

تاثیر فراهیجان بر تمایز یافتگی خود با واسطه‌گری خود شفقتی دانش‌آموزان

کوروش پارسا^۱، زهرا نیک‌منش^۲، حسین جناآبادی^۳

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۹

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تاثیر فراهیجان بر تمایز یافتگی خود با واسطه‌گری خود شفقتی دانش‌آموزان انجام شد.

روش: روش پژوهش مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند، که از میان آن‌ها، تعداد ۴۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه فراهیجان (میتمنس‌گرابر و همکاران، ۲۰۰۹)، تمایز یافتگی خود (اسکورن و فریدلندر، ۱۹۹۸) و پرسشنامه شفقت خود (نف، ۲۰۰۳). به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-V23 و Lisrel-V8.8 استفاده گردید. همچنین داده‌ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد فراهیجان بر تمایز یافتگی خود دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین نتایج نشان داد که تمایز یافتگی بر خودشفقتی دانش‌آموزان تاثیر مثبت داشت.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش فراهیجان بر تمایز یافتگی خود دانش‌آموزان با واسطه‌گری خودشفقتی تاثیر دارد.

واژگان کلیدی: فراهیجان، تمایز یافتگی خود، خودشفقتی، دانش‌آموزان

^۱ دانشجوی دکترا روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زاهدان، زاهدان، ایران

^۲ دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول). zahranikmanesh@yahoo.com

^۳ استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیستان و بلوچستان، ایران

مقدمه

میزان ارزشی که افراد برای هیجان‌ها خود قائلند و عقاید آنان در مورد ابزار هیجان‌ها، میزان آگاهی آنان از احساسات و هیجان‌ها، میزان اشتیاق و کفایت‌شان در کمک به شکل‌گیری دنیای هیجانی خود، به آنان آموزش می‌دهد تا دانشی را در مورد هیجان‌ها خود و دیگران به دست آورند و به همان اندازه این آموزش‌ها به افراد کمک می‌کند تا در موقعیت‌های هیجانی راه حل‌هایی را که منجر به مدیریت این موقعیت‌ها می‌شود، تولید کنند (هن و گوروشیت^۱، ۲۰۱۲). چگونگی تعامل فرد با وقایع زندگی متأثر از چگونگی مدیریت هیجان و تأثیر این هیجان‌ها بر زندگی وی می‌باشد. ناسازگاری هیجانی می‌تواند آسیب‌زا باشد (شیخ‌الاسلامی و طاهری، ۲۰۱۷). فراهیجان‌ها هیجان‌هایی هستند که در پاسخ به هیجان‌ها دیگر (برای مثال احساس گناه در مورد خشم) رخ می‌دهند (هارادوالا^۲، ۲۰۱۶). فراهیجان به واکنش‌های هیجانی شخص نسبت به هیجان‌ها خودش گفته می‌شود. فراهیجان می‌تواند به عنوان زیرمجموعه‌ای از هیجان‌ها ثانویه درک شود، یک هیجان ثانویه مثل اضطراب که به دنبال یک هیجان اولیه مانند خشم می‌آید (گرنبرگ^۳، ۲۰۰۲). در حالی که فراهیجان منفی (به عنوان مثال فراخشم) ناتوانی فرد در پذیرش هیجان‌ها خود را منعکس می‌کند؛ فراهیجان مثبت (مانند فراعلاقه و فرادلسوزی) نشان‌دهنده قابلیت فرد در پذیرش هیجان‌ها خود می‌باشد (نفر^۴، ۲۰۰۳). در همین رابطه نتایج پژوهش احدی، مهری نژاد و مرادی (۱۳۹۶)، نشان داد که بین فراهیجان‌های منفی بر نارسایی شناختی در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد ولی بین ذهن آگاهی با فراهیجان منفی رابطه منفی معنادار وجود دارد. سبک‌های فراهیجانی به واسطه دامنه تعاملات و کنش‌های گسترده خود و عملکرد روان‌شناختی دانش‌آموزان را متأثر می‌سازد (قاسمی و جمالی، ۱۳۹۵). دیدگاه فراهیجان با تأکید بر نقش تفکرات و احساسات درباره هیجان‌ها، به عنوان یک متغیر محافظت‌کننده از دانش‌آموزان در برابر اثرات زیان‌بار موقعیت‌های غیرقابل تحمل، منجر به روابط بهتری بین همسالان می‌شود (کالورت^۵، ۲۰۱۹). اوجالالا^۶ (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد که رشد فرزندان در یک محیط عاطفی، آنان را برای برخورد با حوادث آماده می‌نماید و انعطاف‌پذیری را در آنان پیش‌بینی می‌کند. استیت و ترنر^۷ (۲۰۱۴)، بر نقش والدین در شکل‌گیری هیجان‌ها و تأثیر آگاهی بخشی و هدایت والدین در موقعیت‌های هیجانی هیجانی فرزندان تأکید می‌کنند و معتقدند فرزندان با دریافت آموزش‌هایی در حیطه هیجان‌ها از سوی والدین، در مواجهه با موانع و استرس‌های بیرونی احساس شایستگی بیشتری می‌نمایند.

