

- بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چشم انداز زمان آینده و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی  
دکتر محسن افشاری، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه ای، دکتر ناهید صادقی ..... ۱۲۲
- رشد زبان در کودکان فارسی زبان ۶ تا ۷ سال  
دکتر مهناز دهقان طزرجانی، دکتر پروین کدیور، دکتر محمدحسین عبداللهی، دکتر حمیدرضا حسن آبادی ..... ۱۳۹
- نقش واسطه ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنا زندگی و سلامت روانی  
لیلا محمدی، دکتر محمد علی بشارت، دکتر محمدرضا رضازاده، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ..... ۱۵۷
- نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی نوجوانان  
دکتر سیدولی اله موسوی، دکتر سجاد رضائی، ستاره عاطفی کرجوندانی، حمید جوان پرست ..... ۱۷۲
- روابط ساختاری کودک آزاری و بد تنظیمی هیجانی با نشانه‌های شخصیت مرزی  
طلیعه موسوی هندی، دکتر مجید محمود علیلو، دکتر یاسر مدنی ..... ۱۸۸
- رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی‌های شناختی با هیجان‌های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن  
دکتر زینب ربّانی، دکتر سیاوش طالع پسند، دکتر اسحق رحیمیان بوگر، دکتر محمد علی محمدی فر ..... ۲۰۲
- اثربخشی روایت درمانگری به شیوه مشاوره گروهی بر عملکرد خانواده زنان دارای همسر معتاد  
دکتر محمد خدایاری فرد، غلامرضا سهراب پور، دکتر الهه حجازی ..... ۲۲۰
- معرفی کتاب ..... ۲۳۸

درجه «علمی - پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۷۸/۱۱/۴  
کمیسیون (بررسی نشریات علمی کشور) به «مجله روانشناسی»  
اعطاء گردید. این درجه در تاریخ‌های ۱۳۸۳/۱۰/۱۲،  
۱۳۸۹/۲/۱۲ و ۱۳۹۱/۱۰/۲۶ تمدید گردید. همینطور از سوی  
شورای راهبردی پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) در  
جلسه مورخ ۱۳۸۸/۲/۱۸ این شورا، «مجله روانشناسی» به عنوان  
نشریه نمایه شده ISC و ایران ژورنال مورد تأیید قرار گرفت  
و دارای «ضریب تأثیر» (IF) می‌باشد. این مجله همچنین  
ایندکس APA براساس نامه مورخ ۳۱ آگوست ۲۰۰۹ گردید.

آدرس: تهران، خیابان ولی عصر (عج)، بالاتر

از پارک وی، ایستگاه پسیان، پلاک ۲۹۹۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰

بانک ملی ایران - شعبه پاستور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

# بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چشم‌انداز زمان آینده و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی □

## A Study of Psychometric Properties of Future Time Perspective Scale (FTPS) and its Relation to Academic Achievement □

Mohsen Afshari, PhD □

Elahe Hejazi, PhD

Javad Ejei, PhD

Nahid Sadeghi, PhD

دکتر محسن افشاری \*

دکتر الهه حجازی \*

دکتر جواد اژه‌ای \*

دکتر ناهید صادقی \*

### Abstract

The present study aims at investigating psychometric properties of Future Time Perspective Scale (FTPS) among a sample of senior high school students and to determine its role in predicting their academic achievement. To this end 527 senior high school students in Karaj (city in Alborz Province) during the school year 2015-2016, were chosen using stratified proportional sampling and completed a questionnaire which consists of Future Time Perspective Scale (FTPS) and futurist present subscale. Exploratory factor analysis demonstrated that the structure of Future Time Perspective Scale (FTPS) after varimax rotation was clearly indicated the existence of four independent factors that is almost consistent with Husman and Shell (2008) classification of the items but second-order confirmatory factor analysis showed insignificant factorial load of extension component on future time perspective construct. Therefore, we can conclude that future time perspective of Iranian students only consist of three components: connection, value and speed. The results indicated acceptable reliability of FTPS. Regression analysis showed that these three factors significantly predict student's academic achievement.

**Keywords:** Future Time Perspective Scale, time attitude, academic achievement, confirmatory factor analysis

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چشم‌انداز زمان آینده (FTPS) در دانش‌آموزان دبیرستانی و تعیین نقش آن در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنان بوده است. بدین منظور تعداد ۵۲۷ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در شهر کرج مشغول به تحصیل بودند با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ای متشکل از مقیاس چشم‌انداز زمان آینده و خرده مقیاس حال آینده‌نگر پاسخ دادند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که ساختار مقیاس چشم‌انداز زمان آینده پس از چرخش واریماکس به‌وضوح نشان‌دهنده وجود چهار عامل مستقل است که تا حد بسیار زیادی با دسته‌بندی هاسمن و شل (۲۰۰۸) از ماده‌ها همخوانی دارد اما در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم خرده مقیاس بسط به بار عاملی مناسبی روی سازه چشم‌انداز زمان آینده نرسید که می‌توان نتیجه گرفت که چشم‌انداز زمان آینده در دانش‌آموزان ایرانی تنها با سه مؤلفه «ارتباط»، «رزش» و «سرعت» مشخص می‌شود. همچنین نتایج حاکی از اعتبار مطلوب مقیاس بود. تحلیل رگرسیون نشان داد که این سه مؤلفه به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

**کلید واژه‌ها:** مقیاس چشم‌انداز زمان آینده، نگرش زمان، پیشرفت تحصیلی، تحلیل عاملی

□ Department of Educational Psychology and Counseling,  
University of Tehran, I.R.Iran  
□ Email: afshari.mn@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۲۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۱۲/۱  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و  
علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

تعیین انتظاراتی که افراد در آینده دارند به عنوان یک خصیصه منحصر به فرد انسانی نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی آنها ایفا می کند (زیمباردو، ۱۹۹۹). در دوران نوجوانی شکل گیری نظریه ذهن و پیدایش توانایی نگاه به آینده در نوجوانان و در نتیجه توسعه اهداف فردی در زمان آینده بر چگونگی اتخاذ راهبردهای سازشی در زمان حال تأثیر می گذارد. توانایی بازنمایی آینده و ادراک از زمان باعث می شود افراد برای خود در فواصل زمانی مختلف در آینده اهدافی تعیین کنند که نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای شرکت در فعالیت های جاری خواهد داشت (بندورا، ۱۹۷۷ به نقل از هارفورد، ۲۰۱۱). در فرهنگ های مختلف، پیشرفت تحصیلی به خودی خود یک غایت نیست، بلکه یک سرمایه گذاری معطوف به آینده است. بسیاری از فعالیت های تحصیلی در مدارس به منظور آماده سازی دانش آموزان برای زندگی آینده و توانایی ایفای نقش های مختلف طرح ریزی می شود. دانش آموزان در دوره تحصیلات متوسطه از لحاظ «چشم انداز زمان آینده» (FTP)<sup>۱</sup> متفاوت اند. برخی از دانش آموزان تصویر روشنی از نقش تحصیلات در زندگی و پیشرفت آینده خود دارند (هاسمن و لنز، ۱۹۹۹) و برخی دیگر کمتر نگران آینده به نظر می رسند و بیشتر در زمان حال زندگی می کنند. آنها فواید فعالیت های تحصیلی جاری برای زندگی آینده خود را در نظر نمی گیرند و ارزش اندکی برای فعالیت های تحصیلی قائل هستند (پیتسما و وندروین، ۲۰۱۱). مطالعات مختلف (هاسمن و همکاران، ۲۰۱۶؛ ملو و همکاران، ۲۰۱۰) از ارزش انگیزشی اهداف آینده در موقعیت های تحصیلی حمایت می کنند.

چشم انداز زمان آینده یک صفت شخصیتی انگیزشی-شناختی است که در نتیجه یادگیری در بافت های مختلفی چون خانواده، مدرسه و اجتماع شکل می گیرد (ملو و وورل، ۲۰۱۵) و دارای پیامدهای انگیزشی است (دی بیلد، ونستینکیست، و لنز، ۲۰۱۱). هاسمن و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند که معمولاً مفاهیم مرتبط با چشم انداز زمان آینده در یک شکل آشیانه ای چارچوب بندی می شود: «چشم انداز زمانی به مثابه خصیصه ای صفت مانند با حیطه-عمومی»<sup>۲</sup> بر چشم انداز زمانی افراد در حیطه های خاص زندگی (همچون شغل، خانواده و یا تحصیلات) تأثیر دارد، و این چشم انداز بر ادراک فرد از رابطه بین اهداف آینده با فعالیت های جاری و محتوای آموزشی (مثلاً درس جبر) در بافت های خاص تأثیر می گذارد.

بازنمایی ذهنی آینده به واسطه خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و تلاش آنها برای غلبه بر موانع یادگیری تأثیر می گذارد (بمبنوتی و کارابنیک، ۲۰۰۴؛ سایمونز و همکاران، ۲۰۰۴). پژوهش های اخیر نشان داده است که خودتنظیمی یکی از واسطه های مهم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است (بانسی و همکاران، ۱۳۹۳؛ غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲). فریر، جینز و والکر (۲۰۱۴) نشان دادند که چشم انداز زمان آینده به طور مستقیم بر تنظیم درونی و به واسطه اهداف پیشرفت بر رفتارهای یادگیری همچون اتخاذ راهبردهای یادگیری عمیق تأثیر زیادی داشتند. سگینر (۲۰۰۹) معتقد است که چشم انداز زمان شامل تفکر، ارزیابی و عمل است. توانایی کمتر در نظارت بر جهت گیری وضعیت کنونی به سمت اهداف و پرداختن به فعالیت هایی که موجب لذت فوری می شوند با ضعف در خودتنظیمی همراه است (نیل و کری، ۲۰۰۵).

دو ویژگی اصلی چشم انداز زمان آینده عبارت اند از «بسط» (یعنی، آینده روانشناختی تا چه حد به آینده زمانی گسترش می یابد) و «محتوا» (یعنی، فرد چه چیزی را در آینده پیش بینی میکند (سگینر و لنز، ۲۰۱۴). پژوهشگران ابعاد مختلفی برای چشم انداز زمان آینده مشخص نموده اند. دی ولدر و لنز (۱۹۸۲) معتقدند چشم انداز زمان آینده دارای دو بعد «شناختی» و «پویایی» است. بعد شناختی بیانگر قابلیت پیش بینی و نگاه به آینده دور در فرد می باشد. افراد دارای چشم انداز زمان آینده بلندمدت، قادر به شکل دهی ساختارهای اهداف بلندمدت خود در مقایسه با افراد دارای چشم انداز زمان آینده کوتاه مدت هستند. در نتیجه بعد شناختی فرد می تواند اهداف انگیزشی، باورها، پروژه ها و عملکردهای مستقیم برای رسیدن به هدف را در فاصله زمانی تا رسیدن به هدف تعیین کند (سایمونز و همکاران، ۲۰۰۴). منظور از بعد پویایی، میزان ارزشی است که به هدف نهایی داده می شود. در طول زمان ممکن است ارزش اهداف بلندمدت به دلیل تأخیر زمان رسیدن به آن هدف کاهش یابد اما شیب کاهش ارزش برای افراد با چشم انداز زمان آینده بلندمدت، کمتر از افراد با اهداف کوتاه مدت می باشد (سایمونز و همکاران، ۲۰۰۴). هاسمن و شل، (۲۰۰۸) در پژوهشی با دانش آموزان دبیرستان چهار بعد چشم انداز زمان آینده شامل «رتباط»، «سرعت»، «ارزش» و «بسط» را متمایز کرده اند. بسط و ارتباط همسو با بعد شناختی چشم انداز زمان آینده، دیولدر و لنز (۱۹۸۲)، با «گرایش» فرد به سمت فرجه ها یا فواصل زمانی و آگاهی فرد برای ارتباط رفتارهای حاضر

به اهداف موردنظر، مشخص می شود. از سوی دیگر، ارزش و سرعت، همسو با بعد چشم انداز زمان آینده ارائه شده توسط دیولدر و لنز (۱۹۸۲)، به این نکته اشاره می کند که چگونه ارزش های مختلفی به اهداف نسبت داده می شوند و چگونه برای رسیدن به آن اهداف به مدیریت کردن وقایع پیشرو و سازمان دهی فعالیت ها می پردازند. برای توضیح بیشتر، چهار مؤلفه مدل هاسمن و شل به صورت جداگانه بررسی می شود.

○ *ارتباط*. به عنوان توانایی ایجاد رابطه بین فعالیت های حال و اهداف آینده است و به تمایلی کلی برای ایجاد ارتباط بین اعمال فعلی و بروندها و اهداف آینده (سایمونز، دویت و لنز، ۲۰۰۴) و اهمیت کلی دستاوردهای آینده از نظر فرد اشاره دارد و حاکی از داشتن طرح و نقشه برای آینده است (هاسمن و شل، ۲۰۰۸). بین ارتباط و ادراک از سودمندی تکالیف تحصیلی و استفاده از راهبردهای عمیق شناختی رابطه مثبت وجود دارد (هیلمپرت و همکاران، ۲۰۱۲).

○ *سرعت*. مفهوم سرعت اولین بار توسط جسمی<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) مطرح شد (به نقل از هاسمن و شل، ۲۰۰۸) و به ادراک از سرعت گذر زمان و توانایی ادراک شده افراد برای مدیریت کردن وقایع پیش رو اشاره دارد: ادراک اینکه وقایع در آینده تصویرسازی شده افراد با چه سرعتی رخ می دهند و چه میزان توانایی برای مدیریت کردن آنها وجود دارد.

○ *بسط*. اینکه نقشه ها و طرح های فرد تا چه میزان در آینده گسترش می یابند در ادبیات پژوهشی «بسط» نامیده می شود. اهدافی که در محدوده افق زمانی فرد قرار می گیرند عموماً نزدیک تر، واضح تر و بااهمیت تر ادراک می شوند تا اهدافی که خارج از فضای زمانی عادی فرد هستند. هر قدر افق زمانی افراد به آینده دورتری گسترش یابد، اهداف بلندمدت نزدیک تر و بااهمیت تر به نظر می رسند (توکر، واچینچ و ریپنز، ۲۰۰۲).

○ *جاذبه*<sup>۴</sup>. جاذبه به میزان اهمیتی که افراد برای اهداف قابل دسترس در آینده دور قائل اند اشاره دارد. مفهوم جاذبه همچنین به عنوان تأخیر لذت تعریف شده است. هاسمن و شل (۲۰۰۸) به جای جاذبه از اصطلاح «*رزش*» برای بازنمایی ارزش قائل شدن برای آینده و به ویژه تمایل به قربانی کردن زمان حال به نفع آینده استفاده می کنند.

ملو، فینن و وورل (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی ابزارهای جدیدی که جهت گیری

زمانی را در نوجوانان بررسی می کردند پرداخته و نشان دادند که جهت گیری زمانی پیشرفت تحصیلی و حرمت خود را پیش بینی می کند. اما علیرغم اهمیت چشم انداز زمانی دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی آنان، آن چنان که باید مجامع علمی کشور به بررسی این مفهوم در حوزه مطالعات تربیتی نپرداخته اند. یکی از دلایل عدم اقبال به این مفهوم نبود ابزار دارای روایی و اعتبار مناسب برای اندازه گیری چشم انداز زمان آینده دانش آموزان است. تاکنون با توجه به سطوح مختلف تحلیل چشم انداز زمانی افراد، ابزارهای مختلفی برای اندازه گیری آن ساخته شده است که از جمله می توان به «سیاهه چشم انداز زمان»<sup>۵</sup> (ZTPI) زیمباردو و بوید (۱۹۹۹)، «سیاهه زمان نوجوانان»<sup>۶</sup> (ATI) ملو و وورل (۲۰۱۰)، «مقیاس ادراک از سودمندی»<sup>۷</sup> (PIS) هاسمن و همکاران (۲۰۰۴) و «مقیاس چشم انداز زمان آینده»<sup>۸</sup> (FTPS) هاسمن و شل (۲۰۰۸) اشاره نمود. یکی از اهداف پژوهش حاضر تعیین ساختار عاملی و ویژگی های روانسنجی «مقیاس چشم انداز زمان آینده» (FTPS) است. این مقیاس به روش غیر موضوعی به اندازه گیری چشم انداز زمانی افراد می پردازد. در روش غیر موضوعی، فاصله زمانی نسبت به اهداف آینده و یا بسط آینده روانشناختی و درجه ای که افراد آینده نگر هستند در نظر گرفته می شود (سگینر، ۲۰۰۹؛ هاسمن و شل، ۲۰۰۸).

هدف اصلی پژوهش حاضر «تعیین ویژگی های روان سنجی (ساختار عاملی و اعتبار) مقیاس چشم انداز زمان آینده (FTPS)» است.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های کاربردی و به لحاظ طرح پژوهش در دسته طرح های غیرآزمایشی (توصیفی) از نوع همبستگی است. شرکت کنندگان در پژوهش حاضر ۵۷۲ نفر از دانش آموزان سال سوم دبیرستان های شهر کرج در رشته تحصیلی علوم تجربی که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده اند. برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی برای هر متغیر تعداد ۱۰ تا ۲۰ نمونه کافی است (کلاین، ۲۰۱۰). از آنجایی که هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی های روان سنجی و تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس چشم انداز زمان آینده بود، حجم نمونه متناسب با تعداد ماده های آزمون (۲۹ ماده) ۵۷۲ نفر مناسب به نظر می رسد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری طبقه ای با انتساب متناسب استفاده شد. به این ترتیب که با توجه به حجم متفاوت هر یک از چهار ناحیه شهر کرج نمونه مورد نظر انتخاب شد و

به پرسشنامه های مربوطه پاسخ دادند.

## ● ابزار

□ الف: **مقیاس چشم‌انداز زمان آینده** (FTPS)<sup>۱</sup>: این مقیاس دارای ۲۷ ماده است که برای اندازه‌گیری ابعاد چشم‌انداز زمان آینده توسط هاسمن و شل (۲۰۰۸) ایجاد شده است. ابتدا پس از اجرای مقدماتی مقیاس روی نمونه ۳۰ نفره از دانش آموزان دبیرستانی و برای رسیدن به اعتبار بهتر دو ماده جدید بعد از تأیید روایی محتوایی، به بعد «سرعت» اضافه شد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. نمره بالا در این مقیاس به مفهوم داشتن چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت ترمی باشد. برخی از ماده‌های مقیاس منفی و به صورت عکس کدگذاری می‌شوند. هاسمن و شل (۲۰۰۸) بر اساس آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس‌های آزمون به ترتیب ضرایب اعتبار ۰/۷۲ برای خرده مقیاس سرعت، ۰/۷۲ برای خرده مقیاس ارزش، ۰/۸۲ برای خرده مقیاس ارتباط و ۰/۷۴ برای خرده مقیاس بسط گزارش کردند.

□ ب: **مقیاس نگرش زمان**: این مقیاس توسط خضری آذر (۱۳۹۴) ساخته شده است و از ۳۴ سؤال تشکیل شده است و هشت بعد نگرش زمان که عبارت‌اند از: آینده مثبت، آینده منفی، حال منفی، حال لذت‌گرا، حال آینده نگر، گذشته منفی، گذشته مثبت و پذیرش گذشته را اندازه‌گیری می‌کند. خضری آذر (۱۳۹۴) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، روایی مناسب و اعتبار این ابزار را نشان داده و برای خرده مقیاس حال آینده‌نگر ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۷۴ و اعتبار ترکیبی ۰/۸۰ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ ۰/۶۴ برای این خرده مقیاس به دست آمد.

□ ج: **پیشرفت تحصیلی**: بنا بر نظر بندورا (۱۹۹۷) هنگام سنجش عملکرد افراد بایست عملکرد واقعی آنها را مورد توجه قرارداد و عملکرد واقعی نیز وقتی نمود پیدا می‌کند که انجام تکلیف برای آزمودنی‌ها حائز اهمیت باشد و برای انجام آن انگیزش بالایی داشته باشند. بر این اساس آزمون‌های نهایی پایان سال بخصوص برای دانش‌آموزان سال سوم متوسطه فوق‌العاده مهم می‌باشند. از طرفی به دلیل هماهنگ بودن این آزمون‌ها برای پایه سوم در سراسر کشور، نمره اکتساب شده توسط دانش‌آموزان شاخص مناسبی برای سنجش و مقایسه عملکرد تحصیلی به حساب می‌آید. بنابراین میانگین سه درس اصلی شیمی، فیزیک و

زیست‌شناسی پایان سال دانش‌آموزان سال سوم متوسطه به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان منظور گردید و در تجزیه و تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

### ● یافته ها

برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی «مقیاس چشم‌انداز زمان آینده» از روش‌های مختلفی استفاده شده است. ابتدا به‌منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و بررسی ضریب همبستگی بین این مقیاس با مقیاس نگرش زمان استفاده گردید. هم‌چنین برای تعیین رابطه چشم‌انداز زمان آینده و نقش آن در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نتایج تحلیل رگرسیون ارائه خواهد شد. به‌منظور بررسی ساختار عاملی FTFS، تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از داده‌های گروه نمونه، به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی بر روی ۲۹ ماده انجام شد و نتایج نشان داد برون‌داد تحلیل عاملی قابل توجیه است (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج آزمون KMO و آزمون بارتلت مقیاس چشم‌انداز زمان آینده

مجدور کای بارتلت	P	دترمینان	KMO
۴۳۸۱/۰۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۳۰	۰/۶۶۶

تاب‌چنیک و فیدل (۲۰۰۷) به تبعیت از کومری و لی (۱۹۹۲) پیشنهاد می‌کنند که از نقاط برش ۰/۳۲ (کوچک)، ۰/۴۵ (نسبتاً خوب)، ۰/۵۵ (خوب)، ۰/۶۳ (خیلی خوب) و ۰/۷۱ (عالی) استفاده گردد. در پژوهش حاضر ماده‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۳۲ داشتند یا روی بیش از یک عامل بار عاملی زیادی داشتند از تحلیل حذف شدند.

