

مقایسه بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و سرسختی دانش آموزان سال آخر متوسطه

تک‌فرزند و چند فرزند شهر رشت

فاطمه مهدی زاده حسن آبادی^۱، دکتر ایرج صالحی^۲

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رشت، رشت، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، گیلان، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره سیزدهم، بهار ۱۴۰۱، صفحات ۲۰۰-۲۱۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و سرسختی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند و چند فرزند شهر رشت انجام شد. این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است و جامعه مورد مطالعه این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان سال آخر متوسطه شهر رشت می‌باشد، که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه ۳۵۰ نفر می‌باشد که به پرسش‌نامه‌های احساس انسجام فلنسبرگ (۲۰۰۶)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، مقیاس بررسی دیدگاه‌های شخصی کوباسا (۱۹۸۲)، پاسخ دادند. نتایج به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 تحلیل شد. نتایج نشان داد که، بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و مؤلفه‌هایش در دانش‌آموزان دختر و پسر تک‌فرزند و چند فرزند و سرسختی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر و پسر چندفرزند، تفاوت معنادار است ($P < 0/01$)؛ اما بین سرسختی و مؤلفه‌هایش به جز مؤلفه کنترل در دانش‌آموزان دختر و پسر تک‌فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/01$). با توجه به نتایج فوق باید گفت که حس انسجام روانی، خودتنظیمی و سرسختی روان‌شناختی در تک‌فرزندان و چند فرزند با توجه به تفاوت‌های موجود در ویژگی‌های شخصیتی هر کودک ممکن است از انتظارات و سبک‌های فرزند پروری والدین باشد.

واژه‌های کلیدی: انسجام روانی، خودتنظیمی، سرسختی، دانش‌آموزان.

مقدمه

این عقیده که تک‌فرزند و چندفرزندی تأثیر مهمی بر شخصیت افراد دارد، پدیده تازه‌ای نیست. در این راستا از ۶۳۲ مطالعه که طی سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۸۳ با موضوع تک‌فرزند و چندفرزند بودن انجام گرفته بود، ۲۴۰ مورد از آن‌ها اختصاصاً شخصیت را مورد مطالعه قرار داده‌اند (استوارت و استوارت^۱، ۱۹۹۵؛ به نقل از فوربک^۲، ۲۰۱۵). مین ساید^۳ (۲۰۱۴)، بیان می‌کند از دیدگاه آدلر^۴ قدرت‌طلبی در میان همشیرها، بر این که چگونه کودکان خودشان را از دیگر فرزندان متمایز می‌کنند، یا این که چگونه شخصیت‌شان را رشد می‌دهند، تأثیر می‌گذارد. از این دیدگاه کشمکش‌های قدرت که میان همشیرها رخ می‌دهد، انگیزه افراد برای نزاع جهت موفقیت و برتری در طول زندگی‌شان را شکل می‌دهد. روند حرکت جامعه امروزی در زمینه‌های مختلف از جمله در زمینه آموزش و پرورش با مسائل متعددی روبروست. نهاد آموزش و پرورش نهادی است که پایه‌های ضعف و قوت یک جامعه را پی‌ریزی می‌نماید. رضایی، اکبری، احمدیان و یاراحمدی (۱۴۰۰) در پژوهش خود با عنوان مدل‌سازی مشکلات رفتاری نوجوانان براساس تعارض والد-فرزندی، انسجام روانی و مشکلات فرایندهای خانواده با نقش میانجی‌گر دشواری تنظیم هیجان در نوجوانان دختر با به‌کارگیری نمونه ۳۶۷ نفری به این نتیجه رسیدند که تعارض والد-فرزند و مشکلات فرایندهای خانواده با نقش میانجی‌گر دشواری‌های تنظیم هیجانی، انسجام روانی و مشکلات رفتاری را در نوجوانان تبیین می‌کنند؛ همچنین شاخص‌های نکویی برازش حاکی از برازش مناسب مدل بود.

ویژانگ^۵ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان "ارتباط مهارت‌های ارتباطی با شیوه‌ی فرزندپروری، انسجام روانی با تاب‌آوری را با استفاده از یک مقیاس حساس به فرهنگ آسیایی" بررسی کردند. در این مطالعه سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های ارتباطی در نمونه‌ی بزرگی از کودکان دبستانی بررسی شد. آن‌ها دریافتند که هم گرمی‌پایین روابط (فقط در پسران) و هم انتظارات بالا و نظارت (در پسران و دختران) با افزایش پرخاشگری گزارش شده توسط والدین ارتباط داشتند، کنترل ممانعت‌کننده (کنترل غالب با نپذیرفتن خواسته‌ها) با مهارت‌های ارتباطی بالا ارتباط داشتند، و انتظارات بالا و نظارت نیز دارای ارتباط مثبتی با مهارت‌های ارتباطی گزارش شده توسط والدین بودند. در پژوهشی که روی ۱۶۰ دانش‌آموز انجام شد این نتایج به دست آمده آمد که آگاهی از ویژگی‌های روان‌شناختی نظیر حس انسجام و هوش شخصی موجب می‌شود تا خدمات مطلوب‌تری به افراد داده شود تا بتوانند کیفیت زندگی و تحصیلی بهتری را تجربه کنند (حاتم، ابوالقاسمی، کافی ماسوله و باقری، ۱۳۹۹).

آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری درازمدت است که با سایر نهادهای اجتماعی جامعه ارتباط متقابل دارد. از جمله مسائلی که آموزش و پرورش ایران با آن روبرو است کاهش انگیزه به تحصیل در دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌باشد، بی‌انگیزه بودن نسبت به تحصیل، گذشته از افت تحصیلی و اتلاف منابع مادی منجر به ناامیدی و دلسردی دانش‌آموزان شده و زمینه را برای ایجاد مشکلات

¹- Stewart & Stewart

²- For-Beck

³- Moin Syed

⁴- Adler

⁵- Wei Zhang

روحي و انحراف اجتماعي فراهم مي‌کند (اميري راد، ۱۳۹۵). حيدري نيا (۱۴۰۰) در پايان‌نامه خود با عنوان بررسي نقش واسطه گري تاب‌آوري رواني در رابطه بين جو عاطفي خانواده، خودتنظيمي و تعارضات والديني دانشجويان نشان داد که بين جو عاطفي خانواده و ابعاد تاب‌آوري رواني با دانشگاه (سازگاري اجتماعي، سازگاري فردي-عاطفي، سازگاري تحصيلي و دل‌بستگي سازماني) رابطه مثبت و معناداري وجود دارد. همچنين بين جو عاطفي خانواده، خودتنظيمي و ابعاد تعهد و کنترل در تاب‌آوري رواني رابطه مثبت و معني‌داري وجود داشت. در آخر يافته‌ها نشان دادند که تاب‌آوري رواني در رابطه‌ي بين جو عاطفي خانواده و تعارضات زناشويي، خودتنظيمي در دانشجويان با دانشگاه نقش واسطه‌گري دارد. باند^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشي "رابطه‌ي بين خودتنظيمي، هوش عاطفي والدين و تعارضات نوجوانان را از طريق تعديل سبک‌هاي ارتباطي" بررسي کردند. ۲۲۵ دانشجوي دوره‌ي کارشناسي از دانشگاه‌هاي پاکستان با والدين خود در اين مطالعه شرکت نمودند. پرسشنامه‌ي خودتنظيمي، سبک‌هاي ارتباطي و ابعاد هوش عاطفي توسط والدين تکميل گرديد. پرسشنامه‌ي تعارضات والديني توسط نوجوانان تکميل شد. نتايج حاصل نشان داد که هوش عاطفي والدين ارتباط غيرمستقيمي با سبک‌هاي ارتباطي داشت. آموزش هوش عاطفي نيز به والدين در بهبود سبک‌هاي فرزندپروري و کاهش ريسک تعارضات کودکان کمک نمود. پندي^۲ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشي تحت عنوان اثربخشي مداخلات مبتني بر خودتنظيمي در کودکان و نوجوانان به اين نتيجه رسيدند که خودتنظيمي در کودکان و نوجوانان اثر مثبت بر روي بهداشت روان، روابط اجتماعي و آموزش دارد. مارلو^۳ (۲۰۱۶) پژوهشي تحت عنوان رابطه سرسختي و راهبردهاي خودتنظيمي با خودکارآمدي در بين دانش‌آموزان تک‌فرزند شهر لاسرسا با يک نمونه آماري ۱۰۹ نفری انجام دادند. نتايج نشان داد که خودکارآمدي با راهبردهاي سرسختي روان‌شناختي رابطه معنادار دارد و اين مسئله سبب افزايش خودکارآمدي آنان شده است.

درواقع اين نکته به اين موضوع توجه مي‌کند که دانش‌آموزان چگونه شخصاً فرايند يادگيري خود را به فعليت رسانده، تغيير مي‌دهند و تنظيم مي‌نمايند. درواقع اين عمل نوعي کنش خودتنظيمي است. اين حيطه در ابعاد گوناگوني همچون حيطه رفتاري، انگيزشي، شناختي و فراشناختي قابل‌بحث و بررسي است. بخش رفتاري به استفاده بهينه از منابع گوناگون که يادگيري را بيشتر مي‌سازد، اطلاق مي‌گردد. از طرف ديگر روان‌شناسي مثبت‌نگر خط سير پژوهش تازه‌اي را در حوزه روان‌شناسي به خود اختصاص داده است. اين رويکرد تبلور يک تغيير در حوزه روان‌شناسي از صرف پرداختن به ترميم آسيب‌ها به سمت بهينه‌سازي کيفيات زندگي است (اسنايدر^۴ و لوپز^۵، ۲۰۱۵). به شکلي که با شناسايي سازه‌ها و شيوه‌هاي توانمندساز دروني يا منابع دروني قدرت در پي افزايش توانايي فرد در مواجهه با شرايط ناگوار و پيشامدهاي منفي براي رشد سازگارانه مثبت مي‌باشد تا سلامت رواني فرد تأمين گردد. باني^۶ (۲۰۲۱) در پژوهشي با عنوان "نقش مهارت‌هاي ارتباطي، سرسختي روانشناسي و کنترل روانشناسي را در پيش‌بيني تعارضات والديني و رفتار اجتماعي در يک نمونه از دانشجويان" بررسي کردند. شيوه‌ي فرزندپروري آسان‌گير، و کنترل رواني والدين،

