

بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی

یده‌نسیه محمسی، آزاده فرزانی** و کامران کنجی***

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و تعیین نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد ساوه بود. در این پژوهش، از روش علی-مقایسه‌ای و از پرسشنامه‌های سبک‌های دفاعی، ذهن آگاهی و پایگاه اقتصادی-اجتماعی استفاده شد. بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند، پرسشنامه‌ها در میان ۶۶ دانشجو اجرا شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل واریانس عاملی و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. بر طبق یافته‌های پژوهش ۱- اثر اصلی سبک‌های دفاعی دانشجویان بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها معنادار است و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای سبک دفاعی رشد یافته به طور معناداری بالاتر از دانشجویانی است که سبک‌های دفاعی آن‌ها رشد نیافته و روان‌آزرده است؛ ۲- اثر اصلی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنادار است به طوری که پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای ذهن آگاهی بالا، به طور معناداری بالاتر از دانشجویانی است که ذهن آگاهی پایینی دارند؛ ۳- تأثیر سبک‌های دفاعی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، تابع اثر ذهن آگاهی آن‌ها نیست؛ ۴- F به دست آمده در مکانیزم‌های دفاعی فراقنجی، انکار، خیال پردازی (سبک دفاعی رشد نیافته)، نوع دوستی کاذب و ابطال (سبک دفاعی روان‌آزرده) و طنز (سبک دفاعی رشد یافته) معنادار است. بنابراین، عوامل روان‌شناختی هم می‌تواند به اندازه عوامل شناختی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد.

کلید واژه‌ها

سبک‌های دفاعی؛ ذهن آگاهی؛ پیشرفت تحصیلی

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه

** نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، گروه روان‌شناسی، ساوه، ایران

comazadehfarghadani@yahoo

*** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ملایر، گروه روانشناسی، ملایر، ایران

مقدمه

مؤقتت در امر تحصیل باید از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی باشد و افت تحصیلی علاوه بر اتلاف هزینه، زمان و انرژی می‌تواند از نظر روانی و اجتماعی، دانشجویان را با آسیب مواجه کند. در حالی که پیشرفت تحصیلی علاوه بر پیامدهای تحصیلی با خودکارآمدی، رضایت از زندگی و استرس کم‌تر همراه است (ابوالقاسمی، ۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی، تنها از عوامل یادگیری و آموزشگاهی تأثیر نمی‌پذیرد، بلکه مسائل درون فردی و روانی نیز مهم هستند (دی فابیو و پالازسکی^۱، ۲۰۰۹). دانشجویان با منابع استرس‌زای مختلفی مواجه هستند و افراد در شرایط استرس‌زا از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنند که یکی از آن‌ها، سبک‌های دفاعی و مکانیزم‌های مرتبط با این سبک‌ها است. بررسی دانشجویان دارای افت تحصیلی، حاکی از وضعیت نامطلوب بهداشت روانی آن‌ها در ابعاد مختلف سلامت روان است (کهرآزنی و همکاران، ۱۳۸۴) و شیوع اختلال‌های مربوط به سلامت روان، یکی از دلایل اخراج و ترک تحصیل دانشجویان است (ضیغمی و همکاران، ۱۳۹۰). زمانی از سبک‌های دفاعی و مکانیزم‌های آن استفاده می‌شود که «من» برای دفاع در برابر تهدید ادراک شده از منابع بیرونی و درونی و اضطراب ناشی از آن فعال شود (حیدری‌نسب و همکاران، ۱۳۸۶). برخی از سبک‌های دفاعی، رشد یافته (مکانیزم‌های دفاعی فرونشانی، طنز، پیشاپیش‌نگری، والایی‌گرایی) هستند و شیوه‌های سازش‌یافته‌تر مواجهه افراد بهنجار را با محیط نشان می‌دهند و عمدتاً رضایت خاطر و خشنودی روانی به بار می‌آورند (یزدان‌شناس قزوین، ۱۳۸۸). مبنای این نگرش، بر پایه تلاش‌های افرادی مانند آنا فروید، استوار است، زیرا با تغییر جهت نظریه روان تحلیل‌گری از غرایز به تعامل «من» با محیط، بازشناسی فزاینده‌ای از مکانیزم‌های دفاعی به مثابه فرایندهای شناختی بهنجار صورت گرفت که افراد در انطباق با واقعیت‌ها و در خدمت نیرومندسازی و سازماندهی «من» در معنای مثبت آن، بهره می‌گیرند (علی‌بخشی، ۱۳۸۵). سبک دفاعی سالم و مکانیزم‌های آن با به تعویق انداختن تعارض‌ها، افزایش توان تحمل، آماده شدن برای موقعیت‌های دشوار و هدایت نیازها و تکانه‌ها در یک مسیر اجتماع‌پسند، توانایی سازگاری فرد را افزایش می‌دهد (ضیغمی و همکاران، ۱۳۹۰) و در این میان، پیشرفت تحصیلی

