

هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی^۱

دکتر محمدعلی بشارت

استاد دانشگاه تهران

عذرا زبردست

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه گیلان

حسین نادعلی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

مریم صالحی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۶/۶/۱۱ - تاریخ تأیید ۱۳۸۷/۵/۱۵

در این پژوهش رابطه بین هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی در یک نمونه دانشجویی مورد بررسی قرار گرفت. هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه نوع رابطه هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مولفه‌های آن شامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی از یک سو و رابطه هوش هیجانی با مشکلات بین شخصی و جنبه‌های شش‌گانه آن شامل مشکلات مربوط به قاطعیت، مردم‌آمیزی، اطاعت‌پذیری، صمیمیت، مسوولیت‌پذیری و مهارگری بود. سیصد و پنجاه و هفت دانشجو (۲۱۰ دختر و ۱۴۷ پسر) از رشته‌های مختلف دانشگاه تهران در این پژوهش شرکت کردند. از آزمودنی‌ها خواسته شد "مقیاس هوش هیجانی (EIS)"، "مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (FTAS-20)" و "مقیاس مشکلات بین شخصی (IIP)" را تکمیل کنند. برای تحلیل داده‌های پژوهش، از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، تحلیل واریانس چند متغیره، ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مولفه‌های آن و مشکلات بین شخصی در زمینه‌های قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسوولیت‌پذیری، همبستگی منفی معنادار دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که هوش هیجانی می‌تواند نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی دانشجویان را در زمینه‌های قاطعیت، مردم‌آمیزی، صمیمیت، و مسوولیت‌پذیری پیش‌بینی کند. براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی همبستگی دارد. نتایج و پیامدهای پژوهش در این مقاله تشریح و تبیین خواهند شد.

کلید واژه‌ها: هوش هیجانی، نارسایی هیجانی، مشکلات بین شخصی

مقدمه

گاردنر^۱ (۱۹۸۳) در نظریه هوش های چندگانه^۲، دو نوع هوش درون شخصی^۳ و بین شخصی^۴ را متمایز کرد. هوش درون شخصی به حساسیت فرد نسبت به توانایی ها و حالت های هیجانی خودش مربوط می شود. هوش بین شخصی به تعامل شخص با دیگران، مثل درک دیگران و برقراری ارتباط با آنها، گفته می شود. هوش های درون شخصی و بین شخصی گاردنر، الهام بخش مفهوم هوش هیجانی^۵ شدند. بعضی از محققان هوش هیجانی را نوعی توانایی، متشکل از ظرفیت ادراک^۶، ابراز^۷، شناخت^۸، کاربرد^۹ و مدیریت^{۱۰} هیجان ها در خود و دیگران می دانند (سالوی و می یر^{۱۱}، ۱۹۹۰؛ می یر و سالوی، ۱۹۹۷). دسته ای دیگر از محققان، هوش هیجانی را نوعی گرایش ذاتی متشکل از ظرفیت ها و توانایی های انطباقی، به منظور کنترل تکانه ها و مقابله با استرس ها، و هوش های درون شخصی و بین شخصی می دانند (بارون^{۱۲}، ۱۹۹۷، ۲۰۰۰). پترایدز و فارنام^{۱۳} (۲۰۰۱) اصطلاحات «توانایی هوش هیجانی» و «صفت هوش هیجانی» را برای متمایز ساختن دو رویکرد فوق پیشنهاد کرده اند. هوش هیجانی، به عنوان سازه ای چند بعدی (پترایدز و فارنام، ۲۰۰۰؛ ساکلوفسک، آستین و مینسکی^{۱۴}، ۲۰۰۳)، با گستره ای از متغیرها و پیامدهای مرتبط با کیفیت زندگی

- 1 . Gardner
- 2 . theory of multiple intelligence
- 3 . intrapersonal intelligence
- 4 . interpersonal intelligence
- 5 . emotional intelligence
- 6 . perception
- 7 . expression
- 8 . understanding
- 9 . using
- 10 . management
- 11 . Salovey & Mayer
- 12 . Bar-On
- 13 . Petrides & Furnham
- 14 . Saklofske ,Austin, & Minski

همبستگی دارد. این همبستگی ها، هم به جنبه های بین شخصی هوش هیجانی، مثل کیفیت بهتر تعامل های اجتماعی مربوط می شوند و هم به جنبه های درون شخصی هوش هیجانی، مانند همدلی، مدیریت روابط و تنظیم خلق. در زمینه جنبه های بین شخصی هوش هیجانی، می یار، دیپائولو و سالوی^۱ (۱۹۹۰) توانایی افراد برای شناسایی محتوای هیجانها و کاربرد این توانایی در همدلی با دیگران را مورد بررسی قرار دادند. یافته ها نشان داد که کسانی که آگاهی هیجانی محدود داشتند، کم تر می توانستند با دیگران همدلی و همدردی کنند. بر این اساس، توان بازشناسی هیجانها و اهمیت این توانایی در زندگی روزمره برای بهزیستی هیجانی^۲ ضروری است (می یار و گهر^۳، ۱۹۹۶).

پژوهش های انجام شده در مورد کودکان نشان داده اند که توانایی های خواندن هیجانها از روی حالت های چهره افراد، خزانه واژگان هیجانی و توانایی تنظیم عواطف با شایستگی و سازش اجتماعی ارزیابی شده به وسیله همسالان، والدین و معلمان همبستگی دارند (ایزنبرگ، فابز، گادری و زیدنر^۴، ۲۰۰۰؛ سارنی^۵، ۱۹۹۹؛ فلدمن، فیلیپوت و کاسترینی^۶، ۱۹۹۱؛ هالبرستد، دنام و دانسمور^۷، ۲۰۰۱). برنامه های مداخله ای مدرسه ای که بر شایستگی های هیجانی تاکید می کنند نیز نشان داده اند که آموزش مهارت های هیجانی بر سازش اجتماعی مؤثراند (کاش و گرینبرگ^۸، ۲۰۰۱؛ گرینبرگ، کاش، کوک و کاما^۹، ۱۹۹۵). طیف گسترده مشکلات بین شخصی^{۱۰}؛ شامل مشکلات

-
- 1 . Mayer, DiPaolo & Salovey
 - 2 . emotional well-being
 - 3 . Mayer & Geher
 - 4 . Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser
 - 5 . Saarni
 - 6 . Feldman, Philippot & Custrini
 - 7 . Halberstadt, Denham & Dunsmore
 - 8 . Kusche & Greenberg
 - 9 . Greenberg, Kusche, Cook & Quamma
 - 10 . interpersonal problems

فرد در زمینه‌های قاطعیت^۱، مردم آمیزی^۲، اطاعت پذیری^۳، صمیمیت^۴، مسوولیت پذیری^۵ و مهارگری^۶، همان طور که بر اساس سایر توانمندی های فرد تعدیل می شوند (هرویتز، روزنبرگ و بارتولومیو^۷، ۱۹۹۳؛ هرویتز، لوکه، مورس، ویکار، درایر، تارنو و گنام^۸، ۱۹۹۱)، ممکن است مورد تاثیر شایستگی های اجتماعی و هوش هیجانی نیز قرار گیرند.

ناتوانی در پردازش شناختی^۹ اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها^{۱۰}، نارسایی هیجانی^{۱۱} نامیده می‌شود (بگبی و تیلور^{۱۲}، ۱۹۹۷؛ لین، آهرن، شوارتز و کاسنیاک^{۱۳}، ۱۹۹۷؛ تیلور، ۲۰۰۰؛ تیلور و بگبی، ۲۰۰۰). نارسایی هیجانی سازه ای است چند وجهی متشکل از دشواری در شناسایی احساسات^{۱۴} و تمایز بین احساسات و تهییج های بدنی^{۱۵} مربوط به انگیزختگی هیجانی^{۱۶}؛ دشواری در توصیف احساسات^{۱۷} برای دیگران؛ قدرت تجسم محدود که بر اساس فقر خیالپردازی‌ها مشخص می شود، سبک شناختی عینی (غیر تجسمی)، عمل گرا و واقعیت مدار یا تفکر عینی^{۱۸} (تیلور و بگبی، ۲۰۰۰؛

-
- 1 . assertiveness
 - 2 . sociability
 - 3 . submissiveness
 - 4 . intimacy
 - 5 . responsibility
 - 6 . controlling
 - 7 . Horowitz, Rosenberg & Bartholomew
 - 8 . Horowitz, Locke, Morse, Waikar, Dryer, Tarnow & Ghannam
 - 9 . cognitive processing
 - 10 . regulation of emotions
 - 11 . alexithymia
 - 12 . Bagby & Taylor
 - 13 . Lane, Ahern, Schwartz & Kaszniak
 - 14 . difficulty identifying feelings
 - 15 . bodily sensations
 - 16 . emotional arousal
 - 17 . difficulty describing feelings
 - 18 . externally oriented thinking

سیفونوس^۱، (۲۰۰۰). افراد مبتلا به نارسایی هیجانی، تهییج های بدنی به هنجار را بزرگ می کنند، نشانه های بدنی انگیختگی هیجانی را بد تفسیر می کنند، درماندگی هیجانی^۲ را از طریق شکایت های بدنی^۳ نشان می دهند، و در اقدامات درمانی نیز به دنبال درمان نشانه های جسمانی هستند (تیلور، پارکر، بگبی، اکلین^۴، ۱۹۹۲).

پژوهش ها نشان داده اند که افراد مبتلا به نارسایی هیجانی، در شناسایی صحیح هیجان ها از چهره دیگران مشکل دارند (پارکر، تیلور و بگبی، ۱۹۹۳؛ لین، شرست، ریدل، ولدون، کاسنیاک و شوارتز^۵، ۱۹۹۶) و ظرفیت آن ها برای همدردی با حالت های هیجانی دیگران محدود است (تیلور، ۱۹۸۷؛ کریستال^۶، ۱۹۷۹؛ مک دوگال^۷، ۱۹۸۹). این یافته ها و شواهد، فرض وجود همپوشی بین دو سازه هوش هیجانی و نارسایی هیجانی را مطرح می سازند؛ فرضیه ای که با وجود اهمیت نظری و عملی آن، پژوهش های چندانی را در پی نداشته است.

