

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۴ زمستان ۱۳۹۵

مقایسه میزان پرخاشگری و سازگاری تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی

افسانه علیزاده اصلی^۱

علیرضا کیامنش^۲

حسن احدی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه پرخاشگری و سازگاری تحصیلی در انواع سبک‌های دلبستگی (ایمن، اجتنابی و دوسوگرا اضطرابی) بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد واحد کرج بودند که در سال ۹۵-۹۴ تحصیل کردند. برای این منظور نمونه‌ای به حجم ۲۱۱ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای انتخاب شدند. سپس پرسشنامه دلبستگی بزرگسالان (AAI)، پرخاشگری باس و پری و سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک توسط دانشجویان تکمیل گردید. داده‌ها با استفاده از t مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که میزان پرخاشگری کل و نیز زیرمقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، خصومت و خشم در دانشجویان ایمن به‌طور معناداری کمتر از دانشجویان نایمن است ($p < 0/001$, $t = 3/06$). اما در زیرمقیاس کلامی بین دانشجویان ایمن و نایمن تفاوتی وجود ندارد ($p > 0/001$, $t = 0/72$). همچنین میزان سازگاری تحصیلی نیز در این دانشجویان به‌طور معناداری بیشتر از دانشجویان نایمن می‌باشد ($p < 0/001$, $t = 3/14$). از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که بین پرخاشگری در گروه دلبسته دوسوگرا/ اضطرابی و گروه ایمن و اجتنابی

۱- دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲- استاد گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Email: a.kiamanesh@srbiau.ir

۳- استاد گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

به‌طور معناداری تفاوت وجود دارد به‌طوری که میزان پرخاشگری در دانشجویان با دلبستگی دوسوگرا نسبت به دانشجویان با دلبستگی ایمن و اجتنابی بیشتر است ($p < 0/001$, $t = 5/708$). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت برای نیل به سازگاری تحصیلی و کاهش پرخاشگری در دانشجویان عوامل مداخله‌گر نظیر دلبستگی باید مد نظر قرار گیرد.

واژگان کلیدی: پرخاشگری؛ سازگاری تحصیلی؛ دلبستگی

مقدمه

رفتار پرخاشگرانه^۱ بخشی از زندگی روزمره مردم شده است که متأسفانه به نظر عادی می‌رسد (فلچر و میلتن، ۲۰۰۷ به نقل از جاکوبز^۲، ۲۰۱۳). چنین رفتاری در زمینه‌های وسیعی از جمله خانواده، مدرسه، دانشگاه، محل کار و غیره می‌تواند مشکل‌ساز شود (پرنینگر^۳، ۲۰۰۷: ۶۱۰).

برای آن که بتوان پرخاشگری را تعریف کرد بایستی از قصد و نیت فرد پرخاشگر آگاهی حاصل نمود، زیرا رفتاری پرخاشگرانه به حساب می‌آید که از روی قصد و نیت برای صدمه زدن به دیگران انجام گیرد (آندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲ به نقل از سانکو، سالگرو و بروکال^۴، ۲۰۱۴). این رفتار می‌تواند به‌صورت جسمانی و یا روانی باشد. پرخاشگری رفتاری است که دارای علت‌های مختلف زیست‌شناختی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است که هر کدام گستره وسیعی را به‌خود اختصاص داده‌اند و این، خود زمینه مناسبی را برای تحقیق و بررسی در این مورد فراهم کرده است.

عوامل متعددی در ایجاد و شدت پرخاشگری نقش دارند که با توجه به دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌اند، میلر (۱۹۴۱؛ به نقل از کراهه ۲۰۰۱: ۱۱۵) با ارائه اولیه فرضیه ناکامی - پرخاشگری اظهار می‌کند که رفتار پرخاشگری هنگامی به‌وجود

1- Aggressive
3- Preninger

2- Jacobs
4- Sancho, Salguero & Berrocal

می‌آید که فعالیت برای رسیدن به یک هدف با شکست مواجه گردد. هرچه هدف مهم‌تر باشد، ناکامی حاصل از آن شکست منجر به رفتار پرخاشگری می‌شود.

بروکوتیز (۱۹۶۹)، به اهمیت عاطفه منفی در انسان‌ها برای رفتار پرخاشگرانه اشاره می‌کند. بندورا (۱۹۹۷) یادگیری مشاهده‌ای و تقویت رفتار پرخاشگری را از عوامل ایجاد و شدت پرخاشگری می‌داند (اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۱؛ بوشمن و اندرسون، ۲۰۰۲ به نقل از بارون، ۲۰۰۶: ۲۵۶).

زیلمان (۱۹۷۹) دو عامل برانگیختگی فیزیولوژیکی، و رویداد ناخوشایند و شیوه تفسیر رویدادها و نامگذاری آن را مورد توجه قرار می‌دهد. همچنین وی به وجود انگیزتگی قبلی از فرد اشاره می‌کند که می‌تواند به رویداد در شرف جریان و موقعیت فعلی انتقال یابد.

