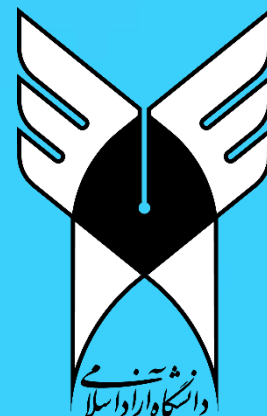


روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی



دوره ۱ شماره ۴ زمستان ۱۴۰۳



واحد سمنان

۱۳-۲

تحلیل روش‌شناختی از رویکرد تقریب‌گرایانه در فرایند استنباط احکام نزد
شیخ الطائفه ابو جعفر محمد بن حسن طوسی

۲۸-۱۴

مقایسه میزان تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله بین دانش‌آموزان
دبیرستان روستایی و شهری شهرستان بویراحمد

۴۱-۲۹

اثربخشی آموزش راه حل مدار بر کاهش تکانشگری، تاب‌آوری و بهزیستی
اجتماعی مادران دانش‌آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر

۵۰-۴۲

پیش‌بینی شادکامی بر اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی در
معلمان شهر صدرا

۵۹-۵۱

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی و هیجان
خواهی در دانش‌آموزان دختر

۷۱-۶۰

تحلیل تأثیر ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی بر رضایت زناشویی:
تبیین نقش میانجی‌گر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

Methodological analysis of the approximationist approach in the process of inferring rulings by Sheikh al-Ta'ifa Abu Ja'far Muhammad ibn Hassan al-Tusi

تحلیل روش‌شناختی از رویکرد تقریب‌گرایانه در فرایند استنباط احکام نزد شیخ الطائفه ابوجعفر محمد بن حسن طوسی

محمدعلی معرفت

(نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری.

محمد معرفت

دانشیار، گروه الهیات و معارف اسلامی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران..

Abstract

Sheikh Tusi (۳۸۵-۴۶۰ AH), a prominent Shiite scholar of the ۴th century AH, pioneered a scientific model of Islamic unity through works like Al-Khilaf (comparative jurisprudence), Tahdhib al-Ahkam (hadith analysis), and Al-Fihrist (bibliography). In Al-Khilaf, he systematically compared Shiite and Sunni jurisprudential views using common sources (Quran, Sunnah, and consensus), establishing an objective scholarly approach. His Tahdhib and Istibsar addressed hadith discrepancies through methodological reconciliation, framing differences as natural outcomes of scholarly interpretation (ijtihad). Al-Fihrist catalogued works from all Islamic schools impartially, fostering inter-madhab dialogue. Living during the transitional Buwayhid and Seljuk eras, Sheikh Tusi founded the Najaf seminary, creating a cross-sectarian academic hub. Focusing on commonalities by relying on the Quran and the Sunnah of the Prophet (PBUH), respecting differences as a diversity of ijtihad, and avoiding bias with scientific criticism and politeness in dialogue are among the approximative characteristics of Sheikh Tusi. Rejecting both forced unity ("absolute convergence") and opportunistic solidarity ("tactical unity"), he advocated "rational unity" grounded in scholarship and ethics. This model remains relevant for multi-sectarian regions like Sistan-Baluchestan, where it can mitigate tensions and counter divisive agendas.

Keywords: Approximative, Tahdhib Al-Ahkam, Al-Fahrest, Al-Khilaf, Abu Ja'far Muhammad bin Hasan Tusi.

چکیده

شیخ طوسی (۳۸۵-۴۶۰ ق) از برجسته‌ترین علمای شیعه در قرن پنجم هجری بود که با نگارش آثار «الخلاف»، «تهذیب الاحکام» و «الفهرست»، الگویی علمی از تقریب مذاهب اسلامی ارائه داد. او در کتاب «الخلاف» با بررسی تطبیقی آرای فقهی شیعه و اهل سنت و استناد به منابع مشترک (قرآن، سنت و اجماع)، روشی مبتنی بر انصاف علمی را پایه‌گذاری کرد. در «تهذیب الاحکام» و «الاستبصار»، با تحلیل احادیث متعارض و ارائه راه‌حل‌های علمی، نشان داد که اختلافات فقهی ناشی از تفاوت در اجتهاد است. «الفهرست» او نیز با معرفی بی‌طرفانه آثار علمای مذاهب مختلف، فضای گفت‌وگوی علمی را تقویت کرد. شیخ طوسی در دوران حساس حکومت آل بویه و سلجوقیان زیست و با تأسیس حوزه علمیه نجف، مرکزی برای تعامل علمی ایجاد نمود. تمرکز بر مشترکات با تکیه بر قرآن و سنت پیامبر (ص)، احترام به اختلافات به عنوان تنوع اجتهادی و پرهیز از تعصب با نقد علمی و ادب در گفت‌وگو، از ویژگی‌های تقریب‌گرایانه شیخ طوسی به شمار می‌رود. این روش، نه «وحدت مطلق» (ادغام مذاهب) و نه «تقریب مصلحتی» (موقت) بود، بلکه «وحدت معقول» مبتنی بر علم و اخلاق را ترویج می‌کرد. امروزه این الگو می‌تواند در مناطقی مانند سیستان و بلوچستان، با ترکیب جمعیت شیعه و سنی، به کاهش تنش‌ها و مقابله با توطئه‌های تفرقه‌افکنانه کمک کند.

کلمات کلیدی: تقریب‌گرایانه، تهذیب الاحکام، الفهرست، الخلاف، ابوجعفر محمد بن حسن طوسی.

مقدمه

جامعه‌ای که انبیاء الهی و قرآن کریم درصدد تشکیل آن بوده‌اند، واحد به هم پیوسته حقیقی‌ای است که مفهومی فراتر از قوم، ملت و دولت دارد؛ از این رو تقریب مذاهب اسلامی و یافتن زبان مشترکی از محورهای ایجاد جامعه‌ای به هم پیوسته و هم‌گرا میان مسلمانان محسوب می‌شود. و نیز تقریب از علل اصلی و مهم تأمین امنیت و برقراری رابطه اخوت در جامعه است و از آن‌جا که استان بلوچستان هم جمعیت سنی و هم شیعه را در برداشته و از طرف دیگر از استان‌های مرزی با کشورهای اهل سنت می‌باشد، ضرورت توجه به مسئله تقریب مذاهب در این استان را دو چندان می‌کند. و همچنین پاسخی است به برخی از اقداماتی که به قصد آسیب زدن به روابط شیعه و سنی صورت می‌گیرد.

از جانب دیگر جمهوری اسلامی ایران که در آستانه پنجاه سالگی قرار گرفته است، در این مدت برای خود دوستان و دشمنان فراوانی پیدا کرده است، دوستانی که در غم‌ها و تحریم‌ها همراه ایران بوده‌اند در مقابل دشمنانی که از هر موقعیتی برای تضعیف ایران اسلامی استفاده کرده‌اند. در این شرایط حضور اهل سنت در ایران می‌تواند هم یک فرصت باشد و هم یک چالش، اگر جمهوری اسلامی ایران در رفتار خود با برادران اهل سنت درست عمل کند، می‌تواند به عنوان یک الگو در بخش تعاملات اجتماعی ظاهر شود، اما اگر فرصت‌ها و چالش‌ها شناخته نشود یا سیاست‌های رفتاری درست اتخاذ نشود قطعاً باعث مشکلات عدیده می‌شود.

آگاه به زمانه بودن یکی از ویژگی‌های انسان مؤمن و کیس است، کسی که شرایط اجتماعی خود را درک کند و جبهه دوست و دشمن را تشخیص دهد به فلاح و رستگاری می‌رسد و الا در چاه ضلالت و گمراهی سقوط خواهد کرد و جامعه‌ای را با خود نابود خواهد کرد. امروز استکبار جهانی در رأس آن امریکا و اسرائیل تلاش فراوان می‌کنند تا جای دوست و دشمن را عوض کنند. در جریان درگیری‌های سوریه رژیم صهیونیستی مجروحین داعش را درمان می‌کرد و امریکا از نیروهای داعش حمایت می‌کرد تا بتواند آتش این برادر کشی را روشن نگه دارد. اما باید گفت اگرچه استکبار جهانی در این جنایات نقش و سهم ویژه‌ای دارد اما نباید از سهم آن عالمان جاهل که با حکم اشتباه عدم تشخیص صحیح دچار این جنایات شده‌اند، غافل شد آنان که دوست را در جای دشمن قرر دادند و برادر کشی به راه انداختند. در کنار این فتاوا باید یادی کنیم از آن دسته به ظاهر عالمان شیعه که نانشان را انگلیس می‌دهد و آبشان را آمریکا و با رفتارهای اشتباه خود باعث تحریک عواطف پاک مذهبی برادران اهل سنت می‌شوند، قطعاً سهم آن‌ها در تفرقه و جنایت‌های حاصل از آن کمتر از مستکبرین جهان خوار نیست.

آثار و آراء شیخ طوسی به‌ویژه در کتاب‌هایی مانند «الخلاف»، «الفهرست» و «تهذیب الاحکام»، نشان‌دهنده‌ی یک الگوی علمی تقریب‌گرا است که می‌تواند پاسخگوی بسیاری از چالش‌های کنونی جهان اسلام، از جمله تنش‌های مذهبی در میان شیعه و اهل سنت باشد. رویکرد او در تعامل با مذاهب اسلامی، مبتنی بر انصاف علمی، احترام متقابل و یافتن مشترکات است، که امروزه به‌عنوان یک راهبرد کلیدی برای مقابله با تفرقه‌افکنی دشمنان اسلام قابل استفاده است.

مبانی نظری

تقریب مذاهب اسلامی

تقریب اسم مصدر باب تفعیل و به معنای نزدیک گردانیدن است. مقصود از تقریب، تقریب مذاهب اسلامی با یکدیگر است. به درستی که این تقریب حاصل تلاش پیروان مذاهب گوناگون برای رسیدن به نقاط مشترک فکری و رفتاری است. لذا تقریب به معنای دست شستن از باورهای مذهبی نیست و قطعاً هیچ یک از منادیان تقریب قصد این عمل را ندارند بلکه می‌بینیم این افراد بر اصول مذهب خود تأکید داشته‌اند. لذا می‌توان تقریب را در اصطلاح اینگونه تعریف کرد: تأکید بر امور مشترک و همگرایی در برابر منافع و چالش‌های مشترک

تقریب، استراتژی یا تاکتیک

سوالی که در اینجا ذهن هر پژوهشگری را مشغول می‌کند این است که آیا بحث از تقریب و وحدت مسلمانان، مسأله‌ای استراتژیک است یا مسأله‌ای تاکتیکی و مصلحتی؟ اگر تقریب را تاکتیک بدانیم و برای آن مطلوب ذاتی نگیریم؛ چه بسا اهدافی که از تقریب مورد انتظار است، دست نیافتنی باشد با مراجعه به قرآن و سنت رسول خدا (صلی الله علیه و آله) و سیره امامان معصوم (علیهم السلام) در می‌یابیم که تقریب مذاهب اسلامی و وحدت اسلامی مطلوب ذاتی دارد و فقط یک شعار مصلحت نیست (صیادنژاد، ۱۳۸۷؛ ۱۳۰).

انواع تقریب

تقریب و وحدت می‌تواند دامنه و انواع متفاوتی داشته باشد. تحقیق متفاوتی داشته باشد، از این رو، وحدت اسلامی و تقریب مذاهب اسلامی را به سه نوع تقسیم می‌کنیم (فخر زارع و قاسمی، ۱۴۰۳؛ ۱۰۴):

الف) وحدت و تقریب مطلق

منظور از این نوع وحدت، ذوب مذاهب در یک مذهب واحد و نیز، این که علما و اتباع مذاهب در اعتقاد واحد، معارف دینی واحد، احکام اسلامی و اصول و فروع واحد اجماع نظر داشته باشند. این نوع از وحدت با وجود آزادی اندیشه و لزوم پیمودن مسیر اجتهاد در دین، ناممکن به نظر می‌رسد.

ب) وحدت و تقریب مصلحتی

اتفاق نظری که نتیجه عوامل اجتناعی و سیاسی رخ می‌دهد و جامعه اسلامی احساس خطر کرده و به اجبار تن به وحدت و تقریب می‌دهد. این نوع از تقریب، به دور از حقیقت بوده و ظاهری است و به طور طبیعی نمی‌تواند بر آرمان قرآن و سنت رسول خدا (صلی الله علیه و آله) مبنی بر اتحاد و یکپارچگی امت اسلام جامه عمل بپوشاند.

ج) وحدت معقول و ممکن

تقریب اسلامی بر اساس قرآن و سنت رسول خدا (ص) به عنوان محور مشترک میان مسلمانان شکل می‌گیرد و اختلافات مذهبی را در چارچوب اجتهادهای شخصی و تفاوت‌های فرهنگی مورد بررسی قرار می‌دهد. این شیوه وحدت، منطقی و عملی است (فخر زارع و قاسمی، ۱۴۰۳؛ ۱۰۵).

شیخ طوسی نیز وحدت معقول و ممکن را دنبال کرد. او با درک شرایط زمان خود، تلاش نمود تا اشتراکات مذاهب اسلامی را تقویت کرده و از تعصبات مذهبی فاصله بگیرد. در کتاب الخلاف، وی دیدگاه‌های فقهی مختلف را تحلیل و مقایسه کرد که نشان‌دهنده رویکرد علمی او در گفت‌وگوی میان مذاهب بود. همچنین، او از روایات اهل سنت در کنار احادیث شیعه بهره گرفت و به بررسی تطبیقی آن‌ها پرداخت. شیخ طوسی با تکیه بر عقلانیت و استدلال منطقی، فضایی را برای تعامل علمی میان مذاهب اسلامی ایجاد کرد.

مبانی دینی تقریب

تقریب و همبستگی میان مذاهب اسلامی مسئله‌ای است حیاتی و بسیار مهم که جامع‌ترین و کامل‌ترین پشتیبان‌ها به وضوح آن را تأیید می‌کند، در این بخش به مبانی تقریب از نگاه منابع دینی می‌پردازیم:

الف) مبانی تقریب در قرآن کریم

بدون شک اولین منادی وحدت در میان مذاهب اسلامی و جامعه اسلامی قرآن کریم است. در مجموع، قرآن در بیش از ۵۰ آیه به موضوع وحدت و اختلاف و روش‌های پیش‌گیری از آن و چگونگی ایجاد اتحاد اشاره می‌کند که بیانگر اهمیت این موضوع از منظر قرآن می‌باشد (ارجمندفر، ۱۳۸۷؛ ۸۹).

در قرآن کریم بعد از توحید اولین موضوعی که مورد تأکید واقع شده است وحدت در جامعه اسلامی و پرهیز از اختلاف و چند دسته‌گی است.

در قرآن کریم بعد از توحید اولین موضوعی که مورد تأکید واقع شده است وحدت در جامعه اسلامی و پرهیز از اختلاف و چند دسته‌گی است. استفاده از الفاظی همچون «اعتصموا» (آل عمران، ۱۰۳)، «اصلحوا» (حجرات، ۹) و «رابطوا» (انفال، ۱۱) در قرآن کریم از همین رو است.

در این دعوت، وحدت به مذهب خاصی محدود نشده و معیار امت واحده اعتقاد به وحدانیت الهی دانسته شده است. از سوی دیگر وحدت امت در ردیف توحید قرار گرفته و پرستش خدا متوقف بر این یگانگی شده است.

اخوت اسلامی و حقوق مسلمانی از جمله مبانی وحدت در قرآن که نقش بسزایی در تحکیم و ایجاد وحدت و انسجام امت اسلامی دارد می‌توان از اصل اخوت اسلامی یا همان برادری ایمانی یاد کرد، که شعاری موثر، اصیل، جذاب و پر معنی است. در این کتاب آسمانی همه مومنان برادران همدیگر معرفی شده‌اند و خداوند متعال به صراحت فرموده است: *إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ* جز این نیست که مومنان با یکدیگر برادرند پس میان برادرانتان را اصلاح کنید و از خدا بترسید، امید که مورد رحمت قرار گیرید.

آن گونه که پیداست اسلام قانون برادری دینی را برای هر چه نزدیک‌تر شدن مسلمانان به یکدیگر، به عنوان یک فرضیه دینی، تشریع کرده است (مروتی و رضایی، ۱۳۹۲؛ ۳۱۰۸).

امت اسلامی (نک: آل عمران (۱۰۲ و ۱۰۳) ترویج ایثار و انفاق (نک: بقره (۲۲۰) ایجاد اتحاد و اتفاق میان مسلمانان به منظور تحقق وحدت امت اسلامی (نک: آل عمران ۱۰۲ و (۱۰۳) و مرز بندی میان کفر و ایمان (نک: توبه: ۱۱ و ۱۲) در سوره‌های مختلفی از قرآن نظیر حجرات نور، نساء، حجر، و غیره به وضوح بحث رعایت کردن حقوق برادری مطرح شده است.

آثار تقریب از نگاه قرآن عبارتند از:

الف) برچیده شدن زمینه سلطه بیگانگان و استعمارگران (زارع بیدکی و میربلوکی، ۱۳۹۶؛ ۱۹۵).

ب) افزایش قدرت و همینه مومنان (مصباح، ۱۳۹۱؛ ۳۳).

ج) رسیدن به آرامش و آسایش (زارع بیدکی و میربلوکی، ۱۳۹۶؛ ۱۹۶).

مهم‌ترین آثار تفرقه و اختلاف از دیدگاه قرآن

الف) تفرقه مسلمانان را سست می‌کند و ابهت و هیبت آن‌ها را از بین می‌برد (العبدالخانی، ۱۳۹۶؛ ۹۹).

ب) تفرقه و نفاق، پرتگاه و گودال آتش است.

ج) تفرقه و نفاق سبب خورج از آیین اسلام است.

ب) مبانی تقریب در سنت نبوی

اگر تاریخ صدر اسلام را ورق بزنیم به خوبی پی خواهیم برد که سراسر وقایع تاریخ صدر اسلام گویای شواهدی است که اوج کوشش‌های پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله را در ایجاد وحدت و جلوگیری از اختلاف و از هم گسیختگی صفوف مسلمانان نشان می‌دهد (کاظمی مقدم بیدختی و همکاران، ۱۴۰۱؛ ۳۴۵).

پیامبر اسلام (ص) همواره بر اهمیت اتحاد و همبستگی میان مسلمانان تأکید داشتند. ایشان در حدیثی، مؤمنان را به اجزای یک ساختمان تشبیه کردند که یکدیگر را مستحکم می‌سازند. سپس، با در هم فرو بردن انگشتانشان، این مفهوم را به شکل عملی نشان دادند. در سنت نبوی، اخوت اسلامی جایگاه ویژه‌ای دارد. پیامبر (ص) در حدیثی فرمودند: «مسلمان، برادر مسلمان است؛ به او ستم نمی‌کند، باری‌اش را ترک نمی‌گوید و او را خوار نمی‌سازد.» همچنین، یاری رساندن به دیگران، عاملی برای دریافت رحمت الهی است؛ هرکس حاجت برادر خود را برآورده کند، خداوند نیز حاجت او را برطرف خواهد کرد. علاوه بر ارشاد و تبلیغ، پیامبر (ص) با اقدام عملی، پیوند اخوت را در جامعه اسلامی تحکیم کردند. یکی از این اقدامات، ایجاد پیوند برادری میان مسلمانان صدر اسلام بود، که نمونه‌ای روشن از تلاش ایشان برای تحقق وحدت در جامعه اسلامی محسوب می‌شود (السیوطی، ۱۹۰۲).

امروزه نیز تشت و شکاف موجود در صفوف مسلمانان از یک سو و نیازی به تقریب مذاهب و وحدت امت اسلامی از سوی دیگر ما را بر آن می‌دارد که باری دیگر با درس گرفتن از تاریخ و با تأسی از راهکارهای رسول اکرم (ص) این سنت حسنه را احیا و اجرا کنیم (اسماعیل‌زاده و شبان‌زاده، ۱۳۹۵؛ ۱۷۷).

بی تردید اخوت اسلامی می‌تواند ملل و اقوام از هم جدا شده مسلمانان را گرد هم آورد و آنان را در مسیر تشکیل امت واحده به هم پیوند دهد. اصل اخوت اسلامی که مبتنی بر دو عنصر برابری در پیشگاه خداوند و برادری در عرصه زندگی اجتماعی است، همه امتیازات موهوم ملی و مفاخرات قومی را باطل می‌کند و همه مسلمانان را با آن همه تنوعی که در رنگ، نژاد، زبان، قوم، ملیت و زادگاه و تاریخ دارند، تحت یک لوا (وپرچم) که همان لا اله الا الله و محمد رسول الله است، منسجم و متحد می‌کند.

ج) تقریب در سیره اهل البیت (علیهم السلام)

اهل‌بیت (ع) همواره از پیشگامان تقریب میان مسلمانان بوده‌اند و این اصول را در عمل به دیگران آموزش داده‌اند. مطابق منابع معتبر تاریخی، حضرت علی (ع) پس از رحلت پیامبر اسلام (ص)، ضمن مطالبه حق حکومت، سخنرانی‌های متعددی در میان مسلمانان ایراد کرد. با این حال، هنگامی که دریافت پیگیری این موضوع ممکن است موجب تفرقه شود، از اقدامات منجر به اختلاف پرهیز کرد و فرمود: «اگر بیم تفرقه میان مسلمانان نبود، برخورد متفاوتی با حاکمان می‌کردم.» همچنین، در توصیف شرایط دشوار آن دوران اظهار داشت: «با صبر ایستادم، در حالی که خار در چشم و استخوان در گلو داشتم، و میراث خود را به غارت‌رفته می‌دیدم» (اسماعیل‌زاده و شبان‌زاده، ۱۳۹۵؛ ۱۸۹).

د) اندیشمندان معاصر و جنبش‌های تقریبی

- سید جمال‌الدین اسدآبادی (۱۳۱۴-۱۲۵۴ ق)

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- شعار او: «الاتحاد الاسلامی» (وحدت اسلامی) برای مقابله با استعمار بود.
- معتقد بود که اختلاف شیعه و سنی، توطئه استعمار برای تضعیف مسلمانان است (فرخان و همکاران، ۱۴۰۱؛ ۱۵۰).
- شیخ محمد عبده (۱۳۲۳-۱۲۶۶ ق)
- در تفسیر "المنار" (به همراه رشید رضا) بر فهم مشترک از قرآن تأکید کرد.
- معتقد بود که اجتهاد پویا می‌تواند اختلافات فقهی را کاهش دهد (جلیلی، ۱۳۸۵؛ ۱۰۳).
- آیت‌الله بروجردی (۱۳۸۰-۱۲۹۲ ق)
- از مراجع تقلید شیعه که رویکرد تقریبی قوی‌ای داشت.
- تأسیس "دار التقرب بین المذاهب الاسلامیه" در قاهره با همکاری الازهر (صداقت ثمرحسینی، ۱۴۰۱؛ ۱۵۰).
- شیخ محمود شلتوت (۱۳۸۳-۱۳۱۰ ق)
- مفتی بزرگ الازهر که فتوای تاریخی جواز تقلید از مذهب جعفری را صادر کرد.
- گفت: «مذهب جعفری همانند مذاهب اربعه اهل سنت معتبر است» (غماری، ۲۰۲۴؛ ۲۵۰).
- امام خمینی (۱۴۰۹-۱۳۲۰ ق)
- از طرفداران وحدت اسلامی و تقریب مذاهب.
- جمله معروف او: تمام مسلمانان برادرند و دشمن مشترک آنان استکبار جهانی است.
- هفته وحدت (۱۲ تا ۱۷ ربیع‌الاول) به پیشنهاد ایشان نام‌گذاری شد.
- آیت‌الله محمد هادی معرفت
- تولد در نجف (۱۳۰۹ ش) در خانواده‌ای اهل علم
- تحصیل در حوزه‌های علمیه نجف و قم
- تأکید بر وحدت اسلامی و بررسی آرای فقهی و کلامی مذاهب
- تلاش برای جلوگیری از تفرقه مذهبی و تقویت اصول مشترک دینی
- ارائه نظرات اجتهادی همسو با تقریب مذاهب در نماز جمعه و تعامل با اهل سنت
- پرهیز از رویارویی مذهبی و تأکید بر وحدت امت اسلامی
- ادامه تدریس و تحقیق تا سال‌های پایانی عمر (۱۳۸۵ ش)
- نقش مؤثر در تبیین مشترکات مذهبی و گسترش اندیشه تقریب (قمرزاده، ۱۳۹۹؛ ۲۶۲)

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با روشی تحلیلی-توصیفی و با اتکا به مطالعه کتابخانه‌ای، به بررسی نظام‌مند اندیشه تقریب‌گرایانه شیخ طوسی در آثار متعدد او می‌پردازد. مطالعه حاضر با تمرکز بر سه اثر اصلی «الخلاص»، «الفهرست» و «تهذیب الاحکام»، الگوی تقریبی شیخ طوسی را در سه سطح معرفت‌شناختی، روش‌شناختی و عملیاتی مورد واکاوی قرار می‌دهد.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

در سطح معرفت‌شناختی، شیخ طوسی با تأکید بر قرآن و سنت به عنوان مبانی مشترک تمام مذاهب اسلامی، اختلافات فقهی را عمدتاً ناشی از تفاوت در فهم و اجتهاد این منابع ثابت می‌داند. این نگرش، اساس رویکرد تقریبی او را تشکیل می‌دهد که در آن تنوع آراء نه به عنوان تهدید، بلکه به مثابه ثروتی علمی تلقی می‌شود. در کتاب «الخلاف»، این دیدگاه به وضوح در روش تطبیقی به کار گرفته شده است، جایی که آرای فقهی مذاهب مختلف با استناد به منابع مشترک مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرند.

از منظر روش‌شناختی، شیخ طوسی در «تهذیب الاحکام» و «الاستبصار» الگویی علمی برای مواجهه با اختلافات حدیثی ارائه می‌دهد. روش او در جمع‌بندی روایات متعارض، مبتنی بر اصولی چون جمع عرفی، تخصیص و ترجیح سندی است که نشان‌دهنده نگاهی نظام‌مند به مسئله اختلافات فقهی است. این روش‌شناسی، تقریب را از سطح شعارهای سیاسی به عرصه پژوهش علمی منتقل می‌کند.

در سطح عملیاتی، کتاب «الفهرست» شیخ طوسی گواهی روشن بر تعهد عملی او به تقریب مذاهب است. در این اثر، با معرفی بی‌طرفانه آثار علمای مختلف اسلامی، فضایی برای گفت‌وگوی علمی فراهم می‌شود. این نگاه فراگیر، در تأسیس حوزه علمیه نجف نیز متجلی شده است که به مکانی برای تعامل علمای مذاهب مختلف تبدیل شد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تقریب‌گرایی شیخ طوسی دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است: اولاً این رویکرد ریشه در مبانی علمی و دینی دارد، نه ملاحظات سیاسی. ثانیاً، ضمن احترام به اختلافات مذهبی، به دنبال یافتن مشترکات است. ثالثاً، این نگرش در تمامی ابعاد علمی شیخ طوسی اعم از فقه، حدیث و کتاب‌شناسی حضور دارد.

در مقایسه با نظریه‌های معاصر تقریب مذاهب، الگوی شیخ طوسی از پختگی بیشتری برخوردار است، چرا که هم از افراط «وحدت مطلق» پرهیز می‌کند و هم از سطحی‌نگری «تقریب مصلحتی» فاصله می‌گیرد. این پژوهش نشان می‌دهد که اندیشه تقریب‌گرایانه شیخ طوسی می‌تواند به عنوان الگویی کارآمد برای تعامل مذاهب اسلامی در عصر حاضر مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌ها

مبانی تقریب‌گرایی در آثار شیخ طوسی با تأکید بر فضای تاریخی عصر وی

زیست‌نامه و بستر تاریخی شیخ طوسی

شیخ الطائفه ابوجعفر محمد بن حسن طوسی، متولد سال ۳۸۵ قمری و درگذشته به سال ۴۶۰ قمری، از برجسته‌ترین علمای شیعه در قرن پنجم هجری به شمار می‌رود که در دوران حکومت آل بویه (۳۲۰-۴۴۷ ق) و سپس سلجوقیان می‌زیست. این دوره از تاریخ اسلام، به‌ویژه از نظر تعاملات مذهبی، حائز اهمیت بود، چرا که همزمان با تنش‌ها و چالش‌های میان فرقه‌های مختلف اسلامی، زمینه‌های مناسبی برای رشد و گسترش علوم دینی فراهم شد. طوسی در چنین فضایی پرورش یافت و به‌عنوان یکی از ارکان علمی شیعه، نقش بسزایی در تحکیم مبانی فقهی و کلامی این مذهب ایفا کرد (کچایی، ۱۳۹۴؛ ۷۰).

زندگی شیخ طوسی با تحولات سیاسی و مذهبی عصر او گره خورده بود. دوران آل بویه، که خود شیعه‌مذهب بودند، فضایی نسبتاً مساعد برای فعالیت علمای شیعه ایجاد کرده بود، اما با روی کار آمدن سلجوقیان، که حامیان تسنن بودند، فشار بر شیعیان افزایش یافت. او

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

سال‌های بسیاری را در بغداد، مرکز علمی و فرهنگی جهان اسلام آن روزگار، سپری کرد و در همین شهر به تدریس و تألیف پرداخت (کجایی، ۱۳۹۴؛ ۷۱).

شیخ طوسی با نگارش تهذیب الاحکام و الاستبصار، فقه امامیه را پایه‌گذاری کرد. آثار او در کلام، رجال و تفسیر نیز نقش مهمی داشت. با تأسیس حوزه نجف، میراث علمی شیعه را تثبیت کرد و تأثیر او همچنان پابرجاست. وفات او در سال ۴۶۰ قمری، پایان زندگی پربرکتی بود که تأثیر آن تا امروز در جهان اسلام، به‌ویژه در میان شیعیان، باقی مانده است.

فضای سیاسی - مذهبی عصر شیخ طوسی

آل بویه یکی از تأثیرگذارترین سلسله‌های ایران پس از اسلام بود که با بهره‌گیری از ضعف خلافت عباسی، مناطق وسیعی از ایران و عراق را تحت سلطه خود درآورد. با تصرف بغداد، این حکومت قدرت اجرایی را در دست گرفت اما خلافت عباسی را حفظ کرد. از نظر مذهبی، آل بویه نقش مهمی در گسترش تشیع داشت و مراسم مذهبی شیعی را رایج ساخت. حمایت از علمای شیعه موجب رونق مراکز علمی و دینی شد. در حوزه فرهنگی نیز این دوره شاهد پیشرفت علوم، فلسفه و هنر بود و شهرهایی مانند بغداد به مراکز علمی تبدیل شدند. سیاست مذهبی آل بویه بر تساهل و همزیستی تأکید داشت، اما اختلافات داخلی میان امرای آن زمینه سقوط حکومت را فراهم کرد. در سال ۴۴۷ ق، سلجوقیان با حمله به بغداد و حمایت خلافت عباسی، حکومت آل بویه را پایان دادند که این اتفاق موجب کاهش نفوذ شیعیان شد. در همین دوره، شیخ طوسی با مهاجرت به نجف، حوزه علمیه این شهر را تأسیس کرد و نقش مهمی در تثبیت مرجعیت شیعه ایفا نمود.

مبانی تقریب‌گرایی در آثار شیخ طوسی

کتاب «الخلاف» یکی از مهم‌ترین آثار شیخ طوسی در حوزه فقه مقارن است که به بررسی تطبیقی آرای فقهی شیعه و اهل سنت پرداخته است. این اثر شامل مسائل اختلافی میان مذاهب اسلامی بوده و با استدلال‌های دقیق، دیدگاه‌های فقهی امامیه را تبیین می‌کند. شیخ طوسی در این کتاب، نظرات فقه‌های اهل سنت مانند شافعی، ابوحنیفه و مالک را در کنار نظرات شیعه مطرح کرده و برای اثبات آرای امامیه به منابع مشترک مانند قرآن، سنت و اجماع استناد کرده است. او بدون استفاده از لحن تهاجمی یا تحقیر نظرات مخالف، به نقد علمی آن‌ها پرداخته و تلاش کرده تا از طریق منابع معتبر، استدلال‌های قانع‌کننده ارائه دهد. این رویکرد موجب شده که «الخلاف» به‌عنوان یک اثر علمی معتبر شناخته شود و بتواند زمینه‌ساز گفت‌وگوی میان مذاهب مختلف اسلامی باشد. روش مسأله‌محور این کتاب، آن را برای فقه‌های شیعه و پژوهشگران اهل سنت ارزشمند ساخته است. در بحث نماز جمعه، او آرای فقهی مذاهب مختلف را بررسی کرده و با استفاده از منابع مشترک، نقاط اشتراک میان آن‌ها را روشن ساخته است. این روش علمی باعث شده که «الخلاف» جایگاه مهمی در تاریخ فقه اسلامی داشته باشد و همچنان یکی از منابع معتبر پژوهشی در حوزه فقه مقارن محسوب شود.

تهذیب الاحکام یکی از معتبرترین مجموعه‌های حدیثی شیعه است که به احکام شرعی اختصاص دارد. این کتاب به‌عنوان شرحی بر «المقنعه» اثر شیخ مفید نگاشته شده و شامل روایات فقهی اهل بیت (ع) است. شیخ طوسی در این اثر، احادیث متعارض را بررسی کرده و راه‌های جمع میان آن‌ها را ارائه داده است. این کتاب در پاسخ به انتقادات درباره تناقضات حدیثی تدوین شده و نویسنده با استفاده از روش‌های علمی، ناسازگاری‌های ظاهری را رفع کرده است. از مسائل مهم مورد بحث در این کتاب، وضو و ترتیب شستن اعضا است که شیخ طوسی تلاش کرده اختلافات روایات را برطرف کند. همچنین، موضوع نماز جمعه و تطبیق دیدگاه‌های فقهی مذاهب اسلامی در این اثر بررسی شده، که نشان‌دهنده رویکرد تقریبی نویسنده است. به دلیل این روش علمی و تطبیقی، «تهذیب الاحکام» نه تنها نزد فقه‌های شیعه، بلکه در میان پژوهشگران اهل سنت نیز مورد توجه قرار گرفته است.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

کتاب الاستبصار فی ما اختلف من الاخبار از آثار حدیثی شیخ طوسی است که به تحلیل احادیث متعارض پرداخته و راه‌های تطبیق آن‌ها را بررسی کرده است. این اثر با دسته‌بندی روایات و ارائه دلایل فقهی، یکی از منابع معتبر در فقه شیعه محسوب می‌شود. روش تقریبی شیخ طوسی در این کتاب تأثیر زیادی بر فقه مقارن داشته و شیوه استدلال فقهای متأخر را شکل داده است. او با رویکرد علمی، دیدگاه‌های مختلف را بررسی کرده و نقاط اشتراک میان آن‌ها را برجسته ساخته است. این روش بعدها به یک چارچوب استاندارد در مطالعات فقهی تبدیل شد. تأسیس حوزه علمیه نجف توسط شیخ طوسی، سنتی علمی را پایه‌گذاری کرد که در آن روش تقریبی و نگاه تطبیقی به فقه ادامه یافت. علمای متأخر از شیوه او در تحلیل تعارضات حدیثی و استنباط احکام بهره گرفتند که موجب گسترش فقه شیعه و تعامل علمی میان مذاهب شد. بررسی روش‌های او نه تنها در حوزه علمیه، بلکه در گفت‌وگوهای میان مذاهب اسلامی نقش بسزایی داشته و در توسعه فقه مقارن تأثیرگذار بوده است.

کتاب «الفهرست» (کتاب‌شناسی)

الفهرست شیخ طوسی از مهم‌ترین منابع کتاب‌شناسی اسلامی است که آثار شیعه و اهل سنت را معرفی کرده و نقش بسزایی در تقریب مذاهب داشته است. او با رویکردی فرامذهبی، علمای مختلف را با احترام یاد کرده و در نقد احادیث، به تحلیل علمی پرداخته است. شیخ طوسی ضمن اذعان به دقت علمی صحاح سته، برخی احادیث مانند غدیر خم و ثقلین را بررسی کرده و به نقد عدم ذکر حدیث غدیر در صحیحین پرداخته است. این شیوه علمی و متعادل، موجب شده الفهرست در محافل شیعه و اهل سنت به‌عنوان منبعی معتبر شناخته شود.

التبیان فی تفسیر القرآن

شیخ طوسی، از مهم‌ترین مفسران شیعه، در التبیان از روایات بهره می‌برد اما حجیت خبر واحد را در تفسیر نمی‌پذیرد. او معتقد است که فهم قرآن باید بر اساس عقل و نقل متواتر باشد. با این حال، برای شرح مفاهیم مبهم، بررسی قصص قرآنی و نقد روایات ضعیف از احادیث استفاده می‌کند. وی اعتبار روایات را با معیارهایی چون هماهنگی با قرآن و عقل، عدم تناقض با اصول دینی و تطابق با روایات معتبر سنجیده و برخی را پذیرفته یا رد کرده است. رویکرد او با تقریب‌گرایی هم‌خوانی دارد، چراکه تفسیری عقل‌محور و استدلالی ارائه می‌دهد که پذیرش گسترده‌ای میان مسلمانان دارد. شیخ طوسی، ضمن حفظ هویت شیعی، از روایات اهل‌بیت (ع) برای تبیین عقاید شیعه بهره برده اما روش اجتهادی و عقلانی را اساس کار خود قرار داده است. این شیوه، تفسیری جامع و منطقی ارائه می‌دهد که تعامل مذهبی را تقویت کرده و از اختلافات غیرضروری در فهم قرآن جلوگیری می‌کند.

بررسی انواع دیدگاه‌های تقریب‌گرایانه در آثار شیخ طوسی

شیخ طوسی از سه نوع وحدت پرهیز کرد: وحدت مطلق، تقریب مصلحتی و ظاهری، و در مقابل، وحدت معقول و ممکن را مطرح ساخت. او معتقد بود که ادغام کامل مذاهب اسلامی در یک مکتب واحد غیرممکن است و تنوع در فهم دینی امری ضروری محسوب می‌شود. از دیدگاه وی، تحمیل یک نظر مشترک نه تنها اختلافات را رفع نمی‌کند، بلکه ممکن است تنش‌های بیشتری ایجاد کند. در کتاب الخلاف، او نشان داد که همزیستی و تعامل علمی میان مذاهب اسلامی بدون از بین رفتن هویت‌های مذهبی امکان‌پذیر است. شیخ طوسی وحدت را نه به‌عنوان ادغام مذاهب، بلکه به‌عنوان گفت‌وگوی علمی و حفظ مشترکات دینی می‌دید. رویکرد استدلالی او بستر مناسبی برای تعامل فکری میان مسلمانان فراهم کرد و تأثیر شگرفی بر تقریب مذاهب و گسترش فقه مقارن گذاشت.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

شیخ طوسی تقریب مصلحتی و ظاهری را که مبتنی بر سیاست‌های مقطعی است، رد کرد و تقریب را بر پایه حقیقت‌جویی و تعامل علمی تعریف نمود. در الخلاف، آرای فقهی را با استدلال بررسی کرد و در الفهرست، با احترام به اندیشه‌های مختلف، تعامل علمی را ترویج داد. رویکرد او موجب شد آثارش در گفت‌وگوهای فقهی میان مذاهب تأثیرگذار باشد.

