

پیش بینی رفتارهای خودآسیب رسان بر اساس مولفه های نظام ارزشی در نوجوانان دبیرستانی دوره متوسطه دوم

ناهید بحرینی^۱، لیلا سعیدی نژاد^۲، محمد حسن عموشاهی^۳

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران

^۳ دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مولفه های نظام ارزشی (ارزش های نظری، اقتصادی، هنری، اجتماعی، سیاسی و دینی) با رفتارهای خودآسیب رسان در نوجوانان دبیرستانی دوره دوم شهرستان کهنوج استان کرمان بود. تحقیق حاضر از نظر هدف، بنیادی و براساس روش گردآوری داده ها، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان کهنوج استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که از میان آنها تعداد ۲۶۰ نفر به شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، پرسش نامه نظام ارزشی آلپورت و همکاران (۱۹۶۲) و پرسشنامه رفتارهای خودآسیب رسان سانسون و همکاران (۱۹۹۸) بود. برای تحلیل داده ها از روش آماری تحلیل t مستقل و تحلیل رگرسیون چند متغیری (گام به گام) با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. نتایج نشان داد: میانگین نظام ارزشی نظری و سیاسی در پسران بیشتر از دختران ($p < 0/001$)؛ میانگین نظام ارزشی هنری و دینی در دختران بیشتر از پسران ($p < 0/000$)؛ و میانگین نظام ارزشی اقتصادی و اجتماعی آنها تفاوت معناداری نداشت، همچنین میانگین رفتارهای خودآسیب رسان در پسران بیشتر از دختران بود. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد از میان مولفه های نظام ارزشی، مولفه های دینی ($p < 0/000, \beta = -0/706$)، اجتماعی ($p < 0/002, \beta = -0/142$) و اقتصادی ($p < 0/009, \beta = -0/125$) به ترتیب بیشترین تاثیر را در پیش بینی گرایش به رفتارهای خودآسیب رسان در بین دانش آموزان متوسطه دوم دارا هستند. بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده؛ مولفه های نظام ارزشی با احتمال وقوع رفتارهای خودآسیب رسان نوجوانان مرتبط بوده و لازم است که در تدوین برنامه های مداخله ای و پیشگیرانه مورد توجه قرار گیرند.

واژه های کلیدی: رفتارهای خود آسیب رسان، نظام ارزشی، نوجوانان

مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل حساس رشد در فراخنای زندگی و رشد جسمانی، روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی افراد بوده و تلاش برای هویت‌یابی و تشکیل یک مفهوم باثبات از خود در کنار تلاش برای کسب استقلال و عدم وابستگی از ویژگی‌های عمده این دوران است (ایزپیتارته، آترتون، ژنگ، آلونسو و رابینز؛ ۲۰۱۹). بسیاری از نوجوانان این مرحله را بدون هیچ مشکلی طی می‌کنند، ولی در این میان برخی از نوجوانان ممکن است نتوانند با چالش‌ها و تغییرات سریع این دوران به خوبی کنار بیایند و در نتیجه برای کاهش فشار روان‌شناختی و مقابله با این چالش‌ها از شیوه‌های ناکارآمدی استفاده نمایند (فلدز و مک‌نامارا؛ ۲۰۱۳). در کنار تلاش نوجوان برای دستیابی به هویت و استقلال از والدین و فشارهای تحصیلی، از سویی دیگر تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی و تکنولوژیک و از سوی دیگر متغیرهای روان‌شناختی مانند شکست در روابط بین‌فردی (ولف و همکاران، ۲۰۱۹)؛ روش‌های ناکارآمد تنظیم هیجانات (شامل شدیدتر بودن هیجان‌های منفی، تجارب تجزیه‌ای و ناگویی هیجانی) (گرتز و رومر؛ ۲۰۰۴)؛ وقوع تجربیات ناخوشایند دوران کودکی (شامل غفلت خانواده، آزار کودک به شکل‌های جسمی، هیجانی و جنسی، مشکلات دلبستگی) (دافی؛ ۲۰۱۱)؛ یادگیری مشاهده‌ای؛ قرار گرفتن در معرض همسالان دارای رفتارهای آسیب‌به خود (ترانل، کلنلدا، هاسکینگ و مارتین؛ ۲۰۱۴) و اختلالات روان‌پزشکی (اختلال شخصیت مرزی، اختلالات خلقی، اختلالات خوردن، اختلال وسواس-جبری، اختلال استرس پس از ضربه، اختلالات اضطرابی، لمدجار و همکاران، ۲۰۱۷) می‌تواند موجب ارتکاب رفتارهای خودآسیبی در نوجوانان شود (میکاییلی، مرادی کلارده، ۱۴۰۰). به همین دلیل در سال‌های اخیر، پژوهشگران در حوزه بهداشت روان به رفتارهایی که با خودآسیب‌رسانی مرتبط است بیشتر توجه نموده‌اند. واژه خودآسیبی^۴ به طیف وسیعی از رفتارهایی اشاره دارد که در نتیجه آن به بافت‌های درونی و بیرونی بدن آسیب وارد می‌شود. در اغلب موارد رفتار پنهانی است که شناسایی آن دشوار است و به‌عنوان یکی از شیوه‌های مقابله با فشارهای زندگی ممکن است برای مدت طولانی باقی بماند (اسماعیلی، ایمانی‌فر، شهبازی مقدم، شفیعی، ۱۴۰۰؛ کلونسکی؛ ۲۰۰۷؛ بریر و گیل؛ ۱۹۹۸).

^۱Aizpitarte, Atherton, Zheng, Alonso & Robins^۲Fields & McNamara^۳Wolff^۴Gratz & Roemer^۵Duffy^۶Tatnell, Kelada, Hasking & Martin^۷borderline personality disorder^۸mood disorders^۹eating disorders^{۱۰}obsessive, compulsive disorder^{۱۱}post traumatic stress disorder^{۱۲}anxiety and/or panic disorder^{۱۳}Madjar^{۱۴}self-harm^{۱۵}Klonsky^{۱۶}Briere & Gil

والش^۷ (۲۰۰۸) رفتارهای خودآسیب رسانی را به دو دسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم کرده است؛ خودآسیب رسانی مستقیم به رفتارهایی اشاره دارد که به طور مستقیم موجب صدمه به بافت ها می شوند و نیت رفتارها به طور کلی مشخص است (مانند خودزنی، اقدام به خودکشی و خودسوزی) و خودآسیب رسانی غیرمستقیم به رفتارهایی اشاره دارد که در آنها اثر صدمه بعدها مشخص می شود و انگیزه اصلی مشخص نیست؛ مانند انواع رفتارهای خطر جویانه، پر خوری، سوء مصوف مواد و رفتارهای پرخطر جنسی (والش، ۲۰۰۸). بنتلی، ناک و بارلو^۸ (۲۰۱۴) پیشنهاد کرده اند خودآسیب رسانی به صورت پیوستاری مطرح شود که یک سر آن رفتارهای خودآسیب رسان غیرمستقیم همچون سیگار کشیدن و اختلالات خوردن قرار دارند و سر دیگر آن، رفتارهای خودآسیب رسان مستقیم مانند خودجرحی (ایزکیان، میرزاییان و حسینی، ۱۳۹۷).

خودجرحی^۹ بدون خودکشی^{۱۰} و خود آسیب رسانی عمدی^{۱۱} سه اصطلاحی هستند که بیش از سایر اصطلاحات استفاده شده است (ناک، باناجی^{۱۲}؛ ۲۰۰۷؛ محمدی پور ریک، روشن، فراهانی، ابوالقاسمی، ۱۴۰۱). خودجرحی بدون خودکشی جزء پنجمین ویراست راهنمایی تشخیصی و آماری اختلال های روانی^{۱۳} آمده است. خودجرحی بدون خودکشی شامل رفتارهایی است که به صورت آگاهانه، بدون انگیزه خودکشی توسط خود فرد با هدف آسیب به بافت های بدن انجام می شوند و جزو آداب و رسوم فرهنگی به شمار نمی آیند. این رفتارها می توانند به روش هایی مانند بریدن، سوزاندن، کوبیدن، خراشاندن، کتک زدن، گاز گرفتن، نیشگون گرفتن، چنگ کشیدن، زخمی کردن بدن و یا جلوگیری از بهبود زخم های بدن انجام شوند (میرزائی، وفایی نژاد، زمان پور، شعبان نژاد و عباسین، ۱۴۰۲؛ گراتز، ۲۰۰۱). خودآسیبی بدون قصد خودکشی، تنها یک نگرانی در نمونه های بیمار نیست، چرا که بررسی ها شیوع این اختلال را در جامعه عادی بزرگسال، بیشتر از ۶-۴ درصد، در نوجوانان و جوانان ۲۹-۱۳ درصد و در سربازان ۷/۴-۵/۸ درصد گزارش شده است (ایزکیان، میرزاییان و حسینی، ۱۳۹۷).

