بررسی مدل‌علّی رابطه دیدگاه‌فراهیجان‌والدین و سازگاری‌تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود

سمیرا رستمی [۱]، محبوبه فولادچنگ [۲]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۸/۵ پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۵/۱۳

چکیده

در این پژوهش رابطه ساختاری ابعاد دیدگاه فراهیجان والدین(هدایت گری و آگاهی) و سازگاری تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی خود در قالب یک مدل علّی مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام این پژوهش بنابر روش تعیین حجم نمونه کلاین برای روش تحلیل‌مسیر ۲۴۱ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله ای انتخاب شدند. سه مقیاس معتبر شامل: مقیاس دیدگاه فراهیجانی والدین سویین بورن (SMEPS)، فرم کوتاه تمایزیافتگی خود (DSI-SE) و مقیاس سازگاری‌تحصیلی «آزمون شخصیتی کالیفرنی» جهت سنجش متغیرهای مدل مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده ها با روش تحلیل مسیر از نوع رگرسیون انجام شد. هم‌چنین برای بررسی معناداری واسطه‌گری و برازش مدل از نرم افزار ایموس استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد، هم‌چنین هدایت‌گری و آگاهی با واسطه‌گری تمایزیافتگی خود، سازگاری تحصیلی را بصورت غیر مستقیم و قوی تر از مسیر مستقیم، پیش بینی نمود.

واژه های کلیدی: دیدگاه فراهیجان والدین، هدایت‌گری، آگاهی، تمایزیافتگی خود، سازگاری تحصیلی

مقدمه

در دنیای معاصر، پیشرفت‌های تکنولوژی و ارتباطی نقش سازگاری با موقعیت‌های پیش‌رو را ضروری ساخته است. در روانشناسی سازگاری فرایندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیطی اجتماعی، طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. چنین انطباقی نیازمند این است که فرد خود را تغییر داده یا فعالانه تغییراتی در محیط ایجاد نماید (بناکداری، حجازی،خانزاده،۲۰۰۵؛ به نقل از زارعی، میر هاشمی، پاشا شریفی،۱۳۹۱). سازگاری جریانی است که در آن افراد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، فارس S.rostamipsy@gmail.com
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، فارس

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

کوشش به خرج می‌دهند (رید-ویکتور[1]،۲۰۰۴؛ مک لئود و مک آلیستر[2]،۱۹۹۹، به نقل از اردلان،حسینچاری،۱۳۹۰). مفهوم سازگاری ابعاد متعددی را شامل می‌شود. پژوهشگران به سه نوع اصلی سازگاری اشاره دارند: الف: سازگاری تحصیلی ب:سازگاری اجتماعی ج:سازگاری عاطفی(عبدالله، حبیباه،راحیل، جگاک[3]،۲۰۰۹). در این میان، پژوهش حاضر صرفا پیرامون سازگاری تحصیلی است. سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی فرد قرار می‌دهد (بارت، هاجامی، بار-هیم[4]؛۲۰۰۷). دانش‌آموزان هنگام ورود به محیط آموزشی چالش‌های متعددی پیش‌روی دارند، تفکرات آن‌ها در ارتباط با نحوه‌ی کنارآمدن با چالش‌ها، بر نحوه سازگاری شان با محیط آموزشی اثر می‌گذارد (زیچوسکی[5]،۲۰۰۷). به‌واقع، دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی تصور می‌شود که تغییرات شناختی و اجتماعی همراه خود داشته، و رویارویی با این گونه تغییرات مستلزم توانایی سازگاری می-باشد (اسپر[6]،۲۰۰۰). دانش‌آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با مشکل روبرو می‌شوند، به احتمال در سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند شد. از این رو سازگاری تحصیلی با ورود نوجوانان به دوره متوسطه اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند، چرا که نوجوانان تکالیف و نقش‌های اجتماعی متعددی در کنار نقشی که مدرسه برای شان تدارک می‌بیند، پیش‌رو داند.

هیجانات منفی می‌توانند یکی از علل کژکاری در بین کودکان و نوجوانان باشند(بورگارد،لونسکو و پاکوتی[7]،۲۰۰۴). در حقیقت هیجانی شدن منفی یکی از مولفه‌های اساسی در اختلالات درونی‌شده و بیرونی‌شده در دوران کودکی است. کودکان دارای اختلالات درونی شده، غمگینی، اضراب و ترس شدیدی را تجربه می-کنند. آن‌ها وقتی به هر شیوه دیگری قادر به ارضای نیازهایشان نباشند، دست به برون‌ریزی می‌زنند، نسبت به همکلاسی‌هایشان عصبانیت، ناراحتی و ترس بیشتری دارند، وقتی بزرگتر می‌شوند با هیجانات منفی بیشتری روبرو شده و حتی در طول زمان، سازگاری‌شان کمتر می‌شود. همین‌طور که بزرگتر می‌شوند مشکلاتشان در

1.Reed-victor
2.Mcleod, and McAllister
3.Rahil & Jagak
4.Bar, Hajami, Bar-haim
5.Zychowski
6.Spear
7.Beauregard, Levensque, & Paquete

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

زمینه تنظیم هیجانات منفی، بستگی به تجربیات پیشین شان دارد (ایزنبرگ، چمپون و ما[1]،۲۰۰۴). توانایی فرونشاندن هیجانات منفی، گرایش یک نوجوان به پرخاشگری را مشخص می‌سازد (دیویسون، پونتام و لارسن[2]،۲۰۰۰).

هیجانات به دو نوع تقسیم می‌شوند: هیجانات اولیه که به صورت غیرارادی تجربه می‌شوند هیجانات ثانویه که ارادی هستند و در واکنش به هیجانات اولیه رخ می‌دهند(جاگر و بارچ[3]،۲۰۰۶). گرینبرگ[4] (۲۰۰۲) بر این باور است که فراهیجان زیر مقیاسی از هیجانات ثانویه است که موضوع آن هیجانات اولیه را شامل می‌شود. به باور برخی از صاحب نظران، کیفیت فراهیجان توسط برداشت‌های ذهنی متفاوت افراد نسبت به هیجانات مشخص می‌شود. به این معنا که فراهیجان منفی (مثل فراتحقیر و فرااضطراب) گویای عدم پذیرش احساس و هیجانی خاص می‌باشد و در مقابل فراهیجان مثبت (مثل فراترحم و فرا علاقه مندی) پذیرنده بوده و به نظر مفید می‌آید (گیلبرت، بالدوئین، ایرانس، بکالس و پالمر[5]،۲۰۰۶؛ نف[6]،۲۰۰۳؛ ولتون[7] و گرینبرگ ،۲۰۰۵). گاتمن و همکاران (۱۹۹۷) به نقل از کاتز، ملیکن و استتلر[8] (۲۰۱۲) دیدگاه فراهیجانی را به عنوان سازمان‌دهی مجموعه‌ای از افکار و احساسات والدین درباره هیجان‌های خود و فرزندان‌شان تعریف کرده‌اند. بنابراین فراهیجان، هیجانی است در مورد هیجانی دیگر (گاتمن، کاتز و هوون[9]،۱۹۹۷).

