

بررسی مقایسه‌ای ابعاد دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بر اساس پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی

فهیمه رضایی پور^۱، تقی جبّاری فر^۲، کاظم برزگر بفرویی^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ابعاد دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بر اساس سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی انجام شد. طرح پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۱۱ نفر از دانشجویان با آسیب بینایی مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی کلیه دانشگاه‌های کشور در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش، هر یک از شرکت‌کنندگان مقیاس ابعاد دل‌بستگی کولینز (۱۹۹۶)، مقیاس کوتاه ترس از ارزیابی منفی لری (۱۹۸۳) و خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی و تحصیلی پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه بیکر و سیریک (۱۹۸۴) را تکمیل نمودند. روش تحلیل داده‌ها تحلیل واریانس چندمتغیره بود. یافته‌ها نشان داد در تمامی متغیرهای پژوهش میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین در اضطراب و اجتناب دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری اجتماعی میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین تفاوت معنی‌داری وجود داشته است. در گروه‌های پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط هم تفاوت در تمامی متغیرها به جز اجتناب دل‌بستگی و سازگاری تحصیلی معنی‌دار بود. با توجه به اینکه افراد با آسیب بینایی به لحاظ دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری با مسائل بیشتری نسبت به افراد بینا مواجه هستند، از سوی دیگر در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علائم موفقیت فرد، پیشرفت تحصیلی اوست، از این رو توجه به حمایت‌های اجتماعی دانشجویان با آسیب بینایی در راستای پیشرفت تحصیلی آن‌ها الزامی است.

واژگان کلیدی: ابعاد دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، آسیب بینایی.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران (نویسنده مسئول) Jabbaree2000@yahoo.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

مقدمه

تعدادی از دانشجویان دانشگاه‌ها را افراد با آسیب بینایی تشکیل می‌دهند. افراد دارای آسیب بینایی کسانی هستند که به تشخیص کمیسیون‌های پزشکی سازمان بهزیستی ایران، بر اساس طبقه‌بندی بین‌المللی در سه زمینه ناتوانی، عملکرد و سلامت، نابینای شدید باشند (باقرپور، روستایی و خواجه‌حسینی، ۱۳۹۵). فقدان یا کمبود حس بینایی، منجر می‌شود که افراد با آسیب بینایی ادراک متفاوتی از دنیای پیرامون داشته باشند و فرصت یادگیری مهارت‌های اجتماعی را از طریق مشاهده نیابند؛ لذا تمایل دارند در موقعیت‌های اجتماعی، رفتاری منفعلانه داشته باشند. انزوای اجتماعی که گاهی یکی از پیامدهای نابینایی محسوب می‌شود، توان بالقوه‌ای را برای اضطراب و استرس بیشتر در این افراد به وجود می‌آورد (پندی^۱ و همکاران، ۲۰۱۵) که می‌تواند موجب بروز مشکلاتی در تعاملات روزمره فرد مبتلا شود و او را بیشتر در معرض فشارهای روانی، احساس ناامنی و اضطراب قرار دهد. مشکلات بینایی همچنین ممکن است بر انگیزش دانش‌جویان و توانایی‌های آن‌ها برای درگیر شدن فعال در فرایند یادگیری تأثیرگذار باشند (اللهی و همکاران، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد که فرایند یادگیری یکی از عناصر مهم پیشرفت تحصیلی^۲ است. پیشرفت تحصیلی بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان نظیر شغل (نگرو سابتیریکا و پاپ^۳، ۲۰۱۶)، وضعیت اجتماعی، بهزیستی، سلامت جسمی و درآمد (راپل، لیرش و والتر^۴ ۲۰۱۵) تأثیر بسزایی دارد. از این‌رو، بررسی پیشرفت تحصیلی و عوامل زمینه‌ساز آن در دانشجویان با آسیب بینایی قابل تأمل و مطالعه است. پیشرفت تحصیلی یکی از اهداف مهم آموزش است که یک ساختار چند بعدی را شامل و اغلب از طریق میانگین نمرات مشخص می‌شود (یعقوبی، نادری‌پور، محقق و یارمحمدی، ۱۳۹۷). عوامل مؤثر و دخیل در پیشرفت و عملکرد تحصیلی را در قالب سه دسته می‌توان مطرح کرد: عوامل فردی، عوامل درون سازمانی و عوامل برون سازمانی (سعیدی و فرحبخش، ۱۳۹۵). از جمله عوامل فردی که به نظر می‌رسد بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشند ابعاد دلبستگی^۵ (مجیمبو^۵، ۲۰۱۷)،

-
1. Panday
 2. Academic achievement
 3. Negru-Subtirica & Pop
 4. Ruppel, Liersch & Walter
 5. Attachment Dimensions
 6. Majimbo

اضطراب اجتماعی^۱، به ویژه یکی از مؤلفه‌های اصلی آن، ترس از ارزیابی منفی^۲ (بروک و ویلویی^۳، ۲۰۱۵)، سازگاری اجتماعی^۴ (ینگیملکی، کلانترکوشه و مالکی‌تبار، ۲۰۱۵) و تحصیلی^۵ (سارکار و بنیک^۶، ۲۰۱۷) می‌باشد.

