

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 شهینی 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 ۱۳۹۳-۱۳۹۴ تشکیل داده‌اند. از این جامعه تعداد ۴۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. به این صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش 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 مورد استفاده 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 به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین 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 ($\beta = -.057$)، از میان متغیرهای پیش‌بین بیشترین نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیر بی‌انضباطی را داراست.

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 پزشکی 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 یاری 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. آموزش و پرورش از یک سو 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). اونیبه^۷ و اوجداپو (۲۰۱۰) نیز در پی شناسایی برخی عوامل مؤثر در شکل‌گیری بی‌انضباطی در دانش‌آموزان به سه مورد اشاره کرده‌اند. از جمله نگرش دولت‌ها به سهم آموزش و پرورش، سبک‌های دل‌بستگی و نگرش معلمان (۸). در این پژوهش قصد داریم به بررسی تأثیر متغیرهای فردی از جمله تئوری ذهن^۸ و خودتنظیمی هیجانی^۹ 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^{۱۰} و وودراف^{۱۱} (۱۹۷۸) شروع شد و آن را توانایی فرد در نسبت دادن حالات ذهنی خود و دیگران از قبیل (باور، میل، قصد و هیجان) به‌منظور 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 کودکان از حالت 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 عناوینی چون ذهن‌سازی، ذهن‌خوانی^{۱۲}، روان‌شناسی عامه، درک اجتماعی^{۱۳}، روانشناسی تعامل- باور^{۱۴} و ذهن‌پردازی^{۱۵} 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)،

اجتماعی هستند که باهدف تسهیل یادگیری در فراگیران 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 به‌خوبی 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 انضباط در کلاس نه‌تنها زمینه یادگیری بهتر را فراهم می‌کند بلکه به رشد شخصیت سالم دانش‌آموز هم منجر می‌گردد، به عکس هرگونه بی‌انضباطی و عدم رعایت مقررات و انضباط سبب شرمندگی، احساس گناه و خسارت مادی و معنوی می‌شود (۲).

نظم و انضباط در فرهنگ لغت انگلیسی مک میلان^۱ به معنای عمل کردن و اطاعت افراد از قواعد رفتاری و قوانین و مجازات افراد در صورت عدم پیروی. توانایی فرد در تطابق با قوانین (۳). تعریف دیگری که از انضباط می‌توان داد به معنای بیان ترتیب انجام مراحل کار و یا بیان قواعد و مقررات است (۴). هاشیم^۲، سوئیدن^۳ و اوف^۴ به نقل از ایدو^۵ و اوجداپو^۶، نظم و انضباط در مدارس را به‌عنوان احترام به قوانین و مقررات مدرسه و احترام به استاندارد رفتاری تعریف شده از طرف مدرسه می‌دانند که نشان از خودکنترلی، خویشنداری 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

9. Emotional self-regulation

10. Premack

11. Woodruff

12. mind reading

13. social understanding

14. belief-desire psychology

15. mentalizing

1. Macmillan

2. Hashim

3. Sweinan

4. Ofie

5. Idu

6. Ojedapo

7. Onyije

8. Theory of mind

در زمینه خشونت کودکان و نوجوانان نشان داد: افرادی که از ذهن‌خوانی قوی‌تری برخوردارند از این ویژگی در جهت تغییر موقعیت‌های اجتماعی و رفتارهای خوشنت‌آمیز به نفع خودشان استفاده کنند (۱۴). امین یزدی، 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 ذهن‌خوانی دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط به این نتیجه رسیدند که بین دو گروه از لحاظ ذهن‌خوانی تفاوت معنی داری وجود دارد و بر اساس آن دانش‌آموزان غیر منضبط، ذهن‌خوانی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزان منضبط دارند. همچنین (۱۷). نیز مشخص کردند که افراد قلدر، از ذهن‌خوانی بیشتری برخوردارند درواقع این افراد از درک بهتری برای شناخت احساسات و نقاط ضعف دیگران برخوردارند.