¹ -Rod Bond

² - Pandey

³ - Marlow

⁴ - Snyder

⁵ - Lopez

⁶ - Bonnie, Nicholson

تعارضات در روابط را پیش‌بینی می‌کردند. نژاد شرکت‌کننده تعدیل‌کننده‌ی رابطه‌ی بین کنترل روانی و رفتار اجتماعی بود. کنترل روانی والدین ارتباط معکوسی با رفتار اجتماعی در جمعیت آفریقایی آمریکایی داشت. کرمی و محمدخانی (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی، بر کاهش تعارض‌های والد - فرزند و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان شهرستان شیروان با به‌کارگیری حجم نمونه ۴۰ نفری از پاسخ‌گویان به تبیین یافته‌های پژوهش پرداخته و نتایج نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های زندگی توانسته، تعارض کلی، پرخاشگری کلامی و پرخاشگری جسمی دانش‌آموزان را با والدینشان به‌طور معناداری کاهش و توانایی استفاده از راهبردهای استدلال را در آن‌ها به‌طور معناداری افزایش دهد. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش تعارض‌های بین دانش‌آموزان با والدینشان اثرگذار است. الهام‌پور، گنجی و ابوالمعالی الحسینی، (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس در دانش‌آموزان دختر و پسر دریافتند که بین میانگین سرسختی و ادراک محیط کلاس در دو جنس تفاوت معناداری وجود ندارد، لذا ضرورت دارد که والدین، برنامه‌ریزان و معلمان فرصت‌هایی را جهت درگیری، فعال‌سازی و بهره‌مندی از تکالیف چالش‌انگیز مفید برای آن‌ها فراهم نمایند. غریبی و همکاران (۱۳۹۷) در هدف پژوهش خود با عنوان تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های فرزندپروری بر اساس روش لین‌کلارک بر کاهش تعارضات والد - فرزند، سرسختی روان‌شناختی و اضطراب دختران متوسطه دوم با بکارگیری حجم نمونه ۵۰ نفری از پاسخ‌گویان به تبیین یافته‌های پژوهش پرداخته و نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های فرزندپروری بر اساس رویکرد لین‌کلارک بر کاهش تعارض والد - فرزند، سرسختی روان‌شناختی و اضطراب دختران متوسطه دوم تأثیرگذار بود. پس می‌توان از آموزش مهارت‌های فرزندپروری به والدین به‌عنوان شیوه‌ای برای بهبود روابط آنان با فرزندان و بهبود روش‌های تربیتی استفاده کرد.

با استفاده از نظریه وجودی در شخصیت، سرسختی را ترکیبی از باورها، تجربه‌های درونی و دریافت‌های ذهنی انسان در مورد خویش و جهان پیرامون تعریف می‌کند، که از سه مؤلفه‌ی تعهد (در برابر بیگانگی)، کنترل (در مقابل ناتوانی)، و مبارزه‌جویی تشکیل شده است و درعین‌حال یک ساختار واحد است که از عمل یکپارچه و هماهنگ این سه مؤلفه مرتبط به هم سرچشمه می‌گیرد. همچنین سرسختی زاییده دانشی است که بر مبنای آن شخص به نتایج بیشتری جهت پاسخ‌دهی به فشارها دسترسی پیدا می‌کند و باعث می‌شود که فرد فشارها را به‌صورت واقع‌بینانه و با بلندنظری موردتوجه قرار دهد؛ بنابراین می‌توان به اهمیت نظری و عملی پژوهش حاضر پی‌برد، با توجه به روند رو به افزایش خانواده‌های تک‌فرزند در این پژوهش برآنیم تا بدانیم آیا بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و سرسختی دانش‌آموزان متوسطه تک‌فرزند و چندفرزند شهر رشت تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است و جامعه مورد مطالعه این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان سال آخر متوسطه شهر رشت می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان دو ناحیه آموزش و پرورش شهر رشت، ناحیه ۲ به‌طور تصادفی انتخاب شد. حجم جامعه مورد نظر ۴۵۰۰ نفر می‌باشد و نمونه مورد مطالعه به‌طور تصادفی با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده است. نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۱ (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۵) ۳۵۰ نفر می‌باشد که شامل ۲۰۰ دانش‌آموز پسر (۱۰۰ پسر تک‌فرزند و ۱۰۰ پسر چندفرزند) و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر (۷۵ دختر تک‌فرزند و ۷۵ دختر چندفرزند) هستند که پرسش‌نامه‌های احساس انسجام فلنسبرگ (۲۰۰۶)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰)، مقیاس بررسی دیدگاه‌های شخصی کوباسا (۱۹۸۲)، بر روی آن‌ها اجرا شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه احساس انسجام فلنسبرگ (SCQ): این پرسش‌نامه توسط فلنسبرگ و همکارانش در سال ۲۰۰۶ بر اساس نسخه اولیه آنتونووسکی، تجدیدنظر شده و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه یک آزمون ۳۵ سؤالی که به‌صورت ۳ یا ۵ گزینه‌ای طراحی شده است. گزینه‌های سؤالات ۱ تا ۲۴ به‌صورت مقیاس سه‌درجه‌ای لیکرت^۴ نمره‌گذاری می‌شوند به این صورت که به گزینه بله=۳، نمی‌دانم=۲ و خیر=۱ نمره تعلق می‌گیرد و سؤالات ۲۵ تا ۳۵ که به‌صورت ۵ درجه‌ای طراحی شده‌اند، به شرح زیر نمره داده می‌شود: به این صورت که شرکت‌کننده‌ای که به هر یک از دو گزینه اول پاسخ دهد (بسیار راضی و راضی) نمره ۳، و به گزینه (گاهی راضی و گاهی ناراضی) نمره ۲ و به هر یک از دو گزینه آخر (ناراضی و بسیار ناراضی) پاسخ دهد، نمره ۱ را دریافت می‌کند. دامنه نمرات این پرسش‌نامه نیز بین ۳۵ تا ۱۰۵ در نوسان می‌باشد. فلنسبرگ و همکاران (۲۰۰۶) روایی سازه ابزار را تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ^۵ ۰/۸۷ گزارش کردند. همچنین احتشام زاده، صبری نظرزاده و معمارباشی اول (۱۳۹۲) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و با روش دو نیمه کردن ۰/۸۹ گزارش کردند.

پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ): این پرسش‌نامه توسط پنتریچ و دی‌گروت ساخته شده است با ۴۷ عبارت، در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی پردازش اطلاعات، کنترل فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. بخش باور انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در برگرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌باشد. تمام ماده‌های این مقیاس ۵ درجه‌ای است. از پاسخ کاملاً موافقم (نمره ۵) تا پاسخ کاملاً مخالفم (نمره ۱). سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی

^۱- Krejcie & Morgan

^۲- pintrich & Degroot

^۳- Sense of Coherence Questionnaire

^۴- Likert

^۵- Cronbach's alpha

^۶-Motivated Strategies Learning Questionnaire

و روایی پرسش نامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد. قابلیت پایایی برای عوامل باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را حسینی نسب و رامش (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عامل بررسی کردند که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۴۱/۶۸، ۰/۶۴/۷۷، ۰/۰ بودند.

مقیاس بررسی دیدگاه های شخصی کوباسا (PVS):^۱ این مقیاس یک پرسش نامه ۵۰ ماده ای است که شامل خرده مقیاس های چالش (۱۷ سؤال)، تعهد (۱۶ سؤال) و کنترل (۱۷ سؤال) است که بر اساس مقیاس لیکرت (چهارگزینه ای) شکل گرفته و دارای دامنه ای از نمره صفر (اصلاً درست نیست) تا ۳ (کاملاً درست است) می باشد. در پژوهش (کوباسا، مدی و کان، ۱۹۸۲) اعتبار خرده مقیاس های تعهد، چالش و کنترل به ترتیب ۰/۷۱/۸۵، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش مدی و همکاران (۲۰۰۲) همسانی درونی برای خرده مقیاس های کنترل، تعهد و چالش به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۱ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمده است. این مقیاس توسط قربانی در سال ۱۳۷۱ ترجمه و روایی صوری و محتوایی آن محاسبه شده و در موارد ضروری اصلاحات لازم به عمل آمده است. مطالعات انجام شده نشان می دهد که مؤلفه های سخت رویی یعنی کنترل، تعهد، چالش به ترتیب از ضریب پایایی ۰/۷۰، ۰/۵۲، ۰/۵۲ برخوردارند و این ضرایب برای کل صفت سخت رویی ۰/۷۵ محاسبه شده است (نقل از قمری، ۱۳۸۶).

یافته ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد بررسی و مؤلفه های آن ها

میانگین		انحراف استاندارد		
تک فرزند	چند فرزند	تک فرزند	چند فرزند	
۳۵/۲۳	۳۴/۱۳	۱۲/۱۸	۱۱/۱۳	حس انسجام
۳۳/۱۸	۳۵/۱۹	۱۴/۱۰	۱۳/۱۵	خودتنظیمی
۲۱/۱۷	۱۹/۲۲	۹/۹۰	۸/۹۱	خودکارآمدی
۲۵/۹۸	۱۹/۲۸	۸/۹۱	۹/۹۵	جهت گیری هدف
۲۸/۸۶	۲۰/۱۹	۱۰/۹۱	۹/۸۷	ارزش گذاری درونی
۲۴/۱۰	۲۶/۱۲	۱۱/۱۰	۹/۱۱	اضطراب امتحان
۵۴/۱۶	۵۲/۲۹	۲۳/۹۱	۲۱/۱۷	سرسختی
۱۸/۱۶	۲۲/۸۹	۹/۱۱	۱۰/۱۰	تعهد
۲۲/۰۷	۲۰/۱۵	۱۲/۱۰	۱۰/۱۱	چالش
۲۵/۱۸	۲۱/۲۰	۱۱/۱۰	۸/۱۵	کنترل

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد بررسی را در دو گروه نشان می دهد.

^۱ - Personality Views Survey

^۲ - Kahn

نتایج آزمون امپاکس جهت بررسی مفروضه همگنی کوواریانس‌ها نشان داد که این مفروضه برقرار نیست ($P=0/001$). بعد از آن مفروضه همگنی واریانس‌ها توسط آزمون لون بررسی شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌های دو گروه

مؤلفه‌ها	F	Df1	Df2	سطح معنی داری
حس انسجام	۶/۷۴۶	۱	۳۴۷	۰/۲۱۰
خودتنظیمی	۲/۱۷۷	۱	۳۴۷	۰/۱۴۲
خودکارآمدی	۸/۱۱۳	۱	۳۴۷	۰/۲۰۵
جهت‌گیری هدف	۰/۱۱۲	۱	۳۴۷	۰/۷۳۸
ارزش‌گذاری درونی	۰/۳۲۱	۱	۳۴۷	۰/۳۱۲
اضطراب امتحان	۰/۲۱۴	۱	۳۴۷	۰/۴۳۲
سرسختی	۵/۶۵۴	۱	۳۴۷	۰/۵۴۱
تعهد	۲/۱۸۹	۱	۳۴۷	۰/۷۱۲
چالش	۳/۴۳۲	۱	۳۴۷	۰/۳۳۱
کنترل	۱/۳۰۹	۱	۳۴۷	۰/۲۱۹

نتایج آزمون لون نشان داد که مفروضه همگنی واریانس برای ابعاد حس انسجام، خودتنظیمی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، سرسختی، تعهد، چالش و کنترل برقرار نیست. از آنجاکه حجم نمونه دو گروه تقریباً برابر می‌باشد می‌توان گفت این آزمون نسبت به تخطی از این مفروضه مقاوم است، از این رو محدودیتی در استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیری وجود ندارد.