مدل پردازش اطلاعات شناختی- اجتماعی نیز به نقص در پردازش اطلاعات اجتماعی در رمزگشایی نشانه‌های مشاهده شده از موقعیت‌های مختلف اجتماعی، تفسیر موقعیت اتخاذ هدف، تعیین راهکار و ارزشیابی آن اشاره می‌کند که می‌تواند به کاهش تطابق مؤثر با مشکلات روزمره اجتماعی منجر شود و نیز احتمال به کارگیری استراتژی حل مشکل پرخاشگرانه را افزایش دهد (پاکاسلاهی، ۲۰۰۰ به نقل از ایزدی، ۱۳۸۸).

به نظر می‌رسد که یکی از عوامل مؤثر در ایجاد و شدت پرخاشگری، سبک دلبستگی نایمن^۱ است. کمپبل^۲ (۲۰۰۸)، ارل^۳ (۲۰۰۹) و کازاس^۴ و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند افراد با دلبستگی نایمن سطوح بالایی از خشم را گزارش می‌دهند.

اعتقاد بر این است که کیفیت دلبستگی بر بسیاری از ابعاد زندگی کودکان اثرات درازمدت دارد (بارگز، مارشال، روبین و فوکس^۵، ۲۰۰۳)، زیرا الگوهای منفی اولیه و طرحواهای مثبت اولیه از خود و دیگران که در متن روابط عاطفی با والد شکل می‌گیرد

1- Insecurity attachment

2- compbell

3- Earl & Burns

4- casan

5- Burgess, Marshall, Rubin & Fox

به‌عنوان فیلترهای شناختی برای تجربیات بعدی در موقعیت‌های پر فشار و پرخطر عمل می‌کنند (مونهلان^۱ و برترتن^۲، ۱۹۹۹؛ به نقل از مینر و همکاران، ۲۰۰۹).

از طرفی خشم و پرخاشگری با سازگاری تحصیلی رابطه معکوس دارد. به‌نظر اوموتسو^۳ (۲۰۰۶) سازگاری با دانشگاه و چگونگی یادگیری زندگی دانشجویی مثل سازگار شدن با زندگی در یک فرهنگ جدید با چالش‌هایی همراه است. کارلو (۱۹۹۹) بیان می‌کند که در این شرایط، فرد در یک حالت ابهام و سر در گمی قرار دارد، یعنی نمی‌داند که چه کاری انجام دهد، چگونه صحبت کند، خواسته‌هایش را چگونه مطرح کند، کجا برود و اینکه نمی‌داند رفتارهایش چگونه ارزیابی می‌شود. دانشجوی سازگار کسی است که تکالیف درسی خود را به خوبی انجام می‌دهد و از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار است. به علاوه در دو فعالیت‌های غیردرسی مثل فعالیت‌های هنری و اجتماعی نیز عملکرد خوبی دارد. پشتکار زیادی دارد و فعالیت‌هایش را با توجه به شغل آینده‌اش تنظیم می‌کند (لابن و همکارانش^۴، ۲۰۱۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عوامل عاطفی یا روانی با سازگاری تحصیلی دانشجویان نیز مرتبط می‌باشد (ماری و مالمرگن^۵، ۲۰۰۵؛ لنت و تاویرا، شو و سینگل^۶، ۲۰۰۹؛ شیم و فینچ^۷، ۲۰۱۳؛ زی، کومن و وندروین، ۲۰۱۳). برای مثال لنت و همکارانش (۲۰۰۹) در یک مطالعه طولی بر روی ۲۵۲ دانشجوی پرتغالی نشان دادند که حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی سازگاری تحصیلی رضایت از زندگی هستند. از این‌رو مسائلی چون خشم، اضطراب، افسردگی، اختلاف بین والدین دانشجو و ارتباط ضعیف بین دانشجو و پدر و مادرش می‌تواند بر تعداد زیادی از عوامل مقابله‌ای مثل سازگاری شخصی و اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سلامت روانی و حمایت اجتماعی تأثیر منفی داشته باشد. پژوهشگران عقیده دارند که حمایت اجتماعی افراد را

1- Munhollan

3- omoteso

5- Murray & Malmgren

7- Shim & Finch

2- Bretherton

4- Lubben

6- Lent, Taveira, Sheu & Singley

برای مقابله آماده می‌کند و باعث تقویت رفتارهای مثبت و سازگاری می‌شود. مطالعات و پژوهش‌های مختلف، نقش مثبت تماس‌های اجتماعی را در سازگاری روانشناختی درست نشان داده‌اند. برای مثال بالتر^۱ (۲۰۰۲) در پژوهش خود رابطه بین خودپنداره و سازگاری تحصیلی را در دانشجویان آمریکایی سال اول دانشگاه را بررسی نمود. نتایج نشان داد که برداشت دانشجویان از توانایی عقلی خود و توانایی پیدا کردن دوستان جدید به‌طور کلی می‌تواند سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. مطالعات نشان می‌دهد دلبستگی اولیه در دوران کودکی، مبنای روابط اجتماعی بعدی با همسالان و بزرگسالان است که می‌تواند در دوران نوجوانی اصلاح و یا حتی به‌شدت تثبیت شود. همچنین یافته‌ها حاکی از این است مشارکت فعال ارتباطات شفاف، پاسخ‌دهی و ارتباط گرم بین معلمان و دانش‌آموزان نقش مهمی در تعیین کیفیت این روابط بازی می‌کند (ماری و گرنبرگ^۲، ۲۰۰۱؛ پیانتا و استینبرگ^۳، ۱۹۹۲ به نقل از ماری و مالمگرن، ۲۰۰۵).