رفتارهای خودآسیبی می تواند بر روابط خانوادگی تأثیر منفی داشته باشد (فو، یانگ، لیائو، لین، پنگ، شن و چن، ۲۰۲۰). همچنین می تواند مؤلفه ای خطر ساز برای داشتن افکار خودکشی و اقدام به خودکشی باشد (مارس، هرون، کلونسکی، موران، اکانر، تیلینگ و گوندل، ۲۰۱۹). شایع ترین دلیل رفتار خودآسیب رسان در میان نوجوانان، تلاش برای تسکین و خلاص شدن از احساسات دردناک است، همچنین به نظر می رسد هرچه تعداد دفعات این رفتارها بیشتر باشد، نفرت از خود و درجه افکار خودکشی نیز در نوجوان بالاتر است (گیلیس و همکاران، ۲۰۱۸^{۱۴}) گرچه این رفتارها ابتدا باعث کاهش تنش و احساس آرامش می شود، اما فرد پس از آن با احساس گناه، شرمندگی و بازگشت احساسات منفی روبه رو می گردد (فاوازا^{۱۵}؛ ۱۹۹۶). لوید-ریچاردسون، پرین، دیرکر و کلی^{۱۶} (۲۰۰۷)، الگوی جامعی از چهار کارکرد رفتار خودآسیب رسان ارائه داده اند. در این الگوی آنها، زمانی که یک فرد مبتلا به رفتار خودآسیب رسان می شود باید تحت یک یا چند کارکرد از میان چهار کارکرد زیر قرار بگیرد: تقویت منفی خودکار (به عنوان مثال برای کاهش تنش و یا یک حالت عاطفی دیگر)؛ تقویت مثبت خودکار (به عنوان

^۷Walsh^۸Bentley, Nock& Barlow^۹Self-injury^{۱۰}Non-Suicidal Self-Injury (NSSI)^{۱۱}deliberate self-harm (DSH)^{۱۲}Nock & Banaji^{۱۳}Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition^{۱۴}Gillies, Christou, Dixon, Featherston, Rapti, Garcia-Anguita^{۱۵}Favazza^{۱۶}Lloyd-Richardson, Perrine, Dierker & Kelley

مثال برای ایجاد یک حالت مطلوب فیزیولوژیکی؛ تقویت مثبت اجتماعی (به عنوان مثال برای جلب توجه دیگران) و تقویت منفی اجتماعی (برای مثال فرار از وظایف و یا خواسته های میان فردی). فاوازا رفتارهای خودآسیبی را نوعی فعالیت خودیاری می داند، زیرا این رفتارها به فرد کمک می کند به نوسان خلق خود غلبه کند و به طور موقت به آرامش برسند و نوعی رفتار پرخاشگرانه معطوف به خود است و نباید به عنوان علامت همراه یک بیماری آن را در نظر گرفت (دماوندیان، گلشنی و باغداساریانس، ۱۴۰۰).

مطالعه در مورد شیوه های خودآسیبی بریدن با یک جسم تیز و ضربه زدن به خود از روش های خودآسیبی در نمونه مطالعات بر روی نوجوانان است. برش پوست رایج ترین شکل خودآسیبی است که حداقل در ۷۰ درصد افرادی که خودآسیبی دارند دیده می شود. بین ۲۱-۴۴ درصد از افراد به خود ضربه زده و بین ۱۵-۳۵ درصد بدن خود را می سوزانند (ایزکیان، میرزاییان و حسینی، ۱۳۹۷). مطالعات شیوع شناسی گزارش می کنند که خودآسیبی رفتاری با فراوانی بالا به ویژه در نوجوانان و جوانان است (در اکثر نوجوانان، رفتار خودآسیب رسان بین سنین ۱۳ تا ۱۵ سالگی آغاز می شود) (مولنکامپ و گوتیزر، ۲۰۰۷) و تحقیقات نشان می دهد که میزان بالایی از رفتارهای خودآسیبی در میان دانش آموزان مدرسه وجود دارد. رفتار خودآسیب رسان در نوجوانان همه ی فرهنگ ها وجود دارد (هیس^۸ و همکاران، ۲۰۰۸). مطالعات انجام شده در ژاپن (ایزوتسو^۹ و همکاران، ۲۰۰۶) و ترکیه (زرگلو و همکاران، ۲۰۰۳)، نرخ شیوع رفتارهای خودآسیب رسان را ۱۰ تا ۲۰ درصد نشان می دهد (میلر و بروک، ۲۰۱۱^{۱۰}). میانگین شیوع رفتارهای خودآسیب رسان در میان نوجوانان حدود ۱۳-۲۳ درصد (میولین کمپ و همکاران، ۲۰۱۲) و در نمونه بالینی حدود ۸۲-۳۰ درصد گزارش شده است (هولی و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین شیوع این اختلال در بیماران روان پزشکی ۱۷-۴/۳ درصد (فلدمن، ۱۹۹۸؛ هایس و همکاران، ۲۰۰۱)، دانشجویان ۱۴-۳۵ (فاوازا، ۱۹۹۲؛ گریتز، ۲۰۰۱)، در جمعیت عمومی ۴ درصد (بریر و گیل، ۱۹۹۸) گزارش شده است (صفاری نیا، نیکوگفتار، دماوندیان، ۱۳۹۳؛ کاشفی نیشابوری، افتخار صعادی و همکاران، ۱۴۰۰).

در ایران، تحقیقات شیوع رفتارهای خودآسیبی را در بین دانش آموزان ۲/۲۸ تا ۲/۴ گزارش کرده اند. در مطالعه مروری ایزکیان و همکاران در ایران شیوع خودآسیبی بین ۴۰/۵-۳/۴ درصد بود (ایزکیان، میرزاییان و حسینی، ۱۳۹۷). پژوهش پیوسته گر نشان داد ۱۷/۹ دختران دانش آموز مورد بررسی حداقل یک بار و ۱۱/۱ آنها بیش از یک بار در سال گذشته رفتار خودآسیبی داشته اند. برخی پژوهش ها شیوع رفتارهای خودآسیبی را در زنان بیش تر گزارش داده اند. چمپمن و دیکسون^{۳۱} (۲۰۰۷)، شیوع آن را در دختران ۱۹/۷ درصد و در پسران، ۵/۹ درصد تخمین زده اند، اما مطالعات دیگر (لای-گیند، و سچانت-ریچل^{۳۲}، ۲۰۰۵) شیوع رفتارهای خودآسیبی را در هر دو جنس برابر اعلام کرده اند (پیوسته گر، ۱۳۹۲). اکثر پژوهش های صورت گرفته، بر نقش برانگیختگی های هیجانی (گراتز، تول، دیکسون، ترنر) و مؤلفه های شناختی و کارکردهای درون فردی و بین فردی خودآسیبی تأکید دارند (مظفری، باقریان، زاده محمدی و حیدری، ۱۳۹۹) و پژوهش هایی که به نقش عوامل اجتماعی و فرهنگی پرداخته باشد، کمتر یافت می شود. از جمله این عوامل می توان به نظام ارزشی اشاره کرد.

طولانی بودن دوره نوجوانی در سال های اخیر (برک، ۱۳۹۰) و ویژگی های بارزی چون؛ توانمندی و غالب بودن هیجانات، هدایت و توجه ویژه ای را می طلبد نوجوان امروز با حجم انبوهی از اطلاعات، تعارضات، سرگردانی ها و نداشتن ارزش و الگوی

^۸Muehlenkamp & Gutierrez

^۹Huyse

^{۱۰}Izutsu

^{۱۱}Miller & Brock

^{۱۲}Chapman & Dixon-Gordon

^{۱۳}Laye-Gindhu & Schonert-Richl

رفتاری مناسب مواجه است. از دیدگاه آلپورت، توجه به نظام ارزشی^۳ یکی از ملاک های لازم برای شخصیت پخته و سالم است و یافته های نظری نشان می دهد که نظام ارزشی به عنوان محوری ترین اعتقاد فرد تلقی شده و رفتارها و انتخاب های او را تحت تاثیر قرار می دهد. بنابراین توجه به نظام ارزشی فردی در ارتباط با رفتارهای خودآسیب رسان با اهمیت به نظر می رسد (موسیوند، ۱۳۹۹).

ارزش ها به مثابه پدیده های اجتماعی یکی از مشخصه های مهم جوامع اند که ساختار فرهنگی را شکل می دهند. ارزش ها در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی و... تاثیر کوتاه مدت و بلندمدت دارند و شناخت آنها نقش بسیار مهمی در شناسایی تحولات فرهنگی ایفا می کند (سها و شارما^۴، ۲۰۱۹). منظور از نظام ارزشی عوامل و عناصری است که اکثر افراد جامعه برای آن اهمیت و اعتبار قائل اند و می تواند نیازهای مادی و معنوی آنان را برآورد (موسیوند، ۱۳۹۹). نظام ارزشی ترتیب هرمی مجموعه ای از ارزش های مرتبط به هم می باشد که فرد یا افراد جامعه بدان پایبند هستند و بر رفتار فرد یا افراد، بدون آگاهی آنان بدان، حاکم است (کریمی، عبدالحی، ناظم، ۱۴۰۱). رفیع پور در تعریف نظام ارزشی می گوید: "وقتی تعداد زیادی از ارزش ها در یک شبکه روابط علی و مرتبط با هم قرار می گیرند، در واقع یک نوع ارتباط و پیوستگی و تقدم و تأخر را نشان می دهند، در آن صورت صحبت از نظام ارزشی می شود" (گودرزی، ۱۳۸۸). روشه^۵ می گوید: "در واقع تعامل مجموعه ارزش های انسان، به ایجاد نظام ارزشی می انجامد که در آن ارزش ها به گونه ای سلسله مراتبی انتظام می یابند و براساس نوع ارتباط و ساختاری که واجد آن شرایط هستند، نظام ارزشی متفاوتی به وجود می آورند. در این نظام ارزشی، ارزش های متعارض یا رقیب و ارزش های مکمل هر دو وجود دارند" (توکلی، ۱۳۸۷). روکیچ^۶ (۱۹۷۶) نظام ارزشی را چنین تعریف می کند: "نظم دهی باورها و عقاید فرد که دارای ثبات نسبی است و همچنین ترجیح دادن هدفی از اهداف موجود یا رفتاری از رفتارهایی که فرد را به این هدف می رساند (قنبری، معروفی، فاتحی، ۱۳۹۰).

