

رابطه ساده و چندگانه تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌های دل‌بستگی (ایمن و نایمن) با بی‌انضباطی در دانشآموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز

فاطمه فرزادی^{۱*}، ناصر بهروزی^۲، منیجه شهنه بیلاق^۳

تاریخ دریافت ۱۳۹۵/۰۴/۰۳ تاریخ پذیرش ۱۳۹۵/۰۶/۱۰

چکیده

پیش‌زمینه و هدف: بی‌انضباطی در مدارس یک پدیده چندوجهی بوده که اثرات نامطلوب فراوانی بر خشنودی معلم از کار و یادگیری دانشآموزان دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی پیشایندهای مهم تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌های دل‌بستگی (ایمن و نایمن) در بروز رفتار بی‌انضباطی است.

مواد و روش‌ها: مطالعه حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را دانشآموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ تشکیل داده‌اند. از این جامعه تعداد ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. به این صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش‌پرورش شهر اهواز سه ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در گام‌های بعدی، از هر ناحیه ۳ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان سه رشته و از هر رشته تعدادی دانشآموز (تجربی ۱۶۰ نفر، انسانی ۱۴۸ نفر و ریاضی ۱۳۲ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای مورداستفاده در این پژوهش شامل مقیاس دل‌بستگی بزرگ‌سالان (AAI)، پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ، آزمون محقق ساخت بی‌انضباطی و آزمون ذهن‌خوانی از طریق تصویر چشم (RMET) بودند.

یافته‌ها: داده‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به روش ورود همزمان و گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک دل‌بستگی ایمن و نایمن اجتنابی به عنوان متغیرهای پیشایند با بی‌انضباطی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. در ضمن نتایج نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و سبک دل‌بستگی ایمن با بی‌انضباطی رابطه منفی معناداری وجود دارد. از نتایج قابل توجه این پژوهش، وجود رابطه مثبت معنادار بین ذهن‌خوانی و بی‌انضباطی است. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام‌به‌گام نشان داد که سبک دل‌بستگی ایمن $\beta = -0.57$ ، $P < 0.001$ از میان متغیرهای پیش‌بینی بیشترین نقش پیش‌بینی کنندگی متغیر بی‌انضباطی را دارد.

استنتاج: با توجه به نقش مهم متغیرهای فردی و خانوادگی مؤثر در بروز رفتارهای نامطلوب در دانشآموزان، پژوهش حاضر نشان داد که سبک دل‌بستگی ایمن بیشترین نقش را در بروز رفتار بی‌انضباطی نشان می‌دهد که به تأثیر بسیار زیاد رابطه گرم و صمیمی بین والدین و فرزندان اشاره می‌کند. پیشنهاد می‌شود به والدین درباره اثربخشی فراوان رابطه مطلوب و صمیمی به همراه وجود قوانین استاندارد در خانواده آگاهی لازم داده شود.

واژه‌های کلیدی: بی‌انضباطی، تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک‌های دل‌بستگی

مجله پژوهشی ارومیه، دوره بیست و هفتم، شماره هشتم، ص ۷۰۵-۶۹۲، آبان ۱۳۹۵

آدرس مکاتبه: اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز، تلفن: ۰۹۱۶۸۲۱۴۱۷۸

Email: fatemehfarzadi@ymail.com

مقدمه

می‌کند و از سوی دیگر در خدمت نظام اجتماعی در می‌آید و همواره به دنبال رویکردهای نوین تربیتی می‌باشد که دانشآموزان را در جهت مسئولیت‌پذیری، سازگاری و کاهش مشکلات انضباطی در مدارس و کلاس درس باری می‌کند تا گام بلندی در جهت دست‌یابی به اهداف تعلیم و تربیت برداشته باشد. کلاس‌های درس محیط‌های

نظام تعلیم و تربیت یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف اجتماع، مسئولیت جامعه‌پذیر و سازگار کردن همه‌جانبه افراد را به عهده دارد. آموزش‌پرورش از یکسو به شکوفایی استعدادها و افزایش توانایی و قابلیت‌های افراد کمک

^۱ کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

^۲ دانشیار، عضو هیئت علمی گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

^۳ استاد، عضو هیئت علمی گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

در اینجا مطرح می‌شود این است که دلایل بی‌انضباطی دانشآموزان در کلاس‌های درس چیست؟ پاسخ به این سؤال راحت نیست و می‌توان پاسخ‌های بی‌شماری را برای آن در نظر گرفت. عوامل زیادی بر بی‌انضباطی‌های دانشآموزان تأثیر دارند و علاوه بر این مقدار زیادی این عوامل با هم، همپوشانی دارند و شناسایی کامل آن‌ها دشوار است (۱). اونبی^۹ و اوجاداپو^{۱۰} (۲۰۱۰) نیز در پی شناسایی برخی عوامل مؤثر در شکل‌گیری بی‌انضباطی در دانشآموزان به سه مورد اشاره کرده‌اند. از جمله نگرش دولتها به سهم آموزش‌وپرورش، سبک‌های دل‌بستگی و نگرش معلمان (۸). در این پژوهش قصد داریم به بررسی تأثیر متغیرهای فردی از جمله تئوری ذهن^{۱۱} و خودتنظیمی هیجانی^{۱۲} و متغیر خانوادگی سبک دل‌بستگی بر بروز رفتار نامطلوب بی‌انضباطی بپردازیم.

شناخت اجتماعی به معنای یک مقوله مهم در روابط بین فردی و درون فردی افراد، جایگاه مهمی در روانشناسی و به ویژه در روانشناسی تحولی نگر دارا می‌باشد. ذهن‌خوانی از خاستگاه تحولی توسط پریماک^{۱۳} و وودراف^{۱۴} (۱۹۷۸) شروع شد و آن را توانایی فرد در نسبت دادن حالات ذهنی خود و دیگران از قبیل (باور، میل، قصد و هیجان) به منظور تبیین و پیش‌بینی رفتار خود و دیگران تعریف کرده‌اند (۹). رشد نظریه ذهن، به کودکان در درک حالات هیجانی و شناخت دیگران کمک کرده و سبب می‌شود که آن‌ها تنها به خودمحوری خارج شوند. خودمحوری باعث می‌شود که آن‌ها تنها به خواسته‌ها و امیال خود توجه نمایند و از پرداختن به احساسات و هیجان‌های دیگران، ناتوان باشند. کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در بازنمایی نشانه‌های اجتماعی مشکل دارند و به علائم بیرونی غیر مرتبط توجه می‌کنند (۱۰). نظریه ذهن اصطلاحی است که به توانایی توانایی درک افکار و احساسات دیگران بر اساس استنباط حالات ذهنی است (۱۱). در ادبیات پژوهشی نظریه ذهن را تحت عنوانی چون ذهن سازی، ذهن‌خوانی^{۱۵}، روان‌شناسی عامه، درک اجتماعی^{۱۶}، روانشناسی تعامل- باور^{۱۷} و ذهن پردازی^{۱۸} نیز مطرح کرده‌اند و آن را پایه و اساس ادراک فرد از دنیای اجتماعی می‌دانند (۱۲). پژوهش‌های انجام شده در حیطه ذهن‌خوانی و مشکلات رفتاری دارای نتایج ضد و نقیضی هستند. پژوهش (۱۳)

⁹. Emotional self- regulation

¹⁰. Premack

¹¹. Woodruff

¹². mind reading

¹³.social understanding

¹⁴.belief-desire psychology

¹⁵. mentalizing

اجتماعی هستند که باهدف تسهیل یادگیری در فرآگیران سازمان داده می‌شوند. بی‌شک فراهم کردن جو کلاسی مناسب لازمه فرایند یاددهی- یادگیری است. یکی از مهم‌ترین موضوعات هر کلاس درسی انضباط است. درواقع یک کلاس با دانشآموزان منضبط از مهم‌ترین شاخصه‌های تدریس موفقیت‌آمیز است. سیف در این رابطه اظهار می‌دارد که کلاس‌هایی که به خوبی اداره می‌شوند بهترین فرصت یادگیری را برای دانشآموزان فراهم می‌آورند. از این‌رو، همه صاحب‌نظران در تعریف خود از اداره کلاس درس بر ایجاد محیط‌های سالم و فرصت‌های مناسب یادگیری تأکید کرده‌اند (۱). رعایت انصباط در کلاس نه تنها زمینه یادگیری بهتر را فراهم می‌کند بلکه به رشد شخصیت سالم دانشآموز هم منجر می‌گردد، به عکس هرگونه بی‌انضباطی و عدم رعایت مقررات و انصباط سبب شرمندگی، احساس گناه و خسارت مادی و معنوی می‌شود (۲).

