‌ی جهت‌گیری هدف فردی، ادراک از جهت‌گیری هدف کلاس و جهت‌گیری هدف والدین با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر کرمانشاه. رویش روانشناسی. ۱۶(۱)، ۱۱۱-۱۳۰.
- زاهد بابلان، عادل؛ پور بهرام، روشنگر؛ رحمانی جوانمرد، سمیرا؛ (۱۳۹۳). رابطه کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ش ۱۷. ۱۰۹ - ۱۲۴.
- سنبل دل، غزاله (۱۳۹۹). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم رشته علوم تجربی ناحیه ۲ شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- شکوهی نسب، مهدیه (۱۳۹۲). مطالعه رابطه جهت‌گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان شهر سیرجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد.
- فولاد چنگ، محبوبه و آب روشن، حسن. (۱۳۹۴). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی. آموزش پژوهی. ش ۲، ۱۱۹-۱۴۳.
- کوشاfer، علی‌اصغر؛ حسنی زنگبار، نادرهو ستاری، یوسف (۱۳۹۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۷(۲۷)، ۵۵-۶۶.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۱۹، ۴، ۳۴۷-۳۶۲.

- محمود آبادی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های هویت و ابعاد کمال‌گرایی با اهداف پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر سیرجان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد
- مهدی زاده، فریده و مومنی مهمویی، حسین (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله آموزش در علوم انتظامی، ۶(۲۱)، ۷۱-۹۱
- میرزا، لاورنس اس؛ گامست، گلن؛ گارینو، ا. جی (۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه: حسن پاشا شریفی، ولی الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، بلال ایزانلو، مجتبی حبیبی. تهران: انتشارات رشد.
- نوروزی، نسرين؛ محمدی پور، محمد و مهدیان، حسین (۱۴۰۰). رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. نشریه پژوهش پرستاری ایران، ۱۶ (۲)، ۷۸-۶۹
- هاشمی نصرت آباد؛ تورج واحدی، شهرام و دبیریف سولماز (۱۳۹۴). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف پیشرفت بر اساس سبک‌های پردازش هویت: بررسی نقش پایه تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاهی*، ۴(۳)، ۱۵۲-۱۳۷
- هاشمی چلیچه، سمیه؛ هاشمی، زهرا و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی (فرهنگ مشاوره). ۹(۳۴)، ۱۱۹-۱۴۰.
- یوسفی، فرزانه و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). بررسی نقش جهت‌گیری هدف در شکل‌گیری هویت تحصیلی. چهارمین همایش بین‌المللی مدیریت. روانشناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار: تهران.
- یوسفی، فرزانه؛ زین الدینی میمند، زهرا؛ رضوی نعمت‌اللهی، ویدا و سلطانی، امان‌الله (۱۳۹۶). نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد چنودر*، ۱۳(۵۳)، ۱۶۱-۱۳۱
- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-11.

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., dos Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. (2019). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201-209.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J., Tuero, E., & Esteban, M. (2015). Prediction of university drop-out: Explanatory variables and preventive measures. *Rev. Fuentes*, 16, 63-84.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247.
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(137).
- Ding, J., & Xie, Z. (2021). Psychological empowerment and work burnout among rural teachers: Professional identity as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(6), 1-9.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Power, D. V., Durning, S., Moutier, C., Massie Jr, F. S., ... & Shanafelt, T. D. (2010). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: a multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 17.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., ... & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937.
- Gonida, E. N., Voulala, k., & kioseoglou, G.(2009). Students' achievement goalorientations and their behavioral and emotional engagement: Co-

- examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53–60.
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). “I have to be three steps ahead”: Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *The Urban Review*, 40(5), 472-499.
 - Jiang, Y. (2021). Problematic social media usage and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic: The mediating role of psychological capital and the moderating role of academic burnout. *Frontiers in Psychology*, 76.
 - Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Journal of Educational Research Review*, 5, 50-67.
 - Kaplan, A., Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50–67.
 - Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
 - Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on dropout phenomena at universities. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research. [cited 2021 Nov 21].
 - Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. *Educational Assessment*, 8(2), 139-162.
 - Lee, M. Y., Lee, M. K., Lee, M. J., & Lee, S. M. (2020). Academic burnout profiles and motivation styles among Korean high school students. *Japanese Psychological Research*, 62(3), 184-195.
 - Lu, X., & Guy, M. E. (2019). Emotional labor, performance goal orientation, and burnout from the perspective of conservation of resources: A United States/China comparison. *Public Performance & Management Review*, 42(3), 685-706.
 - Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M.L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Milner, L. A., Ferrari, J. R. (2010). The Role of Goal Orientation in Emerging Adult Identity Processing Styles. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(4), 270-283.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc. [Google Scholar].
- Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: a longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8), 988-1001.
- Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H, Müller H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method Psychol Res* . 2003; 8: 23-74.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and individual differences*, 43(4), 901-911.
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2019). The roles of empathy, attachment style, and burnout in pharmacy students' academic satisfaction. *American journal of pharmaceutical education*, 83(5).
- Takai, M., Takahashi, M., Iwamitsu, Y., Ando, N., Okazaki, S., Nakajima, K., ... & Miyaoka, H. (2009). The experience of burnout among home caregivers of patients with dementia: Relations to depression and quality of life. *Archives of gerontology and geriatrics*, 49(1), e1-e5.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout, goal orientation and academic performance in adolescent students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6507.
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of sport and exercise*, 8(2), 147-168.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Was, C. A., & Greve, M. (2021). Undergraduate Student Goal Orientations and the Impact of COVID-19: Student Effort Following the Pandemic Shutdown. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 23-29.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.

- Was, C.A., AL-Harthy, E., Stack- Oden, M. & Isaacson, R.M. (2009). Academic identity status and the relationship to goal orientation .*Electronic Journal of Research of educational psychology*, 7(2), 627-652
- Xie, Y.J., Cao, DP., Sun, T., Yang, LB. (2019). The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC Med Educ*, 19: 21-32.
- Yildizli, H. (2019). Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(4), 111-125.
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2021). Medical studies during the COVID-19 pandemic: the impact of digital learning on medical students' burnout and mental health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 349.

بررسی اثر بخشی آموزش درمان پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دوره دوم متوسطه^۱

حجت الله پورجعفری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی بسته آموزشی درمان پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه دوم انجام گرفت. پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، همه ی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می دادند که به روش نمونه گیری خوشه ای یک مرحله ای و با غربالگری آزمون استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی نوجوانان تعداد ۳۰ نفر که در این آزمون نمره آنان یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین بودند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش مداخله آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت کردند. ابزار گردآوری داده ها در پژوهش حاضر پرسشنامه بود که شامل پرسشنامه های استرس تحصیلی ASQ و اضطراب اجتماعی نوجوانان (SAS-A) است. داده های گردآوری شده در پژوهش حاضر به روش تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تک متغیره (ANCOVA) تجزیه و تحلیل شد. یافته های تحلیل کواریانس نشان داد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان موثر است. بنابراین، براساس نتایج این پژوهش، برگزاری دوره های آموزشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به منظور کاهش استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی توصیه می شود.

واژگان کلیدی: درمان پذیرش و تعهد، استرس تحصیلی، اضطراب اجتماعی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، مدرس دانشگاه و دبیر آموزش و پرورش خوزستان.

h.porjafari20@gmail.com

Studying the effectiveness of acceptance and commitment therapy training on academic stress and social anxiety of second year high school students

Hojatollah Poorjafari¹

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of the educational package of acceptance and commitment therapy on academic stress and social anxiety of second-year high school students. The current research was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the research consisted of all the male students of the second secondary school in Ahvaz city in the academic year of 1400-1401. The sampling of this study was one-step cluster sampling with screening of adolescent academic stress and social anxiety test and 30 people who had a standard deviation above the average in this test; Were selected and randomly divided into two groups of 15 experimental and control. The experimental group received the treatment intervention based on acceptance and commitment in 8 sessions of 90 minutes. The data collection tool in the present study was a questionnaire. which includes academic stress questionnaires ASQ and adolescent social anxiety (SAS-A). The data collected in the present study were analyzed by multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and univariate (ANCOVA) methods. The findings of covariance analysis showed that the treatment based on acceptance and commitment is effective in reducing academic stress and social anxiety of students. Therefore, based on the results of this research, it is recommended to hold treatment courses based on acceptance and commitment in order to reduce academic stress and social anxiety.

Keywords: acceptance and commitment therapy, academic stress, social anxiety.

¹ Education of Khuzestan. h.porjafari20@gmail.com

مقدمه

موفقیت در تحصیل از مهمترین دغدغه های نظام آموزشی در تمامی جوامع است. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه دستیابی به هدف و توجه به نیازهای فردی است (پاتوین، گالارد و بیامونت^۱، ۲۰۲۰).

نتایج مطالعات اخیر نشان میدهد دوران تحصیل در دنیای امروزی نسبت به دوران تحصیل در ۲۰ یا ۳۰ سال قبل تفاوت چشمگیری دارد. افزایش مراجعه دانش آموزان و دانشجویان به مراکز مشاوره مدرسه و مراکز مشاوره دانشجویی در سالهای اخیر، مؤید وجود مشکلات روانی، اجتماعی و تحصیلی روزافزون در آنان بوده و نیاز به مداخله و عرضه خدمات مشاوره ای بیشتر را طلب میکند (غلامرضایی، پورشافعی و دستجردی، ۱۳۹۶).

محیط آموزشی و قوانین مربوط به آن، انتظارات متفاوت از دوران پیشین، آغاز زندگی پرتلاطم دوران بلوغ و ورود به دنیای نوجوانی و شکل گیری روابط انسانی و صمیمانه، شرایط نوینی هستند که نیازمند اتخاذ راهبردهای جدید است (فرنی^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس بررسی و شناخت مسائل حوزه دانش آموزی به عنوان مهمترین و اساسی ترین سرمایه های انسانی آینده جامعه اهمیت بسزایی دارد (ژا، کینسون و وانگ^۳، ۲۰۱۸).

سلامتی افراد واقع در سنین مدرسه میتواند نقش اصلی را در موفقیت و توسعه یک کشور ایفا نماید؛ زیرا فرد در مدرسه به دلیل تعامل با دانش آموزان دیگر و معلم رفتارهای بهداشتی را فرا گرفته و سبک زندگی خود را شکل میدهد (رضانی و همکاران، ۲۰۱۶). شواهد پژوهشی مختلف نشان میدهند که تجربیات منفی از قبیل اضطراب، افسردگی و در این بین استرس - به مثابه یک تجربه ذهنی - نیز با تأثیرگذاری بر فرآیندهای شناختی و جهت گیری های انگیزشی یادگیرندگان، نه تنها عملکرد تحصیلی آنها، بلکه بهزیستی ذهنی و روانشناختی و هیجانی آنها را به مخاطره میاندازد (پیکران، ۲۰۰۲ امیس، ۱۹۹۲ امیرخان، ۱۹۹۸ کووینگتون، ۱۹۹۳، پری، ۱۹۹۱).

استرس تحت عنوان پاسخ هیجانی و رفتاری شخصی به برخی از رویدادهای ناخوشایند تعریف شده است، جایی که سطح استرس به صورت منفی روی رفتار و اعمال فرد اثر میگذارد

¹ Putwain, Gallard & Beaumont

² Fernie

³ Zhu, Kinson & Wang

کرنیک، و، ۲۰۰۲، هـ نقه ل
 از مادزلی^۱، ۲۰۱۰؛ تکلوی و فرشی، ۱۳۹۶).

در عصر کنونی دانش آموزش در یک وضعیت متعارض و بغرنجی به سر میبرند که در آن سرعت تطبیق با تغییرات، کندتر از سرعت شکل گیری تغییرات بوده و از این رو وقوع و شکل گیری استرسهای تحصیلی امری ناگزیر به شمار آمده و افزایش پیچیدگی و ها رقابت و استانداردهای زندگی تحصیلی از منابع استرس پیشرونده تحصیلی به شمار می آید (سوروکی^۲، ۲۰۰۸). استرس تحصیلی^۳ به احساس فزاینده به دانش و به طور همزمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره میکند (شکری، کدیور، نقش، غنایی، دانشورپور و مولایی، ۱۳۸۶). استرس تحصیلی موضوع مهمی در دوران تحصیل دانش آموزان در جوامع مختلف است که به عنوان استرسی مزمن شناخته شده و با نتایج منفی سلامتی مانند افسردگی و بیماریهای جسمانی همراه است. موقعیت های یادگیری ایجاب میکند تا دانش آموزان خود را با عوامل استرسزا سازگار کرده، تا بهره کافی از یادگیری برده و به عملکرد مطلوب تحصیلی برسند (آذرگون و کجیاف، ۱۳۹۴).

اضطراب اجتماعی^۴ یکی از عواملی است که در روند رشد و تکامل اجتماعی افراد خلل ایجاد می کند و مانع از شکوفایی استعداد های افراد و اثبات وجود آن ها می شود. این پدیده که در نوجوانی نسبتا شایع است می تواند اثرات بازدارنده ای در کارایی و پویایی نوجوانان بر جا بگذارد و موجب تخریب عملکرد فرد در حوزه های مختلف فردی و اجتماعی شود (یوسفی کله خانه، هاشمی نصرت آباد و علیلو، ۱۳۹۶). بر اساس تعریف انجمن روانپزشکی آمریکا^۵ (۲۰۱۳)، اختلال اضطراب اجتماعی عبارت است از ترس از موقعیت های اجتماعی، از جمله موقعیت هایی که در آن فرد در معرض نگاه کنجکاوانه یا ارتباط با دیگران قرار می گیرد. افراد مضطرب اجتماعی می ترسند که مبدا در حضور دیگران به گونه ای تحقیر آمیز رفتار کنند. بر اساس مطالعات الکوزیر، کرسول، کوپر و آلن (۲۰۱۵)، احساس ناراحتی ناشی از

¹ Mawdsley

² Suroky

³ Academic stress

⁴ social anxiety disorder

⁵ American Psychiatric Association

اضطراب اجتماعی، معمولاً موجب اجتناب از طیف وسیعی از تعاملات اجتماعی می شود و پیامدهایی همچون عملکرد تحصیلی ضعیف، افسردگی، سوء مصرف مواد، اقدام به خودکشی و پایین بودن سطح رضایت از زندگی را به دنبال دارد. این اختلال روانی همراه با آشفتگی هیجانی قابل توجه و اختلال عملکردی در کار و حوزه اجتماعی است (تولمن، هیملی، بایبی، ابلسون، هافمن، ون اتن- لی^۱، ۲۰۱۳).

برای مثال، یکی از عوامل پیشبینی کننده افت تحصیلی دانش آموزان واجد اضطراب اجتماعی ناتوانی و مشکلات آنها در بیان نظرات، پاسخگویی به پرسشها یا سؤال کردن در کلاس و در حضور همکلاسی ها است. دانش آموزان واجد اضطراب اجتماعی از فقدان مهارتهای کلامی و انتظار شکست رنج میبرند و با افکاری مانند "دیگران درباره عملکرد من چه فکر میکنند؟" و یا "از دید آنها من چگونه فردی هستم؟" درگیر میشوند (پاکلک، ۲۰۰۱). برخی از مطالعات، اوایل دوره نوجوانی را دوره ظهور دلمشغولی های مضطرب کننده دانسته اند (چیک^۲، کارپنتیری^۳، ۱۹۸۶؛ الکلایند^۴ و باون^۵، ۱۹۷۹، ۱۹۷۷ نقل از پاکلک، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴). از روشهای درمانی تأثیرگذار در افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی میتوان به روشهای مختلفی از جمله درمان پذیرش و تعهد اشاره کرد. با وجود کارآمدی واضح درمان شناختی - رفتاری در درمان اختلال اضطراب اجتماعی، افراد زیادی به این نوع درمان پاسخ نمی دهند و یا علائم باقیمانده و پسرفت، بعد از درمان نشان میدهند (هربرت و داریمپل^۶، ۲۰۰۵). پذیرش و تعهد درمانی^۷ در سال ۱۹۸۶ توسط استیون^۸ هیز ایجاد شد. این روش قسمتی از موج سوم درمانهای رفتاری است و به دنبال موج دوم این درمانها از قبیل درمان شناختی - رفتاری پدید آمد. پذیرش و تعهد درمانی ریشه در یک نظریه فلسفی به نام زمینه گرایی عملکردی دارد و مبتنی بر یک برنامه تحقیقاتی در مورد زبان و شناخت است که نظریه چهارچوب رابطه های ذهنی خوانده میشود. اکت ACT شش فرایند مرکزی دارد که منجر به انعطاف پذیری روان شناختی میشوند. این شش فرایند عبارتند از: پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، ارتباط با

¹ Tolman, Himle, Bybee, Abelson, Hoffman & Van Etten-Lee

² Cheek, J. M

³ Carpentieri, A. M.

⁴ Elkind, D.

⁵ Bowen, R.

⁶ Herbert & Dalrymple

⁷ acceptance and commitment therapy

⁸ Hayes

زمان حال، ارزشها و عمل متعهد. پژوهشهای روانشناسی به مطالعه پذیرش و تعهد و کاربردهای مهم آن در سازگاری، استرس، اضطراب و بهزیستی روانی- اجتماعی پرداخته اند (براون و رایان^۱، ۲۰۰۳). در این درمان به جای تغییر شناختها سعی میشود تا ارتباط روانشناختی فرد با افکار و احساساتش افزایش یابد. در درمان پذیرش و تعهد هدف اصلی ایجاد انعطافپذیری روانی است، یعنی ایجاد توانایی انتخاب عملی در بین گزینه های مختلف که مناسبتر باشد، نه اینکه عملی صرفاً جهت اجتناب از افکار، احساسات، خاطره ها یا تمایلات آشفته ساز انجام یا در حقیقت به فرد تحمیل شود (پورفرج، ۱۳۹۰). در این درمان ابتدا سعی میشود پذیرش روانی فرد در مورد تجارب ذهنی (افکار، احساسات و ...) افزایش یابد و متقابلاً اعمال کنترلی نامؤثر کاهش یابد. به بیمار آموخته میشود که هرگونه عملی جهت اجتناب یا کنترل این تجارب ذهنی ناخواسته بی اثر است یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید آنها میشود و باید این تجارب را بدون هیچگونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها، بهطور کامل پذیرفت. در قدم دوم بر آگاهی روانی فرد در لحظه حال افزوده میشود؛ یعنی فرد از تمام حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی مییابد. در مرحله سوم به فرد آموخته میشود که خود را از این تجارب ذهنی جدا سازد (جداسازی شناختی) به نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند. چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز مفرط بر خود تجسمی یا داستان شخصی (مانند قربانی بودن) که فرد برای خود در ذهنش ساخته است. پنجم، کمک به فرد تا اینکه ارزشهای شخصی اصلی خود را بشناسد و به طور واضح مشخص سازد و آنها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (روشن سازی ارزشها). درنهایت، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزشهای مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی. این تجارب ذهنی میتواند افکار افسرده کننده، وسواسی، افکار مرتبط با حوادث (تروما)، هراسها و یا اضطرابهای اجتماعی و ... باشند (هیز، ۲۰۰۴).

