

بررسی نقش ناگویی هیجانی در جهت گیری هدف دانش آموزان متوسطه اول با نشانگان ناگویی هیجانی

محسن عارفیان^۱

^۱ استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه جهرم (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش بینی شیوه های جهت گیری هدف پیشرفت بر اساس ناگویی هیجانی در دانش آموزان متوسطه اول بود. بدین منظور از میان دانش آموز متوسط اول شهرستان کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ به شیوه هدفمند، ۱۵۰ نفر (۷۱ پسر، ۷۹ دختر) انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور جمع آوری اطلاعات از دو پرسشنامه ناگویی هیجانی و جهت گیری هدف استفاده و نتایج از طریق آزمون همبستگی و رگرسیون گام به گام مورد بررسی قرار گرفت. یافته ها حاکی از وجود همبستگی منفی و معنی دار میان علائم ناگویی هیجانی با جهت گیری هدف تبحری-گرایش و تبحری-اجتناب و همبستگی مثبت و معنی دار با جهت گیری هدف عملکردی-گرایش و عملکردی-اجتناب بود. همچنین نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که ۰/۱۲ از علائم ناگویی هیجانی و ۰/۸ از علائم تفکر عینی توسط جهت-گیری هدف عملکردی-اجتناب و ۰/۷ از رگرسیون دشواری شناسایی احساس و ۰/۷ از دشواری بیان احساس توسط جهت گیری هدف تبحری-اجتناب پیش بینی شده است. بر اساس نتایج این پژوهش، شناسایی علائم ناگویی هیجانی و درمان آن می تواند با بهبود ناکارآمدی های تحصیلی حاصل از جهت گیری های سطحی تحصیلی همراه باشد.

واژه های کلیدی: ناگویی هیجانی، جهت گیری هدف، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان متوسطه

۱. مقدمه

ناگویی هیجانی^۱ برای اولین بار در سال ۱۹۷۳ توسط سیفنوس^۲ به منظور توصیف برخی از ویژگی های بالینی مشاهده شده در میان بیماران مبتلا به اختلال های جسمی و روانی که دچار مشکلاتی در رواندرمانی مبتنی بر بینش گرا بوده اند، استفاده شد. ناگویی هیجانی به عنوان مجموعه ای از ناکارآمدی های شناختی که شامل دشواری در شناسایی و بیان احساسات، تفکر عینی^۳ و ظرفیت تخیلی^۴ است، توصیف می شود. بنابراین افراد با علائم ناگویی هیجانی نقصان هایی در آگاهی و ارتباطات احساسی تجربه کرده و آگاهی محدودی نسبت به احساس ها و انگیزه های خود نشان می دهند (نئومن، زوپان، مالس^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). این افراد در بازشناسی، آشکارسازی، پردازش و نظم دهی هیجان ها با دشواری هایی مواجه بوده و در تمایز احساسات درونی از احساسات بدنی^۶ مشکل دارند (سوارت، کورتکاس و آلمن^۷، ۲۰۰۹).

دوبی، پاندی و میشر^۸ (۲۰۱۰) در مطالعه ای دریافتند که علائم شدیدتر ناگویی هیجانی با میزان بیشتری از رفتارهای ناسالم از جمله: اختلال های خوردن، سوء مصرف مواد و دارو، وابستگی به الکل و قمار بازی همراه است. همچنین کوالیتی، تیلور مک-بریج^۹ و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که سطوح بالاتر و شدیدتر ناگویی هیجانی با احتمال بیشتر ابتلا به اختلال های روانی و روان پریشی همراه است. از آنجا که علائم ناگویی هیجانی با دشواری در شناسایی احساس ها، انگیزه و اهداف همراه بوده است، پژوهش های مختلفی به بررسی این علائم در سنین نوجوانی پرداخته و نشان داده اند که جنبه های مختلف ناگویی هیجانی مثل دشواری در شناسایی و پردازش احساس ها، ظرفیت تخیلی محدود و انگیزه و اهداف گنگ و مبهم در جنبه های مختلف زندگی نوجوانان خصوصا پیشرفت تحصیلی آن ها بروز پیدا می کند (نئومن، زوپان، مالس و همکاران، ۲۰۱۴).

انگیزه های پیشرفت یکی از مولفه های اساسی پیش بینی پیشرفت تحصیلی (دهقانی و زارع پور، ۱۳۹۵)، یادگیری (جعفری و زوار، ۱۳۹۵) و خلاقیت (باب الاسلام و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۲) است. بدین معنا که هرچقدر دانش آموزان به واسطه انگیزه های درونی و با هدف یادگیری مطالب درسی به تحصیل بپردازند، از یادگیری عمیق تر و پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار هستند در حالی که چنانچه هدف دانش آموزان انگیزه های بیرونی باشد، از یادگیری سطحی تر و پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردار هستند.

