دوفصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱-۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ - ۲۶۷۶

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»

دورهٔ نهم، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
صاحب امتیاز و ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)
سردبیر: دکتر مهدی زارع بهرام آبادی
مدیر مسئول: دکتر حمید حوالی شهریاری / رئیس سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت)
دبیر هیئت تحریریه: دکتر امیر علی مازندرانی/ روان‌شناسی/ استادیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»

اعضای هیئت تحریریه:
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه/ زبان‌شناسی/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»
دکتر محمد آرمند/ برنامه‌ریزی درسی/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»
دکتر معصومه اسمعیلی/مشاوره/ استاد دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر ایپ پورتینگا/ روان‌شناسی میان‌فرهنگی/ استاد دانشگاه تیلبرگ هلند
دکتر عباس رحیمی‌نژاد/ روان‌شناسی/ دانشیار دانشگاه تهران
دکتر مهدی زارع بهرام‌آبادی/ مشاوره/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»
دکتر منصور سودانی/ مشاوره/ دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر محمدرضا عابدی/ مشاوره/ استاد دانشگاه اصفهان
دکتر مجید صفاری‌نیا/روان‌شناسی/ استاد دانشگاه پیام نور
دکتر علیرضا مرادی/روان‌شناسی بالینی/ استاد دانشگاه خوارزمی
دکتر رابرت مک کری/ استاد مؤسسه ملی سالمندی آمریکا وابسته به سازمان ملی بهداشت آمریکا

ویراستار: **دکتر زهرا زمانی**
کارشناس: **مهشید محرمخانی**
حروف‌نگار و صفحه‌آرا: **مهشید محرمخانی**
طراح جلد: **معصومه رسولزاده**

آدرس: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، غرب پل یادگار امام (ره)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)
شماره تماس: ۴۴۲۴۶۲۵۰-۰۲۱ (داخلی ۳۰۸)
آدرس پست الکترونیک: jcp@samt.ac.ir
نشانی وب‌سایت نشریه: https://jcp.samt.ac.ir

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱_۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

فهرست مطالب

نقش تعاملات مثبت و منفی خانوادگی در مدیریت اضطراب ناشی از جنگ: ... ۱-۱۴
مهدی شمالی احمدآبادی ،عاطفه برخورداری احمدآبادی

خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی ۱۵-۳۰
محمدرضا روشنائی، شهریار یارمحمدی واصل، حسین محققی، محمدرضا ذوقی پایدار

مدل مفهومی وزن‌دهی روانی به رویدادهای استرس‌زا و تبیین سازوکار آن بر اساس منابع اسلامی ۳۱-۴۸
عباس پسندیده

ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم ۴۹-۶۲
جواد مصلحی، محمدمهدی صفورائی پاریزی، سید عیسی مسترحمی، حسن تقییان

بررسی نقش سرمایه فرهنگی در کاهش اضطراب مرگ و افکار خودکشی در دانشجویان ۶۳-۷۶
سیده شیدا عاطفه مند، عباسعلی الهیاری، حجت اله فراهانی

ساخت و اعتباریابی مقیاس هویت قومی- زبانی و رابطه آن با حرمت خود در جمعیت دانشجویی ۷۷-۹۴
زهرا نوروزی، جعفر حیدری، بهمن اسماعیلی انامق

عواطف مثبت در میان زبان‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مرور دامنه‌ای از منظر نظریه ارزش‌گذاری عاطفه ۹۵-۱۲۶
محمدشاهین تقدمی

واکاوی تجارب متأهلین ایرانی از شکست زوج‌درمانی شناختی -رفتاری ۱۲۷-۱۴۰
بهاره بدری، محسن کچویی، منصوره السادات صادقی، حجت اله فراهانی، لیلی پناغی

بررسی روایی و پایایی مقیاس سنجش بخشش زناشویی؛ بومی سازی بر اساس فرهنگ ایرانی-اسلامی ۱۴۱-۱۵۸
میلاد شماخته

تروما، مردانگی و ناپایداری ادراک در بستر فرهنگی: تحلیل روان‌شناختی «سه قطره خون» از صادق هدایت " ۱۵۹-۱۷۲
زهرا حق شناس، زینب قائم پناه

مطالعه راهبردهای فرهنگی در مداخلات روانی اجتماعی برای افراد غیربومی در تبریز ۱۷۳-۱۹۰
بهرام موحدزاده، علیرضا فرخی، اکرم روحانی حاجی آقا

ادراک از حمایت، درگذار از مدرسه به پسامدرسه؛ مطالعه کیفی مبتنی بر تجارب زیسته ... ۱۹۱-۲۱۰
مهدی وجدانی همت، محدثه فرهنگیان

مولفه های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی: یک مرور چتری ۲۱۱-۲۲۸
ناصر حیدری، مهدی زارع بهرام آبادی، کیومرث فرحبخش، محمد عسگری

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

نقش تعاملات مثبت و منفی خانوادگی در مدیریت اضطراب ناشی از جنگ: واکاوی تجارب زیسته ایرانیان در بستر فرهنگی

مهدی شمالی احمدآبادی[۱] ✉ **، عاطفه برخورداری احمدآبادی**[۲]

۱. دکترای تخصصی، روان‌شناسی، آموزش و پرورش شهرستان اردکان، یزد، ایران. **نویسنده مسئول:** atefeh.8449@iran.ir
۲. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۸

واژگان کلیدی:
اضطراب جنگ
ایران
پدیدارشناسی
تجارب زیسته
خانواده

چکیده

جامعه ایرانی طی سال‌های اخیر با تهدیدهای امنیتی مداوم و تهاجم خارجی مواجه بوده‌است در این میان اضطراب، جنگ را به پدیده‌ای فراگیر در سطح خانواده تبدیل کرده‌است. هدف این مطالعه، بررسی تجربه زیسته افراد در مواجهه با اضطراب جنگ و نقش تعاملات مثبت و منفی خانوادگی در مدیریت این اضطراب بود. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و در چارچوب پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۱۹ شهروند (۱۱ زن و ۸ مرد) ساکن یزد که تجربه مستقیم مواجهه با شرایط جنگ را داشتند، جمع‌آوری گردید. نمونه‌گیری هدفمند تا نقطه اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) انجام و با بازبینی اعضا و صاحبنظران، اعتبارسنجی شد. برای سازمان‌دهی منسجم داده‌ها، مستندسازی روند کدگذاری و پیگیری تحول درون‌مایه‌ها، از نرم‌افزار MAXQDA 2020 استفاده شد. مضامین مثبت (پناهگاه عاطفی خانواده، تنظیم هیجان و معنادهی مشترک، انسجام و کارآمدی خانوادگی) و منفی (تعارض و تنش خانوادگی، الگوهای ارتباطی ناکارآمد، انتقال اضطراب در نظام خانواده) استخراج گردید. یافته‌ها نشان داد، تعاملات خانوادگی به عنوان عامل محوری، اضطراب جنگ را تشدید یا تعدیل می‌کنند؛ تعاملات مثبت، حس امنیت پایه و تاب‌آوری جمعی ایجاد کرده و اضطراب را کاهش می‌دهد؛ در حالی‌که تعاملات منفی، اضطراب را از سطح فردی به سیستمیک منتقل کرده و آن را مزمن می‌سازد. یافته‌ها مبنایی برای طراحی مداخلات خانواده‌محور در شرایط تهدید جنگ ارائه می‌دهد و بر لزوم تقویت الگوهای ارتباطی مثبت و کاهش الگوهای منفی تأکید دارد.

استناد: شمالی احمدآبادی، مهدی، برخورداری احمدآبادی، عاطفه (۱۴۰۴). نقش تعاملات مثبت و منفی خانوادگی در مدیریت اضطراب ناشی از جنگ: واکاوی تجارب زیسته ایرانیان در بستر فرهنگی، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱-۱۴.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.579016.1897

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

The Role of Positive and Negative Family Interactions in Managing War-Related Anxiety: An Exploration of Iranians' Lived Experiences in a Cultural Context

Mahdi Shomali Ahmadabadi [1]✉, Atefeh Barkhordari Ahmadabadi [2]

1. Ph.D. in Psychology, Ministry of Education, Ardakan District, Yazd, Iran. Corresponding Author: atefeh.8449@iran.ir
2. M.A. in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

Article Info

History
Received: September 19, 2025
Accepted: February 27, 2026

Keywords
war anxiety
Iran
Phenomenology
lived experience
family

Abstract

In recent years, Iranian society has faced persistent security threats and external aggression, making war-related anxiety a pervasive phenomenon at the family level. This study aimed to explore the lived experience of individuals facing war anxiety and to examine the role of positive and negative family interactions in managing this anxiety. A descriptive phenomenological approach was adopted within a social interpretivist paradigm. Data were collected through in-depth semi-structured interviews with 19 citizens (11 women, 8 men) residing in Yazd who reported direct exposure to war conditions. Purposeful sampling continued until theoretical saturation was reached. Data were analyzed using Colaizzi's (1978) seven-step method and validated through member checking and expert review. MAXQDA 2020 was used to systematically organize the data, document the coding process, and track the development of themes. Analysis yielded three positive themes (emotional refuge of the family, emotion regulation and shared meaning-making, family cohesion and effectiveness) and three negative themes (family conflict and tension, dysfunctional communication patterns, transmission of anxiety within the family system). Positive interactions fostered a basic sense of safety and collective resilience, thereby reducing anxiety, whereas negative interactions shifted anxiety from an individual to a systemic level and contributed to its chronicity. These findings highlight family interactions as a central mechanism that can either exacerbate or mitigate war-related anxiety and provide a basis for designing family-focused interventions that strengthen positive communication patterns and reduce negative ones under conditions of war threat.

Citation: Shomali Ahmadabadi, M., & Barkhordari Ahmadabadi, A. (2026). The Role of Positive and Negative Family Interactions in Managing War-Related Anxiety: An Exploration of Iranians' Lived Experiences in a Cultural Context. *Cultural Psychology, 9*(2), 1-14.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.579016.1897

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

ایران طی دهه‌های اخیر با تنش‌های پیچیده جهانی، تحریم‌های اقتصادی و تهدیدهای امنیتی مداوم مواجه بوده و اخیراً نیز درگیر دو تهاجم خارجی (جنگ ۱۲ روزه و جنگ رمضان) بوده‌است که این عوامل، مشکلات متعددی را به عنوان یک پدیده روان‌شناختی فراگیر و پایدار از جمله اضطراب جنگ[1] ایجاد کرده‌است (شمالی و برخورداری، ۱۴۰۴).

جنگ و تهدید نظامی نه تنها سلامت جسمانی و اقتصادی خانواده‌ها را مختل می‌سازد، بلکه سیاست‌های حمایتی خانواده و کودک را نیز به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Aldabbour et al, 2025). تجارب قبل نشان می‌دهد که در شرایط جنگ، مهاجرت خانواده‌ها، تخریب زیرساخت‌های صنعتی، اجتماعی و کاهش دسترسی به خدمات حمایتی، اثربخشی خدمات دولتی را به طور قابل توجهی کاهش می‌دهد (Kurylo et al, 2024). در زمان جنگ و حتی بعد از آن افراد درگیر، با سطوح بالاتری از پریشانی روانی روبرو هستند (Kamardina et al, 2026)، که این امر مستقیماً بر انسجام، انطباق‌پذیری و عملکرد افراد اثر دارد (Brajković et al, 2024; Paydariniyam et al, 2025). در شرایط تهدید نظامی، اضطراب جنگ یکی از پدیده‌های شایع است (شمالی و برخورداری، ۱۴۰۴) و به عنوان پاسخ عاطفی مداوم، فراگیر و چندبعدی به تهدیدهای واقعی یا ادراک شده جنگ تعریف می شود که شامل ابعاد شناختی (افکار تکراری مرگ، آسیب و آینده نامعلوم)، عاطفی (ترس مزمن، نگرانی و احساس ناامنی عمیق)، رفتاری (اجتناب و اختلال در عملکرد روزانه) و جسمانی (بی‌خوابی، تنش عضلانی و علائم روان‌تنی) است (Gross & Hen, 2004; Zelkowitz et al, 2022; Keleynikov et al, 2026).

عوامل مؤثر بر این پدیده روانشناختی مرتبط با جنگ شامل مواجهه مستقیم با تروما، جابه‌جایی اجباری، فشارهای اقتصادی ناشی از جنگ و انتقال بین‌نسلی تروما است که اغلب با اختلال استرس پس از سانحه و سایر اختلالات روانی همپوشانی دارد (Brickell et al, 2025; Betancourt et al, 2020; Tol et al, 2013). در میان عوامل مؤثر بر اضطراب جنگ، خانواده به عنوان عامل محوری عمل می کند؛ چراکه تعاملات درون خانواده می تواند منبع اصلی حمایت عاطفی، انسجام و تاب‌آوری و یا برعکس، به عنوان منبع تعارض، سرکوب عاطفی و فرسودگی والدینی و تشدید کننده اضطراب باشد (Maru et al, 2023; Scharpf et al, 2024; Ungar et al, 2013).

جنگ، خانواده را به عنوان واحد اصلی مقابله با بحران‌های جمعی قرار می‌دهد و ضرورت بررسی عمیق تعاملات درون‌خانوادگی را به عنوان مکانیسم کلیدی مدیریت اضطراب جنگ برجسته می‌سازد (Brickell et al, 2025) و به این مسأله توجه می‌شود که چگونه الگوهای تعاملی در خانواده در شرایط جنگ، اضطراب جنگ را تشدید یا مدیریت می کند (پورسید آقایی و همکاران، ۱۴۰۴).

مطالعات متعددی به نقش خانواده در افزایش یا کاهش پریشانی روانی مرتبط با جنگ، از طریق تعاملات مثبت (حمایت عاطفی، انسجام، انطباق‌پذیری و روابط نزدیک با مراقبان) و منفی (تعارضات مزمن، سرکوب عاطفی، فرسودگی والدینی و عملکرد ناسالم) توجه کرده‌اند (Brickell et al, 2025). بررسی‌ها نشان می‌دهد که تعاملات مثبت خانوادگی به عنوان عامل حفاظتی مهم در بحران‌های مختلف عمل می کند؛ برای مثال، روابط نزدیک با خانواده در جوانان آسیب دیده از جنگ در جمهوری دموکراتیک کنگو، ارتباط بین مواجهه تجمعی با تروما و علائم استرس، مشکلات عاطفی، رفتاری و حتی رفتار جنایی را به طور معنادار تعدیل می‌دهد به طوری که در سطوح بالای کیفیت رابطه با خانواده، این مشکلات کمتر دیده می‌شود (Betancourt et al, 2020; Barazzetti et al, 2025). به طور مشابه، در والدین مهاجر با تجربیات ترومای زندگی، حمایت اجتماعی و عملکرد خانواده، رابطه بین علائم استرس پس از سانحه

1. War anxiety

والد و استرس والدینی را به طور کامل میانجی گری می کنند و سطوح بالاتر این عملکرد خانواده منجر به کاهش قابل توجه استرس والدینی می‌شود (Maru et al, 2023; Slone & Shoshani, 2017). همچنین پژوهش‌های پیشین بر این نکته تاکید دارند که انسجام و انطباق‌پذیری خانوادگی با تحمل پریشانی و کاهش علائم استرس پس از سانحه رابطه منفی دارد، در حالی که عملکرد ناسالم یا ضعیف خانواده با سطوح بالاتر علائم استرس در والدین و فرزندان همبستگی مثبت نشان می‌دهد (Zelkowitz et al, 2022; Zerach & Gordon-Shalev, 2023; Keleynikov et al, 2026). در همین راستا پژوهش ها تأیید کرده‌اند که عملکرد خانواده پس از شرایط جنگ، نگرانی های سلامت روان را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعاملات منفی مانند فرسودگی والدینی، با تشدید مشکلات هیجانی همراه است (Keleynikov et al, 2026; Graham, 2020; Janssen et al, 2025) و خانواده‌هایی با عملکرد ضعیف‌تر، سطوح بالاتری از پریشانی روانی را تجربه می کنند (Brajković, 2021 ; et al, 2024; Mladenović). در مقابل، تعاملات منفی خانواده مانند تعارضات بین‌فردی یا سرکوب هیجانی چرخه‌ای از پریشانی روانی عمومی را ایجاد می کند که اضطراب جنگ را تشدید کرده و حتی به رفتارهای مخرب یا مشکلات رفتاری در نسل بعدی منجر می‌شود (Collins & Tam; 2024; Brites et al, 2026; Catani et al, 2008; Gorman-Smith et al, 2004). این نتایج با پژوهش‌هایی که بر عوامل اجتماعی در مناطق درگیر جنگ که خانواده را به عنوان متغیر موثر در مسیرهای تاب‌آوری و آسیب‌پذیری ابعاد روانی جنگ معرفی می کنند، همخوانی دارد (Betancourt et al, 2020; Scharpf et al, 2024).

بخش قابل توجهی از پژوهش‌های اخیر بر پیامدهای جنگ و تعارضات نظامی بر عملکرد خانواده و سلامت روان تمرکز داشته‌اند (Barazzetti et al, 2025; Brajković et al, 2024; Janssen et al, 2025). گرچه زمینه‌های فرهنگی و جغرافیایی این مطالعات متفاوت است، اما به دلیل اشتراک مفهومی در حوزه تاب‌آوری خانوادگی و انتقال پریشانی، در پژوهش حاضر به‌عنوان پشتوانه نظری از آن استفاده شده‌است. بنابراین با وجود شواهد غنیِ کمی از مطالعات پیشین، شکاف پژوهشی قابل توجهی در بررسی عمیق و کیفی تجارب زیسته شهروندان ایران در زمان جنگ وجود دارد. مطالعات موجود عمدتاً کمی، مقطعی و متمرکز بر جمعیت های غربی یا آفریقایی هستند و کمتر به ابعاد فرهنگی و تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ در ایران پرداخته‌اند (Brickell et al, 2025; Betancourt et al, 2020; Maru et al, 2023; Scharpf et al, 2024; Ungar et al,). پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد پدیدارشناختی، با هدف بررسی عمیق تجربیات زیسته شهروندان ایران در زمان جنگ، به دنبال پر کردن این شکاف است. این مطالعه نه تنها الگوهای تعاملی و آسیب‌زای خانواده را شناسایی می کند، بلکه با بررسی تجارب زیسته افراد از شرایط جنگ، مبنایی اصولی برای طراحی مداخلات خانواده‌محور، سیاست‌های حمایتی و برنامه‌های پیشگیری در شرایط تهدیدهای نظامی فراهم می‌آورد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته نقش تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ در نمونه‌ای از ایرانیان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه ی کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی است که در چارچوب پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی انجام شد. در این رویکرد، هدف اصلی فهم و توصیف معنای تجارب زیسته‌ی افراد از یک پدیده‌ی خاص در بافت اجتماعی و فرهنگی آن‌هاست؛ در اینجا، پدیده‌ی مورد نظر، تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ است (Chowdhury, 2014). بر مبنای رویکرد پدیدارشناختی، داده‌ها از افرادی گردآوری می‌شود که تجربه‌ی مستقیم و معناداری از پدیده‌ی مورد نظر دارند و قادرند آن را به‌صورت دقیق و با جزئیات توصیف کنند (Creswell & Poth, 2016).

داده‌های کیفی در این مطالعه، از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با شهروندانی گردآوری شد که تجربه‌ی مواجهه با شرایط جنگ، اضطراب جنگ و نشخوار ذهنی مکرر درباره‌ی این تجارب را گزارش کرده بودند. هدف از این مصاحبه‌ها، دستیابی به توصیف‌های چندلایه از نحوه‌ی تجربه، احساس و تفسیر نشخوارگری افکار جنگ در بافت زندگی شخصی، خانوادگی و اجتماعی مشارکت‌کنندگان بود.

تحلیل داده‌ها، با روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) انجام شد. در گام نخست، مصاحبه‌ها بلافاصله پس از اجرا، به‌صورت کلمه‌به‌کلمه رونویسی و چندین بار به‌طور دقیق خوانده‌شد تا پژوهشگر با فضای کلی تجربه مشارکت‌کنندگان آشنا شود. در گام دوم، جملات و عبارات معنادار مرتبط با تجربه اضطراب جنگ و نقش تعاملات خانوادگی، مشخص و برجسته گردید. در گام سوم، این عبارات در قالب واحدهای معنایی فشرده‌تر فرمول‌بندی شد. در گام چهارم واحدهای معنایی مشابه در خوشه‌هایی هم‌خانواده قرار گرفت و برای هر خوشه، برچسب مفهومی مناسب انتخاب شد. در گام پنجم، با ادغام خوشه‌های هم‌پوشان، مضامین فرعی و مضامین اصلی استخراج شد. در گام ششم، مضامین به‌هم‌پیوسته در قالب توصیفی جامع از پدیده مورد مطالعه سازمان‌دهی شد و در نهایت، در گام هفتم، این توصیف یکپارچه برای مشارکت‌کنندگان منتخب ارسال یا به آن‌ها بازنمایی شد تا صحت و انطباق آن با تجربه زیسته آن‌ها تأیید گردد. در نهایت، این توصیف یکپارچه با استفاده از بازنگری شرکت‌کنندگان، صاحبنظران دانشگاهی و تیم پژوهش، از نظر انسجام و انطباق با داده‌های خام کنترل شد.

مضامین استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها با ۱۳ نفر از مشارکت‌کنندگان و ۶ نفر از صاحبنظران دانشگاهی رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره خانواده و جامعه‌شناسی به اشتراک گذاشته شد تا میزان همخوانی آن‌ها با تجربیات، احساسات و برداشت‌های شخصی مشارکت‌کنندگان و نیز با دانش تخصصی اساتید منتخب بررسی شود. مشارکت‌کنندگان فرصت داشتند یافته‌ها را به‌طور انتقادی بررسی کنند و درباره‌ی صحت، دقت و کامل بودن تفسیرهای پژوهشگر اظهارنظر نمایند. در مواردی که بازخوردها مستلزم اصلاح یا بازنگری در صورت‌بندی مضامین بود، تغییرات لازم در طبقه‌بندی و توصیف درون‌مایه‌ها اعمال شد. هرچند این نوع بازبینی‌ها به‌طور کامل عاری از خطا نیست، اما به‌طور قابل ملاحظه‌ای احتمال تحریف داده‌ها و تفسیرهای نادرست را کاهش می‌دهد و به تولید یافته‌هایی معتبر، اصیل و قابل اتکا در تجارب زیسته افراد از تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ کمک می‌کند (Maru et al, 2023).

مشارکت‌کنندگان، جامعه و نمونه‌گیری

تعیین حجم نمونه، در پژوهش‌های کیفی، بر مبنای اشباع نظری انجام می‌شود؛ به این معنا که نمونه‌گیری تا زمانی ادامه می‌یابد که داده‌های جدید، اطلاعات تازه و معنای افزوده‌ای برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش فراهم نکند (چودهوری، ۲۰۱۴). با توجه به رویکرد پدیدارشناختی و تمرکز بر تجربه‌ی زیسته‌ی تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ، لازم بود مشارکت‌کنندگانی انتخاب شوند که تجربه‌ای عمیق و معنادار از مواجهه با شرایط جنگ و پیامدهای روان‌شناختی آن داشته و توانایی بیان روشن این تجربه‌ها را دارا باشند.

جامعه‌ی پژوهش را شهروندانی تشکیل دادند که در زمان حملات نظامی اخیر در یزد ساکن بوده و تجربه‌ی مستقیم یا غیرمستقیم پریشانی روانی ناشی از مواجهه با رخدادهای جنگ را گزارش کرده بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ به این معنا که افرادی انتخاب شدند که علاوه بر تمایل به همکاری، قادر بودند تجربه‌ی تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ، به صورت منسجم و قابل فهم توصیف کنند. شرکت‌کنندگان از طریق اطلاع‌رسانی در مراکز خدمات روان‌شناختی، شبکه‌های اجتماعی و معرفی توسط آشنایان به پژوهش دعوت شدند. افراد علاقه‌مند پس از دریافت توضیحات اولیه درباره اهداف پژوهش و شرایط مشارکت، در صورت دارا بودن معیارهای ورود، برای انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند.

معیارهای ورود به پژوهش شامل تجربه‌ی مستقیم یا غیرمستقیم مواجهه با شرایط جنگ، تمایل آگاهانه برای شرکت در پژوهش و امضای رضایت‌نامه، توانایی شناختی و روان‌شناختی برای حضور در مصاحبه‌ی عمیق و بیان منظم تجربه‌های زیسته و همچنین معیارهای خروج شامل عدم تمایل به ادامه‌ی همکاری در هر مرحله و نیز عدم دستیابی به اطلاعات جدید در مصاحبه های تکمیلی بود. در نهایت، با ۱۹ نفر از شهروندان واجد شرایط (۱۱ زن و ۸ مرد) مصاحبه انجام شد و از آنجا که مصاحبه‌های جدید به تولید کدها و مضامین تازه منجر نمی‌شد، فرایند نمونه‌گیری در نقطه‌ی اشباع نظری متوقف گردید.

شیوه‌ی گردآوری داده‌ها

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. به‌منظور هدایت منظم گفت‌وگوها و تمرکز بر تجربه‌ی زیسته‌ی تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ، پروتکل مصاحبه بر پایه‌ی اهداف پژوهش و پرسش‌های راهنما تدوین گردید. مصاحبه‌ها با طرح پرسش‌های باز آغاز می‌شد تا امکان بیان آزادانه‌ی تجربه‌ها، احساسات و ادراکات مشارکت‌کنندگان درباره‌ی مواجهه با شرایط جنگی، تعاملات خانواده، اضطراب جنگ و پیامدهای روان‌شناختی و بین‌فردی فراهم شود. بر اساس ترجیح مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری در فضای امن مرکز مشاوره، یا به صورت مجازی/تلفنی انجام شد. پیش از آغاز مصاحبه، هدف پژوهش، شیوه ی انجام گفت‌وگو، نحوه‌ی استفاده از داده‌ها و حقوق مشارکت‌کنندگان (از جمله محرمانگی اطلاعات و حق انصراف در هر زمان) به‌طور شفاف توضیح داده شد و رضایت آگاهانه به‌صورت کتبی یا الکترونیکی اخذ گردید. هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۸۰ دقیقه به طول انجامید. با کسب اجازه‌ی مشارکت‌کنندگان، تمام مصاحبه‌ها ضبط صوتی و سپس به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شد. پس از اتمام مراحل تحلیل، فایل‌های صوتی به‌منظور حفظ محرمانگی حذف گردید. در گزارش یافته‌ها، به جای نام واقعی از کدهای عددی استفاده شد و هرگونه اطلاعات هویتی قابل شناسایی حذف شد تا اصول محرمانگی و رعایت ملاحظات اخلاقی به‌طور کامل رعایت شود.

تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) تحلیل شدند. این مراحل شامل: آشنایی عمیق با داده ها از طریق مطالعه‌ی مکرر متن مصاحبه ها، شناسایی گزاره‌ها و عبارات معنادار، استخراج و صورت‌بندی معانی، دسته‌بندی معانی در قالب خوشه‌های درون‌مایه‌ای، تدوین توصیفی جامع از پدیده، استخراج ساختار اساسی تجربه و در نهایت تأیید و بازبینی ساختار نهایی یافته ها بود. تمرکز کلایزی (۱۹۷۸) بر توصیف دقیق و وفادار به تجربه‌ی مشارکت‌کنندگان، آن را به رویکردی مناسب برای بررسی عمیق تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ تبدیل می‌کند (Maru et al, 2015). برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، از راهبردهای رایج در پژوهش‌های کیفی از جمله بازبینی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان و نظارت و بررسی متخصصان و صاحبنظران دانشگاهی استفاده شد (چودهوری، ۲۰۱۴). به‌منظور سازمان‌دهی منسجم داده‌ها، مستندسازی روند کدگذاری و پیگیری تحول درون‌مایه‌ها، از نرم‌افزار MAXQDA 2020 استفاده شد. این فرایند امکان مدیریت نظام‌مند داده‌های متنی، ردیابی تصمیم‌های تحلیلی و دستیابی به درکی عمیق‌تر و شفاف‌تر از تجربه‌ی زیسته‌ی نشخوارگری افکار مرتبط باجنگ در میان شهروندان را فراهم ساخت. ویژگی‌های دموگرافیک مشارکت‌کنندگان، در جدول ۱ ارائه شده‌است.

جدول ۱ ویژگی‌های دموگرافیک مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	سن	شغل	سطح تحصیلات	ردیف	جنسیت	سن	شغل	سطح تحصیلات
۱	زن	۴۸	خانه‌دار	دیپلم	۱۱	زن	۲۶	معلم	لیسانس
۲	زن	۲۹	خانه‌دار	فوق‌لیسانس	۱۲	مرد	۵۲	آزاد	لیسانس
۳	زن	۳۲	خانه‌دار	لیسانس	۱۳	مرد	۴۲	مشاور	دکتری
۴	زن	۲۷	معلم	دیپلم	۱۴	مرد	۲۷	کارگر	لیسانس
۵	زن	۵۴	مدرس دانشگاه	دکتری	۱۵	مرد	۳۲	آزاد	لیسانس
۶	زن	۴۱	کارمند	فوق‌لیسانس	۱۶	مرد	۲۲	دانشجو	فوق‌لیسانس
۷	زن	۴۳	کارمند	لیسانس	۱۷	مرد	۲۴	دانشجو	لیسانس
۸	زن	۲۸	دانشجو	فوق‌لیسانس	۱۸	مرد	۳۲	دانشجو	فوق‌لیسانس
۹	زن	۲۸	دانشجو	لیسانس	۱۹	مرد	۳۱	راننده	فوق‌لیسانس
۱۰	زن	۴۲	مدیر مدرسه	فوق‌لیسانس	–	–	–	–	–

یافته‌ها

در این مطالعه، یافته‌ها بر اساس تحلیل عمیق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با شرکت‌کنندگان، استخراج و سازمان‌دهی شده‌است. فرایند تحلیل شامل بررسی مکرر متن‌های مصاحبه و شناسایی عبارات معنادار بود که در قالب خوشه‌های مفهومی و مضامین اصلی تجربه‌های زیسته‌ی فردی درباره‌ی تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ سامان‌دهی شدند. نتایج نشان می‌دهد این عامل‌ها در قالب چند مضمون اصلی و زیرمضمون‌های مرتبط، ابعاد مختلف ادراکات، چالش‌ها و فرصت‌های مواجهه با اضطراب جنگ را بازنمایی می‌کند و تصویر جامع و چندبعدی از تجربه‌های شرکت‌کنندگان ارائه می‌دهد. خلاصه یافته‌های کیفی و کدبندی مفاهیم مستخرج از تحلیل عمیق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با شرکت‌کنندگان در دو بخش تعاملات مثبت و منفی خانواده در مدیریت اضطراب جنگ در جداول ۲ و ۳ آمده‌است.

جدول ۲ تعاملات مثبت خانوادگی در مدیریت اضطراب جنگ

کدهای نهایی	خوشه	مضمون
گوش‌دادن همدلانه به نگرانی‌های اعضای خانواده؛ توجه عاطفی به ترس‌های اعضا؛ ایجاد فضای امن برای بیان نگرانی‌ها؛ درک متقابل هیجانات	همدلی و گوش‌دادن فعال	پناهگاه عاطفی خانواده
در دسترس بودن عاطفی والدین؛ همراهی خانوادگی در لحظات بحران؛ نزدیکی هیجانی میان اعضای خانواده؛ احساس عدم تنهایی در اعضای خانواده	حضور عاطفی اعضای خانواده	
ارسال پیام‌های امیدبخش توسط اعضای خانواده؛ دلگرمی متقابل اعضا نسبت به هم؛ تأکید بر عبور از بحران توسط اعضای خانواده؛ تقویت احساس امید مشترک	اطمینان‌بخشی و امیددهی	
ابراز محبت توسط اعضای خانواده؛ استفاده از کلمات آرام‌بخش به جای تلقین نگرانی؛ حمایت عاطفی کلامی اعضای خانواده؛ تأیید احساسات و همدلی	ابراز محبت و حمایت کلامی	
تبدیل خانه به عنوان یک پناهگاه امن؛ تلاش برای ایجاد آرامش روانی در محیط خانواده؛ تشدید حس امنیت در کنار خانواده؛ عدم تهدید توسط اعضای خانواده	احساس امنیت روانی در خانه	
تلاش برای آرام‌سازی جمعی در شرایط تهدید توسط اعضا؛ تسکین متقابل در خصوص اضطراب؛ حمایت هیجانی متقابل؛ ایجاد فضای آرامش خانوادگی	آرام‌سازی متقابل	تنظیم هیجان و معنادهی مشترک
ایجاد فضای گفت‌وگوی باز درباره نگرانی‌ها؛ تلاش برای تبادل احساسات درباره جنگ؛ تأکید بر فضای گفتگوهای مسأله‌مدار در خانواده و بیان آزاد ترس‌ها	گفت‌وگوی خانوادگی درباره جنگ	
تلاش برای القای معنای کارآمد به بحران جنگ؛ تفسیر امیدمحور از شرایط جنگی؛ تأکید بر تاب‌آوری و نگاه مقاومتی به بحران جنگ به جای القای پریشانی	بازتفسیر شناختی تهدید	

ادامهٔ جدول ۲ تعاملات مثبت خانوادگی در مدیریت اضطراب جنگ

کدهای نهایی	خوشه	مضمون
محدودیت و مدیریت مصرف اخبار جنگ؛ هماهنگی خانواده در میزان دریافت اطلاعات؛ کنترل مواجهه با اخبار تهدیدآمیز	مدیریت مواجهه با اخبار	تنظیم هیجان و معنادهی مشترک
روایت خانوادگی مشترک از مقاومت در جنگ؛ تقویت هویت جمعی در خصوص دفاع؛ داستان‌های امیدبخش خانوادگی در خصوص دفاع	روایت مشترک از مقاومت	
تداوم برنامه‌های روزانه؛ حفظ نظم خانوادگی؛ فعالیت‌های روزمره مشترک	حفظ روتین‌های روزمره	انسجام و کارآمدی خانوادگی
تقسیم مسئولیت‌های خانوادگی به اعضا؛ مشارکت اعضا در امور خانواده؛ بهبود نقش‌های حمایتی در خانواده	تقسیم نقش‌ها در بحران	
مشارکت اعضای خانواده در تصمیمات مرتبط با امنیت؛ مشورت خانوادگی در خصوص مدیریت بحران؛ تلاش برای توافق جمعی درباره اقدامات مؤثر در جنگ	تصمیم‌گیری جمعی	
کمک عملی به اعضا؛ مراقبت از کودکان و سالمندان؛ بهبود همیاری خانوادگی	حمایت عملی متقابل	
بهبود حس همبستگی اعضای خانواده؛ نزدیکی عاطفی جمعی در اعضای خانواده؛ تجربه اتحاد خانوادگی در اعضای خانواده	احساس باهم بودن	

تحلیل بر اساس روش کلایزی (۱۹۷۸)، در مجموع شش مضمون اصلی استخراج شد که در سه مضمون مثبت و سه مضمون منفی سازمان‌دهی شده‌اند. برای رسیدن به این مضامین، ابتدا مصاحبه با مشارکت‌کنندگان درباره تجربه اضطراب جنگ و نقش روابط خانوادگی، به‌صورت نقل‌قول‌های معنادار استخراج شد. سپس این نقل‌قول‌ها به کدهای مفهومی مانند «پناه گرفتن در آغوش خانواده»، «سکوت درباره ترس‌ها»، «مراقبت افراطی والدین»، «معنادهی مشترک به تهدید» و ... تبدیل گردید. کدهای هم خانواده در خوشه هایی مانند «حمایت عاطفی»، «انسجام خانوادگی»، «الگوهای ارتباطی ناکارآمد» و «انتقال اضطراب» دسته بندی شد. از تلفیق این خوشه ها، مضامین مثبت «پناهگاه عاطفی خانواده»، «تنظیم هیجان و معنادهی مشترک» و «انسجام و کارآمدی خانوادگی» و مضامین منفی «تعارض و تنش خانوادگی»، «الگوهای ارتباطی ناکارآمد» و «انتقال اضطراب در نظام خانواده» شکل گرفت که در ادامه همراه با شواهدی از داده‌ها معرفی می‌شوند.

مضمون ۱: پناهگاه عاطفی خانواده

یافته‌ها نشان داد که بسیاری از مشارکت‌کنندگان، خانواده را به‌عنوان پناهگاه عاطفی در مواجهه با اضطراب ناشی از جنگ می‌دانستند. همدلی متقابل، گوش دادن فعال به نگرانی‌ها و حضور عاطفی اعضای خانواده، زمینه‌ای برای ایجاد احساس امنیت روانی فراهم می‌کرد. در این فضا، ابراز محبت و پیام‌های امیدبخش خانوادگی به کاهش احساس تهدید کمک می‌کرد. برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «وقتی خبرهای بد می‌آید و مضطرب می‌شوم، مادرم فقط می‌نشیند و به حرف‌هایم گوش می‌دهد، بدون اینکه قضاوتم کند. همین گوش‌دادن و اینکه می‌بینم کسی واقعاً نگران من است، ترسم را کم می‌کند» (شرکت‌کننده ۳). شرکت‌کننده‌ای دیگر گفت: «شب‌هایی که صدای انفجار می‌آید، همه در یک اتاق می‌خوابیم. شاید چیزی عوض نمی‌شه، اما اینکه کنار هم هستیم، حس می‌کنم امن‌تریم» (شرکت‌کننده ۸). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «پدرم می‌گه این هم مثل بقیه سختی‌ها می‌گذره، مهم اینه که ما کنار هم هستیم. همین جمله برام مثل یک تکیه‌گاه هست» (شرکت‌کننده ۱۱).

مضمون ۲: تنظیم هیجان و معنادهی مشترک

برخی از مشارکت‌کنندگان به نقش تعاملات خانوادگی در تنظیم جمعی هیجانات اشاره کردند. گفتگوهای خانوادگی درباره جنگ، تلاش برای آرام‌سازی یکدیگر و بازتفسیر شناختی تهدیدها از جمله راهبردهایی بود که به کاهش اضطراب کمک

می‌کرد. علاوه بر این، مدیریت مواجهه با اخبار و شکل‌گیری روایت‌های مشترک از مقاومت خانوادگی از دیگر عناصر مهم در این فرایند بود. به‌عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «ما سعی می‌کنیم خبرها را با هم ببینیم و بعد درباره‌اش حرف بزنیم. پدر و مادرم معمولاً سعی می‌کنند نکته‌های امیدوارکننده را برجسته کنند تا فقط روی ترس متمرکز نشیم» (شرکت‌کننده ۴). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان گفت «یک‌بار پدرم گفت دیگه نباید دائم شبکه‌های خبری را بالا و پایین کنیم. قرار شد فقط یک‌بار در روز با هم خبرها را ببینیم و بعد تلویزیون را خاموش کنیم واقعاً اضطرابمون کمتر شد» (شرکت‌کننده ۱۷).

مضمون ۳: انسجام و کارآمدی خانوادگی

نتایج نشان داد که حفظ روال روزمره، تقسیم مسئولیت‌ها و تصمیم‌گیری جمعی از عوامل مهم در تقویت انسجام و کارآمدی خانواده در شرایط جنگ محسوب می‌شوند. برخی از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که همیاری عملی میان اعضا و تجربه «باهم بودن» باعث می‌شد احساس کنترل و ثبات روانی بیشتری داشته باشند. یکی از مشارکت‌کننده گفت: «با اینکه وضعیت بیرون آشفته بود، مادرم اصرار داشت برنامه‌های معمول‌مان را تا حد امکان حفظ کنیم؛ صبحانه، درس خواندن، کارهای خانه. همین نظم ساده کمک می‌کرد احساس کنیم زندگی هنوز جریان دارد» (شرکت‌کننده ۱۹). مشارکت‌کننده دیگر گفت: «آن چیزی که باعث آرامش روانی در خانواده ما شده اینه که همه هوای همو داریم؛ باهم حرف می‌زنیم و همدیگه رو می‌فهمیم» (شرکت‌کننده ۱۱).

جدول ۳ تعاملات منفی خانوادگی در مدیریت اضطراب جنگ

گزاره‌های کد اولیه	خوشه	مضمون
تنش‌های کلامی میان اعضا؛ مشاجره‌های مکرر خانوادگی؛ فضای پرتنش در خانه	مشاجره‌های خانوادگی	تعارض و تنش خانوادگی
مقصر دانستن اعضا؛ سرزنش درباره تصمیمات جنگی؛ انتقادهای تند خانوادگی	سرزنش و مقصر دانستن	
لحن تند در گفتگوها؛ رفتارهای پرخاشگرانه؛ خشونت کلامی	پرخاشگری کلامی یا رفتاری	
اختلاف نظر درباره اقدامات حفاظتی؛ تعارض در تصمیم‌گیری؛ تنش در انتخاب راهبردها	اختلاف در تصمیمات ایمنی	
خانه به عنوان منبع استرس؛ محیط خانوادگی ناآرام؛ احساس فشار روانی در خانه	فضای تنش‌آلود خانه	
سکوت خانوادگی درباره جنگ؛ اجتناب از بیان نگرانی‌ها؛ فضای بسته ارتباطی	سکوت درباره ترس‌ها	الگوی ارتباطی ناکارآمد
بی‌اعتنایی به نگرانی‌ها؛ کوچک‌نمایی ترس‌ها؛ بی‌توجهی به هیجانات	نادیده گرفتن احساسات	
سرکوب هیجانات منفی؛ عدم پذیرش ترس؛ محدودیت در بیان احساسات	محدودیت بیان هیجان	
گفتگوهای پرتنش؛ لحن انتقادی در ارتباطات؛ فضای ارتباطی منفی	ارتباطات تنش‌آلود	
نگرانی شدید والدین؛ انتقال ترس به فرزندان؛ فضای مضطرب خانوادگی	سرایت اضطراب والدین	انتقال اضطراب خانوادگی
واکنش‌های ترس‌آلود والدین؛ الگوهای رفتاری اضطرابی؛ نمایش مکرر نگرانی	مدل‌سازی رفتارهای ترس‌آلود	
هشدارهای مکرر درباره خطر؛ کنترل افراطی فرزندان؛ حساسیت بیش از حد به تهدید	مراقبت بیش از حد	
فقدان احساس امنیت؛ نگرانی دائمی در خانه؛ فضای بی‌ثبات هیجانی	احساس ناامنی روانی	
نوسان هیجانی جمعی؛ فضای روانی متغیر در خانه؛ تنش هیجانی مداوم	بی‌ثباتی هیجانی خانوادگی	

مضمون۱: تعارض و تنش خانوادگی

بخشی از مشارکت‌کنندگان، خانواده را نه به‌عنوان منبع کاهش اضطراب، بلکه به‌عنوان علت اصلی تشدید اضطراب و تنش روانی توصیف کردند. در روایت‌های این گروه، خانواده در زمان جنگ از یک محیط امن به محلی برای تشدید استرس تبدیل می‌شود.

مشاجره‌های مکرر، سرزنش متقابل و اختلاف بر سر تصمیمات، فضای هیجانی خانه را متشنج می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان به‌روشنی این تجربه را صورت‌بندی می‌کند: «تقریباً هر وقت موضوع جنگ و رفت‌وآمد مطرح می‌شه، بحث و دعوا بالا می‌گیره. آن‌قدر سر اینکه چه کاری امن‌تر است بحث می‌کنیم که خود این بحث‌ها از صدای انفجارها استرس‌زاتر شده» (شرکت‌کننده ۲). در برخی موارد نیز تنش‌های حل‌نشده قبلی نیز در سایه فشار جنگ فعال شده و تعارضات را تشدید کرده است، شرکت‌کننده‌ای گفت: «پدر و مادرم از قبل هم اختلاف داشتند، اما با شروع جنگ، هر تصمیمی بهانه‌ای برای دعوای جدید شده. من احساس می‌کنم وسط میدان جنگی هستم که فقط بیرون از خانه نیست، داخل خانه هم هست» (شرکت‌کننده ۹).

مضمون ۲: الگوهای ارتباطی ناکارآمد

در برخی از خانواده‌ها، سکوت درباره ترس‌ها، نادیده گرفتن احساسات و محدودیت در بیان هیجان، مانع پردازش هیجانی سالم می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «در خانه ما کسی درباره ترس‌هایش حرف نمی‌زنه، اگر هم چیزی بگیم، سریع موضوع عوض می‌شه. کم‌کم یاد گرفتم که بهتره چیزی نگم و نگرانی‌هام رو برای خودم نگه دارم» (شرکت‌کننده ۵). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان گفت: «وقتی می‌گم از بیرون رفتن می‌ترسم، می‌گن این‌قدر خودت رو لوس نکن. همین واکنش‌ها باعث می‌شه احساس کنم ترس من غیرعادیه و بیشتر خودم را سرزنش می‌کنم» (شرکت‌کننده ۱۳). در واقع به نظر می‌رسد که در برخی از خانواده‌ها پیام‌های مستقیم و غیرمستقیم به‌گونه‌ای است که هیجان منفی را غیرمجاز یا غیرقابل بیان جلوه می‌دهد؛ در نتیجه اضطراب نه کاهش می‌یابد و نه معنادهی می‌شود، بلکه به سطح درونی و مزمن منتقل می‌گردد.

مضمون ۳: انتقال اضطراب در نظام خانواده

در زمان جنگ برخی از خانواده‌ها به‌جای تنظیم هیجان، به محلی برای تشدید اضطراب تبدیل می‌شوند. اضطراب والدین واکنش‌های همراه با ترس، نگرانی و رفتار مراقبت‌گونه افراطی باعث می‌شود فرزندان محیط خانواده را تهدیدآمیزتر از آنچه هست، تجربه کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «پدرم دائم اخبار را دنبال می‌کنه و هر بار که خبری می‌شه، با صدای بلند می‌گه همه چیز داره بدتر می‌شه؛ فلان جا را زدن، نابود شدیم؛ بیچاره شدیم. حتی اگر قبلاً آرام بودیم، با دیدن واکنش او دوباره مضطرب می‌شیم» (شرکت‌کننده ۶). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان گفت: «پدر و مادرم مدام می‌گن بیرون نرو، پنجره را باز نکن، هر لحظه ممکنه اتفاقی بیفته. کم‌کم احساس می‌کنم دنیا بیرون از خانه کاملاً ناامنه و اگر یه لحظه مراقب نباشم، فاجعه می‌شه» (شرکت‌کننده ۱۰). به نظر می‌رسد که واکنش‌های هیجانی در خصوص خبرهای تهدیدآمیز جنگ و کاهش کیفیت هیجانی والدین (نگرانی شدید، پیش‌بینی‌های فاجعه‌بار، تأکید افراطی بر ایمنی) به فرزندان منتقل می‌شود.

به طور کلی الگوی تعاملات مثبت با فراهم‌کردن پایگاه امن، معنادهی مشترک و ساختاری حمایتی، به تنظیم و کاهش اضطراب جنگ منجر می‌شوند؛ در حالی‌که در تعاملات منفی از طریق تشدید احساس بی‌ثباتی، ناامنی و بی‌پناهی، به تشدید و مزمن شدن اضطراب می‌انجامند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، بررسی نقش تعاملات مثبت و منفی خانوادگی در مدیریت اضطراب جنگ از منظر پدیدارشناختی بود. در مجموع سه مضمون مثبت (پناهگاه عاطفی خانواده، تنظیم هیجان و معنادهی مشترک، انسجام و کارآمدی خانوادگی) و سه مضمون منفی (تعارض و تنش خانوادگی، الگوهای ارتباطی ناکارآمد، انتقال اضطراب در نظام خانواده) شناسایی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعاملات مثبت خانوادگی، شامل پناهگاه عاطفی بودن خانواده، تنظیم هیجان و معنادهی مشترک و انسجام و کارآمدی خانوادگی، برای بسیاری از مشارکت‌کنندگان به‌مثابه عامل حفاظتی در برابر اضطراب جنگ عمل می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش حمایت هیجانی و انسجام خانواده در کاهش پیامدهای روان‌شناختی

جنگ و بحران تأکید کرده‌اند (Betancourt et al, 2020; Slone & Shoshani, 2017). در این مطالعات نیز خانواده‌هایی که فضای امن عاطفی و گفت‌وگوهای صریح درباره تهدید را فراهم می‌کنند، کمتر تجربه اضطراب مزمن را گزارش کرده‌اند.

نخستین مضمون پناهگاه عاطفی خانواده بود. نتایج نشان داد که تعاملات مثبت خانوادگی، به‌ویژه همدلی متقابل، گوش‌دادن فعال، حضور عاطفی و ابراز محبت، خانواده را به پناهگاهی عاطفی تبدیل می‌کند و به طور مؤثر اضطراب جنگ را کاهش می‌دهد. برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش کردند که احساس امنیت روانی در خانواده، از طریق گوش دادن بدون قضاوت و پیام‌های امیدبخش، ترس و نگرانی را به شکل مؤثری تعدیل می‌کند. این یافته با مطالعات پیشین همسو است. Brickell et al (2025)، نشان دادند که عملکرد خانوادگی سالم با سلامت مغز و کیفیت زندگی سربازان پس از آسیب مغزی رابطه مثبت قوی دارد. Scharpf et al (2020) نیز گزارش کردند که روابط نزدیک با جوانان آسیب دیده از جنگ، ارتباط بین مواجهه تجمعی با تروما و علائم استرس پس از سانحه، مشکلات عاطفی و رفتاری را تعدیل می‌کند. Maru et al (2023)، نیز تأیید کردند که حمایت عاطفی خانوادگی و عملکرد خانوادگی/تاب‌آوری، رابطه بین علائم استرس پس از سانحه و استرس والدینی را میانجی‌گری می‌کند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که خانواده به عنوان پناهگاه عاطفی عمل می‌کند زیرا تعاملات مثبت، حس تعلق و امنیت را در اعضا ایجاد می‌کند که در شرایط تهدید جنگ، تنظیم هیجانی را تسهیل می‌نماید. این فرآیند نه تنها اضطراب را کاهش می‌دهد، بلکه از طریق تقویت تاب‌آوری جمعی، اثرات بلندمدت تروما‌ی جنگ را تعدیل می‌کند (Betancourt et al, 2020; Slone & Shoshani, 2017).

دومین مضمون تنظیم هیجان و معنادهی مشترک بود. نتایج حاکی از آن بود که گفتگوهای خانوادگی درباره جنگ، مدیریت مشترک مواجهه با اخبار و بازتفسیر شناختی تهدیدها، به تنظیم جمعی هیجانات و کاهش اضطراب کمک شایانی می‌کند. گروهی از مشارکت‌کنندگان بر این مسأله تأکید کردند که گفتگوهای همدلانه و مسأله‌مدار درباره جنگ، تعامل هدفمند اعضا و بهبود ابعاد شناختی از طریف گفتگو با کاهش ترس اضطراب جنگ همراه بوده‌است. این یافته با نتایج پژوهش Keleynikov et al (2026) همسو است که فرسودگی والدین در دوران تهدید نظامی را عامل اختلال در تنظیم عاطفی کودک دانستند. Barazzetti et al (2025) در کودکان پناهنده سوری نشان دادند که حمایت خانوادگی، بازخوانی و معنادهی مشترک خاطرات تروماتیک را تسهیل می‌کند. در تبیین این بخش می‌توان گفت که معنادهی مشترک، فرآیند شناختی ـ عاطفی جمعی است که به خانواده اجازه می‌دهد تا تهدید جنگ را از حالت غیرقابل کنترل به «قابل مدیریت» تبدیل کند (Gross & Hen, 2004). این فرآیند با کاهش علایم روانی جنگ و تقویت حس کنترل جمعی، چرخه اضطراب را شکسته و علائم را کاهش می‌دهد (Scharpf et al, 2024).

سومین مضمون انسجام و کارآمدی خانوادگی بود. یافته‌ها نشان داد که حفظ روال روزانه، تقسیم نقش‌ها و تصمیم‌گیری جمعی، انسجام خانوادگی را تقویت کرده و احساس ثبات روانی را افزایش می‌دهد. برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش کردند که فعالیت‌های مؤثر در زمان جنگ، توجه به نقش‌ها در زندگی (در مقابل منفعل بودن) و گفتگوهای مسأله‌مدار و تصمیم‌گیری جمعی در خصوص شرایط جنگ، اضطراب را به شکل مؤثری تعدیل می‌کند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های Graham (2020) و Zelkowitz et al (2022) همخوانی دارد که عملکرد خانوادگی را عامل کلیدی کاهش نگرانی‌های سلامت روان دانستند. Janssen et al (2025)، نیز مداخله والدینی افراد درگیر جنگ را در بهبود عملکرد اجتماعی خانواده مؤثر دانستند. Brajković et al (2024) نیز انسجام خانوادگی را با عملکرد اجتماعی-عاطفی فرزندان مرتبط دانستند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که خانواده به عنوان یک سیستم مؤثر در جامعه می‌تواند منبع نزدیک‌ترین سطح حمایت باشد (Scharpf et al, 2024). انسجام و کارآمدی خانوادگی، حس تداوم و پیش‌بینی‌پذیری را در اعضا ایجاد می‌کند که در شرایط جنگ، به عنوان منبع تاب‌آوری عمل می‌کند (Betancourt et al, 2020; Ungar et al, 2013). بهبود تاب‌آوری نیز می‌تواند در شرایط تهدید نظامی یک عامل مؤثر در کاهش نشانه‌های اضطراب جنگ باشد.

مضامین منفی شامل تعارض و تنش خانوادگی، الگوهای ارتباطی ناکارآمد و انتقال اضطراب در نظام خانواده، نشان داد که خانواده می‌تواند به بستری برای تشدید و مزمن‌شدن اضطراب جنگ تبدیل شود. این نتیجه با یافته‌های Keleynikov

et al (2026) در زمینه نقش فرسودگی والدینی و با نتایج Zelkowitz et al (2022)در خصوص ارتباط نگرانی‌های سلامت روان مرتبط با جنگ و عملکرد خانوادگی هم‌راستا است. همان‌گونه که این پژوهش‌ها نیز اشاره کرده‌اند والدینی که خود در مواجهه با تهدید واکنش‌های افراطی، مراقبت کنترل‌گرانه یا اجتنابی نشان می‌دهند، ناخواسته زمینه انتقال اضطراب به فرزندان را فراهم می‌کنند؛ مساله‌ای که در تجارب مشارکت‌کنندگان حاضر نیز به‌وضوح دیده شد.

نخستین مضمون تعارض و تنش خانوادگی بود. نتایج نشان داد که مشاجره‌های مکرر، سرزنش متقابل و اختلاف بر سر تصمیمات ایمنی، خانواده را به منبع تشدید اضطراب تبدیل می‌کند. برخی از مشارکت‌کنندگان تنش در روابط بین اعضای خانواده در شرایط جنگ، را عاملی مؤثر در تشدید اضطراب دانستند. این یافته با یافته‌های Collins & Tam (2024)، همسو است که چالش‌های پنهان خانواده‌های دارای استرس پس از سانحه در جنگ را توصیف کردند. Brites et al (2026)، نیز عملکرد خانوادگی را در کاهش استرس مثبت گزارش کردند. Mladenović (2014) سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد را میانجی رابطه ترومای والد و پریشانی کودک دانستند. در تبیین این بخش می توان گفت که تعارضات خانوادگی، حس امنیت پایه را مختل کرده و چرخه‌ای از پریشانی روانشناختی را در جنگ ایجاد می‌کند (Catani et al, 2008; Gorman-Smith et al, 2004). این الگو در شرایط جنگ، اضطراب را از سطح فردی به سطح بین‌فردی منتقل می‌نماید. این انتقال نیز باعث می‌شود اضطراب اعضا روی سایرین اثر گذاشته و چرخه‌ای از اضطراب و پریشانی را ایجاد نماید.

مضمون دوم الگوهای ارتباطی ناکارآمد بود. نتایج نشان داد که سکوت درباره ترس‌ها، نادیده گرفتن احساسات و سرکوب هیجان، پردازش هیجانی را مختل کرده و اضطراب را به سطح درونی و مزمن منتقل می‌کند. برخی از مشارکت‌کنندگان عدم امکان گفتگو در خصوص اضطراب ناشی از تهدید نظامی در محیط خانواده و یا نادیده گرفتن این عواطف توسط اعضای خانواده، را عاملی مؤثر در تشدید اضطراب دانستند. این نتیجه با نتایج پژوهش Maru et al (2023)، همخوانی دارد که عملکرد خانوادگی ضعیف را عامل تشدید استرس دانستند. Zerach & Gordon-Shalev (2023) نیز سرکوب عاطفی را با علائم بالاتر استرس پس از سانحه مرتبط دانستند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که الگوهای ارتباطی ناکارآمد، مکانیسم دفاعی ناکارآمدی است که اضطراب را سرکوب کرده اما آن را مزمن می‌سازد (Betancourt et al, 2020; Slone & Shoshani, 2017). بنابراین می‌توان گفت الگوهای ارتباطی ناکارآمد به منزله نوعی مکانیسم دفاعی ناسازگار عمل می‌کنند که اگرچه به‌طور موقت جلوه‌های آشکار اضطراب را سرکوب می‌سازند، اما در بلندمدت به تداوم و مزمن شدن آن در نظام خانواده می‌انجامند. به بیان دیگر، اجتناب، انکار، قطع عاطفی یا تعاملات خصمانه حتی اگر در کوتاه‌مدت سطح تنش را کاهش دهند، اما با ممانعت از پردازش سازنده هیجان‌ها، معنادهی مشترک و تنظیم هیجان، زمینه تشدید و گسترش اضطراب را فراهم می‌کنند (Betancourt et al, 2020).

سومین مضمون، انتقال اضطراب در نظام خانواده بود. نتایج نشان داد که اضطراب والدین از طریق واکنش‌های مبتنی بر نگرانی‌های زیاد و افراطی و مراقبت بیش از حد، به فرزندان منتقل شده و محیط خانواده را تهدیدآمیزتر جلوه می‌دهد. برخی از مشارکت‌کنندگان عنوان کردند که تنش‌های روانی والدین یا اعضای خانواده روی اضطراب آن‌ها اثر منفی داشته‌است. این یافته با نتایج پژوهش Keleynikov et al (2026) همسو است که فرسودگی والدینی را عاملی مهم در تشدید مشکلات هیجانی دانستند. Zelkowitz et al (2022)، نیز نشان داده‌اند که نگرانی‌های سلامت روان مرتبط با جنگ به‌طور معناداری با عملکرد خانوادگی مرتبط است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت انتقال اضطراب پدیده‌ای است که در خانوده از طریق مشاهده ابعاد شناختی، رفتاری و هیجانی اعضا رخ می‌دهد. والدین یا اعضای مضطرب، چه از طریق ابرازهای آشکار هیجانی (مانند نگرانی مداوم، تحریک‌پذیری و نشخوار فکری) و چه از طریق پیام‌های ضمنی (نظیر حساسیت بیش از حد به تهدید یا اجتناب)، الگوهایی را به سایر اعضای خانواده منتقل می‌کنند که ادراک خطر و آسیب‌پذیری را تقویت می‌کند. تداوم این فرایند، چرخه‌ای خودتقویت‌گر از پریشانی را تشدید کرده و اضطراب را از سطح فردی به سطح نظام خانواده گسترش می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که تجربه اضطراب جنگ به بخشی از هویت هیجانی مشترک خانواده تبدیل می‌شود (Paydariniyam et al, 2025).

به‌طور کلی نتایج نشان داد که تعاملات مثبت خانوادگی (پناهگاه عاطفی، تنظیم هیجان مشترک و انسجام) به عنوان عوامل حفاظتی قدرتمند، اضطراب جنگ را کاهش می دهند، در حالی‌که تعاملات منفی (تعارض، الگوهای ارتباطی ناکارآمد و انتقال اضطراب) آن را تشدید و مزمن می‌سازند. در مجموع ترکیب این یافته‌ها نشان می‌دهد که خانواده در شرایط جنگ، صرفا نقش حاشیه‌ای ندارد، بلکه یک واحد فعال برای تنظیم، انتقال و بازتولید هیجان است.

محدودیت‌های پژوهش

با وجود نتایج ارزشمند این پژوهش،با چند محدودیت روبرو بود. نخست آنکه نمونه‌گیری هدفمند و تمرکز بر مشارکت‌کنندگان ساکن شهر یزد، امکان تعمیم مستقیم یافته‌ها به سایر مناطق فرهنگی و اجتماعی را محدود می‌کند. دوم، ماهیت کیفی و پدیدارشناختی مطالعه باعث می‌شود که نتایج بیش از آنکه قابل تعمیم آماری باشند، در جهت تبیین عمیق تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، قابل استفاده باشند. سوم، شرایط زمانی خاص مرتبط با جنگ و ناامنی می‌تواند بر نحوه بیان تجربه‌ها و سطح دسترسی به برخی گروه‌ها اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، تفسیر یافته‌ها باید با احتیاط و با در نظر گرفتن این زمینه‌ها انجام شود.

پیشنهادات کاربردی

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مداخله‌ای خانواده‌محور با تمرکز بر تقویت ارتباط هیجانی، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، کاهش انتشار اضطراب و افزایش انسجام خانوادگی طراحی و اجرا شود. همچنین، ادغام این مداخلات در خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناختی ارائه‌شده به خانواده‌های در معرض تهدید جنگ می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب اعضا ایفا کند.

پیشنهادات پژوهشی

از منظر پژوهشی، انجام مطالعات کیفی و ترکیبی در مناطق و فرهنگ‌های مختلف، با گروه‌های سنی و انواع ساختارهای خانوادگی متفاوت، می‌تواند به غنای بیشتر فهم ما از نقش تعاملات خانوادگی در اضطراب جنگ کمک کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی مداخلات خانواده‌محور بر کاهش اضطراب در شرایط بحران، در قالب طرح‌های طولی یا نیمه‌آزمایشی بررسی شود تا شواهد تجربی قوی‌تری برای برنامه‌ریزی سیاستی فراهم آید.

منابع

پورسید آقایی، زهرا سادات، تشکری موحد، پگاه و قاسمی نیائی، فاطمه. (۱۴۰۴). الگوی تاب‌آوری خانواده در سایه جنگ: تبیین مؤلفه‌های محافظ روانی و معنوی. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۷(۴)، ۲۳-۳۹.

شمالی احمدآبادی، مهدی و برخورداری احمدآبادی، عاطفه. (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی نسخه ایرانی مقیاس اضطراب جنگ. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۵(۲)، ۱۲۰-۱۴۰.

Aldabbour, B., El-Jamal, M., Abuabada, A., Al-Dardasawi, A., Abusedo, E., Abu Daff, H., ... & Dardas, L. A. (2025). The psychological toll of war and forced displacement in Gaza: A study on anxiety, PTSD, and depression. *Chronic Stress*, *9*, 24705470251334943.

Barazzetti, A., Milesi, S., Giordano, F., Noto, M. C., & Negri, A. (2025). Family and peer support facilitates recall and retelling of traumatic memories in war refugee children and adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 22(2), Article 328.

Betancourt, T. S., Agnew-Blais, J., Gilman, S. E., Williams, D. R., & Ellis, B. H. (2010). Past horrors, present struggles: The role of stigma in the association between war experiences and psychosocial adjustment among former child soldiers in Sierra Leone. Social Science & Medicine, 70(1), 17–26.

Betancourt, T. S., Borisova, I. I., Williams, T. P., Brennan, R. T., Whitfield, T. H., de la Soudiere, M., Williamson, J., & Gilman, S. E. (2010). Sierra Leone's former child soldiers: A follow-up study of psychosocial adjustment and community reintegration. Child Development, 81(4), 1077–1095.

Betancourt, T. S., Thomson, D. L., Brennan, R. T., Antonaccio, C. M., Gilman, S. E., & VanderWeele, T. J. (2020). Stigma and acceptance of Sierra Leone's child soldiers: A prospective longitudinal study of adult mental health and social functioning. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59(6), 715–726.

Brajković, L., Korać, D., Alić, D., & Kopilaš, V. (2024). The relationship between parental war status and socioemotional functioning of offspring of Croatian war veterans. Journal of Health and Social Sciences, 9(4), 509–519.

Brickell, T. A., French, L. M., Ivins, B. J., Lippa, S. M., Wright, M. M., Baschenis, S. M., Sullivan, J. K., Hungerford, L. D., & Lange, R. T. (2025). Unhealthy family functioning is strongly associated with warfighter brain health following traumatic brain injury in United States service members and veterans. Frontiers in Neurology, 16, Article 1475098.

Brites, R., Nunes, O., Hipólito, J., Brandão, T., Correia, A., & Nunes, C. (2026). Living with a veteran with trauma: Impact on family functioning using the genogram as a research tool. The Family Journal. Advance online publication.

Catani, C., Jacob, N., Schauer, E., Kohila, M., & Neuner, F. (2008). Family violence, war, and natural disasters: A study of the effect of extreme stress on children's mental health in Sri Lanka. BMC Psychiatry, 8, Article 33.

Chowdhury, M. F. (2014). Interpretivism in aiding our understanding of the contemporary social world. Open Journal of Philosophy, 4 (3), 432–438.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. *Existential phenomenological alternatives for psychology/Oxford University Press Inc*.

Collins, T., & Tam, D. (2024). Hidden challenges experienced by families with military-related post-traumatic stress disorder. Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Gorman-Smith, D., Henry, D. B., & Tolan, P. H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33(3), 439–449.

Graham, H. (2020). Family functioning during deployment and reintegration of military members [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden University ScholarWorks.

Gross, C., & Hen, R. (2004). The developmental origins of anxiety. Nature Reviews Neuroscience, 5, 545–552.

Janssen, P. G. J., Stoltz, S., van der Aa, N., & Deković, M. (2025). Effects of the After Deployment Adaptive Parenting Tools intervention on social functioning in veterans and their partners: A pilot study. Family Process. Advance online publication.

Kamardina, A., Saunders, R., & Broglia, E. (2026). The impact of initial depression and anxiety levels on symptom severity change during psychological treatment for common mental disorders: a systematic review. *Journal of Mental Health*, 1-21.

Keleynikov, M., Lassri, D., Benatov, J., Cohen, N., & Gadassi-Polack, R. (2026). Associations over time between wartime deployment, parental burnout and child adjustment. Psychiatry Research, 358, Article 116943.

Kurylo, I., Aksyonova, S., & Krimer, B. (2024). Child and family support policy in Ukraine: Implementation and challenges during the war. Nier. Cdr, 18.

Maru, M., Paris, R., & Simhi, M. (2023). The protective effects of social support and family functioning on parenting stress among Hispanic/Latino/a American immigrant parents with traumatic life experiences: A mediation analysis. Infant Mental Health Journal, 44(3), 348–361.

Mladenović, N. (2021). Parental war trauma and child distress: Mediation role of parenting styles, attachment and family functioning. Journal of Loss and Trauma, 26(7), 624–637.

Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method Psychologist, 28(8), 643-644.

Paydariniyam, M., Nikzad, Z., Khansari, M., Dabbaghha, Z., & Khaksar, M. (2025). Depression, anxiety, and stress in the families of martyrs and war veterans: Impacts on mental health disorders. International Journal of Body, Mind and Culture, 12(3), 119–130.

Scharpf, F., Haer, R., & Hecker, T. (2024). Close relationships with caregivers as protective factor for the mental health and functioning of war-affected Congolese youth. Conflict and Health, 18, Article 65.

Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2020). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. Clinical Psychology Review, 83, Article 101930.

Slone, M., & Shoshani, A. (2017). Children affected by war and armed conflict: Parental protective factors and resistance to mental health symptoms. Frontiers in Psychology, 8, Article 1397.

Tol, W. A., Song, S., & Jordans, M. J. D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict—A systematic review of findings in low- and middle-income countries. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(4), 445–460.

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(4), 348–366.

Zelkowitz, R. L., Archibald, E. A., Gradus, J. L., & Street, A. E. (2022). Post-deployment mental health concerns and family functioning in men and women veterans. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 15(4), 705–714.

Zerach, G., & Gordon-Shalev, T. (2023). Distress tolerance, family cohesion and adaptability, and posttraumatic stress symptoms among combat veterans and their parents. Family Relations, 72(5), 2886–2907.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱-۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی

محمدرضا روشنائی [۱]، شهریار یارمحمدی واصل [۲]✉، حسین محققی [۳]، محمدرضا ذوقی پایدار [۳]

۱. دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.
۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکدهٔ علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. **نویسنده مسئول:** yarmohamadivasel@basu.ac.ir
۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکدهٔ علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۳۰
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶

واژگان کلیدی:
اتحاد خانواده
پایایی
روان‌سنجی
والدین ایرانی

چکیده

اتحاد خانواده که به عنوان کیفیت تعاملات اعضای خانواده شناخته می‌شود، نقش محوری در سلامت و عملکرد بهینه نظام خانواده دارد. هدف پژوهش حاضر، بررسی خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی است که به روش کمی-توصیفی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی منطقه پنج شهر تهران در سال ۱۴۰۵-۱۴۰۴ است که از این بین تعداد ۳۳۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان، نسخه فارسی مقیاس اتحاد خانواده (FCS)، به‌همراه مقیاس مثلث‌سازی (TS)، باج‌گیری عاطفی (EBS)، ثبات تعاملات زناشویی (MISS) و صمیمیت زناشویی (MIS) را تکمیل کردند. برای بررسی روایی سازه، از روش تحلیل عاملی تاییدی و روایی همگرا و واگرا از طریق محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و برای بررسی پایایی ابزار از شاخص همسانی درونی برمبنای ضریب آلفای کرونباخ و روش دونیمه‌سازی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، حاکی از برازش و مطلوب بودن مدل سه بُعدی بود. همبستگی‌های معنادار میان اتحاد خانواده و تعاملات زناشویی و صمیمیت زناشویی روایی همگرا و مثلث‌سازی و باج‌گیری عاطفی روایی واگرا این مقیاس را تایید کرد. ضریب پایایی کل برآوردشده از دو فرمول اسپیرمن ـ براون و گاتمن و همسانی درونی کلی مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها نشان از پایایی مناسب این مقیاس داشت. با توجه به مطلوب‌بودن خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده، می‌توان از آن به عنوان ابزار معتبر در جامعه والدین ایرانی استفاده کرد.

استناد: روشنائی، محمدرضا، یارمحمدی واصل، شهریار، محققی، حسین، ذوقی پایدار، محمدرضا (۱۴۰۴). خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۵-۳۰.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.579145.1899

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Psychometric Properties of the Persian Version Family Cohesion Scale in Iranian Parents

Mohammad Reza Roshanaei [1], Shahryar Yarmohamadi Vasel [2] ✉, Hossein Mohagheghi [3], MohammadReza Zoghi Paydar [3]

1. PhD in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran. Corresponding Author: yarmohamadivasel@basu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

Article Info

History
Received: August 21, 2025
Accepted: November 27, 2025

Keywords
Family cohesion
Reliability
Psychometrics
Validity
Scale
Iranian parents

Abstract

Family cohesion, known as the quality of interactions among family members, plays a pivotal role in the health and optimal functioning of the family system. Therefore, the aim of the present study was to investigate the psychometric properties of the Persian version of the Family Cohesion Scale (FCS) among Iranian parents. The present research method was quantitative-descriptive. The statistical population included all parents of primary school students in District 5 of Tehran in the academic year 2023-2024. From this population, 336 individuals were selected via convenience sampling and completed the questionnaires. Participants completed the Persian version of the Family Cohesion Scale (FCS), along with the Triangulation Scale (TS), the Emotional Blackmail Scale (EBS), the Marital Interactional Stability Scale (MISS), and the Marital Intimacy Scale (MIS). To examine construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used. Convergent and divergent validity were assessed using Pearson's correlation coefficient. The reliability of the instrument was evaluated using internal consistency based on Cronbach's alpha coefficient and the split-half method. The results of the confirmatory factor analysis indicated a good fit and adequacy of the three-factor model. Significant correlations between family cohesion and marital interaction and marital intimacy confirmed the convergent validity of the scale. Similarly, significant negative correlations with triangulation and emotional blackmail confirmed its divergent validity. The estimated total reliability coefficients from the Spearman-Brown and Guttman formulas, along with the overall internal consistency of the scale and its subscales, indicated appropriate reliability for this scale. Given the favorable psychometric properties of the Persian version of the Family Cohesion Scale, it can be used as a reliable instrument in the population of Iranian parents.

Citation: Roshanaei, M.M., Yarmohamadi Vasel, SH., Mohagheghi, H., & Zoghi Paydar, M.R. (2026). Psychometric Properties of the Persian Version Family Cohesion Scale in Iranian Parents. *Cultural Psychology*, *9*(2), 15-30. https://doi.org/10.30487/jcp.2026.579145.1899

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

خانواده، در بسیاری از فرهنگ‌ها، اصلی‌ترین منشاء حمایت و محبت و منبع اصلی دلبستگی، پرورش و اجتماعی شدن انسان‌ها در جامعه است (روشنائی و همکاران، ۱۴۰۵؛ محققی و روشنائی، ۱۴۰۲). هر یک از اعضای خانواده، شخصی منحصربه‌فرد محسوب می‌شود که دارای شخصیت، نگرش، اصالت، احساسات، افکار و باورهای خاص خود است (Tsoutsi & Dikeos, 2024). این کانون پیچیده و منسجم، نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت روان و بهزیستی اعضا دارد(صادقی و همکاران، ۱۴۰۱). به عبارتی، برقراری روابط سالم بین اعضا و حفظ تعادل و حریم‌ها در خانواده، با سلامت جسمی و روانی اعضای آن پیوند مستقیم دارد (Tsoutsi & Dikeos, 2024). در چنین بستر پیچیده‌ای از روابط، مفهوم اتحاد خانواده به عنوان عاملی کلیدی در تحقق این سلامت و بهزیستی مطرح می‌شود (Favez et al., 2017).

اتحاد خانواده[1] که به عنوان کیفیت تعاملات سه‌گانه پدر- مادر-فرزند شناخته می‌شود (Deschênes et al., 2023)، نشان‌دهندهٔ ظرفیت اعضای خانواده برای همکاری مؤثر و ایجاد هماهنگی در موقعیت‌های مختلف روزمره است و شاخصی مهم در سلامت و انسجام خانواده محسوب می‌شود(Favez et al., 2024). به عبارت دیگر، اتحاد خانواده به پیوند عاطفی بین اعضای خانواده اشاره دارد که حس تعلق، حمایت و وحدت را در آنان تقویت می‌کند (Goodrum et al., 2020).

خانواده، از دیدگاه مدل اتحاد خانواده، مجموعه‌ای از روابط دوجانبه میان اعضا نیست، بلکه یک نظام تعاملی سه جانبه است که کیفیت عملکرد آن در میزان هماهنگی اعضا، هنگام انجام فعالیت‌های مشترک نمود می‌یابد. در این چارچوب، اتحاد خانواده به توانایی اعضا برای سازمان‌دهی تعاملات، حفظ هدف مشترک، ایفای نقش‌های مکمل و به اشتراک گذاشتن هیجان‌ها اشاره دارد. بر این اساس، اتحاد خانواده یکی از شاخص‌های اصلی عملکرد نظام خانواده محسوب می‌شود، زیرا کیفیت تعاملات سه‌جانبه را منعکس می‌کند؛ جنبه‌ای که از طریق ارزیابی روابط دوجانبه به تنهایی قابل تبیین نیست (Favez et al., 2017).

اتحاد خانواده، بر اساس مدل اتحاد درمانی، مفهومی فراتر از انسجام یا صمیمیت عاطفی اعضای خانواده است و کیفیت عملکرد هماهنگ خانواده را در تعاملات روزمره تبیین می‌کند. در این مدل، اتحاد خانواده بر چهار کارکرد تعاملی شامل مشارکت، سازمان‌دهی، کانونی‌سازی و اشتراک‌گذاری عواطف استوار است. این کارکردها به صورت سلسله‌مراتبی سازمان یافته‌اند؛ به گونه‌ای که تحقق هر سطح، پیش‌نیاز دستیابی به سطح بعدی محسوب می‌شود (Favez et al., 2017). بنابراین، اتحاد خانوادگی، زمانی شکل می‌گیرد که اعضای خانواده بتوانند به طور همزمان در تعاملات خانوادگی مشارکت فعال داشته‌باشند، نقش‌های خود را به شکل هماهنگ ایفا کنند، بر اهداف مشترک متمرکز بوده و هیجان‌های خود را به شیوه‌ای سازگار و متقابل با یکدیگر به اشتراک بگذارند. از این رو، اتحاد خانواده شاخصی از عملکرد تعاملی کل نظام خانواده محسوب می‌شود، نه کیفیت روابط میان دو عضو خانواده.

خانواده‌های متحد و منسجم، به احتمال زیاد، محیطی فراهم می‌کنند که در آن اعضاء احساس ارزشمندی، درک شدن و پشتیبانی داشته‌باشند. این امر به‌طور چشمگیری می‌تواند سلامت روانی و عاطفی آنان را ارتقا دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سطوح بالای انسجام خانوادگی با پیامدهای مثبتی مانند سطوح پایین‌تر اضطراب، افسردگی و استرس در بین اعضای خانواده مرتبط است (Goodrum et al., 2020). همچنین، یک محیط خانوادگی منسجم، تاب‌آوری را تقویت کرده و به اعضا کمک می‌کند تا با چالش‌های زندگی از جمله مسائل مربوط به رشد شخصی، سلامت یا عوامل استرس‌زای بیرونی، کنار بیایند. برای کودکان و نوجوانان، یک خانواده منسجم می‌تواند پایگاهی امن فراهم کند و حس

1. Family Cohesion

امنیت و شادی را پرورش دهد که برای رشد سالم عاطفی و اجتماعی آنان حیاتی است (Butler et al., 2022؛ Izzo et al.,2022). در مقابل، اتحاد خانواده که از آن به عنوان انسجام عاطفی و عملکردی خانواده یاد می‌شود، در اثر تعارضات والدگری تضعیف می‌شود(حیدری و همکاران، ۱۴۰۲). مطالعات نشان داده‌اند که کاهش اتحاد خانواده می‌تواند منجر به افزایش تنش‌های زناشویی و کاهش رضایت از زندگی مشترک شود (Favez et al., 2017).

اتحاد خانواده یک سازه نهفته‌است از این رو مشاهدهٔ مستقیم آن امکان‌پذیر نیست، ارزیابی دقیق آن مستلزم استفاده از ابزارهای استاندارد با شواهد روان‌سنجی مناسب، است. اگرچه ابزارهایی برای سنجش عملکرد خانواده، انسجام خانوادگی و روابط والدینی وجود دارد، اما این ابزارها، بر ابعاد کلی عملکرد خانواده یا روابط دوجانبه تمرکز دارند و قادر به سنجش مستقیم کیفیت تعاملات سه‌جانبه والد–والد–فرزند نیستند. از این رو، توسعه ابزارهای اختصاصی برای سنجش اتحاد خانواده، امکان ارزیابی دقیق‌تر این سازه و بررسی نقش آن در سلامت و عملکرد خانواده را فراهم ساخته است. در همین راستا، Tsoutsi & Dikeos (2024) مقیاس اتحاد خانواده را به عنوان ابزاری ۱۴ گویه‌ای طراحی کردند که سه بُعد ارتباط[1] (ارزیابی میزان ارتباط و هماهنگی میان اعضای خانواده)، خشم،کینه ، پرخاشگری[2] (ارزیابی میزان تعارضات و اختلافات اعضای خانواده) و ارزش‌ها و باورها[3] (ارزیابی میزان ارزش‌ها و باورهای مشترک اعضای خانواده) را پوشش می‌دهد و می‌تواند تصویری جامع از کیفیت تعاملات و انسجام خانواده ارائه دهد.

اگرچه، Tsoutsi & Dikeos (2024) این ابزار را با عنوان Family Functioning and Cohesion Scale(FFCS) معرفی کرده‌اند، بررسی محتوای گویه‌ها نشان می‌دهد که تمرکز آن بر عملکرد کلی یا انسجام خانواده نیست، بلکه هماهنگی در تعاملات، کیفیت ارتباط، مدیریت تعارض و اشتراک ارزش‌ها و باورهای خانوادگی را نیز ارزیابی می‌کند. از این‌رو، سازه مورد سنجش این ابزار، فراتر از مفهوم «عملکرد» یا «انسجام» خانواده بوده و بیانگر هم‌سویی و یکپارچگی تعاملات میان اعضای خانواده است. بر همین اساس، در پژوهش حاضر، به منظور دستیابی به معادل مفهومی مناسب‌تر در زبان فارسی، عنوان «مقیاس اتحاد خانواده» برای این ابزار انتخاب شد. این نام‌گذاری به معادل‌سازی مفهومی در ترجمه فارسی مربوط است و هیچ تغییری در ساختار، ابعاد یا گویه‌های ابزار اصلی ایجاد نشده‌است.

با وجود اهمیت اتحاد خانواده در ارتقای سلامت روان، سازگاری و بهزیستی اعضای خانواده، پژوهش‌های انجام‌شده در ایران عمدتاً بر ارتباط مثبت محیط خانوادگی منسجم با پیامدهای مطلوب متمرکز بوده‌اند و اگرچه ابزارهای متعددی برای سنجش انسجام و عملکرد خانواده وجود دارد، تاکنون ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس اتحاد خانواده بررسی نشده‌است. همچنین این مقیاس با تأکید بر ابعاد ارتباط، مدیریت تعارض و اشتراک ارزش‌ها و باورها، جنبه‌هایی از تعاملات خانوادگی را ارزیابی می‌کند که در همه ابزارهای موجود به‌طور هم‌زمان، سنجش نمی‌شود. از سوی دیگر، استفاده از ابزارهای روان‌سنجی بدون بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها در بافت فرهنگی مقصد، می‌تواند اعتبار نتایج پژوهش‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، اعتباریابی نسخه فارسی مقیاس اتحاد خانواده، علاوه بر فراهم کردن ابزاری معتبر برای سنجش این سازه در والدین ایرانی، امکان انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای، توسعه دانش بومی و طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد در حوزه خانواده را فراهم می‌آورد. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی صورت گرفت.

1. Communication
2. Anger/Resentment/Aggression
3. Values and Beliefs

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و روش آن، توصیفی است. جامعه آماری شامل کلیه والـدین دانـش‌آمـوزان دوره اول ابتدایی منطقه پنج شهر تهران در سال ۱۴۰۵-۱۴۰۴ است. از آنجا که در مورد حداقل حجم نمونه برای تحلیل عـاملی، توافق کلی وجود ندارد، براساس نظر Kline (2023)، حداقل حجـم نمونـه لازم در تحلیـل عـاملی، ۲۰۰ نفـر مـی‌باشـد. در پژوهش حاضر، با احتساب احتمال ریزش برخی نمونه‌ها، تعداد ۳۵۰ نفر (۱۷۵ نفر آقا و ۱۷۵ نفر خانم) بـه عنـوان نمونـه و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در این میان، ۱۴ پرسشنامه که پاسخ نامهٔ آنهـا نـاقص بود، از پژوهش خارج شدند و نمونه نهایی تعداد ۳۳۶ نفر (۱۶۸ نفر آقا و ۱۶۸ نفر خـانم) بـاقی مانـد. معیـارهـای ورود بـه مطالعه شامل رضایت از شرکت در پژوهش، دامنه سنی ۲۵ تا ۴۵ سـال بـرای والـدین و ۶ تـا ۹ سـال بـرای دانـش‌آمـوزان، نداشتن سابقه طلاق و زندگی مشترک اعضای خانواده و نبودن والدین در مرحله جدایی رسمی (طلاق)، است. همچنـین، پاسخ ناقص به سوالات، معیار خروج از پژوهش می‌باشد.

ابزارهای پژوهش

۱. مقیاس اتحاد خانواده[1] (FCS): مقیاس اتحاد خانواده که توسط Tsoutsi & Dikeos (2024) طراحـی شـده‌اسـت، شامل ۱۴ گویه می‌باشد که برای سنجش میزان اتحاد خانواده ساخته شده‌اسـت. ایـن مقیـاس دارای طیـف چهـار درجـه‌ای لیکرت (کاملا غلط=صفر، تا حدی غلط=۱، تا حدی درست=۲، کاملا درست=۳) است و حداقل و حـداکثر نمـره‌ای کـه هر فرد می‌تواند در این مقیاس کسب کند، به ترتیب صـفر و ۴۲ بـوده و نمـرات بـالا در ایـن مقیـاس، نشـان دهنـده اتحـاد خانوادگی بالاتر می‌باشد. این مقیاس سه بُعد اتحاد خانواده را مـی‌سـنجد، کـه عبارتنـد از: ارتبـاط (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴)، خشم / کینه / پرخاشگری (۷، ۸، ۹ و ۱۰) و ارزش‌ها و باورها (۱، ۳ و ۵). نمره‌گذاری گویه‌های ۴، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ بـه صورت معکوس است. در خرده‌مقیاس خشم / کینه / پرخاشگری (بدلیل داشتن جنبه منفی)، هـر چـه نمـرات بـالاتر باشـد میزان خشم / کینه / پرخاشگری در خانواده بیشتر بوده و برعکس. میزان همسانی درونی این مقیاس، بـا اسـتفاده از آلفـای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ و میزان پایایی بازآزمون آن نیز ۰/۸۸گزارش شـده‌اسـت کـه نشـان از پایـایی مناسـب آن دارد. همچنین میزان همبستگی این مقیاس با مقیاس ارزیابی خانواده مک‌مستر ۰/۸۳گزارش شده‌است کـه نشـان از اعتبـار بالای این مقیاس دارد(Tsoutsi & Dikeos, 2024) . همچنین، میزان پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش‌ها و کشـورهای مختلف، بررسی و تایید شده‌است (Alrajhi et al., 2025 ؛Sánchez & Ibarra, 2026).

۲. مقیاس مثلث‌سازی[2] (TS): مقیاس مثلث‌سازی که بهرامی و یوسفی (۱۳۹۱) طراحی کرده‌اند (به نقـل از دهقـانی ششده و یوسفی، ۱۳۹۸)، شامل ۱۶ گویه است که میل به مقابله با مشکلات ارتباطی از طریق دخیل کردن شخص ثالـث را می‌سنجد. این مقیاس دارای سه مولفه مثلث‌سازی منفی (گویه‌های ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵ و ۱۶) ، پشـتیبان (۱، ۲، ۳، ۵، ۶ و ۷) و مثلث‌سازی با فرزند (۱۲ و ۱۳) بوده و نمره‌گذاری آن به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت (کاملا مخالفم=۱ تا کاملا موافقم=۵) انجام می‌شود. حداقل و حداکثر نمره‌ای که هر فرد می‌تواند در این مقیاس کسب کنـد، بـه ترتیـب ۱۶ و ۸۰ بوده و نمرات بالا در این مقیاس، نشان دهندهٔ مثلـث‌سـازی بیشـتر اسـت. میـزان همسـانی درونـی بـا اسـتفاده از آلفـای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش شده‌است که نشان از پایایی مناسب آن دارد (دهقـانی ششـده و یوسـفی، ۱۳۹۸). همچنین میزان روایی سازه، همگرا و واگرای این ابزار قابل اطمینان گزارش شده‌است و پایایی بازآزمایی این مقیاس پـس

1. Family Cohesion Scale
2. Triangulation Scale

از دو هفته اجرا، ۰/۸ گزارش شد (یوسفی و بهرامی، ۱۳۹۴؛ به نقل از دهقانی ششده و یوسفی، ۱۳۹۸). در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۵ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این مقیاس دارد.

۳. مقیاس باج‌گیری عاطفی[1] (EBS): این مقیاس توسط Karnani (2018) جهت ارزیابی میزان باج‌گیری عاطفی طراحی شده‌است که شامل ۲۰ گویه است. این مقیاس دارای طیف پنج درجه‌ای لیکرت (هرگز=صفر تا همیشه=۴) بوده و حداقل و حداکثر نمره‌ای که هر فرد می‌تواند در این مقیاس کسب کند، به ترتیب صفر و ۸۰ می‌باشد. نمرات بالا در این مقیاس، نشان دهندهٔ باج‌گیری عاطفی بالا در روابط زناشویی است. Karnani (2018)، پایایی این مقیاس ۰/۹۲ و روایی آن را مناسب گزارش کرد. همچنین در ایران، عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۸) همسانی درونی این مقیاس را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند که نشان از پایایی مناسب آن دارد. روایی سازه همگرا نیز ۰/۶۱ بدست آمد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این مقیاس دارد.

۴. مقیاس ثبات تعاملات زناشویی[2] (MISS): این مقیاس توسط Gottman (1999) برای ارزیابی میزان ثبات تعاملات زناشویی طراحی شده‌است که شامل ۲۰ گویه می‌باشد. این مقیاس دارای طیف دو درجه‌ای (خیر=صفر و بله=۱) بوده و حداقل و حداکثر نمره‌ای که هر فرد می‌تواند در این مقیاس کسب کند، به ترتیب صفر و ۲۰ است. نمرات بالا در این مقیاس، نشان دهنده ثبات در تعاملات زناشویی می‌باشد. Gottman (1999)، پایایی و روایی این مقیاس را بررسی و تایید کرده‌است (حسین‌پور دوانی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین در ایران، شایق بروجنی (۱۳۸۹) میزان پایایی این مقیاس را به شیوه همسانی درونی، ۰/۸۷ بدست آورد و روایی ظاهری و محتوایی آن را با استفاده از نظرات اساتید رشته مشاوره، مطلوب گزارش داد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این مقیاس دارد.

۵. مقیاس صمیمیت زناشویی[3] (MIS): این مقیاس توسط Walker & Thompson (1983) برای ارزیابی میزان صمیمیت زناشویی طراحی شده‌است که شامل ۱۷ گویه است. این مقیاس دارای طیف هفت درجه‌ای لیکرت (هرگز=۱ تا همیشه=۷) بوده و حداقل و حداکثر نمره‌ای که هر فرد می‌تواند در این مقیاس کسب کند، به ترتیب ۱۷ و ۱۱۹ است. نمرات بالا در این مقیاس، نشان دهنده صمیمیت زناشویی بالا در روابط زوجین می‌باشد. Walker & Thompson (1983)، پایایی این مقیاس را ۰/۹۷ بدست آورده و روایی آن را مناسب گزارش داد (رافضی و کشایی، ۱۳۹۹). همچنین در ایران، ثنایی (۱۳۷۹) ضمن تایید روایی صوری و محتوای آن، روایی همگرای (با مقیاس صمیمیت باگاروزی) آن را ۰/۸۲ گزارش کردند (اعتمادی و همکاران، ۱۳۸۵). پهلوانی مجدآبادی نو و محمودپور (۱۴۰۱) نیز، ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۸ بدست آوردند که نشان از پایایی مناسب آن دارد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این مقیاس دارد.

روش اجرا

روش اجرای پژوهش به این صورت انجام گرفت که ابتدا پژوهشگران و یک نفر از اساتید آموزش زبان انگلیسی گویه‌های مقیاس اتحاد خانواده را ترجمه کرده و سپس دو استاد دیگر، ترجمه رو به عقب انجام دادند و سپس یک نفر از اساتید، ترجمه‌های انجام شده را به صورت تطبیقی بررسی کرد و نسخه ترجمه شده آن را در اختیار پژوهشگران قرار داد.

1. Emotional Blackmail Scale
2. Marital Interaction Stability Scale
3. Marital Intimacy Scale

پس از انجام ترجمه کامل و مشخص شدن معادل فارسی گویه‌ها و خرده‌مقیاس‌ها، مقیاس فوق، جهت بررسی روایی محتوای ابزار با استفاده از روش لاوشه و از طریق قضاوت ۱۹ نفر از اساتید روانشناسی و مشاوره خانواده بررسی شد. برای هر گویه، متخصصان میزان ضرورت آن را در قالب سه گزینه «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» تعیین کردند. سپس با محاسبه نسبت روایی محتوا برای هر گویه، نتایج نشان داد که مقادیر نسبت روایی محتوا برای گویه‌ها در دامنه ۰/۶۳ تا ۰/۸۹ قرار دارد. با توجه به اینکه حداقل مقدار قابل قبول نسبت روایی محتوا برای ۱۹ متخصص بر اساس جدول لاوشه ۰/۴۲ است، همه گویه‌ها از این حداقل بالاتر بودند. این بدان معناست که هر گویه را ۱۶ تا ۱۸ نفر از متخصصان به عنوان گویه «ضروری» ارزیابی کرده‌اند. بنابراین، روایی محتوای کلیه گویه‌ها در سطح مطلوبی تأیید شد و تمامی گویه‌ها در ابزار نهایی حفظ گردیدند.

در ادامه، پس از دریافت کد اخلاق به شماره IR.BASU.REC.1404.071 از کمیته اخلاق دانشگاه بوعلی‌سینا و اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش منطقه پنج شهر تهران، یکی از مدارس دولتی دوره اول ابتدایی این منطقه که آمادگی همکاری با پژوهش را داشت، به روش در دسترس انتخاب شد. پس از برگزاری جلسه‌ای با مدیر مدرسه و تشریح اهداف و مراحل اجرای پژوهش، فهرست کلاس‌های پایه اول تا سوم ابتدایی در اختیار پژوهشگران قرار گرفت. سپس، با هماهنگی مدیر و معلمان، اطلاعیه‌ای شامل هدف پژوهش، شرایط ورود به مطالعه، نحوه مشارکت و لینک پرسشنامه آنلاین از طریق گروه‌های مجازی رسمی اولیا هر کلاس برای والدین ارسال شد. از تمامی والدین واجد شرایط خواسته شد در صورت تمایل، پس از مطالعه توضیحات پژوهش و تکمیل فرم رضایت آگاهانه الکترونیکی، پرسشنامه‌ها را به صورت برخط تکمیل کنند. فرآیند جمع‌آوری داده‌ها به مدت چهار هفته ادامه داشت و در این مدت سه نوبت یادآوری از طریق مدیر و معلمان برای افزایش میزان مشارکت والدین انجام شد. در مجموع، ۳۵۰ والد پرسشنامه را تکمیل کردند که پس از بررسی اولیه، ۱۴پرسشنامه به دلیل ناقص بودن پاسخ‌ها، کنار گذاشته شد در نهایت داده‌های ۳۳۶ نفر وارد تحلیل آماری شد. در تمامی مراحل پژوهش، محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان محفوظ ماند و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و در هر مرحله امکان انصراف از مطالعه بدون هیچ‌گونه پیامدی وجود دارد.

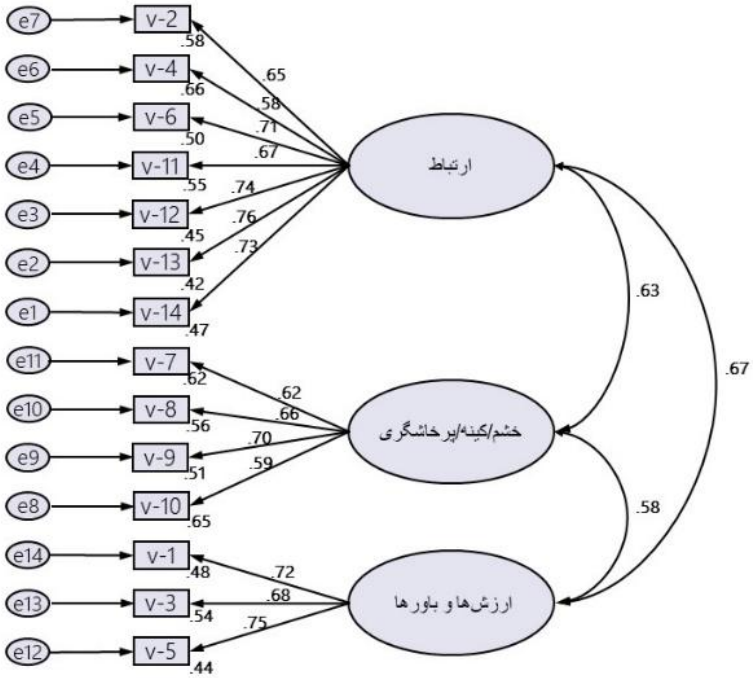
یافته‌ها

یافته‌ها در این نمونه ۳۳۶ نفره، میانگین سن آزمودنی‌ها ۳۶/۲۹ سال با انحراف معیار ۲/۴۲ بود. از نظر جنسیت، فراوانی‌ها برابر بود؛ به‌طوری‌که زن و مرد هر کدام ۱۶۸ نفر(۵۰ درصد) را شامل شدند. از نظر تحصیلات، ۷۸ نفر (۲۳/۲ درصد) دیپلم و زیر دیپلم، ۱۳۶ نفر (۴۰/۵ درصد) کارشناسی، ۸۸ نفر (۲۶/۲ درصد) کارشناسی ارشد و ۳۴ نفر (۱۰/۱ درصد) دکتری بودند. همچنین از نظر تعداد فرزندان، ۱۰۸ نفر (۳۲/۱ درصد) دارای یک فرزند، ۱۹۲ نفر (۵۷/۲ درصد) دارای دو فرزند و ۳۶ نفر (۱۰/۷ درصد) دارای ۳ فرزند و بیشتر بودند.

پیش از بررسی روایی و پایایی مقیاس مورد نظر، داده‌ها آماده‌سازی و پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل عاملی بررسی شد. ازاین‌رو، ابتدا نمرات خام آزمودنی‌ها به نمرات استاندارد (Z) تبدیل گردید تا امکان شناسایی داده‌های پرت فراهم شود. ملاک حذف، وجود آزمودنی‌هایی با قدر مطلق نمره Z بزرگ‌تر از ۳ بود. نتایج نشان داد نمرات Z در بازه ۲/۹۱- تا ۲/۳۶ قرار دارند؛ بنابراین هیچ‌یک از افراد نمونه از تحلیل کنار گذاشته نشدند. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات، شاخص‌های چولگی و کشیدگی محاسبه شد؛ به‌گونه‌ای که برای نمره کل، چولگی ۰/۳۸- و کشیدگی ۰/۳۲- به‌دست آمد و در زیرمقیاس‌ها نیز چولگی در بازه ۰/۲۹- تا ۰/۵۶ و کشیدگی در بازه ۰/۶۷- تا ۰/۲۸ قرار داشت که حاکی از وضعیت قابل قبول توزیع داده‌هاست.

برای بررسی کفایت داده‌ها چند شاخص کلیدی محاسبه شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر–مایر–اولکین[1] برابر ۰/۸۹۲ به‌دست آمد که در سطح عالی قرار داشته و نشان می‌دهد داده‌ها از نظر کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عاملی کاملاً مناسب‌اند. با توجه به معنادار شدن آزمون کرویت بارتلت[2] (p<۰/۰۵)، فرض صفر مبنی بر همانی بودن ماتریس همبستگی‌ها رد شد، که حاکی از مناسب بودن ماتریس همبستگی‌ها و وجود همبستگی کافی بین گویه‌ها برای استخراج عامل‌هاست و در نتیجه داده‌ها شرایط لازم برای تحلیل عاملی را دارند. به‌منظور اطمینان از نبود هم‌خطی شدید/تک‌همخطی، دترمینان ماتریس همبستگی[3] بررسی شد که مقدار آن ۲/۱۴۳E-۵ گزارش گردید که از حد بحرانی رایج (۱E-۵) اندکی بزرگ‌تر بوده و بنابراین بیانگر نبود تک‌همخطی مشکل‌ساز و مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در جدول همبستگی ضدتصویر[4]، مقادیر شاخص کفایت نمونه‌گیری برای هر گویه[5] که روی قطر اصلی ماتریس گزارش می‌شوند، برای همه‌ی گویه‌ها بسیار بالا بود؛ به‌طوری‌که کمترین مقدار حدود ۰/۷۹۶ به‌دست آمد که نشان می‌دهد هیچ گویه‌ای از نظر کفایت نمونه‌گیری آیتمی مشکل نداشته و همگی برای ورود به تحلیل عاملی مناسب‌اند.

به‌منظور بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول بر روی گویه‌ها انجام شد. در این مرحله، گویه‌ها بر اساس الگوی بارهای عاملی در قالب سه زیرمقیاس/عامل (ارتباط، خشم/کینه/پرخاشگری و ارزش‌ها و باورها) سامان‌دهی شدند.



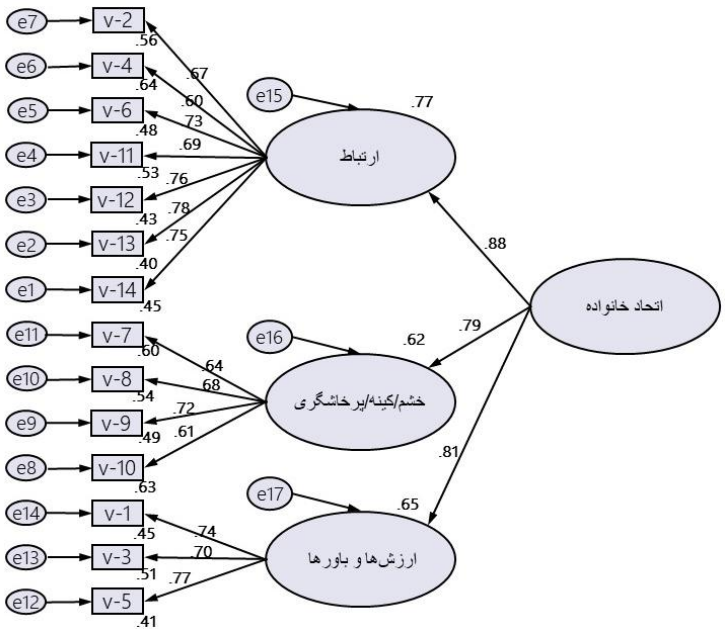
شکل ۱ نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول

1. Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy; KMO
2. Bartlett's Test of Sphericity
3. Determinant of the Correlation Matrix; Determinant
4. Anti-image Correlation Matrix
5. Measures of Sampling Adequacy; MSA

جدول ۱ میزان بار عاملی و سطح معناداری در تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول

بعد	گویه	میزان بار عاملی	سطح معناداری
ارتباط	سوال ۲: ما از با هم غذا خوردن لذت می‌بریم.	۰/۶۵	۰/۰۰۱
	سوال ۴: اگر کمتر کنار هم باشیم، احساس بهتری داریم.	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	سوال ۶: تصمیمات معمولاً بر مبنای توافق جمعی گرفته می‌شوند.	۰/۷۱	۰/۰۰۱
	سوال ۱۱: با هم روراست و بی‌پرده حرف می‌زنیم.	۰/۶۷	۰/۰۰۱
	سوال ۱۲: معمولاً مشکلاتمان را با هم حل می‌کنیم.	۰/۷۴	۰/۰۰۱
	سوال ۱۳: ما همیشه از هم حمایت می‌کنیم.	۰/۷۶	۰/۰۰۱
	سوال ۱۴: ما همدیگر را تقویت می‌کنیم و بهم روحیه می‌دهیم.	۰/۷۳	۰/۰۰۱
خشم/کینه/پرخاشگری	سوال ۷: برخی از اعضای خانواده، خواسته‌های خود را به دیگران تحمیل می‌کنند.	۰/۶۲	۰/۰۰۱
	سوال ۸: خانواده ما زیاد با هم جر و بحث و مشاجره می‌کنند.	۰/۶۶	۰/۰۰۱
	سوال ۹: زیاد پیش می‌آید که سر هم داد بزنیم.	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	سوال ۱۰: گاهی در خانواده خشونت فیزیکی رخ می‌دهد.	۰/۵۹	۰/۰۰۱
ارزش‌ها و باورها	سوال ۱: ما معمولاً باورهای مشترکی داریم (اجتماعی، مذهبی، سیاسی).	۰/۷۲	۰/۰۰۱
	سوال ۳: ما همگی با هم در مراسمات مختلف اجتماعی، مذهبی و ... شرکت می‌کنیم.	۰/۶۸	۰/۰۰۱
	سوال ۵: همه اعضای خانواده ارزش‌های مشترکی دارند.	۰/۷۵	۰/۰۰۱

تحلیل عاملی مرتبه دوم، به منظور بررسی امکان وجود یک سازه کلی‌تر و تبیین همبستگی‌های بین عوامل اجرا شد. در این مدل، سه عامل مرتبه اول به عنوان شاخص‌هایی برای سازه کلی اتحاد خانواده در نظر گرفته شدند.



شکل ۲ نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم

جدول ۲ میزان بار عاملی و سطح معناداری در تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم

متغیر	بعد	میزان بار عاملی	سطح معناداری
	ارتباط	۰/۸۸	۰/۰۰۱
اتحاد خانواده	خشم/کینه/پرخاشگری	۰/۷۹	۰/۰۰۱
	ارزش‌ها و باورها	۰/۸۱	۰/۰۰۱

Comrey & Lee (1992؛ به نقل از Cleare et al., 2018) پیشنهاد کردند، برای ارزیابی بارهای عاملیِ گویه‌ها از این نقاط برش استفاده شود؛ ۰/۳۲ ضعیف، ۰/۴۵ قابل‌قبول، ۰/۵۵ خوب، ۰/۶۳ خیلی خوب و ۰/۷۱ عالی. بر این اساس، طبق جدول ۱، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول نشان داد تمامی گویه‌ها بار عاملی معنادار دارند (p=۰/۰۰۱) و در دامنه قابل قبول تا عالی قرار گرفتند که بیانگر کفایت گویه‌ها در تبیین سازه‌های مربوط است. همچنین طبق جدول ۲، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان داد عامل کلی اتحاد خانواده، ابعاد مرتبه اول را به‌طور معنادار تبیین می‌کند. در جدول ۳، شاخص‌های برازندگی مدل آمده است.

جدول ۳ نتایج شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و دوم

شاخص	X^2/ df	RMSEA	GFI	IFI	CFI	TLI	SRMR
میزان در مرتبه اول	۱/۸۷	۰/۰۵۱	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۰۴۵
میزان در مرتبه دوم	۲/۰۵	۰/۰۵۶	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۵۲
سطح مطلوب	۳>	۰/۰۸>	۰/۹<	۰/۹<	۰/۹<	۰/۹<	۰/۰۸<
نتیجه	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید

براساس جدول ۳، شاخص‌های برازندگی در هر دو مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم همگی در محدوده مطلوب قرار دارند و بنابراین برازش هر دو مدل تأیید می‌شود (با این توضیح کلی که برازش مدل مرتبه اول نسبت به مرتبه دوم اندکی بهتر است، اما هر دو قابل قبول‌اند). به‌طور مشخص، نسبت کای‌دو به درجه آزادی[1]، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب[2]، شاخص برازندگی[3] و نیز شاخص‌های تطبیقی شامل شاخص برازش افزایشی[4]، شاخص برازش تطبیقی[5]، شاخص تاکر–لوئیس[6] و ریشه میانگین مربعات باقیمانده‌های استاندارد[7] همگی مطابق سطح مطلوب درج شده در جدول گزارش شده‌اند؛ در نتیجه، الگوی کلی شاخص‌ها نشان می‌دهد مدل‌های اندازه‌گیری در هر دو مرتبه از برازش مناسب برخوردارند.

در ادامه، روایی همگرا و واگرا به‌منظور بررسی کیفیت مدل اندازه‌گیری و تمایز سازه‌ها ارزیابی شد. بدین منظور، ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره کل مقیاس اتحاد خانواده و زیرمقیاس‌های آن با چهار متغیر ثبات تعاملات زناشویی، صمیمیت زناشویی، مثلث‌سازی و باج‌گیری عاطفی محاسبه گردید. نتایج نشان داد که در سطح ۰/۰۱ نمره کل اتحاد خانواده با تعاملات مثبت زوجین (r=۰/۶۹) و با صمیمیت زناشویی (r=۰/۶۶) رابطه‌ای مثبت و

1. Chi-square/df
2. Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA
3. Goodness of Fit Index; GFI
4. Incremental Fit Index; IFI
5. Comparative Fit Index; CFI
6. Tucker–Lewis Index; TLI
7. Standardized RMR; SRMR

با باج‌گیری عاطفی (r=-۰/۶۵) و مثلث‌سازی (r=-۰/۶۸) رابطه‌ای منفی دارند. همچنین، در سطح زیرمقیاس‌ها، همه ابعاد با ثبات تعاملات زناشویی همبستگی مثبت و معنادار داشتند؛ به‌گونه‌ای که ضرایب به‌ترتیب عبارت بودند از: ارتباط (r=۰/۶۲) و خشم/ کینه/پرخاشگری (r=۰/۵۸)، ارزش‌ها و باورها (r=۰/۴۵). زیرمقیاس‌ها با صمیمیت زناشویی نیز رابطه مثبت و معنادار نشان دادند: ارتباط (r=۰/۶۰) و خشم/کینه/پرخاشگری(r=۰/۵۵)، ارزش‌ها و باورها (r=۰/۴۲). در مقابل، همه زیرمقیاس‌ها با مثلث‌سازی همبستگی منفی و معنادار داشتند: ارتباط (r=-۰/۵۹) و خشم/کینه/پرخاشگری (r=-۰/۶۲)، ارزش‌ها و باورها (r=-۰/۳۸). همچنین زیرمقیاس‌ها با باج‌گیری عاطفی نیز همبستگی منفی و معنادار نشان دادند: ارتباط (r=-۰/۵۶) و خشم/کینه/پرخاشگری (r=-۰/۵۹)، ارزش‌ها و باورها (r=-۰/۴۰). این الگوی همبستگی‌ها نشان می‌دهد اتحاد خانواده با سازه‌های همسو (تعاملات و صمیمیت زناشویی) همبستگی مثبت و با سازه‌های ناهمسو (مثلث‌سازی و باج‌گیری عاطفی) همبستگی منفی دارد؛ بنابراین شواهد مناسبی برای روایی همگرا و روایی واگرا ابزار فراهم می‌شود.

برای بررسی پایایی به روش دونیمه‌سازی، گویه‌های مقیاس ۱۴ سؤالی به دو بخش تقسیم شد (نیمه اول: ۷ گویه، نیمه دوم: ۷ گویه) و شاخص های پایایی برای هر نیمه و کل آزمون محاسبه گردید. همسانی درونی هر نیمه با آلفای کرونباخ ارزیابی شد که به‌ترتیب برای نیمه اول ۰/۸۲ و نیمه دوم ۰/۸۴ به‌دست آمد. همبستگی بین دو نیمه ۰/۶۸ محاسبه شد. بر اساس این همبستگی، ضریب پایایی کل آزمون با استفاده از فرمول اسپیرمن-براون، ۰/۸۱ و فرمول گاتمن، ۰/۸۰ به‌دست آمد. این هم‌خوانی نشان‌دهنده ثبات و قابلیت اعتماد نتیجه است.

علاوه بر آن، برای سنجش همسانی درونی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل و زیرمقیاس‌ها محاسبه شد. نتایج نشان داد آلفای کرونباخ زیرمقیاس ارتباط (۷ گویه) ۰/۸۷، خشم/کینه/پرخاشگری (۴ گویه) ۰/۷۹ و ارزش‌ها و باورها (۳ گویه) ۰/۷۴ به‌دست آمد. همچنین آلفای کرونباخ کل مقیاس اتحاد خانواده (۱۴ گویه) برابر ۰/۸۹ گزارش شد. طبق معیارهای رایج مقدار آلفای کرونباخ[1] اگر ≤ ۰/۶ باشد «قابل‌قبول»، اگر ≤ ۰/۷ باشد «خوب»، اگر ≤ ۰/۸ باشد «قوی»، و اگر ≤ ۰/۹ باشد «عالی» در نظر گرفته می‌شود (Rasheed et al., 2024). لذا، نتایج بدست آمده، بیانگر همسانی درونی بسیار مطلوب ابزار در سطح کلی و پایایی خوب تا عالی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی انجام شد. نتایج پژوهش، نشان داد نسخه فارسی مقیاس اتحاد خانواده از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار است و ساختار سه‌بعدی آن در نمونه والدین ایرانی تأیید شد؛ که این یافته با نتایج Sánchez & Ibarra (2026)، Alrajhi et al. (2025) و Tsoutsi & Dikeos (2024)، که روایی و پایایی این مقیاس را در نمونه‌های خارجی تایید کردند، همسو است و نشان می‌دهد که ساختار مفهومی این سازه در بافت فرهنگی ایران نیز قابلیت بازتولیدی را دارد.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم، ساختار عاملی مقیاس اتحاد خانواده را تایید کرد. تأیید سه عامل ارتباط، خشم/کینه/پرخاشگری و ارزش‌ها و باورها نشان می‌دهد که اتحاد خانواده در بافت فرهنگی ایران، سازه‌ای چندبعدی است که از تعامل هم‌زمان جنبه‌های ارتباطی، هیجانی و شناختی شکل می‌گیرد. عامل ارتباط بیانگر توانایی اعضای خانواده در تبادل مؤثر اطلاعات، گوش دادن فعال، حل مسئله و هماهنگی در تعاملات روزمره است؛ بنابراین این

1. Cronbach's α

بعد زیربنای شکل‌گیری همکاری و اعتماد متقابل در خانواده محسوب می‌شود. عامل خشم/کینه/پرخاشگری نیز نشان‌دهنده وجود تعارض نیست، بلکه کیفیت تنظیم هیجان‌ها و نحوه مدیریت اختلاف‌ها را منعکس می‌کند. در خانواده های دارای اتحاد بالا، تعارض به جای تبدیل شدن به پرخاشگری و خصومت پایدار، از طریق تعامل سازنده مدیریت می‌شود و به حفظ کارکرد خانواده کمک می‌کند. عامل ارزش‌ها و باورها بیانگر وجود چارچوب‌های شناختی و ارزشی مشترک میان اعضای خانواده است که موجب انسجام در تصمیم‌گیری، پیش‌بینی‌پذیری رفتارها و احساس تعلق خانوادگی می‌شود. از دیدگاه نظریه نظام‌های خانواده، تعامل این سه بُعد، زمینه شکل‌گیری هماهنگی و عملکرد مؤثر خانواده را فراهم می‌کند؛ به گونه‌ای که ضعف در هر یک از این ابعاد می‌تواند اتحاد کلی خانواده را تحت تأثیر قرار دهد (Minuchin, 2018؛ Tsoutsi & Dikeos, 2024). علاوه بر این، تأیید ساختار عاملی مرتبه دوم که نشان‌دهنده وجود یک سازه کلی‌تر بنام اتحاد خانواده می‌باشد، بیانگر آن است که این ابعاد به‌رغم تمایز مفهومی، در یک کل منسجم و یکپارچه مشارکت دارند و همگی تحت چتر مفهوم فراگیر اتحاد خانواده قرار می‌گیرند. برازش مطلوب هر دو مدل، پشتوانه‌ای قوی برای صحت ساختار اندازه‌گیری ارائه شده فراهم می‌کند؛ بنابراین این مقیاس از روایی سازه مناسب برخوردار است.

یافته‌های حاضر همچنین نشان می‌دهد که اگرچه سازه اتحاد خانواده با مفاهیمی مانند انسجام خانواده و عملکرد خانواده همپوشانی دارد، اما با آن‌ها مترادف نیست. در حالی که انسجام خانواده عمدتاً بر پیوند عاطفی، احساس تعلق و نزدیکی میان اعضای خانواده تأکید دارد، ساختار سه‌بعدی این مقیاس ابعادی فراتر از انسجام، از جمله کیفیت ارتباط، نحوه مدیریت تعارض‌ها و اشتراک ارزش‌ها و باورهای خانوادگی را نیز در بر می‌گیرد. از این‌رو، سازه اندازه‌گیری‌شده در این ابزار، بیانگر میزان انسجام خانواده نیست، بلکه کیفیت هماهنگی و هم‌سویی تعاملات میان اعضای خانواده را منعکس می‌کند. به همین دلیل، در نسخهٔ فارسی، عنوان «اتحاد خانواده» معادل مفهومی این ابزار انتخاب شد تا دامنه وسیع‌تر سازه مورد سنجش نسبت به مفهوم صرفِ انسجام خانواده را بهتر بازتاب دهد.

شواهد مربوط به روایی همگرا و واگرا نیز، از کیفیت مدل اندازه‌گیری حمایت کرد. روایی همگرا نشان داد که بین نمره کل اتحاد خانواده و تمامی ابعاد آن با سازه‌های تعاملات مثبت زوجین و صمیمیت زناشویی، همبستگی مثبت قوی وجود دارد که این نتیجه با یافته‌های Roman et al. (2024)، Daradka et al. (2024)، Ackerman et al. (2011) همسو است. این یافته نشان می‌دهد که روابط زناشویی، سنگ بنای انسجام و پیوند کلی خانواده محسوب می‌شود (Minuchin, 2018). بر اساس نظریه نظام‌های خانواده، زیرنظام زوجین هسته تنظیم‌کننده روابط خانواده است و کیفیت تعاملات زوجین، الگوی ارتباطی سایر اعضای خانواده را شکل می‌دهد. هنگامی که زوجین از مهارت‌های ارتباطی مناسب، حمایت متقابل و تنظیم هیجان مؤثر برخوردار باشند، این الگو به تعاملات والد–فرزند نیز تعمیم یافته و در نهایت موجب تقویت اتحاد خانواده می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود خانواده‌هایی که نمره بالاتری در اتحاد خانواده کسب می‌کنند، از کیفیت رابطه زناشویی مطلوب‌تری نیز برخوردار باشند.

از سوی دیگر، شواهد روایی واگرا، وجه تمایز و قدرت تشخیصی مهم مقیاس را آشکار می‌سازد. روایی واگرا نشان داد که بین نمره کل اتحاد خانواده و تمامی ابعاد آن با سازه‌های ناسازگار مثلث‌سازی و باج‌گیری عاطفی، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج Vera-Ruiz et al. (2026) و McCauley et al. (2021) همسو است. این یافته، ضمن تأیید روایی واگرا، نشان می‌دهد که سازه اتحاد خانواده، نه تنها معادل فقدان تعارض نیست، بلکه مفهومی ایجابی و مستقل است که حضور فعال آن، مانع شکل‌گیری الگوهای ارتباطی بیمارگونه می‌شود. همبستگی منفی اتحاد خانواده با مثلث‌سازی و باج‌گیری عاطفی به ویژه با ماهیت عامل ارتباط و عامل خشم/کینه/پرخاشگری قابل تبیین است. در خانواده‌هایی که الگوهای ارتباطی سازنده برقرار است، تعارض‌ها به شیوه مستقیم میان زوجین حل‌وفصل

می‌شود و نیاز کمتری به درگیر کردن فرزند در تعارض‌های زناشویی وجود دارد. همچنین، توانایی مدیریت هیجان‌های منفی مانع استفاده از راهبردهای کنترل‌گرایانه‌ای مانند باج‌گیری عاطفی می‌شود. از این رو، کاهش این رفتارهای ناسازگار، یکی از پیامدهای طبیعی اتحاد بیشتر میان اعضای خانواده محسوب می‌شود.