اهداف پژوهش حاضر عبارتند از: ۱) بررسی نوع رابطه احتمالی بین هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مولفه های آن، شامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی؛ ۲) بررسی نوع رابطه احتمالی بین هوش هیجانی با مشکلات بین شخصی و جنبه های شش گانه مشکلات بین شخصی، شامل قاطعیت، مردم آمیزی، اطاعت پذیری، صمیمیت، مسوولیت پذیری و مهارگری. بر این اساس، فرضیه های پژوهش به شرح زیر مورد بررسی و آزمون قرار می گیرند: ۱- بین هوش

-
- 1.Sifneos
 - 2.emotional distress
 - 3.bodily complaints
 - 4.Taylor, Parker, Bagby & Acklin
 - 5.Lane, Sechrest, Riedel, Weldon, Kaszniak & Schwartz
 - 6.Krystal
 - 7.McDougall

هیجانی با نارسایی هیجانی و مولفه های آن رابطه منفی وجود دارد؛ ۲- بین هوش هیجانی با مشکلات بین شخصی و جنبه های شش گانه آن شامل قاطعیت، مردم آمیزی، اطاعت پذیری، صمیمیت، مسوولیت پذیری و مهارگری رابطه منفی وجود دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران بودند. سیصد و پنجاه و هفت دانشجو (۲۱۰ دختر و ۱۴۷ پسر) از رشته های مختلف تحصیلی در حوزه های علوم انسانی، علوم پایه، فنی و هنر به صورت داوطلب در این پژوهش شرکت کردند. از شرایط شرکت در پژوهش این بود که داوطلب، دانشجوی مقطع کارشناسی بوده و مشکل خاصی که بتوان نام بیماری (پزشکی، روانشناختی) بر آن نهاد به گونه ای که زندگی معمول فرد را مورد اثر قرار داده باشد، نداشته باشد. پس از تشریح اهداف پژوهش و جلب مشارکت و همکاری آزمودنی ها، مقیاس هوش هیجانی^۱ (شاته و همکاران، ۱۹۹۸)، مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو^۲ (یگبی، پارکر و تیلور، ۱۹۹۴) و مقیاس مشکلات بین شخصی^۳ (هرویتز، روزنبرگ، بایر، اورنو و ویلاسور، ۱۹۸۸) در مورد آن ها اجرا شد. به منظور ترغیب بیشتر آزمودنی ها برای همکاری جدی و صادقانه، به آن ها گفته شد که می توانند با نوشتن اسم یا شماره تماس، از نتایج تست های خود و تفسیر آن با خبر شوند. میانگین سنی کل آزمودنی ها، ۲۲/۶ سال با دامنه ۱۸ تا ۲۹ سال و انحراف استاندارد ۲/۹۲، میانگین سن دانشجویان دختر ۲۱/۸ سال با دامنه ۱۸ تا ۲۶ سال و انحراف استاندارد ۲/۷۴ و میانگین سن دانشجویان پسر ۲۳/۴ سال با دامنه ۱۸ تا ۲۹ سال و انحراف استاندارد ۳/۱۰ بود.

-
- 1 . Emotional Intelligence Scale
 - 2 . Farsi version of the Toronto Alexithymia Scale-20
 - 3 . Inventory of Interpersonal Problems

ابزار سنجش

مقیاس هوش هیجانی - این مقیاس یک آزمون ۳۳ سوالی است که به وسیله شاته و همکاران (۱۹۹۸)، براساس مدل هوش هیجانی سالوی و می یر (۱۹۹۰؛ می یر و سالوی، ۱۹۹۷) ساخته شده است. سوال های آزمون سه مقوله سازه هوش هیجانی شامل تنظیم هیجان ها^۱، بهره وری از هیجان ها^۲ و ارزیابی هیجان ها^۳ را در اندازه های پنج درجه ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالف) تا نمره پنج (کاملاً موافق) می سنجد. مقیاس هوش هیجانی گرچه از سه مولفه پیش گفته اشباع شده، تنها یک نمره کلی برای هوش هیجانی به دست می دهد که دامنه آن بین ۳۶ تا ۱۶۵ متغیر است. همسانی درونی^۴ سوال های آزمون براساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ (آستین، ساکولوفسک، هوانگ و مک کینی، ۲۰۰۴؛ ساکولوفسک، آستین و مینسکی، ۲۰۰۳؛ شاته و همکاران، ۱۹۹۸) گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی^۵ مقیاس در مورد یک نمونه ۲۸ نفری از دانشجویان به فاصله دو هفته ۰/۷۸ محاسبه شد (شاته و همکاران، ۱۹۹۸). روایی^۶ مقیاس هوش هیجانی نیز از طریق سنجش همبستگی آن با سازه های مرتبط، کافی گزارش شده است (آستین و همکاران، ۲۰۰۴؛ ساکولوفسک، آستین و مینسکی، ۲۰۰۳؛ شاته و همکاران، ۱۹۹۸). در نمونه فارسی این مقیاس (شارت، ۱۳۸۶)، آلفای کرونباخ پرسش های مقیاس در مورد یک نمونه ۱۳۵ نفری از دانشجویان ۰/۸۸ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب آزمون است. ضرایب همبستگی بین نمره های ۴۲ نفر از نمونه مذکور در دو نوبت با فاصله دو هفته ۰/۸۳ محاسبه شد که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس می باشد.

- 1 . regulation of emotions
- 2 . utilization of emotions
- 3 . appraisal of emotions
- 4 . internal consistency
- 5 . test-retest reliability
- 6 . validity

مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (FTAS-20)

مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (بگبی، پارکر و تیلور، ۱۹۹۴) یک آزمون ۲۰ سؤالی است و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات، و تفکر عینی را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا نمره ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. یک نمره کل نیز از جمع نمره‌های سه زیرمقیاس برای نارسایی هیجانی کلی محاسبه می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو-۲۰ در پژوهش‌های متعدد بررسی و تایید شده است (پارکر، تیلور و بگبی، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ پالمر، گیگانس، مانوکا و استاف، ۲۰۰۴؛ پندی، مندال، تیلور و پارکر، ۱۹۹۶؛ تیلور و بگبی، ۲۰۰۰). در نسخه فارسی مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو-۲۰ (بشارت، ۲۰۰۷)، ضرایب آلفای کرونباخ برای نارسایی هیجانی کل، و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات، و تفکر عینی، به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. پایایی باز آزمایی مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو-۲۰ در یک نمونه ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله چهار هفته از $r = 0/80$ تا $r = 0/87$ برای نارسایی هیجانی کل و زیرمقیاسهای مختلف تایید شد. روایی همزمان^۱ مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو-۲۰ براساس همبستگی بین زیرمقیاس‌های این آزمون و مقیاس‌های هوش هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی^۲ و درماندگی روان‌شناختی^۳ بررسی و مورد تایید قرار گرفت. نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنی‌ها در مقیاس نارسایی هیجانی کل با هوش هیجانی ($r = -0/80, P < 0/001$)، بهزیستی روان‌شناختی ($r = 0/01, P < 0/001$) و درماندگی روان‌شناختی ($r = -0/78, P < 0/001$) همبستگی

-
- 1 . concurrent validity
 - 2 . psychological well-being
 - 3 . psychological distress

معنادار وجود دارد. ضرایب همبستگی بین زیرمقیاس های نارسایی هیجانی و متغیرهای فوق نیز معنادار بودند. نتایج تحلیل عاملی تاییدی^۱ نیز وجود سه عامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات، و تفکر عینی را در نسخه فارسی مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو-۲۰ تایید کردند (بشارت، ۲۰۰۷).

مقیاس مشکلات بین شخصی (HIP-127)

مقیاس مشکلات بین شخصی (هرویتز، روزنبرگ، بایر، اورنو و ویلاسنور، ۱۹۸۸) یک آزمون ۱۲۷ سوالی است و مشکلات بین شخصی را در شش زمینه قاطعیت، مردم آمیزی، اطاعت پذیری، صمیمیت، مسوولیت پذیری و مهارگری در اندازه های پنج درجه ای لیکرت از نمره صفر تا چهار می سنجد. برای هر آزمودنی، علاوه بر شش زیرمقیاس فوق، یک نمره کلی در زمینه مشکلات بین شخصی محاسبه می شود. در نمونه فارسی این مقیاس ($n=230$)، ضریب آلفای کرونباخ ماده های هر یک از زیرمقیاس ها برای کل آزمودنی ها، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۹۱، ۰/۹۳، ۰/۸۵، ۰/۸۷؛ برای آزمودنی های پسر ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۸۴، ۰/۸۳ و برای آزمودنی های دختر ۰/۸۳، ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ بود که نشانه همسانی درونی بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره های آزمودنی ها در دو نوبت با فاصله دو هفته برای ۹۰ نفر از آزمودنی ها $r=0/93$ ، برای آزمودنی های پسر $r=0/92$ و برای آزمودنی های دختر $r=0/94$ محاسبه شد که نشانه پایایی بازآزمایی خوب مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۶). روایی مقیاس مشکلات بین شخصی از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین نمره کل آزمودنی ها با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت (۱۹۶۷) در مورد ۶۰ دانشجوی (۳۰ دختر، ۳۰ پسر) گزارش شده است. ضرایب همبستگی بین نمره آزمودنی ها در عزت نفس با مشکلات بین شخصی نشان دهنده همبستگی منفی معنی دار مشکلات بین شخصی با عزت نفس است. این ضرایب برای کل نمونه ($r=0/01$)،

$P = -0.45$ ، $r = -0.41$ ، $P = 0.002$ ، و برای آزمودنی های دختر $P = -0.51$ ، $r = -0.51$ ، $P = 0.004$ بود که نشانه‌ی روایی کافی می‌باشد (بشارت، ۱۳۸۶).

یافته ها

جدول ۱ مشخصه های آماری آزمودنی ها را براساس نمره های هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی، به تفکیک در مورد دانشجویان دختر و پسر نشان می دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره های هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی دانشجویان

مقیاس	گروه و شاخص	دانشجویان پسر M(SD)	دانشجویان دختر M(SD)	کل دانشجویان M(SD)
هوش هیجانی		۱۲۰/۲۳(۲۴/۲۴)	۱۲۴/۸۰(۲۴/۱۰)	۱۲۲/۹۲(۲۴/۲۳)
نارسایی هیجانی (نمره کل)		۴۶/۷۴(۱۳/۴۲)	۴۴/۷۸(۱۳/۳۱)	۴۵/۵۸(۱۳/۳۷)
دشواری در شناسایی احساسات		۱۵/۷۶(۵/۳۴)	۱۵/۲۰(۵/۱۰)	۱۵/۴۳(۵/۲۰)
دشواری در توصیف احساسات		۱۱/۲۰(۳/۲۷)	۱۰/۷۲(۳/۴۳)	۱۰/۹۲(۳/۳۵)
تفکر عینی		۱۹/۶۰(۶/۵۷)	۱۸/۷۰(۶/۴۷)	۱۹/۰۷(۶/۵۲)
مشکلات بین شخصی (نمره کل) قاطعیت		۱/۹۴(۰/۶۸)	۱/۸۹(۰/۶۱)	۱/۹۱(۰/۶۴)
مردم آمیزی		۱/۶۸(۰/۴۳)	۱/۶۵(۰/۵۷)	۱/۶۶(۰/۵۲)
اطاعت پذیری		۱/۹۵(۰/۶۵)	۱/۷۵(۰/۶۷)	۱/۸۳(۰/۶۷)
صمیمیت		۲/۰۱(۰/۷۲)	۱/۷۶(۰/۷۱)	۱/۸۶(۰/۷۲)
مسولیت پذیری		۱/۹۲(۰/۵۷)	۱/۷۸(۰/۶۵)	۱/۸۳(۰/۶۲)
مهارگری		۲/۰۷(۰/۵۸)	۱/۹۶(۰/۶۵)	۲/۰۰(۰/۶۲)
		۲/۰۸(۰/۶۲)	۱/۹۸(۰/۶۱)	۲/۰۲(۰/۶۲)

