

الحمد لله رب العالمين



فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی  
سال بیستم | شماره ۷۷ | پاییز ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب  
مدیر مسئول: دکتر محترم نعمت طاوسی  
سردبیر: دکتر محمدکریم خدایپناهی  
مدیر داخلی: بهاره مراد حاصل

شماره پروانه انتشار از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۱۲۴/۹۹۸۵

X:ISSN ۵۰۳ - ۱۷۳۵ eISSN:۲۲۵۱ - ۹۹۵۵

شماره مجوز سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی: ۱۸۹۲۹۱/۷۳ مورخ ۱۳۸۲/۰۶/۱۰، کمیسیون بررسی و تایید مجله‌های دانشگاه آزاد اسلامی

دریافت درجه علمی-پژوهشی: بیست و سومین جلسه مورخ ۱۳۸۴/۱۲/۱۴ کمیسیون بررسی و تایید مجله‌های دانشگاه آزاد اسلامی

دریافت درجه علمی-پژوهشی: جلسه کمیسیون نشریه‌های علمی کشور مورخ ۱۳۸۶/۰۴/۲۳، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

نمایه شدن در پایگاه اطلاعاتی (PsycINFO) انجمن روان‌شناسی آمریکا، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام

(ISC) و دارا بودن ضریب تأثیر (IF) در این نظام، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) و بانک اطلاعات

نشریات کشور (MAGIRAN) از اولین شماره انتشار یافته

هیئت تحریریه:

محترم نعمت طاوسی | شعله امیری | محمدعلی بشارت | شهلا پاکدامن | ورن تورنگیت | محمدکریم خدایپناهی | شیرین کوشکی | مسعود غلامعلی لواسانی | غلامرضا منشئی | محمود منصور | ابوالقاسم نوری | رضا کریم نوری | فریده یوسفی

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، خیابان ایرانشهر شمالی نبش خیابان آذر شهر پلاک ۲۲۳ معاونت پژوهش و فناوری

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

کدپستی: ۱۵۸۴۷۱۵۴۱۴

تلفن: ۸۳۸۴۳۴۵۰۰۸۸۸۳۰۶۶۶

نمبر: ۸۸۸۳۰۶۶۶

پست الکترونیکی: jip@azad.ac.ir

پایگاه اینترنتی: www.jip.azad.ac.ir

ویراستار فارسی: محسن مولزاده

ویراستار انگلیسی: بهاره مراد حاصل

صفحه آرایی: حمیده راد

چاپخانه: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی

شمارگان: ۲۰۰ نسخه

تک شماره: ۵۰۰۰ ریال

اشتراک سالانه: ۲۰۰،۰۰۰ ریال

برای دانشجویان: ۱۶۰،۰۰۰ ریال

## فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسی ایرانی

رابطه بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای  
وحیده دهاقین، محمدعلی بشارت، مسعود غلامعلی لواسانی، زهرا نقش ۵

تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر مهاجر افغانستانی با تأکید بر سرمایه‌های تحولی درونی  
مطهره اکبری مقدم‌کاخی، الهه حجازی موغاری، مرضیه عالی ۱۹

رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ در زمان همه‌گیری کووید ۱۹: یک مطالعه تحولی  
مریم آقا حسینی، شهلا پاکدامن، پریسا سادات سید موسوی، پگاه نجات ۴۱

نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی  
با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی  
فاطمه سبزی، امید شکری ۵۵

نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه بین پدیدآورندگی - راکدماندگی و بهزیستی فاعلی  
در میان‌سالی  
بهاره امیری، خدامراد مومنی، کامران یزدانبخش ۷۷

سبک‌های مقابله‌ای والدین با هیجان‌های منفی کودکان: نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجان در والدین  
دارای فرزند درخودمانده  
فرشته بابائی، مهدی تولائی، علیرضا شریفی اردانی، ربان رجبی ۹۳

واکاوی تنیدگی ادراک‌شده در دختران نوجوان فرزند طلاق: یک پژوهش کیفی  
بیگرد نصرالهی، حسین کشاورز افشار، کیوان صالحی، فهیمه باهنر ۱۰۹

ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی  
محسن محمدپور، سمیه پورشمس، سمیرا مرادی، مرضیه کلیوند ۱۲۱

تحول حلقه‌های اخلاقی  
زهرا مجدآبادی فراهانی ۱۳۳



رابطه بین تحمل ناپذیری بلا تکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای:

نقش واسطه‌ای استحکام من

## The Relationship Between Intolerance of Uncertainty and Relationship Obsessive-Compulsive Disorder Symptoms: The Mediating Role of Ego Strength

Vahideh Dehaqin, PhD  
University of Tehran

MohammadAli Besharat, PhD  
University of Tehran

محمدعلی بشارت\*  
استاد گروه روان‌شناسی  
دانشگاه تهران

وحیده دهاقین  
دکتری روان‌شناسی  
دانشگاه تهران

Masoud Gholamali Lavasani, PhD  
University of Tehran

Zahra Naghsh, PhD  
University of Tehran

زهرا نقش  
استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه تهران

مسعود غلامعلی لواسانی  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه تهران

### چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین تحمل ناپذیری بلا تکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای بود. جامعه آماری دانشجویان تمام مقاطع دانشکده‌های دانشگاه تهران، و حجم گروه نمونه مشتمل بر ۴۳۰ دانشجو (۳۲۴ زن، ۱۰۶ مرد) بود که مقیاس استحکام من (بشارت، ۲۰۱۷)، مقیاس تحمل ناپذیری بلا تکلیفی (کارلتون و دیگران، ۲۰۰۷) و سیاهه وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای (دورون و دیگران، ۲۰۱۲) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل مسیر مدل پژوهش، برازش خوبی با داده‌ها نشان داد. همچنین همبستگی مثبت معناداری بین تحمل ناپذیری بلا تکلیفی و نشانه‌های اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای و همبستگی منفی معناداری بین استحکام من و وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که تحمل ناپذیری بلا تکلیفی و استحکام من، شدت نشانه‌های اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند و استحکام من، واسطه ارتباط بین تحمل ناپذیری بلا تکلیفی و شدت نشانه‌های اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای است. در نتیجه در نظر گرفتن این متغیرها در فرایندهای پیشگیری، تشخیص و درمان اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای دارای اهمیت است.

**واژه‌های کلیدی:** استحکام من، تحمل ناپذیری بلا تکلیفی، اختلال وسواس بی‌اختیاری، وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای

### Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of ego strength in the relationship between intolerance of uncertainty and relationship obsessive-compulsive symptoms. The statistical population of the research included all students at the University of Tehran. For this purpose 430 students (324 female, 106 male) were selected and were asked to fill out the Ego Strength Scale (Besharat, 2017), Intolerance of Uncertainty Scale (Carleton, Norton & Asmundson, 2007), and relational obsessive-compulsion Disorder Inventory (Doron, Derby, Szepeswol & Talmor, 2012). The results of the path analysis confirmed the model fit and also the correlation between intolerance of uncertainty and relationship obsessive-compulsive symptoms was significantly positive, and between ego strength and relationship obsessive-compulsive symptoms was significantly negative. The findings suggest that ego strength mediated the association between intolerance of uncertainty and relationship obsessive-compulsive symptoms. According to the results of this study, it can be concluded that intolerance of uncertainty and ego strength can predict the severity of relationship obsessive-compulsive symptoms. The research findings emphasize the importance of considering the processes of prevention, diagnosis, and treatment in relationship obsessive-compulsive symptoms

**Keywords:** ego-strength, intolerance of uncertainty, obsessive-compulsive disorder, relationship obsessive-compulsive

received: 22/11/2022

accepted: 20/8/2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۳

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۹

## مقدمه

اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای به‌طور خاص حول محور کیفیت و ثبات رابطه با شریک زندگی است. نظارت و پایش مداوم احساسات خود نسبت به شریک زندگی یا تردید در زمینه درست بودن رابطه منجر به ناپایدار شدن پیوندهای هیجانی، افزایش ترس‌ها و تردیدهای فعلی در مورد رابطه و در نتیجه افزایش پریشانی ارتباطی می‌شود. افزون بر این، همچون سایر اختلال‌های طیف وسواس بی‌اختیاری، بیماران دارای اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای، درگیر طیف وسیعی از وسواس‌های عملی و سایر پاسخ‌های سازش‌نایافته هستند. این رفتارهای وسواسی معمولاً به صورت مهارگری مداوم خود یا شریک رابطه، نظارت و پایش حالت‌های درونی، خنثی‌سازی، مقایسه شریک رابطه فعلی با شریکان بالقوه رابطه، اطمینان‌یابی‌های مکرر از طریق مشورت با افراد متعدد (دوستان، خانواده، درمانگران، پیشگویان، و ...)، خودانتقادگری به ویژه نازلنده‌سازی خویشتن و اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی تجلی می‌یابند (دورون و دیگران، ۲۰۱۴؛ دورون و دربی، ۲۰۱۷).

دورون و شپسنوال (۲۰۱۵) چرخه معیوب افزایش توجه و واکنش‌پذیری نسبت به افکار و نگرانی‌ها با مضمون رابطه‌ای، سوء مدیریت این گونه افکار مزاحم و تشدید آن‌ها را علت تداوم این اختلال می‌دانند. بررسی‌ها نشان داده که باورهای سازش‌نایافته چون مسئولیت‌پذیری افراطی<sup>۱</sup>، بیش‌برآورد کردن تهدید<sup>۲</sup>، اهمیت/مهار افکار<sup>۳</sup>، کمال‌گرایی/ تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی<sup>۴</sup> بر افکار و اعمال وسواسی اثر دارند و در این میان تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در پیش‌بینی نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای نقش مهمی دارد (دورون، دربی، شپسنوال، ناهالونی و مدل‌دینگ، ۲۰۱۶؛ کارگروه شناخت‌های وسواس بی‌اختیاری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی<sup>۱۰</sup> در آسیب‌شناسی

اختلال وسواس بی‌اختیاری<sup>۱</sup> بر اساس وجود وسواس‌های فکری (افکار، امیال یا تصاویر مکرر و پایدار که به‌طور ناخواسته و مزاحم تجربه می‌شوند) یا عملی (رفتار یا اعمال ذهنی تکراری که فرد احساس می‌کند در پاسخ به یک وسواس فکری یا بر اساس قواعدی اجتناب‌ناپذیر باید به آن‌ها عمل کند) مشخص می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). اختلال وسواس بی‌اختیاری طیف گسترده و متنوعی از موضوعات وسواسی مانند آلودگی، نظم، تقارن، احتکار و ترس از آسیب رساندن به خود یا دیگران دارد (آبرامویتز، مککی و تیلور، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در مقایسه با جمعیت عمومی، بیماران مبتلا به وسواس بی‌اختیاری اغلب اختلال‌هایی در عملکرد رابطه‌ای، از جمله مشکلات بین شخصی (سولم و دیگران، ۲۰۱۵)، بی‌اعتمادی و خشنونت در روابط بین‌فردی<sup>۲</sup> (تلاوی، ویلیامز و شاسون، ۲۰۱۶)، دوسوگرایی<sup>۳</sup> و تعارض‌های بین‌شخصی شدید (موریتز، نیمایر، هاتنروت، شیلینگ و اسپیتزر، ۲۰۱۳)، احتمال ازدواج کمتر و افزایش ناراحتی‌های زناشویی (دورون، دربی و شپسنوال، ۲۰۱۴) و مشکلات جنسی شایع (پوزا و دیگران، ۲۰۲۰) را دارند. آن دسته از نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری که بر روابط نزدیک یا صمیمی تمرکز دارد و روابط اصلی را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهند، تظاهری از اختلال وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای<sup>۴</sup> است و از تظاهرات متداول این اختلال، شک و تردید و مشغولیت‌های ذهنی متمرکز بر احساس مناسب بودن خود برای شریک زندگی (برای مثال شدت احساسات شخص نسبت به شریک زندگی خود)، «درستی» این رابطه و ماهیت ادراک شده احساسات شریک زندگی نسبت به خود است (دورون و دربی، ۲۰۱۷؛ دورون، دربی، شپسنوال و تالمور، ۲۰۱۲). نشانه‌های

1. obsessive-compulsive disorder  
2. interpersonal hostility  
3. interpersonal ambivalence  
4. relationship obsessive compulsive disorder  
5. inflated responsibility

6. threat overestimation  
7. importance/control of thoughts  
8. perfectionism/intolerance of uncertainty  
9. obsessive compulsive cognitions working  
10. intolerance of uncertainty

است (بشارت، عطاری و میرجیلی، ۲۰۱۹؛ بشارت و میرجیلی، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده است که تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی توسط رفتارهای وسواسی و اعمال ذهنی تکراری<sup>۵</sup> کنترل می‌شود (ساراواگی، اوگلسبی و کوگل، ۲۰۱۳) و تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با اختلال وسواس بی‌اختیاری (بشارت، میرجیلی و بهرامی، احسان ۲۰۱۵؛ پاسکال - ورا، بلوچ، قیسی، سیکا و بوتسی، ۲۰۲۱؛ پینکیوتی و دیگران، ۲۰۲۱؛ ژیلت، بیلک، هانا و فیتزجرالد، ۲۰۱۸؛ فلر، فرگوس، بیلی و وو، ۲۰۱۷؛ وزرد، ۲۰۲۱؛ ویتون، مسنر و مارکس، ۲۰۲۱) رابطه دارد. تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی دارای پیامدهای درمانی متعددی است، با این حال پژوهش‌ها در مورد ویژگی‌های اختصاصی تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در اختلال‌های طیف وسواس بی‌اختیاری محدود است.

یکی دیگر از سازه‌های روان‌شناختی که در پژوهش‌های متعدد به رابطه آن با شکل‌گیری و تداوم اختلال‌های روانی پرداخته، استحکام من<sup>۶</sup> است. استحکام من ترکیبی از ظرفیت‌های روان‌شناختی درونی است که افراد هنگام تعامل با دیگران و محیط اجتماعی‌شان از آن استفاده می‌کنند و یکی از مؤلفه‌های اصلی مدل‌های روان‌تحلیلگری برای تبیین آسیب‌شناسی روانی است (وینر، تنن و سولس، ۲۰۱۲). استحکام من، به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی، ریشه در نظریه‌های فروید (۱۹۲۳) و اریکسون (۱۹۵۶) دارد؛ از دیدگاه فروید (۱۹۲۳) استحکام من به توانایی من در مواجهه و مدیریت مطالبات و تعارض‌های بن، فرامن و مقتضیات محیط اطلاق می‌شود و بر اساس نظریه روانی-اجتماعی اریکسون (۱۹۵۶) نقل از بشارت، (۲۰۱۷)، استحکام من محصول فائق آمدن بر بحران‌های تحولی و گذار موفق از یک مرحله به مرحله بعدی تحول روانی-اجتماعی است که در نهایت بهزیستی<sup>۷</sup> و سازش‌یافتگی<sup>۸</sup>

اختلال‌های طیف وسواس بی‌اختیاری و سایر اختلال‌های اضطرابی نقشی زیربنایی و فراتشخیصی بر عهده دارد (پینکیوتی، ریمان و آبرامویتز، ۲۰۲۱). تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی را به‌عنوان یک ویژگی سرشتی تعریف می‌کنند که در برگیرنده تمایل و گرایش فرد به نشان دادن واکنش منفی در سطح شناختی، هیجانی و رفتاری به رویدادها و موقعیت‌های مبهم (موریس، زوج و مرتنز، ۲۰۲۱) است. به عبارت دیگر تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی نوعی ناتوانی در تحمل شرایط آزاردهنده<sup>۹</sup> ناشی از فقدان اطلاعات کافی، مهم و کلیدی است که موجب پیش‌بینی احتمال وقوع رویداد منفی تهدیدآمیز و غیرقابل پذیرش (کارلتون، ۲۰۱۶)، اجتناب از موقعیت‌های مبهم، احساس ناتوانی در مقابله با شرایط ناپایدار و مبهم (کانسل و دیگران، ۲۰۱۷)، تجربه اضطراب و تنیدگی زیادی صرف نظر از احتمال وقوع واقعی رویداد می‌شود (کارلتون، ۲۰۱۶). دو عامل زیربنایی شامل تمایل برای پیش‌بینی و مشارکت فعال برای یافتن قطعیت<sup>۱۰</sup> و دوم فلج شدن شناخت و عمل در مواجهه با شرایط مبهم<sup>۱۱</sup> برای تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی مشخص شده است (بیرل، میرس، ویلکینسون و فریستون، ۲۰۱۱). به‌طور کلی تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی زنجیره‌ای از نگرانی، جهت‌گیری منفی به مشکل و اجتناب شناختی را با یکدیگر پیوند می‌دهد (احدی و مرادی، ۲۰۱۸؛ داگاس، بوهر و لادوسر، ۲۰۰۴؛ سامرز، متنی، ساراواگی و کوگل، ۲۰۱۶). افراد مبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری برای اجتناب یا کاهش پربشانی حاصل از بلاتکلیفی، به راهبردهای مهار فکری<sup>۱۲</sup> مانند نگرانی متوسل می‌شوند (لی، اورسیلو، رومر و آلن، ۲۰۱۰؛ معین‌الغربائی، شعیری، صنعتی و فدایی، ۲۰۱۰) و بررسی‌ها نشان داده است که بهترین پیش‌بینی‌کننده نگرانی در اختلال وسواس بی‌اختیاری، تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی

1. dispositional incapacity to endure the aversive response triggered  
2. desire for predictability and an active engagement in seeking certainty  
3. paralysis of cognition and action in the face of uncertainty

4. thought-control strategies  
5. repetitive mental acts  
6. ego strength  
7. well-being  
8. adjustment

روان‌شناختی فردی و بین‌شخصی آن و کمک به کشف مکانیزم‌های تأثیرگذاری این سازه، و با توجه به آن که تاکنون در زمینه نقش واسطه‌ای استحکام من بین تحمل‌ناپذیری بلا تکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای پژوهشی صورت نگرفته است، هدف این پژوهش ارائه یک مدل آسیب‌شناسی با استفاده از تحلیل مسیر است تا این فرضیه را که استحکام من در رابطه بین تحمل‌ناپذیری بلا تکلیفی با نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای نقش واسطه‌ای دارد، آزمون کند.

### روش

طرح این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش دانشجویان دختر و پسر مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دامنه سنی ۱۹ تا ۴۵ سال بود. برای تعیین حجم نمونه از نرم افزار محاسبه گر حجم نمونه برای مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد (سایپر، ۲۰۲۱). حجم نمونه با در نظر گرفتن امکان مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها و شرایط شرکت در پژوهش، ۴۴۲ نفر بود که به شیوه در دسترس از جامعه آماری نمونه‌برداری شدند. شرایط شرکت در پژوهش عبارت بودند از: تکمیل فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش توسط داوطلب؛ پاسخگویی به حداقل ۹۰٪ از مجموع پرسش‌ها در صورتی که ۱۰٪ پرسش‌های بی‌پاسخ به صورت متوالی نباشد؛ نداشتن سابقه اختلال‌های عمده روان‌پزشکی بر اساس خودگزارشده‌ی در پرسشنامه اطلاعات فردی. پس از بررسی مقیاس‌های تکمیل شده، ۱۲ مورد حذف شدند و در نهایت ۴۳۰ شرکت‌کننده (۳۲۴ زن، ۱۰۶ مرد) با میانگین سنی ۲۸/۸۹ سال با انحراف استاندارد ۷/۳۶ سال به ابزارهای زیر پاسخ دادند.

را در پی دارد (جیفلر و کوردوبا، ۲۰۱۷). میزان استحکام من برحسب مجموعه توانمندی‌های روان‌شناختی فرد برای حل تعارض‌های درون‌روانی و تعامل با محیط، شامل مهار من، تاب‌آوری من<sup>۱</sup>، مکانیزم‌های دفاعی<sup>۲</sup> و راهبردهای مقابله‌ای<sup>۳</sup> تعیین می‌شود (بشارت، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که تفکر وسواسی، ناشی از ناکامی در مهار اولیه افکار است و آن نیز به کوشش افراطی در سرکوبی افکار منجر می‌شود که حاصل آن تشدید و تقویت این افکار است. در نتیجه کوشش برای مهار، افزایش و چرخه کوشش افراطی تداوم می‌یابد. بیش مهارگری و ضعف در تاب‌آوری از ویژگی‌های افراد مبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری است (دانلن و رایینز، ۲۰۱۰؛ سان، لی، بایز، استورچ و وانگ، ۲۰۱۴؛ وگنر و گری، ۲۰۱۷؛ هولم و دیگران، ۲۰۱۹). نیگرن (۲۰۰۴) معتقد است افرادی که استحکام من بالایی دارند در مواجهه با چالش‌های مختلف تاب‌آوری بالایی را از خود نشان می‌دهند، اما افرادی که استحکام من پایینی دارند، تحمل اضطراب و پریشانی برای آن‌ها دشوار است. استحکام من بالا به فرد کمک می‌کند تا در شرایط تنیدگی‌زا، ثبات و پایداری هیجانی خود را حفظ کند در حالی که استحکام من پایین باعث ادراک بیشتر تهدید و آشفتگی هیجانی می‌شود (کلی، ۲۰۲۰) و به نظر می‌رسد شکل‌گیری اختلال‌های روانی با استحکام من در ارتباط باشد (آبراموف و دیگران، ۲۰۱۵؛ بشارت، رامش و مقیمی، ۲۰۱۸؛ جیفلر و کوردوبا، ۲۰۱۷؛ یانگ، واندنبوس و لی، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهش مسینا و دیگران (۲۰۲۱) نشان داده است که بیماران با استحکام من بالا، سریع‌تر درمان و بهبودی می‌یابند اما درمان بیماران با استحکام من پایین، کندتر است بنابراین با استناد به اهمیت استحکام من و نقش تأثیرگذار آن بر پویایی‌ها و کنش‌وری‌های

1. ego-resiliency  
2. defense mechanisms

3. coping strategies



معنادار با مقیاس سازگاری زناشویی اسپانیر<sup>۱۵</sup> (اسپانیر، ۱۹۷۶) در دامنه ۰/۲۷- تا ۰/۵۶- در سطح ۰/۰۱ دارند، در حالی که همبستگی مثبت معنادار با مقیاس تنیدگی، اضطراب و افسردگی (لاویباند و لاویباند، ۱۹۹۵)، سیاهه باورهای رابطه‌ای<sup>۱۶</sup> (ایدلسون و اپستاین، ۱۹۸۲)، سیاهه پادوآ<sup>۱۷</sup> (ساناویو، ۱۹۸۸) و مقیاس تجدیدنظرشده وسواس بی‌اختیاری (فوآ، کوزاک، سالکوسکیس، کولز و امیر، ۱۹۹۸) در دامنه ۰/۲۶ تا ۰/۶۱ در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. در تحلیل عاملی، شاخص‌های برازندگی نشان‌دهنده برازش مناسب این سیاهه بودند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۹۴ بود.

**مقیاس استحکام من**<sup>۱۸</sup> (بشارت، ۲۰۱۷) این مقیاس ۲۵ ماده‌ای با اقتباس از ابزارهای سنجش مهار من، تاب‌آوری من، مکانیزم‌های دفاعی، راهبردهای مقابله‌ای برای اندازه‌گیری میزان توانمندی من در مهار و مدیریت موقعیت‌ها و شرایط دشوار زندگی ساخته و هنجاریابی شده است (بشارت، ۲۰۱۷). این مقیاس پاسخ‌ها را در اندازه‌های پنج درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) برحسب پنج زیرمقیاس مهار من، تاب‌آوری من، مکانیزم‌های دفاعی رشدیافته، راهبردهای مقابله مسئله‌محور و راهبردهای مقابله هیجان‌محور می‌سنجد. نمره آزمودنی در هر یک از زیرمقیاس‌ها بین ۵ تا ۲۵ است. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس استحکام من در چندین پژوهش که در خلال سال‌های ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۴ در نمونه‌های بیمار (۳۷۲ نفر) و بهنجار (۱۲۷۵ نفر) انجام شده‌اند، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند؛ ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مهار من ۰/۷۳ تا ۰/۷۹، برای

**سیاهه وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای** (دورون و دیگران، ۲۰۱۲). این سیاهه شامل ۱۲ ماده در سه زیرمقیاس عشق به شریک زندگی<sup>۱</sup>، درستی رابطه<sup>۲</sup> و ادراک عشق از شریک زندگی<sup>۳</sup> در اندازه پنج درجه‌ای از اصلاً (صفر) تا خیلی زیاد (نمره ۴) است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که سه عامل این ابزار، برازندگی مناسبی دارند، برای مثال شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۴</sup> ۰/۹۶ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۵</sup> ۰/۸۹ به دست آمده که نشان‌دهنده برازش مطلوب است. هم‌چنین زیرمقیاس‌های این سیاهه همسانی درونی و اعتبار بازآزمایی<sup>۶</sup> مناسبی داشتند. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و همبستگی معنادار این ابزار با سیاهه تجدیدنظر شده وسواس بی‌اختیاری<sup>۷</sup> (فوآ و دیگران، ۲۰۰۲) بین ۰/۲۱ تا ۰/۴۷، با پرسشنامه باورهای وسواسی<sup>۸</sup> (مولدینگ و دیگران، ۲۰۱۱) ۰/۱۶ تا ۰/۳۴، با مقیاس تنیدگی، اضطراب و افسردگی<sup>۹</sup> (لاویباند و لاویباند، ۱۹۹۵) ۰/۳۴ تا ۰/۵۶، با مقیاس تجربه‌های روابط نزدیک<sup>۱۰</sup> (وی، راسل، مالینکروود و ووگل، ۲۰۰۷) ۰/۲۴ تا ۰/۳۶ و در نهایت با مقیاس ارزیابی روابط<sup>۱۱</sup> (هندریک، دیک و هندریک، ۱۹۹۸) ۰/۳۹- تا ۰/۶۱، به‌عنوان شاخصی از روایی همگرایی<sup>۱۲</sup> این ابزار گزارش شد (دورون و دیگران، ۲۰۱۲). ق میان، شعیری و فرهانی (۲۰۱۹) برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این سیاهه در ایران، آن را بر روی ۴۵۹ دانشجوی متأهل از دانشگاه‌های شهر تهران اجرا کردند. نتایج نشان داد که همسانی درونی این سیاهه در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۱ معنادار است و اعتبار بازآزمایی آن در محدوده ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ و آلفای کرونباخ برای کل سیاهه ۰/۸۸ و برای زیرمقیاس‌ها در دامنه ۰/۷۴-۰/۷۹ تخمین زده شد. یافته‌های روایی همگرا و تشخیصی (افتراقی)<sup>۱۳</sup> نشان داد که زیرمقیاس‌ها و نمره کل سیاهه، همبستگی منفی

1. The Relationship Obsessive Compulsive Inventory (ROCI)
2. love for the partner
3. relationship rightness
4. being loved by the partner
5. Comparative Fit Index (CFI)
6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
7. test-retest reliability
8. Obsessive Compulsive Inventory-Revised (OCI-R)
9. Obsessional Beliefs Questionnaire (OBQ)
10. Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS)

11. Experiences in Close Relationships scale (ECR)
12. Relationship Assessment Scale (RAS)
13. convergent validity
14. convergent and divergent validities
15. Dyadic Adjustment Scale (DAS)
16. Relationship Beliefs Inventory (RBI)
17. Padua Inventory-Washington State University Revision (PI-WSUR)
18. Ego Strength Scale (ESS)

تاب‌آوری من ۰/۸۰ تا ۰/۸۶، برای مکانیزم‌های دفاعی رشدیافته ۰/۷۰ تا ۰/۸۳، برای راهبردهای مقابله‌هیجان‌محور مثبت ۰/۶۹ تا ۰/۸۵ و برای نمره‌مقیاس استحکام من ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ به‌دست آمد و همسانی درونی مقیاس استحکام من را تأیید کردند (بشارت، ۲۰۱۷). اعتبار بازآزمایی مقیاس استحکام من برای نمونه‌های بیمار (۱۲۲ نفر) و بهنجار (۲۷۴ نفر) در دو نوبت با فاصله‌های دو تا شش هفته برای مهار من ۰/۶۵ تا ۰/۷۳، برای تاب‌آوری من ۰/۷۰ تا ۰/۸۴، برای مکانیزم‌های دفاعی رشدیافته ۰/۷۳ تا ۰/۸۵، برای راهبردهای مقابله‌مسئله‌محور ۰/۷۱ تا ۰/۷۸، برای راهبردهای هیجان‌محور مثبت ۰/۶۷ تا ۰/۸۱ و برای نمره‌کل مقیاس استحکام من ۰/۸۳ تا ۰/۸۸ به‌دست آمد و اعتبار بازآزمایی مقیاس استحکام من را تأیید کردند (بشارت، ۲۰۱۷). روایی همگرا و تشخیصی (افتراقی) مقیاس استحکام من از طریق اجرای همزمان سیاهه سلامت روانی<sup>۱</sup> (ویت و ویر، ۱۹۸۳)، مقیاس دشواری نظم‌جویی هیجان<sup>۲</sup> (گرتز و رومر، ۲۰۰۴) و فهرست عواطف مثبت و منفی<sup>۳</sup> (واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸) در مورد نمونه‌هایی مختلف از دو گروه بیمار و بهنجار محاسبه و تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نیز با تعیین پنج عامل روایی سازه مقیاس استحکام من را مورد تأیید قرار داد (بشارت، ۲۰۱۷). **مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی**<sup>۴</sup> (کارلتون، نورتون و آسموندسون، ۲۰۰۷). این مقیاس یک ابزار ۱۲ ماده‌ای است و واکنش‌های فرد به موقعیت‌های مبهم، پیامدهای بلاتکلیفی و کنترل آینده را در اندازه‌های ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) برحسب دو زیرمقیاس نپذیرفتن و اجتناب از بلاتکلیفی<sup>۵</sup>، و بلاتکلیفی بازدارنده از عمل<sup>۶</sup> می‌سنجد. همسانی درونی مقیاس تحمل‌ناپذیری

بلاتکلیفی در یک نمونه دانشجویی برحسب ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ برای هر یک از دو زیرمقیاس آن و ۰/۹۱ برای کل مقیاس گزارش شده است (کارلتون و دیگران، ۲۰۰۷). در بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی این مقیاس در نمونه‌ای از جمعیت دانشجویی (۲۳۸ نفر؛ ۱۲۷ دختر، ۱۱۱ پسر)، ضریب آلفای کرونباخ برای همسانی درونی نپذیرفتن و اجتناب از بلاتکلیفی ۰/۸۱، برای بلاتکلیفی بازدارنده از عمل ۰/۸۴ و برای نمره‌کل تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی ۰/۹۸ محاسبه شد (بشارت، ۲۰۱۰ نقل از بشارت و دیگران، ۲۰۱۵). روایی‌سازه، همگرا و تشخیصی مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی از طریق اجرای همزمان سیاهه اضطراب بک<sup>۷</sup> (بک و اپستین، ۱۹۹۳)، پرسشنامه نگرانی پن<sup>۸</sup> (می‌یر، میلر، متزگر و بورکووچ، ۱۹۹۰)، فهرست عواطف مثبت و منفی (واتسون و دیگران، ۱۹۸۸) و سیاهه سلامت روانی<sup>۹</sup> (بشارت، ۲۰۰۹) محاسبه شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین نمره شرکت‌کنندگان در مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با اضطراب، عواطف منفی و درماندگی روان‌شناختی همبستگی مثبت معنادار ۰/۴۳ تا ۰/۶۲ ( $P < ۰/۰۰۱$ ) و عواطف مثبت و بهزیستی روان‌شناختی همبستگی منفی معنادار ۰/۴۱- تا ۰/۵۷- ( $P < ۰/۰۰۱$ ) وجود دارد. این نتایج، روایی همگرا و تشخیصی مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی را تأیید می‌کند. نتایج مقدماتی تحلیل عاملی تأییدی نیز دو عامل نپذیرفتن و اجتناب از بلاتکلیفی؛ بلاتکلیفی بازدارنده از عمل را برای مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی تأیید کرد (بشارت، ۲۰۱۰ نقل از بشارت و دیگران، ۲۰۱۵). برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل مسیر استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

1. Mental Health Inventory
2. Difficulties in Emotion Regulation Scale
3. Positive and Negative Affect Schedule
4. Intolerability of Uncertainty Scale (IUS)
5. unacceptability and avoidance of uncertainty

6. uncertainty leading to inability to act
7. Beck Anxiety Inventory (BAI)
8. Penn State Worry Questionnaire (PSWQ)
9. Mental Health Inventory

جدول ۱  
میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲
۱. وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای	۱۲/۷۵	۱۱/۴۹	-	
۲. استحکام من	۸۱/۰۳	۱۸/۳۶	-۰/۶۵**	-
۳. تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی	۳۷/۲۳	۱۱/۶۵	۰/۶۴**	-۰/۵۱**

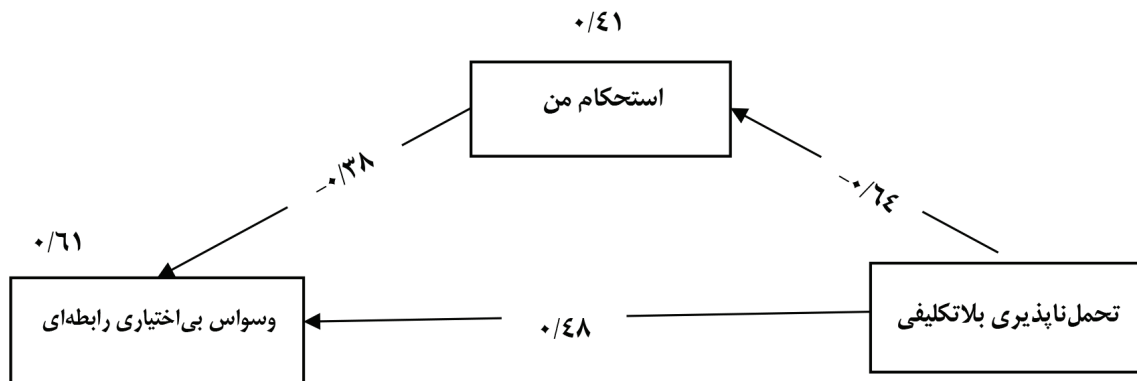
برازش مدل نشان داد مدل مفهومی پژوهش با داده‌ها برازش خوب دارد و تمام شاخص‌های برازندگی وضعیت مطلوبی را نشان می‌دهند (جدول ۲).

برای تعیین نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج شاخص‌های

جدول ۲  
شاخص‌های برازش مدل نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای

معیار برازش مدل	دامنه قابل پذیرش	مقدار حاصل شده	وضعیت
نسبت خی دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )	کمتر از ۳	۰/۳۳	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۹	مطلوب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۹	مطلوب
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۹	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۱	مطلوب
شاخص توکر- لوییس (TLI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۱	مطلوب
شاخص برازش فزاینده (IFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۱	مطلوب
ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۰۱	مطلوب

شکل ۱ ضرایب استاندارد مدل آزمون شده پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بالاتکلیفی به وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای مثبت معنا دار هستند. ضریب مسیر غیرمستقیم تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی به وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای از طریق استحکام من نیز مثبت معنا دار است.

طبق جدول ۳، ضریب مسیر مستقیم تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی به استحکام من منفی معنا دار، ضریب مسیر مستقیم استحکام من به وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای نیز منفی معنا دار و ضریب مسیر مستقیم تحمل‌ناپذیری

جدول ۳  
ضرایب استاندارد شده مستقیم، غیر مستقیم و کل در مدل نهایی پژوهش

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
روی نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری از	تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۴۸**	۰/۲۴**	۰/۷۳**	۰/۶۱
	استحکام من	-۰/۳۸**		-۰/۳۸**	
روی نشانه‌های استحکام من از	تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی	-۰/۶۴**		-۰/۶۴**	۰/۴۱

\*\* P < ۰/۰۰۱

دیگران (۲۰۱۵)، شاه و کومار (۲۰۲۱)، کاراتاس و تاگی (۲۰۲۱)، کلیک و کاسه (۲۰۲۱) و یانگ و دیگران (۲۰۲۱) در قالب مؤلفه‌های استحکام من همسو است. به‌طور کلی تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی زنجیره‌ای از نگرانی، جهت‌گیری منفی به مشکل و اجتناب شناختی را به هم پیوند می‌دهد (داگاس و دیگران، ۲۰۰۴) به این شکل که افراد با تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در مواجهه با موقعیت‌های مبهم و نامطمئن، درگیر افکار مزاحم و پرسش‌های بی‌پایانی مانند «چه می‌شود اگر ... می‌شوند، و چون توانایی تحمل بلاتکلیفی را ندارند نگران می‌شوند، آنان بر این باورند که نگرانی، راهبرد مقابله‌ای مناسبی برای جلوگیری از وقوع رویدادهای منفی است و پیامد مثبتی دارد. این نگرانی همراه با احساس اضطراب، منجر به جهت‌گیری منفی نسبت به مشکل و اجتناب‌های شناختی می‌شود. جهت‌گیری منفی به مشکل، به این معنی است که مسائل تهدیدآمیز هستند و فرد در حل آن‌ها مهارت کافی ندارد، که این تفسیر تهدیدآمیز از مشکل و احساس ناتوانی از حل مسئله، منجر به افزایش نگرانی، اضطراب و افکار مزاحم در فرد می‌شود. از سویی دیگر اضطراب ناشی از شرایط بلاتکلیفی اجتناب شناختی را ایجاد می‌کند، که در این حال افراد درگیر استفاده از راهبردهای غیرسودمند همچون سرکوب افکار، منحرف کردن توجه و جایگزین کردن فکر یا رفتار می‌شوند. هر چند این راهبردها از طریق تقویت منفی، افکار مزاحم و اضطراب را کاهش

با توجه به این یافته‌ها فرضیه این پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای تأیید می‌شود.

### بحث

نتایج این پژوهش نشان داد که بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای، رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های دیگر (بشارت و دیگران، ۲۰۱۵؛ پاسکال - ورا و دیگران، ۲۰۲۱؛ پینکیوتی و دیگران، ۲۰۲۱؛ دورون و دیگران، ۲۰۱۶؛ ژیلت و دیگران، ۲۰۱۸؛ فلر و دیگران، ۲۰۱۷؛ ویتون و دیگران، ۲۰۲۱) همسو است. افرادی که تحمل بلاتکلیفی ندارند بر این باورند که موقعیت‌های مبهم و نامطمئن تنیدگی‌زا، آشفته‌کننده و غیرمنصفانه است و بنابراین باید از چنین موقعیت‌ها و رویدادهای غیرمنتظره اجتناب کرد (روبیچاد و داگاس، ۲۰۱۲). تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در اختلال وسواس بی‌اختیاری توسط اعمال وسواسی و آیین‌های تشریفاتی (مانند رفتارهای وسواسی مرتب کردن، چک کردن، شستشو، اجتناب از آلودگی و خنثی‌سازی)، کنترل می‌شود و تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی می‌تواند تمام این اعمال و رفتارهای وسواسی را پیش‌بینی کند (سارواگی و دیگران، ۲۰۱۳).

نتایج این پژوهش نشان داد بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و استحکام من رابطه معنادار منفی وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های بشارت و

می‌دهند و تا حدودی ارزیابی‌های اساسی تهدید را خنثی می‌کنند؛ اما سرانجام افکار مزاحم بیشتر می‌شوند و این چرخه معیوب در نهایت موجب فرسودگی و تضعیف فرد می‌شود (روبیچاد و داگاس، ۲۰۱۲). پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در افراد، این احساس را ایجاد می‌کند که مهارت‌های مقابله‌ای لازم برای مدیریت شرایط و موقعیت‌های تنیدگی‌زا را ندارند یا در این مهارت‌ها ضعیف هستند، و همین امر، افزایش نگرانی و تداوم این چرخه معیوب را به دنبال دارد (بشارت و دیگران، ۲۰۱۵).

نتایج این پژوهش نشان داد که استحکام من در رابطه بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای نقش واسطه‌ای دارد. به طور کلی افراد مبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری نوعی شک و تردید مداوم، بلاتکلیفی/بلاتصمیمی و احتیاط بیش از حد را در سطوح پاتولوژیک نشان می‌دهند (وزرد، ۲۰۲۱)، تحمل بلاتکلیفی، به معنای میزان توانمندی فرد در مواجهه با شرایط مبهم است که نقش معناداری در مواجهه مناسب فرد با موقعیت‌های تنیدگی‌زای زندگی و نیز بهبودی اختلال‌های اضطرابی، وسواس‌های بی‌اختیاری و سایر اختلال‌های وابسته به تنیدگی، دارد (موریس و دیگران، ۲۰۲۱). نتایج فراتحلیل احدی و مرادی (۲۰۱۸) در مورد همبسته‌های روان‌شناختی تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی نشان داد که مؤلفه‌های باورهای فراشناختی، تنیدگی، ناتوانی برای انجام عمل و افکار تکرار شونده منفی با تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی در افراد مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر، افسردگی و وسواس بی‌اختیاری همبسته بودند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با نگرانی فرد از ناتوانی خود برای انجام کارها، افکار مداوم منفی، خودسرزنش‌گری (احدی و مرادی، ۲۰۱۸)، باورهای فراشناختی، نارسایی نظم‌جویی شناختی هیجان (بشارت و دیگران، ۲۰۱۵، ۲۰۱۹) و نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری

در رابطه است. افراد با سطح تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی بالا به‌طور مداوم در حال ارزیابی‌های منفی از خود بوده، خود را فاقد مهارت‌های لازم برای مقابله با نگرانی و اضطراب ناشی از شرایط مبهم تصور می‌کنند (کنسل و دیگران، ۲۰۱۷). به نظر پژوهشگران، تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با وجودی که در نتیجه فرایندهای جسمانی و شناختی ایجاد می‌شود، اما بازنمایی آن در فرد شامل یک تجربه هیجانی نیرومند منفی است که طی آن فرد تمایل به رهایی از آن وضعیت هیجانی دارد. افرادی که سطح تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی بالایی دارند، کسانی هستند که وجود هیجان‌های منفی را نپذیرفته و آن‌ها را غیر قابل تحمل می‌دانند، نسبت به آن‌ها احساس شرم و آشفته‌گی می‌کنند و قادر به حل و فصل آن‌ها نیستند؛ زیرا به نظر خودشان مهارت‌های مدیریت هیجانی ایشان ناکافی و نابسند بوده و هیچ‌گاه در سطح کمال مطلوب نیستند. در کنار این امر، چنین افرادی تلاش بسیار زیادی برای پیشگیری از غلیان هیجان‌های منفی نموده و به شکل مداومی در تلاش برای تسکین فوری و بلافصل این هیجان‌های منفی تجربه شده هستند. در صورتی که فرد نتواند این هیجان‌های منفی را بلافاصله تسکین دهد به طور کامل تمام توجهش به آن‌ها جلب شده و در نتیجه این امر، نمی‌تواند عملکرد مطلوب و یا توجه مداوم نسبت به تکالیف اصلی و جاری خود داشته باشد (سامرز و دیگران، ۲۰۱۶). به علاوه دو عامل زیربنایی تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی تمایل پیش‌بینی و مشارکت فعال برای یافتن قطعیت و دوم فلج شدن شناخت و عمل در مواجهه با شرایط مبهم است (بیرل و دیگران، ۲۰۱۱). در همین راستا افراد وسواسی نیز به دلیل نیاز همیشگی به قطعیت، اجتناب از اشتباه، همواره در امور زندگی در شک و تردید به سر می‌برند و شرایط بلاتکلیفی فراوانی را تجربه می‌کنند. تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی با تضعیف استحکام من و استفاده از راهبردهای



مقابله‌ای) می‌توان شدت نشانه‌های وسواس بی‌اختیاری رابطه‌ای را کاهش داد. در این پژوهش روش نمونه‌برداری به صورت در دسترس از جمعیت دانشجویان بود، بنابراین تعمیم‌پذیری نتایج را با محدودیت مواجه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی در این زمینه با افراد غیردانشجو و جمعیت بالینی با استفاده از روش‌های نمونه‌برداری تصادفی انجام شود.

Abramoff, B. A., Lange, H. L., Matson, S. C., Cottrill, C. B., Bridge, J. A., Abdel-Rasoul, M., & Bonny, A. E. (2015). Delayed ego strength development in opioid dependent adolescents and young adults. *Journal of Addiction, 3*, 1-7.

Abramowitz, J. S., McKay, D., & Taylor, S. (Eds.). (2008). *Clinical handbook of obsessive-compulsive disorder and related problems*. U.K.: JHU Press.

Ahadi, B., & Moradi, F. (2018). Psychological correlates of intolerance of uncertainty: Meta-analysis of Iranian articles. *Journal of Research in Psychological Health, 12* (3), 101-118. [In Persian].

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association

Beck, A. T., & Epstein, N. (1993). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 893-897.

Besharat, M. (2009). Reliability and validity of a short form of the Mental Health Inventory in an Iranian population. *Iranian Journal Forensic Medicine, 15*(2), 87-91.

Besharat, M. (2017). Development and validation of Ego Strength Scale: A preliminary study. *The Journal of Psychological Science, 15*(60), 445-467. [In Persian].

Besharat, M. A., Atari, M., & Mirjalili, R. S. (2019). Transdiagnostic processes in generalized anxiety disorder and obsessive-compulsive disorder: Worry, cognitive avoidance, intolerance of uncertainty, and metacognitive beliefs. *Practice in Clinical Psychology, 7*(4), 281-290.

مقابله‌ای ناکارآمد مانند نگرانی و اجتناب از موقعیت‌ها منجر به کاهش تاب‌آوری و بیش‌مهارگری در فرد شده (یانگ و دیگران، ۲۰۲۱) و در نتیجه منجر به استفاده از مکانیزم‌های دفاعی رشدنا یافته شده و در نهایت افکار و اعمال وسواسی را افزایش می‌دهد. بنابراین با تقویت استحکام من یا مؤلفه‌های آن (مهارمن، تاب‌آوری من، مکانیزم‌های دفاعی و راهبردهای

## منابع

Besharat, M. A., & Mirjalili, R. S. (2014). The simple and multiple relations of cognitive characteristics and worry in patients with generalized anxiety and obsessive-compulsive disorders. *Journal of Developmental Psycholog: Iranian Psychologists, 11*(41) 3-17. [In Persian].

Besharat, M. A., Mirjalili, R., & Bahrami Ehsan, H. (2015). The moderating role of metacognitive beliefs and deficit in cognitive emotion regulation in relationship between intolerance of uncertainty and worry in patients with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Modern Psychological Researches, 10*(37), 1-24. [In Persian].

Besharat, M. A., Ramesh, S., & Moghimi, E. (2018). Spiritual health mediates the relationship between ego-strength and adjustment to heart disease. *Health Psychology Open, 5*(1), 1-8.

Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical Psychology Review, 31*(7), 1198-1208.

Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders, 39*(2), 30-43.

Carleton, R.N., Norton, P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders, 21*, 105-117.

Çelik, S., & Köse, G. G. (2021). Mediating effect of intolerance of uncertainty in the relationship between coping styles with stress during pandemic (COVID-19) process and compulsive buying behavior.

*Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110, 110321.

Counsell, A., Furtado, M., Iorio, C., Anand, L., Canzonieri, A., Fine, A., & Katzman, M. A. (2017). Intolerance of uncertainty, social anxiety, and generalized anxiety: Differences by diagnosis and symptoms. *Psychiatry Research*, 252(2), 63-69.

Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2010). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types: Issues and controversies. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(11), 1070-1083.

Doron, G., & Derby, D. (2017). Assessment and treatment of relationship-related OCD symptoms (ROCD). A modular approach. *The Wiley handbook of obsessive-compulsive disorders*, 1, 547-564.

Doron, G., & Szepsenwol, O. (2015). Partner-focused obsessions and self-esteem: An experimental investigation. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 49, 173-179.

Doron, G., Derby, D. S., & Szepsenwol, O. (2014). Relationship obsessive-compulsive disorder (ROCD): A conceptual framework. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(2), 169-180.

Doron, G., Derby, D. S., Szepsenwol, O., & Talmor, D. (2012). Tainted love: Exploring relationship-centered obsessive-compulsive symptoms in two non-clinical cohorts. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 1(1), 16-24.

Doron, G., Derby, D., Szepsenwol, O., Nahaloni, E., & Moulding, R. (2016). Relationship obsessive-compulsive disorder: Interference, symptoms, and maladaptive beliefs. *Frontiers in Psychiatry*, 7(58), 1-9.

Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 143-163). The Guilford Press.

Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 715-720.

Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.

Faleer, H. E., Fergus, T. A., Bailey, B. E., & Wu, K. D. (2017). Examination of an experimental manipulation of intolerance of uncertainty on obsessive-compulsive outcomes. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 15, 64-73.

Foa, E. B., Huppert, J. D., Leiberg, S., Langner, R., Kichic, R., & Hajcak, G., et al. (2002). The Obsessive-Compulsive Inventory: Development and validation of a short version. *Psychological Assessment*, 14, 485-496.

Foa, E. B., Kozak, M. J., Salkovskis, P. M., Coles, M. E., & Amir, N. (1998). The validation of a new obsessive-compulsive disorder scale: The Obsessive-Compulsive Inventory. *Psychological Assessment*, 10(3), 206-214.

Freud, S. (1923). The Ego and the Id. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923-1925): *The Ego and the Id and Other Works*, 1-66.

Gfellner, B. M., & Cordoba, A. I. (2017). Identity problems, ego strengths, perceived stress, and adjustment during contextual changes at university. *Identity*, 17(1), 25-39.

Ghomian, S., Shaeiri, M. R., & Farahani, H. (2019). Psychometric features of relationship Obsessive-Compulsive Inventory: A scale in the field of relationship obsessive-compulsive disorder. *International Journal of Behavioral Sciences*, 12(4), 154-161.

Gillett, C. B., Bilek, E. L., Hanna, G. L., & Fitzgerald, K. D. (2018). Intolerance of uncertainty in youth with obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder: A transdiagnostic construct with implications for phenomenology and treatment. *Clinical Psychology Review*, 60(1), 100-108.

Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.

Hendrick, S. S., Dicke, A., & Hendrick, C. (1998). The Relationship Assessment Scale (RAS). *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 137-142.

Holm, S. E. H., Hansen, B., Kvale, G., Eilertsen, T., Johnsen, B. H., Hystad, S. W., & Solem, S. (2019).

- Dispositional resilience in treatment-seeking patients with obsessive-compulsive disorder and its association with treatment outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(3), 243-251.
- Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, 110592.
- Kelly, W. E. (2020). Nightmares and ego strength revisited: Ego strength predicts nightmares above neuroticism and general psychological distress. *Dreaming*, 30(1), 29-44.
- Lee, J. K., Orsillo, S. M., Roemer, L., & Allen, L. B. (2010). Distress and avoidance in generalized anxiety disorder: Exploring the relationships with intolerance of uncertainty and worry. *Cognitive Behaviour Therapy*, 39(2), 126-136.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Messina, I., Scottà, F., Marchi, A., Benelli, E., Grecucci, A., & Sambin, M. (2021). Case report: Individualization of intensive transactional analysis psychotherapy on the basis of ego strength. *Frontiers in Psychology*, 1424.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 28, 487-495.
- Moin Alghorabaie, F., Shaeri, M. R., Sanati, M., & Fadaee, M. (2010). Cognitive strategies in patients with mixed anxiety-depression and obsessive-compulsive disorders. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 7(25), 65-74. [In Persian].
- Moritz, S., Niemeyer, H., Hottenrott, B., Schilling, L., & Spitzer, C. (2013). Interpersonal ambivalence in obsessive-compulsive disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41(5), 594-609.
- Morriss, J., Zuj, D. V., & Mertens, G. (2021). The role of intolerance of uncertainty in classical threat conditioning: Recent developments and directions for future research. *International Journal of Psychophysiology*, 166, 116-126.
- Moulding, R., Anglim, J., Nedeljkovic, M., Doron, G., Kyrios, M., & Ayalon, A. (2011). The Obsessive Beliefs Questionnaire (OBQ): Examination in non-clinical samples and development of a short version. *Assessment*, 18, 357-374.
- Nygren, M. (2004). Rorschach Comprehensive System variables in relation to assessing dynamic capacity and ego strength for psychodynamic psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 83(3), 277-292.
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (2005). Psychometric validation of the Obsessive Belief Questionnaire and Interpretation of Intrusions Inventory-Part 2: Factor analyses and testing of a brief version. *Behaviour Research and Therapy*, 43(11), 1527-1542.
- Pascual-Vera, B., Belloch, A., Ghisi, M., Sica, C., & Bottesi, G. (2021). To achieve a sense of rightness: The joint role of not just right experiences and intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 29, 100627.
- Pinciotti, C. M., Riemann, B. C., & Abramowitz, J. S. (2021). Intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive disorder dimensions. *Journal of Anxiety Disorders*, 81, 102417.
- Pozza, A., Veale, D., Marazziti, D., Delgadillo, J., Albert, U., Grassi, G., & Dettore, D. (2020). Sexual dysfunction and satisfaction in obsessive-compulsive disorder: Protocol for a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews*, 9(1), 1-13.
- Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2012). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*. London: Routledge.
- Sanavio, E. (1988). Obsessions and compulsions: the Padua Inventory. *Behaviour Research and Therapy*, 26(2), 169-177.
- Sarawgi, S., Oglesby, M. E., & Cogle, J. R. (2013). Intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive symptom expression. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44(4), 456-462.
- Shah, N., & Kumar, N. (2021). Intolerance of uncertainty and defense styles in young adults. *International Journal of Indian Psychology*, 9(2), 1543-1554.



- Solem, S., Haaland, A., Hagen, K., Launes, G., Hansen, B., Vogel, P., & Himle, J. (2015). Interpersonal style in obsessive compulsive disorder. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 8, E29.
- Soper, D. S. (2021). A-priori sample size calculator for structural equation models [Software].
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and Family*, 38(1), 15–28.
- Summers, B. J., Matheny, N. L., Sarawgi, S., & Cogle, J. R. (2016). Intolerance of uncertainty in body dysmorphic disorder. *Body Image*, 16, 45-53.
- Sun, J., Li, Z. J., Buys, N. J., Storch, E. A., & Wang, J. S. (2014). Obsessive-compulsive symptoms and personal disposition, family coherence and school environment in Chinese adolescents: A resilience approach. *Journal of Affective Disorders*, 168, 459-465.
- Tellawi, G., Williams, M. T., & Chasson, G. S. (2016). Interpersonal hostility and suspicious thinking in obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 243, 295-302.
- Vazard, J. (2021). (Un) reasonable doubt as affective experience: obsessive-compulsive disorder, epistemic anxiety and the feeling of uncertainty. *Synthese*, 198(7), 6917-6934.
- Veit, C.T. & Ware, J.E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 730-742.
- Watson, D., Clarke, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wegner, D. M., & Gray, K. (2017). *The mind club: Who thinks, what feels, and why it matters*. Penguin.
- Weiner, I. B., Tennen, H. A., & Suls, J. M. (2012). *Handbook of psychology, personality and social psychology*. New Jersey: Wiley.
- Wheaton, M. G., Messner, G. R., & Marks, J. B. (2021). Intolerance of uncertainty as a factor linking obsessive-compulsive symptoms, health anxiety and concerns about the spread of the novel coronavirus (COVID-19) in the United States. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 28, 100605.
- Yang, Q., Van den Bos, K., & Li, Y. (2021). Intolerance of uncertainty, future time perspective, and self-control. *Personality and Individual Differences*, 177, 110810.



# تجربه زیسته دانش آموزان دختر مهاجر افغانستانی با تأکید بر

## سرمایه‌های تحولی درونی

### The Lived Experience of the Female Afghan Immigrants' Students with an Emphasis on Internal Developmental Assets

Motahare Akbari Moghadam Kakhki  
MA in educational psychology  
University of Tehran

Elaheh Hejazi Moughari, PhD  
University of Tehran

الهه حجازی موعاری  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه تهران

مطهره اکبری مقدم کاخکی  
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه تهران

Marzieh Aali, PhD  
University of Tehran

مرضیه عالی  
استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت  
دانشگاه تهران

#### چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر مهاجر افغانستانی با تأکید بر سرمایه‌های تحولی درونی بود. روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی بود و جمعیت شرکت‌کنندگان شامل ۲۰ دانش‌آموز دختر مهاجر افغانستانی متوسطه دوم ساکن شهر مشهد و حاشیه‌های آن به روش گلوله برفی مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. هر مصاحبه حدود ۳۰ دقیقه به طول انجامید. سپس پاسخ‌ها با روش هفت مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدتند. یافته‌ها حاکی از ۴ مضمون اصلی سرمایه‌های تحولی درونی شامل منابع هویت مثبت، توانمندی‌های اجتماعی، پایبندی به ارزش‌های اخلاقی و در جست‌وجوی آموختن بود. در مجموع یافته‌ها بیانگر آن است که دختران دانش‌آموز افغانستانی دارای سرمایه‌های درونی مناسبی بودند. تحصیل در مدرسه، حمایت والدین برای ادامه تحصیل، داشتن ارزش‌های اخلاقی جامعه‌پسند، انگیزش پیشرفت و تلاش برای ساختن آینده‌ای بهتر، مشخصه دختران افغانستانی امروز است.

#### واژه‌های کلیدی: تجربه زیسته، سرمایه‌های تحولی درونی، مهاجران افغانستانی، دانش‌آموزان دختر

#### Abstract

This study aimed to investigate the lived experience of female Afghan immigrant students with an Emphasis on Internal Developmental Assets. The research methodology was descriptive phenomenological and the study population consisted of 20 Afghan migrant female high school students residing in the city of Mashhad and its suburbs and were semi-structured interviews. Each interview took about 30 minutes. Then, the responses were analyzed using the seven-step Colaizzi method. The findings indicate four main themes of internal developmental assets, including positive identity resources, social capabilities, commitment to ethical values, and a quest for learning. Overall, the findings suggest that Afghan female students possess suitable internal assets. Attending school, parental support for continued education, holding community-friendly ethical values, motivation for progress, and striving for a better future are characteristics of Afghan girls today.

**Keywords:** lived experience, developmental internal assets, Afghan immigrants, female students

received: : 09/09/2022

accepted: 16/09/2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۵

## مقدمه

وضعیت کنونی خاورمیانه، آشفتگی و جنگ‌های موجود در منطقه از یک‌سو و ثبات و امنیت در ایران از سوی دیگر، موجب استقرار مهاجران زیادی در ایران شده است. بیشتر این مهاجران از کشورهای نظیر افغانستان، پاکستان، عراق و سوریه هستند. اما در این بین تعداد مهاجران افغانستانی به مراتب بیشتر از سایر مهاجران است. بر اساس نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۹۵، یک میلیون و ۸۳۵ هزار و ۹۷۹ نفر با تابعیت افغانستانی در ایران حضور دارند که نزدیک به ۴۵۰ هزار نفر آن‌ها در سنین مدرسه یعنی ۶ تا ۱۷ سال هستند (موسوی، فتحی و اجارگاه، حقانی و صفایی موحد، ۲۰۱۹). همچنین در طی سال‌های اخیر حضور مهاجران افغانستانی مشکلات عدیده‌ای را در ابعاد مختلف فرهنگی، ازدواج، اشتغال، آموزش، بهداشت، ناهنجاری‌ها، جرائم، مسکن و غیره برای ایران به وجود آورده است (عیسی‌زاده و مهرانفر، ۲۰۱۳). به‌طوری‌که نتایج پژوهش صادقی و نظری (۲۰۱۶) نشان داده است که هویت دانش‌آموزان افغانستانی در جریان تعاملات با ایرانیان و در فاصله‌گیری از آنان ساخته شده و این جدایی از جریان جامعه و فرهنگ غالب کشور باعث شکل‌گیری سرکشی و برخی رفتارهای ناپه‌نجان از سوی آن‌ها شده است. نوجوانی دوره‌ای حساس با ویژگی‌های خاص در تحول انسان محسوب می‌شود و زمانی که این دوره با مشکلات مهاجرت پیوند می‌خورد شرایطی را به‌وجود می‌آورد که می‌تواند هم برای مهاجر و هم برای جامعه اثرات مخربی به همراه داشته باشد. اگر شرایط ادغام اجتماعی برای مهاجران فراهم نشود، آنان ارزش‌های جامعه میزبان را درونی نمی‌کنند و در پاره‌ای موارد به دور خود دیواری می‌کشند که منجر به شکل‌گیری یک خرده فرهنگ و دوری از جامعه میزبان می‌شود. بر همین اساس با توجه به اینکه شمار بسیاری

از نوجوانان افغانستانی در ایران در حال تحصیل هستند و با در نظر گرفتن جمعیت رو به افزایش آن‌ها، عدم توجه به سلامت و بهداشت روانی آن‌ها می‌تواند برای مهاجر و همچنین جامعه میزبان خطرات بسیاری در پی داشته باشد (حمیدی، نصری و حافظی، ۲۰۲۰).

از منظر دیگر، در عصر حاضر آموزش و پرورش و به‌طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد و کمیت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده دانش‌آموزان ایفا می‌کند (شیخ‌الاسلامی و امیدوار، ۲۰۱۷). در واقع زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز اثر می‌گذارد و در آنجا صلاحیت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، چراکه در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و مؤلفه‌های روان‌شناختی مواجه می‌شوند (یو، دانگ و لیم، ۲۰۱۶).

یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری عملکرد تحصیلی، سرمایه‌های تحولی<sup>۱</sup> است. بررسی تحول دوره نوجوانی در دهه‌های اخیر از تمرکز بر نواقص و کاستی‌های تحولی به سمت بررسی نقاط قوت یعنی منابع و تجربیاتی که برای موفقیت مهم هستند تغییر جهت داده است (آزادیان‌بجنوردی، بختیارپور، مکوندی و احتشام‌زاده، ۲۰۲۰). محققان مفهوم سرمایه‌های تحولی را برای شناسایی و ارتقا متغیرهایی که به تحول سالم کودک و نتایج مثبت کمک می‌کنند، طراحی کرده‌اند (بنسون، ۲۰۰۳). بر همین اساس سرمایه‌های تحولی با تأکید بر ظرفیت ذاتی<sup>۲</sup> همه دانش‌آموزان برای رشد و پیشرفت مثبت و شناسایی نقاط قوت ظرفیت آن‌ها (بازخوردهای مثبت، صلاحیت‌ها و ارزش‌ها) که باعث تقویت مسیرهای سالم پیشرفت می‌شود، زمینه‌های توسعه تعامل با خانواده، مدرسه، محله و جامعه،

باشند، کمتر در رفتارهای مخاطره‌آمیز درگیر می‌شوند، در ساختارهای اجتماعی مشارکت بیشتری دارند و دارای عملکرد مطلوب‌تری در مدرسه و زندگی هستند (اسکلز و تاکوگنا، ۲۰۰۷). بنابراین از آنجاکه سرمایه‌های تحولی در قلمرو روان‌شناسی مثبت‌نگر، سازه مهمی در آموزش و محیط زندگی جوانان و نوجوانان به حساب می‌آید، احتمال افزایش موفقیت در تحصیل، کاهش رفتارهای پرخطر، افزایش تاب‌آوری<sup>۱</sup> و در نهایت بهزیستی<sup>۱</sup> را به همراه دارد (شک، ما و لیو، ۲۰۱۵). انجام پژوهشی برای واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی با تأکید بر سرمایه‌های تحولی درونی از این جهت اهمیت دارد که می‌تواند به شناسایی نقاط قوت، مهارت‌ها و توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی کمک کند و با این شناخت، مربیان می‌توانند روش‌های تدریس و خدمات پشتیبانی را برای بهینه‌سازی تجارب مهاجران تنظیم کنند. همچنین با درک این امر که دانش‌آموزان مختلف چالش‌های متفاوتی دارند این پژوهش کمک می‌کند که برنامه‌های حمایتی هدفمندی توسعه یابند که به نیازهای خاص دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی، مانند سازگاری فرهنگی<sup>۱۱</sup>، و حمایت از آسیب‌های روانی پاسخ دهند. داده‌های حاصل از پژوهش‌های مربوط به سرمایه‌های تحولی درونی نیز می‌تواند سیاست‌گذاران را از نقاط قوت و ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی آگاه کند و راهنمای توسعه سیاست‌گذاری‌هایی برای ترویج آموزش و پرورش چندفرهنگی باشد. از سوی دیگر، شناخت و حمایت از سرمایه‌های تحولی دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی می‌تواند بر انگیزه، مشارکت و موفقیت آن‌ها در آموزش تأثیر مثبت بگذارد و در نهایت، با تسهیل انسجام اجتماعی<sup>۱</sup>، تعاملات مثبت بین جامعه

پشتیبانی، فرصت‌ها و منابع توسعه را برای موفقیت فراهم می‌کند (بنسون، اسکلز، همیلتون و سسما، ۲۰۰۷؛ حسین‌آباد، نجفی و رضایی، ۲۰۲۰). سرمایه‌های تحولی از دو بُعد اصلی تشکیل شده است. بُعد بیرونی<sup>۱</sup> سرمایه‌های تحولی به حمایت‌ها<sup>۲</sup>، روابط<sup>۳</sup>، فرصت‌ها<sup>۴</sup> و تجربیاتی که جوانان از خانواده‌ها، مدارس، برنامه‌ها و جوامع خود دریافت می‌کنند اشاره دارد. این عوامل فرد را حمایت می‌کنند، پرورش می‌دهند و توانمند می‌سازند. بُعد درونی سرمایه‌های تحولی، ارزش‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های درونی‌شده در دانش‌آموزان است که دارای چهار مؤلفه تعهد به یادگیری<sup>۵</sup>، ارزش‌های مثبت<sup>۶</sup>، صلاحیت اجتماعی<sup>۷</sup> و هویت مثبت<sup>۸</sup> است. تعهد به یادگیری به این معناست که جوانان نسبت به فعالیت در یادگیری مادام‌العمر و آموزش تعهد دارند. ارزش‌های مثبت یعنی جوانان نیاز به رشد ارزش‌های خود دارند که انتخاب‌های آنان را هدایت کنند. صلاحیت‌های اجتماعی به این معناست که جوانان نیاز به مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی دارند که آن‌ها را برای انتخاب‌های مثبت، برقراری روابط و موفقیت در زندگی کمک می‌کند. در نهایت هویت مثبت یعنی جوانان نیاز به حس قوی از قدرت خود، هدف، ارزش و تعهد دارند (لیاسکو و مکیر، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، سرمایه‌های تحولی درونی نقاط قوت عاطفی اجتماعی خاصی را شناسایی می‌کنند که برای موفقیت در زندگی لازم است. فرض بر این است که هر فردی از سنین کودکی تا جوانی تعدادی از این مؤلفه‌ها را تجربه می‌کند و زمانی افراد به حداکثر ظرفیت خود می‌رسند که تعداد بیشتری از این مؤلفه‌ها را در زندگی خود داشته باشند. هر چه افراد سرمایه‌های تحولی بالاتری داشته

1. internal aspect
2. support
3. relationships
4. opportunities
5. commitment to learning
6. positive values

7. social competence
8. positive identity
9. resilience
10. well-being
11. cultural compatibility

مهاجر و جمعیت میزبان را تقویت کند و به افزایش درک و همکاری مقابل بیانجامد. از این رو انجام پژوهشی برای واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی به دلیل کاوش عمیق این موضوع با تأکید بر سرمایه‌های تحولی درونی می‌تواند گامی برای تأمین نیازهای خاص این گروه باشد.

## روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های کیفی<sup>۱</sup> است که به شیوه پدیدارشناسی<sup>۲</sup> انجام شد. جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر افغانستانی متوسطه دوم ساکن در شهر مشهد و اطراف مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ و نمونه‌برداری از نوع هدفمند گلوله برفی بود. روش گلوله برفی هنگامی که دسترسی به افرادی که دارای ویژگی‌های مورد نظر محقق هستند، دشوار

است، مورد استفاده قرار می‌گیرد (نادری‌فر، گلی و قلاجایی، ۲۰۱۶). معیارهای پذیرش در پژوهش عبارت بودند از: ۱- داشتن تمایل برای حضور در پژوهش، ۲- دختر بودن، ۳- ساکن شهر مشهد و اطراف مشهد، ۴- عدم سابقه بیماری جسمانی و روانی مزمن، ۵- داشتن تابعیت افغانستانی - زاده در ایران، ۷- دامنه سنی ۱۶ تا ۱۹ سال از پایه دهم تا دوازدهم. در این پژوهش همه شرکت‌کنندگان دانش‌آموز بودند و والدینشان تجربه مهاجرت از افغانستان را داشتند. حجم نمونه تا اشباع نظری ادامه داشت. در نهایت مطالعه حاضر با ۲۰ دانش‌آموز مهاجر به اشباع رسید. ۹۰ درصد دانش‌آموزان مجرد و ۱۰ درصد متأهل بودند. همچنین میانگین سنی آن‌ها ۱۷/۸۵ و انحراف استاندارد آن ۰/۷۹ سال بود. سایر اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱  
اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	رشته تحصیلی	پایه تحصیلی	وضعیت شغلی	سن	وضعیت تأهل
۱	ریاضی	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۲	طراحی دوخت	دوازدهم	خیاط	۱۸	متأهل
۳	انسانی	دوازدهم	بدون شغل	۱۹	متأهل
۴	تربیت بدنی	یازدهم	مربی خطاطی / بازاریاب	۱۷	مجرد
۵	عکاسی	یازدهم	عکاس	۱۷	مجرد
۶	عکاسی	یازدهم	بدون شغل	۱۷	مجرد
۷	تجربی	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۸	کامپیوتر	یازدهم	بدون شغل	۱۷	مجرد
۹	ریاضی	دوازدهم	بدون شغل	۱۷	مجرد
۱۰	انسانی	دوازدهم	بدون شغل	۱۹	مجرد
۱۱	تجربی	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۱۲	انسانی	دوازدهم	بازاریاب	۱۸	مجرد
۱۳	کامپیوتر	دوازدهم	آرایشگر	۱۸	مجرد
۱۴	انسانی	دوازدهم	فروشنده	۱۸	مجرد
۱۵	کامپیوتر	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۱۶	حسابداری	دهم	بدون شغل	۱۶	مجرد
۱۷	حسابداری	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۱۸	حسابداری	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۱۹	تجربی	دوازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد
۲۰	انسانی	یازدهم	بدون شغل	۱۸	مجرد

جهت گردآوری اطلاعات و به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش،

1. social cohesion  
2. qualitative research

3. phenomenology

معتبرسازی نتایج انجام شد (محمدپور، ۲۰۱۲). برای بررسی اعتبار و صحت داده‌های پژوهش، از چهار معیار قضاوت شامل اعتبار<sup>۳</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۴</sup>، اطمینان‌پذیری<sup>۵</sup> و تأییدپذیری<sup>۶</sup> که توسط گوبا و لینکن (۱۹۹۴) پیشنهاد شده، استفاده شد. برای تضمین اعتبار، درگیری مداوم با موضوع و داده‌های پژوهش وجود داشت. در جلسات، روند انجام مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها توسط تیم تحقیق بررسی شد. برای بررسی اطمینان‌پذیری داده‌ها از نظارت سه نفر از فارغ التحصیلان رشته‌های مشاوره و روان‌شناسی تربیتی که مسلط به تحقیق کیفی بودند استفاده شد و متن مصاحبه‌ها برای بررسی دقیق‌تر کدگذاری‌ها به آنان ارائه شد. برای رسیدن به اصل انتقال‌پذیری، از دانش‌آموزان در سطوح مختلف اجتماعی و فرهنگی استفاده شد. افزون بر این جهت تأمین تأییدپذیری، سعی شد پژوهشگران قضاوت‌ها و سوگیری‌های خود را تا حد امکان در کار دخالت ندهند و با ثبت همه مراحل انجام کار و داده‌های حاصله و حفظ مستندات در تمام مراحل پژوهش به تضمین قابلیت تأیید این پژوهش کمک کنند.

### یافته‌ها

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در جدول ۲ آمده است.

از روش مصاحبه استفاده شد. قبل از انجام مصاحبه، به شرکت‌کنندگان در مورد رعایت اصول اخلاقی پژوهش توضیحات لازم داده شد و پس از کسب رضایتشان، به آن‌ها پیرامون حق انصراف از مصاحبه و محرمانه بودن اطلاعات آن‌ها در کل فرایند پژوهش اطمینان داده شد. همچنین در مورد ضبط مصاحبه از شرکت‌کنندگان اجازه گرفته شد. نوع مصاحبه برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش از نظر ساختاری نیمه‌ساختار<sup>۱</sup> یافته است و هر مصاحبه حدود ۳۰ دقیقه به طول انجامید.

به منظور تحلیل داده‌ها از روش کلایزی<sup>۲</sup> استفاده شد که یکی از رویه‌های پرکاربرد تحلیل در پژوهش‌های پدیدارشناسی است. در این پژوهش پس از انجام مصاحبه و پیاده‌سازی مصاحبه بر روی کاغذ، چندین مرتبه متن خوانده شد و در ادامه، یافته‌های مهم هر مصاحبه و هم‌احساس شدن با افراد مشارکت‌کننده به منظور درک آن‌ها، استخراج جملات مهم در رابطه با پدیده مورد مطالعه، دادن مفاهیم خاص به جملات استخراج شده (فرمول‌بندی)، دسته‌بندی مفاهیم مشترک به دست آمده، رجوع به مطالب اصلی و مقایسه ایده‌ها و ترکیب آن‌ها، توصیف نهایی پدیده مورد مطالعه و در نهایت بازگردانی توصیف پدیده‌ها به مشارکت‌کنندگان در راستای

جدول ۲

مضامین اصلی، فرعی و مفاهیم اولیه سرمایه تحولی درونی شرکت‌کنندگان

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
منابع هویت مثبت	حرمت خود	- حرمت خود بالا به دلیل ویژگی‌های مثبت - حرمت خود بالا و بی‌قید و شرط
	کاستی حرمت خود	- کمبود حرمت خود به دلیل نقطه ضعف - حرمت خود منوط به راضی نگه داشتن دیگران - حرمت خود منوط به میزان درس خواندن - کمبود حرمت خود به دلیل بی‌احترامی و سرزنش بقیه
	هدفمندی	- هدف مهاجرت از ایران

1. semi-structured interview  
2. Colaizzi method  
3. credibility

4. transferability  
5. dependability  
6. confirmability

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- هدف کسب درآمد و اشتغال</li> <li>- ازدواج در آینده</li> <li>- سردرگمی در انتخاب هدف</li> <li>- هدف موفقیت تحصیلی</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- خوشبینی افراطی و همه جانبه</li> <li>- خوشبینی به علت ازدواج در آینده</li> <li>- امیدواری به دلیل افزایش تلاش</li> <li>- امیدواری به دلیل حل شدن مشکلات در آینده</li> </ul>	امید به آینده	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ناامیدی صرفاً هنگام مشکلات</li> <li>- ناامیدی به علت پیدانکردن راه زندگی</li> </ul>	ناامیدی نسبت به آینده	
توانمندی‌های اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری کاملاً مستقلانه</li> <li>- برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری با مشورت</li> <li>- عدم امکان تصمیم‌گیری برای خود</li> </ul>	برنامه ریزی و تصمیم‌گیری	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- علاقه‌مندی به ارتباط با اقوام و نژادهای مختلف</li> </ul>	پذیرش اقوام و نژادها	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- توانایی برقراری رابطه صمیمانه با افراد با مذهب و عقیده متفاوت</li> <li>- رابطه محدود با شخص با مذهب متفاوت</li> </ul>	احترام به عقاید و مذاهب دیگران	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- درگیری و دعوا با افراد با عقاید متفاوت</li> <li>- رابطه صرفاً با افراد هم‌عقیده و هم‌مذهب</li> <li>- تلاش در تحمیل عقاید خود با صحبت و مباحثه</li> </ul>	عدم پذیرش عقاید و مذهب دیگران	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- توانایی برقراری ارتباط با اقشار مختلف</li> <li>- ارتباط‌گیری محدود به علت خجالتی بودن</li> <li>- بی‌اعتمادی به برقراری روابط صمیمی</li> </ul>	صلاحیت‌های بین فردی	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- منوط به شخص درخواست کننده</li> <li>- منوط به نوع درخواست</li> <li>- توانایی نه گفتن در همه حالات</li> <li>- ناتوانی در نه گفتن</li> </ul>	مهارت نه گفتن	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- گفتگو</li> <li>- پرخاشگری</li> <li>- در خود ریختن</li> <li>- کمک از شخص سوم</li> <li>- کنار گذاشتن چالش بدون حل آن</li> <li>- قطع ارتباط</li> </ul>	نحوه حل تعارض	
پابندی به ارزش‌های اخلاقی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- کمک درسی و تدریس رایگان</li> <li>- قبول درخواست کمک روزمره برای دیگران</li> <li>- کمک مالی به نیازمندان با درآمد شخصی</li> <li>- فعالیت در موسسات عام‌المنفعه</li> <li>- همدلی در هنگام سختی اطرافیان</li> </ul>	نوع دوستی	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دوری از تفکر راجع به این گونه مسائل</li> <li>- اهمیت ندادن به تجربه بی‌عدالتی دیگران</li> <li>- درگیری ذهنی مداوم برای افراد در معرض نابرابری</li> <li>- مبارزه با بی‌عدالتی تا حد توان</li> </ul>	دغدغه‌ی عدالت و برابری	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- شکرگذاری روزانه</li> </ul>	تعهد به مذهب و باورها	



<ul style="list-style-type: none"> <li>- پایبندی به نماز و روزه</li> <li>- عدم پایبندی به هیچ کدام از مناسک مذهبی</li> <li>- خواندن نماز در بعضی شرایط</li> <li>- خواندن روزانه قرآن</li> <li>- پایبندی به حجاب</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- رابطه در حد دوستی اجتماعی</li> <li>- رابطه منحصرأ عاطفی</li> <li>- عدم رغبت به ارتباط با جنس مخالف</li> <li>- محدودیت و نظارت شدید خانواده</li> <li>- متأهل</li> </ul>	خوبستن داری در روابط با جنس مخالف
<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم علاقه به استعمال مواد مخدر و الکل</li> <li>- استفاده از سیگار</li> <li>- استفاده از قلیان</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم علاقه به استعمال مواد مخدر و الکل</li> </ul>	عدم استعمال مواد مخدر و الکل
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعهد به تهمت زدن</li> <li>- متعهد به صادق بودن تحت هر شرایط</li> <li>- متعهد به آزار نرساندن به دیگران</li> <li>- بی‌احترامی نکردن جلوی بقیه</li> <li>- تعهد به پشت سر کسی حرف زدن</li> <li>- کینه‌ای نبودن</li> <li>- مسئولیت پذیری</li> <li>- دو رو نبودن</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعهد به سایر ارزش‌های اخلاقی</li> </ul>	تعهد به سایر ارزش‌های اخلاقی
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهاجرت از ایران</li> <li>- داشتن شغل با درآمد خوب</li> <li>- بدون انگیزه یا صرفاً به دنبال مدرک</li> <li>- اثبات کردن خود به خانواده</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- منوط به موضوع درسی</li> <li>- درگیری تحصیلی برای لذت پیروزی</li> <li>- نداشتن درگیری تحصیلی به دلیل عدم علاقه</li> <li>-<sup>۱</sup> درگیری تحصیلی در تمام دروس</li> <li>- منوط به نحوه تدریس معلم</li> </ul>	<p>درجست و جوی آموختن</p> <p>انگیزه‌های پیشرفت</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- صرفاً از روی احساس وظیفه تکلیف را کامل کردن</li> <li>- تکمیل تکالیف در برخی مواقع</li> <li>- باعلاقه تکلیف انجام دادن</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- منوط به موضوع درسی</li> <li>- درگیری تحصیلی برای لذت پیروزی</li> <li>- نداشتن درگیری تحصیلی به دلیل عدم علاقه</li> <li>-<sup>۱</sup> درگیری تحصیلی در تمام دروس</li> <li>- منوط به نحوه تدریس معلم</li> </ul>	انجام تکالیف
<ul style="list-style-type: none"> <li>- علاقه به همکلاسی‌ها</li> <li>- علاقه به درس خواندن و رشته تحصیلی</li> <li>- علاقه به معلمین</li> <li>- عدم علاقه به مدرسه به دلیل حجم سنگین دروس، برخورد بد کادر آموزشی</li> <li>- استفاده از کتاب‌های الکترونیکی</li> <li>- هم‌صحبتی با افراد باتجربه به جای کتاب</li> <li>- استفاده از کتابخانه</li> <li>- خرید کتاب غیردرسی تا حد امکان</li> <li>- نداشتن وقت اضافه برای مطالعه آزاد</li> <li>- کسب دانش با فیلم و فایل صوتی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- علاقه به همکلاسی‌ها</li> <li>- علاقه به درس خواندن و رشته تحصیلی</li> <li>- علاقه به معلمین</li> <li>- عدم علاقه به مدرسه به دلیل حجم سنگین دروس، برخورد بد کادر آموزشی</li> <li>- استفاده از کتاب‌های الکترونیکی</li> <li>- هم‌صحبتی با افراد باتجربه به جای کتاب</li> <li>- استفاده از کتابخانه</li> <li>- خرید کتاب غیردرسی تا حد امکان</li> <li>- نداشتن وقت اضافه برای مطالعه آزاد</li> <li>- کسب دانش با فیلم و فایل صوتی</li> </ul>	<p>تعلق خاطر به مدرسه</p> <p>شوق مطالعه فرآموختن</p>

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۴ مضمون اصلی، ۲۳ مضمون فرعی و ۹۲ مفهوم اولیه شد. در ادامه به تشریح هر مضمون اصلی و فرعی پرداخته می‌شود.

### مضمون اصلی اول: منابع هویت مثبت

تحول هویت در نوجوانی ضروری است و دانش‌آموزان در این سن سعی در ایجاد حرمت خود، هدفمندی و خوش‌بینی دارند. حرمت خود، کاستی حرمت خود، هدفمندی، امید به آینده، ناامیدی نسبت به آینده جزو مضامین هویت مثبت هستند.

### مضمون فرعی حرمت خود: نتایج

به‌دست آمده نشان می‌دهد ۱۴ نفر از دانش‌آموزان حرمت خود به نسبت بالایی داشتند. این مضمون فرعی شامل حرمت خود بالا به دلیل ویژگی‌های مثبت و حرمت خود بالا و بی‌قید و شرط است. ۱۰ نفر از دانش‌آموزان در همه شرایط حرمت خود بالایی داشته و خود را از هر جهت دوست داشتند و ۴ نفر از دانش‌آموزان حرمت خودشان منوط به شرایطی مانند وضعیت تحصیلی و رضایت والدین از آن‌ها بود. شرکت‌کننده شماره ۳ به حرمت خود خودش نمره بالایی می‌دهد و دلیل آن را ویژگی‌های خوبش می‌داند. "فکر می‌کنم از ۱۰۰ درصد ۸۹ درصد حرمت خود داشته باشم، اگر بخوام ویژگی‌های خوب و بدمو پرسم از کسی یا خودم بخوام بنویسمشون ویژگی‌های خوبم بیشتر از ویژگی‌های بدمه"

همچنین شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: "آره حرمت خود بالایی دارم، چون اگه خودمو دوست نداشته باشم نمی‌تونم بقیه رو هم دوست داشته باشم به حرمت خودم نمره کامل می‌دم"

### مضمون فرعی کاستی حرمت خود

نتایج به‌دست آمده شامل کمبود حرمت خود به دلیل نقطه ضعف، حرمت خود منوط به راضی نگه داشتن دیگران و حرمت خود منوط به میزان

درس خواندن و همچنین کمبود حرمت خود به دلیل بی‌احترامی و سرزنش بقیه است.

۶ نفر از دانش‌آموزان به‌طور کل خود را دوست نداشتند، شرکت‌کننده شماره ۱۰ به دلیل ناراضی‌تاری خود از چهره‌اش خود را دوست ندارد و می‌گوید: "نه اصلا خودمو دوست ندارم، از لحاظ ظاهر اصلا خودمو دوست ندارم وقتی تو آئینه خودمو نگاه می‌کنم احساس می‌کنم خیلی زشتم، از اخلاق خودم راضی‌ام بخاطر چهره که خودم رو دوست ندارم".

همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۶ نیز می‌گوید: "چون گاهی از رفتار پدر و مادر ناامید میشی حرمت خود هم باهاش میاد پایین، آدمی که هدف داره دوست داره برا هدف‌هاش بجنگه اما وقتی حرمت خودش پایین میاد دیگه نمی‌تونه مثل قبل هدفش رو دنبال کنه من حرمت نفسم خوبه فقط گاهی که ناامیدم می‌کنن میاد پایین، بیشتر سعی کردم که روم اثر نداشت باشه".

### مضمون فرعی هدفمندی: ۱۶ نفر از

دانش‌آموزان اهداف خود را در زندگی مشخص کرده‌اند که شامل مهاجرت از ایران، کسب درآمد و اشتغال، ازدواج، و موفقیت در تحصیل است. همچنین ۴ نفر از دانش‌آموزان در انتخاب هدف سردرگم بودند. شرکت‌کننده شماره ۱۴ راجع به سردرگمی خود در انتخاب اهدافش بدین‌گونه سخن می‌گوید: "نه خیلی چون که اطلاعات زیادی شاید هنوز از جامعه ندارم یه درسی به نام سبک تفکر زندگی داریم با خودم می‌گم چرا این رو برامون سال دهم نداشتن وقتی که من تو اوج نوجوانی بودم".

همچنین شرکت‌کننده شماره ۶ نیز اهداف خود را مشخص کرده است: "آره هدف دارم، تو تحصیل هدف کوتاه مدت من دانشکده هنر دانشگاه تهرانه و هدف بلند مدت من اینکه بعد پیج کاری زدم و کاری برای خودم دست و پا کردم کم‌کم سعی کنم کارم رو شرکت تبلیغاتیم کنم".

### مضمون فرعی امید به آینده: ۱۷ نفر از

تو یه جایگاهی پیدا کنم و می‌خوام چیکار کنم شاید خوش‌بین باشم ولی با شرایط الانم گیجم و نمی‌دونم می‌خوام با زندگی چیکار کنم آیندم رو هواسم نمی‌تونم روش حساب باز کنم".

شرکت‌کننده شماره ۱۹ نیز مانند شماره ۹ فقط در بعضی موارد احساس بدبینی و ناامیدی می‌کند و می‌گوید: "اصلاً نمی‌خوام به آینده فکر کنم که بعد بینم خوش‌بینم یا بدبین چون فکر کردن به آینده غمگینم می‌کنه این فکر غمگینم می‌کنه بدبین نیستم ولی خیلی هم خوش‌بین نیستم".

### مضمون اصلی دوم: توانمندی‌های اجتماعی

این مضمون اصلی شامل مضامین فرعی برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، پذیرش اقوام و نژادها، احترام به عقاید و مذاهب دیگران، عدم پذیرش عقاید و مذهب دیگران، صلاحیت‌های بین‌فردی، مهارت نه گفتن و نحوه حل تعارض است.

### مضمون فرعی برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری

دانش‌آموزان برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای موضوعاتی مانند تحصیل، انتخاب شغل، روابط، و یادگیری مهارت‌های مختلف را به سه شیوه اجرایی می‌کردند. این مضمون شامل برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری کاملاً مستقلانه، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری با مشورت، و عدم امکان تصمیم‌گیری برای خود است. منظور از مورد آخر این است که بعضی از دانش‌آموزان معتقد بودند در هیچ مرحله‌ای از زندگی توانایی و اجازه تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی مستقلانه نداشتند. شرکت‌کننده شماره ۶ عدم موفقیت در برنامه‌ریزی خود را به استقلال نرسیدن خود می‌داند و می‌گوید: "می‌تونم برای خودم تصمیم بگیرم اما کل تایم برای خودم نیست بستگی به خانواده داره گاهی برنامه می‌ریزم و با برنامه‌ای که خانواده ریختن جور در نمیاد مثلاً می‌گن باید بریم جایی و کنسل مجبورم بکنم، تا موقعی که به استقلال نرسیم نمی‌تونم خودم کامل برای خودم برنامه بریزم و تصمیم بگیرم".

دانش‌آموزان به آینده امیدوار و خوش‌بین بودند. بعضی از دانش‌آموزان معتقد بودند بدون هیچ دلیل خاصی نسبت به آینده امیدوار هستند و این خوش‌بینی را افراطی می‌دانستند. همچنین معدودی از دانش‌آموزان از اینکه نزدیک به سن جوانی هستند و والدین‌شان به زودی درصدد ازدواجشان برمی‌آیند خشنود و امیدوار به آینده بودند. همچنین عده‌ای از دانش‌آموزان که هم‌زمان در حال تحصیل و کار کردن بودند به دلیل تلاش زیادشان معتقد بودند در آینده نزدیک شرایطشان عوض خواهد شد و همچنین عده‌ای معتقد بودند که باید خوش‌بین بود چرا که مشکلات زودگذر هستند و همیشه در زندگی نخواهند بود.

شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: "آره اگه خوش‌بین نبودم اینقدر تلاش نمی‌کردم، به نظر من هرچقدر شرایط سخت باشه بالأخره یه راهی پیدا می‌شه خدا خودش یه جوری درست می‌کنه. شماره ۱۸ می‌گوید: حس خوبی دارم، نسبت به آینده به چیزی که ندارم فکر نمی‌کنم می‌گم من دارم تلاش می‌کنم که در آینده برام اتفاق بیوفته من خوش‌بینم چون دارم برایش تلاش می‌کنم".

همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: "خیلی خوش‌بینم، تهش قشنگه، اگه هم قشنگ نباشه مطمئن باش تهش نیست، خوش‌بینم چون دارم در حد توانم برایش تلاش می‌کنم، خدا می‌خواد که ما خوشبخت بشیم چرا بهش نرسیم".

### مضمون فرعی ناامیدی نسبت

به آینده: هیچ‌کدام از دانش‌آموزان مطلقاً بدبین نیستند. فقط ۳ نفر از دانش‌آموزان بنا به دلایلی در بعضی شرایط ناامیدی را تجربه می‌کردند. مورد اول ناامیدی هنگام رخ دادن مشکلات هست و مورد بعدی ناامیدی به علت پیدا نکردن راه زندگی است.

شرکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: "آره ولی نه خیلی زیاد اگه بدونم چه می‌خوام از زندگی و خودمو

شرکت‌کننده شماره ۱۲ همیشه با مشورت تصمیماتش را نهایی می‌کند و در این باره می‌گوید: "سعی می‌کنم تو زندگی خودم بیشتر خودم برنامه داشته باشم و بعضی وقت‌ها کارهایی که می‌خواهم انجام بدم رو نمی‌تونم انجام بدم، پنجاه پنجاه و متوسطه، من سعی می‌کنم تو تصمیماتم از بقیه مشورت بگیرم از افرادی که تو اون حوزه بودن بهم کمک کردن، هیچ وقت نشده خودم تنهایی تصمیم بگیرم، با توجه به چیزایی که بهم میگن خودم تصمیم نهایی رو می‌گیرم".

### مضمون فرعی پذیرش اقوام و نژادها

تمام دانش‌آموزان هیچ مشکلی با ارتباط با شخصی که از نظر قوم و نژاد با آنها متفاوت باشد را نداشتند و مشتاق ارتباط‌گیری با اقوام و نژادهای مختلف بودند. شرکت‌کننده شماره ۱۹ مهاجر بودن خود را علت پذیرش اقوام و نژادهای مختلف می‌داند و می‌گوید: "سعی می‌کنم با هر جور آدمی صحبت کنم و از تجربیات همدیگه بیشتر می‌تونیم استفاده کنیم جوری نیستم که خودم رو محدود کنم بخاطر مهاجر بودنم درک کردم که رفتار با آدم‌های مختلف چطوریه سعی کردم با هر آدمی رفتار کنم و برخورد داشته باشم".

شرکت‌کننده شماره ۶ نیز می‌گوید: "قوم و نژاد و اینا خیلی اهمیت نداره. نژاد بقیه رو من اثر نمی‌ذاره قرار نیست سبک زندگیش رو من اثرگذار باشه تا وقتی که خودم این اجازه رو بهش ندم فرهنگش رو من اثرگذار نیست. پس آدمی که می‌تونم باهاش صمیمی بشم ارزشش رو داره و مدارش با من یکنه سعی می‌کنم باهاش صمیمی بشم و دوستی خوبی ایجاد کنم اگه اختلاف نظر هم داشته باشیم سعی می‌کنم فقط ارتباط خوبی بگیرم و همو ببینیم بتونیم به هم یه لبخندی بزیم".

### مضمون فرعی احترام به عقاید و مذاهب دیگران: توانایی رابطه کاملاً صمیمانه

با فردی با مذهب و عقیده متفاوت: عده‌ای از دانش‌آموزان معتقد بودند توانایی ایجاد رابطه

صمیمانه با افرادی را که از نظر مذهبی و عقیدتی متفاوت هستند، دارند و تجربیاتی از این قبیل را داشته‌اند. همچنین عده‌ای از دانش‌آموزان به این نکته اشاره کردند که توانایی ارتباط با فردی با عقیده متفاوت را دارند اما ترجیح می‌دهند این ارتباط محدود باشد.

شرکت‌کننده شماره ۱ راجع به پذیرش عقیده دیگران به این شکل می‌گوید: "به مسائل اخلاقی پایبندم و مذهبی نیستم اما اگه بینم یه جمعیتی متعهد هستند طبق عقیده اونا رفتار می‌کنم و بهشون احترام می‌ذارم یا مثلاً وقتی حرم میرم سعی می‌کنم رعایت کنم".

شرکت‌کننده شماره ۱۶ علت پذیرش افراد با عقاید متفاوت را مهاجر بودن خود می‌داند و می‌گوید: "من سنی‌ام و اکثر دوستانم شیعه هستن. من هیچ وقت تعصب مذهبی نداشتم برام مهم نبوده حتی اگه طرف بی‌دین هم بوده، بقیه دوستانم هم می‌دونستن سنی‌ام هم افغانی‌ام اوکی بودیم مشکلی نداشتم، بقیه دانش‌آموزا شاید نتونن با فردی که از نظرهای مختلف باهاشون فرق می‌کنه ارتباط بگیرن اما چون من دانش‌آموز مهاجر بودم خیلی راحت‌تر این کارو می‌کنم".

### مضمون فرعی عدم پذیرش عقاید و مذاهب دیگران: ۴ نفر از دانش‌آموزان توانایی

پذیرش عقاید متفاوت از خودشان را نداشتند و رفتارهای آنها در این شرایط شامل درگیری و دعوا با افراد با عقاید متفاوت، تلاش در جهت تحمیل عقاید خود با مباحثه و همچنین صرفاً رابطه با افراد هم‌عقیده و هم‌مذهب است.

به عنوان مثال شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: "از نظر مذهبی سعی می‌کنم باهاش حرف بزنم و قانعش کنم ولی باهاش دوست هم هستم، من با صحبت کردن می‌تونم نظرات دوستانمو تغییر بدم راجع به مسائل مذهبی خیلی اوقات شده که با بقیه بحثم بشه مثلاً یکی می‌گفت چرا نماز می‌خونید چرا روزه می‌گیرید بحثم شده بعدش، یا

مثلاً می‌گفتن من ماه محرم رو قبول ندارم ۱۴۰۰ سال پیش شهید شدن که شدن سر مذهب خیلی بحثم شده"

شرکت‌کننده شماره ۱۲ معتقد است که دلیل عدم پذیرش عقاید متفاوت با خود، نداشتن تجربه ارتباط با افرادی است که نظرات و باورهای مختلفی نسبت به او دارند. او در این باره می‌گوید: "اما از نظر مذهبی برام مهمه که مثل خودم باشه، من اصلاً تجربه ارتباط با افراد از ادیان دیگه رو ندارم برای همین نمی‌دونم می‌تونم ارتباط بگیرم یا نه"

**مضمون فرعی صلاحیت‌های بین فردی**

از دانش‌آموزان راجع به نوع ارتباط‌گیری آنان با افراد جامعه پرسیده شد. برخی از دانش‌آموزان معتقد بودند توانایی برقراری ارتباط صمیمانه با اقشار مختلف را دارند. همچنین بعضی از دانش‌آموزان خود را خجالتی می‌دانستند و اظهار می‌کردند برقراری ارتباط برایشان سخت است. افراد دیگری خود را بی‌اعتماد نسبت به دیگران می‌دانستند و این امر منجر به نداشتن ارتباط صمیمانه آن‌ها شده بود.

شرکت‌کننده شماره ۹ هنگام گفت‌وگو راجع به مهارت‌های بین فردی اش نقطه نظرش را با خشمی آمیخته با ناراحتی بیان می‌کند و می‌گوید: "من هیچ وقت تا حالا دوستی نداشتم، آدمایی که دوستی دارند از بچگی هم دوستی داشتن من نتونستم دوستی پیدا کنم، تو جایی که ما زندگی می‌کنیم کسایی که من دوست دارم باهاشون دوست بشم اونا دوست ندارن باهام دوست بشن و اگه بهشون پیشنهاد نمی‌دم چون که می‌دونم قبول نمی‌کنن، یا اونایی که دوست دارم باهاشون دوست بشم آدم‌های درستی نیستن من ترجیح می‌دم تنها باشم ولی با آدم نادرستی دوست نشم، اگه ایرانی باشن برای اینه که حتماً با خودشون میگن من افغانی هستم و چهره‌ات فرق داره و ملیتت فرق داره برای اینا باهام دوست نمی‌شن، اگه همشهری باشن هم زیاد همشهری‌هامو دوست ندارم."

شرکت‌کننده شماره ۱۱ که قبل این موضوع گفته بود هنگام تعارض با بقیه به جای حل مشکل آن رابطه را قطع می‌کند راجع به ارتباطات بین فردی خود می‌گوید: "خیلی زود ارتباط می‌گیرم و خیلی زود هم از دستش می‌دم نمی‌تونم نگهش دارم، خودم به راحتی آدم هارو کنار می‌ذارم، و از رابطه‌های جدید با بقیه خیلی خوشحال می‌شم. به آدم‌ها وابستگی پیدا نمی‌کنم، سه تا دوست صمیمی هم دارم با اونا خیلی وقته دوستم کنار نداشتمشون".

**مضمون فرعی مهارت نه گفتن:** این موضوع در مصاحبه بدین شکل مورد پرسش قرار گرفت که اگر اطرافیان کاری را بخواهند انجام بدهی که می‌دانی آن کار اشتباه است آیا به راحتی توانایی نه گفتن را داری؟ ۳ نفر از دانش‌آموزان توانایی نه گفتن را نداشتند و ۶ نفر نه گفتنشان منوط به شرایط و فرد درخواست‌کننده بود و ۱۱ نفر معتقد بودند که توانایی نه گفتن به همه را دارند. شرکت‌کننده شماره ۱۰ که معتقد است توانایی نه گفتن را به خوبی ندارد این چنین می‌گوید: "مستقیم نمی‌تونم بهشون بگم نه، شاید اون کارو انجام بدم، قدرت نه گفتن رو ندارم، یکی از دوستام از من خواسته بود باهاش برم بیرون اصلاً نمی‌تونستم بهش نه بگم ولی مامانم نداشت برم وگرنه من نتونستم بهش نه بگم با اینکه خودمم دوست نداشتم برم".

همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۷ نیز می‌گوید: "من کار خودمو انجام می‌دم و سعی می‌کنم قبولش نکنم، اگه دوست صمیمیم باشه و بهش اعتماد داشته باشم تو عالم دوستی خیلی اوقات آدم کار اشتباه انجام می‌ده و قبول می‌کنم ولی برای بقیه که بهشون اعتماد ندارم نه قبول نمی‌کنم".

**مضمون فرعی نحوه حل تعارض:** در پاسخ به این سؤال که چگونه به حل تعارضات با بقیه افراد می‌پردازید ۱۱ نفر از دانش‌آموزان عمده‌ترین راهکاری که به کار می‌بردند گفت‌وگو با آن شخص راجع به مشکل پیش آمده بود.



سایر راهبردها شامل قطع ارتباط، پرخاشگری، کمک از شخص سوم، خودخوری و هم‌چنین دوری از چالش بدون حل آن بود.

شرکت‌کننده شماره ۱۱ راجع به نحوه حل کردن مشکلاتش با بقیه می‌گوید: "وقتی با کسی دچار مشکل می‌شم سعی می‌کنم دور اون آدم رو خط بکشم و اصلاً به فکر حل کردن مشکل نمی‌افتم کلاً می‌ذارمش کنار مشکلاتم با خانواده رو هیچ وقت من مشکلی رو حل نمی‌کنم اونان که حل می‌کنن". هم‌چنین شرکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: "بیشتر سعی می‌کنم با صحبت کردن اما خب اگه آدم منطقی نباشه سعی می‌کنم یکم از اون ماجرا بگذره تا بعدش بتونیم اون رابطه رو داشته باشیم چون ممکنه با صحبت کردن با یک شخص غیرمنطقی یک مشکل جدیدتر باز به وجود بیاد".

### مضمون اصلی سوم: پابندی به ارزش‌های اخلاقی

این مضمون شامل ارزش‌های مثبت نوجوانان در زندگی است و شامل مضامین نوع‌دوستی، دغدغه عدالت و برابری، تعهد به مذهب و باورها، خویش‌ن‌داری در روابط با جنس مخالف، عدم استعمال مواد مخدر و الکل و تعهد به سایر ارزش‌های اخلاقی است.

**مضمون فرعی نوع‌دوستی:** ۱۹ نفر از دانش‌آموزان خود را اهل کمک به دیگران و نوع‌دوست می‌دانستند و بیشتر دانش‌آموزان به علت محدودیت‌هایی که داشتند معتقد بودند عمدتاً در موارد درسی و کمک‌های جزئی روزمره به دیگران یاری می‌رسانند. هم‌چنین همدلی با دیگران، فعالیت در مؤسسات عام‌المنفعه و کمک مالی با درآمد شخصی نیز توسط شرکت‌کنندگان ذکر شد.

شرکت‌کننده شماره ۷ درباره دیدگاه خودش نسبت به کمک به دیگران می‌گوید: "من خیلی کمک کردن رو دوست دارم اگه کسی سؤال درسی داشته باشه صادقانه هرچیزی که بلدم رو در اختیارش

می‌ذارم یه سری وقتا شده که اول با خودم فکر کردم اگه این شخص نمره‌ش از من بیشتر بشه چی؟ بعدش با خودم گفتم که اگه اون یاد بگیره برای من لذت بخشه و اون لحظه این حسم رو سرکوب کردم از نظر مالی هم خیلی خرده خرده و کوچیک کمک کردم اگه بینم از پشش برمیام کمکش می‌کنم اگه بینم طرف چیزی که نیاز داره خیلی بزرگتر از توان منه اون رو به خانوادم می‌گم اگه خانوادم بتونن در حد توان کمکش می‌کنن". هم‌چنین شرکت‌کننده شماره ۱۲ از کمک‌های خودش به دیگران و احساس بدی که برایش به‌وجود آمده سخن به میان آورد: "خیلی اهل کمک به بقیه هستم، کمک‌های درسی مخصوصاً همیشه دوستام رو من حساب می‌کنم، همه کار براشون انجام می‌دم، واقعاً همه دوستم دارن و همه ازم تشکر می‌کنن، در این حد کمک می‌کنم به دوستام ولی نتیجش برعکسه من خودم کمک می‌کنم اما کسی بهم کمک نمی‌کنه مثلاً من این همه به بچه‌ها خوبی می‌کنم و دوستشون دارم و با هیچ‌کدوم دشمنی ندارم اما نمی‌دونم چرا کتابم رو دزدیدن من که بهشون بدی نکرده بودم، اون روز یه جوروی شدم خیلی ناراحت شدم".

### مضمون فرعی دغدغه عدالت و برابری

این مضمون فرعی راجع به این موضوع است که نوجوانان چقدر دغدغه عدالت و برابری اجتماعی را دارند و هنگام دیدن نابرابری واکنش آن‌ها چیست؟ بعضی از دانش‌آموزان از تفکر راجع به این‌گونه مسائل دوری می‌کردند، عده‌ای نیز هنگام مواجهه با بی‌عدالتی احساس غم را تجربه می‌کردند و ذهنشان درگیر می‌شد. و هم‌چنین بعضی از شرکت‌کنندگان تا حد توان در تلاش بودند تا با بی‌عدالتی مبارزه کنند. معدودی از شرکت‌کنندگان ذکر کردند فقط بی‌عدالتی در حد خودشون برایشان اهمیت دارد و برایشان دیدن بی‌عدالتی نسبت به دیگران اهمیتی ندارد.

شرکت‌کننده شماره ۷ معتقد است که مهاجر بودنش سبب شده که خیلی بهتر ناعدالتی را درک

رعایت می‌کنم نماز خوندم گاهی مشکل داره چون گاهی عصبانی می‌شم و دل‌م نمی‌خواد نماز بخونم".

### مضمون فرعی خویشتن‌داری در روابط

**با جنس مخالف:** به غیر از ۲ دانش‌آموز متأهل، ۴ نفر از دانش‌آموزان داشتن رابطه عاطفی با جنس مخالف را تجربه کرده‌اند و تمامی آن‌ها معتقد بودند که روابطی که داشتند و دارند، دارای حد و مرز و محدودیت بوده است.

این مضمون شامل تأهل، رابطه در حد دوستی اجتماعی، رابطه منحصراً عاطفی، عدم ارتباط با جنس مخالف به دلیل انتخاب خود و عدم ارتباط با جنس مخالف به دلیل محدودیت خانواده است. شرکت‌کننده شماره ۱۰ از تجربه رابطه خود با جنس مخالف می‌گوید: "من تا حالا دوست پسر نداشتم دو سه روزه شروع کردم، اما محدودیت باید داشته باشه چون نامحرمه، فقط از طریق فضای مجازی حرف می‌زنیم از خونه نمی‌تونم برم بیرون بینم". شرکت‌کننده شماره ۲۰ از عقیده خود راجع به رابطه با جنس مخالف می‌گوید: "رابطه داشتن خوبه اما رابطه‌ای که آدم از هدف‌هایی که داره دور نشه و سعی کنه رابطه برخلاف اعتقاد و چارچوبش نباشه و تحت تأثیر قرار نگیره باید زیر نظر خانواده باشه و بعد پشیمونی به بار نیاره و اتفاقاتی پیش نیاد که پشیمون بشیم".

### مضمون فرعی عدم استعمال مواد

**مخدر و الکل:** ۶ نفر از دانش‌آموزان تجربه استفاده از قلیان و ۳ نفر تجربه استفاده از سیگار را داشتند و بقیه شرکت‌کنندگان علاقه‌ای به استعمال هیچ یک از آنان را نداشتند. شرکت‌کننده شماره ۱۳ از تجربه خود راجع به سیگار و قلیان می‌گوید: "اهل سیگار کشیدن و قلیون هستم، می‌دونم خوب نیستن ولی یه حس و حالی می‌ده خوبه آدم سمتش نره ولی اگه بره سمتش بعدش باید سعی کنه بکشه بیرون، بخاطر ناراحتی سمتش نمی‌رم. اون موقع خودم خودم رو آرام می‌کنم کلاً سر چیزای پوچ خودم رو ناراحت نمی‌کنم سعی می‌کنم ذهنم رو آرام

کند و می‌گویم: "اگه ناعدالتی ببینم اگه قفل نشم از کسی که در حقش ناعدالتی شده دفاع می‌کنم و می‌رم با شخصی که ظلم کرده برخورد می‌کنم. درک این ناعدالتی برای ما افغانستانی‌هایی که داخل ایران زندگی می‌کنیم خیلی بالاست چون این رو خودمون با گوشت و استخوانمون حس کردیم من هنوز سنم کمه در آینده این تبعیضه شاید تو ذهنم یا کم‌رنگ بشه یا پررنگ". شرکت‌کننده شماره ۶ نیز اعتقاد داشت که باید از تفکر راجع به این موضوعات دوری کرد. "تو همه جا نابرابری پیش میاد اگه بخوام به این چیزا فکر کنم استرس الکی بهم وارد می‌شه و خودم رو الکی اذیت می‌کنم سعی می‌کنم به چیزای منفی فکر نکنم".

### مضمون فرعی تعهد به مذهب و باورها:

این مضمون فرعی باورهای مذهبی دانش‌آموزان و میزان تعهد به انجام مناسک مذهبی مورد پرسش واقع شد. دانش‌آموزان با شکرگذاری روزانه، پایبندی به نماز و روزه در تمامی اوقات، پایبندی به حجاب، تلاوت روزانه قرآن، تعهد خود به باور مذهبی‌شان را نشان می‌دادند همچنین بعضی از شرکت‌کنندگان در بعضی از شرایط خاص نماز می‌خواندند و برخی دیگر تعهدی به هیچ‌کدام از مناسک مذهبی نداشتند.

شرکت‌کننده شماره ۱۶ به مناسک مذهبی که روزانه در حال انجام آن‌ها است باور قلبی ندارد و انجام آن را به دلیل فشار خانواده می‌دانست نه باور قلبی خود و می‌گوید: "گاهی وقتی یه چیزی بهت تحمیل می‌شه دوست نداری بهش پایبند باشی و هر چقدر تورو به یه چیزی هول بدن دوست داری برگردی، اجبارم می‌کردن حتماً نماز باید بخونی حتماً حجابتو رعایت کنی و مجبورم کردن که چادر بپوشم خیلی اوقات بخاطر اجبار چادر پوشیدن گریه می‌کردم". شرکت‌کننده شماره ۱۷ نیز در این باره می‌گوید: "آره خودم رو متعهد می‌دونم. تعهد اینکه تو ماه محرم یه عده هستن که قبول ندارن این چیزارو براشون مهم نیست، تو ماه رمضان هم خیلی

کنم خودم". شرکت‌کننده شماره ۴ راجع به عدم علاقه خود نسبت به سیگار و قلیان می‌گوید: "خیلی‌ها استفاده می‌کنن اما خب به نظر من خنده داره چرا آدم باید یه کاری کنه که از خود بی‌خود بشه واسه همین اصلاً دوستش ندارم".

### مضمون فرعی تعهد به سایر ارزش‌های

**اخلاقی:** این مضمون راجع به ارزش‌های اخلاقی است که دانش‌آموزان به آن‌ها معتقد هستند. مواردی که توسط شرکت‌کنندگان مطرح شد شامل تعهد به تهمت نزدن، متعهد به صادق بودن تحت هر شرایط، متعهد به آزار نرساندن به دیگران، بی‌احترامی نکردن جلوی بقیه، تعهد به پشت سرکسی حرف نزدن، کینه‌ای نبودن، مسئولیت‌پذیری، دو رو نبودن است.

شرکت‌کننده شماره ۱۱ در این باره می‌گوید: "تو مسائل اخلاقی‌ام من متعهدم که وقتی یکی حرفی بهم بزنه که ناراحتم کنه تو یک جمع من رفتاری مثل خودش ندارم و رعایت می‌کنم چون جلوی جمعی هستیم". شماره ۴ نیز می‌گوید: "من خودم اخلاقو خیلی مهم می‌دونم مثلاً برام خیلی مهمه که از حرف زدنم کسی ناراحت نشه این موضوع رو تا جایی که بتونم رعایت می‌کنم ولی خب گاهی آدم عصبانی میشه و از دستش در میره".

### مضمون اصلی چهارم: در جست‌وجوی آموختن

مضامین فرعی شامل انگیزه‌های پیشرفت، درگیری تحصیلی، انجام تکالیف، تعلق خاطر به مدرسه و شوق مطالعه فرا آموزشی است.

### مضمون فرعی انگیزه‌های پیشرفت:

دانش‌آموزان انگیزه‌های مختلفی برای پیشرفت دارند. بیشترین انگیزه‌ای که برای تحصیل داشتند پیدا کردن شغل مناسب بود. مهاجرت از ایران، اثبات کردن خود به خانواده و بدون انگیزه یا صرفاً به دنبال مدرک دیپلم نیز سایر موارد هستند.

شرکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: "به نظر من

این موقعیتی که الان توش هستم خیلی موقعیت جالبی نیست آدمی که بخوام باشم نیستم برای همین دوست دارم تو موقعیتی باشم که یک انسان تمام تلاششو می‌کنه می‌خواد و باید باشه. درس تنها راهه برای یک دختر بچه مهاجر، یک دفتر افغانستانی تو ایران، درس راه مناسب یا شاید تنها راهه موفقیتیه".

۳ نفر از دانش‌آموزان انگیزه تحصیلی‌شان مهاجرت است. شماره ۱۴ که هدفش مهاجرت به افغانستان است می‌گوید: "یکی از انگیزه‌هام این بود که دبیر روان‌شناسی مون خیلی باحال بود من علاقه‌مند به روان‌شناس شدم یه مدت تو مهد کودک کار می‌کردم و دلتم می‌خواست تربیت معلم بخونم بعد کمی مطالعه کردم و فهمیدم مهاجرین نمی‌تونن تربیت معلم بخونن یکی دیگه از انگیزه هامم اینه که برگردم به افغانستان، اگه افغانستان وضعیتش اینه چون بچه هامون دارن بد تربیت می‌شن، می‌خوام روان‌شناسی بخونم و برگردم کشورم که رو تربیت بچه‌های افغانستانی کار کنم و عوضش کنم این شرایط رو".

### مضمون فرعی درگیری تحصیلی:

شرکت‌کنندگان در پاسخ به این که چقدر در یادگیری فعالانه مشارکت دارند، میزان درگیری تحصیلی خود را منوط به موضوع درسی، منوط به نحوه تدریس معلم، و لذت پیروزی می‌دانستند. هم‌چنین بعضی از دانش‌آموزان معتقد بودند که به علت عدم علاقه به درس، درگیری تحصیلی ندارند.

۹ نفر از دانش‌آموزان یادگیری تمام دروس مدرسه را دوست داشتند و عمده وقت خود را صرف یادگیری می‌کردند. ۶ نفر از دانش‌آموزان درگیری تحصیلی خود را منوط به نحوه تدریس دبیر و موضوع درسی می‌دانند. شماره ۱۰ عدم درگیری تحصیلی خود را به دلیل نرفتن به رشته مورد علاقه خود می‌داند و می‌گوید: "قبلنا خیلی بیشتر بودما از سال دهم خیلی کمتر شد دیگه علاقه‌ای به درس ندارم رشته‌مو چون دوست ندارم کارهای



## مضمون فرعی تعلق خاطر به مدرسه

وجود دوستان و همکلاسی‌ها در مدرسه یکی از مهم‌ترین دلایل پیوند با مدرسه بود که ۱۴ نفر به آن اشاره کردند. ۳ نفر از دانش‌آموزان از علاقه‌شان به معلم که باعث علاقه‌مندی به مدرسه شده صحبت کردند. ۹ نفر علاقه قلبی به درس خواندن و یادگیری در مدرسه را داشتند. همچنین معدودی از دانش‌آموزان به دلیل حجم زیاد دروس و برخورد کادر آموزشی علاقه‌ای به مدرسه رفتن نداشتند.

شرکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: "مدرسه رو زیاد دوست دارم چون وقتم رو با دوستانم می‌گذرونم هم برای رشته‌م و هم برای دوستانم مدرسه رو دوست دارم". شماره ۱۹ که درگیر کنکور تجربی و تحت فشار درسی زیادی هست این را می‌گوید: "جدیداً حسم تغییر کرده نسبت به مدرسه و بیشتر زده شدم فقط دارم درس می‌خونم وارد یه محیط جدید بشم که شرایطم بهتر بشه احساس می‌کنم که کرونا که اومد دانش‌آموزا از درس زده شدن و دور شدن دیگه دوست ندارم برم مدرسه شاید برای حجم درس هاست".

## مضمون فرعی شوق مطالعه فرا

**آموزشی:** ۱۷ نفر از دانش‌آموزان خواندن کتاب غیردرسی را دوست داشتند و بخشی از زمانشان را صرف مطالعه آزاد می‌کردند. این مضمون شامل استفاده از کتاب‌های الکترونیکی، هم‌صحبتی با افراد باتجربه به جای کتاب، استفاده از کتابخانه، خرید کتاب غیردرسی تا حد امکان، نداشتن وقت اضافه برای مطالعه آزاد، کسب دانش با فیلم و فایل صوتی است.

شرکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: "از روی علاقه کتاب می‌خونم بقیه وقتی وقتشون خالیه می‌رن کتاب می‌خونن من وقتمو خالی می‌کنم که کتاب بخونم چون خونمون خیلی شلوغه و مسئولیت زیاد دارم نمی‌تونم همیشه کتاب بخونم". بعضی از دانش‌آموزان مانند شماره ۷ ترجیح می‌دادند بیشتر رمان بخوانند. شماره ۷ می‌گوید: "واقعیتش زیاد

درسی مو پیش نمی‌برم، رشته‌م انسانیه دوستش ندارم من کامپیوتر دوست داشتم اما چون تو منطقه ما غیرتجربی و انسانی رشته دیگه‌ای نیست مجبور شدم از بین این دوتا یکی رو انتخاب کنم و انسانی رو بعدش انتخاب کردم".

شرکت‌کننده شماره ۱۲ نیز علت درگیری تحصیلی خود را علاقه به یادگیری می‌داند و می‌گوید: "من یادگیری رو خیلی دوست دارم و دوست دارم چیزای جدیدی یاد بگیرم، برای همین اگه مدرسه باشه و اگه هر کاری باشه دوست دارم یاد بگیرم کلاً الان وقتی که امتحان دارم با جون و دل می‌خونم با عشق می‌خونم و دوست دارم کلی چیز یاد بگیرم نه اینکه فقط نمره بیارم دوست دارم واقعاً بفهممش و چیزایی که خوندم به کارم بیاد".

## مضمون فرعی انجام تکالیف: بعضی از

دانش‌آموزان صرفاً از روی احساس وظیفه تکالیف را همیشه کامل انجام می‌دادند. بعضی دیگر از شرکت‌کنندگان نیز اظهار کردند که فقط در برخی زمان‌ها اگر تکلیفی را دوست داشته باشند آن را انجام می‌دهند و بعضی از دانش‌آموزان علاقه قلبی به انجام دادن تکلیف داشتند.

شرکت‌کننده شماره ۱۱ به دلیل حس وظیفه‌شناسی بالای خود تمام تکالیف را انجام می‌دهد، او می‌گوید: "احساس ناراحتی می‌کنم اگه تکلیفی رو بذارن و انجام ندم دلم نمی‌خواد بشنوم که بگن چرا انجام ندادی برای همین شده از وقت یه چیز دیگه بزنم ولی اون تکلیف رو انجام می‌دم با اینکه شاید بدونم اون تکلیف مفید نیست ولی انجامش می‌دم". شماره ۱۷ انجام تکالیف را وابسته به این می‌داند که درس‌ها را دوست داشته باشد یا نه و می‌گوید: "بستگی داره به درسش که دوستش داشته باشم یا نه اگه دوست داشته باشم یکی دو ساعت برایش وقت می‌ذارم ولی برای امتحان وقت نمی‌ذارم برای انجام تکالیف متعهد هستم مگه درس رو دوست نداشته باشم که از زیرش در برم".

اهل کتاب خوندن نیستم برای هرچیزی، دوست دارم بیشتر تو جامعه فعالیت داشته باشم نه اینکه کتاب بخونم، اگه دنبال دانش جدید باشم سعی می‌کنم با افراد باتجربه حرف بزنم، من اگه بخوام کتاب بخونم رمان می‌خونم رمان هم بیشتر از گوشی می‌خونم برای تقویت جمله‌سازی و اینا".

### بحث

هدف این پژوهش واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر افغانستانی با تأکید بر سرمایه‌های تحولی درونی بود. سرمایه‌های تحولی میزان تاب‌آوری را افزایش می‌دهد و همین باعث ارتقا توانمندی در فرد می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با یکدیگر رابطه قوی دارند که هر دو آن‌ها با تحول مثبت جوانی مرتبط هستند (گومزبایا، سانتوس و گسپر دمتوس، ۲۰۲۲) بنسون، اسکیلز و سیورتون (۲۰۱۱) معتقدند که حمایت و پذیرش بیرونی موجب ارتقا و توسعه سرمایه‌های درونی می‌شود. از تحلیل داده‌های پژوهش ۴ مضمون اصلی، ۲۳ مضمون فرعی و ۹۲ مفهوم اولیه شکل گرفته است. در ادامه به تبیین هر کدام از مضامین پرداخته می‌شود.

اولین مضمون اصلی منابع هویت مثبت است. تحول هویت در نوجوانی ضروری است و دانش‌آموزان در این سن سعی در ایجاد حرمت خود، هدفمندی و خوش‌بینی دارند. حرمت خود بالا، کاستی حرمت خود، هدفمندی، امید به آینده، ناامیدی به آینده جزو مضامین هویت مثبت است. ارزیابی دیگران به ویژه والدین و همسالان بر حرمت خود نوجوانان اثر ویژه‌ای دارد. ارزیابی والدین بیشتر بر اساس صلاحیت تحصیلی و صلاحیت رفتاری صورت می‌گیرد. یکی از دلایلی که حرمت خود بیشتر دانش‌آموزان افغانستانی حاضر در پژوهش بالا بود این بود که به غیر از یک نفر از دانش‌آموزان، خانواده برای تحصیل و انتخاب رشته و کنکور، آن‌ها را تحت

فشار قرار نمی‌داد و بر اساس صلاحیت تحصیلی فرزندان خود بر آن‌ها ارزش‌گذاری نمی‌کرد. از دیگر موارد اثرگذار بر حرمت خود، ارزیابی ظاهر فیزیکی نوجوان توسط همسالان است (هاتر، ۱۹۹۳). در مصاحبه‌ها سه نفر از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که از چهره خود رضایت ندارند و دانش‌آموزان ایرانی ممکن است چون چهره‌شان با آن‌ها متفاوت هست از آن‌ها دوری کنند. این همان پدیده طردشدگی است که صادقی و نظری (۲۰۱۶) آن را از عوامل شکل‌گیری هویت دانسته‌اند. از دیگر منابع هویت مثبت امیدواری است که عده‌ای از نوجوانان این عقیده را داشتند که اگر امیدوار نباشیم نمی‌توانیم تلاش کنیم. همچنین بعضی از دانش‌آموزان که تا حدی ناامید بوده و به آینده خوش‌بین نبودند این احساس را بیان می‌کردند که راه زندگی خود را پیدا نکرده‌اند. در یافته‌های بلاند و دارلینگتون (۲۰۰۲) این نکته وجود دارد که نوجوانان هنگام ناامیدی تصویر روشنی از آینده‌شان ندارند و راهی برای خروج از وضعیت بدشان به ذهنشان نمی‌رسد و انرژی لازم برای تغییر وضعیت خود را ندارند و هرچه امید در نوجوانان بیشتر باشد تلاش‌های خود را بیشتر خواهند کرد. در واقع در تبیین این مضمون می‌توان خاطر نشان کرد که هویت در نوجوانان به این دلیل که جزء اساسی و درونی فرد است و می‌تواند او را در ایجاد، تداوم و یکپارچگی زندگی یاری دهد، بر تکامل و تثبیت شخصیت نوجوانان بسیار مؤثر است. به نظر می‌رسد که نوجوانان دختر افغانستانی می‌کوشند تا از طریق تلاش به هویت مثبت دست یابند و به این طریق خود را در جامعه اثبات کنند.

مضمون اصلی بعدی توانمندی‌های اجتماعی است که شامل مضامین فرعی برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، پذیرش اقوام و نژادها، احترام به عقاید مذهبی دیگران، عدم پذیرش عقاید و مذهب دیگران، صلاحیت‌های بین فردی،

گفت یافته‌های این دو پژوهش با یکدیگر همسویی دارد. دانش‌آموزانی که روابط بین فردی بهتری داشتند از راه حل‌های کارآمدتری برای حل تعارض استفاده می‌کردند. در ارتباط با تبیین این مضمون اشاره شده است که توانمندی‌های اجتماعی شامل مهارت‌های شخصی است که کودکان و نوجوانان برای رویارویی با انتخاب‌ها، چالش‌ها و فرصت‌های متعددی که با آن‌ها روبه‌رو هستند، استفاده می‌کنند. از سوی دیگر توانمندی‌های اجتماعی، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌هاست که روابط سالم را پرورش و عملکرد کلی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به مردم برای کنش متقابل با دیگران کمک می‌کند (رنر، آرتنز، پیترز، لوبستال و هوپرز، ۲۰۱۸). مضمون بعدی پایندی به ارزش‌های اخلاقی است. این مضمون شامل ارزش‌های مثبتی است که نوجوانان در زندگی به آن‌ها پایبند هستند و شامل مضامین نوع‌دوستی، دغدغه‌ی عدالت و برابری، تعهد به مذهب و باورها، خویش‌داری در روابط با جنس مخالف، عدم استعمال مواد مخدر و الکل، و تعهد به سایر ارزش‌های اخلاقی است. بعضی از دانش‌آموزان برای هموطنان خود کمک‌های داوطلبانه‌ای انجام می‌دادند. به طور مثال برای دانش‌آموزان مهاجر کلاس کنکور و کلاس رفع اشکال رایگان می‌گذارند یا در خیریه‌ای که برای مهاجران افغانستانی بی‌بضاعت است فعالیت می‌کنند، هم‌چنین بعضی از دانش‌آموزان توجه زیادی به آن دسته از هموطنان خود داشتند که از نظر مالی ضعیف‌تر از خانواده آن‌ها بودند و خانوادگی به آن‌ها کمک می‌کردند. در این پژوهش دانش‌آموزانی که نوع‌دوست نسبت به هموطنان خود بودند و فعالیت داوطلبانه برای هموطنان خود انجام می‌دادند افرادی بودند که به هویت افغانستانی خود افتخار می‌کردند و عرق ملی داشتند، طبق پژوهش ونگ (۲۰۱۸) میزان عرق ملی با برونگردی، خوش‌رویی و کمک‌کننده

مهارت نه گفتن و نحوه حل تعارض است. در واقع دانش‌آموزان افغانستانی در موضوعات درسی و تحصیلی مستقل بودند (به غیر از یک نفر) و برنامه‌ریزی انجام می‌دادند. تصمیم‌گیریشان در رابطه با تحصیل برعهده خودشان بود اما اکثر دانش‌آموزان استقلال خود در مسائل تحصیلی را فقط مربوط به دبیرستان می‌دانستند. هیچ‌یک از دانش‌آموزان مشکلی با رابطه نزدیک با نژاد و اقوام مختلف نداشتند و حتی اکثر آن‌ها ترجیح می‌دادند دوستانی با اقوام و نژاد مختلف داشته باشند، البته تعدادی از دانش‌آموزان، دوستان هندوستانی، پاکستانی و عراقی هم داشتند. دانش‌آموزان می‌گفتند چون خودشان مهاجر هستند پذیرش قوم و نژادهای مختلف برایشان بسیار راحت است. بعضی از دانش‌آموزان معتقد بودند که افغانستانی بودنشان اثر منفی بر روابط بین فردی‌شان گذاشته و سخت‌تر می‌توانند دوست پیدا کنند، چون افغانستانی‌ها در ایران قابل پذیرش نیستند و بعضی دیگر از دانش‌آموزان معتقد بودند که مهاجر بودنشان اثر مثبت بر روابط فردی‌شان گذاشته و همین مهاجر بودنشان سبب شده با افراد مختلف سازگاری بیشتری داشته باشند. این یافته تا حدودی متفاوت از یافته صادقی و نظری (۲۰۱۶) است و بیانگر آن است که گذشت زمان و قرار گرفتن در معرض اطلاعات مرتبط با افغانستان موجب پذیرش بهتر این دانش‌آموزان در میان هم‌کلاسی‌های خود شده است. مهارت نه گفتن یکی دیگر از توانمندی‌های اجتماعی است و تمامی دانش‌آموزانی که به‌سختی به درخواست نامعقول دیگران نه می‌گفتند هنگام پرسش درباره میزان عشق به خود و میزان ارزش قائل شدن برای خود اظهار کردند به نحوی نمی‌توانند خودشان را دوست بدارند و خود را ارزشمند بدانند. در نتایج پژوهش غباری‌بناب و حجازی (۲۰۰۷) نیز نشان داده شد بین حرمت خود و جرات‌ورزی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد که می‌توان

بودن نیز رابطه دارد که با بخشی از یافته‌های این پژوهش همسو است.

همانطور که در نقل قول‌های دانش‌آموزان مطرح شد، تعداد زیادی از دانش‌آموزان این عقیده را داشتند که چون خود در معرض تبعیض و نابرابری بودند، افرادی که در معرض نابرابری قرار می‌گیرند را درک می‌کنند و برایشان این موضوع بیشتر دغدغه هست تا افرادی که تجربه نابرابری ندارند. این دانش‌آموزان هر نوع نابرابری را به‌خوبی درک می‌کنند و برای آن ناراحت می‌شوند. تعداد معدودی از دانش‌آموزان که دغدغه‌ای در ارتباط با نابرابری نداشتند و برای‌شان صرفاً آسایش و آرامش خود اهمیت داشت افرادی بودند که در مضمون فرعی نوع‌دوستی نیز تمایل چندانی به کمک به دیگران نداشتند. در رابطه با محدودیت‌های ارتباط با جنس مخالف و استفاده از سیگار و الکل و مواد مخدر نیز باید گفت که به طور کلی دانش‌آموزان افغانستانی محدودیت‌های زیادی برای خود قائل بودند و می‌توان علت آن را فرهنگ مردم افغانستان دانست زیرا در جامعه اسلامی افغانستان ارزش‌ها و قوانین اسلامی نقش مهمی در تنظیم روابط اجتماعی دارند و قوانین اسلامی و اجتماعی نیز جوانان را از مصرف الکل بازمی‌دارد (چیشتی، ۲۰۲۰).

مضمون اصلی آخر در جست‌وجوی آموختن است. مضامین فرعی این مضمون شامل انگیزه پیشرفت، درگیری تحصیلی، انجام تکالیف، تعلق خاطر به مدرسه و شوق مطالعه فرا آموزشی بود. بعضی از دانش‌آموزان تنها راه پیشرفت را درس خواندن و تحصیل می‌دانند، و تحصیل را تنها راهی می‌دانند که خود را بتوانند از شرایط سخت نجات دهند. در پژوهش چنی، مورا سکین، کاهالان و گودوین (۱۹۹۸) که در رابطه با دانش‌آموزان طبقه محروم بود یک سوم دانش‌آموزان اظهار کردند به دلیل اینکه نمی‌توانند شغلی پیدا کنند قصد ادامه تحصیل دارند و در واقع،

دانشگاه را مسیری برای پیشرفت می‌دیدند. پاسخ دانش‌آموزان به انگیزه پیشرفت شباهت زیادی به پاسخ راجع به هدفمندی‌شان داشت. یکی از موضوعاتی که سبب دل‌سرد شدن دانش‌آموزان افغانستانی شده و از درگیری تحصیلی آن‌ها کاسته است، این بود که بسیاری از دانش‌آموزان به دلیل مهاجر بودن و محدودیت در انتخاب رشته و همچنین نبود تنوع رشته‌های تحصیلی در مناطق حاشیه شهر و محروم وارد رشته‌های تحصیلی شدند که به آن علاقه چندانی نداشتند. اکثر دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از تکالیف را بیهوده و بی‌فایده می‌دانستند اما بعضی از این دانش‌آموزان برای اجتناب از سرزنش معلمان با وجود اینکه می‌دانستند بعضی از تکالیف برایشان مفید نیست، تمام تکالیف را انجام می‌دادند و از مسئولیت‌شان خالی نمی‌کردند. یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های رفتن آن‌ها به مدرسه دیدن دوستان و معاشرت با آن‌ها بود. اما دانش‌آموزانی که شرایطش را داشتند که بیرون از مدرسه با دوستانشان معاشرت کنند این انگیزه را برای رفتن به مدرسه نداشتند. بسیاری از دانش‌آموزان اجازه حضور در جایی غیر مدرسه را نداشتند، به همین دلیل مدرسه تنها محلی بود که می‌توانستند در آنجا رشد و پیشرفت کنند. در سایر پژوهش‌ها داشتن ارتباط صمیمانه با دوستان با نمرات بالا در دوره ابتدایی و متوسطه همبستگی مثبت داشته است (برندت و کفه، ۱۹۹۵؛ و تنزل، بری و کالدول، ۲۰۰۴؛ و تنزل و کالدول، ۱۹۹۷). علاوه بر این داشتن دوستان در مدرسه نیز با جنبه‌های مثبتی از انگیزش و مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه ارتباط نشان داده شده است (و تنزل، ۲۰۰۵).