این الگو در بافت فرهنگی خانواده‌های ایرانی که بر همبستگی و انسجام درونی تأکید دارند، اهمیت بیشتری دارد زیرا نشان می‌دهد که اتحاد اصیل خانوادگی، حتی در فرهنگی که روابط نزدیک، ارزش محسوب می‌شود، لزوماً به معنای درهم‌آمیختگی ناسالم و نقض مرزهای فردی نیست، بلکه می‌تواند بستری برای رشد اعضاء در چارچوبی سالم فراهم آورد. در راستای ارزیابی پایایی مقیاس اتحاد خانواده، ضرایب پایایی به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که گویه‌های مقیاس از انسجام درونی مناسبی برخوردارند و همه ابعاد، سازه واحد اتحاد خانواده را با ثبات مطلوب اندازه‌گیری می‌کنند. این یافته بیانگر آن است که ترجمه فارسی نه‌تنها معنای مفهومی گویه‌ها را حفظ کرده، بلکه همسانی آن‌ها در بافت فرهنگی ایران نیز حفظ شده است.

پژوهش حاضر، به‌منزله یکی از اولین مطالعات نظام‌مند در حوزهٔ سنجش اتحاد خانواده در بافت ایران، با هدف بررسی خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس اتحاد خانواده در والدین ایرانی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نسخه فارسی مقیاس اتحاد خانواده ابزاری معتبر و پایا برای سنجش کیفیت تعاملات خانوادگی در والدین ایرانی است. این ابزار با تمرکز بر ابعاد ارتباط، مدیریت تعارض و ارزش‌های مشترک، امکان ارزیابی سازه‌ای را فراهم می‌کند که فراتر از مفهوم صرفِ انسجام خانواده بوده و هماهنگی عملکرد کل نظام خانواده را بازنمایی می‌کند. از این‌رو، استفاده از این مقیاس می‌تواند به توسعه پژوهش‌های بومی، طراحی مداخلات خانواده‌محور و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ارتقای روابط خانوادگی کمک کند. اما، با توجه به محدودیت‌هایی چون نمونه‌گیری دردسترس، عدم کنترل متغیرهای زمینه‌ای مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سطح تحصیلات و ماهیت مقطعی داده‌ها، در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. برای پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود این بررسی با نمونه‌های تصادفی ملی، روش‌های طولی و نیز انجام پژوهش‌های گسترده‌تر و عمیق‌تر در زمینه رابطه فرآیندها و الگوهای اتحاد خانواده با متغیرهایی چون کیفیت والدگری، تاب‌آوری نوجوانان و پایداری ازدواج انجام شود. بهره‌گیری از این مقیاس برای غربالگری، طراحی مداخلات آموزشی و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های حمایت از خانواده در نهادهای مرتبط می‌تواند گامی عملی در جهت تقویت بنیان خانواده‌های ایرانی باشد و پایه‌ای علمی برای تدوین مداخلات مبتنی بر شواهد در مراکز مشاوره خانواده فراهم سازد.

ملاحظات اخلاقی: در تدوین این مقاله، ملاحظات اخلاقی و امانت‌داری رعایت شده است. کد اخلاق پژوهش حاضر: IR.BASU.REC.1404.071

تعارض منافع: بنابر اظهار نویسندگان، در این مقاله تعارض منافعی وجود ندارد.

حمایت مالی: این مطالعه بدون هرگونه حمایت مالی صورت گرفته است.

قدردانی: پژوهشگران مراتب قدردانی خود را از کلیه مشارکت‌کنندگان محترم در این مطالعه که با صرف وقت و همکاری صمیمانه خود امکان انجام این پژوهش را فراهم نمودند، ابراز می‌دارند.

منابع

اعتمادی، ع؛ نوابی‌نژاد، ش؛ احمدی، ا؛ و فرزاد، و. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی زوج درمانی شناختی- رفتاری بر صمیمیت زوجین مراجعه کننده به مراکز مشاوره در شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲ (۱)، ۸۷-۷۹. https://doi.org/10.22051/psy.2006.1679

پهلوانی مجدآبادی نو، ر؛ و محمودپور، ع. (۱۴۰۱). تدوین مدل صمیمیت زناشویی بر اساس راهبردهای حفظ زوج، تحمل پریشانی با نقش میانجی ذهن آگاهی. *فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده*، ۱۷ (۶۱)، ۳۴-۱۱. https://cwfs.ihu.ac.ir/article_207729.html

حسین‌پور دوانی، ا؛ برزگر، م؛ بقولی، ح؛ و زرنقاش، م. (۱۴۰۳). تبیین نقش رضایت جنسی، صمیمیت، تعهد و سازگاری زناشویی در ثبات

زناشویی (مورد مطالعه: زوجین دارای فرزند). *سلامت و آموزش در دوران کودکی*، ۵(۲)، ۱۲۰-۱۰۷. http://dx.doi.org/10.32592/jeche.5.2.107

حیدری، ع؛ عاقبتی، ن؛ و جلال الدینی، ع. (۱۴۰۲). تعارضات نقش والدین: یک تحلیل مفهوم با استفاده از روش واکر و اوانت. *پرستاری کودکان*، ۹(۴)، ۳۱-۱۹. http://dx.doi.org/10.22034/JPEN.9.4.19

دهقانی ششده، ز؛ و یوسفی، ز. (۱۳۹۸). مدل‌سازی معادلات ساختاری میل به طلاق بر اساس متغیرهای سیستمی(مثلث‌سازی، رابطه با همسر) و متغیرهای روان‌شناختی (توافق‌پذیری و شیوه‌های کنترل) و متغیر اجتماعی (نحوه گذراندن اوقات فراغت) مادران شهر اصفهان. *خانواده پژوهی*، ۱۵(۱)، ۱۷۰-۱۵۵.

رافضی، ز؛ و کشایی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش صمیمیت و سازگاری زناشویی بیماران مبتلا به اختلال مصرف مواد. *طب انتظامی*، ۹(۲)، ۱۲۶-۱۱۹. http://dx.doi.org/10.30505/9.2.119

روشنائی، م؛ یارمحمدی واصل، ش؛ ذوقی پایدار، م؛ و محققی، ح. (۱۴۰۵). خصوصیات روان‌سنجی نسخهٔ فارسی مقیاس هم‌والدگری در والدین ایرانی. *پژوهش‌های انتظامی-اجتماعی زنان و خانواده*، ۱۴(۱)، ۵. https://doi.org/10.22034/pssw.2026.1285720.1908

شایق بروجنی، ل. (۱۳۸۹). *بررسی تاثیر مداخله آموزشی روانی مهارت های زناشویی بر اساس مدل گاتمن بر هوش هیجانی، ثبات تعاملات زناشویی و سبک ازدواج در زوجین شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. https://elmnet.ir/doc/10501894-31932

صادقی، ا؛ صلاحیان، ا؛ و صالحی، م. (۱۴۰۱). مدل‌یابی تعارضات زناشویی بر اساس خودشناسی، عشق و هوش هیجانی با میانجیگری تمایزیافتگی. *خانواده پژوهی*، ۱۸(۲)، ۳۳۲-۳۰۹. https://doi.org/10.48308/jfr.18.2.309

عباس‌پور، ذ؛ امان الهی، ع؛ و چوبداری، ع. (۱۳۹۸). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس باجگیری عاطفی. *اندازه گیری تربیتی*، ۱۰(۳۶)، ۲۰۰-۱۸۳. https://doi.org/10.22054/jem.2020.44909.1944

محققی، ح؛ و روشنائی، م. (۱۴۰۱). تأثیر زوج‌درمانی هیجان‌مدار بر اختلال استرس پس از آسیب ناشی از خیانت زناشویی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۲۰(۲)، ۳۰۵-۳۱۶. http://dx.doi.org/10.52547/rbs.20.2.305

محققی، ح؛ و روشنائی، م. (۱۴۰۲). تاثیر زوج درمانی هیجان مدار بر اختلال استرس پس از سانحه ناشی از خشونت خانگی. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۱۴(۵۲)، ۱۴۶-۱۱۸. https://doi.org/10.22054/jcps.2024.67484.2735

محققی، ح؛ روشنائی، م؛ یارمحمدی واصل، ش؛ و حسینی، ح. (۱۴۰۳). مقایسه‌ی تعهد زناشویی در زوجین نابارور، بارور شده با لقاح مصنوعی و بارور طبیعی. *نامه انجمن جمعیت شناسی ایران*، ۱۹(۳۸)، ۱۷۹-۲۲۱. https://doi.org/10.22034/jpai.2024.2034028.1361

Abbaspour, Z., Amanelahi, A., & Choubdari, A. (2019). Evaluation of psychometric properties of the Emotional Blackmail Scale (EB). *Quarterly of Educational Measurement, 10*(36), 183-200. [In Persian] https://doi.org/10.22054/jem.2020.44909.1944

Ackerman, R. A., Kashy, D. A., Donnellan, M. B., & Conger, R. D. (2011). Positive-engagement behaviors in observed family interactions: a social relations perspective. *Journal of Family Psychology, 25*(5), 719-730. https://doi.org/10.1037/a0025288

Alrajhi, M. N., Osman, K., & Alkharusi, H. A. (2025). Family relationship assessment in research and practice: A systematic review of measurement tools and scales. *TPM–Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 32*(3), 1091-1114.

Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., & Jones, M. (2022). The contributing role of family, school, and peer supportive relationships in protecting the mental wellbeing of children and adolescents. *School Mental Health, 14*(3), 776-788. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9

Cleare, S., Gumley, A., Cleare, C. J., & O'Connor, R. C. (2018). An investigation of the factor structure of the Self-Compassion Scale. *Mindfulness, 9*(2), 618-628. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0803-1

Daradka, S. A., Lbawwat, M. K., AL-Momani, R. M., Alkenani, R. A., & Alqudah, R. A. (2024). Family Cohesion and Adjustment as Predictors of the Meaning of Life and Happiness among a Sample of Married Couples in Jordan. *Statistics Applications & Probability 13*(5), 1533. https://doi.org/10.18576/jsap/130509

Dehghani Shesshdeh, Z., & Yousefi, Z. (2019). The Structural Equation Modeling of Desire to Divorce based on System, Psychological and Social Variables among High School Students' Mothers in Isfahan. *Family Research, 15*(1), 155-170. [In Persian]

Deschênes, M., Bernier, A., Cyr, C., Paradis, A., & Rassart, C. A. (2023). Marital satisfaction, parenting stress, and family alliance: Parental perspective taking as a moderator. *Family process, 62*(3), 1147-1160. https://doi.org/10.1111/famp.12812

Etemadi, O., NavvabiNezhad, S., Ahmadi, S. A., & Farzad, V. (2006). A Study on the Effectiveness of Cognitive-Behaviour Couple Therapy on Couple's Intimacy That Refer to Counselling Centres in Esfahan. *Journal of Psychological Studies, 2*(1), 69-87. [In Persian] https://doi.org/10.22051/psy.2006.1679

Favez, N., Frascarolo, F., & Tissot, H. (2017). The family alliance model: a way to study and characterize early family interactions. *Frontiers in Psychology, 8*, 1441. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01441

Favez, N., Rattaz, V., Puglisi, N., Razurel, C., Epiney, M., & Tissot, H. (2024). The interplay between maternal and paternal senses of efficacy moderates the link between perinatal parental stress and family alliance at 3 months. *Parenting, 24*(1), 30-38. https://doi.org/10.1080/15295192.2023.2254818

Goodrum, N. M., Smith, D. W., Hanson, R. F., Moreland, A. D., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G. (2020). Longitudinal relations among adolescent risk behavior, family cohesion, violence exposure, and mental health in a national sample. *Journal of abnormal child psychology, 48*(11), 1455-1469. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00691-y

Gottman, J. M. (1999). *The Marriage Clinic: A scientifically based marital therapy*. New York.

Heydari, A., Aghebati, N., & Jalalodini, A. (2023). Parental Role Conflicts: A Concept Analysis Using Walker and Avant Method. *Pediatric Nursing, 9*(4), 19-31. [In Persian] http://dx.doi.org/10.22034/JPEN.9.4.19

Hosseinpour Davani, A., Barzegar, M., Bagholi, H., & Zarnaghash, M. (2024). Explaining the Role of Sexual Satisfaction, Intimacy, Commitment and Marital Compatibility in Marital Stability (Case Study: Couples with child). *Childhood Health and Education, 5*(2), 107-120. [In Persian] http://dx.doi.org/10.32592/jeche.5.2.107

Izzo, F., Baiocco, R., & Pistella, J. (2022). Children's and adolescents' happiness and family functioning: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(24), 16593. https://doi.org/10.3390/ijerph192416593

Karnani, S. R. (2018). *Emotional Blackmail Within Couple Relationships in Hong Kong* (Doctoral dissertation, Alliant International University).

McCauley, D. M., Sloan, C. J., Xia, M., & Fosco, G. M. (2021). Same family, divergent realities: How triangulation preserves parents' illusory harmony while adolescents navigate interparental conflicts. *Journal of family psychology, 35*(2), 128-137. https://doi.org/10.1037/fam0000785

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Minuchin, S. (2018). *Families and family therapy*. Routledge.

Mohagheghi, H., & Roshanaei, M. R. (2022). The Effect of Emotionally Focused Couple Therapy on Post-Traumatic Stress Disorder Caused by Marital Infidelity. *Research in Behavioral Sciences, 20*(2), 305-316. [In Persian] http://dx.doi.org/10.52547/rbs.20.2.305

Mohagheghi, H., & Roshanaei, M. R. (2023). The effect of emotional couple therapy (EFT) on post-traumatic stress disorder (PTSD) caused by domestic violence. *Clinical Psychology Studies, 14*(52), 118-146. [In Persian] https://doi.org/10.22054/jcps.2024.67484.2735

Mohagheghi, H., Roshanaei, M. R., Yarmohamadi Vasel, S., & Hosseini, H. (2025). Comparison of Marital Commitment Among Infertile, Fertilized with Artificial Insemination and Natural Fertility Couples. *Journal of Population Association of Iran, 19*(38), 179-221. [In Persian] https://doi.org/10.22034/jpai.2024.2034028.1361

Pahlevani Majdabadi No, R., & Mahmoudpour, A. (2022). Development of Marital Intimacy Model Based on Couple Maintenance Strategies, Distress Tolerance with the Mediating Role of Mindfulness. *The Women and Families Cultural-Educational, 17*(61), 11-34. [In Persian] https://cwfs.ihu.ac.ir/article_207729.html?lang=en

Rafezi, Z., & Keshaee, M. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Increasing Intimacy and Marital Adjustment of Patients with Substance Use Disorders. *Police Medicine, 9*(2), 119-126. [In Persian] http://dx.doi.org/10.30505/9.2.119

Rasheed, S., Rehman, A. U., Tasleem, Z., Azeem, M., Rasool, M. F., Mehreen, A., & Al-Tamimi, S. K. (2024). Tests employed in the psychometric validation of the Insulin Treatment Appraisal Scale (ITAS) in T2DM patients; a systematic review of the literature. *Journal of Patient-Reported Outcomes, 8*(1), 124. https://doi.org/10.1186/s41687-024-00792-y

Roman, N. V., Balogun, T. V., Butler-Kruger, L., Danga, S. D., Therese de Lange, J., Human-Hendricks, A., ... & Olabiyi, O. J. (2025). Strengthening Family Bonds: A Systematic Review of Factors and Interventions That Enhance Family Cohesion. *Social Sciences, 14*(6), 371. https://doi.org/10.3390/socsci14060371

Roshanaei, M. R., Yarmohamadi Vasel, S., Zoghi Paydar, M. R., & Mohagheghi, H. (2026). Psychometric Properties of the Persian Version Co-Parenting Scale in Iranian Parents. *journal of policing & social studies of women & family, 14*(1), 5. [In Persian] https://doi.org/10.22034/pssw.2026.1285720.1908

Sadeghi, I., Salahian, A., & Salehi, M. (2022). Modeling Marital Conflicts based on Self-Knowledge, Love and Emotional Intelligence Mediated by Differentiation. *Journal of Family Research, 18*(2), 309-332. [In Persian] https://doi.org/10.48308/jfr.18.2.309

Sánchez, Y. B., & Ibarra, L. R. (2026). Funcionalidad familiar en el adulto mayor con polifarmacia de la Unidad de Medicina Familiar 64 Cordoba, Veracruz. *South Florida Journal of Health, 7*(1), e6162-e6162. https://doi.org/10.46981/sfjhv7n1-004

Shayeg Borojeni, L. (2010). *The effect of psychoeducational intervention based on Gottman's model on emotional intelligence, marital interaction stability and marriage style in couples in Isfahan*. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan. [In Persian] https://elmnet.ir/doc/10501894-31932

Tsoutsi, V., & Dikeos, D. (2024). Family functioning and cohesion scale: validation of a short instrument for the assessment of intrafamily relations. *Behavioral Sciences, 14*(10), 969. https://doi.org/10.3390/bs14100969

Vera-Ruiz, G., Ballena-Descalzo, R. O., Bardales-Andrade, M. E., Villarreal-Huertas, D. R., Lázaro-Illatopa, W. I., Quispe-Callo, G., ... & Copez-Lonzoy, A. (2026). Development and cross-cultural validation of the Family Triangulation Scale in five Latin American countries. *Acta Psychologica, 263*, 106304. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106304

Walker, A. J., & Thompson, L. (1983). Intimacy and intergenerational aid and contact among mothers and daughters. *Journal of Marriage and the Family, 45*(5), 841-849. https://doi.org/10.2307/351796

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸ـ۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

مدل مفهومی وزن‌دهی روانی به رویدادهای استرس‌زا و تبیین سازوکار آن بر اساس منابع اسلامی

عباس پسندیده ✉

استاد، گروه حدیث، دانشکده علوم و معارف حدیثی، دانشگاه قرآن و حدیث، قم، ایران. **نویسنده مسئول:** pasandide.a@hadith.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۸
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

واژگان کلیدی:
استرس
ترازوی استرس
وزن‌دهی به استرس
پژوهش معکوس
روانشناسی اسلامی

چکیده

استرس یکی از مهم‌ترین پدیده‌های روان‌شناختی معاصر است، اما تفاوت چشمگیر انسان‌ها در تجربه استرس نشان می‌دهد که شدت استرس را نمی‌توان صرفاً بر اساس ویژگی‌های عینی رویدادها تبیین کرد. هدف پژوهش حاضر، بررسی احادیثی است که سازوکار تفاوت تجربه استرس در افراد مختلف را بیان می کنند. این پژوهش با روش پژوهش معکوس که برای استخراج پایه های منطقی گزاره های دینی طراحی شده، انجام شد؛ پژوهش از گزاره حدیثی شروع و تا کشف لایه منطقی و زیرساخت روانی آن ادامه می‌یابد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شدت تجربه استرس تابع سازوکاری تعاملی است که در آن مجموعه‌ای از عوامل شناختی ـ عاطفی در تعیین وزن ادراک‌شدهٔ مشکلات، نقش دارند. بر این اساس، می توان چیزی به نام ترازوی استرس را بازشناخت که وزن مشکلات را مشخص می‌سازد. این ترازو، پنج سازوکار اصلی وزن‌دهی را به‌عنوان تعیین‌کننده‌های وزن روانی مشکلات معرفی می‌کند: تعلق عاطفی، لذت‌جویی، نقطه‌سنجش، حقانیت و دیده‌شدگی. این عوامل از طریق تأثیر بر سامانه ارزیابی، وزن روانی مشکلات و در نتیجه شدت استرس را افزایش یا کاهش می‌دهند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که می‌توان با مداخله در این پنج عامل، وزن استرس را کاهش یا افزایش داد. مدل ترازوی استرس می‌تواند چارچوبی مفهومی برای پژوهش‌های آینده در روان‌شناسی استرس، طراحی مداخلات درمانی، ارتقای تاب‌آوری و تحلیل دینی ـ روان‌شناختی تجربه رنج فراهم آورد.

استناد: پسندیده، عباس (۱۴۰۴). مدل مفهومی وزن‌دهی روانی به رویدادهای استرس‌زا و تبیین سازوکار آن بر اساس منابع اسلامی، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۳۱ـ۴۸.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.587444.1916

© ۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Conceptual model of psychological weighting of stressful events and explanation of its mechanism based on Islamic sources

Abbas Pasandide ✉

Professor, Department of Hadith, Faculty of Hadith Sciences and Teachings, University of Quran and Hadith, Qom, Iran.
Corresponding Author: pasandide.a@hadith.ir

Article Info

History
Received: October 20, 2025
Accepted: February 19, 2026

Keywords
Stress
Stress Scale
Stress Weighting
Reverse Research
Islamic Psychology

Abstract

Stress is one of the most important contemporary psychological phenomena, but the significant differences among individuals in their experience of psychological pressure indicate that the intensity of stress cannot be explained solely based on the objective characteristics of events. The aim of this study is to examine hadiths that describe the mechanism underlying differences in individuals' experiences of stress. This research was conducted using a reverse research method designed to extract the logical foundations of religious propositions; in this approach, the research begins with a hadith statement and continues until the underlying logical layer and psychological infrastructure are uncovered. The findings show that the intensity of stress experience depends on an interactive mechanism in which a set of human and cognitive–emotional factors play a role in determining the perceived weight of problems. Accordingly, a concept can be identified as a "stress scale" that determines the weight of problems. This scale introduces five main mechanisms of mental weighting as determinants of the psychological weight of problems:emotional attachment, pleasure-seeking, reference point, perceived legitimacy, and perceived being-seen. These factors, by influencing the mental appraisal system, increase or decrease the psychological weight of problems and thus the intensity of stress. The results suggest that by intervening in these five factors, the weight of stress can be reduced or increased. Furthermore, the interactive stress scale theory can provide a conceptual framework for future research in stress psychology, the design of therapeutic interventions, the enhancement of resilience, and the religious–psychological analysis of the experience of suffering

Citation: Pasandide, A. (2026). Conceptual model of psychological weighting of stressful events and explanation of its mechanism based on Islamic sources. *Cultural Psychology, 9*(2), 31-48.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.587444.1916

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

استرس یکی از فراگیرترین واقعیت‌های زندگی انسان و از مهم‌ترین موضوعات مورد توجه روان‌شناسی معاصر است. انسان در مسیر زندگی خود پیوسته با رویدادها، موقعیت‌ها و شرایطی مواجه می‌شود که منابع جسمانی، روانی یا اجتماعی او را به چالش می‌کشند و احساس ناهماهنگی میان خواسته‌های موقعیت و توانایی‌های خویش را تجربه می‌کند. از این منظر، استرس صرفاً یک واکنش گذرا نیست، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه زیسته انسان محسوب می‌شود (Lazarus & Folkman,1984; Mechanic, 1976). اهمیت استرس تا حد زیادی به پیامدهای گسترده آن بر ابعاد مختلف زندگی انسان بازمی‌گردد.

پژوهش‌های فراوان نشان داده‌اند که استرس می‌تواند سلامت جسمانی، سلامت روانی، عملکرد شناختی، روابط اجتماعی و کیفیت زندگی افراد را تحت تأثیر قرار دهد. برای نمونه، مطالعات مختلف ارتباط میان استرس و افزایش فشار خون، بیماری‌های قلبی ـ عروقی، کاهش بهزیستی روان‌شناختی، افت رضایت شغلی و حتی افزایش خطر مرگ‌ومیر را گزارش کرده‌اند (Kivimäki et al., 2002; Johnson et al., 2005; Phillips et al., 2008). همچنین پژوهش‌های حوزه روان‌تنی نشان داده‌اند که استرس می‌تواند بر عملکرد دستگاه ایمنی بدن اثر گذاشته و آسیب‌پذیری افراد را در برابر بیماری‌ها افزایش دهد (Ogden, 2012). به دلیل همین پیامدهای گسترده، بخش مهمی از پژوهش‌های روان‌شناختی به شناسایی راه‌های کاهش استرس و مدیریت آثار آن اختصاص یافته است. در این میان، مفهوم «مقابله» جایگاه محوری پیدا کرده است.

لازاروس و فولکمن (Lazarus & Folkman, 1984a) مقابله را مجموعه تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد برای مدیریت فشارهای درونی و بیرونی تعریف می‌کنند. بر اساس این دیدگاه، انسان موجودی منفعل در برابر استرس نیست، بلکه می‌کوشد با بهره‌گیری از راهبردهای مختلف، تأثیرات منفی موقعیت‌های تنش‌زا را کاهش دهد. در همین راستا، الگوهای گوناگونی از مقابله، از جمله مقابله مسئله‌مدار[1] و هیجان‌مدار[2] (Lazarus & Folkman, 1984) و نیز مقابله گرایشی[3] و اجتنابی[4] (Roth & Cohen, 1986) توسعه یافته‌اند.

مطالعات روان‌شناختی در دهه‌های‌اخیر، عوامل مؤثر بر کاهش استرس را گسترش داده‌اند. پژوهش‌های حوزه تاب‌آوری، معنا، حمایت اجتماعی، خوش‌بینی، احساس کنترل، خودکارآمدی و تنظیم هیجان، هر یک بخشی از سازوکارهای کاهش استرس را تبیین کرده‌اند (Masten, 2018; Southwick & Charney, 2012). همچنین پژوهش‌های اقتصاد رفتاری و روان‌شناسی شناختی نشان داده‌اند که انسان‌ها رویدادهای زندگی را به‌صورت یکسان ارزیابی نمی‌کنند و عوامل روانی نقش مهمی در شدت تجربه رنج و استرس دارند (Kahneman & Tversky, 1979; Baumeister et al., 2001). در کنار این رویکردها، پژوهشگران به دین و معنویت نیز به‌عنوان یکی از منابع مهم مقابله با استرس، توجه کرده‌اند. پارگامنت (Pargament ,1997, 2013) نشان داد که باورها، مناسک و جهت‌گیری‌های دینی می‌توانند در مواجهه با بحران‌ها، نقش مؤثری در سازگاری روان‌شناختی ایفا کنند. مطالعات مختلف نیز تأیید کرده‌اند که دین از طریق فراهم آوردن معنا، امید، احساس کنترل، حمایت عاطفی و بازتفسیر رویدادها، به کاهش استرس کمک می‌کند (Nelson, 2009).

روان‌شناسی فرهنگی در دهه‌های اخیر نشان داده است که فرایندهای روان‌شناختی، از جمله ادراک هیجان و تجربه استرس، پدیده‌هایی جهان‌شمول و کاملاً فردیِ منفک از زمینه نیستند، بلکه در بستر نظام‌های فرهنگی شکل

1. Problem-Focused
2. Emotion-Focused
3. Approach
4. Avoidance

می‌گیرند و معنا می‌یابند. در این رویکرد، فرهنگ نه صرفاً یک پس‌زمینه بیرونی، بلکه چارچوبی فعال در سازمان‌دهی ادراک، تفسیر و ارزیابی رویدادهای زندگی تلقی می‌شود (Markus & Kitayama, 1991; Triandis, 1995) . پژوهش‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند که فرهنگ بر شیوه ارزیابی موقعیت‌ها، ادراک کنترل، تجربه هیجان‌ها و حتی انتخاب راهبردهای مقابله‌ای اثر می‌گذارد؛ به‌گونه‌ای که افراد متعلق به فرهنگ‌های مختلف، یک رویداد واحد را با معانی و پیامدهای روانی متفاوت تجربه می‌کنند (Kim et al., 2008). از این منظر، تجربه استرس تنها محصول ویژگی‌های عینی رویدادها نیست، بلکه متأثر از نظام‌های معنایی و ارزشی‌ای است که فرد در آن‌ها زیست می‌کند.

در فرهنگ اسلامی نیز مفاهیمی همچون صبر، توکل، رضا، زهد، شکر، دعا، تقوا و ایمان، همواره به‌عنوان راهبردهایی برای مواجهه با مشکلات و مصائب زندگی معرفی شده‌اند (پسندیده، ۱۳۹۳ و ۱۳۹۵؛ عطاءاله ۱۳۹۲). خطیب و همکاران (۱۴۰۰ و ۱۴۰۱) الگوی مقابله دینی با تنیدگی را بر اساس قرآن کریم در چهار بُعد؛ «منابع تنیدگی»، «زمینه‌های مقابله دینی»، «ساختار مقابله دینی» و «پیامدهای مقابله دینی» طبقه‌بندی و روابط فرضی الگو را بر مبنای این چهار بُعد، پی‌ریزی کردند. اجرای این پروتکل حاکی از کاهش استرس در میان مراجعان بوده‌است (خطیب و همکاران، ۱۴۰۴) مطابق برخی پژوهش‌ها، براساس آیات قرآن کریم، ۲۵ موقعیت استرس‌زا بیان شده که در آن‌ها چهار سبک مقابله را می‌توان شناسایی کرد: سبک ارتباط با خدا، سبک ارتباط با خود، سبک ارتباط با دیگران و سبک ارتباط با واقعیت (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های روان‌شناختی و اسلامی عوامل متعددی را در افزایش یا کاهش استرس معرفی کرده‌اند، اما به سازوکارهای مشترکی که «وزن‌دهی» به استرس را تبیین می‌کند، کمتر توجه کرده‌اند. به بیان دیگر، بخش عمده ادبیات موجود بر شناسایی عوامل مؤثر بر استرس تمرکز دارند، نه بر تبیین سازوکار وزن‌یابی استرس. ازاین‌رو، اگرچه درباره منابع استرس و عوامل موثر در کاهش یا تشدید آن، مطالعات قابل توجهی انجام شده‌است، اما پژوهش منسجمی که نشان دهد چگونه ذهن انسان، به مشکلات «وزن روانی» اختصاص می‌دهد و این وزن چگونه به تجربه استرس تبدیل می‌شود، انجام نشده‌است. این خلأ نظری، به‌ویژه در مطالعات اسلامی، بیش از پیش محسوس است. پژوهش حاضر با طرح ایده «ترازوی تعاملی استرس» درصدد پاسخ‌گویی به این خلأ است. ایده مرکزی این دیدگاه آن است که استرس مستقیماً از رویدادهای بیرونی ناشی نمی‌شود، بلکه از «وزن روانی»‌ای ناشی می‌شود که ذهن انسان در یک فرایند تعاملی به آن رویدادها اختصاص می‌دهد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که: «چه عواملی وزن روانی رویدادها را تعیین می‌کنند؟ » به بیان دیگر، مسئله پژوهش حاضر فقدان توجه به ارزیابی و وزن‌دهی روانی رویدادها نیست، بلکه فقدان یک صورت‌بندی یکپارچه از عوامل دخیل در تعیین وزن روانی مشکلات بر اساس منابع اسلامی است. دیدگاه ترازوی استرس می‌کوشد با بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی، پاسخی نظری به این پرسش ارائه دهد.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش، «فهم روانشناختی متون دینی» است که مبتنی بر راهبرد «پژوهش معکوس در فهم علمی متون دینی» می‌باشد. (پسندیده، ۱۳۹۸) مبنای این رویکرد آن است که گزاره‌های دینی صرفاً توصیه‌های اخلاقی یا هنجاری نیستند، بلکه بر یک سلسله واقعیت‌ها و سازوکارهای انسانی، اجتماعی و هستی‌شناختی مبتنی‌اند. بنابراین، می‌توان آیات و روایات اسلامی را نه فقط متن هدایتی، بلکه به‌مثابه داده‌ای برای کشف قوانین و قواعد حاکم بر انسان و جامعه مطالعه کرد. کشف این قانونمندی نیازمند «رویکر علمی» است. مراد از رویکرد علمی در اینجا، صرف روشمندی در فهم متن نیست، بلکه اتخاذ جهت‌گیری‌ای است که در آن، آیه و حدیث به منزله پاسخی به یک مسئله انسانی، اجتماعی، روانی یا وجودی تلقی می‌شود و پژوهشگر می‌کوشد تبیین نهفته در متن را کشف کند. بر این اساس، پرسش اصلی دیگر «متن چه

می‌گوید؟» نیست، بلکه این است که «متن دینی چه واقعیتی را درباره انسان و سازوکارهای او آشکار می‌کند؟» (پسندیده، ۱۴۰۰).

فرآیند پژوهش معکوس در پنج مرحله انجام می‌شود(پسندیده، ۱۳۹۸):

نخست، ساختارشناسی محتوایی است که واحدهای تحلیل یا مؤلفه‌های اساسی متن را کشف می‌کند. در این اقدام که نوعی «معکوس‌سازی ساختاری» است، برعکس حرکت گوینده (که از اجزاء به تألیف متن است)، از متن تألیف شده به اجزاء و مؤلفه‌های آن حرکت می‌شود.

مرحله دوم، «معکوس‌سازی تقابلی» است که بر اساس آن، ضدّ هر مؤلفه به دست می‌آید. شناسایی اضداد، دو دستاورد دارد: یکی مشخص ساختن دو عملکرد متقابل به صورت تفکیکی(مثل صبر و ضد آن بی‌تابی) که برای فهم دقیق‌تر کارکرد سیستم روانی انسان در آن مورد خاص(مشکلات و سختی ها) تعیین کننده‌است و دیگری مشخص ساختن گزاره‌ای ضمنی که معکوس گزاره اصلی است و به صورت ترکیبی از دو ضد به دست می آید.[1]

مرحله سوم، «مبناشناسی مؤلفه‌ها» انجام می‌شود. در این مرحله، پژوهشگر با استفاده از مجموع داده‌های اصلی و ضد آنها، از سطح الفاظ و مفاهیم آشکار عبور کرده و به لایه زیرین متن، یعنی واقعیت‌ها و سازوکارهای پایه انسانی نفوذ می‌کند. این مرحله که هسته اصلی روش است، نوعی «معکوس‌سازی در عمق» به شمار می‌رود؛ زیرا هدف آن کشف سامانه‌های زیرساختی مانند سامانه تعلق عاطفی، سامانه وزن‌دهی رنج، سامانه مطلوب‌سازی، سامانه ادراک حقانیت، سامانه نقطه‌سنجی ادراک و مانند آن است.

مرحله چهارم، «کشف مناسبات مبناها» صورت می‌گیرد. در این مرحله، رابطه میان واقعیت‌های پایه بررسی می‌شود تا قانون حاکم بر رفتار، ادراک یا تجربه انسانی آشکار گردد. در این سطح، متن دینی از مجموعه‌ای از گزاره‌ها به یک ایده تبیینی تبدیل و «صورت‌بندی قانون پایه» انجام می‌شود. در این مرحله، روابط کشف‌شده به صورت یک گزاره علمی و انسان‌شناختی بازنویسی می‌شوند؛ گزاره‌ای که بتواند تبیین‌کننده رفتارها، حالات یا تجربه‌های انسانی باشد.

برآیند این روش آن است که آیه و روایت، از سطح متن هدایتیِ صرف، فراتر رفته و به منبعی برای کشف سازوکارهای انسانی و تولید نظریه در علوم انسانی تبدیل می‌شود. در این چارچوب، حدیث نه فقط منبع ارزش‌گذاری، بلکه منبع کشف واقعیت و قانون‌مندی‌های حاکم بر انسان و جامعه تلقی می‌شود. در این پژوهش نخست متونی که مشتمل بر ریشه «هون» و مشتقات آن بودند، به عنوان کانون تحلیل انتخاب شدند. هر چند به عنوان یک اصل در متن پژوهی دینی، افزون بر واژه صریح، واژگان و مضامین دیگری نیز ممکن است درباره یک موضوع پژوهشی وجود داشته باشند، اما در این پژوهش از متونی که واژه صریح دارند استفاده شد؛ زیرا به‌طور مستقیم به فرایند کوچک‌شدن یا سبک‌شدن مشکلات اشاره دارند و از این رو اشکالی در دلالت آنها پیش نمی‌آید[2]. پس از جستجو در منابع با نرم افزارهای اسلامی(جامع الاحادیث۳، کتابخانه اهل بیت)، تعداد ۵ متن انتخاب و در فرایند پژوهش معکوس قرار گرفته و مدل نهایی از آنها استخراج شد.

یافته‌های پژوهش

مسئله آغازین پژوهش‌های استرس، مشاهده‌ای ساده اما بنیادین است: انسان‌ها در برابر رویدادهای مشابه، واکنش‌های کاملاً متفاوتی نشان می‌دهند. رویدادی که افراد مختلف در برابر آن واکنش‌های متفاوتی نشان می‌دهند؛ برای برخی فاجعه‌ای فروپاشنده است برای دیگری چالشی قابل‌مدیریت یا حتی فرصتی برای رشد به نظر می‌آید. اگر شدت استرس

۱. در جملات مثبت، دستاورد این نوع معکوس سازی، آسیب شناسی است و در جملات منفی، شناسایی وضعیت مطلوب.

۲. برخی دیگر از متون نیز به انواع دلالت‌ها، بر کاهش وزن استرس دلالت داشته‌باشند که می تواند در پژوهش‌هایی دیگر، به توسعه مدل بیانجامد. این امر نیازمند بررسی های بیشتر است.

تابع «اندازه عینی مشکل» باشد، چنین ناهمسانی چشمگیری رخ نمی‌داد. بررسی‌ها نشان می‌دهد، منابع اسلامی(قرآن و حدیث) قادر به پاسخگویی این پرسش هستند و می‌توانند تبیینی نظری را پشتیبانی کنند. ایده «ترازوی استرس» بر اساس منابع اسلامی برای پاسخ به این پرسش شکل گرفته‌است: چه سازوکاری میان رویداد بیرونی و تجربه روانی قرارگرفته و تعیین می‌کند که یک مشکل چقدر «سنگین» یا «سبک» ادراک شود؟ نخست صورت‌بندی مفهومی این ایده را مطرح و سپس مستندات دینی آن را بیان خواهیم کرد.

صورت‌بندی نظری «ترازوی استرس»

ایده اصلی پژوهش این است که انسان مستقیماً تحت تأثیر مشکلات قرار نمی‌گیرد، بلکه متاثر از «وزن روانی مشکلات» است. بدین ترتیب، «اندازه مشکل» (ویژگی‌های عینی رویداد، مانند میزان خسارت یا شدت تهدید) و «وزن مشکل» (ارزش روان‌شناختی‌ای که فرد به آن رویداد نسبت می‌دهد) تفاوت دارند. دو فرد ممکن است با مشکل عینیِ یکسانی روبه‌رو شوند، اما به دلیل تفاوت در سامانه وزن‌دهی روانی، یکی احساس فروپاشی کند و دیگری با آرامش نسبی از کنار آن بگذرد. از این منظر، استرس پدیده‌ای ثانویه است؛ آنچه در درجه نخست رخ می‌دهد، سنجش و وزن‌دهی است و استرس تنها پیامد آن سنجش به شمار می‌آید. نکته کلیدی دیدگاه نظری حاضر آن است که ترازوی استرس را نمی‌توان ابزاری مستقل و جدا از سایر ابعاد وجودی انسان تصور کرد که رویداد را در خلأ وزن می‌کند. برخلاف چنین نگاه مستقل‌انگارانه‌ای، مدل مفهومی ترازوی استرس بر تعامل‌گرایی تأکید دارد: وزن روانی یک رویداد در خلأ تعیین نمی‌شود، بلکه حاصل تعامل پیوسته میان ویژگی‌های خود رویداد و مجموعه‌ای از عوامل زمینه‌ای فردی (شناختی، عاطفی، ارزشی و حتی معنوی) است. به عبارت دیگر، ترازو به تنهایی نمی‌سنجد؛ سنجش همواره در بستری از سرمایه‌گذاری‌های روانی فرد، انتظارات پیشین او، مقایسه‌های اجتماعی و نسبت او با جهان رخ می‌دهد. بنابراین، وزن نهایی یک مشکل نه یک برآورد خنثی، بلکه برآیندی تعاملی است که در هر لحظه از مواجهه میان «رویداد» و «جهان درونی فرد» بازتولید می‌شود. سامانه وزن‌دهی انسان، هنگام وزن دادن به یک رویداد، پس از سنجش خودِ رویداد، این سؤال‌هایی را از روان فرد می‌پرسد و سپس وزن را مشخص می‌کند. این ویژگی تعاملی، همان دلیلی است که دو فرد با رویدادی یکسان می‌توانند وزنی کاملاً متفاوت را تجربه کنند.

بر اساس آنچه گذشت، فرایند چهارمرحله‌ای تجربه استرس را می‌توان چنین بازسازی کرد: (۱) وقوع یک رویداد در زندگی فرد؛ (۲) ورود آن به سامانه ارزیابی روانی؛ (۳) فرایند وزن‌دهی روانی توسط «ترازوی استرس» – که این وزن‌دهی همواره در تعامل با عوامل زمینه‌ای انجام می‌شود و (۴) تجربه هیجانی استرس متناسب با وزن اختصاص‌یافته. اهمیت این توالی در آن است که تغییر در مرحله سوم – بدون هیچ تغییری در خود رویداد – می‌تواند شدت استرس را دگرگون سازد. به عبارت دیگر، تمرکز از «کنترل مشکلات بیرونی» به «تنظیم سامانه وزن‌دهی روانی» منتقل می‌شود. گزاره مرکزی دیدگاه نیز همین است: شدت استرس تابع مستقیم اندازه مشکلات نیست، بلکه تابع وزن روانی‌ای است که ذهن در تعامل با مجموعه‌ای از عوامل انسانی به مشکلات اختصاص می‌دهد.

مبنای انسان‌شناختی دیدگاه ترازوی استرس که از تحلیل اسناد اسلامی به دست می آید، بر این پیش‌فرض استوار است که انسان موجودی، واکنش‌گر نیست، بلکه موجودی معناپرداز و ارزش‌گذار است.تجربه روانی او از جهان، نتیجه تفسیر و وزن‌دهی تعاملی او به رویدادهاست، نه حضور عینی آن‌ها.

جمع‌بندی آنکه مدل مفهومی ترازوی استرس چارچوبی مفهومی برای تبیین ناهمسانی تجربه استرس در افراد مختلف فراهم می‌آورد. این مدل با تأکید بر ترازوی تعاملی در برابر نگاه مستقل‌انگارانه، نشان می‌دهد که وزن روانی رویدادها در خلأ سنجیده نمی‌شود، بلکه حاصل تعامل پویای رویداد با مجموعه‌ای از عوامل است. در بخش بعدی، برخی از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده به این تعامل معرفی خواهند شد و سپس پیامدهای نظری و کاربردی مدل، تحلیل می‌شود. مدل حاضر هفت عامل

اصلی را به عنوان تعیین‌کننده‌های وزن روانی مشکلات معرفی می‌کند که هر یک از طریق سازوکار مشخصی و در تعامل با سایر عوامل، شدت تجربه استرس را افزایش یا کاهش می‌دهند. این عوامل برگرفته از متون دینی هستند.

عوامل مؤثر بر وزن‌دهی روانی

پس از صورت‌بندی مدل ترازوی استرس، پرسش بعدی آن است که چه عواملی در فرایند وزن‌دهی روانی نقش دارند و این صورتبندی بر چه مستندات دینی استوار است؟ برای پاسخ به این پرسش، مجموعه‌ای از متون اسلامی که بر سبک شدن، آسان شدن یا کوچک شمرده‌شدن مشکلات تأکید دارند، با استفاده از روش پژوهش معکوس تحلیل می‌شوند. در این میان، متونی که مشتمل بر ریشه «هون» و مشتقات آن بودند، کانون تحلیل انتخاب شدند؛ زیرا مستقیماً به فرایند کوچک شدن یا سبک‌شدن مشکلات اشاره دارند. تحلیل متون اسلامی نشان داد که مضمون بسیاری از آموزه‌های دینیِ ناظر به مواجهه با سختی‌ها، سازوکاری مشترک دارند که می‌توان آن را «سامانهٔ وزن‌دهی روانی» نامید. ایدهٔ ترازوی استرس از همین نقطه آغاز شد.

بررسی نظام‌مند این متون، پنج عامل اصلی را آشکار ساخت که هر یک از زاویه‌ای خاص بر فرایند وزن‌دهی روانی اثر می‌گذارند. این عوامل اجزای سازنده ترازوی استرس به شمار می‌آیند و تبیین می‌کنند که چگونه یک رویداد واحد می‌تواند در افراد مختلف یا حتی در یک فرد در موقعیت‌های متفاوت، وزن‌های روانی متفاوتی پیدا کند. در ادامه، هر یک از این عوامل و سازوکار اثرگذاری آن‌ها بر وزن روانی مشکلات بررسی می‌شود:

۱. یکی از داده‌ها، حدیث «مَن زَهِدَ فِی الدُّنیا هانَت عَلَیهِ المُصیباتُ» (کلینی، ۱۴۲۹، ج۳، ص۱۳۱، ح۱؛ مفید، ۱۴۱۳، ص۲۷۷، ح۳) است که در آن، رابطه میان «زهدورزی» و «سبک‌شماری رنج» برقرار شده‌است. مؤلفه اول، نقش عامل و مؤلفه دوم، نقش وضعیت مطلوب را دارد. پژوهش معکوس روی این حدیث اجرا شد که می‌توان آن را در جدول (۱) مشاهده کرد.

جدول شماره (۱)

مرحله	عنوان مرحله	صورت‌بندی مفهومی- تحلیلی	
۱	استخراج مؤلفه‌ها	زهدورزی / سبک‌شماری رنج	
۲	بازسازی اضداد	زهدورزی ↔ رغبت‌ورزی / سبک‌شماری رنج ↔ بزرگ‌شماری رنج	
۳	کشف مبناها	زهد/رغبت: سامانه تعلق عاطفی	سبک/بزرگ‌شماری: سامانه وزن‌دهی رنج
۴	مناسبات مبناها	ادراک شدت رنج تابع سامانه تعلق عاطفی انسان نسبت به موضوع است	

اجرای روش معکوس برای کشف منطق انسانی/علمی آن نشان می‌دهد در این روایت، دو مؤلفهٔ «زهدورزی» و «بزرگ‌شماری رنج» در نسبت با یکدیگر قرار گرفته‌اند و از خلال این نسبت، ساختار پنهان ادراک رنج، در انسان قابل بازسازی است. در این تحلیل، «دنیا» یک امر بیرونی نیست، بلکه به‌منزلهٔ میدان شکل‌گیری و انباشت تعلقات عاطفی در نظر گرفته می‌شود؛ همان‌گونه که «رنج» نیز یک واقعیت خارجی نیست، بلکه حاصل وزن‌دهی و ارزیابی در سامانه ادراکی انسان است. بر این اساس، مبنای نخست ناظر به «سامانه تعلق عاطفی» و مبنای دوم ناظر به «سامانه وزن‌دهی و شدت‌سنجی رنج» است. رابطهٔ این دو مبنا نشان می‌دهد که کاهش درسطح تعلق عاطفی، به کاهش وزن ادراکی رنج منجر می‌شود و در نتیجه تجربه سبک‌شماری مصیبت پدید می‌آید. بر این اساس، روایت در حال کشف یک واقعیت انسان‌شناختی است: ادراک شدت مصیبت تابع سامانه تعلق عاطفی انسان است.

۲. داده دیگر، حدیث «مَن سَلا عَنِ الشَّهَواتِ، هانَت عَلَیهِ المُصیباتُ ...»(زید، بی تا: ۳۸۶) است که در آن، نسبت میان «شهوت‌مداری» و «بزرگ‌شماری مصیبت» برقرار شده‌است. در این حدیث، مؤلفه اول نقش عامل و مؤلفه دوم نقش وضعیت مطلوب را نشان می‌دهد. وضعیت حدیث در پژوهش معکوس را می‌توان در جدول شماره (۲) مشاهده کرد.

جدول شماره (۲)

مرحله	عنوان مرحله	صورت‌بندی مفهومی-تحلیلی	
۱	استخراج مؤلفه‌ها	شهوت‌مداری	بزرگ‌شماری رنج
۲	بازسازی اضداد	شهوت‌مداری ↔ وارستگی از شهوات	بزرگ‌شماری رنج ↔ سبک‌شماری رنج
۳	کشف مبناها	شهوت‌مداری-وارستگی: سامانه لذت‌جویی	بزرگ/کوچک‌شماری: سامانه وزن‌دهی رنج
۴	مناسبات مبناها	ادراک شدت رنج تابع الگوی سامانه لذت است	

اجرای روش معکوس نشان می‌دهد در این روایت، دو مؤلفهٔ «شهوت‌مداری» و «بزرگ‌شماری رنج» در نسبت با یکدیگر قرارگرفته‌اند و از خلال این نسبت، ساختار ادراکی رنج در انسان قابل بازسازی است. در این تحلیل، «شهوات» به معنای امیال سطحی نیست، بلکه به‌مثابه سامانه تعلق لذت در ساختار روانی انسان فهم می‌شود؛ همان‌گونه که «مصیبت» نیز نه صرف رخداد بیرونی، بلکه حاصل وزن‌دهی و تهدیدسنجی در سامانه ادراکی انسان است. بر این اساس، مبنای نخست ناظر به «سامانه لذت‌جویی» و مبنای دوم ناظر به «سامانه وزن‌دهی مصیبت» است. رابطهٔ این دو مبنا نشان می‌دهد که افزایش سطح تعلق لذت‌محور، موجب افزایش حساسیت به فقدان و در نتیجه بزرگ‌شماری رنج می‌شود. بر این اساس، روایت در حال کشف یک واقعیت انسان‌شناختی است: ادراک شدت رنج تابع میزان تعلق لذت‌محور انسان است.

۳. داده سوم، حدیث «مَن عَظُمَت عِندَهُ مُصیبَةٌ فَلیذکُر مُصیبَتَهُ بی فَإِنَّها سَتَهونُ عَلَیهِ»(شهید ثانی، بی تا: ۱۱۹) است که در آن، نقش «یادآوری مصیبت در سطح بالاتر» به‌عنوان یک سازوکار کاهنده ادراک رنج انسان بررسی می‌گردد.[۱] در این حدیث، مؤلفه «یادآوری مصیبت بالاتر» نقش عامل و مؤلفه سبک شدن مصیبت، نقش وضعیت مطلوب را دارد. وضعیت حدیث در دستگاه پژوهش معکوس به شرح زیر است

جدول شماره (۳)

مرحله	عنوان مرحله	صورت‌بندی مفهومی-تحلیلی	
۱	استخراج مؤلفه‌ها	عظیم‌پنداری رنج خود	یادآوری رنج برتر
۲	بازسازی اضداد	بزرگ‌شماری رنج ↔ سبک‌شماری رنج	یادآوری رنج بزرگتر ↔ غفلت از رنج بزرگتر
۳	کشف مبناها	بزرگ/کوچک‌پنداری: سامانه وزن‌دهی رنج	یادآوری/غفلت رنج بزرگتر: سامانه ادراک مقایسه‌ای
۴	مناسبات مبناها	**ادراک شدت رنج تابع نقطه‌سنج در سامانه ادراک مقایسه‌ای است**	

اجرای روش معکوس نشان می‌دهد در این روایت، دو مؤلفهٔ «بزرگ شماری رنج» و «یادآوری رنج برتر» در نسبت با یکدیگر قرار گرفته‌اند و از خلال این نسبت، سازوکاری دیگر در تنظیم ادراک رنج در انسان آشکار می‌شود. در این تحلیل، «مصیبت» نه یک واقعیت بیرونی، بلکه تجربه‌ای ادراکی در چارچوب سامانه وزن‌دهی انسان است؛ همان‌گونه که «یادآوری مصیبت پیامبر(ص)» نه صرف یاد تاریخی، بلکه فعال‌سازی یک نقطه سنجش در سطح بالاتر از شدت رنج انسانی است. بر این اساس، مبنای نخست ناظر به «سامانه وزن‌دهی رنج» و مبنای دوم ناظر به « نقطه سنجش سامانه ادراک» است. رابطه این دو مبنا نشان می‌دهد که تغییر نقطه سنجش ادراک به سطحی

۱. در این رابطه روایات زیادی مطرح شده که می توان آنها را در موضوع مقایسه دسته بندی کرد (ر.ک. پسندیده، ۱۳۹۵: ۴۹۳).

بالاتر، موجب بازتنظیم سامانه وزن‌دهی روانی و کاهش ادراک شدت مصیبت‌های فروتر می‌شود. بر این اساس، روایت در حال کشف یک واقعیت انسان‌شناختی است: ادراک شدت رنج تابع نقطه سنجش فعال در ساختار ادراکی انسان است.

۴. داده چهارم حدیث «مَنْ كَانَ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّهِ، هَانَتْ عَلَيهِ مَصَائِبُ الدُّنْيا» (فیض کاشانی، ۱۴۰۶: ج۲۶، ص ۲۸۴؛ ابن شعبه، ۱۳۶۳، ص ۴۸۳) است که در آن، نسبت میان دو مؤلفه «برحق بودن» و «سبک‌شماری مصائب» برقرار شده است. در این متن، مؤلفه اول نقش عامل و مؤلفه دوم نقش وضعیت مطلوب دارد. وضعیت این حدیث در چارچوب روش پژوهش معکوس بررسی می‌گردد.

جدول شماره (۴)

مرحله	عنوان مرحله	صورت‌بندی مفهومی-تحلیلی	
۱	استخراج مؤلفه‌ها	برحق بودن الهی	سبک‌شماری مصائب
۲	بازسازی اضداد	بودن برحق الهی ↔ نبودن برحق الهی	بزرگ‌شماری رنج ↔ سبک‌شماری رنج
۳	کشف مبناها	بودن/نبودن بر حق الهی: سامانه حق‌پویی	بزرگ-کوچک شماری رنج: سامانه وزن‌دهی رنج
۴	مناسبات مبناها	ادراک شدت مصیبت تابع سامانه حق‌پویی انسان است	

اجرای روش معکوس نشان می‌دهد در این روایت، دو مؤلفهٔ «بودن بر حقانیت الهی» و «سبک‌شماری مصائب دنیا» در نسبت با یکدیگر قرار گرفته‌اند و از خلال این نسبت، سازوکار ادراک رنج در انسان بازسازی می‌شود. در این تحلیل، «بَيِّنَةٍ مِن رَبِّهِ» ناظر به وضعیت مفهومی یا روانی نیست، بلکه به سطحی از تنظیم خود بر اساس حقیقت ربوبی در ساختار شناختی انسان اشاره دارد؛ همان‌گونه که «مصائب دنیا» نه صرف رخدادهای بیرونی، بلکه تجربه‌های ادراکی در سامانه وزن‌دهی رنج انسان‌اند. بر این اساس، مبنای نخست ناظر به «سامانه حق‌بودگی یا حق‌پویی» و مبنای دوم ناظر به «سامانه وزن‌دهی رنج» است. در اینجا مراد از حق‌بودگی "خودتنظیمی معطوف به حقانیت" است؛ بدین معنا که انسان، "بودن خود" را بر چه اساسی تنظیم می‌کند: حقانیت الهی یا حقانیت غیرالهی(باطل). بنابراین، سامانه‌ای در انسان وجود دارد که بودن بر حق را و به تعبیری تنظیم خود بر اساس حق را مدیریت می‌کند. بنابراین، روایت در حال کشف یک واقعیت انسان‌شناختی است: ادراک شدت مصیبت تابع حق بودگی در تنظیم خود است؛ اگر بر حق الهی باشد، موجب کاهش وزن رنج و اگر بر حق الهی نباشد، وزن رنج را افزایش می‌دهد.

۵. داده پنجم حدیث «هَوَّنَ عَلَيَّ مَا نَزَلَ بِي أَنَّهُ بِعَينِ اللَّهِ» (ابن طاووس، ۱۴۱۴: ص ۱۶۸) است که در آن، نسبت میان «ادراک دیده‌شدگی الهی» و «سبک‌شماری مصیبت» برقرار است. در این حدیث، مؤلفه اول نقش عامل و مؤلفه دوم، وضعیت مطلوب است. وضعیت حدیث در چارچوب روش پژوهش معکوس به شرح زیر است.

جدول شماره (۵)

مرحله	عنوان مرحله	صورت‌بندی مفهومی-تحلیلی	
۱	استخراج مؤلفه‌ها	ادراک دیده‌شدگی	سبک‌شماری رنج
۲	بازسازی اضداد	ادراک دیده‌شدگی ↔ ادراک رهاشدگی	کوچک شماری رنج ↔ بزرگ شماری رنج
۳	کشف مبناها	ادراک دیده‌شدگی-رهاشدگی: سامانه ادراک حضور	کوچک- بزرگ شماری رنج: سامانه وزن دهی رنج
۴	مناسبات مبناها	**ادراک شدت وزن رنج تابع سامانه ادراک دیده‌شدگی انسان است**	

اجرای روش معکوس نشان می‌دهد در این روایت، دو مؤلفهٔ «ادراک دیده‌شدگی» و «سبک‌شماری رنج» در نسبت با یکدیگر قرار گرفته‌اند و از خلال این نسبت، سازوکار ادراک رنج در انسان بازسازی می‌شود. در این تحلیل، «بِعَینِ اللَّهِ بودن» به معنای تجربه عینیِ "دیده‌شدگی توسط خدا" فهم می‌شود، نه صرف وجود نظارت الهی؛ همان‌گونه که «مصیبت» نه صرف رخداد خارجی، بلکه تجربه‌ای ادراکی در سامانه وزن‌دهی انسان است. بر این اساس، مبنای نخست ناظر به «سامانه ادراک حضور و دیده‌شدگی» و مبنای دوم ناظر به «سامانه وزن‌دهی رنج» است. رابطه این دو مبنا نشان می‌دهد که فعال شدن ادراک دیده‌شدگی، نقطه سنجش رنج را از وضعیت رهاشدگی به وضعیت حضور، منتقل کرده و در نتیجه وزن ادراکی مصیبت کاهش می‌یابد. بنابراین، ادراک شدت مصیبت تابع سامانه ادراک دیده‌شدگی انسان است.

مدل نهایی ترازوی استرس

مدل «ترازوی استرس» بر این فرض بنیادین استوار است که استرس، تابع شدت عینی رویدادها نیست، بلکه حاصل یک فرآیند «وزن‌دهی روانی» به رویدادهاست. در این فرآیند، ذهن انسان همچون یک ترازو عمل می‌کند که در یک کفه آن «رویدادهای زندگی» و در کفه دیگر «سازوکارهای درونی وزن‌دهنده» قرار دارند. بنابراین، آنچه تجربه نهایی استرس را تعیین می‌کند، مقدار فشار بیرونی نیست، بلکه کیفیت این وزن‌دهی روانی است.

بر اساس تحلیل ارائه‌شده، این وزن‌دهی تحت تأثیر پنج عامل اصلی قرار دارد که هر یک به‌عنوان یک «مکانیزم تنظیم‌کننده وزن روانی» عمل می‌کنند. این پنج عامل، به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در یک سامانه تعاملی، «وزن نهایی استرس» را شکل می‌دهند. به بیان دیگر، هر رویداد بیرونی پیش از آنکه به تجربه استرس تبدیل شود، از دستِ‌کم یکی از این فیلترهای هفت‌گانه سازوکار عبور می‌کند و در نهایت، وزن روانی آن در ذهن فرد تعیین می‌شود.

شکل ۱. مدل ترازوی استرس: سازوکار وزن‌دهی روانی به رویدادهای زندگی (نسخه با پنج عامل)



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با این مسئله آغاز شد که چرا افراد در مواجهه با رویدادهای مشابه، سطوح متفاوتی از استرس را تجربه می‌کنند. اگرچه نظریه‌های گوناگون استرس طی دهه‌های گذشته ابعاد زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی این پدیده را تبیین کرده‌اند، و برخی فرایندهای آن را با مفاهیم و سازوکارهای مختلف توضیح داده‌اند، اما پژوهش حاضر می‌کوشد این فرایند وزن دهی را با الهام از متون اسلامی در قالب یک مدل مفهومی واحد به نام «ترازوی استرس» سازمان دهد. یافته اصلی این پژوهش آن است که بر اساس منابع اسلامی میان «رویداد» و «تجربه استرس» مرحله‌ای واسط وجود دارد که در آن ذهن به رویدادها وزن روانی اختصاص می‌دهد و شدت استرس تابع این وزن روانی است، نه تابع اندازه عینی مشکل. بر این اساس، مدل «ترازوی استرس» پیشنهاد می‌کند که استرس بیش از آنکه واکنشی مستقیم به حوادث باشد، پیامد فرایند وزن‌دهی روانی انسان به آن حوادث است. بر پایهٔ تحلیل فوق، و بر اساس اسناد اسلامی، مدل ترازوی استرس پنج عامل اصلی را تعیین‌کنندهٔ وزن روانی مشکلات معرفی می‌کند: ۱) تعلق عاطفی۲) لذت‌جویی۳) نقطه سنجش ۴) حقانیت ۵) دیده‌شدگی. هر یک از این عوامل از طریق سازوکار مشخصی در افزایش یا کاهش وزن روانی مشکلات نقش دارند. در بحث بعدی، هر عامل به‌صورت مستقل تحلیل خواهد شد تا سازوکار اثرگذاری آن بر ترازوی استرس روشن گردد.

تحلیل عامل اول: تعلق عاطفی

نخستین عاملی که در «ترازوی استرس» نقش تعیین‌کننده دارد، میزان «تعلق عاطفی» فرد به موضوع رویداد است. مقصود از تعلق عاطفی، مقدار پیوند هیجانی، دلبستگی روانی و درگیری عاطفی است که فرد نسبت به یک شیء، شخص، موقعیت یا هدف شکل داده‌است. هرچه این تعلق عمیق‌تر باشد، حساسیت روانی فرد نسبت به تغییر، فقدان یا تهدید آن نیز افزایش می‌یابد بر اساس بررسی‌های ری‌شهری(۱۳۸۴، ج ۲: ۱۱۴) یکی از برکات زهد در منابع اسلامی، «تهوین المصائب/ آسان شدن مشکلات» است. امیرالمؤمنین(ع) می فرماید: مَن زَهِدَ فِی الدُّنیا هانَت عَلَیهِ المُصیباتُ.(کلینی، ۱۴۲۹: ج ۲ ص ۵۰ ح ۱ ؛ مفید ، ۱۴۱۳: ص ۲۷۷ ح ۳) در نهج البلاغه به جای «هانت» تعبیر «استهان»[1] آمده(شریف رضی، ۱۴۱۴ ، حکمت ۳۱) که به معنای «کوچک شمردن» است و بیشتر بر وزن دهی دلالت دارد. زهد در ادبیات اسلامی در برابر «رغبت» قرار دارد(نک: ری‌شهری، ۱۳۸۴: ج ۲، ص۴۰) و به معنی «بی‌رغبتی» است(نک: ری‌شهری، ۱۳۸۴: ج ۲، ص ۲۵ و ص۶۰). زهد و رغبت یک پدیده عاطفی روانشناختی است که میزان تعلق فرد به موضوعات مختلف را بیان می‌کند. از این روایات به دست می‌آید که استرس تابع شدت رویداد نیست، بلکه تابع «میزان تعلق عاطفی» به موضوعی است که رویداد بر آن وارد می‌شود. یک فقدان کوچک در چیزی که فرد به آن دلبستگی شدید دارد، می‌تواند استرس بسیار بیشتری نسبت به یک فقدان بزرگ در موضوعی کم‌اهمیت ایجاد کند. این مسئله را می‌توان در قالب یک اصل روان‌شناختی چنین صورت‌بندی کرد:

شدت استرس = شدت رویداد × میزان تعلق عاطفی

تحلیل عامل دوم: لذت‌جویی

دومین عامل مؤثر بر «ترازوی استرس»، نحوه «لذت‌جویی» و شیوه تنظیم نسبت فرد با لذت‌های زندگی است. مقصود از لذت‌جویی، میل به خوشی‌های سطحی نیست، بلکه جایگاه لذت در ساختار انگیزشی زندگی فرد است؛ یعنی این‌که آیا

---

۱. مَن زَهِدَ فی الدنیا استَهانَ بِالمُصیباتِ.

لذت هدف اصلی زندگی است یا در جایگاه ابزار و پیامد قرار دارد. این تمایز، نقش تعیین‌کننده‌ای در وزن‌دهی به مشکلات دارد. در روان‌شناسی انگیزش و هیجان، لذت یکی از محرک‌های اصلی رفتار انسانی شناخته می‌شود، اما مسئله مهم این است که وقتی لذت به «هدف اصلی زندگی» تبدیل می‌شود، حساسیت فرد نسبت به ناکامی‌ها و محرومیت‌ها به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد. در چنین حالتی، هر مانعی که جریان لذت را مختل کند، به‌عنوان تهدیدی جدی قلمداد می‌شود و وزن روانی آن در ذهن فرد، افزایش می‌یابد. در مقابل، زمانی که لذت در جایگاه «پیامد فرعی» یا «زیرمجموعه یک هدف بالاتر» قرار می‌گیرد، شدت واکنش‌های استرسی کاهش می‌یابد. به عبارت دیگر، اگر ساختار انگیزشی فرد از «لذت‌محوری» به «معنامحوری» یا «رشدمحوری» تغییر کند، همان رویدادهای ناخوشایند، وزن روانی سبک‌تری پیدا می‌کنند.

از منظر سازوکاری ، لذت‌محوری باعث می‌شود سیستم ارزیابی فرد به‌گونه‌ای تنظیم شود که «هر رویداد سخت، مانع لذت» سنجیده شده و «هر مانع لذت»، به‌صورت «فقدان سنگین» تفسیر گردد. در این حالت، ترازوی استرس به‌طور طبیعی وزن بیشتری به رویدادهای منفی می‌دهد، زیرا معیار اصلی سنجش، میزان اختلال در لذت است. در مقابل، در وضعیت «تنظیم لذت»، فرد لذت را در چارچوب بزرگ‌تری از زندگی قرار می‌دهد. در این حالت، لذت هدف نهایی نیست، بلکه بخشی از جریان زندگی است. چنین تغییری در جایگاه لذت، موجب بازتفسیر رویدادهای منفی و کاهش وزن روانی آن‌ها می‌شود. این مسئله را می‌توان در قالب یک اصل روان‌شناختی چنین صورت‌بندی کرد:

شدت استرس = شدت رویداد × وضعیت لذت‌جویی

تحلیل عامل سوم: نقطه سنجش

سومین عامل در «ترازوی استرس»، مفهوم «نقطه سنجش» است. مقصود از نقطه سنجش، مرجعی است که فرد بر اساس آن وضعیت فعلی خود را ارزیابی می‌کند و به آن معنا و وزن روانی می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، انسان هیچ موقعیتی را به‌صورت مطلق تجربه نمی‌کند، بلکه همواره وضعیت موجود را با یک «نقطه مطلوب» مقایسه می‌کند. این نقطه مطلوب می‌تواند آرزوها، انتظارات، استانداردهای روانی یا الگوهای اجتماعی باشد. در این چارچوب، «نقطه سنجش» نقش یک مبنای تنظیم‌گر را در ذهن ایفا می‌کند. اگر نقطه سنجش فرد در سطحی بسیار بالا قرار گیرد، حتی شرایط نسبتاً مطلوب نیز ناکافی و ناکام‌کننده تلقی می‌شود. در مقابل، اگر نقطه سنجش واقع‌بینانه‌تر یا پایین‌تر تنظیم شود، همان شرایط می‌تواند رضایت‌بخش و قابل تحمل تجربه گردد.

در منابع اسلامی، مقایسه یکی از موضوعات مهم است. در احادیث اسلامی تصریح شده که مقایسه صعودی موجب افزایش رنج می شود. مقایسهٔ صعودی سبب می‌شود که انسان، آنچه را در خود دارد، نبیند و پیوسته حسرت زندگی دیگران را بخورد. آن کوچک‌شماری و این بزرگ‌نمایی و آن تمرکز بر نداشته‌ها، مجموعاً وضعیت بسیارسخت و آزاردهنده‌ای را به وجود می‌آورند که به ناخرسندی و نارضایتی از زندگی می‌انجامد(پسندیده، ۱۳۹۵: ص۴۹۳). در روایتی از امام صادق تصریح شده است که مقایسهٔ صعودی، موجب استصغار (کوچک شمردن) نعمت می‌شود و همین امر، سبب کاهش شکرگزاری می‌گردد. همچنین چنین فردی به اندوه طولانی مدّت و خشم آرام‌ناپذیر نیز مبتلا می‌شود(نویسندگان، ۱۳۸۱، ص۵۷).[1] و در مقابل، مقایسه نزولی موجب کاهش فشار

۱. إیاکم أن تَمُدّوا أطرافَکم إلی ما فی أیدی أبناءِ الدُّنیا، فَمَن مَدَّ طَرفَهُ إلی ذلِک طالَ حُزنُهُ ولَم یشفَ غَیظُهُ واستَصغَرَ نِعمَةَ اللَّهِ عِندَهُ فَیقِلُّ شُکرُهُ لِلَّهِ.

روانی دانسته شده‌است. به اعتقاد رسول خدا(ص) کارکرد مقایسهٔ نزولی، این است که نقاط مثبت امیدوارکنندهٔ زندگی را آشکار می‌سازد و در برابر دید فرد قرار می‌دهد(مسلم، ۱۴۱۲: ج۸، ص۲۱۳؛ فتال نیشابوری، ۱۴۰۶: ج۲، ص۴۵۴).[۱]

نقطه سنجش از منظر سازوکاری، مانند یک «خط‌کش درونی» عمل می‌کند. هرچه این خط‌کش بالاتر تنظیم شود، فاصله میان وضعیت واقعی و وضعیت مطلوب بیشتر به نظر می‌رسد و در نتیجه، وزن مشکلات در ترازوی ذهن افزایش می‌یابد. در مقابل، تنظیم واقع‌بینانه‌تر این نقطه، موجب کاهش ادراک فاصله و سبک‌تر شدن بار روانی مشکلات می‌شود. در نتیجه، می‌توان گفت که ترازوی استرس تنها با شدت رویدادها یا میزان عاطفه شکل نمی‌گیرد، بلکه به شدت تحت تأثیر «نقطه سنجش ارزیابی» است. تغییر در این نقطه، می‌تواند بدون تغییر در واقعیت بیرونی، وزن روانی تجربه را به‌طور اساسی دگرگون کند. این مسئله را می‌توان در قالب یک اصل روان‌شناختی چنین صورت‌بندی کرد:

شدت استرس = شدت رویداد × نوع نقطه سنجش

تحلیل عامل چهارم: حقانیت

چهارمین عامل در ترازوی استرس، «حق‌بودگی» است. حقانیت، یکی از عمیق‌ترین لایه‌های ادراک روانی انسان که به احساس درستی مسیر، اعتبار انتخاب‌ها و مشروعیت وضعیت فعلی مربوط می‌شود. حقانیت در اینجا یک مفهوم اخلاقی یا حقوقی نیست، بلکه یک سازوکار روان‌شناختی بنیادین است که تعیین می‌کند فرد چگونه با رنج و بحران مواجه شود. انسان در مواجهه با مشکلات، تنها با «درد رویداد» مواجه نیست، بلکه همزمان درگیر یک پرسش درونی نیز هست: «آیا این مسیر درست است؟ آیا این رنج نتیجه خطای من است یا بخشی از یک مسیر معتبر؟» پاسخ به این پرسش، نقش مستقیمی در وزن‌دهی روانی به مشکل دارد.

اگر فرد دچار تردید در حقانیت خود شود، مشکل یک رویداد بیرونی نخواهد بود، بلکه به «بحران معنا و اعتبار» تبدیل می‌شود. در این حالت، استرس به‌صورت فزاینده افزایش می‌یابد، زیرا فرد علاوه بر رنج، بار «بی‌اعتباری درونی» را نیز تجربه می‌کند. اما اگر فرد احساس کند در مسیر درستی قرار دارد، همان مشکلات، با همان شدت بیرونی، وزن روانی سبک‌تری پیدا می‌کنند.

حقانیت، از منظر سازوکاری، مانند یک «ستون تکیه‌گاه روانی» عمل می‌کند. وقتی این ستون پایدار باشد، بار مشکلات بر ساختار روانی قابل تحمل می‌شود؛ اما وقتی این ستون دچار تزلزل شود، حتی مشکلات کوچک نیز به بحران‌های سنگین تبدیل می‌گردند. به همین دلیل، بحران حقانیت می‌تواند مستقل از شدت واقعی مسئله، استرس را تشدید کند. این مسئله را می‌توان در قالب یک اصل روان‌شناختی چنین صورت‌بندی کرد:

شدت استرس = شدت رویداد × درجه حقانیت

تحلیل عامل پنجم: دیده‌شدگی

پنجمین عامل در «ترازوی استرس»، مفهوم «دیده‌شدگی» است؛ به‌معنای ادراک حضور یک ناظر آگاه، معنادار و در عین حال حمایتگر در بطن تجربه‌های رنج، بحران و تعارض. این عامل ناظر به یکی از بنیادی‌ترین نیازهای روانی انسان است: این‌که فرد در دل رنج‌های خود، در وضعیت رهاشدگی مطلق و بی‌معنایی فرو نرود، بلکه احساس کند

---

۱. اُنظُروا إلی مَن أسفَلَ مِنکم ولا تَنظُروا إلی مَن هُوَ فَوقَکم، فَهُوَ أجدَرُ أن لا تَزدروا نِعمَةَ اللّهِ..

تجربه او در افقی معنادار قرار دارد. در این معنا، دیده‌شدگی، به معنای مشاهده اجتماعی یا نظارت بیرونی دیگران نیست، بلکه ناظر به نوعی ادراک حضور یک نظارت معنادار و مؤثر است؛ نظارتی که رنج را درمی‌یابد، آن را بی‌اعتنا رها نمی کند و برای آن نوعی شأن و ثبت قائل است. این کیفیت ادراکی، نقشی اساسی در تنظیم وزن روانی مشکلات ایفا می کند.

فقدان دیده‌شدگی، در تجربه زیسته انسان، غالباً با احساس «رهاشدگی» همراه می‌شود. در چنین وضعی، فرد در مواجهه با بحران، ممکن است به این ادراک برسد که در میدان رنج، تنها و بی‌پناه رها شده و هیچ افق فهم یا نظارتی وضعیت او را دربرنمی گیرد. این ادراک، مستقل از شدت عینی رویداد، می‌تواند به‌صورت چشمگیری وزن روانی رنج را افزایش دهد. در مقابل، صرفِ احساس دیده‌شدن، حتی بدون تغییر در شرایط بیرونی، قادر است از شدت استرس بکاهد و امکان تحمل‌پذیری را افزایش دهد. این نیاز را می‌توان در سه سطح متمایز تحلیل کرد: نخست، سطح نیاز به عدالت و معنابخشی به رنج؛ انسان به‌طور ساختاری تمایل دارد که رنج او در وضعیت «بی‌پاسخ» و «بی‌ثبت» رها نشود. هنگامی که فرد احساس کند ظلم یا آسیبی که تجربه کرده در هیچ نظام معنایی بازتاب نمی‌یابد، بار روانی تجربه به‌طور قابل توجهی، افزایش می‌یابد. دوم، سطح نیاز به دیده‌شدن تلاش‌ها و کوشش‌ها؛ در شرایطی که زحمت‌ها و مجاهدت‌های فرد، بدون بازخورد، بازشناسی یا قدردانی باقی بماند، نوعی فروپاشی معنایی در تجربه رنج شکل می گیرد که به فرسودگی روانی می‌انجامد. سوم، سطح نیاز به حمایت در وضعیت بحران؛ ادراک حضور یک حامی، حتی در سطحی ادراکی، می‌تواند به‌طور معناداری از شدت استرس بکاهد و ظرفیت مواجهه فرد را افزایش دهد.

دیده‌شدگی، در این چارچوب، به‌مثابه یک «تنظیم‌گر ادراکی» عمل می‌کند که وزن روانی مشکلات را در ساختار روانی فرد دگرگون می‌سازد. هرچه فرد بیشتر درک کند که در معرض توجه، ثبت و حمایت قرار دارد، تجربه رنج از وضعیت رهاشدگی فاصله گرفته و به سطحی از معناپذیری و تحمل‌پذیری ارتقا می‌یابد. از منظر دینی نیز این معنا به‌صورت برجسته‌ای صورت‌بندی شده‌است؛ آنجا که بر احاطه علم و آگاهی الهی نسبت به همه شئون وجود تأکید می‌شود. در چنین افقی، ادراک حضور ناظر معنادار، تجربه تنهایی در بحران را کاهش داده و از سنگینی بار روانی رنج می‌کاهد. این مسئله را می‌توان در قالب یک اصل روان‌شناختی چنین صورت‌بندی کرد:

شدت استرس = شدت رویداد × میزان ادراک حضور

این نتیجه که وزن استرس متأثر از دیگر عوامل است، از جهاتی با نظریه ارزیابی شناختی لازاروس و فولکمن (Lazarus & Folkman, 1984) همسو است. هر دو دیدگاه بر این نکته تأکید دارند که رویدادها به خودی خود استرس‌زا نیستند و تفسیر فرد از موقعیت در شکل‌گیری استرس نقش تعیین‌کننده دارد.اما، تفاوت اساسی آن است که نظریه ارزیابی شناختی عمدتاً به توصیف فرایند ارزیابی تهدید و منابع مقابله‌ای می‌پردازد، در حالی که مدل ترازوی استرس می کوشد سازوکار شکل گیری سنگینی یا سبکی این ارزیابی را تبیین کند. به بیان دیگر، پرسش اصلی دیدگاه حاضر آن نیست که فرد چگونه ارزیابی می کند، بلکه آن است که چرا یک ارزیابی وزن روانی بیشتری پیدا می کند و ارزیابی مشابه برای فرد دیگر چنین پیامدی ندارد. لازاروس در صورت‌بندی گسترده‌تر خود نیز بر نقش ارزیابی در شکل‌گیری هیجان تأکید می کند و ارزیابی را فرایندی می‌داند که در تعیین معنای شخصی رویداد برای فرد نقش اساسی دارد (Lazarus, 1991). همچنین ارزیابی در نظریه لازاروس و فولکمن، ماهیتی شناختی دارد، اما عوامل مؤثر بر وزن استرس در منابع دینی، ماهیتی شناختی - هیجانی، و معنوی و ارزش شناختی دارند.

«حفظ منابع»، در نظریه هابفول نیز تفاوت در تجربه استرس از منظر دیگری تبیین شده‌است. بر اساس این نظریه، آنچه برای فرد استرس‌زا می‌شود، وقوع یک رویداد نیست، بلکه تهدید یا از دست رفتن منابعی است که فرد برای خود ارزشمند می‌داند؛ بنابراین، اهمیت یک رویداد تا حدی به جایگاه آن در منظومه منابع و ارزش‌های فرد وابسته است (Hobfoll, 1989). همچنین در «مدل زیستی ـ روانی ـ اجتماعی تنظیم برانگیختگی»، ارزیابی نسبت میان الزامات موقعیت و منابع در دسترس فرد، در تعیین اینکه موقعیت به‌صورت تهدید یا چالش تجربه شود، نقش اساسی دارد(Blascovich & Tomaka, 1996). این رویکرد نیز نشان می‌دهد که واکنش استرسی را نمی‌توان از ویژگی عینی موقعیت استنتاج کرد.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با ادبیات تاب‌آوری هم‌خوانی دارد. پژوهشگران تاب‌آوری نشان داده‌اند که افراد در برابر فشارهای مشابه، سطوح متفاوتی از سازگاری و پایداری را نشان می‌دهند (Masten, 2018؛ Bonanno,2004). اما، بیشتر پژوهش‌های این حوزه بر شناسایی عوامل محافظت‌کننده، متمرکز بوده‌اند. مدل ترازوی استرس پیشنهاد می‌کند که بخش مهمی از اثر این عوامل از طریق تغییر وزن روانی مشکلات اعمال می‌شود. در این چارچوب، تاب‌آوری یک ویژگی شخصیتی یا مجموعه‌ای از مهارت‌ها نیست، بلکه تا حدی محصول سازوکارهایی است که مانع سنگین‌شدن بیش از اندازه رویدادها درذهن فرد می‌شوند.

مقایسه مدل حاضر با مطالعات معنا نیز نتایج مشابهی به همراه دارد. پژوهش‌های پارک (park, 2010) و فرانکل (۱۳۸۵) نشان داده‌اند که معنابخشی به تجربه‌های دشوار، تحمل رنج و سازگاری روانی را افزایش می‌دهد. مدل ترازوی استرس با این دیدگاه‌ها همسو است، اما معنا را تنها یکی از عوامل مؤثر بر وزن‌دهی روانی تلقی می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهش، وزن روانی مشکلات در تعامل مجموعه‌ای از عوامل شکل می‌گیرد و معنا تنها یکی از اجزای این فرایند است. از این رو، مدل حاضر می‌تواند چارچوبی گسترده‌تر برای تبیین نقش معنا در کاهش استرس فراهم آورد.

همچنین یافته‌های پژوهش با مطالعات روان‌شناسی اجتماعی درباره حمایت اجتماعی و احساس دیده‌شدن قابل مقایسه است. عامل دیده‌شدگی در مدل ترازوی استرس با یافته‌های پژوهش‌های حمایت اجتماعی هم‌پوشانی دارد، اما با آن یکسان نیست. پژوهش‌های کلاسیک نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی می‌تواند شدت استرس را کاهش دهد (کوهن و ویلز، ۱۹۸۵). نظریه حاضر پیشنهاد می‌کند که یکی از سازوکارهای احتمالی این اثر، تجربه روان‌شناختیِ دیده‌شدن، مورد توجه بودن و رها نشدن در مواجهه با رنج است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی یکی از مهم‌ترین عوامل کاهش استرس محسوب می‌شود (Cohen & Wills, 1985). مدل ترازوی استرس این یافته را از زاویه‌ای متفاوت تفسیر می‌کند. بر اساس این مدل، حمایت اجتماعی صرفاً یک منبع مقابله‌ای نیست، بلکه عاملی است که از طریق کاهش وزن روانی مشکلات عمل می‌کند. هنگامی که فرد احساس می‌کند در رنج خود دیده می‌شود، فهمیده می‌شود و تنها رها نشده است، سنگینی روانی مشکل کاهش می‌یابد؛ حتی اگر خودِ مشکل همچنان پابرجا باشد.

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای نظری پژوهش حاضر، انتقال کانون توجه از «متغیرهای مؤثر بر استرس» به «سازوکار مشترک اثرگذاری آن‌ها» است. در ادبیات روان‌شناسی، متغیرهای متعددی همچون معنا، امید، خوش‌بینی، تنظیم هیجان، حمایت اجتماعی، باورهای دینی و خودکارآمدی به عنوان عوامل تعدیل‌کننده استرس معرفی شده‌اند؛ اما غالباً به صورت مستقل مطالعه شده‌اند. مدل ترازوی استرس پیشنهاد می‌کند که بخش قابل توجهی از این عوامل، علی‌رغم تفاوت‌های ظاهری، از طریق یک سازوکار مشترک عمل می‌کنند و آن سازوکار، تغییر وزن

روانی رویدادها است. از این منظر، مدل حاضر تلاشی برای گذار از رویکرد متغیرمحور به رویکرد سازوکارمحور در تبیین استرس محسوب می‌شود.

پیشنهادات

مدل ترازوی استرس، با وجود جذابیت نظری‌اش، هنوز در مرحله‌ی یک چارچوب مفهومی قرار دارد و آزمون‌های تجربیِ کافی برای سنجش اعتبار سازه‌ای و تأیید روابط علّی میان مؤلفه‌های آن انجام نشده‌است. به عبارت ساده‌تر، هرچند مبانی این مدل با نظریه‌های شناخته‌شده‌ای همچون ارزیابی شناختی لازاروس یا حفظ منابع هابفول همخوانی دارد، اما برای تبدیل شدن به یک نظریه‌ی پخته، نیاز به پشتوانه‌ی پژوهشیِ عینی و کمّی دارد. از این رو، مهم‌ترین مسیرهایی که می‌توانند در آینده به اعتباربخشی این مدل کمک کنند، عبارت‌اند از:

ـ نخست، طراحی ابزارهای سنجش دقیق برای مفهوم «وزن روانی مشکل»؛ ابزارهایی که بتوانند بار ادراکی و عاطفیِ هر رویداد را به شکلی قابل سنجش درآورند.

ـ دوم، انجام مطالعات همبستگی و طولی برای آزمون فرضیه‌های علیِ مدل، به‌ویژه بررسی برهم‌کنش عوامل پنج‌گانه‌ای که در این چارچوب معرفی شده‌اند.

ـ سوم و مهم‌تر از همه، ضرورت بررسی این مدل در بسترهای فرهنگی و دینیِ گوناگون است؛ چراکه نحوه‌ی وزن‌دهی به مشکلات به شدت تحت تأثیر جهان‌بینی، باورهای مذهبی و هنجارهای اجتماعی قرار می‌گیرد.

ـ انجام پژوهش‌های فرافرهنگی در جوامع اسلامی، نه فقط برای بومی‌سازی این مدل، بلکه برای کشف کارکردهای خاص آن در بسترهای معنوی، یک ضرورت راهبردی به شمار می‌آید.

به طورکلی می‌توان گفت که مدل ترازوی استرس بر این نکته تأکید دارد که آنچه برای انسان سرنوشت‌ساز است، بزرگی عینی مشکلات نیست، بلکه چگونگی سنجش و ارزیابی ذهنی او از آنهاست. با این نگاه، بسیاری از مداخلات روان‌شناختی و معنوی را می‌توان تلاشی برای بازتنظیم همین ترازوی درونی دانست؛ تلاشی که به فرد کمک می‌کند معیارهای قضاوتش را نسبت به رویدادهای زندگی بازبینی کند. چنین تغییر نگرشی، نه تنها می‌تواند درک ما را از مفاهیمی چون استرس، تاب‌آوری، رنج و سلامت روان عمیق‌تر کند، بلکه امکان شکل‌گیری نظریه‌ها و رویکردهای مداخله‌ای تازه‌ای را دردو حوزه‌ی روان‌شناسی و مطالعات اسلامی فراهم می‌آورد.

منابع

اسماعیلی،هادی ، رفیعی هنر،حمید و توکلی،محمدرضا . (۱۴۰۰). *تدوین مدل مفهومی مقابله با استرس بر اساس آیات قرآن با تاکید بر استرس‌های ناشی از روابط بین انسانی*. روان‌شناسی فرهنگی، ۵(۱)، ۱۱۲-۱۳۷.

پسندیده عباس. (۱۳۹۸). *روش فهم روانشناختی متون دینی*، مشهد، بنیاد پژوهشهای آستان قدس رضوی، دارالحدیث.

پسندیده، عباس (۱۳۹۳)، *رضایت از زندگی*، قم، دارالحدیث.

پسندیده، عباس (۱۳۹۵)، *الگوی اسلامی شادکامی*، قم، دارالحدیث.

پسندیده، عباس (۱۳۹۶)، *روش فهم روانشناختی متون دینی (فرمد)*: بررسی تک متن، پژوهشنامه روانشناسی اسلامی، ۶، ۶۷-۹۱.

پسندیده، عباس. (۱۴۰۰). *نسل دوم حدیث پژوهی؛ معنا، مبنا و روش*. فصلنامه علمی علوم حدیث، ش ۱۰۰، ۶۴-۸۶.

خطیب،سیدمهدی ، آذربایجانی،مسعود ، پسندیده،عباس ، جان بزرگی،مسعود و رسول زاده طباطبایی،سیدکاظم . (۱۴۰۱). *تدوین الگوی مفهومی مقابله دینی با استرس بر اساس آموزه‌های قرآن کریم: نظریه داده بنیاد*. روان‌شناسی فرهنگی، ۶(۱)، ۴۶-۷۵. doi: ۲۰۲۲,۳۴۰۲۵۷,۱۴۱۳/jcp.۱۰,۳۰۴۸۷

خطیب،سیدمهدی ، آذربایجانی،مسعود ، پسندیده،عباس ، جان‌بزرگی،مسعود و رسول‌زاده طباطبایی،سیدکاظم . (۱۴۰۴). *امکان‌پذیری اجرای پروتکل مقابله دینی مبتنی بر قرآن کریم در کاهش استرس ادراک‌شده: مطالعه تک‌آزمودنی طرح خط پایه چندگانه*. روان‌شناسی فرهنگی، ۹(۱)، ۱۳۱-۱۴۶. doi: ۱۰.۳۰۴۸۷/jcp.۲۰۲۶.۵۴۶۲۶۴. ۱۸۴۰

ری‌شهری، محمد محمدی نیک، (۱۳۸۴)، *دنیا و آخرت از نگاه قرآن و حدیث*، ترجمه: شیخی، حمیدرضا، قم، دارالحدیث.

زید بن علی بن الحسسین،(بی تا)، *مسند زید (مسند الإمام زید بن علی بن الحسین (علیهما السلام))*، عبد العزیز بن اسحاق البغدادی، بیروت: دار الکتب العلمیة.

سید بن طاووس،(۱۴۱۴) رضیّ الدین عبد الکریم علی بن موسی الحلّی، *الملهوف علی قتلی الطفوف (اللُّهوف)*، تحقیق: فارس الحسّون (تبریزیان)، طهران: دار الأسوة.

شریف رضی، محمد بن حسین، (۱۴۱۴) *نهج البلاغه*، تصحیح: صبحی صالح، قم، هجرت.

شهید ثانی، زین الدین بن علی، (بی تا)، *مُسکّن الفؤاد عند فقد الأحبّة و الأولاد*، قم، بصیرتی.

عطاءاله، محسن (۱۳۹۲)، *روش‌های توان‌افزایی در سختی‌ها*، قم، دارالحدیث.

فتال نیشابوری، محمد بن حسن بن علی ، *روضة الواعظین*، تحقیق: حسین اعلمی، مؤسسه أعلمی بیروت.

فرانکل، ویکتور ای. (۱۳۸۵). *انسان در جستجوی معنا* (ترجمه ن. صالحیان و م. میلانی). تهران: انتشارات درسا.

فیض کاشانی، محمد محسن بن شاه مرتضی، (۱۴۰۶)، *الوافی*، قم: کتابخانه امام امیرالمؤنین(ع)

کلینی، محمدبن یعقوب، (۱۴۲۹)، *الکافی*، قم، دارالحدیث.

مسلم، أبو الحسین مسلم بن الحجّاج القشیری النیسابوری (۱۴۱۲)، *صحیح مسلم*، تحقیق: محمد فؤاد عبد الباقی، قاهره، دار الحدیث.

مفید، محمدبن محمد، (۱۴۱۳)، *الامالی*، تصحیح: استاد ولی، حسین وغفاری علی اکبر، قم کنگره شیخ مفید.

نویسندگان، (۱۳۸۱)، *الاصول الستة عشر*، تحقیق: محمودی، ضیاء الدین و جلیلی، نعمت الله و غلامعلی، مهدی، قم، دارالحدیث.

Barrett، L. F. (2017). *How emotions are made*. Houghton Mifflin Harcourt.

Baumeister، R. F.، Bratslavsky، E.، Finkenauer، C.، & Vohs، K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology، 5*(4)، 323–370. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1996). The biopsychosocial model of arousal regulation. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 28, pp. 1–51). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60235-X

Bonanno، G. A. (2004). Loss، trauma، and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist، 59(1)، 20–28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Cohen، S.، & Wills، T. A. (1985). Stress، social support، and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin، 98(2)، 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Cohen، S.، & Wills، T. A. (1985). Stress، social support، and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*، 98(2)، 310–357.

Cohen، S.، Kessler، R. C.، & Gordon، L. U. (1995). *Measuring stress*. Oxford University Press.

Folkman، S. (2008). The case for positive emotions in stress process. *Anxiety، Stress & Coping*، 21(1)، 3–14.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Johnson، S.، Cooper، C.، Cartwright، S.، Donald، I.، Taylor، P.، & Millet، C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. Journal of managerial psychology.

Kahneman، D.، & Tversky، A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. Econometrica، 47(2)، 263–291. https://doi.org/10.2307/1914185

Kim، H. S.، Sherman، D. K.، & Taylor، S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist، 63*(6)، 518–526.

Kivimäki، M.، Leino-Arjas، P.، Luukkonen، R.، Riihimäi، H.، Vahtera، J.، & Kirjonen، J. (2002). Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees. Bmj، 325(7369)، 857.

Lazarus، R. S.، & Folkman، S. (1984). Stress، appraisal، and coping. Springer Publishing Company .

Lazarus، R. S.، & Folkman، S. (1984a). Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine، 282325.

Markus، H. R.، & Kitayama، S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition، emotion، and motivation. *Psychological Review، 98*(2)، 224–253. https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224

Masten، A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past، present، and promise. *Journal of Family Theory & Review، 10*(1)، 12–31.

Mechanic، D. (1976). Stress، illness، and illness behavior. Journal of Human Stress، 2(2)، 2-6.

Ogden, J. (2012). Health Psychology: A Textbook (5th ed.). McGraw-Hill Education.

Pargament، K. I. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy*. Guilford Press.

Park، C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin، 136*(2)، 257–301.

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist, 41*(7), 813–819. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813

Southwick، S. M.، & Charney، D. S. (2012). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge، UK: Cambridge University Press.

Triandis، H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder، CO: Westview Press.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱-۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم (SFQ-Quran)

جواد مصلحی[۱]✉، محمدمهدی صفورائی پاریزی[۲]، سید عیسی مسترحمی[۳]، حسن تقیان[۴]

۱. استادیار، گروه قرآن و علوم، مجتمع آموزش عالی قرآن و حدیث، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.
نویسنده مسئول: javad_moslehi@miu.ac.ir
۲. استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.
۳. دانشیار، گروه قرآن و علوم، مجتمع آموزش عالی قرآن و حدیث، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.
۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۲
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵

واژگان کلیدی:
پرسشنامه معنویت خانواده
تحلیل عاملی تأییدی
روان‌سنجی
قرآن کریم
معنویت در خانواده

چکیده

خانواده در منظومه معارف قرآنی، کانون رشد و تعالی معنوی است. ابزارهای سنجش میزان معنویت در خانواده، غالباً بر مبانی معرفت‌شناسی غربی استوار است از این رو توانایی ارزیابی پویایی معنوی و خاص فرهنگی در بافت خانواده‌های اسلامی را ندارند. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ نظری و ابزاری، اقدام به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و اعتباریابی «پرسشنامه معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم» (Quran-SFQ) نموده‌است. بدین منظور، در یک طرح پیمایشی-مقطعی، نسخه اولیه ابزار تدوین و پس از احراز روایی صوری و محتوایی، نسخه نهایی با ۵۴ گویه بر روی نمونه‌ای ۵۳۸ نفری از والدین شهرهای قم و مشهد اجرا گردید. یافته‌ها نشان داد که ساختار پنج‌عاملی شامل باورهای معنوی، فعالیت‌های معنوی، مسئولیت‌پذیری معنوی، مراقبت‌های معنوی و فضای معنوی از برازش مطلوبی در تحلیل عاملی تأییدی برخوردار است (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد= ۰,۰۷۷ و شاخص برازش تطبیقی= ۰,۹۵). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس (۰,۹۵) و خرده‌مقیاس‌ها (۰,۷۴ تا ۰,۹۰) حاکی از پایایی بالای ابزار بود. شواهد مربوط به روایی واگرا و همگرا نیز از طریق ماتریس همبستگی مؤلفه‌ها تأیید شد. نتایج نشان می‌دهد این پرسشنامه ۵۴ گویه‌ای، ابزاری معتبر و پایا برای سنجش ابعاد چندگانه معنویت در بافت خانواده اسلامی است و می‌تواند در پژوهش‌های بالینی و تربیتی مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: مصلحی، جواد، صفورائی پاریزی، محمدمهدی، مسترحمی، سیدعیسی، تقیان، حسن (۱۴۰۴). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم (SFQ-Quran)، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۴۹-۶۲.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.570216.1886

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Construction and Psychometric Evaluation of the Family Spirituality Questionnaire Based on the Holy Quran

Javad Moslehi [1]✉, Mohammad Mahdi Safurayi Parizi [2], Seyyed Isa Mostarhami [3], Hasan Taqiyan [4]

1. Assistant Professor, Department of Quran and Sciences, Higher Education Complex of Quran and Hadith, Al-Mustafa International University, Qom, Iran.
   Corresponding Author: javad_moslehi@miu.ac.ir
2. Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Higher Education Complex of Islamic Humanities, Al-Mustafa International University, Qom, Iran.
3. Associate Professor, Department of Quran and Sciences, Higher Education Complex of Quran and Hadith, Al-Mustafa International University, Qom, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Higher Education Complex of Islamic Humanities, Al-Mustafa International University, Qom, Iran.

Article Info

History
Received: December 03, 2025
Accepted: February 24, 2026

Keywords
Spiritual growth
Islamic family
Quran-SFQ
Psychometric properties
Confirmatory Factor Analysis
Test validity and reliability

Abstract

Within the paradigm of Quranic teachings, the family serves as the focal point for spiritual growth and transcendence. However, existing assessment instruments are predominantly grounded in Western epistemological foundations, rendering them inadequate for evaluating the culture-specific spiritual dynamics inherent in the context of Islamic families. Aiming to bridge this theoretical and instrumental gap, the present study investigated the psychometric properties and validation of the "Quran-based Spirituality in Family Questionnaire" (Quran-SFQ). To this end, employing a cross-sectional survey design, the initial version of the instrument was developed. Following the establishment of face and content validity, the final 54-item version was administered to a sample of 538 parents in the cities of Qom and Mashhad. Findings revealed that a five-factor structure—comprising spiritual beliefs, spiritual practices, spiritual responsibility, spiritual care, and spiritual climate—demonstrated a favorable fit in the Confirmatory Factor Analysis (RMSEA = 0.077, CFI = 0.95). Furthermore, Cronbach's alpha coefficients for the total scale (0.95) and its subscales (ranging from 0.74 to 0.90) indicated the high reliability of the instrument. Evidence of convergent and discriminant validity was also corroborated via the inter-factor correlation matrix. The results suggest that this 54-item questionnaire is a valid and reliable tool for measuring the multidimensional constructs of spirituality within the Islamic family context and can be effectively utilized in clinical and educational research.

Citation: Moslehi, J., Safurayi Parizi, M., Mostarhami, I., & Taqiyan, H. (2026). Construction and Psychometric Evaluation of the Family Spirituality Questionnaire Based on the Holy Quran. *Cultural Psychology*, *9*(2), 49-62.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.570216.1886

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

خانواده یک واحد اجتماعی است که بیشترین و عمیق‌ترین مناسبات انسانی در آن شکل می‌گیرد. علاوه بر آن که منبع اولیه رفع نیازهای اساسی فرد محسوب می‌شود، موقعیت‌های متعددی را برای یادگیری و شکل‌گیری نگرش‌ها و تشکیل باورهای فرد، فراهم می‌آورد. خانواده از دیدگاه قرآن، نقش مهمی در آموزش و تربیت (عنکبوت، ۸)، رفع نیازهای جسمانی، روانی، معنوی و انتقال ارزش‌های اجتماعی (فرقان، ۳۵) و تقویت معنوی انسان (مریم، ۵۵) دارد. قرآن کریم، اهداف متفاوتی را برای تشکیل نهاد خانواده معرفی می‌کند (آل عمران، ۳۸) که همه آن‌ها در تقویت روحیه معنوی اعضای خانواده ثمربخش است (انبیاء، ۵۳). فضای معنوی خانواده به والدین برای رشد و پرورش احساسات و باورهای دینی و مذهبی فرزندان کمک می‌کند (تحریم، ۶)، همچنین زوجین در پرتو فضای معنوی، می‌توانند استحکام خانواده را تقویت کنند (انبیاء، ۹۰) که در نتیجه آن کارآمدی و پایداری خانواده بالا می‌رود (مصلحی، ۱۴۰۱، ص۶). شواهد تجربی اخیر نیز مؤید آن است که مداخلات مبتنی بر رویکردهای مذهبی و اسلامی، تأثیر معناداری بر افزایش کارآمدی خانواده، رضایت زناشویی و غنی‌سازی ارتباطات زوجین دارد (ثناگویی‌زاده، ۱۴۰۲).

باوجود کارآمدی مدل‌های رایج غربی، منتقدان بر این باورند که این مدل‌ها اغلب سوگیری سکولار دارند و مؤلفه‌هایی مانند تقدس‌بخشی به روابط یا مسئولیت‌پذیری معنوی را که در فرهنگ‌های توحیدی محوریت دارند، نادیده می‌گیرند. عدم انطباق، هستی‌شناختی میان مبانی نظری ابزارهای موجود و تجربیات منحصربه فرد خانواده‌های مسلمان، نیاز به تدوین ابزاری بومی و متن‌محور را برجسته می‌سازد؛ چراکه رویکردهای سکولار نمی‌توانند بعد روحانی و فطرت که هسته مرکزی پویایی‌های روانی در پارادایم اسلامی هستند را درک کنند (Rassool, 2023). در تبیین ضرورت این موضوع، ذکر این نکته الزامی است که «معنویت در خانواده» ماهیتاً با «معنویت فردی» متفاوت است؛ معنویت فردی به تجربیات درونی، نیایش‌های شخصی و احساس اتصال فرد به منبع لایزال الهی تقلیل می‌یابد، معنویت خانواده یک سازه سیستمی، تعاملی و چندوجهی است. اهمیت این سازه در آن است که معنویت در این ساحت، به شکل مناسک مشترک، تاب‌آوری جمعی در برابر بحران‌ها، گذشت متقابل و نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی از طریق سبک‌های فرزندپروری نمود می‌یابد (Alrashdi et al., 2024). آثار این پویایی معنوی، بر انسجام و سلامت روان کل سیستم خانواده تأثیر مستقیم می‌گذارد. عدم توجه به این تمایز باعث شده‌است تا ابزارهای سنجش موجود، توانایی ارزیابی پویایی‌های معنویِ بین‌فردی در خانواده را نداشته‌باشند و صرفاً جمع نمرات فردی اعضا را به عنوان معنویت خانواده در نظر بگیرند. این امر ضرورت طراحی ابزاری دقیق‌تر را نشان می‌دهد؛ چرا که رویکردهای پیشین از نظر روش‌شناختی سوگیری دارند (Captari et al., 2023).

خانواده بر اساس منابع اسلامی، نهادی است که با پیمان زندگی مشترک یک زن و مرد مسلمان شکل می‌گیرد و در فضایی همراه با آرامش و محبت، با مدیریت و تأمین معیشت مرد، زوجین نسبت به نیازهای یکدیگر مسئول و برای سایرین، نقش محافظتی و پرورشی دارند (سراقی و صفورایی پاریزی، ۱۳۹۸). این نهاد به عنوان بنیادی‌ترین رکن نظام اجتماعی، بستری منحصربه‌فرد برای رشد و تعالی انسان است که پایداری و کارآمدی آن در گرو مؤلفه‌های متعددی است. در میان این مؤلفه‌ها، «معنویت» به عنوان عاملی مهم، نقشی انکارناپذیر در ارتقای کیفیت روابط، تاب‌آوری در برابر فشارها و سلامت روان اعضای خانواده ایفا می‌کند. سازمان جهانی بهداشت نیز با تأکید بر بُعد معنوی سلامت، بر ضرورت توجه به نیازهای معنوی در نهادهای اجتماعی صحه گذاشته‌است (West, 1950).

پژوهش‌های گسترده در این زمینه، نشان داده‌اند که معنویت و سبک زندگی دینی، کارکردهای متعددی در نظام خانواده دارد؛ از جمله ارتقای رضایت زناشویی و حل تعارضات (قاسمی مقدم و همکاران، ۱۳۹۹؛ هراتیان و همکاران، ۱۳۹۴؛ Fallahchai et al., 2021)، تضمین سلامت روان، تاب‌آوری و بهزیستی اعضا (مصلحی، ۱۳۹۸؛ صفورائی و رادمرد، ۱۴۰۱؛ Captari et al., 2023؛ Walsh, 2010) و همچنین بهبود کارکرد، انسجام و پایداری خانواده (راشدی‌فر و همکاران، ۱۴۰۳؛ جان‌بزرگی، ۱۳۹۵؛ Washington et al., 2022؛ Mahoney, 2013). شواهد پژوهشی متأخر نیز تأیید

می‌کنند که فضای معنوی در خانواده، نه تنها به عنوان یک سپر محافظتی در برابر آسیب‌های روانی عمل می‌کند، بلکه با معنادار کردن رنج‌ها و تقویت پیوندهای عاطفی، تاب‌آوری سیستمی خانواده را تضمین می‌کند (Alrashdi et al., 2024؛ Washington et al., 2022؛ Fallahchai et al., 2021).

معنویت در اصطلاح روانشناختی، تعاریف گوناگونی در میان گروه‌های فرهنگی، ملیت‌ها و اقوام مختلف دارد (رجبی و همکاران، ۱۳۹۹، ۸۲). در ادبیات معاصر، معنویت یک تجربه عمیق انسانی است که شامل اعمال و باورهای متعالی شخصی، در چارچوب یک دین رسمی یا خارج از آن، می‌باشد (Captari et al., 2023؛ Walsh, 2010). روان‌شناسان این سازه را کیفیتی روانی می‌دانند که فراتر از مناسک ظاهری مذهبی قرار دارد. در انسان ایجاد انگیزه می‌کند و احساساتی نظیر درک قدرت الهی و احترام به خلقت را به وجود می‌آورد (Rassool, 2023). از این منظر، معنویت ارتباطی خصوصی و صمیمی بین انسان و مبدأ هستی است که دامنه‌ای از فضیلت‌ها را در یک زندگی خوب متجلی می‌سازد (Washington et al., 2022؛ West, 1950, p25). اما در مکاتب و رویکردهای سکولار ، مؤلفه‌هایی نظیر آگاهی، فراروی و اشتیاق به ارتباط با یک امر مقدس (صرفاً در قالب رابطه با واقعیتی ماورائی و شخصی‌سازی‌شده)، محوریت تعریف معنویت است (Alrashdi et al., 2024). فرد معنوی در زندگی هدف دارد و معنی زندگی را دریافته‌است؛ حتی در مواردی که فرد به وجود خداوند اعتقاد نداشته‌باشد نیز بُعد معنوی انسان را وامی‌دارد تا درباره خلقت و جهان لایتناهی بیاندیشد. زمانی این بُعد مهم در زندگی برجسته می‌شود که انسان در برابر فشارهای عاطفی، بیماری‌های شدید و مرگ قرار گیرد (حمدیه و همکاران، ۱۳۹۸، ص۴۱).

مروری بر تعاریف معنویت نشان می‌دهد که اغلب این تعاریف معنویت را دارای دو بعد می‌دانند؛ بعد اول معنویت مذهبی است که در آن مفهوم فرد از وجود مقدس یا واقعیت غایی به سبک و سیاق مذهبی بیان می‌شود و بعد دوم، معنویت وجودی است که در آن تجربیات روان‌شناختی خاصی که ارتباطی با وجود مقدس یا واقعیت غایی ندارد، مد نظر است (Hartz, 2005, p274).

با وجود اهمیت معنویت، چالش اصلی در «مفهوم‌سازی» و «سنجش» آن نهفته‌است. تعاریف رایج در روان‌شناسی معاصر، غالباً معنویت را به یک تجربه شخصی، سکولار و جدا از بافت دینی تقلیل می‌دهند (Hartz, 2005). این در حالی است که در بافت فرهنگی-اسلامی، معنویت مفهومی درهم‌تنیده با دین است و نمی‌توان آن را صرفاً یک حس درونی بدون چارچوب اعتقادی دانست. در تبیین مفهوم معنویت از منظر قرآن کریم، لازم است نسبت آن با مفاهیم کلیدی دیگر همچون ایمان، تقوا و عرفان روشن گردد؛ در الهیات اسلامی معنویت گوهر اصلی دین‌داری است و صرف تقید به احکام شریعت نیست؛ بلکه عبارت از معرفت به غیب و تبیین توحیدی از نظام هستی است که زیربنای عبادات و اخلاقیات محسوب می‌شود و ساحت اصلی آن را باید در باطن انسان جست‌وجو کرد (عباس‌زاده و سلامی، ۱۴۰۱، ص۴۱۵). ایمان، بنیان اعتقادی و تصدیق قلبی به مبانی دین است و زیربنای هر حرکت معنوی محسوب می‌شود. تقوا، بُعد عملی و رفتاری ایمان است که در قالب خودکنترلی و رعایت حدود الهی تجلی می‌یابد. عرفان، به تجربه‌های عمیق، شهودی و باطنی در مسیر قرب الهی اشاره دارد. در این میان، معنویت قرآنی که در این پژوهش مبنا قرار گرفته، مفهومی یکپارچه و جامع است که دربردارنده‌ی هر سه بعد است؛ یعنی معنویت، از ایمان سرچشمه می‌گیرد، در تقوا تجلی عملی می‌یابد و در غایت خود به مراتب عمیق عرفانی می‌رسد. در این رویکرد، معنویت در خانواده صرفاً مجموعه‌ای از مناسک نیست، بلکه نظامی جامع از بینش‌ها (باورها)، گرایش‌ها و کنش‌هاست که تمام ابعاد زیست خانوادگی را در راستای «قرب الهی» و «حیات طیبه» سامان می‌دهد (مصباح و همکاران، ۱۳۹۲).

بنابراین در تبیین چرایی اهمیت معنویت در نهاد خانواده، باید گفت که خانواده صرفاً یک قرارداد اجتماعی نیست، بلکه کانون تلاقی نفوس انسانی است که نیازمند شالوده‌ای فراتر از غرایز مادی برای بقاست. معنویت، با

تزریق معنا به زندگی روزمره و اتصال اعضای خانواده به منبع لایزال الهی، کارکردهای حیاتی متعددی را فعال می‌سازد؛ از جمله: ایجاد آرامش و سکینه در روابط زوجین (روم، ۲۱)، تقویت تاب‌آوری در برابر مشکلات زندگی با صبر و توکل و هدایت تربیتی نسل آینده به سوی کمال (تحریم، ۶). در واقع، خانواده بدون معنویت، کالبدی بی‌روح است که در طوفان حوادث و تضاد منافع فردی، به سرعت دچار گسست می‌شود؛ اما خانواده معنوی، سیستمی پویا و هدفمند است که در آن، حقوق و تکالیف اعضا نه بر اساس اجبار قانونی، بلکه بر مبنای «تقوا» و «احسان» تنظیم می‌گردد.

ظرفیت‌سنجی منابع اسلامی نشان می‌دهد که قرآن کریم به عنوان متن وحیانی و مرجع اصلی دین، حاوی دقیق‌ترین گزاره‌ها درباره معنویت در روابط خانواده است. قرآن کریم با ترسیم خانواده به مثابه کانونی برای «سکون و آرامش» (لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا؛ روم: ۲۱)، هدف غایی آن را فراتر از نیازهای غریزی و در راستای تعالی معنوی تعریف می‌کند. مفاهیمی چون «مودت و رحمت» (روم: ۲۱) به عنوان شالوده و پیونددهنده عاطفی، «معاشرت به معروف» (نساء: ۱۹) به عنوان اصل رفتاری و «قوامیت» (نساء: ۳۴) به عنوان ساختار مدیریتی، نشان‌دهنده وجود یک الگوی منسجم در قرآن است. همچنین دستور صریح به «مراقبت معنوی» از اعضای خانواده در آیه «قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا» (تحریم: ۶)، بیانگر مسئولیت‌پذیری اعضاء در قبال سرنوشت اخروی یکدیگر است. این منظومه مفاهیم، فراتر از توصیه‌های اخلاقی پراکنده، ساختاری نظام‌مند را برای خانواده ترسیم می‌کند که فقدان ابزاری برای سنجش کمی آن، یک خلأ آشکار پژوهشی است. این مفاهیم قرآنی، صرفاً توصیه‌های اخلاقی نیستند، بلکه مؤلفه‌هایی قابل‌سنجش و مشاهده‌پذیر در تعاملات خانوادگی‌اند که می‌توانند زیربنای یک مدل نظری منسجم قرار گیرند.

بررسی ابزارهای موجود نشان می‌دهد که اکثر مقیاس‌های معنویت، مانند پرسشنامه بهزیستی معنوی (رضازاده و پاک‌مهر، ۱۴۰۳) یا مقیاس‌های دلبستگی به خدا (Maranges, et al., 2026)، مبتنی بر هستی‌شناختی غربی و با رویکردی سکولار یا مسیحی تدوین شده‌اند که با بافت توحیدی و اسلامی انطباق کامل ندارند (گرامی، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، تمرکز ابزارهای بومی ساخته‌شده در داخل کشور، بر نگرش‌های معنوی فردی است (مانند: فرج‌نیا، ۱۴۰۱؛ اسکندری و همکاران، ۱۴۰۰؛ جان‌بزرگی، ۱۴۰۳) و از سنجش پویایی معنوی در سیستم خانواده به عنوان یک کلِ واحد غافل مانده‌اند. در متون روان‌شناسی جهانی نیز الگوهای اختصاصی برای «معنویت در خانواده» بسیار کمیاب‌اند؛ تنها نمونه شاخص، الگوی «معنویت رابطه‌ای» ماهونی (۲۰۱۳) است که سطوح روابط با خدا، اعضای خانواده و جامعه مذهبی را ترسیم می‌کند، اما این مدل نیز عمدتاً در سطح نظری باقی مانده و ابزار سنجش استاندارد و مطالعه میدانی دقیقی برای آن گزارش نشده‌است (Timothy, 2015, pp478-481). این خلأ روش‌شناختی باعث شده‌است که پژوهشگران در سنجش معنویت خانواده، یا به ابزارهای ترجمه‌شده‌ای متوسل شوند که روایی فرهنگی ندارند و یا از ابزارهای طراحی‌شده‌ای استفاده کنند که فاقد پشتوانه نظری منسجم قرآنی هستند؛ ضمن آنکه این ابزارهای موجود اغلب از نظر شاخص‌های روان‌سنجی (نظیر روایی، پایایی و طراحی صحیح سؤالات) و پوشش ابعاد معنویت قرآنی نیز با نارسایی‌هایی مواجه‌اند (مصلحی، ۱۳۹۸).پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف نظری و ابزاری، در پی طراحی و اعتباریابی ابزاری است که مستقیماً از بطن مفاهیم قرآن و سنت استخراج شده‌باشد.

با توجه به اینکه الگوی نظری پنج‌بعدی «معنویت در خانواده» مبتنی بر قرآن کریم در پژوهشی دیگر (مصلحی و همکاران، ۱۴۰۴) تبیین شده‌است، این مقاله مشخصاً بر فرآیند ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش آن تمرکز دارد. بدین منظور، این پژوهش با اتخاذ رویکردی آمیخته (کیفی-کمی) و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون استنطاقی-اجتهادی در فاز کیفی برای استخراج شاخص‌ها از متون دینی و روش‌های پیشرفته روان‌سنجی (تحلیل عاملی تأییدی) در فاز کمی برای اعتباریابی سازه، مسیر طراحی ابزار را پیموده‌است. پژوهش حاضر می‌کوشد به این پرسش اصلی پاسخ دهد که

پرسشنامه ساخته‌شده برای سنجش معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم[1] تا چه میزان از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب (روایی و پایایی) برخوردار است؟

برای پاسخ به این پرسش، اهداف زیر دنبال می‌شود:

۱. بررسی روایی محتوای گویه‌ها از منظر متخصصان.

۲. سنجش پایایی (همسانی درونی) پرسشنامه و مؤلفه‌های آن.

۳. آزمون روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از نظر شیوه اجرا، توصیفی، از نوع پیمایشی مقطعی است. با توجه به اینکه الگوی مفهومی و استخراج مؤلفه‌های پنج‌گانه «معنویت در خانواده» پیش‌تر در مطالعه کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون آیات و روایات (مصلحی و همکاران، ۱۴۰۴) تدوین شده‌است، پژوهش حاضر مستقیماً به فاز کمی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (روایی و پایایی) پرسشنامه مستخرج از آن الگو پرداخته‌است.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه زنان و مردان متأهل دارای فرزند ساکن در شهرهای قم و مشهد بود که حداقل دارای تحصیلات دوره اول متوسطه بودند. انتخاب این دو شهر به صورت هدفمند و با توجه به ماهیت مذهبی سازه مورد مطالعه صورت گرفت تا در مرحله نخست اعتباریابی، سازه در محیطی با بیشترین انطباق فرهنگی-مذهبی آزموده شود. انتخاب خانواده‌های «دارای فرزند» به عنوان معیار ورود، بر این منطق استوار بود که در الگوی نظری این پرسشنامه، مؤلفه‌هایی نظیر «مسئولیت‌پذیری معنوی» و «مراقبت‌های معنوی» ارتباط تنگاتنگی با انتقال بین‌نسلی ارزش‌ها و نقش‌های تربیتی والدین (مانند دغدغه‌مندی برای حفظ حریم معنوی فرزندان) دارند؛ لذا ارزیابی جامع این گویه‌ها در زوجین بدون فرزند با محدودیت مواجه می‌شد.

تعیین حجم نمونه در بخش کمی (مرحله نهایی اعتباریابی)، با توجه به اینکه کفایت نمونه در مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی، حداقل ۵ تا ۱۰ برابر تعداد گویه‌ها یا حداقل ۵۰۰ نفر پیشنهاد شده‌است (هومن، ۱۴۰۲، ص ۳۸۰)، تعداد ۶۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و پرت، داده‌های حاصل از ۵۳۸ پرسشنامه مبنای تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت.