نظم و انصباط در فرهنگ لغت انگلیسی مک میلان^{۱۹} به معنای عمل کردن و اطاعت افراد از قواعد رفتاری و قوانین و مجازات افراد در صورت عدم پیروی. توانایی فرد در تطبیق با قوانین (۳). تعریف دیگری که از انصباط می‌توان داد به معنای بیان ترتیب انجام مراحل کار و یا بیان قواعد و مقررات است (۴). هاشمی^{۲۰}، سوئین^{۲۱} و اوی^{۲۲} به نقل از ایدو^{۲۳} و اوجاداپو^{۲۴}، نظم و انصباط در مدارس را به عنوان احترام به قوانین و مقررات مدرسه و احترام به استاندارد رفتاری تعریف شده از طرف مدرسه می‌دانند که نشان از خودکنترلی، خویشتن‌داری است. رفتاری که در تضاد بالا با رفتار نامطلوب بی‌انضباطی است (۵). در مقابل بی‌انضباطی یک پدیده چندوجهی است که علت‌های متفاوتی سبب بروز آن می‌شود و تأثیرات مختلفی در حوزه اجتماعی، روانی و آموزشی بر جای می‌گذارد. یکی از مهم‌ترین اثرات آن بر عملکرد خوب کلاس درس، درگیری با معلم و همکلاسی‌ها، خشونت و بزهکاری است. بی‌انضباطی مشکلی است که در هر دو جنس و در تمام مدارس یافت می‌شود اگرچه شدت و بزرگی آن از مدرسه به مدرسه متفاوت است. موارد خشونت‌آمیز بی‌انضباطی نیز اغلب در خارج از مدرسه و حوزه کلاس درس اتفاق می‌افتد (۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیریت رفتار در کلاس درس یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های رو در روی معلمان سراسر جهان است (۷). سؤالی که

¹. Macmillan

². Hashim

³. Sweinan

⁴. Ofie

⁵. Idu

⁶. Ojedapo

⁷. Onyije

⁸. Theory of mind

احساس‌ها و برانگیختگی‌های خود درست کنیم، نیست. بلکه به روش ابراز هیجانات تأکید دارد (۲۲). در اصل در تنظیم هیجان به تعامل بهینه‌ای از شناخت و هیجان جهت مقابله با شرایط منفی نیاز است زیرا انسان‌ها با هر چه مواجه می‌شوند آنرا تفسیر می‌کنند و تفسیرهای شناختی تعیین کننده واکنش‌های افراد است (۲۳). نیک منش^۳، کاظلی^۴ و خسروی^۵، نیز در بررسی خود دریافتند که رابطه مثبت معنی داری بین احساس تنها بی و مشکلات در خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای مشکل آفرین از جمله سوءصرف مواد مخدر وجود دارد. افرادی که در تنظیم هیجان‌های خود در مشکلات مشکل دارند بیشتر به سمت رفتارهای ناشایانه و ناسازگارانه روی می‌آورند (۲۴). همچنین (۲۵)، نیز در پژوهشی تحت عنوان آزمون مدل نقش میانجی گرایانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموzan نشان دادند که بین خودتنظیمی و ناسازگاری و بی‌انضباطی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد.

از جمله متغیرهای خانوادگی مهم که می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای نامطلوب نقش داشته باشد. سبک دل‌بستگی افراد با والدینشان است. بالبی^۶ دل‌بستگی را یک پیوند عاطفی عمیق و پیوسته بین کودک و مراقب اصلی در طول سالهای ابتدایی می‌داند؛ که این رابطه عاطفی کودک با مراقب اصلی بخصوص مادر، تأثیر بسزایی بر سازگاری و توسعه روابط اجتماعی، عاطفی و شناختی نوباه در طول بزرگسالی دارد. نظریه دل‌بستگی بالبی چهارچویی برای توضیح چگونگی رابطه مادر و پدر با کودک و تأثیرات آن بر سازگاری اجتماعی و عاطفی کودک و رشد شناختی او در بزرگسالی فراهم می‌کند. برنز^۷ و مینسر^۸ (۲۰۰۸) به نقل از (۲۶)، پژوهشگران بر اساس مشاهده کودکان در موقعیت‌های ناآشنا، الگوهای دل‌بستگی ایمن، نایمین- دوسوگرا و نایمین- اجتنابی را از هم متمایز کرده‌اند (۲۷). آمرور^۹، الکلیت^{۱۰} و شولین^{۱۱} نیز در پژوهش خود هر چهار سبک دل‌بستگی را شناسایی کردند؛ که البته نشان دادند بیشتر تحقیقات بر سبک‌های مضطرب و اجتنابی تمرکز کرده‌اند (۲۸). انواع این سبک‌های دل‌بستگی‌ها می‌توانند بر مهارت‌های اجتماعی افراد و به دست آوردن حداکثر فرصت‌های اجتماعی مؤثر باشند. دل‌بستگی ایمن^{۱۱} این کودکان به توانایی مراقبان خود در پاسخ دادن به نیازهایشان اطمینان دارند. این کودکان از والد خود

در زمینه خشونت کودکان و نوجوانان نشان داد: افرادی که از ذهن خوانی قوی‌تری برخوردارند از این ویژگی در جهت تغییر موقعیت‌های اجتماعی و رفتارهای خوشنده آمیز به نفع خودشان استفاده کنند (۱۴). امین بزدی، کارشکی و کیافر (۱۳۹۲)، در بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر کاهش پرخاشگری و افزایش توانایی نظریه ذهن در کودکان پیش دبستانی به این نتیجه رسیدند که آموزش نظریه ذهن می‌تواند باعث افزایش توانایی نظریه ذهن و کاهش پرخاشگری کودکان گردد (۱۵). در پژوهش دیگر (۱۶) نیز در بررسی مقایسه ذهن خوانی دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط به این نتیجه رسیدند که بین دو گروه از لحاظ ذهن خوانی تفاوت معنی داری وجود دارد و بر اساس آن دانش‌آموزان غیر منضبط، ذهن خوانی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزان منضبط دارند. همچنین (۱۷)، نیز مشخص کردند که افراد قدر، از ذهن خوانی بیشتری برخوردارند در واقع این افراد از درک بهتری برای شناخت احساسات و نقاط ضعف دیگران برخوردارند.

