

تبیین رابطه سبک های دلبستگی و باورهای معرفت شناسی با همدلی در دانشجویان

الهه معاریان^۱، داود معنوی پور^۲، مجتبی صدیقی فرد^۳

چکیده

هدف از مقاله حاضر تبیین رابطه سبک های دلبستگی و باورهای معرفت شناختی با همدلی دانشجویان بود که با توجه به ماهیت پژوهش، روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه مورد بررسی شامل دانشجویان دختر و پسر دوره های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۶۰۰۰ دانشجوی می باشد که از میان آنها ۴۰۰ دانشجوی (۲۲۲ نفر زن و ۱۷۸ نفر مرد) به صورت در دسترس انتخاب شدند. نمونه آماری پرسشنامه باورهای معرفت شناسی شومر (۱۹۹۰)، سبک های دلبستگی هزن و شیور (۱۹۸۷) و همدلی تورتو (۲۰۰۹) را بطور همزمان تکمیل کردند. از نرم افزار SPSS و Lisrel جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. یافته ها نشان داد، دلبستگی بطور مستقیم با همدلی رابطه مثبت داشته و قادر به پیش بینی آن می باشد. ثبات دانش، سرعت یادگیری و ساده بودن دانش از مسیر سبک دلبستگی اجتنابی و بطور منفی و غیر مستقیم با همدلی رابطه دارند. سرعت یادگیری با میانجی گری سبک دلبستگی اضطرابی و بطور منفی با همدلی رابطه نشان داد. توانایی ذاتی و ساده بودن دانش از مسیر سبک دلبستگی ایمن توانستند همدلی را پیش بینی کنند. از متغیرهای زمینه ای تنها، تاهل توانست پیش بین مناسبی برای همدلی باشد. سایر متغیرها قادر به پیش بینی همدلی نبوده و یا رابطه قدرتمند و معناداری را نشان ندادند. بنابر نتایج این پژوهش می توان گفت؛ تجربه فرد از کیفیت دلبستگی می تواند رشد باورهای معرفت شناختی و همچنین میزان رفتار همدلانه او را پیش بینی کند.

کلید واژه ها: باورهای معرفت شناسی، سبک های دلبستگی، همدلی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۰۸

^۱ - دانشجوی دکتری روان شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران. elahe_memarian@yahoo.com

^۲ - دانشیار گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران. (نویسنده مسئول)

manavipor53@yahoo.com

^۳ - استادیار گروه جامعه شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران. sedaghati_fard@yahoo.com

مقدمه

بررسی فرآیند کسب دانش و یادگیری از جمله موضوعاتی است که به لحاظ اهمیت آن از سوی صاحب‌نظران گوناگون حیطه‌های مختلف فلسفی و علمی مورد توجه قرار گرفته است؛ به طوری که امروزه با الهام از دیدگاه‌های فلسفی در خصوص طبیعت و ماهیت دانش، موضوع معرفت‌شناسی از سوی روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت مورد توجه واقع شده است. در امور آموزش، باورها درباره ماهیت دانش ممکن است بر کاربرد راهبرد در فرایند شناختی و تغییر مفهوم یادگیری اثر بگذارد. معرفت‌شناسی، تحولی است و تحول هم بخشی از هدف تحول معرفت‌شناسی با دیدگاه عینی و مطلق نسبت به دانش آغاز می‌شود و دنباله آن مرحله دوگانگی و در مرحله نهایی دانش به طور فعالانه توسط یادگیرنده ساخته می‌شود. معرفت‌شناسی، باور افراد درباره، تعریف دانش، چگونگی سازمان یافتن دانش، چگونگی اتفاق افتادن دانش را شامل می‌شود و به طور یقین این باورها در چگونگی فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری هم تاثیر بسزایی دارد (هوفر و پینتریچ^۱، ۱۹۹۷: ۱۴۰).

از طرف دیگر، دانشمندان علوم اجتماعی دهه هاست که نقش روابط در زندگی مردم را بررسی می‌کنند. یکی از مهمترین چارچوبهای نظری در این زمینه از تحقیق، نظریه دلبستگی است، چارچوبی که توسط جان بولبی، مری آیزورث و همکاران آنها پیشگام شده است. نظریه دلبستگی بر پیوندهای عاطفی نزدیک که افراد نسبت به دیگران در زندگی خود ایجاد می‌کنند تأکید دارد که مهمترین آنها والدین و شرکای عاشقانه هستند. علاوه بر این، این تئوری تلاش می‌کند تا نقشی را که این روابط در زندگی ما بازی می‌کنند، چگونگی شکل‌گیری آنها و چگونگی تأثیرگذاری بر تجربه و رفتار انسان را توضیح دهد. بالبی (۱۹۸۹) نظریه دلبستگی را تدوین کرد و استدلال کرد که رفتار دلبستگی که به طور وراثتی برنامه‌ریزی شده برای بقای همه ی موجودات زنده اساسی است، در کودکان بین ۶ ماهه تا ۳ ساله وقتی که با خطری روبرو می‌شوند آشکار می‌شود. در چنین مواردی کودکان تلاش می‌کنند که به سرپرست خود نزدیک تر شوند وقتی که با خطر مواجه می‌شوند به جست و جوی فعالیت و مکانی در نزدیکی سرپرست خود می‌پردازند. هر بار که کودک خطری احساس می‌کند این دور تکرار می‌شود، و نیاز او به دلبستگی برای ارضای

¹ - Hofer & Pintrich

امنیت خاطر و محافظت فعال می گردد. پس از چند بار تکرار، برحسب این که سرپرست کودک چگونه این رویدادها را در پاسخ به نیازهای کودک برای نزدیک شدن، آرامش و احساس امنیت اداره کند، او یک مدل فعال درونی برای روابط دلبستگی ایجاد می کند. مدل های الگوی فعال درونی نقشه های روابط شناختی هستند که بر تجارب دلبستگی اولیه استوارند و الگویی را برای رشد روابط صمیمانه بعدی تشکیل می دهند. افراد با استفاده از الگوی فعال درونی می توانند درباره ی رفتار و افراد مورد علاقه ی خود در روابط متقابل به پیش بینی بپردازند. به طور کلی بالبی، نیاز به دلبستگی را به عنوان یک نیاز نخستین تلقی می کرد، یعنی این نیاز، از هیچ نیاز دیگری مشتق نشده است و نیازی اساسی برای تحول شخصیت است. بدین سان بالبی از فروید که برای وی نیازها تنها نیازهای بدنی هستند فاصله می گیرد. چه از نظر فروید، دلبستگی کودک، یک کشاننده ی ثانوی است که بر نیاز نخستین تغذیه متکی است (منصور و دادستان، ۱۳۹۶).

بر اساس این نظریه، کودک در سال اول تولد در جستجوی به دست آوردن امنیت است و این رفتار جستجو است که دلبستگی نامیده می شود و کودک را به مادر نزدیک و از خطر دور می سازد و این پیوند عاطفی پایدار که در اثر تعامل منظم و دائمی ایجاد می شود، در تعیین کیفیت رابطه تاثیر گذار است (مظاهری، ۱۳۷۹). به اعتقاد بالبی، دلبستگی فقط نظریه تحول نیست بلکه نظریه تحول در گستره حیات نیز هست، با آنکه رفتار دلبستگی در اووان کودکی بیشتر از هر زمان دیگری قابل مشاهده است اما می توان در چرخه حیات به ویژه در زمان فوریت ها آن را مشاهده کرد. دلبستگی برای کودک ارزش حیاتی دارد، چنانچه مادامی که کودک در دنیای اطراف خود کاوش می کند و با امور غیر قابل پیش بینی روبه رو می شود، به او احساس امنیت می دهد (یانگ و همکاران، ۱۳۹۷).

دلبستگی یک جزء مکمل رفتار انسانی است (بالبی^۱، ۱۹۶۹؛ شیورو هازان، ۱۹۹۳). رفتار دلبستگی دارای ارزش تکاملی برای انسان ها بوده است و به همین دلیل جزء ذخایر ژنتیک رفتاری آن ها در آمده است. نظریه دلبستگی (بالبی، ۱۹۶۹، ۱۹۷۳، ۱۹۸۰) مبتنی بر این امر است که پیوندهای عاطفی نخستین که بین کودک و مادر (مراقب) در قالب مدل های ذهنی درون سازی می شوند، به گستره وسیع روابط بین شخصی کودک در آینده تعمیم می یابند و الگوی این روابط، یعنی

^۱ - Bowlby

سبک های دلبستگی در طول زندگی نسبتاً پایدار می مانند (برترتون^۱، ۱۹۹۱؛ میکولینسر^۲، ۲۰۰۷). بنابراین رفتار دلبستگی و پیامدهای عاطفی آن در سرتاسر زندگی همواره حاضر و فعال اند. چنان-که از نگاه بالبی دلبستگی تا زندگی بزرگسال ادامه می یابد و انسانها در هر سنی که باشند شادترین زمان زندگیشان زمانی است که مطمئن هستند که کسی که را در کنار خود دارند که می توانند به او تکیه کنند و هنگام مشکلات از او کمک بگیرند و از طرفی تجارب دلبستگی با مراقبان اولیه، احساسات، افکار و رفتار را در روابط بعدی هدایت می کند (بالبی، ۱۹۶۹؛ کمپبل^۳، ۲۰۰۵).

سبک های دلبستگی در کودکی، سبک والدینی در بزرگسالی را پیش بینی می کنند، سبک والدینی حساس و مسئولانه موجب شکل گیری مدل های ذهنی مثبت به خود و نسبت به دیگران می شود و به شکل معکوس، سبک والدینی طرد کننده و آزارنده می تواند منجر به شکل گیری مدل های ذهنی منفی نسبت به خود و دیگران شود. مدل های درون سازی در واقع سازه های شناختی-عاطفی هستند که انتظارات، عقاید و نگرش های فرد را نسبت به خود و دیگران جهت دهی کرده و به تنظیم عواطف در روابط می پردازند (پیترموناکو و فیلد من بارت^۴، ۲۰۰۰).

