

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۲۰

تأثیر معنای زندگی بر سازگاری مدرسه دانش آموزان با میانجیگری مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود

دکتر محسن حاجی تبار فیروزجایی*، دکتر علی شیخ‌الاسلامی**، دکتر مریم طالبی*** و
دکتر عیسی برقی****

چکیده

این پژوهش، تأثیر معنای زندگی را بر سازگاری مدرسه دانش‌آموزان با میانجیگری مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود بررسی می‌کند. جهت دستیابی به این هدف، از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد تحلیل مسیر استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۲۰۸ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه معنای زندگی (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶)، پرسشنامه سازگاری مدرسه (کیم، ۲۰۰۲)، پرسشنامه راهبرد مقابله‌ای (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۵) و پرسشنامه پذیرش خود (چمبرلین و هاگا، ۲۰۰۱) استفاده شده است. داده‌ها با آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان می‌دهند که معنای زندگی رابطه مثبتی با مقابله مسئله‌مدار، پذیرش خود و سازگاری مدرسه

* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده اجتماعی و علوم انسانی، دانشگاه مازندران. (نویسنده مسئول)
hajitabar62@gmail.com

** دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

*** دکتری روانشناسی و عضو هیات علمی موسسه غیرانتفاعی راه دانش بابل. بابل، مازندران.

**** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

دانش‌آموزان دارد. سازگاری مدرسه نیز با مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود رابطه مثبت دارد. معنای زندگی تأثیر مثبتی بر سازگاری مدرسه دارد و مقابله مسئله‌مدار نقش میانجی‌گری معناداری در رابطه بین معنای زندگی و سازگاری با مدرسه دارد اما پذیرش خود نقش میانجی‌گری معناداری بین معنای زندگی و سازگاری مدرسه ندارد. در کل نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که داشتن معنا و هدف در زندگی می‌تواند سازگاری مدرسه دانش‌آموزان را تضمین کند؛ همچنین سبک انتزاعی و درونی مانند پذیرش خود برای حل مسائل مؤثر نیست اما یک استراتژی رفتاری مستقیم مانند مقابله مسئله‌مدار کارآمد می‌باشد.

واژگان کلیدی: معنای زندگی، سازگاری مدرسه، مقابله مسئله‌مدار، پذیرش خود.

مقدمه

محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین بافت‌های اجتماعی شدن در زندگی نوجوانان تلقی می‌شود (کاتالانو، هاگرتی، اوسترل، فلمینگ و هوکینز^۱، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها در چند دهه اخیر نشان داده است که تجربه یک دانش‌آموز در مدرسه و سازگاری با مدرسه می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی‌ای بر رشد آن‌ها داشته باشد و این تأثیرات فراتر از رفتارهای مدرسه محور (برای مثال، عملکرد تحصیلی و حضور در مدرسه) است و عموماً رشد اجتماع‌گرایانه یا اجتماع‌ستیزانه آن‌ها را هم در برمی‌گیرد (هنری، استنلی، ادواردز، هارکابوس و چین^۲، ۲۰۰۹). لازاروس^۳ (۱۹۹۳) سازگاری را به صورت فرایندی توصیف کرد که در آن افراد خود را با محیط معینی وفق می‌دهند. همچنین سازگاری فرآیندی است که در آن افراد سعی در تغییر محیط خود داشته تا نیازهایشان را برآورده نمایند. از نظر پری و واینشتاین^۴ (۱۹۹۰) سازگاری با مدرسه به عنوان یک تکلیف چندوجهی مفهوم‌سازی می‌شود که شامل سازگاری با خواسته‌های عقلانی، اجتماعی - هیجانی و رفتاری کلاس

1. Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins

2. Henry, Stanley Edwards, Harkabus & Chapin

3. Lazarus

4. Perry & Weinstein

می‌شود و در توسعه مهارت‌های خاص در این حوزه‌ها منعکس می‌گردد. با توجه به این‌که نوجوانان در مرحله رشد اجتماعی قرار دارند و در طی آن تلاش آن‌ها برای هماهنگی با محیط به چالش کشیده می‌شود، شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده سازگاری موفقیت‌آمیز در مدرسه از اهمیت بالایی برخوردار است.

