

## الگوی ساختاری ارتباط میان سبک دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای امید

استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

حاج منصوره  
حسینی\*

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

الهه هدایتی

دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مسعود غلامعلی  
لواسانی

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی نقش واسطه‌ای امید در ارتباط میان سبک‌های دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی بود. پژوهش حاضر به روش توصیفی و به جهت شناسایی روابط میان متغیرها در قالب مدل ساختاری، در طرح پژوهش همبستگی انجام پذیرفت؛ لذا روابط میان متغیرها در قالب الگوی ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دهم مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل می‌دادند که از این میان تعداد ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مقیاس سبک‌های دل‌بستگی هازن و شیور (۱۹۸۷)، مقیاس امیدواری نوجوانان پاملا هیندز (۱۹۸۵) و مقیاس سرزندگی مارتین و مارش (۲۰۰۶) و برای تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل مسیر استفاده شد. جدول ماتریس همبستگی نشان داد که میان اکثر متغیرهای پژوهش حاضر که شامل ابعاد سبک‌های دل‌بستگی، امید و سرزندگی تحصیلی بود همبستگی معناداری در سطح  $P < 0/01$  وجود دارد. افزون بر آن تحلیل مسیر حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای امید در رابطه میان

\*نویسنده مسئول: hajhosseini@ut.ac.ir

سبک‌های دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی بود. بر این اساس نتایج این پژوهش حاکی از آن است که سبک‌های دل‌بستگی و امید از عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی است و لازم است در جهت بهبود سرزندگی تحصیلی به نقش آن‌ها توجه شود.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های دل‌بستگی، امید، سرزندگی تحصیلی.

#### مقدمه

روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌عنوان رویکردی نوین در حوزه روان‌شناسی با تمرکز بر روی استعدادها و توانایی‌های انسان، به فهم و تبیین احساسات ذهنی مثبت همچون بهزیستی و شادکامی پرداخته و بر شناسایی عوامل مؤثر بر آن‌ها تمرکز دارد (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵). از این‌رو توجه به عوامل سهیم در سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدهای زندگی، از بنیادی‌ترین سازه‌های موردپژوهش در این رویکرد بوده و می‌کوشد راهبردهای مؤثر جهت بهبود قابلیت‌های سازگارانه را ارائه نماید (جوکار، ۱۳۸۶).

از جمله توانایی‌های درونی فرد که می‌تواند به‌عنوان قابلیت درونی و شخصی، جهت سازگاری در موقعیت‌های تحصیلی موردتوجه قرار گیرد، توانایی مقابله‌ا و در برابر موانع و فشارهای موجود در حیطه تحصیلی و به بیان دقیق‌تر سرزندگی تحصیلی است. مطابق با نظر مارتین و مارش (۲۰۰۹)، سرزندگی تحصیلی عبارت از توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی است و به‌واسطه آن دانش‌آموز توان غلبه بر مسائلی چون عملکرد ضعیف در تکلیف آموزشی، دشواری تکلیف و رقابت در کلاس را داشته و به‌وسیله راهبردهای مناسب قابلیت خود در برابر آن موانع را مدیریت نموده و در مقابل آن موفق می‌گردد. مارتین و مارش (۲۰۰۹) معتقدند سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک قابلیت شخصی رشد‌یابنده، متأثر از تجارب زندگی بوده و تحت تأثیر فرصت‌های کاربست قابلیت‌ها و آزمودن توان خود در غلبه بر چالش‌ها رشد یافته و تقویت می‌گردد. لذا آن‌ها پیشنهادها سرزندگی را در سه سطح کلی تجارب زندگی قابل‌بررسی می‌دانند؛ (۱) عوامل مربوط به خانواده و همسالان،

(۲) عوامل مربوط به مشارکت در مدرسه و (۳) عوامل روانی و فردی. در این میان تجارب خاص زندگی در سال‌های اولیه و نوع موقعیت‌های زندگی در خانواده و به‌ویژه تبادلات عاطفی در اشکال مختلف سبک‌دل‌بستگی<sup>۱</sup> قابل توجه است.

منظور از دل‌بستگی پیوند عاطفی عمیق فرد با دیگری که محبت‌کننده و مراقبت‌کننده در زندگی است؛ باعث می‌شود هنگام ارتباط و تعامل با او احساس آرامش و امنیت داشته و در مواقع استرس به او پناه ببرد (بالبی<sup>۲</sup>، ۱۹۶۹؛ به نقل از کاپلان، ۱۳۸۵). این پیوند ناشی از شیوه تعامل والد یا مراقب بوده و در بهترین وضعیت یعنی دل‌بستگی ایمن، منجر به اعتماد و احساس امنیت مداومی می‌شود که حتی غیبت فرد دل‌بسته را تحمل کرده، بی‌تابی نمی‌کند، بلکه به‌طور مثبت انتظار می‌کشد و هنگام حضور نیز او را با اشتیاق می‌پذیرد (اینثورث<sup>۳</sup>، ۱۹۶۷؛ نقل از کرین ۱۳۸۴). در حالی که در وضعیت معیوب، یعنی دل‌بستگی شکل نیافته و نایمن، اعتماد کافی به محبت‌مراقب، شکل نگرفته و لذا دوری او را تاب نمی‌آورد. در این صورت احساس عدم امنیت حتی هنگام ورود مراقب نیز تداوم می‌یابد؛ بنابراین یا از او اجتناب می‌کند، یا به‌طور سردرگم، دچار تناقض رفتاری جستجو و اجتناب می‌شود و یا کاملاً بی‌تفاوت احساس رهاشدگی خود را منعکس می‌سازد (کرین، ۱۳۸۴). لذا باید گفت وضعیت و میزان استحکام پیوند عاطفی عامل مهم تعیین‌کننده نوع رفتار و واکنش فرد بوده و نوع تفسیر او از موقعیت را هدایت می‌کند. اینکه امیدوارانه بهبود را انتظار بکشد یا ناامیدانه بی‌تابی کند، به سبک دل‌بستگی با والد و در واقع شیوه تعاملی او با خودش بستگی دارد.