فرآیند طراحی و اعتباریابی ابزار

پژوهش حاضر، به منظور طراحی و اعتباریابی پرسشنامه‌ای استاندارد و قرآن‌بنیان، در دو مرحله اصلی شامل مفهوم‌شناسی و تدوین الگو (فاز کیفی) و سنجش ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار (فاز کمی) سامان یافت. در مرحله نخست، با هدف تبیین سازه و استخراج مؤلفه‌های زیربنایی، مفاهیم معنویت و خانواده در متون روان‌شناسی و اسلامی واکاوی شد. بدین منظور، با رویکرد تدبر در قرآن کریم، آیات مرتبط استخراج و جهت اطمینان از صحت برداشت‌ها، با مراجعه به بیش از ۳۵ تفسیر معتبر شیعه و اهل سنت بررسی گردید. از آنجا که دستیابی به مراتب عمیق معنایی قرآن نیازمند بهره‌گیری از روایات مفسران حقیقی وحی است (فاکر میبدی، ۱۳۹۳، ۲۳۵)، گنجینه‌ای مشتمل بر ۳۰۰ آیه و ۴۰۰روایت تفسیری برای پشتوانه نظری الگو گردآوری شد. حاصل این فرآیند، شکل‌گیری الگوی پنج‌عاملی معنویت در خانواده شامل مؤلفه‌های باورهای معنوی، فعالیت‌های معنوی، مسئولیت‌پذیری معنوی، مراقبت‌های معنوی و فضای معنوی بود. جهت روایی‌سنجی الگو، فرم محتوایی شامل مؤلفه‌ها و مستندات دینی به ۳۴ نفر از کارشناسان خبره علوم اسلامی و روان‌شناسی ارائه شد و دلالت مستندات بر مؤلفه‌ها کاملاً تأیید شد.

1. Spirituality in the Family Questionnaire based on the Quran (SFQ-Quran)

پس از تأیید الگو، در مرحله دوم (فاز کمی)، فرآیند تبدیل مفاهیم به ابزار سنجش آغاز گردید و بر اساس مؤلفه‌های پنج‌گانه و مستندات دینی، نسخه اولیه پرسشنامه با ۷۴ گویه طراحی شد. جهت بررسی روایی محتوایی و اطمینان از تناسب فرهنگی و مفهومی گویه‌ها، پرسشنامه در اختیار گروه دوم خبرگان شامل ۲۸ نفر از اساتید حوزه و دانشگاه قرار گرفت و بر اساس بازخوردها و محاسبه شاخص روایی محتوا (CVI) و نسبت روایی محتوا (CVR)، اصلاحات لازم اعمال شد. در ادامه، برای بررسی روایی صوری و شفافیت گویه‌ها برای مخاطب عام، پرسشنامه توسط نمونه‌ای ۲۰ نفری از جامعه هدف (والدین متأهل) ارزیابی و ویرایش نهایی شد. برای برآورد پایایی اولیه، نسخه اصلاح‌شده بر روی یک نمونه ۱۰۰ نفری از خانواده‌های شهرهای قم و مشهد اجرا گردید و با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل آیتم‌ها، ۲۰ گویه نامناسب حذف و نسخه نهایی با ۵۴ گویه تدوین شد. در گام نهایی، پرسشنامه ۵۴ گویه‌ای بر روی نمونه اصلی پژوهش به حجم ۶۰۰ نفر (که پس از پالایش به ۵۳۸ پرسشنامه قابل تحلیل رسید) اجرا شد و داده‌های حاصل، مبنای تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای بررسی برازش الگو (روایی‌سازه) و همچنین محاسبه مجدد پایایی در نمونه‌ای وسیع‌تر، قرار گرفت (مصلحی، ۱۴۰۱، ص۲۳۸).

یافته‌ها

در این بخش، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه «معنویت در خانواده»، در ابعاد روایی و پایایی ارائه می‌گردد.

روایی محتوایی و صوری

نسخه اولیه ۷۴ گویه‌ای، به منظور احراز روایی محتوایی، در اختیار ۲۸ نفر از متخصصان حوزه خانواده و روان‌شناسی قرار گرفت. نتایج ارزیابی نشان داد که میانگین شاخص روایی محتوا برای گویه‌ها ۰٫۸۹ و میانگین نسبت روایی محتوا برابر با ۰٫۷۹ بود که هر دو بالاتر از حد ملاک (به ترتیب ۰٫۷۹ و ۰٫۴۹) قرار داشتند و بر اساس بازخوردهای کیفی متخصصان، برخی گویه‌ها به دلیل ابهام معنایی یا همپوشانی محتوایی اصلاح یا ادغام شدند. در ادامه، جهت بررسی روایی صوری، ۲۰ نفر از والدین (جامعه هدف) پرسشنامه را تکمیل کردند. تحلیل بازخوردهای دریافتی در محورهایی نظیر «وضوح گویه‌ها»، «تناسب فرهنگی» و «سهولت پاسخگویی» نشان داد که ابزار از قابلیت فهم بالایی برخوردار است. در نهایت، با اعمال اصلاحات جزئی نگارشی، نسخه نهایی برای اجرای پایلوت آماده شد.

پایایی پرسشنامه

در این مرحله جهت سنجش پایایی، پرسشنامه در نمونه‌ای ۱۰۰ نفری اجرا شد و نتایج آن تجزیه و تحلیل گردید. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ[1] محاسبه و نتایج در جدول (۱) ارائه شده‌است.

جدول ۱ پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ

مؤلفه	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
باورهای معنوی	۱۴	۰٫۸۸
فعالیت‌های معنوی	۱۵	۰٫۹۰
مسئولیت‌پذیری معنوی	۷	۰٫۸۰
مراقبت‌های معنوی	۱۰	۰٫۷۴
فضای معنوی	۸	۰٫۸۰
کل پرسشنامه	۵۴	۰٫۹۵

1. Cronbach's alpha

لازم به ذکر است که برای پیشگیری از تورم عاملی و کاذب بودن آلفای بالای کرونباخ، ماتریس همبستگی بین‌گویه‌ای (Inter-item correlation) بررسی گردید. گویه‌هایی که دارای همپوشانی افراطی (همبستگی بالای ۰,۸۰) با یکدیگر بودند، به دلیل افزونگی در مرحله پالایش حذف شدند. در این مرحله، با استفاده از تحلیل آیتم و محاسبه ضریب تمیز، ۲۰ گویه که دارای همبستگی گویه-کل پایین (کمتر از ۰,۳) بودند یا حذف آن‌ها موجب افزایش آلفای کرونباخ می‌شد، از پرسشنامه کنار گذاشته شدند (شامل ۴ گویه از فعالیت‌های معنوی، ۴ گویه از مسئولیت‌پذیری، ۴ گویه از مراقبت‌های معنوی و ۸ گویه از فضای معنوی).

پس از حذف این گویه‌ها، نسخه نهایی ۵۴ گویه‌ای تدوین گردید. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) برای کل پرسشنامه (۰,۹۵) و تمامی خرده‌مقیاس‌ها در دامنه مطلوب (۰,۷۴ تا ۰,۹۰) قرار دارد. همچنین تحلیل مجدد بر روی گویه‌های باقی‌مانده نشان داد که تمامی ۵۴ گویه دارای همبستگی گویه-کل اصلاح‌شده بالاتر از ۰,۳ هستند و دامنهٔ همبستگی آن‌ها با نمره کل مقیاس بین ۰,۴۵ تا ۰,۷۸ نوسان دارد که حاکی از انسجام درونی بالای ابزار است.

در این مرحله، به منظور ارزیابی روایی سازه پرسشنامه ۵۴ گویه‌ای، ۶۰۰ پرسشنامه در جامعه آماری توزیع گردید. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و برگشت‌نخورده، در نهایت داده‌های معتبر ۵۳۸ نفر، مبنای تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت بررسی ساختار عاملی پرسشنامه و تأیید انطباق داده‌ها با الگوی نظری پنج‌عاملی، از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) استفاده شد[1] که نتایج آن جهت بررسی برازش مدل مرتبه اول و دوم در جدول (۲) ارائه شده‌است.

جدول ۲ شاخص‌های برازش الگوی معنویت در خانواده

عنوان مؤلفه	مرتبه	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI	AGFI
باورهای معنوی	اول	۲,۸۹	۰,۰۵۹	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۲
فعالیت‌های معنوی	اول	۲,۶۳	۰,۰۵۵	۰,۹۸	۰,۹۷	۰,۹۳
مسئولیت‌پذیری	اول	۲,۵۹	۰,۰۵۴	۰,۹۹	۰,۹۹	۰,۹۶
مراقبت‌های معنوی	اول	۲,۲۸	۰,۰۴۹	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۵
فضای معنوی	اول	۱,۰۴	۰,۰۰۹	۰,۹۹	۰,۹۹	۰,۹۸
کل مؤلفه‌ها	دوم	۴,۱۶	۰,۰۷۷	۰,۹۵	۰,۹۵	۰,۹۸

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، تمامی مقادیر کای‌اسکوئر نسبی (χ^2/df) در سطح قابل قبول (کمتر از ۵) قرار دارند. همچنین شاخص‌های تطبیقی (CFI و IFI) بالای ۰,۹۰ و خطای تقریب (RMSEA) برای تمامی ابعاد زیر ۰,۰۸ است که نشان از برازش بسیار مطلوب داده‌های تجربی با الگوی مفهومی پژوهش دارد. تمامی بارهای عاملی نیز در سطح ($p<0.01$) معنادار ارزیابی شدند.

بررسی پارامترها نشان داد که تمامی ۵۴ گویه در تحلیل مرتبه اول دارای بار عاملی معنادار ($t > 1.96$) بر روی عامل‌های مربوطه هستند؛ به طور مشخص، ۱۴گویه در مؤلفه «باورهای معنوی»، ۱۵ گویه در «فعالیت‌های معنوی»، ۷ گویه در «مسئولیت‌پذیری معنوی»، ۱۰ گویه در «مراقبت‌های معنوی» و ۸ گویه در «فضای معنوی» تأیید شدند. در تحلیل عاملی

---

۱. انتخاب روش تحلیل عاملی به نوع پژوهش و هدف تحلیل داده‌ها بستگی دارد. زمانی که شواهد کافی برای تعداد عامل‌ها وجود نداشته باشد، از تحلیل عامل اکتشافی استفاده می‌شود، اما زمانی که تحقیق از یک پشتوانه نظری قوی برخوردار باشد، تحلیل عامل تأییدی مطلوب‌تر است. تحلیل عامل تأییدی مشخص می‌کند آیا داده‌ها با عوامل معین در فرضیه (یا مبانی نظری) هماهنگی دارد یا خیر (ر.ک: هومن، ۱۴۰۲، ص۴۱۹-۴۲۱).

مرتبه دوم نیز تمامی بارهای عاملی مؤلفه‌ها بر روی سازه کلان «معنویت در خانواده» معنادار و بالاتر از ۰,۴ برآورد گردید که نشان‌دهنده انطباق کامل و یکپارچه داده‌ها با الگوی نظری پنج‌عاملی است.

همبستگی درونی مؤلفه‌ها

جدول ۳ آمارهای توصیفی و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های معنویت خانواده

	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱	باورهای معنوی	۵۲,۰	۴,۶۳	۱				
۲	رفتارهای معنوی	۴۸,۱	۷,۰۲	۰,۶۳۷**	۱			
۳	مسئولیت‌پذیری معنوی	۲۴,۹	۲,۵۸	۰,۴۹۸**	۰,۶۲۲**	۱		
۴	مراقبت‌های معنوی	۳۵,۷	۳,۶۵	۰,۵۶۶**	۰,۶۰۹**	۰,۴۸۹**	۱	
۵	فضای معنوی	۲۷,۰	۳,۴۸	۰,۵۲۶**	۰,۶۷۲**	۰,۵۶۵**	۰,۵۲۰**	۱
۶	معنویت خانواده	۱۸۷,۷	۱۷,۶۴	۰,۸۱۰**	۰,۹۱۵**	۰,۷۳۷**	۰,۷۷۲**	۰,۷۹۳**

P≤۰/۰۱**

پایین بودن نسبی انحراف معیار در نمره کل و مؤلفه‌ها، بیان‌گر پدیده اثر سقف (Ceiling Effect) در توزیع داده‌هاست. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش از ساکنان دو شهر با بافت عمیق مذهبی (قم و مشهد) انتخاب شده‌اند، گرایش پاسخ‌دهندگان به سمت نمرات بالای مقیاس (مطلوبیت مذهبی) امری قابل پیش‌بینی است. با این وجود، ضرایب همبستگی نشان‌دهنده قدرت تفکیک مناسب بین ابعاد پرسشنامه است.

به منظور بررسی روایی همگرا و ساختار درونی پرسشنامه، ماتریس همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌ها و نمره کل محاسبه شد جدول (۳). نتایج نشان داد که تمامی ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های پنج‌گانه با یکدیگر (در دامنه ۰,۴۹ تا ۰,۶۷) و با نمره کل معنویت در خانواده (در دامنه ۰,۷۳ تا ۰,۹۱) مثبت و در سطح ۰,۰۱ معنادار هستند.

نکته قابل توجه این است که ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها در حد متوسط به بالا قرار دارد که نشان‌دهنده همبستگی درونی مطلوب ابزار است؛ به این معنا که مؤلفه‌ها ضمن داشتن ارتباط معنادار با یکدیگر (همگرایی)، از استقلال نسبی نیز برخوردارند و یک سازه واحد اما چندبعدی را می‌سنجند. بیشترین همبستگی با نمره کل مربوط به مؤلفه «فعالیت‌های معنوی» (۰,۹۱) و کمترین آن مربوط به «مسئولیت‌پذیری معنوی» (۰,۷۳) بود که نشان‌دهنده سهم متفاوت اما معنادار هر بُعد در تبیین سازه کلی معنویت در خانواده است.

شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه

شیوه نمره‌گذاری گویه‌های این پرسشنامه، به صورت لیکرت چهار درجه‌ای است بدین صورت که به «بسیار کم (اصلاً)» نمره ۱، «زیاد» نمره ۲، «کم» نمره ۳، «بسیار زیاد (همیشه)» نمره ۴ اختصاص می‌یابد. بنابراین حداکثر نمره آزمودنی در این پرسشنامه ۲۱۶ و کمترین نمره ۵۴ است. سؤال‌های ۲۳ ، ۲۷ و ۴۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

تبیین مبانی قرآنی و ساختار مفهومی مؤلفه‌ها

همان‌گونه که در پژوهش کیفی و تدوین الگوی نظری به تفصیل آمده‌است، معنویت در خانواده به معنای «وجود فضایی معنوی در خانواده است که بر اساس باورهای معنوی اعضای آن، فعالیت‌ها و مراقبت‌های معنوی شکل می‌گیرد؛ این فعالیت‌ها، مسئولیت‌هایی برای آن‌ها جهت حفظ چنین فضایی به وجود می‌آورد و در نهایت باعث کارآمدی و بهبود کارکردهای خانواده خواهد شد» (مصلحی، ۱۴۰۱، ص۱۵). بنابراین، این سازه یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه یک نظام پویا و درهم‌تنیده است که از پنج مؤلفه قرآنی زیر تشکیل شده‌است. این مؤلفه‌ها در یک رابطه طولی و تکاملی با یکدیگر قرار دارند:

○ **باورهای معنوی (هسته شناختی):** این مؤلفه به مثابه زیربنای اصلی خانواده معنوی، بر جهان‌بینی توحیدی استوار است. در منطق قرآن، ایمان به مبدأ و معاد، صرفاً یک عقیده قلبی نیست، بلکه موتور محرک تمام رفتارهای خانواده است. آیاتی نظیر «الَّذِینَ یُؤْمِنُونَ بِالْغَیْبِ...» (بقره: ۳) و تأکید بر حضور دائمی خداوند «وَهُوَ مَعَکُمْ أَیْنَ مَا کُنْتُمْ» (حدید: ۴)، نشان می‌دهد که باورهای معنوی، جهت‌گیری کلی خانواده را تعیین می‌کنند.

○ **فعالیت‌های معنوی (تجلی عملی):** باورها برای عینیت یافتن نیازمند عمل صالح هستند. این مؤلفه شامل مناسک عبادی (مانند نماز جماعت خانوادگی) و تعاملات ارزشی (مانند صله رحم و انفاق) است. قرآن کریم، ایمان را در کنار عمل صالح می‌ستاید (عصر: ۳) و بر نقش مناسک در تحکیم خانواده تأکید دارد «وَأْمُرْ أَهْلَکَ بِالصَّلَاةِ» (طه: ۱۳۲).

○ **مسئولیت‌پذیری معنوی (ساختار حقوقی):** در نظام خانواده قرآنی، هر عضو در برابر رشد معنوی و سعادت اخروی دیگران مسئول است. این مؤلفه بر مفهوم قوامیت و مسئولیت متقابل استوار است. آیه شریفه «قُوا أَنْفُسَکُمْ وَأَهْلِیکُمْ نَارًا» (تحریم: ۶) به صراحت نشان می‌دهد که سرپرستی در خانواده، فراتر از تأمین معاش، شامل هدایت و حفاظت معنوی اعضا نیز می‌شود.

○ **مراقبت‌های معنوی (ساختار عاطفی-اخلاقی):** این بعد، فراتر از وظایف خشک قانونی عمل می‌کند و شامل مفاهیمی چون مودت و رحمت (روم: ۲۱)، «عاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ» (نساء: ۱۹) گذشت و ایثار است. مراقبت معنوی، فضای خانواده را از آسیب‌های اخلاقی و روانی ایمن می‌سازد.

○ **فضای معنوی (برآیند سیستمی):** این مؤلفه، خروجی نهایی تعامل چهار مؤلفه پیشین است. فضای معنوی، همان سکینه و آرامشی است که خداوند بر خانواده‌های ایمانی نازل می‌کند (فتح: ۴) و خانه‌ای را شکل می‌دهد که در آن ذکر خدا بلند مرتبه است «فِی بُیُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَنْ تُرْفَعَ وَیُذْکَرَ فِیهَا اسْمُهُ یُسَبِّحُ لَهُ فِیهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ» (نور: ۳۶). این فضا، بستری امن و رشددهنده برای تمام اعضا فراهم می‌آورد.

تفسیر نمرات

پرسشنامه نهایی مشتمل بر پنج مؤلفه اصلی است که هر یک، بُعدی از ابعاد معنویت در خانواده را می‌سنجد. نمرات بالاتر در هر مؤلفه، نشان‌دهنده وضعیت مطلوب‌تر آن بُعد در خانواده است. شرح مؤلفه‌ها و نمونه گویه‌های بدین ترتیب است:

۱. باورهای معنوی (۱۴ گویه): این مؤلفه، زیربنای شناختی خانواده را می‌سنجد و شامل بینش‌هایی است که فرد نسبت به خداوند، معاد و جایگاه معنوی خانواده دارد.

○ *نمونه گویه:* «باورم این است که اداره و هدایت جهان به دست خداوند است»؛ «معتقدم زندگی بدون ارتباط با خدا بی‌معناست».

۲. فعالیت‌های معنوی (۱۵ گویه): این بعد، تجلی عملی باورها در رفتار اعضای خانواده است و شامل مناسک عبادی (فردی و جمعی) و تعاملات ارزشی می‌شود.

○ *نمونه گویه:* «در برنامه‌های خانواده ما، دعا و نیایش جایگاه خاصی دارد»؛ «یکی از کارهای همیشگی من، دعا برای اعضای خانواده‌ام است».

۳. مسئولیت‌پذیری معنوی (۷ گویه): این مؤلفه به حس تعهد و وظیفه‌شناسی اعضا در قبال رشد معنوی و رعایت حقوق یکدیگر اشاره دارد.

○ *نمونه گویه:* «تلاش می‌کنم وظایفم را نسبت به خانواده‌ام انجام دهم»؛ «در مقابل وظایف خانوادگی که بر عهده دارم، احساس مسئولیت می‌کنم».

۴. مراقبت‌های معنوی (۱۰ گویه): این بعد، نشان‌دهنده حساسیت و دغدغه‌مندی اعضا برای حفظ حریم معنوی خانواده و پیشگیری از آسیب‌های اخلاقی است.

○ *نمونه گویه:* «اجازه نمی‌دهم کسی در اعتقادات دینی خانواده‌ام خللی وارد کند»؛ «در خانواده ما، ارتباط صمیمی با نامحرم، امری مذموم و ناپسند است».

۵. فضای معنوی (۸ گویه): این مؤلفه، جوّ حاکم بر خانواده را می‌سنجد که برآیند تعاملات معنوی اعضا و احساس حضور خداوند در زندگی است.

○ *نمونه گویه:* «حضور خداوند را در زندگی‌ام احساس می‌کنم»؛ «خانواده‌ام، خانواده‌ای گرم و حمایتگر است».

نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، پر کردن خلأ موجود در سنجش معنویت خانواده‌محور، از طریق روان‌سنجی و اعتباریابی ابزاری استاندارد، مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که الگوی پنج‌عاملی پیشین (شامل باورهای معنوی، فعالیت‌های معنوی، مسئولیت‌پذیری معنوی، مراقبت‌های معنوی و فضای معنوی) از برازش مطلوبی با داده‌های تجربی برخوردار است و ابزار ارزیابی‌شده (Quran-SFQ) دارای ویژگی‌های روان‌سنجی (روایی و پایایی) قابل قبولی است.

نخست، تأیید ساختار چندبعدی این ابزار و به‌ویژه شناسایی مؤلفه باورهای معنوی به عنوان هسته مرکزی شناخت در خانواده، همسو با رویکردهای نوین در روان‌شناسی دین است که معنویت را سازه‌ای پیچیده و چندوجهی می‌دانند (Hill et al., 2000). این یافته با پژوهش‌های Mahoney et al. (1999) که بر نقش تقدیس در روابط خانوادگی تأکید دارند، همخوانی دارد؛ اما تمایز اصلی پژوهش حاضر در ماهیت این باورهاست. در حالی که ابزارهای غربی غالباً معنویت را به یک «تجربه فردی» یا احساس تقدس شخصی تقلیل می‌دهند (Hartz, 2005)، در الگوی قرآنی، باورها صرفاً یک سازه شناختی نیستند، بلکه زیربنای «جهان‌بینی توحیدی» خانواده را شکل می‌دهند. این یافته با نتایج مرادی دهنوی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است که نشان دادند، دین‌داری از طریق سازه‌های میانجی همچون «معنای زندگی» و «خودکارآمدی»، تأثیر عمیقی بر آسایش روان‌شناختی افراد دارد؛ به این معنا که باورهای معنوی با تزریق معنا به زندگی، بستری برای سلامت روان فراهم می‌کنند. این جهان‌بینی، معنویت را از یک حس درونی فراتر برده و آن را به مثابه یک «پدیده سیستمی و ارتباطی» تعریف می‌کند که در آن، تقدیس روابط تنها یک احساس نیست، بلکه در قالب «مسئولیت» و «مراقبت» نمود عینی می‌یابد.

دوم، شناسایی مؤلفه فعالیت‌های معنوی نشان می‌دهد که در منطق قرآن، معنویت بدون عمل صالح و مناسک (مانند نماز و صله رحم) محقق نمی‌شود. این نتیجه تمایز آشکار این ابزار با مدل‌های معنویت سکولار غربی است که گاه معنویت را به یک حس درونی بدون نمود رفتاری تقلیل می‌دهند (Hartz, 2005). در مقابل، این یافته با نتایج پژوهش Washington et al. (2022) که بر نقش آیین‌های مذهبی در تاب‌آوری خانواده تأکید دارند، همسو است. همچنین این نتیجه با مطالعه مروری قائم‌پناه و همکاران (۱۴۰۱) مطابقت دارد که در آن «انجام منظم فعالیت‌های معنوی» نظیر دعا، نیایش و توکل، به عنوان مهارت‌های مشترک معنوی شناسایی شده‌اند که نقش جدی در ارتقای سلامت روان ایفا می‌کنند. این ابزار نشان می‌دهد که مناسک مشترک، پیوند دهندهٔ اعضای خانواده در طوفان‌های زندگی است و ایمان قلبی را به رفتار عینی ترجمه می‌نمایند. یافته‌های پژوهش حاضر همسویی قابل‌توجهی با نظریه تقدس‌بخشی[1] Mahoney et al. (1999) دارد. طبق این نظریه، زمانی که افراد جنبه‌های زندگی خانوادگی را دارای معنای الهی و مقدس می‌دانند، سرمایه‌گذاری روانی و مراقبت بیشتری از آن می‌کنند. پرسشنامه SFQ-Quran با عملیاتی‌سازی دقیق این مفهوم در قالب باورهای معنوی و مراقبت‌های معنوی، مکانیزم بومی این فرآیند روان‌شناختی را آشکار می‌سازد.

1. Sanctification Theory

سوم، برجسته شدن دو مؤلفه مسئولیت‌پذیری معنوی و مراقبت‌های معنوی، نوآوری نظری اصلی این پژوهش محسوب می‌شود که جایگاه آن را در ادبیات علم، متمایز می‌کند. در حالی که ابزارهای غربی (مانند SWBS) غالباً معنویت را عاملی برای «آرامش فردی» می‌دانند، این پژوهش نشان داد که در منطق قرآن، معنویت عاملی برای تعهد متقابل است. این دو بعد نشان می‌دهند که در خانواده قرآنی، اعضا نسبت به رشد معنوی یکدیگر مسئول (قُوا أَنْفُسَكُمْ وَ أَهْلِيكُمْ ناراً) و نسبت به خطاهای یکدیگر «مراقب و پوشاننده» (هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ) هستند. این یافته، نظریه قوامیت و مودت قرآنی را به زبان روان‌سنجی ترجمه کرده و نشان می‌دهد که خانواده معنوی، سیستمی است که در آن اعضا خود را در برابر رشد و سعادت یکدیگر مسئول می‌دانند (مصلحی و همکاران، ۱۴۰۱). این نگاه فراتر از مدل‌های کارکردی رایج (مانند مک‌مستر) است که صرفاً بر حل مسئله تمرکز دارند.

بنابراین مؤلفه فضای معنوی به عنوان برآیند سیستمی چهار عامل قبلی، نشان‌دهنده جوّ حاکم بر خانواده است که با مفهوم سکینه در قرآن قرابت دارد. این فضا، بستری امن برای رشد و تاب‌آوری اعضا فراهم می‌کند. این یافته همسو با پژوهش‌های متأخر است که نشان داده‌اند مقاومت معنوی و ارزیابی‌های معنوی از وقایع زندگی، نقشی منحصربه‌فرد در کاهش تنیدگی و حفظ انسجام روانی ایفا می‌کنند (Captari et al., 2023). در مجموع، پرسشنامه حاضر برخلاف ابزارهای غربی که غالباً بر تجربه فردی تمرکز دارند، معنویت را به مثابه یک پدیده سیستمی و ارتباطی در خانواده می‌سنجد. این ابزار نشان می‌دهد که معنویت در خانواده اسلامی، ترکیبی درهم‌تنیده از ایمان قلبی، التزام عملی، مسئولیت حقوقی و مراقبت اخلاقی است؛ یافته‌ای که ضرورت گذر از مدل‌های جهان‌شمول‌نگر به مدل‌های حساس به بافت فرهنگی در مطالعات خانواده را تأیید می‌کند (Alrashdi et al., 2024).

این پرسشنامه، از نظر کاربردی، ظرفیت‌های قابل‌توجهی را در حوزه‌های بالینی، پژوهشی و تربیتی ارائه می‌دهد. در حوزه بالینی و مشاوره خانواده، درمانگران می‌توانند با بهره‌گیری از این پرسشنامه، نیم‌رخ معنوی خانواده‌ها را ترسیم نموده و با شناسایی دقیق نقاط قوت و ضعف در ابعاد پنج‌گانه، مداخلات هدفمندتری را طراحی کنند؛ برای نمونه، خانواده‌ای که در بُعد باورها نمره بالا اما در مراقبت‌ها نمره پایین کسب می‌کند، نیازمند مداخله در مهارت‌های ارتباطی-اخلاقی است تا شکاف میان شناخت و رفتار را ترمیم کند. در حوزه پژوهشی نیز، این ابزار بستر مناسبی را برای محققان فراهم می‌آورد تا رابطه معنویت خانواده‌محور را با متغیرهای کلیدی نظیر رضایت زناشویی، سبک‌های فرزندپروری و سلامت روان در بافت فرهنگی-اسلامی با دقتی فراتر از ابزارهای عمومی بسنجند. افزون بر این، در عرصه سیاست‌گذاری و تربیت، نهادهای فرهنگی می‌توانند با استناد به الگوی زیربنایی این ابزار، بسته‌های آموزشی جامعی را تدوین کنند که به جای تمرکز صرف بر آموزش عقاید فردی، بر تقویت فضای معنوی و نهادینه‌سازی مسئولیت‌پذیری متقابل در بستر خانواده تمرکز داشته‌باشد.

پژوهش حاضر علی‌رغم نوآوری و یافته‌های خود، با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست، تمرکز نمونه بر شهرهای مذهبی قم و مشهد، موجب همگنی پاسخ‌ها و کاهش نسبی انحراف معیار نمرات گردید. پیشنهاد می‌شود جهت ارتقای تعمیم‌پذیری نتایج، این پرسشنامه در جوامع و بافت‌های فرهنگی متنوع‌تری نیز هنجاریابی شود. دوم، این پژوهش از طرح مقطعی استفاده کرده‌است؛ مطالعات طولی می‌تواند به درک عمیق‌تری از تحول معنویت در خانواده در طول زمان کمک کند. سوم، به دلیل محدودیت، تحلیل کامل گویه‌ها در این مقاله گزارش نشده‌است که می‌تواند در پژوهش‌های مستقل بررسی شود. برای پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود رابطه الگوی پنج‌عاملی معنویت در خانواده با متغیرهای کلیدی دیگری مانند سلامت روان، رضایت از زندگی، تاب‌آوری و سبک‌های فرزندپروری بررسی شود. همچنین، طراحی و ارزیابی اثربخشی بسته‌های آموزشی مبتنی بر این الگو برای زوجین و والدین می‌تواند زمینه کاربردی مهمی برای تحقیقات آینده باشد.

نتایج کلی پژوهش نشان می‌دهد که پرسشنامه معنویت در خانواده بر اساس قرآن کریم با دارا بودن ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب، ابزاری کارآمد، بومی و متناسب با بافت فرهنگی-اسلامی است که می‌تواند توسط پژوهشگران و درمانگران برای سنجش دقیق ابعاد چندگانه معنویت در نظام خانواده مورد بهره‌برداری قرار گیرد.

منابع

قرآن کریم.

اسکندری، ا.وزیری. س.، فلاح. م.ح.،و عاصی مذنب. ا. (۱۴۰۰). تدوین و اعتبارسنجی ابزار سنجش سلامت معنوی مبتنی بر متون اسلامی مرتبط. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۲(۴۸)، ۱۹۶-۱۶۵.

تیموتی، س. (۲۰۱۵). *روان‌شناسی دین و معنویت؛ شناخت عمیق و دقیق* (ترجمه ف. رسانه و م. دلیر، ۱۴۰۲). ارجمند.

ثناگویی‌زاده، م. (۱۴۰۲). اثربخشی خانواده‌درمانی مذهبی با رویکرد اسلامی بر کارآمدی خانواده، رضایت زناشویی و شاخص‌های غنی‌سازی ارتباط والدین دارای فرزند نوجوان. *روان‌شناسی فرهنگی*، *۷*(۱)، ۲۰۸-۲۳۵.

جان‌بزرگی، م. (۱۳۹۵). اثر خانواده‌درمان‌گری سیستمی معنوی بر رضایت زناشویی و کنش‌وری خانواده. *دوفصلنامه پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده*، ۴(۲۱)، ۹-۲۸.

جان‌بزرگی، م. (۱۴۰۳). *درمان چندبعدی معنوی: یک رویکرد خداسو برای مشاوره و روان‌درمانگری (فنون و برنامه‌ها)*. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

حمدیه، م.و شهیدی، ش. (۱۳۹۸). *اصول و مبانی بهداشت روانی* (چاپ هشتم). سمت.

راشدی‌فر، ف.، سالاری‌فر. م.، صفورائی پاریزی. م. (۱۴۰۳). مدل‌یابی ساختاری کارآمدی خانواده بر اساس معنای زندگی با نقش میانجی معنویت در خانواده و مرزهای زوجینی. مطالعات اسلام و روانشناسی، ۱۸(۳۵)، ۱۸-۱. doi: ۱۰.۳۰۴۷۱/psy.۲۲۰۵,۹۸۰۹,۲۰۲۴

رجبی. م.، نارویی نصرتی. ر.،و جهانگیرزاده قمی.، م. (۱۳۹۹). معنویت: چیستی، گستره و کارکردها در روان‌شناسی و مقایسه آن با رویکرد اسلامی. اسلام و پژوهش های روان‌شناختی, ۶(۱۴), ۱۰۲-۷۹.

رضازاده قوشقرا، م. و پاک‌مهر، سینا. (۱۴۰۳). از شرق تا غرب؛ تازه‌ترین ابزارهای سنجش معنویت در جمعیت‌های مختلف، Conference on Spiritual Health with the Approach of Spiritual Care، Tehran، https://civilica.com/doc/۲۳۴۰۸۴۸

سراقی، ه.و صفورائی پاریزی، م. م. (۱۳۹۸). بازتعریف خانواده بر اساس قرآن و منابع روایی. *دوفصلنامه تخصصی پژوهش‌های روان‌شناسی اسلامی*، ۲ (۲)، ۶۷-۹۵.

صفورائی پاریزی، م.،و رادمرد، ح (۱۴۰۱). پیش‌بینی کارکرد خانواده بر اساس ادراک زوجین از حضور خدا در زندگی با واسطه‌گری تاب‌آوری فردی. *اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۸(۱۸)، ۱۱۴-۹۳.

عباس‌زاده، م.،و سلامی، ا. (۱۴۰۱). مبانی فلسفی معنویت در اسلام (با نگاهی به تفاوت آن با رویکرد غیردینی). *فرهنگ و ارتقای سلامت فرهنگستان علوم پزشکی*، ۶(۳)، ۴۲۰-۴۱۲.

گرامی، غ. (۱۴۰۱). بررسی و نقد مبانی تکلیف‌گریزی معنویت‌های سکولار ایران معاصر. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۶(۲)، ۴۱۸-۳۹۷.

فاکر میبدی، م. (۱۳۹۳). *مبانی تفسیر روایی*. پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

فرج‌نیا. س. (۱۴۰۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس سازه‌های سلامت معنوی و روحی از منظر تفکر اسلامی. مجله سلامت معنوی. ۱(۱)، ۳۸-۵۳ .

قائم‌پناه، ز.، شمسایی، م. م.و براتیان، ر. (۱۴۰۱). مفاهیم مشترک در مهارت‌های معنوی: مطالعهٔ مروری. *روان‌شناسی فرهنگی*، *۶*(۱)، ۲۴-۴۵.

قاسمی مقدم. ک.، شفیع‌آبادی. ع.،و شریفی، اصغر. (۱۳۹۹). تعارضات زناشویی و نیازهای اساسی: نقش میانجی معنویت. *روانشناسی بالینی و شخصیت، ۱۸(۲)، ۶۵-۵۵*.. *18*(2), 55-65. doi: 10.22070/cpap.2020.2947

مرادی دهنوی، م.، رفیعی هنر، ح.و خوش‌گفتار مقدم، ع. ا. (۱۴۰۱). مدل‌یابی رابطه دین‌داری و آسایش روان‌شناختی با میانجیگری خودکارآمدی، حمایت اجتماعی ادراک شده و معنای زندگی. *روان‌شناسی فرهنگی*، *۶*(۲)، ۲۴۵-۲۶۶.

مصباح، م.، مهکام، ر. مصلحی، ج.،و جهانگیرزاده قمی، محمدرضا. (۱۳۹۲). *سلامت معنوی از دیدگاه اسلام (مفاهیم، شاخص‌ها، مبانی)*. حقوقی.

مصلحی، ج. (۱۳۹۸). سلامت معنوی؛ رویکردی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی. *فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی*، ۵(۱۷)، ۶۵-۹۱.

مصلحی، ج. (۱۴۰۱). *الگوی معنویت در خانواده و ساخت مقیاس آن بر اساس قرآن و سنت* [رساله دکتری]. جامعه المصطفی العالمیه(ص).

مصلحی، ج.، صفورائی پاریزی، م. م.، تقیان، ح.،و مسترحمی، س. ع. (۱۴۰۴). معماری خانواده معنوی: تبیین الگوی پنج‌بعدی مبتنی بر استنطاق از قرآن و روان‌شناسی. *مطالعات اسلام و روانشناسی*, ۱۹(۳۹), ۷-۵۰. https://doi.org/۱۰,۳۰۴۷۱/psy.۲۰۲۵,۱۱۰۷۱,۲۳۳۵

منجزی، ف.و شفیع‌آبادی، ع. (۱۳۹۱). بررسی اثر ارتباط اسلامی و نگرش‌های مذهبی بر بهبود رضایت زناشویی. *نشریه علوم رفتاری*، ۴(۱۰)، ۳۰-۳۷.

وست. (۱۹۵۰). *روان‌درمانی و معنویت* (ترجمه ش. شهیدی و س. ع. شیرافکن، چاپ سوم، ۱۳۹۷). رشد.

هارتز، گ. (۲۰۰۵). *معنویت و سلامت روان* (ترجمه امیر کامگار و ع. جعفری، چاپ سوم، ۱۴۰۰). روان.

هراتیان، ع. ع.، جان‌بزرگی، م.و آگاه هریس، م. (۱۳۹۴). رابطه پایبندی مذهبی و تعارض زناشویی و تفاوت آنها در میان زوجین. *پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده*، ۳(۵)، ۱۰۱-۱۱۷.

هومن، ح. ع. (۱۴۰۲). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری* (چاپ یازدهم). سمت.

Alrashdi, D. H., et al. (2024). Cultural adaptations of third-wave psychotherapies in Gulf Arab countries: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1603654. https://doi.org/10.1177/13634615241227691

Captari, L. E., Shannonhouse, L., Aten, J. D., & Snyder, J. D. (2023). Building spiritual fortitude and resilience following disaster: Synthesizing the contributions of positive psychology and religion/spirituality. In E. B. Davis, E. L. Worthington, Jr., & S. A. Schnitker (Eds.), *Handbook of positive psychology, religion, and spirituality* (pp. 475–490). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10274-5_30

Fallahchai, R., Fallahi, M., Moazenjami, A., & Mahoney, A. (2021). Sanctification of marriage, religious coping and marital adjustment of Iranian couples. *Psychology of Religion and Spirituality*, *13*(2), 121–134. https://doi.org/10.1037/rel0000288

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., Jr., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *30*(1), 51–77. https://doi.org /10.1111/1468-5914.00119

Mahoney, A. (2013). The spirituality of us: Relational spirituality in the context of family relationships. In K. I. Pargament (Ed.-in-Chief), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality: Vol. 1. Context, theory, and research* (pp. 365–389). Washington, DC: American Psychological Association.

Mahoney, A., Pargament, K. I., Jewell, T., Swank, A. B., Scott, E., Emery, E., & Rye, M. (1999). Marriage and the spiritual realm: The role of proximal and distal religious constructs in marital functioning. *Journal of Family Psychology*, *13*(3), 321–338. https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.3.321

Maranges, H. M., Jones, F. R., & Fincham, F. D. (2026). The God Attachment Questionnaire: Development and validation of an avoidant and anxious god attachment measure. *Psychology of Religion and Spirituality*, *18*(1), 32–45. https://doi.org/10.1037/rel0000573

Rassool, G. H. (2023). Islamic psychology: The basics. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003312956

Walsh, F. (2010). *Spiritual resources in family therapy*. Guilford Press.

Washington, K. T., Parker, O., & Oliver, D. P. (2022). Spirituality and family caregiving: A systematic review. *Journal of Family Nursing*, *28*(3), 223–238. https://doi.org/10.1177/10748407221087845

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ - ۲۶۷۶

بررسی نقش سرمایه فرهنگی در کاهش اضطراب مرگ و افکار خودکشی در دانشجویان

سیده شیدا عاطفه‌مند[۱] ✉، عباسعلی الهیاری[۲]، حجت‌اله فراهانی[۳]

۱. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** s.atefemand@modares.ac.ir
۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

واژگان کلیدی:
افکار خودکشی
اضطراب مرگ
سرمایه فرهنگی
سرمایه نمادین

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه افکار خودکشی، اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی در دانشجویان انجام شد. روش تحلیل در این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران (دولتی،آزاد و پیام نور) در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است که ۳۶۰ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری در دسترس، وارد مطالعه شدند. جمع آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های افکار خودکشی بک (1988)، اضطراب مرگ کنت، وینر و پلاچیک (۱۹۸۲) و سرمایه فرهنگی بالبونی، منارردو و کوبلی (۲۰۱۹) انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده گردید و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS 26 انجام شد. نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معنادار بین اضطراب مرگ و افکار خودکشی (r=0/679, p<۰/۰۰۱) وجود دارد. بین سرمایه فرهنگی و اضطراب مرگ رابطه منفی و معنادار (r=-0/680, p<۰/۰۰۱) و همچنین بین سرمایه فرهنگی و افکار خودکشی رابطه منفی و معنادار (r=-0/598, p<۰/۰۰۱) وجود دارد. نتایج رگرسیون چند متغیره با روش گام به گام نشان داد که از بین ابعاد سرمایه فرهنگی، سرمایه فرهنگی مشارکتی، قوی ترین پیش بینی کننده اضطراب مرگ (β=-0/384, p<۰/001, R2=۰/۵۱۱) و افکار خودکشی (=-۰/001, R2=۰/۵۲۱ β0/433, p<) بود. یافته‌ها نشان می‌دهد سرمایه فرهنگی مشارکتی، نقش محافظتی مهمی در کاهش اضطراب مرگ و افکار خودکشی دارد.

استناد: عاطفه‌مند، سیده شیدا، الهیاری، عباسعلی، فراهانی، حجت‌اله (۱۴۰۴). بررسی نقش سرمایه فرهنگی در کاهش اضطراب مرگ و افکار خودکشی در دانشجویان، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۶۳-۷۶.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.508602.1782

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

The Role of Cultural Capital in Reducing Death Anxiety and Suicidal Ideation in Students

Seyede Sheyda Atefemand [1]✉ , Abbasali Allahyari [2], Hajjatollah Farahani [3]

1. M.A. Student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Corresponding Author: s.atefemand@modares.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: September 28, 2025
Accepted: February 08, 2026

Keywords
Suicidal Thoughts
Death Anxiety
Cultural Capital
Symbolic Capital

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between suicidal thoughts, death anxiety and cultural capital in college students. The analysis method in this study was descriptive and correlational. The statistical population of this study included all university students in Tehran in the academic year of 1403-1404, of whom 360 people were included in the study through convenience sampling. To collect data, Beck's suicidal ideation questionnaire (1988), Kent, Wiener, and Placzyk's death anxiety questionnaire (1982), and Balboni, Menardo, and Kobley's cultural capital questionnaire (2019) were used. Pearson correlation coefficient and stepwise multiple regression were used to analyze the data, and data analysis was performed using SPSS 26 software. There is a negative and significant relationship between cultural capital and death anxiety ($r=-0.680$, $p<0.001$) and also a negative and significant relationship between cultural capital and suicidal ideation ($r=-0.598$, $p<0.001$). The results of multivariate regression with the stepwise method showed that among the dimensions of cultural capital, participatory cultural capital is the strongest predictor of death anxiety ($\beta=-0.384$, $p<0.001$, $R2=0.511$) and suicidal ideation ($\beta=-0.433$, $p<0.001$, $R2=0.521$). The findings show that participatory cultural capital, can play an important protective role in reducing death anxiety and suicidal ideation.

Citation: Atefemand, Sh., Allahyari, A., & Farahani, H. (2026). The Role of Cultural Capital in Reducing Death Anxiety and Suicidal Ideation in Students. *Cultural Psychology*, *9*(2), 63-76.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.508602.1782

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

افکار خودکشی به طیف وسیعی از افکار، امیال و مشغله‌های فکری در مورد پایان دادن به زندگی، از ملاحظات زودگذر تا برنامه ریزی دقیق، اشاره دارد. این افکار ممکن است با قصد عمل به خودکشی یا بدون قصد عمل، همراه باشند (بک، کواکس و وایسمن، ۱۹۷۹). گاهی یک فرد، افکار خودکشی شدید و مداوم دارد، اما درجات اقدام به خودکشی در او متفاوت است در مقابل، فرد دیگری، ممکن است انفجارهای کوتاه از تفکر خودکشی داشته‌باشد که در آن تصمیم به اقدام به خودکشی افزایش یافته و با لحظات بدون قصد برای اقدام به خودکشی جبران شود(ریوز، واسکونز و وایس، ۲۰۲۲). افکار خودکشی شامل دو نوع فعال و غیرفعال است؛ افکار فعال زمانی است که خواست هوشیارانه و آگاهانه‌ای برای رفتارهای خودآزارانهٔ کشنده وجود داشته‌باشد و فرد می‌خواهد که به مرگ منجر شود. افکار غیرفعال به یک میل کلی برای مردن اشاره دارد، اما هیچ برنامه‌ای برای اعمال خودآزارانهٔ کشنده وجود ندارد. این افکار شامل بی‌تفاوتی به مرگی است که به طور تصادفی اگر اقدامی برای حفظ زندگی خود انجام نشود، رخ می‌دهد (هارمر، لی، دونگ و سعدآبادی، ۲۰۲۳).

ناامیدی و یأس مزمن بر زندگی عاطفی افرادی که به افکار خودکشی دچارند، حاکم است (هارول-بومن، کریچفیلد، ۲۰۲۴). این افکار ممکن است پاسخی به بحران‌های وجودی باشد، وقتی که افراد با بی‌معنایی زندگی دست و پنجه نرم می‌کنند (اشنایدمن، ۱۹۹۶). خودکشی یک عمل اجتماعی معنادار است که با روایت های فرهنگی در مورد آنچه که نماد آن است، شکل می‌گیرد (داگلاس، ۱۹۶۷). از این رو هنجارهای فرهنگی و سناریوهای اجتماعی بر نحوهٔ درک و اجرای خودکشی تأثیر می‌گذارد. جوامع و فرهنگ‌های مختلف معانی متفاوتی به خودکشی می‌دهند که نحوه نگرش افراد به خودکشی را شکل می‌دهد. واکنش‌های اجتماعی به رفتار خودکشی، بر رفتار افراد تأثیر می گذارد. ننگ یا شرم مرتبط با خودکشی در فرهنگ‌ها متفاوت است و می‌تواند تعیین کند که آیا مردم خودکشی را گزینه مناسبی می‌دانند یا خیر. نقش خانواده، مذهب و اجتماع در تقویت یا کاهش این معانی فرهنگی نقش اساسی دارند.

اضطراب مرگ، به ترس، نگرانی یا دلهره مرتبط با آگاهی و فرآیند مرگ، چه برای خود یا برای دیگران اشاره دارد (کاستنبام ، ۲۰۰۰). افراد با سطوح بالای اضطراب مرگ اغلب پریشانی وجودی شدید، مکانیسم‌های مقابله‌ای مختل و کیفیت زندگی کاهش یافته را تجربه می‌کنند. اضطراب مرگ می‌تواند بدتنظیمی هیجانی و افکار مزاحم را تشدید کند (ایورچ ،منزیس و منزیس ، ۲۰۱۴). عموماً اضطراب مرگ در میان کسانی که عزت نفس بالا و درجه بالایی از معنا و هدف در زندگی خود دارند،کمتر است (پولاک ، ۱۹۸۰).

نظریه مدیریت وحشت[1] فرض می‌کند که انسان‌ها آگاهی منحصر به فردی از مرگ و میر خود دارند که ترس اساسی از مرگ را ایجاد می‌کند. برای مقابله با این ترس، افراد به دو حائل جهان بینی فرهنگی و عزت نفس متکی هستند. اتخاذ باورها و ارزش های فرهنگی، حس معنی، نظم و هدف را برای انسان فراهم می‌کند و به افراد کمک می‌کند تا خود را بخشی از چیزی بزرگتر و پایدارتر از خود احساس کنند. فرهنگ چارچوبی از معنا، نظم و جاودانگی نمادین را فراهم می‌کند و افراد را قادر می‌سازد تا از فناپذیری جسمانی خود فراتر رفته و ثبات روانی را حفظ کنند. روایات فرهنگی آنچه را که در زندگی ارزشمند و معنادار است، تعریف می‌کنند و به افراد احساس هدفمندی می‌دهند (گرینبرگ، سلومون و پژینسکی، ۱۹۹۷). در یک پژوهش شرکت‌کنندگانی که به یاد فانی‌بودن خود افتاده‌بودند، پابندی قوی‌تری به هنجارها و ارزش‌های فرهنگی خود نشان دادند این امر نشان داد که چگونه ترس از مرگ می‌تواند پایبندی فرهنگی را به عنوان یک مکانیسم دفاعی تقویت کند (گرینبرگ، سلومون و پژینسکی، ۱۹۹۷).

1. Terror management theory

سرمایه فرهنگی نوعی سرمایه نمادین[1] است که افراد جامعه تمایل دارند آن را به عنوان یک ارزش جست‌وجو کرده و مالک آن شوند (مور، ۲۰۱۰). سرمایه فرهنگی در اشکال مختلف مادی، تجسم یافته و نهادینه شده نمایان می‌شود. در شکل مادی، سرمایه فرهنگی به عنوان یک شیء و در آفرینش‌های هنری نمود می‌یابد و به آن سرمایه فرهنگی عینیت یافته[2] نیز گفته می‌شود. شکل دیگری آن، سرمایه فرهنگی تجسم یافته[3] است. این نوع از سرمایه، درون فرد به عنوان اصول آگاهی در استعداد و تمایلات و در ویژگی‌های فیزیکی مانند مهارت‌های زبانی، زبان بدن، طرز ایستادن، میمیک چهره، تکیه کلام ها، انتخاب سبک زندگی، سلیقه‌های فرهنگی و عادت‌واره اشخاص همچنین گرایشات و ویژگی‌های ذاتی و خصوصیات ذهنی آنها گنجانده شده‌است. در نهایت سرمایه فرهنگی نهادینه شده[4]، در قالب تحصیلات رسمی نمایان می‌شود (بوردیو، ۱۹۸۴). سرمایه فرهنگی قدرت نمادین می‌بخشد، هویت اجتماعی را شکل می‌دهد و بر ادراکات اجتماعی از اقتدار فرد تأثیر می‌گذارد. سرمایه فرهنگی بالا با پیامدهای سلامت روان بهتر به دلیل افزایش دسترسی به شبکه‌ها و منابع اجتماعی حمایتی مرتبط است (سیل، ۱۹۹۸). سرمایه فرهنگی با ارائه چارچوب‌هایی برای معناسازی، تاب‌آوری وجودی را تقویت می‌کند (بونسو و بلک، ۲۰۰۳).

مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی حس تعلق و حمایت اجتماعی را تقویت می‌کند که عواملی حیاتی در کاهش افسردگی و اضطراب هستند (وینزر، لیندبرگ و سیدورشوک، ۲۰۱۸). مشارکت در فعالیت‌های هنری، مانند موسیقی و هنرهای تجسمی، امکان ابراز هیجانات و کاهش استرس را فراهم می‌کند و به طور قابل توجهی به سلامت روان کمک می‌کند (پاسکو، هتریک و پارکر، ۲۰۲۰). تن کیت، دوکستر و ون دروال (۲۰۱۷) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که مشارکت فرهنگی با علائم افسردگی رابطه معکوس دارد. پژوهش حسن زاده یامچی و علیزاده اقدم(۱۳۹۳) حاکی از همبستگی مثبت و معنادار بین سرمایه‌فرهنگی و سبک زندگی سلامت محور است. نتایج پژوهش سعادتی(۱۴۰۱) همبستگی بین سرمایه فرهنگی و اقتصادی با تمامی متغیرهای سلامت روان (علائم جسمانی، اضطراب و بی خوابی، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی) را تایید کرد. لیو، وانگ، چن و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش خود نشان دادند که اضطراب مرگ با ایجاد تغییر در دیدگاه فرد به آینده و تضعیف خودکارآمدی در تنظیم هیجانات (باور فرد به توانایی مدیریت حالات هیجانی خود)، خطر خودکشی را افزایش می‌دهد. مطالعه آننسن،کروگر، هیزل و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که شرکت در فعالیت‌های فرهنگی مخاطب محور با کاهش پریشانی روانشناختی مرتبط است. نویسندگان این پدیده را ناشی از آن می‌دانند که زمانی که افراد در یک تجربه فرهنگی مشترک، شرکت می‌کنند، مرزهای فردی محو شده و انسجام اجتماعی از طریق فرهنگ تقویت می‌شود.

با وجود پژوهش های متعدد درباره افکار خودکشی و اضطراب مرگ، نقش عوامل فرهنگی به‌ویژه سرمایه فرهنگی در تبیین این متغیرها کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است. در طی بررسی‌های صورت گرفته و مطالعه پیشینه پژوهش، محقق به تحقیقی که رابطه افکار خودکشی، اضطراب مرگ با سرمایه فرهنگی را در دانشجویان بررسی کرده باشد، دست نیافت به همین دلیل بررسی ارتباط این سه عامل ضرورت دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه افکار خودکشی، اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی در دانشجویان انجام شده‌است و به دنبال پاسخ به این سوال است که سهم نسبی ابعاد سرمایه فرهنگی در پیش بینی خودکشی و اضطراب مرگ چقدر است؟

1. Symbolic capital
2. Objectified cultural capital
3. Embodied cultural capital
4. Institutionalized cultural capital

روش

روش پژوهش حاضر با توجه به موضوع و هدف آن یعنی رابطه افکار خودکشی، اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران (آزاد، دولتی، پیام نور) در همهٔ مقاطع تحصیلی ۱۴۰۳- ۱۴۰۴ است و هر دو جنسیت و همه رشته‌های تحصیلی در نظر گرفته‌شد. نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها به‌صورت آنلاین در وبسایت پرسلاین قرار داده‌شد و از طریق شبکه‌های اجتماعی (تلگرام و واتساپ) در اختیار دانشجویان قرار گرفت. معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در یکی از دانشگاه های شهر تهران، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و تکمیل کامل پرسشنامه‌ها و معیار خروج شامل ناقص بودن پاسخ‌ها یا عدم تمایل به ادامه همکاری بود. برای برآورد حجم نمونه مورد به ازای هر متغیر پیش بین حداقل ۴۰ نفر در نظر گرفته شد (هیر، ۲۰۱۴) و در نهایت ۳۶۰ نمونه جمع آوری شد.

پیش از اجرای پژوهش، هدف مطالعه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده‌شد و مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود. رضایت آگاهانه به‌صورت الکترونیکی از شرکت‌کنندگان گرفته شد و به آنها اطمینان داده‌شدکه اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند و نتایج صرفاً در قالب داده‌های گروهی گزارش می‌شود. همچنین شرکت‌کنندگان در هر مرحله از پژوهش امکان انصراف از همکاری را داشتند.کد اخلاق نیز از قسمت پژوهش دانشگاه تربیت مدرس گرفته شد.

ابزارها

پرسشنامه سرمایه فرهنگی[1]**:** پرسشنامه سرمایه فرهنگی بالبونی، منارد و کوبلی (۲۰۱۹) دارای سه عامل و متشکل از ۱۴ گویه است. هدف این پرسشنامه به تصویرکشیدن ماهیت چند وجهی سرمایه فرهنگی است. گویه‌های پرسشنامه در عامل فعالیت‌های فرهنگی شامل، فراوانی مطالعه مجلات و کتاب‌ها، تعداد کتاب‌های در اختیار؛ فناوری مورد استفاده برای دسترسی به اطلاعاتی مانند اینترنت؛ فراوانی حضور در تئاتر یا رویدادهای موسیقی، بازدید از نمایشگاه، موزه و گالری است. گویه‌های مربوط به عامل دانش و مهارت‌های فرهنگی شامل تسلط به زبان‌های خارجی، استفاده از اینترنت؛ شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های هنری، خلاقیت و اجرای هنری بود. گویه‌های عامل فعالیت‌های اجتماعی - فرهنگی نیز شامل مشارکت یا عضویت در عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و گروه‌ها و انجمن‌های مذهبی بود. پرسشنامه شامل ۱۴ گویه است و امتیاز هر گویه از ۰ تا ۴ متغیر است. عامل فعالیت فرهنگی دارای گویه ۷ گویه، عامل دانش و مهارت‌های فرهنگی دارای ۳ گویه و عامل فعالیت‌های اجتماعی - فرهنگی دارای ۴ گویه است. آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۴ گزارش شده‌است (۹۵ درصد فاصله اطمینان : ۰/۸۱ – ۰/۸۷). سرمایه فرهنگی مشارکتی: ۰/۷۶ (۹۵ درصد فاصله اطمینان :۰/۷۰ – ۰/۸۰)، سرمایه فرهنگی کاربردی: ۰/۷۶ (۹۵ درصد فاصله اطمینان :۰/۷۱ – ۰/۸۱)، سرمایه فرهنگی مهارتی : ۰/۷۰ (۹۵ درصد فاصله اطمینان: ۰/۶۴ – ۰/۷۶). تجزیه و تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی سه عامل مرتبط (سرمایه فرهنگی مشارکتی، سرمایه فرهنگی کاربردی و سرمایه فرهنگی مهارتی) را شناسایی کردند و هر عامل توانایی اشتراک و تمایز کافی را نشان داد. همبستگی مثبت بین خرده‌مقیاس‌های سرمایه فرهنگی و مقیاس سرمایه اجتماعی شخصی[2] نشانگر اعتبار همگرا است، به این معنا که سرمایه فرهنگی بالاتر با سرمایه اجتماعی بیشتر همراهی دارد و این دو مفهوم به هم نزدیک‌اند. علاوه بر این، این مقیاس اعتبار واگرا را با نشان دادن همبستگی کم با سازه‌های نامرتبط، مانند معیار سلامت فیزیکی، نشان داد که تأیید می‌کند که یک مفهوم متمایز را ارزیابی می‌کند.

1. Scale of Cultural Capital
2. Personal Social Capital Scale

پرسشنامه اضطراب مرگ[1]: پرسشنامه اضطراب مرگ کنت، وینر و پلاچیک (۱۹۸۲) دارای ۱۵ گویه است که در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌است. به پاسخ‌دهنده ۵ گزینه شامل گزینه‌های «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» ارائه می‌شود و برای ارزیابی سطح اضطراب مرتبط با مرگ طراحی شده‌است و پاسخ‌های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی به افکار و تجربیات مربوط به مرگ را ارزیابی می‌کند. تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی چهار بعد مستقل از اضطراب مرگ را در این پرسشنامه مشخص کرده‌است. ترس از ناشناخته‌ها، ترس از رنج کشیدن، ترس از تنهایی و ترس از انقراض شخصی. در پرسشنامه اضطراب مرگ، مجموع نمرات به دست آمده از پاسخ‌ها می‌تواند از ۱۵ تا ۷۵ متغیر باشد. نمره ۱۵ تا ۳۵ بیانگر اضطراب مرگ پایین یا عدم نگرانی درباره مرگ، نمره ۳۶ تا ۵۵ بیانگر اضطراب مرگ متوسط، که ممکن است در برخی شرایط به‌صورت موقتی و قابل مدیریت ظاهر شود و نمره ۵۶ تا ۷۵ اضطراب مرگ شدید، که ممکن است به مشاوره یا مداخلات درمانی نیاز داشته باشد را نشان می‌دهد.

الفا کرونباخ ترس از ناشناخته‌ها ۰/۷۵۰، الفا کرونباخ ترس از رنج کشیدن، ۰/۶۶۱، الفای کرونباخ ترس از تنهایی ۰/۷۰۱ و الفای کرونباخ ترس از انقراض شخصی۰/۸۱۳ گزارش شده‌است. پایایی سازه در چهار عامل استخراج شده بیشتر از ۰/۷۰ برآورد شده‌است. مقدار آلفا کرونباخ ۰/۸۸ و همبستگی درونی ۰/۸۳ ، پایایی بازآزمایی ۰/۸۷ و همچنین پایایی این ابزار با ضریب آلفا کرونباخ ۰/۷۰ تایید گردید. متخصصان روانشناسی بالینی این مقیاس را بررسی کردند و تأیید کردند که طیف وسیعی از جنبه های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی اضطراب مرگ را پوشش می دهد (کنت و همکاران، ۱۹۸۲) پرسشنامه اضطراب مرگ به طور مثبت با ناامیدی با ضریب همبستگی بین ۰/۶۰ و ۰/۷۵ ۰(مقیاس ناامیدی بک)، با افسردگی با ضریب همبستگی ۰/۵۵ تا ۰/۷۰ (مقیاس افسردگی بک) و با افکار خودکشی با ضریب ۰/۵۰ تا ۰/۶۵ (مقیاس بک برای افکار خودکشی)، همبستگی دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که اضطراب مرگ بالا با پریشانی عاطفی، نگرانی‌های وجودی و خطر خودکشی مرتبط است. مقیاس اضطراب مرگ با معیارهای عزت نفس، خوش بینی و رضایت از زندگی، همبستگی پایینی (با ضریب همبستگی ۰/۲۰ تا ۰/۴۰) دارد (نیمیر، ۱۹۹۴).

پرسشنامه افکار خودکشی بک[2]: پرسشنامه افکار خودکشی بک (۱۹۸۸) دارای ۱۹ گویه می‌باشد. این پرسشنامه دارای سه عامل میل به مرگ، میل به خودکشی و آماده‌بودن برای خودکشی است. این پرسشنامه به شکل طیف‌های چندگزینه‌ای ارائه می‌شود. سؤالات به بررسی شدت و میزان افکار خودکشی، تمایل به اقدام به خودکشی و نگرش فرد نسبت به زندگی و مرگ می‌پردازند. هر سؤال چند گزینه دارد که از نمره ۰ (عدم وجود افکار خودکشی) تا نمره ۳ (شدیدترین حالت افکار خودکشی) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات کلی می‌تواند از ۰ تا ۳۸ باشد، که نمره بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر افکار خودکشی است. این پرسشنامه شامل سه بخش اصلی است که شامل افکار و تمایلات خودکشی، تلاش‌ها و سابقه اقدام به خودکشی، نگرش به آینده و امید به زندگی است. هر پاسخ با توجه به شدت تمایل و تکرار افکار نمره‌گذاری می‌شود. نمره ۰ تا ۵ نشان دهنده سطح افکار خودکشی کم یا عدم وجود خطر، نمره ۶ تا ۱۹ نشان دهنده، افکار خودکشی متوسط که نیاز به پیگیری و مشاوره دارد و نمره ۲۰ تا ۳۸ نشان دهنده، شدت بالای افکار خودکشی که معمولاً به مداخله فوری و درمان تخصصی نیاز دارد است. در تحقیق صورت گرفته توسط انیسی و همکاران (۱۳۸۳) آلفا کرونباخ ۰/۹۵ گزارش شده‌است. این ازمون دارای اعتبار درونی، ازمون بازازمون و روایی همزمان است. در پژوهش صورت گرفته توسط اصفهانی،هاشمی و علوی (۱۳۹۴) آلفا کرونباخ این ابزار ۰/۸۳ گزارش شده‌است. این مقیاس با مقیاس افسردگی همبستگی بالایی داشت (r=۰/۵۷۲) این همبستگی با مقیاس‌های اضطراب (r=۰/۴۶۴)، روان‌پریشی (r= ۰/۴۴۰) و خصومت (r=۰/۴۰۸)

1. Death Anxiety Scale
2. Beck Scale for Suicidal Ideation

معنی‌دار بود. مطالعات ضرایب پایایی آزمون مجدد را از ۸۰/. تا ۹۰/. در فواصل زمانی کوتاه (یک هفته تا یک ماه) گزارش کرده‌اند که تأیید می‌کند که این پرسشنامه نتایج ثابتی را در طول زمان در افراد با افکار خودکشی پایدار ایجاد می‌کند (بک و همکاران، ۱۹۹۷؛ استیر و همکاران، ۱۹۹۱). متخصصان روانشناسی بالینی موارد را بررسی کرده و تأیید کرده‌اند که پرسشنامه افکار خودکشی بک به طور جامع به ابعاد کلیدی خطر خودکشی می‌پردازد (براون و همکاران، ۲۰۰۰). تحقیقات پیشین همبستگی قوی بین پرسشنامه افکار خودکشی و پرسشنامه افسردگی بک(۰/۷۵ — ۰/۶۰ =r) و مقیاس ناامیدی بک (۰/۸۰ — ۰/۶۰ =r) را گزارش می‌دهند (بک و همکاران ، ۱۹۹۳؛ استیر و همکاران، ۱۹۹۱). مطالعات نشان می‌دهد که نمرات بالاتر به طور قابل توجهی تلاش های خودکشی در آینده را پیش بینی می‌کند (براون و همکاران، ۲۰۰۰؛ جوینر و همکاران، ۲۰۰۳).

در این پژوهش برای بررسی فرضیات از روش همبستگی پیرسون و برای بررسی سهم نسبی متغیرها از رگرسیون چندگانه گام به گام در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

یافته‌ها

ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

دانشجویان شرکت کننده در این مطالعه ۳۶۰ نفر است که از این میان ۱۹۶ نفر (۵۳/۴ درصد) زن و ۱۷۱ نفر (۴۶/۶ درصد) مرد بودند. توزیع سنی شرکت‌کنندگان نشان داد ۷۷ نفر (۲۱/۴ درصد) در گروه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال، ۲۲۹ نفر (۶۳/۶ درصد) در گروه سنی ۲۳ تا ۲۷ سال و ۵۴ نفر (۱۵ درصد) در گروه سنی ۲۸ تا ۳۲ سال قرار داشتند. از نظر مقطع تحصیلی، ۱۰ نفر (۲/۸ درصد) در مقطع کاردانی، ۱۰۸ نفر (۳۰ درصد) در مقطع کارشناسی، ۲۲۸ نفر (۶۳/۳ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۴ نفر (۳/۹ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۲۸۰ نفر (۷۷/۸ درصد) مجرد و ۸۰ نفر (۲۲/۲ درصد) متأهل بودند. از نظر وضعیت اشتغال، ۱۹۵ نفر (۵۳/۱ درصد) فاقد شغل و ۱۷۲ نفر (۴۶/۹ درصد) شاغل بودند. در جدول های زیر توزیع فراوانی شرکت کنندگان در پژوهش براساس سن، جنسیت، تاهل و تحصیلات نشان داده شده‌است.

جدول ۱ توزیع فراوانی شرکت کنندگان از نظر جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
مرد	۱۷۱	۴۶/۶
زن	۱۹۶	۵۳/۴
کل	۳۶۰	۱۰۰

طبق جدول ۱، ۴۶/۶ درصد شرکت کنندگان مرد و ۵۳/۴ درصد زن بودند.

جدول ۲ توزیع فراوانی شرکت کنندگان از نظر سن

سن	فراوانی	درصد فراوانی
۱۸-۲۲	۷۷	۲۱/۴
۲۳-۲۷	۲۲۹	۶۳/۶
۲۸-۳۲	۵۴	۱۵

طبق جدول ۲، ۲۱/۴درصد از شرکت کنندگان در بازه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال، ۶۳/۶ درصد از شرکت کنندگان در بازه سنی۲۳ تا ۲۷ سال و ۱۵ درصد از شرکت کنندگان در بازه سنی ۲۸ الی ۳۲ سال بودند.

جدول ۳ توزیع فراوانی شرکت کنندگان از نظر تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
کاردانی	۱۰	۲/۸
کارشناسی	۱۰۸	۳۰
کارشناسی ارشد	۲۲۸	۶۳/۳
دکتری	۱۴	۳/۹
کل	۳۶۰	۱۰۰

طبق جدول ۳، ۲/۸ از شرکت کنندگان در حال تحصیل در دوره کاردانی، ۳۰ درصد از شرکت کنندگان در حال تحصیل در دوره کارشناسی، ۶۳/۳ درصد از شرکت کنندگان در حال تحصیل در دوره کارشناسی ارشد، ۳/۹ درصد از شرکت کنندگان در حال تحصیل در دوره دکتری بودند.

جدول ۴ توزیع فراوانی شرکت کنندگان از نظر وضعیت تاهل

وضعیت تاهل	فراوانی	درصد فراوانی
مجرد	۲۸۰	۷۷/۸
متاهل	۸۰	۲۲/۲
کل	۳۶۰	۱۰۰

طبق جدول ۴، ۷۷/۸ درصد از شرکت کنندگان مجرد و ۲۲/۲ درصد از شرکت کنندگان متاهل بودند.

جدول ۵ توزیع فراوانی شرکت کنندگان از نظر وضعیت شغلی

وضعیت شغلی	فراوانی	درصد فراوانی
شاغل	۱۷۲	۴۶/۹
بدون شغل	۱۹۵	۵۳/۱
کل	۳۶۰	۱۰۰

طبق جدول ۵، ۴۶/۹ درصد از شرکت کنندگان شاغل و ۵۳/۱ درصد از شرکت کنندگان بدون شغل بودند.

جدول ۶ ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس های سرمایه فرهنگی و متغیرهای پژوهش

	افکار خودکشی	اضطراب مرگ
سرمایه فرهنگی مشارکتی	-۰/۴۴۶	-۰/۴۹۱
سرمایه فرهنگی مهارتی	-۰/۴۴۵	-۰/۴۸۷
سرمایه فرهنگی کاربردی	-۰/۲۸۹	-۰/۳۴۵
سرمایه فرهنگی کل	-۰/۵۹۸	-۰/۶۸۰
افکار خودکشی	۱	۰/۶۷۹

تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند - تعداد نمونه ۳۶۰

طبق جدول ۶، تمامی ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. بین اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی مشارکتی همبستگی منفی و معنادار ۰/۴۹۱-، بین اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی کاربردی همبستگی منفی و معنادار ۰/۳۴۵-، بین اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی مهارتی همبستگی منفی و معنادار ۰/۴۸۷-، بین افکار خودکشی و سرمایه فرهنگی مشارکتی همبستگی منفی و معنادار ۰/۴۴۶-، بین افکار خودکشی و سرمایه فرهنگی مهارتی همبستگی منفی و

معنادار ۰/۴۴۵-، بین افکار خودکشی و سرمایه فرهنگی کاربردی همبستگی منفی و معنادار ۰/۲۸۹- است. در میان ابعاد سرمایه فرهنگی، سرمایه فرهنگی مشارکتی قوی‌ترین رابطه منفی را با اضطراب مرگ و افکار خودکشی نشان داد. همچنین بین اضطراب مرگ و افکار خودکشی رابطه مثبت و نسبتاً قوی مشاهده شد. افزون بر این، سرمایه فرهنگی کل با اضطراب مرگ و افکار خودکشی رابطه منفی و معنادار داشت.

جدول ۷ پیش بینی افکار خودکشی

	ضریب معیار نشده	خطا استاندارد	ضریب بتا	مقدار p	مقدار t	تورم واریانس	تولرانس
سرمایه فرهنگی مشارکتی	-۰/۷۷۳	۰/۰۸۲	-۰/۳۸۴	۰/۰۰۱	-۹/۴۵۸	۱/۲۱۷	۰/۸۲۲
سرمایه فرهنگی مهارتی	-۰/۳۱۲	۰/۰۴۱	-۰/۲۸۷	۰/۰۰۱	-۷/۵۴۸	۱/۰۶۷	۰/۹۳۷
سرمایه فرهنگی کاربردی	-۰/۴۳۶	۰/۰۹۲	-۰/۱۹۶	۰/۰۰۱	-۴/۷۶۰	۱/۲۵۲	۰/۷۹۹
شغل	-۰/۷۲۰	۰/۲۵۷	-۰/۱۱۴	۰/۰۰۵	-۲/۸۰۲	۱/۲۳۱	۰/۸۱۳
تاهل	-۲/۲۶۲	۰/۳۱۱	-۰/۳۰۰	۰/۰۰۱	-۷/۲۷۸	۱/۲۵۷	۰/۷۹۵

R2=۰/۵۲۱ , Adjusted R = ۰/۵۱۴, F=۷۶/۸۶۵

SS=۱۸۳۷/۵۵۲ , df=۵ , MSR=۳۶۷/۵۱۰ , F=۷۶/۸۶۵ , P=۰/۰۰۱

براساس نتایج بدست آمده در جدول ۷، ضریب بتا سرمایه فرهنگی مشارکتی ۰/۳۸۴- ، نشان می‌دهد که این بعد از سرمایه فرهنگی سهم نسبی بیشتری در بین همه متغیرهای مستقل دارد و نقش آن در تبیین تغییرات متغیرات وابسته بیشتر است.تغییر یک انحراف استاندارد در سرمایه فرهنگی کاربردی باعث تغییر۰/۱۹۶- انحراف استاندارد در افکار خودکشی می‌شود و سهم نسبی آن کمتر از سرمایه فرهنگی مشارکتی یا مهارتی است. مقادیر تولرانس نزدیک به ۱ و مقادیر تورم واریانس کمتر از ۵ هم خط نبودن متغیرها را تأیید می‌کنند. مدل رگرسیون توانسته است ۵۱ درصد از تغییرات افکار خودکشی را تبیین کند و طور کلی از نظر آماری معنی‌دار است. متغیرهای جنسیت و سن در پیش‌بینی متغیر وابسته سهم معناداری نداشت و از مدل نهایی حذف شدند.

جدول ۸ پیش بینی اضطراب مرگ

	ضریب معیار نشده	خطا استاندارد	ضریب بتا	مقدار p	مقدار t	تورم واریانس	تولرانس
سرمایه فرهنگی کاربردی	-۰/۵۸۰	۰/۰۸۲	-۰/۲۹۳	۰/۰۰۱	-۷/۰۷۵	۱/۲۴۲	۰/۸۰۵
سرمایه فرهنگی مهارتی	-۰/۳۸۱	۰/۰۳۷	-۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	-۱۰/۳۰۸	۱/۰۵۹	۰/۹۴۵
سرمایه فرهنگی مشارکتی	-۰/۷۷۵	۰/۰۷۳	-۰/۴۳۳	۰/۰۰۱	-۱۰/۵۷۷	۱/۲۱۵	۰/۸۲۳
تاهل	-۰/۵۵۸	۰/۲۵۹	-۰/۰۸۳	۰/۰۳۲	-۲/۱۵۵	۱/۰۸۲	۰/۹۲۴

R2=۰/۵۱۱, Adjusted R2=۰/۵۰۵, F=۹۲/۵۸۱

SS=۱۴۲۶/۶۸۳ , df=۴ , MSR=۳۵۶/۶۷۱ , F=۹۲/۵۸۱ , P=۰/۰۰۱

براساس نتایج بدست آمده در جدول ۸، مدل رگرسیون از نظر آماری معنی‌دار است. متغیرهای مستقل توانسته‌اند ۵۰ درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند. مقدار آماره F معنی‌دار است و این به معنای قدرت تبیین متغیر مستقل در توضیح میزان تغییرات متغیر وابسته است. مقادیر تورم واریانس و تولرانس عدم هم خطی متغیرهای مستقل را تایید می‌کنند. سرمایه فرهنگی مشارکتی نقش بیشتری در پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته دارد چون ضریب بتای آن از دیگر متغیرهای مستقل بیشتر است. متغیر تاهل کمترین سهم را در پیش بینی تغییرات اضطراب مرگ دارد بطوریکه تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر تاهل منجر به ۰/۰۸۳ انحراف استاندارد تغییر در اضطراب مرگ می‌شود. متغیرهای جنسیت، سن و شغل در پیش‌بینی متغیر وابسته سهم معناداری نداشته و از مدل نهایی حذف شدند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج بدست آمده از پژوهش، رابطه مثبت و معناداری بین اضطراب مرگ و افکار خودکشی را نشان می‌دهند. یعنی با افزایش اضطراب مرگ، افکار خودکشی نیز افزایش می‌یابد. یافته‌های این مطالعه با تحقیقات منزیس، منزیس و ایورچ (۲۰۱۴)، (پژینسکی، ۲۰۰۴)، (هایسل و فلت، ۲۰۱۶)، (دوگاس و روبیشاد، ۲۰۰۷) و (کاکرویچ، جان،گراهام و ویلیامز، ۲۰۱۳) همسو است. در یک مطالعه انجام شده، افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی و افسردگی بالاترین سطح اضطراب مرگ و خطر خودکشی را گزارش دادند. این مطالعه نقش اضطراب مرگ در تقویت پریشانی روانشناختی[1] را برجسته کرد که می‌تواند منجر به افزایش آسیب پذیری در برابر افکار خودکشی شود (منزیس،منزیس و ایورچ، ۲۰۱۴). اضطراب مرگ اغلب در افراد مبتلا به اضطراب فراگیر افزایش می‌یابد که می‌تواند نشخوار فکری[2] و افکار خودکشی را تشدید کند. اضطراب مرگ و افکار خودکشی، در عدم تحمل بلاتکلیفی[3] در مورد آینده مشترک هستند (دوگاس و روبیشاد، ۲۰۰۷). همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت اضطراب مرگ باعث تشدید احساس ناامیدی می‌شود (بک، ۱۹۶۷) که عامل مهمی در افکار خودکشی به شمار می‌آید. احساس ناامیدی به ویژه در افرادی که با بیماری مزمن، افسردگی یا عوامل استرس زای مهم در زندگی مواجه هستند چون اجتناب ناپذیر بودن مرگ به عنوان یک مشکل غیرقابل حل دیده می‌شود، برجسته است (کاکرویچ، جان، گراهام و ویلیامز، ۲۰۱۳). اضطراب مرگ ممکن است بر منابع مقابله‌ای فرد غلبه کند و منجر به اجتناب شناختی یا رفتارهای فرار شود. اضطراب مرگ اغلب منجر به احساس ناامیدی در مورد آینده می‌شود، زیرا افراد درگیر اجتناب‌ناپذیر بودن مرگ می‌شوند. برای برخی، افکار یا رفتارهای خودکشی به عنوان راهی برای فرار از ترس فلج کننده از مرگ تلقی می‌شود (پژینسکی، ۲۰۰۴).

نتایج بدست آمده همچنین نشان می‌دهد که رابطه منفی بین سرمایه فرهنگی و افکار خودکشی وجود دارد. این یافته با یافته‌های ایوازاکی (۲۰۰۶)، بیلینگز و یانگ (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت سطوح بالاتر سرمایه فرهنگی منابعی را برای ابراز هیجان فراهم کرده که فرد را در برابر افکار خودکشی محافظت می‌کند. بر اساس تحقیق بیلینگز و یانگ (۲۰۲۱) ، مشخص شد که دانشجویانی که سرمایه فرهنگی بالاتری دارند، نسبت به کسانی که سرمایه فرهنگی محدودی دارند، بیشتر به دنبال درمان مشکلات سلامت روان هستند. این امر حاکی از آن است که سرمایه فرهنگی ممکن است بر رفتارهای سلامت روان تأثیر بگذارد و به طور غیر مستقیم بر عوامل مرتبط با افکار

1. psychological distress
2. Rumination
3. Intolerance of uncertainty

خودکشی موثر است. مشارکت در فعالیت‌های خلاقانه فرهنگی می‌تواند به احساس هدفمندی کمک کند و احساس انزوا را کاهش دهد (کایپرز، کروکستاد، هولمن، نادسن، بیگرن و هولمن، ۲۰۱۱). همچنین سرمایه‌فرهنگی فرصت مشارکت اجتماعی را افزایش می‌دهد و منجر به کاهش انزوا ، یک عامل خطر برای افکار خودکشی، می‌شود. بر اساس نظریه بوردیو، سرمایه فرهنگی شامل دانش، آموزش، مهارت‌ها و شایستگی‌های فرهنگی است که افراد از طریق اجتماعی‌شدن به دست می‌آورند (بوردیو، ۱۹۸۶). فعالیت‌های فرهنگی راه‌هایی را برای افراد فراهم می‌کند تا معنا و هدف زندگی خود را کشف کنند. سرمایه فرهنگی ابراز هیجانات را از طریق ابزارهایی مانند هنر، موسیقی و ادبیات تقویت کرده و به افراد کمک می‌کند تا احساسات خود را تنظیم کنند و بار ناراحتی روانی را کاهش دهند. سرمایه فرهنگی، افراد را به تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله مجهز می‌کند، که برای مقابله با استرس‌های زندگی کاربردی است. افراد با سرمایه فرهنگی بالا همچنین احساس موفقیت یا شکوفایی بیشتری را بر اساس دستاوردهای اجتماعی خود احساس می‌کنند. قرار گرفتن در معرض روایت‌های فرهنگی و تاریخی می‌تواند حس تعلق به سنت‌های دیرینه یا جنبش‌های اجتماعی را القا کند که احساس انزوا یا بی هدفی را کاهش می‌دهد. محقق معتقد است سرمایه فرهنگی بالا ، امکان ادغام چارچوب‌های مختلف فلسفی و اخلاقی را تسهیل کرده و فرد را قادر می‌سازد تا جهان‌بینی انعطاف‌پذیرتر و فراگیرتری را که می‌تواند منجر به تاب‌آوری شود، اتخاذ کند.

نتایج پژوهش همچنین نشان می‌دهد که رابطه منفی و معناداری بین اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی وجود دارد. به این معنا که با افزایش سرمایه فرهنگی، اضطراب مرگ کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های ایوازاکی (۲۰۰۶)، پراش و ویسمن (۲۰۱۶) و استجر (۲۰۰۶) همخوان است. یالوم (۱۹۸۰) استدلال می‌کند که ترس از مرگ، اغلب از فقدان معنای درک شده در زندگی ناشی می‌شود. ایجاد و پذیرش معنا در زندگی، تأمل در ارزش‌های شخصی، درگیر شدن در انجام فعالیت‌ها و داشتن روابط عمیق منجر به کاهش ترس از مرگ می‌شود. همچنین مشارکت فرهنگی احساس هدفمندی را فراهم می‌کند و افراد را به چارچوب اجتماعی گسترده‌تری متصل می‌کند. بنابراین می‌توان این یافته را اینگونه تبیین کردکه سرمایه فرهنگی بدلیل افزایش تعاملات، احساس انزوا را که اضطراب مرگ را تشدید می‌کند، کاهش می‌دهد. مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی می‌تواند منجر به کاهش نشخوار فکری در مورد مرگ شود. افراد با سرمایه فرهنگی بالا همچنین ممکن است به چارچوب‌های وجودی یا فلسفی پیچیده‌ای دسترسی داشته باشند که به آنها کمک می‌کند تا اضطراب مرگ را کنترل یا کاهش دهند. به عنوان مثال، از طریق هنر، ادبیات یا فلسفه، روش‌های تفکری را به دست آورند که به آنها کمک کند با مرگ کنار بیایند. این منابع فرهنگی می‌توانند معنا و ساختار زندگی را فراهم کرده و به افراد اجازه دهند با احساس پذیرش بیشتری با مرگ روبرو شوند. بدون توانایی تعامل با ابزارهای پیچیده فلسفی یا فرهنگی، ممکن است در مواجهه با مرگ و میر خود، اضطراب بیش‌تری را تجربه کنند. سرمایه فرهنگی بالا، به ویژه سرمایه فرهنگی نهادینه شده، افراد را به ابزارهای شناختی برای مقابله با مرگ و میر با منطق و پذیرش مجهز می‌کند. به گفته پژینسکی (۲۰۰۴) درگیری شناختی با تقویت حس کنترل، به کاهش وحشت مرتبط با مرگ کمک می‌کند.

ایوازاکی (۲۰۰۶) در تحقیق خود بیان کرد که اوقات فراغت سپری شده با تعامل فرهنگی منجر به تجربیات معنادار می‌شود و نگرانی وجودی را کاهش می دهد. سرمایه فرهنگی جهان‌بینی فرد از جمله باورهای مذهبی یا سکولار در مورد مرگ را شکل می‌دهد. افراد با سرمایه فرهنگی بالا ممکن است تمایل بیشتری برای اتخاذ دیدگاه‌های علمی یا منطقی داشته باشند. این ایده که مرگ، بخش طبیعی از زندگی است باعث تسلی شود. نوع نگاه فرهنگ‌ها به مرگ متفاوت است، برخی از سنت‌های فرهنگی مرگ را انتقالی به دیگر اشکال وجود می‌دانند اما برخی، الگوی دایره‌ای از مرگ و تولدهای متعدد را تصور می‌کنند، این برداشت‌های متفاوت تأثیر قابل‌توجهی بر سبک زندگی، میزان آمادگی و ترس از مرگ، ابراز غم و اندوه و سوگواری دارد (گایر، ۲۰۱۴). همچنین پذیرش مرگ به عنوان محافظی در برابر اضطراب مرگ عمل می‌کند (وانگ و تامر، ۲۰۱۱). هدف و معنا در زندگی به افراد کمک می‌کند تا اضطراب مرگ را

مدیریت کنند (استجر، ۲۰۰۶). این ایده که میراث فرهنگی شخص از طریق آفرینش‌های هنری، نوشته‌ها یا مشارکت در جامعه پس از آنها زنده خواهد ماند، می‌تواند موجب آرامش افراد شود زیرا از طریق آثار فرهنگی خود، حس جاودانگی را بدست آورند. بدون سرمایه فرهنگی قابل توجه، افراد ممکن است بیشتر نگران فراموش شدن پس از مرگ باشند. مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و خلاقانه به افراد کمک می‌کند تا با میراث و جاودانگی نمادین با اضطراب مرگ مقابله کنند (پراش و ویسمن، ۲۰۱۶). محقق معتقد است سرمایه فرهنگی بالاتر می‌تواند توانایی فرد را برای مدیریت تضادها و پذیرش پارادوکس‌های وجودی تقویت کند. هنر، ادبیات و فلسفه اغلب ایده‌هایی را ارائه می‌کنند که همزمان متضاد و مکمل هم هستند (مانند زندگی و مرگ، هرج و مرج و نظم). این انعطاف پذیری شناختی ممکن است منجر به پذیرش بیشتر عدم قطعیت های ذاتی وجود، از جمله اجتناب ناپذیر بودن مرگ شود.

سرمایه فرهنگی مشارکتی قوی‌ترین پیش‌بینی کننده افکار خودکشی در پژوهش حاضر بود. این نوع سرمایه فرهنگی به مشارکت در فعالیت های فرهنگی- هنری یا پیوستن به گروه های اجتماعی- فرهنگی اشاره دارد که فرصت‌هایی را برای افراد فراهم می‌کند تا احساسات خود را ابراز و پردازش کنند و از ناراحتی روانی و افکار خودکشی بکاهند. به گفته ایوازاکی (۲۰۰۶)، شرکت در فعالیت‌های فرهنگی باعث تقویت حس تعلق، ارتباط با دیگران و کاهش احساس انزوا و تنهایی می‌شود و در برابر افکار خودکشی از افراد محافظت می‌کند. در تبیین این یافته میتوان گفت سطوح بالاتر سرمایه فرهنگی مشارکتی منابعی را برای همبستگی اجتماعی فراهم می‌کند که فرد را در برابر افکار خودکشی محافظت می‌کند. همبستگی اجتماعی به گفته دورکیم یک عامل مهم در پیشگیری از خودکشی است. او معتقد بود عاملی که به زندگی افراد معنا می بخشد ارتباط با دیگران است. محقق معتقد است از طریق مشارکت در فعالیت‌ها و جوامع فرهنگی، افراد ممکن است احساس و درک پایدارتر و چندوجهی‌تری از خود پیدا کنند. این هویت غنی شده می تواند به عنوان حائلی در برابر بحران های وجودی عمل کند. نه تنها یکپارچگی اجتماعی به معنای متعارف آن، بلکه درونی‌سازی هویت‌های فرهنگی نیز که احساس هدفمندی و معنا را ارائه می‌دهند می‌تواند در برابر افکار خودکشی از فرد محافظت کنند. در حالی که بعد کاربردی و مهارتی سرمایه فرهنگی نیز با افکار خودکشی رابطه منفی و معنادار داشتند، قدرت پیش بینی آنها ضعیف تر بود. سرمایه فرهنگی کاربردی شامل تعامل منفعلانه، مانند تماشای فیلم، خواندن کتاب، یا حضور در رویدادهای فرهنگی بدون مشارکت فعال است و فاقد مزایای تعاملی مشارکت فعال است.این پژوهش نشان داد که مشارکت فرهنگی فعال نسبت به مصرف فرهنگی غیرفعال تأثیر بیشتری بر کاهش افکار خودکشی دارد.

سرمایه فرهنگی مشارکتی، مهمترین عامل در کاهش اضطراب مرگ نسبت به ابعاد دیگر سرمایه فرهنگی، در نتایج پژوهش، گزارش شد. مشارکت فعال در امور فرهنگی، واسطه‌ای برای بیان و پردازش ترس‌های وجودی و کاهش اضطراب مرگ فراهم می‌کند. مشارکت اغلب شامل فعالیت‌هایی است که افراد را به روایت‌ها یا سنت‌های فرهنگی گسترده‌تر متصل می‌کند و حس هدف و معنا را تقویت می‌کند. فرانکل (۱۹۸۴) تأکید کرد که معناسازی در کاهش اضطراب مرگ بسیار مهم است، زیرا افرادی که زندگی خود را معنادار می‌دانند، برای مقابله با مرگ مجهزتر هستند. ارتباطات اجتماعی یک عامل محافظتی در برابر پریشانی وجودی است زیرا ارتباط با دیگران امنیت عاطفی را فراهم می‌کند. محقق معتقد است شرکت فعال در آیین‌ها، مناسک و مراسم فرهنگی برخلاف مشاهده غیرفعال، مرگ را به عنوان یک فرآیند طبیعی و جمعی و نه یک رویداد فردی جلوه می‌دهد. همچنین در فضاهای هنری و فرهنگی برای مثال در اجراهای تئاتر، مرگ را می‌توان دراماتیزه و نمادسازی کرد، یا حتی به صورت طنزآمیز در بستری خلاقانه دوباره تفسیر کرد. این بازنویسی تضادی با تصویر ایستا از مرگ ارائه می دهد که ممکن است اضطراب مرگ را کاهش دهد.

در این پژوهش به بررسی روابط بین سرمایه فرهنگی، اضطراب مرگ و افکار خودکشی در بین دانشجویان پرداخته شد. یافته‌های این پژوهش بینشی در مورد نقش محافظتی سرمایه فرهنگی در برابر پریشانی وجودی و روانی و

همچنین رابطه متقابل بین اضطراب مرگ و افکار خودکشی ارائه می‌دهد. این نتایج بر تعامل بین ابعاد سرمایه فرهنگی و سلامت روان تاکید می‌کنند. سرمایه فرهنگی، معناسازی، تنظیم هیجانی و یکپارچگی اجتماعی را تقویت می‌کند. این ویژگی‌ها پریشانی روانی را که اغلب زیربنای ترس‌های وجودی و افکار خودکشی است، کاهش می‌دهد. سرمایه فرهنگی نقش اساسی در کاهش انزوا و تقویت حس هدفمندی ایفا می‌کند. رابطه مثبت و معنادار بین اضطراب مرگ و افکار خودکشی بیان می‌کند که ترس‌های وجودی، آسیب پذیری‌های شناختی را به ویژه در افرادی که مکانیسم‌های مقابله‌ای قوی ندارند افزایش می‌دهد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تفسیر نتایج به آن توجه شود. نخست، نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد که می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود کند. دوم، جامعه پژوهش تنها شامل دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران بود؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، شغلی و فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. افکار خودکشی، اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی سازه‌های پیچیده و چندوجهی هستند. اندازه‌گیری آنها با پرسشنامه‌ها و ابزارهای خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی باشد، شرکت کنندگان در پژوهش ممکن است افکار خودکشی و اضطراب مرگ خود را کمتر گزارش کنند و در میزان سرمایه فرهنگی خود اغراق کنند. پیشنهاد می‌شود برای بررسی عمیق‌تر تجربیات زیسته افراد، پژوهش‌های کیفی در ارتباط با افکار خودکشی و اضطراب مرگ و سرمایه فرهنگی انجام شود.

منابع

اشنایدمن، ا. (۱۳۸۶). خودکشی: شناخت و پیشگیری. ترجمه: ح. ستوده. تهران: نشر آگه.

بوردیو، پ. (۱۳۹۵). اشکال سرمایه. ترجمه: ن. فکوهی. تهران: نشر نی.

حسن زاده یامچی، د.، علیزاده اقدم، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک زندگی (سلامت محور) و سرمایه فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هادی شهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، نشریه مطالعات جامعه شناسی، ۷(۳)، ۸۵-۹۸.

سعادتی، م. (۱۴۰۱). تحلیل بوردیویی نقش سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی در تبیین سلامت روانی. پژوهش های جامعه شناسی معاصر (علمی - پژوهشی)، ۱۱(۲۱)، ۷۷-۱۰۶

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: APA.

Ånensen, R. D., Krüger, V., Hazell, W., Sandal, G.M., Fadnes, L. T. (2025). Recreational activities and psychological distress during the COVID-19 crisis: a cohort study from Norway. *BMC public health*, *25*.

Arria, A. M., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., Winick, E. R., Baron, R. A., & O'Grady, K. E. (2019). Suicidal ideation among college students: A multivariate analysis. *Journal of Affective Disorders, 256*(1), 123-130.

Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, *97*(1), 90–113.

Bakhtiari-Dovvombaygi, H., Askari, M., Rahimkhani, M., Abdollahi, M., Baladastian, M., Alipour, A., & Namazinia, M. (2024). Prevalence of death anxiety and its related factors in the population of eastern Iran: a cross-sectional study in the era of COVID-19. *Frontiers in Public Health*, *12*, 1427995.

Beck A. T. (1986). Hopelessness as a predictor of eventual suicide. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *487*, 90–96.

Billings, K. R., & Young, K. M. (2022). How Cultural Capital Shapes Mental Health Care Seeking in College. *Sociological Perspectives, 65*(4), 637-660.

Bongar, B., & Sullivan, G. (2013). *The suicidal patient: Clinical and legal standards of care* (3rd ed.). American Psychological Association.

Bonsu, S. K., & Belk, R. W. (2003). Do not go cheaply into that good night: Death-ritual consumption in Asante, Ghana. *Journal of Consumer Research*, *30*(1), 41–55.

Bourdieu, P. (1984*). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.

Chu, J., Chi, K., Chen, K., & Leino, A. (2014). Ethnic variations in suicidal ideation and behaviors: A prominent subtype marked by nonpsychiatric factors among Asian Americans. *Journal of Clinical Psychology*, *70*(12), 1211–1226.

Cukrowicz, K. C., Jahn, D. R., Graham, R. D., Poindexter, E. K., & Williams, R. B. (2013). Suicide risk in older adults: Evaluating models of risk and predicting excess zeros in a primary care sample. *Journal of Abnormal Psychology, 122*(4), 1021–1030.

Cuypers, K., Krokstad, S., Holmen, T. L., Skjei Knudtsen, M., Bygren, L. O., & Holmen, J. (2012). Patterns of receptive and creative cultural activities and their association with perceived health, anxiety, depression and satisfaction with life among adults: The HUNT study, Norway. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *66*(8), 698–703.

Douglas, J. D. (1967). *The social meanings of suicide*. Princeton University Press.

Fortner, B. V., & Neimeyer, R. A. (1999). Death anxiety in older adults: a quantitative review. *Death studies*, *23*(5), 387–411.

Furer, P., & Walker, J. R. (2008). Death anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *22*(2), 167–182.

Gire, J. (2014). How Death Imitates Life: Cultural Influences on Conceptions of Death and Dying. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2), 1-22.

Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S. (1986). *The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory*. In: Baumeister, R.F. (eds) Public Self and Private Self. Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY.

Grimmond, J., Kornhaber, R., Visentin, D., & Cleary, M. (2019). A qualitative systematic review of experiences and perceptions of youth suicide. *PLoS ONE*, *14*(6), e0217568.

Halpern-Manners, A., Schnabel, L., & Hernandez, E. M. (2016). The relationship between education and mental health: New evidence from a discordant twin study. *Social Forces*, *95*(1), 107–136.

Rizvi, A., Harmer, B., & Saadabadi, A. (2024). *Suicidal Ideation*. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Harvell-Bowman, L. A., Critchfield, K. L., Ndzana, F., Stucker, E., Yocca, C., Wilgus, K., Hurst, A., & Sullivan, K. (2024). Of Love and Death: Death Anxiety, Attachment, and Suicide as Experienced by College Students. *Omega*, *90*(1), 171–193.

Iverach, L., Menzies, R. G., & Menzies, R. E. (2014). Death anxiety and its role in psychopathology: Reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical Psychology Review*, *34*(7), 580–593.

Jenks, C. (2005). *Culture*. Routledge.

Joiner, T. (2005). *Why People Die by Suicide*. Harvard University Press.

Kastenbaum, R. (2000). *The psychology of death* (3rd ed.). Springer.

Kessler, R. C., Borges, G., & Walters, E. E. (1999). Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Comorbidity Survey. *General Psychiatry*, *56*, 617–626.

Mueller, A. S., Abrutyn, S., Pescosolido, B., & Diefendorf, S. (2021). The social roots of suicide: Theorizing how the external social world matters to suicide and suicide prevention. *Frontiers in Psychology*, *12*, 763.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford University Press.

Neimeyer, R. A., & Dingemans, P. (1981). Death orientation in the suicide intervention worker. *Omega*, *11*, 15-23.

Liu, Y., Wang, X., Chen, M., Li, W., Li, W., Gao, L., & Lin, L. (2025). Countdown to death: death anxiety fuels suicide risk through future time perspective and regulatory emotional self-efficacy. *Psychology, Health & Medicine*, 1–16.

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*, 104-112.

Pirkis, J., Spittal, M. J., Keogh, L., Mousaferiadis, T., & Currier, D. (2017). Masculinity and suicidal thinking. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *52*(3), 319–327.

Seale, C. (1998). *Constructing death: The sociology of dying and bereavement*. Cambridge University Press.

Shneidman, E. S. (1993). Suicide as psychache: A clinical approach to self-destructive behavior. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *23*(4), 350–364.

Stack, S. (1982). Suicide: A decade review of the sociological literature. *Deviant Behavior*, *4*(1), 41-46.

Ten Kate, J., de Koster, W., & van der Waal, J. (2017). Why are depressive symptoms more prevalent among the less educated? The relevance of low cultural capital and cultural entitlement. *Sociological Spectrum*, *37*(2), 63–76.

Wen, M., & Christakis, N. A. (2006). Prospective effect of community distress and subcultural orientation on mortality following life-threatening diseases in later life. *Sociology of health & illness*, *28*(5), 558–582.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

ساخت و اعتباریابی مقیاس هویت قومی- زبانی و رابطه آن با حرمت خود در جمعیت دانشجویی

زهرا نوروزی[۱] ✉، جعفر حیدری[۲]، بهمن اسماعیلی انامق[۳]

۱. استادیار، گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** norozi56@pnu.ac.ir
۲. دکترای تخصصی، گروه حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳. دکترای تخصصی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۲

واژگان کلیدی:
حرمت خود
روان‌سنجی
زبان قومی
هویت قومی-زبانی

چکیده

زبان قومی یکی از مؤلفه‌های بنیادین هویت فرهنگی است که نقش مهمی در شکل‌گیری حرمت خود و بهزیستی روان‌شناختی افراد در جوامع چندزبانه دارد. پژوهش حاضر با هدف، طراحی و اعتباریابی مقیاسی چند بعدی برای سنجش هویت قومی ـ زبانی و همچنین بررسی ارتباط آن با حرمت خود، در بین دانشجویان ایرانی انجام شد. این مطالعه به روش توصیفی - مقطعی بر روی ۶۹۰ دانشجو که به روش نمونه‌گیری در دسترس و از طریق فراخوان اینترنتی انتخاب گردیدند، اجرا شد. داده‌ها با استفاده از مقیاس هویت قومی ـ زبانی طراحی‌شده و مقیاس حرمت خود،گردآوری شد. پس از تدوین اولیه ۳۵ گویه و بررسی روایی محتوایی و صوری، نسخه نهایی ۲۵ گویه‌ای مقیاس اجرا شد. تحلیل عاملی اکتشافی، پنج عامل شامل دانش قومی ـ زبانی، تعلق قومی ـ زبانی، عزت نفس قومی ـ زبانی، کاربرد زبان قومی و حفظ و انتقال زبان قومی را استخراج کرد که در مجموع ۷۹/۸۶ درصد از واریانس کل را تبیین نمود. تحلیل عاملی تأییدی نیز برازش مطلوب مدل را تأیید کرد. پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ (۰/۹۱)، پایایی ترکیبی (۰/۹۵) و بازآزمایی (۰/۷۶) تأیید شد. همچنین، روایی همزمان از طریق همبستگی مثبت و معنادار با مقیاس حرمت خود و روایی افتراقی از طریق تمایز بین سطوح مختلف کاربرد زبان قومی مورد حمایت قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد مقیاس هویت قومی ـ زبانی ابزاری چندبعدی با ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب است که قابلیت کاربرد در پژوهش‌ها و مداخلات روان‌شناختی و فرهنگی را دارد. افزون براین، هویت قومی ـ زبانی با سطوح بالاتر حرمت خود در دانشجویان جوامع چندزبانه همراه است و می‌تواند در تبیین تفاوت‌های فردی در حرمت خود نقش داشته باشد.

استناد: نوروزی، زهرا، حیدری، جعفر، اسماعیلی انامق، بهمن (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس هویت قومی- زبانی و رابطه آن با حرمت خود در جمعیت دانشجویی، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۷۷-۹۴.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.570006.1885

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Construction and Validation of the Ethnolinguistic Identity Scale and Its Relationship with Self-Esteem in a Student Population

Zahra Norouzi [1]✉, Jafar Heydari [2], Bahman Esmaeili Anamagh [3]

1. Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Payame Noor University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: norozi56@pnu.ac.ir
2. Ph.D. in Law and Social Sciences, Department of Law and Social Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
3. Ph.D. in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Article Info

History
Received: November 01, 2025
Accepted: February 21, 2026

Keywords
Ethnic language
Self-esteem
Psychometrics
Ethnolinguistic Identity

Abstract

Ethnic language is one of the fundamental components of cultural identity that plays an important role in the formation of self-esteem and psychological well-being of individuals in multilingual societies. The present study aimed to design and validate a multidimensional scale to measure ethno-linguistic identity and also to examine its relationship with self-esteem among Iranian students. This descriptive-cross-sectional study was conducted on 690 students who were selected through a convenience sampling method and through an online call. Data were collected using the designed ethno-linguistic identity scale and the self-esteem scale. After the initial development of 35 items and the examination of content and face validity, the final 25-item version of the scale was administered. Exploratory factor analysis extracted five factors including ethno-linguistic knowledge, ethno-linguistic belonging, ethno-linguistic self-esteem, ethnic language use, and ethnic language preservation and transmission, which explained 79.86% of the total variance. Confirmatory factor analysis also confirmed the favorable fit of the model. The reliability of the scale was confirmed through Cronbach's alpha (0.91), composite reliability (0.95), and test-retest reliability (0.76). Also, concurrent validity was supported through a positive and significant correlation with the self-esteem scale, and discriminant validity was supported through a distinction between different levels of ethnic language use. The findings indicate that the ethnolinguistic identity scale is a multidimensional instrument with favorable psychometric properties that has the potential to be used in psychological and cultural research and interventions. In addition, ethnolinguistic identity is associated with higher levels of self-esteem in students from multilingual communities and can play a role in explaining individual differences in self-esteem.

Citation: Norouzi, Z., Heydari, J., & Esmaeili Anamagh, B. (2026). Construction and Validation of the Ethnolinguistic Identity Scale and Its Relationship with Self-Esteem in a Student Population. *Cultural Psychology*, *9*(2), 77-94.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.570006.1885

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

زبان، فراتراز ابزار انتقال پیام، یکی از بنیادین‌ترین نمادهای فرهنگی و اجتماعی به‌شمار می‌آید که معنا، ارزش‌ها، تاریخ و هویت جمعی یک گروه را در خود نهفته دارد (Kumar, 2024). در بسیاری از جوامع، زبان قومی و محلی صرفاً وسیله‌ای برای ارتباط نیست، بلکه بخش اساسی هویت فرهنگی و عامل اصلی استمرار تعلق و پیوستگی اجتماعی است. (Trisnawati, 2017). از این منظر، حفظ و انتقال ز بان قومی نقشی مهم در تقویت هویت فرهنگی، انسجام اجتماعی و احساس تعلق دارد و در مقابل، تضعیف یا کاهش کارکردهای آن می‌تواند به گسست هویتی و آسیب‌های روان‌شناختی منجر شود (Myronova et al, 2022).Giles & Johnson(1987). هویت قومی ـ زبانی[1] را به ادراک فرد از پیوند و تعلق به یک گروه قومی از طریق زبان آن گروه تعریف می‌کنند و تأکید دارند که زبان، علاوه بر نقش ارتباطی، نمادی از فرهنگ، ارزش‌ها و هویت فردی ـ جمعی است. پژوهش‌های معاصر نیز بر این تعریف تأیید دارند و زبان را یکی از اصلی‌ترین، نشانگرهای هویت قومی دانسته و نقش آن را در احساس تعلق، انسجام هویتی و تداوم فرهنگی برجسته کرده‌اند (Danilov, 2025).

مفهوم هویت قومی ـ زبانی در محیط‌های چندزبانه و به‌ویژه در فضای دانشگاهی از اهمیت زیادی برخوردار است. دانشجویان در مرحلهٔ حساس گذار هویت به سر می‌برند و به طور مستمر در تعامل با زبان و فرهنگ غالب دانشگاهی هستند این مواجهه، برای دانشجویانی که زبان مادری‌شان با زبان رسمی تفاوت دارد، می‌تواند به تعارض درونی بیانجامد. در چنین شرایطی، هویت قومی ـ زبانی می‌تواند نقش محافظتی معناداری در برابر فشارهای درون‌فرهنگی، تعارض‌های هویتی، ناهماهنگی فرهنگی و حتی تجربه تبعیض زبانی داشته‌باشد (Trifonova, 2021).

تحقیقات تجربی نشان داده‌اند که سطوح بالاتر هویت قومی - فرهنگی، نقش حفاظتی در بهزیستی روانی دانشجویان دارد و با سازگاری روانی بهتر و عزت‌نفس بالاتر همراه است، به‌ویژه زمانی که هویت گروهی پایدار و مثبت احساس شود (Iwamoto & Liu, 2010). هنگامی که فرد عضویت در یک گروه زبانی را به رسمیت بشناسد و زبان قومی را جزء جدایی‌ناپذیر هویت شخصی خویش تلقی کند، این احساس می‌تواند به‌عنوان عاملی برای ثبات روان‌شناختی، حمایت اجتماعی، تاب‌آوری و امنیت هویتی عمل کند. در مقابل، بی‌توجهی یا تضعیف این بُعد از هویت، با پیامدهایی چون اضطراب، احساس انزوا، سردرگمی هویتی، تنزل حرمت خود وآسیب‌پذیری روانی همراه است (Balidemaj & Small, 2019; Alshehri, 2023; Li & Tsai, 2025).

سنجش هویت قومی ـ زبانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های محوری بهزیستی روان‌شناختی در میان دانشجویان مطرح است و از شاخصه‌های مهم در پیش‌بینی «حرمتِ خود» به شمار می‌رود با این وجود، در بسیاری از جوامع چندزبانه، پژوهش‌ها در زمینهٔ پیامدهای رواشناختی هویت زبانی محدود بوده و ابزارهای بومی معتبر برای سنجش این مولفه به ندرت تدوین شده‌اند. در ایران، تنوع گسترده قومی و زبانی که در پژوهش Majbouri & Fesharaki (2019) با تعبیر «موزاییک چندقومیتی ایران» از آن یاد شده، نشان می‌دهد که هویت قومی و زبانی از مؤلفه‌های بنیادین ساخت اجتماعی کشور است. این تنوع فرهنگی اهمیت توسعه ابزارهای استاندارد برای سنجش دقیق هویت قومی ـ زبانی را افزایش می‌دهد و در همین بستر چند فرهنگی، زبان و هویت قومی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به تجربه روان‌شناختی فرد دارد (Oh & Fuligni, 2010). با وجود این تنوع، هنوز ابزار جامع و بومی‌شده برای سنجش هویت قومی ـ زبانی طراحی نشده‌است و اغلب مقیاس‌های موجود تنها بر هویت قومی در سطح عمومی یا زبان رسمی تمرکز دارند. چنین ابزارهایی ابعاد عاطفی، نمادین، هویتی و کارکردی زبان قومی را به‌طور مستقیم نمی‌سنجند در حالی که این ابعاد برای درک پیوندهای هویتی و پیامدهای روانی بسیار حیاتی‌اند. این خلأ روش‌شناختی، محدودیت جدی در پژوهش‌های

1. Ethnolinguistic Identity

روان‌فرهنگی، تحلیل پیامدهای هویتی و همچنین طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات اجتماعی برای گروه‌های مختلف فرهنگی، ایجاد کرده‌است.

بنابراین، تدوین و اعتباریابی یک مقیاس معتبر، بومی و چندبعدی برای سنجش هویت قومی ـ زبانی در بین دانشجویان، نه‌تنها خلأ ابزار موجود را برطرف می‌کند، بلکه امکان مطالعه دقیق‌تر ارتباط هویت زبانی با حرمت خود و سایر شاخص‌های سلامت روان را فراهم می‌آورد. چنین ابزاری می‌تواند در سطح کلان برای سیاست‌گذاری فرهنگی، تقویت انسجام اجتماعی و در سطح خرد برای ارائه خدمات روان‌شناختی مبتنی بر شواهد به جوانان استفاده شود و به درک عمیق‌تر از سازوکارهای هویتی در نسل امروز کمک کند.

مجموعه‌ای از نظریه‌های مهم از زوایای مختلف، مفهوم هویت قومی ـ زبانی را مطرح کرده‌اند؛ براساس نظریه هویت قومی ـ زبانی Giles & Johnson (1987)، زبان قومی نه تنها ابزار ارتباط، بلکه نشانه‌ای از هویت جمعی و فردی است. (1993) Hall نیز هویت فرهنگی را نه یک ویژگی ثابت، بلکه فرآیندی پویا و سازنده می‌داند که از طریق زبان، روایت‌ها و حافظه جمعی، شکل می‌گیرد. بر اساس این دیدگاه، زبان، این روایت‌ها را بهم پیوند می‌دهد و تضعیف یا نادیده‌گرفتن زبان قومی می‌تواند به تنش هویتی منجر شود (Zhou et al, 2025). از سوی دیگر، نظریه هویت اجتماعی، عضویت در گروه‌های اجتماعی بخشی از مفهوم «خود» را می‌سازد و تأکید می‌کند که ویژگی‌ها و نشانه‌های گروهی از جمله زبان به‌عنوان نماگر تعلق و هویت گروهی عمل می‌کنند (Hu, 2025). براساس این نظریه، زبان به‌عنوان یک نماد هویتی، نه تنها در تعیین مرزهای اجتماعی نقش دارد، بلکه در ادراک فرد از تعلق به گروه و ارزش‌گذاری‌های روان‌شناختی او تأثیرگذار است، به‌گونه‌ای که عضویت در گروه‌های زبانی می‌تواند عزت‌نفس و احساس ارزشمندی را تقویت کند (Tarrayo, 2025). نظریه سرمایه‌فرهنگی (Bourdieu, 1986) زبان قومی را سرمایه‌ای فرهنگی می‌داند که منبعی برای دسترسی به فرصت‌های اجتماعی و تقویت موقعیت هویتی است. از منظر انسان‌شناسان معاصر مانند Phinney & Ong (2007)، هویت فردی و جمعی از طریق نظام‌های نمادین از جمله زبان، تصاویر و فرهنگ مادی تولید و بازتولید می‌شوند.

بنابراین می‌توان گفت، هویت قومی ـ زبانی بر اساس مبانی نظری، نه تنها یک ویژگی فرهنگی یا اجتماعی است، بلکه دارای پیامدهای روان‌شناختی مهمی برای فرد نیز می‌باشد. نظریه خودتعیینی[1]، بینگر این است که هویت قومی- زبانی از طریق ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق بر بهزیستی روانی و حرمت خود، اثر مثبت می‌گذارد (Ryan, 2023). همچنین، در چارچوب نظریه عزت‌نفس جمعی (Crocker & Luhtanen, 1990)، اعضای یک گروه زمانی که نسبت به جایگاه و ارزشمندی گروه خود از جمله گروه قومی- زبانی ارزیابی مثبتی دارند، احساس ارزش فردی بیشتری را تجربه می‌کنند. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که عزت‌نفس جمعی و هویت قومی، به‌ویژه در جمعیت‌های مهاجر یا اقلیت‌های قومی، می‌توانند اثر میانجی در رابطه با مشکلات روانی (مانند اضطراب و افسردگی) و کیفیت زندگی داشته باشند؛ به این معنی که ادراک مثبت از گروه و احساس ارزشمندی گروهی می‌تواند به بهزیستی روانی بهتر و افزایش حرمت خود کمک کند (Urzúa et al, 2021). همچنین نظریه انطباق فرهنگی (Berry, 1997) تأکید می‌کند که حفظ زبان قومی همراه با یادگیری زبان غالب،بین هویت فرهنگی قومی و سازگاری با جامعه، تعادل ایجاد می‌کند و در نتیجه حرمت نفس، تاب‌آوری روانی، بهزیستی روان‌شناختی و مهارت‌های اجتماعی فرد را افزایش می‌دهد و از تعارض هویتی جلوگیری می‌کند. مطالعات جدید در زمینه انطباق فرهنگی نشان داده‌اند که استراتژی «ادغام[2]» یعنی حفظ فرهنگ و زبان قومی خود و انطباق با جامعه میزبان، با سازگاری فرهنگی بهتر و بهزیستی روانی بالاتر همراه است (Jee, 2025).

1. self-determination theory
2. integration

پژوهش‌های پیشین به‌طور گسترده بر این امر تاکید داشته‌اند که هویت قومی ـ زبانی مثبت با حرمت خود بالاتر و پیامدهای مطلوب روان‌شناختی و اجتماعی همراه است. در این راستا، یافته‌های Kaya et al. (2024) حاکی از آن است که ناسازگاری فرهنگی و تضاد میان فرهنگ قومی و فرهنگ غالب با سردرگمی هویتی، رابطه معناداری دارد و افزایش تعارض فرهنگی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تضعیف انسجام‌هویتی و بهزیستی روانی باشد. نتایج پژوهش Khan & Khanlou (2021) حاکی از آن است که تقویت هویت قومی همراه با افزایش تاب‌آوری، به بهبود سلامت روانی و حمایت مؤثر از جوانان اقلیت و مهاجر کمک می‌کند. به‌طور همسو، مطالعه Ghosh & Mohan (2020) نشان می‌دهد که هویت قومی قوی می‌تواند به‌عنوان عاملی محافظ در برابر آسیب‌های روان‌شناختی عمل کرده و خودارزشی بالاتری را در افراد تقویت کند. همچنین یافته‌های Wantchekon et al. (2023) تأکید می‌کند که هویت قومی مثبت، به‌ویژه در سطح درون‌فردی، اثرحمایتی معناداری دارد و هویت قومی ـ زبانی مستحکم با کاهش آسیب‌پذیری‌های هویتی، زمینه‌ساز پیامدهای روان‌شناختی سالم‌تر و عزت‌نفس بالاتر می‌شود. یافته‌های Fisher et al. (2020) نیز نشان داد، هویت قومی، نقش تعدیل‌کننده‌گی مهمی میان ارتباط اقلیم مدرسه و عزت‌نفس نوجوانان آفریقایی-آمریکایی دارد. به‌طور مشخص، نوجوانانی که هویت قومی قوی‌تر داشتند، حتی در شرایط اقلیم مدرسه نامطلوب، عزت‌نفس بالاتری را حفظ کردند. افزون بر این، شواهد نشان می‌دهد که هویت قومی و عزت‌نفس جمعی، نقش میانجی مهمی بین ارتباط نشانه‌های روان‌آسیب‌پذیری (نظیر اضطراب و افسردگی) و کیفیت زندگی ایفا می‌کنند (Urzúa et al, 2021) و برخورداری از هویت قومی–نژادی یکپارچه با عزت‌نفس و رضایت از زندگی بالاتر همراه است (Kim & Choe, 2025).

یافته‌های مطالعات طولی نیز نشان‌داده‌اند که فرایندهای هویتی در طول زمان، ارتباطی پایدار با بهزیستی روان‌شناختی دارند(De Lise et al, 2024). در این راستا، نتایج پژوهش Fatimah & Mugiars (2023) و Schiro et al. (2021) بیانگر آن است که هویت قومی قوی‌تر با بهزیستی ذهنی، رضایت از زندگی، تصویر مثبت از خویشتن و امید به آینده همراه است. همچنین یافته‌های Trifonova (2021) نیز تأکید می‌کند که تعلق هویتی به مکان و جامعه، همراه با ادراک مثبت از زمینه اجتماعی از عوامل کلیدی حرمت خود و بهزیستی روانی هستند. در همین راستا، پژوهش Park et al. (2024) بر نقش هویت زبانی در تجربه تبعیض و فشارهای فرهنگی–اجتماعی، تاکید دارد و نشان می‌دهدکه پیوند محکم‌تر با هویت زبانی با تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی بالاتر، به‌ویژه در جمعیت‌های چندزبانه و مهاجر، مرتبط است. در مجموع، شواهد نشان می‌دهد که در میان دانشجویان و مهاجران، تقویت هویت قومی ـ زبانی می‌تواند عاملی حمایتی برای حرمت خود و سلامت روان باشد، در حالی که تضعیف آن با انزوای روان‌شناختی و کاهش حرمت خود و بهزیستی روانی همراه است (Xu, 2024). با وجود این شواهد نظری و تجربی گسترده، درباره اهمیت هویت قومی و زبانی، هنوز ابزار جامع و معتبری برای سنجش این مفهوم طراحی نشده‌است. در بسیاری از مطالعات، از ابزارهای عمومی هویت قومی استفاده شده و مقیاس‌های اختصاصی «هویت قومی–زبانی» که ابعاد مختلف شناختی، عاطفی، ارزشی و رفتاری این مفهوم را دربرگیرد، وجود ندارد. از جمله این ابزارها در مطالعات بین‌المللی، مقیاس سنجش هویت قومی چندگروهی[1] (MEIM) است که دارای مؤلفه‌های هویت قومی نظیر کاوش هویتی و تعلّق/تأیید قومی است (Phinney & Ong, 2007). با وجود اعتبار و کاربرد گسترده این ابزار، این مقیاس بعد زبانی هویت را به‌صورت مستقل و صریح نمی‌سنجد. ازاین‌رو، نمی‌تواند تمامی ابعاد هویت قومی ـ زبانی را به‌طور جامع پوشش دهد.