با نگاهی اجمالی به دوران جوانی به‌نظر می‌رسد که رفتار دلبستگی در این دوران از الگوهای رفتار دلبستگی دوران کودکی بسیار متفاوت است. با این وجود تماس جسمانی در این دوران ضرورت کمتری پیدا می‌کند. ولی الگوهای دلبستگی، به‌عنوان هدف اصلی و دائمی فرایند دلبستگی در سال‌های بعد باقی می‌ماند. از این رو، استقلال و جدایی از والدین و کاهش شدت رفتارهای دلبستگی، به‌عنوان مرحله‌ای از رشد دوران جوانی مطرح می‌شود (طالبی و ورما، ۲۰۰۷).

مطالعه حاضر نیز با هدف مقایسه میزان پرخاشگری و سازگاری تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی ترسیم شده است و از آنجایی که سبک‌های دلبستگی در توجیه اغلب رفتارهای افراد خصوصاً پرخاشگری و سازگاری تحصیلی اهمیت بسزایی دارند، لذا ضرورت انجام پژوهش حاضر و مطالعاتی از این دست را امری انکار ناپذیر می‌نماید. چرا که در جهت تأمین بهداشت روانی در سطح جمعیت مورد بررسی، گامی نو در این زمینه

1- Boulter
3- Pianta & Steinberg

2- Murray & Greeberg

محسوب می‌شود. در واقع پژوهش حاضر به منظور پاسخ به این سوال که آیا بین دانشجویان ایمن و نا ایمن در میزان پرخاشگری و سازگاری تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

بر این اساس، پرسش‌های زیر انجام و بررسی شدند:

۱- آیا بین دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن و ناایمن در میزان پرخاشگری تفاوت وجود دارد؟

۲- آیا بین دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن و ناایمن در میزان سازگاری تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

۳- آیا بین پرخاشگری دانشجویان بر اساس سبک‌های دلبستگی آنها تفاوت وجود دارد؟

۴- آیا بین سازگاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک‌های دلبستگی آنها تفاوت وجود دارد؟

روش

این مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد واحد کرج بودند که در سال ۹۵-۹۴ تحصیل می‌کردند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۱۱ نفر بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین ۸ رشته کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد کرج، ۴ رشته به‌طور تصادفی و از هر رشته دو کلاس به‌طور تصادفی در روزهایی که دانشجویان در آن واحد کلاس داشتند، انتخاب شدند. سپس مقیاس دلبستگی بزرگسالان (AAI)^۱ و مقیاس پرخاشگری باس و پری و سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک در مورد دانشجویان به صورت گروهی در کلاس اجرا شد. میانگین نسبی کل آزمودنی‌ها ۲۳ سال با دامنه ۱۸ تا ۴۵ سال و انحراف استاندارد ۵/۸۵، میانگین سن دانشجویان دختر ۲۳ سال با دامنه ۱۸ تا ۴۵ و انحراف استاندارد ۵/۶۸ و میانگین سن دانشجویان پسر ۲۵ سال با دامنه ۱۸ تا ۴۵ و انحراف استاندارد ۶/۸۹ بود.

1- Adult attachment Inventory

ابزار اندازه‌گیری

مقیاس دلبستگی بزرگسال (AAI): این مقیاس که با استفاده از مواد آزمون دلبستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) ساخته و در مورد دانشجویان دانشگاه تهران هنجاریابی شده است (بشارت، ۱۳۸۴). یک آزمون ۱۵ سوالی است و سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در مقیاس‌های آزمون به ترتیب ۵ و ۲۵ است. ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌های زیر مقیاس‌های ایمن، اجتنابی و دو سوگرا در مورد یک نمونه دانشجویی ($n=1480$ ؛ دختر ۸۶۰، پسر ۶۲۰) برای کل آزمودنی‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۵، برای دانشجویان دختر ۰/۸۶، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و برای دانشجویان پسر ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی^۱ خوب مقیاس دلبستگی بزرگسال است. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ با حذف سوال یک مساوی با ۰/۵۱ بود. روایی محتوایی^۲ مقیاس دلبستگی بزرگسال با سنجش ضرایب همبستگی بین نمره‌های پانزده نفر از متخصصان روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب توافق کندال برای سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۱ و ۰/۵۷ محاسبه شد (بشارت، ۱۳۸۴).