از جمله عوامل فردی دیگری که می‌تواند در بروز و پیشگیری از بی‌انضباطی بر اساس پیشینه پژوهشی مؤثر باشد، تنظیم شناختی هیجان است. تنظیم هیجانی برای به راه اندختن، افزایش دادن، حفظ کردن یا کاهش دادن هیجان‌های مثبت و منفی در پاسخ به اتفاقات محیطی، نقش ایفا کند، زیرا فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و تجربی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پاروت^۱، ۱۹۹۳، به نقل از ۱۸). در واقع تنظیم هیجانی هم شامل فرایندهای پایین به بالا (ادرارکی) مانند ارزیابی و هم شامل فرایندهای بالا به پایین (شناختی) مانند حافظه‌ی فعال و کنترل ارادی توجه، می‌باشد (۱۹). تنظیم هیجانی یک فرایند محوری برای همه‌ی جنبه‌های عملکرد انسان است و نقش حیاتی در شیوه‌هایی که افراد با مشکلات پیش رو مقابله می‌کنند و شادی را تجربه می‌کنند، ایفا می‌کند. تحقیقات آزمایشگاهی ثابت کرده‌اند که تکنیک‌های خودتنظیمی هیجانی ممکن است به طور ارادی یا غیر ارادی، آگاهانه یا نا آگاهانه به کار روند (۲۰). تنظیم شناختی هیجان به تمام سبک‌های شناختی، اطلاق می‌شود که هر فردی از آن بهمنظور افزایش یا کاهش و یا حفظ هیجان خود استفاده می‌کند (۲۱). خودتنظیمی هیجانی به معنای سرکوب هیجان‌ها و این که ما یک سد دفاعی در برابر

⁷ Meins

⁸ Armour

⁹ Elkli

¹⁰ Shevlin

¹¹ secure attachment

¹ Parrott

² Nikmanesh

³ Kazemi

⁴ Khosravi

⁵ Bowlby

⁶ Bernier

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش همه دانشآموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل می‌باشد. بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۵ از این جامعه، تعداد ۴۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش‌پرورش شهر اهواز سه ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در گام‌های بعدی، از هر ناحیه ۳ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان سه رشته و از هر رشته تعدادی دانشآموز (تجربی ۱۶۰ نفر، انسانی ۱۴۸ نفر و ریاضی ۱۳۲ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت کنندگان در زمینه‌ی محترمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند.

ابزار پژوهش:

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس دل‌بستگی بزرگسال^۶ (AAI):

مقیاس دل‌بستگی بزرگسالان با استفاده از مواد پرسشنامه دل‌بستگی نوجوانان هازن و شیور^۷ (AAQ^۸) در سال ۱۹۸۷ توسط بشارت ساخته و در دانشجویان دانشگاه تهران هنجاریابی شده است (۳۴). این پرسشنامه دارای ۱۵ ماده است که پنج ماده پرسشنامه نایمن/دوسوگرا می‌باشد و افراد با توجه به طیف لیکرت از ۱ خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) که برای هر سؤال قرار داده شده است، به سوالات جواب می‌دهند؛ و خرده‌مقیاسی که آزمودنی نمره بالاتری در آن کسب نماید به عنوان سبک دل‌بستگی فرد لحظه می‌شود. هازن و شیور پایابی و بازآزمایی کل این پرسشنامه را ۰/۸۱ و کولینز و رید^۹، همچنین پایابی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آوردند. روایی پرسشنامه سبک دل‌بستگی تحلیل عاملی پرسشنامه هازن و شیور توسط کولیتز و رید به استخراج سه عامل عمده منجر شد که توسط پژوهشگران به عنوان ظرفیت پیوستن به روابط صمیمی و نزدیک تفسیر می‌شود. همچنین رحمیان به نقل از

به عنوان پایگاهی امن، برای کاویدن محیط استفاده می‌کنند و والد خود را تسلی بخش تراز هر کس دیگری می‌دانند و این به دلیل پاسخ دهی حساس‌والدین نسبت به نیازهای اشان است. در اصطلاح نظریه کلاسیک دل‌بستگی، بزرگسالان دارای دل‌بستگی ایمن آن دسته از افرادی هستند که نسبت به خود و دیگران نگرش مثبتی دارند، در ارتباطاتشان متعهد هستند و در روابط صمیمانه احساس راحتی می‌کنند و در وابسته شدن به دیگران و وابسته شدن دیگران به خود مشکلات اندکی دارند. این افراد از ویژگی احساس راحتی با نزدیکی و صمیمیت در روابط بین فردی برخوردارند (۲۹).

دل‌بستگی نایمن اجتنابی^۱: به نظر می‌رسد که این کودکان نسبت به والد خود بی‌اعتنا بوده و از استقبال او دوری می‌جویند. در این الگو مادر بسیار طرد کننده بوده و کودکان در مواجهه با افراد ناآشنا، کاملاً آرام هستند. مشخصه دل‌بستگی اجتنابی، تمایل به رها شدن از دل‌بستگی و بی‌ارزش شدن اهمیت دل‌بستگی و احساس‌های مربوط به آن است. این کودکان اغلب خصوصیت گر، عصبانی و پرخاشگر هستند (۳۰). بزرگسالان دارای سبک دل‌بستگی اجتنابی دارای ویژگی هراس از نزدیکی و خودمحتراری هستند. به هیچ وجه خواهان نزدیکی هیجانی نبوده و خودمحتراری را ترجیح می‌دهند. آن‌ها خودشان را خوبستنده می‌بینند و آسیب‌پذیری را انکار می‌کنند و ادعا می‌کنند که نیازی به روابط عملکرد خانواده و سبک دل‌بستگی در دانشآموزان منضبط و بی اضباط برداخته است؛ که نشان دادند عملکرد خانواده دانشآموزان منضبط بسیار بالاتر از دانشآموزان دارای مشکلات اضباطی است (۳۲). همچنین سبک دل‌بستگی ایمن در بین دانشآموزان منضبط و سبک دل‌بستگی اجتنابی در بین دانشآموزان دارای مشکلات رفتاری نسبت به گروه دیگر، فراوانی بیشتری را نشان دادند. روش‌های تربیتی والدین به طور قابل توجهی پیش‌بین سبک دل‌بستگی کودکان است. (۳۳)، نیز در پژوهشی نشان دادند که هر چه رابطه بین والدین و نوجوانان صمیمی‌تر باشد (پشتیبانی، کنترل، حمایت بیشتر) خود افشاگیر نوجوانان برای والدین بیشتر خواهد بود والدین نظارت بیشتری بر روی رفتارهای نامناسب انان خواهد داشت. حمایت والدین اثرات مستقیمی بر روی رفتار نوجوان خواهد داشت.

روش انجام پژوهش:

⁶. adult attachment style

⁷. Hazen & Shaver

⁸. adolescent attachment questionnaire

⁹. Collins&Read

¹. insecure attachment aradant

².Sepehry

³.Mesrabadi

⁴.Zav'var

⁵. Morgan

نمرات در دامنه‌ی صفر تا ۳۶ قرار دارند. نمره‌ی کمتر از ۲۲ نشانگر ذهن‌خوانی پایین، نمره‌ی بین ۲۳-۳۰ نشانگر ذهن‌خوانی متوسط و نمره‌ی بالاتر از ۳۰ نشانگر ذهن‌خوانی بالا می‌باشد. پایایی و همسانی درونی این آزمون بعد از ترجمه توسط محمدعلیلو، بخشی‌پور، بافندۀ فراملکی، خانجانی و رنجبر این آزمون را در یک مطالعه مقدماتی روی نمونه ۱۰۰ نفری اجرا کردند که در این راستا، اعتبار همسانی درونی این آزمون به روش کودر ریچاردسون $0/69$ بهدست آمد. است میزان پایایی ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ $0/73$ بوده است (۴۱). همچنین در پژوهش نجاتی و همکاران ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/72$ به دست آمد (۴۰). در پژوهش حاضر از سخنه کاغذ-مدادی این آزمون استفاده شد. در پژوهش حاضر پایایی آزمون ذهن‌خوانی از روش آلفای کرونباخ $0/88$ بهدست آمد.