مطابق دیدگاه بالبی، دلبستگی، مهم ترین دلیل تداوم و پیوستگی میان تجربه دلبستگی کودکی و دلبستگی در دوران نوجوانی و بزرگسالی، همین الگوهای فعالی درونی است. الگوهای فعال درونی، مدل هایی هستند که از تجربیات کودک با مراقبت کننده ها به وجود آمده اند و نشان دهنده وضعیت فعلی شناختی است که افراد را به سوی این راهبردها و تجربه های منطبق با این مدل ها هدایت می کند و برای رشد روانی طبیعی و شکل گیری شخصیت سالم و روابط هیجانی مطلوب ضروری است توانایی فرد در تنظیم هیجانی، رشد فراخود و ایجاد همدلی همه مستلزم داشتن یک دلبستگی ایمن است (خوشایی و ابوحمزه، ۱۳۹۸).

رفتار دلبستگی، در دوران رشد تحول یافته و به صورت همدلی، (یعنی فهم و پذیرش احساسات، نیازها، رنج های شخص دیگر) بروز می کند و بر پایداری افراد نسبت به معیارهای فرهنگی و پذیرش مسئولیت های اجتماعی و سلامت روان و سازگاری اجتماعی آنها تاثیر می گذارد (نوروزی، ۱۳۸۹). پژوهش ها نشان داده اند که سبک دلبستگی ایمن بر مولفه های هوش هیجانی (خود

¹ - Bretherton

² - Mikulincer

³ - Campbell

⁴ - Pietromonaco & Feldman Barrett

کنترلی، مهارت اجتماعی و همدلی) تاثیرگذار است (کافتسیوس^۱، ۲۰۰۴) همچنین اثرات گوناگونی بر سبک زندگی، رابطه زناشویی و حتی بهداشت روانی افراد دارد (کریمی، ۱۳۹۱). به طور کلی پژوهش های گوناگون اهمیت و نقش مهم دلبستگی را در سلامت روانی نشان می دهد. دلبستگی به والدین و داشتن اعتماد به تعهد والدین و برقراری ارتباط صحیح و نزدیک با والدین، سازگاری اجتماعی فرد را نیز تحت تاثیر قرار می دهد (پیترومونانکو و فیلد من بارت، ۲۰۰۰). همه کودکان احساس دلبستگی پیدا می کنند. دلبستگی شالوده رشد عاطفی و اجتماعی سالم در دوران بزرگسالی را پی ریزی می کند و بر افزایش و ارتقا سلامت روانی تاثیر می گذارد. نوجوانان و جوانانی که دارای سبک دلبستگی ایمن هستند، دارای استقلال عمل بیشتر در مواجهه با موقعیت های پر تنش روانی، مطابق با عرف اجتماعی عمل می کنند. قاطعیت و صراحت لازم را برای رد تقاضاهای غیر منطقی و خارج از عرف اجتماعی دارا هستند و عزت نفس و توان بازداری لازم را برای مهار خواسته های ناپسندی که منجر به از بین رفتن حقوق اجتماعی دیگر افراد در جامعه می شود، دارند. به نظر می رسد که بین سبک دلبستگی کودک با مراقب اولیه اش و همدلی کودک در دوره های بعدی رابطه ای وجود داشته باشد. متغیر دیگری که در این پژوهش وجود دارد همدلی است. همدلی موثرترین جزء یک ارتباط خوب است که راه میانبری را برای ایجاد ارتباط با دیگران فراهم می کند و افزون بر آن، کیفیت رابطه را نیز بهبود می بخشد. از نتایج همدلی می توان به افزایش بازدهی در کارها، کاهش درگیری های قانونی در زمینه درمان، افزایش رضایتمندی، همکاری بهتر، کاهش تنش و بهبود پاسخ دهی در راستای اهداف درمانی اشاره کرد (لورین^۲ و همکاران، ۲۰۱۲).

بالبی روانکاو انگلیسی عقیده دارد که رفتار همدلی از رفتار غریزی دلبستگی ناشی می شود. به عبارت دیگر، شالوده رفتار همدلی، در نوزادی از طریق فرایند رابطه نوزاد و مراقب او معمولاً مادر شکل می گیرد. از نظر او دلبستگی در بروز اختلال های رفتاری و ناسازگاری اجتماعی نقش مهم و قابل توجه دارد. کیفیت این رفتار در مراحل بعدی زندگی فرد بسیار موثر است. انسان موجودی اجتماعی است که جهت بقا نیازمند رابطه با دیگر همنوعان خود می باشد. همدلی به درک

¹ - Kafetsios

² - Lelorain

احساسات و تجربیات افراد دیگر از طریق قرار دادن خود به جای دیگران گفته می شود (بارنت^۱ و همکاران، ۲۰۰۹) و آخرین مرحله از احساسات است که شکل میگیرد، همدلی از یک سالگی آغاز و در نه تا ده سالگی کامل می شود و در اواخر دوران کودکی به نوع پرستی تبدیل می شود که نمود آن شرکت در کارهای انسان دوستانه است. (زیلبر، ۲۰۰۷). همدلی ظرفیت بنیادین افراد است که به تنظیم روابط، حمایت از فعالیت های مشترک و انسجام گروهی کمک می کند. این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی بر عهده دارد. در واقع نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد. ابراز مناسب همدلی مستلزم دارا بودن مهارت های اجتماعی است (هانتز^۲ و همکاران، ۲۰۰۷)، پاسخ عاطفی جانشینی فرد به واکنش های عاطفی دیگران است. (آموریم^۳، ۲۰۰۹)، عنصر ضروری برای عملکردهای موفقیت آمیز بین شخصی است (سوسا^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

بزرگسالی دوره ای ویژه مهم برای بررسی تغییرات در ظرفیت های همدلی، به ویژه در زمینه تعامل والدین و کودک است. تعامل با والدین با سطح بالایی از منفی و درگیری در سالهای بزرگسالی مشخص می شود (کیم، کانگر، لورنز و الدر^۵، ۲۰۰۱؛ لورسن و کالینز^۶، ۱۹۹۴) و باعث می شود که این امر بطور روزافزونی انجام شود. برای جوانان بسیار ارزشمند است تا ضمن تفسیر دقیق حالات احساسی والدین خود، ضمن اینکه هنوز این حالات را از خودشان متمایز می کنند از این رو، درک فاکتورهای پیش بینی کننده توانایی های همدلی نوجوانان در تعامل والدین و کودک برای درک مبانی بین فردی عملکرد اجتماعی و حرکتی از اهمیت برخوردار است.

تا دهه های اخیر ماهیت پاسخ های درونی در فرآیند همدلی و این که پاسخ ها شناختی هستند یا عاطفی، محور اصلی منازعات نظری و تفاوت ها در نظریه پردازی بوده است. اما کم کم مشاجرات رو به خاموشی گذارد و در این مورد این توافق به وجود آمد که همدلی مستلزم وجود هر دو عنصر شناختی و عاطفی است و اینکه، نسبت نقش هر کدام از این دو عنصر بسته به موقعیت، سن

1 - Burnette

2 - Hunter

3 - Amorim

4 - Sousa

5 - Kim & Conger & Lorenz & Elder

6 - Laursen & Collins

و شخصیت فرد تفاوت می کند. به لحاظ تاریخی، نظریه پردازانی همانند مک دوگال^۱، فروید^۲ و سالیوان^۳ همدلی را به عنوان یک واکنش عاطفی اولیه که به وسیله درک حالات دیگران صورت می گیرد، تعریف می کنند. جکوبسن^۴ (۱۹۶۴؛ به نقل از درویزه، ۱۳۸۲، ۵-۲۹) همدلی را به عنوان آگاهی هیجانی که به صورت همانندسازی زودگذر با دیگری کسب می شود تعریف می کند. به شکلی مشابه، فشباخ (۱۹۷۸)، هافمن (۱۹۷۷) و مهرایان و اپستین^۵ (۱۹۷۲؛ به نقل از درویزه، ۱۳۸۲) همدلی را به عنوان یک واکنش عاطفی جانشین و همانندسازی و درک تجارب هیجانی دیگران تعریف می کنند. دوان و هیل در بررسی ادبیات انواع مختلفی از مفهوم سازی ساختار همدلی را تشریح کردند. محققان مفهوم سازی تعریف همدلی را از نظر مکانیسم شناختی و عاطفی تعریف می کنند که در نتیجه آن در سه مورد اشتراک دارند: یک فرآیند شناختی یا فکری است، به عنوان یک روند عاطفی یا تاثیر گذار است و اینکه به عنوان یک فرآیند شامل پدیده های شناختی و عاطفی است. راجرز (۱۹۷۵) در ابتدا همدلی را بعنوان یک حالت شناختی-عاطفی توصیف کرد و سپس بعنوان یک فرآیند شناختی توصیف کرد. مطالعات بسیاری در مورد همدلی انجام شده است که تعداد نمونه های آن بسیار کوچک هستند. ریدوی و شارپلی در ۱۹۹۰ سه نوع از همدلی: شناختی، احساسی و غیر کلامی را شناسایی کردند. در بررسی ادبیات در مورد همدلی (لی^۶، ۲۰۰۳) به این نتیجه رسید که همدلی در مراحل ابتدایی مشاوره مهم است و موجب خود آگاهی فرد می شود.

یکی دیگر از موضوعاتی که در دهه های اخیر در پژوهش ها مورد توجه قرار گرفته این است که معرفت شناسی چیست؟ و چگونه میتوان معرفت شناسی را بالا برد. معرفت شناختی اصطلاحی یونانی به معنی علم دانسته ها است، که به بررسی ماهیت، منبع و اعتبار دانش می پردازد. معرفت شناسی از زمان افلاطون تا آغاز قرن بیستم یکی از موضوعات فلسفی بوده است. توجه به معرفت شناسی در روان شناسی و تحصیل با مطالعات ویلیام پری آغاز شد. او به این نتیجه رسید که، دانشجویان دارای دیدگاههای متفاوتی درباره دانش هستند. تلاش های پری و پیروان او نشان داد

1. Mchdougall

2. Freud

3. Sullivan

4. Jacobson

5. Mehrabian & Epstein

6 - Lee

که علاوه بر فلاسفه مردم عادی هم می توان در باره ساختار و ماهیت دانش عقایدی داشته باشند که این عقاید بر تصمیم گیری های آنان اثر می گذارد (هافر، ۲۰۰۰: ۴۰۵) باورهای معرفت شناختی شامل نظریه های یادگیرندگان در مورد دانستن، ماهیت دانش و کسب دانش است. این مفاهیم قسمتی از فرایندهای یادگیری است که با آموزش و یادگیری مرتبط است و بر چگونگی یادگیری اثر می گذارد (هافر و پینتریچ، ۲۰۰۴).