عدم تمایز یافتگی خود در روابط، باعث افزایش احساس افسردگی و کاهش شفقت خود در نوجوانان می‌شود. تمایز یافتگی، به توانایی افراد برای تمایز خود از خانواده اصلی‌شان در سطح عاطفی و عقلی اطلاق می‌شود (اسلام زاده، رشیدی و فکریان، ۱۳۹۵). نوجوانانی که تمایز یافتگی کمی نسبت به خود دارند، قادر نیستند احساس خود را از دیگران متمایز کنند و به راحتی با احساساتی که خانواده و اطرافیان به آنها وارد می‌کنند، آشفته می‌شوند، و افرادی که از سطح مناسب تمایز یافتگی بهره‌مند هستند، خودرهبند، و به احساسات و افکار خود واقفند. این در حالی است که افراد تمایز نیافته از لحاظ عاطفی به دیگران وابسته‌اند و به سختی برای خود فکر، احساس و عمل می‌کنند (آزادی و ناهیدپور، ۱۳۹۵). افراد با تمایز یافتگی بالا به هیجان‌ها خود واقفند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت‌ها هستند و توانایی رشد خود مستقل را دارند و این در حالی است که افراد کمتر تمایز یافته، یا به همجوشی با دیگران تمایل دارند و یا به بریدگی عاطفی تن می‌دهند (ژو^۸، ۲۰۱۹) بررسی رابطه بین تمایز یافتگی و روابط درون‌گروهی در افراد نشان داد که همدلی باعث افزایش میزان تمایز یافتگی و خودشفقتی در افراد می‌شود

1 - Hen & Goroshit

2 - Haradhvala

3 - Greenberg

4 - Neff

5 - Calvert

6 - Ojala

7 - Stets & Turner

8 - Zhu

(دوبا، برنا، کانستند و نادرینو^۱، ۲۰۱۸). طبق پژوهشی که توسط کیم، پروتی، اسمیت، کو، و تچلر و او^۲ (۲۰۱۵) انجام شد معلوم شد، تمایز یافتگی کافی افراد در سیستم خانواده ارتباط مثبت و معناداری با عملکرد سالم و موفق آنها در خانواده دارد و به دلیل آگاهی از توانایی های خود از خودکارآمدی و خودشفقتی بیشتری برخوردارند.

مبتنی بر این دیدگاه ها، چنین تصور می شود که شفقت خود^۳ نیز به عنوان یک سازه محوری در روابط با همسالان در نوجوانان به شمار می آید. بر اساس تعریف نف (۲۰۰۳) این متغیر از سه مولفه تشکیل شده است: مهربانی با خود در مقابل قضاوت در مورد خود، حس مشترک انسان در مقابل انزوا و هشیاری در مقابل فزون همانندسازی. ترکیب این سه مولفه مرتبط با یکدیگر، مشخصه فردی است که بر خود شفقت دارد. مهربانی با خود، توجه به درک خود به جای قضاوت یا انتقاد از کاستی ها و بی-کفایتی های خود است. اعتراف به این که همه انسان ها دارای نقص هستند، اشتباه می کنند و درگیر رفتارهای ناسالم می شوند، مشخصه مشترک انسانی است. به هشیاری در مقابل همانندسازی فزاینده منجر به یک آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال می شود و باعث می شود جنبه های دردناک نادیده گرفته نشود و در عین حال نیز مکررا ذهن را اشغال نکند. افراد در حین تجربه رنج و مقابله با چالش های زندگی ممکن است به جای آن که با هشیاری به تماشای خود بنشینند و از چشم انداز بالاتری به تجربه خویش بنگرد که سبب واقع بینی و جامع بینی آنها شود، خود را به طور ناهشیار مورد ارزیابی منفی قرار دهند (نف، ۲۰۱۶). کسانی که نمره بالایی در شفقت خود کسب می کنند نمره کمتری در نوروگرایی و افسردگی می گیرند و نمره بالاتری در رضایت از زندگی، پیوند اجتماعی^۴، سلامت ذهنی^۵ و سازگاری حاصل می کنند (یانگ، زانگ و کو^۶، ۲۰۱۶). شفقت به خود علاوه بر آن که فرد را در مقابل حالت های روانی منفی محافظت می کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت نیز نقش دارد. به عنوان مثال شفقت به خود با احساساتی چون پیوند اجتماعی و رضایت از زندگی و سازگاری مرتبط است. همچنین شفقت به خود به ارضای نیازهای اساسی، استقلال عمل^۷، صلاحیت^۸ و نیاز به برقراری ارتباط که بر اساس نظریه دسی و ریان^۹ (۲۰۰۰) برای بهزیستی انسان ضروری اند، کمک می کند (نف، ویتاکر و کارل^{۱۰}، ۲۰۱۷). شواهد پژوهشی نشان می دهد که افرادی با شفقت با خود رفتار می کنند از ویژگی هایی برخوردارند که در جنبش روان شناسی مثبت به عنوان توانمندی های روان شناختی مطرح است مثل شادکامی^{۱۱}، خوش بینی، کنجکاوی و کنکاش^{۱۲}، عواطف مثبت^{۱۳} و نوآوری^{۱۴} (نف، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش دیرن فورث، کاشی، دیرن فورث^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان داده که قضاوت کردن خود، احساس انزوا و نشخوار ذهنی^{۱۶} افراد با فقدان شفقت خود به طور مستقیم به کاهش سلامت روانی می انجامد. بنابراین با توجه به این نکته که فرد در دوران نوجوانی به میزان قابل توجهی تحت تاثیر ارگان های اجتماعی مختلف از جمله خانواده، به عنوان اولین و مهمترین نهاد بشری، قرار دارد، لازم است که نقش فاکتورهای عملکردی و غیرعملکردی این نهاد در فائق آمدن نوجوان بر اساسی ترین تکالیف تحولی این دوره از جمله تمایز یافتگی و خودشفقتی به طور دقیق و جزئی مورد بررسی قرار گیرد.

نوجوانان سرمایه های اصلی جامعه هستند و این قشر به دلیل نیرو و انرژی خاصی که دارند از اهمیت بالایی برخوردارند و مراکز آموزش عالی نقش مهمی در سازندگی فرهنگی و اجتماعی کشور ایفا می کنند. بسیاری از اهداف آموزش و اجرای موسسات

1 - Doba, Berna, Constant & Nandrinio

2 - Kim, Prouty, Smith, KO, Wetchler & Oh

3 - self-compassion

4 - social links

5 - mental health

6 - Yang, Zhang & Kou

7 - autonomy

8 - competence

9 - Deci & Ryan

10 - Whittaker & Karl

11 - happiness

12 - curiosity and exploration

13 - positive emotions

14 - innovation

15 - Dyrenforth,

16 - rumination

آموزش عالی همواره کسب موفقیت تحصیلی و در کنار آن حفظ و ارتقا سطح بهداشت سلامت و رسیدن به سطح بالای تمایز یافتگی خود و خودشفقتی است لذا شناسایی متغیرهایی که با این عوامل ارتباط دارند می‌تواند کمک کننده باشد و به نوجوانان این امکان را می‌دهد که بر سطح تنیدگی چالش‌های ذهنی، نیازهای مختلف روانی و حس خودشفقتی و تمایز یافتگی خود نظارت کنند و در نتیجه رضایت شخصی و عملکردهای تحصیلی بالاتری داشته باشند. بنابراین موضوع اخیر دارای اهمیت اجتماعی و روانشناختی بوده و می‌تواند بیانگر این باشد که برای داشتن نوجوانان کارآمد و علمی برای جامعه باید به سطح میزان تمایز یافتگی و خودشفقتی آنها ارزش و بها داد بخاطر اینکه آثار قابل توجهی بر روی بهزیستی روانی سایر افراد جامعه می‌گذارند لذا انجام چنین پژوهشی در نظام آموزش و پرورش یک ضرورت به نظر می‌رسد. بنابراین پرداختن به چنین بررسی‌هایی و اخذ اطلاعات مهم برای پیشرفت و توسعه برنامه‌های آموزشی و اجرایی مناسب می‌تواند مانع بسیاری از ناکامی، شکست‌های روانی و ترک تحصیل و افزایش و رسیدن به خودشکوفایی شود. لذا پژوهش حاضر به این مسئله می‌پردازد: بین فراهیجان با تمایز یافتگی خود نوجوانان شهر تهران با واسطه‌گری خودشفقتی چه رابطه‌ای وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ که مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور ابتدا از بین مناطق ۲۲گانه شهر تهران ۵ منطقه انتخاب و از هر منطقه ۴ دبیرستان و از هر دبیرستان ۳ کلاس انتخاب و در نهایت پرسشنامه‌ها به نسبت دانش‌آموزان در هر مدرسه توزیع شد. در مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود: $5q \leq n \leq 15q$ ؛ که در آن q تعداد متغیرهای مشاهده‌شده یا تعداد گویه‌ها (سوالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است (هومن، ۱۳۹۵). در این پژوهش حجم نمونه برای هر سؤال ۵ آزمودنی و به‌طور کلی با توجه به تعداد گویه‌های پرسشنامه، ۳۷۰ نفر در نظر گرفته شد که برای جلوگیری از احتمال ریزش نمونه ۴۵۰ پرسشنامه میان دانش‌آموزان توزیع شد و در نهایت ۴۲۰ پرسشنامه به طور کامل تکمیل شدند. پرسشنامه‌ها به مدت ۶۰ روز بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. لازم به ذکر است توضیحات لازم در مورد آگاهی از اهداف مطالعه، مشارکت داوطلبانه، رعایت حریم خصوصی، حفظ اسرار، عدم ثبت مشخصات شناسایی، حق انصراف از ادامه در همه مراحل جمع‌آوری داده‌ها در مطالعه ارائه و رضایت آن‌ها برای شرکت در مطالعه و تایید کمیته اخلاق و درجه کد کمیته اخلاق، نیز اخذ شد.