رویکرد شیخ طوسی مبتنی بر وحدت معقول و ممکن بود. او در «الخلاف» با تأکید بر قرآن و سنت نبوی به عنوان مبانی مشترک مسلمانان، اختلافات فقهی را نتیجه تفاوت در اجتهاد دانست و به جای تقابل، به بررسی علمی این اختلافات پرداخت. در «تهذیب الاحکام» و «الاستبصار»، با ارائه روش‌های دقیق برای حل تعارضات حدیثی، تلاش کرد نشان دهد که اختلافات ناشی از تفاوت در فهم متون اسلامی است و می‌توان با روش‌های علمی آن‌ها را بررسی کرد. همچنین، در «الفهرست»، با معرفی آثار اهل سنت، بر احترام به میراث علمی تمام مسلمانان تأکید کرد و این دیدگاه را در عمل به کار گرفت. تأسیس حوزه علمیه نجف توسط او نمونه‌ای از این وحدت معقول بود که به ایجاد فضایی برای تعامل علمای شیعه و اهل سنت کمک کرد.

شیخ طوسی ثابت کرد که تقریب واقعی نه به معنای ادغام مذاهب، نه مصلحت‌اندیشی‌های گذرا، بلکه پذیرش اجتهادهای مختلف و تعامل علمی میان مذاهب اسلامی است. این دیدگاه همچنان می‌تواند الگوی وحدت اسلامی باشد و زمینه‌ای برای کاهش اختلافات غیرضروری میان مسلمانان ایجاد کند. روش علمی او، مبتنی بر انصاف و حقیقت‌جویی، نشان داد که وحدت اسلامی باید بر پایه دانش و گفت‌وگو باشد، نه اجبار یا سیاست‌های موقت.

نتیجه‌گیری

شیخ طوسی در کتاب الخلاف با تحلیل تطبیقی آرای فقهی مذاهب اسلامی، نشان داد که بسیاری از اختلافات ناشی از اجتهاد و برداشت‌های متفاوت از منابع مشترک مانند قرآن و سنت هستند، نه تعارضات بنیادین. او با بررسی دیدگاه‌های فقهایی چون شافعی، ابوحنیفه و مالک، تلاش کرد مشترکات مذهبی را برجسته سازد و از تقابل‌های غیرضروری بپرهیزد. استناد او به منابع معتبر اهل سنت موجب شد استدلال‌هایش چارچوبی علمی داشته و زمینه گفت‌وگو میان فرق اسلامی فراهم شود. این رویکرد، تأثیر بسزایی در تقریب فقهی و همگرایی مذاهب اسلامی داشته است.

شیخ طوسی در الخلاف بدون لحن تهاجمی، آرای مخالفان را با استدلال منطقی و منابع معتبر بررسی کرد. این روش باعث شد کتاب نه تنها در میان فقه‌های شیعه، بلکه در محافل علمی اهل سنت نیز مورد توجه قرار گیرد. او با تأکید بر مباحثه علمی و انصاف، این اثر را به یکی از تأثیرگذارترین منابع فقه مقارن تبدیل کرد. شرایط سیاسی آن زمان، به‌ویژه سلطه سلجوقیان سنی‌مذهب، در شکل‌گیری این رویکرد مؤثر بود. شیخ طوسی از تقابل مذهبی پرهیز کرد و با روش علمی، زمینه همزیستی مسالمت‌آمیز میان مسلمانان را فراهم ساخت.

علاوه بر «الخلاف»، رویکرد تقریب‌گرایانه شیخ طوسی در «الفهرست» نیز قابل مشاهده است. این کتاب از نخستین آثار کتاب‌شناسی اسلامی است که نه تنها آثار حدیثی و فقهی شیعه، بلکه کتاب‌های اهل سنت را نیز معرفی کرده است. او با نگاه فرامذهبی، به میراث علمی اهل سنت توجه نشان داد و به معرفی منابعی مانند «صحیح بخاری»، «صحیح مسلم» و «سنن ابی داود» پرداخت. رویکرد او نسبت به صحاح سته بسیار دقیق و منصفانه بود؛ او ضمن پذیرش دقت علمی بخاری و مسلم در گردآوری احادیث، برخی روایات را مورد نقد قرار داد و تلاش کرد نقاط ضعف و قوت این منابع را مشخص کند. شیخ طوسی در برخی موارد، از روش سندشناسی محدثان سنی مانند

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

نسائی تمجید کرده و آن را الگویی قابل احترام دانسته است. این نگاه علمی و انصاف در بررسی منابع حدیثی، گواهی بر تعهد او به تقریب مذهبی است.

با تحلیل آثار شیخ طوسی می‌توان دریافت که او تلاش کرده تا از تعصب مذهبی فاصله بگیرد و به جای تقابل، زمینه‌ای برای تعامل علمی میان مذاهب اسلامی فراهم کند. روش او مبتنی بر مدیریت اختلافات از طریق گفت‌وگوی علمی بود و هدفش از تقریب، ادغام مذاهب نبود، بلکه ایجاد فضایی برای شناخت بهتر و همکاری میان مسلمانان بود. تأثیر این رویکرد در قرن‌های بعد، در آثار فقهایی مانند علامه حلی و اندیشمندانی همچون آیت‌الله بروجردی مشاهده می‌شود. امروزه نیز روش شیخ طوسی می‌تواند الگویی برای گفت‌وگوی میان مذاهب باشد، زیرا با تأکید بر مشترکات اسلامی، از درگیری‌های مذهبی پرهیز می‌کند و بر عقلانیت و استدلال منطقی در مباحث علمی تأکید دارد.

منابع

قرآن کریم

- احمدی. (۲۰۲۰). هندسه معرفتی قیام امام حسین (ع).
- احمدی کجایی. (۱۳۹۴). تحلیلی بسترشناسانه درباره کتاب «الغیبه» شیخ طوسی. پژوهش‌های مهدوی، ۱۰ (۳)، ۸۲-۶۱.
- ارجمندفر، سعید. (۱۳۸۷). مبانی نظری تقریب در قرآن و سنت. مطالعات فقه تربیتی، ۳ (۲)، ۱۰۲-۸۱.
- اسماعیل زاده امامقلی، یاسر و شبان زاده، فهیمه. (۱۳۹۵). نگرشی به وحدت و تقریب مذاهب در سیره و گفتار امام رضا (ع). فرهنگ رضوی، ۴ (۱۵)، ۱۶۵-۱۹۱. <https://sid.ir/paper/253735/fa>. SID.
- اعتصامی، عبدالهادی. (۱۳۹۱). چگونگی مواجهه شیخ مفید با میراث حدیثی امامیه. نقد و نظر ۱۷ (۶۶)، ۱۰۵-۸۳.
- البخاری، محمد بن إسماعیل (۱۹۹۷). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح البخاری) (ط. ۱). دار طوق النجاة. (الأصل: القرن الثالث الهجري).
- پیام مهرانیان، أبو الفضل روحی، و ناصر سودانی. (۲۰۲۱). دراسة قضية انكار ابن تيمية لأصل الإمامة في نقده لكتاب منهاج الكرامة للعلامة الحلي. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، ۲ (۶۰)، ۳۲۲-۳۰۳.
- توفیق الحکیم و دار الشروق. (۲۰۲۳). الأحاديث الأربعة. دار الشروق.
- جلال الدین السيوطی. (۱۹۰۲). جامع الأحاديث. Rufoof.
- حبیبی، حامد. (۱۴۰۲). تطبیق دلالت تاریخی سوره حشر و الگوی رفتار تمدنی پیامبر با «قضیه فلسطین» -اخراج یهودیان غیر بومی. مطالعات میان‌رشته‌ای تمدنی/انقلاب اسلامی، ۷ (۲)، ۱۱۴-۸۵.
- حداد، لیلی. (۲۰۰۷). الإمام أبو الحسن الأشعري وآراؤه الأصولية (Doctoral dissertation). جامعة الجزائر ۱. كلية العلوم الإسلامية.
- خلیلی آشتیانی، سمیه و همایی، عباس. (۱۳۹۵). نحوه استفاده شیخ طوسی از روایات در تفسیر التبیان. پژوهشنامه قرآن و حدیث، - (۱۹)، ۳۳-۷. <https://sid.ir/paper/119637/fa>. SID.
- دانایی‌فر، گنجی، قربان‌علی، میر. (۱۳۹۸). تسامح درون‌دینی در اندیشه سیاسی ابوحنیفه ابوحنیفه. جامعه‌شناسی سیاسی/ایران، ۱۱ (۳)، ۷۱۵-۷۰۰.
- زارع‌بیدکی، عباس، میربلوکی، سیدمحمدعلی. (۱۳۹۶). وحدت اجتماعی از منظر قرآن کریم؛ راه‌کارها، عوامل و آثار. عیون، ۶ (۴)، ۱۹۱-۲۱۱.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- صداقت ثمرحسینی و کامیار. (۲۰۲۳). بازسازی بقیع و اصلاح اداره حج ابراهیمی در اندیشه شیخ محمد بن ابراهیم الأحمدی الطواهری. *میقات حج*، ۳۱ (۱۲۴)، ۱۶۳-۱۴۷.
- صیادنژاد، علیرضا. (۱۳۸۷). استراتژی تقریب کشورهای اسلامی و راهکار گفتوگو. *مطالعات فقه تربیتی*، ۳ (۲)، ۱۵۳-۱۲۴.
- طباطبائی‌پور. (۲۰۰۹). شخصیت و منزلت امام علی بن ابی طالب (ع) از دیدگاه امام احمد بن حنبل. همایش بین‌المللی امام علی بن ابی طالب علیه السلام.
- عادل عبد الجبار ثامر الشاطی، و نور ابراهیم جاسم عبود المعموری. (۲۰۲۰). منهج الشيخ الطوسی (ت ۴۶۰هـ) فی کتابه تهذیب الأحکام. *مجله جامعه بابل للعلوم الانسانیة*، ۲۶ (۶)، ۲۵۰-۲۳۹.
- العبدلخانی، ماجده. (۱۳۹۶). ضرورت اتحاد و اخوت اسلامی از منظر قرآن و حدیث. *قرآنی کوثر*، ۶۰ (۱۷)، ۹۵-۱۱۰.
- غزالی، زینب (۲۰۲۵). بررسی نامه‌های امام حسن (ع) و معاویه در جریان صلح.
- غماری، نصیره. (۲۰۲۴). الاتجاه المقاصدی فی تفسیر الشیخ محمود شلتوت. *الفرائد فی البحوث الإسلامیة والعربیة*، ۴۶ (۱)، ۲۷۶-۲۳۵.
- فائق محمد حسین الزبیدی. (۲۰۲۳). العشر والخراج فی الفكر الاسلامی من خلال کتاب الخلاف للشیخ الطوسی (ت ۴۶۰هـ/۱۰۶۷م). *مجله العلوم الأساسیة*، ۱۱ (۱۹)، ۱۸۰-۱۵۵.
- فخرزراع، سیدحسین و قاسمی، خادم علی. (۱۴۰۳). گفتمان افراط‌گرایی مذهبی و نقد آن از منظر قرآن کریم (با تأکید بر افغانستان معاصر). *اسلام و مطالعات اجتماعی*، ۱۲ (شماره ۳ (پیاپی ۴۶))، ۱۰۰-۱۲۹. doi: ۱۰.۱۰۲۰۷۷/jiss۲۰۸۱.۶۸۶۰۲۰۲۴
- فرخان امین، ملکوتیان مصطفی. سید جمال‌الدین اسدآبادی و ایدئولوژی اسلامی؛ کنش‌ها و معیارها. فصلنامه علمی مطالعات انقلاب اسلامی. ۱۴۰۰؛ ۱۸ (۶۴): ۱۶۲-۱۴۱
- قمرزاده، محسن. (۱۳۹۹). بررسی رویکرد تقریبی محمدهادی معرفت با تأکید بر تفسیر اثری الجامع. *پژوهشنامه مذاهب اسلامی*، ۷ (۱۴)، ۱۵۰۱، ۱۱۳۸۰۷، ۲۰۲۱، ۲۴/۳۲۰، ۱۰. doi: ۲۳۷-۲۵۹
- کاظمی مقدم بیدختی، عصمت، ایروانی نجفی، مرتضی، حسینی، بی بی زینب و رضاداد، علیه. (۱۴۰۱). نقد روشی مطالعات تاریخ قرآن با تأکید بر رویکرد ساختارگرا و انتقادی. *پژوهشنامه تاریخ تمدن اسلامی*، ۵۵ (۲)، ۳۷۴-۳۴۱. doi: ۱۰.۲۲۰۵۹/jhic.۲۰۲۳.۳۶۰۲۱۵.۶۵۴۴۱۷
- محمدجعفری، رسول. (۱۳۹۶). مطالعه تطبیقی دیدگاه شیخ صدوق و شیخ مفید و دیدگاه سیدمرتضی و شیخ طوسی درباره بداء. *شیعه پژوهی*، ۳ (۱۲)، ۴۸-۲۳.
- مروتی، سهراب و رضایی، فریدون (۱۳۹۲). مبانی نظری وحدت در قرآن و حدیث. *کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت*، (۵)، ۳۱۱۸-۳۱۰۶.
- مصباح، سید حسین (۱۳۹۱). مبانی فقهی اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی سیدمحمدکاظم یزدی. *حوزه*، ۲۹ (شماره ۱۶۶-۱۶۵)، ۱۹-۵۴.
- نواب، ابوالحسن و شاکرسلماسی، مجید. (۱۳۹۳). ظرفیت‌ها و چالش‌های تقریب مذاهب اسلامی در لبنان. *فصلنامه علمی شیعه شناسی*، ۱۲ (۴۷)، ۲۵۷-۲۳۳.
- نوری، ابوطالب. (۱۳۹۹). شخصیت و تأثیر علمی امام شافعی. *همایش ملی شافعیان در گستره تمدن ایران اسلامی*، (۱)، ۲۵۴-۲۴۸.
- یس یوسف حسن محمد. (۲۰۱۰). الأسالیب الفکریة والعملیة لتحقيق التقرب بین المذاهب الإسلامیة (قالوا فی التقرب والوحدة).

Comparison of Resilience, Coping Strategies, and Problem-Solving Skills between Rural and Urban High School Students in Boyer-Ahmad city

مقایسه میزان تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله بین دانش‌آموزان دبیرستان روستایی و شهری شهرستان بویراحمد

سیده طوبی آریائی

(نویسنده مسئول) کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی. آموزگار آموزش و پرورش

آریا آبیاری

دکتری روانشناسی عمومی، مدرس دانشگاه‌های شهر یاسوج

سید افضل آریائی

کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزگار آموزش و پرورش

Abstract

The present study aimed to compare the levels of resilience, coping strategies, and problem-solving skills between rural and urban high school students in Boyerahmad city. The statistical population in this study consisted of high school students from rural and urban schools in Boyerahmad County, from which a sample of ۲۰۰ individuals (۱۰۰ students from rural schools and ۱۰۰ students from urban schools) was selected using a multi-stage cluster sampling method. The research method was causal-comparative, and the researcher compared the research variables between the two groups. The instruments used in this study were the Connor-Davidson Resilience Scale (۲۰۰۳), the Endler and Parker Coping Styles Questionnaire (۱۹۹۰), and the Hepner Problem-Solving Inventory (۱۹۸۲). The results were analyzed using SPSS-۲۵ software. The method of data analysis was analysis of variance. The results of the study showed that there is a significant difference between rural and urban high school students in Boyerahmad city in terms of resilience, coping strategies, and problem-solving. Also, the results of one-way analysis of variance showed that there is a significant difference between rural and urban high school students in Boyerahmad city in terms of resilience, there is a significant difference between rural and urban high school students in Boyerahmad city in terms of coping strategies, and there is a significant difference between rural and urban high school students in Boyerahmad city in terms of problem-solving.

Keywords: Resilience, coping strategies, problem-solving.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مقایسه میزان تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله بین دانش‌آموزان دبیرستان روستایی و شهری شهرستان بویراحمد بود. جامعه آماری در این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستان مدارس روستایی و شهری شهرستان بویراحمد بود که تعداد ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر دانش‌آموز مدارس روستایی و ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس شهری) که به‌عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای بود و محقق به مقایسه متغیرهای پژوهش در دو گروه پرداخته است. و ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسش‌نامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسش‌نامه سبک‌های مقابله‌ای اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه حل مسئله هپنر (۱۹۸۲) بودند. تحلیل نتایج با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۵ انجام گرفت. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها روش تحلیل واریانس بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی و شهری شهر بویراحمد از نظر تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد. و همچنین نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی و شهری شهر بویراحمد از نظر تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود دارد، بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی و شهری شهر بویراحمد از نظر راهبردهای مقابله‌ای تفاوت معناداری وجود دارد و بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی و شهری شهر بویراحمد از نظر حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد.

کلمات کلیدی: تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای، حل مسئله.

مقدمه

در جامعه‌ای که نظام آموزشی آن از نظر سطح گستردگی در حد فراگیرنده نباشد و برای تمام گروه‌ها از نظر توانایی‌ها و ناتوانی‌ها نتوانند امکانات آموزشی مناسب را فراهم کنند، مسئله عدم وجود فرصت‌های برابر به طور بارزی جلوه‌گر می‌شود (سیف، ۱۳۹۴). گرچه جامعه و امکانات آن برای این شکل گرفته‌اند تا بتوانند، هم در دسترس همگان باشند و هم اینکه همگان فرصت لازم برای بهره‌گرفتن از آن را داشته باشند، در آن صورت چگونه می‌توان عده‌ای را صرفاً به خاطر محدود بودن پاره‌ای از توانایی‌هایشان از این حق اجتماعی محروم کرد؟ دانش‌آموزان روستایی یکی از گروه‌هایی هستند که بیشترین آسیب را از این محدودیت‌های آموزشی می‌بینند (دمبو، ۲۰۱۷). بنابراین مسلم است که دانش‌آموزی که توانایی‌هایش محدودتر است باید امکانات آموزشی مناسب‌تری در اختیارش قرار گیرد تا بتواند موانع موجود در روند یادگیری را برطرف سازد و هدف از ایجاد مدارس و نظام آموزشی رسمی و همگانی بهره‌گیری تمامی دانش‌آموزان خصوصاً، دانش‌آموزان روستایی و محروم است، درحالی که عملاً شاهد کنار گذاشته شدن تدریجی آنها هستیم. شناسایی و رفع موانعی که بر سر این راه است، می‌تواند به پیشرفت تحصیلی کمک کرده و در رفع موانع آن موثر باشد و علاوه بر آن می‌تواند موجب صرفه‌جویی در زمان و هزینه‌های مادی و معنوی گردد (هارلوو، ۲۰۱۶). یکی از مهم‌ترین پیشرفت‌های نیمه دوم قرن بیستم پیدایش نظریه‌هایی است که بر نقش فرایندهای عالی موثر بر مهار و هدایت فرایندهای شناختی تاکید می‌کند. در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم می‌توان ورود سازه تاب‌آوری را به عرصه ادبیات روان‌شناسی تحولی، انقلابی نو در نحوه نگرش روان‌شناسان، روان‌درمانگران، روان‌پزشکان و مددجویان به شمار آورد، به گونه‌ای که پیش از این برای افرادی که در معرض سوءاستفاده قرار می‌گرفتند یا شرایط ناگوار زندگی را تجربه کرده بودند، آینده‌ای تاریک و نه چندان خوشایند متصور می‌شدند، اما شناسایی تاب‌آوری بینشی دگرگون و امیدوارانه برای ساختن فردای افراد و نجات بزرگسالان پدید آورد. تاب‌آوری خصیصه‌ای است که به صورت کاملاً طبیعی رخ می‌دهد (لمی و غزل، ۲۰۰۱). تاب‌آوری اشاره به فرایندی پویا دارد که انسان‌ها در زمان مواجهه با شرایط ناگوار یا ضربه‌های روحی به صورت رفتار انطباقی مثبت از خود نشان می‌دهد (لوتر، چیپتی و بیکر، ۲۰۰۰).

علاوه بر تاب‌آوری یکی دیگر از متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان چگونگی استفاده آنها از راهبردهای مقابله‌ای می‌باشد. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) راهبردهای مقابله‌ای را به‌عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های رفتاری و شناختی که هدفشان به حداقل رساندن فشارهای موقعیت استرس‌زا است، تعریف کرده‌اند. بیلینگز و موس (۲۰۱۲) راهبردهای مقابله‌ای را مرکب از شناخت و رفتارهایی می‌دانند که فرد برای ارزیابی و کاهش استرس و برای اداره کردن و تعدیل کردن آن استفاده می‌کند. لازاروس و فولکمن (۱۹۹۵) به نقل از رستمی، احدی و چراغعلی (گل، ۱۳۹۲) مقابله را تلاش‌های فکری، هیجانی و رفتاری فرد می‌دانند که هنگام روبه‌رو شدن با فشار روانی به‌منظور غلبه کردن، تحمل کردن یا به‌حداقل‌رساندن عوارض فشار روانی به کار گرفته می‌شود، تعریف کرده‌اند. از نظر آنها دو نوع راهبرد مقابله‌ای وجود دارد، مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار. مقابله مسئله‌مدار راهبرد شناختی رو در رو شدن مستقیم یا مشکلات خود و تلاش برای حل کردن آن‌هاست. مقابله هیجان‌مدار تلاش برای پاسخ‌دهی هیجانی به استرس، خصوصاً به کمک مکانیزم‌های دفاعی است؛ بنابراین از این طریق کمک می‌کنند تا طلاق عاطفی در زوجین تا حد بسیار زیادی کاهش یابد.

دانش‌آموزان مدارس بنابر امکانات رفاهی و تحصیلی در برخورد با مسائل مربوط به کلاسی و... متفاوت‌اند و دانش‌آموزان مدارس شهری توانایی بیشتری در این مهارت دارند. مهارت حل مسئله به موقعیتی اطلاق می‌شود که در یک موقعیت معین، رسیدن به یک هدف بدون داشتن راه‌حل روشن مدنظر باشد (مایر، ۲۰۰۳). مسئله زمانی به وجود می‌آید که ارگانیزم نتواند به‌سادگی از موقعیت موجود به موقعیت مطلوب برسد و برای رسیدن به هدف نیازمند بهره‌جستن از فرایندهای شناختی باشد (دانکر، ۱۹۴۵). به بیان دیگر هر موقعیتی در زندگی روزمره که افراد طی آن بخواهند بدون داشتن راه‌حل معین از وضعیت فعلی به موقعیت هدف برسند را می‌توان یک مسئله نامید. حل مسئله به‌عنوان فرایندی شناختی تعریف می‌شود که افراد طی آن به هدفی دست می‌یابند که در ابتدا راه‌حلی برای آن نداشتند (مایر و ویتراک، ۲۰۰۶). از حل مسئله تحت عنوان فرایندی اکتشافی یاد می‌شود که از آن برای کشف استقرایی و قیاسی استفاده می‌شود و چارچوبی برای تصمیم‌گیری هدفمند ایجاد می‌کند (میرزایی، طباطبایی و مکوندی حسینی، ۱۴۰۰). حل مسئله فرایندی شناختی رفتاری ابتکاری است که به واسطه آن افراد تلاش می‌کنند، برای مسائلی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند راه‌حل‌های مؤثر و انطباقی پیدا کنند (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶). دانش‌آموزان مدارس شهری به دلیل امکانات بیشتر، حضور در کلاس‌های تقویتی و کلاس‌های

خصوصی، تقویت ذهن و روحیه بالا، اعتماد به نفس بیشتر مهارت حل مسئله بالاتری را دارند و این عوامل نسبت به دانش‌آموزان مدارس روستایی بالاتر هستند. در این تحقیق محقق به دنبال واکاوی و مشخص کردن این متغیرها و مقایسه این متغیرها بر روی دانش‌آموزان روستایی و شهری بود و تلاش نمود تا این میزان را با هم در زمینه متغیرهای گفته شده مقایسه نماید و بتواند برای کمک به آنها و حل این تضاد راهکارهایی ارائه دهد و لذا سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا بین دانش‌آموزان دبیرستان روستایی و شهری شهرستان بویراحمد از نظر تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله تفاوت وجود دارد؟

سؤالات پژوهش

- ۱- آیا بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر راهبردهای مقابله‌ای تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- آیا بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

زندگی شهری و روستایی تفاوت‌های اساسی با یکدیگر دارند، شهر بزرگ و کوچک زمینه‌های منحصربه‌فردی برای تحول کودک و دانش‌آموزان فراهم می‌کند (عباس‌پور و همکاران، ۱۴۰۳). زندگی پرونق شهری، اطلاعات لازم برای تحول کودکان را فراهم می‌کند و در شهر جمعیت زیاد است و مدارس نیز بزرگ هستند که همین امر باعث افزایش دانش اجتماعی می‌شود. زندگی روستایی ساده‌تر است و برای زندگی روستایی، نیاز به هوش بالایی نیست و دانش آموزی که در روستا زندگی می‌کند به طور روزمره کمتر با موانع و تجربه‌های جدید رو به رو می‌شود (هولت^۱، ۲۰۲۱). در مناطق روستایی مشکلات بسیاری وجود دارند که ممکن است هر کدام از آنها عامل خطری برای تحمیل شناختی و عاطفی مانند: عدم دسترسی به خدمات اجتماعی مانند کتابخانه‌ها، موزه‌ها، فعالیت‌های فرهنگی، سطح پایین بهداشت، کیفیت پایین آموزش، سطح پایین معلمان، نداشتن مقطع پیش دبستانی و تحصیلات پایین والدین که باعث می‌شوند کودکان روستایی تحریک شناختی کمتری نسبت به کودکان شهری تجربه کنند (هولت، ۲۰۲۱).

مشکلات موجود در زندگی دانش‌آموزان روستایی برای این افراد به حدی است که اگر نتوانند در برابر آنها مقاومت و تاب‌آوری داشته باشند ممکن است آنها را تا حد فرار از مدرسه و ترک تحصیل بکشاند. تاب‌آوری به این مسئله می‌پردازد که فرد علی‌رغم قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر می‌تواند عملکرد اجتماعی خود را بهبود داده و بر مشکلات غلبه کند (ولیان، ۱۳۹۳). تاب‌آوری عاملی است که به افراد در مواجهه و سازگاری با شرایط سخت و استرس‌زای زندگی محافظت می‌کند. افراد تاب‌آور سازگاری فردی بالایی با عوامل استرس‌زای محیطی در زندگی‌شان دارند (بذر افشان و همکاران، ۱۳۹۷). اگر دانش‌آموزان روستایی بتوانند میزان این تاب‌آوری را به حدی برسانند بهتر می‌توانند در برابر مشکلات تحصیلی موفق شوند.

علاوه بر این راهبردهای مقابله‌ای نیز عاملی برای کمک به دانش‌آموزان مدارس است. مفهوم مقابله دارای سابقه طولانی است که در اصل از تئوری مکانیسم‌های دفاعی^۲ فروید^۳ تکامل یافته است (پارکر و شینین^۴، ۲۰۲۰). از دیدگاه شناختی لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴)؛ به نقل از لاندگرین^۵ و همکاران، ۲۰۲۰، راهبردهای مقابله را به‌عنوان مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تغییر محیط در تلاش برای انطباق با بهترین حالت ممکن با یک رویداد استرس‌زا و کاهش یا به حداقل رساندن آن تعریف کرده‌اند. راهبردهای مقابله‌ای در واقع، مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری فرد است که در جهت تغییر، تفسیر و اصلاح موقعیت تنش‌زا به کار می‌رود، همچنین فرایندی پویا و مداوم‌اند که به طور کلی به دو دسته راهبردهای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار تقسیم می‌شوند (ندائی و همکاران، ۱۳۹۵). راهبردهای مسئله‌مدار بیانگر اعمالی‌اند که هدفشان کاهش و یا تغییر موقعیت‌های فشار زاست و طی آن فرد مشکل را به اجزا کوچک و قابل کنترل تقسیم می‌کند و به دنبال یافتن

^۱. Holt

^۲. defense mechanisms

^۳. Freud's

^۴. Parker & Sheinin

^۵. Lundgren

راه‌حل‌های مناسب برمی‌آید؛ در حالی که راهبردهای هیجان‌مدار شامل تنظیم پاسخ‌های هیجانی فرد در برابر مسئله است که این هیجانات به صورت سرکوب، اجتناب، انزوا و کنار گذاشتن بروز می‌کند (بند و درایدن^۶، ۲۰۰۴).

مفهوم تاب‌آوری: تاب‌آوری مفهوم جدیدی در روان‌شناسی است. حداکثر ۲۰ سال است که این کلمه به دنیای روان‌شناسی آمده و در ایران سابقه تحقیق درباره آن به یک دهه نمی‌رسد. انسان‌ها در برابر شرایط نامساعد، خطرناک و ناملازمات معمولاً احساس بی‌پناهی می‌کنند. در بسیاری مواقع نیز سعی دارند که در برابر خطرناک و موقعیت‌های ناگوار تحمل نمایند و نتایج غیرمنتظره‌ای به دست می‌آورند. توانایی اجرای این جادوی رایج، اغلب در حوزه علوم اجتماعی به‌عنوان انعطاف‌پذیری یا «تاب‌آوری» نام دارد (خانجانی، ۱۳۹۶). تاب‌آوری، نوعی مصون‌سازی در برابر مشکلات روانی - اجتماعی بوده و کارکرد مثبت زندگی را افزایش می‌دهد که می‌تواند به وسیله فراهم نمودن شرایطی برای بالا بردن مهارت‌های اجتماعی تقویت گردد. (تروی^۷، ۲۰۲۳). مهارت‌هایی از قبیل برقراری ارتباط، مهارت‌های رهبری، حل مسئله، مدیریت منابع، توانایی رفع موانع موفقیت و توانایی برنامه‌ریزی، معنا بخشیدن به سختی‌ها، چشم‌انداز مثبت، تعالی و معنویت از عناصر کلیدی در تاب‌آوری هستند (غضنفری، ۱۳۹۹). افراد تاب‌آور، اغلب در موقعیت غم‌انگیز، متوجه نکته مثبت می‌شوند. تمرکز روی نقاط قوت و استعدادها بالقوه، ابتکار عمل و پشت کار، شجاعت، تسلط فعال و پذیرش، در غلبه بر سختی و تقویت تاب‌آوری مؤثر است. وقتی شکستی روی می‌دهد افراد تاب‌آور، آن را تجربه‌ای می‌دانند که از آن درس می‌گیرند، ولی افرادی که تاب‌آوری و عزت نفس پایین دارند، مستعد این باورند که اشتباهات، ناشی از کمبودهای آنان است (پرایم، وید و براونی^۸، ۲۰۲۰).

وقتی افراد تاب‌آور، در شرایط سخت و دشوار زندگی مانند طلاق، اختلافات زناشویی، ورشکستگی اقتصادی و بیماری قرار می‌گیرند، پیش از آن که به‌صورت هیجانی با مشکلات خود برخورد نمایند، شکیبایی و تحمل زیادی در برابر شرایط فوق از خود نشان می‌دهند و سعی نمی‌کنند با اتخاذ راه‌حل‌های سریع و هیجانی، وضعیت موجود را بهتر کنند، بلکه این نوع افراد با نگرستن به مشکل خود از زوایای مختلف و بدون اینکه کنترل رفتاری و هیجانی خود را از دست دهند، سعی در ارائه راه‌حل‌های منطقی برای رفع مسئله خود دارند. افراد تاب‌آور، انعطاف‌پذیری بیشتری در مقابل شرایط آسیب‌زا دارند و خود را در برابر این شرایط حفاظت می‌کنند. در این میان، عوامل متعددی از جمله ویژگی‌های درونی روانی - اجتماعی، حمایت اعضای خانواده، دوستان و حمایت دیگر سیستم‌های اجتماعی در ایجاد و ارتقاء میزان تاب‌آوری نقش دارند. فرد تاب‌آور، به طور عادی قادر به تفکر خلاقانه و منعطف درباره حل مسائل است، یعنی هر وقت که نیاز داشته باشد از افراد دیگر کمک می‌خواهد و در حل مشکلات مربوط به خود و دیگران کاردانی نشان می‌دهد (غضنفری، ۱۴۰۰).

مک ویکار^۹ (۲۰۱۳) خصوصیات افراد تاب‌آور، را به این شرح توصیف نموده‌اند:

- برخورداری از تیزهوشی و مهارت عقلانی - توانایی در صمیمیت و گسستگی - توانایی در مفهوم‌پردازی موضوعات متعدد - دستیابی فرد به این اعتقاد که حق زندگی کردن را دوست دارم - برخورداری از توانایی یادآوری و فراخوانی اشخاص و موضوعات خوب و نگهداری آنها - نمادهای خوب در ذهن - داشتن هدف در زندگی - برخورداری از توانایی جذب و استفاده از حمایت اجتماعی - برخورداری از توان در نظر گرفتن احتمالات در زندگی و استفاده مطلوب از دستورات اخلاقی جامعه مدنی - نیاز و توانایی در کمک به دیگران - برخورداری از خزانه عاطفی - برخورداری از دیدگاهی نوع‌دوستانه نسبت به دیگران - کاردان و مبتکر بودن

راهبردهای مقابله‌ای: وقتی که فشارهای روانی، جنبه‌های زیستی و روانی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، عملکردهای فیزیولوژیک، شناختی و رفتاری فرد مختل شده و عملکردهای ناهنجار ظاهر می‌شود. بر اثر فشار روانی، الگوی تفکر افراد، اغلب آشفته و عملکرد حافظه و

^۶ - Bond, & Dryden

^۷ - Troy

^۸ - Prime, Wade, & Browne

^۹ - Mcvicar

تمرکز فرد با مشکل مواجه می‌شود. زمانی که فشار روانی افزایش می‌یابد، توجه ما به درخواست‌های محیطی کاهش و توجه به خود و جنبه‌های نامرتب محیطی افزایش می‌یابد (بساکنزاد و بوستانی، ۱۳۹۱).

در شرایط فشارزا تصمیم‌گیری منطقی، جستجوی فعال اطلاعات و جذب و درک دقیق به طور ناقص سازماندهی می‌شود. اصطلاح مقابله^{۱۰} بیانگر تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد به منظور سازگاری با موقعیت فشارزا و یا کاهش آشفتگی ناشی از آن است. مقابله مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری است که به منظور برطرف کردن نیازهای زندگی روزمره به کار می‌رود. عناصر راهبردهای مقابله‌ای، افکار، احساسات و اعمال هستند که در موقعیت‌های خاص، به اندازه‌های مختلفی فراخوانده می‌شوند تا نگرانی‌های فرد را اداره کنند. به عبارت دیگر، مقابله متشکل از پاسخ‌هایی (افکار، احساسات و اعمال) است که فرد از آن‌ها برای غلبه بر موقعیت‌های مشکل‌آفرین در زندگی روزمره استفاده می‌نماید. مقابله یعنی تلاش‌های هشیار و ناهشیار برای بازداري یا تضعیف عوامل فشارزا یا تحمل آن‌ها به طوری که آن موقعیت‌ها حداقل آسیب‌رسانی را به دنبال داشته باشد (بساکنزاد و بوستانی، ۱۳۹۱). سبک‌های مقابله تا حدی بر حسب ویژگی‌های شخصیت کنترل می‌شوند، اما بخشی از آن‌ها نیز توسط بافت اجتماعی، خصوصاً ماهیت محیط فشارزا کنترل می‌شوند (کارور و اسمیت^{۱۱}، ۲۰۱۰).

حل مسئله: اگر چه تعاریف متعددی از "مسئله" ارائه شده است ولی اغلب آنها اشاره می‌کنند که وقتی فردی چیزی را می‌خواهد و نمی‌داند آن را چگونه به دست آورد، مشکل وجود دارد، بنابراین مشکل یا مسئله را می‌توان همانند یک خواسته تحقق‌نیافته که شیوه تحقق آن باید مشخص شود، مفهوم‌سازی کرد. این تعریف جامع‌قادر می‌سازد تا این مفهوم، مشکلاتی را که ویژه یا عمومی، مثبت یا منفی و عمده یا ناچیز از نظر اهمیت یا گستردگی هستند را در برگیرد. به طور کلی، به کارگیری مدل حل مسئله‌ای که در اینجا تشریح می‌شود در مورد مشکلاتی که عمده و ناچیز، مثبت یا منفی، و عمومی یا ویژه هستند، به طور مساوی موفقیت‌آمیز خواهد بود. ما بر این مفهوم‌سازی گسترده تأکید می‌کنیم (بدل و لتاکس، ۱۹۹۷)؛ زیرا که مشکلات معمولاً به یک شکل ناچیز "عمده"، "منفی"، "بیزارکننده" و "بد" در نظر گرفته می‌شوند. چنین درک ناقصی، به کارگیری مهارت‌های اجتماعی انطباقی را که در این بحث ارائه می‌شود به طور مناسبی محدود می‌کند. برطرف ساختن مشکلات مثبت به اندازه رفع مشکلات منفی اهمیت دارد. اگر دقیق‌تر صحبت کنیم، اغلب مردم می‌توانند ارزش تمرکز مشکلات مثبت مثل برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت، برنامه‌ریزی یک رویداد اجتماعی، تصمیم‌گیری در مورد چگونگی خرج کردن پول و چگونگی واکنش نسبت به یک علامت مثبت از جانب یک دوست را درک کنند (باباپور خیرالدین، ۱۳۹۲). مسئله، موقعیتی است که فرد در مواجهه با آن و به کمک اطلاعات موجود در آن لحظه، نتواند سریع و به طور مناسب پاسخ دهد (دزوریلا، ۲۰۰۴).

اولین بار شور و اسپیواک^{۱۲} در سال ۱۹۷۴، از شیوه حل مسئله در درمان اختلالات رفتاری استفاده کردند که نتایج مثبتی به دنبال داشت. آنها از داستان‌های ناتمام برای پرورش مهارت حل مسئله مخصوصاً تفکر وسیله - هدف در کودکان و نوجوانان استفاده کردند (به نقل از خوشکام، ۱۳۸۷). برنامه‌ای است برای رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی حل مسئله در کودکان دبستانی. طرح این برنامه در ابتدای امر به منظور بهبود کنترل شخصی پسران پرخاشگر از طریق کاهش تحریک‌پذیری، افزایش واکنش‌های مختلف کودک در موقعیت‌های دلسردکننده و به وجود آوردن مهارت‌هایی برای حل موفقیت‌آمیز مسائل بوده است (کارتلیج-میلین^{۱۳}، ۱۳۸۷، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۸۶). پایه‌های حمایتی از برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله تحقیقات ۲۰ ساله شور و اسپیواک است.