به غیر از ۳ نفر از دانش‌آموزان، همه علاقه به مطالعه آزاد داشتند. هرچند بسیاری از آن‌ها وقت زیادی برای مطالعه نداشتند اما کتاب برای بعضی از دانش‌آموزان جایگزین امکانات خانه و محله و کلاس‌های خارج از مدرسه بود. همچنین به غیر

مهاجر افغانستانی کمک کرده و زمینه ارتقاء تاب‌آوری آنان را فراهم کرد. همچنین می‌توان جلسات گروه‌درمانی برای دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی با هدف افزایش سرمایه‌های تحولی درونی آنان برگزار کرد. در نهایت جهت افزایش گستره کشف فرایندهای پدیده مورد مطالعه این پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی بر روی پسران نیز انجام و با نتایج این پژوهش مقایسه شود.

### منابع

- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and external developmental assets and academic well-being: The mediating role of academic buoyancy. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 64(16)425-436. [In Persian].
- Benson, P. L. (2003). *Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations*. Boston, MA: Springer US.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2007). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. London: John Wiley & Sons, Inc.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (eds.), *Advances in child development and behavior* (pp197-230). Amsterdam: Elsevier.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Bland, R., & Darlington, Y. (2002). The nature and sources of hope: Perspectives of family caregivers of people with serious mental illness. *Perspectives in Psychiatric Care*, 38(2), 61-68.
- Chaney, B., Muraskin, L. D., Cahalan, M. W., & Goodwin, D. (1998). Helping the progress of disadvantaged students in higher education: The federal student support services program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 197-215.

از ۲ نفر از دانش‌آموزانی که رشته‌شان تجربی بود و تمام زمانشان را برای تحصیل می‌گذاشتند بقیه زمان بیشتری برای مطالعه آزاد داشتند. بر این اساس با در نظر گرفتن متغیرهایی چون نقش سرمایه‌های تحولی و افزایش سرمایه روان‌شناختی می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء داد. شهبازی، داهر، بایا و جابر (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که هرچه افراد از سرمایه‌های تحولی غنی‌تری برخوردار باشند، پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتری دارند و با وقایع تنیدگی‌زا بهتر برخورد می‌کنند.

نتایج پژوهش نشان داد سرمایه‌های تحولی درونی دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی فقط در برخی از ابعاد از کمتر بود اگرچه سرمایه تحولی پایبندی به ارزش‌های اخلاقی در بین دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی بسیار پررنگ بود. همچنین در مضمون اصلی توانمندی‌های اجتماعی، مضمون فرعی پذیرش اقوام و نژادها و در مضمون اصلی منابع هویت مثبت مضمون فرعی امید به آینده در تمامی دانش‌آموزان برجسته بود. در مجموع یافته‌ها بیانگر آن است که دختران دانش‌آموز افغانستانی دارای سرمایه‌های درونی مناسبی هستند. تحصیل در مدرسه، حمایت والدین برای ادامه تحصیل و داشتن ارزش‌های اخلاقی جامعه‌پسند، انگیزش پیشرفت و تلاش برای ساختن آینده‌ای بهتر مشخصه دختران افغانستانی امروز است.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم تعمیم‌دهی یافته‌ها به گروه‌های تحصیلی و فرهنگی دیگر اشاره کرد. ناهم‌سویی برخی یافته‌ها با پژوهش‌های قبلی نیز نشان از ارتقاء فرهنگی در دو جامعه ایرانی و مهاجران افغانستانی است. با تأکید بر توانمندی گروه مهاجر، حذف پیش‌داوری‌ها، و آموزش هوش فرهنگی<sup>۱</sup> در مدارس می‌توان به افزایش سرمایه درونی دختران



- Chishti, M. (2020). The pull to the liberal public: *Gender, orientalism, and peace building in Afghanistan*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 45(3), 581-603.
- Eisazadeh, S., & Mehranfar, J. (2013). The economic effects of Afghan immigrants on employment and wage level in construction sector of Iranian economy. *The Journal of Economic Studies and Policies*, 48(2), 101-122. [In Persian].
- Ghobari Bonab, B., & Hejazi, M. (2007). Relationship among assertiveness, self-esteem and academic achievement in gifted and regular school students. *Journal of Exceptional Children*, 7(3), 299-316. [In Persian].
- Gomez-Baya, D., Santos, T., & Gaspar de Matos, M. (2022). Developmental assets and positive youth development: an examination of gender differences in Spain. *Applied Developmental Science*, 26(3), 516-531
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105-120.
- Hamidi, F., Nasri, S., & Hafezi N. (2020). The Effectiveness of Psychodrama Treatment on Social Anxiety of Migrant Adolescent Girls: Emphasizing on Afghan Migrants. *Rooyesh*, 9 (5), 31-38. [In Persian].
- Hosseinabad, N., Najafi, M., & Rezaei, A. M. (2020). The effectiveness of the positive youth development education program on the positive development indicators among adolescents. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 35(9), 21-22. [In Persian].
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-concept in adolescents. In R. Baumeister, *Self-concept: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Liasko, E., & Mackyer, J. (2005). *Relationships among developmental assets, age, smoking behaviors among youth*. *Health Education & Behavior*, 32(3), 380-397.
- Mohammadpour, A. (2012). *Qualitative research method against method 1*. Tehran: Sociologists Publications. [In Persian].
- Mousavi, S., Fathi Wajargah, K., Haqqani, M., & Safaei Movahed, S. (2019). Primary school teachers' experiences of the challenges of teaching Afghan immigrants: a qualitative study. *Scientific Journal of Curriculum Research*, 10(2), 38-48. [In Persian].
- Naderifar, M., Goli, H., & Qoljajei, F. (2016). Snowball, a purposeful method in qualitative research sampling. *Development Steps in Medical Education Journal*, 14(3), 172-190. [In Persian].
- Renner, F., Arntz, A., Peeters, F. P., Lobbestael, J., & Huibers, M. J. (2018). Schema therapy for chronic depression: Results of a multiple single case series. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10(1), 15-25.
- Sadeghi, S., & Nazari, H. (2016). Formation of self and other in everyday life experiences Afghan teens. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 5(3), 437-456. [In Persian].
- Scales, P., & Taccogna, J. (2007). Developmental assets for success in school and life. *Journal of Education Digest*, 6(1), 34-42.
- Shahbari, J. A., Daher, W., Baya'a, N., & Jaber, O. (2020). *Prospective teachers' development of meta-cognitive functions in solving mathematical-based programming problems with scratch*. *Symmetry*, 12(9), 1569.
- Shek, D. T., Ma, C. M., & Liu, T. T. (2015). Adolescent developmental assets and service leadership. *International Journal on Disability and Human Development*, 275-283 (3)14.
- Sheykhosslami, A., & Omidvar, A. (2017). The effectiveness of critical thinking training on problem solving styles (efficient and inefficient) of students. *Journal of School Psychology*, 6(2), 83-99. [In Persian].
- Weng, D. L. C. (2018). Personality traits and individual feeling of national pride in South Korea. *Asian Journal of Political Science*, 26(2), 257-275.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. *Handbook of competence and motivation*, 279-296.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation

and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on

reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 221-241.





# رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ در زمان همه‌گیری کووید ۱۹:

## یک مطالعه تحولی

### The Relationship Between Mentalization and Grief Experiences During the COVID-19 Pandemic: A Developmental Study

Maryam Aghahosseini  
MA in General Psychology  
Shahid Beheshti University

Shahla Pakdaman, PhD  
Shahid Beheshti University

شهلا پاکدامن  
دانشیار روان‌شناسی  
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی  
دانشگاه شهیدبهشتی

مریم آقاسینی\*  
کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی  
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی  
دانشگاه شهیدبهشتی

Parisa Sadat Seyed Mousav, PhD  
Shahid Beheshti University

Pegah Nejat, PhD  
Shahid Beheshti University

پگاه نجات  
استادیار روان‌شناسی  
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی  
دانشگاه شهیدبهشتی

پریسادات سیدموسوی  
استادیار روان‌شناسی  
پژوهشکده خانواده  
دانشگاه شهیدبهشتی

## چکیده:

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ در زمان همه‌گیری کووید ۱۹ بود. روش این پژوهش همبستگی بود و برای این منظور ۲۰۰ نفر از زنان و مردان نوجوان، بزرگسال و میانسال ایرانی که در طی دوران همه‌گیری، یکی از اعضای خانواده یا آشنایان خود را از دست داده بودند، به روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه‌های تجربه سوگ (مهیدی‌پور، شهیدی، روشن و دهقانی، ۲۰۰۹) و کنش تأملی (فونایگ و دیگران، ۲۰۱۶) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها از طریق محاسبه همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ رابطه منفی معنادار و بین بُعد عدم قطعیت و تجربه سوگ رابطه مثبت معنادار وجود دارد. رابطه بین بُعد قطعیت و تجربه سوگ، و رابطه بین بُعد عدم قطعیت و تجربه سوگ به سن و جنس بستگی نداشت. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت ظرفیت ذهنی‌سازی در هنگام تجربه سوگ به‌عنوان یک عامل حمایت‌کننده و محافظت‌کننده عمل می‌کند. بنابراین، توصیه می‌شود از ذهن‌سازی در طراحی روی‌آوردهای مداخله‌ای مناسب در تجربه سوگ استفاده شود.

## واژه‌های کلیدی: تجربه سوگ، ذهن‌سازی، کنش تأملی، همه‌گیری کووید ۱۹

### Abstract

The main goal of the present study was to determine the relationship between mentalization and grief experience during the Covid-19 pandemic. The research method was a correlation and for this purpose, 200 Iranian adolescent, adult and middle-aged men and women who had lost a family member or acquaintance during the epidemic period were selected using the available sampling method and completed The Grief Experience Questionnaire (Mehdipour, Shahidi, Roshan, & Dehghani 2009) and The Reflective Functioning Questionnaire (Fonagy et al., 2016). Data analysis was done by calculating Pearson correlation and regression analysis. The results showed a significant negative relationship between RFQc and the grief experience. There was a significant positive relationship between RFQu and the grief experience. The relationship between RFQc and the grief experience, and RFQu and the grief experience didn't depend on age and sex. According to the results of the research, mentalization during the grief experience can act as a protective factor. overall It is recommended to use mentalization in designing appropriate interveining approaches during the grief experience.

**Keywords:**grief experience, mentalization, reflective functioning, covid-19 pandemic

received: 19/11/2022

accepted: 02/07/2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۲۸

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۱

## مقدمه

تجربه سوگ<sup>۱</sup>، تجربه‌ای دردناک و تقریباً اجتناب‌ناپذیر در زندگی است. تا زمانی که فرد نزدیک و عزیز در زندگی وجود داشته باشد، سوگ نیز وجود دارد. تأمل در سوگ و نحوه همراهی با کسانی که آن را تجربه می‌کنند، از مباحث تابویی است که به افراد آموزش داده نشده است (برمیخو، ۲۰۲۰). هیچ راه‌حل یکسانی برای کمک به تسهیل تجربه سوگ وجود ندارد، اما درک سوگ و آشنایی با مفاهیم مرتبط با آن می‌تواند به سوگواران کمک کند تا دریابند که در تجربه خود تنها نیستند (پارکنز، موری و پریگرسون، ۲۰۱۴).

سوگ به‌طور معمول به بسیاری از واکنش‌های پیچیده که پس از داغ‌دیدگی، جدایی و ازدست‌دادن و به‌خصوص فقدان و مرگ عزیز و وجود می‌آید، اشاره دارد (بیلی، دانهم و دانهم، ۲۰۰۰). این تجربه شامل افکار، احساسات، رفتارها و تغییرات فیزیولوژیکی است که از نظر الگو و شدت در طول زمان متغیرند (وردن، ۲۰۱۸). سوگ بهنجار نشان‌دهنده یک واکنش طبیعی در برابر فقدان است و معمولاً اکثر افراد طی یک فرایند شش تا دوازده‌ماهه سازش یافته و به زندگی طبیعی خود بازمی‌گردند، اما در برخی افراد، با توجه به تفاوت‌های فردی و در برخی شرایط مانند همه‌گیری بیماری ممکن است این روند طولانی و دردسرساز شود (گسی و دیگران، ۲۰۲۰). از عوامل تأثیرگذار بر تجربه سوگ، نحوه مرگ شخص و ماهیت سوگ تجربه شده است (وردن، ۲۰۱۸). اختلال در واکنش سوگ بهنجار، بیشتر زمانی اتفاق می‌افتد که فرد فرصت تنظیم و پاسخگویی به فقدان یا دسترسی به حمایت اجتماعی را پیدا نکند، مانند آن چه در خلال همه‌گیری کووید ۱۹ روی داده است (مرتضوی،

عصاری، علی‌محمدی، رفیعی و شاتی، ۲۰۲۰). در دوران همه‌گیری بسیاری از مردم ابزار معمول خود را برای نظم‌جویی هیجانی مانند تعامل و حمایت اجتماعی از دست داده‌اند و در سطح بالایی از تنیدگی با راهبردهای کمی برای نظم‌جویی هیجانی<sup>۲</sup> ناشی از تجربه سوگ قرار دارند که آسیب‌پذیری آن‌ها را افزایش می‌دهد (لاسری و دیساتنیک، ۲۰۲۰).

مفهوم‌پردازی‌های نظری ذهن‌سازی<sup>۳</sup> رابطه نزدیکی را بین توانایی ذهن‌سازی و نظم‌جویی حالت‌های هیجانی فرض می‌کند (شوارتز، نولت، فوناگی و گینگلمایر، ۲۰۲۱). ذهن‌سازی جنبه خاصی از تصور<sup>۴</sup> انسان را توصیف می‌کند: آگاهی فرد از حالت‌های روانی خود و دیگران، به‌خصوص در توضیح اعمالشان (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹). ذهن‌سازی شامل درک و تفسیر احساسات، افکار، باورها و آرزوهایی است که عملکرد افراد را توضیح می‌دهد و مستلزم آگاهی از شرایط فرد دیگر، الگوهای رفتاری پیشین و تجربیاتی است که فرد در معرض آن‌ها قرار گرفته است (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹). تصورگرایانه بودن<sup>۵</sup> ذهن‌سازی دلالت بر این امر دارد که این عمل به‌طور طبیعی با عدم قطعیت همراه است، چرا که حالت‌های درونی حتی در ذهن خود فرد، غیرشفاف، متغیر و اغلب به‌سختی قابل تشخیص هستند (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹).

کنش تأملی با ارائه نوعی چهارچوب تجربی (کاتزنلسون، ۲۰۱۴)، به فرایندهای روان‌شناختی زیربنای ظرفیت ذهنی‌سازی<sup>۶</sup> اشاره دارد (فوناگی، تارگت، استیل و استیل، ۱۹۹۸) و روشی عملیاتی برای تعریف این ظرفیت است (فوناگی، ۱۹۹۱). در واقع کنش تأملی به‌صورت مترادف با اصطلاح ذهن‌سازی استفاده می‌شود (فوناگی و دیگران، ۲۰۱۶).

1. grief experience  
2. emotion regulation  
3. mentalization  
4. imagination

5. act of imagination  
6. uncertain  
7. mentalizing

سوگواران هم از تنیدگی کلی و هم از تنیدگی مرتبط با دل بستگی رنج می‌برند (لوپتن و فوناگی، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، ممکن است در هنگام تجربه سوگ نتوانند در مورد افکار و هیجان‌های مربوط به سوگ خود تأمل، و حالت‌های ذهنی خود را تفسیر کنند (یانوش و دیگران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، انتظار می‌رود افراد سوگواری که به‌طور مؤثر ذهن‌سازی و حالت‌های ذهنی خود را تفسیر می‌کنند، می‌توانند به تنیدگی مربوط به دل بستگی خود معنا بخشند، چراکه ادراک کافی از روابط دل بستگی، مشروط به ذهن‌سازی است (فوناگی و دیگران، ۱۹۹۸). همچنین، ذهن‌سازی منبع نیرومندی است که می‌تواند برای ایجاد پیوند درونی شده‌تر با متوفی استفاده شود (کلاس، ۲۰۰۶).

ذهن‌سازی برای نظم‌جویی عاطفه حیاتی است (فوناگی و الیسون، ۲۰۱۳) و در مقابل، نظم‌جویی عاطفی نیز یک مکانیزم اساسی در ذهن‌سازی است (گودرزی، قنبری، پاکدامن، مظاهری و وحیدی، ۲۰۲۱). نقش ظرفیت ذهنی‌سازی در سوگواری تا حدودی ناشناخته است و سؤالات بی‌پاسخ متعددی در مورد نحوه عملکرد آن در رابطه با تجربه سوگ وجود دارد (یانوش و دیگران، ۲۰۲۱). تحقیقات محدودی به این مسئله پرداخته‌اند.

طبق پژوهش مارکین (۲۰۱۸) ازدست‌دادن فرزند در طی دوران بارداری یک تجربه آسیب‌زا تلقی می‌شود که پس از آن ممکن است ظرفیت ذهنی‌سازی کاهش یابد. مارکین (۲۰۱۸) پیشنهاد می‌کند که ذهن‌سازی باید به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده سوگ حل‌نشده مورد مطالعه قرار گیرد.

یانوش، دژکو وانچیک و توبنر (۲۰۲۰) با ارزیابی ذهن‌سازی والدین سوگوار با مقیاس کنش تأملی نشان دادند که یادآوری تجربه سوگ ممکن

فرض بر آن است که ظرفیت ذهنی‌سازی می‌تواند افراد را از برانگیختگی هیجانی ناشی از تنیدگی محافظت کند (توبنر، ۲۰۱۵؛ فوناگی، استیل، استیل و هولدر، ۱۹۹۷). گسترش ذهن‌سازی و متعادل به این امر بستگی دارد که حالت‌های ذهنی کودک خردسال به‌اندازه کافی توسط بزرگسالان مراقب و با توجه درک شود (فوناگی و دیگران، ۲۰۱۶). مراقبان حساس، با آرام‌کردن نوزاد و تسهیل یادگیری برای بازگشت به وضعیت هیجانی قابل تحمل، در کاهش برانگیختگی کودک به دنبال تجربه‌های هیجانی منفی نقش مهمی ایفا می‌کنند (احمدی و نعمت طاوسی، ۲۰۲۲). به‌عبارت دیگر، تجربه کودک از بازتاب مشخص واکنش‌های هیجانی خود از سوی فرد بزرگسال اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چه در این فرایند، بزرگسال عاطفه کودک را به‌گونه‌ای بازنمایی می‌کند که تشخیص و درک وضعیت کودک را هم‌زمان با نوعی زمینه ارتباطی شامل کنارآمدن با عواطف کودک (به‌جای بازتاب صرف عواطف) منتقل می‌کند (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹) و تجربه این تعاملات آینه‌وار به‌اندازه کافی، به کودک کمک می‌کند تا بازنمایی‌های مرتبه دومی از تجربیات ذهنی خود ایجاد کند که به‌نوبه خود بر بروز نظم‌جویی عاطفه و خودمهارگری<sup>۱</sup> تأثیر می‌گذارد (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹).

رابطه متناظر بین ذهن‌سازی و نظم‌جویی هیجانی در دوران کودکی را می‌توان به‌عنوان نوعی رابطه دوجانبه توصیف کرد که با فرایند هم‌تنظیمی<sup>۲</sup> شروع می‌شود و به نظم‌جویی خودکار هیجان می‌انجامد (شوارتز و دیگران، ۲۰۲۱). ظرفیت ذهنی‌سازی هنگام سوگواری بسیار مهم است زیرا این ظرفیت با نظم‌جویی هیجانی بهتر می‌تواند به پریشانی جدایی مرتبط با تجربه سوگ کمک کند (یانوش، ژورک و دژکو-وانچیک، ۲۰۲۱).

در نوجوانان شبیه به بزرگسالان است (سانتوس، آگیار، کاردوسو، کوریا و کوریا، ۲۰۲۱). نوجوانان نیز مانند بزرگسالان دچار اشکال مختلف داغ‌دیدگی می‌شوند (بولاند، وردوین و روئیز، ۲۰۲۲). متأسفانه تحقیقات در مورد تجربه سوگ در نوجوانان نسبت به بزرگسالان محدود است (دجلانتیک و دیگران، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، در دوران همه‌گیری افراد مسن به‌احتمال بیشتری عزیزان خود را در اثر کووید ۱۹ از دست می‌دهند و سوگ را تجربه می‌کنند (وردرای، اسمیت گرین وی، مارگولیس و داو، ۲۰۲۰). توجه به این نکته ضروری به نظر می‌رسد که افراد مسن‌تر اغلب انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند (دجلانتیک و دیگران، ۲۰۲۱)، چرا که غالباً فقدان‌های زیادی را در طول زندگی خود تجربه کرده‌اند (اوکانر و الکلیت، ۲۰۱۵). با وجود تجربه این فقدان‌ها، اغلب زندگی خود را به‌خوبی مدیریت می‌کنند و حتی از زندگی راضی‌تر از بزرگسالان جوان‌تر هستند (مهلسن، ۲۰۰۵). با در نظر گرفتن احتمال تفاوت‌های جنسی و سنی در تجربه سوگ و تحولی بودن ظرفیت ذهنی‌سازی، به نظر می‌رسد بررسی تفاوت‌های جنسی و سنی در رابطه بین این دو متغیر لازم باشد.

از آنجا که افزایش توانایی ذهن‌سازی در شرایط همه‌گیری و هنگام تجربه سوگ می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد حمایتی عمل کند، درمانگران نیز می‌توانند با متوسل شدن به یک روی‌آورد بالینی ذهن‌سازی در درمان تجربه سوگ جنس و سن افراد را مدنظر قرار دهند. بنابراین، هدف این پژوهش تعیین رابطه ذهن‌سازی و تجربه سوگ در زمان همه‌گیری کووید ۱۹ در دو جنس و در سنین مختلف از نوجوانی تا میانسالی با توجه به مراحل تحولی نظریه اریکسون بود. دو فرضیه اصلی پژوهش عبارت بودند از:

است ظرفیت ذهنی‌سازی والدین را پس از فقدان کودک مختل سازد و افزایش توانایی ذهن‌سازی می‌تواند شکلی از حمایت در موارد سوگ پیچیده، حاد و آسیب‌زا باشد. یانوش و دیگران (۲۰۲۱) پیشنهاد می‌کنند که نقش ظرفیت ذهنی‌سازی در کمک به والدین در غلبه بر حس غرق‌شدن در فقدان بررسی شود.

مطالعات متعددی رابطه شدت تجربه سوگ با متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند سن و جنس را بررسی کرده‌اند، اما این رابطه همچنان نامشخص است (لی، وانگ، ژو، رن و گائو، ۲۰۱۸). برای مثال اسکات، استروب، ون‌دن‌بوت و دی‌کیسر (۱۹۹۷) دریافتند که تفاوت‌های جنسیتی می‌تواند به‌طور قدرتمندی در نوع مداخله و درمان سوگ ناپهنجار مؤثر باشد اما نتایج پژوهش‌ها در مورد رابطه بین جنس و تجربه سوگ متناقض است (نیمیر و برک، ۲۰۱۷). برخی پژوهشگران معتقدند مردانی که همسر خود را از دست می‌دهند در مقایسه با زنان از پیامدهای عدم سلامتی بیشتری رنج می‌برند اما برخی دیگر اعتقاد دارند زنان مشکلات بزرگ‌تری را تجربه می‌کنند (ساندرز، ۱۹۸۸) و عده‌ای نیز تفاوت قابل‌توجهی مشاهده نکرده‌اند (لی و دیگران، ۲۰۱۸).

تفاوت‌های سنی در زمینه سوگواری عمدتاً در مورد سوگواری زناشویی بررسی شده است؛ فرض بر آن است که هر چه سن در زمان سوگواری بیشتر باشد، پیامدهای عدم سلامتی جدی‌تر است (ساندرز، ۱۹۸۸)، اما کراوس و لیلینفلد (۱۹۵۹) نشان داده‌اند که لزوماً این‌طور نیست. از نظر گروس (۲۰۱۸) احتمالاً تفاوت زنان و مردان در نحوه سوگواری، و نه در شدت تجربه سوگ است. برخی از پژوهشگران بر این باور هستند که مردان سوگواری ابزاری و زنان سوگواری شهودی را ترجیح می‌دهند (استیلیون و نوویلو، ۲۰۰۱). فرایند سوگواری در دوران کودکی و نوجوانی یک فرایند پویا و غیرخطی است و روند سوگواری

۳۲ نفر (۲۵ درصد) مرد و ۲۸ نفر (۸۰ درصد) از شرکت کنندگان میانسال زن و ۷ نفر (۲۰ درصد) مرد بودند. تمامی افراد به ابزارهای زیر پاسخ دادند.

پرسشنامه تجربه سوگ<sup>۱</sup> (مهدی پور و دیگران، ۲۰۰۹). پرسشنامه خودگزارش دهی تجربه سوگ برای سنجش سوگ تدوین شده است. در ابزار اولیه بارت و اسکات (۱۹۸۹)، این پرسشنامه ۵۵ ماده داشت که برای ارزیابی ۱۱ زیرمقیاس سوگ طراحی شده بود. در مطالعه بارت و اسکات (۱۹۸۹) ضرایب اعتبار پرسشنامه تأیید شده و ضریب همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ برای کل ۰/۹۷ و برای زیرمقیاس‌ها از ۰/۶۸ تا ۰/۸۹ شده است. داده‌های ارائه شده توسط این دو پژوهشگر صرفاً بر نمونه‌ای از زوج‌های داغ‌دیده متکی بود. به همین دلیل بیلی و دیگران (۲۰۰۰) به منظور تعیین ساختار عاملی پرسشنامه، آن را روی ۳۵۰ دانشجوی رشته روان‌شناسی دارای تجربه سوگ اجرا کردند و ضرایب آلفای آن را از ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ گزارش کردند. مهدی پور و دیگران (۲۰۰۹) اعتبار و روایی پرسشنامه تجربه سوگ را در نمونه ایرانی بررسی کردند و نتیجه تحلیل نهایی آن‌ها یک پرسشنامه ۳۴ ماده‌ای و زیرمقیاس‌های آن شامل احساس گناه<sup>۲</sup>، تلاش برای توجیه و کنار آمدن<sup>۳</sup>، واکنش‌های بدنی<sup>۴</sup>، احساس ترک شدن<sup>۵</sup>، قضاوت شخص یا دیگران در مورد دلیل فوت<sup>۶</sup>، خجالت و شرمندگی<sup>۷</sup> و بدنامی<sup>۸</sup> است. نمره‌گذاری ابزار بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) تنظیم شده است و مجموع نمره‌های هر زیرمقیاس محاسبه و در نهایت تمام نمره‌ها جمع خواهند شد. مهدی پور و دیگران (۲۰۰۹) برای بررسی روایی همگرایی پرسشنامه تجربه سوگ، همبستگی ماده‌های این پرسشنامه با دو زیرمقیاس افسردگی<sup>۹</sup> و جسمانی‌سازی<sup>۱۰</sup>

بعد قطعیت کنش تأملی و شدت تجربه سوگ رابطه معکوس دارند، و بعد عدم قطعیت کنش تأملی و شدت تجربه سوگ رابطه مستقیم دارند. همچنین دو سؤال پژوهشی مطرح شد: آیا رابطه بین بعد قطعیت و عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در سنین مختلف از نوجوانی تا میانسالی تفاوت دارد؟ آیا رابطه بین بعد قطعیت و عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در دو جنس تفاوت دارد؟

## روش

این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش همبستگی، تحولی از نوع مقطعی و جامعه آماری ۲۰۰ نفر از نوجوانان (۱۵ تا ۲۱ سال)، بزرگسالان (۲۱ تا ۴۰ سال) و میانسالان (۴۱ تا ۶۵ سال) زن و مرد ایرانی بود که در طی دوران همه‌گیری کووید ۱۹ (از بهمن‌ماه سال ۱۴۰۰ تا تیرماه سال ۱۴۰۱) حداقل یکی از اعضای خانواده، دوستان یا آشنایان خود را از دست داده بودند. ملاک‌های ورود داشتن سن حداقل ۱۵ و حداکثر ۶۵ سال و نیز گذشتن حداقل دو ماه از فوت متوفی بود. نمونه‌برداری این پژوهش به صورت در دسترس بود و پرسشنامه‌ها از طریق فضای مجازی و نیز به صورت حضوری در اختیار افراد واجد شرایط قرار گرفت. ۲۰۰ نفر در این پژوهش شرکت کردند که ۱۵۵ نفر زن (۷۷/۵ درصد) و ۴۵ نفر مرد (۲۲/۵ درصد) بودند. میانگین سن زنان ۳۰/۵۷ سال و انحراف استاندارد آن ۰/۸۶ و میانگین سن مردان ۳۱/۲۲ سال و انحراف استاندارد آن ۱/۴۷ بود. ۳۷ نفر (۱۸/۵ درصد) از شرکت کنندگان نوجوان، ۱۲۸ نفر (۶۴ درصد) بزرگسال و ۳۵ نفر (۱۷/۵ درصد) میانسال بودند. ۳۱ نفر (۸۳/۸ درصد) از شرکت کنندگان نوجوان زن و ۶ نفر (۱۶/۲ درصد) مرد، ۹۶ نفر (۷۵ درصد) از شرکت کنندگان بزرگسال زن و

1. Grief Experience Questionnaire (GEQ)  
2. guilt  
3. search for explanation  
4. somatic reactions  
5. abandonmen/rejection

6. responsibility  
7. shame/embarrassment  
8. stigmatization  
9. depression  
10. somatic symptom



قطعیّت و ۰/۷۷ برای زیرمقیاس عدم قطعیت است (فونایگی و دیگران، ۲۰۱۶). فونایگی و دیگران (۲۰۱۶) به منظور بررسی روایی همگرایی پرسشنامه کنش تأملی، همبستگی هر دو زیرمقیاس قطعیت و عدم قطعیت را با پرسشنامه مقیاس ذهن‌آگاهی<sup>۱</sup> (براون و ریان، ۲۰۰۳) محاسبه کردند؛ همبستگی‌ها معنادار و به ترتیب ۰/۳۴ و ۰/۳۳- به دست آمد. ضرایب اعتبار بازآزمایی پرسشنامه برای زیرمقیاس قطعیت ۰/۸۱ و زیرمقیاس عدم قطعیت ۰/۸۵ به دست آمده است (موران‌دوتی و دیگران، ۲۰۱۸). در پژوهش سیدموسوی، وحیدی، قنبری، خوشرو و شکاکی (۲۰۲۱) بر روی نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله اعتبار درونی زیرمقیاس قطعیت ۰/۷۱ و زیرمقیاس عدم قطعیت ۰/۶۲ رضایت‌بخش بود. در پژوهش وحیدی، قنبری، سیدموسوی و صفاری (۲۰۲۱) بر روی بزرگسالان نیز اعتبار درونی برای هر دو زیرمقیاس قطعیت و عدم قطعیت به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس قطعیت ۰/۷۷ و زیرمقیاس عدم قطعیت ۰/۷۶ به دست آمد. به منظور بررسی رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ، و رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد و برای آزمودن تعدیل‌گری سن و جنس در رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ، و رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ تحلیل رگرسیون خطی چندمتغیری انجام شد. متغیرهای تعدیل‌گر به صورت میانگین-مرکزی شده<sup>۲</sup> در تحلیل لحاظ شدند.

### یافته‌ها

جدول ۱، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش شامل تجربه سوگ، بُعد قطعیت کنش تأملی، بُعد عدم قطعیت کنش

فهرست نشانگان روان‌شناختی ۲۵ ماده‌ای<sup>۱</sup> (نجاریان و داودی، ۲۰۰۱) و پرسشنامه سلامت عمومی ۲۸ ماده‌ای<sup>۲</sup> (گلدبرگ، ۱۹۷۹) را محاسبه کردند. روایی همگرایی پرسشنامه تجربه سوگ با زیرمقیاس‌های افسردگی و جسمانی‌سازی فهرست نشانگان روان‌شناختی ۲۵ ماده‌ای به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۵۹ و روایی همگرایی آن با پرسشنامه سلامت عمومی ۲۸ ماده‌ای ۰/۶۳ بود (مهدی‌پور و دیگران، ۲۰۰۹). در پژوهش مهدی‌پور و دیگران (۲۰۰۹) ضرایب اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل ۰/۸۸ و برای زیرمقیاس‌ها از ۰/۷۰ تا ۰/۸۶ محاسبه شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه تجربه سوگ ۰/۹۳ محاسبه شد.

### پرسشنامه کنش تأملی<sup>۳</sup> (فونایگی و

دیگران، ۲۰۱۶). برای ارزیابی ذهن‌سازی از پرسشنامه کنش تأملی استفاده شد. این پرسشنامه خودگزارش‌دهی شامل هشت ماده است که کنش تأملی را در یک مدل دو بُعدی ارزیابی می‌کند: قطعیت<sup>۴</sup> حالت‌های ذهنی (که نمره پایین در آن نشان‌دهنده بیش‌ذهنی‌سازی<sup>۵</sup> یعنی کنترل‌شدگی بیش از حد ذهنی‌سازی در مقابل ذهنی‌سازی خودکار، و نمره بالا در آن نشان‌دهنده ذهن‌سازی درست و واقعی‌تر<sup>۶</sup> و اعتراف به غیرشفاف بودن حالت‌های ذهنی است) و عدم قطعیت<sup>۷</sup> (که نمره بالا در این زیرمقیاس بیانگر فقدان کامل دانش در مورد حالت‌های ذهنی و نمره پایین نشان‌دهنده تأیید عدم شفافیت حالت‌های ذهنی خود و دیگران است) (فونایگی و دیگران، ۲۰۱۶). نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق انجام می‌شود. پرسشنامه کنش تأملی برای هر دو زیرمقیاس دارای همسانی درونی قابل قبول با آلفای کرونباخ ۰/۶۵ برای زیرمقیاس

1. Symptom Checklist – 25 (SCI-25)  
2. General Health Questionnaire – 28 (GHQ-28)  
3. Reflective Functioning Questionnaire (RFQ)  
4. certainty  
5. hyper mentalization

6. genuine  
7. uncertainty  
8. Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)  
9. mean-centered

حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان و مدت‌زمان سپری‌شده از فوت متوفی را به تفکیک بازه‌های سنی تحولی ارائه می‌دهد.

تأملی، نسبت با متوفی، میزان صمیمیت با متوفی، میزان قابل‌انتظار بودن فوت متوفی، تعداد مرگ عزیزان در طی همه‌گیری، میزان

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

میان‌سال‌ی				بزرگ‌سال‌ی				نوجوانی				متغیرها
KU	SK	SD	M	KU	SK	SD	M	KU	SK	SD	M	
-۰/۵۴	-۰/۱۸	۰/۰۹	۲/۳۵	-۰/۰۸	۰/۴۷	۰/۰۷	۲/۴۷	-۰/۴۵	-۰/۸۳	۰/۱۱	۲/۸۴	تجربه سوگ
۱/۲۱	۰/۲۴	۰/۱۵	۱/۰۴	-۰/۷۶	۰/۳۶	۰/۰۶	۰/۹۱	۱/۹۷	۱/۱۹	۰/۱۱	۰/۷۳	قطعیت کنش تأملی
-۰/۲۵	۰/۹۲	۰/۱۳	۰/۷۳	۱/۳۶	۱/۲۲	۰/۰۶	۰/۶۶	-۰/۷۶	۰/۴۹	۰/۱۲	۰/۹۵	عدم قطعیت کنش تأملی
-۱/۴۳	-۰/۳۶	۰/۶۶	۶/۶۰	-۱/۵۵	۰/۲۵	۰/۳۲	۵/۹۳	-۱/۵۴	۰/۱۴	۰/۵۵	۶/۵۴	نسبت با متوفی
-۰/۱۶	-۱/۰۱	۰/۲۳	۳/۹۱	-۰/۷۰	-۰/۳۸	۰/۱۱	۳/۵۰	۰/۱۵	-۰/۸۵	۰/۲۰	۳/۷۰	صمیمیت با متوفی
-۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۲۳	۲/۰۰	-۱/۳۱	۰/۵۳	۰/۱۳	۲/۲۹	-۰/۴۶	۰/۹۳	۰/۲۲	۲/۰۰	قابل انتظار بودن فوت
۰/۲۷	۱/۲۳	۰/۱۹	۲/۰۰	۱/۱۸	۱/۴۲	۰/۱۰	۱/۸۲	۱/۷۴	۱/۵۰	۰/۱۷	۱/۷۸	تعداد مرگ عزیزان
-۰/۶۴	-۰/۱۲	۰/۱۹	۳/۰۶	-۰/۸۸	-۰/۱۳	۰/۱۰	۳/۰۵	-۰/۸۳	۰/۰۱	۰/۱۹	۲/۷۳	حمایت‌های دریافت‌شده
-۰/۳۷	۰/۳۵	۱/۱۲	۱۰/۳۱	-۰/۳۲	۰/۴۳	۰/۵۶	۱۰/۶۷	-۱/۱۵	۰/۴۳	۱/۲۸	۱۰/۹۲	مدت‌زمان پس از فوت

رابطه مستقیم دارند، تأیید شد. تجربه سوگ با متغیرهای همپراش شامل نسبت با متوفی، تعداد مرگ عزیزان در طی دوران همه‌گیری و مدت‌زمان سپری‌شده از فوت متوفی رابطه معنادار نداشت. تجربه سوگ و متغیر همپراش<sup>۱</sup> با میزان صمیمیت با متوفی همبستگی مثبت و متوسط و با متغیرهای همپراش میزان قابل‌انتظار بودن فوت متوفی و میزان حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان، رابطه همبستگی منفی و ضعیف داشتند.

جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را ارائه می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود دو مؤلفه کنش تأملی یعنی بعد قطعیت و بعد عدم قطعیت با یکدیگر همبستگی منفی و قوی و بعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ با یکدیگر همبستگی منفی و متوسط دارند. بنابراین فرضیه اول یعنی بعد قطعیت کنش تأملی و شدت تجربه سوگ رابطه معکوس دارند، و فرضیه دوم مبنی بر آنکه بعد قطعیت کنش تأملی و شدت تجربه سوگ

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. تجربه سوگ	-							
۲. بعد قطعیت کنش تأملی	-۰/۳۱ <sup>**</sup>	-						
۳. بعد عدم قطعیت کنش تأملی	۰/۳۱ <sup>**</sup>	-۰/۶۶ <sup>**</sup>	-					
۴. نسبت با متوفی	-۰/۱۲	-۰/۱۱	۰/۱۲	-				
۵. میزان صمیمیت با متوفی	0/۳۳ <sup>**</sup>	-۰/۰۰	-۰/۰۵	-۰/۲۶ <sup>**</sup>	-			
۶. میزان قابل‌انتظار بودن فوت	-۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۱۲	-۰/۲۳ <sup>**</sup>	-۰/۰۹	۰/۱۱	-		
۷. تعداد مرگ عزیزان	۰/۰۵	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۱۸ <sup>**</sup>	۰/۰۴	-۰/۱۲	-	
۸. میزان حمایت‌های دریافت‌شده	-۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۱۲	-۰/۱۱	۰/۱۷ <sup>*</sup>	-۰/۰۵	۰/۰۹	-۰/۰۵	-
۹. مدت‌زمان سپری‌شده از فوت	-۰/۰۵	-۰/۰۱	-۰/۰۲	۰/۲۰ <sup>**</sup>	۰/۰۱	-۰/۰۹	-۰/۱۱	-۰/۰۸

\*P< ۰/۰۵ \*\*P< ۰/۰۱

1. covariate

اثرات تعاملی سن و بُعد قطعیت کنش تأملی یا جنس و بُعد قطعیت کنش تأملی در این تحلیل، به ترتیب بیانگر معنادار بودن تعدیل‌گری سن یا جنس در رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ است. به‌منظور آزمودن تعدیل‌گری سن و جنس در رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ نیز از تحلیل رگرسیون مشابهی استفاده شد و تنها تفاوتش در متغیر پیش‌بین بود. متغیر پیش‌بین در این تحلیل بُعد عدم قطعیت کنش تأملی بود.

جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی تجربه سوگ توسط بُعد قطعیت کنش تأملی با تعدیل‌گری سن و جنس و متغیرهای همپراش میزان صمیمیت با متوفی، میزان قابل‌انتظار بودن فوت متوفی، میزان حمایت‌های دریافت شده از اطرافیان، سن و جنس را نشان می‌دهد.

جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی تجربه سوگ توسط بُعد قطعیت کنش تأملی با تعدیل‌گری سن و جنس و متغیرهای همپراش میزان صمیمیت با متوفی، میزان قابل‌انتظار بودن فوت متوفی، میزان حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان، سن و جنس

متغیرها	B	SE/B	P	LLCI	ULCI
بُعد قطعیت کنش تأملی	-.۲۳	.۰۷	.۰۰۱***	-.۳۶	-.۱۰
بُعد قطعیت کنش تأملی×سن	-.۰۱	.۰۱	.۱۱۶	-.۰۲	.۰۰
بُعد قطعیت کنش تأملی×جنس	.۰۵	.۱۶	.۷۵۴	-.۲۶	.۳۶
صمیمیت با متوفی	.۲۲	.۰۴	.۰۰۰***	.۱۴	.۳۰
قابل‌انتظاربودن فوت	-.۱۳	.۰۳	.۰۰۰**	-.۱۹	-.۰۶
حمایت‌های دریافت‌شده	-.۰۸	.۰۴	.۰۴۹°	-.۱۶	-.۰۰
سن	-.۰۱	.۰۰	.۰۱۷°	-.۰۲	-.۰۰
جنس	-.۰۷	.۱۲	.۵۷۳	-.۳۰	.۱۶
مجذور R			.۳۳***		

\*P<.۰۵    \*\*P<.۰۱    \*\*\* P<.۰۰۱

کنش تأملی و تجربه سوگ به سن و جنس بستگی نداشت. در نتیجه پاسخ به سؤال‌های پژوهش مبنی بر آنکه آیا رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در سنین مختلف، تفاوت دارد؟ و آیا رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در دو جنس تفاوت دارد؟ خیر است. جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی تجربه سوگ توسط بُعد

به‌منظور آزمودن تعدیل‌گری سن و جنس در رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ تحلیل رگرسیون خطی چندمتغیری انجام شد. در این تحلیل رگرسیون، نمره کل تجربه سوگ به‌عنوان متغیر ملاک لحاظ شد. متغیرهای پیش‌بین سن، جنس، بُعد قطعیت کنش تأملی، تعامل سن و بُعد قطعیت کنش تأملی، و تعامل جنس و بُعد قطعیت کنش تأملی بودند. علاوه بر این، نسبت با متوفی، میزان نزدیکی و صمیمیت با متوفی، قابل‌انتظار بودن فوت متوفی، تعداد مرگ‌هایی که فرد در زمان همه‌گیری با آن مواجه شده است، میزان حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان و مدت‌زمان سپری‌شده از فوت متوفی به‌عنوان متغیرهای همپراش در این تحلیل لحاظ شدند. متغیرهای تعدیل‌گر به‌صورت میانگین-مرکزی شده در تحلیل منظور شدند. معنادار شدن

جدول ۳

چنان‌که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود بُعد قطعیت کنش تأملی، تجربه سوگ را با ضریب منفی پیش‌بینی کرد. تعامل بُعد قطعیت کنش تأملی و سن، و تعامل بُعد قطعیت کنش تأملی و جنس پیش‌بین معناداری برای تجربه سوگ نبودند. بنابراین نه سن و نه جنس رابطه بین تجربه سوگ و بُعد قطعیت کنش تأملی را تعدیل نکردند. به‌عبارت‌دیگر رابطه بین بُعد قطعیت

کنش تأملی و سن، و تعامل بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و جنس پیش بین معناداری برای تجربه سوگ نیستند. بنابراین نه سن و نه جنس رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ را تعدیل نکردند. به عبارت دیگر رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ به سن و جنس بستگی نداشت. در نتیجه پاسخ به سؤال‌های پژوهش منفی است.

عدم قطعیت کنش تأملی با تعدیل‌گری سن و جنس و متغیرهای همپراش میزان صمیمیت با متوفی، میزان قابل انتظار بودن فوت متوفی، میزان حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان، سن و جنس را نشان می‌دهد.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد بُعد عدم قطعیت کنش تأملی، تجربه سوگ را با ضریب مثبت پیش بینی می‌کند اما تعامل بُعد عدم قطعیت

جدول ۴

نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی تجربه سوگ توسط بُعد عدم قطعیت کنش تأملی با تعدیل‌گری سن و جنس و متغیرهای همپراش میزان صمیمیت با متوفی، میزان قابل انتظار بودن فوت متوفی، میزان حمایت‌های دریافت‌شده از اطرافیان، سن و جنس

متغیرها	B	SE/B	P	LLCI	ULCI
بُعد عدم قطعیت کنش تأملی	۰/۲۸	۰/۰۷	۰/۰۰۱***	-۰/۱۳	۰/۴۲
بُعد عدم قطعیت کنش تأملی×سن	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۸۸۰	-۰/۰۱	۰/۰۱
بُعد عدم قطعیت کنش تأملی×جنس	۰/۰۳	۰/۲۱	۰/۸۹۷	-۰/۳۸	۰/۴۴
صمیمیت با متوفی	۰/۲۳	۰/۰۴	۰/۰۰۱***	۰/۱۵	۰/۳۰
قابل انتظار بودن فوت	-۰/۱۱	۰/۰۳	۰/۰۰۱***	-۰/۱۸	-۰/۰۵
حمایت‌های دریافت‌شده	-۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۴۹***	-۰/۱۶	-۰/۰۰
سن	-۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۰۰۹***	-۰/۰۲	-۰/۰۰
جنس	-۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۷۱۱	-۰/۲۸	۰/۱۹
مجذور R	۰/۳۲***				

\*P<۰/۰۵ \*\*P<۰/۰۱ \*\*\*P<۰/۰۰۱

## بحث

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ در زمان همه‌گیری کووید ۱۹ بود. نقش تعدیل‌گری سن از نوجوانی تا میانسالی و جنس در رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ آزموده شد. با توجه به یافته‌های پژوهش، نتایج تحلیل داده‌ها از رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ پشتیبانی کرد اما رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ به سن و جنس بستگی نداشت. نتایج تحلیل داده‌ها از رابطه معکوس بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ، و همچنین رابطه مستقیم بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ پشتیبانی کرد.

افراد سوگواری که در بُعد قطعیت کنش تأملی نمره بالاتری داشتند، سوگ را با شدت

کمتری تجربه می‌کردند و نیز افراد سوگواری که در بُعد عدم قطعیت کنش تأملی نمره پایین‌تری کسب کردند، شدت تجربه سوگ آن‌ها کمتر بود. این یافته با نتایج حاصل از تحقیقات قبلی همسو بود. به‌طور مثال، یانوش و دیگران (۲۰۲۰) نشان دادند که افزایش ظرفیت ذهنی‌سازی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد حمایتی در مواجهه با تجربه سوگ آسیب‌زا عمل کند. مارکین (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود تسهیل ظرفیت ذهنی‌سازی را در مادران سوگوار پیشنهاد داد. همچنین یانوش و دیگران (۲۰۲۱) در پژوهش اخیر خود مطرح کردند که والدین سوگوار نیاز به ظرفیتی مؤثر برای ذهن‌سازی تجربه سوگ و تحولات درونی خود دارند.

به‌نظر می‌رسد که هیجان‌های شدید با تأمل جدی در مورد حالت‌های روانی ناسازگار است

(فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹). با توجه به تنیدگی مربوط به دلبستگی در افراد سوگوار، ممکن است در هنگام تجربه سوگ نتوانند در مورد افکار و هیجان‌های مربوط به سوگ خود تأمل و حالت‌های ذهنی خود را تفسیر کنند (یانوش و دیگران، ۲۰۲۱). هم‌چنین، منطقی است که انتظار برود افراد سوگواری که می‌توانند به طور مؤثر ذهن‌سازی و حالت‌های ذهنی خود را تفسیر کنند، بتوانند به تنیدگی مربوط به دلبستگی خود معنا بخشند، چراکه ادراک کافی از روابط دلبستگی، مشروط به ذهن‌سازی است (فوناگی و دیگران، ۱۹۹۸).

افزایش ظرفیت ذهن‌سازی مؤثر و تحول آن، با افزایش آگاهی از اهمیت حالت‌های ذهنی برای فرایندهای بین‌فردی و درون روانی همراه است. در واقع احتمال دارد افراد سوگواری که از حالت‌های ذهنی خود آگاهی بیشتری دارند و می‌توانند در مورد افکار و هیجان‌های خود تأمل کنند، در تجربه سوگ خود غرق نشده و نسبت به آن آگاه‌تر باشند. ذهن‌سازی می‌تواند منبعی باشد که برای ایجاد پیوند درونی‌شده‌تر با متوفی استفاده شود و به بینش افراد نسبت به عدم تداوم تجربه سوگ آن‌ها کمک کند (یانوش و دیگران، ۲۰۲۱).

ذهن‌سازی به‌عنوان مکانیزمی مهم در نظم‌جویی عاطفه در نظر گرفته می‌شود (الن و دیگران، ۲۰۰۸) و می‌تواند هنگام سوگواری بسیار مهم باشد (یانوش و دیگران، ۲۰۲۱). جهت درک ظرفیت در نظم‌جویی عاطفه، بررسی این ظرفیت از منظر تحولی ضروری به نظر می‌رسد. توسعه بهینه ظرفیت ذهن‌سازی به تعامل با ذهن‌های بالغ‌تر و حساس‌تر بستگی دارد (فوناگی و الیسون، ۲۰۱۳). رشد ذهن‌سازی قوی و متعادل بستگی به این دارد که حالت‌های ذهنی کودک خردسال به‌اندازه کافی از سوی بزرگسالان مراقب و با توجه درک شود (فوناگی و لویتن، ۲۰۱۶). تجربه کودک از بازتاب مشخص واکنش‌های هیجانی خود توسط یک بزرگسال اهمیت

ویژه‌ای دارد؛ چرا که این فرایندی است که در آن بزرگسال عاطفه کودک را به‌گونه‌ای بازنمایی می‌کند که تشخیص و درک وضعیت کودک را هم‌زمان با ارتباطی شامل کنارآمدن با عواطف کودک (به‌جای بازتاب صرف عواطف) منتقل می‌کند (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹) و تجربه این تعاملات آینه‌وار به‌اندازه کافی، به کودک کمک می‌کند تا بازنمایی‌های مرتبه دومی از تجربیات ذهنی خود ایجاد کند که به‌نوبه خود بروز نظم‌جویی عاطفه و خودمهارگری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و توسعه ظرفیت تأمل در حالت‌های ذهنی ابزارهایی را برای این فرایندهای نظم‌جویی فراهم می‌کند (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹).

رابطه متناظر بین ذهن‌سازی و نظم‌جویی هیجان در دوران کودکی را می‌توان به‌صورت دوطرفه توصیف کرد که به‌عنوان یک فرایند هم‌تنظیمی شروع و منجر به نظم‌جویی خودکار هیجان می‌شود (شوارتز و دیگران، ۲۰۲۱). به‌این‌ترتیب، بخش بزرگی از کارهای نظری بر ارتباط بین ذهن‌سازی و نظم‌جویی هیجان متمرکز است (شوارتز و دیگران، ۲۰۲۱). در واقع ظرفیت ذهن‌سازی می‌تواند به‌عنوان پیش‌نیاز نظم‌جویی هیجان عمل کند که منجر به استفاده از سطوح بالاتر راهبردهای انطباقی و کاهش استفاده از راهبردهای نظم‌جویی هیجان سازش‌نیافته شود و شدت تجربه سوگ را کاهش دهد (شوارتز و دیگران، ۲۰۲۱). به‌طور مثال در پژوهش یانوش و دیگران (۲۰۲۱) والدین سوگواری که ظرفیت ذهن‌سازی مؤثری داشتند، توانستند تجربه حال حاضر و گذشته خود را از سوگ به‌طور منسجم توصیف کنند و سطوح متوسط و بالاتر ذهن‌سازی به نظم‌جویی هیجان بهتر را تسهیل سازند.

با توجه به مطالعه شوارتز و دیگران (۲۰۲۱) می‌توان از مداخلات مبتنی بر ذهن‌سازی جهت افزایش ظرفیت ذهن‌سازی که منجر به افزایش

بر این باور هستند که مردان، سوگواری ابزاری را ترجیح می‌دهند و از نظر جسمی یا شناختی با فقدان مواجه می‌شوند اما زنان، سوگواری شهودی را ترجیح می‌دهند و به‌طور عاطفی به سوگ نزدیک می‌شوند و در نتیجه، شدت سوگواری افراد ارتباطی با جنس آن‌ها ندارد. پیش از این پژوهشی در رابطه با نقش جنس در رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ انجام نشده بود و یانوش و دیگران (۲۰۲۱) نیز پیشنهاد کرده بودند به تفاوت‌های جنسیتی در این رابطه پرداخته شود. در تبیین این یافته باید محدودیت پژوهش در تفاوت اندازه نمونه زن و مرد را در نظر گرفت چرا که بیشتر شرکت‌کنندگان (۷۷/۵ درصد) پژوهش حاضر را زنان تشکیل داده بودند. محدودیت دیگر این پژوهش انجام آن به صورت مقطعی بود که ممکن است این موضوع نیز، نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد. مطالعه طولی می‌تواند بینش بیشتری در مورد رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ در طول عمر فراهم کند و نقش سن و جنس را در مراحل مختلف تحول در رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ روشن کند.

### منابع

- Ahmadi, S., & Nemattavousi, M. (2022). The mediating role of emotional regulation in the relationship between traumatic childhood experiences and maternal reflective functioning. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19(73), 3-16. [In Persian].
- Bailley, E., Katherine Dunham, Michael, J., & Kral, S. (2000). Factor structure of the Grief Experience Questionnaire (GEQ). *Death Studies*, 24(8), 721-738.
- Bermejo, J. C. (2020). Acompañamiento in grief: Times of coronavirus. *Frontiers in Psychology*, 11, 2540.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). Mindful Attention Awareness Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- Djelantik, A. M. J., Bui, E., O'Connor, M., Rosner, R., Robinaugh, D. J., Simon, N. M., & Boelen, P. A. (2021). Traumatic grief research and care in the after-

نظم‌جویی هیجان‌سازش یافته و کاهش اشکال‌سازش‌نا یافته نظم‌جویی هیجان می‌شود، استفاده کرد.

براساس یافته‌های این پژوهش، ذهن‌سازی در هنگام تجربه سوگ می‌تواند به‌عنوان یک عامل حمایت‌کننده و محافظت‌کننده عمل کند. نتایج تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ و رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در سنین مختلف تفاوت ندارد. در تبیین این یافته باید در نظر داشت که نوجوانان، مانند بزرگسالان دچار اشکال مختلف داغ‌دیدگی می‌شوند و میزان دوره‌های افسردگی در نوجوانان داغدار مشابه افراد بزرگسال است (بولاند و دیگران، ۲۰۲۲)، در واقع با توجه به تفکر انتزاعی در نوجوانان روند سوگواری آن‌ها شبیه به بزرگسالان است (سانتوس و دیگران، ۲۰۲۱). پیش از این پژوهشی در رابطه با نقش تعدیل‌گری سن در رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ انجام نشده بود. ممکن است محدودیت پژوهش در مورد توزیع سنی شرکت‌کنندگان در دو گروه نوجوان (۱۸/۵ درصد) و میانسال (۱۷/۵ درصد) که تعدادشان کم‌تر از شرکت‌کنندگان جوان (۶۴ درصد) بود، نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار داده باشد.

تحلیل داده‌ها نشان داد که رابطه بین بُعد قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ و رابطه بین بُعد عدم قطعیت کنش تأملی و تجربه سوگ در دو جنس تفاوت ندارد. به‌عبارت‌دیگر، جهت و شدت رابطه بین ذهن‌سازی و تجربه سوگ به جنس افراد بستگی ندارد. لی و دیگران (۲۰۱۸) نیز تفاوت قابل توجهی بین شدت تجربه سوگ در دو جنس مشاهده نکردند. احتمالاً تفاوت زنان و مردان در نحوه سوگواری و نه در شدت تجربه سوگ است. یعنی، جنس افراد بر سبک سوگواری تأثیر می‌گذارد و شدت آن را تعیین نمی‌کند (گروس، ۲۰۱۸). استیلیون و نوویلو (۲۰۰۱)



- math of the COVID-19 pandemic. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1957272.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: Some 1 borderline patient. *International Journal of Psychoanalysis*, 72, 639-656.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). Reflective-Functioning manual version 5 for application to adult attachment interviews.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2013). What is mentalization?: The concept and its foundations in developmental research. In *Minding the child* (pp. 11-34). New York: Routledge.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y. W., Warren, F., Howard, S., & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire. *PloS one*, 11(7), e0158678.
- Fonagy, P., & Bateman, A. (2019). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC.: American Psychiatric Association Publishing.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gesi, C., Carmassi, C., Cerveri, G., Carpita, B., Cremonese, I. M., & Dell'Osso, L. (2020). Complicated grief: what to expect after the coronavirus pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 489.
- Goldberg, D., & Hillier, V. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145.
- Goudarzi, Z., Ghanbari, S., Pakdaman, S., Mazaheri, M. A., & Vahidi, E. (2022). The relationship of maternal reflective functioning and children's behavioral problems: The mediating role of emotion regulation. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 18(72), 312-299. [In Persian].
- Gross, R. (2018). *The psychology of grief*. New York: Routledge.
- Janusz, B., Dejko-Wańczyk, K., & Taubner, S. (2020). Mentalizing in parents after traumatic loss: Analysis of couple counseling. *The American Journal of Family Therapy*, 48(2), 127-141.
- Janusz, B., Jurek, J., & Dejko-Wańczyk, K. (2021). Time in grief: How do bereaved parents mentalize it?. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 00302228211062369.
- Katznelson, H. (2014). Reflective functioning: A review. *Clinical Psychology Review*, 34(2), 107-117.
- Klass, D. (2006). Continuing conversation about continuing bonds. *Death Studies*, 30(9), 843-858.
- Kraus, A. S., & Lilienfeld, A. M. (1959). Some epidemiological aspects of the high mortality rate in the young widowed group. *Journal of Chronic Disease*, 10, 207-217.
- Lassri, D., & Desatnik, A. (2020). Losing and regaining reflective functioning in the times of COVID-19: Clinical risks and opportunities from a mentalizing approach. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S38.
- Li, T., Wang, S. W., Zhou, J. J., Ren, Q. Z., & Gao, Y. L. (2018). Assessment and predictors of grief reactions among bereaved Chinese adults. *Journal of Palliative Medicine*, 21(9), 1265-1271.
- Luyten, P., & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 366-379.
- Mehdipour, S., Shahidi, S., Roshan, R., & Dehghani, M. (2009). The validity and reliability of Grief Experience Questionnaire in an Iranian sample. *Clinical Psychology and Personality*, 7(2), 35-48. [In Persian].
- Markin, R. D. (2018). Ghosts in the womb: A mentalizing approach to understanding and treating prenatal attachment disturbances during pregnancies after loss. *Psychotherapy*, 55(3), 275-288.
- Mehlsen, M. Y. (2005). Den paradoksale livstilfredshed i alderdommen. *Psyke & Logos*, 26(2), 20-20.
- Morandotti, N., Brondino, N., Merelli, A., Boldrini, A., De Vidovich, G. Z., Ricciardo, S., & Luyten, P. (2018). The Italian version of the Reflective Functioning Questionnaire: Validity data for adults and its association with severity of borderline personality disorder. *PLoS One*, 13(11), e0206433.
- Mortazavi, S. S., Assari, S., Alimohamadi, A., Rafiee, M., & Shati, M. (2020). Fear, loss, social isolation, and incomplete grief due to COVID-19: A recipe for a psychiatric pandemic. *Basic and Clinical Neuroscience*, 11(2), 225-232.

- Najarian, B., & Davoudi, I. (2001). Construction and validation of SCL-25. *Journal of Psychology*, 18, 136-149. [In Persian].
- Neimeyer, R. A., & Burke, L. A. (2017). Spiritual distress and depression in bereavement: A meaning-oriented contribution. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(1), 38-59.
- O'Connor, M., & Elklit, A. (2015). Treating PTSD symptoms in older adults. In M. D. Hetzel-Riggin, Evidence based treatments for trauma-related psychological disorders (pp. 381-397). Switzerland: Springer International Publishing.
- Parkes, C. M., & Prigerson, H. G. (2013). Bereavement: Studies of grief in adult life. *Anthropology & Aging*, 35(1), 64-66.
- Santos, S., Sá, T., Aguiar, I., Cardoso, I., Correia, Z., & Correia, T. (2021). Case report: Parental loss and childhood grief during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 626940.
- Schut, H. A., Stroebe, M. S., van den Bout, J., & De Keijser, J. (1997). Intervention for the bereaved: Gender differences in the efficacy of two counselling programmes. *British Journal of Clinical Psychology*, 36(1), 63-72.
- Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U., & Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 42, 1239-1248.
- Seyed Mousavi, P. S., Vahidi, E., Ghanbari, S., Khoshroo, S., & Sakkaki, S. Z. (2021). Reflective Functioning Questionnaire (RFQ): Psychometric properties of the Persian translation and exploration of its mediating role in the relationship between attachment to parents and internalizing and externalizing problems in adolescents. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 20(3), 313-330.
- Stillion, J. M., & Noviello, S. B. (2001). Living and dying in different worlds: Gender differences in violent death and grief. *Illness, Crisis & Loss*, 9(3), 247-259.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Vahidi, E., Ghanbari, S., Seyed Mousavi, P. S., & Safari, F. (2021). Psychometric properties of the prenatal-parental reflective functioning questionnaire in Iranian mothers and fathers. *Current Psychology*, 42(7), 5629-5637.
- Verdery, A. M., Smith-Greenaway, E., Margolis, R., & Daw, J. (2020). Tracking the reach of COVID-19 kin loss with a bereavement multiplier applied to the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(30), 17695-17701.
- Veri, G., Carpita, B., Cremona, I. M., & Dell'Osso, L. (2020). Complicated grief: What to expect after the coronavirus pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 489.
- Worden, J. W. (2018). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company.



# نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و

## راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی

### The Mediating Role of Psychological Resilience on the Relationship Between Cognitive Appraisals and Cognitive Coping Strategies with Health Behavior and Emotional Well-Being

Fatemeh Sabzi

MA. in Educational Psychology

Omid Shokri, PhD

Shahid Beheshti University

امید شکری\*

استادیار گروه روان‌شناسی،  
دانشگاه شهید بهشتی

فاطمه سبزی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات

#### چکیده:

این پژوهش با هدف آزمون تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی بود. روش این پژوهش همبستگی بود و برای این منظور از طریق روش نمونه‌برداری در دسترس ۵۰۰ دانشجو (۲۵۰ مرد و ۲۵۰ زن) انتخاب شدند و به پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (گارفسکی، کرایج و اسپیناون، ۲۰۰۱)، مقیاس ارزیابی تنیدگی (رویلی، رویسج، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، مقیاس تاب‌آوری نوجوان (اشیو، ناکایا، کانیکو و ناگامی، ۲۰۰۲)، نیمرخ سبک زندگی ارتقادهنده سلامت (والکر، سیچریست و پندر، ۱۹۹۵) و فهرست عواطف مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی در دانشجویان با داده‌ها، برازندگی مطلوبی دارد. نتایج تخصیص جنسی روابط در مدل مفروض برحسب مقادیر کواریانس‌های ساختاری، وزن‌های ساختاری و وزن‌های اندازه‌گیری در دانشجویان زن و مرد هم‌ارز بودند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در بین دانشجویان بخشی از پراکندگی مشترک دواير مفهومی ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی از طریق تاب‌آوری قابل تبیین است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزیابی‌های شناختی، تاب‌آوری روان‌شناختی، راهبردهای مقابله شناختی، رفتارهای سلامت

#### Abstract

This study aimed to investigate the mediating effect of psychological resilience on the relationship between cognitive appraisal processes with health behaviors and emotional well-being. The research method was a correlation and for this purpose, 500 university students (250 male and 250 female) were selected using the available sampling method and completed the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001), the Stress Appraisal Measure (Rowley, Roesch, Jurica & Vaughn, 2005), Adolescent Resilience Scale (Oshio, Nakaya, Kaneko & Nagamine, 2002), Health-Promoting Lifestyle Profile (Walker, Sechrist & Pender, 1995), and the Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark & Tellegen, 1988) were administered. Results showed that the completely mediated model of psychological resilience on the relationship between cognitive appraisal processes and coping strategies with health behaviors and emotional well-being had a good fit to the data. Also, the results of the gender specificity of structural relations showed that structural relations were equivalent for both groups (male and female) based on structural covariances, structural weights, and measurement weights. In sum, these findings show that the part of the available variance in health behaviors and emotional well-being in the context of prediction of these behavioral and emotional models by cognitive appraisals and cognitive coping strategies accounted for male and female university students' psychological resilience.