پرسشنامه محقق ساخته‌ی انضباطی:

در پژوهش حاضر جهت سنجش بی‌انضباطی از پرسشنامه محقق ساخت استفاده شد. در تحقیقات صورت گرفته در داخل کشور، برای تشخیص دانش‌آموزان منضبط از بی‌انضباط از نظر معلمان و ناظران و نمره انضباط استفاده شده است که قابل اعتماد نیست. بنابراین در این پژوهش برای تشخیص دانش‌آموزان بی‌انضباط با توجه به نبود چنین پرسشنامه‌ای در داخل و خارج از کشور افادم به ساخت پرسشنامه مذکور شد. این پرسشنامه اقتباس شده از پرسشنامه‌ی بی‌انضباطی جونز، چالرتون و ویلکین^۳ می‌باشد (۴۲). این پرسشنامه برای تشخیص مشکلات رفتاری موجود در کلاس‌های درس در اختیار معلمان قرار می‌گرفت؛ که دو زمینه‌ی: میزان یا تکرار هر یک از بی‌انضباطی‌ها و میزان اختلالی که این بی‌انضباطی‌ها در فعالیت‌های آموزشی ایجاد می‌کنند (۱۶ ماده) را می‌سنجد که معلمان آن را برای تشخیص رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان و میزان تکرار آنان تکمیل می‌کنند. پاسخ‌های آن بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پژوهشگران برای استفاده‌ی دانش‌آموزان آن را تغییر دادند. به این صورت که بر اساس تحقیقات صورت گرفته و مصاحبه با معلمان و ناظران مدارس، رفتارهای بی‌انضباطی متداول شناسایی شد. بر این اساس پژوهشگران اقدام به ساخت ماده‌های پرسشنامه کردند. پرسشنامه محقق ساخت نیز ۱۶ ماده دارد و پاسخ‌های آن بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. جونز و همکاران پایایی ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه $0/84$ و

(۳۵). روای همزمان این پرسشنامه را با مصاحبه ساختاریافته ماین برای دل‌بستگی بزرگ‌سالان بهترتبی، اینم $0/79$ ، نایمن اجتنابی $0/84$ و نایمن دوسوگرا $0/87$ گزارش داده است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای دو خرده مقیاس سبک دل‌بستگی اینم، نایمن اجتنابی بهترتبی $0/81$ ، $0/84$ بهدست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی:

برای سنجش خودتنظیمی هیجانی از پرسشنامه هوش هیجانی سیبریا شرینگ^۱ که در سال ۱۹۹۴ طراحی گردیده است استفاده می‌شود. این پرسشنامه در ایران توسط منصوری ترجمه و هنجاریابی شده است (۳۶). خودتنظیمی یکی از خرده مقیاس‌های پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ است. پرسشنامه فوق مشکل از ۳۳ ماده و ۵ مؤلفه خود آگاهی، خودتنظیمی، خود برانگیختگی، هشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است. در این پژوهش از خرده مقیاس خودتنظیمی هیجانی پرسشنامه هوش هیجانی استفاده شده است. منصوری برای بررسی روای این آزمون، از آزمون عزت نفس کوپر اسمیت استفاده نموده است. همبستگی نمرات افراد در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی نمونه ۳۰ نفری موردنرسی قرار گرفت و بر اساس اطلاعات بهدست آمده میزان همبستگی $=0/63$ ^۲ بین نمرات آزمودنی‌ها در دو آزمون از لحاظ آماری معنا دار شد. برای بررسی میزان پایایی این آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که میزان همسانی درونی آزمون $0/85$ می‌باشد (۳۷). میزان همسانی درونی خرده مقیاس‌های آن بهترتبی $0/54$ ، $0/51$ ، $0/50$ ، $0/54$ ، $0/84$ (۳۸). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ $0/88$ بهدست آمد.

آزمون ذهن‌خوانی از طریق تصویر چشم^۳ (RMET):

در پژوهش حاضر برای سنجش ذهن‌خوانی از آزمون تجدید نظر شده‌ی بارون-کوهن، ویلرایت، هیل، ریست و پلامب^۴، با عنوان ذهن‌خوانی از طریق چشم‌ها استفاده شد (۳۹). فرم تجدید نظر شده‌ی این آزمون شامل ۳۶ ماده است که شامل عکس‌هایی از چشم هنرپیشه‌های زن و مرد است. با هر سؤال چهار توصیف حالت ذهنی (یک حالت هدف و سه حالت انحرافی با همان ارزش هیجانی) ارائه می‌شود. تنها با استفاده از اطلاعات بینایی از پاسخ‌دهنده‌گان خواسته می‌شود که کلمه‌ای را که بهترین توصیف کننده‌ی فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کند. این آزمون توسط نجاتی، ذبیح‌زاده، ملکی و محسنی به فارسی برگردانده شده است (۴۰). برای نمره‌گذاری به هر جواب صحیح یک نمره تعلق می‌گیرد و

¹. Schering

². reading the mind in the eyes test

³. Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste&Plumb

⁴. Jones, Charlton& Wilkin

اجرای تحلیل عاملی بدون مانع خواهد بود و هر چه این مقدار بیشتر باشد، مناسب و کفایت نمونه‌گیری بیشتر خواهد بود (۲۵). مقدار KMO برای پرسشنامه بیانضباطی برابر ۰/۹۵۲ است که بیانگر کفایت نمونه‌برداری در حد کاملاً مطلوبی است. در مرحله‌ی بعد و جهت معنی‌داری اطلاعات موجود در یک ماتریس و به عبارتی دیگر مناسب بودن داده‌ها، آزمون بارتلت^۴ مورد استفاده قرار گرفت. مقدار کوچک معنی‌داری (نزدیک به ۰/۵۰) نشان می‌دهد که تحلیل عامل ممکن است برای داده‌های شما مفید باشد. در پژوهش حاضر مقدار این آزمون برابر است با ۱۸۲۱/۵۸ که در سطح ۰/۰۰۱ ≤ p معنی‌دار است. لذا با توجه به چنین نتیجه‌های اجرای تحلیل عاملی بر مبنای ماتریس همبستگی بین متغیرهای پرسشنامه کاملاً قابل توجه است. نظر به اینکه نتایج آزمون KMO و آزمون بارتلت در جهت تأیید ادامه تحلیل عوامل بود، مراحل بعدی به اجرا درآمد. در سومین گام از تحلیل عوامل، جهت برآورده تعداد عامل‌های قابل استخراج از مقیاس بیانضباطی، از آزمون اسکری استفاده شد. در چهارمین گام از تحلیل عاملی، برای شناسایی عامل‌های مقیاس بیانضباطی در نمونه مورد تحقیق، ۱۶ ماده پرسشنامه به شیوه‌ی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش آزمایشی از نوع واریماکس و همچنین با بکارگیری آزمون نرمال سازی کایزر و با تعیین نقطه برش با بار عاملی حداقل ۰/۳۵، مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. در ساختار ۱ عاملی مقیاس بیانضباطی، با استفاده از آزمون نرمال‌سازی KMO و با ۱ چرخش آزمایشی، بار عاملی هر ماده مشخص گردید. جدول ۱ بارهای عاملی، میانگین، انحراف معیار، درصد واریانس تبیین شده و همچنین درصد واریانس تجمعی تبیین شده توسط ماده‌های پرسشنامه بیانضباطی را نشان می‌دهد.

