

Research Article

Construction and psychometric analysis of possible selves' questionnaire in students

F. Zadshir¹, S. Saber^{2*} & Kh. Abolmaali Alhoseini³

1. PhD Student in Educational Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran. Email: Saber@riau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

Abstract

Aim: The purpose of the present study was to construct, validate and make of balanced possible selves questionnaire in students. **Method:** The research method was descriptive correlational type and the statistical population of the study consisted of 243534 students in the first grade of high school in Tehran city in 2018-2019 academic years which through them (207 females and 214 males) were selected by multistage random sampling. In the present study, in order to determine the factor validity of the possible selves' questionnaire, the statistical method of confirmatory factor analysis was used. **Results:** The results of confirmatory factor analysis statistical method showed that the three-factor structure of the possible selves' questionnaire includes ($\chi^2/df=1.87$, CFI=0.914, GFI=0.907, AGFI=0.854, RMSEA=0.076). The results of the correlation between the dimensions of the questionnaire provided evidence of the multidimensional structure of the tool. The internal consistency coefficients of the components of goals, tasks and concerns and the total items were 0.97, 0.82, 0.88 and 0.87, respectively. **Conclusion:** Since the fit indices of the factor analysis model had a good fit and the Cronbach's alpha coefficients indicated the internal consistency of the items of this tool, the questionnaire has good validity and reliability and it can be used to assess balanced possible selves' and to check for inconsistency among high school students.

Key words: concerns, goals, possible selves, tasks

Citation: Zadshir, F., Saber, S., & Abolmaali Alhoseini, Kh. (2020). Construction and psychometric analysis of possible selves' questionnaire in students. *Quarterly of Applied Psychology*, 14(4):391-414.

ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان

فرزانه زادشیر^۱، سوسن صابر^{۲*} و خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳

۱. دانشجوی دکترا روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. Email: Saber@riau.ac.ir

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر ساخت، و رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر تهران به تعداد ۲۴۳۵۳۴ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آن‌ها ۴۲۱ نفر از دانش‌آموزان (۲۰۷ دختر و ۲۱۴ پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در مطالعه حاضر به منظور تعیین روایی عاملی پرسشنامه توازن خودهای ممکن از روش آماری تحلیل عاملی تأیید استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی پرسشنامه توازن خودهای ممکن شامل $(\chi^2/df=1/87)$ ، $CFI=0/914$ ، $AGFI=0/854$ ، $GFI=0/907$ ، $RMSEA=0/076$ بود. نتایج همبستگی بین ابعاد پرسشنامه، شواهدی را از ساختار چندبعدی ابزار فراهم آورد. ضرایب همسانی درونی مؤلفه‌های اهداف، وظایف و نگرانی‌های خود و کل گویه‌ها به ترتیب برابر با ۰/۹۷، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. **نتیجه‌گیری:** از آنجا که شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی از برازش مطلوب برخوردار بودند و میزان ضرایب آلفای کرونباخ حاکی از همسانی درونی گویه‌های این ابزار بود، پرسشنامه ساخته شده دارای روایی و پایایی مطلوبی است و می‌توان از آن برای سنجش توازن خودهای ممکن و بررسی وجود ناهمخوانی خودها در دانش‌آموزان متوسطه استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: اهداف، خودهای ممکن، وظایف، نگرانی‌ها

استناد به این مقاله: زادشیر، فرزانه، صابر، سوسن، و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۴ (۴ پیاپی ۵۶): ۴۱۴-۳۹۱.

مقدمه

گرایش به خودشکوفایی، فرد را به صورت موجودی کامل توصیف می‌کند. با پدیدآیی خود، فرد از لحاظ پیچیدگی رشد می‌کند، و فرایند ارزش‌گذاری ارگانیزمی نه‌تنها در مورد ارگانیزم به صورت یک کل، بلکه در مورد خود^۱ هم به صورت یک جزء به اجرا گذاشته می‌شود. پدیدآیی خود، موجب پدیدآیی نیاز به توجه مثبت^۲ می‌شود. نیاز به توجه مثبت، دوست داشتن و دوست داشته شدن در مراحل رشد انسان اهمیت خاصی دارد (جعفری، برهون و قمری، ۱۳۹۴).

در مطالعه شخصیت انسان، «هویت خود» جنبه اساسی و درونی است که به کمک آن فرد با گذشته خود ارتباط یافته و در زندگی احساس تداوم و یکپارچگی می‌کند. شکل‌گیری هویت، ترکیبی از مهارت‌ها، جهان‌بینی و همانندسازی دوران کودکی است که به صورت یک کل کم و بیش منسجم، پیوسته، و منحصر به فرد درمی‌آید که برای فرد، حس تداوم گذشته و جهت‌گیری به سوی آینده را بر اساس الگوی پردازش دوگانه نظام‌مند نگرش‌ها^۳ در بافت شناختی اجتماعی^۴ با نگرش‌ها و ارزیابی‌های روان‌شناختی، احساسات و هیجان‌های مشترک اجتماعی فراهم می‌سازد (زاکارس و ایبورا، ۲۰۱۵؛ زیائو و باول، ۲۰۱۹؛ دانکل و ورسلی، ۲۰۱۶؛ مری، ۲۰۱۰؛ هاگ و رینلا، ۲۰۱۸).

خود عبارت است از مجموعه ویژگی‌هایی که تفاوت فرد یا شباهت او به دیگران را موجب می‌شود. مطالعه خود سه بعد دارد: (۱) خودپنداره^۵، که به باورهای شخصی درباره خود مربوط می‌شود، (۲) عزت‌نفس یا ارزیابی شخص از ویژگی‌های خود، (۳) معرفی خود یا رفتارهایی که شخص اتخاذ می‌کند تا در دیگران برداشت مشخصی را به وجود آورد (محمدی و صابر، ۱۳۹۷). مفهوم خود یا خودپنداره عبارت است از مجموعه نظرات و تجربیات فرد درباره خود، و یک ساخت شناختی عاطفی که رجوع به آن قابل مشاهده و بررسی از طرف شخص دیگر نیست. در تعریفی دیگر، خودپنداره مجموعه‌ای از صفات، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که فرد باور دارد او را با آن‌ها توصیف می‌کنند (برک، ۲۰۰۱، به نقل از سیدمحمدی، ۱۳۹۷).

باک (۲۰۱۵) مفهوم خودهای ممکن^۶ را یکی از مفاهیم عمده در نظریه‌های شناختی معاصر برای خودشناسی و خودتنظیمی معرفی می‌کند و آن را نه‌تنها یک منبع تسهیل‌گر تغییر فردی می‌شناسد، بلکه از آن به عنوان نوعی بازنمایی شناختی از هدف نهایی تغییر یاد می‌کند. او خودهای ممکن را بازنمایی شناختی نسخه‌های جایگزین خود، و زیرمجموعه‌ای از خود معیارها

1. self
2. positive regard
3. dual system models of attitudes

4. social cognition
5. self-image
6. possible selves

می‌داند که یکی از مؤلفه‌های فرایند خودتنظیمی محسوب می‌شود و در تغییر رفتار نقش مهمی ایفا می‌کند (باک، ۲۰۱۵). از نظر مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) خودهای ممکن جنبه موقتی خودپنداره و مبنای خودشناسی هستند، آنچه فرد برای آن تلاش می‌کند و آنچه از آن نگران است و می‌کوشد از آن اجتناب کند؛ ماهیت و پیچیدگی خودهای ممکن هر فرد، منبع مهمی از تفاوت‌های فردی است، بنابراین خودهای ممکن در تنظیم هدف و انگیزه نقش مهمی دارند (مولینا، اشمیت و رایموندی، ۲۰۱۷). از نظر لیوندری و گونیدا (۲۰۰۸) خودهای ممکن به رفتار فعلی، مثبت یا منفی معنا می‌دهند، جهت‌گیری فعالیت‌های فعلی را تحت تأثیر قرار داده و فرد را قادر می‌سازد تا با نگرانی درباره اموراتش، توجه خود را بر افکار خاص و مربوط به وظیفه متمرکز و اقداماتش را سازماندهی کند.