یکی از حوزه‌هایی است که می‌تواند ارتقاء یابد. از آنجایی که سبک دفاعی رشد نیافته (مکانیزم‌های دفاعی دلیل‌تراشی، فرافکنی، انکار، تفرق، نارزنده‌سازی، گذار به عمل، بدنی‌سازی، خیال‌پردازی، لایه‌سازی، دوپارگی، پرخاشگری منفعلانه، جابه‌جایی، مجزاسازی) و سبک دفاعی روان‌آزرده (دگردوستی کاذب، تشکل واکنشی، آرمانی‌سازی، باطل‌سازی) مانع درک واقعیت در فرد می‌شوند، ظرفیت بینشی و خوداکتشافی او را کاهش می‌دهند (زینعلی تاجانی و همکاران، ۱۳۹۱) و موجبات بروز روان‌آزدگی و در درازمدت، روان رنجوری را فراهم می‌کنند (یزدان‌شناس قزوین، ۱۳۸۸) براساس پژوهش‌ها نیز روان رنجوری با مؤلفیت تحصیلی در سطح دانشگاه رابطه منفی دارد (اکبری و آفایوسفی، ۱۳۸۹). از طرفی، استرس می‌تواند موجب غرق شدن فرد در گذشته و آینده شود؛ حالت ذهنی و روانی که در آن، فرد با آگاه نبودن از افکار، رفتار، هیجان‌ها و احساسات خود، فقدان حضور در زمان حال و واکنش قضاوتی دربارهٔ رخدادها، آنچه را که ذهن آگاهی می‌نامند، از دست می‌دهد (پاکیزه و افخمی، ۱۳۹۱؛ بارنوفر^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) و در داخل یک تخیل شخصی قفل می‌شود (چاسکالسون^۲، ۲۰۰۵). این در حالی است که افراد ذهن آگاه، به جای واکنش تکانه‌ای یا عادت‌وار، به پردازش واقع‌بینانه‌تر رویدادها اقدام می‌کنند و از آنجایی که واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف ادراک می‌کنند، حوادث را کم‌تر از آن میزان که ناراحت‌کننده هستند، دریافت و پردازش می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها دارند (فالکنستروم^۳، ۲۰۱۰). براساس پژوهش‌ها، ذهن آگاهی با مؤلفه‌هایی مانند تمرکز حال محور بر روی تکلیف، فقدان درگیر شدن با نگرانی‌هایی که در تکمیل مؤلفیت‌آمیز تکلیف تداخل دارند، خودنظمی و انگیزش خودمختار (براون^۴ و رایان، ۲۰۰۷) بهبود حافظه (نجاساتی، ۱۳۸۹) و وظیفه‌شناسی (گیلک^۵، ۲۰۰۹) کاهش اضطراب (هافمن^۶ و همکاران، ۲۰۱۰) کاهش نگرش‌های ناکارآمد (کاوینی و همکاران، ۱۳۸۴) شادی

1. Barnofer & duggson & griffith
2. Chaskalson
3. Falkenstrom
4. Brown & Ryan
5. Giluk
6. Hafman

بیش تر (لیلارد^۱، ۲۰۱۱) بهزیستی جسمانی، روانی، هیجانی و معنوی (فلوگل^۲ و همکاران، ۲۰۱۰) لذت بردن از زندگی (کویت - استینجن^۳ و همکاران، ۲۰۰۸) و خودتنظیمی تحصیلی (کاظمیان، ۱۳۹۱) رابطه دارد. بنابراین، با توجه به پیامدهای مثبت ذهن آگاهی، تأثیر منفی دفاع‌های ناسالم و تأثیر مثبت دفاع‌های سالم در سلامت روانی و جسمانی (بالایا^۴ و همکاران، ۲۰۰۶) و اهمیت سلامت روان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان، در پژوهش حاضر اثرات اصلی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی و اثرات تعاملی این متغیرها در پیشرفت تحصیلی بررسی شد و همچنین نوع مکانیزم دفاعی در افراد دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین مقایسه و تعیین می‌شود.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع طرح‌های علی - مقایسه‌ای بود. زمانی که نمی‌توان از طرح‌های پژوهش آزمایشی استفاده کرد و محقق به دنبال روابط احتمالی و ساده علت و معلولی از طریق مشاهده شرایط موجود و عوامل علی گذشته است، این روش می‌تواند مناسب باشد. در این نوع از طرح پژوهشی، اغلب از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده می‌شود و آزمودنی‌ها با توجه به ویژگی معینی که دارند به گروه معینی تعلق می‌گیرند (دلاور، ۱۳۸۸؛ حسن‌زاده، ۱۳۸۹). جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده‌های کشاورزی، فنی مهندسی، انسانی و علوم پایه دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه تشکیل دادند. به منظور انتخاب نمونه پژوهش، ابتدا از هر دانشکده یک رشته انتخاب شد (کشاورزی: زیست شناسی/فنی مهندسی: کامپیوتر/انسانی: حسابداری/علوم پایه: شیمی) سپس از هر رشته ۵۰ نفر از دانشجویان دارای پایگاه اقتصادی اجتماعی یکسان بر اساس پرسشنامه محقق ساخته انتخاب شدند. پایگاه اقتصادی - اجتماعی که شامل ثروت، شغل والدین، تحصیلات والدین و درآمد خانواده پدری می‌شود، از جمله مؤلفه‌هایی است که در درازمدت تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی ثابت شده است. این مؤلفه‌ها به واسطه تأثیرگذاری در سبک فرزندپروری والدین، می‌توانند تأثیر مثبت و

1. Lilard
2. Flugecolle
3. Kievit - Stinjen
4. Balaya

یا منفی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشند (شهرآرای، ۱۳۹۰). پایگاه اقتصادی - اجتماعی حتی در مدل‌های علی نیز به عنوان متغیری مطرح شده است که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شکری و همکاران، ۱۳۸۵) در پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای، پژوهشگر ناگزیر به هم‌سازی است و از آنجایی که امکان کنترل همه متغیرهای مزاحم وجود ندارد، پژوهشگر فقط توانسته است، پایگاه اقتصادی - اجتماعی را لحاظ کند. با وجود آن‌که در پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای و مبتنی بر طرح عاملی، ۳۰ تا ۶۰ آزمودنی کفایت می‌کند (دلاور، ۱۳۸۸؛ حسن‌زاده، ۱۳۸۹)، اما با توجه به لزوم اختصاص دادن هر آزمودنی به سطوح متغیر مستقل و با توجه به امکان افت آزمودنی، حجم نمونه اولیه، ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. در مرحله دوم، پرسشنامه سبک‌های دفاعی بر روی دانشجویان اجرا شد، تعدادی از پرسشنامه‌ها به علت قابل استفاده نبودن یا بارز نشدن سبک دفاعی آزمودنی از بین سه سبک دفاعی از پژوهش خارج شدند. ۱۲۰ دانشجو (۳ گروه ۴۰ نفری) مشخص شدند که سبک‌های دفاعی رشدیافته، رشدنیافته، روان‌آزرده داشتند، در مرحله سوم پرسشنامه ذهن آگاهی در میان این ۱۲۰ نفر اجرا شد و صرفاً افرادی انتخاب شدند که نمره ذهن آگاهی آن‌ها یک انحراف استاندارد بالاتر یا پایین‌تر از میانگین بود. بنابراین، تعداد نمونه به ۶۰ نفر کاهش یافت (۳ گروه ۲۰ نفری) و تحلیل داده‌ها بر روی این ۶۰ نفر انجام شد. این ۶۰ دانشجو آزمودنی‌هایی هستند که علاوه بر بهره‌مندی از پایگاه اقتصادی - اجتماعی یکسان، در یکی از سطوح سه‌گانه سبک‌های دفاعی قرار گرفته و در هر سبک دفاعی نیز به‌عنوان ذهن آگاه بالا یا پایین قرار گرفته‌اند. برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش نیز پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن میانگین در دو بعد بالا و پایین لحاظ شد و مکانیزم‌های دفاعی مقایسه شدند.