برای زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ به دست آوردنند. همچنین روابی قابل قبول محاسبه شد (۴۲). در پژوهش مهدی نژاد آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و برای زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۰ محاسبه شد، توضیح این که نتیجه آزمون مجدد پس از سه هفته برای کل پرسشنامه‌ها ۰/۹۱ و زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ به دست آمد (۴۳). در پژوهش حاضر جهت بررسی روابی و ساختار عاملی پرسشنامه بیانضباطی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد؛ که با توجه به نمودار اسکری پرسشنامه، یک عامل شناسایی شد، هیچ کدام از ماده‌های طراحی شده حذف نشندند و تمامی سوالات بر روی عامل اصلی معنی دار بودند. نتایج بر مناسب بودن تمامی سوالات آن دلالت داشتند. همچنین میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۶۵ به دست آمد؛ که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسشنامه‌ی فوق می‌باشد. برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار، بیشترین و کمترین نمره‌ها و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضربه همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان و گام‌به‌گام استفاده به عمل آمده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر جهت بررسی روابی و ساختار عاملی پرسشنامه بیانضباطی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. در مرحله اول و جهت تعیین کفایت نمونه‌گیری، از آزمون کایسر-مایر-الکین^۱ (KMO) استفاده شد. کایزر^۲ و سرنی^۳ معتقدند هر گاه مقدار KMO بیشتر از ۰/۶ باشد،

جدول (۱): بار عاملی ماده‌های مربوط به پرسشنامه محقق ساخته بیانضباطی

شماره ماده	بار عاملی	میانگین	انحراف معیار	درصد واریانس تجمعی	درصد واریانس تبیین شده
۱	۰/۷۴۸	۳/۱۶۷	۱/۳۷۴	۶۶/۱۹۳	۶۶/۱۹۳
۲	۰/۸۰۷	۳/۰۳۳	۱/۵۷۷	۷۲/۸۶۲	۷۲/۸۶۲
۳	۰/۸۰۸	۲/۴۰۰	۱/۳۵۶	۷۷/۵۲۳	۳/۶۷۱
۴	۰/۷۸۲	۲/۵۷۵	۱/۴۳۰	۸۰/۷۲۰	۳/۱۸۷
۵	۰/۸۳۲	۳/۱۱۷	۱/۵۹۹	۸۳/۶۴۱	۲/۹۲۱
۶	۰/۷۶۰	۳/۴۲۵	۱/۶۲۳	۸۶/۱۹۷	۲/۵۵۶
۷	۰/۸۴۸	۲/۱۲۵	۱/۲۸۱	۸۸/۴۶۹	۲/۲۷۲
۸	۰/۷۸۲	۲/۵۲۵	۱/۴۳۸	۹۰/۷۲۲	۲/۲۵۳
۹	۰/۸۱۰	۲/۳۴۲	۱/۳۵۷	۹۲/۴۲۰	۱/۶۹۸
۱۰	۰/۸۶۷	۲/۹۵۰	۱/۵۹۲	۹۳/۹۸۹	۱/۵۶۹
۱۱	۰/۸۲۲	۱/۹۵۰	۱/۱۴۴	۹۵/۴۴۴	۱/۲۵۵

³. Kaiser

⁴. Bartlett

¹. kaiser-meyer-olkin (KMO)

². Cerney

۹۶/۴۸۳	۱/۲۳۹	۱/۶۲۴	۲/۷۲۵	۰/۸۶۵	۱۲
۹۷/۶۱۲	۱/۱۲۹	۱/۲۴۷	۲/۰۸۳	۰/۸۱۱	۱۳
۹۸/۵۱۶	۰/۹۰۴	۱/۲۵۹	۲/۱۴۲	۰/۷۹۴	۱۴
۹۹/۲۷۶	۰/۷۶۰	۱/۹۲۱	۲/۱۲۵	۰/۸۳۹	۱۵
۱۰۰	۰/۷۲۴	۱/۴۲۸	۲/۶۶۷	۰/۸۳۱	۱۶

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول (۲): میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در پژوهش

بیشترین	کمترین	انحراف معیار	میانگین	شاخص‌های آماری	
				متغیرها	
۸۰	۱۶	۱۶/۱۷	۳۵/۸۹	بی‌انضباطی	
۳۲	۶	۵/۳۸	۲۰/۴۰	تئوری ذهن	
۳۴	۱۱	۴/۹۸	۲۱/۵۹	خودتنظیمی هیجانی	
۲۳	۶	۴/۷۷	۱۵/۸۳	سبک دل‌بستگی ایمن	
۲۵	۵	۵/۰۵	۱۲/۱۰	سبک دل‌بستگی نایمن	

ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیشایند تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک دل‌بستگی ایمن و سبک دل‌بستگی نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموzan در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۳): ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) بین متغیرهای پیشایند تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک دل‌بستگی ایمن و سبک دل‌بستگی نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموzan

۵	۴	۳	۲	۱	متغیرها
			-	-	بی‌انضباطی
		-	-	۰/۲۵۲**	تئوری ذهن
		-	۰/۱۲۲*	-۰/۵۲۱**	خودتنظیمی هیجانی
	-	۰/۵۱۰**	۰/۱۳۸**	-۰/۵۷۳**	سبک دل‌بستگی ایمن
-	-۰/۶۰۹**	-۰/۴۲۲**	-۰/۱۴۵**	۰/۵۱۰**	سبک دل‌بستگی نایمن

*p<0/05 **p<0/01

معنی دارد. بهمنظور تجزیه و تحلیل نتایج از روش رگرسیون به شیوه ورود و گام به گام استفاده شد که در آن بی‌انضباطی به عنوان متغیر ملاک و تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک دل‌بستگی ایمن و نایمن به عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شود.

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین متغیرهای پیشایند تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک دل‌بستگی ایمن و نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموzan رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک دل‌بستگی ایمن با بی‌انضباطی به صورت منفی

جدول (۴): ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیشایند با بی‌انضباطی با روش ورود (enter)

(β)	ضرایب رگرسیون (B) و F	نسبت P	احتمال A	ضریب تعیین RS	شاخص آماری همبستگی چندگانه	متغیرهای پیش‌بین	
						متغیرهای پیش‌بین	
۱	B=-۱/۹۵۴	F=۲۱۸/۶۳۱		۰.۳۳۳		۰/۵۷	سبک دل‌بستگی ایمن

		$\beta = -0.0577$	$p = 0.001$						
		$t = -14.78$							
		$p = 0.001$							
		$B = 0.1835$	$B = -1.417$						
۱		$\beta = 0.261$	$\beta = -0.418$	$F = 131.520$					
		$t = 5.473$	$t = -8.783$	$p = 0.001$	0.376	0.61	سبک دلستگی نایمن		
		$p = 0.001$	$p = 0.001$						
		$B = -0.902$	$B = 0.677$	$B = -1.039$					
۱		$\beta = -0.278$	$\beta = 0.212$	$\beta = -0.307$	$F = 110.230$				
		$t = -6.527$	$t = 4.585$	$t = -6.310$	$p = 0.001$	0.431	0.65	خودتنظیمی هیجانی	
		$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$					
		$B = 0.492$	$B = -0.877$	$B = 0.632$	$B = -1.006$				
		$\beta = -0.164$	$\beta = -0.270$	$\beta = 0.197$	$\beta = -0.297$	$F = 91.675$			
		$t = 4.573$	$t = -6.483$	$t = 4.362$	$t = -6.243$	$p = 0.001$	0.457	0.67	تئوری ذهن
		$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$				

سطح $p < 0.001$ معنی دار است. با توجه به نتایج جدول ۳ مشخص شده است که همه متغیرهای پیش‌بین توانستند بیان‌پذیری را پیش‌بینی کنند و بین بیان‌پذیری و همه متغیرهای پیش‌بین رابطه معنی داری وجود داشت و حدود ۴۶ درصد واریانس متغیر بیان‌پذیری توسط سبک دلستگی (ایمن، نایمن، خودتنظیمی هیجانی و تئوری ذهن) قابل تبیین است.