**Keywords:** cognitive appraisals, psychological resilience, cognitive coping strategies, health behaviors.

received: 17/04/2021

accepted: 10/04/2022

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۸

پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۱

## مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در شرایط فعلی با فزون‌یافتگی سطح مطالبه‌گری موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، تلاش نظام‌دار برای درک مشخصه‌های انگیزشی-هیجانی فراگیران، متعاقب رویارویی با گستره وسیعی از تجارب تنیدگی‌زا مانند انتظارهای درسی، مدیریت زمان، محدودیت‌های مالی، تعامل با همسالان و معلم‌ها، هدف‌های فردی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، سازش‌یافتگی با محیط تحصیلی و فقدان شبکه‌های ارتباطی حمایت‌گر از اهمیت زیادی برخوردار است (دیساتنیک، بیل‌بار و فیران، ۲۰۲۱؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ کوآن، ۲۰۲۰؛ محبی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌های مختلف در خلال دهه گذشته نشان داده است که با فرض گریزناپذیری مواجهه با تجارب چالش‌انگیز در موقعیت‌های تحصیلی، یکی از کیفیت‌های روان‌شناختی اثرگذار بر تمایز در پسایندهای رویارویی با چنین تجارب انگیزاننده‌ای، بر ظرفیت‌های تفسیری سازه تاب‌آوری روان‌شناختی مبتنی است (شائو و دیگران، ۲۰۲۱؛ شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۶؛ گاور و دیگران، ۲۰۲۰؛ نیو و دیگران، ۲۰۲۱؛ یوان، ۲۰۲۰).

به‌طور کلی، تاب‌آوری به مثابه فرایند، ظرفیت یا پیامد انطباق موفقیت‌آمیز با شرایط چالش‌انگیز و تهدیدکننده مفهوم‌سازی شده است (تانگ، یوپادیایا و سالملاآرو، ۲۰۲۱؛ کوان، ۲۰۲۰؛ مانگی، موریتیری، مانیکی و وامبوگا، ۲۰۱۸). به بیان دیگر، تاب‌آوری به مثابه مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی به کمک خاصیت محافظتی در برابر پیامدهای منفی تنیدگی ادراک‌شده، توانایی مقابله با تغییر و عوامل تنیدگی‌زا و تعدیل نتایج تجارب تنیدگی‌زا مشخص می‌شود (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ ماسینا، مدزار، موسیل و میلوسویک، ۲۰۱۷). بر اساس نتایج پژوهش‌هایی مانند سادات اخوی،

شکری، پورشهریار و شریفی (۲۰۱۶)، صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۲۰۱۸)، عمید، شکری و زرانی (۲۰۱۶) نظر به اهمیت بررسی مدل‌های رفتاری تسهیل‌گر/بازدارنده سلامت تحصیلی در موقعیت‌های پیشرفت نه تنها تحلیل روشمند پسایندهای چندگانه تمایز یافتگی در تاب‌آوری روان‌شناختی مانند فرسودگی تحصیلی (آیو، مائورا و کنای، ۲۰۱۸)، آشفتگی روان‌شناختی (پیدگئون و پیکت، ۲۰۱۷)، عملکرد تحصیلی (مانگی، اکاچا، کینای و ایریری، ۲۰۱۵)، بلکه، تمرکز بر توان تبیینی عناصر پیشایندی سازه تاب‌آوری مانند حمایت اجتماعی ادراک‌شده، پیوندهای اجتماعی، ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌ای و مفهوم خود نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (تانگ و دیگران، ۲۰۲۱؛ چالاکارن و چایمانگال، ۲۰۲۱؛ ژانگ، هوانگ و ژو، ۲۰۲۱؛ گاور و دیگران، ۲۰۲۰؛ هادا، تیلور و شوانوئر، ۲۰۲۱).

تأکید بر آموزه‌های مفهومی برآمده از مدل فرایندی مقابله<sup>۱</sup> به‌مثابه یکی از مطمئن‌ترین مدل‌های نظری توضیح‌دهنده تمایز یافتگی در واکنش به تجارب تنیدگی‌زا با شمول منابع اطلاعاتی در سه قلمرو عناصر پیشایندی، واسطه‌مند و پسایندی، نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین عناصر پیشایندی تمایزدهنده نیمرخ مشخصه تاب‌آوری روان‌شناختی فراگیران در مواجهه با مطالبه‌های زندگی تحصیلی ارزیابی‌های شناختی<sup>۲</sup> هستند (مک‌کالی، ویماس، فینگرگ و فاسکو، ۲۰۱۹). طبق دیدگاه لازاروس (۲۰۰۶)، فرض غالب در مدل فرایندی مقابله آن است که افراد به‌طور باثباتی رابطه خود با محیط را بر اساس معانی ضمنی آن رابطه برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کنند. افراد این ارزیابی‌ها را از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی انجام می‌دهند. طبق دیدگاه لازاروس، ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای ارزیابی اشاره می‌کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش به آن‌ها، مداخله می‌کنند.

1. coping process theory

2. cognitive appraisals

وسیع‌تر نظم‌جویی هیجانی بر روش‌های شناختی هوشیارانه مدیریت اطلاعات انگیزاننده هیجان، دلالت دارد (زانگ، لیو، لی، وانگ و شانگان، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که نظم‌جویی هیجان‌ها از طریق افکار به‌طور گریزناپذیری با کیفیت زندگی افراد رابطه دارد و به افراد کمک می‌کند که هیجان‌های خود را در مواجهه با رخدادهای تنیدگی‌زا و پس از رویارویی با تجارب انگیزاننده کنترل کنند (برینکی، شورینگا و متیوس، ۲۰۲۱؛ دساتیک، بل بار و فیران، ۲۰۲۱). در مدل پیشنهادی گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) و کرایج و گارنفسکی (۲۰۱۹) افراد متعاقب رویارویی با یک رخداد آسیب‌زا به منظور نظم‌جویی تجارب هیجانی خویشتن از نه راهبرد مقابله شناختی شامل خودسرزنی<sup>۱</sup>، پذیرش<sup>۲</sup>، نشخوارگری<sup>۳</sup>، بازتمرکز مثبت<sup>۴</sup>، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی<sup>۵</sup>، بازارزیابی مثبت<sup>۶</sup>، دیدگاه‌گیری<sup>۷</sup>، فاجعه‌نمایی<sup>۸</sup> و دگرسرزنی<sup>۹</sup> استفاده می‌کنند

همچنین، مرور پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که در قلمرو عناصر پسایندی تمیزدهنده ظرفیت تاب‌آوری روان‌شناختی افراد در رویارویی با شرایط چالش‌انگیز تحلیل تجارب هیجانی افراد و رفتارهای سبک زندگی سلامت‌محور<sup>۱۱</sup> آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد وقتی افراد در گروه‌های سنی مختلف در انتخاب رفتارهای ارتقادهنده سبک زندگی سالم مشارکت می‌کنند، زندگی آن‌ها از کیفیت بهتری برخوردار می‌شود (بیکتاس، کادابیس، آبار و بیکتاس، ۲۰۲۱؛ فلری، جوزف و پاپاجیانوپلاس، ۲۰۱۸؛ محسن و فردوس، ۲۰۱۸؛ وانگ، روست، کیائو و مانک، ۲۰۲۰). گاگی و پاتالی (۲۰۲۱) تأکید می‌کنند که سبک زندگی افراد بر زندگی آتی و سطح بهزیستی آن‌ها اثر خواهد گذاشت. به‌طور

فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده است برای بهزیستی خویش ارزیابی می‌کند. به بیان دیگر، ارزیابی در تعیین اهمیت مواجهه فردی با رخدادها برای بهزیستی اثرگذار است (چی، یو، لیو و کاپلان، ۲۰۱۹؛ گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۲۰۱۷؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۴). علاوه بر این، با تمرکز بر بدنه محتوایی مدل فرایندی مقابله، یکی دیگر از همبسته‌های کیفیت روان‌شناختی تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای هستند (دارپرت، دانی و استاگ، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، نظم‌جویی هیجانی<sup>۱</sup> بر تلاش‌های فرد برای حفظ، بازداری و بهبود تجربه و بیانگری هیجانی دلالت دارد (سانبل و گانری، ۲۰۱۹). نظم‌جویی سازش‌یافته هیجان از طریق ایفای نقش موفقیت‌آمیز فرد در محیط، مشخص می‌شود. فردی که در مواجهه با یک تجربه هیجانی منفی قادر است ضمن بازداری تجربه هیجانی، رفتارهای هدف‌مدارانه خویشتن را دنبال کند، از نظم‌جویی سازش‌یافته هیجان، به‌طور عمدی استفاده می‌کند (مو، چان و لیو، ۲۰۱۸). تحقق نظم‌جویی سازش‌یافته هیجان، مستلزم استفاده بهینه از طیف وسیعی از راهبردهای نظم‌جویی هیجانی متمایز است (دیاس و کادیمی، ۲۰۱۷؛ لیکانین، راتنا نیلکو و کیورا، ۲۰۱۹). نظم‌جویی سازش‌یافته هیجان نیازمند مهارت‌های زیربنایی مانند آگاهی هیجانی و پذیرش است (والی و احمد، ۲۰۲۰). در مقابل، عدم توانایی مکفی در بازداری یک تجربه هیجانی دشوار با هدف پیگردی رفتارهای هدف‌مدارانه، مشخصه اصلی نظم‌جویی سازش‌نایافته هیجان تلقی می‌شود (دارپرت و دیگران، ۲۰۱۹). نظم‌جویی شناختی هیجان به مثابه وجهی از قلمرو پژوهشی

1. emotion regulation
2. self-blame
3. acceptance
4. rumination
5. positive refocusing
6. refocus on planning

7. positive reappraisal
8. putting into perspective
9. catastrophizing
10. other-blame
11. health-oriented life style behaviors



پیشایندی تاب‌آوری مانند راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان (بانویلی روسی، ایوانس، ویرنر فیلین، والرند و بوفارد، ۲۰۱۷؛ ژانگ و دیگران، ۲۰۲۱) و ارزیابی‌های شناختی (دیاس و کادیمی، ۲۰۱۷؛ چی و دیگران، ۲۰۱۹)، و پسایندی تاب‌آوری مانند رفتارهای سبک زندگی سالم و بهزیستی هیجانی (کراس، زیمبریک راجرز، ایگوارا، فورد و کالدیرونی، ۲۰۲۰) در بین فراگیران، اما فقر و گسست اطلاعاتی در قلمرو مقایسه‌های ساختاری روابط مفروض در مدل‌های شامل شونده پیشاینها و پساینها تاب‌آوری روان‌شناختی در دانشجویان به طور پرواضحی قابل تصور است.

ضرورت رویارویی موفقیت‌آمیز با مطالبه‌های تنیدگی تحصیلی در دوره دانشجویی و گریزناپذیری تمایز در پیامدهای چندگانه متعاقب کیفیت پاسخ‌دهی به موقعیت‌های انگیزاننده فراروی دانشجویان، بررسی روشمند عناصر پیشایندی و پسایندی تاب‌آوری روان‌شناختی را بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد (شکل ۱). بر این اساس، محقق می‌کوشد به کمک یک مدل مفروض، نقش تفسیری عناصر پیشایندی تاب‌آوری روان‌شناختی را با تأکید بر قلمروهای مفهومی ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله‌شناختی و عناصر پسایندی این قلمرو را با تأکید بر رفتارهای سبک زندگی و بهزیستی هیجانی دانشجویان، آزمون کند. علاوه بر این، فقر اطلاعاتی مشهود درباره گزاره هم‌ارزی جنسی روابط علی پیشاینها و پساینها تاب‌آوری روان‌شناختی، ضرورت آزمون تغییرناپذیری روابط ساختاری در مدل مفروض را بیش از پیش، تصریح می‌کند. به‌طور کلی، این پژوهش به کمک گزاره زیر هدایت می‌شود.

کلی، رفتارهای سبک زندگی سالم شامل رفتارهایی مانند مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی، تخصیص زمان به فعالیت جسمانی، پیروی از رژیم غذایی مناسب، فهم خودشکوفایی، برقراری روابط بین‌فردی و یادگیری چگونگی مدیریت تجارب تنیدگی‌زا است. علاوه بر این، در بافت پژوهشی سلامت، سبک زندگی به مجموعه رفتارهایی که فرد بر آنها کنترل دارد و الگوی رفتار روزانه وی را شکل می‌دهند، اشاره می‌کند (فتحیان دستجردی، خوش‌گفتار، توکلی و ژاله، ۲۰۲۱؛ کوشکی، قنبری، شگری و فتح‌آبادی، ۲۰۲۳). برخی از محققان سبک زندگی سالم را به عنوان ترکیبی از اجزای مکمل ارتقای سلامت و پیشگیری از بیماری توصیف می‌کنند (جی، جو و لی، ۲۰۲۰). علاوه بر این، این پژوهش بر اساس منطق پیشنهادی واتسون، کلارک و تلگن (۱۹۸۸) بهزیستی هیجانی از طریق رجوع به تجارب هیجانی مثبت (مانند علاقه‌مند، هیجان‌زده<sup>۲</sup>، نیرومند<sup>۳</sup>، مشتاق<sup>۴</sup>، سربلند<sup>۵</sup>، هوشیار<sup>۶</sup>، خوش‌ذوق<sup>۷</sup>، مصمم<sup>۸</sup>، متوجه<sup>۹</sup>، فعال<sup>۱۰</sup>) و منفی (مانند پریشان<sup>۱۱</sup>، ناراحت<sup>۱۲</sup>، گناهکار<sup>۱۳</sup>، وحشت‌زده<sup>۱۴</sup>، متخاصم<sup>۱۵</sup>، تحریک‌پذیر<sup>۱۶</sup>، شرمسار<sup>۱۷</sup>، عصبی<sup>۱۸</sup>، بی‌قرار<sup>۱۹</sup>، ترسان<sup>۲۰</sup>) افراد مشخص می‌شود.

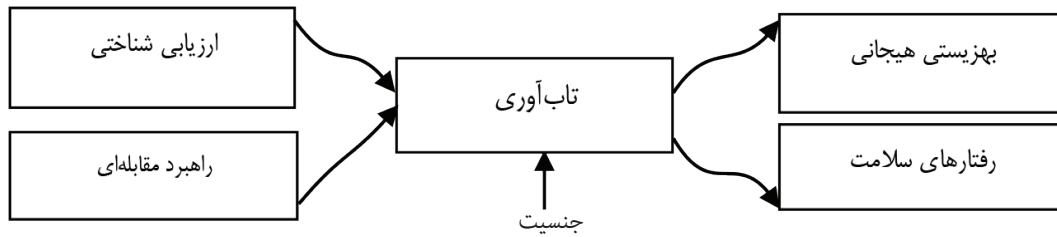
اگرچه محققان مختلف کوشیده‌اند با تأکید بر یک منطق نظری مشخص و با استفاده از مدل‌های پیشنهادی مختلف ضرورت تحلیل روشمند پیشاینها و پساینها تاب‌آوری روان‌شناختی را به تصویر کشند، اما مرور مشابهت یا عدم مشابهت در توان تبیینی مدل‌های پیشنهادی در دو جنس نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به بیان دیگر، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی متمرکز بر مقایسه‌های سطح-محور درباره هر یک از عناصر

1. interested
2. excited
3. strong
4. enthusiastic
5. proud
6. alert
7. inspired
8. determined
9. attentive
10. active

11. distressed
12. upset
13. guilty
14. scared
15. hostile
16. irritable
17. ashamed
18. nervous
19. jittery
20. afraid

شناختی با رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی در دانشجویان دختر و پسر برآزندگی دارد.

مدل علی میانجی‌گری تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

و تأیید شده است (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶). در پژوهش حسین‌آبادی و شکری (۲۰۱۵)، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در پژوهش حسین‌آبادی و شکری (۲۰۱۵)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختار نه عاملی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی این ابزار در نمونه ایرانی فراهم آورد. در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزندی، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دگرسرزندی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۱، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۷۴، ۰/۷۸، ۰/۶۷، ۰/۶۵ و ۰/۷۶ به دست آمد.

**نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی**<sup>۲</sup> (روییلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). این ابزار ۱۴ ماده دارد و مشارکت-کنندگان به هر ماده روی یک طیف ۵ درجه‌ای از صفر (هرگز) تا ۴ (همیشه) پاسخ می‌دهند. در پژوهش رویسچ و روییلی (۲۰۰۵) که با هدف سنجش و توسعه ابزارهای گرایشی و چندبعدی ارزیابی شناختی تنیدگی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی مقیاس ارزیابی تنیدگی چهار عامل چالش<sup>۳</sup>، تهدید<sup>۴</sup>، مرکزیت<sup>۵</sup> و منابع<sup>۶</sup> را نشان داد. علاوه بر این، در پژوهش روییلی و دیگران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه

## روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان زن و مرد دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. نمونه آماری ۵۰۰ دانشجوی دوره کارشناسی [۲۵۰ مرد با میانگین سنی ۲۲/۳۱ سال (انحراف استاندارد=۱/۰۳) و ۲۵۰ زن با میانگین سنی ۲۲/۲۰ سال (انحراف استاندارد=۱/۳۵)] بود که از طریق روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش، طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵) با تأکید بر منطق تناسب بین تعداد پارامترهای اندازه‌گیری‌شده مدل با حجم نمونه، از آنجا که ۵۰ پارامتر اندازه‌گیری شدند، بر اساس نسبت ۱۰ به ۱، ۵۰۰ دانشجوی انتخاب شدند.

## پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان<sup>۱</sup>

(گارنفسکی، کرایج و اسپیناون، ۲۰۰۱). گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۱) اولین بار با هدف بررسی ابعاد شناختی نظم‌جویی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزندی، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دگرسرزندی در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) پاسخ می‌دهند. در پژوهش‌های متعددی، ویژگی‌های فنی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان آزمون

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)  
2. Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R)  
3. challenge

4. threat  
5. centrality  
6. resource

نوجویی، نظم‌جویی هیجانی و جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۹۰ به دست آمد.

### نیمرخ سبک زندگی ارتقادهنده سلامت نسخه تجدیدنظرشده دوم<sup>۵</sup>

(والکر، سیچریست و پندر، ۱۹۹۵). در این نسخه، رفتارهای تبیین‌کننده سلامت به مثابه اعمال و ادراک‌هایی مفهومی‌سازی شدند که بر سطح بهزیستی، خودشکوفایی و رضامندی افراد اثرگذار بودند. در این نسخه ۵۲ ماده‌ای که شامل شش زیرمقیاس احساس مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی، فعالیت جسمانی، تغذیه، تعالی معنوی، روابط بین‌فردی و مدیریت تنیدگی است هر یک از ماده‌ها روی یک طیف چهار درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) پاسخ داده می‌شوند. در این نیمرخ، نمره بالاتر نشان‌دهنده تعداد بیشتر رفتارهای ارتقادهنده سلامت است. در پژوهش والکر و دیگران (۱۹۹۵) ضرایب همسانی درونی نمره کلی نیمرخ رفتارهای سبک زندگی ارتقادهنده سلامت، مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی، فعالیت جسمانی، تغذیه، تعالی معنوی، روابط بین‌فردی و مدیریت تنیدگی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۸۶ و ۰/۸۷ و ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش شکری و دیگران (۲۰۱۵)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه دوم تجدیدنظرشده نیمرخ سبک زندگی ارتقادهنده سلامت نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی ساختار چندبعدی نسخه دوم تجدیدنظرشده نیمرخ سبک زندگی ارتقادهنده سلامت با شمول شش زیرمقیاس با داده‌ها برازندگی مطلوبی داشت. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی، فعالیت جسمانی، تغذیه، تعالی معنوی، روابط بین‌فردی و مدیریت تنیدگی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۶۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی، سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت را تکرار کرد و ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۲۰۱۶) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است و مقادیر ضرایب همسانی درونی این مقیاس برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های ارزیابی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آمد.

**مقیاس تاب‌آوری نوجوان<sup>۱</sup> (اشیو، ناکایا، کانیکو و ناگامنی، ۲۰۰۲).** اشیو و دیگران (۲۰۰۲) مقیاس تاب‌آوری نوجوان را با هدف سنجش کیفیت روان‌شناختی تاب‌آوری در نوجوانان توسعه دادند. این مقیاس شامل ۲۱ ماده است و نوجوان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (به هیچ وجه صدق نمی‌کند) تا ۵ (کاملاً صدق می‌کند) پاسخ می‌دهد. مقیاس تاب‌آوری نوجوان از سه بُعد نوجویی<sup>۲</sup>، نظم‌جویی هیجانی<sup>۳</sup> و جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده<sup>۴</sup> تشکیل شده است. در پژوهش اشیو و دیگران (۲۰۰۲) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های نوجویی، نظم‌جویی هیجانی و جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده و نمره کلی تاب‌آوری به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ به دست آمد. در این پژوهش، همبستگی ابعاد سه‌گانه مقیاس تاب‌آوری و کیفیت‌هایی مانند فرایندهای ارزیابی شناختی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، رفتارهای سلامت و بهزیستی هیجانی، از رویی سازه مقیاس تاب‌آوری نوجوان حمایت کرد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های

1. Adolescent Resilience Scale (ARS)  
2. novelty seeking  
3. emotional regulation

4. positive future orientation  
5. Health-Promoting Lifestyle Profile-II (HPLP-II)

بی‌قرار و ترسان) محاسبه می‌شود. در پژوهش شکری، گودرزی و شریفی (۲۰۱۴الف) که با هدف آزمون تغییرناپذیری عاملی نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی در دانشجویان زن و مرد انجام شد، نتایج تحلیل‌های گروهی منفرد در دو جنس نشان داد که الگوی اندازه‌گیری دو عاملی مشتمل بر عواطف مثبت و منفی با داده‌ها برازندگی قابل قبولی را نشان دادند. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی ۰/۸۷ و ۰/۷۹ به‌دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

**فهرست عواطف مثبت و منفی<sup>۱</sup>** (واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸). شرکت‌کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. در این طیف عدد ۱ نشان‌دهنده عدم تجربه هیجان و عدد ۵ بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان است. برای هر آزمودنی نمره کلی عاطفه مثبت از طریق جمع نمره‌های شرکت‌کننده در هر یک از ده صفت توصیف‌گر هیجان‌های مثبت (علاقه‌مند، شوق‌زده، نیرومند، مشتاق، سربلند، هوشیار، خوش‌ذوق، مصمم، متوجه و فعال) و نمره کلی عاطفه منفی، از طریق جمع نمره‌های شرکت‌کننده در هر یک از ده صفت توصیف‌گر هیجان‌های منفی (پریشان، ناراحت، گناهکار، وحشت‌زده، متخاصم، تحریک‌پذیر، شرمسار، عصبی،

جدول ۱  
شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در کل دانشجویان

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	M		SD		چولگی		کشیدگی	
		زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد
فرآیندهای ارزیابی شناختی	ارزیابی از منابع	۷/۳۶	۷/۹۹	۳/۴۴	-۰/۴۳	-۰/۴۵	-۰/۹۸	-۰/۶۵	
	ارزیابی چالشی	۹/۲۵	۹/۳۶	۴/۰۹	-۰/۲۸	-۰/۳۳	-۰/۶۲	-۰/۷۸	
راهبردهای مقابله شناختی	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۱۵/۷۳	۱۵/۷۸	۷/۰۸	-۰/۱۲	-۰/۰۶	-۰/۹۷	-۰/۹۸	
	خودسرزنشی	۱۰/۶۶	۳/۲۲	۳/۲۶	۰/۵۱	۰/۱۳	۰/۴۷	-۰/۲۶	
راهبردهای مقابله شناختی	نشخوارگری	۱۱/۷۰	۱۲/۰۶	۳/۵۴	۰/۳۹	۰/۳۱	-۰/۱۶	-۰/۶۳	
	فاجعه‌نمایی	۱۰/۴۶	۱۰/۶۴	۳/۶۳	۰/۵۶	۰/۴۴	-۰/۱۴	-۰/۵۲	
راهبردهای مقابله شناختی	دگرسرزنشی	۸/۹۹	۹/۱۱	۳/۳۹	۰/۸۳	۰/۶۳	-۰/۴۳	۰/۲۴	
	پذیرش	۱۲/۱۷	۱۲/۱۷	۳/۲۸	۰/۰۳	۰/۴۱	۰/۰۵	-۰/۱۱	
تاب‌آوری روان‌شناختی	بازتمرکز بر برنامه‌ریزی	۱۱/۸۹	۱۱/۷۶	۳/۵۶	۰/۱۴	۰/۰۴	۰/۳۴	۰/۵۷	
	بازتمرکز مثبت	۱۳/۰۸	۱۲/۵۹	۳/۷۱	۰/۰۲	۰/۶۴	-۰/۷۶	-۰/۸۹	
تاب‌آوری روان‌شناختی	بازارزیابی مثبت	۱۲/۷۵	۱۲/۴۵	۳/۹۱	-۰/۱۶	-۰/۰۹	-۰/۶۸	-۰/۲۷	
	دیدگاه‌گیری	۱۲/۱۰	۱۱/۹۸	۳/۷۶	۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۴۴	-۰/۲۱	
نظم‌جویی هیجانی	نوجویی	۲۵/۱۸	۲۴/۰۵	۶/۴۴	-۰/۲۶	-۰/۲۵	-۰/۶۲	-۰/۳۱	
	نظم‌جویی هیجانی	۲۹/۶۴	۲۸/۰۲	۸/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۱۲	-۰/۶۴	
رفتارهای سلامت	جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده	۱۸/۳۵	۱۷/۶۱	۴/۰۶	-۰/۴۷	۰/۴۶	-۰/۶۴	-۰/۳۹	
	مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی	۱۹/۹۱	۲۱/۱۵	۶/۰۲	۰/۴۱	۰/۳۳	-۰/۰۸	-۰/۴۳	
رفتارهای سلامت	فعالیت جسمانی	۲۱/۷۱	۲۰/۰۹	۵/۷۹	۰/۷۲	-۰/۵۷	-۰/۰۳	-۰/۴۶	
	تغذیه	۲۲/۹۴	۲۲/۷۹	۴/۴۱	۰/۴۴	۰/۳۰	-۰/۰۴	-۰/۶۱	
رفتارهای سلامت	تعالی معنوی	۲۷/۰۸	۲۸/۱۳	۵/۰۵	-۰/۱۲	۰/۰۵	۰/۴۱	-۰/۴۹	
	روابط بین فردی	۲۵/۴۴	۲۶/۹۰	۴/۵۵	-۰/۰۳	۰/۱۷	-۰/۷۳	۰/۲۲	
بهبودی هیجانی	مدیریت تنیدگی	۲۱/۲۱	۲۱/۶۷	۴/۴۵	۰/۶۰	-۰/۵۹	-۰/۲۳	-۰/۱۷	
	عاطفه مثبت	۳۳/۶۲	۳۷/۰۴	۷/۷۹	۰/۵۴	۰/۴۳	۰/۰۹	۰/۲۳	
بهبودی هیجانی	عاطفه منفی	۲۳/۸۲	۲۳/۳۵	۶/۸۹	۰/۴۲	۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۱۲	

1. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

همبستگی بین راهبردهای سازش‌یافته مقابلۀ شناختی با ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی مثبت معنادار و همبستگی بین راهبردهای سازش‌نیافته مقابلۀ شناختی با ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی، منفی معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در دانشجویان زن و مرد همبستگی بین ارزیابی از منابع و ارزیابی چالشی با ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی، مثبت معنادار و رابطه بین ارزیابی مبتنی بر تهدید با ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی، منفی معنادار و

جدول ۲  
همبستگی ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابلۀ شناختی با ابعاد تاب‌آوری روان‌شناختی

متغیرها	نوجویی		نظم‌جویی هیجانی		جهت‌گیری مثبت	
	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
ارزیابی از منابع	۰/۲۱**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۲۵**
ارزیابی چالشی	۰/۲۴**	۰/۳۰**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۳۰**
ارزیابی مبتنی بر تهدید	-۰/۱۸**	-۰/۲۳**	-۰/۱۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۴**	-۰/۲۰**
خودسرزنی	-۰/۲۶**	-۰/۳۵**	-۰/۲۲**	-۰/۳۴**	-۰/۲۶**	-۰/۲۹**
نشخوارگری	-۰/۲۲**	-۰/۳۲**	-۰/۱۹**	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۸**
فاجعه‌نمایی	-۰/۱۹**	-۰/۲۵**	-۰/۱۸**	-۰/۲۱**	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**
دگرسرزنی	-۰/۲۹**	-۰/۲۷**	-۰/۲۵**	-۰/۲۶**	-۰/۲۶**	-۰/۲۳**
پذیرش	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۰**
بازتمرکز بر برنامه‌ریزی	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۰**	۰/۲۵**	۰/۲۲**	۰/۲۶**
بازتمرکز مثبت	۰/۱۹**	۰/۱۹**	۰/۱۴*	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۱۶*
بازارزیابی مثبت	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۱۹**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۲۶**
دیدگاه‌گیری	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۲۴**

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

سالم، مثبت معنادار و رابطه بین ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی با عاطفه مثبت، مثبت و معنادار و با عاطفه منفی، منفی و معنادار است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که همبستگی بین ابعاد چندگانه تاب‌آوری روان‌شناختی با مقیاس‌های چندگانه رفتارهای سبک زندگی

جدول ۳  
همبستگی تاب‌آوری روان‌شناختی با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان زن و مرد

متغیرها	نوجویی		نظم‌جویی هیجانی		جهت‌گیری مثبت	
	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
مسئولیت‌پذیری برای سلامت فردی	۰/۲۹**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۳۷**	۰/۲۶**	۰/۲۴**
فعالیت جسمانی	۰/۲۴**	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۱۹**
تغذیه	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۴**
تعالی معنوی	۰/۲۵**	۰/۱۸**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۳۲**	۰/۱۹**
روابط بین‌فردی	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۳۳**
مدیریت تنبذگی	۰/۲۹**	۰/۱۹**	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۰/۲۷**	۰/۱۹**
عاطفه مثبت	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۷**	۰/۲۲**	۰/۲۵**
عاطفه منفی	-۰/۳۴**	-۰/۲۳**	-۰/۳۶**	-۰/۲۵**	-۰/۲۸**	-۰/۲۱**

\*\* $P < 0.01$

از طریق روش فاصله ماهالانوبیس<sup>۱</sup> آزمون و تأیید شدند. نتایج مربوط به پراکنندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده نشان داد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. علاوه بر این، در این پژوهش برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۲</sup> نیز استفاده شد.

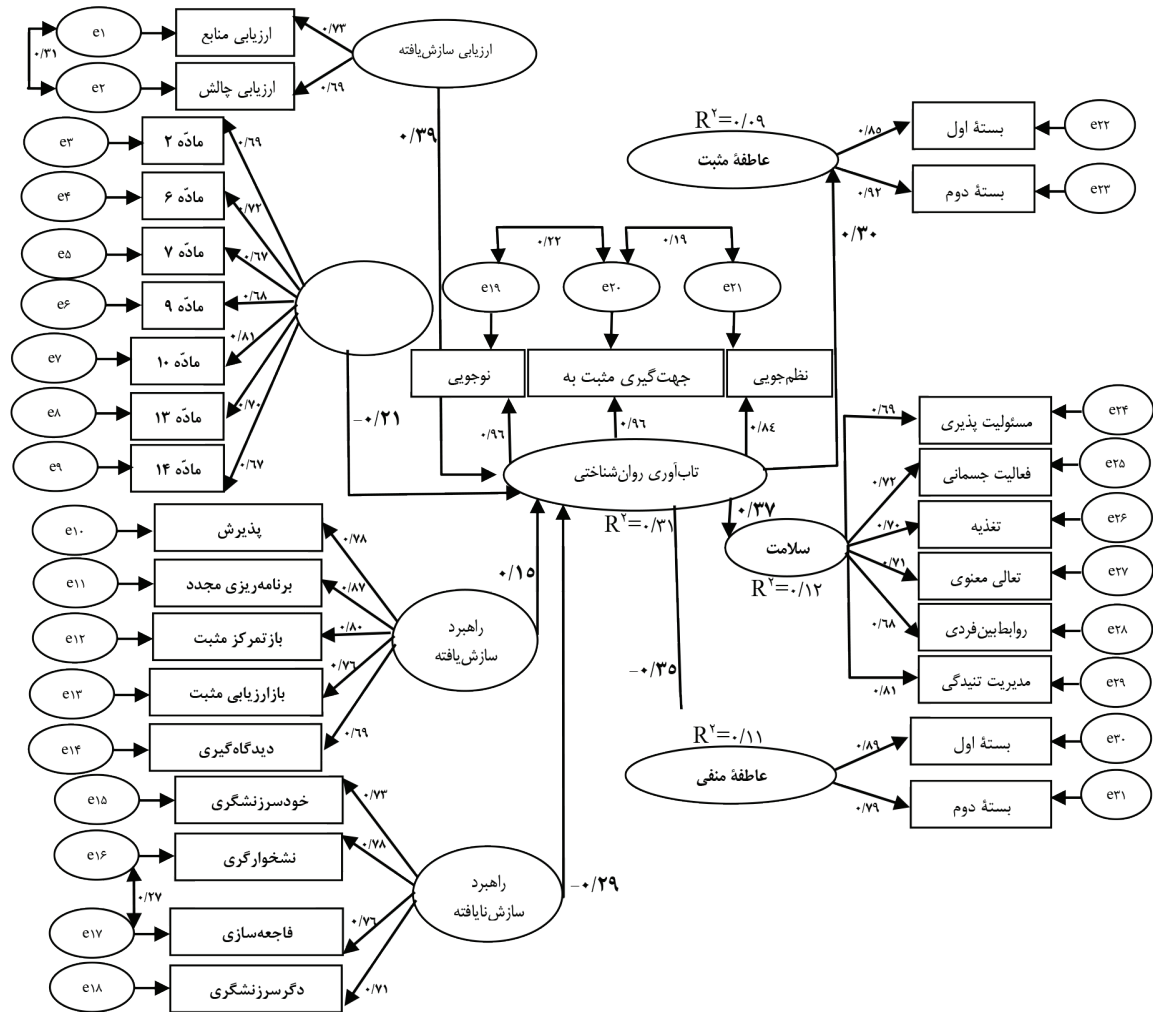
در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری، همسو با پیشنهاد کلایین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا، و مقادیر پرت

1. Mahalanobis distance

2. maximum likelihood

رفتارهای سبک زندگی سالم و تجارب هیجانی مثبت و منفی با واسطه‌مندی تاب‌آوری در کل دانشجویان زن و مرد آزمون شد (شکل ۲).

در این بخش، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین فرایندهای ارزیابی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابله و



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی تاب‌آوری روان‌شناختی در کل نمونه دانشجویان پس از اصلاح

پنج متغیر ۴، ۱۵، ۶، ۲ و ۷ به‌دست آمده است. نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی مدل مفروض برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۰۶) شامل شاخص مجذور خی<sup>۲</sup>، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۳</sup>، شاخص برازندگی<sup>۴</sup>، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته<sup>۵</sup> و ریشه دوم واریانس خطای تقریباً به‌ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۲/۳۰، ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۵۱ به‌دست آمد (جدول ۴). بر اساس منطق پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۱۶) واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازندگی و

**نکته ۱:** برای متغیر مکنون عاطفه مثبت، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و مقادیر بارهای عاملی گزارش‌شده برای هر یک از متغیرهای ده‌گانه، نشانگر بسته اول از مجموع پنج متغیر ۱۲، ۱۷، ۹، ۱۶ و ۵ و بسته دوم نیز از مجموع پنج متغیر ۱۰، ۳، ۱۴، ۱ و ۱۹ به‌دست آمده است. **نکته ۲:** برای متغیر مکنون عاطفه منفی، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و مقادیر بارهای عاملی گزارش‌شده برای هر یک از متغیرهای ده‌گانه، نشانگر بسته اول از مجموع پنج متغیر ۸، ۲۰، ۱۳، ۱۸ و ۱۱ و بسته دوم نیز از مجموع

1. Chi-square test ( $\chi^2$ )  
 2. Chi-square divided by degrees of freedom test ( $\chi^2/df$ )  
 3. Comparative Fit Index (CFI)  
 4. Goodness of Fit Index (GFI)  
 5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)  
 6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)



شاخص برازندگی تعدیل یافته، به‌طور پرواضحی ضرورت اصلاح مدل پیشنهادی را با هدف بهبود برازندگی مدل مفروض با داده‌های جمع‌آوری شده نشان می‌دهد. طبق دیدگاه وستون و گاری (۲۰۰۶) از آنجا که کمتر مدل مفروضی، برازندگی کامل با داده‌ها نشان می‌دهد، بنابراین، در این پژوهش نیز با انتخاب گام اصلاح مدل و از طریق ایجاد چند مسیر کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای زوج نشانگرهای مختلف متغیرهای مکنون، بر بهبود برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها کمک می‌شود. البته، هم‌سو با دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) از آنجا که استفاده از گام اصلاح مدل نیازمند توجیه نظری است، در این پژوهش نیز پژوهشگران با رعایت ملاحظه‌های نظری توجیه‌کننده انتخاب گام اصلاح مدل، از طریق ایجاد کواریانس بین

باقی‌مانده‌های خطا برای مدل پیشنهادی، آن مدل را اصلاح کردند. نتایج نشان می‌دهد که برای متغیر مکنون ارزیابی‌های شناختی سازش یافته، از طریق ایجاد کواریانس بین باقی‌مانده‌های خطا برای نشانگرهای «ارزیابی منابع و ارزیابی چالشی»، برای متغیر مکنون راهبردهای سازش‌نیافته مقابله، از طریق ایجاد کواریانس خطا برای نشانگرهای «نشخوارگری و فاجعه‌سازی» و در نهایت، در متغیر مکنون تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «نظم‌جویی هیجانی و جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده» و «نوجویی و جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده» و در مجموع، ۴ واحد کاهش در درجه آزادی، مقدار ۲۷۵/۴۹ واحد از مجذورخی مدل اصلاح‌شده کاهش یافت (جدول ۴).

جدول ۴

شاخص‌های برازندگی مدل مفروض پژوهش در کل نمونه دانشجویان

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	
۰/۰۵۱	۰/۹۳	۰/۸۶	۰/۸۸	۲/۳۰	۴۲۶	۹۷۷/۹۶	مدل قبل از اصلاح
۰/۰۳۶	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۹۲	۱/۶۷	۴۲۲	۷۰۲/۴۷	مدل بعد از اصلاح

راهبردهای سازش یافته و سازش‌نیافته مقابله شناختی بر رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی از طریق تاب‌آوری در کل نمونه دانشجویان از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های سازش یافته بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۱۴، ۰/۱۲ و -۰/۱۳ به دست آمد ( $P < ۰/۰۵$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم ارزیابی شناختی سازش‌نیافته بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۰۶، -۰/۰۸ و ۰/۰۷ ( $P < ۰/۰۵$ ) و اثر غیرمستقیم راهبردهای سازش یافته مقابله شناختی بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۰۶ و -۰/۰۷ به دست آمد ( $P < ۰/۰۵$ ). در نهایت، اثر غیرمستقیم راهبردهای سازش‌نیافته مقابله شناختی بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۰۹، -۰/۱۱ و

شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض، ۳۱ درصد از پراکندگی نمره‌های تاب‌آوری از طریق فرایندهای ارزیابی سازش یافته و سازش‌نیافته و راهبردهای سازش یافته و سازش‌نیافته مقابله تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۱۲ درصد از پراکندگی نمره‌های رفتارهای سبک زندگی سالم، ۹ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت و ۱۱ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی از طریق تاب‌آوری روان‌شناختی، ارزیابی‌های شناختی سازش یافته و سازش‌نیافته، راهبردهای سازش یافته و سازش‌نیافته مقابله پیش‌بینی شد. در مدل مفروض در کل نمونه دانشجویان زن و مرد، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون چندگانه از لحاظ آماری معنادار بودند (شکل ۲). در این پژوهش برای تعیین معناداری اثر غیرمستقیم فرایندهای ارزیابی سازش یافته و سازش‌نیافته و

شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل یافته و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با ۰/۶۹، ۰/۹۲، ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۵۳ به دست آمد (جدول ۲). بر اساس دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته ضرورت اصلاح مدل مفروض را با هدف افزایش برازندگی آن با داده‌های جمع‌آوری شده، مورد تأکید قرار می‌دهد. در این بخش، با توجه به تشابه اصلاحیه‌های پیشنهادی نرم‌افزار برای گروه نمونه دانشجویان زن با کل نمونه دانشجویان زن و مرد از تکرار آن خودداری می‌شود. در گروه دانشجویان زن، پس از کاهش ۴ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار ۱۱۲/۰۱ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد (جدول ۵).

و ۰/۱۰ به دست آمد ( $P < 0/05$ ). در این بخش، قبل از تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، برازندگی مدل مفروض با داده‌ها به تفکیک برای دو گروه جنسی آزمون می‌شود. بنابراین، برای تبیین الگوی پراکندگی نمره‌های رفتارهای سبک زندگی سالم و عاطفه مثبت و منفی از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی سازش یافته و سازش‌نا یافته و راهبردهای سازش یافته و سازش‌نا یافته مقابله شناختی با واسطه‌گری تاب-آوری روان شناختی در نمونه دانشجویان زن از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد (شکل ۳).

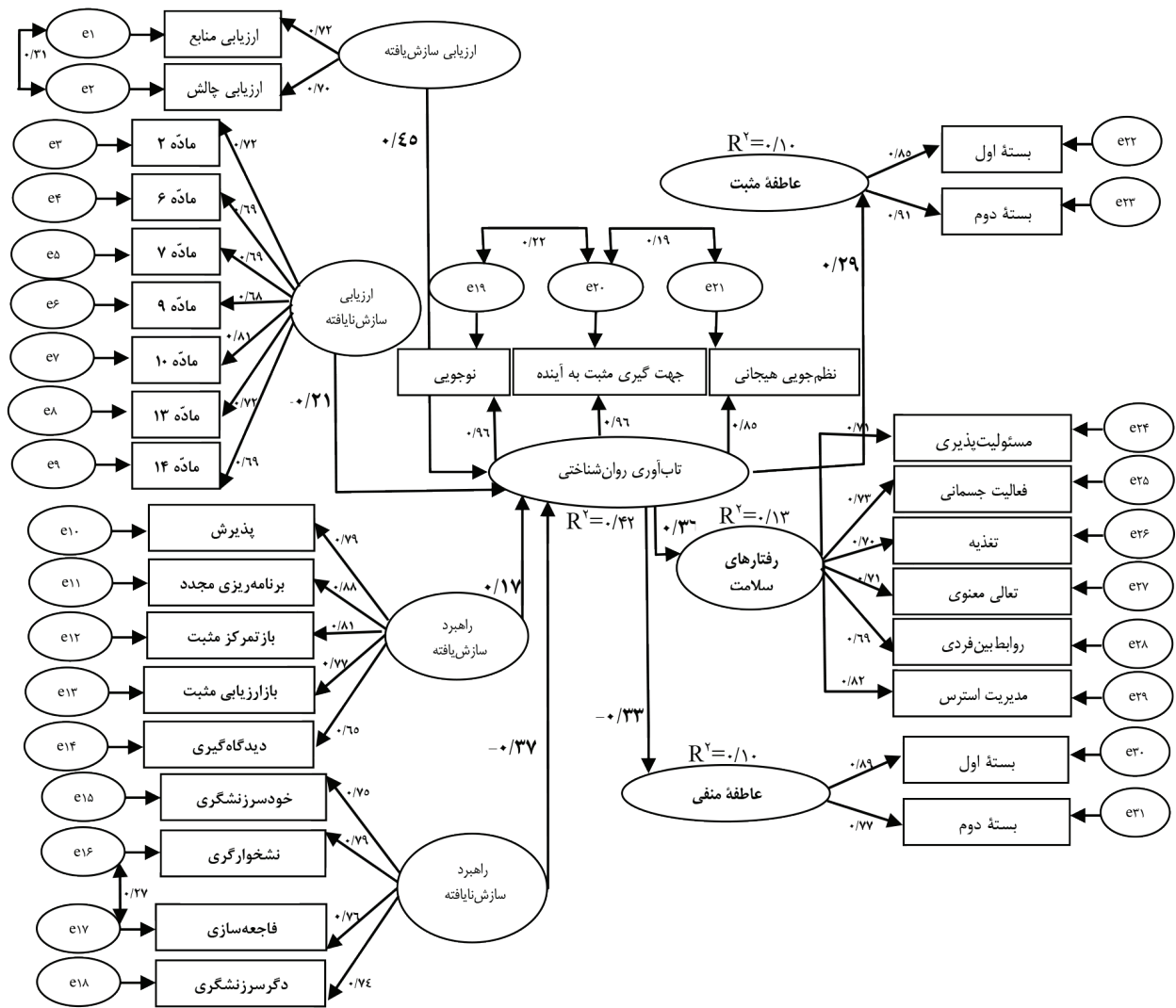
نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی مدل مفروض در نمونه دانشجویان زن شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی،

جدول ۵  
شاخص‌های برازندگی مدل مفروض پژوهش در دانشجویان زن

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	
۰/۰۵۳	۰/۹۲	۰/۸۵	۰/۸۷	۱/۶۹	۴۲۶	۷۲۱/۳۱	مدل قبل از اصلاح
۰/۰۴۱	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۲	۱/۴۴	۴۲۲	۶۰۹/۳۰	مدل بعد از اصلاح

در مدل واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین فرایندهای ارزیابی سازش یافته و سازش‌نا یافته و راهبردهای سازش یافته و مقابله شناختی با رفتارهای سبک زندگی و عاطفه مثبت و منفی در نمونه دانشجویان زن، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون چندگانه از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی سازش یافته و راهبرد سازش یافته مقابله شناختی با تاب‌آوری روان‌شناختی، مثبت معنادار و رابطه بین ارزیابی مبتنی بر تهدید و راهبردهای سازش‌نا یافته مقابله با تاب‌آوری روان‌شناختی، منفی معنادار بود. همچنین، رابطه بین تاب‌آوری روان‌شناختی، روان‌شناختی با سلامت و عاطفه مثبت، مثبت معنادار و با عاطفه منفی، منفی معنادار بود (شکل ۳).

شکل ۳ نشان می‌دهد که در مدل واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین فرایندهای ارزیابی شناختی سازش یافته و سازش‌نا یافته و راهبردهای سازش یافته و سازش‌نا یافته مقابله شناختی با رفتارهای سبک زندگی و تجارب هیجانی مثبت و منفی در نمونه دانشجویان زن، ۴۳ درصد از پراکندگی نمره‌های تاب‌آوری از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی سازش یافته و سازش‌نا یافته و راهبردهای سازش یافته و سازش‌نا یافته مقابله شناختی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۱۳ درصد از پراکندگی نمره‌های رفتارهای سبک زندگی سالم، ۱۰ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت و ۱۰ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی از طریق تاب‌آوری روان‌شناختی، ارزیابی‌های شناختی سازش یافته و سازش‌نا یافته، راهبردهای سازش یافته و سازش‌نا یافته پیش‌بینی شد.



شکل ۳. مدل واسطه‌مندی کامل در نمونه دانشجویان زن پس از اصلاح

مدل مفروض در نمونه دانشجویان مرد شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل یافته و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با ۷۱۶/۵۳، ۱/۶۸، ۰/۹۲، ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۵۲ به دست آمد (جدول ۶). بر اساس دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته ضرورت اصلاح مدل مفروض را با هدف افزایش برازندگی آن با داده‌های جمع‌آوری شده، مورد تأکید قرار می‌دهد. در گروه نمونه دانشجویان مرد، پس از کاهش ۴ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار ۱۲۱/۴۱ واحد از ارزش عددی آزمون خی دو در این مدل کم شد (جدول ۶).

در مدل مربوط به نمونه دانشجویان زن، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۱۴، ۰/۱۶ و -۰/۱۵ به دست آمد ( $P < 0.05$ ). همچنین، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی سازش‌نیافته بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب -۰/۰۷، -۰/۰۶ و ۰/۰۷ و اثر غیرمستقیم راهبردهای سازش‌یافته مقابل بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۰۶ و -۰/۰۷ به دست آمد ( $P < 0.05$ ). در نهایت، اثر غیرمستقیم راهبردهای سازش‌نیافته مقابل بر رفتارهای سلامت، عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب -۰/۰۹، -۰/۱۴ و ۰/۱۲ به دست آمد ( $P < 0.05$ ).

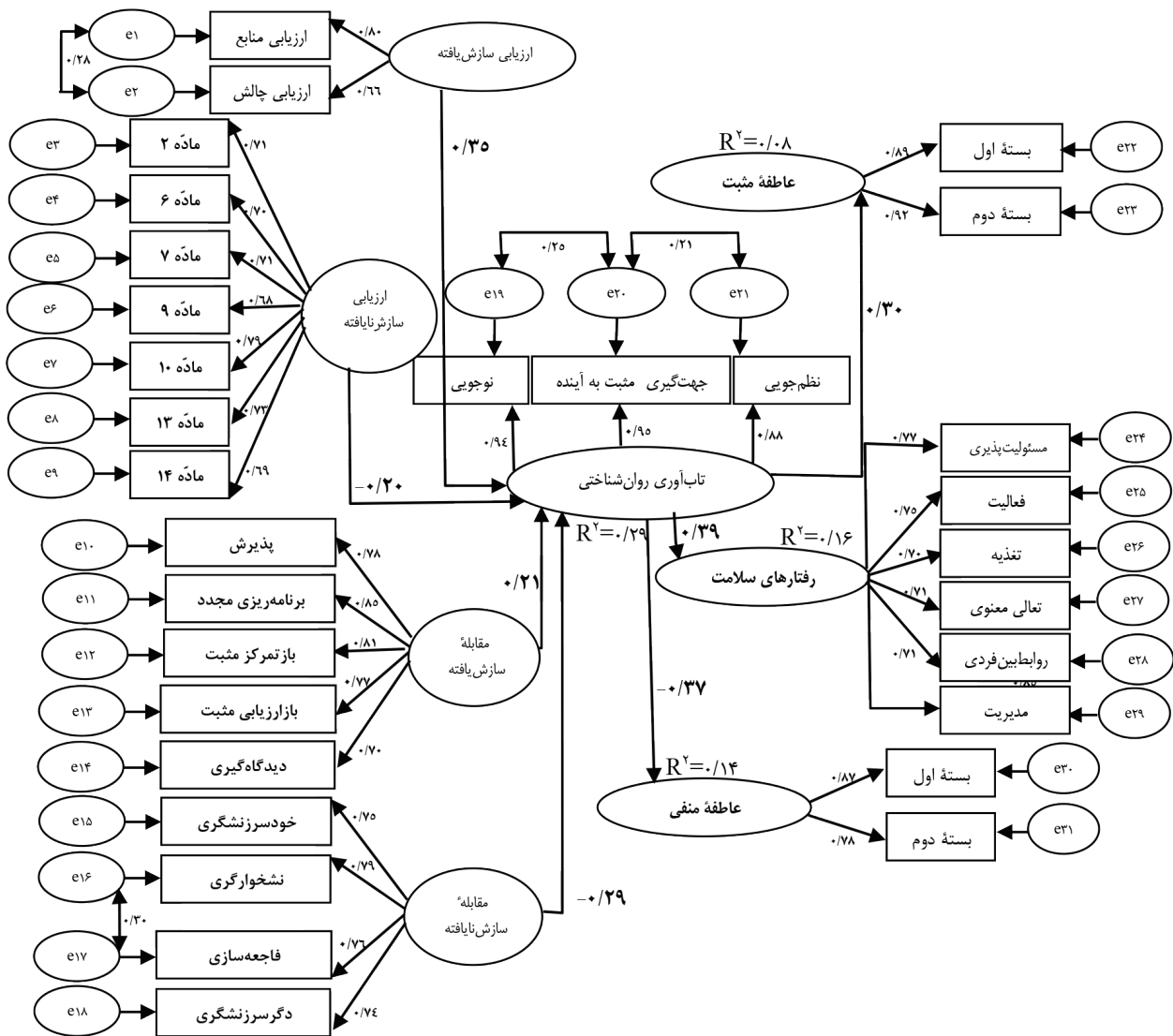
نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی

جدول ۶  
شاخص‌های برازندگی مدل مفروض پژوهش در دانشجویان مرد

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2 / df$	df	$\chi^2$	
۰/۰۵۲	۰/۹۲	۰/۸۵	۰/۸۷	۱/۶۸	۴۲۶	۷۱۶/۵۳	مدل قبل از اصلاح
۰/۰۴۱	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۳	۱/۴۴	۴۲۲	۵۹۵/۱۲	مدل بعد از اصلاح

راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابله شناختی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۱۶ درصد از پراکندگی نمره‌های رفتارهای سبک زندگی سالم، ۸ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت و ۱۴ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی از طریق تاب‌آوری روان‌شناختی، ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته پیش‌بینی شد.

شکل ۴ نشان می‌دهد که در مدل واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین فرایندهای ارزیابی شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته با راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابله با رفتارهای سبک زندگی و عاطفه مثبت و منفی در گروه نمونه دانشجویان مرد، ۲۹ درصد از پراکندگی نمره‌های تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و



شکل ۴. مدل واسطه‌مندی کامل در نمونه دانشجویان مرد پس از اصلاح

در مدل واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین فرایندهای ارزیابی شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابلۀ شناختی با رفتارهای سبک زندگی و عاطفۀ مثبت و منفی در نمونه دانشجویان مرد، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون چندگانه از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و راهبرد سازش‌یافته مقابلۀ با تاب‌آوری روان‌شناختی، مثبت معنادار و رابطه بین ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید و راهبردهای سازش‌نیافته مقابلۀ با تاب‌آوری روان‌شناختی، منفی معنادار بود. همچنین، رابطه بین تاب‌آوری روان‌شناختی با رفتارهای سبک زندگی سالم و عاطفۀ مثبت، مثبت معنادار و با عاطفۀ منفی، منفی معنادار بود (شکل ۴).

در مدل مربوط به نمونه دانشجویان مرد، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته بر رفتارهای سبک زندگی سالم، عاطفۀ مثبت و عاطفۀ منفی به ترتیب  $0/12$ ،  $0/10$  و  $-0/11$  و اثر غیرمستقیم ارزیابی شناختی سازش‌نیافته بر رفتارهای سبک زندگی سالم، عاطفۀ مثبت و عاطفۀ منفی به ترتیب  $0/06$ ،  $-0/08$  و  $0/08$  (به دست آمد  $P < 0/05$ ). علاوه بر این، اثر غیرمستقیم راهبردهای سازش‌یافته مقابلۀ شناختی بر رفتارهای سبک زندگی سالم، عاطفۀ مثبت و عاطفۀ منفی به ترتیب  $0/06$ ،  $0/08$  و  $-0/08$  و اثر غیرمستقیم راهبردهای غیرسازش‌یافته مقابلۀ شناختی بر رفتارهای سبک زندگی سالم، عاطفۀ مثبت و عاطفۀ منفی به ترتیب  $-0/12$ ،  $-0/09$  و  $0/11$  (به دست آمد  $P < 0/05$ ).

با توجه به این که در این پژوهش، آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض در کانون توجه محقق بوده است، در این بخش، روابط ساختاری در مدل مفروض، به تفکیک برای هر یک از دو گروه دانشجویان زن و مرد آزمون شد. بر این اساس، در مدل پیشنهادی مدل

مفروض واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابلۀ شناختی با رفتارهای سبک زندگی سالم، عاطفۀ مثبت و عاطفۀ منفی، ابتدا، یک الگوی پایه و بدون محدودیت تساوی در دو گروه دانشجویان زن و مرد ایجاد و آزمون شد.

نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری بدون محدودیت شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجۀ آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته و ریشۀ دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با  $1155/82$ ،  $1/37$ ،  $0/959$ ،  $0/932$ ،  $0/905$  و  $0/027$  به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های برازندگی در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازندگی قابل قبولی دارد. سپس، هم‌ارزی جنسی مدل مفروض به ترتیب از طریق تساوی کواریانس‌های ساختاری، وزن‌های ساختاری و وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانشجویان زن و مرد آزمون شد. نخست، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در کواریانس‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۷، مقدار  $\chi^2 \Delta$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت کواریانس‌های ساختاری برای دانشجویان زن و مرد مساوی بودند [ $\chi^2 \Delta (35) = 36/55, P = 0/40$ ]. در ادامه، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۷، مقدار  $\chi^2 \Delta$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های ساختاری برای دانشجویان زن و مرد مساوی بودند [ $\chi^2 \Delta (30) = 32/67, P = 0/34$ ]. در نهایت، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های اندازه‌گیری محدود شدند. در جدول ۷، مقدار  $\chi^2 \Delta$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های اندازه‌گیری برای دانشجویان زن و مرد مساوی بودند [ $\chi^2 \Delta (23) = 24/71, P = 0/37$ ].



P	Δdf	Δχ <sup>2</sup>	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	χ <sup>2</sup> /df	χ <sup>2</sup>	بامحدودیت/بدون محدودیت	مدل
-	-	-	۰/۰۲۷	۰/۹۰۵	۰/۹۳۲	۰/۹۵۹	۱/۳۷	۱۱۵۵/۸۲	مدل بدون محدودیت	بدون محدودیت
۰/۴۰	۳۵	۳۶/۵۵	۰/۰۲۷	۰/۹۰۷	۰/۹۳۰	۰/۹۵۸	۱/۳۵۷	۱۱۹۲/۳۸	کواریانس‌های ساختاری	
۰/۳۴	۳۰	۳۲/۶۷	۰/۰۲۷	۰/۹۰۶	۰/۹۲۹	۰/۹۵۸	۱/۳۶۰	۱۱۸۸/۵۰	وزن‌های ساختاری	بامحدودیت
۰/۳۷	۲۳	۲۴/۷۱	۰/۰۲۷	۰/۹۰۹	۰/۹۳۰	۰/۹۶۳	۱/۳۶۲	۱۱۸۰/۵۴	وزن‌های اندازه‌گیری	

## بحث

این پژوهش با دو هدف انجام شد. اول، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی آزمون شد. دوم، از طریق یک مدل واسطه‌مندی تعدیل‌شده، هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان زن و مرد آزمون شد. در بخش نخست، نتایج مربوط به واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سبک زندگی سالم و بهزیستی هیجانی نشان داد که در کل نمونه دانشجویان و هر یک از دو گروه دانشجویان زن و مرد به تفکیک، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازندگی مطلوبی داشت. در بخش دوم، نتایج مربوط به روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری چندگروهی بر اساس مقادیر کواریانس‌های ساختاری، وزن‌های ساختاری و وزن‌های اندازه‌گیری، شواهدی در دفاع از هم‌ارزی جنسی روابط علی در مدل مفروض فراهم کرد.

در بخش نخست، همسو با نتایج پژوهش‌های کوآن (۲۰۲۰) با هدف کمک به تصریح بیش از پیش منطق برازندگی مطلوب مدل مفروض واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه فرایندهای ارزیابی شناختی و راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان زن و مرد بر نقش

عوامل تفسیری مشوق تاب‌آوری در دانشجویان در مواجهه با مطالبه‌های زندگی تحصیلی تأکید می‌شود. نتایج پژوهش تانگ و دیگران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که یادگیرندگان مختلف در مواجهه با مطالبه‌گری‌های چندگانه تحصیلی، اجتماعی و مالی، سطوح متمایزی از تاب‌آوری را نشان می‌دهند. با توجه به منطق منتخب برای اجتماع‌یافتگی مفهومی منابع اطلاعاتی مختلف در مدل پیشنهادی این پژوهش و هم‌چنین بر اساس شواهد تجربی مرتبط، برخی از عوامل انگیزاننده پاسخ‌های تاب‌آورانه دانشجویان نسبت به تجارب چالش‌انگیز در محیط‌های پیشرفت تحصیلی شامل حمایت اجتماعی و برخورداری از پیوندهای اجتماعی نزدیک، رفتارهای خودمراقبت‌گری جسمانی و روانی، برخورداری از مهارت‌های ویژه خودنظم‌جویی و انعطاف شناختی و مدل یا سبک تفکر و اندیشیدن فرد درباره رخدادهای گذشته و آتی یا خوش‌بینی و بدبینی، است. با وجود این، به دلیل کارکرد جمعی این عوامل، به تبع افزایش در سطح برخورداری از آن‌ها، بر احتمال سازش‌یافتگی دانشجویان با تجارب پرفشار نیز افزوده می‌شود (دراپرت و دیگران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌های دیاس و کادیمی (۲۰۱۷) و وانگ و دیگران (۲۰۲۰) نشان می‌دهد متعاقب افزایش در توان فراگیران برای رویارویی سازش‌یافته با مطالبه‌های انگیزاننده زندگی تحصیلی نه تنها سازش‌یافتگی اجتماعی/هیجانی آن‌ها تقویت می‌شود بلکه، موفقیت تحصیلی و پشتکار یادگیرندگان نیز افزایش می‌یابد. در بین دانشجویان تلاش برای توسعه پیوندهای



اجتماعی و اجتناب از انزوای اجتماعی به‌مثابه یک تکلیف اساسی در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی، تلاش‌باوری و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها از نقشی کلیدی برخوردار است. نه تنها برخوردار از احساس‌های مبتنی بر تعلق خاطر به‌مثابه یک نیاز اساسی و بنیادین آدمی مطرح است، بلکه عدم روابط مثبت با دیگران با تجارب شکست تحصیلی، فقدان سلامت جسمانی و نشانه‌شناسی افسردگی و سطوح بالای تنیدگی و اضطراب رابطه نشان می‌دهد (ژانگ و دیگران، ۲۰۲۱؛ هو، ژانگ و وانگ، ۲۰۱۵). علاوه بر این، کیفیت تعامل با همسالان و حمایت اجتماعی، یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های سلامت و بهزیستی روان‌شناختی یادگیرندگان تلقی می‌شود (دیسانتیک و دیگران، ۲۰۲۱؛ گاگی و پاتالای، ۲۰۲۱؛ مو و دیگران، ۲۰۱۸). بیکتاس و دیگران (۲۰۲۱)، کوان (۲۰۲۰) و یوان (۲۰۲۱) نیز کارکرد مراقبتی/محافظةتی تجارب حمایتی را در مواجهه با تنیدگی ناشی از تجربه تغییرات اساسی زندگی تحصیلی را مورد تأکید قرار می‌دهند. بر این اساس، افرادی که تعامل و روابط با دیگران را به‌مثابه شاخصی از مراقبت‌شوندگی و ارزش‌گذاری از طرف دیگران ارزیابی می‌کنند، در مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا کمتر در معرض پسایندهای روان‌شناختی منفی و بیشتر در معرض پسایندهای روان‌شناختی مثبت قرار می‌گیرند. بر این اساس، حمایت اجتماعی با تشویق افراد به استفاده از مدل‌های ارزیابی شناختی سازش‌یافته، کارکرد مراقبتی/محافظةتی خود را در مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا نشان می‌دهد. علاوه بر این، فرصت دسترسی به افرادی برای گفت‌وگو کردن درباره موقعیت‌های تنیدگی‌زا از طریق تسهیل دستیابی به راه‌حل برای رویارویی با شرایط دشوار، کاهش شدت و وخامت ادراک‌شده تنیدگی و همچنین، فاصله‌گذاری با عامل تنیدگی‌زا، در کاهش یا تعدیل پاسخ‌های رفتاری و عاطفی به وقایع تنیدگی‌زا مؤثر واقع

می‌شود. با ورود به دانشگاه و تجربه محیط جدید و همچنین مواجهه با مطالبه‌ها و مسئولیت‌های جدید، حمایت اجتماعی منبع ارزشمند و اثرگذاری است که دانشجویان می‌توانند از آن برای مبارزه با تجارب انگیزاننده و بهبود سازگاری و بهزیستی خویشتن بهره‌جویند (حمدان منصور و حمدان منصور، ۲۰۱۵؛ ژانگ و دیگران، ۲۰۲۰؛ فلری و دیگران، ۲۰۱۸؛ والی و احمد، ۲۰۲۰).

همچنین، توانش‌های فردی، اجتماعی و فردی بر شیوه ارجح افراد برای مدیریت تجارب تنیدگی‌زا مؤثرند (دیاس و کادمی، ۲۰۱۷؛ شکری و پورشهریار، ۲۰۱۹). برای مثال، شواهد نشان می‌دهد سطوح پایین تنیدگی با مهارت‌ها و توانش‌هایی مانند خودنظم‌جویی که بیانگر کنترل هیجان‌ها، افکار و رفتارها هستند، در مواجهه سازش‌یافته‌تر با تجارب تنیدگی‌زا رابطه نشان می‌دهد (کراس و دیگران، ۲۰۲۰؛ مک‌کالی و دیگران، ۲۰۱۹). همچنین، نظم‌جویی هیجان‌های مثبت از طریق رابطه با تاب‌آوری روان‌شناختی افراد از یک سو، در پیش‌بینی تجارب هیجانی منفی افراد متعاقب رویارویی آن‌ها با موقعیت‌های تنیدگی‌زا و از دیگر سوی، در وسعت بخشیدن به گستره عمل و تفکر در آن‌ها منشأ اثر واقع می‌شود (شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ لیکانین و دیگران، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، دانشجویانی که از توانش‌های خودمهارگری بیشتری برخوردارند از آنجا که بر هیجان‌ها، افکار و رفتارهای خود در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا کنترل بیشتری دارند، در مقایسه با دانشجویان فاقد چنین توانش‌هایی، نتایج مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند. علاوه بر این، توانایی استفاده منعطف از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در پاسخ به وقایع منفی با سطوح پایین‌تر تنیدگی و اضطراب رابطه نشان می‌دهد (گشتاسی و دیگران، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد دانشجویانی که قادر هستند به‌طور گزینشی با هدف مدیریت تجارب تنیدگی‌زا از راهبردهای

هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض نشان می‌دهد که توان تفسیری منطق نظری زیربنایی مدل پیشنهادی فرابافتاری است. به بیان دیگر، تشابه در توان تفسیری منابع اطلاعاتی منتخب در مدل مفروض واسطه‌مندی کامل تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی در گروه دانشجویان ایرانی زن و مرد، ضمن تأکید بر قابلیت کاربردپذیری منطق نظری زیربنایی مدل پیشنهادی در گروه‌های نمونه دانشجویان زن و مرد، نشان می‌دهد که ساختار زیربنایی اصلی و سازوکارهای علی نظری تبیین‌کننده پیشایندهای و پسایندهای تاب‌آوری روان‌شناختی در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی تنیدگی‌زا، از اصول کلی مشابه‌ای پیروی می‌کند. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های بانویلی روسی و دیگران (۲۰۱۷)، چی و دیگران (۲۰۱۹)، دیاس و کادیمی (۲۰۱۷) و ژانگ و دیگران (۲۰۲۱) تأکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین زیرگروه‌های مختلف از توان لازم برای توصیف و تبیین نقش غیرقابل انکار راهبردهای مقابله‌شناختی و ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی دانشجویان در محیط‌های تحصیلی به صورت غیرمستقیم از طریق تاب‌آوری روان‌شناختی برخوردار است.