هوکینز، گوئو، هیل، باتین پیرسون و ابوت^۱ (۲۰۰۱) معتقدند میزانی که دانش‌آموز از مدرسه لذت می‌برد یا دوست دارد و به معلمان وابسته است، یکی از ابعاد سازگاری در مدرسه می‌باشد؛ که اغلب از آن تحت عنوان پیوند با مدرسه یاد می‌شود (سیمونز-مورتون و کرامپ^۲، ۲۰۰۳)؛ چراکه مدل رشد اجتماعی (کاتالانو، هاگرتی، اوسترل، فلمینگ و هاوکینس^۳، ۲۰۰۴) و نظریه گروه همسالان (اوتینگ و بوویز^۴، ۱۹۸۷) به وضوح به اهمیت پیوند با همسالان اشاره می‌کند و اظهار می‌دارد که پیوند با همسالان با نگرش‌های موافق اجتماع-که شامل نگاه به مدرسه هم می‌شود، حامی و پشتیبان رفتارهای اجتماع‌گرایانه است. در نهایت، سوء رفتار مرتبط با مدرسه یا رفتار مخل، سازه‌ای است که به منظور مفهوم‌سازی سطح کلی سازگاری با مدرسه به کار گرفته شده است (رایان و پاتریک^۵، ۲۰۰۱).

یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده سازگاری در مدرسه و شاخص‌های سلامت، معنای زندگی^۶ است؛ معنای زندگی معمولاً به احساسی از یکپارچگی وجودی اشاره دارد که به دنبال پاسخ دادن به چیستی زندگی، پی‌بردن به هدف زندگی و دست‌یافتن به اهداف ارزنده و در نتیجه رسیدن به حس تکمیل بودن و مفید بودن است (یه‌هو، چیونگ و چیونگ^۷، ۲۰۱۰). استایگر و فرایزر^۸ (۲۰۰۶) معنای زندگی را در احساس سازنده بودن انسان، مؤثر می‌دانند و حتی ادعا می‌کنند که ماهیت انسان و وجود او منوط به دارا بودن

1. Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbott

2. Simons-Morton & Crump

3. Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins

4. Oetting & Beauvais

5. Ryan & Patrick

6. meaning in life

7. Yee Ho, Cheung, & Cheung

8. Steger & Frazier

چنین مفهومی است. معنای زندگی را می‌توان در دامنه‌ای از بافت‌ها از قبیل وحدت و یکپارچگی حیات (باتیستا و الموندا، ۱۹۷۳)، اهمیت درونی یا فردی در زندگی (لونتال، دیفنباخ و لونتال^۲، ۱۹۹۲) و تلاش برای یافتن معانی مثبت در رویدادهای دل‌خراش یا آسیب‌زا (تامپسون^۳، ۱۹۸۵) تعریف کرد. یافته‌های مطالعات فراوانی پیشنهاد می‌کنند که کشف معنا در زندگی به سازگاری روانی افراد کمک می‌نماید و موجبات رشد فردی را فراهم می‌سازد (پارک و فولکمن^۴، ۱۹۹۷). نتایج پژوهش گارسیا-آلاندت، لوزانو، نوهالز و مارتینز^۵ (۲۰۱۳) حاکی از آن بود که معنی در زندگی پیش‌بینی‌کننده قابل‌توجهی برای سلامت روان افراد است. احمدی، حیدری، باقریان و کشفی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که خانواده، ارتباطات اجتماعی و کار و تحصیل از مهم‌ترین منابع معنای زندگی در دوره نوجوانی هستند.

برخی از مؤلفان با توجه به یافته‌های موجود، ادعا نموده‌اند که وجود و احساس معنا در زندگی مانند کلیدی است که می‌تواند قفل و گره مشکل‌های زندگی را باز نماید و باعث شود تا افراد کنش‌های مثبتی انجام دهند (فرانکل، ۱۹۶۳، ترجمه صالحیان و میلانی، ۱۳۹۲). همچنین یافته‌های پژوهشی متعددی نشان داده‌اند که وجود معنا در زندگی عنصری اساسی در بهزیستی روانی-عاطفی است و به‌صورت نظام‌دار با ابعاد گوناگون از شخصیت، سازگاری و انطباق با استرس‌ها، سلامت جسمی و ذهنی و اختلال‌های رفتاری ارتباط دارد (اسنکل و بکر، ۲۰۰۶، به نقل از احیاء‌کننده و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۳).

یکی از سؤالات پژوهشی مهمی که بی‌پاسخ مانده است مربوط به فرآیند یا مکانیزمی می‌شود که معنا در زندگی باعث سازگاری در مدرسه می‌شود. به عبارت دیگر، چه متغیرهایی می‌تواند واسطه تأثیر مثبت معنا در زندگی بر سازگاری در مدرسه باشند؟ چنین