چنانچه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، براساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود، ضریب همبستگی برای ترکیب سبک دلستگی ایمن ($\beta = -0.057$, $P \leq 0.001$), خودتنظیمی هیجانی ($\beta = 0.261$, $P \leq 0.001$), خودتنظیمی هیجانی ($\beta = 0.278$, $P \leq 0.001$) و تئوری ذهن ($\beta = 0.164$, $P \leq 0.001$) و در مجموع برابر $MR = 0.67$ و ضریب تعیین برابر $RS = 0.457$ می‌باشد که در

جدول (۵): ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش‌بین با بیان‌پذیری با روش (stepwise)

P	t	β	R2	تعدیل شده	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه	متغیرهای پیش‌بین	MR
0.0001	-14.78	-0.057	0.33	0.333	0.057		سبک دلستگی ایمن	
0.0001	-7.21	-0.31	0.71	0.376	0.63		خودتنظیمی هیجانی	
0.0001	4.78	0.17	0.30	0.431	0.65		تئوری ذهن	
0.0001	4.36	0.19	0.24	0.457	0.67		سبک دلستگی اجتنابی	

والدین و فرزندان برای ایجاد یک محیط گرم برای خودافشاری نوجوانان است.

بحث و نتیجه‌گیری
هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ساده و چندگانه پیش‌بینهای مهم تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌های دلستگی (ایمن و نایمن اجتنابی) با بیان‌پذیری در دانش‌آموzan دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز بود. از نتایج جالب توجه

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام (کام آخر) نشان می‌دهد که خودتنظیمی هیجانی و تئوری ذهن و سبک‌های دلستگی ایمن و نایمن قادر به پیش‌بینی معنادار بیان‌پذیری دانش‌آموzan هستند. از میان آنان سبک دلستگی ایمن ($\beta = -0.057$, $P \leq 0.001$) بیشترین نقش پیش‌بینی کنندگی را دارد؛ که نشان‌دهنده تأثیر بسیار بالای متغیرهای خاتمادگی از جمله سبک دلستگی و وجود یک رابطه امن و صمیمی بین

است. تنظیم هیجان عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن رفتار سازگارانه و پذیرش قوانین و مقررات است و نقص آن با اختلالات درون ریز (مانند افسردگی، اضطراب، انزواج اجتماعی) و اختلالات برون ریز (مانند بی‌هکاری، رفتار پرخاشگرانه و اجرا نکردن قوانین) ارتباط دارد. افرادی که از راهبردهای مثبت شناختی تنظیم هیجان استفاده می‌کنند، از وجود هیجانات مثبت و منفی خود آگاهی دارند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های زندگی می‌توانند به خوبی از هیجانات خود استفاده کنند و موقعیت‌های مختلف، قوانین وضع شده، اعمال و نیت افراد را منفی ارزیابی نمی‌کنند. تنظیم هیجان سبب می‌شود که فرد از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خوبیش آگاهی پیدا کنند و با ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خود تلاش کنند و از این طریق میزان ناسازگاری‌های خود را بخصوص در کلاس درس کاهش دهد. مهارت‌های تنظیم هیجان، ارتباط معلم-شاغرد را تسهیل می‌کند و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار بهینه می‌شود. البته نمی‌توان گفت هیجانی خاص (مثبت یا منفی) فرد را نسبت به اختلالی خاص آسیب‌پذیر می‌سازد بلکه چگونگی کنترل و ابرازگری آن‌ها است که منجر به کارکردهای سازگارانه و ناسازگارانه در افراد می‌گردد.

یافته دیگر این پژوهش رابطه مثبت بین سبک دلستگی نایمن اجتنابی با اینضباطی است که با پژوهش‌های (۵۰) و (۵۱) همسو است. اجتناب گری، آرمانگرایی و اعتماد بیش از حد به خود از ویژگی‌های اصلی دلسته‌های اجتنابی است. در این سبک، افراد ترس از طرد شدن و رها شدن دارند. احساس طرد کودک و نوجوان در این سبک، منتهی به رفتارهای ناسازگارانه می‌شود. به این دلیل که ناراحتی که او در نگاه والدین احساس می‌کند، به طرف شخص دیگر چون همسالان برمی‌گردد. کسی که حقوق و استقلال او توجهی ندارد. بنابراین این فرد نیز ارزشی برای اجرای قوانین قائل نمی‌شود. بخصوص در اجرای قوانین کلاسی، انجام تکالیف درسی تعلل می‌کنند و رابطه خوبی با معلم برقرار نمی‌کنند. افراد دلسته نایمن به دلیل فقدان اعتماد به خود و دیگران دارای مشکلات بین شخصی هستند. فقدان اعتماد به خود با تحلیل بنیادهای درون روانی، توان رویارویی با موقعیت‌های استرس را کاهش می‌دهد و درماندگی روانشناسی را بر فرد نایمن تحمیل می‌کند. این پریشانی و درماندگی که به نوبه خود بر حسب تجربه‌های نامطلوب، به احساس حقارت و اضطراب شخص دامن میرند، ناتوانایی وی را در ایجاد روابط بین شخصی سالم و در نتیجه افزایش مشکلات توجیه می‌کند.

یافته دیگر این پژوهش رابطه همنفی بین سبک دلستگی ایمن با اینضباطی است که با پژوهش‌های (۵۲) و (۳۳) همسو است. افراد دارای سبک ایمن، تجسمی مثبت و حمایت گر از چهره دلستگی

این پژوهش وجود رابطه مثبت معنی دار بین ذهن‌خوانی و بی‌انضباطی بود. به این معنی که داشتموزان بی انسپیاط از ذهن‌خوانی قوی‌تری برخوردارند. نتایج مربوط به تحقیقات در حوزه تئوری ذهن همواره ضد و نقیص بوده است که از دلایل آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد، در تحول نظریه ذهن، تفاوت‌های فردی وجود دارد، این تفاوت‌ها را به دو حوزه شناختی و اجتماعی ربط می‌دهند (۴۴). حوزه شناختی به خود فرد (ویژگی‌های شخصی) برمی‌گردد ولی حوزه اجتماعی به محیط و عوامل محیطی مانند خانواده بر می‌گردد. از جمله عواملی که به محیط خانوادگی بر می‌گردد می‌توان به رابطه بین نظریه ذهن و تعداد خواهران و برادران اشاره کرد، مشخص شده کودکانی که خواهر و برادر دارند در مقایسه با کودکانی که خواهر و برادر ندارند نمرات بیشتری در نظریه ذهن کسب می‌کنند (۴۵).