ازجمله 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 انداختن، 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). درواقع تنظیم هیجانی هم شامل فرایندهای پایین به بالا (ادراکی) 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 به‌طور 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

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 تعیین‌کننده واکنش‌های افراد است (۲۳). نیک منش^۲، کاظمی^۳ و خسروی^۴، نیز در بررسی خود دریافتند که رابطه مثبت معنی داری بین احساس تنهایی و مشکلات در خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای مشکل‌آفرین از جمله سوءمصرف مواد مخدر وجود دارد. افرادی که در تنظیم هیجان‌های خود در مشکلات مشکل دارند بیشتر به سمت رفتارهای ناشیانه 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 دانش‌آموزان نشان دادند که بین خودتنظیمی و ناسازگاری و بی‌انضباطی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد.

ازجمله متغیرهای خانوادگی مهم که می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای نامطلوب نقش داشته باشد. سبک دل‌بستگی افراد با والدینشان است. بالبی^۵ 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 نوباوه در طول بزرگسالی دارد. نظریه دل‌بستگی بالبی چهارچوبی 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. برنر^۶ و مینسر^۷ (۲۰۰۸) به نقل از (۲۶). پژوهشگران بر اساس مشاهده کودکان در موقعیت‌های ناآشنا، الگوهای دل‌بستگی ایمن، ناایمن-دوسوگرا و ناایمن-اجتنابی را از هم متمایز کرده‌اند (۲۷). آرمور^۸، الکلیت^۹ و شولین^{۱۰} 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 دل‌بستگی ها می‌توانند بر مهارت‌های اجتماعی افراد و به‌دست 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

7. Meins

8. Armour

9. Elklit

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 آموزش و پرورش 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 محرمانه 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 پرسشنامه‌ی 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 مربوط به سبک دل‌بستگی ایمن، پنج ماده مربوط به سبک دل‌بستگی نایمن/اجتنابی و پنج ماده مربوط به سبک دل‌بستگی 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 سؤالات جواب می‌دهند؛ و خرده‌مقیاسی که آزمودنی نمره بالاتری در آن کسب نماید به‌عنوان سبک دل‌بستگی فرد لحاظ می‌شود. هازن و شیور پایایی و بازآزمایی کل این پرسشنامه را ۰/۸۱ و کولینز و رید^۹، همچنین پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آوردند. روایی پرسشنامه سبک دل‌بستگی تحلیل عاملی پرسشنامه هازن و شیور توسط کولینز و رید به استخراج سه عامل عمده منجر شد که توسط پژوهشگران به‌عنوان ظرفیت پیوستن به روابط صمیمی و نزدیک تفسیر می‌شود. همچنین رحمان به نقل از

به‌عنوان پایگاهی امن، برای کاویدن محیط استفاده می‌کنند و والد خود را تسلی بخش تر از هر کس دیگری می‌دانند و این به دلیل پاسخ دهی حساس والدین نسبت به نیازهایشان 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 خصومت گر، عصبانی و پرخاشگر هستند (۳۰). بزرگسالان دارای سبک دل‌بستگی اجتنابی دارای ویژگی هراس از نزدیکی و صمیمیت هستند. به هیچ وجه خواهان نزدیکی هیجانی نبوده و خودمختاری را ترجیح می‌دهند. آن‌ها خودشان را خوبسند می‌بینند و آسیب‌پذیری را انکار می‌کنند و ادعا می‌کنند که نیازی به روابط نزدیک ندارند (۳۱). سپهری^۲، مصرآبادی^۳، زوار^۴، نیز به بررسی عملکرد خانواده و سبک دل‌بستگی در دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط پرداخته است؛ که نشان دادند عملکرد خانواده دانش‌آموزان منضبط بسیار بالاتر از دانش‌آموزان دارای مشکلات انضباطی 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 به‌طور قابل‌توجهی 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 افسایی نوجوانان برای والدین بیشتر خواهد بود. والدین نظارت بیشتری بر روی رفتارهای نامناسب آنان خواهد داشت. حمایت والدین اثرات مستقیمی بر روی رفتار نوجوانان 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، بافنده قراملکی، خانجانی و رنجبر این آزمون را در یک مطالعه مقدماتی روی نمونه ۱۰۰ نفری اجرا کرده‌اند که در این راستا، اعتبار همسانی درونی این آزمون به روش کودر ریچاردسون ۰/۶۹ به‌دست آمده است میزان پایایی ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بوده است (۴۱). همچنین در پژوهش نجاتی و همکاران ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد (۴۰). در پژوهش حاضر از نسخه کاغذ-مدادی این آزمون استفاده شد. در پژوهش حاضر پایایی آزمون ذهن‌خوانی از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