یکی از نظریه های مطرح که به بررسی اهداف و انگیزه های پیشرفت پرداخته است، نظریه جهت گیری هدف پیشرفت^{۱۰} است (ایمز، ۱۹۹۲؛ البوت و هاراکوئیکز، ۱۹۹۶). جهت گیری هدف به عنوان دلایل و مقاصد فراگیران برای درگیری در تکالیف تحصیلی و استانداردهایی که افراد برای قضاوت یا ارزیابی عملکردشان استفاده می کنند، در نظر گرفته می شود (لا و نی، ۲۰۰۸). فرضیه این نظریه آن است که افراد در فعالیت های گوناگون درگیر می شوند تا هدف های متفاوتی را برآورده سازند، برخی افراد به منظور رشد توانایی، درک و فهم و پیشرفت و برخی دیگر به منظور نشان دادن توانایی خود به دیگران به تلاش می پردازند که گروه اول را جهت گیری مبتنی بر تکلیف یا تبحری (درونی) و گروه دوم را جهت گیری مبتنی بر توانایی

^۱alexithymia^۲Sifneos^۳oriented thinking^۴imaginative capacity^۵Neumann, Zupan & Malec^۶bodily sensations^۷Swart, Kortekaas & Aleman^۸Dubey, Pandey & Mishra^۹Quilty, Taylor & McBride^{۱۰}Achievement Goal Framework^{۱۱}Ames^{۱۲}Elliot & Harackiewicz^{۱۳}Lau & Nie^{۱۴}Task or mastery orientation

یا عملکردی (بیرونی) نامیده می شود (الیوت و مک گریگر،^۲ ۲۰۰۱). الیوت و مولر^۳ (۲۰۰۳) هر کدام از جهت گیری های هدف تبحری و عملکردی را به دو نوع تقسیم کردند که نهایتاً چهار نوع جهت گیری هدف تبحری-گرایش^۴، تبحری-اجتناب^۵، عملکردی-گرایش و عملکردی-اجتناب ایجاد شد.

جهت گیری هدف تبحری-گرایش به انتخاب تکالیف بر اساس علایق، به کارگیری راهبردهای پردازش شناختی و فراشناختی جهت حل تکالیف و مقاومت بیشتر در برابر مشکلات و تلاش برای کسب مهارت اشاره دارد (بردار، ریجاوک و لونکاریس^۶، ۲۰۰۶). درحالی که جهت گیری هدف تبحری-اجتناب افراد تلاش می کنند تا از خطا دوری کرده و به خود ثابت کنند که ناتوان و ناشایست نیستند، به عبارت دیگر ترس از شکست است که به این افراد انگیزه می دهد (سلار، استولماچر، یانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۰). در جهت گیری عملکردی-گرایش تلاش فرد کسب برتری نسبت به دیگران و ارزیابی خود با دیگران بوده و به همین دلیل این افراد اهدافی ساده تر انتخاب می کنند (کرید، تیلوری، بایس^۸ و همکاران، ۲۰۱۱)، در جهت گیری عملکردی-اجتناب، اجتناب از ناتوانی در برابر دیگران محور انگیزه تلاش فرد بوده که به همین دلیل این افراد اهداف ساده تر انتخاب می کنند (سلار، استولماچر، یانگ و همکاران، ۲۰۱۰).

جهت گیری تبحری یا درونی بیشتر با پاسخ ها و رفتارهای سازشی همراه بوده و افراد تلاش و پشتکار بیشتری برای حل مسئله از خود نشان می دهند (بارون، ایوانز، بارانیک^۹ و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات نشان داده است که جهت گیری تبحری با سازگاری، خودکارایی تحصیلی، تلاش برای موفقیت، انتخاب تکالیف مشکل، پشتکار در مواجهه با مشکلات، علاقه درونی در یادگیری، استراتژی های پردازش عمیق و خود تنظیمی ارتباط دارد (آلبالی^{۱۰}، ۲۰۰۳). درحالی که در جهت گیری عملکردی یا بیرونی افراد تلاش می کنند خود را با هوش جلوه دهند نه بی کفایت و نالایق. این جهت گیری اغلب به افزایش اضطراب منجر می شود و هنگامی که دانش آموزان با موقعیت های مشکل مواجه شوند تلاش و پشتکار کمتری از خود نشان می دهند (موریس و کاوسانو^{۱۱}، ۲۰۰۳).