معرفت شناسی یکی حوزه های فلسفه است که به بررسی ماهیت، منشاء، محدودیت و اعتبار دانش انسان می پردازد. امروزه باورهای معرفت شناختی به عنوان یک سازه شناختی مهم در حوزه یادگیری و آموزش محسوب می شود که بینش مناسبی درباره فهم چگونگی ساخت دانش توسط افراد فراهم می آورد (هوفر^۱، ۲۰۰۲: ۳). یادگیری فرآیند مداومی در طول زندگی انسان محسوب می شود که از جریان پیچیده سخن گفتن در آغاز زندگی تا نظریات پیچیده علمی و حل مسائل دشوار، همه بر اساس آن صورت می پذیرد. بررسی فرآیند کسب دانش و یادگیری از جمله موضوعاتی است که به لحاظ اهمیت آن از سوی صاحب نظران گوناگون حیطه های مختلف فلسفی و علمی مورد توجه قرار گرفته است؛ به طوری که امروزه با الهام از دیدگاه فلسفی در خصوص طبیعت و ماهیت دانش، موضوع معرفت شناسی از سوی روان شناسان و مربیان تعلیم و تربیت مورد توجه واقع شده است. در امر آموزش، باورها درباره ماهیت دانش ممکن است بر کاربرد در فرآیند شناختی و تغییر مفاهیم یادگیری تاثیر بگذارد. معرفت شناسی، تحولی است و تحول هم بخشی از هدف آموزش است. بنابراین بخشی از هدف آموزش عالی، تحول و توسعه معرفت شناسانه می باشد.

باورهای معرفت شناختی در حقیقت، منعکس کننده باورهای افراد در ارتباط با سؤالاتی از قبیل دانش چیست؟ دانش چگونه به دست می آید؟ درجه اعتبار دانش چقدر است؟ چه معیارها و محدودیت هایی برای دانش وجود دارد؟ آیا دانش مجزا از یادگیرنده و فقط توسط افراد با صلاحیت و متخصص به دست می آید یا از تعامل متخصص و یادگیرنده بعد از در نظر گرفتن حوزه های تربیتی بدست می آید از مباحث مهم در فرایند یادگیری، باورهای معرفت شناختی افراد است. این باورهای به فهم افراد، چگونگی بدست آوردن، اعتبار از دانش و برداشت افراد از

^۱ - Hofer

توانایی و سرعت برای به دست آوردن دانش مرتبط است (رویندران، گرین، و دبکر، ۲۰۰۰؛ هوفر و پینتریچ، ۱۹۹۷: ۱۴۰؛ بروانلی، پوردی و بولتن - لوئیس، ۲۰۰۱: ۲۶۸-۲۴۷). باورهای معرفت شناختی ماهیتی فرهنگی و اجتماعی دارند (بیول و الکساندر^۱، ۲۰۰۶) و از دیدگاه های آموزشی و روان شناختی منشاء می گیرد که با چگونگی شکل دادن تصورات افراد از دانش و دانستن و اینکه چگونه مردم از تصورات خویش برای فهم دنیای اطراف استفاده می کنند مرتبط است (چن و پجارس^۲، ۲۰۱۰: ۷۵-۸۷) توسعه باورهای معرفت شناختی، نقش مهمی در تسهیل تغییرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت های یادگیری دانش آموزان ایفاء می کند و فهم ارتباط باورهای دانش آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت ها و مشکلات دانش آموزان در کلاس درس کمک می کند و برای بهبود آموزش مؤثر است (بیول^۳، ۲۰۰۸) علاوه بر این، می تواند به عنوان یک شاخص قوی برای معلمان در جهت فهم رفتار و افکار دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد (همر و البای، ۲۰۰۱) نتایج به دست آمده از پژوهش های مختلف نشان می دهد که باورهای معرفت شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری دانش آموزان، چگونگی آموزش معلمان، راهبردهای فراشناخت، تبیین و تفسیر اطلاعات و پشتکار در وظایف تحصیلی (شومر - اکینز و هاتر^۴، ۲۰۰۲).

شومر (۱۹۹۰) نظام باورها درباره چگونگی کسب دانش را باورهای معرفت شناختی تعریف کرده است و آن را دارای ۵ بعد زیر می داند: توانایی ذاتی (IA) ظرفیت و توانایی برای یادگیری، ژنتیکی و از زمان تولد ثابت و تغییرناپذیر است. ساده بودن دانش (SK) دانش بدون ابهام، ساده و دارای یک پاسخ مشخص است. یادگیری سریع (QL) یادگیری یا سرعت و بر اساس قانون همه یا هیچ و در یک کوشش رخ می دهد. ثبات دانش (CK) دانش مطلق و تغییرناپذیر است. توانایی وقوف بر همه چیز یا همه دانی (OA) دانش از مشاهدات و استدلال های درونی و تجربه های شخصی شکل می گیرد. چگونگی این ابعاد در دانشجویان تأثیرات چشمگیری بر عملکرد آنها دارد. باور به این که یادگیری محصول توانایی ذاتی در انسانها است رفتارهای تحصیلی و تلاش فردی را تحت تأثیر خود قرار می دهد. باور به ساده بودن دانش موجب تبیین ساده پدیده های پیچیده و چندعاملی

¹ - Buehl & Alexander

² - Chen & Pajares

³ - Buehl

⁴ - Schommer-Aikins & Hutter

میشود. باور به قانون یادگیری یک کوششی مبتنی بر قانون همه یا هیچ رفتار تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر خود تغییر میدهد و مانع تلاش بیشتر آنها میشود. باور به ثبات دانش موجب عدم تلاش برای تغییر نتایج حاصل از پژوهشهای گذشته میشود و نهایتاً باور به این که رویکرد علمی قادر است تمامی پدیدهها را تبیین کند موجب غفلت از سایر حوزه های معرفتی و تنگ نظری می شود (معنوی پور، ۱۳۹۱).

کیفیت باورهای معرفت شناختی دانشجویان بسته به میزان غنای محیط تحصیلی متفاوت است. بسته به آثار ضمنی، پنهان و آشکار رفتار و کنش های مدرسان و دانشجویان، روش های تدریس، نظام تشویق و ارزشیابی، مواد درسی و محتوا و ساختار ظاهری، قوانین و مقررات حاکم در دانشگاه ها و نظام آموزش عالی طیفی از باورهای معرفت شناختی از ساده تا پیچیده در ابعاد مختلف دانش و یادگیری در مخاطبان آن محتمل است. از دانشگاه انتظار می رود با عملکرد مناسب در عوامل متعدد دخیل در یادگیری های آشکار و پنهان دانشجویان، باورهای معرفت شناختی سطح بالا و عالمانه در آنان ایجاد کند. سوای از عوامل مؤثر در شکل گیری طرحواره معرفت شناختی افراد، به استناد سوابق نظری و پژوهشی باورهای معرفت شناختی و طرز تلقی افراد در خصوص دانش و یادگیری، منبع اثرگذاری های عمیق در زندگی تحصیلی و اجتماعی فراگیران است، چرا که جهت گیری های اساسی آنها را در باره موضوعات یادگیری نشان می دهد. باورهای معرفت شناختی عالمانه به عنوان یک آرمان برای هر نظام آموزشی منظور می شود. سعی هر نظام آموزشی باید بر این باشد که محیط تربیتی را از عوامل زاید که القاکننده باورهای معرفت شناختی ساده اندیشانه هستند، پیراسته کند و با عملکرد مناسب در عوامل متعدد دخیل در یادگیری های آشکار و پنهان دانشجویان، باورهای معرفت شناختی سطح بالا و عالمانه را در آنها سبب شود. چرا که باورهای معرفت شناختی عالمانه نیز در مشارکت بیشتر در یادگیری، پشتکار بالاتر، انگیزش بیشتر و دیگر اهداف مثبت تربیتی مؤثر است (خدابنده اویلی، سبحانی نژاد و فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۳).

حوزه های معرفت شناسی راه های رسیدن به معرفت را مشخص می کنند و بر این اساس معرفتهای گوناگونی چون معرفت علمی، هنری، فلسفی و ... بوجود آمده اند که هر کدام راه و روش مخصوص خود را دارند. انتظاری که در حوزه معرفت علمی وجود دارد این است که افراد دارای

این نوع معرفت، پدیده‌های مورد مطالعه خود را براساس اصول حاکم بر معرفت علمی بنا کنند و زبان مشترکی برای تبادل یافته های خود داشته باشند. معرفت علمی مبتنی بر تجربی بودن پدیده، فرضیه داشتن برای مطالعه و تحلیل پدیده، وجود قوانین و نظریه تبیین کننده و قابلیت محدود شدن حوزه بررسی است. مساله اصلی در این پژوهش جستجو در رابطه سبک های دلبستگی افراد با اعتقاد به هر کدام از باور های معرفت شناختی می باشد و اینکه باور افراد به اینکه یادگیری محصول توانایی ذاتی در انسانها است، باور به ساده بودن دانش، باور به ثبات دحوزه های معرفت شناسی راه های رسیدن به معرفت را مشخص می کنند و بر این اساس معرفتهای گوناگونی چون معرفت علمی، هنری، فلسفی و ... بوجود آمده اند که هر کدام راه و روش مخصوص خود را دارند. انتظاری که در حوزه معرفت علمی وجود دارد این است که افراد دارای این نوع معرفت، پدیده‌های مورد مطالعه خود را براساس اصول حاکم بر معرفت علمی بنا کنند و زبان مشترکی برای تبادل یافته های خود داشته باشند. معرفت علمی مبتنی بر تجربی بودن پدیده، فرضیه داشتن برای مطالعه و تحلیل پدیده، وجود قوانین و نظریه تبیین کننده و قابلیت محدود شدن حوزه بررسی است (اردونز¹ و همکاران، ۲۰۰۹: ۳۰۲). امروزه گسترش و توسعه آموزش عالی، عاملی مهم برای توسعه اجتماعی- اقتصادی به ویژه از لحاظ آماده سازی و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد به شمار می رود. وظیفه اصلی نظام آموزشی، تربیت و پروراندن همه جانبه فراگیران آن نظام برای ایفای نقش مناسب خود در جامعه در جهت تعالی آن جامعه، تسهیل رشد و تکامل انسان، توسعه غنای دانش و فرهنگ می باشد (جمالی و امیری، ۱۳۹۸). اگر در گذشته تربیت نیروی انسانی متخصص و تامین نیاز های اقتصادی بعنوان کارکرد اساسی شمرده می شد اما امروزه از دانشگاه انتظار می رود نقشی توانمند ایفا کند. از یکسو نیروی انسانی ماهر و از سوی دیگر به توسعه علم و اندیشه پردازد. همچنین در دانشگاه علاوه بر دانش ژرف و دقیق، روش های کسب دانش، عادت روحی خاص، شیوه های طرح پرسش و مسئله که مهمترین دستاوردهای یک سیستم آموزشی است به دانشجویان آموزش داده می شود. یادگیرندگان برای آنکه خودشان به فهمی از دانش برسند نیازمند آن هستند که با دانش جدیدی که فرا می گیرند درگیر شوند. دانشگاه به مثابه یک نهاد فرهنگی و اجتماعی به موازات تغییرات اجتماعی و محیطی علاوه بر مساله یابی و