نتایج تحقیق رهنمای نمین و قربانی (۱۴۰۲) نشان داد که میانگین راهبرد مقابله‌ای در دانش‌آموزان عادی بالاتر از گروه دانش‌آموزان دارای اختلال نوشتاری است. همچنین آزمون‌های معنی‌داری در رابطه با عامل گروه بندی دانش‌آموزان (عادی و اختلال نوشتاری) و جنس و تعامل گروه و جنس در سطح ۰/۰۵ معنی دار نبودند، بنابراین عوامل گروه (عادی و اختلال نوشتاری) و جنسیت بر متغیرهای وابسته خرده مقیاس‌های سبک‌های اسنادی معنی دار نیستند، بنابراین بین سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و دارای اختلال نوشتاری تفاوت وجود نداشت. هانی اصل و محمدزاده (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دختران و پسران در مؤلفه‌های پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی وجود دارد و بین میانگین نمرات گروه دختران و پسران در پرسش‌نامه مهارت مثبت اندیشی تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۵٪.

^{۱۰}. coping

^{۱۱}. Carver & Smith

^۱-Spivack

^۲-Kartlyj-Mylyrn

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

وجود دارد. همچنین بین میانگین نمرات دختران و پسران در مؤلفه‌های اعتماد در حل مسئله و سبک اجتناب در سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معناداری وجود ندارد؛ ولی در نمره کل پرسش‌نامه و مؤلفه‌های درماندگی در حل مسئله، مهارت‌گری حل مسئله، سبک خلاقیت و سبک گرایش تفاوت معنادار وجود دارد.

پودینه و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان می‌دهد که میزان تاب‌آوری اقتصادی، اجتماعی- فرهنگی و زیرساختی در جوامع شهری بالاتر از جوامع روستایی است و به عبارت دیگر تاب‌آوری جوامع شهری در سه شاخص اقتصادی، اجتماعی- فرهنگی و زیرساختی در حد مطلوب و در جوامع روستایی در حد نامطلوب است. تنها در شاخص سرمایه اجتماعی است که میزان تاب‌آوری جوامع روستایی بالاتر از جوامع شهری است و جوامع روستایی در شاخص سرمایه اجتماعی بالاتر از حد مطلوب ولی جوامع شهری پایین‌تر از حد مطلوب ارزیابی شده است. محمدی و منوچهری (۱۳۹۷) در تحقیقی به تحلیلی بر ارتباط زیست‌پذیری و تاب‌آوری جوامع روستایی مطالعه موردی: روستاهای شهرستان مریوان پرداختند. نتایج نهایی نشان از ارتباط مثبت، مستقیم و معنادار وضعیت زیست‌پذیری و تاب‌آوری روستاها در منطقه مطالعه‌شده در قالب توزیع خوشه‌ای لکه‌های داغ دارد؛ همچنین با توجه به یافته‌های استنباطی، بعد اقتصادی و شاخص توانایی سازگاری و انطباق با تهدیدات، تبیین‌کننده‌های اصلی میزان زیست‌پذیری و تاب‌آوری در منطقه مطالعه‌شده‌اند.

ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷) در تحقیقی به مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری پرداختند. نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در تاب‌آوری، نارسایی هیجانی و همدلی تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، کمتر و در نارسایی هیجانی بیشتر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری بود. ولیان (۱۳۹۳) در تحقیقی دریافت تفاوت معنی‌داری بین هوش معنوی و میزان تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی وجود داشت. محمود علیلو و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی به مقایسه راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال‌های هیجانی مرتبط با اضطراب با گروه بهنجار پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال‌های هیجانی مرتبط با اضطراب با گروه بهنجار از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بین دو گروه موردبررسی از نظر مؤلفه‌های متغیرهای مذکور به‌عنوان یک متغیر ترکیبی، تفاوت معنادار آماری به دست آمد. هرچند راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار و تنظیم هیجان از نوع ارزیابی مجدد تفاوت معناداری را در گروه‌های مورد مقایسه نشان نداد اما از نظر راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار، راهبرد مقابله‌ای اجتنابی و تنظیم هیجان از نوع فرونشانی، تفاوت بین دو گروه مورد مقایسه معنادار بود.

شاکه نیا و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی نشان داد که بین دو گروه در متغیر کیفیت دلبستگی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر کودکان مبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری نسبت به کودکان غیرمبتلا در متغیر کیفیت دلبستگی نمرات پایین‌تری کسب کردند. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که از خودبیگانگی و کنار آمدن ویرانگر با مشکل در کودکان مبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری در مقایسه با کودکان غیرمبتلا بیشتر است. در حالی که اعتماد و کنار آمدن سازش یافته با مشکل در کودکان مبتلا در مقایسه با کودکان غیرمبتلا کمتر بود. جعفرزاده قدیمی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی به مقایسه سبک‌های حل مسئله و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان مدارس نمونه و عادی پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی است و هم چنین تفاوت معنی‌داری بین اعتماد در حل مسئله و گرایش در حل مسئله در دانش‌آموزان نمونه و عادی به دست آمد.

هانی اصل و محمدزاده (۱۳۹۷) در تحقیقی دریافت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دختران و پسران در مؤلفه‌های پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی وجود دارد و بین میانگین نمرات گروه دختران و پسران در پرسش‌نامه مهارت مثبت اندیشی تفاوت معنادار در سطح ۹۵٪ وجود دارد. همچنین بین میانگین نمرات دختران و پسران در مؤلفه‌های اعتماد در حل مسئله و سبک اجتناب در سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معناداری وجود ندارد؛ ولی در نمره کل پرسش‌نامه و مؤلفه‌های درماندگی در حل مسئله، مهارت‌گری حل مسئله، سبک خلاقیت و سبک گرایش تفاوت معنادار وجود دارد. چپو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به مقایسه خودکنترلی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس عادی و تحت پوشش پرداختند. نتایج نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان مدارس عادی و تحت پوشش تفاوت معناداری وجود دارد. کائر (۲۰۲۲) در پژوهشی به مقایسه سبک‌های حل مسئله و عزت نفس در دانش‌آموزان عادی و تحت پوشش بهزیستی پرداخت. نتایج نشان داد که بین سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان عادی و تحت پوشش تفاوت وجود دارد و. نیز بین دو گروه مدارس عادی و تحت پوشش از نظر بهزیستی مطلب وجود دارد.

رایت^{۱۴} و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیقی به مقایسه میزان افسردگی، اضطراب اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش پرداختند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که از نظر میزان افسردگی، اضطراب اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای میان دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت وجود دارد. سوارز^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۶) در تحقیقی به مقایسه میزان تاب‌آوری در جامعه شهری و روستایی پرداختند که نتایج تحقیق نشان داد میان جامعه شهری و روستایی از نظر میزان تاب‌آوری تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان روستایی تاب‌آوری بیشتری را نشان داده‌اند. بزا^{۱۶} (۲۰۱۵) در تحقیقی نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر میزان تاب‌آوری تفاوت وجود دارد و نیز بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر هوش معنوی تفاوت وجود دارد. کولیم^{۱۷} (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان داد که میان دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر میزان حل مسئله تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان مدارس شهری مهارت حل مسئله بالاتری را تجربه کرده‌اند.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر علی‌مقایسه‌ای است و محقق به دنبال بررسی مقایسه متغیرهای تحقیق میان دو گروه دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری است. جامعه آماری در این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستان مدارس روستایی و شهری شهرستان بویراحمد بودند که تعداد دانش‌آموزان مدارس شهری حدود ۲۵۰۰ نفر بودند و طبق فرمول کرجسی و مورگان تعداد ۱۱۰ نفر انتخاب شدند و دانش‌آموزان روستایی تعداد آنها ۱۸۰۰ نفر بودند و تقریباً طبق فرمول ۱۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و با توجه به نوع پژوهش که مقایسه‌ای می‌باشد تعداد هر دو گروه باید برابر باشند و در این میان تعداد ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر دانش‌آموز مدارس روستایی و ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس شهری) که به‌عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش تعداد ۱۰ دبیرستان روستایی بودند که از این تعداد ۵ دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان روستایی یک کلاس انتخاب و از هر کلاس تعداد ۲۰ نفر انتخاب شدند و در مجموع تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز دبیرستان مدارس روستایی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و اما نمونه دبیرستان مدارس شهری به این شکل بود که در شهرستان بویراحمد ۱۴ دبیرستان وجود دارد و از این تعداد دبیرستان پژوهشگر تعداد ۱۰ دبیرستان حاضر به همکاری بودند و از این تعداد دبیرستان شهری از هر دبیرستان یک کلاس انتخاب و از هر کلاس تعداد ۱۰ نفر که حاضر به همکاری بودند در پژوهش شرکت نمودند و در مجموع ۱۰۰ نفر نیز به‌عنوان گروه دبیرستان مدارس شهری به‌عنوان نمونه انتخاب و پرسش‌نامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است.

پرسش‌نامه تاب‌آوری: برای سنجش تاب‌آوری، مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) به کار برده شد که دارای ۲۵ گویه است و برای هر گویه طیف درجه‌بندی ۵ گزینه‌ای در نظر گرفته شده است که از ۱ (کاملاً نادرست) ۲ (بندرت نادرست) ۳ (گاهی درست) ۴ (اغلب درست) ۵ (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره‌ای که فرد می‌تواند در این پرسش‌نامه بگیرد ۲۵ و حداکثر نمره‌ای که می‌تواند بگیرد ۱۲۵ می‌باشد. همچنین این آزمون خرده‌مقیاس ندارد. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عامل برگرفته شد. سپس گویه‌های مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی گویه‌ها، دو شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شدند. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عامل را نشان دادند. برای تعیین پایایی مقیاس خود تاب‌آوری کونور و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی ۰/۸۹ به دست آمد (محمدی، ۱۳۸۴).

پرسش‌نامه مقابله با موقعیت استرس‌زا پارکر و اندلر: اندلر و پارکر (۱۹۹۰) این پرسش‌نامه را با هدف ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیت‌های استرس‌زا به صورت سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و سبک اجتنابی طراحی کردند. این آزمون شامل ۴۸ سؤال است که هر کدام ۱۶ سؤال به یکی از ابعاد مقابله مربوط است و پاسخ به هر سؤال بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از دامنه هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص می‌شود. اندلر و پارکر ضرایب اعتبار این آزمون را به‌وسیله آلفای کرونباخ برای سبک‌های مقابله مسئله‌مدار (دختر ۰/۹۰، پسر ۰/۹۲) و هیجان‌مدار (پسر ۰/۸۲، دختر ۰/۸۵) و اجتنابی (پسر ۰/۸۰، دختر ۰/۸۴) محاسبه کردند. در پژوهش محمدخانی و

^{۱۴} - Wright

^{۱۵} - Suarez

^{۱۶} - Bozza

^{۱۷} - Quilliam

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

قره‌باش (به نقل از صدیقی و همکاران، ۱۳۹۱)، پایایی کل پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بیان شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه حل مسئله: این پرسش‌نامه توسط هپنر (۱۹۸۲) ساخته شده و دارای ۳۰ ماده با یک مقیاس ۳ درجه‌ای از (بلی، حدودی و خیر) اجرا شد. در این پرسش‌نامه تعداد ۳ خرده مقیاس وجود دارد که شامل کفایت حل مسئله، سبک گرایش - اجتناب و کنترل شخصی هستند. این پرسش‌نامه توسط رفعتی (۱۳۷۵) ترجمه گردید و برای اولین بار در ایران ترجمه شده است. در پژوهش هپنر (۱۹۸۲) برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب در مؤلفه‌های کفایت حل مسئله ۰/۹۱، سبک گرایش - اجتناب ۰/۸۹ و کنترل شخصی ۰/۹۲ می‌باشد و نمره کل آن ۰/۹۳ بوده است.

در این پژوهش با توجه به اینکه بین دو گروه دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری مقایسه شکل گرفت لذا برای یافته‌های توصیفی از میانگین، انحراف معیار و... استفاده شد و در سطوح آماری از روش آماری تحلیل واریانس برای تفاوت بین دو گروه انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری در مدارس دبیرستان روستایی به ترتیب ۷۸/۸۳ و ۵/۶۷ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار در مدارس دبیرستان روستایی به ترتیب ۳۷/۴۰ و ۶/۴۸ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار در مدارس دبیرستان روستایی به ترتیب ۳۷/۱۵ و ۶/۴۰ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد اجتنابی در مدارس دبیرستان روستایی به ترتیب ۳۹/۷۵ و ۶/۹۲ می‌باشد و میانگین و انحراف معیار حل مسئله در مدارس دبیرستان روستایی به ترتیب ۴۸/۲۳ و ۲/۱۳ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری در مدارس دبیرستان شهری به ترتیب ۵۸/۶۳ و ۸/۹۰ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار در مدارس دبیرستان شهری به ترتیب ۴۷/۱۷ و ۶/۱۲ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار در مدارس دبیرستان شهری به ترتیب ۴۹/۹۵ و ۴/۲۶ می‌باشد، میانگین و انحراف معیار راهبرد اجتنابی در مدارس دبیرستان شهری به ترتیب ۴۸/۹۵ و ۵/۶۹ می‌باشد و میانگین و انحراف معیار حل مسئله در مدارس دبیرستان شهری به ترتیب ۶۳/۶۲ و ۴/۳۰ می‌باشد.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	دبیرستان روستایی	دبیرستان شهری
متغیر	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	۷۸/۸۳	۵/۶۷
راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار	۳۷/۴۰	۶/۴۸
راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	۳۷/۱۵	۶/۴۰
راهبرد مقابله‌ای اجتنابی	۳۹/۷۵	۶/۹۲
حل مسئله	۴۸/۲۳	۲/۱۳

برای بررسی همگنی واریانس متغیرها، از آزمون لوین استفاده شد. نتایج حاصل از همگنی واریانس‌ها در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون همگنی واریانس‌های لوین بین متغیرهای کمکی پژوهش در دو گروه دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری

اثر	متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی‌داری
گروه	تاب‌آوری	۱	۱۹۸	۰/۰۰۴	۰/۹۵
	راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار	۱	۱۹۸	۸/۴۴	۰/۷۱
	راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار	۱	۱۹۸	۰/۱۳	۰/۷۱
	راهبرد اجتنابی	۱	۱۹۸	۱/۳۹	۰/۲۴
	حل مسئله	۱	۱۹۸	۱/۳۲	۰/۲۱

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند که آزمون لوین در متغیر تاب‌آوری ($F=۰/۰۰۴$ و $P=۰/۹۵$)، راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار ($F=۸/۴۴$ و $P=۰/۷۱$)، راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار ($F=۰/۱۳$ و $P=۰/۷۱$)، راهبرد اجتنابی ($F=۱/۳۹$ و $P=۰/۲۴$)، و حل مسئله ($F=۱/۳۲$ و $P=۰/۲۱$) معنی دار نمی‌باشد. بنابراین واریانس دو گروه دانش‌آموزان دبیرستان روستانی و شهری در تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله به طور

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

معنی‌داری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. بنابراین آزمون همگنی واریانس‌ها بر روی چهار متغیر وابسته معنی‌دار نمی‌باشد و به محقق اجازه می‌دهد که فرض کند واریانس‌ها مساوی هستند.

برای بررسی این مفروضه از آزمون‌های کولموگورف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلکز استفاده شده است. نتایج آزمون‌های کولموگورف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلکز برای بررسی نرمال بودن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. آزمون کولموگورف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلکز برای نرمال بودن داده‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	آزمون کولموگورف-اسمیرنوف		آزمون شاپیرو-ویلکز	
	مقدار آماره	سطح معناداری	مقدار آماره	سطح معناداری
تاب‌آوری	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۹۵	۰/۴۹
راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار	۰/۱۷	۰/۰۹	۰/۹۴	۰/۲۵
راهبرد مقابله‌ای هیجان مدار	۰/۱۹	۰/۱۷	۰/۹۷	۰/۲۸
راهبرد اجتنابی	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۹۶	۰/۳۱
حل مسئله	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۹۱	۰/۲۹

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، با توجه به سطح معنی‌داری در گروه‌های دانش‌آموزان مدارس دبیرستان روستایی و شهری در آزمون کولموگورف-اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلکز ($p \geq 0.05$) و عدم معناداری هر دو آزمون یاد شده فوق، فرض بهنجاری توزیع نمرات متغیرها در جامعه مورد پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جهت پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل واریانس استفاده شد که در جداول ۴ و ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل واریانس بر روی میانگین نمره‌های دو گروه (دانش‌آموزان دبیرستان روستایی و شهری) در متغیرهای تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای (هیجان مدار، مسئله مدار و اجتنابی) و حل مسئله

نام آزمون	مقدار	F	df خطا	df فرضیه	sig
آزمون اثر پیلای	۰/۹۰	۳۸۸/۶۴	۱۹۴	۵	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویکلز	۰/۰۹	۳۸۸/۶۴	۱۹۴	۵	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۱۰/۰۱	۳۸۸/۶۴	۱۹۴	۵	۰/۰۰۱
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۰/۰۱	۳۸۸/۶۴	۱۹۴	۵	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۴ می‌توان گفت که دست کم در یکی از متغیرهای وابسته (تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله) بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت پنج تحلیل واریانس یک راه انجام شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. تحلیل واریانس یک بر روی متغیرهای تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای (هیجان مدار، مسئله مدار و اجتنابی) و حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی و شهری

متغیر	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	Sig
تاب‌آوری	۲۰۰۹۶/۲۵	۱	۲۰۰۹۶/۲۵	۳۷۹/۸۲	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار	۴۷۰۲/۶۳	۱	۴۷۰۲/۶۳	۱۱۷/۳۹	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله‌ای هیجان مدار	۸۰۷۷/۵۱	۱	۸۰۷۷/۵۱	۲۶۰/۵۵	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله‌ای اجتنابی	۴۱۶۷/۰۸	۱	۴۱۶۷/۰۸	۱۰۱/۲۸	۰/۰۰۱
حل مسئله	۱۱۶۷۶/۴۰	۱	۱۱۶۷۶/۴۰	۱۰۹۳/۳۲	۰/۰۰۱

بر اساس مندرجات جدول ۵ می‌توان گفت که با توجه به میانگین تاب‌آوری در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۷۸/۸۳ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۵۸/۶۳ می‌توان گفت نمره تاب‌آوری در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی بیشتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۳۷۹/۸۲$ و معنی دار است ($P<۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ تاب‌آوری تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۳۷/۴۰ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۴۷/۱۷ می‌توان گفت نمره راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۱۱۷/۳۹$ و معنی دار است ($P<۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۳۷/۱۵ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۴۹/۹۵ می‌توان گفت نمره راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۲۶۰/۵۵$ و معنی دار است ($P<۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۳۹/۷۵ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۴۹/۹۵ می‌توان گفت نمره راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۱۰۱/۲۸$ و معنی دار است ($P<۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با توجه به میانگین حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۴۸/۲۳ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۶۳/۶۲ می‌توان گفت نمره حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۱۰۹۳/۳۲$ و معنی دار است ($P<۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ حل مسئله تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتیجه‌گیری

توجه به میانگین تاب‌آوری در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۷۸/۸۳ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۵۸/۶۳ می‌توان گفت نمره تاب‌آوری در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی بیشتر است و از طرفی نیز مقدار $F=۳۷۹/۸۲$ و معنی دار است ($P>۰/۰۰۱$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ تاب‌آوری تفاوت معنی‌داری وجود دارد، نتایج این تحقیق با تحقیقات پودینه، یادگاری فر و رشیدی (۱۳۹۸)، محمدی و منوچهری (۱۳۹۷)، ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷)، ولیان (۱۳۹۳) و سوارز ۱۸ و همکاران (۲۰۱۶) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاب‌آوری یک توانایی فطری برای رشد محسوب می‌شود که در انسان به‌عنوان یک ارگانیسم وجود دارد و می‌تواند در شرایط معین و محیطی از قوه به فعل درآید و به رغم قرار گرفتن فرد در معرض تنش‌های شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقاء یابد. تاب‌آوری نوعی ویژگی است که از فردی به فردی متفاوت است و می‌تواند به مرور زمان رشد کند یا کاستی یابد (بیور ۱۹، ۲۰۰۸). در حقیقت تاب‌آوری نوعی مکانیسم سازش مثبت را ایجاد می‌کند که چندین عامل فردی، خانوادگی و اجتماعی تحت عوامل حفاظتی در تقویت و کاهش عوامل خطرزای آن موثر است (مدی و خوشابا ۲۰، ۲۰۰۵). این عوامل عبارتند از منابع فردی مانند ظرفیت شناختی و عزت نفس فرد، منابع خانوادگی مانند همبستگی و مدیریت تعارض‌ها و ارتباط با خانواده و عامل محیطی مانند حمایت اجتماعی و امنیت و ارتباطات معنادار و حمایت‌کننده و منابع اجتماعی و اقتصادی را شامل می‌شود. مطابق با مفروضه‌های نظریه توانمندمحور همه انسان‌ها توانمندی‌هایی دارند که با تمرکز بر آنها می‌توان انگیزه و تغییرات خلاقانه‌ای را ایجاد کرد یا از طریق یادگیری و با استفاده از برنامه‌های توانمندسازی کمبودها را جبران و میزان فعالیت افراد را افزایش داد (کوهن ۲۱ و همکاران، ۲۰۰۹). براین اساس افراد تاب‌آور دارای ویژگی‌هایی از جمله احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس، مهارت در حل مسئله، صلاحیت و توانمندی اجتماعی، خوش بینی، همدلی و ... هستند که رشد و ارتقاء آنها را باعث می‌شود. دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی به دلیل نوع باورهای خودمستقلی، خودکارآمدی، ابرازگری و ... که در ذات آنهاست در برابر مسائل و مشکلات تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان مدارس شهری تاب‌آوری بالاتری نشان دادند که اینها به فرهنگ روستایی آنها بر می‌گردند.

سایر نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر راهبردهای مقابله‌ای تفاوت وجود دارد. توجه به میانگین راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی ۳۷/۴۰ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری ۴۷/۱۷ می‌توان گفت نمره راهبرد مقابله‌ای مسئله

^{۱۸} - Suarez

^{۱۹} - Beaver

^{۲۰} - Maddi, &Khoshaba

^{۲۱} - Cohen

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار F مربوط به راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار برابر $F=117/39$ و معنی‌دار است ($P<0/001$)؛ بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی $37/15$ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری $49/95$ می‌توان گفت نمره راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار F مربوط به راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار برابر $F=260/55$ و معنی‌دار است ($P<0/001$)؛ بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی $39/75$ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری $49/95$ می‌توان گفت نمره راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار F مربوط به راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی برابر $F=101/28$ و معنی‌دار است ($P<0/001$)؛ بنابراین بین دو گروه از لحاظ راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات محمود علیلو و همکاران (۱۳۹۵)، شاکه نیا و همکاران (۱۳۹۶)، جعفرزاده قدیمی، امامی پور، سپاه منصور و جعفرزاده (۱۳۹۳)، هانی اصل و محمدزاده (۱۳۹۷) و رایت و همکاران (۲۰۲۱) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان به دلیل اینکه آینده کشور خود را به دست خواهند گرفت باید به‌عنوان اقشار سرمایه‌گذار در نظر گرفته شود و مولفه‌های اساسی در زندگی شخصی و تحصیلی آنها لازم و ضرورت دارد. پاسخ به مشکلات و نواقص زندگی آنها جزء راهبردهای مقابله‌ای و اساسی در مقابله با استرس‌های زندگی است. راهبرد مقابله‌ای افراد مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری فرد است که در جهت تغییر، تفسیر و اصلاح موقعیت تنش‌زا به کار می‌رود تا رنج ناشی از آن کاسته شود. فرد با به کارگیری راهبردهای مسئله مدار به تناسب موقعیت و واقع بینی از توانایی‌های خود و طلب حمایت اجتماعی و پردازش شناختی جهت حل مطلوب مسئله، نتیجه نسبتاً دلخواهی را تجربه می‌کند که این موجب تداوم و تقویت هیجانات مثبت و تنظیم مقتدرانه و آگاهانه آن را به دنبال دارد. این فرایند پسخوراندی مثبت حوزه‌های اساسی زندگی فرد را غنی‌تر می‌کند و سطح تحصیلی دانش‌آموزان را بالا ببرد. از طرفی دیگر می‌توان گفت که در راهبرد مقابله مسئله‌مدار بر مسئله متمرکز می‌شود و سعی در حل آن دارد. در این سبک دانش‌آموزان به جمع‌آوری اطلاعات مربوط به حادثه فشارزا می‌پردازد، درباره آن فکر می‌کند، منابعی را که از آن برخوردار است، ارزیابی می‌کند و برای استفاده از منابع در دسترس خود طرح و برنامه‌ای آماده می‌کند. دانش‌آموزان مدارس شهری در این پژوهش به دلیل تفکرات حل مسئله و امکانات آموزشی و هوشی که برای آنها فراهم است راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار برای مشکلات خود استفاده می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان دبیرستان شهری از نظر راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار نسبت به دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی نمره بیشتری کسب کردند که می‌توان گفت راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که بر اساس آن، دانش‌آموزان بر خود تمرکز می‌کند و تمام تلاش خود را متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خود می‌کند. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است (قریشی‌راد، ۱۳۸۹). این راهبردها در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهری بیشتر از دانش‌آموزان روستایی در این پژوهش بوده است که ممکن است به دلیل ابراز هیجانی دانش‌آموزان شهری نسبت به آنها باشد و این امر که دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهری علاقه و تمایل بیشتری به بیان هیجانات و ابراز آنها دارند. همچنین دانش‌آموزان دبیرستان شهری از نظر راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی نسبت به دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی نمره بیشتری دارند. راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مستلزم فعالیت‌ها و تغییرات شناختی است که هدف آن‌ها اجتناب از موقعیت استرس‌زا می‌باشد. رفتارهای مقابله‌ای اجتنابی ممکن است به شکل روی آوردن به یک فعالیت جدید و درگیر شدن با آن یا روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر می‌شود که دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهری نسبت به دبیرستان‌های روستایی در برابر مسائل و مشکلات خود اجتناب می‌کنند و با آنها روبه‌رو نمی‌شوند و در نهایت نمی‌توانند آنها را حل نمایند.

نتایج پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهری از نظر حل مسئله تفاوت وجود دارد. با توجه به میانگین حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی $48/23$ و در دانش‌آموزان دبیرستان شهری $63/62$ می‌توان گفت نمره حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان روستایی کمتر است و از طرفی نیز مقدار F مربوط به حل مسئله برابر $F=1093/32$ و معنی‌دار است ($P<0/001$). بنابراین بین دو گروه از لحاظ حل مسئله تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات جعفرزاده قدیمی، امامی پور، سپاه منصور و جعفرزاده (۱۳۹۳)، هانی اصل و محمدزاده (۱۳۹۷) و کولیم (۲۰۱۲) همخوان می‌باشد. مهارت حل مسئله، فرد را قادر می‌سازد تا به طور موثرتری مسائل زندگی را حل نماید. مسائلی مانند اختلافات با دوست، پدر و مادر، همکار یا مسائلی مانند مشکلات تحصیلی. مشکلات زندگی چنانچه حل نشده باقی بمانند استرس روانی ایجاد می‌کنند. مهارت حل مسئله فرآیند تفکر منطقی و منظمی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هنگام رویارویی

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

با مشکلات راحل‌های متعددی را جست و جو کند و سپس بهترین راه‌حل را انتخاب نماید. مهارت حل مسئله فرآیندی شناختی رفتاری است که فرد از آن برای شناخت و کشف راه‌حل‌های سازگارانه به‌منظور رویارویی با مشکلات زندگی روزمره استفاده می‌کند (پرلا، ۲۰۰۴). در مهارت حل مسئله پیدا کردن یک راه‌حل خاص برای یک مشکل ویژه مدنظر نیست بلکه هدف دستیابی به اصل یا قانونی است که بر اثر حل مسئله به دست آمده و تعمیم پذیر به سایر موقعیت هاست (کوزیکوگلو، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهری به دلیل امکانات آموزشی، کلاس‌های خصوصی، معلمان خصوصی و امکانات لازم مهارت‌های حل مسئله را نسبت به دانش‌آموزان دبیرستان‌های روستایی بهتر یاد گرفتند و بهتر توانستند موفق شوند. حل مسئله کمک می‌کند تا دانش‌آموزان بهتر بتوانند آموزش ببینند، مکاشفه کنند، راه‌حل‌های مختلفی را یاد بگیرند و بهترین راه‌حل را انتخاب نمایند. هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است. بیان محدودیت‌ها در پژوهش به محققانی که قصد تحقیق در زمینه‌های مختلف را دارند، کمک می‌کند تا با دیدی باز و آگاهی از موانع، کمبودها و محدودیت‌های تحقیق به امر پژوهش در زمینه‌های مشابه بپردازند. این تحقیق نیز دارای موانع و محدودیت‌هایی است که در ذیل به آن‌ها اشاره شده است: با توجه به این که جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مدارس روستایی و شهریر یاسوج بودند، لذا باید در تعمیم نتایج احتیاط به عمل آورد. پیشنهاد می‌شود این تحقیق در شهرها و استان‌های دیگر با فرهنگ‌های مختلف انجام گیرد تا از این طریق بتوان قابلیت تعمیم نتایج را افزایش داد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود: ۱- با برگزاری کلاس‌های آموزشی و کارگاه‌های روان‌شناسی کارکنانی که از نظر تاب‌آوری نمره پایینی دارند را آموزش داد تا از این طریق بتوان میزان تاب‌آوری آن‌ها را افزایش داد. ۲- برای کمک به راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان در مدارس معلمان و کادر آموزشی با تبیین راهبردهای مقابله‌ای کمک نمایند دانش‌آموزان از این راهبردها به نحو مطلوب و منطقی استفاده نمایند. ۳- برای کمک به دانش‌آموزان مهارت‌های حل مسئله به آن‌ها آموزش داده شود و کادر آموزشی تلاش نمایند با آموزش حل مسئله به دانش‌آموزان این مهارت را در آن‌ها تقویت نمایند.

منابع

- امامی مهرگانی، سعید (۱۳۹۶). رابطه چابکی و تاب‌آوری با نوآوری سازمانی. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده مدیریت و حسابداری.
- بساکن‌نژاد، سودابه و بوستانی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. فصلنامه علمی پژوهشی، جندی شاپور، ۳، ۳، ۴۰۰-۴۱۲.
- بودینه، محمدرضا؛ یادگاری‌فر، فاطمه و رشیدی، سعیدی (۱۳۹۸). بررسی و سنجش میزان تفاوت تاب‌آوری جوامع شهری و روستایی در برابر مخاطرات طبیعی مطالعه موردی شهرستان زاهدان. کاوش‌های جغرافیایی مناطق بیابانی، ۱۷ (۱)، ۱۷۹-۲۰۳.
- جعفرزاده قدیمی، اکرم؛ امامی پور، سوزان؛ سپاه منصور، مژگان و جعفرزاده، رباب (۱۳۹۳). مقایسه سبک‌های حل مسئله و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان مدارس نمونه و عادی. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۶ (۲۲)، ۹۹-۱۱۰.
- خانجانی، زهرا (۱۳۹۶). بررسی رابطه دلبستگی به خدا و تاب‌آوری در والدین کودکان با معلولیت چندگانه. دانشگاه علامه طباطبائی.
- رستمی، امیرمسعود؛ احدی، حسن و چراغعلی گل، هایده (۱۳۹۲). پیش‌بینی راهبردهای مقابله با استرس بر اساس ویژگی‌های شخصیتی وابستگی مواد محرک. فصلنامه اعتیاد پژوهشی سوء مصرف مواد، ۷، ۲۶، ۴۷-۵۹.
- سانتراک، جان دبلیو (۲۰۰۳). زمینه روان‌شناسی. ترجمه مهرداد فیروزبخت (۱۳۸۳)، تهران: رسا
- سیف علی‌اکبر (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی یادگیری در آموزش، انتشارات آگاه.
- شاکه نیا، فرحناز؛ کجباف، محمدباقر و گلکاری، طاهره (۱۳۹۶). مقایسه راهبردهای مقابله‌ای و کیفیت دلبستگی دانش‌آموزان مبتلا و غیرمبتلا به اختلال وسواس بی‌اختیاری. فصلنامه سلامت روان کودک، ۴ (۲)، ۱۳۵-۱۴۵.
- شاه‌میرزایی، سارا (۱۳۹۶). تبیین تاب‌آوری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان دانشگاه کاشان. دانشگاه کاشان، پردیس خواهران.
- عباس‌پور، ذبیح‌الله؛ سالاروند، محمد و خجسته مهر، رضا (۱۴۰۳). مقایسه مادرآزاری در بین دانش‌آموزان شهری و روستایی شهر دورود. نشریه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۱۹ (۶۶)، ۲۲۷-۲۴۶.
- غضنفری، محمدحسین (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رودهن.
- قریشی راد، فخرالسادات (۱۳۸۹). اعتباریابی مقیاس مقابله با موقعیت‌های استرس زای اندلر و پارکر. مجله علوم رفتاری، ۴، ۱، ۷-۱.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- کار، آلن. (۲۰۰۴). روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان. مترجم پاشاشریفی، حسن؛ نجفی زند، جعفر و ثنایی، باقر (۱۳۸۵). انتشارات سخن.
- محمدی، سعدی و منوچهری، سوران (۱۳۹۷). تحلیلی بر ارتباط زیست‌پذیری و تاب‌آوری جوامع روستایی مطالعه موردی: روستاهای شهرستان مریوان. برنامه ریزی فضایی، ۸ (۴)، ۸۹-۱۱۰.
- محمودعلیلو، مجید؛ خانجانی، زینب و بیات، احمد (۱۳۹۵). مقایسه راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال‌های هیجانی مرتبط با اضطراب با گروه بهنجار. فصلنامه سلامت روان کودک، ۳ (۱)، ۴۱-۵۱.
- ناظمی، عالیه و هاشمی، جواد (۱۳۹۷). مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. نشریه ناتوانی‌های یادگیری، ۸ (۱)، ۹۰-۱۰۶.
- ندائی، علی؛ پاغوش، عطاالله و صادقی هسنیجه، امیرحسین (۱۳۹۵). رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای با کیفیت زندگی: نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم‌شناختی هیجان. روان‌شناسی بالینی، ۸ (۴)، ۳۵-۴۸.
- هانی اصل، عباس و محمدزاده، زهرا (۱۳۹۷). مقایسه مهارت اجتماعی، مهارت مثبت‌اندیشی و سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع سوم متوسطه شهر زاهدان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۴ (۲)، ۸۸-۹۸.
- ولیان، زهرا (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ی هوش معنوی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد شاهرود.

منابع لاتین

- Alexander, J., & Harrison, A. G. (۲۰۱۳). Cognitive Responses to Stress, Depression, and Anxiety and Their Relationship to ADHD Symptoms in First Year Psychology Students. *Journal of Attention Disorders*, ۱۷(۱), ۲۹-۳۷.
- Beaver, B. R. (۲۰۰۸). A positive approach to children's internalizing problems, *Professional Psychology: Research and Practice*, ۳۹(۲), ۱۲۹-۱۳۶.
- Bilings, L. A., Mose, K. (۲۰۱۳). Cognitive and emotional control of pain and its disruption in chronic pain. *Nature Reviews Neuroscience*. ۱۴, ۵۰۲-۵۱۱.
- Boisan, B. (۲۰۱۲). Separation – individuation from family of origin and marital adjustment of recently married couples. *The American Journal of family therapy*, ۲۶ (۴), ۲۹۳ – ۳۰۷.
- Bond, F. W., & Dryden, W. (۲۰۰۴). *Handbook of Brief Cognitive Behavior Therapy*, John Wiley and Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO ۱۹ ۸SQ, England.
- Bozza, A. (۲۰۱۵). Developing an integrated framework to quantify resilience of urban systems against disasters, *Natural Hazards*, Vol. ۷۸, No. ۳, pp. ۱۷۲۹-۱۷۴۸.
- Cassidy, T., & Long, C. (۱۹۹۶). Problem-solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure. *British Journal of Clinical Psychology*, ۳۵, ۲۶۵-۲۷۷.
- Cohn, K. W., Felver-Grant, J., Tom, T., & Endrulat, N. R. (۲۰۰۹). Strength-based assessment of school and emotional functioning: Sears- C AND Sears- A, Presented at the Meeting of the National Association of School Psychologists, Boston. Retrieved from
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (۲۰۰۳). Development of a new resilience scale: the Conner-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, ۷۶-۸۲.
- Dembo, D. (۲۰۱۷). A history thinking in Reslenberg & E. Smith (eds), *the psychology of humanthouht*. Camberidg university press.
- Dunker, K. (۱۹۴۵). On problem solving. *Psychological Monographs*, (۵۸) American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J. Nezu, A. M. Maydeu-Olivares, A. (۲۰۰۴) *Social Problem Solving: Theory and Assessment*. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., Sanna, L. J. (Eds). *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*. Washington, D. C: American Psychological Association: ۱۱-۱۷.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C. & Sanna, L. J. (۲۰۰۳). "Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students". *J Soc Clin Psychol*. ۲۲(۴):۴۲۴-۴۰.

- Harlow, H. (۲۰۱۶). Human problem solving. Cambering university press.
- Holt, A. (۲۰۲۱). Adolescent-to-parent abuse: Current understandings in research, policy and practice. Policy Press.
- Lemey, R. & Ghazal, H. (۲۰۰۱). Resilience and positive psychology: Finding hope. Child and Family. ۵(۱), ۱۰-۲۱.
- Li, Z. S., & Hasson, F. (۲۰۲۰). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. Nurse Education Today, ۹۰, ۱۰۴۴۴۰.
- Lundgren, J., Thiblin, E., Lutvica, N., Reuther, C., Farrand, P., Woodford, J., & von Essen, L. (۲۰۲۳). Concerns experienced by parents of children treated for cancer: A qualitative study to inform adaptations to an internet-administered, low-intensity cognitive behavioral therapy intervention. *Psycho-Oncology*, 32(۲), ۲۳۷-۲۴۶.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (۲۰۰۰). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, ۷۱, ۵۴۳-۵۶۲.
- MacCaine, T. (۲۰۰۵) *Teaching for Tomorrow: Teaching Content and Problem-Solving Skills*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maddi, S. R & Khoshaba, D. M. (۲۰۰۵). Resilience at work, Brodway, AMA con. American management association, NY ۱۰۰۱۹
- Maddux, J. E. (۲۰۱۶). Self-efficacy. In Interpersonal and Intrapersonal Expectancies (pp. ۵۵-۶۰). Routledge.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (۲۰۰۴). Resilience in Development. In Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (Eds.) , *The Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press, ۷۴-۸۸.
- Mayer, R. E. (۲۰۰۳) Learning and instruction, Upper Saddle River, Prentice Hall, NJ.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (۲۰۰۶). Problem solving. *Handbook of educational psychology*, ۲, ۲۸۷-۳۰۳.
- Mcvicar, A. (۲۰۱۳). Workplace stress in nursing: A Literature review. *Journal of advanced nursing*, ۴۴ (۶), ۶۴۲-۶۴۳.
- Meiner, A., Greiff, S., Gidon, T. F. and Ricarda, S. (۲۰۱۶). "Predicting Complex Problem Solving and school grades with working memory and ability self-concept". *Learning and Individual Differences* ۴۹ (۲۰۱۶) ۳۲۳- ۳۳۱.
- Mirzaie, V., Tabatabaee, S. M, Makvand, S. (۲۰۲۲). The Effectiveness of Computer-based Cognitive Rehabilitation on Working Memory and Problem Solving of High School Students. *Journal of Cognitive Psychology*; ۹ (۴): ۱۲۲-۱۳۶.
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (۱۹۹۶). Coping and defense. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.) , *Handbook of coping* (pp. ۳-۲۳). New York: John Wiley.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (۲۰۲۰). Risk and resilience in family well-being during the COVID-۱۹ pandemic. *American Psychologist*, ۷۵(۵), ۶۳۱.
- Proctor, T. (۲۰۱۰) *Creative Problem-Solving for Managers: Developing Skills for Decision Making and Innovation*, London: Rutledge.
- Quilliam, S. (۲۰۱۲). DK Essential Managers: Positive Thinking. Penguin.
- Sheridan, C. L., & Radmacher, S. A. (۲۰۱۳). Health psychology: Challenging the biomedical model. New York: John Wiley & Sons.
- Suarez, M, Gomez-Baggethun, E, Benayas, J, & Tilbury, D. (۲۰۱۶). Towards an Urban Resilience Index: A Case Study in ۵۰ Spanish Cities, *Sustainability*, Vol. ۸, No. ۸, pp. ۱- ۱۹.
- Sylvia, Y. C. L., Kwok, S., Yeung, J., Low, A., Lo, H. & Tam, C. (۲۰۱۵). The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China". *Child Abuse & Neglect* ۴۴ (۲۰۱۵) ۱۱۷- ۱۲۹.
- Troy, A. S. (۲۰۲۳). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual review of psychology*, ۷۴, ۵۴۷-۵۷۶.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- West, C. P., Dyrbye, L. N., Sinsky, C., Trockel, M., Tutty, M., Nedelec, L., & Shanafelt, T. D. (۲۰۲۰). Resilience and burnout among physicians and the general US working population. JAMA network open, ۳(۷), e۲۰۹۳۸۵-e۲۰۹۳۸۵.
- Wright M, Banerjee R, Hoek W, Rieffe, C, Novin, S. (۲۰۱۰). Depression and social anxiety in children: differential links with coping strategies. J Abnorm Child Psychol; ۳۸(۳):۴۰۵-۱۹.
- Ziedner, M., & Endler, N. (۲۰۱۴). Handbook of coping: Theory research application. John Wiley & Son.

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۲۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۲۸

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

دوره ۱ شماره ۴ زمستان ۱۴۰۳

The effectiveness of solution-oriented training on reducing impulsivity, resilience and social well-being of mothers of elementary school students in district ۳ of Tehran s

اثربخشی آموزش راه حل مدار بر کاهش تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران

احمد ابطحی کارگر

کارشناسی ارشد گروه مشاوره خانواده، دانشکده مشاوره، موسسه آموزش عالی ادیان گرمسار، گرمسار، ایران.

پروانه صفدریان* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول) parimaah.s@gmail.com

فرزانه احمدی استادیار گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، موسسه آموزش عالی ادیان گرمسار، گرمسار، ایران. f.ahmadi8826@gmail.com

چکیده:

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of solution-oriented education on reducing impulsivity, resilience, and social well-being of mothers of elementary school students in Tehran's ۳rd district. The method of the present study was a quasi-experimental design with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the present study was all mothers of elementary school students in Tehran's ۳rd district in the academic year ۱۴۰۲-۱۴۰۳. The sampling method was cluster sampling. The sample individuals responded to impulsivity, resilience, and social well-being questionnaires and were then randomly placed in two groups of ۳۰ (۱۵ experimental and ۱۵ control). To confirm or reject the research hypotheses, the analysis of covariance test was used. The calculations performed were presented in two sections: descriptive statistics and inferential statistics analysis. The results of the analysis of variance showed that there was a significant difference between the mean of the impulsivity variable between the control group and the experimental group ($F=227.196$ & $P=0.000$), there was also a significant difference in the mean of the resilience variable between the control group and the experimental group ($F=210.461$ & $P=0.000$). And there was a significant difference in the mean of the social well-being variable between the control group and the experimental group ($F=217.702$ & $P=0.000$).

Key words: solution-oriented training, impulsivity, resilience and social well-being of mothers.

هدف از انجام این پژوهش اثربخشی آموزش راه حل مدار بر کاهش تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران بود. روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون به همراه گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می باشند. روش نمونه گیری این به صورت خوشه ای بود. افراد نمونه به پرسشنامه های تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی پاسخ دادند سپس به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفر (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) قرار داده شد. برای تایید یا رد فرضیه های تحقیق، آزمون تحلیل کوواریانس به کارگرفته شد. محاسبات انجام شده در دو بخش آمار توصیفی و تجزیه و تحلیل آمار استنباطی ارائه گردید. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین میانگین متغیر تکانشگری بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=227.196$ و $P=0.000$) تفاوت معنی دار وجود دارد، همچنین در میانگین متغیر تاب آوری بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=210.461$ و $P=0.000$) تفاوت معنی دار وجود دارد. و در میانگین متغیر بهزیستی اجتماعی بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=217.702$ و $P=0.000$) تفاوت معنی دار وجود دارد.

واژگان کلیدی: آموزش راه حل مدار، تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران.

مقدمه

با توجه به اینکه مادر اولین مراقب کودک است و نخستین مراحل تحول، تأثیری انکارناپذیر بر شخصیت انسان دارد و همچنین، به دلیل اینکه بسیاری از مشکلات روان‌شناختی ریشه در این تعامل دارند، ارتباط بین مادر و فرزند به‌نحو ویژه‌ای شایان توجه بوده است (سول^۱ و همکاران، ۲۰۲۳)؛ زیرا این پیوند چنان نزدیک و درهم‌تنیده است که هرگونه تغییر در یکی، دیگری را هم دستخوش تغییر و تحولات می‌کند. در این بین، مادر به‌عنوان فردی که دارای بیشترین ارتباط و نزدیکی با کودک است، بیشتر در معرض خطر چنین مشکلاتی است (لرتکساندی^۲ و همکاران، ۲۰۲۲؛ چاکو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این مادران دانش آموزان، با مسائل مختلف ناشی از مشکلات خانواده مواجه بوده و مشکلات مضاعفی نسبت به سایر افراد خواهند داشت که این امر موجب پدید آمدن مشکلات روانشناختی می‌شود، که این مشکلات با نشانه‌هایی مانند علائم افسردگی و اضطراب، عدم ارتباط صحیح با دیگران، رفتار تکانشگرانه، همراه می‌باشد (ایتریووا^۴، ۲۰۲۲). بنابراین، تکانشگری از شایع‌ترین پیامدها در مادران، از دلایل مهم ارجاع آنها به مراکز مشاوره است که میتوان به عنوان رفتاری تعریف کرد که منجر به آسیب به خود یا صدمه زدن به دیگران می‌شود (مارکین، نمینی و دنوو^۵، ۲۰۲۲). پژوهشگران معتقد هستند تکانشگری مفهوم بسیار پیچیده‌ای است که از یک طرف تحت تأثیر عوامل موقعیتی و روانشناختی است و از طرف دیگر از عوامل ژنتیکی تأثیر می‌پذیرد. از طرفی بی‌ثباتی خلقی نه تنها بر احساس تنهایی، بی‌ارزشی و تکانشگری بلکه به عنوان پیش‌بینی کننده نگرانی نیز در این افراد در نظر گرفته می‌شود (ناپی^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع تکانشگری به صورت تظاهرات مختلفی از جمله تکانشگری خصمانه و رابطه‌ای پدیدار می‌شود که شامل دو حالت تکانشگری آشکار می‌باشد (کاونتری^۷، ۲۰۲۲). تکانشگری آشکار-فیزیکی و کلامی شامل رفتارهای خصمانه نظیر زدن، هل دادن، لگد زدن و نیز تهدید به انجام این اعمال به صورت کلامی است (ماکوخ، هورودنیچا و نیپیوودا^۸، ۲۰۲۲). تکانشگری رابطه‌ای، شکلی از تکانشگری است که فرد پرخاشگر با هدف برهم زدن روابط دوستانه و بین فردی قربانی، اقدام به پخش شایعات یا بدگویی و وادار کردن افراد به قطع ارتباط با فرد می‌نماید و از این طریق باعث منزوی شدن او می‌گردد (بانوال و صدوقی^۹، ۲۰۲۲).

همچنین در دهه‌های اخیر، ویژگی‌های تاب‌آوری با توجه به اثراتش بر مادران و نیز فرایندهای تحولی افراد، در بیشتر فرهنگ‌ها درخور توجه قرار گرفته است (سینگر، مائل، وانگ و اثرایدجه^{۱۰}، ۲۰۲۱). تاب‌آوری در مادران به سازگاری و سلامت روانی آنها منجر شده است (نعمتی و مهدی‌پور - مارالانی، ۱۳۹۵؛ مک کوبین و مک کوبین^{۱۱}، ۲۰۲۲؛ پاترسون^{۱۲}، ۲۰۲۲). افزون بر این، تاب‌آوری از طریق پیشگیری از مبتلا شدن به اختلال‌ها به سازگاری و سلامت روانی افراد کمک می‌کند (میلانت، اید، کواوس، و میهان^{۱۳}، ۲۰۲۲؛ لی، سادوم و زامورسکی^{۱۴}، ۲۰۲۳). تاب‌آوری باعث ارتقا سازگاری، مقاومت و بهبود سلامت روانی و جسمی بعد از یک موقعیت چالش برانگیز می‌شود. همچنین یک فرآیند واکنشی در غلبه بر اثرات منفی موقعیت‌های استرس‌زای زندگی و یادگیری در مورد آن است (لی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰). افراد با تاب‌آوری پایین در شرایط استرس‌زا به شیوه انعطاف‌ناپذیر و خشک عمل می‌کنند که منجر به رفتار ناسازگار می‌شود (شارپلی^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۲). در نظریه تاب‌آوری به افراد نه به عنوان موجود منفعل پاسخ‌دهنده در برابر محرک‌ها، بلکه به عنوان تصمیم‌گیرنده‌های دارای حق انتخاب و امکان تسلط و تمرین نگرین‌گری می‌شود. تاب‌آوری ظرفیتی برای مقاومت در برابر استرس و فاجعه است (کیلگور^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که افراد تاب‌آور رفتارهای خودشکنانه ندارند، از نظر هیجانی آرام هستند و توانایی مقابله با شرایط ناگوار را دارند.

^۱ Theule

^۲ Lertxundi

^۳ Chacko

^۴ Itriyeva

^۵ Markin, Temniy & Dnov

^۶ Nappi

^۷ Coventry

^۸ Makukh, Horodnycha & Nepyivoda

^۹ Banwal & Siddiqui

^{۱۰} Singer, Maul, Wang & Ethridge

^{۱۱} McCubbin & McCubbin

^{۱۲} Patterson

^{۱۳} Mylant, Ide, Cuevas & Meehan

^{۱۴} Lee, Sudom & Zamorski

^{۱۵} Lee

^{۱۶} Sharpley

^{۱۷} Killgore

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

و تاب آوری با تعدیل و کم رنگ کردن عواملی چون استرس و افسردگی، بهزیستی افراد را تضمین می‌کند (نجاری و همکاران، ۱۴۰۰). یکی دیگر از مشکلات مادران دانش آموزان افت سلامت و بهزیستی است که بهزیستی یک حالت مثبت جسمانی، اجتماعی، معنوی و روانی (نه فقط نداشتن ناراحتی و بیماری) می‌باشد (هوآن^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). بهزیستی اجتماعی به عنوان یکی از ابعاد مهم بهزیستی مفهومی چندبعدی به معنای ادراک افراد از کیفیت ارتباط آن‌ها با جامعه و دیگران می‌باشد (نی^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). بهزیستی اجتماعی در کنار تندرستی جسمی و روانی نقش و اهمیت گسترده‌ای یافته است. به طوری که دیگر، بهزیستی فقط عاری بودن از بیماری‌های جسمی و روانی نیست، بلکه چگونگی عملکرد انسان در روابط اجتماعی و چگونگی تفکر وی درباره اجتماع نیز به عنوان معیارهای ارزیابی بهزیستی فرد در سطح کلان جامعه به شمار می‌رود (کو^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). بهزیستی اجتماعی به معنای گزارش شخصی افراد از کیفیت ارتباط‌های آنها با دیگران است (آرتلاریس^۴، ۲۰۱۷). عناصر بهزیستی اجتماعی شامل شناخت و پذیرش دیگران، پذیرش و ارزش فرد به عنوان یک شریک اجتماع، مشارکت و باور به تحول مثبت اجتماعی هستند که این عناصر می‌توانند باعث انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، پیوستگی اجتماعی و پذیرش اجتماعی شوند (دنگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). افراد دارای بهزیستی اجتماعی بالا زندگی را هدفدار می‌دانند، خود را حاکم بر زندگی دانسته و در کنار تمامی جوانب زندگی خود را متعلق به اجتماع افراد دانسته و سعی در بهبودی روابط اطراف خود دارند (زاهدیالس و پلهواری^۶، ۲۰۱۴).

یکی از مداخلات روانشناختی مؤثر در ارتقای وضعیت روانشناختی مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران، اثربخشی آموزش راه حل مدار است. در کمتر از دو دهه، درمان راه حل محور از یک رویکرد غیرمتداول و ناشناخته به رویکردی تبدیل شد که در ایالات متحده و دیگر کشورها به طور فزاینده‌ای از آن استفاده می‌شود (فرانکلین، بولتون و گاز^۷، ۲۰۱۹)؛ مشاوران راه حل محور ادعا کرده اند که این روش تغییر سریع و پایدار و همین طور درجه بالایی از رضایت مندی‌های مراجع را فراهم می‌کند (رستمی، سعادت‌ی و یوسفی، ۱۳۹۷). این رویکرد دیدگاهی قابلیت محور است که به جای تمرکز بر رفتارهای مشکل آفرین بر رشد و پرورش راه حل‌ها تمرکز دارد. قابلیت‌های مراجع در جلسه درمان بر اساس تمرکز بر تعاملات و یافته‌های مثبت و غیر مشکل‌زا تشخیص داده می‌شود و مقاومت مراجعین در جلسه درمان به دلیل تمرکز بر موارد مثبت (آنچه باید افزایش پیدا کند) به عوض تمرکز بر نقایص از بین می‌رود (بیباچ^۸، ۲۰۱۴). درمانگر راه حل محور در جلسه مشاوره بر معانی کلمات تأکید دارد و به جای تحلیل بیرونی و جستجوی خارجی حقیقت به واقعیت از چشم انداز متفاوتی نگاه می‌کند و فرایند محاوره در این روش برای معنی‌سازی به کار برده می‌شود (بهبهانی، ذوالفقاری و حبی، ۱۳۹۹)؛ همچنین محاوره درمانی به درمانگر و مراجع اجازه می‌دهد که واقعیت‌ها را به گونه‌ای ببینند که فضا برای چشم اندازهای جدید باز شود و اگر مراجعان بتوانند با موفقیت به یک تغییر شناختی و احساسی برسند توانایی آنها برای حل و کنترل مشکل نشان داده می‌شود (دامرون^۹، ۲۰۱۶).

پس به طور کلی با توجه به این که مشکلات رفتاری والدین می‌تواند صدمات جدی و جبران ناپذیری به خودشان و اطرافیان شان وارد کند، لذا ضرورت دارد که برای خانواده‌های دارای مشکلات رفتاری به خصوص خانواده‌ها، با مادران تکانشگر که توانایی کافی در مدیریت رفتار کودکان خود ندارند راهکارهای درمانی اندیشیده شود. بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا میزان اثربخشی آموزش راه حل مدار بر کاهش تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران را مورد آزمون قرار دهد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون به همراه گروه کنترل بود. در طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل، کلیه شرکت کنندگان دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی

^۱ Huan

^۲ Ni

^۳ Ko

^۴ Artelaris

^۵ Deng

^۶ Zahediasl & Pelhvari

^۷ Franklin, Bolton & Guz

^۸ Beyebach

^۹ Dameron

آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می‌باشند. در این پژوهش تعداد کل جامعه آماری ۱۴۰۰ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری این به صورت خوشه‌ای بود. بدین صورت که بعد از فراخوان توسط پژوهشگر در هر مدرسه مادرانی که تمایل به شرکت در این پژوهش را داشتند، انتخاب و پرسشنامه‌های تکانشگری، تاب‌آوری و بهزیستی اجتماعی توزیع گردید. سپس به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفر (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) قرار داده شد. لازم به ذکر است که بعد از معرفی و گرفتن رضایت نامه از والدین کودکان ۳۰ نفره (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌های در این پژوهش با توجه به ماهیت تحقیق و فاصله‌ای بودن مقیاس متغیرهای وابسته، از آزمون پارامتری تحلیل کواریانس در محیط نرم افزار SPSS-۲۶ استفاده گردید.

ابزار گردآوری اطلاعات

۱- مقیاس تکانشگری بارات (۲۰۰۴): پرسشنامه تکانشگری بارت ویرایش یازدهم توسط پروفسور ارنست بارت ساخته شده است (بارت و همکاران ۲۰۰۴). مقیاس تکانشگری بارت همبستگی بسیار خوبی با پرسشنامه تکانشگری آیزنک دارد و ساختار پرسش‌های گردآوری شده از هر دو پرسشنامه، نشان دهنده ابعادی از تصمیم‌گیری شتاب زده و فقدان دور اندیشی است. این پرسشنامه دارای ۳۰ پرسش می‌باشد که شامل تکانشگری شناختی (۵، ۹، ۱۱، ۲۰، ۲۴، ۲۶ و ۲۸)، تکانشگری حرکتی (۲، ۳، ۴، ۱۶، ۱۹، ۲۳ و ۲۵) و عدم برنامه‌ریزی (۲۹، ۲۷، ۲۴، ۱۸، ۱۴، ۱۳، ۱۲) می‌باشد. سوالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت تنظیم شده است که از ۱ (نبودن) تا ۴ (بسیار زیاد) است. گروه کنترل غیر بالینی نمراتی در گستره ۶۰-۵۰ کسب می‌کنند. گویه‌های شماره ۳۰ و ۸ نیز به علت نامتجانس بودن حذف گردیده است. در این پرسشنامه تعداد گویه‌هایی که به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند ۱۱ عدد بوده که عبارتند از: ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۰، ۲۹، ۳۰. اعتبار و روایی فرم فارسی این پرسشنامه که توسط اختیاری و همکاران (۱۳۸۷) صورت پذیرفته است، ۳ عامل عدم برنامه‌ریزی (۹ ماده)، تکانشگری حرکتی (۱۰ ماده) و تکانشگری شناختی (۵ ماده) را نشان داد. تعیین پایایی مقیاس تکانشگری بارت به روش همسانی درونی انجام گردیده است و برای این منظور از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. بر اساس نتایج بدست آمده، ضریب آلفای کرونباخ، برای سوالات عامل اول ۰/۸۱، برای سوالات عامل دوم ۰/۶۷ و برای سوالات عامل سوم ۰/۷۰ بوده و پایایی باز آزمون نمرات کل ۰/۷۷ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ عامل برنامه‌ریزی ۰/۶۲، تکانشگری حرکتی ۰/۷۳ و تکانشگری شناختی ۰/۶۴ بدست آمد.

۲- پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳): این پرسشنامه را کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در شش گروه، جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روانپزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران استرس پس از سانحه انجام شده است. پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون ۲۵ عبارت دارد که در یک مقیاس لیکرتی (کاملاً نادرست = ۰؛ به ندرت = ۱؛ گاهی درست = ۲؛ اغلب درست = ۳؛ همیشه درست = ۴) نمره گذاری می‌شود. نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است. نتایج تحلیل عاملی حاکی از آنند که این آزمون دارای ۵ عامل: تصور شایستگی فردی (۲۵-۲۴-۲۳-۱۷-۱۶-۱۲-۱۱-۱۰)، اعتماد به غرایز فردی و تحمل عاطفه منفی (۲۰-۱۹-۱۸-۱۵-۱۴-۷-۶)، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن (۸-۵-۴-۲-۱)، کنترل (۲۲-۲۱-۱۳) و تأثیرات معنوی (۹-۳) است. کونور و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیپان همبستگی منفی معنادار داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار همزمان این مقیاس است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون در هنگام شروع آزمایش و همچنین هنگام خاتمه با نمرات مقیاس تجربه جنسی آریزونا همبستگی معناداری نداشت. این مطلب حاکی از اعتبار افتراقی آزمون است. این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۴) هنجاریابی شده است. وی برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش کرده است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر عبارت با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عاملی بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل به جز عبارت ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس عبارات مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی عبارات، دو شاخص KMO و آزمون کروییت بارتلت محاسبه شدند. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی را نشان دادند. در پژوهشی که توسط سامانی، جوکار و صحراگرد در بین دانشجویان صورت گرفت، پایایی آن را ۰/۹۳

۱. Fertility Problem Inventory Barratt

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

گزارش کردند و روایی (به‌روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف‌عادی و در خطر احراز گردید (سامانی و همکاران، ۲۰۰۶).

۳- پرسشنامه استاندارد بهزیستی اجتماعی کیز (۱۹۹۸): این پرسشنامه دارای ۳۳ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان بهزیستی اجتماعی می باشد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت کاملاً مخالفم (۵)؛ مخالفم (۴)؛ نظری ندارم (۳)؛ موافقم (۲) و کاملاً موافقم (۱) می باشد. اما این شیوه نمره گذاری در مورد سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ معکوس می باشد. این پرسشنامه دارای ۶ مؤلفه همبستگی اجتماعی (۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۳۳)، انسجام اجتماعی (۲، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۲۱)، مشارکت اجتماعی (۳، ۴، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۲)، پذیرش اجتماعی (۶، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۱) و شکوفایی اجتماعی (۵، ۷، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۳۰) می باشد. کیز (۱۹۹۸) طی دو مطالعه بر روی دو نمونه ۳۷۳ و ۲۸۸۷ نفری در آمریکا با استفاده از تحلیل عوامل، مدل ۵ بعدی به کار رفته در پرسشنامه خود را از نظر تجربی مورد تایید قرار داده است. او جهت بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرد که میزان ضرایب آلفای کرونباخ در مطالعه اول برای ابعاد انسجام اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، مشارکت اجتماعی و پذیرش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۵۷، ۰/۶۹، ۰/۸۱، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و در مطالعه دوم به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۶۴، ۰/۷۳، ۰/۶۶، ۰/۴۱، به دست آمده که ضرایب قابل قبولی است. حیدری و غنایی (۱۳۸۷) در ایران پرسشنامه بهزیستی اجتماعی را بر روی ۶۳۲ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای استان مرکزی هنجاریابی کردند. نتایج حاصل از پژوهش آنها نشان داده که اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ است و نتایج تحلیل اکتشافی موید ساختار پنج عاملی این پرسشنامه با تغییر در برخی گویه ها در جامعه دانشجویی بود.

۴- پروتکل درمانی راه حل مدار کوتاه مدت: بنا به گفته ی دشاز و همکاران (۲۰۰۶) محتوی مداخله درمان راه حل مدار اقتباسی از پژوهشهای مختلف تا به حال صورت گرفته در این حوزه است که به طور خلاصه ایجاد یک راه حل مثبت و منطقی با موضعی متمرکز، بررسی راه حل های مثبت قبلی، جستجوی استثنائات، پرسیدن سؤال در مقابل دستور یا تفسیر، سؤالات حال و آینده محور در مقابل سؤالات گذشته محور را شامل می شود. همانگونه که رویکردهای درمانی پست مدرن از جمله رویکرد راه حل مدار کوتاه مدت بنیان گذار واحدی ندارند و این گونه رویکردها حاصل تلاش چند تن بوده اند پروتکل درمانی این رویکرد هم مبدع خاصی ندارد. ولی اولین پروتکل درمانی ویراست شده و مدون شده این رویکرد در سال ۲۰۰۶ توسط دشاز برای مقاصد پژوهشی تدوین و تنظیم شد (دشاز و همکاران ۲۰۰۶). پروتکل درمانی فایل حاضر نیز بر اساس کار دشاز و همکاران (۲۰۰۶) طراحی شده است. اختصاری از جلسات درمان راه حل مدار کوتاه مدت در این پژوهش به شرح زیر می باشد:

جلسه	هدف	مدت زمان
جلسه اول	هدف این جلسه معارفه و ایجاد ارتباط و اطمینان دهی به بیماران در مورد اجرای اصل رازداری و اجرای پیش آزمون و تعیین چارچوب ها و بیان اصول کلی درمان راه مدار است. پس از اینکه درمانگر خود را به بیماران معرفی می کند به بیماران یادآور این نکته می شود که به کار بستن تکنیک های این نوع از درمان می تواند زندگی لذت بخش تری را برای آنها به همراه آورد.	۹۰ دقیقه
جلسه دوم	بررسی اهداف بیماران و منطبق کردن اهدافشان بر سه اصل مثبت و معین و ملموس و قابل اندازه گیری بودن و سپس از بیماران خواسته می شود که در مورد مشکلات خود صحبت کنند و راه حل هایی که از دید خودشان در مورد بالا رفتن بهبود شرایط زندگیشان مؤثر هست را بیان کنند و انتظارات خود را از زندگی به صورت دقیق و واضح بیان کنند تا بتوانند به ارزیابی امکانات خود در راستای رسیدن به خواسته هایشان بپردازند.	۹۰ دقیقه
جلسه سوم	هدف این جلسه حذف الگوی محل رفتاری با استفاده از پرسش معجزه آسا و تأمل در مورد پاسخشان در مورد سؤالات شرایط استثناست. در این جلسه در مورد پاسخ ها و راه حل هایی که بیماران ارائه داده اند بحث و تبادل نظر میشود و در کنار راهنمایی به آنها، جنبه های مختلف راه حل هایی که در پاسخ آنان نهفته و قبلاً در زندگی آنها اتفاق افتاده پی ببرند و برای آنها توضیح داده که در حقیقت آنها بخش هایی از این معجزه را در زندگی خود داشته اند اما به آن توجه نکرده اند.	۹۰ دقیقه

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

جلسه	هدف	مدت زمان
جلسه چهارم	هدف این جلسه یافتن موارد استثناست که شرکت کنندگان به موارد مثبت زندگی خود پی ببرند و سطح کیفیت زندگی خود را بر پایه ی خوکفایی و خودکارآمدی کشف شده، بالا ببرند و حوزه ی مشکلات خود را کاهش دهند و دقت کنند در زمان هایی که احساس خوار آمدی بیشتری می کردند، چه کار متفاوتی انجام می دادند؟؟	۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	هدف این جلسه ایجاد راه حل ها و تثبیت است و تحسین شدن شرکت کنندگان برای یافتن راه حل های متفاوت و بدیع برای اهداف جدید خود تا دریابند برای بهبود شرایط و کیفیت زندگی خود می توانند از منابع و قابلیت های خود به طرز مطلوبی استفاده کنند. شرکت کنندگان بایستی به این سؤالات جواب بدهند که اگر قرار باشد قدمی کوچک برای مشکلاتشان بر دارند، چه کار خواهند کرد؟ و زمانی که مشکلاتشان حل شد برای تثبیت روند مطلوب زندگی خود چه کار متفاوتی انجام خواهند داد؟	۹۰ دقیقه
جلسه ششم	هدف این جلسه جمع بندی و نتیجه گیری از طول این مدت درمان و آماده کردن شرکت کنندگان برای اتمام جلسات است، علاوه بر این از شرکت کنندگان پرسیده شود که از زمان شروع جلسات تا به الان چه چیزی بهتر شده است و چه چیزی مایه ی انگیزه ی شماست که به تلاشتان ادامه دهید؟ و اینکه بعد از اتمام درمان می خواهند چه کار کنند و چه تغییراتی را در زندگیشان اجرا کنند؟	۹۰ دقیقه

یافته ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

مؤلفه ها	آزمون	کنترل		آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تکانشگری شناختی	پیش آزمون	۳/۴۰۹	۰/۳۴۹	۳/۶۲۸	۰/۲۴۶
	پس آزمون	۳/۳۷۱	۰/۵۲۵	۳/۷۴۲	۰/۳۷۴
تکانشگری حرکتی	پیش آزمون	۳/۴۹۵	۰/۳۱۴	۳/۵۲۳	۰/۲۶۸
	پس آزمون	۳/۶۲۸	۰/۴۹۷	۴	۰/۴۴۵
عدم برنامه ریزی	پیش آزمون	۳/۴۹۵	۰/۲۰۸	۳/۵۶۱	۰/۱۷۴
	پس آزمون	۳/۹۷۱	۰/۵۲۴	۳/۲۲۸	۰/۲۶۳
تصور از شایستگی فردی	پیش آزمون	۳/۵۳۳	۰/۱۶۶	۳/۵۹۱	۰/۲۰۸
	پس آزمون	۳/۳۰۸	۰/۷۰۳	۳/۳۲۵	۰/۷۳۱
اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی	پیش آزمون	۳/۴۷۶	۰/۱۸۴	۳/۵۹۰	۰/۳۰۴
	پس آزمون	۳/۴۰۰	۰/۸۴۳	۳/۳۷۱	۰/۷۹۳
پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن	پیش آزمون	۳/۶۴۰	۰/۳۵۶	۳/۶۸۰	۰/۲۴۸
	پس آزمون	۳/۴۶۶	۰/۵۷۹	۳/۸۵۳	۰/۴۵۶
کنترل	پیش آزمون	۳/۳۳۳	۰/۲۵۱	۳/۵۱۱	۰/۳۳۰
	پس آزمون	۳/۲۶۶	۰/۹۰۱	۳/۲۴۴	۰/۸۵۸
تأثیرات معنوی	پیش آزمون	۳/۶۰۰	۰/۴۷۰	۳/۱۰۰	۰/۲۸۰
	پس آزمون	۳/۲۳۳	۰/۵۹۳	۴	۰/۷۰۷
همبستگی اجتماعی	پیش آزمون	۳/۶۰۹	۰/۲۸۲	۳/۷۹۰	۰/۱۵۱
	پس آزمون	۳/۶۷۶	۰/۳۵۱	۳/۹۱۴	۰/۳۸۱
انسجام اجتماعی	پیش آزمون	۳/۳۸۸	۰/۱۸۵	۳/۴۳۳	۰/۲۰۷
	پس آزمون	۳/۳۵۵	۰/۵۱۸	۳/۵۴۴	۰/۵۰۱
مشارکت اجتماعی	پیش آزمون	۳/۳۸۸	۰/۱۸۵	۳/۴۳۳	۰/۲۰۷

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

مولفه ها	آزمون	کنترل		آزمایش	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
پذیرش اجتماعی	پس آزمون	۰/۵۳۷	۳/۱۰۰	۰/۶۲۲	۳/۶۰۰
	پیش آزمون	۰/۳۲۷	۳/۵۹۰	۰/۳۷۶	۳/۶۱۹
	پس آزمون	۰/۴۶۵	۳/۴۶۶	۰/۴۱۰	۳/۸۰۹
شکوفایی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۲۶۰	۳/۴۵۷	۰/۱۹۲	۳/۶۱۹
	پس آزمون	۰/۴۱۸	۳/۰۲۸	۰/۲۶۹	۳/۱۲۳

بر طبق جدول ۱. می‌توان بیان داشت که در متغیرهای تکانشگری و مولفه‌هایش (تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی، عدم برنامه‌ریزی) و متغیر تاب‌آوری و مولفه‌هایش (تصور از شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل، تأثیرات معنوی) و متغیر بهزیستی اجتماعی و مولفه‌هایش (همبستگی اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، پذیرش اجتماعی و شکوفایی اجتماعی) بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت وجود دارد.

در این پژوهش از آزمون نیکوئی برازش کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن مشاهدات استفاده گردیده است. نتایج این آزمون در جدول ۲. آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

مولفه ها	آزمون	کنترل		آزمایش	
		K-S	معنی‌داری	K-S	معنی‌داری
تکانشگری شناختی	پیش آزمون	۰/۱۹۲	۰/۱۴۴	۰/۴۵۳	۰/۰۹۹
	پس آزمون	۰/۱۰۷	۰/۰۸۸	۰/۱۶۹	۰/۰۹۲
تکانشگری حرکتی	پیش آزمون	۰/۱۳۶	۰/۰۸۳	۰/۲۲۲	۰/۰۶۵
	پس آزمون	۰/۱۰۶	۰/۰۷۹	۰/۲۹۵	۰/۰۶۱
عدم برنامه ریزی	پیش آزمون	۰/۱۷۴	۰/۰۶۸	۰/۲۲۶	۰/۰۷۸
	پس آزمون	۰/۱۵۶	۰/۰۷۷	۰/۲۱۲	۰/۰۶۹
تصور از شایستگی فردی	پیش آزمون	۰/۳۱۳	۰/۰۷۹	۰/۲۰۷	۰/۰۸۲
	پس آزمون	۰/۱۳۴	۰/۰۹۱	۰/۲۹۷	۰/۰۸۱
اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی	پیش آزمون	۰/۲۳۶	۰/۰۶۴	۰/۲۰۷	۰/۰۸۲
	پس آزمون	۰/۱۲۵	۰/۰۷۹	۰/۲۵۸	۰/۰۸۸
پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن	پیش آزمون	۰/۲۱۶	۰/۰۵۷	۰/۱۳۴	۰/۰۷۵
	پس آزمون	۰/۱۲۴	۰/۰۶۷	۰/۲۱۹	۰/۰۵۲
کنترل	پیش آزمون	۰/۳۶۷	۰/۰۶۷	۰/۱۷۶	۰/۰۷۶
	پس آزمون	۰/۱۳۸	۰/۰۸۸	۰/۴۳۸	۰/۰۷۳
تأثیرات معنوی	پیش آزمون	۰/۲۰۲	۰/۰۹۳	۰/۱۴۵	۰/۰۸۳
	پس آزمون	۰/۲۰۷	۰/۰۸۴	۰/۳۷۳	۰/۰۷۷
همبستگی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۱۵۶	۰/۰۷۴	۰/۱۶۷	۰/۰۷۸
	پس آزمون	۰/۲۲۱	۰/۰۶۶	۰/۲۷۰	۰/۰۸۴
انسجام اجتماعی	پیش آزمون	۰/۱۹۲	۰/۱۴۱	۰/۱۰۲	۰/۰۷۵
	پس آزمون	۰/۱۵۸	۰/۰۶۹	۰/۲۸۵	۰/۰۷۲
مشارکت اجتماعی	پیش آزمون	۰/۱۹۲	۰/۱۴۱	۰/۱۹۶	۰/۱۲۴
	پس آزمون	۰/۲۹۳	۰/۰۷۱	۰/۲۸۵	۰/۰۷۲
پذیرش اجتماعی	پیش آزمون	۰/۲۵۶	۰/۰۸۹	۰/۲۵۷	۰/۰۹۹
	پس آزمون	۰/۱۹۹	۰/۱۱۲	۰/۱۹۷	۰/۱۲۱
شکوفایی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۲۱۲	۰/۰۶۹	۰/۱۹۲	۰/۱۴۲
	پس آزمون	۰/۱۳۹	۰/۰۹۲	۰/۲۶۰	۰/۰۸۸

با توجه به جدول ۲. مقداری معنی داری برای داده ها همچنین قرار گرفتن آماره Z با سطح اطمینان ۰/۹۵ و خطای ۰/۵۰ بین ۱/۹۶+ تا ۱/۹۶- می‌توان بیان نمود که شرط نرمال بودن داده ها برقرار هست.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

جدول ۳. نتایج آزمون لون جهت سنجش برابری واریانس خطاهای متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره f	Df ^۱	Df ^۲	سطح معناداری
تکانشگری شناختی	۲/۶۴۹	۱	۲۸	۰/۴۲۷
تکانشگری حرکتی	۲/۰۰۱	۱	۲۸	۰/۹۷۴
عدم برنامه‌ریزی	۱/۶۹۰	۱	۲۸	۰/۴۱۳
تصور از شایستگی فردی	۲/۰۹۳	۱	۲۸	۰/۷۶۳
اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی	۱/۱۷۸	۱	۲۸	۰/۲۸۷
پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن	۲/۵۹۶	۱	۲۸	۰/۴۴۶
کنترل	۲/۰۰۵	۱	۲۸	۰/۹۴۲
تأثیرات معنوی	۱/۶۴۴	۱	۲۸	۰/۲۱۰
همبستگی اجتماعی	۴/۸۷۲	۱	۲۸	۰/۰۹۶
انسجام اجتماعی	۳/۰۰۹	۱	۲۸	۰/۹۲۴
مشارکت اجتماعی	۳/۰۰۹	۱	۲۸	۰/۹۲۴
پذیرش اجتماعی	۲/۱۵۹	۱	۲۸	۰/۱۵۳
شکوفایی اجتماعی	۲/۰۰۶	۱	۲۸	۰/۹۳۹

نتایج آزمون لون جهت سنجش برابری واریانس خطاهای متغیرهای پژوهش در بین گروه‌های مختلف (کنترل و آزمایش) نشان می‌دهد. براساس یافته‌های جدول، از آنجا که سطح معنی داری آماره f بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان بیان داشت که واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آنها مشاهده نشده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری

آزمون	ارزش	مقدار f	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلای	۰/۹۹۶	۱۳۱/۸۱۷	۳/۰۰	۲۳/۰۰	۰/۰۰	۰/۹۱۶
لامبدای ویلکز	۰/۱۰۴	۱۳۱/۸۱۷	۳/۰۰	۲۳/۰۰	۰/۰۰	۰/۹۱۶
اثر هاتلینگ	۸/۱۰۷	۱۳۱/۸۱۷	۳/۰۰	۲۳/۰۰	۰/۰۰	۰/۹۱۶
بزرگترین ریشه	۸/۱۰۷	۱۳۱/۸۱۷	۳/۰۰	۲۳/۰۰	۰/۰۰	۰/۹۱۶

جدول ۴. تفاوت میانگین متغیرهای تکانشگری، تاب‌آوری و بهزیستی اجتماعی با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیری را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۴. مشاهده می‌شود، میانگین متغیرها بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای تکانشگری، تاب‌آوری و بهزیستی اجتماعی تفاوت‌های معنی داری وجود دارد. اندازه اثر (۰/۹۱۶) نشان می‌دهد که تفاوت در میانگین دو گروه بالا بوده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس روی میانگین متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	sig	مجذور اتا
تکانشگری	۹۲۹/۰۷۱	۱	۹۲۹/۰۷۱	۲۲۷/۱۹۶	۰/۰۰۰	۰/۹۸۱
خطا	۹۹/۸۱۲	۲۷	۱۰/۰۳۲			
تاب‌آوری	۸۶۹/۰۰۸	۱	۸۶۹/۰۰۸	۲۱۰/۴۶۱	۰/۰۰۰	۰/۹۱۸
خطا	۹۷/۴۴۸	۲۷	۹/۰۱۸			
بهزیستی اجتماعی	۸۷۳/۰۴۴	۱	۸۷۳/۰۴۴	۲۱۷/۷۰۲	۰/۰۰۰	۰/۹۶۴
خطا	۹۵/۶۵۴	۲۷	۹/۰۲۶			

* $P < ۰/۰۱$

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌های متغیرهای تکانشگری، تاب‌آوری و بهزیستی اجتماعی را در گروه کنترل و گروه آزمایش نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۵. میانگین متغیر تکانشگری بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=۲۲۷/۱۹۶$ و $P=۰/۰۰۰$) تفاوت معنی دار وجود دارد، همچنین در میانگین متغیر تاب‌آوری بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=۲۱۰/۴۶۱$ و $P=۰/۰۰۰$) تفاوت معنی دار وجود دارد و در میانگین متغیر بهزیستی اجتماعی بین گروه کنترل و گروه آزمایش ($F=۲۱۷/۷۰۲$ و $P=۰/۰۰۰$) تفاوت معنی دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین میانگین متغیر تکانشگری بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد، همچنین در میانگین متغیر تاب‌آوری بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد و در میانگین متغیر بهزیستی اجتماعی بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش اعتمادی و همکاران (۱۴۰۲)، متصدی زرنندی و متصدی زرنندی (۱۴۰۲)، منتصرالدوله و همکاران (۱۴۰۲) همسو می‌باشد. اعتمادی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی درمان گروهی راه حل مدار بر کاهش تعارضات مادر- دختر در مادران نشان داد که درمان نامبرده منجر به افزایش مهارت استدلال و کاهش تکانشگری کلامی و فیزیکی در مادران شده و در مجموع تعارضات مادر- دختر را کاهش می‌دهد. بنابراین میتوان نتیجه گرفت که از این روش درمان می‌توان برای کاهش تعارضات مادر- دختر بهره مند شد. متصدی زرنندی و متصدی زرنندی (۱۴۰۲) نشان دادند که بین پرخاشگری، کودکان مادران شاغل دولتی- شاغل آزاد و خانه دار تفاوت معنی داری وجود دارد و می‌توان گفت پرخاشگری کودکان مادران شاغل دولتی کمتر از مادران شاغل آزاد و خانه دار می‌باشد. نتایج پژوهش منتصرالدوله و همکاران (۱۴۰۲) نشان داد نمرات پرخاشگری در گروه مداخله بعد از مداخله و در مرحله پیگیری با گروه کنترل تفاوت معنادار داشته است. بنابراین آموزش تئوری انتخاب بر پرخاشگری مادران پرخاشگر اثربخش بوده است. در تبیین اینگونه می‌توان گفت که تاب‌آوری یکی از شیوه‌های مناسب برای بالابردن سطح سلامت روان افراد در جامعه است. تاب‌آوری فرد را قادر می‌سازد که علیرغم فشارهای شدید و برخورد با عوامل خطرآفرین، عملکرد اجتماعی، فردی و روانشناختی بهتری را از خود نشان داده و بر مشکلات فائق آید. بر این مبنا تاب‌آوری به مادران کمک می‌کند تا بتوانند از خود در برابر وسوسه‌های ذهنی و شناختی ایستادگی به خرج دهند و رفتارهای تکانشگرانه کمتری از خود ظاهر سازند. از طرفی باید اذعان داشت تاب‌آوری به دنبال آن است که با سرعت بخشیدن به تغییر روانشناختی از طریق اشتغال ذهنی، نه فقط به بهبود بدترین شرایط زندگی کمک کند، بلکه ظرفیت ذهنی و روانی بیشتری نیز در افراد به وجود آورد (آیاش- ابدو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). بر این اساس فرایند و تکنیک‌های تاب‌آوری با در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت رخدادهای زندگی تأکید دارد. از آنجا که ناامیدی یکی از علل تکانشگری است، تاب‌آوری میتواند افکار و اندیشه‌های مادران را از حالت غیرمنعطف خارج سازد و به آنان امیدی دوباره بخشد. همچنین باید اشاره کرد که تاب‌آوری با فاکتورهایی خود سبب می‌شود تا فرد با استفاده از آن آرامش خود را در شرایط استرس‌زا حفظ و تکانشگری او را کنترل کند، در رویارویی با موانع انعطاف ورزد، از روش‌های فرسایشی اجتناب کند و خوش بینی و احساسات مثبت خود را به هنگام دشواری‌ها حفظ کند. بر این اساس مادرانی که تاب‌آور هستند، اغلب با به کارگیری مهارت‌هایی مانند صبر و بردباری به هنگام رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زا به حالت معمول باز می‌گردند و راهبردهای مؤثری برای کاهش افکار و رفتارهای تکانشگرانه به کار می‌گیرند و با گسترش توانایی روانی خود، تکانشگری کمتری را نیز تجربه می‌کنند.

در ادامه تبیین یافته‌های فوق همچنین می‌توان گفت صرف وقت زیاد مادر برای کودک و مشکلات رفتاری او، تلاش مادر برای رفع این مشکلات و ناکامی حاصل از آن، باعث استرس و اضطراب، و احساس شکست شده و در نتیجه بر بهزیستی اجتماعی مادر تأثیر منفی می‌گذارد. بعلاوه نقص در مهارت‌های اجتماعی باعث نداشتن دوست و روابط دوستی، مشکلاتی در مهمانی‌ها، کاهش روابط بین فردی، انزوای اجتماعی و گاه حتی طرد اجتماعی شده که این تأثیری منفی بر بهزیستی اجتماعی مادر می‌گذارد. از طرفی افرادی که از تاب‌آوری بالایی برخوردارند، خود را پذیرفته‌اند و به صورت مستقل و خودمختار عمل می‌کنند. عامل عدم قضاوت در تاب‌آوری با بهزیستی اجتماعی بالا مرتبط است. چرا که افرادی که قضاوت کمتری می‌کنند، خود را پذیرفته و دیدگاهی غیر نقادانه و غیرقضاوتی به خود دارند. لذا استنباط می‌شود که افراد تاب‌آور با حفظ آگاهی و در لحظه اکنون بودن بر محیط تسلط دارند و با خصوصیت عدم واکنش بهتر قادر به برقراری ارتباط مثبت با دیگران هستند. توانایی توجه هدفمندی در زندگی و خودمختاری را تقویت کرده، از ابعاد جسمانی، روانشناختی و محیط خود باخبرترند. بنابراین با تبیین نظری و پژوهشی موجود میتوان گفت مؤلفه‌های تاب‌آوری به صورت مثبت و معنادار بهزیستی اجتماعی را در مادران پیش‌بینی می‌کند.

بنابراین در تبیین اینگونه می‌توان بیان کرد که در درمان راه‌محور به نوعی با تشویق مراجع و نیز فنون مختلف، مانند سوال معجزه و استثنائات به مراجع کمک می‌شود تا تنظیم هیجانش در برابر مشکلات و مسائل پیش‌رو افزایش یابد. چرا که این درمان با یافتن استثنائات در زندگی مراجع به او کمک می‌کند تا نسبت به آینده خوشبین‌تر بوده و در شرایط سخت و بحرانی نیز به طور موفقیت آمیزی آن شرایط نامطلوب را پشت سر بگذارد و با آن سازگار شود. همچنین درمانگران راه حل محور از سؤالات درجه بندی نیز در فرایند درمان استفاده می‌کنند. از سؤالات درجه بندی برای اندازه‌گیری میزان پیشرفت مراجعان در طول جلسات درمانی استفاده می‌شود. سؤالات درجه بندی از مراجعان می‌خواهد که وضعیت یا هدف خود را برای مقیاس‌های ۱ تا ۱۰ رتبه بندی کنند. این سوال برای کمک به مراجعان مفید است و به آنها کمک می‌کند

^۱ Ayyash-Abdo

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

تا جنبه‌های پیچیده زندگی‌شان را عینی‌تر و قابل فهم‌تر کنند و بتوانند پیشرفت درمان را از ابتدا تا انتها ارزیابی کنند. سؤالات درجه بندی همچنین مراجعان را تشویق می‌کند تا تغییرات را به عنوان مجموعه‌ای از گام‌های کوچک ببینند، نه راه حل‌های بزرگ و یا همه یا هیچ. درمان راه حل محور از اندوخته‌ها و توانایی‌های خود مراجعان در فرایند تغییر الگوهای ارتباطی استفاده می‌کند و این کار تصویری از امید را در مراجعان ایجاد کرد؛ از این رو، درمانگر راه حل محور حس خودکنترلی و مدیریت روابط و کنترل عواطف را در مراجعان تقویت می‌کند؛ آن‌ها این کار را از طریق تواناسازی مراجعان در خلق راه حل‌ها و ساختار دادن به این راه حل‌ها انجام می‌دهند.

درمان راه حل مدار معتقد است افراد تحت درمان شایستگی‌ها و خلاقیت‌های لازم برای تغییر هیجان را در درون خود دارند. براساس دیدگاه راه حل محور تغییر و دگرگونی، امری اجتناب ناپذیر بوده و مخصوصاً تغییرات سازنده امکان پذیر است. لذا در این نوع درمان تمرکز به جای زمینه‌های سخت و غیرقابل تغییر بر روی مسایلی است که احتمال تغییر در آن‌ها وجود دارد. به همین علت است که درمان راه حل محور به مشاوره امیدواری شهرت پیدا کرده است. درمان راه حل مدار با شکستن چرخه راه حل‌های تکراری به کاربرده شده توسط مادران و تشویق آن‌ها به پیدا کردن و امتحان راه‌های جدید به آنها کمک می‌کند تا دریابند مشکل همواره به یک شدت وجود ندارد و تلاش آن‌ها برای ایجاد تغییرات کوچک در نهایت می‌تواند باعث ایجاد تغییرات بزرگتر شود. درمان راه حل محور به نوعی با تشویق مراجع و نیز فنون دیگر، مانند سوال معجزه و استثنائات به مراجع کم می‌شود تا تنظیم هیجاناتش در برابر مسائل و مشکلات پیش رو افزایش یابد. چرا که این درمان با یافتن استثنائات در زندگی مراجع به او کم می‌کند تا نسبت به آینده خوشبین بوده و در شرایط سخت و بحرانی نیز به طور موفقیت آمیزی آن شرایط نامطلوب را پشت سر بگذارد و با آن سازگار شود. در نهایت اینگونه می‌توان بیان کرد که در جلسات درمانی، زمانی که بواسطه فنون تغییر مدار راه حل محور، مراجعان تمرکز خود را از مشکلات به سمت راه حل‌ها تغییر دادند، توانستند با کمک درمانگر راه حل‌های مناسبی جهت حل مشکلات‌شان پیدا کنند. هنگامی که مراجعان به راه حل‌های گوناگونی برای حل مشکلات‌شان دست پیدا کردند و تغییرات کوچک را در پی به کار گیری این راه حل‌ها در زندگی و روابطشان ملاحظه نمودند، امیدواری برای ایجاد تغییرات بزرگتری در آنها ایجاد گردید. همچنین با کشف و استخراج استثنائات زندگی هر کدام مراجعان، آنها دریافتند که زمان‌هایی در زندگی آنها وجود داشته که مشکلات به این گونه که هم اکنون با آن مواجه هستند وجود نداشته یا با شدت کمتری وجود داشته است و پی بردند که در آن موقعیت‌ها رفتارهایی داشته اند و کارهایی انجام می‌داده اند که مشکلات کنونی وجود نداشته اند، حال در فرایند جلسات درمان آموختند که هم اکنون نیز میتوانند لحظات استثنائی بدون مشکل در زندگی‌شان را دوباره ایجاد نمایند. در مجموع جلسات درمانی راه حل محور به شرکت کنندگان کمک نمود تا خود برای مشکلات شخصی و روابط بین فردی خود راه حل‌های جدیدی پیدا کنند و با این احساس که خود قادر به کاهش مشکلاتشان هستند، عزت نفس و خود ارزشمندی آنها افزایش پیدا کند.

هر پژوهشی اگرچه در ماهیت به دنبال ارتباط بین عوامل و میزان تأثیر آن است. به هر حال در بطن خود یک مجموعه محدودیت‌هایی را خواهد داشت. این محدودیت‌ها ممکن است بر سر راه پژوهش ظاهر شده و امر پژوهش را دچار مشکلاتی نموده و تعمیم نتایج را با دشواری مواجه کنند. پژوهش حاضر نیز از چنین امری مستثنی نبوده و دارای محدودیت‌هایی به شرح زیر است: ۱- محدود کردن تحقیق فقط به مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران می‌باشد که اگر محدودیت زمانی و امکانات پژوهشگر اجازه می‌داد که در سطح مناطق و شهرهای دیگر اجراء می‌گردید بسیار مفید می‌نمود. ۲- نگرانی احتمالی شرکت کنندگان در مورد تأثیر یافته‌های پرسش نامه بر وضعیت زندگی ایشان، که کوشش شد با بی نام بودن پرسشنامه و توضیح در این زمینه از احتمال آن کاسته شود. ۳- به دلیل اجرای پژوهش فقط در یک منطقه شهر (منطقه ۳ تهران)، و تأثیر پذیری متغیرهای تحقیق، ممکن است با نتایج در شهرهای دیگر متفاوت قابلیت تعمیم را نداشته باشد. بنابراین با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان بیان نمود که با توجه به ارتباط میان اثربخشی آموزش راه حل مدار بر کاهش تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران دانش آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران، برنامه‌هایی در زمینه آموزش کاهش تکانشگری، تاب آوری و بهزیستی اجتماعی مادران تدارک دیده شود. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر به نظر می‌رسد تدوین برنامه‌های آموزشی برای آشنا ساختن والدین با سبک تعامل مناسب با فرزندان ضرورتی اساسی است که نیازمند توجه و حمایت همه جانبه مسئولان است. براین اساس پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های آموزشی روانشناسی مثبت نگر را به والدین آموزش دهد. مطمئناً برگزاری چنین دوره‌های آموزشی موجب افزایش سطح سلامت روانشناختی کودکان و رفتار آنان و سطح سلامت جامعه می‌شود.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان عزیز که بی‌دریغ و مسئولانه در این پژوهش، همراهی‌مان کردند، صمیمانه تشکر می‌کنیم. امید که یافته‌های مستخرج از چنین پژوهش‌هایی، در عمل، به حال‌شان مفید افتد.

منابع

- اختیاری، حامد، صفایی، هومن، اسماعیلی جاوید، غلامرضا، عاطف وحید، محمدکاظم، عدالتی، هانیه، و مکرری، آذرخش. (۱۳۸۷). روایی و پایایی نسخه‌های فارسی پرسشنامه‌های آیزنک، بارت، دیکمن و زاگرمین در تعیین رفتارهای مخاطره-جویانه و تکانشگری. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۳(۱)، ۳۲۶-۳۳۶.
- اعتمادی، احمد، گیتی‌پسند، زهرا، و مرادی، میترا. (۱۴۰۲). اثر بخشی درمان گروهی راه‌حل‌مدار بر کاهش تعارضات مادر-دختر در مادران. *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده*، ۳(۴)، ۵۶۵-۵۹۰.
- بهبهانی، مریم، ذوالفقاری، مریم، و حبی، محمدباقر. (۱۳۹۹). اثربخشی زوج‌درمانی راه‌حل‌محور بر بهبود الگوهای ارتباطی و کنترل عاطفی زوج‌های آشفته. *فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی*، ۱(۴)، ۳۷-۱۸.
- حیدری، غلامحسین، و غنایی، زیبا. (۱۳۸۷). هنجاریابی پرسشنامه بهزیستی اجتماعی/اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۲(۷)، ۳۱-۴۰.
- رستمی، مهدی، سعادت‌نژاد، نادره، و یوسفی، زهرا. (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه آموزش زوج‌درمانی هیجان‌مدار و راه‌حل‌مدار بر کاهش ترس از صمیمیت و افزایش رضایت جنسی زوجین. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*، ۸(۲)، ۲۲-۱.
- متصدی زرنندی، رضوان، و متصدی زرنندی، رویا. (۱۴۰۲). مقایسه پرخاشگری کودکان مادران شاغل دولتی شاغل آزاد و خانه‌دار. *پژوهشنامه مطالعات راهبردی در علوم انسانی و اسلامی*، ۴(۵۱)، ۱۳۷-۱۴۶.
- محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. رساله دکتری روانشناسی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.
- منتصرالدوله، نسترن، صادقی‌نژاد، صغری، قربان‌پور، احمد، سرگورابی، فرزانه، و فرجی، زکیه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر پرخاشگری مادران دانش‌آموزان. *ماهنامه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۶(۵۸)، ۷۸-۸۹.
- نجاری، مسعود، جدیدی، هوشنگ، مرادی، امید، کریمی، کیومرث. (۱۴۰۰). مدل‌یابی علی‌سازگاری اجتماعی براساس هوش هیجانی، تاب‌آوری و تفکر انتقادی در میان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۱(۵)، ۱۴۹-۱۴۹.
- نعمتی، شهرروز، مهدی‌پور مارالانی، فرناز. (۱۳۹۵). مدل‌یابی ساختاری سبک‌های دل‌بستگی به خدا، تاب‌آوری و سلامت‌روانی در والدین دارای کودکان نارسایی‌های رشدی و ذهنی. *فصلنامه افراد استثنایی*، ۶(۲۲)، ۴۰-۲۶.
- Artelaris, P. (۲۰۱۷). Geographies of crisis in Greece: A social well-being approach. *Geoforum*, ۸۴ (۳), ۵۹-۶۹.
- Ayyash-Abdo, H., Sanchez-Ruiz, M.-J., & Barbari, M. L. (۲۰۱۶). Resiliency predicts academic performance of Lebanese adolescents over demographic variables and hope. *Learning and Individual Differences*, ۴۸(۴), ۹-۱۶. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.04.005>.
- Banwal, S., & Siddiqui, Z. U. (۲۰۲۲). Effect of Pranayama on premenstrual syndrome in the present scenario. *International Journal of Health Sciences*, ۲(۲), ۵۹۸۷-۵۹۹۹.
- Barrett, L. F. (۲۰۰۴). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۷(۲), ۲۶۶-۲۸۱. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266>
- Beyebach, M. (۲۰۱۴). Change factors in solution-focused brief therapy: A review of the Salamanca studies. *Journal of Systemic Therapies*, ۳۳(۱), ۶۲-۷۷.
- Chacko, V., Thomas, E., & Joseph, J. (۲۰۲۲). Maternal Perspectives on Parenting Adolescents: Insights from Kerala – India. *International Journal of Indian Psychology*, ۱۱(۳), ۳۴۲۹-۲۳۴۹. <https://doi.org/10.25215/1103.301>.
- Connor, K.M., & Davidson, J.R.T. (۲۰۰۳). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, ۱۸(۲), ۷۶-۸۲.

- Coventry, P. (۲۰۲۲). Occupational health and safety receptivity towards clinical innovations that can benefit workplace mental health programs: anxiety and hypnotherapy trends. *International journal of environmental research and public health*, ۱۹(۱۳), ۷۷۳۵-۷۷۴۳.
- Dameron, M. L. (۲۰۱۶). Person-centered counseling and solution-focused brief therapy: An integrative model for school counselors. *Journal of School Counseling*, ۱۴(۱۰), ۱-۲۸.
- De Sahzer, S., Dolan, Y.M., Korman, H., Trepper, T.S., McCollum, E.E., & Berg, I.K. (۲۰۰۶). *more than miracles: The state of the art of solution focused therapy*. New York: Haworth Press.
- Deng, W., Liang, Q.Z., & Fan, P.H. (۲۰۱۹). Complements or substitutes? Configurational effects of entrepreneurial activities and institutional frameworks on social well-being. *Journal of Business Research*, ۹۶(۴), ۱۹۴-۲۰۵.
- Franklin, C., Bolton, K. W., & Guz, S. (۲۰۱۹). *Solution-focused brief family therapy*. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbooks in psychology®*. APA handbook of contemporary family psychology: Family therapy and training (p. ۱۳۹-۱۵۳). American Psychological Association.
- Huan, C., Park, S., & Kang, J. (۲۰۲۱). Panic Buying: Modeling What Drives it and How it Deteriorates Emotional Well-being. *Family & Consumer Sciences*, ۵۰(۲), ۱۵۰-۱۶۴.
- Itriyeve, K. (۲۰۲۲). Premenstrual syndrome and premenstrual dysphoric disorder in adolescents. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, ۶(۱), ۱۰۱-۱۸۷.
- Keyes, C.L.M. (۱۹۹۸). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, ۶۱(۴), ۱۲۱-۱۴۰.
- Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (۲۰۲۰). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-۱۹. *Psychiatry research*, ۲۹۰(۶), ۱۱۳۱-۱۱۳۷. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117>.
- Ko, S-H., Han, K., Lee, Y-h., Noh, J., Park, C-Y., Kim, D-J. (۲۰۱۸). Past and current status of adult type ۲ diabetes mellitus management in Korea: a national health insurance service database analysis. *Diabetes & metabolism journal*, ۴۲(۲), ۹۳-۱۰۰.
- Lee, J. E., Sudom, K. A., & Zamorski, M. A. (۲۰۲۳). Longitudinal analysis of psychological resilience and mental health in Canadian military personnel returning from overseas deployment. *Journal of Occupational Health Psychology*, ۱۸(۳), ۳۷-۳۲۷.
- Lee, S. Y., Tung, H. H., Peng, L. N., Chen, L. K., Hsu, C. I., & Huang, Y. L. (۲۰۲۰). Resilience among older cardiovascular disease patients with probable sarcopenia. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, ۸۶(۴), ۱۰۳۹-۱۰۴۹. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.103939>.
- Lertxundi, N., Molinuevo, A., Valvi, D., Gorostiaga, A., Balluerka, N., Shivappa, N., ... & Ibarluzea, J. (۲۰۲۲). Dietary inflammatory index of mothers during pregnancy and attention deficit-hyperactivity disorder symptoms in the child at preschool age: A prospective investigation in the INMA and RHEA cohorts. *European Child & Adolescent Psychiatry*, ۳۱(۴), ۶۱۵-۶۲۴.
- Makukh, K., Horodnycha, O., & Nepyivoda, O. (۲۰۲۲). The management of premenstrual syndrome: results of a questionnaire survey of women in Lviv pharmacies, Ukraine. *ScienceRise: Pharmaceutical Science*. ۳(۳۷):۲۷-۳۳.
- Markin, K. V., Temniy, A. V., & Dnov, K.V. (۲۰۲۲). Efficacy of hypnotherapy in the treatment of irritable bowel syndrome. A systematic review with meta-analysis. *Neurology Bulletin*, ۵۴(۲), ۴۴-۵۵.
- McCubbin, M. A., & McCubbin, H. I. (۲۰۲۲). Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crises. In: H. I. McCubbin, A. I. Thompson, & M. A. McCubbin. *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice*. (pp. ۱-۶۴). Madison: University of Wisconsin System.
- Mylant, M., Ide, B., Cuevas, E., & Meehan, M. (۲۰۰۲). Adolescent children of alcoholics: Vulnerable or resilient? *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, ۸(۲), ۵۷-۶۴.

- Nappi, R.E., Cucinella, L., Bosoni, D., Righi, A., Battista, F., Molinaro, P., Stincardini, G., Piccinino, M., Rossini, R., & Tiranini, L. (۲۰۲۲). Premenstrual Syndrome and Premenstrual Dysphoric Disorder as Centrally Based Disorders. *Endocrines*, ۱۶, ۳(۱), ۱۲۷-۳۸.
- Ni, M.Y., Yao, X.L., Cheung, F., Wu, J.T., Schooling, C.M., & Pang, H. (۲۰۲۰). Determinants of physical, mental and social well-being: a longitudinal environment-wide association study. *International Journal of Epidemiology*, ۴۹(۲), ۳۸۰-۳۹۹.
- Patterson, J. M. (۲۰۲۲). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, ۵۸(۳), ۲۳۳-۲۴۶.
- Samani, S., Jokar, B., & Sahragard, N. (۲۰۰۶) Resiliency, mental health and life satisfaction. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, ۳(۳), ۲۹۰-۲۹۵. (Persian).
- Sharpley, CF., Bitsika, V., Jesulola, E., Fitzpatrick, K., & Agnew, L. (۲۰۲۲). The association between aspects of Psychological Resilience and subtypes of Depression: Implications for focussed clinical treatment models. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, ۲(۳), ۱-۱۲.
- Singer, G. H., Maul, C., Wang, M., & Ethridge, B. L. (۲۰۲۱). Resilience in families of children with disabilities: Risk and protective factors. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan. In *Handbook of special education* (pp. ۶۵۴-۶۶۷). New York: Rutledge.
- Zahediasl, M., & Pelhvari, A. (۲۰۱۴). *Social Development & Welfare Planning*, ۶(۱۹), ۷۲-۱۰۷.

Predicting happiness based on a sense of meaning in life and optimism in teachers in Sadra city

پیش‌بینی شادکامی بر اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی در معلمان شهر صدرا

ابراهیم شیروانی (نویسنده مسوول)

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. Shiroebrahim69@gmail.com

بنفشه شیروانی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مرودشت، ایران.

سعید زنجانی نیکو

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه غیر انتفاعی رجاء، قزوین، ایران.

نرجس روستا

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه واحد الکترونیکی، تهران، ایران.

Abstract

The present study was conducted in ۲۰۲۵ to examine the role of meaning in life and optimism in predicting happiness among teachers in the city of Sadra. This applied research employed a descriptive- correlational design. The statistical population included all full-time and contract teachers across various educational levels in Sadra, estimated at approximately ۴۵۰ individuals. To enhance statistical power and reduce sampling error, ۲۰۰ qualified and willing teachers were selected as the sample. Data collection tools consisted of three standardized and validated questionnaires: the Oxford Happiness Questionnaire (۲۰۰۲), the Meaning in Life Questionnaire by Steger et al. (۲۰۰۶), and the Life Orientation Test by Scheier et al. (۱۹۹۴). After data collection, statistical analysis was performed using SPSS version ۲۶, applying both descriptive statistics and inferential methods including Pearson correlation and multiple regression analysis. The results revealed a significant positive relationship between both meaning in life and optimism with happiness, and both variables were effective predictors of teachers' happiness. These findings suggest that teachers who perceive their lives as more meaningful and maintain a more optimistic outlook toward the future experience higher levels of happiness.

Key words: Happiness, Meaning in Life, Optimism, Teacher.

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی در پیش‌بینی شادکامی معلمان شهر صدرا در سال ۱۴۰۴ طراحی و اجرا شد. این مطالعه از نوع کاربردی و به روش توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری شامل کلیه معلمان رسمی و پیمانی مقاطع مختلف آموزشی شهر صدرا بود که تعداد آن‌ها حدود ۴۵۰ نفر برآورد شد. با توجه به اهداف پژوهش و به منظور افزایش قدرت تحلیل آماری، ۲۰۰ نفر از معلمان داوطلب و واجد شرایط به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه شادکامی آکسفورد (۲۰۰۲)، پرسشنامه معنا در زندگی استگر و همکاران، (۲۰۰۶) و پرسشنامه خوش‌بینی شییر و همکاران (۱۹۹۴) بود. داده‌ها پس از جمع‌آوری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و از طریق آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی با شادکامی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هر دو متغیر توانسته‌اند به‌طور مؤثری شادکامی معلمان را پیش‌بینی کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمانی که زندگی خود را معنادارتر درک می‌کنند و نگرش خوش‌بینانه‌تری نسبت به آینده دارند، سطح بالاتری از شادکامی را تجربه می‌کنند.

واژگان کلیدی: شادکامی، معنا در زندگی، خوش‌بینی، معلمان.

مقدمه

شغل معلمی یکی از مشاغل حیاتی و اثرگذار در هر جامعه محسوب می‌شود. معلمان نه تنها مسئول آموزش و انتقال دانش و مهارت‌ها به دانش‌آموزان هستند، بلکه در شکل‌دهی نگرش‌ها^{۵۰}، ارزش‌ها^{۵۱} و رفتارهای اجتماعی^{۵۲} آنان نیز نقش کلیدی دارند (هاشر^{۵۳}، ۲۰۲۱). کیفیت عملکرد معلمان به طور مستقیم بر موفقیت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان و به تبع آن بر توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه اثرگذار است (درر^{۵۴}، ۲۰۲۳). معلمان در تعامل مستمر با دانش‌آموزان، والدین و همکاران، نقش کلیدی در ایجاد محیط آموزشی مثبت و انگیزشی ایفا می‌کنند و به عنوان الگوهای اجتماعی و تربیتی شناخته می‌شوند. با این حال، محیط شغلی معلمان با فشارهای متعدد همراه است؛ حجم بالای کار، مسئولیت‌های سنگین، انتظارات اجتماعی، محدودیت منابع آموزشی و حقوق پایین و محدودیت‌های مالی، از جمله عواملی هستند که می‌توانند رضایت، انگیزه و مسائل روان‌شناختی آنان را تحت تأثیر قرار دهند. فشارهای اقتصادی و نارضایتی مالی می‌توانند اثرات روانی و اجتماعی قابل توجهی بر معلمان داشته باشند و به کاهش انگیزه، افزایش خستگی روانی^{۵۵} و فرسودگی شغلی^{۵۶} منجر شوند (کورل^{۵۷}، ۲۰۲۵). فرسودگی شغلی، که شامل خستگی عاطفی، کاهش انگیزه و احساس ناکارآمدی حرفه‌ای است، می‌تواند کیفیت آموزش و تعامل معلمان با دانش‌آموزان را کاهش دهد و اثرات منفی گسترده‌ای بر کل سیستم آموزشی و حتی جامعه داشته باشد (درر، ۲۰۲۳). بنابراین، شناسایی عواملی که می‌توانند رضایت معلمان را افزایش دهند، اهمیت ویژه‌ای دارد و می‌تواند راهکارهایی برای ارتقای سلامت روان و بهبود کیفیت حرفه‌ای ارائه دهد.

شادکامی^{۵۸} از جمله عواملی است که می‌تواند زندگی افراد را به طور کلی و رضایت شغلی معلمان را به صورت ویژه‌تر تحت تأثیر قرار دهد. شادکامی یکی از مفاهیم محوری روان‌شناسی مثبت‌گرا است و به تجربه هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و احساس رفاه روانی اشاره دارد (استیپوت^{۵۹}، ۲۰۱۹). این متغیر، مفهومی چندبعدی است که شامل جنبه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌شود و به فرد امکان می‌دهد با احساس رضایت و خوشی، زندگی خود را مثبت و هدفمند تجربه کند (حسنوند و همکاران، ۱۴۰۳). شادکامی باعث می‌شود افراد توانایی بیشتری در مقابله با استرس‌ها و فشارهای محیطی داشته باشند، انرژی و انگیزه خود را حفظ کنند و عملکرد شغلی و کیفیت تعاملات اجتماعی خود را بهبود بخشند. در محیط آموزشی، معلمان با سطح شادکامی بالاتر، توانایی مدیریت فشارهای شغلی و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان را دارند، رضایت شغلی بیشتری تجربه می‌کنند و کیفیت عملکرد حرفه‌ای آنان افزایش می‌یابد (هیلویل، لایارد، ساچز و نیوی^{۶۰}، ۲۰۲۱). این سازه نه تنها به عنوان یک تجربه روانی مثبت عمل می‌کند، بلکه به عنوان یک عامل محافظتی در برابر فرسودگی شغلی شناخته می‌شود و می‌تواند اثرات منفی فشارهای محیطی، مسئولیت‌های سنگین و محدودیت‌های اقتصادی را کاهش دهد (سونگ^{۶۱}، ۲۰۲۲). همچنین پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که میزان شادکامی معلمان با وجود شرایط کاری دشوار، تحت تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری و فضای کاری معناگرایانه قابل ارتقا است (کمال زاده و سلیمی، ۱۳۹۷).

یکی از عوامل کلیدی که می‌تواند بر شادکامی تأثیر بگذارد، احساس معنا در زندگی^{۶۲} است. احساس معنا در زندگی به تجربه ذهنی فرد اشاره دارد که زندگی خود را هدفمند، ارزشمند و دارای جهت می‌بیند (دامازیو^{۶۳}، ۲۰۱۰). افرادی که زندگی خود را معنادار ارزیابی می‌کنند، توانایی بیشتری در مقابله با استرس‌ها و فشارهای شغلی دارند، انگیزه و انرژی روانی آنان افزایش می‌یابد و رضایت کلی از زندگی و فعالیت‌های حرفه‌ای بالا می‌رود (ترنر^{۶۴}، ۲۰۱۹؛ پلاتسیدو و دانیلیدو^{۶۵}، ۲۰۲۱). در محیط آموزشی، معلمان که شغل خود را معنادار می‌دانند، حتی در مواجهه با فشارهای کاری و محدودیت‌های اقتصادی، می‌توانند شادکامی و رضایت شغلی خود را حفظ کنند و کیفیت تعامل با دانش‌آموزان و همکاران را بهبود بخشند (ملاجعفری و رحیمی، ۱۴۰۲). تجربه معنا در زندگی حس ارزشمندی و هدفمندی ایجاد می‌کند و نقش حفاظتی در برابر

^{۵۰}. Attitudes

^{۵۱}. Values

^{۵۲}. Social behaviors

^{۵۳}. Hascher

^{۵۴}. Dreer

^{۵۵}. Mental fatigue

^{۵۶}. Job burnout

^{۵۷}. Kurre

^{۵۸}. Happiness

^{۵۹}. Steptoe

^{۶۰}. Helliwell, Layard, Sachs & Neve

^{۶۱}. Song

^{۶۲}. A sense of meaning in life

^{۶۳}. Damásio

^{۶۴}. Turner

^{۶۵}. Platsidou & Daniilidou

فرسودگی شغلی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تجربه معنا با شادکامی، رضایت شغلی، تاب‌آوری روانی و انگیزه درونی ارتباط مثبت دارد (نازاری و کریم پور، ۱۴۰۳). همچنین تجربه معنا باعث افزایش انگیزه درونی، خلاقیت در تدریس و تعهد حرفه‌ای می‌شود و می‌تواند به معلمان کمک کند تا فشارهای شغلی و استرس‌های روزمره را بهتر مدیریت کنند.

متغیر دیگری که می‌تواند بر شادکامی معلمان مؤثر باشد، خوش‌بینی^{۶۶} است. خوش‌بینی، به عنوان نگرش مثبت فرد نسبت به آینده و انتظار موفقیت در رویدادهای زندگی تعریف می‌شود (لای و همکاران^{۶۷}، ۲۰۲۴). خوش‌بینی شامل توانایی دیدن جنبه‌های مثبت زندگی، تمرکز بر فرصت‌ها و انتظار نتایج مثبت حتی در شرایط دشوار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خوش‌بینی با کاهش استرس، افزایش انگیزه، ارتقای سلامت روان و بهبود عملکرد شغلی ارتباط مثبت دارد (تنهای رشوانلو و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، در پژوهشی داخلی، خوش‌بینی تحصیلی با رضایت شغلی و انگیزه تدریس معلمان رابطه مثبت و معناداری نشان داده است (چراغ‌زاده، امامی پور و قاسمی، ۱۴۰۱). خوش‌بینی می‌تواند اثر تجربه معنا در زندگی را تقویت کند، زیرا فرد خوش‌بین تمایل دارد بر فرصت‌ها و نتایج مثبت تمرکز کند و بر توسعه مهارت‌ها و اهداف حرفه‌ای خود متمرکز شود (یانگ و ژانگ^{۶۸}، ۲۰۲۳). این ویژگی روانی تاب‌آوری و مقاومت روانی در برابر استرس‌ها را افزایش می‌دهد و نقش مهمی در ارتقای شادکامی و رضایت شغلی ایفا می‌کند (لای و همکاران، ۲۰۲۴).

در نهایت باید گفت که با توجه به اهمیت شادکامی در پیشگیری از طیف وسیعی از مسائل روانشناختی، بررسی رابطه میان احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی با شادکامی معلمان شهر صدرا می‌تواند راهکارهای عملی برای ارتقای سلامت روان و رضایت شغلی این گروه ارائه دهد و به بهبود کیفیت آموزش و تعاملات اجتماعی آنان منجر شود. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به این سؤال شکل گرفته است که آیا احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی می‌توانند شادکامی معلمان شهر صدرا را پیش‌بینی کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، پژوهشی کاربردی و از لحاظ روش تحقیق، پژوهشی توصیفی-همبستگی محسوب می‌شود که در آن میزان پیش‌بینی شادکامی معلمان شهر صدرا بر اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان رسمی و پیمانی مقاطع مختلف آموزشی شهر صدرا در سال ۱۴۰۴ بود که تعداد آنان حدود ۴۵۰ نفر برآورد شد. با توجه به محدودیت‌های دسترسی، همچنین برای افزایش قدرت آماری و کاهش خطای نمونه‌گیری، تعداد ۲۰۰ نفر از معلمان داوطلب و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش به عنوان نمونه انتخاب شدند. این حجم نمونه بر اساس توصیه کلی در تحلیل‌های رگرسیون چندمتغیره تعیین شد (دلاور، ۱۴۰۰)؛ به طوری که برای هر متغیر مستقل حداقل ۵۰ نفر پیشنهاد می‌شود و با دو متغیر مستقل، حداقل ۱۰۰ نفر مورد نیاز بود، اما با انتخاب ۲۰۰ نفر، ضریب اطمینان و قدرت تحلیل افزایش یافته و امکان تعمیم نتایج به جامعه آماری بزرگ‌تر فراهم شد.

