



Comparison of Social Interest between Normal Students and Borderline Students

M. Gholami¹: Ph.D in Psychology and Exceptional Children Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

T. Najafi fard²: Ph.D of Psychology and Exceptional Children Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

S. Abbasi³: Ph.D student, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Iran.

A. Aghaziyarati^{4*}: PhD Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Iran

Sh. Ghorbani Kalkhajeh⁵: M.A of Clinical Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract

Background and Aim: Social interest is utilized to measure a person's relationship with other people. Social interest is defined as a sense of belonging and interaction with other. This study points out the differences in social interest between normal and borderline students in Mashhad city.

Methods: The present study was a causal-comparative study in nature. The statistical population of the study was borderline students studying at normal schools in Mashhad. The sample of this study includes 145 students including 73 normal students (27 boys and 46 girls) and 72 borderline students (26 boys and 46 girls) Selected via the method of available sampling. The Social Interest Scale for Iranian Children (SISIC) was used to assess the mentioned groups' social interest. Multivariate analysis of variance was also used to analyze the data. **Results:** The analysis of the findings illustrated that there was a significant difference ($p < 0.001$) between borderline students and normal students in total score of the scale and subscales of social interest, including responsibility -doing homework, communication with people-empathy, courage and confidence, a sense of equality versus inferiority /Superiority. **Conclusion:** comparing borderline students and normal students in terms of social interest the former is weaker. These results suggest the need to improve social interest in borderline students.

Keywords: social interest, normal students, borderline students

* **Corresponding author**
ali_ziarati99@yahoo.com

Received: 03.09.2021
Acceptance: 10.01.2022

Cite this article as:

Gholami, M., Najafi fard, T., Abbasi, S., Aghaziyarati, A., & Taghvaei, D. (2022). Comparison of Social Interest between Normal Students and Borderline Students. *JARCP*, 4(1): 23-34.

This work is published under CC BY-NC-SA 3.0 licence.

Introduction

There are students in most classes who cannot compete with their peers, consequently, they will be unsuccessful in getting acceptance score during the exam time. These students are called borderline or slow-learner students (Hossein Kkhanzadeh, Rahimi & Stovy, 2016). Borderline or slow-learner student is a student who has not necessarily have mental retardation or needs special education, instead, slow-learner students are categorized as students who need more time to learn a subject in compare to their normal counterparts (Vasudevan, 2017), have lower than average cognitive skills (Borah, 2013), and their intelligent score is from 75 to 89 (Malik, Rehman & Hanif, 2011). Slow-learner students are overlooked in comprehensive education, regarding the fact that they are below average in thinking, reasoning, similarities, communication, conceptual development, language development, social and emotional characteristics (Vasudevan, 2017), understanding the concept and learning. Consequently, they fail to understand abstract concepts, weak to perceive complexities, need more exercises to learn a subject, have limited treasury of words, use simple grammatical structures suited for younger children, are 2 to 3 years behind in doing their homework, have problem in reading and understanding their books, have limited general knowledge in compare to their classmate (Haddadi, Faramarzi, 1388). Furthermore, they are anxious oftentimes, have lower self-esteem and weaker attention skills, have problem in applying their knowledge to real-life situations, are not futuristic and have no long-term goals (Ghafouri & Ashouri, 2017). Their behavioral characteristics are influenced by either internal or external factors including weak mental abilities, diagnosing with a long-term illness, weak cognitive characteristics, poor and inappropriate opportunities at school, incompatibility between home and school, lack of self-esteem and high levels of anxiety (Vasudevan, 2017). Slow-learner students have lower levels of social adjustment (Vismeh, 2005).

They need external simulation and reinforcement to do simple tasks. Having inappropriate self-image, dysfunctional interpersonal interactions and communicational and social problems, are areas because of which they would face both mental and social problems (Malik et. All, 2011). Adler's approach is one the psychological approaches which emphasis on the importance of social skills on mental health. He viewed human being as a social creature, and conceptualized social interest, as the core of this theory, to reemphasize on social skills (King & Shelley, 2008). Social interest is utilized to measure one's communication with others and defined as the sense of belonging and having interaction with others. Social interest is a concept by which an individual tries to create a better world (Frew & Spiegler, 2012). Regarding Adler's point of view (1979), a person who has higher levels of social interest is characterized as an individual who is mature, has a sense of belonging, cooperates and collaborates effectively with others (Evans, 2005). Having a sense of belonging, develops self-concept on which self-worth, sufficiency, quality and helpfulness relied, consequently, his internalized images of others includes characteristics such as, respect, politeness, cooperation. The stronger the sense of belonging is, the more he cooperates, the more he respects, the more he gains respect, the stronger his self-esteem and social interest will be. Social interest develops in three stages; first, human being are born with cooperation and social life potential ability, however, one's success to interact effectively with others is related to the quality he experienced with his core family members; following that, social interest develops from cooperation with others in different areas. Finally, his ability will develop as long as he can combine social interest with different aspects of his life (Frew & Spiegler, 2012). Ionedes (2008) stated that individuals with higher levels of social interest depict characteristics such as sociability, cooperation, patient, support and autonomy. Students' social skills evaluation and

assessment has been an important area for psychologists and policy makers. Regarding the important role of social skills in slow-learner students' development, this study was conducted to evaluate social interest in slow-learner students and a comparison was done to assess its difference between slow-learner students and normal students.

Research method

This study was causal-comparative in nature and its statistical population included all slow-learner and normal students who were studying in primary school of Mashhad city. Sample included 145 students of which 73 were normal (27 boys and 46 girls) and 72 were slow-learner students (26 boys and 46 girls) who were studying at special schools for slow-learner children. The participants were selected based on available sampling methods.