همبستگی پایین عامل‌ها نشان می‌دهد که فرض نبود رابطه هم خطی چندگانه رعایت شده است (تاب‌چنیک و فیدل، ۱۹۹۶). همان‌طور که مشاهده می‌شود، ساختار مقیاس چشم‌انداز زمان آینده پس از چرخش واریماکس به‌وضوح نشان‌دهنده وجود چهار عامل مستقل است. «نمودار سنگریزه‌ای» و «ارزش‌های ویژه» مربوط به هر عامل نشان داد که ۲۹ ماده قابل تقلیل به چهار عامل اصلی «ارتباط»، «ارزش»، «سرعت» و «بسط» هستند. دو ماده ای که بار عاملی زیر ۰/۳۲ و یا میزان اشتراک کمتر از ۰/۱۵ داشتند از تحلیل حذف شده و در تحلیل نهایی ۲۷ ماده باقی ماندند. در بعد «سرعت» علاوه بر سه ماده پیشنهادی هاسمن و شل (۲۰۰۸) به‌منظور رسیدن به ضریب آلفای بهتر در اجرای مقدماتی دو ماده شماره ۲۱



«معمولاً برای انجام کارهایم فرصت کافی دارم و از لحاظ وقت در تنگنا قرار نمی گیرم» و شماره ۲۸ «معمولاً آنقدر دیر شروع به کار می کنم که مجبور می شوم کارهایم را با عجله انجام دهم» به ابزار اضافه گردیدند. همچنین در تحلیل نهایی نتایج نشان داد ماده شماره ۱۳ «من دوست ندارم برای آینده برنامه ریزی کنم» دارای بار عاملی مناسبی روی بعد سرعت است که در نهایت ماده های این بعد به ۶ ماده افزایش یافت. در بعد بسط همه ۵ سؤال مقیاس هاسمن و شل (۲۰۰۸) دارای بار عاملی مناسبی روی این بعد از چشم انداز زمان آینده بودند. در بعد ارتباط ماده های شماره ۱ «آنچه ممکن است در طولانی مدت اتفاق بیافتد نباید در تصمیم گیری امروز ما نقش زیادی داشته باشد» و شماره ۲۶ «آنچه فرد امروز انجام می دهد بر آنچه ده سال بعد اتفاق می افتد تأثیر کمی خواهد داشت» در تحلیل نهایی به بار عاملی مناسبی نرسیدند و از مقیاس حذف شدند و ماده شماره ۲۳ «پس انداز برای آینده از خریدن چیزهایی که امروز دوست داریم داشته باشیم مهم تر است» به بعد ارتباط منتقل شد. در بعد ارزش به استثنای ماده شماره ۲۳ که به بعد ارتباط منتقل شد مابقی ۶ ماده مقیاس هاسمن و شل (۲۰۰۸) دارای بار عاملی مناسبی روی این بعد بودند. در ادامه در جدول ۲ ماده ها و بار عاملی هر ماده بر روی عامل ها نشان داده شده است.

در ادامه به منظور بررسی اعتبار «مقیاس چشم انداز زمان آینده» از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده گردید و از آنجاکه نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که مقیاس از چهار بعد مستقل تشکیل شده است، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با چهار عامل مورد توجه قرار گرفت. در ادامه، شکل ۱ مربوط به نمودار تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم مقیاس چشم انداز آینده پس از حذف ماده های ۱ و ۲۶ آورده شده است.

همان طور که در شکل ۱ مشاهده می شود، در مرتبه اول تمامی ماده ها همبستگی خوبی با مؤلفه های خود دارند اما در تحلیل مرتبه دوم بار عاملی مؤلفه بسط روی سازه چشم انداز آینده به سطح معناداری نرسید که نشان می دهد سازه چشم انداز زمان آینده در دانش آموزان ایرانی تنها با سه بعد ارزش، ارتباط و سرعت مشخص می شود و نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو می باشد (جدول ۳).

برای بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس چشم انداز زمان آینده و به منظور تعیین روایی همگرا از خرده مقیاس حال آینده نگر پرسشنامه نگرش زمان استفاده شد. نتایج مربوط

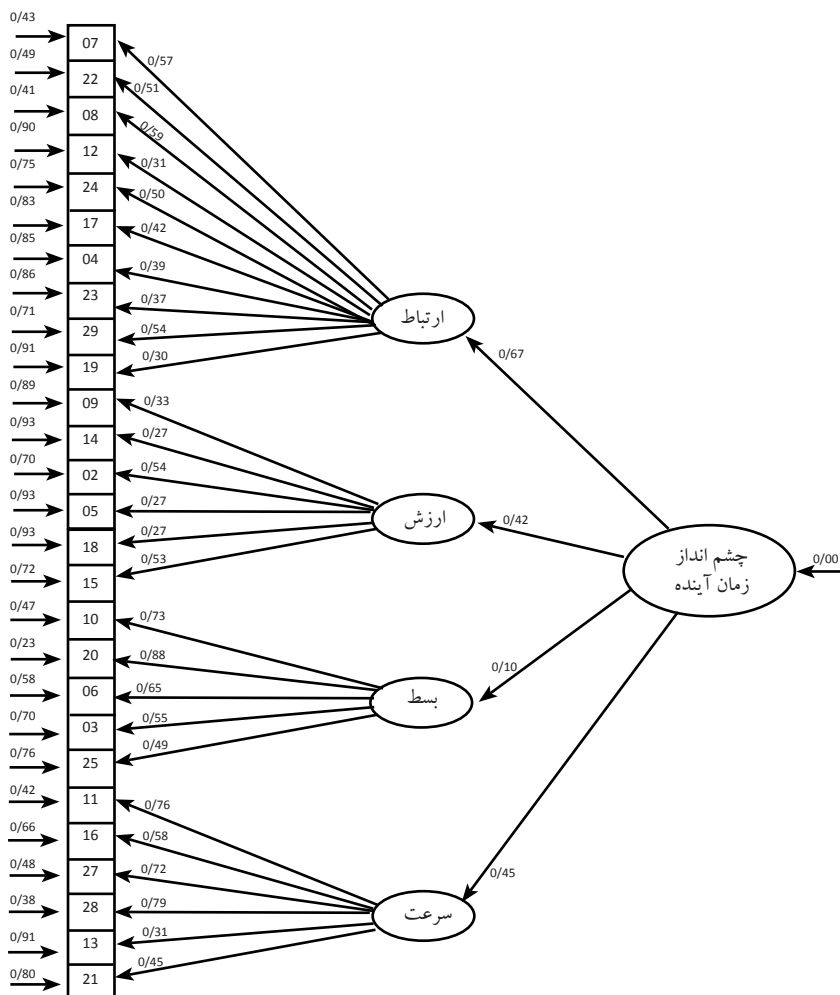
جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه های چشم انداز زمان آینده

ارزش	ارتباط	بسط	سرعت	مقیاس ها و ماده ها
			۰/۷۳۳	۱۱
			۰/۷۰۷	۱۶
			۰/۷۰۱	۲۷
			۰/۶۹۲	۲۸
			۰/۵۵۰	۱۳
			۰/۵۳۸	۲۱
		۰/۷۸۸		۱۰
		۰/۷۵۵		۲۰
		۰/۶۹۹		۰۶
		۰/۶۱۵		۰۳
		۰/۶۱۳		۲۵
	۰/۶۴۴			۰۷
	۰/۶۱۱			۲۲
	۰/۶۰۵			۰۸
	۰/۵۷۶			۱۲
	۰/۵۰۲			۲۴
	۰/۴۰۷			۱۷
	۰/۳۸۵			۰۴
	۰/۳۵۶			۲
	۰/۳۶۴			۲۹
	۰/۳۲۱			۱۹
۰/۶۲۱				۰۹
۰/۵۶۹				۱۴
۰/۵۳۲				۰۲
۰/۴۹۶				۰۵
۰/۴۷۵				۱۸
۰/۳۶۷				۱۵
۶/۶	۶/۹	۱۱/۵۸	۱۵/۵۶	واریانس

به ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس های چشم انداز زمان آینده و خرده مقیاس حال آینده نگر در جدول ۴ ارائه شده است. هر دو پرسش نامه ها به ارزیابی زمان روانشناختی افراد می پردازند و متناسب با دوره سنی نوجوانی هستند.

جدول ۳. شاخص های کلی برازش برای مدل تحلیل عاملی مقیاس چشم انداز زمان آینده

x/df	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
۱/۵۶	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۹۴



شکل ۱. نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس چشم انداز آینده در حالت تخمین استاندارد

همان طور که مشاهده می کنید به استثنای خرده مقیاس بسط میان متغیر حال آینده نگر با بعد ارتباط ( $R=0/۲۲۵, p < 0/01$ )، ارزش ( $R=0/۲۹۸, p < 0/01$ )، سرعت ( $p < 0/01$ )،

$R = 0/284$  و نمره کل چشم انداز زمان آینده ( $R = 0/374$ ،  $p < 0/01$ ) ارتباط معنی داری وجود دارد و تنها رابطه حال آینده نگر با خرده مقیاس بسط ( $R = -0/042$ ) به سطح معنی داری نرسید.

جدول ۴. همبستگی بین خرده مقیاس های چشم انداز زمان آینده و حال آینده نگر

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- چشم انداز زمان آینده	-				
۲- ارتباط	۰/۷۵۴**	-			
۳- ارزش	۰/۶۰۸**	۰/۲۸۵**	-		
۴- بسط	-۰/۰۶۶	۰/۰۴۹	۰/۰۸۸**	-	
۵- سرعت	۰/۷۵۷**	۰/۳۱۳**	۰/۱۷۳**	-۰/۲۲۷**	-
۶- حال آینده نگر	۰/۳۷۴**	۰/۲۲۵**	۰/۲۹۸**	-۰/۰۴۲	۰/۲۸۴**

در نهایت برای بررسی نقش مؤلفه های چشم انداز زمان آینده در پیش بینی پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون گام به گام مؤلفه های چشم انداز زمان آینده روی پیشرفت تحصیلی استفاده شده است تا به این سؤال پاسخ داده شود که آیا مؤلفه های چشم انداز زمان آینده قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند؟

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام پیشرفت تحصیلی بر حسب مؤلفه های چشم انداز زمان آینده نشان داد در گام اول مؤلفه سرعت، در گام دوم مؤلفه ارزش و در گام سوم مؤلفه ارتباط، معناداری خود را طی سه گام حفظ نموده و در معادله باقی ماندند و مؤلفه بسط به سطح معناداری نرسیده و از معادله خارج شد (جدول ۵). همانطور که در این جدول مشاهده می شود در گام اول مؤلفه سرعت وارد معادله شده و مقدار ضریب تعیین ( $R^2$ ) برای آن برابر  $0/23$  است. یعنی این مؤلفه به تنهایی ۲۳ درصد از واریانس کل پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند.  $F$  حاصل ورود این مؤلفه  $\{F(1, 570) = 170/336\}$  در سطح  $p < 0/001$  معنادار است. در گام دوم مؤلفه ارزش وارد معادله شده و مقدار ضریب تعیین ( $R^2$ ) برای این گام  $0/303$  و ( $\Delta R^2$ ) افزایش واریانس برابر  $0/073$  است. این متغیر به تنهایی  $7/3$  درصد واریانس کل پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند.  $F$  حاصل ورود این متغیر  $\{F(1, 569) = 202/59\}$  در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. در گام سوم مؤلفه ارتباط وارد معادله رگرسیون شد و مقدار ضریب تعیین ( $R^2$ ) برای این گام  $0/312$  و ( $\Delta R^2$ ) افزایش واریانس برابر  $0/009$  است. این بدین معناست که این متغیر به تنهایی  $0/9$  درصد واریانس کل پیشرفت تحصیلی

را پیش بینی می کند.  $F$  حاصل ورود این متغیر  $\{F(1, 568) = 7/536\}$  در سطح  $p < 0/006$  معنادار است. همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد میزان  $F$  به دست آمده برای تمامی گام ها در سطح  $p < 0/001$  از لحاظ آماری معنادار است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام پیشرفت تحصیلی بر حسب مؤلفه های چشم انداز زمان آینده

متغیر ملاک	الگو	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای معیار SE	R <sup>2</sup> Δ
پیشرفت تحصیلی	۱	۰/۴۸۰	۰/۲۳۰	۰/۲۲۹	۲/۰۷	۰/۲۳۰
	۲	۰/۵۵۰	۰/۳۰۳	۰/۳۰۰	۱/۹۷	۰/۰۷۳
	۳	۰/۵۵۸	۰/۳۱۲	۰/۳۰۸	۱/۹۶	۰/۰۰۹

قابلیت اعتماد مقیاس چشم انداز زمان آینده در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرانباخ، ۰/۷۹ برای خرده مقیاس سرعت، ۰/۵۴ برای خرده مقیاس ارزش، ۰/۶۷ برای خرده مقیاس ارتباط و ۰/۷۸ برای خرده مقیاس بسط به دست آمد که نشانگر همسانی درونی مناسب تمامی خرده مقیاس های ابزار بود. در جدول ۶ ضرایب آلفای کرانباخ بر اساس پژوهش حاضر در مقایسه با پژوهش هاسمن و شل (۲۰۰۸) و هاشمی (۱۳۹۴) ارائه شده است.

در پژوهش حاضر در اجرای مقدماتی ابزار روی نمونه ۳۰ نفره از دانش آموزان مقطع دبیرستان در مؤلفه های «سرعت» و «بسط» ضریب آلفای کرانباخ مطلوبی مشاهده نشد که نتایج حاصل از اجرای مقدماتی با پژوهش هاشمی (۱۳۹۴) هماهنگ بود. لذا با بررسی مجدد روایی صوری سؤالات، دو سؤال جدید به مؤلفه سرعت اضافه گردید و سؤالات مربوط به خرده مقیاس بسط مورد بازبینی قرار گرفت که همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود به ضرایب اعتبار مناسب دست یافتیم.

جدول ۶. مقایسه ضرایب پایایی در پژوهش های مختلف

سرعت	ارزش	ارتباط	بسط	
$\alpha = 0/72$	$\alpha = 0/72$	$\alpha = 0/82$	$\alpha = 0/74$	هاسمن و شل (۲۰۰۸)
$\alpha = 0/37$	$\alpha = 0/69$	$\alpha = 0/66$	$\alpha = 0/47$	هاشمی (۱۳۹۴)
$\alpha = 0/79$	$\alpha = 0/54$	$\alpha = 0/67$	$\alpha = 0/78$	پژوهش حاضر

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین ساختار عاملی و شاخص های روایی و اعتبار

مقیاس چشم انداز زمان آینده در نمونه‌ای از دانش آموزان ایرانی بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که ۲۹ ماده مقیاس پس از چرخش واریماکس به وضوح نشان دهنده وجود چهار عامل اصلی «ارتباط»، «ارزش»، «سرعت» و «بسط» هستند. همسو با این یافته هاشمی (۱۳۹۴) در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول این مقیاس مبتنی بر الگوی چهار عاملی هاسمن و شل در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد وجود چهار عامل مستقل را نشان داده است. لذا در ادامه تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم بر اساس الگوی چهار عاملی هاسمن و شل (۲۰۰۸) در نمونه ایرانی به اجرا گذاشته شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان داد هرچند تمامی ماده‌ها همبستگی خوبی با مؤلفه‌های خوددارند، اما بار عاملی مؤلفه «بسط» روی سازه چشم انداز آینده به سطح معناداری نرسید. لذا در پژوهش حاضر نیز می‌توان نتیجه گرفت که سازه چشم انداز زمان آینده در دانش آموزان ایرانی با سه مؤلفه «ارزش»، «ارتباط» و «سرعت» مشخص می‌شود. همسو با این یافته ایرن<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) با استفاده از یک نمونه بزرگ از دانشجویان مقطع کارشناسی ساختار عاملی این مقیاس (هاسمن و شل، ۲۰۰۸) را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در کشور ترکیه بررسی نمود. او دریافت که در این جامعه چهار عامل با ۲۷ نشانگر وجود ندارد، بلکه تنها دو عامل (ارتباط و ارزش) با ۱۴ نشانگر مشخص می‌شود. لذا می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت‌های اجتماعی- فرهنگی بین دانشجویان آمریکای شمالی و ترکیه‌ای و ایرانی ممکن است نقش مهمی در توضیح تفاوت‌های مشاهده شده در ساختار عاملی مقیاس چشم انداز زمان آینده داشته باشد.

○ روایی همگرای مقیاس چشم انداز زمان آینده به وسیله بررسی ارتباط آن با خرده مقیاس حال آینده نگر مقیاس نگرش زمان خضری آذر (۱۳۹۴) مورد مطالعه قرار گرفت و نتایج حاکی از وجود همبستگی معنی دار بین خرد مقیاس‌های سرعت، ارزش و ارتباط و حال آینده نگر بود و رابطه‌ای بین این خرده مقیاس و بعد بسط مشاهده نشد. هرچند خضری آذر معتقد است «آینده نگری در زمان حال بیشتر ناشی از ابهام و ترس از آینده است تا برنامه ریزی برای آینده» اما نگاهی به روایی صوری سؤالات خرده مقیاس حال آینده نگر و همبستگی بالای آن با خرده مقیاس‌های چشم انداز زمان آینده خلاف این فرض را نشان می‌دهند. به ویژه که تحلیل نتایج حاصل از نمونه نشان داد که خرده مقیاس حال آینده نگر فقط بعد از حذف ماده شماره ۳ «من زمان حال را با نگرانی نسبت به آینده سپری می‌کنم» به ضریب

آلفای کرانباخ مناسب رسید و همبستگی این ماده با سایر ماده های خرده مقیاس منفی بود.

○ به منظور بررسی نقش پیشبین مؤلفه های چشم انداز زمان آینده در پیش بین پیشرفت تحصیلی از رگرسیون گام به گام استفاده شد. بسیاری از پژوهش ها (از جمله هورستمن و زیمیتات، ۲۰۰۷؛ بوهلو لیندر، ۲۰۰۹؛ پیتسما و وندروین، ۲۰۱۱؛ النسری و همکاران ۲۰۱۲؛ وورل و همکاران، ۲۰۱۳؛ اندرئا و همکاران، ۲۰۱۴) نشان داده اند که بین چشم انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی داری وجود دارد و داشتن درکی عمیق تر از زمان آینده با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه است. همسو با این نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین ابعاد سرعت، ارزش و ارتباط و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد و این ابعاد به طور معناداری قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی هستند و تنها خرده مقیاس بسط با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری نداشت.

○ در نهایت نتایج پژوهش حاضر نشان داد که چشم انداز زمان آینده در دانش آموزان ایرانی با سه مؤلفه «سرعت»، «ارزش» و «ارتباط» مشخص می شود و با توجه به روایی و اعتبار مناسب این ابزار می توان از آن برای پژوهش های آتی بهره جست. هر چند نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هر قدر چشم انداز زمانی فرد به آینده دورتر گسترش می یابد پیشرفت تحصیلی نیز افزایش پیدا میکند که حاکی از وجود رابطه خطی مستقیم بین این دو متغیر است. با این حال تعمیم نتایج را به نمونه دانش آموزانی که در مقطع دبیرستان ترک تحصیل می کنند دشوار می کند و به نظر نمی رسد با لحاظ کردن نتایج حاصل از نمونه ای متشکل از نوجوانانی که مسیر زندگی خود را در حوزه های دیگری غیر از ادامه تحصیل پیگیری می کنند بتوانیم به همین رابطه خطی دست یابیم. به نظر می رسد چشم انداز زمان آینده به ویژه در جوامعی که نوجوانان به طور مداوم در معرض اخباری در خصوص بیکاری و عدم رضایت اقشار تحصیل کرده هستند، می تواند به مثابه شمشیری دو لبه عمل کرده و باعث بازداشتن دانش آموزان از ادامه تحصیل و انتخاب مسیری متفاوت در زندگی گردد.



#### یادداشت ها

1. future time perspective
2. domain- general traits like time perspective
3. Gjesme
4. valence
5. Time Perspective Inventory (ZTPI)
6. Adolescent Time Inventory (ATI)
7. Perceptions of Instrumentality Scale (PIS)
8. Future Time Perspective Scale (FTPS)
9. Eren

## ● منابع

- باشی، علی رضا؛ صمدیه، هادی؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و خودتنظیمی. *مجله روانشناسی*، ۷۲(۴)، ۳۸۱-۳۹۲.
- خضری آذر، همین (۱۳۹۴). مفهوم سازی، اندازه‌گیری، پیش‌آیندها و پیامدهای نگرش به زمان در نوجوانان و جوانان. پایان نامه تحصیلی دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ داودی، مریم (۱۳۹۲). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی*، ۶۶(۲)، ۱۶۹-۱۸۱.
- هاشمی، زهرا (۱۳۹۴). نقش میانجی‌گراییانه باورهای انگیزشی معطوف به دورنمای آینده و معنای زندگی در رابطه بین ابعاد شخصیتی و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- Alansari, M., Worrell, F. C., Rubie-Davies, C., & Webber, M. (2013). Adolescent Time Attitude Scale (ATAS) scores and academic outcomes in secondary school females in New Zealand. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(3), 251-274.
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51(5), 434-451.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.
- Buhl, M., & Linder, D. (2009). Time perspectives in adolescence: Measurement, profiles, and links with personality characteristics and scholastic experience. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 2, 197-216.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566.
- Fryer, L. K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and



- how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 612-630.
- Harford, W. (2011). *Connectedness and perceived instrumentality in pre-service teachers: A comparison of two measures*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Educational Psychology. The University of New Mexico.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Husman, J., Brem, S. K., Banegas, S., Duchrow, D. W., & Haque, S. (2015). Learning and future time perspective: The promise of the future—rewarding in the present. *In Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (pp. 131-141). Springer International Publishing.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76.
- Husman, J., Hilpert, J.C. & Brem, S.K., (2016). Future time perspective connectedness to a Career: The contextual effects of classroom knowledge building. *Psychologica Belgica*. 56(3), pp.210–225.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2010). *The adolescent time inventory: Preliminary technical manual*. Berkeley: Colorado Springs, CO.
- Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(3), 551-563.
- Neal, D. J., & Carey, K. B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19(4), 414.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494.

- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics*, 3rd ednHarper Collins. New York.
- Tabachnick, B. G., &Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Rippens, P. D. (2002). Predicting natural resolution of alcohol-related problems: A prospective behavioral economic analysis. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 10, 248-257.
- Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2013). Introducing English and German versions of the Adolescent Time Attitude Scale. *Assessment*, 20(4), 496-510.
- Zimbardo, P. G. (1999). Discontinuity theory: Cognitive and social searches for rationality and normality—may lead to madness. *Advances in experimental social psychology*, 31, 345-486.