1. Battista & Almond

2. Leventhal, Diefenbach, & Leventhal

3. Thompson

4. Park & Folkman

5. Garcia Alandete, Lozano, NohaLes & Martinez

چیزی از آن جهت اهمیت دارد که شناسایی یک میانجی مهم می‌تواند بر توانایی پرداختن مشاور به یک انتخاب خوب تأثیر بگذارد؛ در پاسخ به این سؤال، یکی از میانجی‌های خوب راهبرد مقابله می‌باشد. از نظر لازاروس، فولکمن^۱ (۱۹۸۴) راهبرد مقابله‌ای مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می‌گردد (حنیفی و امینی، ۱۳۹۵). لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) راهبردهای مقابله را به دودسته هیجان‌مدار و مسئله‌مدار تقسیم کرده‌اند. مقابله‌های هیجان‌مدار به انسان کمک می‌کند تا احساس و هیجانی را که در اثر مواجهه با استرس ایجاد شده است برطرف کند. مقابله‌های مسئله‌مدار به فرد کمک می‌کند تا برای مقابله با استرسی که در آن قرار گرفته، راه‌حل‌هایی بیندیشد. در این نوع مقابله‌ها، هدف آن است که فعالیتی انجام شود تا استرس حذف شده یا کاهش یابد. چو، لی، لی، بی و جونگ^۲ (۲۰۱۳) معتقدند که مقابله مسئله‌محور نقش مهمی در ایجاد آسایش روانی بازی می‌کند؛ چراکه همبستگی مثبتی با سلامت روانی از قبیل جستجو برای حمایت اجتماعی (شیر و کارور^۳، ۱۹۸۵) و داشتن سطوح پایین افسردگی دارد (بن زور^۴، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، افرادی که معنای مورد نظر خود را محقق می‌یابند، با حفظ نگرش مثبت به زندگی (دیتس، دروست و هنسن^۵، ۱۹۹۵) و استفاده از مهارت‌های شناختی مانند حل مسئله، تصمیم‌سازی، گردآوری اطلاعات و هدف‌گذاری به مقابله با استرس می‌پردازند (کیم^۶، ۱۹۸۷). همچنین، نوجوانانی که درگیر در مقابله مسئله-محور هستند بهتر با مدرسه تطابق می‌یابند (بائه^۷، ۲۰۰۸). وینگو، آگاکو آیری^۸ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که همبستگی مثبت و معناداری بین سبک مقابله مسئله‌مدار و

1. Lazarus & Folkman

2. Chu, Lee, Lee, Bi & Jong

3. Scheier & Carver

4. Ben-Zur

5. Debats, Drost, & Hansen

6. Kim

7. Bae

8. Winga, Agak and Ayere

سازگاری مدرسه در بین دانش‌آموزان وجود دارد. چنین چیزی اشاره به این امر دارد که مقابله مسئله‌محور ممکن است میانجی‌گر فرآیندی باشد که طی آن معنا در زندگی منجر به سازگاری بهتر با زندگی فرد می‌شود.

در سال‌های اخیر سبک‌های مقابله با استرس و آثار آن بر کارکردهای اجتماعی افراد مانند فعالیت‌های تحصیلی و شغلی مورد توجه محققان قرار گرفته است. یافته‌های برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان برای مقابله با استرس از شیوه‌های مختلف استفاده می‌کنند و یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در دبیرستان تدبیری است که فرد برای رویارویی با استرس اتخاذ می‌کند. علاوه بر این، شواهد تحقیقاتی نشانگر آن است که راهبرد مسئله‌محور در مقایسه با سبک اجتناب از رویارویی، از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی برخوردار است (ضیغمی و پوربهاالدینی زرنندی، ۱۳۹۰). حنیفی و امینی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند بین سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد و سبک هیجان‌مدار بیشترین سهم را در تبیین پیشرفت تحصیلی دارا می‌باشد.

از میانجی‌گرهای بالقوه دیگر پذیرش خود^۱ می‌باشد که به معنی پذیرش تمامی ابعاد خود است (راجرز و کارمیکال^۲، ۱۹۴۲). به عبارتی پذیرش خود یعنی تمامی نقاط قوت و ضعف خود را قبول کنیم. نقاط قوت را تقویت و نقاط ضعف را بهبودی ببخشیم؛ و از وضعیت فعلی خود احساس خجالت و شرم نداشته باشیم و خود را به خاطر نقاط ضعف و خطاها سرزنش نکنیم (الیس و مک لارن، ۲۰۰۵، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۵)؛ بنابراین، پذیرش خود یک مکانیزم روانی است که افراد را قادر می‌سازد که خود را در موقعیت‌های منفی، با تشخیص و پذیرش ویژگی‌های مثبت و منفی درباره خود حتی در موقعیت‌های

1. Self-acceptance

2. Rogers & Carmichael

منفی، تحمل نموده و تسکین دهند (کیم^۱، ۲۰۰۸). چنین ویژگی‌هایی که با پذیرش خود پیوند دارند، می‌تواند رابطه میان معنا در زندگی و سازگاری بازندگی را تحکیم ببخشند.

با عنایت به مطالب ارائه‌شده و با توجه به این‌که تاکنون هیچ پژوهشی در ایران به بررسی تأثیر معنای زندگی بر سازگاری مدرسه دانش‌آموزان با میانجی‌گری مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود نپرداخته است، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال می‌باشد که آیا معنا در زندگی به صورت مستقیم و از طریق مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود بر سازگاری مدرسه دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به صورت توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد تحلیل مسیر (بررسی روابط چندگانه بین چند متغیر) صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. نمونه تحقیق حاضر به صورت تصادفی خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شد. ابتدا از مجموع مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر بابل ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها روی آن‌ها اجرا شد. از ۲۳۳ پرسشنامه اجرا شده، ۲۵ پرسشنامه به دلیل بالا بودن سؤال‌های بدون پاسخ حذف شدند. نمونه نهایی متشکل از ۲۰۸ دانش‌آموز بود. برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از چهار پرسشنامه استفاده شده است؛ که پرسشنامه‌ها به شرح ذیل می‌باشند:

۱. پرسشنامه معنای زندگی: این پرسشنامه که توسط استیگر، فریزر، اویشی و کالر^۲ در سال ۲۰۰۶ ساخته شد که معنا در زندگی دانش‌آموزان را می‌سنجد. این ابزار دارای ده گویه است و دو مؤلفه؛ "وجود معنا" شامل گویه‌های (۱، ۴، ۵، ۶ و ۹) و "جستجوی

1. Kim

2. Steger, Frazier, Oishi, & Kaler

معنا" شامل گویه‌های (۲، ۳، ۷، ۸ و ۱۰) می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزن‌های ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) و دامنه نمره‌ها از ۵ تا ۲۵ است. بر اساس گزارش استیگر، فریزر، اویشی و کالر (۲۰۰۶)، این پرسشنامه از پایایی و روایی بالایی برخوردار است. ساختار دوعاملی این ابزار در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است و شواهد حاکی از آن است که این ساختار در فرهنگ‌های مختلف مشابه می‌باشد (استیگر، فریزر، اویشی و کالر، ۲۰۰۶) و در کشور ما در تحقیق احیاء کننده و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۳) و احمدی و همکاران (۱۳۹۴) همسانی درونی (ضریب آلفا بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۷) مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفا ۰/۷۵ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

۲. پرسشنامه سازگاری مدرسه: این پرسشنامه که توسط کیم در سال ۲۰۰۲ ساخته شد دارای بیست گویه و شامل چهار خرده مقیاس رابطه با معلمان گویه (۱-۵)، رابطه با همسالان گویه (۶-۱۰)، کلاس‌های مدرسه گویه (۱۱-۱۵) و مقررات مدرسه گویه (۱۶-۲۰) می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزن‌های ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) و دامنه نمره‌ها از ۵ تا ۳۵ می‌باشد. خواص روانسنجی توسط کیم (۲۰۰۲) مناسب گزارش شده است. برای تهیه نسخه فارسی، دو مترجم به صورت مستقل پرسشنامه به فارسی ترجمه کردند. پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانی‌ها توسط محقق نسخه فارسی پرسشنامه تدوین شد. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به دو نفر متخصصان روانشناسی و دو نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از اعمال دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسشنامه تهیه شد. تحلیل عاملی تأییدی برای ساختار چهار عاملی مقیاس سازگاری مدرسه نشان داد این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است ($SRMR=0/08$ ، $CFI=0/89$ ، $TLI=0/90$ ، $RMSEA=0/087$)؛ پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفا ۰/۸۱ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

۳. پرسشنامه راهبرد مقابله: این پرسشنامه به وسیله لازاروس و فولکمن در سال ۱۹۸۵ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲ خرده مقیاس اصلی هیجان محور و مسئله محور می‌باشد. راهبرد مسئله محور شامل ۱۲ گویه و چهار خرده مقیاس جست‌وجوی حمایت اجتماعی، حل‌مدبرانه مسئله، مسئولیت‌پذیری و ارزیابی مجدد مثبت است. شیوه نمره-گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزن‌های ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) می‌باشد. روایی پرسش‌نامه در ایران مناسب گزارش شده است (مظلوم بفرولی و همکاران، ۱۳۹۲). پایایی ابزار در تحقیق با استفاده از آلفای کرانباخ برابر با ۰/۷۹ به دست آمده (لازاروس، ۱۹۹۳). ضریب آلفا در پژوهش حاضر ۰/۷۸ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

۴. پرسشنامه پذیرش بی‌قیدوشرط خود: پرسشنامه پذیرش بی‌قیدوشرط خود^۱ توسط چمبرلین و هاگا^۲ در سال ۲۰۰۱ ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه و دارای دو زیرمقیاس پذیرش بی‌قیدوشرط خود و پذیرش مشروط خود است و برای گروه سنی ۱۴ سال و بالاتر قابل اجرا است. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزن‌های ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) می‌باشد. تحلیل عاملی تأییدی برای ساختار دو عاملی مقیاس پذیرش بی‌قیدوشرط خود نشان داد این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است ($RMSEA=0/083$ ، $TLI=0/88$ ، $CFI=0/84$ ، $SRMR=0/079$)؛ ضریب آلفا ۰/۸۲ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

یافته‌های پژوهش

پیش از آزمون فرضیه‌های تحقیق داده‌های پرت با استفاده از آماره ماهالانویس شناسایی و حذف شدند. آماره کشیدگی متغیرها بین ۰/۱۱ تا ۰/۱۵ قرار داشت. آماره کجی متغیرها بین ۰/۵۶- و ۰/۷۳ بود. آماره مردیا برای نرمال بودن چندمتغیره ۱/۱۲ بود. بیرن^۳

^۱. Unconditional Self-Acceptance Questionnaire

^۲. Chamberlain and Hague

^۳. Byrne

(۲۰۱۰) مقادیر کمتر از ۵ را برای آماره مردیا نشان‌دهنده برقراری مفروضه نرمال

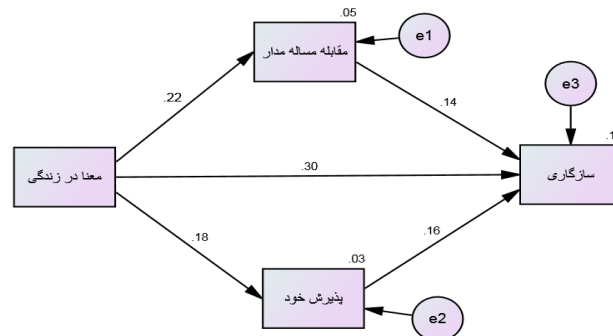
بودن چندمتغیره می‌داند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها

میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۳/۸۹	۱/۱۸	-			
۱/۹۵	۰/۸۴	۰/۲۲**	-		
۴/۱۷	۱/۰۲	۰/۱۸**	۰/۱۴**	-	
۲/۸۱	۰/۷۵	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	-

$P < 0.01^{**}$

میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها در جدول ۱ آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، معنا در زندگی با مقابله مسئله‌مدار $(P < 0/05, r = 0/22)$ پذیرش خود $(P < 0/05, r = 0/18)$ و سازگاری مدرسه $(r = 0/36, P < 0/05)$ رابطه مثبت و معناداری دارد. مقابله مسئله‌مدار با سازگاری تحصیلی $(r = 0/22, P < 0/05)$ رابطه مثبت معناداری دارد که نشان می‌دهد افزایش مقابله مسئله‌مدار با افزایش در سازگاری مدرسه همراه است. پذیرش خود نیز با سازگاری مدرسه رابطه مثبت و معناداری دارد $(r = 0/23, P < 0/05)$.



شکل ۱. مدل سازگاری مدرسه در حالت ضرایب استاندارد

فرضیه‌های تحقیق با استفاده از تحلیل مسیر و نرم‌افزار AMOS آزمون شدند. شکل ۱ نتیجه تحلیل مسیر را در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد. آماره کای اسکوئر مدل از نظر آماری معنادار نیست که در وضعیت مطلوب قرار دارد $p=0/13$ ، $df=1$ ، $\chi^2=2/22$. شاخص $RMSEA=0/077$ است. مک کالموم^۱ و دیگران (۱۹۹۶) مقادیر RMSEA بین ۰/۰۵ و ۰/۱۰ را نشان‌دهنده برازش خوب تلقی می‌کنند. شاخص $CFI=0/97$ است، بر اساس رهنمود هو و بنتلر^۲ (۱۹۹۹) مقادیر $CFI \geq 0/95$ نشانگر برازش مطلوب مدل است. شاخص $TLI=0/87$ است، برای این شاخص نقاط برش متفاوتی از ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ پیشنهاد شده است، هرچند مقدار TLI مدل از نقطه برش پذیرفته شده ۰/۹۰ کمتر است اما فاصله اندکی با آن دارد. کلاین^۳ (۲۰۰۵) مقادیر کمتر $SRMR < 0/1$ را برای برازش مطلوب پیشنهاد کرده است، شاخص SRMR مدل این پژوهش ۰/۰۳ است. در انتها شاخص GFI مدل ۰/۹۹ است که برازش خوب مدل با داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب مسیر مدل پیشنهادی سازگاری مدرسه

مستقل	وابسته	b	β	SE	Z
معنا در زندگی	سازگاری مدرسه	۰/۱۹	۰/۳۰	۰/۰۴	۴/۵۹**
معنا در زندگی	مقابله مسئله‌مدار	۰/۱۵	۰/۲۲	۰/۰۴	۳/۲۱**
معنا در زندگی	پذیرش خود	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۰۶	۲/۶۷**
مقابله مسئله‌مدار	سازگاری مدرسه	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۰۵	۲/۱۱*
پذیرش خود	سازگاری مدرسه	۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۰۵	۲/۴۸*