از نظر آلپورت انسان بالغ و سالم تحت سلطه و نفوذ نظام ارزشی خود رشد می کند و حتی اگر نیل به این آرزو هرگز برایش میسر نگردد، او انجام آن را آرزو می کند. او مطابق با چنین نظامی ادراکات خود را برمیگزیند، به وجدان خویش مراجعه و از بروز رفتار نامناسب جلوگیری می کند، رشته عادات ناسازگار را فرو می نشاند و عاداتی هماهنگ با تعهد خود به وجود می آورد. ارزش، باور پایداری است که فرد با تکیه بر آن، یک شیوه خاص رفتار یا حالت غائی را که شخصی یا اجتماعی است به یک شیوه رفتار و یا حالت غائی که در نقطه مقابل حالت برگزیده قرار دارد ترجیح می دهد (روکیچ، ۱۹۷۵). آلپورت و همکاران (۱۹۵۱) اظهار داشتند که ارزش های شخصی ما مبنای فلسفه زندگی و وحدت بخش ما است. ارزش ها صفات شخصیت هستند و تمایلات و انگیزه های نیرومند ما را نشان می دهند. آلپورت و همکارانش شش نوع ارزش یا انگیزه را در زندگی یک فرد براساس ریخت شناسی اشپرینگر^۷ تعیین نمودند. به عقیده وی تمام انسان های دنیا از این شش نظام استفاده می کنند، هیچ انسانی از این شش نظام خارج نیست و غیر از این نظام های ارزشی کلی و اساسی، نظام ارزش دیگری وجود ندارد و هرکس درجانی از هرنوع ارزش را دارد ولی یک یا دو ارزش بر شخصیت حاکم هستند. این ارزش ها عبارتند از: ارزش های نظری (علمی)، اقتصادی، هنری (زیبایی گرایی)، اجتماعی، سیاسی و دینی (مذهبی) (سراجی، محمدی واصل، میدانچی، ۱۳۹۱). مطابق دیدگاه آلپورت:

^۳Value system

^۴Saha & Sharma

^۵Roscher

^۶Rocheach

^۷Spranger

ارزش نظری، برگرفته از ریخت نظری است. گرایش اصلی افراد این ریخت، حقیقت جویی است. این افراد دارای بیشترین بازخوردهای شناختی بوده و در پی یافتن شباهت ها و تفاوت ها هستند و به جای آن که به زیبایی یا فایده عملی اشیاء توجه کنند بیشتر دلبسته مشاهده اند. گرایش های آن ها جنبه تجربی، انتقادی و فردگرایی دارد. افرادی اهل اندیشه اند و دانش، علم و معرفت و سازمان بخشیدن به آن تنها هدف این ریخت است. ارزش های نظری با کشف حقیقت ارتباط دارند و با رویکرد تجربی، عقلانی و منطقی به زندگی مشخص می شوند.

ارزش اقتصادی؛ برگرفته از ریخت اقتصادی است. افراد واجد این ارزش به سودمندی اشیاء توجه دارند و دوست دارند که پدیده ها نتایج ملموس و عینی داشته باشند و برای علمی که در عمل به کار نیاید ارزشی قائل نیستند و نیز علم را تنها به خاطر فناوری می خواهند و هنر و زیبایی را تا آنجا طالبند که در خدمت سوداگری باشد. در روابط خود به فکر ثروتند تا قدرت و یا خدمت. این افراد به فعالیت های عملی مانند داد و ستد، تولید، بازاریابی، مصرف کالا، اعتبار مالی و جمع آوری ثروت می پردازند. ارزش های اقتصادی با سودمندی و عملی بودن ارتباط دارند.

ارزش هنری یا زیبایی گرایی؛ صورت و هماهنگی، بالاترین اهمیت را دارد. افراد واجد این ریخت تجربه های خود را از زاویه ظرافت، تقارن و تناسب ارزیابی می کنند. این افراد ممکن است هنرمند نباشند ولی گرایش های آنها بر مسائل هنری متمرکز است. فرد زیبایی گرا، حقیقت را مترادف با زیبایی می داند و بر این باور است که ساختن چیزی زیبا مهم تر از خلق چیزی است. جلوه های شکوه و قدرت را دوست دارند اما با فعالیت سیاسی که هدف آن مغلوب کردن فردیت انسان باشد مخالفند. ارزش های هنر شناختی با تجربیات هنری، شکل، هماهنگی و زیبایی ارتباط دارند.

ارزش اجتماعی؛ نشأت گرفته از ریخت اجتماعی است. افراد واجد این ارزش، برای آدمیان به خاطر این که انسانند ارزش قائلند. عشق به انسان ها بالاترین نقطه این ارزش است و بیشتر جنبه نوع دوستی و عشق مطرح می شود. این افراد بسیار مهربان، با گذشت، صمیمی و اهل همکاری و مساعدت فراوان هستند. ارزش های اجتماعی؛ روابط انسانی، نوع دوستی و احسان و نیکوکاری را منعکس می کنند.

ارزش سیاسی؛ برخاسته از ریخت سیاسی است. افراد واجد این ریخت، قدرت گرا هستند. بالاترین ارزش آنها قدرت است. فعالیت این افراد محدود به حوزه سیاست نیست، بلکه در هر شغل و حرفه ای که باشند در پی کسب قدرت و سلطه اند. یکی از ویژگی های افرادی که در زمینه های مختلف در مقام رهبری قرار می گیرند، میل به قدرت است. رقابت با دیگران مهم ترین انگیزه تلاش آنها در صحنه های مختلف زندگی است. ارزش های سیاسی به اراده شخصی، نفوذ و مقام و حیثیت در تمام کارها نه فقط در فعالیت های سیاسی مربوط می شوند.

ارزش مذهبی (دینی)؛ برگرفته از ریخت مذهبی است. مهم ترین ویژگی آن وحدت جویی است. این ریخت، گرایش عرفانی و فلسفی دارد و می کوشد هستی را در کل آن ادراک کند و خود را به آن کل مرتبط سازد. این ارزش از مهم ترین و وحدت بخش ترین مولفه های نظام ارزشی است مادامی که شخص دارای یک جهت گیری مذهبی باطنی و یک اعتقاد دینی خالصانه باشد (بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ عبایی کوپایی، احقر، رمضان پور، ۱۳۸۹).

در مطالعاتی رابطه نظام ارزشی نظری، اجتماعی، هنری و مذهبی با اوقات فراغت فکری، اجتماعی، هنری و اجتماعی (زارع و مالکی عذاری، ۱۳۹۴) و رابطه سیستم نظام ارزشی با هویت ملی (عبایی کوپایی و همکاران، ۱۳۸۹) گزارش شده است. کاظمی (۱۳۹۶)، بین نظام ارزشی و ابعاد آن با انگیزه جرم در نوجوانان زیر ۱۸ سال کانون اصلاح و تربیت اصفهان رابطه معنی داری به دست آورد. لیوژاو یک و جاک^۸ هدف بررسی رابطه بین رفتارهای پرخطر، باورهای نوجوانی و ارزش گذاری های آنها در نمونه ای شامل ۴۳۷ نفر از نوجوانان دختر و پسر ۱۵ تا ۱۹ ساله کرواسی نشان داد که بین ارزش های سنتی و ارزش های انسانی بامیزان مصرف الکل در نوجوانان ارتباط منفی معناداری وجود دارد و گرایش های مادی گرایانه و فعالیت های اوقات فراغت؛

^۸Lyvazovic & Jukic

به عنوان عوامل خطر ساز و موفقیت تحصیلی و گرایش به ارزشهای سنتی؛ به عنوان عوامل محافظت کننده برای مصرف الکلی بوده‌اند.

ارزش های انسانی توسط افراد به عنوان ملاک هایی برای انتخاب و توجیه اعمال و ارزشیابی افراد و رویدادها به کار می رود. به عنوان مثال، برخی افراد با انگیزه هایی از قبیل محافظت از دیگران، برای آسیب به خود به جای آسیب به دیگران، تنبیه خود و گاهی نیز تنبیه دیگران دست به رفتارهای خودآسیبی می زنند؛ اما وقتی فردی در ریخت انگیزشی احساس ایمنی، مواردی مانند احساس تعلق خاطر، تندرستی و امنیت خانوادگی یا در ریخت انگیزشی همنوایی مواردی مانند خود انضباطی، ادب و احترام به والدین، یا در ریخت جهان شمولی مواردی مانند یگانگی با طبیعت و برخورداری از وسعت نظر را یا در ریخت خیرخواهی مواردی مانند مسئولیت پذیری و بخشاینده بودن و یا در ریخت انگیزشی سنت مواردی مانند تواضع و پذیرش سهم خود از زندگی نمره بالا دریافت می کند؛ چنین فردی از احساسات رضایت درون فردی، خانوادگی و اجتماعی برخوردار است و در ارتباط با دیگران و حتی طبیعت، تعاملی خوشایند دارد و عواطف مثبت بالا اما عواطف منفی پایینی را تجربه می کند. بنابراین، چنین شخصی که تجارب مبتنی بر ارزش ناخوشایند و عواطف منفی پایینی دارد؛ انگیزه های برای خود آسیب رسانی ندارد. اما، شخصی که از غنای این ارزش های انگیزشی برخوردار کافی ندارد؛ ممکن است که امنیت درون فردی، تعاملات خوشایند بین فردی و نگرش مثبت به طبیعت را کمتر تجربه کند و در نتیجه امکان دارد که این احساس کمبود و عواطف منفی ناشی از آن، منجر به رفتارهای جبرانی یا اجتنابی مختلفی از قبیل خودآسیب رسانی شود. بر اساس پژوهش ها خود آسیبی رفتاری با فراوانی بالا در نوجوانان به ویژه دانش آموزان سنین مدرسه است (نیکسون، کالتیر و جانسون؛ ۲۰۰۸) و برخی نوجوانان هنگام مواجهه با وقایع و رویدادهای ناگوار یا تعارضات درونی و هیجانات ناخوشایند رفتارهای خودآسیبی انجام می دهند (پلنر، سوماجر، مونز و گراسویتز می؛ ۲۰۱۵). از سوی دیگر پیامدها و عوارض ناشی از خود آسیبی معمولاً تا سال ها پس از انجام آن رفتار در فرد باقی می ماند که این پیامدها شامل نواقص جسمانی و مشکلاتی در وضعیت سلامت عمومی است (میکاییلی، مرادی کلارده، ۱۴۰۰).