پرسشنامه محقق ساخته بی‌انضباطی:

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 اقدام به ساخت پرسشنامه مذکور شد. این پرسشنامه اقتباس شده از پرسشنامه بی‌انضباطی جونز، چالرتون و ویلکین^۴ می‌باشد (۴۲). این پرسشنامه برای تشخیص مشکلات رفتاری موجود در کلاس‌های درس در اختیار معلمان قرار می‌گیرد؛ 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 ۰/۸۴ و

(۳۵). روایی هم‌زمان این پرسشنامه را با مصاحبه ساختاریافته ماین برای دل‌بستگی بزرگسالان به‌ترتیب، ایمن ۰/۷۹، نایمن اجتنابی ۰/۸۴ و نایمن دوسوگرا ۰/۸۷ گزارش داده است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای دو خرده مقیاس سبک دل‌بستگی ایمن، نایمن اجتنابی به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ به‌دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی:

برای سنجش خودتنظیمی هیجانی از پرسشنامه هوش هیجانی سیریا شرینگ^۱ که در سال ۱۹۹۴ طراحی گردیده است استفاده می‌شود. این پرسشنامه در ایران توسط منصوری ترجمه و هنجاریایی شده است (۳۶). خودتنظیمی یکی از خرده مقیاس‌های پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ است. پرسشنامه فوق متشکل 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 روایی 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 مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس اطلاعات به‌دست آمده میزان همبستگی $r=0/63$ 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 ۰/۸۵ می‌باشد (۳۷). میزان همسانی درونی خرده مقیاس‌های آن به‌ترتیب ۰/۸۴، ۰/۵۴، ۰/۶۴، ۰/۵۱، ۰/۵۰ توسط منصوری محاسبه شده است (۳۸). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

آزمون ذهن‌خوانی از طریق تصویر چشم^۲ (RMET):

در پژوهش حاضر برای سنجش ذهن‌خوانی از آزمون تجدید نظر شده‌ی بارون-کوهن، ویلرایت، هیل، ریست و پلامب^۳، 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 پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود که کلمه‌ای را که بهترین توصیف کننده‌ی فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کنند. 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

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

4. Jones, Charlton& Wilkin

1. Schering

2. reading the mind in the eyes test

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. مقادیر کوچک معنی‌داری (نزدیک به ۰/۵۰) نشان می‌دهد که تحلیل عاملی ممکن است برای داده‌های شما مفید باشد. در پژوهش حاضر مقدار این آزمون برابر است با ۱۸۲۱/۵۸ که در سطح $p \leq 0.001$ معنی‌دار است. لذا با توجه به چنین نتیجه‌ای 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 برآورد 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 نرمال سازی 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 پرسشنامه‌ی بی‌انضباطی را نشان می‌دهد.

برای زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ به دست آوردند. همچنین روایی قابل قبولی محاسبه شد (۴۲). در پژوهش مهدی نژاد آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و برای زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۰ و محاسبه شد، توضیح این که نتیجه آزمون مجدد پس از سه هفته برای کل پرسشنامه‌ها ۰/۹۱ و زیر مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ به دست آمد (۴۳). در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی 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 نشدند و تمامی سؤالات بر روی عامل اصلی معنی دار بودند. نتایج بر مناسب بودن تمامی سؤالات 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 ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود هم‌زمان و گام‌به‌گام استفاده به عمل آمده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی 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 تبیین شده	درصد واریانس تجمعی
۱	۰/۷۴۸	۳/۱۶۷	۱/۳۷۴	۶۶/۱۹۳	۶۶/۱۹۳
۲	۰/۸۰۷	۳/۰۳۳	۱/۵۷۷	۷۳/۸۶۲	۷۳/۸۶۲
۳	۰/۸۰۸	۲/۴۰۰	۱/۳۵۶	۷۷/۵۳۳	۷۷/۵۳۳
۴	۰/۷۸۲	۲/۵۷۵	۱/۴۳۰	۸۰/۷۲۰	۸۰/۷۲۰
۵	۰/۸۳۲	۳/۱۱۷	۱/۵۹۹	۸۳/۶۴۱	۸۳/۶۴۱
۶	۰/۷۶۰	۳/۴۲۵	۱/۶۲۳	۸۶/۱۹۷	۸۶/۱۹۷
۷	۰/۸۴۸	۲/۱۲۵	۱/۲۸۱	۸۸/۴۶۹	۸۸/۴۶۹
۸	۰/۷۸۲	۲/۵۲۵	۱/۴۳۸	۹۰/۷۲۲	۹۰/۷۲۲
۹	۰/۸۱۰	۲/۳۴۲	۱/۳۵۷	۹۲/۴۲۰	۹۲/۴۲۰
۱۰	۰/۸۶۷	۲/۹۵۰	۱/۵۹۲	۹۳/۹۸۹	۹۳/۹۸۹
۱۱	۰/۸۲۲	۱/۹۵۰	۱/۱۴۴	۹۵/۲۴۴	۹۵/۲۴۴