# رشد زبان در کودکان فارسی زبان ۶ تا ۷ سال

## Language Development in Persian-Speaking 6- to 7-Year-Old Children

Mahnaz Dehghan Tezerjani, PhD

Parvin Kadivar, PhD

Mohammad Hosein Abdollahi, PhD

Hamid Reza Hasanabadi, PhD

دکتر مهناز دهقان طزرجانی\*

دکتر پروین کدیور\*

دکتر محمدحسین عبداللهی\*

دکتر حمیدرضا حسن آبادی\*

### چکیده

### Abstract

Aim of the current study was to evaluate the impact of cognitive abilities, socio-economic status, home literacy training environment, and demographic characters on development of Persian-language in children. To achieve the stated goal 105 seven to eight students were selected on the basis of cluster sampling. These children's mothers responded Home Literacy Environment and demographics questionnaires and Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) and Test of Language Development (TOLD-P3) were administered on children. Results showed that all components of verbal IQ correlated with language development positively, but in non-verbal components, picture completion, mazes, geometric design and blocks were correlated positively with some components of language development such as relational vocabulary, oral vocabulary, grammatic understanding and semantics. In addition, language and literacy related resources and parents' positive model in home literacy environment questionnaire were positively related to a number of language development components (such as picture vocabulary, oral vocabulary and relational vocabulary). The results of trend analysis using ANOVA indicated that parents' education and family income improved language development, but there is no difference in language development between children who have been in daycare and children who haven't been, and at this age, language development did not differ between males and females. In conclusion, it seems that Persian-speaking children's intelligence can predict their language development to some extent and families' income and parents' education, as well as, home literacy environment impact children's language development of Persian-speaking children.

**Keywords:** intelligence, income, education, home literacy environment, gender, daycare

هدف از این مطالعه تعیین نقش توانایی‌های شناختی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، محیط سوادآموزی خانه و ویژگی‌های جمعیت شناختی در رشد زبان کودکان فارسی زبان بود. جامعه این پژوهش کلیه کودکان ۶ تا ۷ سال شهر تهران بود که ۱۰۵ نفر به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند. مادران این کودکان به دو پرسشنامه محیط سوادآموزی خانه و جمعیت شناختی پاسخ دادند و روی کودکان، مقیاس هوشی وکسلر برای کودکان پیش دبستانی و آزمون رشد زبان اولیه-ویرایش سوم اجرا شد. نتایج نشان داد که همه مؤلفه‌های هوش کلامی با مؤلفه‌های رشد زبان همبستگی مثبت دارد اما در بخش غیرکلامی، تکمیل تصاویر، ماژها، طرح هندسی و مکعب‌ها با برخی از مؤلفه‌های رشد زبان همچون واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری و معناشناسی رابطه مثبت معناداری دارد. به علاوه بین منابع مرتبط با زبان آموزی و سوادآموزی و الگوی مثبت والدین از محیط سوادآموزی خانه با تعدادی از مؤلفه‌های رشد زبان (مانند واژگان تصویری، واژگان شفاهی و ربطی) رابطه مثبت معناداری وجود داشت. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس روند نشان داد که تحصیلات والدین و میزان درآمد خانواده موجب بهبود رشد زبان می‌شود، اما بین کودکانی که به مهدکودک رفته‌اند و نرفته‌اند، در رشد زبان تفاوتی وجود ندارد و در این سن، رشد زبان بین دو جنس متفاوت نیست. در نتیجه، به نظر می‌رسد هوش کودکان فارسی زبان تا حدودی می‌تواند رشد زبانشان را پیش‌بینی کند و درآمد خانواده‌ها و تحصیلات والدین و همچنین، محیط سوادآموزی خانه بر رشد زبان کودکان فارسی زبان تأثیرگذار است.

**کلید واژه‌ها:** هوش، درآمد، تحصیلات، محیط سوادآموزی خانه، جنس، مهدکودک

## ● مقدمه

بر پایه «دیدگاه تجمعی زبان»<sup>۱</sup>، مهارت های زبان شفاهی از جمله واژگان، آگاهی واج شناختی، نحو و گفتگو، مهارت های به هم مرتبطی است که بنیان سوادآموزی آغازین و مهارت های بعدی خواندن را پایه گذاری می کند (نیومن و دیکنز، ۲۰۰۱؛ نقل از پو، برچینال و ربرتس، ۲۰۰۴؛ اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱). چارچوب نظری زبان شناختی را میتوان به صورت یک الگوی دوبعدی شامل ابعاد زبان شناختی و نظام های زبان شناختی نشان داد که مؤلفه های آنها در جدول ۱ ارائه شده است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹). معناشناسی را می توان به عنوان قواعد حاکم بر واژگان و معانی مرتبط با آنها تعریف کرد. نحو قواعد حاکم بر ساخت های جملات را دربرمی گیرد و واج شناسی، قواعد حاکم بر ساختار آوایی است (سیتنر بریجز و همکاران، ۲۰۱۲). نظام های زبان شناختی (گوش کردن، سازمان دهی و صحبت کردن) نشان دهنده چگونگی کاربرد و درک زبان است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹).

جدول ۱. الگوی دو بعدی ساختار زبان

نظام های زبان شناختی			معناشناسی	ابعاد زبان شناختی
صحت کردن (مهارت های بیانی)	سازماندهی (مهارت های یکپارچه سازی و واسطه گری)	گوش کردن (مهارت های دریافتی)		
واژگان شفاهی تکمیل دستوری تولید کلمه	واژگان ربطی تقلید جمله تحلیل واجی	واژگان تصویری درک دستوری تمایز گذاری کلمه	نحو واج شناسی	

با توجه به اهمیت زبان آموزی و پیچیدگی آن، بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن مورد توجه قرار می گیرد. با وجود این اهمیت، بیشتر پژوهش هایی که در این زمینه صورت گرفته است، رشد زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داده است، در حالی که زبان های مختلف از جمله زبان فارسی متفاوت از زبان انگلیسی هستند و ویژگی های منحصر به فرد خود را دارند. به عنوان نمونه، زبان فارسی و انگلیسی از لحاظ «ویژگی های عروضی»<sup>۲</sup>، ساخت هجاها، نظام صامت و نظام مصوت باهم متفاوت هستند (کشاورز و اینگرام، ۲۰۰۲). با توجه به این تفاوت ها و دیگر ویژگی های زبان فارسی، بررسی ویژگی های فردی و محیطی گوناگونی که مرتبط با توانایی های زبانی کودکان فارسی زبان است، مهم تلقی می شود. پژوهش ها، عوامل فردی (هوش و جنس) و محیطی (محیط سوادآموزی خانه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و

مهدکودک) را پیش بین توانایی های زبانی می دانند (نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۵).

هوش به عنوان یکی از وجوه قابل توجه در سازش یافتگی انسان با محیط و از عوامل مهم در تفاوت افراد بشر با یکدیگر به شمار می آید (هاشمی و همکاران، ۱۳۸۵). اقدامات پژوهشی و بالینی اخیر بر این مفروضه استوار است که تفاوت های موجود در توانایی زبان کودک به دلیل تفاوت در توانایی شناختی عمومی کودکان است و مشکلات زبانی کودکان با آسیب زبان<sup>۳</sup>، محصول جانبی نقص در فرایندهای شناختی عمومی است (دتورن و واتکینز، ۲۰۰۶).

مطالعات مختلف (مانند کریگ و آلسون، ۱۹۹۱؛ اسمیت، اسمیت و دابز، ۱۹۹۱) ارتباط هوشبهر کلامی، غیرکلامی و هوشبهر کلی با واژگان دریافتی را نشان داده است. بنابراین با توجه به رابطه ای که بین واژگان و هوش در مطالعات گذشته وجود دارد، این سؤال مطرح می شود که آیا بین هوش و سایر مؤلفه های زبان گفتاری مانند معناشناسی، نحو، صحبت کردن، سازمان دهی و گوش دادن رابطه ای وجود دارد؟

دومین متغیر فردی تأثیرگذار بر رشد زبان جنس است. بر همین اساس از دیرباز تأثیر جنس بر توانایی های زبانی، موضوع پژوهش های بسیاری بوده است و کلیشه شایع در مورد تفاوت های جنسی، به این صورت بوده است که پسران در رشد زبان عقب تر از دختران هستند (باربو، ناردی و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال، شواهد تجربی ضدونقیضی در این زمینه وجود دارد. پژوهشگرانی معتقدند که این برتری احتمالاً کم است و وابسته به نوع توانایی کلامی است که مورد اندازه گیری قرار می گیرد (هالپرن، ۲۰۱۳). بنابراین، در این مطالعه دومین هدف، تعیین تفاوت دختران و پسران در مؤلفه های رشد زبان است.

با توجه به رابطه هوش و زبان، در صورتی که فردی توانایی های شناختی پایینی داشته باشد، آیا لزوماً در رشد زبان دچار نقص می شود یا می توان امید داشت که تا حدی بتوان این مشکل را جبران نمود؟ در هر مرحله از رشد، علاوه بر اساس ژنتیکی، محیط نیز بر میزان واژگان کودکان (معناشناسی)، پیچیدگی ساختاری که تولید می کنند (نحو) و مهارتی که با آن ارتباط برقرار می کنند (کاربرد)، تأثیرگذار است (هاف، ۲۰۰۶).

بافت های اجتماعی که کودکان در آنها زندگی می کنند، به عنوان مجموعه ای تودرتو از

نظام‌ها<sup>۴</sup> است که کودک را احاطه کرده است. دورترین نظام‌ها از کودک که نظام‌های دور از مبدأ، نامیده می‌شود، فرهنگ، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و قومیت است که نظام‌های نزدیک به مبدأ را شکل می‌دهد. نظام‌های نزدیک به مبدأ، مدرسه، محیط مراقبت از کودک و گروه همسالان را شامل می‌شود و منبع تعاملات مستقیم کودک با جهان است که بر رشد زبان او تأثیرگذار است (هاف، ۲۰۰۶). بر همین اساس، در این پژوهش محیط سوادآموزی خانه و به مهدکودک رفتن کودک به‌عنوان نظام‌های نزدیک به مبدأ و وضعیت اجتماعی-اقتصادی به‌عنوان نظام دور از مبدأ موردبررسی قرار می‌گیرد.

مفهوم محیط سوادآموزی خانه از تمام عناصر محیطی تشکیل شده است که خانواده فراهم می‌کند تا اکتساب مهارت‌های زبانی کودک تسهیل یابد (نیکلاس و اشنايدر، ۲۰۱۵). در ادبیات پژوهشی، سه جنبه از محیط سوادآموزی خانه مرتبط با رشد زبان و سوادکودکان اندازه‌گیری شده‌اند که عبارت‌اند از: ۱) فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند تجارب خواندن مشارکتی)، ۲) منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند کتاب‌های موجود در خانه، بازدید از کتابخانه، و ۳) الگوهای مثبت (مانند فعالیت‌ها و نگرش خود والدین در مورد خواندن) (به‌عنوان مثال، لاندبرگ، ۱۹۹۱؛ نقل از تورپا و همکاران، ۲۰۰۷؛ لی و تان، ۲۰۱۶).

ارتباط پیش‌بینی‌کننده و هم‌زمانی با رشد مهارت‌های زبان شفاهی کودکان پیش‌دبستانی دارد (اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ ویگل و همکاران، ۲۰۰۶). با این وجود، بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه در کشورهای مختلف از جمله کره، آلمان و هلند، رابطه محیط سوادآموزی خانه با رشد واژگان را موردبررسی قرار داده است (مانند اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ تورپا و همکاران، ۲۰۰۷؛ سنکال و لفور، ۲۰۰۲؛ فربتجرز و همکاران، ۲۰۰۰؛ کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵) و ارتباط این عامل با سایر مؤلفه‌های رشد زبان کمتر بررسی شده است. بنابراین، پژوهش حاضر در نظر دارد به‌عنوان سومین هدف، این ارتباط را موردبررسی قرار دهد.

همان‌طور که اشاره شد یکی دیگر از نظام‌های نزدیک به مبدأ که بر رشد زبان کودک تأثیر می‌گذارد، محیط آموزش و مراقبت پیش از دبستان یا مهدکودک است. مطالعات نیز بر تأثیر آموزش‌های پیش از دبستان بر جوانب مختلف رشد کودک، از جمله رشد زبان او

صحه گذاشته اند (بارنت، ۲۰۰۸؛ کامیلی، وارگاس، ریان و بارنت، ۲۰۱۰؛ روحی و هسجین، ۱۳۹۰). با این حال، کودکانی که به پیش دبستانی با کیفیت پایین می روند، پیامدهای تحصیلی و شناختی آنها در سال های دبستان با کودکانی که به پیش دبستانی نرفته اند، از لحاظ معناداری متفاوت نیست (سیلوا، ملهوش، سامونز، سیراج-بلچفورد و تاگارت، ۲۰۱۱). بر همین اساس، چهارمین هدف این مطالعه مقایسه کودکانی که قبلاً به مهدکودک رفته اند و نرفته اند، در مؤلفه های رشد زبان است.

در رابطه با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بیان شد که از جمله نظام های دور تأثیرگذار بر رشد زبان است. در واقع محیط و فعالیت های سوادآموزی خانواده از وضعیت اجتماعی-اقتصادی تأثیر می پذیرد (مارتین، ۲۰۰۶). وضعیت اجتماعی-اقتصادی متغیر شناخته شده محیطی است که تفاوت های فردی قابل توجهی در رشد شناختی و زبان پیش بینی می کند (توماس، فورستر و رونالد، ۲۰۱۳). در الگوی سرمایه خانوادگی<sup>۵</sup> (کانگر و دوگان، ۲۰۰۷؛ کانگر و دونلان، ۲۰۰۷)، تحصیلات والدین و درآمد خانواده به ترتیب به عنوان نشانگر وضعیت اجتماعی و اقتصادی در نظر گرفته می شود که درآمد، سرمایه مالی و تحصیلات، سرمایه انسانی را اندازه می گیرد. این مدل بیان می کند والدین با درآمد بیشتر و تحصیلات بالاتر سرمایه های بین فردی و مادی بیشتری برای رشد فرزندان خود به کار می برند، در حالی که والدین با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین تر مجبورند بر نیازهای فوری تمرکز کنند (کانگر و دونلان، ۲۰۰۷). بنابراین آخرین هدف این مطالعه تعیین رشد زبان در افراد با طبقه اجتماعی (تحصیلات والدین) و اقتصادی (درآمد خانواده) متفاوت است.

## ● روش

از آنجاکه روش پژوهش حاضر، غیرآزمایشی و از نوع همبستگی است، دست کم حجم نمونه ۱۰۰ نفر لازم است (هومن، ۱۳۸۹). جامعه این مطالعه کودکان پایه اول ابتدایی شهر تهران بود. با توجه به اینکه یکی از اهداف این مطالعه ارتباط بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی با رشد زبان بود، با استفاده از نمونه گیری طبقه ای، نواحی ۶، ۱۰ و ۱۴ شهر تهران و سپس، در هر ناحیه پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه انتخاب شد. در هر مدرسه به طور تصادفی یکی از کلاس های پایه اول انتخاب شدند. از آنجاکه اجرای آزمون ها زمانبر بود و دو پرسشنامه توسط مادر پر می شد، از میان این دانش آموزان، دانش آموزانی که خودشان

و والدینشان برای همکاری با این پژوهش مایل بودند، انتخاب شدند که مجموعاً ۱۰۵ نفر بودند.

ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در جدول ۲ گزارش شده است. در مطالعات گذشته میزان درآمد تعیین کننده وضعیت اقتصادی خانواده بود، اما تعداد اعضاء خانواده در نظر گرفته نمی شد. برای مثال کسانی که ۴ میلیون درآمد داشتند به نظر می آمد دارای وضعیت اقتصادی خوبی باشند، اما اگر تعداد اعضای این خانواده ۸ نفر بود، نمی شد آنها را از نظر وضعیت اقتصادی خوب در نظر گرفت. بر این اساس، در این مطالعه مبلغ درآمد کل خانواده بر تعداد کل اعضاء تقسیم شد تا شاخص بهتری از وضعیت اقتصادی خانواده باشد. توزیع درآمد به ازای هر نفر نشان داد که در اکثر خانواده ها، به ازای هر نفر در خانواده بین هفتصد و یک هزار تومان تا یک میلیون و پنجاه هزار تومان درآمد وجود دارد. در دیگر طبقات توزیع فراوانی تقریباً یکسان بود.

جدول ۲. توزیع فراوانی شرکت کنندگان بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی

متغیر	سطح	فراوانی (درصد)	متغیر	سطح	فراوانی (درصد)
تحصیلات پدر	کاردانی و پایین تر	۴۲ (۴۰٪)	تحصیلات مادر	کاردانی و پایین تر	۴۵ (۴۲/۹٪)
	کارشناسی و بالاتر	۶۳ (۶۰٪)		کارشناسی و بالاتر	۶۰ (۵۷/۱٪)
درآمد به ازاء هر عضو خانواده	مهدرفته	۹۱ (۸۶/۷۰٪)	وضعیت مهد رفتن	صفر تا ۳۵۰ هزار تومان	۲۰ (۱۹٪)
	مهد نرفته	۱۴ (۱۳/۳۰٪)		۳۵۱ تا ۷۰۰	۲۵ (۲۳/۸۰٪)
جنسیت	پسر	۵۵ (۵۲/۴٪)	جنسیت	۱۰۵۰ تا ۱۷۰۱	۴۰ (۳۸/۱۰٪)
	دختر	۵۰ (۴۷/۶٪)		۱۰۵۱ و بیشتر	۲۰ (۱۹٪)

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه جمعیت شناختی: با توجه به مدل سرمایه خانوادگی (کانگر و دوگان، ۲۰۰۷؛ کانگر و دونلان، ۲۰۰۷)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، با استفاده از دو متغیر تحصیلات والدین و درآمد خانواده به دست آمد. برای اندازه گیری این متغیر یک پرسشنامه جمعیت شناختی در اختیار مادر قرار گرفت که در آن در مورد میزان درآمد خانواده، سطح تحصیلات والدین و رفتن به مهدکودک فرزند سؤال شده بود.

□ ب: محیط سوادآموزی خانه: اغلب در مطالعات گذشته این محیط از طریق مادر



مورد پرسش قرار گرفته است. به علت عدم وجود مقیاسی برای سنجش این متغیر در ایران، انتخاب سؤالات این پرسشنامه، بر اساس مدل‌های مفهومی معمول در ادبیات پژوهشی (مانند بریت-اسمیت و همکاران، ۲۰۱۰؛ فریتجرز و همکاران، ۲۰۰۰؛ رادریگیوز و تمیس-لوموندا، ۲۰۱۱) و از روی مقیاس‌های موجود در دنیا بود. پس از ترجمه سؤالات، ابتدا پرسشنامه در یک مرحله پایلوت بر روی جامعه هدف اجرا گردید و پس از اصلاحات، برای مرحله نهایی مورد استفاده قرار گرفت. در این مطالعه، محیط سوادآموزی خانه، در قالب سه عامل مورد بررسی قرار گرفت: ۱) فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند تجارب خواندن مشارکتی)، ۲) منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند کتاب‌های موجود در خانه و بازدید از کتابخانه) و ۳) الگوهای مثبت (مانند فعالیت‌ها و نگرش خود والدین در مورد خواندن). بررسی روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه اصلی و با چرخش واریماکس انجام شد. نتایج به دست آمده سه مؤلفه فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (یازده سؤال)، منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (هفت سؤال) و الگوی مثبت (شش سؤال) را تأیید کرد که به ترتیب داری ارزش ویژه ۵/۶۴، ۲/۸۴ و ۱/۶۲ و درصد واریانس تبیین شده ۲۳/۵۲، ۱۱/۸۳ و ۶/۷۷ بودند. در کل این سه مؤلفه ۴۲/۱۳ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. محاسبه اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ صورت پذیرفت و نتایج به دست آمده نشان داد که همسانی درونی برای سه مؤلفه یادشده به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

□ ج: مقیاس هوشی و کسلر برای دوره پیش دبستانی<sup>۱</sup> (رضویه و شهیم، ۱۳۹۱): این مقیاس که برای کودکان ۱ تا ۷ سال طراحی شده، دارای ۱۱ خرده آزمون شامل ۶ آزمون کلامی (اطلاعات، واژگان، مشابهت‌ها، حساب، فهم و آزمون تکمیلی جملات) و ۵ آزمون غیرکلامی یا عملی (خانه حیوانات، تکمیل تصاویر، مازها، طرح هندسی و مکعب‌ها) است. این مقیاس (بدون آزمون مکمل جملات) ۱۶۹ سؤال دارد و به صورت انفرادی در ۵۰ تا ۷۵ دقیقه اجرا می‌شود. در پژوهش رضویه و شهیم (۱۳۹۱) اعتبار هوشبهرهای کلامی، عملی و کل از طریق باز آزمایی ۰/۸۳، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمده است و روایی آن مورد تأیید قرار گرفته است.

□ د: آزمون رشد زبان اولیه-ویرایش سوم<sup>۲</sup> (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹): این آزمون با

۹ خرده آزمون بر اساس الگوی دوبعدی ابعاد زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی است. ۶ خرده آزمون اصلی این آزمون، واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی (مرتبط با معناشناسی) و درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری (مرتبط با نحو) است که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. این آزمون برای کودکان ۴ تا ۸ سال و ۱۱ ماه طراحی شده و در ۱۵ الی ۲۰ دقیقه برای خرده آزمون‌های اصلی قابل اجرا است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹). آلفای کرونباخ برای خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها برای گروه‌های سنی مختلف به‌طور متوسط بین ۰/۷۲ و ۰/۹۶ و اعتبار باز آزمایی برای خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها نیز بین ۰/۷۸ و ۰/۸۸ به‌دست آمده است. روایی محتوایی، ملاکی و سازه خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها نیز با استفاده از روش‌های مناسب مورد بررسی قرار گرفته است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹).

### ● یافته‌ها

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها، از آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، توزیع فراوانی و از آزمون‌های تحلیل واریانس به شیوه تحلیل روند و ساده و همچنین ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است ساختار زبانی از دو بعد ابعاد زبان‌شناختی (معناشناسی، نحو و واج‌شناسی) و نظام‌های زبان‌شناختی (گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن) تشکیل شده است. جدول ۳ میانگین خرده آزمون‌های معناشناسی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی) و نمره کل آن را نشان می‌دهد. میانگین‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که با افزایش درآمد میانگین خرده آزمون‌های معناشناسی افزایش می‌یابد و در نهایت تقریباً ثابت می‌شود. در متغیرهای جنس و وضعیت مهد رفتن تفاوتی در معناشناسی و خرده آزمون‌هایش مشاهده نشد. در ارتباط با تحصیلات، میانگین‌ها نشان می‌دهد با افزایش سطح تحصیلات، میانگین معناشناسی و خرده آزمون‌هایش افزایش می‌یابد.