خودهای ممکن به عنوان سازوکاری برای گسترش هویت هستند (دست‌گشاده، ۲۰۱۸). انسجام خود در سطح درون‌فردی نقشی هماهنگ‌کننده ایفا کرده و با پردازش اطلاعات مختلف مرتبط با خود فرد، موجب انسجام در سطح نظام روان‌شناختی می‌شود و از این طریق می‌تواند بر شکل‌گیری ویژگی‌های روانی-اجتماعی و هویت اجتماعی مؤثر باشد (آیماگانیتووا، تولگنوو، نوریشووا، سیرگاکباوا، موسیکینا و همکاران، ۲۰۱۶). انسجام خود در قالب ساختار شخصیتی است که به فرد این امکان را می‌دهد که به واسطه درک توانمندی‌های خود، افکار و احساساتش را سازمان دهد و مناسب‌ترین فعالیت‌ها را برای رسیدن به نتایج مطلوب شناسایی و انتخاب کند (آکین، دمیرسی، ییلدیز، توران و اوزکان، ۲۰۱۳).

پژوهشگران بسیاری در حیطه رابطه خودهای ممکن و دیگر متغیرهای روان‌شناختی مطالعه کرده‌اند و اغلب نتایج حاکی از وجود ارتباط معنادار بین ناهمخوانی خودها، رفتارهای پرخطر (ویسرمن و مارکوس، ۱۹۹۰؛ پیرس، اشمیت و استودارد، ۲۰۱۵)، سوءمصرف مواد، مصرف الکل (لی، کورته، استین، پارک، فینگان و همکاران، ۲۰۱۵)، عدم رضایت از زندگی و بروز طلاق (صادقی، هاشمی‌گشنیگانی و فلاح‌زاده، ۱۳۹۴)، احساسات و عواطف منفی (سان و گو، ۲۰۱۴)، کاهش اعتماد به نفس (دی بلاس و کپلارو، ۲۰۱۷)، افسردگی، اضطراب (فیلیپس و سیلویا، ۲۰۱۰؛ یانگ، ۲۰۱۰؛ هولمبرگ، ۲۰۱۴؛ مرادطلب و جعفری، ۱۳۹۴)، هراس اجتماعی (پیرس، اشمیت و استودارد، ۲۰۱۵) و حل مسئله غیر انطباقی (سپیده دم، ۱۳۹۸) بوده است. شواهدی مبنی بر ارتباط بین عدم توازن خودها با سبک فرزندپروری والدین و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و بروز اختلال‌های خلقی (جعفری، برهون و قمری، ۱۳۹۴)، هم‌زمانی نقش‌های متعدد (زن، مادر و نقش‌های دیگر) فردی، خانوادگی، و اجتماعی (هولمبرگ، ۲۰۱۴)، وجود رفتارهای غالبی و مقایسه‌های اجتماعی، حضور در رسانه جهانی، درگیری مد و لباس، (سان و گو، ۲۰۱۴)، سطح

پایین زندگی، پایگاه اقتصادی اجتماعی نازل، ننگ اجتماعی ناشی از عضویت در گروه‌های خاص (اویسرمن و فیشر، ۲۰۱۸)، و نیز ارتباط بین خودهای متوازن و بهترین خود ممکن با روان‌شناسی مثبت، سلامتی، بهزیستی، رضایت و شادکامی، خودکنترلی و درمان آسیب‌های روان‌شناختی (لاودی، لاول و جونز، ۲۰۱۶)، سازگاری روان‌شناختی، فرهنگی و اجتماعی دانشجویان (یانگ، ۲۰۱۰)، بهزیستی روانی، خودتنظیمی و تغییرات مثبت رفتاری (باک، ۲۰۱۴؛ ۲۰۱۵)، توانایی شناختی و حل مسئله انطباقی (سپیده دم، ۱۳۹۸) مرتبط بود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان ناهمخوانی خودهای ممکن در نوجوانی بیش از سایر دوران‌های زندگی، مانند کودکی و میانسالی است و افراد در بزرگسالی خود یکپارچه‌تری دارند. طبق نظریه ناهمخوانی خود هیگینز (۱۹۸۷)، خودهای ممکن موجب ناهماهنگی‌هایی بین حس فعلی خود فرد (خود واقعی) و خودهای آینده (خود آرمانی) می‌شود که منجر به تنش و اضطراب گشته و فرد را برای کاهش ناهمخوانی ایجاد شده، ترغیب به تنظیم رفتار می‌کند. البته از دیدگاه هیگینز (۱۹۸۷) این فرایند همیشه نمی‌تواند به‌صورت هوشیارانه به کار رود و قسمتی از آن در نیمه هشیار صورت می‌گیرد. اخیراً نظریه‌های خود، توجه ویژه‌ای بر مفهوم پویای خود و هویت داشته که در آن مفهوم ایستا و پایدار خود، با یک نظام خود فعال و پویا جایگزین شده است. این تغییر تمرکز، ناشی از وجود و ارائه برخی سازوکارهای مرتبط با خود، با تأکید بر ارتباط بین خود و عمل است (دست‌گشاده، ۲۰۱۸). جالب است که به تازگی از مبحث توازن خودهای ممکن در مداخلات روان‌درمانی استفاده می‌شود (باک، ۲۰۱۵؛ لاودی و همکاران، ۲۰۱۶).

در زمینه خودهای ممکن مقیاس‌های مختلفی برای مطالعه این متغیر طراحی کرده‌اند اما در مجموع معیاری که شواهد تجربی کافی و محتوای نظری پژوهش‌های این حوزه را با یکدیگر ترکیب کند، وجود ندارد. یکی از معروف‌ترین مقیاس‌های خودهای ممکن، پرسشنامه بازپاسخ اویسرمن (۲۰۰۴) است که به‌سختی می‌توان آن را به‌طور مطمئن و قابل اعتماد نمره‌گذاری کرد و فرایندهای نمره‌گذاری دشواری را در بردارد (لی، ۲۰۱۳). جی ایون لی (۲۰۱۳)، در مطالعه خود یک مقیاس بسته‌پاسخ به نام «خودهای ممکن تحصیلی پایدار نوجوانان» ساخت که خودهای ممکن در حوزه تحصیلی را می‌سنجید و روایی و پایایی آن ضمن استفاده از پرسشنامه اویسرمن (۲۰۰۴) و انطباق با محتوای آن تأیید شد. مقیاس ارزیابی خودهای ممکن نوجوانان دبیرستانی نیز توسط مولینا، اشمیت و رایموندی (۲۰۱۷) ساخته شده است. با توجه به اهمیت و ضرورت بررسی وضعیت خودهای ممکن در تحلیل روان‌شناختی افراد از یک‌سو، و عدم وجود یک پرسشنامه هنجاریابی شده فارسی خودهای ممکن در دانش‌آموزان، پژوهش حاضر اقدام به بررسی پیشینه این متغیر در منابع خارجی نمود. پرسشنامه توازن خودهای ممکن، از مفاهیم موجود در

نظریه خودهای ممکن، نظریه هویت فردی و اجتماعی و نظریه شناخت اجتماعی بهره برده است. پژوهشگران در مطالعه حاضر بر اساس مؤلفه‌های اهداف، وظایف و نگرانی‌های خودهای ممکن، بررسی خود را گسترش دادند و سعی بر آن داشتند که توازن خودها را در اغلب بسترهای مهم زندگی فرد در حال و آینده تحلیل نمایند. از این‌رو هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤال‌های زیر بود:

۱. آیا پرسشنامه توازن خودهای ممکن برای سنجش خصیصه خودهای ممکن در دانش‌آموزان، ایزاری روا است؟
۲. آیا پرسشنامه توازن خودهای ممکن برای سنجش خصیصه خودهای ممکن، ایزاری پایا است؟

روش

طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع پژوهش کاربردی، و به لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه شهر تهران به تعداد ۲۴۳۵۳۴ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. پژوهش با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه توازن خودها در میان دانش‌آموزان متوسطه اول شهر تهران انجام شد. کورمی و لی (۲۰۱۶) نمونه‌ای با حجم ۳۰۰ نفر را برای تحلیل عاملی در سطح خوب و ۵۰۰ نفر را در سطح بسیار خوب می‌دانند. بر این اساس حجم نمونه ۴۲۱ نفر تعیین شد که از دانش‌آموزان متوسطه اول (۲۰۷ دختر و ۲۱۴ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که ابتدا ۵ منطقه ۱، ۴، ۵، ۱۲ و ۱۶ از میان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، در مرحله دوم از منطقه ۱ مدرسه دخترانه عصمت و مدرسه پسرانه امام صادق، از منطقه ۴ مدرسه دخترانه امام رضا و مدرسه پسرانه کمیل، از منطقه ۵ مدرسه دخترانه جواد الائمه و مدرسه پسرانه بهنام، از منطقه ۱۲ مدرسه دخترانه محمدرضا کارگری و مدرسه پسرانه علامه طباطبایی و از منطقه ۱۶ مدرسه دخترانه شهید طهماسبی و مدرسه پسرانه زکریای رازی و در مرحله آخر از هر مدرسه سه پایه هفتم، هشتم و نهم به صورت تصادفی انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل موارد ذیل بود:

رضایت آزمودنی برای ورود به پژوهش، اشتغال در مدارس دولتی به دلیل اینکه ممکن بود تفاوت‌هایی در خودهای ممکن دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی مشاهده می‌شد؛ همچنین نبودن نیمسال مشروط در کارنامه دانش‌آموز به دلیل اینکه ممکن است بر وضعیت روانی و کارآمدی دانش‌آموز تأثیرگذار بوده باشد. معیارهای خروج از پژوهش شامل معلولیت‌ها و

بیماری‌های جسمانی مزمن، بیماری‌های شدید روانی، دریافت روان‌درمانی یا دارو در طول سال گذشته به دلیل شرایط روانی - اجتماعی متفاوت از دانش‌آموزان سالم بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه توازن خودهای ممکن. این ابزار با توجه به ضرورت ارزیابی و شناخت خودهای ممکن دانش‌آموزان و تأثیر آن در نحوه هدف‌گذاری آن‌ها برای آینده، و نیز به عنوان ابزار تشخیصی در مصاحبه‌ها و مشاوره‌های انگیزشی برای مشاوران تربیتی و تحصیلی مؤسسات آموزشی طراحی شد. برای ساخت پرسشنامه بعد از بررسی مبانی نظری موجود در حوزه خودهای ممکن از جمله اویسرمن (۲۰۰۹)، اویسرمن و مارکوس (۱۹۹۰)، باک (۲۰۱۴، ۲۰۱۵)، مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶، ۱۹۸۷)، هاردین (۲۰۰۵، ۲۰۰۹)، هیگینز (۱۹۸۷، ۱۹۹۶) در مورد انواع خودهای ممکن و توازن یا ناهمخوانی خودها، با مطالعه نمونه پرسشنامه‌های بازپاسخ اویسرمن (۲۰۰۴) و پرسشنامه تحصیلی دانشجویان یانگ (۲۰۱۰)، پرسشنامه بسته‌پاسخ لی (۲۰۱۳) به نام «خودهای ممکن تحصیلی پایدار نوجوانان»، در نهایت نظریه هیگینز (۱۹۸۷؛ ۱۹۹۶) به عنوان مبنای نظری آزمون تعیین، و با در نظر گرفتن عدم وجود مقیاس ایرانی خودهای ممکن و توازن آن‌ها، اقدام به طراحی این ابزار جهت بررسی توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان شد. جهت تدوین گویه‌های پرسشنامه و تعیین حوزه‌ها و ابعاد خودهای ممکن، در مرحله مقدماتی شش گویه بازپاسخ با محتوای اهداف، وظایف، نگرانی‌ها و نقاط قوت و ضعف مهم هر فرد تنظیم شد و در اختیار نمونه اولیه شامل ۱۶ پاسخگوی در دسترس پایه‌های هفتم، هشتم و نهم قرار گرفت. پاسخ‌ها دسته‌بندی و کدگذاری شدند و بر اساس پاسخ‌های مشترک دارای بیشترین فراوانی، به تبعیت از نظریه هیگینز (۱۹۸۷ و ۱۹۹۶) مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶ و ۱۹۸۷) و اویسرمن و مارکوس (۱۹۹۰) و هاردین (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) یک پرسشنامه ۳۶ گویه‌ای شامل سه حوزه خود: (۱) اهداف مربوط به خود در حال و آینده، (۲) وظایف مربوط به خود در حال و آینده، و (۳) نگرانی‌های مربوط به خود در مورد دستیابی به اهداف فردی طراحی شد. تعداد سؤالات هر حوزه ۱۲ گویه بود. گویه‌های هر حوزه درباره ابعاد زیستی «خود» در زمینه‌های: سلامت جسمی و روانی، پیشرفت تحصیلی، یادگیری و انجام فعالیت‌های هنری، شغل، وضعیت مالی، ارتباط با خدا و اعتقادات مذهبی، حمایت از خانواده، رابطه با دوستان و یاری آنان، کمک به افراد جامعه و نیازمندان، مفید بودن برای جامعه، و تشکیل خانواده، تدوین گردید. ملاک پاسخگویی به گویه‌های مقیاس پنج‌ارزشی لیکرت از خیلی کم= ۱، کم= ۲، متوسط= ۳، زیاد= ۴ تا خیلی زیاد= ۵ بود. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه خودهای ممکن، به این صورت است که نمره‌های هر حوزه با

هم جمع و بر عدد سه تقسیم می‌شوند. عدد حاصل، نمرهٔ توازن خودهای ممکن فرد محسوب می‌شود. نمره‌های بالاتر نشانه توازن بالاتر و نمره‌های پایین‌تر نشانهٔ توازن پایین‌تر است. در مرحلهٔ ارزیابی اولیه، پرسشنامه در یک نمونهٔ ۷۰ نفری از دانش‌آموزان متوسطه اول (۳۵ دختر و ۳۵ پسر) طی یک هفته اجرا شد و اصلاح گویه‌ها و رفع ابهام واژگان صورت گرفت؛ سپس ضرورت هر گویه با تعیین نسبت روایی محتوا^۱ برای ارزیابی کمی روایی و نیز اطمینان یافتن از این که مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا انتخاب شده است، مورد بررسی واقع شد؛ همچنین شاخص روایی محتوا^۲ برای حصول اطمینان از این که گویه‌های ابزار به بهترین نحو جهت سنجش محتوا طراحی شده‌اند، ارزیابی شد. به این ترتیب که پرسشنامه در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی قرار گرفت و جهت محاسبه نسبت روایی از ایشان خواسته شد تا به هر یک از ۳۶ گویه ابزار به صورت «ضروری است»، «ضروری نیست ولی مفید است» و «ضرورت ندارد» پاسخ داده و برای محاسبه شاخص روایی محتوا با عبارت‌های «غیر مرتبط»، «تاحدودی مرتبط» و «مرتبط» پاسخ دهند. محاسبه شاخص‌های مذکور نشان داد که نسبت روایی محتوای به دست آمده در تمام گویه‌ها از نسبت روایی محتوای مذکور در جدول لاوشه ۱۹۷۵ برای ۱۰ نفر هیئت ارزیابی متخصصان که ۰/۶۲ ذکر شده است، بالاتر بود. همین‌طور میانگین شاخص روایی محتوای به دست آمده در همه گویه‌ها، بر اساس نمره شاخص روایی محتوای جدول مذکور، بالاتر از ۰/۷۹ بود (حاجی‌زاده، ۱۳۹۰). به این ترتیب روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ گویه‌های مربوط به حوزه‌های اهداف، وظایف، نگرانی‌ها و کل گویه‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ به دست آمد.

شیوهٔ اجرا

نسخهٔ نهایی پرسشنامه بر روی نمونه اصلی شامل ۴۲۱ دانش‌آموز مدارس دولتی پسرانه و دخترانه متوسطه اول ۵ منطقه مختلف تهران، در مدت یک ماه و در ساعات اولیه صبح اجرا و تکمیل شد. به‌منظور ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه توازن خود، تحلیل عاملی تأییدی با به کارگیری نرم‌افزار ایموس^۳ ۱۸ و برآورد بیشینه احتمال^۴ به کار گرفته شد. تحلیل برای هر یک از حوزه‌های پرسشنامه به‌صورت مجزا انجام شد و تمام گویه‌های پرسشنامه را در بر گرفت.