۳. Kaiser

۴. Bartlett

۱. kaiser-meyer-olkin (KMO)

۲. 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	سبک‌دل‌بستگی ایمن
۲۵	۵	۵/۰۵	۱۲/۱۰	سبک‌دل‌بستگی نایمن

ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیش‌بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک‌دل‌بستگی ایمن و سبک‌دل‌بستگی نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموزان در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۳): ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) بین متغیرهای پیش‌بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک‌دل‌بستگی ایمن و سبک‌دل‌بستگی نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموزان

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

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

معنی دار است. به‌منظور تجزیه و تحلیل نتایج از روش رگرسیون به شیوه ورود و گام‌به‌گام استفاده شد که در آن بی‌انضباطی به‌عنوان متغیر ملاک و تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک‌دل‌بستگی ایمن و نایمن به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین متغیرهای پیش‌بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی، سبک‌دل‌بستگی ایمن و نایمن با بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه بین تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌دل‌بستگی ایمن با بی‌انضباطی به‌صورت منفی

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

شاخص آماری	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	نسبت F	ضرایب رگرسیون (B) و (β)
متغیرهای پیش‌بین	MR	RS	P احتمال	۱ ۲ ۳ ۴
سبک‌دل‌بستگی ایمن	۰/۵۷	۰/۳۳۳	F=۲۱۸/۶۳۱	B=-۱/۹۵۴

				$\beta = -0.577$	$p = 0.001$			
				$t = -14/786$				
					$p = 0.001$			
				$B = 0.835$	$B = -1/417$			
۱				$\beta = 0.261$	$\beta = -0.418$	$F = 131/520$	0.376	0.61
				$t = 5/473$	$t = -8/783$	$p = 0.001$		
				$p = 0.001$	$p = 0.001$			
				$B = -0.902$	$B = 0.677$	$B = -1/0.39$		
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
				$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$		0.65
				$B = 0.492$	$B = -0.877$	$B = 0.632$	$B = -1/0.06$	
				$\beta = -0.164$	$\beta = -0.270$	$\beta = 0.197$	$\beta = -0.297$	$F = 91/675$
				$t = 4/573$	$t = -6/483$	$t = 4/362$	$t = -6/243$	$p = 0.001$
				$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	0.457
								0.67

سطح $P < 0.001$ معنی دار است. با توجه به نتایج جدول ۳ مشخص شده است که همه متغیرهای پیش‌بینی توانستند بی‌انضباطی را پیش‌بینی کنند و بین بی‌انضباطی و همه متغیرهای پیش‌بینی رابطه معنی داری وجود داشت و حدود ۴۶ درصد واریانس متغیر بی‌انضباطی توسط سبک دل‌بستگی 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 دل‌بستگی ایمن ($\beta = -0.57$, $P \leq 0.001$)، نایمن ($\beta = 0.26$, $P \leq 0.001$)، خودتنظیمی هیجانی ($\beta = 0.27$, $P \leq 0.001$) و تئوری ذهن ($\beta = 0.16$, $P \leq 0.001$) و در مجموع برابر $MR = 0.67$ و ضریب تعیین برابر $RS = 0.457$ می‌باشد که در

جدول (۵): ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش‌بینی با بی‌انضباطی با روش (stepwise)

P	t	β	R2 تعدیل شده	ضریب تعیین RS	MR همبستگی چندگانه	متغیرهای پیش‌بین
0.0001	-14/786	-0.57	0.33	0.333	0.57	سبک دل‌بستگی 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 دل‌بستگی اجتنابی