Research tools

Social interest scale. Social interest scale for Iranian children was utilized in the present study in order to evaluate social interest in both normal and slow-learner students. This scale consists of 63 items created by Alizadeh, Esmaeili, and Soheili (1394) based on Adler's theory in order to assess social interest among 4 to 12 years old Iranian children. Social interest scale for Iranian children contains 4 sub-scales including responsibility- doing homework (question numbers from 1 to 20), connection with people- empathy (question numbers from 21 to 39), courage and confidence (question numbers from 40 to 48), feeling of equality versus inferiority – superiority (question numbers from 49 to 63). By conducting a study on 300 people (180 of them were girls and 120 of them were boys), Alizadeh and his colleagues (1394) calculated an appropriate reliability. An appropriate validity was calculated by determining sub-scales correlation. Social interest scale for Iranian children is a 5-point Likert scale (from 1 which means completely incorrect to 5 which means completely correct). In the reiterated scale questions` 40, 49, 50, 51, 52, 53, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 scoring is done by reverse scoring method.

Results

Kolmogorov-Smirnov test depicted no statistical significance in variables including responsibility-doing homework, courage and confidence, feeling of equality versus inferiority – superiority, however, in connection with people- empathy, it illustrated statistical significance which can be overlooked regarding Richard Sheuelson and the equality in the number of participants in both groups; consequently, normal distribution assumption was respected. In addition, conducting Levine test indicated that homogeneity of variances were not statistically significant in any of social interest sub-scales. Regarding the fact that the indicators of multivariate tests, such as Wilks Lambda and Hotelling's Trace, the Roy's Largest Root, and Pillay Trace were statistically significant, there was statistically significant difference in social interest sub-scales ($p < 0/001$). The results of multivariate test indicated that there was a significant difference between normal and slow-learner students in all social interest sub-scales including responsibility- doing homework, connection with people- empathy, courage and confidence, feeling of equality versus inferiority – superiority at point 0/001.

Discussion and conclusion

Assessing social interest among normal and slow-learner students was the aim of the present study. With regard to the findings, there was a statistically significant difference in social interest levels between normal and slow-learner students and slow-learner students had lower levels of social interest in compare to their normal counterparts which is in consistency with previous researches (Alizade, Walton & Soheili, 2016; Shrivastava & Pandey, 2017; Vasudevan, 2017; Shaw, Grimes & Bulman, 2005; Ahmadi et. All, 1388). This finding can be conceptualized that slow-learner students have difficulty in complex social skills and social information processing compare to their normal peers. Nieuwenhuijzen, Vriens, Scheepmaker, Smit and Porton (2011) indicated that slow-learner students who are studying in normal schools experience

negative relationships with their peers, they are introvert and shy, have problems in building-up friendship (Borah, 2013). Cooperating with others in order to achieve social and personal goals based on childhood experiences enhances social interest development. Adler believed that social interest is an instinct and human are social creatures, which means they born with this innate desire. Regarding his point of view, personality develops in social context when an individual interacts with his environment and others (Feist & Feist, 2008; Schultz & Schultz, 2009). Based on Adler's theory, personality pathology stems from the lack of ability of achieve superiority in social context. These personalities form in families that competition, negligent, domination, exploitation are their main characteristics which prohibit social interest development. These families' offspring learned by hurting others they can achieve a better life and select lack of sense of belonging, lack of sense of capability, lack of sense of self-worth and Discouragement to achieve superiority (Evans, 2005).

Furthermore, teachers believe that slow-learner students hurt their normal peers due to their inappropriate behaviors (Seif & Farighi, 1392), consequently, instead of learning rules and limitations of social life, they tend to be self-centered which prohibits a normal development of social interest (Alizadeh & Rouhi, 1393). Moreover, Eva (2003) reported that being rejected by their normal counterparts is not due to their weak academic performance, however, it is related to the fact that they do not obey class rules, they are impolite and aggressive and have lower levels of cooperation and empathy which disturbs social interest development. Lack of academic achievement, rejection by their peers, poor parenting style, such as permissive parenting style (Hossein Khanzadeh, Rahimi, Stovy, 1395), not giving them social and personal responsibilities reinforce this belief in slow-learner students that life is not fair for them. Additionally, sometimes parents create a competitive

atmosphere in family by which hostility among family members grows and this can interrupt social development and sense of belonging (Khabbaz, Alizadeh, Delavar, Ebrahimi Ghavam, 1395). The more a person perceive himself as an important member of a group, the more he can cooperate, respect others, gain respect which result in improving his sense of social interest (Poorseyed et. All, 1395). Preventing this to take place, it is pivotal to improve sense of belonging which improves sense of self-worth and sufficiency, social interest which improves cooperation and encouragement which means accepting the child as who he is, in slow-learner students (Evans, 2005; Frew & Spiegler, 2012; Poorseyed et. All, 1395), To conclude, it can be stated that lower level of social interest in slow-learner students result in the assumption that they are not an important group member and do not engage in group work. Regarding the fact that lower levels of social interest can affect their self-esteem at school, it is pivotal to pay more attention to conduct counselling sessions for them and their parents in order to enhance their social interest and self-esteem. Pointing out the limitation of this study, it should be mentioned that the limited number of the participants, examining only one grade, and evaluating slow-learner students on one city rather than evaluating them in two or more cities. It is recommended to examine more participants who are studying in secondary or high school.

Ethical principles

To observe the ethical principles, this research was conducted with the informed consent of the participants and the subjects' information remained confidential.

Acknowledgments

We thereby appreciate the primary school principles of Mashhad as well as the students and their families who had the necessary cooperation in conducting this research.

Conflict of interest

The authors of this study declared no conflict of interest.



