

دانلود پنج فصل کامل این پایان نامه به صورت ورد با منابع فارسی و لاتین از اینجا

پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی

عنوان:

پیش بینی فرسودگی تحصیلی براساس رفتارهای خودناتوان سازی تحصیلی، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و ادراک حمایت عاطفی معلم با توجه به نقش میانجی تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مقدمه

در هر پژوهشی مبانی نظری و طرح دیدگاههای نظریه پردازان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. یکی از جنبه ها عمده و ضروری در هر پژوهش مطالعه منابع مربوط به موضوع مورد تحقیق است. در این راستا در این فصل ابتدا به بررسی مبانی نظری متغیرهای پژوهش پرداخته شد و سپس پیشینه تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.

۱-۲. فرسودگی تحصیلی

سالما، کیورو، لسکینن و نورمی (۲۰۰۹) در تعریف فرسودگی تحصیلی این گونه گفته اند:

فرسودگی تحصیلی با ویژگیهایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه (خستگی تحصیلی)، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی (بی علاقه‌گی تحصیلی) و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (ناکارآمدی تحصیلی) مشخص می شود (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴).

میتوان گفت که موقعیتهای آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می شود. اگر چه فراگیران در موقعیتهای آموزشی به عنوان کارمند کار نمیکنند یا شغل خاصی در آنها ندارند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را میتوان به عنوان یک «کار» در نظر گرفت. (سالما- آرو، ۲۰۰۸) آنها در کلاسها حضور پیدا می کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می دهند (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴).

۲-۱-۱. علایم فرسودگی تحصیلی

افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاسهای درس، مشارکت نکردن در فعالیتهای کلاسی، احساس بی معنایی در فعالیتهای درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی از خود بروز می دهند (محمودی، ۱۳۹۴).

پژوهشهای قبلی در موقعیتهای صنعتی و سازمان، نشان داده اند که فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد. (تاپینن تانر و همکاران، ۲۰۰۵، به نقل از نعامی، ۱۳۹۸).

چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگر چه مطالعات کمی درباره این موضوع انجام شده است (اسکافلی و همکاران، ۲۰۰۲). مثلاً محققانی مانند آهولا و هاکائین (۲۰۰۷) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر میشود. کاسکه و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرسهای تحصیلی و پیامدهای آن مانند، سردرد، دل درد، احساس ترس و افسردگی را افزایش میدهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرسهای تحصیلی و پیامدهای آن به طور معناداری افزایش می یابد (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴).

۲-۱-۲. مؤلفه های فرسودگی تحصیلی

فرسودگی تحصیلی، شامل سه حیطه خستگی تحصیلی بی علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی میشود. (به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۷).

۱. خستگی تحصیلی

از پژوهشهای قابل توجهی معلوم شده که خستگی هیجانی و اشتغال میتواند در محیط تحصیلی بروز پیدا کند و احساس خوب بودن دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. به طور بسیار خاص دو متغیر وجود دارد که در درک بروز و دوام خستگی هیجانی و تحصیلی و اشتغال دارای اهمیت است. متغیر اول: سطح تنش تجربه شده توسط فرد و محرکهای تنش زایی است که در محیط سازمانی بروز میکنند. در این بین، تنش توسط برخی از پژوهشگران به صورت پیش گویی کننده عمده خستگی هیجانی شناخته می شود، بدین ترتیب دانش آموزانی که استرس کمتری متحمل شده اند، نشانههای کمتری از خستگی هیجانی را تجربه کرده و متعاقب آن باید سطوح بالاتری از اشتغال را تجربه نمایند. مورد دوم: خستگی هیجانی و تحصیلی میتواند تابعی از تفاوتهای فردی در مشخصههای گرایشی دانش آموزان باشد. در این زمینه، خود اثربخشی کلی یک

پیشگویی کننده مهم از خستگی هیجانی و اشتغال میباشد. (فلی و ماتینز و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از نریمانی و عباسی، ۱۳۹۸).

پژوهشهای دیگری نشان داده که خستگی هیجانی با استرسهای تحصیلی ارتباطی نزدیک دارد. یکی از مواردی که باعث خستگی هیجانی و استرس در دانش آموزان میشود، کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشد و فرد منابع لازم را نداشته باشد، در معرض استرس قرار می گیرد و توانایی او برای انجام دادن تکالیف درسی کاهش میابد. بنابراین، ترکیبی از الزامات تحصیلی بالا و منابع پایین به فرسودگی تحصیلی بیشتری منجر میشود. (باکر و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از نعامی، ۱۳۹۸).

۲. بی علاقگی تحصیلی

بر بی علاقگی تحصیلی عوامل متعددی تأثیرگذار است. یکی از این عوامل، تکراری بودن مطالب درسی و نبود امکان انتقال کاربرد آنها در عالم واقع و اینکه فرد احساس کند که امکان استفاده از مطالب آنها وجود ندارد، این موضوع باعث میشود فرد نسبت به مطالب درسی بی علاقه شود و درس برایش خسته کننده گردد، در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی نشان نمیدهد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می کند. بر همین اساس برانسفورد" و همکاران (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی خاصیت را مطرح کرده اند. دانش بی خاصیت، دانشی است که فقط در موقعیتهای محدود به کار گرفته میشود. معمولاً دانش بی خاصیت، اطلاعات یا مهارتهای آموخته شده در آموزشگاه را شامل میشود که نمیتوان آنها را در زندگی به کار برد. در حالی که تدریس ثمربخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست یافتنی کنیم تا بتوانند آنها را به سایر اطلاعات ربط دهند به آنها فکر کنند و آنها را در خارج از کلاس به کار ببرند. (ویلینگهام، ۲۰۰۳) همچنین نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیش بینی می کند (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴).

فراگیرانی که موقعیتهای آموزشی را دوست ندارند احتمالاً مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان تنی و کیفیت زندگی پایین تر را زیاده تر تجربه میکنند. (جسور، ۱۹۹۱؛ کازن و همکاران، ۱۹۹۰ به نقل از نعامی، ۱۳۹۸).

بی علاقگی تحصیلی قوی ترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی است. بنابراین در آموزش و پرورش، به این عامل باید بیش از پیش توجه شود تا هم دانش آموز به رشتهای که علاقه دارد هدایت گردد و هم برنامه و محتوای آموزشی چنان طراحی گردد که علاقه دانش آموز را برانگیزد. دانش آموزی که نسبت به

درس بی علاقه و بی انگیزه است. احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی او منجر خواهد شد. (میکائیلی، افروز و قلی زاده، ۱۳۹۷).

۳. ناکارآمدی تحصیلی

خودکارآمدی تحصیلی به مجموعه باورهای دانش آموزان در مورد تواناییهایشان در انجام تکالیف (مدرسه) اشاره دارد. شانک (۱۹۹۱)، به نقل از عظیمی و همکاران، (۱۳۹۲).

در طول یک دهه گذشته یا پیش از آن، پژوهشگران، نظریه خودکارآمدی را برای تبیین پدیده فرسودگی مورد استفاده قرار داده اند. (شائوفلی و همکاران ۱۹۹۳) بندورا، خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره تواناییهایشان در سازماندهی و اعمال دوره‌های عمل مورد نیاز برای حصول انواع طراحی شده عملکرد تعریف کرده است. این بدان معناست که خودکارآمدی یک پیش بینی قوی عملکرد وظیفه ای متعاقب است و تعاریف این سازه در نهایت اشاره دارد به آنچه که یک شخص با توجه به یک وظیفه خاص، از تواناییهای خود ادراک میکند. بنا به تعریفی دیگر خودکارآمدی به این باور فرد که میتواند کاری را با موفقیت انجام دهد، اشاره دارد. (وولنلک، ۲۰۰۴) فین بر طبق نظریه بندورا (۱۹۷۷) انتظارات کارآمدی در انتخاب فعالیتها نقش تعیین کننده دارند. به علاوه، وی چهار دسته از تجربیاتی را که منجر به تعیین باورهای کارآمدی می شود تشخیص داد:

۱. تجربه تسلط، که شامل الگوی فرد از موفقیت و شکست در تکلیف یا فعالیتی خاص است.
 ۲. یادگیری جانشینی، یا مشاهده حصول عملکرد دیگران.
 ۳. متقاعد سازی اجتماعی، شامل تشویق یا عدم تشویقی که فرد در هنگامی که درگیر فعالیتی خاص است، دریافت می کند.
 ۴. حالات و واکنشهای فیزیولوژیک، شامل ابراز احساسات بدنی و جسمانی و هیجانی مطلوب یا نامطلوب.
- برخی از پژوهشگران پیشین با توصیف رابطه بین فرسودگی و حالات این فیزیولوژیک رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی را به اثبات رسانده اند (چرئیس، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هالستن، ۱۹۹۳؛ هابغول و فویدی ۱۹۹۳) آنها بیان داشته اند افرادی که هیچ تسلطی (یعنی خودکارآمدی) ندارند به سادگی دچار فرسودگی می شوند و معمولاً فاقد توان سازگاری هستند. بنابراین افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به زودی دست از تلاش نمیکشند و در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی به دنبال راه حل های مفید و مناسب برای آنها می گردند. (حیاتی، عگبھی، آهنگری، عزیزی، ۱۳۹۶)

۱. عوامل فردی

شرح یا توصیف فرسودگی بدون در نظر گرفتن متغیرهای فردی اشخاصی که آن را تجربه میکنند غیر ممکن است. از آغاز بعضی محققان بر تفاوت‌های فردی تأکید داشتند. (فاربر، ۱۹۹۱، فردنبرگر و ریچلسون ۱۹۸۰؛ مسلسل، ۱۹۷۶)

اکثر مدل‌های فرسودگی (کوپر و همکاران ۲۰۰۱؛ شائوفلی و انزمان، ۱۹۹۸) مستقلاً عواملی را پیشنهاد میکنند که اهمیت تفاوت‌های فردی را در واکنش به (فرسودگی) نشان میدهد یعنی فرسودگی را از سطح فقدان فرسودگی تا سطح وجود بسیار آشکار فرسودگی در فرد درجه بندی میکنند. با ثبات‌ترین حقیقت در مطالعه فرسودگی آن است که در بعضی موارد آسیب‌پذیری بالایی نسبت به فرایند فرسودگی وجود دارد، در حالی که در موارد دیگر مقاومت زیادی نسبت به آن مشاهده می‌شود. (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴).

فرسودگی یک فرایند خودکار نیست که تنها مرتبط با عوامل استرس‌زای محیطی باشد بلکه نتیجه تعامل بین شخص و زمینه کاری است. فرسودگی نتیجه هیجانی غلبه یافتن توسط استرس‌زاهاست. در نتیجه مدلی از متغیرهای هیجانی فردی که مدلی از تاب‌آوری هیجانی (MER) را در برمی‌گیرد ایجاد شده است که شامل سخت‌رویی، مثبت‌نگری و صلاحیت هیجانی است. افرادی با این ویژگی‌های مقاومتی از موقعیت‌ها اجتناب نمیکنند یا اینکه صرفاً حوادث ناگوار را منفعلانه تحمل نمیکنند بلکه قادرند برای منفعت خود و محیط، تصمیم‌گیری کرده و توجه خود را از موقعیت‌های نامساعد و ناراحت‌کننده منحرف نمایند. (گاروسا و مورنو^۱، ۲۰۱۳) در بین عوامل فردی، یکی از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد زندگی، بیشتر از هوش شناختی ایفای نقش میکند. همچنین هوش هیجانی را شیوه استفاده بهتر از آی‌کیو (IQ) از طریق خود‌کنترلی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی می‌داند. او هوش هیجانی را شامل مؤلفه‌های فردی و اجتماعی میداند و معتقد است مؤلفه‌های فردی هوش هیجانی شامل خودآگاهی خودتنظیمی و انگیزش و مؤلفه‌های اجتماعی هوش هیجانی شامل همدلی و مهارت‌های اجتماعی است.

بار-آن (۲۰۰۶) فرض میکند که هوش هیجانی در اغلب اوقات رشد مییابد و میتوان آن را با استفاده از آموزش برنامه‌ریزی و درمان گسترش داد. او معتقد است افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند عموماً در برخورد با خواستها و فشارهای محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزی دارند. نتایج به دست آمده از پژوهش معرفت و همکاران (۱۳۹۷) و همبستگی منفی و معنی‌دار بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و فرسودگی تحصیلی

¹ GarTosa, E Moreno Jimenez, B

دانشجویان با توجه به اینکه هوش هیجانی بالا، مولد سلامت روانی - اجتماعی و بیانگر شناخت بهتر احساس و هیجانات خود و ارزشمند و توانا ساختن خود و در نهایت داشتن نگرش مثبت به زندگی و رضایت و لذت بردن از آن است (زهراکار، ۱۳۹۶) لذا می تواند یکی از ارکان کاهش فرسودگی تحصیلی باشد. (معرفت و همکاران، ۱۳۹۷)

از دیگر عوامل فردی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی انگیزه فردی است. انگیزه به حالتهای درونی فرد که موجب هدایت رفتار او به سوی نوعی هدف است گفته میشود. انگیزه در واقع موتور حرکت هر فرد است. محققان یکی از دلایل افت تحصیلی را نداشتن «انگیزه پیشرفت» می دانند. افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا به تکالیفی روی میآورند که درجه دشواری آن در حد متوسط باشد و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار پرهیز میکنند. تکالیف آسان برای آنان مبارزهای تلقی نمی شود و رقابت علیه استانداردهایی چنین آسان ایجاد انگیزه نمیکند و انجام دادن تکالیف آسان نیز احساس فضیلتی به شخص نمیبخشد. گرچه تکلیف دشوار، چالش فراوان ایجاد میکند، اما برای افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا، انگیزه آفرین نیستند، زیرا موفقیت در آنها بسیار غیرقابل تحمل است. افراد دارای انگیزه و نیاز به پیشرفت پایین نیز به سوی تکالیف نیمه دشوار روی می آورند اما در تمایل به نزدیک شدن به آنها چندان مصمم نیستند. کسانی که دارای ترس شدید از شکست هستند یا به سوی تکالیف بسیار آسان که احتمال موفقیت در آنها زیاد و احتمال شکست بسیار کم است، روی میآورند یا به تکالیف بسیار دشوار که بتوانند ازدشواری آنها به عنوان بهانههای برای عدم موفقیت استفاده کرد. (بیابان گرد، ۱۳۹۶)

یکی از علل بی علاقگی و عدم انگیزه نسبت به مطالب درسی محتوای یادگیری است. محتوای یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. بدیهی است در صورت تکراری بودن مطالب ارائه شده و نبود امکان کاربرد آنها در عالم واقع فرد احساس میکند که انتقال مطالب و استفاده از آنها وجود ندارد، نسبت به مطالب درسی بی علاقه و درس برای او خسته کننده میشود. در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی ندارد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می کند. (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۶)

عوامل محیطی مطالعات فرسودگی نشان میدهد، توصیف فرسودگی بدون در نظر گرفتن فرایندها و تمایلات افراد در بافت محیط اطرافشان و فرایندهای واکنش فعال و غیرفعال به محیط سازمانیشان غیر ممکن است. در مدل تعاملی که توسط لازاروس و فلکمن (۱۹۸۴) در تئوری ارزیابی شان پیشنهاد شد، دو مؤلفه در نظر گرفته میشود: یک، مؤلفه ارزیابی موقعیت یا زمینه و مؤلفه بعدی ارزیابی منابع در دسترس و این بدان معناست که افراد یا کدام واکنش نشان میدهند. مؤلفه اول مرتبط با شناخت و آگاهی از عوامل استرس زاست و مؤلفه دوم مرتبط با آگاهی از منابع است. استرس نتیجه عدم تعادل بین این دو است.

کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی میتواند زمینه را برای فرسودگی تحصیلی فراهم آورد. به این معنا که دانش آموز تحت تأثیر خواسته‌ها و الزامات مربوط به تحصیل است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشند و فرد منابع لازم را در اختیار نداشته باشد در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی و انگیزش او برای انجام تکالیف درسی کاهش می‌یابد (نعامی ۱۳۹۸) در دانشگاه‌ها از جمله منابع مهمی که دانشجویان برای انجام دادن وظایف تحصیلی باید داشته باشند، کتابخانه و سایتهای اینترنتی است. این دو عامل اگر به شکل مناسب و در حد کافی در دسترس نباشد، دانشجویان را با استرس بیشتری مواجه میکند. این استرسهای مستمر میتواند زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی فراهم کند. (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۶).

همچنین وضعیت یادگیری انعطاف پذیر نیز میتواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. امروزه در بحث آموزش این اعتقاد وجود دارد که روشهای آموزش غیرمستقیم زمانی چندان مؤثر نیست که هدف تغییر ادراکی عمیق، آموزش کاوش و اکتشاف باشد (گانتز و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از نعامی، ۱۳۹۸) بنابراین امروزه بیشتر بر نظریه سازه نگر در آموزش تأکید شده است. اساس نظریه سازه نگر این است که اگر یادگیرندگان بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خود کنند، باید شخصاً به آن پی ببرند. (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ واکلمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از نعامی، ۱۳۹۸) نظریه سازه نگر یادگیرندگان را به صورتی در نظر می‌گیرد که همواره اطلاعات جدید را با قواعد قدیمی مقایسه میکنند و بعد در صورت مفید نبودن این قواعد، آنها را اصلاح میکنند. راهبردهای سازه نگر به خاطر تأکید بر فراگیران به عنوان یادگیرندگان فعال معمولاً آموزش فراگیر محور یا، یادگیرنده محور نامیده می‌شود.

از دیگر عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان کیفیت رابطه معلم و دانش آموز است. براساس تحقیقات و پژوهشهای انجام شده (فریسر، ۱۹۹۴؛ کوتون، ۱۹۹۷) دو دسته از رفتارهای معلمین میتواند در این خصوص نقشی مهم داشته باشد. دسته اول رفتارهای سازنده هستند، تعیین برنامههای درسی منظم و معین، هدف گذاری و تعیین وظایف و تکالیف یکی از زمینههای مهمی است که میتواند در موفقیت تحصیلی دانش آموزان نقشی مهم داشته باشد. در دسترس بودن دانش آموزان و راهنمایی کافی و کمک آنها به دانشجویان به منظور انجام دادن وظایف محوله باعث میشود که بسیاری از استرسهای موجود مانند مشخص نبودن تکالیف درسی و انتظارات مربی و روشهای کار از بین بروند. مسئله دیگر به رفتارهای حمایتی معلمان برمیگردد. ارتباطی که در آن معلم نسبت به احساسات و خود پنداره دانش آموز خود حساس باشند، بیان انتقادات به شکل محترمانه و سازنده و تقدیر از دانش آموز، همدلی نسبت به مشکلات وی، رفتارهای حمایتی و دوستانه که محیط آموزش را لذت بخش کند، میتواند در کاهش فرسودگی تحصیلی نقش مؤثری داشته

باشد. (نعامی، ۱۳۹۸). در نهایت هر چه نحوه ارتباط معلم با دانش آموز بهتر، صمیمیتر و صریحتر باشد، این احتمال که دانش آموز دچار فرسودگی تحصیلی شود کمتر است (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۶)

۲-۱-۴. روشهای غلبه بر فرسودگی تحصیلی

با توجه به اعلام منابع رسمی موجود در کشور ما نرخ افت تحصیلی نسبت به استانداردهای جهانی بالاست (سلطانی، ۱۳۹۲) و در سطح جامعه با پدیده فرسودگی تحصیلی دانش آموزان روبه رو هستیم. بنابراین جای آن دارد تا در مدارس، مشاوران عزیز به این مسئله نیز بپردازند و راههای پیشگیری و غلبه بر این معضل را از نظر دور ندارند.

در پژوهشی که توسط معرفت، فرید فتحی و مجدانی (۱۳۹۷) صورت گرفت نتایج تحقیق نشان داد که توجه به مؤلفههای هوش هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان مؤثر است.

همچنین مسلس (۱۹۷۶)، پوریش (۲۰۰۲)، لمر (۲۰۰۲) و فیلیان (۱۹۸۱) در پژوهشهایی نشان دادند عواملی وجود دارند که میتوانند بر فرسودگی تأثیر بگذارند. این عوامل که باید به دقت مورد شناسایی قرار بگیرند از جمله عبارت است از ویژگی شخصیتی تاب آوری (به نقل از نریمانی و عباسی، ۱۳۹۸).

۲-۲. خودناتوان سازی

۲-۲-۱. تعریف خودناتوان سازی

در چنددهه پیش برگلاس و جونز^۲ و همکارانش نظر دادند که افراد تلاش می کنند تا شرایط رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط پیش از فقدان توانایی و ارزشمندی به عنوان عملکرد ضعیف جلوه نماید. به عبارت دیگر، افراد مجموعه ای از راهبردها را به کار می گیرند تا به عنوان قربانیان شرایط و نه ناتوان به آنها نگریسته شود برگلاس و جونز این راهبردها را خود ناتوان سازی نامیدند زیرا استفاده از آن ها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد.

راهبردهای خودناتوان سازی آن شرایط پیش آیندی هستند که افراد فراهم می سازند به این امید که جانشین عواملی شوند که در آینده ممکن است شایستگی آنان را مورد تردید قرار دهد. آرمانی آن است که افراد این شرایط را در عوامل بیرونی جست و جو کنند نه در عوامل درونی به نظر برگلاس و جونز خودناتوان سازی عبارت است از هر عمل یا زمینه عملی که به فرد امکان می دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقیت را (به منظور کسب افتخار) به عوامل درونی نسبت دهد.

²-Bereglas & Jones

انواع مختلفی از رفتارها و احساسات هستند که به عنوان راهبردها یا عوامل خودناتوان ساز شناخته شده‌اند از قبیل مصرف دارو (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸، کلدینز و آرکین،^۳ ۱۹۸۲)، مصرف الکل (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸، تاکر و همکاران،^۴ ۱۹۸۱، هیگینز و هریس، ۱۹۸۸) کم‌آموزی^۵ (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸)، اضطراب امتحان^۶ (هریس و همکاران، ۱۹۸۶، یوسونگ، ۱۹۸۸)، اضطراب اجتماعی^۷ (اسنایدر و اسمیت، ۱۹۸۶، اسنایدر و همکاران، ۱۹۸۸)، نشانه‌های بیماری فیزیکی (اسمیت و همکاران، ۱۹۸۳)، فقدان تلاش و تمرین، (ماتسو،^۸ ۱۹۹۶، بام گاردنر و لوی^۹، ۱۹۸۸) انتخاب هدف‌های غیرقابل دسترس (گرینبرگ، ۱۹۸۵) فقدان آمادگی (هریس و اسنایدر، ۱۹۸۶)، بهانه‌سازی (استروب، ۱۹۸۶)، چاقی (شیل و همکاران، ۱۹۹۱)، مسامحه کاری، (وسلی، ۱۹۹۴) فقدان خواب، همنشینی زیاد با دوستان و یا درگیری در فعالیت‌های بسیار (هیگینز و همکاران، ۱۹۹۰) (به نقل از سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴).

برخی از پژوهشگران به گونه‌ای به خودناتوان‌سازی اشاره کرده‌اند مبنی بر اینکه افرادی که ترس از شکست دارند، برخی مواقع مجموعه‌ای از حالات فیزیکی و روانی و یا نشانه‌های مرضی را مطرح می‌کنند، به نحوی که بتوان شکست را به این نشانه‌ها و نه عدم شایستگی اسناد داد. به عبارتی، آن‌ها از این نشانه‌های مرضی و حالات روانی به عنوان راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند. (اسمیت^{۱۰} و همکاران، ۱۹۸۳) این نوع راهبردها را، راهبردهای خودناتوان‌ساز خود گزارشی یا خودادعایی گویند (لری و شپرد^{۱۱}، ۱۹۸۶).

برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان داشتند هنگامی که به آن‌ها گفته شد، اضطراب تبیین پایداری برای عملکرد ضعیف در یک آزمون است، سطوح بالاتری از اضطراب را گزارش کردند. (اسمیت و همکاران، ۱۹۸۳) همچنین اسمیت و همکاران (۱۹۸۵) گزارش دادند، آزمودنی‌های مرد، هنگامی که معتقد بودند اضطراب، بهانه‌ای مناسبی برای توجیه عملکرد ضعیف است، اضطراب اجتماعی بالاتری را گزارش دادند.

³-Koldinz&Arkin

⁴-Taker

⁵-Underachievement

⁶-Test anxiety

⁷-Social anxiety

⁸-Matsu

⁹-Gardner & Lovy

¹⁰ Smith, T. W

¹¹ Leary, M. R., &Shepperd, J. A

اما نوع دیگر از عوامل یا راهبردهای ناتوان‌ساز در پیشینه مربوط به این پدیده بیان می‌دارد که افراد برای تبیین عملکرد بعدی خود، از قبل موانعی را برای عملکرد ایجاد می‌کنند و انتظار می‌رود این موانع احتمال عملکرد درست را کاهش دهند، و در این حال بهانه‌ای قابل باور برای شکست ارائه کند. به عنوان مثال جونز و برگلاس^{۱۲} (۱۹۷۸) پیشنهاد کردند دانش‌آموزی که خواب زیاد قبل از امتحان را دلیل بر شکست می‌داند، بازیگر گلف که هیچ تمرین نمی‌کند، کم‌آموز و کسی که به مصرف مواد الکلی می‌پردازد، ممکن است مواردی از خودناتوان‌سازی باشند. به این نوع راهبردها، راهبردهای ناتوان‌سازی رفتاری^{۱۳} یا اکتسابی^{۱۴} می‌گویند. (لری و شپرد، ۱۹۸۶، رودوالد و فیرفیلد^{۱۵}، ۱۹۹۱)

مطالعات بعدی یافته‌های برگلاس و جونز را تکرار و تأیید کرد. این مطالعات نشان دادند، آزمودنی‌هایی که ترس از شکست دارند، گاهی اوقات از داروهایی استفاده می‌کنند که عملکرد را مختل می‌کند. (کلدینر و آرکین، ۱۹۸۲، گیبونز و گادرت، ۱۹۸۴) پژوهش‌های دیگر نشان دادند مردم، هنگامی که اطمینانی به موفقیت ندارند، تلاش کمتری انجام می‌دهند. (فرانکل و اسنایدر، ۱۹۷۸، شیرو رام کین، ۱۹۸۹، به نقل از سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های انجام‌شده بر روی خودناتوان‌سازی از سال ۱۹۷۸ تا ۲۰۰۷ نشان دادند که خودناتوان‌سازی با سازه‌های روان‌شناختی مختلفی همبستگی دارد. خودآگاهی اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عزت نفس (رودوالد و همکاران، ۱۹۹۱، استورب، ۱۹۸۶)، ترس از شکست روبه‌رویی با تهدید قدر و منزلت (رودوالد و هیل، ۱۹۹۵)، ترس از نادان جلوه‌کردن (اردن و میدگلی، ۱۹۹۸)، پایگاه اجتماعی-اقتصادی و جنس (هیرت و همکاران، ۲۰۰۰)، افسردگی، کم‌رویی، وظیفه‌شناسی (راین و همکاران)، عزت نفس، کمال‌گرایی (وانت و کلیتمن، ۲۰۰۶)، عذرتراشی (هیگینز، اسنایدر و برگلاس، ۱۹۹۰)، فرزندپروری (وانت و کلیتمن، ۲۰۰۲)، گریون و همکاران، ۲۰۰۴ همگی به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) از جمله متغیرهای مربوط به خودناتوان‌سازی هستند.

¹² Jones, E. E., & Berglas, S

¹³-Behavioral handicaps

¹⁴-Acquired handicaps

¹⁵ Rhodewalt, C. and M. Fairfield

راهبردهای معین خودناتوان‌سازی شامل: عدم تلاش، کمبود تمرین، تعویق، شرایط ضعیف‌کننده عملکرد، مصرف مشروبات الکلی می‌باشند، تامپسون و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از لئون و ماتریس^{۱۶} (۲۰۱۰) دریافتند که، هنگامی که عملکرد ضعیف به کیفیات مخففه خارجی نسبت داده شده، دانش‌آموزان سعی در حفاظت از خودارزشی خویش را دارند. اثبات گردیده است، دانش‌آموزانی که درباره توانایی رقابتی خود در محیط کلاس درس نامطمئن بوده، در اغلب مواقع راهبردهای خودناتوان‌سازی، همانند: اجتناب از درخواست کمک، مقاومت در برابر راهبردهای جدید برای فعالیت‌های تحصیلی، و دست کشیدن از تلاش‌های مؤثر، را به منظور مخفی نگه داشتن ضعف توانایی خود در پیش گرفته، بنابراین در نتیجه این عمل از خودارزشی خود محافظت می‌کنند. از این رو، اگر فردی برای دستیابی به موفقیت در مسائل تحصیلی به سختی تلاش کرده و با شکست مواجه گشته، این امر بیانگر ضعف عملکرد وی می‌باشد. به طور مشابه، دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی پیروی کرده، علاوه بر دستیابی به نتایج ناامیدکننده در نتیجه به کارگیری روش‌های مطالعه بی‌حاصل، علائمی همچون تأثیر یا تمرکز بر خود منفی، سازگاری ضعیف، و کاهش عزت-نفس را نیز دارا می‌باشد. مطالعات مشابه نیز، توسط بررسی نظریه هدف در محیط کلاس درس مورد نظر، به نتایجی قیاس‌پذیر دست پیدا کرده‌اند. این مطالعات، درباره اهداف انگیزش دانش‌آموزان را در محیط یادگیری کلاس درس تحقیق کرده و به این نتیجه رسیدند که اهداف مربوط به اجتناب از ارائه عملکرد دربردارنده موفقیت، دارای رابطه مستقیم با خودناتوان‌سازی هستند.

راهبردهای خودناتوانی، از جمله دست‌کشیدن از تلاش‌های مؤثر، خودداری از درخواست کمک، تعویق‌انداختن کارها و مشارکت در بسیاری از فعالیت‌ها، به منظور انتساب شکست به عوامل خارجی، مخفی نگه داشتن ضعف توانایی، و اجتناب از ادراک ناشایستگی مورد استفاده قرار می‌گیرند. نایس (۱۹۹۱) به منظور اثبات خودافزایی و حفاظت از خود به عنوان دو دلیل روی آوردن به خودناتوان‌سازی، ۴ تحقیق را به انجام رسانده است. وی دریافت، افراد دارای عزت‌نفس پایین برای حفاظت از خود، در مقابل استنباط‌هایی از شکست که عزت‌نفس آن‌ها را متأثر ساخته، راهبردهای خودناتوان‌سازی را مارتین^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۱) راهبردهای خودناتوان‌سازی و بدبینی تدافعی حفاظت از خود را بررسی کرده‌اند. بدبینی تدافعی هنگامی رخ می‌دهد که، فرد علاوه بر پایین آوردن غیرمنطقی انتظارات، پیش از ارزیابی عملکردهایش به تفکر درباره

¹⁶ Leon, L. C., Matthews, L. R

¹⁷ Martin, V. C

پی‌آمدهای ممکن می‌پردازد. آن‌ها از دانشجویان دانشگاه برای پرکردن پرسشنامه‌هایی به جهت سنجش عملکرد تحصیلی آن‌ها و کمک به اساتید در ارتقاء روش‌های یادگیری و انگیزشی استفاده کردند. عملکرد دانشجویان مبتنی بر: خودناتوان‌سازی، سطح ثبات عزت‌نفس، کنترل نامطمئن برای اجتناب از شکست خوردن و دیگر معیارهایی که از نظر خود آن‌ها دارای اهمیت بوده، ارزیابی شده است، مارتین و همکاران (۲۰۰۱) دریافتند که (a) خودناتوان‌سازی توسط دلایل انگیزشی و احساسی قابل پیش‌بینی بوده، (b) به منظور حفاظت از خود، عوامل خارجی را مسئول عدم موفقیت معرفی کرده، (c) کنترل شخصی نامطمئن قادر به پیش‌بینی تدافعی می‌باشد. این تحقیق، به دلیل استفاده از جمعیت دانشجویی که معرف عموم مردم نبوده، محدود در نظر گرفته می‌شود. واضح است، از آنجایی که خودناتوان‌سازی به عنوان سازواره‌ای برای حفاظت از خود ارزشی به کاررفته، به همین خاطر میان خودارزشی و خودناتوان‌سازی پیوندی وجود دارد. (لئون و ماتیوس، ۲۰۱۰).

خودناتوان‌سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود:

۱. **خودناتوان‌سازی رفتاری:** ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که در برگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است (ریکرت، مراس و ویتکوه^{۱۸}، ۲۰۱۴).

۲. **خود ناتوان‌سازی ادعا شده :** بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی شود. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه تراشی است. شکل‌های مختلف خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت‌اند از: استفاده از الکل یا مواد، طفره رفتن یا به تعویق انداختن کارها، خودداری عمدی از تلاش و امتناع از انجام وظایف تحصیلی، تظاهر به تلاش نکردن و رفتار از هم گسیخته. افراد برای اقدام به خودناتوان‌سازی به طور مستقیم در کارشان اختلالی ایجاد نمی‌کنند، بلکه از طریق یک عامل واسطه، موقعیت خود را طوری بروز می‌دهند که توجیه‌کننده باشد. یکی از این ترفندها ابراز اختلالی است که هیچ‌کس نتواند آن نداشته باشیم (اینک، هرت، هندریکس و گالانت^{۱۹}، ۲۰۱۷).

۲-۲-۲. تعریف خودناتوان‌سازی تحصیلی

¹⁸ Rickert, N.P., Meras, I.L. & Witkow, M.R

¹⁹ Eyink, J.; Hirt, E.R.; Hendrix, K.S. & Galante, E.

اخیراً پژوهشگران به موضوع استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی در زمینه آموزشگاه علاقه‌مند شده‌اند، به نظر می‌رسد که برخی دانش‌آموزان، آگاهانه و عمدتاً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطلالت می‌گذرانند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا اگر عملکرد بعدی آن‌ها ضعیف باشد، این راهبردها و شرایط و نه فقدان توانایی و ارزشمندی، به عنوان علت عملکرد ضعیف جلوه نماید.

کاوینگتون نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان‌سازی آموزشی ایفا کرده‌است. نظریه خودارزشی وی مطرح می‌سازد که هدف دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط آموزشی حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راه‌هایی که آنان می‌توانند به آن وسیله از دریافت برچسب کودن اجتناب کنند استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی است.

کاوینگتون استفاده از مساحمه‌کاری را به عنوان یک راهبرد خودناتوان‌سازی قرار داد، مساحمه‌کاران خود را در شرایط برنده - برنده قرار می‌دهند. اگر عملکردشان ضعیف شده می‌توانند بگویند، موکول کردن مطالعه به آخرین لحظه، علت آن بوده است. از سوی دیگر، اگر علی‌رغم مساحمه‌کاری عملکرد خوبی داشته باشد، دیگران به آن‌ها به عنوان فردی توانا می‌نگرند.

کاوینگتون همچنین دانش‌آموزانی را توصیف می‌کند که به فعالیت‌های بسیاری می‌پردازند تا بتوانند از آن‌ها به عنوان دلایلی برای عملکرد ضعیف که انتظار وقوع آن را دارند استفاده کنند. وی بر این باور است که افراد حاضرند یک ضعف شخصی خفیف (مانند اضطراب امتحان) را بپذیرند تا از ضعف بزرگتری، یعنی فقدان شایستگی که ممکن است بر ملا شود، اجتناب کنند.

۳-۲-۲. زیربنای انگیزشی خودناتوان‌سازی

بنا به نظر برگلاس و جونز افراد به خاطر حفظ تصویر خود مثبت به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی روی می‌آورند، با این وجود اسمیت و همکاران استفاده از این راهبردها را گسترش داده و اظهار داشتند که علاوه بر حفظ تصویر خود مثبت هم چنین افراد از این راهبردها استفاده می‌کنند تا از اثبات تصویر خود منفی اجتناب کنند.

در پژوهش‌های مختلفی که در این رابطه انجام گرفته است، معلوم شده است که خودناتوان‌سازی^۳ زیربنای انگیزشی دارد که افراد را وادار به استفاده از این راهبردها می‌نماید.

۱- تعریف مفهومی شک

۲- اساس عمومی-خصوصی خودناتوان‌سازی

۳- نقش‌های خودحمایتی خودارتقای

تعریف مفهومی شک

بیشترین توافق این است که اساس انگیزشی خودناتوان‌سازی، وجود احساسات شک و تردید است، شک در مورد حصول نتیجه مثبت و یا اجتناب از نتیجه منفی در سراسر پیشینه مربوط به این پدیده مشاهده می‌شود. شاید به دلیل تأکیدی که جامعه روی پیشرفت و استعداد طبیعی دارد، عدم اطمینان فرد به قابلیت‌ها و شایستگی‌های خود، می‌تواند از ویژگی‌های اصلی و اساسی ارزشیابی از خود باشد. ممکن است این عدم اطمینان، با زیر سؤال بردن شایستگی منجر به ایجاد تردید یا نگرانی‌هایی در مورد خودارزشمندی و خودکارآمدی فرد شود. اگرچه اغلب افراد، برخی مواقع در مورد ارزشمندی و شایستگی خود مطمئن می‌شوند، اما مواردی نیز وجود دارد که ممکن است این ارزشمندی شدیداً زیر سؤال برود. افراد ممکن است، خود-تردیدی را تجربه کنند و هنگامی که با تکالیف آینده^۲ مواجه می‌شوند، ترس از این داشته باشند که شکست خواهند خورد اگر این تجربه‌ای باشد که قبلاً نیز رخ داده باشد، احتمالاً این افراد به جست‌وجوی راهبردهایی برای مقابله با آن بر می‌آیند. ممکن است خودناتوان‌سازی، راهبردی باشد که افراد برای مقابله با خود-تردیدی مزمن به کار می‌گیرند. (السون و همکاران، ۲۰۰۰)

جونز و برگلاس (۱۹۷۸) این نوع خود-تردیدی را تحت عنوان «کلاف انگیزشی» مطرح می‌کنند، چرا که به دور بسیاری از رفتارهای روزمره فرد تنیده می‌شود. برای مثال، آن‌ها از فردی الکی نام می‌برند که به خاطر نگرانی زیاد در مورد خودارزشمندی خود، مصرف زیاد الکل را به عنوان بهانه‌ای قابل قبول برای عملکرد ضعیف ارائه می‌دهد. بالعکس، شک معمولی و متداول که در زندگی روزمره دیده می‌شود به این سؤال مربوط می‌شود که آیا این احتمال وجود دارد که در برخی موقعیت‌های زودگذر، نتایج مثبت حاصل

¹-Upcoming task

شود و از نتایج منفی اجتناب شود. ممکن است این شکل‌گذاری شک، تاحدی فاقد اثربخشی نگرانی‌های مربوط به خود باشد. معمولاً شکست‌های متوالی، می‌توانند احساسات شک و تردید را افزایش دهند. شک-معمولی و متداول می‌تواند به واسطه تجارب متوالی و غیرمنتظره شکست، به خود-تردیدی مزمن منجر شود. در مجموع، منطقی است که بیان کنیم، احتمالاً خودناتوان‌سازی صورت‌های متفاوتی دارد. برخی از این اشکال به اساس احساسات شک معمولی متداول بوده و اشکال دیگر از احساسات شدید خود-تردیدی ناشی می-شوند.

۲-۲-۴. اساس عمومی-خصوصی خودناتوان‌سازی

یک تمایز نظری بین بنیادهای خودنمایی یا بین‌فردی و بنیادهای خصوصی یا فردی متصور شده‌اند. اگر خودناتوان‌سازی ریشه در هدف‌های خودنمایی داشته باشد، مخاطب اصلی آن افراد دیگر هستند، نه خود فرد، و این نوع خودناتوان‌سازی بیشتر در موقعیت‌های عمومی رخ می‌دهند. اما اگر خودناتوان‌سازی بیشتر در موقعیت‌های خصوصی روی دهد و یا به طور مساوی در هر دو موقعیت عمومی و خصوصی روی دهد، احتمالاً مخاطب خودناتوان‌سازی خود فرد است. (ارکین و السون، ۱۹۹۸)

کلدینز و ارکین (۱۹۸۲) در مطالعه‌ای دریافتند که خودناتوان‌سازی هنگامی رخ می‌دهد که عمل خودناتوان‌سازی و پیامد عملکرد، هر دو علنی باشد. اما این نتیجه وقتی یکی از آن‌ها یا هر دو آن‌ها (عمل خودناتوان‌سازی و پیامد عملکرد آن) کاملاً خصوصی بود حاصل نشد. این یافته نشان‌دهنده آن است که خودناتوان‌سازی اساس خودادعایی دارد و همچنین تحقیق دیگری به این نتیجه دست‌یافت که، افراد دارای خودآگاهی بالا، بیشتر از افراد دارای خودآگاهی پایین دچار خودناتوان‌سازی می‌شوند. (شپرو و ارکین، ۱۹۸۹، به نقل از سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴).

این یافته نیز بیان می‌دارد که خودناتوان‌سازی، اساس بین‌فردی و خودنمایی دارد. اگرچه یک زمینه عمومی، احتمال و شدت خودناتوان‌سازی را بالا می‌برد، اما باید نتیجه‌گرفت که خودناتوان‌سازی، شیوه‌ای منحصر به فرد برای مدیریت برداشت عمومی است. این موضوع زمانی درست است که بین دو شکل مزمن شک و شکل معمولی آن که قبلاً بحث کردیم تمایز قائل شویم. به نظر می‌رسد که اثر عمومی بودن ناتوان‌سازی و پیامدهای عملکرد روی خودناتوان‌سازی به شکل معمولی آن مربوط بوده و این نوع شک به دنبال شکست می‌تواند نگرانی‌ها و دلواپسی‌های شدیدتری را با خود به همراه داشته باشد.

نقش‌های خودحمایتی خودارتقای

تمایز دیگری در رابطه با اساس انگیزشی خودناتوان‌سازی باید توجه داشت مربوط است به هدف‌های خود حمایتی در مقابل هدف‌های خود ارتقای. خودناتوان‌سازی یک راهبرد در پیامد اسنادی به همراه دارد. اوّل با ایجاد مانع بر سر راه موفقیت فرد بهانه‌ی حمایتگر در برابر عملکرد معیوب و شکست‌خورده فرد به وجود می‌آید، دوّم مسئولیت‌پذیری ادراک‌شده فرد را برای موفقیتی که علی‌رغم ناتوانی حاصل شده است ارتقا می‌دهد. به تعبیر اسنادی، توانایی به عنوان علت ادراک‌شده شکست تخفیف می‌یابد، حال آنکه توانایی به عنوان علت ادراک‌شده موفقیت تشدید می‌شود. اسناد توانایی تثبیت‌شده، از خود در باور شکست حمایت می‌کند. حال اگر موفقیت حاصل شود با پیامدهای خودناتوان‌سازی تشدید اسناد توانایی، خود را ارتقاء می‌بخشد. (ارکین و السن، ۱۹۹۸)

نایس با استفاده از یک روش پژوهش هوشمندانه متوجه شد که افراد دارای عزت‌نفس پایین به منظور حمایت خود در برابر شکست، دست به خودناتوان‌سازی می‌زنند و خود را در مقابل شکست که ممکن است تهدیدی به ارزشمندی‌شان باشد حفظ می‌کنند. امّا افراد دارای عزت‌نفس بالا به منظور شدت بخشیدن به شایستگی‌شان برای رسیدن به موفقیت، دست به ناتوان‌سازی می‌زنند. نایس (۱۹۹۱) نتیجه گرفت که افراد دارای عزت‌نفس پایین به طور منحصر به فردی به منظور حمایت خودشان از شکست احتمالی دست به خودناتوان‌سازی می‌زنند.

اگر بپذیریم خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد. پژوهش نشان می‌دهد که خودناتوان‌سازی اغلب با نگرش‌ها و عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه بوده است. (زاگرم^{۲۱} و همکاران، ۱۹۹۸، انرمن و همکاران، ۱۹۹۸)

به نظر وارمر و مر^{۲۲} (۲۰۰۴) تامسون و ریچاردسون^{۲۳} (۲۰۰۱) رفتار خودناتوان‌ساز با پیامدهایی همچون کاهش انگیزه پیشرفت، احساس فرسودگی هیجانی، قرار گرفتن در چرخه اجتناب از پیشرفت، احساس ناتوانی و نا کارآمدی، کاهش انتظار کسب موفقیت و درونی کردن شکست، شکل‌گیری باورهای غلط درباره توانایی (تلاش و سخت‌کوشی در رسیدن به موفقیت را نشانه‌ای از ناتوانایی فردی می‌پندارد) همراه است. این

²¹ Zuckerman, M

²² -Warmer and Muor

²³ -Thompson & Richardson

پیامدها نشان می‌دهد که خودناتوان‌سازی می‌تواند منجر به کاهش عملکرد شده و انگیزه پیشرفت را کاهش می‌دهد.

۵-۲-۲. خودناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی

شاید مهم‌ترین پیامد خودناتوان‌سازی، عملکرد ضعیف باشد، به طوری که قبلاً اشاره کرده‌ایم علت اینکه این پدیده خودناتوان‌سازی نام گرفته‌است، آن است که به تخریب در عملکرد منجر می‌شود. اگر افراد خودناتوان‌ساز برای توجیه عملکرد ضعیف، موانعی را برای خود ایجاد کنند ممکن است نتوانند به اندازه افراد دیگر موفقیت حاصل کنند.

شواهد حاکی از آن است که خودناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی اثر متقابل بر یکدیگر دارند، همدیگر را تقویت می‌کنند، به این صورت که درگیری در خودناتوان‌سازی به عملکرد ضعیف و عملکرد ضعیف نیز به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی منجر می‌شود. همچنین خودناتوان‌سازی به عادات نامناسب مطالعه، نظیر صرف‌نظر زمان کم روی تکلیف‌درسی و فعالیت کم به منظور آماده‌شدن برای امتحان همراه است. (زاکرمن و همکاران، ۱۹۹۸)

۶-۲-۲. خودناتوان‌سازی و تقلب

آندرسن و همکاران مشاهده کرده‌اند که دانش‌آموزانی که تقلب می‌کنند و نگرش مثبت به آن دارند در رفتارهای خودناتوان‌سازی درگیر می‌شوند. استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی به دانشجو کمک می‌کند تا خود را در نظر دیگران فردی شایسته جلوه دهد.

با تقلب نیز فرد می‌تواند تظاهر کند که عملکردش خوب بوده است. با این وجود، اگر چه خودناتوان‌سازی ممکن است به فرد کمک کند که خود ارزشمندی خود را حفظ کند، احتمالاً تقلب کمتر این هدف را بر آورده می‌سازد. چرا که فرد از پیامد تقلب آگاه است، با وجود این احتمال می‌رود که خودناتوان‌سازی در نهایت به تقلب منجر می‌شود. (اندرما و همکاران، ۱۹۹۸)

۷-۲-۲. پیامدهای عاطفی خودناتوان‌سازی

اشاره کردیم که خودناتوان‌سازی به کاهش عزت‌نفس می‌انجامد. شاید به همین دلیل است که افراد خودناتوان‌ساز اغلب تجارب منفی عاطفی نیز گزارش می‌دهند. از آنجایی که هدف افراد خودناتوان‌ساز از استفاده راهبردهای خودناتوان‌سازی حفظ ارزشمندی است می‌توان گفت که آن‌ها به نوعی درگیر مقابله هیجان‌مدار^{۲۴} و نه مسئله‌مدار^{۲۵} هستند. به عبارتی، بیشتر قصد حمایت‌کردن از خود دارند و نه بهبود عملکرد. شواهدی نشان می‌دهد افراد خودناتوان‌ساز بالا نسبت به افراد پایین در خودناتوان‌سازی بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار نظیر (انکار، عدم درگیری شناختی^{۲۶}) و عدم درگیری رفتاری^{۲۷} و تمرکز منفی^{۲۸} استفاده می‌کنند و راهبردهای مقابله مثبت نظیری (باز تعبیری مثبت و بهبود هیجان) را به کار می‌گیرند. (زاگرم، ۱۹۹۸، به نقل از سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴).

۸-۲-۲. نظریه‌های مربوط به خودناتوان‌سازی

هیگینز (۱۹۹۰)، به نقل از نیکنام و همکاران، (۱۳۸۹) بنیان‌های اصلی رفتارهای خودناتوان‌ساز را از گذشته تا روان‌شناسی عزت‌نفس آدلر دنبال می‌کند که طبق آن، انگیزه‌های افراد از نیاز به جبران احساسات ذهنی، حقارت و ضعف نشأت می‌گیرند. در سال‌های اخیر نیز، نظریه‌های مختلفی از خودناتوان‌سازی تحت تئوری‌های هدف (مارتین و همکاران^{۲۹}، ۲۰۰۳)، نیاز (الیوت و چرچ^{۳۰}، ۲۰۰۳)، انگیزش خودارزشی (کاوینگتون^{۳۱}، ۱۹۷۳)، خودتائیدی (سیگل و همکاران^{۳۲}، ۲۰۰۵) و خود تنظیمی^{۳۳} (هندریکس و هیرت^{۳۴}، ۲۰۰۹) تعیین شده‌است.

۸-۲-۲-۱. نظریه آدلر

²⁴-Emotion-focused

²⁵-Problem-focused

²⁶-Cognitivedisengagement

²⁷-Behavioral disengagement

²⁸-Negative focus

²⁹-Martin et al.

³⁰-Elliot&Church

³¹-Covington

³²-Siegel et al.

³³-Self-regulation

³⁴-Hendrix&Hirt

آدلر معتقد بود که احساس‌های حقارت^{۳۵} همیشه به عنوان یک نیروی برانگیزاننده در رفتار وجود دارند. او نوشت: انسان بودن یعنی خود را حقیر احساس کردن، چون این حالت در همه ما مشترک است، نشانه ضعف نا بهنجاری نیست. این احساس‌ها منبع همه تلاش‌های انسان برای غلبه کردن بر حقارت حتی واقعی یا تخیلی مان است. آدلر معتقد بود که کودک از قدرت و نیرومندی والدین خود و از ناامیدی تلاش برای مقاومت یا مبارزه با آن قدرت آگاه است. در نتیجه کودک نسبت افراد بزرگتر و نیرومندتر اطراف خود احساس حقارت را پرورش می‌دهد. اگر چه تجربه اولیه حقارت به کودکی مربوط می‌شود ولی به صورت ارثی تعیین نشده است، بلکه این تجربه از محیط ناشی می‌شود که برای همه کودکان یکسان است، بنابراین احساس‌های حقارت، گریز ناپذیرند، اما از آن مهم‌تر ضروری هستند، زیرا برای تلاش و رشد کردن انگیزش فراهم می‌آورند.

هر چه سن فرد بالاتر می‌رود؛ بر تمایل او به اینکه بر ضعف خود غلبه کند و همانند دیگران شود و کارهایی کند که آن‌ها می‌کنند افزوده می‌شود. او به پیشرفت‌های خود قانع نیست و پیوسته احساس حقارت می‌کند و به دنبال هدف‌های تازه‌تر و عالی‌تر می‌رود اما گاهی نیز پیش می‌آید که آدمی نقص یا ضعف (چشم‌انداز ضعیف، سردرد، زخم معده) را بهانه قرارداده و برای خودداری از انجام کارهای دشوار یا برای توجیه شکستی که در به‌ثمررساندن آن‌ها برخوردار است، دلیل تراشی کنند. آدلر بر این باور است، کودکانی که دارای نقص بدنی هستند، خود را برای روبرو شدن با پیشامدهای زندگی ناتوان احساس می‌کنند و این احساس ممکن است آن‌ها را از کار و کوشش بازدارد و بر ناتوانی آن‌ها بیافزاید. (به نقل از سیاسی، ۱۳۸۸)

۲-۲-۸-۲. نظریه موری

همه روان‌شناسان نسبت به نیازها که انگیزه‌های مهم رفتار آدمی هستند توجه داشته‌اند، ولی هیچ‌یک از آن‌ها به اندازه موری در این باب تأکید نکرده و به شرح و بسط و طبقه‌بندی آن‌ها نپرداخته است. به نظر موری، نیاز تصور آدمی از نیرویی است که در مغز جای دارد و اندیشه و عمل را چنان تنظیم می‌کند که وضعیت نامطلوبی را به جهت معینی تغییر می‌دهد. درایت تعریف مقصود موری از تنظیم اندیشه و عمل این است که حرکت و فعلی را که نیاز موجب می‌شود، تصادفی و خود به خودی نیست و مقصود او از وضعیت نامطلوب، این است که نیاز زاده‌ی نارضایتی است و آدمی را به سوی هدف رضایت بخش متوجه می‌سازد.

^{۳۵}-Inferiority feelings

موری فهرستی ۲۰ گانه از نیازها ارائه داده است، در این فهرست موری به دو نیاز اشاره کرده است که به نظر می‌رسد این نیازها فرد را به خودناتوان‌سازی سوق می‌دهد.

نیاز به حفظ حیثیت: در برابر انتقاد، سرزنش، حمله و هجوم به دفاع از خود پرداختن، اشتباه یا شکستی را پنهان داشتن، یا با دلیل تراشی به توجیه آن پرداختن.

نیاز به پرهیز از شکست: خودداری از عمل از بیم شکست احتمالی، دوری‌جستن از هر چیزی که موجب تحقیر باشد، اجتناب‌کردن از وضعیت یا شرایطی که در آن احتمال تمسخر، بیزاری یا بی‌اعتنایی دیگران می‌رود.

در یک طبقه‌بندی موری نیازها را به دو طبقه نیازهای آشکار و نیازهای ناآشکار تقسیم می‌کند. نیازهای آشکار آن‌هایی هستند که برآوردشان را فرامن مجاز می‌داند و احیاناً از طرف اجتماع مورد ستایش و پاداش هستند، مانند نیاز به حفظ حیثیت و جبران شکست، نیازهای ناآشکار، نیازهایی هستند که از نظر فرامن چندان مقبول نیستند و در اجتماع نیز ناپسند به شمار می‌آیند مانند نیاز به پرخاش و لذت جویی، البته در اجتماعات مختلف نوع نیازهای ناپسند و پسندیده ممکن است فرق داشته باشد (سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴).

۲-۲-۸-۳. نظریه اسناد

فرضیه اصلی نظریه اسناد این است که مردم فعالانه در جست و جوی کشف چرایی رخ‌دادن وقایع هستند. به عبارت دیگر، ما نه فقط می‌توانیم بدانیم دیگران چگونه رفتار می‌کنند، بلکه می‌خواهیم بدانیم چرا اینگونه رفتار می‌کنند، زیرا تشخیص می‌دهیم که این دانش می‌تواند به ما کمک کند پیش‌بینی کنیم آن‌ها در آینده چگونه رفتار خواهند کرد. فرآیندی که از طریق آن ما چنین اطلاعاتی را جست و جو می‌کنیم، اسناد گفته می‌شود. به تعریفی رسمی‌تر اسناد به تلاش‌های ما برای درک علل زیربنایی رفتار دیگران و در برخی موارد علل رفتار خودمان اطلاق می‌شود. (بارون و بیرن و برنسکامب^{۳۶}، به نقل از کریمی، ۱۳۸۸).

در زمینه‌های آموزشگاهی و تحصیلی، موفقیت و شکست اغلب به توانایی، تلاش، شانس و دشواری یا آسانی تکلیف نسبت داده می‌شود که در این میان، توانایی و تلاش بیش از همه به عنوان علت موفقیت و

³⁶-Baron & Biren & Berneskamb

شکست در نظر گرفته شده‌اند. افراد به هنگام تبیین پیامدهای پیشرفت، بیشتر این اهمیت را به شایستگی (توانایی) و میزان تلاش خود می‌دهند.

(گراهام^{۳۷}، ۱۹۹۷) علت‌های بالقوه موفقیت و شکست دارای یک‌سری ویژگی‌های زیربنایی هستند. در این رابطه سه ویژگی تحت عنوان ابعاد علی شناسایی شده‌اند که عبارتند از «جایگاه، پایداری، کنترل» (واینر^{۳۸}، ۱۹۸۵)

بعد پایداری یا ثبات به چگونگی حالت اسناد در طول زمان اشاره دارد و دامنه‌ای از ثبات تا بی‌ثباتی را در برمی‌گیرد. دلایل را می‌توان به دو صورت درونی و بیرونی (جایگاه یا منبع) به صورت قابل کنترل و غیر قابل کنترل طبقه‌بندی کرد. (پیتریچ و شانک، به نقل از شهر آرای، ۱۳۸۶) جایگاه علیت به درونی و بیرونی بودن علت برای فرد اشاره دارد. از بین علل مهم، توانایی (استعداد) و تلاش از علل درونی هستند، چرا که منعکس‌کننده ویژگی‌های شخصیتی فرد می‌باشند. دشواری تکلیف و شانس بیرونی هستند، زیرا پیامدهای محیط می‌باشند. «بعد پایداری» به ثبات یا تغییرپذیری علل در طول زمان اشاره دارد. در این میان، توانایی یک علت پایدار است، زیرا توانایی انجام یک تکلیف نسبتاً ثابت است درحالی‌که تلاش ناپایدار است. به همین دلیل تلاش افراد ممکن است از یک موقعیت به موقعیت دیگر تغییر کند و بالاخره کنترل به مسئولیت‌پذیری فرد با تأثیرپذیری علت از اراده فرد اشاره دارد. تلاش یک علت قابل کنترل است، چرا که افراد می‌توانند اراده کنند که زیاد یا کم تلاش کنند، اما استعداد و تلاش عللی هستند که تحت کنترل فرد نمی‌باشند. یکی از جنبه‌های جالب فرآیند اسناد، این است که برخی از پیش‌داوری‌ها و سوگیری‌ها موجب می‌شوند که افراد به تبیین منظم وقایع بپردازند. یکی از این سوگیری‌ها یا خطاهای اسنادی، «سوگیری خدمت به خود» است. (به نقل از پروچسکا و نورکراس، ۲۰۰۷، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵).

تمایل به اسناد دادن بازده‌های مثبت خود به علل درونی، اما اسناد دادن بازده‌های منفی خود به عوامل بیرونی را سوگیری خدمت به خود می‌گویند و به نظر می‌رسد که این سوگیری از نظر دامنه، عمومیت داشته و از نظر تأثیر بسیار نیرومند است. چرا چنین نوسانی در اسنادهای ما رخ می‌دهد، چندین احتمال مطرح شده است، اما بیشتر آن‌ها در دو مقوله جای می‌گیرند: «تبیین‌های شناختی» و «تبیین‌های انگیزشی». الگوی شناختی معتقد است که سوگیری خدمت به خود، اساساً ناشی از برخی گرایش‌ها در شیوه‌ای است که ما

37- Graham

38- Vayner

اطلاعات اجتماعی را پردازش می‌کنیم. این الگو چنین می‌گوید که ما به خاطر بازده‌های مثبت خود را به علل درونی و بازده‌های منفی خود را به علل بیرونی اسناد می‌دهیم که انتظار موفقیت داریم و به همین دلیل تمایل داریم تا بازده‌های مورد انتظار خود را به علل درونی بیش از علل بیرونی اسناد بدهیم. برعکس، الگوی انگیزشی معتقد است که سوگیری خدمت به خود از نیاز ما به حفظ و افزایش عزت نفس ما، یا از تمایل ما به خوب به نظر آمدن به چشم دیگران بر می‌خیزد. (گرینبرگ، پاییزسکی، سولومون، ۱۹۸۲^{۳۹}، به نقل از پروچسکا و نورکراس، ۲۰۰۷، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵). هر چند عوامل شناختی و انگیزشی هر دو ممکن است در این نوع خطای اسنادی نقش داشته باشند، ولی به نظر می‌رسد که شواهد پژوهش بیشتر در تأیید دیدگاه انگیزشی است (پروچسکا و نورکراس، ۲۰۰۷، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵).

بنابراین، سوگیری خدمت به خود به عنوان سپر انگیزشی علیه احساس بی‌ارزشی خدمت می‌کند. مطابق با راهبرد خودناتوان‌سازی، مردم نه تنها بهانه‌هایی برای اشتباهاتشان بعد از یک واقعه می‌آورند بلکه همچنین فرصت‌های اجتماعی مناسبی را طرح می‌کنند، به نحوی که بهانه‌های خود محافظ برای توجیه عملکرد ضعیف از قبل فراهم می‌شوند و لزومی ندارد که حتماً به گذشته مربوط باشند. با استفاده از قواعد اسنادی، شرایط طوری ترتیب داده می‌شوند که عملکردهای معیوب و حتی شکست‌خورده نیز به عنوان تهدیدی بر عزت نفس و ارزش‌های اجتماعی تفسیر نمی‌شوند. در خودناتوان‌سازی افراد به نحوی زیرکانه یک عامل ناتوان‌ساز بیرونی را جست‌وجو کرده و یا خلق می‌کنند. ناپیوستگی بین عملکرد و ارزشیابی را حداقل در مورد شکست مبهم سازند، یک عامل ناتوان‌ساز متقاعدکننده ممکن است احتمال موفقیت را کاهش دهد، اما در عوض به فرد خودناتوان‌ساز اجازه می‌دهد تا شکست در شرف وقوع را به منابع دیگری غیر از فقدان شایستگی نسبت دهد.

با خودناتوان‌سازی، افراد می‌توانند بر انواع اسندهایی که برای پیامدهای عملکرد ساخته می‌شوند کنترل داشته باشند، به ویژه فرد با ایجاد یا ادعای یک عامل ناتوان‌ساز و اجتناب از ابراز توانایی، می‌تواند فقدان توانایی را به عنوان متقاعدکننده‌ترین اسناد برای شکست یا عملکرد معیوب کاهش دهد.

۲-۲-۸-۴. نظریه خودارزشی

³⁹-Greenberg, Pyszczynski, Solomon

ادراک توانایی، سازه اصلی نظریه خودارزشی کاوینگتون^{۴۰} (۱۹۹۲) است، مطابق با این دیدگاه مردم نیاز دارند که خود را فردی شایسته ادراک کنند، به عبارت دیگر توانمندبودن نشانه ارزشمندبودن است، به خاطر اهمیتی که خودارزشمندی دارد و به منظور حفظ خود پنداره مثبت مردم مجموعه‌ای از راهبردهای خود حمایتی را جست و جو می‌کنند. این راهبردها عبارتند از:

الف: تعیین هدف‌های غیرقابل دسترس و غیرواقعی، به نحوی که شکست را بتوان به دشواری تکلیف نسبت داد نه فقدان توانایی

ب: بهانه‌جویی مانند نسبت‌دادن شکست به عوامل غیرقابل کنترل

ج: استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی مختلف مانند مسامحه‌کاری یا فقدان مطالعه (گراهام^{۴۱}، ۱۹۹۱)

نظریه خودارزشی بر نگه‌داری و حمایت از عزت‌نفس تأکید دارد. مطابق با این نظریه، انگیزه اولیه انسان‌ها، انگیزه خودارتقای است، یعنی افراد اطلاعاتی را جست و جو می‌کنند که تلویحات مثبتی برای عزت‌نفس داشته باشد و از اطلاعاتی که تلویحات منفی دارد اجتناب می‌کنند. خودارزشی یک فرد توسط میزان سرمایه‌گذاری عزت‌نفس برای برآمد تعیین‌شده، به طوری که ارزش آن‌ها به درک موفقیت یا شکست یا پذیرفتن خود معیارهای مرتبط با برآمد مذکور بستگی دارد. به ویژه در تجزیه و تحلیل عزت‌نفس رفتار پیشرفت، افراد به دنبال رویارویی با شکستی که به سبب انتساب درونی عدم موفقیت به ناتوانی خود، به وقوع پیوسته، احساس شرمساری را تجربه می‌کنند. هنگامی که تلاش به منظور بالابردن سطح استنتاج مربوط به توانایی پایین افزایش پیدا کرده، این امر منجر به پدیدآمدن احساس حقارت و افزایش سطح انتظار رویارویی با شکست می‌شود.

الیوت و تراش^{۴۲} (۲۰۰۴)، به نقل از لئون و ماتیوس، (۲۰۱۰) به منظور پشتیبانی از تجزیه و تحلیل عزت‌نفس، رفتار پیشرفت، درباره‌ی انتقال ترس از شکست میان نسل‌ها به تحقیق پرداختند، از مطالعه‌ی مقاله آن‌ها می‌توان نتیجه گرفت، اشخاصی که دارای ترس زیادی از شکست خوردن بوده، به منظور اجتناب از

^{۴۰}Kavingtoon

^{۴۱}Geraham

^{۴۲}Eliot & Terash

تجربه احساس شرمساری مواجهه با عدم موفقیت راهبردهایی جهت حفظ خودارزشی (همانند: خودناتوان- سازی و دست کشیدن از تلاش های مؤثر) را به کار می برند. به طور مشابه مک گرگور و الیوت^{۴۳} (به نقل از لئون و ماتیوس، ۲۰۱۰) ترس از شکست را به عنوان شاخص «بی کفایتی یکپارچه ای که شخص را در معرض عدم پذیرش و رهاسازی توسط افراد مهم زندگی وی قرار داده» بررسی کرده اند. آن ها دریافتند، افرادی که ترس زیادی از شکست بر دیدگاه و راهبرد فرد نسبت به شرایط پیشرفت تأثیرگذار می باشد. بنابراین، استنتاج توانایی پایین توسط دست کشیدن از انجام تلاش های مؤثر که همراه نظریه خودارزشی رفتار پیشرفت بوده، کاهش داد.

۲-۲-۸-۵. نظریه هدف

این نظریه در حد یک چارچوب شناختی اجتماعی برای اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت پی می گیرند و اینکه چگونه به خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می کنند، تمرکز دارند و محدوده ای را فراهم می کنند تا افراد از طریق آن وقایع را تعبیر کنند و به آن واکنش نشان دهند. (مارتین، ۲۰۰۰)

پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند، که اهداف را می توان به طور معناداری به گروه ها و انواع تقسیم کرده، اما در دهه اخیر بر دو نوع هدف تمرکز کرده اند. (میدگلی، کاپلان و میدستون^{۴۴}، ۲۰۰۱)

۱-هدف برای رشد توانایی که هدف تسلط^{۴۵}، هدف یادگیری یا همان هدف وظیفه^{۴۶} نامیده می شود.

۲-هدف برای اثبات توانایی که هدف عملکرد^{۴۷} خود هدفی یا هدف وابسته به خود نامیده می شود.

ان دو هدف با وجود نام های متفاوت همپوشی قابل توجهی با هم دارند.

در یک سطح کلی، هدف تسلط، درگیر شدن با رفتار موفقیت آمیز به منظور رشد صلاحیت است و هدف عملکردی، درگیر شدن در رفتار موفقیت آمیز به قصد اثبات صلاحیت یا اجتناب از اثبات عدم صلاحیت است. (کاپلا و میدگلی، ۱۹۹۷) به طور خاص، می توان گفت که هدف تسلط بر تکلیف تمرکز دارد و برای فهمیدن و یادگرفتن موضوع است و فرد در پی آن است که مهارت های لازم برای انجام دادن تکلیف را یاد

²-Gergor & Eliyot

³-Midgley & Kaplan & Middleton

⁴-Mastery - goal

⁵-Task - goal

⁴⁷-Performance - goal

بگیرد و عملکرد گذشته‌اش را در وظایف مشابه فعلی بهبود ببخشد. اما یک هدف عملکردی، به خودی خود و به طور خاص بر توانایی خود تمرکز دارد و جهت انگیزشی آن موفق‌شدن به تلاش کم است و اثبات این مسأله است که فرد توانمند است. (یا اجتناب از اثبات ناتوانی) (آمس^{۴۸}، ۱۹۹۲) افراد دارای اهداف وابسته به خود در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به بیشترین حد برسانند و ارزیابی منفی از صلاحیت‌شان را تا آن‌جا که می‌توانند کاهش دهند، در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط خود بر وظیفه و افزایش قابلیت‌هایشان تمرکز دارند. (میدگلی و یوردان^{۴۹}، ۲۰۰۱)

در اهداف عملکردگرا، جهت‌گیری به سمت اثبات توانایی بالاست و در اهداف عملکردگریز، جهت‌گیری به طرف اجتناب از ابراز توانایی پایین است. اهداف تسلط نشانگر رشد صلاحیت و شایستگی از طریق یادگیری، تسلط بر وظیفه و اطلاعات، رشد علمی و مهارتی است و اهداف عملکردگرا نشانه‌ی ابراز شایستگی در مقایسه با عملکرد دیگران، اتمام سریع کار و کسب اطلاعات عمومی برای تحصیل پیشرفت است. (مارتین، ۲۰۰۰ و میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱).

۲-۳. راهبردهای شناختی تنظیم هیجان

۲-۳-۱. مفهوم عواطف و هیجانات

عواطف از بزرگترین نعمت‌های الهی اند که در انسان به ودیت نهاده شده، زندگی بدون آن‌ها، بی روح، تیره و ماشینی می‌نماید. و سلامت روانی و عقلانی انسان‌ها تا حد زیادی به سلامت عاطفی و هیجانی وابسته است. وضعیت عاطفی می‌تواند قضاوت‌های فرد در مورد رفتارهای خود و دیگران و نیز نحوه برخورد‌های اجتماعی وی را تحت تاثیر قرار دهد. جلوه‌های هیجانی نقش‌های متفاوتی ایفا می‌کنند؛ از جمله اینکه به عنوان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط با دیگران به کار می‌روند و فرد می‌تواند از طریق آن‌ها اطلاعاتی را در مورد احساسات، نیازها و امیال خود به دیگران منتقل نماید. از سوی دیگر نیز ما می‌گیریم پیام‌های هیجانی دیگران را بخوانیم، بازشناسی کنیم و طبق آن‌ها رفتاری مناسب انجام دهیم (قدیری، ۱۳۹۴).

⁴⁸-Ames

⁴⁹-Urdan

طی سالیان به خاطر پیچیدگی زیاد هیجان، تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است. پل کلینجا و آن کلینجا (۱۹۸۱) تعریفی را ارائه کرده اند که عناصر اصلی تعاریف قبلی را شامل می شود. بر طبق این تعریف هیجان حاصل تعامل بین عوامل ذهنی، محیطی و فرایندهای عصبی و هورمونی است. آنها در تایید این تعریف، نکات زیر را مطرح می کنند (فرانکن، ۲۰۰۲؛ ترجمه اسفند آباد، محمودی و امامی پور، ۱۳۹۷):

۱. هیجان ناشی از تجاربی عاطفی مثل لذت و ناراحتی است.
 ۲. هیجان ها باعث می شوند تا فرد تبیین های شناختی خلق کند.
 ۳. هیجان ها باعث انواع سازگاری های درونی مثل بالارفتن ضربان قلب می شود.
 ۴. هیجان رفتارهایی را فرا می خواند که اغلب و نه همیشه، بیانی (خندیدن و گریستن)، هدفمند (کمک کردن یا اجتناب کردن) انطباقی (حذف چیزی که تهدیدی بالقوه برای بقا محسوب می شود) هستند.
- براساس این تعریف، هیجان ناشی از فرایندهای زیست شناختی، آموخته شده و شناختی است. دیگر عملکرد مهم هیجان عبارت از رفتار پاداش دهنده و تنبیه کننده است. وقتی فرد هیجان بسیار مثبتی را تجربه می کند، به احتمال زیاد به رفتارهایی می پردازد که موجب تولید مجدد آن هیجان شود. به همین صورت، وقتی فرد هیجان بسیار منفی را تجربه می کند، از رفتارهایی که باعث بروز مجدد آن هیجان می شود اجتناب می کند. به بیان دیگر، هیجان در حکم تقویت های رفتاری است (فرانکن، ۲۰۰۲؛ ترجمه اسفند آباد و همکاران، ۱۳۸۴).

۲-۳-۲. تنظیم هیجان

هیجان نقش مهمی در جنبه های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی را ایفا می کند. اصولاً، هیجان را می توان واکنش های زیست شناختی به موقعیت هایی دانست که آن را یک فرصت مهم یا چالش برانگیز ارزیابی می کنیم و این واکنش های زیستی با پاسخی که به آن رویدادهای محیطی می دهیم، همراه می شوند (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

هر چند هیجان ها مبنای زیستی دارند، اما افراد قادرند بر شیوه هایی که این هیجان ها را ابراز می کنند، اثر بگذارند. این توانایی که نظم جویی هیجان نامیده می شود، فرآیندهای درونی و بیرونی ای است که مسئولیت

کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف بر عهده دارد (تامپسون، ۱۹۹۴، به نقل از مشهدی، میردورقی و حسنی، ۱۳۹۰).

بنابراین نظم‌جویی هیجان، یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی و سازماندهی رفتار سازگاران و همچنین جلوگیری از هیجان‌های منفی و رفتارهای ناسازگاران محسوب می‌شود (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

این سازه یک مفهوم پیچیده است که طیف گسترده‌ای از فرایندهای زیستی، اجتماعی، رفتاری و همچنین فرایندهای شناختی هشیار و ناهشیار را در بر می‌گیرد (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

به عبارت دیگر، واژه‌ی نظم‌جویی هیجان مشتمل بر راهبردهایی است که باعث کاهش، حفظ و یا افزایش یک هیجان می‌شوند و به فرایندهایی اشاره دارد که بر هیجان‌های کنونی فرد و چگونگی تجربه و ابراز آنها اثر می‌گذارد (جرمن، وان-در-لیندن، داکرمونت و زرماتن^{۵۰}، ۲۰۰۶).

از آنجایی که نظم‌جویی هیجان نقشی محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف در آن، عاملی مهم در ایجاد اختلال‌های روانی به شمار می‌رود، نظریه پردازان بر این باورند، افرادی که قادر به مدیریت صحیح هیجان‌اتشان در برابر رویدادهای روزمره نیستند، بیشتر نشانه‌های تشخیصی، اختلال‌های درونی سازی از قبیل افسردگی و اضطراب را نشان می‌دهند (نولن-هاکسما، ویسکو، لیومیرسکی^{۵۱}، ۲۰۰۸). بنابراین می‌توان گفت، نظم‌دهی هیجان عاملی کلیدی و تعیین کننده در بهزیستی روانی و کارکرد اثربخش است (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). که در سازگاری با رویدادهای تنیدگی‌زای زندگی نقش اساسی ایفا می‌کند (نولن-هاکسما و همکاران، ۲۰۰۸). به طور اجمالی می‌توان اذعان نمود که افراد از روش‌های مختلفی جهت نظم‌جویی هیجان‌اتشان استفاده می‌کنند و یکی از متداول‌ترین این روش‌ها استفاده از راهبردهای شناختی است. راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان، فرایندهای شناختی هستند که افراد برای مدیریت اطلاعات هیجان‌آور و برانگیزاننده به کار می‌گیرند و بر جنبه شناختی مقابله تأکید دارند؛ بنابراین، افکار و شناخت‌ها در توانایی مدیریت، نظم‌جویی و کنترل احساس‌ها و هیجان‌ها بعد از تجربه‌ی یک رویداد تنیدگی‌زا نقش بسیار مهمی دارند (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

سال‌ها پژوهش به نقش مهم تنظیم هیجان در سازش با وقایع تنیدگی‌زای زندگی وضوح بخشیده است (گرونفسکی و کریچ، ۲۰۰۶). تنظیم هیجان دلالت دارد بر به کار گماشتن افکار و رفتارهایی که در

⁵⁰- Jermann, F., Van-Der-Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A

⁵¹- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S

هیجان‌های آدمی تأثیر می‌گذارند. هنگامی که انسان‌ها تنظیم هیجان را به کار می‌گیرند، چگونگی تجارب و تظاهر هیجان‌های خود را هم تحت اختیار می‌گیرند. گمان می‌شود توانایی تنظیم هیجان خصیصه‌ای از خصوصیات هوش هیجانی است (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰).

هرچند که تعریف عملیاتی مفهوم تنظیم هیجان دشوار است بسیاری از محققین روانشناسی رشد سعی در مطالعه آن دارند. تحت سیطره درآوردن مفهوم تنظیم هیجان دشوار است، چرا که تظاهرات و تجارب هیجانی نیز حقیقتاً حل نشده‌اند و هیجان‌ها در محور فهم مفهوم هیجان‌ها درجات متفاوتی دارند. بر این اساس به تعریفی عملیاتی از خود هیجان که تلاش در وضوح بخشیدن به تعریف تنظیم هیجان دارد نیاز داریم. هیجان چیست؟ هیجان‌ها از دیدی کارکردی تلاش‌هایی همگرا توسط فرد محسوب می‌شوند، به منظور ابقاء، تغییر و یا خاتمه دادن به روابط میان فرد و محیط تأثیرگذار. گروهی ادعا دارند تنظیم هیجان وابسته به دو سطح است: فرایند تنظیم هیجان و بازده آن (گروس، ۱۹۹۹).

تنظیم هیجان این‌گونه تعریف می‌شود: تنظیم هیجان مبتنی است بر فرایندهای درونی و بیرونی پاسخ‌دهی در برابر مهار و نظارت، ارزیابی و تعدیل تعاملات هیجانی به خصوص خصایص زودگذر و تند آنها برای به تحقق رسیدن اهداف (تامسون^{۵۳}، ۱۹۹۴). تنظیم هیجان می‌تواند آگاهانه یا ناآگاهانه، زودگذر یا دائمی و رفتاری و یا شناختی باشد، تنظیم هیجان رفتاری، نوعی از تنظیم هیجان است که در رفتار آشکار فرد دیده می‌شود نسبت به تنظیم هیجان شناختی که قابلیت مشاهده ندارد و زودگذر است (گروس، ۱۹۹۹). تنظیم هیجان موفق همراه با دستاوردهای مثبت می‌باشد، دستاوردهایی چون رشد صلاحیت‌های اجتماعی (ایزنبرگ^{۵۴}، ۲۰۰۰)، سلامتی به کارگیرنده تنظیم هیجان و در مقابل، هیجان تنظیم نشده با اشکال برجسته آسیب‌های روانی همراه است مثلاً گفته شده است که عدم تنظیم هیجان می‌تواند منادی رفتارهای مشکل‌آفرینی همچون خشونت باشد (دیلون^{۵۵} و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که طبقه قدرتمندی از تنظیم هیجان شامل راه‌های شناختی اداره اطلاعات هیجانی تحریک‌کننده است (اوسچر^{۵۶} و گروس، ۲۰۰۵).

⁵² Groos JJ

⁵³ Thompson RA

⁵⁴ Eisenberg N

⁵⁵ Dillon DG

⁵⁶ Oschner KN

تنظیم هیجان شناختی همراه همیشگی آدمی است که به مدیریت یا تنظیم عواطف و هیجان‌ها کمک می‌کند؛ به انسان توان سازگاری بیشتر به خصوص بعد از تجارب هیجانی منفی رامی‌دهد(موریس^{۵۷} و همکاران، ۲۰۰۷). در بیشتر مطالعات همسان با مقابله شناختی فرض می‌شود و در کل به راه‌های شناختی مدیریت عواطف با استفاده از اطلاعات برانگیخته هیجانی گفته می‌شود. فرایندهای شناختی می‌توانند به ما کمک کنند تا بتوانیم مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها ویا عواطف را برعهده بگیریم تا از این طریق بر مهار هیجان‌ها بعد از وقایع اضطراب‌آور و تنیدگی‌زا توانا باشیم(گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

۳-۳-۲. مدل‌های نظری و انواع راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

در طی سال‌ها، مدل‌های نظری متفاوتی راهبردهای خاص متفاوتی را به عنوان راهبردهای سازگارانه یا راهبردهای ناسازگارانه در نظر گرفته‌اند (بیلینگ و موس^{۵۸}، ۱۹۸۱، فالکمن و لازاروس^{۵۹}، ۱۹۸۶، هر دو به نقل از آلدو و همکاران، ۲۰۱۰). به طور اولیه، رویکرد شناختی- رفتاری در آسیب شناسی روانی، دو راهبرد تنظیم شناختی هیجان (بازارزیابی و حل مسئله) را به عنوان راهبردهای سازگارانه در نظر گرفتند بازارزیابی شامل تفسیرها یا چشم‌اندازهای مثبت داشتن به موقعیت استرس‌زا به عنوان شیوه‌ای برای کاهش دادن استرس در نظر گرفتند (گراس، ۱۹۹۸).

از طرف دیگر، مدل تاثیرگذار تنظیم هیجان گراس (۱۹۹۸) بازارزیابی را به عنوان راهبردی که منجر به پاسخ‌های هیجانی و فیزیکی مثبتی به محرک برانگیزاننده‌ی هیجان می‌شود، مدنظر قرار داد. هم‌چنین، پاسخ‌های حل مسئله تلاش‌های هشیارانه‌ای در جهت تغییر یک موقعیت استرس‌زا می‌باشد. حل مسئله اغلب به عنوان یک فعالیت هدفمند و خاص در حل یک مشکل در نظر گرفته می‌شود (شامل راه‌حل‌های بارش ذهنی و برنامه‌ریزی کردن برای یک فعالیت)، اگرچه پاسخ‌های حل مسئله به طور جهت دار و مستقیمی، هیجان‌ات را تنظیم نمی‌کنند ولی می‌توانند تاثیر مفیدی بر هیجان‌ات با تعدیل و حذف کردن استرسورها، داشته باشند. جهت‌گیری ضعیف حل مسئله پایین یا مهارت‌های ضعیف حل مسئله، فرض شده‌اند که به افسردگی و اضطراب سوء‌مصرف الکل و اختلالات خوردن منجر می‌شود و در مقابل، سرکوب و اجتناب، به عنوان پاسخ‌های ناسازگارانه به استرس‌های گوناگون، عوامل خطری برای رفتارهای ناسازگارانه (سوء‌مصرف مواد و اختلالات خوردن) می‌باشند (آلدو و همکاران، ۲۰۱۰).

⁵⁷ Morris AS

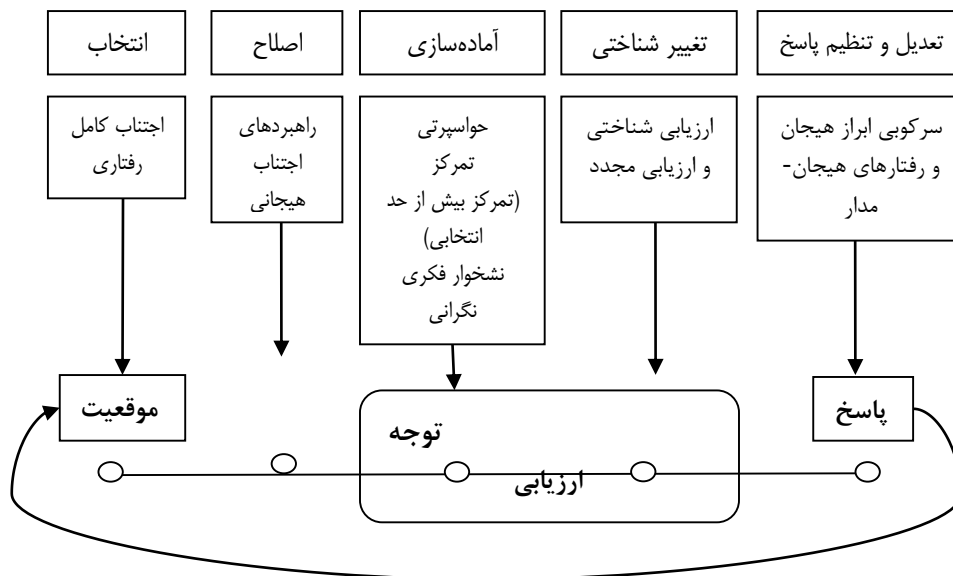
⁵⁸ - Billings & Moos

⁵⁹ - Folkman & Lazarus

همچنین، برخی افراد، به طور فراوانی متمرکز بر تجربه‌ی هیجانی، علل و پیامدهایش می‌باشند، این افراد اغلب می‌گویند که درگیر نشخوار فکری‌اند از آنجایی که می‌خواهند مشکلشان را بفهمند و آنرا حل کنند، اما نشخوار فکری، با حل مسئله‌ی درست تعارض و تداخل پیدا می‌کند و به طور منفی مرتبط با حل مسئله می‌باشد (آلداو و همکاران، ۲۰۱۰).

تنظیم هیجان را می‌توان به عنوان فرایندی در نظر گرفت که به واسطه‌ی آن فرد بر شکلی از هیجانی که در حال حاضر دارد تأثیر می‌گذارد و مشخص می‌کند فرد چگونه هیجانات خود را تجربه و ابراز می‌کند (روویز-آراندا، سالگوئرو و فرناندز-بروکال^{۶۰}، ۲۰۰۹). گراس (۱۹۹۹)، تنظیم هیجان را عاملی در نظر می‌گیرد که در سرتاسر فرایند تولید یک هیجان رخ می‌دهد. وی افراد مختلف را در به‌کارگیری تدابیر تنظیم هیجان به دو گروه عمده تقسیم می‌کند: افرادی که بر حوادث قبل از رخ دادن یک هیجان تمرکز می‌کنند و افرادی که بر پاسخ‌های هیجانی متمرکز می‌شوند. گراس (۱۹۹۸) همچنین، ارزیابی دوباره شناختی را به عنوان یک راهبرد خاص تنظیم هیجان در نظر می‌گیرد. این راهبرد عبارت است از تغییر دادن معنای یک موقعیت، به طوری که فرد با استفاده از آن موقعیتی که هیجان را برمی‌انگیزد را به عنوان موقعیتی خنثی تفسیر می‌کند (گراس، ۱۹۹۸). در مدل تنظیم هیجان گراس، ارزیابی دوباره راهبرد در نظر گرفته می‌شود که پاسخ‌های هیجانی و جسمانی مثبت به محرک‌هایی را دربردارد که هیجانات را برمی‌انگیزند (گراس، ۱۹۹۸). گراس و تامسون (۲۰۰۷) تنظیم هیجان را به عنوان فرایندی در نظر می‌گیرند که از طریق ۵ دسته راهبرد عمل می‌کند. این پژوهشگران بر اساس این ۵ دسته راهبرد و با الهام گرفتن از مدل کیفی هیجانات مدل فرایندی تنظیم هیجان^{۶۱} را ارائه کرده‌اند. نمودار ۲-۱ این مدل را نشان می‌دهد.

⁶⁰ . Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Fernandez-Berrocal, P



نمودار ۱-۲. مدل فرایندی نظم بخشی هیجان (اقتباس از گراس و تامسون، ۲۰۰۷).

با این وجود، پژوهشگران متعددی تعاریف گوناگونی برای تنظیم هیجان ارائه داده‌اند. از نظر کول، مارتین و دنیس^{۶۲} (۲۰۰۴) تنظیم هیجان به تغییراتی اطلاق می‌شود که همراه با هیجانات فعال شده هستند. این تغییرات شامل تغییراتی است که در خود هیجان یا دیگر فرایندهای روان‌شناختی (مانند حافظه، توجه یا تعاملات اجتماعی) رخ می‌دهد. می‌توان اصطلاح تنظیم هیجان را به دو پدیده تنظیم‌کننده مجزا تفکیک کرد: هیجان به عنوان یک عامل تنظیم‌کننده (تغییراتی که ناشی از هیجان فعال شده هستند)، و هیجان به عنوان عاملی که تنظیم می‌شود (تغییرات در هیجان فعال شده).

گراتز و روئمر^{۶۳} (۲۰۰۴) تنظیم هیجان را دربرگیرنده ۴ مؤلفه می‌دانند: ۱. آگاهی از هیجانات و فهمیدن آنها؛ ۲. پذیرش هیجانات؛ ۳. توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتارکردن مطابق با اهداف مطلوب در زمانی که هیجان منفی تجربه می‌شود؛ ۴. توانایی به کارگیری انعطاف‌پذیر تدابیر تنظیم هیجان متناسب با موقعیت به منظور تنظیم کردن مطلوب پاسخ‌های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواست‌های محیطی.

از نظر کامپوس، فرانکل و کمراس^{۶۴} (۲۰۰۴) نیز تنظیم هیجان اصلاح و تعدیل تمامی فرایندهای موجود در نظامی است که هیجان را تولید می‌کند و یا به نمود رفتاری می‌انجامد. فرایندهایی که هیجانات را اصلاح و تعدیل می‌کنند، خود از همان فرایندهایی ریشه می‌گیرند که در گام نخست تولید هیجان درگیرند.

⁶² . Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A

⁶³ Gratz, K. L., & Roemer, L

⁶⁴ - Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L

نظم بخشی در تمامی سطوح فرایند هیجان، در تمام دفعاتی که هیجان فعال می شود، اتفاق می افتد و حتی قبل از بروز یک هیجان آشکارند.

همان گونه که در تعاریف فوق مشهود است اکثر این تعاریف، تنظیم هیجان را نوعی فرایند در نظر گرفته اند.

بر همین اساس، گرنفسکی و همکاران (۲۰۰۶) تنظیم هیجان را همسان با مقابله‌ی شناختی فرض می کنند و در کل، آنرا مرتبط با راه های شناختی مدیریت عواطف با استفاده از اطلاعات برانگیخته‌ی هیجانی در نظر می گیرند. فرآیندهای شناختی می توانند به ما کمک کنند تا بتوانیم مدیریت یا تنظیم هیجان ها و یا عواطف را بر عهده بگیریم تا از این طریق بر مهار هیجان ها بعد از وقایع اضطراب آور و تنیدگی زا توانا باشیم و بر اساس مدل نظری گرانفسکی و همکاران (۲۰۰۲)، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مشتمل بر ۹ راهبرد می باشند که به دو نوع راهبرد شناختی مثبت و منفی تنظیم هیجان تقسیم می شوند:

۲-۳-۴. راهبرد های تنظیم شناختی هیجان

۲-۳-۴-۱. راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان

سرزنش خود^{۶۵}: خود را مسئول و مقصر دانستن در تجربیات تلخ. کسی که در وقایع پیش آمده به سرزنش خود می پردازد به این معنی است که شخص به شدت گرفتار احساس گناه است. احساس گناه بالا ممکن است منجر به بیماری های روانی چون افسردگی باشد گفته می شود سبک های اسنادی در رزنش خود دخیل هستند و با افسردگی و دیگر بیماری های روانی مرتبط می باشند (گرونفسکی^{۶۶}، کرجی^{۶۷} و اسپین هون^{۶۸}، ۲۰۰۲).

سرزنش دیگران^{۶۹}: نحوه تفکری مبتنی بر اینکه دیگران مئول و مقصر اتفاق بدی که برای شما رخ داده هستند. مطالعات نشان داده اند که تمام نمونه هایی که تجارب منفی دارند شخص دیگری را در این رویداد مقصر می دانند و به سرزنش او می پردازند، چنانچه گفته می شود که سرزنش و مقصر دانستن دیگران با بهزیستی هیجانی ضعیفی همراه می باشد و در سطح عملکردی با مشکلات رفتاری همراه می شود. سرزنش

⁶⁵ self blame

⁶⁶ Granefski, N

⁶⁷ Kraaij, V

⁶⁸ Spinhoven, P

⁶⁹ other blame

خود و دیگران سبک های اسنادی هر فردی هستند، طرز تفکری درونی، باثبات و کلی بودن علیت تجارب و وقایع بخصوص وقایع منفی (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

نشخوار ذهنی^{۷۰}: تفکر مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند بدون اقدام به اصلاح محیط بلاواسطه موثر. اثبات شده است که شیوه مقابله ای نشخوار ذهنی با سطوح الای افسردگی همراه می باشد و البته این نحوه تفکر تا حدی هم به مقابله موثر با شرایط تنیدگی زا کمک می کند (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

فاجعه آمیز پنداری^{۷۱}: فکر کردن به اینکه اتفاق رخ داده چقدر وحشتناک بوده و این اتفاق بدترین چیزی است که در زندگی هر کسی رخ می دهد. کاربرد زیاد این راهبرد به مشکلات هیجانی و بیماری های روانی منجر می شود در کل این راهبرد به نظر می رسد که با غیر انطباقی بودن، پریشانی هیجانی و افسردگی مرتبط باشد (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

۲-۳-۴. راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان

پذیرش^{۷۲}: دلالت دارد بر پذیرش رویداد و تجربه تلخ و کناره گیری از آنچه روی داده است. پذیرش یک راهبرد مقابله ای است که رابطه مثبت و تعدیل کنند ای با میزانی از خوش بینی و عزت نفس و رابطه منفی با میزانی از اضطراب دارد. اگر چه خود فرایند پذیرش، خوب است اما برای بسیاری از وقایع، سطوح خیلی بالای پذیرش می تواند نشانگر نوعی از کناره گیری حسی شود و به احساس عدم توانایی در تاثیر گذاری روی وقایع منجر گردد.

توجه مثبت مجدد^{۷۳}: فکر کردن درباره وقایع مثبت به جای وقایع منفی، تحقیقات نشان داده اند که این راهبرد به خودی خود تاثیر مثبت روی سلامت روانی انسانها دارد؛ اما به کار گیری این راهبرد در سطوح بالا می تواند به عنوان ترک رابطه روانی محسوب گردد. گمان بر این است که این راهبرد در کوتاه مدت یاری دهنده ولی در بلند مدت مانع از مقابله سازنده با رویداد منفی گردد (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

توجه مجدد به برنامه ریزی^{۷۴}: تفکر درباره برنامه هایی که برای مداخله در اتفاقات طرح ریزی می شود، با تفکر روی طرحی که موقعیت ها را تغییر می دهد. این راهبرد لزوما یک راهبرد مقابله شناختی مثبت است.

⁷⁰rumination

⁷¹ catastrophizing

⁷² acceptance

⁷³positive refocusing

⁷⁴ refocus on planning

این راهبرد مقابله شناختی متمرکز بر عمل است یعنی صرفاً شناختی نیست بلکه همراه با عمل می گردد و رفتاری حقیقی به دنبال دارد. توجه مجدد به برنامه ریزی میان مقابله مواجهه ای و حل مسال برنامه ریزی شده تمایز قائل می شود. حل مساله برنامه ریزی شده شامل دو مولفه می باشد: الف) شناختی: رویکرد تحلیلی به مساله داشتن؛ ب) رفتاری: تلاش رفتاری برای تغییر موقعیت. این راهبرد همچنین میان دو حوزه از مقابله مساله محور تمایز قائل می شود: الف) حوزه رفتاری محور (مقابله فعال)؛ ب) حوزه شناختی محور (برنامه ریزی) (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

باز ارزیابی مثبت^{۷۵}: معنای مثبت بخشیدن به وقایع و اتفاقات دوران رشد و فکر کردن به اینکه این اتفاقات می توانند فرد را قوی تر کنند و یا جستجوی جنبه های مثبت یک اتفاق؛ این راهبرد نیز با خوش بینی و عزت نفس رابطه مثبت و با اضطراب رابطه منفی دارد (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

اتخاذ دیدگاه^{۷۶}: اتخاذ این دیدگاه یا نحوه تفکر که وقتی یک سری از عوامل با هم همراه شوند و یا نقش یک سری عوامل دیگر اگر ضعیف شود اتفاقی خواهد افتاد. این راهبرد با انواع گوناگونی از بیماری های روانی همبستگی نشان می دهد (گرونفسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

۲-۳-۵. تنظیم هیجان و آسیب شناسی روانی

نظریه های متعددی این موضوع را مطرح کرده اند که افرادی که نمی توانند به طور مؤثر پاسخ های هیجانی خود نسبت به رویدادهای روزمره را مدیریت کنند، دوره های شدیدتر و طولانی تر رنج روانی را تجربه می کنند (برای مثال، منین، هالووی، فرسکو، مور و هیمبرگ^{۷۷}، ۲۰۰۷). به طور کلی، می توان تنظیم هیجان را به عنوان فرایندی در نظر گرفت که از طریق آن فرد هیجانات خود را برای پاسخ متناسب به خواسته های محیطی به طور هشیار یا ناهشیار تعدیل و تنظیم می کند (آلدانو، نولن-هوکسما و شوایزر^{۷۸}، ۲۰۱۰). به نظر می رسد تنظیم هیجان فرایندی مجزا از فرایند ایجاد و تولید هیجانات داشته باشد (گراس و تامسون، ۲۰۰۷). پژوهش های متعددی ارتباط بین تنظیم هیجان و اختلالات روانی گوناگونی را نشان داده اند، به گونه ای که اشکال در تنظیم هیجان به عنوان یک مؤلفه کلیدی در چندین مدل آسیب شناسی روانی برای اختلالات خاص، مانند اختلال شخصیت مرزی، اختلال افسردگی عمده، اختلال دوقطبی، اختلال اضطراب تعمیم یافته،

⁷⁵ positive reappraisal

⁷⁶ putting in to perspective

⁷⁷- Mennin, D. S., Holoway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G
2- Schweizer, S

اختلال اضطراب اجتماعی، اختلالات خوردن و اختلالات مرتبط با سوء مصرف مواد و الکل ارائه شده است (برای مرور نگاه کنید به آلدانو و همکاران، ۲۰۱۰).

در تحقیق آلدانو و همکاران (۲۰۱۰) برخی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به طور نیرومندتری نسبت به برخی دیگر از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان مرتبط با آسیب‌های روانی بودند. در واقع نتایج به دست آمده نشان داد که میزان تاثیر نشخوار فکری (بسیار زیاد)، میزان تاثیر اجتناب و سرکوب (متوسط) و میزان تاثیر بازاریابی و پذیرش (کم) بودند (که در پذیرش، تاثیر معناداری وجود نداشت)؛ بنابراین به عنوان یک نتیجه‌گیری، راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان به طور نیرومندتری نسبت به راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان با آسیب‌های روانی مرتبط شدند. این ممکن است نشان بدهد که وجود راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان، آسیب زنده‌تر و مخرب‌تر از نبود راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان باشد، از طرف دیگر ممکن است نبود راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان تاثیر منفی بر بهزیستی روانشناختی داشته باشد و مسیر را برای تحول راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان از قبیل نشخوار فکری هموار کند (نولن-هاکسما و همکاران، ۲۰۰۸).

در تحقیق آلدانو و همکاران (۲۰۱۰) راهبردهای ناسازگارانه از قبیل نشخوار فکری، اجتناب و سرکوب هیجانات، مرتبط با سطوح بالاتری از افسردگی، اضطراب، سوء مصرف مواد و آسیب‌شناسی خوردن بود و استفاده از راهبردهای سازگارانه‌ای مثل پذیرش، بازاریابی و حل مسئله، مرتبط با پایین‌تری از این آسیب‌ها بود. با این حال، برخلاف راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، راهبردهای ناسازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، به طور نیرومندتری مرتبط با آسیب‌شناسی روانی می شوند.

در تحقیق آلدانو و نولن-هاکسما (۲۰۱۰) در یافتند که ارتباط بین راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان و آسیب‌های روانی (اضطراب، افسردگی، سوء مصرف الکل و خوردن) توسط سطوح راهبردهای ناسازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، تنظیم می‌شوند. در واقع، راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، تنها زمانی به طور منفی با علایم آسیب‌شناسی روانی مرتبط شدند که راهبردهای ناسازگارانه-ی تنظیم شناختی هیجان، در سطوح بالایی قرار داشتند، به علاوه، راهبردهای ناسازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان -اما نه راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان- با علایم آسیب‌شناسی روانی (اضطراب، افسردگی، سوء مصرف الکل و خوردن) مرتبط شدند؛ همچنین، راهبردهای ناسازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، به طور مثبتی مرتبط با نشانه‌های اختلال خوردن بودند و میزان تاثیرشان متوسط بود، درحالی‌که،

راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم شناختی هیجان، به طور منفی مرتبط با نشانه‌های اختلال خوردن بودند و میزان تاثیرشان کم و فاقد معناداری بود.

تنظیم هیجان به طور زیادی با مدل‌های آسیب‌شناختی روانی مرتبط است، چنان‌که، اختلال‌های اضطرابی و اختلالات افسردگی به طور گسترده‌ای به خاطر مشکلاتی در تنظیم شناختی هیجان، مرتبط می‌شوند (منین و همکاران، ۲۰۰۷). نظریه‌پردازان متعددی استدلال می‌کنند افرادی که نمی‌توانند به طور موثری پاسخ‌های هیجانی‌شان را به رویدادهایی که همه روزه اتفاق می‌افتد مدیریت کنند، دوره‌های طولانی و شدیدتری از درمان‌دگی را تجربه می‌کنند که ممکن است افسردگی یا اضطراب تشخیص داده شده‌ای را دریافت کنند (منین و همکاران، ۲۰۰۷؛ نولن-هاکسما و همکاران، ۲۰۰۸).

مدل‌های نظری، تنظیم شناختی هیجان کارآمد را مرتبط با پیامدهای خوب سلامتی، ارتباطات موثر و عملکرد بهتر تحصیلی و کاری می‌دانند (براکت و سالووی^{۷۹}، ۲۰۰۴)؛ در مقابل، مشکلات در تنظیم شناختی هیجان را مرتبط با اختلالات روانی و شخصیتی، مانند اختلال شخصیت مرزی (لینهان^{۸۰}، ۱۹۹۳)، اختلال افسردگی عمده (نولن-هاکسما و همکاران، ۲۰۰۸)، اختلال دو قطبی (جانسون^{۸۱}، ۲۰۰۵)، اختلال اضطراب فراگیر (منین و همکاران، ۲۰۰۷)، اختلال خوردن (آلداو و همکاران، ۲۰۱۰)، اختلالات مرتبط با سوءمصرف الکل (پولیو و هرمان^{۸۲}، ۲۰۰۲) و اختلالات مرتبط با سوءمصرف مواد (شر و گرکین^{۸۳}، ۲۰۰۷) می‌دانند. به علاوه، مدل‌های اختلالات خوردن (پولیو و هرمان، ۲۰۰۲) و سوء مصرف الکل (شر و گرکین، ۲۰۰۷) نشان می‌دهند افرادی که به طور ضعیفی هیجان‌اتشان را تنظیم می‌کنند، اغلب به غذا و الکل روی می‌آورند تا از کژتنظیمی هیجان‌اتشان فرار کنند که این خود خطری برای مشکلات تشخیص داده شده در ارتباط با خوردن یا الکل را به وجود می‌آورد.

همچنین، اگرچه نشخوار فکری به طور فراوانی در ارتباط با افسردگی و اضطراب مطالعه شده است، اخیراً نیز، در ارتباط با مصرف مواد و اختلالات خوردن مطالعه شده است (نولن-هاکسما، استایس، وید و

⁷⁹- Brackett, M. A., & Salovey, P

⁸⁰- Linehan, M. M

⁸¹- Johnson, S. L

⁸²- Polivy, J., & Herman, C. P

⁸³- Sher, K. J., & Grekin, E. R

بان^{۸۴}، ۲۰۰۷). نوشیدن افراطی و خوردن افراطی ممکن است، اقدامات و روش‌هایی برای فرار از خودآگاهی
آزاردهنده باشد که توسط نشخوار فکری ادامه پیدا می‌کند (نولن-هاکسما و همکاران، ۲۰۰۷).

۲-۴. ادراک حمایت عاطفی معلم

۲-۴-۱. حمایت اجتماعی

منظور از حمایت اجتماعی، قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می‌کند. حمایت دیگران، تامین کننده ی خدمات و اطلاعات عینی است که احساس مراقبت شدن، مورد حمایت قرار گرفتن، احترام داشتن و ارزشمند بودن را فراهم می‌سازد. فرد احساس می‌کند که در بخش قابل توجهی از مراودات اجتماعی قرار داشته و در یک تعهد دوجانبه شریک است. حمایت اجتماعی یک کمک دو جانبه است که موجب خلق تصور مثبت از خود، پذیرش خود، احساس عشق و ارزشمندی می‌گردد و در همه ی موارد به فرد فرصت خود شکوفایی و رشد می‌دهد (نشاط، ۱۳۹۱).

رایج ترین تعریف حمایت اجتماعی مربوط به لیندزی^{۸۵} است که به در دسترس بودن و کیفیت روابط با افرادی که منابع حمایتی را در مواقع مورد نیاز فراهم می‌کنند که موجب می‌شود یک فرد احساس مراقبت، دوست داشته شدن، عزت نفس و ارزشمند بودن کند و خود را جزیی از شبکه ارتباطی بداند و اظهار می‌دارد که حمایت اجتماعی برای هر فرد یک ارتباط امن به وجود می‌آورد که احساس محبت و نزدیکی از ویژگی های اصلی این ارتباط است و نیازهای افراد از طریق منابعی که جامعه در اختیارشان می‌گذارد تامین می‌شود که این منابع شکل های متفاوت دارند که عبارت اند از ابزاری، اطلاعاتی و عاطفی. افراد بر اساس روابط اجتماعی و نوع پیوندهایی که دارند از منابع حمایتی برای برطرف کردن نیازهایشان استفاده می‌کنند به طور که هر اندازه روابط اجتماعی گسترده تر باشد میزان دسترسی بر منابع حمایتی را بیشتر می‌کند (هاشمیان، ۱۳۹۱).

در واقع، حمایت اجتماعی به انواع مختلفی تعریف شده است زیرا زمینه های متفاوت و ابزارهای مختلفی برای ارزیابی آن به وجود آمده است، به عنوان مثال کاسل^{۸۶} (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را به عنوان یک همبستگی اجتماعی تعریف می‌کند و کوب^{۸۷} (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را به عنوان یک عامل محافظت کننده در مقابل استرس بیان می‌کند به طوری که اثر قابل توجه ای بر روی سلامت و عملکرد اجتماعی دارد. وی بیان می‌کند که حمایت اجتماعی باعث می‌شود فرد احساس کند که مورد علاقه است، از وی مراقبت می‌شود، ارزش و احترام دارد و متعلق به یک شبکه از ارتباطات است (به نقل از نشاط، ۱۳۹۱). حمایت اجتماعی

⁸⁴ - Stice, E., Wade, E., & Bohon, C

⁸⁵ Lindsey

⁸⁶ Cassell

⁸⁷ Kobe

به میزان برخورداری از محبت، همراهی و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد نیز تعریف شده است. برخی حمایت اجتماعی را واقعیتی اجتماعی و برخی دیگر آن را ناشی از ادراک فرد می دانند. ساراسون حمایت اجتماعی را مفهومی چند بعدی می داند که هر دو را در بر می گیرد. (علی پور، ۱۳۸۳)

هاووس^{۸۸} (۱۹۸۱) نیز حمایت اجتماعی را نوعی مبادله بین فردی می داند که پیوندهای عاطفی، کمک های موثر ابزاری، ارائه اطلاعات، اظهار نظر و ارزیابی دیگران را در بر می گیرد. در واقع از نظر او، حمایت اجتماعی عبارت است از محتوای کارکردی روابط که می توان آن را در چهار گروه از رفتارهای حمایتی قرار داد:

الف) پشتیبانی عاطفی شامل احساس همدردی، دوست داشتن، اعتماد و توجه است و رابطه ای قوی با سلامتی دارد. ب) حمایت مادی شامل کمک مادی و خدماتی به تشخیص نیازمند است. ج) حمایت اطلاعاتی عبارت است از توصیه ها، پیشنهادات و اطلاعاتی که شخص از آن در رو به رو شدن با مشکلات استفاده می نماید. د) حمایت ارزیابی که عبارت است از در دسترس گذاشتن اطلاعات سودمند برای خود ارزیابی می باشد. این چهار عملکرد حمایت، از لحاظ مفهومی متفاوتند ولی در عمل از یکدیگر مستقل نیستند (مروتی شریف آبادی و روحانی تنکابنی، ۱۳۸۶).

هولاندر^{۸۹} (۱۹۸۱) حمایت اجتماعی را پاسخهای قابل لمس می داند که شخص از دیگران دریافت می کند، این پاسخها می تواند به صورت تایید یا بازشناسی اعمال ارزشمند شخص و تایید نگرشهای وی توسط دیگران باشد (آقاپور و محمدی، ۱۳۸۸).

وای یونگ^{۹۰} و همکاران (۲۰۰۴) حمایت اجتماعی را به عنوان شبکه ای از ارتباطات توصیف کرده که رفاقت و همکاری را فراهم می آورد. حمایت اجتماعی رفتارهای ارتقای سلامت را تسهیل کرده و بازخورد ارایه داده و فعالیت هایی را که منتهی به اهداف شخصی می شود را تشویق می کند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۰).

شافر، کوین و لازاروس^{۹۱} (۱۹۸۱) هم با تاکید بر ادراکات ذهنی فرد، حمایت اجتماعی را عبارت از ارزشیابی ها و یا ارزیابی های فرد از این که تا چه حد یک تعادل یا الگوی تعاملاتی برای وی سودمند است می دانند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۰).

اغلب مطالعات اخیر که به بررسی مفهوم حمایت اجتماعی پرداخته اند آن را به وسیله ی کارکردهایی که در روابط اجتماعی می تواند داشته باشد، تعریف کرده اند. سیدنی کوب کارکرد منابع اجتماعی حمایت را شامل دستیابی به منابع اطلاعاتی که شخص به آن علاقه دارد، دریافت کمک مالی، مورد محبت و احترام قرارگرفتن و این که بخشی از شبکه ی حمایتی به طور متقابل بودن، تعریف کرده است و معتقد است که

⁸⁸Havvs

⁸⁹Hvlandr

⁹⁰Wai Yeung

⁹¹Shafffer, Kerin and Lazarus

جنبه های گوناگون حمایت به میزان زیادی با یکدیگر در ارتباطند و به آسانی در زندگی روزمره قابل تفکیک نیستند (نیکورز، ۱۳۸۹)

از نظر کوهن و آنتونی^{۹۲} (۱۹۸۰) حمایت اجتماعی ترکیبی از سه عنصر عاطفه، تصدیق و یاری است. عاطفه شامل ابزار عشق و محبت است و تصدیق، آگاهی در رفتار و بازخوردهای مناسب می باشد و کمک شامل مساعدت مستقیم است مانند پول قرص دادن و یاری دادن در انجام کارها (نیکورز، ۱۳۸۹). حمایت اجتماعی عبارت است از کسب اطلاعات، کمک های مادی، طرح یا توصیه بهداشتی، حمایت عاطفی از سوی دیگرانی که فرد به آنها علاقه مند است و یا ارزشمند تلقی می شوند، مانند همسر، بستگان، دوستان و نیز تماس با نهاد های مذهبی (مسعود نیا، ۱۳۹۰).

در مجموع، شاید بتوان گفت که حمایت اجتماعی یعنی این احساس که شخص مورد توجه دیگران است و دیگران برای او ارزش قائلند و این که او به یک شبکه اجتماعی متعلق است (ریاحی، ۱۳۸۹).

۲-۴-۲. انواع حمایت اجتماعی

حمایت اجتماعی را به گونه های مختلف می توان طبقه بندی کرد. با توجه به نگرش جامعه شناختی، حمایت اجتماعی می تواند جنبه ی ساختاری و جنبه ی کارکردی پیدا کند. حمایت اجتماعی ساختاری بر جنبه های ساختاری روابط اجتماعی دلالت می کند، این جنبه ها به طور کلی عبارتند از ترتیب و برنامه زندگی، بدین معنی که آیا شخص به تنهایی زندگی می کند یا با دیگران، فراوانی تعاملات اجتماعی، مشارکت در فعالیتهای اجتماعی یا درگیری در شبکه اجتماعی، یعنی گروهی از افراد که ممکن است سطوح متنوعی از تماس با یکدیگر داشته باشند (رستگار خالد، ۱۳۸۴). حمایت اجتماعی کارکردی، همان جنبه ی کیفی ارتباطات اجتماعی است (گل رضایی، ۱۳۷۵). و اصولاً به کارکردهای متعددی که ارتباطات اجتماعی ممکن است فراهم کند، اطلاق می شود از قبیل ابراز حالات روانی مثبت یا حمایت عاطفی، اظهار موافقت با عقاید یا احساسات شخص، ابراز احساس تشویق آمیز و دلگرم کننده و یا کارکردهای دیگر مانند تامین مشورت، ارائه ی اطلاعات و تامین کمک های اطلاعاتی (نشاط، ۱۳۹۱).

کوترونا^{۹۳} (۱۹۹۶) حمایت را چهار نوع می داند:

- ۱- حمایت عاطفی: به معنای درک، همدلی، گوش دادن صمیمانه و توجه به نیازهای همسر.
- ۲- حمایت حرمت: احساس مثبت نسبت به همسر و دست کم نگرفتن مهارت ها و توانایی های همسر.
- ۳- حمایت اطلاعاتی: تکیه بر نظر مشورتی دیگران در مورد مشکل.
- ۴- حمایت ابزاری: همکاری و حمایت همسر در تقسیم امور خانه داری و تربیت فرزندان (نشاط، ۱۳۹۱).

⁹²Cohen and Anthony

⁹³Kvtrna

وکسلر، پرایس و ورتمن^{۹۴} دو نوع متمایز از حمایت اجتماعی را تشخیص می دهد. حمایت اجتماعی ساختاری و حمایت اجتماعی کارکردی. نوع ساختاری آن بر جنبه های ساختاری روابط اجتماعی دلالت دارد بدین معنی که آیا شخص به تنهایی زندگی می کند یا با دیگران، فراوانی تعاملات اجتماعی و این که مشارکت وی در شبکه ی اجتماعی به چه میزان است. حمایت اجتماعی کارکردی نیز اصولاً کارکردهای متنوعی از قبیل ابراز حالات روانی مثبت یا حمایت عاطفی، اظهار موافقت با عقاید، تامین مشورتی و ارائه ی اطلاعات را در بر می گیرد. (رستگارخالد، ۱۳۸۴). آلووی و بینگتن^{۹۵} (۱۹۸۷) معتقدند که ابعاد ساختاری و عملکردی، اساسی ترین ابعاد حمایت اجتماعی اند. بعد ساختاری حمایت اجتماعی عبارت است از ویژگیهای کمی و عینی منبع حمایت و بعد عملکردی حمایت اجتماعی عبارت از ویژگی های کیفی و ذهنی حمایت است (نشاط، ۱۳۹۱).

از نظر روک و ایتارت^{۹۶} (۱۹۹۹) حمایت اجتماعی را می توان به دو شکل عاطفی و ابزاری تقسیم کرد. حمایت اجتماعی عاطفی را می توان ایجاد نوعی رابطه صمیمی و با محبت با افراد دانست و مراد از حمایت اجتماعی ابزاری ارائه خدمات، کمک در فعالیتهای، دادن پول و سایر کمک هایی است که در اختیار افراد قرار می گیرد. اعضای خانواده همواره به عنوان مهم ترین منبع حمایت اجتماعی ابزاری به شمار می روند، در حالی که دوستان کمتر چنین حمایتی را فراهم می سازند. از سوی دیگر حمایت عاطفی هم از سوی اعضای خانواده و هم از سوی دوستان بروز می کند (نشاط، ۱۳۹۱). شافر^{۹۷} (۲۰۰۴) هم علاوه بر حمایت اجتماعی عاطفی و ابزاری، بعد دیگری را برای حمایت اجتماعی قائل می شود که حمایت اطلاعاتی نام دارد. از نظر او حمایت عاطفی شامل دوست و عشق ورزی به فرد، پذیرفتن و احترام گذاشتن به او می باشد. کمک ملموس کالایی و یا خدماتی نیز تحت عنوان حمایت ابزاری نامیده شده و دادن اطلاعات و آگاهی به افراد در زمان بروز استرس های جسمی و روانی را حمایت اطلاعاتی گویند (نشاط، ۱۳۹۱).

از نظر مرادی (۱۳۸۸) انواع حمایت عبارتند از:

حمایت عاطفی: وقتی به کسی احتیاج دارید تا به او اعتماد کنید یا زمانی که می خواهید در مورد دوست داشتن و محبوب بودن خود اطمینان حاصل کنید، زمانی که نیاز دارید به کسی تکیه کنید و زمانی که می خواهید عزت نفس خود را افزایش دهید، حمایت عاطفی دیگران بسیار مفید است.

حمایت عملی (محسوس): این نوع حمایت زمانی که شما در انجام کارهای سخت مانند کارهای مربوط به خانه یا شغل احتیاج به کمک دارید، یا وقتی به وسیله ای، هدیه ای یا پولی احتیاج دارید و یا مشکلی دارید که به تنهایی نمی توانید حل کنید، بسیار مفید است. حمایت اطلاعاتی: زمانی که به اطلاعات یا راهنمایی

^{۹۴}Wechsler, Price and Vrtmn

^{۹۵}Alvo and Byngtn

^{۹۶}Ruok and Aytart

^{۹۷}Shaffer

احتیاج دارید یا وقتی که نیاز به دریافت بازخورد از دیگران دارید که می تواند در حل و فصل مشکلی به شما کمک کند، مفید است. احساس تعلق داشتن: برخورداری از سیستم های حمایتی در فرد احساس تعلق داشتن ایجاد می کند احساس آن که با افراد دیگر جور است و این باور که تنها نیست و در موقع نیاز می تواند از کمک و حمایت دیگران بهره مند شود (نشاط، ۱۳۹۱). درنتا^{۹۸} و همکاران (۲۰۰۶) بر اساس طبقه بندی ویلز (۱۹۸۵) حمایت اجتماعی را به سه دسته عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی تقسیم بندی کرده اند (ریاحی، ۱۳۸۹). دفتر اروپایی سازمان جهانی بهداشت (۱۳۸۰) حمایت اجتماعی را در چهار مقوله عاطفی، اطلاعاتی، ابزاری و ارزش یابانه دسته بندی کرده است (ریاحی، ۱۳۸۹). از نظر زکی (۱۳۸۷) مهمترین شکل حمایت اجتماعی، حمایت عاطفی و ابزاری است. در حالی که باستانی و صالحی هیکویی (۱۳۸۶) از حمایت مصاحبتی، عاطفی، خدماتی، مالی، اطلاعاتی و مشورتی به عنوان مهمترین انواع حمایت اجتماعی یاد می کنند (نشاط، ۱۳۹۱).

در واقع، انواع و منابع حمایت اجتماعی می تواند متفاوت باشد. چهار رتبه اصلی حمایت اجتماعی عبارتند از: عاطفی، ارزیابی، اطلاعاتی و ابزاری:

حمایت عاطفی به طور کلی از خانواده و دوستان نزدیک به دست می آید و معمول ترین شکل شناخته شده ی حمایت اجتماعی است و شامل همدلی، نگرانی و توجه مراقبت، عشق و اعتماد می باشد. حمایت ارزیابی شامل انتقال اطلاعات به شکل تایید بازخورد و مقایسه ی اجتماعی است. این اطلاعات اغلب تضمینی است و می تواند از خانواده، دوستان و همکاران یا منابع جامعه به دست آید. حمایت اطلاعاتی شامل مشاوره، پشتیبانی و یا دستورات و پیشنهاداتی است که به فرد کمک می کند تا به خواسته های شخصی یا موقعیتی پاسخ دهد. همچنین حمایت اطلاعاتی شامل مثلاً فراهم نمودن اطلاعات، وسیله آموزشی و تحصیلات، نصیحت کردن و مشاوره دادن می باشد. حمایت ابزاری محکم ترین و مستقیم ترین شکل حمایت اجتماعی است از جمله کمک به شکل پول، زمان و دیگر مداخلات صریح و روشن از طرف آن شخص می باشد (سجودی، ۱۳۹۰).

روودس و ایزنبرگ^{۹۹} (۲۰۰۲) حمایت اجتماعی را در چهار ساختار طبقه بندی کرده اند:

- ۱- حمایت عاطفی شامل تجربیات احساسی، تشویق ها، احترامات و دوست داشتن
- ۲- حمایت ابزاری شامل ارائه ی کمک های ملموس، ابزار و یا خدمات به فرد
- ۳- حمایت اطلاعاتی شامل تامین اطلاعات در طول دوره تنش
- ۴- حمایت ارزیابی کننده به تایید عمل یا گفته ی فرد رسیدن توسط دیگران (هاشمیان، ۱۳۹۱).

^{۹۸}Drnta

^{۹۹}Rvuds and Eisenberg

کاپلان^{۱۰۰} (۱۹۸۶) نیز در بحث از خانواده به عنوان یک نظام اجتماعی، تنوعی از انواع حمایت هایی که زن و شوهر می توانند برای یکدیگر فراهم کنند بر شمرده است از قبیل: اطلاعات، بازخوراند، کنترل متقابل و کمک های عملی برای حل مشکل (رستگار خالده، ۱۳۸۴).

ساراسون و دیگران حمایت اجتماعی را دارای ابعاد پنج گانه می دانند.

- ۱- حمایت عاطفی: داشتن مهارت لازم در کمک گرفتن از دیگران هنگام برخورد با دشواری ها است.
- ۲- حمایت ابزاری: دسترسی داشتن به منابع مالی و خدماتی در سختیها و دشواری ها گفته می شود.
- ۳- حمایت اطلاعاتی: می تواند اطلاعات مورد نیاز خود را برای درک موقعیت به دست آورد.
- ۴- حمایت خودارزشمندی: اینکه دیگران در دشواری ها یا فشارهای روانی به وی بفهمانند که او فردی ارزشمند است و می تواند با به کارگیری توانایی ها ویژه خود بر دشواری ها چیره شود.
- ۵- حمایت شبکه اجتماعی: به معنای دسترسی به عضویت در شبکه های اجتماعی است (هاشمیان، ۱۳۹۱).

۲-۴-۳. ادراک حمایت عاطفی معلم

ادراک حمایت معلم با رضایت از مدرسه رابطه مثبت و معنادار دارد و موجب افزایش معنادار میزان رضایت از مدرسه میشود (محمدی، ۱۳۹۶). حمایت ادراک شده معلم در دانش آموزان به احساسات آنها از دوست داشته شدن مورد احترام قرار گرفتن و ارزشمند بودن اشاره دارد که شامل ابعاد حمایت عاطفی و تحصیلی است (هاگس، وو، کاوکه، ویلاریل و جانسون^{۱۰۱}، ۲۰۱۳). تعاملات و روابط دانش آموزان با معلمان میتواند موجب و یا مانع موفقیت و نیز سلامت رفتاری و عاطفی گردد تعاملات معلمان با دانش آموزان نیز موجب برانگیختن تفکر انتقادی، انتقال دانش جدید متمرکز کردن توجه و تلاش دانش آموز انگیزش، رغبت و حمایت میشود؛ بنابراین منطقی است که سنجش تعاملات معلم - دانش آموز، تأثیر معلمان روی نتایج آموزشی را مورد محاسبه قرار دهد (پیرات^{۱۰۲}، ۲۰۱۱).

حمایت عاطفی ادراک شده به رفتارها نگرشها و اعمال آموزش دهنده شامل اهمیت دادن احترام و نگرانی و علاقه به دانش آموزان قدردانی بازشناسی رفتار عادلانه تشویق انتظارات بالا و گوش فرا دادن است. اگرچه

¹⁰⁰Kaplan

¹⁰¹ Huges, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V. & Johnson, A. Y

¹⁰² Pieratt, J. R

علاقه در حال رشد تازه ای به پویایی های هیجانی و عاطفی در روابط یاددهنده و فراگیر وجود دارد، اما هنوز ادبیات در این زمینه اندک و ناکافی است (ساکیز^{۱۰۳}، ۲۰۰۷).

در محیط های آموزشی راهبردهای داربست عاطفی بسیاری برای افزایش تجربه عاطفی مثبت یا کاهش انگیزه عواطف منفی مورد استفاده قرار گرفته اند، به تازگی، چنین راهبردهایی مشتاقانه مورد بررسی قرار گرفته اند. داربست عاطفی به صورت تعاملات "موقتی اما قابل اتکای شروع شده توسط یاددهنده که از تجربه عاطفی مثبت دانشجویان برای رسیدن به طیفی از اهداف کلاس حمایت میکند تعریف شده است (مایر و ترنر^{۱۰۴}، ۲۰۰۷). ایمز به نقل از مایر و ترنر (۲۰۰۷) اظهار می نماید که دو راهبرد به خصوص در داربست عاطفی کلاس مفید هستند. یک راهبرد ایجاد رابطه دانشجو - استاد مثبت است با ایجاد حمایت عاطفی ادراک شده مثبت دائم برای ایجاد یک محیط مطمئن یاددهنده توسط دانشجویانشان به طور معنی داری حمایت گسترش دیده شدند راهبرد مؤثر دیگر توجه به عواطف با افزایش اهداف یادگیری است اهداف یادگیری بر ایجاد شایستگی دانشجویان در یک حوزه تأکید دارد (ایمز، ۱۹۹۲، به نقل از مایر و ترنر، ۲۰۰۷). با تمرکز بر ارزشها نشان دادن احترام برای محتوای یادگیری و الگوسازی اشتیاق آن یک یاددهنده می تواند به دانشجویان کمک کند روی اهداف یادگیری به جای هدف عملکرد تمرکز کنند. از چشم انداز نظریه کنترل و ارزش این احتمالاً کنترل ادراک شده یادگیرنده ها بر پیامد را افزایش می دهد و بنابراین عواطف منفی مرتبط با ساختار هدف رقابتی از اهداف عملکردی را که روی مقایسه بین همسالان تمرکز دارد. کاهش دهد. نظریه کنترل ارزش عواطف پیشرفت به عنوان یک پس زمینه عمومی درباره نحوه فراهم کردن حمایت عاطفی در یک محیط یادگیری به کار می رود (علی پور و همکاران، ۲۰۱۵)/

۲-۴-۴. منابع حمایت اجتماعی

آگاهی از منابع حمایتی سبب می شود که فرد باور کند برای تغییر در موقعیت یا رخداد، از کمک دیگران برخوردار است. بنابراین باور فرد، منابع مقابله ای وی را در مواجهه با رویدادهای استرس زا تقویت می کند (هاشمیان، ۱۳۹۱). منابع حمایت اجتماعی بسیار گوناگون است. محیط خانواده به عنوان محل کسب اولین تجارب حمایت اجتماعی، و منابع دیگر از قبیل دوستان، خویشاوندان، همکلاسی ها و غیره در این طیف گسترده قرار می گیرند، به طور کلی تمام افرادی که فرد را به گونه ای می پذیرند و در جهت رفع مشکلات وی یاری رسانده و حمایت می کنند، به عنوان منابع حمایت اجتماعی مطرح هستند (عنایتی و همکاران، ۱۳۸۵).

¹⁰³ Sakiz G

¹⁰⁴ Mayer & Terner

عده ای از پژوهشگران منبع حمایت را مربوط به ادراک فرد از حمایت می دانند، به باور این افراد، آنچه اهمیت دارد اعتقاد فرد است به اینکه مورد حمایت دیگران است، نه خود حمایت اجتماعی. یعنی ممکن است فردی در طول روز با دوستان و خویشاوندان زیادی، تماس داشته باشد ولی آنچه که وی از این ارتباطات درک می کند، نفرت باشد و در نتیجه تاثیری که در او به جا می ماند احساس تنفر و انزجار است، ولی اگر فردی احساس کند مورد حمایت است گرچه ارتباطات وی نیز کم باشد، او احساس آرامش خواهد کرد (گل رضایی، ۱۳۷۵).

۲-۴-۵. مبانی نظری حمایت اجتماعی

حمایت اجتماعی بر در دسترس بودن و کیفیت روابط با افرادی که منابع حمایتی را در مواقع مورد نیاز فراهم می کنند تاکید دارد، دوستان، آشنایان و خانواده، خدمات عینی و اطلاعاتی را فراهم می کنند که موجب می شود یک فرد احساس مراقبت، دوست داشته شدن، عزت نفس و ارزشمند بودن کند و خود را جزیی از شبکه ارتباطی بداند (حسینی حاجی بکنده، ۱۳۸۹).

حمایت اجتماعی احساس تعلق داشتن، پذیرفته شدن و مورد عشق و محبت قرار گرفتن است در واقع حمایت اجتماعی برای هر فردی یک ارتباط امن به وجود می آورد که احساس محبت و نزدیکی از ویژگی های اصلی این ارتباط است و همچنین یک کمک دوجانبه است که موجب خلق تصور مثبت از خود، پذیرش خویشتن، احساس عشق و ارزشمندی می گردد و تمام اینها فرصت خود شکوفایی و رشد می دهند (حسینی حاجی بکنده، ۱۳۸۹).

ساراسون^{۱۰۵}: از نظر ساراسون و دیگران حمایت اجتماعی به عنوان میزان برخورداری از محبت، همراهی و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد تعریف شده است. برخی، حمایت های اجتماعی را واقعیت اجتماعی و برخی آن را ناشی از ادراک فرد می دانند (علی پور، ۱۳۸۳). حمایت واقعی عبارت از نوع و فراوانی تعاملات حمایتی خاص است که فرد در روابط اجتماعی در قالب آن ها کمک های ابزاری، عاطفی و اطلاعاتی را از دیگران دریافت می کند. افراد براساس روابط اجتماعی و نوع پیوندهایی که دارند از منابع حمایتی برای برطرف کردن نیازهایشان استفاده می کنند، به طوری که هر اندازه روابط اجتماعی گسترده تر باشد میزان دسترسی به منابع حمایتی را بیشتر می کند و احتمالاً این منابع حمایت اجتماعی می تواند حوادث منفی زندگی را کاهش داده و به مثابه چتر دفاعی در مقابل عوامل استرس زای زندگی اجتماعی عمل می کند (دلپسند و همکاران، ۱۳۹۱).

کوب^{۱۰۶}: کوب (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را مجموعه اطلاعاتی تعریف می‌کند که شخص را به این اعتقاد می‌رساند که در یک شبکه ارتباطی مورد توجه و علاقه دیگران است و از سوی آن‌ها با ارزش و محترم شمرده می‌شود، و در نتیجه چنین باوری این احساس به فرد دست می‌دهد که به آن شبکه ارتباطی متعلق است (رستگارخالد، ۱۳۸۴). حمایت اجتماعی یکی از پیامدها و محصولات سرمایه اجتماعی است که شامل حمایت اقوام و خویشاوندان، دوستان و همسایگان می‌باشد و سه بعد کمک عینی یا ابزاری، اطلاعاتی و عاطفی را در بر می‌گیرد. حمایت عینی یا ابزاری دلالت بر موجود بودن حمایت فیزیکی دارد. در این نوع حمایت، کمک از افرادی کسب می‌شود که نزدیک و صمیمی هستند. حمایت اطلاعاتی شامل کمک به فهم یک مسئله و مشکل است. این نوع حمایت، دلالت بر اطلاعاتی دارد که فرد می‌تواند در برابر مسائل شخصی و محیطی از آن استفاده کند. حمایت عاطفی به منابع مرتبط با داشتن کسانی دلالت دارد که برای دلداری و احساس اطمینان، فرد می‌تواند به آن‌ها رجوع کند. افرادی که دارای منابع عاطفی کافی‌اند، نوعاً احساس می‌کنند دیگرانی را دارند که هنگام برخورد با مشکلات می‌توانند به آن‌ها مراجعه کنند (دلپسند و همکاران، ۱۳۹۱). شافر، کوین و لازاروس^{۱۰۷} (۱۹۸۱) با تأکید بر ادراکات ذهنی فرد، حمایت اجتماعی را عبارت از ارزشیابی‌ها یا ارزیابی‌های فرد از این که تا چه حد یک تعامل یا الگوی تعاملات یا روابط برای وی سودمند است، می‌دانند (شافر، کوین و لازاروس، ۱۹۸۱).

کسلر^{۱۰۸} و همکاران بین دو نوع از حمایت اجتماعی تمایز قائل می‌شوند: حمایت اجتماعی ساختاری و حمایت اجتماعی کارکردی. حمایت اجتماعی ساختاری بر جنبه‌های ساختاری روابط اجتماعی دلالت می‌کند. این جنبه‌ها به طور کلی عبارتند از ترتیب و برنامه زندگی (بدین معنی که آیا شخص به تنهایی زندگی می‌کند یا با دیگران)، فراوانی تعاملات اجتماعی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی یا درگیری در شبکه اجتماعی (گروهی از افراد که ممکن است سطوح متنوعی از تماس با یکدیگر داشته باشند). حمایت اجتماعی کارکردی نیز اصولاً به کارکردهای متعددی که حمایت ممکن است فراهم کند اشاره دارد. از جمله این نوع حمایت می‌توان به ابراز حالات روانی مثبت یا حمایت عاطفی، اظهار موافقت با عقاید و یا احساسات شخص، ابراز احساس تشویق‌آمیز و دلگرم‌کننده و یا کارکردهای دیگر مانند تأمین مشورت، ارائه اطلاعات و تأمین کمک‌های اطلاعاتی اشاره کرد (دلپسند و همکاران، ۱۳۹۱).

راتوس^{۱۰۹}: راتوس (۱۹۸۹)، عقیده دارد که حمایت اجتماعی از طریق فرایندهای زیر فشارهای روانی را تعدیل می‌کند:

¹⁰⁶Kobe

¹⁰⁷Shaffer, Kevin and Lazarus

¹⁰⁸Kessler

¹⁰⁹ Rattus

۱- توجه عاطفی شامل: گوش دادن به مشکلات فرد و ابراز احساس همدلی، مراقبت، فهم و قوت قلب دادن.

۲- یاری‌رسانی یعنی ارائه حمایت و یاری که به رفتار انطباقی می‌انجامد.

۳- اطلاعات: ارائه راهنمایی و توصیه جهت افزایش توانایی مقابله‌ای افراد.

۴- ارزیابی: ارائه پس‌خوراند از طرف دیگران در زمینه عملکرد منجر به تصحیح عملکرد.

۵- جامعه‌پذیری: دریافت حمایت اجتماعی معمولاً به واسطه جامعه‌پذیری به دست می‌آید در نتیجه نتایج سودمندی به دنبال می‌آورد (بخشی‌پور رودسری و همکاران، ۱۳۸۴).

از منظر راتوس می‌توان چنین استدلال نمود که حمایت اجتماعی با کاهش منابع فشار و تعدیل آن‌ها به مثابه یک عامل بازدارنده در برابر آسیب‌های اجتماعی عمل می‌کند (دلپسندو همکاران، ۱۳۹۱).

مازلو^{۱۱۰} به عنوان یک روانشناس، معتقد است که پویایی و بی‌پایانی، تابع قانونمندی ویژه‌ای است. وی نیازهای انسانی را نوع ویژه‌ای از غرایز می‌داند که در حیوانات یافت نمی‌شوند. بیشتر روانشناسان درباره نیازها سخن گفته‌اند، اما نظریه درباره نیازها و سلسله مراتب آن‌ها در انسان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر اساس نظریه مازلو نیازهای انسانی به ۵ دسته تقسیم می‌شود:

۱- نیازهای فیزیولوژیک یا جسمانی

۲- نیاز به امنیت و اطمینان

۳- نیازهای اجتماعی یا تعلق به دیگران

۴- نیازهای من یا صیانت ذات، نیاز به احترام

۵- نیازهای خودیابی و تحقق خویشتن (هاشمیان، ۱۳۹۱).

بر مبنای این چهارچوب نیاز به امنیت (اشتغال، رفاه، سلامت) به عنوان یکی از عوامل اجتماعی موثر بر میزان رضایت از زندگی مورد بررسی قرار می‌گیرد. بر اساس این نظریه که نیازهای اجتماعی احساس تعلق به دیگران و نیاز به احترام و نیاز به تحقق خویشتن در چارچوب حمایت اجتماعی قابل بررسی می‌باشند. در دیدگاه روان تحلیل‌گری فروید، مراقبت مادر از کودک، بدون قید و شرط است، به عبارت دیگر، حمایت مادر، حمایت عاطفی، تاییدی یا بیانی است و حمایت پدر، ناظر بر حمایت اطلاعاتی، حمایت ارزیابی و راهنمایی شناختی است که به تهدید، درک و مقابله با وقایع مشکل‌زا، کمک می‌کند (آخوندی، ۱۳۹۱).

مطابق دیدگاه آدامز، کینگ و کینگ^{۱۱۱} (۱۹۹۶) در میان منابع غیرکاری حمایت اجتماعی، حمایت از زوج، اعضای خانواده و دوستان مهم است. در واقع اعضای خانواده، منبع اولیه در ارائه حمایت عاطفی و ابزاری

¹¹⁰Maslow

¹¹¹Adams, King and King

به افراد به ویژه در خارج از محیط کاری محسوب می شوند و می توانند نقش مهمی را در کنترل روند تنش زای شغلی بازی کنند (هاشمیان، ۱۳۹۱).

در دیدگاه پدیدار شناختی هم راجرز^{۱۱۲} و هم مازلو^{۱۱۳}، عملاً بر حمایت تاییدی، عاطفی و بیانی تاکید دارند. در دیدگاه یادگیری، به نظر می رسد حمایت ابزاری و ملموس، بیشتر مورد توجه باشد (آخوندی، ۱۳۹۱). در دیدگاه شناختی با اشاره به نظر لازاروس^{۱۱۴} و فولکمن درباره ی راهبردهای مشکل مدار و هیجان مدار، حمایت اجتماعی ناظر بر حمایت اطلاعاتی، عاطفی و ابزاری است (هاشمیان، ۱۳۹۱).

۲-۴-۶. دیدگاههای نظری در مورد حمایت اجتماعی :

در ارتباط با حمایت اجتماعی نظریات گوناگونی وجود دارد که برخی از آنها به ارتباط دوران کودکی با اعضا خانواده در سالهای اولیه تولد تأکید دارد . عده ای دیگر به ارتباط فرد و تماسهای اجتماعی او با شبکه اجتماعی^{۱۱۵} در زندگی روزانه می پردازند و عده ای دیگر نیز هر دو ارتباط را در شکل گیری این مفهوم دخیل می دانند. در این جا به اختصار هر نظریه مورد بررسی قرار می گیرد.

۲-۴-۶-۱. دیدگاه روان پویشی^{۱۱۶}:

در نظام روان تحلیل گری ، مادر برای کودک ، معرف حمایت ، ایمنی ، عشق و تغذیه است در اوان تولد کودک از درک اشیاء عاجز است و از وجود خودش و دنیای خودش آگاه نیست . تحریک مثبت ، گرما و غذا را احساس می کند ، ولی هنوز آنها را از سرچشمه شان که مادر است باز نمی شناسد. گرما همان مادر است ، غذا همان مادر است. به اصطلاح فروید ، این یکی از حالت های حاصل از خودشیفتگی است. وقتی که کودک رشد می کند و پرورش می یابد کم کم یاد می گیرد که اشیاء را آن طور که هستند ، درک کند ، پی می برد که مادر به هنگام غذا دادن او را تحسین می کند. همه این دریافتها به صورت تجربه، متبلور و ترکیب می شود : مرا دوست دارند . دوستم دارند برای اینکه قشنگ و قابل تحسینم . دوستم دارند برای اینکه مادر

¹¹²Rogers

¹¹³Maslow

¹¹⁴LAZARUS

1- social net work

2 psycho dynamic approuch

هم به من نیازمند است. به طور کلی به خاطر آنچه هستم، دوستم دارند. یا اگر دقیقتر بگوییم، دوستم دارند برای اینکه وجود دارم. کودک احتیاج ندارد برای محبوب بودن کوششی بکند، عشق مادر ی بدون قید و شرط است. عشق مادری موهبت است، آرامش است، احتیاجی به تحصیل ندارد، احتیاجی به شایستگی ندارد (کرمی، ۱۳۹۰).

۲-۴-۶. در نظام اریکسون در مرحله اول (اعتماد در برابر عدم اعتماد):

کودک معمولاً نخستین ارتباط را با مادر برقرار می سازد. او باید بتواند در کنار مادر احساس ایمنی به دست آورد، یعنی این احساس را که مادر دائماً برای ارضای نیازهای وی در کنارش قرار دارد مراقبتهای منظم و محبت آمیز برای ایجاد احساس اعتماد در کودک ضروری است. اولین ارتباط عاطفی، اگر خوب برقرار شود برای کودک یک ایمنی است که اعتماد به دنیای بیرونی را میسر می سازد احساس ایمنی شرط هر نوع پیشرفت بعدی است. در مرحله سوم بر حسب نظریه اریکسون، تقویت شدن از سوی همسالان، والدین و تشویقهایی که کودک در اولین کوششهایش دریافت می کند می تواند به کودک در تشکیل تصویری مثبت از خود و همچنین ایجاد یک شخصیت مستحکم کمک کنند. در دوره نوجوانی، اگر نوجوان در محیطی مناسب قرار گیرد، ورود وی به یک سطح رشد یافتگی معتدل و رضایت بخش تسهیل می گردد. او در برابر چندین تناوب قرار می گیرد و اگر مورد تشویقهای بجا قرار گیرد می تواند بزرگسالی مستقل با اغماض، دیگر دوست و با اخلاق شود. (برک، ۲۰۰۷، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۲).

۲-۴-۳. دیدگاه یادگیری اجتماعی - شناختی^{۱۱۷}:

نظریه پردازان یادگیری اجتماعی - شناختی به این عقیده رسیدند که بخش عمده تقویت در تجربه انسان (دست کم پس از (طفولیت) ارتباط اندکی با نیازهای فیزیولوژیک و یا هیچ ارتباطی با آن ندارد. در عوض اکثر تقویت کننده هایی که برای افراد اهمیت دارند و تقویت اجتماعی پاسخهای تأیید کننده یا رد کننده سایر افراد هستند، تأیید بر این عقیده که تقویت کننده های عمده در تجربه انسان ماهیتی اجتماعی دارند - پذیرش، لبخند، آزار در آغوش گرفتن، تحسین، تأیید علاقه و توجه از سوی دیگران - اولین مفهوم از چند

مفهومی است که این نظریه ها بدان مفاهیم نظریه های یادگیری « اجتماعی » هستند. در الگوی سرمشق گیری به نظر می رسد تأکید بر حمایت ابزاری و ملموس است (کرمی، ۱۳۹۰).

۲-۴-۶. دیدگاه پدیدار شناختی^{۱۱۸}:

مازلو حمایت اجتماعی را یک نیاز اساسی برای رشد هر فرد می داند . او مشاهده کرد که اکثر افراد نوروپاتیک دارای سطوحی از حس فقدان امنیت ، تعلق خاطر ، عشق و توجه به حرمت نفس می باشند و هر یک از این ویژگی ها و نیازها ارتباط تنگاتنگی با تکامل شخصیت و خود شکوفایی فرد دارد. به اعتقاد مازلو افراد وابسته به محیط اجتماعی خود هستند و بدین روش نیازهای اساسی خود را رفع می کنند. و به احساسات و نیات دیگران حساس هستند. همه اینها شرایطی را فراهم می کند که شخص بتواند استعدادها و توانائیهای بالقوه خود را شکوفا و به کمال برساند. لذا بر اساس نظریات مازلو افراد خود شکوفا نیاز اندکی برای حمایت اجتماعی دارند ، زیرا آنها متکی به خود بوده و منبع حمایتی مثبتی برای دیگران محسوب می گردند (افضلان، ۱۳۹۳).

۲-۴-۵. دیدگاه شناختی :

در نظریه شناختی ، برخی از پژوهشگران از جمله لازاروس^{۱۱۹} ، فولکمن^{۱۲۰} بر این باورند که تنیدگی به شناخت فرد از خود و محیط بستگی پیدا می کند . از سوی این پژوهشگران به دو راهبرد اشاره می شود که توسط فرد برای کاهش اثرات تنیدگی استفاده می شود. راهبردهای مشکل مدار و راهبردهای هیجان مدار، راهبرد های مشکل مدار جهتشان به طرف اداره و رویارویی با مشکل است. صورتی که راهبردهای هیجان مدار جهتشان به سوی بهینه سازی پریشانی هیجانی است. به علاوه راهبردهایی وجود دارد که از هر دو کنش مشکل مدار و هیجان مدار استفاده می کند حمایت اجتماعی یکی از این راهبردهاست . حمایت اجتماعی راهبردی است که از دو کنش سود می جوید و بدین ترتیب ناظر بر حمایت اطلاعاتی ، عاطفی و ابزاری است (کرمی، ۱۳۹۰).

2- phenomenological approach

1-Lazarus

2- Folkman

تأثیر حمایت اجتماعی ریشه در تئوری دلبستگی بالبی^{۱۲۱} و راتر^{۱۲۲} دارد که وجود ارتباط میان کودک و اطرافیان وی را در رشد تحولی ضروری می دانند. از جنبه ارتباط حمایت اجتماعی با تئوری دلبستگی می توان گفت که مراقب به عنوان پایگاه امنی است برای نوزاد تا به شیوه ی مؤثری در محیط به کشف و دستکاری بپردازد که در نتیجه آن حسی از شایستگی و موثر بودن را در خود رشد دهد و از این طریق منابع بالقوه فشار را کمتر تهدید کننده تفسیر می کنند و منجر به ایجاد اطمینان و اعتماد در فرد و دیگران می شود (برک، ۲۰۰۷، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۲).

۲-۵. تاب آوری

۲-۵-۱. تاریخچه مطالعه تاب آوری

مطالعه علمی تاب آوری در حدود سال ۱۹۷۰ پدیدار شد وقتی که یک گروهی از محققان پیشرو به پدیده سازگاری مثبت در میان گروهی از کودکان در معرض خطر توجه نمودند (ماستن^{۱۲۳}، ۲۰۱۲). پژوهش های پیش گام در مورد تاب آوری به یک انقلاب در زمینه فکر کردن در مورد ریشه و درمان آسیب شناسی روانی منجر شد. تلاش های تحقیقاتی مستقیمی به سوی درک آسیب شناسی یا نقایص بود تا بر روی اینکه چگونه مشکلات آشکار می شوند (رایت^{۱۲۴}، ماستن و نارایان^{۱۲۵}، ۲۰۱۳). از نظر تاریخی، مطالعه تاب آوری، سه موج را به همراه داشته است (ریچاردسون^{۱۲۶}، ۲۰۰۲) :

موج اول بررسی تاب آوری، در پاسخ به این سوال بود، «چه ویژگی هایی افرادی را در مواجهه با عوامل خطر زا یا شرایط ناگوار موفق بیرون می آیند، به عنوان نقطه مقابل افرادی که در برابر این عوامل تسلیم می شوند، مشخص می کند؟»، بیشتر ادبیات و منابع موجود تاب آوری، جستجویی برای توصیف کیفیت های تاب آورانه درونی و بیرونی است که به افراد کمک می کند تا در پی بروز شرایط پر خطر و یا پس از عقب

121-Bowlby

122-Rotter

123 Masten, A. S

124 Wright, D

125 Narayan, A. J.

126 Richardson, E. G

نشینی، بتواند سازگار شده و یا کارکرد قبلی خود را بازبند. کیفیت‌های تاب آور بودن، پیامدهای نخستین موج بررسی تاب آوری را بازنمایی می‌کنند.

موج دوم بررسی تاب آوری، تلاشی برای پاسخ به این سوال بود، کیفیت‌های تاب آوری، چگونه کسب می‌شوند؟ فلچ^{۱۲۷} (۱۹۷۷، ۱۹۸۸) اظهار نمود، کیفیت‌های تاب آور بودن از طریق قانون تخریب و انسجام مجدد^{۱۲۸} کسب شده‌اند. یک فرایند مفصل‌تر کسب کیفیت‌های تاب آوری به عنوان کارکردی از انتخاب هشیار یا ناهشیار به وسیله ریچاردسون و همکاران (۱۹۹۰) مطرح گردید. برای اهداف آموزشی و مشاوره با مراجعان، تاب آوری به عنوان مدل خطی ساده‌ای^{۱۲۹} است که بر اساس آن فرد یا گروه از میان مراحل تعادل زیستی – روانی – معنوی^{۱۳۰}، تعامل با فوریت‌های زندگی^{۱۳۱}، تخریب‌ها^{۱۳۲}، آمادگی برای انسجام مجدد^{۱۳۳} و انتخاب برای انسجام مجدد به صورتی تاب آورانه^{۱۳۴}، برگشت به تعادل یا فقدان^{۱۳۵} عبور می‌کند (ریچاردسون، ۲۰۰۲).

موج سوم بررسی تاب آوری، منجر به مفهوم تاب آور بودن شد. موج سوم آشکار ساخت که در فرایند انسجام مجدد از تخریب در زندگی برخی اشکال انرژی‌انگیزی^{۱۳۶} مورد نیاز است. انسجام مجدد تاب آورانه به انرژی فزاینده‌ای برای رشد نیاز دارد، و مطابق نظریه تاب آوری این منبع انرژی، یک منبع معنوی یا تاب آور بودن فطری است (ریچاردسون، ۲۰۰۲).

۲-۵-۲. تعاریف تاب آوری

تاب آوری معادل واژه Resilience است. در فرهنگ لغت، این کلمه، خاصیت کشسانی، بازگشت پذیری و ارتجالی معنا شده است، ولی در متون بهداشت روانی تاب آوری معادل گویاتری است.

¹²⁷ Flach, C

¹²⁸ low of disruption and reintegration

¹²⁹ simple linear model

¹³⁰ Biopsychospiritual homeostasis

¹³¹ life prompts

¹³² disruption

¹³³ readiness for reintegration

¹³⁴ choice to reintegrate resiliently

¹³⁵ back to homeostasis or with loss

¹³⁶ Motivational energy

گارمزی^{۱۳۷} و ماستن (۲۰۰۶) تاب آوری را «یک فرایند توانایی، یا پیامد سازگاری موفقیت آمیز علی رغم شرایط تهدید کننده» تعریف نموده اند که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب آن دارد.

والر^{۱۳۸} (۲۰۰۱) بیان می کند که تاب آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (به نقل از حسام پور، ۱۳۹۵).

کامپفر^{۱۳۹} (۱۹۹۹) معتقد است که تاب آوری نقش مهمی در بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر دارد و از این رو، سازگاری مثبت و موفق را در زندگی فراهم می کند (به نقل از کیخاونی و همکاران، ۱۳۹۷).

تاب آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب ها یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه فرد تاب آور، مشارکت کننده فعال^{۱۴۰} و سازنده محیطی پیرامونی خود است. تاب آوری قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی- روانی- روحی، در مقابل شرایط مخاطره آمیز می باشد (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳)؛ نوعی ترمیم خود که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است (گارمزی، ۱۹۹۱؛ ماستن، ۲۰۰۱؛ راتر، ۱۹۹۹). از این رو نمی توان آن را معادل بهبودی^{۱۴۱} دانست چون در بهبودی فرد پیامدهای منفی و مشکلات هیجانی و عاطفی را تجربه می کند (به نقل از با نانو^{۱۴۲}، ۲۰۰۴).

راتر^{۱۴۳} (۱۹۸۵) در یک تعریف نسبتاً جامع و مقبول، تاب آوری را به عنوان فرایندی پویا توصیف کرده است که شامل تعامل میان عوامل خطرزا و عوامل محافظتی درونی و بیرونی، برای بهبود نشانه های رویدادهای ناگوار زندگی می باشد (به نقل از حسام پور، ۱۳۹۵).

جانستون^{۱۴۴} و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی بیماری جسمانی و تاب آوری پرداختند. هدف آنها از انجام این پژوهش این بود که دامنه ای از تعاریف تاب آوری بیماری جسمانی را ارائه دهند. آنها چند تعریف از تاب آوری که در اکثر مطالعات مشترک بود را ارائه دادند:

¹³⁷ Garmezy, N.M

¹³⁸ Waller, A

¹³⁹ Kumpfer, K. L

¹⁴⁰ Active participant

¹⁴¹ Recovery

¹⁴² Bonanno

¹⁴³ Rutter, M

¹⁴⁴ Johnston, M. C

۱. یک سختی می‌بایست به منظور نشان دادن تاب آوری تجربه شود.
۲. تاب آوری توانایی حفظ سطح سالم عملکرد در طول زمان با وجود سختی است یا برگشتن به عملکرد طبیعی بعد سختی است.
۳. تاب آوری یک مفهوم پویا است نه یک ویژگی ثابت شخصیتی.
بنابراین بهتر است در تبیین تاب آوری به این نکات توجه کنیم:
 - تاب آوری روندی پویا است.
 - تاب آوری وابسته به اوضاع است. یعنی یک رفتار سازگارانه در یک موقعیت، ممکن است در موقعیت‌های دیگر ناسازگار باشد.
 - تاب آوری محصول تعامل ویژگی‌های شخصیتی با عوامل محیطی است.
 - تاب آوری در شرایط پرمخاطره، دشوارتر می‌شود.
 - تاب آوری قابل یادگیری است.

۲-۵-۳. تاب آوری تحصیلی

بسیاری از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیتهای مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس خانه و اجتماع مواجه میشوند که میتواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه رو کند (فاستر^{۱۴۵}، ۲۰۱۳). با وجود، این بسیاری از تحقیقات نشان داده اند دانش آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در موقعیتهای فشارزا مشکل ساز و تهدید کننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (خلف^{۱۴۶}، ۲۰۱۴؛ هیتون^{۱۴۷}، ۲۰۱۳). این فرایند، "تاب آوری تحصیلی" نامیده می‌شود. از نظر آلوا^{۱۴۸} (۱۹۹۱) دانش آموزانی که تاب آوری تحصیلی دارند حتی با وجود رویدادهای فشارزا و شرایطی که میتواند آنها را در خطر عملکرد ضعیف و نهایتاً در موقعیت رها کردن مدرسه قرار دهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند. اصولاً چارچوب تاب آوری تحصیلی با دیدگاههای سنتی متفاوت است؛ چرا که به جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر ناکامی دانش آموزان نگاهها را به این معطوف میکند که دانش آموزان چگونه می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت دست یابند این هرگز به معنای رها کردن دانش آموزان مسأله دار و

¹⁴⁵ Foster, T. A

¹⁴⁶ Khalaf, M. A

¹⁴⁷ Heaton, D

¹⁴⁸ Alva, S

تمرکز بر دانش آموزان با عملکرد بهتر نیست بلکه میتوان با تمرکز بر تاب آوری و تلاش برای ایجاد و ترویج آن و فراهم کردن بسترهای لازم برای تربیت دانش آموزان تاب آور، اقدامات مفیدتری در مسیر توسعه جامعه آموزش محور امروزی انجام داد.

در حوزه تحصیل آلو (۱۹۹۱) معتقد است که تاب آوری تحصیلی اشاره به سطوح بالای انگیزش پیشرفت و عملکرد علیرغم حوادث و شرایط استرس زایی دارد که دانش آموزان در مدرسه با آن مواجه اند. کلوز و سولبرگ^{۱۴۹} (۲۰۰۷) آن را توانایی موفقیت در مدرسه، علیرغم شرایط فقر تعریف می کنند که در بر گیرنده شایستگیهای از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت گزینی ارتباط قوی و مدیریت استرس است.

تاب آوری فرایند توانایی یا پیامد سازگاری موفق با شرایط تهدید کننده است و نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد تاب آوری تحصیلی، انعطاف پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس ها، ویژگیها و شرایط چالش برانگیز دوران تحصیل است و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی می شود تاب آوری تحصیلی در برگیرنده شایستگی هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت گیری ارتباط و مدیریت تنش است. شاخصهای روان سنجی تاب آوری تحصیلی با عنوان مهارتهای ارتباطی جهت گیری آینده و مسئله محور و مثبت نگری شناسایی شده اند (کلوز و سولبرگ، ۲۰۰۷). مارتین و مارش^{۱۵۰} (۲۰۰۶) معتقدند تاب آوری تحصیلی به همه دانش آموزان مربوط است؛ چراکه در برخی موارد همه دانش آموزان ممکن است سطوحی از عملکرد ضعیف، سختی، چالش یا فشار را تجربه کنند.

۲-۵-۴. مدل های تاب آوری

مدل های متعددی برای تاب آوری ارائه شده است که در تمامی آنها چگونگی تأثیر گذاری عوامل فردی و محیطی بر کاهش یا خنثی کردن اثرات آسیب رسان عوامل خطر زا مورد تاکید بوده است. برای مثال گارمزی، ماستن و تلگن^{۱۵۱} (۱۹۸۴) مدل های نظری ارائه کرده اند که موجب فهم آسان و تسهیل پژوهش ها بر روی مطالعات تاب آوری می گردد و تمام تعاملات بین فرد و محیط و عوامل خطر و محافظتی را در نظر می گیرد که عبارتند از:

۱. مدل جبرانی^{۱۵۲}

¹⁴⁹ Close, W. & Solberg, S

¹⁵⁰ Martin, A. J., & Marsh, H. W

¹⁵¹ Tellegen, A

¹⁵² compensatory model

۲. مدل چالش^{۱۵۳}

۳. مدل محافظتی^{۱۵۴} یا مدل مصون سازی در مقابل آسیب پذیری^{۱۵۵}.

راتر (۱۹۸۵) نیز مدلی را توصیف می‌کند که به موجب آن عوامل محافظتی، اثرات خود را به واسطه خاصیت تعاملیشان با یک عامل خطر که پیامدهای منفی را پیش بینی می‌کنند (مثل، آسیب شناسی روانی) بروز می‌دهند. او همچنین، مصون سازی^{۱۵۶} یا مقاوم سازی^{۱۵۷} را به عنوان مدل دیگری برای تاب آوری پیشنهاد می‌کند.

ماستن و رید^{۱۵۸} (۲۰۰۴) مدل‌های مفهومی^{۱۵۹} تاب آوری را که شامل مدل‌های متمرکز بر متغیر و مدل‌های متمرکز بر شخص می‌باشند مطرح کرده‌اند. کامپفر با الهام از مدل برونفن برنر^{۱۶۰} و کروتر^{۱۶۱} (۱۹۸۳) که ترکیب سه عامل شخص - فرایند - بافت^{۱۶۲} می‌باشد، مدل تاب آوری خود را ارائه نمود. در ادامه توصیفی از مدل‌ها داده شده است:

۲-۵-۴-۱. مدل‌های گارمزی و همکاران

همان‌گونه که اشاره شد، گارمزی و همکاران (۱۹۸۴) سه مدل تاب آوری جبرانی، محافظتی و چالش را ارائه کردند.

ا) مدل جبرانی

عامل جبرانی متغیری است که تأثیر مواجهه با خطر را خنثی می‌کند این عامل با عامل خطر زا در تعامل نیست، بلکه به جای تعامل با عامل خطر زا، تأثیری مستقیم و مستقل بر پیامد مورد نظر دارد (شکل ۱-۲). هم

¹⁵³ challenge model

¹⁵⁴ protective model

¹⁵⁵ immunity – versus – vulnerability model

¹⁵⁶ inoculation

¹⁵⁷ steeling

¹⁵⁸ Reed, M. G. J.

¹⁵⁹ Conceptual

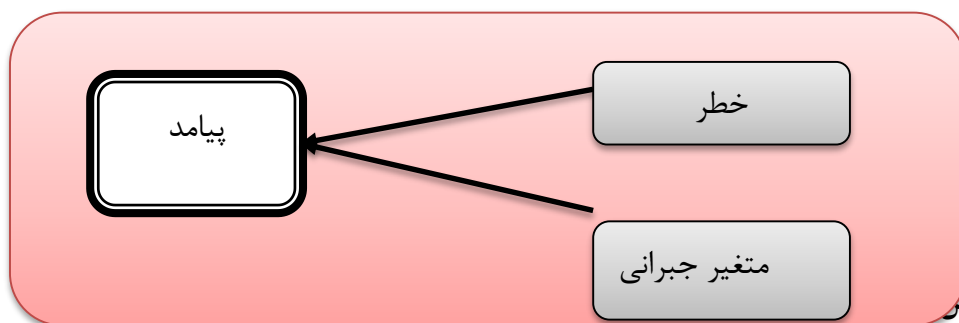
¹⁶⁰ Bronferbrenner, R

¹⁶¹ Crouter, E

¹⁶² Person - Process – Context

عامل خطر زا و هم عامل جبرانی، هردو در پیش بینی پیامد نقش دارند (گارمزی و همکاران، ۱۹۸۴). در این مدل یک عامل محافظ در جهت مخالف یک عامل خطر عمل می کند (جوادی و همکاران، ۱۳۹۷).

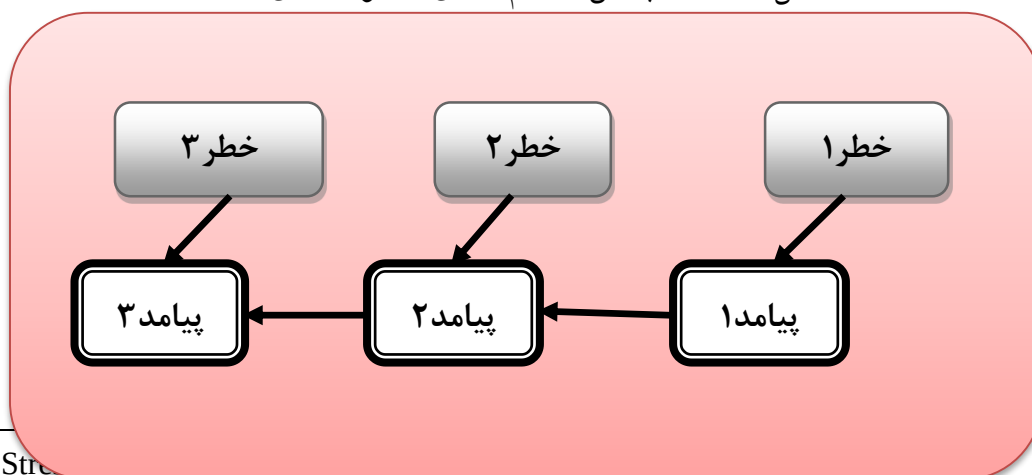
شکل ۱-۲ مدل جبرانی



(ب) مدل چالش

بنابر مدل چالش تاب آوری، محرک تنش زا^{۱۶۳} به عنوان عامل بالقوه افزایش دهنده ی تطابق موفقیت آمیز عمل می کند. در این مدل، استرس خیلی کم، چالش کافی را ایجاد نمی کند و استرس خیلی زیاد نیز درماندگی را به فرد منتقل می کند که می تواند منتهی به رفتار ناسازگارانه شود. اگر چه، سطوح متوسط استرس، فرد را با چالش مواجهه می دهد که در صورت غلبه ی فرد بر این استرس، کفایت او تقویت می شود. اگر چالش به طور موفقیت آمیز به پایان برسد، فرد برای مشکل بعدی آماده می شود (جوادی و همکاران، ۱۳۹۷). (شکل ۲-۲). راتر (۱۹۸۷)، این فرایند را «مقاوم سازی» یا «مصون سازی» نامیده است. اگر تلاش ها برای مواجهه با چالش به طور موفقیت آمیزی به پایان نرسد، فرد به صورت فزاینده ای نسبت به خطر آسیب پذیر خواهد شد. بنابراین، سطح بهینه استرس، هنگامی رخ می دهد که تطابق به همان اندازه که فرد با چالش مواجه می شود، تقویت شده باشد. این مدل مستلزم داده های طولی بوده و به طور تحلیلی با استفاده از مدل سازی معادله ساختاری یا مسیر (مثل لیزرل) سنجیده می شود.

شکل ۲-۲ مدل چالش (مقاوم سازی، مصون سازی)



ت) مدل عامل حفاظتی

عامل حفاظتی، فرایندی است که جهت کاهش احتمال پیامد منفی، با عامل خطر تعامل می‌کند. این عامل از طریق تعدیل اثر مواجهه با خطر عمل نموده، و از طریق تغییر در پاسخ به عامل خطر، به عنوان کاتالیزور^{۱۶۴} عمل می‌کند (ماستن و تلگن، ۲۰۱۲). یک عامل حفاظتی، می‌تواند اثری مستقیم بر پیامدها داشته باشد، اما تأثیر آن در حضور یک عامل فشار آور، قوی‌تر است. راتر (۱۹۸۷) مکانیزم حفاظتی را به عنوان یک فرایند حفاظتی توصیف می‌کند که به تعیین تعاملات افزایش یافته یا اثرات همکاری کننده‌ای که طی آن یک متغیر اثر متغیر دیگر را قوت می‌بخشد، کمک می‌کند. گارمزی و همکاران (۱۹۸۴)، به مدل عامل حفاظتی، به عنوان یک مدل ایمنی در مقابل آسیب پذیری اشاره می‌کنند.

بروک^{۱۶۵}، بروک^{۱۶۶}، گوردن^{۱۶۷} و ویتمن^{۱۶۸} (۱۹۹۰) برای چگونگی کارکرد اثرات محافظتی دو مکانیسم را مطرح می‌کنند: «مکانیسم خطر / حفاظتی^{۱۶۹} و مکانیسم حفاظتی / حفاظتی^{۱۷۰}». کارکرد یک متغیر خطر / محافظتی در جهت تخفیف اثرات منفی یک عامل خطر زاست است (شکل ۳-۲). یک مکانیسم محافظتی / محافظتی به وسیله افزایش اثرات محافظتی متغیرهای کاهش دهنده احتمال پیامدهای منفی، کارکرد دارد (شکل ۴-۲).

هر دو عامل خطر / حفاظتی و حفاظتی / حفاظتی، می‌توانند به وسیله بررسی ارتباطات تعدیل کننده‌ی بین پیش بینی کننده‌ها و پیامد ارزیابی شوند. عامل حفاظتی ارتباط بین یک عامل خطر یا حفاظتی را با پیامد به شیوه‌ای تعاملی متأثر می‌سازد. هر دو عامل می‌توانند اثرات یکدیگر را تخفیف یا افزایش دهند (ماستن و تلگن، ۲۰۱۲).

¹⁶⁴ catalyst

¹⁶⁵ Brook, J. S

¹⁶⁶ Brook, D. W

¹⁶⁷ Gordon, A. S

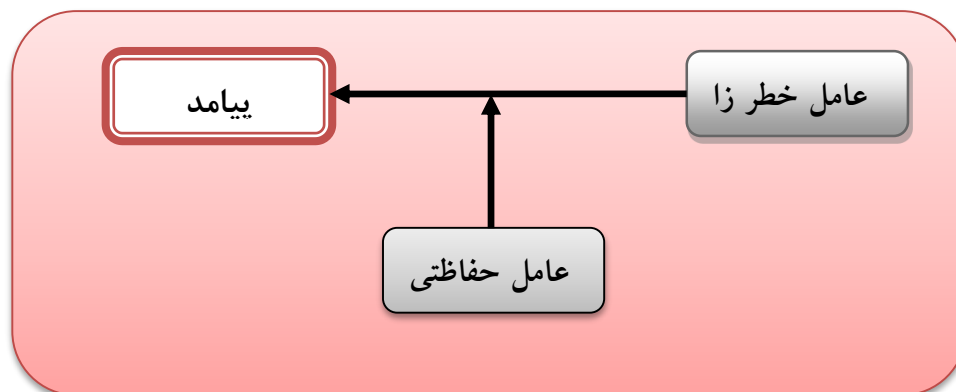
¹⁶⁸ Whiteman, M

¹⁶⁹ risk / protective

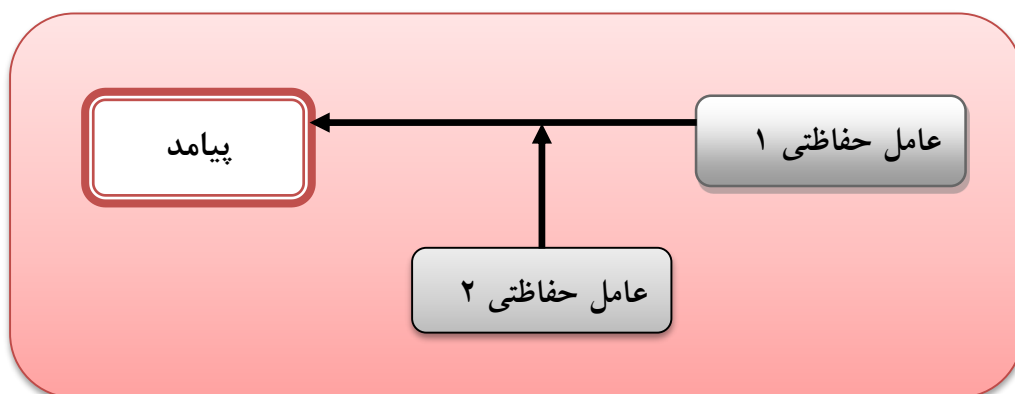
¹⁷⁰ protective / protective

مدل حفاظتی تاب آوری از آن روی که جهت تأثیر پیامد، به صورت غیر مستقیم عمل می‌کند، با مدل‌های جبرانی و چالش متفاوت است. مطابق این مدل، عوامل مثبت در زندگی فرد می‌توانند جبران‌کننده برخی از خطرات باشند و همزمان با سایر عوامل جهت کاهش پیامدهای منفی به تعامل بپردازند. به همین ترتیب عوامل خطر زایی که به طور معمول می‌توانند خطرناک باشند همچنین می‌توانند یک سطح قابل‌کنترلی از استرس را فراهم نمایند که در آینده مواجهه با استرس را کمتر ناتوان‌کننده می‌سازد. از نظر تأثیر، استرس به منبعی تبدیل می‌شود که توانایی فرد جهت مقابله با استرس شدید تر را افزایش می‌دهد (ماستن، ۲۰۱۲).

شکل ۲-۳. مکانیسم خطر/ حفاظتی



شکل ۲-۴. مکانیسم حفاظتی / حفاظتی



۲-۴-۵-۲. چارچوب تاب آوری کامپفر

چارچوب تاب آوری کامپفر (۱۹۹۹) یک مدل تبادلی تاب آوری است، و شامل «هم‌سازهی فرایند و هم‌سازهی پیامد» است (گلانز^{۱۷۱} و جانسون^{۱۷۲}، ۱۹۹۹).

¹⁷¹ Glantz, M. D. G

¹⁷² Johnson, L. J

این مدل شبیه مدل ریچاردسون و دیگران (۱۹۹۰) است، کمتر بر چرخه تخریب و انسجام مجدد تاکید دارد، و تا اندازه‌ای بر ماهیت تعاملی محتوای محیطی و تاب آوری درونی (فرایندهای تبدیلی محیطی-شخص)، و عوامل تاب آوری درونی و پیامدهای انسجام مجدد (فرایندهای تاب آوری) گرایش یافته است. فرایندهای تاب آوری شامل فرایندهای منحصر به فرد کنار آمدن است که از طریق مواجهه‌های قبلی فرد با چالش و استر سورها آموخته شده‌اند. فریدمن (۲۰۰۲)، این فرایند را «سرچشمه تاب آوری» نامیده است. متغیرهای مدل به شرح زیر است:

- استر سورها، مثل: مشکلات اقتصادی و شغل.
- عوامل خطر آفرین محیطی، مثل: فقدان حمایت اجتماعی، منابع اقتصادی محدود یا فرصت‌های شغلی محدود، تعارض با همسر، یا داشتن فرزندان که در رشد زندگی اجتماعی بازدارنده شده‌اند.
- عوامل حفاظتی محیطی، مثل: شبکه حمایت اجتماعی، امنیت شغلی، فرصت‌های شغلی یا آموزشی و پذیرش کمک حرفه‌ای.
- فرایندهای تبدیلی محیط-شخص، مثل: تغییرات محیطی.
- عوامل شناختی، مثل: قابلیت حل مسئله، بینش، عزت نفس.
- عوامل هیجانی، مثل: همدردی، حس شوق طبیعی، و توانایی برای بازسازی عزت نفس.
- عوامل معنوی، مثل: حس غایت، توانایی برای رویا و مرجع کنترل درونی.
- مهارت‌های رفتاری، مثل: ارتباط موثر، مهارت‌های اجتماعی، انعطاف پذیری، بهزیستی جسمانی (گلانز و جانسون، ۱۹۹۹).

به طور خلاصه، کامپفر (۱۹۹۹) عوامل تاب آوری درونی را در چهار بعد طبقه بندی و ارایه داده است. این چهار بعد عبارتند از:

۱. **عوامل معنویت / انگیزشی**؛ شامل رویاها و اهداف، غایت/معنا در زندگی، معنویت، اعتقاد به یکتایی خود شخص، استقلال (خودمختاری)، امید و خوش بینی.
۲. **صلاحیت‌های شناختی**؛ شامل، هوش، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های تکلیف خانه، مهارت‌های خواندن، استدلال اخلاقی، بینش، آگاهی میان فردی، عزت نفس، توانایی طراحی، خلاقیت.

۳. صلاحیت‌های رفتاری/اجتماعی؛ شامل مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله، صلاحیت‌های دو جنسیتی و چند فرهنگی، همدلی، استواری هیجانی و مدیریت هیجانی، شادکامی، بازشناسی احساسات، مهارت‌های مدیریت هیجانی، توانایی برای بازسازی عزت نفس، شوخ طبعی.

۴. صلاحیت‌های جسمی و بهزیستی جسمانی؛ شامل سلامت خوب، مهارت‌های حفظ سلامتی، رشد استعداد جسمانی، جذابیت جسمانی (ترون^{۱۷۳} و ترون^{۱۷۴}، ۲۰۱۴).

۲-۵-۴-۳. مدل‌های مفهومی تاب آوری

ماستن و رید (۲۰۰۴) مدل‌های مفهومی تاب آوری را که شامل مدل‌های متمرکز بر متغیر^{۱۷۵} و مدل‌های متمرکز بر شخص^{۱۷۶} می‌باشند مطرح کرده‌اند.

ا) مدل‌های متمرکز بر متغیر

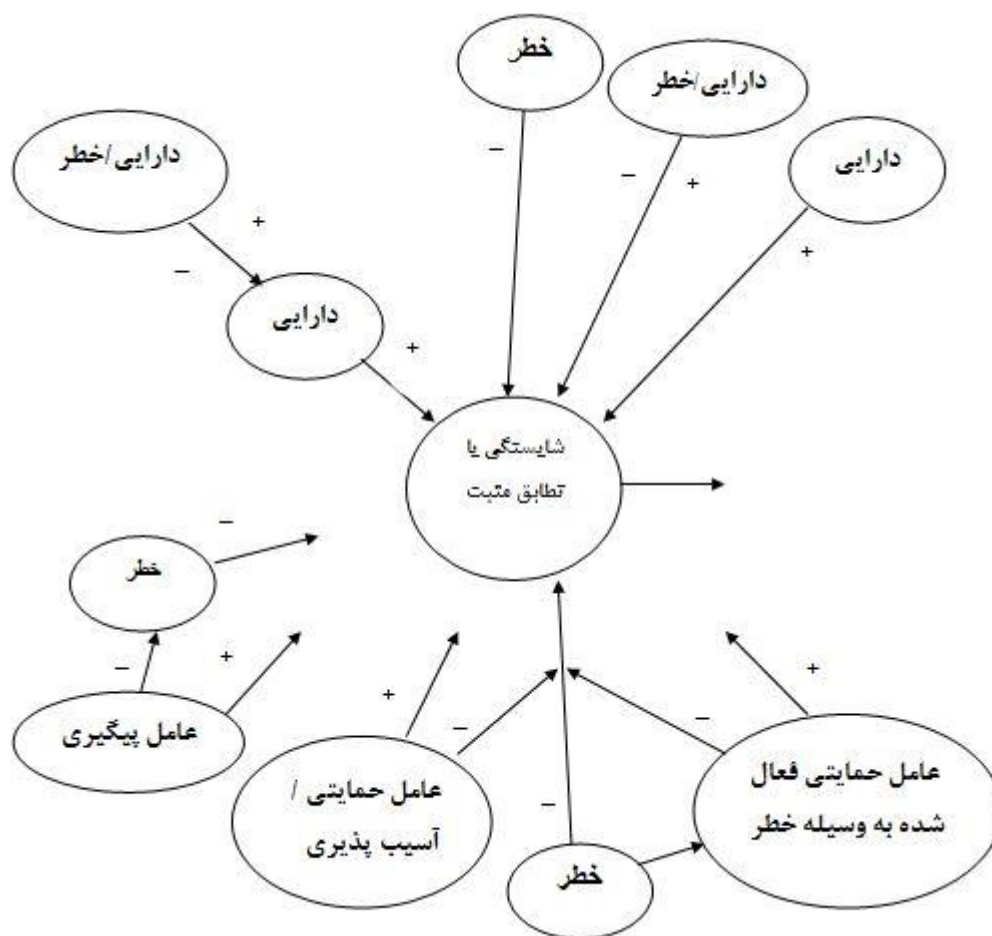
در شکل ۲-۵ چند مدل متمرکز بر متغیر تاب آوری نشان داده است، که در ادبیات تجربی مورد آزمون قرار گرفته‌اند، مدل جمع‌پذیری، مدل تعاملی و مدل غیر مستقیم.

¹⁷³ Theron, L

¹⁷⁴ Theron, A. M

¹⁷⁵ Variable- Focused Models

¹⁷⁶ Person- focused models



شکل ۲-۵. مدل‌های متمرکز بر متغیر

۱. **مدل جمع پذیر:** این مدل که ساده‌ترین مدل نیز هست اثرات تجمعی عوامل خطر زا، دارایی‌ها و عوامل دو قطبی خطر زا/ دارایی‌ها در رابطه با یک پیامد مثبت مورد آزمون قرار می‌گیرند. طبق این مدل نسبت به اینکه یک فرد در زندگی چقدر درست عمل می‌کند یا معیار مورد نظر را دارا می‌گردد، دارایی‌ها و خطر زاها نقش‌های مستقلی را بر عهده می‌گیرند (ماستن و رید، ۲۰۰۴).

حضور یک عامل خطر زا به معنی داشتن یک اثر منفی بر پیامد و عدم حضور آن به معنی عدم تأثیر است. همچنین حضور دارایی‌های خالص با اثر مثبت و نبود آنها با اثر منفی همراه است. (در یک طیف خطر) دارایی ویژگی‌های زیادی می‌توانند عمل کنند، که زیاد بودن آن‌ها مطلوب و کم بودن آن‌ها برای پیامد مورد نظر نامطلوب است (مانند تأثیر مهارت‌های هوشی و کیفیت فرزند پروری برای پیشرفت تحصیلی). از لحاظ نظری دارایی‌ها می‌توانند خنثی کننده سطوح بالای خطر در این مدل باشند. مداخلات معطوف بر تقویت حضور دارایی‌ها یا کاهش تعداد عوامل خطر زا بر این مدل مبتنی هستند (ماستن، ۲۰۱۲).

۲. **مدل تعاملی:** این مدل در گوشه راست پایین دیده می‌شود. طی این مدل اثرات تعدیل کننده‌ای وجود دارد که طی آن‌ها یک متغیر اثر متغیر خطر را تغییر می‌دهد. چنین متغیرهایی در این مدل «آسیب پذیری» و «عوامل محافظتی» نامیده می‌شوند. در این مدل دو نوع اثرات عاملی نشان داده شده است. یکی از این فکر نشأت می‌گیرد که در فرد یا محیط یک ویژگی پایدار وجود دارد که آمادگی فرد را برای مواجهه با موقعیت تهدید کننده، افزایش یا کاهش می‌دهد. یکی از اثرات تعدیل کننده‌ای که به وفور مورد پژوهش قرار گرفته، عبارت است از اینکه خلق و خو یا شخصیت، افراد را آماده می‌کند تا به یک موقعیت تهدید کننده با استرس و هیجان منفی کمتر یا بیشتری واکنش نشان دهند. تعدیل کننده دیگری که در شکل دیده می‌شود، سیستم محافظتی است که به وسیله تهدید فعال شده است. مانند کیسه هوایی که در اتومبیل به کار گرفته می‌شود. محافظت والدین از کودکان در زمان تجربه شرایط ناگوار را می‌توان به عنوان محافظت فعال شده به وسیله خطر در نظر گرفت. تلاش‌های تطابقی فرد نیز می‌تواند به همین شیوه عمل نماید، که طی آن تلاش‌های خاصی برای کاهش تهدید نسبت به خود انجام می‌شود. مداخلات معطوف به بهبود دادن سیستم‌های پاسخ دهنده به تهدید به منظور کاهش یا حذف تأثیر مخاطرات زندگی بر مبنای این مدل طراحی شده‌اند (ماستن و رید، ۲۰۰۴).

۳. **مدل غیر مستقیم:** این مدل تاب آوری در سمت چپ شکل نشان داده شده است. در قسمت فوقانی شکل پدیده اثرات میانجی نشان داده شده که طی آن تأثیر نیرومند بر پیامد به وسیله خطرات یا منابع متأثر می‌شود. یک مثال خوب مطالعاتی را شامل می‌شود که در آن‌ها تعیین کننده‌های فرزند پروری مورد بررسی قرار می‌گیرند. مداخلاتی که طی آن‌ها تلاش می‌شود تا کیفیت پیش بینی کننده‌های کلیدی (از قبیل اثربخشی والدین) ارتقاء یابد، بر مبنای چنین مدل‌های میانجی قرار دارند. در این مدل فرض بر این است که محافظت مهیا شده به وسیله میانجی می‌تواند دستخوش تغییراتی شود و پیامدهایی را برای زندگی کودک به همراه داشته باشد (رایت، ماستن و نارایان، ۲۰۱۳).

مدل غیر مستقیم دیگری در قسمت پایین سمت چپ شکل، اثر نامشهود پیشگیری کامل، وقتی که یک عامل پیشگیرانه نیرومند از رخداد شرایط خطر را پیشگیری می‌کند، نشان داده شده است. برای مثال چنانچه تولد زودرس به وسیله مراقبت والدینی خوب پیشگیری شود، پس خطرات با آن به کلی برطرف خواهد شد.

شکل ۲-۶ نشان دهنده ساده‌ترین نگاهی است که می‌توان به مدل‌های تاب آوری داشت. در زندگی واقعی عوامل خطر زا و دارایی‌ها به صورت مداوم در تعامل با یکدیگرند و بر هم تأثیر می‌گذارند (ماستن و رید، ۲۰۰۴).

ب) مدل‌های متمرکز بر شخص

این رویکرد سعی در شناسایی افراد تاب آور و بررسی اینکه چه چیزی منجر به تاب آوری بیشتر در آنان می‌شود، دارد. سه نوع مدل متمرکز بر شخص در مطالعه تاب آوری نقش کلیدی داشته‌اند. یک مدل از مطالعات موردی نشأت گرفته است. این مدل تاب آوری را ویژه افراد خاص می‌داند و بر همین اساس به بررسی خصوصیات این افراد می‌پردازد. که با نقایص و کمبودهای زیادی همراه است. مطالعات موردی به عنوان مدل‌های مفهومی واقعی تاب آوری مطرح نیستند، اما به عنوان مدل‌ها نشان دهنده پدیده طبیعی، یک هدف اکتشافی را فراهم می‌کنند. این گزارش‌ها به وفور در ادبیات تاب آوری دیده می‌شوند (ماستن و رید، ۲۰۰۴).

نوع دوم مدل متمرکز بر شخص بر شناسایی افرادی مبتنی است که در معرض خطر زیاد قرار دارند که خوب عمل می‌کنند (زیر گروه تاب آور). این یک رویکرد کلاسیک در حوزه تاب آوری است که در اکثر مطالعات بلند مدت تاب آوری به کار رفته است.

مدل سوم به دنبال بررسی و شناسایی الگوهای عمده رفتاری است که در طول زمان و در بررسی‌های طولی، در افراد تاب آور مشاهده شده است.

هر دو مدل کلاسیک و تمام تشخیصی تاب آوری به صورتی نا آشکار گستره زمانی زیادی را در بر می‌گیرند، زیرا خطر آفرین‌ها و پیشرفت‌هایی که معیار تاب آوری هستند، یک پدیده لحظه‌ای نبوده بلکه تجربیات و کارکردهایی را در بر می‌گیرند که در طول زمان آشکار می‌شوند (ماستن و رید، ۲۰۰۴).

۲-۵-۵. رویکردهای نظری مرتبط با تاب آوری

فریدمن (۲۰۰۵) در ارتباط با تاب آوری چارچوب نظری یکپارچه‌ای وجود ندارد، ولی در ادبیات پژوهشی موجود، اشاره‌های پراکنده‌ای به نظریه‌های و رویکردهای نظری مربوط به این مفهوم داشته‌اند که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۵-۱. رویکرد روان تحلیلی فروید

اندیشه‌ی تاب‌آوری فردی علی‌رغم مواجهه با شرایط ناگوار، از سال‌های قبل در اسطوره‌ها، افسانه‌ها، هنر و ادبیات وجود داشته است. فروید بر ارزش سازگاری به عنوان پیامد رهایی از تجربه‌های ناراحت‌کننده و تجارب و اندیشه‌های دردناک تأکید می‌کند. او به توانایی قابل توجه انسان جهت تفوق بر شرایط ناگوار توجه می‌کند. به گفته‌ی بویِر _ بران^{۱۷۷} (۲۰۰۲)، حتی در مقاله‌های اولیه فروید بر اهمیت دفاع‌های طبیعی^{۱۷۸} (که با اجتناب از بازآفرینی درد همراه با یادآوری تجارب و خاطره‌های قبلی و دور کردن احساسات تنش‌آمیز غیرقابل‌پذیرش از خود توصیف می‌گردند) دفاع‌های تحریف‌شده^{۱۷۹} (که هم درد و هم لذت را بر می‌انگیزند و با رفتارهایی مرتبط هستند که در جستجوی لذت هستند ولی درد نیز تجربه می‌شوند) تأکید کرد. فروید پیشنهاد کرده است که مسئله مذکور باعث می‌شود که کودک احساس شکست کند. او نتیجه گرفت که لذت خودش می‌تواند خطرناک در نظر گرفته شود زیرا فرصتی را برای ارضای خواسته‌ها فراهم می‌کند که منجر به افزایش تعارض کودک می‌شود. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که آسیب‌ناپذیری^{۱۸۰} پایه‌ای در روان‌تحلیل‌گری دلالت بر "بقای انسب"^{۱۸۱} دارد (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۵-۲. نظریه بالبی و سبک دلبستگی

مفهوم تاب‌آوری براساس اصول اولیه نظریه دلبستگی قرار دارد و برخی از محققان و صاحب‌نظران بر این باورند که نظریه دلبستگی از ریشه‌های مفهوم تاب‌آوری است و بین نظریه‌ی دلبستگی با تاب‌آوری ارتباط وجود دارد. سبک دلبستگی را می‌توان به عنوان یکی از منابع تاب‌آوری در نظر گرفت که فرد را در مواجهه با خطر و شرایط ناگوار محافظت می‌کند و منعکس‌کننده توانایی تنظیم یا کاهش موثر پاسخ‌های هیجانی به رویدادهای ناگوار است. سبک‌های دلبستگی راهبردهای کنار آمدن با استرس را تحت تأثیر قرار می‌دهند. الگوهای دلبستگی، تعیین‌کننده‌ی قواعدهای عاطفی، شناختی و راهبردهایی هستند که واکنش‌های هیجانی را در افراد و روابط بین شخصی هدایت می‌کنند. بشارت و شالچی (۱۳۸۶) نقش دلبستگی ایمن، سدسازی علیه آثار تنیدگی، تجربه درماندگی هیجانی و تسهیل مدیریت هیجان‌های درمانده ساز را تایید می‌کنند. براساس نظریه دلبستگی، دلبستگی ایمن پایه‌ای برای ایجاد نقاط قوت و توانمندی‌های بشری است. این ویژگی باعث تسهیل رشد ویژگی‌های است که تحت عنوان صفات روانشناختی مثبت جای می‌گیرند؛ صفاتی

¹⁷⁷ Bovier - Brown

¹⁷⁸ normal defenses

¹⁷⁹ distorted defenses

¹⁸⁰ invulnerable

¹⁸¹ survival if the fittest

مثل تاب آوری، خوش بینی، امید، عواطف مثبت، خلاقیت، عشق و بخشش است. دلبستگی ایمن، مهارت های مقابله، احساس ارزش و شایستگی در فرد را تقویت می کند. اضطراب را کاهش می دهند و ظرفیت سازش با تنیدگی را افزایش می دهند (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۳. مدل تاب آوری من

دومدل نظری مرتبط با مفهوم تاب آوری از چشم انداز روان تحلیل گری مدل "تاب آوری من"^{۱۸۲} بلاک^{۱۸۳}، کار و وایلانت^{۱۸۴} در مورد ساز و کارهای دفاعی است. فریتز ردل^{۱۸۵} در ارتباط با نظریه ی "تاب آوری من" بلاک اینگونه شرح می دهد: سازه های «کنترل من»^{۱۸۶} و «تاب آوری من» اصطلاحاتی بودند که برای توصیف ابعاد ساختاری دیرپای شخصیت در ارتباط با کنترل انگیزه ها و سازگاری مدبرانه مورد استفاده قرار گرفتند. اگر یک پیوستار را مد نظر قرار دهیم، تاب آوری من در یک انتهای پیوستار قرار می گیرد. که با سازگاری های مدبرانه با موقعیت های متغیر و مطالبات محیط، انعطاف پذیری و توانایی درک و پاسخدهی مناسب به موقعیت های استرس آمیز توصیف می گردد. انتهای دیگر پیوستار با «شکندگی من»^{۱۸۷} است که با انعطاف پذیری سازگارانه ی کم و ناتوانی در پاسخدهی به مطالبات مختلف محیط، آشفتگی در شرایط استرس زا و مشکل در بازگشت به حالت تعادل پس از تجربه ی موقعیت های استرس آمیز توصیف می گردد (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۴. سازو کارهای دفاعی وایلانت

سازو کارهای دفاعی، جزء جدایی ناپذیری از روان شناسی هستند، زیرا تقریباً از زمان فروید وسیله ای برای توجیه این مساله هستند که افراد چگونه به محیط خود پاسخ می دهند و با آن ارتباط برقرار می کنند. بسیاری از کارهایی که در حیطه ی سازو کارهای دفاعی انجام شده و با ادبیات تاب آوری ارتباط نزدیکی دارد، توسط وایلانت (۱۹۹۴، ۲۰۰۰) صورت گرفته است. وایلانت (۲۰۰۰) سازو کارهای دفاعی را فرایندهای نظم بخشی غیر ارادی و درونی تعریف کرده است که فرد را قادر می سازد ناهماهنگی شناختی نسبت به

¹⁸² ego - resilience

¹⁸³ Block

¹⁸⁴ V aillant

¹⁸⁵ Fritz Redl

¹⁸⁶ ego - control

¹⁸⁷ ego - brittleness

تغییرات درونی و بیرونی محیط را کاهش دهد. او سازوکارهای دفاعی را به عنوان برقرار کننده تعادل روانی و وسیله ای جهت کنار آمدن با تعارض ها و ناهماهنگی های شناختی تلقی می کند. وی (۲۰۰۳) سلسه مراتبی از سازوکارهای سازگاران را بیان نمود که شامل موارد زیر هستند:

- روان پریش^{۱۸۸} (در روانپیشی ها ، رویاها و دوره ی کودکی رایج است؛ شامل انکار واقعیت بیرونی ؛ تحریف و فرافکنی هذیانی).
- رسش نایافته^{۱۸۹} (در افسردگی شدید ، اختلال های شخصیت و در نوجوانی رایج است ؛ برای مثال ، انکار از طریق تخیل ، خودبیمار انگاری و برون ریزی^{۱۹۰}).
- روان رنجور^{۱۹۱} (در هر فردی رایج است مانند توجیه عقلی ، سرکوبی و هراس ها).
- رسش یافته^{۱۹۲} (در بزرگسالان سالم رایج است و شامل نوع دوستی ، پیش بینی و شوخ طبعی است) (علیزاده ، ۱۳۹۲).

۲-۵-۵. رویکرد آدلر و دلگرم سازی

بنا بر نظر آدلر، هر هیجانی در فرد مبتنی بر باور و شناخت اوست و سیستم اعتقادی هیجان ها و رفتار فرد را تحت تاثیر قرار می دهد. نظریه های آدلر و آلیس که همگرایی بسیاری دارند. الیس (۱۹۷۰، ۱۹۷۱) ابراز می کند که روانشناسی عقلانی - هیجانی او موازی نظریه آدلر است. در واقع چیزی که آدلر اشتباه های اساسی می داند ؛ الیس از آنها به عنوان باورها و نگرش های غیر منطقی یاد می کند. هر دو قبول دارند که عواطف در واقع شکلی از نحوه ی فکر کردن هستند که مردم آنها را با طرز فکرشان ، کنترل یا خلق می کنند. هر دو معتقدند که ما قربانی عواطف خود نیستیم ، بلکه آنها را می سازیم. به دیگر سخن ؛ تاب آوری در مفهوم « غایت نگری خیالی^{۱۹۳} » یا جایی که باورها ساخته می شوند، دیده می شود. آدلر در زمینه غایت نگری خیالی تحت تاثیر دیدگاه وینگر^{۱۹۴} قرار داشت که معتقد بود افراد با خیال ها و اعتقاد به اینکه دنیا چگونه باید باشد زندگی می کنند. از مفاهیم نزدیک به موضوع تاب آوری در نظریه آدلر ، می توان به علاقه اجتماعی اشاره

¹⁸⁸ psychotic

¹⁸⁹ immature

¹⁹⁰ acting out

¹⁹¹ neurotic

¹⁹² mature

¹⁹³ Final Fictionalism

¹⁹⁴ Vaihinger

کرد. یکی از عوامل حفاظتی و افزایش دهنده ی تاب آوری ، علاقه اجتماعی است. علاقه اجتماعی یکی از مفاهیم مهم نظریه آدلر است. آدلر علاقه اجتماعی را با احساس همانندسازی با دیگران برابر می دانست : « دیدن با چشم دیگران ، شنیدن با گوش های دیگران ، یا احساس کردن با قلب دیگران ». در روان شناسی فردی نگر آدلر ، علاقه اجتماعی شاخصه اصلی سلامت روانی است. افراد برخوردار از علاقه اجتماعی ، تلاش خود را به سمت جنبه سالم و از لحاظ اجتماعی سودمند هدایت می کنند. از دیدگاه وی ، با پرورش علاقه اجتماعی ، احساس کهنتری و بیگانگی کاهش می یابد. (آنسباخر^{۱۹۵} ، ۱۹۷۹ به نقل از علیزاده ، ۱۳۹۷). آدلر معتقد بود که همه مشکلات و شکست هایی که افراد در زندگی با آن مواجه می شوند ، ناشی از فقدان علاقه اجتماعی است. این سازه همبستگی مثبت با مولفه ها و شاخص های تاب آوری مانند اعتماد به نفس ، خودکارآمدی ، رضایت از زندگی و بهزیستی روانی ، اعتماد کردن و مورد علاقه بودن ، شادمانی و حس شوخ طبعی دارد و با درماندگی ، خودشیفتگی ، افسردگی و اضطراب که از شاخصه های آسیب پذیری هستند ، رابطه منفی دارد (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۵-۶. رویکرد شناختی اجتماعی بندورا

بر طبق نظر هاروی دلفابرو^{۱۹۶} (۲۰۰۴)، لایتسی (۲۰۰۶) و گیلپسی (۲۰۰۷) یکی از نظریات مرتبط با تاب آوری ، نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. این رویکرد رفتار انسان را بر حسب تعامل بین شناخت ، رفتار و عوامل محیطی تبیین می کند و بر تشریک مساعی بین رفتار ، انسان و شناخت ، رفتار و عوامل محیطی تاکید می کند همچنین تاکید می کند سازگاری ، بستگی به عواطف ، اهداف ، صلاحیت ها و تجارب فرد دارد. براساس این نظریه ، تاب آوری از تعامل بین عوامل محیطی ، رفتاری و فردی بوجود می آید. مقابل دیدگاه شناختی اجتماعی ، انسان ها موجودات فعالی در نظر گرفته می شوند که قادر به خود نظم دهی و تنظیم رفتارشان هستند ، نه موجودات منفعلی که توسط نیروهای ناشناخته محیطی یا تکانه های درونی کنترل شوند. آنها به طور فعال در تحول خویشتن شرکت می کنند و می توانند با رفتارشان وقایع و رویدادها را کنترل نمایند. اعمال و افکار افراد ، محصول تعامل بین سه نیروی محیط ، شخص و رفتار است. بندورا (۱۹۹۷) بیان نموده است که افراد با باورهای خودکارآمدی^{۱۹۷} بالا وقتی با مشکلات برخورد می کنند زمان بیشتری

¹⁹⁵ Ansbacher

¹⁹⁶ Delfabbro

¹⁹⁷ self - efficacy

مقاومت نشان می دهند؛ به باور بندورا خودکارآمدی باعث ترغیب انگیزش و منابع شناختی فرد می گردد و عاملی برای اعمال کنترل بر روی یک رویداد معین است (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۷. رویکرد شناختی الیس

از بین نظریه های شناختی، یکی از نظریه های مرتبط با تاب آوری نظریه الیس است. آلبرت الیس بنیان گذار یکی از روش های درمانی به نام رفتار درمانی عقلانی - هیجانی^{۱۹۸} است. اساس نظریه او مدل $A - B - C$ -تشکیل می دهد که در شناخت و تغییر شخصیت به کار می رود. اصولاً این مدل می گوید که رویداد های فعال کننده^{۱۹۹} (A) پیامد های رفتاری و هیجانی^{۲۰۰} (C) دارند. اما پیامد های رفتاری و هیجانی معلول رویداد فعال کننده نیستند، بلکه عمدتاً نظام باور های^{۲۰۱} (B) فرد هستند. به عبارتی این محرکه ها یا رویداد های بر انگیزاننده نیستند که اهمیت دارند، بلکه برداشت فردی و تعبیر های افراد از این رویداد ها، مهم هستند. وقتی رویداد فعال کننده خوشایندند، باور های مورد استناد احتمالاً بی ضرر خواهند بود. ولی وقتی این رویداد ها نا خوشایندند، باور های نا معقولی^{۲۰۲} (ib) به میان می آیند که معمولاً پیامد های رفتاری عقلانی هیجانی مشکل سازی دارند. از این چشم انداز، بک و سایر نظریه پردازان شناختی تاب آوری تحت تاثیر ادراک فرد از موقعیت، باورها و تجارب یادگیری قبلی فرد قرار می گیرد و خطاهای شناختی یکی از عوامل ایجادکننده ی بیماری ها و آسیب های روانی هستند. از ویژگی های افراد تاب آور این است که شجاعت ناکامل بودن دارند و به جای فاجعه سازی رویدادها ی ناخوشایند سعی می کنند به گونه ای منطقی با آنها مواجه شوند. الیس تاکید دارد که سرزنش کردن، محور اغلب آشفتگی های هیجانی است. بنابراین برای اینکه از اختلال های روان رنجوری رهایی یابیم، بهتر است سرزنش کردن خود و دیگران را متوقف کنیم. به جای آن ضرورت دارد یاد بگیریم خود را به رغم نقایصی که داریم بپذیریم (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۸. رویکرد شناختی بک

به گفته ی لایتسی (۲۰۰۶)، نظریه دیگری مرتبط با مفهوم تاب آوری، نظریه شناختی بک است. بک این مسئله را مورد تایید قرار داده است که داشتن باورها و طرحواره های منفی باعث تشدید استرس می شوند و

¹⁹⁸ Rational – Emotive Behavioral Therapy (REBT)

¹⁹⁹ activating events

²⁰⁰ emotional and behavioral consequence

²⁰¹ beliefs system

²⁰² irrational beliefs

طرحواره های مثبت به عنوان مانعی در برابر تاثیر استرس عمل می کنند یا استرس را کاهش می دهند. آرون بک مبدع شناخت درمانی است. در شناخت درمانی این فرض اساس است که هیجانات و رفتار افراد تحت تاثیر ادراک و شیوه ی تعبیر آنها از موقعیت فرد قرار می گیرد. بک نیز مانند الیس معتقد بود که برای تغییر احساسات و رفتار افراد باید بر عوامل شناختی و نظام باورهای فرد تمرکز کرد. گیلپی (۲۰۰۷) بر این باور است که مفهوم تاب آوری ریشه در نظریه شناختی بک دارد. نظریه های شناختی از این ایده حمایت می کنند که خلق و خو و رفتار به وسیله روشی که افراد از نظر شناختی دنیا را مورد تعبیر و تفسیر قرار می دهند ، تعیین می شود. پس به طور کلی به این دلیل که به باور بک ، تعبیری که هر رویداد برای فرد دارد از خود آن رویداد مهمتر است، پس تاب آوری تحت تاثیر شناخت ها ، نگرش ها و باورهای فرد قرار می گیرد . نظام باورها هنگام رویارویی با شرایط ناگوار در فرد، احساس امید و خوش بینی و در زندگی احساس معنا ایجاد می کند؛ که این عوامل اساس و مبنای تاب آوری را تشکیل می دهند (علیزاده، ۱۳۹۷).

۲-۵-۶. ویژگی های افراد تاب آور

➤ **آگاهانه و هشيارانه عمل می کنند:** افراد تاب آور، نسبت به موقعیت، آگاه و هشيارند، احساسات و هیجان های خود را می شناسند، بنابراین از علت این احساسات نیز باخبرند و هیجان های خود را به شیوه سالم مدیریت می کنند. از سوی دیگر احساسات و رفتارهای اطرافیان شان را نیز درک می کنند، و در نتیجه بر خود، محیط و اطرافیان شان تأثیر مثبتی می گذارند (نوری زاده و همکاران، ۱۳۸۹).

➤ **می پذیرند که، موانع بخشی از زندگی هر انسان است:** یکی دیگر از ویژگی های افراد تاب آور این است که می دانند زندگی پر از چالش است. آن ها می دانند که ما نمی توانیم از بسیاری مشکلات اجتناب کنیم، ولی می توانیم در برابر آن ها باز و منعطف باشیم و اشتیاق خود را برای سازگار شدن با تغییرات حفظ کنیم.

➤ **دارای منبع کنترل درونی هستند:** افراد تاب آور، خود را مسئول شرایط خویش می دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نمی کنند. آن ها سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته اند و بر این باورند که هر عملی که انجام می دهند بر زندگی شان بازتاب می یابد.

➤ **از مهارت های حل مسئله برخوردارند:** وقتی بحران پدیدار می شود، افراد تاب آور قادرند با استفاده از فنون حل مسئله، به راه حل های امن و مطمئن برسند. در حالی که سایر افراد در این موقعیت ها سخت دچار استرس زیاد می شوند و نمی توانند راه حل مناسب و مفیدی انتخاب کنند.

➤ **ارتباطات محکم اجتماعی دارند:** افراد تاب آور شبکه حمایتی و عاطفی محکمی دارند. چنین ارتباطاتی به آن‌ها کمک می‌کند، درباره نگرانی‌ها و چالش‌های خود با کسی صحبت کنند، از مشورت، همدلی و همراهی آن‌ها بهره‌مند شوند، راه‌های جدید را کشف کنند و در مجموع از لحاظ روانی احساس قدرت و آرامش کنند.

➤ **خود را فردی قربانی ارزیابی نمی‌کنند:** افراد تاب آور خود را قربانی و ناتوان تصور نمی‌کنند. وقتی با یک بحران دست به گریبانانند، همواره خود را فردی نجات یافته تصور می‌کنند و معتقدند که می‌توانند بر شرایط فائق آیند.

➤ **قادرند متناسب با موقعیت، درخواست کمک کنند:** منابع حمایتی یکی از اجزای مهم تاب آوری است. بنابراین افراد تاب آور هر زمان که ضرورت ایجاد کند، از این منابع درخواست کمک می‌کنند (نوری زاده و همکاران، ۱۳۸۹).

۲-۶. مروری بر پیشینه پژوهش

۲-۶-۱. پژوهش‌های داخلی

دیندارلو (۱۴۰۱) پژوهشی با هدف پیش بینی فرسودگی تحصیلی براساس خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر مرودشت انجام دادند. پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر مرودشت بود که از بین آنها با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای تعداد ۱۵۰ نفر انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته های حاصل نشان داد خود ناتوان سازی تحصیلی قادر به پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر مرودشت می باشد.

پودینه ابراهیمی، حاتمیان و رهدار (۱۴۰۱) پژوهشی با هدف نقش بدتنظیمی هیجانی، اهمال کاری تحصیلی و انعطاف پذیری خانواده در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه انجام دادند. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه شهر زابل در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۱۹۱ نفر از میان آنها انتخاب شد، ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه های فرسودگی تحصیلی برسو (۲۰۰۷)، دشواری در تنظیم هیجان گراتر و روئمر (۲۰۰۴)، اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم

در سال (۱۹۸۴) و انعطاف پذیری خانواده السون (۱۹۹۹) بود. نهایتاً داده‌های حاصل با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و به کمک آزمون‌های آماری همبستگی و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین بدتنظیمی هیجان و فرسودگی تحصیلی ضریب همبستگی $0/42$ و بین اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی ضریب همبستگی $0/22$ وجود دارد که در سطح $(P < 0/001)$ معنادار هستند. اما بین انعطاف پذیری با فرسودگی تحصیلی همبستگی معناداری یافت نشد.

یزدانی و اسماعیلی شاد (۱۴۰۱) پژوهشی با هدف رابطه فرسودگی تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی هوش عاطفی انجام دادند. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان شمالی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ به تعداد ۱۰۵ نفر بودند. بر اساس فرمول کوکران ۸۳ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای بر اساس مقطع تحصیلی انتخاب شد. ابزار پژوهش عبارت از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷)، پرسشنامه خود ناتوان سازی جونز و رودوالد (۱۹۸۲) و هوش عاطفی ویزینگر (۱۹۹۸) بود. تحلیل داده ها با استفاده از معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار SPSS 21 و PLS 3 انجام شد. یافته ها نشان داد که فرسودگی تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی دانشجویان در حد متوسط و هوش عاطفی در حد مطلوب می باشد. فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت با خود ناتوان سازی تحصیلی دارد یعنی تاثیر مثبت بر افزایش آن دارد. هوش عاطفی با فرسودگی تحصیلی و خودناتوان سازی رابطه منفی دارد یعنی بر کاهش آنها تاثیر دارد.

آقامیری و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف پیش بینی فرسودگی تحصیلی براساس عادت های تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی در دانش آموزان در فرایند آموزش مجازی دوران کرونا انجام دادند. یافته های پژوهش نشان داد اثر استاندارد مسیرمستقیم و اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم عادت های تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی معنادار بود. اثر کل متغیر عادت های مطالعه بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار گردید. و بنابراین مدل آزمون شده، مدلی مطلوب برای تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس عادات تحصیلی با میانجیگری خودناتوان سازی تحصیلی در دختران نوجوان می باشد.

ساعتی معصومی و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف تدوین مدل علی درگیری تحصیلی براساس خودنظم جویی و هیجان های تحصیلی با نقش واسطه ای خودناتوان سازی تحصیلی: اثربخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی انجام دادند. جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهر همدان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بوده اند که ۳۸۴ نفر از آنان، نمونه آماری

را تشکیل دادند. ابزارهای سنجش شامل پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی (AEQ)، خودنظم‌جویی (SRQ)، هیجان تحصیلی (AEQ)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHQ) و فرسودگی تحصیلی (ABQ) است. نتایج حاصل از معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS، همبستگی اسپیرمن و تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS نشان می‌دهد مدل علی درگیری تحصیلی براساس خودنظم‌جویی و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی، برازش مطلوبی دارد. هیجان‌های مثبت و منفی بر درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارد و خودناتوان‌سازی تحصیلی متغیر درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. از طرفی، هیجان‌های مثبت و منفی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی تأثیر معنادار دارد. همچنین خودنظم‌جویی بر درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیرگذار است و نیز خودنظم‌جویی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی اثر می‌گذارد. علاوه بر این، خودناتوان‌سازی تأثیر منفی و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد.

نریمانی، کاظمی و نریمانی (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف رابطه‌ی تنظیم شناختی هیجان و هوش شخصی با فرسودگی تحصیلی انجام دادند. برای دسترسی به این هدف ۱۲۰ نفر از دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به سه پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان و هوش شخصی پاسخ دادند. در ضمن روش مطالعه همبستگی بوده و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج مطالعه نشان داد که بین هوش شخصی با تنظیم شناختی هیجان همبستگی ۰/۲۷/ معنی دار وجود دارد. همچنین بین هوش شخصی با فرسودگی تحصیلی همبستگی ۰/۲۴- که معنی دار است وجود دارد. در ضمن همبستگی تنظیم شناختی هیجان با فرسودگی تحصیلی نیز معنی دار است (۰/۲۷-). همچنین نتایج نشان داد که هر دو متغیر تنظیم شناختی هیجان و هوش شخصی توانایی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان پزشکی و پیرا پزشکی را دارند. اما سهم تنظیم شناختی هیجان بیشتر از متغیر هوش شخصی است. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه پیش‌گیری، سبب‌شناسی و تامین سلامت روانی دانشجویان علوم پزشکی دارد.

داداش زاده کله سر و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهر اردبیل انجام دادند. روش این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان (دختر) پایه دهم متوسطه مدارس شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود (۳۶۴۹). (نمونه آماری این پژوهش ۲۴۶ دانش‌آموز بودند. روش‌ها برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران، پرسش‌نامه تنظیم هیجان گروس و جان، پرسش‌نامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون، پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی عمومی نظامی،

شوارترز و بورن اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است.

صبا وایمان پرور (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند. روش پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه پایه دهم رشته‌های انسانی و تجربی ($N=305$) بودند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ در شهرستان شبستر مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم صد نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی ۱/۳۷ درصد از کل واریانس‌های فرسودگی تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کنند. نسبت F نیز نشان داد که پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی معنادار است.

آرذا، رنجبر و یحیی زاده جلودار (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف رابطه بین ادراک حمایت عاطفی معلم و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آمل انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه اول دبیرستان‌های شهرستان آمل تشکیل می‌دادند که از این جامعه، ۱۵۰ نفر انتخاب شدند شیوه نمونه‌گیری به گونه تصادفی ساده انجام گرفت. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه حمایت عاطفی معلم (ساکیز)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز بودند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به گونه مستقیم از راه ادراک حمایت عاطفی معلم قابل پیش‌بینی است. در مجموع با توجه به این پژوهش به معلمان توصیه می‌شود حمایت از دانش‌آموزان را سرلوحه کار خود قرار دهند تا دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی تاب‌آوری بیشتری را از خود نشان دهند.

اوضاعی؛ عظیم پور و امام جمعه (۱۳۹۸) پژوهشی با هدف نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه انجام دادند. روش اجرای این پژوهش از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه منطقه ساوجبلاغ از توابع شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به تعداد کل ۴۵۷۰ نفر است. نمونه آماری این پژوهش نیز براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی -خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب

شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارش و مارتین (۲۰۰۶)، پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه از باتن و ویلیامز (۱۹۸۱)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالونوا و اسپچوفیلی (۲۰۰۷) و پرسشنامه تاب آوری تحصیلی (ARI) ساموئلز (۲۰۰۴) استفاده شده است. پایایی پرسشنامه ها با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ بررسی شده است. داده ها با روش آماری معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شده اند. نتایج نشان می دهد متغیرهای سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی در مدرسه تاثیرگذاری مستقیمی دارند. همچنین می توان گفت متغیرهای فرسودگی و تاب آوری تحصیلی نقش واسطه را بین متغیرهای سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان ایفا کرده اند.

عباسی؛ شاهکرمی و عالی پور (۱۳۹۸) پژوهشی با هدف بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی گر شایستگی تحصیلی انجام دادند. نمونه شامل ۲۸۰ نفر دانش آموز دختر متوسطه اول در شهر خرم آباد بود که بوسیله نمونه گیری خوشه ایچند مرحله ای انتخاب شدند. داده ها با استفاده از مقیاس ادراک دانش آموز از جو کلاس درس و نیز مقیاس اشتیاق تحصیلی جمع آوری گردید. مدل معادلات ساختاری به عنوان روش آماری برای تحلیل داده ها به کار برده شد. نتایج نشان داد؛ حمایت معلم و همسالان و شایستگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی رابطه معنی دار داشتند. مطابق با انتظار، تحلیل های میانجی که بر مبنای مدل معادلات ساختاری انجام شد، نشان دهنده اثر غیرمستقیم متغیرها بر اشتیاق تحصیلی از طریق شایستگی تحصیلی بود. آزمون میانجی گری به وسیله روش بوت استراپ، نشان دهنده معنی داری نقش میانجی گر شایستگی تحصیلی در رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی بود. به طور واضح، شایستگی تحصیلی نقش مهمی در رابطه بین حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی بازی می کند.

اعرابیان و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس توانایی حل مساله با میانجی گری تاب آوری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه انجام دادند. روش این پژوهش توصیفی- همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دختران دانش آموز پایه اول متوسطه دوره دوم شهر تهران بود. ۴۶۱ دانش آموز به عنوان نمونه با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده عبارتند از: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷)، مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه توانایی حل مساله هپنر و پترسون (۱۹۸۲). نتایج بیانگر تاثیر مستقیم توانایی حل مساله و تاثیر غیرمستقیم آن با میانجی گری تاب آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی است. هم چنین تاب آوری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری را نشان داد. لذا پیشنهاد می گردد با توجه به تاثیر مثبت

توانایی حل مساله و تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی، با تشکیل کلاس‌های آموزشی برای والدین و فرزندان و معلمان توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی از افت تحصیلی دانش‌آموزان که نتیجه آن فرسودگی تحصیلی و ترک تحصیل است، جلوگیری شود.

ویسکرمی، صادقی و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف بررسی فرسودگی تحصیلی و رابطه آن با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد انجام دادند. روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال ۹۶-۱۳۹۵ در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد بود که تعداد ۳۸۹ نفر بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب گردید. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران و فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام) با بهره‌گیری از نرم افزار spss-24 استفاده شد. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد بین راهبردهای مثبت تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0.01$) و راهبردهای منفی تنظیم هیجان با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت ($p < 0.01$). همچنین فقط راهبردهای مثبت تنظیم هیجان توانست ۱۸ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نتیجه‌گیری: فرسودگی تحصیلی به عنوان یکی از سازه‌های مهم در افت تحصیلی دانشجویان شناخته شده است، لذا شناسایی عواملی که منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود، ضروری است. تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای تنظیم شناختی نقش مهمی در این زمینه ایفا می‌کنند.

میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو (۱۳۹۳) پژوهشی با هدف بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان انجام دادند. این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. نمونه این پژوهش شامل ۴۰۰ دانشجو (۲۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر) بود که از میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی، عواطف مثبت و منفی و پرسشنامه تنظیم هیجان، و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل کل آن‌ها استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) به کار رفت. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی

رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل واریانس نشان داد که دو گروه در تنظیم هیجان، عواطف مثبت بیشتر و فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری دارند، در واقع تنظیم هیجان و عواطف مثبت دختران بیشتر و فرسودگی تحصیلی آن‌ها کمتر از پسران بود. اما دو گروه در عواطف منفی و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری نداشتند.

۲-۶-۲. پژوهش‌های خارجی

بردیدا^{۲۰۳} (۲۰۲۳) به بررسی اثرات میانجی تاب‌آوری و انگیزش تحصیلی در استرس تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری پرداختند. دانشجویان پرستاری (۷۱۸ نفر) از پنج دانشکده پرستاری از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از چهار مقیاس خودگزارشی (مقیاس ادراک استرس تحصیلی، مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون، مقیاس انگیزش تحصیلی کوتاه و ابزار یادگیری خودراهبر) برای جمع‌آوری داده‌ها از آگوست تا دسامبر ۲۰۲۲ استفاده شد. تحلیل دو متغیره پیرسون و تحلیل رگرسیون چند مرحله‌ای برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده می‌شود. استرس تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزه تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری تأثیر منفی می‌گذارد. تاب‌آوری و انگیزه تحصیلی تأثیر مثبتی بر یادگیری خودراهبر دارد. تاب‌آوری و انگیزه تحصیلی رابطه بین استرس تحصیلی و یادگیری خودراهبر را واسطه می‌کنند.

هو^{۲۰۴} و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی ارتباط استرس، فرسودگی تحصیلی، انواع استفاده از گوشی هوشمند و استفاده مشکل‌ساز از گوشی هوشمند: اثرات تعدیل تاب‌آوری پرداختند. برای اینها، یک نظرسنجی مقطعی شامل ۷۶۶ دانشجوی چینی در مقطع کارشناسی که با سطوح استرس، فرسودگی تحصیلی، انواع استفاده از گوشی هوشمند (اجتماعی/فرایندی استفاده از تلفن هوشمند) اندازه‌گیری شد، انجام شد. انعطاف‌پذیری و استفاده مشکل‌ساز از گوشی هوشمند بر اساس تئوری I-PACE، ما یک مدل معادلات ساختاری ساختیمو نتایج نشان داد که در مقایسه با استفاده از تلفن هوشمند اجتماعی، پردازش استفاده از گوشی هوشمند بیشتر با استفاده مشکل‌ساز از گوشی هوشمند مرتبط است. فرسودگی تحصیلی به طور کامل بین استرس و فرآیند

²⁰³ Berdida, J, E. D

²⁰⁴ Hao, Z

استفاده از گوشی هوشمند و بین استرس و استفاده مشکل ساز از گوشی هوشمند واسطه می شود. علاوه بر این، تاب آوری بین استرس و فرسودگی تحصیلی، بین فرسودگی تحصیلی و استفاده از تلفن هوشمند فرآیندی، و بین فرسودگی تحصیلی و استفاده مشکل ساز از گوشی هوشمند تعدیل شد.

سوپرویا^{۲۰۵} و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی در رابطه بین تاب آوری و عملکرد تحصیلی در نوجوانی پرداختند. این مطالعه شامل ۲۶۵۲ دانش آموز با سنین ۱۲ تا ۱۹ سال، هر دو مرد و زن ؛ از ۱۴ مدرسه متوسطه در ساراگوزا بود. آراگون، اسپانیا ابزارهای مورد استفاده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES) و مقیاس تاب آوری مختصر (BRS) بودند. برای سنجش عملکرد تحصیلی از میانگین نمرات استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی، تاب آوری و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. مشخص شد که خودکارآمدی نقش واسطه ای بین تاب آوری و عملکرد تحصیلی ایفا می کند که الگویی از رفتارهای انطباقی را در دانش آموزان نوجوان توضیح می دهد.

ورشائوایسکی^{۲۰۶} (۲۰۲۲) به بررسی ارتباط خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری و حمایت اجتماعی در بین دانشجویان سال اول پرستاری اسرائیلی که در محیط های آنلاین در طول همه گیری COVID-19 پرداختند. یک طرح پیمایشی مقطعی بر روی نمونه ای از ۲۲۲ دانشجوی سال اول کارشناسی پرستاری اسرائیلی. سؤالات در قالب یک ارائه دهنده نظرسنجی اینترنتی تجاری بارگذاری شد و از طریق پلت فرم یادگیری آنلاین دانشگاه توزیع شد. همبستگی مثبتی بین ASE و تاب آوری و حمایت اجتماعی یافت شد. تفاوت معنی داری در متغیرهای پژوهش با توجه به جنسیت، گروه فرهنگی و دشواری درک شده دانشجویان در مطالعه مشاهده شد. تاب آوری، حمایت اجتماعی، مشکل درک شده در مطالعه و زن بودن ۳۱ درصد از واریانس دانشجویان را در ASE تبیین کردند.

فونگ، لیو و لای^{۲۰۷} (۲۰۲۱) در پژوهشی با اتخاذ تئوری خود تعیینی، تغییرات انگیزه دانشجویان مهندسی را طی شش ماه بررسی کرد و همبستگی بین انگیزه و عملکرد تحصیلی را ارزیابی کرد. گروهی متشکل از چهل و شش (۴۶ نفر) دانشجوی سال اول مهندسی شیمی از یک دانشگاه دولتی در مالزی در این مطالعه شرکت کردند. انگیزه دانشجویان به طور کلی پس از شرکت در مطالعه به مدت ۶ ماه بدون تغییر باقی ماند،

²⁰⁵ Supervía, U

²⁰⁶ Warshawski, S

²⁰⁷ Foong, C. C., Liew, Y. P & Lye, A. J

به جز انگیزه بیرونی - مقررات بیرونی به طور قابل توجهی افزایش یافت. دانش‌آموزان کمترین انگیزه را از خود نشان دادند، اما بیشترین انگیزه را داشتند که «در آینده زندگی خوبی داشته باشند». انگیزه بیرونی به طور معنی داری با عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم اول مرتبط بود در حالی که انگیزه درونی - برای تجربه تحریک به طور معنی داری با عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم دوم همبستگی داشت.

روسی و فتنس^{۲۰۸} (۲۰۱۵) به بررسی روابط بین خود ناتوان سازی و پیشرفت تحصیلی پایین به این نتایج دست یافتند که خود ناتوان ساز موجب کاهش عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می شود.

کودوایل، جرنیگون و مارتین جینیس^{۲۰۹} (۲۰۱۱) به بررسی روابط بین عزت نفس، خودکارآمدی، اضطراب و خودناتوان سازی در دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که خود کارآمدی و عزت نفس رابطه منفی با خود ناتوان سازی دارند و اضطراب رابطه مثبت با خودناتوان سازی دارند.

در پژوهش گادیویس و استروجن^{۲۱۰} (۲۰۱۱) رابطه خودکارآمدی و خودناتوان سازی در بافت تحصیلی مورد مطالعه قرار داده شده است و آنها دریافتند افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان کانادایی با کاهش خودناتوان سازی تحصیلی آنان همراه است و برعکس.

دانلود پنج فصل کامل این پایان نامه به صورت ورد با منابع فارسی و لاتین از اینجا

²⁰⁸ Russey B, Fatas K

²⁰⁹ Coudeville, G. R., Gernigon, C., & MartinGinis, K. A

²¹⁰ Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D