برای تحلیل داده ها و آزمودن فرضیه های پژوهش، ابتدا نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دانشجویان دختر و پسر در مورد نمره های هوش

هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی محاسبه شد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس (جدول ۲) نشان داد که دانشجویان دختر و پسر تنها در متغیرهای مردم آمیزی، اطاعت پذیری و صمیمیت با هم تفاوت معنادار داشتند و در بقیه مقیاس های مورد بررسی، با هم تفاوت معنادار نداشتند. با توجه به این که تفاوت دو گروه دختر و پسر در مورد سه متغیر فوق، تأثیری بر معناداری نتایج همبستگی و تحلیل واریانس نداشت، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش برای آزمودنی های دختر و پسر روی هم انجام شد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه آزمودنی های دختر و پسر بر حسب نمره های هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی (درجه آزادی = ۱)

متغیر	شاخص	میانگین مجذورها	F	معناداری
	هوش هیجانی	۱۷۹۹/۵۳۷	۳/۰۸۳	۰/۰۸۰
	نارسایی هیجانی (نمره کل)	۳۳۲/۳۷۰	۱/۸۶۲	۰/۱۷۳
	دشواری در شناسایی احساسات	۲۷/۳۰۲	۱/۰۰۸	۰/۳۱۶
	دشواری در توصیف احساسات	۱۹/۹۴۵	۱/۶۵۱	۰/۲۰۰
	تفکر عینی	۷۰/۱۴۷	۱/۶۵۰	۰/۲۰۰
	مشکلات بین شخصی (نمره کل)	۰/۲۶۱	۰/۶۲۴	۰/۴۳۰
	قاطعیت	۰/۰۸۲	۰/۶۲۴	۰/۴۳۰
	مردم آمیزی	۳/۴۷۸	۷/۷۳۸	۰/۰۰۶
	اطاعت پذیری	۵/۳۳۱	۱۰/۳۶۰	۰/۰۰۱
	صمیمیت	۰/۷۷۱	۴/۵۷۵	۰/۰۳۳
	مسولیت پذیری	۱/۰۴۶	۲/۶۶۴	۰/۱۰۴
	مهارگری	۰/۸۴۱	۲/۱۸۹	۰/۱۴۰

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره هوش هیجانی و نارسایی هیجانی (نمره کل) دانشجویان همبستگی منفی معنادار ($r = -۰/۷۴$, $P = ۰/۰۰۱$)

وجود دارد. هوش هیجانی، با دشواری در شناسایی احساسات، همبستگی منفی معنادار ($r = -0/54, P = 0/001$)، با دشواری در توصیف احساسات همبستگی منفی معنادار ($r = -0/71, P = 0/001$) و با تفکر عینی، همبستگی منفی معنادار ($r = -0/70, P = 0/001$) داشت. بین هوش هیجانی و مشکلات بین شخصی (نمره کل) دانشجویان، همبستگی منفی معنادار ($r = -0/95, P = 0/001$) محاسبه شد. هوش هیجانی همچنین با قاطعیت همبستگی منفی معنادار ($r = -0/75, P = 0/001$)، با مردم آمیزی همبستگی منفی معنادار ($r = -0/71, P = 0/001$)، با صمیمیت همبستگی منفی معنادار ($r = -0/58, P = 0/001$) و با مسوولیت پذیری همبستگی منفی معنادار ($r = -0/68, P = 0/001$) داشت. این یافته ها، فرضیه های پژوهش را تایید می کنند. بین نمره هوش هیجانی و مشکلات مربوط به اطاعت پذیری و مهارگری، گرچه همبستگی منفی بود، اما این همبستگی ها از نظر آماری معنادار نبودند (جدول ۳).

جدول ۳. ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره های دانشجویان در هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. هوش هیجانی	۱										
۲. نارسایی هیجانی	-0/74	۱									
۳. دشواری در شناسایی احساسات	-0/54	0/81	۱								
۴. دشواری در توصیف احساسات	-0/71	0/96	0/76	۱							
۵. تفکر عینی	-0/70	0/87	0/44	0/83	۱						
۶. مشکلات بین شخصی	-0/95	0/73	0/53	0/69	0/65	۱					
۷. قاطعیت	-0/75	0/45	0/29	0/44	0/44	0/69	۱				
۸. مردم آمیزی	-0/71	0/40	0/14	0/39	0/50	0/70	0/71	۱			
۹. اطاعت پذیری	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0/18	0/23	۱		
۱۰. صمیمیت	-0/58	0/37	0/24	0/40	0/36	0/58	0/61	0/66	NS	۱	
۱۱. مسوولیت پذیری	-0/68	0/46	0/31	0/49	0/43	0/66	0/59	0/60	0/66	0/66	۱
۱۲. مهارگری	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0/18	NS	NS	NS	NS

NS= Not Significant

همه ضرایب معنادار هستند ($P \leq 0/001$)

بررسی و تفسیر نتایج

نتایج این پژوهش نشان داد که هوش هیجانی، با نارسایی هیجانی و مولفه های آن و با مشکلات بین شخصی و چهار زمینه از مشکلات بین شخصی، شامل قاطعیت، مردم آمیزی، صمیمیت و مسوولیت پذیری، رابطه منفی معنادار دارد. این یافته ها نشان می دهند که هوش هیجانی می تواند تغییرات مربوط به نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی دانشجویان را پیش بینی کند. جهت همبستگی متغیرها بیانگر آن است که با افزایش میزان هوش هیجانی، میزان نارسایی هیجانی و سطح مشکلات بین شخصی دانشجویان کاهش می یابد. این نتایج که فرضیه اول پژوهش را به طور کامل و فرضیه دوم پژوهش را به طور جزئی تایید می کنند و با یافته های پژوهش های قبلی (ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ پارکر، تیلور و بگبی، ۲۰۰۱؛ دیویس، استانکو و روبرتس، ۱۹۹۸؛ سارنی، ۱۹۹۹؛ سالوی، می یر، و کاراسو، ۲۰۰۱؛ شاته و همکاران، ۱۹۹۸؛ فلدمن، فیلیپوت و کاسترینی، ۱۹۹۱؛ کاش و گرینبرگ، ۲۰۰۱؛ گرینبرگ و همکاران، ۱۹۹۵؛ می یر، دیپائولو و سالوی، ۱۹۹۰؛ می یر و گهر، ۱۹۹۶؛ هالبرستد، دنام و دانسمور، ۲۰۰۱) مطابقت دارند، براساس احتمالات زیر تبیین می شوند:

تنظیم، به کارگیری و ارزیابی هیجان ها سه مولفه اصلی هوش هیجانی محسوب می شوند (سالوی و می یر، ۱۹۹۰). می یر و سالوی (۱۹۹۷) در مدل تجدید نظر شده هوش هیجانی، چهار مولفه ادراک هیجانی، آسان سازی (تسهیل) هیجانی، شناخت هیجانی و مدیریت (مهار) هیجانی را برای این سازه مشخص کردند. ادراک هیجانی (معادل ارزیابی هیجانی در مدل سه مولفه ای)، به توانایی های بنیادین فرد برای ثبت محرک های هیجانی در خود و دیگران گفته می شود. این مولفه، با فرآیندهای ارتباطی هیجانی و همدلی رابطه دارد (باک، ۱۹۸۴؛ شاته و همکاران، ۱۹۹۸). طبق این تعریف، هرچه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، ادراک هیجانی وی نیز افزایش می یابد؛ توانشی که در نقطه مقابل نارسایی هیجانی قرار می گیرد و رابطه منفی این دو سازه را تبیین می کند. این سطح از ادراک هیجانی، از طریق افزایش قدرت ارزیابی محرک های

محیطی و بالابردن توان برقراری روابط عاطفی و ابراز همدلی، کنش‌وری سازش یافته فرد را نیز افزایش می‌دهد و باعث کاهش مشکلات بین شخصی می‌شود. خصیصه آسان‌سازی یا تسهیل هیجانی، به عنوان یکی دیگر از مولفه‌های هوش هیجانی، به فرایندهایی گفته می‌شود که براساس آن‌ها عاطفه، فکر را براساس تقدم مشکلات، به کارنداختن ذخایر حافظه‌ای اختصاصی، تغییر خلق و فرایندهای اطلاعاتی پنهان، روان‌آسان می‌سازد (می‌یر، ۲۰۰۱). این خصیصه می‌تواند در خدمت پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها قرار گیرد و توانمندی‌های هیجانی فرد را افزایش دهد. بر این اساس، هرچه سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، نارسایی هیجانی کمتر خواهد شد. خصیصه آسان‌سازی، همچنین به فرد کمک می‌کند تا با سازماندهی افکار، حافظه و محتویات حافظه به صورتی انسجام یافته‌تر، با مسایل و استرس‌های مربوط به محیط اجتماعی مقابله کند؛ پدیده‌ای که تعامل‌های اجتماعی را به صورت مثبت مورد تأثیر قرار می‌دهد. به علاوه، خصیصه آسان‌سازی هیجانی از طریق تغییرات مثبت خلقی به سازش بهتر فرد با محیط و محرک‌های محیطی کمک می‌کند. این سازش یافتگی نیز به نوبه خود به صورت مستقیم بر کاهش مشکلات بین شخصی تأثیر می‌گذارد.

شناخت هیجانی، مولفه دیگر هوش هیجانی، به فرآیندها و ساختارهای حافظه‌ای مربوط به نام‌گذاری هیجان‌ها گفته می‌شود. شناخت هیجانی تعیین می‌کند که فرد چگونه معانی هیجانی و موقعیت‌های هیجانی را شناسایی کند. در پرتو این خصیصه هوش هیجانی، احتمال شناخت صحیح و واقع‌بینانه هیجان‌ها (معانی و موقعیت‌ها) افزایش می‌یابد و فرآیند پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها تقویت می‌شود. هوش هیجانی از طریق تقویت فرآیند پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها، باعث کاهش نارسایی‌های هیجانی می‌شود. شناخت هیجانی، علاوه بر افزایش احتمال شناخت صحیح و واقع‌بینانه هیجان‌ها، قدرت پیش‌بینی و میزان تسلط فرد را در به کار بستن مهارت‌های ارتباطی در موقعیت‌های اجتماعی افزایش

می دهد. بر این اساس، شناخت هیجانی از طریق مکانیسم های پیش بینی، کنترل و مهارت های ارتباطی کارآمد، به کاهش مشکلات بین شخصی فرد کمک می کند. مدیریت (مهار) هیجان ها (معادل تنظیم هیجانی در مدل سه مولفه ای)، به توانایی فرد برای تنظیم هیجان ها در خود و دیگران به منظور بالا بردن رشد هیجانی و عقلی گفته می شود. هوش هیجانی، از طریق تنظیم و مدیریت هیجان ها به منزله عملی سازی هیجان ها (فرآیند گذار از پردازش به عمل)، در دو سطح رفتارهای شخصی و بین شخصی در خدمت فرد قرار می گیرد تا نارسایی های هیجانی و مشکلات بین شخصی وی را کاهش دهد. قدرت مدیریت وقتی در خدمت سازماندهی هیجان ها قرار می گیرد، در مقابله با فرآیندهایی که در سایه مدیریت ضعیف به سادگی دچار اغتشاش و آشفتگی می شوند، از بحران های هیجانی پیش گیری می کند و سطح سازش فرد را افزایش می دهد. بر این اساس، مدیریت (مهار) هیجانی از طریق تنظیم و سازماندهی هیجان ها به طور مستقیم به کاهش نارسایی های هیجانی و مشکلات بین شخصی منتهی می شود.