جدول ۳. نتایج آزمون مقایسه انسجام روانی در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند دختر و پسر

منابع تغییرات	مجموع مجذورات Ss	درجه آزادی dF	میانگین مجذورات MS	سطح معنی داری F
انسجام روانی	۲۱۲۶/۱۹۸	۵	۳۲۱/۱۴	۳/۹۰۵
خطا	۳۵۴۲/۱۸	۱۴۵	۳۴۰/۱۵	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج جدول (۳) تفاوت با مقدار $F(5,145)=3/905$ در سبک انسجام روانی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد ($P<0/01$).

جدول ۴. نتایج آزمون مقایسه خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند دختر و پسر

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
SS	df	MS			
۲۱۶/۱۷	۵	۴۱/۰۲	۳/۲۱	۰/۰۰۰	خودکارآمدی
۳۱۲۱/۱۷	۱۴۴	۳۵/۶۳			خطا
۹۱۰/۱۵	۵	۲۲۱/۲۰	۳/۲۸	۰/۰۰۱	جهت‌گیری
۲۱۴۷/۰۵	۱۴۴	۸/۲۳			خطا
۳۳/۲۱	۵	۴۱/۳۱۲	۵/۲۵	۰/۰۰۰	ارزش‌گذاری
۳۲۱۲/۲۲	۱۴۴	۲۳۱/۱۴			خطا
۳۲۱/۲۴	۵	۳۲۸/۵۲	۳/۶۱	۰/۰۰۰	اضطراب
۴۲۱۸/۱۰	۱۴۴	۲۳۱/۷۱			خطا
۲۳۱۱۱/۲۳	۵	۳۲۴۱/۱۲	۲/۲۳	۰/۰۰۰	خودتنظیمی
۲۳۱۱۹/۹۰	۱۴۴	۲۱۶۷/۵۶			خطا

با توجه به نتایج جدول (۴) تفاوت خودکارآمدی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۲۱$ ، جهت‌گیری هدف با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۲۸$ ، ارزش‌گذاری درونی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۵/۲۵$ ، اضطراب امتحان با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۶۱$ و خودتنظیمی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۲/۲۳$ بنابراین بین دانش‌آموزان دختر و پسر تک‌فرزند تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون مقایسه سرسختی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند دختر و پسر

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
SS	df	MS			
۲۸۱/۶۶	۶	۴۶/۹۴	۱/۴۸	۰/۱۸۹	تعهد
۴۵۶۴/۰۹	۱۴۴	۳۱/۶۹			خطا
۳۶۷/۹۸	۶	۶۱/۳۳	۱/۷۲	۰/۱۱۹	چالش
۵۱۱۱/۴۸	۱۴۴	۳۵/۴۹			خطا
۵۱۳/۹۷	۶	۸۵/۶۶	۲/۳۹	۰/۰۳۱	کنترل
۵۱۴۵/۱۰	۱۴۴	۳۵/۷۳			خطا
۲۴۳۵/۵۱	۶	۴۰۵/۹۱	۲/۱۰	۰/۰۵۶	سرسختی
۲۷۷۱۲/۶۷	۱۴۴	۱۹۹/۴۴			خطا

با توجه به نتایج جدول (۵) تفاوت تعهد با مقدار $F(۶,۱۴۴) = ۱/۴۸$ ، تفاوت چالش با مقدار $F(۶,۱۴۴) = ۱/۷۲$ ، تفاوت سرسختی با مقدار $F(۶,۱۴۴) = ۲/۱۰$ ؛ در سرسختی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه تک‌فرزند دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > ۰/۰۱$)؛ اما تفاوت کنترل با مقدار $F(۶,۱۴۴) = ۲/۳۹$ ؛ در سطح ($P < ۰/۰۱$) معنی‌دار است.

جدول ۶. نتایج آزمون مقایسه انسجام روانی در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه دختر و پسر چند فرزند

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	سطح معنی داری
	Ss	df	MS	F
انسجام روانی	۲۵۴۳/۲۳۱	۵	۴۳۲/۲۴	۴/۲۱
خطا	۲۶۵۴/۲۸	۱۶۵	۳۱۴/۲۵	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج جدول (۶) تفاوت با مقدار $F(۵,۱۶۵) = ۴/۲۱$ در سبک انسجام روانی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه چند فرزند دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$).

جدول ۷. نتایج آزمون مقایسه خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه دختر و پسر چند فرزند

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
	SS	df	MS		
خودکارآمدی	۲۴۳۱/۱۷	۵	۱۳/۲۲	۲/۱۱	۰/۰۰۰
خطا	۶۵۴۳/۱۷	۱۴۴	۳۱/۲۲		
جهت‌گیری	۸۷۲/۱۲	۵	۷۶۵/۲۰	۳/۵۴	۰/۰۰۱
هدف	۲۱۳/۱۵	۱۴۴	۶/۲۴		
ارزش‌گذاری	۷۶۵/۰۱	۵	۶۵۴/۱۳۲	۳/۱۷	۰/۰۰۰
درونی	۱۲۳۱/۰۲	۱۴۴	۴۳۱/۲۴		
اضطراب	۳۲۱/۲۴	۵	۳۲۸/۵۲	۴/۴۱	۰/۰۰۰
امتحان	۴۲۱۸/۱۰	۱۴۴	۲۳۱/۷۱		
خودتنظیمی	۲۳۱۱۱/۲۳	۵	۳۲۴۱/۱۲	۳/۱۳	۰/۰۰۰
خطا	۲۳۱۱۹/۹۰	۱۴۴	۲۱۶۷/۵۶		

با توجه به نتایج جدول (۷) تفاوت خودکارآمدی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۲/۱۱$ ، جهت‌گیری هدف با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۵۴$ ، ارزش‌گذاری درونی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۱۷$ ، اضطراب امتحان با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۴/۴۱$ و خودتنظیمی با مقدار $F(۵,۱۴۴) = ۳/۱۳$ بنابراین بین دانش‌آموزان دختر و پسر چند فرزند تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۸. نتایج آزمون مقایسه سرسختی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان سال آخر متوسطه دختر و پسر چند فرزند

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
	SS	df	MS		
تعهد	۲۲۱۶/۱۶	۵	۲۳۴/۱۳	۳/۲۲	۰/۰۰۰
خطا	۵۴۳۱/۷۲	۱۳۲	۵۴۳/۲۵		
چالش	۲۰۷/۰۷	۵	۴۱/۴۱	۴/۰۲	۰/۰۰۰
خطا	۴۲۱۰/۲۱	۱۳۲	۵۴۳/۱۹		
کنترل	۳۲۱/۱۰	۵	۴۳/۷۴	۳/۰۴	۰/۰۰۰
خطا	۴۵۳۲/۳۵	۱۳۲	۵۴۳/۶۸		
سرسختی	۱۷۲۶/۱۹	۵	۳۴۵/۲۳	۱/۰۹	۰/۰۰۰
خطا	۲۶۵۱/۱۸	۱۳۲	۲۵۴۳/۸۹		

با توجه به نتایج جدول (۸) تفاوت تعهد با مقدار $F(5,132) = 3/22$ ؛ تفاوت چالش با مقدار $F(5,132) = 4/02$ ؛ تفاوت کنترل با مقدار $F(5,132) = 3/04$ ؛ تفاوت سرسختی با مقدار $F(5,132) = 1/09$ ؛ در دانش آموزان سال آخر متوسطه چند فرزند دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/01$). از این رو فرضیه ما تأیید شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و سرسختی دانش آموزان سال آخر متوسطه تک فرزند و چند فرزند شهر رشت انجام شد. نتایج نشان داد که، بین حس انسجام روانی، خودتنظیمی و مؤلفه هایش در دانش آموزان دختر و پسر تک فرزند و چند فرزند و سرسختی و مؤلفه های آن در دانش آموزان دختر و پسر چند فرزند، تفاوت معنادار است؛ اما بین سرسختی و مؤلفه هایش به جز مؤلفه کنترل در دانش آموزان دختر و پسر تک فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتایج به دست آمده آمده در مورد معنادار بودن حس انسجام روانی با یافته های (رضایی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حاتم و همکاران، ۱۳۹۹؛ ویژانگ، ۲۰۲۱؛ بکندام، ۲۰۱۶)، همسو می باشد. با توجه به نتایج این پژوهش مبتنی بر معنی داری بین دو گروه باید گفت که این مسئله تا حدودی به شرایط خانوادگی، فرهنگ های افراد که در یک موقعیت مشابه زندگی می کنند و به شیوه های فرزند پروری مشابه برمی گردد. حس انسجام روانی بیشترین همبستگی را با همه سبک های فرزند پروری دارد. از این رو طبیعی است که با عوامل شخصیتی نیز همبستگی بالایی داشته باشد. افرادی که حس انسجام روانی بالاتری دارند، در روابط بین فردی خود انسجام خوبی نشان می دهند. همان طور که گفته شد در انسجام روانی بین فرزندان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود داشت، این مسئله را می توان به پاره ای از متغیرهای وراثتی، شرایط محیطی یا شیوه های تربیت خانوادگی مربوط دانست. برخی از کودکان دارای ویژگی های شخصیتی می باشند که در برخورد با مسائل از شیوه های خاصی استفاده می کنند، که نشان دهنده حس خوب در انسجام روانی در این کودکان می باشد.

از دیگر نتایج پژوهش معنادار بودن تفاوت خودتنظیمی، در دانش آموزان سال آخر متوسطه تک فرزند و چند فرزند دختر و پسر بود. این نتایج با یافته های (پندی و همکاران، ۲۰۱۸؛ مارلو، ۲۰۱۶؛ هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹؛ دلاور، اسماعیلی، حسنوندی و حسنوند، ۱۳۹۴) همسو است، ولی با یافته های (کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲؛ پتتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ آندرمَن و یانگ^۱، ۱۹۹۴ و لین هاید^۲، ۱۹۸۹) همسو نیست، در تبیین نتایج فوق باید گفت که تأثیر جو عاطفی خانواده در خودتنظیمی فرزندان یکی از عوامل مؤثر در رفتار دختران و پسران است. محیط خانواده اولین و بادوام ترین عاملی است که در رشد شخصیت افراد تأثیر می گذارد. بنا به نظر آدلر (۱۹۳۲)، ترتیب تولد یکی از منابع تفاوت های گروهی منظم در شخصیت است که به عنوان نماینده ای از تفاوت های گروهی همچون سن، اندازه فیزیکی، قدرت، جایگاه و سایر امتیازات که فرض شده است بیشترین تأثیر محیطی غیرمستقیم را بر روی شخصیت دارند، به شمار می رود. او معتقد بود ما در نتیجه تفاوت سنی بین همشیران یا این که اصلاً خواهر یا برادری داشته باشیم، در معرض موقعیت های اجتماعی و رفتار والدین متفاوتی قرار داریم؛ بنابراین از نظر آدلر محیط های خانوادگی با خودتنظیمی

^۱- Anderman & Young

^۲- Linn & Hyde

متفاوت می‌توانند شخصیت‌های متفاوت به بار آورند. نتایج فوق در این پژوهش بر خلاف این قضیه را اثبات کرده، که این مسئله را می‌توان به شرایط تقریباً یکسان مکانی دانش‌آموزان در محیط مدرسه نسبت داد.

نتایج این پژوهش در ارتباط با تفاوت سرسختی با یافته‌های (الهام‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ رستم‌اوغلی، طالبی جویباری و پرزور، ۱۳۹۴) همسو نیست، ولی با یافته‌های (کرمی و محمد خانی ۱۳۹۹؛ پارکر و ویس‌وارن^۱، ۲۰۱۵؛ چان-شنگ، ساردسای و جینگ‌هو^۲، ۲۰۱۴) همسو است. در توجیه باید گفت که فرزندان میانی (چندفرزندان) در کنار آمدن با دیگران و کار گروهی بیشتر اوقات دچار مشکل می‌شوند؛ به عبارت دیگر تبعیت از قانون برای آن‌ها دشوار است و معمولاً مقررات را نادیده می‌گیرند. درحالی‌که فرزندان اول راحت‌تر با شرایط کنار می‌آیند. از آنجاکه والدین تمام توجه‌شان را متوجه تک‌فرزندان و نیازهایشان می‌کنند بنابراین منطقی است که سرسختی روان‌شناختی در آن‌ها رشد یابد. از طرف دیگر تک‌فرزندان نیز در مرکز توجه و مراقبت هستند و تمایل به لوس شدن دارند؛ بنابراین منطقی است که در موقعیت‌های اجتماعی انتظار داشته باشند با آن‌ها به صورت فردی استثنایی و منحصر به فرد رفتار شود. درحالی‌که به نظر می‌رسد ثبات روانی فرزندان میانی (چندفرزندان) در دوران کودکی‌شان نسبت به دیگر خواهرها و برادرها دشوارتر بوده و موقعیت تثبیت‌شده‌ای در محیط خانواده ندارند و به سختی می‌توانند جایگاهشان را در خانواده پیدا کنند، بنابراین به‌طور منطقی در این سبک زندگی (سرسختی روان‌شناختی) در آن‌ها کمتر از تک‌فرزندان شکل می‌گیرد. دلایل احتمالی فقدان رابطه بین سبک‌های فوق با ترتیب تولد می‌تواند به خاطر عدم تأثیرپذیری این سبک‌ها از عوامل محیطی و خانوادگی بوده و یا این‌که به خاطر عمومیت داشتن این سبک‌ها در همه افراد این سن خاص باشد. از سویی هم تک‌فرزندان و فرزندان اول بیشتر از فرزندان میانی و آخر در گروه‌های اجتماعی واجد جایگاه برتر و تسلط بر دیگران هستند و تمایل به هدایت دیگران دارند. درحالی‌که فرزندان میانی و آخر بیشتر ترجیح می‌دهند افرادی در کنارشان باشد و مسئولیت رهبری آن‌ها را در موقعیت‌های اجتماعی بر عهده بگیرند. از دلایل احتمالی دیگر استفاده از روش خودسنجی است. شاید بتوان گفت به دلیل مشابهت ظاهری سؤالاتی که این مقیاس‌های فرعی را می‌سجد با سؤالاتی که مقیاس‌های اصلی را بررسی می‌کند، دانش‌آموزان بدون دقت لازم به آن‌ها پاسخ داده‌اند؛ بنابراین نیاز به پژوهش بیشتری در این زمینه است و شاید با استفاده از روش دیگر بتوان به یافته متفاوتی دست یافت. می‌توان گفت که پژوهش‌های گذشته نشان دادند که تا دهه ۷۰، تفاوت جنسیتی در مورد توانایی‌های دختران و پسران مدنظر بود، ولی از دهه ۹۰، به‌صورتی که در دهه‌های قبلی گزارش شده است وجود ندارد. درمجموع تحقیقات نشان می‌دهند که در سال‌های اخیر تفاوت جنسیتی به علت تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییرات بافت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس کاهش یافته است (لفرانکوئیس^۳، ۱۹۹۶؛ به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸).

محدودیت‌های این پژوهش در نظر نگرفتن تفاوت‌های فرهنگی و شرایط اقتصادی، اجتماعی دانش‌آموزان بود؛ و این‌که تنها با اتکا خود آزمودنی گزارش شده نه والدین و خواهر و برادر شرکت‌کنندگان. پیشنهاد می‌شود با توجه به فرهنگ دینی کشور روی شیوه

^۱- Parker & Viswaran

^۲- Chun-Sheng, Sardesai & Jing-Hua

^۳- Lefrancois

آموزشی جو عاطفی خانواده به منظور افزایش کاربرد آن در کاهش مشکلات بین فردی و بهبود روابط صمیمانه و حس انسجام پژوهش‌های بیشتری در این زمینه صورت گیرد.