دیدگاه‌فراهیجان‌والدین در قالب دو متغیر کلی طبقه‌بندی شده است (گاتمن و همکاران ،۱۹۹۶؛ به نقل از کاتز و همکاران،۲۰۱۲). متغیر اول آگاهی[10] است که بیانگر آگاهی والدین از هیجانات خود و فرزندان‌شان و توانایی آنها در به بحث گذاشتن ابعاد هیجانات در خانواده می‌باشد. و متغیر دوم هدایت‌گری[11] است که ناظر به سطحی از مداخله والدین با استفاده از ابزارهایی مثل دستورهای مستقیم و صحبت کردن با فرزندان در مورد اهیجانات‌شان است و به همان نسبت نگرانی در مورد هیجانات، احترام به آن و پذیرش تجربیات هیجانی فرزندان‌شان را نیز

1. Eisenberg,Champion & Ma
2. Davidson, Putnam, & Larson
3. Jager & Bartsch
4. Greenberg
5. Gilbert.baldwin .irons .baccus& palmer
6. Neff
7. Whelton
8. Katz, Gottman & Wilson
9. Gottman, katz&hooven
10. Awareness
11. Coaching

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

شامل می‌شود (ایولینی کو[1]،۲۰۰۶). البته کاتز و همکاران (۲۰۱۲) بعد سومی را معرفی کرد که در میان بعد آگاهی و هدایت‌گری قرار می‌گیرد و آن هم بعد پذیرش والدین نسبت به هیجانات تجربه شده، می‌باشد.

شواهد متعددی در تایید رابطه عوامل مرتبط با خانواده و سازگاری و مولفه‌های آن وجود دارد (برای مثال؛ جونز و پرینز[2]،۲۰۰۵؛ تراز و سولبرگ[3]،۲۰۰۱؛ فولادچنگ، ۱۳۸۷آ،۱۳۸۵ب؛ فولادچنگ و لطیفیان، ۱۳۸۱). سبک‌های فراهیجانی والدین (به مثابه عاملی خانوادگی) به واسطه دامنه تعاملات و کنش‌های گسترده خود، عملکرد روان-شناختی کودک و نوجوان را متأثر می‌سازد(عیسی،ساساگاوا و فرایک[4]،۲۰۰۶). دیدگاه‌فراهیجان‌والدین با تاکید بر نقش تفکرات و احساسات والدین درباره‌ی هیجانات، به عنوان یک متغیر محافظت کننده از فرزندان در برابر اثرات زیان‌بار موقعیت‌های غیر قابل تحمل، منجر به روابط بهتری بین همسالان می‌شود (کاتز و ویندکر نلسون ،۲۰۰۴). در واقع، باورهای فراهیجانی بخش مهمی از راهبردهای تنظیم هیجانی افراد را تشکیل می‌دهند و فرد را قادر می‌سازند تا با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع محیطی پاسخ دهد(حسنی، آزادفلاح،رسول زاده و عشایری،۱۳۸۸). کاتز و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که رشد فرزندان در یک محیط عاطفی، آنان را برای برخورد با حوادث آماده می‌نماید و انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را در آنان پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین استیت و ترنر[5] (۲۰۱۴)، بر نقش والدین در شکل‌گیری هیجانات و تاثیر آگاهی‌بخشی و هدایت والدین در موقعیت‌های هیجانی فرزندان تاکید می‌کنند و معتقدند فرزندان با دریافت آموزش‌هایی در حیطه هیجانات از سوی والدین، در مواجهه با موانع و استرس‌های بیرونی احساس شایستگی بیشتری می‌نمایند. علاوه بر این، کاتز و هانتر[6] (۲۰۰۷) دریافتند مادرانی که آگاهی بیشتری نسبت به هیجانات داشتند، دارای فرزندانی بودند که سازگاری بهتری را نشان دادند. لیهای[7] (۲۰۰۶) نشان داد افرادی که دیدگاهی منفی در مورد هیجانات داشتند، در برخورد با مسائل زندگی به شیوه مناسب عمل نمی‌کردند و اغلب از روش های خطر آفرین برای کنترل محیط سود می‌جستند. رابطه سبک‌های فراهیجان والدین و سازگاری فرزندان به طور کلی در تحقیقات متعددی تایید شده است (کاتز و

1. Evelynekehe
2. Jones & Prinz
3.Torres & Solberg
4. Essau. Sasagawa&frick
5. Stets & Turner
6. Hunter
7. Leahy

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

هانتر ،۲۰۰۷؛ لاگاسی سگویین و کوهن[1]، ۲۰۰۵؛ نهم و پارک[2]، ۲۰۱۴). و امّا پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه سبک‌های فراهیجان والدین و سازگاری تحصیلی فرزندان با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود می‌باشد. نقش خانواده به عنوان موثرترین عامل شکل‌دهی تمایزیافتگی در تحقیقات متفاوت همواره مورد تایید بوده است (دانیل،۱۹۹۰؛ بل و بل، ۲۰۰۹؛ بوهل، اسکولین و نوآک[3]،۲۰۱۵؛ گروتوانت و کوپر[4]، ۱۹۸۶). در میان عوامل خانوادگی، بنابر نظر کاتز و ویندکر نلسون (۲۰۰۴) انتظار می‌رود که ابعاد دیدگاه فراهیجان والدین، با تاکید بر ایجاد تعادل بین احساس و تفکر کیفیت‌های متفاوتی از تمایزیافتگی را شکل دهند. به واقع، نحوه تعاملات خانوادگی می‌تواند مشخص کند که چقدر «خود» در یک فرد رشد یابد (بوئن،۱۹۷۸؛ کر و بوئن،۱۹۸۸). به بیانی دیگر انتظار می‌رود که دیدگاه فرا هیجان والدین به واسطه تأثیری که بر میزان تمایزیافتگی فردی فرزندان دارد، سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کند.