در سطح داخلی نیز، پرسشنامه هویت قومی سواری و سلمانی(۱۳۹۲) اگرچه گامی ارزشمند در سنجش هویت قومی محسوب می‌شود، اما هویت زبانی را به‌عنوان یک سازه چندبعدی و مبتنی بر تجربه زیسته افراد، عملیاتی‌سازی

1. Multigroup Ethnic Identity Measure

نکرده و ابعادی مانند کاربرد واقعی زبان، انتقال بین‌نسلی و کارکرد هویتی زبان را به‌صورت تفکیک‌شده، سنجش نکرده‌است. بنابراین، خلأ سنجشی قابل‌توجهی در ارزیابی دقیق «هویت قومی–زبانی»، به‌ویژه در بافت‌های چندزبانه وجود دارد. از سوی دیگر شواهد تجربی درباره هویت قومی- زبانی در جمعیت‌های دانشجویی و به‌ویژه در زمینه‌های فرهنگی غیرغربی مانند ایران محدود است و نیاز به مقیاس بومی‌شده و اعتبارسنجی‌شده، به‌ویژه در محیط‌های چندزبانه مانند جامعه ایران، احساس می‌شود. در این راستا، توسعه یک مقیاس روان‌سنجی بومی برای «هویت قومی-زبانی» که بتواند مؤلفه‌های «دانش قومی-زبانی»، «تعلّق»، «ارزش‌گذاری»، «کاربرد زبانی» و «حفظ و انتقال زبان» را به‌عنوان ابعاد متمایز اما مرتبط با هویت قومی ـ زبانی اندازه‌گیری کند، کاملاً محسوس است. همچنین آزمودن رابطه آن با یکی از مهمترین شاخص‌های بهزیستی روان‌شناختی از جمله حرمت خود در بین دانشجویان، می‌تواند خلأ نظری و کاربردی مهمی را پر کند. بر این اساس، هدف این پژوهش طراحی و اعتباریابی مقیاس چندبعدی و بومی هویت قومی ـ زبانی و آزمون رابطه آن با حرمت خود در بین دانشجویان ایرانی است. این پژوهش علاوه بر ارائه یک ابزار استاندارد، می‌تواند مبنایی برای مطالعات روان‌زبان‌شناختی، برنامه‌ریزی فرهنگی و مداخلات ارتقای سلامت روان باشد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-مقطعی روان‌سنجی است که با هدف ساخت و اعتباریابی مقیاس هویت قومی-زبانی، بر اساس نظریه‌ها و پژوهش‌های پیشین در حوزه مطالعات فرهنگی و زبانی انجام شد. مراحل پژوهش شامل تولید گویه‌ها، بررسی روایی محتوایی و صوری، تحلیل عاملی اکتشافی[1] (EFA)، تحلیل عاملی تأییدی[2] (CFA)، ارزیابی روایی همگرا و واگرا درون‌ابزاری، روایی همزمان[3] و افتراقی[4] و بررسی پایایی (همسانی درونی[5]، بازآزمایی[6] و پایایی ترکیبی[7]) است.

جامعه آماری، شامل کلیه دانشجویان کاربر رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی در جامعه ایران در سال تحصیلی۱۴۰۴-۱۴۰۳ است که با فراخوان اینترنتی و نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این روش به دلیل پوشش جغرافیایی گسترده، تنوع جمعیت‌شناختی و صرفه‌جویی در منابع، انتخاب شد. بر اساس قاعده سرانگشتی Kline (2023) با در نظر گرفتن ۵ تا ۱۰ نفر به ازای هر ۲۵ گویه نسخه اولیه مقیاس، حجم نمونه مورد نیاز بین حداقل ۱۵۰ تا حداکثر ۲۵۰ نفر برای تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی برآورد شد. با این حال، پس از جمع‌آوری داده‌ها و حذف پرسشنامه‌های ناقص یا دارای پاسخ‌دهی نامعتبر، تعداد پرسشنامه‌های قابل استفاده برابر با ۶۹۰ عدد بود. در نهایت، به منظور انجام تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و رعایت اصول نمونه‌گیری علمی، تعداد ۶۹۰ پرسشنامه به‌صورت تصادفی و مساوی به دو گروه ۳۴۵ نفری تقسیم شدند. تلاش بر این بود که این دو گروه از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (نظیر سن، جنسیت، تحصیلات و ...) همسان باشند تا مقایسه‌پذیری و اعتبار نتایج تحلیل‌ها حفظ شود.

در راستای تدوین مقیاس هویت قومی-زبانی، طراحی گویه‌ها بر اساس دستورالعمل‌های Boateng et al.(2018) در حوزه توسعه ابزارهای روان‌شناختی، انجام شد. این فرایند در دو مرحله مقدماتی و اصلی صورت گرفت. در مرحله مقدماتی، از ترکیب دو رویکرد قیاسی و استقرایی برای تولید گویه‌ها استفاده شد. در رویکرد قیاسی، با مرور نظام‌مند

1. Exploratory factor analysis (EFA)
2. Confirmatory factor analysis (CFA)
3. Concurrent Validity
4. Differential Validity
5. Internal consistency reliability
6. Test–retest reliability
7. Composite reliability

مبانی نظری، پژوهش‌های پیشین و ابزارهای موجود از جمله مقیاس هویت قومی چندگروهی (MEIM) و مقیاس هویت قومی سواری و سلمانی (۱۳۹۲) تلاش شد دامنه مفهومی سازه هویت قومی- زبانی به‌صورت جامع و دقیق پوشش داده‌شود. در رویکرد استقرایی، مصاحبه با افراد نمونه و مشورت با متخصصان انجام گردید تا محتوای گویه‌ها از منظر تجربی و کاربردی تقویت شود. براین اساس، ابتدا ۳۵ گویه اولیه براساس مطالعه مبانی نظری پژوهش تهیه شد، سپس روایی صوری با بازخورد ۱۰ دانشجو و روایی محتوایی توسط ۸ متخصص در حوزه جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و روان‌سنجی ارزیابی و اصلاح گردید. براین اساس ۱۰ گویه نامناسب حذف شدند. همچنین، روایی محتوایی کمی ابزار با استفاده از شاخص‌های نسبت روایی محتوا[1] (CVR) و شاخص روایی محتوا[2] (CVI) محاسبه و تأیید شد؛ به‌گونه‌ای که تمامی گویه‌ها مقادیر قابل قبول و بالاتر از حد آستانه را کسب کردند (CVR≥۰/۷۵ و CVI≥۰/۷۸) که نشان‌دهنده کفایت محتوایی و تناسب گویه‌ها با سازه مورد سنجش است.

در مرحله اصلی، نسخه نهایی مقیاس با ۲۵ گویه نهایی بر روی نمونه پژوهش اجرا شد و تحلیل‌های روان‌سنجی شامل تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، بررسی پایایی و ارزیابی روایی‌های مختلف انجام گرفت. شرایط ورود به پژوهش شامل دانشجو بودن، تابعیت و سکونت در ایران، دسترسی به اینترنت، توانایی پاسخدهی و رضایت آگاهانه بود. ملاک خروج از پژوهش، شامل تکمیل ناقص پرسشنامه، پاسخ‌های غیرمنطقی، شرکت‌کننده تکراری و نقض معیارهای ورود بودند. اجرای پرسشنامه به‌صورت برخط (آنلاین) از طریق سامانه طراحی پرسشنامه گوگل فرم انجام گرفت. لینک شرکت در پژوهش از طریق پیام‌رسان‌های تلگرام واتساپ، ایتا و روبیکا و همچنین شبکه اجتماعی اینستاگرام در گروه‌ها، کانال‌های دانشجویی و صفحات آموزشی مرتبط با جامعه دانشجویی، با هماهنگی و ارتباط‌گیری با گردانندگان آن‌ها منتشر شد. به منظور رعایت اصول اخلاق پژوهش، در ابتدای پرسشنامه توضیحات لازم در مورد هدف مطالعه، محرمانه بودن اطلاعات و داوطلبانه بودن مشارکت ارائه شد. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد تنها در صورتی پرسشنامه را تکمیل کنند که دانشجو بوده و رضایت شرکت در پژوهش را داشته باشند. پاسخ‌ها به‌صورت ناشناس جمع‌آوری گردید و داده‌های به‌دست‌آمده صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت. در تمامی مراحل اجرای پژوهش، اصول اخلاقی از جمله حفظ محرمانگی اطلاعات، رعایت حریم خصوصی و احترام به حقوق شرکت‌کنندگان رعایت گردید. محتوای پرسش‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده بود که فاقد هرگونه مورد آسیب‌زا بود و هیچ‌گونه خطر روانی یا اجتماعی برای شرکت‌کنندگان ایجاد نمی‌کرد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده وارد نرم افزارهای آماری SPSS-24 و AMOS-24 گردید و با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی تحلیل گردید.

ابزارهای پژوهش عبارتند از:

۱. مقیاس هویت قومی ـ زبانی (EIS): این مقیاس در پژوهش حاضر بر اساس اصول روان‌سنجی در جمعیت دانشجویی ایران تدوین و ویژگی‌های روان‌سنجی آن گزارش شده‌است. این مقیاس شامل ۵ زیرمقیاس به نام‌های «دانش قومی-زبانی[3]»، «تعلق قومی-زبانی[4]»، «عزت نفس قومی-زبانی[5]»، «کاربرد زبان قومی[6]»،«حفظ و انتقال زبان قومی[7]» و یک نمره کل هویت قومی ـ زبانی است. نمرات بیشتر بیانگر سطح بالاتر احساس هویت قومی ـ زبانی است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) ثبت می‌شود و دامنه نمره کل مقیاس از ۲۵ تا ۱۲۵ متغیر است.

1. Content Validity Ratio
2. Content Validity Index
3. Ethnolinguistic Knowledge
4. Ethnolinguistic Belonging
5. Ethnolinguistic Esteem
6. Ethnolinguistic Language Use
7. Ethnolinguistic Language Maintenance and Transmission

۲. مقیاس حرمت خود روزنبرگ (RSES): نسخه اصلی مقیاس حرمت خود توسط Rosenberg (1979) طراحی شده و شامل ۱۰ گویه است که پاسخ‌دهی به آن‌ها بر اساس مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام می‌شود. نمره‌گذاری گویه‌ها به‌صورت ۱ تا ۴ است و این ابزار میزان نگرش کلی فرد نسبت به خود را ارزیابی می‌کند. گویه‌های این مقیاس عبارت‌اند از: (۱) به‌طور کلی از خود راضی هستم؛ (۲) گاهی واقعاً احساس می‌کنم فردی به‌دردنخور هستم؛ (۳) احساس می‌کنم دارای تعدادی ویژگی‌های مثبت هستم؛ (۴) احساس می‌کنم همانند اغلب مردم قادر هستم و از عهده کارها به‌خوبی می‌آیم؛ (۵) احساس می‌کنم چیز زیادی ندارم که به آن افتخار کنم؛ (۶) گاهی احساس می‌کنم انسان خوبی نیستم؛ (۷) احساس می‌کنم فردی ارزشمند هستم و دست‌کم هم‌سطح دیگران قرار دارم؛ (۸) کاش می‌توانستم احترام بیشتری برای خود قائل باشم؛ (۹) به‌طور کلی احساس می‌کنم فردی شکست‌خورده هستم؛ و (۱۰) نگرش مثبتی نسبت به خود دارم. در پژوهشی که توسط شاپوریان و همکاران (۱۹۸۷) بر روی نسخه فارسی مقیاس حرمت خود روزنبرگ انجام شد، نتایج نشان داد که این مقیاس در جامعه ایرانی از پایایی مطلوبی برخوردار است. یافته‌ها حاکی از آن بود که این ابزار دارای ساختار تک‌عاملی و از همسانی درونی قابل قبول و روایی سازه مناسبی بهره‌مند است (جوشن‌لو و قائدی، ۱۳۸۷). همچنین جوشن‌لو و قائدی (۱۳۸۷) با بررسی ۹۱۷ دانشجو، همسانی درونی مقیاس حرمت خود را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ تأیید کردند. نتایج تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی در مطالعه آنان نشان داد که این مقیاس از ساختار دو بعدی «عدم تحقیر خود» و «خوددوست‌داری» برخوردار است. در پژوهش محمدی (۱۳۸۴)، قابلیت اعتماد پرسشنامه حرمت خود روزنبرگ با استفاده از سه روش آلفای کرونباخ، بازآزمایی و دونیمه‌سازی بررسی شد که ضرایب به‌دست‌آمده به‌ترتیب برابر با ۶۹/۰، ۷۸/۰ و ۶۸/۰ بودند. علاوه بر این، در محمدی (۱۳۸۴)، اعتبار همزمان این پرسشنامه با استفاده از مقیاس حرمت خود کوپراسمیت (SEI) و زیرمقیاس‌های افسردگی و اضطراب برآورد شد. نتایج نشان داد که بین نمرات مقیاس حرمت خود روزنبرگ و عزت نفس کوپراسمیت همبستگی مثبت معنادار (r=۰/۶۱) و بین حرمت خود با اضطراب (r = −۰/۴۳) و افسردگی (r = −۰/۵۴) همبستگی منفی معنادار وجود دارد.

یافته‌ها

۶۹۰ دانشجو در این پژوهش، شرکت کردند که شامل ۳۲۱ زن (۴۶/۵۲ درصد) و ۳۶۴ مرد (۵۲/۷۵ درصد) بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۲ سال (انحراف معیار = ۸/۰۶) گزارش شد. از نظر وضعیت تأهل، ۱۸۳ نفر متأهل و ۵۰۷ نفر مجرد بودند. همچنین، از نظر مقطع تحصیلی، ۲۲۶ نفر در مقطع کاردانی، ۳۲۵ نفر کارشناسی، ۱۰۹ نفر کارشناسی‌ارشد و ۳۰ نفر در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند.

بررسی ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس هویت قومی–زبانی، از طریق، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی ارائه می‌شود. سپس، شاخص‌های پایایی و روایی سازه شامل روایی همگرا و واگرا گزارش می‌گردد. در ادامه، برای ارزیابی روایی ملاکی، روایی همزمان و افتراقی مقیاس بررسی می‌شود. در پایان، آمار توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود.

پیش از تحلیل عاملی اکتشافی، شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر–مایر– اولکین[1] (KMO) برابر با ۰/۹۲ و آزمون کرویت بارتلت[2] (χ^2=۵۲۹۶/۴۶۷، df=۱۹۰، P<۰/۰۰۱) معنادار بود که نشان‌دهنده کفایت نمونه و مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی اکتشافی است. در ادامه تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی[3] و با استفاده از چرخش

1. Kaiser–Meyer–Olkin
2. Bartlett’s Test
3. Principal Component Analysis

پرومکس[1] (EFA) اجرا شد (جدول ۱). در علوم رفتاری و روان‌شناسی، سازه‌های روان‌شناختی به‌طور طبیعی هم‌پوشانی دارند و کاملاً مستقل از یکدیگر عمل نمی‌کنند؛ بنابراین استفاده از چرخش‌های مایل[2] مانند پرومکس، تصویری واقع‌بینانه‌تر از ساختار عاملی ارائه می‌دهد (Watkins, 2018).

جدول ۱ نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس هویت قومی ـ زبانی (EIS)

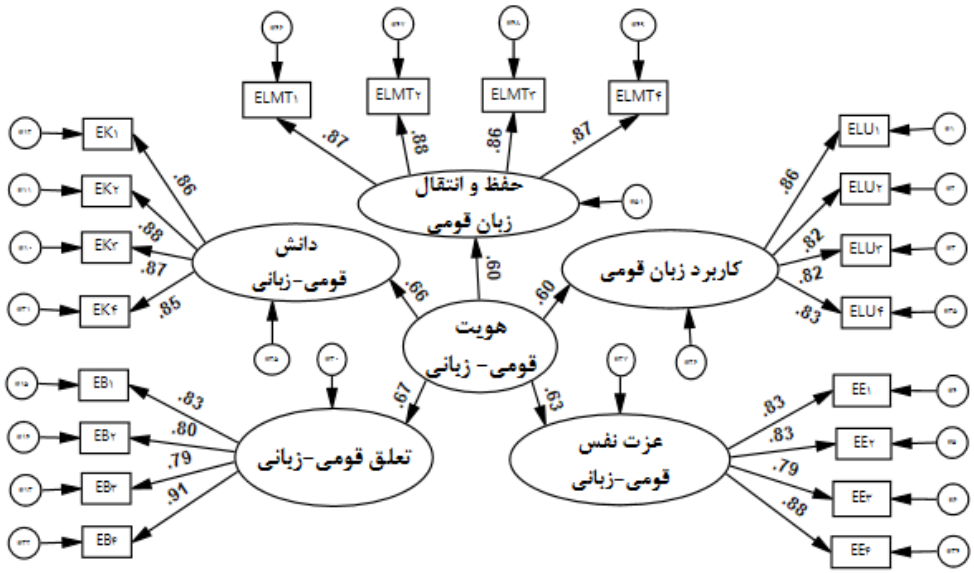
ابعاد	گویه ها	واریانس مشترک	بارعاملی	ارزش ویژه	واریانس	واریانس تجمعی
دانش قومی ـ زبانی	با تاریخ و پیشینه زبان قوم خود آشنایی دارم.	۰/۸۲	۰/۹۳	۸/۹۰	۴۴/۵۳	۴۴/۵۳
	ویژگی‌های فرهنگی قوم و زبان خود را مطالعه می‌کنم	۰/۸۴	۰/۸۹			
	می‌دانم زبان قوم من چه تفاوت‌هایی با زبان‌های دیگر دارد.	۰/۸۲	۰/۸۸			
	نسبت به زبان قوم خود شناخت دارم.	۰/۸۲	۰/۹۰			
تعلق قومی ـ زبانی	احساس می‌کنم زبان قومی‌ام بخش مهمی از هویت من است.	۰/۷۸	۰/۹۱	۱/۹۳	۹/۶۷	۵۴/۲۱
	من حس تعلق قوی به زبان قوم خود دارم.	۰/۷۵	۰/۸۶			
	احساس می‌کنم زبان قومی‌ام به من احساس ریشه داشتن می‌دهد.	۰/۷۷	۰/۸۷			
	احساس می‌کنم ارتباط عاطفی شدیدی به زبان و گروه قومی‌ام دارم.	۰/۷۸	۰/۸۴			
عزت نفس قومی ـ زبانی	افتخار می‌کنم که به زبان میراثی و قومی خود صحبت می‌کنم.	۰/۸۱	۰/۹۲	۱/۷۸	۸/۸۹	۶۳/۱۱
	زبان قومی من باعث غرور من می‌شود.	۰/۸۰	۰/۸۷			
	از یادگیری و شناخت زبان قومی و میراثی خود لذت می‌برم.	۰/۷۷	۰/۸۸			
	زبان قوم من به من احساس قدرت و شایستگی می‌دهد.	۰/۸۰	۰/۸۸			
کاربرد زبان قومی	معمولاً با خانواده به زبان محلی صحبت می‌کنم.	۰/۸۱	۰/۸۹	۱/۶۸	۸/۴۰	۷۱/۵۱
	ترجیح می‌دهم زبان میراثی و هویتی‌ام را در ارتباطات اجتماعی حفظ کنم.	۰/۸۰	۰/۸۶			
	سعی می‌کنم از زبان قومی در جمع‌های دوستانه استفاده کنم.	۰/۷۹	۰/۸۹			
	زبان قومی را در نوشتار و پیام‌های دیجیتال استفاده می‌کنم.	۰/۷۷	۰/۹۰			
حفظ و انتقال زبان قومی	دوست دارم دیگران نیز زبان قوم مرا یاد بگیرند.	۰/۷۷	۰/۸۶	۱/۶۶	۸/۳۴	۷۹/۸۶
	برای حفظ زبان قوم خویش در محیط اجتماعی تلاش می‌کنم.	۰/۷۸	۰/۸۸			
	می‌خواهم زبان قوم من در جامعه زنده بماند.	۰/۸۱	۰/۸۵			
	می‌خواهم زبان مادری بخشی از هویت نسل بعد باشد.	۰/۷۷	۰/۹۰			

براساس جدول ۱، در تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از معیار Kaiser (1960) و Howard (2016) یعنی ملاک ارزش ویژه بزرگ‌تر از ۱، تعداد ۵ عامل استخراج شد. از مجموع ۲۵ گویه اولیه، ۲۰ گویه حفظ و در ۵ عامل اصلی بارگذاری شدند. ۵ گویه به دلیل داشتن بار عاملی پایین یا بارگذاری همزمان بر چند عامل حذف شدند. در مجموع ۵ عامل استخراج شده ۷۹/۸۶ درصد از واریانس کل را تبیین کرده‌اند که نشان دهنده ساختار عاملی نسبتا مطلوب مقیاس مورد بررسی است. در ادامه، مقادیر واریانس مشترک[3] برای هر یک از گویه‌ها بررسی شد. این مقادیر در بازه‌ای بین

1. Promax rotation
2. Oblique
3. Communality

۰/۷۵ تا ۰/۸۴ قرار داشتند که بیانگر آن است که ۷۵ تا ۸۴ درصد از واریانس هر گویه توسط عامل‌های استخراج‌شده، تبیین شده‌است. این نتایج نشان می‌دهد که گویه‌ها با ساختار عاملی هم‌راستایی مناسبی داشته و در مدل عاملی نقش معناداری ایفا می‌کنند. پس از اعمال چرخش پرومکس در تحلیل عاملی اکتشافی، بارهای عاملی گویه‌ها بر روی عامل‌های متناظر خود بالاتر از ۰/۷۰ بدست آمد که نشان‌دهنده همبستگی قوی بین گویه‌ها و عامل‌های مربوطه است. یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد، مقیاس هویت قومی ـ زبانی ساختار ۵ بعدی دارد و ۲۰ گویه نهایی آن به طور مناسبی بر روی عامل‌ها بارگذاری شده‌اند. این ساختار نظری با پیش‌فرض‌های مفهومی سازگار است و زمینه را برای تحلیل عاملی تأییدی فراهم می‌سازد.

پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) برای کشف ساختار عاملی مقیاس، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) در نمونه مستقل دیگری انجام شد تا کفایت واریانس عوامل استخراج‌شده، بررسی شود. پیش از تحلیل عاملی تاییدی، شاخص KMO برابر با ۰/۹۰ و آزمون کرویت بارتلت معنادار بود. براین اساس داده‌ها برای تحلیل عاملی تأییدی مناسب تشخیص داده شد (χ^2=۴۹۶۱/۴۲۲، df=۱۱۹۰، P<۰/۰۰۱). هدف تحلیل عاملی تأییدی، تأیید ساختار عاملی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و برازش مدل در نمونه ایرانی بود. در این تحلیل، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای بررسی ساختار سلسله‌مراتبی مقیاس هویت قومی ـ زبانی استفاده شد.



شکل ۱ تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم مقیاس هویت قومی ـ زبانی (EIS)

شکل ۱ مدل مفهومی مقیاس را نشان می‌دهد که در آن پنج زیرمقیاس به‌عنوان عوامل مرتبه اول در نظر گرفته شده‌اند و همگی تحت تأثیر یک عامل مرتبه دوم با عنوان «هویت قومی-زبانی» قرار دارند. بارهای عاملی زیرمقیاس‌ها بر عامل مرتبه دوم در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۶۷ و همگی معنادار (P<۰/۰۰۱) بودند. این یافته‌ها بیانگر همبستگی مناسب زیرمقیاس‌ها با عامل کل، تبیین مؤلفه‌های فرعی توسط سازه کلی و تأیید ساختار سلسله‌مراتبی مقیاس است.

در ادامه، به‌منظور ارزیابی میزان برازش مدل نظری با داده‌های تجربی در تحلیل عاملی تأییدی (CFA)، مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش بررسی شد (جدول ۲).

جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل

متغیر	مقدار	دامنه تایید
آزمون مجذور کای ($\chi 2$)	۱۴۱/۳۹۱	-
درجه آزادی (df)	۱۶۵	-
نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($\chi 2/df$)	۰/۸۵	۳>
سطح معنی‌داری (P)	۰/۹۰	P>۰/۰۵
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۶	>۰/۹
شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)	۰/۹۵	>۰/۹
شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۹۶	>۰/۹
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۹	>۰/۹
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	>۰/۹
شاخص توکلر-لویس (TLI)	۰/۹۹	>۰/۹
ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۳	<۰/۰۸
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۷	>۰/۹

نتایج تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد مدل مفهومی از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی کمتر از مقدار ملاک به دست آمد ($\chi^2/df<۳$). همچنین، مقدار آزمون مجذور کای غیرمعنادار بود (P>۰/۰۵). سایر شاخص‌های برازش از جمله GFI، AGFI، NFI، RFI، IFI، CFI و TLI همگی بالاتر از ۰/۹۰ گزارش شدند. ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد نیز (RMSEA=۰/۰۳) حاکی از پایین بودن خطای تقریبی در مدل است. در مجموع، تمامی شاخص‌های برازش در دامنه قابل‌قبول و حتی مطلوب قرار دارند و نشان می‌دهند که مدل اندازه‌گیری از برازش بسیار عالی با داده‌های تجربی برخوردار است.

در ادامه، شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس هویت قومی- زبانی شامل پایایی ترکیبی، پایایی درونی، پایایی بازآزمون، روایی همگرا و واگرا درون‌ابزاری و روایی همزمان و افتراقی بررسی شد. جدول ۳، شاخص‌های پایایی ترکیبی، پایایی درونی، پایایی بازآزمایی، روایی همگرا و واگرای درون‌ابزاری را نشان می‌دهد.

جدول ۳ شاخص‌های پایایی و اعتبار مقیاس هویت قومی- زبانی

مقیاس و زیرمقیاس‌های ابزار	پایایی ترکیبی	پایایی درونی	بازآزمایی	AVE	√AVE
دانش قومی-زبانی	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۷۵	۰/۷۴	۰/۸۶
تعلق قومی-زبانی	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۷۳	۰/۶۹	۰/۸۳
عزت نفس قومی-زبانی	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۸۳
کاربرد زبان- قومی	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۷۵	۰/۶۹	۰/۸۳
حفظ و انتقال زبان- قومی	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۷۷	۰/۷۸	۰/۸۸
هویت قومی-زبانی	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۷۶	۰/۷۲	-

براساس نتایج جدول ۳، پایایی ترکیبی، پایایی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس بالاتر از ۰/۷۰ بدست آمد که براساس نظر Hair et al. (2019) تایید‌کننده، قابلیت اعتماد و ثبات ابزار اندازه‌گیری است. پایایی

آزمون-بازآزمون نیز از طریق محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بر روی نمونه‌ای متشکل از ۷۵ نفر و در فاصله زمانی ۱۵ روز انجام شد که نشان‌دهنده ثبات زمانی مناسب مقیاس بود. همچنین، بر اساس مقادیر به‌دست‌آمده، تمامی عوامل دارای میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بالاتر از ۰/۵۰ بود که نشان‌دهنده روایی همگرا مناسب است (Fornell & Larcker, 1981). افزون براین، بزرگ‌تر بودن ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده (√AVE) هر سازه نسبت به ضرایب همبستگی آن با سایر سازه‌ها نشان می‌دهد که هر سازه واریانس بیشتری از گویه‌های خود را در مقایسه با سازه‌های دیگر تبیین می‌کند؛ ازاین‌رو، روایی واگرا و تمایز سازه‌ای مناسب در مدل اندازه‌گیری تأیید می‌شود (Fornell & Larcker, 1981).

برای ارزیابی روایی ملاکی از نوع همزمان از مقیاس حرمت خود (Rosenberg, 1979) به‌عنوان ابزار معتبر خارجی استفاده شد. نتایج نشان داد که نمرات مقیاس هویت قومی ـ زبانی با مقیاس حرمت خود رابطه مثبت و معنادار (P<۰/۰۱، R=۰/۷۴) دارد که روایی ملاکی از نوع همزمان را تأیید می‌کند. با این حال در ادامه، به‌منظور بررسی دقیق‌تر قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هویت قومی ـ زبانی و تعیین سهم نسبی هر یک از زیرمقیاس‌ها در تبیین واریانس حرمت خود، از تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴ نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش بینی حرمت خود براساس هویت قومی- زبانی

مدل	متغیرهای پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β	t	P
۱	دانش قومی-زبانی	۰/۲۹	۰/۰۵۷	۰/۲۲	۵/۰۵	۰/۰۰۱
	تعلق قومی-زبانی	۰/۳۸	۰/۰۶۵	۰/۲۵	۵/۹۰	۰/۰۰۱
	عزت نفس قومی-زبانی	۰/۳۲	۰/۰۶۵	۰//۲۱	۴/۹۴	۰/۰۰۱
	کاربرد زبان قومی	۰/۲۸	۰/۰۶۴	۰/۱۹	۴/۴۹	۰/۰۰۱
	حفظ و انتقال زبان قومی	۰/۲۰	۰/۰۵۹	۰/۱۴	۳/۴۵	۰/۰۰۱
۲	هویت قومی-زبانی	۰/۲۹	۰/۰۱۵	۰/۷۲	۱۹/۴۷	۰/۰۰۱

به‌منظور بررسی روایی ملاکی از نوع همزمان برای مقیاس هویت قومی- زبانی، متغیر حرمت خود، به‌عنوان متغیر ملاک وارد تحلیل رگرسیون شد (جدول ۴). در مدل نخست، پنج زیرمقیاس هویت قومی ـ زبانی به‌طور هم‌زمان وارد معادله شدند که نتایج نشان داد هر پنج زیرمقیاس با ضریب‌های مثبت و معنادار، حرمت خود را پیش‌بینی می‌کند (P<۰/۰۰۱). در مدل دوم، نمره کل هویت قومی ـ زبانی به‌عنوان پیش‌بین وارد شد که یافته‌ها بیانگر اثر مثبت و معنادار آن بر حرمت خود بود. این نتایج بیانگر روایی ملاکی مطلوب مقیاس هویت قومی ـ زبانی است.

برای بررسی روایی افتراقی مقیاس هویت قومی-زبانی، نمره‌کل این مقیاس در دو گروه از شرکت‌کنندگان با سطوح متفاوت کاربرد زبان قومی مقایسه شد. بدین منظور، سطح کاربرد زبان قومی بر اساس پاسخ شرکت‌کنندگان به دو سؤال خودگزارشی زیر تعیین شد: ۱. «چند درصد از مکالمات روزانه شما با هم‌قومی‌های خویش در دانشگاه به زبان قومی خودتان است؟». ۲. «چند درصد از مکالمات روزانه شما با اعضای خانواده به زبان قومی است؟». بر این اساس، گروه «دارای کاربرد بالای زبان قومی» شامل دانشجویانی بود که در پاسخ به سؤالات اول و دوم، میزان استفاده از زبان قومی را بیش از ۵۰ درصد گزارش شد. در مقابل، گروه «دارای کاربرد پایین زبان قومی» شامل افرادی بود که در پاسخ به سؤالات کاربرد زبان قومی کمتر از ۵۰ درصد گزارش گردید. در نهایت، به‌منظور بررسی توان تمایزگذاری مقیاس هویت قومی-زبانی، میانگین نمرات دو گروه با یکدیگر مقایسه شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده‌است.

جدول ۵ نتایج آزمون t مستقل در مقایسه هویت قومی ـ زبانی بین دو گروه با کاربرد بالا و پایین زبان قومی

متغیرها	گروه	N	M	SD	MD	t	df	P
هویت قومی- زبانی	کاربرد بالا زبان قومی	۶۵۹	۹۱/۲۲	۱۱/۲۵	۲۰	۳/۳۸	۶۸۸	۰/۰۰۱
	کاربرد پایین زبان قومی	۳۱	۷۱/۲۲	۹/۱۰				

نتایج آزمون t مستقل با فرض برابری واریانس‌ها نشان داد که میانگین هویت قومی ـ زبانی در گروه دارای کاربرد بالای زبان قومی (SD =۱۱/۲۵، M=۹۱/۲۲) بطور معناداری بالاتر از گروه دارای کاربرد پایین زبان قومی (SD =۹/۱۰، M=۷۱/۲۲) است (P=۰/۰۰۱، ۳/۳۸= (۳/۳۸) t). این یافته نشان می‌دهد که مقیاس حاضر توانایی تفکیک دو گروه از نظر هویت قومی ـ زبانی را دارد و روایی افتراقی آن تأیید می‌شود.

در ادامه یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و همبستگی بین آنها در جدول ۶ است.

جدول ۶ یافته‌های توصیفی و همبستگی متغیرهای پژوهش (P<۰/۰۱)**

	مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	دانش قومی-زبانی	۱						
۲	تعلق قومی-زبانی	۰/۴۲**	۱					
۳	عزت نفس قومی-زبانی	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۱				
۴	کاربرد زبان قومی	۰/۴۱**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۱			
۵	حفظ و انتقال زبان قومی	۰/۴۰**	۰/۴۱**	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۱		
۶	هویت قومی-زبانی	۰/۷۵**	۰/۷۲**	۰/۷۲**	۰/۷۱**	۰/۷۱**	۱	
۷	حرمت خود	۰/۵۹**	۰/۵۳**	۰/۵۶**	۰/۵۱**	۰/۴۸**	۰/۷۴**	۱
	میانگین	۱۶/۹۱	۱۵/۹۴	۱۶/۰۵	۱۶/۱۷	۱۶/۱۵	۸۱/۲۲	۲۶/۳۷
	انحراف استاندارد	۳/۱۲	۲/۷۵	۲/۸۰	۲/۷۹	۲/۸۲	۱۰/۳۸	۴/۲۴
	کجی	-۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۰۹	-۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۰۲
	کشیدگی	-۰/۱۶	-۰/۲۳	-۰/۲۶	۰/۰۳	-۰/۱۵	-۰/۱۲	-۰/۱۲

طبق جدول ۶، مقادیر چولگی (±۲) و کشیدگی (±۷) تمام متغیرها در محدوده قابل قبول بر اساس معیار کلاین (۲۰۲۳) قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع تک‌متغیری داده‌هاست. همچنین ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار بوده‌اند (P<۰/۰۱).

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، ساخت و اعتباریابی مقیاس هویت قومی ـ زبانی و بررسی رابطه آن با حرمت خود در جمعیت دانشجویی ایران بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که هویت قومی ـ زبانی سازه‌ای چندبعدی، منسجم و معنادار است که می‌توان آن را در قالب پنج مؤلفه دانش قومی–زبانی، تعلق قومی–زبانی، عزت نفس قومی–زبانی، کاربرد زبان قومی و حفظ و انتقال زبان قومی تبیین کرد. این ساختار مفهومی با دیدگاه‌های معاصر در حوزه هویت فرهنگی و زبانی همخوانی دارد که هویت را پدیده‌ای ایستا نمی‌دانند، بلکه آن را فرایندی پویا، اجتماعی و چندلایه تلقی می‌کنند (Hall, 1993; Phinney & Ong, 2007).

زیرمقیاس دانش قومی–زبانی، بُعد شناختی هویت را بازنمایی می‌کند و شامل آگاهی فرد از تاریخ، پیشینه ویژگی‌ها و تمایزهای زبان قومی خویش است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این بُعد با حرمت خود همراه است که با یافته‌های پژوهش (Wantchekon et al.(2023، Urzúa et al. (2021)، Ghosh & Mohan (2020) همسو است. از منظر نظری، نتایج این پژوهش با دیدگاه Giles & Johnson (1987) همخوانی دارد که زبان را یکی از برجسته‌ترین نشانگرهای هویت قومی دانسته و تأکید می‌کنند که آگاهی و شناخت زبان قومی، بنیان ادراک تعلق به گروه و تمایز هویتی را شکل می‌دهد. از منظر نظریه Hall (1993) ، هویت از طریق روایت‌ها و دانش تاریخی بازتولید می‌شود و زبان این روایت‌ها را بهم پیوند می‌دهد آگاهی شناختی از زبان قومی به فرد کمک می‌کند تا جایگاه خود را در یک تداوم تاریخی و فرهنگی معنا کند؛ امری که احساس انسجام هویتی و ثبات روان‌شناختی را تقویت می‌کند. بر اساس نظریه خودتعیینی، آگاهی و شناخت زبان قومی می تواند به اقناع نیاز شایستگی (احساس توانمندی در فهم و استفاده از زبان خود) و نیاز تعلق (احساس پیوند با گروه زبانی–قومی) منجر شود و از این طریق حرمت خود و بهزیستی روان‌شناختی را ارتقا دهد (Ryan, 2023). همچنین، آگاهی از تاریخ، غنا و ارزش‌های زبان قومی می‌تواند تصویر مثبت‌تری از گروه زبانی در ذهن فرد ایجاد کند و این تصویر مثبت، به‌صورت غیرمستقیم به عزت نفس بیشتر، منجر شود (Urzúa et al, 2021).

تعلق قومی ـ زبانی بُعد عاطفی هویت را نشان می‌دهد و بیانگر حس پیوند، ریشه‌مندی و ارتباط هیجانی با زبان و گروه قومی است. نتایج پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های Schiro et al.(2021) و Park et al. (2024) حاکی از آن است که احساس تعلق قومی–زبانی، نقش محوری در حرمت خود دارد. این یافته با نظریه خودتعیینی همخوان است؛ زیرا تعلق یکی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی انسان است (Ryan, 2023). زمانی که این نیاز از طریق زبان قومی برطرف می‌شود، فرد احساس پذیرش، امنیت و ارزشمندی بیشتری را تجربه می‌کند. یافته‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که تعلق فرهنگی و زبانی با پیامدهای مثبت روان‌شناختی همراه است (Oh & Fuligni, 2010).

استخراج مؤلفه «عزت نفس قومی–زبانی» به‌عنوان یکی از ابعاد مستقل مقیاس، از نظر نظری، اهمیت ویژه‌ای دارد. این مؤلفه نشان می‌دهد که افراد نه‌تنها به زبان قومی خود آگاه یا به آن وابسته‌اند، بلکه زبان را منبعی برای احساس غرور، شایستگی و ارزشمندی شخصی، تجربه می‌کنند که با حرمت خود نیز در پژوهش حاضر رابطه مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Alshehri (2023), Li & Tsai (2025), Ghosh & Mohan (2020) و Balidemaj & Small (2019) همسو است که نشان دادند، احساس غرور و ارزشمندی نسبت به زبان قومی، به‌طور مستقیم با حرمت خود، مرتبط است. این یافته به‌خوبی در چارچوب نظریه عزت‌نفس جمعی (Crocker & Luhtanen, 1990) قابل تبیین است؛ بدین معنا که ارزش‌گذاری مثبت نسبت به گروه قومی–زبانی، به افزایش احساس ارزش فردی، منجر می‌شود. هنگامی که زبان قومی به‌عنوان بخشی ارزشمند از «خود» درونی‌سازی می‌شود، فرد این ارزش را به خویشتن نیز تعمیم می‌دهد، در نتیجه حرمت خود تقویت می‌گردد. این نتیجه با نظریه سرمایه فرهنگی Bourdieu (1986) نیز قابل تبیین است؛ زیرا زبان قومی، زمانی که به‌عنوان سرمایه‌ای ارزشمند درک شود، می‌تواند جایگاه نمادین فرد را ارتقا دهد و احساس شایستگی و قدرت روان‌شناختی را افزایش دهد. بر اساس نظریه خودتعیینی نیز، عزت نفس قومی و زبانی می‌تواند به ارضای نیاز شایستگی (احساس توانمندی) و نیاز تعلق (احساس پیوند با گروه زبانی–قومی) منجر شود و از این طریق حرمت خود و بهزیستی روان‌شناختی را ارتقا دهد (Ryan, 2023).

یافته دیگر پژوهش، نقش برجسته مؤلفه‌های «کاربرد زبان قومی» و «حفظ و انتقال زبان» در ساختار هویت قومی ـ زبانی است. این نتیجه نشان می‌دهد که هویت زبانی تنها یک نگرش ذهنی یا عاطفی نیست، بلکه در کنش‌های روزمره، انتخاب‌های ارتباطی و رفتارهای زبانی فرد تجلی می‌یابد. کاربرد زبان قومی بازتاب بُعد رفتاری هویت است و نشان‌دهنده میزان استفاده فعال از زبان قومی در تعاملات روزمره است و طبق نتایج پژوهش با حرمت خود، مرتبط است. این یافته پژوهش همسو با نتایج پژوهش Schiro et al.(2021)، Fatimah & Mugiars (2023) و Khan & Khanlou (2021) است که

مطرح کردند حفظ و تقویت زبان قومی و فرهنگ قومی با حرمت خود و بهزیستی روانی همراه است. از منظر نظریه هویت قومی–زبانی، Giles & Johnson(1987) تأکید می‌کنند که استفاده فعال از زبان قومی، مرزهای هویتی گروه را بازتولید کرده و احساس تعلق به گروه را تقویت می‌کند، هنگامی که فرد زبان قومی خود را به‌طور مستمر به کار می‌گیرد و در انتقال آن مشارکت دارد، هویت زبانی از سطح نمادین فراتر رفته و به تجربه زیسته، تبدیل می‌شود. این تجربه زیسته می‌تواند به احساس انسجام هویتی و در نتیجه عزت نفس بیشتر منجر شود؛ زیرا فرد خود را عضوی معنادار از یک جمع ارزشمند ادراک می‌کند. بر اساس نظریه هویت قومی ـ زبانی (Giles & Johnson, 1987)، استفاده از زبان قومی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های فعال بودن هویت زبانی است و می‌تواند احساس اصالت و خودابرازی را تقویت کند. این موضوع با نظریه سرمایه فرهنگی Bourdieu (1986) نیز همخوانی دارد که زبان را شکلی از سرمایه نمادین می‌داند؛ سرمایه‌ای که در بستر اجتماعی تولید و بازتولید می‌شود و می‌تواند منبع قدرت، معنا و منزلت هویتی باشد.

همچنین مؤلفه حفظ و انتقال زبان قومی، بُعد آینده‌نگر هویت را بازنمایی می‌کند و نشان‌دهنده تعهد فرد به تداوم زبان در نسل‌های بعدی است. این مولفه در پژوهش حاضر با حرمت خود ارتباط مستقیم دارد. این مؤلفه با نظریه انطباق فرهنگی Berry (1997) قابل تبیین‌است؛ زیرا حفظ زبان قومی در کنار تعامل با فرهنگ غالب، می‌تواند به تعادل هویتی منجر شود. از منظر نظریه خودتعیینی نیز، کاربرد و انتقال زبان قومی می‌تواند به‌طور همزمان سه نیاز بنیادین روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و تعلق را تامین کند (Ryan, 2023).پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت فعال در کنش‌های هویتی گروه، از جمله حفظ زبان، با عزت‌نفس فردی و جمعی بالاتر همراه است و می‌تواند نقش محافظتی در برابر احساس بی‌ارزشی و انزوای روان‌شناختی ایفا کند (Urzúa et al, 2021). شواهد تجربی نیز همسو با نتایج پژوهش تأیید می‌کنند که حفظ و انتقال زبان قومی با تاب‌آوری بیشتر، کاهش آسیب‌پذیری روان‌شناختی و عزت‌نفس بالاتر مرتبط است (Trifonova, 2021; Park et al, 2024).

یافته‌های پژوهش، ساختار چندبعدی هویت قومی ـ زبانی را تایید می‌کند. این نتیجه نشان می‌دهد که تجربه هویت قومی ـ زبانی صرفاً به دانستن زبان یا استفاده ابزاری از آن محدود نمی‌شود، بلکه شامل لایه‌های عمیق‌تری از معنا، ارزش‌گذاری، تعلق عاطفی و تعهد به تداوم بین‌نسلی زبان است.

یافته‌ها، در سطح روابط بین‌سازه‌ای در راستای بررسی روایی ملاکی از نوع همزمان، درکل نشان داد که هویت قومی ـ زبانی رابطه‌ای مثبت و معنادار با حرمت خود دارد. این نتیجه با حجم گسترده‌ای از پژوهش‌های پیشین همسو است که بر نقش حمایتی هویت قومی و زبانی در سلامت روان تأکید کرده‌اند (Oh & Fuligni, 2010; Ghosh & Mohan, 2020; Wantchekon et al, 2023; Kim & Choe, 2025). از منظر نظریه خودتعیینی (Ryan, 2023)، می‌توان این رابطه را چنین تبیین کرد که هویت قومی ـ زبانی از طریق ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌ویژه نیاز به تعلق، خودمختاری و شایستگی به تقویت حرمت خود منجر می‌شود. زبان قومی، زمانی که آزادانه و بدون تحقیر اجتماعی به کار گرفته می‌شود، تجربه «خود اصیل» را تقویت کرده و احساس انسجام درونی فرد را افزایش می‌دهد. در بافت دانشگاهی، که دانشجویان اغلب با فشارهای هویتی، زبان غالب و گاه تجربه طرد یا نادیده‌انگاری فرهنگی مواجه‌اند، برخورداری از هویت قومی ـ زبانی منسجم می‌تواند به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی حمایتی عمل کند (Iwamoto & Liu, 2010; Trifonova , 2021).

روایی محتوا و صوری مقیاس توسط خبرگان حوزهٔ روان‌شناسی، جامعه شناسی و روانسنجی تأیید شد که نشان‌دهندهٔ اعتبار نظری و عملی بالای ابزار است. از سوی دیگر، اعتبار درونی، اعتبار ترکیبی و بازآزمایی نشان‌دهندهٔ همسانی درونی مطلوب و ثبات زمانی قابل قبول مقیاس هستند. نتایج روایی همگرا و واگرای درون ابزاری نیز حاکی از همبستگی مناسب ابعاد مختلف با یکدیگر و در عین حال تمایزپذیری کافی آن‌ها بود که اعتبار ساختاری ابزار را تقویت می‌کند. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که هویت قومی ـ زبانی قادر است گروه‌های دارای کاربرد بالا و پایین زبان

قومی را به‌طور معناداری از یکدیگر متمایز کند. این نتیجه پژوهش تاییدی بر قدرت افتراقی و کاربرد عملی ابزار در سنجش هویت قومی ـ زبانی است.این نتیجه از منظر نظریه انطباق فرهنگی (Berry(1997 قابل تفسیر است. بر اساس این نظریه، افرادی که قادرند هم‌زمان زبان قومی خود را حفظ کنند و در عین حال با زبان و فرهنگ غالب تعامل داشته باشند، به تعادل هویتی دست می‌یابند که پیامدهای روان‌شناختی مثبتی به همراه دارد. در مقابل، کاهش کاربرد زبان قومی می‌تواند با تضعیف انسجام هویتی و احساس بی‌ریشگی همراه باشد؛ پدیده‌ای که در پژوهش‌های مرتبط با اضطراب هویتی و افت حرمت خود نیز گزارش شده‌است (Kaya et al, 2024; Xu, 2024).

یافته‌های این پژوهش در مجموع، نشان می‌دهد که هویت قومی ـ زبانی در جمعیت دانشجویی ایران نه‌تنها سازه‌ای قابل سنجش و ساخت‌یافته است، بلکه نقش اساسی در تجربه حرمت خود و بهزیستی روان‌شناختی دارد. نتایج حاکی از آن است که مقیاس هویت قومی ـ زبانی از روایی و اعتبار مطلوبی برخوردار بوده و توانسته است این سازه را به‌عنوان مفهومی چندبعدی و معنادار بازنمایی کند. بر اساس یافته‌ها، هویت قومی ـ زبانی ابعاد شناختی، عاطفی، ارزشی و رفتاری را در بر می‌گیرد و قابلیت سنجش بومی و معتبر آن در بافت فرهنگی ایران تأیید می‌شود. این نتایج اهمیت پرداختن به زبان قومی را نه صرفاً به‌عنوان یک پدیده فرهنگی، بلکه به‌عنوان منبعی روان‌شناختی برای ارتقای سلامت روان و ثبات هویتی نسل جوان برجسته می‌سازد.

پژوهش حاضر محدودیت‌های دارد از جمله می‌توان به استفاده از روش خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرد. همچنین، نمونه پژوهش به دانشجویان کاربر رسانه‌های اجتماعی محدود بود؛ ازاین‌رو، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی و اجتماعی باید با احتیاط صورت گیرد. افزون بر این، ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنباط روابط علّی را محدود می‌کند. از دیگر محدودیت‌ها، عدم بررسی روایی همگرا از طریق ابزارهای موجود هویت قومی، از جمله پرسشنامه سواری و سلمانی (۱۳۹۲) و تمرکز صرف بر روایی همزمان و افتراقی بود. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می شود در مطالعات آینده، روایی همگرا این مقیاس با استفاده از ابزارهای معتبر موجود بررسی شود. همچنین، بهره‌گیری از طرح‌های طولی برای بررسی پویایی هویت قومی ـ زبانی در گذر زمان توصیه می شود. بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند تجربه تبعیض زبانی، حمایت اجتماعی و سبک های انطباق فرهنگی نیز می‌تواند به تبیین عمیق‌تر سازوکارهای روان‌شناختی مرتبط با این سازه کمک کند. در نهایت، آزمون این مقیاس در سایر گروه‌های جمعیتی و بافت‌های فرهنگی متفاوت برای افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها پیشنهاد می‌شود.

یافته‌های پژوهش، از منظر کاربردی، نشان می‌دهد که تقویت هویت قومی ـ زبانی می‌تواند به‌عنوان عاملی حمایتی در ارتقای حرمت خود و سلامت روان دانشجویان مورد توجه قرار گیرد. این امر برای سیاست گذاری های فرهنگی، برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها و مداخلات روان‌شناختی حساس به فرهنگ اهمیت ویژه‌ای دارد. توجه به زبان قومی در محیط های آموزشی، نه تنها تهدیدی برای انسجام ملی نیست، بلکه می تواند به تقویت احساس تعلق، امنیت هویتی و انسجام روانی جوانان کمک کند. در نهایت، مقیاس هویت قومی ـ زبانی طراحی‌شده در این پژوهش می‌تواند به‌عنوان ابزاری معتبر برای پژوهش‌های آینده در حوزه روان‌شناسی فرهنگی، روان‌زبان‌شناسی و مطالعات هویت به کار رود و زمینه را برای بررسی نقش این سازه در سایر پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی فراهم سازد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمامی افرادی که در مراحل مختلف انجام این پژوهش همکاری و همراهی نموده‌اند، ابراز می‌دارند.

منابع

جوشن‌لو، م؛ قائدی، غ. (۱۳۸۷). بررسی مجدد پایایی و اعتبار مقیاس حرمت خود روزنبرگ در ایران. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۶(۲)۴۹-۵۶.

محمدی، ن. (۱۳۸۴). بررسی مقدماتی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس حرمت خود روزنبرگ. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱ (۴)، ۵۵-۶۲.

Alshehri, S. (2023). The relationship between language and identity. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *6*(7), 156-161.

Balidemaj, A., & Small, M. (2019). The effects of ethnic identity and acculturation in mental health of immigrants: A literature review. *International Journal of Social Psychiatry*, *65*(7-8), 643-655.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public health*, *11:6:149.*

Danilov, I. A. (2025). Ethnolinguistic Identity of the Sakha-Speaking Evenks: Results of a Study in the Zhigansk District of the Republic of Sakha (Yakutia). *Polylinguality and transcultural practices*, *22*(2), 240-250.

De Lise, F., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2024). Identity matters for well-being: The longitudinal associations between identity processes and well-being in adolescents with different cultural backgrounds. *Journal of youth and adolescence*, *53*(4), 910-926.

Fatimah, I., & Mugiarso, H. (2023). Ethnic Identity And Subjective Well-Being In Students With Javanese And Chinese Backgrounds. *Academic Journal of Psychology and Counseling*, *4*(1), 1-26.

Fisher, A. E., Fisher, S., Arsenault, C., Jacob, R., & Barnes-Najor, J. (2020). The moderating role of ethnic identity on the relationship between school climate and self-esteem for African American adolescents. *School Psychology Review*, *49*(3), 291-305.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, *18*(1), 39-50.

Ghosh, S., & Mohan, M. P. (2020). Ethnic identity and self-esteem: Intergenerational comparison. *Indian Journal of Social Research, 61 (3+4)*, 175-186.

Giles, H. & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, *1987*(68), 69-100.

Giles, H., & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. *Intergroup behavior*, 199-243.

Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th Ed.). England: Pearson Prentice.

Hall, S. (1993). Culture, community, nation. *Cultural studies*, *7*(3), 349-363.

Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve. *International journal of human-computer interaction*, *32*(1), 51-62.

Hu, L. (2025). Social identity theory. *China's Peaceful Rise: Identities, Interests, and Strategies*, 33-55.

Iwamoto, D. K., & Liu, W. M. (2010). The impact of racial identity, ethnic identity, Asian values, and race-related stress on Asian Americans and Asian international college students' psychological well-being. *Journal of counseling psychology*, *57*(1), 79.

Jee, M. J. (2025). Acculturation Strategies on Sociocultural Adaptation and Psychological Well-Being: First-Generation South Korean Immigrants in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 1-23.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31–36.

Kaya, S., & Acar, Z. (2025). The Influence of Cultural Identity on Mental Health in Ethnic Minority Youth. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 6(1), 117-126.

Kaya, S., Al-Mahmoud, A., & Ahmmed, B. (2025). Cultural Dissonance and Identity Confusion: The Mediating Role of Bicultural Integration. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, *7*(2), 135-144.

Keller, M. N. (2019). Bowen theory: 49A systems model for family research. In *Handbook of Bowen family systems theory and research methods* (pp. 49-61). New York, NY: Routledge.

Khan, A., & Khanlou, N. (2021). Ethnic identity, self-esteem, resilience and mental health among immigrant and Canadian-born Pakistani youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *19*(1), 47-61.

Kim, M., & Choe, D. (2025). Ethnic-Racial Identity and Self-Esteem as Predictors of Life Satisfaction among Asian American Emerging Adults. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 1-13.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Publications. Retrieved from https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462551910

Kumar, R. (2024). The Role of Language in Shaping Cultural Identity: A Sociolinguistic Perspective. *Shodh Sagar Journal of Language, Arts, Culture and Film*, *1*(2), 29–34.

Lee, J., Cheon, Y. M., Wei, X., & Chung, G. H. (2018). The role of ethnic socialization, ethnic identity and self-esteem: Implications for bi-ethnic adolescents' school adjustment. *Journal of child and family studies*, *27*(12), 3831-3841.

Li, C. H., & Tsai, M. C. (2025). Ethnic identity, self-esteem, and acculturation dispositions among indigenous adolescents in Taiwan. *Asian Journal of Social Science*, *53*(4), 100212.

Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and social psychology bulletin*, *18*(3), 302-318.

Majbouri, M., & Fesharaki, S. (2019). Iran's multi-ethnic mosaic: A 23-year perspective. *Social Indicators Research*, *145*(3), 831-859.

Myronova, N., Levchenko, T., Namachynska, H., Herman, L., Tkachivska, M., & Artemova, Y. (2022). Language as a symbolic culture code. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *14*(4 Sup. 1), 353-368.

Oh, J. S., & Fuligni, A. J. (2010). The role of heritage language development in the ethnic identity and family relationships of adolescents from immigrant backgrounds. *Social development*, *19*(1), 202-220.

Park, C., Edberg, M., Bang, J. Y., & Long, A. Y. (2024). Mixed Methods Study Protocol: Language Identity, Discrimination, and Mental Health among Multilingual 1.5 Generation Asian/Asian American Immigrant Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(10), 1311.

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(3), 271–281.

Ryan, R. M. (Ed.). (2023). *The Oxford handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.

Schiro, I. N., Barry, C. M., Coiro, M. J., & Quickel, E. J. (2021). Latinx emerging adults' religious identity, ethnic identity, and psychological well-being. *Religions*, *12*(12), 1073.

Tarrayo, V. N. (2025). Intersectionality in language teacher education: a systematic literature review. *Language, Culture and Curriculum*, 1-17.

Trifonova, A. V. (2021). Role of local identity and perceived context in psychological well-being of Russians in Estonia. *Cultural-Historical Psychology*, *17*(4), 83–91.

Trisnawati, I. K. (2017). Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, *5*(1), 8-16.

Urzúa, A., Henríquez, D., Caqueo-Urízar, A., & Landabur, R. (2021). Ethnic identity and collective self-esteem mediate the effect of anxiety and depression on quality of life in a migrant population. *International journal of environmental research and public health*, *19*(1), 174.

Wantchekon, K. A., McDermott, E. R., Jones, S. M., Satterthwaite-Freiman, M., Baldeh, M., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2023). The role of ethnic-racial identity and self-esteem in intergroup contact attitudes. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(11), 2243-2260.

Xu, Z. (2024). Language, identity, and well-being: Counseling considerations for Chinese international students. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *50*, 292-296.

Zhou, S., Jiang, L., Li, W., & Leng, M. (2025). Meaning in life from a cultural perspective: the role of cultural identity, perceived social support, and resilience among Chinese college students. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(1), 1-13.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱-۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ - ۲۶۷۶

عواطف مثبت در میان زبان‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مرور دامنه‌ای از منظر نظریه ارزش‌گذاری عاطفه

محمدشاهین تقدمی ✉

استادیار، گروه مطالعات زبان، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** taghaddomi.shahin@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۳

واژگان کلیدی:
روان‌شناسی مثبت‌گرا
زبان‌آموزان ایرانی
نظریه ارزش‌گذاری عاطفه
عواطف مثبت با برانگیختگی بالا
عواطف مثبت با برانگیختگی پایین

چکیده

رویکرد مثبت‌گرا در اکتساب زبان دوم، کاوش در بهزیستی زبان‌آموزان را جانی دوباره بخشیده است؛ با این حال، مدل‌های بنیادی عمدتاً غرب‌محور باقی مانده و بر شور و شعف به جای حالات آرامش‌بخش تأکید دارند. این مطالعه مرور دامنه‌ای با بهره‌گیری از نظریه ارزش‌گذاری عاطفه به بررسی پژوهش‌های عواطف مثبت در میان زبان‌آموزان ایرانی پرداخته و ۱۲۲ مطالعه تجربی (۲۰۱۶ تا ۲۰۲۶) را سنتز و تحلیل کرده است. یافته‌ها نشان‌دهنده یک «هرم عاطفی ایرانی» با قاعده‌ای سنگین از عواطف مثبت با برانگیختگی بالا است که در آن لذت یادگیری زبان خارجی متغیر مرکزی محسوب می‌شود. این سوگیری ناشی از یک فیلتر روش‌شناختی است؛ جایی که ابزارهای روان‌سنجی استاندارد، هیجان را در اولویت قرار داده و حالات آرامش‌بخش را نادیده می‌گیرند. این مطالعه خلاءهای تجربی عمیقی را شناسایی می‌کند: سکوت کامل جمعیت‌شناختی در مورد کودکان زیر ۱۲ سال، اتکا به مدل‌سازی‌های مقطعی، و سوگیری در انتخاب شرکت‌کنندگان (تمرکز بر دانشجویان زبان انگلیسی). با وجود تحول در مطالعات اخیر (۲۰۲۴-۲۰۲۶) که نشان می‌دهد حالات عاطفی با برانگیختگی پایین مانند آرامش ذهنی در یادگیری زبان، به عنوان سپرهای فرهنگی در برابر استرس‌های آموزشی عمل می‌کنند، این حوزه از نظر نظری همچنان پراکنده است. در نهایت، این پژوهش مرزهای بعدی تحقیق را در دو انتهای طیف برانگیختگی، یعنی حالات اوجِ عواطف مثبت با برانگیختگی بالا و حالات جامعه‌پسندِ عواطف مثبت با برانگیختگی پایین معرفی کرده و از یک روان‌شناسی مثبت‌گرای استعمارزدایی‌شده در ایران دفاع می‌کند که آرامش را به عنوان یک راهبرد بقای عملکردی به رسمیت شناخته و خواستار دستورکار پژوهشی فراگیر و پویاست.

استناد: تقدمی، محمدشاهین (۱۴۰۴). عواطف مثبت در میان زبان‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مرور دامنه‌ای از منظر نظریه ارزش‌گذاری عاطفه، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۹۵-۱۲۶.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.599919.1939

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Positive Affect Among Iranian EFL Learners: A Scoping Review Through the Lens of Affect Valuation Theory

Mohammad Shahin Taghaddomi ✉

Assistant Professor, Department of Language Studies The Institute for Research and Development in the Humanities (SAMT), Tehran, Iran. Corresponding Author: taghaddomi.shahin@gmail.com

Article Info

History
Received: September 30, 2025
Accepted: January 13, 2026

Keywords
Positive Psychology
Iranian EFL Learners
Affect Valuation Theory
High Arousal Positive (HAP)
Low Arousal Positive (LAP)

Abstract

The positive turn in Second Language Acquisition has revitalized the exploration of learner well-being; however, foundational models remain predominantly Western-centric, often prioritizing high-arousal exultation over restorative states. This scoping review systematically maps the landscape of positive affect research among Iranian EFL learners through the lens of Affect Valuation Theory, synthesizing 122 empirical studies (2016–2026). The findings reveal an Iranian Affective Pyramid with a broad High Arousal Positive (HAP) foundation, dominated by Foreign Language Enjoyment, and a narrow, emerging tip of Low Arousal Positive (LAP) states. This distribution indicates a methodological HAP-bias, wherein standard psychometric instruments prioritize excitement while often omitting restorative dimensions. The review identifies critical empirical gaps, including a total demographic silence regarding learners under the age of 12, a systemic reliance on static cross-sectional modeling, and a specialist bias toward university English majors. While recent research (2024–2026) suggests that LAP-oriented states like Foreign Language Peace of Mind function as culturally congruent shields against systemic educational stress, the literature remains theoretically fragmented. This review identifies the missing ends of the arousal spectrum, peak HAP and prosocial LAP states, as the next research frontier, advocating for a decolonized positive psychology in Iran that recognizes *Aramesh* (inner peace) as a functional survival strategy and calls for a developmentally and methodologically dynamic research agenda.

Citation: Taghaddomi, M.SH. (2026). Positive Affect Among Iranian EFL Learners: A Scoping Review through the Lens of Affect Valuation Theory. *Cultural Psychology*, *9*(2), 95-126.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.599919.1939

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Over the past decade, Second Language Acquisition (SLA) has experienced what has been described as a positive or affective turn (Dewaele et al., 2019; Macintyre et al., 2019). This shift has broadened the field beyond its longstanding emphasis on negative experiences and difficulties, directing greater attention to the psychological and affective factors that support learners' engagement, well-being, and development (Wang et al., 2021). Accordingly, research has increasingly examined a diverse range of positive psychological and affective constructs, including foreign language enjoyment, hope, resilience, grit, mindfulness, and well-being, among others. This growing body of work has contributed to a more comprehensive understanding of learners' experiences by recognizing that successful language learning involves not only the mitigation of negative states but also the presence and development of positive psychological and affective resources (Zhao & Wang, 2025).

However, the growing emphasis on positive psychological and affective phenomena also raises an important conceptual question: whether positive experiences can be adequately understood by treating them as a single, homogeneous category. Positive states may differ not only in their valence but also in their level of arousal or activation (Russell, 2003). For example, enjoyment, excitement, and enthusiasm may involve relatively high levels of activation, whereas calmness, contentment, serenity, and peace of mind may be positively valenced but comparatively low in arousal (Tsai, 2007). Such distinctions are potentially consequential for understanding how learners experience and value positive states, because the presence of a positive emotion does not necessarily indicate that learners seek or benefit from the same level of affective activation. An arousal-sensitive perspective may therefore provide a more differentiated account of positive psychological and affective experiences in language learning.

Affect Valuation Theory (AVT) provides a useful framework for examining these distinctions by differentiating between how people actually feel (actual affect) and how they ideally want to feel (ideal affect) (Tsai et al., 2025). Importantly, AVT conceptualizes affect not only in terms of positive or negative valence but also in terms of arousal, thereby distinguishing between high-arousal positive (HAP) states, such as excitement and enthusiasm, and low-arousal positive (LAP) states, such as calmness and contentment. The theory proposes that individuals' ideal affect, the affective states they value or desire, may not always correspond to their actual affective experiences and may be shaped by culturally and socially shared norms and values (Tsai, 2007; Tsai, 2017). From this perspective, examining positive psychological and affective constructs through the HAP–LAP distinction can reveal differences that may remain obscured when positive affect is treated as a unitary category.

Previous reviews and syntheses have contributed substantially to the development of positive psychology and affect research in second and foreign language learning (Budzińska & Majchrzak, 2021; Dewaele & Li, 2020; Macintyre et al., 2019). Existing work has examined the emergence and development of positive psychology in the field (Wang et al., 2021), synthesized research on learners' positive emotions and well-being (Dewaele & Li, 2020), and reviewed individual constructs such as foreign language enjoyment (Wu & Kabilan, 2025), resilience (Chu et al., 2024), and grit (Zhao & Wang, 2023). These reviews have helped establish the growing importance of positive psychological and affective factors in understanding language learners' experiences and development. However, much of this literature has tended to organize positive phenomena according to individual constructs,

emotional categories, or broad dimensions of well-being, rather than examining their underlying affective characteristics. In particular, existing syntheses have not systematically mapped the range of positive psychological and affective constructs investigated in a specific EFL context according to the HAP–LAP distinction proposed by AVT. Consequently, although the expanding literature provides considerable evidence concerning individual positive experiences and resources, a more integrative, arousal-sensitive synthesis is needed to clarify how these constructs may be situated within a broader affective framework.

The Iranian EFL context provides a particularly relevant setting in which to examine positive psychological and affective experiences through an arousal-sensitive framework. English learning in Iran takes place within an educational and sociocultural environment shaped by examination pressures, competitive academic settings, teacher-centered instructional traditions, and substantial demands for achievement and persistence (Aladini et al., 2026; Ghafouri & Hassaskhah, 2025; Haj Mir Alikhani et al., 2026; Rezai et al., 2025). At the same time, learners' experiences of language education are embedded in broader cultural and social norms that may influence how positive psychological states are understood, expressed, and valued. Previous Iranian EFL research has increasingly investigated positive constructs such as enjoyment (Zhao & Wang, 2025), grit (Elahi Shirvan et al., 2022), resilience (Yazdi & Ghanizadeh, 2024), hope (Derakhshan & Yin, 2025), well-being (Rezai et al., 2024), and mindfulness (Gordani & Sadeghzadeh, 2023), indicating growing scholarly interest in learners' positive experiences and psychological resources. Nevertheless, this expanding body of research has largely developed through the examination of individual constructs, with limited attention to whether the positive states and resources investigated across studies differ systematically in their arousal characteristics or can be meaningfully interpreted within a common theoretical framework.

Despite the growing body of research on positive psychological and affective constructs among Iranian EFL learners, the literature remains fragmented across individual constructs and research traditions. This fragmentation makes it difficult to determine how the positive phenomena investigated across studies relate to one another and whether they represent distinct affective profiles when considered in terms of arousal. Moreover, relatively little attention has been given to examining these constructs collectively through the conceptual distinction between HAP and LAP, or to considering how such affective orientations may vary across learner characteristics, educational settings, and stages of development. This limitation is particularly important because treating all positive constructs as uniformly desirable may obscure meaningful differences in the types of positive experiences that language learners report or value. A systematic mapping of this literature through an AVT-informed lens can therefore provide a more differentiated account of positive psychological and affective phenomena in the Iranian EFL context while identifying areas in which the existing evidence remains limited or uneven.

The present scoping review seeks to address the theoretical and empirical fragmentation identified in the literature by mapping the landscape of positive psychology and affect research among Iranian EFL learners through the lens of AVT. By synthesizing empirical evidence from the past decade (2016–2026), this study aims to provide a unified overview of how positive emotions and psychological traits are conceptualized, operationalized, and culturally valued within this specific context. In doing so, the review intends to uncover the prevailing arousal biases within the research community and identify the white spaces that

hinder a developmentally and culturally inclusive understanding of learner well-being. To achieve these objectives, the review is guided by the following four research questions:

1. What is the range and frequency of positive psychology and affective constructs investigated in the Iranian EFL literature, and how are these distributed across the HAP and LAP spectrums?
2. How is positive psychology and affect methodologically operationalized and measured in these studies, and which arousal dimensions do the utilized instruments primarily target?
3. How do existing studies conceptualize the relationship between cultural context and the valuation of various arousal states (HAP vs. LAP) among Iranian EFL learners?
4. What are the thematic, population-based, and methodological gaps in the current body of research regarding the full spectrum of positive arousal in the Iranian EFL context?

Method

Study Design and Framework

This scoping review was conducted according to the methodological framework proposed by Arksey and O'Malley (2005) and further refined by Levac et al. (2010). The scoping review format was selected to systematically map the burgeoning body of research on positive affect and psychological constructs within the Iranian EFL context and to identify theoretical and empirical gaps. The study adheres to the PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews) guidelines. While formal critical appraisal of study quality is not required for scoping reviews under JBI standards, the review maintained a baseline of rigor by including only peer-reviewed empirical studies.

Eligibility Criteria

Selection criteria were established using the Population, Concept, and Context (PCC) framework (Peters et al., 2020):

- Population: The target demographic comprised Iranian EFL learners across all educational tiers, including state schools, private language institutes, and universities. Studies focusing on teachers or Iranian populations in English-speaking countries (ESL contexts) were excluded.
- Concept: Eligible studies were required to investigate Positive Affective States (e.g., enjoyment, joy, peace of mind) or Affect-Laden Positive Psychology (PP) Constructs (e.g., grit, resilience, buoyancy). To address the conceptual boundaries between states and traits, constructs were included if they contained documented affective or passion-based components. Crucially, the data had to permit an interpretation of arousal orientation through the lens of AVT, specifically regarding the distinction between HAP and LAP dimensions. Research focusing exclusively on negative affect without a primary positive counterpart was omitted.
- Context: The investigation was strictly limited to ELT within the geographical borders of Iran.

- Source Characteristics: Eligibility was restricted to empirical journal articles (qualitative, quantitative, or mixed-methods) published in English between 2016 and 2026. Theoretical reviews, book chapters, and conference abstracts were excluded.

Information Retrieval and Search Strategy

A systematic search was executed in the Scopus database. Scopus was selected as the primary information source due to its extensive coverage of peer-reviewed journals in the social sciences and humanities, specifically within the fields of Applied Linguistics and Educational Psychology, ensuring a comprehensive capture of high-quality regional scholarship disseminated globally. To ensure theoretical breadth and alignment with AVT, a complex search string was utilized, combining three conceptual clusters. The search string targeted titles, abstracts, and keywords using the following Boolean logic:

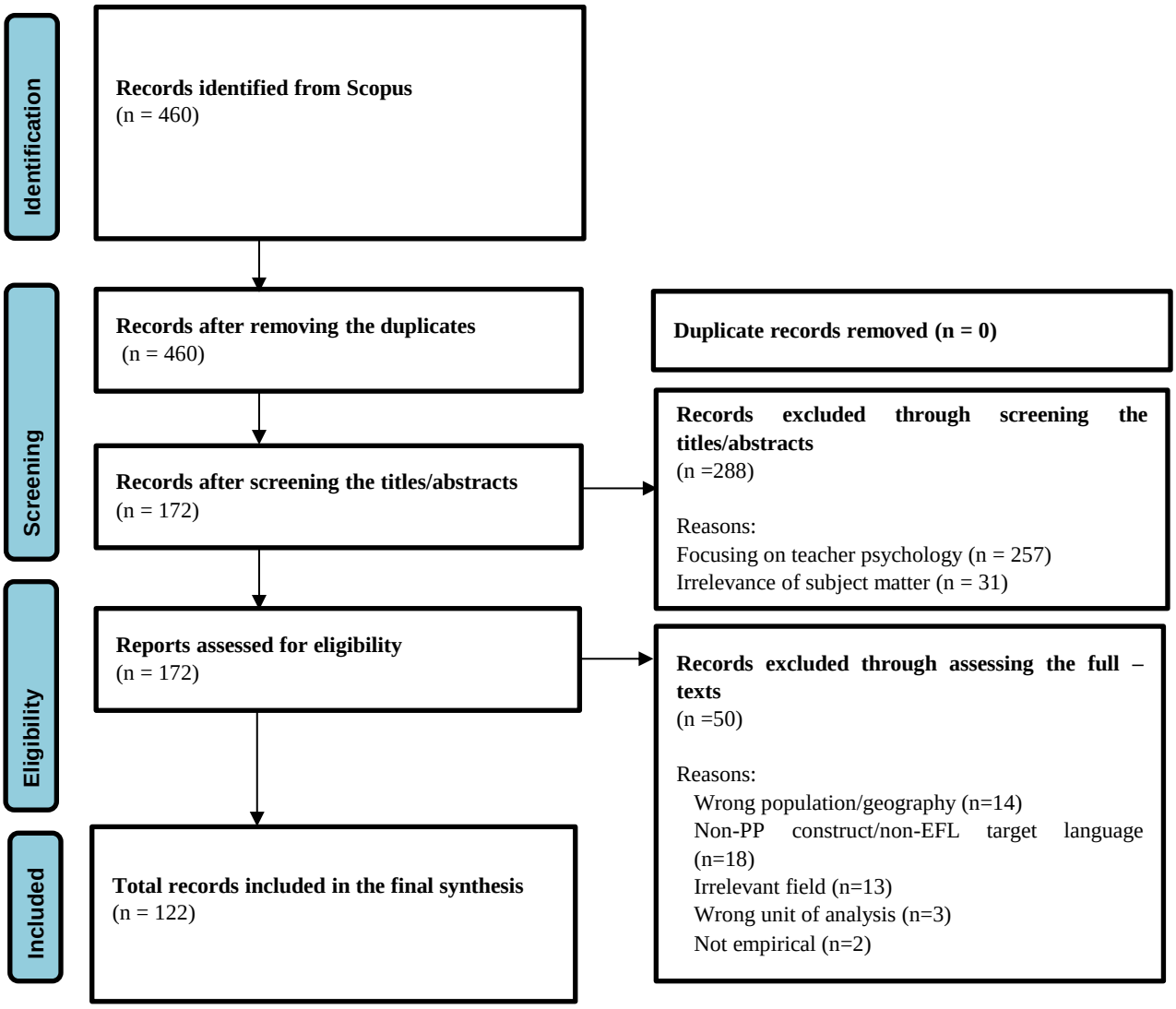
> (TITLE-ABS-KEY ("ideal affect" OR "actual affect" OR "affect valuation" OR "desired emotion" OR "valued emotion" OR "emotion goal*" OR "affective goal*" OR "happiness" OR "joy" OR "enjoyment" OR "pleasur*" OR "well-being" OR "satisfaction" OR "elation" OR "excitement" OR "enthusiasm" OR "calm*" OR "serenity" OR "peace*" OR "contentment" OR "positive affect" OR "positive emotion*" OR "flow" OR "grit" OR "resilience") AND TITLE-ABS-KEY ("EFL" OR "English as a Foreign Language" OR "TESOL" OR "SLA" OR "language learn" OR "second language acquisition" OR "ELT"))

The search was further refined using the following inclusion filters: (1) Affiliation: Iran; (2) Language: English; and (3) Publication Years: 2016–2026. The decision to limit the review to English-language publications was a deliberate scope decision aimed at analyzing Iranian research as it is represented and peer-reviewed within the international SLA community. This choice also ensured terminological consistency across the synthesized psychometric data.

Selection and Screening Workflow

The selection process followed a four-stage workflow. The initial search yielded 460 records. During the primary screening of titles and abstracts, 288 records were discarded for focusing on teacher-related psychology or falling outside the scope of Applied Linguistics. The remaining 172 reports were retrieved for full-text evaluation. To ensure the precision and trustworthiness of the eligibility assessment, a double-screening process was implemented. The full-text review and the classification of arousal orientations were performed by the researcher and cross-verified by an independent colleague specializing in Applied Linguistics. To ensure objective categorization, constructs were mapped against an Operational Classification Matrix (see Section 2.5) anchored in the lexical descriptors provided by the most recent AVT meta-analysis (Tsai et al., 2025). Any discrepancies regarding inclusion or the HAP/LAP/Integrative classification were resolved through collaborative discussion until 100% consensus was reached. This rigorous review resulted in the exclusion of 50 further reports for reasons including non-Iranian populations (n=14), focus on non-PP constructs or non-English target languages (n=18), and technical/medical irrelevance (n=13). Ultimately, 122 studies met all criteria and were retained for synthesis (see Figure 1).

Figure 1. *PRISMA-ScR Flow Diagram Capturing the Study Identification, Screening, Eligibility, and Inclusion Process*



Data Charting Process

A standardized data extraction template was utilized to capture information across the 122 sources. To ensure data integrity, the extraction process was independently audited by the research colleague. Extracted variables included: (a) study metadata (author, year); (b) participant demographics (educational level, sample size); (c) target constructs; (d) AVT-informed arousal orientation; and (e) measurement instruments. To address the conceptual boundaries between discrete affective states and broader psychological traits, and to ensure objective categorization, an Operational Classification Matrix was developed (see Table 1). This matrix served as the primary criterion for mapping SLA constructs onto the AVT circumplex. Following the most recent AVT meta-analysis (Tsai et al., 2025), constructs were categorized based on their degree of activation and their alignment with influence versus adjustment goals.

Table 1

Operational Classification Matrix: Mapping SLA Constructs to AVT Dimensions

Arousal Orientation	Lexical Criteria (Tsai et al., 2025)	Representative SLA Constructs	Theoretical Rationale
HAP-Oriented	High activation; state of being excited, enthusiastic, or elated.	FLE (Social), Pride, Hope, Joy, Enthusiasm, DMCs.	Aligned with influence goals; requires high-energy activation to mobilize L2 communication.
LAP-Oriented	Low activation; state of being calm, peaceful, or relaxed.	FLPoM, Contentment, Relief, Relaxation, Mindfulness.	Aligned with adjustment goals; involves internal regulation to maintain harmony.
(Integrative) Mixed	Variable arousal; combination of passion and stamina.	L2 Grit, Academic Resilience, Buoyancy, Engagement.	Represent affect-laden traits; bridge momentary energy spikes with steady-state persistence.

Evidence Synthesis and Thematic Mapping

The findings were synthesized using a thematic framework approach designed to address the four research questions systematically. Data were iteratively coded and mapped onto the Iranian Affective Pyramid, a hierarchical model developed for this review to represent the distribution of constructs within the literature (RQ1) and the arousal orientations targeted by measurement instruments (RQ2). This was followed by a higher-order conceptual synthesis that interpreted the sociocultural valuation of affect (RQ3) and identified specific voids in the literature (RQ4). In line with recent advancements in Affect Valuation Theory (Tsai et al., 2025), the synthesis avoided a binary classification of learners as exclusively HAP-oriented or LAP-oriented. Instead, the mapping treated arousal orientations as a continuum, allowing for the integration of heterogeneous evidence ranging from high-energy exultation to steady-state persistence and restorative harmony. This multi-layered synthesis allowed for a coherent narrative that moved beyond the simple reporting of data toward a theoretical deconstruction of the Westernized Ideal Affect exported into the Iranian EFL context.

Result

Overview of Included Studies

A total of 122 empirical studies were identified as meeting the inclusion criteria for this scoping review. A comprehensive summary of these sources, including author(s) and year, learner population, sample size, primary constructs, AVT-informed arousal orientation, and measurement instruments, is provided in Table 2. This overview characterizes the descriptive scope of the evidence base before the specific analyses responding to Research Questions are presented.

The participant pool across the 122 studies is predominantly composed of adult learners in the tertiary education sector. Frequencies indicate that 63 studies focused on university students, particularly English-major undergraduates, while 57 studies were situated in private language institutes. Conversely, the secondary state-school context was documented in 8 studies. Sample sizes were variable, ranging from small-scale qualitative inquiries (N=2) to large-scale surveys exceeding 900 participants.

The investigated constructs span a diverse range of affective states and psychological traits. As detailed in Table 2, the research includes singular emotional states such as FLE, as well as psychological traits and restorative states including L2 Grit, Academic Resilience, Mindfulness, and Peace of Mind. The publication timeline reveals a numerical increase in

research output toward the end of the search period, with 97 studies published between 2022 and 2026.

When mapped through the lens of AVT, the distribution of constructs in the literature shows a focus on specific arousal categories. The majority of the studies target HAP-oriented states, which emphasize energy and activation. A substantial middle tier of the literature investigates integrative mixed constructs (e.g., grit and resilience), which bridge affective passion with steady-state perseverance. Conversely, LAP-oriented states, characterized by calmness and inner harmony, represent the lowest frequency in the dataset and appear primarily in the most recent subset of the literature.

Methodologically, the field exhibits a high degree of instrument standardization. The Foreign Language Enjoyment Scale (FLES) and the L2 Grit Scale serve as the primary quantitative tools. However, a methodological diversification is present in the recent literature. Beyond standardized Likert scales, the dataset includes mixed-methods designs and qualitative tools, such as reflective journals, semi-structured interviews, and idiodynamic tracking, to capture the situational nuances of learner affect.

Table 2

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
1	Sadoughi and Hejazi (2024b)	University	442	enjoyment, hope, pride	HAP	FL-PEQ
2	Esmaeilee et al. (2025)	Private Institute	59	PERMA	Mixed	IELTS speaking test rubrics
3	Hamedi and Arabpour (2025)	Private Institute	224	enjoyment, academic engagement	HAP	AEQ-S/Science Engagement Scale
4	Mellati and Valizadeh (2025)	University	521	enjoyment, hope , pride / academic engagement	HAP	PAEQ/Student Engagement Questionnaire
5	Derakhshan and Azari Noughabi (2024)	University	200	FLPoM/FLE/PsyCap	Mixed	FLPoM Scale/FLE-S Scale/PsyCap Scale
6	Wang et al. (2023)	Private Institute	16	flow of compassion/well-being, motivation	Mixed	Semi-structured interviews/qualitative content analysis
7	Rezaee and Oladrostam (2018)	Private Institute	385	character strengths (love of learning, zest, kindness, gratitude, hope, humor)	Mixed	IPPLL
8	Khodabandeh (2026)	University	68	awe, autonomy	Mixed	Awe Questionnaire/ Learner Autonomy Questionnaire
9	Soyoof et al. (2025)	University	770 (346 Iranians)	Savoring beliefs, L2 WTC	Mixed	L2 SBI/L2 WTC Scale/ IDLE Scale
10	Shirvan and Talebzadeh (2018)	University	18	FLE/FLCA	HAP	Semi-structured interviews/narrative frames/personal journals
11	Derakhshan and Yin (2025)	University	699 (353 Iranians)	enjoyment, hope , pride / academic engagement	HAP	UES-S/AEQ
12	Zare and Al-Issa (2024)	University	116	Enjoyment/self-appreciation	Mixed	Reflective frames/semi-structured interviews
13	J. Fathi et al. (2025)	Private Institute	50	ICC/L2 WTC	Mixed	ICC Scale, WTC Scale/post-intervention interviews

Table 2 (continued)

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
14	Zou et al. (2026)	University	626 (330 Iranians)	FLE/L2 WTC/FLB	Mixed	FLE-S Scale, L2 WTC Scale/ FLB Scale/IDLE Scale
15	Zamanpour and Etemadzadeh (2024)	University	60	Joy, pride, hope/student engagement	HAP	AEQ/Student Engagement Scale
16	Derakhshan and Zare (2023)	University	141	Enjoyment/emotion regulation	Mixed	ERQ/reflective frames/semi-structured interviews
17	Mohammad Hosseini et al. (2022)	Private Institute	386	FLE/student engagement	HAP	FLE-S/Student Engagement Scale
18	Badiei et al. (2025)	University	350	FLPoM/FLE/L2 grit	Mixed	FLPoM Scale/FLE-S/L2 Grit Scale
19	Zarrinabadi and Khodarahmi (2024)	University	14	DMCs/positive emotionality (excitement, happiness)	HAP	Motivational graphs/semi-structured interviews
20	Abdolrezapour and Ghanbari (2021)	Private Institute	45	hope, gratitude, emotion regulation, empathy	Mixed	Class observations/semi-structured interviews
21	Zahed Alavi et al. (2026)	University	9	Savoring/enjoyment/motivation	Mixed	Semi-structured interviews
22	Enferad et al. (2025)	University	301	FLPoM/FLE/FLEng/L2 WTC/FLCA/FLB	Mixed	FLPoM Scale/L2 WTC Scale/FLB Scale/FLCA Scale/SEQ/ FLES-S
23	Hamzavi et al. (2023)	University	440	Enjoyment, pride, hope/appraisals of control and value	HAP	MSLQ/AEQ
24	Abdolrezapour and Ghanbari (2022)	Private Institute	67	flow, interest	Mixed	TEIQue-ASF/Perceived Flow scale
25	Ebadi et al. (2018)	Private Institute	306	L2 grit	Mixed	Iranian EFL Context-Specific Grit Questionnaire
26	Derakhshan and Fathi (2024a)	University	566	FLE/L2 grit	Mixed	FLE Scale/L2 Grit Scale
27	J. Fathi et al. (2024)	University	903	FLE/grit/growth mindset/ideal L2 self	Mixed	Growth Mindset scale/FLE scale/Ideal L2 Self scale/Grit scale
28	Teimouri et al. (2022)	University	191	L2 grit, L2 joy	Mixed	L2-Grit Scale/domain-general grit scale/L2 joy scale
29	Derakhshan and Fathi (2025)	University	879	FLE/L2 grit/WTC	Mixed	FLE scale/L2 Grit scale/WTC scale/FLA scale
30	Heydarnejad (2023)	Private Institute	386	FLE/Academic Resilience/Positive Orientation	Mixed	ASR/POS/FLES
31	Heydarnejad et al. (2022)	University	418	language-domain-specific grit	Mixed	LDSGS/FLCAS
32	Shahrokhi and Jahangiri Dehaghani (2025)	Private Institute	356	L2 grit, WTC	Mixed	L2 Grit Scale/Core Self-Evaluation Scale/Motivation Scale, WTC Scale
33	Mohammad Hosseini et al. (2022)	Private Institute	627	Mindfulness/grit/academic buoyancy	Mixed/LAP	FFMQ-15/Grit-S/Academic Buoyancy Scale
34	Azari Noughabi and Ghasemi (2025)	University	313	L2 grit/WTC	Mixed	Domain-specific L2 Grit scale/ IDLE Scale/WTC Scale

Table 2 (continued)

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
35	Mirzaei et al. (2024)	Private Institute	326	eudaimonic well-being motives/hedonic well-being motives/mindfulness/resilience	Mixed/LAP	Well-being motives scale/ Connor-Davidson Resilience scale/FFMQ
36	Fathi and Mohammaddokht (2021)	University	195	FLE/ideal L2 self	HAP	FLES, FLCAS, Ideal L2 self scale
37	Elahi Shirvan et al. (2021)	Private Institute	437	L2 grit/FLE	Mixed	FLES/L2 Grit Scale
38	Derakhshan and Fathi (2024b)	Private Institute	379	growth mindset/ideal L2 self/grit/student engagement	Mixed	Student Engagement Scale, Ideal L2 Self Scale, Growth Mindset Scale, L2 Grit Scale
39	Ahmed Ali Sulaiman et al. (2026)	Private Institute	100	peace of mind, academic enthusiasm	LAP/HAP	FLPoMS/Academic Enthusiasm Scale
40	Soleimani et al. (2026)	University	390	student engagement/FLE/growth mindset	Mixed	Student Engagement scale/FLE scale, GMVL scale
41	J. Fathi et al. (2026)	Private Institute	379	L2 grit/growth mindset/self-efficacy	Mixed	Growth Mindset scale, Grit scale, Self-efficacy scale
42	Hwang et al. (2024)	Private Institute	66	FLE/language-specific grit	Mixed	FLE scale, Grit scale
43	Kargar Behbahani et al. (2024)	Private Institute	18	Academic Buoyancy/Reflective Thinking/Academic Resilience	Mixed	Narratives/focus group discussions
44	Zhang et al. (2025)	Private Institute	374	L2 writing growth mindset/ writing enjoyment/self-efficacy/Ideal L2 Writing Self	Mixed	L2 Writing Growth Mindset Scale/English Writing Enjoyment Scale/Ideal L2 Writing Self Scale
45	Zarrinabadi et al. (2026)	Private Institute	346	meta-emotions/enjoyment/WTC	Mixed	Metaemotions Scale/Enjoyment Scale/WTC Scale
46	(Liu et al., 2024)	Private Institute	36	FLE/Ideal L2 Self/L2 Grit	HAP/Mixed	FLES/Ideal L2 Self Scale/L2 Grit Scale/semi-structured interviews
47	(Fathi et al., 2026)	University	456	FLE/Coping Self-Efficacy/ Mindfulness	HAP/LAP/ Mixed	FLES/MAAS/ CSES
48	Rezai et al. (2025)	University	532	OFLE/Online Motivation for Learning (OML)	HAP	OFLE Scale/OML Scale
49	Fathi et al. (2024)	University	532	L2 writing grit/ideal L2 writing self/growth L2 writing mindset	Mixed	L2 Writing Grit Scale
50	Elahi Shirvan et al. (2020)	University	2	FLE	HAP	Idiodynamic method, Enjoymeter/weekly journals/semi-structured interviews
51	Rezai et al. (2024)	Private Institute	492	Well-being (Hedonic and Eudaimonic)/Emotion Regulation	Mixed	WBS/ERS
52	Bagheri Nevisi and Farhani (2022)	Private Institute	180	Motivation	Mixed	Motivation Questionnaire/interviews
53	Ebn-Abbasi and Nushi (2022)	School/Private Institute	269	L2 grit/Classroom Enjoyment (CE)/L2 WTC	Mixed/ HAP	L2 Grit Scale/CE Scale/L2 WTC Questionnaire
54	Derakhshesh et al. (2024)	Private Institute	186	Online learning self-efficacy/Online course satisfaction/Online learning climate	Mixed	OLSS/OCSS/OLCS

Table 2 (continued)

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
55	Wang et al. (2024)	Private Institute	320	Academic Enthusiasm/Creative Thinking/Emotional Intelligence	HAP	AE Scale/Abedi's Creativity Questionnaire/Schutte Self-Report EI Test
56	Pawlak et al. (2024)	University	238	FLE/L2 Grit/Motivated Learning Behaviour	Mixed / HAP	FLE Scale/L2 Grit Scale/BPELC-R Scale
57	Pishghadam et al. (2016)	University	308	Enjoyment, hope, pride/Relief	Mixed / HAP / LAP	EFL Skills Emotions Scale
58	Sadoughi and Hejazi (2024b)	Private Institute	387	Learning Enjoyment/Ideal L2 Self/Learning Experience/ WTC	HAP	Learning Enjoyment Scale
59	Ghanizadeh et al. (2019)	University	221	L2 Resilience/Mindfulness/Self-Fulfilment/Intrinsic/Extrinsic Motivation	Mixed	Langer Mindfulness Scale/L2 Resilience Scale/ Measurement of Actualization of Potential/L2 Motivation Scale
60	Aladini et al. (2026)	University	60	Emotional resilience/Cognitive flexibility	Mixed / LAP	Connor-Davidson Resilience Scale/Wisconsin Card Sorting Test
61	Zare and Aqajani Delavar (2023)	University	92	Trait Emotional Intelligence/Well-being/Emotionality/Self-control/Sociability	Mixed	TEIQue-S
62	Namaziandost, Heydarnejad and Azizi (2023)	University	398	Academic Resilience/Academic Emotion Regulation/Academic Self-Esteem	Mixed	ARS/AERQ/FLLSES
63	Hwang et al. (2025)	Private Institute	60	Flow Experience	Mixed	Flow Experience Questionnaire
64	Khodaverdian Dehkordi et al. (2021)	University	384	L2 Grit/Big Five Personality Traits	Mixed	L2 Short Grit Scale/Big Five Inventory
65	Çakmak et al. (2023)	Private Institute	512	Academic Resilience/Academic Motivation/Self-Assessment	Mixed	ARS/AMS/CSAQ
66	Namaziandost, Rezai, et al. (2023)	University	411	Academic Resilience/Academic Engagement/Academic Emotion Regulation/Self-Efficacy Belief	Mixed	ARS/SAES/AERQ
67	Zarrinabadi et al. (2022)	University	300	Academic Resilience, L2 Growth Mindset, Ideal Self, Class Engagement/Well-being	Mixed	Academic Resilience Measure/Student Course Engagement Questionnaire /Flourishing Scale /L2 Mindset Scale
68	Namaziandost and Hwang (2025)	Private Institute	40	Academic Engagement/ WTC/Academic Success/Multiple Intelligences	Mixed	Language Achievement Test/ semi-structured qualitative interviews
69	Khajavy et al. (2019)	University	317	Psychological Capital (self-efficacy, hope, optimism, and resilience)	Mixed	Compound PsyCap Scale (CPC-12)
70	Shahian et al. (2017)	Private Institute	238	Flow experience, Emotioncy	Mixed	Flow Short Scale/Emotioncy Scale
71	Li and Shakibaei (2026)	Private Institute	60	Behavioral, Cognitive, and Emotional Engagement	HAP / Mixed	Engagement Questionnaire
72	Ghafouri and Hassaskhah (2025)	State School	263	L2 Grit	Mixed	L2 Grit Scale
73	Karimi and Ashkani (2025)	University	33	Coping mechanisms	Mixed	Written narratives/semi-structured qualitative interviews

Table 2 (continued)

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
74	Derakhshan and Park (2026)	Private Institute	218	Autonomy/competence/relatedness	Mixed	METUX Scale
75	Sharifi et al. (2017)	State School	51	Interest/challenge/choice/joy	HAP / Mixed	My Class Activities survey
76	Fathi et al. (2025)	Private Institute	347	Ideal L2 Self/Mindfulness, Academic Buoyancy	LAP / Mixed	Ideal L2 Self Scale/MAAS/ABS
77	Yazdi and Ghanizadeh (2024)	University	611	Resilience in Virtual Education/Personal Best Goals	Mixed	RVES/PBS
78	Ebn-Abbasi et al. (2022)	State School/ Private Institute	308	L2 Grit/Ideal L2 Self/Ought-to L2 Self/Willingness to Communicate	Mixed	L2-specific Grit Scale/L2MSS Questionnaire /L2 WTC Questionnaire
79	Ebn-Abbasi et al. (2024)	Private Institute	450	L2 Grit/Ideal L2 Self/Language Mindset/Willingness to Communicate	Mixed	L2 domain-specific Grit Scale /L2MSS Scale/ Growth Language Mindset Scale/L2 WTC Scale
80	Souzandehfar and Ahmed Abdel-Al Ibrahim (2023)	University	20	Academic Buoyancy/Self-Esteem/Creativity/Language Achievement	Mixed	Semi-structured qualitative interviews
81	Mousavi and Ketabi (2021)	Private Institute	15	Engagement (Behavioral/Collaborative/Female-Oriented Participation)/Voice	Mixed	Semi-structured qualitative interviews/class observations/reflection journals
82	Sadoughi et al. (2026)	Private Institute	643	Enjoyment/hope/pride/Self-Efficacy for Motivation Regulation	HAP / Mixed	AEQ-S
83	Jahedizadeh et al. (2021)	University and Private Institute	376	Sustained Flow/Personal Best /Buoyancy	Mixed	Persian DMC Disposition Scale /PBQ/Academic Buoyancy Scale
84	A. Mirzaei et al. (2024)	Private Institute	59	Course Interest/Motivation	HAP / Mixed	Course Interest Survey /interviews
85	Ghanbaran et al. (2023)	University	78	Flow experience	Mixed	Short Flow Scale/Task Specific Flow Scale
86	Valipour and Salehi (2026)	University	147	Self-regulated learning/strategy use/L2 Grit	Mixed	SRCvoc/L2-Grit Scale
87	Khodarahmi and Zarrinabadi (2016)	Private Institute	187	Self-Regulated Learning/English language learning optimism	Mixed	SRSI-SR/EFL Learning Optimism Scale
88	Alazemi et al. (2023)	University	435	Academic Buoyancy/L2 Grit, Academic Emotion Regulation/Personal Best	Mixed	ABS/L2-Grit S/AERQ/ PBS
89	Jahedizadeh and Ghanizadeh (2021)	University/ Private Institute	320	Sustained Flow/Directed Motivational Currents/Personal Best goals	Mixed	Persian web-based DMC Disposition Scale/Personal Best Questionnaire
90	Papi and Khajavy (2021)	University	324	Regulatory Focus/L2 Self-Guides/L2 Enjoyment, L2 Eager/Vigilant L2 use	HAP / Mixed	Regulatory Focus Scale/L2MSS 2x2 Self-Guides Scale/L2 Anxiety and Enjoyment scales
91	Namaziandost et al. (2024)	Private Institute	417	Basic psychological needs satisfaction/Psychological Well-Being	Mixed	PLSPQ/AMS/Basic Psychological Needs Satisfaction Measure/ PWB
92	Gordani and Sadeghzadeh (2023)	University	504	Mindfulness, Psychological Capital (self-efficacy, hope, resilience, optimism)	Mixed	Five-Facet Mindfulness Questionnaire/Psychological Capital Questionnaire
93	Haj Mir Alikhani et al. (2026)	Private Institute	54	Psychological well-being/Academic buoyancy	Mixed	PWB/ABS

Table 2 (continued)

Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
94	Hassanpour et al. (2025)	Private Institute	60	L2 grit/Learning engagement/Growth mindset	Mixed	L2GS/SES/LMI
95	Majdi et al. (2025)	State School	80	Engagement, Enjoyment, Motivation	HAP / Mixed	Engagement Scale/ FLE Scale/Attitudes & Motivation Test Battery
96	Elahi Shirvan et al. (2022)	Private Institute	437	L2 grit	Mixed	L2GS
97	Aldosari et al. (2023)	University	518	Core of Self-Assessment/ Reflective Thinking/Learner Enjoyment/Language Student Immunity	HAP / Mixed	CSAQ/RTQ/FLES/LSIS
98	Behzadpour et al. (2025)	University	378	FL Enjoyment/Ideal L2 Self/Student Engagement	HAP / Mixed	FLES/Ideal L2 Self Scale; Student Engagement Scale
99	Hedeshi and Ghanizadeh (2025)	University/ Private Institute	321	L2 Resilience/L2 Buoyancy	Mixed	L2 Learners' Resilience Scale/L2 Buoyancy Scale
100	Botes et al. (2025)	Private Institute	182	L2 Grit/Ideal L2 Self,/L2 Engagement	Mixed	L2 Grit Scale/Short Grit Scale/L2 Engagement Scale
101	Ebrahimzadeh and Alavi (2017)	State School	136	E-learning enjoyment	HAP / Mixed	EGameFlow Scale
102	Pawlak et al. (2025)	University	807	L2 grammar grit	Mixed	Domain-Specific Grammar Grit Questionnaire
103	Kajabadi et al. (2016)	University	156	Resilience/Autonomous learning	Mixed	CD-RISC/Learner Autonomy Questionnaire
104	Kruk et al. (2025)	Private Institute	412	Foreign language enjoyment	HAP / Mixed	FLES
105	Rezazadeh and Zarrinabadi (2023)	University	232	Foreign language enjoyment	HAP	FLES
106	Mirabolghasemi et al. (2021)	Private Institute	164	Blended learning satisfaction	LAP / Mixed	CoI scale/satisfaction scale
107	Isaee and Barjesteh (2026)	University	60	Self-transcendent emotions /well-being	HAP / LAP	Awe Experience Scale/PERMA Profiler
108	Alazemi et al. (2023)	Private Institute	58	Academic engagement/Emotion regulation/WTC/Academic well-being	Mixed	AES/ERS; PASS/ WTC Scale
109	Kruk et al. (2024)	Private Institute	145	Ideal L2 writing self/L2 writing enjoyment	HAP / Mixed	Ideal L2 Writing Self Scale/L2 Writing Enjoyment Scale
110	Ebrahimzadeh and Alavi (2016)	State School	136	E-learning enjoyment	HAP / Mixed	EGameFlow Scale
111	Luo et al. (2024)	University	242	Academic enthusiasm/Academic vitality/Self-efficacy beliefs	HAP / Mixed	AEQ/AVQ/SEBQ
112	Ebadi and Ebadijalal (2022)	University	20	WTC/motivation/enthusiasm/confidence	Mixed	WTC scale/semi-structured focus group interviews
113	Elahi Shirvan and Taherian (2021)	University	367	Foreign language enjoyment	HAP / Mixed	FLE Scale/reflective journals/semi-structured interviews
114	Danesh and Shahnazari (2020)	Private Institute	132	L2 learning motivation/Resilience	Mixed	L2 MSSQ/CD-RISC

Table 2 (continued)

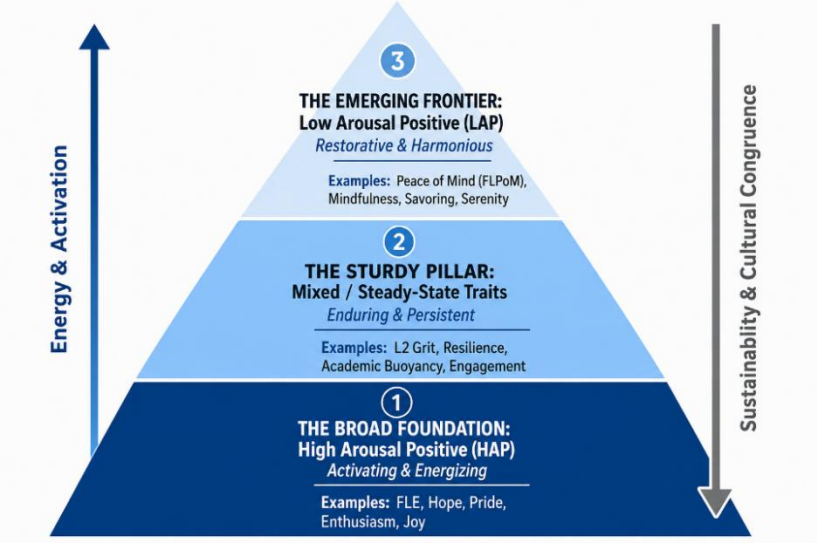
Summary of Demographic, Methodological, and Thematic Characteristics of Included Studies

No.	Author(s) & Year	Learner Population	Sample Size	Main PP Construct(s)	AVT-informed Arousal Orientation	Measurement Instrument
115	Zarrabi et al. (2026)	University	55	Wellbeing	Mixed	Wellbeing Questionnaire/ semi-structured interview
116	Abdolrezapour et al. (2023)	University	120	Self-efficacy/Resilience/Academic motivation	Mixed	QESE/Ego Resilience Scale/AMS
117	Karimi and Nasouri (2024)	Private Institute	57	Flow (game-induced and language-induced flow)	Mixed	Operation Span Task/ diaries/semi-structured interviews
118	Barzakhi Farimani and Nasrollahi Shahri (2020)	University	271	Hierarchical needs / satisfaction of needs	Mixed / LAP	Revised Need Satisfaction Inventory
119	Ghasemi and Azari Noughabi (2026)	University	316	Foreign Language Peace of Mind/WTC/ FL Learning Burnout	LAP / Mixed	IDLE Scale/L2WTC Scale/ FLLB Scale/ FLPoMS
120	Aliakbari and Mardani (2022)	Private Institute	60	Motivation/Satisfaction	Mixed	researcher-made questionnaire
121	Aladini et al. (2025)	Private Institute	561	growth mindfulness/autonomy, enjoyment/motivation/self-efficacy	Mixed	MAAS/semi-structured interviews/attitude & perception questionnaire
122	Ebrahimi et al. (2026)	University	16	Learning satisfaction/learning motivation	Mixed	semi-structured interviews/focus group discussions

The Affective Landscape: Distribution of HAP and LAP Constructs

In response to RQ1, the 122 included studies were mapped based on the specific affective and psychological constructs investigated and their AVT-informed arousal orientations (see Table 3). As illustrated in Figure 2, the resulting distribution of findings in the research landscape can be conceptualized as the Iranian Affective Pyramid. This model represents the frequency with which specific constructs have been empirically measured in the Iranian EFL literature, revealing a tiered structure consisting of a broad foundation of high-arousal activating states, a middle tier of integrative traits, and a narrow subset of low-arousal states.

Figure 2. *The Iranian Affective Pyramid: A hierarchical mapping of the investigated positive affective and psychological constructs categorized by their AVT-informed arousal orientations*



The Iranian EFL research landscape is significantly skewed toward high-energy, activating constructs. *FLE* is the most frequent variable in the corpus, appearing in 62 of the included studies (approximately 50% of the total dataset). As shown in Table 3, other high-frequency HAP constructs include *hope* and *optimism* (*n*=14), *Pride* (*n*=13), and *Academic Enthusiasm* (*n*=11). The literature consistently justifies this HAP focus through the lens of Control-Value Theory (CVT). Authors like Sadoughi and Hejazi (2024b) and Hamzavi et al. (2023) argue that for Iranian learners, high-arousal states act as primary activating mechanisms. These emotions are conceptualized as providing the necessary energy and drive to overcome the cognitive and social challenges of a foreign language environment, serving as a vital psychological buffer against the monotony and passivity often associated with traditional pedagogical structures (Derakhshan & Yin, 2025; Enferad et al., 2025; Luo et al., 2024; Pishghadam et al., 2016; Zou et al., 2026). This HAP-centric foundation is further reinforced by research into *joy* and *directed motivational currents*, where success is equated with visible, high-energy participation and intense, goal-directed academic surges (Zarrinabadi & Khodarahmi, 2024).

A substantial second tier of the literature focuses on integrative mixed constructs. These are led by L2 *grit* (*n*=28) and *academic resilience and buoyancy* (*n*=25). Unlike the momentary exultation associated with HAP states, these constructs are conceptualized as steady-state psychological resources and character strengths that represent a sustained commitment to language acquisition (Ebn-Abbasi et al., 2024; Pawlak et al., 2025). Researchers in the Iranian context (Ebadi et al., 2018; J. Fathi et al., 2026; Teimouri et al., 2022) frequently describe grit and resilience as an unwavering commitment and sustained passion, enduring traits required to navigate the long-distance marathon of language learning (Khodaverdian Dehkordi et al., 2021). These constructs act as critical emotional shock-absorbers and protective buffers (Abdolrezapour et al., 2023; Mohammad Hosseini et al., 2022), allowing learners to maintain internal focus and emotional stability within Iran's highly competitive and exam-oriented educational climate. This is said to be particularly vital for navigating high-stakes evaluative pressures, such as the national university entrance exam (*Konkoor*), where academic buoyancy and resilience enable students to recover from routine setbacks and maintain consistent performance (Aladini et al., 2025; Rezai et al., 2025; Zahed Alavi et al., 2026). This middle tier effectively bridges the gap between pure emotional experience and stable personality features, demonstrating a strong valuation of long-term persistence and psychological equanimity over transient exultation (Danesh & Shahnazari, 2020; Elahi Shirvan et al., 2022).

LAP-oriented states, those characterized by calmness, inner peace, and tranquility, represent the smallest portion of the current research landscape. *Mindfulness* (*n*=12) and *FLPoM* (*n*=12) are the primary constructs in this category, followed by *learner satisfaction* (*n*=5) and *savoring* (*n*=3). While these states appear less frequently, they constitute an emerging thematic cluster in studies published between 2024 and 2026 (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). Authors in this subset argue that LAP states are more culturally congruent with Eastern/Persian values of internal harmony and inner peace compared to the high-arousal excitement prioritized in Western pedagogical models (Badiei et al., 2025; Derakhshan & Azari Noughabi, 2024; Isaee & Barjesteh, 2026). The emerging data suggests that while HAP is valued for its activating power, LAP is increasingly recognized for its restorative function, providing an essential psychological buffer and shield for learners within Iran's high-anxiety,

exam-oriented educational system (Aladini et al., 2026; Haj Mir Alikhani et al., 2026). Specifically, low-arousal states like FLPoM have been found to fully mediate the relationship between informal learning and the mitigation of student burnout, offering a level of emotional stability that high-arousal enjoyment cannot sustain (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026).

Table 3

Arousal Orientations of Positive Affective and Psychological Constructs in the Iranian EFL Literature

Construct Name	AVT-informed Arousal Orientation	Frequency
Foreign Language Enjoyment (FLE)	HAP	62
L2 Grit (General & Writing/Grammar)	Mixed	28
Academic Resilience & Buoyancy	Mixed	25
Hope & Optimism	HAP / Mixed	14
Pride / Achievement Emotions	HAP	13
Mindfulness	LAP / Mixed	12
FL Peace of Mind (FLPoM)	LAP	12
Academic Engagement / Enthusiasm	HAP / Mixed	11
Flow & DMCs (Motivational Surges)	HAP / Mixed	11
Joy	HAP	7
Life/Learner Satisfaction	LAP	5
Willingness to Communicate (WTC)	Mixed	5
Savoring / Self-Actualization	LAP / Mixed	3
Altruism & Compassion	Mixed	2
Awe / Self-Transcendence	HAP / Mixed	2

Methodological Review: Psychometric Operationalization and Arousal Bias

To answer RQ2, this review evaluated the psychometric architectures of the 122 included studies (see Table 4). The results identify a concentrated reliance on specific quantitative instruments that prioritize the measurement of high-arousal activating states, while low-arousal restorative states are frequently omitted from empirical models.

The methodological base is characterized by a high frequency of a few standardized instruments. The FLES, in its various original and shortened forms, is the most prevalent tool (Fathi & Mohammaddokht, 2021), utilized as the primary instrument in 29 of the included studies. As noted in the psychometric review, the FLES, and the broader Control-Value Theory (CVT) framework under which the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) operates, is structurally designed to capture activating affect (Fathi et al., 2026; Sadoughi & Hejazi, 2024a). Authors in the Iranian context explicitly define enjoyment as an activity-related, high-arousal emotion (Enferad et al., 2025) and a positive activating state that inspires students to actively participate in learning tasks (Derakhshan & Yin, 2025). Consequently, the empirical data derived from these scales primarily reflect exultant socio-emotional experiences, which serve as the dominant archetype for positive affect in the Iranian corpus (Behzadpour et al., 2025; Derakhshan & Fathi, 2024a).

The prevalence of scale items targeting indicators such as laughter, fun, and excitement results in the empirical data concentrated on high-activation states. Under these methodological parameters, students experiencing positive affect through quiet reflection, internal harmony, or a sense of safety tend to obtain lower scores, despite experiencing valid positive states (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). This data-collection focus emphasizes high-arousal exultation, while restorative and quiescence-related dimensions, such as calmness and safety, appear less frequently in quantitative models (Papi & Khajavy, 2021). Ultimately, the review identifies that

even when positive deactivating states like relief are theoretically acknowledged, they are often excluded from final statistical analyses (Pishghadam et al., 2016).

Moreover, a substantial portion of the research corpus assesses integrative mixed constructs, primarily through the L2 Grit Scale (*n*=24) and various resilience and buoyancy scales (*n*=20). Unlike scales targeting momentary affective states, these instruments measure enduring psychological traits and eudaimonic capacities. Researchers in the Iranian context (Ebadi et al., 2018; Fathi et al., 2024; Teimouri et al., 2022) conceptualize grit as a combination of perseverance of effort and consistency of interest, framing it as the psychological stamina required to navigate the long-distance marathon of language learning rather than a brief sprint (Botes et al., 2025; Khodaverdian Dehkordi et al., 2021). Furthermore, these tools often operationalize positive affect as a stable form of Psychological Capital, allowing for the measurement of a learner's long-term capacity to manage academic setbacks under significant socio-evaluative pressure (Khajavy et al., 2019; A. Mirzaei et al., 2024; Mohammad Hosseini et al., 2022).

The mapping of studies utilizing the AEQ (*n*=9) or its variants identifies a pattern of selective sub-scale inclusion. While this instrument theoretically encompasses a broad range of affect, empirical applications in the Iranian context primarily utilize sub-scales measuring activating states, specifically enjoyment, hope, and pride, while excluding deactivating states such as relief, relaxation, and contentment (Hamzavi et al., 2023; Sadoughi & Hejazi, 2024b). Authors frequently justify this focused approach by targeting emotions believed to correlate most directly with classroom engagement and communicative performance (Derakhshan & Yin, 2025). Furthermore, the review identifies instances where deactivating states such as relief were removed from statistical analysis after failing to register significantly among participants (Pishghadam et al., 2016).

The most recent literature (2024–2026) includes the utilization of the Foreign Language Peace of Mind Scale (FLPoMS; *n*=5). This instrument is designed to measure dimensions including inner peace and classroom harmony (Derakhshan & Azari Noughabi, 2024). Empirical findings from studies utilizing the FLPoMS indicate that these low-arousal states can serve as significant predictors of perceived language proficiency and resilience, occasionally showing stronger predictive paths than high-arousal enjoyment (Badiei et al., 2025). For instance, structural equation modeling has identified that low-arousal peace of mind mediates the relationship between informal digital learning and the mitigation of learner burnout (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). These results provide a quantitative account of restorative experiences that were previously absent from the empirical models in the Iranian context.

Furthermore, 23 of the included studies utilized qualitative or mixed-methods designs to investigate emotional dimensions not captured by standardized quantitative instruments (Majdi et al., 2025; Sadoughi & Hejazi, 2024b). Techniques such as Ecological Momentary Assessment and the Idiodynamic Method have allowed researchers to track second-by-second fluctuations, revealing that learners frequently cycle between high-energy surges of joy and quiet, restorative moments of satisfaction (Elahi Shirvan & Taherian, 2021; Elahi Shirvan et al., 2020). Additionally reflective journaling (Aladini et al., 2025) and narrative inquiry (Karimi & Ashkani, 2025) were used to identify complex affective states, including self-transcendence, the ecosystemic flow of compassion, and the experiential sense of feeling small but peaceful (Ghafouri & Hassaskhah, 2025; Isaee & Barjesteh, 2026; Wang et al.,

2024). These qualitative inquiries provided descriptive data on the subjective origins of positive affect within specific instructional contexts.

Table 4

Psychometric Architectures of the Included Studies

Name of Scale / Tool	Arousal Dimension Targeted	Frequency	Psychometric & Construct Properties
Foreign Language Enjoyment Scale (FLES)	HAP	29	Developed by Dewaele & MacIntyre (2014). Items target social enjoyment (e.g., we laugh a lot) and private enjoyment (e.g., I am a worthy member).
L2 Grit Scale (L2GS / LDSG)	Mixed	24	Measures sturdy passions via two components: Perseverance of Effort (e.g., I am diligent) and Consistency of Interest (e.g., I maintain my interest). Targets long-term stamina rather than brief emotional peaks.
Academic Resilience & Buoyancy Scales (ARS / ABS)	Mixed	20	Targets the capacity to bounce back from setbacks. ARS captures perceived happiness, persistence, and self-regulation and measures everyday shock-absorption and sustainability of motivation.
Flow & Engagement Scales (FSS, UES, SES)	Mixed / High Arousal	24	Measures deep cognitive absorption (Flow) and multidimensional investment (Engagement). Items range from behavioral participation (HAP) to focused cognitive autotelic experience (Steady-State).
Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)	HAP	9	Grounded in CVT, it is almost exclusively used in Iran to measure activating HAP states: Enjoyment, Hope, and Pride. Omission of Relief (LAP) is documented in pilot phases (e.g., Pishghadam et al., 2016).
Well-being & PERMA Profiler	Mixed	11	Captures overall flourishing and eudaimonic purpose in life. Bridges hedonic pleasure (HAP) with long-term factors like self-acceptance and environmental mastery (LAP/Steady-State).
Mindfulness Scales (FFMQ / MAAS)	LAP / Mixed	7	Measures present-moment, non-judgmental awareness. Psychometrically assesses non-reactivity, describing, and non-judging, fostering inner composure and lowered physiological arousal.
FL Peace of Mind Scale (FLPoMS)	LAP	5	A pioneering tool designed for Eastern contexts. Items specifically target inner peace, harmony, and feeling at ease (e.g., My mind is free and at ease in the English class).

Cultural Valuation of Affect: Tension Between Liberation and Congruence

In response to RQ3, the qualitative and discussion-based evidence from the included studies was synthesized to identify the sociocultural and educational factors associated with affect valuation in Iran. While AVT terminology is infrequently operationalized in the study titles, the literature highlights a tension between Western-influenced pedagogical ideals (HAP) and orientations rooted in Iranian cultural traditions (LAP). The literature describes several defining features of the high-context instructional environment, specifically a traditional banking system of education characterized by teacher-centeredness and rote memorization, which authors identify as primary sources of learner boredom and disengagement (Majdi et al., 2025; Mousavi & Ketabi, 2021). Additionally, the studies describe a collectivist social structure in which academic achievement is tied to family honor, resulting in a high risk of losing face and intense evaluative pressure centered on high-stakes examinations (Ghafouri & Hassaskhah, 2025; Rezai et al., 2025). Within this landscape, English is characterized not merely as a school subject but as a bridge to the universe and a tool for higher education or potential emigration (A. Mirzaei et al., 2024).

The literature characterizes HAP-oriented states, including enjoyment, excitement, and pride, as activating factors that facilitate engagement. Researchers propose that these high-arousal states serve to counteract the perceived rigidity of the formal school environment (Ebrahimzadeh & Alavi, 2017). Specifically, high-energy states, often associated with informal digital learning, are linked to increased learner autonomy and re-engagement with the target language within lower-pressure domains (Behzadpour et al., 2025; Zou et al., 2026). These activating emotions are found to broaden cognitive flexibility and offer a protective correlate against deactivating states such as boredom and anxiety in high-stakes instructional settings (Fathi et al., 2026). Furthermore, the

studies identify a predictive relationship between HAP states, such as hope and euphoria, and the Ideal L2 self, with these emotions supporting the persistence required to navigate socio-political and economic constraints (Derakhshan & Yin, 2025).