نتایج این پژوهش در راستای پژوهش یابنده و همکاران (۲۰۱۸) با عنوان "مقایسه اثربخشی شناخت رفتاردرمانی با درمان پذیرش و تعهد بر کاهش نشانگان اختلال اضطراب اجتماعی در دانشجویان" می باشد. نتایج نشان دادند که دو رویکرد درمانی CBT و ACT در کاهش نشانگان اختلال اضطراب اجتماعی به طور مساوی مؤثر هستند و ACT میتواند گزینه بهتری به جای CBT در درمان اختلال اضطراب اجتماعی

¹ Brown & Ryan

باشد. دال و همکاران (۲۰۰۰) در خصوص اثربخشی این شیوه درمانی نشان داده اند که تجربه چهار ساعته این درمان به طرز قابل توجهی منجر به کاهش افسردگی و اضطراب در این دانش آموزان در مقایسه با سایر درمان های روان شناختی معمول می شود. مطالعه اسون، هانکونک، دیکسون، باومن^۲ (۲۰۱۵) نیز نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به طور قابل توجهی باعث کاهش اضطراب و سازگاری اجتماعی این دانش آموزان می گردد. پور فرج (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که درمان گروهی پذیرش و تعهد بر درمان اختلال اضطراب اجتماعی موثر است. مطالعه هن کوک و همکاران (۲۰۱۸) نیز بیانگر آن است که درمان پذیرش و تعهد در مقایسه با درمان شناختی رفتاری میتواند یک درمان انتخابی با شواهد تجربی برای افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی و بهبود کیفیت زندگی آنها باشد. بر این اساس با توجه به اهمیت اضطراب اجتماعی در نحوه تعامل با دیگران و پیامد های منفی آن در خانواده، جامعه و زندگی تحصیلی و ضرورت کنترل استرس تحصیلی و اهمیت تأثیر افزایش مهارتهای اجتماعی بر کارکردهای تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان، بررسی اثر بخشی این مداخلات موثر نمایان تر شده است تا راهگشای مسیرهای جدید در حل مشکلات تحصیلی گردد لذا این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش درمان پذیرش و تعهد بر کاهش استرس تحصیلی و بهبود اضطراب اجتماعی دانش آموزان موثر است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، همه ی دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل می دادند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای یک مرحله ای استفاده شد به این صورت که از بین کلیه دبیرستان های پسر متوسطه دوم ناحیه ۲ اهواز دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و سپس دو پرسشنامه اضطراب اجتماعی و استرس تحصیلی بین این دانش آموزان اجرا گردید. در مرحله بعد به نمره گذاری پرسشنامه پرداخته شد و از بین پرسشنامه های جمع آوری شده تعداد ۳۰ نفر که در دو پرسشنامه اضطراب اجتماعی و استرس تحصیلی دارای نمره یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین بودند و با توجه به ملاک های ورود و خروج به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (هر کدام ۱۵ نفر).

¹ Dahl

² Swain, Hancock, Hainsworth & Bowman

تعداد نمونه لازم با توجه به اینکه حجم نمونه در تحقیقات آزمایش باید به ازای هر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد (دلور، ۱۳۸۵) برای هر گروه ۱۵ نفر محاسبه شد. ملاک ورود به این مطالعه داشتن سابقه اختلال اضطراب اجتماعی و استرس، قرار گرفتن در دامنه سنی (دوره دوم متوسطه) و رضایت خانواده برای همکاری در برنامه مداخله ای بود. ملاک های خروج از پژوهش غیبت بیش از دو جلسه، عدم علاقمندی افراد به ادامه آموزش و شروع یا ادامه حضور در درمانهای روانشناختی دیگر می باشد. ملاحظات اخلاقی پژوهش، از جمله دریافت رضایت آگاهانه شرکت کنندگان و محرمانه ماندن اطلاعات آنها رعایت شد. گروه آزمایش مداخله آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت کردند. و گروه کنترل، هیچگونه مداخله ای دریافت نکرد. پیش از آموزش، گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان (SAS-A) و استرس تحصیلی (ASQ)^۱ را تکمیل کردند و پس از پایان آموزش نیز هر دو گروه به این پرسشنامه ها پاسخ دادند. همچنین پس از اتمام جلسات مداخله برای گروه آزمایش، برای گروه کنترل نیز جلسات ACT برگزار شد. آزمودنی های گروه آزمایش بر اساس پکیج درمانی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد ایزدی و عابدی (۱۳۹۵) مورد آموزش قرار گرفتند. در جدول ۱- خلاصه ای از محتوای جلسات ACT آمده است. ابزار استفاده شده به منظور جمع آوری داده های پژوهش نیز به شرح زیر است:

پرسشنامه اطلاعات دموگرافیک: این پرسشنامه برای تکمیل اطلاعات از سوی پژوهشگر تدوین شده است و شامل اطلاعات اولیه درباره جنس، سن، پایه تحصیلی، شغل پدر و مادر، وضعیت تاهل پدر و مادر (از دواج اول، طلاق گرفته، ازدواج مجدد) و کسانی که آزمودنی با آنها زندگی می کند، تعداد خواهر و برادر ها، کیفیت رابطه پدر و مادر، وضعیت تحصیلی آزمودنی، وضعیت اقتصادی و ارتباط با همسالان می باشد.

پرسشنامه استرس تحصیلی (ASQ)^۲: از اکووا، لینچاند و اسپنشاد^۳ (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میدلستون^۴ توسعه دادند. در این مقیاس، مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به تحصیل اندازه گیری می شود. در پرسشنامه استرس تحصیلی، از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان استرس زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه ای از "به هیچ وجه استرس زا نیست

¹ academic stress questionnaire

² academic stress questionnaire

³ Zajacova, Lynchand & Espenshade

⁴ Midiloston

"(نمره صفر) تا "کاملا استرس زا است" (نمره ۱۰) تعیین کنند. در مطالعه شگری و همکاران (۱۳۸۹)، نتایج تحلیل مولفه های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین نشان داد که ASQ از چهار عامل «دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس» «دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس»، «دشواری تعامل در مدرسه» و «دشواری مدیریت کار، مدرسه و خانواده» تشکیل شده است. شاخص های برازش تحلیل عاملی، وجود عوامل ۴ گانه را تایید کرد. همبستگی منفی و معنادار بین نمره کلی استرس تحصیلی و نمره کلی خود کار آمدی تحصیلی، روایی همگرایی ASQ را تایید کرد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده و زیر مقیاس های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، مدرسه و خانواده در نمونه ایرانی؛ به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۰ به دست آمد و در نمونه سوئدی؛ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۷۰، ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۷۲ و در کل برابر با ۰/۹۲، ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۷۰ به دست آمد.

مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱ (پاکلک^۲ و ویدک، ۱۹۹۷)؛ مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان از ۲۸ گویه شامل ۲ خرده مقیاس درک و ترس از ارزیابی منفی (AFNE) (۱۵ سوال) و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی (TISC) (۱۳ سوال) تشکیل شده است که به منظور سنجش نگرانیها، ترسها و رفتارهای اجتنابی نوجوانان در موقعیتهای مختلف بکار میرود. AFNE از طریق ۱۵ سوال ترسها، نگرانیها و انتظارات ارزیابیهای منفی احتمالی از طریق همسالان را توصیف میکند. TISC نیز از طریق ۱۳ سوال تنش یا آرمیدگی، صحبت یا بازداری و آمادگی برای مواجهه با موقعیتهای اجتماعی مختلف مثل برخورد با افراد آشنا و ناآشنا، همسالان غیر همجنس و شرکت در مباحثات کلاسی را توصیف میکند. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه ای میباشد که برای گزینه های «خیلی کم» «کم»، «متوسط»، «زیاد» و «خیلی زیاد» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته میشود. گفتنی است که سوالات ۳، ۴، ۱۲، ۱۷، ۲۱، ۲۵، ۲۷ به طور معکوس نمره گذاری میشوند. در پژوهش خدائی، شگری، پاکلک، گراوند، طولابی (۱۳۹۰)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، با هدف بررسی روایی عاملی SASA نشان داد که ساختار دو عاملی برازش خوبی با داده ها دارد.

¹ Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA)

² Puklek

ضرایب آلفا برای زیرمقیاسهای درک و ترس از ارزیابی منفی و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی و نمره کلی اضطراب اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۶۸، ۰/۸۳ بدست آمد.

روش اجرا و تحلیل

جدول شماره ۱: عناوین جلسات

جلسه اول	آشنایی و ایجاد ارتباط با اعضای گروه، آموزش روانی، توزیع پرسشنامه ها
جلسه دوم	بحث در مورد تجربیات و ارزیابی آنها، کارآمدی به عنوان معیار سنجش، ایجاد درماندگی خلاق
جلسه سوم	بیان کنترل به عنوان مشکل سنجش عملکرد، مرور تکالیف جلسه قبل
جلسه چهارم	مرور تجارب جلسه قبل، مرور تکلیف و تعهد رفتاری، معرفی گسلش، کاربرد فنهای گسلش شناختی، مداخله در عملکرد زنجیره های مشکل ساز زبان، تضعیف ائتلاف خود با افکار و عواطف
جلسه پنجم	مرور تجارب جلسه قبل، مرور تکلیف و تعهد رفتاری، مشاهده خود به عنوان زمینه، تضعیف خودمفهومی و بیان خود به عنوان مشاهدهگر، نشان دادن جدایی بین خود، تجربیات درونی و رفتار
جلسه ششم	مرور تجارب جلسه قبل سنجش عملکرد، کاربرد فن های ذهن آگاهی، تضاد بین تجربه و ذهن، الگوسازی خروج از ذهن، آموزش دیدن تجربیات درون به عنوان یک فرایند
جلسه هفتم	مرور تجارب جلسه قبل، مرور تکلیف، سنجش عملکرد، معرفی مفهوم ارزش، نشان دادن خطرات تمرکز بر نتایج، کشف ارزشهای عملی زندگی
جلسه هشتم	مرور تجارب جلسات قبل، بررسی تکالیف خانگی، درک ماهیت تمایل و تعهد، تعیین الگوهای عمل متناسب با ارزشها

تجزیه و تحلیل داده ها ابتدا با استفاده از روشهای آمار توصیفی، داده ها توصیف شدند. سپس پیش فرضهای آماری لازم به منظور استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس، شامل آزمون شاپیروویلک برای بررسی بهنجاربودن توزیع نمرات گروه نمونه در جامعه و آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس ها تحلیل شدند. همچنین اثر پیش آزمون با استفاده از روش تحلیل کواریانس کنترل شده است.

یافته های پژوهش

یافته های جمعیت شناختی نشان داد دانش آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه در پایه اول ۱۳ نفر، در پایه دوم ۱۴ نفر و در پایه سوم ۳ نفر می باشد. علاوه بر این در رشته تجربی ۹ نفر، ریاضی ۱۱ نفر و در رشته انسانی ۱۰ نفر مشغول به تحصیل بودند. با توصیف داده های گردآوری شده شاخص های توصیفی مربوط به نمره کل استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: شاخصهای توصیفی متغیر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی به تفکیک گروه ها در پیش آزمون و پس آزمون

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۹/۰۴	۱۸۹/۶۰	۹/۰۲	۱۸۹/۳۳	گروه گواه	استرس
۸/۰۴	۱۴۹/۱۳	۷/۰۸	۱۹۲/۴۷	گروه آزمایش	تحصیلی
۴/۹۹	۱۰۰/۵۳	۴/۷۴	۱۰۲/۰۶	گروه گواه	اضطراب
۴/۶۴	۶۲/۸۰	۴/۱۶	۱۱۱/۶۰	گروه آزمایش	اجتماعی

همانگونه که در جدول ۱ مشاهده میشود، میانگین استرس تحصیلی گروه گواه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۱۸۹/۳۳ و ۱۸۹/۶۰ میباشد. همچنین میانگین استرس تحصیلی در گروه آزمایش نیز در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۱۹۲/۴۷ و ۱۴۹/۱۳ میباشد. علاوه بر این همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است میانگین اضطراب اجتماعی گروه گواه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۱۰۲/۰۶ و ۱۰۰/۵۳ میباشد. همچنین میانگین اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش نیز در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۱۱۱/۶۰ و ۶۲/۸۰ به دست آمد. بنابراین در مرحله پس آزمون تفاوت میانگین ها در گروه آزمایش محسوس میباشد. در ادامه برای دانستن این مطلب که این کاهش نمره در مرحله پس آزمون گروه آزمایش به لحاظ آماری معنادار است یا خیر از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در ادامه می آید.

استفاده از این آزمون مسلتزم رعایت چند فرض اولیه است. برای بررسی پیش فرض نرمالیتی متغیرهای پژوهش از آزمون شاپیروویلک استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که توزیع همه متغیرهای پژوهش طبیعی است ($P > 0/05$). جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج آزمون همگنی واریانس های گروه آزمایش و گواه برای متغیرها معنی دار نمی باشد بنابر این واریانس های گروه آزمایش و گواه یکسان است ($P > 0/05$). نتایج آزمون باکس ($M SXOB = 0/809, F = 0/249, P = 0/862$) و شیب خط رگرسیون نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس-کواریانس رعایت شده است ($> 0/05$). با توجه به اینکه پیش فرض های استفاده از تحلیل کواریانس رعایت شده است، می توان

از این آزمون آماری استفاده نمود. جهت تعیین میزان اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) انجام گرفت، سپس فرضیه های پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره در جدول ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی نمره های پس آزمون برای مولفه های استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی گروه های آزمایش و گروه گواه

نام آزمون	مقدار	F	اشتباه df	فرضیه df	سطح معناداری
آزمون اثر پیلائی	۰/۹۴۶	۲۲۰/۶۰۷	۲۵	۲	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره (جدول ۲) سطح معنی داری قابلیت استفاده از مانکووا را مجاز می شمارند. این امر بیانگر آن است که بین افراد گروههای آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکووا) بر روی نمره های متغیر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی در افراد گروههای آزمایش و گواه را نشان میدهد.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکووا) روی نمره های پس آزمون استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی در گروههای آزمایش

متغیر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری	مجدور اتا	توان آزمون
استرس تحصیلی	۱۴۲۷۱/۳۶۴	۱	۱۴۲۷۱/۳۶۴	۲۲۱/۱۵۱	۰/۰۰۰	۰/۸۹۱	۱
اضطراب اجتماعی	۱۴۹۶۳/۲۹۳	۱	۱۴۹۶۳/۲۹۳	۱۵۷/۰۳۰	۰/۰۰۰	۰/۸۵۳	۱

جدول ۳ نشان می دهد که با حذف اثر پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش بین میانگین پیش آزمون، پس آزمون مولفه های استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی در گروه آزمایشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گواه تفاوت معنا داری وجود دارد. به عبارت دیگر بین نمره های مراحل (پیش آزمون، پس آزمون) در این گروه ها تفاوت معناداری مشاهده می

شود ($P < 0/5$) این نتایج بیانگر اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان می باشد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی آموزش درمان پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم در شهر اهواز انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد آموزش درمان پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم موثر بوده است. این نتایج هماهنگ با نتایج میری و منصور (۲۰۲۰) روحی و همکاران (۲۰۱۹)، فخاریان و همکاران (۲۰۱۹)، اصغری و همکاران (۲۰۱۹)، بلوتی و همکاران (۲۰۱۴)، یاداواپا و همکاران (۲۰۱۴) تووهیک و لویین (۲۰۱۷) است. در واقع تمامی پژوهشهای پیشینه بر تأثیر آموزش رواندرومانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش استرس و اضطراب امتحان تأکیده کرده اند؛ برای مثال میری و منصور (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و سبک های مسئله مدار و هیجان انگیز دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. همچنین در مطالعه ی عثمان و همکاران (۲۰۰۶) که با هدف بررسی اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد روی دانش آموزان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی انجام شد. آنها دریافتند که میتوان با استفاده از این رویکرد تمایل به داشتن احساسات ناخوشایند و در نتیجه شرکت در رفتارهای اجتماعی را که مطابق با ارزشهای فرد بوده ولی او تاکنون از آن ها اجتناب کرده، افزایش داد. این نتایج همسو با یافته های پژوهش حاضر است. در تبیین این یافته میتوان گفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد یکی از مداخلات جدید است که هر دو بال رفتاری و شناختی را دارا است که در مسیر متفاوتی حرکت میکند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر پایه زبان انسان و چارچوب ارتباطی است. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد توضیح میدهد که چرا همجوشی شناختی (چسبیدن به افکار مثل افکار استرسزا) و اجتناب تجربی (مبارزه با افکار مثل مبارزه با افکار استرسزا) هر دو مظنون و مضر هستند (هیزا، ۲۰۱۶) در تبیین نتایج میتوان گفت که درمان پذیرش و تعهد با ارائه ی تکنیک پذیرش یا تمایل به تجربه ی مقابله با سختی یا دیگر رویدادهای آشفته کننده بدون اقدام به مهار آنها باعث درک بیشتر درباره ی ایستادگی در برابر چالشهای زندگی میشود؛ همچنین در این درمان افراد به این باور میرسند که توانایی مقابله با

¹ Hayes

چالشهای زندگی شخصی و خانوادگی و اجتماعی را دارند؛ در نتیجه ابتدا اجتناب و پریشانی و ترس از چالشها و در نهایت افسردگی و استرس و اضطراب امتحان کاهش مییابد؛ به عبارت دیگر میتوان گفت که فردی با پذیرش زیاد به سادگی میتواند متوجه برانگیختگی های افکار و احساسات خود شود؛ بدون اینکه تلاشی برای گواه آنها انجام دهد یا از آنها فرار یا اجتناب کند که این امر پیامدهای مثبتی در بر دارد. در مقابل فردی پذیرش کم، به سادگی دچار برانگیختگیهای روانی و راهبردهایی برای تغییر شکل و فراوانی افکار و احساسات میشود (زتله و هیز^۱، ۱۹۸۶). در این شیوه درمان به جای تاکید بر مواجهه، به افزایش تمایل فرد به تجربه رویدادهای درونی، همانطور که هستند، تاکید شده و به فرد کمک میکند تا فکر اضطرابی را فقط فکر تجربه کند؛ همچنین به جای پاسخ به آن، به انجام چیزی بپردازد که در زندگی برایش مهم و در راستای ارزشهایش است؛ یعنی وجود فکر اضطرابی به خودی خود مسئله نیست بلکه مسئله ی اصلی تلاش فرد برای پاسخ به فکر اضطرابی است. در اینجا با جایگزین کردن خود به عنوان زمینه مراجعان توانستند رویدادهای درونی ناخوشایند را در زمان حال به سادگی تجربه کرده و قادر به جدا کردن خود از واکنش ها و خاطره ها و افکار ناخوشایند شوند (زمانی و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع رویارویی فعال و مؤثر با افکار و احساسات، پرهیز از اجتناب، تغییر نگاه درباره ی خود و داستانی که در آن فرد به خود نقش قربانی را تحمیل کرده است، بازنگری در ارزشها و اهداف زندگی و در نهایت تعهد به هدفی اجتماعی تر را می توان جزو عوامل اصلی مؤثر در این روش درمانی دانست (ایزدی و عابدی، ۲۰۱۳).

علت این تأثیر می تواند ، تغییر در نگرش دانش آموزان در جلسه ی نخست درباره ی علل ایجاد افکار غیرمنطقی، سیکل منفی و معیوب این افکار باشد و هدف درمان، شروع تمرینات مبتنی بر آگاهی و ایجاد درمانی خلاق در مقایسه با راه حل های گذشته، از همان جلسات نخست و نیز استقبال دانش آموزان از این نگرش جدید بوده است (تیاگاراجان^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد منجر به بهبود و کاهش علائم استرس و اضطراب امتحان میشود و نیز از طریق ایجاد و توسعه ی «پذیرش» و «افزایش عمل به ارزشها» در دانش آموزان، تغییرات درمانی را ایجاد میکند (خدایی و همکاران، ۲۰۱۳).