منابع

- احتشام‌زاده، پروین؛ صبری نظرزاده، راشین و معمارباشی اول، مژگان (۱۳۹۲). رابطه بین احساس انسجام و عملکرد شغلی با میانجی-گری سلامت روان و راهبردهای مقابله. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۸۵-۹۷.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵(۱)، ۱-۱۸.
- الهام‌پور، فوزیه؛ گنجی، حمزه و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم تجربی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۳)، ۲۵-۷.
- امیری‌راد، قطب‌الدین (۱۳۹۵). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان، دانشکده علوم انسانی*.
- حاتم، مهسا؛ ابوالقاسمی، علی؛ کافی ماسوله، سید موسی و باقری شیخا نگفشه، فرزین (۱۳۹۹). مقایسه حس انسجام و هوش شخصی در دانش‌آموزان دختر با و بدون تجربه تروماتیک. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۹(۶)، ۶۴-۵۷.
- ۶. حسینی نسب، سید داوود و رامش، سید محمدحسین (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم داده شده با هوش. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲(۱)، ۸۵-۶۹.
- حیدری نیا، حمید (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری روانی در رابطه بین جو عاطفی خانواده، خودتنظیمی و تعارضات والدینی دانشجویان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران*.
- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنودی، صبا و حسنوند، باقر (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۷۵-۵۷.
- رستم اوغلی، زهرا؛ طالبی جویباری، مسعود؛ و پرزور، پرویز (۱۳۹۴). مقایسه سبک‌های اسنادی و تاب‌آوری دردانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، نابینا و عادی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۵۵-۳۹.
- رضایی، منیژه؛ اکبری، سهیلا؛ احمدیان، کریم و یاراحمدی، صاحب (۱۴۰۰). مدل‌سازی مشکلات رفتاری نوجوانان براساس تعارض والد-فرزندی و مشکلات فرایندهای خانواده با نقش میانجی‌گر دشواری تنظیم هیجان در نوجوانان دختر. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۴(۹)، ۷۸-۵۶.
- غریبی، هرا؛ علیزاده، محمد (۱۳۹۷). تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های فرزندپروری بر اساس روش لین کلارک بر کاهش تعارضات والد-فرزندی و اضطراب دختران متوسطه دوم. *فصلنامه علمی و پژوهشی دانشکده علوم تربیتی*، ۱۱(۱)، ۶۶-۵۵.
- قمری، محمد (۱۳۸۶). مقایسه سخت‌رویی و رضایت شغلی و رابطه این متغیرها در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و دبیران آموزش و پرورش ابهر. *مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۶(۲۱)، ۱۴۲-۱۲۷.

- کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *مجله تازه های علوم شناختی*، ۵(۱)، ۲۷-۳۳.
- کرمی، محمد؛ محمدخانی، شهرام (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی، بر کاهش تعارض های والد - فرزند در دانش آموزان شهرستان شیروان. *مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان*، ۱۳(۲)، ۱۵۱-۱۲۷.
- نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۵). *روش های تحقیق در علوم انسانی*. تهران: نشر بدر.
- هاشمی، نظام و خروطی، فاطمه (۱۳۹۹). مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۹(۷۳)، ۱۶۲-۱۴۷.

- Adler, A. (1932). Psychological birth order and the basis-a inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 59(1), 30-41.
- Anderman, E.M., & Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Bekendam, C. (2016). Family and dimension of emotional intelligence. *Dissertation Abstracts International*, 58(4), 2109-2122.
- Bonnie, C. Nicholson. (2021). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied psychology*, 69(3), 390.
- Rod Bond, N. (2020). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5-13.
- Chun-Sheng, Y.U., Sardessai, R., & Jing-Hua, Z. (2014). Relationship of emotional intelligence: An empirical study in china international. *Journal of Enterprise Development*, 3(1-2), 19-24.
- Flensburg-Medsen, T., Ventegodt, S., & Merrick, J. (2006). Sense of coherence and physical health. Testing antonovsky, S theory. *TSW Holistic Health & Medicine*, 1, 248-255.
- For-Beck. (2015). Birth-order on facets of extraversion. *Personality And Individual Differences*, 40, 9-953.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Linn, M., & Hyde, J. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18(8), 17-27.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., prsico, M., LU, M., Harrey, R., & Felicia, B. (2002). The personality construct of hardiness, relationship with comprehensive tests of personality and psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36, 72- 85.
- Marlow, M.J. (2016). Technological and personal problem solving styles: Is there a difference? *Journal Technology Education*, 7, 2.
- Moin Syed, J.X. (2014). The assessment of optimistic self- beliefs, Emotional intelligence & Psychological hardiness: Comparison of german, Spanish and chinese versions of the general self- efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 177- 190.
- Pandey, A., Hale, D., Das, Sh., Goddings, A., Blakemore, S., & Viner, R. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents. *Journal of JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575.
- Parker, D.L., & Viswaran, C. (2015). Emotional intelligence: a meta-anilitey investigation of predictive validity and homological net, *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

- Pintrich, P. R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33- 40.
- Snyder, J.M., & Lopez, D. (2015). Self-Focused attention in social anxiety. *Clinical Psychology*. 22, 947-975.
- Wei, Z. (2021). Life Satisfaction and Psychological Well-being among Young Adult Female University Students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 143-153.

فصلنامه راهبردهای نو در روان شناسی و علوم تربیتی