یافته های پژوهشی نشان داده اند که هوش هیجانی، با سازش اجتماعی و هیجانی (سالوی، می یر و کاراسو، ۲۰۰۲) و بهزیستی هیجانی (می یر و گهر، ۱۹۹۶)، همبستگی مثبت دارد. بهزیستی هیجانی، سازش اجتماعی و سازش هیجانی طیف گسترده ای از شبکه روابط اجتماعی را در بر می گیرند و هر یک از این مولفه ها می توانند واسطه هایی مثبت و موثر برای بهبود روابط اجتماعی محسوب شوند. هوش هیجانی از طریق تقویت اینواسطه ها، یعنی با افزایش بهزیستی هیجانی و گسترش دامنه سازش اجتماعی و هیجانی، بر کاهش مشکلات بین شخصی تاثیر می گذارد. واسطه های ذکر شده همچنین بسترهایی مناسب برای افزایش و بهبود وضعیت اجتماعی فرد در زمینه های قاطعیت، مردم آمیزی، صمیمیت و مسوولیت پذیری فراهم می سازند.

تبیین دیگری که برای یافته های پیش گفته می توان مطرح کرد، تبیین ساختاری است. براساس این تبیین، ساختار مولفه های چهارگانه هوش هیجانی که از پیوستگی و انسجام برخوردار هستند (خصیصه ای که یافته های مربوط به همسانی درونی

پرسش‌های مقیاس هوش هیجانی نیز آن را تایید می‌کند)، با تعامل و تاثیر متقابل، نقش یکدیگر را تقویت و تکمیل می‌کنند. بدین ترتیب، ساختار مولفه‌های هوش هیجانی و به عبارت دیگر، تاثیر متقابل مولفه‌ها از طریق تقویت و تکمیل خصیصه‌ها و نقش‌های هریک از مولفه‌ها، به صورت یکپارچه و منسجم و در راستای تبیین‌های پیش‌گفته، نارسایی‌های هیجانی و مشکلات بین‌شخصی را کاهش می‌دهد.

به‌طور خلاصه، نتایج این پژوهش نشان داد که هوش هیجانی با نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی همبستگی منفی دارد. بر این اساس می‌توان به دو دسته پیامد عملی و نظری پژوهش حاضر اشاره کرد. در سطح عملی و مخصوصاً تربیتی و بالینی، تهیه برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، می‌تواند راهبردهای مناسب و کارآمد را به فرد آموزش دهد. این برنامه‌ها می‌توانند به چهارچوب برنامه‌های مداخله‌ای موجود در زمینه درمان‌های مبتنی بر تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها نیز تزیق شوند و بر کارآمدی آن‌ها بیافزایند. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند هم‌نظریه‌های فعلی مربوط به هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و روابط بین‌شخصی را از جهاتی تایید کنند و هم پرسش‌ها و فرضیه‌های جدید در مورد رابطه هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی مطرح سازند. نمونه‌ای از این پرسش‌ها عبارتند از: میزان تاثیر هریک از متغیرهای هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی بر دیگری چقدر است؟ آیا تاثیر هوش هیجانی بر زمینه‌های مختلف نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی یکسان است یا متفاوت؟ آیا نوع رابطه و میزان تأثیرگذاری هوش هیجانی بر نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی در دو جنس یکسان است؟ چه متغیرهایی احتمالاً نقش واسطه‌ای بین هوش هیجانی، نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی را بر عهده دارند؟ پاسخ به هریک از این پرسش‌ها و فرضیه‌های مبتنی بر آن‌ها نیازمند پژوهش‌های مستقلی است که به علاقمندان پیشنهاد می‌شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود برای بررسی دقیق‌تر چگونگی تاثیر هوش هیجانی بر نارسایی هیجانی و مشکلات بین‌شخصی، تاثیر مولفه‌های هوش هیجانی بر متغیرها و

مولفه‌های نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی به صورت مستقل بررسی شود، تاثیرات دراز مدت هوش هیجانی بر نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی مورد مطالعه قرار گیرد (برای مثال، سال‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی، با توجه به فرضیه‌های مطرح در مورد تغییرات هوش هیجانی با گذشت زمان) و تاثیر هوش هیجانی بر نارسایی هیجانی و مشکلات بین شخصی در نمونه‌های بالینی، شامل نمونه‌های مبتلا به اختلال‌های روانشناختی و پزشکی، و در زمینه‌های مختلف زندگی اجتماعی مورد مطالعه قرار گیرند.

محدودیت جامعه آماری پژوهش و نوع پژوهش، محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای مورد بررسی مطرح می‌کند که باید در نظر گرفته شوند. نمونه مورد بررسی در این پژوهش یک نمونه دانشجویی بوده و در تعمیم یافته‌ها به سایر جمعیت‌ها باید احتیاط شود. به علاوه، مشکلات احتمالی مربوط به اعتبار مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (FTAS-20) را که در مراحل مقدماتی است نباید از نظر دور داشت. تاثیر همپوشی‌های متغیرهایی چون هوش هیجانی و نارسایی هیجانی نیز محدودیت دیگری است که ممکن است نتایج را تا حدودی تحت تاثیر قرار داده باشد.

تقدیر و تشکر

از دانشجویانی که به عنوان آزمودنی در این پژوهش شرکت کردند، از استادان و مسوولان محترم دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی، مدیریت، علوم اجتماعی، هنر، فنی و علوم دانشگاه تهران که با همکاری صمیمانه آن‌ها اجرای پژوهش امکان پذیر گردید و از دانشجویانی که به عنوان پرسشگر، مسوولیت اجرای پژوهش را بر عهده گرفتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

مآخذ

- بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). اعتباریابی مقیاس هوش هیجانی (EIS). مجله علوم روانشناختی، زیرچاپ.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). بررسی پایایی و اعتبار مقیاس مشکلات بین شخصی (IIP-127). فصلنامه دانشور رفتار، زیرچاپ.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testine and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36*, 555-562.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*, 23-32.
- Bagby, R. M., & Taylor (1997). Affect dysregulation and alexithymia. In G. J. Taylor, R. M. Bagby, & J. D. A. Parker (Eds.), *Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness* (pp. 26-45). Cambridge: University Press
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Besharat, M. A. (2007). Reliability and factorial validity of Farsi version of the Toronto Alexithymia Scale with a sample of Iranian students. *Psychological Reports, 101*, 209-220.

- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The assessment of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and Social Psychology, 75*, 989-1015.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman, & B. Rime (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329-350). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Development, 10*, 79-119.
- Horowitz, L. M., Locke, K. D., Morse, M. B., Waikar, S. V., Dryer, D. C., Tarnow, E., & Ghannam, J. (1991). Self-derogation and the interpersonal theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 68-79.

- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 548-560.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems: psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 885-892.
- Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 33*, 17-31.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *social-emotional learning and the elementary school child: a guide for educators* (pp. 140-161). New York: Teacher College Press.
- Lane, R. D., Ahern, G. L., Schwartz, G. E., & Kaszniak, A. W. (1997). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biological Psychiatry, 42*, 834-844.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Riedel, R. G., Weldon, V., Kaszniak, A. W., & Schwartz, E. G. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine, 58*, 203-210.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). New York: Psychology Press.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & J. D. Mayer (Eds.), *emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McDougall, J. (1989). *Theatres of the body: a psychoanalytic approach to psychosomatic illness*. New York: Norton.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2004). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Pandey, R., Mandal, M. K., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (1996). Cross-cultural alexithymia: development and validation of a Hindi translation of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 173-176.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1993). Alexithymia and the recognition of facial expression of emotion. *Psychotherapy and psychosomatics*, 59, 197-202.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.

- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2003). The 20-item Toronto Alexithymia Scale: III reliability and factorial validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research, 55*, 269-275.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.
- Saarni, C. (1999). *Developing emotional competence*. New York: Guilford.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). Oxford: Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Sifneos, P. E. (2000). Alexithymia, clinical issues, politics and crime. *Psychotherapy and Psychosomatics, 69*, 113-116.
- Taylor, G. J. (1987). *Psychosomatic medicine and contemporary psychoanalysis*. Madison, CT: International University Press.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry, 45*, 134-142.

Taylor, G. J., & Bagby, M. (2000). An overview of the alexithymia construct. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 263-276). San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, G. J., Parker, J. D. A. Bagby, M., & Acklin, M. W. (1992). Alexithymia and somatic complaints in psychiatric out-patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 36, 417-424.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

نقش ادراک از بافت خانوادگی در خودگردانی، عادت های مطالعه، اطمینان به خود، و ادراک از درس در دانش آموزان پایه اول دبیرستان

دکتر محبوبه فولادچنگ

استادیار دانشگاه شیراز

دکتر مرتضی لطیفیان

دانشیار دانشگاه شیراز

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۶/۸/۲۷ - تاریخ تائید ۱۳۸۷/۵/۷

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تاثیر ادراک دانش آموزان از بافت خانوادگی بر خودگردانی، عادت های مطالعه، اطمینان به خود و ادراک از درس بود. بدین منظور تعداد ۳۴۱ دانش آموز (۱۸۸ دختر و ۱۵۳ پسر) پایه اول دبیرستان از شهر شیراز، به شیوه خوشه ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه اقتباس شده از "استریچ" (۱۹۹۸) را تکمیل کردند. یافته ها نشان داد که بین بافت های خانوادگی قاطع و صمیمی با متغیرهای خودگردانی، عادت های مطالعه، ادراک مثبت از درس، و اطمینان به خود، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین بافت های خانوادگی استبدادی، انتقادگر و دل نگران، با نگرش منفی نسبت به درس رابطه معنی داری مشاهده شد. تحلیل رگرسیون مرحله ای را نشان داد که ادراک از بافت خانوادگی پیش بینی کننده ی متغیرهای مورد مطالعه است. برای مثال، بافت خانوادگی صمیمی، پیش بینی کننده ی معنی داری از مهارت های خودگردانی، عادت های مطالعه، ادراک از درس، و اطمینان به خود است و بافت های خانوادگی انتقادگر و دل نگران نیز ادراک از مشکل بودن درس را پیش بینی می کنند.