صفرزاده و مرعشیان (۱۳۹۵) نشان دادند که میان جهت گیری هدف (تبحری، عملکردی و عملکردگرایز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه معنی داری وجود دارد، بدین صورت که جهت گیری تبحری از نوع گرایش با سطوح عالی تر فراشناخت و بهزیستی و خودکارآمدی بیشتر همراه است. محمودیان، صفریان، واعظ و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش مشابهی رابطه معنی دار رضایت از زندگی با جهت گیری هدف تبحری را نشان دادند. کهولت و جوکار (۱۳۹۱) در مطالعه خود نشان دادند که جهت گیری هدف پیش بینی کننده نیرومندی برای احساس شادی است.

در پژوهش دیگری نیکدل، کدیور، ولی اله و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که جهت گیری هدف تبحری با راهبردهای شناختی و فراشناختی و جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی با ادراک هیجان های منفی همراه است. اگرچه پیشینه پژوهشی با بررسی انگیزه پیشرفت در دانش آموزان با علائم ناگویی هیجانی یافت نشد اما پژوهش های نزدیک به این موضوع نشان داده اند که

^۱Ability or performance orientation

^۲Mcgregor

^۳Moller

^۴Mastery- Approach goal orientations

^۵Mastery- Avoidance goal orientations

^۶Performance- Approach goal orientations

^۷Performance- Avoidance goal orientations

^۸Brdar, Rijavec & Loncaric

^۹Cellar, Stuhlmacher & Young

^{۱۰}Creed, Tilbury & Buys

^{۱۱}Barron, Evans & Baranik

^{۱۲}Albaili

^{۱۳}Morris & Kavussanu

ناگویی هیجانی با جهت گیری حل مسئله و دستیابی به اهداف رابطه منفی دارد (کریستوفر و مک مورن، ۲۰۰۹). در پژوهش دیگری که به منظور بررسی راهبردهای خودتنظیمی و جهت گیری هدف انجام شده بود، نشان داده شد که دانش آموزانی که توانایی شناسایی و تنظیم هیجان های خود را دارند، از اختلال های یادگیری کمتری برخوردار بوده و انگیزه های پیشرفت تبحری بیشتری دارند (سرباز، ابوالقاسمی و رستم، ۱۳۹۳).

با توجه به پیشینه پژوهشی و مطالب گفته شده این سوال مطرح می شود که افرادی که در شناسایی، پردازش و بیان احساس های خود دچار مشکل بوده و از تفکرات عینی بیشتری دارند و به عبارتی از ناگویی هیجانی رنج می برند، با چه انگیزه و هدفی به تلاش و مواجه با چالش های تحصیلی پیش رو می پردازند. به عبارت دیگر پرسش محوری پژوهش حاضر این است که آیا ناگویی هیجانی و هر کدام از مولفه های آن، بر اساس الگوهای چهارگانه جهت گیری هدف قابل پیش بینی است؟ به عبارت دیگر دانش آموزان با علائم ناگویی هیجانی از کدام جهت گیری هدف بیشتر استفاده می کنند؟

۲. روش

از آنجا که هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه جهت گیری هدف با نارسایی هیجانی در دانش آموزان دوره متوسطه بود، بنابراین در پژوهش حاضر طرح همبستگی به کار گرفته شده است. بدین صورت که مولفه جهت گیری هدف به عنوان متغیر پیش بین و مولفه نارسایی هیجانی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول منطقه ۲ شهرستان کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ بود که از آن بین به شیوه هدفمند، گروه نمونه انتخاب شد. بدین صورت که در گام نخست و به منظور شناسایی دانش آموزان با علائم ناگویی هیجانی، به ۳۰۰ نفر از دانش آموزان پرسش نامه ناگویی هیجانی ارائه گردید و از آن بین ۱۶۳ نفر دارای علائم ناگویی هیجانی شناسایی شد. در گام بعد تمام این افراد به عنوان گروه نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. از آنجایی که ۱۳ پرسشنامه غیرقابل بررسی بود، ۱۵۰ مورد به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند که شامل ۷۱ پسر و ۷۹ دختر با میانگین سنی ۱۴/۶۸ سال بود.

۳. ابزار

مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو: این آزمون شامل ۲۰ ماده و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات (شامل ۷ گویه)، دشواری در توصیف احساسات (۵ گویه) و تفکر عینی (۸ گویه) است که در مقیاس پنج درجه ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا نمره ۵ (کاملاً موافق) به شیوه فردی یا گروهی اجرا شده و به ارزیابی ناگویی هیجانی می پردازد (تیلور، بگی و پارکر، ۱۹۹۷). ویژگی های روانسنجی این مقیاس در پژوهش های متعدد بررسی و تایید شده است (تیلور، پارکر، باگی و همکاران، ۱۹۹۲). در نسخه فارسی مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو، بشارت (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای نارسایی کلی ۰/۸۵، دشواری در شناسایی احساسات ۰/۸۲، دشواری در توصیف احساسات ۰/۷۵ و تفکر عینی ۰/۷۲ و اعتبار کل مقیاس به روش دونیمه کردن و بازآزمایی ۰/۷۴ و ۰/۷۲ و ضریب اعتبار مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است.

پرسشنامه جهت گیری هدف پیشرفت: مقیاس ۲ در ۲ جهت گیری هدف توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) در قالب ۱۲ گویه و به منظور سنجش ۴ شیوه جهت گیری تبحر-گرایش، تبحر-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب تنظیم شده است که هر شیوه، ۳ گویه را به خود اختصاص داده است. شیوه نمره گذاری در این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه ای بوده که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً در مورد من صدق می کند) تشکیل شده است. در مطالعه اولیه، الیوت و مک-گرگور (۲۰۰۱) پایایی این مقیاس را به روش تحلیل عامل تاییدی مورد ارزیابی قرار داده و برازش مطلوبی گزارش کردند. در

^۱Christopher & McMurran

^۲Persian Version of Toronto Alexithymia Scale

^۳Taylor, Bagby & parker

^۴Achievement goal inventory

ایران نیز خرمایی و خیر (۱۳۸۶) به روش تحلیل عامل اکتشافی به نتایج مشابهی با چهارعامل اصلی این مقیاس رسیدند، همچنین ضرایب پایایی ۴ عامل اصلی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۶۶ بدست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ بدست آمد. در پژوهش دیگر دفترچی و شیخ الاسلامی (۱۳۹۲) پایایی آن را به روش بازآزمایی مورد بررسی قرار داده و نشان دادند که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

۴. یافته ها

به منظور بررسی سوال پژوهشی مبنی بر پیش بینی ناگویی هیجانی و مولفه های آن بر اساس جهت گیری هدف در دانش آموزان دارای علائم ناگویی هیجانی، از روش رگرسیون استفاده شد. در جدول ۱ خلاصه ای از نتایج توصیفی گزارش شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرها و زیرمقیاس های هر متغیر

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
۱۵۰	۸۸/۳۴	۵/۰۴	۷۲	۹۸
۱۵۰	۳۰/۷۱	۲/۴۷	۲۳	۳۵
۱۵۰	۲۲/۱۱	۱/۸۸	۱۶	۲۵
۱۵۰	۳۵/۵۱	۲/۴۹	۲۶	۴۰
۱۵۰	۲۰/۷۶	۴/۵۶	۱۲	۳۲
۱۵۰	۵/۴۱	۱/۶۱	۳	۱۱
۱۵۰	۴/۹۸	۱/۵	۳	۹
۱۵۰	۴/۸۳	۱/۳۸	۳	۱۰
۱۵۰	۵/۵۴	۱/۷۷	۳	۹

به منظور بررسی رابطه ناگویی هیجانی با جهت گیری هدف و زیرمقیاس های هر کدام از این دو مولفه از روش همبستگی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۲- ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش و زیرمقیاس های آن

ناگویی هیجانی	دشواری شناسایی احساس	دشواری بیان احساس	تفکر عینی	جهت گیری هدف	تبحر- گرایش	تبحر- اجتناب	عملکرد - گرایش	عملکرد - اجتناب
۱								
۲	۰/۷۶**	۱						
۳	۰/۶۹**	۰/۳۵**	۱					
۴	۰/۷۴**	۰/۳**	۰/۳**	۱				
۵	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۱			
۶	۰/۲۵**	۰/۲**	۰/۱۵**	۰/۲**	۰/۷۵**	۱		
۷	۰/۳**	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۲**	۰/۷۶**	۰/۴**	۱	
۸	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۵۹**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۱
۹	۰/۳۸**	۰/۱۸*	۰/۱۹*	۰/۲۵**	۰/۷۸**	۰/۴۵**	۰/۵**	۰/۲۱**

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، میان مولفه ناگویی هیجانی با جهت گیری همبستگی وجود دارد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. از میان مولفه های جهت گیری هدف، تبحر-اجتناب در سطح ۰/۰۱ بیشترین رابطه با ناگویی هیجانی نشان داده است. از میان زیرمقیاس های ناگویی هیجانی، دشواری در شناسایی احساس، دشواری در بیان احساس و تفکر عینی به ترتیب نیرومندترین ارتباط را با جهت گیری هدف تبحر-اجتناب، تبحر-اجتناب و عملکرد-اجتناب نشان داد که همگی در جهت منفی و در سطح ۰/۰۱ معنی دار بود.

به منظور بررسی ضرایب پیش بینی ناگویی هیجانی و سه مولفه اساسی آن یعنی دشواری در شناسایی احساس، دشواری در بیان احساس و تفکر عینی، هر کدام از این مولفه ها به صورت جداگانه به عنوان مولفه ملاک و مولفه های جهت گیری هدف به عنوان پیش بین وارد معادله رگرسیون به شیوه گام به گام شدند که در جدول ۳ موارد معنی دار گزارش شده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون بر اساس جهت گیری هدف و زیرمقیاس های آن به تفکیک متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	Beta	t	sig	R	R ²
ناگویی هیجانی	عملکردی-اجتناب	۰/۳	۳/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۱۲

دشواری شناسایی احساس	تبحری-اجتناب	۰/۲۱	-۲/۶۹	۰/۰۰۸	۰/۲۱	۰/۰۷
دشواری بیان احساس	تبحری-اجتناب	۰/۲۷	-۳/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۰۷
تفکر عینی	عملکردی-اجتناب	۰/۲۵	۳/۱۵	۰/۰۰۲	۰/۲۸	۰/۰۸

بر اساس نتایج جدول ۳، در پیش‌بینی ناگویی هیجانی و هر کدام از مولفه‌های آن بر اساس جهت‌گیری هدف، در هر مرحله تنها یک زیرمقیاس از جهت‌گیری هدف به صورت معنی‌داری قادر به پیش‌بینی شده است که تبحر اجتناب توانایی پیش‌بینی ۹، ۴ و ۷ درصد از واریانس ناگویی هیجانی، دشواری در شناسایی و بیان احساس و عملکردی-اجتناب توانایی پیش‌بینی ۶ درصد از واریانس تفکر عینی را در جهت معکوس دارد. بنابراین هرچقدر فرد علائم بیشتری از ناگویی هیجانی، دشواری در شناسایی و بیان احساس را داشته باشد، جهت‌گیری هدف او بر مبنای تبحر-اجتناب و هرچه تفکر علائم تفکر عینی بیشتری داشته باشد، جهت‌گیری هدف او بر مبنای عملکردی-اجتناب خواهد بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتناب مقدار معنی‌داری از واریانس علائم ناگویی هیجانی و زیرمقیاس تفکر عینی در دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین جهت‌گیری هدف تبحری-اجتناب تنها مولفه معنی‌دار در پیش‌بینی دو مولفه دیگر ناگویی هیجانی یعنی دشواری در شناسایی احساس و دشواری در بیان احساس بود، با توجه به ضرایب بتا انتظار می‌رود که هرچقدر علائم ناگویی هیجانی و تفکر عینی افزایش یابد، دانش‌آموزان از جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتناب بیشتر و هرچقدر شدت علائم دشواری در شناسایی و بیان احساس افزایش یابد، شیوه‌های جهت‌گیری هدف تبحری-اجتناب در دانش‌آموزان کمتر دیده شود.

این یافته با یافته‌های مطالعات قبلی (به عنوان نمونه: سرباز، ابوالقاسمی و رستم، ۱۳۹۳؛ صفرزاده و مرعشیان، ۱۳۹۵؛ واعظ و همکاران، ۱۳۹۴؛ کریستوفر و مک‌مورن، ۲۰۰۹ و بارون، ایوانز، بارانیک و همکاران، ۲۰۰۶) همسو است. نتایج پژوهش حاضر با مطالعه (نئون، زوپان، مالس و همکاران، ۲۰۱۴) و (دهقانی و زارع‌پور، ۱۳۹۵) در یک جهت قرار دارد که نشان دادند انگیزه-های پیشرفت اجتنابی و عملکردی با پیشرفت تحصیلی کمتر همراه بوده و افراد با علائم ناگویی هیجانی با پیشرفت تحصیلی کمتر مواجه هستند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان با علائم ناگویی هیجانی، جهت‌گیری هدف اجتنابی است. به عبارت دیگر آن چیزی که موجب مواجهه و تلاش برای فائق آمدن در برابر چالش‌ها و مشکلات پیش رو در این دانش‌آموزان می‌شود، انگیزه اجتناب از ناتوان، نالایق و ناشایست بودن در مقایسه با دیگران است. مواجهه با تکالیف برای کسب مهارت و یا علائق شخصی و ارزیابی خود با دیگران و کسب برتری نسبت به دیگران که به ترتیب مشخصه جهت‌گیری هدف گرایش تبحری و عملکردی است، در این دانش‌آموزان به میزان بسیار کمتری نسبت به جهت‌گیری هدف اجتنابی مشاهده شد. در تبیین این یافته باید به نقیصه‌های شناختی تحمیل شده به واسطه ناگویی هیجانی در دانش‌آموزان اشاره کرد. ناتوانی این افراد در شناسایی و پردازش هیجان‌ها تا حدی است که قابلیت شناسایی هیجان‌های خود و دیگران و واکنش مناسب به آن را ندارند (تیلور، ۲۰۰۰). ناتوانی در شناسایی احساس‌ها و هیجان‌ها ایجاد زمینه رقابت با دیگران و نشان دادن خود به عنوان فردی برتر از دیگران را با مشکل همراه می‌سازد. به عبارت دیگر، تنها زمانی فرد به جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایش دست می‌یابد که هیجان‌های مثل احساس برتری یا کهنتری نسبت به دیگران را شناسایی و پردازش کند.