به طور کل این مطالعه بیانگر آن بود که درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی اثرات مثبتی داشته

¹ Zettle & Hayes

² Thyagarajan

است. این نتایج نشان میدهند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به وسیله فرایندهای روانشناختی اساسی مرکزی خود از قبیل ارتباط با زمان حال، کاهش اجتناب، کاهش آمیختگی شناختی، روشن سازی اهداف ارزشمند زندگی و ایجاد الگوهای عمل متعهدانه، راه را برای درمان اختلالات اضطرابی از جمله اختلال اضطراب اجتماعی و استرس هموار ساخته و میتوان از آن در راستای کاهش استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی مبتلایان به این بیماری استفاده نمود. این پژوهش دارای محدودیت هایی بود از آنجا که ابزار سنجش متغیرها از نوع ابزارهای خودگزارش دهی است، تکمیل پرسشنامه ها تا حد زیادی تحت تأثیر علائق افراد به معرفی خود یا خودنمایی و استراتژیهای مدیریت برداشت قرار میگیرد. پیشنهاد میشود برای اطمینان یافتن از صحت نتایج در کنار ابزارهای خودگزارش دهی، از روشهای دیگری مانند مشاهده، مصاحبه با دانش آموزان، والدین، معلمان، مشاوران استفاده شود. با توجه به نتیجه پژوهش حاضر پیشنهاد میشود، کاربرد و استفاده از گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد محور توجه مشاوران مدارس و خانواده قرار گیرد تا بتوان در جهت تقویت عواطف مثبت در دانش آموزان و مدیریت استرسهای روزانه به صورت سازگارانگام برداشت. علاوه بر آن انجام این پژوهش در سایر نقاط کشور و طراحی پروتکل آموزشی جدید متناسب با مشکلات دانش آموزان، نیز میتواند نتایج رضایت بخش تری داشته باشد.

تشکر و قدردانی

از همکاران این پژوهش و تمامی آموزدنیهای شرکت کننده در آن تشکر و سپاسگزاری میشود.

منابع و ماخذ

-آذرگون، حسن و کجباف، محمدباقر (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان. مجله روانشناسی، ۵۳(۱۶)، ۷۴-۷۹.

پورفرج عمران، مجید (۱۳۹۰). اثربخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد بر هراس اجتماعی دانشجویان، فصلنامه دانش و تندرستی، دوره ششم، شماره ۲.

- تکلوی، سمیه و فرش، آمنه. (۱۳۹۶). مقایسه سطوح خودانتقادی، استرس ادراک شده، عاطفه مثبت و منفی در مادران دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری. مجله ی ناتوانی ها ی یادگیری، ۷(۲)، ۷-۲۶.

-شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا و غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶)؛ صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۳(۳)، ۲۶-۴۴.

-دلاور، علی (۱۳۸۵) روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات پیام نور
-غلامرضایی، زهره، پورشافعی، هادی، و دستجردی، رضا (۱۳۹۶). مقایسهٔ بهزیستی روانشناختی دانش آموزان تیزهوش و عادی. فصلنامه علمی دانشکدهٔ پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۱(۴)، ۴۲-۴۷.

-یوسفی کله خانه، ز. هاشمی نصرت آباد، ت.، و علیلو، م. م. (۱۳۹۶) نق ش سیستم های مغزی-رفتاری و تجربیات استرس زا در نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی. مجله اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی. ۱۱(۴۴)، ۷۷-۸۸.

-Alkozier, A., Creswell, C., Cooper, P. J., & Allen, J. B. (2015). Autonomic arousal in childhood anxiety disorders: Associations with state anxiety and social anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 175(3), 25-33.

-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.)*. American Psychiatric Publishing, Arlington.

-Amirkhan, J. H. (1998). Attributions as predictors of coping and distress. *Perso Soci Psycho Bull*, , 24: 1006-1018.

-Ames, C(1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *J Educ Psycho*, , 84: 261-271.

-Asghari, N., Maddahi, M. E., & Kraskian, A. (2019). Effectiveness of acceptance and commitment group therapy on physical and psychological symptoms of elderly women. *Journal of Nursing Education (JNE)*, 8(3).

-Bluett, E. J., Homan, K. J., Morrison, K. L., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2014). Acceptance and commitment therapy for anxiety and OCD spectrum disorders: An empirical review. *Journal of anxiety disorders*, 28(6), 612-624.

- Brown, K. W., & Ryan R. M. (2003). The benefits of being present: Acceptance and Commitment Training and Its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(22), 822-848.
- Covington, M. V. A(1993) motivational analysis of academic life in college. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 9, New York: Agathon Press, 1993, p. 50–93.
- Dahl, R., Bathel, D., & Carreon, C. (2000). The use of solution-focused therapy with an elderly population. *Journal of Systemic Therapies*, 19(4), 45-55.
- Fakharian, N., Samari, S. J., & Ghezelsefloo, M. (2019). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on the Anxiety, Depression and Psychological wellbeing of Patients with Hypothyroidism.
- Fernie , B. A., Kopar , U. Y., Fisher, P. L., & Spada, M. M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Affective Disorders*, 240, 1-5.
- Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies–Republished Article. *Behavior therapy*, 47(6), 869-885.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies, *Behavior Therapy*, 35 (4): 639–665.
- Hancock, K., Swain, j., Hainsworth, c., Dixon, A.L., Koo, S & Munro, K(2018). Acceptance and Commitment Therapy versus Cognitive Behavior Therapy for Children with Anxiety: Outcomes of a Randomized Controlled Trial, *US National Library of Medicine National Institute of Health*, 47 (2):296-311.
- Herbert, J. D. & Dalrymple, K. (2005). Social anxiety disorder. in A. Freeman, A. M. Nezu, M. A. Reinecke, C. M. Nezu, & S. Felgoise (Eds.), *Encyclopaedia of Cognitive Behavior Therapy*, 368-372.
- Izadi, R., & Abedi, M. R. (2013). Alleviation of obsessive symptoms in treatment-resistant obsessive-compulsive disorder using acceptance and commitment-based therapy. *KAUMS Journal (FEYZ)*, 17(3), 275-286.
- Khodaei, G. H., Farbod, N., Zarif, B., Nateghi, S., & Saeidi, M. (2013). Frequency of thalassemia in Iran and Khorasan Razavi. *International journal of Pediatrics*, 1(1), 45-50.

- Mawdsley, H. (2010). The transactional relation between child behavior problems and parenting stress and the impact of coping and social support within families who have children with developmental disabilities. Doctoral Thesis, Department of Counseling, Developmental, and Educational Psychology, Boston College.
- Miri, S., & Mansouri, A. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy group on the perfectionism and test anxiety in students. *Clinical Psychology and Personality*, 15(2), 17-26.
- Mohabbat-Bahar, S., Maleki-Rizi, F., Akbari, M. E., & Moradi-Joo, M. (2015). Effectiveness of group training based on acceptance and commitment therapy on anxiety and depression of women with breast cancer. *Iranian journal of cancer prevention*, 8(2), 71.
- Ossman, W. A., Wilson, K. G., Storaasli, R. D., & McNeill, J. W. (2006). A preliminary investigation of the use of acceptance and commitment therapy in group treatment for social phobia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 6(3), 397-416.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educ Psycho*, 37(2): 91-105.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: implications for instruction in higher education. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 7, New York: Agathon Press. 1991, p. 1-56.
- Puklek, M. (1997). Sociocognitive aspects of social anxiety and its developmental trend in adolescence. Unpublished master thesis. University of Ljubljana.
- Puklek, M. (2001). Social anxiety and cognitive interference in students' public performance. In: R. Ro- social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 831-843.
- Puklek, M. (2004). Development of the two forms of social anxiety in adolescence. *Horizons of Psychology*, 13, 27-40.
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101-105.

- Ramezani, H., Nikbakht, H. A., Nasrollahpour Shirvani, S. D., Ahoei, K. H., & Mohsenian, H. (2016). Effect of health promoting school program in schools of the city of Babol: 2013. *Journal of Health*, 6(5), 547-556.
- Roohi, R., Soltani, A. A., Zinedine Meimand, Z., & Razavi Nematollahi, V. (2019). The effect of acceptance and commitment therapy (act) on increasing the self-compassion, distress tolerance, and emotion regulation in students with social anxiety disorder. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6(3), 173-187.
- Suroky, E. (2008). *Understanding stress effects*. New York: MC Grow Hill press.
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C., & Bowman, J. (2015). Mechanisms of change: Exploratory outcomes from a randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy for anxious adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 56-67.
- Thiyagarajan, A., Bagavandas, M., & Kosalram, K. (2019). Assessing the role of family well-being on the quality of life of Indian children with thalassemia. *BMC pediatrics*, 19(1), 1-6.
- Tolman, R. M., Himle, J., Bybee, D., Abelson, J. L., Hoffman, J., & Van Etten-Lee, M. (2009). Impact of social anxiety disorder on employment among women receiving welfare benefits. *Psychiatric Services*, 60, 61-66.
- Twohig, M. P., & Levin, M. E. (2017). Acceptance and commitment therapy as a treatment for anxiety and depression: A review. *Psychiatric clinics*, 40(4), 751-770.
- Yabandeh, MR., Bagholi, H., Sarvghad, S & Koroshnia, M (2018). Comparing the Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy with Acceptance and Commitment Therapy on Reduction of Social Anxiety Disorder Symptoms in University Students, *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 5:1. DOI: 10.4172/2469-9837.1000208.
- Zamani E, Moatamedy A, Bakhtiari M. (2017). The effectiveness of acceptance and commitment group therapy on anxiety in multiple sclerosis. *Iranian Journal Of Health Psychology*, 5(20),152-67. (Persian)
- Zajacova, A., Lynchand, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). SelfEfficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

- Zettle, R. D., & Hayes, S. C. (1986). Dysfunctional control by client verbal behavior: The context of reason-giving. *The Analysis of Verbal Behavior*, 4(1), 30-38.
- Zhu, D., Kinson, L. H., & Wang, Q. (2018). Academic performance and financial forecasting performance: A survey study. *Behavioral and Experimental Finance*, 20, 45-51.

بررسی نقش واسطه‌ای نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه^۱

مهدی باقری^۲، فاطمه بهجتی اردکانی^۳، یاسر رضاپور میرصالح^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی بود که در آن روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب بررسی مسیرهای یک مدل علی مورد تحلیل قرار گرفت. جامعه مورد پژوهش تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه ذهن آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶)، پرسشنامه خودمتمایزسازی اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸) و پرسشنامه استاندارد مقیاس سرزندگی ذهنی رایان و فردریک (۱۹۹۷) بود. جهت بررسی مدل پیشنهادی پژوهش و تجزیه و تحلیل آماری اطلاعات از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ و نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده گردید. نتایج نشان داد که نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی نقش واسطه‌ای دارد. نتایج معادلات ساختاری نشان داد ذهن آگاهی هم با نشاط ذهنی و هم با خودمتمایزسازی رابطه مستقیم، مثبت و معنادار دارد. در نهایت یافته‌ها نشان داد نشاط ذهنی نیز با خودمتمایزسازی رابطه مستقیم، مثبت و معنادار دارد. بنابراین روابط مستقیم و غیر مستقیم در این مدل معنادار به دست آمدند و نقش واسطه‌ای تایید شد. شاخص‌های برازش مدل نیز نشان دادند که مدل نهایی پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار می‌باشد.

واژگان کلیدی: نشاط ذهنی، ذهن آگاهی، خودمتمایزسازی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

^۲ - کارشناس ارشد گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

^۳ - استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران (نویسنده مسئول).

behjati@ardakan.ac.ir

^۴ - دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان.

Investigating the mediating role of mental vitality in the relationship between mindfulness and self-differentiation of secondary school students

Mahdi Bagheri¹, Fatemeh Behjati Ardakani², Yaser Rezapour Mirsaleh³

The present study was conducted with the aim of investigating the mediating role of mental vitality in the relationship between mindfulness and self-differentiation of second year high school students. The current research was correlational research in which the relationships between research variables were analyzed in the form of investigating the paths of a causal model. The research population was all students of the second year of high school in Isfahan city, who were selected by available sampling method. The research tools were Baer et al.'s mindfulness questionnaire (2006), Skorn and Friedlander's (1998) self-differentiation questionnaire, and Ryan and Frederick's (1997) standard mental vitality scale questionnaire. SPSS software version 25 and AMOS software version 24 were used to check the proposed research model and statistical analysis of data. The results showed that mental vitality plays a mediating role in the relationship between mindfulness and self-differentiation. The results of structural equations showed that mindfulness has a direct, positive and significant relationship with both mental vitality and self-differentiation. Finally, the findings showed that mental vitality has a direct, positive and meaningful relationship with self-differentiation. Therefore, direct and indirect relationships were obtained in this meaningful model and the mediating role was confirmed. The model fit indices also showed that the final research model has an acceptable fit.

Keywords: mental vitality, mindfulness, self-differentiation, secondary school students.

¹ Master student of Counseling, Faculty of Humanities & Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran.

² Assistant Professor of Consulting, Faculty of Humanities and Social sciences, Ardakan University, Yazd, Iran. behjati@ardakan.ac.ir

³ Associate Professor of Department of Counseling, Faculty of Humanities & Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای است که طی آن، تغییرات قابل توجهی در مغز، رفتار و عملکرد روانی روی می‌دهد. در این دوره فرد تلاش می‌کند خود را از خانواده اصلی متمایز سازد و کمتر به آن‌ها وابسته باشد. نوجوانان می‌کوشند تمایلات و تعاملات خود را بیشتر به سمت همسالان هدایت کنند (یانگ، فالیگنی، گالوند و تلزرا^۱، ۲۰۱۵). دوران نوجوانی با تضادها توصیف می‌شود و نوجوان در این دوران دچار نوعی کشمکش درونی است؛ او چندان تمایل ندارد تا پیوندهای خانوادگی را کاملاً قطع نماید و نیاز به حمایت والدین را در هر حال احساس می‌نماید و همواره در جست و جوی روش‌هایی است که این حمایت را کسب نماید. این تلاش برای کسب استقلال و همچنین حفظ حمایت از جانب خانواده از مصداق‌های مفهوم خودمتمایزسازی است (سلطانی علی‌آباد، امیرجان، یونسی، ازخوش و عسگری، ۱۳۹۱).

موری بوئن^۲ (۱۹۷۶) مبدع نظریه نظام‌های خانواده است. او عقیده دارد نوعی نظام عاطفی بر ساختار خانواده حاکم است که قابلیت بین نسلی داشته و سلامت روانی فرد در گرو سطح تفکیک و جدایی وی از این نظام است (کاظمیان و دلاور، ۱۳۹۰). موری بوئن (۱۹۷۸) تمایز یافتگی^۳ را توانایی یک فرد در تفکیک احساسی و فیزیکی از خانواده خود و همین‌طور رسیدن به استقلال عاطفی، در عین ماندن در جو عاطفی خانواده تعریف می‌کند. خودمتمایزسازی پلی است برای فهم وضعیت وابستگی متقابل افراد و بیانگر میزان توانایی فرد برای تعادل بین تفکر و احساس و بین صمیمیت و استقلال در خانواده است (لام و چانسو^۴، ۲۰۱۵). تمایز یافتگی از چهار مؤلفه تشکیل یافته است: موقعیت من^۵، واکنش هیجانی^۶، هم‌جوشی^۷ (امتزاج) و گسلس عاطفی^۸. تمایز یافتگی را می‌توان در دو بعد بین فردی و درون فردی بررسی کرد. در بعد بین فردی، خودمتمایزسازی به معنای توانایی یک شخص در حفظ فردیت و استقلال خود، با وجود برقراری روابط صمیمانه با دیگران است و در بعد درون فردی، توانایی شخص در ایجاد تعادل بین تفکر و

1. Yang, Fuligni, Galvan & Telzera

2. Murry Bowen

3. Differentiation of Self

4. Lam & Chan-So

5. I position

6. emotional reactivity

7. fusion with others

8. emotional cutoff

احساس است به گونه‌ای که بتواند در شرایط هیجانی، به صورت منطقی فکر و عمل کند همچنین به معنای تمایز عواطف از افکار و استدلال منطقی در مواجهه با خواسته‌های موقعیتی است (یلدیز^۱، ۲۰۲۲ و راس و مورداک^۲، ۲۰۱۴). مؤلفه‌های واکنش هیجانی و موقعیت من در بعد درون فردی قرار دارند. بعد بین فردی هم شامل مؤلفه‌های هم‌جوشی و گسلس عاطفی است (ایشیک و بولداک^۳، ۲۰۱۵). افراد تمایز یافته قادر به تعدیل بهتر برانگیختگی عاطفی تجربه شده در موقعیت‌های چالش برانگیز بین فردی هستند و در نتیجه بلوغ عاطفی و شایستگی بین فردی بیشتری نشان می‌دهند (کالاتراوا، مارتینز، اسکور-کولینز، داچ-سبالوز و رودیگز-گونزالز^۴، ۲۰۲۲)، آنان دارای آگاهی عاطفی و راهبردهای مقابله سازگارانه هستند (ژو^۵، ۲۰۱۹)؛ در حالی که افراد با تمایز یافتگی پایین از لحاظ هیجانی با سایرین هم آمیخته‌اند و به دلیل غلبه احساسات در زندگی از توانایی کمی برای تصمیم‌گیری یا حل مشکلاتشان به طور مستقل برخوردارند. این افراد سطح اضطراب مزمن بیشتری را تجربه کرده، عملکرد پایین‌تری داشته و از علائم روانی و فیزیولوژیکی بیشتری رنج می‌برند (پلگ و زوآبی^۶، ۲۰۱۴). باید توجه داشت که عوامل روانشناختی، جامعه‌شناختی و شخصیتی مختلفی بر خودمتمایزسازی اثر دارند. به عنوان نمونه رجبی، علیمردادی و مرادی (۱۳۹۶) بیان نمودند که بهزیستی^۷ بر تمایز یافتگی خود مؤثر است؛ به عبارت دیگر بهزیستی روان‌شناختی^۸ به عنوان یکی از مؤلفه‌های روانشناسی مثبت با تمایز یافتگی در ارتباط است (عبدی زرین و نیکخواه سیروی، ۱۴۰۰؛ حبیبی پور، حسین خانزاده و صالحی، ۱۳۹۳).