1. content validity ratio (CVR)

2. content validity index (CVI)

3. AMOS

4. Maximum Likelihood

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۴۲۱ دانش‌آموز متوسطه اول شامل ۲۰۷ (۴۹/۲ درصد) شرکت‌کننده دختر و ۲۱۴ (۵۰/۸ درصد) پسر حضور داشتند که ۷۷ نفر (۱۸/۳ درصد) آن‌ها ۱۲ سال، ۱۳۹ نفر (۳۳/۰ درصد) ۱۳ سال، ۱۱۲ نفر (۲۶/۶ درصد) ۱۴ سال، ۷۶ نفر (۱۸/۱ درصد) ۱۵ سال و ۳ نفر (۰/۷ درصد) ۱۶ سال داشتند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب ۱۳/۴۸ و ۱/۰۲ بود و ۱۳۷ نفر از شرکت‌کنندگان (۳۲/۵ درصد) در پایه هفتم، ۱۳۳ نفر (۳۱/۷ درصد) در پایه هشتم و ۱۳۷ نفر (۳۲/۵ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. ۱۴ نفر از شرکت‌کننده‌ها پایه تحصیلی خود را تعیین نکرده بودند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی هر یک از گویه‌های پرسشنامه
توازن خود به تفکیک حوزه

شماره گویه	اهداف		وظایف		نگرانی‌ها	
	میانگین (انحراف معیار)	چولگی (کشیدگی)	میانگین (انحراف معیار)	چولگی (کشیدگی)	میانگین (انحراف معیار)	چولگی (کشیدگی)
۱	۳/۳۶ (۱/۰۳)	-۰/۹۰ (-۰/۱۶)	۴/۳۱ (۰/۹۳)	-۱/۴۵ (۱/۸۶)	۳/۸۸ (۱/۲۶)	-۰/۹۵ (-۰/۱۶)
۲	۳/۶۴ (۰/۶۶)	-۱/۰۴ (۱/۲۰)	۴/۱۶ (۱/۱۶)	-۱/۳۳ (۱/۲۸)	۳/۵۵ (۱/۳۵)	-۰/۶۰ (-۰/۸۴)
۳	۴/۴۶ (۱/۰۷)	۱/۱۷ (۰/۹۶)	۳/۴۲ (۰/۸۹)	-۱/۷۶ (۱/۱۵)	۳/۱۱ (۱/۴۱)	-۰/۰۸ (-۱/۲۵)
۴	۴/۲۹ (۱/۰۲)	-۰/۶۵ (۰/۴۷)	۴/۲۴ (۰/۹۵)	-۱/۱۹ (۰/۹۵)	۴/۱۳ (۱/۱۹)	-۱/۲۳ (۰/۴۷)
۵	۳/۸۰ (۱/۱۹)	۰/۷۴ (-۰/۳۲)	۳/۳۹ (۰/۸۴)	-۱/۷۶ (۱/۳۳)	۴/۲۸ (۱/۱۵)	-۱/۶۱ (۱/۵۸)
۶	۳/۹۸ (۱/۰۵)	-۰/۹۶ (۰/۴۲)	۳/۸۹ (۱/۲۵)	-۰/۹۸ (-۰/۰۶)	۴/۰۱ (۱/۳۲)	-۱/۱۵ (۰/۰۱)
۷	۴/۴۷ (۱/۱۴)	-۱/۱۳ (۱/۶۱)	۳/۹۴ (۱/۰۷)	-۰/۸۳ (۰/۰۳)	۲/۶۲ (۱/۵۲)	۰/۳۳ (-۱/۳۹)
۸	۴/۰۳ (۰/۹۸)	-۰/۹۵ (۰/۳۹)	۴/۳۹ (۰/۸۸)	-۱/۵۸ (۱/۶۰)	۳/۷۲ (۱/۴۶)	-۰/۷۵ (-۰/۹۱)
۹	۳/۷۶ (۱/۲۱)	-۰/۸۰ (-۰/۲۷)	۳/۷۲ (۱/۱۹)	-۰/۶۲ (-۰/۶۷)	۴/۲۱ (۱/۲۹)	-۱/۵۰ (۰/۹۰)

ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان

-۰/۷۱	۳/۶۷	-۱/۴۶	۴/۳۲	-۱/۱۵	۳/۴۹	۱۰
(-۰/۹۸)	(۱/۴۵)	(۱/۰۰)	(۰/۸۹)	(۱/۴۵)	(۰/۹۲)	
-۰/۱۱	۳/۰۷	-۱/۳۹	۴/۲۸	-۰/۸۹	۳/۸۲	۱۱
(-۱/۲۶)	(۱/۴۰)	(۱/۱۴)	(۰/۸۷)	(-۰/۴۸)	(۱/۳۸)	
-۱/۰۹	۳/۹۵	-۰/۹۸	۳/۶۶	-۱/۳۸	۴/۶۶	۱۲
(-۰/۱۷)	(۱/۳۷)	(۱/۲۹)	(۰/۷۹)	(۱/۲۵)	(۰/۷۹)	

جدول شماره (۱) نشان می‌دهد در حوزه اهداف پرسشنامه توازن خود، بالاترین میانگین متعلق به گویه ۱۲ (یادگیری و انجام فعالیت‌های هنری) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گویه ۱ (حفظ سلامت جسمی و روانی) بود. در حوزه وظایف بالاترین میانگین متعلق به گویه ۸ (مطالعه دروس و انجام تکالیف) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گویه ۵ (تلاش برای دستیابی به شغل مناسب آینده) بود و در حوزه نگرانی‌ها بالاترین میانگین متعلق به گویه ۵ (بیماری اعضای خانواده) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گویه ۷ (نگرانی نسبت به ازدواج) بود. همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های چولگی و کشیدگی همه گویه تا در محدوده ± 2 بوده و بنابراین توزیع داده‌های مربوط به هر یک از آن‌ها طبیعی بود (تاباچینک و فیدل، ۲۰۱۲).

در این پژوهش برای ارزیابی ساختار عاملی مقیاس توازن خودهای ممکن از روش تحلیل عاملی تأییدی و نرم‌افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال^۱ (ML) استفاده شد. به این منظور ساختار عاملی مقیاس در سه شرایط یک‌عاملی، سه‌عاملی و سه‌عاملی سلسله‌مراتبی مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل یک‌عاملی تحلیل تمام گویه‌ها را در بر گرفت و به همه گویه‌ها اجازه داده شد تا تنها بر یک عامل بار عاملی ایجاد کنند. در مدل سه‌عاملی به گویه‌ها اجازه داده شد تا بر سه عامل بار عاملی ایجاد کنند و به عامل‌ها اجازه داده شد تا با یکدیگر همبسته باشند. در مدل سه‌عاملی سلسله‌مراتبی به گویه‌ها اجازه داده شد تا بر سه عامل بار عاملی ایجاد کنند و همین‌طور به عامل‌ها اجازه داده شد تا به عامل کلی‌تر بار عاملی ایجاد کنند. جدول شماره (۲) شاخص‌های برازش مقیاس توازن خودهای ممکن در سه شرایط را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مقیاس توازن خودهای ممکن در سه شرایط

نقاط برش	مدل سه‌عاملی سلسله‌مراتبی	مدل دو عاملی	مدل یک عاملی	شاخص‌های برازندگی
-	۱۱۰۷/۰۴	۱۲۶۴/۷۵	۱۴۹۶/۹۰	مجذور کای ^۲

1 -Maximum Likelihood

2. Chi-Square

-	۵۹۲	۵۹۱	۵۹۴	درجه آزادی الگو
کمتر از ۳	۱/۸۷	۲/۱۴	۲/۵۲	مجذور کای هنجار شده
۰/۹۰ >	۰/۹۰۷	۰/۸۹۱	۰/۸۷۵	شاخص نکویی برازش ^۱
۰/۸۵۰ >	۰/۸۵۴	۰/۸۳۷	۰/۸۳۲	شاخص نکویی برازش تطبیقی ^۲
۰/۹۰ >	۰/۹۱۴	۰/۹۰۳	۰/۸۹۱	شاخص نکویی تطبیقی ^۳
۰/۰۸ <	۰/۰۷۶	۰/۰۸۳	۰/۰۸۸	ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب ^۴

تحلیل انجام شد و همچنان که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد به استثنای دو شاخص ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب و مجذور کای هنجار شده، دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل یک عاملی با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند. جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که به استثنای شاخص‌های نکویی برازش و شاخص نکویی برازش تطبیقی دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل سه عاملی مقیاس توازن خودهای ممکن حمایت می‌کنند. در نهایت جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل سه عاملی سلسله مراتبی مقیاس توازن خودهای ممکن حمایت می‌کنند. براین اساس می‌توان گفت در مقایسه با دو مدل دیگر، مدل سه عاملی سلسله مراتبی مقیاس توازن خودهای ممکن برازش بهتری با داده‌های گردآوری شده دارد. جدول شماره (۳) برآورد بارهای عاملی هر یک از گویه‌های مقیاس توازن خودهای ممکن را نشان می‌دهد.