باید گفت از دیگر عوامل مؤثر بر رشد نظریه ذهن در دوره نوجوانی، مواردی چون پذیرش از سوی همسالان (۲۷)، شایستگی و کفایت اجتماعی است (۱۰). نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های (۴۶) و (۱۶) همسو است. همچنین هال و همکاران نیز رابطه مشبّتی بین نظریه ذهن با بی‌انضباطی و مشکلات رفتاری یافته‌ند. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که افراد جامعه سنتی، قدر و پرخاشگر و بی‌انضباط در تکالیف مربوط به استنباط حالت‌های ذهنی دیگران نمرات بالایی کسب کرده‌اند (۱۷). در مورد این نتایج می‌توان به این موضوع اشاره کرد که این افراد با داشتن توانایی بسیار بالا در تئوری ذهن قادر به اداره کردن رفتار دیگران می‌باشند و این در حالی است که نیات واقعیشان را پنهان می‌کنند. آن‌ها با این توانایی می‌توانند بازنمایی‌های ذهنی دیگران را دستکاری کنند تا به اهداف شخصی‌شان دست پیدا کنند. بنابراین دیده می‌شود که این افراد از توانایی تئوری ذهن در جهت اهداف منفی و ضد اجتماعی استفاده می‌کنند (۴۷)، اسناد علی بیرونی را یکی از شیوه‌هایی می‌داند که این افراد مورد استفاده قرار می‌دهند. به باور او اسنادی همچون شناس و قدرت دیگران می‌تواند موجب عدم احساس مسئولیت فرد نسبت به اعمالش شده و در نتیجه از نگرانی و تشویش حاصل از صدمات و آسیب‌های وارد به دیگران جلوگیری نماید. ساتون و کو به تأثیر دیدگاه و جهان بینی این افراد اشاره دارند. طبق این نظر این افراد با دیدگاه بدینانه نسبت به انسان و تلقی دیگران به عنوان افرادی دارای نقاط ضعف گوناگون و متمایل برای فریب خوردن، خود را از سایرین جدا می‌کنند (۴۸). طبیعی است در چنین شرایطی بدون متأثر شدن از انعکاس هیجان ناشی از مشاهده ناراحتی دیگران به انجام اعمال موذیانه قادر می‌باشند.

یافته دیگر این پژوهش رابطه منفی بین خودتنظیمی هیجانی و بی‌انضباطی است. این یافته با پژوهش‌های (۴۹) و (۴۴) همسو

پاسخ‌گویی نیست. در آخر پیشنهاد می‌شود مدلی طراحی شود که نقش واسطه‌ای شایستگی اجتماعی، ویزگی‌های شخصیتی، جو مدرسه را به عنوان عواملی که می‌توانند در بی‌انضباطی نوجوانان نقش داشته باشند، طرح‌ریزی شود. پیشنهاد می‌شود برای روشن‌تر شدن نقش فاکتورهای محیط خانواده در رفتار بی‌انضباطی، جنبه‌های دیگری از ساختار خانواده مانند پیوند والدینی، عملکرد خانوادگی، طلاق والدین، فوت والدین، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سطح تحصیلات والدین، ترتیب تولد و تعداد اعضای خانواده و پیشینه‌ی مشکلات رفتاری در اعضا خانواده موردنبررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌هایی که از آزمون ذهن‌خوانی استفاده می‌شود، از رایانه برای نشان دادن تصاویر چشمها استفاده شود تا دانش‌آموزان راحت‌تر بتوانند حالت‌های هیجانی را تشخیص دهند.

تشکر و قدردانی

در پایان از همکاری آموزش‌پرورش، دبیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های انتخاب شده که با مساعدت و همکاری بی‌دربیغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

دارند. این تجسم احساس خود ارزشمندی و خودکارامدی را در این افراد افزایش می‌دهد. والدین به استقلال کودک احترام می‌گذارند، کودکان می‌دانند که منبع حمایتی قوی برای آنان وجود دارد و اگر با مشکلی مواجه شوند خودفشاری بیشتری نسبت به سایر سبک‌های دل‌بستگی نشان می‌دهند که این امر آن‌ها را قادر می‌سازد که عواطف منفی خود را به شیوه سازنده تعديل کنند. بر این اساس می‌توان از احساس خودارزشمندی و خودکارامدی به مثابه یکی از مکانیسم‌های تأثیرگذار بر سلامت روانی استفاده کرد. بنابراین فرزندان سبک دل‌بستگی ایمن، مشکلات رفتاری و بی‌انضباطی‌های کمتری را نشان می‌دهند.

این تحقیق همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌های از جمله موارد زیر روبرو بوده است: ۱- از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به سایر مقاطع تحصیلی تعمیم داد. ۲- از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دختر بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان پسر تعمیم داد. ۳- نتایج این پژوهش قابل تعمیم به شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیست. ۴- تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه‌ی خود گزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در

References:

- Mesrabadi J. The role of the teacher's teaching style indiscipline of students, based on static analysis. *J New Approaches Educ Admin* 2015; 6(2): 209-26. (Persian)
- Sepehry A. Family functioning and attachment style and disciplined high school students with disciplinary problems Tabriz city. (Dissertation). Tabriz: University of Teacher Education of Azerbaijan; 2011. (Persian)
- Ngwokabuenui PY. Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions: The Case of Secondary Schools in Cameroon. *J Educ Pract* 2015; 6(22): 64-72.
- Ugurlu CT. The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Procedia -Social Behav Sciences* 2015; 197: 120-5.
- Idu AP, Ojedapo D. Indiscipline in secondary schools: A cry to all stakeholders in education. *IATEL* 2011; 10: 729-35.
- Ali AA, Dada IT, Isiaka GA, Salmon SA. Types, causes and management of indiscipline acts among secondary school students in shomolu local government area of lagos state. *J Studi Soci Scien* 2014; 8(2): 254-87.
- Loizou E. In-service early childhood teachers reflect on their teacher training program: reconceptualizing the case of Cyprus. *J Early Child Teacher Education* 2009; 30(3): 195-209.
- Onyije AC, Ojedapo DO. Guidance and counseling services for achieving skills development in Nigerian secondary school system: The problems. *J Techn Edu Resea and Dev* 2010; 3(1): 49-56.
- Rahmani S. The distinction disciplined and undisciplined students emotional intelligence and mind reading. M[1]aster's thesis Educational

- Psychology. Tabri: University of Teacher Education of Azerbaijan; 2011. (Persian).
- 10 Bosacki S, Astington W. Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Dev* 1999; 8: 237-55.
- 11 Dahlgren S, Dahlgren Sandberg A, Larsson M. Theory of mind in children with severe speech and physical impairments. *Res Dev Disabil* 2010; 31(2): 617-24.
- 12 Slauter V, Repacholi B. Introduction: Individual Differences in Theory of Mind, in B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), Individual differences in theory of mind. 13-39, New York: Psychology Press; 2003.
- 13 Sutton J, Smith PK., Swettenham J. Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Dev* 1999; 8: 117-27.
- 14 Givens J. Does theory of mind mediate aggression and bullying in middle school Males and females? Theses and Dissertation from the college of Education and Human Sciences. University of Nebraska- Lincoln; 2009.
- 15 Amin Yazdi SA, Kareshki H, Sadat Kyafar M. Effectiveness effect on reducing aggression and increase teaching theory of mind theory of mind in preschoolers, *J psycho health* 2014; 7(4): 41-50. (Persian)
- 16 Rahmani S, Mesrabadi J, Zav'var T. The distinction disciplined and undisciplined student emotional intelligence and mind reading. *J Psycho a Behav Res* 2011; 12(3): 95-109. (Persian)
- 17 Hall L, Woods S, Aylett R, Newall L, Paiva A. Achieving empathic engagement through effective interaction with synthetic characters. Proceedings, International Conference on Affective Computing and Intelligent Interfaces. 2005; 12:731-8.
- 18 Chambers R, Gullone E, Allen N. Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clin Psycho Rev* 2009; 29(6): 560–72.
- 19 Bell MA, Wolfe CD. Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Dev* 2004; 75(2): 366–70.
- 20 Lazarus RS. Coping theory and research past, present and future. *Psychosom Med* 1993; 55(3): 234-27.
- 21 Gross JJ. The future's so bright, i gotta wear shades. *Emo Rev* 2010; 2(3): 212-6.
- 22 Koole SL. The psychology of emotion regulation an integrative review. *Cognition Emotion* 2009; 23(1): 4-41.
- 23 Kaiser HF, Cerny BA. A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Mul Beh Res* 1997; 12(1): 43-7.
- 24 Nikmanesh Z, Kazemi Y, Khosravi M. Role of Feeling of Loneliness and Emotion Regulation Difficulty on Drug Abuse. *Int J Med Toxicol Forensic Med* 2015; 4(1): 64-55. (Persian)
- 25 Haj Shamsaei M, Kareshki A, Hossein Yazdi SA. Testing the model of mediator role of self-regulation in relation between Classroom socio-emotional climate and maladjustment. *J School Psychol* 2014; 3(3): 37-21. (Persian)
- 26 Saleun S. New frontiers and applications of attachment theory. *Front Psychol* 2015; 6: 1-3.
- 27 Crane, William S. Pioneer of developmental psychology. Translate zealot (1996). Tehran: dissemination of information; 1975. (Persian)
- 28 Armour C, Elkliit A, Shevlin M. Attachment typologies and posttraumatic stress disorder (PTSD), depression and anxiety: A latent profile analysis approach. *Eu J Psychotraumatol* 2011; 2: 525-36.