به طور کلی برای پیشگیری از وقوع رفتارهای خودآسیبی و پیامدهای آن لازم است عوامل و متغیرهای مرتبط با این رفتارها شناخته شده و با توجه به این متغیرها مداخلات پیشگیرانه طراحی و اجرا گردد (میکاییلی، مرادی کلارده، ۱۴۰۰). بنابراین به نظر می رسد شدت و میزان مولفه های نظام ارزشی فرد می تواند به عنوان منابع انگیزشی درونی، سوق دهنده و یا ممانعت کننده از اقدام فرد به رفتارهای خودآسیب رسان باشند. از این رو، در این پژوهش چنین فرض شده است که این مولفه ها، ملاک هایی برای تمیز معنادار افراد خودآسیب رسان از افراد عادی است. علاوه بر این، در صورت تایید شدن فرضیه های این پژوهش، می توان دلالت های آموزشی و درمانی کاربردی و مفیدی برای جلوگیری از خودآسیبی افراد ارائه کرد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه میان مولفه های متغیر نظام ارزشی با رفتارهای خود آسیب رسان و پاسخگویی به سوال های زیر بود.

- کدام یک از مولفه های نظام ارزشی، پیش بینی کننده رفتارهای خود آسیب رسان در نوجوانان هستند؟
- آیا بین نظام ارزشی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؟
- کدامیک از مولفه های نظام ارزشی تمیزدهنده ی دانش آموزان دختر و پسر در نگرش به رفتارهای خودآسیب رسان است؟

روش

^۱Nixon, Cloutier & Jansson

^۲Plener, Schumacher, Munz & Groschwitz

پژوهش حاضر یک مطالعه مقطعی- توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کهنوج در استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از کسب مجوزهای لازم و مراجعه به اداره آموزش و پرورش کهنوج، تعداد ۶ دبیرستان متوسطه (سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه) انتخاب شد. با توجه به اینکه تعداد دانش‌آموزان مقطع متوسطه در کهنوج ۱۵۷۶ نفر بود، مطابق با جدول کرجسی - مورگان، ۳۰۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت تعداد ۲۶۰ پرسشنامه که به‌طور کامل تکمیل شده بود جهت بررسی داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۵ سال با انحراف استاندارد ۱/۷۵ بوده و تعداد ۸۵ نفر (۴۵ دختر و ۴۰ پسر) در پایه تحصیلی دهم، ۸۹ نفر (۴۷ دختر و ۴۲ پسر) در پایه تحصیلی یازدهم و ۸۶ نفر (۴۶ دختر و ۴۰ پسر) در پایه تحصیلی دوازدهم مشغول به تحصیل بودند.

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است به طوری که برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از میانگین و انحراف استاندارد و در آمار استنباطی به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل t مستقل و تحلیل رگرسیون گام به گام به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه بررسی ارزش‌ها^۱: این پرسشنامه توسط آلپورت، ورنون و لیدزی^۲ (۱۹۶۰) ساخته شده و توسط براهنی (۱۳۶۵) نسخه فارسی آن تهیه شد. این پرسشنامه شش ارزش نظری، اقتصادی، هنری، اجتماعی، سیاسی و مذهبی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هدف این آزمون سنجش تسلط نسبی یکی از ارزش‌ها یا انگیزش اساسی در شخصیت فرد است؛ پرسشنامه شامل ۴۵ سوال و دارای دو قسمت است. قسمت اول شامل ۳۰ سوال دوگزینه‌ای است که آزمودنی باید علایق خود را نسبت به هریک از آن‌ها با نوشتن عدد ۰ تا ۳ مشخص کند. قسمت دوم شامل ۱۵ سوال ۴ گزینه‌ای است و آزمودنی باید آن‌ها را مطابق سلیقه خود با استفاده از نمرات یک تا چهار گزینه‌ها را انتخاب کند. بدین ترتیب که به گزینه‌ای که از همه بیشتر برای او ارزش دارد، نمره چهار و به گزینه‌ای که کمترین ارزش را برای او دارد، نمره یک بدهد. بدین ترتیب هر فرد در پایان ۲۴۰ کسب می‌کند که ۹۰ نمره آن مربوط به قسمت اول پرسشنامه و ۱۵۰ نمره مربوط به قسمت مربوط به قسمت دوم می‌باشد. بیشتر بودن نمره‌ای که براساس مقیاس در هر مولفه به دست می‌آید نشان‌دهنده غالب بودن مولفه ارزشی مذکور در آزمودنی می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس نظریه اشپرینگر در مورد شخصیت انسان ساخته شده است. با وجود پایایی مشخص این پرسشنامه، یزدانی‌فر^۳ (۱۳۹۱) در تحقیق خود به منظور تعیین پایایی مجدد در یک مطالعه مقدماتی بین ۳۰ نفر از اعضای نمونه خود ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸۷ را به دست آورد که حاکی از مقداری مناسب و مطلوب بود (یزدانی‌فر، ۱۳۹۱). ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر در شش مولفه مذکور به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۶۹، ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۷۰ به دست آمد که ضرایب مطلوبی بود.

پرسشنامه آسیب به خود^۴ (SHI): این ابزار توسط سانسون، ویدرمن و سانسون^۵ در سال ۱۹۹۸ ساخته شده و از ۲۲ گویه تشکیل شده است که رفتارهای خود آسیب‌رسانی مستقیم و غیرمستقیم را مورد بررسی قرار می‌دهد. این ابزار رفتارهای خود آسیب‌رسانی مستقیم (یعنی بریدن، سوزاندن، اقدام به خودکشی و...) که توأم با آسیب فوری به بافت هستند را به همراه رفتارهای خود آسیب‌رسانی غیرمستقیم (یعنی سوءمصرف داروهای غیرقانونی، رانندگی پرخطر، رفتارهای جنسی پرخطر و...) را

^۱Value system inventory

^۲Allport, Vernon & Lindzey

^۳The Self-Harm Inventory

^۴Sansone, Wiederman & Sansone

مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره بالا نشان‌دهنده شدت و فراوانی بیشتر رفتارهای خود آسیب‌رسانی است. نمره‌گذاری به صورت بلی/خیر است. مطالعات مختلف از روایی و پایایی این ابزار حمایت کرده‌اند. افرادی که نمره ۵ یا بیشتر در این پرسشنامه می‌گیرند، به احتمال ۸۵ درصد نشانه‌های اختلال شخصیت مرزی را دارند. تحقیقات بعدی اعتبار همگرایی این ابزار را با ابزارهای خودگزارشی شخصیت مرزی، افسردگی و سابقه آزاردیدگی در کودکی نشان داده‌اند (سانسون و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از طاهباز حسین‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). در مطالعه طاهباز حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول ۱، شاخص‌های آماری (میانگین و انحراف معیار) نظام ارزش‌ها در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مورد مقایسه قرار گرفته است.

رشته تحصیلی	دختر		پسر		جمع	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
علوم انسانی	۵۳	۳۸/۴	۴۳	۳۵/۲	۹۶	۳۶/۹
ریاضی فیزیک	۴۶	۳۳/۳	۳۷	۳۰/۳	۸۳	۳۱/۹
علوم تجربی	۳۹	۲۸/۳	۴۲	۳۴/۵	۸۱	۳۱/۲
جمع	۱۳۸	۱۰۰	۱۲۲	۱۰۰	۲۶۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود تعداد ۱۲۲ دانش‌آموز پسر (۴۶/۹٪) و ۱۳۸ دانش‌آموز دختر (۵۳/۱٪) در پژوهش شرکت داشتند. همچنین فراوانی و درصد دانش‌آموزان در رشته تحصیلی در پژوهش مشخص شده است. بیشترین فراوانی رشته تحصیلی در دختران و پسران مربوط به رشته علوم انسانی است.

متغیرها	دختر		پسر		t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
نظام ارزشی نظری	۲/۷۴	۱/۴۲	۳/۳۱	۱/۰۲	۱/۰۳	۰/۰۰۱
نظام ارزشی اقتصادی	۳/۱۸	۱/۱۳	۳/۱۹	۱/۵۳	۰/۹۸	۰/۳۰۴
نظام ارزشی هنری	۳/۴۱	۱/۷۸	۲/۹۶	۱/۸۳	۱/۵۴	۰/۰۰۰
نظام ارزشی اجتماعی	۳/۴۳	۱/۸۳	۳/۴۶	۱/۲۹	۰/۸۹	۰/۲۵۴
نظام ارزشی سیاسی	۲/۸۱	۱/۳۴	۳/۳۷	۱/۱۷	۱/۳۵	۰/۰۰۰
نظام ارزشی دینی	۳/۲۸	۱/۵۹	۲/۸۵	۰/۸۹	۱/۴۲	۰/۰۰۲
رفتارهای خود آسیب‌رسان	۲/۹۷	۰/۹۸	۳/۳۹	۱/۱۴	۰/۹۶	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۲، میانگین نظام ارزش نظری و سیاسی در پسران بیستر از دختران و معنادار است ($P < ۰/۰۵$). ارزش‌های اقتصادی و اجتماعی در پسران و دختران تفاوت معناداری نداشت ($P > ۰/۰۵$) و ارزش هنری و دینی در دختران بیشتر از پسران بود ($P < ۰/۰۵$).

لذا در تایید فرضیه اول؛ بین مولفه‌های نظام ارزشی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کهنوج با گرایش به رفتارهای خودآسیب‌رسان آنها رابطه معنی‌داری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$).

جدول ۳، ماتریس همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد.

ابعاد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ رفتارهای خود آسیب‌رسان	۱						
۲ نظام ارزشی نظری	-۰/۱۰۲ (۰/۱۳۷)	۱					
۳ نظام ارزشی اقتصادی	-۰/۵۵۴ (۰/۰۰۰)	۰/۱۶۳ (۰/۰۱۷)	۱				
۴ نظام ارزشی هنری	-۰/۳۸۶ (۰/۵۶۴)	۰/۱۶۳ (۰/۰۱۶)	۰/۲۰۴ (۰/۰۰۳)	۱			
۵ نظام ارزشی اجتماعی	۰/۶۲۱ (۰/۰۰۰)	۰/۰۳۵ (۰/۶۱۲)	۰/۵۳۲ (۰/۰۰۰)	۰/۱۸۵ (۰/۰۰۶)	۱		
۶ نظام ارزشی سیاسی	۰/۳۳۰ (۰/۰۰۰)	۰/۱۹۲ (۰/۰۰۵)	۰/۰۳۰ (۰/۶۶۳)	۰/۳۳۱ (۰/۰۰۰)	۰/۰۸۹ (۰/۱۹۵)	۱	
۷ نظام ارزشی دینی	-۰/۷۲۳ (۰/۰۰۳)	۰/۰۱۶ (۰/۸۱۱)	۰/۱۵۳ (۰/۰۲۴)	۰/۱۱۴ (۰/۰۹۴)	۰/۱۶۷ (۰/۰۱۴)	۰/۰۰۷ (۰/۹۲۰)	۱

در جدول ۳ رابطه بین مولفه‌های نظام ارزشی با گرایش به رفتارهای خودآسیب‌رسان با استفاده از ماتریس همبستگی پیرسون نشان داده شده است. مشخص گردید که ابعاد نظام ارزشی دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای خودآسیب‌رسان آنها رابطه‌ی معناداری دارند ($P < ۰/۰۵$).

در جدول شماره ۴ تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی تاثیر مجموع مولفه‌های نظام ارزشی بر رفتارهای خودآسیب‌رسان ارائه شده است

متغیرهای مستقل	ضرائب غیراستاندارد B	خطای استاندارد	ضرائب استاندارد Beta	t	سطح معناداری
مدل اول					
مقدار ثابت	-۰/۷۱۱	۰/۲۰۲		-۳/۵۳۰	۰/۰۰۱
نظام ارزش دینی	۰/۰۸۸	۰/۰۴۸	۰/۸۶۸	۲۲/۸۳۹	۰/۰۰۰
نتایج همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای انحراف معیار بر آورد شده	
	چندگانه	۰/۷۳۵	۰/۷۰۶	۰/۴۳۸	
مدل دوم					
مقدار ثابت	-۰/۲۲۳	۰/۲۴۹		۰/۰۸۲	۰/۳۷۱
نظام ارزش دینی	-۰/۷۸۷	۰/۰۵۶	-۰/۷۰۶	۱۷/۵۲۲	۰/۰۰۰
نظام ارزشی اجتماعی	-۰/۲۱۶	۰/۰۶۸	-۰/۱۴۲	-۳/۱۸۳	۰/۰۰۲
نتایج همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای انحراف معیار بر آورد شده	
	چندگانه	۰/۷۶۷	-۰/۷۶۴	۰/۴۲۷	
مدل					
مقدار ثابت	۰/۰۲۱	۰/۲۶۲		۰/۰۸۲	۰/۹۳۵

سوم	نظام ارزش دینی	-۰/۸۸۶	۰/۰۶۷	-۰/۷۰۶	۱۳/۱۴۱	۰/۰۰۰
	نظام ارزشی اجتماعی	-۰/۶۱۵	۰/۰۶۷	-۰/۱۴۲	-۳/۲۲۱	۰/۰۰۲
	نظام ارزشی سیاسی	-۰/۵۲۱	۰/۰۰۰	-۰/۱۲۵	۲/۶۲۴	۰/۰۰۹
	نتایج همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین	خطای انحراف معیار برآورد شده	
		چندگانه		تعدیل شده		
		۰/۸۸۱	۰/۷۷۶	۰/۷۷۲		۰/۴۱۹

همان طور که در جدول فوق نشان داده شده است مولفه های نظام ارزشی به تفکیک تاثیرشان به روش گام به گام و بر اساس ضرائب همبستگی بر رفتارهای خودآسیب رسان وارد معادله رگرسیونی گردیده و مورد سنجش قرار گرفته است. در گام اول مولفه ارزش دینی با $\beta = -0.706$ ($p < 0.000$)، وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی چندگانه ی مدل اول برابر $R = 0.868$ ، ضریب تعیین 0.735 و ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0.752 به دست آمد. یعنی حدود ۷۳ درصد از واریانس نگرش به رفتارهای خودآسیب رسان توسط مولفه ی ارزش دینی در مدل اول تبیین می شود.

در مدل دوم علاوه بر مولفه ی ارزش دینی، مولفه ی ارزش اجتماعی وارد معادله ی رگرسیون گردید. در این مرحله مولفه ارزش دینی با $\beta = -0.706$ و مولفه ی ارزش اجتماعی با ضریب $\beta = -0.142$ به ترتیب بیشترین میزان تاثیر بر نگرش به رفتارهای خودآسیب رسان را دارند. ضریب همبستگی چندگانه مدل دوم برابر $R = 0.876$ و ضریب تعیین برابر 0.767 و ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0.764 به دست آمد. یعنی حدود ۷۶ درصد از واریانس رفتارهای خودآسیب رسان توسط دو مولفه ی ارزش دینی و ارزش اجتماعی در مدل دوم تبیین می شود.

در مرحله ی سوم علاوه بر ارزش دینی و ارزش اجتماعی، مولفه ی نظام ارزش اقتصادی با $\beta = -0.712$ وارد معادله ی رگرسیون گردید. این مدل با میزان ضریب تعیین 0.776 ، بیانگر آن است که حدود ۷۷ درصد از واریانس رفتارهای خودآسیب رسان توسط سه مولفه ی نظام ارزشی دینی، اجتماعی و اقتصادی تبیین می شود.

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
اثر رگرسیون	۱۰۳/۱۴۱	۳	۳۴/۳۸۰	۱۹۵/۲۹۶	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲۹/۷۵۱	۱۶۹	۰/۱۷۶		
مجموع	۱۳۲/۸۹۲	۱۷۲			

طبق آزمون تحلیل واریانس، مقدار F برای تبیین معناداری اثر مولفه های نگرش به رفتارهای خودآسیب رسان برابر ۱۹۵/۲۹۶ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ است، که بیانگر آن است که حداقل یکی از متغیرهای مستقل وارد شده در مدل رگرسیونی دارای رابطه ی معناداری با متغیر وابسته است و همچنین نشان می دهد متغیر مستقل از قدرت تبیینی بالایی برخوردار بوده و قادر است به خوبی میزان تغییرات واریانس متغیر وابسته را توضیح دهد. به عبارتی مدل رگرسیونی پژوهش مدل خوبی است و به کمک آن می توان تغییرات متغیر رفتارهای خودآسیب رسان را بر اساس متغیرهای نظام ارزشی تبیین کرد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه نظام ارزشی با رفتارهای خودآسیب رسان انجام شد. نتایج به دست آمده نشان داد تفاوت معناداری بین مولفه های نظام ارزشی و رفتارهای خودآسیب رسان دخترها و پسرها وجود دارد. میانگین مولفه های نظام ارزشی نظری و سیاسی پسرها بیشتر از دخترها و میانگین مولفه های نظام ارزشی هنری و دینی در دخترها بیشتر از پسرها بود. مولفه های نظام ارزشی اقتصادی و اجتماعی تفاوت معناداری نداشتند. مولفه های نظام ارزشی دینی، اجتماعی و اقتصادی در

معادله‌ی رگرسیون پیش‌بینی‌کننده‌ی رفتارهای خودآسیب‌رسان بودند. نتایج این پژوهش با تحقیقات داخلی و خارجی همسویی دارد. در پژوهش کاظمی (۱۳۹۶)، بین نظام ارزشی و ابعاد آن با انگیزه جرم در نوجوانان زیر ۱۸ سال قانون اصلاح و تربیت اصفهان رابطه معنی‌دار منفی به دست آمده است. در مطالعه آزاد مرزآبادی (۱۳۸۷)، بین نظام ارزشی نوجوانان و ارزش‌های خانوادگی مذهبی، رسانه‌ای و ملی ارتباط معناداری به دست آمده است، به عبارت دیگر نوجوانانی که نمره بالاتری در ارزش‌های فردی داشتند در سایر ارزش‌ها نیز نمره بالاتری کسب کردند، هم‌چنین در مطالعه لیوازیوک و جاک (۲۰۱۷)، مشخص گردید که بین ارزش‌های اجتماعی با میزان مصرف الکل در نوجوانان ارتباط منفی معناداری وجود دارد و گرایش به ارزش‌های سنتی به عنوان عوامل محافظت‌کننده برای مصرف الکل است.

نتایج پژوهش نشان داد که سلسله مراتب نظام ارزشی دانش‌آموزان دختر به ترتیب اولویت عبارتست از ارزش‌های اجتماعی، هنری، دینی، اقتصادی و نظری و سلسله مراتب نظام ارزشی پسرها عبارتست از اجتماعی، سیاسی، نظری، اقتصادی، هنری و دینی. این نتایج با یافته‌های ملکی (۱۳۷۸) و عرفانی (۱۳۸۱) و روکیچ (۱۹۷۳) که در نظام ارزشی مکرراً تأکید کرده است که ارزش‌ها بر مبنای نیازها شکل می‌گیرند، همسو است. بر این اساس، شاید بتوان گفت؛ دختران و پسران از نیازهای ارزشی متفاوتی نسبت به یکدیگر برخوردارند (ارزش‌های هنری و دینی در دخترها و ارزش‌های سیاسی و نظری در پسرها در اولویت قرار دارند). تغییر در اولویت‌بندی برخی از ارزش‌ها با توجه به تحولات و تغییرات چشم‌گیر در ساختار و چشم‌اندازهای اقتصادی کشور و فرهنگ عمومی مردم در دهه‌ی کنونی نمی‌تواند زیاد دور از انتظار باشد (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

نتایج پژوهش حاضر هم‌چنین نشان داد که بین میانگین ارزش‌های نظری، هنری و سیاسی دانش‌آموزان دختر و پسر مورد مطالعه تفاوت وجود دارد و در تمامی این ارزش‌ها، به استثنای ارزش‌های هنری و دینی میانگین دانش‌آموزان پسر، بیش از میانگین دانش‌آموزان دختر است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های آلپورت و همکاران (۱۹۶۰)؛ لی و مارکس (۱۹۹۰)، عرفانی (۱۳۸۳) همسو است. شاید بتوان تفاوت میانگین ارزش‌های فوق را در میان دخترها و پسرها را به ویژگی‌های ذهنی و انتزاعی و مسئولیت‌های اقتصادی-اجتماعی پسرها و نیز زمینه‌ها و انتظارات فرهنگی حاکم بر جامعه‌ی مورد مطالعه از پسرها نسبت داد. پسرها بیش از دخترها به آزادی و استقلال اعتقاد دارند، درحالی‌که دخترها با ارزش‌های خانوادگی و نظارت والدین به لحاظ عاطفی و اجتماعی سازگاری بیشتری دارند. دخترها بیش از پسرها بر یکپارچگی شخصیت و ارزش‌های اجتماعی تأکید می‌کنند. ارزش‌های دینی بالاترین میانگین را دارند. این یافته‌ها شاید به علت آنست که ارزش‌های دینی انتزاعی بوده و وحدانیت و یکپارچگی جهان را بیشتر نمایان می‌سازد و در تمامی فرهنگ‌ها این ارزش وجود دارد و موید آنست که ارزش‌های دینی مقدم و ضروری‌ترین ارزش‌هاست. به عقیده آلپورت نظام ارزشی دینی به تنهایی قادرست شخصیت را سازماندهی کند. زیرا اولاً دین با تمام جنبه‌های زندگی انسان سروکار دارد و ثانیاً برخلاف سایر نظام‌های ارزشی که مخلوق بشر است، با عالم غیرمادی مرتبط است و به دلیل آنکه نظام ارزشی دینی منبع وحی و عالم بالا سرچشمه می‌گیرد، می‌تواند فهم انسان را بالا ببرد و به انسان کمال و تعالی بخشد (مهدیزاده اشرفی حاجی‌زاد، باقری، ۱۳۹۵). نظام ارزشی سیاسی و نظری در پسران بالاتر از دخترها بود. این شاید بدان علت است که ارزش سیاسی در دیدگاه سازندگان آزمون نظام ارزشی با آنچه در نگاه اول به نظر می‌رسد متفاوت است. در این دیدگاه منظور از نظام ارزش سیاسی علاقه‌مندی به قدرت است و می‌دانیم که خیلی از فلاسفه قدرت را عمومی‌ترین و اصلی‌ترین انگیزه بشری دانسته‌اند (مادهیر، ۱۹۹۳). بنابراین به نظر می‌رسد که تفاوت پسرها و دخترها در نظام ارزشی سیاسی ناشی از همین پدیده باشد. در نظام ارزشی نظری، پسرها میانگین بالاتری به‌دست آورده که ناشی از تکیه بر استدلال و کشف حقیقت است. در ارزش اقتصادی که منظور از آن کار مفید و عملی است و ارزش‌های اجتماعی که عشق به مردم است (کوشکی، مهرابی‌زاده هنرمند، شکرکن، ۱۳۸۰) در بین دو گروه تفاوت معناداری وجود نداشت. که همسو با نتایج مطالعه زارع شاه‌آبادی و ترکان (۱۳۹۴) که نشان دادند بین ارزش اقتصادی با سن، جنس، رشته تحصیلی، وضعیت تاهل و پایگاه اقتصادی-اجتماعی تفاوت وجود ندارد.

نتایج به‌دست آمده از این پژوهش با استفاده از روش رگرسیون گام به گام روشن ساخت که مولفه‌های نظام ارزشی دینی، اجتماعی و اقتصادی با رفتارهای خودآسیب‌رسان در دانش‌آموزان رابطه‌چندگانه‌ای دارد. به عبارت دیگر، از روی مولفه‌های نظام

ارزشی دینی، اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان می توان رفتار خودآسیبی را در دانش آموزان دختر و پسر پیش بینی کرد. هر سه مولفه دارای رابطه منفی با رفتارهای خودآسیبی داشت، به عبارتی؛ ضعف در نظام های ارزشی دینی، اجتماعی و سیاسی موجب افزایش رفتارهای خودآسیب رسان می گردد و این یافته ها موید تعاریف و مباحث نظری در این حوزه است که ارزش را محوری-ترین اعتقاد موثر بر رفتارها و انتخاب های فرد، هم چنین وحدت بخش و از ملاک های لازم برای شخصیت سالم و پخته معرفی می کند و آن را بیانگر آرمان ها، صفات شخصیت و انگیزه ها و تمایلات نیرومندی می داند که فرد با تکیه بر آن، به شیوه ای خاص رفتار می کند یا حالتی را برمیگزیند (پیوسته نگر، ۱۳۹۲).

هرچه جامعه سنتی تر باشد، ارزش های دینی جایگاه والایی نسبت به ارزش های دیگر خواهد داشت؛ تا جایی که فقدان همنوایی با ارزش های مذکور، فشار هنجاری و اجتماعی ایجاد خواهد کرد. با گذار از جوامع سنتی به مدرن نظام ارزشی اقتصادی جایگزین دوره ارزش های سنتی می گردد و ارزش های فردی جایگزین ارزش های اجتماعی و دینی می گردد و توجه و اهمیت به دوراندیشی و آینده نگری جایگزین امور کوتاه مدت می شود و لذا نگاه آینده نگر آنها با توجه به ساختار اجتماعی، شغلی و اقتصادی باعث ناامیدی، پرخاشگری و فشار می شود. به خاطر ناامیدی از آینده ارزش های اقتصادی جایگزین ارزش های خودشکوفایی، کمال و معنویت می شود و موجبات رفتارهای خودآسیبی برای کاهش فشار روانی می گردد (موسیوند، ۱۳۹۹). چرا که اولویت های فرد بازتاب محیط اقتصادی- اجتماعی اوست و با توجه به نظریه سلسله مراتبی مزلو مبنی بر اینکه شخص ابتدا در صدد رفع نیازهای اولیه است و اینکه هرچه نیازهای اولیه کمتر برآورده شود، فرد مادی گراتر است، نتیجه می گیریم از آنجا که نیازهای اولیه در زندگی بدیهی شمرده نشده است، افراد دارای ارزش های مادی هستند. بنابراین توجه به برآوردن نیازهای مادی و مشروع خانواده و نوجوانان به طور دقیق و صحیح اجتناب ناپذیر است، به طوری که می تواند به ارتقای سطح بهزیستی روان شناختی، هیجانی و اجتماعی در جامعه منتهی شود و از رفتارهای خودآسیبی جلوگیری نماید. طبق تعاریف نظری در این حوزه که عوامل اجتماعی- محیطی را نیز از عوامل موثر در کسب نظام ارزش ها و الگوهای جدید اخلاقی، ارزشی و هنجارهای اجتماعی می داند و فردگرایی، آزادی و دنیایی شدن را از ارزش های جامعه مدرن و ناشی از نظام نوین اجتماعی معرفی می کند، می توان بر لزوم تقویت نظام ارزشی دینی در جوامع مدرن نسبت به جوامع سنتی تاکید کرد. بدون تردید، در جهان کنونی هیچ کشوری نمی تواند خود را از سایر مردم جهان و از فرایند مناسبات جهانی منزوی سازد. انزوا نه مطلوب و نه مقدور است. در واقع بدون ارتباط فعال و سنجیده با دیگران نمی توانیم به حیات روبه رشد خود ادامه دهیم. مساله این نیست که خود را از جهان و از مناسبات جهانی به دور نگهداریم یا از مواهبی که علوم و صنایع و فرهنگ و بهداشت و آموزش های مدرن در اختیار بشریت قرار داده است خود را محروم سازیم. مساله اساسی این است که در کشاکش جهانی شدن نباید به سویی کشیده شویم که ارزش ها و فرهنگ و هویت و هستی معنوی و تاریخی خود را ازدست بدهیم. در جهان بودن و با جهان رابطه داشتن، متفاوت از سرسپردن به الزاماتی است که قدرتهای مسلط اقتصادی و صنعتی و نظامی جهانی در پی آن هستند.

از آنجا که عواقب اقتصادی و سیاسی جهانی شدن و آثار فرهنگی و اجتماعی این پدیده در کشور، خاصه در میان گروه های قابل توجهی از نوجوانان و جوانان، کاملاً محسوس است، این امر موجبات تغییر در نظام ارزشی این گروه در طی فرایند رشد تا رسیدن به بزرگسالی را فراهم می سازد. البته هافستد تفاوت در نظام ارزشی مردم را بر اساس فرهنگ هر کشور در پنج جنبه اساسی مورد توجه قرار داده است. ۱) فاصله قدرت با مردم (به این معنا که وقتی برابری در جامعه بیشتر باشد، این فاصله کمتر است)؛ ۲) فردیت در مقابل جمع گرایی (که در این مورد فردیت به معنای اتکال صرف به خود و نهادن ارزش ها و مسئولیت اصلی بر خود و جمع گرایی به معنای تاکید بر علائق عمومی و همراهی و هم رنگی با دیگران و مشارکت و وابستگی به یکدیگر است)؛ ۳) کمیت زندگی در مقابل کیفیت زندگی (نگاه صرفاً مادی در مقابل نگاه معنوی به زندگی)؛ ۴) اجتناب از بی-ساختاری (به این معنا که جامعه بی ساختار مملو از هرج و مرج و اضطراب و فشار و پرخاشگری است)؛ و ۵) جهت گیری کوتاه مدت در مقابل جهت گیری بلند مدت (جهت گیری درازمدت در جامعه باعث توجه به موقعیت های حال و آینده و اهمیت دادن به برنامه ها و دوراندیشی و آینده نگری است، اما جامعه ای که جهت گیری های کوتاه مدت دارد عمدتاً به گذشته و حال

مشغول است و با سنت‌گرایی افراطی تابع اجبارهای زمان حال می‌شود). در عصر حاضر کشورهای پیشرفته به دلیل قدرت عظیم اقتصادی و نظامی و رسانه‌ای، در حال اشاعه‌ی ارزش‌های فرهنگی خود به عنوان ارزش‌های جهانی هستند. در این میان نوجوانان و جوانان کشورهای دیگر که در طی فرایند هویت‌یابی و استقلال خود تمایل دارند که ارزش‌های مورد قبول خود را آزادانه و از میان موارد گوناگون و بر اساس تمایل و تفکر خود انتخاب کنند و سبک زندگی خود را با کمک این ارزش‌ها سامان دهند تحت تاثیر ارزش‌های نظام جهانی قرار گرفته و با الگوبرداری مستقیم و غیرمستقیم و تبلیغات گوناگون در معرض این گونه تاثیرات جهانی شدن قرار می‌گیرند. برای مثال، تمایل به خدمت به مردم که در شمار ارزش‌های فرهنگی و دینی ما است در شرایط پذیرش ارزش‌های جهانی تبدیل به تمایل به خدمت گرفتن از دیگران و سودجویی شخصی می‌شود. همین‌طور، در حالی که سبک زندگی اجتماعی جهانی شدن بر سکولاریسم و کنار گذاشتن ارزش‌های دینی بنا شده است نظام ارزشی در کشور ما بر وحدت دین و زندگی اجتماعی تاکید دارد.

در جامعه امروز ما نوجوان با مسائل و مشکلات و پیچیدگی‌های بیشتری در مقایسه با گذشته مواجه است. حجم وسیع اطلاعات و آموزه‌های دریافتی از طریق رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی و تعارضات و اختلافاتی که احياناً به سبب تفاوت با آموزه‌های فرهنگی، ملی و مذهبی خانواده، مدرسه و جامعه با آن مواجه می‌شود، در این بین قابل توجه است و این گونه برداشت می‌شود که نوجوان امروز تحت تاثیر این هجمه اطلاعات از آموزه‌های فرهنگی، ملی و دینی خود فاصله گرفته است. با توجه به موارد فوق، امروزه توجه به مسائل نوجوانان که سطح وسیعی از ساختار جمعیتی جامعه را به خود اختصاص می‌دهند و سرمایه‌گذاری در جهت رشد و شکوفایی آنان برای داشتن جامعه‌ای امن، پویا و سالم ضروری به نظر می‌رسد؛ نسلی که نقش آنان در آینده جامعه جهت توسعه و تعالی کشور و پرورش نسل‌های سالم بعدی بر هیچ‌کس پوشیده نیست.

در تعمیم و تفسیر نتایج پژوهش حاضر رعایت احتیاط ضروری است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر آنکه انتخاب نمونه به روش خوشه‌ای تصادفی از دانش‌آموزان ۶ مدرسه شهرستان کهنوج کرمان انجام شده است، بنابراین در تعمیم نتایج باید محتاط بود؛ در شرایطی که پژوهش در میان نمونه‌های وسیع‌تری از دانش‌آموزان و نیز کودکان، نوجوانان و بزرگسالان به عمل آید، تعمیم نتایج امکان‌پذیرتر می‌شود، همچنین جمع‌آوری داده‌ها براساس گزارش شخصی آزمودنی‌ها بود. لذا پیشنهاد می‌شود علاوه بر پرسشنامه از روش‌های دیگری نظیر مشاهده و مصاحبه نیز برای گردآوری اطلاعات استفاده شود. علاوه بر این، اطلاعات پژوهش حاضر از نوع روابط همبستگی و مقطعی بوده و ممکن است متغیرهای دیگری با رفتارهای خود آسیب-رسان رابطه داشته باشند که در این پژوهش نادیده گرفته شده‌اند، نظیر عوامل بیولوژیکی و ژنتیکی، تبلیغات و رسانه‌ها، مهارت‌های اجتماعی، دوستان و مدرسه نیز ممکن است در بروز این مشکل نقشی مهم داشته باشند. از دیگر محدودیت‌های این مطالعه، عدم اطلاع از وضعیت سلامت روانی و پیشینه‌ی اختلالات روانی مشارکت‌کنندگان بود که می‌تواند بر میزان شدت رفتارهای خودآسیبی نوجوانان اثرگذار باشد و به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود این امر را لحاظ کنند. به‌علاوه مطالعات طولی برای درک ثبات یا فقدان این نوع رفتارها در دوران رشد مفید است.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تاکید به تکمیل تمامی سوال‌ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- آزاد مرزآبادی، ا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه نظام ارزشی خانواده با ارزش های نوجوانان. مجله علوم رفتاری. ۲، ۲، ۱۱۷-۱۲۶.
- اسماعیلی، م؛ ایمانی فر، ح.ر؛ شهبازی مقدم، س؛ و شفیعی، ف.س. (۱۴۰۰). نقش واسطه ای ناگویی خلقی در رابطه بین طرحواره های ناسازگار اولیه و رفتارهای خودآسیب رسان در نوجوانان. دوفصلنامه مطالعات و تازه های و ران شناختی نوجوان و جوان، ۲(۱)، ۲۷۴-۲۸۶.
- ایزکیان، س؛ میرزاییان، ب؛ حسینی، س.ج. (۱۳۹۷). بررسی شیوع خودجرحی بدون خودکشی در نوجوانان و جوانان ایرانی. تعالی بالینی، ۸، ۲، ۱۲-۲۵.
- ایزکیان، س؛ میرزاییان، ب؛ حسینی، س.ج. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بدتنظیمی هیجانی و شفقت بر خود دانش آموزان خودآسیب رسان. اندیشه و رفتار، ۱۴، ۵۳، ۱۷-۹۶.
- بیابانگرد، ا؛ (۱۳۸۴). مقایسه اولویت های ارزشی والدین و نوجوانان شهر تهران. روانشناسی تربیتی، ۱، ۷۳-۹۶.
- پیوسته نگر، م. (۱۳۹۲). شیوع رفتار خودآسیبی عمدی و رابطه آن با احساس تنهایی و سبک دلیستگی در دانش آموزان دختر. مطالعات روان شناختی، ۹، ۳، ۲۹-۵۱.
- دماوندیان، ا؛ گلشنی، ف؛ صفاری نیا، م؛ باغدادساریانس، آ. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت و رفتاردرمانی دیالکتیکی بر پرخاشگری، رفتارهای خود آسیب رسان و خود تنظیمی هیجانی نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت شهر تهران. پژوهش های روان شناسی اجتماعی، ۴۱، ۳۱-۵۸.
- زارع، ب؛ مالکی عذاری، ع. (۱۳۹۴). مطالعه رابطه نظام ارزشی و نحوه گذراندن اوقات فراغت جوانان در شهرستان دشت آزادگان. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۵، ۳۹، ۱۴۳-۱۷۱.
- زارع شاه آبادی، ا؛ ترکان، ر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه احساس امنیت اجتماعی و نظام ارزشی جوانان (مطالعه ای درباره دانشجویان دانشگاه یزد). نشریه مطالعات اجتماعی ایران، ۹، ۱ (۲۹).
- سراجی، ف؛ محمدی واصل، م؛ مسعود میدانچی، ر. (۱۳۹۱). شناسایی و مقایسه ی نظام ارزشی دانش آموزان و دبیران مدارس متوسطه ی شهر همدان. محله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶، ۱، ۲۳-۴۶.
- صفاری نیا، م؛ نیکوگفتار، م؛ دماوندیان، ا. (۱۳۹۳). اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیک بر کاهش رفتارهای خودآسیب رسان نوجوانان بزهکار مقیم کانون اصلاح و تربیت. فصلنامه مطالعات روان شناسی بالینی، ۱۵، ۴، ۱۴۱-۱۵۸.
- عریضی، ح.ر؛ صلاحیان، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نظام ارزشی دانش آموزان و ملاک های انتخاب رشته داوطلبان ورود به دانشگاه در شهر اصفهان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۴۵، ۱۱، ۱۲۵-۱۴۸.
- عرفانی، ن. (۱۳۸۱). بررسی نظام ارزشی دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی استان کردستان در سال تحصیلی ۷۸-۷۹. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۸، ۷۱.
- عرفانی، ن. (۱۳۸۳). بررسی رابطه گرایش های ارزشی دانش آموزان و اولیای مدارس دوره پیش دانشگاهی استان کردستان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۰، ۷۸.
- عبایی کوپایی، م؛ احقر، ق؛ رمضان پور، ف. (۱۳۸۹). رابطه نظام ارزش ها با هویت ملی دانش آموزان. فصلنامه مطالعات ملی، ۴۴، ۱۱، ۴، ۲۵-۳.
- قنبری، س؛ معروفی، ی؛ فاتحی، ی. (۱۳۹۰). مقایسه نظام ارزشی دبیران با دانش آموزان دوره ی پیش دانشگاهی. اندیشه های نوین تربیتی، ۷، ۱، ۲۹-۴۸.