دل‌بستگی به معنای پیوند عاطفی است که در کودکی، بین کودک و مراقب اصلی وی شکل می‌گیرد و بر رشد اجتماعی و احساس کودک در کل زندگی تأثیر می‌گذارد (بالبی^۷، ۱۹۶۹). مدل‌های معاصر دل‌بستگی بزرگسالان به‌طور معمول تفاوت‌های فردی دل‌بستگی را به صورت پراکنندگی در پیوستار و در دو بعد اضطراب^۸ و اجتناب دل‌بستگی^۹ در نظر می‌گیرند (میکولینسر و شیور^{۱۰}، ۲۰۱۲). امروزه این ابعاد به عنوان زیربنای سبک‌های دل‌بستگی بزرگسالان در نظر گرفته می‌شوند. به‌طور خلاصه اضطراب دل‌بستگی با ترس از ترک و طرد شدن و دوست داشتنی نبودن مرتبط است، درحالی‌که اجتناب دل‌بستگی نشان دهنده‌ی اجتناب از صمیمیت و نزدیکی به دیگران است (رسا-مندس، پیرز و فررا^{۱۱}، ۲۰۱۹). از آنجا که کودکان آسیب‌دیده بینایی، به علت فقدان ارتباط چشمی و محرومیت‌های محیطی ناشی از ضعف بینایی مشکلات فزاینده‌ای را در ارتباط با مادر خویش تجربه می‌کنند، اغلب سبک‌های دل‌بستگی ناایمن دارند. آن‌ها همواره از سبک‌های دل‌بستگی ناایمن، به ویژه دل‌بستگی اضطرابی در شکلگیری روابط بین فردی استفاده می‌کنند (میرهاشمی و نیکخو، ۱۳۸۶؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۴). با این حال، روند بررسی مقایسه‌ای سبک‌های دل‌بستگی در افراد با آسیب بینایی و بینا تنها معطوف به زمینه‌های ارتباطی نیست بلکه، امروزه به شناسایی سبک‌های دل‌بستگی در افراد نابینا پرداخته شده است و علاوه بر بررسی روند تحولی، تلاش می‌گردد تا به اثرات سبک‌های دل‌بستگی در روابط اجتماعی و آموزش اجتماعی پرداخته شود تا از این طریق بتوان اطلاعات ضروری و کاربردی را در راستای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان با آسیب بینایی به‌دست

1. Social anxiety
2. Fear of negative evaluation
3. Brook & Willoughby
4. Social adjustment
5. Academic adjustment
6. Sarkar & Banik
7. Bowlby
8. Attachment anxiety
9. Attachment avoidance
10. Mikulincer & Shaver
11. Rosa-Mendes, Pires & Ferreira

آورد.

یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد بر موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد، ترس از ارزیابی منفی است. ترس از ارزیابی منفی یکی از مهمترین شناخت‌های ناکارآمد در اضطراب اجتماعی است (داودی، صلاحیان و ویسی، ۱۳۹۱). واتسون و فرند^۱ (۱۹۶۹) ترس از ارزیابی منفی را نگرانی افراد درباره ارزیابی‌های دیگران، آشفتنگی مفرط نسبت به ارزیابی‌های منفی، اجتناب از موقعیت‌های ارزیابی و انتظار تجربه ارزیابی‌های منفی از سوی دیگران تعریف کردند. دانش‌آموزان با آسیب بینایی به دلیل محرومیت حسی که دارند نسبت به افراد بی‌اضطراب اجتماعی بالاتری دارند و کمتر با اطرافیان خود ارتباط برقرار می‌کنند (سوسیگ، گیلر و استنگیر^۲، ۲۰۰۸)، عامل محرومیت حسی (مانند بینایی) بر روند عوامل چندگانه شخصیت و سطح اضطراب اجتماعی تأثیرگذار است (آمویگ^۳، ۲۰۰۵؛ ترجمه شریفی در آمدی، ابراهیم‌پور، خوش‌اخلاق و اکبری، ۱۳۹۱).

دیگر متغیر مورد بررسی در پژوهش، سازگاری می‌باشد که می‌توان آن را به‌عنوان فرآیند برقراری تعادل میان نیازهای فرد و خواسته‌های محیط زندگی او تعریف کرد. این تعادل مستلزم آن است که فرد خود را تغییر داده و یا فعالانه تغییراتی را در محیط به‌وجود آورد (مسیدر و اسلای^۴، ۲۰۱۶). سازگاری دارای عرصه‌های گوناگونی است که از جمله مهم‌ترین آن‌ها سازگاری در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی می‌باشد. در روانشناسی، سازگاری اجتماعی شامل کنار آمدن مؤثر فرد با ارزش‌ها و تعامل مناسب با اعضای جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند (سریواستاوا^۵، ۲۰۱۸). سازگاری تحصیلی نیز ناظر به توانمندی یادگیرندگان در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه یا دانشگاه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد (پیتوس^۶، ۲۰۰۶).

سازگاری تحصیلی، عاملی مؤثر در پیشرفت و موفقیت تحصیلی (کنارد^۷، ۲۰۰۶) است. در مقابل، عدم سازگاری تحصیلی می‌تواند موجب ایجاد افسردگی، احساس تنهایی و کاهش

-
1. Watson & Friend
 2. Sosic, Gieler, Stangier
 3. Omvig
 4. Mesidor & Sly
 5. Srivastava
 6. Pettus
 7. Conard