جدول ۳. برآورد بارهای عاملی هر یک از گویه‌های مقیاس توازن خودهای ممکن

نگرانی‌ها		گویه	وظایف		گویه	اهداف		گویه	سطح تحلیل
t	β		t	β		t	β		
	۰/۳۳۷	۲۵		۰/۶۲۶	۱۳		۰/۴۸۰	۱	
۱/۵۸** ۵	۰/۴۳۸	۲۶	۱۱/۳۴***	۰/۶۸۴	۱۴	۱/۱۲** ۶	۰/۳۸۳	۲	تحلیل مرتبه اول
۱/۶۴** ۵	۰/۴۵۳	۲۷	۱۱/۲۷***	۰/۶۳۳	۱۵	۱/۷۸** ۵	۰/۳۲۶	۳	

1. goodness of fit index (GFI)
2. adjusted goodness of fit index (AGFI)

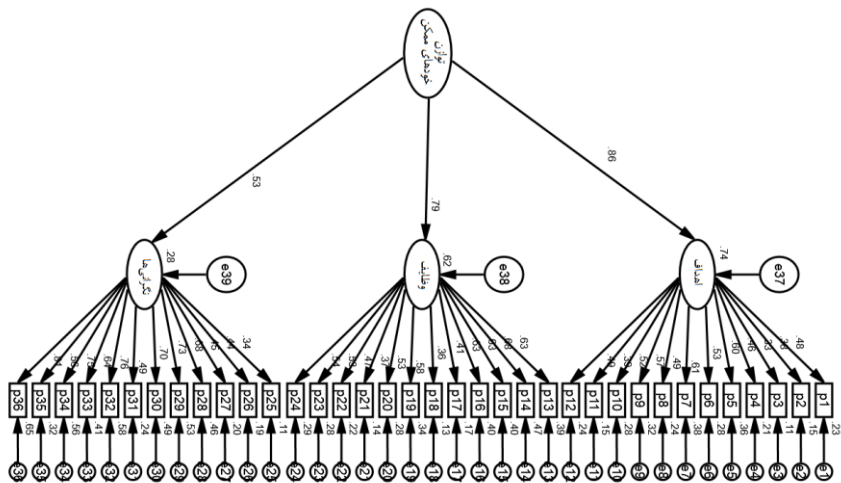
3. comparative fit index (CFI)
4. root mean square error of approximation (RMSEA)

ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان

۱/۴۵** ۶	۰/۶۸۲	۲۸	۱۰/۶۵**	۰/۶۳۰	۱۶	۱/۳۶** ۷	۰/۴۵۹	۴
۱/۵۳** ۶	۰/۷۲۸	۲۹	۷/۳۲**	۰/۴۰۸	۱۷	۱/۴۳** ۸	۰/۶۰۲	۵
۱/۳۸** ۶	۰/۶۹۷	۳۰	۶/۶۹**	۰/۳۶۴	۱۸	۱/۷۸** ۷	۰/۵۳۲	۶
۱/۶۹** ۵	۰/۴۹۰	۳۱	۹/۹۱**	۰/۵۸۲	۱۹	۱/۶۹** ۸	۰/۶۱۴	۷
۶/۶۴**	۰/۷۵۹	۳۲	۹/۳۶**	۰/۵۲۸	۲۰	۱/۵۶** ۷	۰/۴۸۷	۸
۱/۳۳** ۶	۰/۶۴۱	۳۳	۶/۷۴**	۰/۳۶۹	۲۱	۱/۳۴** ۸	۰/۵۶۸	۹
۶/۶۷**	۰/۷۵۰	۳۴	۸/۳۶**	۰/۴۷۲	۲۲	۱/۴۱** ۸	۰/۵۲۵	۱۰
۱/۱۱** ۶	۰/۵۶۲	۳۵	۹/۲۲**	۰/۵۲۸	۲۳	۶/۷۶**	۰/۳۸۹	۱۱
۱/۵۴** ۶	۰/۸۰۶	۳۶	۹/۱۶**	۰/۵۳۹	۲۴	۱/۱۵** ۶	۰/۴۹۴	۱۲
۱/۶۹** ۷	۰/۵۳۲		۱۳/۰۸**	۰/۷۸۸		۱/۱۴** ۹	۰/۸۶۱	مرتبه دوم

جدول شماره (۳) نشان می‌دهد در حوزه اهداف بالاترین بارعاملی متعلق به گویه ۷ ($\beta=0/614$) (حمایت از خانواده) و پایین‌ترین بارعاملی متعلق به گویه ۳ ($\beta=0/326$) (یافتن شغل مناسب) بود. در حوزه وظایف بالاترین بارعاملی متعلق به گویه ۱۴ ($\beta=0/684$) (فرد مفید بودن برای جامعه) و پایین‌ترین بارعاملی متعلق به گویه ۱۸ ($\beta=0/364$) (یادگیری مهارت‌های زندگی مشترک) بود. در حوزه نگرانی‌ها بالاترین بارعاملی متعلق به گویه ۳۶ ($\beta=0/806$) (عدم توانایی کمک به خانواده) و پایین‌ترین بارعاملی متعلق به گویه ۲۵ ($\beta=0/337$) (نگران بیمار شدن خود) بود. بدین ترتیب در هر سه حوزه پرسشنامه توازن خود بارعاملی همه گویه‌ها بالاتر از $0/32$ بود. در مرتبه دوم تحلیل، بارهای عاملی مربوط به حوزه‌های اهداف، وظائف و نگرانی‌ها به ترتیب برابر با $0/861$ ، $0/788$ و $0/532$ بود که می‌توان گفت بار عاملی قوی بر عام کلی‌تر ایجاد نمودند. بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که همه گویه‌ها از توان لازم برای سنجش حوزه‌های

سه‌گانه توازن خود برخوردارند. شکل ۱ الگوی اندازه‌گیری مرتبه دوم پرسشنامه یکپارچه توازن خود را با استفاده از اطلاعات مربوط به گویه‌های تلفیق شده نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی اندازه‌گیری مرتبه دوم پرسشنامه یکپارچه توازن خود با استفاده از اطلاعات مربوط به گویه‌های تلفیق شده

به‌منظور ارزیابی همسانی درونی گویه‌های هر یک از حوزه‌های پرسشنامه توازن خود، ضریب آلفای کرونباخ هر یک از آن‌ها محاسبه شد که نتایج در جدول شماره (۶) قابل مشاهده است.

جدول ۶. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی هر یک از حوزه‌های

پرسشنامه توازن خود				متغیر
۴	۳	۲	۱	
			-	۱. اهداف
			۰/۷۰۱**	۲. وظایف
		۰/۲۸۵**	۰/۳۴۶**	۳. نگرانی‌ها
	۰/۷۸۵**	۰/۷۶۶**	۰/۸۰۳**	۴. نمره کل
۱۴۵/۶۱	۴۴/۱۸	۵۰/۶۷	۵۰/۷۶	میانگین
۱۹/۲۸	۱۹/۲۸	۶/۷۶	۷/۰۰	انحراف معیار
۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۸۲	۰/۷۹	آلفای کرونباخ

جدول ۶ نشان می‌دهد هر یک از خرده متغیرهای اهداف ($P=0/001$)، وظایف ($P=0/001$) و نگرانی‌ها ($P=0/001$) با نمره کل آزمون همبستگی مثبت داشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان داد که پرسشنامه دارای سه عامل اصلی به نام‌های اهداف، وظایف و نگرانی‌ها در حوزه خودهای ممکن است که با خودهای ممکن آرمانی، بایدی و نامطلوب (نگران) هیگینز (۱۹۸۷؛ ۱۹۹۶) و لیوندری و گونیدا (۲۰۰۸) انطباق دارد. ضرایب همبستگی حوزه‌های سه‌گانه توازن خود با یکدیگر و نمره کل مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود و این یافته بیان‌گر ضرایب همبستگی درونی مطلوب پرسشنامه توازن خود است. میزان ضرایب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌ها بیان‌گر ثبات نمره‌های پرسشنامه توازن خودهای ممکن در طی زمان بود. به‌طور کلی نتایج پژوهش مشخص کرد که پرسشنامه توازن خودهای ممکن در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه ایرانی دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مقبولی است و می‌توان در پژوهش‌ها از آن استفاده کرد.

در این راستا، مولینا، اشمیت و رایموندی (۲۰۱۷) در ساخت مقیاس ارزیابی خودهای ممکن نوجوانان دبیرستانی همت گماشتند. نتایج حاصل از پژوهش آن‌ها نشان داد که مقیاس از ویژگی‌های روان‌سنجی کافی برای نوجوانان آرژانتینی برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، ساختاری ۵ عاملی مطابق با مبانی نظری را نشان داد، روایی محتوای ابزار توسط نظر متخصصان تأیید شد و این ابزار دارای روایی همگرا و همسانی درونی مناسب بود. دست‌گشاده (۲۰۱۸) الگویی از خودهای ممکن برای معلمان زبان انگلیسی در ایران ساخت و در مطالعه خویش، به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی را به عنوان راهکار مقابله‌ای و عملی برای از بین بردن ناهمخوانی بین خود واقعی و خود آرمانی مطرح کرد. الگوی مدنظر وی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی مرتبه دوم مورد تأیید قرار گرفت و خودهای ممکن معلمان به چهار نوع خودهای واقعی، آرمانی، بایدی و نامطلوب (نگران) تقسیم شد.

هاردین (۲۰۰۲) شاخص یکپارچه ناهمخوانی خود را بر اساس نظریه هیگینز (۱۹۸۷) با شش زیرمقیاس ناهمخوانی‌های: خود واقعی/آرمانی شخصی، خود واقعی/بایدی شخصی، خود واقعی/نامطلوب شخصی، خود واقعی/آرمانی دیگران، خود واقعی/بایدی دیگران و خود واقعی/نامطلوب دیگران ساخت. هاردین و لیونگ (۲۰۰۵) روایی زیرمقیاس‌ها را در نژادها و ملیت‌های مختلف، از $0/73$ تا $0/88$ گزارش کردند. این آزمون توسط میرزااحسینی (۱۳۸۷) روی ۲۵۰ دانشجوی دارای هراس اجتماعی اجرا و برای محاسبه روایی آن از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

مطابق نتایج این تحلیل، خرده مقیاس‌های ناهمخوانی خود واقعی/ آرمانی شخصی، خود واقعی/ بایدی شخصی، خود واقعی/ آرمانی دیگران و خود واقعی/ بایدی دیگران در یک عامل قرار گرفته شد که دارای مقدار ویژه $2/804$ و واریانس تبیین شده $46/725$ بود و زیرمقیاس‌های: ناهمخوانی خود واقعی/ نامطلوب شخصی و خود واقعی/ نامطلوب دیگران در عامل دوم قرار گرفتند که دارای مقدار ویژه $1/277$ بود و مقدار $21/292$ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کرد (میرزاحسینی، ۱۳۸۷).

در تبیین نتایج به دست آمده باید گفت خودپنداره، الگویی سازمان یافته و پایدار از ادراکات را بیان می‌کند که با تجربه فرد و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می‌گیرد و متحول می‌شود (حسینی یزدی، مشهدی، کیمیایی و عاصمی، ۱۳۹۴). هیگینز (۱۹۹۶) در «نظریه ناهمخوانی خود» بر اثرات عدم توازن وجوه مختلف خود در کنترل رفتار و هیجانات تأکید نموده است. وی معتقد است سه حوزه اساسی خود وجود دارد: خود واقعی که معرف فرد از صفاتی است که خودش یا دیگران مهم معتقد هستند که او دارد، خود آرمانی که امیدها، تمایلات و آرزوهای فردی را بازنمایی می‌کند و معرف فرد از صفاتی است که خود او یا دیگران مهم دوست دارند که او به‌طور آرمانی داشته باشد، و خود بایدی که حس فرد نسبت به وظایف، اجبارها، مسئولیت‌ها یا تعهداتش بوده و معرف فرد از صفاتی است که خودش یا دیگران مهم معتقد هستند او باید داشته باشد (دست‌گشاده، ۲۰۱۸). هر چه اختلاف بین این دو کمتر باشد فرد از لحاظ روانی در وضع مطلوب‌تری به سر می‌برد. البته بعدها خود نامطلوب شخصی و خود نامطلوب دیگران توسط هاردین (۲۰۰۲) اضافه شد. بر اساس نظر هاردین و لاکین (۲۰۰۹) و یو (۲۰۱۱)، هماهنگی میان خودهای موجود می‌تواند عملکرد شخصی و روابط بین فردی را بهبود بخشد. بدون شک اساسی‌ترین کلید شخصیت و رفتار انسان تصویری است که فرد در ذهن خود از خویشتن دارد. اگر تصویری که نوجوان از خود دارد اصلاح‌پذیر باشد، مسلماً بر شخصیت و رفتار او اثر خواهد گذاشت. تصویری که انسان از خود دارد استعدادها و او را در زمینه‌های گوناگون رقم می‌زند؛ لذا، هرچه تصویر بهتری از خود داشته باشد مؤثرتر و خلاق‌تر خواهد بود (رضاپور میرصالح، ریحانی کیوی، خباز و ابوترابی کاشانی، ۱۳۸۹).

در واقع دو دیدگاه اساسی در مورد خود وجود دارد که تعیین‌کننده قضاوت فرد درباره خودش و بازتابی از نگرش‌ها و ارزش‌های او است. این دو دیدگاه عبارتند از: الف) دیدگاه شخصی فرد درباره خودش، ب) دیدگاه دیگران مهم (مثل دیدگاه مادر، پدر، همسالان، دوستان صمیمی و همسر) درباره او. ناهمخوانی یا عدم انطباق این دیدگاه‌ها مشکلاتی را در درک خویشتن ایجاد می‌کند. خودپنداری یکی از مؤلفه‌های مهم شناخت اجتماعی است که در کنترل و تنظیم

هیجان‌ات و رفتار نقش میانجی ایفا می‌کند. این نقش از طریق توازن بین وجوه مختلف خود که واکنش‌های هیجانی و عاطفی را در پی دارد، میسر می‌شود. توازن بین وجوه مختلف خود ترس‌ها، انتظارات و امیدها و آرزوهای افراد را در یک راستا قرار می‌دهد. این توازن برانگیزاننده است و به رفتار جهت می‌دهد. مطابق نظریه ناهمخوانی خود، افراد در صورتی برانگیخته می‌شوند که خودپنداره آن‌ها با رهنمودهایی که به لحاظ شخصی به خودشان می‌دهند تطبیق داشته باشد. جیمز اشاره کرده است که معیارهای خود، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق «ارزیابی خود» عمل را هدایت می‌کنند و نقش برانگیزاننده دارند (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۴). خود از کودکی به وجود می‌آید و در نوجوانی تقریباً ثابت است. با این حال رشد شناختی که در طول دوره نوجوانی پدید می‌آید، موجب افزایش توانایی مفهوم‌سازی خود به شکل انتزاعی و چند بعدی می‌شود به گونه‌ای که نوجوان آگاهی بسیاری در مورد خود پیدا می‌کند و با افزایش تمرکز بر خود، دنیای درون خود و افکار و احساسات خویش مواجه می‌شود. در واقع خود به منزله کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه فرد برای جستجو و ایجاد توافق میان ادراکات درونی و اطلاعات ورودی است و بر روابط فردی اثر می‌گذارد (آیماگانبتووا و همکاران، ۲۰۱۶). خود واردی است که فرد در ارتباط با خود حس می‌کند و شامل خود مادی و خود اجتماعی است. خود مادی به مواردی مانند بدن، که فرد دارا است اشاره دارد و خود اجتماعی به دیدگاه‌هایی اشاره دارد که فرد در رابطه با نظر دیگران، از خود دارد. بنابر این نوع ادراکی که فرد از خود دارد، بر شیوه عملکرد او مؤثر است (محمودی، ۱۳۹۵). کودک در اواسط کودکی خود را برحسب صفات شخصیت مانند باهوش بودن، خجالتی یا درستکار بودن توصیف می‌کند. تغییر خودپنداره در این دوره، به فرد امکان می‌دهد تا خودهای گذشته، حال و آینده را مرتبط کند (برک، ۲۰۰۱؛ نقل از سید محمدی، ۱۳۹۷). محیط‌های ناامن و تهدیدهای مدام در توازن رابطه متقابل و هدفمند کودک با محیط منجر به شکل‌گیری مشخصه‌های کم‌تر سازش‌یافته در کودک می‌شود و درنهایت تأثیر منفی بر توانمندی کودک در برقراری رابطه با دنیای خارج می‌گذارد (هنرپروران، خاتونی، باقری، نامجو و هارونی‌زاده، ۱۳۹۶). خانواده اولین و مهم‌ترین نظام اجتماعی مؤثر در شکل‌گیری خودپنداره و عزت نفس است. در واقع تعامل‌های اولیه بین والد-فرزند پایه و اساسی را برای رشد حس ارزش‌مندی خود در اوایل کودکی تأمین می‌کند. از اواسط کودکی تا نوجوانی، تحول شناختی منجر به تأثیرات بین‌فردی همسالان بر خودپنداره و عزت‌نفس فرد می‌شود. بهبود مهارت‌های دیدگاه‌پذیری، آگاهی نوجوانان از ارزیابی دیگران را ارتقا می‌بخشد. توانایی نوجوانان برای تشکیل مفاهیم انتزاعی منجر به خودارزیابی‌های کلی‌تر، به جای خودارزیابی‌های غیرانتزاعی‌تر و جزئی‌تر و خودپنداره می‌شود (گارس و روگیثری، ۲۰۱۳).

کودکان توصیفات متضادی را از خود بروز می‌دهند که ناشی از فشارهای اجتماعی برای نشان دادن خودهای متفاوت در رابطه با والدین، خانواده، هم‌کلاسی‌ها، همسالان، و دوستان صمیمی است. در اواسط و اواخر نوجوانی، توانایی تفکر انتزاعی به آن‌ها امکان می‌دهد که صفات گوناگون خود را در یک سیستم منظم و همچنین متمایز از دیگران ترکیب کنند؛ زیرا می‌دانند ویژگی‌های روانی از موقعیتی به موقعیت بعدی تغییر می‌کند. در بررسی نظر نوجوانان نسبت به خودشان، مشاهده می‌شود که عقاید و برنامه‌های پایدار و باثبات را مدنظر قرار می‌دهند و به‌سوی وحدت خود که برای پرورش هویت، حیاتی است پیش می‌روند. به عبارتی چالش نوجوان این است که خودهای متعدد را در هویتی واحد و منسجم ادغام سازد و بر تضادهای درون خود غلبه کند (برک، ۲۰۰۱؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۷؛ اسپجافهوسر، آلمان و اسپوارز، ۲۰۱۷) و این همان مفهوم «توازن خودهای ممکن» است.

براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود از پرسشنامه توازن خودهای ممکن در پژوهش‌های روان‌شناختی و مشاوره با دانش‌آموزان دوره متوسطه جهت ایجاد هماهنگی بین خودهای ممکن واقعی، بایدی، آرمانی و نامطلوب نوجوانان و تبیین اهداف پیش روی آنان استفاده شود. نتایج نشان داد که پرسشنامه ساخته شده در پژوهش حاضر دارای روایی و پایایی مطلوبی است و استفاده از آن برای سنجش توازن خودهای ممکن و بررسی وجود ناهمخوانی خودها در دانش‌آموزان متوسطه پیشنهاد می‌شود. در پژوهش حاضر فقط یک نوع روایی سازه (تحلیل عاملی) سنجیده شده و انواع دیگر روایی، نظیر همگرا و واگرا با پرسشنامه‌های مشابه یا متفاوت و غیره سنجیده نشده‌است، لذا پیشنهاد می‌شود به جهت بررسی روایی هم‌زمان، از این پرسشنامه در دیگر پژوهش‌ها نیز استفاده شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی کامل رعایت شد و به شرکت‌کنندگان در پژوهش تضمین داده شد که اطلاعاتشان به‌صورت کامل نزد پژوهشگران محفوظ خواهد ماند. همچنین در ابتدای انجام پژوهش، کلیه اطلاعات در مورد پژوهش در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا با آگاهی کامل در پژوهش شرکت کنند.

سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و مسئولان مدارس عصمت، امام صادق، امام رضا، کمیل، جواد الائمه، بهنام، محمدرضا کارگری، علامه طباطبایی، شهید طهماسبی و زکریای رازی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با کد ثبت ۱۱۳۲۰۷۰۲۹۶۲۰۲۶ به تاریخ ۱۳۹۷/۹/۸ است و نویسنده اول وظیفه گردآوری داده‌ها، نوشتار نسخه اولیه مقاله، تدوین، و انتخاب اولیه ابزارهای پژوهش را برعهده داشت و نویسنده دوم و سوم وظیفه نظارت بر پژوهش، تایید ابزارها، ویرایش مقاله، نظارت بر صحت انجام پژوهش، بازنگری مقاله، و اعتبارسنجی پژوهش را برعهده داشتند.

تعارض منافع

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

منابع

- ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۴). *نظریه‌های جرم‌شناسی و بزهکاری با تأکید بر شناخت اجتماعی*. تهران: نشر ارجمند. [پیوند]
- برک، لورا ای. (۱۳۹۷). روان‌شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران، ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۱). [پیوند]
- جعفری، اصغر، برهون، مهری، و قمری، محمد. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با خودهای ممکن در دانشجویان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۳(۱): ۲۹-۴۰. [پیوند]
- حسینی یزدی، عاطفه، مشهدی، علی، کیمیایی، علی، و عاصمی، زهرا. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ویژه کودکان طلاق بر بهبود خود پنداره و تاب‌آوری کودکان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۱ پیاپی ۳۳): ۲۱-۷. [پیوند]
- رضاپور میرصالح، یاسر، ریحانی کیوی، شهناز، خباز، محمود، و ابوترابی کاشانی، پریسا. (۱۳۸۹). مقایسه رابطه بین مؤلفه‌های ابزارگری هیجانی و خودپنداره در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱ پیاپی ۱۳): ۴۰-۵۱. [پیوند]

- سپیده دم، فاطمه سادات، زارع، حسین، پاشنگ، سارا، ابوالمعالی، خدیجه، و حسین زاده تقوایی، مرجان. (۱۳۹۸). مدل‌یابی معادلات ساختاری اثر پردازش اطلاعات هیجانی بر حل مسئله اجتماعی با میانجگری توازن خود. *مجله شناخت اجتماعی*، ۸(۱): ۲۴-۹. [پیوند]
- صادقی، منصوره السادات، هاشمی گشنیگانی، رامین، و فلاح‌زاده، هاجر. (۱۳۹۴). مقایسه ناهمخوانی خودها در افراد متقاضی و غیرمتقاضی طلاق. *روان‌شناسی خانواده*، ۲(۱): ۴۸-۳۹. [پیوند]
- محمدی، طیبیه، و صابر، سوسن. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای خودپنداره در رابطه بین دلبستگی به والدین و همسالان با رفتارهای جامعه‌پسند. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۳): ۵۶۸-۵۵۹. [پیوند]
- محمودی، علی، (۱۳۹۵). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس ریاضی بر اساس پایگاه اجتماعی اقتصادی خانواده و ارزیابی والدین از استعداد ریاضی فرزندان با میانجگری خودپنداره تحصیلی آنان. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. مرادطلب، شهناز، و جعفری، اصغر. (۱۳۹۴). سبک‌های دلبستگی، خودهای ممکن و افسردگی در دانشجویان دارای شکست عاطفی. *مجله روان‌شناسی معاصر*، ۱۰ (ویژه نامه): ۱۴۵۷-۱۴۵۴. [پیوند]
- میرزاحسینی، حسن. (۱۳۸۷). پیش‌بینی بهزیستی در مبتلایان به هراس اجتماعی بر اساس انواع "خود ناهمخوانی". *فصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۳(۲): ۲۶-۱۵. [پیوند]
- هنرپروران، نازنین، خاتونی، زهرا، باقری، سارا، نامجو، فرهاد، و هارونی‌زاده، زهرا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش گروهی تحلیل ارتباط محاوره‌ای مادر- کودک بر ایمنی دلبستگی پسرهای ۶ تا ۱۰ سال دچار اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۴): ۵۷۸-۵۵۷. [پیوند]
- Aimaganbetova, O., Tolegenova, A., Nuryшева, G., Syrgakbaeva, A., Mussikhina, E., Dzhumagalieva, I., & Aimaganbetov, A. (2016). The impact of "self-knowledge" subject on social-psychological characteristics of pupils' identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217: 771-778. [Link]
- Akin, A., Demirci, I., Yildiz, E., Turan, M. E., & Ozcan, M. (2013). The validity and reliability of the Turkish Version of the Integrative Self-knowledge Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84: 177-181. [Link]
- Bak W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International journal of mental health and addiction*, 13(5): 650-658. [Link]
- Bak, W. (2014). Self-Standards and Self-discrepancies: A structural model of self-knowledge. *Current Psychology*, 33: 155-173. [Link]
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2016). *A first course in Factor Analysis* (2nd Ed.). Routledge. [Link]
- Dastgoshadeh, A. (2018). Developing a model of teachers' possible selves for the Iranian context. *Journal of teaching language skills*, 37(1): 73-96. [Link]