- 29 Mikulincer M, Shaver P. R. An attachment perspective on interpersonal and intergroup conflict. InForgas, J. P., Kruglanski, A. W., & Williams, K. D. (Eds), The psychology of social conflict and aggression. New York, NY: Psychology Press; 2011.P. 19-35.
- 30 Hankin BL. Childhood maltreatment and psychology: prospective tests of attachment, cognitive, vulnerability and stress as mediating processes. Cog Ther Res 2005; 29(6): 645-71.
- 31 Wearden A, Peters I, Berry K, Barrowclough Ch, Liversidge T. Adult attachment, parenting experiences, and core beliefs about self and others. Persona Indivi Differe 2008; 44(5): 1246-57.
- 32 Sepehry A, Mesrabadi J, Zav'var T. The Comparison of attachment styles and family function of disciplined and undisciplined students. J Psycho Behav Res 2014; 1(1): 115-30.
- 33 Klevens J, Hall J. The importance of parental warmth, support, and control in preventing adolescent misbehavior. J Child Adolesc Behav 2014; 2(1): 4-41.
- 34 Besharat M.A. normalization of adult attachment scale, Research Report, Tehran University. 2005. (Persian)
- 35 Vafaian M. Check the styles of attachment, social skills, pre-university students in Yazd city. (Dissertation). Isfahan: Isfahan University psychology. Faculty of Education and Psychology; 2006. (Persian)
- 36 Mansouri B. Schering Emotional Intelligence Questionnaire Siberia standardization among postgraduate students of Tehran University. (Dissertation). Teran: University of Allameh; 2001. (Persian)
- 37 Mahanyan Khamenei M, Borjali A, Salimzoda MK. Relationship between emotional intelligence and marital satisfaction. J Psycho 2006; 10 (3): 320-308. (Persian)
- 38 Aslankhani M. relationship of emotional intelligence and personality factors in expert and non-expert adult athletes. J Scien Human Mobili 2008; 4: 225-36. (Persian)
- 39 Baron-Cohen S, Wheelwright S, Hill J, Raste Y, Plumb I. The Reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger Syndrome or high-functioning autism. J Child Psychol Psychiatry 2001; 42(2): 241-51.
- 40 Nejati V, zabihzadeh A, Maleki Gh, Mohseni M. Social cognition in patients with major depressive disorder: evidence from a test of mind reading through the eyes. J Applied Psychol 2012; 6 (4): 57-70. (Persian)
- 41 Muhammad ALilo M, Bakhshipour A, Bafande Gharamaleki H, Khanjani Z, Ranjbar F. The Study of Theory of Mind Deficit in Schizophrenic Patients with Positive and Negative Symptom and its Comparison with Healthy People. J Modern Psycho Res 2011; 6(22): 102-85. (Persian)
- 42 Jones K, Charlton T, Wilkin J. Classroom behaviours which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. Edu Stud 1995; 21(2): 139-53.
- 43 Mehdinezhad V. View high school teachers in the classroom indiscipline students and ways to improve classroom management. Training Learning Res 2014; 2(3): 231-42. (Persian)
- 44 Symons D. Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. Dev Rev 2004; 24(2): 159-88.
- 45 Ruffman T, Slade L, Devitt K, Crowe E. What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. J Dev Psych 2006; 24(1):105-24.

- 46 Givens JE. Does theory of mind mediate aggression and bullying in middle school Males and females? *Psycho Stud Edu* 2010; 5(39): 115-30.
- 47 McIlwain, D. (2003). Bypassing empathy: A Machiavellian theory of mind and sneaky power. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), Individual differences in theory of mind (Macquarie Monographs in Cognitive Science) . Hove, UK: Psychology Press; 2003. P. 39-66.
- 48 Sutton J, Keogh E. Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *J Edu Psycho* 2000; 70(3): 443-57.
- 49 Willoughby M, Kupersmidt J, Voegler-Lee M, Bryant D. Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Dev Neuropsychol* 2011; 36 (2): 80-62.
- 50 Troisi A, Alcini S, Coviello M, Croce Nanni R, Siracusano A. Adult attachment style and social anhedonia in healthy volunteers. *Persona Indivi Differe* 2010; 48(5): 640–3.
- 51 Jokar B, Norafshan L. Relationship between observation and resilience. *J Behav Scienc* 2013; 3: 207-14.
- 52 Bosmans G, Braet C, Beyers W, Van K. Parents' power assertive discipline and internalizing problems in adolescents: The role of attachment. *Parenting: Science and Practice* 2011; 11(1): 34-55.

THE RELATIONSHIP SIMPLE AND MULTIPLE EMOTIONAL SELF-REGULATION AND ATTACHMENT STYLES (SECURE, AVOIDANT) WITH INDISCIPLINE ON FEMALE STUDENTS IN THE THIRD COURSE OF HIGH SCHOOLS IN AHVAZ

Fatemeh Farzadi^{1*}, Naser Behroozi², Manijeh, Shehni Yailagh³

Received: 24 Jun, 2016; Accepted: 1 Sep, 2016

Abstract

Background & Aims: School indiscipline is a multi-faceted phenomenon that has many adverse effects on satisfaction from teaching and learning of students. This study examines the important antecedents theory of mind, self-regulation and emotional attachment styles in creating indiscipline behavior is.

Materials & Methods: This study descriptive correlational study was conducted on junior high school students in Ahwaz 2014-2015. The 440 girls of the population were selected using multistage cluster sampling method. Adult Attachment Interview (AAI), Emotional Intelligence Questionnaire, Reading the Mind in the Eyes Test (RMET) and researcher-made questionnaire were filled and the data were analyzed using correlation and regression analysis.

Results: The results showed there was a significant relationship between the theory of mind, emotional self-regulation, secure and avoidant attachment style with indiscipline behavior. There was a significant negative relationship between emotion regulation and secure attachment with indiscipline. Also there was a positive relationship between mind reading and indiscipline acts. Also, stepwise multiple regression analysis showed that secure attachment style was the most predictive variable for indiscipline behavior. ($P \leq 0.000$, $\beta = -0.57$)

Conclusion: Given the important role of individual and familial factors affecting the incidence of inappropriate behavior in students, this study showed that the most important indicator goes the development of secure attachment. Therefore, the warm relationship between parents and children plays a critical role. It is suggested to inform parents about the effectiveness of parental close relationship along with particular rules in order to raise healthy children.

Keywords: Indiscipline, Theory of mind, Emotions self-regulating, Attachment styles

Address: Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran

Tel: +989168214178

Email: fatemehfarzadi@ymail.com

SOURCE: URMIA MED J 2016; 27(8): 705 ISSN: 1027-3727

¹ Master of Educational Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran (Corresponding Author)

² Associate Professor, Department of Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran

³ Professor, Department of Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran