

پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی و تاب‌آوری: نقش میانجی ناگویی هیجانی

فیروزه سپهریان آذر^۱

مریم حسینی^۲

فرهاد غدیری صورمان آبادی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی الگوی ساختاری سبک‌های دلبستگی و تاب‌آوری با پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی بود. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. نمونه مورد مطالعه شامل ۴۷۰ دانشجویان دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تاب‌آوری روان‌شناختی (CD-RISC)، ناگویی هیجانی تورنتو-۲۰ (TAS-۲۰) و مقیاس دلبستگی کولینز و رید (RAAS) و معدل نیمسال اول دانشجویان استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم افزار SPSS-۲۰ و LISREL ۸,۵۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک دلبستگی ایمن و تاب‌آوری از طریق نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی اثر غیر مستقیم مثبت و معنا دار و در مقابل سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا از طریق نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی اثر غیر مستقیم، منفی و معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. و همچنین

۱ استاد، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۲ کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۳ دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

ناگویی هیجانی اثر مستقیم، منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. عواملی مانند ناگویی هیجانی، سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا نقشی اثر گذار در افت تحصیلی افراد داشته و پیشرفت تحصیلی را با چالش و وقفه روبرو می سازند اما از طرفی عواملی همچون سبک دلبستگی ایمن و نیز تاب آوری دارای اثرات مثبت بر کاهش افت تحصیلی بوده و موجبات پیشرفت تحصیلی را فراهم می سازند.

کلیدواژه: پیشرفت تحصیلی، تاب آوری، سبک های دلبستگی، ناگویی هیجانی

مقدمه

امروزه پیشرفت کشورها در گرو تربیت انسان های کارآمد و بکارگیری قابلیت های آنان می باشد و اندیشه انسان های خلاق و با انگیزه گنجینه ای گرانبهاست که در صورت توجه و بهره برداری درست از آن، توسعه پایدار حاصل خواهد شد (ستوده اصل و همکاران، ۱۳۹۷). رسالت اصلی نظام های آموزشی، تربیت نیروی انسانی لازم برای رشد و پیشرفت به شمار می رود، دانشگاه به عنوان مهم ترین پایگاه علمی پرورش نیروی متخصص، آگاه و با تجربه نقش بسیار مهمی در این میان ایفا می کند (رحیمی پردنجانی، حشمتی و مقدم، ۱۳۹۳). نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی، حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ و بهبود ارتقای کیفیت تحصیلی فراگیران بوده و از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد (سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۷).

پیشرفت تحصیلی، یکی از مهم ترین شاخص هایی است که در بررسی توانایی دانشجویان برای اتمام تحصیلات و رسیدن به مرحله فارغ التحصیلی نقش قابل توجهی را ایفا می کند (مقدمی و رشیدی، ۱۳۹۶). این مفهوم یکی از مهم ترین پارامترهایی است که در پیش بینی وضعیت آتی دانشجویان از لحاظ کسب صلاحیت و مهارت های علمی و

عملی لازم مورد استفاده قرار می‌گیرد (سوارس^۱، ۲۰۰۹). مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی مسئله پیچیده‌ای است، زیرا پیشرفت تحصیلی عنصری چند بعدی است و به گونه‌ای ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی فراگیران مربوط است (فرهادی نیا و همکاران، ۱۳۹۶).

از جمله عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به سبک‌های دلبستگی اشاره کرد (اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴ و رایت^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). دلبستگی عبارت است از برقراری پیوند عاطفی عمیق با افرادی خاص در زندگی به نحوی که تعامل با آنها باعث احساس شعف و نشاط شود و وجود آنها به هنگام تنش مایه آرامش باشد (گیلیند^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). بالبی فرایند شکل‌گیری دلبستگی را تشریح کرد و نشان داد که چگونه سامانه احساسات و رفتارهای دلبستگی ماهیت تصورات و تجربه‌های خود را از پیوندهای عاطفی و روابط بین شخصی تعیین می‌کنند (بالبی، ۱۹۸۰، به نقل از بشارت و همکاران، ۱۳۸۲). به طور کلی دلبستگی را می‌توان جو هیجانی حاکم بر روابط افراد تعریف کرد (ودکایند^۴ و همکاران، ۲۰۱۳).

نظریه پردازان دلبستگی سه سبک عمده دلبستگی ایمن، دوسوگرا-اضطرابی و اجتنابی را معرفی کرده‌اند (هازن و شاور^۵، ۱۹۸۷). افراد دارای دلبستگی ایمن دارای حس مثبتی به خود و درک مثبتی از دیگران هستند و از لحاظ اجتماعی، اعتماد به نفس بیشتری دارند و موفق‌ترند (کان^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). افرادی که در مقوله دوسوگرا قرار می‌گیرند، از طرفی دوست دارند که روابطی محدود داشته باشند و از طرفی ترس از طرد شدن دارند.

۱ - Soares

۲ - Wright

۳ - Gilliland

۴ - Wedekind

۵ - Hazan & Shaver

۶ - Canna

آنها فکر می کنند که برای داشتن احساس خوب، نیاز ضروری است که دیگران آنها را بپذیرند (کافتسیوس^۱، ۲۰۰۶). و در نهایت سبک دلبستگی اجتنابی با مراقبتی سرد، طرد کننده و بدون حمایت توأم است و در نتیجه آن احساس خود اتکایی افزایش می یابد (احدی و همکاران، ۱۳۸۷).

اکه^۲ (۲۰۱۲) در مطالعه ای بیان کرد که بین دانشجویان دارای سبک دلبستگی ایمن و نایمن (اجتنابی و دوسوگرا) در متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، سبک دلبستگی ایمن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان همراه است. نتایج پژوهش برین و برین^۳ (۲۰۰۹) نیز نشان داد که سبک دلبستگی ایمن پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند.

یکی دیگر از متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد تاب آوری است (چلیک، چتین و توتکون^۴، ۲۰۱۴). تاب آوری به فرایند پویای انطباق و سازگاری با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می شود (روجاس^۵، ۲۰۱۵). این خصیصه با توانایی درونی شخص و مهارت های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت می شود، توسعه می یابد و به عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می گردد (دینر^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). تاب آوری از فردی به فرد دیگر متفاوت است و می تواند به مرور زمان رشد کند یا کاهش یابد و بر اساس خود اصلاح گری فکری و عملی انسان، در روند آزمون و خطای زندگی شکل می گیرد (ریچاردسون^۷، ۲۰۰۲).

۱ - Kafetsios

۲ - Ekeh

۳ - Bergin & Bergin

۴ - Celik, Çetin& Tutkun

۵ - Rojas

۶ - Diener

۷ - Richardson

وانگ^۱ و همکاران (۱۹۹۷) تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. در محیط آموزشی دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند (کاربرا و پادیللا^۲، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش سالمون^۳ (۲۰۱۳) نشان داد که بین تاب‌آوری با پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش ایزابل^۴ (۲۰۱۲) در بررسی دانشجویان پزشکی نشان داد که دانشجویان تاب‌آور، خستگی هیجانی و فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند. با وجود مشخص شدن ارتباط سبک‌های دلبستگی و تاب‌آوری با پیشرفت تحصیلی، به نظر می‌رسد این دو متغیر علاوه بر تاثیر مستقیم به صورت غیر مستقیم و با تاثیرگذاری بر مولفه‌های میانجی نیز بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد که در برخی از پژوهش‌های پیشین این امر مورد توجه قرار گرفته است ولی این حیطه نیاز به مطالعات بیشتری دارد، از عوامل واسطه‌ای که نقش آن توسط پژوهشگران مورد غفلت قرار گرفته است، می‌توان به ناگویی هیجانی اشاره کرد. ناگویی هیجانی به به عنوان یک پدیده هیجانی - شناختی به اختلال خاص در کارکرد روانی اطلاق می‌شود که در نتیجه فرایندهای بازداری اتوماتیک اطلاعات و احساسات هیجانی بوجود می‌آید (سپهریان آذر، ۱۳۹۵). این سازه متشکل از دشواری در شناسایی و توصیف احساسات و جهت‌گیری فکری بیرونی است (لومینت^۵ و همکاران، ۲۰۰۶). افراد مبتلا به ناگویی هیجانی به دلیل ضعف در مهارت‌های ارتباطی و تنظیم هیجانی قادر به برقراری رابطه عمیق و رضایت‌بخش با دیگران نیستند (گرینبرگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۲).

۱ - Wang

۲ - Cabrera & Padilla

۳ - Salomon

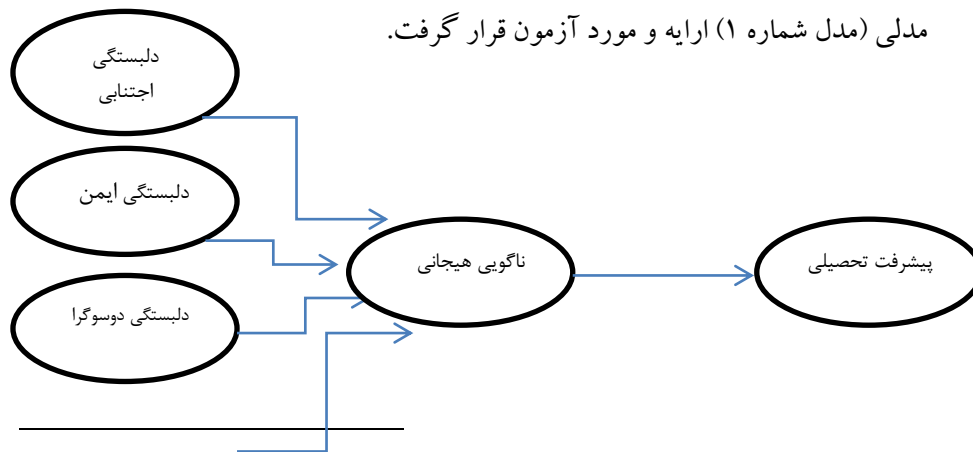
۴ - Isabel

۵ - Luminet

۶ - Grynberg

غدیری و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که ناگویی هیجانی با سبک‌های دل‌بستگی اجتنابی و دوسوگرا رابطه مثبت و با سبک دل‌بستگی ایمن رابطه منفی معنی‌داری دارد. در همین راستا فصیحی، حسن‌زاده و محمودی (۲۰۱۳) بیان کردند که رابطه منفی معنی‌داری بین ناگویی هیجانی و مولفه‌های تاب‌آوری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش مارتین (۲۰۰۸) نشان داد افرادی که نمرات کمی در مقیاس ناگویی هیجانی بدست آورده‌اند، دارای تاب‌آوری بیشتری هستند و در واقع تاب‌آوری بالا با مشکلات پایین در شناخت و توصیف هیجانات ارتباط نزدیک دارد. پارکر^۱ و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهش خود یک رابطه منفی معنی‌داری بین ناگویی هیجانی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند.

در مجموع ادبیات به صورت نظری و تجربه‌ای رابطه ناگویی هیجانی را با پیشرفت تحصیلی، سبک‌های دل‌بستگی و تاب‌آوری نشان داده است، اما آنچه به خوبی مورد پژوهش قرار نگرفته است نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی با تاب‌آوری، سبک‌های دل‌بستگی و پیشرفت تحصیلی در یک مدل جامع است. با توجه به آنچه گفته شد هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی بر همبستگی بین سبک‌های دل‌بستگی، تاب‌آوری با پیشرفت تحصیلی و به دست آوردن مدلی جدیدتر برای تبیین پیشرفت تحصیلی در جمعیت دانشجویان ایرانی است. جهت دستیابی به اهداف پژوهش مدلی (مدل شماره ۱) ارائه و مورد آزمون قرار گرفت.



۱ - Parker

تاب‌آوری

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه ارومیه می‌باشند. از میان جامعه آماری و بر اساس جدول مورگان ۵۱۰ نفر به عنوان گروه نمونه و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، به این ترتیب که ابتدا از میان دانشکده‌های دانشگاه ارومیه، سه دانشکده مهندسی، علوم پایه و ادبیات انتخاب شدند، سپس از داخل خوشه‌ها، چهار کلاس به روش تصادفی تعیین شد و افراد حاضر در این کلاسها به پرسشنامه‌های تاب‌آوری روان‌شناختی (CD-RISC)، ناگویی هیجانی تورنتو-۲۰ (TAS-۲۰) و مقیاس دلبستگی کولینز و رید (RAAS) پاسخ دادند. به منظور کنترل اثر ترتیب و خستگی، مقیاس‌ها به تناسب با ترتیب‌های متفاوت ارائه شدند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم افزار SPSS-۲۰ و LISREL ۸,۵۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

مقیاس دلبستگی کولینز و رید (RAAS): این مقیاس توسط کولینز و رید (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای ۱۸ گویه و شامل خودارزیابی از مهارت‌های ایجاد ارتباط و خود توصیفی شیوه شکل دهی دلبستگی‌های نزدیک است. پاسخدهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (به هیچ وجه با خصوصیات من تطابق ندارد=۱، تا کاملاً با خصوصیات من تطابق دارد=۵). این مقیاس دارای سه خرده مقیاس است که عبارتند از ۱: وابستگی (میزانی که افراد به دیگران اطمینان می‌دهند و به آنها متکی می‌شوند)، ۲: نزدیک بودن (میزان راحتی در رابطه با صمیمیت و نزدیکی هیجانی)، ۳: اضطراب (میزان نگرانی فرد از طرد شدن را ارزیابی می‌کند). کولینز و رید (۱۹۹۰) میزان آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس‌های وابستگی، ۰/۷۸، زیر مقیاس نزدیکی، ۰/۸۱ و زیر مقیاس اضطراب ۰/۸۵

۱ - Revised Adult Attachment Scale

گزارش کرده است (پارویی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش پاکدامن (۱۳۸۵) پایایی آزمون-بازآزمون این مقیاس ۰/۹۵ گزارش شده است (پیوسته گر، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو^۱ (TAS-۲۰): یک آزمون ۲۰ سوالی است و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی را در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از نمره یک برای «کاملاً مخالف» تا پنج برای «کاملاً موافق» می‌سنجد. از جمع نمره‌های سه زیر مقیاس برای ناگویی هیجانی کلی، یک نمره کل نیز محاسبه می‌شود. (بگبی، پارکر و تیلور، ۱۹۹۴). در نسخه فارسی مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو-۲۰ (بشارت، ۲۰۰۷)، ضرایب آلفای کرونباخ برای ناگویی هیجانی کل و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵، ۰/۷۲ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل آزمون ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری کونور و ودیودسون^۲ (CD-RISC): این مقیاس توسط کونور و دیویدسون در سال ۲۰۰۳ تدوین شده است و برای افراد ۱۵ سال به بالا قابل اجرا است، این مقیاس ۲۵ گویه دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست) نمره گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در این مقیاس به ترتیب صفر و صد می‌باشد. نتایج روایی تمیز این آزمون نشان داد که افراد تاب آور و غیر تاب آور به خوبی قابل تفکیک می‌باشند (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳). در مطالعه‌ای بر روی نمونه‌ای از کارآفرینان اسپانیایی روایی این آزمون به روش تحلیل عاملی مورد تایید قرار گرفت و همسانی درونی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شده است (مانزانو و

۱- Toronto Alexithymia Scale

۲ - Connor and Davidson Resilience Scale

آیالا^۱، ۲۰۱۳). در ایران ویژگی‌های روانسنجی آزمون مورد تایید قرار گرفته است و میزان همسانی درونی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی بازآزمایی آن (۲۰/۷۳) محاسبه شده است (محمدی ۱۳۸۴، به نقل از بهزاد پور و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل آزمون ۰/۸۷ به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی دانشجویان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۶ استفاده شده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۶۴ نفر (۵۶ درصد) مرد و ۲۰۶ نفر (۴۴ درصد) زن شرکت داشتند. همچنین ۳۸ درصد از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از دانشکده مهندسی، ۲۲٫۱ درصد از دانشکده علوم پایه و ۳۹٫۹ درصد از دانشکده ادبیات و علوم انسانی بودند. شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| وابستگی (دلبستگی اجتنابی) | ۱ | | | | | |
| نزدیک بودن (دلبستگی ایمن) | ۰/۰۹ | ۱ | | | | |
| اضطراب (دلبستگی دوسوگرا) | ۰/۳۰** | -۰/۱۵* | ۱ | | | |
| تاب‌آوری | -۰/۲۹* | ۰/۱۶* | -۰/۲۲* | ۱ | | |
| ناگویی هیجانی | ۰/۳۰** | -۰/۱۸* | ۰/۱۶* | -۰/۲۶* | ۱ | |
| پیشرفت تحصیلی | -۰/۱۲* | -۰/۰۸ | -۰/۱۱* | ۰/۰۹ | -۰/۲۱* | ۱ |

۱ - Manzano & Ayala

| | | | | | | |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| میانگین | ۱۸,۹۸ | ۱۹,۶۹ | ۱۴,۵۴ | ۸۲,۰۱ | ۴۳,۸۴ | ۱۵,۷۳ |
| انحراف معیار | ۴,۷۷ | ۳,۷۳ | ۲,۶۳ | ۱۳,۲۶ | ۹,۱۲ | ۱,۴۹ |

$$p < 0.01^*$$

$$p < 0.05^{**}$$

هدف اصلی پژوهش دستیابی به فهم روشنی از چگونگی تاثیر تاب آوری و سبک‌های دلبستگی بر پیشرفت تحصیلی به واسطه ناگویی هیجانی است. نتایج تحلیلی مسیر بر پایه ماتریس همبستگی بین متغیرها نشان داد که مدل، همانطور که در شکل ۱ نشان داده شده است، برازش نسبتاً خوبی با داده‌ها دارد. ارزش شاخص‌های برازش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل مفروض

| مدل | X^2 | df | X^2/df | CFI | GFI | AGFI | RMSEA | نتیجه |
|-----------------|--------------|----|----------|-------|-------|-------|--------|-----------|
| پژوهش حاضر | ۸,۸۴ | ۴ | ۲,۲۱ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ | ۰/۹۷ | ۰/۰۵ | تایید مدل |
| دامنه مورد قبول | عدم معناداری | - | ۲-۳ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | < ۰/۰۶ | تایید مدل |

شاخص X^2 با توجه به $P < 0.05$ به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد و این نشان می‌دهد مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. نسبت مجذور خی دو به df نشان می‌دهد که مقدار به دست آمده برای مدل ۲,۲۱ می‌باشد که این مقدار کمتر از دامنه قابل قبول بوده و نشان از برازش مدل دارد. هم‌چنین شاخص RMSEA در مدل ۰/۰۵ بوده و نشان می‌دهد مدل مورد نظر با داده‌ها برازش داشته و تایید می‌گردد.

جدول ۳: اثرات مستقیم و غیر مستقیم و کل استاندارد متغیرهای پژوهشی بر یکدیگر

| متغیرها | اثرات مستقیم | اثرات غیر مستقیم | اثرات کل | t |
|-----------------|--------------|------------------|----------|-------|
| ناگویی هیجانی | -۰/۲۱ | - | -۰/۲۱ | -۴,۶۳ |
| دلبستگی اجتنابی | - | -۰/۰۴ | -۰/۲۵ | ۴,۵۶ |

به روی پیشرفت تحصیلی از

| | | | | |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| دلبستگی ایمن | - | ۰/۰۳ | -۰/۱۸ | -۳,۱۹ |
| دلبستگی دوسوگرا | - | -۰/۰۵ | -۰/۲۶ | ۵,۵۷ |
| تاب‌آوری | - | ۰/۰۲ | -۰/۱۹ | ۲,۶۸ |
| به روی ناگویی هیجانی از | | | | |
| دلبستگی اجتنابی | ۰/۲۱ | - | ۰/۲۱ | -۳,۲۵ |
| دلبستگی ایمن | -۰/۱۴ | - | -۰/۱۴ | ۲,۶۳ |
| دلبستگی دوسوگرا | ۰/۲۵ | - | ۰/۲۵ | -۳,۵۶ |
| تاب‌آوری | -۰/۱۲ | - | -۰/۱۲ | ۲,۳۲ |

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده، بین متغیر پیش بین ناگویی هیجانی ($\beta = p \ 21 / 0 < 0/01$) با متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی معنادار می‌باشد و این متغیر به صورت مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. همچنین با توجه نتایج بدست آمده در مدل، ضرایب مستقیم استاندارد شده بین متغیرهای پیش بین دلبستگی اجتنابی ($\beta = p \ 21 / 0 < 0/01$)، دلبستگی ایمن ($\beta = -p \ 14 / 0 < 0/01$)، دلبستگی دوسوگرا ($\beta = p \ 25 / 0 < 0/01$) و تاب‌آوری ($\beta = -p \ 12 / 0 < 0/01$) با متغیر ملاک ناگویی هیجانی معنادار می‌باشد و این متغیرها به صورت مستقیم با ناگویی هیجانی رابطه دارند. مقادیر استاندارد شده ضرایب مسیر مستقیم متغیرها نیز نشان می‌دهد که در بین متغیرهای پیش بین متغیر دلبستگی دوسوگرا دارای بیشترین تاثیر بر متغیر میانجی (ناگویی هیجانی) است. همچنین با توجه به جدول فوق اثر غیر مستقیم دلبستگی اجتنابی با پیشرفت تحصیلی $-0/04$ می‌باشد. آماره t متناظر با این عدد $-3,25$ می‌باشد که در سطح $0/01$ منفی و معنی دار است. اثر غیر مستقیم دلبستگی ایمن بر پیشرفت تحصیلی $0/03$ می‌باشد آماره t متناظر با این ضریب $2,63$ می‌باشد که در سطح $0/01$ مثبت و معنی دار است. اثر غیر مستقیم دلبستگی دوسوگرا بر پیشرفت تحصیلی $-0/05$ می‌باشد. آماره t متناظر با این عدد $-3,56$ می‌باشد که در سطح $0/01$ منفی و معنی دار است. همچنین اثر غیر مستقیم تاب‌آوری بر پیشرفت تحصیلی $0/02$ می‌باشد. آماره t متناظر با این عدد نیز

۲,۳۲ می باشد که در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می باشد. مقادیر استاندارد شده ضرایب مسیر غیر مستقیم متغیرها نشان می دهد که در بین متغیرهای پیش بین، متغیر دلبستگی دوسوگرا دارای بیشترین تاثیر غیر مستقیم بر متغیر پیشرفت تحصیلی است. نتایج اثرات کلی نیز نشان می دهد که متغیر دلبستگی دوسوگرا با ضریب مسیر ۰/۲۶- بیشترین تاثیر را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته و بنابراین مهم ترین عامل در پیش بینی پیشرفت تحصیلی به حساب می آید.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سبک دلبستگی ایمن از طریق نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی اثر غیر مستقیم مثبت و معنا داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد و در مقابل سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا از طریق نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی اثر غیر مستقیم، منفی و معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. که این با یافته‌های اعتمادی و و سعادت (۱۳۹۴) و رایت و همکاران (۲۰۱۴) همسو می باشد.

در تبیین نتایج به دست آمده می توان گفت، دلبستگی با تاثیری که بر جنبه‌های گوناگون توانایی دانش آموزان می گذارد، می تواند با کمک سایر متغیرهای واسطه‌ای از جمله ناگویی هیجانی پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان پیش بینی نماید. کوموداری^۱ (۲۰۱۳) در تبیین تاثیر گذاری نقش دلبستگی بر عملکرد تحصیلی معتقد است که دلبستگی می تواند با فعال سازی بسیاری از هیجانات و عواطف افراد در پیشرفت تحصیلی آنان نقش داشته باشد. این محقق معتقد است افرادی که دارای سبک دلبستگی نا ایمن هستند هموما هیجانات و عواطف منفی نسبت به مدرسه از خود نشان می دهند و این موضوع به نوبه خود منجر به پیشرفت ضعیف در تکالیف درسی می گردد. در واقع، دلبستگی پیوندی عاطفی است که پناهگاهی امن برای کودک پایه ریزی می کند و کودک با تکیه کردن بر آن به کاوش می پردازد و بر چالش‌های محیط پیروز می شود. رفته رفته کودک رشد می کند این

۱ - Commodari

پناهگاه بیرونی را در وجود خود درونی می‌کند و این احساس امنیت روانی را با خود به محیط‌های اجتماعی همچون دانشگاه می‌برد و از آن در زمینه‌های بهره‌گیری از فرصت‌های آموزشی استفاده می‌کند. از این طریق توان فرد برای رویارویی با چالش‌های شناختی ارتقا می‌یابد و پشتکار و جدیت او برای کسب جایگاه‌های علمی تضمین می‌شود (اینسورث^۱، ۱۹۸۲، به نقل از مهبد و فولاد چنگک، ۱۳۹۱).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که تاب‌آوری از طریق نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی اثر غیر مستقیم، مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با مطالعات چلیک و همکاران (۲۰۱۴)، سرور^۲ و همکاران (۲۰۱۰)، سعادت و همکاران (۱۳۹۴) و مشایخی و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. دوران تحصیل با استرس‌های زیادی در حوزه‌های مختلف تحصیلی، محیط خوابگاه و خانواده همراه بوده، از آنجا که استرس و هیجانات منفی یکی از عوامل مخل پیشرفت تحصیلی دانشجویان است لذا اگر دانشجویان از تاب‌آوری لازم جهت مقابله با اضطراب و هیجانات منفی و از استقامت در برابر آنها برخوردار باشند به خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و در نتیجه عملکرد بهتری در همه حوزه‌های زندگی و پیشرفت تحصیلی خواهند داشت (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴).

از دیگر یافته‌های پژوهش این بود که ناگویی هیجانی اثر مستقیم، منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. که این نتیجه با یافته‌های پارکر^۳ و همکاران (۲۰۰۵) و بخشی سورشجانی (۱۳۸۷) رابطه دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به تنوع عوامل استرس‌زای درگیر در یک جریان مهم زندگی مانند رفتن به دانشگاه و راهبردهای مقابله‌ای ضعیفی که به طور معمول توسط افراد با ناگویی هیجانی بالا، استفاده می‌شود،

۱ - Ainsworth

۲ - Sarwar

۳ - Parker

باعث می‌شود این افراد با چالش‌های مختلف شخصی و بین فردی روبرو شوند و همچنین همراه با نیاز به ایجاد روابط جدید، آنها باید روابط موجود را با دوستان و خانواده تغییر دهند و نیز عادات مطالعه جدیدی را برای یک محیط دانشگاهی که معمولاً مستقل است بیشتر از تجربه در دبیرستان را یاد بگیرند (پارکر، ۲۰۰۵). افرادی که مهارت‌های هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات شان را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثر بخشی با آن برخورد می‌کنند، در هر حیطه از زندگی ممتازند، خواه در روابط عاطفی باشد یا در فهم قواعد ناگفته‌ای که در خط مشی سازمان به پیشرفت می‌انجامند. این افراد در زندگی خویش خرسند و کارآمدند و عادت فکری در اختیار دارند که موجب می‌گردد، آنها در تمامی زمینه‌ها از جمله پیشرفت تحصیلی مولد و کارآمد باشند (بخشی سورشجانی، ۱۳۸۷).

به‌طور کلی بر اساس یافته‌ها و نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت که عواملی مانند ناگویی هیجانی، دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا نقشی اثر گذار در افت تحصیلی افراد داشته و پیشرفت تحصیلی را با چالش را با چالش و وقفه روبرو می‌سازند اما از طرفی عواملی همچون دلبستگی ایمن و نیز تاب‌آوری دارای اثرات مثبت بر کاهش افت تحصیلی بوده و موجبات پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌سازند.

در مجموع بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر به نظر می‌رسد می‌توان مداخله پیشگیرانه را در حوزه متغیرهای فردی به صورت برنامه‌های آموزش فردی یا حتی آموزش به شیوه رفتاری تدوین نمود و از این طریق موجب تقویت تاب‌آوری، تنظیم هیجانات، سبک‌های دلبستگی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شد. پژوهش حاضر از لحاظ جامعه آماری دارای محدودیت بوده و نمونه از بین جامعه دانشجویی انتخاب شده و اختصاص به منطقه خاص جغرافیایی دارد و همین مساله باعث می‌شود در تعمیم نتایج به کل جامعه احتیاط بیشتری بشود.

منابع

- احدی، بتول، عزیزی نژاد، فهیمه، نریمانی، محمد، برهمند، اوشا (۱۳۸۷). تبیین اختلال وسواسی-اجباری برحسب سبک‌های دلبستگی و مکانیزم‌های دفاعی، مجله علوم رفتاری، ۲(۴): ۳۳۹-۳۴۳
- اعتمادی، عذرا، سعادت، سجاد (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک‌های دلبستگی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۸(۴): ۱۹۵-۲۰۲
- بخشی سورشجانی، لیلا (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۲۲(۱۹): ۹۷-۱۱۶
- بشارت، محمد علی، گلی نژاد، محمد، احمدی، علی اصغر (۱۳۸۲). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و مشکلات بین شخصی، اندیشه و رفتار. ۸(۴): ۷۴-۸۱
- بهزادپور، سمانه، سادات مطهری، زهرا، گودرزی، پگاه (۱۳۹۲). رابطه بین حل مسئله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. روان‌شناسی مدرسه. ۲(۴): ۲۵-۴۲
- پارویی، مهدی، بسطامی کتولی، مالک، کربلایی اسمعیل، انسیه، کاظمی رضایی، سیدعلی، کاظمی رضایی، سید ولی (۱۳۹۷). پیش‌بینی رضایت زناشویی پرستاران بر اساس سبک‌های دلبستگی، مکانیزم‌های دفاعی و کیفیت زندگی. روان پرستاری. ۶(۲): ۲۳-۳۲
- پیوسته گر، مهرانگیز (۱۳۹۲). شیوع رفتار خودآسیبی عمدی و رابطه آن با احساس تنهایی و سبک‌های دلبستگی در دانش‌آموزان دختر. مجله مطالعات روان‌شناختی. ۹(۳): ۵۱-۲۹
- سبحانی نژاد، مهدی، افشار، عبدالله (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه‌های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. شماره ۴۰، ۸۲-۶۵
- سپهریان آذر، فیروزه (۱۳۹۵). هوش هیجانی از IQ تا EQ و SQ. ارومیه، جهاد دانشگاهی

ستوده اصل، نعمت، کاهویی، مهدی، سن سبلی، عادل، فوداجی، فهیمه (۱۳۹۷). سرمایه‌های اجتماعی و روان‌شناختی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. کومش. جلد ۲۰. شماره ۲ (پیاپی ۷۰). ۲۶۴-۲۵۶

سعادت، سجاده، اصغری، فرهاد، جزایری، رضوان السادات (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. آموزش در علوم پزشکی. ۱۵ (۱۲): ۶۷-۷۹

رحیمی پردنجانی، سجاده، حشمتی، هاشم، مقدم، زهرا (۱۳۹۳). بررسی فراوانی و عوامل موثر در افت تحصیلی دانشجویان ساکن خوابگاه دانشکده‌های پیراپزشکی و بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گلستان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربیت حیدریه. دوره ۲ شماره ۱: ۲۹-۱۶

فرهادی نیا، مسعود، ملکشاهی، فریده، قلی پور، پروانه، جلیوند، مانیا (۱۳۹۶). رابطه راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۵. یافته. دوره ۱۹ شماره ۵: ۱۸-۹

مقدمی، معصومه، رشیدی، ذوالفقار (۱۳۹۶). رابطه بین سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. دوره هفتم شماره ۲: ۳۷-۱

مهدی، مینا، فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی. ۶ (۱): ۱۰۲-۸۸

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., Taylor, G. J. (۱۹۹۴). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, ۳۸(۱), ۲۳-۳۲.

Bergin, C. & Bergin D. (۲۰۰۹). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*. ۲۱:۱۴۱-۱۷۰.

- Besharat, M. A. (۲۰۰۷). [Reliability and factorial validity of Farsi version of the Toronto Alexithymia Scale with a sample of Iranian students]. *Psychological Reporters*, ۱۰۱(۱), ۲۰۹-۲۲۰.
- Cabrera, N, I & Padilla, A, M, (۲۰۰۴). Entering and Succeeding in the "culture of college". *Journal of Behavioral Sciences*, ۲۶(۲), ۱۵۲-۱۷۵.
- Canna, A., Noman, M. A., Welbourne, J. L., & Calboun, L. G. (۲۰۰۸). Attachment styles, conflict styles and humour styles: interrelationship and association with relationship satisfaction. *European Journal of Personality*, ۲۲(۱): ۱۳۱-۱۴۶
- Celik DA, Çetin F, Tutkun E(۲۰۱۴). The Role of Proximal and Distal Resilience Factors and Locus of Control in Understanding Hope, Self-Esteem and Academic Achievement among Turkish Pre-adolescents. *Current Psychology* ۱-۲۵.
- Commodari, E. (۲۰۱۳). "Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties". *Early Childhood Research Quarterly*, ۲۸(۱):۱۲۳-۱۳۳.
- Connor KM, Davidson JR. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety* ۲۰۰۳; ۱۸ (۲): ۷۶-۸۲.
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J(۲۰۰۹). Well-being for Public Polic y. New York:Oxford University Press.
- Ekeh PU(۲۰۱۲). Children's attachment styles, academic achievement and social competence at early childhood. *Afri Res Rev*;۶(۴):۳۳۵-۴۸.
- Fasihi, R., Hassanzadeh,R., , Mahmoudi, G(۲۰۱۳). Correlation between Attachment Style, Alexithymia and Resiliency in University Students. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*. Vol., ۲ (۱۰), ۸۹۸-۹۰۲
- Ghadiri sourman abadi, F., Abdolmohamadi, K., Babapour, Kh, J., Bakhshipour, R,A(۲۰۱۵). Prediction of Alexithymia on the Basis of