کیفیت زندگی تحصیلی شود (دایسون و رنک^۱، ۲۰۰۶). افزون بر این، یکی از مهم‌ترین مشکلات افراد با آسیب بینایی، سازگاری با محدودیت‌ها و ناتوانی‌های ناشی از این آسیب است. این افراد علاوه بر چالش‌های سایر افراد جامعه، با مسائل ناشی از آسیب بینایی نیز مواجه هستند. اگر فرد نابینا نتواند با شرایط خود و محیطش سازگار شود، احساس عدم امنیت و ناکامی خواهد کرد که می‌تواند منجر به بروز رفتارهای ناسازگارانه و مشکلات روانشناختی نظیر افسردگی، اضطراب و استرس شود (کرک، گالاگر و کولمن^۲، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات چاینا^۳ (۲۰۱۵)، ینگ‌میلکی، کلاترکوشه و مالکی‌تبار (۲۰۱۵)؛ سارکار و بنیک (۲۰۱۷)؛ قربانیان، پوراابراهیم، سیدموسوی و حبیبی (۱۳۹۵) و محمدی، قمی، مسلمی و عباسی (۱۳۹۵) نشان دادند که بین ابعاد سازگاری و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنی که سازگاری در عرصه‌های هیجانی، اجتماعی و تحصیلی باعث بالا رفتن پیشرفت تحصیلی می‌شود. اکه^۴ (۲۰۱۲)؛ مجیمو (۲۰۱۷) و سعادت، اعتمادی و نیلفروشان (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که افراد دل‌بسته‌ی ایمن در مقایسه با افراد دل‌بسته‌ی نایمن عملکرد و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. نتایج پژوهش بروک و ویلوبی (۲۰۱۵) و بینش، قراری و بختیاری فایندری (۱۳۹۵) دربرگیرنده‌ی این یافته بود که اضطراب اجتماعی به طور منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد.

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، پژوهش‌های پیشین تأثیر این عوامل بر پیشرفت تحصیلی را در جامعه بینا تبیین کرده‌اند. علاوه بر این، بنا بر مطالعات انجام شده افراد با آسیب بینایی از لحاظ دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری با آسیب‌پذیری بیشتری نسبت به افراد بینا مواجه هستند (مؤمنی، ملک‌پور، مولوی و امیری، ۱۳۸۹؛ ارجمندنیا، عظیمی گروسی، وطنی و کاظمی رضایی، ۱۳۹۶ و رانی، ۲۰۱۶). از این رو هدف از پژوهش حاضر، مقایسه‌ی ابعاد دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بر اساس پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی می‌باشد و نتایج این پژوهش می‌تواند به نهادهای ذی‌ربط نظیر مراکز آموزش عالی، سازمان بهزیستی و تشکل‌های نابینایان جهت

-
1. Dyson & Renk
 2. Kirk, Gallagher & Coleman
 3. China
 4. Ekeh

برنامه‌ریزی و اتخاذ تصمیمات مناسب در جهت برگزاری کارگاه‌ها، دوره‌ها و خدمات مختلف به این قشر کمک کند.

روش پژوهش

طرح پژوهش، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان با آسیب‌بینایی دوره‌ی کارشناسی و تحصیلات تکمیلی مشغول به تحصیل تمام دانشگاه‌های کشور در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد که به دلیل پراکنده بودن این دانشجویان در سراسر کشور و دشواری در دسترسی به آنها، ۲۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که هر یک از دانشجویان با آسیب‌بینایی نفر بعدی را معرفی می‌کرد و پژوهشگر لینک پرسشنامه را برای آن‌ها از طریق فضای مجازی ارسال می‌نمود. در نهایت از این تعداد ۹ پرسشنامه به علت ناقص بودن حذف گردید و تحلیل‌ها بر روی ۲۱۱ نفر (۶۶ نفر با پیشرفت تحصیلی پایین، ۹۳ نفر با پیشرفت تحصیلی متوسط و ۵۲ نفر با پیشرفت تحصیلی بالا) انجام شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده گردید.

مقیاس ابعاد دلبستگی^۱: این مقیاس توسط کولینز^۲ (۱۹۹۶) به منظور خود ارزیابی از شیوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به نگاره‌های دلبستگی دوران بزرگسالی ساخته شده است که ۱۸ گویه دارد و پاسخ به گویه‌ها از یک (هرگز در مورد من صدق نمی‌کند) تا پنج (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) نمره می‌گیرند. کولینز (۱۹۹۶) مبتنی بر روش تحلیل عاملی، دو بعد اضطراب (۶ گویه) و اجتناب (که خود متشکل از دو بعد بسیار همبسته وابستگی^۳ و نزدیکی^۴ است) (۱۲) گویه را برای ابزار معرفی نموده و پایایی ابعاد را به شیوه آلفای کرونباخ بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است.

هم‌چنین زارع، لطیفیان و فولادچنگ (۱۳۹۲) پایایی ابزار را به شیوه آلفای کرونباخ (بعد اضطراب ۰/۸۲ و بعد اجتناب ۰/۸۷) گزارش کردند. در پژوهش حاضر، جهت سنجش پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید و میزان آن در عامل اضطراب برابر با ۰/۶۸ و در عامل اجتناب برابر با ۰/۹۴ به دست آمد.

1. Attachment Scale
2. Collins
3. Depend
4. Close

مقیاس کوتاه ترس از ارزیابی منفی^۱: این مقیاس توسط لری (۱۹۸۳) به منظور توصیف باورهای ترس‌آور و نگران‌کننده طراحی شد و شامل ۱۲ گویه است و پاسخ به گویه‌ها از یک (به هیچ وجه درباره من صدق نمی‌کند) تا پنج (بسیار زیاد درباره من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شوند. به منظور بررسی پایایی این ابزار لری همسانی درونی مقیاس را برابر با ۰/۹۶ و پایایی بازآزمایی بعد از چهار هفته را ۰/۷۵ گزارش کرده است. در پژوهش مؤمنی، کرمی و سرداری (۱۳۹۵) پایایی ابزار به‌شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۴ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمد.

پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۲: این مقیاس ۶۷ گویه‌ای توسط بیکر و سیریک^۳ (۱۹۸۴) ساخته شده و دارای چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ گویه)، سازگاری شخصی - عاطفی (۱۵ گویه)، سازگاری اجتماعی (۲۰ گویه) و دل‌بستگی به مؤسسه (۸ گویه) است که در این پژوهش از خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی و تحصیلی استفاده گردید. پاسخ به گویه‌ها از یک (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند) تا پنج (کاملاً درباره من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی ابزار توسط بیکر و سیریک (۱۹۸۴) از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته و به‌طور کلی چهار عامل «سازگاری تحصیلی»، «سازگاری شخصی - عاطفی»، «سازگاری اجتماعی» و «دل‌بستگی به مؤسسه» به‌دست آمده است. پایایی ابزار نیز به‌شیوه آلفای کرونباخ در پژوهش بیکر و سیریک (۱۹۸۴) برای سازگاری تحصیلی و سازگاری اجتماعی به‌ترتیب در دامنه‌ای از ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ و ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. احیاکننده، یوسفی و خرمایی (۱۳۹۶) در بررسی پایایی ابزار به‌شیوه آلفای کرونباخ ضرایب پایایی برای سازگاری اجتماعی و تحصیلی را به‌ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری اجتماعی ۰/۹۴ و برای سازگاری تحصیلی ۰/۹۵ به‌دست آمد.

پیشرفت تحصیلی: روش‌های مختلفی برای ارزیابی و بررسی پیشرفت تحصیلی وجود دارد. در این پژوهش برای مشخص کردن دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا، از معدل کل استفاده شد. به این صورت که دانشجویان دارای معدل بالای ۱۷ به‌عنوان پیشرفت تحصیلی بالا، معدل ۱۵ تا ۱۷ پیشرفت تحصیلی متوسط و معدل ۱۲ تا ۱۵ به‌عنوان

1. A brief version of the Fear of Negative Evaluation
2. Student adaptation to college questionnaire (SACQ)
3. Baker & Siryk

پیشرفت تحصیلی پایین در نظر گرفته شد. انتخاب این معیار برای تقسیم‌بندی بر اساس جمع‌بندی پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه است (به نقل از یعقوبی، نادری‌پور، محقق و یارمحمدی، ۱۳۹۷).

نتایج

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی، تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی تی دو تمهنه^۱ استفاده شد. در جدول زیر میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌های سه گروه در متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار سه گروه دانشجویان در متغیرهای پژوهش

متغیرها	پیشرفت تحصیلی بالا		پیشرفت تحصیلی متوسط		پیشرفت تحصیلی پایین	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب دل‌بستگی	۱۲/۴۲۳۱	۴/۳۲۶۶۰	۱۵/۳۶۵۶	۵/۶۶۷۹۶	۱۸/۷۱۲۱	۷/۷۳۳۵۷
اجتناب دل‌بستگی	۳۲/۲۳۰۸	۱۳/۵۴۲۴۰	۳۳/۵۲۶۹	۱۲/۰۱۸۶۴	۴۳/۰۳۰۳	۱۲/۷۶۰۴۸
ترس از ارزیابی منفی	۳۲/۳۴۶۲	۴/۷۰۲۴۶	۳۴/۷۷۴۲	۴/۶۴۱۸۰	۳۷/۴۰۹۱	۵/۷۲۱۶۹
سازگاری اجتماعی	۷۱/۴۰۴۳	۱۰/۷۵۴۷۷	۶۴/۵۶۲۴	۱۲/۱۱۹۵۹	۵۷/۷۵۳۴	۱۸/۸۳۹۶۸
سازگاری تحصیلی	۸۶/۲۱۱۵	۱۵/۳۸۰۵۸	۷۹/۹۲۴۷	۱۵/۷۸۶۷۸	۷۱/۹۸۴۸	۲۳/۸۲۴۶۸

با توجه به جدول ۱، میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در متغیرهای سازگاری اجتماعی و تحصیلی بالاتر از میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین است. افزون بر این، میانگین نمرات این دانشجویان در اضطراب و اجتناب دل‌بستگی و ترس از ارزیابی منفی پایین‌تر از دانشجویان با پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین می‌باشد.

جدول ۲. نتایج آزمون M باکس برای بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس

Sig	DF ₂	DF ₁	F	Box's M
۰/۰۰۰۱	۹۴۲۸۸/۴۶۵	۳۰	۲/۱۰۵	۶۵/۵۷۲

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری این آزمون برابر $p < /۰۵$

1. Tamhene

می‌باشد. با توجه به اینکه تعداد اعضای گروه‌ها یکسان نیست و از طرفی آزمون ام‌باکس آزمونی بسیار حساس است، از فرض برابری ماتریس کوواریانس می‌توان چشم‌پوشی کرد (بریس، کمپ و اسنلگر^۱، ۲۰۰۶؛ ترجمه علی آبادی و صمدی، ۱۳۸۸).

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای متغیرها

متغیرها	F	DF ₁	DF ₂	Sig
اضطراب دل‌بستگی	۸/۹۶۲	۲	۲۰۸	۰/۰۰۰۱
اجتناب دل‌بستگی	۲/۹۵۵	۲	۲۰۸	۰/۰۵۴
ترس از ارزیابی منفی	۵/۶۴۲	۲	۲۰۸	۰/۰۰۴
سازگاری اجتماعی	۲۴/۱۷۸	۲	۲۰۸	۰/۰۰۰۱
سازگاری تحصیلی	۱۳/۸۰۹	۲	۲۰۸	۰/۰۰۰۱

مطابق نتایج جدول ۳ واریانس گروه‌ها با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون لوین نابرابرند. بنابراین باید از آزمون‌های تعقیبی نابرابری واریانس‌ها استفاده شود.