از طرف دیگر، تاباچینگ، میلر و ریلیا (۲۰۰۸) بر آن باور هستند که ایجاد و گسترش جهت گیری هدف تبحری-گرایش نیازمند شرایط خاص تحصیلی است. سه شاخص اساسی که موجب تسهیل این شرایط می شود عبارت است از: میزان ادراک دانش آموز از معنی داری، مرتبط بودن و جالب بودن مطالب درسی، میزان حمایت ادراک شده از معلم و نهایتاً میزان روشن بودن ارزشیابی معلم و تمرکز او بر یادگیری دانش آموزان دانسته است. به نظر می رسد این مفاهیم با علائم ناگویی هیجانی در تضاد قرار دارد. بدین صورت که ناتوانی در شناسایی احساس ها و بیان آن و همچنین تفکر عینی که از مشخصه های ناگویی هیجانی است، مانع حداقل دو مورد از سه مورد اساسی تاباچینگ، میلر و ریلیا (۲۰۰۸) در تحقق جهت گیری هدف تبحری است. چرا که درک معنی داری و جالب بودن مطالب و ادراک حمایت گری معلم در افراد با علائم ناگویی هیجانی با مشکل همراه خواهد بود.

جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی که بیشترین ارتباط با ناگویی هیجانی و مولفه تفکر عینی نشان داد، به شیوه ها و انگیزه-هایی از پیشرفت اشاره دارد که طی آن فرد به منظور اجتناب از شکست و ناتوانی دست به تلاش و مواجه با چالش ها می-زند (سلار، استولماچر، یانگ و همکاران، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته که نشان داد، دانش آموزان با علائم ناگویی هیجانی در واقع در پایین ترین سطح انگیزشی قرار داشته و تنها به منظور شکست نخوردن تلاش می کنند، باید به این نکته اشاره کرد که همانطور که گفته شد، سطوح بالاتر جهت گیری هدف اعم از تبحری-انگیزشی و عملکردی-انگیزشی که به منظور یادگیری یا رقابت با دیگران فرد دست به تلاش و رویارویی با چالش ها می زند، نیازمند درک عمیق احساس ها و هیجان ها و برخورداری از سطوح عالی شناخت و تفکر انتظایی است، در حالی که ناگویی هیجانی فرصت تحقق این مولفه ها را نمی دهد. از طرفی گونیدا، کیوسوگلو و وولالا (۲۰۰۷) بیان می کنند که هر دانش آموز در محیط خانه و یا مدرسه با فشارها و اجبارهایی جهت قبولی در دروس و تجدید نشدن مواجه است. به عبارت دیگر آنچه ای که در نبودن ادراک احساس ها و تفکر انتظایی برای دانش آموزان با نشانگان ناگویی هیجانی باقی مانده و انگیزه پیشرفت آن ها را می سازد، صرفاً اجتناب از شکست است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که دو زیرمقیاس ناگویی هیجانی یعنی دشواری در شناسایی و بیان احساس توسط جهت-گیری هدف تبحری-اجتناب و در جهت معکوس پیش بینی شد. جهت گیری تبحری-اجتناب اشاره به تلاش و رویارویی با چالش ها به منظور اثبات نالایق، ناشایست و ناتوان نبودن خود در مقایسه با دیگران. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که هرچقدر دانش آموزان از دشواری شناسایی و بیان احساسات بیشتری برخوردار باشند، کمتر به منظور اثبات ناشایست نبودن خود به دیگران تلاش می کنند. آشفتگی های هیجانی و مشکلات افراد با نشانگان ناگویی هیجانی در پردازش احساس و هیجان با نقصان شناسایی هیجان دیگران و برقراری ارتباط با آن ها همراه است (بشارت، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر زمانی که فرد در پردازش هیجانی دچار نقصان باشد، ادراک نالایق و ناشایست بودن برای او آنگونه که در کودکان غیر مبتلا به این اختلال ادراک می-شود، نخواهد بود. اگرچه این افراد نالایق بودن را ادراک می کنند، اما پردازش ناقص هیجانی مانع شناسایی و بیان احساس حاصل از آن شده و محرک و انگیزه ای برای پیشرفت و جهت دهی هدف نخواهد شد.