در این خصوص برخی یافته‌های پژوهشی مانند میکولینسر و شیور<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳) سبزی و فولاد چنگ (۱۳۹۴) نیز بر نقش تعیین‌کننده سبک‌دل‌بستگی در رشد

1. Attachment style

2. Bowlby

3. Ainsworth

4. Mikulincer & shaver

عواطف مثبت مانند تاب‌آوری اشاره داشته و برخی از واکنش‌های عاطفی مانند همدلی را متأثر از آن می‌دانند. اثر الگوهای ارتباطی خانواده و به‌طور مشخص وضعیت دل‌بستگی در شکل‌گیری نگرش مثبت به زندگی، در یافته‌های پژوهشی اسنایدر نیز تأیید شده است. آن‌طور که اسنایدر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) معتقد است رابطه‌ی امن و حمایت‌گر مراقب با کودک در دوران اولیه‌ی زندگی، بستری مهم برای شکل‌گیری افکار امیدوارانه است. چراکه مطابق با نظر اسنایدر تفکر امیدوارانه متأثر از اجتماع بوده و میزان پذیرش، حمایت و تبادل عاطفی از سوی دیگران در به وجود آمدن آن نقش اساسی دارد (شوری، اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). بر این اساس است که اسنایدر امید را هدیه‌ای مهم از روابط بین فردی می‌داند و به‌ویژه معتقد است؛ امید در بستر ارتباط مستحکم خانواده و احساس کفایت از محبت و مراقبت باثبات از سوی مراقب، رشد می‌کند. یافته‌های پژوهشی وان لیون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۰)، گروال و پورتر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷)، اسنایدر (۲۰۰۰)، نیز این ارتباط را تأیید می‌کند.

در واقع مفهوم امید در نظریه‌ی اسنایدر (۱۹۹۵) یک مفهوم انگیزشی متکی بر هدف‌نگری و انرژی حاصل از گرایش قوی به موفقیت است که باعث می‌شود فرد امیدوار در مواقع سختی و مواجهه با مسئله از تلاش دست برنداشته و امیدوارانه و خوش‌بینانه برای رسیدن به موفقیت انرژی خود را تنظیم نموده، راهبرد مناسب را طراحی کرده و در فرایند رسیدن به هدف مقاومت کند (دهقان نژاد، حاج حسینی و اژه‌ای، ۱۳۹۶). این مفهوم از امید مشابه با مضمون سرزندگی تحصیلی است که به قابلیت فرد برای مقاومت در برابر مسائل تحصیلی اشاره داشته و تأکید بر آن دارد که فرد بر پایه سرزندگی تحصیلی خود در برابر چالش‌های درسی به‌جای پذیرش شکست، برای دستیابی به موفقیت تلاش می‌کند و با حصول آن لذت و احساس مثبتی را تجربه می‌نماید که او را به‌سوی تداوم تلاش هدایت می‌کند. بر اساس این تعریف، سرزندگی تحصیلی

1. Snyder

2. Van Leeuwen

3. Grewal & Porter

را می‌توان نگرش مثبت و امیدوارانه نسبت به چالش‌های تحصیلی دانست که به‌جای پذیرش شکست، با تکیه بر انرژی معطوف به اهداف، موفقیت را جستجو کرده و با حصول موفقیت از عاملیت موفق خود برای تقویت سرزندگی تحصیلی‌اش بهره می‌گیرد. به دیگر سخن؛ می‌توان امید را عاملی انگیزشی در فرایند تحصیلی دانست که در برابر چالش‌های تحصیلی به‌جای ترس و گریز از شکست، نگرش خوش‌بینانه معطوف به هدف را موجب شده، سرزندگی تحصیلی شاگردان را برانگیخته و باعث مقاومت در برابر چالش‌های آموزشی و تلاش پیگیرانه در فرایند موفقیت و یادگیری می‌شود. در این صورت خانواده و به‌خصوص سبک دل‌بستگی در آن، به‌عنوان بستر رشد عواطف می‌تواند در سرزندگی تحصیلی مؤثر باشد. در واقع چنانچه همانند اسنایدر (۱۹۹۴) رابطه امن و حمایت‌گر مراقب با کودک در دوران اولیه زندگی را بستر مهم شکل‌گیری نگرش امیدوارانه بدانیم، سبک دل‌بستگی می‌تواند در ایجاد سرزندگی تحصیلی سهیم باشد و این نقش با واسطه‌گری امید مورد توجه است.

شکل شماره ۱- نمودار کلی مدل علی پژوهش



این در حالی است که از سویی یافته‌های پژوهشی مانند صادقی، ویسکرمی و چهری (۱۳۹۴) و صادقی و همکاران (۱۳۹۴) رابطه امید و سرزندگی تحصیلی را تأیید نموده‌اند و از سوی دیگر یافته‌های پژوهشی ایزدی طامه، حسین زاده و آقاجری، (۱۳۹۲)، خدابخش (۱۳۹۱)، کمری و شیخ‌الاسلامی، (۱۳۹۵)، میکولینسر و شیور (۲۰۱۳)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و سبزی و فولاد

چنگ (۱۳۹۴) به نقش سبک‌های دل‌بستگی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده در سازه‌های مثبت همسو چون تاب‌آوری و همدلی اشاره دارند. باین حال پژوهشی که به‌طور مشخص به سهم سبک دل‌بستگی در سرزندگی تحصیلی پرداخته باشد و به‌ویژه الگوی ارتباطی آن را در نقش میانجی‌گر امید بررسی نماید، وجود ندارد؛ لذا ضرورت پرداختن به سرزندگی تحصیلی به‌عنوان شاخصه مهم انگیزشی در فرایند یادگیری و تحصیل، شناسایی عوامل پیش‌آیند و واسطه‌ای را موجب گردیده و زیربنای پژوهش حاضر واقع گردیده است. در این راستا نقش واسطه‌ای امید در رابطه میان سبک‌های دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی بررسی گردیده و با لحاظ نمودن سبک دل‌بستگی در ابعاد چهارگانه خود، الگوی ساختاری ارتباط میان آن‌ها ارائه شده است.

### روش

پژوهش حاضر به روش توصیفی است و به جهت شناسایی روابط میان متغیرها در قالب مدل ساختاری، در طرح پژوهش همبستگی انجام پذیرفت؛ لذا روابط میان متغیرها در قالب الگوی ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان پسر پایه دهم مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب آزمودنی‌ها با توجه به فرمول کوکران برای تعیین حجم نمونه در طرح‌های همبستگی و بر اساس ملاحظات آماری متکی بر تعداد نشانگرهای سنجشی در سه ابزار مورد استفاده و روش تحلیل داده‌ها ایجاب می‌کرد نمونه ۴۰۰ نفری در نظر گرفته شود. لذا از این میان جامعه مذکور به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین نواحی ۴ گانه آموزشی شهر شیراز ابتدا ۲ ناحیه به‌طور تصادفی انتخاب گردید و از هر ناحیه به‌طور تصادفی ۳ مدرسه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه ۲ کلاس به‌طور تصادفی برگزیده شد و کلیه دانش‌آموزان حاضر در آن کلاس مورد سنجش قرار گرفتند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در تحلیل مورد استفاده قرار نگرفتند. در نهایت ۳۸۰ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفتند.

برای جمع آوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه‌های سبک‌های دل‌بستگی، امید و سرزندگی تحصیلی استفاده شد. در ادامه به بررسی هر یک از این پرسشنامه‌ها خواهیم پرداخت.

مقیاس سرزندگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی شرکت‌کنندگان از مقیاس خود گزارش‌دهی سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که شامل ۹ گویه است، استفاده گردید. این مقیاس در ایران توسط دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) ترجمه و هنجاریابی شد. روایی این ابزار در پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه شد که دامنه آن‌ها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴) جهت بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عامل استفاده شد. نتایج وجود یک عامل را تأیید نمود که ۴۱/۴۷ درصد از واریانس را تبیین کرد. به دلیل اینکه روایی این پرسشنامه توسط پژوهشگران قبلی احراز و شواهد کافی برای روایی آن ارائه شده است، لذا در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عامل تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=1/34$ ،  $P=0/15$ ،  $GFI=0/99$ ،  $AGFI=0/97$ ،  $IFI=0/99$ ،  $RMSEA=0/03$ ،  $CFI=0/99$ ). پایایی این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و به روش بازآزمایی ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین فولادچنگ و سبزی (۱۳۹۴) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس امید: برای اندازه‌گیری امیدواری شرکت‌کنندگان از مقیاس خود گزارش‌دهی امیدواری نوجوانان که توسط پاملا هیندز (۱۹۸۵) ساخته و اعتباریابی شده، استفاده گردید. این ابزار شامل ۲۴ گویه است. روایی این ابزار به وسیله رسولی، یغمایی و علوی مجد (۱۳۸۹) به

روش تحلیل عاملی اکتشافی، یک عامل معنادار را نشان دادند. همچنین همبستگی این مقیاس با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت ( $r=0/59$  و  $p=0/001$ ) و مقیاس خودکارآمدی شرر ( $r=0/48$ ) و  $p=0/001$ ) معنی دار بوده است. از آنجا که روایی این پرسشنامه نیز توسط پژوهشگران قبلی احراز و شواهد کافی برای روایی آن ارائه شده است، لذا در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=0/99$ ،  $P=0/49$ ،  $GFI=0/96$ ،  $AGFI=0/93$ ،  $CFI=1$ ،  $IFI=1$ ،  $RMSEA=0/0001$ ). پایایی این مقیاس را رسولی، یغمایی و علوی مجد (۱۳۸۹) با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/83$  و ضریب پایایی آزمون مجدد در دو بار اجرا به فاصله ۲ هفته  $0/60$  به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/83$  به دست آمد.

مقیاس سبک‌های دل‌بستگی: در این پژوهش از مقیاس سبک دل‌بستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) برای اندازه‌گیری سبک دل‌بستگی شرکت‌کنندگان استفاده گردید. این مقیاس ۲۱ گویه‌ای شامل سه سبک دل‌بستگی اجتنابی، ایمن و دوسوگرا است که هر سبک نیز با استفاده از ۷ گویه اندازه‌گیری می‌گردد. روایی هم‌زمان این ابزار با مصاحبه ساختاریافته ماین، برای سبک‌های دل‌بستگی ایمن، دوسوگرا و اجتنابی، به ترتیب برابر با  $0/79$ ،  $0/84$  و  $0/87$  به دست آمده است (حسنی، ۱۳۸۳). در پژوهش بشارت (۱۳۸۴) روایی محتوایی این ابزار مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه به دلیل اینکه روایی این پرسشنامه توسط پژوهشگران قبلی احراز و شواهد کافی برای روایی آن ارائه شده است، لذا از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=1/5$ ،  $P=0/14$ ،  $GFI=0/99$ ،  $AGFI=0/97$ ،  $CFI=0/92$ ،  $IFI=0/97$ ،  $RMSEA=0/03$ ). پایایی



مقیاس نیز توسط هازن و شیور (۱۹۸۷) با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۱ و با روش آلفای کرونباخ، برابر ۰/۸۷ به دست آوردند به دست آمد. در همین راستا، رحیمیان بوگر ضرایب اعتبار این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای سبک‌های دل‌بستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آورد. همچنین خوشبخت، صبری و گلزار (۱۳۹۳) ضرایب اعتبار مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برای سبک‌های دل‌بستگی ایمن، اجتنابی، دو سوگرا، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس نیز با استفاده از آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۵۴ برای سبک اجتنابی، ۰/۴۸ برای سبک ایمن و ۰/۴۳ برای سبک دو سوگرا نشان داد.

برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار ایموس استفاده شد.

## یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌ها، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیارها متغیرها بررسی شد و نتایج نشان داد که امید دارای بیشترین میانگین بود. نتایج کامل در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	نمره حداقل
سبک دل‌بستگی اجتنابی	۱۷/۹	۴/۶	۳۰
سبک دل‌بستگی ایمن	۲۰/۵	۳/۸	۳۰
سبک دل‌بستگی دو سوگرا	۸	۲/۶	۱۵
امید	۸۱/۷	۱۲/۷	۱۰۸

سرزندگی	۳۲/۸	۶/۸	۱۲	۴۵
---------	------	-----	----	----

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی آن‌ها محاسبه گردید و نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱ سبک دل‌بستگی اجتنابی	۱				
۲ سبک دل‌بستگی ایمن	-۰/۳۳*	۱			
۳ سبک دل‌بستگی دوسوگرا	۰/۳۷*	-۰/۰۳	۱		
۴ امید	-۰/۳۱*	۰/۲۱*	-۰/۲۷*	۱	
۵ سرزندگی	-۰/۲۲*	۰/۳۴*	-۰/۲۳*	۰/۵۱*	۱

\*= $P < 0.05$

\*\*= $P < 0.01$

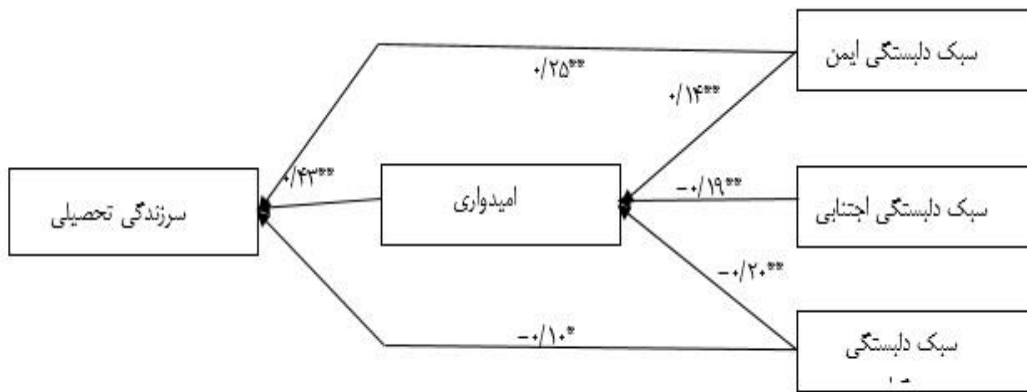
در ابتدا، شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X <sup>2</sup> /df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۲/۴	۰/۰۳	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۸۵	۰/۹۳	۰/۰۰۳
بعد از اصلاح	۰/۸۸	۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۰۱

در جدول بالا، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنادار از جمله حذف مسیر سبک دل‌بستگی اجتنابی به سرزندگی تحصیلی و همچنین با انجام اصلاحات موردنیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. به منظور پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر این که "آیا امید نقش واسطه‌ای در ارتباط میان سبک‌های دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی دارد؟" نتایج پژوهش نشان داد که هر سه سبک دل‌بستگی از طریق واسطه‌گری امید، دارای اثر غیرمستقیم بر سرزندگی تحصیلی بودند؛ اما هم سبک دل‌بستگی ایمن و هم سبک دل‌بستگی دوسوگرا دارای اثرات مستقیم بر ابعاد سرزندگی تحصیلی هستند. نتایج دقیق حاصل از فرضیه اول پژوهش در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.

شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش



\*= $p < 0.05$       \*\*= $p < 0.01$

جدول ۴: ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

P	T	خطای استاندارد	مقدار استاندارد	مقدار برآورد	مسیر
۰/۰۰۴	۲/۸۵	۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۴۷	دل‌بستگی ایمن به امیدواری
۰/۰۰۰۱	۳/۵	۰/۱۵	-۰/۱۹	-۰/۵۳	دل‌بستگی اجتنابی به امیدواری
۰/۰۰۲	۳/۸	۰/۲۶	-۰/۲۰	-۰/۹۷	دل‌بستگی دوسوگرا به امیدواری
۰/۰۰۰۱	۵/۸	۰/۰۷	۰/۲۵	۰/۴۴	دل‌بستگی ایمن به سرزندگی تحصیلی
۰/۳۴	۰/۹۴	۰/۰۷	-۰/۰۵	۰/۰۷	دل‌بستگی اجتنابی به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۲/۳	۰/۱۲	-۰/۱۰	-۰/۲۷	دل‌بستگی دوسوگرا به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۹/۷	۰/۲۴	۰/۴۳	۰/۲۳	امیدواری به سرزندگی تحصیلی

همان‌گونه که نتایج شکل ۴-۱ و جدول ۴-۴ نشان می‌دهند، سبک دل‌بستگی ایمن دارای اثر مثبت و معنادار بر امیدواری است؛ اما سبک دل‌بستگی اجتنابی و دوسوگرا دارای اثرات منفی و معنادار بر امیدواری بودند. از سوی دیگر، سبک دل‌بستگی ایمن دارای اثر مثبت و معنادار و سبک دل‌بستگی دوسوگرا دارای اثر منفی و معنادار بر سرزندگی تحصیلی بودند؛ اما بتای سبک دل‌بستگی اجتنابی بر سرزندگی معنادار نبود. امیدواری نیز دارای اثر مثبت و معنادار بر سرزندگی تحصیلی بود. به‌منظور بررسی سهم واسطه‌گری امید در بین متغیرهای پژوهش، از دستور بوت استراپ در ایموس استفاده شد که نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵: نقش واسطه‌گری امید در بین متغیرهای پژوهش

معناداری	حد بالا	حد پایین	مقدار برآورد	مسیر		متغیر پیش‌بین
				متغیر واسطه	متغیر ملاک	
۰/۰۰۷	۰/۱۱	۰/۰۳	۰/۰۶			دل‌بستگی ایمن
۰/۰۱	-۰/۰۴	-۰/۱۳	-۰/۰۹	سرزندگی تحصیلی	امیدواری	دل‌بستگی اجتنابی
۰/۰۱	-۰/۰۴	-۰/۱۴	-۰/۰۹			دل‌بستگی دوسوگرا

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، امیدواری دارای نقش واسطه‌گری در بین هر سه سبک دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی بود. بدین‌صورت که امیدواری دارای نقش واسطه‌گری مثبت در بین سبک دل‌بستگی ایمن و سرزندگی تحصیلی، همچنین دارای نقش واسطه‌گری منفی در بین سبک دل‌بستگی اجتنابی و سرزندگی و دارای نقش واسطه‌گری منفی در بین سبک دل‌بستگی دوسوگرا و سرزندگی تحصیلی بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش واسطه‌گر امید در رابطه سبک‌های دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی، به بررسی الگو ساختاری ارتباط میان متغیرها پرداخت و یافته‌های پژوهش علاوه بر رابطه مستقیم سبک‌های دل‌بستگی با سرزندگی تحصیلی، رابطه غیرمستقیم یعنی نقش واسطه‌گری امید در رابطه میان متغیرهای پژوهش را نیز تأیید نمود.

یافته‌ها رابطه مثبت معنادار سبک دل‌بستگی ایمن را با سرزندگی تحصیلی تأیید نمود و یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های امانی و همکاران (۱۳۹۱)، کاکاوند، لبادی و زارعی (۱۳۹۲)، رامینه (۱۳۹۲)، وودوارد<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، میکولینسر و شیور (۲۰۰۷)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴)، تأیید کننده نقش منابع حمایتی خانواده در سرزندگی تحصیلی است. چراکه افراد دارای سبک دل‌بستگی ایمن، به دلیل تجربه باثبات در حمایت و مراقبت از سوی مراقب خود، احساس امنیت و اعتمادی نسبت به دیگران و خود کسب می‌کنند که در ارتباط با دیگران به‌عنوان یک منبع مهم حمایتی به کمکشان می‌آید. آن‌ها به راحتی می‌توانند با دیگران کنار بیابند، در نتیجه در هنگام سختی و برخورد با موقعیت‌های تنش‌زا می‌توانند به راحتی از دیگران درخواست حمایت کنند و منابع حمایتی برای خود فراهم کنند (وودوارد و همکاران، ۲۰۱۳)، در واقع خانواده از طریق فراهم نمودن زمینه‌های ارتباطی مناسب، باعث ایجاد تصویری مثبت از خود برای آنان شده و موجب احساس اعتماد به خود و دیگران در موقعیت‌های زندگی اجتماعی و تحصیلی می‌شود. در این صورت در برابر چالش‌های تحصیلی به جای اضطراب فلج کننده، با اعتماد نفس به مقابله با چالش اقدام کرده و از قدرت سازگاری اجتماعی خود بهره‌مند شده، لذا تاب‌آوری بیشتر و عملکرد مؤثرتری داشته و توانایی افزون‌تری را برای منطبق شدن با زندگی تحصیلی به دست می‌آورند؛ بنابراین در دوران تحصیل از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند (میکولینسر و شیور، ۲۰۰۷).

این مضمون در سوی مقابل، یعنی سبک دوسوگرا نیز با رابطه منفی معنادار با سرزندگی تحصیلی تأیید می‌شود و همراه با همسویی با نتایج رحیمی و زارعی (۱۳۹۵) و امانی و همکاران (۱۳۹۰) نشانگر آن است که عدم بهره‌مندی از منبع باثبات عاطفی در خانواده، به‌ویژه در سبک دوسوگرا به دلیل آنکه از سویی باعث الگوی ذهنی منفی نسبت به خود می‌شود و از سوی دیگر باعث ترس از طرد شدن از سوی دیگران، در برقراری رابطه مطلوب، موفق نیستند و لذا در

---

1. Woodward

هنگام چالش اعتماد به نفس کافی برای مقابله را ندارند. در واقع این الگوی ذهنی باعث می‌شود که افراد با وجود اینکه تمایل به برقراری رابطه با دیگران دارند ولی به دلیل ترس از طرد شدن و مورد پذیرش واقع نشدن توسط دیگران، از برقراری ارتباط مطلوب با دیگران خودداری می‌کنند و آن موجب می‌شود که این افراد حمایت‌های اجتماعی مطلوب را به دست نیاورند. این امر موجب می‌گردد که افراد در هنگام برخورد با چالش‌های تحصیلی، خود را تنها احساس کنند و در نتیجه نتوانند به خوبی با این موانع کنار بیایند. از این روست که این افراد در بروز مسائل تحصیلی روزمره توانایی کمی برای سازگاری از خود نشان می‌دهند.

این در حالی است که یافته‌ها درباره سبک دل‌بستگی اجتنابی حاکی از عدم رابطه معنادار با سرزندگی تحصیلی است و در تبیین آن لازم به یادآوری است که افراد دل‌بسته اجتنابی به دلیل الگوی ذهنی مثبت از خود و الگوی منفی از دیگران، تمایلی به برقراری ارتباط با دیگران نداشته و به آن‌ها احساس نیاز نمی‌کنند. در این صورت حتی اگر این افراد احساس کنند مورد پذیرش دیگران قرار نمی‌گیرند، دل‌بستگی به آنان را انکار کرده و به خودشان تکیه می‌کنند؛ بنابراین این سبک دل‌بستگی در سرزندگی و سازگاری این افراد تأثیر معنادار و چشمگیری ایجاد نمی‌کند و آن‌طور که نتایج نشان می‌دهد سبک دل‌بستگی اجتنابی ارتباط معناداری با سرزندگی تحصیلی نداشته و نمی‌تواند پیش‌بین خوبی برای سرزندگی تحصیلی باشد.

در بررسی رابطه سبک‌های دل‌بستگی و امیدواری نیز یافته‌ها معنی‌داری رابطه مثبت سبک دل‌بستگی ایمن و امیدواری را تأیید نمود که آن با نتایج وان لیون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰)، گروال و پورتر<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، اسنایدر (۲۰۰۰) و مردانی، حموله و حیدری (۱۳۸۹) همسو است و در تبیین آن باید گفت از آنجایی که در سبک دل‌بستگی ایمن، مراقب به نیازهای کودک پاسخ می‌دهد، کودک به احتمال زیاد حس خواهد کرد که بر جهان بزرگ‌تر نیز می‌تواند کنترل داشته باشد.

1. Van Leeuwen

2. Grewal & Porter

این احساس در دوران بعدی رشد یعنی نوجوانی نیز کم‌وبیش با او همراه بوده و باعث می‌شود که فرد همچنان به تسلط بر محیط و تأثیرگذاری بر آن امیدوار باشد (گروال و پورتر، ۲۰۰۷). در این خصوص اسنایدر (۲۰۰۰) نیز معتقد است؛ افرادی که دل‌بستگی ایمن دارند از خود و دیگران الگوی ذهنی مثبت دارند، آن‌ها در تعامل با دیگران توقعات مثبت و معقولی دارند، به راحتی می‌توانند با دیگران ارتباط برقرار کنند، از میزان پایینی از عدم رضایت از زندگی و روابط برخوردارند و در مجموع این عوامل می‌تواند منجر به ایجاد تفکر امیدوارانه در آن‌ها شود.

این مضمون در سوی مقابل یعنی در رابطه میان سبک دل‌بستگی اجتنابی و امیدواری، نیز به صورت رابطه منفی مشاهده می‌شود و آن هم‌راستا با نظر اسنایدر (۲۰۰۰)، وان لیون و همکاران (۲۰۱۰) و مردانی حموله و حیدری (۱۳۸۹) تأییدی است بر نقش خانواده در ایجاد نگرش امیدوارانه. چراکه مطابق با نظر اسنایدر (۲۰۰۰) والدینی که مدام در تعارضات احساسی قرار دارند، سبب به وجود آمدن محیطی آشفته در خانواده می‌شوند، در چنین شرایطی به احتمال زیاد فرصتی برای حمایت و تشویق کودک پیش نمی‌آید و به علاوه مشکلاتی که این کودکان به دلیل سازگار نشدن با والدین پیدا می‌کنند، رشد فرآیند امید را در آن‌ها را به خطر می‌اندازد. مطابق با این دیدگاه میزان حمایت دیگران از کودک تأثیر بسزایی در میزان امیدواری او دارد و از آنجایی که کودکان دارای سبک‌های اجتنابی به دنبال حمایت دیگران نیستند، در برقراری ارتباط با آنان با مشکل مواجه هستند و دیدگاه منفی نسبت به دیگران دارند؛ بنابراین به آن‌ها اعتماد ندارند و از این‌روست که افراد دل‌بسته ناایمن، از میزان امید کمتری نسبت به افراد ایمن برخوردارند.

این موضوع درباره سبک دل‌بستگی دوسوگرا و امید نیز به گونه‌ای مشابه صادق است. چراکه افراد دل‌بسته دوسوگرا، از سویی نسبت به خود، الگوی ذهنی منفی داشته و از سوی دیگر نسبت به دیگران الگوی ذهنی مثبتی دارند. در این صورت درحالی که تصور مثبت از



دیگران باعث تمایل فرد به برقراری ارتباط با دیگران می‌شود، اما به دلیل الگوی ذهنی منفی این افراد نسبت به خود، ترس از طرد شدن به وسیله دیگران، نوعی تعارض و تنش را در روابط این دسته از افراد با دیگران به وجود می‌آورد و آن به نوبه خود موجب ناامیدی در روابط آن‌هاست. در واقع به دنبال دیدگاه منفی این افراد، گفتگوهای درونی مثبت که خود یکی از نشانه‌های امید در افراد است به میزان کمتری دیده می‌شود و چه بسا این افراد به جای تمرکز بر موفقیت‌ها، بیشتر بر شکست‌ها و ناکامی‌های خود تمرکز دارند.

افزون بر همه، یافته‌های پژوهش درباره رابطه غیرمستقیم متغیرها نیز حاکی از تأیید نقش واسطه‌ای امید در رابطه بین سبک دل‌بستگی و سرزندگی تحصیلی است و این نقش در رابطه منفی سبک دل‌بستگی اجتنابی با سرزندگی تحصیلی مشاهده می‌شود. این نتیجه در بازبینی ویژگی افراد دل‌بسته ناایمن قابل تبیین بوده و درباره آن باید گفت از آنجایی که افراد با سبک دل‌بستگی ناایمن اجتنابی، تمایل کمتری به برقراری روابط عاطفی و صمیمی دارند و همچنین در به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطفشان با دیگران ناتوان و یا بی‌تمایل هستند (هازان و شیور، ۱۹۸۹). این ویژگی‌ها باعث می‌شود که اهداف دیگران را در کنار اهداف خویش مور توجه قرار ندهند و در صورت بروز مشکل در دستیابی به اهداف خود قادر به تعویض اهداف خود نباشند. از نظر اسنایدر (۲۰۰۰)، این خصیصه باعث می‌شود سطح امید آنان کاهش یابد و به تبع آن از راهبردهای مقابله‌ای نامناسب استفاده نمایند، در مدیریت هیجانات تحصیلی خویش موفق نبوده و این عوامل منجر به کاهش سرزندگی تحصیلی آنان می‌شود؛ بنابراین می‌توان پذیرفت که سبک دل‌بستگی اجتنابی منجر به سطح امید پایین و در نهایت سرزندگی تحصیلی پایین در این گروه از افراد می‌شود.

با توجه به تأیید نقش واسطه‌ای امید در رابطه سبک دل‌بستگی دوسوگرا و سرزندگی تحصیلی، نیز باید به نقش اساسی منابع عاطفی خانواده اشاره داشت که در نبود رابطه مطلوب به‌ویژه در شرایط شکل‌گیری سبک دل‌بستگی ناایمن دوسوگرا، به دلیل ایجاد تصور منفی از

خود و تصور مثبت از دیگران، علی‌رغم تمایل به برقراری ارتباط با دیگران، به دلیل ترس از طرد شدن از طرف دیگران نمی‌توانند ارتباط خوبی را با دیگران برقرار کنند، اطمینان کمتری از حمایت اجتماعی دارند و این باور منجر به خودباوری پایین‌تر و احساسات منفی بیشتر می‌شود (هازان و شیور، ۱۹۸۹). از نظر اسنایدر (۲۰۰۰) این وضعیت موجب پائین آمدن سطح امید می‌شود در این صورت این افراد در کنار آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی و همچنین حفظ روابط مثبت با دوستان خود دچار مشکل می‌شوند و از میزان سرزندگی تحصیلی پایین‌تری برخوردار خواهند بود.

در مجموع باید گفت خانواده به‌عنوان بستر اولیه تربیت به دلیل منبع مهم حمایت و مراقبتی خود بر توان فرد برای مقابله با چالش‌های تحصیلی نقش داشته و آن از طریق احساس امنیت ناشی از سبک دل‌بستگی است. چنانچه فرد بتواند از وضعیت دل‌بستگی ایمن بهره‌مند شود، سرزندگی تحصیلی بالاتری داشته و لذا توان مقابله مثبت و سازگارانه‌ای با چالش‌های تحصیلی را دارد. افزون بر آن امید نیز در این رابطه نقش داشته و علاوه بر نقش مستقیم خود در ایجاد واکنش امیدوارانه در برابر چالش‌های تحصیلی، به‌عنوان یک میانجی‌گر مثبت ایفای نقش کرده و در تأثیر دل‌بستگی بر سرزندگی تحصیلی سهم دارد. بر این اساس لازم است در جهت بهبود سرزندگی تحصیلی به نقش خانواده، سبک دل‌بستگی و میزان امیدآفرینی ناشی از آن، توجه شود.

## منابع

امانی، رزیتا؛ اعتمادی، عذرا؛ فاتحی‌زاده، مریم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های دل‌بستگی و سازگاری اجتماعی، دو فصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت. ۱۹. ۶.

ایزدی طامه، احمد؛ حسین زاده، مینا و آقاجری، عزت. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های دل‌بستگی با عزت‌نفس و امید در دانشجویان پرستاری. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زابل. ۶. ۱.

بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۴). هنجاریابی مقیاس دل‌بستگی بزرگ‌سال. گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران.

جوکار، بهرام. (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. مجله روانشناسی معاصر، ۲. ۴.

حسینی، سیدحسین. (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین طرح‌واره‌های شناختی و سبک‌های دل‌بستگی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

خدابخش، محمدرضا. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های دل‌بستگی با همدلی در دانشجویان پرستاری. نشریه پرستاری ایران، ۲۵. ۷۷.

خوشبخت، فریبا؛ صبری، مصطفی و گلزار، حمیدرضا. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های دل‌بستگی و سازگاری اجتماعی: نقش واسطه‌ای هوش هیجانی. روانشناسی تحولی: روانشناسی ایرانی، ۱۱(۴۲). ۱۹۴-۱۸۱.

دهقان‌نژاد، سمانه؛ حاج‌حسینی، منصوره و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه‌های روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۶(۱)، ۶۷-۴۹.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباس. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛

نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰، ۳۲، ۱-۳۰.

رامینه، مریم. (۱۳۹۲). نقش الگوی ارتباطی خانواده و تاب‌آوری در سازگاری تحصیلی دانش

- آموزان سال چهارم دبیرستان شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۲-۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی، آذربایجان.
- رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دل‌بستگی بزرگ‌سالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی. فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۳. ۱۲. ۷۰-۵۹.
- رسولی، مریم؛ یغمایی، فریده و علوی مجد، حمید. (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امیدواری نوجوانان در نوجوانان ساکن مراکز شبانه‌روزی. فصلنامه پایش، ۳۴. ۲۰۴-۱۹۷۷.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی. مجله آموزش پژوهی. ۲.
- صادقی، مسعود؛ ویسکرمی، حسنعلی و چهری، پرستو. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش بر درگیری انگیزشی دانش‌آموزان دختر استثنایی دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد. همایش علمی و پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه.
- کاپلان، پاول اس. (۱۳۸۵)، روانشناسی رشد سفر پرماجرایی کودک، ترجمه مهرداد فیروز بخت، تهران: نشر موسسه خدمات فرهنگی رسا،
- کاکاوند، علیرضا؛ لبادی، زهرا و زارعی، شکرانه. (۱۳۹۲). رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۷(۹).
- کرین، سی ویلیام. (۱۳۸۴). نظریه‌های رشد (مفاهیم و کاربردها). ترجمه غلامرضا خوی نژاد، رجایی تهران: انتشارات رشد.
- کمری، سامان و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین سبک‌های دل‌بستگی افراد با میزان شادکامی و امید به زندگی آن‌ها. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور. ۲. ۲.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوهای علی- تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶، ۱، ۱۱۳-۱۴۰.

مردانی حموله مرجان و حیدری، هایده. (۱۳۸۹). ارتباط خوشبینی و سبک‌های دل‌بستگی با رضایت زناشویی در کارکنان بیمارستان. *فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، دوره هشتم، شماره ۱: ۴۶-۵۲.

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: volume I: attachment. In *Attachment and Loss: Volume I: Attachment* (pp. 1-401). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Grewal, P. K., & Porter, J. E. (2007). Hope theory: A framework for understanding suicidal action. *Death studies*, 31(2), 131-154.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, 5(1), 1-22.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological inquiry*, 18(3), 139-156.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and emotion*, 27(2), 77-102.

- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist, 60*(5), 410.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology, 94*(4), 820.
- van Leeuwen, C., Post, M. W., van Asbeck, F. W., van der Woude, L. H., de Groot, S., & Lindeman, E. (2010). Social support and life satisfaction in spinal cord injury during and up to one year after inpatient rehabilitation. *Journal of rehabilitation medicine, 42*(3), 265-271.
- Wodward, L. William T.O, Lorrain T.B. (2013). *Handbook of Adolescent Helth Psychology*.