Conversely, a recent and significant shift in the literature, notably between 2024 and 2026, increasingly argues that LAP states like peace of mind, calmness, and harmony are restorative and culturally congruent. Scholars argue that these LAP states align with Eastern collectivist values that prioritize internal harmony and emotional stability over outward exultation (Badiei et al., 2025; Rezai et al., 2024). Within the Iranian educational context, LAP-oriented states are associated with mitigating the evaluative pressures of public performance, providing students with the internal security necessary for communicative engagement (Ahmed Ali Sulaiman et al., 2026). When learners experience inner calm and relational security, they report lower levels of evaluation apprehension (Enferad et al., 2025). Furthermore, in the context of high-stakes testing, reflective practices and mindfulness function as psychological buffers that facilitate emotional regulation, allowing students to reappraise setbacks and maintain performance equilibrium (Aladini et al., 2026; Haj Mir Alikhani et al., 2026).

The literature further suggests that Western-oriented pedagogical strategies can lead to a mismatch where high-arousal tasks are perceived as intimidating or induce cognitive dissonance among learners accustomed to formal instructional settings (Majdi et al., 2025). Emerging evidence suggests that universal constructs like L2 grit may require localized refinement to distinguish between test-driven persistence and genuine mastery-oriented passion (Valipour & Salehi, 2026). Recent structural modeling indicates that LAP-oriented states, such as peace of mind, are significant predictors of language proficiency and willingness to communicate, in some models performing as primary mediators between digital learning engagement and the mitigation of student burnout (Badiei et al., 2025; Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). These findings indicate that while HAP-oriented states are associated with task activation, LAP-oriented states are associated with sustainability and long-term perseverance within the Iranian educational context.

Identification of Research Gaps: Mapping the White Spaces of Inquiry

With regard to RQ4, the synthesis of the included literature reveals significant thematic gaps regarding the range of investigated constructs, particularly within the LAP spectrum. While FLPoM has recently emerged as a culturally congruent variable, other vital LAP states on the AVT circumplex, such as contentment, serenity, and relaxation, remain virtually unmeasured. A pattern of selective variable inclusion is evident, wherein positive deactivating states are frequently referenced in theoretical frameworks but are omitted from final quantitative models (Alazemi et al., 2023; Papi & Khajavy, 2021). This is illustrated by instrument validation studies where only activating sub-scales of the AEQ were adapted for the Iranian context, excluding restorative states such as relief, despite their theoretical relevance (Sadoughi & Hejazi, 2024b). Furthermore, even within the dominant HAP-oriented spectrum, the research focus remains narrow. While enjoyment is researched extensively, peak emotional states such as elation, ecstasy, or exultation do not appear as primary variables across the analyzed database. Additionally, constructs that foster deep interpersonal connection, such as compassion and awe, are represented by a limited number of empirical studies, leaving the transcendent and relational dimensions of the Iranian learner's emotional experience less explored (Isaee & Barjesteh, 2026; Wang et al., 2023).

Regarding population-based gaps, the literature is characterized by a reliance on convenience sampling, with a majority of research drawn from university English-language majors who may possess higher levels of baseline motivation and linguistic competence (Fathi et al., 2024; Pawlak et al., 2025). This creates a notable blind spot regarding the public state-school sector, a concern frequently acknowledged by researchers who note that findings from elite institutions may lack generalizability to the broader student population (Mohammad Hosseini et al., 2022). This gap is significant because the state-school environment, defined by more rigid structures and limited access to digital autonomy, represents a distinct emotional climate compared to tertiary or private settings (Majdi et al., 2025; Zou et al., 2026). Furthermore, a developmental age-based gap is evident; this review identified no studies focusing exclusively on Iranian children under the age of 12. Consequently, there is an absence of data concerning how younger learners experience or value positive affective states, indicating that current research on the harmonious spectrum of positive psychology is largely representative of mature, post-secondary cohorts.

Finally, the review identifies methodological limitations that constrain a dynamic understanding of affect. The literature is predominantly characterized by cross-sectional, quantitative questionnaires, an approach that multiple authors have identified as limiting the capture of temporal fluctuations in emotional experience (Sadoughi et al., 2026; Soyoof et al., 2025). This reliance on cross-sectional data may obscure the lived reality of how affective states, such as inner peace or grit, unfold in real-time. Furthermore, researchers frequently utilize composite scores for multidimensional constructs like Psychological Capital and L2 grit; this aggregation may mask the individual predictive power of specific sub-components and potentially complicate the interpretation of results (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026; Gordani & Sadeghzadeh, 2023). Lastly, there is an absence of dismantling designs in positive psychology interventions, making it difficult to isolate which specific components, such as mindfulness practice versus instructional support, are the primary drivers of positive change (Abdolrezapour & Ghanbari, 2021; Haj Mir Alikhani et al., 2026).

Discussion

The distribution of positive affect identified in this review, characterized by a broad HAP foundation and a narrow LAP tip, is best understood through the distinction between Actual Affect and Ideal Affect. AVT posits that Western, individualist cultures prioritize HAP states to facilitate influence goals (Tsai, 2017). The prevalence of FLE in the Iranian literature may reflect the uncritical adoption of this Westernized Ideal Affect, which has been systematically exported into the global SLA paradigm. This suggests an *Iranian Affective Paradox*: a disconnect where researchers, guided by imported definitions of success, utilize HAP-biased instruments that act as a conceptual filter. This finding offers a plausible interpretation for the documented relief gap, where deactivating states are theoretically discussed but absent from final empirical models (Alazemi et al., 2023; Pishghadam et al., 2016). Similar to findings in East Asian contexts where high-energy exultation mismatches traditional classroom realities (Fendos, 2018; Pham Thi Hong, 2011; Tsai, 2007), the Iranian empirical landscape may function as a mirror for Western affective ideals rather than a neutral map of the learner's actual restorative experiences.

However, the surge in Iranian research between 2024 and 2026 focusing on FLPoM and mindfulness signals a significant cultural awakening. According to AVT, collectivist cultures

value LAP states because they foster adjustment goals, which facilitate relational harmony Tsai (2007). The recent empirical validation of FLPoM in Iran suggests that for these learners, inner peace and internal harmony function as essential resources for persistence (Badiei et al., 2025; Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). This shift marks a transition toward a focus on *Aramesh* (inner peace) as a culturally congruent affective ideal. While high-arousal immersion may drive temporary enjoyment, recent structural modeling indicates that the low-arousal restorative harmony can be a more sustainable predictor of proficiency than transient joy (Karimi & Nasouri, 2024). These findings align with a growing international movement toward a decolonized positive psychology, recognizing that in high-stress, collectivist educational systems, emotional equilibrium may serve as a foundational resource for long-term survival (Fellner, 2018; Laeheem, 2026).

The mapping of positive affect in this review reveals that research in the Iranian EFL context has been constrained by a reliance on psychometric instruments, specifically the FLES and AEQ, that primarily operationalize high-arousal states. As Tsai (2007) posits, questionnaire items are not culturally neutral; instruments such as the FLES are structurally designed to capture influence-oriented behaviors like laughter and exultant pride, potentially rendering quiet, harmonious states less visible in quantitative datasets (Liu et al., 2024; Sadoughi & Hejazi, 2024b). This has resulted in a recurrent gap where restorative states like contentment are theoretically discussed but infrequently measured. The exclusion of specific emotions, such as relief, which was omitted from the final models in the study by Pishghadam et al. (2016), illustrates how standard survey instruments may not adequately facilitate the reporting of lower-arousal dimensions. This reflects a broader international methodological trend where Western-centric scales may inadequately represent non-Western affective experiences (Marshall, 2013). When analyzed through the lens of AVT, what standardized scales might interpret as passive disengagement may, in the Iranian context, represent an active strategy of emotional regulation used to preserve relational harmony, a culturally valued strength that standard HAP-oriented scales are psychometrically ill-equipped to detect (Rezai et al., 2024).

Challenging the historical reliance on HAP-oriented models, recent Iranian research (2024–2026) has demonstrated the predictive significance of LAP-oriented states. Structural equation modeling indicates that while high-arousal enjoyment may provide a temporary motivational spark, low-arousal peace of mind acts as a critical mediator that translates digital engagement into communicative outcomes while mitigating student burnout (Ghasemi & Azari Noughabi, 2026). This suggests that LAP-oriented states may serve as a more sustainable resource for academic success in high-stress contexts. While high-energy emotions are inherently volatile and subject to rapid situational fluctuations (Elahi Shirvan et al., 2020), LAP states like mindfulness and peace of mind represent stable eudaimonic resources. This aligns with international findings suggesting that in non-Western, high-pressure educational systems, internal equilibrium is a vital psychological asset necessary to conserve cognitive resources and facilitate authentic learner expression (Badiei et al., 2025; Wong, 2020). By empirically validating FLPoM, the Iranian context contributes to a global paradigm shift that recognizes emotional equilibrium as a foundational resource for long-term L2 perseverance.

Furthermore, the restrictive nature of Iranian state education, characterized by digital limitations and rote memorization, appears to dictate a functional bifurcation of affect (Majdi et al., 2025; Mousavi & Ketabi, 2021). Within this landscape, HAP-oriented states like joy function as a temporary release from institutional monotony, whereas LAP-oriented states such as peace of

mind (FLPoM) operate as a stable buffer against the chronic stress of high-stakes evaluation (Ebrahimzadeh & Alavi, 2017; Zou et al., 2026). This pattern aligns with the environmental fit observed in other high-pressure testing cultures, such as those in East Asia, where learners prioritize adjustment goals, reappraising the internal self to navigate a centralized system rather than attempting to alter the external environment (Badiei et al., 2025; Oishi & Gilbert, 2016; Tsai, 2007). In such contexts, *Aramesh* (inner peace) functions as a plausible survival strategy, providing the stability necessary for sustained persistence in an exam-oriented ecology.

This valuation of low arousal is further grounded in an interdependent self-construal where academic success is bound to family honor and the prevention of losing face (Esmaeilee et al., 2025). In high-context cultures, the high-energy self-promotion encouraged by Western pedagogical models may be perceived as socially intimidating or disruptive to group cohesion (Majdi et al., 2025). Consequently, LAP-oriented states in the Iranian context represent high security rather than low engagement; calmness serves as a stable foundation that mitigates evaluation apprehension (Ahmed Ali Sulaiman et al., 2026). As Tsai (2017) suggests, LAP states provide the relational harmony required for interpersonal security, allowing learners to reduce their affective filters and interact without the threat of public embarrassment often associated with high-arousal exultation.

The Iranian context necessitates a re-conceptualization of L2 grit, shifting the emphasis from high-arousal passion toward steady-state equitable stamina. While Western models often characterize grit as a high-energy pursuit, Iranian research emphasizes a mindset rooted in equanimity and patience (Ebadi et al., 2018; Khodaverdian Dehkordi et al., 2021). This is supported by an empirical divergence in the literature: while perseverance of effort consistently emerges as a significant predictor of success, the consistency of interest dimension that is often associated with passion-oriented engagement frequently fails to influence outcomes in Iranian classrooms. This aligns with broader evidence from collectivist contexts where persistence, rather than autonomous, exultant passion, serves as the primary driver of achievement (Huéscar Hernández et al., 2020). These findings suggest that Iranian learners may achieve success not through passionate intensity, but through a resilient, low-arousal equanimity uniquely adapted to navigate institutional adversity (Mohammad Hosseini et al., 2022).

Furthermore, the Iranian affective landscape is characterized by a stark demographic imbalance: an empirical absence of research regarding children under the age of 12. Current evidence is largely adult-centric, relying on convenience samples of tertiary-level English majors or adult learners in private institutes (Gordani & Sadeghzadeh, 2023; Luo et al., 2024). These models are generalized from specialized cohorts, leaving the field without a developmental baseline to understand how positive emotional assets emerge during initial L2 socialization (Enferad et al., 2025; Valipour & Salehi, 2026). Through the lens of AVT, this gap carries profound implications, as Tsai (2007) demonstrate that ideal affect is not innate but is actively socialized between the ages of 3 and 5. While Western children are socialized toward HAP states to facilitate influence goals, collectivist societies utilize cultural media and parenting to steer children toward adjustment goals, prioritizing the capacity to maintain social harmony (Tsai, 2017). In the Iranian context, this suggests the preference for *Aramesh* (inner peace) identified in this review may be a developmental achievement shaped by years of socio-cultural and institutional enculturation, rather than a static or biologically innate disposition.

Integrating these principles with the documented stressors of the Iranian classroom allows for the theoretical proposition of a *Socialized Aramesh Hypothesis*. This review suggests that

while younger Iranian learners may naturally favor HAP-oriented states, the transition into formal schooling triggers a systematic shift in affect valuation. The rigid, teacher-centered environment of state schooling, defined by rote memorization and digital restrictions, limits the expression of high-arousal states (Majdi et al., 2025; Zou et al., 2026). As learners progress toward adolescence and encounter the intense evaluative pressure of university entrance examinations, the volatile nature of HAP states may become psychologically unsustainable (Elahi Shirvan et al., 2020). To adapt to this restrictive ecosystem, learners may be socialized to prioritize LAP states as a functional survival strategy. This aligns with international evidence suggesting that emotional cultural patterns are re-created by the specific demands of a society's educational and social structures (Mesquita et al., 2016). Ultimately, this developmental trajectory posits that low-arousal states, such as peace of mind, represent an adaptive resource necessary to preserve mental health within high-stakes climates. As demonstrated by Ghasemi and Azari Noughabi (2026), this stable state of inner harmony may be more effective in buffering students against burnout than high-arousal enjoyment. By failing to study children under 12, the current body of research lacks a developmental baseline to empirically test this transition, highlighting a critical direction for future inquiry.

Conclusion

This scoping review represents the first systematic attempt to map the landscape of positive psychology in the Iranian EFL context through the specialized lens of AVT. By synthesizing 122 empirical studies, this review conceptualizes the research landscape as an Iranian Affective Pyramid. This hierarchical mapping reveals a significant concentration of research on high-arousal activating states, suggesting a researcher-level prioritization of a Westernized Ideal Affect that often equates language learning success with visible, high-energy participation. While a substantial middle tier of integrative constructs, such as L2 grit and resilience, provides evidence of the importance of psychological stamina, the narrow tip of the pyramid highlights that low-arousal restorative states remain a nascent frontier in the literature. Collectively, these findings indicate that the research landscape has historically favored high-arousal benchmarks, pointing toward a need for future inquiries to more broadly explore the restorative and quiet dimensions of the Iranian EFL affective experience.

The findings of this review necessitate a pedagogical shift within the Iranian EFL context, moving from a paradigm centered on high-arousal exultation toward a more culturally congruent model of emotional sustainability. For practitioners, this involves balancing active engagement strategies with the cultivation of a calm, secure classroom milieu that lowers the affective filter by providing a supportive environment for communication. Such an approach accounts for collectivist preferences where high-energy performance can be socially intimidating. Simultaneously, materials developers should diversify the affective profile of instructional tasks by integrating opportunities for mindful savoring, reflective journaling, and quiet contemplation to build the restorative resources needed for long-term language acquisition. At the macro level, policy makers might address the chronic emotional exhaustion generated by high-stakes evaluative pressures by formalizing mindfulness and peace-of-mind interventions within the state-school curriculum, thereby transforming restrictive pedagogical environments into sustainable spaces for both eudaimonic flourishing and linguistic success.

Despite its comprehensive scope, this review is subject to certain limitations. First, data retrieval was restricted to the Scopus database and English-language publications; consequently, relevant domestic research published in Persian-language journals may have been omitted, potentially limiting the visibility of localized cultural nuances. Second, in accordance with the scoping review design, this study focused on mapping the volume and conceptual range of the evidence base rather than evaluating the methodological quality of individual studies. As such, the review provides a thematic and theoretical landscape of the field but does not offer a meta-analytic assessment of the effect sizes or the statistical power of the reported HAP and LAP interventions.

To advance a more representative understanding of the Iranian affective experience, future research should address the critical gaps identified in this review. Demographically, there is an urgent need for studies involving Iranian children and primary school learners to chart the developmental trajectory of affect valuation before the onset of high-stakes evaluative pressures. Methodologically, the field should move beyond static, cross-sectional modeling toward real-time dynamic tracking, such as Ecological Momentary Assessment and the Experience Sampling Method, to capture the temporal fluctuations of positive affect. Additionally, future interventional research should employ dismantling designs to isolate which specific components, such as mindfulness practice versus pedagogical support, are the primary drivers of psychological change. Finally, the thematic frontier remains open for investigations into the under-explored ends of the arousal spectrum, specifically peak HAP states like ecstasy and elation, and prosocial LAP states including compassion and gratitude. Addressing these areas will contribute to a more holistic and culturally congruent map of the Iranian learner's positive psychological landscape.

References

Abdolrezapour, P., & Ghanbari, N. (2021). The effect of positive psychology intervention on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, *50*(5), 1159-1180. https://doi.org/10.1007/s10936-021-09780-5

Abdolrezapour, P., & Ghanbari, N. (2022). Emotional-based pedagogy and facilitating EFL learners' perceived flow in online education. *Frontiers in Psychology*, *13* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.960287

Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *Plos one*, *18*(5), e0285984. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984

Ahmed Ali Sulaiman, M., Ahmad Saleem Khasawneh, M., & Shakibaei, G. (2026). With reflective practices among intermediate EFL learners: highlighting the Traces on academic enthusiasm, peace of mind, creativity, and language growth. *Reflective Practice*, *27*(2), 146-162. https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2535065

Aladini, A., Ismail, S. M., Ahmad Saleem Khasawneh, M., & Shakibaei, G. (2025). Self-directed writing development across computer/AI-based tasks: Unraveling the traces on L2 writing outcomes, growth mindfulness, and grammatical knowledge. *Computers in Human Behavior Reports*, *17*, 100566. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100566

Aladini, A., Osman Abdul Wahab, M., Ismail, S. M., & Hashemifardnia, A. (2026). Ripples of reflection: how iterative reflective practices shape cognitive flexibility, emotional resilience, and problem-solving skills. *Reflective Practice*, *27*(2), 127-145. https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2596423

Alazemi, A. F. T., Gheisari, A., & Patra, I. (2023). The consequences of task-supported language teaching via social media on academic engagement, emotion regulation, willingness to communicate, and academic well-being from the lens of positive psychology. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *8*(1), 47. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00220-6

Aldosari, M., Heydarnejad, T., Hashemifardnia, A., & Abdalgane, M. (2023). The interplay among self-assessment, using reflection for assessment, classroom enjoyment, and immunity: into prospects of effective language learning. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 1. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00213-1

Aliakbari, M., & Mardani, M. (2022). Mobile-assisted language learning and its effects on learners' speaking development. *Education Research International*, *2022*(1), 9043326. https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2022/9043326

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Azari Noughabi, M., & Ghasemi, A. (2025). Informal digital learning of English and EFL learners' willingness to communicate: investigating the mediating role of L2 grit. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(10), 3565-3580. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2351087

Badiei, G., Noughabi, M. A., & Amirian, S. K. (2025). Foreign language peace of mind, foreign language enjoyment, and perceived language proficiency: the mediating role of L2 grit. *English Teaching & Learning*, *49*(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s42321-023-00163-8

Bagheri Nevisi, R., & Farhani, A. (2022). Motivational factors affecting Iranian english as a foreign language (EFL) learners' learning of English across differing levels of language proficiency. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869599

Barzakhi Farimani, Z., & Nasrollahi Shahri, N. (2020). Reaching self-actualization in education: Construction and validation of a hierarchical scale. *Journal of Language Teaching and Research*, *11*(4), 623-634. https://doi.org/10.17507/jltr.1104.14

Behzadpour, S. F., Fathi, J., & Arefian, M. H. (2025). A model of informal digital learning of English, ideal L2 self, foreign language enjoyment, and student engagement in an EFL context. *Teaching English Language*, *19*(1), 295-352. https://doi.org/10.22132/tel.2024.391918.1457

Botes, E., Azari Noughabi, M., Amirian, S. M. R., & Greiff, S. (2025). New wine in new bottles? L2 Grit in comparison to domain-general Grit, Conscientiousness, and Cognitive Ability as a predictor of language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(8), 2451-2466. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2294120

Budzińska, K., & Majchrzak, O. (Eds.). (2021). *Positive psychology in second and foreign language education*. Springer.

Çakmak, F., Ismail, S. M., & Karami, S. (2023). Advancing learning-oriented assessment (LOA): mapping the role of self-assessment, academic resilience, academic motivation in students' test-taking skills, and test anxiety management in Telegram-assisted-language learning. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 20. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00230-8

Chu, W., Yan, Y., Wang, H., & Liu, H. (2024). Visiting the studies of resilience in language learning: From concepts to themes. *Acta Psychologica*, *244*, 104208. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104208

Danesh, J., & Shahnazari, M. (2020). A structural relationship model for resilience, L2 learning motivation, and L2 proficiency at different proficiency levels. *Learning and Motivation*, *72*, 101636. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101636

Derakhshan, A., & Azari Noughabi, M. (2024). A self-determination perspective on the relationships between EFL learners' foreign language peace of mind, foreign language enjoyment, psychological capital, and academic engagement. *Learning and Motivation*, *87*, 102025. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102025

Derakhshan, A., & Fathi, J. (2024a). Grit and foreign language enjoyment as predictors of EFL learners' online engagement: The mediating role of online learning self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(4), 759-769. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x

Derakhshan, A., & Fathi, J. (2024b). Growth mindset and ideal L2 self as predictors of student engagement in EFL students: The mediating role of L2 grit. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*(IX), 69-91. https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29899

Derakhshan, A., & Fathi, J. (2025). Longitudinal exploration of interconnectedness through a cross-lagged panel design: enjoyment, anxiety, willingness to communicate, and L2 grit in english language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(8), 2192-2210. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2393705

Derakhshan, A., & Park, Y. (2026). Exploring the role of AI adoption in under-resourced students' psychological needs satisfaction and frustration: A fresh perspective from METUX Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1-17. https://doi.org/10.1080/10824669.2026.2625660

Derakhshan, A., & Yin, H. (2025). Do positive emotions prompt students to be more active? Unraveling the role of hope, pride, and enjoyment in predicting Chinese and Iranian EFL students' academic engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(9), 3099-3117. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2329166

Derakhshan, A., & Zare, J. (2023). The Impact of Altruistic Teaching on English as a Foreign Language (EFL) Learners' Emotion Regulation: An Intervention Study. *Brain Sciences*, *13*(3), 458. https://doi.org/10.3390/brainsci13030458

Derakhshesh, A., Fathi, J., Hosseini, H. M., & Mehraein, S. (2024). An investigation of the structural model of online course satisfaction, online learning self-efficacy, and online learning climate in the EFL context. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *23*(2), 261-281. https://callej.org/index.php/journal/article/view/406

Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, *10* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World 196*(1), 34-49.

Ebadi, S., & Ebadijalal, M. (2022). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(8), 1975-2000. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854311

Ebadi, S., Weisi, H., & Khaksar, Z. (2018). Developing an Iranian ELT context-specific grit instrument. *Journal of Psycholinguistic Research*, *47*(4), 975-997. https://doi.org/10.1007/s10936-018-9571-x

Ebn-Abbasi, F., Fattahi, N., Azari Noughabi, M., & Botes, E. (2024). The strength of self and L2 willingness to communicate: The role of L2 grit, ideal L2 self and language mindset. *System*, *123*, 103334. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103334

Ebn-Abbasi, F., & Nushi, M. (2022). EFL learners' grit, classroom enjoyment and their willingness to communicate: Iranian public school versus private English language institute learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*(1), 24. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00150-9

Ebn-Abbasi, F., Nushi, M., & Fattahi, N. (2022). The role of L2 motivational self system and grit in EFL learners' willingness to communicate: A study of public school vs. private English language institute learners. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.837714

Ebrahimi, Z., Esfandiari, M. R., & Rahimi, F. (2026). Postgraduate EFL students' engagement with ChatGPT in academic research: A qualitative study in Iran. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, *29*(1), 278-300. https://doi.org/10.24071/llt.v29i1.572

Ebrahimzadeh, M., & Alavi, S. (2016). Motivating EFL students: E-learning enjoyment as a predictor of vocabulary learning through digital video games. *Cogent Education*, *3*(1), 1255400. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1255400

Ebrahimzadeh, M., & Alavi, S. (2017). Digital video games: E-learning enjoyment as a predictor of vocabulary learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *14*(2), 145-158.

Elahi Shirvan, M., & Taherian, T. (2021). Longitudinal examination of university students' foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in the course of general English: latent growth curve modeling. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(1), 31-49. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441804

Elahi Shirvan, M., Taherian, T., Shahnama, M., & Yazdanmehr, E. (2021). A longitudinal study of foreign language enjoyment and L2 grit: A latent growth curve modeling. *Frontiers in Psychology*, *12* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720326

Elahi Shirvan, M., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2020). The dynamics of foreign language enjoyment: An ecological momentary assessment. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01391

Elahi Shirvan, M., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2022). L2 grit: A longitudinal confirmatory factor analysis-curve of factors model. *Studies in Second Language Acquisition*, *44*(5), 1449-1476. https://doi.org/10.1017/S0272263121000590

Enferad, R., Amirian, S. M. R., Azari Noughabi, M., MacIntyre, P., & Ringeisen, T. (2025). A holistic perspective on the contribution of foreign language peace of mind, enjoyment, anxiety, and boredom to EFL learners' willingness to communicate: The mediating role of engagement. *Language Teaching Research*, 13621688251352279. https://doi.org/10.1177/13621688251352279

Esmaeilee, S., Mahdavi-Zafarghandi, A., Khalili Sabet, M., & Hassaskhah, J. (2025). Positive psychology interventions and L2 speaking: a PERMA-based study on IELTS proficiency. *Language Testing in Asia*, *15*(1), 41. https://doi.org/10.1186/s40468-025-00378-5

Fathi, Pawlak, M., & Hejazi, S. Y. (2024). Exploring the roles of ideal L2 writing self, growth L2 writing mindset, and L2 writing grit in L2 writing achievement among EFL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, *46*(4), 1150-1178. https://doi.org/10.1017/S0272263124000536

Fathi, Pawlak, M., Kruk, M., & Naderi, M. (2026). Modelling boredom in the EFL context: An investigation of the role of coping self-efficacy, mindfulness, and foreign language enjoyment. *Language Teaching Research*, *30*(3), 1276-1306. https://doi.org/10.1177/13621688231182176

Fathi, Rezaei, N., & Mohammad Hosseini, H. (2025). Ideal L2 self, mindfulness, and academic buoyancy as predictors of foreign language achievement in EFL learners. *Perceptual and Motor Skills*, *132*(6), 1553-1581. https://doi.org/10.1177/00315125251340564

Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2021). Foreign language enjoyment and anxiety as the correlates of the ideal L2 self in the English as a foreign language context. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790648

Fathi, J., Pawlak, M., Kruk, M., & Mohammaddokht, F. (2024). Exploring the relations among foreign language enjoyment, ideal L2 self, grit, and growth mindset in EFL learners: A cross-lagged analysis. *Language Teaching Research*, 13621688241265546. https://doi.org/10.1177/13621688241265546

Fathi, J., Pawlak, M., Saeedian, S., & Ghaderi, A. (2026). Exploring factors affecting foreign language achievement: The role of growth mindset, self-efficacy, and L2 grit. *Language Teaching Research*, *30*(7), 3528-3559. https://doi.org/10.1177/13621688241227603

Fathi, J., Zou, D., & Zhaleh, K. (2025). Promoting intercultural communicative competence and willingness to communicate in EFL learners through virtual reality: a mixed-methods examination. *Computer Assisted Language Learning*, 1-44. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2496827

Fellner, K. D. (2018). Embodying Decoloniality: Indigenizing Curriculum and Pedagogy. *American Journal of Community Psychology*, *62*(3-4), 283-293. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajcp.12286

Fendos, J. (2018). US experiences with STEM education reform and implications for Asia. *International Journal of Comparative Education and Development*, *20*(1), 51-66. https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2017-0026

Ghafouri, M., & Hassaskhah, J. (2025). The ugly, the promising, and the good: A mixed-methods study of shame, guilt, and grit among Iranian EFL learners. *Language Related Research*, *16*(3), 83-118. https://doi.org/10.48311/LRR/lrr.2025.1634

Ghanbaran, S., Ketabi, S., & Shahnazari, M. (2023). Investigating the effect of task type and modality on flow experience among intermediate persian EFL learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, *52*(6), 2835-2862. https://doi.org/10.1007/s10936-023-10021-0

Ghanizadeh, A., Makiabadi, H., & Navokhi, S. A. (2019). Relating EFL university students' mindfulness and resilience to self-fulfilment and motivation in learning. . *Issues in Educational Research*, *29*(3), 695-714.

Ghasemi, A., & Azari Noughabi, M. (2026). Investigating the mediating role of Foreign Language Peace of mind and learning burnout in the relationship between Informal Digital Learning of English and willingness to communicate. *Computer Assisted Language Learning*, *39*(3), 766-795. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2424321

Gordani, Y., & Sadeghzadeh, M. (2023). Mindfulness and the mediating role of psychological capital in predicting the foreign language anxiety. *Journal of Psycholinguistic Research*, *52*(5), 1785-1797. https://doi.org/10.1007/s10936-023-09938-3

Haj Mir Alikhani, H. S., Fatehi Rad, N., & Shahabi, H. (2026). MBSR-based instruction for enhancing psychological well-being and academic buoyancy among generation Z EFL learners in Iran. *International Journal of Body, Mind and Culture*, *13*(3), 129-144. https://doi.org/10.61838/ijbmc.v13i3.1285

Hamedi, S. M., & Arabpour, M. (2025). Multimedia-assisted grammar instruction: the predictive role of EFL students' perception of technology-integrated instruction, emotional responses, engagement, and grammar achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-21. https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2582011

Hamzavi, R., Sharifi, H., Kalantari, S., & Imani, S. (2023). Iranian university EFL students' cognitive appraisals of control and value, learning-related achievement emotions, and academic achievement. . *MexTESOL journal*, *47*(3), 1-10. https://doi.org/10.61871/mj.v47n3-16

Hassanpour, S., Ghafarpour, H., & Rostami, S. (2025). Grit, learning engagement and growth mindset in flipped-taught EFL learners through the window of activity theory. *Discover Education*, *4*(1), 576. https://doi.org/10.1007/s44217-025-01003-6

Hedeshi, E., & Ghanizadeh, A. (2025). Exploring EFL learner resilience and examining its association with L2 buoyancy and language achievement. . *Applied Linguistics Review*, *16*(4), 1885-1905. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3862832/v1

Heydarnejad, T. (2023). Mirroring learning-oriented assessment in on-line classes: The nexus between self-evaluation, academic resilience, positive orientation, enjoyment, and language achievement. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *24*(2). https://callej.org/index.php/journal/article/view/11

Heydarnejad, T., Ismail, S. M., Shakibaei, G., & Saeedian, A. (2022). Modeling the impact of L2 grit on EFL learners' core of self-assessment and foreign language anxiety. *Language Testing in Asia*, *12*(1), 50. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00200-6

Huéscar Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 2143.

Hwang, G.-J., Fathi, J., & Rahimi, M. (2025). Fostering EFL learners' speaking skills and flow experience with video-dubbing tasks: A flow theory perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, *41*(2), e13120. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.13120

Hwang, G.-J., Rahimi, M., & Fathi, J. (2024). Enhancing EFL learners' speaking skills, foreign language enjoyment, and language-specific grit utilising the affordances of a MALL app: A microgenetic perspective. *Computers & Education*, *214*, 105015. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105015

Isaee, H., & Barjesteh, H. (2026). Beyond the self in AI-enhanced EFL classrooms: Cultivating self-transcendent emotions, well-being, and speaking fluency through intelligent simulations. *Human Arenas*, *9*(1), 590-618. https://doi.org/10.1007/s42087-026-00602-5

Jahedizadeh, S., & Ghanizadeh, A. (2021). Sustained flow and personal best in higher education: A mixed-methods approach. *Revista de Psicodidáctica*, *26*(2), 96-104. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.01.001

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2021). A model of language students' sustained flow, personal best, buoyancy, evaluation apprehension, and academic achievement. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*(35), 257-275. https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.15755

Kajabadi, P., Hajimohammadi, R., & Pahlavani, P. (2016). The relationship between EFL learners' resilience and autonomous learning. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *5*, 163-167. https://doi.org/10.7575/AIAC.IJALEL.V.5N.4P.163

Kargar Behbahani, H., Namaziandost, E., & YarAhmadi, M. (2024). Dynamic assessment as the linchpin of academic buoyancy, reflective thinking, and academic resilience for intermediate Iranian EFL learners: A phenomenological study. *International Journal of Language Testing*, *14*(2), 133-150. https://doi.org/10.22034/ijlt.2024.449951.1334

Karimi, M. N., & Ashkani, P. (2025). EFL learners' emotional challenges and the associated coping mechanisms in online and hybrid learning contexts: A narrative inquiry. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *8*(2), 102661. https://doi.org/10.29140/ajal.v8n2.102661

Karimi, M. N., & Nasouri, A. (2024). EFL learners' flow experience and incidental vocabulary learning during text-based game tasks: The moderating role of working memory capacity. *System*, *124*, 103398. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103398

Khajavy, G. H., Makiabadi, H., & Navokhi, S. A. (2019). The role of psychological capital in language learners' willingness to communicate, motivation, and achievement. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *5*(3), 495-513. https://doi.org/10.32601/ejal.651346

Khodabandeh, F. (2026). The Impact of AI-Assisted vs. Instructor-Provided Feedback on Awe, Autonomy, and Letter Writing Skills in Introverted and Extroverted EFL Learners in Online Learning Environments. *Journal of Educational Computing Research*, *64*(3), 658-691. https://doi.org/10.1177/07356331251412228

Khodarahmi, E., & Zarrinabadi, N. (2016). Self-regulation and academic optimism in a sample of Iranian language learners: variations across achievement group and gender. *Current Psychology*, *35*(4), 700-710. https://doi.org/10.1007/s12144-015-9340-z

Khodaverdian Dehkordi, M., Jabbari, A. A., & Mazdayasna, G. (2021). Examining the association of grit profiles with big five personality and achievement among Iranian foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.801844

Kruk, M., Pawlak, M., Elahi Shirvan, M., & Taherian, T. (2024). Joint growth trajectories of ideal L2 writing self, enjoyment, and anxiety as predictors of L2 writing achievement: Linear vs. curvilinear growth curve modeling. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *12*(3), 9-28. https://doi.org/10.30466/ijltr.2024.121575

Kruk, M., Pawlak, M., Elahi Shirvan, M., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2025). A longitudinal study of foreign language enjoyment and boredom: A latent growth curve modeling. *Language Teaching Research*, *29*(3), 1007-1038. https://doi.org/10.1177/13621688221082303

Laeheem, K. (2026). Emotional intelligence as a peacebuilding competency: Educational insights into the psychosocial adaptation of youth in Thailand's conflict-affected provinces. *Youth*, *6*(2), 68. https://doi.org/10.3390/youth6020068

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, *5*, 69. https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69

Li, X., & Shakibaei, G. (2026). Incorporating gamification into blended CALL models: language proficiency, motivation, and engagement in EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. https://doi.org/10.1080/09588221.2026.2613724

Liu, G.-Z., Fathi, J., & Rahimi, M. (2024). Using digital gamification to improve language achievement, foreign language enjoyment, and ideal L2 self: A case of English as a foreign language learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(4), 1347-1364. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12954

Luo, Q., Ahmadi, R., & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, *10*(12), e33253. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33253

Macintyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, *103*(1), 262-274. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12544

Majdi, Z., Khalili Sabet, M., & Mahdavi-Zafarghandi, A. (2025). Exploring the effect of using active learning strategies on Iranian intermediate female EFL learners reading comprehension: a mixed methods study. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1539722

Marshall, D. D. (2013). The use of western standardized psychological tests in non-western contexts. *Educational Measurement and Evaluation Review*, *4*, 78-86.

Mellati, M., & Valizadeh, M. (2025). Exploring the emotional landscape: How graduate students' views on social networks influence their engagement in tech-enhanced learning environments. *Education and Information Technologies*, *30*(12), 16269-16290. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13613-6

Mesquita, B., Boiger, M., & De Leersnyder, J. (2016). The cultural construction of emotions. *Current Opinion in Psychology*, *8*, 31-36. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.015

Mirabolghasemi, M., Shasti, R., & Hosseinikhah Choshaly, S. (2021). An investigation into the determinants of blended leaning satisfaction from EFL learners' perspective. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(1), 69-84. https://doi.org/10.1108/ITSE-07-2020-0117

Mirzaei, Shafiee Rad, H., & Burke, M. D. (2024). Interplay of hedonic and eudaimonic well-being motives with L2 learners' resilience and mindfulness. *International Journal of School & Educational Psychology*, *12*(4), 211-224. https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2443460

Mirzaei, A., Shafiee Rad, H., & Rahimi, E. (2024). Integrating ARCS motivational model and flipped teaching in L2 classrooms: a case of EFL expository writing. *Computer Assisted Language Learning*, *37*(5-6), 1136-1165. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2068614

Mohammad Hosseini, H., Fathi, J., Derakhshesh, A., & Mehraein, S. (2022). A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, *13* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842

Mousavi, S., & Ketabi, S. (2021). Impact of participatory critical pedagogy interventions on EFL learners' class participation and engagement: The case study of female EFL learners in Iran. *Teaching English Language*, *15*(1), 29-49. https://doi.org/10.22132/tel.2021.128965

Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Azizi, Z. (2023). To be a language learner or not to be? The interplay among academic resilience, critical thinking, academic emotion regulation, academic self-esteem, and academic demotivation. *Current Psychology*, *42*(20), 17147-17162. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04676-0

Namaziandost, E., & Hwang, G.-J. (2025). Implementing multiple intelligence-informed tasks to cultivate willingness to communicate, academic engagement, and academic success: evidence from EFL learners. *Instructional Science*, *53*(6), 1365-1393. https://doi.org/10.1007/s11251-025-09739-2

Namaziandost, E., Kargar Behbahani, H., & Heydarnejad, T. (2024). Like coloured pencils in a pencil case: A portray of the connections between learning style preferences, needs satisfaction, academic motivation, and psychological well-being from the window of self-determination theory. *European Journal of Education*, *59*(4), e12715. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12715

Namaziandost, E., Rezai, A., Heydarnejad, T., & Kruk, M. (2023). Emotion and cognition are two wings of the same bird: Insights into academic emotion regulation, critical thinking, self-efficacy beliefs, academic resilience, and academic engagement in Iranian EFL context. *Thinking Skills and Creativity*, *50*, 101409. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101409

Oishi, S., & Gilbert, E. A. (2016). Current and future directions in culture and happiness research. *Curr Opin Psychol*, *8*, 54-58. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.005

Papi, M., & Khajavy, G. H. (2021). Motivational mechanisms underlying second language achievement: A regulatory focus perspective. *Language Learning*, *71*(2), 537-572. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/lang.12443

Pawlak, M., Fathi, J., & Kruk, M. (2025). The domain-specific grammar grit questionnaire: a cross-cultural validation study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(9), 3025-3040. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2322692

Pawlak, M., Zarrinabadi, N., & Kruk, M. (2024). Positive and negative emotions, L2 grit and perceived competence as predictors of L2 motivated behaviour. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(8), 3188-3204. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2091579

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews (2020 version). In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI Manual for Evidence Synthesis* (pp. 407-452). JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Pham Thi Hong, T. (2011). Issues to consider when implementing student-centred learning practices at Asian higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *33*(5), 519-528. https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.605226

Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. . *Issues in Educational Research*, *26*(3), 508-527.

Rezaee, A. A., & Oladrostam, E. (2018). Viewing IPPLL in light of gender differences: an exploratory approach. . *Mextesol Journal*, *42*(4), 1-12.

Rezai, A., Ashkani, P., & Moradian, M. R. (2025). Is Informal Digital Learning of English Significantly Correlated with Online Motivation for Learning, Online Foreign Language Enjoyment, and Telecollaborative Foreign Language Anxiety? Evidence from Higher Education. *International Journal of Human–Computer Interaction, 41*(18), 11775-11789. https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2445102

Rezai, A., Soyoof, A., & Reynolds, Barry L. (2024). Disclosing the correlation between using ChatGPT and well-being in EFL learners: considering the mediating role of emotion regulation. *European Journal of Education*, *59*(4), e12752. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12752

Rezazadeh, M., & Zarrinabadi, N. (2023). Examining need for closure and need for cognition as predictors of foreign language anxiety and enjoyment. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*(2), 83-95. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1798972

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, *110*(1), 145-172. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2024a). How can L2 motivational self system enhance willingness to communicate? The contribution of foreign language enjoyment and anxiety. *Current Psychology*, *43*(3), 2173-2185. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04479-3

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2024b). Validating and shortening the achievement emotions questionnaire (AEQ) for measuring positive emotions in foreign language learning and classroom settings. *MexTESOL journal*, *48*(1), 1-11. https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-10

Sadoughi, M., Hejazi, S. Y., & Alrabai, F. (2026). Learning environment and foreign language classroom boredom: Unravelling the emotional and motivational mechanisms. *Perceptual and Motor Skills*, 00315125251414175. https://doi.org/10.1177/00315125251414175

Shahian, L., Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2017). Flow and reading comprehension: Testing the mediating role of emotioncy. *Issues in Educational Research*, *27*(3), 427-549.

Shahrokhi, M., & Jahangiri Dehaghani, F. (2025). Mediating role of students' self-assessment in the relationships among EFL students' L2 grit, motivation, and willingness to communicate. *BMC Psychology*, *13*(1), 1052. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03414-4

Sharifi, A., Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). The effect of simulation on middle school students' perceptions of classroom activities and their foreign language achievement: A mixed-methods approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *9*(3), 667-680. https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/182

Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N. (2018). Foreign language anxiety and enjoyment in an imagined community. . *Eurasian Journal of Applied Linguisitcs*, *4*(2), 109–133. https://doi.org/10.32601/ejal.464043

Soleimani, N., Yüce, E., & Najafi, P. (2026). Effect of student engagement on growth mindset in learning English-as-a-foreign-language vocabulary: Role of foreign language enjoyment as mediator. *Language Teaching Research*, 13621688261426738. https://doi.org/10.1177/13621688261426738

Souzandehfar, M., & Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K. (2023). Task-supported language instruction in an EFL context: impacts on academic buoyancy, self-esteem, creativity, and language achievement. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *8*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00218-0

Soyoof, A., Azari Noughabi, M., Ghasemi, A., Solhi, M., & Leon Liu, G. (2025). Exploring the mediating role of savoring beliefs on EFL learners' informal digital learning of English and willingness to communicate: a cross-cultural perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-22. https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2554862

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, *26*(5), 893-918. https://doi.org/10.1177/1362168820921895

Tsai, J. L. (2007). Ideal Affect: Cultural Causes and Behavioral Consequences. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(3), 242-259. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00043.x

Tsai, J. L. (2017). Ideal affect in daily life: implications for affective experience, health, and social behavior. *Current Opinion in Psychology*, *17*, 118-128. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.004

Tsai, J. L., Chen, D. S., Yang, A. M., Cachia, J. Y. A., Blevins, E., Ko, M., Mathur, M. B., Aragón, O. R., Arens, E. A., Bencharit, L. Z., Chen, S. H., Chentsova Dutton, Y., Cheung, B. Y., Chim, L., Chow, P. I., Clobert, M., Costello, A. M., de Almeida, I., ., & Zhou, X. (2025). A meta-analytic review of cultural variation in affect valuation [doi:10.1037/bul0000499]. *151*, 1486-1524. https://doi.org/10.1037/bul0000499

Valipour, S., & Salehi, N. (2026). Relationships and predictive roles of self-regulated learning strategy use and grit in vocabulary learning among EFL learners. *Cogent Education*, *13*(1), 2665853. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2665853

Wang, G., Soleimanzadeh, S., & Elahi Shirvan, M. (2023). An ecological perspective on the flow of compassion among Iranian learners of English as a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *14*(2), 207-234. https://doi.org/10.14746/ssllt.32804

Wang, W., Rezaei, Y. M., & Izadpanah, S. (2024). Speaking accuracy and fluency among EFL learners: The role of creative thinking, emotional intelligence, and academic enthusiasm. *Heliyon*, *10*(18), e37620. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37620

Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, *12* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721

Wong, P. T. P. (2020). The maturing of positive psychology and the emerging PP 2.0: A book review of Positive Psychology (3rd ed.) by William Compton and Edward Hoffman. *International Journal of*

Wellbeing, *10*(1), 107-117. https://doi.org/10.5502/ijw.v10i1.885

Wu, W., & Kabilan, M. K. (2025). Foreign language enjoyment in language learning from a positive psychology perspective: a scoping review. *Frontiers in Psychology*, *16* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545114

Yazdi, M. M., & Ghanizadeh, A. (2024). University students' resilience in virtual education, personal best goals, anxiety, and academic achievement: towards the prospects of effective virtual education. *Current Psychology*, *43*(14), 12447-12461. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05330-5

Zahed Alavi, S., B. Bryant, F., Elahi Shirvan, M., & Solhi, M. (2026). Exploring savoring experiences, strategies, and barriers in L2 learning: Insights from a qualitative study with EFL learners. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *11*(2), 19. https://doi.org/10.1007/s41042-026-00279-9

Zamanpour, A., & Etemadzadeh, H. (2024). The Effects of Artificial Intelligence Driven Corpus (AIDC) On ESP Learners' Learning and Retention of Lexical Bundles, Academic Emotions, And Engagement for Learning: A Case of Financial Engineering Students. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *25*(4), 51-68. https://callej.org/index.php/journal/article/view/478

Zare , J., & Aqajani Delavar , K. (2023). The Role of Data-Driven Learning in Developing Trait Emotional Intelligence. *Applied Research on English Language*, *12*(2), 155-174. https://doi.org/10.22108/are.2023.137132.2069

Zare, J., & Al-Issa, A. (2024). Positive psychology in action: Exploring the role of altruistic teaching in enhancing English reading comprehension among L2 learners. *Language Teaching Research*, 13621688241283541. https://doi.org/10.1177/13621688241283541

Zarrabi, M., Mohammadi, M., Seifoori, Z., & Palalas, A. (2026). A preliminary randomized controlled trial of mindfulness-based strengths practice among undergraduate students: Investigating attentional literacy, wellbeing, and academic performance. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *11*(2), 21. https://doi.org/10.1007/s41042-026-00282-0

Zarrinabadi, N., & Khodarahmi, E. (2024). Some antecedents of directed motivational currents in a foreign language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(4), 973-986. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931250

Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Ahmadi, A. (2022). Resilience in language classrooms: Exploring individual antecedents and consequences. *System*, *109*, 102892. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102892

Zarrinabadi, N., Mehri, M., & Jamalvandi, B. (2026). Investigating metaemotions as the predictors of willingness to communicate, anxiety, and enjoyment among EFL learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *47*(3), 1541-1555. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2431037

Zhang, L. J., Fathi, J., Hosseini, H. M., Derakhshesh, A., & Mehraein, S. (2025). Investigating the role of ideal L2 writing self, writing growth mindset, and writing enjoyment in L2 writing self-efficacy: a mediation model. *Applied Linguistics Review*, *16*(6), 2433-2462. https://doi.org/doi:10.1515/applirev-2023-0247

Zhao, X., & Wang, D. (2023). Grit in second language acquisition: a systematic review from 2017 to 2022. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238788

Zhao, X., & Wang, D. (2025). The role of enjoyment and boredom in shaping English language achievement among ethnic minority learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(3), 668-680. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2194872

Zou, M., Azari Noughabi, M., Sabouri, M., & Zhou, L. (2026). The contribution of informal digital learning of English (IDLE) to achievement emotions and willingness to communicate: a cross-cultural investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *47*(5), 2836-2854. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2490076

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

واکاوی تجارب متأهلین ایرانی از شکست فرایند زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری

بهاره بدری[۱]، محسن کچویی[۲]✉، منصوره السادات صادقی[۳]، حجت‌اله فراهانی[۴]، لیلی پناغی[۵]

۱. دانشجوی دکتری، رشته روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** kachooei.m@gmail.com
۳. دانشیار، پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده تربیت مدرس، تهران، ایران.
۵. دانشیار، پزشکی اجتماعی، پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۹
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲

واژگان کلیدی:
زوج‌درمانی شناختی-رفتاری
شکست درمان
خودآگاهی درمانگر
هیجانات منفی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب متأهلین ایرانی از شکست فرایند زوج‌درمانی شناختی-رفتاری انجام شد. محور اصلی پژوهش، شناسایی عوامل بازدارنده‌ای است که در بستر خاص فرهنگی-اجتماعی ایران، از دیدگاه مراجعان، به شکست این رویکرد می‌انجامد. این مطالعه به روش کیفی و با تحلیل مضمون انجام شد. نمونه‌گیری، به صورت هدفمند از میان مراجعان کلینیک‌های مستقل شهر تهران در بازهٔ زمانی ۱۴۰۲-۱۴۰۳صورت پذیرفت و ۹ شرکت‌کننده انتخاب گردید. فرآیند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری داده‌ها، ادامه یافت و داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و تحلیل آنها بر اساس روش نظام‌مند براون و کلارک (۲۰۱۶) انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد شکست زوج‌درمانی شناختی-رفتاری در ایران، حاصل یک چرخه معیوب است که در آن، ناتوانی درمانگر در مدیریت جلسه، نداشتن دانش تخصصی و خودآگاهی پایین، با کاستی‌های حوزهٔ توانمندی‌های ویژهٔ زوج‌درمانی مانند: نقض اصول اخلاقی، بی‌توجهی به ساختار درمان، افراط در تکالیف و پایش نکردن پیشرفت، درهم می‌آمیزد. این عوامل زمانی که با ویژگی‌های بازدارنده زوجین نظیر درمان‌جویی اجباری، مسئولیت‌گریزی و ازهم‌گسیختگی مرزهای زوجی همراه می‌شود، به پیامدهایی چون تشدید ناامیدی، اسنادهای منفی و خاتمهٔ زود هنگام درمان می‌انجامد. این یافته‌ها بر ضرورت ارتقای توانمندی‌های پایه و تخصصی درمانگران، غربال‌گری نشانگان منفی پیش‌آگهی و بومی‌سازی هوشمندانه پروتکل‌ها تأکید دارند.

استناد: بدری، بهاره، کچویی، محسن، صادقی، منصوره السادات، فراهانی، حجت‌اله، پناغی، لیلی (۱۴۰۴). واکاوی تجارب متأهلین ایرانی از شکست فرایند زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۲۷-۱۴۰.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.568276.1883

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Exploring Iranian Married Individuals' Experiences of Failure in Cognitive-Behavioral Couple Therapy

Bahareh Badri[1], Mohsen Kachooei [2]✉, Mansoureh sadat Sadeghi [3], Hojjatollah Farahani[4], Leili Panaghi[5]

1. Ph.D. Candidate in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Science and Culture, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Science and Culture, Tehran, Iran. Corresponding Author: kachooei.m@gmail.com
3. Associate Professor, Family Research Institute, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
5. Associate Professor of Social Medicine, Family Research Institute, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: August 20, 2025
Accepted: December 23, 2025

Keywords
cognitive-behavioral couple therapy
treatment failure
therapist self-awareness
negative emotions

Abstract

The present study was conducted with the aim of analyzing the experiences of Iranian married couples regarding the failure of the cognitive-behavioral couple therapy process. The main focus of the research is to identify the inhibiting factors that lead to the failure of this approach in Iran's special socio-cultural environment, from the point of view of the clients. This study was conducted qualitatively and with thematic analysis. Sampling was done in a targeted manner among the clients of independent clinics in Tehran in the period of 1402-1403 and 9 participants were selected. The sampling process continued until reaching the theoretical saturation of the data, and the data were collected using semi-structured interviews and analyzed according to the systematic method of Brown and Clark (2016). The findings of this research showed that the failure of cognitive-behavioral couple therapy in Iran is the result of a vicious cycle in which the therapist's inability to manage the session, lack of specialized knowledge, and low self-awareness are mixed with the shortcomings of the specific abilities of couple therapy, such as: violation of ethical principles, disregard for the treatment structure, excess of homework and not monitoring progress. When these factors are combined with couple's inhibiting characteristics such as forced treatment seeking, avoidance of responsibility and the breakdown of marital boundaries, it leads to consequences such as intensifying disappointment, negative documents and early termination of treatment. These findings emphasize the necessity of improving the basic and specialized capabilities of therapists, screening for negative prognostic symptoms, and intelligent localization of protocols.

Citation: Badri, B., Kachooei, M., Sadeghi, M., Farahani, H., & Panaghi, L. (2026). Exploring Iranian Married Individuals' Experiences of Failure in Cognitive-Behavioral Couple Therapy. *Cultural Psychology*, *9*(2), 127-140. https://doi.org/10.30487/jcp.2026.568276.1883

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

زوج‌درمانی یکی از موثرترین مداخلات در حل تعارضات زناشویی است که جایگاه ویژه‌ای در روان‌درمانی دارد (Driver, 2006). در میان رویکردهای مختلف، زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری به دلیل ساختارمنسجم و داشتن پشتوانه تجربی قوی، جایگاه ویژه‌ای دارد. این رویکرد با تلفیق راهبردهای تغییر رفتاری و بازسازی شناختی، به زوجین کمک می‌کند تا تعامل‌های سازنده‌تری را تجربه کنند (Halford, 2003). ازاین رو پیامدهای شکست درمان بسیار جدی است؛ زوجین ممکن است زمانی که درمان نتواند نیازهای آنان را برآورده کند، پریشانی عاطفی شدیدی را تجربه کنند که این امر به ناامیدی و جدایی از روند درمان منجر شود (Verhofstadt, Lemmens & Vanhee, 2021). مفهوم شکست در درمان، می‌تواند شامل ترک زودهنگام درمان، عدم ایجاد تغییر معنادار، تغییرات جزئی یا کند و گاهی اثرات منفی باشد (Lampropoulos, 2011).

ضرورت به‌کارگیری زوج‌درمانی شناختی- رفتاری در ایران زمانی آشکارتر می‌شود که یافته‌های بومی بررسی گردد. مطالعات نشان می‌دهند که باورهای ارتباطی ناکارآمد و نقص در خودتنظیمی-که از اهداف اصلی این رویکرد هستند- از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تعارضات زناشویی به شمار می‌روند (خزائی، پولادی ریشهری و عینی‌پور، ۱۴۰۴). بر اساس پژوهش‌ها، اجرای پروتکل‌های استاندارد بدون توجه به مؤلفه‌های فرهنگیِ خاص جامعه ایران می‌تواند با چالش‌های جدی روبرو شود (کاوه فارسانی، صفی و بهمنی، ۱۳۹۸).

شواهد پژوهشی متعددی بر کارایی زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری، تاکید دارند (Friedberg, 2006). بااین‌وجود، پدیده شکست درمان نیز در این حوزه قابل‌تأمل است. بر اساس آمارها، درصد قابل‌توجهی از زوجین در جریان درمان بهبودی مطلوب را کسب نمی‌کنند (Roesler, 2020). همچنین، مراجعان زوج‌درمانی در مقایسه با سایر شکل‌های روان‌درمانی، سطح رضایت کمتری گزارش می‌دهند (Datilio, 2010). بر اساس مطالعات جدید، یکی از علل قابل‌توجه شکست درمانی، ارزیابی و درک ناکافی درمانگران از مسائل مراجعین است. به عنوان مثال، در مطالعه‌ای که به تازگی انجام شده، ۸۶/۶ درصد از بیماران به این مسئله اشاره کرده‌اند. ناتوانی درمانگران در سازگاری با نیازهای بیماران و ضعف دانش تخصصی نیز به ترتیب توسط ۷۱/۷ درصد و ۷۰/۱ درصد از بیماران به عنوان عوامل عمده شکست درمانی برجسته شده‌اند (Alfonsson et al., 2024). از دیگر عوامل مؤثر در شکست درمان، می‌توان به انتظارات برآورده نشده و نیازهای رابطه‌ای اشاره کرد که در صورت عدم رسیدگی، منجر به نارضایتی می‌شوند (Stokstad & Parussa, 2023). این نارضایتی و ناامیدی در طول درمان، اغلب به احساس خشم و ناامیدی عمیق‌تر می‌انجامد و منجر به قطع ارتباط زوجین، می‌شود. در این شرایط، پاسخ‌های دفاعی ناخودآگاه زوجین، مانع از ارتباط مؤثر و احساس عشق شده و پیشرفت درمانی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (Hao, 2022).

خروج از درمان به عنوان یکی از مشکلات شایع در روان‌درمانی ایران، یکی از نمادهای شکست درمان محسوب می‌شود. تحقیقات داخلی نشان می‌دهند عواملی مانند نارضایتی از کیفیت خدمات روان‌درمانی، ساختار فرهنگی ناهموار برای روان‌درمانی و عدم رضایت مراجعان، از مهم‌ترین دلایل خروج از درمان است (خزایی، رضایی و شهدی‌پور، ۱۳۹۴).

بررسی پیشینه پژوهشی داخلی، محدودیت‌های مهمی را آشکار می‌سازد. از یک سو، اکثر مطالعات انجام‌شده در ایران با روش‌های کمّی به ارزیابی اثربخشی کلی زوج‌درمانی شناختی-رفتاری پرداخته‌اند که گرچه سودمند است، اما توانایی درک عمیق و غنای تجربیات ذهنی مشارکت‌کنندگان را ندارد. از سوی دیگر، هرچند پژوهش‌های کیفی در روان‌درمانی فردی و نیز زوج‌درمانی به تدریج گسترش یافته‌اند، اما این مطالعات عمدتاً به فرآیندها و پیامدهای مثبت درمان معطوف بوده‌اند و پدیده «شکست»، به ویژه از منظر زوجین و در بافت فرهنگی-اجتماعی ایران، به‌ندرت بررسی شده‌است. حال آن که یافته‌های جدید به طور فزاینده‌ای بر نقش عوامل مرتبط با درمانگر و انتظارات برآورده نشده زوجین در شکست

درمان، تأکید می‌کنند (Stokstad & Parussa, 2023; Alfonsson et al., 2024). بنابراین، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی به روش تحلیل مضمون و تمرکز بر تجارب شکست، می‌کوشد این خلأ تحلیلی را پر کند.

پژوهش حاضر در پی پاسخ دادند به این پرسش اساسی است که «تجربه زیسته شکست در زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری برای زوجین ایرانی چیست؟ و آنها این شکست را به چه عواملی نسبت می‌دهند؟» یافته‌های این مطالعه می‌تواند درکی غنی و مبتنی بر زمینه را در اختیار درمانگران، ناظران بالینی و سیاست‌گذاران حوزه خانواده قرار دهد و زمینه‌ساز بومی‌سازی این رویکرد و ارتقای اثربخشی آن در ایران شود.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته متأهلین ایرانی از شکست در زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری، در چارچوب الگوی کیفی و با استفاده از راهبرد تحلیل مضمون انجام شد. این راهبرد برای استخراج، تحلیل و سازماندهی الگوهای معنایی نهفته در داده‌های کیفی مناسب است (Merriam & Tisdell, 2016).

میدان پژوهش[1] (جامعه آماری) زوج‌های مراجعه‌کننده به مراکز روانشناسی شهر تهران در بازه زمانی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است که دوره زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری را حداقل به مدت ۱۵ جلسه گذرانده و آن را ناموفق ارزیابی کرده‌اند. به منظور دستیابی به نمونه‌ای بی‌طرف، از سه کلینیک مستقل در مناطق مختلف تهران درخواست شد تا بر اساس توالی زمانی خاتمه درمان، فهرستی از کلیه زوج‌های واجد شرایط ارائه دهند. این مکانیزم از انتخاب سلیقه‌ای یا جهت‌دار نمونه جلوگیری کرد. از این فهرست، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت معیارهای ورود و خروج، ۹ شرکت‌کننده انتخاب شدند. از کلیه شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی دریافت گردید. اشباع داده‌ها پس از مصاحبه با هفت شرکت‌کننده محقق شد و با دو مصاحبه تأییدی اضافه، قطعیت یافت.

ملاک‌های ورود عبارت بود از: ازدواج دائم، مشارکت فعال هر دو زوج، فاصله حداکثر ۶ ماه از آخرین جلسه، حداقل ۲ سال زندگی مشترک و سن ۲۵ تا ۵۰ سال. ملاک‌های خروج شامل موارد زیر بودند: نسبت دادن نتایج درمان به عوامل بیرونی و نیز وجود مسائلی مانند خیانت، اختلالات شخصیت، اعتیاد، خشونت شدید یا اختلالات روان‌پریشی. تعریف شکست درمان بر اساس خودارزیابی شرکت‌کنندگان در مصاحبه مقدماتی انجام و ملاک آن بر اساس مدل ارزیابی شناختی (Borkovec et al., 2002) و مدل عوامل مشترک (Lambert, 1992)– که بر نقش محوری ارزیابی ذهنی مراجع تأکید می‌کنند – و همچنین منطق پژوهش‌های کیفی (Braun & Clarke, 2016) تدوین شد. ملاک ۱۵ جلسه نیز با توجه به بازه استاندارد پروتکل‌های زوج‌درمانی شناختی–رفتاری (معمولاً ۱۲ تا ۲۰ جلسه) و برای اطمینان از مواجهه کافی زوجین با مداخلات اصلی درمان و تمایز شکست واقعی از ترک زودهنگام تعیین گردید (Baucom, 2002 & Epstein). کیفیت‌سنجی درمانگران با اعمال معیارهای دارا بودن رویکرد اصلی شناختی–رفتاری، مجوز رسمی از سازمان نظام روانشناسی و حداقل ۵ سال سابقه مستمر در زوج‌درمانی انجام شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۹ فرد متأهل (۳ مرد و ۶ زن) با میانگین سنی ۳۳/۵ سال، میانگین ۲۱/۷ جلسه زوج‌درمانی و میانگین ۴/۷ سال زندگی مشترک بودند که هر یک تجربه خود از شکست درمان را به‌طور مستقل گزارش کردند. اگرچه واحد ایده‌آل تحلیل در زوج‌درمانی «زوج» است، اما به‌دلیل تمرکز مطالعه بر تجربه زیسته فردی از شکست و نیز ملاحظات عملی از جمله عدم تمایل یا امکان حضور هم‌زمان زوجین دچار تعارض شدید، مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی انجام شد. این محدودیت در تفسیر یافته‌ها لحاظ شده و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی تفصیلی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده‌است.

1. reserch field

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان

نام مستعار	جنس	سن	سن همسر	تحصیلات	تحصیلات همسر	تعداد جلسات	مدت تاهل	تعداد فرزند
فرناز	زن	۳۴	۳۱	کاردانی	دیپلم	۳۵	۲/۵ سال	۰
گلناز	زن	۲۵	۳۰	کاردانی	کارشناسی ارشد	۱۸	۵ سال	۰
سعید	مرد	۴۴	۳۴	کارشناسی	کارشناسی	۲۲	۷ سال	۲
عماد	مرد	۳۱	۳۱	کارشناسی ارشد	کارشناسی	۲۰	۲/۵سال	۰
محمدرضا	مرد	۳۱	۲۵	کارشناسی	کارشناسی	۱۵	۳/۵ سال	۰
نرگس	زن	۲۵	۳۰	دیپلم	کارشناسی	۲۵	۷ سال	۰
ترانه	زن	۳۸	۴۷	کاردانی	کارشناسی ارشد	۱۵	۳ سال	۱
سپیده	زن	۳۷	۳۹	کارشناسی ارشد	دکتری	۳۰	۱۰ سال	۰
فاطمه	زن	۳۷	۳۳	کارشناسی ارشد	دیپلم	۱۶	۲ سال	۲

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مبتنی بر راهنمای مصاحبه محقق‌ساخته بود. این راهنما با اتکا بر پیشینه پژوهش و پس از مشورت با متخصصان طراحی و طی یک بررسی راهنما[1] با دو شرکت‌کننده اصلاح و نهایی شد. سؤالات به‌صورت باز و غیرجهت‌دار تنظیم گردید تا ابعاد گوناگون تجربه شکست را پوشش دهد. محورهای اصلی مصاحبه شامل موارد زیر بود: اطلاعات جمعیت‌شناختی و زمینه درمان (مانند مدت ازدواج، تعداد جلسات و سوابق مراجعه)، ارزیابی کلی مراجع از درمان و شواهد موفقیت یا شکست، کیفیت رابطه درمانی و چگونگی تعامل درمانگر با هر یک از زوجین، فرآیند درمان شامل شناسایی مشکلات، تکنیک‌های آموزش‌داده‌شده و بخش‌های مفید یا بی‌فایده، کمّیت و کیفیت تکالیف خانگی و نحوه پیگیری آن‌ها و در نهایت، عوامل فردی مؤثر بر تغییر و پیشنهادهای مشارکت‌کنندگان برای بهبود درمان. مصاحبه‌ها به صورت آنلاین انجام و با میانگین مدت ۶۰ دقیقه ضبط و سپس پیاده‌سازی شدند.

تحلیل داده‌ها بر اساس مدل شش‌مرحله‌ای (Braun & Clarke, 2016) به صورت مستمر و همزمان با جمع‌آوری داده‌ها انجام شد. مراحل تحلیل شامل آشنایی با داده‌ها[2]، ایجاد کدهای مفهومی اولیه[3]، جستجوی مضمون‌ها[4]، بازنگری مضمون‌ها[5]، تعریف و نام گذاری مضامین[6] و تهیه گزارش[7] بود. همان‌طور که در بخش یافته‌ها مشاهده می‌شود، مسیر تحلیل به‌صورت پلکانی و از جزء به کل طراحی شده‌است. خوانش جدول از سمت چپ به راست، نمایانگر فرآیند انتزاع

1. pilot study
2. familiarization
3. coding
4. searching for themes
5. reviewing themes
6. defining and naming thems
7. writing report

تدریجی مفاهیم است، به‌طوری که مضامین جزئی‌تر و عینی‌تر (کدها و مضامین اولیه) در سمت چپ و مضامین کلی‌تر و تفسیری‌تر (مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر) در سمت راست جای گرفته‌است.

برای تأمین روایی[1] کیفی یافته‌ها از راهبردهای سه گانه زیر استفاده شد:

۱. بازبینی همتایان[2]: اساتید و متخصصان این حوزه، یافته‌ها و فرآیند تحلیل را نقد کردند.

۲. بازبینی اعضا[3]: خلاصه‌ای از یافته‌ها در اختیار تعدادی از شرکت‌کنندگان قرار گرفت و تأیید آنان مبنی بر انعکاس صحیح تجاربشان دریافت شد.

۳. توصیف عمیق و غنی[4]: در ارائه یافته‌ها، از نقل قول‌های مستقیم و متعدد شرکت‌کنندگان برای توصیف عمیق و جزئی تجارب، استفاده شد. برای اطمینان از پایایی داده‌ها از دو روش اصلی زیر استفاده شد:

۱. توافق بین کدگذاران[5]: حدود ۲۰ درصد از داده‌ها توسط یک کدگذار مستقل نیز کدگذاری شد و میزان توافق مطلوب (۸۵٪) حاصل گردید.

۲. مستندسازی دقیق و سیستماتیک: تمامی مصاحبه‌ها با دقت پیاده‌سازی شد و یادداشت‌های میدانی تفصیلی بلافاصله پس از هر مصاحبه تهیه گردید.

ملاحظات اخلاقی: مطالعه حاضر از کارگروه کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه علم و فرهنگ-جهاد دانشگاهی شناسه اخلاق IR.ACECR.REC.1402.008 دریافت کرده‌است. پس از دریافت کد اخلاق، مرحله میدانی پژوهش آغاز شد. محرمانه بودن اطلاعات، داوطلبانه بودن مشارکت، حق انصراف در هر مرحله و استفاده از اسامی مستعار رعایت شد.

یافته‌ها

جدول ۳ عناصر شکست زوج‌درمانی

مضمون فراگیر	مضمون	زیر مضمون
عدم توانمندی‌های پایه درمانگری	ناتوانی درمانگر در مدیریت جلسه	عدم عاملیت درمانگر
		نداشتن دانش و تخصص
	عدم خودآگاهی درمانگر	بیان باورهای شخصی در جلسه
		انتقال هیجان‌های منفی خود به مراجع
عدم توانمندی‌های ویژه زوج درمانگری	عدم پایبندی به اصول اخلاقی زوج‌درمانی	ارتباط یک سویه با یکی از زوجین
		دخالت در تصمیمات شخصی مراجع
		رازدار نبودن
		رهاسازی زوجین در شرایط آشفته
		صداقت نداشتن درمانگر
	بی‌توجهی درمانگر به ساختار زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری	هدفمند نبودن زوج‌درمانی
		عدم تبعیت از ساختار جلسه
	نداشتن مهارت کافی جهت انجام زوج‌درمانی	شناسایی نکردن نقطه صحیح مداخله
		ارائه رهنمودهای سطحی و خارج پروتکل
		عدم ارائه راهکار

1. validity
2. peer review or debriefing
3. member cheking
4. thick description
5. Inter-coder Agreement

ادامهٔ جدول ۳ عناصر شکست زوج‌درمانی

مضمون فراگیر	مضمون	زیر مضمون
عدم توانمندی‌های ویژه زوج درمانگری	افراط در استفاده از فنون زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری	آموزش مفرط فنون شناختی
		آموزش مفرط فنون رفتاری
		تکلیف دادن افراطی
	زوج‌درمانی بدون رصد پیشرفت	ارزیابی نکردن روند درمان
		بازخورد ندادن به زوج در مورد سیر درمان
ویژگی‌های زوجی موثر در ناکامی درمان		از هم‌گسیختگی مرز زوجین
		درمان‌جویی اجباری
		مسئولیت‌گریزی
		تجربه هیجان منفی در جلسات زوجی

همان طور که در جدول ۳ و ۴ آمده‌است پس از کدگذاری و تحلیل داده‌ها مجموعاً ۲ مضمون فراگیر[1]، ۹ مضمون و ۲۶ زیر مضمون استخراج شد.

جدول ۴ پیامدهای شکست زوج‌درمانی

مضمون	زیرمضمون
پیامدهای شکست زوج‌درمانی	برآورده نشدن انتظارات درمانی
	پیامدهای هیجانی ناامید کننده
	همکاری نکردن یکی از زوجین در ادامه درمان

عدم توانمندی‌های پایه درمانگری

این مضمون فراگیر به مجموعه عواملی اشاره دارد که در صورت فقدان یا نقص در درمانگر، مانع شکل‌گیری صحیح اتحاد درمانی می‌شوند. با توجه به نقش محوری رابطه درمانی در اثربخشی مداخلات وجود این کاستی‌ها می‌تواند به شکست فرآیند زوج‌درمانی بینجامد. این مضمون فراگیر شامل دو مضمون اصلی است:

۱. ناتوانی درمانگر در مدیریت جلسه: این زیرمضمون به فقدان عاملیت و رهبری مؤثر درمانگر در فرآیند جلسه اشاره دارد. در این شرایط، ساختار جلسه دچار اختلال شده و ممکن است مرزهای حرفه‌ای بین درمانگر و مراجع مخدوش گردد. همچنین، کمبود دانش تخصصی و مهارت‌های کاربردی درمانگر به عنوان عاملی کلیدی در کاهش اثربخشی مداخلات و عدم دستیابی به اهداف درمانی عمل می‌کند.

ترانه با عصبانیت در مورد اقتدار نداشتن درمانگر گفت: "*دکتر به شوهرم می‌گفت: این کارا رو بکن، شوهرم می‌گفت: نه من این کار رو می‌کنم. شوهرم می‌گفت که من چی‌کار می‌کنم. نمی‌ذاشت دکتر براش تصمیم بگیره، شوهرم برای دکتر تصمیم می‌گرفت.*"

۲. عدم خودآگاهی درمانگر: این زیرمضمون به انتقال ناخواسته باورهای ناسازگار و هیجانات منفی درمانگر به مراجع اشاره دارد. این پدیده عموماً ناشی از شناسایی نشدن باورهای بنیادی شخصی درمانگر و عدم توانایی در تنظیم هیجانات در خلال جلسه درمان است. این فرآیند باعث بی‌اعتمادی و ناامنی در مراجع شده و فضای هیجانی جلسه را به سمتی سوق می‌دهد که موانع شناختی-هیجانی جدی در مسیر درمان ایجاد می‌کند.

1. Overarching theme

نرگس با لحنی که نشان از ناامیدی داشت در مورد باورهای غلط درمانگر گفت: *" همش به من می‌گفت سخت نگیر، همه‌ی مردا همینن... همشون احمقن."*

عدم توانمندی‌های زوج درمانگری

این مضمون فراگیر به مجموعه‌ای از کاستی‌های تخصصی در درمانگر اشاره دارد که مختص فرآیند زوج‌درمانی است. حضور این عوامل در روند درمان، اختلال در شکل‌گیری اتحاد درمانی سه‌نفره و کاهش اثربخشی مداخلات را به دنبال دارد. این مضمون شامل پنج مضمون اصلی می‌باشد:

۱. عدم پایبندی به اصول اخلاقی زوج‌درمانی: این مضمون به تخطی درمانگر از چارچوب‌های استاندارد اخلاقی در فرآیند زوج درمانی اشاره دارد. مصادیق این پدیده شامل برقراری اتحاد نامتعادل با یکی از زوجین، مداخله در تصمیم‌های شخصی مراجعان (مانند اصرار بر تداوم رابطه علی‌رغم تمایل به جدایی)، عدم رعایت محرمانگی، خاتمه دادن غیرحرفه‌ای به جلسات بحرانی و عدم شفافیت می‌باشد. این رفتارها به تضعیف اعتماد درمانی و اخلال در یکپارچگی فرآیند درمان منجر می‌شود.

محمدرضا در خصوص بی‌توجهی درمانگر به تصمیم همسرش برای طلاق گفت: "*ولی خانمم بعد همه جلسات بازم گفت این زندگی رو نمی خوام. اون از جلسه اول هم گفت من نمی خوام این زندگی رو.*"

۲. بی‌توجهی به ساختار زوج‌درمانی شناختی-رفتاری: این مضمون به عدم پایبندی درمانگر به چارچوب ساختاریافته و هدفمند مدل شناختی- رفتاری اشاره دارد که شامل دو مؤلفه اصلی است: هدفمند نبودن اجرای جلسات درمانی و عدم التزام به چارچوب مشخص هر جلسه. این بی‌توجهی منجر به از دست رفتن تمرکز جلسات و اختلال در توالی منطقی مداخلات می‌شود.

گلناز با یاس در مورد اهداف متناقض خود و همسرش در زوج‌درمانی گفت: "*هدف شوهرم این بود که رابطه من با خانواده‌ش خوب باشه و پذیرای خانواده‌اش باشم که خیلی اتفاق نیفتاد. من هم دوست داشتم اولویت اول شوهرم باشم که این هم نشد.*"

۳. نداشتن مهارت کافی جهت انجام زوج‌درمانی: این مضمون به ضعف درمانگر در تشخیص شیوه مداخله بر اساس پروتکل شناختی-رفتاری اشاره دارد. این شرایط شامل عدم شناسایی دقیق باورهای ناسازگار و طرحواره های رابطه ای، عدم تعیین توالی صحیح مداخلات (فردی، زوجی، دارودرمانی) و جایگزینی تکنیک‌های تخصصی با راهکارهای سطحی و غیرساختاریافته می‌شود.

عماد در مورد عدم شناسایی نقطه صحیح مداخله توسط درمانگر گفت: "چیزی که تو خانومم به‌نظر خودم باید کشف می‌کرد افسردگی هست، خانومم خیلی وقتا بی‌دلیل گریه می‌کنه، یهو اشکش در میاد که متأسفانه اینو اصلاً مشاور بررسی نکرد یا نرسید. من فکر می‌کنم بیشتر موضوع برمی‌گرده به همسرم که تعادل رفتاری نداره ."

۴. افراط در کاربرد فنون شناختی-رفتاری: این مضمون به تخصیص نامتناسب و فاقد منطق تکالیف و تمرینات شناختی ـ رفتاری اشاره دارد. در این شرایط، حجم یا پیچیدگی مداخلات بدون تبیین ضرورت و اهداف کاربردی و بدون تناسب با ظرفیت و آمادگی مراجعان تعیین می‌شود. این رویکرد منجر به کاهش کیفیت اجرا، خستگی روانی و کاهش تدریجی مشارکت مراجعان در فرایند درمان می‌شود.

سعید در مورد میزان تکالیف مطرح شده در جلسات گفت: "زیاد بهمون تکلیف می‌داد ولی خیلی مفید نبود، همشو یادم نمیاد چیا بود وقت نمی‌کردیم همش رو انجام بدیم."

۵. زوج‌درمانی بدون پایش پیشرفت: این مضمون به عدم ارزیابی منظم و عینی تغییرات شناختی و رفتاری در فرآیند درمان اشاره دارد. در این شرایط، درمانگر شاخص‌های قابل اندازه‌گیری پیشرفت را ثبت نکرده و بازخورد مشخصی درباره میزان دستیابی به اهداف درمان به زوجین ارائه نمی‌دهد. این رویکرد به کاهش انگیزه مراجعان و تداوم جلسات بدون جهت‌گیری بالینی واضح منجر می‌شود.

سپیده در مورد بررسی انجام تکالیف توسط درمانگر گفت: "*درمانگر پیشنهاد داده بود با هم آشپزی کنیم تا صمیمیت بیشتر بشه ولی موقع کار باهم دعوامون شد. وقتی مشکل رو بهش گفتیم، دیگه راهنمایی نکرد که چطور بدون دعوا انجامش بدیم*".

ویژگی‌های زوجین در ناکامی درمان

این مضمون به وجود الگوهای شناختی ـ رفتاری ناسازگار در زوجین اشاره دارد که مانع از اثربخشی مداخلات درمانی می‌شود، همکاری در فرآیند درمان را محدود کرده و پاسخ‌دهی به مداخلات استاندارد را کاهش می‌دهند. این ویژگی‌ها که در چهار دسته قابل طبقه‌بندی هستند: ازهم‌گسیختگی مرز زوجین، درمان‌جویی اجباری، مسئولیت‌گریزی و تجربه هیجان منفی در جلسات زوجین.

فاطمه در مورد انگیزه همسرش برای شرکت در جلسات زوج‌درمانی گفت:"*همسرم برا این قبول کرد بیاد پیش مشاور که ما قبول کنیم که دخترش هیچ مشکلی نداره، خودشم رفتارش طبیعیه*. این که قبول کنه رفتاراش اشتباهه براش خیلی سخته، فکر می‌کنه اگه بپذیره همه‌ی انگشتا می‌ره سمت اون."

پیامد شکست زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری

شکست زوج‌درمانی پیامدهایی دارد که برای مراجعین ناخوشایند است، این زیر مضمون‌ها عبارتند از: عدم برآورده شدن انتظارات درمانی، پیامدهای هیجانی ناامیدکننده، عدم همکاری زوج در ادامه دادن درمان

فرناز در مورد انتظار برآورده نشده خود از درمانگر گفت: "*بعضی وقتا از مشاورم ناراحت می‌شم؛ چرا بهم نگفت که شوهرم تغییر نمی‌کنه؟ اگه می‌دونستم، قاطع‌تر تصمیم می‌گرفتم و زندگی‌م به این روز نمی‌افتاد. فکر می‌کنم فقط هدفش ادامه دادن زندگی بود*".

بحث و نتیجه گیری

تحلیل تجارب زوجین نشان داد، درمانگران ناموفق با فقدان اقتدار حرفه‌ای، اعتماد و امنیت روانی مراجعان را تضعیف می‌کنند. این یافته اگرچه با پژوهش (Antaki & Jahoda, 2010 ;Gurman, 2008) درباره اهمیت ساختار و رهبری جلسه همسو است، اما درعین حال نشان می‌دهد که در بافت فرهنگی ایران، این فقدان اقتدار پیامدی فراتر از یک "ضعف فنی" دارد. همانطور که رزانی و صادقی (۱۳۹۶) و قاضی‌مقدم (۲۰۰۹) نیز تأکید کرده‌اند، در فرهنگی که مراجعان بر اساس طرحواره‌های ریشه‌دار، درمانگر را در نقش مرجع قدرت می‌بینند، این ضعف مستقیماً به یک "اسناد منفی فرهنگی" مانند "این درمانگر صلاحیت لازم را ندارد" دامن می‌زند. بنابراین، می‌توان گفت که در این بافت، فقدان اقتدار نه تنها یک نقص فنی، بلکه یک "تابوی فرهنگی" محسوب می‌شود که شکست درمان را تسریع و غیرقابل اجتناب می‌سازد.

تحلیل تجارب زوجین در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عدم خودآگاهی درمانگر و وجود اضطراب‌های حل‌نشده (مانند ترس از ترک شدن) در وی، می‌تواند به‌طور مستقیم به شکست درمان بینجامد. این یافته با پژوهش (Clements, 2021) در مورد تأثیر ویژگی‌های شخصی درمانگر بر نتایج درمان و نیز با مطالعه (Prasko et. al., 2023) در

خصوص نقش خودآگاهی در افزایش اثربخشی درمانگر، همسویی کامل دارد. از منظر مدل شناخت ـ هیجان ـ رفتار، درمانگر فاقد خودآگاهی، قادر به تشخیص الگوهای فکری تحریف‌شده خود نیست. از نگاه مدل ارزیابی شناختی (Borkovec et al., 2002) درمانگری که درگیر مسائل حل‌نشده شخصی است، ممکن است به‌طور ناخودآگاه از سوی مراجع به عنوان "غیرقابل اعتماد" ارزیابی شود. این ارزیابی منفی، اتحاد درمانی را تضعیف کرده و احتمال مقاومت در برابر فرآیند درمان را افزایش می‌دهد. بنابراین، خودآگاهی درمانگر یک پیش‌نیاز اساسی برای اجرای مؤثر مداخلات شناختی ـ رفتاری و ایجاد تغییر پایدار در رابطه زوجین به شمار می‌رود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که نقض اصول اخلاقی توسط درمانگر، به ویژه تبانی با یک طرف و تحمیل ترجیحات شخصی، از مهم‌ترین عوامل شکست درمان در ایران است. این یافته با پژوهش‌های (Stiefel, Bourquin & Totton, 2017; Saraga, 2023) همسو است. آنچه در بافت فرهنگی ایران این مسئله را بحرانی می‌کند، تعارض بین تابوی فرهنگی "طلاق" و اصل "خودمختاری مراجع" است. از منظر مدل شناختی-رفتاری (Epstein & Baucom, 2002)، این نقض اخلاقی چرخه معیوبی ایجاد می‌کند: در سطح شناختی با اسناد منفی، در سطح هیجانی با بی‌اعتمادی و در سطح رفتاری با مقاومت. در فرهنگی با حساسیت ارتباطی بالا مانند ایران، این مسئله به "فاجعه درمانی" غیرقابل ترمیم تبدیل می‌شود.

مطالعه حاضر نشان می‌دهد که عدم پایبندی به ساختار درمانی از عوامل اصلی شکست زوج‌درمانی شناختی-رفتاری است. این یافته با پژوهش‌های پیشین در زمینه اهمیت پایبندی به ساختار درمانی(Datilio & Epstein, 2016 ;Kysely et al., 2020) همسویی کامل دارد. از منظر چارچوب شناختی-رفتاری و بر اساس مدل (Baucom, 2002 & Epstein)، این شکست را می‌توان به عدم اجرای ارزیابی اولیه نظام‌مند، مفهوم‌پردازی موردی و تعیین اهداف مشخص نسبت داد که در نهایت مانع از شناسایی و شکستن چرخه‌های معیوب شناختی-رفتاری می‌شود.

بر اساس تحلیل ها ارائه تکالیف خانگی زیاد و غیرهمخوان با ظرفیت مراجعان، نه تنها تأثیر مثبت ندارد بلکه می‌تواند نتایج معکوس به همراه داشته‌باشد. این یافته با هشدار(Castonguay et al., 2021) درباره پیامدهای پایبندی سفت و سخت به تکنیک‌ها همسویی نسبی دارد. از منظر مدل شناختی (Beck, 1988) هنگامی که تکالیف درمانی با توانایی و ارزش‌های مراجع همخوانی نداشته باشد، احتمال عدم انجام آنها افزایش می‌یابد. این شکست در انجام تکالیف به طور مستقیم به شکل‌گیری و تقویت شناخت‌های ناکارآمد در مراجع منجر می‌شود؛ باورهایی از قبیل "من نمی‌توانم تغییر کنم" یا "این درمان مؤثر نیست". این شناخت‌های ناکارآمد به نوبه خود باعث کاهش انگیزه و اجتناب از مشارکت فعال در جلسات درمانی می‌گردد.

مطالعه حاضر نشان می دهد که غفلت از ارزیابی تکالیف خانگی و پایش پیشرفت، از عوامل مؤثر در شکست زوج‌درمانی شناختی ـ رفتاری محسوب می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (D'Aniello et al., 2021) در مورد پیامدهای منفی عدم پایش پیشرفت و(Mennenga et al., 2023) درباره از دست رفتن فرصت‌های تمرین مهارت‌ها همسو است. از منظر نظریه شناختی-رفتاری، این شکست درمانی ناشی از نقص در نظارت نظام‌مند است که (Halford, Pepping & Petch, 2015) بر آن تأکید داشته‌اند. فقدان بازخورد منظم، امکان اصلاح سوگیری‌های شناختی مرتبط با تکالیف و تقویت خودکارآمدی زوجین را سلب کرده و در نتیجه به تداوم چرخه‌های معیوب شناختی-رفتاری و در نهایت شکست درمان می‌انجامد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ویژگی‌های منفی زوجین از جمله مسئولیت‌گریزی و درمان‌جویی اجباری در شکست درمان نقش دارند که این یافته با نتایج مطالعات پیشین (Gold & Stricker, 2011 ; Smoliak et al., 2021) همسو است. از منظر نظریه شناختی-رفتاری، این یافته بر اساس مدل چرخه‌های علیت حلقوی (Epstein &

Baucom, 2002)تبیین می‌شود. مسئولیت‌گریزی و احساسات منفی نسبت به درمانگر، اجرای مداخلات ساختاریافته CBCT را مختل می‌کند. در بافت فرهنگی ایران، این چالش‌ها ابعاد پیچیده‌تری می‌یابند. همانطور که در پژوهش‌های متعدد (اقبال، شریعتمدار و سنگده، ۱۴۰۱؛ رضایی، حیدری، رضاعی و خزائی، ۱۴۰۰) اشاره شده، سبک‌های مقابله‌ای نافعال مانند اجتناب، کناره‌گیری و پذیرش سرنوشت در فرهنگ جمع‌گرای ایرانی، همراه با ترس از استیگما و اهمیت حفظ آبرو، می‌تواند به تعویق انداختن مراجعه برای درمان و مسئولیت‌گریزی را تشدید کند.

یکی از یافته‌های این پژوهش نشان داد که شکست زوج‌درمانی شناختی-رفتاری برای مشارکت‌کنندگان به پیامدهایی چون تشدید ناامیدی، اسنادهای منفی (مانند «درمانگر بی‌کفایت است» یا «این روش درمانی بی‌فایده است») و کناره‌گیری از ادامه درمان انجامید. این یافته با پژوهش‌های پیشین درباره عواقب درمان ناموفق (Knox et al., 2022) و نقش تعیین‌کننده انتظارات مراجعان در تداوم یا قطع درمان (Tambling & Johnson, 2010) همسو است. تبیین این چرخه معیوب از لنز مدل ارزیابی شناختی ساده است: هنگامی که انتظارات اولیه مراجعان از درمان برآورده نمی‌شود، ارزیابی منفی آنان از کل فرایند درمان فعال می‌شود. این ارزیابی منفی، هیجانات ناامیدی و خشم را برمی‌انگیزد، به اسنادهای ناکارآمد دامن می‌زند و در نهایت به رفتارهای کناره‌گیرانه می‌انجامد که خود چرخه را تشدید می‌کند.

در مجموع، بر پایه تحلیل تجارب شرکت‌کنندگان، شکست زوج‌درمانی شناختی-رفتاری در ایران حاصل چرخه‌ای معیوب و چندعاملی است که از تعامل کاستی‌های درمانگر ویژگی‌های بازدارنده زوجین و اجرای نامناسب پروتکل درمانی شکل می‌گیرد. در یک سوی این چرخه، درمانگران ناموفق با فقدان اقتدار حرفه‌ای، ضعف تشخیصی و خودآگاهی پایین، اعتماد مراجعان را تضعیف می‌کنند؛ مشکلی که به‌ویژه در بافت فرهنگی سلسله‌مراتبی ایران -که مراجعان انتظار رهبری قاطع از متخصص دارند- و در سایه تعارض میان تابوی طلاق و اصل خودمختاری مراجع، تشدید می‌شود. در سوی دیگر ویژگی‌های ناکام‌کننده زوجین از جمله مسئولیت‌گریزی، درمان‌جویی اجباری و مقاومت، در ترکیب با اجرای انعطاف‌ناپذیر پروتکل (نظیر ارائه تکالیف افراطی ناهمخوان با فرهنگ آموزش‌محور و عدم پایش پیشرفت)، مشارکت درمانی را مختل کرده و چرخه ناامیدی و کناره‌گیری را کامل می‌کند. این مطالعه با آشکارسازی این شبکه درهم‌تنیده، بر ضرورت افزایش توانمندی‌های پایه و تخصصی درمانگران، غربالگری نشانگان منفی پیش‌آگهی و بومی‌سازی هوشمندانه پروتکل‌ها برای گسستن این چرخه و کاهش هزینه‌های مادی و عاطفی شکست درمان تأکید می‌کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه است که تفسیر یافته‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نخست، نمونه کیفی و هدفمند متشکل از ۹ شرکت‌کننده تهرانی، تعمیم‌پذیری به زوجین سایر مناطق با خرده‌فرهنگ‌های متفاوت را محدود می‌کند. دوم، کنترل نشدن سابقه درمان‌های قبلی، امکان بررسی اثر خالص زوج‌درمانی شناختی-رفتاری را کاهش می‌دهد. سوم، ماهیت خودگزارشی داده‌ها و عدم جمع‌آوری هم‌زمان روایت هر دو زوج، از درک کامل پویایی‌های تعاملی زوجین جلوگیری کرده است. همچنین، مصاحبه حداکثر تا ۶ ماه پس از درمان، امکان بررسی پایداری تغییرات در بلندمدت را فراهم نمی‌سازد.

بر پایه این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از شهرهای مختلف، به بررسی تجارب زوج‌درمانی در بافت‌های فرهنگی گوناگون بپردازند و با مستندسازی سوابق درمانی، اثر مداخلات گذشته را کنترل کنند. به‌کارگیری روش‌های مکمل نظیر مشاهده جلسات، مصاحبه‌های مشترک زوجی و طراحی‌های طولی می‌تواند داده‌های غنی‌تر و درکی عمیق‌تر از پایداری تغییرات فراهم آورد. در سطح کاربردی،

طراحی برنامه آموزشی با هدف ارتقای بینش فرهنگی و مهارت‌های عملی درمانگران (شامل غربال‌گری نشانگان منفی، مدیریت جلسات فردی در فرآیند زوج‌درمانی، طراحی تکالیف همخوان با ارزش‌های مراجعان و تلفیق مداخلات هیجانی با چارچوب شناختی-رفتاری) ضروری است. در نهایت، یک برنامه پژوهشی چندمرحله‌ای با محوریت «بومی‌سازی و ارزیابی اثربخشی زوج‌درمانی شناختی-رفتاری در ایران» توصیه می‌شود که از کاوش کیفی تجارب درمانگران آغاز شده، به طراحی پروتکل بومی‌شده انجامد و با آزمون تجربی تأثیر آموزش آن بر نتایج درمان تکمیل گردد.

منابع

الف) منابع فارسی

اپستین، نورمن بی و باکوم، دانلد اچ (۲۰۰۲). *زوج‌درمانی شناختی- رفتاری پیشرفته، یک رویکرد بافت مدار* (ترجمه نینا جمشیدنژاد، ۱۳۹۷). تهران: انتشارات ارجمند.

اقبال، نجمه، شریعتمدار، آسیه و خدادادی سنگده، جواد (۱۴۰۱). تجارب پدیداری مبتنی بر رودربایستی در روابط زوجی زنان با صمیمیت پایین. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۳، (۵۲)، ۲۸۱-۳۰۹. https://civilica.com/doc/1532355

براون ویرجینیا و کلارک ویکتوریا (۲۰۱۶). *پژوهش کیفی موفقیت آمیز: راهنمای عملی برای مبتدیان* (ترجمه شیوا گرانمایه پور و امیرعلی مازندرانی، ۱۴۰۱). تهران: انتشارات ارجمند.

بک، جودیت (۱۹۸۸). *شناخت درمانی: مبانی و فراتر از آن* (ترجمه لادن فتی و فرید حسینی، ۱۴۰۳). چاپ بیستم، تهران: انتشارات دانژه.

خزائی، علی، پولادی ریشهری، علی و عینی پور، جواد (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای باورهای ارتباطی و خودتنظیمی زناشویی در ارتباط بین دیدگاه فهمی همسر و تعارضات زناشویی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۶ (۱)، ۳۰۳-۳۱۸. Doi: 10.22059/japr.2023.355587.644546

خزائی، حبیب، رضایی، لیلا و شهدی پور، ندا (۱۳۹۴). تبیین علل خروج از روان درمانی: یک مطالعه کیفی. همایش سالانه انجمن علمی روانپزشکان ایران. https://www. id.ir/paper/828750/fa

داتیلیو، فرانک ام (۲۰۱۰). *درمان شناختی- رفتاری با زوج‌ها و خانواده‌ها: راهنمای جامع برای درمانگران* (ترجمه نبی اله خواجه، پریناز سجادیان و فاطمه بهرامی، ۱۳۹۱). تهران: انتشارات کتاب ارجمند.

رضایی، لیلا، حیدری، شیما، رضاعی، فاطمه و خزایی، حبیب (۱۴۰۰). چالش‌ها و فرصت‌های پیش روی روان درمانی در ایران: یک مطالعه کیفی. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۸(۲)، ۱-۱۳. SID. https://sid.ir/paper/962417/fa

زرانی فریبا، صادقی سعید (۱۳۹۶). نقش فرهنگ در آسیب شناسی روانی و روان‌درمانی: تلویحاتی برای ارتقاء صلاحیت فرهنگی روان درمانگران. *رویش روان شناسی*، ۶ (۲)، ۱۴۹-۱۶۸.

کاوه فارسانی، ذبیح اله، صفی، سعید، و بهمنی، احمد (۱۳۹۸). برنهادی مقدماتی در زمینه مشاوره خانواده با رهیافت مبتنی بر فرهنگ ایرانی - اسلامی. https://civilica.com/doc/130094

گورمن، آلن. اس (۲۰۰۸). *راهنمای بالینی زوج‌درمانی* (ترجمه رزیتا امانی، محمدرضا مجذوبی و صالح سپهری فر، ۱۴۰۱). چاپ دوم، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.

میریام، شاران بی و تیسدل الیزابت جی (۲۰۱۶). *پژوهش کیفی: راهنمای طراحی و کاربست* (ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، ۱۴۰۲). چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.

هالفورد، کیم (۲۰۰۳). *زوج‌درمانی کوتاه مدت: یاری به زوجین برای کمک به خودشان* (ترجمه مصطفی تبریزی، مژده کاردانی و فروغ جعفری، ۱۳۸۷). چاپ دوم، تهران: انتشارات فراروان.

ب) منابع لاتین

Alfonsson, S., Fagernäs, S., Beckman, M., & Lundgren, T. (2024). Psychotherapist factors that patients perceive are associated with treatment failure. *Psychotherapy*, 61 (3): 241-249.

Doi: 10.1037/pst0000527

Antaki, C., & Jahoda, A. (2010). Psychotherapists' practices in keeping a session 'on-track' in the face of clients' 'off-track' talk. *Communication & Medicine*, 7 (1) :11-21.

Doi: 10.1558/cam.v7i1.11

Borkovec, T. D., Newman, M. G., Pincus, A. L., & Lytle, R. (2002). A component analysis of cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder and the role of interpersonal problems. *J Consult Clin Psychol*, 70 (2), 98-288. PMID: 11952187.

Castonguay, L. G., Boswell, J. F., Constantino, M. J., Goldfried, M. R., & Hill, C. E. (2010). Training implications of harmful effects of psychological treatments. *American Psychologist*, 65 (1): 34–49. https://doi.org/10.1037/a0017330

Clements, A. L. (2021). The person of the therapist: therapists' personal characteristics as predictors of working alliance and treatment outcome .*Doctoral Dissertation*, University of Kentucky. https://doi.org/10.13023/etd.2021.002

Dattilio, F. M. & Epstein, N. B. (2016). *Handbook of Family Therapy: Cognitive-Behavioral Couple and Family Therapy*. London: Imprint Routledge.

D'Aniello, C., Anderson, S. R. & Tambling R. R. (2021). Psychotherapeutic processes associated with couple therapy discontinuance: An observational analysis using the rapid marital interaction coding system, *Journal of Marital and Family Therapy*, 47 (4): 891-908.

https://doi.org/10.1111/jmft.12482

Driver, J. L. (2007). Observations of newlywed interactions in conflict and in everyday life. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 67*(9-B), 41-54.

Friedberg, R. D. (2006). A cognitive-behavioral approach to family therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36: 159-165. https://doi.org/10.1007/s10879-006-9020-2

Ghazi-Moghadam. (2009). A qualitative study of the perceived attitudes toward psychotherapy and therapists among Iranian clients. Tehran: University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences.

Gold, J., & Stricker, G. (2011). Failure in psychodynamic psychotherapy. *J Clin Psychol:* 67 (11): 1096-1105. Doi: 10.1002/jclp.20847

Halford, W. K., Pepping, C. A. & Petch, J. (2015). The gap between couple therapy research and practice effectiveness. *Journal of Marital and Family Therapy*, 42 (1): 32-44.

Doi: 10.1111/jmft.12120

Hao, W. (2022). Reverse frustrating object in couples. *Psychoanalysis and Psychotherapy in China*, 5 (2): 190-205.

Knox, S., Miller, C., Twidwell, R. E., & Knowlton, G. (2022). Client perspectives on psychotherapy failure. *Psychotherapy Research*, 33 (3): 298–315.

https://doi.org/10.1080/10503307.2022.2110020

Kysely, A., Bishop, B., kane, R., Chenge, M., De Palma, M., & Rooney, R. (2020). Expectation and experiences of couples receiving therapy through videoconferencing: A Qualitative Study, *Front Psychol*. 21 (10): 29-92. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02992. PMID: 32038380; PMCID: PMC6985577.

Lambert, M. J. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectical therapists. In J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Eds.) , *Handbook of psychotherapy integration*, 94-129.

Lampropoulos, G. k. (2011). Failure in psychotherapy: An Introduction. *J chin Psychol*, 67 (11), 1093-5. Doi: 10.1002/jclp.20858

Mennenga, K. D., Tambling, R. R., Johnson, L. N., & Anderson, S. R. (2023). Gender and content differences in domain and focus of homework used in couple therapy. *The Family Journal*, *31* (4): 572-579. https://doi.org/10.1177/10664807231168857

Prasko, J., Ociskova, M., Abeltina, M., Krone, I., Kantor, K., Vanek, J., Slepecky, M., Minarikova, K., Mozny, P., Piliarova, M., & Bite, I. (2023). The importance of self-experience and self-reflection in training of cognitive behavioral therapy. *Neuro Endocrinol Lett*, 44 (3):152-163. PMID: 37392442.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2018). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis* (9th Ed.). Oxford University Press.

Roesler, C. (2020). Effectiveness of couple therapy in practice settings and identification of potential predictors for different outcomes: Results of a german nationwide naturalistic study. *Family Process*, 59 (2): 390-408. Doi: 10.1111/FAMP.12443

Smoliak, O., Rice, C., Knudso

n-Martin, C., Briscoe, C., LeCouteur, A., LaMarre, A., & Vesely, L. (2021). Denials of responsibility in couple therapy. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 21 (4): 344–365. https://doi.org/10.1080/15332691.2021.1967248

Stiefel, F., Bourquin, C. & Saraga, M. (2023). Collusion revisited: a narrative review of dyadic collusions. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 53: 333–341.

https://doi.org/10.1007/s10879-023-09585-8

Stokstad, S., Hu, CH., & Parussa, G. (2023). *Couple Therapy*. Elsevier eBooks, 504-515.
https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00034-5

Tambling, R. & Johnson, L. N. (2010). Client expectations about couple therapy. *American Journal of Family Therapy*, 38 (4): 322-333. DOI:10.1080/01926187.2010.493465

Totton, N. (2017). *The Political Self: Understanding the Social Context for Mental Illness*. 1st Edition, Routledge, EBook. ISBN9780429482762

Verhofstadt, L. L., Lemmens, G. M. D., Vanhee, G. (2020). *Relationship Distress: Empirical Evidence for a Relational Need Perspective*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36560-8_16

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۲۱۱-۲۵۸۸
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ - ۲۶۷۶

بررسی روایی و پایایی مقیاس سنجش بخشش زناشویی؛ بومی سازی بر فرهنگ ایرانی ـ اسلامی

میلاد شماخته ✉

استادیار، گروه معارف اسلامی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. **نویسنده مسئول:** shamakhte1997@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۸
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

واژگان کلیدی:
بخشش زناشویی
بومی‌سازی، روایی
مقیاس سنجش
فرهنگ ایرانی -اسلامی

چکیده

بخشش زناشویی به عنوان یکی از فرآیندهای مهم روان‌شناختی در مدیریت تعارضات و ترمیم آسیب‌های عاطفی در ازدواج مطرح است. پژوهش حاضر با هدف توسعه و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سنجش بخشش زناشویی متناسب با فرهنگ ایران-اسلامی و بر اساس مدل اجتماعی-روان‌شناختی مک‌کالو و همکاران (۱۹۹۸) انجام شد. مطالعه با رویکرد ترکیبی (کیفی-کمی) و در پنج مرحله شامل مرور ادبیات، مطالعه کیفی، تولید آیتم‌ها، اعتبارسنجی محتوا و ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی اجرا گردید. در مرحله کیفی، ۱۳ فرد متأهل به روش هدفمند انتخاب و از آن‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گرفته‌شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل تماتیک در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰ تحلیل گردید. جامعه آماری بخش کمی شامل تمامی افراد متأهل ساکن تهران در سال ۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به روش ترکیبی گلوله‌برفی و در دسترس انجام شد. گروه مطالعه اول برای تحلیل عامل اکتشافی شامل ۳۵۱ نفر (۲۲۷ زن، ۱۲۴ مرد) و گروه مطالعه دوم برای تحلیل عامل تأییدی، اعتبار همگرا، اعتبار مبتنی بر معیار و پایایی شامل ۴۴۳ نفر (۳۴۱ زن، ۱۰۲ مرد) بود. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس محقق‌ساخته بخشش زناشویی، مقیاس بخشش مرتبط با تخلف زناشویی (MOFS)، مقیاس نشخوار ذهنی و فرم اطلاعات جمعیتی بود. اعتبار محتوایی با نظر پنج کارشناس و با استفاده از شاخص‌های CVI و CVR بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که تحلیل تماتیک مصاحبه‌ها منجر به شناسایی چهار مضمون اصلی «اجتناب، تمایل به انتقام، بخشش مشروط و بخشش بی‌قید و شرط» شد. تحلیل عامل اکتشافی ساختار چهارعاملی را با بارگذاری گویه‌ها از ۰/۴۵ تا ۰/۹۴ و واریانس تبیین‌شده تجمعی ۶۱/۸۱ درصد تأیید کرد. تحلیل عامل تأییدی نیز برازش مدل چهارعاملی را با شاخص‌های GFI=۰,۹۱، CFI=۰,۸۹، RMSEA=۰,۰۷ و SRMR=۰,۰۶ تأیید شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد اجتناب (۰/۹۳)، تمایل به انتقام (۰/۸۶)، بخشش مشروط (۰/۸۷) و بخشش بی‌قید و شرط (۰/۸۸) نشان‌دهنده پایایی مطلوب مقیاس بود. اعتبار همگرا با همبستگی معنادار ابعاد مقیاس با مقیاس MOFS (از ۰/۴۲- تا ۰/۵۸) و اعتبار مبتنی بر معیار با همبستگی قوی‌تر نشخوار ذهنی با اجتناب و انتقام (به ترتیب ۰/۵۱ و ۰/۴۷) نسبت به ابعاد بخشش (۰/۲۵- تا ۰/۳۵-) تأیید گردید.

استناد: شماخته، میلاد (۱۴۰۴). بررسی روایی و پایایی مقیاس سنجش بخشش زناشویی؛ بومی سازی بر فرهنگ ایرانی ـ اسلامی، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۴۱-۱۵۸.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.560910.1870

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Investigating the validity and reliability of the marital forgiveness measurement scale; localization to Iranian-Islamic culture

Milad Shamakhte ✉

Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.
Corresponding Author: shamakhte1997@gmail.com

Article Info

History
Received: October 20, 2025
Accepted: February 26, 2026

Keywords
Marital forgiveness
Iranian-Islamic culture
McCullough theory
factor analysis

Abstract

Marital forgiveness is considered an important psychological process in managing conflicts and repairing emotional damage in marriage. The aim of this study was to develop and evaluate a native marital forgiveness scale based on the social and psychological model of McCullough et al. (1998). The study consisted of two stages: the first stage with 351 participants for exploratory factor analysis (EFA) and the second stage with 443 participants for confirmatory factor analysis (CFA), convergent and criterion-based validity, and reliability analysis. The scale development process included a literature review, a qualitative study with interviews of Iranian participants from different cultures, item generation, content-based validity, and scale administration. EFA analysis identified four main factors including “avoidance”, “tendency for revenge”, “conditional forgiveness”, and “unconditional forgiveness”, which explained a total of 61.79% of the variance. (CFA) confirmed the four-factor structure and the second-order model and showed that the scale has good fit, convergent validity, criterion-based validity, and high reliability (α=0.93). The results showed that marital forgiveness is associated with a decrease in avoidance and desire for revenge and an increase in positive relationship behaviors, and the presented scale is considered an appropriate tool for measuring the willingness to forgive one's spouse's transgressions in Iranian-Islamic culture.

Citation: Shamakhte, M. (2026). Investigating the validity and reliability of the marital forgiveness measurement scale; localization to Iranian-Islamic culture. *Cultural Psychology, 9*(2), 141-158.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.560910.1870

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

افراد در زندگی زناشویی خود با تعارضات زیادی مواجه می‌شوند. این تعارضات ممکن است ناشی از رخدادهای روزمره یا رویدادهای مخربی، مانند خیانت باشد. اگر زوجین نتوانند به شیوه‌ای مؤثر با این تعارضات برخورد کنند، ابعاد مهمی از روابط زناشویی مانند صمیمیت و رضایت زناشویی، به دلیل آسیب‌های عاطفی دچار اختلال خواهد شد (فینچم و همکاران، ۲۰۰۴؛ گوردون و همکاران، ۲۰۰۹). زوجینی که به شیوه‌ای مؤثر با تعارضات روبه‌رو می‌شوند، توانایی درک بهتری از یکدیگر دارند و یاد می‌گیرند به باورها و خواسته‌های همدیگر احترام بگذارند (لگت و همکاران، ۲۰۱۲). بر اساس مطالعات، تکنیک‌های حل تعارض و مهارت‌های ارتباطی به تنهایی، به ویژه در مواجهه با مشکلات جدی مانند خیانت، کمتر از آنچه انتظار می‌رود مؤثر هستند (گاتمن،۲۰۱۱). بنابراین، بخشش به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای مدیریت مشکلات زناشویی مطرح می‌شود (گوردون و بوکام، ۲۰۰۳). مؤثرترین شیوه‌های درمان زوجین، از جمله زوج‌درمانی گاتمن و درمان متمرکز بر هیجان (EFT)، معمولاً از مداخلات مرتبط با بخشش بهره می‌برند، به‌ویژه زمانی که هدف، ترمیم آسیب‌های عاطفی شدید است (گاتمن، ۲۰۱۱؛ ولدارسکی و همکاران، ۲۰۱۴). مطالعات نشان داده‌اند که بخشش با رضایت زناشویی، تعهد، کیفیت و ثبات رابطه همبستگی مثبت دارد (فینچم و بیچ، ۲۰۰۲؛ گوردون و همکاران، ۲۰۰۹؛ نوواک و همکاران، ۲۰۱۷).

مطالعات در ایران، به جایگاه بخشش در روابط زناشویی، توجه دارند(شماخته، صادقی سرشت، مصلحی، ۱۴۰۵) کیفیت رابطه و سطح رضایت زناشویی به‌عنوان عواملی مهم که بر فرآیند بخشش زناشویی تأثیر می‌گذارند، شناسایی شده‌اند (چلیک و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس یافته‌ها، افرادی که از سطح رضایت زناشویی بالاتری برخوردار بوده‌اند، تمایل بیشتری به بخشش سریع‌تر همسر خود نشان داده‌اند (آتسکن، ۲۰۱۴؛ چلیک و همکاران، ۲۰۲۲؛ شاهان، ۲۰۲۱). علاوه بر این، همبستگی مثبتی بین سازگاری زناشویی و بخشش مشاهده شد (یامان-آکپینار و آلتونسو-سونمز، ۲۰۲۱).

پیشینه پژوهش نشان می‌دهد بخشش با رضایت زناشویی همبستگی مثبت دارد. برای تبیین چگونگی وقوع بخشش، مدل‌های نظری متعددی ارائه شده‌است. انرایت و همکاران (۱۹۹۶) مدلی چهارمرحله‌ای ارائه دادند که طی آن افراد ابتدا نسبت به واکنش‌های عاطفی خود آگاه می‌شوند، سپس راهبردهایی برای مدیریت احساسات منفی جستجو می‌کنند، پس از انتخاب بخشش به عنوان مکانیزم مقابله‌ای، بازنگری بر آسیب تجربه‌شده و همدلی با خاطی انجام می‌دهند و در نهایت درمی‌یابند که همه انسان‌ها ممکن است اشتباه کنند (باسکین و انرایت، ۲۰۰۴). وورثینگتون و همکاران (۲۰۰۵) نیز بخشش را دارای دو مرحله تصمیم‌گیری و درگیری عاطفی دانسته و مدل پنج مرحله‌ای ریچ (یادآوری، همدلی، نوع‌دوستی، تعهد و حفظ) را توسعه دادند. در این مدل، افراد با یادآوری رویداد آسیب‌زا، همدلی با خاطی و مرور تجربیات خود از بخشیده شدن، احساسات مثبت را تقویت کرده و در نهایت با ابراز هیجانات، عمل بخشش را انجام می‌دهند.

مک‌کالو و همکاران (۱۹۹۸) مدل اجتماعی-روان‌شناختی بخشش را مطرح کردند که بر سیستم‌های انگیزشی تأکید دارد. بر اساس این مدل، رویدادهای آسیب‌زا می‌توانند ترس و اضطراب ایجاد کرده و منجر به اجتناب از شریک زندگی شوند که ممکن است به خشم و تمایل به انتقام تبدیل شود (گاتمن، ۱۹۹۳). احتمال بخشش زمانی کاهش می‌یابد که اجتناب و تمایل به انتقام وجود داشته‌باشد. در مقابل، عواملی مانند همدلی، دلسوزی، رفتارهای اجتنابی و انتقام‌جویانه را کاهش داده و رفتار مثبت نسبت به خاطی را افزایش می‌دهند (مک‌کالو، ۲۰۰۰). مک‌کالو همچنین نشان داد افراد برای حفظ رابطه، بیشتر مایل به بخشش شریک زندگی خود هستند، اما این تمایل به رضایت از رابطه، تعهد زناشویی و صمیمیت با خاطی وابسته است (پالریو و همکاران، ۲۰۰۵؛ نواک و همکاران، ۲۰۱۷؛ دونوان و پریستر، ۲۰۲۰). اگرچه مدل‌های مذکور به جنبه‌های متفاوتی از بخشش می‌پردازند، اما در یک ویژگی مشترکند: تأکید بر ابعاد مثبت و منفی بخشش. در تمامی این مدل‌ها، بخشش با کاهش رفتارهای اجتنابی و تمایل به انتقام و افزایش همدلی و مهربانی توصیف شده‌است (انرایت و همکاران، ۱۹۹۸؛ وورثینگتون و همکاران، ۲۰۰۵؛ مک‌کالو، ۲۰۰۰).

چندین مقیاس در حوزه سنجش، برای اندازه‌گیری بخشش وجود دارد که شامل بخشش خاص تخلف، بخشش ذاتی و بخشش دوگانه است (مک‌کالو و ورثینگتون، ۱۹۹۹). مقیاس‌هایی که ویژه سنجش بخشش در ازدواج طراحی شده‌اند عبارتند از: مقیاس بخشش خاص تخلف زناشویی (پالریو و همکاران، ۲۰۰۹)، فهرست بخشش (گوردون و بوکام، ۲۰۰۳)، مقیاس بخشش زناشویی (فینچام و همکاران، ۲۰۰۴) و مقیاس گرایش زناشویی (فینچام و همکاران، ۲۰۰۲). در ایران نیز نسخه‌های ترجمه‌شده‌ای از این ابزارها به کار رفته‌است؛ از جمله مقیاس گرایش زناشویی (بوگای، ۲۰۱۴)، مقیاس خاص تخلف زناشویی (ارکان، ۲۰۱۵)، فهرست بخشش (اوزگون، ۲۰۱۰) و مقیاس رویداد بخشش زناشویی(دورموس و ماناپ، ۲۰۱۸).

مطالعات میان‌فرهنگی نشان داده‌اندکه نحوه مقابله با رویدادهای آسیب‌زا و تصمیم به بخشش در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است(هوک و همکاران، ۲۰۰۹؛ سندج و ویلیامسون، ۲۰۰۵). در فرهنگ‌های فردگرا، انگیزه بخشش اغلب ناشی از تمایل به آرامش درونی و رفاه شخصی است، در حالی که در فرهنگ‌های جمع‌گرا، بخشش بیشتر تحت تأثیر حفظ هماهنگی اجتماعی قراردارد(هو و ورثینگتون، ۲۰۲۰؛ جو و همکاران، ۲۰۱۹). در این میان، فرهنگ ایران به دلیل دارا بودن ویژگی‌های ترکیبی(کارارماک، ۲۰۰۸؛کارمانس و همکاران، ۲۰۱۱) ایرانیان، شرایطی مانند شدت تخلف، عذرخواهی و پشیمانی را در تصمیم به بخشش، مدنظر قرار می‌دهند و کمتر به بخشش بی‌قید و شرط تمایل دارند (بوگای و مولت، ۲۰۱۳).

اگرچه چندین مقیاس بخشش زناشویی غربی(مانند MOFS و TRIM) به فارسی ترجمه و در ایران استفاده شده‌اند، اما این ابزارها بدون بازنگری در مؤلفه‌های فرهنگی- بومی، مفهوم بخشش را به شکل تقلیل‌یافته‌ای صرفاً بر اساس مؤلفه‌های اجتناب، انتقام و خیرخواهی، تعریف می‌کنند و از عواملی مانند شفاعت بزرگان خانواده، نقش باورهای دینی در عفو و تفاوت بخشش مشروط در مقابل بخشش بی‌قید و شرط که در مصاحبه‌های کیفی با زوجین ایرانی برجسته شده‌است، غفلت کرده‌اند. همچنین مطالعات میان‌فرهنگی نشان داده‌اند که در فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران، بخشش بیشتر تابعی از حفظ هماهنگی اجتماعی و فشار هنجارهای خانواده گسترده است تا رضایت درونی فرد (هو و ورثینگتون، ۲۰۲۰)، در حالی که مدل‌های غربی بخشش (نظیر مدل مک‌کالو) عمدتاً بر انگیزه‌های فردگرایانه مانند کاهش ناهماهنگی شناختی و افزایش بهزیستی شخصی تأکید دارند. بنابراین، به کارگیری مستقیم این مدل‌ها بدون بومی‌سازی، موجب خطای سازه در سنجش بخشش زناشویی ایرانی خواهد شد. با وجود تأکید صریح آموزه‌های اسلامی بر مفاهیمی چون «عفو»، «صفح»، «بخشش مشروط به اصلاح» و «اجر اخروی بخشش»، هیچ‌یک از مقیاس‌های ترجمه‌شده به فارسی، شامل گویه‌ای متناظر با این مفاهیم نمی‌شوند. این شکاف محتوایی باعث می‌شود که پژوهش‌های داخلی نتوانند سهم باورهای دینی را در پدیده بخشش زناشویی در ایران به‌درستی بسنجند.

هدف این مطالعه توسعه مقیاسی برای اندازه‌گیری تمایل افراد به بخشش تخلفات همسر است که به روش کیفی و با رویکرد تحلیلی و استفاده از آیات قرآن و نظرسنجی از متخصصان روان‌شناسی و علوم قرآنی، مدل بخشودگی زناشویی در پنج مؤلفه شناسایی شدکه عبارتند از: (۱)عوامل زمینه‌ساز (نظام معنایی مبتنی بر توکل و خودانتقادی)،(۲) عوامل آشکارساز (بازشناسی انسانیت خطاکار و انگیزش معنوی)،(۳) عوامل ساختاری (بازسازی شناختی، انتخاب آگاهانه بخشودگی، تنظیم هیجان)، (۴) موانع شناختی- هیجانی (برداشت خصمانه پایدار، خشم حل‌نشده) و(۵)پیامدهای فردی-تعاملی (ترمیم رابطه، توقف چرخه انتقام، ترمیم اعتماد) (شماخته، صادقی سرشت و مصلحی، ۱۴۰۵). براساس این مدل، در ازدواج ایرانی، بخشش متأثر از باورهای دینی، بازسازی شناختی و ظرفیت روانی فرد است. از این مؤلفه‌ها برای تدوین گویه‌های مقیاس بومی استفاده گردید(همان)؛ در این مطالعه، افراد برای تصمیم برای بخشش، بر اهمیت عذرخواهی، ابراز پشیمانی و تلاش برای اصلاح، تأکید دارند و بیان کردند که شدت و تکرار تخلف، بخشش را دشوار می‌کند (شماخته و حیدری خورمیزی، ۱۴۰۵). همچنین، مطالعات پیشین در ایران نشان داده‌اند که رضایت زناشویی و سازگاری رابطه، با بخشش ارتباط معنی‌دار دارند و از مدل اجتماعی و روان‌شناختی بخشش حمایت می‌کنند (چلیک و

همکاران، ۲۰۲۲؛ شاهان، ۲۰۲۱؛ تایسی، ۲۰۱۰). اگرچه مدل مک‌کالو و همکاران (۱۹۹۸) از پایه‌های نظری محکمی در مطالعات بخشش برخوردار است، اما به دلیل تفاوت‌های فرهنگی در مفهوم تخلف، نقش خانواده و باورهای اسلامی درباره عفو و بخشش، این مدل به‌تنهایی برای جامعه ایرانی کافی نیست. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با تلفیق مدل مذکور با یافته‌های مطالعه کیفی بومی(شماخته، صادقی سرشت، مصلحی، ۱۴۰۵)، مقیاسی فرهنگ‌محور توسعه داده‌است که هم روایی بین‌فرهنگی(قابلیت مقایسه با مطالعات جهانی) و هم بومی‌بودن گویه‌ها را تضمین می‌کند. براین اساس،هدف پژوهش حاضر توسعه و بررسی اعتبار و پایایی مقیاس بخشش زناشویی بر اساس مدل مک‌کالو و همکاران (۱۹۹۸) بود.

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را تمامی افراد متأهل ساکن در شهر تهران در سال ۱۴۰۴ تشکیل داده‌اند. روش پژوهش از نوع توسعه‌ای-روان‌سنجی است که با رویکرد ترکیبی (کیفی-کمّی) و بر اساس پنج مرحله کلیدی دِولیس (۲۰۱۲) و ژو (۲۰۱۹) شامل: ۱) مطالعه کیفی و مرور ادبیات، ۲) تولید آیتم‌ها، ۳) اعتبار محتوا، ۴) اجرای مقیاس و ۵) ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی انجام شد.

ملاک‌های ورود به مطالعه شامل: الف) تأهل و زندگی مشترک با همسر در زمان پژوهش ب) حداقل یک سال ازدواج دائم ج) تمایل به یادآوری یک تخلف زناشویی در سال گذشته د) داشتن حداقل سواد خواندن و نوشتن (برای تکمیل پرسشنامه‌ها) بود. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: الف) عدم تمایل به ادامه همکاری در هر مرحله از پژوه ب) تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها (بیش از ۲۰٪ سؤالات پاسخ داده نشده، ج) داشتن شرایط روان‌شناختی حاد، نظیر روان‌پریشی فعال یا افکار خودکشی (بر اساس خودگزارشی).

فرایند نمونه‌گیری به صورت ترکیبی از روش گلوله‌برفی و نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. بدین صورت که پژوهشگر با مراجعه به مراکز فرهنگی و مشاوره‌های سطح شهر تهران، چندین زوج داوطلب را شناسایی کرد و از آنها خواسته شد تا سایر افراد متأهل واجد شرایط را به پژوهش معرفی کنند. دعوت به مشارکت از طریق فراخوان اینترنتی در شبکه‌های اجتماعی (ایتا و تلگرام) و همچنین نصب پوستر در سراهای محله و کلینیک‌های مشاوره انجام گرفت.

پژوهش در دو مطالعه مجزا اجرا گردید:

مطالعه اول (برای تحلیل عامل اکتشافی): شامل ۳۵۱ فرد متأهل (۱۲۴ مرد، ۲۲۷ زن) با دامنه سنی ۲۱ تا ۷۰ سال (میانگین = ۳۷، انحراف معیار = ۹/۴۲) و میانگین مدت ازدواج ۱۰/۷۳ سال (انحراف معیار = ۹/۵۱) بود.

مطالعه دوم (برای تحلیل عامل تأییدی، اعتبار همگرا و پایایی): شامل ۴۴۳ فرد متأهل (۱۰۲ مرد، ۳۴۱ زن) با دامنه سنی ۲۱ تا ۶۶ سال (میانگین = ۳۶/۸۷، انحراف معیار = ۸/۵۸) و میانگین مدت ازدواج ۹/۶۹ سال (انحراف معیار = ۸/۰۱) بود.

در مرحله کیفی پژوهش، ۱۳ فرد متأهل از طریق فراخوان آنلاین و به روش نمونه‌گیری هدفمند (با حداکثر تنوع از نظر جنس، سن، تحصیلات و مدت ازدواج) انتخاب شدند و مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفتند. تحلیل مصاحبه‌ها با روش تحلیل تماتیک و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA۲۰ انجام شد که منجر به شناسایی چهار تم اصلی «اجتناب، تمایل به انتقام، بخشش مشروط و بخشش بی‌قید و شرط» گردید.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

جمع‌آوری داده‌ها در مطالعه حاضر، از طریق یک پلتفرم آنلاین[1] انجام شد و شرکت‌کنندگان از طریق شبکه‌های اجتماعی و شبکه‌های شخصی پژوهشگران جذب شدند. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا لینک مطالعه را در

1. Google Forms

شبکه‌های اجتماعی خود با دیگر افراد متأهل به اشتراک بگذارند. پرسشنامه‌ها با استفاده از Google Forms تکمیل شد. به اطلاع شرکت‌کنندگان رسید که هدف مطالعه، بررسی نگرش افراد متأهل نسبت به بخشش در ازدواج است و پس از کسب رضایت آگاهانه، به تکمیل اطلاعات جمعیتی و پرسشنامه‌ها پرداختند. زمان تقریبی تکمیل پرسشنامه‌ها برای مطالعه اول حدود پنج دقیقه و برای مطالعه دوم حدود ده دقیقه بود.

داده‌ها، برای هر دو گروه، ابتدا از نظر تطابق با فرضیات نرمال بودن و وجود داده‌های پرت،بررسی شد. سنجیدن نرمال بودن تک‌متغیره آیتم‌ها، از طریق شاخص‌های کج‌شدگی و کشیدگی[1] انجامید. داده‌های پرت تک‌متغیره از طریق محاسبه امتیاز Z هر آیتم شناسایی شدند. نتایج نشان داد که مقادیر کج‌شدگی و کشیدگی برای هر دو گروه کمتر از ۲ بود و امتیازهای استانداردشده آیتم‌ها در محدوده ۳,۲۹± قرار داشت که نشان‌دهنده توزیع طبیعی داده‌ها است (کلاین، ۲۰۱۶). برای شناسایی داده‌های پرت چندمتغیره، فاصله ماهالانوبیس محاسبه شد و مقادیر با احتمال کمتر از ۰,۰۰۱ به عنوان داده‌های پرت چندمتغیره در نظر گرفته شدند (تابانیک و فیدل، ۲۰۱۳). بر این اساس، ۱۰ شرکت‌کننده از گروه مطالعه اول و ۱۴ نفر از گروه مطالعه دوم از تحلیل‌ها حذف شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از بسته نرم‌افزاری SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. تحلیل‌های انجام‌شده شامل تحلیل عامل اکتشافی، ارزیابی اعتبار همگرا و مبتنی بر معیار و بررسی قابلیت اطمینان با استفاده از آلفای کرونباخ بود. علاوه بر این، تحلیل همبستگی برای ارزیابی اعتبار همگرا و مبتنی بر معیار به‌کار گرفته شد و تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۵ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در چند مرحله به دست آمده‌است

تحلیل عاملی توضیحی (EFA)

فاکتورگیری محور اصلی، با چرخش اوبلیمین مستقیم برای EFA انجام شد. معیار کایزر-مایر-اولکین کفایت نمونه برداری برای تحلیل را با مقدار KMO =.۹۴ تأیید کرد. آزمون بارلت برای کروی بودن (χ۲(۷۰۳) = ۹۱۰۰,۰۶، ص<.۰۰۰۱) نشان داد که همبستگی بین اقلام به اندازه کافی معنادار است. مطابق با توصیه‌های ارائه شده توسط تاباکنیک و فیدل (۲۰۱۳) و وورثینگتون و ویتاکر (۲۰۰۶)، اقلامی با بارگذاری ضریب کمتر از ۰.۴۰ یا اقلامی با اختلاف بارگذاری متقاطع با بالاترین ضریب بارگذاری کمتر از ۰,۱۲ برای نگهداری نامناسب تشخیص داده‌شدند بنابراین حذف گردیدند. در این میان، چهار عامل استخراج شد. عامل اولیه ۳۷,۴۳٪ از کل واریانس را تشکیل می‌داد. عامل دوم شامل ۴۹.۱۴٪ از واریانس بود در حالی که عامل سوم ۵۷.۴٪ واریانس را به خود اختصاص داد. عامل چهارم شامل ۳,۳۱٪ از کل واریانس بود. هر چهار عامل در مجموع ۷۹.۶۱٪ از واریانس را توضیح دادند. اگرچه واریانس توضیح داده‌شده بین عامل سوم و چهارم کمتر بود، اما حفظ عوامل ضروری نبود. اگر یک عامل حداقل سه مورد و حداقل دو مورد با بارگذاری ضریب بالاتر داشته‌باشد، می‌توان آن را حفظ کرد (تاباچنیکاک و فیدل، ۲۰۱۳؛ ورثینگتون و ویتاکر، ۲۰۰۶).

موضوعات مطالعه کیفی و زمینه اقلام برای نام‌گذاری عوامل استفاده شدند که به ترتیب شامل اجتناب، بخشش بی قید و شرط، تمایل به انتقام و بخشش مشروط بودند. جدول ۱ نتایج مقادیر آلفای EFA و کرونباخ برای هر عامل را نشان می‌دهد. مقادیر آلفای کرونباخ شامل:۹۳ برای اجتناب، ۰,۸۸ برای بخشش بی قید و شرط، ۰,۸۶ برای تمایل به انتقام و ۰,۸۷ برای بخشش مشروط.

1. kurtosis

جدول ۱ نتایج تحلیل EFA و قابلیت اطمینان

نه	موارد	بارگذاری عوامل			
		۱	۲	۳	۴
۵	من نسبت به همسرم سرد بودم.	.۹۱			
۹	از نظر جسمی از همسرم فاصله گرفتم.	.۸۷			
۸	نمی خواستم با همسرم صحبت کنم.	.۸۳			
۴	از نظر احساسی از همسرم فاصله گرفتم.	.۸۲			
۳۰	خودم را از همسرم جدا کردم.	.۷۳			
۶	من از همسرم به خاطر کاری که او انجام داده دلخورم.	.۷۲			
۱۶	از انجام هر چیز مشترکی با همسرم اجتناب می کردم.	.۷۱			
۱۲	برایم سخت بود که با همسرم گرم باشم.	.۶۹			
۱۱	طوری زندگی می کردم که انگار همسرم وجود ندارد، انگار که او کنارم نیست.	.۵۷			
۲۷	احساس می کردم همسرم غریبه است.	.۴۵			
۳۱	همه چیز را پشت سر گذاشتم چون او همسر من بود.		.۸۸		
۳۳	ترجیح دادم آنچه اتفاق افتاده را بپذیرم و ادامه دهم.		.۸۷		
۳۸	فکر می کردم طولانی کردن آنچه او بر من تحمیل کرد بی فایده است.		.۷۴		
۳۵	نسبت به همسرم احساس دلسوزی داشتم.		.۵۹		
۲۴	من تصمیم گرفتم همسرم را به خاطر ویژگی های مثبت او ببخشم.		.۵۵		
۱۳	من وضعیت را پذیرفتم، فکر می کردم همسرم مثل هر انسان دیگری نقص ها و نقص هایی دارد.		.۵۴		
۳۶	می خواستم همسرم را بابت آنچه او به من تحمیل کرده، مجازات کنم.			.۹۴	
۲۸	می خواستم ببینم همسرم رنج می کشد.			.۸۵	
۱۴	می خواستم اگر من ناراحت بودم، او ناراضی باشد.			.۶۵	
۲۳	همسرم به من آسیب زد، پس می خواستم به او آسیب بزنم.			.۴۷	
۳۷	همسرم را به خاطر تلاش برای جبران بخشیدم.				.۸۷
۲	همسرم را بابت اعتراف به اشتباهش بخشیدم.				.۸۰
۱۰	من همسرم را بخشیدم چون دیدم او/او از آنچه اتفاق افتاده بود پشیمان است.				.۷۷
	واریانس توضیح داده شده	**۳۷,۴۳**	**۱۶,۴۹**	**۴,۵۷**	**۳,۳۰**
	مقادیر ویژه	**۸,۹۹**	**۴,۱۶**	**۱,۳۹**	**۱,۱۱**
	کرونباخ آلفا	**.۹۳**	**.۸۸**	**.۸۶**	**.۸۷**

تحلیل عاملی تأییدی (CFA)

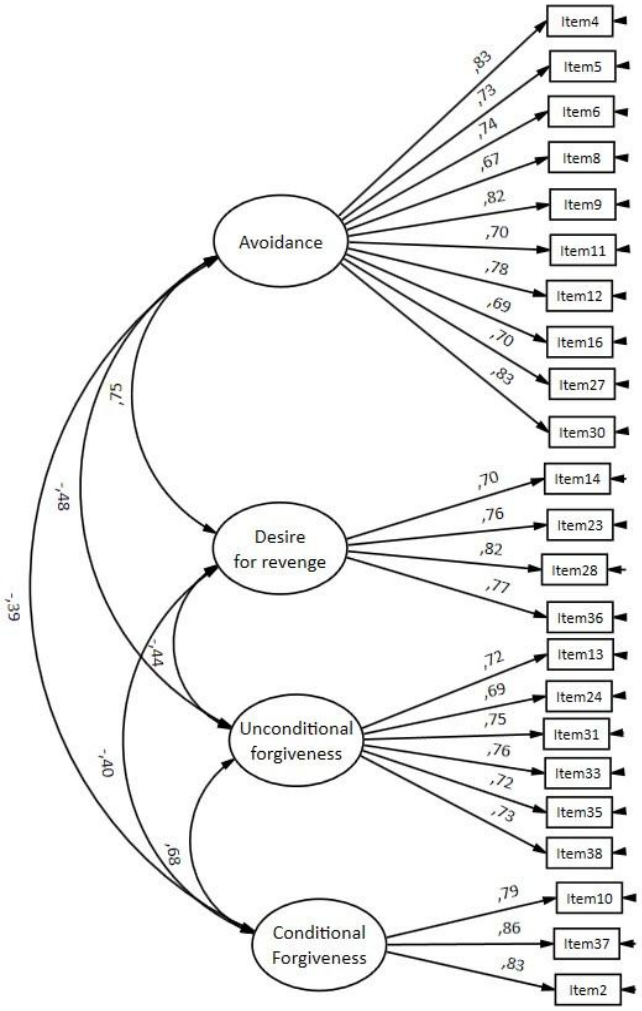
یک تحلیل عاملی تأییدی برای ارزیابی اعتبار ساختاری مقیاس انجام شد که شامل ۲۳ مورد استخراج شده از نتایج تحلیل عامل اکتشافی بود. (EFA). شاخص‌های برازش، از جمله آماره χ^2، نسبت کای مربع به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه ای (CFI)، شاخص تاکر-لوئیس (TLI) و خطای تقریبی ریشه-میانگین مربعات (RMSEA)، برای ارزیابی مناسب بودن مدل به کار رفتند (Bentler & Hu, ۱۹۹۹؛ تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۳) معیارهای برازش قابل قبول به شرح زیر است: مقادیر CFI و TLI باید برابر یا بزرگ تر از ۰,۹۰ ؛ مقدار χ^2/df باید برابر یا کمتر از ۵ و مقادیر SRMR و RMSEA باید *برابر یا کمتر از ۰,۰۸ باشند (هو و بنتلر، ۱۹۹۹; کلاین، ۲۰۱۶).*

جدول ۲ مزایای شاخص‌های تناسب برای مدل‌های CFA

مدل	$\chi 2$	df/ $\chi 2$	Cfi	TLI	SRMR	RMSEA
مدل CFA یک عاملی	۱۹۷۶,۱۶	۸,۵۹	۶۹.	۶۶.	۱۱.	۱۳.
مدل CFA چهار عامل	۶۵۵,۹۷	۲,۹۵	۹۳.	۹۲.	۰۵.	۰۷.
مدل CFA مرتبه دوم	۷۹۳,۷۵	۳,۵۳	۹۱.	۹۰.	۰۸.	۰۸.

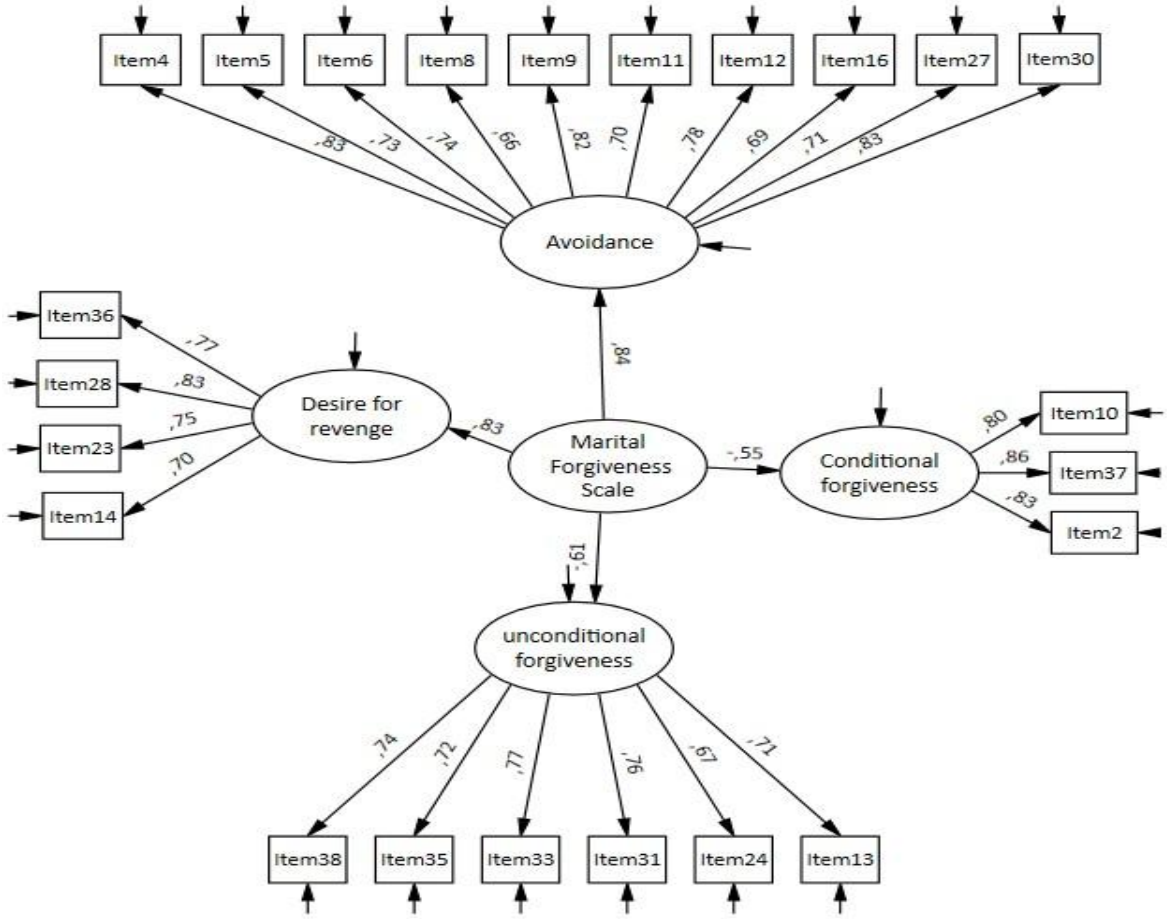
ص<.۰۰۱

همان طور که در جدول ۲ نشان داده‌شده، نتایج، همچنین نتایج مدل‌های CFA را نشان می دهند. سه تحلیل CFA انجام شد. نتایج مدل تک عاملی، نشان‌دهنده برازش ضعیف بود، همان طور که شاخص‌های زیر نشان می‌دهند: $\chi 2$=۱۹۷۶,۱۶، $\chi 2$ /df = ۸,۵۹ p <.۰۰۱، CFI=.۶۹، TLI=.۶۶، SRMR=.۱۱، RMSEA=.۱۳. اما، مدل‌های چهارعاملی و مرتبه دوم برازش کافی با داده‌ها را نشان دادند. مدل چهار عاملی نتایج زیر را ارائه داد: $\chi 2$=۷۶۳,۳۴، $\chi 2$ /df = ۳,۴۱ p <.۰۰۱، CFI=.۹۱، TLI=.۹۰، SRMR=۰,۰۶، RMSEA= ۰,۰۷. مطابق با توصیه‌های مندرج در شاخص‌های اصلاح، همبستگی‌های زیر گنجانده شدند: همبستگی‌های بین جمله خطای مورد ۵ و ۸ و همچنین عبارات خطای موارد ۲۸ و ۳۶. CFA چهارعاملی اصلاح شده، می‌توان تطابق رضایت بخشی با داده‌ها را ارائه داد، همان طور که شاخص‌های برازش زیر نشان می دهند: $\chi 2$=۶۵۵,۹۷، $\chi 2$ /df = ۲,۹۵ p <.۰۰۱، CFI=.۹۳، TLI=. ۹۲، SRMR=۰۵، MSEAR =۰,۰۷ (نگاه کنید به شکل ۱).



شکل ۱ مدل چهار عامل CFA

نتایج CFA مرتبه دوم نشان داد که با χ^2=۷۹۳٫۷۵، χ^2/ df = ۳٫۵۳، p <.۰۰۱، CFI=.۹۱، TLI=.۹۰، SRMR=.۰۸، RMSEA=۰٫۰۸، برازش قابل قبولی برای داده‌ها وجود دارد. همان طور که در شکل ۲ نشان داده شده، امتیاز کل را می‌توان با جمع کردن تمام امتیازهای زیربعدی پس از معکوس کردن کدگذاری اقلام مربوط به ابعاد اجتناب و تمایل به انتقام محاسبه کرد.



شکل ۲ مدل CFA مرتبه دوم

اعتبار تمایز آمیز

اعتبار تمایز مقیاس از طریق مقادیر بیشینه واریانس مشترک (MSV) و جذر واریانس متوسط استخراج شده (AVE) بر اساس نتایج CFA بررسی شد. جذر AVE باید بیشتر از همبستگی‌های بین عوامل باشد. علاوه بر این، مقدار AVE یک عامل باید بیشتر از مقدار MSV آن عامل باشد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). نتایج در جدول ۳ ارائه شده‌است که نشان داد مقادیر AVE برای هر عامل بیشتر از MSV است و جذر AVE برای هر عامل بیشتر از تمام همبستگی‌های بین عوامل است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که این مقیاس اعتبار تمیزی دارد.

جدول ۳ CR، AVE، ریشه دوم AVE (به صورت بولد) و همبستگی های بین عوامل

	Cr	خیابان	MSV	۱	۲	۳	۴
۱. اجتناب	۹۳.	۵۶.	۵۶.	۷۵.			
۲. میل به انتقام	۸۵.	۵۸.	۵۶.	۷۴.	۷۶.		
۳. بخشش مشروط	۸۷.	۶۹.	۴۶.	۳۹.–	۴۰.–	۷۱.	
۴. بخشش بی قید و شرط	۸۷.	۵۳.	۴۶.	۴۸.–	۴۴.–	۶۸.	۷۳.

$p < .001$

اعتبار همگرا

شدت، اهمیت و شیوه عملکرد (MOF) جرم، برای ارزیابی اعتبار همگرا مقیاس توسعه‌یافته به کار گرفته شد. در نتیجه، تحلیل ضریب همبستگی تکانه پیرسون انجام شد. نتایج نشان داد که زیرمقیاس های MOFS، شدت جرم و اهمیت جرم، همبستگی آماری معناداری با اجتناب، تمایل به انتقام، بخشش مشروط و بخشش بدون قید و شرط در سطح معناداری ۰,۰۰۱ نشان دادند. علاوه بر این، AVE و قابلیت کامپوزیت (CR) برای بررسی اعتبار همگرا نتایج به دست آمده از CFA محاسبه شد. معیار اعتبار همگرا این است که مقادیر AVE برای هر عامل بیش از ۰,۵۰ باشد و مقادیر CR هر عامل باید بیشتر از ۰,۷۰ باشد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). نتایج نشان داد که مقادیر AVE و CR شواهدی از اعتبار همگرا ارائه می دهند.

جدول ۴ آمار توصیفی و همبستگی ها میان متغیرها

متغیر		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
		Sd	M						
۱. ضریب خطا		**۱,۰۱**	**٤,۱۳**						
2.	اهمیت هجومی	۴,۲۲	۰,۹۵	۷۱.*					
3.	نشخوار ذهنی	۴,۹۴ ۲۲,۴۵	۷,۴۵	۳۴.*	۳۰.*				
4.	کینه اجتنابی	۱۹,۹۴	۴,۴۸	۴۶.*	۴۰.*	۴۳.*			
5.	نیکوکاری	۱۴,۴۳	۱۰,۱۴	۲۵.–*	۲۲.–**	۱۶.–*	۴۲.–*		
6.	اجتناب	۳۰,۰۳	۴,۹۷	۵۴.*	۵۰.*	۳۷.*	۷۲.*	۴۶.–*	
7.	میل به انتقام	۱۰,۷۴		۳۴.*	۳۱.*	۳۴.*	۶۳.*	۴۲.–*	۶۶.*
۸. بخشش بی قید و شرط		۱۹,۷۸	۵,۶۲	۲۴.–*	۲۳.–*	۱۴.–*	۴۴.–*	۷۲.	۴۴.–*
۹. بخشش مشروط		۱۰,۴۵	۳,۳۰	۱۷.–*	۵۶.*	۲۵.–*	۳۵.–*	۴۷.*	۳۵.–*

*$p < .001$

اعتبار مرتبط با معیار

مقیاس نشخوار ذهنی برای ارزیابی اعتبار معیارمقیاس بخشش زناشویی توسعه یافته به کار گرفته شد. نتایج تحلیل های همبستگی در جدول ۴ آمده‌است. نتایج نشان می‌دهد که نشخوار ذهنی به طور معناداری با اجتناب (r=.۳۷، p<.۰۰۱)، تمایل به انتقام (r=.۳۴، p<.۰۰۱)، بخشش بدون قید و شرط (r=-.۱۴، p<.۰۰۱) و بخشش مشروط (r=-.۲۵، p<۰,۰۰۱) همبستگی دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد افرادی که اجتنابی شدید، تمایل به انتقام و سطوح پایین‌تری از بخشش مشروط و بدون قید و شرط را نشان می‌دهند، تمایل دارند بیشتر به نشخوار ذهنی بپردازند.

قابلیت اطمینان

سازگاری داخلی برای قابلیت اطمینان مقیاس با ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. همان طور که کلاین (۲۰۱۶) اشاره می‌کند، مقدار آلفای کرونباخ برابر با ۰,۷۰ یا بالاتر نشان دهنده مقیاس بسیار قابل اعتماد است. نتایج نشان داد که مقادیر ضریب آلفای کرونباخ برای بعد اجتناب، ۰,۸۴؛ برای میل به انتقام، ۰,۸۷؛ برای بخشش بدون قید و شرط و ۰,۸۷ برای بعد بخشش شرطی بود. مقادیر همبستگی مجموع موارد از ۰,۶۷ تا ۰,۷۹ برای بعد اجتناب، از ۰,۶۴ تا ۰,۷۴ برای بعد تمایل به انتقام، از ۰,۶۲ تا ۰,۷۲ برای بعد بخشش بدون قید و شرط و از ۰,۷۶ تا ۰,۷۸ برای بعد بخشش شرطی متغیر بود. ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰,۹۳ بود. نتایج همبستگی آیتم و کل در جدول ۵ ارائه شده‌است.

جدول ۵ نتایج همبستگی آیتم-کل و آلفا

زیرمقیاس	مورد	میانگین(M)	انحراف معیار(SD)	همبستگی آیتم و کل
اجتناب	۴	3.31	1.27	.77
	۵	3.59	1.12	.60
	۶	3.18	1.33	.67
	۸	3.36	1.30	.64
	۹	3.14	1.33	.79
	۱۱	2.41	1.32	.67
	۱۲	2.98	1.32	.77
	۱۳	3.24	—	.65
	۱۶	2.59	1.29	.67
	۲۷	2.59	1.42	.71
	۳۰	2.86	—	.78
بخشش بی‌قید و شرط	۲۴	3.42	1.15	.62
	۳۱	3.24	1.21	.72
	۳۳	3.66	1.05	.70
	۳۵	3.30	1.24	.66
	۳۸	3.44	—	.68
	۲	3.44	—	.78
بخشش مشروط	۱۰	3.48	1.25	.76
	۳۷	3.54	—	.76
	۱۴	2.52	—	.64
میل به انتقام	۲۳	2.70	1.39	.66
	۲۸	1.98	1.28	.74
	۳۶	1.96	1.27	.69

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف توسعه و اعتباریابی مقیاس سنجش بخشش زناشویی متناسب با فرهنگ ایرانی-اسلامی و بر اساس مدل اجتماعی-روان‌شناختی مک‌کالو و همکاران (۱۹۹۸) انجام شد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که مقیاس توسعه‌یافته روایی و پایایی مطلوبی برای سنجش بخشش زناشویی در جامعه ایرانی دارد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، ساختار چهارعاملی مقیاس شامل «اجتناب»، «تمایل به انتقام»، «بخشش مشروط» و «بخشش بی‌قید و شرط» را تأیید کرد که

در مجموع ۶۱/۸۱ درصد از واریانس کل را تبیین نمودند. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است. اعتبار همگرا و مبتنی بر معیار نیز از طریق همبستگی معنادار با مقیاس بخشش مرتبط با تخلف زناشویی (MOFS) و مقیاس نشخوار ذهنی تأیید شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مقیاس حاضر ابزاری معتبر و پایا برای سنجش بخشش زناشویی در بافت فرهنگی ایران است و می‌تواند در پژوهش‌های مرتبط با روابط زناشویی و مداخلات درمانی مورد استفاده قرار گیرد.

عامل اول، یعنی اجتناب، در مدل مک‌کالو (۱۹۹۸) به‌عنوان یکی از دو انگیزه منفی بخشش تعریف می‌شود که پس از تخلف، فرد را به دوری فیزیکی، عاطفی و کلامی از همسر سوق می‌دهد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که گویه‌هایی مانند «من نسبت به همسرم سرد بودم» و «از نظر جسمی از همسرم فاصله گرفتم» بیشترین بار عاملی را در این بعد دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که اجتناب را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی واکنش به تخلفات زناشویی معرفی کرده‌اند، همسو است (پالریو و همکاران، ۲۰۰۹؛ مک‌کالو و همکاران، ۱۹۹۸). اما، آنچه در فرهنگ ایرانی برجسته‌تر به نظر می‌رسد این است که اجتناب نه تنها یک پاسخ هیجانی، بلکه یک راهبرد رفتاری عمدی برای نشان دادن نارضایتی و اعمال فشار بر همسر برای جبران، محسوب می‌شود. این یافته با مطالعه کیفی بیک و سیهان (۲۰۲۴) در فرهنگ ترکی و نیز مطالعه ساندیلیا و شاهنواز (۲۰۱۴) در هند همخوانی دارد که نشان دادند در فرهنگ‌های جمع‌گرا، اجتناب به‌عنوان یک ابزار ارتباطی غیرمستقیم برای ابراز نارضایتی و تنظیم روابط استفاده می‌شود. همچنین، همبستگی بالای اجتناب با تمایل به انتقام در این مطالعه (r=۰/۷۴) نشان می‌دهد که در فرهنگ ایرانی، این دو انگیزه منفی به‌شدت در هم تنیده هستند و اغلب به‌صورت همزمان رخ می‌دهند. این یافته با پژوهش کرمانس و همکاران (۲۰۱۱) که نشان دادند در فرهنگ‌های جمع‌گرا، اجتناب و انتقام به‌عنوان یک سندرم رفتاری واحد عمل می‌کنند، همسو است.

عامل دوم، یعنی تمایل به انتقام، در این مقیاس با گویه‌هایی چون «می‌خواستم همسرم را بابت آنچه به من تحمیل کرده، مجازات کنم» و «می‌خواستم ببینم همسرم رنج می‌کشد» عملیاتی شده‌است. بار عاملی بالای این گویه‌ها (۰/۹۴ و ۰/۸۵) نشان‌دهنده قوت این سازه در فرهنگ ایرانی است. این یافته با پژوهش‌های انجام‌شده در سایر فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ترکیه (ارکان، ۲۰۱۵؛ چلیک و همکاران، ۲۰۲۲) و چین (هه و همکاران، ۲۰۱۸) همخوانی دارد که نشان دادند در فرهنگ‌هایی که بر حفظ هماهنگی اجتماعی و عدالت رابطه‌ای تأکید می‌شود، تمایل به انتقام پس از تخلفات زناشویی، به‌ویژه در موارد خیانت، بسیار قوی و قابل سنجش است. اما تمایز این پژوهش در همبستگی بالای انتقام با اجتناب است که نشان می‌دهد در فرهنگ ایرانی، برخلاف برخی مدل‌های غربی که این دو را نسبتاً مستقل در نظر می‌گیرند (مک‌کالو و همکاران، ۱۹۹۸)، اجتناب و انتقام اغلب به‌عنوان واکنش‌های مکمل و هم‌زمان به تخلف ظاهر می‌شوند. این یافته با مطالعه هو و ورثینگتون (۲۰۲۰) همسو است آن‌ها نشان دادند در فرهنگ‌های جمع‌گرا، انگیزه‌های منفی بخشش به دلیل فشار هنجارهای اجتماعی و ترس از قضاوت دیگران، به‌صورت توأمان بروز می‌یابند. همچنین، همبستگی منفی و معنادار تمایل به انتقام با بخشش مشروط (۰/۴۰-) و بخشش بی‌قید و شرط (۰/۴۴-) در این مطالعه، تأییدکننده این است که وجود انگیزه‌های انتقام‌جویانه، فرآیند بخشش را با مانع جدی مواجه می‌سازد.

عامل سوم، بخشش مشروط، به‌عنوان یکی از نوآوری‌های اصلی این پژوهش نسبت به ابزارهای غربی محسوب می‌شود. این بعد به معنای بخششی است که منوط به انجام اقداماتی از سوی همسر خاطی همچون عذرخواهی، ابراز پشیمانی، تلاش برای جبران و اصلاح رفتار است. گویه‌های «همسرم را به خاطر تلاش برای جبران بخشیدم» و «همسرم را بابت اعتراف به اشتباهش بخشیدم» با بار عاملی ۰/۸۷ و ۰/۸۰ این بعد را تشکیل می‌دهند. وجود این بعد در فرهنگ ایرانی کاملاً قابل پیش‌بینی بود و با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در ایران و ترکیه هماهنگی کامل دارد. بوگای و مولت (۲۰۱۳) در مطالعه تطبیقی خود نشان دادند که ایرانیان و ترک‌ها نسبت به فرانسوی‌ها، بخشش بی‌قید و شرط را کمتر می‌پذیرند و بر عواملی مانند عذرخواهی، جبران و اصلاح رفتار به‌عنوان پیش‌شرط‌های بخشش تأکید بیشتری دارند. همچنین، بیک و

سیهان (۲۰۲۴) در مطالعه کیفی خود بر روی زوجین ترک، به اهمیت «بخشش مبتنی بر جبران» به‌عنوان یک الگوی رایج در فرهنگ ترکی اشاره کردند. در فرهنگ ایرانی، این یافته با ماهیت جمع‌گرای جامعه و تأکید بر عدالت رابطه‌ای و بازگرداندن تعادل در روابط هماهنگ است. از منظر آموزه‌های اسلامی، این مفهوم با «پذیرش توبه» و «بخشش مشروط به اصلاح» که در آیات قرآن (آل‌عمران، ۱۳۴؛ شوری، ۴۰) به آن اشاره شده‌است، ارتباط نزدیکی دارد. در این نگاه، بخشش به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی، لزوماً به معنای چشم‌پوشی از عدالت نیست، بلکه می‌تواند همراه با شرط جبران و اصلاح باشد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بخشش مشروط، همبستگی مثبت و معناداری با نشخوار ذهنی (r=-۰/۲۵) و همبستگی منفی با اجتناب و انتقام دارد که حاکی از آن است هرچه افراد بیشتر به بخشش مشروط تمایل داشته‌باشند، انگیزه‌های منفی کمتری را تجربه می‌کنند.

عامل چهارم، بخشش بی‌قید و شرط، به معنای بخشش بدون انتظار برای عذرخواهی یا جبران است. گویه‌هایی مانند «همه چیز را پشت سر گذاشتم چون او همسر من بود» و «ترجیح دادم آنچه اتفاق افتاده را بپذیرم و ادامه دهم» این بعد را می‌سنجند. از منظر نظری، این بعد با مفهوم «عفو» در آموزه‌های اسلامی نزدیکی دارد؛ عفو به معنای گذشت بدون انتظار برای جبران که به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی برتر تلقی می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که این بعد با متغیرهایی همچون تحصیلات و باورهای دینی رابطه مثبت دارد ($p < 0.05$) که تأییدکننده این است که بخشش بی‌قید و شرط در ایران بیش از آنکه یک راهبرد رابطه‌ای باشد، یک ارزش اخلاقی‌دینی است. این یافته با پژوهش‌های انجام‌شده در مورد بخشش در فرهنگ‌های جمع‌گرا (هو و ورثینگتون، ۲۰۲۰؛ جو و همکاران، ۲۰۱۹) همخوانی دارد که نشان داده‌اند در این فرهنگ‌ها، بخشش بی‌قید و شرط اغلب به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی و نه یک راهبرد ارتباطی، تأکید می‌شود. همچنین، همبستگی منفی بخشش بی‌قید و شرط با اجتناب (۰/۴۸-) و تمایل به انتقام (۰/۴۴-) در این مطالعه، نشان‌دهنده آن است که هرچه افراد به بخشش بی‌قید و شرط تمایل بیشتری داشته‌باشند، انگیزه‌های منفی کمتری را تجربه می‌کنند. همبستگی مثبت و نسبتاً بالای این بعد با بخشش مشروط (r=۰/۶۸) نشان می‌دهد که این دو نوع بخشش در فرهنگ ایرانی متقابل نیستند و ممکن است افراد بسته به موقعیت، شدت تخلف و ویژگی‌های شخصیتی خود، از هر دو نوع بخشش بهره بگیرند.

یافته‌های این پژوهش، از منظر نظری، نشان می‌دهد که مدل اجتماعی–روان‌شناختی مک‌کالو (۱۹۹۸) با تأکید بر سیستم‌های انگیزشی دوگانه (اجتناب و انتقام در مقابل خیرخواهی)، با فرهنگ ایرانی هماهنگی قابل قبولی دارد. با این حال، اصلاحات زیر برای بومی‌سازی این مدل ضروری بود: اضافه شدن بعد «بخشش مشروط» که منعکس‌کننده تأکید فرهنگ ایرانی بر جبران و اصلاح به‌عنوان پیش‌شرط بخشش است؛ تعدیل گویه‌های اجتناب به‌گونه‌ای که «سکوت و فاصله گرفتن» را به‌عنوان اشکال پذیرفته‌شده اجتماعی ابراز نارضایتی در ایران لحاظ کند؛ و حذف گویه‌هایی که در فرهنگ ایرانی تابوی بیشتری دارند و جایگزینی آنها با تخلفات رایج‌تر در ازدواج ایرانی مانند بی‌احترامی به خانواده همسر یا کوتاهی در وظایف نقشی. همچنین این یافته با پژوهش هو و ورثینگتون (۲۰۲۰) که بر ضرورت بومی‌سازی مدل‌های غربی بخشش برای فرهنگ‌های جمع‌گرا تأکید کرده‌اند، همسو است.

یافته مهم دیگر این پژوهش، هم‌بودی انگیزه‌های مثبت و منفی در فرآیند بخشش بود. ضرایب همبستگی بین ابعاد اجتناب و انتقام با بخشش مشروط و بی‌قید و شرط، منفی و معنادار بود (بین ۰/۴۰- تا ۰/۶۰-)، اما این همبستگی‌ها کامل نبودند (کوواریانس کمتر از ۰/۵۰). این یافته تأیید می‌کند که بخشش و انگیزه‌های منفی می‌توانند همزمان در یک فرد وجود داشته‌باشند و بخشش یک وضعیت دوگانه (بخشیده/نبخشیده) نیست، بلکه یک پیوستار است (مک‌کالو و همکاران، ۱۹۹۸؛ پالریو و همکاران، ۲۰۰۹). در فرهنگ ایرانی، این هم‌بودی بخشش و کینه ممکن است طولانی‌تر از فرهنگ‌های فردگرا باقی بماند، زیرا هنجارهای جمع‌گرا فرد را به حفظ ظاهر رابطه حتی در صورت باقی بودن کینه

ترغیب می‌کنند. این یافته با مطالعات انجام‌شده در فرهنگ‌های مشابه مانند ترکیه (چلیک و همکاران، ۲۰۲۲) و چین (هه و همکاران، ۲۰۱۸) همخوانی دارد.

مقیاس توسعه‌یافته در این پژوهش از نظر پیامدهای بالینی و کاربردهای عملی، می‌تواند در ارزیابی اولیه زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره استفاده شود تا مشخص گردد که کدام یک از چهار انگیزه اجتناب، انتقام، بخشش مشروط یا بخشش بی‌قید و شرط در هر زوج غالب است. بر اساس نمرات این مقیاس، درمانگر می‌تواند استراتژی مداخله را انتخاب کند؛ بدین معنا که برای زوجینی با نمره بالا در اجتناب و انتقام، ابتدا باید روی کاهش این انگیزه‌ها کار شود، برای زوجینی با نمره بالا در بخشش مشروط، مداخلات می‌توانند بر تقویت عذرخواهی مؤثر و جبران متمرکز گردند. همچنین، در زوج‌درمانی مبتنی بر بخشش مانند مداخلات انرایت (باسکین و انرایت، ۲۰۰۴) یا درمان متمرکز بر هیجان (ولدارسکی و گرینبرگ، ۲۰۱۴)، این مقیاس می‌تواند به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای سنجش تغییرات انگیزشی به کار رود. از منظر پژوهشی، این مقیاس امکان انجام مطالعات فرهنگی‌مقایسه‌ای بین ایران و سایر کشورها را فراهم می‌کند، به‌ویژه در مورد تفاوت نسبت بخشش مشروط به بی‌قید و شرط. افزون بر این، پژوهشگران می‌توانند از این ابزار برای بررسی رابطه بخشش با متغیرهایی چون رضایت زناشویی (چلیک و همکاران، ۲۰۲۲)، طلاق عاطفی، دلبستگی (کارادوغان و تاغای، ۲۰۲۲) و سلامت روان (گوزتپه و کیشلاک، ۲۰۱۹) در ایران بهره گیرند و مدل‌های معادلات ساختاری را برای تبیین روابط علی بین این متغیرها آزمون کنند.

با وجود یافته‌های ارزشمند این پژوهش، چندین محدودیت اساسی وجود دارد که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرند. نخست، استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی و داوطلبانه ممکن است منجر به سوگیری نمونه شده‌باشد، زیرا افرادی که تمایل بیشتری به شرکت در پژوهش‌های روان‌شناختی دارند، احتمالاً با کل جامعه تفاوت دارند. به‌ویژه در موضوعی مانند بخشش که بار ارزشی و اخلاقی دارد، ممکن است افرادی که احساسات منفی قوی‌تری را تجربه می‌کنند، تمایل کمتری به شرکت در پژوهش داشته‌باشند و این امر می‌تواند به اریبی در برآورد پارامترهای روان‌سنجی منجر شود. دوم، همه شرکت‌کنندگان ساکن تهران بودند، بنابراین تعمیم یافته‌ها به سایر استان‌ها با فرهنگ‌های متفاوت (مانند کردستان، سیستان و بلوچستان، ترکمن‌صحرا و مناطق عرب‌نشین) نیاز به احتیاط دارد و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌گیری طبقه‌ای در سطح کشور انجام شوند. سوم، تمامی متغیرها بر اساس گزارش فردی سنجیده شدند و امکان وجود سوگیری یادآوری، مطلوبیت اجتماعی (به‌ویژه در مورد بخشش که یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود) و همسانی روش وجود دارد. به‌عنوان مثال، شرکت‌کنندگان ممکن است به دلیل فشار اجتماعی، نمرات بالاتری در بخشش گزارش کنند و این مسئله می‌تواند روایی همگرا را تحت تأثیر قرار دهد. چهارم، در مطالعه حاضر فقط همسانی درونی (آلفای کرونباخ) گزارش شد و برای بررسی ثبات زمانی مقیاس، نیاز به مطالعه بازآزمایی با فاصله حداقل دو تا چهار هفته وجود دارد تا پایایی زمانی ابزار نیز تأیید شود. پنجم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد یک تخلف خاص را به یاد آورند، بنابراین نتایج ممکن است برای تخلفات با شدت‌های مختلف (از تخلفات جزئی روزمره تا خیانت) متفاوت باشد و پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی نقش تعدیل‌گر شدت تخلف در ساختار عاملی مقیاس بپردازند. ششم، ساختار چهارعاملی به‌دست‌آمده در این پژوهش بر اساس داده‌های جمع‌آوری‌شده از زوجین ساکن تهران شکل گرفته است، اما هنجاریابی این ابزار در سایر استان‌ها و با زیرفرهنگ‌های قومی مختلف می‌تواند به شناسایی تنوعات فرهنگی در مفهوم بخشش و کاهش محدودیت تعمیم‌پذیری کمک کند.

چندین پیشنهاد بر اساس یافته‌های پژوهش و محدودیت‌های ذکرشده، برای پژوهش‌های آتی و کاربردهای بالینی مطرح می‌شود. در حوزه روش‌شناختی، انجام مطالعه بازآزمایی با فاصله دو تا چهار هفته برای تأیید پایایی زمانی مقیاس ضروری است. همچنین، هنجاریابی این ابزار در سایر استان‌های ایران با زیرفرهنگ‌های قومی مختلف (کرد، لر، ترکمن، بلوچ، عرب) و مقایسه ساختار عاملی در این گروه‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی چندگروهی، می‌تواند به تعمیم‌پذیری

بیشتر نتایج کمک کند. در حوزه پژوهش‌های همبستگی، بررسی رابطه نمرات مقیاس با متغیرهای بالینی مانند افسردگی، اضطراب، کیفیت زندگی، طلاق عاطفی و رضایت زناشویی با استفاده از مدل‌های معادلات ساختاری می‌تواند به تبیین روابط علی بین این سازه‌ها کمک کند. به‌ویژه، بررسی نقش تعدیل‌گر باورهای دینی، جنسیت و مدت زمان ازدواج در رابطه بین ابعاد بخشش و پیامدهای زناشویی، از موضوعات مهمی است که می‌تواند به درک عمیق‌تری از فرآیند بخشش در فرهنگ ایرانی منجر شود. در حوزه مداخلات بالینی، طراحی و ارزیابی اثربخشی یک بسته آموزشی- درمانی مبتنی بر مؤلفه‌های این مقیاس با هدف تغییر انگیزه‌های اجتناب و انتقام به سمت بخشش مشروط و بی‌قید و شرط، با استفاده از طرح‌های کارآزمایی بالینی تصادفی‌شده، می‌تواند به ارائه راهکارهای عملی برای درمانگران خانواده کمک کند. همچنین، مقایسه اثربخشی مداخلات مبتنی بر بخشش (مانند رویکرد انرایت و رویکرد مک‌کالو) در فرهنگ ایرانی با استفاده از این مقیاس به‌عنوان ابزار سنجش، می‌تواند به شناسایی مؤثرترین رویکردهای درمانی برای زوجین ایرانی منجر شود. در نهایت، پژوهش‌های بین‌فرهنگی با استفاده از این مقیاس می‌تواند به شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی در مفهوم و فرآیند بخشش زناشویی کمک کند.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان محترم که با صرف وقت خود ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر را داریم. همچنین از اساتید و متخصصان ارجمندی که در مراحل مختلف پژوهش، به‌ویژه در اعتباریابی محتوایی و روان‌سنجی، با نظرات ارزشمند خود ما را همراهی نمودند، صمیمانه سپاسگزاریم.

منابع

Amiri F., Moslemifar, M., Showani, E. & Panahi A. (2020). Effectiveness of forgiveness therapy in treatment of symptoms of depression, anxiety, and anger among female students with love trauma syndrome. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research,* 10 (S1): 98-105.

Aşçıoğlu Önal, A. & Yalçın, İ. (2017). Forgiveness of Others and Self Forgiveness: The predictive role of cognitive distortions, empathy, and rumination. *Eurasian Journal of Educational Research*. 17. 99122. http://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.6.

Asil, M. R., Abadi, A. S., Ganji, S. I., & Barainian, A. (2014). The effectiveness of forgiveness-based consultancy on marital conflicts of women with severe conflicts referring to court in Koohdasht Town. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, *3*(4), 13–19.

Atçeken, M. (2014). *Dindarlık, evlilik doyumu ve kişilik özelliklerinin bağışlama ile ilişkisi*.[Relation of religiousness, marriage satisfaction and personal characteristics with forgiveness][Unpublished master's thesis, Haliç University-İstanbul]. Turkish National Thesis Center

Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention Studies on Forgiveness: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling & Development, 82*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00288.x

Bıyık Sarı, F., & Cıhan, H. (2024). Marital Forgiveness Among Turkish Married Individuals: A Qualitative

Study. *Marriage & Family Review*, *60*(6), 343–369. https://doi.org/10.1080/01494929.2024.2360104 Bugay A. (2014). Measuring the differences in pairs' marital forgiveness scores: construct validity and links with relationship satisfaction. *Psychological reports*, *114*(2), 479–490. https://doi.org/10.2466/21.02.PR0.114k18w5

Bugay, A. & Demir, A. (2010). A Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1927–1931. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.390

Bugay, A., & Mullet, E. (2013). Conceptualizing forgiveness, granting forgiveness, and seeking forgiveness:

A Turkish-French Comparison. *Review of European Studies, 5*(5), 187-196. https://doi.org/10.5539/res.v5n5p187

Cornish, M. A., Guyll, M., Wade, N. G., Lannin, D. G., Madon, S., & Chason, K. C.(2018). Does Empathy Promotion Necessarily Lead to Greater Forgiveness? *An Experimental Examination. Current Psychology.* http:://doi.org/10.1007/s12144-018-9816-8

Çelik,E., Çelik, B., Yavaş, Ş., & Süler, M. (2022). Investigation of marital satisfaction in terms of proactive personality, meaning in life, offense-specific forgiveness. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(1), 1-11. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.348

DeVellis, R. F. (2012). Scale development. Theory and applications (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Donovan, L. A. N., & Priester, J. R. (2020). Exploring the Psychological Processes That Underlie Interpersonal Forgiveness: Replication and Extension of the Model of Motivated Interpersonal Forgiveness. *Frontiers in Psychology*, 11. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02107

Durmuş, E. & Manap, A. (2018). Marital forgiveness scale-event: the validity and reliability of the Turkish version. *Abant İzzet Baysal University Journal of Educational Faculty*, 18(4), 2033-2049. http://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504877

Enright, R. D., & Human Development Study Group. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving, forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values, 40*(2), 107126. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x

Erdur-Baker, Ö. & Bugay, A. (2010). The short version of ruminative response scale: reliability, validity and its relation to psychological symptoms. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2178–2181. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.433

Erkan, Z. (2015). Adaptation of the Marital Offence-Specific Forgiveness Scale for use in a Turkish cultural context. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 43*(7), 1057– 1070. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.7.1057

Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: A meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin*, 136(5), 894–914. http://doi.org/10.1037/a0019993

Fincham, F. D., & Beach, S. R. H. (2002). Forgiveness in marriage: Implications for psychological aggression and constructive communication. *Personal Relationships, 9*(3), 239–
251. https://doi.org/10.1111/1475-6811.00016

Fincham, F. D., Beach, S. R. H., & Davila, J. (2004). Forgiveness and Conflict Resolution in Marriage. *Journal of Family Psychology, 18*(1), 72–81. https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.1.72

Fincham, F. D., Hall, J., & Beach, S. R. H. (2006). Forgiveness in Marriage: Current Status and Future Directions. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 55*(4), 415– 427. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.callf.x-i1

Fincham, F. D., Paleari, F. G., & Regalia, C. (2002). Forgiveness in marriage: The role of relationship quality, attributions, and empathy. *Personal Relationships, 9*(1), 27–37. https://doi.org/10.1111/14756811.00002

Fincham, F.D. (2000). The kiss of the porcupines: From attributing responsibility to forgiving. *Personal Relationships*, 7: 1–23. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00001.x

Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*, 39-50. https://doi.org/10.2307/3151312

Gordon, K. C., Hughes, F. M., Tomcik, N. D., Dixon, L. J., & Litzinger, S. C. (2009). Widening spheres of impact: The role of forgiveness in marital and family functioning. *Journal of Family Psychology, 23*(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/a0014354

Gordon, K.C.,& Baucom, D.H. (2003). Forgiveness and marriage: Preliminary support for a measure based on a model of recovery from a marital betrayal. *The American Journal of Family Therapy*, *31*, 179–199. http://doi.org/10.1080/01926180390167188.

Gottman, J. M. (1993). The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of five types of couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(1), 6– 15. https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.1.6

Gottman, J. M. (2011). *The science of trust: Emotional attunement for couples.* W W Norton & Co.

Goztepe G. I. & Kislak S. (2019). The predictive role of forgiveness and the level of repetitive thinking on mental health and marital adjustment in married individuals. *Dusunen Adam-The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32, 236-245. https://doi.org/10.14744/dajpns.2019.00033

Harper, Q., Worthington, E. L., Jr, Griffin, B. J., Lavelock, C. R., Hook, J. N., Vrana, S. R., & Greer, C. L. (2014). Efficacy of a workbook to promote forgiveness: a randomized controlled trial with university students. *Journal of Clinical Psychology*, *70*(12), 1158–1169. https://doi.org/10.1002/jclp.22079

He, Q., Zhong, M., Tong, W., Lan, J., Li, X., Ju, X., & Fang, X. (2018). Forgiveness, marital quality, and marital stability in the early years of Chinese marriage: An actor–partner interdependence mediation model. *Frontiers in Psychology, 9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01520

Ho, M., & Fung, H. (2011). A dynamic process model of forgiveness: A cross-cultural perspective. *Review of General Psychology*, *15*(1), s. 77-84. https://doi.org/10.1037/a0022605

Ho, M. Y., & Worthington, E. L., Jr. (2020). Is the concept of forgiveness universal? A cross-cultural perspective comparing Western and Eastern cultures. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 39*(5), 1749–1756. https://doi.org/10.1007/s12144018-9875-x

Hook, J., Worthington, E., & Utsey, S. (2009). Collectivism, forgiveness, and social harmony. *Counseling Psychologist*, *37*(6), 821–847. https://doi.org/10.1177/0011000008326546

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1– 55. http://doi.org/10.1080/10705519909540118

Joo, M., Terzino, K. A., Cross, S. E., Yamaguchi, N., & Ohbuchi, K. (2019). How Does Culture Shape

Conceptions of Forgiveness? Evidence From Japan and the United States. Journal of Cross-Cultural Psychology, 50(5), 676–702. https://doi.org/10.1177/0022022119845502

Karadoğan, F.M. & Tagay, O., (2022). Predictive Role of Attachment Styles and Emotion Regulation on

Forgiveness in Married People. Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry 14, 128–136. https://doi.org/10.18863/pgy.1117537

Karremans, J. C., & Smith, P. K. (2010). Having the Power to Forgive: When the Experience of Power Increases Interpersonal Forgiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36(8), 10101023.* http://doi.org/10.1177/0146167210376761

Karremans, J. C., Regalia, C., Paleari, F. G., Fincham, F. D., Cui, M., Takada, N., Ohbuchi, K.I., Terzino, K., Cross, S. E., & Uskul, A. K. (2011). Maintaining Harmony Across the Globe: The Cross-Cultural Association Between Closeness and Interpersonal Forgiveness. *Social Psychological and Personality Science, 2*(5), 443–451.https://doi.org/10.1177/1948550610396957

Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Leggett, D. G., Roberts-Pittman, B., Byczek, S., & Morse, D. T. (2012). Cooperation, conflict, and marital satisfaction: Bridging theory, research, and practice. *The Journal of Individual Psychology, 68*(2), 182–199.

McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 43–

55. https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.43

McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D., & Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. Personality and Social Psychology Bulletin, 27(5), 601–610. http://doi.org/10.1177/0146167201275008

McCullough, M. E., Bono, G., & Root, L. M. (2007). *Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. Journal of Personality and Social Psychology, 92(3), 490–*

505. http://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.490

McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Jr., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998).

Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(6), 1586–1603. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.6.1586

Novak, J. R., Smith, H. M., Larson, J. H., & Crane, D. R. (2017). Commitment, Forgiveness, and Relationship Self-Regulation: An Actor Partner Interdependence Model of Relationship Virtues and Relationship

Effort in Couple Relationships. *Journal of Marital and Family Therapy, 44(2), 353– 365.* doi:10.1111/jmft.12258

Orbon, M, Mercado J, & Balila J (2015). Effects of forgiveness therapy on recovery among residents of drug rehabilitation centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165:12-20. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.599

Osei-Tutu, A., Dzokoto, V.A., Oti-Boadi, M., Belgrave, F.Z., & Appiah-Danquah, R. (2018). Explorations of

Forgiveness in Ghanaian Marriages. *Psychological Studies, 64*, 70-82. https://doi.org/10.1007/s12646-018-0471-9

Ozgun, S. (2010). *The predictors of the traumatic effect of extramarital infidelity on married women: Coping strategies, resources, and forgiveness*. [Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University-Ankara]. Turkish National Thesis Center

Özgür, H., & Eldeklioğlu, J. (2017). REACH affetme modelinin Türk kültürü üzerinde etkililiğinin incelenmesi [Analyzing the effect of REACH Forgiveness Model on the Turkish culture]. *The Journal of Happiness & Well-Being, 5*(1), 98-112.

Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. (2005). Marital Quality, Forgiveness, Empathy, and Rumination: A Longitudinal Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 368–378. http://doi.org/10.1177/0146167204271597

Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2009). Measuring offence-specific forgiveness in marriage: The Marital Offence-Specific Forgiveness Scale (MOFS). *Psychological Assessment, 21*(2), 194– 209. https://doi.org/10.1037/a0016068

Sandage, S. J., & Williamson, I. (2005). Forgiveness in cultural context. In E. L. Worthington, Jr. (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 41-55). New York: Brunner Routledge.

Sandage, S. J., Crabtree, S. A., & Bell, C. A. (2020). Forgiveness and culture: Conceptual issues. In E. L. Worthington, Jr., & N.Wade (Eds.),Handbook of forgiveness(2nd ed., pp. 201–211). Routledge.

Sandilya, G. & Shahnawaz, G. (2014). Willingness to Forgive the Spouse: A Qualitative Study. *Psychological Studies, 59*, 413-418. https://doi.org/ 10.1007/s12646-014-0277-3.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. 6th ed. New Jersey: Pearson Education Inc.

Taysi, E., Vural, D. Forgiveness Education for Fourth Grade Students in Turkey. *Child Indicators Research,* 9, 1095–1115 (2016). https://doi.org/10.1007/s12187-015-9364-9

Woldarsky Meneses, C., & Greenberg, L. S. (2012). Interpersonal forgiveness in Emotion-focused Couples' Therapy: Relating process to outcome. *Journal of Marital and Family Therapy, 40(1), 49–*

67. http://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2012.00330.x

Worthington, E. L., Jr., Mazzeo, S. E., & Canter, D. E. (2005). Forgiveness-promoting approach: Helping clients REACH forgiveness through using a longer model that teaches reconciliation. In L. Sperry & E. P. Shafranske (Eds.), *Spiritually oriented psychotherapy* (pp. 235–257). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10886-010

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806–

838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Yaman Akpınar, T. & Altunsu Sönmez, Ö. (2021). Relationship between marital offense-specific forgiveness and marital adjustment. *Journal of Social Science of Mus Alparslan University*, 9, 203-210.

http://doi.org/ 10.18506/anemon.772923

Zhou, Y. (2019). A mixed methods model of scale development and validation analysis. *Measurement:*

Interdisciplinary Research and Perspectives, 17(1), 38–

47. https://doi.org/10.1080/15366367.2018.1479088

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

تروما، مردانگی و ناپایداری ادراک در بستر فرهنگی: تحلیل روان‌شناختی «سه قطره خون» از صادق هدایت

زهرا حق‌شناس[۱] ✉، زینب قائم‌پناه[۲]

۱. استادیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه گناباد، گناباد، ایران. **نویسنده مسئول:** d.haghshenas@gonabad.ac.ir
۲. دکترای تخصصی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه جورج تاون، واشنگتن دی سی، آمریکا.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۹
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۶

واژگان کلیدی:
بی‌ثباتی ادراکی
تروما
روایت
سه قطره خون
صادق هدایت

چکیده

پژوهش حاضر با تمرکز بر داستان «سه قطره خون» صادق هدایت، به بررسی بازنمایی تجربه تروماتیک و سازوکارهای روان‌شناختی سازمان‌دهنده آن در سطح روایت می‌پردازد. مسئله اصلی پژوهش نشان می دهد که تجربه تروماتیک چگونه از طریق الگوهای تکرار، گسست زمانی، بی‌ثباتی ادراکی و روابط بین‌فردی در متن صورت‌بندی می‌شود. پژوهش از نوع کیفی و مبتنی بر تحلیل متنی بر رویکرد تفسیری است و چارچوب نظری آن بر دیدگاه کتی کاروث استوار است. داده‌های پژوهش شامل متن داستان و تحلیل در سطح درون‌متنی انجام شده‌است. یافته‌ها سه مضمون اصلی را آشکار ساخت: منطق تکرار در سطح نشانه‌ها و کنش‌های روایی، بی‌ثباتی ادراکی در قالب ابهام میان واقعیت و خیال، ناپیوستگی حافظه و سیالیت هویت و نیز الگوهای همسان در روابط عاطفی و بین‌فردی. این مضامین در تعامل با یکدیگر ساختاری روایی ایجاد می‌کنند که در آن تجربه نه در قالب توالی خطی رویدادها، بلکه از طریق بازگشت‌های مکرر، گسست‌های زمانی و بازتولید الگوهای ادراکی و رابطه‌ای سازمان می‌یابد. نتایج نشان می‌دهد که تروما در «سه قطره خون» صرفاً به‌عنوان محتوای یک تجربه روانی بازنمایی نمی‌شود، بلکه در سطح ساختار روایت عمل می‌کند و بر نحوه سازمان‌یافتگی زمان، حافظه، ادراک و روابط تأثیر می‌گذارد. داستان، تصویری از تجربه‌ای ارائه می‌کند که در آن گسست حافظه، ناپایداری ادراک و بازتولید الگوهای عاطفی مانع انسجام تجربه می‌شوند. این مطالعه بر ظرفیت رویکردهای روان‌شناختی در فهم روایت‌های مدرن فارسی و تبیین پیوند میان ساختار روایت و تجربه تروماتیک تأکید می‌کند.

استناد: حق‌شناس، زهرا، قائم‌پناه، زینب (۱۴۰۴). تروما، مردانگی و ناپایداری ادراک در بستر فرهنگی: تحلیل روان‌شناختی «سه قطره خون» از صادق هدایت، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۵۹-۱۷۱.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.582352.1903

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

"Trauma, Masculinity, and the Instability of Perception in a Cultural Context: A Psychological Analysis of Sadeq Hedayat's 'Three Drops of Blood'."

Zahra Haghshenas [1] ✉, Zeinab Ghaempanah [2]

1. Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Gonabad, Gonabad, Iran. Corresponding Author: d.haghshenas@gonabad.ac.ir
2. Ph.D. in Psychology, Department of Psychology, Georgetown University, Washington D.C., USA.

Article Info

History
Received: October 21, 2025
Accepted: January 26, 2025

Keywords
Perceptual instability
Trauma
Narrative
three drops of blood
Sadegh Hedaya

Abstract

This study, focusing on Sadegh Hedayat's "Three Drops of Blood," examines the representation of traumatic experience and the psychological mechanisms that organize it at the level of narrative structure. The central research question is how traumatic experience is configured through patterns of repetition, temporal disruption, perceptual instability, and interpersonal relations within the text. The study is qualitative in nature and is based on interpretive textual analysis, with its theoretical framework grounded in Cathy Caruth's perspective. The dataset consists of the full text of the story, and the analysis is conducted at an intratextual level. The findings reveal three main themes: the logic of repetition at the level of narrative signs and actions; perceptual instability manifested in the ambiguity between reality and imagination, discontinuity of memory, and fluidity of identity; and recurring patterns in emotional and interpersonal relationships. These themes interact to form a narrative structure in which experience is not organized as a linear sequence of events, but rather through recurrent returns, temporal ruptures, and the reproduction of perceptual and relational patterns. So trauma is not merely represented as the content of a psychological experience, but operates at the level of narrative structure itself, shaping the organization of time, memory, perception, and relationships. From this perspective, the story presents an experience in which memory fragmentation, perceptual instability, and the repetition of affective patterns undermine experiential coherence. This study highlights the capacity of psychological approaches to illuminate modern Persian narratives and to clarify the relationship between narrative structure and traumatic experience.

Citation: Haghshenas, Z., & Ghaempanah, Z. (2026). "Trauma, Masculinity, and the Instability of Perception in a Cultural Context: A Psychological Analysis of Sadeq Hedayat's 'Three Drops of Blood'." *Cultural Psychology*, *9*(2), 159-171. https://doi.org/10.30487/jcp.2026.582352.1903

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

خیانت در روابط صمیمی یکی از شدیدترین اشکال نقض اعتماد بین‌فردی است که پیامدهای آن فراتر از واکنش‌های هیجانی کوتاه‌مدت بوده و می‌تواند به بازآرایی بنیادین در ساختار شناختی، هیجانی و هویتی فرد منجر شود. (Pittman، ۲۰۲۵) در روان‌شناسی رابطه‌ای، خیانت صرفاً یک رفتار منفرد تلقی نمی‌شود، بلکه نوعی شکست در نظام معنایی رابطه و فروپاشی روایت مشترک زوجین از گذشته، حال و آینده است (Squires, ۲۰۱۴) رخدادی که انسجام تجربه زیسته فرد را دچار گسست می‌کند و زمینه‌ساز شکل‌گیری وضعیت‌های تروماتیک می‌شود (Fishbane , ۲۰۱۳).

معنا و شدت خیانت در بستر نظام‌های فرهنگی و هنجارهای اجتماعی شکل می‌گیرد از این رو نمی‌توان آن را فقط در سطح فردی تحلیل کرد (Fincham ,۲۰۱۷) مفاهیمی مانند اعتماد، وفاداری، غیرت، ناموس و هویت جنسیتی در هر فرهنگی چارچوب‌های شناختی ـ هنجاری هستند که ادراک فرد از خیانت را سازمان‌دهی می‌کنند(خزائی و همکاران ،۲۰۲۳). در این چارچوب، تجربه خیانت تنها رویدادی رابطه‌ای نیست، بلکه نوعی«اختلال در نظم فرهنگی معنا» تلقی می‌شود که می‌تواند سبب بحران هویت و فروپاشی نظام معنایی فرد شود. (Sinaga& Damanik, 2025) در چنین بستری، تروما به‌عنوان پیامد روان‌شناختی و فرهنگی این فروپاشی معنا نمود می‌یابد (Caruth, ۱۹۹۶) در رویکردهای معاصر، تروما یک تجربهٔ آسیب‌زا نیست، بلکه نوعی اختلال در پردازش و یکپارچه‌سازی تجربه در زمان و حافظه است که خود را در قالب بازگشت‌های ناگهانی، گسست‌های روایی و ناپیوستگی در ادراک نشان می‌دهد (Uzer et al 2023).

روان‌شناسی فرهنگی بر این امر تاکید دارد که نحوه تجربه و بیان تروما از ساختارهای فرهنگی معنا و الگوهای روایت‌پردازی اجتماعی تاثیر می‌پذیرد. بر این اساس، روایت نه صرفاً بازتاب تجربه، بلکه یکی از سازوکارهای اصلی سازمان‌دهی تجربه انسانی است. انسان‌ها تجربه‌های خود را در قالب ساختارهای روایی معنا می‌کنند و این ساختارها تعیین می‌کنند که چه چیزی به‌عنوان «رخداد»، «حافظه» یا «هویت» تثبیت شود. (McAdams: ۲۰۲۱) بنابراین، روایت هم‌زمان محصول تجربه و تولیدکننده شکل تجربه است. در سطح عمیق‌تر، روایت می‌تواند به‌عنوان سازوکار سازمان‌دهی زمان، علیت و هویت عمل کند؛ به‌گونه‌ای که اختلال در این سازوکارها به شکل تجربه‌های گسسته، تکرارشونده و ناپایدار بروز می‌یابد (Hammack, ۲۰۰۸) در نتیجه، می‌توان متون ادبی را نه به عنوان بازنمایی تجربه، بلکه میدان‌های ظهور سازمان‌های شناختی-فرهنگی تجربه در نظر گرفت. در این میان آثار صادق هدایت به‌دلیل ساختار روایی غیرخطی، چندپارگی ادراکی و تمرکز بر ذهنیت‌های ناپایدار،امکان تحلیل در چارچوب روان‌شناسی فرهنگی و تروما را دارند (براهنی، ۱۹۹۲).

پژوهش‌هایی که دربارهٔ آثار صادق هدایت انجام شده، عمدتاً بر جنبه‌های ادبی یا ایدئولوژیک تمرکز دارند و به سازوکارهای روان‌شناختی-فرهنگی زیربنایی آن‌ها توجه نشده‌است. این امر به‌ویژه در حوزه بازنمایی روابط عاطفی و خیانت، موجب شکل‌گیری خوانش‌های متعارض از این آثار شده‌است؛ برخی پژوهش‌ها بر جنبه‌های بدبینانه یا کلیشه‌ای این بازنمایی‌ها تأکید داشته‌اند و برخی دیگر آن‌ها را در پیوند با مدرنیسم روایی، موقعیت راوی و زمینه تاریخی ـ فرهنگی تفسیر کرده‌اند (Milani, ۱۹۹۲).

جایگاه برجسته صادق هدایت در ادبیات معاصر ایران، موجب شد آثار وی همواره موضوع پژوهش‌های ادبی و روان‌شناختی قرار گیرد. در حوزه نقد روان‌شناختی شمیسا (۱۳۷۲) در کتاب *داستان یک روح*، تحلیلی یونگی از *بوف کور* ارائه کرده‌است. میرعابدینی (۱۳۷۷) نیز در *صد سال داستان‌نویسی ایران* آثار هدایت را از منظری نزدیک به روان‌شناسی تحلیلی بررسی کرده‌است. یاوری (۱۳۷۴) در *واکاوی و ادبیات: دو متن، دو انسان، دو جهان* با تمرکز بر ویژگی‌های مدرن و چندپارهٔ راوی *بوف کور*، به برخی شباهت‌های ساختاری این اثر با داستان «سه قطره خون» اشاره می‌کند. صنعتی (۱۳۸۰) در *تحلیل‌های روان‌شناختی در هنر و ادبیات*، شخصیت‌های «سه قطره خون» را در کانون

تحلیل‌های روان‌کاوانه قرار داده‌است. همچنین نفیسی (۲۰۱۲) با تأکید بر تقابل واقعیت و خیال در این داستان، به الگوهای تکرارشونده در کنش شخصیت‌های مرد اشاره می‌کند. پاینده (۱۳۹۰) نیز با بهره‌گیری از مفاهیم روان‌کاوانه‌ای چون مقاومت، جابه‌جایی، نمادپردازی، رانه، هم‌هویتی، ضایعۀروانی و وسواس، انگیزه‌ها و هراس‌های ناخودآگاه راوی را بررسی کرده که بر اساس آن، موضوع خیانت هسته‌ای پنهان در پس گفتار او عمل می‌کند. بشیری و طاهری (۱۴۰۰) با تمرکز بر مفاهیم جنون و هراس از مرگ، جنون را به عنوان عامل مواجهه با مرگ در «سه قطره خون» تحلیل کرده‌اند.

مرور این مطالعات نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین بر تحلیل روان‌کاوانه شخصیت‌ها، انگیزه‌های ناخودآگاه، مسئلۀ جنون، مرگ و روابط عاطفی متمرکز بوده‌اند، چگونگی سازمان‌یافتگی تجربه تروماتیک در سطح ساختار روایت و نقش عناصری همچون تکرار، گسست زمانی، ناپایداری ادراک و بازتولید الگوهای رابطه‌ای در شکل‌گیری این تجربه به‌صورت نظام‌مند بررسی نشده‌است. پژوهش حاضر می‌کوشد به این خلأ با بهره‌گیری از رویکرد مطالعات تروما و با تکیه بر نظریۀ کتی کاروث توجه کند.

داستان «سه قطره خون» نمونۀ برجسته‌ای است که در آن تجربۀ انسانی در قالب ساختاری گسسته، تکرار شونده و از نظر ادراکی ناپایدار بازنمایی می‌شود. در این متن، روایت نه بر اساس توالی خطی رخدادها، بلکه بر پایه بازگشت‌های مکرر، نشانه‌های تکرارشونده و اختلال در مرزهای ادراک، حافظه و هویت سازمان می‌یابد. این ویژگی‌ها امکان تحلیل اثر را در چارچوب تروما و روان‌شناسی فرهنگی فراهم می‌سازد(هدایت ، ۲۰۲۰ و محقق، ۲۰۰۳) در این پژوهش، تروما بر اساس دیدگاه کاروث به‌عنوان اختلال در یکپارچگی تجربۀ زمانی در نظر گرفته می‌شود که در قالب بازگشت‌های روایی، تأخیر در فهم و ناپیوستگی در ادراک ظاهر می‌شود (Caruth,۱۹۹۶). همچنین مفهوم خیانت در سطح بالینی یا فردی به‌کار نمی‌رود، بلکه به عنوان عامل فرهنگی ـ شناختی برای فهم نحوه سازمان‌دهی تجربه در متن ادبی استفاده می‌شود.

پژوهش حاضر در پی پاسخ دادن به دو پرسش است: (۱)چگونه خیانت، در پیوند با ساختارهای فرهنگی معنا و سازوکارهای شناختی، در قالب یک سازمان روایی خاص در «سه قطره خون» بازنمایی می‌شود (۲) تلاقی فروپاشی اعتماد بین‌فردی و گسست‌های فرهنگی ـ شناختی، چگونه به شکل‌گیری الگوهای تکرار، ابهام ادراکی و ناپیوستگی روایی در متن منجر می‌شود؟ در این چارچوب، بازنمایی، شخصیت‌ها و رویدادهای داستان، در قالب واقعیت اجتماعی نیست، بلکه به عنوان عوامل روایی–شناختی تحلیل می‌شوند که در آن‌ها دلایل، تجربه آسیب‌دیده قابل ردیابی است از این رو این پژوهش به دنبال این است که نشان دهد، روایت ادبی نه تنها بازتاب تجربه است، بلکه بستری برای سازمان‌دهی و بازتولید و تثبیت تجربه‌های فرهنگی–شناختی آسیب‌دیده باشد؛ به‌گونه‌ای که مرز میان تجربۀ ساختار فرهنگی و بازنمایی روایی به‌صورت نظام مند دچار سیالیت ساختاری می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون قیاسی[1] با رویکرد تفسیری است (Braun &Clarke, 2006). انتخاب این روش بر این مبنا صورت گرفت که مسئله پژوهش نه سنجش متغیرهای روان‌شناختی در سطح تجربی، بلکه تحلیل نحوه سازمان‌یافتگی تجربه در متن ادبی و شناسایی الگوهای معنایی مرتبط با تروما، گسست شناختی و بازنمایی فرهنگی تجربه خیانت است. در این رویکرد، معنا به عنوان امری ثابت و از پیش موجود تلقی نمی‌شود، بلکه در تعامل میان متن، بافت فرهنگی و چارچوب نظری پژوهش شکل می‌گیرد. از این منظر، متن ادبی نه بازتاب مستقیم واقعیت روانی یا

1. Deductive Thematic Analysis

اجتماعی، بلکه فضایی برای سازمان‌دهی تجربه تلقی می‌شود. شیوه تحلیل در این پژوهش ماهیتی قیاسی دارد؛ بدین معنا که فرآیند استخراج وسازمان‌دهی داده‌ها با چارچوب نظری از پیش تعیین‌شده انجام شده‌است. چارچوب مفهومی اصلی پژوهش، بر رویکرد کتی کاروث در مطالعات تروما استوار است که بر مفاهیمی نظیر تجربه تأخیری، بازگشت ناگهانی، گسست زمانی و ناپیوستگی در ادراک تأکید دارد همچنین، برای تبیین ابعاد روان‌شناختی و فرهنگی یافته‌ها، از مفاهیم مرتبط با روان‌شناسی فرهنگی، گسست شناختی و سازوکارهای دفاعی به‌عنوان چارچوب‌های تفسیر ثانویه استفاده شده‌است. این مفاهیم برای تشخیص بالینی شخصیت‌ها جنبه ابزاری ندارند، بلکه به‌عنوان لنزهای مفهومی برای فهم ساختار روایت و سازمان‌یافتگی تجربه در متن به کار گرفته شده‌اند.

داده‌های پژوهش شامل متن کامل داستان «سه قطره خون» اثر صادق هدایت است که به‌عنوان یک واحد تحلیلی منسجم و مستقل بررسی شده‌است. انتخاب این اثر به دلیل ویژگی‌های ساختاری و محتوایی آن از جمله گسست زمانی، ناپایداری ادراکی، تکرار نظام‌مند نشانه‌ها و محوریت روابط آسیب دیده، صورت گرفت که آن را برای تحلیل درچارچوب تروما و روانشناسی فرهنگی مناسب می‌سازد. در این پژوهش واحد تحلیل و واحد کد گذاری متمایز است. واحد تحلیل، کل داستان «سه قطره خون» به‌عنوان یک نظام روایی یکپارچه است؛ در حالی‌که واحدهای کدگذاری شامل گزاره‌های روایی، دیالوگ‌ها، توصیف‌های فضایی و ادراکی، کنش‌های شخصیت‌ها، نشانه‌های نمادین و بخش‌هایی از متن است که واجد دلالت روان‌شناختی یا روایی مرتبط با پرسش پژوهش محسوب می‌شدند. بدین ترتیب، کدگذاری، بر اساس ظهور واحدهای معنایی مرتبط انجام شد.

فرایند تحلیل در چهار مرحله اصلی انجام گرفت:

مرحله نخست، متن داستان در چندین نوبت و به صورت کل نگر خوانده شد تا آشنایی عمیق با ساختار روایت، منطق حرکت متن و نقاط برجسته ادراکی و رابطه‌ای حاصل شود. این مرحله با هدف ورود به جهان معنایی متن و شناسایی اولیه الگوهای تکرارشونده، انجام شد.

مرحلهٔ دوم، کدگذاری اولیه صورت گرفت؛ بخش‌هایی از متن که با مفاهیم نظری پژوهش مرتبط بودند شناسایی و کدگذاری شدند. کدهای اولیه شامل مفاهیمی مانند تکرار نشانه‌ای، گسست زمانی، ابهام واقعیت/خیال، ناپیوستگی حافظه، همسانی رابطه‌ای، بی‌ثباتی هویت، فرافکنی و نشانه‌های مرتبط با فروپاشی اعتماد یا تجربه خیانت شکل گرفتند. این کدگذاری ماهیتی انعطاف‌پذیر داشت و در فرایندی رفت‌وبرگشتی میان متن و چارچوب نظری بازبینی می‌شد.

مرحلهٔ سوم، کدهای اولیه بر اساس روابط مفهومی، شباهت‌های کارکردی و هم‌پوشانی معنایی در قالب مضمون‌های تحلیلی سازمان‌دهی شدند. حاصل این مرحله، شکل‌گیری سه مضمون اصلی بود: «منطق تکرار در سطح نشانه و کنش»، «بی‌ثباتی ادراکی در مرز واقعیت، حافظه و هویت» و «الگوهای همسان در روابط شخصیت‌ها». این مضمون‌ها نه صرفاً به‌عنوان مضامین محتوایی، بلکه به‌مثابه سازوکارهای سازمان‌دهنده تجربه در روایت فهم شدند.

مرحله چهارم، روابط میان مضمون‌ها در سطح کلان روایت بررسی شد تا نحوه شکل‌گیری سازمان کلی تجربه در متن روشن گردد. در این مرحله، تمرکز تحلیل از سطح توصیف مضامین منفرد به سمت تبیین الگوی درهم‌تنیدگی آن‌ها منتقل شد؛ به‌گونه‌ای که بتوان منطق انسجام غیرخطی و بازتولید تجربه در روایت را توضیح داد.

افزایش اعتبار و انسجام روش‌شناختی، از طریق تحلیل رفت‌وبرگشتی میان داده‌های متنی وکدها و چارچوب نظری انجام شد؛ تمامی استنتاج‌ها با ارجاع مکرر به شواهد درون‌متنی بازبینی شدند. همچنین، مسیر تصمیم‌گیری تحلیلی و تغییرات کدگذاری در طی پژوهش ثبت و مستندسازی شد تا شفافیت فرایند تفسیر حفظ شود. در گزارش یافته‌ها نیز برای هر مضمون، نقل‌قول‌های مستقیم از متن داستان، با ارجاع صفحه مشخص شده‌است تا امکان ارزیابی استنتاج‌ها برای خواننده فراهم گردد. با وجود این، به محدودیت‌های معرفت‌شناختی پژوهش‌های تفسیری توجه شد. تحلیل حاضر متکی بر چارچوب نظری مشخصی است و بدیهی است که امکان خوانش‌های بدیل از منظر روان‌کاوی، نشانه‌شناسی یا

روایت‌شناسی وجود دارد. همچنین، تمرکز پژوهش بر یک متن واحد و تحلیل درون‌متنی، دامنه استنتاج‌ها را به همان متن محدود می‌کند و مانع از هرگونه تعمیم روان‌تشخیصی یا اجتماعی فراتر از محدوده تحلیل شده‌است.

یافته‌ها

تحلیل متن «سه قطره خون» نشان می‌دهد که سازمان روایت بر سه محور به‌هم‌پیوسته‌است: (۱) منطق تکرار، (۲) بی‌ثباتی ادراکی، و (۳) الگوهای همسان در روابط. این محورها در تعامل با یکدیگر، انسجام خطی روایت را تضعیف کرده و روایت را حول یک هسته تجربی متمرکز می‌کنند.

۱. منطق تکرار تروماتیک در سطح نشانه و کنش

تحلیل مضمون قیاسی متن «سه قطره خون» نشان داد که یکی از شیوه های منظم، الگوهای روایت، منطق تکرار است. در فرایند کدگذاری، این مضمون از خلال دو زیرمضمون اصلی استخراج شد: (۱) بازگشت نشانه‌های محوری (۲) بازتولید الگوهای کنشی و شخصیتی. در چارچوب نظری کاروث، این بازگشت‌ها صرفاً عناصر سبکی نیست، بلکه اشکالی از حضور مکرر تجربه و بازگشت‌های غیرخطی هستند.

۱-۱: بازگشت نشانه‌های محوری و تثبیت وضعیت ادراکی

نخستین الگوی تکرار در سطح نشانه‌ای مشاهده شد. برخی عناصر روایی در بافت‌های متفاوت و بدون پیوند علّی پایدار بازمی‌گردند و به‌جای پیشبرد خط داستانی، بر بازتولید یک وضعیت ادراکی مشابه تأکید دارند. در میان این عناصر، نشانه «سه قطره خون» برجسته‌ترین جایگاه را دارد. نخستین ظهور این نشانه در سطح نوشتار و ذهنیت راوی اتفاق می‌افتد؛ جایی که راوی از ناتوانی در نوشتن سخن می‌گوید:

«دیروز تا حالا هرچه فکر می‌کنم چیزی ندارم که بنویسم... تنها چیزی که خوانده می‌شود این است: سه قطره خون» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۰).

این بخش در فرایند کدگذاری، ذیل کد «بازگشت نشانه‌ای فاقد تثبیت معنایی» قرار گرفت. اهمیت این صحنه در آن است که «سه قطره خون» پیش از آنکه به رخدادی بیرونی یا توضیحی روایی متصل شود، در مقام یک ردّ نوشتاری و ذهنی ظاهر می‌شود. در ابتدا، نشانه اطلاعاتی درباره یک واقعه مشخص نمی‌دهد، بلکه عنصری مداخله‌گر است که در سطح ادراک و بیان حضور پیدا می‌کند. بدین‌ترتیب، روایت از همان ابتدا به‌جای ارائه یک موقعیت علّی روشن، خواننده را با نوعی حضور مبهم و تکرارشونده مواجه می‌سازد. بازگشت بعدی این نشانه در پیوند با فضای باغ و درخت کاج دیده می‌شود:

«من می‌دانم آن‌جا زیر درخت سه قطره خون روی زمین چکیده» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۳).

«سه قطره خون» در این بخش، در کنار مجموعه‌ای از تصاویر همنشین از جمله درخت کاج، قفس خالی، گربه و عمل کشتن قرار می‌گیرد. در کدگذاری قیاسی، این هم‌نشینی ذیل کد «خوشه نشانه‌های تهدید و خشونت» طبقه‌بندی شد. اهمیت تحلیلی این بخش در آن است که خون دیگر یک تصویر منفرد نیست، بلکه به کانونی برای تمرکز نشانه های مرگ، آسیب و تهدید تبدیل می‌شود. با این حال، روایت همچنان از ارائه زنجیره‌ای روشن از علت و معلول خودداری می‌کند و معنای نشانه را در تعلیق نگه می‌دارد. این نشانه بار دیگر در صحنه مربوط به سیاوش بازمی‌گردد:

«سه چکه خون تازه روی زمین چکیده بود» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۶).

در ظاهر، این بازگشت به مشاهده‌ای بیرونی و قابل رؤیت پیوند می‌خورد؛ اما روایت همچنان منشأ، علت و پیامد آن را تثبیت نمی‌کند. در نتیجه، سه قطره خون نه به گره‌گشایی روایی منجر می‌شود و نه ابهام را کاهش می‌دهد؛ بلکه

خواننده را دوباره به همان وضعیت اولیه بازمی‌گرداند. در تحلیل قیاسی، این الگو ذیل کد «بازگشت فاقد حل‌شدگی روایی» قرار گرفت؛ الگویی که با منطق بازگشت در تجربه‌های آسیب‌زا و ناتمام، آن‌گونه که کاروث توصیف می‌کند، هم‌پوشانی مفهومی دارد.

۱-۲: بازتولید فضاها و الگوهای شخصیتی

تکرار در متن به نشانه‌ها محدود نمی‌ماند و در سطح فضا و شخصیت نیز عمل می‌کند. یکی از روشن‌ترین نمونه‌ها، همسانی میان اتاق سیاوش و اتاق راوی است. سیاوش در اتاقی توصیف می‌شود که «آبی رنگ و کمربند دیوار کبود» دارد؛ توصیفی که تقریباً به همان صورت در روایت مربوط به اتاق راوی بازتولید می‌شود:

«همان اطاق آبی که تا کمربند آن کبود است» (همان).

این بازگشت فضایی در فرایند کدگذاری ذیل کد «هم‌پوشانی فضایی و تضعیف مرز موقعیت‌ها» طبقه‌بندی شد. فضاها در این ساختار، هویت مستقل خود را از دست می‌دهند و به‌صورت بازتاب‌هایی از یکدیگر عمل می‌کنند. به همین دلیل، مرز میان تجربه‌های شخصیت‌ها نیز تضعیف می‌شود و روایت کیفیتی بازتابی پیدا می‌کند.

الگوی مشابهی در سطح شخصیت‌ها مشاهده شد. سیاوش، عباس و تا حدی خود راوی، در ویژگی‌هایی چون شعر، موسیقی، درون‌گرایی و حالات عاطفی مشابه بر یکدیگر منطبق می‌شوند. در متن آمده است:

«عباس خودش را تارزن ماهر هم می‌داند» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۴).

و شعری که او می‌خواند با همان نشانه مرکزی پیوند می‌خورد:

«ولیکن در آن گوشه در پای کاج / چکیده‌ست بر خاک سه قطره خون» (همان).

این بازگشت‌ها، در تحلیل قیاسی، ذیل کد «بازتولید الگوی شخصیتی مشترک» طبقه‌بندی شدند. روایت به‌جای خلق شخصیت‌هایی کاملاً مستقل، یک فرم روانی - روایی مشابه را در چهره‌های مختلف بازآفرینی می‌کند. از منظر روان‌شناختی، این الگو صرفاً تکرار ادبی تلقی نشد. بازگشت مکرر شخصیت‌ها، تصاویر و نشانه‌ها با برخی سازوکارهای دفاعی به‌ویژه جابه‌جایی و فرافکنی هم‌پوشانی مفهومی پیدا می‌کند؛ هرچند پژوهش حاضر از هرگونه تشخیص بالینی یا نسبت‌دادن قطعی این مکانیسم‌ها به شخصیت‌ها پرهیز می‌کند. در اینجا، اهمیت مسئله نه در روان‌تشخیصی شخصیت‌ها، بلکه در مشاهده الگویی است که روایت از طریق آن تجربه را در قالب چهره‌ها و موقعیت‌های مشابه بازتولید می‌کند.

جمع‌بندی مضمون نخست

برآیند این یافته‌ها نشان می‌دهد که تکرار در «سه قطره خون» صرفاً یک ویژگی سبکی یا آرایه زبانی نیست، بلکه به‌عنوان سازوکار سازمان‌دهنده روایت عمل می‌کند. نشانه‌ها، فضاها و الگوهای شخصیتی به‌جای آنکه در زنجیره‌ای خطی از علت و معلول ادغام شوند، در قالب واحدهایی مستقل اما هم‌ساخت بازمی‌گردند و نوعی انسجام غیرخطی ایجاد می‌کنند. در این ساختار، پیشروی داستان جای خود را به بازگشت تجربه می‌دهد و روایت به‌جای تولید مداوم رخدادهای تازه، حول مجموعه‌ای محدود اما بازگشت‌کننده از تصاویر و موقعیت‌ها سازمان می‌یابد.

۲. بی‌ثباتی ادراکی: واقعیت، حافظه و هویت

یکی از مضامین اصلی استخراج‌شده در تحلیل، «بی‌ثباتی ادراکی» است؛ مضمونی که در سه زیرمقوله اصلیِ (۱) ابهام میان واقعیت و خیال، (۲) ناپیوستگی حافظه و (۳) سیالیت هویت ظهور می‌یابد. تحلیل نشان می‌دهد که این سه سطح به‌صورت مجزا عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل با یکدیگر، نوعی سازمان ادراکی ناپایدار ایجاد می‌کنند که در آن روایت از تثبیت یک مرجع شناختی واحد فاصله می‌گیرد.

۲-۱. ابهام میان واقعیت و خیال: ادراک مضطرب و تعلیق واقعیت

نخستین زیر مجموعه بی‌ثباتی ادراکی، فروریختن مرز میان تجربه بیرونی و بازنمایی ذهنی است. جهان پیرامون، از همان آغاز داستان، در قالب توصیفی عینی و تثبیت‌شده روایت نمی‌شود، بلکه از خلال ذهنیتی آشفته و مضطرب نمایان نمی‌شود. راوی می‌گوید:

«شب‌ها تا صبح از صدای گربه بیدارم، این ناله‌های ترسناک، این حنجره خراشیده که جانم را به لب رسانیده» (همان، ۱۱).

در این توصیف، مسئله صرفاً وجود یک صدای بیرونی نیست، بلکه کیفیت ادراک آن اهمیت پیدا می‌کند. صدا به شکلی اغراق‌آمیز، تهدیدکننده و فراتر از یک محرک معمول تجربه می‌شود. روایت مشخص نمی‌کند که این ناله‌ها تا چه اندازه ویژگی عینی دارند و تا چه حد محصول تجربه ذهنی راوی‌اند. همین تعلیق، سبب می‌شود خواننده نتواند میان «امر واقع» و «امر ادراک‌شده» مرز روشنی ترسیم کند. ابهام ادراکی در داستان صرفاً یک شگرد سبکی نیست، بلکه می‌تواند بازتاب نوعی سازمان‌یافتگی ذهنیِ مبتنی بر اضطراب و ناپایداری باشد. همین الگوی ادراکی در بازنمایی فضای آسایشگاه نیز تکرار می‌شود. راوی می‌گوید:

«یک سال است که میان این مردمان عجیب و غریب زندگی می‌کنم» و تأکید می‌کند «هیچ وجه اشتراکی بین ما نیست، من از زمین تا آسمان با آن‌ها فرق دارم» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۱).

با این حال، بلافاصله اعتراف می‌کند:

«ناله‌ها، سکوت‌ها، فحش‌ها و خنده‌های آن‌ها همیشه خواب مرا پر از کابوس خواهد کرد» (همان).

این دو گزاره ساختاری دوگانه ایجاد می‌کنند. راوی از یک سو می‌کوشد مرز روشنی میان خود و «دیگران» برقرار کند و بر تمایز خویش تأکید ورزد، اما از سوی دیگر همان جهان بیرونی به شکلی عمیق در تجربه روانی او نفوذ کرده‌است. بنابراین مرز «خود/دیگری» نیز مانند مرز «واقعیت/خیال» ثبات خود را از دست می‌دهد و روایت نه تصویری بی‌طرف از محیط، بلکه بازنمایی ادراکِ هیجان‌زده و ناپایدار راوی است.

۲-۲. ناپیوستگی حافظه و زمان‌مندی گسسته تجربه

دومین زیرمضمون استخراج‌شده در حوزه بی‌ثباتی ادراکی، ناپیوستگی حافظه و گسست در سازمان زمانی روایت است. بررسی واحدهای کدگذاری نشان داد که بازنمایی گذشته در داستان به‌صورت توالی زمانی منظم و پیوسته انجام نمی‌شود. رخدادها، خاطرات و تصاویر ذهنی راوی در قالب قطعات پراکنده و تداعی‌های ناگهانی ظاهر می‌شوند و روایت از ارائه یک خط زمانی روشن و قابل بازسازی فاصله می‌گیرد.

جابه‌جایی میان زمان حال، خاطرات گذشته و روایت رخدادهای پیشین بدون نشانه‌های مشخص زمانی در بخش‌های مختلف داستان، صورت می‌گیرد. برای مثال، راوی در توصیف وضعیت خود در آسایشگاه ناگهان به یادآوری رویدادهای مرتبط با سیاوش، نامزد خود یا صحنه‌های باغ می‌پردازد و سپس دوباره به زمان حال بازمی‌گردد، بی‌آنکه مرز زمانی روشنی میان این بخش‌ها ترسیم شود. این جابه‌جایی‌ها موجب می‌شود ترتیب وقوع رخدادها به‌سادگی قابل بازسازی نباشد. همچنین برخی تصاویر و نشانه‌ها به‌صورت مکرر در بخش‌های مختلف روایت ظاهر می‌شوند. درخت کاج، اتاق آبی، گربه و سه قطره خون از جمله عناصری هستند که در موقعیت‌های متفاوت روایی بازمی‌گردند. با وجود تکرار این عناصر، روایت رابطه زمانی یا علّی مشخصی میان ظهورهای مختلف آن‌ها برقرار نمی‌کند. به همین دلیل، بازگشت این تصاویر بیشتر در قالب تداعی‌های پراکنده دیده می‌شود تا اجزای یک زنجیره زمانی منسجم.

نمونه دیگری از این وضعیت را می‌توان در نحوه بازنمایی خاطرات مشاهده کرد. خاطرات مربوط به سیاوش، عباس، نامزد راوی و دیگر شخصیت‌ها اغلب به‌صورت قطعات منفصل و مستقل روایت می‌شوند و پیوند زمانی میان آن‌ها به‌طور کامل

روشن نیست. در نتیجه، روایت گذشته نه به‌صورت بازسازی تدریجی یک تاریخچه مشخص، بلکه در قالب مجموعه‌ای از تصاویر و موقعیت‌های پراکنده سازمان می‌یابد. بررسی کدهای استخراج‌شده نشان داد که حافظه در متن بیشتر از آنکه کارکرد بازسازی خطی گذشته را داشته باشد، بر اساس تداعی و بازگشت نشانه‌ها عمل می‌کند. ازاین‌رو، زمان‌مندی روایت در بسیاری از بخش‌ها کیفیتی گسسته پیدا می‌کند و رخدادها در شبکه‌ای از بازگشت‌ها و تداعی‌های روایی قرار می‌گیرند.

۲-۳. سیالیت هویت و تداخل مرزهای فردی

سومین زیرمضمون مرتبط با بی‌ثباتی ادراکی، سیالیت هویت و تداخل مرزهای فردی میان شخصیت‌هاست. تحلیل واحدهای معنایی نشان داد که برخی ویژگی‌ها، نقش‌ها و الگوهای رفتاری در میان چند شخصیت به‌صورت مشابه توزیع شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که در برخی بخش‌های روایت، تمایزهای هویتی با درجه‌ای از ابهام همراه می‌شود. یکی از الگوهای مشاهده‌شده، تکرار ویژگی‌هایی چون شعرخوانی، موسیقی، درون‌گرایی، انزوا و حساسیت عاطفی در میان شخصیت‌هایی مانند راوی، سیاوش و عباس است. این شباهت‌ها سبب می‌شود شخصیت‌ها در برخی موقعیت‌ها واجد ویژگی‌های مشترکی باشند که مرزهای فردیت را تا حدی کمرنگ می‌کند.

علاوه بر این، برخی فضاها و موقعیت‌های روایی نیز به شکل مشابهی به شخصیت‌های مختلف نسبت داده می‌شوند. برای نمونه، همانندی میان برخی توصیف‌های مربوط به اتاق راوی و اتاق سیاوش یا شباهت میان موقعیت‌های عاطفی شخصیت‌ها، نوعی هم‌پوشانی در سطح بازنمایی هویت ایجاد می‌کند. این هم‌پوشانی موجب می‌شود شخصیت‌ها در برخی لحظات هویت کاملاً مستقل نداشته، بلکه در ارتباطی بازتابی با یکدیگر ظاهر شوند. در سطح روایت نیز مواردی مشاهده می‌شود که ادراک راوی از دیگران با برداشت او از خویشتن درهم می‌آمیزد. این وضعیت به‌ویژه در بخش‌هایی که راوی درباره سیاوش یا عباس سخن می‌گوید برجسته‌تر است؛ جایی که بر شباهت‌های رفتاری و عاطفی میان شخصیت‌ها بیش از تفاوت‌های آن‌ها تأکید می‌شود. در مجموع، داده‌های استخراج‌شده نشان می‌دهد که مرزهای هویتی در داستان از ثبات کامل ندارند و برخی ویژگی‌ها و موقعیت‌ها، میان شخصیت‌های مختلف گردش می‌کنند. در نتیجه، روایت، تصویری از هویت ارائه می‌دهد که در آن تمایزهای فردی روشن و قطعی نیست و در برخی بخش‌ها با هم‌پوشانی و سیالیت همراه می‌شود.

۳. الگوهای همسان در روابط

سومین مضمون اصلی استخراج‌شده از تحلیل متن، «الگوهای همسان در روابط» است. بررسی داده‌های متنی نشان داد که روابط میان شخصیت‌ها، با وجود تفاوت در موقعیت‌ها و افراد درگیر، حول مجموعه‌ای محدود از الگوهای تعاملی سازمان می‌یابد. در این مضمون، سه زیرمضمون شامل «بازنمایی دوسوگرایانه روابط عاطفی»، «تکرار الگوی رقابت و جابه‌جایی رابطه» و «روابط مبتنی بر فاصله و عدم تفاهم» شناسایی شد.

۱-۳. بازنمایی دوسوگرایانه روابط عاطفی

نخستین زیرمضمون به بازنمایی روابطی مربوط می‌شود که در آن‌ها کشش و فاصله، علاقه و طرد، یا میل و نفی به‌صورت همزمان حضور دارند. در این الگو، رابطه عاطفی در قالب پیوندی پایدار و متقابل شکل نمی‌گیرد، بلکه با نوعی تنش درونی و دوسویگی همراه است. یکی از نمونه‌های این الگو در روایت مربوط به تقی و صغرا سلطان دیده می‌شود. راوی درباره تقی می‌گوید:

«تقی خودمان عقیده‌اش این است که زن باعث بدبختی مردم شده و برای اصلاح دنیا هر چه زن است باید کشت، عاشق همین صغرا سلطان شده بود» (هدایت، ۱۳۳۳، ۱۳).

در ادامه، صغرا سلطان نیز با ویژگی‌هایی توصیف می‌شود که موقعیت او را از وضعیت متعارف خارج می‌کند:

«پیرزن است اما صورتش را گچ دیوار می‌مالد و گل شمعدانی هم سرخابش است. خودش را دختر چهارده ساله می‌داند» (همان، ۱۲).

آوردن این دو توصیف در کنار هم، الگویی از رابطه را شکل می‌دهد که در آن علاقه عاطفی در کنار طرد، بدبینی یا فاصله قرار می‌گیرد. در این ساختار، رابطه نه بر پایه ثبات و نزدیکی، بلکه در بستری از تنش و ناهم‌خوانی بازنمایی می‌شود.

۳-۲. تکرار الگوی رقابت و جابه‌جایی رابطه

دومین زیرمضمون به موقعیت‌هایی مربوط است که در آن‌ها انتظار یا تصور یک رابطه شکل می‌گیرد، اما در ادامه به سمت شخص دیگری منتقل می‌شود. این الگو در چند بخش روایت با ساختاری مشابه تکرار می‌گردد. نمونه بارز آن در صحنه ملاقات عباس آمده‌است. راوی درباره دختر جوانی که همراه خانواده‌ای برای ملاقات آمده، می‌گوید:

«آن دختر به من می‌خندید، پیدا بود که مرا دوست دارد، اصلاً به هوای من آمده بود»(هدایت،۱۳۳۳ ،۱۴).

اما بلافاصله روایت مسیر دیگری پیدا می‌کند:

«دیدم عباس دختر جوان را کنار کشید و ماچ کرد» (همان).

در این بخش، ابتدا نوعی انتظار یا تصور رابطه شکل می‌گیرد، اما در ادامه رابطه به سوی فرد دیگری هدایت می‌شود. این ساختار در روایت مربوط به راوی، نامزد او و سیاوش نیز آمده‌است. در هر دو موقعیت، حضور یک شخصیت ثالث، جهت رابطه را تغییر داده و انتظار اولیه را برهم می‌زند. از این رو، رقابت و جابه‌جایی رابطه به‌عنوان الگویی بازگشت‌کننده در متن ظاهر می‌شود.

۳-۳. روابط مبتنی بر فاصله و عدم تفاهم

سومین زیرمضمون مربوط به شیوه شکل‌گیری روابط میان شخصیت‌ها است. در بسیاری از تعاملات داستان، شخصیت‌ها در کنار یکدیگر حضور دارند، اما این هم‌جواری منجر به شکل‌گیری ارتباطی پایدار یا فهمی متقابل نمی‌شود. برای مثال، راوی بارها بر فاصله خود با دیگران تأکید می‌کند و جهان اطراف را از موضعی جداافتاده توصیف می‌نماید. همچنین در روابط عاطفی و دوستانه داستان نیز برداشت‌های شخصیت‌ها از یکدیگر اغلب با ابهام، سوءبرداشت یا عدم قطعیت همراه است. در نتیجه، روابط در متن بیشتر در قالب مواجهه‌هایی ناتمام و ارتباط‌هایی شکننده ظاهر می‌شوند تا پیوندهایی تثبیت‌شده و پایدار.

بررسی این الگوها نشان می‌دهد که روابط در «سه قطره خون» علی‌رغم تفاوت‌های ظاهری، بر مدار چند ساختار تکرارشونده، سازمان یافته‌اند. بازنمایی دوسوگرایانه رابطه، تکرار موقعیت‌های رقابتی و جابه‌جایی رابطه و نیز غلبه فاصله و عدم تفاهم، سبب می‌شود تجربه‌های عاطفی شخصیت‌ها در قالب الگوهایی مشابه بازتولید شوند. از این منظر، همسانی رابطه‌ای یکی از مؤلفه‌های اصلی سازمان روایت است که در کنار تکرار نشانه‌ها و بی‌ثباتی ادراکی، ساختار کلی داستان را شکل می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که سازمان روایی در داستان «سه قطره خون» بر سه سازوکار اصلی استوار است: تکرار نظام‌مند عناصر روایی، بی‌ثباتی ادراکی در سطوح مختلف تجربه و شکل‌گیری الگوهای همسان در روابط بین‌فردی. نکته مهم این است که این سه سازوکار به‌صورت جداگانه عمل نمی‌کنند، بلکه یک شبکه درهم‌تنیده را شکل می‌دهند که در

آن هر سطح، سطوح دیگر را تقویت و بازتولید می‌کند. بنابراین، آنچه در ظاهر به‌صورت پراکندگی روایی دیده می‌شود، در سطح عمیق‌تر واجد منطق سازمان‌دهنده مشخص است.

تحلیل داده‌ها نشان داد که تکرار در متن، نه یک ویژگی تزئینی یا سبک‌شناختی، بلکه سازوکار اصلی انسجام روایت است. بازگشت مداوم نشانه‌هایی مانند «سه قطره خون»، «درخت کاج»، «اتاق آبی» و برخی الگوهای کنشی، بدون ورود به زنجیره علّی پایدار، نوعی ساختار چرخه‌ای ایجاد می‌کند. این ساختار موجب می‌شود که روایت به‌جای پیشروی خطی، در وضعیت بازگشت مداوم به عناصر محدود باقی بماند. از منظر نظری، چنین الگویی با یافته‌های پژوهش‌های حوزه روایت و تروما هم‌خوانی دارد که نشان می‌دهند تجربه‌های آسیب‌زا اغلب در قالب تکرارهای غیرارادی و بازگشت‌های قطعه‌قطعه در روایت ظاهر می‌شوند (Russell, 2006).

در این چارچوب، تکرار نشانه فقر روایی نیست، بلکه نشانه تثبیت‌نشدن تجربه در ساختار حافظه روایی است؛ وضعیتی که در آن معنا از طریق بازگشت ساخته می‌شود نه از طریق پیشرفت (شرکت مقدم، ۲۰۱۹).

یافته‌ها، در سطح ادراکی، نشان دادند که متن به‌طور مداوم مرز میان واقعیت، خیال و حافظه را تضعیف می‌کند. تجربه روایت‌شده همواره در وضعیت تعلیق قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که امکان تشخیص قطعی میان آنچه رخ داده و آنچه ادراک شده، از بین می‌رود (Gökkaya et al, 2025). این وضعیت را می‌توان در امتداد پژوهش‌هایی فهم کرد که اختلال در انسجام زمانی و ادراکی را یکی از ویژگی‌های اصلی تجربه‌های تروماتیک می‌دانند (Palgi et al, 2018). در این نوع سازمان ادراکی، حافظه نه یک نظام بازسازی خطی گذشته، بلکه مجموعه‌ای از قطعات پراکنده است که در لحظه‌های مختلف فعال می‌شوند و انسجام زمانی را تضعیف می‌کنند. در نتیجه، روایت نیز به‌جای ارائه یک تاریخچه منسجم، به شبکه‌ای از تجربه‌های ناپیوسته تبدیل می‌شود (Schauer et al, 2025). این بی‌ثباتی صرفاً به سطح حافظه محدود نمی‌ماند، بلکه ساختار هویت را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ویژگی‌ها و الگوهای رفتاری شخصیت‌ها به‌گونه‌ای توزیع شده‌اند که مرز میان فردیت‌ها شفاف نیست و عناصر عاطفی و رفتاری میان شخصیت‌ها جابه‌جا می‌شود (Asati& Tiwari, 2025) این وضعیت با رویکردهای معاصر در روان‌شناسی هم‌خوان است که هویت را نه ساختاری ثابت، بلکه سیستمی پویا و در شرایط فشار روانی مستعد گسست می‌دانند. (Kaplan & Garner, 2017). در این معنا، روایت نه‌تنها حافظه، بلکه انسجام خود را نیز به‌صورت هم‌زمان دچار تزلزل می‌کند.

تحلیل، در سطح روابط، نشان داد که تعاملات بین شخصیت‌ها بر اساس الگوهای محدود اما تکرارشونده سازمان یافته‌اند. این الگوها عمدتاً شامل دوسوگرایی عاطفی، جابه‌جایی میل، رقابت ادراکی و تجربه مکرر ناکامی هستند. روابط به‌جای آنکه در مسیر تحول و تمایز حرکت کنند، در قالب ساختارهای مشابه بازتولید می‌شوند (Rachman, 2010). این یافته با پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی روابط و خیانت هم‌راستا است که نشان می‌دهند تجربه تهدید رابطه‌ای معمولاً با الگوهای شناختی خاصی مانند سوءظن، تعمیم افراطی و پیش‌بینی منفی روابط همراه است (Fitness & Case, 2026). در متن، این الگوها نه در سطح صریح شناختی، بلکه در سطح روایی و موقعیتی بازنمایی شده‌اند. یکی از نکات مهم در این بخش، نحوه بازنمایی زن در ساختار رابطه‌ای متن است. داده‌ها نشان می‌دهد که زن در بسیاری از موقعیت‌ها در قالب دوگانه «میل/تهدید» ظاهر می‌شود. این دوگانگی را می‌توان در پیوند با پژوهش‌های روان‌شناسی فرهنگی درباره نقش‌های جنسیتی و سازمان هیجانی روابط فهم کرد که نشان می‌دهند در برخی زمینه‌های فرهنگی، روابط عاطفی با تنش میان مالکیت، کنترل و اضطراب از دست دادن همراه است (Rudman et al, 2021). در نتیجه، رابطه نه به‌عنوان فضای تعامل متقابل، بلکه به‌عنوان میدان تنش عاطفی بازنمایی می‌شود.

در سطح کلان، یافته‌ها نشان دادند که این سه سازوکار به‌صورت یک سیستم واحد عمل می‌کنند. تکرار، زمینه بی‌ثباتی ادراکی را تقویت می‌کند؛ بی‌ثباتی ادراکی امکان تثبیت هویت و حافظه را کاهش می‌دهد و در نهایت، این

وضعیت به بازتولید الگوهای رابطه‌ای مشابه منجر می‌شود. بنابراین، روایت دارای ساختاری خودارجاع است که در آن هر سطح از متن، سطح دیگر را بازتولید می‌کند. این نوع سازمان‌یافتگی با مدل‌های جدید روایت‌شناسی شناختی قابل مقایسه است که روایت را به‌عنوان شبکه‌ای از بازنمایی‌های متقاطع و نه خطی در نظر می‌گیرند.

این ساختار، از منظر تبیین روان‌شناختی، می‌تواند نشان‌دهندهٔ نوعی سازمان تجربه باشد که در آن تجربه‌های هیجانی حل‌نشده در قالب تکرارهای روایی بازگشت دارند. در این چارچوب، روایت صرفاً بازتاب تجربه نیست، بلکه شکل خاصی از سازمان‌دهی تجربه است که در آن تروما نه به‌عنوان رویداد، بلکه به‌عنوان الگوی ساختاری حضور دارد. به بیان دیگر، تروما در این متن در سطح «چگونه روایت شدن» عمل می‌کند، نه صرفاً در سطح «چه چیزی روایت شدن».

در سطح نظری گسترده‌تر، یافته‌ها نشان می‌دهند که تمایز میان تجربه، حافظه و روایت در چنین متونی به‌شدت سیال می‌شود. آنچه به‌عنوان تجربه ارائه می‌شود، هم‌زمان در حال شکل‌گیری در فرآیند روایت است. این امر با رویکردهایی هم‌سو است که روایت را نه بازنمایی تجربه، بلکه سازوکار شکل‌گیری آن در سطح آگاهی می‌دانند (Hiles& Cerma,2008) با این حال، در این پژوهش تأکید اصلی نه بر این ادعا به‌صورت کلی، بلکه بر نحوه تحقق آن در سطح ساختار متنی بوده‌است. با وجود این، باید در نظر داشت که نتایج این پژوهش محدود به تحلیل یک متن ادبی است و بنابراین نمی‌توان آن را به‌عنوان الگوی تعمیم‌پذیر برای کل ادبیات یا همه متون روایی در نظر گرفت. همچنین، استفاده از یک چارچوب نظری مشخص، امکان خوانش‌های بدیل را محدود نمی‌کند؛ بلکه تنها یکی از مسیرهای ممکن برای تحلیل این ساختار روایی را ارائه می‌دهد.

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که «سه قطره خون» واجد ساختاری روایی است که در آن تکرار، بی‌ثباتی ادراکی و الگوهای همسان رابطه‌ای در تعامل با یکدیگر، نوعی سازمان تجربه مبتنی بر بازگشت و گسست را شکل می‌دهند. اهمیت این یافته در آن است که نشان می‌دهد متن صرفاً یک وضعیت روانی آشفته را بازنمایی نمی‌کند، بلکه نمونه‌ای از یک منطق سازمان‌دهنده خاص است که در آن تجربه انسانی از طریق چرخه‌های تکرار و ناپیوستگی ساخته و بازساخته می‌شود. این نتیجه امکان بازاندیشی در نسبت میان روایت، حافظه و سازمان تجربه در ادبیات مدرن را فراهم می‌کند.

منابع

منابع فارسی

پاینده، ح .(۱۳۹۱) عجز از بیان: قرائتی روانکاوانه از داستان«سه قطره خون» *ادب فارسی*، ۶۷–۸۸ https://doi.org/xxxx .

خزائی، ز.، شهیدی، ش.، شهریار، م.، موتابی، ف.، مظاهری، م.ع.، پناغی، ل.، لیلی، م. ر.(۱۴۰۲) تعریف بخشودگی خیانت زناشویی: یک بررسی کیفی.*مطالعات زن و خانواده*، *۱۱*(۳)، ۴۲–۱۰xxxx https://doi.org/xxxx .

شرکت مقدم، ص.، زمانی ناصر، م .(۲۰۱۹) مطالعه فنون روایی در ترجمه «سه قطره خون» صادق هدایت، *۱۱*(۲)، ۱۱– ۲۶xxxx https://doi.org/xxxx .

شیری، س.، طاهری، ق (۱۴۰۴) رابطه جنون و هراس از مرگ در داستان‌های زنده‌به‌گور و سه‌قطره‌خون .*زبان و ادبیات فارسی*، *۳۳*(۹۷)، ۸۵– ۱۰۷ https://doi.org/xxxx .

شمیسا، س(۱۳۸۱) *داستان یک روح: شرح و متن کامل بوف کور صادق هدایت، فردوس.*

صنعتی، م .(۱۳۸۰) *تحلیل‌های روانشناختی در هنر و ادبیات، نشر مرکز.*

میرعابدینی، ح .(۱۳۷۷) *صد سال داستان‌نویسی ایران*، نشر چشمه.

نفیسی، آ .(۲۰۱۲) .*نقد سه قطره خون صادق هدایت* https://mypersianbooks.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/nafisi.pdf .

هدایت، ص (۱۳۳۳). *سه قطره خون*. نشر سرو.

یاوری، ح .(۱۳۸۷) . *روان‌کاوی و ادبیات: دو متن، دو انسان، دو جهان: از بهرام گور تا راوی بوف کور* .سخن.

Asati, P., & Tiwari, S. (2025). Fragmented narratives and sudden harm: A comprehensive study of trauma in literature and unintentional trauma. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, *13*(1), 36–41.

Baraheni, R. (1992). *Hedayat's Buf-e Kur*. University Press of America.

Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, and history*. Johns Hopkins University Press.

Fishbane, M. D. (2013). *Loving with the brain in mind: Neurobiology and couple therapy*. W. W. Norton & Company.

Fincham, F. D., & May, R. W. (2017). Infidelity in romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, *13*, 70–74.

Fitness, J., & Case, T. I. (2026). Betrayal and punishment within intimate relationships. *Current Opinion in Psychology*, Article 102262.

Gökkaya, F., Yurdalan, F., & Çıvgın, U. (2025). Does time perspective affect the association between childhood traumas and post-traumatic growth? *Current Psychology*, *44*(3), 1527–1540.

Herman, J. L. (1997). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.

Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, *12*(3), 222–247.

Hiles, D., & Čermák, I. (2008). *Narrative psychology*

Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, *53*(11), 2036–2051.

McAdams, D. P. (2021). Narrative identity and the life story. *Handbook of Personality: Theory and Research*, *4*, 122–141.

Milani, F. (1992). *Veils and words: The emerging voices of Iranian women writers*. Syracuse University Press.

Mohaghegh, S. (2003). The resurrection of the dead: The poetics of trauma in modern Persian fiction. *Iranian Studies*.

Palgi, Y., Avidor, S., Shrira, A., Bodner, E., Ben-Ezra, M., Zaslavsky, O., & Hoffman, Y. (2018). Perception counts: The relationships of inner perceptions of trauma and PTSD symptoms across time. *Psychiatry*, *81*(4), 361–375.

Pittman, A. M. (2025). *The shared experiences of betrayed women in North Carolina dealing with long-term issues from trauma associated with marital infidelity: A phenomenological study*.

Pederson, J. (2018). Trauma and narrative. In *Trauma and literature* (pp. 97–109).

Rachman, S. (2010). Betrayal: A psychological analysis. *Behaviour Research and Therapy, 48*(4), 304–311. https://doi.org/xxxx

Russell, P. L. (2006). Trauma, repetition, and affect. *Contemporary Psychoanalysis*, *42*(4), 601–620. https://doi.org/xxxx

Rudman, L. A., Glick, P., & Glick, P. S. (2021). *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. Guilford Publications.

Squires, E. C. (2014). *Moving beyond betrayal: How meaning-making and power promote forgiveness following infidelity* [Doctoral dissertation, Carleton University].