در پژوهش حاضر از سه پرسشنامه سبک‌های دفاعی، ذهن آگاهی و پایگاه اقتصادی - اجتماعی استفاده شد.

پرسشنامه سبک‌های دفاعی: این پرسشنامه را اندروز^۱ و همکاران (۱۹۹۳) با ۲۰ مکانیزم دفاعی و در قالب سه سبک دفاعی (رشدیافته، رشدنیافته، روان‌آزرده) براساس مقیاس لیکرت و با ۴۰ سؤال طراحی کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ در یک نمونه

دانشجویی برای ۳ سبک دفاعی به ترتیب عبارت هستند از رشدیافته (۰/۷۵)، رشدنیافته (۰/۷۳) و روان‌آزرده (۰/۷۴) و ضریب بازآزمایی، ۰/۸۲ محاسبه شده است (بشارت و همکاران، ۱۳۸۹). روایی محتوایی (با توافق بالاتر از ۳)، روایی همگرا (با پرسشنامه شخصیتی نئو) و آزمون و آزمون مجدد برای رشدیافته (۰/۷۸)، رشدنیافته (۰/۷۵) و روان‌آزرده (۰/۷۹) را حیدری‌نسب و همکاران (۱۳۸۶) بررسی کرده‌اند. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر و براساس آلفای کرانباخ در سبک رشدیافته (۰/۷۲)، سبک رشدنیافته (۰/۷۲) و سبک روان‌آزرده (۰/۸۲) محاسبه شد.

پرسشنامه ذهن آگاهی: این مقیاس را براون و رایان (۲۰۰۷) به منظور سنجش هوشیاری و توجه نسبت به رویدادها و تجارب جاری در زندگی روزمره ساخته‌اند و میزان ذهن آگاهی فرد را می‌سنجد. این ابزار شامل ۱۵ سؤال است و در مقیاس لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. پایایی و همسانی درونی سؤال‌های آزمون براساس آلفای کرانباخ ۰/۸۰ و روایی آن با توجه همبستگی منفی با ابزارهای سنجش عاطفه مثبت و حرمت خود کافی گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار براساس آلفای کرانباخ، ۰/۸۶ محاسبه شده است.

پرسشنامه محقق ساخته پایگاه اقتصادی - اجتماعی: این پرسشنامه را ابراهیم‌زاده (۱۳۸۸) برای سنجش پایگاه اقتصادی - اجتماعی طراحی کرده و از شاخص‌های ثروت (نوع منزل مسکونی، ماشین خانواده و ارزش آن‌ها)، شغل (شغل پدر و مادر)، تحصیلات (پدر و مادر) و درآمد (هزینه زندگی خانواده پدری) استفاده کرده است. هر شاخص دارای ضرایب مخصوص به خود است و در پایان براساس میانگین به دست آمده، فرد در سه طبقه پایین، متوسط و بالا قرار داده می‌شود. شایان ذکر است که باید برای افزایش دقت، در هر بار اجرای این پرسشنامه، اطلاعات جدید از مرکز آمار کسب شود تا اطلاعات دقیق‌تر باشد. برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل آن‌ها استفاده شده است.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌ها در دو قسمت ارائه شده است. در قسمت اول ویژگی‌های توصیفی متغیر پیشرفت تحصیلی در سبک‌های دفاعی، ذهن آگاهی و اثر تعاملی این متغیرها مطرح شده و در قسمت دوم، به سؤال‌های اصلی و فرعی پژوهش پاسخ داده شده است.

جدول ۱: مشخصه‌های آماری معدل آزمودنی‌ها براساس اثر اصلی سبک‌های دفاعی مختلف و سطوح

ذهن آگاهی بالا و پایین

متغیر مستقل	گروه‌ها	معدل (پیشرفت تحصیلی)	
		میانگین	انحراف استاندارد
سبک‌های دفاعی	رشدنیافته	۱۵/۲۵	۱/۵
	روان‌آزرده	۱۵/۴	۱/۸
	رشدنیافته	۱۷/۰۹	۱/۸
ذهن آگاهی	بالا	۱۶/۵	۱/۹
	پایین	۱۵/۳۲	۱/۶

براساس اطلاعات جدول ۱، معدل دانشجویانی که دارای سبک دفاعی رشدنیافته هستند (۱۷/۰۹) بالاتر از دو گروه دیگر است و تفاوت زیادی بین معدل دانشجویان در سبک دفاعی رشدنیافته و روان‌آزرده وجود ندارد. همچنین معدل دانشجویانی که از ذهن آگاهی بالایی بهره‌مند هستند، بیش‌تر از افرادی است که ذهن آگاهی پایینی دارند.

جدول ۲: مشخصه‌های آماری معدل آزمودنی‌ها براساس اثر تعاملی سبک‌های دفاعی و سطوح ذهن

آگاهی

سبک‌های دفاعی	پایین		بالا	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
رشدنیافته	۱۴/۸۲	۱/۲	۱۵/۶۹	۱/۷
روان‌آزرده	۱۴/۶۳	۱/۰۸	۱۶/۱۷	۲
رشدنیافته	۱۶/۵۲	۱/۸	۱۷/۶۵	۱/۶

براساس اطلاعات جدول ۲، اگرچه معدل دانشجویانی که دارای سبک دفاعی رشدنیافته بوده و ذهن آگاهی آن‌ها نیز در سطح بالایی است، بیش‌تر از دانشجویانی است که دارای ذهن آگاهی پایینی هستند، اما در دو سبک دفاعی رشدنیافته و روان‌آزرده نیز میانگین‌های دو گروه حاکی از آن است که با وجود داشتن سبک‌های دفاعی ناسالم، باز هم افراد دارای ذهن آگاهی بالا در مقایسه با افراد دارای ذهن آگاهی پایین، از پیشرفت تحصیلی بهتری بهره‌مند هستند.

در این قسمت پاسخ سؤال‌های اصلی و فرعی پژوهش ارائه شده است.

سؤال اول

آیا اثر اصلی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنادار است؟ و آیا اثر سبک‌های دفاعی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تابع اثر ذهن آگاهی آن‌ها است؟

جدول ۳. آزمون اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
اثر اصلی سبک‌های دفاعی	۴۱/۵	۲	۲۰/۷۶	۸/۲	۰/۰۱
اثر اصلی ذهن آگاهی	۲۰/۹۷	۱	۲۰/۹۷	۸/۳	۰/۰۱
اثر تعامل سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی	۱/۰۹۸	۲	۰/۵۵	۰/۲۲	۰/۸۱

بر اساس اطلاعات جدول ۳، اثرات اصلی سبک‌های دفاعی بر پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با سبک‌های دفاعی مختلف یکسان نیست و آزمون تعقیبی توکی نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانشجویان در سبک رشدیافته در مقایسه با سبک‌های رشدنیافته و روان‌آزرده بالاتر است. همچنین اثر اصلی ذهن آگاهی در سطح ۰/۰۱ معنادار است و ذهن آگاهی در پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. اثر تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی معنادار نیست و اثر سبک‌های دفاعی بر پیشرفت تحصیلی تابع ذهن آگاهی نیست.

سؤال دوم

آیا میان دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، از نظر نوع مکانیزم‌های دفاعی، تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۴: تحلیل واریانس یک راهه مکانیزم‌های دفاعی دانشجویان یا سطوح تحصیلی

سطح معناداری	سطح پیشرفت تحصیلی					مکانیزم‌های دفاعی
	F	بالا (n=۲۹)		پایین (n=۳۱)		
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۱۳	۲/۱	۳/۳	۱۲/۰۸	۳/۱	۱۲/۴۶	دلیل تراشی
۰/۰۱	۷/۱	۴/۲	۶/۹	۳/۸	۴/۸۳	فرافکنی
۰/۰۱	۸/۰۳	۴/۶	۶/۷۲	۴	۶/۸۳	انکار
۰/۹	۰/۱۶	۳/۹	۸/۳۴	۳/۷	۸/۰۸	تفرق
۰/۸	۰/۲۵	۳/۴	۸/۵۹	۴/۲	۹/۱۳	نارزنده‌سازی
۰/۳	۱/۳	۴/۳	۱۱/۱	۴/۷	۹/۸۴	گذار به عمل
۰/۰۶	۲/۹۸	۴/۵	۱۱/۳	۴/۹	۹/۰۴	بدنی‌سازی
۰/۰۵	۴/۴	۵/۱	۸/۱	۴/۶	۱۰	خیال‌پردازی
۰/۲	۱/۶	۳/۸	۸/۰۷	۵/۱	۷/۵	لایه‌سازی
۰/۵	۰/۷۹	۵/۰۳	۸/۲۷	۴/۱۷	۷/۴۵	پرخاشگری منفعلانه
۰/۸	۰/۲۲	۴/۲	۶/۹۳	۵/۳	۶/۲۹	جابه‌جایی
۰/۹	۰/۱۳	۴/۸	۷/۲۹	۵/۰۴	۷/۰۸	مجزاسازی
۰/۶۱	۰/۵	۴/۴	۸/۱	۳/۶	۸/۷۹	فرونشانی
۰/۳	۱/۰۷	۳/۷	۸/۴۵	۳/۵	۷/۰۸	والایی‌گرایی
۰/۰۵	۳/۶	۳/۶	۱۱/۳۸	۴/۰۸	۹/۸۳	طنز
۰/۴	۱/۰۶	۲/۸	۱۲/۵۱	۴/۲	۱۱/۲۵	پیشاپیش‌نگری
۰/۰۱	۵/۷	۳	۱۱/۲۸	۳/۷	۱۱/۳۳	دیگردوستی
۰/۲۴	۱/۴	۵/۰۲	۶/۵۵	۳/۹	۶/۱۷	تشکل واکنشی
۰/۷	۰/۳	۳/۷	۹/۹	۴/۴	۹	آرمانی‌سازی
۰/۰۱	۲/۸	۳/۸	۹	۳/۵	۸/۷۹	ابطال

بر اساس اطلاعات جدول ۴، دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین‌تر، نسبت به گروه دیگر، از مکانیزم‌های دفاعی فرافکنی، انکار، دیگردوستی کاذب، ابطال و خیال‌پردازی، بیش‌تر استفاده می‌کنند و دانشجویان با سطح پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با گروه دیگر، بیش‌تر از مکانیزم دفاعی طنز استفاده می‌کنند و از نظر سایر مکانیزم‌های دفاعی، تفاوت معناداری بین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

وضعیت تحصیلی دانشجویان می‌تواند متأثر از عوامل گوناگونی باشد و شاخص پیشرفت تحصیلی دانشجویان در هر جامعه می‌تواند نشان‌دهنده مؤفقیت جامعه و نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی باشد. در پژوهش حاضر نیز بر سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی به عنوان عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان تمرکز شده است. در چارچوب‌های نظری اولیه، نگرش مثبتی به مکانیزم‌های دفاعی وجود نداشت و در الگوهای بعدی، نقش برخی از مکانیزم‌ها در تأمین سلامت روانی کلی انسان، مؤثر، مثبت و حتی ضروری در نظر گرفته شد (بشارت و شهیدی، ۲۰۱۱). در کنار این مکانیزم‌ها، توانایی زندگی لحظه به لحظه در زمان حال، ضروری و گاهی به سبب دغدغه‌های ذهنی گذشته و آینده، بسیار سخت است و این دشواری، زمانی بسیار بارز می‌شود که نیازمند تمرکز بر کار یا تکلیفی باشیم که باید آن را تحت هر شرایطی انجام دهیم. پیشرفت تحصیلی نیز در ارتباط با انجام دادن تکالیف تحصیلی و نهایتاً ارزیابی دانسته‌ها معنا پیدا می‌کند و نیازمند این توانایی است. یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش مبنی بر اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و سطوح پایین و بالای ذهن آگاهی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان، حاکی از معنادار بودن اثرهای اصلی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و معنادار نبودن اثرهای تعاملی این متغیرها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. در واقع پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای سبک دفاعی رشدیافته در مقایسه با دانشجویان دارای سبک‌های دفاعی رشدنا یافته و روان‌آزرده بالاتر است. از آنجایی که سبک‌های دفاعی رشدیافته، شیوه‌های سازش‌یافته‌تر افراد بهنجار را در مواجهه با محیط نشان می‌دهد، می‌تواند با ایجاد تعادل بهینه بین انگیزه‌های متضاد، خشنودی روانی را به ارمغان آورد (علی‌بخشی، ۱۳۸۵). در این راستا، عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز می‌تواند در اثر عوامل آموزشی، اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و اقتصادی، اضطراب‌های زیادی را به همراه داشته باشد. بنابراین، به نظر می‌رسد دانشجویانی که در مواجهه با اضطراب تهدیدکننده «من»، توانسته‌اند از سبک دفاعی رشدیافته بهره‌گیرند، به سبب بهره‌مندی از تمرکز بیشتر بر منابع و تکالیف شناختی (حافظی و همکاران، ۱۳۸۶) با