دومین مؤلفه از ابعاد زبان‌شناختی، نحو است که شامل سه خرده آزمون درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری است. میانگین‌های به‌دست‌آمده از این سه خرده آزمون نشان داد که با افزایش سطح درآمد، میانگین خرده آزمون‌های نحو نیز روند صعودی دارد و در نهایت تقریباً ثابت می‌شود. وضعیت کودکانی که مهد رفته اند یا نرفته اند و دختران و پسران از نظر خرده آزمون‌های نحو مشابه است و تفاوتی ندارد. با افزایش تحصیلات میانگین خرده آزمون‌های نحو

نیز افزایش یافته است (جدول ۴).

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار خرده آزمون های معنانشاسی و نمره کل معنانشاسی در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ویژگی های جمعیت شناختی

معنانشاسی	واژگان شفاهی	واژگان ربطی	واژگان تصویری	سطوح	متغیر
(۱۲/۵۱)۱۳۶/۵۵	(۵/۸۱)۴۰/۴۵*	(۶/۷۰)۴۵/۷۰	(۴/۰۷)۴۰/۴۵	۳۵۰ تا	درآمد به ازاء هر نفر
(۱۲/۶۰)۱۴۴/۸۸	(۴/۸۲)۴۳/۸۴	(۷/۱۶)۴۸/۸۸	(۴/۲۱)۵۰/۱۶	۷۰۰ تا ۳۵۱	
(۱۱/۵۵)۱۴۸/۰۳	(۴/۲۳)۴۵/۰۸	(۵/۹۶)۵۱/۰۵	(۳/۴۴)۵۱/۹۰	۱۰۵۰ تا ۷۰۱	
(۹/۱۲)۱۴۹/۴۵	(۲/۹۲)۴۷/۲۵	(۵/۲۳)۵۱/۳۸	(۲/۶۰)۵۱/۶۵	۱۰۵۱ و بیشتر	
(۱۱/۹۰)۱۴۵/۰۳	(۴/۷۸)۴۴/۱۳	(۶/۴۵)۴۹/۳۶	(۳/۶۷)۵۱/۵۴	رفته	وضعیت مهد رفتن
(۱۵/۰۰)۱۴۷/۵۰	(۶/۰۵)۴۵/۵۰	(۷/۳۱)۴۹/۷۹	(۳/۴۲)۵۲/۲۱	نرفته	
(۱۱/۵۳)۱۴۴/۵۸	(۴/۹۶)۴۴/۱۱	(۶/۷۴)۴۸/۹۳	(۳/۰۰)۵۱/۵۵	پسر	جنس
(۱۳/۱۷)۱۴۶/۲۲	(۴/۹۹)۴۴/۵۴	(۶/۳۳)۴۹/۹۶	(۴/۲۵)۵۱/۷۲	دختر	
(۱۳/۷۶)۱۴۰/۹۸	(۵/۷۹)۴۲/۵۳	(۷/۶۲)۴۷/۵۶	(۳/۷۷)۵۰/۸۹	کاردانی و پایین تر	تحصیلات پدر
(۱۰/۰۰)۱۴۸/۶۵	(۳/۷۵)۴۵/۶۵	(۵/۲۴)۵۰/۸۲	(۳/۴۵)۵۲/۱۸	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر
(۱۲/۰۸)۱۴۲/۲۹	(۵/۰۸)۴۲/۶۹	(۶/۴۳)۴۸/۲۶	(۳/۶۵)۵۱/۳۳	کاردانی و پایین تر	تحصیلات مادر
(۱۲/۱۱)۱۴۷/۴۱	(۴/۶۰)۴۵/۴۰	(۶/۵۴)۵۰/۱۹	(۳/۶۳)۵۱/۸۳	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر

\* اعداد درون پرانتز انحراف معیار است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار خرده آزمون های نحو و نمره کل نحو در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ویژگی های جمعیت شناختی

نحو	تکمیل دستوری	تقلید جمله	درک دستوری	سطوح	متغیر
(۱۶/۹۶)۱۲۹/۸۵	(۷/۰۳)۴۳/۱۰	(۹/۸۴)۴۵/۲۵	(۳/۴۰)۴۱/۵۰	۳۵۰ تا	درآمد به ازاء هر نفر
(۱۸/۴۸)۱۳۳/۸۸	(۷/۹۹)۴۳/۵۶	(۹/۳۴)۴۸/۲۰	(۵/۱۶)۴۲/۱۲	۷۰۰ تا ۳۵۱	
(۱۵/۵۲)۱۴۱/۸۸	(۶/۱۲)۴۶/۳۵	(۶/۹۷)۵۲/۴۸	(۴/۸۴)۴۳/۰۵	۱۰۵۰ تا ۷۰۱	
(۱۱/۲۳)۱۴۱/۱۰	(۵/۶۵)۴۶/۹۱	(۵/۱۹)۵۲/۱۱	(۳/۰۱)۴۳/۷۵	۱۰۵۱ و بیشتر	
(۱۶/۶۵)۱۳۷/۷۵	(۷/۱۰)۴۴/۹۲	(۸/۳۳)۵۰/۵۵	(۴/۲۰)۴۲/۲۷	رفته	وضعیت مهد رفتن
(۱۴/۳۴)۱۳۴/۴۳	(۴/۴۶)۴۵/۲۹	(۷/۳۸)۴۵/۳۶	(۵/۳۹)۴۳/۷۹	نرفته	
(۱۷/۴۳)۱۳۷/۹۸	(۷/۷۵)۴۵/۴۲	(۹/۰۹)۴۹/۹۳	(۳/۹۷)۴۲/۶۴	پسر	جنس
(۱۵/۱۸)۱۳۶/۵۶	(۵/۶۰)۴۴/۴۸	(۷/۵۹)۴۹/۷۸	(۴/۸۲)۴۲/۳۰	دختر	
(۱۹/۵۵)۱۳۱/۷۴	(۸/۱۰)۴۳/۳۱	(۹/۷۶)۴۶/۶۷	(۵/۱۱)۴۱/۷۶	کاردانی و پایین تر	تحصیلات پدر
(۱۲/۰۰)۱۴۱/۴۹	(۵/۳۶)۴۶/۲۲	(۶/۲۳)۵۲/۲۵	(۳/۶۹)۴۳/۰۲	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر
(۱۹/۵۵)۱۳۵/۷۳	(۷/۶۶)۴۴/۶۴	(۱۰/۰۰)۴۸/۷۱	(۴/۷۰)۴۲/۳۸	کاردانی و پایین تر	تحصیلات مادر
(۱۳/۸۶)۱۳۸/۳۵	(۶/۲۱)۴۵/۱۹	(۷/۰۶)۵۰/۶۲	(۴/۱۹)۴۲/۵۴	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر

با افزایش سطح درآمد میانگین نظام های زبان شناختی افزایش یافته است. در وضعیت مهد رفتن و جنس در این بخش از ساختار زبان نیز تفاوتی مشاهده نشد. اما با تغییرات

افزایشی که در سطح تحصیلات رخ داده است میانگین مهارت‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن نیز افزایش یافته است (جدول ۵).

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نظام‌های زبان شناختی (گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن) در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و جمعیت شناختی

متغیر	سطوح	گوش کردن	سازمان‌دهی	صحبت کردن
درآمد به ازاء هر نفر	تا ۳۵۰	۹۱/۹۰ (۶/۸۴)	۹۰/۹۵ (۱۵/۰۷)	۸۳/۵۵ (۱۱/۶۱)
	۳۵۱ تا ۷۰۰	۹۴/۲۸ (۸/۳۷)	۹۷/۰۸ (۱۵/۴۰)	۸۷/۴۰ (۱۱/۵۳)
	۷۰۱ تا ۱۰۵۰	۹۴/۹۵ (۷/۲۳)	۱۰۳/۵۳ (۱۱/۶۰)	۹۱/۴۳ (۸/۷۸)
	بیشتر ۱۰۵۱	۹۴/۴۰ (۵/۱۳)	۱۰۳/۸۵ (۹/۱۱)	۹۳/۱۰ (۸/۱۹)
وضعیت مهد رفتن	رفته	۹۳/۸۱ (۶/۹۰)	۹۹/۹۱ (۱۳/۶۰)	۸۹/۰۵ (۱۰/۵۶)
	نرفته	۹۶/۰۰ (۸/۲۶)	۹۵/۱۴ (۱۳/۴۱)	۹۰/۷۹ (۹/۵۲)
جنس	پسر	۹۴/۱۸ (۵/۸۵)	۹۸/۸۵ (۱۴/۵۷)	۸۹/۵۳ (۱۱/۰۶)
	دختر	۹۴/۰۲ (۸/۳۲)	۹۹/۷۴ (۱۲/۵۹)	۸۹/۰۲ (۹/۷۳)
تحصیلات پدر	کاردانی و پایین‌تر	۹۲/۶۴ (۷/۶۳)	۹۴/۲۲ (۱۵/۹۸)	۸۵/۸۴ (۱۲/۴۳)
	کارشناسی و بالاتر	۹۵/۲۰ (۶/۵۲)	۱۰۳/۰۷ (۱۰/۰۹)	۹۱/۸۷ (۷/۷۳)
تحصیلات مادر	کاردانی و پایین‌تر	۹۳/۷۱ (۷/۲۲)	۹۶/۹۸ (۱۵/۴۱)	۸۷/۳۳ (۱۱/۱۷)
	کارشناسی و بالاتر	۹۴/۳۷ (۷/۰۶)	۱۰۰/۸۱ (۱۲/۱۴)	۹۰/۵۹ (۹/۷۳)

نتایج تحلیل واریانس (جدول ۶) نشان داد که با افزایش تحصیلات بالاتر پدر، میانگین همه مؤلفه‌های رشد زبان به جز واژگان تصویری، درک دستوری، گوش کردن و سازمان‌دهی، به‌طور معناداری در حال افزایش است. همچنین با افزایش تحصیلات مادر، میانگین واژگان شفاهی و معنانشناسی به‌طور معناداری افزایش داشت.

نتایج تحلیل واریانس به شیوه روند نشان داد که افزایش درآمد نیز می‌تواند در رشد زبان تأثیر داشته باشد، اما در خرده آزمون‌های واژگان تصویری، درک دستوری، تکمیل دستوری و گوش کردن، با افزایش درآمد تفاوت معناداری در بین گروه‌ها مشاهده نشد. جنس عامل مهمی در تفاوت بین خرده آزمون‌های رشد زبان نبود. همچنین در مؤلفه‌های رشد زبان بین کودکان مهد رفته و نرفته تفاوتی وجود نداشت.

همچنین رابطه بین مؤلفه‌های محیط سوادآموزی خانه و هوش با رشد زبان از طریق همبستگی پیرسون بررسی شد (جدول ۷). نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی هیچ ارتباطی با رشد زبان ندارد. منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی با خرده آزمون‌هایی مانند واژگان ربطی و شفاهی که خود زیرمجموعه معنانشناسی و صحبت

کردن هستند، ارتباط مثبت و معناداری داشت. الگوی مثبت والدین برای کودکان نیز با واژگان تصویری، شفاهی، درک دستوری، معناشناسی، نحو، گوش کردن و صحبت کردن در ارتباط بود.

جدول ۶. تفاوت های موجود در رشد زبان در ویژگی های جمعیت شناختی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی

مهدرفتن	جنسیت	درآمد	تحصیلات مادر	تحصیلات پدر	متغیر	
۰/۲۳	۰/۰۶	۱/۲۲	۰/۴۶	۳/۳۴	واژگان تصویری	معناشناسی
۰/۴۵	۰/۶۵	۷/۰۹	۲/۲۲	۶/۷۶	واژگان ربطی	
۰/۸۰	۰/۲۰	۲۳/۳۵	۸/۰۲	۱۱/۱۵	واژگان شفاهی	
۰/۷۳	۰/۴۶	۱۳/۷۷	۴/۵۳	۱۰/۹۵	معناشناسی (نمره کل)	
۲/۲۲	۰/۱۵	۱/۵۶	۰/۰۳	۲/۱۶	درک دستوری	نحو
۳/۸۰	۰/۰۱	۸/۲۷	۱/۳۱	۱۲/۷۴	تقلید جمله	
۰/۰۲	۰/۵۰	۲/۷۷	۰/۱۶	۴/۸۸	تکمیل دستوری	
۰/۲۶	۰/۲۰	۶/۳۲	۰/۶۴	۹/۹۵	نحو (نمره کل)	
۰/۲۳	۰/۰۶	۱/۲۲	۰/۴۶	۳/۳۴	واژگان تصویری	گوش کردن
۲/۲۲	۰/۱۵	۱/۵۶	۰/۰۳	۲/۱۶	درک دستوری	
۱/۳۴	۰/۰۱	۱/۸۱	۰/۲۱	۳/۴۱	گوش کردن (نمره کل)	
۰/۴۵	۰/۶۵	۷/۰۹	۲/۲۲	۶/۷۶	واژگان ربطی	سازماندهی
۳/۸۰	۰/۰۱	۸/۲۷	۱/۳۱	۱۲/۷۴	تقلید جمله	
۰/۸۰	۰/۱۱	۹/۵۶	۲/۰۲	۱۲/۰۲	سازماندهی (نمره کل)	
۰/۸۰	۰/۲۰	۲۳/۳۵	۸/۰۲	۱۱/۱۵	واژگان شفاهی	صحبت کردن
۰/۰۲	۰/۵۰	۲/۷۷	۰/۱۶	۴/۸۸	تکمیل دستوری	
۰/۲۸	۰/۰۶	۱۱/۰۱	۲/۵۰	۹/۳۰	صحبت کردن (نمره کل)	

نکته: مقادیر گزارش شده در جدول مقدار F به دست آمده از تحلیل واریانس است. اعداد برجسته در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج به دست آمده از هوش نشان می دهد که بین همه مؤلفه های هوشبهر کلامی با رشد زبان همبستگی مثبت وجود دارد. باین وجود، اطلاعات با تقلید جمله، تکمیل دستوری، نحو و صحبت کردن ارتباط معناداری ندارد و ارتباط واژگان، حساب و فهم با تکمیل دستوری معنادار نیست. در هوشبهر کلامی، اطلاعات با واژگان تصویری و شفاهی و در نتیجه، معناشناسی بیشترین ارتباط را داشت. واژگان نیز ارتباط زیادی با واژگان ربطی و واژگان شفاهی داشت. در بین تمام مؤلفه های هوشبهر کلامی، مشابهت ها بیشترین همبستگی را با خرده آزمون های رشد زبان داشت. حساب نیز ارتباط بسیار زیادی با واژگان شفاهی و در نتیجه، معناشناسی داشت. فهم، با واژگان ربطی و شفاهی بیشترین همبستگی را داشت.

در بخش غیرکلامی، مازها بیشترین ارتباط را با واژگان شفاهی، معناشناسی و صحبت

کردن داشتند و طرح هندسی با درک دستوری و گوش کردن بیشترین ارتباط را داشت. اگرچه مکعب‌ها با اغلب خرده آزمون‌های رشد زبان همبستگی معناداری نداشت اما با واژگان ربطی و شفاهی، معناشناسی و صحبت کردن ارتباط قابل توجهی داشت. خانه حیوانات هیچ همبستگی با رشد زبان نداشت. تکمیل تصاویر با واژگان تصویری همبستگی بالاتری داشت. جدول ۷. ماتریس همبستگی بین مؤلفه های سواد خانه و هوش با رشد زبان

متغیر	واژگان تصویری	واژگان ربطی	واژگانی شفاهی	درک دستوری	تقلید جمله	تکمیل دستوری	معناشناسی	نحو	گوش کردن	سازماندهی	صحبت کردن
فعالیت‌ها	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۴
منابع	۰/۱۷	۰/۲۵*	۰/۳۲*	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۳۱*	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۲۵**
الگوی مثبت	۰/۳۶*	۰/۱۲	۰/۲۳**	۰/۲۸*	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۲۶*	۰/۲۴*	۰/۳۶*	۰/۱۸	۰/۲۱*
اطلاعات	۰/۳۳*	۰/۲۱**	۰/۳۲*	۰/۲۴*	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۳۴*	۰/۱۶	۰/۳۲*	۰/۲۲**	۰/۱۵
واژگان	۰/۲۲**	۰/۴۲*	۰/۵۱*	۰/۲۰**	۰/۳۱*	۰/۱۸	۰/۴۹*	۰/۲۹*	۰/۲۴*	۰/۳۹*	۰/۳۶*
مشابهت‌ها	۰/۳۱*	۰/۵۰*	۰/۵۱*	۰/۲۶*	۰/۴۰*	۰/۲۷*	۰/۵۶*	۰/۳۸*	۰/۳۲*	۰/۴۹*	۰/۴۲*
حساب	۰/۳۱*	۰/۳۰*	۰/۴۲*	۰/۲۴*	۰/۲۲**	۰/۱۴	۰/۴۱*	۰/۲۳**	۰/۳۰*	۰/۲۸*	۰/۲۹*
فهم	۰/۲۲**	۰/۴۱*	۰/۵۲*	۰/۲۹*	۰/۲۵*	۰/۱۷	۰/۴۹*	۰/۲۷*	۰/۲۹*	۰/۳۵*	۰/۳۶*
خانه حیوانات	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۳
تکمیل تصاویر	۰/۲۰**	۰/۱۲	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۲۰**	۰/۰۱	۰/۲۲**	۰/۰۴	۰/۰۳
مازها	۰/۰۱	۰/۲۷*	۰/۳۸*	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۸	۰/۳۰*	۰/۲۴*	۰/۱۳	۰/۲۶*	۰/۳۰*
طرح هندسی	۰/۲۶*	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۳۰*	۰/۱۵	۰/۰۱	۰/۲۶*	۰/۱۶	۰/۳۲*	۰/۱۹	۰/۱۰
مکعب‌ها	۰/۰۵	۰/۳۵*	۰/۴۶*	۰/۰۶	۰/۲۰**	۰/۱۳	۰/۳۸*	۰/۱۷	۰/۰۶	۰/۲۹*	۰/۳۱*

\*P< 0/01 \*\*P< 0/05 N=105

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از پژوهش حاضر، تعیین روابط عوامل فردی (هوش و جنس) و عوامل محیطی (محیط سوادآموزی خانه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مهدکودک رفتن) با رشد زبان کودکان بود. همان‌طور که نتایج نشان داد خرده آزمون‌های بخش کلامی آزمون وکسلر با خرده آزمون‌ها و مؤلفه‌های مختلف رشد زبان ارتباط قوی‌تری داشت که در مطالعات قبلی این ارتباط در زبان‌های دیگر (مانند کریگ و آسون ۱۹۹۱ و اسمیت، اسمیت و دابن، ۱۹۹۱) نشان داده شده بود. در این ارتباط میتوان گفت کاهش هوشبهر کلامی یک انحراف استاندارد یا

بیشتر از میانگین در حدود ۷۵ درصد از کودکان با نقص زبان عمومی، مسئله همپوشی بین هوشبهر کلامی و زبان عمومی را مطرح می‌کند که می‌توانیم نتیجه بگیریم هوشبهر کلامی پایین منجر به رشد مهارت‌های زبانی ضعیف می‌شود (مکگینس، ۲۰۰۵).

○ به‌جز خرده آزمون مشابهت‌ها، خرده آزمون‌های کلامی دیگر هوش با تکمیل دستوری رابطه معناداری نداشت. مشابهت‌ها، تفکر انتزاعی را می‌سنجد و کودک باید به‌طور منطقی و انتزاعی فکر کند تا بتواند به پرسش‌های آن پاسخ دهد (سانتراک، ۱۳۸۷). بنابراین، کودکی که در این خرده آزمون بهتر عمل می‌کند، با ویژگی‌های انتزاعی‌تر زبان مانند اشکال تکواژ شناختی و نشانه‌های جمع، ضمائر، زمان افعال و صفت تفضیلی آشنایی بیشتری دارد و در نتیجه در تکمیل دستوری بهتر عمل می‌کند.

○ به‌علاوه یافته‌ها نشان داد که برخی مؤلفه‌های هوشبهر غیرکلامی نیز با مؤلفه‌های رشد زبان رابطه معنادار دارد که در پژوهش‌های پیشین این رابطه نیز به‌طور کلی مورد بررسی قرار گرفته است (کریگ و آلسون ۱۹۹۱ و اسمیت، اسمیت و دابز، ۱۹۹۱). در مطالعه سنکال و لفور (۲۰۰۲) هوش تحلیلی با خانه حیوانات اندازه‌گیری شده بود و خانه حیوانات با ابزارهای زبان واژگان و درک مطلب شنیداری، ارتباط معناداری نداشت. در مطالعه حاضر نیز رابطه خانه حیوانات با هیچکدام از مؤلفه‌های زبان معنادار نبود.

○ در بررسی تفاوت رشد زبان بین دو جنس نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین این کودکان وجود ندارد. اگرچه تأثیر جنس در ابتدای مراحل زبان‌آموزی محسوس است، در حدود سن ۶ سالگی، تفاوت دو جنس در رشد زبان از بین می‌رود (مکوبی، ۱۹۶۶؛ نقل از بورنستاین و همکاران، ۲۰۰۴) و در این مطالعه نتایج به‌دست‌آمده مبین این موضوع است.

○ باینکه نتایج این پژوهش همسو با بسیاری از پژوهش‌ها (مانند لی و تان، ۲۰۱۶؛ نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۵؛ رادریگیوز و تمیس-لوموندا، ۲۰۱۱؛ کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵؛ اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ ویگل و همکاران، ۲۰۰۶؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۸۵)، ارتباط دو مؤلفه محیط سوادآموزی خانه با بسیاری از مؤلفه‌های رشد زبان را نشان داد، مشابه با مطالعه ویگل و همکاران (۲۰۰۶)، فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی با مؤلفه‌های رشد زبان ارتباطی نداشت. می‌توان این نتیجه را به این موضوع مرتبط دانست که علاوه بر میزان خواندن کتاب‌های مختلف برای کودکان و انجام فعالیت‌هایی مانند شعر خواندن

و ترغیب کودکان برای نوشتن و خواندن کلمات، یادگیری رنگ‌ها، حروف و ... که فعالیت های هدفمند والدین در زمینه سوادآموزی و زبان‌آموزی است، آنچه در این میان اهمیت دارد نحوه و کیفیت اینگونه تعاملات است که والدین با کودکان دارند (ویگل و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده است که استفاده از راهبردهای خواندن گفتگومدار ۲۱ که در آن فرد بزرگ‌سالی که کتاب می‌خواند با کودک در تعامل است، از کودک سؤال می‌پرسد، نکاتی را که کودک بیان میدارد، مورد تشویق قرار می‌دهد و متن را گسترش می‌دهد، در یادگیری و زبان‌آموزی کودک اهمیت دارد (نیکلاس و اشنايدر، ۲۰۱۵)، درحالی‌که در این پژوهش، این بخش از فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی بررسی نشد.