یکی از شاخصه‌های بهزیستی، نشاط^۹ است (عباسی و یوسفی، ۱۳۹۹). آرگیل^{۱۰} (۲۰۰۱) معتقد است که نشاط دارای دو بعد عاطفی و شناختی است منظور از بعد عاطفی داشتن احساس شادی، شمع، خشنودی و سایر هیجانات مثبت است و منظور از بعد شناختی نیز دلالت بر ارزشیابی رضایت‌آمیز مؤلفه‌های مختلف زندگی فردی و

1. Yildiz

2. Ross & Murdock

3. Ishik & Bulduk

4. Calatrava, Martins, Schweer-Collins, Duch-Ceballos, & Rodríguez-González

5. Zhu

6. Peleg & Zoabi

7. well-being

8. Psychological Well-Being

9. vitality

10. Argyle

اجتماعی است (شریفی، مرزیه و جناآبادی، ۱۳۹۶). نشاط ذهنی^۱ به این معناست که فرد احساس رضایت و پرانرژی بودن (هم از لحاظ جسمی و هم از لحاظ روانی) می‌کند و می‌تواند توانایی‌های بالقوه خود را نشان دهد (کسیکی و پرکر^۲، ۲۰۲۲). همچنین ریان و فردریک^۳ (۱۹۹۷) نشاط را احساس ذهنی سرزندگی و پرانرژی بودن تعریف نموده‌اند که از انگیزش درونی و احساساتی نظیر آزادی و داشتن حق استقلال سرچشمه می‌گیرد. به اعتقاد ریان و دسی (۲۰۰۸) نشاط ذهنی در قالب دارا بودن انرژی ذهنی و بدنی تعریف گردیده و افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، حسی از شوق و انرژی را تجربه می‌کنند. اصولاً این‌گونه افراد، خود را توانمند و تأثیرگذار بر محیط پیرامون پنداشته و خود را به‌عنوان منبع اعمال خویش می‌شناسند (جو^۴، ۲۰۱۷)؛ و در جهت اعمال هدفمند، انرژی خود را تنظیم می‌نمایند (ریان و دسی، ۲۰۰۸)؛ آنان افرادی کنجکاو و دارای شخصیتی فعال می‌باشند (مارتین کولار، لاردیرجر و آتنسیو^۵، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد، نشاط ذهنی موجب نگرش مثبت به زندگی، تعادل هیجانی، خودپنداره مثبت، عملکرد مؤثر تحصیلی و نگرش مطلوب می‌گردد (سیلوستر^۶، ۲۰۱۱). به اعتقاد ریان و فردریک (۱۹۹۷) پایین بودن سطح نشاط ذهنی باعث تحریک‌پذیری و خستگی می‌شود؛ اما بالا بودن سطح نشاط ذهنی هوشیاری نسبت به تشخیص و استفاده از فرصت‌های پیش رو را افزایش داده و منجر به بهبود عملکرد می‌شود (به نقل از حق‌بین و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸). در زمینه ارتباط بین نشاط و خودتمایز یافتگی، پژوهش رباطی و نامنی (۱۳۹۹) نشان داد که نشاط ذهنی تأثیر مستقیم و مثبتی بر خودتمایز یافتگی در پرستاران دارد. در افراد دارای نشاط ذهنی، سرزنده بودن آن‌ها نه تنها در فعالیت و بهره‌وری فردی ابراز می‌شود، بلکه این سرزندگی به‌طور مسری به افرادی که با آن‌ها ارتباط دارند سرایت می‌کند و موجب انرژی‌زایی می‌شود (توق^۷ و همکاران، ۲۰۱۷)؛ بنابراین شناخت عوامل پیش‌بینی‌کننده نشاط ذهنی به عنوان یک شاخص مهم و اساسی از سلامتی و انگیزش (ریان و دسی، ۲۰۰۰) از اهمیت بالایی برخوردار است. به گفته ایزدی خواه، انصاری شهیدی، رضایی

1. subjective vitality

2. Kasikci & Peker

3. Frederick

4. Ju

5. Martin-Cuellar, Lardier Jr & Atencio

6. Sylvester

7. Tough

جمالویی و حقایق (۱۳۹۸) ذهن آگاهی^۱ با برخورداری از فنونی همانند افکار، هیجانات و رفتار آگاهانه می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود نشاط ذهنی افراد مطرح باشد.

ذهن آگاهی مفهومی است که در ابتدا بخشی از یک سیستم اعتقادی، فلسفی و معنوی گسترده‌تر مرتبط با بودائیسیم را تشکیل می‌داد. ایده‌های اصلی الهام گرفته شده و برگرفته از این فلسفه بودایی در نیمه دوم قرن بیستم به روانشناسی غرب وارد شد (کارل و فیچر^۲، ۲۰۲۲). ذهن آگاهی از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه باعث می‌گردد فرد در لحظات مختلف احساسات خویش را درک کند و با آگاهی از این احساسات و علل آن، در پی افزایش احساسات مثبت از طریق ایجاد رابطه با دیگران و گسترش روابط اجتماعی خویش باشد (امیری، خادمی اشکذری، اخوان تفتی و صرامی، ۱۴۰۰). افراد بر اساس عادت آموخته‌اند که در زندگی و در موقعیت‌های مختلف، بسیاری از تجارب ناخوشایند خود را انکار کنند؛ در حالی که در ذهن آگاهی به آن‌ها آموخته می‌شود که به جای انکار و رد تجارب ناخوشایند، آن‌ها را همان‌طور که هستند بپذیرند و نسبت به خودشان و واکنش‌هایشان به تجارب ناخوشایند، آگاهی داشته باشند (کرانه^۳، ۲۰۱۲). بیشاپ^۴ و دیگران (۲۰۱۸) اعتقاد دارند که ذهن آگاهی به افراد می‌آموزد که به جای اینکه بخواهند به زور افکار منفی خود را کنترل و یا سرکوب کنند، بپذیرند که افکار و احساسات وجود دارند. در یک بررسی مروری نتیجه‌گیری شد که ذهن آگاهی اثرات مثبت روانی مختلف، از جمله افزایش بهزیستی روانی، کاهش علائم روانی و واکنش پذیرش هیجانی، بهبود تنظیم هیجان و رفتار و سرزندگی و نشاط را به ارمغان می‌آورد (کیه و پیدگتون^۵، ۲۰۱۳). تحقیقات شریعتی و کریمی (۱۳۹۹) و همتی و موسوی (۱۳۹۸) نیز نشان داد که آموزش ذهن آگاهی به نوجوانان باعث افزایش شادکامی در آنان می‌شود. همچنین شارما و کومرا^۶ (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود رابطه مثبت بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی را نشان داده‌اند. از طرفی تحقیقات نشان داده‌اند که بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی نیز رابطه وجود دارد. به طور مثال تیکسریا و پریرا^۷ (۲۰۱۵) در پژوهش

1. mindfulness

2. Karl & Fischer

3. Crane

4. Bishop

5. Keye & Pidgeon

6. Sharma & Kumra

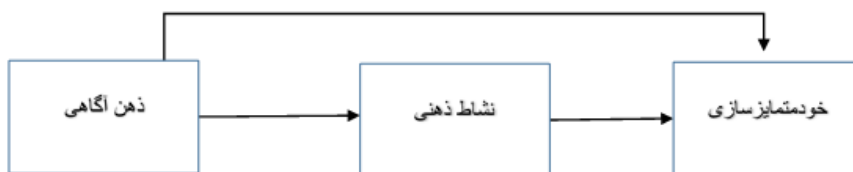
7. Teixeira & Pereira

خود نشان دادند که بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در باب نقش واسطه‌گری نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی می‌توان گفت ذهن آگاهی یکی از عواملی است که در افزایش بهزیستی روانی افراد نقش دارد. طبق مدل‌های علمی، ذهن آگاهی می‌تواند از طریق افزایش سطوح آگاهی فراشناختی به مهار فراقکنی‌های افراد، بهبود ظرفیت ذهنی‌سازی آن‌ها و بازبینی بازنمایی‌های ذهنی و افزایش شادی بپردازد (کریسمیور، ۲۰۱۷). به نظر می‌رسد نتایج مثبت حاصل از ذهن آگاهی، منجر به نشاط ذهنی در فرد می‌شود و نشاط ذهنی نیز به نوبه خود جهت‌گیری مشخصی در زندگی فرد ایجاد کرده و به وی کمک می‌کند تا کنترل خود را از دست ندهد و در شرایط استرس‌زا، رفتارش را منطبق بر اصول صریح و اندیشمندانه کنترل کند (بوئن، ۱۹۷۶).

در باب اهمیت موضوع می‌توان گفت با توجه به اینکه دانش‌آموزان صاحبان آینده جامعه‌اند و از آنجایی که نشاط ذهنی شرط لازم برای سلامت روانی محسوب می‌گردد، نشاط ذهنی دانش‌آموزان با تأثیری که بر سلامت روانی آن‌ها دارد، سلامت جامعه‌ی فردا را تحت تأثیر قرار خواهد داد. در بین دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی، دوره نوجوانی و ورود به مرحله جوانی مصادف با مقطع متوسطه است و در ایران حدود دو میلیون و پانصد هزار نفر در دوره متوسطه دوم در حال تحصیل می‌باشند. لذا این مقطع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است به نحوی که هر گونه اختلال در سلامت روان این قشر، تهدیدی برای سرمایه‌گذاری‌های آینده جامعه خواهد بود؛ بنابراین از نتایج این تحقیق می‌توان در مدارس، مؤسسات آموزشی و نهاد آموزش و پرورش استفاده کرد.

بنابراین در این پژوهش هدف بررسی نقش واسطه‌ای نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. مدل پیشنهادی پژوهش در ادامه آمده است (شکل ۱):



شکل ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی و به طور دقیق تر مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. نمونه پژوهش بر اساس جدول مورگان شامل ۲۷۱ دانش آموز دوره دوم متوسطه شهر اصفهان بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

پرسشنامه ذهن آگاهی (FFMQ)^۱: پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی توسط بائر و همکاران^۲ (۲۰۰۶) از تلفیق ۵ پرسشنامه ذهن آگاهی ایجاد شده است و ۵ عامل ذهن آگاهی را با ۳۹ عبارت مورد واری فرار می دهد. پاسخ ها بر اساس مقیاس لیکرت از «هرگز = ۱» تا «اغلب اوقات = ۵» کدگذاری می شود (هاسکر، ۲۰۱۰). در جدول شماره ۱، گویه های مربوط به هر عامل ذکر شده است:

جدول شماره ۱: گویه های مربوط به عامل های پرسشنامه ذهن آگاهی

عبارات	گویه
۱،۶،۱۱،۱۵،۲۰،۲۶،۳۱،۳۶	عامل مشاهده
۷،۱۲،۱۶،۲۲،۲۷،۳۲،۳۷	عامل توصیف
۵،۸،۱۳،۱۸،۲۳،۲۸،۳۴،۳۸	عامل عمل
۱۰،۱۴،۱۷،۲۵،۳۰،۳۵	عامل غیر- قضاوتی بودن
۴،۹،۱۹،۲۱،۲۴،۲۹،۳۳	عامل غیر واکنشی بودن

^۱. five facet mindfulness questionnaire (FFMQ)

^۲. Baer & et al

بائر و همکاران (۲۰۰۶) همسانی درونی عامل‌ها را مناسب و ضریب آلفا برای مولفه‌های غیر واکنشی بودن، توصیف، مشاهده، عمل با هشیاری و غیر قضاوتی بودن را به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۹۱، ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند؛ همچنین همبستگی بین عامل‌ها متوسط ولی معنادار و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ گزارش شده است. احمدوند و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی که با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مذکور در ایران انجام دادند ضرایب آلفا را در دامنه‌ای بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۳ گزارش کردند. در نهایت نتایج بیانگر پایایی مناسب و اعتبار همگرا و واگرای مناسب پرسشنامه ۵ وجهی ذهن آگاهی در نمونه‌های غیر بالینی ایرانی بود.

پرسشنامه خودتمایزسازی (DSI): پرسشنامه خودتمایزسازی توسط اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۴۶ گویه و چهار زیرمقیاس واکنش‌پذیری عاطفی، جایگاه من، جدایی عاطفی و همجوشی با دیگران است. نمره-گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (ابتداً صحیح نیست) تا ۶ (کاملاً صحیح است) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۴۶ و حداکثر آن ۲۷۶ است. بالا بودن میانگین نمره‌های هر زیرمقیاس نشان‌دهنده وجود تمایز یافتگی و پایین بودن آن نشان‌دهنده عدم وجود تمایز یافتگی است (آگاه، تاجیک اسماعیلی، کسایی اصفهانی و عسکریان، ۱۳۹۸).

جدول شماره ۲: گویه‌های مربوط به عامل‌های پرسشنامه خودتمایزسازی

عبارات	گویه
۶-۱۰-۱۴-۱۸-۲۱-۲۶-۳۰-۳۴-۳۸-۴۰-	واکنش هیجانی
۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳-۲۷-۳۱-۳۷-۴۱-۴۳-	جایگاه من
۳۹-۳۶-۳۲-۲۸-۲۴-۲۰-۱۶-۱۲-۸-۳-۲-	گسلش عاطفی
۴۵-۴۴-۳۵-۳۳-۲۹-۲۵-۲۲-۱۷-۱۳-۹-۵-	هم آمیختگی با دیگران

اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸) روایی مقیاس‌ها را از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ و پایایی آن را ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. یونسی در سال ۱۳۸۵ این پرسشنامه را هنجاریابی کرده است و روایی محتوایی آن را با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۸۳ و پایایی آن را از روش بازآزمایی ۰/۸۱ به دست آورد.

¹. Self-differentiation inventory

پرسشنامه مقیاس سرزندگی ذهنی رایان و فردریک (۱۹۹۷): پرسشنامه سرزندگی ذهنی توسط رایان و فردریک (۱۹۹۷) ساخته شده و دارای ۷ عبارت است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) آزمودنی، عددی را که گویای میزان درستی عبارت مورد نظر است مشخص می‌کند. این پرسشنامه به صورت تک مؤلفه‌ای می‌باشد. حداقل امتیاز ممکن ۷ و حداکثر ۴۹ بود. در پژوهش سدیدی (۱۳۹۲)، به منظور سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که طبق نتایج پرسشنامه از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند و پایایی ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان داد از مجموع ۲۷۱ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۴۲ نفر (۸۹/۳ درصد) دختر و ۲۹ نفر (۱۰/۷ درصد) پسر بوده‌اند.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در کل نمونه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
ذهن‌آگاهی	۱۱۳/۹۴	۱۷/۵۳	۴۶	۱۶۹
نشاط ذهنی	۳۷/۶۴	۸/۸	۱۰	۴۹
خودمتمایزسازی	۱۶۵/۶۴	۲۶/۹۶	۶۲	۲۷۶

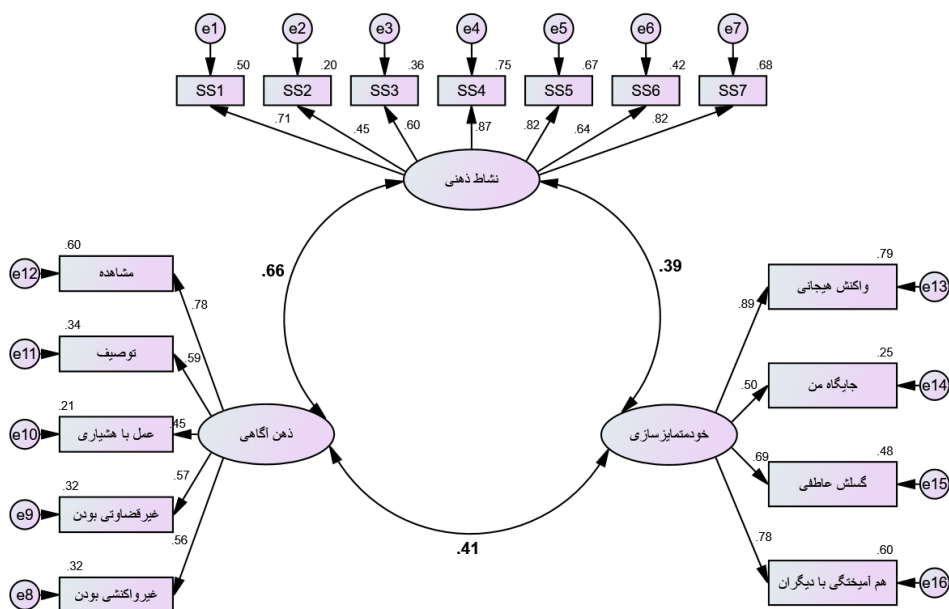
جدول شماره ۳ نشان داد متغیر ذهن‌آگاهی دارای میانگین ۱۱۳/۹۴، متغیر نشاط ذهنی دارای میانگین ۳۷/۶۴ و متغیر خودمتمایزسازی دارای میانگین ۱۶۵/۶۴ بوده است. در ادامه و قبل از انجام مدل‌سازی معادلات ساختاری، میزان روابط بین متغیرها از طریق همبستگی پیرسون بررسی شده است.

جدول شماره ۴: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳
۱	ذهن‌آگاهی	۱		
۲	نشاط ذهنی	۰/۵۴**	۱	
۳	خودمتمایزسازی	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۱

** p < ۰/۰۱

جدول شماره ۴ نشان داد ذهن آگاهی با نشاط ذهنی ($r = ۰/۵۴$) و خودمتمایزسازی ($r = ۰/۳۳$) رابطه مثبت و معناداری در سطح $P < ۰/۰۱$ دارد. همچنین نتایج نشان داد بین خودمتمایزسازی و نشاط ذهنی نیز رابطه مثبت و معناداری ($r = ۰/۳۲$) در سطح $P < ۰/۰۱$ وجود دارد. بنابراین با توجه به اطلاعات به دست آمده مشخص شد که داده‌های پژوهش قابلیت اجرا در نرم‌افزار AMOS را دارند.



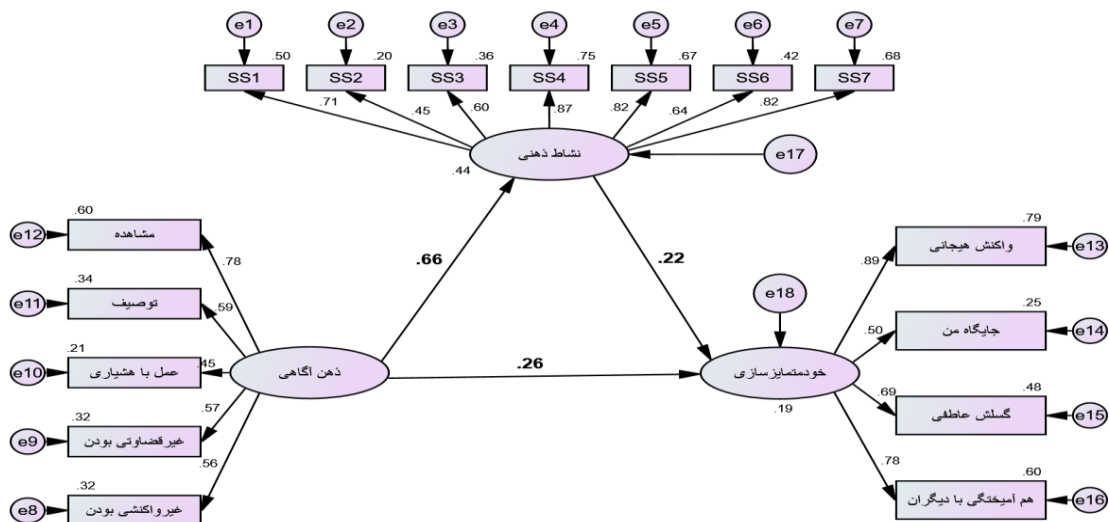
شکل شماره ۲: مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

جدول شماره ۵: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش

GFI	RMSEA	PCFI	CFI	CIMIN/DF
۰/۸۸	۰/۰۷	۰/۷۶	۰/۹۰	۲/۸

نتایج جدول شماره ۵ نشان داد آماره χ^2 دو برابر با ۲/۸، شاخص CFI برابر با ۰/۹۰، شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۷ و شاخص GFI برابر با ۰/۸۸ می‌باشد؛ در نتیجه مدل

اندازه‌گیری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است؛ بنابراین می‌توان به بررسی مدل معادلات ساختاری پرداخت.



شکل شماره ۳: مدل نهایی پژوهش

جدول شماره ۶: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل ساختاری

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
۰/۶۶**	---	۰/۶۶**	نشاط ذهنی	←	ذهن آگاهی
۰/۲۲*	---	۰/۲۲*	خودمتمایزسازی	←	نشاط ذهنی
۰/۴۱**	۰/۱۵*	۰/۲۶*	خودمتمایزسازی	←	ذهن آگاهی

$$* P < 0.05 ** P < 0.01$$

همان طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود ذهن آگاهی بر نشاط ذهنی $\beta = 0.66$ ، و خودمتمایزسازی $(P < 0.01)$ و $(\beta = 0.26)$ اثر مثبت و معناداری دارد. همچنین نشاط ذهنی اثر مثبت و معناداری بر خودمتمایزسازی $(\beta = 0.22)$ دارد. در نهایت نتایج نشان داد که ذهن آگاهی با واسطه‌گری نشاط ذهنی به صورت مثبت و معنادار بر خودمتمایزسازی اثر دارد $(\beta = 0.15)$.