مقیاس پرخاشگری باس و پری: آرنولد اچ. باس و مارک پری در سال ۱۹۹۲ م، پرسشنامه پرخاشگری را تدوین کردند و حاوی ۲۹ ماده است که چهار جنبه از پرخاشگری را (پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت) اندازه می‌گیرد و مجموع ۴ نمرات چهار خرده‌مقیاس میزان پرخاشگری کلی را می‌سنجد (ثنائی، ۱۳۷۸). اعتبار و پایایی پرسشنامه پرخاشگری از همسانی درونی خوبی بهره‌مند است. ضرایب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۸۳، ۰/۷۷ و ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۸۸۶ است. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ مساوی با ۰/۸۸۶ بود. همچنین همبستگی زیرمقیاس‌های این پرسش‌نامه با یکدیگر و

1- internal consistebcy

2- content validity

با کل مقیاس که میان ۰/۲۵ تا ۰/۴۵ متغیر است، بیانگر روایی مناسب این ابزار بوده است. محمدی (۱۳۸۵) نیز نشان داد که پایایی مقیاس به روش بازآمایی با فاصله زمانی ۵ هفته برای زیرمقیاس‌ها، بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ و ضریب بازآزمایشی کل برای گروه نمونه ۶۰ نفری ۰/۷۸ بوده است.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: برای تعیین میزان سازگاری تحصیلی از خرده‌مقیاس پرسشنامه سازگاری با دانشگاه^۱ (SACQ) بیکر و سیریاک دارای ۲۴ گویه است، استفاده شد (بیکر و سیریاک، ۱۹۸۹). نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. نمرات بالاتر نشانگر سازگاری بیشتر است. ویژگی‌های روان‌سنجی (SACQ) در مطالعات متعدد بررسی شده است. در مطالعه بیکروسیریاک ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از ۰/۸۰ بود. در پژوهش میکائیلی (۱۳۸۸) که در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه انجام شده بود این ضریب مساوی ۰/۸۴ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ مساوی ۰/۸۴۱ بود.

یافته‌ها

به‌منظور توصیف و بررسی میزان پرخاشگری در سبک‌های مختلف دلبستگی دانشجویان، جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد مربوط به هر کدام از سبک‌های دلبستگی، مقیاس پرخاشگری و زیر مقیاس‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول (۱) میانگین، انحراف استاندارد سبک‌های دلبستگی و مقیاس پرخاشگری و زیرمقیاس‌های آن و نیز سازگاری تصمیمی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
ایمن	۱۴/۲۹	۳/۴۱
اجتنابی	۱۲/۵۷	۳/۲۸
دوسوگرا	۱۴/۰۷	۳/۹۵

1- Student Adaptation To College questionnaire (SACQ)

ادامه جدول (۱)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
پرخاشگری کل	۷۵/۴۸	۱۶/۹۶
پرخاشگری فیزیکی	۲۰/۳۶	۶/۴۲
پرخاشگری کلامی	۱۳/۶۲	۳/۴۳
خشم	۲۰/۸۳	۵/۵۶
خصوصیت	۲۰/۶۶	۵/۲۷
سازگاری تحصیلی	۱۰۶/۸۵	۱۷/۹۹

مطابق جدول (۱)، بالاترین میانگین سبک های دل بستگی متعلق به سبک دل بستگی ایمن و بیشترین انحراف معیار مربوط به سبک دوسوگرا / اضطرابی بوده است. همچنین در زیر مقیاس های پرخاشگری، بالاترین انحراف معیار مربوط به پرخاشگری فیزیکی بوده است.

با استفاده از روش آماری t مستقل میانگین پرخاشگری در دو گروه دانشجویان با سبک دل بستگی ایمن و نا ایمن صورت گرفت و بر اساس نتایج مندرج در جدول (۲)، میزان t به دست آمده، $-۳/۰۶$ از نظر آماری تفاوت معناداری در این گروه‌ها نشان می‌دهد ($p < ۰/۰۰۱$) به این معنا که میزان پرخاشگری در دانشجویان دارای دل بستگی ایمن، کمتر از نا ایمن است.

جدول (۲) مقایسه پرخاشگری دانشجویان بر اساس سبک دل بستگی (ایمن و نا ایمن)

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
دل بستگی ایمن	۹۵	۷۱/۵۲	۱۵/۰۱	$-۳/۰۶$	۲۰۹	۰/۰۰۲
دل بستگی نا ایمن	۱۱۶	۷۸/۵۷	۱۷/۸۶			

با توجه به جدول (۳) میزان t به دست آمده، $۳/۱۴$ از نظر آماری تفاوت معناداری را بین گروه‌ها نشان می‌دهد ($p < ۰/۰۰۱$). به این معنا که میزان سازگاری تحصیلی در دانشجویان دارای دل بستگی ایمن بیشتر از نا ایمن است.

جدول (۳) مقایسه سازگاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک دلبستگی (ایمن و نا ایمن)

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
دلبستگی ایمن	۹۴	۱۱۱/۵۷	۱۶/۲۰	۳/۱۴	۲۰۷	۰/۰۰۲
دلبستگی نا ایمن	۱۱۵	۱۰۳/۶۸	۴۴/۱۹			

با توجه به جدول (۴) ملاحظه می‌شود که میانگین پرخاشگری فیزیکی دانشجویانی که دلبستگی نا ایمن دارند بالاتر از دانشجویانی است که دارای دلبستگی ایمن هستند که این از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$).

اما بین میزان پرخاشگری کلامی دانشجویان ایمن و نا ایمن تفاوت معناداری وجود نداشت. همچنین میزان خشم دانشجویان که دلبستگی نا ایمن دارند نسبت به دانشجویانی که دلبستگی ایمن دارند، بالاتر است که این از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و میزان خصومت نیز در دانشجویانی که دلبستگی نا ایمن دارند، بالاتر از میزان خصومت دانشجویانی است که دلبستگی ایمن دارند که از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$).

جدول (۴) مقایسه زیرمقیاس‌های پرخاشگری در دانشجویان بر اساس سبک دلبستگی ایمن و نا ایمن

زیرمقیاس‌های پرخاشگری	دلبستگی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
فیزیکی	ایمن	۹۵	۱۹/۱۳	۵/۹۷	-۲/۱۴	۲۰۹	۰/۰۳۳
	نا ایمن	۱۱۶	۲۱/۰۴	۶/۷۷			
کلامی	ایمن	۹۵	۱۳/۴۳	۳/۲۱	-۰/۷۲	۲۰۹	۰/۴۷۰
	نا ایمن	۱۱۶	۱۳/۷۶	۳/۴۵			
خشم	ایمن	۹۵	۱۹/۷۰	۵/۱۱	-۲/۷۹	۲۰۹	۰/۰۰۶
	نا ایمن	۱۱۶	۲۱/۸۳	۵/۸۱			
خصومت	ایمن	۹۵	۱۹/۲۵	۴/۶۱	-۳/۷۷	۲۰۹	۰/۰۰۰
	نا ایمن	۱۱۶	۲۱/۹۳	۵/۵۰			

در جدول (۵) مقایسه پرخاشگری و سازگاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک دلبستگی (ایمن، اجتنابی، دوسوگرا/ اضطرابی)، ارائه شده است. میزان میانگین به دست آمده پرخاشگری در گروه ایمن ۷۱/۵۲ در گروه اجتنابی ۷۵/۸۹ و در گروه دوسوگرا / اضطرابی ۸۰/۳۴ است که با توجه به میزان F به دست آمده ($F=۵/۷۰۸$)، تفاوت معناداری بین میانگین ها وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$). همچنین میزان میانگین به دست آمده سازگاری تحصیلی در گروه ایمن ۱۱۱/۵۷ در گروه اجتنابی ۱۰۳/۴۳ و در گروه دوسوگرا / اضطرابی ۱۰۳/۸۵ است که با توجه به میزان F به دست آمده ($F=۴/۹۱۸$)، تفاوت معناداری بین میانگین ها وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$).

جدول (۵) مقایسه پرخاشگری و سازگاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک دلبستگی (ایمن، اضطرابی، دوسوگرا/ اجتنابی)

منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
درون گروهها	۵۷۳۳۱/۹۱۲	۲۰۸	۲۷۵/۶۳۴	۵/۷۰۸	۰/۰۰۴
پرخاشگری	۳۱۴۶/۸۴۶	۲	۱۵۷۳/۴۲۳		
درون گروهها	۳۲۲۲/۶۷۸	۲۰۸	۱۶۱۱/۳۳۹	۴/۹۱۸	۰/۰۰۸
تحصیلی	۶۷۵۰/۸۳۴	۲	۳۲۷/۶۷۴		

با توجه به اینکه نتیجه تحلیل واریانس، تفاوت بین میانگین ها را معنادار نشان می دهد، برای مقایسه دو به دوی میانگین ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

همانطور که در جدول (۶) اختلاف میانگین ها مشخص شده است، بین میانگین پرخاشگری دانشجویان با دلبستگی ایمن و دانشجویان با دلبستگی اجتنابی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین میانگین پرخاشگری دانشجویان با دلبستگی اجتنابی دانشجویان با دلبستگی دوسوگرا تفاوت معناداری وجود ندارد. اما بین میانگین پرخاشگری گروه ایمن و دوسوگرا تفاوت معنادار است ($P<۰/۰۰۱$). به طوری که میزان پرخاشگری در گروه دوسوگرا بیشتر از گروه ایمن است. در ارتباط با سازگاری تحصیلی نیز با توجه به جدول (۶) بین دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن و دانشجویان با سبک

دل‌بستگی اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی تفاوت معنادار است به طوری که سازگاری تحصیلی در دانشجویان ایمن بیشتر از اجتنابی و دو سوگرا است. اما بین گروه اجتنابی و دوسوگرا تفاوتی در میزان سازگاری مشاهده نشد.

جدول (۶) نتایج آزمون توکی، مقایسه دو به دو میانگین پرخاشگری و سازگاری تحصیلی بر اساس سبک دل‌بستگی (ایمن، اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی)

متغیرها	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
ایمن	اجتنابی	۴/۳۶	۲/۹۸
ایمن	دوسوگرا/اضطرابی	۸/۸۱	۲/۶۱
ایمن	اجتنابی	۸/۱۳	۳/۲۵
ایمن	دوسوگرا/اضطرابی	۷/۷۱	۳/۴۴
پرخاشگری			۰/۳۴۴
سازگاری تحصیلی			۰/۰۰۴
			۰/۰۴۶
			۰/۹۳۳

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست آمده در این پژوهش، دانشجویانی که دل‌بستگی ایمن دارند، از میزان پرخاشگری کمتری نسبت به دانشجویان دارای دل‌بستگی ناایمن برخوردارند. این یافته، همسو با نتایج پژوهش (طالبی و ورما، ۲۰۰۷؛ دوتن و وایت، ۲۰۱۲) می‌باشد. سبک‌های دل‌بستگی از نحوه ارتباط کودک با مراقب نشأت می‌گیرد. زمانی که مراقب به هر دلیلی توانایی ایجاد و ایمنی در کودک را ندارد یکی از واکنش‌های درونی کودک به مراقب، خشم است. این خشم می‌تواند یک خصیصه پایدار در فرد ایجاد کند که بعدها در رفتار فرد ظاهر گردد. آلتین (۲۰۱۰) نیز بیان کرده است که الگوهای اجتنابی و اضطرابی با فراوانی کمتر در هیجان مثبت و فراوانی بیشتر در هیجان‌های منفی در روابط موثر است.

همچنین نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که میزان سازگاری تحصیلی در دانشجویان دارای دل‌بستگی ایمن بیشتر از نا ایمن است. این نتایج همسو با نتایج

پژوهش‌های آدامز (۲۰۰۰)، ویلیامز و کلی (۲۰۰۵) بوهل^۱ (۲۰۰۷)، کنی و سیرین^۲ (۲۰۰۹) می‌باشد که نشان داد تعارضات والدین، حمایت خانواده با عملکرد تحصیلی در نوجوانان ارتباط دارد، همچنین کیفیت ارتباط بین والد- فرزند نسبت به تعارضات زناشویی بیشتر در عملکرد تحصیلی مؤثر می‌باشد. از سوی دیگر دانشجویانی که ارتباطات ضعیف‌تر با والدین و محبت کمتری از خانواده دریافت می‌کنند با مشکلات سازگاری تحصیلی و اجتماعی بیشتری در دانشگاه مواجه هستند. اگر چه دانشجویان در این سنین به دنبال استقلال و کسب هویت خویشتن هستند، اما هنوز هم والدین را به عنوان منابع اقتدار می‌دانند و اگر والدین انتظارات خود را از رفتارها و عملکرد آنان بیان نکنند یا دیدگاه والدین مورد نکوهش قرار گیرند ممکن است دانشجویان مورد تعارض قرار گیرند (آگلیاتا و رنک^۳، ۲۰۰۷).

نتایج حاصل از سوال سوم نیز نشان داد بین میزان پرخاشگری فیزیکی، خشم و خصومت دانشجویان ایمن و نایمن تفاوت وجود دارد بدین معنا که دانشجویان با سبک دلبستگی نایمن از پرخاشگری فیزیکی، خشم و خصومت بیشتری نسبت به دانشجویان ایمن برخوردارند. یافته‌های تارا و همکاران (۲۰۰۹) و پارفیت و آیر^۴ (۲۰۱۲) تأیید می‌کند که دلبستگی نایمن به مادر، خشم و رفتار پرخاشگرانه را به وجود می‌آورد. افراد با دلبستگی نا ایمن مشکلات رفتاری بیشتری را نشان می‌دهند. بالبی با توجه نه دیدگاه رفتارشناسی طبیعی بیان می‌کند که خشم کودکان، نوجوانان و بزرگسالان پس از یک فقدان برانگیخته می‌شود. از نظر بالبی، بیشترین پاسخ‌های خشمگینانه در کودکان و نوجوانانی دیده می‌شود که نه فقط جدایی‌های مکرری را تجربه کرده‌اند، بلکه مدام در معرض طرد شدگی واقع شده‌اند (بالبی، ۱۹۸۷، ۱۹۸۶، ۱۹۷۳، به نقل از منصور و دادستان، ۱۳۷۴).

از نتایج دیگر پژوهش انجام شده این است که بین پرخاشگری دانشجویان، بر اساس سبک دلبستگی (ایمن، اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی) تفاوت وجود دارد. میزان

1- Buhl
3- Agliata, Renk

2- Kenny, Sirin
4- Parfitt & Ayers

پرخاشگری در سبک دلبستگی دوسوگرا، بیشتر از دوسبک دلبستگی اجتنابی و دلبستگی ایمن است. همچنین در سازگاری تحصیلی نیز گروه ایمن نسبت به گروه اجتنابی و دوسوگرا سازگاری بالاتری نشان می‌دادند. بر اساس دیدگاه بارثولومیو و هوروتیز (۱۹۹۱) افراد دلبسته ایمن و دلبسته نا ایمن اجتنابی مدل‌های درونی مثبتی از خود دارند در حالی که مدل‌های عملی درونی افراد دلبسته نا ایمن دوسوگرا/ اضطرابی از خویشتن منفی است. از سوی دیگر افراد با دلبستگی اجتنابی به دلیل انتظارات و توقعات منفی که از دیگران دارند، از برقراری روابط نزدیک اجتناب می‌کنند ولی این افراد حس بالای خود ارزشمندی را از یک طرف با انکار دفاعی اهمیت داشتن روابط نزدیک و از طرف دیگر با تأکید بر اهمیت استقلال حفظ می‌کنند. بنابراین انتظار می‌رود افراد با سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی در مقایسه با افراد با سبک دلبستگی دوسوگرا/ اضطرابی پرخاشگری کمتری را نشان دهند. چرا که با توجه به این مطلب که تردید، تعارض، تفاهم، درماندگی و آشفتگی جزو ویژگی‌های افراد دوسوگرا/ مضطرب است، این افراد به شدت در معرض درگیری، تضاد، درماندگی و رفتار نابهنجار در موقعیت‌های تنش‌زا و روابط اجتماعی قرار می‌گیرند و همین امر باعث ناکامی در روابط و به تبع آن ارزیابی منفی فرد از خودش در روابط می‌شود (بشارت، ۲۰۰۳) و در نهایت موجب پرخاشگری فرد می‌شود.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین سازگاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا/ اضطرابی نیز تفاوت وجود دارد. به طوری که میزان سازگاری تحصیلی در دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن بیشتر از دانشجویان با سبک دلبستگی نا ایمن (اجتنابی و دوسوگرا/ اضطرابی) می‌باشد.

بوهل (۲۰۰۷) که تأثیر کیفیت ارتباط والد - فرزند را بر سلامتی دانشجویان بررسی کرده است تأکید دارد که افزایش سلامت روان دانشجویان به کیفیت ارتباط بین والدین و فرزندان و محبت بین آنها بستگی دارد. همچنین کنی و سیرین (۲۰۰۹) و ویلیامز و کلی (۲۰۰۵) گزارش کردند که نوع ارتباط بین والدین و فرزندان می‌تواند در سازگاری تحصیلی دانشجویان نقش مهمی داشته باشد. بنابراین به نظر می‌رسد حمایت و محبت

والدین، همدردی و گفتگو، بحث و تبادل نظر راجع به دانشگاه و مسائل مرتبط با آن تأثیر مهمی بر موفقیت‌های دانشجویان و سازگاری تحصیلی آنان دارد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت انجام آن فقط در یک دانشگاه اشاره نمود که امکان جامعیت نتایج را محدود می‌کند. همچنین تکمیل اطلاعات پرسشنامه توسط خود افراد ممکن است با خطای یادآوری آنان همراه باشد. اما نتایج این پژوهش نقش مهم سبک دلبستگی را در پرخاشگری و سازگاری تحصیلی مشخص می‌کند و نشان می‌دهد که رابطه والد - فرزند در کودکی و نیز بزرگسالی تا چه اندازه بر کاهش پرخاشگری آنان و متعاقباً بر سازگاری تحصیلی‌شان تأثیر دارد. بنابراین برای نیل به سازگاری تحصیلی و نیز کاهش پرخاشگری در دانشجویان عوامل مداخله‌گر دیگری نیز مطرح می‌شود که به بررسی‌های بیشتر در تحقیقات آتی نیاز دارد.

- پیشنهادات

- این پژوهش با گروه نمونه بزرگ‌تر اجرا و به تحلیل و تفسیرهای جزئی‌تر نظیر تفاوت‌های جنسی و وضعیت تأهل دانشجویان در میزان پرخاشگری، سازگاری تحصیلی و سبک‌های دلبستگی پرداخته شود.

- توجه به تفاوت‌های فردی در سبک‌های دلبستگی دانشجویان می‌تواند موجب برقراری ارتباط مناسب با ایشان شود و در سازگاری تحصیلی آنها نقش مؤثرتری داشته باشند.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۴/۰۱/۰۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۰۸