در مجموع، نتایج این پژوهش با تأکید بر نقش تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله‌شناختی با رفتارهای سلامت و عاطفه مثبت و منفی دانشجویان زن و مرد نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دواير مفهومی چندگانه ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله‌شناختی با رفتارهای سلامت و تجارب هیجانی از طریق تاب‌آوری روان‌شناختی تبیین می‌شود.

مقابله‌ای استفاده کنند، نتایج مثبت بیشتر و تجارب شکست کم‌تری را گزارش می‌کنند (کوشکی و دیگران، ۲۰۲۳). توانایی تغییر در مدل ارجح رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا و استفاده معطف از منابع مقابله‌ای و ضرورت تطبیق این منابع با تقاضاهای بافتاری در مقایسه با استفاده مصرانه از یک شیوه مقابله غیرسازنده، نتایج مثبت بیشتری را برای افراد موجب می‌شود.

به‌طور کلی، تفاسیر شناختی به‌مثابه یکی دیگر از عوامل مشوق تاب‌آوری و پسایندهای چندگانه آن، به شیوه ارجح فراگیران برای تبیین وقوع یافتگی تجارب موفقیت‌آمیز و شکست و همچنین، سطح اعتماد آن‌ها به توانایی خویشتن و در نهایت، چشم‌انداز آن‌ها از آینده اشاره می‌کند. طبق دیدگاه بک<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) نقل از کوشکی و دیگران، (۲۰۱۹) روش‌های منفی تفکر که معطوف به فرد، جهان و آینده است، شاخص اصلی تفاسیر شناختی تسهیل‌گر هیجانات منفی را تشکیل می‌دهد اسمیت و یانگ (۲۰۱۷) تأکید می‌کنند که سبک‌های شناختی افسرده‌ساز در طول زمان ثابت هستند. افرادی که به خویشتن، توانایی‌ها و اعمال‌شان به‌طور منفی نگاه می‌کنند، تمایل دارند برای تطبیق و غلبه بر شرایط تنیدگی‌زا، با آن شرایط مبارزه کنند. در عوض، افرادی که در مواجهه با موقعیت‌های منفی از تفاسیر شناختی مثبت استفاده می‌کنند، بر محیط اطراف خود کنترل بیشتری دارند، به توانایی خویشتن برای غلبه بر موانع اعتماد بیشتری دارند و چشم‌انداز مثبتی از آینده دارند (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ فتحیان دستجردی و دیگران، ۲۰۲۱). در بین دانشجویان، توانایی حفظ روی آورد مثبت نسبت به آینده فردی از طریق کمک به ارتقای تاب‌آوری و مصونیت آن‌ها در مواجهه با لحظه‌های دشوار و پیامدهای منفی متعاقب چنین تجاربی، حفظ انگیزش آن‌ها برای دستیابی به هدف‌های فردی‌شان را نیز سبب می‌شود (منصوری و دیگران، ۲۰۱۴).

طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج این پژوهش هم‌چون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به جای بررسی رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارش‌دهی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن که نمونه این پژوهش فقط از بین دانشجویان زن و مرد دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است.

با وجود آن‌که، نتایج این پژوهش، دستاوردهای ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی عناصر پیش‌بینی و پس‌بینی تاب‌آوری روان‌شناختی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های این پژوهش، تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌کند. اول، این پژوهش دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح پژوهشی آینده‌نگر روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری داده‌ها به کمک یک

## منابع

- Amid, M., Shokri, O., & Zarani, F. (2016). Casual relations model of antecedents and consequences of health behaviors in university students. *Journal of Research in Psychological Health, 10* (3), 70-88. [In Persian].
- Bektas, I., Kudubeş, A. A., Ayar, D., & Bektas, M. (2021). Predicting the healthy lifestyle behaviors of Turkish adolescents based on their health literacy and self-efficacy levels. *Journal of Pediatric Nursing, 12*, 110594.
- Bonneville-Roussy, Evans, P., Verner-Filion, J., Valerland, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 28-42.
- Brinke, L. W., Schuiringa, H. D., & Matthys, W. (2021). *Emotion regulation and angry mood among adolescents with externalizing problems and intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 109*, 103833.
- Cheah, C. S. L., Yu, J., Liu, J., & Coplan, R. J. (2019). Children's cognitive appraisal moderates associations between psychologically controlling parenting and children's depressive symptoms. *Journal of Adolescence, 76*, 109-119.
- Chulakarn, N., & Chaimongkol, N. (2021). Factors affecting resilience among early adolescents living in homes for children: A model testing. *Children and Youth Services Review, 120*, 105737.
- Desatnik, A., Bel-Bahar, T., & Fearon, P. (2021). *Emotion regulation in adolescents: Influences of internal representations of relationships – An ERP study. International Journal of Psychophysiology, 160*, 1-9.
- Dias P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa, 23*, 37-43.
- Droppert, K., Downey, L., & Stough, C. (2019). Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilience on adolescent male scholastic performance. *Personality and Individual Differences, 145*, 75-81.
- Fathian-Dastgerdi, Z., khoshgoftar, M., Tavakoli, B., & Jaleh, M. (2021). Factors associated with preventive behaviors of COVID-19 among adolescents: Applying the health belief model. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 3*, 106434.
- Fleary, S. A., Joseph, P., & Pappagianopoulos, J. E. (2018). Adolescent health literacy and health behaviors: A systematic review. *Journal of Adolescence, 62*, 116-127.

- Gage, S. H., & Patalay, P. (2021). Associations between adolescent mental health and health-related behaviors in 2005 and 2015: A population cross-cohort study. *Journal of Adolescent Health, 15*, 110114.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*, 1659-1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Gashtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Journal of Research in School and Virtual Learning, 4* (16), 23-38. [In Persian].
- Gower, T., Rancher, C., Campbell, J., Mahoney, A., Jackson, M., McDonald, R., & Jouriles, E. N. (2020). Caregiver and divine support: Associations with resilience among adolescents following disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 109*, 104681.
- Je, M., Ju, H. O., & Lee, J. (2020). Factors affecting reproductive health promotion behavior among late-adolescent girls in South Korea: A cross-sectional descriptive study. *Children and Youth Services Review, 118*, 105347.
- Haddow, S., Taylor, E. P., & Schwannauer, M. (2021). Positive peer relationships, coping and resilience in young people in alternative care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 122*, 105861.
- Hamdan-Mansour, A., & Hamdan-Mansour, A. H. M. (2015). Correlates of resilience among university students. *European Psychiatry, 30*, 28-31.
- Hosinabadi, M., & Shokri, O. (2015). Examining the gender-based equivalence of factorial structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Form. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists, 12* (46), 199-211. [In Persian].
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences, 76*, 18-27.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Kooshki, E., Ghanbari, S., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2023). Development of psychological empowerment comprehensive package and its effectiveness on university students' health-oriented academic lifestyle behaviors. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists, 19* (75), 237-256. [In Persian].
- Kooshki, E., Shokri, O., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2019). A meta-analysis of the effectiveness of the Penn Resilience Program (PRP) in reducing psychological distress and improving explanatory style in students. *Journal of Research in School and Virtual Learning, 3* (27), 9-22. [In Persian].
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 137*, 56-61.
- Krass, P., Zimbrick-Rogers, C., Iheagwara, C., Ford, C. A., & Calderoni, M. (2020). COVID-19 outbreak among adolescents at an inpatient behavioral health hospital. *Journal of Adolescent Health, 67* (4), 612-614.
- Kwon, T. (2020). Social stigma, ego-resilience, and depressive symptoms in adolescent school dropouts. *Journal of Adolescence, 85*, 153-163.
- Lazarus, R. S. (2006) *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lehikoinen, A., Ranta-Nilkku, E., & Kiuru, N. (2019). The role of adolescents' temperament in their positive and negative emotions as well as in psychophysiological reactions during achievement situations. *Learning and Individual Differences, 69*, 116-128.
- Mansoori, E., Shokri, O., Pourshahriar, H., Pouretamad, H. R., & Rahiminejad, P. (2014). Effectiveness of Pennsylvania Resilience Program on university students' attributional styles and psychological adjustment. *Journal of Applied Psychology, 2*(30), 85-105.
- Masina, T., Madžar, T., Musil, V., & Milošević, V. (2017). Differences in health-promoting lifestyle profile among Croatian medical students according to gender and year of study. *Acta Clinica Croatica,*



56, 84-91.

- McCauley, D. M., Weymouth, B. B., Feinberg, M. E., & Fosco, G. M. (2019). Evaluating school and peer protective factors in the effects of interparental conflict on *adolescent threat appraisals* and self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 71, 28-37.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks, London, New Deih: Sage publication.
- Mo, P. K. H., Chan, V. W. Y., & Lau, J. T. F. (2018). The role of social support on *emotion* dysregulation and Internet addiction among Chinese *adolescents*: A structural equation model. *Addictive Behaviors*, 82, 86-93.
- Mohebi, S., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2018). Effect of resilience education on cognitive appraisals, coping and emotions. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (57), 83-99. [In Persian].
- Mohsin, A., & Firdous, N. (2018). Lifestyle behavioral patterns among male and female university students of Pakistan. *Journal of Asian Development*, 4 (1), 15-43.
- Mwangi, C. N., MuriithiIrer, A., Mwaniki, E. W., & Wambugu, S. K. (2018). Relationship among type of school, academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1092-1107.
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2, 1-5.
- Niu, Y., Jiang, X., Ashong, Z., Hou, J., Bai, Y., Bai, G., Xu, J., Ren, W., & Geng, G. (2021). Developing a resilience intervention approach for adolescents living with natural hazards risks: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 58, 102190.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., & Nagamine, S. (2002) [Development and validation of an Adolescent Resilience Scale]. [*Japanese Journal of Counseling Science*], 35, 57-65. [In Japanese with English abstract].
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M. & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6 (3), 187-200.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania Resilience Training Program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 61, 47-51.
- Pidgeon, A. M., & Pickett, L. (2017). Examining the differences between university students' levels of resilience on mindfulness, psychological distress and coping strategies. Retrieved 20 July 2022, from [http://epublications.bond.edu.au/fsd\\_papers/506](http://epublications.bond.edu.au/fsd_papers/506).
- Roesch, S. C., & Rowley, A. A. (2005). Evaluating and developing a multidimensional, dispositional measure of appraisal. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 188-196.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 47-557.
- Sadat Akhavi, Z., Shokri, O., Pourshahriar, H., & Sharifi, M. (2016). Emotional adjustment, reactivity to perceived stress and lifestyle behaviors. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, 9 (39), 47-56. [In Persian].
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018). Health-oriented academic lifestyle: The newly emerging idea in the field of academic health psychology. *Educational Psychology*, 13 (46), 1-30. [In Persian].
- Shao, N., Gong, Y., Wang, X., Wei, J., Shi, J., Ding, H., Zhang, M., Kang, C., Wang, S., Chen, L., Yu, Y., & Han, J. (2021). Effects of polygenic risk score, childhood trauma and resilience on depressive symptoms in Chinese adolescents in a three-year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 282, 627-636.
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, P. (2016). Effectiveness of the attributional retraining program on cognitive emotion regulation strategies and academic resilience among university students. *Positive Psychology Research*, 2 (6), 51-66. [In Persian].

- Shokri, O., Goodarzi, A., & Sharifi, M. (2014a). Testing for factorial invariance of the Farsi version of the Positive and Negative Affect Schedule across sexes. *Journal of Contemporary Psychology*, 9(1), 83-94. [In Persian].
- Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2019). The effectiveness of the enrichment of interpersonal relationship skills program on causal attributions, interpersonal conflict solution strategies, cognitive coping skills and perceived positive relations with others. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (59), 287-308. [In Persian].
- Shokri, O., Shahidi, S., Mazaheri, M. A., Fathabadi, J., Rahiminejad, P., & Khanjani, M. (2014b). Evaluating the effectiveness of an immunization intervention program for undergraduate against negative emotional experiences based on the Pennsylvania preventive model. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4 (7), 165-190. [In Persian].
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A., & Khodami, M. M. (2016). Psychometric Analysis of the Stress Appraisal Measure-Revised Among University Students. *Advances in Cognitive Science*, 18 (2), 1-11. [In Persian].
- Shokri, O., Tamizi, N., Pourshahriar, H., Abdollahpour, M. A., Sadat Akhavi, Z., & Lavaf, H. (2015). Psychometric properties of health-promoting life profile-II among university Students. *Educational Measurement*, 6 (21), 41-60. [In Persian].
- Sunbul, Z. A., & Guneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and *resilience*: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish *adolescents*. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342.
- Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77-89.
- Vally, Z., & Ahmed, K. (2020). *Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample*. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 38, 27-32.
- Walker, S. N., Sechrist, K. R., & Pender, N. J. (1995). *The health-promoting lifestyle profile II*. Omaha: University of Nebraska Medical Center, College of Nursing.
- Wang, J. L., Rost, D. H., Qiao, R. J., & Monk, R. (2020). Academic stress and smartphone dependence among Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, 105029.
- Watson, D.; Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Yuan, Y. (2021). Mindfulness training on the resilience of adolescents under the COVID-19 epidemic: A latent growth curve analysis. *Personality and Individual Differences*, 172, 110560.
- Zhang, X., Huang, P., & Zhou, B. (2021). The influence of interpersonal relationships on school adaptation among Chinese university students during COVID-19 control period: Multiple mediating roles of social support and *resilience*. *Journal of Affective Disorders*, 285, 97-104.
- Zhang, L., Lu, J., Li, B., Wang, X., & Shangguan, C. (2020). Gender differences in the mediating effects of *emotion-regulation strategies*: Forgiveness and depression among *adolescents*. *Personality and Individual Differences*, 163, 110094.





# نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه بین پدیدآورندگی - راکدماندگی و بهزیستی فاعلی در میانسالی

## The Mediating Role of Life Management Strategies in the Relationship Between Generativity-Stagnation and Subjective Well-Being in Middle age

**Bahareh Amiri**  
MA in General Psychology,  
Razi University

**Khodamorad Momeni, PhD**  
Dept. of Psychology, Faculty of  
Social Sciences, Razi University

**بهاره امیری**  
کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی،  
دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی،  
کرمانشاه، ایران

**خدامراد مومنی\***  
دانشیار گروه روان‌شناسی،  
دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی،  
کرمانشاه، ایران

**Kamran Yazdanbakhsh, PhD**  
Faculty of Social Sciences,  
Razi University

**کامران یزدانبخش**  
دانشیار گروه روان‌شناسی،  
دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی،  
کرمانشاه، ایران

### چکیده:

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه بین پدیدآورندگی - راکدماندگی با بهزیستی فاعلی در دوره میانسالی بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش افراد میانسالی ساکن شهر کرمانشاه بود که از بین آن‌ها ۲۰۰ نفر (۱۲۷ مرد و ۷۳ زن) با روش نمونه‌برداری داوطلبانه انتخاب و به چهار مقیاس بهزیستی فاعلی (کییز، اشموتکین و ریف، ۲۰۰۲)، پدیدآورندگی لویولا (مک‌آدامز و دی‌سنت آوین، ۱۹۹۲)، راکدماندگی (برادلی، ۱۹۹۷) و راهبردهای مدیریت زندگی (بالتس، بالتس، فروند و لانگ، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد پدیدآورندگی با راهبردهای مدیریت زندگی رابطه مستقیم و راکدماندگی با راهبردهای مدیریت زندگی رابطه عکس دارد و راهبردهای مدیریت زندگی اثر مستقیمی بر بهزیستی فاعلی دارد. همچنین نتایج نشان داد که راهبردهای مدیریت زندگی می‌تواند به‌عنوان واسطه در رابطه بین راکدماندگی - پدیدآورندگی با بهزیستی فاعلی را عمل کند. در نتیجه، با توجه به اهمیت بهزیستی فاعلی در میانسالی، روان‌شناسان می‌توانند با تکیه بر دو متغیر پدیدآورندگی - راکدماندگی و راهبردهای مدیریت زندگی و تلاش برای بهبود و اصلاح آن‌ها در میانسالی و انجام مداخلات و درمان‌ها در جامعه، گامی در جهت افزایش کیفیت این دوران بردارند.

**واژه‌های کلیدی:** بهزیستی فاعلی، پدیدآورندگی - راکدماندگی، راهبردهای مدیریت زندگی، میانسالی

### Abstract

The purpose of this study was to identify the mediating role of life management strategies in the relationship between generativity-stagnation with subjective well-being in the middle age period. The research method was correlation and the statistical population of the research consisted of all middle-aged citizens of Kermanshah 200 individuals (127 men and 73 women) were selected by voluntary sampling method and responded to four instruments of subjective well-being (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002), Loyola generativity scale (McAdams & de St Aubin, 1992), stagnation scale (Bradley, 1997), life management Strategies scale (Baltes et al., 1999). For data analysis, we used path analysis. The results showed that generativity has a direct relationship with life management strategies stagnation has an opposite relationship with life management strategies and life management strategies have a direct effect on subjective well-being. Also, the results showed that life management strategies can act as a mediator in the relationship between generativity- stagnation and subjective well-being. As a result, considering the importance of subjective well-being in the middle-aged, psychologists can take a step towards increasing the quality of this period by relying on the two variables of generativist- stagnation, and life management strategies and trying to improve and modify them in the middle-aged and performing interventions and treatments in the society.

**Keywords:** subjective well-being, generativist- stagnation, life management strategies, middle age

received: 08/02/2022

accepted: 05/08/2023

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۹

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۴

## مقدمه

۳۰ یا آغاز دهه ۴۰ سن افراد روی می‌دهد. این دوره مستلزم اخذ تصمیم‌های تازه درباره تغییرهای انسانی است و بزرگترین بخش حیات بزرگسالی را به علت افزایش امید به زندگی تشکیل می‌دهد و یکی از پلائی‌ترین و بارورترین دوره‌های زندگی محسوب می‌شود (لی و دیگران، ۲۰۰۹). میانسالی لزوماً ایجاد تغییر منفی نیست بلکه مرحله‌ای است که آزادی‌های فردی افزایش می‌یابد و فرد می‌تواند به بالاترین توان و جایگاه حرفه‌ای خویش دست یابد (اسمعیلی، قاسمی‌نیایی و دهدست، ۲۰۱۸). سلامت روانی در این دوره به علت تغییرات فراوان زیست‌شناختی، فیزیکی، روانی، اجتماعی و مشکلات و پیامدهای این تغییرات، آسیب‌پذیر است (سینگ و سینگ، ۲۰۰۶).

یکی از شاخص‌های سلامت روانی بهزیستی فاعلی است که به‌صورت کلی در همه دوره‌های گستره عمر از جمله میانسالی مورد بررسی قرار گرفته است. بهزیستی از جنبه مفهوم‌سازی بنیادی در روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۱۱</sup> مطرح شده است. این سازه که برای اولین بار در سال ۱۹۸۴ توسط دینر مطرح شد، به معنای زندگی عاطفی دل‌پذیر و رضایت‌بخش است. بهزیستی فاعلی معمولاً در قالب رضایت از زندگی، فراوانی احساسات مثبت و فراوانی کمتر احساسات منفی در نظر گرفته می‌شود (ورعی، مومنی و مرادی، ۲۰۱۸). در واقع بهزیستی فاعلی به ارزیابی و درک شخصی افراد از کیفیت زندگی‌شان شامل کیفیت کنش اجتماعی، روان‌شناختی و عاطفی (برجعی، بگیان کوله‌مرز، بختی و عباسی، ۲۰۱۴) و همچنین به‌عنوان خودارزیابی عاطفی و شناخت فردی اطلاق می‌شود (دینر، اویشی و لوکاس، ۲۰۱۲). افراد با بهزیستی فاعلی بالا هیجانات مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، از رویدادهای پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند و آن‌ها را خوشایند توصیف می‌کنند.

روان‌شناسی گستره عمر<sup>۱</sup> به بررسی تحول فردی از نطفه تا دوره سالمندی می‌پردازد. مفروضه اصلی روان‌شناسی تحولی این است که تحول در بزرگسالی به پایان نمی‌رسد، بلکه کل مسیر زندگی را تا زمان مرگ در برمی‌گیرد (دمروتی، بیکر و لایتر، ۲۰۱۴؛ فروند و بالتس، ۲۰۰۲). روان‌شناسی گستره عمر شامل فرایندهای انطباقی اکتساب<sup>۲</sup>، نگهداری<sup>۳</sup>، تغییر شکل<sup>۴</sup> و فرسایش<sup>۵</sup> در ساختارها و کنش‌های روان‌شناختی و جسمانی است. در این دیدگاه، پدیدآیی کلی ذهن و رفتار به صورت پویا، چندبعدی و چندکنشی و غیرخطی است (فروند، ۲۰۰۸). هک‌هاوزن، روش و شولز (۲۰۱۰) معتقدند که دو شیوه برای نظریه‌پردازی در حیطه گستره عمر وجود دارد که شامل فردمحور<sup>۶</sup> (کل‌نگر<sup>۷</sup>) و کنش‌محور<sup>۸</sup> هستند. روی‌آورد کلی‌نگر، فرد را به‌صورت نظامی در نظر می‌گیرد و می‌کوشد تا دوره‌های سنی را به یک الگوی کلی تحول فردی در تمام عمر ارتباط دهد. نظریه مراحل هشت‌گانه اریکسون (۱۹۶۷)، نمونه‌ای از این روی‌آورد است. شیوه دوم نظریه‌پردازی در حیطه گستره عمر روی‌آورد کنش‌محور است و بر مقوله‌ای از رفتار، یا یک مکانیزم (مانند ادراک، پردازش اطلاعات، دلبستگی، هویت و رگه‌های شخصیت) تأکید دارد. نظریه بهزیستی فاعلی<sup>۹</sup> دینر (۱۹۸۴) و راهبردهای مدیریت زندگی<sup>۱۰</sup> (بالتس و بالتس، ۱۹۹۳)، نمونه‌هایی از این روی‌آورد هستند.

میانسالی<sup>۱۱</sup> به‌منزله مرحله‌ای از تحول روان‌شناختی در گستره عمر با تغییرهای زیست‌شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی همراه است و از این دوره سنی با عنوان انتقال میانسالی نام می‌برند. میانسالی رویداد طبیعی و برهه بهنجاری از فرایند تحول در گستره زندگی است که در اواخر دهه

1. life span psychology
2. acquisition
3. maintenance
4. transformation
5. erosion
6. person-centered

7. holistic
8. function-centered
9. subjective well-being
10. life management strategies
11. middle age
12. positive psychology

یک موضع‌گیری نادیده‌انگارانه نسبت به جهان است. راکدماندگی به‌عنوان «جذب خود شدن» تعبیر شده است که نشان‌دهنده عدم مراقبت از دیگران و فقط مراقبت از خود است. سطح افراطی راکد ماندگی به «طرد» منجر می‌شود، که به صورت عدم تمایل به سهیم کردن دیگران در توجه پدیدآورنده خود، تعریف شده است. تکلیف بحرانی روان‌شناختی این مرحله، دستیابی به تعادل بین پدیدآورندگی و راکدماندگی است. بنابراین، حل تعارض «پدیدآورندگی-راکدماندگی» نیازمند یکپارچه‌سازی ویژگی‌های «مراقبت» و «طرد» است (برادلی، ۱۹۹۷). در واقع فرد در وضعیت راکدماندگی، نفع شخصی را به نفع جمعی ترجیح می‌دهد و مسئولیتی برای مراقبت از نسل آینده احساس نمی‌کند؛ در چنین شرایطی مقبولیت اجتماعی فرد و حس رضایت دیگران از وی پایین است (شوکلش و باومن، ۲۰۱۲؛ مک-آدامز، ۲۰۰۶). بنابراین فرد با در نظر گرفتن احساسات ناخوشایندی که دیگران نسبت به وی دارند همواره به تجربه هیجانات منفی می‌پردازد و در نتیجه بهزیستی فاعلی فرد کاهش می‌یابد. همان‌طوری که پیشتر بیان شد شیوه دوم نظریه‌پردازی در گستره عمر، روی آورد کنش‌محور است. یکی از مهمترین الگوها در این حیطه، الگوی انتخاب، بهینه‌سازی و جبران است که یک چهارچوب کلی برای تفهیم و درک تغییر و شکل‌پذیری تحولی در جریان گستره عمر را فراهم می‌کند (فروند، ۲۰۰۸).

فرض اساسی این الگو این است که در گستره عمر، افراد با مجموعه‌ای از فرصت‌های معین (مانند آموزش) و محدودیت‌های معین در منابع و توانمندی‌ها (مانند بیماری) مواجه می‌شوند که با جبران سازش‌یافته با آن‌ها برخورد و بر آن‌ها غلبه می‌کنند (اشمیت، زاجر و فریز، ۲۰۱۲؛ امینی‌پور، ۲۰۱۲). این مدل به‌طور کلی در جهت رشد شخصی و بهزیستی است (فروند و بالتس،

این افراد احساس مهار و رضایت از زندگی بالاتر، نظام ایمنی سالم‌تر و خلاقیت بیشتری دارند. فرد در دوره میانسالی عاطفه مثبت بیشتری نسبت به سایر دوره‌های پیش از میانسالی دارد. نقش مهم بهزیستی فاعلی در دیدگاه‌های مختلف روان‌شناسی شخصیت همواره مورد توجه نظریه‌پردازان مختلف بوده است به‌طوری که تحول روانی-اجتماعی از جمله سازه‌هایی است که با بهزیستی فاعلی در ارتباط است (بوردوین و هوبنر، ۲۰۱۰؛ جوزی، رنجبری، مرادی و زارعی، ۲۰۱۶؛ جوکار، فرهادی و دلفان بیرانوند، ۲۰۱۸؛ فوسنر، لویب و بیل، ۲۰۱۵). اریکسون (۱۹۶۷) معتقد است که انسان از سن ۳۵ تا ۵۵ سالگی (مرحله پختگی: پدیدآورندگی در برابر راکدماندگی<sup>۱</sup>) به آموزش و هدایت نسل بعدی می‌پردازد و اگر افراد میانسال نتوانند راه خروجی برای پدیدآورندگی پیدا کنند، ممکن است در رکود، بی‌حوصلگی و فقر ارتباط بین فردی غرق شوند. از نظر اریکسون، پدیدآورندگی در درجه اول عبارت است از نگرانی و توجه به بنیان‌گذاری و راهنمایی نسل آینده. در واقع پدیدآورندگی یک ویژگی شخصیتی مثبت است (شاهی، ۲۰۱۱؛ ملو، نوو و دوریس، ۲۰۰۸)، که نوعی نگرانی و توجه فزاینده برای فراهم‌آوردن شرایط اجتماعی بهتر و پرورش بهتر نسل آینده را نشان می‌دهد (افکلیدز، کالاتیزیدو و چانکین، ۲۰۰۳؛ مک‌آدامز، ۲۰۱۰). فردی که از پدیدآورندگی برخوردار است، با مشاهده این وضعیت شادابی و احساس لذت فراوانی در خود احساس می‌کند که این مسئله زمینه‌ساز افزایش بهزیستی فاعلی در فرد است. در واقع نیروی اصلی پرورش‌یافته به وسیله پدیدآورندگی، «مراقبت»<sup>۲</sup> است؛ مراقبت کردن از چیزی، مراقبت کردن از کسی، مراقبت کردن از آنچه نیازمند محافظت و توجه است و مراقبت کردن در مقابل آنچه مخرب و ویرانگر است. راکدماندگی قطب مخالف پدیدآورندگی، بیانگر

1. generativity vs. stagnation  
2. care

3. reactivity

۲۰۰۲). افرادی که از راهبردهای انتخاب، بهینه‌سازی و جبران بهره می‌برند با استفاده از رفتارهای مناسب و جبرانی بر محدودیت‌ها و کمبودهای فردی و اجتماعی در زندگی خود غلبه می‌کنند (عباسیان، بانسی و شیرزادی فرد، ۲۰۱۵). استفاده از این راهبردها برای تنظیم تحولی سازش‌یافته و مثبت فرد اهمیت به‌سزایی دارد. به همین دلیل، راهبردهای مدیریت زندگی با شاخص‌های ذهنی موفق‌ی چون بهزیستی فاعلی و عواطف مثبت مرتبط است (ساعدنانه و حسینی، ۲۰۱۶؛ فروند و بالتس، ۲۰۰۲).

تأکید اساسی انتخاب بر تعیین اهداف است و به‌نظر می‌رسد داشتن اهداف شخصی بر تجربه احساس مثبت در زندگی شخصی تأثیر دارد (اوپیتز، گراس و یوری، ۲۰۱۲). انتخاب‌ها را می‌توان بر اساس منشأ علی و کارکردی، به دو نوع انتخاب گزینشی<sup>۱</sup> و انتخاب مبتنی بر شکست<sup>۲</sup> (فقدان) تقسیم کرد (بالتس و بالتس، ۱۹۹۳). انتخاب گزینشی شامل تعیین اهداف مطلوب بدون تجربه شکست یا احساس کمبود منابع می‌شود. اما انتخاب مبتنی بر فقدان نتیجه تجربه کردن یک فقدان یا زیان است، که مستلزم بازسازی سیستم هدف فرد است. بهینه‌سازی تمرکز توجه، تداوم دستیابی به مهارت‌ها و منابع جدید، تمرین مهارت‌ها، استفاده مناسب از لحظه‌ها و الگو قرار دادن افراد موفق را در بر می‌گیرد. جبران نیز شامل جایگزینی منابع، استفاده از کمک‌های بیرونی و استفاده از مداخلات درمانی می‌شود (فروند و بالتس، ۲۰۰۲). مدل انتخاب، بهینه‌سازی و جبران تمام مراحل زندگی انسان را در بر می‌گیرد و بیان می‌کند که افراد زندگی‌شان را از طریق سه مرحله تنظیم تحول به‌شکل موفقیت‌آمیز مدیریت می‌کنند.

از نظر بالتس و بالتس (۱۹۹۳) افرادی که بیشتر از راهبردهای مدیریت زندگی استفاده می‌کنند، در مواجهه با شکست تاب‌آوری بیشتری نشان می‌دهند. این افراد در موقعیت‌های مختلف به‌ویژه

در شرایط عدم موفقیت، با استفاده از راهبردهای جبران می‌توانند رضایت خود از زندگی را حفظ کنند (فروند و بالتس، ۲۰۰۲). بنابراین، راهبردهای مدیریت زندگی نه تنها مقابله با افت را تسهیل می‌کند، بلکه باعث می‌شود که فرد بتواند به شیوه‌های مختلف خود را ارتقا دهد و به‌طور فعال اهدافش را دنبال کند (پرندها و لچمن، ۲۰۰۱). شواهد پژوهشی از وجود رابطه بین راهبردهای مدیریت زندگی و بهزیستی فاعلی حمایت می‌کند (عباسیان و دیگران، ۲۰۱۵؛ عسکری و کاکابرابی، ۲۰۱۶؛ فروند و بالتس، ۲۰۰۲). همچنین راهبردهای مدیریت زندگی عامل مهمی در رضایت از زندگی (پرندها و لچمن، ۲۰۰۱)، بهزیستی هیجانی (وایز، فروند و بالتس، ۲۰۰۲) و بهزیستی فاعلی (فروند و بالتس، ۲۰۰۲) است. بالتس و فینکلشتاین (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای مدیریت زندگی که بر اساس الگوی انتخاب، بهینه‌سازی و جبران است، بهزیستی درونی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، شاهی (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان داده که ویژگی‌های شخصیتی (پدیدآورندگی راکدماندگی) با سبک زندگی سالم رابطه دارد.

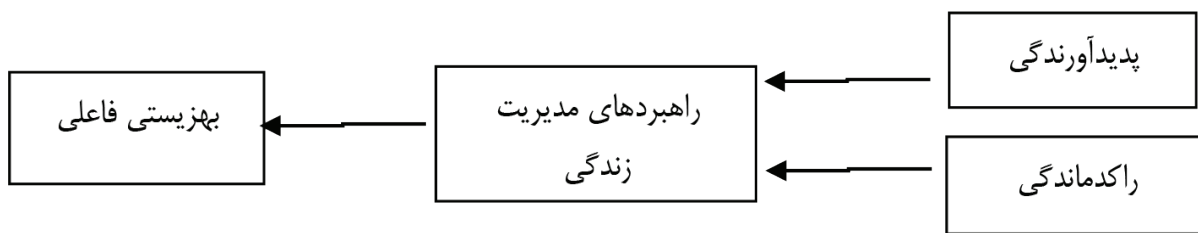
در این پژوهش چگونگی تأثیر پدیدآورندگی راکدماندگی و راهبردهای مدیریت زندگی بر بهزیستی فاعلی بررسی شده است. با توجه به این‌که بهزیستی فاعلی به‌عنوان توانایی گسترش ظرفیت حالت‌های مثبت و کاهش حالت‌های منفی و یک شاخص چندبعدی در ارزیابی سلامت روانی افراد بیان شده است (دلافاو، بردار، فرییر، ویلا-برودریچ و ویسینگ، ۲۰۱۱)، شناسایی سازه‌های مربوط به آن می‌تواند به بهبود سلامت روانی افراد کمک کند و از سوی دیگر، زمینه ایجاد برنامه‌های ارتقاء کیفیت زندگی فراهم شود.

بهزیستی فاعلی با تأکید بر رضایت و شادمانی زمانی تحقق می‌یابد که عنصر پدیدآورندگی راکدماندگی در ارتباط با آن در نظر گرفته شود. به‌طوری که اگر در این ارتباط به راهبردهای مدیریت زندگی به‌عنوان

1. elective selection

2. loss – based selection

برخوردار است. در این راستا و با توجه به اینکه در ایران مطالعه جامعی در این خصوص صورت نگرفته است، هدف این پژوهش شناخت پیشایندها و روابط بین آنها است که در نهایت به بهزیستی فاعلی در دوره میانسالی منجر می‌شود. بنابراین، فرضیه این پژوهش به این صورت مطرح می‌شود که راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه بین پدیدآورندگی راکدماندگی و بهزیستی فاعلی در دوره میانسالی نقش واسطه‌ای دارد. در شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

کاملاً مرتبط با رگرسیون چندمتغیری است، تعداد ۱۵ مورد به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده در تحلیل مسیر غیرمنطقی نیست. لوهلین<sup>۲</sup> نیز بیان می‌دارد که برای مدل‌هایی با دو یا چهار عامل، پژوهشگر باید روی جمع‌آوری دست کم ۱۰۰ مورد برنامه‌ریزی کند (مومنی و دیگران، ۲۰۲۲). بنابراین حجم نمونه مورد مطالعه از کفایت لازم برخوردار است. تعداد ۲۰۰ نفر میانسال با میانگین سنی ۴۴/۹۲ و انحراف استاندارد ۶/۵۵ سال در این پژوهش شرکت داشتند که ۱۲۷ نفر (۶۳/۵٪) مرد و ۷۳ نفر (۳۶/۵٪) زن بودند. از نظر وضعیت تحصیلی ۷۶ نفر (۳۸٪) دیپلم، ۲۳ نفر (۱۱/۵٪) کاردانی، ۵۴ نفر (۲۷٪) کارشناسی، ۳۸ نفر (۱۹٪) کارشناسی ارشد و ۹ نفر (۴/۵٪) دکتری بودند. از نظر وضعیت تأهل ۱۶۲ نفر (۸۱٪) متأهل و ۳۸ نفر (۱۹٪) مجرد، از نظر وضعیت اشتغال در مردان ۹۶ نفر (۷۵/۶٪) شاغل و ۳۱ نفر (۲۴/۴٪) بیکار و در زنان ۱۷ نفر (۲۳/۳٪) شاغل و ۵۶ نفر (۷۶/۷٪) بیکار بودند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

مفهومی که بر انتخاب اهداف درست، تمرکز بر منابع و جایگزینی موارد مطلوب دلالت دارد توجه شود، آثار مثبت پدیدآورندگی از طریق راهبردهای مدیریت زندگی افزایش و بهزیستی فاعلی فرد بهبود می‌یابد و در مقابل، اثرات منفی راکدماندگی از طریق راهبردهای مدیریت زندگی کاهش و بهزیستی فاعلی فرد بهبود می‌یابد (زاچر، چان، باکر و دمورتی، ۲۰۱۵).

بی‌تردید، شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی فاعلی افراد میانسال به دلیل اهمیت دوره میانسالی و لزوم سلامتی در تمام ابعاد آن، از اهمیت به‌سزایی

## روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از تحلیل مسیر رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش بهزیستی فاعلی متغیر درون‌زا، پدیدآورندگی و راکدماندگی متغیرهای برون‌زا و راهبردهای مدیریت زندگی متغیر واسطه و جامعه آماری آن همه افراد میانسال ساکن شهر کرمانشاه بود، که از میان آنان ۲۰۰ نفر میانسال با محدوده سنی ۳۵ تا ۶۰ سال با استفاده از روش نمونه‌برداری داوطلبانه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل حداقل سن ۳۵ و حداکثر ۶۰ سال و داشتن حداقل سواد دیپلم بود. در خصوص حجم نمونه، در تحلیل استیونس<sup>۱</sup> در نظر گرفتن ۱۵ مورد برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی حداقل مربعات استاندارد قاعده سرانگشتی خوب است. بر این اساس می‌توان اعلام کرد که چون تحلیل مسیر در برخی جنبه‌ها



کرونباخ را برای عاطفه مثبت ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی ۰/۸۷ به دست آوردند. همچنین آن‌ها برای بررسی روایی همگرا از مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۹) استفاده کردند و همبستگی آن را با مقیاس بهزیستی فاعلی ۰/۵۹ (کیز و دیگران، ۲۰۰۲) و شکری، کدیور و دانش‌پور (۲۰۰۷) اعتبار عاطفه مثبت و منفی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای مقیاس عاطفه مثبت ۰/۷۵ و عاطفه منفی ۰/۸۱ به دست آمده است.

**مقیاس پدیدآورندگی لویولا<sup>۱۶</sup>** (مک‌آدامز و دی‌سنت آوبین، ۱۹۹۲). این مقیاس ۲۰ ماده دارد که در آن همه ماده‌ها در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از صفر (هرگز) تا ۳ (همیشه)، نمره‌گذاری می‌شوند. ماده‌های ۲، ۵، ۹، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین صفر تا ۶۰ است. نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده این است که فرد به میزان بیشتری از عهده تکالیف پدیدآورندگی برآمده است. روایی سازه مقیاس، از طریق همگرایی با زیرمقیاس پدیدآورندگی (اوجس و پلاگ، ۱۹۸۶) مورد حمایت واقع شده است. روایی ملاکی از طریق همبستگی معنادار با اندازه‌های همزمان اعمال پدیدآورنده به دست آمده است. آلفای کرونباخ برای ۲۰ ماده ۰/۸۲ گزارش شده است (مک‌آدامز و دی‌سنت آوبین، ۱۹۹۲). این مقیاس در ایران توسط شاهی (۲۰۱۱) ترجمه و ضریب اعتبار آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس در این پژوهش ۰/۷۸ به دست آمده است.

**مقیاس راکدماندگی برادلی<sup>۱۷</sup>** (برادلی،

**مقیاس بهزیستی فاعلی<sup>۳</sup>** (کیز، اشموتکین و ریف، ۲۰۰۲). برای اندازه‌گیری بهزیستی فاعلی از مقیاس ۱۳ ماده‌ای استفاده شد که شامل مقیاس‌های عاطفه مثبت<sup>۱</sup> و عاطفه منفی<sup>۲</sup> و رضایت از زندگی<sup>۳</sup> است (کیز و دیگران، ۲۰۰۲). مؤلفه رضایت کلی از زندگی به وسیله یک مقیاس تک پرسشی و مؤلفه‌های عاطفه مثبت و منفی به ترتیب به کمک شش عبارت مثبت و منفی ارزیابی می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی آن در پژوهش اندروز و رایبسون (۱۹۹۱) مورد تأیید قرار گرفت. اندروز و رایبسون طی مرور مقیاس‌های مورد استفاده برای سنجش بهزیستی، این ابزار را به‌عنوان مقیاس روا و معتبر معرفی کرده‌اند. در مقیاس عاطفه مثبت از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که با بهره‌گیری از شش نشان‌گر از قبیل: بشاش<sup>۴</sup>، دارای روحیه خوب<sup>۵</sup>، فوق‌العاده شاد<sup>۶</sup>، آرام<sup>۷</sup> و آسوده<sup>۸</sup>، راضی<sup>۹</sup>، سرزنده<sup>۱۰</sup>، وضعیت خود را بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) مشخص کنند. در مقیاس عاطفه منفی نیز از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که وضعیت خود را در ۳۰ روز گذشته بر روی شش نشان‌گر، آنقدر غمگینم که هیچ چیز نمی‌تواند مرا سرحال بیاورد، عصبی<sup>۱۱</sup>، ناآرام یا بی‌قرار<sup>۱۲</sup>، ناامید<sup>۱۳</sup>، همه چیز سخت و پر زحمت بود و بی‌ارزش<sup>۱۴</sup> بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) مشخص کنند. ماده‌های مقیاس عاطفه منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و نمره‌های مثبت بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده تجربه عاطفه منفی کمتر است و در پرسش‌های مقیاس عاطفه مثبت، نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده تجربه عاطفه مثبت بیشتر است. کیز و دیگران (۲۰۰۲) آلفای

1. positive affect
2. negative affect
3. life satisfaction
4. cheerful
5. in good spirits
6. extremely happy
7. calm
8. comfortable
9. satisfied

10. full of life
11. nervous
12. restless or fidgety
13. hopeless
14. worthless
15. Ryff Psychological Well-being Scale
16. Loyola Generativity Scale
17. Badley based stagnation scale

بهینه عملکرد در حوزه‌های انتخاب‌شده نیاز به کسب و بهبود منابع داخلی یا بیرونی است (بهینه‌سازی). در نهایت، برای حفظ سطح معینی از عملکرد هنگام مواجهه با از دست دادن، فرایندهای جبرانی مورد نیاز است (جبران). این ۳ مورد (انتخاب، بهینه‌سازی و جبران) با یکدیگر مقیاس راهبرد مدیریت زندگی را تشکیل می‌دهند. نمرات بالا نشان‌دهنده سطوح بالای راهبرد مثبت مدیریت زندگی است (فروند و بالتس، ۲۰۰۲). روایی سازه این مقیاس از طریق تحلیل عاملی که ساختار چهار عاملی آن را تأیید کرد، از طریق همگرایی با مقیاس سبک‌های تفکر<sup>۳</sup> (استنبرگ، ۱۹۹۴) مورد تأیید قرار گرفته است. روایی سازه همچنین از طریق همبستگی ضعیف با مقیاس مقبولیت اجتماعی<sup>۴</sup> (کرون و مارلو، ۱۹۶۰) مورد تأیید واقع شده است. روایی وابسته به ملاک، از طریق همبستگی‌های معنادار با اندازه‌های همزمان شش زیرمقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۵</sup> (۱۹۸۹)، و نیز اندازه‌های همزمان مقیاس عاطفه مثبت و منفی<sup>۶</sup> (واتسون، کلارک و تلجن، ۱۹۸۸) نشان داده شده است. فروند و بالتس (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۰ و ضریب اعتبار بازآزمایی (با فاصله زمانی چهار هفته) را در محدوده ۰/۷۴ تا ۰/۸۲ و قابل قبول گزارش کردند. همچنین جوپ و اسمیت (۲۰۰۶) آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۰ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در پژوهش آگیلار-وفائی، شاهی و بشارت (۲۰۱۵) ۰/۶۸ گزارش شد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۶۶ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل مسیر استفاده شد.

### یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل مسیر، مفروضه‌های آن شامل توزیع نرمال، استقلال خطاها و هم‌خطی

این مقیاس دارای ۳۲ ماده است که به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۳۲ تا ۱۶۰ است و نمرات بالا نشان‌دهنده این است که فرد به خوبی از عهده تکالیف مرحله هفت تحول روانی اجتماعی برنیامده است و به سمت راکد ماندگی گرایش دارد. روایی سازه مقیاس، از طریق همبستگی‌های معنادار با اندازه‌های همزمان مقیاس رفتار والدینی گنت<sup>۱</sup> (ون لیوون و ورمولست، ۲۰۰۴) مورد تأیید واقع شده است. این مقیاس در ایران توسط شاهی (۲۰۱۱) ترجمه و ضریب اعتبار آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کل در این پژوهش ۰/۸۴ به دست آمده است.

### مقیاس راهبردهای مدیریت زندگی<sup>۲</sup>

(بالتس، بالتس، فروند و لانگ، ۱۹۹۹). این مقیاس ۴۸ ماده‌ای است که ۱۲ ماده مربوط به «انتخاب مبتنی بر اولویت‌ها و هدف‌ها»، ۱۲ ماده مربوط به «انتخاب مبتنی بر فقدان»، ۱۲ ماده برای «بهینه‌سازی» و ۱۲ ماده مربوط به «جبران» است. هر ماده شامل دو گزاره است. یک گزاره رفتاری، انتخاب، بهینه‌سازی و جبران را نشان می‌دهد و گزاره دیگر با الگوی انتخاب، بهینه‌سازی و جبران ارتباط ندارد. شرکت‌کنندگان راهبردی را انتخاب می‌کنند که به بهترین وجه رفتار معمول آن‌ها را توصیف می‌کند. گزاره‌های مورد نظر نمره یک و گزاره‌های نامرتب نمره صفر دریافت می‌کنند. جمع کل نمرات مقیاس نشان‌دهنده راهبرد مدیریت زندگی است. در این مقیاس راهبرد مدیریت زندگی را می‌توان به این صورت مفهوم‌سازی کرد: محدودیت منابع ذاتی وجود انسان (مثل زمان و انرژی)، انتخاب اهداف را ضروری می‌کند زیرا نمی‌توان همه فرصت‌ها را دنبال کرد (انتخاب). برای رسیدن به سطوح

1. Ghent Parental Behavior Scale  
2. SOC Questionnaire  
3. Thinking Styles Scale

4. Social Acceptance Scale  
5. Ryff Psychological Well-being Subscales  
6. Positive and Negative Affect Scale

عامل تورم واریانس<sup>۲</sup> استفاده شد. مقدار شاخص تحمل از ۰/۳۴ تا ۰/۷۵، و مقدار عامل تورم واریانس از ۱/۳۳ تا ۲/۹۷ به دست آمد. با توجه به اینکه ارزش تحمل به دست آمده برای تمامی متغیرهای پیش‌بین در این پژوهش بیش از ۰/۱ و مقدار عامل تورم واریانس برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ است، نتایج حاکی از عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. مفروضه دیگر برقراری رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته است که با همبستگی پیرسون بررسی شد. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۱ گزارش شده است.

چندگانه بررسی شد. برای بررسی توزیع نرمال متغیرهای پژوهش از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان داد که توزیع نمرات تمامی متغیرها نرمال است. محدوده چولگی بین ۰/۱۶۰- و ۰/۵۶۳+ و محدوده کشیدگی بین ۰/۵۷۱- و ۰/۳۵۰+ بود (محدوده توزیع بین ۱+ و ۱- قابل قبول است). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد و مقدار آن برابر با ۱/۸۲ به دست آمد و نشان داد بین خطاها همبستگی وجود ندارد (محدوده بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل قبول است). برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از شاخص‌های تحمل<sup>۱</sup> و

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرها

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. عاطفه مثبت	۱۸/۸۷	۴/۸۲	-									
۲. عاطفه منفی	۲۱/۲۲	۵/۱۹	-۰/۵۸**	-								
۳. رضایت زندگی	۶/۳۱	۲/۷۳	۰/۳۴**	-۰/۴۸**	-							
۴. پدیدآورندگی	۳۴/۸۲	۷/۵۶	۰/۱۲*	-۰/۱۵*	-۰/۴۵**	-						
۵. راکدماندگی	۸۹/۹۶	۷/۴۷	-۰/۱۷**	۰/۲۱*	-۰/۱۴*	-۰/۴۳**	-					
۶. انتخاب / فقدان	۱/۸۱	۰/۸۹	-۰/۲۶**	۰/۱۲*	-۰/۳۸**	۰/۰۴	-۰/۰۹*	-				
۷. انتخاب / هدف	۱/۵۴	۰/۹۰	۰/۱۰*	-۰/۰۱	۰/۲۹*	۰/۱۸**	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*	-			
۸. جبران	۲/۲۶	۰/۹۰	-۰/۴۳**	۰/۱۸**	-۰/۰۳	۰/۳۳**	-۰/۳۷**	۰/۱۸**	-			
۹. بهینه‌سازی	۲/۱۸	۰/۹۰	۰/۳۶**	-۰/۰۱	۰/۵۸**	۰/۳۰**	-۰/۲۵**	۰/۱۱	۰/۳۰**	-		
۱۰. بهزیستی	۴۶/۱۳	۹/۹۱	۰/۴۵**	-۰/۱۲*	۰/۳۸*	۰/۴۰**	-۰/۲۲**	۰/۲۱	۰/۲۳**	۰/۳۶**	-	
۱۱. راهبردمدیریت	۱۹/۷۸	۱/۸۹	۰/۴۸**	-۰/۲۳*	-۰/۳۵*	۰/۲۰**	-۰/۱۰*	-۰/۱۲*	۰/۴۵*	۰/۱۵*	۰/۵۶**	-۰/۱۵*

\*\*P < ۰/۰۱ \*P < ۰/۰۵

برازش مدل مد نظر قرار گرفت. این شاخص‌ها در جدول ۲ ارائه شده‌اند که حکایت از برازش خوب مدل پژوهش است.

بر اساس نتایج جدول ۱ ضرایب همبستگی بین بیشتر متغیرهای مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد. برای انجام تحلیل مسیر نخست شاخص‌های

جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل نهایی پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
سطح مورد انتظار	-	-	۱ تا ۵	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸
مدل پیشنهادی	۲۴۵/۰۱	۱۶۵	۱/۴۸	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۰۴۹

مسیرهای مختلف در تحلیل مسیر آمده است.

در جدول ۲ تمامی اثرات مستقیم مربوط به

جدول ۳  
پارامترهای اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

مسیرها	برآورد استاندارد	برآورد غیراستاندارد	t	P
پدیدآورندگی ← راهبردهای مدیریت زندگی	۰/۳۶	-۰/۰۱	۳/۷۴	۰/۰۰۱
راکدماندگی ← راهبردهای مدیریت زندگی	-۰/۴۳	۰/۰۱	۴/۱۶	۰/۰۰۱
پدیدآورندگی ← بهزیستی فاعلی	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۹۶	۰/۰۸۲
راکدماندگی ← بهزیستی فاعلی	-۰/۱۸	-۰/۰۲	۱/۹۱	۰/۱۸۰
راهبردهای مدیریت زندگی ← بهزیستی فاعلی	۰/۷۲	-۵/۰۷	۴/۰۹	۰/۰۰۱

و راکدماندگی به بهزیستی فاعلی (۰/۱۸-) معنادار نیست. همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در ارتباط راکدماندگی-پدیدآورندگی با بهزیستی فاعلی از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

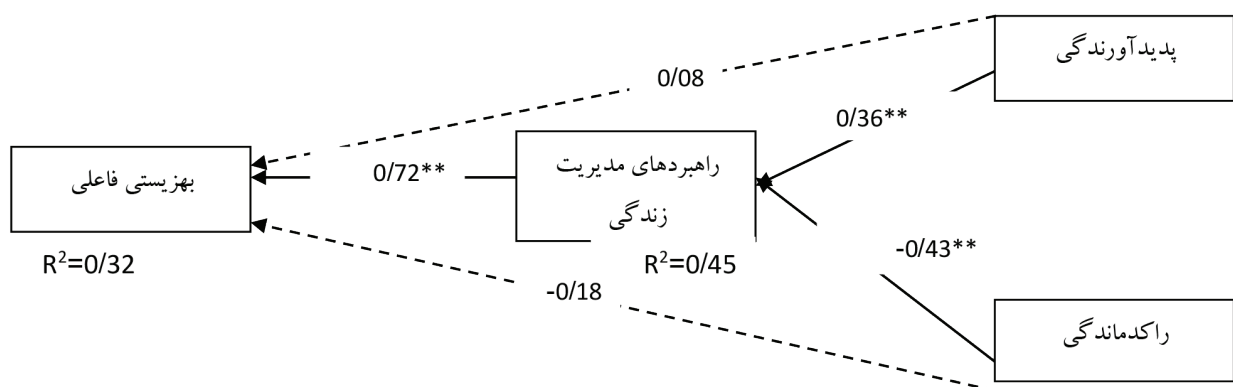
نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب استاندارد پدیدآورندگی به راهبردهای مدیریت زندگی (۰/۳۶)، راکدماندگی به راهبردهای مدیریت زندگی (-۰/۴۳) و راهبردهای مدیریت زندگی به بهزیستی فاعلی (۰/۷۲)، معنادار است اما ضریب استاندارد پدیدآورندگی به بهزیستی فاعلی (۰/۰۸)

جدول ۴  
نتایج آزمون سوبل برای تعیین نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه راکدماندگی پدیدآورندگی با بهزیستی فاعلی

مسیر	Sobel's test (z)	P<
راکدماندگی ← راهبردهای مدیریت زندگی ← بهزیستی فاعلی	۵/۳۱	۰/۰۰۱
پدیدآورندگی ← راهبردهای مدیریت زندگی ← بهزیستی فاعلی	۳/۳۱	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۴، پدیدآورندگی راکدماندگی از طریق واسطه‌گری راهبردهای مدیریت زندگی با بهزیستی فاعلی رابطه معناداری دارد. در مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ مسیرهای غیرمعنادار

بر اساس جدول ۴، پدیدآورندگی راکدماندگی از طریق واسطه‌گری راهبردهای مدیریت زندگی با بهزیستی فاعلی رابطه معناداری دارد. در مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ مسیرهای غیرمعنادار



\*\*P< ۰/۰۱

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

فاعلی در دوره میانسالی بود.

نتایج پژوهش نشان داد که پدیدآورندگی با راهبردهای مدیریت زندگی رابطه مستقیم و راکدماندگی با راهبردهای مدیریت زندگی رابطه

## بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای راهبردهای مدیریت زندگی در رابطه تحول روانی-اجتماعی (پدیدآورندگی-راکدماندگی) با بهزیستی

معکوس دارد. این یافته با پژوهش شاهی (۲۰۱۱) همسو است. فرد پدیدآورنده از طریق نگرانی و توجه دائم برای ایجاد شرایط بهتر، کنترل مثبت و مدیریت کارآمد اجتماعی مسیرهای مختلف را طی می‌کند و بر این مسئله آگاهی دارد که لازمه محقق شدن جامعه سالم علاوه بر تلاش وی، نیازمند توانمندی جهت انتخاب است و برای این فرد یادگیری شیوه‌های مطلوب مدیریت همیشه به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به هدف در دستور کار قرار دارد. بنابراین فرد پدیدآورنده برای تحقق اهدافش می‌کوشد که مهارت‌های لازم برای تصمیم‌گیری را در خود و دیگران پرورش دهد. بنابراین افراد پدیدآورنده با علاقه بیشتری که به اجتماعی کردن افراد جوان دارند، بیشتر با سایر افراد جامعه در ارتباط هستند و سلامت روان‌شناختی بهتری را نشان می‌دهند (افکلیدز و دیگران، ۲۰۰۳). در مقابل فرد راکدمانده برای ارتقاء سطح علمی یا توانمندسازی جامعه کوشش نمی‌کند و بنابراین نه تنها برای کسب مهارت‌های مدیریت در زندگی به‌منظور افزایش رفاه جمعی حرکتی ندارد بلکه در زمان از دست دادن توانایی‌ها و سلامتی از منابع مختلف برای جبران ناتوانی کمک نمی‌گیرد و با فشارهای روانی زیادی روبرو خواهد شد. بنابراین فرد راکدمانده به دلیل عدم تمایل به سهمیم کردن افراد یا گروه‌های خاص احساس رضایت کمتر و بهزیستی پایین دارد (شوکلش و باومن، ۲۰۱۲).

افزون بر این، نتایج این پژوهش همسو با پژوهش‌های بالتس و فینکلشتاین (۲۰۱۱)، ساعدپناه و حسینی (۲۰۱۶)، عباسیان و دیگران (۲۰۱۵)، عسکری و کاکابرایی (۲۰۱۶)، فروند و بالتس (۲۰۰۲)، وایز و دیگران (۲۰۰۲) نشان داد که راهبردهای مدیریت زندگی اثر مستقیمی بر بهزیستی فاعلی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت راهبردهای مدیریت زندگی از جمله عواملی هستند که با تکیه بر تقویت مسئولیت‌پذیری، اثرات حاصل از

ریخت‌های شخصیتی، بهزیستی فاعلی را تعدیل می‌کند (زاچر و دیگران، ۲۰۱۵). به‌طوری که افراد با احساس بهزیستی فاعلی بالا، هیجانات مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و ضمن خودارزیابی مثبت از رویدادهای پیرامون، موفقیت و رضایت از زندگی بیشتری هم دارند (جوکار و دیگران، ۲۰۱۸). بالتس و بالتس (۱۹۹۳) نیز معتقدند افرادی که بیشتر از راهبردهای مدیریت زندگی استفاده می‌کنند، در مواجهه با شکست، تاب‌آوری بیشتری نشان می‌دهند. در واقع، بهزیستی فاعلی یکی از شاخص‌های ضروری زندگی خوب است که در حال حاضر مورد علاقه پژوهشگران است.

راهبردهای مدیریت زندگی به‌عنوان راهبردهای اصلی در برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف، به فرد امکان بررسی روش‌های مختلف و ارزیابی چالش‌های زندگی را می‌دهد و پیشرفت و ترقی فرد براساس انتخاب‌های درست را رقم می‌زنند. الگوی راهبردهای مدیریت زندگی باعث می‌شود فرد در زمینه‌های فردی، عمومی، تخصصی و شغلی زندگی خود دستاوردها و موفقیت‌های خود را به اوج برساند در حالی که قادر است به‌طور همزمان بر محدودیت‌ها و کمبودهایی که در راه رسیدن به اهداف خود با آن‌ها مواجه می‌شود نیز غلبه کند و تحول مثبت خویش را هموار سازد (فروند و بالتس، ۲۰۰۲). بنابراین در چنین شرایطی فرد از استعداد خود جهت انتخاب‌های مثبت و از روش‌های جبران مطلوب در ارتباط با رویدادهای مختلف زندگی استفاده می‌کند و زمینه رضایت فرد از زندگی فراهم می‌شود. استفاده از این راهبردها برای تنظیم تحول سازش‌یافته مثبت فرد اهمیت فراوان دارد. به‌همین دلیل، راهبردهای مدیریت زندگی با شاخص‌های ذهنی موفق‌تری چون بهزیستی فاعلی و عواطف مثبت رابطه دارد. راهبردهای مدیریت زندگی از طریق مدیریت و سامان بخشیدن به زندگی باعث تجربه هیجان مثبت می‌شود (فروند و بالتس، ۲۰۰۲).

از طریق کناره‌گیری و فاصله گرفتن از اجتماع توان خود را برای مسائل فردی به کار گیرد و همواره از سؤالاتی نظیر این که نقش من در اجتماع چیست؟ چطور می‌توان کمک حال دیگران شد؟ اجتناب می‌کند. این فرد مسئولیتی برای مراقبت از نسل آینده را در خود احساس نمی‌کند و به تبع آن، مقبولیت اجتماعی و حس رضایت دیگران از این افراد پایین است (مک‌آدامز، ۲۰۰۶). فرد با در نظر گرفتن احساسات ناخوشایندی که دیگران نسبت به وی دارند همواره هیجانات منفی را تجربه می‌کند و در نتیجه بهزیستی فاعلی وی کاهش می‌یابد.

با توجه به مفهوم راهبردهای مدیریت زندگی شناسایی و ارتقای منابع و توانمندی‌های مرتبط با اهداف و برنامه‌های زندگی می‌تواند به گسترش انتخاب‌ها بر اساس سازش‌یافتگی و سلامت و رفاه جامعه منجر شود. در افراد پدیدآورنده‌ای که حس مسئولیت و تعهد به در خدمت بودن به‌عنوان ویژگی شخصیتی نهادینه شده است به کارگیری اهداف و اولویت‌ها، بررسی انتخاب‌های عقلانی و جبران الگوهای آسیب‌رسان برای خدمت به جمع، حس انسجام و اعتماد به خود را تقویت می‌کند. فرد پدیدآورنده با حل موفقیت‌آمیز تنش‌های جمعی از طریق توجه به انتخاب‌های سازش‌یافته و اولویت‌هایی که به آسایش جمعی منتهی می‌شود، حس ایثارگری را تأمین می‌کند. هیجانات مثبت نتیجهٔ چنین وضعیتی است که منجر به بهزیستی فاعلی در فرد می‌شود. در واقع پدیدآورندگی با تمام جنبه‌های مثبتی که دارد در اثر الگوی راهبرد های مدیریت زندگی، بهزیستی بیشتری را موجب می‌شود (اشمیت و دیگران، ۲۰۱۲). در مقابل افراد راکدمانده با انزوا و طرد از سوی اجتماع به جای تدوین راه‌حل و ارائهٔ پیشنهادات برای حل مشکلات اجتماعی، بیشترین زمان و هزینه را برای مسائل شخصی خود صرف می‌کنند. اما به کارگیری راهبردهای مدیریت زندگی در این افراد هنگام مواجهه با مشکلات اجتماعی، با

افرادی که از راهبردهای انتخاب، بهینه‌سازی و جبران بهره می‌برند با متوسل شدن به رفتارهای مناسب و جبرانی، بر محدودیت‌ها و کمبودهای فردی و اجتماعی در زندگی خود غلبه می‌کنند (امینی‌پور، ۲۰۱۲). بنابراین بهزیستی فاعلی افرادی که بیشتر از راهبردهای مدیریت زندگی استفاده می‌کنند، در سطح بالاتر و مطلوب‌تری قرار دارد. افزون بر این، دستیابی به اهداف علاوه بر آثار موقت، می‌تواند تأثیر بلندمدت و سودمندی بر احساس بهزیستی داشته باشد.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد تحول روانی- اجتماعی (پدیدآورندگی - راکدماندگی) بر بهزیستی فاعلی با واسطه‌گری راهبردهای مدیریت زندگی اثر غیرمستقیم دارد. پدیدآورندگی به گرایش فرد به سمت سلامت جامعه و تلاش برای تربیت نسل جدید اشاره دارد. در این الگو فرد با توسل به مهارت‌های کاربردی خدمات جمعی ارائه داده و جهت‌گیری جامعه را به سمت استفاده از منابع جدید در جهت رفاه عمومی سوق می‌دهد. فردی که در وضعیت پدیدآورنده قرار دارد همواره تلاش می‌کند نفع جمعی را مقدم بر نفع فردی بداند. بدیهی است چنین وضعیتی در اجتماع مقبولیت همگانی دارد. نگاه جمعی نسبت به چنین فردی با ارزیابی مثبت همراه است و این نگاه مثبت در فرد به حس رضایت مثبت از خود می‌انجامد و به‌طور پیوسته، زمینه‌ساز مهارت‌هایی می‌شود که هدف اصلی آن ارتقاء وضع کنونی جامعه و تلاش برای برنامه‌ریزی‌های بلندمدت است. فردی که از وضعیت پدیدآورندگی برخوردار است با مشاهدهٔ این وضعیت شادابی و احساس لذت فراوانی در خود احساس می‌کند و امکان افزایش بهزیستی فاعلی و حس رضایت از خود را فراهم می‌سازد (مک‌آدامز، ۲۰۱۰).

در مقابل، فرد در وضعیت راکدماندگی نفع شخصی را به نفع جمعی ترجیح داده و در مسائل مختلف روزمره از جمله روابط شغلی سعی می‌کند



تقویت واکنش‌های فعالانه در آن‌ها، زمینه را برای انتخاب روش‌های افزایش سلامت اجتماعی فراهم می‌کند به طوری که راهبردهای مدیریت زندگی در سازش‌یافتگی با موقعیت‌های دشوار و ویژه مانند موفقیت شغلی و اجتماعی همواره زمینه‌ساز موفقیت و پیشرفت است (بالتس و فینکلشتاین، ۲۰۱۱). بنابراین فرد با استفاده کارآمدتر و بیشتر از راهبردهای مدیریت موفق زندگی، شرایط مطلوب و مهارت حل مسئله را برای مقابله با شرایط اجتماعی و چالش‌ها به وجود می‌آورد. فرد راکدمانده نیز به کمک راهبردهای مدیریت زندگی، با تعدیل آثار منفی طرد و بی‌توجهی به جمع، زمینه‌ساز زندگی سازنده برای دیگران می‌شود و در نتیجه آسایش، رضایت، خشنودی و بهزیستی بیشتری برای خود به دست خواهد آورد. افرادی که در مسیر زندگی و دستیابی به اهداف فردی و جمعی به استفاده از روش‌های نظم‌دهی به استعدادها و امکانات می‌پردازند همواره عملکرد بهتری دارند، زندگی خود را در حوزه استفاده از منابع، امکانات و استعدادها، بهتر مدیریت می‌کنند و در نتیجه، از سلامت روانی مطلوبی بهره‌مند می‌شوند (بالتس و فینکلشتاین، ۲۰۱۱).