جدول شماره ۷: شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

GFI	RMSEA	PCFI	CFI	CIMIN/DF
۰/۸۸	۰/۰۷	۰/۷۶	۰/۹۰	۲/۸

همانطور که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود آماره χ^2 دو برابر با ۲/۸ (کمتر از ۵)، شاخص CFI برابر با ۰/۹۰، شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۷ و شاخص GFI برابر با ۰/۸۸ می‌باشد؛ به طوری که همه شاخص‌ها در دامنه قابل قبولی قرار دارند؛ بنابراین مدل ساختاری پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نشاط ذهنی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان انجام شد. نتایج مدلسازی معادلات ساختاری نشان داد ذهن آگاهی با خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه رابطه مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش محمدی پور و شجاعی (۱۳۹۷) و شارما و کومرا (۲۰۲۰) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن آگاهی نوعی توانمندی است که یک انسان را به لحظه، خودآگاه می‌کند و موجب می‌شود که وی به باورها، هیجانات و جریان‌های درونی خود آگاهی روشنی یابد (برون و رایان، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی به زبان ساده، به معنای آگاه بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه محسوب می‌شود که در آن دو عنصر اساسی: (۱) حواس جمع بودن و (۲) آگاه بودن نسبت به همه رخ دادهایی که همین الان در اطراف ما و همین طور درون بدن ما در حال اتفاق افتادن هستند. به این شکل که هیچ گونه قضاوت و پیش داوری نسبت به درست و نادرست بودن اتفاقات نداشته باشیم. به عقیده پژوهشگر از آنجا که ذهن آگاهی به دلیل اینکه توانایی‌های اجتماعی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد و برقراری روابط مثبت، مهارت‌های اجتماعی، همکاری و مشارکت در فعالیت‌های گروهی را ترغیب می‌کند، بافت ایده آلی را در فرد به وجود می‌آورد که در این بافت دانش‌آموزان روابط اجتماعی خود را مورد بازنگری قرار می‌دهند و در نتیجه در محیط اجتماعی با همسالان خود به طرز مؤثر عمل می‌کنند و در نهایت نقش خود را می‌پذیرند و می‌توانند بر هیجانات خود کنترل داشته باشند و احساس تنهایی و انزوا نداشته

². Brown & Ryan

باشند. از این رو می‌توان گفت که ذهن آگاهی با خودمتمایزسازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه رابطه مستقیم دارد.

نتایج همچنین نشان داد ذهن‌آگاهی به صورت مستقیم و مثبت نشاط ذهنی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش همتی و موسوی (۱۳۹۸) و ایزدی خواه انصاری شهیدی، رضایی جمالویی و حقایق (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد از آنجا که ذهن آگاهی به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد می‌باشد و به رشد سه کیفیت خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد تأکید می‌کند. همچنین به‌واسطه تمرین و فن‌های مبتنی بر ذهن آگاهی فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود و به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه‌به‌لحظه از افکار و احساسات و حالت‌های جسمانی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند. ذهن آگاهی ضمن اینکه به فرد کمک می‌نماید تا بفهمد چگونه آرامش و رضایت را دوباره از عمق وجودش کشف کرده و آن را با زندگی روزمره‌اش آمیخته و به سبک زندگی‌اش مبدل نماید؛ به او کمک می‌کند تا به‌تدریج خود را از نگرانی، اضطراب، خستگی، افسردگی و نارضایتی نجات دهد. لذا موجب ایجاد خودمهارگری در فرد می‌شود که توانایی مهار هیجان‌ها، رفتار و امیال به‌منظور دستیابی به بعضی پاداش‌ها یا اجتناب از بعضی پیامدها و بازداری تکانه‌های غیرقابل‌پذیرش و نامطلوب و نظم دادن به رفتارها، تفکرات و هیجان‌های خود و انعکاس تفاوت‌های فردی در تمایلات می‌باشد که شکل مشخصی در مدیریت احساسات و عواطف به خود می‌گیرد. به عقیده پژوهشگر ذهن آگاهی و مهارت‌های ذهن آگاهی به دانش‌آموزان این بینش را عطا می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف، هیجان‌ها و رفتارهای اتوماتیک خود آگاهی و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کنند. بنابراین ذهن‌آگاهی با ایجاد تغییر در ساختار عواطف، احساسات، هیجان‌ها و افکار دانش‌آموزان آنان را قادر می‌سازد که با آگاهی از فرایندهای شناختی و فراشناختی خود بتوانند، پاسخ‌های جدیدی را در فرایند شناختی و هیجانی خود ایجاد و نشاط ذهنی بیشتری را تجربه نمایند. همچنین می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی، موجب افزایش ظرفیت‌های درونی از جمله تحمل کردن و انتظار کشیدن و صبر کردن در موقعیت‌های تنش‌زا می‌شود. به طوری که موجب کاهش نگرش منفی می‌شود که می‌تواند منجر به کاهش نگرانی، افزایش قدرت تحمل و نشاط ذهنی آن‌ها شود. از این رو می‌توان گفت که ذهن آگاهی با نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه رابطه مستقیم دارد.

نتایج مدلسازی معادلات ساختاری نشان داد نشاط ذهنی به صورت مستقیم و مثبت خودمتمایزسازی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش نجاری (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که سطح بالای نشاط ذهنی، سرزندگی و انرژی سرشار، موجب ایجاد زندگی اجتماعی پربار و کاهش اختلالات روانی می‌شود. وقتی که نشاط ذهنی افراد بالاست خلقتشان در حالت مناسبی قرار دارد و انرژی لازم جهت انجام وظایف و فعالیت‌ها را به نحو احسن در اختیار دارند. این افراد سرشار از انرژی ذهنی مثبت بوده، شاداب و بشاش هستند و نسبت به محیط خود هوشیاری بالایی داشته و مملو از حس زندگی هستند. در واقع نشاط ذهنی بازتابی از سلامت روان‌شناختی و جسمانی فرد است. که با فعالیت‌ها، بافت‌ها و شرایطی که موجب ارضا نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌شود همراه است (بنیامین و بندرج ایلان، ۲۰۱۸). از سوی دیگر هراس (۲۰۰۸) بیان می‌کند که هدف از تمایز یافتگی جدا شدن کامل از سیستم ارتباطی خانواده نیست، بلکه این است که کمتر در سیستم ارتباطی خانواده محو شود و به گونه‌ای عمل کند که به هویت شخصی دست یابد. پس می‌توان گفت که تمایز تعادل بین عواطف و شناخت است. تمایز یافتگی در دو بعد درون فردی و بین فردی بررسی می‌شود. در بعد شخصی توانایی فرد در ایجاد تعادل بین فکر و احساس به طوری که بتواند در موقعیت‌های عاطفی منطقی فکر و عمل کند و در بعد شخصی به معنای توانایی فرد در حفظ فردیت و استقلال خود با وجود برقراری روابط است (رأس و مورداک^۱، ۲۰۱۴).

در نهایت نتایج نشان داد که ذهن آگاهی با واسطه‌گری نشاط ذهنی، خودمتمایزسازی را به صورت مثبت در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش محمدی پور و شجاعی (۱۳۹۷) همخوان می‌باشد. در تبیین این نتیجه نیز می‌توان بیان کرد از آنجا که ذهن آگاهی، فرایندی شناختی است که طی آن‌ها فرد ذهن آگاه، بدون قضاوت و همراه با پذیرش، تمرکز خود را روی تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال در خود یا اطرافش رخ می‌دهد، متمرکز و در شناخت و مدیریت و حل مشکلات روزمره توانا تر می‌سازد، ذهن آگاهی، یک احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همان‌طور که اتفاق می‌افتند، کمک می‌کند و افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند؛ و تنظیم هیجان مثبت نشان دهنده میزان شور و اشتیاق به زندگی و احساس فاعلیت و هوشیاری افراد است؛ بنابراین ذهن آگاهی موجب

¹. Ross & Murdock

جلوگیری از نشخوارهای فکری و گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده و همچنین باعث گسترش افکار جدید و کاهش هیجانات ناخوشایند می‌شود که از طریق آن افراد هیجان‌های خود را به‌صورت هشیار و یا ناهشیار تعدیل می‌کنند و آن‌ها را یاری می‌کند تا مثلاً زمانی که با حوادث فشارزا یا تهدیدکننده روبه‌رو شد، هیجان‌ها یا احساساتش را مدیریت یا تنظیم کند و روی آن‌ها تسلط داشته باشد و در هیجانانش غرق نشود. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند (براون و ریان، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی بر بهبود خلق (بائر، ۲۰۰۳)، لذت بردن از زندگی و ابراز وجود (گل پور و محمدمامینی، ۱۳۹۱)، بهبود نشانه‌های اضطراب، استرس و اضطراب امتحان و کاهش پریشانی روان‌شناختی (اسموسکی و روبینز، ۲۰۱۱) تأثیر دارد. نیکلیک، وینگرهورتس و زلنبرگ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشانه‌های اضطراب، افسردگی و افزایش خلق مثبت و کیفیت زندگی بالا مؤثر است. نتایج مطالعات اسکات و مألوف (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که هر چه ذهن آگاهی افزایش پیدا کند به موازات آن، آرامش فرد، عملکرد انطباقی فرد، توانایی‌های عاطفی، مهارت‌هایی مثل درک، فهم، مدیریت و کنترل احساسات خود و دیگران نیز افزایش پیدا می‌کند. از سوی دیگر، تحقیق نیکس و همکاران (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که انرژی حاصل از نشاط ذهنی از منابع درونی سرچشمه می‌گیرد و نشاط احساس سرزنده بودن است که تحریک و اجباری به انجام آن نیست؛ بنابراین نشاط از شیدایی متفاوت است؛ همچنین نشاط ذهنی از حالات مثبت غیرفعالی نیز چون شادکامی و رضایت متفاوت است چون نشاط نشانگر انرژی است که شخص می‌تواند آن را کنترل کرده و یا برای اعمال هدفمند تنظیم نماید. بوئن^۱ (۱۹۷۸) تمایز یافتگی را به دو شکل تعریف کرد که در آن فرد قادر است بین عملکردهای هیجانی روابط صمیمانه و خود مختاری تعادل ایجاد کند. این مفهوم را می‌توان یک فرایند یا ویژگی شخصی بیان کرد (مردانه، ۱۳۹۲). همچنین تمایز یافتگی، در توانایی برای به کارگیری مواضع شخصی، منعکس می‌شود که به معنای حفظ یک حس تعریف شده و روشن از خود، در زمانی است که فرد از طرف دیگران تحت فشار است تا طور دیگری عمل کند؛ بنابراین ذهن آگاهی با توجه به ویژگی‌هایی که دارد نشاط ذهنی را افزایش می‌دهد و بواسطه این افزایش خودمتمایزسازی فرد نیز افزایش می‌یابد.

^۱. Bowen

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است؛ جامعه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اصفهان تشکیل دادند و از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. همچنین با وجود تلاش پژوهشگر برای جلب اعتماد شرکت‌کنندگان، ممکن است افراد نظرات واقعی خود را بیان نکرده باشند. یافته‌های پژوهش بر اساس پرسشنامه و به شیوه خودگزارش دهی بود و ممکن است پاسخ‌ها از حالات خلقی افراد تأثیر گرفته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این مدل برای سایر گروه‌های سنی نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که نقش سایر عوامل از جمله نقش متغیرهای شخصیتی را در نشاط ذهنی و خودمتمایزسازی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهند. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی به تفاوت‌های جنسیتی دانش‌آموزان در مورد متغیرهای پژوهش توجه کرده و دانش‌آموزان دختر و پسر را از نظر متغیرهای مختلف مورد مقایسه قرار دهند.

با توجه به برآزش مناسب الگوی این پژوهش، به مدیران سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت ذهن آگاهی و لزوم نشاط ذهنی برای خودمتمایزسازی در مدارس، با استفاده از راهکارهای مناسب از جمله تشویق دانش‌آموزان، اهمیت به علاقه‌های دانش‌آموزان، توجه به شخصیت افراد و برخورد مناسب با هر فرد نسبت به رفتار شخصی او و ... در جهت افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان سازمان اقدام کنند. با توجه به اهمیت نقش ذهن آگاهی در نشاط ذهنی و خودمتمایزسازی برگزاری دوره‌های ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان در مدارس پیشنهاد می‌شود. همچنین به مشاوران و روانشناسان پیشنهاد می‌شود جهت افزایش خودمتمایزسازی و افزایش نشاط ذهنی در نوجوانان، از تکنیک‌های ذهن آگاه استفاده کنند و همچنین آموزش‌هایی در این زمینه به نوجوانان ارائه دهند.

منابع و ماخذ

- احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلیا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روان‌شناختی بر اساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی. *علوم تربیتی و روان‌شناختی*، (۲)، ۶۰-۶۹.
- ایزدی خواه اکرم؛ انصاری شهیدی، مجتبی؛ رضایی جمالویی، حسن و حقایق، سیدعباس. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر نشاط ذهنی و نظم جویی شناختی هیجان در بیماران مبتلا به سردردهای میگرنی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۲(۵)، ۱۷۶۴-۱۷۷۴.

- آگاه، مهدی؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزاله؛ کسای اصفهانی، عبدالرحیم و عسکریان، سمیه. (۱۳۹۸). مقایسه راهبردهای مقابله‌ای و تمایزیافتگی زوجین هردو شاغل و تک شاغل. *دوفصلنامه روانشناسی خانواده*، ۶ (۲)، ۵۷-۷۰.
- امیری، نگار؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ اخوان تفتی، مهناز و صرامی، غلامرضا. (۱۴۰۰). ساخت و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۳)، ۱۲۲-۱۴۷.
- حبیبی پور، محبوبه؛ حسین خانزاده، عباسعلی و صالحی، ایرج. (۱۳۹۳). رابطه خودتمایزیافتگی با بهزیستی روان‌شناختی بین معلمان متأهل، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، *مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران.
- حق‌بین، فاطمه و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی نشاط ذهنی بر اساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۵)، ۲۳-۵۲.
- رباطی، مزده و نامنی، ابراهیم. (۱۳۹۹). رابطه سرزندگی و احساس انسجام روانی با کیفیت زندگی کاری پرستاران: نقش واسطه‌ای خودتمایزیافتگی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۷ (۶)، ۷۴۳-۷۵۲.
- رجبی، سوران؛ علیمرادی، خدیجه و مرادی، زهت الزمان. (۱۳۹۶). رابطه ساختاری بهزیستی معنوی و رضایت زناشویی با نقش واسطه‌ای هوش هیجانی و تمایز یافتگی خود. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۸ (۲)، ۱۹-۴۷.
- سلطانی علی آباد، مجتبی؛ امیرجان، ساره؛ یونسی، سید جلال؛ ازخوش، منوچهر و عسگری، علی. (۱۳۹۱). اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سطح خودمتمایزسازی پسران نوجوان. *رفاه اجتماعی*، ۱۲ (۴۴)، ۶۹-۹۲.
- شریعتی، سمیرا و کریمی، بهروز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر شادکامی، بهزیستی ذهنی و نشخوار فکری دختران. *خانواده درمانی کاربردی*، ۱۱ (۱)، ۱۲۵-۱۴۷.
- شریفی، فائزه؛ مرزیه، افسانه و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۶، ۹۹-۱۰۹.
- عباسی، نرجس و یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و نشاط ذهنی دانشجویان: نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۵-۳۱.

- عبدی زرین، سهراب و نیکخواه سیرویی، زهرا. (۱۴۰۰). بهزیستی روان‌شناختی: نقش تمایزیافتگی، ناگویی هیجانی و قدرت من. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۸(۳)، ۱۳-۲۴.
- کاظمیان، سمیه و دلاور، علی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین تمایزیافتگی با میزان تمایل به اعتیاد در مردان متأهل. *پژوهشنامه نظم و امنیت انتظامی*، ۴(۴)، ۱۰۵-۱۱۵.
- گل‌پور، رضا و محمدامینی، زرار. (۱۳۹۱). اثربخشی استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *روانشناسی مدرسه*، ۱۱(۳)، ۱۰۰-۸۲.
- مردانه، سارا. (۱۳۹۲). *مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنایز یافتگی در دانشجویان دارا و فاقد رابطه جنسی مخالف*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- همتی، خدیجه و موسوی، سید جمال. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ذهن آگاهی با رویکرد اسلامی بر نشاط ذهنی و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۱۲)، ۸۱-۹۰.
- یونسی، فاطمه. (۱۳۸۵). *هنجاریابی آزمون خودمتمایزسازی در ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Baer, P. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Binyamin, G., & Brender-Ilan. Y. (2018). Leaders's language and employee proactivity: Enhancing psychological meaningfulness and vitality. *European Management Journal*, 36(4), 463-473.
- Bishop JR, Lee AM, Mills LJ, Thuras PD, Eum S, Clancy D, Erbes CR, Polusny MA, Lamberty GJ and Lim KO (2018). Methylation of FKBP5 and SLC6A4 in Relation to Treatment Response to Mindfulness Based Stress Reduction for Front. *Psychiatry* 9:418.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of personality and Social psychology*, 84, 822- 848.
- Calatrava, M., Martins, M. V., Schweer-Collins, M., Duch-Ceballos, C., & Rodríguez-González, M. (2022). Differentiation of self: A scoping review of Bowen Family Systems Theory's core construct. *Clinical Psychology Review*, 91, 102101.

- Crane, R. (2012). Mindfulness-based cognitive Therapy. (Translated by Khvshlhjh sedgh, a). Tehran: Publication of Prophet. (Published in the original language, 2009).
- Isik, E., & Bulduk, S. (2015). Psychometric Propertise of the Differentiation of Self Inventory -Revised in Turkish Adults Journal of Marital and Family Therapy, 41(1), 102-112.
- Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. Archives of Gerontology and Geriatrics. 73, 120-124.
- Karl, J. A., & Fischer, R. (2022). The state of dispositional mindfulness research. *Mindfulness*, 1-16.
- Kasikci, F., & Peker, A. (2022). The Mediator Role of Resilience in the Relationship between Sensation-Seeking, Happiness and Subjective Vitality. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 115-129.
- Kreislermaier, A. K. (2017). An Evolutionary and Developmental Science Framework for Integrating Attachment, Mentalization, and Mindfulness: Implications for Religious Practice and Moral Development. Vanderbilt University
- Lam, C., & Chan-So, P. C. Y. (2015). Validation of the CHINESE Version of Differentiation of Self Inventory (C-DSI). Journal of Marital and Family Therapy, 41(1), 81-101.
- Martin-Cuellar, A., Lardier Jr, D.T., & Atencio, D.J. (2019). Therapist mindfulness and subjective vitality: The role of psychological wellbeing and compassion satisfaction. Journal of Mental Health, 1-8.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. Journal of Experimental Social Psychology, 35(3), 266-284.
- Nyklicek, I., Vingerhoets, A. D., & Mercel Zeelenberg, M. (2011). Emotion Regulation and well-bing. New York, Dordrecht Heidelberg London, 101-115.
- Peleg, O., & Zoabi, M. (2014). Social anxiety and differentiation of self: A comparison of Jewish and Arab college students. Personality and Individual Differences, 68, 221-228.
- Ross, A. S., & Murdock, N. L. (2014). Differentiation of Self and Well-being: The Moderating Effect of Self-construal. Contemporary Family Therapy, 36, 485-496.

- Ryan RM, Deci EL. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development and well-being. *Am Psychol.* 2000; 55(1): 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Personality of Environmental Development Psychology.* 2(2), 702-717.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 5, 1116-1119.
- Sharma, P. K., & Kumra, R. (2020). Examining the mediating role of work engagement on the relationship between workplace mindfulness and organizational justice and its association with well-being. *South Asian Journal of Business Studies.*
- Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on Psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-56.
- Sylvester, B. D. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 533-539.
- Teixeira, R. J., & Pereira, M. G. (2015). Examining mindfulness and its relation to self-differentiation and alexithymia. *Mindfulness*, 6(1), 79-87.
- Tough H, Fekete CH, Brinkhof MWG, Siegrist J. (2017). Vitality and mental health in disability: associations with social relationships in persons with spinal cord injury and their partners. *Disabil Health J*, 10(2): 294-302.
- Yang, Q., Fuligni, J., Galvanb, A., & Telzera, E. H. (2015). Buffering effect of positive parent-child relationships on adolescent risk taking: A longitudinal neuroimaging investigation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 26-34.
- Yildiz, B. (2022). Self-differentiation and self-concealment: serial mediation by self-compassion and intolerance of uncertainty. *Educational and Developmental Psychologist*, 1-11.
- Zhu, X. (2019, June). Relationship between self-differentiation and self-disclosure of college students: The mediating role of peer attachment. In *3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences (EMEHSS 2019)* (pp. 150-158). Atlantis Press.