به طور خلاصه، نتایج این پژوهش نشان داد که علائم ناگویی هیجانی و زیرمقیاس های آن با جهت گیری های هدف مبتنی بر اجتناب و خصوصاً عملکردی-اجتناب همراه است. بر اساس نتایج پژوهش حاضر لازم است که متخصصان بالینی به این مجموعه از علائم که تحت عنوان ناگویی هیجانی شناسایی شده است، توجه داشته و در فرایند علت شناسی و درمان ناکارآمدی ها خصوصاً در دانش آموزان و ناکارآمدی های تحصیلی آن ها به نواقص حاصل از ناگویی هیجانی اهمیت داده شود. همچنین تهیه برنامه های آموزشی و درمانی ویژه دانش آموزان و به منظور ارتقاء سطح مهارت های شناسایی و تنظیم هیجان می تواند راهبرد مناسبی به منظور جلوگیری از پیامدهای این اختلال باشد. پژوهش حاضر می تواند مقدمه ای برای پژوهش های آتی در زمینه علت شناسی و مقایسه دانش آموزان با نشانگان ناگویی هیجانی با افراد عادی و بالینی باشد.

^۱Tabachink, Miller & Relyea

^۲Gonida, Kiosseoglou & Voulala

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر در زمینه تعمیم یافته ها و اسنادهای علت شناختی بود. از آنجا که پژوهش حاضر در نمونه دانش آموزان متوسطه اول با نشانگان ناگویی هیجانی اجرا شد، در تعمیم آن به سایر گروه های سنی باید احتیاط شود. همچنین طرح همبستگی پژوهش حاضر با محدودیت در بررسی علت شناسانه همراه بود.

۶. سپاسگزاری

از سازمان آموزش و پرورش استان کرمان و تمامی مدارس منطقه ۲ این شهرستان که با همکاری صمیمانه خود، اجرای پژوهش حاضر را امکان پذیر کردند و همچنین از تمامی دانش آموزانی که در این مطالعه شرکت کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی به عمل می آید.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس. حرفتی، رعنا و رضایی، حسن. (۱۳۹۰). ارتباط ناگویی هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. علوم شناختی. ۳۸(۲): ۲۰۷-۲۱۹.
- باب الاسلام، صفورا و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۲). نقش جهت گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان. مطالعات آموزش و یادگیری. ۶۵(۲): ۱-۲۱.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). ناگویی هیجانی و مشکلات بین شخصی. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی. ۱۰(۱): ۱۲۹-۱۴۵.
- جهفری، فریبا. زوار، تقی. (۱۳۹۵). نقش جهت گیری هدف پیشرفت و بابرهای خودکارآمدی در رویکردهای یادگیری دانش آموزان
- خرمایی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. پژوهش های نوین روانشناختی. ۲(۷): ۱۲۳-۱۳۸.
- دفترچی، عفت و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۲). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی در جهت گیری هدف دانش آموزان. مجله روان شناسی. ۶۷(۱۷): ۳۴۰-۳۴۷.
- دهقانی، علی و زارع پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شیراز. آموزش در علوم پزشکی. ۱۶(۲۵): ۲۱۰-۲۱۸.
- سرباز، زهرا. ابوالقاسمی، عباس و رستم، سهیلا. (۱۳۹۳). مقایسه راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت گیری هدف در دانش آموزان با و بدون اختلال ریاضی. ناتوانی های یادگیری. ۳(۳): ۶۸-۷۸.
- صفرزاده، سحر و مرعشیان، فاطمه سادات. (۱۳۹۵). رابطه جهت گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. راهبردهای آموزش. ۹(۶): ۴۴۷-۴۵۷.

کهولت، نعیمه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی براساس ابعاد هویت با واسطه جهت گیری هدف. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. (۴۸): ۹۳-۸۱.

محمودیان، حسن. صفریان، هادی. واعظ، حسین و رضوانی، شیرین. (۱۳۹۴). بررسی رابطه جهت گیری زندگی و اهداف پیشرفت با رضایت از زندگی دانشجویان. روانشناسی تربیتی. ۱۱(۳۵): ۱۲۳-۱۳۵.