Attachment Style and Early Maladaptive Schemas in University Students. *Practice in clinical psychology*. ۳(۱). ۳۹-۴۶

Gilliland, R., Blue Star, J., Hansen, B., Carpenter, B. (۲۰۱۵). Relationship attachment styles in a sample of hypersexual patients. *Journal of Sex & Marital Therapy*, ۴۱(۶), ۵۸۱ - ۵۹۲.

Grynberg D, Chang B, Comeille O, Maurage P, Vermeulen N, Berthoz S, et al(۲۰۱۲). Alexithymia and the processing of emotional facial expressions (EEEs): systematic re view, unanswered questions and further perspectives. *PLOS ONE*; ۷(۸): e۴۲۴۲۹.

Hazan C, Shaver P(۱۹۸۷). Romantic love conceptualized as an attachment process. *J Personal Soc Psychol*; ۵۲(۳): ۵۱۱-۲۴.

Isabel, M., Garcia, C. & Peloss, E (۲۰۱۲). Resilience and Burnout Syndrom in Nursing Student and its relationship With Sociodemographic Variabls and Interpersonal Relationship. *International Journal of Psychological Reseach*. ۱. ۶-۹ .

Kafetsios, K.; Sideridis G. (۲۰۰۶). "Attachment, social support and well-being in young and older adults". *J Health .Psychology*; ۱۱(۶): ۸۶۳-۸۷۶.

Luminet O, Vermeulen N, Demaret C, Taylor GJ, Bagby RM(۲۰۰۶). Alexithymia and levels of processing: Evidence for an over all deficit in remembering emotion words. *Journal of Research in Personality*; ۴۰(۵): ۷۱۳-۳۳.

Mashayekhi Dolatabadi MR, Mohammadi M(۲۰۱۴). Resilience and spiritual intelligence predictors of as academic self-efficacy in urban and rural students. *Journal of school psychology*; ۳(۲): ۲۰۵-۲۲۵ .

Manzano-García G, Ayala Calvo JC(۲۰۱۳). Psychometric properties of Connor-Davidson Resilience Scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema*; ۲۵(۲): ۲۴۵-۲۵۱

Parker, J. D. A., Austin, E. J., Hogan, M. J., Wood, L. M., & Bond, B. J. (۲۰۰۵). Alexithymia and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, ۳۸ , ۱۲۵۷-۱۲۶۷

- Richardson GE(۲۰۰۲). The metatheory of resilience and resiliency. *J Clin Psychol*;۵۸(۳):۳۰۷-۲۱ .
- Rojas LF(۲۰۱۵). Factor affecting academic resilience in middle school student: A case study. *Gist Educ Learn Res J*;۱۱:۶۳-۷۸ .
- Salomon, O.(۲۰۱۳). Exploring the relationship between resilience, perceived steers and academic achievement. *Journal ofManchester Metropolitans University*. ۱-۲۸ .
- Sarwar M, Inamullah H, Khan N, Anwar N(۲۰۱۰). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*; ۷(۸). ۱۹-۲۴ .
- Soares AP, Guisande AM, Almeida LS, Paramo FM. (۲۰۰۹). Academic achievement in first -year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *Int J Psychol*. ۴۴(۳):۲۰۴ -۱۲(page ۷ .(
- Wang, M, C, Haertal, G, D & Waberg, H, T, (۱۹۹۷). Educational vin inner cities,In M, C, Wang & E, W, Gordon (Eds). *Educational resilience in inner – city America*,
- Wedekind, D., Bandelow, B., Heitmann, S., Havemann-Reinecke, U., Engel, KR., & Huether, G. (۲۰۱۳). Attachment style, anxiety coping, and personality-styles in withdrawn alcohol addicted inpatients. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, ۸(۱), DOI: ۱۰,۱۱۸۶/۱۷۴۷-۵۹۷X-۸-۱.
- Wright SL, Perrone -McGovern KM, Boo JN, White AV(۲۰۱۴).Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *J Couns Dev*;۹۲(۱):۳۶-۴۶.