منابع

- ایزدی‌طاهر، احمد (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه میزان تأثیر آموزش صبر، حل مساله و ترکیبی بر مؤلفه‌های سخت‌رویی، میزان پرخاشگری و انتخاب راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی.
- بارون، رابرت (۲۰۰۶). روانشناسی اجتماعی، (ترجمه دکتر یوسف کریمی، ۱۳۹۲) تهران: انتشارات روان.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۴). هنجاریابی مقیاس دلبستگی بزرگسال، گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران.
- ثنایی، باقر (۱۳۸۷). مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج، تهران: انتشارات بعثت.
- کراهه، باربارا (۲۰۰۱). پرخاشگری از دیدگاه روانشناسی اجتماعی (ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، ۱۳۹۱)، تهران، انتشارات رشد.
- محمدی، نوراله (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه پرخاشگری باس-پری، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۴، ۳۵-۱۵۱.
- منصور، محمود و پریخ دادستان (۱۳۷۴). روان‌شناسی ژنتیک: از روان تحلیل‌گری تا رفتارشناسی، تهران: انتشارات رشد.
- میکائیلی، فرزانه (۱۳۸۸). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه، فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، ۶ (۲)، ۴۲-۲۵.
- Adams GR. (2000). The transition to university and beyond [Special issue], *J Adolesc Res*, 15: 145-56.
- Agliata AK, Renk K. (2007). College students' adjustment: The role of parent-college student expectation discrepancies and communication reciprocity, *Journal of Youth and Adolesc*; 37: 967-82.
- Altin, M., Terzi, S. (2010). How does attachment styles relate to intimate relationship to aggravate the depressive symptoms, *Procedia social and Behavioral Sciences*, 2, 1008-1015.
- Baker, R.W. and B. Siryk (1989, 1999); SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual; Western Psychological Services .Communities: Foundational for Human Flourishing?, *Metanexus Conference, Depression in a Clinical Sample of Young Men: The Role of Insecure Attachment*.

-
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four- category model, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-224.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-Aggression Hypothesis Revisited, In the Roots of Aggression: A Re-examination of the frustration-aggression hypothesis, ed.L. Berkowit New York, Atherton.
- Besharat, M.A. (2003). Relation of attachment style with marital conflict, *Psychology Rep*, 92(3 Pt 2): 1135-40 - A Critical Review.
- Boulter, L.T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment, *College student Journal*, Vol. 36, Issue 2.
- Buhl, H.M. (2007). Well-Being and the child parent relationship at the transition from university to work life, *J Adolesc Res*; 22: 550-71.
- Campbell. A. (2008). Attachment, aggression and affiliation: The role of oxytocin in female social behavior, *Biological Psychology*, 77, 1-10.
- Casas, J.F., Weigel, S.M., Crick, N.R., Ostrov, J.M., Woods, K.E., Jansen Yeh, E. A., et al. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts, *Applied Developmental Psychology*, 27,209-227.
- Dutton. G.D., White, K. (2012). Attachment insecurity and intimate partner violence, *Aggression and Violent Behavior*, 17, 475-481.
- Earl, R.M. (2009). Experiences of peer aggression and parental attachment are correlated in adolescents, *Personality and Individual Differences*. 47, 748-752.
- Jacobs, O.W. (2013). Strategies to facilitate the promotion of the Health of student Nurses at Higher education institution (HEI) in Johannesburg who has experienced aggression, Doctoral Dissertation, University of Johannesburg.
- Karlo, T.R. (1996). Academic adjustment, *Journal of Academic Policies*, 116, 5-8.
- Kenny ME, Sirin SR. (2006). Parental attachment, self-worth, and depressive symptoms among emerging adults, *J Counsel Develop*, 84:61-71.
- Lent, R.W; Taveira, M; Sheu, B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese

- college students: A longitudinal analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lubben, F., Davidowitz, B., Buffler, A., Allie, S. & Scott, i. (2010). Factors influencing access students, persistence in an undergraduate science programme: A south African case study, *International Journal of Educational Development*, 30, 351-358.
- Miner, M., & Bonab, B.G. (2009). Attachment to God in Christian and Muslim, *Journal of Affective Disorders*, 79, 269-272.
- Murray, C. & Malgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects and lessons learned, *Journal of school psychology*, 43, 137-152.
- Omotoso, B.A. (2006). Influence of selected socio-demographic variables on academic adjustment of University students in southwestern Nigeria, *Journal of Social Sciences*, 12, 59-62.
- Parfitt, Y. & Ayers, S. (2012). Postnatal Mental Health and Parenting: The Importance of Parental Anger, *Infant Mental Health Journal*, 33(4), 400-410.
- Preninger, T.D. (2007). *Experience of indirect aggression: A system Investigation*, Master's thesis, University of South Africa.
- Sancho, E.G; Salguero, M. & Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review, *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584-591.
- Shim, S. & Finch, W.H. (2013). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach, *Learning and Individual Differences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.015>.
- Talebi, Z., & Verma, P. (2007). *Aggression and attachment security*, Iran G sychiatry, 2, 72-77.
- Tara, L., Frederick, G., & Kenneth, G. (2009). Attachment- Relate predictors of college students' problems with interpersonal sensitivity and aggression, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 364-391.
- Williams SK, Kelly FD. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence, Examining Father's Influence, *J Early Adolesc* 2005; 25: 168-96.

Zee, M., Koomen, H.M.Y, Veen, I.V. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school, the role of student personality, *Journal of School Psychology*, 51, 517–533.

Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression, a system investigation*, M.A. University of South Africa.