¹ - Ordonez

پاسخگویی به مسائل و چالش‌های متنوع فرهنگی و اجتماعی جامعه که از آن انتظار می‌رود خود با مسائل و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی خاص رو به رو است. روشن است که اعتبار دانشگاه و حفظ شان و جایگاه دیرینه این نهاد در انجام درست کارکردهایش و در نتیجه پاسخگویی علمی به مسائل و انتظارات مختلف علمی و فرهنگی و اجتماعی نهفته است. از این رو با توجه به ماموریت و کارکردهای متنوع و پیچیده دانشگاه، پاسخگویی علمی به انتظارات فزاینده فرهنگی و اجتماعی نیازمند وجود کانون‌های تفکر و ساختارهای نظام یافته پژوهشی است. در قرن بیست و یکم، مجموعه‌ای از تجربه‌های ذی‌قیمت، دردسترس آدمیان قرار دارد. تردیدی نیست که هیچ فردی نمی‌تواند نسبت به این مجموعه بی‌اعتنا باشد. در زمان کنونی، نکات معرفت‌شناسانه ارجمندی بر انبان بشر روشن شده است. آدمی نه تنها به بسط معرفت خود و روش‌هایی برای بسط معرفت خود توفیقی یافته، بلکه از این توانایی می‌توان و باید برای تکمیل نظام دانشگاهی بهره‌گرفت (پایا، ۱۳۸۵: ۱۶).

مسئله اصلی در این پژوهش جستجو در رابطه سبک‌های دلبستگی افراد با اعتقاد به هر کدام از باورهای معرفت‌شناختی می‌باشد و اینکه باور افراد به اینکه یادگیری محصول توانایی ذاتی در انسانها است، باور به ساده بودن دانش، باور به ثبات دانش و نهایتاً باور به این که رویکرد علمی قادر است تمامی پدیده‌ها را تبیین کند رابطه‌ای با سبک‌های دلبستگی افراد دارد یا خیر. از آنجایی که قشر وسیعی از جامعه‌ی جهانی را دانشجویان تشکیل می‌دهند و این افراد در آینده بشر نقش‌پذیر بوده، در نقش‌های اجتماعی در مشاغل مختلف ظاهر شده، نقش مهم والدینی را بر عهده گرفته و در عرصه‌های اجتماعی کلان ظاهر می‌شوند، لذا ضرورت ایجاب می‌کند تا پژوهشی در خصوص رابطه سبک‌های دلبستگی، باورهای معرفت‌شناسی و همدلی بین دانشجویان صورت پذیرد. هر چند برای شناسایی عوامل مرتبط با همدلی تلاش‌های نظری و تجربی زیادی صورت گرفته است اما تلاش کمتری متوجه شناسایی نقش سبک‌های دلبستگی در همدلی و باورهای معرفت‌شناسی بوده است و همچنین مطالعات انجام شده بیشتر درباره‌ی جمعیت عمومی و نه اقشاری خاص از جامعه به ویژه دانشجویان بوده است که اکثراً به صورت همزمان سه عامل بیان شده را مورد بررسی قرار نداده‌اند.

کیم^۱ (۲۰۱۸) ضمن مطالعه‌ای به بررسی روابط بین همدلی درمانگر، دلبستگی بین درمانگر و مراجع و اتحاد درمانی در یک زمینه نورویبولوژیکی پرداخت. برخی از مناطق مرتبط با عملکرد مغز مانند نورون‌های آینه‌ای، قشر جلوی مغز میانی و قشر جلوی شکمی با روابط بین همدلی، دلبستگی بین درمانگر و مراجع و اتحاد درمانی ارتباط دارند. در مطالعه هی لی و جیونگ سونگ^۲ (۲۰۱۵) با عنوان رابطه همدلی با دلبستگی بزرگسالان، عزت نفس و خودکارآمدی در پرستاران از همبستگی توصیفی برای بررسی عوامل موثر بر همدلی پرستاران استفاده شد و ارتباط این سه مولفه با هم بررسی گردید. نتایج نشان داد هیچ تفاوتی در مشخصات کلی شرکت کنندگان نبود. شرکت کنندگان با دلبستگی اجتنابی بالاتر همدلی کمتری را نشان دادند، دلبستگی اضطرابی بیشتر با همدلی بیشتر رابطه داشت علاوه بر این هیچ همبستگی بین متغیرهای زمینه‌ای (تاهل، سن و...) دیده نشد. چاگ^۳ (۲۰۱۴) مطالعه‌ای با هدف بررسی رضایت براساس تئوری دلبستگی پرداخت. برای این منظور، یک نمونه از ۲۰۸ معلم متاهل کره ای پرسشنامه سبک دلبستگی بزرگسالان، نشخوارذهنی، همدلی، بخشش و رضایت زناشویی را کامل کردند. نتایج نشان دادند که سبک‌های دلبستگی به طور مستقیم و از مسیر همدلی و بخشش بر رضایت زناشویی تاثیر دارد. سبک دلبستگی ایمن به طور مستقیم و از مسیر همدلی و بخشش تاثیر مثبت بر رضایت زناشویی داشت و سبک‌های دلبستگی نایمن به طور مستقیم و از مسیر همدلی و بخشش تاثیر منفی بر رضایت زناشویی داشتند. پژوهش لی و چو^۴ (۲۰۱۴)، نشان داد دلبستگی اجتنابی بالاتر با همدلی پایین تر رابطه داشت درحالی که دلبستگی اضطرابی سطح بالا با همدلی شناختی بیشتر در ارتباط بود. علاوه بر این براساس مطالعه ای که روی بزرگسالان انجام شده است، دلبستگی اجتنابی بالاتر با همدلی پایین تر و دلبستگی اضطرابی بالاتر با همدلی عاطفی بیشتر مرتبط است.

در تحقیق گوستاو^۵ و همکاران (۲۰۱۱) نتایج معادلات ساختاری نشان داد که دلبستگی والدین و همسالان با رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی ارتباط معناداری دارد. به طور کلی همدلی، روابط بین دلبستگی همسالان و هردو نوع رفتارهای اجتماعی را در بر می گیرد. دلبستگی همسالان با والدین،

1- Kim

2 - Hee Lee & Jeong Song

3. Chung

4 - Lee & Cho

5 - Gostav

همدلی و رفتارهای عاطفی، ترس و رفتارهای انسانی به شکل معناداری رابطه داشت. دل‌بستگی والدین به شکل معناداری و مثبت با همدلی نوع دوستی و آموزش مادران رابطه داشت. سامبو، هوارد، کوپلمان، ویلیامز و فوتوپولو^۱ (۲۰۱۰) ضمن مطالعه‌ای نشان دادند که بین همدلی، حمایت اجتماعی و سبک‌های دل‌بستگی ارتباط معناداری وجود دارد. بین همدلی، حمایت اجتماعی و سبک‌های دل‌بستگی ایمن همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. کانو^۲ (۲۰۰۵) نشان دادند اثرات باورهای معرفت‌شناختی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از آنکه مستقیم باشد غیر مستقیم است. باورهای معرفت‌شناختی بر استراتژی‌هایی که دانش‌آموزان برای یادگیری استفاده می‌کنند اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش کافتسیوس^۳ (۲۰۰۴) حاکی از ارتباط مثبت سبک‌های دل‌بستگی ایمن با تمامی زیرمقیاس‌های هوش هیجانی به استثنای ادراک هیجانی است. شومر^۴ (۱۹۹۸) طی انجام پژوهشی در زمینه باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال اول به این نتیجه رسید که بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال اول و آخر تفاوت اساسی وجود دارد و این تفاوت ناشی از یادگیری و تحصیل است. به بیان دیگر تحصیل و یادگیری بر مفروضات معرفت‌شناسی فرد تأثیر مستقیم دارد. اسنو، کرونو و جکسون^۵ (۱۹۹۶) معتقدند که فراگیران با توجه به باورهای معرفت‌شناختی خود از روش‌های مختلف برای مطالعه و یادگیری استفاده می‌کنند. این روش‌ها نشان‌دهنده رویکرد یادگیری آن‌ها است و دو رویکرد سطحی و عمقی از رایج‌ترین رویکردهای یادگیری است. شومر (۱۹۹۴) به مطالعه تأثیر سن و باورهای معرفت‌شناختی پرداخت، نتایج نشان دادند که آموزش و باورهای مربوط به ساختار و ثبات دانش را پیش‌بینی می‌کند. در هر حال معرفت‌شناسی شخصی می‌تواند تبیین‌کننده بسیاری از متغیرهای آموزشی باشد.