- De Blas, L., & Cepollaro, A. (2017). Self-esteem and locus of causality as vulnerability factors for the development of actual/ideal self-discrepancies in late childhood. *Psychological topics*, 1: 241-259. [[Link](#)]
- Dunkel, C. S., & Worsley, S. K. (2016). Does identity continuity promote personality stability? *Journal of Research in Personality*, 65: 11-15. [[Link](#)]
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2013). Peer attachment and self-esteem: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 55(5): 559-568. [[Link](#)]
- Hardin, E. E. & Lakin, J. L. (2009). The integrated self-discrepancy index: A reliable and valid measure of self-discrepancies. *Journal of Personality Assessment*, 91: 245-253. [[Link](#)]
- Hardin, E. E. (2002). Depression and social anxiety among Asian and European Americans: the roles of self-discrepancy, optimism, and pessimism. Doctoral dissertation, Doctoral Dissertation, Ohio State University. [[Link](#)]
- Hardin, E. E., & Leong, F. T. (2005). Optimism and pessimism as mediators of the relations between self-discrepancies and distress among Asian and European Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 25-35. [[Link](#)]
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94: 319-340. [[Link](#)]
- Higgins, E. T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71: 1062-1083. [[Link](#)]
- Hogg, M. A., & Rinella, M. J. (2018). Social identities and shared realities. *Current Opinion in Psychology*, 23: 6-10. [[Link](#)]
- Holmberg, M. A. (2014). *Extending self-discrepancy theory to the social role of mother*. Master of Arts dissertation, Northern Illinois University. [[Link](#)]
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York & London: Guilford press. [[Link](#)]
- Lee, C. K., Corte, C., Stein, K. F., Park, C. G., Finnegan, L. & McCreary, L. L. Prospective effect of possible selves on alcohol consumption in adolescents. *Research in nursing & health*, 38(1): 71-81. [[Link](#)]
- Lee, J. E. (2013). *The validation study of the persistent academic possible selves scale for adolescents*. Doctoral dissertation, Arizona state university. [[Link](#)]
- Leondari, A., & Gonida, E. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5: 179-198. [[Link](#)]
- Loveday, P. M., Lovell, G. P., & Jones, C. M. (2018). The best possible selves' intervention: a review of the literature to evaluate efficacy and guide future research. *Journal of Happiness Studies*, 19(2):607-628. [[Link](#)]

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9): 954-969. [[Link](#)]
- Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157-173). Chichester/New York: Wiley & Sons. [[Link](#)]
- Mead, A. W., & Kroustalis, C. M. (2005). *Problems of item parceling with CFA tests of measurement invariance*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA. [[Link](#)]
- Merry, M. S. (2010). Identity. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 152-157). Oxford: Elsevier. [[Link](#)]
- Molina, M. F., Schmidt, V., & Raimundi, M. J. (2017). Possible selves in adolescence: development and validation of a scale for their assessment. *The Journal of Psychology*, 151(7): 646-668. [[Link](#)]
- Oyserman D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59(1): 112- 125. [[Link](#)]
- Oyserman, D. (2004). Possible selves' citations, measure, and coding instructions. Article of Institute for Social Research, University of Michigan.
- Oyserman, D., & Fisher, O. (2018). Social stigma and health: An identity-based motivation perspective. *The Oxford Handbook of Stigma, Discrimination, and Health*. [[Link](#)]
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and stimulation* (pp. 373-394). New York: Psychology Press. [[Link](#)]
- Phillips, A. G., & Silvia, P. J. (2010). Individual differences in self-discrepancies and emotional experience: Do distinct discrepancies predict distinct emotion? *Personality and Individual Differences*, 49(2): 148-151. [[Link](#)]
- Pierce J., Schmidt C., & Stoddard S. (2015). The role of feared possible selves in the relationship between peer influence and delinquency. *Journal of Adolescence*. 38: 17- 26. [[Link](#)]
- Schaffhuser, K., Allemann, M., & Schwarz, B. (2017). The development of self-representations during the transition to early adolescence: the role of gender, puberty, and school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6): 774-804. [[Link](#)]
- Sun, Y., & Guo, S. (2014). Media exposure, social comparison and self-discrepancy: a model of prediction of fashion clothing involvement. *Intercultural communication studies*, 23(2), 151-171. [[Link](#)]

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed). New York: Pearson. [[Link](#)]
- Xiao, Y. J., & Van Bavel, J. J. (2019). Sudden shifts in social identity swiftly shape implicit evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 83: 55-69. [[Link](#)]
- Yang, P. J. (2010). Towards a fulfilling sojourn: Examining the role of possible selves in international students' cross-cultural adaptation. Doctoral dissertation, University of Alberta.
- Yoo, J. J. (2011). Insecure attachment, Self-discrepancy, and suicidal tendency in a sample of Korean and Korean. American: A path model of suicide. Doctoral dissertation, Liberty University. [[Link](#)]
- Zacarés, J. J., & Iborra, A. (2015). Self and identity development during adolescence across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd Ed) (pp. 432-438). Oxford: Elsevier. [[Link](#)]

پرسشنامه خودهای ممکن در حوزه اهداف

شماره	هر یک از اهداف زیر تا چه اندازه برای شما اولویت دارند؟	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد
۱	حفظ سلامت جسمی و روحی‌ام	۱	۲	۳	۴	۵
۲	رسیدن به مدارج عالی تحصیلی	۱	۲	۳	۴	۵
۳	یافتن شغل مناسب	۱	۲	۳	۴	۵
۴	وضعیت مالی مطلوب	۱	۲	۳	۴	۵
۵	رشد مذهبی و عمل به احکام	۱	۲	۳	۴	۵
۶	کمک به افراد نیازمند جامعه	۱	۲	۳	۴	۵
۷	حمایت از خانواده	۱	۲	۳	۴	۵
۸	حمایت از دوستان	۱	۲	۳	۴	۵
۹	کمک به پیشرفت کشور	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	داشتن فرزندان سالم	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	تشکیل خانواده	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	پیگیری فعالیت‌های هنری	۱	۲	۳	۴	۵

پرسشنامه خودهای ممکن در حوزه وظایف

ردیف	تا چه حد به وظایف و تعهدات زیر عمل می‌کنید؟	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	نمره
۱	مراقب سلامتی خودم هستم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	همواره سعی می‌کنم فرد مفیدی برای کشورم باشم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	به والدینم احترام می‌گذارم و در کارها به آن‌ها کمک می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	سعی می‌کنم در همه حال با خدا ارتباط داشته باشم.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	فکر می‌کنم تلاش‌های فعلی من برای دستیابی به شغل مناسب در آینده کمک می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	سعی می‌کنم مهارت‌های زندگی مشترک را از حالا یاد بگیرم.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	تلاش می‌کنم به دیگران و افراد نیازمند یاری برسانم.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	درس‌هایم را مطالعه می‌کنم و تکالیف تحصیلی‌ام را دقیق انجام می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹	سعی می‌کنم فعالیت‌های هنری را یاد گرفته و انجام دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	مطمئنم تلاش‌های امروزم امکان یک زندگی مادی خوب در آینده را فراهم می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	با دوستانم خوش‌رفتاری می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	هر کاری برای حفظ سلامتی خانواده‌ام انجام می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵

پرسشنامه خودهای ممکن در حوزه نگرانی‌ها

ردیف	هر یک از نگرانی‌های زیر تا چه اندازه برای شما مهم هستند؟	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	نمره
۱	نسبت به بیمار شدنم نگرانم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	نگرانم که زود عصبانی شوم و دیگران را برنجانم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	ناراحت‌م که نتوانم در یادگیری و انجام فعالیت‌های هنری موفق شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	نگرانم که خداوند از من راضی نباشد.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	نگران هستم که اعضای خانواده‌ام بیمار شوند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	می‌ترسم که در تحصیلم موفق نشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	نگرانم که نتوانم ازدواج کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	نگران این هستم که شغل مناسبی پیدا نکنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹	نگران مرگ عزیزانم هستم.	۱	۲	۳	۴	۵

ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان

۵	۴	۳	۲	۱	نگرانم وضعیت مالی نامطلوبی داشته باشم.	۱۰
۵	۴	۳	۲	۱	از این‌که نتوانم به پیشرفت کشورم کمک کنم ناراحت می‌شوم.	۱۱
۵	۴	۳	۲	۱	نگرانم که نتوانم به خانواده‌ام کمک و رسیدگی کنم.	۱۲