وجود موقعیت‌های اضطراب‌انگیز، پیشرفت تحصیلی بهتری داشته باشند. مکانیزم‌های دفاعی در سبک دفاعی رشدیافته به افراد اجازه می‌دهد تا به جای تحریف بیمارگونه واقعیت‌های درونی و بیرونی، با آگاهی از احساس‌ها، افکار و پیامدها بتوانند به تعارض‌های درونی نشأت گرفته از نیازها و انگیزه‌های مختلف خود غلبه کنند. براساس پژوهش‌ها نیز، سبک دفاعی رشدیافته با کارکردهای روانی، شخصیتی و جسمانی مثبت، فقدان نارسایی هیجانی (بشارت، ۱۳۸۷)، تنظیم هیجان، بهره‌وری و ارزیابی هیجان (بشارت و همکاران، ۱۳۸۶)، ناگویی هیجانی کم‌تر (بشارت، ۱۳۹۱)، تفکر خلاق (اورنگ و همکاران، ۱۳۸۹)، کنترل خشم (جوهری و همکاران، ۱۳۹۰)، بهزیستی، بهداشت روان، رابطه بین فردی لذت‌بخش و هوش هیجانی بالا (نامدارپور و صبوحی، ۱۳۹۰)، خود دوست‌داری بزرگ‌منش (دادستان و همکاران، ۱۳۸۷)، آسیب کم‌تر به خود (سارنو^۱ و همکاران، ۲۰۰۹)، ابتلای کم‌تر به سندروم خستگی مزمن (انلینتون و چنگ چانگ^۲، ۲۰۱۱)، خوش‌بینی و حرمت خود (مالت بای و دی^۳، ۲۰۰۴) رابطه مثبت دارد. همچنین نتایج پژوهش حاکی از کاربرد بیش‌تر سبک‌های دفاعی رشدیافته و روان‌آزوده توسط دانشجویان با پیشرفت تحصیلی کم‌تر است. کاربرد سبک دفاعی رشدیافته و روان‌آزره، عملکرد و ظرفیت مدیریت هیجانی را در فرد کاهش می‌دهد (گنجی و همکاران، ۱۳۹۲) و به جای آماده کردن فرد برای پذیرش کامل‌تر ماهیت و اندازه تهدید در ارتباط با به خطر افتادن عملکرد تحصیلی، به پذیرش وقوع تهدید، و تحریف مفرط معنا و اثر تهدید منجر می‌شود (فرجاد و همکاران، ۱۳۹۲). در خصوص ذهن‌آگاهی بالاتر در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر، می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی موجب می‌شود، فرد توانایی‌های خود را بشناسد و یاد بگیرد تا با هیجان‌ها و افکار منفی مقابله کرده و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کند (بولمایجرو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات، از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است که با هماهنگ کردن رفتارهای سازگاران و حالت‌های روان‌شناختی مثبت، موجب بهبود قابلیت فردی در جهت فعالیت‌های انفرادی،

1. Sarno
2. Enlinton & Cheung Chung
3. Malt by & Day
4. Bohlmeijer

اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود (کمبرس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹) و از به هدر رفتن انرژی ذهنی، جسمانی و روانی جلوگیری می‌کند (براون و رایان، ۲۰۰۷). بنابراین، انرژی ذهنی، جسمانی و روانی می‌تواند در حیطه‌های مفیدتر به کار گرفته شود که عملکرد تحصیلی را در دانشجویان دربرمی‌گیرد. تأثیر مثبت ذهن آگاهی بر عملکرد افراد را می‌توان در مکانیزم‌های آن جستجو کرد که شامل مواجهه، تغییرشناختی، خودمدیریتی و آرامسازی می‌شود که امکان حفظ یک گرایش خاص به سمت تجربه کنونی را فراهم می‌کند (فرقدانی، ۱۳۹۰) این میزان از تمرکز بر روی تکالیف و موقعیت‌های تحصیلی از جمله ملزومات پیشرفت تحصیلی است. پژوهش‌ها نیز حاکی از رابطه معنادار ذهن آگاهی با کاهش اضطراب امتحان (بیرامی و عبدی، ۱۳۸۸)، فقدان تحریک‌پذیری و خستگی زودرس (کاووسی‌ان و همکاران، ۱۳۹۱)، خودتنظیمی انطباقی (فالکنستروم، ۲۰۱۰)، سازگاری، رضایت از زندگی، عزت نفس، احساس خودمختاری (لینگ کنگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۱)، کاهش باورهای غیرمنطقی (شهرستانی، ۱۳۹۱)، تنظیم هیجان (نریمانی، ۱۳۹۱) و افزایش خلق و خوی مثبت (شرلین^۳، ۲۰۱۰) است. بررسی اثر تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی نیز، حاکی از معنادار نبودن این اثر بوده است و می‌تواند به این معنا باشد که اثر هر یک از متغیرهای سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی به تنهایی بر پیشرفت تحصیلی، بسیار قوی و تعیین‌کننده است. از طرفی بررسی عمیق سبک‌های دفاعی مستلزم تمرکز بر گذشته است و این در حالی است که ذهن آگاهی بر زمان حال متمرکز است و می‌تواند مؤید این واقعیت باشد که گذشته و رویدادهای آن و شیوه مقابله با اضطراب مربوط به آن‌ها می‌تواند مانعی برای زندگی و حضور در زمان حال باشد. تحلیل سؤال دوم پژوهش مبنی بر بررسی تفاوت نوع مکانیزم دفاعی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و بالا، نشان‌دهنده کاربرد مکانیزم‌های دفاعی فرافکنی، انکار و خیال‌پردازی (در سبک دفاعی رشدنیافته)، دیگر دوستی کاذب و ابطال (سبک دفاعی روان‌آزرده) در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و کاربرد مکانیزم دفاعی طنز (سبک دفاعی رشدیافته) توسط دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا است. طنز به‌عنوان یک مکانیزم دفاعی رشدیافته، ناگویی هیجانی را کاهش می‌دهد (تقوی و همکاران،


1. Chambers
2. Ling Keng
3. Sherlyn

دفاعی رشدیافته، ناگویی هیجانی را کاهش می‌دهد (تقوی و همکاران، ۱۳۹۲) و این امر می‌تواند به شناخت آگاهانه‌تر فرد از خودش کمک کرده و آگاهی او را از تعارض‌های درونی، افزایش دهد (کجویی و همکاران، ۱۳۹۱). طنز می‌تواند در مقابل استرس، نقش مراقبتی داشته باشد و کاهش استرس می‌تواند عملکرد فرد را بهبود بخشد (لورن^۱، ۲۰۰۶). از طرفی با توجه به تأثیر مثبت استفاده از طنز در کاهش ناگویی هیجانی، به نظر می‌رسد دانشجویان بتوانند به جای انکار و تحریف هیجان‌های مربوط به تجارب ناخوشایند و اضطراب مرتبط با آن‌ها، به شیوه سالم‌تری با اضطراب‌های ادراک شده مقابله کنند و ناچار به استفاده از مکانیزم‌های دفاعی ناسالم نباشند. و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری داشته باشند. این نوع استفاده از طنز، همان سبک شوخ‌طبعی خودارزنده‌سازی است که با رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و هوش هیجانی (علی‌نیا کروی، ۱۳۸۷)، سبک‌های مقابله کارآمد (خشوعی، ۱۳۸۸)، انعطاف‌پذیری، کاهش ناامیدی و سازگاری اجتماعی بالا (شمس و همکاران، ۱۳۸۶)، حمایت اجتماعی و خوش‌بینی (طاهر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸)، رابطه مثبت و با اختلالات روانی (خشوعی، ۱۳۸۷) رابطه منفی دارد. همان‌طور که ذکر شد، دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین مکانیزم‌های دفاعی فراقنی، انکار، خیال‌پردازی، دیگر دوستی کاذب و ابطال را که رشدنیافته و روان‌آزده هستند، بیش‌تر به کار می‌گیرند. در واقع، این افراد اضطراب‌های خود را با بی‌توجهی به تجارب منفی، فقدان پذیرش مسئولیت خود در آن‌ها، چسبیدن و زندگی انگل‌وار به همکلاسی‌های خود یا دیگران، پناه بردن به اعمال بی‌ربط با حل اضطراب‌های خود و غرق شدن در خیال آنچه که می‌خواهند به جای مواجه شدن با آنچه که هست کاهش می‌دهند. تمام این روش‌ها موجب تقویت اجتناب افراد از مشکلات و اضطراب‌های ناشی از آن‌ها به جای مواجهه با آن‌ها می‌شود و در درازمدت، توانایی حل مسئله افراد کاهش می‌یابد. کاهش توانایی حل مسئله با پیشرفت تحصیلی پایین رابطه دارد. براساس پژوهش‌ها نیز مکانیزم دفاعی فراقنی با اضطراب فراگیر (محمدپور یزدی و همکاران، ۱۳۸۸) طبقه عجیب و نامتعارف شخصیت (دادستان و همکاران، ۱۳۸۷) و فقدان تفکر خلاق (اورنگ و همکاران، ۱۳۸۹) رابطه دارد و مکانیزم دفاعی دیگر دوستی کاذب با نیاز به پیوندجویی، ترس از انزوای اجتماعی و شرایط ترس‌آور رابطه

1. Loren

2. Taher

دارد (حسن‌زاده، ۱۳۹۰) همچنین مکانیزم دفاعی ابطال نیز با روش‌های کنترل ناسالم اضطراب (سیدمحمدی، ۱۳۸۶) و خیال‌پردازی مرضی با فقدان تفکر خلاق رابطه دارد (اورنگ و همکاران، ۱۳۸۹). پیشنهاد می‌شود تا پژوهش حاضر در قالب یک طرح مداخله‌ای و با تأکید بر شناسایی و اصلاح مکانیزم‌های دفاعی ناسالم و آموزش ذهن آگاهی اجرا شود. در این صورت، پژوهش حاضر می‌تواند نتایج کاربردی‌تری را به دنبال داشته باشد و به این ترتیب توجه و تأکید بیش‌تری بر عوامل روانی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی خواهد شد. علاوه بر این، عامل فرهنگ و نحوه جامعه‌پذیری افراد در مواجهه شدن با اضطراب‌ها و نحوه مقابله و برخورد با آنها تأثیر دارد که می‌توان در پژوهش‌های آتی در نظر گرفت. آشکار است که پژوهشگر نتوانسته است همه متغیرهای مزاحم را کنترل کند و صرفاً مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی و پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان را کنترل کرده است. بنابراین، می‌توان در پژوهش‌های آینده به کنترل متغیرهای مزاحم بیش‌تری توجه کرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۰). ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. مطالعات روانشناختی، دوره ۷، شماره ۳، ۱۳۱-۱۵۲.
- ابراهیم‌زاده، فرزانه (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مسئولیت‌پذیری بر پیشرفت تحصیلی برحسب پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی مدارس دولتی منطقه یک شهرستان گنبد کاووس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد ساوه.
- اکبری، مهرداد و آقاییوسفی، علیرضا (۱۳۸۹). رابطه بین هوش سیال، ابعاد شخصیت و هوش هیجانی با موقعیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال ۴، شماره ۲-۵۷-۴۴.
- اورنگ، طاهره، آزاد فلاح، پرویز و دژکام، محمود (۱۳۸۹). بررسی الگوی سازوکارهای دفاعی با توجه به میزان تفکر خلاق. تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۳، ۴۹-۵۸.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۷). نارسایی هیجانی و سبک‌های دفاعی. اصول بهداشت روانی، سال ۱۰، شماره ۳، ۱۹۰-۱۸۱.
- بشارت، محمد علی (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای مکانیسم‌های دفاعی، در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و ناگویی هیجانی. روانشناسی کاربردی، سال ۶، شماره ۱، ۷-۲۲.
- بشارت، محمد علی، حاجی آقازاده، ماریا و قربانی، نیما (۱۳۸۶). تحلیل رابطه هوش هیجانی، مکانیزم‌های دفاعی و هوش عمومی. روانشناسی معاصر، شماره ۱، ۴۹-۵۸.
- بشارت، محمد علی، شریفی، ماندانا و ایروانی، محمود (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و مکانیسم‌های دفاعی. مجله روانشناسی، شماره ۶۵، ۲۸۹-۲۷۸.
- بیرامی، منصور و عبدی، رضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. مجله علوم تربیتی، سال ۲، شماره ۶، ۳۵-۵۴.
- پاکیزه، علی و افخمی، سیما (۱۳۹۱). ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده سبک شوخ‌طبعی، ششمین همایش سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان.
- پینتریچ، پال آر. (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
- تقوی، ملیحه، نجفی، محمود، کیان ارثی، فرحناز و آقایان، شاهرخ (۱۳۹۲). مقایسه ناگویی

- هیجانی، سبک‌های دفاعی و اضطراب حالت - صفت در بیماران مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر، افسردگی اساسی و افراد عادی. *روانشناسی بالینی*، سال ۵، ۶۷-۷۶.
- جواهری، عابدین، قنبری، سعید و زرنندی، علیرضا (۱۳۹۰). *رابطه بین مکانیزم‌های دفاعی باتجربه و ابراز خشم در دانشجویان دختر*. *روانشناسی کاربردی*، سال ۵، شماره ۲، ۱۱۰-۹۷.
- حافظی، فریبا، واحدی، حسن، عنایتی، میر صلاح‌الدین و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). *رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز*. *دانش و پژوهش در روانشناسی*، شماره ۳۲، ۱۶۶-۱۴۵.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۰). *انگیزش و هیجان*. تهران: ارسباران.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۹). *روش تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: ساوالان.
- حیدری نسب، لیلا (۱۳۸۵). *مقایسه مکانیزم‌های دفاعی در نمونه‌های بالینی و غیربالینی براساس هنجاریابی و یافته‌های مبتنی بر روانسنجی پرسشنامه ایرانی سبک‌های دفاعی (DSQ-40)*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- حیدری نسب، لیلا، منصور، محمود، آزاد فلاح، پرویز و شعیری، محمد رضا (۱۳۸۶). *روایی و اعتبار پرسشنامه سبک‌های دفاعی در نمونه‌های ایرانی*. *دانشور رفتار*، سال ۱۴، شماره ۱۱، ۲۲-۲۴.
- خشوعی، مهدیه‌السادات (۱۳۸۷). *رابطه شوخ‌طبعی و اختلالات روانی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر اصفهان: فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال ۳، شماره ۹، ۵۳-۷۰.
- خشوعی، مهدیه‌السادات (۱۳۸۸). *رابطه شوخ‌طبعی با فشار روانی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان دانشگاه، مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز*، دوره ۱، شماره ۱، ۱۰۲-۸۷.
- دلاور، علی (۱۳۸۸). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.
- دادستان، پریخ، علی بخشی، زهرا و پاکدامن، شهلا (۱۳۸۷). *سبک‌های مکانیزم دفاعی در انواع شخصیت خود دوستدار: یک همبستگی بنیادی*. *روانشناسان ایرانی*، سال ۵، شماره ۱۸، ۹۹-۱۰۹.

- زینعلی تاجانی، شینا، فیروزشاد، ماریا، هدایت صفا، راضیه و خسرو جاوید، مهناز (۱۳۹۱). سبک‌های دفاعی، ابرازگری هیجان، سازگاری فردی و اجتماعی در دانشجویان. ششمین همایش سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان.
- شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله؛ سنگری، علی‌اکبر؛ زین‌آبادی، حسن و غنایی، زیبا (۱۳۸۵). نقش وضعیت اقتصادی - اجتماعی، رویکردهای یادگیری و سبک‌های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: ارائه مدل علی. *مطالعات روانشناختی*، شماره ۸ شمس، ثریا، هاشمیان، کیانوش و شفیع‌آبادی، عبدا... (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی روش آموزش حس شوخ‌طبعی بر ناامیدی و سازگاری اجتماعی دانشجویان افسرده شهر تهران. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال ۳، شماره ۱، ۹۹۰-۸۱.
- شهرستانی، ملیحه (۱۳۹۱). اثربخشی شناخت درمانی گروهی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود ابعاد استرس ادراک شده نابابوری و شناخت‌های غیرمنطقی در زنان ناباور تحت درمان IVF. *نشریه زنان مامایی و نازایی*، دوره ۱۵، شماره ۱۹، ۳۸۰-۲۸.
- ضیغمی، مریم و پوربهاءالدینی زرنیدی، نرجس (۱۳۹۰). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با سلامت عمومی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان پرستاری، مامایی و بهداشت دانشگاه آزاد واحد کرمان.
- علی بخشی، زهرا (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک مکانیزم‌های دفاعی با اختلال شخصیت خوددوستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- علی‌نیا کروی، رستم، دوستی، یار علی، دهشیری، غلام‌رضا و حیدری، محمد حسن (۱۳۸۷). سبک‌های شوخ‌طبعی، بهزیستی فاعلی و هوش هیجانی در دانشجویان. *روانشناسان ایرانی*، سال ۵، شماره ۱۸، ۱۵۹-۱۶۹.
- فرجاد، مریم، محمدی، نوراله، رحیمی، چنگیز و هادیان‌فرد، حبیب (۱۳۹۲). رابطه سازمان شخصیت با مکانیزم‌های دفاعی. *مجله روانشناسی*، سال ۶۵، شماره ۳، ۳۲-۱۸.
- فرقدانی، آزاده (۱۳۹۰). طراحی مدل یکپارچه مبتنی بر رویکرد گشتالت‌درمانی، سازه‌های شخصی و درمان وجودی در زمینه معناجویی در زندگی. پایان‌نامه دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران.
- فیست، جس؛ جی. فیست، گریگوری، جی (۲۰۰۲). نظریه‌های شخصیت. ترجمه سید محمدی، یحیی. (۱۳۸۶). نشر روان، تهران.
- کاظمیان، سمیه (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خود تنظیمی تحصیلی

- دانشجویان جدیدالورود، ششمین همایش سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان. کاووسیان، جواد، شیخی، علی اکبر، عربزاده، مهدی، نیکدل، فریبرز و کرامتی، هادی (۱۳۹۱). سر زندگی ذهنی و پیش‌بینی‌کننده‌های آن در دانشجویان. ششمین همایش سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان.
- کچویی، محسن، فتحی آشتیانی، علی و الهیاری، عباسعلی (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های دفاعی با نشانه‌های اختلال خوردن در دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال ۱۲، شماره ۴، ۹۳-۸۴.
- کهزائی، فرهاد، خضری مقدم، نوشیروان و رفیعی پور، امین (۱۳۸۴). بررسی بهداشت روانی دانشجویان دارای افت تحصیلی و مقایسه آنان با دانشجویان عادی دانشگاه سیستان و بلوچستان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان، سال ۲، ۷۵-۶۵.
- کاوینی، حسن، جواهری، فروزان و بحیرایی، هادی (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب. تازه‌های علوم شناختی، سال ۷، شماره ۵، ۵۹-۴۹.
- گنجی، مسعود، محمدی، جواد و تبریزیان، شروین (۱۳۹۲). مقایسه تنظیم هیجان و مکانیسم‌های دفاعی در مادران دارای دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۲، شماره ۳، ۷۲-۵۴.
- محمدپور یزدی، احمدرضا، بیرشک، بهروز، فتی، لادن و دژکام، محمود (۱۳۸۸). مطالعه مورد - شاهدی سبک‌های دفاعی و اضطراب حالت - صفت در دانشجویان مبتلا به اختلال اضطراب منتشر. اصول بهداشت روانی، سال ۱۱، شماره ۱، ۱۴-۷.
- نامدارپور، فهیمه و صبوحی، هما (۱۳۹۵). رابطه مکانیسم‌های دفاعی با استرس شغلی در کارکنان مرد جهاد کشاورزی شهر اصفهان. دومین همایش ملی مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.
- نجاتی، وحید (۱۳۸۹). بررسی ارتباط بین ذهن آگاهی و عملکردهای اجرایی در جانبازان نابینا. مجله علمی - پژوهشی طب جانباز، سال ۳، شماره ۹، ۴۸-۴۵.
- نریمانی، محمد، آریا پوران، سعید، ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۱). اثربخشی روش‌های آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر عاطفه و خلق جانبازان شیمیایی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، سال ۱۵، شماره ۲، ۱۰۷-۶۱.

یزدان‌شناس قزوین، منیره (۱۳۸۸). سطح تحول‌یافتگی مکانیسم‌های دفاعی و گرایش به جراحی زیبایی در مردان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده تربیت مدرس.

- Besharat, M. A; & Shahidi, Sh. (2011). *What is the relationship between alexithymia and ego defense styles? A correlational study with Iranian students. Asian journal of Psychiatry*, V4, No (2), 145-149.
- Barnofer, T. H., Duggson, D. & Griffith, W. (2011). Dispositional mindfulness moderate the relation between neuroticism and depressive symptom. *Journal of personality and individual difference*. 51. 958-962.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E & Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A metaanalysis. *Journal of psychosomatic research*, 68 (6): 539-544.
- Blaya, D., Dornelles, M., Blaya, R., Kipper, L., Heldt, E., Island, L., Bond, M & Manfro, GG. (2006). *Do defence mechanisms vary according to the psychiatric disorder?. Rev Bras Psiquiatr*, 28 (3), 179-183.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2007). *Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. Clinical Psychology Science & Practice*, 11, 242-248.
- Chaskalson, M. W. (2005). *Mindfulness as cognitive training*. school of education, university of wales bangor.
- Chambers, R., Gullone, E, Allen, B. A. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29 (6): 560-572.
- Chambers, R., Gullone, E & Allen, B. A. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29 (6): 560-572.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). *An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? Personality Individual Differences*, 43, 2095-2104.
- Enlinton, R., & Cheung chung, M. (2011). *The relationship between Posttraumatic stress disorder illness cognitions defencestyles fatigue severity and psychological well-being in chronic fatigue syndrome. Psychiatry Research*, V 188, No (2), 245-252.
- Falkenstrom, F. (2010). *Studying mindfulness in experienced mediators: A quasi-experimental approach, personality and Individual differences*. 48, 305-315.
- Flugelcolle, K., Vincent Acha, ss., Loehrer, LL., Bauer, BA., & Wahner-Roedler, DL. (2010). *Measurment of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. Complement Therapy Clinical Practice*, 76 (6), 36-40.
- Giluk, TL. (2009). *Mindfulness, big five personality and effect: A meta-analysis. personality and individual differences*, 47, 805-811.
- Hafman, S. G., Sawyer, A. T., & Witt, A. A. (2010). *The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression. Ametanalytic review, j consult clin psychologh*, 78 (2), 169-183.
- Kieviet-stinjen, A., Visser, A., Garssen, B., & Hudig, H. (2008). *Mindfulness- based*

- stress reduction, training for oncology patients: patients appraisal and changes in well-being. patient education and counseling, 72 (3), 436-442.*
- Lorern, M. (2006). *Humor in the home and in the classroom: The benefits of loughing while we learn. Journal of Education Human Development, 20 (1), 123-133.*
- Lillard, A. (2011). *Mindfulness Practices in education: Montessoris approach, Mindfulness, 2, 78-85.*
- Lingkeng, SH., Smoske, M., & Robins, J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Journal of psychological review, 31, 1041-1056.*
- Maltby, J., & Day, L. (2004). *Forgiveness and defense style. The journal of genetic psychology, 165 (1): 99-109.*
- Sarno, I., Mededdu, F., & Gratz, K. L. (2009). *Self-injuty, psychiatric symptoms and defense mechanisms: finding in an Italian nonclinical sample. European psychiatry.*
- Sherlyn, S. (2010). *A mindfulness model of effect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. Department of psychology, university of Connecticut, personality and individual differences, 49, 645-650.*
- Taher, D., Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2008). *Validation of the Arabic Humer stales questionnaire in a community sample of Lebanese in lebanon. Journal of cross-cultural psychology, 39 (5), 559-564.*