پرسشنامه فراهیجان میتمنسگرابر و همکاران (۲۰۰۹): این مقیاس توسط میتمنسگرابر و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده است. دارای ۲۸ گویه و شش خرده مقیاس می‌باشد. این پرسشنامه در کل دو بعد فراهیجان مثبت (فراشفقت و فراعلاقه) و منفی (فراخشم، فراشرم/فراتحقیر، فراکنترل فکر و فرا بازداری) را می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره حاصل بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای برابر ۲۸ و ۱۴۰ می‌باشد. ضریب پایایی گزارش شده توسط سازندگان این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بعد فراهیجان مثبت ۰/۹۱ و برای فراهیجان منفی ۰/۸۵ گزارش شده است. ضریب همبستگی این مقیاس با پرسشنامه شخصیت نئو، مقیاس عاطفه مثبت و منفی، پرسشنامه افسردگی بک و پرسشنامه فراشناخت معنادار به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش الماسی (۲۰۱۷) ۰/۸۱ به دست آمده است. این پرسشنامه توسط رضایی و همکاران (۱۳۹۳) برای استفاده در فرهنگ ایرانی، روا و پایا گردیده است. آنها از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی و از روش تحلیل عامل تاییدی و همبستگی مقیاس فراهیجان با هوش عاطفی برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد ضریب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس فراهیجان مثبت ۰/۸۷ و در خرده مقیاس فراهیجان منفی ۰/۷۰ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ می‌باشد. آنها به این نتیجه دست یافتند که این پرسشنامه با دو عامل از برازش عاملی قابل قبولی برخوردار است. همچنین آنها نشان دادند خرده مقیاس‌های فراهیجان با خرده مقیاس‌های هوش عاطفی همبستگی دارد.

پرسشنامه شفقت خود نف (۲۰۰۳): این مقیاس یک ابزار خودگزارش دهی ۱۲ گویه‌ای فرم کوتاه است که توسط نف (۲۰۰۳) به منظور سنجش میزان خودشفقت ورزی ساخته شده است. سوالات موجود در آن در شش زیرمقیاس مهربانی با خود، قضاوت در

مورد خود، احساسات مشترک انسانی، منزوی سازی، ذهن آگاهی و بزرگنمایی قرار می گیرند و کیفیت رابطه فرد با تجارب خود را می سنجد؛ مانند این که فرد تا چه اندازه نسبت به خود مهربان است و چه میزان تجارب خود را به عنوان قسمتی از تجارب دیگران می بیند و این که به چه میزان از بزرگنمایی تجارب خود صرف نظر می کند؛ بنابراین، این مقیاس دیدگاه باز داشتن به مسائل و کیفیت باز آگاهی را مشخص می کند. نمره گذاری آن در طیف پنج درجه ای لیکرت، از تقریباً هیچ گاه (نمره ۰) تا تقریباً همیشه (نمره ۴)، انجام می پذیرد. نف (۲۰۰۳) پایایی و روایی بالایی را برای مقیاس مذکور گزارش نموده است. پایایی کلی آن از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده و همچنین هر کدام از خرده مقیاس ها نیز از همسانی درونی خوبی برخوردار بوده اند. آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده و همچنین هر کدام از خرده مقیاس ها نیز از همسانی درونی خوبی برخوردار بوده اند. آلفای کرونباخ در نسخه فارسی چنین گزارش شده است: مهربانی با خود ۰/۸۱، قضاوت نسبت به خود ۰/۷۸، اشتراکات انسانی ۰/۸۴، انزوا ۰/۸۵، بهشیاری ۰/۸۰، همانندسازی افراطی ۰/۸۳ و کل مقیاس ۰/۷۶ (خسروی، صادقی و یابنده، ۱۳۹۲). تمایز یافتگی خود اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸): فرم اولیه این پرسشنامه توسط اسکورن و فریدلندر در سال ۱۹۹۸ تهیه شده و سپس در سال ۲۰۰۳ توسط اسکورن و اسمیت مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای ۴۵ ماده و ۴ مولفه واکنش پذیری هیجانی، موقعیت من، گسلش عاطفی و هم آمیختگی با دیگران است، در این پرسشنامه ماده ها در یک طیف شش رتبه ای لیکرت (۱= کاملاً مخالفم تا ۶= کاملاً موافقم) مرتب شده است. که حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب ۴۵ و ۲۷۶، و نمره کمتر در این پرسشنامه نشانه سطح پایین تمایز یافتگی است. یونسی (۱۳۸۵) ضرایب پایایی بازآزمایی برای کل پرسشنامه ۰/۸۵، و برای مولفه های واکنش پذیری هیجانی ۰/۷۷، موقعیت من ۰/۶۰، گسلش عاطفی ۰/۶۵ و امتزاج با دیگران ۰/۷۰؛ اسکورن و اسمیت (۲۰۰۳) این ضرایب در کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای واکنش عاطفی ۰/۸۹، گسلش عاطفی ۰/۸۴، موقعیت من ۰/۸۱ و آمیختگی با دیگران ۰/۸۱. آقاجانی، نعیمی و شوقی (۱۳۹۳) ضرایب کل پرسشنامه ۰/۸۳ و بازآزمایی ۰/۸۱ و برای چهار مولفه از ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ گزارش کرده اند. روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی بیانگر تایید چهار عامل واکنش پذیری هیجانی، موقعیت من، گسلش عاطفی و هم آمیختگی با دیگران است (امانی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش اسکیان (۱۳۸۴) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و در پژوهش شکیبایی به روش بازآزمایی ۰/۸۱ بوده است که پایایی بالای این پرسشنامه را نشان می دهد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها از طریق نرم افزار Spss-V23 و Lisrel-V8.8 انجام شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