بررسی نقش ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیبر^۱

مهسا شاه محمدی کلیبر^۲، اکبر رضایی^۳، علی محمدزاده^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش ناگویی هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیبر انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم (پایه های دهم تا سال دوازدهم) مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان کلیبر بودند. نمونه ای شامل ۲۷۸ نفر بر اساس فرمول کرجسی و مورگان به روش نمونه گیری در دسترس از جامعه پژوهش انتخاب و پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (RSPWB)، پرسشنامه ناگویی هیجانی، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده را تکمیل نمودند. به منظور بررسی فرضیه ها از روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل فرضیه های پژوهش نشان داد که بین ناگویی هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج، ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده به میزان ۰/۲۶۰، بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر را پیش بینی می کنند.

واژگان کلیدی: ناگویی هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده، بهزیستی روانشناختی، دانش آموزان نوجوان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵

^۲ کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، شهرستان کلیبر، محل خدمت عشایر استان آذربایجان شرقی
Mahsashahmohammadi71@gmail.com (نویسنده مسئول)

^۳ استاد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تبریز، تبریز، ایران.

^۴ استاد، روانشناسی بالینی، دانشگاه پیام نور مرکز تبریز، تبریز، ایران.

Investigating the role of Alexithymia and Perceived Social Support in Predicting the Psychological Well-being of Female Adolescents in Kaleybar

Mahsa Shahmohammadi Kaleybar¹, Akbar Rezaei², Ali Mohammadzadeh³

The purpose of this study aimed to determine the role of Alexithymia and perceived social support in predicting the psychological well-being of female adolescents in Kaleibar. The method of the present study was correlational. The statistical population of the present study included all female high school students (grades 10 to 12) studying in the academic year 2021-2022 in Kaleibar. A sample of 278 people based on Krejcie and Morgan's formula were selected by available sampling method from the research community and completed the Reef Psychological Well-Being Questionnaire (RSPWB), Alexithymia Questionnaire, Perceived Social Support Scale. Pearson correlation coefficient and simultaneous regression analysis were used to test the hypotheses. The results of the analysis of research hypotheses showed that there is a significant relationship between alexithymia and perceived social support with psychological well-being of female adolescents. Also, based on the results, alexithymia and perceived social support of 0.260 predict the psychological well-being of female adolescents.

Keywords: Alexithymia, Perceived Social Support, Psychological well-being, Adolescents.

¹ MA in General Psychology, kaleybar(Corresponding Author)
Mahsashahmohammadi71@gmail.com

² Educational Psychology, Tabriz Payame Noor University, Tabriz, Iran

³ Clinical Psychology, Tabriz Payame Noor University, Tabriz, Iran

مقدمه

نوجوانی^۱ پایه و اساس رشد بزرگسالی است. اساس سلامت روان و یا آسیب شناسی روانی دوران بزرگسالی در این دوره بنا نهاده می شود. انتقال از کودکی به نوجوانی با تغییراتی در زمینه های بیولوژیکی، شناختی، عاطفی و روابط بین فردی همراه است. اگرچه در میان آن ها تفاوت های فردی بسیار است اما چنین تغییراتی نوجوان را نسبت به مشکلات رفتاری و عاطفی آسیب پذیر می کند. به نظر می رسد یکی از راه هایی که از طریق آن بتوان جلوی بسیاری از اختلالات و مشکلات رفتاری و عاطفی در نوجوانان را گرفت بهزیستی روانشناختی^۲ باشد. از زمان های بسیار دور، همیشه این سؤال مطرح بوده که چه چیزی باعث خوشبختی^۳ و بهزیستی^۴ می شود. در سالیان اخیر رویکرد آسیب شناختی به مطالعه سلامتی انسان مورد انتقاد قرار گرفته است. بر خلاف این دیدگاه که سلامتی را به عنوان نداشتن بیماری تعریف می کند، رویکردهای جدید بر "بد یا بیمار بودن" به جای "خوب بودن"، تأکید می کنند. از این منظر، عدم وجود نشانه های بیماری های روانی، شاخص سلامتی نیست. بلکه سازگاری، شادمانی، اعتماد به نفس و ویژگی های مثبتی از این دست نشان دهنده ی سلامت بوده و هدف اصلی فرد در زندگی، شکوفاسازی قابلیت های خود است. گروهی از روانشناسان به جای اصطلاح سلامت روانی از بهزیستی روان شناختی استفاده کرده اند، زیرا معتقدند این واژه ابعاد مثبت را به ذهن متبادر می کند (میکائیلی منیع، ۱۳۸۹). بهزیستی روانشناختی به افراد، گروه ها و ملت ها اجازه می دهد به رشد و شکوفایی برسند و با شادی، رضایت، همدلی، انگیزش، علاقه و نشاط فیزیکی، و رضایت از ارتباطات اجتماعی و تاب آوری تعریف می شود.

ریف^۵ (۲۰۱۴) بهزیستی روانشناختی را به عنوان احساس سلامتی و تندرستی در نظر می گیرد که آگاهی از تمامیت و یکپارچگی همه جنبه های وجود است. به عبارت دیگر، بهزیستی روانشناختی به عنوان رویکرد مثبت ذهنی شناخته شده است و از شش بعد یا مولفه تشکیل شده است: پذیرش خود(توانایی دیدن و پذیرفتن نقاط ضعف و قوت خود)، رابطه مثبت بادیگران(داشتن ارتباط نزدیک و ارزشمند با افراد مهم زندگی)، استقلال یا

¹ Yuoth

² Psychological well-being

³ Happiness

⁴ Rehabilitation

⁵ Ryff

خودمختاری (توانایی و قدرت پیگیری خواسته ها و عمل بر اساس اصول شخصی حتی اگر مخالف آداب و رسوم و تقاضاهای اجتماعی باشد)، زندگی هدفمند (داشتن غایت ها و اهدافی که به زندگی فرد جهت و معنا میبخشد)، رشد شخصی (به این معنا که استعدادها و توانایی های بالقوه فرد طی زمان و در طول زندگی بالفعل خواهد شد) و تسلط بر محیط (توانایی تنظیم و مدیریت امور زندگی به ویژه مسائل زندگی روزمره) (گارسیا، ساگونه، کارولی و نیما، ۲۰۱۷). بهزیستی روانشناختی بالا به عنوان احساسات و افکار مثبت فرد نسبت به زندگی بوده و نشان دهنده سالم بودن و یا عدم بیماری روانی در افراد می باشد (ریف و همکاران، ۲۰۰۶) و با ایجاد احساسات مثبت و افزایش اعتماد به نفس توانسته به افراد در بالا بردن مولفه های روانشناختی کمک بسزایی کند (قوامی، فینگرهات، پیلایو، گرت و ویتینگ، ۲۰۱۱).

یکی از عواملی که بهزیستی روانشناختی را متاثر می سازد، ناگویی هیجانی است. ناگویی هیجانی^۳ یک آسیب شخصیتی^۴ است که شامل دشواری در شناسایی احساسات^۵، دشواری در توصیف احساسات^۶ و تفکر عینی^۷ بوده و به عنوان مشکل در فرآیند تنظیم هیجان، عدم وجود کلمات برای هیجانها و احساسات، فقدان توانایی برای برقراری ارتباط با احساسات توصیف شده است. به عبارتی دیگر، ناگویی هیجانی به عنوان اختلال در مکانیزم های تنظیم هیجان که شامل پاسخ های افتراقی هیجانی و جسمانی به رویدادهای زندگی افراد می باشد مفهوم سازی شده است (چیمنتی، فونتی، کونیکلیارو، هیتاج، تریگیانس، تئولی و پریسو، ۲۰۱۹). افرادی که ناگویی هیجانی دارند، قادر به تشخیص و تمیز دادن هیجان های خود نیستند و نمی توانند افکار و احساسات خود را درک و توصیف کنند (بابای خاکیان، کرمی و رشیدی، ۱۳۹۴). ناگویی هیجانی نقش مهمی در قضاوت های همدلانه افراد دارد، کسانی که ناگویی هیجانی بالایی دارند در همدلی با دیگران دچار ضعف هستند (هافمن، بانژاف، کانسکه، گراتر، برمپوهل و سینگر^۹، ۲۰۱۶). هلدر^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند که میزان

¹ Garcia, Sagone, Caroli & Nima

² Ghavami, Fingerhut, Peplau, Grant & Wittig

³ Alexithymia

⁴ Personality injury

⁵ Difficulty identifying emotions

⁶ Difficulty describing feelings

⁷ Objective thinking

⁸ Chimenti, Fonti, Conigliaro, Hitaj, Triggianese, Teoli & Perricone

⁹ Hoffmann, Banzhaf, Kanske, Gärtner, Bermpohl & Singer

¹⁰ Holder

بالای ناگویی هیجانی با سطوح بالای افسردگی و عاطفه منفی و با سطوح پایین رضایت از زندگی که بعد شناختی بهزیستی روانشناختی می باشد همراه است. نتایج تحقیقات اسکندری (۱۳۹۸) نیز نشان داد که بین بهزیستی روانشناختی و ناگویی هیجانی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و هر چه ناگویی هیجانی افراد کمتر باشد، به همان میزان سلامت روان و بهزیستی روانشناختی آنان کمتر می شود.

باور دیگر این است که داشتن حمایت اجتماعی می تواند بر چگونگی مقابله با تجربه های روانشناختی منفی تاثیر گذار باشد. به عبارت دیگر، یکی از پیش بینی کننده های سلامت روان و بهزیستی روانشناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده است. مفهوم حمایت اجتماعی ادراک شده^۱ به حمایت از منظر ارزیابی شناختی فرد از محیط و روابطش با دیگران می نگرد. نظریه پردازان حمایت اجتماعی ادراک شده بر این موضوع اذعان دارند که تمام روابطی که فرد با دیگران دارد حمایت اجتماعی محسوب نمی شود به بیان دیگر منبع حمایت اجتماعی نیستند مگر اینکه فرد آن را به عنوان منبعی در دسترس یا مناسب برای رفع نیاز خود ادراک کند، گاهی کمک هایی که به فرد می شود نامناسب و بد موقع است یا این که خلاف میل خود فرد است، لذا نه خود حمایت که بیشتر ادراک فرد از حمایت است که مهم است (ایستریتر و فرانکلین^۲، ۱۹۹۲).

کوب^۳ (۱۹۷۶؛ به نقل از مالکی و دیمیری^۴، ۲۰۱۲) در تعریف کلاسیک خود به سه جزء اصلی حمایت اجتماعی تحت عنوان: احساس عشق، احساس ارزش یا عزت و تعلق به یک شبکه اجتماعی اشاره نموده است. حمایت اجتماعی ادراک شده، احساس توان مقابله فرد را تقویت می کند و در نتیجه باعث تقویت احساس عزت نفس، اعتماد به نفس و سازگاری روان شناختی افرادی که با استرس های عمده سلامتی مواجه می شوند، می گردد (آکر^۵، ۲۰۰۷). در واقع، به همراه راهبردهای مقابله ای موثر، حمایت اجتماعی ادراک شده مناسب، یک منبع بسیار مهم برای فرد است تا بتواند در شرایط سخت و دشوار همچون افسردگی، بر آن تکیه و حساب کند (تلا^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). رابطه حمایت اجتماعی و بهزیستی روانشناختی مورد

¹ Perceived Social Support

² Streeter & Franklin

³ Cobb

⁴ Malecki & Demaray

⁵ Aker

⁶ Tella

تاکید نظریه پردازان و پژوهشگران است. به عنوان مثال گالاگر و ولابرودریج^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان رابطه حمایت اجتماعی و هوش عاطفی با بهزیستی ذهنی به این نتیجه دست یافتند که حمایت اجتماعی و هوش عاطفی می توانند بهزیستی ذهنی را پیش بینی کنند. همچنین، کالپانا^۲ (۲۰۱۹) در پژوهشی که با عنوان حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی در هند انجام داده است نشان داد در افرادی که حمایت اجتماعی ادراک شده بالایی وجود دارد، از بهزیستی روانشناختی بیشتری برخوردارند. کاروکیوی (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که ناگویی هیجانی به طور معناداری با سطح پایینی از حمایت اجتماعی ادراک شده ارتباط دارد. می توان گفت که نوجوانانی که از حمایت اجتماعی کمتری برخوردارند، ممکن است از هیجانات خود ارزیابی منفی تری داشته باشند. مثلاً برخی از هیجانات خود را خطرناک قلمداد کنند و به تبع آن زمینه پردازش و بیان آن هیجان فراهم نشود. از سوی دیگر نوجوانان دارای حمایت اجتماعی ادراک شده ی بیشتر احتمالاً درگیری کمتری با محیط و افراد زندگی خود دارند. همچنین ممکن است میل به کناره گیری از ارتباط و انزوا در آنها بیشتر باشد. نوجوانان دارای حمایت اجتماعی کمتر، به سبب محرومیت از صحبت صمیمانه و بیان مشکلات و آشفتگی های خود، متعاقباً از بازخوردهای مربوط به آن مثل تصدیق هیجانات و یا جرح و تعدیل آنها، محروم می شوند. این هیجانت گفته نشده و درک نشده، پتانسیل لازم برای رشد یا انحطاط بیمارگونه را پیدا می کنند و می توانند سلامت هیجانی و به دنبال آن بهزیستی روانشناختی را به خطر بیندازند. علاوه بر این محققان دیگری از جمله، مرزبانی و بستان (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان نقش حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی معلمان زن به این نتیجه دست یافتند که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و پیش بینی بهزیستی روانشناختی معلمان زن، رابطه معناداری وجود دارد. لذا حمایت اجتماعی ادراک شده توان پیش بینی بهزیستی روانشناختی را به صورت معناداری دارد. ثاقبی سعیدی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان نقش حس انسجام، ناگویی هیجانی و خوددلسوزی در پیش بینی بهزیستی روانشناختی دختران نوجوان متوسطه دوم، به این نتیجه دست یافتند که ناگویی هیجانی به طور معناداری پیش بینی کننده بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان دختر نوجوان می باشد.

¹ Gallagher & Vella-Brodrick

² Kalpana

از آنجایی که بهبود و افزایش بهزیستی روانشناختی به ویژه نوجوانان امری ضروری به نظر می رسد لذا شناسایی عوامل پیش بینی کننده و زمینه ساز آن از جمله ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده، گام مهمی در جهت بهبود بهزیستی روانشناختی نوجوانان خواهد بود. لذا با توجه به آنچه که ذکر شد، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سوال می باشد، سهم هر کدام از متغیرهای ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیر چقدر است؟

بر این اساس فرضیات پژوهش عبارت بودند از:

بین ناگویی هیجانی با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه وجود دارد.

بین حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه وجود دارد

روش پژوهش

تحقیق حاضر، به دلیل اینکه به بررسی نقش ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیر می پردازد، لذا یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش، جهت گردآوری اطلاعات، از روش میدانی استفاده گردید. بدین صورت که، پس از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه و معرفی به اداره آموزش و پرورش شهرستان کلیر جهت اجرای پژوهش، از بین جامعه آماری پژوهش که شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه پایه های نهم تا دوازدهم (مجموعاً ۱۰۰۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان کلیر بودند، نمونه ای شامل ۲۷۸ نفر بر طبق جدول مورگان و به روش نمونه گیری در دسترس از جامعه پژوهش انتخاب شدند و پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (RSPWB)، پرسشنامه ناگویی هیجانی و مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده را تکمیل نمودند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری داده ها از پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (RSPWB)، پرسشنامه ناگویی هیجانی و مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده استفاده شد.

۱. پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (RSPWB)^۱: پرسشنامه بهزیستی روان شناختی در سال ۱۹۸۰ توسط ریف طراحی گردید و در سال ۲۰۰۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این پرسشنامه ۶ عامل خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود را می سنجد، ضمن اینکه از مجموع نمرات این ۶ خرده مقیاس، نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه میشود. در این فرم هر عامل از ۱۴ سوال تشکیل می شود و پاسخ ها بر روی یک طیف شش درجه ای از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» (یک تا شش) مشخص می گردد که نمره بالاتر نشان دهنده بهزیستی روانشناختی بهتر است (شقاقی، ۲۰۱۰). اعتبار و روایی این مقیاس در پژوهش های متعدد گزارش شده است. ضرایب اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دونیمه سازی برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین ضریب بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۷۶ و برای زیر مولفه ها بین ۰/۷۳-۰/۶۷ می باشد (طبسی زنجانی، ۲۰۰۴). دایرنودک^۲، ضریب اعتبار خرده مقیاس ها را مناسب و آلفای کرونباخ آنها را بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ یافته است (دایرنودک^۳، ۲۰۰۵). در پژوهش شقاقی و همکاران نیز ضریب آلفا کرونباخ به دست آمده برای زیر مؤلفه های این مقیاس شامل ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۷۱ و ۰/۸۲ گزارش شده است (شقاقی، ۲۰۱۰).

۲. پرسشنامه ناگویی هیجانی: پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو توسط بگبی، پارکر و تیلور^۴ (۱۹۹۳) تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۰ سوال دارد و سه زیر مولفه دشواری در شناسایی احساسات با سوالات ۱، ۳، ۶، ۷، ۹، ۱۳ و ۱۴، دشواری در توصیف احساسات با سوالات ۲، ۴، ۱۱، ۱۲ و ۱۷ و تفکر عینی با سوالات ۵، ۸، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ را اندازه گیری می کند (تورس، گئورا، میلر، کاستا، کروز و ویرا و روچا^۵، ۲۰۱۹). نمره گذاری آن در یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت به این صورت که کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم ۵ نمره، را در بر می گیرد (چیمنتی، فونتی، کونیکلیارو،

¹ Ryff Psychological Wellbeing Test

² Dierendonck

³ Dierendonck

⁴ Parker, Tupling

⁵ Torres, Guerra, Miller, Costa, Cruz, Vieira & Rocha

هیтаж، تریگیانس، ثنولی و پریسونه^۱، ۲۰۱۹). سوالات ۴، ۵، ۱۰، ۱۸ و ۱۹ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. به این صورت کاملاً مخالفم نمره ۵، مخالفم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۲ و کاملاً موافقم ۱ نمره داده می شود (کافتسیوس و هیس^۲، ۲۰۱۹). نمره بالاتر از ۵ به عنوان نقطه برش پرسشنامه در نظر گرفته شده است (کینایرد، استورات و تچانتوریا^۳، ۲۰۱۹). در ایران برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده است و روایی همگرایی پرسشنامه ناگویی با پرسشنامه دلدزگی زناشویی پاینز^۴ (۲۰۰۳) ضریب همبستگی ۰/۵۷ و معنادار در سطح ۰/۰۱ گزارش شده است (ذاکری، صفاریان طوسی و نجات، ۱۳۹۸). روایی همگرایی با استفاده از پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف^۵ (۱۹۸۹) ضریب همبستگی ۰/۶۹- و معنی دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (سدیدی و یمینی، ۱۳۹۷). در خارج از کشور آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمده است (گادا و کرزولک^۶، ۲۰۱۹). در یک پژوهش دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و ضریب بازآرایی ۰/۷۷ (معنادار در سطح ۰/۰۱) گزارش شده است که نشان دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه ناگویی هیجانی است (مارچی، مارزتی، اورو، لمتی، میکولی، سیاجینی و کونورسانو^۷، ۲۰۱۹).

۳. مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده: این پرسشنامه توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. دارای ۱۲ گویه است و ۳ مولفه حمایت دوستان، حمایت خانواده و حمایت دیگران را بررسی می کند. پاسخگویی به سوالات در یک مقیاس ۵ درجه ای (کاملاً موافقم ۵، تا کاملاً مخالفم ۱) تنظیم شده است. زیمت و همکاران (۱۹۸۸) قابلیت اعتماد پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند (نقل از محمدی، تنها و رحمانی، ۱۳۹۴). میزان پایایی این پرسشنامه در نمونه های غیربالیینی ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ و در نمونه های بالینی ۰/۹۲ تا ۰/۹۴ به دست آمده است (یاداو^۸، ۲۰۱۸). در ایران، پرسشنامه توسط سلیمی، جوکار و نیک پور (۱۳۸۸)، ترجمه و هنجاریابی شده و مقدار KMO برابر ۰/۸۷ می باشد.

¹ Chimenti, Fonti, Conigliaro, Hitaj, Triggianese, Teoli & Perricone

² Kafetsios & Hess

³ Kinnaird, Stewart & Tchanturia

⁴ Pines

⁵ Ryff

⁶ Gawęda & Kręzolek

⁷ Marchi, Marzetti, Orrù, Lemmetti, Miccoli, Ciacchini & Conversano

⁸ Yadav

یافته ها

متغیرهای بهزیستی روانشناختی به عنوان متغیر ملاک تحقیق با استفاده از ۸۴ سوال عملیاتی شده اند. ناگویی هیجانی (۲۰ سوال)، حمایت اجتماعی ادراک شده (۱۲ سوال) مورد سنجش قرار گرفته اند که در جدول زیر وضعیت توصیفی متغیرها آورده شده است.

جدول شماره ۱: توصیف آماری متغیرهای پژوهش

متغیرهای پیش بین	کمترین	بیشترین	میانگین نظری	انحراف استاندارد
ناگویی هیجانی	۴۸	۹۲	۶۶/۹۷	۶/۸۴
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱۴	۳۷	۳۶/۱۹	۵/۳۶
بهزیستی روانشناختی	۲۲۲	۳۴۲	۲۷۲/۳۱	۲۰/۱۱

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین نظرات پاسخگویان در متغیرهای ناگویی هیجانی (۶۶/۹۷)، حمایت اجتماعی ادراک شده (۳۶/۱۹) و بهزیستی روانشناختی (۲۷۲/۳۱) بدست آمده است که در هر سه متغیر میانگین بدست آمده از میانگین اصلی بیشتر می باشد. قبل از بررسی فرضیه تحقیق ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر بررسی گردید. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون غیر پارامتریک کالموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول شماره ۲: بررسی نرمال بودن توزیع داده ها در متغیرهای تحقیق

متغیرها	مقدار کالموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
ناگویی هیجانی	۰/۰۶۰	۰/۲۱۱
حمایت اجتماعی	۰/۷۷۴	۰/۶۱۴
بهزیستی روانشناختی	۰/۸۸۴	۰/۴۱۵

براساس نتایج جدول ۲، چون سطح معناداری در متغیرهای تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین توزیع داده‌های تحقیق در همه متغیرها نرمال می باشد.

باتوجه به نرمال بودن توزیع داده ها، برای بررسی همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول شماره ۳: ماتریس همبستگی بین ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
۱. ناگویی هیجانی	۱	۰/۰۳	۰/۰۰۱
۲. حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۰۳	۱	۰/۰۰۶
۳. بهزیستی روانشناختی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶	۱

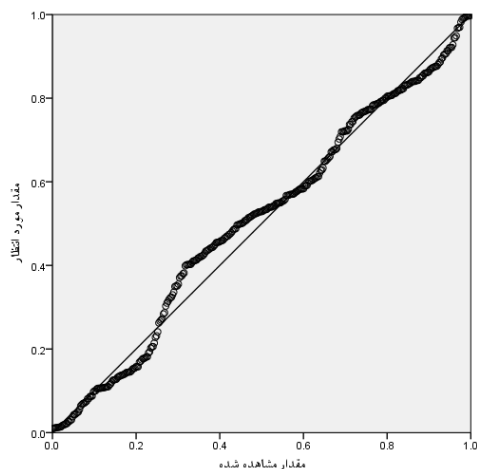
در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ مشاهده میشود. بر طبق نتایج جدول ۳، بین ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده ($r=0/03$ ، $p<0/05$)، بین بهزیستی روانشناختی و ناگویی هیجانی ($r=0/001$ ، $p<0/05$) همچنین بین حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی ($r=0/006$ ، $p<0/05$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

برای پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده از روش آماری تحلیل رگرسیون چند متغیره همزمان استفاده شد. در مدل‌های آماری، تحلیل رگرسیون یک فرایند آماری برای بررسی روابط بین متغیرها می‌باشد. تجزیه و تحلیل رگرسیون زمانی به کار برده می‌شود که تمرکز مطالعه روی روابط بین متغیر وابسته و یک یا چند متغیر مستقل باشد. برای استفاده از این روش آماری ابتدا پیش فرض‌های این آزمون بررسی شد.

پیش فرض‌های رگرسیون چندگانه به شرح زیر می‌باشند:

۱. متغیرها در سطح فاصله‌ای هستند، بنابراین این پیش فرض رعایت شده است.
۲. رابطه بین متغیرها خطی باشد. خطی بودن رابطه بین متغیرها با استفاده از نمودار P-P استخراج شد که در ادامه نمایش داده شده است.
۳. باقیمانده‌های همجوار با هم همبستگی ندارند.

نمودار ۱: بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیر وابسته



جدول شماره ۴: بررسی همخطی متغیرها

متغیر	VIF	شاخص تحمل
بهبودی روانشناختی	۱/۰۲	۰/۹۸
ناگوی هیجانی	۰/۰۸	۰/۹۳
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱/۰۷	۰/۹۴

بر اساس مفروضات فوق‌الذکر در این پژوهش متغیرهای مستقل و نیز متغیر وابسته همه کمی هستند. متغیرهای مستقل (پیش‌بین)، به صورت خطی مستقل از هم هستند (نبود همخطی). یکی از مفروضه‌های تحلیل رگرسیون، عدم همخطی متغیرهای پیش‌بین می‌باشد. که برای بررسی این فرض از شاخص VIF و Tolerance (شاخص تحمل و تورم واریانس) استفاده شد. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که متغیرهای پژوهش مستقل از یکدیگر هستند چرا که شاخص VIF نزدیک به یک است و شاخص تحمل نیز نزدیک به یک است. ضرایب تحمل باید به ۱ نزدیک بوده و ضرایب تورم واریانس نباید بیشتر از ۱۰ باشند (در علوم رفتاری بهتر است این مقدار در بازه ۲ حداکثر باشد). نتایج حاکی از عدم همخطی است.

جدول شماره ۵: محاسبه ضرایب پیش‌بینی معادله رگرسیونی

مدل	ضریب تبیین	مجذور ضریب تبیین	تعدیل مجذور ضریب تبیین	تخمین خطای استاندارد	دوربین واتسون
۱	۰/۲۶۰	۰/۰۶۸	۰/۰۵۷	۱۹/۵۳۴	۱/۶۸

با توجه به جدول شماره ۵، هریک از متغیرهای مستقل نیز با متغیر وابسته داری رابطه خطی هستند. برای بررسی استقلال باقیمانده ها (عدم وجود همبستگی بین باقیمانده ها یا خطاها) از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقدار این آزمون بین ۰-۴ نوسان دارد. مقادیر بین ۱/۵-۲/۵ نشان از استقلال باقیمانده ها دارد و نشان می دهد که مشکلی در اجرای رگرسیون وجود ندارد. شاخص دوربین واتسون نیز ۱/۶۸ به دست آمد که نشان از برقراری مفروضه استقلال دارد. که بالاتر از ۱/۵ و نیز نزدیک به دو است و این نشان دهنده عدم همبستگی باقیمانده های همجوار با هم و استقلال خطاهاست. همچنین با توجه به میزان R^2 تصحیح شده برای این معادله رگرسیونی می توان گفت که متغیرهای مستقل (ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده) به میزان ۰/۲۶۰ بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر را پیش بینی می کنند.

در ادامه به بررسی همبستگی همزمان متغیرهای ناگویی هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر پرداخته می شود تا سهم هر یک از متغیرها در بهزیستی روانشناختی مشخص شود. برای بررسی رگرسیون چندگانه در پژوهش حاضر از روش همزمان استفاده شده است.

جدول شماره ۶: محاسبه معنی داری مدل رگرسیونی

مدل	مربعات مجذورات	درجه آزادی	میانگین مربع	F مقدار	معنی داری
۱	۷۵۷۵/۲۰۴	۲	۲۵۲۵/۰۶۸	۶/۶۱۷	۰/۰۰۱
	۱۰۴۵۵۴/۵۶۹	۲۷۴	۳۸۱/۵۸۶		
	۱۱۲۱۲۹/۷۷۳	۲۷۷			
جمع					

نتایج پژوهش در جدول ۶، رگرسیون با روش همزمان نشان می دهد که ناگویی هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده در مدل باقی ماندند و مدل معناداری به دست آمد ($P < 0/001$). بنابراین متغیرهای ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده می توانند بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر را پیش بینی کنند.

جدول شماره ۷: ضرایب استاندارد و غیراستاندار محاسبه شده برای متغیرهای پیش بین

معنی داری	t	ضرایب			متغیرها
		ضرایب استاندارد شده	غیراستاندارد شده		
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۱	۱۶/۰۱۶		۱۴/۵۱۱	۲۳۲/۴۱۰	ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۳/۳۳۸	۰/۱۹۷	۰/۱۷۳	۰/۵۷۸	ناگویی هیجانی
۰/۰۱۶	۲/۴۲۲	۰/۱۴۸	۰/۲۲۹	۰/۵۵۴	حمایت اجتماعی ادراک شده

براساس نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیون، بررسی سهم هر کدام از متغیرهای راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی، ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر کلیبر نشان داد که مقدار بتا استاندارد شده مولفه های ناگویی هیجانی ($p < 0/001$, $t=3/338$, $Beta=0/197$) و حمایت اجتماعی ادراک شده ($p < 0/016$, $t=2/422$, $Beta=0/148$) معنی دار بوده و هر کدام به ترتیب تقریباً ۲۰ و ۱۵ درصد در پیش بینی بهزیستی روانشناختی دختران نوجوان کلیبر تاثیر گذار بوده ولی مولفه راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی هم منفی بوده و هم سطح معنی داری بالای ۰/۰۵ بدست آمده و نقش کمتری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر کلیبر دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیبر انجام شد. نتیجه حاصل از تحلیل فرضیه اول تحقیق که به بررسی رابطه بین ناگویی هیجانی با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهر کلیبر می پرداخت، نشان داد، که بین ناگویی هیجانی با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه معنی دار وجود دارد. نتیجه بدست آمده با نتیجه تحقیق، دهقان پور و سراج خرمی (۱۳۹۶)؛ سدیدی و یمینی (۱۳۹۷)؛ ثاقبی سعیدی و همکاران (۱۳۹۷)؛ دوامی و همکاران (۱۳۹۸)؛ اسکندری (۱۳۹۸)؛ عبدی زرین و نیکخواه سیروی (۱۴۰۰)؛ صف آرا و سلم آبادی (۱۴۰۰)؛ کاروکیوی (۲۰۱۵)؛ نیکولو و همکاران (۲۰۱۶)؛ هلدر و همکاران (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو بودند.

در تبیین این یافته تحقیق می توان گفت افرادی که ناگویی هیجانی بالایی داشته باشند از بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردار خواهند بود. در واقع نتایج پژوهش حاکی از آن است

که ناگویی هیجانی پیش بین قوی تری برای بهزیستی روانشناختی می باشد. بر اساس این پژوهش، افرادی که هنوز توانایی بیان و تشخیص هیجانات و عواطف (ناگویی هیجانی) را کسب نکرده اند، بنابراین ممکن است در نوجوانی (که نمونه پژوهش حاضر نیز در محدوده سنی نوجوانان بود) نتوانند به بهزیستی روانشناختی دست یابند. افراد مبتلا به ناگویی هیجانی، توانایی محدودی در سازگاری با شرایط استرس زا دارند که این ممکن است با میزان بالایی از پریشانی روانی و تشدید برانگیختگی جزء روانشناختی سیستم های ابراز هیجان همراه شود. به نظر می رسد که وقتی افراد دچار ناگویی هیجانی در معرض یک رویداد استرس زا قرار می گیرند، به دلیل ناتوانی در پردازش شناختی و تنظیم و مدیریت احساسات خود، دچار آشفتگی هیجانی شده و این امر باعث کاهش احساس خوب بودن و رضایتمندی در فرد می گردد (نیکولو و همکاران، ۲۰۱۶). نوجوانان مبتلا به ناگویی هیجانی، به دلیل ناتوانی در بیان، توصیف و مدیریت احساسات خود، به محض روبه رو شدن با شرایط استرس زا دچار آشفتگی هیجانی می شوند. سرکوب کردن احساسات و عدم ابراز آن نیز، بهزیستی روانشناختی فرد را کاهش می دهد. نارسایی هیجانی معادل دشواری در خودتنظیم گری هیجانی یا ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان ها است. وقتی اطلاعات هیجانی نتوانند در فرایند پردازش شناختی، ادراک و ارزشیابی شوند، فرد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می گردد. و به دنبال آن این ناتوانی، سازمان عواطف و شناخت های فرد را مختل می سازد. کاهش شاخص های بهزیستی روانشناختی و افزایش شاخص های درماندگی روانشناختی، محصول این اختلال محسوب می شود. نقش ناگویی هیجانی در مکانیسم های ایجاد و تداوم آسیب های روانی روز به روز توجه بیشتری را به خود جلب می کند، به خصوص که ویژگی های افراد دچار ناگویی هیجانی عوامل خطر ساز مهمی برای اختلالات روان تنی و اختلالات خلقی هستند. چرا که این افراد در تنظیم احساسات خود ناتوان اند (کارو کیوی ۲۰۱۵). دوران نوجوانی و جوانی دورانی سرشار از تغییرات و چالش ها میباشد که می توان با آگاهی دادن و آموزش های مناسب آن را به دورانی برای پیشرفت تبدیل کرد. با توجه به رشد سریع در دوره نوجوانی، این دوره به عنوان یک دوره پرخطر برای افراد شناخته شده است، تعداد زیادی از نوجوانان قبل از اتمام دبیرستان ترک تحصیل میکنند (بستگی به گروههای قومی دارد)؛ و مصرف منظم الکل و داروهای دیگر را دارند. نوجوانی یک دوره رشد منحصر به فرد است که در طی این دوره افزایش شدید اطلاعات اجتماعی و هیجانی میتواند باعث حساسیت به هیجانات دیگران شود. افسردگی اغتشاش در خلق است که با درجات متفاوتی از یأس، ناامیدی، تنهایی، شک در مورد خویش و احساس گناه مشخص می شود. از

افسردگی به عنوان سرماخوردگی روانی یاد می‌شود. احتمال وقوع رفتار آسیب به خود در این نوجوانان وجود دارد. قرار گرفتن نوجوان در گروه همسالانی که در آنها واکنشهای ناسازگارانه نسبت به هیجانات منفی زیاد است، باعث افزایش خطر ابتلا به خودآسیبی عمدی غیرخودکشی گرا در سایر اعضا می‌شود (دوامی و همکاران، ۱۳۹۸). افرادی که با دوستان و والدین خود رابطه مثبتی برقرار میکنند، قادر به مقابله با هیجانات منفی خود هستند و آنها احتمالاً در برابر علائم افسردگی، کمتر از رفتارهای خودآسیبی استفاده می‌کنند. هیجانات منفی از قبیل افسردگی و استرس در نوجوانان و جوانان باعث رفتارهای مخربی چون آسیب به خود میشوند ولی همه نوجوانان که هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند، رفتار آسیب به خود را نشان نمی‌دهند.

نتیجه حاصل از تحلیل فرضیه دوم تحقیق که به بررسی رابطه معنادار بین حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهر کلیبر می‌پردازد، نشان داد، که بین حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه معناداری وجود دارد. به این معنا که با افزایش حمایت اجتماعی ادراک شده، بهزیستی روانشناختی نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیق، عمادپور و همکاران (۱۳۹۴)؛ مرزبانی و بستان (۱۳۹۵)؛ سهراب بیگ و ارجمندنیا (۱۳۹۵)؛ زائری و همکاران (۱۳۹۵)؛ ابوطالبی و همکاران (۱۳۹۷)؛ عسگری دوست و جهانگیری (۱۳۹۸)؛ رضائی ورمزیار (۱۳۹۹)؛ پروندی و عارفی (۱۳۹۹)؛ کاتی و سیسیلیا (۲۰۱۶)؛ چان و همکاران (۲۰۱۸)؛ گالاگر و ولاپرودریج (۲۰۱۸)؛ کالپانا (۲۰۱۹) هماهنگ و همسو بودند.

در تبیین این یافته تحقیق می‌توان گفت حمایت اجتماعی یکی از مولفه‌های مرتبط با سلامت روان و پیش بینی‌کننده مشکلات روانشناختی است. افرادی که نمرات بالایی در حمایت اجتماعی به دست می‌آورند، به احتمال زیاد بهتر با عوامل استرس‌زای روانی کنار می‌آیند. رایج‌ترین تعریف حمایت اجتماعی بر در دسترس بودن و کیفیت ارتباط با افرادی که در مواقع مورد نیاز منابع حمایتی را فراهم میکنند، تاکید دارد. منابع حمایتی موجب میشود که فرد احساس مراقبت، مورد علاقه بودن، عزت نفس و ارزشمند بودن کند و احساس کند که بخشی از شبکه وسیع ارتباطی است. بهزیستی روانشناختی به عنوان یک سپر دفاعی، نقش مهمی در حفاظت از افراد در برابر عوامل آسیب‌زا و افزایش کیفیت زندگی ایفاء می‌کند و افراد با بهزیستی روانشناختی بالا، احساس شادی، توانمندی، ادراک حمایت خوب، رضایت از زندگی و سلامت جسمانی خوب را گزارش می‌دهند. می‌توان گفت کسانی که از حمایت

اجتماعی برخوردارند احساس می کنند که کسی دوستشان دارد، به آنها اهمیت داده می شود، دیگران آنها را افراد محترم، با ارزش و با عزت به شمار می آورند. و خود را بخشی از شبکه اجتماعی نظیر خانواده یا سازمان اجتماعی می دانند که می تواند منبع کمک های مادی و معنوی و خدمات دو جانبه به هنگام نیاز باشد (کالیپانا، ۲۰۱۹). حمایت اجتماعی نه تنها هنگام فشار روانی بسیار یاری کننده است، بلکه به هنگام آرامش نسبی نیز مفید واقع می شود. حمایت اجتماعی به فرد احساس امتیاز و اعتماد بنفس می دهد تا رویکردهای جدید را بسنجد و مهارت های مقابله ای بیشتری را کسب کند. وکونیشی، "آوکیس" و پوزنکا (۱۹۹۷)، ۴۷ بیمار مبتلا به بیماری قلبی - عروقی را مورد بررسی قرار دادند و پس از مصاحبه ساختار یافته بالینی، چهار آزمون روانشناختی (آزمون افسردگی زونگ، مقیاس افسردگی هامیلتون، نیمرخ حالات خلقی و مقیاس حمایت اجتماعی) را اجرا کردند و دریافتند که بیماران قلبی - عروقی در مقایسه با افراد سالم (گروه گواه) اختلال های روانپزشکی بیشتر و حمایت اجتماعی کمتری دارند و نیز شدت افسردگی به طور معنی داری با حمایت اجتماعی ضعیف در ارتباط است. فلاهرتی، تی تیان" و بلک (۱۹۸۳) نیز وجود رابطه میان حمایت اجتماعی، رویدادهای زندگی و سازگاری اجتماعی را مورد تأکید قرار داده اند. جینا پیستولکا، هائ - راهان" و هیون چونگ پارک (۲۰۰۲) براین باورند که حمایت اجتماعی ممکن است بین استرس و بهزیستی روانشناختی مانند یک سپر محافظ عمل کند. آنها در پژوهشی بر روی مهاجرین کره ای در مریلند، وضعیت استرس، حمایت اجتماعی و بهزیستی روانشناختی را در افراد ۹۰-۸۹ ساله مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که حمایت اجتماعی رابطه معنی داری با بهزیستی روانشناختی دارند.