جمالی و امیری (۱۳۹۸)، پژوهشی با هدف بررسی روابط همبستگی و ترسیم مدل میانجی‌گری تنظیم هیجانی و همدلی بین سبک‌های دل‌بستگی و صفات تاریک شخصیتی بر روی ۳۵۰ دانش‌آموز نوجوان از مدارس شهر بوشهر انجام دادند. یافته‌ها نتایج نشان داد همبستگی معناداری بین مؤلفه‌های صفات تاریک شخصیتی، همدلی، دشواری تنظیم هیجانی و سبک‌های دل‌بستگی وجود

^۱ - Sambo & Howard & Kopelman & Williams & Fotopoulou

^۲ - Kano

^۳ - Kafetsios

^۴ - Schommer

^۵ - Snow & Corno & Jacson

دارد. هم‌چنین الگوی مدل‌یابی تحلیل مسیر نشان دهنده نقش میانجی‌گری دشوای تنظیم هیجان و همدلی بین سبک های دلبستگی و صفات تاریک بود. کارخانه‌ای، احمدی، و گودرزی (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی و تحمل پریشانی هیجانی با همدلی در پرستاران شاغل در بیمارستان پیامبران شهر تهران انجام دادند. این مطالعه در مورد ۱۲۰ پرستار انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که سبک دلبستگی ایمن با همدلی همبستگی مثبت معنادار و سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا با همدلی رابطه منفی معنادار داشته‌اند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای دلبستگی و تحمل پریشانی هیجانی به طور مشترک ۳۳٪ واریانس همدلی را پیش بینی می‌کنند. نصری و طاهری (۱۳۹۶)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه ی سبک های دلبستگی، نشخوارفکری، همدلی، بخشایش با رضایت زناشویی انجام دادند. شرکت کنندگان تعداد ۴۱۸ نفر (۲۰۹ زوج) بودند که از میان کلیه خانواده های مناطق ۱۷ و ۱۸ شهر تهران به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای بخشایش، سبک دلبستگی ایمن، همدلی و سبک دلبستگی اجتنابی در مجموع ۴۵ درصد واریانس رضایت زناشویی را تبیین می‌کردند و بین رضایت زناشویی با سبک دلبستگی ایمن، بخشایش و همدلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت، درحالی‌که بین رضایت زناشویی با سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا و نشخوار فکری رابطه منفی معنادار وجود داشت. کریمی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد همبستگی مثبتی بین دلبستگی ایمن و مولفه های هوش هیجانی که همدلی هم یکی از آن هاست وجود دارد و می‌توان نتیجه گرفت افراد با دلبستگی ایمن مهارت های تنظیم هیجان بالاتری دارند همچنین ارتباطات بین فردی بیشتر و از مهارت های همدلی بیشتری برخوردارند. افراد با دلبستگی اضطرابی از همدلی کمتری برخوردارند. دلبستگی اجتنابی با همدلی رابطه ای نداشت. در تحقیق خدابخش (۱۳۹۱)، با عنوان رابطه سبک های دلبستگی با همدلی در دانشجویان پرستاری نتایج نشان دادند که سبک دلبستگی ایمن با همدلی همبستگی مثبت و معناداری دارد و سبک دلبستگی ناامن با همدلی همبستگی منفی و معناداری داشته است. دلبستگی ایمن ۶۷٪ واریانس همدلی را توضیح می‌دهد در حالی که شیوه دلبستگی اضطرابی ۶۱٪ و شیوه دلبستگی اجتنابی ۵۴٪ واریانس همدلی را تبیین می‌کند. در تحقیق تابش (۱۳۹۰)، با عنوان پیش بینی همدلی از روی سبک های دلبستگی و حالت فراشناختی در دانشجویان تحصیلات

تکمیلی، سبک دل‌بستگی ایمن با همدلی رابطه مثبت و معنی داری دارد و نمره متوسط همدلی در گروه دکتری بطور معناداری از دو گروه ارشد و کارشناسی بالاتر است. در تحقیق ناصری (۱۳۹۰)، در زمینه رابطه بین باورهای معرفت شناختی و میزان گرایش به استفاده از رویکردهای معرفت شناختی، تمامی مولفه های باورهای معرفت شناختی ارتباط نسبتاً قوی با گرایش به استفاده از رویکردهای نوین ICT دارد و پیش بین قدرتمندی برای آن می باشد.

با توجه به مطالب بیان شده، این پژوهش بر اساس نظریه دل‌بستگی انجام شده است و یافته های آن میتواند به استحکام نظریه دل‌بستگی و افزایش دانش موجود در زمینه عوامل مرتبط با دل‌بستگی و نقش همدلی و باورهای معرفت شناختی کمک کرده و سهم آنها را در مقایسه با یکدیگر شناسایی کند. مسئله اساسی در مطالعه حاضر آن است که آیا بین سبک های دل‌بستگی (ایمن و غیرایمن)، باورهای معرفت شناختی (توانایی ذاتی، ساده بودن دانش، یادگیری سریع، ثبات دانش، وقوف بر همه چیز) و همدلی (بی تفاوتی، همدلی واکنشی، تاثیرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی، همدلی هیجانی) رابطه معنا داری وجود دارد یا خیر و اینکه آیا می توان بر اساس سبک های دل‌بستگی افراد، همدلی و باورهای معرفت شناختی دانشجویان را پیش بینی کرد. انتظار می رود که چگونگی شکل گیری این ابعاد در دانشجویان تأثیرات چشم گیری بر عملکرد آنها داشته باشد. باور به این که یادگیری، محصول توانایی ذاتی در انسان ها است رفتارهای تحصیلی و تلاش فردی را تحت تأثیر خود قرار می دهد. نظام باورهای معرفتی تعیین کننده هدف، روش و چگونگی پیشرفت انسان می باشد.

فرضیات تحقیق

- ۱) بین باورهای معرفت شناختی و سبک های دل‌بستگی با همدلی رابطه وجود دارد.
- ۲) باورهای معرفت شناختی، سبک های دل‌بستگی و متغیرهای جمعیت شناختی توان پیش بینی همدلی را دارند.
- ۳) باورهای معرفت شناختی از مسیر سبک های دل‌بستگی (ایمن، اجتنابی و اضطرابی) بر همدلی تأثیر دارد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که به شکل مقطعی به منظور بررسی رابطه بین دلبستگی دانشجویان، باورهای معرفت شناسی و همدلی و سهم پیش بینی کننده متغیرهای مذکور در همدلی و با هدف توسعه ای انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مرد و زن دانشگاه آزاد اسلامی گرمسار ایران بود که در سال تحصیلی ۲۰۱۹-۲۰۲۰ مشغول به تحصیل بودند؛ از آنجا که در این پژوهش از تحلیل عاملی استفاده شده و برای این منظور نمونه‌ای با حجم کافی مورد نیاز بود و در مورد تعداد شرکت کنندگان توافق کافی وجود ندارد، برای آنکه تحلیل عاملی با ثبات باشد لازم است در ازای هر متغیر دست کم ۱۰ شرکت کننده وجود داشته باشد. بر این مبنا از یک جامعه، حجم نمونه ۴۶۰ نفر با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شده است. در مجموع ۴۴۰ پرسشنامه بازگردانده شده و تعداد ۲۰ پرسشنامه‌ی ناقص و مخدوش از فرآیند تحلیل خارج شدند.

تعریف‌های عملیاتی در تحلیل پرسشنامه به اینصورت بوده است که سبک‌های دلبستگی در این پژوهش به نمره‌ای اطلاق می‌شود که فرد از پرسشنامه سبک‌های دلبستگی هزن و شیور^۱ و به دست آورده است. همچنین همدلی به نمره‌ای اطلاق شده است که فرد از پرسشنامه همدلی تورنتو (TEQ)^۲ بدست آورده است. در نهایت باورهای معرفت شناختی نیز به نمره‌ای اطلاق داده شده است که فرد از پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر بدست آورده است.

پرسشنامه همدلی تورنتو (TEQ): اسپرنک^۳ و همکاران در مرجع خود برای ارزیابی همدلی به عنوان یک روند عاطفی، بر خلاف سایر مقیاس‌های مشابه، ابزارهای اولیه‌ای را که برای سنجش مهارت همدلی در نظر گرفته شده بودند، مجدداً ادغام نموده و تجزیه و تحلیل کردند و با تعیین ۱۴۲ مورد در گروه ۲۰۰ نفری مطالعات روایی و پایایی را انجام دادند. در مقاله ارائه شده جنبه عاطفی پاسخ همدلی، مرتبط با پدیده‌هایی مانند: انتقال عاطفی، درک احساسات، برانگیختگی فزیولوژیکی دلسوزی و نوع دوستی خاص می‌باشد. این پرسشنامه که مبتنی بر ۱۶ ماده می‌باشد، دو مورد (۴ و ۱) بطور خاص درک وضعیت عاطفی را در مورد فرد دیگری هدف قرار می‌دهد، مورد

1 - Hazan & Shaver

2- Toronto Empathy Questionnaire

3- Spreng

۸ احساسات را در دیگران ارزشیابی کرده و موارد ۲-۷-۱۰-۱۲-۱۵ با نشان دادن میزان تکرارها حالات عاطفی دیگران را ارزشیابی می کنند، موارد ۶-۹-۱۱ به برانگیختگی فیزیولوژیکی دلسوزی و موارد ۵-۱۴-۱۶ بر نوع دوستی تاکید می کنند و در نهایت مورد ۱۳ رفتارهای همدلی سطح بالا را بررسی می کند (مانند رفتارهای امدادگرانه). آنها یک ساختار تک بعدی و ۱۶ آیتمی را به دست آوردند که هر یک از آنها بار عاملی بالای ۰/۴۰ داشت. قابلیت اطمینان TEQ در این مقاله ۰/۸۵ گزارش شده است. ۱۶ ماده این پرسشنامه با مقیاس ۵ درجه ای لیکرت نمره گذاری شده است که شامل: همیشه ۵، اغلب ۴، بعضی اوقات ۳، به ندرت ۲ و هرگز ۱ می باشند، همچنین لازم به ذکر است که موارد ۲-۴-۷-۱۰-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵ به طور معکوس نمره گذاری شده است. با این حال در این پژوهش پرسشنامه حاوی ۱۳ ماده است: پنج مورد مربوط به بی تفاوتی (۲، ۴، ۱۲، ۱۴، ۱۵)؛ سه مورد (۱، ۸، ۹) همدلی و کنشی؛ دو مورد (۷، ۱۰) تاثیر پذیری عاطفی؛ سه مورد (۳، ۵، ۱۶) ثبات عاطفی و دو مورد (۶، ۱۳) همگی در طیف پنج تایی لیکرت (همیشه تا هرگز) می باشد. همچنین موارد (۲، ۴، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۴) بطور معکوس نمره گذاری شده اند. نمره کل بالاتر به معنی ویژگی بیشتر از دامنه مورد نظر است. این پرسشنامه هنجاریابی شده و ۱۳ سوال آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ دارای پایایی است. تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داده که: مقدار مقیاس کایز-میر اولکین ($KMO=0.702$)، به دست آمد و نزدیک به یک است و بیانگر کفایت حجم نمونه برای پرسشنامه است. آزمون کرویت بارتلت-تقریب کا-اسکوئر که توانمندی مقیاس جهت تشکیل عامل ها را می سنجد ($df=105$; $\chi^2=418/010$; $P \geq 0.000$) معنادار و بیانگر برقراری این شرط برای استفاده از روش تحلیل عاملی است.