تمایزیافتگی خود، به‌معنای توانایی فرد در تفکیک فرایندهای عقلی و احساسی خود از دیگران است (بوئن، ۱۹۷۸). افراد تمایزیافته تعریف روشنی از خود و عقایدشان دارند و قادر به جهت‌یابی و خودکنترلی در موقعیت‌هایی با برانگیختگی بالا هستند. در مقابل، افراد تمایزنیافته که هویت فردی مستقلی ندارند، در تنش‌ها و مسائل بین‌فردی، همراه با جو عاطفی حاکم بر محیط حرکت می‌کنند و درنتیجه اضطراب مزمن زیادی را تجربه می‌کنند (بوئن، ۱۹۷۸). افراد تمایزیافته برای تجربهٔ عواطف عمیق، احساس آزادی می‌کنند و دارای قابلیت نظم‌بخشی به هیجانات هستند. آن‌ها قادرند افکار شخصی خود را شناسایی و ابراز کنند. افرادی که به کامل‌ترین سطح تمایز می‌رسند، مرزبندی خودتعریف‌شده‌ای دارند؛ درحالی‌که افراد تمایزنیافته، از نظر هیجانی، مشکلات روان‌شناختی بی‌شماری را تجربه می‌کنند (خدایاری‌فرد و عابدینی، ۱۳۹۰). به عقیده بوئن (۱۹۷۸) روابط انسانی از دو نیروی غریزی متضاد که موجب تعادل و سازگاری در زندگی‌اند، مشتق می‌شود: یکی نیرویی است که شخص را به سمت فردیت، استقلال و مجزا بودن از دیگران سوق می‌دهد و دیگری نیرویی است که موجب می‌شود شخص به دنبال وابستگی، صمیمیت و سازگاری با دیگران باشد. رویارویی این دو نیرو سبب ایجاد اضطراب در فرد می‌گردد. در سطح بین‌فردی، تمایزیافتگی خود به عنوان حفظ استقلال و فردیت در تعامل با

1. Lagacé-Séguin & Coplan
2. Nahm & Park
3. Buhl, Scholwin, Noack
4. Grotevant, Cooper

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

دیگران فرض می‌شود. و در سطح درون‌فردی، منطقی فکرکردن و عمل‌کردن به شیوه ای است که تعادل بین احساس و تفکر به چشم می‌خورد (بوئن،۱۹۷۸؛ کر و بوئن،۱۹۸۸). در سطح بین‌فردی، شخص تمایزنایافته تمایل دارد یا کاملا جذب احساست دیگری شود و یا برعکس، علیه دیگران واکنش نشان دهد، در سطح درون فردی، تمایزنایافتگی زمانی رخ می‌دهد که اشخاص احساسات خود را از تفکراتشان تمیز نمی‌دهند و در احساسات غرق می شوند (بوئن،۱۹۸۸). در زمینه پیامدهای تمایزیافتگی خود، فرض بر این است که سطوح بالاتر تمایزیافتگی خود با سازگاری تحصیلی در ارتباط است (رایس[۱]،۱۹۹۲؛ چویی، کم هنت[۲]، ۲۰۰۲؛ ماتانا، هانکوک، برند[۳]، ۲۰۰۴؛ رایس، دیوید، فیتز گارالد، تدی، والی، سینتیا و گیبس[۴]، ۱۹۹۵؛ رایس،۱۹۹۰؛ لاپسل و ادرتن[۵]،۲۰۰۲؛ پرین،اهرنبرگ و هانتر[۶]،۲۰۱۳؛ کالسنر و پیستول[۷]،۲۰۰۳).

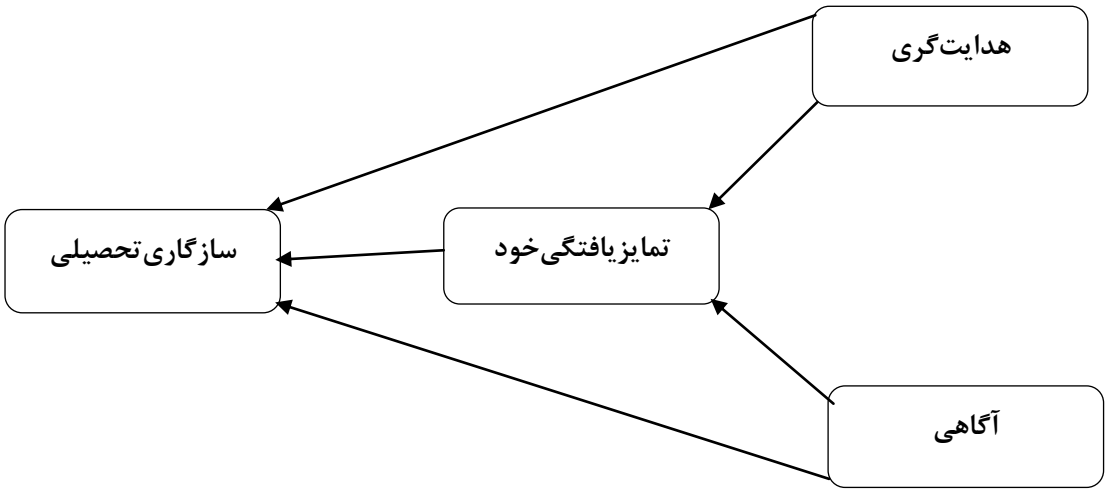
در مجموع و بنابر یافته‌های پیشین و تحقیقات بی‌شماری که در خصوص نقش خانواده در سازگاری تحصیلی (دیوال[۸]،۲۰۰۵؛ ارگو و ریدرگل[۹]، ۲۰۰۱، تیسنگ[۱۰]، ۲۰۰۴؛ دالیا ریوکا[۱۱]، ۲۰۱۰؛ لپز، کمبل و واتکینز[۱۲]، ۱۹۸۸) و تمایزیافتگی خود (دانیل،۱۹۹۰؛ بل و بل، ۲۰۰۹؛ بوهل، اسکولین و نوآک۲۰۱۰؛ گروتوانت و کوپر، ۱۹۸۶) به چشم می‌خورد، و هم‌چنین با در نظر گرفتن سازگاری به عنوان پیامد تمایزیافتگی‌خود (رایس[۱۳]،۱۹۹۲؛ چویی، کم هنت[۱۴]، ۲۰۰۲؛ ماتانا و همکاران، ۲۰۰۴؛ رایس و همکاران، ۱۹۹۵؛ رایس،۱۹۹۰؛ لاپسلی و ادرتون[۱۵]،۲۰۰۲؛ پرین،اهرنبرگ و هانتر[۱۶]،۲۰۱۳؛ کالسنر و پیستول[۱۷]،۲۰۰۳)، هدف پژوهش حاضر بررسی ابعاد دیدگاه فراهیجان-والدین و سازگاری‌تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود می‌باشد.

1.Kenneth
2.Choi, Keum-Hyeong
3.Mattanah, Hankok & Brand
4.Kenneth, Rce, David, Fitz Garald,Teddi, Whaley, Cynthia, Gibbs
5.Lapsley & Edgerton
6.Perrin, Ehrenberg & Hunter
7.Kalsner &.Pistole
8.DeWall
9.Orrego&Rodriguez
10.Tseng
11.Dalia Rivka
12.Lopez, Campbell & Watkins
13. Kenneth
14. Choi, Keum-Hyeong
15. Lapsley & Edgerton
16. Perrin, Ehrenberg & Hunter
17. Kalsner &. Pistole

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

بر این اساس فرضیه‌های پژوهش به این شرح تدوین شدند: فرضیه اول) سبک فراهیجانی والدین با تمایزیافتگی رابطه مثبت دارد؛ فرضیه دوم) تمایزیافتگی با سازگاری‌تحصیلی رابطه مثبت دارد، فرضیه سوم) سبک فراهیجانی والدین با سازگاری‌تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ فرضیه چهارم) تمایزیافتگی‌خود در رابطه بین سبک فراهیجانی والدین و سازگاری‌تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی نقش واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود در رابطه ابعاد فراهیجان و سازگاری تحصیلی

روش

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی۹۵-۱۳۹۴ در شهر شیراز بودند. به دلیل آن‌که پژوهش حاضر از سری مطالعات تحلیل مسیر به شمار می آید، جهت برآورد حجم نمونه کافی از روش تعیین حجم نمونه کلاین (۲۰۰۵) استفاده شد. طبق این روش، تعداد سوالات در ۲/۵ الی ۵ ضرب می شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین گردد. بنابراین از این جامعه نمونه ای مشتمل بر ۲۴۱ نفر از دانش آموزان دختر و پسر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، برای پژوهش حاضر در نظر گرفته شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا از چهار ناحیه آموزشی شهر شیراز، دو ناحیه بطور تصادفی انتخاب شد. سپس از هر ناحیه دو مدرسه (دخترانه و پسرانه) به صورت تصادفی برگزیده شد. پس از آن در هر مدرسه، اطلاعات لازم از طریق پرسشنامه‌ها، جمع‌آوری گردید.

ابزار پژوهش

مقیاس دیدگاه فراهیجان والدین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

ابزار مورد استفاده برای سنجش دیدگاه فراهیجانی والدین، مقیاس دیدگاه فراهیجانی والدین سوئین بورن[1] (ایولینی کو، ۲۰۰۶) بود. فرم اصلی پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که برای استفاده در فرهنگ ایرانی توسط پارسایی و فولادچنگ (۱۳۸۹) ترجمه و هنجاریابی شده است و ۳ ماده آن بدلیل عدم تناسب با فرهنگ ایرانی حذف گردید؛ بنابراین مقیاس اصلاح شده دارا ی ۲۷ سوال است که ۱۸ ماده آن مربوط به زیرمقیاس هدایت-گری و ۹ ماده آن مربوط به زیرمقیاس آگاهی است. پاسخ ها روی طیف چند درجه ای لیکرت در دامنه ای از ۱ (کاملا مخالفم) تا ۵ (کاملا موافقم) قرار می‌گیرند. کمترین و بیشترین نمره برای کل مقیاس ۲۷ و ۱۳۸ است. پارسایی (۱۳۸۹) پایایی دو عامل هدایت‌گری و آگاهی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای بعد هدایت‌گری ۰/۹۳ و برای بعد آگاهی ۰/۸۵ گزارش نمود. ایولینی (۲۰۰۶) روایی پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عوامل مورد بررسی قرار داد. در پژوهش وی نتایج تحلیل عامل با استفاده از چرخش متعامد منجر به دو عامل هدایت‌گری و آگاهی شد. پارسایی (۱۳۸۹) نیز روایی این پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عامل تاییدی با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس مورد بررسی قرا داد. بارهای عاملی هر یک از زیر مقیاس‌ها در دامنه‌ی بین ۰/۴۵ تا ۰/۸۵ قرار داشت که نشان‌دهنده روایی مطلوب این پرسش‌نامه بود.در پژوهش حاضر به منظور تعیین پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی ۰/۹۱ به‌دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب مقیاس بود هم‌چنین منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود که بر اساس این ملاک‌ها دو عامل درون‌فردی و برون‌فردی استخراج گردید. مقدار ضریب KMO برابر۰/۸۷ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۴۰۶۲/۷۰۴ (P< ۰/۰۰۰۱) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری سوالات و کفایت ماتریس همبستگی پرسش‌نامه است.

پرسش‌نامه فرم کوتاه تمایز خود[2](DSI-SE)

برای اندازه گیری تمایز¬یافتگی خود در پژوهش حاضر از فرم کوتاه تمایزیافتگی‌خود (اریک،۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۰ گویه است که با مقیاس لیکرت در یک طیف شش گزینه ای از «اصلا شبیه خصوصیات

1. Swine bourne
2.Differentiation of self inventory-short form

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

من نیست» تا «کاملا شبیه خصوصیات من است» درجه‌بندی شده و دارای چهار خرده مقیاس واکنش‌پذیری هیجانی، جایگاه من، برش هیجانی و هم آمیختگی با دیگران است. برای نمره‌گذاری این مقیاس لازم است گویه های ۲،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۱،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸ و ۱۹ معکوس شود، بنابراین نمرات بالاتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده سطح تمایز بالاتر است. پایایی باز آزمایی پرسش‌نامه در تحقیق اریک (۲۰۱۱) بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ گزارش شد. روایی ملاکی همزمان پرسش‌نامه توسط فخاری و لطیفیان (۱۳۹۳) نشان داد که سازه تمایزیافتگی به صورت مثبت با عزت نفس و به طور منفی با افسردگی، اضطراب صفت، اضطراب حالت و استرس رابطه دارد. در روایی همگرا نیز خرده مقیاس های فرم کوتاه پرسشنامه تمایزیافتگی‌خود با مقیاس سطح تمایزیافتگی‌خود[1] که توسط هابز در سال ۲۰۰۳ ساخته شد، رابطه مثبت و معنا داری داشت(فخاری و لطیفیان،۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ایران، توسط فخاری، لطیفیان و اعتماد (۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که چهار عامل پیشنهادی سازنده مقیاس در فرهنگ ایرانی احراز می‌شوند و روی هم رفته بیش از ۵۲/۰۴ از واریانس سازنده مورد نظر را تبیین می کنند. در پژوهش حاضر به منظور تعیین پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی ۰/۶۷ به‌دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب مقیاس بود هم‌چنین منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود که بر اساس این ملاک‌ها دو عامل درون فردی و برون فردی استخراج گردید. مقدار ضریب KMO برابر۰/۷۲ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۷۴۲/۹۸۰ (۰/۰۰۰۱ >P) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری سوالات و کفایت ماتریس همبستگی پرسش‌نامه است.

مقیاس سازگاری تحصیلی

برای سنجش سازگاری‌تحصیلی از زیر مقیاس سازگاری‌تحصیلی «آزمون شخصیتی کالیفرنی» (تراپ، کلارک و تایگر، ۱۹۵۳) استفاده شد. هر بخش آزمون دارای شش بعد و ۹۰ سوال در مجموع که هر بعد ۱۵ سوال را شامل می شود. ابعاد سازگاری اجتماعی به ترتیب شامل: قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی می‌باشند. خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی که که در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفت، شامل ۱۵ سوال است که در مقابل هر کدام، دو گزینه «بلی» و «خیر»

1.Level of differentiation of self scale

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

قرار دارد و آزمودنی با انتخاب یکی از گزینه ها، پاسخ مورد نظر خود را مشخص می‌کند. به منظور تعیین روایی این آزمون حقیقی، شکر کن، موسوی شوشتری (۱۳۸۱) از یک پرسشنامه کوتاه محقق ساخته که به عنوان پرسشنامه سنجش متغیر ملاک (برای اعتبار یابی) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بوده است. حقیقی و همکاران (۱۳۸۱) در مورد سازگاری‌تحصیلی با استفاده از آلفای–کرونباخ و دو نیمه کردن ضرایب، ضرایبی به ترتیب برابر با ۸۰/ ۰ و ۰/۷۹ در فرهنگ ایرانی به دست داده اند. در تحقیق بردستانی (۱۳۸۳)، میزان آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر به منظور تعیین پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی ۰/۵۱ به‌دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب مقیاس بود هم‌چنین منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود که بر اساس این ملاک‌ها دو عامل درون‌فردی و برون‌فردی استخراج گردید. مقدار ضریب KMO برابر۰/۵۹ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۷۹/۴۰۲(۰/۰۰۰۱ >P) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری سوالات و کفایت ماتریس همبستگی پرسش‌نامه است.

یافته‌ها

پیش از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این‌که داده‌های این مطالعه مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات-ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات‌ساختاری شامل داده‌های گمشده[1]، نرمال بودن [2]و هم خطی چندگانه[3] مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده ها قابل مشاهده نبود. در پژوهش حاضر هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش بین با استفاده از آماره تحمل[4] و عامل تورم واریانس[5] مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ هستند و هم‌چنین عامل تورم واریانس بدست آمده برای متغیرها

1. Missing
2. Normality
3. Multicollinearity
4. Replacement
5.Tolerance

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

کوچکتر از ۰/۱۰ بودند که نشان دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرها بودند. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. به منظور ارائه تصویری آشکار از وضعیت عملکرد مشارکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش، ابتدا یافته‌های توصیفی و همبستگی (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضریب‌های همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف-معیار	۱	۲	۳	۴
۱-هدایت-گری	۴۳/۷۵	۱۱/۳۶	۱			
۲-آگاهی	۱۸/۵۷	۵/۰۹	۰/۱۴*	۱		
۳-تمایزیافتگی-خود	۴۷/۴۳	۹/۲۴	۰/۲۰**	۰/۲۲**	۱	
۳-سازگاری-تحصیلی	۳۳/۸۸	۵/۴۳	۰/۲۱**	۰/۱۶*	-۰/۷۵**	۱

$P^{*}<۰/۰۵$ $P^{**}<۰/۰۱$

یافته‌های به دست آمده از جدول ۱ گویای این است که بین متغیرهای مستقل و وابسته مدل رابطه معناداری وجود دارد که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های بعدی را فرآهم می‌آورد.

پس از اجرای تحلیل مسیر، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌های موجود، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کای اسکوئر (مربع خی)، RMSEA، GFI،IFI،NNFI،NFI میزان برازش مدل مورد بررسی و تایید قرار گرفت. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می-دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

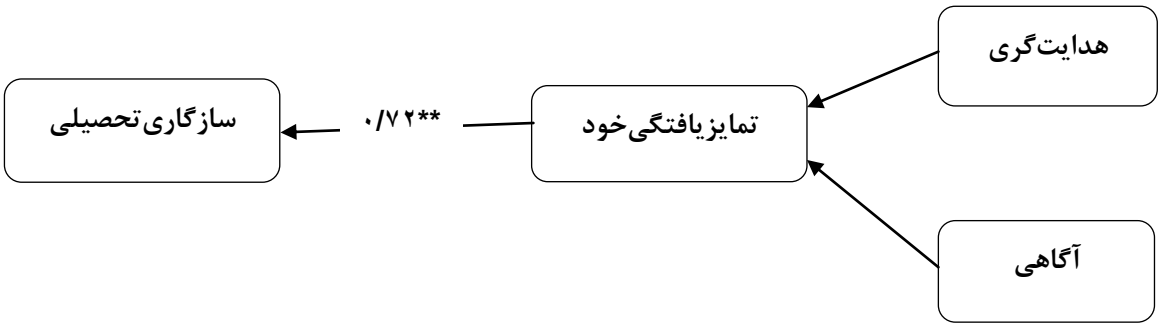
جدول ۱. شاخص های برازش برای مدل فرضی رابطه دیدگاه فراهیجان والدین و سازگاری تحصیلی با واسطه¬گری تمایز¬یافتگی خود

شاخص	χ^2	P	GFI	NFI	TLI	IFI	RMSEA
مقدار	۴/۲۲	۰/۰۴	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۱	۰/۹۸	۰/۱۱

مدل اندازه گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه بین متغیرهای مشاهده شده است در شکل شماره ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل های اندازه گیری است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده

در جدول ۳ ضرایب مسیر مدل های اندازه گیری آمده است.

جدول۳. ضرایب رگرسیون مدل های اندازه گیری

متغیرهای‌مشاهده‌شده	اثرمستقیم	اثرغیرمستقیم	اثرکل
مسیر هدایت‌گری به تمایزیافتگی‌خود	۰/۱۷**	–	–
مسیر هدایت‌گری به سازگاری‌تحصیلی	–	-۰/۰۴	۰/۱۹**
مسیر آگاهی به تمایزیافتگی‌خود	۰/۲۰*	–	–
مسیر آگاهی به سازگاری‌تحصیلی	–	۰/۰۱	۰/۱۳
مسیر تمایزیافتگی‌خود به سازگاری‌تحصیلی	۰/۷۲**	–	–

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳، همه فرضیه های پژوهش تایید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ[1] در در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می‌باشند و این حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای هویت اخلاقی در رابطه بین تمایزیافتگی‌خود و ابعاد رفتار جامعه پسند می‌باشد.

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیر مستقیم در مدل با استفاده از بوت استراپ

شاخص	مقدار	معناداری
هدایت‌گری به سازگاری‌تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود	۰/۱۲	۰/۰۰۶
آگاهی به سازگاری‌تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود	۰/۱۴	۰/۰۰۸

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر مدل علّی رابطه بین ابعاد دیدگاه فراهیجان والدین (هدایت‌گری و آگاهی) و سازگاری‌تحصیلی با واسطه‌گری تمایزیافتگی‌خود، مورد بررسی قرار گرفت. از جمله یافته‌های این پژوهش وجود رابطه مثبت و

1. Bootstraping

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

معنادار بین ابعاد دیدگاه فراهیجان (هدایت‌گری و آگاهی) و تمایزیافتگی‌خود می‌باشد. نقش خانواده به عنوان موثرترین عامل شکل‌دهی تمایزیافتگی در تحقیقات متفاوت همواره مورد تایید بوده است(دانیل،۱۹۹۰؛ بل و بل ، ۲۰۰۹؛ بوهل، اسکولین و نوآک،۲۰۱۰؛ گروتوانت و کوپر، ۱۹۸۶). آن‌چه در تعاملات مدوام خانواده نقش اساسی دارد، شناخت هیجانات و آگاهی از چگونگی کارکردشان است؛ ابعاد دیدگاه فراهیجان والدین به عنوان عنصری خانوادگی و به موجب افزایش آگاهی و هدایت‌گری در خصوص شناخت و تنظیم هیجانات روزنه‌ای است برای حرکت به سوی حفظ تعادل بین احساس و عقل و تعادل میان تلاش برای فریت و تداوم ارتباط با دیگران، چیزی که به واسطه شکل‌گیری تمایزیافتگی‌خود در سطح فردی و بین‌فردی، محقق می‌شود. آگاهی والدین از هیجانات خود و فرزندان‌شان و توانایی آنها در به بحث گذاشتن ابعاد هیجانات در خانواده، زمینه ساز رشد سطح درون‌فردی تمایز یافتگی‌خود شده و هم‌چنین مداخله والدین از طریق صحبت کردن با فرزندان در مورد هیجانات‌شان است و به همان نسبت نگرانی در مورد هیجانات، احترام به آن و پذیرش تجربیات هیجانی فرزندان‌شان (ایولینی کو،۲۰۰۶) زمینه رشد سطح بین‌فردی تمایزیافتگی خود را فراهم می‌کند. به همین خاطر است که افراد تمایزیافته دارای قابلیت نظم‌بخشی به هیجانات هستند. درحالی‌که افراد تمایزنیافته، از نظر هیجانی، مشکلات روان‌شناختی بی‌شماری را تجربه می‌کنند (خدایاری‌فرد و عابدینی، ۱۳۹۰).

از دیگر یافته‌های این پژوهش، وجود رابطه قوی، مثبت و معنادار بین تمایزیافتگی‌خود و سازگاری‌تحصیلی بود. نتایج این یافته با نتایج تحقیقاتی که به بررسی رابطه تمایزیافتگی و سازگاری پرداخته‌اند همسو و همخوان است (رایس،۱۹۹۲؛ چویی، کم هنت، ۲۰۰۲؛ ماتانا و همکاران، ۲۰۰۴؛رایس و همکاران، ۱۹۹۵؛ رایس،۱۹۹۰؛ لاپسلی و ادرتون،۲۰۰۲؛پرین، اهرنبرگ و هانتر،۲۰۱۳؛ کالسنر و پیستول، ۲۰۰۳). به عقیده بوئن (۱۹۷۸) روابط انسانی از دو نیروی غریزی متضاد که موجب تعادل و سازگاری در زندگی‌اند، مشتق می‌شود: یکی نیرویی است که شخص را به سمت فردیت، استقلال و مجزا بودن از دیگران سوق می‌دهد و دیگری نیرویی است که موجب می‌شود شخص به دنبال وابستگی، صمیمیت و سازگاری با دیگران باشد. رویارویی این دو نیرو سبب ایجاد اضطراب در فرد می‌گردد؛ بنابراین لازم است شخص به منظور ایجاد تعادل، احساس و هیجان خویش را از تفکرش جدا کند. در این شرایط، سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد (رید–ویکتور،۲۰۰۴؛ مک لئود و مک آلیستر،۱۹۹۹، به نقل از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

اردلان،حسینچاری،۱۳۹۰). به واقع حل مسئله و انطباق در محیط تحصیلی نیازمند اندیشیدن و احساس کردن به شیوه ای خاص است. به گونه ای که فرد سطحی از چالش را تجربه می‌کند، و در فرایند سازگاری با چالش-های تحصیلی همانند حل سایر مسائل زندگی، شرایطی پیش رو است که با روش‌های پیشین قابل حل نمی-باشد. تفکرات آنها در ارتباط با نحوه ی کنارآمدن با چالش‌ها، بر نحوه سازگاری‌شان با محیط آموزشی اثر می-گذارد (ریچوسکی،۲۰۰۷). دانش‌آموزان تمایزیافته تعریف روشنی از خود و عقایدشان دارند و قادر به جهت‌یابی و خودکنترلی در موقعیت‌هایی با برانگیختگی بالا هستند، در مقابل، دانش‌آموزان تمایزنیافته که هویت‌فردی مستقلی ندارند، در تنش‌ها و مسائل بین‌فردی، همراه با جو عاطفی حاکم بر محیط حرکت می‌کنند و درنتیجه اضطراب مزمن زیادی را تجربه می‌کنند (بوئن، ۱۹۷۸).

یافته دیگر این پژوهش وجود رابطه مثبت و معنادار بین هدایت‌گری و سازگاری‌تحصیلی به واسطه تمایزیافتگی-خود می‌باشد. رابطه سبک‌های‌فراهیجان‌والدین و سازگاری فرزندان به طور کلی در تحقیقات متعددی تایید شده است (کاتز و هانتر ،۲۰۰۷؛ لاگاسی سگوین و کوهن، ۲۰۰۵؛ نهم و پارک، ۲۰۱۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت سازه فراهیجان به عنوان عامل و زمینه‌ای خانوادگی با تاکید بر نقش تفکرات و احساسات والدین درباره ی هیجانات، به عنوان یک متغیر محافظت‌کننده از فرزندان در برابر اثرات زیان بار موقعیت‌های غیر قابل تحمل، عمل می‌کند (کاتز و ویندکر–نلسون ،۲۰۰۴). نشان دادند که رشد فرزندان در یک محیط عاطفی، آنان را برای برخورد با حوادث آماده می‌نماید و انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را در آنان پیش‌بینی می‌کند (کاتز و ویندکر–نلسون ،۲۰۰۴). نقش والدین در شکل‌گیری هیجانات و تاثیر آگاهی‌بخشی و هدایت والدین در موقعیت‌های هیجانی فرزندان همواره مورد تایید است چرا که فرزندان با دریافت آموزش‌هایی در حیطه هیجانات از سوی والدین، در مواجهه با موانع و استرس‌های بیرونی احساس شایستگی بیشتری می‌نمایند (استیت و ترنر ،۲۰۱۴). علاوه بر این، کاتز و هانتر (۲۰۰۷) دریافتند مادرانی که آگاهی بیشتری نسبت به هیجانات داشتند، دارای فرزندانی بودند که سازگاری بهتری را نشان دادند. لیهای (۲۰۰۶) نشان داد افرادی که دیدگاهی منفی در مورد هیجانات داشتند، در برخورد با مسائل زندگی به شیوه مناسب عمل نمی‌کردند و اغلب از روش‌های خطرآفرین برای کنترل محیط سود می‌جستند. علاوه بر این، نقش خانواده به عنوان موثرترین عامل شکل‌دهی تمایزیافتگی در تحقیقات متفاوت همواره مورد تایید بوده است (دانیل،۱۹۹۰؛ بل و بل، ۲۰۰۹؛ بوهل، اسکولین و نوآک،۲۰۱۰؛ گروتوانت و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

کوپر، ۱۹۸۶). در میان عوامل خانوادگی، بنابر نظر کاتز و ویندکر–نلسون (۲۰۰۴) انتظار می‌رود که ابعاد دیدگاه فراهیجان والدین، با تاکید بر ایجاد تعادل بین احساس و تفکر کیفیت‌های متفاوتی از تمایزیافتگی را شکل دهند. به واقع، نحوه تعاملات خانوادگی می‌تواند مشخص کند که چقدر «خود» در یک فرد رشد یابد (بوئن،۱۹۷۸؛ کر و بوئن،۱۹۸۸). در مجموع، آن‌چه در این پژوهش مورد تایید است این که فرزندان با دریافت مداخلات آموزشی مستقیم والدین در خصوص چگونگی کارکرد مناسب هیجانات، در مواجهه با موانع و استرس های بیرونی احساس شایستگی بیشتری خواهند داشت. و از این طریق در شرایط هیجان بر انگیز پیش‌رو به بازنمایی و کاربرد الگوی شکل‌گرفته در محیط خانواده، می‌پردازند. و اما در محیط تحصیلی برای سازگاری با چالش‌های پیش رو، تمایزیافتگی‌خود تامین کننده هوشیاری جهت انطباق با شرایط جدید و حفظ تعادل بین احساس و عقل، می‌باشد. و سطوح بالای تمایزیافتگی‌در فرد پیش بینی کننده انطباق و سازگاری با موانع تحصیلی در محیط آموزشی می‌باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، آن بود که نمونه پژوهش از میان دانشجویان انتخاب شده بود؛ بنابراین بهتر است در تعمیم نتایج به سایر افراد، جانب احتیاط رعایت گردد. هم‌چنین از آن‌جا که پرس‌شنامه‌ها خودگزارشی بودند و توسط خود دانشجویان تکمیل شدند، احتمال عدم صداقت و یا سوگیری در گزارشات وجود دارد، لذا بهتر است در پژوهش‌های آتی، برای اطمینان بیتر از صحت نتایج، از مصاحبه نیز استفاده گردد. به‌علاوه در این پژوهش امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر نظیر سبک‌های فرزندپروری، طبقه اجتماعی و اقتصادی خانواده و نیز شخصیت فرزندان وجود نداشت، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نسبت به کنترل و یا بررسی اثر آن‌ها دقت شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگر ارتباط این سازه را با متغیرهای روان‌شناختی دیگر نظیر خودتنظیمی فرزندان و عملکرد تحصیلی، در قالب مدل‌های چند متغیری مورد بررسی قرار دهند. مشاوران و روان‌شناسان می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ضمن تاکید بر اهمیت و ضرورت ابعاد فراهیجان، آن را به والدین آموزش دهند.

منابع

بردستانی، عذرا(۱۳۸۳). بررسی تاثیر باورهای مذهبی بر رفتار نوع دوستانه و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان سال آخر دوره متوسطه.پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

پارسایی، عین‌اله؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۹)، بررسی روایی و پایایی دیدگاه فراهیجانی والدین در ایران. اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، تهران، ۲۱ و ۲۲ مهر ماه.

پارسایی، عین‌اله (۱۳۸۹)، رابطه سبک های فراهیجانی والدین با خودکارآدی و هوش عاطفی والدین دانش آموزان دوره متوسطه، مطالعات روانشناسی تربیتی (سیستان) .۷(۱۱).۱-۲۶.

حسنی،جعفر ،آزاد فلاح، پرویز،رسول زاده طباطبایی، سیّدکاظم، عشایری،حسن(۱۳۸۸)، تأثیر ارزیابی مجدد و فرونشانی تجارب هیجانی منفی بر ناقرینگی EEG پیشانی مغز براساس ابعاد نورزگرایی و برون‌گردی، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۴ (۱۳). ۳۷-۷۱.

حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین؛ موسوی شوشتری، مژگان (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش آموزان دختر پایه ی سوم مدارسراهنمایی اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ، ۳(۱ و ۲) .۷۹-۱۰۸.

خدایاری‌فرد، محمد و عابدینی، یاسمین (۱۳۸۹)،نظریه‌ها و اصول خانواده‌درمانی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

زارعی، حیدر علی، هاشمی،مالک، پاشا شریفی،حسن(۱۳۹۱)، ارتباط سبک های تفکر با سازاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ،۱۲(۳).۱۶۰-۱۶۶.

فولادچنگ،محبوبه(۱۳۸۷) .نقش بافت خانوادگی در نیمرخ شخصی نوجوانان .فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی،۱۲(۱).۷۲-۸۸.

فولادچنگ،محبوبه(۱۳۸۵) .نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان .فصلنامه خانواده پژوهی.۲(۷).۲۰۹-۲۲۱.

فولادچنگ،محبوبه .و لطیفیان،مرتضی(۱۳۸۱)بررسی تاثیر علی خودگردانی والدین درخودگردانی تحصیلی دانش آموزان و پیشرفت درسی آنان .مجلهٔروانشناسی وعلوم تربیتی، ۳۸(۲).۱۳۵-۱۵۴.

فخاری،نرگس، لطیفیان، مرتضی،اعتماد، جلیل (۱۳۹۲)، بررسی ویژگی های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه تمایزیافتگی خود در دانشجویان ایرانی،فصلنامه اندازه گیری ۴(۱۵).۳۵-۵۸.

لطیفیان، مرتضی،فخاری،نرگس (۱۳۹۳).نقش میانجی گری تمایزیافتگی خود در رابطه با الگوهای ارتباطی خانواده و سلامت روان، فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۸(۲۶).۶۵-۸۴.

Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian university. European Journal of social sciences, 8(3), 496-505..

Bart, O., Hajami, D., & Bar- Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 16(6), 597-615.