مقایسه علاقه اجتماعی بین دانش آموزان عادی و دیرآموز

مرضیه غلامی^۱: دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

طاهره نجفی فرد^۲: دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

سعید عباسی^۳: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

علی آقازیرتی^{۴*}: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

شبنم قربانی کلخواجه^۵: کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

زمینه و هدف: علاقه اجتماعی یکی از مفاهیمی است که برای اندازه‌گیری ارتباط فرد با افراد دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاقه اجتماعی به معنای احساس تعلق و تعامل با دیگران است. هدف از این پژوهش مقایسه علاقه اجتماعی دانش آموزان دیرآموز با همتایان عادی آن‌ها در شهر مشهد بود. **روش پژوهش:** پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان دیرآموز مشغول به تحصیل در مدارس عادی شهر مشهد بودند. نمونه این پژوهش شامل ۱۴۵ دانش‌آموز مشتمل بر ۷۳ دانش‌آموز عادی (۲۷ پسر و ۴۶ دختر) عادی و ۷۲ دانش‌آموز دیرآموز (۲۶ پسر و ۴۶) که به صورت در دسترس انتخاب شدند. برای ارزیابی علاقه اجتماعی دانش آموزان از مقیاس علاقه اجتماعی برای کودکان ایرانی (SISIC) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. **یافته‌ها:** تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد در بین دانش آموزان دیرآموز و عادی در نمره کل مقیاس و زیر مقیاس‌های علاقه اجتماعی از جمله مسئولیت‌پذیری-انجام تکلیف، ارتباط با مردم-همدلی، جرات و اطمینان، احساس برابری در مقابل کهنتری- برتری تفاوت معنادار آماری ($p < 0.001$) وجود داشت. **نتیجه‌گیری:** دانش آموزان دیرآموز از نظر علاقه اجتماعی در مقایسه با دانش آموزان عادی ضعیف‌تر هستند. این نتایج ضرورت توجه بیشتر به علاقه اجتماعی در کودکان دیرآموز را مطرح می‌کند.

کلیدواژه‌ها:

علاقه اجتماعی، دانش آموز عادی، دانش آموز دیرآموز

*نویسنده مسئول

ali_ziarati99@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۰

شیوه استناد به این مقاله:

غلامی، م.، نجفی فرد، ط.، عباسی، س.، آقازیرتی، ع.، و قربانی کلخواجه، ش. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سازگاری زناشویی بر اساس عدالت زناشویی و دلزدگی زناشویی. فصلنامه سنجش و پژوهش در مشاوره کاربردی، ۴ (۱۱ پیاپی ۱۱): ۳۴-۲۳

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC-SA 3.0 صورت گرفته است.

مقدمه

خارجی باشد. برخی از این عوامل شامل توانایی‌های ذهنی کم، بیماری طولانی، ویژگی‌های شناختی ضعیف، فرصت‌های ضعیف و نامناسب در مدرسه، ناسازگاری بین خانه و مدرسه، عدم اعتماد به نفس، ترس و اضطراب شدید باشد (Vasudevan, 2017).

دانش آموزان دیرآموز سازگاری اجتماعی پایین‌تری نسبت به دانش آموزان عادی دارند (Vismeh, 2005). شناسایی کودکان دیرآموز به‌جز در یادگیری امور تحصیلی کار آسانی نیست. همچنین دانش آموزان دیرآموز نقص‌هایی را در مهارت‌های رفتاری و اجتماعی نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان برای انجام کارهای ساده نیاز به محرک‌های بیرونی و مشوق‌های زیادی دارند. تصویر ضعیف از خود، روابط میان فردی ناپخته و مشکلات ارتباطی و اجتماعی آن‌ها را در خطر مشکلات روانی و اجتماعی قرار می‌دهد (Malik et al, 2011).

یکی از رویکردهایی که بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی در سلامت روان تأکید دارد، رویکرد آدلر است. وی معتقد بود انسان اساساً موجودی اجتماعی است و بنیادی‌ترین مفهوم او تحت عنوان علاقه اجتماعی نیز بر این امر تأکید دارد (King & Shelley, 2008). علاقه اجتماعی (Social Interest) یکی از مفاهیمی است که برای اندازه‌گیری ارتباط فرد با افراد دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاقه اجتماعی به معنای احساس تعلق و تعامل با دیگران است. این مفهوم به معنای تلاش برای ساختن جهان به‌عنوان مکانی بهتر است (Frew & Spiegler, 2012). از دیدگاه Adler (1979) فردی که دارای علاقه اجتماعی است، فردی رشد یافته و آگاه است که به اجتماع انسانی تعلق دارد، این افراد با سایرین همکاری و مشارکت می‌کنند (Evans, 2005). احساس تعلق به فرد کمک می‌کند خودپنداره‌ای را ایجاد کند که حول خودارزشمندی، بسندگی، کیفیت و مفید بودن جهت دهی می‌شود و تصورش درباره افراد دیگر حول اعتماد، نزاکت و همکاری جهت‌دهی می‌شود. هر چه او بیشتر احساس کند که عضوی مهم از گروه است، بیشتر ارزش مشارکت خود را در رفاه گروه تصدیق می‌کند، بیشتر به دیگران احترام می‌گذارد و احترام دیگران را کسب می‌کند، اعتماد به نفس و نیز علاقه اجتماعی قوی‌تری می‌یابد. این وضعیت به معنای آمادگی

در بیشتر کلاس‌های عادی دانش‌آموزانی هستند که نمی‌توانند با دیگر همکلاسی‌های خود رقابت کنند و در نتیجه در پایان سال تحصیلی مردود می‌شوند و ناموفق می‌گردند. این گروه از افراد دانش آموزان دیرآموز (Slow Learners) نام دارند (Hoseinkhanzadeh, Rahimi & Estovy, 2016). دانش‌آموز دیرآموز به کسی گفته می‌شود که لزوماً عقب‌مانده یا نیازمند آموزش ویژه نیست بلکه نسبت به افراد عادی به زمان بیشتری برای یادگیری نیاز دارند (Vasudevan, 2017). این دانش آموزان دارای توانایی‌های شناختی کمتر از حد متوسط هستند (Borah, 2013) و از نظر هوشی در محدوده هوشبهر بین ۷۵ تا ۸۹ قرار گرفته‌اند (Malik, Rehman, & Hanif, 2011). دانش آموزان دیرآموز به‌طور عمده در آموزش و پرورش فراگیر نادیده گرفته می‌شوند. در یک کلاس از ۴۰ یا ۵۰ دانش‌آموز معلم قادر نخواهد بود به تمام دانش‌آموزانی که در درس‌های خود عقب‌افتادگی دارند توجه فردی داشته باشند (Krishnakumar, Geeta & Palat, 2006).