پرسشنامه دلبستگی بزرگسالان هزن و شیور (AAI^1): در این پژوهش، پرسشنامه سبک های دلبستگی بزرگسالان به منظور سنجش سبک دلبستگی دانشجویان به کار برده شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال است که پاسخها به صورت مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً موافقم می باشد. این مقیاس توسط هزن و شیور ساخته شده است. تحلیل عامل پرسشنامه هزن و شیور توسط کالینز و رید^۲ به استخراج سه عامل عمده دلبستگی اجتنابی، دلبستگی ایمن و دلبستگی دوسوگرا انجامید که توسط پژوهشگران به عنوان ظرفیت پیوستن به روابط صمیمی و

¹ Adult Attachment Inventory

² - Collins & Read

نزدیک تفسیر می شود. برای تعیین سبک دلبستگی در هر فرد، ارزش های عددی عبارت مرتبط به هر سطح با یکدیگر جمع شده و بالاترین نمره در هر سبک، نوع دلبستگی آزمودنی را تعیین می کند. بطور کلی پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که به هر یک از سه سبک ۵ گویه تعلق می گیرد. نمره گذاری در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا تقریباً همیشه (نمره ۵) صورت می گیرد.

پرسشنامه باورهای معرفت شناختی: مشخصه های روانسجی این پرسشنامه در ایران بررسی شده و ۳۰ سوال آن در فرهنگ ایرانی با ضریب آلفای کرونباخ 0.78 دارای پایایی است. تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داده که: مقدار مقیاس کایز- میر اولکین ($KMO=0.78$)، بیانگر کفایت نمونه و آزمون کرویت بارتلنت نشان داد که ماتریس همبستگی داده ها در جامعه صفر نیست و اجرای تحلیل عاملی قابل قبول است. تحلیل عاملی ۳۰ سؤال با ۵ عامل حدود 40% از واریانس آن را تبیین می کند. سپس تحلیل عامل تأییدی (CFA¹) برای تأیید ساختار این پرسشنامه انجام شده که شاخص برازش خوبی دو به درجه آزادی (۷۱۲,۱۲/۳۹۰) ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات (RMSEA) برابر با 0.07 بوده است که این نتایج با توجه به سوابق این پرسشنامه، برای انجام پژوهش ها قابل قبول بوده است. در این پژوهش از این پرسشنامه به منظور سنجش باورهای معرفتی شناسی دانشجویان استفاده شد.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش های معمول آمار توصیفی برای داده های جمعیت شناختی به شکل جدول فراوانی، شاخص های مرکزی، نمودار و ... با استفاده از نرم افزار spss18 استفاده شد. همچنین از آمار استنباطی برای بررسی آزمون فرضیه ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری با روش همزمان و تحلیل واریانس؛ و برای تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته ها

¹ -confirmatory factor analysis

فرضیه اول: بین باورهای معرفت شناختی و سبک‌های دلبستگی با همدلی رابطه وجود دارد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	ثبات دانش									
۲	توانایی ذاتی	۰/۴۴**								
۳	وقوف بر همه چیز	۰/۵۳**	۰/۶۳**							
۴	یادگیری سریع	۰/۴۲**	۰/۴۰**	۰/۴۲**						
۵	ساده بودن دانش	۰/۵۹**	۰/۴۶**	۰/۵۴**	۰/۳۳**					
۶	دلبستگی اجتنابی	-۰/۴۹**	-۰/۴۰**	-۰/۳۹**	-۰/۴۸**	-۰/۴۴**				
۷	دلبستگی اضطرابی	-۰/۳۹**	-۰/۵۷**	-۰/۴۱**	-۰/۴۲**	-۰/۳۷**	۰/۵۵**			
۸	دلبستگی ایمن	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۰/۴۹**	۰/۳۸**	۰/۴۷**	-۰/۵۲**	-۰/۵۷**		
۹	همدلی	۰/۵۴**	۰/۴۳**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۵۲**	-۰/۵۶**	-۰/۵۷**	۰/۵۶**	
						۰/۰۱P<**	۰/۰۵P<**			

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در فرضیه اول (بین باورهای معرفت شناختی و سبک‌های دلبستگی با همدلی رابطه وجود دارد) نشان داد که، بین پنج بعد باورهای معرفت شناختی و سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی رابطه منفی و قدرتمند ($P < 0/01$) و با همدلی رابطه منفی و معناداری داشت. دلبستگی ایمن همانطور که انتظار داشتیم رابطه مثبت و قدرتمند ($0/56$ **) و با پنج بعد باورهای معرفت شناسی رابطه مثبت و معناداری نشان داد. به این معنا که افزایش نمره دلبستگی ایمن با همدلی بیشتر و نمره بالاتر در باورهای معرفت شناختی و متعاقباً افزایش نمره در سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی با نمره کمتر در همدلی و باورهای معرفت شناسی ارتباط دارد. با توجه به معنا دار شدن همبستگی‌ها، امکان بررسی مدل فراهم شد. از رگرسیون چند متغیری همزمان برای بررسی فرضیه دوم (باورهای معرفت شناختی، سبک‌های دلبستگی، جنسیت، سن، وضعیت تاهل، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی توان پیش‌بینی همدلی را دارند) استفاده شد. فرضیه دوم: باورهای معرفت شناختی، سبک‌های دلبستگی و متغیرهای جمعیت شناختی توان پیش‌بینی همدلی را دارند.

جدول ۲. خلاصه تحلیل رگرسیون با روش همزمان

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	تغییرات آماری
			F	معناداری
۱	۰/۸۰	۰/۶۴	۲۵/۴۴۸	۰/۰۰۰۱

الف) متغیر پیش بین: باورهای معرفت شناختی، سبک های دلبستگی، جنسیت، سن، وضعیت تاهل، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی
 ب) متغیر ملاک: همدلی

با توجه به نتایج جدول ۲ و مجذور همبستگی تعدیل شده (R² تعدیل شده) مشخص می شود که متغیرهای باورهای معرفت شناختی، سبک های دلبستگی، جنسیت، سن، وضعیت تاهل، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی در مجموع ۰/۶۱ از همدلی را پیش بینی می کنند.

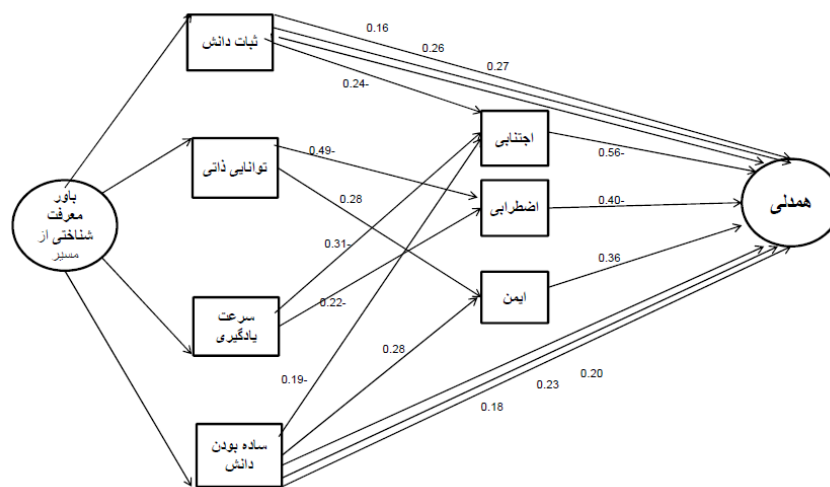
جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد و آزمون معناداری در معادله رگرسیون با مدل همزمان

ردیف	متغیر	B	خطای انحراف استاندارد	β	t	معناداری
۱	جنسیت	-۱/۰۹۲	۰/۸۷۰	-۰/۰۵۹	-۱/۲۵۶	۰/۲۱۱
۲	سن	۰/۷۰۲	۰/۵۹۲	۰/۰۶۵	۱/۱۸۵	۰/۲۳۸
۳	وضعیت تاهل	-۱/۴۰۷	۰/۸۵۰	-۰/۰۸۲	-۱/۶۵۵	۰/۱۰۰
۴	مقطع تحصیلی	۰/۵۴۱	۰/۶۵۵	۰/۰۳۸	۰/۸۲۶	۰/۴۱۰
۵	رشته تحصیلی	۰/۹۰۴	۰/۳۸۳	۰/۱۱۹	۲/۳۵۷	۰/۰۱۹
۶	ثبات دانش	۰/۳۰۰	۰/۱۱۳	۰/۱۷۰	۲/۶۶۳	۰/۰۰۸
۷	توانایی ذاتی	-۰/۰۵۶	۰/۱۰۶	-۰/۰۳۴	-۰/۵۲۶	۰/۶۲۱
۸	وقوف بر همه چیز	۰/۰۰۹	۰/۱۴۸	۰/۰۰۴	۰/۰۶۱	۰/۹۵۱
۹	یادگیری سریع	-۰/۰۲۷	-۰/۱۴۲	-۰/۰۱۰	-۰/۱۸۸	۰/۸۵۱
۱۰	ساده بودن دانش	۰/۱۳۵	۰/۰۶۴	۰/۱۳۱	۲/۱۰۱	۰/۰۳۷
۱۱	دلبستگی اجتنابی	-۱/۰۸۷	۰/۱۵۲	-۰/۴۳۱	-۷/۱۳۴	۰/۰۰۰۱
۱۲	دلبستگی اضطرابی	-۰/۴۰۸	۰/۱۴۲	-۰/۱۸۵	-۲/۸۸۰	۰/۰۰۴
۱۳	دلبستگی ایمن	۰/۲۶۵	۰/۱۳۸	۰/۱۱۵	۱/۹۲۳	۰/۰۵۶

با توجه به بتای استاندارد و سطح معناداری؛ رشته تحصیلی با بتای استاندارد ۰/۱۱۹، ثبات دانش با بتای استاندارد ۰/۱۷۰، ساده بودن دانش با بتای استاندارد ۰/۱۳۱، دلبستگی اجتنابی با بتای استاندارد ۰/۴۳۱- و دلبستگی اضطرابی با بتای استاندارد ۰/۱۸۵- سهم موثری در پیش بینی همدلی داشتند و سایر متغیرها توان پیش بینی همدلی را نداشتند.