**P<0.01

*P<0.05

جدول ۲ ضرایب مسیر را به همراه سطح معناداری آن‌ها ارائه می‌دهد. بررسی ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد، تأثیر مستقیم معنا در زندگی بر سازگاری مدرسه بزرگ‌ترین ضریب مسیر مدل است ($\beta=0/30$ ، $Z=4/59$ ، $P<0/01$)، این ضریب نشان می‌دهد هر چه افراد زندگی‌شان معنادارتر و هدفمندتر باشد سازگاری مدرسه‌ای‌شان بیشتر خواهد بود.

1. McCallum

2. Hu&Bentler

3. Klein

معنا در زندگی تأثیر معناداری روی مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود دارد، این دو متغیر نیز به‌نوبه خود تأثیر مثبت و معناداری روی سازگاری مدرسه دارند. برای آزمون نقش میانجی این دو متغیر از آزمون سوبل استفاده شد. ضریب تأثیر غیرمستقیم معنادار زندگی با نقش میانجی مقابله مسئله‌مدار ۰/۰۱۹ و آماره سوبل ۲/۰۲ است که سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده نقش میانجی مقابله مسئله‌مدار است.. ضریب تأثیر غیرمستقیم معنا در زندگی با نقش میانجی پذیرش خود ۰/۰۱۹ و آماره سوبل ۱/۹۴ است که سطح معناداری آن بیشتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده عدم نقش میانجی پذیرش خود است. مجموع تأثیر غیرمستقیم استاندارد شده ۰/۰۵۹ است که سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ است. تأثیر کلی استاندارد شده معنا در زندگی روی سازگاری مدرسه ۰/۳۶ است، مقدار مجذور همبستگی چندگانه مدل در شکل ۱ نشان می‌دهد ۱۷٪ از واریانس سازگاری مدرسه توسط مدل تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر معنای زندگی بر سازگاری مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه با میانجی‌گری مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود پرداخت. نتایج نشان داد معنای زندگی رابطه مثبتی با مقابله مسئله‌مدار، پذیرش خود و سازگاری مدرسه دارد؛ سازگاری مدرسه نیز با مقابله مسئله‌مدار و پذیرش خود رابطه مثبت دارد و معنای زندگی تأثیر مثبتی روی سازگاری مدرسه دارد؛ همچنین نتایج آزمون سوبل نشان داد درحالی‌که مقابله مسئله‌مدار نقش میانجی‌گری چشمگیری در ارتباط با معنا در زندگی و سازگاری با مدرسه (سازگاری تحصیلی) دارد اما پذیرش خود نقش میانجی در رابطه معنا در زندگی و سازگاری مدرسه ندارد. از این رو می‌توان گفت هرچند معنای زندگی موجب افزایش پذیرش خود می‌شود اما این افزایش به افزایش سازگاری تحصیلی نمی‌انجامد؛ اما افزایش معنای زندگی منجر به افزایش مقابله مسئله‌مدار و افزایش در مقابله مسئله‌مدار به‌نوبه خود

منجر به افزایش سازگاری مدرسه دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به معناداری تأثیر مستقیم معنای زندگی روی سازگاری مدرسه، مقابله مسئله‌مدار یک میانجی پاره‌ای است.

در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش هایوینگو، آگاکو آیری، (۲۰۱۷)؛ چو و همکاران (۲۰۱۳)؛ بانه (۲۰۰۸)؛ دیبتس، دروست و هنسن (۱۹۹۵) و کیم (۱۹۸۷) مؤید آن می‌باشد؛ می‌توان گفت که در عین استفاده از مقابله مسئله‌مدار به‌عنوان یک میانجی خاص، معنا در زندگی عامل پیش‌بینی‌کننده مهم سازگاری در مدرسه در میان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه می‌باشد. این بدان معناست که دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه با محقق ساختن معنا در زندگی برای رسیدن به اهدافی تلاش می‌نمایند که به سمت ارزش‌های درونی‌شده‌شان متمایل است (والاچر و وگنر، ۱۹۹۸) و با تولید و تقویت مهارت‌هایی از قبیل حل مسئله شناختی، تصمیم‌گیری، گردآوری اطلاعات و هدفمندی سعی در درگیری در مقابله مسئله‌مدار می‌نمایند.