معیارهای ورود شامل اشتغال به عنوان معلم در مدارس شهر صدرا، حداقل ۲ سال سابقه تدریس، تمایل به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها، و اعلام رضایت آگاهانه بود. معیارهای خروج شامل پاسخ‌دهی ناقص به پرسشنامه‌ها و عدم همکاری در فرآیند تکمیل داده‌ها بود. ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در پژوهش شامل سه پرسشنامه استاندارد و معتبر بود.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHQ): پرسشنامه شادکامی آکسفورد توسط آرگایل و لو در سال (۱۹۹۰) در قالب ۲۹ گویه جهت ارزیابی سطح شادکامی افراد طراحی و به کار گرفته شد و سپس توسط هیلز و آرگایل در سال (۲۰۰۲) مورد تجدید قرار گرفت و نسخه‌ی تجدیدنظرشده در ایران نیز توسط ثابت و لطفی‌کاشانی (۱۳۸۹) ترجمه و هنجاریابی شد. (ثابت و لطفی‌کاشانی، ۱۳۸۹). پاسخ‌های این پرسشنامه براساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است و از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود (کاملاً مخالفم: ۰، مخالفم: ۱، موافقم: ۲، کاملاً موافقم: ۳) بدین ترتیب بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاسه کسب کند، ۸۷ است که بیانگر بالاترین حد شادکامی بوده و کمترین نمره این مقیاس صفر است که موبد ناراضی بودن آزمودنی از زندگی و افسردگی فرد است. نمره بهنجار این آزمون بین ۴۰ تا ۴۲ است. مولفه‌ها و سوالات مربوط به هر مولفه: ۱. خودپنداره (سوالات ۱-۶-۱۰-۱۳-۱۴-۱۹-۲۳-۲۴)؛ ۲. رضایت از زندگی (-۳-۱۲-۹-۵)؛ ۳. آمادگی روانی (۱۸-۲۰-۲۱-۲۵)؛ ۴. سرذوق بودن (۱۱-۱۵)؛ ۵. احساس زیبایی‌شناختی (۲-۴-۷-۱۶-۲۷)؛ ۶. خودکارآمدی (۸-۱۷-۲۲-۲۶)؛ ۷. امیدواری (۲۸-۲۹) (هیلز و آرگایل، ۲۰۰۲). هیلز و آرگایل (۲۰۰۲) پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱

^{۶۶}. Optimism

^{۶۷}. Lai

^{۶۸}. Yang & Zhang

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

گزارش کردند و روایی محتوایی، صوری و سازه‌ی آن را قابل قبول گزارش کردند. ثابت و لطفی کاشانی (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۱ گزارش کردند و تاکید کردند که روایی محتوایی و صوری پرسشنامه نیز از طرف چند تن از متخصصین حوزه روانسنجی مورد تایید قرار گرفته است. در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ): این پرسشنامه توسط استگر، فرازر، اوشی و کالر در سال (۲۰۰۶) ساخته شده است. پرسشنامه مذکور دارای ۱۰ گویه می باشد و دو حالت را در رابطه با معناداری در زندگی مورد سنجش قرار می دهد: حالت اول: وجود معنا. حالت دوم: جستجوی معنا. تمامی گویه های مربوط به این پرسشنامه به صورت درجه بندی از نوع لیکرت و ۷ درجه ای می باشد. نمره گذاری پرسشنامه به این صورت است که طیف نمره گذاری از «کاملاً نادرست» (نمره یک) تا «کاملاً درست» (نمره ۷)، وجود یا جست و جوی معنا را مورد سنجش و اندازه گیری قرار می دهد و به استثنای گویه ۹ که معکوس نمره گذاری می گردد، سایر گویه ها نمره دهی معمولی دارند. جمع گویه های مرتبط با وجود معنا در زندگی نشان دهنده وجود این بخش از سازه و جمع نمره گویه های مرتبط با جست و جوی معنا بیانگر این قسمت از سازه مورد نظر است. سوالات مربوط به وجود معناداری عبارتند از: ۱، ۵، ۴، ۶ و ۹ و سایر سوالات جهت سنجش جستجوی معنا در زندگی می باشند. روایی و پایایی: بر طبق گزارشات استگر و همکاران (۲۰۰۶)، MLQ از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار می باشد. همسانی درونی هر دو خرده مقیاس با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ بالا و خوب گزارش شده است، برای وجود معنا ضریب آلفا ۰/۸۱ و برای جست و جوی معنا این ضریب ۰/۸۴ بوده است، همبستگی بین دو خرده مقیاس هم کم بوده است که نشان دهنده ی برازش مطلوب این دو مقیاس برای سنجش ابعاد می باشد. ضریب باز آزمایی آزمون در فاصله یک ماهه ۰/۷۰ برای وجود معنا و ۰/۷۳ برای جست و جوی معنا گزارش گردیده است. در بررسی روایی و پایایی در ایران نیز برای سده (۱۳۸۸)، نیز ابعاد این مقیاس دارای ضریب مطلوبی بوده اند. همچنین مصرآبادی، استوار و جعفریان (۱۳۹۲) روایی سازه بالای ۰/۷۰ را برای این مقیاس گزارش نموده اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمد.

پرسشنامه خوشبینی (LOT): این پرسشنامه برای سنجش خوش‌بینی توسط شییر و کارور (۱۹۸۵) طراحی شده است. ابزار مورد نظر نوعی خودسنجی است که خوش‌بینی را به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی و مبتنی بر انتظارات مطلوب فرد نسبت به آینده ارزیابی می‌کند (کارور، ۲۰۰۴؛ ترجمه نجفی‌زند و پاشاشریفی، ۱۳۸۵). نسخه اولیه آزمون شامل هشت عبارت بود؛ چهار عبارت با محتوای خوش‌بینانه و چهار عبارت با محتوای بدبینانه. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر جمله در یک طیف پنج‌درجه‌ای اعلام می‌کردند. با وجود ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب، برخی انتقادات به همسانی درونی پایین برخی عبارات و عدم تمرکز دقیق برخی جملات بر انتظارات آینده وارد شد (الیورز، ۱۹۹۴؛ مارشال و لانگ، ۱۹۹۰؛ برد، ۱۹۹۸).

در پاسخ به این نقدها، نسخه بازنگری‌شده آزمون توسط شییر و همکاران (شییر و همکاران، ۱۹۹۴) ارائه شد. این نسخه شامل شش عبارت اصلی است؛ سه عبارت با محتوای خوش‌بینانه و سه عبارت با محتوای بدبینانه. در این نسخه، جملاتی که به‌طور دقیق بر انتظارات آینده تأکید داشتند حذف یا بازنویسی شدند. نسخه بازنگری‌شده از همسانی درونی مطلوبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰) و در طول زمان ثبات مناسبی دارد. به دلیل همپوشی گسترده میان مواد دو نسخه، همبستگی بالایی میان آن‌ها گزارش شده است (شییر و همکاران، ۱۹۹۴). با این حال، ارتباط درونی عبارات خوش‌بینانه و بدبینانه در نسخه بازنگری‌شده نسبت به نسخه اصلی بهبود یافته است. به همین دلیل، در اغلب پژوهش‌های اخیر از نسخه بازنگری‌شده استفاده می‌شود (کارور، ۲۰۰۵). خوش‌بینی عبارت است از نمره‌ای که فرد در پاسخ به شش عبارت اصلی پرسشنامه کسب می‌کند. چهار عبارت (شماره‌های ۲، ۵، ۶ و ۸) فاقد ارزش نمره‌گذاری هستند و حذف می‌شوند. سه عبارت با محتوای منفی (شماره‌های ۳، ۷ و ۹) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پاسخ‌ها در پنج سطح از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند، به ترتیب از صفر تا چهار. مجموع نمرات شش عبارت اصلی بین صفر تا بیست‌و‌چهار خواهد بود. نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از خوش‌بینی است. پژوهش‌های مکرر نشان داده‌اند که خوش‌بینی و بدبینی سرشتی (در هر دو نسخه اصلی و بازنگری‌شده) با سازه‌هایی مانند عزت‌نفس، ناامیدی و روان‌آزرده‌خویی رابطه دارند (فانتانی و جونز، ۱۹۹۷؛ شییر و کارور، ۱۹۸۵؛ شییر و همکاران، ۱۹۹۴) که این امر بیانگر اعتبار همگرایی ابزار است. همچنین تحلیل عاملی نشان داده است که خوش‌بینی سرشتی یک عامل مستقل و متمایز است که اعتبار افتراقی آن را تأیید می‌کند. در ایران، حسن‌شاهی (۱۳۸۱) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۴ و ضریب بازآزمایی را ۰/۶۵ گزارش کرده است. برای بررسی روایی نیز از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است.

جمع‌آوری داده‌ها پس از دریافت مجوزهای لازم و اطلاع‌رسانی به معلمان انجام شد. پرسشنامه‌ها به صورت حضوری و الکترونیکی توزیع و پس از تکمیل، داده‌ها کدگذاری و وارد نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و فراوانی و همچنین آمار استنباطی شامل تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره انجام شد تا میزان پیش‌بینی شادکامی بر

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی مشخص شود و سهم هر متغیر مستقل در توضیح تغییرات شادکامی بررسی گردد. این حجم نمونه مناسب باعث افزایش اعتبار نتایج و کاهش خطای آماری شده و امکان تعمیم یافته‌ها به جامعه آماری بزرگ‌تر را فراهم می‌کند.

یافته‌ها

در این قسمت، داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه‌های پژوهش مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. ابتدا یافته‌های توصیفی شامل شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود و سپس به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های آماری مناسب پرداخته می‌شود.

جدول ۱: توصیف آماری نمرات متغیرهای پژوهش

چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد
-۰.۰۲۹	۰.۰۵۸	۵۸/۴۲	۳.۲۸۷
-۰.۱۸۷	۰.۶۶۶	۶۴/۷۵	۳.۳۱۳
-۰.۲۳۵	۱.۳۹۵	۲۲/۱۸	۱۲.۲۸۵

در جدول بالا، شاخص‌های توصیفی مربوط به سه متغیر اصلی پژوهش شامل چولگی، کشیدگی، میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده است. میانگین نمرات شادکامی برابر با ۵۸/۴۲، احساس معنا در زندگی برابر با ۶۴/۷۵ و خوش‌بینی برابر با ۲۲/۱۸ می‌باشد. همچنین مقادیر چولگی و کشیدگی برای هر سه متغیر در بازه ± 2 قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها در سطح ۰/۰۵ است. به منظور پیش‌بینی شادکامی بر اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی در معلمان شهر صدام، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون به همراه ضرایب همبستگی پیرسون و بررسی پیش‌فرض‌های آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین احساس معنا و خوش‌بینی با شادکامی

متغیرها	۱	۲	۳
۱- احساس معنا	۱		
۲- خوش‌بینی	۰/۶۱۲**	۱	
۳- شادکامی	۰/۶۸۴**	۰/۶۵۹**	۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی داری در سطح ۰/۰۱

در جدول بالا، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. همبستگی بین احساس معنا در زندگی و شادکامی برابر با ۰/۶۸۴ و بین خوش‌بینی و شادکامی برابر با ۰/۶۵۹ است که هر دو در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. این نتایج نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت و مستقیم بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک (شادکامی) می‌باشد.

جدول ۳: خلاصه آماره‌های مربوط به برازش مدل

مدل	R ^۲	مجدور R	خطای استاندارد برآورد	آماره دوربین-واتسون
۱	۵۳/۴	۰/۷۳۱	۶/۴۱۲	۱/۸۲۳

در جدول بالا، ضریب تعیین (R^۲) برابر با ۰/۵۳۴ نشان می‌دهد که ۵۳/۴ درصد از تغییرات شادکامی توسط احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی تبیین می‌شود. مقدار آماره دوربین-واتسون در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و استقلال باقی‌مانده‌ها را تأیید می‌کند.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۳	۴۰۶۲.۱۹۵	۹۸.۷۳۱	۰.۰۰۱
باقیمانده	۱۹۶	۴۱.۱۴۷		
کل	۱۹۹			

در جدول بالا، مقدار F برابر با ۹۸/۷۳۱ در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین مدل رگرسیونی مناسب است و متغیرهای پیش‌بین توانایی تبیین تغییرات شادکامی را دارند.

جدول ۵: تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی شادکامی بر اساس احساس معنا و خوش‌بینی

شاخص‌های هم‌خطی	ضرایب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد		خطای استاندارد		تایم
	B	استاندارد	Beta	t	سطح معنی داری	Tolerance	VIF
ثابت	۲۱.۴۷۳	۴.۲۱۵		۵.۰۹۳	۰.۰۰۱		
احساس معنا در زندگی	۰.۶۲۴	۰.۰۸۱	۰.۴۷۲	۷.۷۰۳	۰/۰۰۱	۰.۵۸۲	۱.۷۱۹
خوش‌بینی	۰.۸۹۳	۰.۱۳۷	۰.۳۸۹	۶.۵۱۸	۰.۰۰۱	۰.۴۸۱	۲.۰۸۱

در جدول بالا، مقادیر آماره تحمل و VIF نشان می‌دهند که هم‌خطی بین متغیرها وجود ندارد. هر دو متغیر پیش‌بین در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. بنابراین، احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی به شکل مثبت و معنی‌دار شادکامی معلمان شهر صدا را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که با هدف بررسی پیش‌بینی شادکامی بر اساس احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی در معلمان شهر صدا انجام شد، نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری نشان داد که هر دو متغیر پیش‌بین یعنی احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی، رابطه‌ای مثبت و معنادار با شادکامی دارند و به‌طور مؤثری توانسته‌اند تغییرات مربوط به شادکامی را تبیین کنند. این یافته‌ها از منظر نظری و تجربی قابل تبیین‌اند و با مبانی روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه‌های معنا در زندگی هم‌راستا هستند (هاشر، ۲۰۲۱؛ کمال‌زاده و سلیمی، ۱۳۹۷).

شادکامی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی سلامت روان، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به ادراک فرد از معنا و هدفمندی زندگی اشاره کرد. زمانی که فرد احساس می‌کند زندگی‌اش دارای معنا، جهت‌گیری و ارزش است، احتمالاً رضایت‌مندی بیشتری از تجربه‌های روزمره خواهد داشت و در مواجهه با چالش‌ها، تاب‌آوری بیشتری نشان می‌دهد (پلاتسیدو و دانیلیدو، ۲۰۲۱). این احساس معنا نوعی انسجام روانی ایجاد می‌کند که فرد را در مسیر رشد و شکوفایی قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، معلمان زمانی که فعالیت‌های آموزشی خود را به عنوان بخشی از اهداف بزرگ‌تر و ارزش‌های انسانی درک می‌کنند، انگیزه بیشتری برای یادگیری و تدریس پیدا می‌کنند و در نتیجه، رضایت شغلی و شادکامی آنان افزایش می‌یابد (ترنر، ۲۰۱۹). تجربه معنا، علاوه بر افزایش انگیزه، باعث تقویت حس مسئولیت اجتماعی و حس ارزشمندی شغلی نیز می‌شود؛ زیرا فرد احساس می‌کند که اعمال و تصمیماتش تأثیر مستقیمی بر زندگی دانش‌آموزان و جامعه دارد. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که تجربه معنا در زندگی با افزایش احساس رضایت، امید و شادکامی معلمان ارتباط مستقیم دارد و می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر استرس‌های شغلی عمل کند (اسدی و همکاران، ۱۴۰۲).

از سوی دیگر، خوش‌بینی نیز به‌عنوان یک سبک شناختی مثبت‌نگر، نقش مهمی در تبیین شادکامی ایفا می‌کند. افراد خوش‌بین معمولاً رویدادهای منفی را موقتی، خاص و قابل کنترل تلقی می‌کنند و در برابر مشکلات، نگرشی فعال و امیدوارانه دارند. این نگرش باعث می‌شود که آن‌ها در موقعیت‌های دشوار، کمتر دچار درماندگی شوند و بیشتر به راه‌حل‌ها و فرصت‌ها توجه کنند (سونگ، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر، خوش‌بینی نیز با شادکامی رابطه‌ای مثبت و معنادار داشت. این یافته را می‌توان چنین تفسیر کرد که معلمان خوش‌بین، حتی در مواجهه با فشارهای شغلی، مشکلات دانش‌آموزان و محدودیت‌های سیستم آموزشی، با حفظ نگرش مثبت، از منابع روانی خود به‌طور مؤثرتری بهره می‌گیرند و در نتیجه، سطح بالاتری از شادکامی را تجربه می‌کنند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). خوش‌بینی، علاوه بر اثر مستقیم بر شادکامی، می‌تواند تعامل با دانش‌آموزان، والدین و همکاران را نیز بهبود دهد؛ زیرا معلمان خوش‌بین در کلاس‌های خود محیطی مثبت و انگیزشی ایجاد می‌کنند که به افزایش مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود (درر، ۲۰۲۳).

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

تأیید فرضیه پژوهش مبنی بر قابلیت پیش‌بینی شادکامی از طریق احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی، نشان‌دهنده آن است که این دو متغیر نه تنها با شادکامی همبستگی دارند، بلکه در قالب یک مدل رگرسیونی، توانسته‌اند بخش قابل توجهی از واریانس شادکامی را تبیین کنند (ملاجعفری و رحیمی، ۱۴۰۲؛ هاشر، ۲۰۲۱). این امر از نظر آماری و نظری اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد که مداخلات روان‌شناختی و آموزشی که بر تقویت معنا و خوش‌بینی تمرکز دارند، می‌توانند نقش مؤثری در بهبود وضعیت روانی و عملکرد شغلی معلمان ایفا کنند. به عبارت دیگر، اگر برنامه‌های توانمندسازی روانی در مدارس طراحی شوند که حس هدفمندی، امید و نگرش مثبت را در معلمان تقویت کنند، می‌توان انتظار داشت که معلمان در مدیریت فشارهای شغلی بهتر عمل کرده و سطح شادکامی آن‌ها افزایش یابد (ترنر، ۲۰۱۹).

علاوه بر این، ترکیب معنا و خوش‌بینی می‌تواند اثرات هم‌افزایی بر شادکامی داشته باشد. معلمی که زندگی حرفه‌ای خود را معنادار می‌بیند و همزمان نگرش خوش‌بینانه دارد، احتمالاً منابع روانی و انگیزشی بیشتری برای مقابله با چالش‌ها در اختیار دارد و بهتر می‌تواند اهداف آموزشی و تربیتی را دنبال کند. این یافته نشان می‌دهد که توسعه برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای باید همزمان به ارتقای احساس معنا و تقویت خوش‌بینی توجه داشته باشد تا بیشترین تأثیر را بر سلامت روان و رضایت شغلی معلمان داشته باشد.

با وجود نتایج قابل توجه این پژوهش، باید به برخی محدودیت‌ها نیز توجه داشت. نخست آن‌که داده‌ها صرفاً از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شده‌اند و این روش ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرد. دوم آن‌که جامعه آماری پژوهش محدود به معلمان شهر صدرا بوده و بنابراین، تعمیم نتایج به سایر مناطق یا گروه‌های شغلی باید با احتیاط صورت گیرد. سوم آن‌که پژوهش حاضر از نوع همبستگی و مقطعی بوده و نمی‌توان از آن رابطه‌های علی را به‌طور قطعی نتیجه‌گیری کرد.

با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، از روش‌های ترکیبی و طولی برای بررسی پویایی رابطه بین معنا، خوش‌بینی و شادکامی استفاده شود. همچنین طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی با محوریت معنادرمانی و آموزش خوش‌بینی شناختی برای معلمان می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر در ارتقای سلامت روان آنان مورد توجه قرار گیرد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی، در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، به مؤلفه‌های روان‌شناختی همچون معنا و خوش‌بینی توجه بیشتری داشته باشند تا از این طریق، زمینه‌ساز افزایش شادکامی و رضایت شغلی در میان معلمان شوند. این پژوهش نشان داد که شادکامی، به عنوان یک شاخص مهم در سلامت روان و کیفیت زندگی شغلی، تحت تأثیر عوامل درونی و شناختی قرار دارد و می‌توان با تقویت احساس معنا در زندگی و خوش‌بینی، مسیر رشد روانی معلمان را هموارتر ساخت. این یافته‌ها نه تنها در سطح نظری، بلکه در سطح عملی نیز قابل بهره‌برداری هستند و می‌توانند به بهبود فضای آموزشی و ارتقای عملکرد حرفه‌ای معلمان کمک کنند.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان عزیز که بی‌دریغ و مسئولانه در این پژوهش، همراهی‌مان کردند، صمیمانه تشکر می‌کنیم. امید که یافته‌های مستخرج از چنین پژوهش‌هایی، در عمل، به حال‌شان مفید افتد.

منابع

- اسدی، فائزه، عبدالملکی، جمال، غفاری‌مجلج، محمد، محبوبی‌ابراهیمی، معصومه. (۱۴۰۲). نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان. مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۵ (۱۸)، ۵۲-۷۴.
- براتی‌سده، ناهید. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه معنا در زندگی در دانشجویان ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- تنهای رشوانلو، فرهاد، عباسی‌فر، محمد، کارشکی، حسین، و ارخودی قلعه‌نویی، مهدی. (۱۴۰۳). تبیین خوش‌بینی در دانشجویان بر اساس تجارب معنوی روزانه و عواطف مثبت و منفی. رویش روان‌شناسی، ۱۳ (۷)، ۱۲-۲۱.
- ثابت، محمد، و لطفی‌کاشانی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان ایرانی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۵ (۴)، ۳۴۰-۳۴۹.
- چراغ‌زاده، مینا، امامی‌پور، سوزان، و قاسمی، مسعود. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان ابتدایی. مجله علوم پزشکی مشهد، ۶۵ (۱)، ۳۵-۴۵.

- حسن‌شاهی، نرگس. (۱۳۸۱). بررسی رابطه خوش‌بینی با سلامت روانی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- حسنوند، فضل‌الله، شیوندی، کامران، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۴۰۳). خرم‌زیستی؛ شادکامی خردمندانه در گستره روان‌شناسی مبتنی بر شاهنامه فردوسی. فصلنامه فرهنگ‌پژوهی کاربردی، ۱۵(۵۷)، ۱-۲۷.
- دلاور، علی. (۱۴۰۰). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (چاپ ۵۵). تهران: انتشارات ویرایش.
- قاسمی، علی، کدیور، پروین، کرامتی، هادی، و عزباده، مهدی. (۱۳۹۷). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم. فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۹(۳۲)، ۱۳۱-۱۴۸.
- کبودیانی، سهیلا، جوانی، ثمینه، کشاورز چوبه، سوسن، و قادرمزی، سمیه. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر سطح کیفیت زندگی معلمان بر آموزش و یادگیری. اولین همایش بین‌المللی جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی و آموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به آینده، بوشهر.
- کمال‌زاده، نسرین، و سلیمی، مهتاب. (۱۳۹۷). نقش سرمایه اجتماعی و فرهنگی در کیفیت زندگی کاری و شادکامی معلمان مقطع ابتدایی. توسعه حرفه‌ای معلم، ۳(۳)، ۷۵-۹۳.
- مرزی، شهناز، و سعادت‌ی شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۸). نقش خودکارآمدی و شادکامی در پیش‌بینی خودانتقادگری و اعتماد به خود معلمان. رویش روان‌شناسی، ۸(۵)، ۱۵۳-۱۶۲.
- مصرآبادی، مهدی، استوار، محمد، و جعفریان، محمد. (۱۳۹۲). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه معنا در زندگی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۷(۲۷)، ۷-۲۲.
- ملاجعفری، عاطفه، و رحیمی، مهدی. (۱۴۰۲). نقش فرسودگی شغلی معلمان (فرسودگی هیجانی و نقصان کفایت شخصی) و ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز در شادکامی دانش‌آموزان. تفکر و کودک، ۱۴(۱)، ۲۷۵-۲۹۴.
- نازاری، سمانه، و کریم‌پور، مصطفی. (۱۴۰۳). رابطه بین معنا در زندگی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان: نقش میانجی سرمایه روانشناختی. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۹(۷۶)، ۹۷-۱۰۷.
- نجفی‌زند، محمد، و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۸۵). ترجمه و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه بازنگری‌شده پرسشنامه جهت‌گیری زندگی (LOT-R). مجله روان‌شناسی، ۱۰(۳۹)، ۲۹۵-۳۱۰.

- Damásio, A. R. (۲۰۱۰). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon Books. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800948-2.00013-3>
- Dreer, B. (۲۰۲۳). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Hascher, T. (۲۰۲۱). Teacher well-being: A systematic review of the research. *International Journal of Educational Research*, 107, 101703. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101703>
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., & Neve, J. E. D. (۲۰۲۱). World happiness report ۲۰۲۱. <https://worldhappiness.report/ed/2021>
- Hills, P., & Argyle, M. (۲۰۰۲). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(۷), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00123-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00123-6)
- Lai, Y.-J., Tsai, E.-Y., Jarustanaput, P., Wu, Y.-S., Chen, Y.-H., O'Leary, S. E., Manachevakul, S., Zhang, Y., Shen, J., & Wang, Y. (۲۰۲۴). Optimism and mental health in college students: The mediating role of sleep quality and stress. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1403146. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1403146/full>
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (۲۰۲۱). Meaning in life and resilience among teachers. *Heliyon*, 7(۷), e07456. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07456>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (۱۹۸۵). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(۳), 219-247. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (۱۹۹۴). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(۶), 1063-1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Song, K. (۲۰۲۲). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, 13, 831972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (۲۰۰۶). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(۱), ۸۰-۹۳. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=۱۰.۱۰۳۷/۲۲۰۰۱۶۷.۵۳.۱.۸۰>
- Stephens, A. (۲۰۱۹). Happiness and health. *Annual review of public health*, 40(۱), ۳۳۹-۳۵۹. <https://doi.org/۱۰.۱۱۴۶/annurev-publhealth-۰۴۰۲۱۸-۰۴۴۱۵۰>
- Turner, K. (۲۰۱۹). How teachers find meaning in their work and effects on teacher wellbeing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(۵), ۵۷۱-۵۹۰. <https://doi.org/۱۰.۱۰۸۰/۱۳۵۴۰۶۰۲.۲۰۱۹.۱۶۱۲۷۶۴>
- Yang, Y., & Zhang, Y. (۲۰۲۳). Optimism and psychological resilience: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Journal of Positive Psychology*, 18(۴), ۵۱۲-۵۲۸. <https://doi.org/۱۰.۱۰۸۰/۱۷۴۳۹۷۶۰.۲۰۲۳.۲۱۹۸۴۵۷>

Predicting academic procrastination based on academic self-concept and excitement seeking in girl students

پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر

آزاددخت چراغی زنجان ^۱ دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان Azaddokht.cheraghiV@Gmail.com

رحمت اله عظیمی * ^۲ دکتری تخصصی روانشناسی، مدرس دانشگاه غیر انتفاعی ناصر خسرو ساوه (نویسنده مسئول) Iran1107@yahoo.com

Abstract : The aim of the present study was to determine the prediction of academic procrastination based on academic self-concept and excitement seeking in girl students. In terms of the applied purpose and in terms of the data collection method, it is a descriptive correlational research. The statistical population of this study consisted of all second-year high school students in Tehran in the academic year ۲۰۲۴-۲۰۲۵, and the sample size of ۱۴۰ was calculated using the Tabachnig and Fidel formula (۲۰۰۸) and was selected using the convenience sampling method. In this study, Solomon and Bloom's (۱۹۸۴) academic procrastination questionnaire, Chen and Thompson's (۲۰۰۴) self-concept questionnaire, and Zuckerman's (۱۹۷۸) excitement seeking questionnaire were used to collect data. The data were analyzed by correlation and regression tests. The results of the analysis of the findings showed that there is a significant correlation between academic self-concept and excitement seeking with academic procrastination ($p < 0.01$, $r = 0.687$), and according to F equal to ۷.۲۴۵ with a level of ($p < 0.01$), it has become significant, meaning that the variables of academic self-concept and excitement seeking well explain the changes in the variable of academic procrastination of girl students in the second secondary school. And the beta of academic selfconcept (-0.273) and beta of excitement seeking (-0.344) have been obtained, which is significant at the level of ($p < 0.01$), meaning that it is possible to predict the variable of academic procrastination in girl students in the second secondary school based on academic self-concept and excitement seeking as independent predictor variables and also consider it effective.

Keywords: Academic procrastination, academic self-concept, thrill seeking

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، تعیین پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر بود. که از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ با فرمول تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۸) محاسبه و به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب گردیدند. در این پژوهش از پرسشنامه های اهمال کاری تحصیلی سولومون و بلوم (۱۹۸۴)، خودپنداره چن و تامسپون (۲۰۰۴) و هیجان خواهی زاكرمن (۱۹۷۸) جهت جمع آوری داده ها استفاده گردید، داده ها مورد تحلیل آزمون های همبستگی و رگرسیون قرار گرفت. نتیجه تحلیل یافته ها نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی با اهمال کاری تحصیلی رابطه همبستگی معنادار ($r = 0.687$, $p < 0.01$) وجود دارد و با توجه به F برابر با ۷/۲۴۵ با سطح $p < 0.01$ معنی دار شده است به این معنی که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم را تبیین می کنند. و بتای (Beta) خودپنداره تحصیلی (-0.273) و بتای هیجان خواهی (-0.344) دست آمده است که در سطح $p < 0.01$ معنی دار است، بدین معنی که می توان براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به عنوان متغیرهای پیش بین (مستقل) متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را پیش بینی کرده و همچنین موثر دانست.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هیجان خواهی

مقدمه

اهمال کاری یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت های خود یا وظایفی تجربه میکنند که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند. اهمال کاری تحصیلی متداول ترین نوع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش آموزان است که بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر منفی دارد (رابلوم، سولومون، موراکامی، ۱۹۸۶). اهمال کاری عبارت از به تعویق انداختن کارهای با الویت و فوری و در عوض تمرکز روی کارهای با اهمیت کمتر، لذت بخش تر و ساده تر می باشد که پیامد های منفی بسیار دارد (آخوندپوراسفندآبادی، ۱۴۰۳). اهمال کاری بیشتر به اولویت بندی کارها برمی گردد. افراد اهمال کار معمولاً بخاطر هیجانات، اولویت بندی کارها را تغییر می دهند. یعنی اگر لیستی از کارهایی داشته باشند که قرار است انجام دهند، آنهایی را در اولویت قرار می دهند که حس خوبی به آنها می دهد و کارهای کسالت بار و خسته کننده را به روزها یا زمان های آتی موکول می کنند. و معمولاً کارهای خسته کننده و دشوار دقیقاً همان کارهایی هستند که موجب پیشرفت فرد می شوند (حاجی علی، ۱۳۹۹). اهمال کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف کرده اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن، به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر دانش آموزان و دانشجویان می باشد (صادقی ملکی و ملازاده، ۱۴۰۱). اهمال کاری تحصیلی به نوعی نقص در ناتوانی دانش آموزان در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیار های مورد نظر خود است، میزان انجام اهمال کاری تحصیلی بسیار بالا است. دانش آموزان اهمال کار، اغلب در کلاس و محیط درسی مورد استقبال دیگر دانش آموزان و نیروهای آموزشی و پرورشی قرار نمی گیرند، به نظر می رسد در این افراد، حس تنهایی ایجاد می شود (نصیری گرمه چشمه و حسن نژاد خیارک، ۱۴۰۰). اهمال کاری تحصیلی شامل دو سطح رفتاری و شناختی است. در سطح رفتاری، دانش آموز به طور کاملاً اختیاری تکلیف خود را در زمان مقرر انجام نمی دهد. اهمال کاری در سطح شناختی به صورت ناتوانی در تصمیم گیری به موقع است. پژوهش های اولیه که در رابطه با اهمال کاری صورت گرفته، بیشتر بر سطح رفتاری آن متمرکز بوده است (تشویقی، ۱۳۹۳). از دیدگاه رفتار گرایان، رفتار اهمال کارانه بر اساس محیط و تجربه های پیشین دانش آموز یاد گرفته می شود. از نظر روان شناسان شناختی، باورهای غیر منطقی، رفتار اهمال کارانه را شکل می دهد، بویژه در دانش آموزانی که ارزش خود را تنها براساس توانایی شان در انجام تکالیف می سنجند. طبق نظریه روان کاوی، اضطراب موجب بروز اهمال کاری می شود. به محض تشخیص اضطراب توسط خود مکانیزم دفاعی اجتناب فعال می شود و در نتیجه تکالیف به اتمام نمی رسند، زیرا تهدیدی برای خود محسوب می شوند. در پژوهش صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱) نشان داد سبک های شناختی تنظیم هیجان بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان اثر مستقیم دارد. پژوهش تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، بر روی دانش آموزان متوسطه دوم به این نتیجه دست یافتند که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین در مطالعه سوری نژاد، فرهادی و کرد نوقابی (۱۳۹۵) به این نتیجه دست یافتند که ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری می توانند بر تغییرات اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان تبیین کنند. اهمال کاری تحصیلی با دیگر سازه های روان شناختی رابطه مستقیم و متقابلی دارد، یکی از این سازه های روان شناختی سازه خودپنداره است. خودپنداره یا خود انگاره عقیده و یا قضاوتی است که افراد نسبت به خود دارند. به عبارتی دیگر خودپنداره، مجموع ویژگی هایی است که فرد به عنوان یک ویژگی منحصر به فرد آنها را در نظر میگیرد و هنگام توصیف خود از آنها استفاده می کند. البته این ارزشیابی و قضاوت خود، همیشه هم بطور آگاهانه، شفاهی و یا کتبی صورت نمی گیرد. بعضاً این ارزشیابی خود یا همان خودپنداره به صورت احساس در فرد صورت می گیرد. محور اصلی این بُعد از شخصیت عبارت است از نام فرد، سن، جنسیت و تصویر و احساسی که نسبت به بدن خود دارد. البته لازم است ذکر کنیم بعضی از موارد دیگر هم به طور غیر مستقیم مثل: مذهب، جایگاه اجتماعی -

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

اقتصادی، پیشرفت‌ها و دستاوردهای فرد و... شامل خودپنداره‌ی افراد نیز می‌شود (عابدی شرق و عارفی، ۱۳۹۴). خودپنداره یک نظام پویایی است که با اعتقادات و ارزش‌ها، استعدادها و توانایی‌های فرد رابطه دارد. این عوامل بر اینکه فرد چه مسیر و رفتاری را در زندگی پیش می‌گیرد، تاثیر می‌گذارد. افراد به وسیله‌ی همین توانایی‌ها و ارزیابی‌هایی که از آنها دارند، می‌توانند یک برداشت منفی و یا مثبتی را از خودشان شکل دهند. اگر افراد برداشت و خودپنداره‌ی مثبتی داشته باشند، به این معنی نیست که خود را تماماً انسانی کامل و بی نقص می‌بینند، بلکه به این معنا است که خود را با تمام محدودیت‌ها، نقاط ضعف و قوت می‌پذیرند که این تفکر باعث بالا رفتن اعتماد به نفس، سلامت روانی، بهزیستی روانشناختی، رضایت از زندگی، امید و تلاش می‌شود. اما برعکس فردی که خودپنداره‌ی منفی را دارد، احساس بی‌ارزشی، ناتوانی و بی‌لیاقتی شده و موجب ناامیدی و اهمالکاری در فعالیت‌ها از جمله تحصیلی خواهد شد (بسیته، ۲۰۲۱). خودپنداره تحصیلی یک سازه روانشناختی است که موفقیت تحصیلی را در موقعیتهای اجتماعی و عاطفی هدایت میکند و همچنین در کاهش اهمال کاری تحصیلی موثر است (مارش و همکاران، ۲۰۱۸). خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌ها در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی است (تلا، ۲۰۰۷). خودپنداره در فرآیندهای روانشناختی مختلفی مانند خودتنظیمی رفتار، انگیزه و احساسات دخیل است و یک ساختار سازمان یافته از دانش است که بر پردازش اطلاعات مربوط به فرد تاثیر می‌گذارد و بر رفتار تاثیر است (پیرس نیل و همکاران، ۲۰۲۲). به اعتقاد کاونانگ (۲۰۲۰) فراگیرانی که در دوران تحصیل از خودپنداره کمتری برخوردار هستند دچار ضعف و شکست میشوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدود کننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز تواناییها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی میشود؛ تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات به سمت اهمال کاری تحصیلی حرکت کرده و دست از تلاش و جبران ضعف‌ها برداشته و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و بتدریج جزو شخصیت وی میگردد. از این رو، گر فراگیران در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته باشند دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی میزنند (کشتاورز و همکاران، ۲۰۲۱). خود پنداره تحصیلی نقش مهمی در پشتکار و تلاش و خودارزیابی فراگیران دارد (یو، یانگ، هی و وانگ، ۲۰۲۲). دانشجویانی که خودپنداره تحصیلی بالاتری را دارند از اهمال کاری کمتری برخوردار هستند (بسیته، ۲۰۲۱). یکی دیگر از متغیرهایی که با اهمال کاری ارتباط متقابل منفی دارد هیجان خواهی است. هیجان خواهی یک ویژگی شخصیتی است که اولین بار توسط زاکرمن، نظریه پرداز زیست شناختی که متأثر از دیدگاه آزینگ بود مطرح و توصیف شد (کریمی، ۱۳۹۵). طبق نظریه زاکرمن، هیجان خواهی تحت عنوان نیاز به تجارب و احساس های گوناگون، پیچیده بدیع و تمایل به خطرجویی تعریف شده است (شولتز و شولتز، ۱۹۹۴، ترجمه سید محمدی، ۱۴۰۲). به عبارتی، هیجان خواهی نوعی تمایل ارثی برای شروع یک فعالیت مشتاقانه در پاسخ به محرک های جدید است. افراد با هیجان خواهی بالا معمولاً افرادی تنوع طلب، کم حوصله، تکانشی در رسیدن به پاداش، ناتوان از پذیرش ناکامی و عموماً "نظم ناپذیر هستند" (اسمورتی، ۲۰۱۴). هیجان خواهی، نیاز به گوناگونی، تازگی و مجموعه ای از احساس ها و تجربه ها و رضایت به خطرهای روانی و فیزیکی و اجتماعی به منظور رسیدن به چنین تجربیاتی است (زاکرمن، ۱۹۹۴). برای صفت کلی هیجان خواهی چهار عامل یا مولفه تعیین شده است این عوامل عبارتند از:

الف - حادثه جویی: تمایل به درگیر شدن در فعالیت های جسمانی شامل عناصری از سرعت، خطر، تازگی و گریز از جاذبه است.

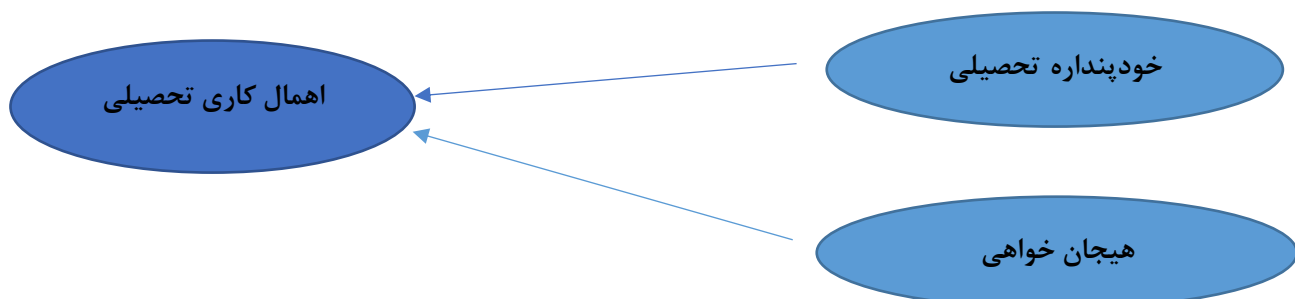
ب- تجربه جویی: جستجو برای تجربه های جدیدی از طریق مسافرت، موسیقی، هنر و شیوه زندگی خودانگیخته و ناهماهنگی با وجود تشابهی که مردم به آنها گرایش دارند.