نیکدل، فریبرز. کدیور، پروین. ولی‌اله، فرزاد. عرب‌زاده، مهدی و کاوسی‌ان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه ای هیجان های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. مطالعات آموزش و یادگیری. ۲(۶۵): ۱۱۳-۱۳۶.

Albaili, M. A. (2003). Goal orientation of gifted achieving and underachieving students in the arab emirates. Social behavior and personality. 31: 107-120.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goal structures and student motivation. Journal of Educational Psycholog, 84: 261-271.

Barron, K.E., Evans, S.W., Baranik, L.E., Serpell, Z.N., and Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. Learning Disability Quarterly 29: 137-158.

Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. European Journal of Psychology of Education. 1: 53-70.

Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., & Riester, D. (2010). Trait Goal Orientation, SelfRegulation, and Performance: A Meta-Analysis. Journal of Business Psychology. 26, 467-483.

Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. Journal of Vocational Behavior, 78, 92-99.

Christopher, G. and McMurran, M. (2009). Alexithymia, empathic concern, goal management, and social problem solving in adult male prisoners. Psychology, Crime and Law, 15 (8): 697-709.

Dubey, A., Pandey. R., & Mishra. K. (2010). Role of emotion regulation difficulties and positive/negative affectivity in explaining alexithymia-health relationship: An overview. Indian Journal of Social Science Research. 7(3). 20-31.

Gonzalez, A. (2005). The relations among parenting beliefs, parenting practices, and student motivation. University of Houston.

Gondia, N., Kiosseoglou G. & Voulala. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grad-level differences across adolescent. European journal of Psychology of Educational. 22(1): 23 -39.

Elliot AJ, McGregor HA. (2001). 2 × 2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology. 80(3): 501- 509.

Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? International Journal of Educational Research. 39, 339-356.

Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediation analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70: 461-475.

- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1): 15-29.
- Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26: 465-476.
- Neumann D, Zupan B, Malec JF, et al. (2014). Relationships between alexithymia, affect recognition, and empathy after traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabil.* 29:18–27.
- Quilty, L.C., Taylor, G.J., McBride, C., and Bagby, R.M. (2017). Relationships among alexithymia, therapeutic alliance, and psychotherapy outcome in major depressive disorder. *Psychiatry research* ۲۵۴, ۷۵-۷۹.
- Sifneos PE. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristic mechanisms in psychosomatic patients. *Psychother Psychosom.* 21:133–136.
- Swart, M., Kortekaas, R., and Aleman, A. (2009). Dealing with feelings: characterization of trait alexithymia on emotion regulation strategies and cognitive-emotional processing. *PLoS One* 3(4), e5751.
- Tabachnick, S.E., Miller, R.B., and Relyea, G.E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology.* 100: 629-642.
- Taylor, G. J. B. R. M., & Bagby, R. M. (2000). The Handbook of Emotional Intelligence:" An overview of the alexithymia construct. in ed. R. Bar-On & JDA Parker.
- Taylor, G. J., Bagby, M., & Parker, J. D. A. (1997). Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., Parker, J. D. A. Bagby, M., & Acklin, M. W. (1992). Alexithymia and somatic complaints in psychiatric out-patients. *Journal of Journal of Psychosomatic Research.* 36: 417-424.

Prediction of Goal Orientation based on Alexithymia among high school students with Alexithymia

Mohsen Arefian^۱

Abstract

The aim of this study was to predict goal orientation based on alexithymia among high school students with Alexithymia. For this purpose, 150 people (71 boys, 79 girls) were selected and studied from among the first-year middle school students in Kerman city in 2021, using a purposeful method. To collect information, two questionnaires of alexithymia and goal orientation were used and the results were analyzed by correlation and regression tests. The findings indicated a significant and negative correlation between symptoms of alexithymia with Mastery- Approach and Mastery- Avoidance goal orientations. In addition, the results of regression analysis showed that Performance- Avoidance goal orientations were significantly predicted 0.12 of Alexithymia symptoms and 0.8 of oriented thinking in a positive way, and Mastery- Avoidance goal orientations were significantly predicted 0.7 variances of feeling difficulty and 0.7 of expressing feelings in a negative way. Based on the results of this study, it can be concluded that the identification and treatment of alexithymia can help inadequate educational goals, ineffective goal orientation, and other problems and damages caused by educational problems.

Key words: Alexithymia, Goal Orientation, Academic progress, High school students

^۱Ph.D. in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Jahrom University, Fars, Iran.