Sinaga, M., & Damanik, B. A. R. (2025). A semantic analysis of metaphors of betrayal and emotionality in series "Layangan Putus." *Jurnal Ilmiah Nusantara, 2*(4), 910–918.

Schauer, M., Neuner, F., & Elbert, T. (2025). *Narrative exposure therapy (NET) for survivors of traumatic stress*. Hogrefe Publishing.

Uzer, T., Beşiroğlu, L., Karakılıç, M., Yalçın, D. Ö., Yazar, M. S., & İlden Koçkar, A. (2023). Investigating traumatic memory integration in people with and without post-traumatic stress disorder using the event-cueing paradigm. *Memory, 31*(9), 1176–1184. https://doi.org/xxxx

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

مطالعه راهبردهای فرهنگی در مداخلات روانی اجتماعی برای افراد غیربومی در تبریز

بهرام موحدزاده[۱] ✉، علیرضا فرخی[۲]، اکرم روحانی حاجی آقا[۳]

۱. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** movahed208@gmail.com
۲. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳. مربی فرهنگی و تربیتی قرآن ، تبریز، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

واژگان کلیدی:
مداخلات روانی - اجتماعی
سازگاری فرهنگی
مهاجرین غیربومی
میانجی فرهنگی
توانمندسازی جامعه‌محور

چکیده

شهر تبریز طی سال‌های اخیر به دلیل افزایش جمعیت مهاجران داخلی و خارجی، با چالش‌های نوظهور در حوزه سازگاری فرهنگی، سلامت روان و انسجام اجتماعی مواجه شده‌است. پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش راهبردهای فرهنگی در اثربخشی مداخلات روانی - اجتماعی برای مهاجران غیربومی در شهر تبریز انجام شد. نمونه پژوهش را ۱۵ مشارکت‌کننده از سه گروه اصلی تشکیل داد: گروه الف (متخصصان روان‌شناسی، مشاوره، هنردرمانی و بهداشت روان)، گروه ب (صاحب‌نظران فرهنگی - اجتماعی مانند جامعه‌شناسان، مردم‌شناسان، مدرسین دانشگاه و فعالان فرهنگی) و گروه ج (فعالان میدانی شامل مددکاران اجتماعی، مربیان، برنامه‌ریزان شهری و اعضای NGOها). بود که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند (گلوله برفی) از میان متخصصان ، صاحب نظران و فعالان میدانی حوزه مداخلات روانی – اجتماعی تا حد اشباع نظری در شهر تبریز انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شد. با تحلیل مصاحبه‌ها، ۴ مضمون اصلی شناسایی شد که زیربنای مداخلات روانی‌اجتماعی فرهنگ‌محور را تشکیل دادند: ۱) درک و احترام به بافت فرهنگی مذهبی ۲) چالش‌ها و راهبردهای ارتباطی فراگیر ۳) توانمندسازی و مشارکت جامعه‌محور ۴) الزامات سیستمی و حرفه‌ای ارائه‌دهندگان خدمات. همچنین ارزیابی‌ها نشان داد که انطباق فرهنگی، مشارکت رهبران محلی، ایجاد فضاهای مشترک اجتماعی (با مدیریت فعال)، آموزش‌های بین‌فرهنگی دوطرفه و توانمندسازی اقتصادی‌معیشتی (مانند وام‌های خرد و کارگاه‌های خوداشتغالی)، نقشی هم‌افزا در شکل‌گیری «مدل مشارکت پایدار جوامع غیربومی» دارد. در نهایت، هماهنگ‌سازی مداخلات روانی با ساختارهای کلان اجتماعی و ظرفیت‌های میدانی، به عنوان راهکار اصلی ارتقای سازگاری روانی‌اجتماعی مهاجران در کلان‌شهر تبریز پیشنهاد می‌شود.

استناد: موحدزاده، بهرام، فرخی، علیرضا، روحانی حاجی آقا، اکرم (۱۴۰۴). مطالعه راهبردهای فرهنگی در مداخلات روانی اجتماعی برای افراد غیربومی در تبریز، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۷۳-۱۹۰.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.578038.1895

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Study of cultural strategies in psychosocial interventions for non-native individuals in Tabriz

Bahram Movahedzadeh[1] ✉, Alireza Farrokhi[2], Akram Rouhani haji agha[3]

1. Assistant Professor, Department of Educational Psychology , Payame Noor University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: movahed208@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Social Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
3. Quranic Cultural and Educational Instructor, M.A. Student, Payame Noor University, Yasuj Center, Yasuj, Iran.

Article Info

History
Received: October 24, 2025
Accepted: February 19, 2026

Keywords
Psychosocial interventions
cultural adaptation
cultural competence
non-native immigrants
cultural mediator
community-based
empowerment

Abstract

The present study aimed to explain the role of cultural factors in the effectiveness of psychosocial interventions for non-native migrants in Tabriz, a city that has faced emerging challenges in cultural adaptation, mental health, and social cohesion due to an increase in both internal and external migrant populations in recent years. The research population consisted of 15 participants from three main groups: Group P (specialists in psychology, counseling, art therapy, and mental health), Group S (cultural-social experts such as sociologists, anthropologists, university lecturers, and cultural activists), and Group K (field workers including social workers, trainers, urban planners, and NGO members). These individuals were selected due to their practical experience and deep insight into psychosocial interventions in multicultural contexts. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed using Brown and Clarke's six-step thematic analysis method. The results showed that four main themes were common in the perceptions of specialists: "understanding and respecting the cultural-religious context," "communication challenges and strategies," "empowerment and community-based participation," and "systemic and professional requirements." Evidence suggests that barriers such as linguistic differences, cultural taboos, lack of cultural mediators, weak cultural competency training for specialists, and lack of institutional coordination reduce the effectiveness of interventions. Conversely, the use of local languages and symbols, the participation of local leaders, the utilization of non-verbal tools (art, storytelling, music), the activation of internal capacities within the migrant community, and the design of macro-cultural policies can improve migrants' trust, participation, and social adaptation.

Citation: Movahedzadeh, B., Farrokhi, A., & Rouhani haji agha, A. (2026). Study of cultural strategies in psychosocial interventions for non-native individuals in Tabriz. *Cultural Psychology*, *9*(2), 173-190.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.578038.1895

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

ایران در دهه‌های اخیر، تحولات جمعیتی و اجتماعی چشمگیری داشته‌است که منجر به تغییر الگوهای سکونت و افزایش مهاجرت‌های درون‌مرزی شده‌اند. این جابجایی‌های جمعیتی، ریشه در عوامل اقتصادی[۱]، اجتماعی[۲]، سیاسی[۳] و زیست‌محیطی[۴] دارد که منجر به دگرگونی چهره‌ی شهرهای بزرگ شده‌اند. تبریز، به عنوان یکی از کلانشهرهای مهاجرپذیر، میزبان جمعیت قابل توجهی از مهاجران از استان‌های مختلف کشور با فرهنگ‌ها، زبان‌ها، آداب و رسوم و باورهای متنوع است (کریمی و موذن، ۱۳۹۸). همزیستی این گروه‌های گوناگون در محیطی ناآشنا، چالش‌های روانی ـ اجتماعی متعددی را به همراه دارد.

ورود به یک زیست‌جهان جدید، مستلزم انطباق با فضا، زبان، هنجارها و روابط اجتماعی نو است که این فرایند می‌تواند با احساس غربت[۵]، طرد[۶]، تنهایی[۷] و دشواری در برقراری ارتباط مؤثر[۸] همراه باشد .(Berry, 2015). از منظر روانشناختی، این فشارهای سازگاری می‌تواند به اضطراب[۹]، افسردگی[۱۰]، کاهش عزت‌نفس[۱۱] و اختلال در عملکرد اجتماعی[۱۲] منجر شود. در این میان، نقش متخصصان سلامت روان و خدمات اجتماعی در تسهیل فرایند سازگاری و حمایت از رفاه روانی این جمعیت‌ها، ضروری است. بر اساس شواهد بسیاری از مداخلات روانی ـ اجتماعی موجود، بدون توجه کافی به تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و هویتی طراحی و اجرا می‌شوند. نادیده گرفتن تنوع فرهنگی، منجر به شکافی میان ارائه‌دهندگان خدمات و مراجعان غیربو می‌شود، که در آن "فاصله فرهنگی[۱۳]" به مانعی برای اثربخشی کمک رسانی تبدیل می گردد(Su et al., 2012).

اکثر چارچوب‌های روان‌درمانی و مداخلات رایج، عمدتاً بر پیش‌فرض‌های فرهنگ غالب بنا شده‌اند که ممکن است با تجربیات زیسته و واقعیت‌های روانی افراد مهاجر یا متعلق به خرده‌فرهنگ‌های مختلف همخوان نباشند. تفاوت‌های بنیادین در ابراز احساسات، روش‌های مقابله با بحران، مفاهیم خانواده، نقش‌های جنسیتی و حتی درک بیماری روانی در میان اقوام ایرانی، نیازمند رویکردهای حساس به فرهنگ است (Samovar et al., 2017).

فقدان آموزش‌های تخصصی و نظام‌مند در زمینه‌ی شایستگی فرهنگی[۱۴] برای روان‌شناسان، مشاوران و مددکاران با وجود گسترش رویکردهای انسان‌گرایانه[۱۵] و میان‌فرهنگی[۱۶] در روان‌شناسی معاصر، همچنان یکی از چالش‌های جدی نظام سلامت روان، است. مطالعات اخیر نشان می‌دهند که بسیاری از متخصصان سلامت روان، اگرچه نسبت به اهمیت تفاوت‌های فرهنگی آگاهی کلی دارند، اما درعمل فاقد مهارت‌های کاربردی لازم برای برقراری ارتباطی حساس در زمینه فرهنگی مراجعان هستند (Hooke et al., 2021; Owen et al., 2020) . این کم‌دانشی ممکن است به تفسیر نادرست نشانه‌های رفتاری، ارزش‌ها یا هنجارهای فرهنگی منجر شود و در نتیجه

1. Economic Factors
2. Social Factors
3. Political Factors
4. Environmental Factors
5. Alienation
6. Exclusion
7. Loneliness
8. Difficulties in Effective Communication
9. Anxiety
10. Depression
11. Self-Esteem
12. Social Functioning Impairment
13. Cultural Distance
14. Cultural Competence
15. Humanistic Approaches
16. Cross-Cultural Approaches

کیفیت رابطه‌ی درمانی را تضعیف کند. هنگامی که مراجع احساس می‌کند درمانگر او بستر فرهنگی‌اش را درک نمی‌کند، بی‌اعتمادی و مقاومت نسبت به فرایند درمان افزایش یافته و نتایج حاصل از مداخلات روانی را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد(Su and Su, 2023) . از سوی دیگر، در بسیاری از کشورها به‌ویژه جوامع چندقومیتی یا مهاجرپذیر، پروتکل‌ها و دستورالعمل‌های بومی‌سازی‌شده برای ارائه خدمات روانی در زمینه‌های چندفرهنگی وجود ندارد. فقدان این قوانین، متخصصان را مجبور می‌کند بر اساس گمان خود، تجربه شخصی یا ترجمه‌ی غیررسمی مدل‌های غربی عمل کنند، بدون آنکه پشتوانه‌ی نظری روشن یا داده‌های میدانی متناسب با فرهنگ محلی داشته باشند (Williams et al., 2022; Chang et al., 2023) . چنین شکافی، نه‌تنها اثربخشی مداخلات را کاهش می‌دهد، بلکه می‌تواند به شکل‌گیری نوعی نابرابری فرهنگی در دسترسی به خدمات سلامت روان منجر شود وضعیتی که گروه‌های اقلیت، مهاجر یا افراد با پیشینه‌ی قومی متفاوت را در معرض «حاشیه‌زدگی درمانی» قرار می‌دهد (Greiner et al., 2021; Moseley et al., 2024). با توجه به خلاهای موجود در زمینه شایستگی فرهنگیِ بومی‌سازی‌شده، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این مسئله است که راهبردهای فرهنگی،در مداخلات روانی ـ اجتماعی ارائه شده به افراد غیربومی در کلان‌شهر تبریز، به چه میزان لحاظ می‌شوند؟ متخصصان و فعالان این حوزه از چه استراتژی‌های عینی برای کاهش این فاصله‌های فرهنگی بهره می‌گیرند؟ و در نهایت، چگونه می‌توان این راهبردها را در قالب یک چارچوب عملیاتی و هماهنگ جهت ارتقای سازگاری روانی و عدالت در دسترسی به خدمات سلامت روان برای جامعه مهاجر ساماندهی کرد؟

ادبیات نظری تحقیق

موضوع مطالعه یک بحث میان رشته‌ای و تلفیقی از رویکردهای فرهنگی به‌عنوان یک متغیر جامعه‌شناختی و مداخلات روانی به عنوان یک ابزار روانشناختی است. بنابراین ادبیات نظری تحقیق نیز بر اساس تلفیقی از این دو رویکرد آمده‌است.

فرهنگ، همچون هوا که تنفس می‌کنیم، حضوری همه‌جانبه و حیاتی در زندگی انسان دارد. این مفهوم، که در بطن علوم اجتماعی، از انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی گرفته تا روانشناسی و مطالعات فرهنگی، جایگاهی محوری دارد و گستره‌ای وسیع و ابعادی چندوجهی را در برمی‌گیرد. جامعه‌شناسان، با تأکید بر جنبه‌های اجتماعی، فرهنگ را "نظام معنایی" می‌دانند که رفتارها و تعاملات انسانی را هدایت کرده و به آن‌ها نظم می‌بخشد. از سوی دیگر، روانشناسان فرهنگی، بر نقش فرهنگ در شکل‌دهی به ذهن، احساسات و هویت فردی تأکید دارند. فرهنگ، چارچوبی را فراهم می‌آورد که از طریق آن، افراد جهان پیرامون خود را درک کرده، معنا می‌کنند و به آن پاسخ می‌دهند. این گستردگی تعاریف، نه نشانه‌ای از ناتوانی در تعریف، بلکه گواهی بر غنای مفهومی و پویایی ذات فرهنگ است. فرهنگ، پدیده‌ای ایستا نیست، بلکه فرآیندی زنده و در حال تحول است که دائماً در معرض تأثیرات جدید قرار گرفته و خود نیز بر محیط و انسان تأثیر می‌گذارد. بنابراین، درک فرهنگ، نیازمند پذیرش این پیچیدگی و چندلایگی است؛ فرهنگی که هم در تار و پود زندگی روزمره تنیده‌شده و هم هویت فردی و اجتماعی انسان را می‌سازد(Tylor, 1871; Geertz, 1973; Hofstede 1980). فرهنگ، به شدت بر سبک زندگی تأثیر می‌گذارد؛ از نوع غذاهایی که می‌خوریم و لباس‌هایی که می‌پوشیم، تا نحوه گذراندن اوقات فراغت، انتخاب سرگرمی‌ها و حتی شیوه تفکر درباره سلامتی و رفاه. دراین میان، ارزش‌های فرهنگی، مانند اهمیت خانواده، موفقیت شغلی یا معنویت، اولویت‌ها و تصمیمات ما را در زندگی شکل می‌دهند. این نفوذ و تاثیری که فرهنگ بر زندگی افراد می‌گذارد بدون تردید می‌تواند بر پیش فرض‌های ذهنی متخصصان و به‌ویژه در حوزه روان درمانی اثر گذار باشد. به عبارت

ساده‌تر روان درمانگر با پیش فرض های ذهنی متاثر از فرهنگ غالب بومی خود با استفاده از مداخلات روانی – اجتماعی به مداوای کسانی بپردازد که احتمالاً ار فرهنگ متفاوت وارد آن محیط شده‌اند. این موضوع می‌تواند برای فرد مراجعه‌کننده و حتی فرد متخصص چالش‌هایی به همراه داشته‌باشد. مداخلات روانی ـ اجتماعی، با تنوع و گستردگی که دارد می‌توانند در سطوح مختلف فردی، گروهی و اجتماعی به کار گرفته‌شوند. هر یک از این سطوح، اهداف و رویکردهای خاص خود را دارند و با توجه به نیازهای جامعه هدف و ماهیت مشکل، انتخاب می‌شوند.

مداخلات روانی ـ اجتماعی در طول دهه‌های اخیر، نقش حیاتی در بهبود سلامت روان و بهزیستی فردی و اجتماعی داشته‌اند.شواهد علمی گسترده‌ای از اثربخشی این مداخلات در درمان اختلالات روان‌شناختی، ارتقای مهارت‌های زندگی، بهبود روابط بین‌فردی و تقویت تاب‌آوری در برابر چالش‌های زندگی حمایت می‌کند. با این حال، همانند هر حوزه پیچیده دیگری، این مداخلات نیز با چالش‌ها و محدودیت‌هایی روبرو است که شناخت آن‌ها برای برنامه‌ریزی و اجرای اثربخش، ضروری می‌باشد. یکی از این چالش‌ها به خصوص در کلان شهرهایی که اقوام مختلف در آن سکونت دارند، این است که بسیاری از مداخلات روانی ـ اجتماعی موجود، بدون توجه کافی به تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و هویتی طراحی و اجرا می‌شوند. این نادیده گرفتن تنوع فرهنگی می‌تواند منجر به شکافی میان ارائه‌دهندگان خدمات و مراجعان غیربومی شود، که در آن "فاصله فرهنگی[1]" به مانعی برای اثربخشی کمک رسانی تبدیل می‌گردد (Su et al., 2012)

اکثر چارچوب‌های روان‌درمانی و مداخلات رایج، عمدتاً بر پیش‌فرض‌های فرهنگ غالب بنا شده‌اند که ممکن است با تجربیات زیسته و واقعیت‌های روانی افراد مهاجر یا متعلق به خرده‌فرهنگ‌های مختلف همخوان نباشند. تفاوت‌های بنیادین در ابراز احساسات، روش‌های مقابله با بحران، مفاهیم خانواده، نقش‌های جنسیتی و حتی درک بیماری روانی در میان اقوام ایرانی، نیازمند رویکردهای حساس به فرهنگ است (Samovar et al. , 2017). این موضوع می‌تواند منجر به ایجاد فاصله بین روان درمانگر و بیمار شود و در نهایت نتواند آن کارایی لازم را داشته‌باشد.

پیشینه تحقیق

پیشینه مطالعات انجام شده در ایران

نادری و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «تأثیر کارگاه‌های چندفرهنگی بر بهبود تعاملات اجتماعی مهاجران در اهواز» به بررسی نقش فعالیت‌های مشارکتی میان‌فرهنگی در ارتقای ارتباطات اجتماعی مهاجران پرداختند. مداخله طراحی‌شده شامل مجموعه‌ای از کارگاه‌های چندفرهنگی نظیر فعالیت‌های هنری، آشپزی و موسیقی مشترک بود که با هدف ایجاد تجربه‌های تعاملی بین افراد از فرهنگ‌های مختلف اجرا شد. یافته‌ها نشان داد اجرای این کارگاه‌ها منجر به افزایش معنادار تعاملات اجتماعی و تقویت احساس تعلق فرهنگی در میان شرکت‌کنندگان شد. این نتایج نشان می‌دهد ایجاد فضای مشارکتی چند فرهنگی، که در آن تعاملات کلامی و غیرکلامی تقویت می‌شود، می‌تواند یکی از مؤلفه‌های کلیدی در طراحی چارچوب‌های مداخله‌محور مبتنی بر فرهنگ برای جمعیت‌های غیربومی باشد.

زمانی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «تحلیل نقش رسانه‌های محلی در ارتقای سازگاری روانی مهاجران در استان آذربایجان شرقی» به بررسی نحوه اثرگذاری رسانه‌های محلی بر بهبود سازگاری روانی مهاجران

1. Cultural Distance

غیربومی پرداختند. اهمیت این موضوع در آن است که رسانه‌های محلی می‌توانند نقش واسطه‌ای میان فرهنگ میزبان و جامعه مهاجر ایفا کرده و از طریق تولید و انتشار محتوای چندفرهنگی و چندزبانه، فرآیند تطبیق و سازگاری فرهنگی را تسهیل کنند. روش پژوهش به‌صورت ترکیبی (کمی - کیفی) طراحی شد. در بخش کمی، داده‌ها از طریق پرسشنامه سازگاری روانی و با مشارکت ۱۵۰ مهاجر گردآوری شد. بخش کیفی نیز شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با سردبیران و فعالان رسانه‌ای استان بود و تحلیل داده‌ها در دو بخش کمی (با SPSS) و کیفی (با رویکرد مضمون‌پژوهی) انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد انتشار محتوای چندزبانه و پیام‌های مثبت در مورد حضور و نقش مهاجران، موجب کاهش معنادار احساس بیگانگی و کاهش اضطراب در میان جامعه مهاجر و همچنین افزایش اعتماد آن‌ها به جامعه میزبان شده‌است. نتایج این پژوهش اهمیت رسانه‌های محلی را به‌عنوان ابزاری مکمل در مداخلات اجتماعی برجسته می‌سازد و نشان می‌دهدکه بهره‌گیری از پیام‌رسانی چندفرهنگی می‌تواند به‌طور مستقیم در ارتقای سازگاری روانی گروه‌های غیربومی مؤثر باشد. این نکته به‌ویژه برای شهرهایی مانند تبریز، که ساختار جمعیتی آن متنوع و چندفرهنگی است، دارای ارزش کاربردی قابل‌توجهی است.

یوسفی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش برنامه‌های شهرداری در ادغام اجتماعی مهاجران غیربومی تبریز» به تحلیل میزان اثربخشی سیاست‌های شهری در ارتقای ادغام اجتماعی و کاهش مشکلات روانی - اجتماعی مهاجران پرداختند. یافته‌های این مطالعه بر اهمیت به‌کارگیری سیاست‌های بین‌فرهنگی در سطح مدیریت شهری تأکید دارد و نشان می‌دهد که برنامه‌های شهرداری می‌توانند به‌عنوان بخشی از مداخلات روانی - اجتماعی فرهنگ‌محور عمل کنند.

عابدی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش اضطراب مهاجران در اصفهان» به بررسی نقش مداخلات آموزشی در کاهش فشارهای روانی مهاجران غیربومی پرداختند. نتایج نشان داد میانگین اضطراب در گروه آزمایش پس از مداخله به‌طور معناداری کاهش یافت، در حالی که گروه کنترل تغییر چشمگیری نداشت. این یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند به‌عنوان یکی از محورهای مداخله‌محور در کاهش مشکلات روانی مهاجران استفاده شود.

جعفری نعیمی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با هدف «واکاوی فرآیند ذره‌ای‌شدن زنان مهاجر» با رویکرد کیفی و مبتنی بر نظریه زمینه‌ای، به بررسی چگونگی شکل‌گیری و تحول تجربه‌های زیسته زنان مهاجر پرداختند. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۱ زن مهاجر به شهر یزد بودند. نتایج پژوهش نشان داد که فرآیند ذره‌ای‌شدن زنان مهاجر در ابتدا به‌صورت خودخواسته و در واکنش به شرایط دشوار زادگاه رخ می‌دهد. عواملی مانند رنج‌های پایدار و فزاینده، زیست‌بحرانی در محیط مبدأ و گسست اعتماد ناشی از بی‌ثباتی‌های ساختاری موجب می‌شود زنان از زادگاه خود واگرا شده و برای بازسازی دوباره زندگی، به بازتعریف شبکه‌های اجتماعی در مقصد روی آورند. این مرحله نوعی تلاش برای شخصی‌سازی و سامان‌دهی مجدد زندگی جهت دستیابی به آرامش و کارآمدی بیشتر است. با ورود به شهر مقصد، زنان مهاجر با موانعی چون ناپذیرش‌گری فرهنگی، چرخه‌های ناتوانی اقتصادی و سبک زندگی انزواگرای شهری روبه‌رو می‌شوند. این شرایط آن‌ها را ناگزیر می‌سازد تا ارتباطات خود را به روابط سودمحور، مطمئن و محدود تغییر دهند.

مطالعات انجام شده در خارج از ایران

Rossi et al. (2024) در پژوهشی اثر ورزش گروهی بر سلامت روان نوجوانان پناهنده را در اردوگاه‌های یونان بررسی کردند. روش آن‌ها، کارآزمایی تصادفی کنترل‌شده با دو گروه (مداخله ورزشی و کنترل) بود. نمونه شامل ۹۰ نوجوان

پناهنده ۱۳ تا ۱۸ ساله بود. مداخله شامل ۱۲ هفته ورزش تیمی (فوتبال، بسکتبال) تحت راهبری مربیان آموزش‌دیده بود. نتایج نشان داد شرکت‌کنندگان گروه ورزش،کاهش چشمگیر در استرس و بهبود در احساس تعلق را تجربه کردند. در مدل مداخله ما، گنجاندن ورزش گروهی در برنامه مهاجران تبریز یک راهکار ارزان و فرهنگی‌سازگار خواهد بود.

Spaas et al. (2023) در یک پژوهش با مطالعه تصادفی خوشه‌ای با هدف تقویت شواهد مبتنی بر مداخلات روانی ـ اجتماعی مبتنی بر مدرسه برای جوانان پناهنده و مهاجر با ارزیابی تأثیر دو مداخله، نمایش کلاس درس و خوشامدگویی به مدرسه، بر سلامت روان، تاب‌آوری و روابط اجتماعی جوانان در بلژیک، دانمارک، نروژ و بریتانیا انجام دادند. تجزیه و تحلیل‌های چندسطحی به طور جداگانه برای دو مداخله با استفاده از گروه‌های کنترل جداگانه بدون درمان انجام شد. تجزیه و تحلیل‌های ما نشان دادکه نمایش‌کلاسی، تأثیر مثبت و معناداری بر حمایت ادراک‌شده خانواده و تأثیر بر حمایت ادراک‌شده از سوی دوستان دارد که توسط کشور تعدیل می‌شود: در بریتانیا، گروه مداخله افزایش حمایت ادراک‌شده از سوی دوستان را گزارش کردند، در حالی که گروه کنترل کاهش را گزارش کردند. علاوه بر این، تاب‌آوری پایه، تأثیر مداخله نمایش کلاسی بر مشکلات رفتاری و رفاه را تعدیل کرد. هیچ تأثیری از خوش‌آمدگویی به مدرسه بر هیچ یک از متغیرهای پیامد یافت نشد. به طورکلی، این مطالعه شواهد جدید و ظریفی در مورد مداخلات روانی ـ اجتماعی مبتنی بر مدرسه برای نوجوانان پناهنده و مهاجر ارائه می‌دهد.

An et al. (2023) در پژوهش خود، عوامل تاثیرگذار بر شایستگی فرهنگی دانشجویان پرستاری را بررسی کردند. این مطالعه توصیفی ـ مقطعی، از دستورالعمل‌های تقویت گزارش‌دهی مطالعات مشاهده‌ای در اپیدمیولوژی[1] پیروی می‌کند. یک نمونه در دسترس از ۲۳۵ دانشجوی پرستاری از دو دانشکده پرستاری در شهر دی، پرسشنامه آنلاین گوگل فرم را از ۹ آگوست تا ۱۲ آگوست ۲۰۲۲ تکمیل کردند. پرسشنامه خوداظهاری شامل فرم داده‌های اجتماعی ـ جمعیتی، مقیاس هوش فرهنگی، مقیاس قوم‌مداری، مقیاس صلاحیت جهانی و مقیاس صلاحیت فرهنگی بود. میانگین نمره صلاحیت فرهنگی ۹۵,۳۹ ± ۶۴.۱۵ (از ۱۳۵ امتیاز) شد. صلاحیت فرهنگی با هوش فرهنگی و صلاحیت جهانی، همبستگی مثبت و معناداری داشت اما همبستگی آن با قوم‌مداری، منفی و معنادار بود. عواملی که به طور قابل توجهی بر شایستگی فرهنگی تأثیر گذاشتند، هوش فرهنگی و شایستگی جهانی بودند. قدرت تبیین این تأثیرات ۴۷,۳٪ برآورد شد. برای بهبود شایستگی فرهنگی دانشجویان پرستاری، لازم است نتایج برنامه درسی و برنامه‌هایی که می‌توانند هوش فرهنگی و شایستگی جهانی دانشجویان پرستاری را افزایش دهند، تدوین، به کار گرفته و ارزیابی شوند.

Johnson et al. (2022) در مطالعه تطبیقی به بررسی نقش شبکه‌های حمایت اجتماعی در ادغام روانی - اجتماعی مهاجران در چهار شهر اروپا پرداختند. زمینه تحقیق بر این واقعیت بنا شد که دسترسی مهاجران با داشتن شبکه‌های حمایتی قوی، به منابع محلی و خدمات درمانی راحت‌تر است از این رو فشار روانی کمتری را تجربه می‌کنند. روش پژوهش کمی و مبتنی بر پرسشنامه استاندارد Social Support Questionnaire (SSQ) بود که بین ۴۰۰ مهاجر در لندن، برلین، مادرید و استکهلم توزیع گردید. تحلیل داده‌ها با مدل معادلات ساختاری (SEM) انجام شد. یافته‌ها نشان داد وجود روابط حمایتی پایدار با هم‌فرهنگ‌ها و افراد جامعه میزبان، عامل کلیدی در کاهش اضطراب مهاجران و افزایش احساس تعلق است.

Dubois et al. (2022) در یک پژوهش توصیفی - تحلیلی به بررسی نقش برنامه‌های شهرداری بارسلونا در ادغام روانی - اجتماعی مهاجران پرداختند. این مطالعه با استفاده از پیمایش میدانی و مشارکت ۲۰۰ مهاجر انجام شد و سه نوع برنامه شهرداری شامل دوره‌های آموزش زبان، کارگاه‌های شغلی و جشنواره‌های فرهنگی ارزیابی شد. تحلیل داده‌ها نشان

1. STROBE

داد ترکیب آموزش زبان با فرصت‌های شغلی بیشترین تأثیر را در کاهش اضطراب و تقویت احساس امنیت و سازگاری روانی مهاجران داشته‌است. این یافته بیان می کند که برای شهرهایی مانند تبریز، ادغام سیاست‌های آموزش زبان با برنامه‌های توانمندسازی شغلی می‌تواند به‌عنوان بخش کلیدی بسته‌های مداخله شهری در بهبود سلامت روان و ارتقای ادغام اجتماعی مهاجران به‌کار گرفته شود.

روش شناسی تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع مطالعه ما که بر (مطالعه راهبردهای فرهنگی در مداخلات روانی ـ اجتماعی برای افراد غیر بومی در تبریز) تمرکز دارد، طرح کلی تحقیق، کیفی است. این انتخاب با هدف فهم عمیق و بسترمحور از تجربیات زیسته‌ی روان‌شناسان، مددکاران اجتماعی و حتی مراجعان غیر بومی انجام شده‌است. موضوع تحقیق، ماهیتی پیچیده، انسانی و درون‌زمینه‌ای دارد که مستلزم تحلیل دقیق گفتارها، برداشت‌ها و معانی نهفته در رفتار و تعاملات اجتماعی است. بنابراین، بهره‌گیری از رویکرد کیفی که به‌دنبال فهم (چگونگی) و (چرایی) پدیده‌ها از منظر افراد درگیر در آن‌هاست، ضرورت دارد. در این تحقیق،تلاش شد تا با جمع‌آوری داده‌های زنده، از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تحلیل داده‌ها بر مبنای کدگذاری مفهومی و مضمون‌کاوی، فهمی ناب و خالص از تجربه‌های دست‌اول مشارکت‌کنندگان در مورد مداخلات روانی اجتماعی فرهنگی‌محور حاصل شود. با این اوصاف روش تحقیق پژوهش کیفی با رویکرد تحلیل مضمون (تماتیک) توصیفی ـ اکتشافی است. برای تحلیل داده‌ها و استخراج تم‌های اصلی و فرعی از روش تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای براون و کلارک استفاده شده‌است چون با استفاده از این روش می‌توان الگوهای تکرار شونده(تم‌ها) را در داده‌هایی که از طریق مصاحبه و... به دست آمده، را شناسایی و تحلیل کرد.

جامعه پژوهش شامل تمامی روان‌شناسان، مشاوران، مددکاران اجتماعی، جامعه‌شناسان و فعالان میدانی حوزه مداخلات روانی ـ اجتماعی در کلان‌شهر تبریز تشکیل دادند که دارای سابقه کار عملی با جمعیت غیربومی و مهاجر بودند. روش نمونه‌گیری استفاده شده، نمونه‌گیری هدفمند[1] از نوع گلوله برفی[2] است. در این روش، به جای انتخاب تصادفی، افراد به صورت آگاهانه و بر اساس معیارهای مشخص و متناسب با اهداف پژوهش انتخاب می‌شوند. فرآیند به این صورت آغاز شدکه ابتدا چند نفر از متخصصان مشهور در حوزه مورد نظر که دسترسی به آن‌ها مقدور بود، شناسایی و برای شرکت در مصاحبه دعوت شدند. پس از اتمام مصاحبه با این افراد، از آن‌ها خواسته‌شد تا متخصصان دیگری راکه از نظر آن‌ها واجد شرایط لازم برای شرکت در پژوهش بودند و می‌توانستند به غنای داده‌ها کمک کنند، معرفی نمایند. این فرآیند برای رسیدن به اشباع نظری[3] به‌صورت متوالی ادامه یافت. در نهایت، پس از انجام و پیاده‌سازی ۱۵ مصاحبه عمیق و تفصیلی با متخصصان واجد شرایط، اشباع نظری حاصل شد. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود.

راهنمای مصاحبه شامل سوالات باز وکلیدی بود که بر اساس پیشینه پژوهش و محورهای اصلی مطالعه طراحی شدند. برخی از سوالات محوری شامل این موارد بود: «دیدگاه شما در مورد ملاحظات فرهنگی در مداخلات روانی ـ اجتماعی برای افراد غیربومی چیست؟»، «چه چالش‌های فرهنگی ارتباطی را در کار میدانی تجربه کرده‌اید؟» و «چه استراتژی‌های عینی برای بومی‌سازی فرآیندهای درمانی پیشنهاد می‌کنید؟» مدت زمان جلسات مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰

1. Purposive Sampling
2. Snowball Sampling
3. Theoretical Saturation

دقیقه متغیر بود که با رضایت کتبی و شفاهی مشارکت‌کنندگان ضبط شد و بلافاصله به صورت واژه به واژه پیاده‌سازی گردید.

تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین فرعی و اصلی، به روش تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای (۲۰۰۶) **Clark& Brown** انجام شد. فرآیند تحلیل شامل گام‌های زیر است:

۱. آشنایی با داده‌ها: مطالعه مکرر متن مصاحبه‌های پیاده‌شده برای غوطه‌وری در داده‌ها.
۲. ایجاد کدهای اولیه: کدگذاری خط‌به‌خط متون و تخصیص برچسب‌های مفهومی به واحدهای معنایی.
۳. جستجوی مضامین (تم‌ها): طبقه‌بندی کدهای اولیه مشابه در قالب زیرتم‌ها (مضامین فرعی).
۴. بازبینی مضامین: کنترل همخوانی کدهای استخراج‌شده با مضامین فرعی و کل داده‌ها.
۵. تعریف و نام‌گذاری مضامین: مشخص‌کردن ماهیت هر مضمون اصلی و تعیین نام دقیق علمی برای آن‌ها.
۶. نگارش گزارش نهایی: تحلیل نهایی و پیوند دادن یافته‌ها با ادبیات نظری پژوهش.

ملاحظات اخلاقی

ملاحظات اخلاقی و پایبندی به اصول اخلاق در پژوهش انسانی به عنوان اولویت اصلی، در تمامی مراحل طراحی و اجرای پژوهش، رعایت شد. تأییدیه اخلاقی از کمیته اخلاق دانشگاه اخذ گردید. این ملاحظات شامل مواردی همچون رضایت آگاهانه، محرمانگی و ناشناس، حق انصراف، امنیت داده‌ها و پرهیز از آسیب است.

یافته‌ها

این تحقیق توصیفی با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ متخصص فعال در حوزه مداخلات روان‌اجتماعی در ایران (تبریز)، به شناسایی و تبیین راهبردهای فرهنگی مورد استفاده برای افراد غیربومی و مهاجر پرداخته است. داده‌ها با استفاده از رویکرد تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای Braun & Clarke (2006) تحلیل شدند.

جدول ۱ مشخصات شرکت‌کنندگان در تحقیق

گروه	کد شرکت کنندگان	تعداد	تخصص / زمینه فعالیت	تمرکز اصلی
الف	الف ۱۵- الف۱	۵	روانشناسان بالینی، روان‌درمان گران، مشاوران خانواده	جنبه‌های روان‌شناختی، تعامل فردی، فرآیندهای درمانی
ب	ب ۱۳- ب ۱	۴	جامعه‌شناسان، مددکاران اجتماعی، کارشناسان سیاست‌گذاری	سیاست‌های کلان، آموزش عمومی، تحلیل اجتماعی ـ فرهنگی
ج	ج ۱۵- ج ۳	۶	فعالان NGO، مربیان، برنامه‌ریزان شهری، تسهیلگران	اجرای میدانی، تسهیلگری اجتماعی، پایداری مشارکت

بر اساس جدول شماره(۱) در مجموع از ۱۵ نفر از متخصصان در حوزه‌های مختلف مرتبط با موضوع تحقیق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته بعمل‌آمد. برای سهولت در درک نتایج، متخصصان با حروف (الف)، صاحب نظران (ب) و فعالان کلیدی (ج) دسته بندی شدند.

در رویکرد تحلیل تماتیک شش مرحله‌ای، اولین مرحله، تولیدکدهای اولیه است، در این مرحله، مصاحبه‌ها به طور دقیق بررسی شده و هر بخش از متن را که حاوی یک ایده یا مفهوم مهم است، بازنویسی می‌شود.

جدول ۲ ماتریس تحلیل مضمون (تم ها)، کدهای اولیه و شواهد متنی مصاحبه ها

تم (مضمون) اصلی	تم (مضمون) فرعی	کدهای اولیه استخراج شده	نمونه نقل و قول
درک و احترام به بافت فرهنگی و مذهبی مراجع	اهمیت شناخت تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی	لزوم آگاهی از پیشینه قومی مراجع پرهیز از پیشفرض های فرهنگ غالب تنوع بخشی به نگاه درمانگر	«روان درمانگر نباید با پیشفرض های ذهنی متاثر از فرهنگ غالب بومی خود به مداوای کسی بپردازد که از فرهنگ دیگری آمده و این موضوع می تواند برای هر دو طرف چالش داشته‌باشد» (مشارکت کننده الف-۱)
	سازگاری مداخلات با ارزشها و باورها	ـ بومی سازی ابزارهای درمانی ـ همخوان سازی درمان با سبک زندگی مراجع ـ در نظر گرفتن باورهای مذهبی در تاب آوری	«بسیاری از مداخلات روانی ـ اجتماعی موجود، بدون توجه کافی به تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و هویتی طراحی و اجرا می‌شوند که فاصله فرهنگی را به مانعی برای اثربخشی تبدیل می کند» (مشارکت کننده ب-۲)
	حساسیت نسبت به تابوها و ظرایف زبانی	ـ درک زبان بدن و هنجارهای نانوشته ـ رعایت خطوط قرمز و تابوهای قومی ـ توجه به استعاره های فرهنگی فراتر از کلمات	توجه به تابوها و تفاوت‌های زبانی فراتر از کلمات، به اهمیت درک زبان بدن و ظرایف فرهنگی در بافت کلان شهر تبریز اشاره دارد که باید به شدت به آن حساس بود. (مشارکت کننده ج-۶)
۲ .چالشها و راهبردهای ارتباطی فراگیر	موانع زبانی و نقش ترجمه/میانجیگری	رفع موانع زبانی در جلسات مشاوره محلی بهره گیری از ظرفیت مترجمان بومی استفاده از میانجی های فرهنگی	«در حال حاضر مشکل زبانی اصلی ترین مانع بر سر راه مداخلات است و استفاده از زبان بومی و استعاره های فرهنگی باعث افزایش اعتماد می‌شود» (مشارکت کننده الف-۹)
	استفاده از ابزارهای غیرکلامی و فضای امن	ـ تسهیل ارتباط از طریق هنر و موسیقی ـ ایجاد حس امنیت روانی و اعتماد متقابل ـ کاهش مقاومت اولیه مراجع غیربومی	«ایجاد فضای مشارکتی چندفرهنگی که در آن تعاملات کلامی و غیرکلامی تقویت می‌شود، می تواند یکی از مؤلفه‌های کلیدی در طراحی چارچوب‌ها باشد (مشارکت کننده ب-۱۲)
	ارتباط با خانواده و جامعه مراجع	گسترش مداخله از فرد به سیستم خانواده جلب حمایت شبکه خویشاوندی مراجع توجه به مفاهیم سنتی خانواده در اقوام	«حضور رهبران فرهنگی و ارتباط با بافت خانواده در جلسات درمان و مشاوره، باعث ثبات نتایج و کاهش مقاومت خانواده ها شده‌است» (مشارکت کننده الف-۷)

ادامهٔ جدول ۲ ماتریس تحلیل مضمون (تم ها)، کدهای اولیه و شواهد متنی مصاحبه ها

تم (مضمون) اصلی	تم (مضمون) فرعی	کدهای اولیه استخراج شده	نمونه نقل و قول
۳ .توانمندسازی و مشارکت جامعه محور	رویکرد مبتنی بر توانمندی ها و منابع داخلی	تغییر نگاه منفعل به نگاه فعال در مراجع شناسایی پتانسیلهای فردی مهاجران تکیه بر نقاط قوت درونی جامعه غیربومی	« باید از نگاه منفعلانه به مراجعین به عنوان دریافت کنندگان صرف خدمات مشاوره عبورکرد و به سمتی رفت که خود جامعه غیربومی در فرآیند درگیر شود» (مشارکت کننده ج-۱۴)
	نقش شبکه های اجتماعی و نهادهای مدنی	ایجاد فضاهای مشترک اجتماعی - فرهنگی بهره گیری از ظرفیت فعالان NGO ها - توسعه سازمان های مردم نهاد محلی	«پروژه های مشترک و واسطه‌های اجتماعی مثل NGO ها دلالت بر این دارند که استراتژی‌های مداخله را باید از سطح فردی به سطح نهادی و اجتماعی گسترش داد» (مشارکت کننده ج-۱۵)
	آموزش برای سازگاری و حقوق شهروندی	آشناسازی مهاجران با هنجارهای شهر میزبان ـ آموزش مهارت های زندگی و ارتباطی ـ ارتقای آگاهی مراجع از حقوق اجتماعی خود	«آموزش مهارت‌های زندگی و آشنایی با حقوق شهروندی می‌تواند به عنوان یکی از محورهای مداخله محور در کاهش مشکلات روانی مهاجران استفاده شود» (مشارکت کننده ب-۴)
۴ ـ الزامات سیستمی و حرفهای ارائه دهندگان خدمات	بومی سازی پروتکلها و ابزارهای سنجش	طراحی ابزارهای سنجش فاقد سوگیری فرهنگی تدوین دستورالعمل های مداخله بومی سازی شده پرهیز از ترجمه و تقلید صرف مدل های غربی	«فقدان این راهنماها موجب می‌شود متخصصان ناچار شوند بر اساس حدس، تجربه شخصی یا ترجمه ی غیررسمی مدلهای غربی عمل کنند که اثربخشی را کاهش می‌دهد..)) (مشارکت کننده الف-۱۱
	چالش‌های منابع، سیاستگذاری و هماهنگی	سرمایه گذاری سیستم بر آموزش و زیرساخت ها - هماهنگی میان نهادی (شهرداری، بهزیستی و دانشگاه) - پژوهش و ارزیابی مستمر برنامه ها	« مشکلات فرهنگی در مداخلات صرفاً از طریق تلاش فردی متخصصان رفع ن می‌شود و ساختارهای کلان و سیاستگذاری ها نیز نیاز به اصلاح و بازنگری دارند» (مشارکت کننده ب-۱۲)

براساس جدول شماره(۲)، درک و احترام به بافت فرهنگی و مذهبی مراجعه‌کنندگان غیر بومی(مهاجر)، نقطه شروع ارتباط بین روانشناس و مراجعه‌کننده است. تم‌های فرعی آن هم به خوبی این موضوع را آشکار می‌کنند که پیش از هر گونه مداخله، باید به تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی توجه داشت. زیرا یک نسخه واحد نمی‌تواند پاسخگوی همه‌ی

افراد بومی و غیر بومی باشد. توجه به تابوها و تفاوت‌های زبانی (فراتر از کلمات) به اهمیت درک زبان بدن، هنجارهای نانوشته و ظرایف فرهنگی اشاره دارد.

پس از فهم این موضوع که فرهنگ یک متغیر مهم در برقراری ارتباط بین مراجعه‌کننده و مداخله‌گر (روانشناس) است. در تم دوم، چالش‌ها و راهبردهای فراگیر برای ارتباط، تم اصلی محسوب می‌شود. به عبارت ساده‌تر به چالش‌های عملی در مسیر ارتباط، توجه می‌شود و از طریق تم‌های فرعی، راهبردهای لازم برای حل این چالش، ارائه می‌گردد که از جمله می‌توان به نقش مترجم یا میانجی(پل ارتباطی بین افراد غیربومی و مداخله‌گران است که برای سازگارشدن پروتکل‌های درمانی با زمینه‌های فرهنگی مراجعه‌کنندگان غیربومی، نقش مهمی دارد)، استفاده از ابزارهای غیر کلامی و همچنین ارتباط با جامعه مراجعه کننده و... اشاره کرد.

تم سوم اصلی، توانمندسازی و مشارکت مراجعین و جامعه است . در این تم با گذار از نگاه منفعلانه به مراجعه کنندگان به عنوان دریافت‌کنندگان صرف خدمات مشاوره‌ای، به نگاهی فعلانه و مشارکت‌جو، بر درگیرکردن جامعه غیر بومی در فرایند مداخلات، تاکید دارد. برای توانمندسازی جامعه مراجعه‌کننده، فرد، شبکه‌های اجتماعی حمایت‌کننده، نهادهای مدنی و همچنین آموزش‌هایی که به خود مراجعه‌کنندگان داده می‌شود، تاثیرگذار هستند.

تم اصلی چهارم، الزامات سیستمی و حرفه‌ای ارائه‌دهندگان خدمات است. این تم بر ساختارهای کلان تاکید دارد؛ مشکلات فرهنگی در مداخلات صرفاً از طریق تلاش فردی متخصصان رفع نمی‌شود و ساختارهای کلان نیز نیاز به اصلاح و بازنگری دارند. سیستم باید روی آموزش کارکنان، بومی‌سازی ابزارهای سنجش و تأمین منابع و سیاست‌گذاری، سرمایه‌گذاری کند.که لازمه‌ی آن، پژوهش و ارزیابی مستمر در راستای پویایی و اصلاح سیستم در گذر زمان است.

بنابراین می‌توان این چنین استنباط کرد که موفقیت در یک مداخله روانشناختی با افراد غیر بومی (مهاجر) مستلزم یک فرایند چند بعدی و پیچیده است که از مداخله‌گر شروع می‌شود و با برقراری ارتباط با مراجعه‌کننده و توانمندسازی فعالانه آن تداوم می‌یابد و در نهایت با حمایت ساختاری در سطح کلان تکمیل می‌شود.

جدول ۳ جمع‌بندی دیدگاه گروه‌های سه‌گانه مشارکت‌کننده در خصوص سوالات پژوهش

ردیف	محور سئوال	دیدگاه متخصصان (الف) (روانشناسان و مشاوران)	دیدگاه صاحبنظران (ب) (جامعه‌شناسان و مطلعان فرهنگی)	دیدگاه فعالان کلیدی(ج) NGO)ها و مددکاران میدانی)
سئوال ۱	آیا انطباق فرهنگی موجب افزایش مشارکت جوامع غیر بومی می‌شود؟	بیشترین سهم در تأیید مستقیم؛ نشان دادند که زبان بومی، استعاره‌های فرهنگی و میانجی گری سنتی باعث افزایش اعتماد و حضور فعال مراجعان شده‌است. (الف ۱، الف ۹، الف ۱۰، الف ۱۱)	با رویکرد ساختاری و اجتماعی توضیح دادند که برنامه‌های بومی‌سازی و آموزش عمومی جامعه میزبان، میزان مشارکت را چندبرابرمی کنند . (ب ۲ ، ب ۱۲)	دارای تجربه‌های عملی از بومی‌سازی آموزش‌ها؛ نمونه های میدانی نشان دادند انطباق فرهنگی مشارکت زنان و خانواده‌ها را چندبرابر کرده است. (ج ۳ ، ج ۶ ، ج ۱۴ ، ج۱۵)
سئوال ۲	آیا مشارکت رهبران محلی در طراحی و اجرا، اثربخشی مداخلات را افزایش می‌دهد؟	دارای نقش پشتیبان؛ تأیید کردند که حضور رهبران فرهنگی در جلسات درمان و مشاوره باعث ثبات نتایج و کاهش مقاومت خانواده‌ها شده‌است. (الف ۱، الف۷، الف ۹)	از منظر سیاست‌گذاری تأکید کردند که دعوت از رهبران و تسهیلگران فرهنگی در برنامه ها، مشروعیت اجتماعی تولید می‌کند. (ب ۲ ، ب ۱۲)	دارای نقش محوری در اثبات؛ گزارش دادند که با حضور رهبران قومی، برنامه ها به‌طور چشمگیری پایدارتر و خودگردان شدند. (ج۳ ، ج۵ ، ج۱۵)

ادامهٔ جدول ۳ جمع‌بندی دیدگاه گروه‌های سه‌گانه مشارکت‌کننده در خصوص سوالات پژوهش

ردیف	محور سئوال	دیدگاه متخصصان (الف) (روانشناسان و مشاوران)	دیدگاه صاحبنظران (ب) (جامعه‌شناسان و مطلعان فرهنگی)	دیدگاه فعالان کلیدی(ج) NGO)ها و مددکاران میدانی)
سئوال ۳	آیا ایجاد فضاهای مشترک اجتماعی و فرهنگی باعث کاهش تعارضات و افزایش همگرایی می‌شود؟	این فضاها را در قالب برنامه‌های هنری و مشاوره گروهی اجرا کرده و گزارش کاهش درگیری ها و افزایش تعامل والدین و کودکان مهاجر را ارائه دادند. (الف ۹ ، الف ۱۱)	محور سیاستی سوال؛ طرح فستیوال‌ها، خانه‌های فرهنگ و برنامه‌های رسانه‌ای مشترک را پیشنهاد و اجرای آن‌ها را ارزیابی کردند. (ب ۲ ، ب ۴، ب۸ ، ب ۱۳)	در میدان عمل نشان دادند که ایجاد انجمن اولیاء مشترک، رویدادهای ورزشی و طراحی شهری با المان‌های مشترک باعث رفع بی اعتمادی شده‌است. (ج ۶ ، ج ۱۵)
سئوال ۴	آیا آموزش بین‌فرهنگی موجب کاهش سوء تفاهم‌ها و مقاومت در همکاری می‌شود؟	محور اصلی سوال؛ چرا که طراحی کارگاه‌های دوفرهنگی و آموزش مشاوران، بهبود تعاملات درمانی و رفع سوءبرداشت‌ها را نشان داده‌است. (الف ۷ ، الف ۱۰ ، الف ۱۱)	این سوال به‌صورت بنیادی حمایت شده‌است؛ آن‌ها طراحی کارگاه‌ها و نشست های مشترک را عامل اصلی رفع تعارضات بین‌فرهنگی می دانند. (ب ۲ ، ب ۴ ، ب ۱۲)	گزارش‌های عینی تأیید می کنند که نشست‌های مشترک، کارگاه‌های هنری و آموزش تفاوت‌های فرهنگی، مقاومت‌ها را به شدت کاهش داده‌است. (ج ۳ ج ۶ ج ۱۴)
سئوال ۵	آیا توانمندسازی اقتصادی-اجتماعی مشارکت پایدار را افزایش می‌دهد؟	دارای نقش تحلیلی تکمیلی؛ گزارش دادند که کاهش فشارهای اقتصادی خانواده مهاجر باعث افزایش حضور در جلسات درمانی و تداوم ارتباط با مراکز شده‌است. (الف ۷، الف ۱۰)	دیدگاه ناظر به اثرات اجتماعی ـ اقتصادی؛ معتقدند ایجاد استقلال مالی، پیوند ساختاری میان رفاه و سلامت روان را تقویت کرده است. (ب ۴، ب ۸، ب ۱۲)	اصلی‌ترین حاملان شواهد میدانی؛ پروژه‌های خیاطی وام‌های خرد و فروش صنایع دستی، پایداری مشارکت را کاملاً تضمین کرده‌اند. (ج ۳، ج ۵، ج ۱۴)

بر اساس یافته‌ها در جدول (۳) در پاسخ به این سئوال که آیا انطباق فرهنگی موجب افزایش مشارکت جوامع غیر بومی می‌شود؟ روانشناسان و... معتقدند که استفاده از زبان بومی، استعاره‌های فرهنگی و میانجی‌گری سنتی در جلسات مشاوره، با ایجاد اعتماد عمیق‌تر باعث حضور فعال‌تر و مستمر مراجعان غیربومی شده‌است. جامعه شناسان و.. با نگاهی ساختاری معتقدند که بومی‌سازی برنامه‌ها و آموزش‌های عمومی متناسب با فرهنگ جامعه میزبان، نرخ مشارکت عمومی جوامع غیربومی را به شدت افزایش (چندبرابر) داده‌است و در نهایت فعالان میدانی و ngo بر این باورند که انطباق‌های فرهنگی عملاً مشارکت فعالانه زنان و خانواده‌ها را تسهیل کرده و ارتقا بخشیده‌است. هر سه گروه متفق‌القول هستند که انطباق فرهنگی (چه در زبان، چه در برنامه‌های کلان و چه در کار میدانی)کلید اصلی جلب اعتماد و افزایش چشمگیر مشارکت مهاجران یا جوامع غیربومی است.

در پاسخ به این سئوال که آیا مشارکت رهبران محلی در طراحی و اجرا، اثربخشی مداخلات را افزایش می‌دهد؟ روان‌شناسان و... معتقدند که حضور رهبران فرهنگی را در نقش تسهیل‌گر و پشتیبان فرآیندهای درمانی و مشاوره بسیار مؤثر است، زیرا حضور آن‌ها مقاومت خانواده‌ها را در برابر مداخلات درمانی کاهش داده و به ثبات نتایج کمک می‌کند. جامعه‌شناسان و... نیز بر این باورند که از منظر سیاست‌گذاری؛ حضور رهبران بومی و تسهیل‌گران فرهنگی به برنامه‌ها و پروژه‌ها «مشروعیت اجتماعی» می‌بخشد که برای پذیرش عمومی، حیاتی است. در نهایت فعلان میدانی حضور فیزیکی و

واقعی رهبران قومی را در میدان عمل، عاملی محوری برای پایدار شدن برنامه‌ها و تبدیل آن‌ها به فرآیندهای «خودگردان» و مستقل از حمایت‌های بیرونی می‌دانند. در مجموع مشارکت رهبران محلی علاوه بر کاهش مقاومت‌های فردی و خانوادگی (روان‌شناختی)، به برنامه‌ها مشروعیت (جامعه‌شناختی) داده و پایداری و خودگردانی آن‌ها را در کف میدان تضمین می‌کند.

محور سوم سئوالات درباره فضای مشترک اجتماعی و فرهنگی و نقش آن در کاهش تعارضات و افزایش همگرایی است. در این زمینه، روانشناسان و... بر مفید بودن، فضاهای مشترک در قالب برنامه‌های گروهی هنری، مشاوره گروهی و تعامل میان والدین و کودکان مهاجر، تاکید دارند و معتقدند این فضاها، مستقیماً به کاهش درگیری‌های روانی و رفتاری کمک می‌کند. جامعه شناسان و... هم با رویکرد کلان نگر، بر این باورند که فضاهایی مانند فستیوال‌ها، خانه‌های فرهنگ، برنامه‌های رسانه‌ای مشترک و طراحی شهری تعاملی، منجر به گفتگوی فرهنگی می‌شود. در نهایت فعالان میدانی و NGOها هشدار می‌دهند که ایجاد این فضاها در عمل شمشیر دو لبه است؛ در میدان واقعی، پروژه‌های مشترک (مانند انجمن اولیا، رویدادهای ورزشی و...) یا موفق بوده‌اند یا به دلیل طراحی ضعیف یا سوءتفاهم‌ها، باعث ایجاد «رفع بی‌اعتمادی» (شکل‌گیری مجدد و تشدید بی‌اعتمادی‌ها) میان گروه‌ها می‌شوند.

بنابراین در مجموع، متخصصان روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و.... به پتانسیل‌های مثبت فضاهای مشترک در کاهش تنش‌ها خوش‌بین هستند، فعالان میدانی بر پیچیدگی و حساسیت اجرای عملیاتی آن‌ها دست می‌گذارند و نشان می‌دهند که اگر این فضاها به‌درستی مدیریت نشوند، ممکن است نتیجه عکس داده و به بازتولید بی‌اعتمادی منجر شوند.

در پاسخ به این سئوال که آیا آموزش بین‌فرهنگی موجب کاهش سوءتفاهم‌ها و مقاومت در همکاری می‌شود؟ روان‌شناسان و... آموزش بین‌فرهنگی را هسته اصلی می‌دانند چرا که طراحی کارگاه‌های دوفرهنگی و آموزش مشاوران، مستقیماً تعاملات درمانی را بهبود بخشیده و سوءبرداشت‌های روانی ـ ارتباطی را برطرف می‌کند. از طرف دیگر جامعه شناسان و... از کارگاه‌ها و نشست‌های مشترک به صورت بنیادی حمایت‌کرده و این اقدامات را عامل اصلی رفع تعارضات عمیق بین‌فرهنگی در جامعه می‌دانند. فعالان میدانی وNGOها بر اساس گزارش‌های عینی خود از میدان، بر این باورند که برگزاری نشست‌های مشترک، کارگاه‌های هنری و آموزش، تفاوت‌های فرهنگی، مقاومت‌های محلی و تقابل‌ها را به شدت کاهش می‌دهد.

در مجموع یک همگرایی کامل میان هر سه گروه وجود دارد؛ آموزش‌های بین‌فرهنگی چه در اتاق درمان (روان‌شناختی)، چه در ساختارهای کلان (جامعه‌شناختی) و چه در تعاملات روزمره محلی (میدانی)، مقاومت‌ها را شکسته و سوءتفاهم‌ها را از بین می‌برد.

سئوال پایانی به این شکل مطرح می‌شود که آیا یا توانمندسازی اقتصادی ـ اجتماعی مشارکت پایدار را افزایش می‌دهد؟ ددر پاسخ به این سوال، روان‌شناسان و... معتقدند که کاهش فشارهای اقتصادی روی خانواده‌های مهاجر، باعث آرامش ذهنی بیشتری آن‌ها شده‌است و در نتیجه، حضور مستمر و تدوام ارتباط آن‌ها با مراکز درمانی و حمایتی بیشتر می‌شود. جامعه‌شناسان و... با تاکید بر تاثیرات کلان اجتماعی ـ اقتصادی باور دارند که ایجاد استقلال مالی برای این گروه‌ها، پیوند مستقیمی میان رفاه ساختاری و ارتقای سلامت روان جامعه برقرار می‌کند. فعالان میدانی و NGOها شواهد دقیق و عینی را ارائه می‌دهند؛ آن‌ها پروژه‌های خیاطی، وام‌های خرد و فروش صنایع دستی را به عنوان ابزارهای واقعی توانمندسازی معرفی می‌کنند که توانسته پایداری مشارکت این افراد را کاملاً تضمین کند.

بنابراین، به نظر همه کارشناسان معیشت و اقتصاد، زیربنای مشارکت است. تا زمانی که دغدغه‌های مالی مهاجران و جوامع غیربومی حل نشود (از طریق وام، کارگاه خیاطی و صنایع دستی)، آن‌ها فرصت و تمرکز ذهنی برای مشارکت‌های پایدار اجتماعی یا پیگیری فرآیندهای درمانی و آموزشی را نخواهند داشت.

یافته‌های جدول شماره(۳) را می‌توان در چند عبارت زیر خلاصه کرد:

• گروه الف (روانشناسان و مشاوران) بیشتر بر جنبه‌های روان‌شناختی و تعامل فردی؛ انطباق فرهنگی و آموزش بین فرهنگی، تاکید دارند.

• گروه ب (جامعه شناسان و متخصصان مطالعات فرهنگی) بر سیاست‌های کلان، آموزش عمومی و تحلیل اجتماعی تمرکز دارند.

• گروه ج (NGOها و مددکاران میدانی) بر محور اجرا، تسهیلگری و پایداری مشارکت اجتماعی–اقتصادی تاکید دارند.

داده‌ها نشان می‌دهند که سه گروه به‌صورت تکمیلی و هم‌افزا عمل کرده‌اند؛ یعنی الف پایه نظری و درمانی، ب جهت سیاستی و فرهنگی و ج اجرا و تثبیت میدانی را فراهم کرده‌اند. همین هم‌افزایی، اعتبار پنج سئوال را تقویت کرده و چرخه مشارکت فرهنگی–اجتماعی را در جوامع غیربومی تبریز پایدار ساخته‌است.

جدول ۴ مدل مفهومی و ساختاری دو سطحی مداخلات روانی ـ اجتماعی در تبریز

سطح اول (مداخلات روانشناختی) **(تمرکز بر مراجع، اتاق درمان و تعاملات بالینی فردی)**	**سطح دوم (مداخلات فرهنگی – اجتماعی)** **(تمرکز بر جامعه، مدیریت شهری و ساختارهای کلان)**
ارتقای شایستگی فرهنگی درمانگر (آگاهی روان‌شناس بومی از سوگیری‌های خود، درک تفاوت‌های ابراز رنج و احترام به باورهای مراجع غیربومی)	بومی‌سازی سیاست‌های شهری (ادغام برنامه‌های بین‌فرهنگی در مدیریت شهری (شهرداری و آموزش‌وپرورش) متناسب با تنوع قومیت‌ها)
بکارگیری میانجی فرهنگی (استفاده از تسهیل‌گران محلی برای پر کردن شکاف‌های معنایی، زبانی و استعاره‌های بالینی در اتاق درمان)	طراحی فضاهای شهری مشترک (ایجاد محیط‌های فیزیکی، پارک‌ها، خانه‌های فرهنگ و رویدادهای ورزشی برای تعامل همدلانه جامعه میزبان و مهاجر)
راهبردهای غیرکلامی (بهره‌گیری از هنردرمانی، موسیقی، قصه‌گویی و زبان بدن برای مراجع‌کننده‌هایی که در بیان کلامی دچار مشکل زبانی هستند)	ظرفیت‌سازی نهادهای محلی (فعال‌سازی ظرفیت مساجد، حسینیه‌ها، تشکل‌های مدنی و NGOها به عنوان کانون‌های حمایتی در دسترس)
سیستم حمایت خانواده محور پیوند دادن ساختار خانواده، نقش والدین و بزرگ‌ترهای فامیل به فرآیند درمان جهت کاهش مقاومت‌های سنتی	توانمندسازی اقتصادی – اجتماعی پیوند کارگاه‌های مهارت‌آموزی وام‌های خرد و بازارچه‌های محلی با رویدادهای فرهنگی جهت پایدارسازی مشارکت

بر اساس مدل نهایی تحقیق همانگونه که مشاهده می‌شود، راهبردهای فرهنگی در دو سطح بالینی و اجتماعی تفکیک شده‌اند. در سطح بالینی هدف اصلی بومی‌سازی فرایند درمان براساس شایستگی فرهنگی درمانگر و استفاده از میانجی گری فرهنگی است. تا فاصله فرهنگی میان درمانگر و مراجعه‌کننده غیربومی کاهش یابد و مداخله‌گر ارزیابی بهتری از مراجعه‌کننده داشته‌باشد. در سطح اجتماعی مداخلات فراتر از اتاق درمان و در قالب اقدامات جامعه‌محور از جمله مدیریت شهری، فضاهای مشترک، توانمندسازی اقتصادی با وام خرد و... متبلور می‌شود. این سطح رابطه متقابلی با همدیگر دارند و به نوعی هم افزای همدیگر هستند.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی الگویی جامع برای مداخلات روانی - اجتماعی منطبق بر بافت فرهنگی–اجتماعی جوامع غیربومی تبریز بود؛ الگویی که قابلیت اجرا در سه سطح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات میدانی را داشته‌باشد. در پاسخ به پنج محور/ سئوال اصلی پژوهش با تحلیل مصاحبه‌ها، یافته‌ها نشان دادند که:

ـ انطباق فرهنگی مشارکت و اعتماد را افزایش می‌دهد.
ـ مشارکت رهبران محلی اعتبار و ماندگاری مداخلات را افزایش می‌دهد.
ـ ایجاد فضاهای مشترک اجتماعی تعاملات مثبت را تقویت و تعارضات را کاهش می‌دهد.
ـ آموزش بین‌فرهنگی سوءتفاهم‌ها را برطرف کرده و پذیرش خدمات را بالا می‌برد.
ـ توانمندسازی اقتصادی–اجتماعی مشارکت را پایدار و خوداتکا می‌کند.

محور (سئوال) اول : انطباق فرهنگی و افزایش مشارکت

چرایی اتفاق: در تبریز، استفاده از زبان و لهجه محلی، نمادهای فرهنگی آشنا و میانجی‌های بومی باعث شد مهاجران احساس امنیت و تعلق بیشتری نسبت به محیط‌های خدماتی و مداخلات روانی–اجتماعی پیدا کنند. این انطباق، موانع روانی و اجتماعی اولیه را کاهش داد و کانال‌های ارتباطی را برای انتقال پیام‌ها و پیشنهادها بازتر کرد.

تسلسل پیامدی: این حس امنیت باعث افزایش حضور مهاجران در جلسات آموزشی و مشاوره‌ای شد که در ادامه به توسعه روابط غیررسمی با جامعه میزبان انجامید. در نتیجه، برنامه‌های حمایتی توانستند بازخورد مستقیم از جامعه مهاجر دریافت کنند، اصلاحات لازم را سریع‌تر انجام دهند و کیفیت خدمات را بالا ببرند. همین چرخه باعث ایجاد اعتماد متقابل پایدار شد.

مقایسه و همسویی: این نتایج با یافته‌های Berry (2019) و Ward & Geeraert (2016) همسوست، جایی که سازگاری فرهنگی در طراحی خدمات اجتماعی یکی از عوامل کلیدی موفقیت معرفی شده‌است. تفاوت با مطالعه Atkinson et al. (2021) در این است که آن‌ها اثرگذاری محدود انطباق فرهنگی را گزارش کردند، اما در تبریز حضور رهبران محلی این اثر را چندبرابر کرده است.

محور (سئوال) دوم : مشارکت رهبران محلی

چرایی اتفاق: رهبران، بزرگان و افراد معتبر محلی در تبریز نقشی فراتر از مشاوره داشتند؛ آن‌ها اعتبار اجتماعی پروژه‌ها را تضمین کردند و به‌عنوان "ضامن اعتماد" میان نهادهای ارائه‌دهنده خدمات و جامعه مهاجر عمل نمودند. دعوت رهبران به جلسات و مشارکت در طراحی برنامه‌ها، حس مالکیت را در میان گروه‌های مختلف تقویت کرد.

تسلسل پیامدی: با این اعتبار اجتماعی، مهاجران در شرایط شک و تردید نیز تمایل یافتند در برنامه‌ها شرکت کنند، زیرا توصیه از سوی رهبران محلی وزن بالایی در تصمیم‌گیری آن‌ها داشت. این اعتماد سریع، باعث تسهیل اجرای پروژه‌ها و کاهش زمان لازم برای دستیابی به نتایج اولیه شد، همچنین تعارض‌ها به‌صورت غیررسمی و در سطح محلی مدیریت شدند.

مقایسه و همسویی: یافته‌ها با پژوهش Choi (2020) و گزارش مرکز مطالعات اجتماعی ایران (۱۴۰۱) همسوست که مشارکت رهبران محلی را عامل افزایش اعتماد عمومی دانسته‌اند. اما با مطالعه Neilsen (2018) که در جوامع با ساختار افقی‌تر نقش رهبران کمرنگ‌تر است تفاوت دارد. در تبریز، ساختار عمودی‌تر و اعتماد سنتی به افراد کلیدی باعث شده اثر رهبران بسیار پررنگ باشد.

محور (سئوال) ۳ : ایجاد فضاهای مشترک اجتماعی

چرایی اتفاق: ایجاد محیط‌های فیزیکی و رویدادهای مشترک مانند پارک‌های محلی با برنامه‌های فرهنگی، خانه‌های فرهنگ و جشنواره‌های ورزشی، فرصت تعامل مستقیم بین مهاجران و جامعه میزبان را فراهم کرد. این فضاها با مدیریت فرهنگی و حضور تسهیل‌گران اجتماعی طراحی شدند تا از ابتدا رویکردی همدلانه داشته‌باشند.

تسلسل پیامدی: چنین فضاهایی نه تنها تعاملات مثبت را تقویت کردند، بلکه الگوهای همکاری طبیعی را بین گروه‌ها شکل دادند. با کاهش احساس بیگانگی، مهاجران بیشتر در فعالیت‌های خودجوش مشارکت کردند و تبادل فرهنگی گسترده‌تر شد. در عین حال، تعارضات کوچک در همان فضا و بدون انتقال به سطوح رسمی، مدیریت شد.

مقایسه و همسویی: این یافته با نتیجه Jacobs (2019) و گزارش شهرداری ونیز (Bertocchi et al., 2020) همسوست، که فضاهای اجتماعی مشترک را عامل کاهش تنش معرفی کرده‌اند. هرچند فضاهای مشترک پتانسیل بالایی برای همگرایی دارند، اما یافته‌های این پژوهش همسو با Jason (2023) نشان داد که در بافت تبریز، بدون تسهیل‌گری دقیق، این فضاها پتانسیل بازتولید تنش را دارند.

محور (سئوال)۴ : آموزش بین‌فرهنگی

چرایی اتفاق: آموزش بین‌فرهنگی در تبریز به‌صورت جلسات دوطرفه و عملی اجرا شد، جایی که جامعه میزبان و مهاجران تجربه‌های ارتباطی خود را به اشتراک گذاشتند و بر تفاهم متقابل تمرین کردند. این رویکرد بر حساسیت زبانی، نشانه‌شناسی فرهنگی و ارزش‌های مشترک تمرکز داشت.

تسلسل پیامدی: بر اثر این آموزش ها، اختلافات رفتاری پیش از اینکه به بحران تبدیل شوند، در همان محیط آموزشی شناسایی و رفع شدند. همدلی مشترک باعث شد پذیرش خدمات اجتماعی و روانی افزایش یابد و شبکه‌های همکاری میان دو جامعه شکل بگیرد.

مقایسه و همسویی: نتایج با Ward & Geeraert (2016) همسوست که آموزش بین‌فرهنگی را عامل کاهش سوءبرداشت‌ها دانسته‌اند. تفاوت این پژوهش با مطالعه داخلی صمدی و جلا پور (۱۳۹۸) در پایداری اثر است؛ صمدی آموزش بدون اقدامات ساختاری را کوتاه‌مدت ارزیابی کرد، اما در تبریز آموزش با اصلاحات ساختاری همزمان شد.

محور (سئوال) ۵ : توانمندسازی اقتصادی–اجتماعی

چرایی اتفاق: پروژه‌های اقتصادی کوچک‌مقیاس مانند بازارچه‌های مشترک، آموزش مهارت و وام‌های خرد با شرط مشارکت اجتماعی، مهاجران را از وابستگی به کمک‌های کوتاه‌مدت، به خوداتکایی رساند. این اقدامات با رویدادهای فرهنگی پیوند خورد تا روابط اجتماعی هم تقویت شود.

تسلسل پیامدی: این ترکیب نه‌تنها موجب بهبود وضعیت اقتصادی مهاجرانی شد بلکه جایگاه اجتماعی آن‌ها را نیز ارتقا داد. با انگیزه حفظ موقعیت جدید، آن‌ها به عاملان تقویت همبستگی و مدیریت تعارض بین گروه‌ها تبدیل شدند. شکاف‌های جدید اقتصادی–اجتماعی که در سایر مطالعات دیده شده، در این مدل ایجاد نشد.

مقایسه و همسویی: نتایج با نظریه Sen (2010) که توانمندسازی پایدار را محرک مشارکت مدنی می‌دانند، همسوست اما با مطالعه Gonzalez (2019) تفاوت دارد؛ Gonzalez هشدار داده بود توانمندسازی اقتصادی بدون پیوند فرهنگی ممکن است شکاف ایجاد کند، در حالی‌که مدل تبریز این دو را همزمان ترکیب کرده‌است.

منابع

صمدی، پروین و جلال پور، سارا، (۱۳۹۸)،تبیین گونه‌های تدریس در نظام آموزشی چند فرهنگی،سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک ، قزوین زندگی ، قزوین ،https://civilica.com/doc/1020811

کریمی، الف. و موذن، ز. (۱۳۹۸). تنوع فرهنگی و تداوم همزیستی آن‌ها در ایران.

مرادی، س.، فاضلی، ن. و رحیمی، د. (۱۳۹۹). تأثیر فعالیت‌های ورزشی گروهی بر سلامت روان مهاجران غیربومی در شیراز. مجله تربیت‌بدنی، ۱۸(۱)، ۴۵-۶۱.

نادری، م.، خدادادی، پ. و جلالی، م. (۱۴۰۴). تأثیر کارگاه‌های چندفرهنگی بر بهبود تعاملات اجتماعی مهاجران در اهواز. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۰(۳)، ۱۲۸-۱۴۶.

یوسفی، ع.، کاظم‌زاده، س. و بهرامی، ل. (۱۴۰۳). بررسی نقش برنامه‌های شهرداری در ادغام اجتماعی مهاجران غیربومی تبریز. مطالعات شهری، ۷(۲)، ۹۸-۱۱۵.

Berry, J. W. (2019). Immigrant adaptation: Coping with the challenge of cultural contact. In *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 41–61). Cambridge University Press.

Bertocchi, D., Camatti, N., Giove, S., & van der Borg, J. (2020). Venice and Overtourism: Simulating Sustainable Development Scenarios through a Tourism Carrying Capacity Model. Sustainability, 12(2), 512

Chang, T., Smith, A. L., & Chen, Y. (2023). *Cultural responsiveness in counseling: Emerging frameworks for multicultural practice.* Journal of Counseling Psychology, 70(2), 150–164.

Choi J. (2020). Impact of Stress Levels on Eating Behaviors among College Students. Nutrients, 12(5), 1241.

Dubois, A., Martins, L., Ortega, P., & Rossi, N. (2022). The role of Barcelona municipality programs in the psychosocial integration of immigrants. Journal of Urban Social Work, 12(3), 45–62.

Griner, D., Davis, E. L., & Gonzalez, J. (2021). *Reducing cultural disparities in mental health care: The role of clinician training and institutional policies.* Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 27(4), 631–642.

Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., & Worthington, E. L. (2021). *Cultural humility and clinical effectiveness: An updated synthesis of empirical findings.* American Psychologist, 76(7), 1095–1108.

Jacobs, J. (2019). The death and life of great American cities. Vintage.

Jason, Leonard A.(2023). Cultural Diversity and Conflict Resolution: Best Practices in Multicultural Societies, Global International Journal of Innovative Research 1(1):15-22

Johnson, A., Smith, B., Nguyen, C., & Garcia, D. (2022). The role of social support networks in the psychosocial integration of immigrants in four European cities. *Journal of Migration Studies*, 18(3), 245-268

. Owen, J., Tao, K., & Rodolfa, E. (2020). *Training psychologists for multicultural competence: Contemporary challenges and solutions.* Training and Education in Professional Psychology, 14(3), 199–210.

Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2017). *Communication between cultures.* Pearson.

Spaas, C., Said-Metwaly, S., Skovdal, M., Primdahl, N. L., Jervelund, S. S., Hilden, P. K., Andersen, A. J., Opaas, M., Soye, E., Watters, C., Verelst, A., Derluyn, I., Colpin, H., & Haene, L. (2023). School-based Psychosocial Interventions' Effectiveness in Strengthening Refugee and Migrant Adolescents' Mental Health, Resilience, and Social Relations: A Four-country Cluster Randomized Study. *Psychosocial intervention*, *32*(3), 177–189.

Sue, D. W., & Sue, D. (2023). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (9th ed.). Wiley.

Sue, D. W., Zane, N., Hall, G. C. N., & Berger, L. (2012). Toward a theory of multicultural counseling and psychotherapy: Complexity, personality, and multicultural competence. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 340–351.

Taghizadeh, F., & Rahimi, M. (2019). *Social cohesion and mental health among non-native workers in Tabriz industrial centers.* Iranian Journal of Social Health, 14(1), 45–58.

Ward, C., & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. Current Opinion in Psychology, 8, 98–104.

Williams, T. M., Johnson, K. L., & Ross, R. (2022). *Evidence-based approaches to cultural competence in clinical settings.* Professional Psychology: Research and Practice, 53(5), 412–421.

Zamani, H., Kazemi, P., & Mehrjou, L. (2024). Analyzing the Role of Local Media in Enhancing the Psychological Adaptation of Non-Native Migrants in Tabriz. Journal of Social Communication Sciences, 6(4), 144-162.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

ادراک از حمایت، درگذار از مدرسه به پسامدرسه؛ مطالعه کیفی مبتنی بر تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه

مهدی وجدانی همت[۱] ✉، محدثه فرهنگیان[۲]

۱. استادیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** mehdivejdani20@gmail.com
۲. کارشناسی ارشد، مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۷

واژگان کلیدی:
ادراک نوجوان
تجارب زیسته
دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان
حمایت
گذار به پسامدرسه

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی ادراک دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان از حمایت، در گذار به دوره‌ی پسامدرسه است. پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی انجام شد و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ دانش‌آموز از شهر تهران (۷ دختر و ۷ پسر) ، جمع‌آوری و تحلیل گردید. از تحلیل داده‌ها، ۱۰ مضمون اصلی و ۵۰ مضمون فرعی استخراج شد. ۶ مضمون اصلی به حمایت ادراک شده از خانواده مرتبط است که دربردارندهٔ مضامین: ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین، ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین، ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین، موانع ناشی از دوگانگی کنترل گری و استقلال، موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین، پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین، است. ۴ مضمون اصلی مرتبط با حمایت ادراک شده از مدرسه و همسالان می‌باشد که شامل: ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه، پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه، ادراک حمایت از سوی همسالان و پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان است. مضمون هسته‌ای این یافته‌ها مشخص کرد که حمایت ادراک شده در سال آخر مدرسه، ساز وکاری چندلایه و دوگانه است که همزمان می تواند نقش تسهیلگر یا مانع در فرآیند گذار نوجوانان ایفا کند. پژوهش حاضر با برجسته‌سازی تضادهای درک‌شده در روابط حمایتی، بر ضرورت بازنگری در شیوه‌های ارائه‌ی حمایت توسط خانواده، مدرسه و همسالان تأکید می‌ورزد.

استناد: وجدانی همت، مهدی، فرهنگیان، محدثه (۱۴۰۴). ادراک از حمایت، درگذار از مدرسه به پسامدرسه؛ مطالعه کیفی مبتنی بر تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۹۱-۲۱۰.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.548085.1846

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Perceptions of Support, Transition from School to Post-School; A Qualitative Study Based on the Lived Experiences of Senior High School Students

Mahdi Vojdani hemmat [1]✉ , Mohadeseh Farhangian [2]

1. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Corresponding Author: mehdivejdani20@gmail.com
2. M.A. in Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: September 22, 2025
Accepted: February 16, 2026

Keywords
Adolescent perception
lived experiences
senior high school students
support
transition to post-school

Abstract

The aim of this study is to investigate the perception of support among senior high school students in the transition to the post-secondary education. The study was conducted with a qualitative approach and the Claise descriptive phenomenological method, and data were collected and analyzed through semi-structured interviews with 14 students from Tehran (7 girls and 7 boys). From the data analysis, 10 main themes and 50 sub-themes were extracted. 6 main themes are related to perceived support from family, which include the following themes: perception of parents' emotional and facilitative support, perception of parents' academic facilitative support, perception of parents' cognitive facilitative support, obstacles resulting from the duality of control and independence, obstacles resulting from the conflict in the perception of parental support, and psychological and behavioral consequences resulting from the dual perception of parents. There are four main themes related to perceived support from school and peers, including: perceived support from school staff, psychological and behavioral consequences resulting from dual perceptions of school staff, perceived support from peers, and psychological and behavioral consequences resulting from dual perceptions of peers. The core theme of these findings revealed that perceived support in the final year of school is a multi-layered and dual mechanism that can simultaneously play a facilitating or hindering role in the adolescent transition process. By highlighting the perceived contradictions in supportive relationships, the present study emphasizes the need to review the ways in which support is provided by family, school, and peers.

Citation: Vojdani hemmat, M., & Farhangian, M. (2026). Perceptions of Support, Transition from School to Post-School; A Qualitative Study Based on the Lived Experiences of Senior High School Students. *Cultural Psychology, 9*(2), 191-210. https://doi.org/10.30487/jcp.2026.548085.1846

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

همه‌ی انسان‌ها در طول زندگی خود با تغییرات گوناگونی جسمانی، روانی، اجتماعی و فرهنگی مواجه می‌شوند و در مسیری پر فراز و نشیب، فرایند رشد و تحول را پشت سر می‌گذارند. نوجوانی یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین مراحل این مسیر است؛ دوره‌ای که افراد با چالش‌ها و مسائل متعددی روبه‌رو می‌شوند و تغییرات چشمگیری در زمینه‌های جسمی، عاطفی و اجتماعی را تجربه کرده، به سوی کشف و شکل‌دهی هویت خود حرکت می‌کنند (Sisk & Gee ، ۲۰۲۲؛ Branje et al ، ۲۰۲۱؛ Dahl et al ، ۲۰۱۸).

یکی از تحولات اساسی دوران نوجوانی، گذار از مدرسه به پسامدرسه است؛ مرحله‌ای مهم در زندگی که با چالش‌های رشدی مختلف همراه است (Dietrich, Parker & Salmela-Aro، ۲۰۱۲). افراد در طول زندگی خود با دوره‌هایی از گذار مواجه می‌شوند؛ گذار را می‌توان آغاز مرحله‌ای جدید و پایان مرحله‌ی پیشین دانست (Nash, Lemcke, & Sacre، ۲۰۰۹). این گذارها شامل تغییراتی مانند ورود از خانه به مدرسه، از یک مدرسه به مدرسه‌ای دیگر، از مدرسه به دانشگاه یا از مدرسه به بازار کار هستند (Feldman et al، ۲۰۱۶). گذار پسامدرسه نقطه عطفی مهم در رشد فرد به شمار می‌رود و با مجموعه‌ای از تکالیف رشدی همراه است (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶). این تکالیف براساس انتظارات نهادینه‌شده‌ی فرهنگی و تاریخی درباره‌ی زمان‌بندی و توالی مراحل زندگی تعریف می‌شوند (Elder، ۱۹۹۸). اگرچه زمان دقیق این گذار ممکن است با توجه به نظام آموزشی و انتخاب‌های فردی مانند مسیرهای دانشگاهی یا حرفه‌ای متفاوت باشد، اما اغلب این گذار به‌عنوان نقطه‌ای بحرانی و نسبتاً مشخص در نظر گرفته می‌شود که معمولاً با پایان دوران دبیرستان یا سایر آموزش‌های تمام‌وقت مشخص می‌گردد (Crockett & Beal، ۲۰۱۲). از این رو معمولاً نشانه‌های گذار مشخصی وجود دارد که با مسیرهای متفاوت همراه هستند و نمایانگر تلاقی چندین تکلیف رشدی در حوزه‌های مختلف زندگی می‌باشند (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶).

نوجوانی یکی از دوره‌های گذار است که ماهیتی پیچیده، متنوع و ناهمگن دارد و با فشارهای روانی و هزینه‌های بالقوه همراه است. عوامل ساختاری مانند وضعیت اقتصادی، طبقه اجتماعی و نهادهای آموزشی در تعیین کیفیت و نوع این گذار نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (Dietrich, Parker & Salmela-Aro، ۲۰۱۲). در چنین شرایطی، موفقیت در عبور از این مرحله مستلزم آن است که نوجوانان احساس کنترل و تأثیرگذاری بر تصمیمات و مسیر آینده خود داشته باشند (Savickas، ۲۰۱۱). به همین دلیل، تصمیم‌گیری شغلی و انتخاب مسیر آموزشی یا حرفه‌ای متناسب با آن، یکی از مهم‌ترین تکالیف رشدی این دوره در نظر گرفته می‌شود (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶). چنین تصمیماتی، تاثیر حیاتی در تعیین پیامدهای بلندمدت زندگی بزرگسالی دارند.(Checchi ، ۲۰۰۶).

پژوهش‌ها، نشان می‌دهند که گذار موفق به پسامدرسه موجب رشد خودکارآمدی (Pinquart, Juang, & Silbereisen، ۲۰۰۳)، مهارت‌های مقابله‌ای (Koen, Klehe & Van Vianen، ۲۰۱۲) و هویت فردی (Grosemans et al، ۲۰۲۰) شود. این انتقال نه‌تنها الگویی برای گذارهای شغلی آینده ایجاد می‌کند، بلکه موجب پایداری شغلی در بلندمدت نیز می‌گردد (Akkermans, Blokker, Buers, Van der & De Vos، ۲۰۲۱) همچنین زمینه‌ساز انتقال‌های موفق در سایر مراحل زندگی می‌شود (Zacher، ۲۰۱۵). علاوه‌بر این، مسیرهای آموزشی و تجارب اولیه در بازار کار طی این گذار، می‌توانند آینده‌ی شغلی وضعیت سلامت و رفاه بزرگسالی را پیش‌بینی نمایند (Gangl &Müller ، ۲۰۰۳؛ Manzoni, Härkönen & Mayer، ۲۰۱۴؛ Leopold & Leopold، ۲۰۱۸؛ Landstedt et al، ۲۰۱۶). بنابراین برنامه‌ریزی برای این گذار باید با درنظرگرفتن نقاط قوت، چالش‌ها، علایق و اهداف دانش‌آموز و محیط پسامدرسه صورت گیرد و به نکاتی مانند ارزیابی محیط و تناسب آن با دانش‌آموز، توسعه مهارت‌های خودحمایتی، هماهنگ‌سازی منابع و فرصت‌ها با مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و زندگی مستقل و در نهایت حمایت از دانش‌آموز از نظر عاطفی و ذهنی توجه شود (de Lugt ،

۲۰۲۰). در این میان، دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان، به طور خاص در معرض فشارهای تحصیلی، انتظارات شغلی و نگرانی‌هایی در مورد آینده قرار دارند که می‌تواند بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی آن‌ها تأثیرگذار باشد (Arnett Žukauskienė& Sugimura، ۲۰۱۴).

نوجوانان در این دوره‌ی حساس بیش از هر زمان دیگری نیازمند حمایت هستند تا بتوانند این گذار مهم را با موفقیت پشت سر بگذارند. در این دوره، حمایت اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده‌ی گذار عمل می‌کند. در پژوهش Test et al (۲۰۰۹)، شانزده عامل مؤثر بر موفقیت در گذار به زندگی پسامدرسه شناسایی شده‌است که یکی از کلیدی‌ترین آن‌ها، حمایت از دانش‌آموز است. حمایت اجتماعی به میزان دریافت محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه و یاری از سوی افراد و گروه‌های مختلفی مانند خانواده، دوستان و سایرین اشاره دارد (Sarafino& Edward، ۱۹۹۸). این حمایت یکی از مؤثرترین منابع مقابله‌ای در مواجهه با تنش‌ها و چالش‌ها است و موجب تسهیل تحمل دشواری‌ها برای فرد می‌گردد (Lee & Ybarra، ۲۰۱۷). تنها روابطی در زمره حمایت اجتماعی قرار می‌گیرند که فرد آن‌ها را منابعی در دسترس و مفید برای پاسخ‌گویی به نیازهایش تلقی کند (Clara et al ، ۲۰۰۳).

حمایت اجتماعی، از دیدگاه Lunsky & Benson Betsey (۲۰۰۱) و Gulact (۲۰۱۰)، دارای سه بعد کلیدی است: همگرایی اجتماعی، حمایت دریافت‌شده و حمایت ادراک‌شده. همگرایی اجتماعی به میزان ارتباط فرد با افراد مهم و تعلق او به گروه‌های اجتماعی مانند خانواده، دوستان و سازمان‌ها اشاره دارد. حمایت دریافت‌شده به میزان واقعی حمایت‌های کسب‌شده مربوط است، درحالی‌که حمایت ادراک‌شده بر ارزیابی ذهنی فرد از در دسترس‌بودن حمایت‌ها در موقعیت‌های مهم تمرکز دارد. به گفته Santini et al (۲۰۱۵) و Holt Lunst et al (۲۰۱۵)، حمایت ادراک‌شده می‌تواند به صورت‌های مختلفی از جمله حمایت عاطفی (همدلی و مراقبت)، اطلاعاتی (مشاوره و راهنمایی)، ابزاری (خدمات ملموس)، ارزیابی (بازخورد سازنده) و همراهی (هم‌نشینی و اوقات فراغت) بروز کند. عباسی (۱۳۹۶) نیز حمایت عاطفی را شامل ابراز عشق، مراقبت، احترام، اطمینان‌بخشی، همدردی و پذیرش دانسته و حمایت ابزاری را دربرگیرنده کالا، پول، زمان و انرژی می داند. همچنین حمایت اطلاعاتی به فراهم آوردن اطلاعات، راهکارها، منابع موجود و توصیه‌های کاربردی مربوط می‌شود.

Erikson (۱۹۶۸)، بر اساس نظریه خود، مرحله پنجم رشد روانی-اجتماعی را به هویت‌یابی در برابر سردرگمی هویت اختصاص می‌دهد که نقطه عطفی در مسیر بلوغ فرد محسوب می‌شود (منصور، ۱۳۹۵). در این مرحله نوجوان می‌کوشد دریابد که «کیست و قرار است چه کسی شود»؛ او برای پاسخ به این پرسش، تجربه‌های هویتی گوناگونی را از سر می‌گذراند، خود را با افراد مختلف همانندسازی می‌کند و به تدریج با مجموعه‌ای از ارزش‌ها و عقاید احساس یگانگی می‌نماید (رفیعی، ۱۳۸۲؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در چنین دوره‌ای، حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند یک عنصر کلیدی در عبور موفقیت‌آمیز از بحران‌های هویتی، محسوب شود و فرد را به سوی مراحل بالاتر رشد سوق دهد.

منابع حمایت اجتماعی بسیار متنوع‌اند. خانواده نخستین و مهم‌ترین بافتی است که بذر رشد شخصیت در آن کاشته می‌شود از این رو نقش مهمی در پرورش حمایت اجتماعی دارد. والدین، به‌واسطه‌ی ارتباط نزدیک و زمان زیادی که با فرزند می‌گذرانند، تأثیر عمیقی بر رفتار، نگرش و الگوهای رفتاری وی دارند. سبک‌های فرزندپروری که با ویژگی‌هایی نظیر محبت، تشویق، پذیرش و صمیمیت همراه هستند، نقش مهمی در رشد خودتنظیمی هیجانی، سازگاری اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای نوجوان دارند (Zhu et al، ۲۰۰۸). پذیرش بی‌قیدوشرط والدین به فرزند القا می‌کند که صرف‌نظر از عملکرد و نتیجه، لایق عشق و احترام است (دانش و همکاران، ۱۳۹۶). عملکرد صحیح خانواده در زمینه ارتباط مؤثر و روشن، به شکل‌گیری تعادل روانی، رشد احساسات مثبت و پاسخ‌گویی مناسب به نیازهای روانی فرزندان کمک می‌کند (Miller & Oliver ، ۲۰۰۴).

Hosokawa & Katsura (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان داده‌اند که حضور یا فقدان حمایت اجتماعی در سبک‌های فرزندپروری، می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روان والدین و فرزندان داشته‌باشد. مشارکت مثبت والدین که با ارتباط باز، شنیده‌شدن و حمایت عاطفی همراه است، می‌تواند خطرات دوران پرآشوب نوجوانی را به‌شدت کاهش دهد (Steinberg، ۲۰۰۱؛ Ginsbur , LaGreca & Silverman، ۲۰۰۴). در همین چارچوب، نظریه کنترل اجتماعی Hirshi (۱۹۶۹) نیز بر اهمیت پیوندهای اجتماعی در جلوگیری از بروز رفتارهای انحرافی تأکید دارد. بر اساس این نظریه، چهار عنصر کلیدی پیوند اجتماعی، شامل دلبستگی به دیگران، تعهد به خانواده، کار و دوستان، مشارکت مداوم در فعالیت‌های روزمره و باور به ارزش ها و اصول اخلاقی جامعه است. هرگونه ضعف یا گسست در این ابعاد می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای منحرفانه در نوجوانان و جوانان باشد (امیدوار و صارمی، ۱۳۸۱). بنابراین، حمایت اجتماعی مؤثر از سوی خانواده، به‌ویژه از طریق تقویت دلبستگی، تعهد و باورهای مشترک، می‌تواند مانند عامل محافظتی، عمل کرده و از بروز چنین رفتارهایی پیشگیری کند. یافته‌های پژوهش عباسی اسفجیر و فیروزجاه (۱۳۹۴) نیز مؤید این دیدگاه است؛ در این پژوهش، متغیرهای حمایت اجتماعی، عملکرد خانواده و دلبستگی، رابطه‌ای معکوس و معنادار با بزهکاری دارند؛ به‌عبارت‌دیگر، هرچه عملکرد خانواده کارآمدتر و دلبستگی و حمایت ادراک‌شده قوی‌تر باشد، احتمال بروز رفتارهای بزهکارانه در نوجوانان کاهش می‌یابد.

نهاد تأثیرگذار مدرسه نیز بستر مهمی برای ادراک انواع حمایت‌های اجتماعی فراهم می‌کند. در این میان، حمایت معلمان، مشاوران و همسالان از مهم‌ترین انواع حمایت‌هایی است که نوجوانان در محیط آموزشی تجربه می‌کنند. در دوره نوجوانی، هم‌زمان با کاهش وابستگی به والدین و گرایش بیشتر به استقلال، معمولاً مقاومت در برابر اقتدار والدین افزایش می‌یابد و در عوض، تعامل فعال‌تر با همسالانی شکل می‌گیرد که دارای علایق، تجارب و درک مشترک هستند (Diao et al، ۲۰۲۱). حمایت همسالان شامل انواع کمک‌های عاطفی یا مادی است که از سوی افراد هم‌سن‌وسال ارائه می‌شود؛ از جمله اشتراک تجربیات زندگی، حمایت روانی و کمک به توسعه مهارت‌های فردی. این نوع حمایت می‌تواند به کاهش مشکلات عاطفی و کاهش سطح اضطراب و افسردگی در زمان بحران‌ها کمک کرده و در نهایت موجب ارتقای سلامت روان شود (Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne، ۲۰۱۲؛ Suresh, Alam & Karkossa، ۲۰۲۱؛ Richard et al، ۲۰۲۲).

Audet et al (۲۰۲۲) نیز تأکید می‌کنند که ویژگی‌هایی چون دردسترس‌بودن، همراهی، علایق و نگرانی‌های مشترک باعث می‌شود همسالان قادر باشند درک، همدلی و مراقبت خود را به‌گونه‌ای منتقل کنند که موجب تقویت احساس تعلق و پیوند اجتماعی گردد. افزون بر این، تعامل با همسالان می‌تواند نقش معناداری در افزایش انگیزش، بهبود خودتنظیمی و ارتقای کیفیت یادگیری و تعاملات اجتماعی داشته باشد (Villar et al، ۲۰۲۵).

معلمان نیز به عنوان منبع مهم حمایت اجتماعی در مدرسه، نقش پررنگی دارند. حمایت معلم می‌تواند به صورت عاطفی، شناختی و تقویت خودمختاری بروز یابد (Chai & Gong، ۲۰۱۳). حمایت شناختی به تحریک ذهنی، آموزش استراتژی‌های یادگیری و ارائه منابع مربوط می‌شود، درحالی‌که حمایت عاطفی بر ایجاد پیوند مثبت، توجه به نیازهای احساسی و کاهش استرس دانش‌آموز متمرکز است. حمایت از خودمختاری نیز زمانی حاصل می‌شود که معلمان با ایجاد فرصت‌های متناسب با علایق دانش‌آموزان، آن‌ها را برای هدایت یادگیری خود توانمند سازند (Deci & Ryan، ۲۰۰۰؛ Reeve، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهشی Luan et al (۲۰۲۳) و Zhang & Hu (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که حمایت معلمان در ارتقای مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری و افزایش انگیزش آن‌ها نقش اساسی دارد. به‌طور کلی، حمایت تحصیلی معلم شامل تشویق، راهنمایی و همکاری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مانند انجام تکالیف و حل مسئله می‌شود (Patrick, Ryan & Kaplan، ۲۰۰۷؛ Granziera et al، ۲۰۲۲). افزون بر این، Zhu

et al (۲۰۲۵) بیان می‌کنند که حمایت معلم می‌تواند عاملی محافظتی در برابر بروز رفتارهای مسئله‌ساز باشد و از شدت آن‌ها بکاهد.

مشاوران منبع ارزشمندی در حمایت از دانش‌آموزان هستند (Phillips & Cornell ، ۲۰۱۲). خدمات مشاوره‌ای مدرسه، نقش مهمی در حمایت از رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارد. این خدمات شامل مشاوره‌ی فردی، مشاوره‌ی گروهی و آموزش در کلاس درس است (Dack & Merlin-Knoblich، ۲۰۲۳). مشاوران مدرسه نقش‌ها و مسئولیت‌های مشخصی در اجرای خدمات مشاوره دارند که شامل شناسایی مشکلات، ارائه اطلاعات و تسهیل برنامه‌ها است (Dilag، ۲۰۲۲؛ Mokodampit، ۲۰۲۲). دسترسی به این خدمات می‌تواند انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داده، حمایت عاطفی فراهم کرده و به آن‌ها در تعیین اهداف یادگیری متناسب با علایق و استعدادهایشان کمک کند (Mokodenseho et al، ۲۰۲۴).

پژوهش‌های گوناگونی به بررسی نقش حمایت اجتماعی در دوره گذار و تأثیرات مثبت آن در زندگی نوجوانان پرداخته‌اند. Tschorn et al (۲۰۲۵) نشان دادند، دانشجویانی که گذار از مدرسه به دانشگاه را با دریافت حمایت اجتماعی بیشتری تجربه کرده‌اند، ارزیابی مطلوب‌تری از سلامت روان خود داشته و سطح افسردگی کمتری را گزارش کرده‌اند. Xin et al (۲۰۲۵) نیز به این نتیجه رسیدند که ادراک اثربخشی حمایت اجتماعی، به طور معناداری بر رفاه ذهنی تأثیر دارد؛ به‌طوری که افراد با درک مؤثرتر از این حمایت‌ها، عاطفه مثبت‌تر و رضایت بیشتری از زندگی را تجربه می‌کنند. در همین راستا، Luo et al (۲۰۲۴) معتقدندکه حمایت اجتماعی دریافتی، از طریق افزایش معنا در زندگی و تقویت انگیزه پیشرفت، به‌صورت زنجیره‌ای بر هویت حرفه‌ای دانشجویان اثر گذاشته و احساس معناداری بیشتری را در آن‌ها ایجاد می‌کند. همچنین پژوهش Kozina, Košir, & Pivec (۲۰۲۴) نشان داد که دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از حمایت همسالان و خانواده را گزارش کرده‌اند، اضطراب کمتری تجربه می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که حمایت اجتماعی می‌تواند عاملی محافظ برای مقابله با اضطراب‌های شدید باشد و در سال‌های پیش و پس از دوره گذار، نقشی مهمی در سلامت روانی نوجوانان داشته‌باشد.

حمایت اجتماعی این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد تا خود را برای مواجهه با استرس مجهز کرده، فرسودگی را به حداقل رسانده و بتوانند زندگی دانشگاهی و حرفه‌ای خود را به شکلی ثمربخش پیگیری کنند. این حمایت به‌عنوان یک ناظر فعال و سازوکار مقابله‌ای در برابر استرس عمل کرده و از طریق در میان گذاشتن احساسات و فشارهای روانی با دیگران، مقابله مؤثرتری با تنش‌های تحصیلی فراهم می‌سازد (Li et al، ۲۰۱۸؛ Wolf, Stidham & Ross، ۲۰۱۵). در مواقعی که دانش‌آموزان به دلیل چالش‌های مختلف با افت تحصیلی و فرسودگی هیجانی روبه‌رو می‌شوند، حمایت اجتماعی می‌تواند در عبور از این شرایط موثر باشد؛ کاهش احساس تنهایی، اندوه، استرس و افسردگی، موجب ارتقاء عملکرد تحصیلی و سلامت روانی می‌شود. در این راستا، Cohen & Wills (۱۹۸۵) نظریه مدل اثر ضربه‌گیر را مطرح کرده‌اند که یکی از مدل‌های برجسته در تبیین چگونگی تأثیر حمایت اجتماعی بر فشار روانی است. این مدل نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی با هدایت اهداف شخصی و فعال‌سازی آن‌ها، فرد را از پیامدهای منفی استرس محافظت می‌کند.

بایرام‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی دریافتند که هرچه میزان ادراک حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، سازگاری تحصیلی آن‌ها افزایش یافته و بهتر می‌توانند با استرس امتحانات کنار بیایند؛ در نتیجه از سلامت روانی بالاتری برخوردار خواهند بود.Lee et al (۲۰۱۴) نیز بر این باورند که حمایت اجتماعی درک‌شده، احساس امنیت و تعلق را افزایش داده و منجر به رشد عزت‌نفس می‌شود؛ عاملی که در کاهش اضطراب در شرایط تنش‌زا، به‌ویژه هنگام ارزیابی‌های تحصیلی مؤثر است. به این ترتیب، دانش‌آموزان با داشتن حمایت کافی، چالش‌های آموزشی را موقتی تلقی کرده و با امیدواری بیشتری به مقابله با آن‌ها می‌پردازند، زیرا می‌دانند افرادی در کنارشان هستند که بی‌دریغ از آن‌ها

حمایت می‌کنند (فرجی و آریاپوران، ۱۳۹۰). در همین راستا، پژوهش توجهی و تمنایی‌فر (۱۴۰۱) نشان داد که در موقعیت‌های آموزشی که دانش آموزان دچار چالش‌های جدی می‌شوند، تاب‌آوری و حمایت اجتماعی خانواده و سایر نزدیکان در زندگی دانش آموزان به شدت تاثیرگذار بوده و به آنها برای غلبه بر مشکلات کمک می‌کنند. همچنین بین سطح عزت نفس نوجوانان با همه سطوح عوامل حمایت اجتماعی، رابطه مثبت آماری معنی‌داری وجود دارد و زمانی که سطح حمایت اجتماعی نوجوانان افزایش می یابد، سطح عزت نفس آنها هم بیشتر می‌شود و سطوح بالاتر و حمایت بیشتر منجر به پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی می‌شود (Grant-Vallone et al، ۲۰۰۴). با وجود تأکید فراوانی بر اهمیت حمایت اجتماعی، بسیاری از نوجوانان اظهار داشته‌اند که در مواقع نیاز، عملاً حمایتی دریافت نمی‌کنند یا قادر به بیان احساسات خود، برای دریافت این حمایت نیستند (Rask, Kaunonen & Paunonen، ۲۰۰۲). برخی مطالعات این مسئله را ناشی از بی‌اعتمادی نسبت به منابع حمایتی یا ناامیدی ناشی از تجارب پیشین می‌دانند (Barker، ۲۰۰۷). Wethington& Kessler (۱۹۸۶) نیز دریافته‌اند که ادراک حمایت اجتماعی نقش مهمی در پیش‌بینی حمایت واقعی دارد؛ به‌طوری که فرد دریافت‌کننده ممکن است حتی قدردان همه انواع حمایت نباشد. مطالعه Pierce, Sarason, & Sarason (۱۹۹۲) نیز نشان داد که حمایت اجتماعی در زمینه روابط ناسازگار می‌تواند، امری غیرحمایتی برداشت شود. یافته‌های Chen & Kühner (۲۰۲۵) نیز بیان کرد که در برخی موارد، حمایت خانواده می‌تواند اثرات منفی عوامل استرس‌زا را تشدید کند و همین امر لزوم طراحی مداخلات هدفمند برای تقویت ارتباطات اجتماعی و نظام‌های حمایتی را گوشزد می‌نماید.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نوجوانان گاه برداشت متفاوتی از رفتارهای حمایتی دارند و ممکن است برخی کنش‌های والدین را به‌عنوان حمایت درک نکنند یا نسبت به نحوه ابراز آن حساسیت و سوگیری داشته باشند. این مسئله نشان می‌دهد که درک و برداشت فردی دانش‌آموزان از حمایت، ممکن است با دیدگاه دیگران تفاوت چشمگیری داشته باشد و بر همین اساس، بررسی حمایت اجتماعی از نگاه خود آنان، امری ضروری است. علاوه بر این، در ایران پژوهش‌های کیفی محدودی به بررسی تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه پرداخته‌اند. بیشتر مطالعات کمی به عوامل کلی‌تری مانند مشارکت والدین یا همسالان بسنده کرده‌اند. این در حالی است که برای فهم عمیق‌تر حمایت اجتماعی در دوران گذار، نیاز به رویکردی کیفی احساس می‌شود که از طریق روایت‌های شخصی نوجوانان، بینشی روشن‌تر از چگونگی درک آنان از حمایت، به دست دهد. از همین رو، مطالعه حاضر در پی، پاسخ به این خلأ پژوهشی است و می‌کوشد با تمرکز بر تفاوت دیدگاه نوجوانان نسبت به سایر افراد، به این پرسش بنیادین پاسخ دهد که ادراک دانش‌آموزان سال آخر متوسطه از حمایت در دوره گذار از مدرسه به پسامدرسه چگونه است؟

روش

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسانه انجام شده‌است که یک روش سیستماتیک و ذهنی است و به توصیف تجارب زندگی و درک معنای آن‌ها از دید افراد مختلف توجه دارد (Burns & Grove ، ۲۰۰۳). هدف پژوهش‌های پدیدار شناختی یافتن افرادی است که تجربه‌ای زیسته، درباره پدیده مورد مطالعه داشته و مایل باشند درباره تجارب خود صحبت کنند و جزئیات آن‌ها را به اشتراک بگذارند. بدین ترتیب شناختی جامع، غنی و کاربردی از پدیده مدنظر برای محقق فراهم می‌آید (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانش‌آموزان سال آخر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند که از میان آن‌ها ۱۴ دانش‌آموز (۷ دختر و ۷ پسر) به روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس، انتخاب شدند و این افراد می‌توانستند با توجه به موضوع و هدف، اطلاعات موردنظر پژوهشگر را فراهم آورند. پژوهشگر با چند دبیرستان که آمادگی همکاری داشتند، هماهنگی کرد و پس از اخذ مجوز مدیریت، با تعدادی از دانش‌آموزان دختر و پسر که

سال آخر تحصیل بودند و تمایل به شرکت در مطالعه داشتند، مصاحبه انجام داد. هر یک از دانش‌آموزان بعد از مصاحبه، تعدادی از دوستان خود که قصد ورود به دانشگاه یا شغل را در سال بعد داشتند معرفی نکردند و مقدمات هماهنگی جهت حضور در مصاحبه انجام گرفت. ملاک ورود دانش‌آموزان به مطالعه، تحصیل در پایه دوازدهم یا پشت کنکور، تصمیم گذار به پسامدرسه(ورود به دانشگاه یا شغل) و توانایی مشارکت در مصاحبه بود. به دلیل فشردگی برنامه‌های روزانه این دانش‌آموزان(آمادگی برای کنکور و کسب مهارت‌های برای ورود به بازار کار)، هماهنگی جهت انجام مصاحبه دشوار بود اما فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به نتیجه ادامه یافت.

مصاحبه، در پژوهش‌های کیفی، یکی از اصلی‌ترین روش‌های گردآوری داده‌ها به‌شمار می‌آید که می‌تواند به سه شیوه ساختاریافته، نیمه‌ساختاریافته و بدون ساختار انجام شود. در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که رایج‌ترین نوع مصاحبه در مطالعات کیفی است، استفاده شده‌است چون این نوع مصاحبه، امکان ایجاد تعامل دوسویه و انعطاف‌پذیری لازم برای دستیابی به درکی عمیق‌تر از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌آورد. سوالات در این نوع مصاحبه بین دو حد نهایی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می‌گیرد و شامل سؤالاتی ازپیش‌تعیین‌شده‌است که انعطاف‌پذیر بوده و پژوهشگر می‌تواند بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، سؤالات جدید و تکمیلی برای فهم بهتر پدیده مورد مطالعه، مطرح کند (سرمد و بازرگان، ۱۳۹۳). پیش از شروع مصاحبه درباره هدف مصاحبه، محرمانه‌بودن اطلاعات و محتوای مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اطلاع رسانی شد و ضبط مصاحبه با اجازه دانش‌آموزان صورت گرفت. مدت زمان مصاحبه بین ۴۵-۳۰ دقیقه متغیر بود و در نهایت با ۱۴ مشارکت‌کننده اشباع اطلاعات حاصل شد.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، با روش تحلیل پدیدارشناسانه توصیفی و رویکرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام شد. در این رویکرد، ابتدا متن کامل هر مصاحبه به‌دقت و بارها مطالعه گردید تا پژوهشگر با فضای کلی گفت‌وگو و معنای تجربه‌شده از سوی مشارکت‌کنندگان آشنا شود. سپس عبارات و جملاتی که به‌نحوی با پدیده مورد مطالعه یعنی ادراک حمایت در فرآیند گذار مرتبط بودند، شناسایی و استخراج شدند. در مرحله بعد، این گزاره‌های معنادار به مفاهیم و معانی صریح و ضمنی تبدیل شده و کدگذاری اولیه انجام گرفت.

پژوهشگر با بررسی شباهت‌ها و ارتباط میان کدها، آن‌ها را در قالب خوشه‌هایی دسته‌بندی کرده و مضامین فرعی و اصلی استخراج شد. سپس با اتکا بر مضامین به‌دست‌آمده، توصیفی جامع و منسجم از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، تدوین گردید که ماهیت پدیده مورد مطالعه را به‌طور کامل بازنمایی می‌کرد. این توصیف در ادامه به یک ساختار فشرده‌تر تبدیل شد که هسته مرکزی تجربه جمعی مشارکت‌کنندگان را نشان می‌داد. در نهایت، برای افزایش اعتبار، یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد تا از صحت و انطباق نتایج با تجربیات واقعی آنان اطمینان حاصل شود(Morrow, Rodriguez & King، ۲۰۱۵؛ Reana, Catrina & Berlo، ۲۰۱۸). این رویکرد تحلیلی، امکان پرداختن عمیق به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را فراهم آورد و شناختی چندبعدی و معنادار از ادراک حمایت در فرآیند گذار به پسامدرسه به‌دست داد. بدین ترتیب، روش به‌کاررفته در این مطالعه با ماهیت پژوهش و هدف آن یعنی فهم عمیق تجارب زیسته، هم‌راستا و متناسب است.

یافته‌ها

در این مرحله ابتدا داده‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان و تجارب زیسته و ادراک ایشان از حمایت، از طریق کدگذاری مضامین اصلی و فرعی مشخص گردید؛ هدف از این کدگذاری، خلاصه‌سازی، سازمان‌دهی و طبقه‌بندی اظهارات دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوازدهم بود. داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، در ۴۵۱ کد اولیه، ۵۰ مضمون فرعی و ۱۰ مضمون اصلی جمع‌آوری گردید که در جدول ۱ نشان داده‌شده‌است.

جدول ۱ خلاصه مضامین فرعی، اصلی و هسته‌ای

	مضمون اصلی	مضمون فرعی
حمایت ادراک شده از خانواده	ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین	ادراک حمایت به مثابه همراهی هیجانی نیاز به حضور عاطفی و پذیرش نامشروط رفتار حمایتی در پاسخ به هیجانات منفی فرزند تاثیر مثبت همدلی در حل بحران گفتگو و تشویق عاطفی تعدیل‌گری خانواده در مقابله با فشار محیطی مدرسه نیاز به راهنمایی همدلانه به جای تحمیل نیاز به دلگرمی عاطفی در زمان شکست تحصیلی تأثیر حمایت بدون دخالت بر رشد خودنظم‌بخشی
	ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین	حمایت مالی والدین برای تحصیل فداکاری والدین جهت فراهم‌سازی امکانات آموزشی بازخورد سازنده والدین با نتایج تحصیلی آماده سازی محیط یادگیری توسط خانواده ارائه اطلاعات تحصیلی به موقع
	ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین	واگذاری مسئولیت موفقیت به دانش‌آموز اهمیت انگیزه دهی خانواده نقش خانواده در شکل‌گیری انگیزه‌ی پیشرفت
	موانع ناشی از دوگانگی کنترل‌گری و استقلال	لزوم کاهش کنترل‌گری والدین و تذکرهای بی‌مورد دادن حق انتخاب و استقلال در تصمیم‌گیری درک استقلال نوجوانی و اثر آن بر روابط تفاوت در ادراک والدین و فرزندان از حمایت تحمل فشار برای رضایت والدین تمایل به استقلال در تصمیم‌گیری و نیاز به اعتماد در انتخاب مسیر آینده
	موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین	تعریف محدود والدین از حمایت در بعد مادی القای بار عاطفی شکست به دانش‌آموز تلاش والدین برای بازآفرینی رؤیاهایشان در فرزندان مقایسه با دیگران حمایت مشروط به موفقیت تحصیلی درک تفاوت سبک‌های هیجانی مادر و پدر
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین	کاهش تاب‌آوری روانی ناشی از فشار تحصیلی یادگیری سطحی به دلیل عدم علاقه اضطراب ناشی از انتظارات اجتماعی و خانوادگی فرسودگی تحصیلی و افت عملکرد در اثر فشار بیرونی تجربه طرد و گسست عاطفی به‌دلیل انتظارات بالا پرهیز از گفت‌وگو و انزواگرایی احساس بی‌ارزشی مشروط به موفقیت تحصیلی

ادامهٔ جدول ۱ خلاصه مضامین فرعی، اصلی و هسته‌ای

مضمون اصلی		مضمون فرعی
حمایت ادراک شده از مدرسه و همسالان	ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه	تشویق و انگیزه‌بخشی از طریق کلام دلگرم‌کننده راهنمایی صادقانه و مسئولانه در انتخاب مسیر آینده توجه به تفاوت‌های فردی ارتباط صمیمانه، دوستانه و بدون قضاوت
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه	تحقیر و مقایسه‌ی منفی با سایر دانش‌آموزان عدم توجه به علایق فردی و تحمیل مسیرهای خاص نبود فضای امن برای گفتگو یا ابراز نگرانی بی‌توجهی به مشکلات دوران کنکور و فشار مضاعف برنامه‌های درسی
	ادراک حمایت از سوی همسالان	همراهی عاطفی و درک مشترک همفکری در تصمیم‌گیری‌های مهم کاهش استرس و افزایش انگیزه از طریق گفتگو گوش دادن و عدم قضاوت کمک به برنامه‌ریزی و یادگیری دروس
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان	گمراهی به واسطه فشار گروه همسال حمایت ناآگاهانه و بدون صلاحیت
مضمون هسته‌ای: حمایت ادراک شده در سال آخر مدرسه، ساز وکاری چندلایه و دوگانه است که همزمان می‌تواند نقش تسهیلگر یا مانع در فرآیند گذار نوجوانان ایفا کند.		

ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین: اولین مضمون اصلی دارای نه مضمون فرعی است که از نمونه مضامینی که در ادامه می‌آید حاصل شد. «حمایتی که من لازم دارم، روحیه دادنه، آرامشه، مثلا که حس کنم اگه یه روز کم آوردم و یا حتی گند زدم، هنوز کسی کنارمه» (مصاحبه۶)، «من در آینده بخوام یک بچه‌ی درس‌خون ولی با روحیات بد داشته باشم به درد من نمی‌خوره و روحیات فرزندم برام مهم تره. اگر حمایت مادرم و پدرم نبود مدرسه بیشتر منو می‌کوبید» (مصاحبه۴)، «اول به پدرم گفتم! بابا چند تا تجدیدی آوردم. گفت حرف بعدی ؟ گفتم یعنی اوکیه مشکلی نیست؟ گفت همشم تقصیر تو نیست. اگر بیشتر می‌آوردی بهتر بود ولی چه اهمیتی داره این چیزا» (مصاحبه۸)، «درصدام و میدونه چجوری میزنم، میدونه درس میخونم. ولی خیلی پیگیری نمی‌کنه نمی‌گه الان فلان درست رو خوندی؟ الان داری میری بیرون از اون درس عقب نیفتی. مثلاً چرا این تست کمتر از اون یکی شده. اونطوری نیست» (مصاحبه۹)، «به نظرم بذارن خودت کارتو کنی اگر کسی بخواد درس بخونه خودش میخونه ولی اگر نخواد بخونه با اون فشار و زور درس نمیخونه» (مصاحبه۲).

ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین. مفاهیم طبقه‌بندی شده این مضمون اصلی، حاصل از نمونه مصاحبه‌ها هم‌چون؛ «من اگر خواستم فلان کتاب یا کلاس رو داشته باشم و اینا فهمیدند که به درد من می‌خوره برای بحث تعیین هزینه مشکلی نداشتن» (مصاحبه۲)، «پدرم و مادرم میگن ما پولمون و میذاریم بیرون نمیریم، مسافرت نمی‌ریم بخاطر تو. اینا حمایت ما هست تا تو درست رو بخونی» (مصاحبه۴)، «مثلا اگر قبلاً یک بار هم من آشپزی می‌کردم دیگه این کارو نمی‌کنم . میگه تو کار داری من اتاقت رو مرتب می‌کنم، تو میری کلاس زبان من این کارو برات می‌کنم، تا تو میای خونه دیگه نخوای انرژی صرف کاری کنی و مستقیم بری سر درست» (مصاحبه۱۱).

ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین. از مضامینی به دست آمده از این مضمون اصلی، می‌توان به این نمونه‌ها اشاره کرد:«پدرم همینو میگه اون راهی که فکر میکنی درسته حتی اگرم من بگم نه اگر فکر میکنی درسته برو

حتما. اگر سود کردی بگو سودش برای منه، ضرر کردی سرتم بالا بگیر بگو ضررش هم برای منه» (مصاحبه۵)، «همش میگه به این چیزا توجه نکن تو می‌تونی. شاید امروز سخت باشه و فردا سخت باشه ولی پس فردا برات آسون تره» (مصاحبه۱۲)، «همین گفتگوهایی که بابام با من داره، باعث میشد من خیلی قوی باشم. بعد فکرام راجع به آینده خیلی زیادتر شه و با برنامه ریزی بیشتر پیش برم» (مصاحبه۳).

موانع ناشی از دوگانگی کنترل گری و استقلال. نمونه مصاحبه‌های این مضمون عبارتند از: «آره به نظرم فرق داره. اونا حمایت رو تو این چیزی میبینن من هر چیزی که بخوام برام مهیا کنند و برام مهیا میکنن ولی از نظر من حمایتی نیست که من می‌خوام. مثلا من میخوام برم یه کاری کنم، اونا باید نظر و پیشنهاداشون رو بهم بگن مثلا اینجاش خطاعه اینجاش درسته تا کامل تر شه برام. کامل برام توضیح بدن با دلیل منطقی، نه که فقط بگن نکن و اصلا نگن چرا» (مصاحبه۸)، «دو ساعته داری درس میخونی حالا پنج دقیقه میری استراحت کنی، همون لحظه مامانت میاد میگه چرا درس نمیخونی؟ حالا بیا همه ی آیه ها رو قسم بخور که می‌خوندم. خیلی گیره و تذکر های بیجا میده» (مصاحبه۲)، «بدونن پسرشون دخترشون شخصیت دارند. خودشون میتونن انتخاب کنند. بذار آزاد انتخابشو کنه» (مصاحبه۴)، «نه من خانوادم همه این تصمیمات رو پای خودم گذاشتن چون میدونم بهم اعتماد دارن که توی زندگیم اگر شاید مثلا از طریق درس خوندن هم نشه، از طریق دیگه بالاخره به آینده ی خودم و به هدف خودم فکر میکنم و براش تلاش می‌کنم» (مصاحبه۱۴).

موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین. نمونه‌هایی از مضامین مصاحبه‌ها که این مضمون اصلی را تشکیل داده‌اند به این شرح است: «اونا فکر میکنن همین که همه‌چیز برام فراهم کنن و پولشو بدن کافیه» (مصاحبه۸)، «اینکه آرزوی خودشون رو به بچه نگن. پدره دوست داشته بچه ش مثلا میگم آتش نشان بشه، بعد ما رو هم بخواد آتش نشان کنه. خودشم یه شخصیت داره، آروزهایی داره همون و دنبال کنه. چرا باید همه شبیه هم باشیم. چرا بچه آرزوی تو رو بیاد تکمیل کنه» (مصاحبه ۱۳)، «بهتون گفتم من سال دهم نفر دوم شدم تو مدرسه. بعد به مادرم رفتم گفتم گفت اول کی شد؟ نه تشویقی نه چیزی. حداقل نگفت نفر دوم شدی دمت گرم» (مصاحبه ۱۱)، «مثلاً مامانم گاهی میاد میگه اگه خسته‌ای یه کم استراحت کن ولی زیاد نه‌ها که عقب نیفتی. خب این حرفش هم مهربونه، هم یه جورایی استرس میده» (مصاحبه۵)، با پدر سخت تره به نظرم محبت کردن از نظر عاطفی ولی خب مثلا مادرم بعضی وقتا بغلم میکنه» (مصاحبه۱۲).

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین. در این مضمون اصلی، برخی از نمونه‌های مضامین در مصاحبه‌ها به این صورت بود: «مثلاً وقتایی که میگه اگر قبول نشی چی؟ اینو من زیاد شنیدم که قبول نشی چی؟ ناخوداگاه اینجوری ذهن به بعد کنکور و جوابا میره و استرست بیشتر میشه تا کمتر بشه» (مصاحبه۲)، «به علاقه‌اش توجه کنن . مثلا من بچه خودم و آزار ندم یا مثلا مجبورش نکنم که وارد یه چیزی بشه که دوست نداره یاد بگیره» (مصاحبه۹)، «یعنی از هر طرف یه چیزی هست که آدمو اذیت کنه. از یه طرف درسای سنگین و کنکور و از یه طرف استرس آینده تو این جامعه که کلی بیکار داره و حرفای بقیه ولی باز ته ذهنم می‌گم نکنه بیچاره بشم تو آینده» (مصاحبه۶)، «اما چون مادر و پدرم ری‌اکشن خیلی زیادی نشون می‌دن اینطوری نیست که بخوام مشورت بگیرم ازشون و درباره کاری که بخوام انجام بدم باهشون حرف بزنم. بیشتر ترجیح میدم خبردار نشن و باهاشون حرف نمیزنم» (مصاحبه۱۲)، «هی خانواده یه جوری حرف می‌زنن که انگار هر کی بیشتر بخونه، بهتره. مثلاً اگه بگی روزی ۵ ساعت درس می‌خونی، یه نفر پیدا می‌شه که بگه من ۱۰ ساعت می‌خونم، یعنی از نظر اونا الان اون بهتر از توعه» (مصاحبه۹).

ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه. در این مضمون اصلی، نمونه‌هایی از مضامین مصاحبه‌ها ارائه می‌شود. «بعضی معلم‌ها سعی میکنن مشاوره بدن بهمون، روحیه بدن. هستن معلم‌هایی که میگن دیدم طرف دوسال پیش تو همین مدرسه بدتر از شما تو همین منطقه قبول شده کار خاصی هم نکرده و فقط کتابشو فول بوده. برای هر درس یه کتاب تست گرفته

و همونو پیش رفته و قبول شده، شما هم می‌تونید» (مصاحبه۱۰)، «تجربه‌شون رو باهات در میون میذارن و درس زندگی بهت میدن سوالی ازشون بکنی نمیپیچوننت، بدون کم و کاست بهت می‌گن» و «برفرض مثال بیاد توضیحی که ما ازش می‌خوایم رو بگه، در ادامه بگه این راه اگر نشد راه‌های دیگه‌ای هست»(مصاحبه۱)، اینکه احساس کنم تو مدرسه یکی هست که جز نمره و درس، به من به عنوان یه آدم توجه می‌کنه. مشکلات من و در نظر داره، نه که فقط برنامه بده به همه بچه‌ها» (مصاحبه۵)، «من می‌گم کادر خوب، کادریه که بخوان رفتار آدم و ببینن نه بر اساس فقط درس خوندنشون باهاشون صمیمی شن» (مصاحبه۱۴).

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه. این مضمون اصلی، مضامین مصاحبه‌ها به عبارات زیر اشاره دارد: «مثلا یه سری جاها اجازه صحبت‌کردن تو کلاس رو نداری. چرا؟ چون درست ضعیفه پس تو حق نظر نداری» (مصاحبه۱)، «مشاور خوب اینطوریه که من جرئت اینو دارم برم باهاش درد و دل کنم و بدونم که این چیزایی که دارم بهش می‌گم بیرون نمیره و بهش اعتماد داشته‌باشم» (مصاحبه۷)، «ما امتحان داریم معلم‌مون یه پی‌دی‌اف صد سوالی میده و میگه بخونید برای فردا. در حالی که امتحان‌ها سی سواله. از اونور امتحان نهایی هم داره و یک برنامه‌ی خیلی بیخودی چیدن که ما فقط امتحان بدیم تا روی مستمرمون تاثیر داشته‌باشه»(مصاحبه۹)، «برای کسی که کنکور داره و فشارامتحان‌های کلاسی روشه شما حس حمایتی نمی‌گیری چون اینا فقط می‌خوان یه نمره تو لیست‌شون داشته باشن» (مصاحبه۱۰).

ادراک حمایت از سوی همسالان. در ذیل مضمون ادراک حمایت از همسالان، مضامینی هم‌چون؛«اصلا در کل از نظر من حامی بودن و حمایت وقتی ایجاد میشه که تو همدردی داشته باشی و طرف مقابلت و درکش کنی تا بتونی یه کاری براش بکنی که بگی آقا من حمایتت کردم» (مصاحبه۸)، «آره خب. مثلا یه روز حس می‌کنم دیگه نمی‌کشم، حرف زدن با دوست صمیمیم کمکم میکنه» (مصاحبه۳)، «اصلا قضاوت نمیکنه، شرایط منو در نظر میگیره، اخلاقم و در نظر میگیره. بهم مشاوره میده، نه اینکه بخواد نظر خودشو به من بگه و تحمیل کنه» (مصاحبه۱۳)، «مثلا یکی شده ۱۹ من شدم ۱۲. بعد این یه ذره میزنه تو سرمون که مثلا با ما رفیقی اینجوری نباش . بالاخره حرفشون خیلی اثر گذاره» (مصاحبه۵) در مصاحبه‌ها طرح شده‌است.

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان. مضمون اصلی پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان در مضامینی که در ادامه آمده‌است، یافت شد. «مثلا دوستی رو در نظر بگیر تو مدرسه و کلاسمون هستش سیگار میشکن. حرفای بدرد نخور، نمیذارن معلم درس بده. اصلا ذهنت رو هم ناخواسته میبرن اون سمت و اگه تو فکر کنی اینا میتونن کمکت کنن بیچاره میشی» (مصاحبه۲)، « دوستام چون همسن خودم هستند یا حالا یک سال دوسال بزرگتر، اونام مثل من زیاد تجربه ای ندارن شاید اونام راه غلط تر بگن» (مصاحبه۶).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ادراک حمایت، پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از کیفیت روابط دانش‌آموز با خانواده، مدرسه و همسالان است. این ادراک، در گذار حساس از دوره مدرسه به پسامدرسه، می‌تواند هم نقش تسهیل‌گر داشته باشد و هم، در صورت وجود تضاد یا ناکارآمدی، عامل فشار و آسیب روانی شود. تحلیل مضامین به‌دست‌آمده از تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، تصویری چندوجهی از این تجربه را ترسیم می‌کند که در ادامه، با تکیه بر پژوهش‌های مرتبط، مورد بررسی و تفسیر قرار می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین بحث‌های این پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین و تأکید مشارکت‌کنندگان بر اهمیت همراهی هیجانی والدین در دوران گذار است. تجربه‌ی حمایت بدون قضاوت،

پذیرش نامشروط و دلگرمی در زمان شکست‌های تحصیلی نیز، به‌عنوان منابعی برای احیای روانی و حمایت موثر معرفی شدند. Gottman, Katz & Hooven (۱۹۹۷) به تأثیر پاسخ هیجانی والدین بر یادگیری تنظیم احساسات اشاره کرده اند. تحقیقات نشان می‌دهد وقتی والدین به هیجانات فرزندان خود پاسخ می‌دهند و آن‌ها را تایید می‌کنند، آن‌ها مهارت‌هایی برای تنظیم هیجانات خود کسب می‌کنند که می‌تواند به عنوان منبعی در گذارهای استرس‌زای مرتبط با بزرگسالی عمل کند که این مطلب بیانگر اهمیت رفتار حمایتی مناسب در پاسخ به هیجانات منفی فرزند و نیاز به دلگرمی در زمان شکست می‌باشد. همچنین، Zu et al (۲۰۰۸) سبک فرزندپروری گرم و پذیرنده که با ویژگی‌هایی نظیر محبت، تشویق و صمیمیت همراه است را عاملی برای رشد خودتنظیمی، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی می‌دانند و اهمیت حمایت مناسب را در رشد خودنظم‌بخشی نشان می‌دهند. این یافته‌ها با نظر Barber, Stolz & Olsen (۲۰۰۵) و Morris et al (۲۰۱۷) همسو است که حمایت عاطفی را شامل احترام به احساسات، امنیت روانی و کاهش تنهایی می‌دانند. پژوهش Ulmanen et al (۲۰۲۳) تأیید می کند که حمایت عاطفی و اطلاعاتی والدین از عوامل مهم رفاه تحصیلی هستند. Santini et a (۲۰۱۵)،Holt Lunst et al (۲۰۱۵) و عباسی (۱۳۹۶) نیز ابعاد حمایت ادراک‌شده را در قالب عاطفی، اطلاعاتی، ابزاری، ارزیابی و همراهی طبقه‌بندی کرده‌اند. حضور والدین در لحظات بحرانی، به‌ویژه به شکل توجه هیجانی و گفت‌وگو، به کاهش اضطراب، تقویت خودکارآمدی و احساس ارزشمندی کمک می کند (Janssen et al، ۲۰۲۰؛ Bloomfield & Kendall، ۲۰۱۲).Ahmed et al نیز (۲۰۰۸) در پژوهش خود بیان کردند که حمایت ادراک‌شده با کاهش اختلالات عاطفی و افزایش انگیزش تحصیلی مرتبط است و روابط اجتماعی حمایتی از طریق مسیرهای انگیزشی و عاطفی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارند. Assor (۲۰۱۸) و Proctor, Tweed & Morris (۲۰۲۱) نیز بیان می کنند کودکانی که مورد نگرش پذیرش، گرمی و احترام در هر شرایطی (حتی شکست) قرار می‌گیرند، در فضایی امن رشد می‌کنند که به آن‌ها اجازه می‌دهد از منابع خود استفاده کرده و پتانسیل خود را تحقق بخشند.

مشارکت کنندگان حمایت تحصیلی والدین را در قالب تأمین منابع مالی، فداکاری، فراهم سازی فضای یادگیری و ارائه بازخورد سازنده تجربه کرده‌اند. مطابق با یافته های Choi,Kim & Cho (۲۰۱۵) و Lee & Lee (۲۰۱۵)، این نوع حمایت شامل مشورت، منابع محیطی و بازخوردهای شناختی است. این منابع، به‌ویژه در شرایط فشار تحصیلی، انگیزش پیشرفت را در دانش آموزان تقویت می کنند. با این حال، Choi,Kim & Cho (۲۰۱۵) بیان کرده‌اند که چنین حمایتی اگر با استقلال همراه نباشد، می‌تواند اثر منفی بر خودمختاری بگذارد. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که والدین و فرزندان اغلب دیدگاه‌های متفاوتی را درباره حمایت گزارش می‌دهند (DePlanty et al، ۲۰۰۷؛ De Los Reyes & Ohannessian، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش ما نیز نشان داد در مواردی، حمایت والدین به‌صورت تحمیلی، کنترل‌گرایانه یا مشروط ادراک شده، می‌شود. مشارکت کنندگان احساس می کردند که عشق و تأیید والدین به موفقیت تحصیلی گره خورده است؛ امری که فشار روانی شدید، فرسودگی تحصیلی و کاهش اعتماد به نفس را در پی داشت. یافته ها با پژوهش های Harter (۲۰۱۲)، Grolnick & Pomerantz (۲۰۰۹) و Deci & Ryan (۲۰۰۲) هم‌راستا هستند که حمایت مشروط را ابزاری برای کنترل روانشناختی دانسته‌اند. در این شرایط، فرزندان احساس می کنند باید برای دریافت محبت، دائماً مطابق انتظارات والدین عمل کنند. بر اساس پژوهش Hawk et al (۲۰۰۸) نوجوانان ممکن است حمایت والدین را نوعی مزاحمت (تجسس و پرسیدن سوالات نامناسب و امر و نهی کردن)، تلقی کنند و این رفتارها با نیازهای رشدی هنجاری نوجوانان برای ایجاد موقعیت مستقل از والدین و ایجاد مرز های حریم خصوصی و استقلال عاطفی تداخل دارند. در نتیجه وقتی والدین به عنوان مزاحم درک شوند، حمایت ممکن است به پیامدهای منفی برای نوجوانان منجر گردد .این موارد اهمیت لزوم کاهش کنترل گری والدین و تذکرهای بی‌مورد، در نظر گرفتن استقلال فرزندان، دادن حق انتخاب و خودمختاری در تصمیم گیری و نیاز به اعتماد در انتخاب مسیر آینده را در راستای دستیابی به حمایتی موثر نشان می‌دهند.

اگر انتظارات آموزشی والدین از توانایی‌های کودکان فراتر رفته و توسط منابع خانوادگی پشتیبانی نشود، به یک مانع تبدیل شده و منجر به عملکرد تحصیلی پایین و استرس و اضطراب می‌گردد (Lizarte Simón et al، ۲۰۲۴). این یافته می‌تواند تبیین کند که تلاش والدین برای بازآفرینی رویاهایشان در فرزندان می‌تواند به صورت انتظارات سطح بالا و مقایسه فرزندان با دیگران جلوه‌گر شود و به دلیل عدم توانایی دانش‌آموز در پاسخ‌گویی موثر به آن‌ها، بار عاطفی شکست به او القا گردد. در نتیجه این والدین فقط در صورتی از فرزندانشان حمایت می‌کنند که به توانایی‌ها و موفقیت‌هایی که مدنظرشان است، دست پیدا کنند. به علاوه مطالعات Shek (۲۰۰۷)، Nelemans et al (۲۰۱۹)، Leung & Shek (۲۰۱۴) و Hou, Kim, & Benner (۲۰۱۸) نشان می دهد که فرزندان، حمایت مادر و پدر را به صورت متفاوتی ادراک می کنند؛ مثلاً مادران سبک محبت‌آمیزتری دارند، در حالی که پدران از سبک هدفمندتر استفاده می کنند. تضادهای ناشی از سبک‌های متفاوت، درک متقابل را دشوار می‌سازد و در صورت فقدان گفت‌وگوی آشکار، می‌تواند به گسست عاطفی منجر شود.

دانش‌آموزانی که حمایت را به‌شکل تحمیلی یا ناکافی و متفاوت از والدین ادراک کرده بودند، تجربه‌هایی چون اضطراب، طرد، فرسودگی تحصیلی، افت عملکرد و یادگیری سطحی، احساس بی‌ارزشی و انزوا را گزارش کردند. پژوهش‌های Brambilla et al (۲۰۱۵)، Maltais et al (۲۰۲۱) و Eberly Lewis et al (۲۰۲۴) نیز این پیامدها را به سبک‌های کنترل‌گرایانه والدین نسبت داده‌اند. فشار تحصیلی همراه با کنترل بالا، می‌تواند به یادگیری سطحی، فرسودگی روانی و حتی رفتارهای ضد اجتماعی منجر شود (Arslan et al، ۲۰۲۳؛ Chen et al، ۲۰۲۴). همچنین یافته‌های پژوهش ما نشان می‌دهد کسانی که حمایت را به طور مناسبی دریافت نمی‌کنند، کاهش تاب‌آوری را تجربه می‌کنند و در مقابل یافته‌های پژوهش Roderick (۲۰۰۳) و Newmak et al (۲۰۰۰) بیان می‌کند کسانی از نظر تحصیلی تاب‌آورتر می‌باشند که حمایت و نظارت تحصیلی بیشتری از سوی همسالان و خانواده دریافت کنند و روابط صمیمانه‌تری داشته‌باشند. حمایت اجتماعی به عنوان یک حائل در برابر اثرات نامطلوب استرس والدین بر رفتار عمل کرده و نبود آن بر فاصله‌ی عاطفی، حساسیت و طرد اثرگذار است (Bloomfield & Kendall، ۲۰۱۲).

Harter (۲۰۱۲) توجه مشروط والدین را به عنوان درک کودکان از دوست داشته‌شدن و حمایت‌شدن تعریف می‌کند که این حس تنها زمانی احساس می‌شود که طبق انتظارات بالا و گاهی غیرواقع‌بینانه والدین خود رفتار کنند؛ نتیجه این می‌شود که این فرزندان احساس نمی‌کنند که عشق و حمایت والدینشان رایگان و بدون شرط است، بلکه معتقدند که فقط با برآورده‌کردن انتظارات و خواست‌های آن‌ها می‌توانند آن را به دست آورند. توجه مشروط والدین به عنوان ابزاری برای کنترل روانشناختی بر روی فرزندان عمل می‌کند و احساس گناه و مورد سواستفاده قرار گرفتن از نتایج آن است (Gronlinck & Pomerantz، ۲۰۰۹). این گونه کنترل‌ها، انگیزه ذاتی فرزندان و نیاز آن‌ها را به استقلال تضعیف کرده و مانع از رشد شایستگی تحصیلی و استقلال می‌شود و ترس از شکست را ایجاد و بر نمرات و عملکرد تحصیلی اثرات منفی می‌گذارد؛ همچنین باعث می‌شود که کودکان احساس کنند برای به دست‌آوردن محبت والدین و جلوگیری از از دست دادن آن و عمل مطابق انتظارات آن‌ها تحت فشار مضاعف می‌باشند. (Deci & Ryan، ۲۰۰۲؛ Elliot & Thrash، ۲۰۰۴؛ Barber et al، ۲۰۱۲؛ Maltis et al، ۲۰۲۱؛ Brambilla et al، ۲۰۱۵). این یافته‌ها با پژوهش ما همسو است که احساس بی‌ارزشی مشروط به موفقیت تحصیلی را یکی از پیامدهای ناشی از ادراک دوگانه به شمار می‌آورد.

تجربه‌ی مشارکت‌کنندگان از کادر مدرسه، بین طیف حمایت‌گرانه تا تحقیرکننده متغیر بود. در مواردی که کادر مدرسه ارتباطی صمیمانه، بدون قضاوت و با راهنمایی مسئولانه، برقرار می‌کردند، دانش‌آموزان احساس امنیت، انگیزش و تمایل به پیشرفت داشتند. Jiang, Shi, Fang & Ferraz (۲۰۲۲) و Liu et al (۲۰۱۶) تأیید می‌کنند که رفتارهای حمایتی معلمان، نگرش‌های مثبت تحصیلی را تقویت می‌کند و دانش‌آموزان را از طریق فعالیت‌های مختلف به مطالعه، تشویق

می‌نمایند. همچنین، Chai & Gong (۲۰۱۳)، Luan et al (۲۰۲۳) Deci & Ryan (۲۰۰۰)، Reeve (۲۰۲۴) و Zhang & Hu (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که حمایت شناختی، عاطفی و خودمختاری از سوی معلمان، در تقویت مشارکت تحصیلی نقش مؤثری دارد. Patrick, Ryan & Kaplan (۲۰۰۷) و Geranziera et al (۲۰۲۲) نیز بر اهمیت همدلی، ارائه اطلاعات، راهنمایی، بازخورد، تشویق، همکاری و ارزیابی سازنده استعدادهای دانش‌آموز تاکید می‌ورزند که همگی هم‌راستا با نظرات مشارکت‌کنندگان درباره حمایت موثر معلمان و سایر کادر مدرسه می‌باشند. اما در شرایطی که کادر مدرسه فضای ایمن برای گفتگو فراهم نکرده یا به تفاوت‌های فردی توجه نداشتند، احساس طرد، استرس و کاهش عملکرد بروز یافته‌است. یافته‌ها با پژوهش Engels et al (۲۰۱۶) هم‌راستاست که بر نقش منفی کنترل بالا و کیفیت پایین رابطه معلم-دانش‌آموز تأکید دارند.

مشارکت‌کنندگان، رابطه با همسالان را منبعی کلیدی برای درک شدن، تخلیه هیجانی، کاهش استرس و تصمیم‌گیری مشترک توصیف کردند. وجود دوستانی که بدون قضاوت گوش می‌دادند یا در لحظات بحران حضور داشتند، در کاهش اضطراب و افزایش انگیزه مؤثر بود. Young et al (۲۰۰۵)، Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne (۲۰۱۲)، Suresh, Alam & Karkossa (۲۰۲۱) و Richard et al (۲۰۲۲) نیز حمایت همسالان را عاملی محافظتی در برابر افسردگی، اضطراب و بحران‌های رشدی می‌دانند و انواع حمایت‌های ایشان را در شکل‌هایی نظیر اشتراک تجربیات زندگی، حمایت روانی و کمک به توسعه مهارت‌های فردی خلاصه می‌کنند. Lee & Ybarra (۲۰۱۷) نیز تأکید دارند که این روابط در مواجهه با تنش‌ها نقش مهمی دارند. Langenkamp (۲۰۱۰) نیز بیان می‌کند نوجوانانی که از نظر اجتماعی با همسالان خود بیشتر ارتباط دارند، از نظر درسی بهتر عمل می‌کند. همچنین، پژوهش Audet et al (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که علایق مشترک و همراهی، حس تعلق را افزایش می‌دهند و انگیزش را ارتقا می‌بخشند. تعامل با همسالان، همان‌طور که Villar et al (۲۰۲۵) نشان داده‌اند، به بهبود یادگیری، خودتنظیمی و مشارکت تحصیلی منجر می‌شود. البته Wang & Eccles (۲۰۱۲) هشدار می‌دهند که تاثیر حمایت همسالان بر شخص به این بستگی دارد که به چه نوع رفتارها و نگرش‌هایی تشویق می‌شوند؛ چرا که در صورت تشویق به رفتارهای ناسازگار، ممکن است به اضطراب یا گمراهی منجر شود.

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که ادراک حمایت در گذار از مدرسه به پسامدرسه، پدیده‌ای پیچیده، چندلایه و وابسته به کیفیت روابط اجتماعی و عاطفی فرد با محیط‌های پیرامون اوست. حمایت والدین، معلمان، مشاوران و همسالان می‌تواند به‌عنوان یک منبع مؤثر در تقویت تاب‌آوری، خودکارآمدی، انگیزش و تصمیم‌گیری مستقل عمل کند. اما در صورتی که با درک متقابل، احترام به تفاوت‌های فردی و پذیرش هیجانی همراه نباشد، ممکن است به منبعی از تعارض، اضطراب و گسست روانی تبدیل شود. تجربه مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که نه صرفاً «وجود» حمایت، بلکه «چگونگی» دریافت، تفسیر و ادراک آن، عامل تعیین‌کننده در کیفیت این گذار است. در این مسیر، الگوهای حمایتی که هم‌زمان استقلال و امنیت روانی را تقویت می‌کنند، نقش برجسته‌ای در فراهم‌سازی زمینه‌های رشد فردی و اجتماعی نوجوانان دارند. به‌طورکلی، پژوهش حاضر تأکید دارد که طراحی برنامه‌های آموزشی برای توانمندسازی والدین، مشاوران و معلمان در درک بهتر نیازهای رشدی نوجوانان و نیز فراهم‌سازی فضاهای گفتگو، همراهی و تعامل امن میان دانش‌آموزان، می‌تواند به ارتقای کیفیت گذار تحصیلی و اجتماعی منجر شود. همچنین، شناخت و مدیریت شکاف‌های ادراکی میان نوجوانان و والدین یا دیگر منابع حمایتی، شرطی اساسی برای کاهش پیامدهای منفی روانی در دوره‌های بحرانی است. از این منظر، حمایت اجتماعی نه صرفاً یک عامل محافظتی، بلکه سازوکاری برای توانمندسازی نوجوان در مسیر تحقق اهداف و آینده فرد تلقی می‌شود.

با وجود دستیابی به یافته‌های مختلف، برخی محدودیت‌ها وجود دارد که باید در تفسیر نتایج به آنها توجه شود. تمرکز این پژوهش بر مدارس شهر تهران بوده و بنابراین ممکن است تنوع دیدگاه‌های آن محدود بوده و در سایر بافت‌های فرهنگی، اجتماعی یا اقتصادی کشور، نتایج متفاوت باشد ؛ بنابراین باید در تعمیم نتایج آن، احتیاط لازم رعایت شود. هم‌چنین با توجه به این محدودیت‌ها، انجام پژوهش‌های آینده می‌تواند ابعاد موضوع را روشن‌تر سازد. برای نمونه، بررسی ادراک حمایت در گروه‌های خاص همچون دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا مهاجران می‌تواند تصویر کامل‌تری از تجربه‌های متنوع در این زمینه ارائه دهد. همچنین، تحلیل مقایسه‌ای میان برداشت والدین، معلمان و دانش‌آموزان از حمایت در دوران گذار، می‌تواند به درک چندجانبه‌تر و جامع‌تری منجر شود. از سوی دیگر، طراحی و ارزیابی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای ارتقای سطح حمایت ادراک‌شده، به‌ویژه در دوره حساس گذار از مدرسه به پسامدرسه، از اهمیت بسزایی برخوردار است. در نهایت، پژوهش‌های طولی که تغییرات در ادراک حمایت را در گذر زمان ، به‌ویژه از پایان دبیرستان تا ورود به دانشگاه یا بازار کار، پیگیری نمایند، می‌توانند به شناسایی الگوهای پایداری یا تغییر در این فرآیند یاری رسانند.

منابع

امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری سعید، علی. (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. *پرستاری و مامایی جامع نگر*، ۲۲، ۲ (پی در پی ۶۸)، ۵۶-۶۳ .

امیدوار، احمد و صارمی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). *اعتیاد به اینترنت*. تهران: نشر تمرین.

بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ*. ۵ (۲۰). ۸۳-۱۰۲.

توجهی، مطهره و تمنایی فر، محمدرضا . (۱۴۰۱). رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک شده و تاب‌آوری تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. (۱۰)(۲). ۶۱-۷۰.

حسینی، وجیهه؛ صنعت جو، اعظم؛ شریف، عاطفه و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۸). واکاوی انواع هویت در داستان‌های نوجوانان بر اساس نظریه روانی- اجتماعی اریکسون. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*. ۵۳(۲). ۱۳-۳۲.

دانش، دکتر عصمت؛ سلیمی نیا، نرگس؛ حق رنجبر، فرخ؛ نادری، فریده و عمویی، خدیجه. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری تحول روانی-اجتماعی فرزندان در ارتباط با هوش معنوی و شیوه‌های فرزندپروری مادران آن‌ها. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲).۴۷-۶۸.

عباسی اسفجیر، علی اصغر و رحمانی فیروزجاه، علی. (۱۳۹۴). نقش عملکرد خانواده, دل بستگی و حمایت های اجتماعی ادراک شده بر بزهکاری در بین نوجوانان شهر قائم شهر. *جامعه شناسی مطالعات جوانان*، ۶ (۲۰)، ۱۵۷-۱۷۸.

عباسی، مریم .(۱۳۹۶). *نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین مهارت اجتماعی و کیفیت زندگی*، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.

فرجی، آناهیتا؛ آریاپوران، سعید و عبدی، علی. (۱۳۸۹). نقش سبک های مقابله ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۶(۱۹).۴۷-۶۸.

منصور، محمود .(۱۳۹۵). *روانشناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری*. تهران: ، انتشارات سمت.

یارمحمدزاده، پیمان و فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*. ۲۷(۱). ۱۵۷-۱۶۹.

یایرام نژاد، حوریه؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و اکبری، مریم. (۱۳۹۹). تدوین مدل علّی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۸(۳). ۷۱-۸۴.

Akkermans, J., Blokker, R., Buers, C., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2021). Ready, set, go! School-to-work transition in the new career. In E. A. Marshall & J. E. Symonds (Eds.), *Young adult development at the school-to-work transition: International pathways and processes* (pp. 77–104). Oxford University Pres.

Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576.

Arslan, İ. B., Lucassen, N., Keijsers, L., & Stevens, G. W. (2023). When too much help is of no help: mothers' and fathers' perceived overprotective behavior and (mal) adaptive functioning in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 52(5), 1010-1023.

Audet, É. C., Levine, S. L., Holding, A. C., Powers, T. A., & Koestner, R. (2022). Navigating the ups and downs: Peer and family autonomy support during personal goals and crises on identity development. *Self and Identity*, 21(4), 456-473.

Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1–137.

Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273–287.

Barker, G. (2007). Adolescents, social support and help-seeking behaviour*: An international literature review and programme consultation with recommendations for action*. World Health Organization.

Brambilla, M., Assor, A., Manzi, C., & Regalia, C. (2015). Autonomous versus controlled religiosity: Family and group antecedents. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 25(3), 193–210.

Burns, N., & Grove, S. K. (2003). *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization* (4th ed.). W. B. Saunders.

Chai, X., & Gong, S. (2013). The development of questionnaire on perceived mathematics teacher support for middle school students. *Studies of Psychology and Behavioral Science*, 11, 511–517.

Checchi, D. (2006). The economics of education. Cambridge: Cambridge University Press .

Chen, L., Lu, J., Li, Q., Shi, Y., Liu, S., He, Y., Zheng, G., Xiang, Y., & Xiao, Y. (2024). Childhood maltreatment, parenting style and anxiety in Chinese youths: A case-control study. *Child Abuse & Neglect*, 153, 106807.

Chen, X., & Kühner, S. (2025). Life stressors, social support, and children's subjective well-being during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-national survey of 20 societies. *Child Indicators Research*, 18, 905–936.

Choi, H., Kim, J., & Cho, S. (2015). The longitudinal relationship among autonomy, competence, and parental support in adolescence. *The Korean Journal of School Psychology*, 12(2), 225-248.

Crockett, L. J., & Beal, S. J. (2012). The life course in the making: Gender and the development of adolescents' expected timing of adult role transitions. *Developmental Psychology*, 48(6), 1727–1738.

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2023). School counselors' experiences strengthening classroom instruction through professional development. *Journal of Counseling & Development*, 101(3), 293–309.

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018*). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. Nature*, 554(7693), 441–450.

de Lugt, J. (2020). *Effective practices for helping students transition to post-secondary education*. In Oxford research encyclopedia of education. Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits*: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research. R Rochester*, NY: University of Rochester Press.

DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.

Diao, H., Yang, L. J., Li, T., Jin, F., Pu, Y., & Wang, H. (2021). Effects of adolescent peer education psychological resilience of adolescents. *Chinese Journal of School Health*, 42(7), 969–972.

Dilag, R. Y. L. (2022). The Role of Counselling Guidance on Student Learning Motivation. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 3(4), 1–6.

Eberly Lewis, M. B., Slater, J. J., McGinley, M., & Rote, W. M. (2024). Understanding the link between anxious parental overprotection and academic confidence in emerging adults: mediation through interpersonal and intrapersonal processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(2), 390-412.

Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1–12.

Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192–1207.

Erikson, E. H. (1968). Identity: *Youth and crisis*. New York, NY: Norton.

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on personality and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74.

Fitzgerald, A., Fitzgerald, N., & Aherne, C. (2012). Do peers matter? A review of peer and/or friends' influence on physical activity among American adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 941-958 .

Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (2004). Peer relationships, social anxiety, and the influence of parents on adolescent psychosocial adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 179–188.

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., & Pohlert, E. (2004). An analysis of the effects of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustment and commitment to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5(3), 255–274.

Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170.

Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2020). Emerging adults embarking on their careers: job and identity explorations in the transition to work. *Youth & Society*, 52(5), 795–819.

Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844–3849.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Hawk, S. T., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. (2008). Adolescents' perceptions of privacy invasion in reaction to parental solicitation and control. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 583-608.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2024). Association between parents' perceived social support and children's psychological adjustment: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 24(1), 756.

Hou, Y., Kim, S. Y., & Benner, A. D. (2018). Parent–adolescent discrepancies in reports of parenting and adolescent outcomes in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 430-444.

Jiang, X., Shi, D., Fang, L., & Ferraz, R. C. (2022). Teacher–student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1444–1457.

Koen, J., Klehe, U. -C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.

Kozina, A., Košir, K., & Pivec, T. (2024). The role of social support in the transition from lower- to upper-secondary school in Slovenia: Anxiety in focus. *School Mental Health*, 16, 1212–1222.

Landstedt, E., Brydsten, A., Hammarström, A., Virtanen, P., & Almquist, Y. B. (2016). The role of social position and depressive symptoms in adolescence for life-course trajectories of education and work: A cohort study. BMC Public Health, 16, 1169.

Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.

Lee, C., & Lee, E. (2015). The Longitudinal Relationships among Adolescents` Parental Academic Support, Controlled Motivation, and Self-regulated Learning Strategy. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 29(2), 241-259 .

Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (2014). "A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of de- pressive symptomatology across the transi- tion to college. *Journal of Social and Clin- ical Psychology*, 33(6), 560-585.

Lee, D. S., & Ybarra, O. (2017). Cultivating Effective Social Support through Abstraction: Reframing Social Support Promotes Goal-Pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 453–464.

Leopold, L., & Leopold, T. (2018). Education and health across lives and cohorts: a study of cumulative (dis) advantage and its rising importance in Germany. *Journal of health and social behavior*, 59(1), 94-112.

Leung, J. T. Y., & Shek, D. T. L. (2014). Parent–adolescent discrepancies in perceived parenting characteristics and adolescent developmental outcomes in poor Chinese families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 200–213.

Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students. academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126.

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083.

Lizarte Simón, E. J., Khaled Gijón, M., Galván Malagón, M. C., & Gijón Puerta, J. (2024). Challenge-obstacle stressors and cyberloafing among higher vocational education students: The moderating role of smartphone addiction and maladaptive coping. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358634.

Luan, L., Hong, J.-C., Cao, M., Dong, Y., & Hou, X. (2023). Exploring the role of online EFL learners' perceived social support in their learning engagement: A structural equation model. *Interactive Learning Environments*, 31, 1703–1714.

Lunsky, Y., & Benson, B. A. (2001). Perceived social support and mental retardation: A social-cognitive approach. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 77–90.

Maltais, C., Bouffard, T., Vezeau, C., & Dussault, F. (2021). Does parental concern about their child performance matter? Transactional links with the student's motivation and development of self-directed learning behaviors. *Social Psychology of Education,* 23, 1003–1024.

Manzoni, A., Härkönen, J., & Mayer, K. U. (2014). Moving on? A growth-curve analysis of occupational attainment and career progression patterns in West Germany. *Social Forces*, 92(4), 1285-1312.

Mokodenseho, S., Mamonto, R., Mamonto, I., Makalalag, I. W., & Zakaria, S. F. (2024). Analysis of the effect of school counseling services, social support, and learning motivation on academic achievement of junior high school students in West Java. *West Science Journal of Psychology and Counseling*, 2(1), 1–12.

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perseptives*, 11(4), 233-238 .

Morrow, S. L., Rodriguez, A., & King, J. P. (2015). *Counseling Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. SAGE.

Müller, W., & Gangl, M. (2003). *The transition from school to work: A European perspective. In W. Müller & M. Gangl (Eds.), Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into EU labour markets* (pp. 1–20). Oxford University Press.

Nash, R., Lemcke, P., & Sacre, S. (2009). Enhancing transition: An enhanced model of clinical placement for final year nursing students. *Nurse Education Today*, 29(1), 48–56.

Newman, B. M., Myers, M. C., Newman, P. R., Lohman, B. J., & Smith, V. L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35(137),45-46.

Oliver, J. Miller, SH .(2004). Couple communication. *Journal of psychology & Christianity*.13(2), 151-157.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.

Phillips V. I., Cornell D. G. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15(3), 123–131 .

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1992). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 297–307.

Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329–346.

Proctor, C., Tweed, R. G., and Morris, D. B. (2021). Unconditional positive self-regard: the role of perceived parental conditional regard. *Humanist. Psychol*. 49, 400–422.

Rask, K., Kaunonen, M., & Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Adolescent coping with grief after the death of a loved one. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 137–142.

Reana, M., Catrina, H., & Berlo, L. (2018). Phenomenology as a Research Method. Journal of Education and Human Development, 7(2), 11-17.

Reeve, J. (2024). Understanding Motivation and Emotion (8th ed.): Wiley.

Richard, J., Rebinsky, R., Suresh, R., Kubic, S., Carter, A., Cunningham, J. E., & Sorin, M. (2022). Scoping review to evaluate the effects of peer support on the mental health of young adults. *BMJ Open*, 12(8), e061336.

Roderick, M. (2003). What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American male adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38(5), 538-607.

Santini, Z. I., Koyanagi, A., Tyrovolas, S., Mason, C., & Haro, J. M. (2015). The association between social relationships and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 175, 53–65.

Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Shek, D. T. (2007). A longitudinal study of perceived differences in parental control and parent-child relational qualities in Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Adolescent Research*, 22(2), 156-188.

Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current opinion in psychology*, 44, 286–292.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.

Suresh, R., Alam, A., & Karkossa, Z. (2021). Using peer support to strengthen mental health during the COVID-19 pandemic: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 714181.

Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., Kohler, P., & Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115–128.

Tschorn, M., Koller-Schlaud, K., Heinen, D., Böttger, S. J., Seiffert, J., Esipova, V., Seegert, T., Voss, A. S., Förstner, B., Rapp, M., & Zoellick, J. C. (2025). What is the impact of social support on self-rated health and depressive symptoms in university students: A survey study in two German universities. *BMC Public Health*, 25, Article 2367.

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). Alakoulun oppilaiden sosiaalisen tuen profiilien kehitys ja yhteys opiskeluhyvinvointiin ja koulumenestykseen. *Psykologia*, 58(1), 40–66.

Ulmanen, S., Tikkanen, L., & Pyhältö, K. (2024). Sense of relatedness and study engagement as mediators between students' peer support and life satisfaction. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2603–2617.

Villar, E., Real-Deus, E., Martínez-López, Z., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2025). Perceived peer support, motivational self-regulation and academic achievement in adolescents. *The British journal of educational psychology*. Advance online publication.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. Journal of Health and Social Behavior, 27(1), 78–89.

Wolf, L., Stidham, A. W., & Ross, R. (2015). Predictors of stress and coping strategies of US accelerated vs. generic Baccalaureate Nursing students: an embedded mixed methods study. *Nurse Education Today*, 35(1), 201–205.

Xin, Z., Guo, Y., Zheng, J., & Xie, P. (2025). When giving social support is beneficial for well-being? *Acta Psychologica*, 255, 104911.

Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407-423.

Zacher, H. (2015). Successful aging at work. *Work, Aging and Retirement*, 1(1), 4–25 .

Zarrett, N., & Eccels, J. S. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2006(111), 13–28.

Zhang, W., & Hu, J. (2025). The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: the mediating role of learning motivation. *Frontiers in psychology*, 16, 1563682.

Zhu, X., Li, W., Su, C., Hu, J., & Zhao, H. (2025). Associations between teacher academic support and externalizing problem behaviors among Chinese adolescents: An analysis of chain mediation and moderating effects. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-15.

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

مولفه‌های مراقبت از دانش‌آموزان در برابر قلدری مجازی: یک مرور چتری

ناصر حیدری[۱] ✉، مهدی زارع بهرام‌آبادی[۲]، کیومرث فرحبخش[۳]، محمد عسگری[۴]

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** dr.naserheydari1012@gmail.com
۲. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۴. دانشیار، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۰
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۴

واژگان کلیدی:
پیشگیری
سواد دیجیتال
قلدری مجازی
نوجوانان
مرور چتری

چکیده

قلدری مجازی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تهدیدهای فضای آنلاین برای نوجوانان شناخته می‌شود و می‌تواند پیامدهای روانی و اجتماعی متعددی از جمله اضطراب، افسردگی، کاهش عزت‌نفس، افت عملکرد تحصیلی و مشکلات سازگاری اجتماعی به همراه داشته‌باشد. این مطالعه با هدف شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی انجام شد. جستجوی مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل‌های مرتبط با پیشگیری یا کاهش قلدری مجازی در نوجوانان، با استفاده از مرور چتری، در پایگاه‌های PubMed، Scopus و ScienceDirect صورت گرفته‌است. جستجوی مقالات شامل، مقالات انگلیسی در بازه زمانی سال ۲۰۲۱ تا می ۲۰۲۶ بودند. در مرحله اول ۳۹۹ مقاله وارد فرایند غربالگری شد. در مرحله بعد، متن کامل ۱۶ مقاله بررسی و پس از آن، ۱۰ مقاله مروری با دستورالعمل معیار پریزما، تحلیل گردید. داده‌های استخراج‌شده شامل ویژگی‌های کلی مطالعات و مؤلفه‌های مداخلات بود. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در پنج سطح اصلی شامل مؤلفه‌های دانش‌افزایی، هیجانی، شناختی، رفتاری و سرمایه‌های روان‌شناختی قابل طبقه‌بندی هستند و مراقبت از دانش آموزان در برابر پیامدهای زیان بار قلدری مجازی مستلزم اتخاذ رویکردی جامع، نظام مند و چندلایه با درگیر کردن نظام های خانواده و مدرسه است. این مؤلفه‌ها شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانمندی‌هایی هستند که به افزایش آگاهی نوجوانان، تقویت توانایی‌های هیجانی و شناختی، بهبود رفتارهای مقابله‌ای و ارتقای منابع روان‌شناختی آنان در مواجهه با قلدری مجازی کمک می‌کنند.

استناد: حیدری، ناصر، زارع بهرام‌آبادی، مهدی، فرحبخش، کیومرث، عسگری، محمد (۱۴۰۴). مولفه‌های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی: یک مرور چتری، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۲۱۱ـ۲۲۸.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.590984.1926

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Autumn 2025 & Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Components of Protecting Students Against Cyberbullying: An Umbrella Review

Naser Heydari[1] ✉, Mahdi Zare bahramabadi[2], Kiomars Farahbakhsh[3], Mohammad Asgari[4]

1. ....., Tehran, Iran.
   Corresponding Author: naser.1012@yahoo.com
2. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Department of Assessment and Measurement, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: November 11, 2025
Accepted: February 23, 2026

Keywords
Prevention
Digital Literacy
Cyberbullying
Adolescents
Umbrella Review

Abstract

Cyberbullying is one of the most significant online threats to adolescents and is associated with adverse psychological and social outcomes, including anxiety, depression, low self-esteem, poor academic performance, and social adjustment difficulties. This study aimed to identify and classify the key components of protecting students against cyberbullying. An umbrella review was conducted by searching for systematic reviews and meta-analyses on the prevention or reduction of cyberbullying among adolescents in the PubMed, Scopus, and ScienceDirect databases. English-language studies published between 2021 and May 2026 were eligible. A total of 399 records were initially identified and screened. Sixteen studies underwent full-text assessment, and 10 review studies were ultimately included in the final analysis following the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines.Extracted data included the general characteristics of the studies and the intervention components. The identified components were classified into five major domains: knowledge enhancement, emotional, cognitive, behavioral, and psychological capital. The findings also indicated that protecting students from the harmful consequences of cyberbullying requires a comprehensive, systematic, and multilevel approach involving both family and school systems.The identified components encompass the knowledge, skills, and competencies needed to enhance adolescents' awareness, strengthen their emotional and cognitive abilities, improve adaptive coping behaviors, and foster psychological resources for dealing with cyberbullying. These findings provide an evidence-based framework for developing comprehensive interventions to protect students from cyberbullying.

Citation: Heydari, N., Zare bahramabadi, M., Farahbakhsh, K., & Asgari, M. (2026). Components of Protecting Students Against Cyberbullying: An Umbrella Review. *Cultural Psychology*, *9*(2), 211-228.
https://doi.org/10.30487/jcp.2026.590984.1926

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

گسترش روزافزون فناوری‌های ارتباطی و نفوذ گسترده اینترنت، کیفیت تعاملات اجتماعی نوجوانان را دگرگون کرد (Ray et al, 2024; Wait & Slater, 2025; Popovic & Vejmelka, 2026; Vandegroeo et al, 2026; Torun et al, 2026).

اشکال نوپدید ارتباط آنلاین، اگرچه فرصت‌های فراوانی را برای یادگیری، تعامل و مشارکت اجتماعی فراهم کرده‌است (Milkovich et al, 2026) اما زمینه‌ساز بروز طیف وسیعی از رفتارهای آسیب‌زا نیز بوده است (Liuet al, 2025; Ziegel et al, 2025; Zhang & Xiang, 2026; Wang et al, 2026; Peng et al, 2026; Kass et al, 2025; Ferreira et al, 2026; Conway et al. 2026; Shen et al, 2026). قلدری مجازی[1] یکی از شاخص‌ترین رفتارهای آسیب‌زای برخط است (جکسون[2] و همکاران، ۲۰۲۵) که توجه پژوهشگران بسیاری را در این دو دهه‌ی اخیر به خود معطوف داشته‌است (Li et al, 2024; Daily et al, 2025). قلدری مجازی به رفتارهای عمدی، تکرارشونده و آسیب‌زا در بسترهای دیجیتال اشاره دارد که با هدف آزار، تهدید، تحقیر یا حذف اجتماعی فرد دیگر انجام می‌شود (Ray et al, 2024; Draganic et al 2024). این نوع قلدری می‌تواند از طریق پیام‌های توهین آمیز، انتشار شایعات، افشای اطلاعات خصوصی، ایجاد حساب‌های جعلی، طرد اجتماعی در فضای برخط و اشکال دیگر بروز یابد(Grover & Raju, 2023). باتوجه به ویژگی‌های خاص فضای مجازی از جمله حضور ناشناس[3] در فضای برخط، دسترسی دائم به قربانی و امکان انتشار سریع و گسترده محتوای آزاردهنده، قلدری مجازی به مسئله‌ای فراگیر و پیچیده تبدیل شده‌است (Chicote et al, 2024) به‌نحوی‌که آثار آن اغلب گسترده‌تر و ماندگارتر از قلدری سنتی[4] است (Yang et al, 2026).

نوجوانان به‌واسطه بحران‌های نوجوانی، اعم از هویت‌یابی، نسبت به پذیرش اجتماعی و تعامل با همسالان حساسیت بیشتری دارند(Antia et al, 2020; Wang & Jiang, 2026; ; Torun et al, 2026)، این امر نوجوانان را به‌عنوان گروهی از کاربران فعال فضای مجازی، در برابر قلدری مجازی آسیب‌پذیرتر می‌کند(Blanca et al, 2026). بر اساس شواهد پژوهشی، تجربه قلدری مجازی، پیامدهای قابل‌توجهی از جمله اضطراب (Giumetti et al, 2026; Li et al, 2026; Theriault et al, 2025) افسردگی (Hiller et al, 2026; Casana et al, 2025) کاهش عزت‌نفس (Draganic et al 2024; Vizcaino et al, 2023) (منظور، صادق و بیگ[5]، ۲۰۲۶)، باورهای ناکارآمد نسبت به ظاهر، افت عملکرد تحصیلی (Giumetti et al, 2026)، اختلال‌های روان‌تنی(Cambaz, 2025)، استعمال دخانیات، سوءمصرف مواد (Richardson et al, 2026, 2026)، در موارد شدیدتر، افکار و رفتارهای آسیب‌رسان (Bird et al, 2026) را برای قربانیان به همراه دارد. همچنین احتمال آنکه قربانیان قلدری مجازی در موقعیت‌های آتی در ارتکاب قلدری مجازی مشارکت کنند (Odewumi & Jones, 2026; Shuhui et al, 2025) و یا در مواجهه با رفتار قلدری نسبت به دیگران، منفعلانه برخورد کنند (Chen et al, 2025) بیشتر است و این تداوم چرخه قلدری مجازی را تشدید می‌کند.

بنابراین تلاش برای واکاوی ابعاد پدیده قلدری مجازی با هدف طراحی و اجرای مداخلات کارآمد، ضرورتی انکارناپذیر است (Mekonnen et al, 2026; Bozdag et al, 2026; Li et al. 2026) که علاوه‌بر ارتقا و بهبود سلامت روان و بهزیستی نوجوانان، زمینه را برای پیشگیری از وقوع قلدری مجازی و تجربه پدیده قربانی مجازی فراهم می‌آورد (Nugroho et al, 2025; Bai et al, 2026; Popovic & Vejmelka, 2026).

مداخلات قلدری مجازی سطوح مختلفی از فرد، خانواده، مدرسه و جامعه را هدف قرار می‌دهند و در غالب برنامه‌های متنوعی از جمله برنامه‌های ارتقای سواد دیجیتال (Tao et al, 2026; Vo et al, 2026)، تقویت مهارت‌های

1. cyberbullying
2. Jackson
3. anonynity
4. bullying
5. Manzoor, Sadiq & Baig

مقابله‌ای(Tokgoz et al, 2026)، مهارت‌های تنظیم هیجان (Li et al, 2026)، آموزش همدلی (Ferreira et al, 2021; Salem et al, 2023) ارائه می‌شوند. مداخلات قلدری مجازی در صورتی کارایی بهینه خواهند داشت که با یک رویکرد یکپارچه و با مشارکت تمام ذی‌نفعان به اجرا درآیند (Pyzalski et al, 2022; Dailey & Roche, 2025)؛ به‌نحوی‌که هم‌سو با آگاه‌سازی نوجوانان، به‌عنوان عاملان و قربانیان بالقوه، امکان توانمندسازی والدین برای نظارت همدلانه، ارتقای ظرفیت مدارس برای مدیریت بحران و بهبود سیاست‌های کلان جامعه برای ایجاد فضای دیجیتالی امن را محقق سازد. حرکت در این مسیر مستلزم غنای دانش در حوزه مداخلات و آگاهی از شکاف‌های مداخلاتی است.

پژوهشگران بسیاری با مرور نظام‌مند یافته‌های پژوهشی، مؤلفه‌های مراقبت و مداخلات موجود را متناسب با اشتراک در رویکرد مداخلاتی، مولفه هدف، مسیر ارائه مداخله و یا مخاطب دریافت‌کننده مداخله، دسته‌بندی کرده‌اند و بینشی بالاتر از سطح دانش موجود ارائه کرده‌اند (Wang & Jiang, 2023; Rusillo et al, 2024; Shi et al, 2025). یافته‌های حاصل از مرورهای نظام‌مند مبنای ارزشمندی است اما پاسخگوی دغدغه دستیابی به دیدگاه کل‌نگر و چندبعدی نیست؛ ازاین رو پژوهش حاضر، با شناسایی نقاط قوتمولفه‌ها مدل‌های موجود و نقدمولفه‌ها رویکردهای تک‌بعدی از طریق مرور چتری، مسیر را برای دستیابی به یک چارچوب معیار و عملیاتی هموار ساخته تا ضمن دستیابی به یک چارچوب یکپارچه، مؤلفه‌های اصلی مراقبت از دانش‌آموزان نوجوان در برابر قلدری مجازی استخراج شود و به متخصصان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش کمک کند با استفاده از نتایج این مطالعه گام‌های مؤثرتری در راستای تأمین امنیت نوجوانان در برابر پدیده قلدری مجازی بردارند. بنابراین مطالعه حاضر در پی آن است که با تلفیق مرورهای نظام‌مند پیشین به این پرسش‌ها پاسخ دهد: ۱) مؤلفه‌های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی کدام‌اند؟ ۲) چه سطوحی از نظام مراقبت در برابر قلدری مجازی در مداخلات فعلی مغفول مانده‌اند؟ ۳) مسیرهای موجود مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی کدام است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مرور چتری است که بر اساس دستورالعمل‌های معیار پریزما انجام شده‌است. مرور چتری یک روش صریح و نظام‌مند برای جست‌وجو و شناسایی مرورهای نظام‌مند مرتبط با پرسش‌های پژوهش در یک حوزه موضوعی خاص و استخراج و تحلیل یافته‌های مطالعات نظام‌مند اولیه است (عبدالطیف[1] و همکاران، ۲۰۲۵).

مطابق دستورالعمل کوکران ویژگی‌های یک مرور چتری عبارتند از: ۱. هدف پژوهشی مشخص برای پاسخ به یک پرسش پژوهشی خاص ۲. جستجو و گنجاندن صرف مرورهای نظام‌مند (بافراتحلیل یا بدون فراتحلیل) ۳. اتخاذ روش‌تکرارپذیر برای شناسایی مرورهای نظام‌مند ۴. جمع‌آوری، تحلیل و ارائه ویژگی‌های توصیفی مرورهای نظام‌مند ۵. تحلیل یافته‌ها، متناسب با هدف و پرسش‌های پژوهشی مولفه‌ها خاص مولفه‌ها مرور چتری. در بخش پیش‌رو، پس از شرح فرآیند جستجو، معیارهای ورود و خروج، غربال اولیه و ثانویه مطالعات نظام‌مند، داده‌های استخراج‌شده تحلیل شده‌اند.

راهبرد جستجو

جستجوی جامع در سه پایگاه داده معتبر علمی پاب‌مد[2]، اسکوپوس[3]، ساینس دایرکت[1] انجام شد. راهبرد جستجو با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط با قلدری مجازی، نوجوانان و مداخلات، طراحی گردید. برای به حداکثر رساندن پوشش

1. abdellatif
2. PubMed
3. Scopus

مقالات از عملگرهای بولین استفاده شد. از میان ۴۴۸ مقاله شناسایی شده در این سه پایگاه، ۳۹۹ مقاله وارد فرایند غربالگری عنوان و چکیده شد. عبارت جستجوی نهایی بدین صورت بود:

("cyberbullying" OR "online bullying") AND ("prevention" OR "protection" OR "intervention" OR "supervision" OR "care" OR "support") AND ("adolescents")

همچنین محدوده زمانی جستجو از سال ۲۰۲۱ تا ۲۰۲۶ بود و مقالات به مقاله‌های مروری و زبان انگلیسی محدود شد.

معیارهای پذیرش

مقالات بازیابی‌شده در مرحله جستجو برای پذیرش در فرآیند غربال اولیه می‌بایست:

۱. از نوع مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل‌ها باشند.
۲. جامعه هدف مطالعات نوجوانان/ دانش‌آموزان دوره اول و یا دوم دبیرستان باشند.
۳. هدف مداخلات مرورهای نظام‌مند پیشگیری و یا کاهش قلدری باشند.
۴. مولفه‌های هدف که روند پیشگیری از قلدری مجازی از طریق آن انجام شده‌است، گزارش شده باشند.
۵. مقالات به زبان انگلیسی منتشر شده باشند.
۶. مقالات در بین سال‌های ۲۰۲۱ تا ماه می ۲۰۲۶ منتشر شده باشند.

فرآیند غربالگری و انتخاب مطالعات:

فرآیند انتخاب مطالعات در دو مرحله و در نرم‌افزار رایان انجام شد. در مرحله غربال اولیه، دو پژوهشگر، عناوین و چکیده تمامی مقالات بازیابی‌شده را به‌طور مستقل بررسی کردند بعد از پذیرش مقالات مرتبط، در پایان این مرحله یک جلسه به حل‌و فصل موارد عدم‌توافق بین پژوهشگران اختصاص یافت. در مرحله غربال تمام‌متن، دو پژوهشگر، متن کامل مقالاتی که در مرحله اول پذیرفته شده بودند، را به‌دقت مطالعه کردند و مقالاتی که مولفه‌های هدف مداخلات در آنها گزارش نشده بود از فرآیند مرور حذف گردید. در نهایت ۱۰ مقاله تحلیل شدند. در فلوچارت استاندارد پریزما (تصویر ۱)، روند شناسایی، غربالگری و انتخاب مطالعات مرجع به‌صورت نمودار شرح داده شده‌است.

استخراج داده‌ها و تحلیل مولفه‌ها

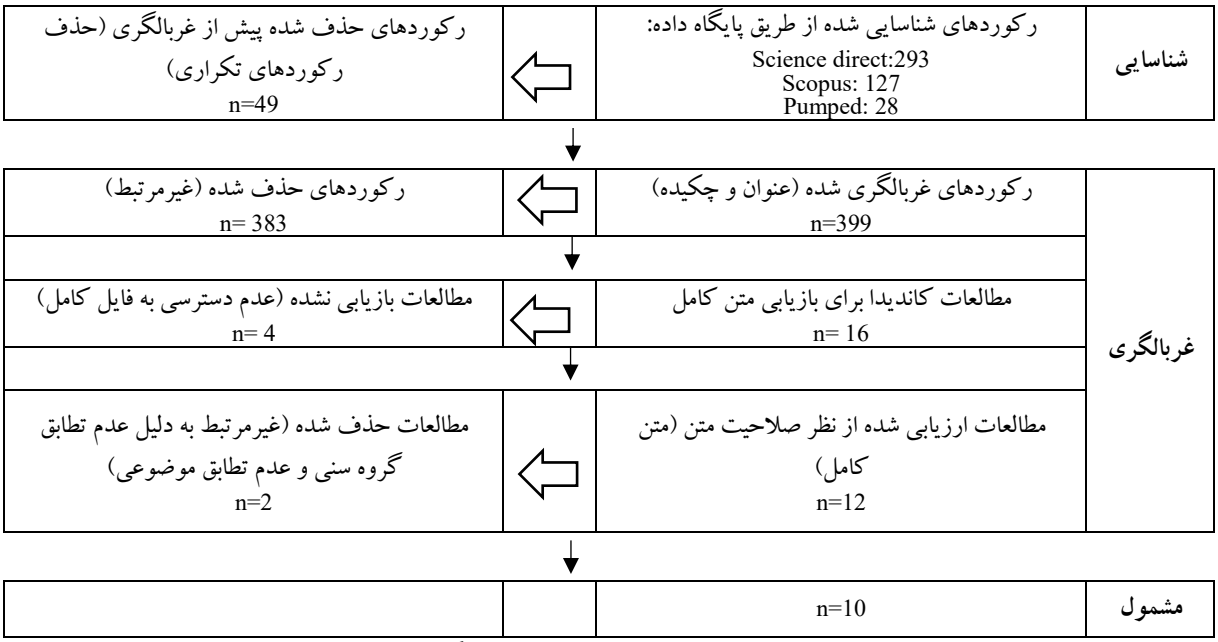
داده‌های حاصل از مطالعات مروری، با استفاده از روش های مرور چتری انجام شد. برای تضمین شفافیت، تکرارپذیری و کاهش سوگیری فرایند، مراحل مرور بر اساس دستورالعمل پریزما[2] انجام گردید. در گام اول بر اساس راهبردهای جستجو، مطالعات مروری از پایگاه‌های داده گردآوری شد. در گام بعدی پس از حذف موارد تکراری، غربالگری چکیده و عنوان، انجام و منابع اولیه استخراج شد. برای کاهش سوگیری در غربالگری، این فرایند با کمک هوش مصنوعی رایان[3] انجام شد. این هوش مصنوعی از الگوریتم های یادگیری ماشین استفاده می‌کند که به صورت تکراری از تصمیمات ورود و خروج داوران یاد می‌گیرند تا ارتباط سوابق غربالگری نشده را پیش بینی کنند. در ادامه و براساس معیارهای خروج ۱) منابع مربوط به وبلاگ‌ها یا پست‌های شبکه‌های اجتماعی؛ ۲) منابعی که فاقد امکان دسترسی به متن کامل بود؛ ۳) اسنادی که بر اساس ارزیابی کیفیت با استفاده از ابزار

1. Science direct
2. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)
3. Rayyan AI

AMSTAR-2 نمره پایینی دریافت کردند، بر اساس راهنمای رسمی این ابزار (Shi et al, 2025)، مرورهایی که در بیش از یک حوزه‌ی انتقادی دارای نقص جدّی بودند یا امتیاز بسیار پایین دریافت کردند، از تحلیل حذف شدند. در نهایت پس از غربالگری متن کامل برای مقالات حائز شرایط، داده‌ها در دوسطح عمومی و اختصاصی استخراج شدند. داده‌های سطح عمومی شامل: مشخصات نویسنده، سال انتشار مرور، تعداد مقالات مشمول در مرور و ویژگی خاص مداخلات مرور بود (جدول ۱) و داده‌های سطح اختصاصی شامل: پوشش زمانی مرور، نوع مداخله، رسانه ارائه مداخله، مخاطب مداخله و مولفه‌ها/ مهارت‌های هدف بود (جدول ۲). در مرحله تحلیل برای پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های سطح اختصاصی براساس سطوح بوم‌شناسی (فردی، خانواده، مدرسه، جامعه) دسته‌بندی شدند تا در نهایت تصویری یکپارچه از ساختار مداخلاتی موجود حاصل شود.

جدول ۱ داده‌های سطح عمومی

	نویسندگان	سال انتشار	تعداد مقالات مشمول	ویژگی خاص مداخلات مرور
۱	Zhang et al	۲۰۲۶	۳۴	مداخلات مبتنی بر بازی‌های آموزشی
۲	Serritella et al	۲۰۲۵	۶۵	مداخلات مبتنی بر فناوری
۳	Wang & Jiang	۲۰۲۲	۱۱	مداخلات والد-محور
۴	Kurnaz & Kocturk	۲۰۲۵	۳۰	اثربخشی مداخلات قلدری‌مجازی نوجوانان
۵	Shi et al	۲۰۲۵	۴۴	مداخلات مدرسه‌مبنا
۶	Rusillo-Magdaleno et al	۲۰۲۴	۲۹	مداخلات مبتنی بر فعالیت ورزشی
۷	Chen et al	۲۰۲۲	۱۶	اثربخشی مداخلات سلامت دیجیتال
۸	Kamaruddin et al	۲۰۲۳	۱۱	مداخلات کاهش ارتکاب قلدری مجازی
۹	Tozzo et al	۲۰۲۲	۲۹	راهکارهای آموزشی با محوریت مدرسه-خانواده
۱۰	Marin-balcazar & Guman	۲۰۲۲	۸۳	راهکارهای مداخلاتی قلدری و قلدری‌مجازی



تصویر ۱ پریزما (شناسایی مطالعات از طریق پایگاه های داده)

جدول ۲ داده‌های سطح تخصصی

	نویسندگان	پوشش زمانی	مداخله	رسانه ارائه مداخله	مخاطب	مولفه‌ها/ مهارت‌های هدف
۱	Zhang et al	۲۰۰۰-۲۰۲۵	طراحی برنامه‌های کاربردی تعاملی با هدف دستیابی به محتوای آموزشی	موبایل، وب‌سایت، رایانه خانگی	نوجوان	تفسیر تاملی هیجانات، مهارت‌های هیجانی، درک و دریافت احساس دیگران
۲	Serritella et al	۱۹۹۶-۲۰۲۳	هدف قراردادن رفتارهای قلدری (سنتی، مجازی) با استفاده از انواع ابزارهای فناورانه	استفاده از هوش مصنوعی، واقعیت مجازی، بازی‌های جدی، ربات گفتگو، دوره‌های آنلاین (متناسب با سال اجرای پژوهش)	نوجوان	امنیت آنلاین، همدلی با قربانی، یادگیری مهارت‌های مواجهه، مهارت‌های زندگی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های مواجهه با نزاع، تغییر رفتارهای تماشاگران و ایجاد استدلال اخلاقی در آنان ، خودکارآمدی برای مداخله، رفتارهای طلب کمک، تاب‌آوری دربرابر قلدری مجازی، نگرش‌سازی، سواد آنلاین، هنجارهای اجتماعی
۳	Wang & Jiang	۲۰۱۲-۲۰۲۱	اجرای کارگاه‌های آموزشی و آگاه‌سازی از طریق مدرسه برای والدین	برنامه‌های آنلاین، آموزش‌های ویدیویی، سخنرانی، کارگاه‌های آموزشی، کارگاه‌های مشارکتی والدین و نوجوانان	والدین	کسب دانش امنیت و خطر در اینترنت و شایستگی مواجهه با آن، نگرش نسبت به قلدری مجازی و هنجارها، کنترل رفتاری ادراک‌شده، همدلی، ایجاد آگاهی نسبت به مداخلات قلدری مجازی در مدرسه
۴	Kurnaz & Kocturk	۲۰۱۲-۲۰۲۳	–	۱۰ جلسه برنامه مداخلاتی	نوجوان	–
۵	Shi et al	۲۰۱۲-۲۰۲۴	–	حضوری / آنلاین	نوجوان	خودتنظیمی، خودآگاهی، مهارت‌های ارتباط، تصمیم‌گیری، دانش قلدری مجازی
۶	Rusillo-Magdaleno et al	۲۰۱۳-۲۰۲۴	فعالیت ورزشی (بسته به نوع مداخله، قبل، حین و بعد از ساعت مدرسه)	اجرای برنامه‌های ورزشی مختلف (پیاده‌روی، ایروبیک، بازی‌های گروهی، هنرهای رزمی)	نوجوان	–
۷	Chen et al	۲۰۰۰-۲۰۲۱	ارائه محتوا با استفاده از امکانات فناورانه.	بازی‌های آنلاین، گروه‌های در بستر فضای مجازی، وب، ویدیو، برنامه‌های کامپیوتری	نوجوان	همدلی، بهینه‌سازی نگرش، افزایش دانش، بهبود عزت‌نفس، مهارت‌های مقابله

ادامهٔ جدول ۲ داده‌های سطح تخصصی

	نویسندگان	پوشش زمانی	مداخله	رسانه ارائه مداخله	مخاطب	مولفه‌ها/ مهارت‌های هدف
۸	Kamaruddin et al	۲۰۲۲-۱۹۹۵	مداخلات ویژه کاهش ارتکاب قلدری مجازی و کاهش قربانیان.	بازی دیجیتال، آموزش مهارت، مداخلات مدرسه‌مبنا، دوره‌های آنلاین، تمرین‌های ذهن‌آگاهی	نوجوان	آموزش شهروندی دیجیتال، نگرش‌سازی و افزایش آگاهی، ذهن‌آگاهی
۹	Tozzo et al	۲۰۲۲-۲۰۱۷	الف. راهکارهای آموزشی ویژه مدارس یا خانواده‌ها ب. راهکارهای فناورانه ج. راهکارهای ترکیبی د. سایر	جلسات آموزشی حضوری، دروه‌های آنلاین، برنامه‌های کاربردی،	نوجوان/ والدین/ معلمان	تفکر نقاد، آگاه‌سازی نسبت به موضوع قلدری مجازی و خطرات آن، راهکارهای حل مسئله، همدلی، راهکارهای مواجهه، مهارت‌های هیجانی، مهارت بازاندیشی نسبت به رفتارها و نگرش، کاهش عوامل خطر.
۱۰	Marin-balcazar & Guman	۲۰۲۲-۲۰۰۶	–	فضای مجازی، بازی‌های آنلاین، وب‌سایت، ویدیو کنفرانس.	–	مهارت‌های هیجانی، مهارت‌های مواجهه، ارتقای آگاهی، آموزهای روان‌شناختی.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که حفاظت از دانش‌آموزان در برابر پیامدهای زیان‌بار قلدری مجازی، مستلزم اتخاذ رویکردی جامع، نظام‌مند و چندلایه است. هرچند در اغلب مداخلات، نوجوانان مخاطب اصلی به شمار می‌آمدند، اما در برخی از برنامه‌ها برای والدین و معلمان نیز به‌طور مستقل نقش‌ها و مداخلات مشخصی پیش‌بینی شده بود. از نظر شیوه ارائه، مداخلات شناسایی‌شده در دو دسته کلی فناوری‌محور و آموزش‌محور قرار گرفتند. مداخلات فناوری‌محور، متناسب با روند تحول ابزارهای دیجیتال، دامنه‌ای از رسانه‌های ساده‌تر مانند فیلم‌های ویدئویی و محتوای چندرسانه‌ای تا قالب‌های تعاملی‌تر نظیر بازی‌های آنلاین آموزشی، برنامه‌های دیجیتال و در برخی موارد کاربردهای مبتنی بر هوش مصنوعی را دربرمی‌گرفتند (Serritella et al, 2025). در مقابل، مداخلات آموزش‌محور عمدتاً از طریق کارگاه‌های آموزشی، جلسات گروهی، برنامه‌های مشارکتی و فعالیت‌های کلاسی اجرا می‌شدند (Wang & Jiang, 2023). این تنوع در شیوه‌های ارائه، نشان می‌دهد که ادبیات مداخله‌ای قلدری مجازی، در سال‌های اخیر به‌سمت بهره‌گیری از ابزارهای متناسب با زیست دیجیتال نوجوانان حرکت کرده‌است، هرچند آموزش چهره‌به‌چهره و مشارکتی همچنان جایگاه خود را حفظ کرده‌است.

مؤلفه‌های مراقبت و پیشگیری از قلدری مجازی را می‌توان در قالب پنج سطح اصلی اما درهم‌تنیده دسته‌بندی کرد که نوجوانان را در برابر تهدیدهای فضای مجازی مصون می‌سازد. این پنج سطح عبارتند از: مهارت‌های هیجانی، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، آموزش و دانش‌افزایی و سرمایه‌های روان‌شناختی (جدول ۳). مولفه‌های سطح مهارت‌های هیجانی، تفسیر تاملی هیجانات، درک و دریافت احساس دیگران و همدلی است. مولفه‌های سطح

مهارت‌های شناختی، استدلال اخلاقی، مهارت تصمیم‌گیری، تفکر نقاد، راهکارهای حل مسئله و مهارت بازاندیشی است. در سطح مهارت‌های رفتاری مولفه‌های توانایی مقابله با خطر و طلب کمک، کنش پویای شاهد و توانایی کنترل رفتار در مداخلات مشهود بود. مولفه‌های سطح آموزش و دانش‌افزایی ایجاد سواد آنلاین و شناخت ابعاد قلدری مجازی و تغییر و بهینه‌سازی نگرش و دانش موجود را پوشش داد. در سطح سرمایه‌های روان‌شناختی، مفاهیم خودآگاهی، ذهن‌آگاهی، عزت‌نفس، خودتنظیمی و تاب‌آوری نمایان شد.

جدول ۳ مؤلفه های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی

مؤلفه های اصلی	مولفه‌ها و مهارت های کلیدی
مهارت های هیجانی	تفسیر تأملی هیجانات، درک و دریافت احساس دیگران، همدلی.
مهارت های شناختی	استدلال اخلاقی، مهارت تصمیم‌گیری، تفکر نقاد، راهکارهای حل مسئله، مهارت بازاندیشی.
مهارت های رفتاری	توانایی مقابله با خطر و طلب کمک، کنش پویای شاهد، توانایی کنترل رفتار.
آموزش و دانش افزایی	ایجاد سواد آنلاین، شناخت ابعاد قلدری مجازی، تغییر و بهینه‌سازی نگرش و دانش موجود.
سرمایه های روانشناختی	خودآگاهی، ذهن‌آگاهی، عزت‌نفس، خودتنظیمی، تاب‌آوری.

جدول ۵ بستر و شیوه ارائه مداخلات مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی

بستر و شیوه ارائه مداخلات	مداخلات کلیدی
مداخلات فناوری محور	فیلم‌های ویدئویی، محتوای چندرسانه‌ای، بازی‌های آنلاین آموزشی، اپلیکیشن‌های دیجیتال و کاربردهای مبتنی بر هوش مصنوعی.
مداخلات آموزش محور	کارگاه‌های آموزشی، جلسات گروهی، برنامه‌های مشارکتی و فعالیت‌های کلاسی.



تصویر ۲ مؤلفه های مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی

بحث

مؤلفه های مراقبت در برابر قلدری مجازی کدام اند؟

مطابق با مولفه‌های بدست‌آمده از این مرور چتری، مراقبت از دانش‌آموزان در برابر قلدری مجازی، یک پدیده تک‌ساحتی نیست که بتوان آن را در قاب چند مهارت منفرد تصویر کرد، بلکه مستلزم یک مداخله جامع، چندسطحی و بوم‌شناختی است. تصویر نهایی مؤلفه‌های هدف نشان‌دهنده آن است که پیشگیری و مراقبت مؤثر، بر شبکه‌ای از ظرفیت‌های درهم‌تنیده استوار است که در پنج شاخه اصلی مولفه‌ها مهارت‌های هیجانی، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، آموزش و دانش‌افزایی، و سرمایه‌های روان‌شناختی سازمان می‌یابد. این یافته با ادبیات جدید این حوزه هم‌راستا است که قلدری مجازی را نه صرفاً یک رفتار مسئله‌ساز فردی، بلکه محصول تعامل ویژگی‌های فردی، روابط بین‌فردی، زمینه مدرسه‌ای و بستر دیجیتال می‌داند (Pyzalski et al, 2022; Dailey & Roche, 2025).

آموزش و دانش‌افزایی همچنان یکی از رایج‌ترین مسیرهای مداخله است. مؤلفه‌هایی همچون سواد آنلاین، شناخت ابعاد و مصادیق قلدری مجازی و اصلاح نگرش‌ها و باورهای نادرست، در بسیاری از مرورها دیده شد (Wang & Jiang, 2023Chen et al, 2025;Serritella et al, 2025; Shi et al, 2025). این امر بیانگر آن است که بخش مهمی از مسئله همچنان به ابهام مفهومی و ضعف تشخیص بازمی‌گردد؛ به‌ویژه در موقعیت‌هایی که قلدری مجازی در قالب شوخی، طنز، بازنشر محتوا یا طرد اجتماعی پنهان می‌شود (Oonagh et al, 2020; Mischel & Anastasia, 2023). با این حال، تحلیل مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌افزایی به‌تنهایی برای پیشگیری کافی نیست. به بیان دیگر مداخلات اثربخش بیش از آنکه بر انتقال اطلاعات متمرکز باشند، در پی تقویت ظرفیت‌های تنظیمی و بازدارنده در نوجوانان‌اند (Tao et al, 20269; Vo et al, 2026).

مهارت‌های هیجانی یکی از شاخص‌ترین مولفه‌ها در مداخلات قلدری مجازی نوجوانان است که نقش محوری در کاهش گرایش به رفتارهای آزارگرانه و افزایش حساسیت نسبت به رنج قربانی دارد (Marin et al, 2019; Mauludi & Fasikhah, 2024). این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند نقص در همدلی و دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند احتمال درگیری در نقش قلدر یا همراهی منفعلانه با قلدری را افزایش دهد(Ferreira et al, 2021; Salem et al, 2023). در فضای مجازی که نشانه‌های چهره‌به‌چهره کاهش می‌یابد و فاصله روان‌شناختی از دیگری افزایش پیدا می‌کند، تقویت این دسته از مهارت‌ها اهمیتی دوچندان می‌یابد و نیاز به آموزش‌های ویژه دارد، زیرا نوجوان باید بدون اتکا به بازخوردهای حضوری، پیامد هیجانی رفتار خود بر دیگری را بازنمایی کند (Saladino et al, 2020).

یافته‌ها نشان داد که در کنار این بعد هیجانی، مهارت‌های شناختی نیز جایگاه برجسته‌ای در مداخلات دارند. استدلال اخلاقی، تفکر نقاد، مهارت تصمیم‌گیری، بازاندیشی و حل مسئله، از جمله مؤلفه‌هایی بودند که در مرورهای بررسی‌شده گزارش شدند. این الگو حاکی از آن است که بخش مهمی از پیشگیری از قلدری مجازی به توانایی نوجوان در تفسیر موقعیت (ژانگ[1] و همکاران، ۲۰۲۲؛ ، تشخیص مرز شوخی و آزار (Oonagh et al, 2020; Zhu et al, 2022)، ارزیابی پیامدهای کنش آنلاین و انتخاب پاسخ مسئولانه وابسته‌است. با توجه به اینکه در دوره‌ی نوجوانی بخش‌هایی از مغز که در فرایندهای شناختی مانند کنترل تکانه، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری نقش دارند هنوز به ظرفیت بهینه‌ی خود نرسیده‌اند، نوجوانان در مواجهه با محیط‌های پیچیده و پرفشار، آسیب‌پذیرتر عمل می‌کنند. فضای مجازی با حجم بالای محرک‌ها، سرعت تبادل اطلاعات و فشارهای اجتماعی، بار شناختی قابل توجهی بر نوجوان تحمیل می‌کند و می‌تواند توانایی او را در ارزیابی و انتخاب آگاهانه را تضعیف کند. از این رو، در طراحی مداخلات تربیتی و آموزشی لازم است به مؤلفه‌های شناختی توجه ویژه شود و بسترهایی فراهم آید که نوجوانان بتوانند مهارت‌های شناختی مرتبط با توجه، کنترل تکانه و تصمیم‌گیری را به‌طور هدفمند تمرین و

1. Zhang

تقویت کنند (Oreilly et al, 2023). در این زمینه، استفاده از سناریوهای تعاملی، بازی‌های آموزشی و موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده می‌تواند پلی میان دانش نظری و قضاوت عملی ایجاد کند.

شاخه مهارت‌های رفتاری نشان داد که مراقبت مؤثر از دانش‌آموزان تنها با دانستن و احساس‌کردن محقق نمی‌شود، بلکه نوجوان باید بتواند عمل کند. توانایی مقابله با خطر، کمک‌خواهی (Chillemi et al, 2020; Hogsdal et al, 2023)، گزارش‌دهی، کنترل رفتار و کنش پویای، شاهد مؤلفه‌های رفتاری حاضر در مداخلات مرورشده بودند. اهمیت این مؤلفه‌ها از آن‌رو است که در بسیاری از موارد، نوجوانان قربانی یا شاهد قلدری مجازی، با وجود آگاهی از نامناسب بودن رفتار، فاقد مهارت عملی برای واکنش مناسب‌اند (انذکار و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس یافته‌های این مطالعه تأکید می‌کند که آموزش رفتارهای محافظتی مشخص و تمرین‌پذیر، از جمله آموزش نحوه مستندسازی و گزارش‌دهی ایمن، درخواست کمک و مداخله مسئولانه شاهدان، باید در برنامه‌های مراقبتی ادغام شود.

شاخه سرمایه‌های روان‌شناختی، از منظر پیشگیری و نیز کاهش پیامدهای آسیب‌زا اهمیت ویژه‌ای دارد. خودآگاهی، ذهن‌آگاهی، عزت‌نفس، خودتنظیمی و تاب‌آوری، مؤلفه‌هایی‌اند که نه‌فقط می‌توانند آسیب‌پذیری نوجوانان را در برابر تجربه قربانی‌شدن کاهش دهند، بلکه ظرفیت ترمیم و بازیابی آنان را نیز پس از مواجهه با قلدری مجازی افزایش می‌دهند (Santos et al, 2021; Yazici et al, 2025). این یافته به‌ویژه در پرتو مطالعاتی اهمیت می‌یابد که پیامدهای روان‌شناختی قلدری مجازی را از اضطراب و افسردگی تا افت تحصیلی، خودآسیب‌رسانی و سوءمصرف مواد گزارش کرده‌اند (Giumetti et al, 2026; Hillier et al, 2026). بنابراین، مداخلاتی که علاوه بر کاهش رفتارهای پرخطر، بر ارتقای سرمایه‌های روان‌شناختی نیز تمرکز می‌کنند، در بلندمدت ماندگاری بیشتری دارند.

چه سطوحی از نظام مراقبت در برابر قلدری مجازی در مداخلات فعلی مغفول مانده‌اند؟

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از عدم‌توازن میان سطوح مختلف نظام مراقبت است. مرورهای نظام‌مند بررسی شده، نشان دادند که بخش عمده مداخلات، نوجوان‌محورند و سطوح خانواده، مدرسه و جامعه، سهم کمتری در طراحی و اجرای برنامه‌ها دارند. این الگو اگرچه از منظر اجرایی قابل درک است، زیرا دسترسی به دانش‌آموزان در محیط مدرسه و سنجش تغییرات فردی آسان‌تر است، اما از منظر نظری و عملی محدودکننده به نظر می‌رسد. قلدری مجازی در خلأ رخ نمی‌دهد؛ این پدیده در بستری شکل می‌گیرد که هنجارهای خانواده، اقلیم مدرسه، روابط همسالان، کیفیت نظارت بزرگسالان و حتی قواعد پلتفرم‌های دیجیتال در آن نقش دارند.

در سطح خانواده، با وجود اشاره برخی مرورها به والدین، مداخلات خانواده‌محور هنوز از انسجام و بسامد کافی برخوردار نیستند. این در حالی است که نقش خانواده در شکل‌دهی الگوهای مصرف رسانه‌ای (Patrakov et al. 2024)، شکل‌گیری ارزشهای اجتماعی(Khaeriyah & Natsir, 2025)، تجربه‌های تعامل آنلاین (Johnson & Francis, 2022)، نظارت آنلاین (Martin et al, 2021; Shao et al, 2024)، پیشگیری از درگیرشدن نوجوان در جرائم مجازی (Arato et al, 2021)، تعیین‌کننده است. از منظر کاربردی، یافته‌های حاضر، تاکید دارد که الگوی مطلوب مراقبت خانوادگی در نظارت همدلانه و ارتباط مثبت والد-فرزند نهفته‌است (Liu & Hoi, 2025)؛ به‌نحوی‌که والدین ضمن شناخت فضای دیجیتال و خطرات آن، امکان گفت‌وگوی امن را برای نوجوان فراهم کنند. رویکردهای کنترلی و محدودکننده، هرچند ممکن است، مصرف رسانه را به‌صورت موقت کاهش دهند، اما زمینه را برای مراقبت از نوجوان فراهم نمی‌کند.

در سطح مدرسه نیز به‌نظر می‌رسد که مدارس و به‌طور خاص معلمان صرفاً به‌عنوان مجریان برنامه نقش‌آفرینی می‌کنند. حال آنکه جَو مدرسه(Li et al, 2024)، سازوکارهای گزارش‌دهی محرمانه(Smith, 2019)،

آمادگی کارکنان آموزشی برای پاسخ به بحران (معصومی[1] و همکاران، ۲۰۲۴) و وجود فرهنگ حمایت از (Palomera et al, 2021; Torgal et al, 2021)، همگی در اثربخشی مداخلات نقش تعیین‌کننده دارند. به بیان دیگر، اگر آموزش مهارت‌ها در کلاس درس با سیاست‌های روشن مدرسه و پاسخ‌های منسجم نهاد مدرسه همراه نباشد، احتمال تداوم یا بازتولید رفتارهای آزارگرانه پابرجا خواهد ماند (بایدو[2] و همکاران، ۲۰۲۵). این یافته هم‌سو با رویکردهای چندسطحی پیشگیری، نقش مدرسه را در فرآیند بازداری، تشخیص و حمایت بیش از پیش نشان می‌دهد (Pyzalski et al, 2022; Daliey & Roche, 2025).

سطح جامعه، مغفول‌ترین رکن نظام چندبعدی مراقبت است. در مرورهای بررسی‌شده به سیاست‌گذاری عمومی، نقش رسانه‌ها، مسئولیت پلتفرم‌ها، چهارچوب‌های حقوقی و سازوکارهای کلان حمایت از کودکان و نوجوانان پرداخته نشده‌است. این در حالی است که ویژگی های خاص فضای دیجیتال، از جمله ناشناسی، امکان انتشار سریع محتوا و ماندگاری آثار آزار، ابعادی از مسئله را پدید می‌آورد که فراتر از ظرفیت خانواده و مدرسه است. بنابراین، مراقبت مؤثر از دانش‌آموزان با پیوند میان مداخلات خرد و تنظیمات کلان و از طریق توسعه سیاست‌های حمایتی، تسهیل سازوکارهای گزارش‌دهی در پلتفرم‌ها، آموزش عمومی درباره حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال و همکاری میان نظام آموزشی و نهادهای سیاست‌گذار به‌دست می‌آید.

مسیرهای موجود مراقبت از دانش آموزان در برابر قلدری مجازی کدام است؟

مرور یافته‌های مرورهای نظام‌مند پیشین، نشان داد که مداخلات، از حیث ابزار و رسانه ارائه مداخله از شیوه‌های صرفاً آموزش‌محور به سمت ابزارهای فناوری‌محور حرکت کرده‌است. این تحول، با توجه به دگرگونی زیست‌جهان نوجوانان، از مزایای مهمی مانند جذابیت بیشتر، تعاملی‌بودن، امکان شخصی‌سازی و دسترسی گسترده برخوردار است. اما ، باید توجه داشت که فناوری، خود هدف نیست، بلکه رسانه‌ای برای انتقال مؤثرتر محتوا و تمرین مهارت‌ها است. در نتیجه، اثربخشی مداخلات فناورانه به کیفیت طراحی آموزشی، انطباق با ویژگی‌های تحولی نوجوانان، و تکیه بر پشتوانه نظری معتبر وابسته است.

به‌طور کلی به‌نظر می‌رسد که مؤثرترین مسیر مراقبت از دانش‌آموزان در برابر قلدری مجازی، در طراحی برنامه‌هایی نهفته است که هم‌زمان چندین مؤلفه را برای سطوح مختلف مخاطبان ادغام کند. بر این اساس انتظار می‌رود که مدل‌های مداخله‌ای آینده از رویکردهایی با محدودیت زمان و صرفاً آگاهی‌بخش فاصله بگیرد و به سوی برنامه‌های چندمرحله‌ای، تکرارشونده حرکت کنند و در مدرسه و خانواده نهادینه شود.

نتیجه‌گیری

مراقبت اثربخش از دانش‌آموزان در برابر قلدری مجازی، یک اقدام تک‌بُعدی یا صرفاً منحصر به آموزش مستقیم به نوجوان نیست؛ بلکه پدیده‌ای پیچیده و بوم‌شناختی است که موفقیت آن در گرو «پیوند میان ظرفیت‌های فردی نوجوان و مداخله هماهنگ شبکه حامی(خانواده، مدرسه و جامعه) است. به طورکلی بر اساس یافته‌های حاصل از سطوح مغفول مانده در مداخلات فعلی مراقبت در برابر قلدری مجازی، مراقبت از نوجوانان در برابر قلدری مجازی مستلزم اجرای موارد زیر است:

1. Masoumi
2. Baidoo

۱) عبور از آگاهی‌بخشی صرف به سمت توانمندسازی همه‌جانبه: دانش‌افزایی و سواد آنلاین به‌تنهایی بازدارنده نیستند. پیشگیری واقعی زمانی اتفاق می‌افتد که آموزش با تقویت مهارت‌های هیجانی (همدلی)، شناختی (تفکر نقاد و کنترل تکانه)، رفتاری (مستندسازی و کمک‌خواهی) و سرمایه‌های روان‌شناختی (تاب‌آوری و عزت‌نفس) همراه شود.

۲) ضرورت توازن در سطوح مداخله (بسترسازی محیطی): مداخلات فعلی بیش از حد بر روی خودمولفه‌ها نوجوان تمرکز کرده‌اند، در حالی که برای اثربخشی پایدار، باید نگاه نظام‌مند حاکم شود؛ یعنی والدین ازکنترل گری به سمت نظارت همدلانه حرکت کنند، مدارس اقلیم حامی و سازوکار گزارش‌دهی محرمانه ایجاد کنند و جامعه پلتفرم‌های قوانین حقوقی و ساختارهای کلان حمایتی را توسعه دهند.

۳) تحول در ابزار و زمان مداخلات: مسیرهای موفق آینده باید از برنامه‌های کوتاه‌مدت، تئوریک و سنتی فاصله گرفته و به سمت برنامه‌های تعاملی (فناوری‌محور)، مستمر، تکرارشونده و نهادینه‌شده در اتمسفر خانه و مدرسه حرکت کنند.

بطور کلی باید گفت قلدری مجازی در خلاء رخ نمی‌دهد؛ بنابراین، پاسخ به آن نیز نمی‌تواند فردی باشد. محافظت از دانش‌آموز در فضای دیجیتال، نیازمند یک سپر دفاعی چندلایه است که از مهارت‌های درونی نوجوان آغاز شده و تا هماهنگی کامل خانه، مدرسه و سیاست‌های کلان جامعه امتداد می‌یابد.

محدودیت‌ها

عدم دسترسی به متن کامل برخی از مطالعات و برخی از پایگاه ها از محدودیت های این پژوهش بودند.

پیشنهادات

انجام پژوهش به منظور طراحی مداخلات چند سطحی مبتنی بر بوم مدارس ایران برای مداخله در برابر قلدری مجازی در بین دانش آموزان و بررسی اثربخشی مداخلات طراحی شده بر مبنای نتایج این پژوهش پیشنهاد می شود.

منابع

Antia K, Boucsein J, Deckert A, Dambach P, Račaitė J, Šurkienė G, et al. (2020) Effects of International Labour Migration on the mental health and well-being of left-behind children: a systematic literature review. Int J Environ Res Public Health. 17(12):4335. https://doi.org/10.3390/ijerph17124335

Arató. N, Zsido. A, Rivnyák. A, Peley. B & Labadi. B. (2021). Risk and Protective Factors in Cyberbullying: the Role of Family, Social Support and Emotion Regulation. International Journal of Bullying Prevention. 4. 1-14. 10.1007/s42380-021-00097-4.

Bai, Q., Hao, X., Xia, Y., & Kishimoto, T. (2026). Enhancing psychological resilience in cyberbullying victims through AI-guided cognitive reappraisal. *Internet interventions*, *44*, 100935. https://doi.org/10.1016/j.invent.2026.100935

Baidoo. C, Alvarez. M & Hawkins. S. (2025). The impact of cyberbullying laws on student cyberbullying by sexual minority status. Preventive Medicine Reports. 58. 103221. 10.1016/j.pmedr.2025.103221.

Bezerra, L. L. A. L., Alves, D. L. G., Nunes, B. R., Stelko-Pereira, A. C., Florêncio, R. S., & Gomes, I. L. V. (2023). Anti-Bullying Interventions With an Emphasis on Bystanders: A Scoping Review. *The Journal of school health*, *93*(11), 1036–1044. https://doi.org/10.1111/josh.13349

Bird, K., Simpson, V. L., Mathews, P. D., Swartz, H., Mantey, D. S., & Esquenazi-Karonika, S. (2026). Findings from the 2023 YRBSS: Examining the risk factors of social media use, alcohol use, bullying and adolescent suicide. *Journal of affective disorders*, *400*, 121211. https://doi.org/10.1016/j.jad.2026.121211

Blanca. L, Kessel. R, Kristin, M, Achab. S, Corazza. O, Stein. D, Ekhtari, H, Bowden-Jones. H, Ioannidis. K (2026). Mapping policies related to problematic usage of the internet in seven European countries: Netherlands, Spain, Hungary, Lithuania, Portugal, Estonia and Switzerland. Comprehensive Psychiatry. 148. 152674. 10.1016/j.comppsych.2026.152674.

Bozdag, F., Kackin, O., & Duken, M. E. (2026). The Effect of School-Based Bullying Prevention Program on Adolescents' Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization, Dispositions and Future Expectations: A Randomized Controlled Study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 13591045251396371. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13591045251396371

Cambaz Kurt, Nevin. (2025). Bullying and cyberbullying among adolescents associations with somatic symptoms, psychiatric symptoms, and sleep disturbance (psychosocial effects of bullying in adolescents). Middle East Current Psychiatry. 32. 2-8. 10.1186/s43045-025-00602-1.

Casaña Mohedo, J., Murillo-Llorente, M. T., Perez-Bermejo, M., Legidos-García, M. E., & Martínez-Peris, M. (2026). Study of the Relationship Between Cyberbullying and Mental Health in Adolescents-A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, *13*(3), 367. https://doi.org/10.3390/children13030367

Cebollero-Salinas, A., Hernández, S.O. & Escoriaza, J.C. (2025) Socio-emotional e-competencies, cyberaggression, and cybervictimisation in adolescents: differences according to sex and academic year. J. New Approaches Educ. Res. 14, 5. https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6

Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K., & Ip, P. (2023). Effectiveness of Digital Health Interventions in Reducing Bullying and Cyberbullying: A Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, *24*(3), 1986–2002. https://doi.org/10.1177/15248380221082090

Chen, Q., Lin, W., Wu, Q., & Chan, K. L. (2025). The Effectiveness of Interventions on Bullying and Cyberbullying Bystander: A Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, *26*(5), 938–954. https://doi.org/10.1177/15248380241297362

Chen, R., Ming, D., Hao, X., Hu, Z., Zhao, M., & Fan, C. (2025). Cyber victimization experience, uncertainty stress, and internet self-efficacy as predictors of negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents: a moderated mediation model. *BMC psychology*, *13*(1), 1270. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03597-w

Chicote-Beato, Mercedes & González-Víllora, Sixto & Bodoque-Osma, Ana & Navarro, Raúl. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. Aggression and Violent Behavior. 101938. 10.1016/j.avb.2024.101938.

Chillemi, K., Abbott, J. A. M., Austin, D. W., & Knowles, A. (2020). A pilot study of an online psychoeducational program on cyberbullying that aims to increase confidence and help-seeking behaviors among adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(4), 253-256. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0081

Conway-Moore, K., Blanchard, L., Aguiar, A., O'Mara, J., Vlad, I., Rutter, H., & Knai, C. (2026). Social media, adolescent mental health, and diet: a policy content analysis. BMC public health, 26(1), 1290. https://doi.org/10.1186/s12889-026-26786-7

Crone. E & Konijn. E. (2018). Media Use and Brain Development During Adolescence.. Nature Communications. 9. 10.1038/s41467-018-03126-x.

Dailey, S. F., & Roche, R. R. (2025). The SHIELD Framework: Advancing Strength-Based Resilience Strategies to Combat Bullying and Cyberbullying in Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *22*(1), 66. https://doi.org/10.3390/ijerph22010066

Dailey, S. F., Roche, R. R., & Sharkey, M. C. (2025). Addressing Bullying and Cyberbullying in Public Health: A Systematic Review of Interventions for Healthcare and Public Health Professionals. International journal of environmental research and public health, 22(11), 1682. https://doi.org/10.3390/ijerph22111682

Dailey, S. F., Roche, R. R., & Sharkey, M. C. (2025). Addressing Bullying and Cyberbullying in Public Health: A Systematic Review of Interventions for Healthcare and Public Health Professionals. *International journal of environmental research and public health*, *22*(11), 1682. https://doi.org/10.3390/ijerph22111682

Draganić, M., Grbović, S., & Adžić Zečević, A. (2024). The Incidence and Forms of Cyberbullying and the Connection Between Cyberbullying and Self-Esteem Among High School Students in Montenegro. Sage Open, 14(1).

Eroglu Ada, Figen & Batur, Ebru & Bayrak, Aleyna & Hatipoglu, Ceren & Katal, Ilayda. (2026). How Does Bullying Victimization Predict Dysfunctional Beliefs about Appearance in Adolescents? The Roles of Psychological Distress and Self-Concealment. International Journal of Bullying Prevention. 1-15. 10.1007/s42380-026-00343-7.

Escario, José-Julián & Wilkinson, Anna & Casaló Ariño, Luis & Espejel-Blanco, Joel. (2026). Determinants of Smoking: the Role of Cyberbullying Victimization and Smoking Environments. Journal of Child and Family Studies. 35. 10.1007/s10826-026-03264-7.

Ferraresso, Riccardo & Maher, Cooper & Kim, Chunrye. (2026). Cybervictimization among female Korean adolescents: An online routine activity perspective. International Journal of Law Crime and Justice. 10.1016/j.ijlcj.2026.100851.

Ferreira, J. M. A., Bauerová, R., Taşlıbeyaz, E., Giannouli, V., Koyuncu, M., Agatonović, M., O'Higgins Norman, J., Meehan, A., & Bojić, L. (2026). A systematic review of emerging technologies and their impact on adolescent well-being and religious identity. *Acta psychologica*, *264*, 106601. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106601

Ferreira, Paula & Veiga Simão, Ana Margarida & Paiva, Ana & Martinho, Carlos & Prada, Rui & Ferreira, Aristides & Santos, Francisco. (2021). Exploring Empathy in Cyberbullying with Serious Games. Computers & Education. 166. 104155. 10.1016/j.compedu.2021.104155.

Giumetti, G. W., Sheehan, M. J., Kowalski, R. M., & Feinn, R. S. (2026). Offline, online, and over the line: Shared and unique predictors of victimization from traditional bullying, cyberbullying, and technology-facilitated sexual exploitation among college students. International Journal of Bullying Prevention. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s42380-026-00346-4

Grover S, Raju VV. (2023). Cyberbullying: A narrative review. J Mental Health Hum Behav. 28:17-26.

Hillier, S.; Clough, B.; Alavi, M. (2026) Exploring the Nexus: TikTok cyberbullying, anxiety, depression, life satisfaction, and sex differences among young adults. Technol. Forecast. Soc. Chang. 228. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124665.

Høgsdal, H., Kaiser, S., & Kyrrestad, H. (2023). Adolescents' assessment of two mental health–promoting mobile apps: Results of two user surveys. JMIR Formative Research,7. https://doi.org/10.2196/40773

Iloakasia, A. J, Obumse, N. A. (2026) "Parental Awareness and Response to Cyberbullying: A Qualitative Study of Nigerian Parents," Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling: Vol. 11: No. 1, Article 2.

Jackson, Emma & Lai, Anthony & Luo, Aileen & Martin-Rivera, Daiana & Bussey, Kay. (2025). The 'Good Bystander': Qualitative Exploration of Cyber Bystander Behaviours, Motivations, and Associated Victim Perceptions. International Journal of Bullying Prevention. 1-12. 10.1007/s42380-025-00331-3.

Johnson. N. F., Francis. (2022) Z.Positive family relationships in a digital age: Hearing the voice of young people. Children & Society. 36:933–948. https://doi.org/10.1111/chso.12548

Kamaruddin, I. K., Ma'rof, A. M., Mohd Nazan, A. I. N., & Ab Jalil, H. (2023). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization: An in-depth analysis within the Asia Pacific region. *Frontiers in psychiatry*, *14*, 1014258. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1014258

Kass, Mirelle & Alexander, Lindsay & Connell, Tatum & Hamaneh, Sara & Abdullah, Najuma & Freund, Michelle & Milham, Michael & Nikolaidis, Aki. (2025). Negative online experiences and reporting rates in youth with mental health conditions. 10.1101/2025.06.23.25330123.

Khaeriyah. K & Natsir. N. (2025). The Role Of Family in Shaping Social Values in the Digital Era. JOURNAL OF ADMINISTRATIVE AND SOCIAL SCIENCE. 6. 01-16. 10.55606/jass.v6i2.1844.

Khairi. A, Li. W, & Yeo. S, Tong. Y, Rahman. M & Motevalli. S. (2022). The Importance of Emotional Competence in Preventing Cyberbullying: The Role of Family as Moderator. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 12. 10.6007/IJARBSS/v12-i4/13062.

Kurnaz, M. F. Koçtürk, N. (2025) Addressing cyberbullying in adolescents: A comprehensive meta-analytic evaluation of intervention programs, Aggression and Violent Behavior, 84, 102081 https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102081.

Laura E. Jones. L.E, Nadkarni. R, Krupa. N. (2026) Significant mediation by sadness and self-injury is observed in associations between county-level cyberbullying victimization and youth suicidality in rural New York State, Journal of Affective Disorders, 401, 121270. https://doi.org/10.1016/j.jad.2026.121270.

Li, Nan & Guo, Siying & Park, Hyejoon. (2024). Cyberbullying Among Adolescents in East Asian Societies: Explanations Based on General Strain Theory. International Journal of Bullying Prevention. 7. 445-459. 10.1007/s42380-023-00204-7.

Li, Y., Liu, Y., Knoll, M., & Obsuth, I. (2026). Mechanisms linking cyberbullying victimisation to internalising problems in youth: A systematic review and meta-analytic structural equation modelling. *Clinical psychology review*, *123*, 102672. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102672

li. S, Gong. N, Lin. Y, Huang. F, Zhang. S & Yu, G. (2024). School climate and cyberbullying victimization: A meta-analysis. Children and Youth Services Review. 169. 108064. 10.1016/j.childyouth.2024.108064.

Liu, C., You, L., Li, J., Zhang, M., Li, H., Qian, B., Xie, J., & Li, J. (2025). The effectiveness of longitudinal intervention programs for adolescent cyberbullying and its influencing factors: A three-level meta-analysis. *Journal of affective disorders*, *388*, 119654. https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119654

Liu. S & Hoi. K. (2025). Parenting Style and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Restrictive Parental Internet Intervention as a Moderator in Macau. Future. 3. 20. 10.3390/future3040020.

Manzoor, Z., Sadiq, U., & Baig, K. B. (2026). Cyberbullying and emotional vulnerabilities: role of coping styles. BMC psychology, 14(1), 351. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04021-7

Marín-Balcázar, S & Guachichullca, M (2022). A systematic literature review on bullying and cyberbullying models, programs, and intervention strategies. MASKANA. 13. 21-33. 10.18537/mskn.13.02.03.

Marín-López. I, Zych. I, Ortega-Ruiz. R, Hunter. S & Llorent. V. J. (2019). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. Children and Youth Services Review. 108. 10.1016/j.childyouth.2019.104647.

Martín-Criado. J, M, Casas. J. A, & Ortega-Ruiz. R. (2021). Parental Supervision: Predictive Variables of Positive Involvement in Cyberbullying Prevention. International Journal of Environmental Research and Public Health. 18. 1562. 10.3390/ijerph18041562.

Masoumi. D, Bourbour. M, Edling. S, Gill. Peter & Francia. G. (2024). School Staff Strategies for Identifying, Dealing with and Preventing Cyberbullying Among Swedish Primary School Pupils. Computers in the Schools. 42. 1-22. 10.1080/07380569.2024.2416426.

Mauludi. M & Fasikhah. S. (2024). The mediating role of emotional competence in the association between self-esteem and cyberbullying victimization among adolescents. Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan. 12. 133-139. 10.22219/jipt.v12i2.31039.

Mekonnen, G. T., Lin, L. S. F., Aslett, D., & Allan, D. M. C. (2026). Australia's Social Media Age Restriction: A Comparative Analysis of International Approaches and Bioecological Systems Impacts. *World*, *7*(5), 75. https://doi.org/10.3390/world7050075

Milkovich, L. M., Carlson, J. A., Chertoff, K., & Randell, K. A. (2026). How School-Related Internet Use Shapes Teens' Learning, Communication, Academic Stress, Online Behavior: A Qualitative Study. *Academic pediatrics*, *26*(3), 103210. https://doi.org/10.1016/j.acap.2025.103210

Mischel. J, & Anastasia. K. (2023). What Constitutes Cyberbullying: Perspectives from Middle School Students. Journal of Educational and Developmental Psychology. 13. 53-53. 10.5539/jedp.v13n1p53.

Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, *23*(1), 132–151. https://doi.org/10.1177/1524838020933867

Nugroho, P. S., Samutachak, B., Jirapramukpitak, T., Ghozali, Fauzi, F. A., & Chamratrithirong, A. (2025). The mediating factor of psychological well-being between cyberbullying experience and sedentary behaviour among university students. *Acta psychologica*, *260*, 105616. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105616

Nzeakor. O, Nwoke. C & Okafor. R. (2023). WHY DO CYBERCRIME VICTIMS FAIL TO REPORT THEIR VICTIMIZATION EXPERIENCES TO THE POLICE? A SURVEY OF THE FACTORS OF POOR ATTITUDE TOWARDS REPORTING CYBERCRIME VICTIMIZATION IN NIGERIA. 1.

O'Reilly, M., Levine, D., & Law, E. (2021). Applying a 'digital ethics of care' philosophy to understand adolescents' sense of responsibility on social media. Pastoral Care in Education, 39(2), 91–107. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774635

Odewumi, C., & Jones, L. E. (2026). Associations between suicidality and bullying victimization differ by sex and sexual orientation among U.S. high school students, 2011-2023. *Journal of affective disorders*, *402*, 121402. https://doi.org/10.1016/j.jad.2026.121402

Oonagh. S, Betts, L, Baguley. T, & Binder, J. (2020). "I feel like everyone does it"- Adolescents' perceptions and Awareness of the Association between Humour, Banter, and Cyberbullying. Computers in Human Behavior. 108. 106297. 10.1016/j.chb.2020.106297.

Palomera. R, Fernández-Rouco. N, Briones. E & González-Yubero. S. (2021). Adolescent Bystanders' Responses and the Influence of Social Values on Applying Bullying and Cyberbullying Strategies. Journal of School Violence. 10.1080/15388220.2021.1979017.

Patchin. J. W & Hinduja. S. (2026) Vicarious supervision: Preventing cyberbullying through positive parent-child relationships. Aggression and Violent Behavior, 87, 102-140. https://doi.org/10.1016/j.avb.2026.102140

Patrakov. E, Datti. R & Sirisety. M. (2024). The role of family in shaping adolescents' online behaviour: Risks, supervision, and digital literacy. 10.33910/herzenpsyconf-2024-7-50.

Peebles E. Cyberbullying: Hiding behind the screen. Paediatr Child Health. (2014) Dec;19(10):527-8. doi: 10.1093/pch/19.10.527. PMID: 25587229; PMCID: PMC4276384.

Peng, S.; Guo, Y.; Jiang, G.; Liu, Q.; Lu, C.; Wang, W.; Guo, L. (2026) A network analysis of depressive symptoms, problematic internet use, and social support in relation to suicidal behaviors among Chinese adolescents. Comput. Hum. Behav. Rep. 22, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101031.

Popović, Stjepka & Vejmelka, Lucija, 2026. "Cyberbullying of children and youth in Croatia: A systematic review of studies with narrative synthesis," Children and Youth Services Review, Elsevier, vol. 185(C)

Potard, C., Combes, C., Kubiszewski, V., Pochon, R., Henry, A., & Roy, A. (2021). Adolescent School Bullying and Life Skills: A Systematic Review of the Recent Literature. *Violence and victims*, *36*(5), 604–637. https://doi.org/10.1891/VV-D-19-00023

Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., & Barlińska, J. (2022). Cyberbullying Characteristics and Prevention-What Can We Learn from Narratives Provided by Adolescents and Their Teachers?. International journal of environmental research and public health, 19(18), 11589. https://doi.org/10.3390/ijerph191811589

Qianru Liang & Sisi Tao & Qianqian Pan & Min Lan & Zemin Guo & Wenhui Li & Yimeng Li & Cheng Yong Tan & Nancy Law, 2026. "Mitigating cyberbullying's impact on children's well-being: The roles of digital literacy and cognitive emotion regulation," Humanities and Social Sciences Communications, Palgrave Macmillan, vol. 13(1), pages 1-13, December.

Ray. G, McDermott. C.M, Nicho. M. (2024) Cyberbullying on Social Media: Definitions, Prevalence, and Impact Challenges, Journal of Cybersecurity, 10(1) 026, https://doi.org/10.1093/cybsec/tyae026

Richardson, M. K., Agbonlahor, O., Hart, J. L., Diaby, M., & Mattingly, D. T. (2026). Adolescent cyberbullying and polysubstance use: unpacking sex differences. Scientific reports, 16(1), 2204. https://doi.org/10.1038/s41598-025-24108-2

Rusillo-Magdaleno, A., Moral-García, J. E., Brandão-Loureiro, V., & Martínez-López, E. J. (2024). Influence and Relationship of Physical Activity before, during and after the School Day on Bullying and Cyberbullying in Young People: A Systematic Review. *Education Sciences*, *14*(10), 1094. https://doi.org/10.3390/educsci14101094

Saladino. V, Eleuteri. S, Verrastro. V & Petruccelli. F (2020) Perception of Cyberbullying in Adolescence: A Brief Evaluation Among Italian Students. Front. Psychol. 11:607225. doi: 10.3389/fpsyg.2020.607225

Salem, A.A.M.S, Al-Huwailah, A.H.; Abdelsattar, M.; Al-Hamdan, N.A.H.; Derar, E.; Alazmi, S.; Abu Al-Diyar, M.; Griffiths, M.D. (2023). Empathic Skills Training As a Means of Reducing Cyberbullying among Adolescents: An Empirical Evaluation. Int. J. Environ. Res. Public Health, 20, 1846. https://doi.org/10.3390/ ijerph20031846

Santos. D, Mateos-Pérez. E, Cantero. M & Gámez-Guadix. M. (2021). Cyberbullying in Adolescents: Resilience as a Protective Factor of Mental Health Outcomes. Cyberpsychology, behavior and social networking, 24(6), 414–420. https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0337

Serritella, E., Guazzini, A., & Menesini, E. (2025). Countering bullying and cyberbullying using technology-based solutions: A systematic review. Aggression and Violent Behavior, 85, 1–31. https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102102

Shao. I. Y, Al-Shoaibi. A. A. A, Testa. A, Ganson. K. T, Baker. F. C & Nagata, J. M. (2024). The Association between Family Environment and Subsequent Risk of Cyberbullying Victimization in Adolescents. Academic pediatrics, 24(6), 957–962. https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.019

Shen, C., Girela-Serrano, B. M., Di Simplicio, M., Spiers, A., Dumontheil, I., Thomas, M. S. C., Röösli, M., Elliott, P., Smith, R. B., & Toledano, M. B. (2026). Social networking site use, depressive and anxiety symptoms in adolescents: evidence from a longitudinal cohort study (SCAMP). *BMC medicine*, *24*(1), 139. https://doi.org/10.1186/s12916-026-04667-5

Shi, Y., Lau, Y., Chan, H. H. H., Choi, J. K. K., Calvo-Morata, A., & Wong, S. H. (2025). School-Based Intervention on Cyberbullying-Related Outcomes and Psycho-Social Well-Being in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, 15248380251375480. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/15248380251375480

Shuhui, X., Yu, Z., Chunjing, S., & Zhiqiang, W. (2025). From victim to bully: unpacking moral disengagement and the buffering effect of legal cognition. BMC public health, 25(1), 4015. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25364-7

Smith. E. R. (2019) "Fighting Cyberbullying with Technology: Anonymous Reporting Access Impact on Student Perceptions of School Climate". ETD Collection for Fordham University. AAI13880100.

Tao. Si, Reichert. F & Law. N. (2026). Longitudinal bidirectional relations between digital literacy and cyberbullying experiences in adolescence. Humanities and Social Sciences Communications. 13. 10.1057/s41599-026-06788-x.

Theriault-Couture, Frederic & Blangis, Flora & Dooley, Niamh & Fisher, Helen & Matthews, Timothy & Odgers, Candice & Arseneault, Louise. (2025). Cybervictimisation and mental health conditions in young people: findings from a nationally representative longitudinal cohort. The Lancet Child & Adolescent Health. 10.1016/S2352-4642(25)00311-6.

Tokgöz, E. Ö., Kocatürk, M., & Serin, H. (2026). Constructing the cyberbullying coping scale for adolescents and young adults: psychometric properties and well-being correlates. BMC psychology, 14(1), 447. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04212-2

Torgal. C, Espelage. D, Polanin. J, Ingram. K, Robinson. L, El Sheikh. A & Valido Delgado, A. (2021). A Meta-Analysis of School-Based Cyberbullying Prevention Programs' Impact on Cyber-Bystander Behavior. School Psychology Review. 52. 1-15. 10.1080/2372966X.2021.1913037.

Torun, G., Akgenç, F., & Can Öz, Y. (2026). The mediating effect of cyber victimization and cyberbullying on the relationship between social media addiction and emotional and psychological well-being in adolescents. *BMC psychology*, *14*(1), 355. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04148-7

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and Educational Strategies for Cyberbullying Prevention: A Systematic Review. International journal of environmental research and public health, 19(16), 10452. https://doi.org/10.3390/ijerph191610452

van de Groep S, van de Groep IH, Crone E. (2023). Online Prosocial Behaviors in Adolescence and Young Adulthood: Differential Age and Gender patterns for Online Emotional Support and Online Activism. PsyArXiv. DOI: 10.31234/osf.io/2qge7.

Vizcaíno-Cuenca, Rocío & Carretero-Dios, Hugo & Romero-Sánchez, Mónica. (2025). “It’s not violence, it’s an exaggerated complaint”: The Role of (Cyber)Rape Culture and Objectification Theory in the Understanding the Emotional Impact in Women That Have Experienced Cyber-Sexual Violence. 10.31234/osf.io/8jwv9_v1.

Vo, De & Nguyen, Pham Ngoc Thien & Huynh, Viet & Nguyen, Giang. (2026). Cyberbullying among high school students: digital literacy as a protective factor?. Social Psychology of Education. 29. 10.1007/s11218-026-10174-5.

Waite. E, Guest. E & Slater. A. (2025). To Scroll or Not to Scroll? Exploring the Social Media Experiences of Young People with Visible Differences Using Photo-Elicitation Interviews. 10.2139/ssrn.5358826.

Wang, L., & Jiang, S. (2023). Effectiveness of Parent-Related Interventions on Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, *24*(5), 3678–3696. https://doi.org/10.1177/15248380221137065

Wang, T., Jiang, L., & Yang, C. (2026). The association between perceived discrimination and Chinese adolescent loneliness: the roles of school bullying, suicide self-injury ideation, and teacher-student relationship. *BMC public health*, *26*(1), 1090. https://doi.org/10.1186/s12889-025-26121-6

Wang. Y, Hu. H, Lin. Y, Liu. Q. (2026) Why violence evolves? Longitudinal contributions of perceived interparental conflict to adolescent cyberbullying perpetration: The mediating role of psychological entitlement. Journal of Applied Developmental Psychology. 104, 101949. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2026.101949.

Yang, D., Peng, P., Tao, L., & Zhang, J. (2026). The relationship between adolescent bullying victimization, self-control and cyberbullying: a cross-lagged panel model. BMC psychology, 14(1), 277. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04062-y

Yang, X., & Yang, Y. (2026). Adolescent Polysubstance Use: The Intersection of Social Media Use Frequency and Cyberbullying. *Substance use & misuse*, 1–8. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/10826084.2026.2613717

Yazıcı-Kabadayı, S., Mercan, O. & Öztemel, K. (2025) Cyberbullying roles and psychosocial dynamics: a latent profile analysis of loneliness, resilience, and self-regulation in adolescents. BMC Public Health 25, 1480. https://doi.org/10.1186/s12889-025-22745-w

Zhang, L.; Zhang, B.; Shang, J. (2026) A systematic review and meta-analysis of educational games for the intervention of school bullying. ActaPsychol. 266,106963. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106963.

Zhang, Xintong & Li, Xiang. (2026). The Hidden Cost of Digital Aggression: How Engaging in Cyberbullying Facilitates Moral Disengagement Among Children Through Changes in Normative Beliefs About Aggression. Computers in Human Behavior. 182. 109022. 10.1016/j.chb.2026.109022.

Zhang. W, Huang. S, Lam. L, Evans. R & Zhu. C (2022) Cyberbullying definitions and measurements in children and adolescents: Summarizing 20 years of global efforts. Front. Public Health 10:1000504. doi: 10.3389/fpubh.2022.1000504.

Zhu. H, Ou. Y & Zhu. Z (2022) Aggressive humor style and cyberbullying perpetration: Normative tolerance and moral disengagement perspective. Front. Psychol. 13:1095318. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1095318

Ziegel, L., Sjöland, C. F., Zuo, X., Fine, S. L., & Ekström, A. M. (2025). Adolescent Mental Health and Digital Communication: Perspectives From 11 Countries. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, *77*(3), 405–412. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.02.037.