ج- بازداری زدایی: نیاز به جستجوی رهایی در فعالیت های اجتماعی، بازداری نشدن با توسل به الکل یا بدون آن

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

د- ملال پذیری : اجتناب از تجربه تکرار، کارعادی یا یکنواخت با اشخاص قابل پیش بینی و در صورت قرارگرفتن اجباری در معرض چنین تجربه هایی ، واکنش عدم رضایت بیقرارانه نشان دادن (خانجانی و اکبری ، ۱۳۹۱). زاکرمن (۱۹۹۴) ، اشاره کرده است که از نظر زیست شناختی ، هیجان خواهی با فعالیت مونوآمین اکسید در پلاکت های خون ، مرتبط است که به نوبه خود ، ارتباط آن را مصرف الکل رفتار ضد اجتماعی و جرم ، سیگار کشیدن و سوء مصرف مواد و کج رفتاری ثابت شده است . در واقع هیجان خواهی یک استعداد مزاجی برای ریسک پذیری و یک ویژگی شخصیتی با ریشه های زیستی که به وسیله نیاز هیجان و تجارب شدید ، تازه و پیچیده تعریف می شود . این تجارب و هیجان در قالب حوزه های رفتارهای فیزیکی ، اجتماعی ، تحصیلی ، حقوقی و مالی قرار می گیرند بنابراین دانش آموزان با هیجان خواهی بالا ، چون انجام نظم درسی و تکالیف تحصیلی برایشان هیجانی ندارد با مشکل مواجهه شده و کم به سمت اهمال کاری تحصیلی می روند (اسکالس و همکاران ، ۲۰۱۴). دانش آموزان در موقعیت های تحصیلی ، طیف گسترده ای از هیجان ها را تجربه می کنند. هیجان ها و احساس ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش آموزان هستند که در سرتاسر جریان یادگیری حضور دارند و نقش اساسی در موفقیت تحصیلی آنها دارند(یکران ، گوئتز، پری ، ۲۰۱۷). شیرکوند ، میرهاشمی و صابری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان پیش بینی ((قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان)) به این نتیجه دست یافتند که توجه به هیجان خواهی و جو مدرسه به عنوان دو متغیر فردی و اجتماعی در پیش بینی رفتارهای قلدری در دانش آموزان را در سطح مدارس کشور مورد تایید قرار گرفته است. هیجان خواهی می تواند آثار مشهود و نتایج غیرقابل انکاری بر عدم انجام تکالیف تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و از آنجاکه درجه هیجان خواهی در دانش آموزان بسیار متفاوت بوده، به نظر میرسد که نظام شناختی و عاطفی هر دانش آموز برپایه این خصیصه سازماندهی میشود تا بتوان میزان اهمال کاری آنها تشخیص و راه کار مناسبی داده شود (کریمی ، ۱۳۹۵). با عنایت بر مطالب عنوان شده اهمال کاری تحصیلی تحت تاثیر خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان است . بنابراین در این تحقیق پژوهشگر در تلاش است تا به پاسخ این سوال ، چگونه خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی می تواند اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر تهران را پیش بینی کند ؟ را بررسی و تبیین نماید.

مدل مفهومی پژوهش



روش شناسی پژوهش

از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است . جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ دانش آموز دختر متوسطه

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

دوم بودند. حجم نمونه از فرمول $(N \geq 50 + 8M)$ پیشنهادی تاباخنیگ و فیدل^۱ (۲۰۰۷) استفاده شد. براساس این فرمول، برای محاسبه حجم نمونه در رگرسیون چندگانه، با توجه به تعداد متغیرهای پیش بین استفاده می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پیش‌بین است. بنابراین در مطالعه حاضر دومتغیر پیش‌بین به نام خودپنداره تحصیلی که دارای سه خرده مقیاس و هیجان خواهی که دارای شش خرده مقیاس هستند. لذا در مجموع ۱۱ متغیر پیش بین می‌شود. طبق فرمول فوق ۸ ضرب در ۱۱ بعلاوه ۵۰ می‌شود ۱۳۸ که طبق فرمول، نمونه پژوهش باید بیش از ۱۳۸ دانش آموز باشد. بنابراین برای اطمینان از دقت در انتخاب حجم نمونه و افزایش توان اعتبار بیرونی پژوهش در جهت تعمیم دهی نتایج، تعداد ۱۴۰ دانش آموز انتخاب گردید و جهت جمع آوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید.

ابزار اندازه‌گیری:

الف) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و بلوم (۱۹۸۴): این پرسشنامه دارای ۲۷ سوال فعالیت‌های تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه سه خرده مقیاس (آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره گذاری برای این پرسشنامه از طیف لیکرت چهارگزینه‌ای استفاده شده است که برای گزینه‌های «به ندرت نمره ۱»، «بعضی اوقات نمره ۲»، «اکثر اوقات نمره ۳»، «همیشه نمره ۴»، می‌باشد. نمره کلی اهمال کاری تحصیلی با جمع بستن کلیه ماده‌های پرسشنامه بدست می‌آید که دارای دامنه‌ای از ۱ تا ۱۰۸ می‌باشد. روایی پرسشنامه در پژوهش آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (۱۳۹۸) بررسی و مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۴ گزارش نمودند.

ب) پرسشنامه خودپنداره چن و تامسپون (۲۰۰۴): پرسشنامه فوق دارای ۱۵ سوال و دارای سه خرده مقیاس عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی می‌باشد. نمره گذاری برای این پرسشنامه از طیف لیکرت چهار گزینه‌ای استفاده شده است که برای گزینه‌های «کاملاً مخالف نمره ۱»، «مخالف نمره ۲»، «موافق نمره ۳»، «کاملاً موافق نمره ۴» می‌باشد. نمره کلی خودپنداره با جمع بستن کلیه ماده‌های پرسشنامه بدست می‌آید که دارای دامنه‌ای از ۱ تا ۶۰ می‌باشد. این پرسشنامه در پژوهش مرادی (۱۳۹۷) بررسی و مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ گزارش نمودند.

ج) پرسشنامه هیجان خواهی زاگرم (۱۹۷۸): این پرسشنامه حاوی ۴۰ گویه‌ی دو عبارتی می‌باشد. نمره‌ای که آزمودنی از پاسخ به سوالات به دست می‌آورد از ۰ تا ۴۰ می‌باشد که هرچه نمره فرد بیشتر باشد میزان هیجان خواهی او به مراتب بیشتر است. این پرسشنامه دارای ۶ مولفه است (عامل اول: هیجان خواهی عامل دوم: تجربه طلبی عامل سوم: ماجراجویی عامل چهارم: ملال پذیری عامل پنجم: تنوع طلبی و عامل ششم: گریز از بازاریابی) پایایی این آزمون بر اساس ضریب کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و روایی این پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است. این پرسشنامه توسط محوی شیرازی در سال ۱۳۸۴ در ایران نیز هنجار یابی شده است.

یافته‌ها:

جدول (۱): آمار توصیفی مربوط به متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی

متغیرها	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	۱۴۰	۵۷	۹۵	۸۰/۵۳	۹/۳۴
خودپنداره تحصیلی	۱۴۰	۱۲	۳۰	۱۸/۸۷	۴/۳۳
هیجان خواهی	۱۴۰	۱۴	۲۷	۲۰/۵۲	۳/۱۹

^۱. Tabakhnick & Fidell

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

با توجه به جدول شماره (۱) اطلاعات توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیر اهمال کاری تحصیلی به ترتیب ۸۰/۵۳ و ۹/۳۴ میانگین و انحراف معیار متغیر خود پنداره تحصیلی به ترتیب ۱۸/۸۷ و ۴/۳۳ میانگین و انحراف معیار هیجان خواهی به ترتیب ۲۰/۵۲ و ۳/۱۹ می باشد.

جدول (۲): ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دانش آموزان دختر متوسطه اول

متغیرها	اهمال کاری تحصیلی	خود پنداره تحصیلی	هیجان خواهی
اهمال کاری تحصیلی	۱	۰/۷۵**	۰/۴۷**
خود پنداره تحصیلی	۰/۷۵**	۱	-۰/۳۲**
هیجان خواهی	۰/۴۷**	-۰/۳۲**	۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۲) ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، رابطه همبستگی منفی معنادار ($r = -0/75$, $p < 0/01$) و بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و هیجان خواهی، رابطه همبستگی مثبت معنادار ($r = 0/47$, $p < 0/01$) وجود دارد.

جدول (۴): مشخصه های آماری رگرسیون چند متغیری اهمال کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر متوسطه اول

متغیرهای پیش بین	R	R ²	df	F	B	Beta	t	p
خودپنداره تحصیلی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۱	(۲ و ۱۳۷)	۷/۲۴	-۰/۴۵۸	-۰/۲۷۳	-۰/۸۵۹	۰/۰۱
هیجان خواهی					-۰/۳۲۹	-۰/۳۴۴	-۰/۵۲۰	۰/۰۱

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود بین نمره اهمال کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی رابطه همبستگی معنادار ($r = 0/687$, $p < 0/01$) وجود دارد. و میزان ضریب تعیین تعدیل شده $R^2 = 0/471$ شده است که این به این معنی است که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی ۰/۴۷۱ درصد واریانس (تغییرات) اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را پیش بینی کرده‌است. و با توجه به F برابر با ۷/۲۴ با سطح $p < 0/01$ معنی دار شده است نتیجه می‌گیریم که مدل ما معنی دار است به این معنی که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را تبیین می‌کنند. بتای (Beta) خودپنداره تحصیلی (-۰/۲۷۳) و بتای هیجان خواهی (-۰/۳۴۴) دست آمده است که در سطح $p < 0/01$ معنی دار است، بدین معنی که می‌توان براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را پیش بینی کرده و همچنین موثر دانست.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش بینی اهمال کاری بر اساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم بود. نتایج تحلیل همبستگی و رگرسیون چند متغیری بین نمره اهمال کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی رابطه همبستگی مثبت وجود دارد و متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را تبیین می‌کنند. بدین معنی که خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم موثر بوده است. نتایج بدست آمده با یافته های

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، سوری نژاد، فرهادی و کرد نوقایی (۱۳۹۵)، کاواناگ (۲۰۲۰)، کشتاورز و همکاران (۲۰۲۱)، یو، یانگ، هی و وانگ (۲۰۲۲)، (بسیته، ۲۰۲۱) و شیرکوند، میرهاشمی و صابری (۱۳۹۸) همسو و همخوانی دارد. درتبیین این یافته ها می توان گفت خودپنداره تحصیلی تأثیرات مثبتی بر لذت دارد و اگر دانش آموزان احساس شایستگی برای برآورده کردن نیازهای تحصیلی کنند، انتظار می رود در طول یادگیری اهمال کاری تحصیلی نداشته باشند. اگر دانش آموزان احساس بی کفایتی کند، درس خواندن برای آنها لذتبخش نخواهد بود در نتیجه اهمال کاری تحصیلی خواهند داشت. اگر دانش آموزان برداشت و خودپنداره ی مثبتی داشته باشند، به این معنا است که خود را با تمام محدودیت ها، نقاط ضعف و قوت می پذیرند که این تفکر باعث بالا رفتن اعتماد به نفس، سلامت روانی، بهزیستی روانشناختی، رضایت از زندگی، امید و تلاش شده و موجب جلوگیری از اهمال کاری تحصیلی میشود. اما برعکس اگر دانش آموزان که خودپنداره ی منفی داشته باشند، احساس بی ارزشی، ناتوانی و بی لیاقتی شده و موجب ناامیدی و اهمالکاری در فعالیت ها از جمله تحصیلی خواهد شد. تجربه عواطف مثبت در محیط یادگیری عموماً خزانه ی فکر و عمل لحظه ای را غنی میکند. در طول فعالیت یادگیری، دامنه توجه یادگیرنده، راهبردهای شناختی سازگارتر و رفتارهای گرایشی افزایش مییابد که همگی منجر به مشارکت بیشتر در فعالیت های تحصیلی میشود. بنابراین می توان نتیجه گرفت دانش آموزان با خودپنداره بالا دست از اهمال کاری کشیده و با نظم، برنامه تحصیلی خود را پیگیری کرده و از تحصیل خود لذت خواهند برد. همان طور در نتیجه تحلیل یافته های پژوهش حاضر بین اهمال کاری با هیجان خواهی رابطه متقابل و مثبت وجود دارد وقتی هیجان خواهی افزایش یابد، اهمال کاری تحصیلی نیز افزایش خواهد یافت یا بالعکس. دانش آموزان با تمایل به درگیر شدن در فعالیت های جسمانی شامل عناصری از سرعت، خطر، تازگی و گریز از جاذبه هستند و نیاز به جستجوی رهایی در فعالیت های اجتماعی، بازداری نشدن با توسل به الکل یا بدون آن و همچنین اجتناب از تجربه تکرار، کارعادی یا یکنواخت با اشخاص قابل پیش بینی و در صورت قرارگرفتن اجباری در معرض چنین تجربه هایی، واکنش عدم رضایت ببقرائانه نشان می دهند موجب افزایش اهمال کاری تحصیلی در آنان می شود اما برعکس اگر دانش آموزان با مدیریت مولفه های هیجان خواهی (حادثه جویی، تجربه جویی، بازداری زدایی و ملال پذیری)، نظم درسی و تکالیف تحصیلی برایشان تبدیل به هیجان مثبت و لذت بخش شده و از اهمال کاری دست کشیده و در کسب موفقیت تحصیلی تلاش خواهند نمود. بنابراین دانش آموزان با خودپنداره بالا و مدیریت هیجان خواهی و گرایش به تنظیم هیجان های مثبت اهمال کاری تحصیلی نخواهند داشت و بالعکس با خودپنداره پایین و هیجان خواهی بالا، اهمال کاری تحصیلی آنها افزایش خواهد یافت. در پایان پیشنهاد می گردد مشاوران و روانشناسان تربیتی و تحصیلی با توجه به نتایج پژوهش حاضر، جلسات و کارگاه های آموزشی برای افزایش خودپنداره و مدیریت هیجان خواهی دانش آموزان را در برنامه کاری خود قرار دهند. و همچنین به پژوهشگران توصیه می شود که در تحقیقات بعدی پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان در شهرهای دیگر کشور انجام گیرد.

سپاسگزاری :

از همکاری دانش آموزان و والدین و مدیران مدارس سپاسگزاری میشود.

منابع :

آخوندپوراسفندآبادی، ملیحه (۱۴۰۳)، اثربخشی مهارت تفکر نقاد در آموزش مجازی بر اهمال کاری، اضطراب و پرخاشگری دانش آموزان متوسطه دوم در مدارس منطقه ۱۸ استان تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ناصر خسرو ساوه.

تشویقی، پروین (۱۳۹۳). بررسی رابطه جهت گیری هدف و امید با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه.

روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

تمنایی فر، محمد رضا؛ قاسمی، المیرا (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۵(۷)، ۲۲۴-۲۴۶

حاجی علی، حدیثه (۱۳۹۹)، انواع اهمال کاری، تهران، انتشارات گام برتر.

عابدی شرق، نجمه، عارفی، راهب (۱۳۹۴)، خودپنداره و سازگاری در دانش آموزان، تهران، انتشارات راشدین.

خانجانی، زینب و اکبری، (۱۳۹۱)، هیجان خواهی و وابستگی نوجوانان به اینترنت، فصلنامه علوم تربیتی، سال پنجم، شماره ۲۰، ص ۶۴-۷۵.

سوری نژاد، محسن؛ فرهادی، مهران؛ کرد نوقایی، رسول (۱۳۹۵). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری. فصلنامه خانواده و پژوهش. ۷، ۲۹-۲۵

شولتز، دوانو، شولتز، سیدنی. (۱۹۹۴)، نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵). تهران: انتشارات رشد.

شیرکوند، نسیم، میرهاشمی، مالک و صابری، هاید (۱۳۹۸)، قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان، مجله پژوهش پرستاری ایران، دوره ۱۵ شماره ۱ ص ۶۷-۸۸.

صادقی ملکی، مریم و ملازاده، علیرضا (۱۴۰۱)، مدل ساختاری پیشبینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس سبکهای شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوانسازی در دانش آموزان، فصلنامه روان شناسی سلامت و رفتار اجتماعی، دوره ۲، شماره ۴ ص ۳۱-۵۰.

کریمی، یحیی (۱۳۹۵)، روانشناسی شخصیت. تهران: انتشارات پیام نور.

نصیری گرمه چشمه، محمدرضا و حسن نژاد خیارک، مهدی (۱۴۰۰)، مبانی اهمال کاری تحصیلی و ارتباط با هویت تحصیلی، مجله پیشرفت های نوین در روان شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال چهارم، شماره ۴۵ ص ۶۸-۸۲.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (۱۹۸۶). Affective, cognitive, and behavioral differences between - high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۳(۴), ۳۸۷-۳۹۴.

- Basith A. (۲۰۲۱) The relationship among academic self-concept, academic self-esteem, and academic achievement. *Konselor*; ۱۰(۲):۳۶-۴۲.
- Keshtvarz Kandazi E, Rezaeifard A, Abdoljalal T. (۲۰۲۱) The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and unproductive academic behaviors. *Journal of Psychology*; ۹۹(۳):۴۹۰-۵۱۰.
- Marsh HW, Pekrun R, Murayama K, Arens AK, Parker PD, Guo J, Dicke T. (۲۰۱۸). An integrated model of academic self- concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over ۶ years. *Developmental Psychology*; ۵۴(۲):۲۶۳-۸۰.
- Pekrun, R. (۲۰۱۷). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, ۱۱(۳), ۲۱۵-۲۲۱
- Perinelli E, Pisanu F, Checchi D, Scalas LF, Fraccaroli F. (۲۰۲۲). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*. ۶۹:۱۰۲۰۷۱
- Scalese, M. Curzio, O. Cutrupi, V. Bastiani, L. Gori, M. Denoth, F. & Molinaro, S. (۲۰۱۴). Links between Psychotropic Substance Use and Sensation Seeking in a Prevalence Study: The Role of Some Features of Parenting Style in a Large Sample of Adolescents. *Journal of addiction*,
- Smorti, M. (۲۰۱۴). Sensation Seeking and Self-Efficacy Effect on Adolescents Risky Driving and Substance Abuse. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۰۴۱, ۳۶۲-۳۴۸
- Tella A. (۲۰۰۷). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*; ۳(۲): ۱۴۹-۵۶. doi: ۱۰.۱۲۹۷۳/ejmste/۷۵۳۹۰.
- Yu J, Huang C, He T, Wang X, Zhang L. (۲۰۲۲). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*.
- Zuckerman, M. (۱۹۹۴). Behavioral expressions and biosocial bases of Sensation seeking. Newyork: Cambridge university press.

Investigating the Effect of Religious Values and Personality Traits on Marital Satisfaction: The Mediating Role of Social Network Dependence

تحلیل تأثیر ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی بر رضایت زناشویی: تبیین نقش میانجی‌گر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

زهرا ایوزخانی دانشجوی رشته روانشناسی

سید علیرضا هوشی السادات، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
a.hooshisadat@cfu.ac.ir

Abstract

In the contemporary era, the widespread proliferation of social networks has impacted various dimensions of individual and interpersonal life, particularly marital relationships. The present study was designed to investigate the impact of religious values and personality traits (neuroticism, extraversion, and agreeableness) on marital satisfaction, as well as to elucidate the mediating role of social network dependence in this relationship. This research employed a descriptive-analytical method and is applied in purpose, conducted with a quantitative approach. The statistical population comprised married couples aged ۲۰ to ۴۰ in the city of Semnan, from which a sample of ۳۸۰ individuals (۱۹۳ couples) was selected using purposive-random sampling methods. For data collection, four standardized questionnaires were utilized: the Religious Values Questionnaire (Glasser & Biberman), the Personality Traits Questionnaire (Costa & McCrae), the Marital Satisfaction Questionnaire (Olson & Barnes), and the Social Network Dependence Questionnaire (Griffiths). Data were analyzed using SPSS software, employing regression and Sobel's test for mediation analysis. The results of the analysis confirmed all four research hypotheses. Social network dependence was found to partially mediate the relationship between religious values, personality traits, and marital satisfaction. Specifically, social networks function as both a reinforcing mechanism for positive traits (extraversion, agreeableness, religious values) and an exacerbating factor for negative ones (neuroticism). The overall regression model successfully explained ۴۰٪ of the variance in the marital satisfaction variable. The findings of this study reveal the complex interaction of psychological, cultural, and technological factors in marital relationships. Consequently, the necessity of adopting multidimensional counseling approaches—aligned with personality dispositions, value systems, and patterns of digital dependency—is emphasized to enhance the quality of marital life.

Key words: Religious Values, Personality Traits, Marital Satisfaction, Social Network Dependence, Mediation Analysis

چکیده:

در عصر حاضر، گسترش روزافزون شبکه‌های اجتماعی، ابعاد گوناگون حیات فردی و بین‌فردی، به‌ویژه روابط زناشویی را تحت تأثیر قرار داده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی (روان‌رنجوری، برون‌گرایی و سازگاری) بر رضایت زناشویی، و همچنین تبیین نقش میانجی‌گر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در این رابطه، طراحی و اجرا گردید. این پژوهش از منظر روش‌شناسی، توصیفی-تحلیلی و از حیث هدف، کاربردی است که با رویکردی کمی انجام شد. جامعه آماری شامل زوجین متأهل ۲۰ تا ۴۵ ساله شهر سمنان بود که از میان آن‌ها، نمونه‌ای به حجم ۳۸۵ نفر (۱۹۳ زوج) به روش نمونه‌گیری هدفمند-تصادفی انتخاب گردید. به‌منظور گردآوری داده‌ها از چهار پرسشنامه استاندارد شامل پرسشنامه ارزش‌های مذهبی گلاسر و بیبرمن، پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی کاستا و مک‌کری، پرسشنامه رضایت زناشویی اولسون و بارنز و پرسشنامه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی گریفیثس استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های رگرسیون و تحلیل میانجی‌گری سوبل مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که هر چهار فرضیه پژوهش تأیید گردید. وابستگی به شبکه‌های اجتماعی به‌طور جزئی، رابطه میان ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی با رضایت زناشویی را میانجی‌گری می‌کند. مشخصاً، شبکه‌های اجتماعی هم به‌عنوان مکانیسم تقویتی برای ویژگی‌های مثبت (برون‌گرایی، سازگاری و ارزش‌های مذهبی) و هم به‌عنوان عاملی تشدیدکننده برای ویژگی‌های منفی (روان‌رنجوری) عمل می‌نماید. مدل رگرسیون کلی پژوهش توانست ۴۰ درصد از واریانس متغیر رضایت زناشویی را تبیین کند. یافته‌های این مطالعه، تعامل پیچیده عوامل روان‌شناختی، فرهنگی و فناورانه در روابط زناشویی را آشکار می‌سازد. بر این اساس، ضرورت اتخاذ رویکردهای مشاوره‌ای چندبعدی که هم‌سو با ویژگی‌های شخصیتی، نظام‌های ارزشی و الگوهای وابستگی دیجیتال زوجین باشد، به‌منظور ارتقاء کیفیت زندگی زناشویی مورد تأکید قرار می‌گیرد.

واژگان کلیدی: ارزش‌های مذهبی، ویژگی‌های شخصیتی، رضایت زناشویی، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی.

مقدمه

در عصری که مرزهای دنیای واقعی و مجازی به شکلی فزاینده در هم تنیده شده‌اند، زندگی انسان مدرن با پدیده‌ای فراگیر و قدرتمند به نام شبکه‌های اجتماعی گره خورده است. این پلتفرم‌ها که روزگاری تنها ابزاری برای سرگرمی و ارتباطات ساده بودند، امروز به یکی از اصلی‌ترین میدان‌های تعامل، هویت‌یابی و حتی تعریف روابط انسانی تبدیل شده‌اند (اگنجی و همکاران، ۲۰۲۱). سوال مطرح این است که حضور دائمی و همه‌جانبه در فضای مجازی، چه تأثیری بر خصوصی‌ترین و عمیق‌ترین پیوندهای ما، یعنی روابط زناشویی، گذاشته است؟ آمارها تصویری نگران‌کننده را به نمایش می‌گذارند. مطالعات اخیر در ایران نشان می‌دهد که بیش از ۴۳٪ از زوجین، فعالیت‌های آنلاین (مانند تعامل با جنس مخالف یا پسندیدن محتوای نامناسب) را به عنوان یکی از دلایل اصلی مشاجرات ماهانه خود عنوان می‌کنند (لطیفیان و همکاران، ۲۰۲۴). این عدد صرفاً یک آمار خشک و خالی نیست؛ بلکه روایتی است از هزاران خانواده‌ای که هر روز با چالش‌های جدیدی دست و پنجه نرم می‌کنند؛ چالش‌هایی که ریشه در تغییر الگوهای ارتباطی، ارزش‌ها و حتی تعریف ما از صمیمیت و تعهد دارند (پاتری و همکاران، ۲۰۲۴).

این پدیده، ما را به آرامی به قلب یک طوفان آرام اما تأثیرگذار می‌برد: طوفانی که در آن، ثبات و رضایت در زندگی مشترک، تحت تأثیر نیروهای پیچیده‌ای از دنیای دیجیتال قرار گرفته است. با وجود این آگاهی عمومی، مسئله اصلی تحقیق در یک خلاء پژوهشی عمیق نهفته است. بیشتر پژوهش‌هایی که تاکنون در این زمینه انجام شده‌اند، به صورت تک‌بعدی به موضوع نگرسته‌اند؛ یعنی یا تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر رضایت زناشویی را سنجیده‌اند (والنزوئلا و همکاران، ۲۰۱۴؛ فرشادر فرد و همکاران، ۱۴۰۰)، یا رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و موفقیت در ازدواج را بررسی کرده‌اند (سیرحینلی‌اوغلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ دراهمان و یوسف، ۲۰۱۸) و یا به نقش ارزش‌های مذهبی در تحکیم خانواده پرداخته‌اند (وویکو، ۲۰۱۷؛ ولاسیکینا، ۲۰۲۱؛ سیل، ۲۰۲۳؛ بابایی و همکاران، ۱۴۰۱). اما واقعیت زندگی مشترک، یک معادله چندمجهولی است. مشکل تحقیق حاضر دقیقاً از همین نقطه آغاز می‌شود: کمبود یک نگاه یکپارچه و چندبعدی که بتواند تعامل پیچیده میان این سه ضلع مهم زندگی (ویژگی‌های درونی فرد، باورهای ارزشی او، و تأثیر محیط دیجیتال) را به صورت همزمان تحلیل کند. به عبارت دیگر، ما نمی‌دانیم که آیا وابستگی به شبکه‌های اجتماعی صرفاً یک متغیر مستقل است یا نقش یک «کاتالیزور» یا «میانجی» را بازی می‌کند که می‌تواند تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و ارزش‌های مذهبی را بر رضایت زناشویی تشدید یا تضعیف کند.

این شکاف در ادبیات علمی زمانی برجسته‌تر می‌شود که بدانیم شواهد موجود گاهی متناقض به نظر می‌رسند. برخی تحقیقات نشان می‌دهند که شبکه‌های اجتماعی با ایجاد فرصت برای حمایت اجتماعی و ارتباطات، می‌توانند به بهبود روابط کمک کنند (فریرا و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، حجم وسیعی از مطالعات، از نقش مخرب آن‌ها در ایجاد حس مقایسه اجتماعی منفی، افزایش تعارضات و کاهش صمیمیت خبر می‌دهند (کراوت و همکاران، ۲۰۰۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۹؛ فرشادر فرد و همکاران، ۱۴۰۰). این تناقضات نشان می‌دهد که تأثیر شبکه‌های اجتماعی یک پدیده «همه یا هیچ» نیست، بلکه به متغیرهای دیگری وابسته است (وردوین و همکاران، ۲۰۲۱؛ چنگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژو و همکاران، ۲۰۰۹). این پژوهش بر این فرضیه استوار است که دو دسته از مهم‌ترین این متغیرها، ویژگی‌های شخصیتی و ارزش‌های مذهبی هستند. بنابراین، مسئله تحقیق حاضر، فراتر از پرسش ساده «آیا شبکه‌های اجتماعی برای ازدواج مضر هستند؟»، به این سوال می‌پردازد که «شبکه‌های اجتماعی برای چه کسانی و تحت چه شرایطی می‌توانند مضر یا مفید باشند؟» و این همان کمبودی است که ادبیات علمی کنونی در پاسخ به آن ناتوان مانده است.

^{۷۰} Putri^{۷۱} Valenzuela et al.^{۷۲} Cirhinlioglu et al.^{۷۳} Drahman & Yusof^{۷۴} Voicu^{۷۵} Vlasikhina^{۷۶} Sambhaji^{۷۷} Ferreira et al.^{۷۸} Kraut et al.^{۷۹} Lee et al.^{۸۰} Verduyn et al.^{۸۱} Cheng et al.^{۸۲} Zhou et al.

اهمیت پرداختن به این موضوع زمانی دوچندان می‌شود که به بافت فرهنگی و اجتماعی ایران نگاهی بیندازیم. خانواده در ایران نه فقط یک واحد اجتماعی، بلکه یک نهاد مقدس و هسته اصلی جامعه به شمار می‌رود (مختاری و مختاری، ۲۰۲۱). ثبات و سلامت خانواده با ثبات و سلامت کل جامعه گره خورده است (آران و نایب‌کبیر^{۸۳}، ۲۰۱۷). در چنین بستری، هر عاملی که بتواند رضایت زناشویی را تهدید کند، یک نگرانی جدی تلقی می‌شود. شبکه‌های اجتماعی با عادی‌سازی مقایسه سبک زندگی، به تصویر کشیدن روابط ایده‌آل و غیرواقعی، و فراهم آوردن بستری برای ارتباطات خارج از چارچوب خانواده، به طور بالقوه می‌توانند پایه‌های اعتماد، صمیمیت و تعهد را سست کرده (رچماد^{۸۴}، ۲۰۲۵؛ رضا و همکاران^{۸۵}، ۲۰۲۴؛ صدیقی جلال و فتحی^{۸۶}، ۲۰۱۵) و حتی منجر به افزایش حسادت و سوءظن شوند (وتز و بوکه‌بوم^{۸۷}، ۲۰۱۱؛ تاندون و همکاران^{۸۸}، ۲۰۲۱؛ عباسی^{۸۹}، ۲۰۱۸، خوش‌اخلاق و همکاران، ۱۴۰۰). درک علمی این سازوکارها به متخصصان، مشاوران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند تا راهکارهای پیشگیرانه و درمانی مؤثری را طراحی کنند (نادی و همکاران^{۹۰}، ۲۰۲۴؛ ریاحی‌فر و همکاران^{۹۱}، ۲۰۲۴).

افزون بر این، توجه دیگر برای اهمیت این تحقیق، نقش بی‌بدیل ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی در شکل‌دهی به رفتار انسان است (آگلوزو و کوهن^{۹۲}، ۲۰۲۵؛ چودری و همکاران^{۹۳}، ۲۰۲۰). ارزش‌های دینی در جامعه‌ای مانند ایران، به عنوان یک قطب‌نمای اخلاقی عمل می‌کنند و بر تصمیم‌گیری‌ها، از جمله نحوه مدیریت تعارضات و تعهد به خانواده، تأثیر مستقیم دارند (آدریانی و همکاران^{۹۴}، ۲۰۲۳؛ بابایی و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی مانند روان‌رنجوری (تمایل به تجربه هیجانات منفی) یا برون‌گرایی (تمایل به تعاملات اجتماعی) تعیین می‌کنند که یک فرد در مواجهه با استرس‌های ناشی از فضای مجازی، چه واکنشی نشان دهد (گاروپا^{۹۵}، ۲۰۲۰؛ مانجیرین و همکاران^{۹۶}، ۲۰۲۳). برای مثال، یک فرد روان‌رنجور ممکن است برای فرار از مشکلات واقعی و کاهش استرس به دنیای مجازی پناه ببرد و وابستگی مخربی پیدا کند (لیو و همکاران^{۹۷}، ۲۰۲۳؛ افیانی و ویدوئورینی^{۹۸}، ۲۰۲۳). در حالی که یک فرد برون‌گرا شاید از همان فضا برای تقویت شبکه‌های حمایتی خود بهره ببرد (دیگان و همکاران^{۹۹}، ۲۰۲۳). بنابراین، مطالعه این تعاملات، به ما درکی عمیق و کاربردی از ریشه‌های روان‌شناختی مشکلات زناشویی در عصر دیجیتال می‌دهد و اهمیت آن را از یک موضوع صرفاً اجتماعی به یک ضرورت روان‌شناختی ارتقا می‌بخشد.

با این حال، دانش کنونی ما در این زمینه با چندین کاستی کلیدی روبروست. اولاً، پژوهش‌های موجود عمدتاً پراکنده و غیریکپارچه هستند. همانطور که اشاره شد، مطالعات به ندرت این سه متغیر کلیدی را در یک مدل واحد تحلیل کرده‌اند و در نتیجه، تصویر کاملی از دینامیک روابط ارائه نمی‌دهند. ثانیاً، بسیاری از مدل‌ها و نظریه‌های روان‌شناختی مورد استفاده، ریشه در فرهنگ‌های غربی و فردگرا دارند و ممکن است در تطبیق با بافت فرهنگی جمع‌گرایانه و مذهبی ایران، کارایی لازم را نداشته باشند. نقش پررنگ هویت دینی در ایران (علیجانی و همکاران، ۱۴۰۲) ایجاب می‌کند که مدل‌های پژوهشی، این متغیر را نه به عنوان یک عامل حاشیه‌ای، بلکه به عنوان یک نیروی محوری در نظر بگیرند. ثالثاً، راهکارهای عملی و مشاوره‌ای موجود برای زوجین، اغلب برای دنیای پیشادigital طراحی شده‌اند و ابزارهای کافی برای مواجهه با چالش‌های منحصر به فرد ناشی از شبکه‌های اجتماعی را در اختیار متخصصان قرار نمی‌دهند. این کاستی‌ها نشان می‌دهد که ما برای کمک مؤثر به خانواده‌ها، نیازمند تولید دانش بومی و یکپارچه‌ای هستیم که پیچیدگی‌های زندگی مدرن را در نظر بگیرد.

^{۸۳} Aran & Nayebkabar

^{۸۴} Rachmad

^{۸۵} Reza et al.

^{۸۶} Sedghijalal, A., & Fathi

^{۸۷} Utz & Beukeboom

^{۸۸} Tandon et al.

^{۸۹} Abbasi

^{۹۰} Nadi et al.

^{۹۱} Riahifar et al.

^{۹۲} Aglozo & Cohen

^{۹۳} Chowdhury et al.

^{۹۴} Adaryani et al.

^{۹۵} Garuba

^{۹۶} Munjirin

^{۹۷} Liu et al.

^{۹۸} Afiani & Widyorini

^{۹۹} Deighan et al.

بنابراین، با توجه به این شکاف‌های تحقیقاتی و نیاز مبرم به درک عمیق‌تر تأثیرات عصر دیجیتال بر نهاد خانواده، مسئله اصلی این پژوهش، تبیین یک مدل یکپارچه برای تحلیل رابطه میان ارزش‌های مذهبی، ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای وابستگی به شبکه‌های اجتماعی است. هدف اصلی این مطالعه، پر کردن این خلاء دانشی و پاسخ به این پرسش است که چگونه این متغیرها در یک تعامل پیچیده با یکدیگر، بر کیفیت و رضایت از زندگی مشترک در میان زوجین ایرانی تأثیر می‌گذارند. این پژوهش نه تنها به غنی‌سازی ادبیات علمی در این حوزه کمک می‌کند، بلکه یافته‌های آن می‌تواند مبنای طراحی مداخلات مشاوره‌ای و برنامه‌های آموزشی قرار گیرد که به زوجین در مسیریابی چالش‌های زندگی مشترک در دنیای مدرن یاری رساند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر روش‌شناسی، یک مطالعه توصیفی-تحلیلی و از حیث هدف، کاربردی است که با رویکردی کمی به بررسی روابط میان متغیرها می‌پردازد. در این طرح، ضمن توصیف ویژگی‌های جامعه مورد مطالعه، به تحلیل علی و تبیین روابط میان ارزش‌های مذهبی و ویژگی‌های شخصیتی (به‌عنوان متغیرهای مستقل)، رضایت زناشویی (به‌عنوان متغیر وابسته) و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی (به‌عنوان متغیر میانجی) پرداخته شده است.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه زوج‌های متأهل در بازه سنی ۲۰ تا ۴۵ سال ساکن شهر سمنان تشکیل می‌دادند. انتخاب این گروه سنی به دلیل حضور فعال‌تر آن‌ها در فضای مجازی و تجربه تغییرات اجتماعی-فرهنگی در ساختار خانواده صورت گرفت. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری ترکیبی هدفمند-تصادفی استفاده شد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، حداقل ۳۸۵ نفر (۱۹۳ زوج) تعیین گردید که به‌منظور پیشگیری از ریزش نمونه، در ابتدا ۴۲۰ نفر انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تأهل، سکونت در شهر سمنان، قرار داشتن در بازه سنی مشخص شده و استفاده حداقل یک ساعت در روز از شبکه‌های اجتماعی بود.

به‌منظور گردآوری داده‌ها، از چهار پرسشنامه استاندارد و معتبر استفاده شد که روایی و پایایی آن‌ها در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است: ۱. پرسشنامه ارزش‌های مذهبی: برای سنجش ارزش‌ها و باورهای مذهبی شرکت‌کنندگان، از پرسشنامه ۲۸ سوالی گلاسر و بیبرمن (۲۰۰۱) استفاده شد. این ابزار دارای روایی محتوایی و همگرایی بالایی است و پایایی آن در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۲ محاسبه گردید که نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار بالای آن است.

۲. پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی (NEO-FFI) به‌منظور ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت (روان‌رنجوری، برون‌گرایی، سازگاری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌شناسی)، از پرسشنامه ۶۰ سوالی کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) بهره گرفته شد. این پرسشنامه یکی از معتبرترین ابزارها در این حوزه است و پایایی آن در پژوهش حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۷ به دست آمد.

۳. پرسشنامه رضایت زناشویی: برای سنجش کیفیت روابط زناشویی و میزان رضایت زوجین، از پرسشنامه ۷۵ سوالی اولسون و بارنز (۱۹۸۹) استفاده گردید. این ابزار ابعاد مختلفی نظیر صمیمیت، رضایت و تعهد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در مطالعه حاضر ۰.۹۰ محاسبه شد که بیانگر پایایی و اعتبار بالای آن است.

۴. پرسشنامه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی: میزان وابستگی رفتاری و روان‌شناختی شرکت‌کنندگان به شبکه‌های اجتماعی با استفاده از پرسشنامه ۲۰ سوالی گریفیتس (۲۰۱۳) سنجیده شد. این ابزار به‌طور اختصاصی برای ارزیابی الگوهای وابستگی به رسانه‌های اجتماعی طراحی شده و پایایی آن در این پژوهش با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۵ تأیید گردید.