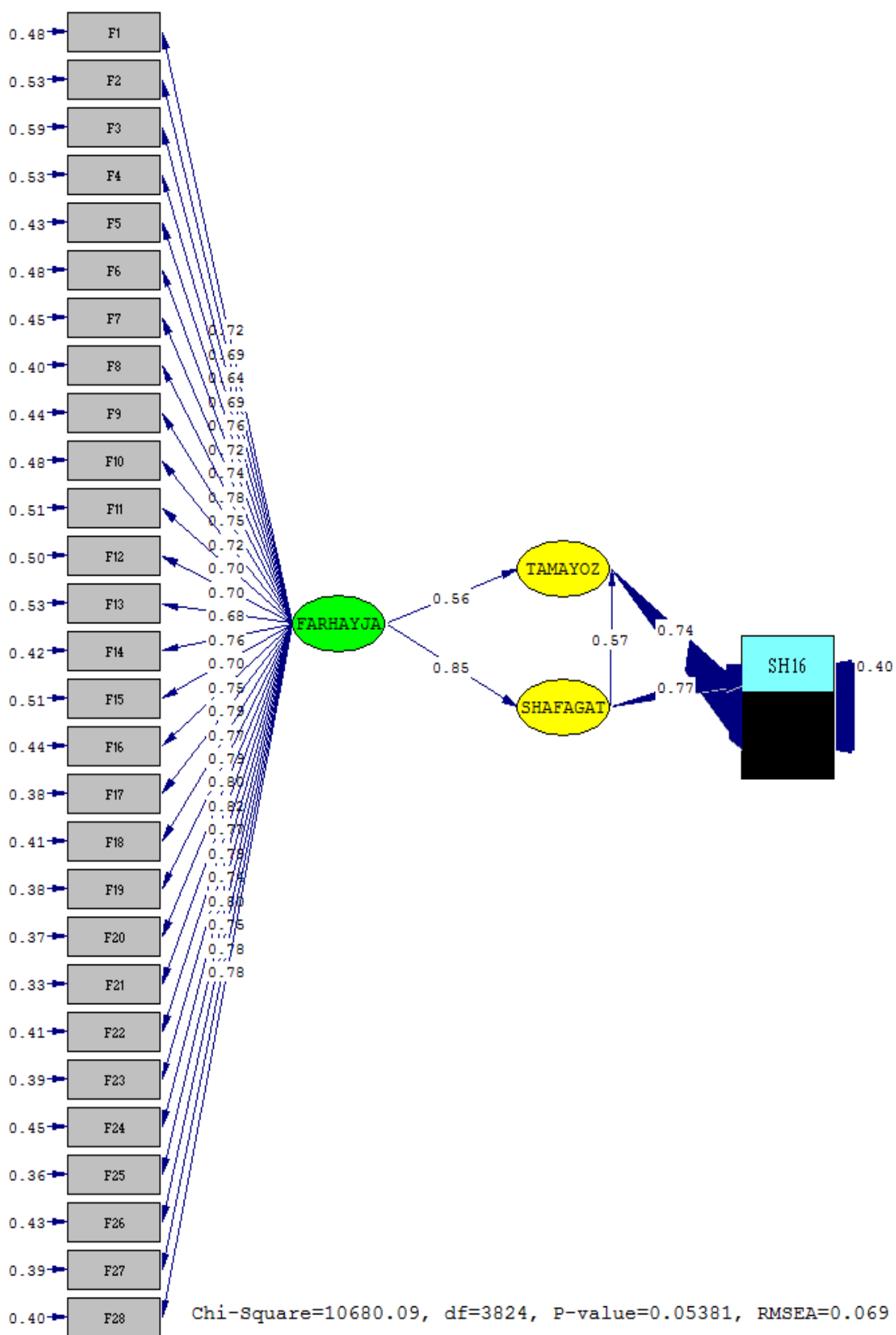
یافته های پژوهش

در این بخش نیز با استفاده از شاخص های مرکزی، پراکندگی و نمودار متغیرهای پژوهش مورد توصیف قرار گرفت.

جدول ۱. مشخصه های آماری فراهیجان، خودشفقتی و تمایز یافتگی خود

میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۳.۲۷	۰.۷۶	۰.۰۴	-۰.۲۳
۲.۱۳	۰.۷۶	۰.۱۱	۰.۲۹
۳.۳۴	۰.۷۳	۰.۰۵	۰.۲۰

چنانکه در جدول ۱ ملاحظه می شود، مقادیر میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش آورده شده است. به منظور پاسخ به فرضیه های فوق از مدل معادلات ساختاری تائیدی استفاده می شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درستنمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل های زیر به دست آمد. شکل های زیر نمودار مسیر برازش شده به داده ها را نشان می دهد.



شکل ۱. مدل ساختاری در حالت ضرایب استاندارد

همان‌طور که در شکل (۱) نشان داده شده است، کلیه‌ی مقادیر پارمترهای مربوط به مدل به همراه بارهای عاملی و ضرایب مسیر نشان داده شده است. با توجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معناداری تی به دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲.۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل روابط مستقیم وجود دارد. همانگونه که شاخص‌های خی-دو و RMSEA نشان می‌دهند، مدل برازش مناسبتری را به داده‌ها ارائه می‌کند. خروجی‌های الگو در جدول زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل

شاخص‌های برازش	نام شاخص
مقدار حد مجاز	Chi-square/df
کمتر از ۳	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
کمتر از ۰.۱	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
بزرگتر از ۰.۹	NFI (برازندگی نرم شده)
بزرگتر از ۰.۹	GFI (نیکویی برازش)
بزرگتر از ۰.۹	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

همانگونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است. در جدول ۳، ضرایب مسیر به همراه مقادیر معناداری آورده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، همه مسیرها مورد پذیرش قرار گرفته شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر، مقادیر معناداری و وضعیت آنها

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
فراهیجان ← خودشفقتی	۰.۸۵	۱۴.۳۹	تایید شد
خودشفقتی ← تمایز یافتگی خود	۰.۵۷	۷.۷۸	تایید شد
فراهیجان ← تمایز یافتگی خود	۰.۵۶	۷.۹۹	تایید شد

برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴. تفکیک اثرات، مستقیم، غیرمستقیم در مدل فرضیه ششم

متغیر مستقل	متغیر وابسته	مستقیم	غیر مستقیم	اثر کل
فراهیجان	خودشفقتی	۰.۸۵	---	۰.۸۵
خودشفقتی	تمایز یافتگی خود	۰.۵۷	----	۰.۵۷
فراهیجان	تمایز یافتگی خود	۰.۵۶	$0.85 * 0.57 = 0.48$	۱.۰۴

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تاثیر فراهیجان بر تمایز یافتگی خود با نقش میانجی خودشفقتی در دانش آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که فراهیجان بر تمایز یافتگی خود دانش آموزان با واسطه گری خودشفقتی تاثیر دارد. هیجان‌های مثبت به عنوان هیجان‌اتی که مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود (صیف، ۱۳۹۴). در تحقیقات گذشته بررسی هیجان‌ات، مطالعات نوعاً بر هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده اند، مثل غرور، اضطراب یا شرم (ویرهاوس، لوهاوس و وایلد، ۲۰۱۶). نظریه ارزش-کنترل نه تنها این هیجان‌ات پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌ات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تاکید قرار می‌دهد (پکران، ۲۰۰۶). هیجان‌ات فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت وابسته هستند و هیجان‌ات پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (بهادری و مصرآبادی، ۱۳۹۷). بعلاوه، هیجان‌ات بر طبق ارزش آنها (مثبت یا منفی بودن

¹ - Vierhaus, Lohaus & Wild

یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت (فعال بودن یا غیرفعال بودن، مثلاً شور یا آرامش از جمله هیجانات خوشایند و خشم و اضطراب یا ناامیدی و خستگی از هیجانات منفی) تقسیم می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازمان‌دهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. هیجان‌های منفی نیز کاربرد راهبردهای غیرقابل انعطاف، مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کند. بر اساس یافته‌ها پژوهش‌داتو^۱ و همکاران (۲۰۱۸) هیجان‌های مثبت فعال‌ساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیرش شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را تسهیل می‌کنند. تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های مثبت در تبیین تمایز یافتگی خود و شفقت خود حمایت نموده‌اند. از سوی دیگر در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد هیجان‌هایی که افراد در نتیجه داشتن تمایز یافتگی خود و خودشفقتی تجربه می‌کنند، به ما در درک و تبیین بهتر رابطه ابعاد تمایز یافتگی و شفقت خود کمک می‌کنند. به عنوان مثال نتایج حاصل از اغلب مطالعات انجام شده در ارتباط با تمایز یافتگی و شفقت خود با هیجان‌ها نشان می‌دهند که خودشفقتی و تمایز یافتگی با هیجان‌های مثبت و شاخصه‌های سلامت روان همچون اعتماد به نفس، آرامش، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی رابطه مثبت دارد و تمایز یافتگی و خودشفقتی پایین در دانش‌آموزان با هیجان‌های منفی و شاخصه‌های رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب، مصرف الکل و بی‌تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه مثبت دارند (وانگ، برینک‌ورث و اکسل، ۲۰۱۳).

تمایز یافتگی میزان توانایی فرد را در تفکیک فرایندهای عقلی و احساسی نشان می‌دهد. در حقیقت، افراد تمایز یافته تعریف خاصی از خود و عقایدشان دارند، می‌توانند جهت زندگی خویش را انتخاب کنند و در موقعیت‌های عاطفی که در بسیاری از افراد منجر به بروز رفتارهای غیرارادی و گرفتن تصمیمات نامعقولانه می‌شود، کنترل خود را از دست ندهند و با در نظر گرفتن عقل و منطق تصمیم‌گیری می‌کنند (پترین، شاینی و فیهالتو، ۲۰۱۴). بنابراین شخص قادر است بین عملکرد عاطفی و عقلانی و روابط صمیمانه و خودمختاری تعادل ایجاد کند. لذا دانش‌آموزان سرمایه‌های اصلی جامعه هستند و به دلیل نیرو و انرژی خاصی که دارند از اهمیت بالایی برخوردارند و مراکز آموزش عالی و مدارس نقش مهمی در سازندگی فرهنگی و اجتماعی کشور ایفا می‌کنند. تا بتوانند افرادی با تمایز یافتگی بالا و خودشفقتی پرورش دهند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر ابزار اندازه‌گیری متغیرها که فقط از پرسشنامه‌های خودگزارشی استفاده گردیده است. با توجه به این که پژوهش در یک جامعه محدود انجام شده است نسبت به تعمیم نتایج به جوامع دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود. پیشنهاد می‌شود تا کارگاه‌های آموزش خودمتمایزسازی و خودشفقتی برای دانش‌آموزان برگزار شود تا به خودآگاهی برسند و بدانند که چگونه با دیگران روابط اجتماعی داشته باشند و این که چطور روابط خود را مدیریت کنند. چون دانش‌آموزان با تمایز یافتگی و شفقت خود بالا از سطح بالاتری از هیجانات مثبت برخوردارند و فراهیجان‌های مثبت همان‌طور که یافته‌های نشان می‌دهد باعث افزایش تمایز یافتگی و خودشفقتی می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که صاحب‌نظران و مسئولین مدارس و دانشگاهی در کشور به این نکته توجه داشته باشند که فضای مدارس دانشگاه را طوری برنامه‌ریزی نمایند تا دانش‌آموزان و دانشجویان بتوانند از جنبه‌های مثبت شخصیتی و رفتاری خود بیشتر بهره‌گرفته و با افزایش تمایز یافتگی، خودشفقتی و هیجانات مثبت در جهت رشد هر چه بیشتر خود گام بردارند.