نتایج پژوهش حاضر همچون نتایج پژوهش چو و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که مقابله مسئله‌محور نقش مهمی در ایجاد آسایش روانی بازی می‌کند چراکه همبستگی مثبتی با سلامت روانی از قبیل جستجو برای حمایت اجتماعی و داشتن سطوح پایین افسردگی دارد (بن زور، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، افرادی که معنای موردنظر خود را محقق می‌یابند، با حفظ نگرش مثبت به زندگی (دیبتس، دروست و هنسن، ۱۹۹۵) و استفاده از مهارت‌های شناختی مانند حل مسئله، تصمیم‌سازی، گردآوری اطلاعات و هدف‌گذاری به مقابله با استرس می‌پردازند (کیم، ۱۹۸۷). همچنین، نوجوانانی که درگیر در مقابله مسئله‌محور هستند بهتر با مدرسه تطابق می‌یابند (بانه، ۲۰۰۸). چنین چیزی اشاره به این امر دارد که مقابله مسئله‌محور ممکن است میانجی‌گر فرایندی باشد که طی آن معنا در زندگی منجر به سازگاری بهتر با زندگی فرد می‌شود.

از سوی دیگر، پذیرش خود طبق یافته‌ها تأثیر میانجیگرانه معناداری در رابطه میان معنا در زندگی و سازگاری با مدرسه نداشت. در تحلیل این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش چو و همکاران (۲۰۱۳) می‌توان گفت که این نتایج شاید نشان‌دهنده ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان می‌باشد که طی آن به مفهومی یکپارچه از خود دست نمی‌یابند و بنابراین بسیار محتمل است که ابعاد منفی خود را نپذیرند.

بنابراین در جمع‌بندی از نتایج پژوهش حاضر، با توجه به تأثیر مثبت معنای زندگی روی سازگاری مدرسه می‌توان گفت، داشتن معنا و هدف در زندگی می‌تواند سازگاری مدرسه دانش‌آموزان را تضمین کند؛ بنابراین دست‌اندرکاران آموزش می‌توانند با فراهم کردن محیطی مناسب و آموزش‌های لازم از سال‌های اول ابتدایی به بعد افراد را به اتخاذ هدف‌های مناسب در زندگی سوق دهند و از این طریق بر سازگاری مدرسه آن‌ها تأثیرگذار باشند. همچنین مشاوران و مربیان تربیتی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا در برخورد با موقعیت‌های استرس‌زا به‌جای استفاده از راهبرد پیچیده و انتزاعی مانند پذیرش خود از راهبرد مقابله مسئله‌مدار استفاده کنند. به عبارتی سبک انتزاعی و درونی مانند پذیرش خود برای حل مسائل چندان مؤثر و کارآمد نیست، اما استفاده از یک راهبرد رفتاری مستقیم مانند مقابله مسئله‌مدار می‌تواند مؤثر و کارآمد باشد. با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد کرد. همچنین برای ارزیابی الگوی پیشنهادی از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است، چراکه در آن نه تنها رابطه بین متغیرهای مختلف به شکل هم‌زمان بررسی می‌شود. بلکه، مدل‌سازی معادلات ساختاری به متغیرهای واسط اجازه می‌دهد تا در مدل‌ها اضافه گردند؛ بنابراین نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود. با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در گذشته در این حیطه انجام شده است پیشنهاد می‌شود، تحقیقات بیشتر من جمله تکرار مطالعه حاضر و پژوهش‌های مشابه با استفاده از همین روش و یا روش‌های جایگزین انجام شود.

منابع

۱. احمدی، سمیه؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه و کشفی، عبدالرسول. (۱۳۹۵). نوجوانی و تحول معنا: مقایسه منابع و ابعاد معنای زندگی در دختران و پسران نوجوان. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۶(۲۳)، ۱۴۹-۱۷۷.
۲. احیاء کننده، منیژه و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۳). نقش سبک‌های هویت و معنای زندگی در بهداشت روانی دانشجویان دختر. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۳(۳۱)، ۱۱۷-۱۳۷.
۳. الیس، آلبرت و مک لارن، کریستین. (۱۳۸۵). رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (ترجمه مهرداد فیروزبخت). تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
۴. حنیفی، فریبا و امینی، زهرا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه سبک‌های مقابله‌ای با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸(۲)، ۸۹-۱۰۸.
۵. فرانکل، ویکتور. (۱۳۹۲). انسان در جست‌جوی معنی. (ترجمه نهضت صالحیان و مهین میلانی). تهران: درسا.
۶. ضغیمی، مریم و پوربهاالدینی زرنندی، نرجس. (۱۳۹۰). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با سلامت عمومی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان پرستاری. فصلنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۸(۱)، ۴۱-۴۸.
۷. مظلوم بفروئی، ناهید؛ افخمی اردکانی، محمد؛ شمس اسفندآباد، حسن و جلالی، محمدرضا. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تاب‌آوری و سرسختی با سبک‌های مقابله هیجان مدار و مسئله‌مدار در بیماران مبتلابه دیابت شهر یزد. فصلنامه پرستاری دیابت دانشکده پرستاری و مامایی زابل، ۲(۱)، ۳۹-۵۰.
8. Bae, J-W. (2002). A study on the influences of the school-related stress and why of coping on school adjustment in high school students. Unpublished master's thesis, Soongsil University.
9. Ben-Zur, H. (2005). Coping, distress, and life events in a community sample. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 188-196.
10. Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and responses to negative feedback. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 177-189.

11. Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
12. Catalano RF, Haggerty KP, Oesterle S, Fleming CB, Hawkins JD. (2004). *The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group*. *Journal of School Health*, 74(7):252–261. [[PubMed](#)]
13. Debats, D. L., Drost, J., & Hansen, P. (1995). *Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach*. *British Journal of Psychology*, 86(3), 359-375.
14. Folkman, S. (1997). *Positive psychological states and coping with severe stress*. *Social Science & Medicine*, 45(8), 1207-1221.
15. Garcia Alandete, J، Lozano, B. S., NohaLes, P. S., & Martinez, E. R. (2013). *Predictive role of meaning in life on psychological well-being and gender specific differences*. *Act A colombiana de Psicología*, 16 (1): 17-24.
16. Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C., & Chapin, L. (2009). *Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use*. *Journal of Studies on Alcohol*, 66, 275-283.
17. Hawkins JD, Guo J, Hill KG, Battin-Pearson S, Abbott RD. (2001). *Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories*. *Applied Developmental Science*, 5(4):225–236. [[PMC free article](#)] [[PubMed](#)]
18. Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*. Manuscript submitted for publication.
19. Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives", *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55 .
20. Kim, A-Y. (2002). *Validation of taxonomy of academic motivation based on the self-determination theory*. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 16(4), 169-187.

21. Kim, J-H. (1987). *Relations of perceived stress, cognitive set, and coping behaviors to depression: A focus on freshmen's stress experiences*. Unpublished doctoral dissertation, Seoul University.
22. Kim, Y-H. (2008). *Effects of adolescent attitudes about parenting on their stress, emotional experience, and life satisfaction: Unconditional self-acceptance and soothing ability at a mediator*. Unpublished master's thesis, Hanyang University.
23. Lazarus, R. S. (1993). *Coping theory and research: past, present, and future*. *psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
24. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
25. Leventhal, H., Diefenbach, M., & Leventhal, E. A. (1992). *Illness cognition: Using common sense to understand treatment adherence and affect cognition interactions*. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 143-163.
26. Oetting ER, Beauvais F. *Peer cluster theory, socialization characteristics, and adolescent drug use: A path analysis*. *Journal of Counseling Psychology*, 1987;34(2):205–213.
27. Park, A-S., & Lee, Y-H. (1992). *Influence of the sex role characteristics and stress perception of married women on the coping style for stress*. *Korean Journal of Counseling Psychology and Psychotherapy*, 4(1), 69-79.
28. Park, C. L., & Folkman, S. (1997). *Meaning in the context of stress and coping*. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144.
29. Perry, k E. Weinstein, R S. (۱۹۹۰). *The social context of early schooling and children's school adjustment*. *Educational Psychologies*.
30. Rogers, C. R., & Carmichael, L. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
31. Ryan AM, Patrick H. *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school*. *American Educational Research Journal*, 2001;38(2):437–460.
32. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). *Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies*. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

33. Seo, E-K. (2011). *Relationship of supervisee perfectionism to supervisory working alliance: Mediating effects of shame, self-acceptance, and cognitive coping*. Unpublished doctoral dissertation, Ewha University.
34. Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). *Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations*. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
35. Simons-Morton BG, Crump AD. (2003). *Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders*. *Journal of School Health*; 73(3):121-126. [PubMed]
36. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). *The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life*. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80.
37. Steger, F. M., & Frazier, P. (2006). *The meaning in life questionnaire: Assessing presence of and search for meaning in life*. *Journal of Counseling Psychology*, 53: 80-93.
38. Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). *Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning*. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
39. Thompson, S. C. (1985). *Finding positive meaning in a stressful event and coping*. *Basic and Applied Social Psychology*, 6(4), 279-295.
40. Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1998). *Levels of personal agency: Individual variation in action identification*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
41. Winga, M. A., Agak, J. O., & Mildred, A, T. (2017). *Relationship Between Coping Style and School Adjustment Amongst Secondary School Students in Kisumu East Subcounty, Kenya*. [eujournal.org>Home>13\(1\).
://www.ijrdo.org/index.php/er/article/download/1867/1711/](http://eujournal.org/Home/13(1)://www.ijrdo.org/index.php/er/article/download/1867/1711/)
42. Yee Ho, M., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). *The role of meaning in life and optimism in promoting well-being*. *Personality and Individual Differences*, 48: 658- 663.