دانش‌آموزان در تفکر، استدلال، شباهت‌ها، ارتباطات، رشد مفهومی، رشد زبانی، ویژگی‌های اجتماعی و هیجانی (Vasudevan, 2017) درک مفاهیم و یادگیری مطالب، کندتر از متوسط کلاس هستند، از درک مفاهیم انتزاعی یا مجرد عاجزند، در تشخیص روابط پیچیده ضعیف هستند، برای یادگیری مطالب درسی به تمرین‌های بیشتری نیاز دارند، خزانه لغات محدودتری نسبت به همسالان خود دارند و از دستور زبان ساده‌ای که ویژه‌ی کودکان کوچک‌تر است، استفاده می‌کنند، در انجام تکالیف درسی معمولاً ۲ تا ۳ سال از همسالان خود عقب‌ترند، در خواندن و فهمیدن کتاب‌های درسی معمولاً مشکل دارند و دامنه معلومات عمومی آن‌ها نسبت به همسالان خود محدودتر است (Haddadi & Faramarzi, 2009). همچنین، آن‌ها معمولاً مضطرب هستند، عزت‌نفس پایین و مهارت‌های توجهی ضعیفی دارند، در انتقال آموخته‌ها به شرایط یا موقعیت‌های عملی زندگی روزمره مشکل دارند، این دانش آموزان در حال حاضر زندگی می‌کنند یعنی آینده‌نگر نیستند و اهداف بلندمدتی ندارند (Ghafouriyan & Ashouri, 2017). ویژگی‌های رفتاری دانش آموزان دیرآموز می‌تواند ناشی از عوامل درونی و

اجتماعی ویژگی‌های شخصیتی چون جامعه‌پذیری، درک و همکاری، شکیبایی، حمایت‌گری و خودمختاری مفید را دارا هستند. بررسی و ارزیابی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از گذشته مورد توجه روانشناسان و متخصصان آموزش‌وپرورش بوده است. با توجه به اهمیت مهارت‌های اجتماعی در رشد و تحول دانش‌آموزان دیرآموز این پژوهش با هدف بررسی علاقه اجتماعی این دانش‌آموزان و مقایسه آنها با همتایان عادی انجام شد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دیرآموز و عادی پایه ابتدایی شهر مشهد بود و نمونه آماری شامل ۱۴۵ دانش‌آموز مشتمل بر ۷۳ دانش‌آموز عادی (۲۷ پسر و ۴۶ دختر) و ۷۲ دانش‌آموز دیرآموز (۲۶ پسر و ۴۶) که در مدارس ویژه کودکان دیرآموز مشغول به تحصیل بودند به‌صورت در دسترس انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس علاقه اجتماعی برای کودکان ایرانی (Social Interest Scale for Iranian Children (SISIC): مقیاس علاقه اجتماعی دارای ۶۳ گویه است که توسط Alizadeh, Esmaeili & Soheili (2015) جهت اندازه‌گیری علاقه اجتماعی در کودکان ۴-۱۲ ساله ایرانی و بر اساس مفهوم سبک زندگی آلفرد آدلر طراحی شده است. این پرسشنامه دارای چهار زیر مقیاس مسئولیت‌پذیری-انجام تکلیف (سؤال‌های ۱ تا ۲۰)، ارتباط با مردم-همدلی (سؤال‌های ۲۱ تا ۳۹)، جرات و اطمینان (سؤال‌های ۴۰ تا ۴۸)، احساس برابری در مقابل کهنتری-برتری (سؤال‌های ۴۹ تا ۶۳) است. Alizadeh et al. (2015) بر روی نمونه ۳۰۰ نفری (۱۸۰ دختر و ۱۲۰ پسر) پایایی مطلوب این مقیاس را نشان می‌دهد. روایی مقیاس نیز در این پژوهش از طریق محاسبه همبستگی زیرمقیاس‌ها با کل آزمون، مطلوب گزارش شده است. پاسخ به سؤالات به روش لیکرت و به‌صورت ۵ گزینه‌ای (کاملاً نادرست ۱ تا حدی نادرست ۲، نظری ندارم ۳ تا حدی درست ۴ و کاملاً درست ۵) است که از ۱ تا ۵ نمره به آن تعلق می‌گیرد. در این پرسشنامه سؤالات شماره ۱۴۰/۴۹، ۱۵۰/۵۱، ۱۵۱/۵۲، ۱۵۲/۵۳، ۱۵۳/۵۴، ۱۵۵/۵۶، ۱۵۷/۵۸، ۱۵۹/۶۰، ۱۶۱/۶۲، ۱۶۳/۶۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