کلید واژه ها: بافت های خانوادگی، خودگردانی، عادت های مطالعه، ادراک از درس.

اطمینان به خود

مقدمه

"یادگیری خودگردان"^۱ از اهمیت زیادی در مراکز آموزشی برخوردار است. در حقیقت، بیشتر صاحب نظران یادگیری بر این اعتقاد هستند که یادگیری فرآیندی فعال و پیچیده است که موفقیت در آن مستلزم استفاده از مهارت‌های خودگرانی است. با استفاده از این مهارت‌ها است که یادگیرنده می‌تواند با اعتماد به توانایی خویش، به طور فعال به کنترل و تنظیم تلاش‌ها و فعالیت‌های یادگیری بپردازد و به نتیجه مطلوب دست یابد (بندورا، ۱۹۹۷؛ پینتریش و شانک، ۲۰۰۲).

تحقیقاتی که درباره یادگیری خودگردان انجام شده، حاکی از آن است که یادگیرنده خودگردان می‌تواند نیازهای یک تکلیف یادگیری را به خوبی حدس بزند و آنها را برآورده سازد. او از راهبردهای مناسب یادگیری آگاه است و از آنها استفاده می‌کند. همچنین، مسوولیت یادگیری خویش را می‌پذیرد (پرسلی و گاتالا، ۱۹۹۶؛ کلاسمایر، ۱۹۸۵).

افزون بر خودگردانی، داشتن مهارت‌های مطالعه نیز لازمه توفیق در یادگیری است. منظور از مهارت‌ها یا عادت‌های مطالعه، مجموعه‌ای از نگرش‌ها و رفتارها، از قبیل تنظیم وقت، برنامه‌ریزی، و شیوه‌های حفظ و سازمان دهی اطلاعات است که در اثر موضوع مورد مطالعه برانگیخته می‌شوند (گادزلا و ویلیامسون، ۱۹۸۴). پژوهش‌های زیادی در زمینه مقایسه عادت‌های مطالعه یادگیرندگان موفق و ناموفق انجام شده است. مطابق یافته‌های این پژوهش‌ها افرادی در یادگیری و تکالیف تحصیلی موفق هستند که از عادت‌های درست مطالعه نظیر یادداشت‌برداری صحیح، تنظیم وقت، مدیریت تلاش،

-
- 1.f-regulated learning
 - 2.Bandura
 - 3.Pintrich & Schunk
 - 4 Pressley & Ghatala
 - 5.Klausmeier
 - 6.GadzellaB & Williamson

و یا استفاده از فنون کمکی برخوردار باشند (بیتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ شانک و زیمرمن^۱، ۱۹۹۴؛ گادزلا و ویلیامسون، ۱۹۸۴).

اعتماد به نفس یا اطمینان عمومی به توانایی‌های خود نیز یکی دیگر از متغیرهای روان‌شناختی است که در آموزشگاه‌ها و فعالیت‌های روزانه از اهمیت زیادی برخوردار است. یکی از اهداف مهم مدارس آن است که دانش‌آموزانی را تربیت نمایند که از احساس کفایت و شایستگی لازم برخوردار باشند و به توانمندی‌های خویش اطمینان داشته باشند. پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است و بیشتر گزارش‌های منتشر شده بر اساس این پژوهش‌ها حاکی است که اطمینان عمومی به خود یا احساس توانایی، سبب تلاش و پشتکار در نوجوانان شده و از درگیر شدن آنان در انحرافات رفتاری جلوگیری می‌نماید (برای نمونه: بندورا، ۱۹۹۷).

اهمیت خودگردانی، عادت‌های مطالعه، ادراک مثبت از درس و مدرسه، و اعتماد به نفس، بر صاحب‌نظران پوشیده نیست و پژوهش‌های مختلفی نیز در زمینه رابطه بین این متغیرها با پیامدهای مثبت تحصیلی نظیر پیشرفت در برخی موضوعات درسی انجام شده، اما درباره‌ی عوامل زمینه‌ساز و شکل‌دهنده این متغیرها، تحقیقات اندکی صورت گرفته است. خانواده و به ویژه، فرآیندهای خانوادگی، به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل رشد خودگردانی، احساس توانایی، نگرش‌ها و عادت‌های مطالعه در فرزندان محسوب می‌شود. با این حال، تحقیقات بسیار اندکی به نقش فرآیندها و بافت‌های خانوادگی در ایجاد و شکل‌گیری متغیرهای فوق در نوجوانان پرداخته‌اند. پژوهش‌هایی که تاکنون درباره نقش محیط‌های خانوادگی انجام شده است، بیشتر بر روی رابطه بین ساختارهای خانوادگی و یا شیوه‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی متمرکز بوده‌اند. پژوهش‌های مربوط به تاثیر خانواده و شیوه‌های تربیتی والدین، با مطالعاتی شروع شد که توسط "دیانا بامریند"^۲ (۱۹۷۳)، با عنوان سبک‌های فرزندپروری^۳ انجام یافت.

1.Schunk & Zimmerman

2.Baumrind

3.Parenting Style

بامریند به سه نوع سبک فرزندپروری اشاره کرد: قاطع^۱، استبدادی^۲، و آسان‌گیر^۳. در سبک قاطع هم به توانایی‌های فرزندان توجه می‌شود و هم ملاک‌های رفتاری خاصی اعمال می‌گردد. این نوع خانواده‌ها رفتار کودک را مورد بازبینی قرار می‌دهند و در صورتی که کودک از قواعد و مقررات تخلف کند از شیوه‌های انضباطی غیرتنبیهی استفاده می‌کنند. در سبک استبدادی بر اطاعت بی‌چون و چرای فرزندان تاکید می‌شود و استقلال فرزندان و تبادلات کلامی بین والدین و کودک مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد. در سبک آسان‌گیر، به کودکان بیشترین میزان آزادی داده می‌شود. این والدین از تنبیه استفاده نمی‌کنند و از فرزندان هم انتظار رفتار عاقلانه ندارند (بامریند، ۱۹۹۱).

"مک‌کوبی" و "مارتین"^۴ (۱۹۸۳)، با گسترش طبقه‌بندی بامریند، خانواده‌ها را به چهار گروه قاطع، استبدادی، اغماض‌گر^۵ و مسامحه‌گر^۶ تقسیم کردند. والدین خانواده‌های اغماض‌گر اگرچه گرم و پذیرا هستند، اما اقتدار خیلی کمی را اعمال می‌کنند. این والدین توقع رفتار منطقی از فرزندان ندارند و به آن‌ها اجازه می‌دهند که مستقل و خودمختار عمل کنند. برعکس، والدین خانواده‌های مسامحه‌گر فرزندان خود را زیر نظر ندارند و از علایق و استعداد‌های کودکان خویش حمایت نمی‌کنند. این والدین، سرگرم مسایل و مشکلات خود هستند و پذیرای مسوولیت خود به عنوان پدر و مادر نیستند.

پژوهشگرانی که به مقایسه فرزندان پرورش یافته در محیط‌های مختلف خانوادگی پرداخته‌اند، اغلب مشاهده کرده‌اند که فرزندان خانواده‌های قاطع برای همیشه از نمرات شایستگی روانی و پیشرفت تحصیلی بالا برخوردار هستند و در مقایسه با سایر افراد، فشار روانی کم‌تری را متحمل می‌شوند، اما نوجوانان خانواده‌های مسامحه‌گر، از لحاظ شایستگی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و سازگاری روانی، در پایین‌ترین سطح قرار

-
1. Authoritative
 2. Authoritarian
 3. Permissive
 4. Maccoby & Martin
 5. Indulgent
 6. Neglectful

دارند و مهم‌تر این که این کاستی در طول زمان نیز افزایش می‌یابد (بامریند، ۱۹۹۱؛ "لمبورن، مونتس، استنبرگ، و دورنباش"، (۱۹۹۱)، استنبرگ، لمبورن، دارلینگ، مونتس و دورنباش^۱، (۱۹۹۴). همین‌طور، "دورنباش"، "ریتز"، "لیدرمن"، "رابرتس"، و "فرالگ"^۳ (۱۹۸۷)، تعداد ۷۸۳۶ دانش‌آموز دبیرستانی را از لحاظ شیوه‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار دادند و مشاهده کردند که سبک خانوادگی قاطع رابطه مثبتی با معدل دانش‌آموزان دارد. این رابطه در سبک خانوادگی استبدادی و آسان‌گیر به عکس بود. این نتایج در هر دو جنس و در تمامی سنین، نژادها، و ساختارهای خانوادگی یکسان بود.

در ادامه تحقیقات مذکور، "استریچ"^۴ (۱۹۹۸) بر مبنای ترکیبی از الگوی بامریند (۱۹۷۳) و نظریه دلبستگی^۵ "ایشوورث"، "بلهار"، "واترز"، و "وال"^۶ (۱۹۷۸)، به پنج بافت خانوادگی و روابط عاطفی در خانواده‌ها اشاره می‌کند: قاطع، استبدادی، صمیمی^۷، انتقادگر یا عیب‌جو^۸، و دل‌نگران^۹. خانواده‌های قاطع از نظر نظارت بر فرزندان و نیز محبت و گرمی در سطح بالایی هستند، اما خانواده‌های استبدادی فقط فرزندان را کنترل می‌نمایند و از بذل محبت به فرزندان خودداری می‌کنند. در خانواده‌های صمیمی بر نزدیکی عاطفی و روابط صمیمانه با فرزندان تاکید می‌شود، اما در خانواده‌های انتقادگر و عیب‌جو نکات منفی فرزندان مورد توجه قرار می‌گیرد. این بافت‌های خانوادگی، از نظر میزان استقلال که در فرزندان تشویق می‌کنند، احترام متقابل و نظارت تحصیلی و شغلی والدین بر فرزندان، با یکدیگر تفاوت دارند.

- 1.Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch
- 2.Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch
- 3.Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh
- 4.Strage
- 5.Attachment
- 6.Ainsworth, Blehar, Waters & Wall
- 7.Close family
- 8.Nagging & Critical
- 9.Worrying

"استریج" (۱۹۹۸) مشاهده کرد که بافت خانوادگی قاطع، بیشتر از سایر زمینه‌های تحصیلی می‌تواند در فرزندان ایجاد شایستگی نماید، زیرا کودکان پرورش یافته در این خانواده‌ها آمه‌ رویارویی با مشکلات تحصیلی می‌شوند، اما شیوه‌های استبدادی و آسان‌گیر نمی‌تواند به کودکان کمک کند تا در آن‌ها توانایی‌های خودگردانی، خودبازبینی، و خودرهبی که لازمه توفیق در تحصیل است ایجاد شود. کودکان خانواده‌های قاطع به دلیل برخورداری از احترام متقابل و تقاضاهای منطقی والدین در تحصیل نیز موفق‌تر هستند. بافت‌های خانوادگی انتقادگر و دل‌نگران نیز دارای تأثیرات منفی هستند.

"پوردای"، "کرول" و "راچ" (۲۰۰۴) نشان دادند که رشد خودگردانی تحصیلی و رفتاری کودکان و نوجوانان وابسته به میزان حمایت‌گری والدین از کودکان و ایجاد ارتباط نزدیک با فرزندان است؛ بدین معنی که صمیمیت عاطفی نقش مهمی در ایجاد خودگردانی در کودکان دارد. در مطالعه دیگری که توسط "دیرینگ" (۲۰۰۴) و بر روی نوجوانان فرهنگ‌های مختلف انجام شد نیز حمایت‌گری والدین در همه فرهنگ‌ها با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت داشت. نتایج مطالعه "بیمیک"، "لینچ"، "وانستینکیست"، "برنشتاین"، "دسی"، و "ریان" (۲۰۰۶) نیز مشابه بود.

نظر به اهمیت متغیرهای خودگردانی، مهارت‌های مطالعه، اطمینان عمومی به خود، و نگرش نسبت به موضوعات درسی، هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر بافت‌های مختلف خانوادگی بر روی متغیرهای مذکور است. مهم‌ترین انگیزه تحقیق حاضر فقدان پژوهشی است که خودگردانی، نگرش، عادت‌های مطالعه و اعتماد به نفس را از زاویه رابطه آن با زمینه‌های خانوادگی بررسی نماید و یا به بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی بافت‌های خانوادگی در خودگردانی، عادت‌های مطالعه، اعتماد عمومی به خود، و ادراک از درس و محیط کلاسی بپردازد. برخی صاحب‌نظران معتقدند تأثیر

1.Purdie, Carroll & Roche

2.Dearing

3.Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci & Ryan

بافت‌های خانوادگی در همه فرهنگ‌ها یکسان نیست (برای نمونه: بویکین و آلن^۱، ۲۰۰۱). پژوهش حاضر این امکان را فراهم می‌آورد که تاثیر بافت‌های خانوادگی بر نوجوانان ایرانی و در فرهنگ ایرانی مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، در تحقیق حاضر تاثیر ادراک دانش‌آموزان از پنج نوع بافت خانوادگی (قاطع، استبدادی، صمیمی، عیب‌جو، و دل‌نگران) مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در این پژوهش، این سوالات مطرح است که آیا بین بافت‌های خانوادگی و متغیرهای خودگردانی، عادت‌های مطالعه، ادراک از درس، و اطمینان به خود، رابطه معنی‌داری وجود دارد؟ و کدام یک از بافت‌های خانوادگی، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری از خودگردانی، عادت‌های مطالعه، اطمینان به خود، و ادراک از درس هستند؟

قابل ذکر است که در این پژوهش، ادراک از بافت‌های خانوادگی و روابط عاطفی در خانواده، به عنوان متغیرهای پیش‌بین به شمار می‌آیند و خودگردانی، عادت‌های مطالعه، اطمینان به خود، و ادراک از درس، به عنوان متغیرهای ملاک محسوب می‌شوند. بنابراین، منظور از بافت خانوادگی در این مقاله، ادراک نوجوانان از بافت خانوادگی است.

روش پژوهش

آزمودنی‌ها. آزمودنی‌های این تحقیق، شامل ۳۴۱ دانش‌آموز (۱۵۳ پسر و ۱۸۸ دختر) بودند که در کلاس اول دبیرستان در یکی از نواحی آموزشی شهر شیراز مشغول به تحصیل بودند. شیوه انتخاب آزمودنی‌ها بدین صورت بود که ابتدا یک دبیرستان پسرانه و یک دبیرستان دخترانه از ناحیه یک شیراز به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های اول آن دبیرستان‌ها که در درس علوم اجتماعی از یک معلم واحد برخوردار بودند، به عنوان آزمودنی استفاده شد. علت این امر آن بود که عامل «معلم» و «نوع درس» مورد کنترل قرار گیرد و با کنترل این دو عامل، به سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس و محیط کلاسی اقدام شود. داده‌های

مربوط به وضعیت اقتصادی - اجتماعی آزمودنی‌ها حاکی از آن بود که آن‌ها در مجموع، از طبقه‌ی متوسط اجتماع هستند. جدول زیر، بیانگر توزیع آزمودنی‌ها براساس تحصیلات پدر، به عنوان شاخص طبقه‌ی اقتصادی - اجتماعی است:

جدول ۱. توزیع آزمودنی‌ها بر حسب تحصیلات پدر

گروه‌ها	فراوانی	درصد
بی سواد	۱۹	۵/۶
زیردیپلم	۷۵	۲۲
دیپلم و فوق دیپلم	۱۷۹	۵۲/۵
لیسانس و بالاتر	۶۸	۲۰
جمع	۳۴۱	

ابزار. ابزار این تحقیق از استریچ (۱۹۹۸) اقتباس شده است. این ابزار شامل پرسشنامه‌ای مرکب از ۷۴ گویه از نوع لیکرتی است. در مقابل هرکدام از گویه‌ها پنج گزینه (از بسیار موافق = ۵ تا بسیار مخالف = ۱) قرار دارد. برخی از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس مشتمل بر چندین خرده‌مقیاس است که برای هرکدام از آن‌ها با توجه به جمع نمرات یک نمره کل محاسبه می‌شود. خرده‌مقیاس‌ها، تعداد گویه‌ها، و نمونه گویه در هر خرده‌مقیاس به شرح زیر است:

خرده مقیاس	تعداد گویه	نمونه گویه
پدر قاطع	۹	همان‌طور که بزرگ می‌شدم پدرم در برخورد با مشکلات از من حمایت می‌کرد.
مادر قاطع	۱۰	همان‌طور که بزرگ می‌شدم مادرم با صبر و حوصله همه چیز را برایم توضیح می‌داد.
پدر مستبد	۹	همان‌طور که بزرگ می‌شدم پدرم از من انتظار اطاعت داشت.
مادر مستبد	۶	همان‌طور که بزرگ می‌شدم توقع مادرم از من زیاد می‌شد.
خانواده صمیمی	۷	خانواده‌ام از نظر عاطفی به هم نزدیک هستند.
خانواده عیب‌جو	۵	پدر و مادرم از شکست‌هایم انتقاد می‌کنند.
خانواده دل‌نگران	۵	من نگرانم مبادا در آینده پدر و مادرم را از خود ناامید سازم.
خودگردانی	۴	هرگاه به مطلب مشکلی برمی‌خورم تلاش زیادی برای درک آن انجام می‌دهم.
عادات مطالعه	۵	در موقع یادداشت‌برداری در کلاس بر مطالبی تاکید می‌کنم که فکر می‌کنم در امتحان می‌آید.
اطمینان به خود	۳	به توانایی خود برای به پایان رساندن دبیرستان اطمینان دارم.
ادراک از درس به‌عنوان جالب	۶	معمولا مطلب این درس به گونه‌ای ارائه می‌شود که به آسانی می‌توانم به آن‌ها توجه کنم.
ادراک از درس به‌عنوان مشکل	۵	برایم مشکل است که همه مطالب این درس را مطالعه کنم.

پایایی و روایی. پرسشنامه پس از ترجمه در اختیار گروهی از دانش‌آموزان اول دبیرستان قرار گرفت و بر مبنای اظهارنظر آنان تغییرات اندکی در برخی از گویه‌ها یا واژه‌ها به عمل آمد تا قابل فهم‌تر شود. همچنین، از چند تن از متخصصان رشته‌ی علوم تربیتی برای تعیین روایی محتوایی ابزار استفاده شد. قابل ذکر است با توجه به عدم معنی‌داری تفاوت بین پدر قاطع و مادر قاطع در هریک از متغیرها از ترکیب نمره این دو مقیاس مقیاسی به نام خانواده‌ی قاطع تشکیل شد. در مورد خانواده‌ی استبدادی نیز همین گونه عمل شده است. بنابراین، در ادامه مقاله، به جای صحبت از پدر یا مادر قاطع و استبدادی از عبارت خانواده‌ی قاطع یا استبدادی استفاده می‌شود.

برای تعیین پایایی نیز از روش بازآزمایی و همسانی درونی استفاده شد. در روش بازآزمایی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پس از دو هفته دوباره همان پرسشنامه را تکمیل کردند و با محاسبه ضریب همبستگی بین نتایج حاصل از دو بار اجرای آزمون ضرایب زیر بدست آمد (جدول ۲). در روش همسانی درونی نیز ضریب آلفا کرونباخ برای کل آزمودنی‌ها محاسبه شد. این محاسبه برای هر مقیاس به صورت جداگانه بود. ضرایب پایایی در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲. ضرایب پایایی هرکدام از مقیاس‌ها

نام مقیاس	ضریب بازآزمایی	ضریب آلفا کرونباخ
خانواده قاطع	.۸۸	.۸۲
خانواده استبدادی	.۷۷	.۷۰
خانواده صمیمی	.۷۶	.۷۸
خانواده عیب‌جو و انتقادگر	.۸۸	.۴۷
خانواده دل‌نگران	.۷۳	.۴۹
خودگردانی	.۸۳	.۶۰
عادات مطالعه	.۷۴	.۵۷
اطمینان عمومی به خود	.۸۲	.۶۴
ادراک از درس به عنوان مشکل	.۷۳	.۸۲
ادراک از درس به عنوان جالب	.۸۹	.۷۴

نتایج

یافته‌ها در دو بخش ارائه می‌شود. در بخش اول گزارش ضرایب همبستگی بین متغیرها ارائه می‌گردد و در بخش بعدی با استفاده از تحلیل رگرسیون به پیش‌بینی متغیرهای وابسته از روی بافت‌های خانوادگی اقدام می‌شود.

الف. یافته‌های مربوط به رابطه‌ی بین متغیرها: رابطه‌ی بین بافت‌های خانوادگی و متغیرهای خودگردانی، عادات مطالعه، اطمینان عمومی به خود، و ادراک از درس با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج در جدول شماره‌ی ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین بافت‌های خانوادگی و متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها بافت خانوادگی	خودگردانی	عادات مطالعه	اطمینان عمومی به خود	ادراک از درس به عنوان چالش	ادراک از درس به عنوان مشکل
خانواده قاطع	$r = /۳۷$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۱۹$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۲۰$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۱۵$ $p \leq /۰۰۶$	$r = -/۱۰$ ns
خانواده مستبد	$r = /۰۲$ ns	$r = /۰۲$ ns	$r = /۰۲$ ns	$r = -/۰۹$ Ns	$r = /۱۶$ $p \leq /۰۰۴$
خانواده صمیمی	$r = /۳۹$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۲۳$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۲۸$ $p \leq /۰۰۰۱$	$r = /۲۲$ $p \leq /۰۰۱$	$r = -/۱۸$ $p \leq /۰۰۱$
خانواده انتقادگر	$r = -/۰۲$ ns	$r = -/۰۰۷$ ns	$r = -/۱۰$ ns	$r = /۰۲$ Ns	$r = /۱۷$ $p \leq /۰۰۲$
خانواده دل‌نگران	$r = /۰۲$ ns	$r = /۱۴$ $p \leq /۰۰۹$	$r = -/۰۲$ ns	$r = /۰۵$ ns	$r = /۱۵$ $p \leq /۰۰۷$

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین بافت خانوادگی قاطع و متغیرهای خودگردانی ($r = /۳۷$ ، $p \leq /۰۰۰۱$)، عادات مطالعه

($r=.19, p.\leq /0.001$)، اعتماد عمومی به خود ($r=.20, p.\leq /0.001$)؛ و ادراک از درس به عنوان جالب ($r=.15, p.\leq /0.06$) وجود دارد.

رابطه مثبت و معنی داری نیز بین بافت خانوادگی صمیمی با متغیرهای خودگردانی ($r=.39, p.\leq /0.001$)، عادات مطالعه ($r=.23, p.\leq /0.001$)، اطمینان به خود ($r=.28, p.\leq /0.001$)، و ادراک از جالب بودن درس ($r=.22, p.\leq /0.001$) مشاهده شد. به بیان دیگر، افرادی که والدین خود را قاطع یا صمیمی ارزیابی کرده بودند، از میزان خودگردانی، مهارت‌های مطالعه، و اعتماد عمومی به خود بالاتری برخوردار بودند و در مقایسه با دیگران درس و محیط کلاسی را جالب‌تر ارزیابی کردند. قابل ذکر است که بین هر دو بافت خانوادگی قاطع و صمیمی با ادراک از مشکل بودن درس رابطه منفی مشاهده شده است.

بافت خانوادگی استبدادی تنها با متغیر ادراک از درس به عنوان مشکل دارای رابطه مثبت و معنی دار بود ($r=.16, p.\leq /0.04$) و اگرچه این بافت خانوادگی با ادراک از درس به عنوان جالب رابطه منفی برابر با $-.09$ داشت، اما این رابطه معنی دار نشد. همچنین، بافت خانوادگی انتقادی با ادراک از درس به عنوان مشکل رابطه مثبت و معنی داری نشان داد ($r=.17, p.\leq /0.02$). این رابطه در مورد خانواده دل‌نگران نیز مشابه بود ($r=.15, p.\leq /0.07$). در واقع، دانش‌آموزانی که والدین خود را مستبد، انتقادی، و دل‌نگران ارزیابی می‌کردند درس و محیط کلاس را هم مشکل‌تر ارزیابی کردند.

بین بافت خانوادگی دل‌نگران و متغیر عادات مطالعه نیز رابطه مثبت و معنی داری مشاهده شده است ($r=.14, p.\leq /0.09$) و این بدان معنی است که نوجوانانی که بافت خانوادگی خود را به عنوان دل‌نگران محسوب می‌کردند از نمره بالاتری در عادات مطالعه برخوردار بودند.

ب. یافته‌های مربوط به تحلیل رگرسیون: به منظور بررسی نقش پیش‌بینی کنندگی بافت‌های خانوادگی در متغیرهای وابسته از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای استفاده شد. نتایج این تحلیل برای هر کدام از متغیرهای وابسته در جدول‌های شماره ۴ تا ۸ ارائه

می‌شود. جدول ۴ بیانگر نقش پیش‌بینی‌کنندگی بافت‌های خانوادگی در متغیر وابسته خودگردانی است:

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای برای پیش‌بینی خودگردانی

متغیرهای پیش‌بین	b	β	R	R^2	t	p
مرحله اول: خانواده صمیمی	.۲۳	.۳۹	.۳۹	.۱۵	۷/۷۷	.۰۰۰۱
مرحله دوم: خانواده صمیمی	.۱۵	.۲۶	.۴۱	.۱۷	۳/۸۳	.۰۰۰۱
خانواده قاطع	.۰۶	.۱۹			۲/۸۹	.۰۰۴
مرحله سوم: خانواده صمیمی	.۱۵	.۲۵	.۴۴	.۱۹	۳/۷۹	.۰۰۰۱
خانواده قاطع	.۰۷	.۲۴			۳/۵۳	.۰۰۰۱
خانواده مستبد	.۰۶	.۱۵			۲/۸۳	.۰۰۵

همان‌طور که از جدول شماره ۴ برمی‌آید در مرحله اول تحلیل رگرسیون ۱۵٪ واریانس خودگردانی توسط بافت خانوادگی صمیمی تبیین می‌گردد و در مرحله دوم که بافت خانوادگی قاطع وارد معادله می‌شود ۱۷٪ واریانس متغیر وابسته تبیین می‌شود. در نهایت، با اضافه شدن بافت خانوادگی مستبد ۱۹٪ خودگردانی مورد تبیین قرار می‌گیرد. در مجموع، بافت‌های خانوادگی صمیمی، قاطع، و استبدادی بر روی هم ۱۹٪ واریانس خودگردانی را تبیین می‌کنند. این سه متغیر می‌توانند نمره خودگردانی را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌نمایند ($R^2 = .۱۹$, $F = ۲۶/۴۷$, $p \leq /۰۰۰۱$).

از طرف دیگر، براساس ضرایب استاندارد رگرسیون (β) می‌توان گفت که خانواده صمیمی با ضریب استاندارد ۰/۲۵ دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی خودگردانی است. بعد از آن، به ترتیب خانواده قاطع و صمیمی با ضرایب استاندارد ۰/۲۴ و ۰/۱۵ قرار دارند. خانواده‌های انتقادگر و دل‌نگران سهم معنی‌داری در پیش‌بینی خودگردانی نداشتند.

در زمینه پیش‌بینی عادات مطالعه از روی بافت‌های خانوادگی نیز نتایج تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای برای پیش‌بینی عادات مطالعه

متغیرهای پیش‌بین	b	β	R	R^2	T	p
مرحله اول: خانواده صمیمی	.۵۵	.۱۷	.۱۷	.۰۳	۳/۱۶	.۰۰۲
مرحله دوم: خانواده صمیمی	.۶۲	.۱۹	.۲۰	.۰۴	۳/۸۳	.۰۰۰۱
خانواده مستبد	.۲۵	.۱۱			۱/۹۸	.۰۵

مطابق جدول شماره ۵، در مرحله اول تحلیل رگرسیون ۳٪ واریانس عادات مطالعه توسط بافت خانوادگی صمیمی تبیین می‌گردد و در مرحله دوم که بافت خانوادگی مستبد وارد معادله می‌شود ۴٪ واریانس متغیر وابسته تبیین می‌شود. این دو بافت خانوادگی می‌توانند نمره عادات مطالعه را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌نمایند ($R^2 = .۰۴$, $F = ۶/۹۹$, $p \leq ۱/۰۰۱$).

همچنین، براساس ضرایب استاندارد رگرسیون (β) می‌توان گفت که خانواده صمیمی با ضریب استاندارد .۱۹، دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی عادات مطالعه است. بعد از آن، خانواده استبدادی با ضریب استاندارد .۱۱، قرار دارد. سایر بافت‌های خانوادگی سهم معنی‌داری در پیش‌بینی عادات مطالعه نداشتند.

در زمینه پیش‌بینی اعتماد عمومی به خود از روی بافت‌های خانوادگی نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که خانواده صمیمی و دل‌نگران دارای نقش پیش‌بینی‌کنندگی است. نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است:

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای برای پیش‌بینی اعتماد عمومی به خود

متغیرهای پیش‌بین	b	β	R	R ²	t	p
مرحله اول: خانواده صمیمی	.۰۹	.۲۸	.۲۸	.۰۸	۵/۳۷	.۰۰۰۱
مرحله دوم: خانواده صمیمی	.۱۰	.۳۲	.۳۳	.۱۱	۶/۰۴	.۰۰۰۱
خانواده دل‌نگران	.۰۹	.۱۷			۳/۳۰	.۰۰۱

بر اساس جدول شماره ۶ در مرحله اول تحلیل رگرسیون ۸٪ واریانس اعتماد عمومی به خود توسط بافت خانوادگی صمیمی تبیین می‌گردد و در مرحله دوم با اضافه شدن بافت خانوادگی دل‌نگران حدود ۱۱٪ واریانس اعتماد به خود تبیین می‌شود. این دو بافت خانوادگی می‌توانند نمره اعتماد عمومی به خود را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌نمایند ($R^2 = .۱۱$, $F = ۲۰/۲۹$, $p \leq /۰۰۰۱$).

بر اساس ضرایب استاندارد رگرسیون (β) نیز خانواده صمیمی، با ضریب استاندارد .۳۲ دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی اعتماد عمومی به خود است. بعد از آن خانواده دل‌نگران با ضریب استاندارد .۱۷، قرار دارد. سایر بافت‌های خانوادگی، سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اعتماد عمومی به خود نداشتند.

در زمینه پیش‌بینی ادراک از درس بر اساس بافت‌های خانوادگی نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای در جدول‌های شماره ۷ و ۸ مشاهده می‌شود:

جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای، برای پیش‌بینی ادراک از جالب بودن درس

متغیرهای پیش‌بین	b	β	R	R ²	t	p
مرحله اول: خانواده صمیمی	.۲۸	.۲۲	.۲۲	.۰۵	۴/۰۹	.۰۰۰۱
مرحله دوم: خانواده صمیمی	.۳۱	.۲۴	.۲۶	.۰۷	۴/۵۵	.۰۰۰۱
خانواده مستبد	.۱۲	-.۱۴			۲/۶۰	.۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود در مرحله اول تحلیل رگرسیون، ۵٪ واریانس ادراک از جالب بودن درس توسط بافت خانوادگی صمیمی تبیین می‌گردد و در مرحله دوم، با اضافه شدن بافت خانوادگی استبدادی، حدود ۷٪ واریانس ادراک از جالب بودن درس تبیین می‌شود. این دو بافت خانوادگی می‌توانند میزان ادراک از جالب بودن درس را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌نمایند ($p \leq /0.001$, $F= 11/88$, $R^2= /0.07$).

بر اساس ضرایب استاندارد رگرسیون (β) نیز خانواده صمیمی با ضریب استاندارد ۲۴٪ دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی ادراک از جالب بودن درس است. بعد از آن خانواده استبدادی با ضریب استاندارد ۱۴٪- قرار دارد. سایر بافت‌های خانوادگی سهم معنی‌داری در پیش‌بینی ادراک از جالب بودن درس نداشتند. جدول شماره ۸ نتایج مربوط به پیش‌بینی ادراک از مشکل بودن درس توسط بافت‌های خانوادگی است:

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای برای پیش‌بینی ادراک از مشکل بودن درس

متغیرهای پیش‌بین	b	β	R	R^2	t	p
مرحله اول: خانواده صمیمی	-.۱۳	-.۱۸	.۱۸	.۰۳	۳/۳۲	.۰۰۱
مرحله دوم: خانواده صمیمی	-.۱۳	-.۱۸	.۲۳	.۰۵	۳/۳۲	.۰۰۱
خانواده دل‌نگران	.۰۶	.۱۴			۲/۷۲	.۰۰۷
مرحله سوم: خانواده صمیمی	-.۱۱	-.۱۵	.۲۵	.۰۶	۲/۷۸	.۰۰۶
خانواده دل‌نگران	.۱۵	.۱۳			۲/۴۱	.۰۲
خانواده انتقادگر	.۱۴	.۱۲			۲/۱۰	.۰۴

مطابق جدول شماره ۸ در مرحله اول تحلیل رگرسیون ۳٪ واریانس ادراک از مشکل بودن درس توسط بافت خانوادگی صمیمی تبیین می‌گردد و در مرحله دوم که بافت

خانوادگی دل‌نگران وارد معادله می‌شود ۵٪ واریانس متغیر وابسته تبیین می‌شود و در مرحله سوم با اضافه شدن بافت خانوادگی انتقادگر ۶٪ واریانس ادراک از مشکل بودن درس تبیین می‌گردد. بر روی هم این سه بافت خانوادگی می‌توانند نمره ادراک از مشکل بودن درس را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌نمایند ($p \leq / 0.01$, $F = 7/70$, $R^2 = / 0.6$).

همچنین، براساس ضرایب استاندارد رگرسیون (β) می‌توان گفت که خانواده صمیمی با ضریب استاندارد -0.15 دارای بیشترین سهم در پیش‌بینی ادراک از مشکل بودن درس است و رابطه منفی با ادراک از مشکل بودن درس دارد. بعد از آن خانواده دل‌نگران با ضریب استاندارد 0.13 و خانواده انتقادگر با ضریب استاندارد 0.12 قرار دارد. سایر بافت‌های خانوادگی سهم معنی‌داری در پیش‌بینی ادراک از مشکل بودن درس نداشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در مقدمه ذکر شد هدف از تحقیق حاضر بررسی نقش بافت‌های خانوادگی در خودگردانی، عادات مطالعه، اطمینان عمومی به خود، و ادراک از درس بود. نتایج نشان داد که بین بافت‌های خانوادگی قاطع و صمیمی با متغیرهای خودگردانی، عادات مطالعه، اطمینان عمومی به خود، و نگرش مثبت به درس و محیط کلاسی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد، اما بافت خانوادگی استبدادی، دل‌نگران، و عیبجو یا انتقادگر با ادراک از درس به عنوان مشکل، رابطه مثبت و معنی‌دار داشتند. همچنین، بافت خانوادگی صمیمی با ادراک از درس به عنوان مشکل، دارای رابطه منفی و معنی‌دار بود. به بیان دیگر، افرادی که خانواده خود را به عنوان صمیمی و حمایت‌گر ارزیابی می‌کردند، کمتر درس را مشکل و غیرجالب می‌پنداشتند. بین خانواده قاطع و مشکل دیدن درس رابطه منفی مشاهده شد اما این رابطه نزدیک سطح معنی‌داری بود. این یافته‌ها هماهنگ با نتایج بسیاری از مطالعاتی است که قبل از این توسط سایر محققان انجام شده است (برای نمونه: دیرینگ، ۲۰۰۴؛ پوردای، ۲۰۰۴، استریج، ۱۹۹۸؛

بامریند، ۱۹۹۱؛ لمبورن و همکاران، ۱۹۹۱؛ دورنباش و همکاران، ۱۹۸۷؛ فولادچنگ، ۱۳۸۵). در تحقیقات فوق فرزندان خانواده‌های قاطع و یا خانواده‌هایی که حمایت عاطفی از فرزندان اعمال می‌کردند نمره بالاتری از نظر شایستگی تحصیلی و احساس توانمندی داشتند.

یکی از یافته‌های تحقیق حاضر آن بود که بین خانواده دل‌نگران و عادات مطالعه رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد که این امر برخلاف انتظار محققان بود. در توجیه این یافته می‌توان به عوامل فرهنگی اشاره کرد، بدین معنی که در فرهنگ ایرانی به دلیل رقابت‌های مربوط به کنکور ورودی دانشگاه‌ها در بسیاری از خانواده‌ها دل‌نگرانی وجود دارد و این دل‌نگرانی امری عادی و رایج است. افزون بر این، به منظور برانگیخته شدن برای مطالعه و استفاده از شیوه‌های مناسب مطالعه لازم است مقداری اضطراب و دل‌نگرانی تجربه شود. از این رو انتظار می‌رود افرادی که تا حدودی مضطرب‌تر و دل‌نگران‌تر از سایرین هستند از نظر عادات مطالعه و استفاده از روش‌های موثرتر مطالعه نیز بر دیگران پیشی بگیرند.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای نیز نشان داد که خانواده صمیمی پیش‌بینی کننده معنی‌داری از خودگردانی، عادات مطالعه، اعتماد عمومی به خود، و ادراک از درس می‌باشد و خانواده قاطع نیز خودگردانی را به طور معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. این نتایج نیز هماهنگ با یافته‌های تحقیقات پیشین است. برای مثال، پوردای و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند که در مورد نوجوانان تنها متغیر مهم و موثر بر رشد خودگردانی وجود حمایت‌گری والدین و درگیری آنان در امور فرزندان است و کنترل یا استقلال نوجوانان اهمیت زیادی در رشد خودگردانی آنان ندارد. فولادچنگ (۱۳۸۵) نیز مشاهده کرد که از بین دو مولفه محبت و کنترل تنها مولفه مهم میزان محبت والدینی است و کنترل در میزان سازگاری نوجوانان نقشی ندارد. در تحقیق دیگری (فولادچنگ و لطیفیان، ۱۳۸۱) تشویق و راهنمایی والدینی و فراهم ساختن تسهیلات در این زمینه از سوی والدین بر خودگردانی تحصیلی فرزندان تاثیر داشت.

خانواده‌ی استبدادی نیز، گرچه رابطه‌ی معنی‌داری با خودگردانی، عادات مطالعه، و ادراک از جالب بودن درس نشان نداد اما در تحلیل رگرسیون، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌داری از این متغیرها بود و البته، ادراک از جالب بودن درس را با ضریب بتای منفی پیش‌بینی کرد. این یافته می‌تواند به دلیل همپوشی متغیرها با یکدیگر باشد. در ضمن، مقدار ضریب بتای مشاهده شده و میزان R^2 نیز پایین است.

سرانجام، هر دو بافت خانوادگی دل‌نگران و انتقادگر (عیب‌جو) پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌داری از ادراک از درس به عنوان مشکل هستند. این یافته نیز هماهنگ با تحقیقات پیشین (برای مثال: استریج، ۱۹۹۸) بیانگر آن است که فضای عاطفی خانواده در ادراک از درس و محیط کلاسی نقش دارد. فضای عاطفی همراه با نگرانی و انتقادگری سبب می‌شود که نوجوانان نسبت به درس و مدرسه نیز نگرش منفی نشان دهند و درس را مشکل‌تر بیندارند.

در مجموع، یافته‌ها در تایید نظریه‌ی دل‌بستگی اینثورث نشان می‌دهد که صمیمیت در خانواده و روابط نزدیک عاطفی بین والدین و فرزندان عامل مهمی در ایجاد پیامدهای مثبت تحصیلی است. همان‌طور که پیش از این ذکر شد، در این پژوهش ادراک نوجوانان از فضای عاطفی خانواده و بافت خانوادگی و تاثیر این ادراک بر متغیرهای وابسته‌ی خودگردانی، مطالعه، و نگرش نسبت به خود و درس و مدرسه مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها بیانگر اهمیت ادراک نوجوانان از فضای عاطفی خانواده بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزش خانواده بر لزوم گسترش صمیمیت در خانواده‌ها تاکید شود. نقش پیش‌بینی‌کنندگی بیشتر خانواده‌ی صمیمی در مقایسه با خانواده‌ی قاطع می‌تواند نشانگر اهمیت عامل صمیمیت در مقایسه با نظارت و کنترل باشد.

یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر استفاده از پرسشنامه‌های خودسنجی برای سنجش متغیرها بود. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده ضمن استفاده از ابزارهای معتبرتر و پایاتر، نمونه‌ی مورد مطالعه به سایر پایه‌های تحصیلی و یا مقاطع مختلف تحصیلی و دانشگاه‌ها گسترش یابد. افزون بر این، ادراک نسبت به درس‌های مختلف

نیز به گونه‌ای مورد مقایسه قرار گیرد زیرا در این پژوهش دانش‌آموزان اظهار می‌داشتند که به طور کلی و صرف‌نظر از هر عامل دیگر نسبت به درس علوم اجتماعی نگرش مساعدی ندارند و این درس را کسل‌کننده‌تر از سایر درس‌ها می‌دانند. بنابراین، لازم است یافته‌های تحقیق حاضر به دیده احتیاط نگریسته شود. توصیه مهم دیگر این است که در تحقیقات آینده به سازوکارهایی پرداخته شود که والدین یا بافت‌های خانوادگی از راه آن‌ها بر خودگردانی، عادات مطالعه، اطمینان به خود و نگرش‌های تحصیلی تاثیر می‌گذارند. در صورتی که این سازوکارها را مشخص کنیم می‌توانیم در جهت آموزش خانواده‌ها از طریق برنامه‌های انجمن اولیا و مربیان و یا کلاس‌های آموزش خانواده اقدامات ثمربخشی انجام دهیم.

مآخذ

- فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان، فصلنامه خانواده‌پژوهی، شماره ۷، پاییز ۱۳۸۵، ص: ۲۰۹ تا ۲۲۸.
- فولادچنگ، محبوبه و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۰). بررسی تاثیر علی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت درسی آنان، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و دوم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۱، ص ۱۵۴-۱۳۵.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1991). The influence of Parenting style on adolescence competence and substance use, *Journal of Early Adolescence*, 11, 56- 95.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In M. E. Eson (Ed.). *Psychological Foundation of Education*. New York: Holt, Rinehart, & Winston. = Boykin, M., & Allen,

- J.P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk, *Child Development*, 72, 220–235.
- Boykin, M., & Allen, J.P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk, *Child Development*, 72, 220–235.
- Dearing, E. (2004). The developmental implications of restrictive and supportive parenting across neighborhoods and ethnicities: Exceptions are the rule, *Journal of Applied Developmental Psychology*, V.25 (I.5), 555-575.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, H., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Gadzella, B.M., & Williamson, J.D. (1984). Study skills, self-concept, and academic achievement, *Psychological Reports*, 53, 923-929.
- Klausmeier, H.J. (1985). *Educational Psychology* (5th ed.). New York: Harper & Row.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., and Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Musen (series Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, Vol. 4 (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization, Available online, 18, January 2006.
- Pintrich, P. R. ,& Schunk, D. (2002). *Motivation in Education : Theory,*

- Research, & Applications. (2nd edition), USA: Prentice-Hall.
- Pressley, M., & Ghatala, E. (1996). Self-regulated learning: monitoring learning from context, *Educational psychology*, 25, 19-33.
- Purdie, N., Carroll, A., & Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation, *Journal of Adolescence*, V. 27 (I. 6), 663-676.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families, *Child Development*, 65, 754-770.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17-31.