این نکته نیز آشکار شد که پدیدآورندگی - راکدماندگی بر بهزیستی فاعلی اثر مستقیم ندارد و ابعاد تحول روانی - اجتماعی فقط از طریق راهبردهای مدیریت زندگی قادر به پیش‌بینی بهزیستی فاعلی هستند. این یافته با پژوهش شاه‌ی (۲۰۱۱) و ملو و دیگران (۲۰۰۸) ناهمسو است. یک تبیین احتمالی آن است که فرد پدیدآورنده به دلیل ترجیح نفع جمعی بر فردی، دارای مقبولیت بیشتری است و این خود باعث افزایش حس بهزیستی فاعلی می‌شود (مک‌آدامز، ۲۰۱۰) در مقابل، فرد در وضعیت راکدماندگی به دلیل ترجیح نفع شخصی از اجتماع فاصله می‌گیرد و به دلیل تجربه هیجانات منفی بیشتر، بهزیستی آن‌ها کاهش می‌یابد (مک‌آدامز، ۲۰۰۶).

با این حال به نظر می‌رسد این یافته با استناد به تفاوت ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ها قابل تبیین باشد. در این پژوهش به دلیل برخی از ویژگی‌های نمونه مانند میانگین سنی پایین نمونه نسبت به مطالعات پیشین (شاهی، ۲۰۱۱) یا با توجه به شرایط متفاوت فرهنگی نسبت به غرب یا به دلیل این که بیشتر نمونه مورد مطالعه این پژوهش مردان بودند این رابطه معنادار نشده است. به عنوان مثال، ملو و دیگران (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که پدیدآورندگی در زنان بیشتر از مردان است و سن افراد نیز می‌تواند رابطه بین ابعاد تحول روانی و بهزیستی فاعلی را واسطه‌گری کند. همچنین یک تبیین احتمال دیگر تفاوت سطح تحصیلات نمونه مورد مطالعه با مطالعات پیشین است. در مطالعات پیشین (برای مثال ملو و دیگران، ۲۰۰۸) نمونه مورد مطالعه شامل اساتید دانشگاه بود. بدین ترتیب، این تعارض و ناهمسوئی می‌تواند چالشی برای بررسی مجدد این رابطه در پژوهش‌های آتی باشد.

اگرچه در این پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد، باید در نظر داشت که داده‌های فعلی ماهیت مقطعی و همبستگی دارند. تحلیل قطعی‌تر مکانیزم‌های علی به مطالعات طولی نیاز دارد. پیشنهاد می‌شود با سازماندهی پژوهش‌های آزمایشی و مداخله‌ای امکان افزایش بهزیستی فاعلی با افزایش تحول روانی - اجتماعی و آموزش راهبردهای مدیریت زندگی بررسی شود. آموزش راهبردهای مدیریت زندگی جهت پیشگیری از مشکلات هیجانی و عاطفی و کاهش بهزیستی فاعلی افراد میانسال از سوی متخصصان طرح‌ریزی و اجرا شود.

### منابع

- Abbasian, M., Baneshi, A., & Shirazi Fard, M. (2015). The role of basic beliefs and life-management strategies in students' subjective well-being. *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(3), 87-100. [In Persian].

- Aminipour, Sh. (2012). *The relationship between personality traits, self-management strategies and teacher's academic optimism with the academic progress of psychology*. Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [In Persian].
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, pp. 61-114) San Diego, CA: Academic Press
- Askari, V., & Kakabraei, K. (2016). *The role of basic beliefs and subjective well-being in predicting life management strategies in parents with slow-moving children*. International Conference of New Horizons in Educational Sciences, Psychology and Social Injuries, Tehran, New Horizons Science and Technology Association. [In Persian].
- Baltes, B. B., & Finkelstein, L. M. (2011). Contemporary empirical advancements in the study of aging in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 151-154.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1993). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (Vol. 4). London: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Baltes, M. M., Freund, A. M., & Lang, F. (1999). The measurement of selection, optimization, and compensation (SOC) by self-report: Technical report. Berlin, Germany: Max Planck Institute for Human Devel.
- Bordwine, V. C., & Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Indicators Research*, 3(3), 349-366.
- Borjali, P. D., Bagiyan, M. J., Bakhti, M., & Abbasi, P. D. (2014). The encouragement training based on Adlerian approach and the social and emotional well-being of boarding school students. *Quarterly Journal of Family and Research*, 10(4), 83-100. [In Persian].
- Bradley, C. L. (1997). Generativity–stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 262-290.
- Crowne, D.P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M.P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. Social moderating role of coping style. *Health Psychology*, 23(5), 542-555.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(1), 96-107.
- Diener, E., (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 95, 542-575.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2012). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Efklides, A., Kalaitzidou, & Chankin, G. (2003). Subjective quality of life in old age in Greece- the effect of demographic factors, emotional state, and adaptation to aging. *European Psychologist*, 8, 178-191.
- Erikson, E. H. (1967). *Childhood and society*, New York: W.W. Norton & Company. (Original work published 1950).
- Esmacili, M., Ghaseminiaii, F., & Dehdast, K. (2018). Explaining Strategies for Passing Through Midlife Crisis: A Qualitative Study. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 14(56), 389-403. [In Persian].
- Freund, A. M. (2008). Successful aging as management of resources: The role of selection, optimization, and compensation. *Research in Human Development*, 5(2), 94-106.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642–662.
- Fussner, L. M., Luebbe, A. M., & Bell, D. J. (2015). Dynamics of positive emotion regulation: associations with youth depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 475-488.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. & Schulz, R. (2010). A motivation theory of life–span development. *Psychological Review*, 117(1) 32–60.

- Jokar, F., Farhadi, M., & Delfan, A. (2018). Prediction of subjective well-being based on cognitive emotion regulation strategies, defensive styles, honesty and psychological needs. *Journal of Psychological Studies, 14*(2), 57-73. [In Persian].
- Jopp, D., & Smith, J. (2006). Resources and life-management strategies as determinants of successful aging: On the protective effect of selection, optimization, and compensation. *Psychology and Aging, 21*(2), 253-265.
- Jozi, P., Ranjbari, M., Moradi, A., & Zarei, F. (2016). The comparative study of psychological well-being, creativity and positive emotion in evolution stage of middle age and adolescence. *Journal of Aging Psychology, 1*(3), 187-199. [In Persian].
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.
- Lea, C. S., Gordon, N. P., Prebil, L. A., Ereman, R., Uratsu, C. S., & Powell, M. (2009). Differences in reproductive risk factors for breast cancer in middle-aged women in Marin County, California and a sociodemographically similar area of Northern California. *BMC Women's Health, 9*, 1-9.
- McAdams, D. P. (2006). The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by. *Research in Human Development, 3*(2-3), 81-100.
- McAdams, D. P. (2010). *George W. Bush and the redemptive dream: A psychological portrait*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D.P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1003-1015.
- Melo, R., Novo, R., & de Vries, B. (2008). Generativity and subjective well-being in active midlife and older adults. *Unpublished Master thesis. San Francisco State University*.
- Momeni, K., Amani, R., Janjani, P., Majzoobi, M. R., Forstmeier, S., & Nosrati, P. (2022). Attachment styles and happiness in the elderly: The mediating role of reminiscence styles. *BMC Geriatrics, 22* (349), 1-11..
- Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(6), 1240-1252.
- Opitz, P. C., Gross, J. J., & Urry, H. L. (2012). Selection, optimization, and compensation in the domain of emotion regulation: Applications to adolescence, older age, and major depressive disorder. *Social and Personality Psychology Compass, 6*(2), 142-155.
- Prenda, K. M., & Lachman, M. E. (2001). Planning for the future: a life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood. *Psychology and Aging, 16*(2), 206-216.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Saedpanah, N., & Hosseini, S. (2016). *The role of resilience and life management strategies in predicting the quality of life of dialysis patients*. International Conference of New Horizons in Educational Sciences, Psychology and Social Injuries, Tehran, New Horizon Science and Technology Association. [In Persian].
- Schmitt, A., Zacher, H., & Frese, M. (2012). The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*(2), 139-149.
- Schoklitsch, A., & Baumann, U. (2012). Generativity and aging: A promising future research topic? *Journal of Aging Studies, 26*(3), 262-272.
- Shahi, H. (2011). *The relationship between personality traits (generative-stagnant), self-regulation processes, and lifestyle in middle age*. Master's thesis in psychology, Tarbiat Modares University. [In Persian].
- Shokri, O., Kadivar, P., & Daneshvar Pour, Z. (2007). Gender differences in subjective well-being: role of personality traits. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 13*(3), 280-289. [In Persian].
- Singh, M., & Singh, G. (2006). Assessment of Mental Health Status of middle-age female school teachers of Varanasi city. *Internet Journal of Health, 5*(1), 1-6.

- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (PP.169-187). New York: Cambridge University.
- Vafaei, M. E. A., Shahi, H., & Besharat, M. A. (2015). Prediction of successful aging based on life management strategies. *Journal of Aging Psychology, 1*(2), 57-71. [In Persian].
- Varaee, P., Momeni, K., & Moradi, A. (2018). Self-compassion, attitude towards religion and death anxiety: Predictors of psychological well-being in the elderly. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist, 14*(56), 445-460. [In Persian].
- Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric Properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(4), 283-298.
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Wiese, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: Longitudinal predictive power of selection, optimization, and compensation. *Journal of Vocational Behavior, 60*(3), 321-335.
- Zacher, H., Chan, F., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2015). Selection, optimization, and compensation strategies: Interactive effects on daily work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 87*, 101-107.



# سبک‌های مقابله‌ای والدین با هیجان‌های منفی کودکان: نقش واسطه‌ای

## نظم‌جویی هیجان در والدین دارای فرزند در خودمانده

### Explaining the Parents' Coping Styles with Children's Negative Emotions: The Mediating Role of Emotion Regulation Among Parents with Autistic Children

Fereshteh Babaei

MSc student in general Psychology  
Imam Javad University College

Mehdi Tavallaei, PhD

Imam Javad University College

مهدی تولائی\*

استادیار، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی  
موسسه آموزش عالی امام‌جواد (ع)

فرشته بابائی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی  
موسسه آموزش عالی امام‌جواد (ع)

Alireza Sharifi Ardani, PhD

University of Shiraz

Rayyan Rajabi

MSc student in general Psychology

ریان رجبی

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

علیرضا شریفی اردانی

دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

#### چکیده:

هدف این پژوهش تعیین سبک‌های مقابله‌ای والدین با هیجان‌های منفی کودکان با توجه به نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجان در والدین دارای فرزند در خودمانده بود. این پژوهش از نوع توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری والدین دانش‌آموزان دارای اختلال در خودماندگی در مدارس کودکان استثنایی شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که حدود ۳۰۰ نفر تخمین زده شد. با توجه به محدود بودن جامعه در دسترس تمام والدین به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شدند و ۲۵۰ نفر از آن‌ها به سبک‌های سرشت و منش (کلونینجر، ۱۹۸۶)، مقیاس مشکلات در نظم‌جویی هیجانی (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) و مقیاس سبک‌های مقابله‌ای با هیجانات منفی کودکان (فابس، آیزنبرگ و برونزوايگ، ۱۹۹۰) پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد منش همکاری و خودراهبری، تبیین‌کننده مثبت نظم‌جویی هیجانی در والدین دارای فرزند در خودمانده است. سرشت آسیب‌پرهیزی و پشتکار تبیین‌کننده‌های منفی نظم‌جویی هیجانی و سرشت پاداش وابسته تبیین‌کننده مثبت نظم‌جویی هیجانی و همچنین منش خودفراوری تبیین‌کننده مثبت سبک‌های برخورد حمایتی و غیرحمایتی و سرشت آسیب‌پرهیزی تبیین‌کننده منفی سبک‌های حمایتی بود. سرشت پاداش وابسته نیز تبیین‌کننده منفی سبک‌های غیرحمایتی و سرشت پشتکار نیز تبیین‌کننده مثبت سبک‌های غیرحمایتی بود. هیچ‌یک از مسیرهای واسطه‌ای معنا دار نبودند. به‌طور کلی می‌توان گفت ویژگی‌های سرشت و منش والدین می‌توانند تبیین‌کننده سبک‌های مقابله‌ای با هیجان‌های منفی والدین و همچنین نظم‌جویی هیجان آن‌ها باشند که هر دو نقش مهمی در اجتماعی شدن هیجانی فرزندان دارند.

**واژه‌های کلیدی:** نظم‌جویی هیجانی، سبک‌های برخورد با هیجانات منفی کودکان، ویژگی‌های سرشت و منش

#### Abstract

This study aimed to determine the coping styles with children's negative emotions with the mediating role of emotion regulation among parents with autistic children. The research design was descriptive-correlational and The statistical population of parents of students with autism disorder in the Exceptional children's schools in Bandar Abbas city in the academic year 2021-2022, which was estimated to be around 300 people., and due to the limited population available, all parents were considered as samples. Finally, 250 completed the Temperament and Character Inventory (Cloninger, 1986), Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2004) and Coping Styles with Children's Negative Emotions (Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990). Findings showed, that cooperative and self-directed character are positive explanations of emotion regulation in parents with autistic children. harm avoidance and persistence temperament were the negative explanations of emotion regulation and the Reward dependent temperament was a positive explainer of emotion regulation. The self-directiveness character was a positive explainer of supportive and non-supportive coping styles with children's negative emotions. Harm-avoidance temperament was a negative explainer of supportive coping styles with children's negative emotions. Reward-dependent temperament was a negative explainer of unsupportive coping styles with children's negative emotions. Persistence was also a positive explanation of non-supportive coping styles with children's negative emotions. None of the mediating paths were significant. In general, it can be said that the characteristics of the parents' temperament and character can explain the coping styles with children's negative emotions as well as their emotional regulation; Both of which play an important role in the emotional socialization of children.

**Keywords:** emotion regulation, parents' coping styles with children's negative emotions, temperament and character

received: 29/09/2022

accepted: 02/07/2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۷

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۱

\*Contact information: mehditavallaei@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.



## مقدمه

کنند، به احتمال زیاد این موقعیت‌ها از سوی آن‌ها قابل مهارتر ارزیابی می‌شوند (آیزنبرگ، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد این راه‌حل برای والدین کودکان مبتلا به اختلال طیف درخودماندگی نیز صدق می‌کند، زیرا این روی آورد بیشتر برای این کودکان ضروری است و باید در نظر داشت که آن‌ها در شرایط تنیدگی‌زای اجتماعی نیاز بیشتری به حمایت والدین دارند.

آیزنبرگ، فابس و مورفی (۱۹۹۶) در پژوهش‌های خود شش سبک مقابله‌ای هیجانی والدین<sup>۵</sup> را معرفی کردند، که می‌توانند در دو دسته کلی طبقه‌بندی شوند. سبک‌های حمایتی برخوردار<sup>۶</sup> که شامل واکنش متمرکز بر مشکل<sup>۷</sup>، واکنش متمرکز بر هیجان<sup>۸</sup>، تشویق ابراز هیجان<sup>۹</sup> و سبک‌های غیرحمایتی برخوردار<sup>۱۰</sup> که شامل واکنش کمینه‌سازی<sup>۱۱</sup>، واکنش همراه با پریشانی<sup>۱۲</sup> و واکنش تنبیهی<sup>۱۳</sup> است (آیزنبرگ، فابس و مورفی، ۱۹۹۶). سبک مقابله‌ای هیجانی والدین می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار گیرد، به طوری که بلسکی (۱۹۸۴) در مدل فرایند والدگری<sup>۱۴</sup> خود بیان می‌کند، والدگری به روشی چندبعدی تعیین می‌شود و تحت تأثیر ویژگی‌های والدین، کودک و بافت اجتماعی خانواده قرار دارد. پژوهش‌های بسیاری نیز بر ویژگی‌ها<sup>۱۵</sup> و رگه‌های<sup>۱۶</sup> والدین تأکید کردند. شریفی اردانی و خرمایی (۲۰۲۲) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند، ویژگی‌هایی چون منش‌های اخلاقی<sup>۱۷</sup> می‌توانند نقش مهمی در سبک‌های والدین در برخورد با هیجان‌های منفی فرزندان داشته باشد. همچنین در پژوهشی دیگر شریفی و دیگران (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که توانمندی‌های منش<sup>۱۸</sup> والدین به منزله ویژگی‌های مثبت فردی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده نحوه برخورد والدین با فرزندان در موقعیت‌های

والدین نقش اساسی در درک تجربیات و ابراز هیجان فرزندان خود دارند و می‌توانند با شناسایی هیجان‌ها، بحث در مورد اهمیت آن‌ها و ارائه الگویی از رفتارهای هیجانی در موقعیت‌های اجتماعی به اجتماعی‌شدن<sup>۱</sup> آن‌ها کمک کنند (آیزنبرگ، ۲۰۲۰؛ کوآی و دیگران، ۲۰۲۰). اجتماعی‌شدن فرزندان برای والدین کودکان با نیازهای ویژه<sup>۲</sup> دارای اهمیت بسزایی است. اختلال درخودماندگی<sup>۳</sup> یکی از اختلالات شایع در کودکان است. درخودماندگی، بیماری یا مجموعه‌ای از بیماری‌های مرتبط با رشد دستگاه عصبی است که با اختلال‌هایی در تعامل اجتماعی، ارتباطات و انعطاف‌پذیری رفتاری مشخص می‌شود. (کای، ریچدیل، اولیاریوچ، دیسانایکه و سامسون، ۲۰۱۸). محققان بر این باورند که کودکان مبتلا به اختلال طیف درخودماندگی نسبت به کودکان عادی بیشتر دچار اختلال در درک هیجان شده و دشواری‌های مشخصی را در نظم‌جویی هیجان دارند (مازفسکی، برو، دی و مینشیو، ۲۰۱۴). مشکلات در نظم‌جویی هیجان در موقعیت‌های اجتماعی می‌تواند دشواری‌هایی به لحاظ هیجانی برای کودک و برای والدین در والدگری ایجاد کند (مارتینز-گونزالس، سروین و پیکراس، ۲۰۲۲). واکنش والدین در موقعیت‌های دشوار هیجانی فرزندان به عوامل مختلفی بستگی دارد به طوری که برخی از محققان در نظریه‌ها و مدل‌های والدگری به نقش شخصیت والدین در والدگری و به ویژه در امر آموزش و الگودهی درک هیجانی<sup>۴</sup> تأکید دارند (آیزنبرگ، ۲۰۲۰؛ کوآی و دیگران، ۲۰۲۰). وقتی والدین فرزندان خود را راهنمایی می‌کنند تا موقعیت‌های اجتماعی تنیدگی‌زا را به‌عنوان چالش ببینند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا مشکلات را حل

1. socialization
2. Children With Special Needs
3. Autism Spectrum Disorder (ASD)
4. emotional understanding
5. coping socialization of emotions
6. supportive parents' coping styles
7. problem-focused reaction (PFR)
8. emotion-focused reaction (EFR)
9. expressive encouragement (EE)

10. unsupportive parents' coping styles
11. minimization reactions (MR)
12. distress reactions (DR)
13. punitive reactions (PR)
14. process model of parenting
15. character
16. traits
17. moral character
18. character strengths

کلونینجر این سه بُعد را که هر یک دارای چهار مقیاس فرعی هستند معرفی کرد و بُعد چهارم را که فاقد زیرمقیاس است، پایداری<sup>۱</sup> یا پشتکار<sup>۹</sup> نامید (حق شناس، ۲۰۰۹؛ کویانی و پورناصح، ۲۰۰۵).

کلونینجر و سوراکیچ (۱۹۹۴) سه بُعد برای منش در نظر می‌گیرد که شامل بُعد خودراهبری<sup>۱۰</sup> بر پایه پنداشت از خویشتن به‌عنوان فردی مستقل که دارای زیرمجموعه‌های وحدت<sup>۱۱</sup>، احترام<sup>۱۲</sup>، شأن<sup>۱۳</sup>، اثربخشی<sup>۱۴</sup>، رهبری<sup>۱۵</sup> و امید<sup>۱۶</sup> است، بُعد همکاری<sup>۱۷</sup> بر پایه پنداشت از خویشتن به‌عنوان بخشی از جهان انسانی و جامعه قرار دارد که از آن حس اجتماعی<sup>۱۸</sup>، رحم و شفقت<sup>۱۹</sup>، وجدان<sup>۲۰</sup> و تمایل به انجام امور خیریه مشتق می‌شود. بُعد خودفراروی<sup>۲۱</sup> بر پایه مفهوم از خویشتن به‌عنوان بخشی از جهان و منابع پیرامون آن مطرح شده است که با پندارهای حضور رازگونه، ایمان مذهبی، متانت و صبوری غیرمشروط همراه است (کتابی، ماهر و برجعلی، ۲۰۰۸).

واکنش والدین در موقعیت‌های دشوار هیجانی، علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی (آیزنبرگ، ۲۰۲۰؛ شریفی اردانی و دیگران، ۲۰۲۳ و کوآی و دیگران، ۲۰۲۰)، می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های هیجانی چون نظم‌جویی هیجانی آن‌ها نیز قرار گیرد به‌طوری که هائال و پالی (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که نظم‌جویی هیجانی والدین در کاهش اختلالات هیجانی و رفتاری کودکان از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌تواند هدایت‌کننده شیوه برخورد والدین با هیجان‌های منفی فرزندان باشد. شریفی اردانی و دیگران (۲۰۲۳) نشان داده‌اند نظم‌جویی هیجانی می‌تواند در تبیین سبک‌های برخورد والدین با

دشوار هیجانی باشد. بنابراین ویژگی‌های شخصیتی منبع مهمی برای شکل‌گیری سبک‌های برخورد والدین با هیجان‌های فرزندان است.

یکی از نظریه‌های مهم در حوزه شخصیت، نظریه زیستی روانی سرشت و منش<sup>۱</sup> کلونینجر (۱۹۸۷) است که شخصیت را دارای دو هسته سرشت و منش می‌داند؛ سرشت به‌عنوان هسته هیجانی شخصیت جنبه ارثی دارد و منش به‌عنوان هسته ادراکی تحت تأثیر عرف‌های اجتماعی و فرهنگی، یادگیری اجتماعی و خانوادگی و رویدادهای منحصربه‌فرد زندگی اشخاص شکل می‌گیرد. از نظر کلونینجر و سوراکیچ (۱۹۹۴)، تعامل سه نظام مستقل ژنتیکی، عصبی و زیست‌شناختی در سیستم اعصاب مرکزی (دستگاه‌های فعال‌سازی رفتاری<sup>۲</sup>، بازداری رفتاری<sup>۳</sup> و نگهداری رفتاری<sup>۴</sup>)، زمینه الگوهای منحصربه‌فرد پاسخ رفتاری به تجربه نو، پاداش و تنبیه را می‌سازد. فعال‌سازی رفتاری شامل فراخوانی رفتار در پاسخ به پدیده‌های نو و نشانه‌های پاداش یا رهایی از تنبیه است که افراد فعال در چنین فعالیت‌های رفتاری در ویژگی سرشت که «نوجویی»<sup>۵</sup> نامیده می‌شود، با یکدیگر متفاوت‌اند. بازداری رفتاری در پاسخ به نشانه‌های تنبیه یا فقدان پاداش روی می‌دهد و افراد به لحاظ قابلیت بازداری رفتاری، «آسیب‌پرهیزی»<sup>۶</sup> نامیده می‌شوند و با یکدیگر تفاوت دارند. رفتاری که در گذشته تقویت دریافت کرده است، حتی در شرایطی که تقویت ادامه نداشته باشد نیز تکرار می‌شود و حد تداوم رفتاری افراد پس از قطع تقویت که «پاداش وابسته»<sup>۷</sup> نامیده می‌شود نیز متفاوت است. بدین ترتیب در قسمت سرشت،

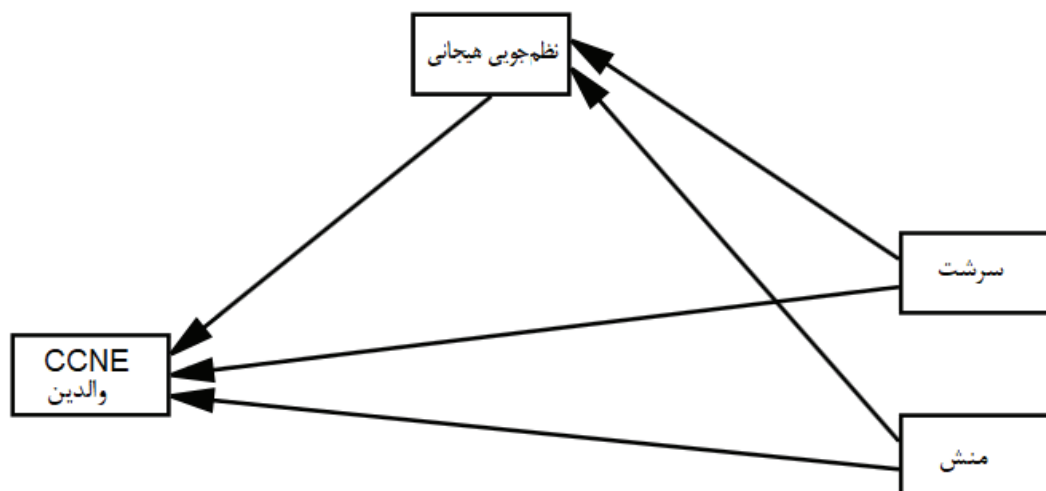
1. Cloninger's Psychobiological Model of Temperament and Character
2. behavioral activation
3. behavioral inhibition
4. behavioral maintenance
5. novelty seeking
6. harm avoidance
7. reward dependent
8. persistence
9. persistence (PS)
10. self-directiveness

11. unity
12. respect
13. dignity
14. effectiveness
15. leadership
16. hope
17. cooperativeness
18. social sense
19. compassion
20. conscience
21. self-transcendens

از آنجا که بر اساس نظریه زیستی روانی کلونینجر (۱۹۸۷) سرشت به‌عنوان هسته هیجانی و منش به‌عنوان هسته ادراکی است، به‌نظر می‌رسد هر کدام از این مؤلفه‌ها به واسطه تأثیر بر نظم‌جویی هیجانی والدین، می‌توانند منجر به سبک‌های برخورد با هیجانات منفی فرزندان در موقعیت‌های دشوار اجتماعی شوند.

با توجه به بررسی‌های صورت گرفته تاکنون پژوهشی به بررسی نقش ویژگی‌های سرشت و منش والدین در ارتباط با شیوه‌های برخورد با هیجانات و نظم‌جویی هیجانی آن‌ها نپرداخته است و بنابراین درک روابط ساختاری بین این متغیرها می‌تواند نقش مهمی در فهم چگونگی شکل‌گیری سبک‌های مقابله‌ای هیجانی والدین دارای فرزند درخودمانده داشته باشد که در نهایت منجر به اجتماعی‌شدن هیجانی می‌شود و منبع مهمی برای رشد اجتماعی فرزندان و به‌ویژه کودکان دارای اختلال درخودماندگی باشد. بر اساس آنچه پیشتر بیان شد، در این پژوهش ویژگی‌های سرشت و منش والدین به‌عنوان متغیرهای برون‌زای مدل در نظر گرفته شد که پیش‌آیند نظم‌جویی هیجانی و همچنین سبک‌های والدینی در واکنش به هیجانات منفی است. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.

هیجان‌های منفی فرزندان نقشی واسطه‌ای داشته باشد. نظم‌جویی هیجانی فرایندی است که دربرگیرنده همه راهبردهای هشیار و ناهشیار<sup>۱</sup> برای افزایش، حفظ یا کاهش یک یا چند جزء از یک پاسخ عاطفی است (گراس، ۲۰۰۱ نقل از بونفورد و دیگران، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد نظم‌جویی هیجانی فرایندی است که می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری واکنش‌های والدین در برخورد با هیجان‌های منفی فرزندان داشته باشد (اورناگی، اجلیاتی، پپ و گابولا، ۲۰۱۹؛ حجتی، قدم‌پور، عباسی، صنوبر، ۲۰۱۹؛ شریفی اردانی و دیگران، ۲۰۲۳؛ میرزائی، پاکدامن و علیزاده، ۲۰۲۰؛ هاژال و پالی، ۲۰۲۰؛ والتنه، سواسون، دلای، فراسر و پارکر، ۲۰۲۰). افزون بر آن، پژوهش‌ها نشان داده‌اند سرشت و منش می‌توانند نقش مهمی در نظم‌جویی هیجانی داشته باشند (اقایوسفی، ترخان و فرمانی، ۲۰۱۷؛ بشرپور، عطارد و عینی، ۲۰۱۷؛ برادران، ۲۰۱۷؛ خرمائی، آزادی ده بیدی و حق جو، ۲۰۱۶) و به‌نظر می‌رسد نظم‌جویی هیجانی می‌تواند به عنوان مکانیزمی باشد که ویژگی‌های سرشت و منش والدین را به سبک‌های برخوردهای حمایتی یا غیرحمایتی با فرزندان در موقعیت‌های تنیدگی‌زا پیوند دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

این پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه این پژوهش، والدین کودکان مبتلا به اختلال درخودماندگی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ شهر بندرعباس بودند که توسط متخصصان روان‌شناسی تشخیص اختلال درخودماندگی داده شدند. جامعه در دسترس پژوهش با توجه به محدود بودن تعداد دانش‌آموزان با اختلال درخودماندگی در مدارس دولتی و غیردولتی شهر بندرعباس ۱۵۰ نفر تخمین زده شدند؛ بنابراین ۳۰۰ نفر از والدین (پدر و مادر) جامعه در دسترس پژوهش را تشکیل دادند. البته بر طبق دیدگاه کلاین (۲۰۱۵) ملاک حداقل نمونه تحلیل معادلات ساختاری که حداقل ۲۰۰ مورد است در نظر گرفته شد و در نهایت ۲۵۰ نفر از والدین در پژوهش شرکت کردند ۱۲۵ نفر (۵۰٪) مادر و ۱۲۵ نفر (۵۰٪) پدر بودند. ملاک ورود به پژوهش تحصیلات حداقل دیپلم و داشتن فرزند دارای اختلال درخودماندگی بود. میانگین سنی والدین شرکت‌کننده در این پژوهش ۳۶/۵۸ سال (۶/۵۵ ±) و میانگین سنی فرزندان آن‌ها ۶/۴۳ سال (۲/۷۰ ±) بود.

برای تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری استفاده شد.

**سیاهه سرشت و منش<sup>۱</sup>** (کلونینجر، ۱۹۸۶). این سیاهه دارای دو بُعد سرشت و منش و ۱۲۵ ماده است و به صورت صحیح (۱) و غلط (۰) نمره‌گذاری می‌شود. چهار بُعد سرشت شامل نوجویی، آسیب‌پرهیزی، پاداش‌خواهی<sup>۲</sup> و پشتکار و سه بُعد منش شامل خودراهبری، همکار و خودفراروی است. نتایج تحلیل عاملی عقبایی، آهی، شهایی‌زاده و منصوری (۲۰۲۰) نشان داد شاخص‌های برآزش این سیاهه در سطح قابل قبولی است (NFI=۰/۹۲ RFI=۰/۸۷ IFI=۰/۹۳)

دیگران (۲۰۲۰). (RMSEA=۰/۴۹ CFI=۰/۹۳ GFI=۰/۹۱) عقبایی و

ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های سرشت شامل نوجویی، پشتکار، آسیب‌پرهیزی و پاداش وابستگی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۳۶، ۰/۹۶ و ۰/۷۶ و زیرمقیاس‌های منش شامل خود راهبری، همکاری و خود فراروی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۳۷ و ۰/۶۵ برآورد شد. در این پژوهش نیز تحلیل عاملی تأییدی به روش حداقل مربعات جزئی<sup>۳</sup> انجام شد و ماده ۵۹ از مؤلفه نوجویی، ماده ۸ از مؤلفه پشتکار، ماده ۲۷ از مؤلفه همکاری و ماده ۱۲۱ از مؤلفه خود فراروی و دارای بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ بودند که از تحلیل حذف شدند. مدل نهایی به لحاظ شاخص‌های برآزش مدل قبل از اصلاح مدل (SRMR=۰/۱۰) و (NFI=۰/۴۴) و بعد از اصلاح مدل (SRMR=۰/۰۸۴) و (NFI=۰/۶۱) است که نشانگر بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های سرشت شامل نوجویی ۰/۶۰، پشتکار ۰/۶۴، آسیب‌پرهیزی ۰/۷۷ و پاداش وابستگی ۰/۵۳ و برای زیرمقیاس‌های منش شامل خود راهبری، ۰/۸۵، همکاری ۰/۷۶ و خودفراروی ۰/۸۲ به دست آمد.

### مقیاس مشکلات در نظم‌جویی

**هیجانی<sup>۴</sup>** (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) این مقیاس ۳۶ ماده‌ای دارای شش زیرمقیاس عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، (۲) مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند، (۳) مشکل در مهار برانگیختگی، (۴) عدم آگاهی هیجانی، (۵) دسترسی محدود به راهبردهای نظم‌جویی هیجانی و (۶) عدم وضوح هیجانی است (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). این مقیاس از همسانی درونی بالایی (۰/۹۳) برخوردار است. روایی و اعتبار مقیاس مشکلات در نظم‌جویی هیجانی برای اولین بار توسط خان‌زاده، سعیدیان، حسین چاری و ادریسی (۱۳۹۱) در جامعه ایرانی بررسی شد و ساختار

1. Temperament and Character Inventory (TCI)  
2. reward dependence

3. partial least squares  
4. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)

می‌شود. فابس، پولین، آیزنبرگ و مادن-دردیچ (۲۰۰۲) ضرایب آلفای کرونباخ را برای این ۶ سبک مقابله‌ای از ۰/۶۹ تا ۰/۸۵ محاسبه کردند و نشان دادند روایی محتوایی مقیاس سبک‌های مقابله با هیجانات منفی کودکان از لحاظ نظری با مقیاس‌های مشابه دیگر همگرا است. همچنین شریفی اردانی و خرمايي (۲۰۲۲) با تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های برازش کل مدل را محاسبه (SRMR=۰/۰۹۸ و NFI=۰/۶۸) و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های حمایتی شامل مسئله‌محور ۰/۷۲، هیجان‌محور ۰/۶۷، تشویق ابراز هیجان ۰/۶۳ و برای زیرمقیاس‌های غیرحمایتی شامل به‌حداقل رساندن ۰/۶۲، تنبیهی ۰/۶۶ و پریشانی ۰/۶۲ و برای کل این مقیاس ۰/۷۷ به‌دست آوردند. در این پژوهش نیز تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و بر اساس نتایج آن، ماده‌های ۱، ۱۸ و ۷ به‌دلیل ضعیف بودن بار عاملی آن‌ها از تحلیل حذف شدند. شاخص‌های برازش مدل در سطح (SRMR=۰/۱۰۸ و NFI=۰/۷۵) قرار داشت و ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های حمایتی مقیاس سبک‌های مقابله با هیجانات منفی کودکان شامل مسئله‌محور ۰/۸۲، هیجان‌محور ۰/۶۲ و تشویق ابراز هیجان ۰/۷۵ و کل زیرمقیاس‌های حمایتی برابر با ۰/۸۴ و همچنین برای زیرمقیاس‌های غیرحمایتی مقیاس سبک‌های مقابله با هیجانات منفی کودکان شامل به‌حداقل رساندن (کمینه‌سازی) ۰/۷۴، تنبیهی ۰/۷۷ و پریشانی ۰/۶۱ و کل زیرمقیاس‌های غیرحمایتی برابر با ۰/۸۲ بود.

#### یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد آمده است.

عاملی آن با شش زیرمقیاس استخراج شده در پژوهش گراتز و روئمر (۲۰۰۴) هماهنگ بود. نتایج این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این سیاهه را از ۰/۸۶ تا ۰/۸۸ و ضریب اعتبار بازآزمایی زیرمقیاس‌ها را پس از یک هفته از ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ نشان داد.

در این پژوهش از نسخه مثبت این سیاهه که نظم‌جویی هیجانی را ارزیابی می‌کند، استفاده شد و برای بررسی روایی آن، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد؛ ماده ۲۰ از مؤلفه رفتار هدفمند، ماده‌های ۳ و ۲۴ از مؤلفه مهار برانگیختگی، ماده ۳۴ از مؤلفه وضوح هیجانی، ماده ۱۰ از مؤلفه آگاهی هیجانی و ماده ۲۲ از مؤلفه راهبردهای نظم‌جویی هیجانی دارای بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ بودند که از تحلیل حذف شده‌اند. شاخص‌های برازش مدل قبل از اصلاح مدل (SRMR=۰/۹۸ و NFI=۰/۶۶) و بعد از اصلاح مدل (SRMR=۰/۰۸۱ و NFI=۰/۷۳) نشانگر بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آگاهی هیجان ۰/۸۲، راهبرد نظم‌جویی هیجانی ۰/۸۲، رفتار هدفمند ۰/۸۵، وضوح هیجانی ۰/۷۳، پذیرش هیجان ۰/۹۰ و مهار برانگیختگی ۰/۸۷ برآورد شد که همه در سطح مناسبی قرار دارند.

#### مقیاس سبک‌های مقابله با هیجانات

**منفی کودکان**<sup>۱</sup> (فابس، آیزنبرگ و برونزوایگ، ۱۹۹۰). این مقیاس دارای ۱۲ سناریو و شش زیرمقیاس سبک مقابله والدین با هیجانات منفی کودکان شامل واکنش مسئله‌محور<sup>۲</sup>، واکنش هیجان‌محور<sup>۳</sup>، واکنش تشویق ابراز هیجان<sup>۴</sup>، واکنش به‌حداقل رساندن<sup>۵</sup> یا کمینه‌سازی، واکنش تنبیهی<sup>۶</sup> و واکنش پریشانی<sup>۷</sup> است. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از بسیار بعید (نمره ۱) تا بسیار محتمل (نمره ۷) نمره‌گذاری

1. Coping Styles with Children's Negative Emotions (CCNES)  
2. problem-focused reaction  
3. emotion-focused reaction

4. expressive encouragement  
5. minimization reactions  
6. punitive reactions  
7. distress reactions



جدول ۱  
میانگین، انحراف استاندارد و شاخص نرمال بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش

کشیدگی	کجی	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف		شاخص توصیفی		مؤلفه‌ها	متغیر
		Sig	Z	SD	M		
-۰/۰۳	-۰/۷۲	۰/۲۰۵	۱/۰۶	۵/۷۳	۱۴/۳۶	تنبیهی	سبک‌های مقابله
-۰/۳۶	۰/۳۵	۰/۰۱۸	۱/۵۲	۶/۴۶	۲۶/۷۲	کمینه‌سازی	غیرحمایتی
-۰/۰۶	-۰/۵۲	۰/۳۹۹	-۰/۸۹	۵/۵۳	۱۷/۰۲	پیشانی	
-۰/۲۴	-۰/۱۶	۰/۵۰۳	-۰/۸۲	۱۳/۶۱	۵۶/۶۰	کل	
-۰/۹۳	۰/۷۴	۰/۰۰۴	۱/۷۵	۶/۵۸	۳۲/۶۲	مسئله محور	سبک‌های مقابله حمایتی
-۰/۱۵	۰/۴۴	۰/۴۰۷	-۰/۸۹	۵/۹۸	۲۶/۸۳	هیجان محور	
-۰/۷۴	۰/۳۹	۰/۰۲۶	۱/۴۷	۵/۶۹	۳۲/۶۰	تشویق ابراز	
-۰/۹۷	۰/۳۲	۰/۰۷۹	۱/۲۷	۱۴/۶۱	۹۲/۰۳	کل	
-۰/۳۰	-۰/۴۹	۰/۱۱۹	۱/۱۸	۶/۲۶	۲۴/۲۲	پذیرش هیجانی	نظم جویی هیجانی
-۰/۴۱	۰/۰۵	۰/۰۰۲	۱/۸۸	۳/۲۹	۱۳/۴۴	رفتار هدفمند	
-۰/۸۴	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۲/۱۳	۳/۲۹	۱۴/۸۹	مهار برانگیختگی	
-۰/۳۱	-۰/۳۹	۰/۰۰۷	۱/۶۷	۲/۵۵	۱۱/۰۴	وضوح هیجانی	
-۰/۷۷	۰/۷۹	۰/۰۰۳	۱/۸۱	۴/۳۲	۲۱/۴۱	راهبرد نظم جویی هیجانی	
-۰/۱۹	-۰/۴۴	۰/۰۰۸	۱/۲۷	۵/۲۳	۲۲/۰۶	آگاهی هیجانی	
-۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۳۳۷	-۰/۹۴	۱۵/۸۲	۸۵/۰۱	کل	
۰/۳۷	۰/۳۰	۰/۰۱۳	۱/۵۸	۲/۴۷	۷/۵۲	نوجویی	سرشت
۰/۳۰	-۰/۳۵	۰/۰۹۵	۱/۲۳	۴/۲۰	۹/۱۷	آسیب‌پرهیزی	
-۰/۳۷	-۰/۰۳	۰/۰۰۲	۱/۸۴	۲/۴۵	۷/۲۹	پاداش وابسته	
-۰/۸۶	-۰/۰۴	۰/۰۰۱	۴/۵۷	۱/۱۷	۳/۰۳	پشتکار	
-۰/۱۴	۰/۲۳	۰/۰۲۳	۱/۴۹	۵/۳۶	۲۷/۰۳	کل	
-۰/۵۹	۰/۸۴	۰/۰۰۱	۲/۲۷	۳/۶۰	۱۵/۲۲	همکاری	منش
-۰/۱۵	-۰/۴۷	۰/۰۱۵	۱/۵۶	۴/۸۵	۱۳/۶۸	خودراهبری	
-۰/۱۹	-۱/۰۱	۰/۰۰۱	۲/۱۱	۳/۴	۸/۹۶	خودفراروی	
۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۲۱	۱/۵۱	۶/۸۶	۳۲/۹۲	کل	

نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۳</sup> و همچنین دو معیار کجی و کشیدگی توزیع بررسی شد. وجود توزیع غیرنرمال در روش حداقل مربعات جزئی که روشی مبتنی بر واریانس است، نسبت به روش‌های مبتنی بر کوواریانس مشکل زیادی ایجاد نمی‌کند (هایر و دیگران، ۲۰۱۶) اما ملاک کجی/کشیدگی مطلق نیز باید بررسی شود. نتایج نشان داد میزان کجی/کشیدگی در زیر سطح و یا  $\pm 1$  است که

در این پژوهش داده‌های مفقودشده<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفت، به طوری که در متغیرهای پژوهش هنگامی که این داده‌ها بیش از ۱۵ درصد بودند، به توصیه‌هایر و دیگران (۲۰۱۶) آن مورد از تحلیل حذف و هنگامی که کمتر از ۵ درصد مقادیر در هر شاخص مفقود بودند، از جایگزین میانگین استفاده شد. داده‌های پرت<sup>۲</sup> چندمتغیری با استفاده از شاخص فاصله مهالونوبیس مشخص شدند و در بیشتر موارد، از مجموعه داده‌ها حذف شدند.

1. missing data  
2. outliers

3. Kolmogorov-Smirnov test



نشان‌دهنده قابل قبول بودن توزیع داده‌هاست. در تحلیل معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی جهت بررسی مقدار هم‌خطی چندگانه شاخص عامل تورم واریانس<sup>۱</sup> وجود دارد که برای این شاخص مقدار ۳/۳ در حالت

سخت‌گیرانه و مقدار ۵/۵ در حالت عادی پیشنهاد شده است (هایر و دیگران، ۲۰۱۶). در این پژوهش نتایج عامل تورم واریانس برای تمام متغیرهای آشکار بزرگتر از ۳ بود که نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی است.

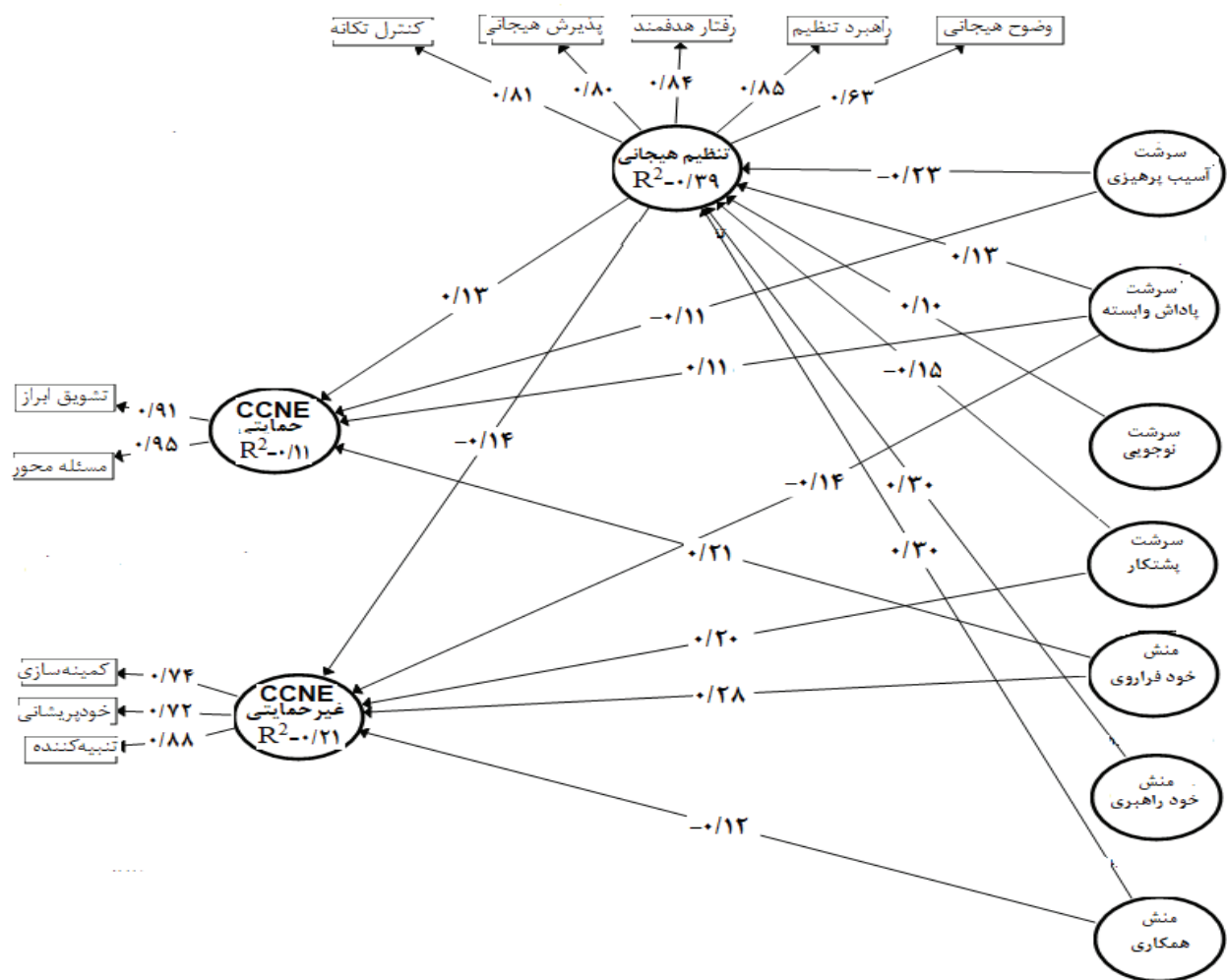
جدول ۲  
همبستگی بین سبک‌های مقابله‌ای با هیجانات منفی کودکان، نظم‌جویی هیجانی و سرشت و منش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	
۱. تنبهی	-																		
۲. کمیته‌سازی	۰/۲۹***	-																	
۳. پریشانی	۰/۵۳***	۰/۳۳***	-																
۴. مسئله‌محور	۰/۱۹***	۰/۲۸***	۰/۳۳***	-															
۵. هیجان‌محور	۰/۲۱***	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۳۳***	-														
۶. تشویق اجاز	۰/۱۳***	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۲۳***	۰/۲۹***	-													
۷. پذیرش هیجانی	۰/۲۷***	۰/۱۵*	۰/۳۰***	۰/۲۰***	۰/۲۰***	۰/۰۵	-												
۸. رفتار هدفمند	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۱۸***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۰۶	۰/۵۱***	-											
۹. مهار برانگیختگی	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۲۴***	۰/۲۴***	۰/۰۳	۰/۱۴*	۰/۳۳***	۰/۳۳***	-										
۱۰. وضوح هیجانی	۰/۲۳***	۰/۱۲	۰/۲۵***	۰/۲۵***	۰/۱۲	۰/۲۷***	۰/۲۵***	۰/۲۵***	۰/۲۹***	-									
۱۱. راهبرد نظم‌جویی	۰/۲۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	۰/۱۶***	-								
۱۲. آگاهی هیجانی	۰/۱۴*	۰/۰۸	۰/۲۱***	۰/۲۱***	۰/۰۴	۰/۱۴*	۰/۲۹***	۰/۲۹***	۰/۲۹***	۰/۲۹***	۰/۲۹***	-							
۱۳. نوجویی	۰/۰۵	۰/۰۵۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۶۱	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	-						
۱۴. آسیب‌پذیری	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	-					
۱۵. پاداش وابسته	۰/۲۰***	۰/۱۱	۰/۲۰***	۰/۲۰***	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۲	-				
۱۶. پستکار	۰/۲۷***	۰/۱۸***	۰/۱۸***	۰/۱۸***	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۲۰***	-			
۱۷. همکاری	۰/۲۰***	۰/۰۳	۰/۱۹***	۰/۱۹***	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۲۹***	۰/۰۴	-		
۱۸. خودراهبری	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۲۱***	۰/۲۱***	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	-
۱۹. خودفرآوری	۰/۲۵***	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

منفی در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنادار هستند. برای درک بهتر روابط ساختاری بین این متغیرها از معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد که نتایج خروجی مدل بعد از اصلاح مدل و حذف مسیرهای غیرمعنادار در شکل ۱ قابل مشاهده است.

با توجه به ماتریس همبستگی می‌توان گفت روابط بین ابعاد سرشت و منش (نوجویی، آسیب‌پرهیزی، پاداش وابسته، پشتکار، همکاری، خودراهبری و خودفراروی) با نظم‌جویی هیجانی و همچنین سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی برخورد با هیجان‌های منفی فرزندان به‌طور مثبت و



شکل ۱. نتایج معادلات ساختاری

و روابط ساختاری بین متغیرهای مکنون نیز همه در سطح معنادار است. یافته‌های مربوط به اثرات مستقیم و اثرات کل در جدول ۲ خلاصه شده است.

شکل ۱ نتایج نهایی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری را در وضعیت استاندارد نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مؤلفه‌ها دارای بار عاملی قابل قبولی با سازه‌های مربوطه هستند

اثرات کل			اثرات غیرمستقیم			اثرات مستقیم			جهت مسیرها
P	T	$\beta$	P	T	$\beta$	P	T	$\beta$	
۰/۱۲	۱/۵۳	۰/۱۴				۰/۱۲	۱/۵۳	۰/۱۴	نظم‌جویی هیجانی -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۲۲	۱/۲۳	-۰/۱۱				۰/۲۲	۱/۲۳	-۰/۱۱	نظم‌جویی هیجانی -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۰۱	۵/۲۹	۰/۲۹				۰/۰۰۱	۵/۲۹	۰/۲۹	منش همکاری -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۲۱	۱/۲۴	۰/۰۹	۰/۱۴	۱/۴۷	۰/۰۴	۰/۵۵	۰/۵۹	۰/۰۵	منش همکاری -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۰۲	۲/۳۵	-۰/۱۵	۰/۲۴	۱/۱۶	-۰/۰۳	۰/۱۰	۱/۶۵	-۰/۱۲	منش همکاری -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۰۱	۴/۶۵	۰/۳۱				۰/۰۰۱	۴/۶۵	۰/۳۱	منش خودراهبری -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۶۳	۰/۴۸	-۰/۰۴	۰/۱۵	۱/۴۲	۰/۴۳	۰/۲۸	۱/۰۸	-۰/۰۸	منش خودراهبری -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۰۳	۲/۱۹	۰/۱۶	۰/۲۴	۱/۱۶	-۰/۰۳	۰/۰۹	۱/۶۹	-۰/۱۳	منش خودراهبری -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۳۳	۰/۹۷	۰/۰۵				۰/۳۳	۰/۹۷	۰/۰۵	منش خودفراروی -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۰۰۲	۳/۱۰	۰/۱۹	۰/۴۶	۰/۷۳	۰/۰۰۸	۰/۰۰۴	۲/۹۳	۰/۱۸	منش خودفراروی -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۲۷	۰/۵۰	۰/۶۸	۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۴/۶۲	۰/۲۷	منش خودفراروی -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۰۱	۳/۳۰	-۰/۲۲				۰/۰۰۱	۳/۳۰	-۰/۲۲	سرشت آسیب‌پرهیزی -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۰۱	۲/۵۰	-۰/۱۸	۰/۱۸	۱/۳۲	-۰/۰۳	۰/۰۵	۱/۹۳	-۰/۱۵	سرشت آسیب‌پرهیزی -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۵۷	۰/۵۶	-۰/۰۴	۰/۲۷	۱/۰۸	۰/۰۲	۰/۳۹	۰/۸۵	-۰/۰۶	سرشت آسیب‌پرهیزی -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۳۹	۲/۲۶	۰/۱۲				۰/۰۳۹	۲/۲۶	۰/۱۲	سرشت پاداش وابسته -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۱۲	۱/۵۴	۰/۱۲	۰/۲۸	۱/۰۸	۰/۰۱	۰/۲۰	۱/۲۹	۰/۱۰	سرشت پاداش وابسته -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۰۱	۲/۶۰	-۰/۱۵	۰/۳۴	۰/۹۵	-۰/۰۱	۰/۰۲	۲/۳۸	-۰/۱۴	سرشت پاداش وابسته -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۷	۱/۸۲	۰/۰۹				۰/۰۷	۱/۸۲	۰/۰۹	سرشت نوجویی -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۸۴	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۲۸	۱/۰۸	۰/۰۱	۰/۹۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سرشت نوجویی -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۱۴	۱/۴۸	-۰/۱۰	۰/۳۴	۰/۹۵	-۰/۰۱	۰/۱۹	۱/۳۱	-۰/۰۹	سرشت نوجویی -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی
۰/۰۰۳	۳/۰۱	-۰/۱۷				۰/۰۰۳	۳/۰۱	-۰/۱۷	سرشت پشتکار -> نظم‌جویی هیجانی
۰/۷۷	۰/۲۹	۰/۰۲	۰/۱۹	۱/۳	-۰/۰۲	۰/۹۲	۰/۰۹	۰/۰۰۱	سرشت پشتکار -> سبک‌های مقابله‌ حمایتی
۰/۰۰۱	۳/۴۰	۰/۲۱	۰/۲۸	۱/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۰۳	۲/۹۵	۰/۱۹	سرشت پشتکار -> سبک‌های مقابله غیرحمایتی

به سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نیز معنادار نبود. این یافته‌ها نشان داد منش همکاری و منش خودراهبری تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نیست. منش خودفراروی تبیین‌کننده مستقیم و مثبت سبک‌های حمایتی و سبک‌های غیرحمایتی است. از بین سرشت‌های شخصیت، سرشت آسیب‌پرهیزی به‌طور منفی سبک‌های حمایتی مقابله با هیجان‌های منفی

نتایج جدول ۲ نشان‌دهنده آن است که مسیر مستقیم منش همکاری و منش خودراهبری به نظم‌جویی هیجانی معنادار است اما منش خودفراروی تبیین‌کننده نظم‌جویی هیجان نبود. همچنین نتایج نشان داد مسیر مستقیم سرشت آسیب‌پرهیزی و پشتکار به نظم‌جویی هیجانی به‌طور منفی معنادار و مسیر سرشت پاداش وابسته به نظم‌جویی هیجان به‌طور مثبت معنادار است. نتایج نشان داد مسیر مستقیم نظم‌جویی هیجان

منفی نبود. با توجه به یافته‌های پژوهش هیچ‌یک از مسیرهای واسطه‌ای معنادار نیست و نمی‌توان گفت ویژگی‌های سرشت و منش شخصیت به واسطه نظم‌جویی هیجان، تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی والدین است. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۴ نیز نشان‌دهنده بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است اما شاخص NFI مدل بعد از اصلاح به آستانه مورد نظر نرسیده است.

را تبیین کرد درحالی‌که تبیین‌کننده سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نبود. سرشت پاداش وابسته به‌طور منفی سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی را تبیین کرد درحالی‌که تبیین‌کننده سبک حمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نبود. سرشت پشتکار نیز به‌طور مثبت و مستقیم تبیین‌کننده سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی بود در حالی‌که سرشت پشتکار تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی مقابله با هیجان‌های

جدول ۴  
شاخص برازش قبل و بعد از اصلاح مدل

معیار	بعد از اصلاح مدل		قبل از اصلاح مدل		شاخص‌های برازش
	مدل برآورد شده	مدل اثرباع	مدل برآورد شده	مدل اثرباع	
$> 0/10$	$0/09$	$0/09$	$0/11$	$0/10$	SRMR
$< 0/90$	$0/70$	$0/70$	$0/60$	$0/60$	NFI

همسو با مدل فرایند والدگری بلسکی (۱۹۸۴) و پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهد شخصیت باعث می‌شود تمایل به رفتار و نحوه پاسخ والدین به موقعیت‌های مختلف والدگری هیجانی متفاوت باشد و به‌تبع، نحوه اجتماعی‌سازی هیجانی نیز در آن‌ها متفاوت است (آیزنبرگ، ۲۰۲۰؛ شریفی اردانی و دیگران، ۲۰۲۳ و کوآی و دیگران، ۲۰۲۰)، در تبیین این یافته می‌توان گفت بر اساس نظر کلونینجر (۱۹۸۷) سرشت آسیب‌پرهیزی که از بازداری رفتاری در پاسخ به نشانه‌های تنبیه یا فقدان پاداش در شخصیت حاصل می‌شود، در فرد ویژگی‌هایی چون احتیاط، کمرویی، تردید در انجام امور، حساس به انتقاد و تنبیه، بدبینی و سازش‌نیافتگی با تغییرات محیطی، خستگی‌پذیری بالا را پدید می‌آورد. همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد سرشت آسیب‌پرهیزی منجر به کاهش سبک‌های حمایتی مقابله با هیجان‌های منفی می‌شود، بنابراین، به‌نظر می‌رسد که آسیب‌پرهیزی عاملی است که می‌تواند والدین را از برخورد حمایتی دور سازد، اگرچه نتایج نشان داد که این سرشت با نظم‌جویی هیجانی والدین رابطه منفی دارد که قابل‌تأمل است و با

مدل نهایی به لحاظ شاخص‌های برازش مدل قبل از اصلاح مدل ( $SRMR=0/11$ ،  $NFI=0/06$ ) و بعد از اصلاح مدل ( $SRMR=0/09$ ،  $NFI=0/07$ ) است که نشان‌دهنده بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است.

### بحث

با توجه به یافته‌های پژوهش سرشت آسیب‌پرهیزی به‌طور منفی سبک‌های مقابله با هیجان‌های منفی حمایتی و اما سرشت پاداش وابسته به‌طور منفی سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان را تبیین کرد. سرشت پشتکار نیز به‌طور مثبت و مستقیم تبیین‌کننده سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان بود و در سایر مسیرها سرشت‌های شخصیت تبیین‌کننده سبک‌های مقابله‌ای هیجانی والدین دارای فرزند درخودمانده نبود. یافته‌ها نشان داد منش همکاری و منش خودراهبری تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نیستند اما منش خودفراروی تبیین‌کننده مستقیم و مثبت سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی است. این یافته‌ها تا حدی

در خودمانده موجب شده که این والدین در برابر مشکلات مداوم فرزندان خود سخت‌کوشی و پشتکار بیشتری نشان دهند و حتی با اتخاذ سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی مانند تنبیه و کمینه‌سازی سعی در برطرف کردن مشکلات فرزند خود دارند. با این حال در این پژوهش، سرشت پشتکار با نظم‌جویی هیجانی در والدین رابطه‌ای منفی دارد که این نتیجه نیز قابل توجه است. چراکه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های پشتکار، سخت‌کوشی و صبر می‌تواند منجر به نظم‌جویی هیجانی در افراد شود (خرمائی و دیگران، ۲۰۱۶ و اقایوسفی و دیگران، ۲۰۱۷). البته این فرایند در والدین دارای فرزند در خودمانده می‌تواند متفاوت باشد؛ سخت‌کوشی و پشتکار می‌تواند منجر به پیگیری روش‌هایی خاص شود و با کاهش توانایی فرد در مهار برخی از برانگیختگی‌های هیجانی همراه باشد، با راهبرد نظم‌جویی هیجانی در والدین تداخل کند، والدین را به انطباق‌پذیری با موقعیت هیجانی سوق دهد و به‌جای نظم‌جویی هیجان در موقعیت‌های دشوار بیشتر به مهار پیامدهای رفتاری فرزند تأکید شود و در مواقعی نیز این مهارهای رفتاری فاقد مؤلفه‌های نظم‌جویی هیجان است.

یافته‌ها نشان داد منش همکاری و منش خودراهبری تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی سبک‌های مقابله با هیجان‌های منفی نیستند، اما منش خودفراروی تبیین‌کننده مستقیم و مثبت سبک‌های حمایتی مقابله با هیجان‌های منفی و سبک‌های غیرحمایتی است. منش خودفراروی بر پایه مفهوم از خویش به‌عنوان بخشی از جهان و منابع اطراف آن است و افراد با نمره بالا مستعد تجربه اوج هستند، پذیرای جهان به هر شکل ممکن با ایمان، متانت و صبوری و آرمان‌گرا هستند، تجربه‌های فرا حسی را باور دارند و به هنر عشق می‌ورزند. افراد با نمره پایین در این مقیاس، ظرفیت تصویر ذهنی پایینی

توجه به ویژگی‌های افراد آسیب‌پرهیز می‌توان گفت این ویژگی سرشتی شخصیت می‌تواند منجر به کاهش نظم‌جویی هیجانی در والدین شود. اما ارتباط ویژگی‌های شخصیت با نظم‌جویی هیجانی می‌تواند همسو با پژوهش‌هایی باشد که شخصیت والدین را عاملی مهم در اجتماعی‌سازی هیجانی فرزندان از سوی والدین می‌دانند (شریفی اردانی و دیگران، ۲۰۲۳ و کوآی و دیگران، ۲۰۲۰). از سوی سرشت پاداش وابسته منجر به کاهش سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی والدین شد و این بُعد از سرشت والدین که منعکس‌کننده تفاوت‌های افراد در سیستم مغزی مرتبط با نظم‌جویی و به‌ویژه نشانه‌های اجتماعی است و دارای خصوصیتی چون مهربان و صمیمی، گرایش به وابستگی و تعلق اجتماعی، همدلی، نیاز به تأیید دیگران و حساسیت به طرد و بی‌مهری و حساس به انتقاد است (کلونینجر، ۱۹۸۷)، به‌نظر می‌رسد که این خصوصیات سرشتی بتوانند کاهنده سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی والدین باشند، اما بر اساس نتایج این پژوهش، سرشت پاداش وابسته با نظم‌جویی هیجانی در والدین رابطه مثبت دارد که این خود می‌تواند تأییدکننده نقش مثبت این سرشت در سبک‌های مقابله با هیجان‌های منفی است چراکه این سرشت هم می‌تواند منجر به کاهش سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی والدین شده و از سوی افزایش نظم‌جویی هیجانی در والدین است که پیامدی مثبت در حوزه والدگری است.

سرشت پشتکار منجر به تشدید سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی در والدین دارای فرزند در خودمانده شد. ویژگی‌های افراد در این سرشت، سخت‌کوشی، تداوم در عمل با وجود فشارها، پیش‌قدمی در انجام امور، انطباق‌پذیری در برابر شرایط پیش‌بینی‌نشده و چالش‌گری در برابر سختی کار است (کلونینجر، ۱۹۸۷). به‌نظر می‌رسد وجود سرشت پشتکار در والدین با فرزندان

ویژگی‌هایی چون وحدت، احترام، عزت، اثربخشی، رهبری و امید است؛ این ویژگی‌ها می‌تواند به‌ویژه در مؤلفه‌های نظم‌جویی هیجانی چون مهار برانگیختگی، وضوح هیجانی، رفتار هدفمند و راهبردهای نظم‌جویی هیجانی والدین مؤثر باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش هیچ‌یک از مسیرهای واسطه‌ای معنادار نیست و نمی‌توان گفت ویژگی‌های سرشت و منش شخصیت به‌واسطه نظم‌جویی هیجان، تبیین‌کننده سبک‌های حمایتی و غیرحمایتی مقابله‌ای والدین است. البته این یافته ناهمسو با پژوهش‌هایی است که به نقش نظم‌جویی هیجان در شکل‌گیری اجتماعی‌سازی هیجانی کودکان اشاره داشته‌اند (برای مثال اورناگی و دیگران، ۲۰۱۹؛ شریفی اردانی و دیگران، ۲۰۲۳؛ والنته و دیگران، ۲۰۲۰؛ هازل و پالی، ۲۰۲۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت در موقعیت‌های تنیدگی‌زای اجتماعی شرایط خاصی برای والدین داری فرزند درخودمانده وجود دارد که ویژگی‌های سرشتی و منشی والدین به‌واسطه افزایش یا کاهش نظم‌جویی هیجانی نمی‌توانند منجر به برخوردی حمایتی یا غیرحمایتی در موقعیت‌های دشوار هیجانی و اجتماعی شود. به‌نظر می‌رسد نقش عوامل تأثیرگذار موقعیتی و غیر فردی نیز در شکل‌گیری واکنش‌های والدین و نظم‌جویی هیجانی والدین می‌تواند تأثیر داشته باشد، به‌طوری که در پژوهش شریفی اردانی و خرمایی (۲۰۲۲) به نقش عواملی چون سرمایه اجتماعی و فرهنگی در شکل‌گیری واکنش‌های مقابله‌ای هیجانی والدین در جامعه ایران اشاره شده است.

ازجمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به طرح پژوهش اشاره کرد که از نوع همبستگی است، لذا باید در استنباط علی جانب احتیاط رعایت شود. از سوی دیگر این پژوهش روی والدین دارای فرزندان درخودمانده انجام شده است و امکان تعمیم نتایج را به سایر والدین محدود می‌سازد. بنابراین پیشنهاد می‌شود محققان در پژوهش‌های آینده از گروه والدین عادی

دارند، کمتر تحت تأثیر قرار می‌گیرند، برای دیگران کسل‌کننده‌اند، مادی‌گرا و عینی هستند و در مورد طبیعت احساس مسئولیت نمی‌کنند. به‌نظر می‌آید والدین دارای منش خودفراروی می‌توانند در برخورد با فرزند خود حمایتی باشند چرا که خود را بخشی از جهان می‌دانند لذا تجربه‌های هیجانی فرزندان نیز بخشی از محیط پیرامون است. این افراد آرمان‌گرا هستند و می‌خواهند فرزندشان واکنش بهتری با موقعیت هیجانی داشته باشند. بنابراین، ارتباط منش خودفراروی با سبک‌های غیرحمایتی مقابله با هیجان‌های منفی نیز می‌تواند به‌دلیل آرمان‌گرا بودن و بی‌تفاوت بودن والدین باشد. والدین دارای خودفراروی بالاتر توانایی تصور ذهنی بالاتری دارند بنابراین، بیشتر تحت تأثیر رفتارهای فرزند خود در موقعیت‌های هیجانی قرار می‌گیرند و از این‌رو واکنش‌های بیشتری در این موقعیت‌ها نشان می‌دهند و انتظارات بیشتری نیز از فرزند خود دارند.

در ارتباط با منش‌ها نتایج نشان داد که منش همکاری و خودراهبری می‌تواند منجر به افزایش نظم‌جویی هیجانی در والدین دارای فرزند درخودمانده شود؛ منش خودفراروی تبیین‌کننده نظم‌جویی هیجانی در این والدین نبود. این بخش از یافته‌ها همسو با پژوهش‌هایی است که بر رابطه ویژگی‌های سرشت و منش شخصیت با نظم‌جویی هیجان در افراد تأکید دارند (بشرپور و دیگران، ۲۰۱۷ و برادران، ۲۰۱۷).

بر اساس نظریه کلونینجر (۱۹۸۷) منش همکاری بر اساس پنداشت از خویشتن به‌عنوان بخشی از جهان انسانی و جامعه قرار دارد که از آن حس اجتماعی، رحم و شفقت، وجدان و تمایل به انجام امور خیریه مشتق می‌شود. این ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به افزایش ظرفیت نظم‌جویی هیجان در والدین کمک کند. منش خودراهبری نیز بر اساس برداشت از خویشتن به‌عنوان فردی مستقل است که دارای زیرمجموعه‌ای از



تمامی والدین محترم ساکن در شهر بندرعباس که صمیمانه در انجام این پژوهش همکاری کردند، نهایت سپاس و قدردانی را به عمل آورند.

برای مقایسه با والدین کودکان درخودمانده استفاده کنند.

## تشکر و قدردانی

نویسندگان پژوهش بر خود لازم می‌دانند از

## منابع

- Aghayousefi, A. R., Tarkhan, M., & Farmani, A. (2017). The role of the Big Five Factors of personality in predicting cognitive emotion regulation strategies with the mediating role of patience components. *Clinical Psychology Studies*, 7(26), 43-64. [In Persian].
- Baradaran, M. (2017). Comparison of temperament and character dimensions and cognitive emotion regulation in anxious and normal students. *Social Cognition*, 6(1), 67-76.
- Basharpour, S., Etarod, N., & Eini, S. (2017). Temperament and character dimensions and depression: The mediating role of cognitive emotion regulation. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 12(43), 27-36. [In Persian].
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Bunford, N., Dawson, A. E., Evans, S. W., Ray, A. R., Langberg, J. M., Owens, J. S., & Allan, D. M. (2020). The difficulties in emotion regulation scale-parent report: A psychometric investigation examining adolescents with and without ADHD. *Assessment*, 27(5), 921-940.
- Cai, R. Y., Richdale, A. L., Uljarević, M., Dissanayake, C., & Samson, A. C. (2018). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Where we are and where we need to go. *Autism Research*, 11(7), 962-978.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-588.
- Cloninger, C. R. (1991). Brain networks underlying personality development. In B. J. Carroll & J. E. Barrett (Eds.), *Psychopathology and the brain* (pp. 183-20). New York: Raven Press.
- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., Svrakic, D. M., & Wetzel, R. D. (1994). *The Temperament and Character Inventory: A guide to its development and use*. St-Louis, MO: Washington University.
- Cloninger, C. R., & Svrakic, D. M. (1994). Differentiating normal and deviant personality by the seven factor personality model. In S. Strack & M. Lorr (Eds.), *Differentiating normal and abnormal personality*. New York: Springer Publishing Co.
- Cui, L., Criss, M. M., Ratliff, E., Wu, Z., Houlberg, B. J., Silk, J. S., & Morris, A. S. (2020). Longitudinal links between maternal and peer emotion socialization and adolescent girls' socioemotional adjustment. *Developmental Psychology*, 56(3), 595-607.
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 664-670.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale*. Marriage & Family Review.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34, 285-310.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Hair, J. F., Hult, G. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A. (2016). *Primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. SAGE Publications, Inc.

- Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, *56*(3), 403–417.
- Haqshan, H. (2009). *Personality Psychology*. Shiraz: University of Medical Sciences Publications.
- Hojati, M., Ghadampoor, E., Abbasi, M., & Senobar, A. (2019). Children behavioral disorder and mothers' stress: The mediating role of fatigue and coping strategies. *Journal Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, *16*(62), 215-228. [In Persian].
- Kaviani, H., & Poor Naseh, M. (2005). Validation Of Temperament and Character Inventory in Iranian Sample: Normative Data. *Tehran University Medical Journal*, *63* (2), 89-98. [In Persian].
- Ketabi, S., Maher, F., & Barjali, A. (2008). Studying the personality profile of drug addicts by utilizing two models of Cloninger and Eysneck. *Etiadpajohi*, *2* (7), 45-54. [In Persian].
- Khormaei, F., Azadi Dehbidi, F., & Haghjoo, S. (2016). The study of structural model of relationship between patience and difficulty in emotion regulation. *Journal of Research in Psychological Health*, *10*(1), 22-31. [In Persian].
- Martínez-González, A. E., Cervin, M., & Piqueras, J. A. (2022). Relationships between emotion regulation, social communication and repetitive behaviors in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(10), 4519-4527.
- Mazefsky, C. A., Borue, X., Day, T. N., & Minshew, N. J. (2014). Emotion regulation patterns in adolescents with high-functioning autism spectrum disorder: Comparison to typically developing adolescents and association with psychiatric symptoms. *Autism Research*, *7*(3) , 344–354.
- Mirzaei, S. S., Pakdaman, S., & Alizade, E. (2020). Designing a program for the generalization of social skills in adolescents with high-functioning autism: Application of cognitive model of social information processing. *Journal Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, *16*(64) , 365-378. [In Persian].
- Oghbaee S., Ahi Q., Shahabizadeh F., & Mansouri A. (2020). Modeling of psychotic experiences in abused women in relation to intimate partner violence: The mediating role of temperament and character dimensions. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, *8* (4) , 46-56.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2019). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development*, *31*(1), 47-65.
- Sharifi Ardani A., & Khormaei, F. (2022). The relationship between parents social and cultural capital with children's social skills: The mediating role of parents' styles in coping styles with children's negative emotionss, *Social Psychology Research*, *11*(45), 121-142. [In Persian].
- sharifi ardani, A., Yavari, F., Sajjadipour, F. S., Yazdani, S., & Akrami Abargoi, G. (2023). Investigating the role of parents' character strengths in explaining emotional socialization concerning the mediation role of emotion regulation. *Social Psychology Research*, *13*(49), 45-60. [In Persian].
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, *56*(3), 578–594.



## Investigate of Perceived Stress in Divorced Adolescent Girls: A Qualitative Study

Beigard Nasrollahi  
M.A in family counseling,  
University of Tehran

Hossein Keshavarzafshar, PhD  
University of Tehran

حسین کشاورز افشار\*  
دانشیار گروه مشاوره  
دانشگاه تهران

بیگرد نصرالهی  
کارشناس ارشد مشاوره خانواده  
دانشگاه تهران

Keyvan Salehi, PhD  
University of Tehran

Fahimeh Bahonar, PhD  
University of Isfahan

فهیمة باهنر  
دکتری مشاوره  
دانشگاه اصفهان

کیوان صالحی  
دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری  
دانشگاه تهران

### چکیده:

هدف این پژوهش، واکاوی تنیدگی ادراک‌شده فرزندان نوجوان دختر طلاق بود. این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی و جامعه پژوهش، ۱۷ دختر زیر ۱۸ سال بود که براساس نمونه‌برداری هدفمند به‌منظور انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند و تا رسیدن به اشباع، جمع‌آوری داده‌ها ادامه پیدا کرد. به‌منظور تحلیل داده‌ها از روش کلایزی استفاده شد. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۳ مضمون اصلی و ۵۳ مضمون فرعی شد. نتایج نشان داد منابع تنیدگی‌زا، راهبردهای مقابله‌ای مثبت و منفی و پیامدهای تنیدگی بالا در دختران به عنوان سه مضمون اصلی دارای طیف گوناگونی هستند. بنابراین طلاق ضمن برهم زدن تعادل روانی-عاطفی افراد خانواده موجب بروز تنیدگی‌هایی درباره زندگی آینده افراد می‌شود. به‌گونه‌ای که راهبردها و پیامدهای منفی می‌تواند آینده آنان را تحت الشعاع قرار دهد و سلامت جسمانی و روانی‌شان را به مخاطره اندازد. بنابراین لزوم مداخله‌های حمایتی مشاوره‌ای برای این طیف احساس می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** نوجوانان، فرزند طلاق، تنیدگی ادراک‌شده، پژوهش کیفی

### Abstract

The aim of this study was to investigate the perceived stress of divorced adolescent girls. The research method was phenomenological qualitative. The study population consisted of 17 girls under 18 years of age who were selected based on purposive sampling for semi-structured interviews and continued until data collection was saturated. The Colaizzi method was used to analyze the data. Data analysis led to the identification of 3 main themes and 53 sub-themes. The results showed that the sources of stress, positive and negative coping strategies, and the consequences of high stress in girls as the three main themes have a wide range. Therefore, divorce, while disrupting the psychological-emotional balance of family members, causes stress about the future lives of people. In such a way that negative strategies and consequences can overshadow their future and endanger their physical and mental health. According to the results of the research, the need for supportive counseling interventions for this spectrum is felt

**Keywords:** adolescents, children of divorce, perceived stress, qualitative study

received: 10/08/2021

accepted: 13/07/2022

دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۹

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۲

## مقدمه

طلاق<sup>۱</sup> یکی از عوامل ایجادکننده اختلال و آشفتگی در زندگی انسان‌ها است (آماتو، ۲۰۱۰). تصمیم به طلاق، نتیجه فشار درونی شدیدی است که حداقل به یکی از همسران وارد می‌شود و ممکن است از طریق برآورده نشدن نیازها یا اهداف و عدم توجه به عوامل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، فردی و شخصیتی روی دهد (روسی، هالتزورس مونرو و رود، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، طلاق پدیده‌ای است که بر تمامی ابعاد جامعه اثر می‌گذارد، زیرا سبب پرورش فرزندان محروم از نعمت‌های خانواده که احتمالاً فاقد سلامت کافی روانی هستند، می‌شود (شعبانی و تات، ۲۰۱۶). بنابراین اگر هریک از زوجین به دلایلی نتوانند با آرامش به زندگی در کنار یکدیگر ادامه دهند و از یکدیگر جدا شوند، پیامدهای نامطلوب و چالش‌های زیادی در انتظار آنهاست که بر سلامت جسمانی و روانی، احساس امنیت، اعتماد و کیفیت زندگی آنها و فرزندانشان در آینده اثر می‌گذارد (آماتو، ۲۰۱۰).

به عبارتی دیگر طلاق نه تنها تعادل روانی دو انسان، بلکه تعادل روانی فرزندان، بستگان، دوستان و نزدیکان را نیز به هم می‌ریزد (اسمیر، ۲۰۱۳). یکی از مشکل‌های روان‌شناختی که ممکن است در فرزندان طلاق به وجود آید تنیدگی ادراک شده<sup>۲</sup> است

تنیدگی ادراک شده مبین ادراک فرد از یک موقعیت تنیدگی‌زا در زندگی فرد است و منعکس‌کننده ارزیابی کلی از اهمیت و سختی چالش‌های محیطی و شخصی است (ایزدی‌تامه، ۲۰۱۰). بنابراین عوامل فردی و محیطی هر دو در ادراک عامل‌های تنیدگی‌زا، اهمیت واجد است. عامل‌های موقعیتی تأثیرگذار، زمینه موقعیت را فراهم می‌آورند و عامل‌های فردی، عنصرهایی هستند که فرد نسبت به موقعیت واکنش نشان می‌دهد. چگونگی ادراک این عامل‌های محیطی و فردی، امکان

ارزیابی موقعیت تنیدگی‌زا یا غیرتنیدگی‌زا را فراهم می‌کند (کلرادو و ارتبرگ، ۲۰۱۶). تنیدگی ادراک شده نشان می‌دهد چگونه فرد احساس‌های درونی خود نسبت به تنیدگی را تجربه و درک می‌کند (میمورا و گریفیتس، ۲۰۰۸).

با شکل‌گیری تفکر انتزاعی<sup>۳</sup>، نوجوان به این امکان دست پیدا می‌کند که از محدوده زمان و مکان فراتر رود و به مسائلی فکر کند که با درد و رنج همراه است (شاکری‌اردکانی، اسعدی و دهقانی، ۲۰۲۱). در این دوره نوجوان ناگزیر از مدارا با تنیدگی‌های اضافی است، حال اگر با فشارهای دیگری چون مرگ یا طلاق والدین روبه‌رو شود زمینه بروز بحران و مشکلات روانی برای وی فراهم می‌شود (شریفی درآمدی، ۲۰۰۹).

تنیدگی نوجوانان به شرایط یا موقعیت‌هایی اشاره دارد که در آن نوجوانان با خواسته‌ها و ملزومات محیطی روبه‌رو می‌شوند که از منابع اجتماعی و شخصی که در اختیار دارند فراتر است. تنیدگی منجر به اختلال در عملکرد شناختی، کاهش خلاقیت، افزایش نگرانی، به‌فکر فرورفتن و انعطاف‌ناپذیری می‌شود و می‌تواند با تحت تأثیر قراردادن نظام رفتاری فرد به بروز رفتارهای سازش‌نا یافته سلامت از جمله کاهش فعالیت بدنی، رژیم غذایی نامناسب، مصرف بیش از اندازه الکل، سیگار کشیدن و مصرف افراطی داروها منتهی شود (بارلو و دیگران، ۲۰۱۶). هنگامی که فردی در سنین نوجوانی طلاق والدین را تجربه می‌کند، به‌نظر می‌رسد با نوعی آسیب مواجه شده است (شان و دیگران، ۲۰۱۹).

براساس نتایج یک پژوهش فراتحلیل فرزندان خانواده‌های طلاق نسبت به همسالان غیرخانواده‌های طلاق مشکل‌های عاطفی و رفتاری بیشتری دارند و از سلامت روانی کمتری رنج می‌برند (برنتانو و کلارک استوارت، ۲۰۰۷). به‌عبارت دیگر فرزندان طلاق در نوجوانی به‌دلیل سن پایین‌تر و مهارت‌های ناکارآمد، بیشترین آسیب را متحمل

1. divorce  
2. perceived stress

3. abstract thinking

مادر بزرگ، سایر خویشاوندان، ناپدری، نامادری، و خواهر و برادرانی است که با ازدواج مجدد والدین وارد زندگی او می‌شوند، مشاوران، مددکاران اجتماعی و سایر فعالان حوزه بهداشت روانی مفید واقع شود زیرا که ادراک عمیق تنیدگی می‌تواند به برداشت نادرست از موقعیت منجر شود. در صورتی که اقشار مذکور بتوانند عوامل افزایشدهنده و کاهشدهنده سطح تنیدگی ادراک‌شده این نوجوانان را شناسایی کنند، می‌توانند رفتار مناسب‌تری با آن‌ها داشته باشند و از ابتلای این نوجوانان به آسیب‌های اجتماعی و روانی تا حد زیادی جلوگیری کنند. نتایج این پژوهش از لحاظ نظری نیز می‌تواند حائز اهمیت باشد، چراکه با مشخص شدن منابع و پیامدهای تنیدگی، زمینه مداخله‌های مناسب برای کنترل تنیدگی ادراک‌شده این نوجوانان میسر شود.

### روش

به منظور بررسی تجارب نوجوانان فرزند طلاق از روی آورد کیفی و از شیوه پدیدارشناسی<sup>۱</sup> استفاده شد. بنابراین، برای درک تجارب زیسته نوجوانان دختر فرزند طلاق، روش پدیدارشناسی اتخاذ شد که به تشریح ساختار یا ماهیت تجارب زندگی و معنا بخشیدن به آن‌ها و توصیف دقیق پدیده‌ها از خلال تجارب زندگی روزمره می‌پردازد و هدف این روش، فهم ساختار اصلی پدیده‌های تجربه شده انسانی از طریق تحلیل توضیح‌های شفاهی تجربیات از زاویه دید مشارکت‌کنندگان است (انصاری، یارمحمدیان، یوسفی و یمانی، ۲۰۰۷).

جامعه این پژوهش شامل نوجوانان دختر فرزند طلاق شهر تهران در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. در این پژوهش برای انتخاب نمونه از نمونه‌برداری هدفمند و به شیوه دردسترس استفاده شد. بنابراین، براساس هدف پژوهش مشارکت‌کنندگان از میان نوجوانان دختر فرزند طلاق انتخاب شدند که مایل به ابراز دیدگاه‌های خود در باب تجارب تنیدگی ادراک‌شده بودند. ۱۷ نفر از دختران مورد مصاحبه

می‌شوند (فومبی و بوسیک، ۲۰۱۳). این نوجوانان در اثر طلاق والدین نه تنها دچار مشکل‌های رفتاری می‌شوند بلکه نگرانی، افسردگی، گوشه‌گیری و حس ناامیدی بیشتری را تجربه می‌کنند (پیک، ۲۰۰۳). شعبانی و تات (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود بدین نتیجه رسیدند که دختران خانواده‌های طلاق بیش از دختران خانواده‌های غیرطلاق علائم اختلال‌های روانی را نشان می‌دهند. مرادی و اخانی (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که بین فرزندان طلاق در مقایسه با کودکان عادی میزان بیشتری از اختلال‌های روانی، اضطراب، تنیدگی، گوشه‌گیری، مشکل‌های اجتماعی، مسائل توجه و تفکر و مشکل‌های اجتماعی و اقتصادی (کنگلوسی، ۲۰۱۹) وجود دارند. در راستای همین امر، پژوهش جلیلی‌راد و علی‌آبادی (۲۰۱۳) نشان داده است که طلاق سبب ترس از آینده، احساس گناه، احساس تنهایی و مشکل‌های روانی برای فرزندان می‌شود. کولین ریکتس (۲۰۱۵) نیز این نکته را خاطر نشان کرده است که با طلاق والدین منابع تنیدگی در فرزندان فعال می‌شود.

شکی نیست که آسیب طلاق زمانی که نوجوان درک درستی از پدیده طلاق نداشته باشد، باعث افزایش تنیدگی ادراک‌شده آنان می‌شود و آسیب‌ها را چند برابر خواهد کرد و در مقابل بهبود در خزانه مهارت‌های بین‌فردی و افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی، مصونیت روانی نوجوانان را سبب می‌شود (خدایی و زارع، ۲۰۲۱). بنابراین این پژوهش در پی این بود که از طریق واکاوی تجربه تنیدگی ادراک‌شده نوجوانان دختر طلاق را به صورت عمیق مورد بررسی قرار دهد. از لحاظ کاربردی این پژوهش می‌تواند برای اقشار زیادی از جمله معلمان و سایر فعالان حوزه آموزش، والدین نوجوان، خانواده جدید نوجوان (منظور از خانواده جدید افرادی است که نوجوان بعد از واقعه طلاق با آن‌ها زندگی می‌کند که می‌تواند شامل پدر بزرگ،



قرار گرفتند. انتخاب آزمودنی‌ها تا حد اشباع یعنی زمانی که در خلال مصاحبه هیچ اطلاعات جدیدی به دست نیامد، ادامه یافت. اشباع داده‌ها روی آوردی در پژوهش کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌برداری است و زمانی رخ می‌دهد که داده بیشتری که سبب توسعه، بزرگ‌تر شدن یا اضافه شدن به مفاهیم موجود شود، به دست نیاید (برنز و گروف، ۲۰۱۵). برای به حداقل رساندن ناهمگنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱- داشتن تمایل برای حضور در پژوهش، ۲- دختر بودن، ۳- ساکن شهر تهران، ۴- عدم سابقه بیماری جسمانی و روانی مزمن، ۵- تجربه فرزند طلاق و داشتن تنیدگی. هم‌چنین ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: وجود سابقه بیماری جسمی مزمن، نداشتن تنیدگی و در دسترس نبودن برای انجام مصاحبه.

قبل از انجام مصاحبه، به شرکت‌کنندگان در مورد رعایت اصول اخلاقی پژوهش توضیح‌های لازم داده شد و پس از کسب رضایتشان، به آن‌ها پیرامون حق انصراف از مصاحبه و محرمانه بودن مشخصات در کل فرایند پژوهش اطمینان داده شد. هم‌چنین در مورد ضبط مصاحبه از شرکت‌کنندگان اجازه گرفته شد.

در این پژوهش ۱۱/۷۶ درصد از دختران ترک تحصیل کرده بودند و ۸۸/۲۳ درصد در حال تحصیل بودند. هم‌چنین ۴۷/۰۵ درصد در وضعیت اقتصادی ضعیف و ۵۲/۹۴ درصد در وضعیت اقتصادی متوسط بودند. مصاحبه‌ها از زمان شروع تا تحلیل نتایج سه‌ماه به طول انجامید و مدت زمان تمامی مصاحبه‌ها ۶۰ تا ۴۵ دقیقه بود. در این پژوهش به دلیل ماهیت اکتشافی از مصاحبه ساخت‌نیافته و عمیق فردی<sup>۱</sup> از نوع بنا به فرصت پیش‌آمده استفاده شد. این نوع مصاحبه که به مصاحبه پدیدارشناسی نیز مشهور است نوع خاصی از مصاحبه جامع است که بر پایه روش

نظری پدیدارشناسی قرار دارد و در آن منبع اصلی اطلاعات، مصاحبه عمیق و ژرفی است که به صورت مشارکتی بین پژوهشگر و مصاحبه‌شونده انجام می‌گیرد (انصاری و دیگران، ۲۰۰۷).

سوال‌های مصاحبه به صورت باز پاسخ و بر اساس اهداف و پیشینه نظری پژوهش توسط پژوهشگران طراحی شد که به مشارکت‌کنندگان اجازه می‌داد به موضوع تجربه خود در این حوزه به صورتی که علاقه‌مند بودند، نزدیک شوند. در ادامه با توجه به پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان و با در نظر داشتن هدف پژوهش، سوال‌های جدیدتری پرسیده می‌شد. سپس برای انجام تحلیل‌های بعدی، مصاحبه‌ها به دقت روی کاغذ پیاده سازی شد. لازم به ذکر است که برای محفوظ ماندن مشخصه‌های آزمودنی‌ها، در گزارش نقل قول‌ها از عبارت شرکت‌کننده شماره ۱، ۲ و ... استفاده شد.

به منظور تحلیل داده‌ها از روش کلایزی<sup>۲</sup> استفاده شد. این بخش توسط دو دانشجوی رشته مشاوره در مقطع دکتری که از آموزش‌های کامل و جامع در این زمینه برخوردار بودند، اجرا شد. پس از اجرای هر مصاحبه، مکالمه‌های ضبط شده چندین بار با دقت گوش داده شد و کلمه به کلمه روی کاغذ پیاده شد. سپس تمام مطالب به دقت خوانده شد و به هر کدام از یادداشت‌ها رجوع و عبارت‌های مهم استخراج شد (استخراج جمله‌های مهم). در سومین مرحله، معنی یا مفهوم هر عبارت مهم به شکل کد شکل گرفت. ابتدا دستیار پژوهش و سپس حسابرس، صحت و دقت کدها را مورد بررسی قرار دادند و در ادامه در مورد مفاهیم ناهمخوان با مشورت و اقتناع‌سازی تصمیم‌گیری شد. در این پژوهش، پژوهشگران درباره شیوه‌های انجام کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌ها طی فرایند پژوهش و تا زمان رسیدن به توافق، گفت‌وگو و تعامل مداوم

و قابلیت اطمینان مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش از چهار معیار موثق بودن پژوهش‌های کیفی، یعنی قابلیت تصدیق<sup>۱</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۲</sup>، قابلیت اعتبار<sup>۳</sup> و قابلیت انتقال<sup>۴</sup> استفاده شد. جهت تضمین قابلیت اعتبار، پس از تحلیل مصاحبه‌ها، نتایج در اختیار پنج نفر از شرکت‌کنندگان قرار گرفت و نظرهای آن‌ها در مورد نام‌گذاری برخی کدها و تشابه مفهومی بعضی مضامین فرعی و اصلی دریافت و اعمال شد. به منظور تعیین قابلیت تصدیق، پژوهشگران کوشیدند تا پیش‌فرض‌های خود را تا حد امکان در روند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، دخالت ندهند. به منظور حصول اطمینان از اعتبار داده‌ها، فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها، متن مصاحبه‌ها، کدها و طبقه‌بندی مضامین فرعی و اصلی توسط یکی از اساتید روان‌شناسی با تجربه، به دقت بررسی و کنترل شد تا تعابیر و معانی داده‌ها با هم تطبیق داده شوند.

### یافته‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهد مشارکت‌کنندگان تجارب متفاوتی نسبت به تجربه طلاق والدین نشان دادند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در جدول ۲ آمده است.

داشتند. در این مرحله، پس از رسیدن پژوهشگران به مفاهیمی مشترک که از گفت‌وگوهای یک مصاحبه استخراج شده بود، ضمن قرار دادن متن گفت‌وگوها در اختیار شرکت‌کنندگان، مضامین اصلی و فرعی استخراج‌شده را نیز با آن‌ها در میان گذاشتند تا از صحت و دقت کافی در دریافت مضمون از سوی افراد شرکت‌کننده اطمینان حاصل کنند. نکته‌های دریافت‌شده از سوی شرکت‌کنندگان در این مرحله اهمیت بسیاری داشت، زیرا در برخی موارد به اصلاح مواردی منجر شد که به دقت بیشتر یافته‌ها کمک کرد. در چهارمین گام، مفاهیم به شکل موضوعی درون دسته‌ها سازماندهی شدند. با بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های کدها و کنار هم قرار دادن آن‌ها، ۵۳ مضمون فرعی به دست آمد. مضامین فرعی نیز بر اساس شباهت‌های مفهومی خود در سه مضمون اصلی، تم یا درونمایه اصلی قرار گرفتند. در مرحله پنجم، یافته‌ها در راستای توصیفی جامع از پدیده مورد نظر تلفیق شدند. در مرحله ششم، توصیفی جامع از پدیده‌های مورد بررسی به شکل یک بیانیه صریح و روشن تنظیم و ارائه شد. در گام آخر، معتبرسازی نهایی بر اساس ملاک‌های اعتبار

جدول ۲  
مضامین اصلی و فرعی پژوهش

مضامین اصلی	مضامین فرعی	فراوانی
منابع تنیدگی‌زا	ترس از آینده مبهم	۱۶
	طرد اجتماعی	۱۲
	عوض شدن برخورد مردم	۱۰
	برچسب فرزند طلاق	۱۷
	وضعیت اقتصادی نامطلوب	۱۵
	محروم بودن از خانواده کارآمد	۱۳
	ترس از عدم موفقیت تحصیلی	۵
	دعوای خانوادگی	۹
	یادآوری خاطره‌های تلخ	۳
	تجاوز جنسی	۸
	عدم امنیت روانی	۶
	نداشتن حریم خصوصی	۷
	تنهایی و غربت	۶
	اجبار به تن فروشی	۳

1. confirmability  
2. dependability

3. credibility  
4. transferability

۸	انجام فعالیت‌های هنری و فرهنگی	راهبردهای مقابله‌ای مثبت و منفی
۹	انجام فعالیت‌های ورزشی	
۱۱	سرگرمی و تفریح‌های سازنده	
۱۰	سرگرمی و تفریح‌های مخرب	
۷	بهره‌مندی از معنویات	
۶	گله و شکایت از خدا	
۹	گریه و زاری	
۸	فاصله‌گیری از اجتماع	
۵	اهمال کاری	
۶	نشخوار فکری	
۳	روابط غیرمشروع	
۱۰	ارتباط با دوستان سالم	
۱۷	مشکل‌های جسمانی	پیامدهای تنیدگی بالا
۱۳	پرخاشگری	
۱۵	اعتیاد به فضای مجازی	
۱۱	افسردگی	
۹	اعتیاد به مواد مخدر	
۸	مصرف قرص‌های روان‌گردان	
۵	کمبود خواب	
۶	پُر‌خوابی و کابوس	
۷	کم‌اشتهایی	
۵	پُر‌اشتهایی	
۶	دوری‌گزینی	
۱۵	سستی در باورهای مذهبی	
۳	گریزان‌شدن از دین و خدا	
۴	اختلال در حافظه	
۱۰	کاهش تمرکز حواس	
۵	فاصله‌گیری از اعمال مذهبی	
۶	روابط جنسی آزاد	
۷	خودارضایی بیمارگون	
۲	گرایش به همجنس‌گرایی	
۴	عدم جرأت‌مندی	
۵	تنفر از جنس مذکر	
۶	بدبینی به مردم	
۱۱	بی‌انگیزگی	
۹	نبود معنا در زندگی	
۳	عدم مسئولیت‌پذیری	
۷	پنهان‌کاری	
۸	احساس گناه	

مطرح شده اقتصادی جامعه از یک سو و قرار گرفتن در موقعیت نامساعد اقتصادی فردی از سوی دیگر می تواند صدمه هایی را به افراد وارد سازد. تاب آوری و برنامه ریزی هدفمند می تواند راه خروج از این شرایط باشد. شرکت کنندگان نیز بیان داشتند که به دلیل وضعیت نامساعد اقتصادی مجبور به انجام فعالیت هایی بودند. شرکت کننده شماره ۳ می گوید: "مادرم خانه مردم کار می کند و دست به هر کاری می زند تا بتواند خرج ما را بدهد ولی خرج ها سنگین است، اجاره خانه داریم از طرفی هم به خاطر وضعیت جامعه نمی گذارد من به عنوان یک دختر در خانه مردم کار کنم."

### راهبردهای مقابله ای مثبت و منفی

**سرگرمی و تفریح های سازنده:** تخلیه انرژی از راه تفریح های سالم و بدون آسیب به خود و اشخاص دیگری از جمله راهبردهای مقابله ای مثبت بودند. شرکت کنندگان اظهار داشتند که از طریق موسیقی گوش دادن، فیلم دیدن، مطالعه، کلاس زبان و غیره سعی داشتند افکار و احساس های خود را به امور مثبت و سازنده معطوف سازند. شرکت کننده شماره ۴ می گوید: "من فقط سعی می کنم زمانم را سپری کنم و به مسائل فکر نکنم. گاهی وقت ها هم قدم می زنم و ورزش می کنم و موسیقی گوش می دهم اما می دانید این ها همه مقطعی است و یکی دو ساعت مشکل هایم را از یادم می برد و بعد که از آن حال وهوا بیرون بیایم همه چیز دوباره شروع می شود."

**سرگرمی و تفریح های مخرب:** گذراندن اوقات فراغت هم به گونه مثبت و هم منفی امکان پذیر است. امروزه اکثر نوجوانان به محض قرار گرفتن در مشکل ها روی به اماکن و موارد مخرب روان و جسم می آورند. از این جمله موارد می توان به قلیان کشیدن، سیگار کشیدن، مصرف مشروبات الکلی، قرص های آرامبخش، روابط غیرسالم با جنس مخالف، اعتیاد به فضای مجازی، خودارضایی و سایر راهبردهای منفی اشاره

همانطور که در جدول ۲ آمده است، سه مضمون اصلی و ۵۳ مضامین فرعی در بین مصاحبه ها به دست آمد. در زمینه منابع تنیدگی، راهبردهای مقابله ای مثبت و منفی و پیامدهای تنیدگی به سه مورد از مضامین با بیشترین فراوانی به عنوان نمونه اشاره شده است.

### منابع تنیدگی زا

**ترس از آینده مبهم:** شرکت کنندگان اظهار کردند ترس از رخدادهای پیش بینی نشده و بحران های احتمالی آنان را فلج کرده است. در واقع به خاطر ترس از آینده مبهمی که پس از پشت سر گذاشتن بحرانی در زندگی افراد ایجاد می شود، اشخاص از تصمیم گیری های مهم و ریسک پذیری خودداری می کنند یا با احتیاط فراوان انجام می دهند. شرکت کننده شماره ۳ می گوید: "آینده مبهم من منبع بعدی تنیدگی ام است که وقتی فکر می کنم نکنم سرنوشتم مانند مادرم شود که آخر و عاقبت او این شده که در خانه ۳۵ متری با دو بچه اش زندگی می کند و صبح تا شب جان می کند تا بتواند برای ما یک لقمه نان بیاورد. می خواهم خودکشی کنم تا از دست این زندان راحت شوم."

**برچسب فرزند طلاق:** به طور قطع به یقین فرزند طلاق بودن و برچسب آن یکی از دلایل اصلی تنیدگی در میان دختران و پسران است و همه آن ها بر این مقوله اتفاق نظر دارند که فرزند طلاق بودن یکی از دلایل اصلی تنیدگی آنهاست و سبب عدم شناسایی استعدادها و توانایی های آنان و تنها قضاوت براساس گذشته اشخاص (پدر و مادر) و نسبت دادن به آنها می شود. شرکت کننده شماره ۱ می گوید: "منبع دیگر تنیدگی محیط اجتماعی است که من را به عنوان فرزند طلاق در خود نمی پذیرد و همواره برچسب فرزند طلاق به من زده می شود و اجازه فعالیت های اجتماعی به من داده نمی شود و من به شدت گوشه گیر و افسرده هستم." وضعیت اقتصادی نامطلوب: آسیب پذیری های

کرد. شرکت کننده شماره ۱۴ می گوید: "دوست‌هایم باعث شده‌اند که من سیگار بکشم و سیگاری شوم. همین دوست‌هایم باعث شده‌اند که با این سن کم دوست پسر بگیرم و دوست پسر داشته باشم. البته جدا شدم از دوست پسرم ولی به هر حال تجربه‌اش را داشتم."

**ارتباط با دوستان سالم:** تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد همانطور که بعضی از دوستی‌ها سبب به انحراف کشیده شدن افراد بود، بسیاری از آنان نیز توانستند با برقراری ارتباط مناسب و یک دوست خوب مسیر زندگی خود را عوض کرده و به ثبات برسند. هم‌چنین حس تنهایی آنان فراموش شود. شرکت کننده شماره ۳ می گوید: "دوستان زیادی پیدا کرده‌ام که هم سن و سال من نیستند ولی خیلی تأثیر خوبی روی من داشتند."

### پیامدهای تنیدگی بالا

**مشکل‌های جسمانی:** شرکت کنندگان بیان داشتند مشکلات جسمانی نظیر: سردرد، سرگیجه، دندان درد، بی‌حسی، مشکل‌های گوارشی، قاعدگی نامنظم، ریزش مو، تنگی نفس، تیک، لرزش دست‌ها، ناخن جودیدن، کندن مو و مسائلی از این دست را هنگام طلاق والدین تجربه کردند. شرکت کننده شماره ۳ می گوید: "به‌خاطر تنیدگی هست یا هر چیز دیگری، به شدت ناخن‌هایم را می‌جویم وقتی تنها می‌شوم، موهایم خیلی می‌ریزد، معده‌ام ترش می‌کند."

**پرخاشگری:** این پیامد تنیدگی بالا، ضمن آسیب‌رساندن به خود، سبب آسیب وارد کردن به دیگران نیز می‌شود. در اکثر مواقع ما این رفتار را در کسانی می‌بینیم که در کودکی در معرض خشونت خانوادگی قرار داشتند. شرکت کننده شماره ۱۶ می گوید: "عصبی و پرخاشگر هستم، یعنی می‌دانی اصلاً کنترل دست خودم نیست یکی بگوید یک من تا ده را رفته‌ام. با داداش‌هایم خیلی وقت‌ها جنگ و دعوا می‌شود در خانه که نگو و نپرس، آن‌ها داد می‌زنند من فریاد می‌زنم، آن‌ها عصبانی

می‌شوند من عصبانی‌تر می‌شوم، آن‌ها فحش می‌دهند. به لطف پدر و مادرمان که خیلی بهم فحش می‌دادند ما فحش‌های خوبی یاد گرفته‌ایم من بدتر از آن‌ها فحش می‌دهم."

**اعتیاد به فضای مجازی:** اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی، گرایش به رفتارهای پرخطر و عواطف منفی را در افراد به‌خصوص سن نوجوانی تقویت می‌کند. این فضاهای سرگرم‌کننده می‌تواند همانند طلاق که بنیان‌های خانواده را از هم می‌پاشد، بنیان فرد را از هم بگسلاند. شرکت کننده شماره ۱۲ می گوید: "اعتیاد خیلی شدید به فضای مجازی دارم یعنی دائماً گوشی دستم است و در فضای مجازی می‌چرخم. دوستان مجازی برای خودم پیدا کرده‌ام، گهگاهی با همین دوستان که نمی‌دانم که هستند و از کجا آمده‌اند بیرون می‌رویم، بی کسی است دیگر کاریش نمی‌توان کرد."

**سستی در باورهای مذهبی:** شرکت کنندگان اظهار داشتند که با طلاق والدین، آنان از زندگی ناامید شدند و باورهای مذهبی که قبلاً در آنان شکل گرفته بود، رو به سستی کشیده شد. شرکت کننده شماره ۳ می گوید: "اعتقادهای مذهبی‌ام سست شده است. دیگه چیزی برام مهم نیست."

### بحث

نتایج این پژوهش نشان داد دختران فرزند طلاق، پس از این رویداد، منابع تنیدگی‌زا، راهبردهای مقابله‌ای مثبت و منفی و پیامدهای تنیدگی‌زای متنوعی را تجربه می‌کنند.

در تبیین اولین مضمون یعنی منابع تنیدگی‌زا می‌توان گفت، یکی از علائم پرتکرار این فشار وارده، ترس از آینده مبهم است. طلاق ضمن برهم زدن تعادل روانی-عاطفی افراد خانواده موجب بروز تنیدگی‌هایی درباره زندگی آینده افراد می‌شود. پژوهش جلیلی‌راد و علی‌آبادی (۲۰۱۳) نشان دادند که طلاق سبب ترس از آینده، احساس گناه، احساس تنهایی و مشکلات روانی برای فرزندان

و ورزش است (علیوردی‌نیا و علیمردانی، ۲۰۱۶). در این پژوهش نیز مشارکت‌کنندگان با حضور در کلاس‌های مختلف اعم از نقاشی، موسیقی، ورزشی، تئاتر، خیاطی و انجام فعالیت‌های خاص ورزشی و هنری سعی در ایجاد سرگرمی و تفریح سالم برای خود داشتند.

به لحاظ پیامدهای تنیدگی بالا می‌توان اشاره کرد که فرزندان خانواده‌های طلاق در زمینه‌های جسمانی، شخصیتی-عاطفی، خانوادگی، تحصیلی و اقتصادی پیامدهای نامناسبی را تجربه می‌کنند. از آنجاکه سلامت روانی فرزند با جسم او رابطه تنگاتنگی دارد، در خانواده‌های طلاق جسم فرزندان دچار اختلال‌هایی می‌شود (سیلیکنز و نوتون، ۲۰۱۸). جدایی والدین دارای پیامدهای گوشه‌گیری، پرخاشگری، بهانه‌جویی، غمگینی، اختلال در خواب، ناخن‌جویدن، بی‌زاری از زندگی و فرار از منزل می‌شود (یحیی‌زاده و حامد، ۲۰۱۴). فشار مشکل‌های جسمانی در دختران بیشتر از پسران است و اغلب اختلال‌های رفتاری، پرخاشگری و گوشه‌گیری را نشان می‌دهند (عباسی‌آبرزگه، سهرابی و بوبور، ۲۰۱۹).

از جمله یکی دیگر از رفتارهای همراه با تنیدگی بالا اعتیاد به فضای مجازی و دوری‌گزینی از جمع است. اجتناب و دوری‌گزینی به معنای تنها و مجرد و در خلوت بودن و از جمع کناره‌گرفتن است. گوشه‌گیری زمانی حالت بیماری پیدا می‌کند که فرد از آمیزش با جمع و هم‌نوعان بیزار و بیمناک باشد. در این مورد اگر گوشه‌گیری به موقع درمان نشود به پیدایش حالت روانی شدید و افسردگی منجر می‌شود (اسمارت، ۲۰۰۶). عدم احساس توانمندی و حرمت خود پایین و نیز ناتوانی در بروز احساس‌ها، بیان افکار و نظریه‌ها، خود باعث جدایی فرد از فعالیت‌های گروهی است (سراج‌خرمی و حسینی‌نسب، ۲۰۱۹). هم‌چنین به‌علت اینکه نوجوانان فرزند طلاق خشم زیادی را تجربه می‌کنند، احساس ترس و بی‌پناهی دارند

می‌شود. در راستای همین امر، کولین ریکتس (۲۰۱۵) این نکته را برجسته ساخت که با طلاق والدین منابع تنیدگی در فرزندان فعال می‌شود و نگرانی‌های آنان در ارتباط با مشکل‌های اقتصادی و رفتاری، اجتماعی، وضعیت تحصیلی، اختلال در سازش یافتگی و تنیدگی ارتباطی آغاز می‌شود.

پارسونز (۱۹۸۵) به نقش عنصر خانواده توجه دارد و خانواده را به عنوان تنها نهاد عمده موجود در جامعه می‌داند که می‌تواند عشق و محبت مورد نیاز را برای شخص فراهم آورد. بدیهی است طلاق والدین به منزله از بین رفتن چتر امنیتی فرزندان به‌شمار می‌رود. هم‌چنین وضعیت اقتصادی خانواده‌هایی که فرزندان طلاق در آن زندگی می‌کنند، اغلب نامناسب، رفاه پایین و منازل کوچک است و از پول‌جیبی کمتری بهره‌مند هستند. بنابراین مشکل‌های اجتماعی و اقتصادی زیادی دارند (کنگلسی، ۲۰۱۹). در زمینه راهبردهای مقابله‌ای می‌توان گفت، سبک‌های مقابله‌ای تلاش مستمر به منظور سازش‌یافتگی افراد با وضعیت نامتعادل است (دیربای، توماس و شانافلت، ۲۰۰۵). در این پژوهش نیز راهبردهای مقابله‌ای مثبت و منفی توسط نوجوانان انجام می‌شد. این واکنش‌ها با نظریه کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۶) قابل تبیین است. بر اساس این نظریه تصور این است که پیوند اجتماعی، شخص را با جامعه ارتباط می‌دهد. این پیوند چهار عنصر دارد: پیوستگی، التزام، مشغولیت و اعتقاد (فیوضات و حسینی‌نثار، ۲۰۱۰). بنابراین، رفتارهای انحرافی زمانی رخ می‌دهد که تعلقات اشخاص به جامعه مرسوم (برای مثال تحصیل‌ها و فعالیت‌های تفریحی) ضعیف شود یا از بین برود. بنابراین یکی از عناصر کلیدی برای توسعه تعلق به جامعه، مشارکت در فعالیت‌های مرسوم است. به قول هیرشی یک فرد ممکن است به حدی مشغول انجام کارهای مرسوم باشد که فرصتی برای انجام رفتارهای انحرافی پیدا نکند. بنابر گفته هیرشی این فعالیت‌ها شامل تماشای فیلم، تفریح‌ها، کار



در نوجوانان فرزند طلاق زیاد است، می‌توان گفت طلاق مجموعه وسیعی از تغییرها و سازماندهی‌های مجدد را در خانواده ایجاد می‌کند که در طول زمان بر فرزندان آثار مثبت و منفی دارد. چراکه تعداد کمی از فرزندان شیوهٔ مقابلهٔ درست با تنش‌ها و هیجان‌ها را آموخته‌اند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، تعمیم‌دهی نتایج است که فقط به جامعهٔ مورد نظر منطقی و امکان‌پذیر است، و برای سطوح دیگر باید جانب احتیاط رعایت شود. بنابراین انجام پژوهش در زمینهٔ موضوع مورد بررسی در دیگر جوامع آماری برای مقایسهٔ نتایج پیشنهاد می‌شود.

و بهزیستی و سلامت روانی آنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد (کنستن و جنسن، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از واکنش‌های سازش‌نا یافته، سستی در باورهای دینی بود. در تبیین آن می‌توان گفت دختران فرزند طلاق شاید به علت ضعف در این بُعد و ناتوانی در به‌کارگیری اعتقادهای دینی در تبیین چگونگی این رخداد و حفظ یکپارگی شخصیت خود، آن را رها کرده‌اند. میلام و اشمیت (۲۰۱۸) نشان دادند که پیامدهای مقابله‌ای مثبت مثل عبادت‌کردن و منفی مانند خشم نسبت به خدا و سستی در باورها، میان فرزندان طلاق بسیار دیده می‌شود. با توجه به اینکه تنیدگی ادراک شده

### منابع

- Abbasi Abzargeh, M., Sohrabi, M., & Bobour, A. (2019). Comparison of perceived stress, depression and anxiety in female adolescents of divorced families with parental death experience. *Afagh Journal of Humanities*, 27, 99-81. [In Persian].
- Alivardinia, A., & Alimardani, M. (2016). Experimental application of everyday activity theory in the study of students' deviant behaviors. *Applied Sociology*, 28 (3), 1-24. [In Persian].
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72, 640-655.
- Ansari, M., Yarmohammadian, M., Yousefi, A., & Yamani, N. (2007). *Introduction to qualitative research methodology: The way and method of theorizing in humanities and healthcare*. Isfahan: Publication of Isfahan University of Medical Sciences and Health Services. [In Persian].
- Barlow, D. H., Rapee, R. M., & Reisner, L. C. (2016). *Mastering stress*. American Health Publishing Company.
- Cangelosi, D. (2019). *Play therapy for children of divorce*. New York: Guilford Publications.
- Collardeau, F., & Ehrenberg, M. (2016). Parental divorce and attitudes and feelings toward marriage and divorce in emerging adult: New insights from a multiway-frequency analysis. *Journal of European Psychology Students*, 3, 24-33.
- Collins Ricketts, J. (2015). *The lived experiences of adult children of mid to later-life parental divorce: An interpretative phenomenological analysis*. Doctor of Philosophy, Nova Southeastern University.
- Fomby, P., & Bosick, S. J. (2013). Family instability and the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 35(5), 0243-0266.
- Foyuzat, A., & Hosseini Nasar, M. (2010). *Theories of social deviations*. Tehran: Pajhwok Publishing. [In Persian].
- Jalilirad, A., Aliabadi, Z. (2013). *Divorce and its harm to children*. The first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology. [In Persian].
- Khodaei, A., & Zare, H. (2021). The effectiveness of teaching psychological resilience on positive and negative affect and life satisfaction in adolescence. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 17(67), 291-302. [In Persian].
- Knutsen, M., & Jensen, T. K. (2016). Changes in the trauma narratives of youth receiving trauma-focused cognitive behavioral therapy in relation to posttraumatic stress symptoms. *Psychotherapy Research*, 26 (1), 99-111.
- Moradi, Sh., & Akhane, A. (2019). Comparison of psychological disorders of divorced and normal children. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 44 (8), 118-111. [In Persian].

- Mimura, C., & Griffiths, P. (2008). A Japanese version of the Perceived Stress Scale: Cross-cultural translation and equivalence assessment. *BMC Psychiatry*, 8(85), 120-155.
- Milam, S. R., & Schmidt, C. K. (2014). A mixed methods investigation of posttraumatic growth in young adults following parental divorce. *The Family Journal*, 26(2), 56-65.
- Pike, L. T. (2003). The adjustment of Australian children growing up in single parent families as measured by their competence and self-esteem. *Journal of Childhood*, 10(2), 181-200.
- Rossi, F. S., Holtzworth-Munroe, A., & Rudd, B. N. (2016). *Intimate partner violence and child custody*. In L. Drozd, M. Saini, & N. Olesen (Eds.), *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court* (pp. 346-373). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Shabani, J., & Tat, M. (2016). Comparison of profiles among female students in divorced and ordinary high schools in Gorgan. *Journal of Family and Research*, 36, 106-91. [In Persian].
- Shakeri Ardakani, F., Asadi, S., & Dehghani, F. (2021). The development of just world beliefs for self and others from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 17(67), 259-270. [In Persian].
- Sharifi Daramadi, P. (2009). Comparison of mental health status of divorced and orphaned adolescents between normal and normal ages between 15 and 18 years old in Isfahan, *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 8, 98-71. [In Persian].
- Siraj Khorami, N., & Hosseini Nasab, M. (2019). Investigating the causes and factors of isolation and offering solutions to eliminate it in primary school. *Journal of Elites and Political Science*, 4 (2), 1-8. [In Persian].
- Schmeer, K. K. (2013). Family structure and child anemia in Mexico. *Social Science Medicine*, 95, 16-25.
- Schaan, V. K., Schulz, A., Schächinger, H., & Vögele, C. (2016). Parental divorce is associated with an increased risk to develop mental disorders in women. *Journal of Affective Disorders*, 253, 60-66.
- Sillekens, S., & Notten, N. (2014). Parental divorce and externalizing problem behavior in adulthood: A study on lasting individual, family and peer risk factors for externalizing problem behavior when experiencing a parental divorce. *Deviant Behavior*, 6(1), 1-16.
- Smart, C. (2006). Children's narratives of post-divorce family life: from individual experience to an ethical disposition. *The Sociological Review*, 54(1), 155-170.
- Yahya Zadeh, H., & Hamed, M. (2014). Issues of children of divorce in Iran and related interventions: meta-analysis of existing articles, *Journal of Women and Family Studies*, 2 (3), 120-91. [In Persian].



## Psychometric Properties of the Persian Version of the Interpersonal Mindfulness Scale

Mohsen Mohammadpour

PhD. Candidate in clinical psychology  
Iran University of Medical Science

Somayeh Pourshams

M.A student of clinical psychology  
Islamic Azad University of South  
Tehran

سمیه پورشمس

دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی  
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب

محسن محمدپور\*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی بالینی  
دانشگاه علوم پزشکی ایران

Samira Moradi

M.A of in clinical psychology  
Kermanshah University of Medical  
Science

Bahareh Moradhasel

M.A student of personality psychology  
Islamic Azad University of South  
Tehran

بهاره مرادحاصل

کارشناس‌ارشد روان‌شناسی شخصیت  
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب

سمیرا مرادی

دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی  
دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه

Marzieh Kolivand

M.A of psychology, University of  
Khoram Abad, Lorestan

مرضیه کلیوند

کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی  
دانشگاه لرستان

### چکیده:

هدف این پژوهش بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری افراد مراجعه‌کننده به بیمارستان رسول اکرم (ص) شهر تهران در بازه زمانی مهر و آبان ۱۴۰۱ بود. ۳۲۱ نفر به روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب و به مقیاس‌های ذهن‌آگاهی بین‌فردی (پراتشر، رز، مارکوئیز و بتنکورت، ۲۰۱۹)، همدلی اساسی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) و پریشانی روان‌شناختی کسلر (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش همسانی درونی به شیوه آلفای کرونباخ و برای روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس ۰/۸۷ و برای زیرمؤلفه‌های حضور، آگاهی نسبت به خود و دیگری، پذیرش غیرقضاوتی و غیرواکنشی بودن به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۸۳، ۰/۶۹ و ۰/۷۲ بود. مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی با مقیاس همدلی اساسی، همبستگی مثبت معنادار و با پریشانی روان‌شناختی، همبستگی منفی داشت. بر اساس نتایج به دست آمده نسخه ایرانی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی ساختار چهارعاملی و اعتبار و روایی مناسبی را نشان داد و در پژوهش‌های مختلف می‌توان از آن برای سنجش ذهن‌آگاهی در تعامل‌های بین‌فردی استفاده کرد.

**واژه‌های کلیدی:** مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی، تحلیل عاملی تأییدی، اعتبار و روایی

### Abstract

The aim of the study was to investigate the psychometric properties of the Persian version of the Interpersonal Mindfulness Scale. The method of descriptive-correlation research and the statistical population included all the people of Tehran who were referred to Rasul Akram Hospital in October and November of 1401. 321 people were selected by the available sampling method. Participants completed the Interpersonal Mindfulness Scale (Pratscher, Wood, King & Bettencourt, 2019), Basic Empathy Scale (Farrington, 2006), and Kessler's Psychological Distress Scale (Kessler et al., 2002) to examine convergent and divergent validity. For data analysis, the internal consistency method was used using Cronbach's alpha method, and for construct validity, confirmatory factor analysis was used. The results of factor analysis showed that the Cronbach's alpha coefficient for the total score of the scale was 0.87 and for the sub-components of presence, awareness of self and others, non-judgmental acceptance and non-reactivity were 0.69, 0.83, 0.69 and 0.72, respectively. The interpersonal mindfulness scale showed a significant positive correlation with the basic empathy scale (0.429) and a negative correlation with psychological distress (-0.356). Based on the obtained results, interpersonal mindfulness can have positive relationship consequences in interpersonal interactions. Overall, the Iranian version of the Interpersonal Mindfulness Scale showed a 4-factor structure and good reliability and validity, and it can be used in various research.

**Keywords:** Interpersonal Mindfulness Scale, confirmatory factor analysis, reliability, validity

received: 02/05/2022

accepted: 10/05/2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۱

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰

## مقدمه

مایر، پولک و ریمرسوال، ۲۰۱۹)، بلکه در زمینه تعامل‌های اجتماعی نیز اعمال می‌شود (کک و سینگر، ۲۰۱۷؛ مایر و دیگران، ۲۰۱۹). هوشیاربودن در حین تعامل با دیگران احتمالاً ارتباط‌های مؤثر را تقویت می‌کند که برای عملکرد سالم در روابط نزدیک، از جمله دوستی، حیاتی است (ایوانفسکی و مله‌ی، ۲۰۰۷؛ برگون، برگر و والدین، ۲۰۰۰).

ذهن‌آگاهی می‌تواند به‌شيوه‌های مختلف در تعامل‌های بین‌فردی ظاهر شود. شاید قابل مشاهده‌ترین مثال، توجه به شخص دیگری باشد که در حال صحبت است. این حضور آگاهانه، یا خودنظم‌جویی<sup>۴</sup> گوش‌دادن، به ما اجازه می‌دهد تا ساختارهای محدودکننده را مانند پاسخ‌های هیجانی<sup>۵</sup> ریشه‌دار بر اساس تجربه‌های گذشته، ناتوانی در شنیدن دقیق آنچه کسی می‌گوید بر اساس پیش‌بینی آنچه که انتظار می‌رود و تعبیر نادرست نشانه‌های هیجانی<sup>۶</sup> به دلیل روایت درونی مداوم که توانایی دیدن واضح را تحریف و اشتباه می‌کند، آزاد کند (پارکر، نلسون، ایپل و سیژل، ۲۰۱۵). یکی از شناخته‌شده‌ترین کاربردهای بین‌فردی ذهن‌آگاهی، والدگری ذهن‌آگاه است که به توانایی آوردن آگاهی بدون قضاوت و حال‌محور به تعامل‌های والد-کودک و تجربه‌های والدین اشاره دارد (دونکن، کوستورت و گرینبرگ، ۲۰۰۹). بررسی‌ها نشان داده است که آموزش در تربیت آگاهانه کیفیت رفتارهای والدین را بهبود می‌بخشد (گنون، مکنزی، کالتن‌باخ و ایتمارکو، ۲۰۱۷؛ مورتون، هلمینن و فلور، ۲۰۲۰)، تئیدگی والدین را کاهش می‌دهد و همچنین کیفیت روابط والدین-نوجوان و مهارت‌های اجتماعی را بهبود می‌بخشد و کیفیت زندگی کودکان و علائم آسیب‌شناسی روانی کودکان و رفتارهای مشکل‌زا از جمله رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد (دهکردیان، حمید، بشلیده و محرابی‌زاده هنرمند، ۲۰۱۷). در یک پژوهش اخیر، تأثیر مثبت آموزش والدگری

مفهوم‌سازی ذهن‌آگاهی در دیدگاه‌های شرقی یا غربی به صراحت به بُعد بین‌فردی / اجتماعی اشاره نمی‌کند، اما مکانیزم‌های توجه و آگاهی در این تعاریف فرایندهای درونی (مانند احساس‌ها بدنی) و محرک‌های بیرونی (مانند تعامل‌های بین‌فردی / اجتماعی) را دربرمی‌گیرد (پینی و دیگران، ۲۰۱۷؛ ترنت و دیگران، ۲۰۱۷). بررسی‌های در حال گسترش در قلمرو ذهن‌آگاهی<sup>۱</sup> در درجه اول بر روی افراد متمرکز شده اما، داده بسیار اندکی در مورد ذهن‌آگاهی در بافت بین‌فردی، مشاهده شده است. مراقبه رسمی<sup>۲</sup> اغلب یک تمرین درونی و انفرادی است که برای پرورش ذهن‌آگاهی اتخاذ می‌شود، اما ثمره این تمرین آوردن کیفیت وجودی به زندگی روزمره است (کابات‌زین، ۱۹۹۴). انبوهی از تعامل‌های بین‌فردی که در زندگی روزمره رخ می‌دهد فرصت‌هایی را برای افراد فراهم می‌کند تا در این مبادلات ذهن آگاه باشند. ذهن‌آگاهی معمولاً به عنوان توجه به یک شیوه خاص<sup>۳</sup> عمدی، در لحظه حال، و بدون قضاوت<sup>۴</sup> تعریف می‌شود (کابات‌زین، ۱۹۹۴). ذهن‌آگاهی جنبه‌ای از آگاهی است که شامل آگاهی باز و پذیرا از افکار، احساس‌ها، عواطف و احساس‌هایی است که در درون خود ایجاد می‌شود بدون این‌که واکنشی نشان دهد یا زیر نفوذ آن‌ها قرار گیرد (بیشاپ و دیگران، ۲۰۰۴). با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی حداقل تا حدودی مستلزم آگاهی از تجارب خود است، پژوهش‌های زیادی تا به امروز بر روابط با متغیرهای درون‌فردی (مانند سازگاری روانی<sup>۳</sup>) متمرکز شده است (بایر، اسمیت، هاپکینز، کریتمیر و تونی، ۲۰۰۶). با این وجود، علاقه فزاینده‌ای به این موضوع وجود دارد که چگونه ذهن‌آگاهی ممکن است بر عملکرد بین‌فردی تأثیر بگذارد. ذهن‌آگاهی نه‌تنها می‌تواند برای روابط اجتماعی سودمند باشد (ارمنز، شلکنز و کاپن، ۲۰۱۷؛

1. mindfulness  
2. formal meditation  
3. psychological adjustment

4. self-regulatory  
5. emotional responses  
6. emotional signals

توجه آگاهانه با مادران و نوزادان، هم بر مادر و هم بر نوزادان نشان داده شد (پوتارست، اکتز، رکسوینکل، ریگترینک و بوگلز، ۲۰۱۷؛ تاونشند، جردن، استفنسون و تسی، ۲۰۱۶). نخستین کوشش برای مفهوم‌سازی ذهن‌آگاهی بین‌فردی توسط دانکن و دیگران (۲۰۰۹) انجام شد و آن را براساس پنج بُعد تعریف کرد: (۱) گوش‌دادن با توجه کامل به دیگران، (۲) آگاهی متمرکز بر حال از احساس‌های تجربه‌شده توسط خود و دیگران در طول تعامل، (۳) باز بودن و پذیرش افکار و احساس‌های دیگران، (۴) خودنظم‌جویی (از جمله واکنش‌پذیری کم و خودکار بودن در پاسخ به رفتارهای روزمره دیگران)، و (۵) شفقت<sup>۱</sup> برای خود و دیگران (دونکن و دیگران، ۲۰۰۹). در راستای این مفهوم‌سازی نظری، یک ابزار ۳۱ ماده‌ای ذهن‌آگاهی بین‌فردی در والدگری که با این مدل نظری هم‌راستا است، گسترش یافته است (دانکن و دیگران، ۲۰۰۹). این مقیاس برای بررسی آثار والدگری ذهن‌آگاه ایجاد شد و دارای پنج بُعد (الف) گوش‌دادن با توجه کامل، (ب) پذیرش بدون قضاوت خود و فرزند، (ج) آگاهی هیجانی از خود و کودک، (د) خودنظم‌جویی در روابط والدین و (ه) شفقت برای خود و کودک است. اخیراً، یک ابزار دوبعدی ۲۸ ماده‌ای قوی‌تر از نظر روش‌شناختی (یعنی نظم و انضباط ذهنی والدین و حضور در لحظه با کودک) در مورد والدگری<sup>۲</sup> ذهن‌آگاه با عنوان پرسشنامه ذهن‌آگاهی در والدگری ساخته و تأیید شده است (مک کفری، ریتمن و بلک، ۲۰۱۷). هم‌چنین یک ابزار دوبعدی ۲۰ ماده‌ای با عنوان مقیاس ذهن‌آگاهی در آموزش<sup>۳</sup> که ذهن‌آگاهی درون‌فردی و بین‌فردی را در بین معلمان ارزیابی می‌کند (فرنک، جنینگ و گرینبرگ، ۲۰۱۶) و یک مقیاس ۵ ماده‌ای تک‌بعدی از ذهن‌آگاهی در زمینه روابط عاشقانه<sup>۴</sup> (کیمز، جورکی، می،

سرپواستاوا و فینشام، ۲۰۱۸) نیز ابداع شده است. براساس مفهوم‌سازی ذهن‌آگاهی بین‌فردی دانکن و دیگران (۲۰۰۹)، پراتشر و دیگران (۲۰۱۹) اولین ابزار ویژه غیرزمینه‌ای، یعنی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی<sup>۵</sup> را توسعه دادند که مؤلفه شفقت را نیز مستثنی می‌کند. هدف آن‌ها ایجاد ابزاری بود که به‌طور خاص بر روی ذهن‌آگاهی در چهارچوب تعامل‌های بین‌فردی متمرکز باشد. پراتشر و دیگران (۲۰۱۹) در مجموعه‌ای از پژوهش‌ها ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی را بررسی کردند. در پژوهش اول، فرایند تولید ماده‌ها، توسعه مقیاس و اصلاح مقیاس را شرح دادند. در پژوهش دوم ثبات زمانی و در پژوهش سوم همبستگی بین نمره‌های مقیاس مورد نظر و خودگزارش‌دهی‌های حاصل از تمرین‌های مراقبه را در نمونه‌ای از تمرین‌کنندگان مراقبه بررسی کردند. در نهایت برای ارائه شواهد بیشتر از روایی سازه مقیاس، در پژوهش چهارم همبستگی این مقیاس را با سایر مقیاس‌های نظری مرتبط مورد بررسی قرار دادند. این پژوهش‌ها از اعتبار و سودمندی بالقوه آن حمایت کردند (پراتشر و دیگران ۲۰۱۹؛ شالمرز، پراتشر، بتنکورت و مدودو، ۲۰۲۱؛ مدودو، پراتشر، بتنکورت، ۲۰۲۰). بنابراین در مجموع با توجه به افزایش علاقه به آثار بین‌فردی و رابطه‌ای ذهن‌آگاهی و مفهوم ذهن‌آگاهی بین‌فردی از یک‌سو و توجه به تفاوت‌های فرهنگی مختلف در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهای جدید از سوی دیگر، این پژوهش با هدف بررسی ساختار عاملی و اعتبار و روایی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی در جمعیت عادی شهر تهران انجام شد.