برای تلاش به‌منظور یافتن راه‌حل برای مشکلات و یاد گرفتن از تجربه‌های زندگی است (Pour Seyed, Alizadeh, Kazemi, Borjali & Farokhi, 2017). آدلر معتقد بود داشتن علاقه نسبت به همسالان و نگرش مثبت نسبت به همکاری با دیگران در دوران کودکی باعث داشتن سلامت روانی در بزرگسالی می‌شود (Stoykova, 2013). برخی صاحب‌نظران علاقه اجتماعی را هم‌ردیف مفاهیمی چون همکاری، روابط اجتماعی، همانندی با گروه، همدلی و ... عنوان کرده‌اند، اما به عقیده آدلر معنی و مفهوم علاقه اجتماعی از همه این‌ها وسیع‌تر است و آن کمک مداوم فرد است به جامعه تا هدف جامعه که رشد همه افراد در جنبه‌های گوناگون تأمین شود (Sahami & Mazlomi, 2012). علاقه اجتماعی در سه مرحله ایجاد می‌شود: اولین مرحله بر اساس این مفهوم است همه انسان با پتانسیل همکاری و زندگی اجتماعی متولد می‌شود اما موفقیت و توانایی افراد برای ارتباط با دیگران از طریق ارتباط والد کودک و دیگر اعضای خانواده شکل می‌گیرد. در مرحله دوم توانایی ابتدایی علاقه اجتماعی از طریق همکاری در فعالیت‌های مختلف رشد و گسترش می‌یابد. در مرحله سوم توانایی یک فرد تا جایی رشد و گسترش پیدا می‌کند که می‌تواند علاقه اجتماعی را با جنبه‌های مختلف از سبک زندگی‌اش ادغام کند (Frew, Spiegler, & 2012). یافته‌های مختلف حاکی از ارتباط علاقه اجتماعی با جنبه‌های مختلف سلامت روانی می‌باشد. برای مثال: (Pour Seyed et al, 2017) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که علاقه اجتماعی یک روش مؤثر برای پرورش مهارت‌های اجتماعی در جهت افزایش همدلی، مسئولیت‌پذیری، همکاری، ارتباط و مشارکت در نوجوانان است. Alizadeh, Walton, & Soheili (2016) در پژوهشی به مقایسه علاقه اجتماعی بین کودکان با و بدون بیش‌فعالی و نقص توجه پرداختند به این نتیجه رسیدند که کودکان بیش‌فعال و نقص توجه در مقایسه با افراد عادی از علاقه اجتماعی پایین‌تری برخوردار هستند. در مطالعه Esmaeili & Ghorbanali Pour (2012) که افزایش علاقه اجتماعی را در کاهش علایق کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی بررسی کردند، مشخص شد افزایش علاقه اجتماعی منجر به کاهش علائم این اختلال می‌شود (خباز، علیزاده، دلاور، ابراهیمی قوام، ۱۳۹۵). Ionides (2008) نیز نشان داد افراد با سطوح بالای علاقه

یافته‌ها

آموزان عادی ۸/۸۸ (۱/۰۵) و گروه دانش آموزان دیرآموز ۹/۲۳ (۱/۱۳) سال بود. جهت آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه علاقه اجتماعی در دو گروه دانش آموزان عادی و دیرآموز متفاوت است از روش تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

در این پژوهش ۲۷ پسر برابر با (۳۷ درصد) و ۴۶ دختر برابر با (۶۳ درصد) دانش آموزان گروه عادی و ۲۶ پسر برابر با (۳۶ درصد) و ۴۶ دختر برابر با (۶۴ درصد) در گروه دانش آموزان دیرآموز بودند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه دانش

جدول ۱. میانگین مولفه های علاقه اجتماعی در بین دانش آموزان عادی و دیرآموز

انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
۹/۴۰	۸۸/۳۵	دانش آموزان عادی	مسئولیت پذیری- انجام تکلیف
۱۱/۸۶	۷۴/۹۳	دانش آموزان دیرآموز	
۷/۶۴	۸۶/۶۱	دانش آموزان عادی	ارتباط با مردم- همدلی
۱۲/۷۸	۷۴/۸۷	دانش آموزان دیرآموز	
۵/۷۹	۳۴/۶۳	دانش آموزان عادی	جرات و اطمینان
۶/۷۱	۳۱/۸۸	دانش آموزان دیرآموز	
۱۴/۲۸	۵۲/۳۵	دانش آموزان عادی	احساس برابری در مقابل کهتری- برتری
۱۲/۲۵	۴۰/۴۱	دانش آموزان دیرآموز	
۲۲/۲۰۷	۲۶۱/۹۵	دانش آموزان عادی	نمره کل
۲۶/۶۳	۲۲۲/۱۱	دانش آموزان دیرآموز	

واریانس چندمتغیره برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها آزمون کولموگروف- اسمیرنوف مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

براساس جدول ۱ میانگین مولفه های علاقه اجتماعی و نمره کل نشان داد که نمرات دانش آموزان عادی بیشتر از نمرات دانش آموزان دیرآموز است. قبل از اجرای آزمون تحلیل

جدول ۲. آزمون کولموگروف- اسمیرنوف و لوین برای اطمینان از نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

متغیر	Z اسمیرنوف	سطح معناداری	اسمیرنوف- آزمون لوین	مقدار P
مسئولیت‌پذیری- انجام تکلیف	۱/۱۹	۰/۱۱	۴/۲۷	۰/۲۹
ارتباط با مردم- همدلی	۱/۵۴	۰/۰۱	۲۱/۶۵	۰/۳۰
جرات و اطمینان	۱/۱۹	۰/۱۱	۲/۳۳	۰/۱۲
احساس برابری در مقابل کهتری- برتری	۰/۷۵	۰/۶۲	۰/۲۴	۱/۳۷

مفروضه‌ها می‌توان از این پیش فرض چشم‌پوشی کرد، بنابراین پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است. همچنین آزمون لوین بیانگر آن بود که همسانی واریانس‌ها در هیچ یک از مؤلفه‌های علاقه اجتماعی معنادار نیست.

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است آزمون کولموگروف- اسمیرنوف در متغیرهای مسئولیت‌پذیری- انجام تکلیف، جرات و اطمینان و احساس برتری در مقابل کهتری- برتری معنادار نیست و در متغیر ارتباط با مردم- همدلی معنادار است که با توجه به شیولسون و اینکه تعداد نمونه‌ها در دو گروه برابر است و ضمن بررسی سایر

جدول ۵: نتایج کلی تحلیل واریانس چند متغیره					
نوع آزمون	مقدار	df فرضی	df خطا	F	P
اثر پیلاپی	۰/۴۴	۴/۰	۱۴۰/۰	۲۷/۰۵	<۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۵۷	۴/۰	۱۴۰/۰	۲۷/۰۵	<۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۰/۷۸	۴/۰	۱۴۰/۰	۲۷/۰۵	<۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۸	۴/۰	۱۴۰/۰	۲۷/۰۵	<۰/۰۰۱

معناداری ($p < 0.001$) در مؤلفه‌های علاقه اجتماعی وجود دارد.