فرضیه سوم: باورهای معرفت شناختی از مسیر سبک های دلبستگی (ایمن، اجتنابی و اضطرابی) بر همدلی تأثیر دارد.

برای بررسی فرضیه سوم از روش معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار لیزرل استفاده شد.



شکل ۱. مدل نهایی تحقیق

با توجه به مدل های استخراج شده؛ سبک های دلبستگی بطور مستقیم توانستند همدلی را پیش بینی کنند، ثبات ($B=0/24$)، یادگیری سریع ($B=-0/31$) و ساده بودن دانش ($B=-0/19$) به طور مستقیم سبک دلبستگی اجتنابی را پیش بینی کردند. توانایی ذاتی ($B=-0/49$) و یادگیری سریع ($B=-0/22$) از مسیر سبک دلبستگی اضطرابی همدلی را پیش بینی کردند. توانایی ذاتی ($B=0/28$) و ساده بودن دانش ($B=0/17$) با میانجیگری سبک دلبستگی ایمن توانستند همدلی را پیش بینی کنند. هر دو ثبات دانش و ساده بودن دانش توانستند بدون میانجی و مستقیماً همدلی را پیش بینی کنند (رابطه ضعیف). لازم به ذکر است که برای به دست آوردن اثر غیر مستقیم متغیرها، از ضرب اثر متغیر مستقل بر اثر متغیر میانجی به دست آمدند و همچنین مقدار T نیز با استفاده از

آزمون سویل محاسبه شد. پس از بررسی ضرایب مسیر، شاخص های برازش همگی در محدوده مناسبی قرار داشتند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان دارد بین دلبستگی ایمن و کلیه مولفه های باورهای معرفت شناسی رابطه نسبتاً قوی وجود دارد. به عبارتی هرچه دلبستگی فرد ایمن تر باشد بر میزان نمره باورهای معرفت شناسی فرد (ثبات دانش، توانایی ذاتی، وقوف بر همه چیز، سرعت یادگیری و ساده بودن دانش) افزوده می شود و برعکس با افزایش نمره دلبستگی اجتنابی و اضطرابی از میزان نمره باورهای معرفت شناسی فرد کاسته می شود. نتایج پژوهش از این فرض پشتیبانی می کنند که افراد دلبسته ایمن باورهای رشد یافته تر و پخته تری نسبت به دانش دارند. در راستای تأیید رابطه مثبت و معنادار بین دلبستگی ایمن با همدلی نظریه های متعددی، نتایجی همسو با این پژوهش دارند؛ برای مثال، ترویر و گریتمر^۱ (۲۰۱۷)، تأیید کردند که دلبستگی ایمن از طریق ارزیابی مجدد احساسات، می تواند همدلی را پیش بینی کند. در نتیجه افراد دلبسته ایمن بجای سرکوب قادرند سطوح بالاتری از همدلی شناختی را تجربه کنند چراکه قادر به بازخوانی احساس خود هستند. همچنین این نتایج همسو با مطالعه (خدابخش، ۱۳۹۱؛ کستنباوم و همکاران، ۱۹۸۹؛ نایت، ۲۰۱۰؛ میکولینسر و همکاران، ۲۰۰۵؛ پنفایل و همکاران، ۲۰۱۲؛ هوجات، ۲۰۰۷؛ سومالروت و همکاران، ۲۰۱۸؛ گوستا و همکاران، ۲۰۱۱؛ جویرمن و همکاران، ۲۰۰۳)، بود و در زمینه ارتباط مثبت و معنادار سبک دلبستگی ایمن با همدلی و رابطه منفی و معنادار بین سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی اضطرابی با همدلی با یافته های ون درمارک و همکاران، ۲۰۰۲؛ لایبل و تامپسون، ۱۹۹۸، بریتون و فاندلینگ، ۲۰۰۵ همسو بود.

در تبیین یافته های فوق می توان گفت، امنیت دلبستگی ناشی از درک افراد و اعتماد به نفس آن است که براساس سابقه پاسخگوی مراقب بزرگسال، مراقب در مواقع پریشانی در دسترس و پاسخگو خواهند بود (بولبی، ۱۹۶۹، ۱۹۸۸). به طور خاص، چهره ای که به طور مداوم، حساس و مناسب به فرد مضطرب پاسخ دهد، دلبستگی ایمن را ارتقا می بخشد (آینثورث و بالبی، ۱۹۹۱).

^۱ - Troyer & Greitemeyer

کودکان امن قادر به استفاده از مراقبان خود به عنوان پایگاهی امن هستند که از آنجا احساس راحتی می کنند محیط را گشت و گذار کنند، اما در هنگام ناراحتی، به طور مناسب برای مراقبت کننده یا نزدیک شدن به مراقب خود نیز استفاده می کنند. (آینثورث، ۱۹۷۷) از طرف دیگر، مراقبینی که سیگنالهای پریشانی فرزندان خود را رد می کنند و یا به روش هایی با احساسات متناقض به آنها پاسخ می دهند، احساس عدم امنیت را تقویت می کنند. افراد دارای سبک دلبستگی ایمن، احساس اعتماد به نفس را با مراقبان که به طور همدل تر به آنها پاسخ می دهند، ایجاد می کنند و بنابراین توانایی پاسخگویی عاطفی و همدلی با دیگران را در روابط بعدی ایجاد می کنند. تحقیقات نشان داده است که عدم وجود دلبستگی ایمن با مادر می تواند منجر به رفتارهای پرخاشگرانه و خصمانه در سالهای بعد شود که منجر به درگیری همدلی نشود. نتایج مطالعات قبلی نشان می دهد که تاریخچه دلبستگی می تواند ترجیحات تخصصی دانشجویان پزشکی را پیش بینی کند. به عنوان مثال، دانش آموزان با سابقه دلبستگی مطمئن احتمالاً تخصص هایی را انتخاب می کنند که نیاز به تعامل بیشتر با بیماران دارد (به نقل از خدا بخش، ۱۳۹۱).

نتایج فرضیه دوم نشان داد که به ترتیب؛ سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی اضطرابی، ثبات دانش، ساده بودن دانش، رشته تحصیلی و دلبستگی ایمن سهم موثری در پیش بینی همدلی داشته اند و سایر متغیرها نتوانستند همدلی را پیش بینی کنند. مطالعات زیادی رابطه متغیرهای مذکور را تأیید کرده اند (برای مثال: رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹؛ آذریان، ۱۳۹۳؛ شهرآرای، ۱۳۸۵)؛ صادقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ فیض آبادی، ۱۳۸۶؛ بابایی پیرنبی خواه، ۱۳۹۵). گریتمر و ترویر (۲۰۱۷)، در پژوهش خود نشان دادند دلبستگی ایمن می تواند همدلی شناختی را پیش بینی کند و باعث افزایش همدلی باشد. سومالروت و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند دلبستگی نا ایمن اضطرابی بطور مثبت با همدلی عاطفی رابطه داشت؛ با این حال سبک دلبستگی اجتنابی بطور منفی رابطه نشان داد، همچنین بیان کرد که سبک های دلبستگی می توانند پیش بین مناسبی برای همدلی باشند. در تبیین فرضیه فوق می توان گفت، توانایی همدلی اغلب به عنوان نیروی محرک رفتارهای مناسب اجتماعی، مورد تأیید و حمایت قرار می گیرد. محیط آرام و رابطه صمیمانه ای که غالباً توسط مادر برای کودکان دلبسته ایمن فراهم می شود، فضایی را ایجاد می کند که موجب رشد و پیشرفت همدلی در کودک می گردد و نمایانگر نقش تاثیر گذار نظریه دلبستگی در تفاوت های

فردی در همدلی است. کودکان با امنیت بیشتر در تنظیم عواطف رشد یافته تر هستند و همدلی بیشتری نشان می دهند. این کودکان رفتارهای اجتماعی تری را نشان می دهند (پنفایل، ۲۰۱۲). کودک در زمان پریشانی به دلیل آن که هنوز قادر به تنظیم عواطف خود نیستند بسیار به مراقبان خود اعتماد دارند و بسته به پاسخی که مراقب می دهد؛ کودک روش هایی را برای تنظیم پریشانی خود می آموزد مانند بی توجهی به موقعیت آسیب زا یا اضطراب آور یا تسکین فیزیولوژیکی. کودکان امن با روش های متنوع تری نسبت به همتایان ناامن (اضطرابی، اجتنابی) خود را آرام می کنند و مهارت های بیشتری دارند (هوجات، ۲۰۰۷؛ به نقل از پنفایل، ۲۰۱۲). پژوهش ها نشان داده اند این تجربه های آغازین، باورهای اصلی کودک را درباره خویشتن، دیگران و بطور کلی زندگی شکل می دهد و تبدیل به لنزهایی می شود که کودکان بعدها و در سنین بزرگسالی، خودشان و دیگران را از دریچه آن می نگرند. سبک های دلبستگی ترکیبی از دو سطح خود انگاره مثبت و منفی است که متعاقباً دو سطح از تصاویر مثبت و منفی از دیگران است. بسته به اینکه فرد از نگاه دیگران ارزشمند شمرده می شود یا خیر؛ دیگران را از دید ارزشمند بودن یا نبودن می نگرد (باثر و پیریل، ۲۰۰۸؛ به نقل از خدابخش، ۱۳۹۱) افراد با سبک دلبستگی ایمن دارای دیدگاه مثبت نسبت به خود و دیگران هستند، روابط خود را با افراد دیگر با ثبات می دانند و آن ها را در دسترس و پاسخگو فرض می کنند. بنابراین موفقیت بسیاری را در ایجاد و حفظ روابط موفقیت آمیز با دیگران تجربه می کنند. این افراد حسی از اعتماد به طرف مقابل را تشکیل می دهند و این احساس، باعث ایجاد ظرفیت پاسخ دادن به صورت مثبت و همدلانه به دیگران در روابط بعدی می شود.