Bell, L. G., & Bell, D. C. (2009). Effects of family connection and family individuation. *Attachment & human development*, *11*(5), 471-490.

Beauregard, M., Levensque, J., & Paquete, V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulaion of emotion. M. Beauregard (Ed.), Consciousness, emotional self-regulation and the brain (pp: 163-194). Philadephia, John Benjamins Publishing Company.

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin,Jr. (Ed**.),** *Family therapy: Theory and practice* (pp.42-90). New York:GarnerPress.Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice.* New York: JasonAronson.

Bowen, M. (1978), "Family Therapy in Clinical Practice. New York, NY: Jason Aronson. Bowen Center for the Study of the Family". (2008). Bowen Theory. Retrieved from. No. 1.53 .140-142

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

Buhl, H. M., Scholwin, B., & Noack, P. (2015). Individuation in adults' family interactions: An observational study. *Journal of Adult Development*, *22*(2), 100-111.

Chaplin JP. Dictionary of Psychology(1985). Second edition. New York: Dell.

Choi, K. H. (2002). Psychological separation-individuation and adjustment to college among Korean American students: The roles of collectivism and individualism. *Journal of counseling Psychology*, *49*(4), 468.

Eisenberg, N., champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 236-259.

Gefen, D. R. (2010). Adjustment to college: the relationship among family functioning, stress, and coping in non-residential freshmen students (Doctoral dissertation, City University of New York). *Available from PorQuest Dissertations and Theses database.(UMI Number: 3426745)*.

Daniels, J. A. (1990). Adolescent Seperation-Individuation and Family Transitions. *Adolescence*, *25*(97), 105.

Davidson, R. G., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- A possible prelude to violence. *Violence review Science, 289*, 591-594.

DeWall, D. A. B. (2005). Family relationships and college adjustment of first-generation college students.

Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire. Journal of Child and Family Studies, 15(5), 595-614.

Evelynekehe, C. (2006). *Parents' Meta- emotion philosophy, emotionalintelligence and relationship to adolescent emotional intelligence*.Swinburne university of technology.

Gilbert, P., Baldwin, M. W., Irons, C., Baccus, J. R., & Palmer, M. (2006). Self-criticism and self-warmth: An imagery study exploring their relation to depression. Journal of Cognitive Psychotherapy, 20(2), 183.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10(3), 243.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion; How family's communicate emotionality: Links to child-peer relations and other developmental outcomes..

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. Human development, 29(2), 82-100.

Jäger, C., & Bartsch, A. (2006). Meta-emotions. Grazer Philosophische Studien, 73(1), 179-204.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. Clinical psychology review, 25(3), 341-363.

Kalsner, L., & Pistole, M. C. (2003). College adjustment in a multiethnic sample: Attachment, separation-individuation, and ethnic identity. Journal of college student development, 44(1), 92-109.

Katz, L. F., Wilson, B., & Gottman, J. M. (1999). Meta-emotion philosophy and family adjustment: Making an emotional connection. Conflict and cohesion in families: Causes and consequences, 131-165.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta- emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. Child Development Perspectives, 6(4), 417-422..

Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. Journal of Abnormal Child Psychology, 32(4), 385-398.

Katz, L. F., & Hunter, E. C. (2007). Maternal meta- emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology. Social Development, 16(2), 343-360.

Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988), Family evaluation: An approach based on Bowen theory, New York, NY, US: W W Norton & Co.

Lagacé- Séguin, D. G., & Coplan, R. J. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, *14*(4), 613-636.

Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation- individuation, adult attachment style, and college adjustment. Journal of Counseling & Development, 80(4), 484-492.

Leahy, R. L. (2006). Meta-cognition and meta-emotion in worry.*Anxiety Disorders Association of America*. *26th Annual Conference, Miami*.

Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: A canonical analysis and cross-validation. Journal of Counseling Psychology, 35(4), 402.

Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. Journal of Counseling Psychology, 51(2), 213.

Orrego, V. O., & Rodriguez, J. (2001). Family communication patterns and college adjustment: The effects of communication and conflictual independence on college students. The Journal of Family Communication, 1(3), 175-189.

Perrin, M. B., Ehrenberg, M. F., & Hunter, M. A. (2013). Boundary diffusion, individuation, and adjustment: Comparison of young adults raised in divorced versus intact families. Family Relations, 62(5), 768-782.

Reed- Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. Early Child Development and Care, 174(1), 59-79.

Rice, K. G., FitzGerald, D. P., Whaley, T. J., & Gibbs, C. L. (1995). Cross- sectional and longitudinal examination of attachment, separation- individuation, and college student adjustment. Journal of Counseling & Development, 73(4), 463-474.

Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. Journal of Counseling Psychology, 39(2), 203.

Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. Journal of Counseling Psychology, 37(2), 195.

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 24(4), 417-463.

Stets, J. E., & Turner, J. H. (Eds.). (2014). Handbook of the Sociology of Emotions (Vol. 2). Springer.

Tseng, V. (2004). Family interdependence and academic adjustment in college: Youth from immigrant and US- born families. Child development, 75(3), 966-983.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. Journal of vocational behavior, 59(1), 53-63.

Whelton, W. J., & Greenberg, L. S. (2005). Emotion in self-criticism. Personality and individual differences, 38(7), 1583-1595.

Nahm, E. Y., & Park, S. E. (2014). The Relationships between Maternal Meta-Emotion Philosophy, Adolescents Psychological Adjustment and Depression: The Moderating Effects of Mother-Adolescent Communication Time. Korean Journal of Child Studies, 35(6), 153-170.

Zychowski, L. A. (2007). *Academic and Social Predictors of College Adjustment Among First-year Students: Do High School Friendships Make a Difference?* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

Investigating Causal Relationships between Parental Meta-Emotion and Academic Adjustment with Mediation for Self-Discremination

Mahboubeh Fooladchang[1], Samira.Rostami[2]

Abstract

This study aimed to examine structural relationship between the structure of parental meta-emotion (guiding and awareness) and academic adjustment through the mediation of differentiation. For this study, 241 undergraduate students of Shiraz University are selected by single stage cluster sampling. Valid three scales: scale view of parenting meta-Sweeney Bourne (SMEPS), short form their differentiation (DSI-SE), and academic adjustment scale "California Personality Inventory" are employed. Path analysis via regression is used for data analysis. Amos software is utilized to assess the significance of mediating and model fit. Results showed that model is a good fit to the data, and as well guiding the awareness through the mediation of differentiation, predicted academic adjustment to be indirect and more powerful than the direct route.

Keywords: Parental meta-emotion; Guiding; Awareness; Differentiation; Academic adjustment

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-10]

[DOI: 10.52547/erj.5.36.20]

1. Associate professor of psychology, Shiraz University. Shiraz, Iran
2. PhD student in department of psychology, Shiraz University. Shiraz, Iran