با توجه به نتایج جدول ۵ معنادار شدن شاخص‌های آزمون چند متغیره یعنی لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ، بزرگترین ریشه اختصاصی روی و اثر پیلاپی مؤید آن است که تفاوت

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره					
منبع تغییر	متغیرها	Df	میانگین مجذورات	F	P-value
گروه	مسئولیت‌پذیری - انجام تکلیف	۱	۷۷۹۷/۲۰۵	۶۲/۸۶	<۰/۰۰۱
	ارتباط با مردم - همدلی	۱	۴۹۹۷/۲۳۷	۴۵/۱۸	<۰/۰۰۱
	جرات و اطمینان	۱	۲۷۲/۳۸۶	۶/۹۴	<۰/۰۰۱
	احساس برابری در مقابل کهنتری - برتری	۱	۵۱۶۷/۲۵۰	۲۹/۱۵	<۰/۰۰۱

دوستیابی مشکل دارند (Borah, 2013) و از آنجایی که آدلر معتقد است ارتباط با دیگران جزء شروط اولیه موردنیاز برای رشد علاقه اجتماعی است (Khabbaz, et al, 2016). علاقه اجتماعی برای همکاری با دیگران جهت رسیدن به اهداف شخصی و اجتماعی از طریق تجارب یادگیری در دوره کودکی رشد می‌کند. آدلر معتقد است که علاقه اجتماعی امری ذاتی است و انسان به طور ذاتی مخلوقی اجتماعی است، نه اینکه از روی عادت اجتماعی شده باشد. از نظر او، هر شخص پیش از هر چیز یک موجود اجتماعی و نه زیستی است؛ شخصیت ما در اثر محیط و تعامل‌های فردی شکل می‌گیرد (Feist & Feist, 2008, Shultz & Shultz, 2009). به نظر آدلر شخصیت‌های بیمارگونه آنهایی هستند که نتوانسته‌اند به شیوه‌ای که از لحاظ اجتماعی سازنده است، به برتری برسند. این شخصیت‌ها از خانواده‌هایی به وجود می‌آیند که رقابت، بی-توجهی، سلطه‌گری، بهره‌کشی یا لوس کردن بر آنها حکم فرما است و تمام این‌ها، از علاقه اجتماعی جلوگیری می‌کند. فرزندان این خانواده‌ها با صدمه زدن به دیگران، برای زندگی کامل‌تر تلاش می‌کنند. کودکانی که از علاقه اجتماعی منع شده‌اند برای رسیدن به برتری، یکی از چهار هدف خودخواهانه را انتخاب می‌کنند: عدم احساس تعلق،

نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد تفاوت تمامی مولفه‌های علاقه اجتماعی (مسئولیت‌پذیری - انجام تکلیف، ارتباط با مردم - همدلی، جرات و اطمینان و احساس برابری در مقابل کهنتری - برتری) بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و مرزی در سطح 0.001 معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی علاقه اجتماعی بین دانش‌آموزان عادی و دیرآموز بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که علاقه اجتماعی در بین کودکان دیرآموز و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش‌آموزان دیرآموز از نظر علاقه اجتماعی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی ضعیف‌تر هستند. این یافته‌ها با نتایج سایر پژوهش‌ها Vasudevan (2017), Alizadeh, Walton & Soheili, (2017), Ahmadi Alizadeh, et al (2009) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان دیرآموز در مهارت‌های اجتماعی پیچیده و پردازش اطلاعات اجتماعی در مقایسه با همسالان نشان مشکلات بیشتری دارند. Nieuwenhuizen, et al (2011) در پژوهشی نشان دادند که این دانش‌آموزان در کلاس‌های عادی به میزان قابل ملاحظه‌ای روابط منفی با همسالان خود را تجربه می‌کنند و به نظر می‌رسد آرام و خجالتی هستند و در

خودارزشمندی، بسندگی، کفایت و مفید بودن جهت‌دهی می‌شود و تصورش درباره افراد دیگر حول اعتماد، نزاکت و همکاری جهت‌دهی می‌شود. هر چه او بیشتر احساس کند که عضو مهمی از گروه است، بیشتر ارزش مشارکت خود را در رفاه گروه تصدیق می‌کند، بیشتر به دیگران احترام می‌گذارد و احترام دیگران را کسب می‌کند، اعتماد به نفس و نیز علاقه اجتماعی قوی‌تر خواهد شد (Pour Seyed et al, 2017). بنابراین می‌توان گفت که احساس تعلق ضعیف در دانش‌آموزان دیرآموز باعث می‌شود خود را عضو مهمی از گروه ندانند و علاقه اجتماعی ضعیفی از خود نشان دهند. علاقه اجتماعی در سه مرحله ایجاد می‌شود. اولین مرحله براساس این مفهوم است که انسان با پتانسیل همکاری و زندگی اجتماعی متولد می‌شود اما موفقیت و توانایی افراد برای ارتباط با دیگران از طریق ارتباط والد کودک و دیگر اعضای خانواده شکل می‌گیرد. در مرحله دوم توانایی ابتدایی علاقه اجتماعی از طریق همکاری در فعالیت‌های مختلف، رشد و گسترش می‌یابد. در مرحله سوم توانایی یک فرد تا جایی رشد و گسترش پیدا می‌کند که می‌تواند علاقه اجتماعی را با جنبه‌های مختلف از سبک زندگی ادغام کند (Frew & Spiegler, 2012) افسردگی مادران کودکان استثنایی بیشتر از سایرین است و باعث ناکارآمدی تعامل مادر-کودک می‌شود و تحول کودک را متأثر می‌کند (Seyf Naraghi & Farighi, 2013) بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزان دیرآموز که گروهی از کودکان استثنایی هستند در اولین مرحله از شکل‌گیری علاقه اجتماعی که ارتباط با والد است دچار مشکل می‌شوند و در نتیجه علاقه اجتماعی ضعیفی از خود نشان می‌دهند. دلگرمی مفهومی کلیدی در ارتقا و فعال‌سازی علاقه اجتماعی در افراد است (Evans, 2005). دلگرمی یعنی قبول داشتن کودکان در همان جایی که هستند، هنگام دلگرمی دادن تاکید بر جریان کار است (Moradi, 2012). گاهی دلگرمی دادن به فرد، قبل از آن که کاری انجام دهد یا حتی آن را شروع کند، صورت می‌گیرد. فرد در نتیجه‌ی دلگرمی، نسبت به خود احساس بهتری دارد، به طور کارآمدتر عمل می‌کند و اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کند و این نتایج به این دلیل به دست می‌آید که او احساس می‌کند به اندازه کافی خوب است، احساس تعلق دارد، توسط دیگران مورد پذیرش است و این احساس را دارد که