کریمی، ل؛ عبدالمهی، م؛ ناظم، ف. (۱۴۰۱). ارائه الگوی نظام ارزشی دبیرستان های دخترانه دوره دوم متوسطه شهر تهران. دوفصلنامه مطالعات روان شناختی نوجوانان و جوانان، ۳ (۳)، ۳۷۶-۳۸۵.

کوشکی، ن؛ مهرابی زاده هنرمند، م؛ شکرکن، ح. (۱۳۸۰). مقایسه نظام ارزشی دانش آموزان پسر هدایت شده به رشته های پنج-گانه تحصیلی به عنوان اولویت اول در دبیرستان های خرم آباد. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۸، ۳ و ۴، ۱۲۵-۱۳۶.

لطف آبادی، ح؛ نوروزی، و. (۱۳۸۳). نظریه پردارس و مقیاس سازی برای سنجش نظام ارزشی به منظور بررسی تاثیر جهانی شدن بر نظام ارزشی دانش آموزان نوجوان ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۷، ۳، ۳۳-۵۸.

میکاییلی، ن؛ مرادی کلارده، پ. (۱۴۰۰). نقش قدرت ایگو و دشواری تنظیم هیجان در پیش بینی رفتار خودآسیبی بدون قصد خودکشی در دانش آموزان. رویش روان شناسی، ۱۰، ۴، ۶۱، ۷۷-۸۸.

مظفری، ن؛ باقریان، ف؛ زاده محمدی، ع؛ حیدری، م. (۱۴۰۰). شیوع شناسی و کارکردهای رفتارهای خودآسیب رسان در نوجوانان شهر سمنج. مجله روان شناسی و روان پزشکی شناخت، ۸، ۴، ۱۱۰-۱۲۳.

مظفری، ن؛ باقریان، ف؛ زاده محمدی، ع؛ حیدری، م. (۱۳۹۹). شناسایی چیستی و چگونگی رفتارهای پرخطر در نوجوانان درگیر پرخطر: یک مطالعه ی پدیدارشناسانه. فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی، ۱۴، ۵۶، ۱۹۹-۲۲۴.

موسیوند، م. (۱۳۹۹). تفاوت های جنسیتی در نظام ارزشی، اشتیاق، شایستگی اجتماعی و سبک های شناختی دانشجویان. مطالعات اجتماعی، روان شناختی زنان، ۱۸، ۳، ۷-۳۶.

مهدیزاده اشرفی، م؛ حاجی زاد، م؛ باقری، ح. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه های شبکه های ماهواره ای بر نظام ارزشی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نکا. فصلنامه مطالعات جامعه شناختی، جوانان، ۷، ۲۲، ۱۳۵-۱۴۸.

محمدی پور ریک، ن؛ روشن، ر؛ فراهانی، ح؛ ابوالقاسمی، ع. (۱۴۰۱). ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه انتظارات خودجرحی بدون قصد خودکشی در دانش آموزان دوره متوسطه. رویش روان شناسی، ۱۱، ۲، ۷۱، ۱۰۵-۱۱۵.

میرزائیان، ن؛ وفایی نژاد، ز؛ زمان پور، ز؛ شعبان نژاد، آ؛ عباسیان، آ. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر نشخوار فکری نوجوانان خودآسیب رسان بدون قصد خودکشی. مطالعات روان شناختی نوجوان و جوان، ۴ (۳)، ۱۵۹-۱۶۷.

هاشمی رزینی، ه؛ دهقان، م؛ رسولی، ع. (۱۳۹۷). تمیز افراد خود آسیب رسان از افراد عادی بر اساس تجربه های مثبت و منفی، نوروزگرایی و ریخت های ارزشی انگیزشی. فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی کاربردی، ۱۲، ۴ (۴۸)، ۵۵۳-۵۷۱.

کاشفی نیشابوری، ج؛ افتخار صعادی، ز؛ پاشا، ر؛ حیدرئی، ع و مکوندی، ب. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با آموزش تنظیم هیجان بر کاهش هیجان خواهی و خودآسیب رسانی در نوجوانان مستعد اعتیاد ساکن در مراکز شبه خانواده. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۶، ۶۱، ۱۱۱-۱۲۶.

گودرزی، س. (۱۳۸۸). تغییر ارزش های جوانان و عوامل مرتبط بر آن. فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۰، ۳۹، ۴۲۱-۴۴۴.

- Aizpitarte, A., Atherton, O.E., Zheng, L.R., Alonso -Arbiol, I & Robins, R.W. (2019). Developmental precursors of relational aggression from late childhood through adolescence. *Child Deveopmentl.* 90 (1), 117 -26.
- Allport, G.W, Vernon, P. & Lindzey, E. (1960), *Study of Values*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Briere J, Gil E. (1998). Self-mutilation in clinical and general population samples: prevalence, correlates, and functions. *Am J Orthopsychiatry.* 68:609-20.
- Bentley, K.H., Nock, M.K., & Barlow. D.H. (2014). The Four-Function Model of Non-suicidal Self-Injury. *Clin Psychol Sci*, 2:638-56.
- Chapman, A. L., & Dixon-Gordon, K. (2007). Emotional antecedents and consequences of deliberate self-harm and suicide attempts. *Life-Threatening Behavior*, 37, 543-552.
- Duffy, D. (2011). *Self-injury Psychiatry*. Published by Elsevier Ltd. pp 12 -18.
- Favazza A. *Bodies under siege: Self-mutilation and body modification in culture and psychiatry*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press; 1996.

- Fields, S.A & McNamara, J.R. (2013). The prevention of child and adolescent violence: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 9 (1), 61 -11.
- Fu X, Yang J, Liao X, Lin J, Peng Y, Shen Y, Chen R. (2020) Parents' attitudes toward and experience of non-suicidal self-injury in adolescents: a qualitative study. *Frontiers in psychiatry*, 11, 651.
- Gillies, D., Christou, M.A., Dixon, A.C., Featherston, O.J., Rapti, I., Garcia-Anguita, A ... ?.Christou, P.A. (2018). Prevalence and characteristics of self-harm in adolescents: meta-analyses of community-based studies 1990–2015. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(10), 733–741.
- Gratz, K.L & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (2), 41 -54.
- Lloyd-Richardson, E. E., Perrine, N., Dierker, L., & Kelley, M. L. (2007). Characteristics and functions of non-suicidal self-injury in a community sample of adolescents. *Psychological medicine*, 37(8), 1183.
- Laye-Gindhu, A. & Schonert-Richl, K.A. (2005). Non suicidal self-harm amongst community adolescents: understanding the whats and why of self harm. *Journal of youth and Adolescent*, 34,447-457.
- Lee, V. E. & Marks, H. M., (1990). Sustain effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors, and values in college, *journal of educational psychology*, 82(3).578-592.
- Livazovic G, Jukic, R. (2017), Adolescence values and risk behavior predicting developmental path in Youth. University of J. J. Strossmayer in Osijek
- Madjar, N., Ben Shabat, S., Elia, R., Fellner, N., Rehavi, M & Rubin, S.E. (2017). Non -suicidal self-injury within the school context: Multilevel analysis of teachers' support and peer climate. *European Psychiatry*. 41 (2), 95 –101.
- Madge, N., Hewitt, A., Hawton, K., Wilde, E.J.D., Corcoran, P., Fekete, S.? ... Ystgaard, M. (2008). Deliberate self-harm within an international community sample of young people: comparative findings from the Child & Adolescent Self-Harm in Europe (CASE) Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 667–677.
- Muehlenkamp, J., Gutierrez, P.M. (2007). Risk for suicide attempts among adolescents who engage in non suicidal self-injury. *Archive of Suicide Research*, 11, 69-82.
- Miller, D N.; Brock, S E. (2011). *Identifying, Assessing, and Treating Self-Injury at School*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- Nixon, M.K., Cloutier, P & Jansson, S.M. (2008). Nonsuicidal self-harm in youth: A population based survey. *Canadian Medical Association Journal*. 178(3). 306–312
- Nock, M.K., Banaji, M.R. (2007). Assessment of self-injurious thoughts using a behavioral test. *American Journal of Psychiatry*, 164(5):820- 823.
- Plener, P.L., Schumacher, T.S., Munz, L.M & Groschwitz, R.C. (2015). The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: a systematic review of the literature. *Borderline Pers Dis Emotion Dysreg*. 2(1), 25-42.
- Rossouw, T. (2012). Self-harm in young people. Is MBT the answer? In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and Their Families* (pp. 131–144). London: Routledge.
- Tatnell, R., Kelada, L., Hasking, P & Martin, G. (2014). Longitudinal analysis of adolescent NSSI: the role of intrapersonal and interpersonal factors. *Abnorm Child Psychol*. 42(4), 885 –96.
- Wolff, J.C., Thompson, E., Thomas, S., Nesi, J., Bettis, A.H., Ransford, B., Scopelliti, K., Frazier, E.A & Liu, R.T. (2019). Emotion dysregulation and non -suicidal self-injury: A systematic review and meta -analysis. *European Psychiatry*. 59(3), 2 5 –36.
- Walsh, B. (2008). *Treating self-injury: a practical Guide*. New York: Guilford press.