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

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ساده و چندگانه پیش‌بینندهای مهم تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌های دل‌بستگی (ایمن و نایمن اجتنابی) با بی‌انضباطی در دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز بود. از نتایج جالب توجه

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام (گام آخر) نشان می‌دهد که خودتنظیمی هیجانی و تئوری ذهن و سبک‌های دل‌بستگی ایمن و نایمن قادر به پیش‌بینی معنادار بی‌انضباطی دانش‌آموزان هستند. از میان آنان سبک دل‌بستگی ایمن ($\beta = -0.57$, $P \leq 0.001$) بیشترین نقش پیش‌بینی‌کنندگی را داراست؛ که نشان‌دهنده تأثیر بسیار بالای متغیرهای خاتوداگی از جمله سبک دل‌بستگی و وجود یک رابطه امن و صمیمی بین

این پژوهش وجود رابطه مثبت معنی دار بین ذهن‌خوانی و بی‌انضباطی بود. به این معنی که دانش‌آموزان بی‌انضباط از ذهن‌خوانی قوی‌تری برخوردارند. نتایج مربوط به تحقیقات در حوزه تئوری ذهن همواره ضد و نقیض 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 شخصیتی) 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 مثبتی بین نظریه ذهن با بی‌انضباطی و مشکلات رفتاری یافتند. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که افراد جامعه ستیز، قلدر و پرخاشگر و بی‌انضباط در تکالیف مربوط به استنباط حالت‌های ذهنی دیگران نمرات بالایی کسب کردند (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 نیت 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 شانس 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 وارده به دیگران جلوگیری نماید. ساتون و کو به تأثیر دیدگاه و جهان بینی این افراد اشاره دارند. طبق این نظر این افراد با دیدگاه بدبینانه نسبت به انسان و تلقی دیگران به‌عنوان 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 مودبانه قادر می‌باشند.

یافته دیگر این پژوهش رابطه منفی بین خودتنظیمی هیجانی و بی‌انضباطی است. این یافته با پژوهش‌های (۴۹) و (۲۴) همسو

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، انزوای اجتماعی) و اختلالات برون ریز مانند (بزهکاری، 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 به‌خوبی 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 خویش 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-شاگرد 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 دل‌بستگی نایمن اجتنابی با بی‌انضباطی است که با پژوهش‌های (۵۰) و (۵۱) همسو است. اجتناب‌گری، آرمانگرایی و اعتماد بیش از حد به خود از ویژگی‌های اصلی دلبسته‌های 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 برمی‌گرداند. 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 دلبسته 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 استرس‌زا را کاهش می‌دهد و درماندگی روانشناختی را بر فرد نایمن تحمیل می‌کند. این پربیشانی و درماندگی که به نوبه خود برحسب 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 منفی بین سبک دل‌بستگی ایمن با بی‌انضباطی است که با پژوهش‌های (۵۲) و (۳۳) همسو است. افراد دارای سبک ایمن، تجسمی مثبت و حمایت‌گر از چهره دل‌بستگی

پاسخ گویی نیست. در آخر پیشنهاد می‌شود مدلی طراحی شود که نقش واسطه‌ای شایستگی اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی، جو مدرسه را به‌عنوان عواملی که می‌توانند در بی‌انضباطی نوجوانان نقش داشته‌باشند، 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 اعضای خانواده مورد بررسی 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 آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های انتخاب شده که با مساعدت و همکاری بی دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

دارند. این تجسم احساس خود ارزشمندی و خودکارآمدی 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 خودافشایی بیشتری نسبت به سایر سبک‌های دل‌بستگی نشان می‌دهند که این امر آن‌ها را قادر می‌سازد که عواطف منفی خود را به شیوه سازنده تعدیل کنند. بر این اساس می‌توان از احساس خودارزشمندی و خودکارآمدی 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 Practi 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-mental climate and maladjustment. *J School Psychol* 2014; 3(3): 37-21. (Persian)
- 26 Salcun 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, Elklit A, Shevlin M. Attachment typologies and posttraumatic stress disorder (PTSD), depression and anxiety: Alatenprofile analysis approach. *Eu J Psychotraumatol* 2011; 2: 525-36.

- 29 Mikulincer M, Shaver P. R. An attachment perspective on interpersonal and intergroup conflict. In Forgas, 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 Thera 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 Mehdienezhad 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 Behroozy², 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