○ در رابطه با کودکانی که به مهدکودک رفته‌اند و کودکانی که به مهدکودک نرفته‌اند نتایج نشان داد که تفاوتی در رشد زبان ندارند. در رابطه با تبیین این نتیجه باید بیان کرد که دو موضوعی که در ارتباط با آموزش پیش از دبستان و تأثیرگذاری آن بر رشد شناختی کودک به‌ویژه رشد زبانی او نقش ایفا می‌کند، کیفیت این آموزش و مدت‌زمان دوره است (سیلوا و همکاران، ۲۰۱۱) که در این پژوهش بررسی نشد. چراکه اگر محیط‌های مراقبتی برانگیزاننده تر و سازمان‌یافته تر باشند، کودکان خزانه واژگان بهتر و مهارت‌های توجه و حافظه پیشرفته تری کسب می‌کنند و باهم سالان روابط بهتری برقرار می‌کنند. علاوه بر این، در سال‌های پیش از دبستان، کودکانی که زمان بیشتری را در مرکز مراقبت از کودکان سپری می‌کنند، مهارت‌های زبانی و شناختی پیشرفته تری از خود نشان می‌دهند (پیتو، پسانها، و آگیار، ۲۰۱۳).

○ از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که با بهبود وضعیت اجتماعی-اقتصادی (درآمد و تحصیلات والدین) خانواده‌ها، رشد زبان کودکانشان نیز بهتر می‌شود. احتمالاً داشتن درآمد بالاتر استرس برای نگرانی‌های مالی را کاهش می‌دهد و زمان و منابع شناختی بیشتری را در اختیار والدین قرار می‌دهد تا ارتباطات کلامی غنی‌تر و واضح‌تری فراهم کنند (سوهر-پرستون و همکاران، ۲۰۱۳). درواقع، به نظر می‌رسد تفاوت‌های مرتبط با وضعیت اجتماعی-اقتصادی در ارتباطات والدین تفاوت‌های کلیتر در ارتباط کلامی با دیگران و نه تنها با کودکان را منعکس می‌کند. خانواده‌هایی با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین در مکالمات کمتری شرکت دارند، از بیان نیازهای مستقیم کوتاه‌تری استفاده می‌کنند و سؤالات کمتری



مپرسند (مارتین، ۲۰۰۶). در مقابل، مادران با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتر به طور کلی بیشتر صحبت می کنند، طولانی تر صحبت می نمایند و از واژگان متنوع تری استفاده می کنند (هاف، ۲۰۰۳).

○ علاوه بر موارد بالا، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، فعالیت های سوادآموزی خانواده را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. کودکانی که در خانواده هایی زندگی می کنند که بالاتر از خط فقر هستند، نسبت به کودکانی که در خانواده های فقیر زندگی می کنند، احتمال بیشتری دارد که در فعالیت های سوادآموزی به طور منظمی شرکت کنند (مارتین، ۲۰۰۶). هنگامی که کودکان با والدینشان کتاب می خوانند یا در دیگر فعالیت های مرتبط با سوادآموزی مشارکت دارند، نسبت به فعالیت های روزانه طبق روال مانند وعده های غذایی و زمان بازی، ممکن است در معرض زبانی که از لحاظ زبانشناسی پیچیده تر است و واژگان متنوع تری دارد، قرار گیرند (ایوانز و شا، ۲۰۰۸؛ ویزمن و اسنو، ۲۳، ۲۰۰۱؛ نقل از کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵؛ پورحسین و همکاران، ۱۳۸۱).

○ هارت و ریزلی (۱۹۹۵؛ نقل از مارتین، ۲۰۰۶) استفاده از زبان را در کودکان پیش دبستانی که والدینشان استاد بودند و کودکان پیش دبستانی با زمینه محروم مقایسه کردند. آنها دریافتند که هر دو گروه کودکان پیش دبستانی در مورد چیزهای مشابه، اما با عمق متفاوتی در واژگان صحبت می کنند. کودکان اساتید حداقل دو برابر کودکان محروم صحبت می کردند و در مورد جنبه های مختلف آنچه انجام می دادند صحبت می نمودند و در مورد اینکه هر چیزی چگونه و چرا کار می کند، سؤالات بیشتری مطرح می کردند.



#### یادداشت ها

- |   |   |
|---|---|
| 1. cumulative language perspective        | 2. prosodic properties  |
| 3. language impairment                    | 4. nested set of systems  |
| 5. family investment model                | 6. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) |
| 7. Test of Language Development (TOLD-P3) |   |

#### ● منابع

پورحسین، رضا؛ دادستان، پریخ؛ اژه ای، جواد و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). بررسی تحولی خود پنداشت در کودکان ۶ تا ۱۲ ساله و رابطه آن با طبقه اجتماعی و جنس. *مجله روانشناسی*، ۶(۳)، ۲۱۱-۲۲۶.

رضویه، اصغر و شهین، سیما (۱۳۹۱). مقیاس هوشی و کلسر برای دوره پیش دبستانی. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

روحی، افسر و هشتجین، علی بهنام (۱۳۹۰). تأثیر آموزش‌های پیش‌دبستانی بر رشد مهارت‌های شفاهی دانش‌آموزان آذری‌زبان پایه اول ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۹(۱۰)، ۲۵-۵۰.

سانتراک، جان دبلیو (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی*. ترجمه حسین دانشفر، شاهده سعیدی و مهشید عراقچی. تهران: رسا.

هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هشتگانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۲۷۵-۲۸۷.

هامیل، دونالد دی. و نیوکامر، فیلیس ال. (۱۳۸۹). *آزمون رشد زبان TOLD-P:3*. ترجمه سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۹). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellaï, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Great Lakes Center for Education Research & Practice.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304.

Breit-Smith, A., Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: A descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) Program Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 96-107.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.

Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). Social Class and Socialization in Families. In J. E. Grusec (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 433-460). New York, NY: Guilford Press.

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.

Craig, R. J., & Olson, R. E. (1991). Relationship between Wechsler scales and Peabody

- Picture Vocabulary Test-Revised scores among disability applicants. *Journal of clinical psychology*, 47(3), 420-429.
- Dethorne, L. S., & Watkins, R. V. (2006). Language abilities and nonverbal IQ in children with language impairment: Inconsistency across measures. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(9), 641-658.
- Fritjers, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gallinat, E., & Spaulding, T. J. (2014). Differences in the performance of children with specific language impairment and their typically developing peers on nonverbal cognitive tests: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1363-1382.
- Halpern, D. F. (2013). *Sex differences in cognitive abilities*. New York: Psychology Press.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley, editors. *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 136-150.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Keshavarz, M. H., & Ingram, D. (2002). The early phonological development of a Farsi-English bilingual child. *International Journal of Bilingualism*, 6(3), 255-269.
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, No. 6, pp. 835-852). Springer US.
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387.
- Martin, N. R. (2006). *The role of the home literacy environment in the development of early literacy skills and school readiness in kindergarten children from low socioeconomic and minority families* (Doctoral dissertation, Martin University).
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read. The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, MA :MIT Press.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-

- based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94-101.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42(4), 315-332.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82, 1058-1075.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409-431.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sittner Bridges, M., Justice, L., Hogan, T., & Gray, S. (2012). Promoting lower- and higher-level language skills in early education classrooms. In R. Pianta & W. S. Barnett (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 177-193). New York, NY: Guilford Publications.
- Smith, T. C., Smith, B. L., & Dobbs, K. (1991). Relationship between the Peabody picture vocabulary test-revised, wide range achievement test-revised, and wechsler intelligence scale for children-revised. *Journal of School Psychology*, 29(1), 53-56.
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment Model. *Child development*, 84(3), 1046-1062.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Thomas, M. S., Forrester, N. A., & Ronald, A. (2013). Modeling socioeconomic status effects on language development. *Developmental Psychology*, 49(12), 2325.
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppanen, P. H., ... & Lyytinen, H. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 73-103.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.



## نقش واسطه ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی □

### The Mediating Role of Positive and Negative Affect in the Relationship between Meaning in Life and Mental Health □

Leila Mohammadi, MSc<sup>✉</sup>  
Mohammad Ali Besharat, PhD  
Mohammad Reza Rezazade, PhD  
Masoud Gholamali Lavasani, PhD

لیلا محمدی\*  
دکتر محمد علی بشارت\*  
دکتر محمدرضا رضازاده\*  
دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of positive and negative affect in the relationship between meaning in life and mental health. The sample consisted of 337 students (153 males and 184 females) from University of Tehran at three levels: BA, MA and PHD. Participants are chosen by available sampling. The students answered the Crumbaugh Maholick (1964) Meaning of Life Questionnaire, Veit and Ware (1983) Mental Health Inventory and Watson et al (1988) Positive and Negative Affect Schedule. For analyzing data, we used some indexes such as Frequency, Percent, Standard deviation, Pearson correlation test and for proving the mediating role, we used Pathway analysis. The results showed a significant positive and negative relationship between meaning in life and psychological well-being as well as psychological distress. The Pathway analysis showed that positive and negative affect has mediating role in the relationship between meaning in life and mental health. According to the result, it can be concluded that, attention to meaning in life and improve it in students life lead to increasing positive affect and as a result can influence mental health and decrease expression of negative affect and psychological distress level.

**Keywords:** meaning in life, positive and negative affect, mental health, psychological well-being and psychological distress

#### چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی صورت گرفت. طرح پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. نمونه پژوهش شامل ۳۳۷ دانشجو (۱۵۳ پسر، ۱۸۴ دختر) از دانشگاه تهران، در مقاطع تحصیلی لیسانس، فوق‌لیسانس و دکترا بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه معنای زندگی، سیاه سلامت روانی و فهرست عواطف مثبت و منفی را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون، و برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرها از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین معنای زندگی با بهزیستی روانشناختی و درماندگی روانشناختی به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنادار وجود داشت. تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی، نقش واسطه‌ای دارند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که توجه به معنای زندگی و ارتقا آن در زندگی دانشجویان سبب افزایش بروز عواطف مثبت و در نتیجه افزایش سطح سلامت روانی و کاهش بروز عواطف منفی و سطح درماندگی روانشناختی می‌شود.

**کلید واژه‌ها:** معنای زندگی، عواطف مثبت و منفی، سلامت روانی، بهزیستی روانشناختی و درماندگی روانشناختی

□ Faculty of Education and Psychology, University of Tehran, I.R.Iran  
✉ Email: mohammadi.leila@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۸/۲۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۵/۲۲  
\* گروه روانشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

بر اساس یافته‌های پژوهشگران (استگر، ۲۰۱۴؛ سودانی، مهرابی زاده هنرمند و ضرغامیان، ۱۳۹۱؛ کروز و های وارد، ۲۰۱۳؛ کوهن و کایرن، ۲۰۱۲؛ گارسیا-آلاندت، سوکاس، سلز و روزا، ۲۰۱۳؛ غلامعلی لواسانی، ازهای و مصیری، ۱۳۹۲؛ ویسر، گارسن، وینگرهت، ۲۰۱۰) یکی از عواملی که تأثیر مثبت بسزایی بر سلامت روانی دارد، «معنای زندگی»<sup>۱</sup> یا هدف در زندگی است. طبق گفته فرانکل (۱۹۶۳) یک معنای واحد جهانی وجود ندارد و هرکس باید خودش معنای زندگی‌اش را بیابد، خواه از طریق دنبال کردن اهداف ارزشمند (کلینگر، ۱۹۷۱)، خواه با گسترش احساس تداوم در زندگی (کینون، ۲۰۰۰). به‌طور کلی، به‌رغم قابل قبول بودن استفاده از واژه‌های معنا و هدف به‌جای یکدیگر، به نظر می‌رسد تعریف رک (۲۰۰۰) از این منظر یکی از کامل‌ترین تعریف‌ها است: ادراک نظم، انسجام و هدف در هستی و دنبال کردن اهداف ارزشمند و نیل به آن‌ها همراه با حس رضایتمندی. در اختیار داشتن معنا در زندگی، به این معناست که زندگی فرد «منسجم»<sup>۲</sup>، حائز اهمیت و هدفمند است و حضور معنا برای کارکرد انسانی ضروری است (هایتزن و کینگ، ۲۰۱۴).

بر اساس یافته‌های حاصل از صدها پژوهش، معنای زندگی با پریشانی و «اختلال»<sup>۳</sup> کمتر، بهزیستی و کامیابی بیشتر همراه است و فواید حاصل آن با سلامت فیزیکی نیز مرتبط است (استگر، ۲۰۱۴). پژوهش‌های دیگر در حوزه سلامت روانی نشان داده‌اند که هرچه میزان معناداری در زندگی یک فرد بیشتر باشد، احتمال بروز نشانه‌های افسردگی کمتر است (پارک، ۲۰۱۰؛ وسترف، بهمیجر، ون بلجو و مارگاریت، ۲۰۱۰؛ ون در هیدن، دزوتر و بی یرز، ۲۰۱۵). در مجموع می‌توان گفت که معنای زندگی به‌طور مثبت با سلامت جسمانی و بهزیستی روان‌شناختی مرتبط است و به‌عنوان یک عامل مؤثر در سلامت روانی محسوب می‌شود (استگر، ۲۰۱۲؛ براسای، پیکو و استگر، ۲۰۱۱؛ دوگان، سمپز، تل، سمپز و تمیزل، ۲۰۱۲؛ کروز و های وارد، ۲۰۱۳). افرادی که در طول زندگی خود تجربه‌های معنادار دارند، این تجربه‌ها بخش عمده‌ای از بهزیستی آن‌ها را شکل می‌دهد (لاویگ، هافمن، رینگ، رایدن و وود وارد، ۲۰۱۳). در شرایط عادی افراد قادرند اهدافی را انتخاب و تعقیب نمایند که به زندگی آنها معنا ببخشد و آن را رضایت‌بخش سازد و همین‌طور قادرند از اهدافی که منجر به آسیب‌های روان‌شناختی می‌گردد، اجتناب کنند (ککس و کلینگر، ۲۰۱۱). با توجه به مطالب

ذکر شده یکی از مسائل مورد مطالعه در پژوهش حاضر، «بررسی رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی» است. اما آیا رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی یک رابطه ساده و مستقیم است یا متغیرهای روان‌شناختی دیگر در این رابطه نقش واسطه‌ای دارند؟ شناسایی متغیرهای واسطه‌ای همواره یکی از دغدغه‌های علمی پژوهشگران بوده است.

بررسی‌های گوناگون نشان داده‌اند شادی با ابعاد مختلف سلامت و در نتیجه رضایت از زندگی، رابطه مثبت و معناداری داشته و نقشی مهم در پیشگیری از بروز اختلال‌های جسمی و روانی دارد (سالوی، روتمن، دتویلر و استوارد، ۲۰۰۰). صفت «عاطفه مثبت» بیشتر با سطوح پایین‌تر IL-6 (سیتوکسین پیش التهابی<sup>۴</sup>) و سلامت بیشتر همراه است (استلار، جان-هندرسون، اندرسون، گوردن و مک نیل، ۲۰۱۵). عواطف منفی منجر به پیامد سلامت ضعیف‌تر از طریق افزایش التهاب (پاسخ نظام ایمنی) می‌گردد (مونز، اسنبرگر و تیلور، ۲۰۱۰). در واقع ظرفیت هیجان‌های مثبت در پیشبرد بهبود هر چه سریع‌تر از تیدگی و کمک به قوی‌تر شدن ارتباطات اجتماعی، اشاره به سازوکارهایی دارد که در نهایت منجر به سلامت بیشتر و کاهش فعالیت التهابی می‌گردد (استلار و همکاران، ۲۰۱۵).

بنابراین با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف می‌توان بیان کرد که، یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر سلامت روانی، «عواطف» است. واتسون و تلگن (۱۹۸۵) دریافتند که عواطف مثبت و منفی ارتباط متفاوتی با شاخص‌های سلامت روانی از جمله افسردگی و اضطراب دارند. «عاطفه منفی» دارای رابطه مثبت با اضطراب و افسردگی است، در حالی که «عاطفه مثبت» دارای رابطه منفی با اضطراب و افسردگی است. از دیگر مسائل مورد مطالعه در این پژوهش رابطه عواطف مثبت و منفی با سلامت روانی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجان‌ها و عواطف مثبت ممکن است مقاومت فرد را در برابر رویدادهای منفی افزایش دهند و به پیشگیری از بروز اختلال‌های روانی و حتی جسمی منجر شوند (ایزارد، ۲۰۰۲؛ فردریکسون، ۱۹۹۸). در زمینه بهداشت روانی، مطالعات نشان داده‌اند که عاطفه مثبت می‌تواند ابطال‌کننده عواطف منفی و خنثی‌کننده اثرات مخرب آنها باشد (اشبی، والتین و تورکن، ۲۰۰۲). در مقابل عاطفه منفی، عامل مشترک زمینه‌ساز هر دو اختلال اضطراب و افسردگی است (بخشی پور و دژکام، ۱۳۸۴).

با توجه به مطالبی که بیان شد، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا رابطه بین

معنای زندگی و سلامت روانی یک رابطه ساده و مستقیم است یا عواطف مثبت و منفی در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند؟

## ● روش

روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی است. «جامعه آماری» این پژوهش دانشجویان دختر و پسر مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بودند، که به صورت در دسترس انتخاب شدند. بر طبق فرمول کوکران تعداد ۳۰۶ نفر به عنوان حجم نمونه به دست آمد که به منظور دقت بیشتر در طرح پژوهش تعداد ۳۳۷ پرسشنامه دارای شرایط استاندارد مبنی بر پاسخ‌دهی به مقیاس‌ها مورد بررسی و تحلیل آماری قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرها، از تحلیل مسیر استفاده شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه معنای زندگی<sup>۶</sup> یا هدف در زندگی - پرسشنامه هدف در زندگی<sup>۶</sup> (PIL): توسط کرامباخ و ماهولیک (۱۹۶۴-۱۹۶۹)، بر اساس دیدگاه فرانکل درباره معنای زندگی ساخته شده است. این پرسشنامه به منظور سنجش احساس فردی هدف یا معنا در زندگی ساخته شده است. ۲۰ سؤال دارد و می‌تواند احساس خلأ وجودی یا معنا و هدف در زندگی را بسنجد. این پرسشنامه توسط چراغی، عریضی و فراهانی (۲۰۰۸) به فارسی ترجمه و روی ۲۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان اعتبار یابی شده است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده است که، نشان‌دهنده همسانی درونی نسبتاً بالای این پرسشنامه است. برای بررسی روایی این پرسشنامه، میزان همبستگی نمرات آن با نمرات «مقیاس‌های رضایت از زندگی»<sup>۷</sup> (دینر، ۱۹۸۴)، «سرزندگی»<sup>۸</sup> (رایان و دسی، ۲۰۰۰) و عاطفه مثبت و منفی محاسبه شده است. بین نمرات پرسشنامه هدف در زندگی با نمرات مقیاس‌های رضایت از زندگی و سرزندگی رابطه مثبت معناداری وجود داشت. زیر مقیاس‌های عاطفه منفی نیز همگی با نمرات پرسشنامه هدف در زندگی همبستگی منفی نشان دادند. تحلیل عاملی نشان داده که ساختار نظری پرسشنامه از یک عامل تشکیل شده است. همچنین در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ مقیاس معادل ۰/۸۸ به دست آمده است.



□ ب: سیاهه سلامت روانی - (MHI-۲۸): فرم کوتاه مقیاس ۳۴ سؤالی سلامت روانی (بشارت، ۱۳۸۵؛ ویت و ویر، ۱۹۸۳) یک سیاهه ۲۸ سؤالی است و دو وضعیت بهزیستی روانشناختی و درماندگی روانشناختی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی و درماندگی روانشناختی به ترتیب ۱۴ و ۷۰ خواهد بود. ویژگی‌های روان‌سنجی فرم ۲۸ سؤالی این ابزار، در نمونه‌ای متشکل از هفتصد و شصت آزمودنی در دو گروه بیمار (n= ۲۷۷؛ ۱۷۳ زن، ۱۰۴ مرد) و بهنجار (n= ۴۸۳؛ ۲۶۷ زن، ۲۱۶ مرد) مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی و درماندگی روانشناختی برای نمره آزمودنی‌های بهنجار به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ و برای نمره آزمودنی‌های بیمار به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس هستند. روایی هم‌زمان سیاهه سلامت روانی-۲۸ از طریق اجرای هم‌زمان «پرسشنامه سلامت عمومی»<sup>۹</sup> (گلدبرگ، ۱۹۷۲، ۱۹۸۸) در مورد همه آزمودنی‌های دو گروه محاسبه شد. نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره کلی آزمودنی‌ها در پرسشنامه سلامت عمومی با زیر مقیاس بهزیستی روانشناختی همبستگی منفی معنادار ( $r=-0/87, p<0/001$ ) و با زیر مقیاس درماندگی روانشناختی همبستگی مثبت معنادار ( $r=0/89, p<0/001$ ) وجود دارد. این نتایج روایی هم‌زمان سیاهه سلامت روانی را تأیید می‌کنند. (بشارت، ۱۳۸۸).

□ ج: فهرست عواطف مثبت و منفی - (PANAS)<sup>۱۰</sup>: (واتسون و کلارک، تلگن، ۱۹۸۸). این فهرست دو زیر مقیاس عاطفه مثبت (۱۰ عاطفه مثبت) و عاطفه منفی (۱۰ عاطفه منفی) را، به‌منزله دو بعد متعامد، در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی در چندین پژوهش که در خلال سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۵ در نمونه‌های بیمار و بهنجار انجام شده‌اند، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند. در این پژوهش‌ها، ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ برای بیماران به دست آمد. این ضرایب در نمونه‌های بهنجار برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۳ تا ۰/۸۸ محاسبه شد که همگی در سطح  $p<0/001$  معنادار بودند و «همسانی درونی» زیرمقیاس‌های این فهرست را تأیید می‌کنند. «روایی همگرا» و تشخیصی (افتراقی) نسخه

فارسی این فهرست از طریق اجرای هم‌زمان «سیاهه افسردگی بک»<sup>۱۱</sup>، «سیاهه اضطراب بک»<sup>۱۲</sup> و «سیاهه سلامت روانی»<sup>۱۳</sup> در مورد آزمودنی‌های دو گروه بیمار و بهنجار محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت. ضرایب همبستگی زیر مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی به ترتیب با سیاهه افسردگی بک ۰/۴۴- و ۰/۵۳، با سیاهه اضطراب بک ۰/۳۸- و ۰/۴۷، با درمادگی روانشناختی ۰/۴۲- و ۰/۵۱ و با بهزیستی روانشناختی ۰/۵۴ و ۰/۴۳- به دست آمد. این ضرایب در سطح  $p < 0/01$  معنادار بودند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز با تعیین دو عامل عاطفه مثبت و منفی، روایی سازه نسخه فارسی فهرست را مورد تأیید قرارداد (بشارت، ۱۳۸۷).

### ● یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل میانگین، انحراف معیار، آزمون همبستگی پیرسون و برای تعیین نقش واسطه‌ای متغیرها از تحلیل مسیر استفاده شد. در جدول ۱ (شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار)، جدول ۲ (ضرایب همبستگی بین متغیرها) و در جدول ۳ (نتایج استنباطی - ضرایب معیار و غیرمعیار حاصل از تحلیل مسیر) ارائه شده‌اند. همچنین ضرایب معیار مدل‌ها در شکل ۱ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های معنای زندگی، بهزیستی روانشناختی، درمادگی روانشناختی، عواطف مثبت و عواطف منفی برای دانشجویان مرد، زن و کل نمونه

متغیرها	دانشجویان زن		دانشجویان مرد		کل نمونه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
معنای زندگی	۱۰/۵۱	۱۸/۳۳	۹۹/۰۸	۱۸/۳۹	۹۹/۹۵	۱۸/۴۱
بهزیستی روانشناختی	۵۰/۲۴	۸/۹۸	۵۰/۷۲	۹/۸۷	۵۰/۴۶	۹/۳۸
درمادگی روانشناختی	۳۴/۰۳	۱۱/۰۷	۳۵/۵۹	۱۰/۶۰	۳۴/۷۳	۱۰/۸۷
عواطف مثبت	۳۴/۲۰	۶/۷۹	۳۵/۱۰	۷/۲۶	۳۴/۶۱	۷/۰۱
عواطف منفی	۲۵/۳۷	۷/۴۶	۲۶/۶۵	۷/۹۰	۲۵/۹۵	۷/۶۸

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- معنای زندگی	۱			
۲- بهزیستی روانشناختی	۰/۶۹۴**	۱		
۳- درمادگی روانشناختی	-۰/۵۷۴**	-۰/۶۳۵**	۱	
۴- عواطف مثبت	۰/۵۹۰**	۰/۶۱۱**	-۰/۴۲۴**	۱
۵- عواطف منفی	-۰/۳۷۵**	-۰/۴۲۵**	۰/۶۶۸**	-۰/۲۲۳**

نتایج در سطح  $p < 0/01$  معنادار می‌باشند.

برای بررسی و اثبات نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار لیزرل بهره گرفته شد که ضرایب استاندارد شده در جدول ۳ و مدل‌های به دست آمده در شکل ۱ ارائه شده است.

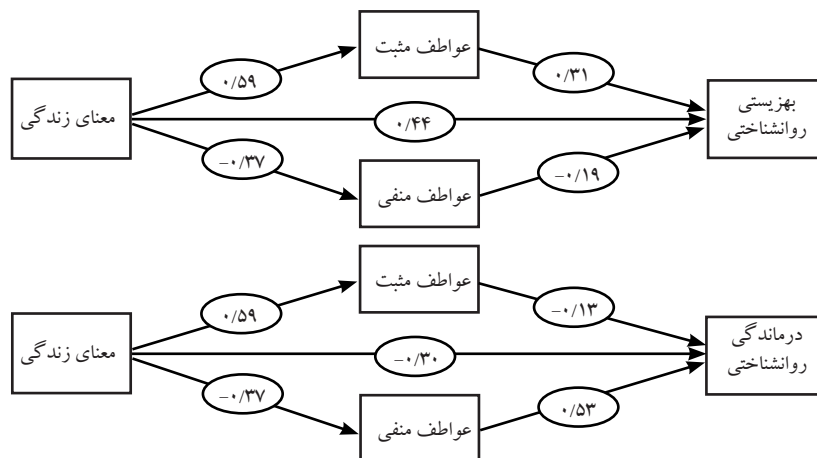
جدول ۳. ضرایب مستقیم و غیر مستقیم معیار شده مدل فرضی نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	همبستگی چندگانه
به روی بهزیستی روانشناختی از:	معنای زندگی	۰/۴۴	۰/۲۵	۰/۶۹	۰/۵۸
	عواطف مثبت	۰/۳۱ (***)		۰/۳۱	
	عواطف منفی	-۰/۱۹		-۰/۱۹	
به روی درماندگی روانشناختی از:	معنای زندگی	-۰/۳۰	-۰/۲۷	-۰/۵۷	۰/۵۸
	عواطف مثبت	-۰/۱۳		-۰/۱۳	
	عواطف منفی	۰/۵۳ (***)		۰/۵۳	
به روی عواطف مثبت از معنای زندگی		۰/۵۹		۰/۵۹	۰/۳۵
به روی عواطف منفی از معنای زندگی		-۰/۳۷		-۰/۳۷	۰/۱۴

$p < 0/05$

با توجه به معنادار بودن میزان تأثیر معنای زندگی بر عواطف مثبت ( $\beta = 0/59$ ) و عواطف منفی ( $\beta = -0/37$ )، می‌توان گفت حضور معنا در زندگی باعث افزایش بروز عواطف مثبت و کاهش بروز عواطف منفی می‌گردد. همچنین با توجه به معنادار بودن اثر مستقیم عواطف مثبت بر روی بهزیستی روانشناختی ( $\beta = 0/31$ ) و عواطف منفی بر روی درماندگی روانشناختی ( $\beta = 0/53$ ) می‌توان گفت حضور عواطف مثبت باعث افزایش بهزیستی روانشناختی و بالعکس حضور عواطف منفی سبب افزایش درماندگی روانشناختی می‌گردد. بنابراین با توجه به معنادار شدن اثرات مستقیم عواطف مثبت بر بهزیستی روانشناختی ( $\beta = 0/31$ ) و عواطف منفی بر درماندگی روانشناختی ( $\beta = 0/53$ )، می‌توان نقش واسطه‌ای عواطف را تأیید کرد ولی برای اینکه بتوان با اطمینان بیشتر بر نقش واسطه‌ای عواطف تأکید کرد، به حمایت‌های پژوهشی بیشتری نیاز است.

نتایج شاخص‌های برازش الگوها نشان می‌دهد که برازش مطلق مدل مطلوب است. مقدار نسبت  $X^2/df$  به دست آمده معادل صفر است. در این شاخص، میزان کوچک‌تر از ۲ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. همچنین ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA)، می‌بایستی کمتر از ۰/۰۵ باشد که در مدل ارائه شده معادل ۰/۰۰۰۱ به دست آمده است. میزان مؤلفه‌های شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص برازندگی مقایسه‌ای یا



شکل ۱. ضرایب استاندارد حاصل از مدل نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی

تطبیقی (CFI)، باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل مذکور معادل یک به دست آمده است. با توجه به شاخص‌های به دست آمده مدل‌های ذکر شده کاملاً تأیید شدند.

### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین معنای زندگی و بهزیستی روان‌شناختی همبستگی مثبت وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های (استگر ۲۰۱۴؛ کوهن و کایم، ۲۰۱۲؛ کروز و های وارد، ۲۰۱۳؛ غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و مصیری، ۱۳۹۲؛ هیسل، نوفلد و فلت، ۲۰۱۵) همسو است و به شرح زیر تبیین می‌گردد.

○ افرادی که معنای زندگی بیشتری را احساس می‌کنند، ادراک مثبت بیشتری از سلامت روانی خود دارند (گارسینی، شورت و نورود، ۲۰۱۳). وونگ (۲۰۱۲) بیان می‌کند که شادی مؤلفه به ارث رسیده معناست. وقتی امور خوب پیش می‌رود و مردم از انجام فعالیت‌های خوشایند و موفقیت‌آمیز خشنود هستند، وجود هیجان‌ها و عواطف مثبت برای ثبات سطوح بالایی از بهزیستی کفایت می‌کنند. اما هنگامی که افراد در زمان‌های خیلی سخت و شرایط طاقت‌فرسا قرار می‌گیرند، معنا بیشتر از هیجان‌های مثبت در حفظ سطوح بالایی از بهزیستی تأثیرگذار است (فرانکل، ۱۹۸۵؛ وونگ، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱). در مجموع می‌توان گفت که معنای زندگی به‌طور مثبت با بهزیستی روان‌شناختی مرتبط است و به‌عنوان یک عامل مؤثر در سلامت روانی محسوب می‌شود.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که، بین معنای زندگی و درماندگی روان‌شناختی رابطه منفی وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های (شولن‌برگ، استراک و باچانان، ۲۰۱۱؛ دزوتر، واترمن، شوارتز، لاکس و بی‌یر، ۲۰۱۴؛ هیسل، نوفلد و فلت، ۲۰۱۵؛ هو، چونگ و چونگ، ۲۰۱۰) همسو است و به شرح زیر تبیین می‌شود.

○ وونگ (۲۰۱۱)، بیان می‌کند که معنا در مواجهه مؤثر و کاهش تنیدگی از چندین طریق نقش دارد. نخست، عاملی «سازگارکننده» و «توسعه بخش» است که می‌تواند در امیدواری و موفقیت نقش داشته باشد (سلیگمن، ۱۹۹۰). دوم، راهبردهای مواجهه‌ای «وجودگرایانه» همانند «پذیرش» و دیدن «توان مثبت» موجود در شرایط و حوادث منفی در رویارویی با شرایطی که از کنترل ما خارج است، حائز اهمیت است (وونگ، رکر و پی‌کوک، ۲۰۰۶). سوم، داشتن احساسی واضح از حضور معنا و هدف در زندگی در برخورداری از اراده‌ای برای زیستن و ادامه دادن در شرایط طاقت‌فرسا و بسیار سخت اثرگذار است (وونگ، ۲۰۰۹). ادبیات پژوهشی گسترده‌ای درباره اهمیت ارزیابی معناداری در مواجهه مؤثر با شرایط و کاهش استرس صحه گذاشته‌اند (وونگ و وونگ، ۲۰۰۶).

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عواطف مثبت با بهزیستی روان‌شناختی، رابطه مثبت و با درماندگی روان‌شناختی رابطه منفی دارد. همچنین عواطف منفی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی و با درماندگی روان‌شناختی رابطه مثبت دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های (استپتو، آدائل، بدریک، لوماری و مارموت، ۲۰۰۸؛ استلار و همکاران، ۲۰۱۵؛ ساوت ویک، گیلمارتین، مک دوناف و مورسی، ۲۰۰۶؛ لیوبومرسی، اسکادا، شلدون، ۲۰۰۵) هم‌راستا است و این به شرح زیر تبیین می‌شوند. افراد با بروز عواطف مثبت بالا به شرایط و اتفاقات به شیوه‌ای مثبت‌تر و سازگارانه‌تر پاسخ می‌دهند، از سطح استرس کمتری برخوردار هستند، درواقع افراد شاد در مواجهه با فراز و نشیب‌های روزمره زندگی و در کنار آمدن با حوادث استرس‌زا و تهدیدزای زندگی موفق‌تر عمل می‌نمایند، انتظارات مثبت بیشتری دارند و خوش‌بین‌تر هستند. مجموعه این عوامل سبب می‌شود این افراد، سطوح بالاتری از بهزیستی روان‌شناختی و پایین‌تری از درماندگی روان‌شناختی را نشان دهند. از دیگر سو، بروز و حضور عواطف منفی همچون ناامیدی، یأس، غم و اندوه سبب می‌شود فرد احساس عدم کنترل بر شرایط داشته باشد، از راهبردهای مواجهه‌ای ناکارآمدتر استفاده

کند، نسبت به توانمندی خود در مواجهه با امور زندگی احساس شایستگی کمتری داشته باشد و همین امر موجب می‌شود نوعی از درماندگی مستمر را در خود احساس کند. در نتیجه بروز عواطف منفی، سبب کاهش بهزیستی روان‌شناختی و افزایش بروز پریشانی‌های روانی می‌گردد.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین معنای زندگی و عواطف مثبت و منفی به ترتیب رابطه مثبت و منفی وجود دارد. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های (ایشنگ و اوزبه، ۲۰۱۵؛ استگر و دیک، ۲۰۱۰؛ براتی سده، ۱۳۸۸؛ براسای و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوهن و کایرن، ۲۰۱۲) همسو است و به شرح زیر تبیین می‌شوند.

○ از نظر رایان و دسی (۲۰۰۱)، تجربه معنا می‌تواند منجر به افزایش احساسات مثبت گردد. کسی که در زندگی خود را هدفمند بداند، زندگی حساب‌شده و اهداف مشخصی دارد و در مورد طرح‌ها و برنامه‌های اصلی خود احساس هیجان می‌کند (استگر، ۲۰۰۷). از منظر بسیاری از نظریه‌پردازان وجود گرا، نبودن احساس معنا و هدف در زندگی، که پیش روی انسان قرار دارد، آزاردهنده است و تجربه بی‌حوصلگی و عواطف منفی نتیجه اصلی این نبود معنا و هدف در زندگی است (شلی، فاهمن، مرکر، آدرین و جان، ۲۰۰۹).

○ نتایج به‌دست‌آمده از الگو یابی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) نشان داد که عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی نقش واسطه‌ای دارند. در این زمینه پژوهشی که مستقیماً به نقش واسطه‌ای عواطف اشاره کرده باشد یافت نشد. تنها در پژوهش کینگ، هیکس، کرول و دل‌گیسو (۲۰۰۶)، ریف و سینگر (۱۹۹۸) و لنت (۲۰۰۴) بیان شده است که افزایش معناداری منجر به افزایش شادی و عواطف مثبت و رضایت از زندگی و کاهش هر دو یا یکی از این دو، منجر به افزایش میزان اضطراب و افسردگی می‌گردند. بنابراین، معنا یکی از مجموعه متغیرهای مرتبط با رشد است که موجب فراهم کردن شرایطی می‌شود که منجر به افزایش عواطف مثبت به‌ویژه شادی و افزایش سلامت روانی می‌گردد. این یافته‌ها به شرح زیر تفسیر می‌شوند.

○ در تبیین نقش واسطه‌ای عواطف می‌توان بیان کرد که در اثر حضور معنا در زندگی، فرد احساس ارزشمندی عمیقی را نسبت به خود، زندگی، آینده، جهان پیرامون و ارتباطات انسانی در گستره هستی را تجربه می‌کند و همین امر سبب می‌شود که در مواجهه با مسائل

و دشواری‌های زندگی به نیروی درونی خویش تکیه کرده و آنچه را بالقوه در او نهاده شده است را محقق سازد. بنابراین در راه رسیدن به اهداف، شکست‌ها نه تنها مایه یأس و ناامیدی در فرد نمی‌گردند، بلکه مسیر را برای رشد و شکوفایی هموار می‌سازند و در نتیجه موجب خوش‌بینی نسبت به موانع و شرایط موجود، بروز عواطف مثبت و ارتقای سلامت روانی می‌گردند. چنین فردی خود را موجودی هدفمند می‌بیند که دارای آمال و اهدافی ارزشمند است که به زندگی‌اش معنا می‌بخشند. تلاش در راه رسیدن به اهداف و ارزش‌های معنا بخش به‌خودی‌خود ارزشمند است، بنابراین نه تنها از موانع و مشکلاتی که بر سر راه رسیدن به اهدافش وجود دارد مأیوس و دلزده نمی‌شود، بلکه با شور، اشتیاق و علاقه‌مندی بیشتر به مسیرش ادامه می‌دهد و با رسیدن به آنچه ارزشمند و معنا بخش زندگی‌اش است، لذتی حقیقی و شادی وصف‌ناپذیری را تجربه می‌کند و در نتیجه بهزیستی روان‌شناختی بالاتر و درماندگی روان‌شناختی کمتری رانشان می‌دهد.

○ پژوهش حاضر به دلیل تازگی در نمونه‌های ایرانی و خارجی، نیازمند تکرار در نمونه‌های مختلف و تأییدهای تجربی بیشتر است. تا آن زمان یافته‌های پژوهش باید با احتیاط تفسیر شوند. همین‌طور نمونه پژوهش (گروهی از دانشجویان) و نوع پژوهش (همبستگی)، محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم یافته‌ها، تفسیرها، اسناد علت شناختی متغیرهای مورد بررسی مطرح می‌کند که باید در نظر گرفته شوند. به‌علاوه مشکلات و محدودیت‌های مربوط به ابزارهای خود گزارش دهی در این پژوهش را نباید نادیده گرفت.



## یادداشت‌ها

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. meaning in life               | 2. coherent                               |
| 3. impairment                    | 4. proinflammatory                        |
| 5. Meaning of Life Questionnaire | 6. Purpose in Life-PIL                    |
| 7. Satisfaction with Lift Scale  | 8. vitality                               |
| 9. General Health Questionnaire  | 10. Positive and Negative Affect Schedule |
| 11. Beck Depression Inventory    | 12. Beck Anxiety Inventory                |
| 13. Mental Health Inventory      |   |

## ● منابع

بخشی پور، عباس، دژکام، محمود. (۱۳۸۴). تحلیل عاملی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله روانشناسی*، ۳۶، ۳۵۱-۳۶۵.

براتی سده، ف. (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی مداخلات روانشناسی مثبت گرا در افزایش شادی و نشاط و

- معنادرزندگی و کاهش افسردگی، پایان نامه دریافت دکتری تخصصی درروانشناسی؛ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۷). بررسی ویژگیهای روانسنجی نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی. گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۵). پایایی و اعتبار مقیاس سلامت روان (MHI)، فصلنامه دانشور رفتار، ۱۶، ۱۱-۱۶.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۸). پایایی و روایی فرم ۲۸ سوالی مقیاس سلامت روانی در جمعیت ایرانی. مجله علمی پزشکی قانونی، ۵۴، ۸۷-۹۱.
- چراغی، مونا، عریضی، حمیدرضا، و فراهانی، حجت‌اله. (۱۳۸۷). بررسی اعتبار، روایی، تحلیل عوامل و هنجاریابی پرسشنامه هدف در زندگی کرومباف و ماهولیک. مجله روانشناسی، ۴۸، ۱۲، ۴۱۳-۳۹۶.
- سودانی، م، مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز، ضرغامیان، ض. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کسب معنا بر تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزند با نیازهای ویژه. روانشناسی افراد/استثنایی، ۳، ۹۲-۷۵.
- غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه ای، جواد، مصیری، فرهاد. (۱۳۹۲). رابطه معنای زندگی و خوشبینی با بهزیستی ذهنی. مجله روانشناسی، ۶۵، ۱۷، ۱۷-۳.
- Ashby, F. G., Valentin, V. V., & Turken, A. U. (2002). The effects of positive affect and arousal on working memory and executive attention, *Advances In Consciousness Research*, 44, 245-288.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine*, 18, 44-51.
- Cohen, K., & Cairns, D. (2012). Is searching for meaning in life associated with reduced subjective well-being? Confirmation and possible moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13, 313-331.
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2011). *Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems*. John Wiley & Sons.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200-207.
- Dezutter, J., Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Luyckx, K., Beyers, W., et al. (2014). Meaning in life in emerging adulthood: A person-oriented approach. *Journal of Personality*, 82, 57-68.



- Doğan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). Meaning in life and subjective well-being among Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 612-617.
- Frankl, V. E. (1963). Man's search for meaning: *An introduction to logotherapy*. New York, Washington Square Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84, 365-376.
- García-Alandete, J., Soucase Lozano, B., Selles Nohales, P., & Martínez, E. R. (2013). Predictive role of meaning in life on psychological well-being and gender-specific differences. *Acta Colombiana de Psicología*, 16, 17-24.
- Garcini L. M., Short, M., & Norwood, W., D. (2013). Affective and motivational predictors of perceived meaning in life among college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1, 47-60.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). (The Feeling of) Meaning-as-Information. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 153-167.
- Heisel, M. J., Neufeld, E., & Flett, G. L. (2015). Reasons for living, meaning in life, and suicide ideation: investigating the roles of key positive psychological factors in reducing suicide risk in community-residing older adults. *Aging & mental health*, 1-13.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48, 658-663.
- Isard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 769-824.
- Işık, S., & Üzbe, N. (2015). Personality Traits and Positive/Negative Affects: An Analysis of Meaning in Life among Adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 587-597.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 179-196.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the Incentives in Peaple's Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krause, N., & Hayward, R. D. (2013). Religious involvement and feelings of connectedness with others among older Americans. *Archive for the Psychology of Religion*, 35, 259-282.

- Lavigne, K. M., Hofman, S., Ring, A. J., Ryder, A. G., & Woodward, T. S. (2013). The personality of meaning in life: Associations between dimensions of life meaning and the Big Five. *The Journal of Positive Psychology, 8*, 34-43.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 482-509.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Moons, W. G., Eisenberger, N. I., & Taylor, S. E. (2010). Anger and fear responses to stress have different biological profiles. *Brain, Behavior, and Immunity, 24*, 215-219.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin, 136*, 257-301.
- Reker, G.T. (2000). Theoretical perspective, dimensions, and measurement of existential meaning. *Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span* (pp. 39-55). Thousand Oaks, CA: Sage
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2001 ). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonics well-being. *Annual Review of psychology. 52*: 141-166 .
- Salovey, P, Rothman, A. J., Detweiler, J.B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist, 55*, 110-121.
- Schulenberg, S. E., Strack, K. M., & Buchanan, E. M. (2011). The Meaning in Life Questionnaire: Psychometric properties with individuals with serious mental illness in an inpatient setting. *Journal of Clinical Psychology, 67*, 1210-1219.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism: The skills to conquer life's obstacles, large and small*. NY: Random House.
- Shelley, A., Fahlman K, B., Mercer, P. G., Adrienne, E., E., & John, D. E. (2009). Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric, Longitudinal, and Experimental Analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 307-340.
- Southwick, S. M., Gilmartin, R., McDonough, P., & Morrissey, P. (2006). Logotherapy as an adjunctive treatment for chronic combat-related PTSD: A meaning-based intervention. *American Journal of Psychotherapy, 60*, 161-174.
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life. *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*, 165-184.
- Steger, M. F. (2014). Is it Time to Consider Meaning in Life as a Public Policy Priority? *Ewha Journal of Social Sciences, 30*, 53-78.

- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2010). Work as meaning. *Oxford handbook of positive psychology and work*, 131-142.
- Stellar, J. E., John-Henderson, N., Anderson, C. L., Gordon, A. M., McNeil, G. D., et al. (2015). Positive affect and markers of inflammation: Discrete positive emotions predict lower levels of inflammatory cytokines. *Emotion, 15*, 129-135.
- Steptoe, A., O'Donnell, K., Badrick, E., Kumari, M., & Marmot, M. (2008). Neuroendocrine and inflammatory factors associated with positive affect in healthy men and women the Whitehall II Study. *American Journal of Epidemiology, 167*, 96-102.
- Van der Heyden, K., Dezutter, J., & Beyers, W. (2015). Meaning in Life and depressive symptoms: a person-oriented approach in residential and community-dwelling older adults. *Aging & Mental Health, 19*, 1063-1070.
- Visser, A., Garssen, B., & Vingerhoets, A. (2010). Spirituality and well-being in cancer patients: A review. *Psycho-Oncology, 19*, 565- 572.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219-235.
- Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., van Beljouw, I. M., & Pot, A. M. (2010). Improvement in personal meaning mediates the effects of a life review intervention on depressive symptoms in a randomized controlled trial. *The Gerontologist, 50*, 541-549.
- Wong, P. T. P. (2009). Positive existential psychology. In S. Lopez (Ed.), *Encyclopedia*. Oxford: Blackwell.
- Wong, P. T. P. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 40*(2), 85-93.
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 52*(2), 69-81.
- Wong, P. T. P. (2012). *The human quest for meaning* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (2006). *The handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York, NY: Springer.
- Wong, P. T. P., Reker, G. T., & Peacock, E. (2006). The resource-congruence model of coping and the development of the Coping schema Inventory. *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 223-283). New York, NY: Springer.



# نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی نوجوانان □

## The Moderating Role of Internal-External Locus of Control in the Relationship between Early Maladaptive Schemas and Social Anxiety in Adolescents □

Seyed Valliollah Mousavi, PhD □✉

Sajjad Rezaei, PhD

Setareh Atefi Karajvandani, MSc

Hamid Javanparast, MSc

دکتر سیدولی اله موسوی \*

دکتر سجاد رضائی \*

ستاره عاطفی کرجوندانی \*

حمید جوان‌پرست \*

### Abstract

The present study aims to investigate the mediator role of locus of control in the relationship between early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents. The statistical population included all male and female students of studying in state and non-state high schools in Rasht District 1 in the academic year 2015-16. In a cross-sectional cluster sampling selected 400 students and responded to Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A), Yang Maladaptive Schemas Questionnaire and Rutter Locus of Control Scale. The collected data were analyzed by using Pearson and Spearman correlation coefficients, Mediation hierarchical regression analysis with Baron and Kenny method. Pearson correlation analyses indicate a significant positive relationship between schemas of Disconnection/Rejection domain, Impaired Autonomy and/or Performance domain, Impaired Limits domain, Other-Directedness domain, Overvigilance/Inhibition domain and social anxiety, with values of 0.60, 0.55, 0.39, 0.54, 0.50 respectively. The results also revealed that this association, locus of control is not capable to modifying of the relationship between social anxiety and early maladaptive schemas (in any of domains).

**Keywords:** adolescents, social anxiety, early maladaptive schemas, locus of control.

### چکیده

پژوهش حاضر درصدد است به تعیین نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی نوجوانان بپردازد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر شاغل به تحصیل مدارس دولتی و غیردولتی مقطع متوسطه ناحیه ۱ شهر رشت در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند. لذا نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند و به مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان (SAS-A)، پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار یانگ و مقیاس منبع کنترل راتر پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن، تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی واسطه‌ای به روش بارون و کنی تحلیل شدند. تحلیل‌های همبستگی پیرسون نشانگر رابطه مثبت و معنی‌دار بین روان‌بنه حوزه بریدگی و طرد، حوزه خودگردانی- عملکرد مختل، حوزه محدودیت‌های مختل، حوزه دیگر جهت‌مندی، حوزه بازداری و اضطراب اجتماعی به ترتیب با مقادیر ۰/۶۰، ۰/۵۵، ۰/۳۹، ۰/۵۴، ۰/۵۰ بود. همچنین یافته‌ها نشان داد در این رابطه منبع کنترل قادر به تعدیل رابطه اضطراب اجتماعی و روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه (در هیچ‌یک از حوزه‌ها) نیست.

**کلیدواژه‌ها:** نوجوانان، اضطراب اجتماعی، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، منبع کنترل.

□ Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, I.R.Iran

✉ Email: mousavi180@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۲/۳

\* گروه روانشناسی دانشگاه گیلان

\*\* گروه مشاوره دانشگاه خوارزمی

\*\*\* گروه روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم

تحقیقات رشت

## ● مقدمه

«اختلال اضطراب اجتماعی»<sup>۱</sup> رایج‌ترین اختلال اضطرابی است (بیدل و تورنر، ۲۰۰۷؛ روزنبرگ، لیدلی و همینبرگ، ۲۰۱۰) و شروع آن معمولاً از نوجوانی است، اما بعضی از مطالعات نشان داده‌اند که این اختلال می‌تواند در سنین اولیه (برای مثال ۸ سالگی) نیز تشخیص داده شود (بیدل و تورنر، ۱۹۹۸). مطالعات همه‌گیرشناسی اضطراب اجتماعی، شیوع این اختلال را بین ۲ تا ۱۰ درصد در نوجوانان تخمین می‌زند (ایسوا، کورنات و پترمان، ۱۹۹۹؛ کسلر، برگلند، دملر، جین، مریکنگاس و والترس، ۲۰۰۵). اختلال اضطراب اجتماعی باعث مشکلات فراوان در حوزه‌های گوناگون زندگی فردی می‌شود و بر کارکرد تحصیلی، شغلی، فیزیکی و اجتماعی فرد تاثیر می‌گذارد (فورمارک و همکاران، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد که بیماران مبتلا به اضطراب اجتماعی، روان‌بنه‌های ناسازگاری داشته باشند که منجر به تشدید نشانه‌های این اختلال می‌شود (بانگ، کلوسکو و ویشار، ۲۰۰۳). روان‌بنه‌ها موجب سوگیری در تفسیرهای افراد از رویدادها می‌شوند و این سوگیری‌ها در آسیب‌شناسی روانی میان فردی به صورت سوء تفاهم‌ها، نگرش‌های تحریف‌شده، گمانه‌زنی‌های نادرست، هدف و چشمداشت‌های غیرواقع‌بینانه مشخص می‌شوند (پاسکال، کریستین، و جین، ۲۰۰۸).

طی چند دهه گذشته الگوهای نظری چندی برای تبیین سازوکارهای زیربنایی اختلال اضطراب اجتماعی ارائه گردیده که برخی از آنها بر فرآیندهای شناختی تأکید دارند (بک و گرینبرگ، ۱۹۸۵؛ کلارک و ولز، ۱۹۹۵؛ فوا و کوزاک، ۱۹۸۶). الگوهای شناختی بر نقش سوگیری‌های شناختی در حفظ اختلال اضطراب اجتماعی تأکید دارد یعنی سوگیری‌های شناختی کانون اصلی مداخلات است (راپی و همبرگ، ۱۹۹۷). بر طبق این الگوها افرادی که از نظر اجتماعی بسیار مضطرب هستند بسیار زیاد برانگیخته می‌شوند تا از طرد شدن اجتناب کنند و برداشت‌های خوبی برای دیگران از خودشان به جا بگذارند (لری و همکاران، ۲۰۰۱). آنها از اینکه در موقعیت‌های اجتماعی مورد بررسی و ارزیابی دیگران قرار گیرند، واهمه داشته و ممکن است به صورت خجالت‌آور یا تحقیرآمیز رفتار کنند (زادحسن و خرمی، ۱۳۹۵) و همچنین نسبت به خودشان دارای دیدگاه منفی هستند (ولز و همکاران، ۱۹۹۸). به‌طور کلی الگوهای شناختی معاصر درباره اختلال اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد، افراد واجد اضطراب اجتماعی دارای روان‌بنه‌هایی ناسازگار درباره خودشان و روابطشان با دیگران

هستند که وقتی در موقعیت‌های اجتماعی فعال می‌شوند فرایندهای شناختی و توجه‌ای ذکر شده بالا را هدایت می‌کنند (هینبرگ، بروزویچ و رای، ۲۰۱۰). در برخی فرایندهای ذهنی ممکن است در نقش عاملی مقاوم در برابر تغییر عمل کنند و موجب کندی در فرآیند تغییر الگوهای رفتاری شوند (ریسو، دوتویت، استین و یانگ، ۲۰۰۷؛ ترجمه یوسفی، یعقوبی و قربانعلی پور، ۱۳۹۰).

روان‌بدها علاوه بر تسهیل کارکرد شناختی، منجر به تداوم یافتن مشکلات روانی می‌گردند. در نتیجه به آن دسته از روان‌بدهایی که منجر به شکل‌گیری مشکلات روان‌شناختی می‌شوند روان‌بدهای ناسازگار اولیه گفته می‌شود (عارف‌نیا، سرندی و یوسفی، ۱۳۹۱).

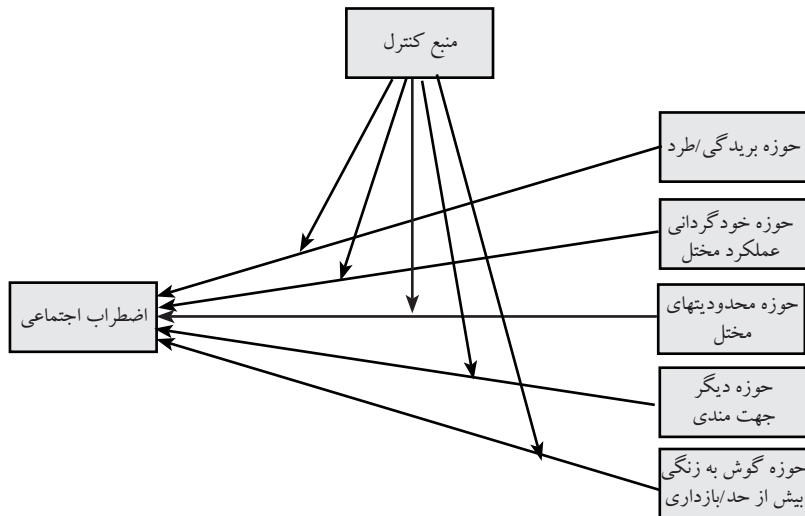
صاحب‌نظران تعداد هیجده روان‌بده ناسازگار اولیه را ذکر کرده و آنها را برحسب پنج نیاز ارضاء نشده، در پنج حوزه بریدگی و طرد<sup>۲</sup>، خودگردانی و عملکرد مختل<sup>۳</sup>، محدودیت‌های مختل<sup>۴</sup>، دیگر جهت‌مندی و گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد<sup>۵</sup> و بازداری تقسیم می‌شود (یانگ، کلسکو و ویشار، ۱۳۸۶).

یکی دیگر از سازه‌های روان‌شناختی مرتبط با اضطراب اجتماعی، «منبع کنترل» است. این سازه در بسیاری از حوزه‌های روانشناسی، از سلامت جسمی گرفته تا پیشرفت و هیجان به کار بسته شده است (کندی، لینچ و شواب، ۱۹۹۸). منبع کنترل مفهومی برای نشان دادن منبع حاکم بر رفتار انسان است. از دیدگاه جولین راتر افراد را می‌توان از لحاظ کانون یا منبع کنترل به افراد دارای کانون کنترل درونی و کانون کنترل بیرونی تقسیم کرد. برخی اوضاع را تحت کنترل خویش می‌بینند (کنترل درونی) و برخی دیگر سرنوشت خود را در دست نیروهای خارج از خود می‌بینند (کنترل بیرونی).

برخی محققان بیان می‌کنند افراد دارای اضطراب اجتماعی رویدادها را فراتر از کنترل شخصی خود ارزیابی می‌کنند و اعتقاد دارند رابطه مستقیم و نیرومندی بین منبع کنترل و اضطراب اجتماعی وجود دارد؛ باور به اینکه رویدادها فراتر از کنترل شخص هستند با اضطراب بیشتری همراه است (توماس و کین، ۲۰۰۵). می‌توان ادعا کرد اضطراب اجتماعی نتیجه‌ای از احتمال وقوع نوعی ارزیابی شخصی در موقعیت‌های مختلف است. یعنی فردی که دچار اضطراب اجتماعی می‌شود تمایلی به برقراری ارتباط با دیگران ندارد و با احساسی از ترس پایدار و غیر منطقی از هر موقعیتی که ممکن است در معرض داوری دیگران قرار

گیرد اجتناب می‌ورزد (مهرابی‌زاده هنرمند، نجاریان و بهارلو، ۱۳۷۸).

اگرچه تحقیقات نشان داده است که اختلال اضطراب اجتماعی در دوران کودکی و نوجوانی آغاز گردیده است ولی تحقیقات اندکی به بررسی اختلال اضطراب اجتماعی در نوجوانان در کشور ما پرداخته است (اشنیر و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از استوار، خیر و لطیفیان، ۱۳۸۵). همانطور که می‌دانیم نوجوانی دوره‌ای کلیدی برای مطالعه اضطراب اجتماعی است؛ زیرا این دوره معمولاً با چند موقعیت تنیدگی‌زا نظیر رقابت‌های تحصیلی، تعارضات خانوادگی، هویت‌جویی و روابط عاشقانه و ... همراه است. علاوه بر آن در این مرحله از زندگی افراد است که روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه هنوز به‌طور کامل تثبیت نشده‌اند و در صورت کاربست مداخلات روان‌شناختی با سهولت بیشتری تغییر می‌یابند. سرانجام با توجه به اینکه اطلاعات اندکی در جمعیت نوجوانان برای بررسی نقش واسطه‌گرانه منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی وجود دارد، لذا پژوهش حاضر باهدف پاسخگویی به سؤال زیر انجام گرفت. آیا منبع کنترل درونی (که دارای نقشی محافظتی قلمداد شده) می‌تواند رابطه مخرب بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی را تعدیل نماید؟ بر این اساس الگوی مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ ترسیم می‌شود.



شکل ۱. الگوی مفهومی روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی

## ● روش

این پژوهش در قالب یک طرح توصیفی-مقطعی انجام پذیرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان شاغل به تحصیل مدارس دولتی و غیردولتی مقطع متوسطه ناحیه ۱ شهر رشت در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بود. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. بر اساس کرجسی و مورگان، تعداد ۳۷۵ نفر تعیین شد و پژوهشگر به دلیل مقابله با داده‌های گمشده و اُفت نمونه، تعداد شرکت‌کنندگان را به ۴۰۰ نفر افزایش داد که البته با توجه به برتری تقریبی ۶۰ به ۴۰ دخترها، ۲۴۰ نفر از افراد نمونه از مدارس دخترانه و ۱۶۰ نفر از مدارس پسرانه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل این موارد بود: عدم ابتلا به بیماری‌های جسمی حاد و مزمن، بیماری‌های اعصاب و روان و عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی، عدم وجود معلولیت جسمی و آسیب‌های فیزیکی آشکار و داشتن تمایل به همکاری بود. بعد از حضور پژوهشگر در کلاس‌ها و صحبت با دانش آموزان در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و منبع کنترل و نیز محرمانه و بی‌نام ماندن داده‌های حاصل از آن، این آزمون‌ها بین آنها توزیع گردید. داده‌های حاصل از این مطالعه به منظور تجزیه و تحلیل آماری به نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۰) منتقل شده و نتایج در قالب آمار توصیفی و استنباطی گزارش شد.

## ● ابزار

□ الف: **مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان<sup>۱</sup> (SAS-A)**: این مقیاس دارای ۱۸ ماده و سه زیرمقیاس ترس/ارزیابی منفی<sup>۲</sup> (FNE)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید<sup>۳</sup> (SAD-NEW) و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی (SAD-General) است (ورنبرگ، آبوندر، اوپل و بیری، ۱۹۹۲). استوار و رضویه (۱۳۸۲) کاربرد ساختار سه عاملی این مقیاس را روی نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی تأیید نمودند. آنان اعتبار این مقیاس را به روش بازآزمایی با فواصل زمانی از یک تا چهار هفته ۰/۸۸ گزارش کردند. افزون بر آن میزان همسانی درونی مقیاس را به کمک ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی را به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ گزارش کردند. نمره‌های بالا در این مقیاس نشان‌دهنده‌ی اضطراب اجتماعی بالاتر است. در این پژوهش ما از نمره کل حاصل از این



ابزار استفاده شد و ضریب اعتبار همسانی درونی برای کل گویه‌های این ابزار ۰/۷۳ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار یانگ<sup>۹</sup>: پرسشنامه خود-گزارشی روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، دارای ۹۰ ماده است که ۱۸ حیطة از روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه از قبیل محرومیت هیجانی، رهاشدگی-بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی-بدرفتاری، انزوای اجتماعی-بیگانگی، نقص-بی‌مهری (بی‌عشقی) شکست در پیشرفت، وابستگی-بی‌کفایتی عملی، آسیب‌پذیری نسبت به ضرر و بیماری، گرفتاری، اطاعت، ایثار (فداکاری)، بازداری هیجانی، معیارهای سختگیرانه، استحقاق داشتن-برتری داشتن، خویش‌داری-خود انضباطی ناکافی، تحسین-جلب توجه، نگرانی-بدبینی، خود-تنبیهی را اندازه می‌گیرد. در پژوهش حاضر از فرم جدید ۹۰ سؤالی (ویرایش سوم) که به‌وسیله یوسفی و همکاران (۱۳۸۷) روایی و اعتبار یابی شد بر روی یک نمونه ۵۷۹ نفری در دو مرحله (مرحله اول ۳۹۴ و مرحله دوم ۱۸۵) بررسی شد. در این بررسی اعتبار پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن درکل نمونه به ترتیب (۰/۹۱ و ۰/۸۶)، در دختران (۰/۸۷ و ۰/۸۴) و در پسران (۰/۸۴ و ۰/۸۱) بود (یوسفی، اعتمادی، بهرامی و همکاران، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار همسانی درونی برای کل ماده‌های این ابزار ۰/۸۱ به دست آمد.

□ ج: مقیاس منبع کنترل راتر<sup>۱۰</sup>: این مقیاس شامل ۲۹ ماده است که توسط راتر در سال ۱۹۶۶ تدوین گردیده. ضریب اعتبار اولیه مقیاس منبع کنترل با استفاده از روش تصنیف برابر با ۰/۶۵، به روش کودر ریچاردسون ۰/۷۳ و با روش بازآزمایی بافاصله زمانی یک ماه ۰/۷۲ به‌دست‌آمده است. اعتبار افتراقی مقیاس منبع کنترل درونی - بیرونی راتر، بر اساس همبستگی نمرات آن با نمرات مقیاس رضایت اجتماعی مارلو-کراوان تعیین و در نمونه متنوعی از آزمودنی‌ها شامل دانشجویان دانشگاه‌های مختلف و زندانیان در ایالت اوهایو محاسبه شده است که ضرایب همبستگی به‌دست‌آمده از ۰/۱۶ تا ۰/۴۱ متغیر بود (راتر، چنس و فریز، ۱۹۷۲). در ایران ضریب اعتبار بازآزمایی ۰/۷۵ (دارابی، ۱۳۷۴) و ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۰ (حسین‌چاری، ۱۳۷۶) گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار همسانی درونی برای کل ماده‌های این ابزار ۰/۷۳ به دست آمد.

اطلاعات ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان به صورت صحیح بازگشت داده شد (اعتبار پیمایش ۹۶٪). به عبارت دیگر ۱۵۵ نفر از مشارکت‌کنندگان پسر و ۲۲۹ نفر دختر بودند. میانگین سنی دانش‌آموزان مشارکت‌کنندگان ۱۵/۷۸ سال بود. در ادامه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش (N=۳۸۴)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار		ضریب همبستگی
		حد پایین	حد بالا	
اضطراب اجتماعی	۴۴/۷۹۲۲	۱۱/۴۲۶۵۵	۲۰/۰۰	-
منبع کنترل	۹/۴۲۶۰	۲/۹۲۶۲۴	۰/۰۰	۰/۴۴
بریدگی و طرد	۵۸/۷۲۴۷	۲۰/۹۸۶۷۸	۲۵/۰۰	۰/۶۰
خودگردانی و عملکرد مختل	۴۳/۹۸۷۰	۱۴/۵۶۸۷۱	۲۰/۰۰	۰/۶۰
محدودیت‌های مختل	۳۲/۱۸۷۰	۹/۲۲۱۳۱	۱۰/۰۰	۰/۳۹
دیگر جهت مندی	۴۶/۸۳۳۸	۱۰/۹۷۰۲۹	۱۷/۰۰	۰/۵۴
گوش به زنگی بیش از حد	۶۰/۶۸۰۵	۱۵/۹۷۴۷۳	۲۱/۰۰	۰/۵۰

ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. یافته‌ها نشان داد که بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه (در همه حوزه‌ها) و اضطراب اجتماعی نوجوانان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (دامنه ضرایب ۰/۱۴ تا ۰/۲۹) به این معنی که با افزایش نمره فرد در روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، اضطراب اجتماعی افزایش آنان می‌یابد. همچنین ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اضطراب اجتماعی و منبع کنترل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد یعنی هرچه منبع کنترل بیرونی‌تر شود اضطراب اجتماعی بیشتر می‌شود ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ).