¹ - Datu

² - Wang, Brinkworth & Eccles

³ - Pietarinen, Soini & Pyhältö

منابع

- احدی، بتول؛ مهری نژاد، سیدابوالقاسم و مرادی، فاطمه. (۱۳۹۶). نارسایی های شناختی در سالمندان: نقش ذهن آگاهی و فراهیجان. نشریه روانشناسی پیری، ۳ (۲): ۱۱۵-۱۲۵.
- اسکیان، پرستو. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر روان نمایش گری بر افزایش تمایز یافتگی فرد از خانواده اصلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی منطقه ۵ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران.
- اسلام زاده، بابک؛ رشیدی، هاجر و فکریان، سمیه. (۱۳۹۵). تعیین نقش میانجی گری خودکارآمدی عمومی در رابطه تمایز یافتگی خود و هویت اجتماعی دانشجویان. پژوهش های مشاوره ۱۵ (۵۷): ۴۱-۵۷.
- امانی، احمد؛ یوسفی، ناصر و حسینی، صالح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و اضطراب امتحان، با نقش واسطه ای تمایز یافتگی در دانش آموزان. مجله دانشگاه کردستان، ۵ (۴): ۷۲-۵۲.
- آزادی، شهذخت و ناهیدپور، فرزانه. (۱۳۹۵). پیش بینی مقدار تمایز یافتگی دختران از روی مقدار تمایز یافتگی مادران: بررسی انتقال های بین نسلی. فصلنامه زن و جامعه، ۷ (۴): ۱۳۶-۱۲۵.
- آقاجانی، طهمورث؛ نعیمی، سارا و شوقی، بهزاد. (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایز سازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۵ (۵۵): ۳۳-۳۴.
- بهادری، جعفر و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداربه تحصیلی در هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۳ (۵۰): ۸۷-۱۱۰.
- خسروی، صدالله؛ صادقی، مجید و یابنده، محمدرضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس شفقت خود نف. مجله روش ها و مدل های روانشناختی، ۴ (۱۳): ۴۷-۵۹.
- رضایی، نورمحمد؛ پارسایی، ایمان؛ نجاتی، عصمت؛ نیک آمال، میترا و همکاران. (۱۳۹۳). ویژگی های روانسنجی مقیاس فراهیجان دانشجویان. مجله تحقیقات روانشناختی، ۶ (۱): ۱۱۱-۱۲۴.
- صیف، محمدحسن. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه ای هیجان های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله شناخت اجتماعی، ۴ (۲): ۲۱-۷.
- قاسمی، طاهر و جمالی، سیده خدیجه. (۱۳۹۵). رابطه فراهیجان والدین با ابراز وجود در دانش آموزان دختر متوسطه. کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی و مطالعات فرهنگی اجتماعی، قم.
- Calvert M. (2019). Emotion Identification and Beliefs about Emotions as Mediators of PTSD and Parenting Meta-Emotion Philosophies.
- Datu J A D, Fong R W. (2018). Examining the association of grit with test emotions among Hong Kong Chinese primary school students. *School Psychology International*, 39(5): 510-525.
- Deci E L, Ryan R M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227 -268.
- Doba K, Berna G, Constant E, Nandrino J. L. (2018). Self-differentiation and eating disorders in early and middle adolescence: A cross-sectional path analysis. *Eating behaviors*, 29: 75-82.
- Dyrenforth P S, Kashy D A, Donnellan M B, Lucas R E. (2010). Predicting relationship and life satisfaction from personality in nationally representative samples from three countries: The relative importance of actor, partner, and similarity effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(4): 690.
- Greenberg L S. (2002). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC, US: American Psychological Association
- Haradhvala N. (2016). Meta-emotions in daily life: associations with emotional awareness and depression (Master thesis). Washington University
- Hen M, Goroshit M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47: 116-124
- Kim H, Prouty A M, Smith D B, Ko M , et all. (2015). Differentiation and Healthy Family

- Functioning of Koreans in South Korea, South Koreans in the United States, and White Americans. *Journal of marital and family therapy*, 41(1): 72-85.
- Neff K D, Whittaker T A, Karl A. (2017). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in four distinct populations: Is the use of a total scale score justified? *Journal of Personality Assessment*, 99(6): 596-607.
- Neff K D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3): 223-250.
- Neff K D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1): 264-274.
- Ojala M. (2018). Teachers' views on emotions in climate change education: Exploring meta-emotion philosophies, promoting critical emotional awareness. In 43rd ATEE Conference, A future for all—teaching for a sustainable society, University of Gävle, Gävle, Sweden, August 20-22, 2018.
- Pekrun R, Elliot A J, Maier M A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1): 115.
- Pekrun R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4): 315-341.
- Pietarinen J, Soini T, Pyhältö K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67: 40-51.
- Sheikholeslami R, Taheri J. (2017). The explanation of the educational vitality based on the attachment to parents and peers and the cognitive emotional regulation. *Journal of Psychological Models and Methods*. 8(29): 1-22.
- Stets J E, Turner J. H. (Eds.). (2014). *Handbook of the Sociology of Emotions (Vol. 2)*. Springer
- Vierhaus M, Lohaus A, Wild E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42: 12-21.
- Wang M T, Brinkworth M, Eccles J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4): 690.
- Yang Y, Zhang M, Kou Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98: 91-95.
- Zhu X. (2019, June). Relationship between Self-differentiation and Self-disclosure of College Students: The Mediating Role of Peer Attachment. In 3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences (EMEHSS 2019).

The Impact of Meta-Emotion on Self-Differentiation with the Mediating Role of Self-Compassion in Students

Kouros Parsa¹

Zahra Nickmanesh^{2*}

Hosein Janaabadi³

Abstract

Purpose: The aim of this study was to investigate the effect of Meta-Emotion on self-differentiation through students' self-compassion mediation.

Methodology: The cross-sectional research method was correlational. The statistical population of this study consisted of all high school students in Tehran in the academic year 2019- 20, from which 420 people were selected by multi-stage cluster sampling. The research instruments were: meta-emotion Questionnaire (Mittmansgraber et al., 2009), Self-Differentiation (Skorn and Friedlander, 1998) and Self-Compassion Questionnaire (Nef, 2003). SPSS-V23 and Lisrel-V8.8 software were used to analyze the data. The data were also analyzed using structural equation analysis.

Results: The results showed that meta-emotion had a positive and significant effect on students 'own differentiation. Also, the results showed that differentiation has a positive effect on students' self-efficacy.

Conclusion: Based on the results of meta-emotion research, it has an effect on students' self-differentiation through self-help mediation.

Keywords: Meta-Emotion, Self-Differentiation, Self-Compassion, Students

¹ PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Zahedan Branch, Zahedan, Iran.

² Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Sistan and Baluchestan University, Sistan and Baluchestan, Iran(Author). zahranikmanesh@yahoo.com

³ Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Sistan and Baluchestan University, Sistan and Baluchestan, Iran.