## روش

این پژوهش مقطعی و از نوع روان‌سنجی و جامعه آماری پژوهش جمعیت عمومی

1. compassion
2. Mindfulness In Parenting Questionnaire (MIPQ)
3. Mindfulness in Teaching Scale (MTS)

4. mindfulness in the context of romantic relationships
5. Interpersonal Minfulness Scale (IMS)



مراجعه‌کننده به بیمارستان رسول اکرم (ص) شهر تهران بود که در بازه زمانی مهر تا آبان ۱۴۰۱ به این مرکز مراجعه کرده بودند. روش نمونه‌برداری به صورت در دسترس بود. معیار ورود به پژوهش افراد بالای ۱۸ سال با توانایی خواندن و نوشتن و معیار خروج نیز پاسخ‌های ناقص و تصادفی به ماده‌های مقیاس تعیین شد. پرسشنامه‌ها با توضیح‌های لازم در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و از ۳۴۵ پرسشنامه تکمیل‌شده، ۲۴ پرسشنامه به دلیل ناقص و تصادفی بودن پاسخ‌ها کنار گذاشته شدند و نتایج ۳۲۱ نفر تحلیل شد. این مقیاس براساس رهنمودهای لازم برای هنجاریابی ابزارها در فرهنگ‌های مختلف انجام شده است (جیرسینگ، کاپلهرن و کلزن، ۲۰۱۰). بر این اساس، ابتدا نسخه اصلی ذهن‌آگاهی بین‌فردی توسط چند نفر از اساتید و دانشجویان دکتری روان‌شناسی بالینی از انگلیسی به فارسی ترجمه شد. سپس دو نفر از متخصصان بهداشت روانی که به زبان انگلیسی و فارسی مسلط بودند آن را از فارسی به انگلیسی ترجمه کردند. در مرحله بعد، ترجمه نهایی توسط نویسندگان برای قابل فهم بودن مقیاس بررسی شد و در یک پژوهش مقدماتی مقیاس روی ۲۰ نفر اجرا و مشکل‌های آن اصلاح شد. این پژوهش روی ۳۲۱ نفر از جمعیت بزرگسال با میانگین سنی  $7/23 \pm 29/09$  انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و به‌منظور بررسی همسانی درونی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

### مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی<sup>۱</sup>

(پراتشر و دیگران، ۲۰۱۹). این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی ۲۷ ماده‌ای از ذهن‌آگاهی

بین‌فردی است. بررسی‌های قبلی چهارعامل را شناسایی کردند: حضور<sup>۲</sup>، به‌عنوان مثال، «وقتی با شخص دیگری صحبت می‌کنم، کاملاً درگیر گفت‌وگو هستم»، آگاهی از خود و دیگران<sup>۳</sup>، به‌عنوان مثال، «من از حالات و لحن صدای دیگران آگاه هستم. در حالی که به آن‌ها گوش می‌دهم، پذیرش غیرقضاوتی<sup>۴</sup>»، به‌عنوان مثال، «من با دقت به صحبت‌های افراد دیگر گوش می‌دهم، حتی زمانی که با آن‌ها مخالفم» و غیرواکنشی<sup>۵</sup>، به‌عنوان مثال، «من برای شکل دادن به افکارم قبل از صحبت زمان می‌گذارم». پاسخ‌دهندگان در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) به ماده‌ها پاسخ می‌دهند. ماده‌هایی که دارای عبارت منفی (۵، ۱۰، ۱۳، ۱۷ و ۲۱) هستند، قبل از تحلیل داده‌ها معکوس می‌شوند. در پژوهش اصلی پراتشر و دیگران (۲۰۱۹) ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس مناسب گزارش شده است؛ ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمؤلفه‌های حضور، آگاهی از خود و دیگران، پذیرش غیرقضاوتی و غیر واکنشی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۴، ۰/۶۵، ۰/۷۳ و برای نمره کل ذهن‌آگاهی بین‌فردی ۰/۸۹ گزارش شده است. برای بررسی روایی همگرا همبستگی بین نمره کل ذهن‌آگاهی بین‌فردی و پرسشنامه ذهن‌آگاهی<sup>۶</sup> در سه نمونه مختلف ۰/۶۰، ۰/۵۲ و ۰/۴۵ به دست آمد. همچنین در بررسی روایی واگرا، همبستگی نمره کل ذهن‌آگاهی بین‌فردی با ناگویی هیجانی<sup>۷</sup> ۰/۵۱- گزارش شد که نشان‌دهنده تمایز مناسب آن است (پراتشر، رز، مارکوویتز و بتنکورت، ۲۰۱۸).

### مقیاس پریشانی روان‌شناختی<sup>۸</sup>

(کسلر و دیگران، ۲۰۰۲). مقیاس‌های پریشانی

1. Interpersonal Mindfulness Scale
2. presence
3. awareness of self and others
4. nonjudgmental acceptance

5. nonreactivity
6. Mindfulness Questionnaire
7. alexithymia
8. psychological distress Scale

داده می‌شود. ماده‌های ۱، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس همدلی اساسی برای کل مقیاس ۰/۶۶ و برای زیرمقیاس شناختی و هیجانی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمد. آلبریو، ماتریکارتی، اسپلتری و توسو (۲۰۰۹)، آزمون همدلی اساسی را با شاخص کنش‌ورزی بین‌شخصی<sup>۴</sup> (دیویس، ۱۹۸۰) و مقیاس جامعه‌پسند<sup>۵</sup> (کاپرا، استکا، زلی و کاپانا، ۲۰۰۵) همگرا کردند و همبستگی بالایی را به دست آوردند. در نمونه ایرانی ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و دو بُعد هیجانی و شناختی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ گزارش شده است. در تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی از ۲۰ ماده، دو ماده ۴ و ۱۵ به دلیل بار عاملی زیر ۰/۳۰ حذف و ماده ۵ از بُعد هیجانی به بُعد شناختی انتقال داده شد. برای بررسی روایی از همبستگی زیرمقیاس‌ها با نمره کل استفاده شد و ضرایب زیرمقیاس هیجانی و زیرمقیاس شناختی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۸ به دست آمد (جعفری، نوروزی و فولادچنگ، ۲۰۱۷).

### یافته‌ها

به منظور محاسبه اعتبار ابزار از روش همسانی درونی استفاده شد. همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۷ بود و برای مؤلفه‌های حضور، آگاهی به خود و دیگری، پذیرش غیرقضاوتی و غیرواکنشی بودن به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۸۳، ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است همه ماده‌ها در صورت حذف باعث کاهش میزان آلفا می‌شوند که نشان‌دهنده این امر است که تمامی ماده‌ها مناسب‌اند.

روان‌شناختی ویژه شناسایی اختلال‌های روانی در جمعیت عمومی به دو صورت ۱۰ ماده‌ای و ۶ ماده‌ای تدوین شده و در بررسی‌های مختلف مورد استفاده قرار گرفته است (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲). پاسخ‌ها بر مبنای لیکرت پنج‌درجه‌ای از هیچ‌وقت (نمره صفر) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. فرم ۱۰ ماده‌ای اختلال روان‌شناختی خاصی را هدف قرار نمی‌دهد، اما در مجموع سطح اضطراب و علائم افسردگی را که فرد طی چند هفته اخیر تجربه کرده، مشخص می‌کند. کسلر و دیگران برای ساختن این مقیاس ابتدا ۵ هزار ماده را از منابع مختلف گردآوری و طبقه‌بندی کردند و پس از طبقه‌بندی آن‌ها بر اساس اختلال‌های روانی موجود، تعداد ماده‌ها را به ۴۵ و سپس به ۳۲ ماده کاهش داد. با اجرای اولیه مقیاس به شکل تلفنی و انجام تحلیل‌های آماری توانستند نسخه‌های ۶ و ۱۰ ماده‌ای را استخراج کنند (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲). بررسی‌های مختلف فوروکاوا و دیگران (۲۰۰۳) نشان داده‌اند که مقیاس ۱۰-K-از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است (فروکاوا، کسلر، اسلید و اندرو، ۲۰۰۳). در ایران یعقوبی (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۳ و ضریب اعتبار دو نیمه‌سازی آن را ۰/۹۱ گزارش کرد.

**مقیاس همدلی اساسی<sup>۱</sup>** (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶). این مقیاس دارای ۲۰ ماده و دو زیرمقیاس هیجانی<sup>۲</sup> و شناختی<sup>۳</sup> است. زیرمقیاس هیجانی از ۱۱ ماده (ماده‌های ۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸) و زیرمقیاس شناختی از ۹ ماده (۳، ۶، ۹، ۱۰، ۱، ۲، ۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۰) تشکیل شده است. این ابزار از نوع مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای است و از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) پاسخ

1. Empathy Scale  
2. emotional  
3. cognitive

4. Interpersonal Reactivity Index  
5. Prosocial Behavior Scale

جدول ۲

میانگین، واریانس و همبستگی هر ماده با نمره کل و ضرایب آلفا در صورت حذف ماده

ماده	میانگین مقیاس در صورت حذف ماده	واریانس مقیاس در صورت حذف ماده	همبستگی ماده با نمره کل	آلفای کرونباخ در صورت حذف ماده
۱	۹۳/۵۸۵۷	۱۳۵/۰۶۲	۰/۴۵۰	۰/۸۶۷
۲	۹۳/۸۳۸	۱۳۶/۰۳	۰/۳۸۲	۰/۸۶۸
۳	۹۳/۵۰۴۷	۱۳۴/۷۰۷	۰/۴۵۸	۰/۸۶۶
۴	۹۴/۲۵۲۳	۱۳۵/۷۲۷	۰/۳۵۸	۰/۸۶۹
۵	۹۴/۲۶۴۸	۱۳۵/۴۲	۰/۳۶۴	۰/۸۶۹
۶	۹۴/۳۰۵۳	۱۳۴/۴۲۵	۰/۴۰۵	۰/۸۶۸
۷	۹۳/۹۵۹۵	۱۳۶/۲۵۱	۰/۳۶۱	۰/۸۶۹
۸	۹۳/۹۴۰۸	۱۳۵/۲۳۷	۰/۳۹۲	۰/۸۶۸
۹	۹۳/۸۰۰۶	۱۳۱/۰۳۵	۰/۵۹	۰/۸۶۳
۱۰	۹۴/۵۰۱۶	۱۴۳/۸۷	-۰/۰۰۷	۰/۸۸۱
۱۱	۹۴/۰۴۰۵	۱۳۲/۱۲۶	۰/۵۱۶	۰/۸۶۵
۱۲	۹۳/۸۵۰۵	۱۳۱/۳۰۹	۰/۵۳۸	۰/۸۶۴
۱۳	۹۴/۱۵۵۸	۱۳۷/۲۴۴	۰/۳۰۹	۰/۸۷
۱۴	۹۴/۰۴۳۶	۱۳۵/۴۷۹	۰/۴۲۷	۰/۸۶۷
۱۵	۹۳/۶۹۱۶	۱۳۳/۵۸۳	۰/۵۶۹	۰/۸۶۴
۱۶	۹۳/۸۱۶۲	۱۳۲/۶۱۹	۰/۵۲۵	۰/۸۶۴
۱۷	۹۴/۲۲۷۴	۱۳۶/۹۷	۰/۲۸۳	۰/۸۷۱
۱۸	۹۳/۸۳۱۸	۱۳۳/۱۴	۰/۵۶	۰/۸۶۴
۱۹	۹۴/۰۲۴۹	۱۳۶/۴۰۶	۰/۳۷۶	۰/۸۶۸
۲۰	۹۳/۹۳۱۵	۱۳۴/۳۸۹	۰/۴۲۳	۰/۸۶۷
۲۱	۹۳/۹۱۵۹	۱۳۵/۰۲۱	۰/۳۸۲	۰/۸۶۸
۲۲	۹۳/۷۵۰۸	۱۳۳/۹۳۱	۰/۵۵۸	۰/۸۶۴
۲۳	۹۳/۹۱۵۹	۱۳۵/۱۷۱	۰/۵۰۸	۰/۸۶۵
۲۴	۹۳/۷۶۶۴	۱۳۴/۶۵۵	۰/۵۱۶	۰/۸۶۵
۲۵	۹۴/۴۷۳۵	۱۳۸/۳۰۶	۰/۲۷۵	۰/۸۷۱
۲۶	۹۳/۵۸۵۷	۱۳۵/۰۵	۰/۴۹۸	۰/۸۶۶
۲۷	۹۳/۶۰۴۴	۱۳۴/۰۱۵	۰/۴۹۱	۰/۸۶۵

شد. در جدول ۳ همبستگی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی با مقیاس‌های همدلی اساسی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) و پریشانی روان‌شناختی (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲) نشان داده شده است.

به منظور تعیین روایی همگرا و واگرایی مقیاس ذهن‌آگاهی بین‌فردی از مقیاس‌های همدلی اساسی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) و پریشانی روان‌شناختی (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲) استفاده

جدول ۳  
همبستگی بین ذهن‌آگاهی بین‌فردی با همدلی اساسی و پریشانی روان‌شناختی

متغیر	ذهن‌آگاهی بین‌فردی
پریشانی روان‌شناختی	۰/۳۵۶**
زیرمقیاس هیجانی	۰/۲۹۷**
زیرمقیاس شناختی	۰/۴۷۵**
همدلی اساسی	۰/۴۲۹**

$P < ۰/۰۱$

همبستگی ضعیف عوامل با یکدیگر نشان‌دهنده روایی واگرا و ضریب همبستگی قوی‌تر نمره عوامل با نمره کل آزمون، حاکی از روایی همگراست. در جدول ۴ همبستگی مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی با مؤلفه‌های آن آمده است.

همچنین به‌منظور تعیین روایی همگرا و واگرا از همبستگی عوامل با یکدیگر و مقیاس کلی استفاده شد که نتایج نشان داد همبستگی نمره عوامل مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی با یکدیگر کوچکتر از همبستگی عوامل با نمره کل مقیاس است. ضریب جدول ۴ همبستگی ذهن‌آگاهی بین فردی و ابعاد آن

ذهن‌آگاهی	۱	۲	۳	۴
۱. ذهن‌آگاهی بین فردی	-			
۲. حضور	۰/۵۹۱**	-		
۳. آگاهی نسبت به خود و دیگران	۰/۸۴۲**	۰/۲۲۶**	-	
۴. پذیرش غیرقضاوتی	۰/۷۳۹**	۰/۳۰۸**	۰/۵۲۳**	-
۵. غیرواکنشی	۰/۸۰۷**	۰/۲۵۳**	۰/۶۲۵**	۰/۵۵۸**

که مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی دارای ساختار چهارعاملی و با ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب و همسو با پژوهش اصلی پراتشر و دیگران (۲۰۱۹) است. همسانی درونی ذهن‌آگاهی بین فردی مناسب بود و آلفای کرونباخ کل آن ۰/۸۷ و زیرمؤلفه‌های آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ بود. ماده‌های ۲، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۲۱ و ۲۵ در زیر مؤلفه حضور، ماده‌های ۱، ۷، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۷ در زیرمؤلفه آگاهی نسبت به خود و دیگری، ماده‌های ۳، ۹، ۱۴، ۲۰ در زیرمؤلفه پذیرش غیرقضاوتی و ماده‌های ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۲۲ در زیرمؤلفه غیرواکنشی بودن قرار گرفتند.

در این پژوهش برای بررسی روایی همگرا و واگرا به‌ترتیب از مقیاس‌های همدلی اساسی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) و پریشانی روان‌شناختی (کسلر و دیگران، ۲۰۰۲) استفاده شد. در راستای روایی همگرا نتایج نشان داد بین ذهن‌آگاهی بین فردی (پراتشر و دیگران، ۲۰۱۹)، و همدلی اساسی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. این یافته همسو با پژوهش اصلی است که نشان داد ذهن‌آگاهی بین فردی با همه متغیرهای بین فردی مانند همدلی و گوش‌دادن فعال همدلانه به استثنای اضطراب اجتماعی ارتباط مثبت معنادار دارد (پراتشر و دیگران، ۲۰۱۹). این

به‌منظور بررسی ساختار عامل مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی از روش تحلیل عاملی و بررسی بار عاملی هر یک از ماده‌ها استفاده شد. مقادیر مربوط به شاخص کفایت نمونه‌برداری<sup>۱</sup> و آزمون بارتلت برای کفایت نمونه‌برداری محتوای پرسشنامه و کفایت ماتریس همبستگی برای تحلیل عامل نشان می‌دهد که میزان کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۸۷ و میزان آزمون بارتلت برابر با ۲۸۱۸/۱۳ در سطح  $P < ۰/۰۰۰$  معنادار است. پس از بررسی شاخص‌های کفایت نمونه‌برداری و آزمون بارتلت، ماتریس بار عاملی ساختار عامل مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که بار عاملی هر یک از ماده‌ها در سطح قابل قبولی قرار دارد.

به‌منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و شاخص‌های مربوط به تحلیل عامل تأییدی سطح معناداری مطلوبی دارند و مدل چهار عاملی از برازش خوبی برخوردار است (ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۲</sup>، ۲/۴۱، درجه آزادی ۳۱۸، آزمون خی دو، ۷۶۸/۱۵).

## بحث

این پژوهش با هدف تعیین ویژگی‌های ساختار عاملی، اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس ذهن‌آگاهی بین فردی انجام شد. نتایج نشان داد

1. Kaiser-Mayer-Olkin Measure of sampling adequacy

2. Root Mean Square Error of Approximation(RMSA)

یافته با پژوهش دیگر پراتشر و دیگران (۲۰۱۸) که نشان دادند ذهن‌آگاهی بین‌فردی با کیفیت دوستی صمیمانه همبستگی مثبت دارد و یک پیش‌بینی‌کننده منحصر به فرد سازگاری بین‌فردی (کیفیت دوستی) است همسو است. شاپیرو و دیگران (۲۰۰۶) همدلی را به‌عنوان کیفیت نگرشی ذهن‌آگاهی پیشنهاد کردند با این حال، ممکن است همدلی شامل توجه و مؤلفه‌های هیجانی مرتبط با فرایندهای ذهن‌آگاهی نیز باشد. سبک‌های تعامل مرتبط با ذهن‌آگاهی بین‌فردی ممکن است از ارتباطات بین‌فردی سالم و عملکرد روابط سازش‌یافته حمایت کند (براون و دیگران، ۲۰۰۷). وقتی فردی به‌طور کامل در کنار دیگری حضور دارد و به دیگری اجازه می‌دهد تا بدون واکنش یا قضاوت کردن، خود را بیان کند، دیگری احتمالاً احساس مهم بودن و درک شدن می‌کند (کان و دیگران، ۲۰۱۸) که دو ویژگی ضروری برای روابط شاد، نزدیک و پاسخگو هستند. علاوه بر این، هوشیاربودن بین‌فردی ممکن است به‌ویژه در برخورد با پاسخ‌های هیجانی دشوار یا منفی در هنگام تعامل با دیگران مفید باشد (ریس و دیگران، ۲۰۱۷). به‌عنوان مثال، در هنگام درگیری با شریک صمیمی، منجر به احساس‌های شدیدی (مانند خشم، تحقیر، حسادت) شوند که ممکن است واکنش‌های خودکار آزاردهنده‌ای ایجاد کنند، اما فردی که در طول چنین تعاملی هوشیار است، ممکن است بیشتر متوجه چنین احساس‌هایی شود و به طرز ماهرانه‌ای پاسخ دهد (لنجر و دیگران، ۲۰۱۷). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هوشیاربودن در خلال تعامل‌های بین‌فردی به‌خودی‌خود به‌ویژه به‌شیوه‌های بدون قضاوت و واکنشی‌بودن بر همدل‌بودن فرد تأثیر می‌گذارد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی با دیدگاه همدلی شناختی<sup>۱</sup> ارتباط مثبت معنادار دارد اما با همدلی هیجانی ارتباط معنادار ندارد (کوپر و دیگران، ۲۰۲۰؛ فالتون و دیگران، ۲۰۱۵). این یافته‌ها با نتایج این پژوهش که

نشان داد همدلی شناختی ارتباط مثبت و بالاتری نسبت به همدلی هیجانی با ذهن‌آگاهی بین‌فردی دارد، همسو است و در تبیین آن شاید بتوان گفت ذهن‌آگاهی روی‌آوردی فعال نسبت به خود است. بنابراین فرد با این که می‌تواند دیدگاه فرد دیگر را در نظر بگیرد و با او همدلی کند، اما نمی‌تواند احساس‌های او را همان‌طور که هست تجربه کند اما در ذهن‌آگاهی بین‌فردی چون ذهن‌آگاهی در طول تعامل‌های بین‌فردی و با توجه به لحظه حال در هنگام حضور شخص دیگر از جمله آگاهی از تجربه‌های درونی (احساس‌های بدنی، افکار، واکنش‌ها، خلق و خو و غیره) و تجربه‌های بیرونی (ارتباط کلامی و غیرکلامی، خلق ظاهری و غیره) است، می‌تواند علاوه بر در نظر گرفتن دیدگاه دیگری تا حدودی احساس‌های آن فرد را نیز تجربه کند (بری و دیگران، ۲۰۱۸؛ دونالد و دیگران، ۲۰۱۹؛ هوپس و دیگران، ۲۰۰۹).

در بررسی روایی واگرا نتایج نشان داد که ذهن‌آگاهی بین‌فردی با پریشانی روان‌شناختی دارای همبستگی منفی معنادار است. نتایج پژوهش پراتشر و دیگران (۲۰۱۹) نیز نشان داد که ذهن‌آگاهی بین‌فردی با ناگویی خلقی و اضطراب، افسردگی و تنیدگی همبستگی منفی دارد. این یافته با بررسی‌های دیگر در این زمینه همسوست (شنگ و نگ، ۲۰۱۹؛ مایر، پولک و ریمیرسوال، ۲۰۱۹). این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین ذهن‌آگاهی و سلامت روانی و جسمانی همبستگی مثبت وجود دارد. به‌علاوه، سطوح ذهن‌آگاهی به‌صورت معکوس، با هیجان‌های منفی، همبستگی منفی دارد. به‌عبارت دیگر، هرچه سطح ذهن‌آگاهی بالا باشد، میزان هیجان‌های منفی پایین خواهد بود و بالعکس. همچنین ذهن‌آگاهی با تنیدگی ادراک‌شده و علائم اضطرابی و افسردگی همبستگی منفی دارد. در تبیین رابطه بین ذهن‌آگاهی با پریشانی روان‌شناختی، می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی بالاتر، افراد را قادر می‌سازد محتوای مخرب و الگوهای عاداتی

مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی بین‌فردی مانند حضور و پذیرش غیرقضاوتی موجب می‌شوند که افراد درک کنند در تعامل‌های بین‌فردی هیجان‌های منفی مثل اضطراب و تنیدگی می‌تواند رخ دهند اما این هیجان‌ها دائمی نیستند و می‌توان آن‌ها را مشاهده کرد.

همچنین مؤلفه‌ی غیرواکنشی بودن به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آنکه به رویدادها به صورت غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، لحظاتی بیاندیشد تا بتواند این هیجان‌ها را تنظیم کند. این پژوهش دارای محدودیتی‌هایی بود که باید در نظر گرفته شوند. نخست این که پژوهش بر روی جمعیت کلی که به لحاظ متغیرهای جمعیت‌شناختی دارای واریانس زیادی بودند اجرا شد. دوم اینکه نمونه‌برداری به صورت در دسترس انجام شد که قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را تضعیف می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نمونه‌ها از بین گروه‌های متجانس‌تر و با روش تصادفی انتخاب شوند.

ذهن را شناسایی کنند و این‌گونه داده‌ها را به شیوه‌های غیر قضاوتی مورد پردازش قرار دهند تا توانایی‌شان برای انتخاب بین گزینه‌های مختلف تسهیل شود (شنگ و دیگران، ۲۰۱۹؛ مایر و دیگران، ۲۰۱۹). این رویکرد انعطاف‌پذیری فعالیت‌های شناختی را افزایش می‌دهد و نشخوار فکری<sup>۱</sup>، بیش‌تعمیمی<sup>۲</sup> در حافظه‌ی سرگذشتی<sup>۳</sup> و ارزیابی‌های خودانتقادگرایانه<sup>۴</sup> را کاهش و فرایندهای شناختی مفید مانند مشاهده‌گری غیرقضاوتی محتواهای ذهنی را افزایش می‌دهد (ایوانفسکی و ملهی، ۲۰۰۷). ذهن‌آگاهی در تعامل‌های بین‌فردی به افراد کمک می‌کند تا موقعیت‌هایی را که باعث اضطراب و تنیدگی می‌شود، شناسایی کنند، شناخت بهتری نسبت به خود پیدا کنند، نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند و سپس راهبردهای مقابله‌ای لازم برای کنترل اضطراب و تنیدگی را دریافت کنند در نتیجه تنیدگی و اضطراب پیوسته کاهش می‌یابد (مورتون، هلمینن و فلور، ۲۰۲۰). درنهایت در تبیین این یافته می‌توان گفت

## منابع

- Albiero, P. Matricardi, G. Speltri, D. Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Barani, H., & Fadzalepour, M)2021(. The relationship between mindfulness and social security: the mediating role of self-deception. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 17(68), 405-416. [In Persian].
- Berry, D. R., Cairo, A. H., Goodman, R. J., Quaglia, J. T., Green, J. D., & Brown, K. W. (2018). Mindfulness increases prosocial responses toward ostracized strangers through empathic concern. *Journal of Experimental Psychology*, 147(1), 93110 -.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Burgoon, J. K., Berger, C. R., & Waldron, V. R. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. *Journal of Social Issues*, 56(1), 105-127.
- Chalmers, R. A., Pratscher, S. D., Bettencourt, B. A., & Medvedev, O. N. (2021). Applying generalizability

1. rumintion  
2. overgeneralization

3. autobiographical memory  
4. evaluations of self-criticism



- theory to differentiate between trait and state in the Interpersonal Mindfulness Scale (IMS). *Mindfulness*, 12(3), 613–622.
- Cheung, R. Y., & Ng, M. C. (2019). Mindfulness and symptoms of depression and anxiety: The underlying roles of awareness, acceptance, impulse control, and emotion regulation. *Mindfulness*, 10(6), 1124–1135.
- Cooper, D., Yap, K., & O'Brien, M. (2020). Mindfulness and empathy among counseling and psychotherapy professionals: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 11(10), 2243–2257.
- Dehkordian, P., Hamid, N., Beshlideh, K., & Mehrabizade honarmand, M. (2017). The effectiveness of mindful parenting, social thinking and exercise on quality of life in ADHD children. *International Journal of Pediatrics*, 5(2), 4295–4302. [In Persian].
- Donald, J. N., Sahdra, B. K., Van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W., Marshall, S. L., & Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology*, 110(1), 101–125.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(2)33–43.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155–163.
- Fulton, C., & Cashwell, C. S. (2015). Mindfulness-based awareness and compassion: Predictors of counselor empathy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 54(2), 122–133.
- Furukawa, T. A., Kessler, R. C., Slade, T., & Andrews, G. (2003). The performance of the K6 and K10 screening scales for psychological distress in the Australian national survey of mental health and well-being. *Psychological Medicine*, 33(2), 357–362.
- Gannon, M., Mackenzie, M., Kaltenbach, K., & Abatemarco, D. (2017). Impact of mindfulness-based parenting on women in treatment for opioid use disorder. *Journal of Addiction Medicine*, 11(5), 368–376.
- Gjersing L, Caplehorn JR, Clausen T. (2010). Crosscultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. *Medical Research Methodology*, 10(1), 1–10.
- Hoopes, J. B. (2009). *Acceptance and interpersonal functioning: Testing mindfulness models of empathy*. The University of Texas at Austin.
- Huston, D. C., Garland, E. L., & Farb, N. A. (2011). Mechanisms of mindfulness in communication training. *Journal of Applied Communication Research*, 39(4), 406–421.
- Ivanovski, B & Malhi, G. S. (2007). The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation. *Acta Neuropsychiatrica*, 19(22), 76–91.
- Jafari, M. A., Nooroozi, Z., & Foolad Chang, M. (2017). The study of factor structure, reliability and validity of Basic Empathy Scale: Persian form. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(25), 23–38. [In Persian].
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P., & Kappen, G. (2017). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships: A theoretical model and research agenda. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1), 29–49.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959–976.
- Khoury, B., Knäuper, B., Pagnini, F., Trent, N., Chiesa, A., & Carrière, K. (2017). Embodied mindfulness. *Mindfulness*, 8(5), 1160–1171.
- Khoury, B., Knäuper, B., Schlosser, M., Knäuper, B., Carrière, K., & Chiesa, A. (2017). Effectiveness of traditional meditation retreats: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 92(10), 16–25.
- Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., May, R. W., Srivastava, S., & Fincham, F. D. (2018). Mindfulness in the con-

text of romantic relationships: Initial development and validation of the Relationship Mindfulness Measure. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(4), 575–589.

Kok, B. E., & Singer, T. (2017). Effects of contemplative dyads on engagement and perceived social connectedness over 9 months omental training: A randomized clinical trial. *American Medical Association Psychiatry*, 74(2), 126–134.

Kuhn, R., Bradbury, T. N., Nussbeck, F. W., & Bodenmann, G. (2018). The power of listening: Lending an ear to the partner during dyadic coping conversations. *Journal of Family Psychology* 10(2), 334-345.

Lenger, K. A., Gordon, C. L., & Nguyen, S. P. (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8(1), 171–180.

Mayer, B., Polak, M. G., & Remmerswaal, D. (2019). Mindfulness, interpretation bias, and levels of anxiety and depression: Two mediation studies. *Mindfulness*, 10(1), 55-65.

McCafrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232–246

Medvedev, O. N., Pratscher, S. D., & Bettencourt, A. (2020). Psychometric evaluation of the Interpersonal Mindfulness Scale using Rasch analysis. *Mindfulness*, 11(8), 2007–2015.

Morton, M. L., Helminen, E. C., & Felver, J. C. (2020). A systematic review of mindfulness interventions on psychophysiological responses to acute stress. *Mindfulness*, 11(9), 2039-2054.

Parker, S. C., Nelson, B. W., Epel, E. S., & Siegel, D. J. (2015). *The science of presence: A central mediator of the interpersonal benefits*. New York: Guilford Press.

Potharst, E. S., Aktar, E., Rexwinkel, M., Rigterink, M., & Bögels, S. M. (2017). Mindful with your baby: Feasibility, acceptability, and effects of a mindful parenting group training for mothers and their babies in a mental health context. *Mindfulness*, 8(5), 1236–1250.

Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L., & Bettencourt, A. (2018). Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination and friendship quality. *Mindfulness*, 9(4), 1206–1215.

Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal Mindfulness Scale: Development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044–1061.

Reis, H. T., Lemay, E. P., & Finkenauer, C. (2017). Toward understanding understanding: The importance of feeling understood in relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(3), 223-245.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (3), 373-386.

Townshend, K., Jordan, Z., Stephenson, M., & Tsey, K. (2016). The efectiveness of mindful parenting programs in promoting parents' and children's wellbeing: A systematic review. *Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 14(3), 139–180.

Turpyn, C. C., & Chaplin, T. M. (2016). Mindful parenting and parents' emotion expression: Effects on adolescent risk behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 246–254.

Yaghubi, H. (2016). Psychometric properties of the 10 questions version of the Kessler Psychological Distress Scale (K-10). *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(4), 45-57. [In Persian].

Zarei, S., & Gravand, H. (2021). Mindfulness and sleep quality in adolescents: The mediating role of rumination. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 18(70), 199-210. [In Persian].



## The Development of Moral Circles

Zohreh Majdabadi Farahani  
Department of psychology, payame-  
Noor University, Tehran, Iran

زهرة مجدآبادی فراهانی  
گروه روان‌شناسی،  
دانشگاه پیام نور تهران، ایران

نظام‌های اخلاقی مشخص‌کننده اصولی هستند که رفتارهای ارزشمند و مورد قبول جامعه را تعیین می‌کنند؛ بدین ترتیب، اخلاق از خودخواهی جلوگیری می‌کند و وجود دنیایی اجتماعی را امکان‌پذیر می‌سازد که در آن مردم با یکدیگر همکاری می‌کنند. فیلسوفان و مربیان اخلاق اغلب بر جهان‌شمولی اخلاق تأکید می‌کنند؛ بدین معنا که اصول اخلاقی مشخص می‌کنند که افراد چگونه باید با یکدیگر رفتار کنند. با این وجود، افراد تمایز و تنوع زیادی را در قضاوت‌ها، رفتار و تحول اخلاقی خود نشان می‌دهند.

در ادامه در وهله اول، شرح خواهیم داد که چگونه عضویت‌های گروهی بر اخلاق تأثیر می‌گذارد؛ چرا که اشخاص "حلقه‌های اخلاقی" را بنا و در محدوده آن‌ها عمل می‌کنند. همچنین، شواهدی دال بر عمل حلقه‌های اخلاقی در تأثیر بر شناخت و رفتار اخلاقی می‌دهیم. در وهله بعد، به شواهدی از کودکان متوسل می‌شویم تا حلقه‌های اخلاقی را در سراسر تحول مطرح کنیم. در نهایت، به دیدگاه‌های نظری در مورد اینکه چگونه و چرا حلقه‌های اخلاقی بر روان‌شناسی اخلاق در سراسر تحول تأثیر می‌گذارند، خواهیم پرداخت.

### حلقه‌های اخلاقی چه هستند؟

حلقه‌های اخلاقی مرزهایی هستند که در محدوده آن‌ها افراد دیگر را شایسته دغدغه اخلاقی<sup>۱</sup> می‌دانیم؛ برای مثال، بیشتر والدین خود را از نظر اخلاقی ملزم می‌دانند که برای فرزندان خود غذا و سرپناه تهیه کنند. در حالی که بسیاری از افراد تأمین زندگی فرزند یک غریبه را ارزشمند و قابل تحسین می‌دانند، انجام دادن این کار معمولاً به همان میزان، الزامی<sup>۲</sup> تلقی نمی‌شود. به‌عنوان مثالی دیگر، بسیاری از افراد ترجیح می‌دهند به خیریه‌هایی کمک کنند که در اجتماع آن‌ها فعالیت دارند تا خیریه‌های دیگر. حتی ممکن است نیاز اجتماعات دیگر بیشتر باشد. این مثال‌ها نشان می‌دهد که چگونه اشخاص جهان را به افرادی تقسیم می‌کنند که سزاوار ملاحظه اخلاقی ویژه‌ای هستند و کسانی که نسبت به آن‌ها الزام کمتری دارند.

نظریه‌های فلسفی، روان‌شناختی و انسان‌شناختی همگی بر مبنای ایده حلقه‌های اخلاقی شکل گرفته‌اند. برای مثال، قسمت اعظم اعمال بسیار خشونت‌آمیز انسانی مانند شکنجه، نسل‌کشی و کشتار جمعی در نتیجه حذف برخی افراد از دنیای اخلاقی خود قلمداد شده است. بنابراین، افرادی که مرتکب چنین جرایم خشونت‌آمیزی می‌شوند، این اعمال را انجام می‌دهند نه به این دلیل که آن‌ها را قابل تحسین می‌دانند، بلکه به این دلیل که صرفاً به نظر آن‌ها حفاظت از آن اعمال غیراخلاقی شامل قربانیان نمی‌شود. به همین منوال، محققان در باب «گستره عدالت»<sup>۳</sup> بحث کرده‌اند که خارج از آن، آسیب و رفتار ناعادلانه پذیرفتنی‌تر است. از دیدگاهی تا حدی متفاوت، پژوهشگران در تلاش‌های انسان‌شناختی و فلسفی برای توصیف محتوای تفکر اخلاقی، مجموعه «اصول اخلاقی»<sup>۴</sup>، «میانی»<sup>۵</sup> یا «انگیزه‌هایی»<sup>۶</sup> را توصیف کرده‌اند که وفاداری نسبت به اعضای درون گروه را در مرکز دستورالعمل‌های اخلاقی<sup>۷</sup> قرار می‌دهد. اگرچه جزئیات این نظریه‌ها متفاوت است، مفهوم مشترک آن‌ها این است که دغدغه نسبت به گروه اجتماعی مؤلفه اصلی شناخت اخلاقی<sup>۸</sup> انسان است.

ایده حلقه‌های اخلاقی توسط نظریه‌های تکاملی نیز تأیید می‌شود. از این دیدگاه، انسان‌ها برای اینکه شانس بقای خود را در محیط تکاملی‌شان به حداکثر برسانند نیاز داشتند با اطرافیان‌شان همکاری کنند (برای مثال، تقسیم کردن غذا در زمان کم‌یاب شدن مواد غذایی). بنابراین، انسان‌های اولیه قبیله‌هایی را تشکیل دادند - مرزهایی که در محدوده آن‌ها با یکدیگر همکاری می‌کردند و از یکدیگر در برابر تهدیدهای بیرونی محافظت می‌کردند. بنابراین، هیجان‌های اخلاقی<sup>۹</sup> تکامل یافتند تا اطمینان حاصل شود که آن مرزهای قبیله‌ای سر جای خود می‌مانند - تخطی‌های اخلاقی<sup>۱۰</sup> نادرست احساس می‌شوند، اما

1. moral circles
2. moral concern
3. obligatory
4. scope of justice
5. ethics
6. foundations
7. motives
8. codes of morality
9. moral cognition
10. moral emotions
11. moral violations

فقط آن تخطی‌هایی که بین هم‌قبیله‌ها روی می‌دهند.

برای هر کس در هر موقعیت معین، حلقه اخلاقی نمی‌تواند همه را دربرگیرد. بنابر این، گام آغازین در قضاوت و رفتار اخلاقی این است که در وهله اول تعیین شود که آیا شخص یا اشخاص مورد نظر در گستره حلقه اخلاقی عمل‌کننده قرار می‌گیرند. شواهد تجربی در تأیید این احتمال را در قسمت بعد شرح می‌دهیم.

### تأثیر حلقه‌های اخلاقی بر شناخت و رفتار اخلاقی بزرگسالان

بر اساس پژوهش‌های تجربی در قلمرو شناخت اجتماعی و اخلاقی در بزرگسالان امکان دارد که حلقه‌های اخلاقی در زیربنای تفکر و رفتار اخلاقی انسان قرار داشته باشند. بزرگسالان در سر و کار داشتن با دنیای اجتماعی به سرعت عضویت‌های گروهی را رمزگذاری می‌کنند و در تعامل اجتماعی اغلب بر اساس این عضویت‌های گروهی به دیگران پاسخ می‌دهند. برای مثال، عضویت در گروه بر فرایندهای شناختی اساسی، از جمله شیوه ادراک افراد و به یادآوردن دیگران تأثیر می‌گذارد. افراد چهره‌های اعضای نژادی درون گروه<sup>۷</sup> را بهتر از چهره‌های اعضای نژادی برون گروه<sup>۸</sup> تشخیص می‌دهند و با اعضای درون گروه بیش از اعضای برون گروه همکاری می‌کنند. همچنین، افراد در پی رویدادهای منفی (مانند بلایای طبیعی و خشونت جسمانی) بیشتر به اعضای درون گروه کمک می‌کنند تا به اعضای برون گروه. اشخاص گاهی حتی به منفی‌نگری<sup>۹</sup> نسبت به اعضای برون گروه بها می‌دهند و از اعمال پرخاشگرانه نسبت به اعضای برون گروه پشتیبانی می‌کنند.

شواهد مستقیم‌تر از اولویت‌بندی گزینشی افراد در حلقه اخلاقی از پژوهش‌های اخیر در مورد همسان‌سازی سیاسی گروهی<sup>۱۰</sup> به دست آمده است. برای مثال، پژوهش‌ها نشان داده افراد از بیانات اخلاقی‌ای محکم‌تر پشتیبانی می‌کنند که اعضای سیاسی درون گروه را مورد هدف قرار داده است (برای مثال، عدالت برای اشخاصی که [لیبرال/محافظه کار] هستند نیازی مهم برای جامعه است). بر همین منوال، لیبرال‌ها و محافظه‌کارها، فرمانبرداری<sup>۱۱</sup> از چهره صاحب اقتدار<sup>۱۲</sup> را فقط وقتی با ارزش می‌دانند که از گروه سیاسی خودشان باشد. در ادامه، به نحوه تأثیر عضویت‌های گروهی بر شناخت و رفتار اخلاقی در طول تحول می‌پردازیم.

### حلقه‌های اخلاقی در سراسر تحول

**حلقه‌های اخلاقی در قضاوت‌ها و ارزشیابی‌ها.** عضویت گروهی بر طیفی از فرایندهای اجتماعی و شناختی‌ای که تقریباً در اوایل زندگی شروع می‌شوند، تأثیر می‌گذارد. در چند ماه اول زندگی، کودکان از گروه‌بندی‌های اجتماعی<sup>۱۳</sup> — مانند نژاد و جنسیت — برای متمایز کردن افراد استفاده می‌کنند. در پایان سال اول، کودکان به طیف وسیع‌تری از تمایزات اجتماعی<sup>۱۴</sup>، از جمله زبان و قومیت توجه می‌کنند و همچنین از مقوله‌های<sup>۱۵</sup> اجتماعی برای پیش‌بینی رفتار افراد استفاده می‌کنند.

به طرز قابل توجهی، اولین انتظارات<sup>۱۶</sup> مبتنی بر مقوله اجتماعی کودکان بر باورهایی در مورد رفتار اخلاقی متمرکز است. در پایان سال دوم زندگی، کودکان انتظار دارند که اشخاص، منابع کمیاب را ترجیحاً به نفع اعضای درون گروه تخصیص دهند و انتظار دارند که افراد به اعضای نیازمند درون گروه کمک کنند اما نه به اعضای نیازمند برون گروه. کودکان همچنین از اعضای گروه انتظار دارند که به خاطر اعضای درون گروه آسیب‌دیده انتقام بگیرند اما نه برای اعضای برون گروه آسیب‌دیده. این یافته‌ها نشان می‌دهد اولین مفاهیم اخلاقی کودکان در یک چهارچوب بین گروهی جای گرفته‌اند.

شواهد آشکارتر برای تحول اولیه حلقه‌های اخلاقی در تعدادی از پژوهش‌هایی که ما در کودکان پیش‌دبستانی انجام داده‌ایم به دست آمده است. در سنین پیش‌دبستانی باورهای کودکان در مورد الزام اخلاقی در بازنمایی‌های<sup>۱۷</sup> آن‌ها از گروه‌های اجتماعی جای گرفته‌اند، طوری که از نظر کودکان افراد الزام‌های به‌خصوصی نسبت به اعضای گروه اجتماعی خود آن‌ها دارند و نسبت به تخطی‌هایی که در محدوده این حلقه‌های اخلاقی روی می‌دهند به‌ویژه حساس هستند. وقتی کودکان الزام‌های اخلاقی را مفهوم‌پردازی می‌کنند، به‌طور ارتجالی چنین می‌پندارند که آن الزام‌ها فقط (یا حداقل با شدت بیشتری) در محدوده حلقه اخلاقی مصداق دارند.

**حلقه‌های اخلاقی در انتظارات کودکان از جهان.** اینکه حلقه‌های اخلاقی بر شناخت اخلاقی اولیه تأثیر می‌گذارند، طیفی از پیامدها را برای نحوه تعامل کودکان با جهان دارد. با توجه به اینکه کودکان عموماً انتظار دارند که افراد مطابق با الزامات‌شان عمل کنند، در مورد نحوه تعامل افراد با یکدیگر بر اساس اینکه آیا آن افراد در حلقه اخلاقی یکسانی قرار دارند پیش‌بینی‌هایی می‌کنند. به عنوان مثال، در سه‌سالگی و در سراسر دوره کودکی (حداقل تا ده سالگی)، کودکان پیش‌بینی می‌کنند که افراد به احتمال زیاد به اعضای برون گروه، آسیب برسانند تا به اعضای درون گروه. در چهار سالگی، کودکان پیش‌بینی می‌کنند که افراد، اعضای درون گروه را از رویدادهای زبان‌آور نجات خواهند داد و نه اعضای برون گروه را. در پنج سالگی، پیش‌بینی می‌کنند افراد ترجیحاً کمک را به اعضای گروه خویشاوند گسیل کنند و در شش سالگی، کودکان

1. actor  
2. in-group  
3. out-group  
4. negativity  
5. political group identification  
6. obedience

7. authority figure  
8. social groupings  
9. social distinctions  
10. social category  
11. expectations  
12. representations



پیش‌بینی می‌کنند افراد رفتارهای جامعه‌پسند را به سمت اعضای درون‌گروه معطوف کنند و نه اعضای برون‌گروه. کودکان همچنین حلقه‌های اخلاقی را برای تبیین رویدادهایی که می‌بینند به کار می‌برند. کودکان چهار و پنج ساله برای توضیح اینکه چرا ممکن است کسی به یکی از اعضای برون‌گروه آسیب برساند و به یکی از اعضای درون‌گروه کمک کند به گروه‌های اجتماعی متوسل می‌شوند اما برای توضیح الگوهای معکوس تعاملات از گروه‌های اجتماعی استفاده نمی‌کنند. همچنین، در دورهٔ کودکی میانه<sup>۱</sup>، کودکان انتظار دارند افراد اسرار را با اعضای حلقهٔ اجتماعی خود به طور گزینشی در میان بگذارند و روابط اجتماعی محدودکنندهٔ این باشد که چه کسی راز دیگری را حفظ خواهد کرد (یعنی دوستان با احتمال بیشتری رازهای یکدیگر را حفظ می‌کنند تا غیردوستان). همچنین، در دورهٔ کودکی میانه، کودکان افرادی را که به دوستان خود کمک نمی‌کنند، منفی‌تر ارزیابی می‌کنند تا افرادی را که به غریبه‌ها کمک نمی‌کنند و از اقدامات منفی نسبت به اعضای برون‌گروه چشم‌پوشی می‌کنند اگر این کار برای حفظ کنش‌وری گروه ضروری تلقی شوند. همهٔ این یافته‌ها با این امکان هماهنگ است که از نظر کودکان، الزام‌های اخلاقی در محدودهٔ حلقه‌های خاص دغدغهٔ اخلاقی با شدت بیشتری مصداق دارد.

افزون بر این، کودکان از حلقه‌های اخلاقی برای تعیین نحوهٔ تفکر در مورد اینکه افراد باید چگونه عمل کنند، حتی برای رفتارهای نسبتاً بی‌ضرر، استفاده می‌کنند. برای مثال، کودکان با اعضای از گروه که از هنجارهای گروه<sup>۲</sup> منحرف می‌شوند، مانند خوردن نوع خاصی از غذا یا گوش کردن نوع خاصی از موسیقی، مخالفت می‌کنند. علاوه بر این، کودکان اعمال از نظر اخلاقی منفی را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند وقتی آن اعمال شامل ناهمنوایی با هنجارهای گروه باشد. در دورهٔ کودکی میانه، کودکان با افرادی که از عقاید و جهان‌بینی‌های گروهشان منحرف می‌شوند، مخالفت می‌کنند. همچنین، برای گروه‌های اجتماعی، کودکان مسیر الزام‌ها را به عنوان راهی برای تعیین مرزهای گروهی دنبال می‌کنند (آن‌ها چنین می‌پندارند که افراد دارای الزام‌های مشترک، نه دارای رفتارها و ترجیحات دیگر مشترک، اعضای یک گروه‌اند). این یافته‌ها نشان می‌دهد کودکان حلقه‌های اخلاقی را تعیین‌کنندهٔ مرزهایی می‌دانند که در آن‌ها الزامات هنجاری مصداق دارند.

**حلقه‌های اخلاقی در تعاملات اجتماعی خود کودکان.** فهم کودکان از الزام در بافت حلقه‌های اخلاقی پیامدهایی برای نحوهٔ رفتار آن‌ها نسبت به دیگران نیز دارد. عضویت‌های گروهی بر طیفی از فرایندهای اجتماعی که از دورهٔ کودکی اولیه<sup>۳</sup> شروع می‌شوند، تأثیر می‌گذارد. برای مثال، در سنین پیش‌دبستانی، کودکان در طیف وسیعی از تمایزات اجتماعی، از جمله جنسیت، نژاد، مذهب، زبان و ملیت، اعضای درون‌گروه را به اعضای برون‌گروه ترجیح می‌دهند. برخی از این سوگیری‌ها آشکارند و برخی حتی خارج از آگاهی کودکان عمل می‌کنند. برای مثال، در سراسر دورهٔ کودکی اولیه، کودکان سوگیری‌های پنهان به نفع اعضای درون‌گروه و علیه اعضای برون‌گروه برای گروه‌های نژادی، جنسیتی، و مذهبی دارند. کودکان، حتی در دو سال اول زندگی، به اعضای درون‌گروه نسبت به اعضای برون‌گروه ترجیحاتی پیدا می‌کنند و رفتارهای اخلاقی را بیشتر به اعضای درون‌گروه معطوف می‌کنند. کودکان خردسال همچنین وفاداری نسبت به اعضای درون‌گروه را در تعدادی از پارادایم‌های آزمایشی نشان داده‌اند. کودکان با اعضای درون‌گروه نسبت به اعضای برون‌گروه در منابع سهیم می‌شوند، حتی زمانی که این کار برای آن‌ها پرهزینه است. همچنین، گاهی اوقات رفتارهای منفی را به سمت اعضای برون‌گروه معطوف می‌کنند، حتی در مواردی که اختیار دارند که این کار را نکنند. بنابراین، به‌نظر می‌رسد که حلقه‌های اخلاقی در طیف وسیعی از بافت‌ها و محیط‌ها بر نگرش‌ها و رفتارهای کودکان که مرتبط با اخلاقند، تأثیر می‌گذارند.

### چرایی تأثیر حلقه‌های اخلاقی بر شناخت و رفتار اخلاقی

با توجه به اینکه بسیاری از آموزش‌های اخلاقی بر اصول جهان‌شمولی تأکید دارند، ممکن است تعجب‌آور به‌نظر برسد که کودکان چنین مرزهای اولیه و پایداری را در باورها و رفتار اخلاقی خود نشان می‌دهند. درک بیشتر چرایی این موضوع می‌تواند به هدایت تلاش‌ها برای تسهیل گسترش حلقه‌های دغدغه اخلاقی کودکان کمک کند.

از نظر ما مکانیزم‌های کلی - حیطه‌ای<sup>۴</sup> که در زیربنای تحول مفهومی<sup>۵</sup> قرار دارند بر بازنمایی‌های حلقه‌های اخلاقی در سراسر تحول تأثیر می‌گذارند. به‌ویژه، کودکان خردسال (حداقل از سه‌سالگی و در خلال دورهٔ کودکی) گرایش کلی دارند که فکر کنند مقوله‌ها بر آنچه که اعضایشان مجازند انجام دهند تأثیر می‌گذارند. بنابر این، کودکان انتظار دارند الزامات<sup>۶</sup> از جمله الزامات اخلاقی، اما نه محدود به آن‌ها - در درون مقوله‌ها قرار بگیرند و مقوله‌ها را از یکدیگر متمایز کنند. سپس کودکان با این انتظار کلی در ذهن که مقوله‌ها رفتار را تعیین می‌کنند، هم به دنبال نشانه‌های<sup>۷</sup> مرتبط با مقوله‌ها می‌گردند و هم در جست‌وجوی رفتارهای منعکس‌کنندهٔ الزامات هستند. نشانه‌های الزامی بودن رفتارهای از نظر اخلاقی مرتبط (برای انجام دادن یا اجتناب کردن) از منابع گوناگونی ناشی می‌شوند، از جمله پیام‌های آشکار<sup>۸</sup>، ویژگی‌های نامحسوس‌تر زبان<sup>۹</sup>، و تجربه‌ها و مشاهده پیامدها. مدت‌هاست که صاحب‌نظران چنین استدلال کرده‌اند که والدین و

1. middle childhood
2. group norms
3. early childhood
4. biases
5. domain-general mechanisms
6. conceptual development
7. obligations
8. cues
9. explicit messages
10. more subtle features of language



مربیان نقش مهمی در انتقال رفتارهای اخلاقی به کودکان دارند؛ برای مثال، والدین غالباً با فرزندان خود در مورد اهمیت انصاف صحبت می‌کنند و نه تنها این موضوع را منتقل می‌کنند که انصاف نوعی الزام اخلاقی مهم است، عقاید خود را در مورد موقعیت‌هایی که در آن‌ها الزام به منصف‌بودن مصداق دارد نیز ابراز می‌کنند. بزرگسالان هم‌چنین ممکن است از اشکال زبانی خاصی برای انتقال این موضوع به کودکان استفاده کنند که برخی اعمال باید انجام شوند یا از آن‌ها اجتناب شود؛ به‌عنوان مثال، واژه عام<sup>۱</sup> "شما" اغلب برای این منظور استفاده می‌شود که موضوع مورد بحث از نظر گستره، دستوری (هنجاری)<sup>۲</sup> است. در نهایت، مشاهدات کودکان از رفتارها و پیامدهای آن‌ها شامل پیام‌هایی در مورد چیزهایی است که در حیطه الزام اخلاقی قرار می‌گیرند. در دوره کودکی اولیه، کودکان از خلال مشاهده اینکه چه رفتارهایی معمولاً مجازات می‌شوند، از طریق نحوه تبیین رفتارها و ممنوعیت‌ها، با ردیابی اینکه کدام رفتارها در چه بافت‌هایی معمولاً روی می‌دهند، و ممکن است از طریق مشاهده اینکه چگونه رفتارها، موجب پاسخهای متفاوت از سوی قربانیان‌شان و افراد دیگر در محیط می‌شوند، یاد می‌گیرند که چه رفتارهایی قابل تحسین و چه رفتارهایی قابل سرزنش است. از این دیدگاه، کودکان برای تحول مفهومی (از جمله در حیطه اخلاقی)، انتظاری عام دارند که هنجارها و الزام‌ها در مرزهای مقوله مصداق دارند. بعد نشانه‌های فرهنگی، کودکان را هدایت می‌کنند به اینکه کدام رفتارها الزامی قلمداد می‌شوند (و بنابراین در محدوده مرزهای این انتظارات قرار می‌گیرند) و کدام مقوله‌ها برای تحدید این مرزها در اجتماعات کودکان مصداق دارند.

دیدگاهی که ما از حلقه‌های اخلاقی در اینجا پیشنهاد می‌کنیم با تمرکز بر نقش مکانیزم‌های کلی - حیطه‌ای زیربنای تحول مفهومی، از دیدگاه‌هایی که بر نقش گروه‌ها در نوعی هسته اخلاقی فطری<sup>۳</sup> تأکید دارند، متفاوت است. به‌ویژه، دیدگاه ما مستلزم این نیست که محتوای اخلاقی (برای مثال، باورها در مورد آسیب و عدالت) فطری باشد - بلکه ما نشانه‌های فراوان نامحسوس و آشکار نسبت به رفتارهای الزامی و ممنوعی را که در محیط کودکان موجودند، در نظر می‌گیریم. دیدگاه ما هم‌چنین تا حدودی متفاوت از دیدگاه‌هایی است که اخلاق را به‌عنوان یکی از ملاحظات متعدد، همراه با دغدغه‌هایی در مورد انصاف، برابری، هویت گروهی، هنجارهای گروهی و کنش‌وری گروهی توصیف می‌کنند که کودکان در ارزشیابی بافت‌های بین گروهی در نظر می‌گیرند. ما مفاهیم اخلاق و الزام را در بازنمایی گروه‌های اجتماعی می‌بینیم. به‌عبارت دیگر، فرض بر این است الزام‌های اخلاقی به‌ویژه در مرزهای گروهی مصداق دارند. از این دیدگاه، اینکه گروه‌ها چگونه بر تفکر اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارند به برجستگی یک مقوله مرتبط و میزان الزامی بودن رفتار مورد نظر در ذهن کودک بستگی دارد.

### حرکت فراسوی حلقه اخلاقی

این ایده که کودکان از حلقه‌های اخلاقی برای فهم جهان استفاده می‌کنند ممکن است (و باید) زنگ خطر را برای کسانی که صدا درآورد که می‌دانند در دنیای چندفرهنگی امروزی، کودکان دائماً با افراد گروه‌های مختلف در تماس هستند (مثلاً گروه‌هایی که از نظر نژادی، قومیت، مذهب و ... متفاوت‌اند). اخیراً، بسیاری از پژوهشگران جست‌وجوی راه‌های کاهش اتکای کودکان به گروه‌های اجتماعی را آغاز کرده‌اند.

چند راهبرد نویدبخش برای افزایش احساسات مثبت کودکان نسبت به اعضای برون گروه وجود دارد. برای مثال، آموزش افراد برای تمرکز بر هویت‌های فردی چهره‌های برون گروه (مثلاً چهره‌های نژادی دیگر) می‌تواند سوگیری‌های پنهان کودکان و بزرگسالان را نسبت به اعضای برون گروه کاهش دهد. افزون بر این، در دوره کودکی اولیه افزایش همدلی کودکان نسبت به اعضای برون گروه باعث می‌شود که آن‌ها احتمالاً به اعضای برون گروه کمک کنند و تصور مواردی از کمک کردن به دیگران (شبیه‌سازی رویدادی<sup>۴</sup>) تمایل کودکان را برای کمک کردن به اعضای گروه افزایش می‌دهد. در نهایت، نشان داده شده که تماس بین گروهی، یعنی تعاملات دارای کیفیت بالا بین اعضای گروه‌های مختلف، در طیفی از موقعیت‌ها، سوگیری و تبعیض<sup>۵</sup> را کاهش دهد؛ حتی اگر این تماس‌ها غیرمستقیم باشند (برای مثال، کودک داستانی در مورد عضوی از گروه اجتماعی‌اش که در تعامل با یک عضو برون گروه است، می‌خواند). موفقیت همه این راهبردها نشان می‌دهد مداخلات هدفمند می‌تواند حد استفاده کودکان از حلقه‌های اخلاقی را برای تأثیر بر قضاوت‌ها و رفتارهای اخلاقی آن‌ها کاهش دهد.

راهبرد بالقوه دیگر برای تغییر نقش حلقه‌های اخلاقی در قضاوت و رفتار کودکان، تغییر ماهیت خود حلقه‌های اخلاقی کودکان است. برای مثال، به جای تشویق کودکان به رفتار مثبت نسبت به اعضای برون گروه، ممکن است کودکان را تشویق کنیم که اصلاً اطرافیان خود را به عنوان اعضای برون گروه نبینند. به عبارت دیگر، مرزهای حلقه‌های اخلاقی کودکان را گسترش می‌دهیم تا طیف وسیع‌تری از افراد را در برگیرد. این کاری دلپره‌آور است، با توجه به اینکه کودکان

1. generic  
2. normative  
3. innate moral core

4. episodic simulation  
5. discrimination

ممکن است به‌طور همزمان خود را به‌عنوان بخشی از هر تعداد از حلقه‌های اخلاقی، بسته به شرایط، ببینند؛ بنابراین، حلقه‌هایی که ما به دنبال گسترش آن هستیم، ناگزیر از بافتی به بافت دیگر متفاوت است. مع‌هذا، یک شیوه بسیار ثمربخش برای تحقق این کار می‌تواند معرفی هویت‌های درون‌گروه مشترک در موقعیت‌هایی باشد که در آن‌ها کودکان ممکن است به‌طور طبیعی تمایزی بین خودشان و اطرافیان خود ببینند. برای مثال، پس از یک فاجعه طبیعی در ایتالیا، کودکان دبستانی ایتالیایی و مهاجری که خود را به‌عنوان یک گروه (ایتالیایی‌ها و مهاجران با هم) می‌دانستند، بیشتر احتمال داشت که نگرش مثبت نسبت به برون‌گروه خود نشان دهند. بنابراین، مداخلات برای معرفی نوعی هویت درون‌گروه مشترک می‌تواند مرز حلقه اخلاقی کودکان را در طیف وسیعی از بافت‌های بین‌گروهی گسترش دهد.

علاوه بر این، چهارچوبی که در اینجا ارائه می‌کنیم نقطه شروع دیگری برای آزمودن راهبردهای جدید برای کاهش اتکای کودکان به حلقه‌های اخلاقی فراهم می‌کند؛ کودکان هم مرزهای مقوله‌های خاص را از دیگران می‌آموزند و هم اینکه چه رفتارهایی در محدوده آن مقوله‌ها از نظر اخلاقی الزامی‌اند. در انجام دادن این کار، نقش درون‌داد<sup>۱</sup> و تجربه را در تأثیر بر باورهای در حال تحول کودکان در مورد اخلاق برجسته می‌کنیم. از این دیدگاه، تغییر تجربه‌های کودکان می‌تواند به تغییر در باورهای اخلاقی‌ای که آن‌ها به‌تدریج کسب می‌کنند، منجر شود. برای مثال، ویژگی‌های نامحسوس زبان، کودکان خردسال را به این باور رهنمون می‌سازد که مرزهای برخی مقوله‌های اجتماعی، ثابت<sup>۲</sup> و مجزا<sup>۳</sup> هستند. تغییر در این ویژگی‌های نامحسوس می‌تواند کودکان را تشویق کند تا دیدگاه گسترده‌تری نسبت به حلقه‌های اخلاقی خود پیدا کنند. علاوه بر این، گسترش استفاده از زبان دستوری (هنجاری) برای بحث در مورد تعاملات اجتماعی ارزشمند بین اعضای گروه‌های مختلف می‌تواند به مقابله با این ایده کمک کند که پرداختن به رفتارهای جامعه‌پسند و اجتناب از رفتارهای زیان‌بخش در بین اعضای همان گروه به شدت الزامی است.

### نتیجه‌گیری

اخلاق متشکل از فرایندهای مختلفی است – از جمله قضاوت‌ها، استدلال، هیجان‌ها و رفتارها – که از خودخواهی جلوگیری می‌کند و زندگی اجتماعی را امکان‌پذیر می‌سازد. ما فکر می‌کنیم که همه این مؤلفه‌های شناخت و رفتار (به‌عنوان مثال، نحوه ارزشیابی و تبیین آشکار تخطی‌های اخلاقی، واکنش‌های شهودی و نحوه احساس و رفتار کودکان) می‌توانند به درک ما از اخلاق کمک کنند و نظریه‌سازی را در قلمروهای مختلف پیش ببرند. در خصوص موضوع حلقه‌های اخلاقی، ما شواهد همگرایی را ملاحظه می‌کنیم، از جمله در مراحل اولیه تحول، در ابعاد مختلف شناخت، عاطفه<sup>۴</sup> و رفتار. همان‌طور که پیشتر بررسی شد مرزهای مقوله بر نحوه‌ای که کودکان تخطی‌های اخلاقی را ارزشیابی و تبیین می‌کنند، بر اینکه چگونه آن‌ها رفتارهای از نظر اخلاقی مرتبط را پیش‌بینی می‌کنند و یاد می‌گیرند و بر چگونگی احساس و رفتار آن‌ها نسبت به اعضای درون‌گروه و برون‌گروه در موقعیت‌های از نظر اخلاقی مرتبط، تأثیر می‌گذارند. محققان باید به جست‌وجوی شواهد بیشتر برای این فرایندها در نمونه‌های متنوع‌تر، هم در جوامع غربی، یعنی جایی که قسمت اعظم این پژوهش‌ها به لحاظ تاریخی انجام شده‌اند، و هم در جوامع دیگر در سراسر جهان، ادامه دهند. با تعقیب این هدف‌ها، این قلمرو می‌تواند به پیشرفت خود ادامه دهد؛ زیرا پژوهش‌ها چگونگی ارتباط مؤلفه‌های مختلف شناخت، هیجان و رفتار اخلاقی را با یکدیگر در سراسر تحول به‌تفصیل بررسی می‌کنند.

### منبع

Chalik, L., & Rhodes, M. (2023). The development of moral circles. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 54-68). London: Routledge.



**Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists Vol. 19/Issue 72/ Autumn 2023**

**License Holder:** Islamic Azad University South Tehran Branch

**Director:** Mohtaram Nemat Tavousi, PhD

**Editor-in-Chief:** Mohammad Karim Khodapanahi, PhD

**Editorial board members**

Mohtaram Nemattavousi | Mohammad Ali Besharat | Mohammad Karim Khodapanahi |  
Masoud Gholamali Lavasani | Gholamreza Manshaee | Abolghasem Nouri | Farideh Yousefi  
| Mahmoud Mansour | Shole Amiri | Warren Thorngate | Shahla Pakdaman | Reza Koromi  
Noori Shirin Kooshki

**Contents**

Articels

**The Relationship Between Intolerance of Uncertainty and Relationship Obsessive-Compulsive Disorder Symptoms: The Mediating Role of Ego Strength**

Vahideh Dehaqin, MohammadAli Besharat, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD, Zahra Naghsh, PhD \_\_\_\_\_5

**The Lived Experience of the Female Afghan Immigrants' Students with an Emphasis on Internal Developmental Assets**

Motahare Akbari Moghadam Kakhki, Elaheh Hejazi Moughari, PhD, Marzieh Aali, PhD \_\_\_\_\_19

**The Relationship Between Mentalization and Grief Experiences During the COVID-19 Pandemic: A Developmental Study**

Aghahosseini Maryam, Shahla Pakdaman, PhD, Mousav Seyed Parisa Sadat, PhD, Pegah Nejat, PhD \_\_\_\_\_41

**The Mediating Role of Psychological Resilience on the Relationship Between Cognitive Appraisals and Cognitive Coping Strategies with Health Behavior and Emotional Well-Being**

Fatemeh Sabzi, Omid Shokri, PhD \_\_\_\_\_55

**The Mediating Role of Life Management Strategies in the Relationship Between Generativity-Stagnation and Subjective Well-Being in Middle age**

Bahareh Amiri, Omid Shokri, PhD, Omid Shokri, PhD \_\_\_\_\_77

**Explaining the Parents' Coping Styles with Children's Negative Emotions: The Mediating Role of Emotion Regulation Among Parents with Autistic Children**

Fereshteh Babaei, Mehdi Tavallaei, PhD, Alireza Sharifi Ardani, PhD, Rayyan Rajabi \_\_\_\_\_93

**Investigate of Perceived Stress in Divorced Adolescent Girls: A Qualitative Study**

Beigard Nasrollahi, Hossein Keshavarzafshar, PhD, Keyvan Salehi, PhD, Fahimeh Bahonar \_\_\_\_\_109

**Psychometric Properties of the Persian Version of the Interpersonal Mindfulness Scale**

Mohsen Mohammadpour, Somayeh Pourshams, Samira Moradi, Bahareh Moradhasel, Marzieh Kolivand \_\_\_\_\_121

Research Overview

**The Development of Moral Circles**

Zohreh Majdabadi Farahani \_\_\_\_\_133

Address: Islamic Azad University, Tehran South Branch,  
No. 223, North Iranshahr St. Ave., Tehran 1584715414, Iran  
Tel: +98 21 83843450 Tel & Fax: +98 21 88830666  
email: jip@azad.ac.ir website : www.jip.azad.ac.ir

Executive Director: Zahra Banatehrani  
Editor: Bahareh Morad Hasel  
Layout :Hamideh Rad  
Published by: Islamic Azad University Publications