علاوه بر این، نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد سه زیر مولفه باورهای معرفت شناسی (توانایی ذاتی، سرعت یادگیری و ساده بودن دانش) قادرند از مسیر دلبستگی ایمن همدلی را پیش بینی کنند. به این معنا که افراد با سبک دلبستگی ایمن، باورهای رشد یافته تری دارند. به باور آن ها ظرفیت ها و توانایی های ذهنی با تلاش و ممارست و تغییر در سبک یادگیری می تواند گسترش یابد. بزرگسالان با دلبستگی ایمن نسبت به خود و به دیگران نگرش مثبتی دارند، در ارتباط های خود متعهد هستند و در روابط صمیمانه خود مشکلات اندکی دارند و در روابط بین فردی احساس صمیمیت و راحتی دارند. نخستین روابط کودک در محیطی آغاز می گردد که احساسات کودک

پذیرفته می‌شود. والدین به لحاظ هیجانی و عاطفی در دسترس هستند و در زمان پریشانی پاسخگو و به این شکل دلبستگی ایمن زمینه ساز روابط همدلانه در بزرگسالی می‌شود.

در این مطالعه مشخص شد سبک دلبستگی ایمن بطور مستقیم توان پیش بینی همدلی را دارد. همچنین این مطالعه نشان داد سه زیر مولفه باورهای معرفت شناسی (توانایی ذاتی، سرعت یادگیری و ساده بودن دانش) قادرند از مسیر دلبستگی ایمن همدلی را پیش بینی کنند. به این معنا که افراد با سبک دلبستگی ایمن، باورهای رشد یافته تری دارند. به باور آن‌ها ظرفیت‌ها و توانایی‌های ذهنی با تلاش و ممارست و تغییر در سبک یادگیری می‌تواند گسترش یابد. تمام دانش از تجربه و حواس حاصل می‌شود، توانایی یادگیری با کسب تجربه غنا می‌یابد و افراد قادرند سرعت یادگیری خود را کنترل کنند. یادگیری فرآیندی تدریجی و تجمعی است و دانش ماهیتی انسجام یافته دارد و مادام در حال تغییر، تکامل و توسعه است. بزرگسالان با دلبستگی ایمن نسبت به خود و به دیگران نگرش مثبتی دارند، در ارتباط‌های خود متعهد هستند و در روابط صمیمانه خود مشکلات اندکی دارند و در روابط بین فردی احساس صمیمیت و راحتی دارند (میکولینسر، ۲۰۱۰). نخستین روابط کودک در محیطی آغاز می‌گردد که احساسات کودک پذیرفته می‌شود. والدین به لحاظ هیجانی و عاطفی در دسترس هستند و در زمان پریشانی پاسخگو و به این شکل دلبستگی ایمن زمینه ساز روابط همدلانه در بزرگسالی می‌شود.

منابع

- پایا، علی. (۱۳۸۵). **دانشگاه، تفکر، نوآوری و حیطة عمومی**، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- تابش، زهرا. (۱۳۹۰). **بررسی باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تاملی با پیشرفت تحصیلی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- جمالی، یوسف و امیری، سهراب. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی گری همدلی و تنظیم هیجانی در ارتباط بین سبک های دلبستگی با صفات تاریک شخصیت در نوجوانان، **مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**، ۵ (۳): ۳۰۷-۲۹۲.
- خدابنده اوپلی، عباس. سبحانی نژاد، مهدی و فرمینی فراهانی، محسن. (۱۳۹۳). برنامه شناسایی و تحلیل ابعاد باورهای معرفت شناختی دانشجویان، **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۷۱: ۷۹-۱۰۰.
- خوشابی، کتابون. ابوحمزه، الهام. (۱۳۹۸). **جان بالبی نظریه ی دلبستگی**، تهران: انتشارات دانژه.

- کارخانه‌ای، معصومه. احمدی، بهناز و گودرزی، محمود. (۱۳۹۶). **رابطه بین سبک های دلبستگی و تحمل پریشانی هیجانی با همدلی در پرستاران**، پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- کریمی، علی. (۱۳۹۱). **رابطه باورهای معرفت شناسی مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه و رابطه آن با سبک رهبری آنان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مظاهری، محمدعلی. (۱۳۷۹). **الگوهای دلبستگی کودکان پیش دبستانی، مجله روان شناسی**، ۴: ۳۲۰-۳۴۰.
- نصری، صادق و طاهری، عسل. (۱۳۹۶). **رابطه ی بین سبک های دلبستگی، نشخوار فکری، همدلی، بخشایش و رضایت زناشویی**، ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران، انجمن روانشناسی ایران.
- نوروزی، الهام. (۱۳۸۹). **بررسی مدل روابط باورهای معرفت شناختی، انگیزش پیشرفت، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- یانگ، جفری. کلسکو، ژانت. ویشار، مارجوری. (۱۳۹۷). **طرحواره درمانی راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی**، (چاپ چهارم)، ترجمه ی حسن حمیدپور و زهرا اندوز، تهران: انتشارات ارجمند.
- Amorim, A. (2009). Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism, *Pers Individ Dif*, 47(7):758-62.
- Bowlby, J. (1989). **A secure base**, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969/1982). **Attachment and loss**, Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books. (Original work published 1969)
- Bowlby, J. (1988). **A secure base: Clinical applications of attachment theory**, London: Routledge.
- Bretherton, I. (1991). **The roots and growing points of attachment theory**. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (p. 9-32). Tavistock/Routledge.: Basic Books.
- Buehl, M. (2008). **Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures**, In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs*.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary educational psychology*, 27(3): 415-449.
- Burnette JL, Davis DE, Green JD, Worthington Jr EL, Bradfield E. (2009). Insecure attachment and depressive symptoms: The mediating role of rumination, empathy, and forgiveness, *Pers Individ Dif*, 46(3):276-80.
- Campbell, L., Simpson, J.A., Boldry, J. G., and Kashy, D. (2005). Perceptions of Conflict and Support in Romantic Relationships: The Role of Attachment Anxiety, *Journal of Personality and Social Psychology*, 88: 510-531.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to pistemological beliefs and academic motivation and achievement in science, *Contemporary Educational Psychology*, 35: 75-87.
- Chiara F. Sambo, Matthew Howard a, Michael Kopelman, Steven Williams, Aikaterini Fotopoulou. (2010). *Knowing you care: Effects of perceived empathy*

- and attachment style on pain perception, **International Association for the Study of Pain**, 152(3): 703.
- Chung, M-S. (2014). Pathways between attachment and marital satisfaction: The mediating roles of rumination, empathy, and forgiveness, **Personality and Individual Differences**, 70: 246–251.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples, **Journal of personality and social psychology**, 58(4), 644.
- Hee Lee, S., Jeong Song, S. (2015). Empathy's Relationship with Adult Attachment, Self-Esteem, and Communication Self-Efficacy in Nurses, **International Journal of Bio-Science and Bio-Technology**, 7 (6): 339-350.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology, **Contemporary Educational Psychology**, 25: 378–405.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, **Educational research**, 67: 88-140.
- Hunter, JA, Figueredo, AJ, Becker, JV, Malamuth N. (2007), Non-sexual delinquency in juvenile sexual offenders: The mediating and moderating influences of emotional empathy, **J Fam Violence**, 22(1):43-54.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course, **Personality and Individual Differences**, 37(3):129-45.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O., & Elder, G. H. (2001). Parent–adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development, **Developmental Psychology**, 37(6), 775–790.
- Kim, S. (2018). Therapist's Empathy, Attachment, and Therapeutic Alliance: Neurobiological Perspective, **International Journal of Psychology & Behavior Analysis**, 4(140): 1-5.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence, **Psychological Bulletin**: 115(2): 197–209.
- Lee, J. H. & Cho, Y. A., (2014). The mediating effects of empathy in the relationship between adult attachment and interpersonal competence, **Korean Journal of Communication**, 15 (2): 579-594.
- Lee, R.E. (2003). **Life and times of cultural studies: The politics and transformation of the structures of knowledge**, Durham: Duke University Press.
- Lelorain S, Brédart A, Dolbeault, S, Sultan S. A. (2012), systematic review of the associations between empathy measures and patient outcomes in cancer care, **Psycho-Oncology**, 21(12):1255–64
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information personality and social differences in curiosity and cognitive closure, **Journal of Personality and social Psychology**, 72: 1217-1230.
- Ordonez, X. G., Ponsoda, V., Abad, F. J., & Romero, S. J. (2009). Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores, **Educational and Psychological Measurement**, 69: 287-302.

- Pietromonaco, Paula R. Feldman Barrett, Lisa. (2000). The Internal Working Models Concept: What do we Really know about the Self in Relation to Others? **Review of General Psychology**, 4(2):155-175.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological beliefs research tentative understanding and provocative confusions, **Journal Educational psychology Review**, 6(4): 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs, **The British Journal of Educational Psychology**, 68: 551-562.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues, **The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, 136(1): 5-20.
- Shaver, P. R., & Hazan, C. (1993). **Adult romantic attachment: Theory and evidence**. In D. Perlman & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol.4: 29-70). London: Jessica Kingsley.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jacson, D. N. (1996). **Individual differences in affective and conative functions**. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds), *Handbbbook of educational psy chology* (pp. 243-310). New York: Macmillan
- Sousa A, McDonald S, Rushby J, Li S, Dimoska A, James C. (2001). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury, **Affective responsivity**,47(5):526-535.
- Troyer, D., Greitemeyer, T. (2017). The impact of attachment orientations on empathy in adults: Considering the mediating role of emotion regulation strategies and negative affectivity, **Personality and Individual Differences**, 122: 198-205.
- Spreng, N. R., Margaret Mc, Raymond A. Mar, and Brian, L. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures, **Journal of Personality Assessment**, 91: 62-71.