عدم احساس توانمندی، عدم احساس به حساب آمدن، دلسردی (Evans, 2005). همچنین معلمان بر اساس مشاهدات خود بر این باورند که دانش‌آموزان دیرآموز با رفتارهای نامناسب در روابط بین فردی خود باعث آزار و اذیت دانش‌آموزان عادی می‌شوند (Seif Naraghi & Farighi, 2013) بنابراین آن‌ها به جای آموختن اصول و محدودیت‌های لازم برای زندگی گروهی بیشتر به فکر آن هستند که راه خودشان را بروند در نتیجه جلوی رشد استعداد علاقه اجتماعی یا علاقه به هم نوع گرفته می‌شود (Alizadeh & Rohi, 2014).

همچنین Éva (2003) گزارش کرده است که عدم پذیرش شاگردان دیرآموز از طرف همسالان عادی به دلیل ضعف در عملکرد تحصیلی نیست بلکه به این دلیل است که آن‌ها کلاس را به هم می‌ریزند، کودکان گستاخی هستند، دشنام می‌دهند، درگیر می‌شوند، همکاری و همدلی ضعیفی دارند (Vismeh, 2005). همدلی ما را قادر می‌سازد که احساس دیگران را درک کنیم و علاقه اجتماعی را افزایش دهیم (Carlson, et al, 2007). همدلی ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی است. این توانایی نقشی اساسی در زندگی اجتماعی دارد و نیروی برانگیزنده رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد. همدلی عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی محسوب می‌شود (Rezaei & Khanbabaee, 2016)؛ بنابراین همدلی ضعیف دانش‌آموزان دیرآموز از رشد و گسترش علاقه اجتماعی جلوگیری می‌کند. فقدان موفقیت تحصیلی مستمر، طرد شدن توسط همسالان، آموزش نامناسب و اشتباه و مدیریت نامناسب والدین این دانش‌آموزان (Hoseinkhanzadeh et al, 2016) مانند دلسوزی بیش از حد والدین و پرهیز از سپردن مسئولیت‌های فردی و اجتماعی این احساس را در آن‌ها تقویت می‌کند که زندگی برای آن‌ها ناعادلانه و غیرمنصفانه است، همچنین والدین گاهی اوقات در خانواده فضای رقابتی ایجاد می‌کنند که این رقابت حس دشمنی بالقوه را بین افراد و حتی میان اعضای خانواده موجب می‌شود که این روش‌های مدیریت نادرست خود باعث کاهش علاقه اجتماعی و احساس عدم تعلق می‌شود (Khabbaz et al, 2016) احساس تعلق به فرد کمک می‌کند خودپنداره ای را ایجاد کند که حول

Economics, 2013, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2743141>. [Link]

Assadi, E., Fathabadi, J., Mohammad Sharifi, F. (2014). The Relationship between Couple Burnout, Sexual Assertiveness, and Sexual Dysfunctional Beliefs in Married Women. *Family Counseling and Psychotherapy*, 3(4), 661-692. (Persian) [Link]

Bahmani, M., Fallahchaie, S., Zareie, E. (2012). Comparison of Equity between Satisfied and Conflicting Couples. *Family Counseling and Psychotherapy*, 1(3), 382-395. (Persian) [Link]

Crawford, M. (2006). *Transformations: Women, gender & psychology*. New York: Mc Grow-Hill Companies. Inc [Link]

De Cremer, D., & van Dijke, M. (2009). On the psychology of justice as a social regulation tool. *Netherlands Journal of Psychology*, 65(4), 114-117. [Link]

Durğut, S., & Kısa, S. (2018). Predictors of marital adjustment among child brides. *Archives of psychiatric nursing*, 32(5), 670-676. [Link]

Feshangchi, A., and Bostan, N. (2017). Relationship between marital adjustment and marital boredom among primary school teachers in Kermanshah, 9th International Conference on Psychology and Social Sciences. (Persian) [Link]

Fotouhi, S., Mikaeli, N., Atadokht, A., & Hajloo, N. (2017). The effectiveness of Farahijan-based couple therapy on marital adjustment and boredom in conflicting spouses, *The Women and Families Cultural-Educational*, 3 (12): 64-45. (Persian) [Link]

Ghaffari, M., Ramazani, N. (2019). Marital Justice and Marital Quality: Mediator Effects for Covert Relational Aggression. *Journal of Family Research*, 15(4), 487-503. (Persian) [Link]

Ghobadi, K., Dehghani, M., Mansour, L., and Abbasi, M. (1390). Division of Household Labor, Perceived Justice (Fairness), and Marital Satisfaction, *Journal of Family Research*, 7 (26): 207-222. (Persian) [Link]

Goldfarb, M. R., & Trudel, G. (2019). Marital quality and depression: a review. *Marriage & Family Review*, 55(8), 737-763. [Link]

Hassan Shahi, V. (2011). *Relationship between Marital Adjustment and Women's Control Center*, M.Sc. Thesis, University of Isfahan (Persian)

Kalkan, M., & Ersanli, E. (2008). The Effects of the Marriage Enrichment Program Based on the Cognitive-Behavioral Approach on the Marital Adjustment of Couples. *Educational*