بررسی سوال تحقیق نشان داد که متغیرهای ناگویی هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده سهم بیشتری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر شهرستان کلیبر دارند. در این راستا می توان گفت بهزیستی روان شناختی وجود و حضور شرایط خوب و رضایت بخش همراه با حضور سلامت، شادمانی و کامیابی است. افراد با احساس بهزیستی بالا هیجانات مثبت دارند. درحالیکه افراد با احساس بهزیستی پایین حوادث و وقایع زندگی شان را نامطلوب ارزیابی نموده و بیشتر هیجانات منفی نظیر اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه میکنند دانش آموز با بهزیستی روانشناختی پایین احساس فرسودگی تحصیلی و هراس اجتماعی می کند. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که افرادی که از زندگی شان رضایت دارند و هیجانات مثبت را تجربه می کنند دارای سطح بالایی از بهزیستی روانشناختی می باشند. بهزیستی روانشناختی

نه تنها منجر به افزایش احساس خوب، بلکه همچنین هراس اجتماعی را نیز کاهش می دهد. ایجاد فرصت برای شکوفایی استعدادها، توانایی ها و کنار آمدن با خود و دیگران یکی از اهداف مهم و اساسی بهزیستی روان شناختی است. دانش آموز تجارب مختلفی کسب می کند، واکنش های گوناگونی را از معلمان در مدرسه و از والدین در خانه دریافت می کند و در مقابل قضاوت های مختلف دیگران نسبت به خود و برداشت های خود از واکنش های خود از دیگران به تصور ثابتی درباره خودش می رسد (ابوطالبی و همکاران، ۱۳۹۷).

بهزیستی روانشناختی به دانش آموزان کمک می کند که با ایجاد روش های صحیح روانی و عاطفی بتوانند با محیط خود سازگاری حاصل نموده و برای مشکلات از راههای مطلوب اقدام نمایند. بنابراین انسان و رفتارهای او در مجموع یک سیستم در نظر گرفته می شود که بر اساس کیفیات تأثیر و تأثر متقابل عمل می کند. در حقیقت موفقیت در تحصیل آنچنان مربوط به استعدادهای فوق العاده دانش آموز نیست بلکه موفقیت وی منوط به این است که چگونه مراحل دانش آموزی را از نظر عاطفی و روانی به طور طبیعی گذرانده باشد. اغلب مشاهده شده دانش آموزانی که سطوح بالایی از آسیب شناسی روانی را تجربه می کنند توانایی کمتری برای انجام تکالیف خود دارند. عواطف منفی در بهزیستی روانشناختی همچون اضطراب یا خشم، سبب می شوند ذهن فرد فقط به تولید واکنش دفاعی در برابر موضوعات ایجاد کننده این عواطف منفی، محدود شود در صورتی که عواطف مثبت، سبب می شود که ذهن فرد بر روی محرک ها باز باشد و این مسئله به نوبه خود فرصت هایی را برای توجه گسترده به محیط، ایجاد کرده و در نتیجه موجب کاهش احساس تعلق به مدرسه می شود (گالاگر و ولابرودریج، ۲۰۱۸).

محدودیت: این پژوهش نیز همانند سایر تحقیقات با کاستی هایی مواجه بود، از جمله می توان به جامعه آماری پژوهش اشاره کرد که شامل دانش آموزان دختر دبیرستانهای شهرستان کلیبر بودند و با توجه به نوع پژوهش که همبستگی می باشد، محدودیت هایی را در زمینه تعمیم یافته ها، تفسیر و اسنادهای علت شناختی متغیرهای مورد بررسی ایجاد می کند. لذا پیشنهاد می شود برای انجام پژوهش هایی با قدرت تعمیم بالاتر و تدوین برنامه های کلی، پژوهشگران آتی طرح پژوهشی خود را برای جامعه های گوناگون به اجرا در آورند. تعصبات، ملاحظات اخلاقی و محافظه کاری برخی از پاسخ دهندگان به گویه های پرسشنامه ها، ممکن است در نتایج پژوهش تاثیر داشته باشد. محدودیت دیگر به ابزار گرد آوری داده ها بر می گردد که در این تحقیق محدود به پرسشنامه بود. بنابراین پیشنهاد می گردد جهت دستیابی به اطلاعات

جامع تر از ابزارهای دیگری هم چون مصاحبه و مشاهده نیز در پژوهش های بعدی استفاده شود. همچنین به منظور میزان تاثیر دو متغیر بررسی شده در این تحقیق بر روی بهزیستی روانشناختی دختران نوجوان، با حجم نمونه محدود از تحقیقات شبه آزمایشی نیز استفاده گردد. همچنین به پژوهشگران توصیه می شود، عوامل موثر بر بهزیستی روانشناختی را بصورت مقایسه ای بین دختران دارای مشکلات رفتاری و عادی انجام داده و مورد مقایسه قرار دهند. در راستای نتیجه فرضیه اول و وجود ارتباط بین ناگویی هیجانی و بهزیستی روانشناختی و با توجه به این امر که امروزه بیشتر نوجوانان در پاسخ گویی به هیجانات خود در بیشتر مواقع با شکست مواجه می شوند، پیشنهاد می شود که دانش آموزان را با هیجانات دوره نوجوانی آشنا ساخته و اقدامات عملی در خصوص واکنشها به هیجان و برخورد با این قضایا بصورت واقعی آموزش داده شود و دانش آموزانی که از ناگویی هیجانی رنج می برند که منجر به افسردگی می شود شناسایی و درمان شوند.

در راستای نتایج فرضیه دوم با توجه به اینکه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی دختران نوجوان رابطه وجود دارد مشاورین و مدیریت مدارس دخترانه، دانش آموزان دچار مشکلات روحی و روانی را شناسایی کرده و بصورت کامل مورد حمایت خود قرار دهند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله پژوهشگران از کلیه دست اندرکاران به ویژه از تمامی معلمان و دانش آموزانی که با وجود سختی کار با صبر و بردباری خود ما را در انجام این پژوهش حمایت کردند، صمیمانه نهایت تشکر و قدر دانی را دارند.

منابع و ماخذ

ابوطالبی، فاطمه؛ خامسان، احمد و راستگو مقدم، میترا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی و پیشرفت تحصیلی دختران پیش دانشگاهی. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال چهاردهم، شماره ۴۸، صص ۱۶۶-۱۴۷.

- اسکندری، آرزو. (۱۳۹۸). رابطه بهزیستی روانشناختی و ناگویی هیجانی در زنان متقاضی طلاق. *فصلنامه دانش انتظامی اصفهان*، دوره ۵، شماره ۱۲، صص ۶۴-۷۶.
- پروندی، علی و عارفی، مختار. (۱۳۹۹). پیش بینی بهزیستی روانشناختی براساس امیدواری و حمایت اجتماعی ادراک شده در زنان سرپرست خانوار. *مطالعات زن و خانواده*، پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء، دوره ۷، شماره ۲، صص ۸۹-۱۱۴.
- ثاقبی سعیدی، کرامه؛ ابوالقاسمی، عباس و اکبری، بهمن. (۱۳۹۷). نقش حس انسجام، ناگویی هیجانی و خوددلسوزی در پیش بینی بهزیستی روانشناختی دختران دارای دیسمنوره اولیه. *مجله علوم پزشکی رازی*، دوره ۲۵، شماره ۸، صص ۳۳-۴۲.
- دوامی، محبوبه؛ عبدخدایی، محمد سعید و غنایی چمن آباد، علی. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی ناگویی هیجانی در رابطه باورهای فراشناختی و احساس انسجام روانی با بهزیستی روانشناختی. *پنجمین کنفرانس بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران.
- دهقان پور، مصطفی و سراج خرامی، ناصر. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ناگویی خلقی و هوش هیجانی با بهزیستی روانشناختی در پرستاران بیمارستان یک سازمان نظامی. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، دوره ۸، شماره ۳۰، صص ۳۹-۵۰.
- ذاکری، فاطمه؛ صفاریان طوسی، محمدرضا و نجات، حمید. (۱۳۹۸). بررسی نقش تعدیل کننده شفقت خود در رابطه ناگویی هیجانی با دلزدگی زناشویی در زنان ناسازگار. *فصلنامه آموزش، مشاوره و روان درمانی*، ۸(۲۹)، ۵۲-۶۴.
- رضائی ورمزیار، مرادعلی. (۱۳۹۹). رابطه بین حمایت های اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی: نقش واسطه ای سرمایه های تحولی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، سال پانزدهم، شماره ۵۸، ۱۸۹-۱۷۵.
- زائری، سمیه، خواجه، نجمه و تمیمی، مهدی. (۱۳۹۵). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه های بهزیستی روانشناختی در زنان سرپرست خانوار. *ششمین همایش پژوهش های نوین در علوم و فناوری*، کرمان.
- سدیدي، محسن و یمینی، محمد. (۱۳۹۷). پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس راهبردهای مقابله ای و ناگویی هیجانی. *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۱۲۵-۱۴۱.

- سلیمی، عظیمه؛ جوکار، بهرام و نیکپور، روشنگر. (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. *مطالعات روانشناختی*، ۵(۳)، ۱۰۲-۸۱.
- سهراب بیگ، آذر و ارجمندنی، علی اکبر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با مقیاس های بهزیستی ذهنی در بین مادران دارای کودکان استثنایی و عادی. *دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد*.
- صف آرا، مریم و سلم آبادی، مجتبی. (۱۴۰۰). بهزیستی روانشناختی در سالمندان: نقش خودشفقتی و ناگویی هیجانی. *روانشناسی پیری*، ۷(۱)، صص ۹۲-۸۳.
- عبدی زرین، سهراب و نیکخواه سیروی، زهرا. (۱۴۰۰). بهزیستی روانشناختی: نقش تمایز یافتگی، ناگویی هیجان و قدرت من. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، سال هشتم، شماره ۳، ۲۴-۱۳.
- عمادپور، لیلا؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود، خلیلی، شیوا و فرجی، ندا. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان: نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی. *روانشناسی معاصر*، شماره ۱۰، صص ۱۰۹۸-۱۰۹۵.
- عسگری دوست، لیلا و جهانگیری، محمد مهدی. (۱۳۹۸). پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس احساس تنهایی و حمایت اجتماعی ادراک شده با نقش واسطه ای تاب آوری در زنان نابارور. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، سال ۶۲، شماره ۴، صص ۱۶۹۲-۱۶۸۵.
- محمدی، لیلا؛ تنها، زهرا و رحمانی، سوده. (۱۳۹۴). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و رفتارهای پرخطر به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده. *پژوهش های نوین روانشناختی*، ۳۹، ۱۸۳-۱۵۷.
- مرزبانی، فریبا و بستان، نبی. (۱۳۹۵). تعیین نقش حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی روان شناختی معلمان زن، *مجله اصول بهداشت روانی*، ویژه نامه سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم تربیتی، ۵۴۱-۵۳۷.
- میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت بهزیستی روانشناختی دانشجویان دوره ی کارشناسی دانشگاه ارومیه. *افق دانش؛ فصلنامه ی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۶(۴).
- Catie, CW, Lai., & Cecilia, MS. Ma. (2016). The mediating role of social support in the relationship between psychological well-being and health-risk behaviors among Chinese university students. *Health Psychol Open*; 3(2).

- Chan, C.W., Molassiotis, A., Yam, B.M., Chang, S.J., & Lam, C.S. (2018). Traveling through the cancer trajectory: Social support perceived by women with gynecologic cancer in Hong Kong. *Cancer Nurs*, 24(5), 387-394.
- Chimenti, M. S., Fonti, G. L., Conigliaro, P., Hitaj, J., Triggianese, P., Teoli, M., & Perricone, R. (2019). Evaluation of alexithymia in patients affected by rheumatoid arthritis and psoriatic arthritis: A cross-sectional study. *Medicine*, 98(4).
- Cobb, S. (1976). Physiologic changes in men whose jobs were abolished. *Journal of psychosomatic research*.
- Dierendonck D. (2005). The construct validity of Ryff scales of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*. 36: 629- 643.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and individual differences*, 44(7), 1551-1561.
- Garcia D, Sagone E, De Caroli ME, Al Nima, A. (2017). Italian and Swedish adolescents: differences and associations in subjective well-being and psychological well-being. *Peer J*. 5: e2868.
- Gawęda, Ł., & Krężolek, M. (2019). Cognitive mechanisms of alexithymia in schizophrenia: Investigating the role of basic neurocognitive functioning and cognitive biases. *Psychiatry research*, 271, 573-580.
- Ghavami N, Fingerhut A, Peplau LA, Grant SK, Wittig MA. (2011). Testing a model of minority identity achievement, identity affirmation, and psychological well-being among ethnic minority and sexual minority individuals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 17(1): 79.
- Guttman, H., & Laporte, L. (2002). Alexithymia, empathy and psychological symptoms in a family context. *Compr Psychiatry*; 43: 448-55.
- Hoffmann, F., Banzhaf, C., Kanske, P., Gärtner, M., Bermpohl, F., & Singer, T. (2016). Empathy in depression: egocentric and altercentric biases and the role of alexithymia. *Journal of affective disorders*, 199, 23-29.
- Holder, MD., Love, A., & Timony, L. (2017). The poor subjective well-being associated with alexithymia is mediated by romantic relationships. *J Happi Stud*. 16: 117-133.
- Kalpana, R. E. (2019). Perceived Social Support and Psychological Well-Being: Testing the Unique Association and Gender Differences among Young Working Adults. *Indian psychology*, 3(2),4.
- Karukivi, M. (2015). *Associations between alexithymia and mental well-being in adolscents*. Finland: Annales Universitatis Turkuensis.

- Kafetsios, K., & Hess, U. (2019). Seeing mixed emotions: Alexithymia, emotion perception bias, and quality in dyadic interactions. *Personality and Individual Differences*, 137, 80-85.
- Kinnaird, E., Stewart, C., & Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 80-89.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2012). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Marchi, L., Marzetti, F., Orrù, G., Lemmetti, S., Miccoli, M., Ciacchini, R., & Conversano, C. (2019). Alexithymia and psychological distress in patients with fibromyalgia and rheumatic disease. *Frontiers in psychology*, 10.
- Nicolò, G., Semerari, A., Lysaker, P. H., Dimaggio, G., Conti, L., D'Angerio, S., & Carcione, A. (2016). Alexithymia in personality disorders: Correlations with symptoms and interpersonal functioning. *Psychiatry research*, 190(1), 37-42.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1993). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10.
- Pines, A.M. (2003). The female entrepreneur: Burnout treated using a psychodynamic existential approach. *Clinical Case Studies*, 1(2), 170-180.
- Ryff, CD. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83 (1): 10-28.
- Ryff CD, Love GD, Urry HL, Muller D, Rosenkranz MA, Friedman EM, et al. (2006). Psychological wellbeing and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychother Psychosom*.75: 85–95.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57 (6), 1069.
- Streeter, C.L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research on Social Work Practice* , 2(1), 81-98.
- Shaghghi F., & Rezaei-Kargar F. (2010). The impact of critical and creative thinking skills on wellbeing of adolescents. *Psychological Research*. 2, 5:49-66. [Persian].

- Tabassi- Zanjani R. (2004). *Construction and standardization of psychological well-being pilot test*, master's thesis in General Psychology, Tehran University. [Persian].
- Tella, M. D., Ghiggia, A., Tesio, V., Romeo, A., Colonna, F., Fusaro, E., Torta, R., & Castelli, L. (2017). Pain experience in Fibromyalgia syndrome: The role of alexithymia and psychological distress. *Journal of affective disorders*, 201, 1-20.
- Torres, S., Guerra, M. P., Miller, K., Costa, P., Cruz, I., Vieira, F. M., & Rocha, M. (2019). Factorial Validity of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) in Clinical Samples: A Critical Examination of the Literature and a Psychometric Study in Anorexia Nervosa. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 26(1), 33-46.
- Van den Akker, O. B. (2007). Psychosocial aspects of surrogate motherhood. *Human reproduction update*, 13(1), 53-62..
- Yadav, E. & Chanana, S. (2018). Emotional Regulation and Well-Being among Elderly. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(2): 196-200.
- Zimet, G.D. Dahlem, N.W. Zimet, S.G. & Farley, G.K. (1988). "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support". *Journal of Personality Assessment*, (52):30-41.

In This Issue:

Investigating the relationship between corona anxiety and academic isolation and cognitive skills of first secondary students in Sarakhs city

Hossein Torbatinezgad, Zainab Barani

Comparison of the effectiveness of role playing and storytelling on independent life skills and self-expression of intellectually disabled students (single subject research)

Seyedeh Atieh Beheshtizadeh Bafghi, Hamideh Pakmehr

Analyzing the tendency towards high-risk behaviors in secondary school students: measuring gender differences based on individual, family and peer factors

Hossein Abedi Parija, Elahe Sadeghi

Modeling the effect of ethical culture and organizational atmosphere on the quality of teachers' work life with the mediating role of organizational trust

Fardin Foroghi, Solmaz Abdi, Somaya Hasanzada

The relationship between emotional creativity and self-efficacy of Fars province student-teachers

Pari Fahandezh Saadi, Abbas Anarinejad, Mohamadsadegh Rafiee

Investigating the relationship between creativity and self-confidence with academic progress in the mathematics course of the first high school students

amineh mohebiamin, zahra sham abadi

Investigating the relationship between Early Maladaptive Schemas with Job Stress and Job Self-Efficacy of elementary teachers in the 2nd district of Kerman

Lida Sabagh Kermani, Mahboubeh Fouladchang

Comparison of overweight students with normal students in terms of cognitive fusion, academic engagement and enjoyment of physical activities

Sudابه Shirani Borujeni, Yalda Arghand

The relationship between academic identity and students' academic burnout with the mediating role of goal orientation

Sima Zafarniya , Fatemeh Alidoosti

Studying the effectiveness of acceptance and commitment therapy training on academic stress and social anxiety of second year high school students

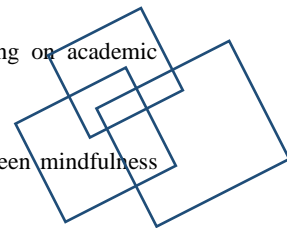
Hojatollah Poorjafari

Investigating the mediating role of mental vitality in the relationship between mindfulness and self-differentiation of secondary school students

Mahdi Bagheri , Fatemeh Behjati Ardakani , Yaser Rezapour Mirsaleh

Investigating the role of Alexithymia and Perceived Social Support in Predicting the Psychological Well-being of Female Adolescents in Kaleybar

Mahsa Shahmohammadi Kaleybar , Akbar Rezaei , Ali Mohammadzadeh



Pouyesh Journal
In Teaching Educational Studies
and Counseling

17

▪ Vol . 8

Fall&Winter, 2022

▪ Pages, 244