پس از شناسایی نمونه‌های واجد شرایط و کسب رضایت آگاهانه کتبی از شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها به دو صورت آنلاین و حضوری در اختیار آن‌ها قرار گرفت و محرمانگی اطلاعات به آن‌ها تضمین داده شد. داده‌های گردآوری‌شده پس از ورود به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲، در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفتند. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه استفاده شد. در سطح استنباطی، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی نقش میانجی‌گری، از تحلیل رگرسیون چندگانه و آزمون میانجی‌گری سوبل (Sobel Test) بهره گرفته شد. سطح معناداری برای تمامی آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۳۸۵ نفر (۱۹۳ زوج) شرکت داشتند که ۵۲٪ آنان زن و ۴۸٪ مرد بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۴.۲ سال (با انحراف معیار ۵.۸) بود.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، ارزش‌های مذهبی (۴.۰۵) بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است، که نشان‌دهنده اهمیت این متغیر در جامعه مورد بررسی است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
ارزش‌های مذهبی	۴.۰۵	۰.۵۸
سازگاری	۳.۸۰	۰.۶۱
برون‌گرایی	۳.۶۵	۰.۶۸
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	۳.۴۵	۰.۷۵
رضایت زناشویی	۳.۳۰	۰.۸۰
روان‌رنجوری	۳.۱۰	۰.۷۲

پیش از تحلیل فرضیه‌ها، مفروضه‌های آماری بررسی گردید. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها برای تمامی متغیرها نرمال است ($p > 0.05$). همچنین، مقادیر چولگی و کشیدگی همه متغیرها در محدوده قابل قبول (بین ۲+ و ۲-) قرار داشت. برای بررسی هم‌خطی چندگانه، شاخص تورم واریانس (VIF) محاسبه شد. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، مقادیر VIF برای تمامی متغیرهای پیش‌بین کوچکتر از آستانه بحرانی (معمولاً ۵ یا ۱۰) است که بیانگر برقراری مفروضه عدم هم‌خطی در بین داده‌هاست.

جدول ۲: نتایج بررسی مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه

متغیر	شاخص VIF
روان‌رنجوری	۱.۷۲
برون‌گرایی	۱.۶۸
سازگاری	۱.۶۵
ارزش‌های مذهبی	۱.۷۰
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	۱.۸۵

به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش مبنی بر نقش میانجی‌گر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و ارزش‌های مذهبی با رضایت زناشویی، از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی و آزمون سوبل استفاده شد. نتایج کلی مدل نشان داد که متغیرهای پژوهش در مجموع قادر به تبیین ۴۰ درصد از واریانس رضایت زناشویی هستند ($R^2 = 0.40, p < 0.001$). نتایج تحلیل برای هر فرضیه در جدول ۳ به تفکیک ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم برای فرضیه‌های پژوهش

مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر مستقیم (β)	مقدار Z آزمون سوبل	سطح معناداری (p)
روان‌رنجوری ← وابستگی ← رضایت زناشویی	۰.۳۸**	۲.۳۱	۰.۰۲۱*
برون‌گرایی ← وابستگی ← رضایت زناشویی	۰.۴۱**	۲.۵۴	۰.۰۱۱*
سازگاری ← وابستگی ← رضایت زناشویی	۰.۳۶**	۲.۲۰	۰.۰۲۸*
ارزش‌های مذهبی ← وابستگی ← رضایت زناشویی	۰.۴۴**	۲.۶۷	۰.۰۰۸**

$p < 0.05$, $**p < 0.01$

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که نقش میانجی‌گر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در تمامی فرضیه‌ها معنادار است.

فرضیه اول: روان‌رنجوری تأثیر مستقیم و منفی بر رضایت زناشویی داشت ($\beta = -.05p < .038$). همچنین، مسیر غیرمستقیم از طریق وابستگی به شبکه‌های اجتماعی نیز معنادار بود ($Z = .05p < .231$)، که نشان می‌دهد بخشی از اثر منفی روان‌رنجوری از طریق افزایش وابستگی به این شبکه‌ها بر رضایت زناشویی تأثیر می‌گذارد.

فرضیه دوم: برون‌گرایی تأثیر مستقیم و مثبتی بر رضایت زناشویی داشت ($\beta = .05p < .041$). مسیر غیرمستقیم از طریق وابستگی به شبکه‌های اجتماعی نیز معنادار بود ($Z = .05p < .254$). این یافته بیانگر آن است که بخشی از تأثیر مثبت برون‌گرایی بر رضایت زناشویی از طریق تعاملات در شبکه‌های اجتماعی میانجی‌گری می‌شود.

فرضیه سوم: سازگاری نیز به طور مستقیم و مثبت با رضایت زناشویی مرتبط بود ($\beta = .05p < .036$). نقش میانجی‌گری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در این رابطه نیز تأیید شد ($Z = .05p < .220$).

فرضیه چهارم: در نهایت، ارزش‌های مذهبی قوی‌ترین تأثیر مستقیم و مثبت را بر رضایت زناشویی داشت ($\beta = .01p < .044$). مسیر غیرمستقیم از طریق وابستگی به شبکه‌های اجتماعی نیز کاملاً معنادار بود ($Z = .01p < .267$)، که نشان می‌دهد افراد با ارزش‌های مذهبی بالاتر، از شبکه‌های اجتماعی به شیوه‌ای استفاده می‌کنند که به تقویت رضایت زناشویی آن‌ها منجر می‌شود.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که وابستگی به شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یک متغیر میانجی‌گر مهم، رابطه بین پیشایندهای شخصیتی و ارزشی با رضایت زناشویی را به طور معناداری تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین رابطه پیچیده میان صفات شخصیت، ارزش‌های مذهبی و رضایت زناشویی با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بود. یافته‌های این پژوهش به طور کلی نشان داد که شبکه‌های اجتماعی، نه به عنوان یک عامل مستقل با تأثیر یکسان، بلکه به مثابه یک ذره‌بین عمل می‌کنند که بسته به ویژگی‌های روان‌شناختی و نظام باورهای فرد، می‌تواند جنبه‌های مثبت یا منفی روابط زناشویی را تقویت یا تشدید نماید. در ادامه، هر یک از یافته‌های پژوهش به تفصیل مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

همخوان با فرضیه اول پژوهش، نتایج نشان داد که صفت شخصیتی روان‌رنجوری به صورت مستقیم و منفی رضایت زناشویی را پیش‌بینی می‌کند و مهم‌تر آنکه، این رابطه منفی از طریق افزایش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی تقویت می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعددی هم‌راستا است که بر نقش مخرب استفاده افراطی و ناسالم از فضای مجازی بر کیفیت روابط عاطفی تأکید ورزیده‌اند (ابراهیم‌پور و بخشی‌پور، ۱۳۹۷؛ محمدی و همکاران، ۲۰۲۲). در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد با سطح بالای روان‌رنجوری، به دلیل تمایل ذاتی به تجربه هیجانات منفی مانند اضطراب، نگرانی و ناامنی عاطفی، از ثبات هیجانی پایین‌تری برخوردارند (رویز و همکاران، ۲۰۲۲). این ویژگی شخصیتی، آن‌ها را در برابر استرس‌های زندگی آسیب‌پذیرتر می‌سازد (خسروی، ۱۴۰۱، ۲۰۲۰، هی و همکاران، ۱۴۰۲، ۲۰۲۱، بوندی و همکاران، ۱۴۰۲، ۲۰۲۰). در چنین شرایطی، شبکه‌های اجتماعی با ارائه یک دنیای به ظاهر بی‌نقص و قابل کنترل، به یک راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد اما در دسترس برای فرار از مشکلات و تنش‌های دنیای واقعی، از جمله تعارضات زناشویی، تبدیل می‌شوند. این پناه بردن به فضای مجازی، که می‌توان آن را نوعی "فرار روان‌شناختی" نامید، نه تنها به حل مشکلات کمکی نمی‌کند، بلکه با کاهش زمان و انرژی صرف شده برای تعاملات چهره‌به‌چهره، صمیمیت و حل مسئله مشترک، به تدریج کیفیت رابطه را تحلیل می‌برد (آدگبویگا، ۲۰۲۲، سوزیانگ و غفور، ۲۰۲۴، ترزیمه‌یچ و آراگون-هانر، ۲۰۲۳، ۲۰۲۴).

علاوه بر این، افراد روان‌رنجور به دلیل حساسیت بیشتر به تهدیدات اجتماعی و نیاز بالاتر به تأیید، مستعد افتادن در دام مقایسه‌های اجتماعی منفی هستند (لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ ساریتپچی و کورناز، ۲۰۲۴). مشاهده مداوم تصاویر ویرایش‌شده و ایده‌آل‌سازی‌شده از زندگی و روابط دیگران در شبکه‌های اجتماعی، می‌تواند احساس بی‌کفایتی، حسادت و نارضایتی از زندگی مشترک خودشان را در این افراد تشدید کند.

^{۱۰۰} Ruiz et al.

^{۱۰۱} Khosravi

^{۱۰۲} He et al.

^{۱۰۳} Bondy et al.

^{۱۰۴} Adegboyega

^{۱۰۵} Susiang & Ghofur

^{۱۰۶} Terzimehić & Aragon-Hahner

^{۱۰۷} Li et al.

^{۱۰۸} Saritepeci & Kurnaz

بنابراین، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی برای این گروه، به جای آنکه منبعی برای حمایت باشد، به عاملی برای تشدید ناامنی‌ها و کاهش رضایت زناشویی بدل می‌گردد و نقش میانجی‌گر آن در این فرآیند، کاملاً قابل تبیین است (ساتیچی و همکاران^{۱۰۹}، ۲۰۲۳؛ کارامان و آرسلان^{۱۱۰}، ۲۰۲۴).

در مقابل، یافته‌های پژوهش در خصوص فرضیه‌های دوم و سوم، تصویری متفاوت و جالب‌توجه را به نمایش گذاشت. نتایج نشان داد که صفات شخصیتی برون‌گرایی و سازگاری به صورت مستقیم و مثبت رضایت زناشویی را پیش‌بینی می‌کنند و این رابطه مثبت نیز از طریق وابستگی به شبکه‌های اجتماعی میانجی‌گری می‌شود. این یافته‌ها با آن دسته از پژوهش‌ها همخوانی دارد که شبکه‌های اجتماعی را به عنوان ابزاری برای تقویت سرمایه اجتماعی و حمایت روانی معرفی می‌کنند (فرشادرفرد و همکاران، ۱۴۰۰؛ هارون و همکاران، ۲۰۲۰). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که افراد برون‌گرا، به دلیل تمایل طبیعی به تعاملات اجتماعی و کسب انرژی از این تعاملات، و افراد سازگار، به دلیل ماهیت همدلانه، قابل اعتماد و همکاری‌جویانه خود، از شبکه‌های اجتماعی به شیوه‌ای متفاوت استفاده می‌کنند.

این افراد، فضای مجازی را نه مأمنی برای فرار، بلکه امتداد و ابزاری برای گسترش دنیای اجتماعی واقعی خود می‌بینند. آن‌ها از این پلتفرم‌ها برای تسهیل حفظ و تقویت ارتباطات با دوستان و خانواده، به اشتراک گذاشتن تجارب و دریافت حمایت متقابل بهره می‌برند؛ فرآیندی که به طور مستقیم به افزایش سرمایه اجتماعی آن‌ها می‌انجامد. این امر به‌ویژه در مورد افراد برون‌گرا صدق می‌کند که از شبکه‌های اجتماعی به شیوه‌ای مشابه تعاملات آفلاین خود استفاده کرده و در نتیجه، منافع اجتماعی بیشتری کسب می‌کنند (استرانگ و همکاران^{۱۱۱}، ۲۰۱۵). این استفاده سازنده، با تقویت احساس تعلق و ارتباط اجتماعی، تأثیر مثبتی بر رفاه و شادکامی کلی فرد دارد (آرامپاتزی و همکاران^{۱۱۲}، ۲۰۱۶) و به عنوان عاملی محافظ در برابر استرس‌های زندگی عمل می‌کند. در واقع، برای این گروه، شبکه‌های اجتماعی جایگزین ارتباطات واقعی نمی‌شوند، بلکه آن‌ها را تکمیل کرده و به افزایش صمیمیت و نشاط در روابط کمک شایانی می‌نمایند. این فضا حتی می‌تواند با فراهم آوردن بستری برای دسترسی به شبکه‌های حمایتی گسترده‌تر و ارتقاء حس عدالت، به ویژه در دوران انزوا، به ابزاری حیاتی برای ایجاد سرمایه اجتماعی بدل گردد (کاردوزو^{۱۱۳}، ۲۰۲۳).

با این حال، ضروری است که این تصویر مثبت را با احتیاط در نظر گرفت. همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، همه افراد مزایای یکسانی را از شبکه‌های اجتماعی تجربه نمی‌کنند و برای برخی، استفاده بیش از حد می‌تواند به احساس قطع ارتباط و تنهایی منجر شود (آرامپاتزی و همکاران، ۲۰۱۶). این تفاوت بنیادین در کارکرد شبکه‌های اجتماعی برای افراد با ویژگی‌های شخصیتی متفاوت، ماهیت دوگانه و وابسته به زمینه این فناوری را به خوبی آشکار می‌سازد.

شاید یکی از مهم‌ترین و معنادارترین یافته‌های این پژوهش، تأیید فرضیه چهارم بود. نتایج نشان داد که ارزش‌های مذهبی به صورت مستقیم و قدرتمند، رضایت زناشویی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند و این رابطه مثبت نیز از طریق وابستگی به شبکه‌های اجتماعی میانجی‌گری می‌شود. این یافته با بدنه گسترده‌ای از پژوهش‌ها که بر ارتباط مثبت دین‌داری و سلامت روابط تأکید دارند، کاملاً هم‌راستا است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که دین‌داری شخصی به طور قابل توجهی بر رضایت زناشویی تأثیر می‌گذارد و به عنوان عاملی حمایتی در پایداری روابط عمل می‌کند (شلوسارچیک و همکاران^{۱۱۴}، ۲۰۲۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت که ارزش‌های مذهبی، یک چارچوب معنایی و اخلاقی برای زندگی فراهم می‌کنند که اغلب بر مفاهیمی چون تعهد، صبر، بخشش و وفاداری در ازدواج تأکید دارد. این چارچوب ارزشی، نه تنها به زوجین در مدیریت بهتر تعارضات و عبور از بحران‌ها کمک می‌کند (اوراتینکال و ونستین‌وگن^{۱۱۵}، ۲۰۰۶)، بلکه به عنوان یک سپر محافظ در برابر خطرات زناشویی عمل می‌نماید (اولسون و همکاران^{۱۱۶}، ۲۰۱۵).

^{۱۰۹} Satıcı et al.

^{۱۱۰} Karaman & Arslan

^{۱۱۱} Stronge et al.

^{۱۱۲} Arampatzi et al.

^{۱۱۳} Cardozo

^{۱۱۴} Ślusarczyk et al.

^{۱۱۵} Orathinkal & Vansteenwegen

^{۱۱۶} Olson et al.

سازوکارهایی که این تأثیر مثبت را تبیین می‌کنند، شامل تعهد رابطه‌ای و فضیلت بخشش است؛ چنانکه پژوهش‌ها نشان داده‌اند تعهد رابطه‌ای (میچل و همکاران^{۱۱۷}، ۲۰۱۵) و همچنین بخشش (هم بخشیدن و هم احساس بخشیده شدن) (رز و همکاران^{۱۱۸}، ۲۰۱۸) به عنوان میانجی‌های کلیدی در رابطه بین دین‌داری و کیفیت زناشویی عمل می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر این سازوکارها را با معرفی یک میانجی‌گر مدرن، یعنی شبکه‌های اجتماعی، گسترش می‌دهد. افراد با باورهای مذهبی قوی‌تر، تمایل دارند از شبکه‌های اجتماعی به شیوه‌ای هدفمند و همسو با ارزش‌های خود استفاده کنند. این امر می‌تواند شامل تعامل با جوامع هم‌فکر و گروه‌های مذهبی آنلاین باشد که این شبکه‌های اجتماعی شکل گرفته از طریق مشارکت مذهبی، به نوبه خود به رضایت از زندگی کمک شایانی می‌کند (لیم و پاتنام^{۱۱۹}، ۲۰۱۰). بنابراین، برای این افراد، فضای مجازی به جای آنکه یک عامل تهدید باشد، به ابزاری برای تحکیم هویت، دریافت حمایت اجتماعی و تقویت ارزش‌ها تبدیل می‌شود که این امر در نهایت به نفع رابطه زناشویی آن‌ها تمام می‌شود. البته باید در نظر داشت که این رابطه پیچیده است و عواملی مانند جنسیت و نوع انگیزه مذهبی نیز می‌توانند بر آن تأثیر بگذارند (بریمهال و باتلر^{۱۲۰}، ۲۰۰۷).

افراد با باورهای مذهبی قوی‌تر، تمایل دارند از شبکه‌های اجتماعی به شیوه‌ای هدفمند و همسو با ارزش‌های خود استفاده کنند. آن‌ها اغلب از این فضا برای دسترسی به محتوای مبتنی بر ایمان، تعامل با جوامع هم‌فکر و تقویت باورهای خود بهره می‌برند که این امر به نوبه خود احساس تعلق و هویت دینی آن‌ها را تقویت می‌کند (بروبیکر و هی^{۱۲۱}، ۲۰۱۷؛ یاماچ^{۱۲۲}، ۲۰۲۰). این پلتفرم‌ها به فضایی برای جوامع مذهبی تبدیل شده‌اند تا ایده‌ها و محتوای معنوی خود را به اشتراک بگذارند و از این طریق به حفظ و تقویت ارزش‌های دینی در میان کاربران کمک کنند (چوکالوسکا و دراگوویچ^{۱۲۳}، ۲۰۲۰).

این استفاده هدفمند، با فراهم آوردن یک محیط اجتماعی حمایتی، می‌تواند به طور غیرمستقیم پیوندهای زناشویی را تقویت کند. این حس اجتماع و حمایت، به عنوان یک سپر محافظ در برابر استرس‌های روزمره عمل کرده و می‌تواند به افزایش رضایت زناشویی منجر گردد (المجید^{۱۲۴}، ۲۰۱۷). با این حال، باید توجه داشت که این رابطه همواره ساده نیست. استفاده بیش از حد یا نامناسب از همین فضاها می‌تواند بر عزت نفس و رضایت از زندگی مشترک تأثیر منفی بگذارد (المجید، ۲۰۱۷). علاوه بر این، باورهای مذهبی لزوماً همیشه تعیین‌کننده مطلق رفتار در رسانه‌های اجتماعی نیستند (بودور و کورکماز^{۱۲۵}، ۲۰۱۷) و عصر دیجیتال چالش‌هایی نظیر انتشار اطلاعات نادرست را نیز برای جوامع دینی به همراه دارد (فحرزی و نور^{۱۲۶}، ۲۰۲۳). با وجود این پیچیدگی‌ها، یافته اصلی این است که برای این افراد، شبکه‌های اجتماعی پتانسیل آن را دارند که به ابزاری برای تحکیم هویت و ارزش‌ها تبدیل شوند؛ امری که در نهایت می‌تواند به نفع رابطه زناشویی آن‌ها تمام شود.

در یک جمع‌بندی کلی، می‌توان گفت که صفات شخصیتی و ارزش‌های مذهبی، همچون عینکی که افراد بر چشم می‌زنند، نحوه درک و تعامل آن‌ها با دنیای مجازی را شکل می‌دهند. یافته‌های این پژوهش به روشنی نشان می‌دهد که شبکه‌های اجتماعی به خودی خود نه خوب هستند و نه بد؛ بلکه تأثیر آن‌ها بر رضایت زناشویی به طور قابل توجهی به ویژگی‌های روان‌شناختی و نظام باورهای کاربر بستگی دارد. این مطالعه با فراتر رفتن از نگاه ساده‌انگارانه و تک‌بعدی، تعامل پیچیده میان فرد، فرهنگ و فناوری را در شکل‌دهی به یکی از مهم‌ترین جنبه‌های زندگی انسان، یعنی رضایت از زندگی مشترک، آشکار ساخت.

پیشنهاد‌های کاربردی و محدودیت‌ها

از آنجا که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد صفات شخصیتی و ارزش‌های مذهبی می‌توانند بر نحوه استفاده از شبکه‌های اجتماعی و در نتیجه بر رضایت زناشویی اثرگذار باشند، لازم است روان‌درمانگران و متخصصان خانواده در کار با زوجین، فراتر از تمرکز صرف بر محدود کردن زمان استفاده از این فضاها، به ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی و ارزش‌های مذهبی مراجعان خود نیز بپردازند. طراحی مداخلاتی که متناسب با این ویژگی‌ها باشد—برای مثال، آموزش راهبردهای مقابله‌ای سالم به افراد روان‌رنجور یا تشویق به استفاده سازنده از فضا برای افراد برون‌گرا—

^{۱۱۷} Mitchell et al.

^{۱۱۸} Rose et al.

^{۱۱۹} Lim & Putnam

^{۱۲۰} Brimhall & Butler

^{۱۲۱} Brubaker & Haigh

^{۱۲۲} Yamaç

^{۱۲۳} Čukalevska & Dragović

^{۱۲۴} Al-Majid

^{۱۲۵} Bodur & Korkmaz

^{۱۲۶} Fahrezi & Noor

می‌تواند اثربخشی درمان را به طور قابل توجهی افزایش دهد. با توجه به نقش محافظ ارزش‌های مذهبی، در مداخلات فرهنگی و آموزشی نیز باید بر تقویت بنیان‌های ارزشی و معنوی خانواده‌ها تأکید شود. این امر می‌تواند به زوجین کمک کند تا با دیدگاهی منتقدانه و هدفمند با فضای مجازی روبرو شده و از آن در جهت تحکیم روابط خود بهره ببرند.

با این وجود، این پژوهش خالی از محدودیت نبود. ماهیت مقطعی مطالعه، امکان نتیجه‌گیری علی قطعی را محدود می‌سازد. همچنین، اتکای انحصاری به ابزارهای خودگزارشی ممکن است یافته‌ها را تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار داده باشد. افزون بر این، محدود بودن جامعه آماری به شهر سمنان، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر بافت‌های فرهنگی را با احتیاط همراه می‌سازد. برای پژوهشگران آتی، استفاده از طرح‌های طولی به منظور بررسی تغییرات در طول زمان و بهره‌گیری از روش‌های کیفی مانند مصاحبه عمیق برای درک غنی‌تر تجربیات زیسته زوجین، می‌تواند به غنای بیشتر دانش در این حوزه کمک شایانی نماید.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان عزیز که بی‌دریغ و مسئولانه در این پژوهش، همراهی‌مان کردند، صمیمانه تشکر می‌کنیم. امید که یافته‌های مستخرج از چنین پژوهش‌هایی، در عمل، به حال‌شان مفید افتد.

منابع

- ابراهیم‌پور، د.، و نخشی‌پور، ا. (۱۳۹۷). رابطه میزان حضور و فعالیت در فضای مجازی با میزان سازگاری زناشویی در بین مردان و زنان متأهل مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر ارومیه. *زن و مطالعات خانواده، ۱۱*(۳۹)، ۱۳۳-۱۵۳.
- ایزدی، مهدی، و مهدوی‌منش، حسین (۱۳۹۱). پی‌جویی خانواده و کارکردهای تربیتی آن در آموزه‌های امام سجاد (ع) با تأکید بر شیوه‌های انحراف‌زدایی و فضیلت‌افزایی. دوفصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات قرآن و حدیث، ۶، ۴۵ - ۸۶.
- بابایی، ف.، درستی، ع.، و رهنما خان‌بیکلو، ا. (۱۴۰۱). تأثیر ارزش‌های مذهبی، ویژگی‌های شخصیتی و عوامل اجتماعی بر قصد خرید سبز مصرف‌کنندگان مسلمان. مطالعات کمی در مدیریت، ۱۲(۴۷)، ۲۵-۵۰.
- خوش‌اخلاق، ح.، محمدی، ا.، و جلالی، ا. (۱۴۰۰). بررسی کیفی تأثیرات حضور زیاد در شبکه‌های مجازی بر روابط بین فردی، سبک زندگی و ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی زوجین. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۷، ۸۹-۱۰۴.
- علیجانی، م.، روشندل چسلی، ر.، و خانجانی، ز. (۱۴۰۲). مدل‌سازی ساختاری سندرم قبل از قاعدگی بر اساس رضایت زناشویی و ویژگی‌های شخصیتی با نقش میانجی‌گری الگوهای ناسازگار اولیه. فصلنامه تحقیقات علوم توانبخشی، ۱۹(۳)، ۱۵۰-۱۶۰.
- فرشادفرد، ی.، باصری، ع.، و هاشم‌زهی، ن. (۱۴۰۰). بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در تعاملات اجتماعی همسران (مورد مطالعه: همسران جوان شهر تهران). مطالعات جامعه‌شناسی، ۱۱(۲)، ۴۵-۶۷.
- محمدی، م.، خوش‌اخلاق، س.، جلالی، م. (۱۴۰۱). بررسی کیفی مشکلات روانشناختی-فرهنگی و اجتماعی اعتیاد به شبکه‌های مجازی و اینترنت بر روی روابط زناشویی زوجین. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۴(۴)، ۴۴-۵۳. <https://qccpc.atu.ac.ir>
- منصور عبد المجید، و نصره. (۲۰۱۷). الدوافع والمرتبات المدرکة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالرضا الزوجی وتقدیر الذات لدى الأزواج والزوجات. دراسات عربية فی علم النفس 16، (العدد الرابع)، ۸۸۱-۹۷۳.
- Abbasi, I. S. (۲۰۱۹). Social media and committed relationships: What factors make our romantic relationship vulnerable?. *Social Science Computer Review*, 37(۳), ۴۲۵-۴۳۴.
- Adegboyega, L. O. (۲۰۲۲). Influence of social media on marital stability of married adults in Ilorin metropolis. In *Families in Nigeria: Understanding their diversity, adaptability, and strengths* (pp. ۵۵-۶۸). Emerald Publishing Limited.
- Aganj, N., Honarparvaran, N., & Navabinejad, S. (۲۰۲۱). Identification of the effect of the consequences of the virtual environment on couples' lifestyle: A qualitative study. *Applied Family Therapy Journal*.
- Aglozo, E. Y., & Cohen, A. B. (۲۰۲۰). Religious values and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*.
- Arampatzi, E., Burger, M. J., & Novik, N. (۲۰۱۸). Social network sites, individual social capital and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 19(۱), ۹۹-۱۲۲.
- Aran, H., & Nayeckabir, M. (۲۰۱۷). Improvement of Family Relationships as a Social Duty. *Studies in Media and Communication*, 5(۱), ۱۱۷-۱۲۳.

- Barszcz, S. J., Oleszkowicz, A. M., Bąk, O., & Słowińska, A. M. (۲۰۲۲). The role of types of motivation, life goals, and beliefs in pro-environmental behavior: The self-determination theory perspective. *Current Psychology*, ۱۵, ۱-۱۶.
- Bodur, H., & Korkmaz, S. (۲۰۱۷). *İlahiyat Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı ve Dindarlık İlişkisi*.
- Bondy, E., Baranger, D. A., Balbona, J., Sputo, K., Paul, S. E., Oltmanns, T. F., & Bogdan, R. (۲۰۲۱). Neuroticism and reward-related ventral striatum activity: Probing vulnerability to stress-related depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(۳), ۲۲۳.
- Brimhall, A. S., & Butler, M. H. (۲۰۰۷). Intrinsic vs. Extrinsic Religious Motivation and the Marital Relationship. *American Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/10.1080/01926180600814684>
- Brubaker, P. J., & Haigh, M. M. (۲۰۱۷). The Religious Facebook Experience: Uses and Gratifications of Faith-Based Content: *Social Media and Society*. <https://doi.org/10.1177/2056305117703723>
- Cheng, C., Wang, H. Y., Sigerson, L., & Chau, C. L. (۲۰۱۹). Do the socially rich get richer? A nuanced perspective on social network site use and online social capital accrual. *Psychological bulletin*, 145(۷), ۷۳۴.
- Chowdhury, A. S., Mahamud, A. H., Nur, K., & Haque, H. Z. (۲۰۲۰, January). Predicting behavior trends among students based on personality traits. In *Proceedings of the International Conference on Computing Advancements* (pp. ۱-۵).
- Chukalevska, M. D., & Dragovic, A. (۲۰۲۰). The social media and religion—new challenges. *Religious dialogue and cooperation*, 1(۱), ۴۳-۵۱.
- Cirhinlioglu, Z., Tepe, Y. K., & Cirhinlioglu, F. G. (۲۰۱۶). The relationship between personality traits and marital quality in married couples in Turkey. *The Anthropologist*, 25(۱-۲), ۳۴-۴۴.
- Deighan, M. T., Ayobi, A., & O'Kane, A. A. (۲۰۲۳, April). Social virtual reality as a mental health tool: how people use VRChat to support social connectedness and wellbeing. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. ۱-۱۳).
- Drahman, A., Nubailah, S., & Yusof, M. (۲۰۱۸). The relationship between personality traits and marital satisfaction on quality of marriage among married couples in selangor. *International Journal of Humanities, Philosophy and Language*, 1(۳), ۳۸-۴۷.
- Fahrezi, A. A., & Noor, A. M. (۲۰۲۳). Islam Dan Tantangan Dalam Era Digital: Mengembangkan Koneksi Spiritual Dalam Dunia Maya. *Al-Aufa*. <https://doi.org/10.32660/alaufa.v5i1.1618>
- Ferreira, V. H. S., Faustino, A. M., & Neves, R. (۲۰۲۴). Use of information and communication technologies by elderly people: analysis of social support in interpersonal relationships: Uso das tecnologias de informação e comunicação por pessoas idosas: análise do apoio social nas relações interpessoais. *Concilium*, 24(۱۵), ۵۰۷-۵۲۰.
- Garuba, I. O. (۲۰۲۰). JUNG'S PSYCHOLOGICAL TYPES AND CHARACTERISATION IN ALEX LAGUMA'S LITERARY WORKS. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 7(۱), ۴۴-۶۶.
- He, Y., Li, A., Li, K., & Xiao, J. (۲۰۲۱). Neuroticism vulnerability factors of anxiety symptoms in adolescents and early adults: an analysis using the bi-factor model and multi-wave longitudinal model. *PeerJ*, 9, e۱۱۳۷۹.
- Karaman, H. B., & Arslan, C. (۲۰۲۴). The mediating role of social media addiction and phubbing in basic psychological needs in relationships and relationship satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 15, ۱۲۹۱۶۳۸.
- Khosravi, M. (۲۰۲۰). Neuroticism as a Marker of Vulnerability to COVID-۱۹ Infection. *Psychiatry investigation*, 17(۷), ۷۱۰.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (۲۰۰۲). Internet paradox revisited. *Journal of social issues*, 58(۱), ۴۹-۷۴.
- Latifian, M., Arshi, M., Alipour, F., Harouni, G. G., & Islam, M. S. S. (۲۰۲۴). Investigating the relationship between internet addiction, domestic violence, and emotional divorce among married women in Tehran. *BMC psychiatry*, 24(۱), ۷۰۷.

- Lee, J., Gillath, O., & Miller, A. (۲۰۱۹). Effects of self-and partner's online disclosure on relationship intimacy and satisfaction. *PloS one*, 14(۳), e۰۲۱۲۱۸۶.
- Li, M., Xu, X., & Kwan, H. K. (۲۰۲۳). The antecedents and consequences of workplace envy: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 40(۱), ۱-۳۵.
- Lim, C., & Putnam, R. D. (۲۰۱۰). Religion, Social Networks, and Life Satisfaction. *American Sociological Review*. <https://doi.org/۱۰.۱۱۷۷/۰۰۰۳۱۲۲۴۱۰۳۸۶۶۸۶>
- Liu, C., Ren, L., Rotaru, K., Liu, X., Li, K., Yang, W., ... & Albertella, L. (۲۰۲۳). Bridging the links between Big Five personality traits and problematic smartphone use: A network analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 12(۱), ۱۲۸-۱۳۶.
- Mitchell, J. C., Edwards, K. J., Hunt, S. B., & Poelstra, P. L. (۲۰۱۵). Relational Commitment as a Mediator of Religiousness to Marital Quality. *Journal of Psychology and Theology*. <https://doi.org/۱۰.۱۱۷۷/۰۰۹۱۶۴۷۱۱۵۰۴۳۰۰۴۰۴>
- Mokhtari, S. R., & Mokhtari, B. (۲۰۲۱). A STUDY OF FAMILY ADVOCATE LAWS AND POLICIES IN IRAN (POST-ISLAMIC REVOLUTION). *Caspium Securitatis: журнал каспийской безопасности*, 1(۱), ۸۱-۹۲.
- Munjirin, A., Pahlevi, F., Karmiyati, D., & Assakinah, N. F. (۲۰۲۳). Relationship Between Neuroticism Personality And Academic Performance. *Amandemen Journal of Learning, Teaching and Educational Studies*, 1(۳), ۵۱-۶۱.
- Nadi, Z., Mami, S., Ahmadi, V., & Sayehmiri, K. (۲۰۲۴). Examining the Role of Social Networks and Subjective Norms within Rusbult's Investment Model Framework to Predict the Stability of Marital Relationships in Divorce-Seeking Couples. *Applied Family Therapy Journal (AFTJ)*, 5(۵), ۱۸۱-۱۸۸. <https://doi.org/۱۰.۶۱۸۳۸/kman.aftj.۵.۵.۲۱>
- Olson, J. R., Marshall, J. P., Goddard, H. W., & Schramm, D. (۲۰۱۵). Shared Religious Beliefs, Prayer, and Forgiveness as Predictors of Marital Satisfaction. *Family Relations*. <https://doi.org/۱۰.۱۱۱۱/FARE.۱۲۱۲۹>
- Orathinkal, J., & Vansteenwegen, A. (۲۰۰۶). Religiosity and Marital Satisfaction. *Contemporary Family Therapy*. <https://doi.org/۱۰.۱۰۰۷/S۱۰۵۹۱۰۰۶۰۹۰۲۰۰>
- Oropesa Ruiz, N. F., Mercader Rubio, I., Gutiérrez Ángel, N., & Pérez García, M. A. (۲۰۲۲). Neuroticism and emotional intelligence in adolescence: a mediation model moderate by negative affect and self-esteem. *Behavioral Sciences*, 12(۷), ۲۴۱.
- Putri, D. D., Andini, S., Ingtyas, F. T., & Sabrina, E. (۲۰۲۴). Meta-Analysis the Impact of Technological Advancements on Social Interaction in the Digital Era. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 4(۰۰۱), ۲۹-۳۹.
- Rachmad, Y. E. (۲۰۲۵). Social Bond Theory. *United Nations Economic and Social Council*.
- Reza, A., Ilham, F., & Murdiono, W. (۲۰۲۴). The Impact of Social Media on Interpersonal Relationships in the Digital Era. *Journal Social Civilecial*, 2(۲), ۶۴-۷۷.
- Rezaei Adaryani, M., Gholamali, A., & Borimnejad, L. (۲۰۲۳). Ethical Decision-making Model for Educators: Insights from Imam Sajjad's Supplications. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, ۱۰(۲), ۶۳-۷۴.
- Riahifar, M., Abdollahi, A., & Vakili, S. (۲۰۲۴). Determining the Relationship Between Interpersonal Mindfulness, Social Media Use, and Marital Satisfaction. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 6(۴), ۶۵-۷۴. <https://doi.org/۱۰.۶۱۸۳۸/kman.jarac.۶.۴.۸>
- Rose, A. H., Anderson, S. R., Miller, R. B., Marks, L. D., Hatch, T. G., & Card, N. A. (۲۰۱۸). Longitudinal Test of Forgiveness and Perceived Forgiveness as Mediators between Religiosity and Marital Satisfaction in Long-Term Marital Relationships. *American Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/۱۰.۱۰۸۰/۰۱۹۲۶۱۸۷.۲۰۱۸.۱۵۴۷۶۶۷>
- Saritepeci, M., & Kurnaz, M. F. (۲۰۲۴). Antecedents and consequences of FoMO for neuroticism, openness and social influence: Investigating the moderating effect. *Personality and Individual Differences*, 225, ۱۱۲۶۵۷.

- Satici, B., Kayis, A. R., & Griffiths, M. D. (۲۰۲۳). Exploring the association between social media addiction and relationship satisfaction: psychological distress as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(۴), ۲۰۳۷-۲۰۵۱.
- Sedghijalal, A., & Fathi, S. (۲۰۱۵). THE VIRTUAL SOCIAL NETWORKS AND COUPLES' COMMITMENT.
- Ślusarczyk, W., Kwiatkowska, K., & Czyżkowska, A. (۲۰۲۴). Satisfaction with the marital relationship and the religiosity of the spouses. *Fides et Ratio*. <https://doi.org/10.34۷۶۶/fetr.v۵۷i۱.۱۲۶۲>
- Stronge, S., Osborne, D., West-Newman, T., Milojev, P., Greaves, L. M., Sibley, C. G., & Wilson, M. S. (۲۰۱۵). The facebook feedback hypothesis of personality and social belonging. *New Zealand Journal of Psychology*, ۴۴(۲).
- Susiang, M. I. N., & Ghofur, M. (۲۰۲۴). The influence of social media on changes in social values among millennials. *Socious Journal*, 1(۵), ۲۱-۲۸.
- Tandon, A., Dhir, A., & Mäntymäki, M. (۲۰۲۱). Jealousy due to social media? A systematic literature review and framework of social media-induced jealousy. *Internet Research*, 31(۵), ۱۵۴۱-۱۵۸۲.
- Terzimehić, N., Aragon-Hahner, S., & Hussmann, H. (۲۰۲۳). The Tale of a Complicated Relationship: Insights from Users' Love/Breakup Letters to Their Smartphones before and during the COVID-۱۹ Pandemic. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 7(۱), ۱-۳۴.
- Utz, S., & Beukeboom, C. J. (۲۰۱۱). The role of social network sites in romantic relationships: Effects on jealousy and relationship happiness. *Journal of computer-mediated communication*, 16(۴), ۵۱۱-۵۲۷.
- Verduyn, P., Gugushvili, N., & Kross, E. (۲۰۲۲). Do social networking sites influence well-being? The extended active-passive model. *Current Directions in Psychological Science*, 31(۱), ۶۲-۶۸.
- Vlasikhina, N. V., & V Vlasikhina, N. (۲۰۲۰). Modern Russian Family in the Scope of Religious Values. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 102.
- Voicu, M. (۲۰۱۷). Diversity and family: an inquiry into the effects of ethnic, linguistic, and religious fractionalization on family values. *Ethnic and Racial Studies*, 40(۱۴), ۲۵۰۱-۲۵۱۹.
- Yamaç, M. (۲۰۲۰). *Sosyal Medyada Dini Topluluklar*.
- Zhou, J., Shin, S. J., Brass, D. J., Choi, J., & Zhang, Z. X. (۲۰۰۹). Social networks, personal values, and creativity: evidence for curvilinear and interaction effects. *Journal of applied psychology*, 94(۶), ۱۵۴۴.