من می‌توانم (Alizadeh et al, 2017). معمولا معلمان دانش‌آموزان دیر آموز بدون توجه به محدود بودن توانایی های ذهنی این گروه از دانش‌آموزان آنها را تحقیر و سرزنش والقباب ناخوشایند را نثار آنها کرده، یا موفقیت دیگران را به رخ آنها می‌کشند. این برجسب ها، شکست و دلزدگی بیشتر این دانش‌آموزان را نسبت به تحصیل فراهم می‌سازد (Seyf Naraghi, Naderi, 2009) در نتیجه این دانش‌آموزان دلسرد می‌شود و علاقه اجتماعی کمتری نشان می‌دهند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان دیر آموز از علاقه اجتماعی و احساس تعلق ضعیفی برخوردار هستند که موجب درماندگی و ناامیدی و پایین آمدن عزت‌نفس آن‌ها در مدرسه می‌شود، پس ضرورت می‌یابد که به بحث مشاوره و آموزش برای این دانش‌آموزان و خانواده های آنها در مدارس توجه ویژه ای گردد تا زمینه افزایش علاقه اجتماعی و اعتماد به نفس برای این دانش‌آموزان فراهم آید. با این حال این پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز هست. از محدودیت‌های عمده این پژوهش کم بودن تعداد نمونه‌ها و محدود بودن آن به یک شهر و یک مقطع تحصیلی بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده ضمن بررسی نمونه‌های بیشتر دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و دبیرستان نیز ارزیابی شوند.

موازین اخلاقی

جهت رعایت اصول اخلاقی این مطالعه با کسب رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و محرمانه نگه داشتن اطلاعات آزمودنی‌ها صورت گرفت.

سپاسگزاری

از تمامی همکاران و شرکت کنندگان و دانش‌آموزان که در انجام این پژوهش همکاری لازم را مبذول داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نظر نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

References

- Ahmed, W., Kiyani, A., & Hashmi, S. H. (2013). Ahmed, Waseem and Kiyani, Asif and Hashmi, Shujahat Haider, The Study on Organizational Cynicism, Organizational Injustice & Breach of Psychological Contract as the Determinants of Deviant Work Behavior (March 7, 2016). Actual Problems of

- sandwiched generation. *Social Psychology Quarterly*, 74(4), 361-386. [[Link](#)]
- Saadati, N., Rostami, M., Darbani, S. (2021). Comparing the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Compassion Focused Therapy (CFT) on improving self-esteem and post-divorce adaptation in women. *Journal of Family Psychology*, 3(2), 45-58. (Persian) [[Link](#)]
- Scuka.R.F. (2011). The radical nature of the relationship enhancement expressive skill and its implications for therapy and psycho education. *The family Journal*.19(1), 30-35. [[Link](#)]
- Sedikides, C., Gaertner, L., & O'Mara, E.M. (2011). Individual Self, Relational Self, Collective Self: Hierarchical Ordering of the Tripartite Self. *Psychological Studies volume*, 56: 98-107 [[Link](#)]
- Soodani, M., Dehghani, M., Dehghanizadeh, Z. (2013). The Effectiveness of Transactional Analysis Training on Couple's Burnout and Quality of Couple's Life. *Family Counseling and Psychotherapy*, 3(2), 159-181. (Persian) [[Link](#)]
- Sinha, SP., & Mukergee, N. (1990). Marital Adjustment and Personal Space Orientation. *Journal of Social Psychology*, 130 (5), 633-639. [[Link](#)]
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 15-28. [[Link](#)]
- Trudel, G., & Goldfarb, M. R. (2010). Marital and sexual functioning and dysfunctioning, depression and anxiety. *Sexologies*, 19(3), 137-142. [[Link](#)]
- Zarei, S., farahbakhsh, K., esmaeili, M. (2017). The Determination of the Share of Self-differentiation, Trust, Shame, and Guilt in the Prediction of Marital Adjustment. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(45), 51-63. (Persian) [[Link](#)]
- Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 977-986. [[Link](#)]
- Khatibi, A. (2016). The Sociological Study of Compatibility Factors Affecting Family Cohesion amongst Hamedani Ethnic Groups. *Iranian Journal of Sociology*, 16(2), 135-169. (Persian) [[Link](#)]
- Ismailpour, Kh., Mohammadzadegan, R., Qasem Bakloo, Y., and Vakili, S. (2013). Comparing Intolerance of Uncertainty among Divorced And Non-divorced Women as Predictors of Depression, Anxiety and Stress. *Women and Family Studies*, 6(21), 7-26. (Persian) [[Link](#)]
- Murhovozi, P. (2012). Social and adjustment of first - year university students. university of Venda Thohoyandou, south Africa. *Journal socsic*,33(2):251- 259. [[Link](#)]
- Moein, L., GHiasi, P., Masmoei, R. (2011). Relationship between Psychological Hardiness and Marital. *Quarterly Journal of Women and Society*, 2(8), 163-190. (Persian) [[Link](#)]
- Mulazadeh, J. (2002). Relationship between marital adjustment and personality factors and coping styles in control children, PhD thesis, Tehran, University of Tehran. (Persian).
- Moradi, AR (2015). Relationship between perception of fairness and forgiveness with marital adjustment of married female teachers in schools in Hindijan, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (Persian).
- Naeem, S. (2008). *The relationship between marital boredom, intimate relations with the spouse & marital conflicts with violence against women in Ilam* (Doctoral dissertation, Master Thesis, Islamic Azad University of Ahvaz). (Persian).
- Roshan, R., Alinaghi, A., Sanai, B., Melyani, M. (2012). The effectiveness of Self Regulatory Couple Therapy on Marital conflict, Adjustment and Divorce. *Family Counseling and Psychotherapy*, 2(2), 222-234. (Persian) [[Link](#)]
- Omrani, S., Jomehri, F., Ahadi, H. (2019). Predicting marital adjustment based on marital expectations with mediate role of marital conflicts. *Scientific Journal of Social Psychology*, 7(51), 89-97. (Persian) [[Link](#)]
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 8, 121- 40. [[Link](#)]
- Pines, A. M., Neal, M. B., Hammer, L. B., & Icekson, T. (2011). Job burnout and couple burnout in dual-earner couples in the