جدول ۴. آزمون‌های چند متغیره بر روی نمرات متغیرهای پژوهش

نام آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۲۱۶	۴/۹۶۲	۱۰	۴۱۰	۰/۰۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۷۸۹	۵/۱۳۴	۱۰	۴۰۸	۰/۰۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۲۶۱	۵/۳۰۴	۱۰	۴۰۶	۰/۰۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۲۳۵	۹/۶۳۰	۵	۲۰۵	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۴ می‌توان بیان داشت که حداقل در یکی از متغیرهای اضطراب دل‌بستگی، اجتناب دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بین گروه‌های مورد پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بر روی متغیرهای پژوهش

منبع متغیر	متغیر	SS	DF	MS	F	p	مجدور اتا
اضطراب دل‌بستگی		۵۶۳/۱۱۶۷	۲	۵۸۳/۷۸۱	۱۵/۵۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۱۳۰
پیشرفت	اجتناب دل‌بستگی	۴۵۶۲/۸۰۳	۲	۲۲۸۱/۴۰۲	۱۴/۲۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۱۲۱

1. Brace, Kemp & Snelgar

۰/۱۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۴/۹۷۱	۳۷۷/۰۰۹	۲	۷۵۴/۰۱۸	ترس از ارزیابی منفی	تحصیلی
۰/۱۱۴	۰/۰۰۰۱	۱۳/۳۴۸	۲۷۲۶/۲۹۹	۲	۵۴۵۲/۵۹۸	سازگاری اجتماعی	
۰/۰۷۷	۰/۰۰۰۱	۸/۷۲۶	۳۰۱۵/۹۲۵	۲	۶۰۳۱/۸۵۰	سازگاری تحصیلی	

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد، در اضطراب دل‌بستگی ($F=15/572$)، اجتناب دل‌بستگی ($F=14/282$)، ترس از ارزیابی منفی ($F=14/971$)، سازگاری اجتماعی ($F=13/348$) و سازگاری تحصیلی ($F=8/726$) تفاوت معناداری بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا وجود دارد.

جدول ۶. آزمون تی دو تمهنه جهت مقایسه جفت میانگین‌ها

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	گروه دوم	گروه اول	
۰/۰۰۱	۱/۱۱۸۷۶	۳/۳۴۶۵	متوسط	پایین	اضطراب
۰/۰۰۰	۱/۱۲۵۲۴	۶/۲۸۹۰	بالا	پایین	دل‌بستگی
۰/۰۰۲	۰/۸۳۹۹۰	۲/۹۴۲۵	متوسط	بالا	
۰/۰۰۰	۲/۰۰۵۰۷	۹/۵۰۳۴	متوسط	پایین	
۰/۰۰۰	۲/۴۴۸۲۶	۱۰/۷۹۹۵	بالا	پایین	اجتناب دل‌بستگی
۰/۹۱۹	۲/۲۵۳۹۰	-۱/۲۹۶۱	متوسط	بالا	
۰/۰۰۷	۰/۸۵۳۰۶	۲/۶۳۴۹	متوسط	پایین	ترس از ارزیابی منفی
۰/۰۰۰	۰/۹۵۹۸۳	۵/۰۶۲۹	بالا	پایین	
۰/۰۱۰	۰/۸۱۰۵۱	-۲/۴۲۸۰	متوسط	بالا	
۰/۰۳۳	۲/۶۳۷۶۵	-۶/۸۰۹۰	متوسط	پایین	سازگاری اجتماعی
۰/۰۰۰	۲/۷۵۷۱۹	-۱۳/۶۵۰۹	بالا	پایین	
۰/۰۰۲	۱/۹۵۰۳۲	۶/۸۴۱۹	متوسط	بالا	
۰/۰۵۹	۳/۳۵۸۵۸	-۷/۹۳۹۹	متوسط	پایین	سازگاری تحصیلی
۰/۰۰۰	۳/۶۲۶۲۲	-۱۴/۲۲۶۷	بالا	پایین	
۰/۰۶۲	۲/۶۸۸۷۰	۶/۲۶۶۸	متوسط	بالا	

به دنبال یافته‌های فوق، به مقایسه جفت میانگین‌ها در بین دانشجویان با آسیب بینایی دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا با استفاده از آزمون تی دو تمهنه پرداخته شد که نتایج آن در جدول ۶ نشان داده شده است. بر پایه این نتایج در تمامی متغیرهای پژوهش، میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود داشت. همچنین در اضطراب و اجتناب دل‌بستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری اجتماعی میان دانشجویان

پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین تفاوت معنی‌داری وجود داشته است. در گروه‌های پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط هم تفاوت در تمامی متغیرها به جز اجتناب دلبستگی و سازگاری تحصیلی معنی‌دار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ابعاد دلبستگی بزرگسالی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا انجام شد. نتایج حاکی از آن است که بین سه گروه در ابعاد دلبستگی تفاوت معنی‌داری وجود داشت؛ به طوری که میانگین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در اضطراب دلبستگی از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین کمتر بود. همچنین دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین در مقایسه با دانشجویانی که پیشرفت تحصیلی بالایی داشتند، نمرات بالاتری در اجتناب دلبستگی کسب کردند. این یافته با یافته‌های اکه (۲۰۱۲)؛ مجیمو (۲۰۱۷) و سعادت، اعتمادی و نیل‌فروشان (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بینایی نوعی ابزار ارتباط غیرکلامی بین مراقب و کودک محسوب می‌شود. برخی از پژوهشگران بیان می‌کنند که بینایی و دیدن متقابل مراقب و کودک تسهیل‌کننده دلبستگی بین آنهاست. بر این اساس، آسیب بینایی اولین مانع ارتباط والدین با نوزاد است. نوزاد به‌طور طبیعی، با تمرکز دیداری بر چشم‌های والدین، لبخند زدن و تغییر تمرکز نگاه به‌منظور بررسی اجمالی صورت والدین و محیط، به ارتباط اجتماعی حاکی از توجه والدین پاسخ می‌دهد. طی این فرآیند، تبادل نگاه بین کودک و والدین به‌عنوان تجربه خوشایندی که وابستگی عاطفی را تسهیل می‌کند در نظر گرفته شده است (مؤمنی، ملک‌پور، مولوی و امیری، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، کودکان با آسیب بینایی مجموعه رفتارهای ارتباطی محدودی دارند که بر وابستگی عاطفی آنان به والدین تأثیر می‌گذارد (جعفری، ۱۳۹۵). این موارد ممکن است زمینه‌ساز شکل‌گیری دلبستگی نایمن در کودکان با آسیب بینایی باشند و منجر به ساخت مدل‌های کارکردی منفی از خود و دیگران در این افراد شوند که در بزرگسالی نیز اثرات خود را نشان می‌دهد. به عبارتی وجود نگرانی و ناآرامی در افراد دلبسته‌ی نایمن باعث می‌شود ثبات و امنیت را در روابط عاطفی و بین فردی نداشته باشند و در تلاش و تمرکز جهت برقراری روابط مؤثر

با دیگران و حضور فعال در موقعیت‌های تحصیلی از جمله دانشگاه دچار مشکل شوند. محیط تحصیلی برای این دانشجویان رضایت‌بخش نیست؛ زیرا آن‌ها عزت نفس پایینی دارند، توان دخل و تصرف در محیط آموزشی را در خود نمی‌بینند و به احتمال زیاد تلاش چندانی برای اکتشاف و درگیر شدن در انجام فعالیت‌های آموزشی به خرج نمی‌دهند؛ بدین ترتیب، پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند.

علاوه بر این، میانگین ترس از ارزیابی منفی در دانشجویان با آسیب بینایی که پیشرفت تحصیلی پایینی داشتند از میانگین نمره دانشجویان با پیشرفت تحصیلی متوسط و بالا بیشتر و میانگین ترس از ارزیابی منفی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط نسبت به دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر بود. یافته‌های پژوهش بروک و ویلوبی (۲۰۱۵) و بینش، قراری و بختیاری فایندری (۱۳۹۵) با این یافته همسو است. افراد با آسیب بینایی گرایش دارند در موقعیت‌های اجتماعی رفتار منفعلانه داشته باشند. عدم توانایی در کسب مهارت‌های اجتماعی از طریق مشاهده رفتار دیگران در موقعیت‌های مختلف سبب ایجاد مشکلاتی در روابط بین فردی آنان می‌شود. این امر می‌تواند ناشی از نشانه‌های شکست در موقعیت‌های اجتماعی، فقدان بازخوردهای صادقانه و نگرش منفی نسبت به افراد با آسیب بینایی در جامعه باشد که به نظر می‌رسد نقش مهمی را در شکل‌گیری شناخت‌های معیوب و افزایش ترس از ارزیابی منفی ایفا می‌کنند. یکی از محیط‌های اجتماعی و تحصیلی که دانشجویان با آسیب بینایی در معرض ارزیابی دیگران قرار می‌گیرند دانشگاه است. وجود ترس از ارزیابی منفی بالا در برخی از دانشجویان با آسیب بینایی ممکن است موجب گردد این افراد درک درستی از مهارت‌های ذهنی و شخصی خود نداشته باشند و چنین تصور کنند که به دلیل نقص بینایی، دیگران فقط به نقاط ضعف و محدودیت‌های آن‌ها توجه می‌کنند. برای آن‌ها دانشگاه یک موقعیت تهدیدکننده محسوب می‌گردد که ممکن است در آن دچار اشتباه شوند و یا شکست بخورند. بنابراین، انگیزه چندانی برای یادگیری نداشته و تلاش زیادی برای مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و انجام تکالیفی که دانشگاه فراروی آن‌ها قرار داده به خرج نمی‌دهند. در نتیجه، در عرصه‌ی تحصیلی موفقیت چندانی به دست نمی‌آورند. در مقابل، دانشجویانی که کمتر نگران ارزیابی‌های دیگران هستند، شناخت درستی از توانایی‌ها و محدودیت‌های خود دارند و در جهت به کارگیری توانمندی‌هایشان برای کسب موفقیت تلاش می‌کنند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد بین نمره‌ی سازگاری اجتماعی دانشجویان با آسیب‌بینایی با سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بدین ترتیب که میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین بیشتر بوده و دانشجویان با پیشرفت تحصیلی متوسط سازگاری اجتماعی مطلوب‌تری نسبت به دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین نشان دادند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ینگیملکی، کلانترکوشه و مالکی تبار (۲۰۱۵)؛ سارکار و بنیک (۲۰۱۷) و قربانیان، پورابراهیم، سیدموسوی و حبیبی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. علاوه بر این، تفاوت میانگین سازگاری تحصیلی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین نیز معنی‌دار بود؛ به گونه‌ای که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا، نسبت به دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین نمرات بالاتری در سازگاری تحصیلی به دست آورده‌اند. همسو با این یافته چاینا (۲۰۱۵)؛ سارکار و بنیک (۲۰۱۷) و محمدی، قمی، مسلمی و عباسی (۱۳۹۵) ارتباط معنی‌داری میان سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که افراد با آسیب‌بینایی محدودیت‌های قابل ملاحظه‌ای در ارتباط با دیگران، محیط و ... دارند که ممکن است در رشد مهارت‌های اجتماعی آنان تأثیرگذار باشد. به نظر می‌رسد نقص در این مهارت‌های اجتماعی، منجر به کاهش سازگاری اجتماعی و نقص در فعالیت‌های مشارکتی در این افراد می‌گردد. در فرایند فعالیت‌های یادگیری، مشارکت نقش اساسی را ایفا می‌کند (اللهی و همکاران، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد که شکست در یادگیری یکی از عوامل عدم سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با آسیب‌بینایی باشد.

همچنین برخی از پژوهش‌ها بیان کرده‌اند که آسیب‌بینایی صرفاً باعث نقص در سازگاری اجتماعی نمی‌شود؛ بلکه در صورتی که فرد در شرایط آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار بگیرد، سازگاری لازم را در تعامل با دیگران خواهد داشت (شریفی درآمدی، ۱۳۹۰)؛ مدرس مقدم و حاتمی، ۱۳۹۳). دانشجویانی که مهارت‌های اجتماعی را به خوبی فرا گرفته‌اند از سازگاری بالاتری برخوردارند و به دنبال شرکت در فعالیت‌هایی هستند که منجر به برقراری روابط مؤثر با دیگران می‌گردد. بدین ترتیب، با محیط اجتماعی خود رابطه مناسبی برقرار کرده و روابط بین فردی خویش را به نحو مناسبی با همکلاسی‌ها، اساتید، کارمندان و سایر گروه‌های دانشجویی توسعه می‌دهند و از حمایت آن‌ها بهره‌مند می‌شوند. بنابراین،

دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند. در مقابل، سطوح پایین سازگاری اجتماعی با احساس تنهایی و ادراک دانشجو از فرصت‌های اندک تعامل اجتماعی و حمایت اجتماعی قابل دسترس در رابطه است. چنین افرادی مهارت‌های مقابله‌ای ضعیفی دارند؛ لذا در انجام تکالیف درسی دچار مشکل شده و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند.

افزون بر این، به نظر می‌رسد نقص در فعالیت‌های یادگیری یکی از عوامل عدم سازگاری تحصیلی و به دنبال آن شکست در پیشرفت و موفقیت تحصیلی باشد که این امر موجب ایجاد افسردگی، احساس تنهایی و کاهش کیفیت زندگی تحصیلی می‌گردد (دایسون و رنک، ۲۰۰۶). این دانشجویان نسبت به محیط تحصیلی و اهداف وضع شده آن نگرش منفی پیدا می‌کنند، انگیزه‌ی چندانی برای یادگیری نداشته و در برآورده ساختن تقاضاهای آموزشی دچار مشکل می‌شوند که به کاهش عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد.

از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، روش نمونه‌گیری آن به شیوه‌ی گلوله برفی است که احتمال تعمیم‌پذیری نتایج به سایر جوامع را کاهش می‌دهد و پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، پژوهش‌هایی بر روی سایر دانشجویان نیز انجام گیرد. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌گردد علاوه بر آگاه‌سازی خانواده‌های دارای فرزند با آسیب بینایی از آثار دلبستگی، مهارت‌هایی نظیر جرأت‌ورزی و مهارت‌های اجتماعی به منظور کاهش ترس از ارزیابی منفی و بهبود سازگاری اجتماعی و تحصیلی جهت ارتقاء پیشرفت تحصیلی به این دانشجویان آموزش داده شود.

منابع

- آمویگ، ج. (۲۰۰۵). *نابینایی و توانمندی اجتماعی: رهنمودهایی برای توانمندسازی نابینایان*، ترجمه پرویز شریفی‌درآمدی، مجید ابراهیم‌پور، حسن خوش‌اخلاق و مریم اکبری (۱۳۹۱). تهران، آوای نور.
- احیاکننده، م.، یوسفی، ف و خرمایی، ف. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴، ۲ (۶): ۳۶-۱.
- اللهی، ذ.، زارعی زوارکی، ا.، شریفی‌درآمدی، پ.، نوروزی، د. و دلاور، ع. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش غنی شده با تلفن همراه بر میزان انگیزش تحصیلی، مشارکت و یادگیری

- دانش آموزان آسیب‌دیده بینایی. فصلنامه افراد استثنایی، ۶ (۲۳): ۲۴-۲
- باقرپور، م.، روستایی، س. و خواجه‌حسینی، ح. (۱۳۹۵). رابطه بین مهارت‌های آموزشی تشکل‌های مدنی در زندگی مستقل و کیفیت زندگی افراد با آسیب بینایی در شهر تهران. دومین همایش جامعه بینا، شهروند نابینا، دانشگاه کاشان.
- بریس، ن.، کمپ، ر. و رزمی، س. (۲۰۰۶). تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه SPSS، ترجمه خدیجه علی‌آبادی و سید علی صمدی (۱۳۸۸). تهران، انتشارات دوران.
- بینش، م.، قراری، م. و بختیاری فاینردی، م. (۱۳۹۵). بررسی اضطراب اجتماعی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. ماهنامه پژوهش‌های مدیریت و حسابداری، ۳۰: ۵۴-۴۶.
- توکلی، ا. (۱۳۹۴). مشکلات رشد اجتماعی کودکان با آسیب بینایی از دیدگاه دلبستگی. نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، ۳ (۱۳۱): ۶۴-۵۷
- جعفری، ا. (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های دلبستگی و تاب‌آوری بین افراد دارای اختلال بینایی و افراد عادی. دومین همایش جامعه بینا، شهروند نابینا، دانشگاه کاشان.
- داودی، ا.، صلاحیان، ا. و ویسی، ف. (۱۳۹۱). اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی مثبت. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۲، ۹۶: ۸۷-۷۹.
- زارع، م.، لطیفیان، م. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۲). مدل علی ابعاد دلبستگی و راهکارهای تنظیم هیجان با واسطه‌گری خودکارآمدی اجتماعی و خود افشاسازی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۳ (۱۱): ۳۲-۱۳.
- سعادت، س.، اعتمادی، ع. و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های دلبستگی و تاب‌آوری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۷ (۴): ۴۶-۵۵.
- سعیدی، ز. و فرحبخش، ک. (۱۳۹۵). رابطه کیفیت زندگی، سبک زندگی و عملکرد تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پزشکی. دو ماهنامه پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۳): ۱۸۵-۱۷۶.
- شریفی درآمدی، پ. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر سازگاری دانش آموزان نابینا. فصلنامه افراد استثنایی، ۱ (۱): ۴۵-۶۶.

- قربانیان، ا.، پورا برهیم، ت.، سید موسوی، پ. س. و حبیبی، م. (۱۳۹۵). سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی در کودکان دختر با دل بستگی ایمن و نایمن. *انجمن روانشناسی بالینی کودک و نوجوان ایران*، ۱۳ (۳): ۸۷-۱۱۳.
- مدرس مقدم، ع. و حاتمی، ت. (۱۳۹۳). مقایسه میزان سازگاری اجتماعی در کودکان نایبنا و عادی در مدارس ابتدایی شهر مشهد. *طلوع بهداشت یزد*، ۳۱ (۱): ۱۱۴-۱۰۴.
- محمدی، س. د.، قمی، م.، مسلمی، ز. و عباسی، م. (۱۳۹۵). ارتباط راهبردهای فراشناختی، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۵۳): ۴۸۱-۴۷۰.
- مؤمنی، خ.، کرمی، ج. و سرداری، آ. (۱۳۹۵). رابطه تفکر انتقادی، تمایز یافتگی و ترس از ارزیابی منفی با سازگاری اجتماعی در دانش آموزان. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۶ (۲۲): ۱-۱۲.
- مؤمنی، ف.، ملک پور، م.، مولوی، ح. و امیری، ش. (۱۳۸۹). مقایسه سبک های دل بستگی نایمن اضطرابی/اجتنابی، نایمن اضطرابی/دوسوگرا و ایمن جوانان دارای نقایص بینایی، شنوایی و جوانان شهر اصفهان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۸ (۲): ۱۱۳-۱۰۳.
- یعقوبی، ا.، نادری پور، ح.، محقق، م. و یارمحمدی، و. (۱۳۹۷). مقایسه بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن آگاهی و سرمایه های روانشناختی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۳ (۵۰): ۲۲۴-۱۹۹.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179-189.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brook, CA. & Willoughby, T. (2015). The Social Ties That Bind: Social Anxiety and Academic Achievement across the University Years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1139-1152.
- China, F. (2015). *The relationship between social support, social adjustment, academic adjustment and academic performance among college students in Tanzania*. Doctoral Dissertation, University of Tanzania.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment implications for explanation, emotion and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 71, 810-832.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40 (3), 339-346.

- Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244.
- Ekeh, P. U. (2012). Children's attachment styles, achievement and social competence at early childhood. *African Research Review*, 6 (4), 335-348.
- Kirk, S., Gallagher, G. & Coleman, M.R. (2015). Educating exceptional children (14th Ed). Cengage Learning Printed in the United States of America.
- Leary, R. M. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375
- Majimbo, E. (2017). Influence of Attachment Styles on Academic Performance of Adolescents in High Cost Private Secondary Schools in Nairobi County, Kenya. *European Scientific Journal*, 13 (10), ISSN: 1857-7881.
- Mesidor, J.K., Sly, K.F. (2016). Factors that Contribute to the Adjustment of International Students. *Journal of International Students*, 6(1), 262-282
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). *Attachment Theory Expanded: A Behavioral Systems Approach*. The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology. Oxford Handbooks Online.
- Negru-Subtirica, O. & Pop, E.I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93: 163-170.
- Panday, R., Srivastava, P., Fatima, N., Kiran, M. & Kumar, P. (2015). Depression, anxiety and stress among adolescent girls with congenital Visual impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation* 1 (1), 21-24.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph. D. thesis, Carolina University.
- Rani, M. (2016). A study of adjustment of visually impaired and normal students in relation to their parental behavior. *Learning community*, 7 (3), 231-239.
- Rosa-Mendes, M., Pires, R. & Ferreira, A.S. (2019). Personality traits of the alternative DSM-5 model and the attachment dimensions in Portuguese adults. *Personality and Individual Differences*, 143, 21-29.
- Ruppel, F., Liersch, S. & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23(1): 15-24.
- Sarkar, S. & Banik, S. (2017). A Study on the Adjustment and Academic Achievement of Adolescent Students. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 5 (6), 659-668.
- Srivastava, PS. (2018). Social adjustment problems of school going academic achievers. *International Journal of Academic Research and Development*, 3 (1), 164-166.

- Sosic Z, Gieler U, Stangier U. (2008). Screening for social phobia in medical in-and outpatients with the German version of the Social Phobia Inventory (SPIN). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(5): 849-59.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social - evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33 (4), 448-457.
- Yengimolki, S., Kalantarkousheh S.M. & Malekitabar, A.L. (2015). Self-Concept, Social Adjustment and Academic Achievement of Persian Students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8 (2), 50-60.