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها (N=۳۸۴)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱-جنسیت †								
۲-سن	۰.۲							
۳-اضطراب اجتماعی	-۰.۲	۰.۱۶*						
۴-منبع کنترل	۰.۳	-۰.۱۰	۰.۴۰**					
۵-بریدگی و طرد	-۰.۶	۰.۱۶*	۰.۶۰**	۰.۲۹**				
۶-خودگردانی و عملکرد مختل	-۰.۱۰	-۰.۱۴*	۰.۵۵**	۰.۲۳**	۰.۷۴**			
۷-محدودیت‌های مختل	-۰.۱۵*	-۰.۱۷*	۰.۳۹**	۰.۲۳**	۰.۶۳**	۰.۵۷**		
۸-دیگر جهت مندی	-۰.۱۱	-۰.۱۴*	۰.۵۴**	۰.۱۸**	۰.۶۴**	۰.۶۰**	۰.۵۹**	
۹-گوش به زنگی	-۰.۰۸	-۰.۰۹	۰.۵۰**	۰.۱۴*	۰.۶۳**	۰.۶۶**	۰.۶۴**	۰.۶۶**

\* همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای †،  $p < 0/0001$ ، \*\*  $p < 0/05$

در مقابل نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی واسطه‌ای نشان می‌دهد سؤال اصلی پژوهش تأیید نمی‌شود. یعنی منبع کنترل (درونی یا بیرونی) نمی‌تواند رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی اضطراب اجتماعی با واسطه‌ای منبع کنترل از روی روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه (N=۳۸۴)

گام اول $\beta$	گام دوم $\beta$	گام سوم $\beta$	گام چهارم $\beta$	متغیرهای پیشین
۰,۰۴۴ ۰,۱۳۱*	۰,۰۳۶ ۰,۰۳۵- ۰,۰۵۶۷**	۰,۰۲۷ ۰,۰۲۶- ۰,۰۴۷۶**	۰,۰۳۰ ۰,۰۳۱- ۰,۰۶۱۵*	جنس سن بریدگی و طرد منبع کنترل
-	-	۰,۲۹۳**	۰,۴۰۷**	بریدگی و طرد × منبع کنترل
-	-	-	۰,۲۱۱-	R
۰,۱۳۳* ۰,۰۱۸*	۰,۰۵۷۴** ۰,۰۳۰**	۰,۰۶۳۱** ۰,۰۴۰۷**	۰,۰۶۴۰** ۰,۰۴۰۹**	R <sup>2</sup>
۰,۰۱۲*	۰,۰۳۲۵**	۰,۰۴۰۱**	۰,۰۴۰۱**	R <sup>2</sup> تنظیم شده
۰,۰۴۴ -۰,۱۳۱*	۰,۰۱۹ -۰,۰۶۲ ۰,۰۵۲۱**	۰,۰۱۱ -۰,۰۴۴ ۰,۰۴۲۲**	۰,۰۱۱ -۰,۰۴۵ ۰,۰۴۸۵**	جنس سن خودگردانی و عملکرد مختل منبع کنترل
-	-	۰,۰۴۲۱**	۰,۰۳۷۱**	خودگردانی و عملکرد مختل × منبع کنترل
-	-	-	-۰,۰۵۴	R
۰,۱۳۳* ۰,۰۱۸*	۰,۰۵۱۴** ۰,۰۲۶۴**	۰,۰۶۱۱** ۰,۰۳۷۳**	۰,۰۶۱۱ ۰,۰۳۷۳	R <sup>2</sup>
۰,۰۱۲*	۰,۰۲۵۸**	۰,۰۳۶۷**	۰,۰۳۶۵	R <sup>2</sup> تنظیم شده
۰,۰۴۴ -۰,۱۳۱*	۰,۰۰۹ -۰,۰۵۶ ۰,۰۳۸۳**	۰,۰۰۶ -۰,۰۴۵ ۰,۰۲۸۳**	۰,۰۰۴ -۰,۰۳۳ ۰,۰۰۷۵	جنس سن محدودیت‌های مختل منبع کنترل
-	-	۰,۰۳۶۳**	۰,۰۱۴۹	محدودیت‌های مختل × منبع کنترل
-	-	-	۰,۰۳۴۷	R
۰,۱۳۳* ۰,۰۱۸*	۰,۰۳۹۷ ۰,۰۱۵۸	۰,۰۵۲۸** ۰,۰۲۷۹**	۰,۰۵۲۳ ۰,۰۲۸۴	R <sup>2</sup>
۰,۰۱۲*	۰,۰۱۵۱	۰,۰۲۷۲**	۰,۰۲۷۴	R <sup>2</sup> تنظیم شده
۰,۰۴۴ -۰,۱۳۱*	۰,۰۱۸ -۰,۰۶۹ ۰,۰۵۴۰**	-۰,۰۱۹ -۰,۰۶۹ ۰,۰۴۵۵**	-۰,۰۲۲ -۰,۰۷۴ ۰,۰۵۷۶**	جنس سن دیگر جهت‌مندی منبع کنترل
-	-	۰,۰۳۱۷**	۰,۰۴۷۲**	دیگر جهت‌مندی × منبع کنترل
-	-	-	-۰,۰۲۲۶	R
۰,۱۳۳* ۰,۰۱۸*	۰,۰۵۵۲** ۰,۰۳۰۵**	۰,۰۶۳۰** ۰,۰۳۹۷**	۰,۰۶۳۲ ۰,۰۳۹۹	R <sup>2</sup>
۰,۰۱۲*	۰,۰۲۹۹**	۰,۰۳۹۱**	۰,۰۳۹۱	R <sup>2</sup> تنظیم شده
۰,۰۴۴ -۰,۱۳۱*	۰,۰۳۶ -۰,۰۹۴ ۰,۰۴۵۵**	۰,۰۲۵ -۰,۰۶۹ ۰,۰۳۸۱**	۰,۰۲۵ -۰,۰۶۹ ۰,۰۴۲۴**	جنس سن گوش به زنگی منبع کنترل
-	-	۰,۰۳۶۶**	۰,۰۴۰۷**	گوش به زنگی × منبع کنترل
-	-	-	-۰,۰۰۶۰	R
۰,۱۳۳* ۰,۰۱۸*	۰,۰۴۷۳** ۰,۰۲۴۴**	۰,۰۵۹۴** ۰,۰۳۵۲**	۰,۰۵۹۴ ۰,۰۳۵۲	R <sup>2</sup>
۰,۰۱۲*	۰,۰۲۱۸**	۰,۰۳۴۵**	۰,۰۳۴۴	R <sup>2</sup> تنظیم شده

با توجه به نتایج جدول ۳ در تحلیل‌های رگرسیون سلسله مراتبی مشاهده می‌شود که جنس و سن در گام اول به‌عنوان متغیرهای کنترل وارد تحلیل شدند، سپس روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه (در هر حوزه به‌صورت جداگانه) در گام دوم وارد بلوک پیش‌بین شده و هریک توانستند نسبت معنی‌داری از واریانس اضطراب اجتماعی (در دامنه بین ۳۸/۳ تا ۱۴ درصد) را تبیین کنند. در گام سوم منبع کنترل بعد از سه متغیر سن، جنس و روان‌بنه‌ها وارد بلوک پیش‌بین شد و توانست نسبت معنی‌داری از واریانس اضطراب اجتماعی (در دامنه بین ۷ تا ۱۲/۹ درصد) را تبیین کنند. در گام چهارم برای آزمون نقش واسطه‌گرانه منبع کنترل در رابطه بین هر یک از روان‌بنه‌ها با اضطراب اجتماعی، اثر تعاملی منبع کنترل و هر روان‌بنه به‌طور مجزا وارد بلوک پیش‌بین شد. نتایج نشان دادند منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های بریدگی- طرد، خودگردانی- عملکرد مختل، محدودیت‌های مختل، دیگر جهت‌مندی و گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد با اضطراب اجتماعی هیچ نقش واسطه‌گرانه‌ای ایفا نمی‌کند. در گام چهارم تمامی مقادیر  $\Delta R^2$  کمتر از ۰/۰۶ به‌دست آمدند که گویای ایفای نقش واسطه‌گرانه ضعیف منبع کنترل است. بنابراین ملاحظه می‌گردد که اثر تعاملی باعث افزایش واریانس متغیر ملاک نشده و در نتیجه سؤال اصلی پژوهش تأیید نمی‌شود؛ به‌بیان‌دیگر منبع کنترل نمی‌تواند رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار و اضطراب اجتماعی را در نوجوانان تحت تاثیر قرار دهد.

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ پژوهش حاضر باهدف تعیین «نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی بر روی نمونه‌ای از نوجوانان شاغل به تحصیل در مدارس دولتی و غیردولتی مقطع متوسطه شهر رشت» انجام شد. یافته‌ها نشان داد بین منبع کنترل و حوزه‌های مختلف روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. یعنی هر چه روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه در نوجوانان بیشتر باشد اضطراب اجتماعی آنها بیشتر خواهد بود. علاوه بر آن رابطه معنی‌دار بین اضطراب اجتماعی و منبع کنترل در این مطالعه تأیید شد. یعنی به‌میزانی که منبع کنترل (بیرونی) در نوجوانان افزایش یابد، اضطراب اجتماعی بیشتر می‌شود و بالعکس.

○ یافته‌های این مطالعه با فرمول‌بندی بارلو (۲۰۰۲) درباره ادراک کنترل درونی پایین در

بیماران اضطراب اجتماعی و نیز ماهیت کلی اضطراب اجتماعی همخوانی دارد. بارلو عقیده داشت افراد دارای اضطراب اجتماعی به این خاطر از موقعیت‌های اجتماعی اجتناب می‌کنند که احساس می‌کنند، فاقد کنترل درونی بر این موقعیت‌های هستند و توانایی کنترل پاسخ‌های هیجانی‌شان را در موقعیت‌های اجتماعی ندارند. همچنین این یافته با نتایج مطالعه کلویتیر و همکاران (۱۹۹۲) هماهنگ است. آنها بر اساس مطالعه‌ای که بر روی ۱۴ فرد مبتلا به اضطراب اجتماعی و ۱۴ نفر گروه کنترل بدون مشکل بالینی انجام دادند به نتیجه دست یافتند که افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی دارای منبع کنترل درونی کمتری هستند و رویدادها را تحت کنترل دیگران قدرتمند می‌بینند. پژوهش‌های لیونگ و همبرگ (۱۹۹۶)، نشان داد افراد دارای اختلال اضطراب اجتماعی در مقایسه با افراد عادی عقیده دارند که کنترل احتمالی کمتری بر روی رویدادها دارند چراکه مکان کنترل بیرونی در صورت شدید بودن به‌طور آشکار موجب مشکلات روان‌شناختی جدی در فرد می‌شود.

○ نتایج این مطالعه نشان داد به هر میزان که روان‌بنه‌های مانند حوزه بریدگی - طرد، خودگردانی - عملکرد مختل، محدودیت‌های مختل، دیگرجهت‌مندی و گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد - بازداری ناسازگارتر شوند اضطراب اجتماعی نوجوانان افزایش می‌یابد که در این میان روان‌بنه حوزه «بریدگی - طرد» قوی‌ترین رابطه را با اضطراب اجتماعی نشان داد. ارتباط بین روان‌بنه حوزه بریدگی - طرد و اضطراب اجتماعی در مطالعات پیشین نیز تأیید شده است که از آن جمله می‌توان به تحقیقات پیتو-گویا و همکاران (۲۰۰۶)، کالویت و ارو (۲۰۰۸)، مایرت و همکاران (۲۰۱۴) و همچنین تحقیق کالویت و همکاران (۲۰۱۴) اشاره نمود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که افراد دارای اضطراب اجتماعی اغلب در محیطی پرورش می‌یابند که حمایت‌کننده و محبت‌آمیز نیست (چلمینسکی و زیمرمان، ۲۰۰۳)، احساس نقص اجتماعی دارند (داری، داویلا و بک، ۲۰۰۵)، می‌ترسند دیگران آنها را رها کنند و یا احساس می‌کنند که از بقیه جهان کنار گذاشته شده‌اند یا از دیگران متفاوت هستند (الفسون و دیگران، ۲۰۰۰).

○ ارتباط بین اضطراب اجتماعی و روان‌بنه حوزه «خودمختاری و عملکرد مختل» نیز در تحقیقاتی چون کالویت و ارو (۲۰۰۸)؛ پیتو-گویا و همکاران (۲۰۰۶) تأیید شده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، در خانواده‌هایی که بی‌اعتمادی را در کودک ایجاد می‌کنند

و فعالیت‌های استقلال‌خواهانه کودک را با بی‌توجهی نادیده می‌گیرند، به وجود می‌آید. از آنجاکه این روان‌بند فرد را به دوری‌گزینی از فعالیت‌ها و به‌خصوص فعالیت‌های جمعی می‌کشاند (پیتو-گوویا و همکاران، ۲۰۰۶) به نظر می‌رسد علائم اجتناب که در اضطراب اجتماعی وجود دارد متأثر از روان‌بند ناسازگار عملکرد و خودگردانی مختل باشد. همچنین عدم تأیید در روابط ابتدایی کودک با بزرگسال و عدم تأیید در فعالیت‌های خوداتکایی و مستقلانه کودک از طرف بزرگسال، از دیگر عوامل رابطه این حوزه روان‌بند با اضطراب اجتماعی است (رولفس و همکاران، ۲۰۱۳) به‌گونه‌ای که خودگردانی فرد در بزرگسالی به‌راحتی در ارتباط با محیط بیرون به چالش گرفته می‌شود، حساسیت اضطرابی، بالا رفته (بیرامی، اکبری، قاسم‌ور و عظیمی، ۱۳۹۱) و شاهد ظهور نشانه‌های ناراحتی فیزیولوژیک در اضطراب اجتماعی می‌باشیم.

○ در راستای تأیید ارتباط بین اضطراب اجتماعی و روان‌بند حوزه محدودیت‌های مختل نیز می‌توان به پژوهش‌های پیتو-گوویا و همکاران (۲۰۰۶) اشاره کرد. روان‌بند‌های این حوزه شامل روان‌بند‌های «استحقاق-بزرگ‌منشی» و «خویش‌داری و خود انضباطی ناکافی» است. این حوزه در مقایسه با حوزه‌های روان‌بند‌های دیگر کمترین رابطه را با اختلال اضطراب اجتماعی در تحقیق حاضر دارد. یکی از ویژگی‌های اصلی افرادی که در روان‌بند حوزه محدودیت‌های مختل نمره بالا می‌گیرند اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی است (بارلو و دوراند، ۲۰۰۵) و به نظر می‌رسد وجه مشترک این حوزه روان‌بند با اختلال اضطراب اجتماعی اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی باشد، که در موارد شدیدتر فرد از مواجهه با هر موقعیت اجتماعی که باعث بروز اضطراب شود پرهیز می‌کند (فومارک و همکاران، ۲۰۰۶).

○ در تأیید ارتباط بین اضطراب اجتماعی و روان‌بند دیگر جهت‌مندی می‌توان به پژوهش‌های پیتو-گوویا و همکاران (۲۰۰۶) و کالویت و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که دارای این روان‌بند هستند، باور دارند که در مقایسه با دیگران فرد مهمی نیستند. علاوه بر این موافقت کردن در موقعیت اجتماعی می‌تواند از صحبت کردن برخلاف گروه آسان‌تر باشد. این به‌ویژه در دوره نوجوانی که عضو گروه بودن و ترس از طرد شدن از گروه برای نوجوان اهمیت زیادی دارد مهم است و همچنین در محیط‌های کلاسی که بحث محور است و حتی گاهی شکل مشاجره به خودش می‌گیرد

نیز اهمیت دارد. همچنین روان‌بنه‌های این حوزه شامل سرکوبی عواطف نیز می‌شود که این موضوع می‌تواند با اضطراب اجتماعی در چارچوب ترس از شرمندگی به خاطر بروز دادن هیجانات اجتماعی فرد نیز تفسیر شود. اضطراب اجتماعی بر ترس از ارزیابی منفی از رفتار یا شخصیت یک فرد توسط دیگران متمرکز است (بارلو و دوراند، ۲۰۰۵). بنابراین فرد از نیازها و عواطف دیگران اطاعت می‌کند برای اینکه از ترس احتمالی مورد قضاوت قرار گرفتن یا ارزیابی دیگران، خارج شود.

○ ارتباط بین اضطراب اجتماعی و روان‌بنه «گوش به‌زنگی» بیش از حد و بازداری نیز تأیید شد. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد افرادی که دارای ویژگی‌های این حوزه هستند اگر انتظارات و معیارهای موردنظر خود را برآورده نکنند احتمالاً از خود انتقاد می‌کنند. هرچند معیارهای سخت‌گیرانه این افراد فقط محدود به خودشان نیست و تمایل دارند قضاوت‌های تندی درباره دیگران به خاطر اشتباهاتشان انجام دهند و اغلب توسط دیگران به‌عنوان افراد بدون تحمل، ناشکیبا و بدون بخشش نسبت به اشتباهات دیگران توصیف می‌شوند (یانگ، کلسکو و ویشار، ۱۳۸۴). بر طبق نظریه شناختی بک (۱۹۸۷) افرادی که دارای روان‌بنه شناختی یا باورهای مرکزی منفی هستند در معرض خطر بیشتر برای ابتلا به افسردگی قرار دارند. موقعی که رویداد تنیدگی‌زا در زندگی این افراد اتفاق می‌افتد، روان‌بنه‌های شناختی منفی فعال می‌شوند و بر شیوه‌ای که افراد حوادث را تفسیر می‌کنند، تأثیر می‌گذارد و منجر به نشانگان افسردگی می‌شوند.

○ در ارتباط با سؤال اصلی پژوهش با توجه به تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، نتایج نشان داد نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه با «اضطراب اجتماعی» تأیید نمی‌شود. یعنی میزان درونی یا بیرونی بودن «منبع کنترل» نمی‌تواند رابطه قوی و دیرین بین روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی را در نوجوانان تحت تأثیر قرار دهد و هر یک از حوزه‌های روان‌بنه‌ای به صورتی نسبتاً مستقل از یکدیگر بر اضطراب اجتماعی نوجوانان اثر می‌گذارند.



#### یادداشت‌ها

1. social anxiety disorder
2. disconnection rejection
3. impaired autonomy performance
4. impaired limits
5. over vigilance
6. Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A)

7. fear of negative evaluation  
 9. Yang Maladaptive Schemas Questionnaire
8. social avoidance and distress  
 10. Rutter Locus of Control Scale

## ● منابع

- استوار، صغری و رضویه، اصغر. (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس (SAS-A) جهت استفاده در ایران. *اضطراب اجتماعی برای نوجوانان* ارائه شده در پنجمین همایش سراسری بهداشت روانی کودکان و نوجوانان.
- استواری، صغری؛ خیر، محمد و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۵) با عنوان بررسی سوء گیری حافظه شناختی در نوجوانان با اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله روانشناسی* ۳۹. ۱۰ (۳). ۳۶۴-۳۴۹.
- بیرامی، منصور، اکبری، ابراهیم، قاسمپور، عبدالله، و عظیمی، زینب. (۱۳۹۱). بررسی حساسیت اضطرابی، فرانگرانی و مولفه‌های تنظیم هیجانی در دانشجویان با نشانگان بالینی اضطراب اجتماعی و بهنجار. *مطالعات روانشناسی بالینی*. ۲ (۸). ۴۳-۶۹.
- حسین چاری، م. (۱۳۷۶). مقایسه منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی شاهد و غیرشاهد شهر جیرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده دانشگاه شیراز. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- دارابی، ج. (۱۳۷۴). مقایسه سبک‌های اسناد در نمونه‌ای از دانش‌آموزان شهری و روستایی و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- رمز زن، زینب؛ محمدی، نوراله. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی. *مجله روانشناسی* ۷۷. ۲۰ (۱). ۵۷.
- زادحسن، زهره؛ سراج خرمی، ناصر. (۱۳۹۰). رابطه نگرانی از تصویر بدنی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناگویی خلقی با اضطراب اجتماعی در بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی. *مجله روانشناسی اجتماعی*. ۱۰ (۳۸). ۸۰-۶۱.
- عارف نیا، سمانه؛ سرندی، پرویز، یوسفی، رحیم. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی دارای اضطراب مدرسه و دانش‌آموزان عادی. *مجله روانشناسی مدرسه*. ۱ (۴). ۸۹-۷۴.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ نجاریان، بهمن؛ بهارلو، رویا. (۱۳۷۸). رابطه کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*. ۳ (۳). ۲۴۸-۲۳۱.
- یانگ، جفری. (۱۳۸۴). شناخت درمانی اختلالات شخصیت. رویکرد طرحواره محور. ترجمه حسن حمیدپور.



تهران: انتشارات آگه.

یوسفی، ناصر؛ اعتمادی، عذرا؛ بهرامی، فاطمه؛ فاتحی زاده، مریم السادات؛ احمدی، سیداحمد و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۷). مقایسه طرحواره‌ها در زوجین عادی و طلاق‌ی در شهر اصفهان. *مجله روان‌پزشکی*

و روان‌شناسی (اندیشه و رفتار سابق).

- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorder: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Barlow, D.H., & Durand, V.M.(2005).Anxiety disorders. In D. Barlow ,& V.M. Durand (Eds.),*Abnormal psychology: An integrative approach* (4th ed.,pp.120–167).Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Beck, A. T (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1, 5-37.
- Beck, A.T.,& Greenberg, R.L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive approach*. Basic, New York.
- Beidel, D.C.,& Turner, S.M. (1998). *Shy children, phobic adults: The nature and treatment of social anxiety disorders*. Washington, DC US.: American Psychological Association.
- Beidel, D.C.,& Turner, S.M. (2007). *Shy children, Phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders*. Washington, DC US: American Psychological Association. Dio. 10. 1037-11533.
- Calvete, E., & Orue, I. (2008). Ansiedad social y esquemas cognitivos disfuncionales. *Psicología Conductual*, 16(1), 5-21.
- Chelminski, I., & Zimmerman, M. (2003). Pathological worry in depressed and anxious patients. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 533-546.
- Clark, D.M.,& Wells. A. (1995). A cognitive model of social phobia. *Social phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*, 41(68), 00022-3.
- Cloitre, M., Heinberg, R.G., Liebowitz, M. R.,& Gitow, A. (1992). Perceptions of control in panic disorder and social phobia. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 569-577.
- Darcy, K., Davila, J., & Beck, J. G. (2005). Is social anxiety associated with both interpersonal avoidance and interpersonal dependence? *Cognitive Therapy and Research*, 29(2), 171–186.
- Essau, C.A., Conradt, J.,& Peterman, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 37(9), 831- 843.
- Foa, E.B.,& Kozak, M.J. (1986). Emotion processing of fear: exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20.
- Furmark, T., Tillfors, M., Marteinsdottir, I., Fischer, H., Pissiota, A., Langstorm, B.,&

- Fredrikson, M. (2002). Common changes in cerebral blood flow in patients with social phobia treated with citalopram or cognitive-behavioral. *Arc Hives of General Psychiatry*, 59(5), 425- 433.
- Heinberg, R. G., Brozovich, F.A., Rapee, R.M., Hofmann., S., & Dibartolo, P. (2010). A cognitive-behavioral model of social anxiety disorder: update and extension. *Social anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives*, 2, 395- 422.
- Kennedy, B.L., Lynch, G.V., & Schwab, J.J. (1998). Assessment of locus of control in patients with anxiety and depressive disorders, *Journal of Clinical Psychology*. 54 (4), 509- 515.
- Kessler, R.C., Barglund, P., Demler, O., Jin, R., & Walters, F.E. (2005). Life time prevalence and age of onset distributions of DSM-IV disorders in national comorbidity survey replication. *Archives in General Psychiatry*, 62, 593- 602.
- Leary, M.R., Koch, E.J., & Hechenbleikner, N.R. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. *Interpersonal Rejection*. 145- 166.
- Leung, A. W., & Heimberg, R. G. (1996). Homework compliance, perceptions of control, and outcome of cognitive-behavioral treatment of social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 34(5), 423-432.
- Mairet, K., Boag, S., & Warburton, W. (2014). How important is temperament? The relationship between coping styles, early maladaptive schemas, and social anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 171- 190.
- Pascal, A., Christine, A., & Jean, L. (2008). Development and validation of the Cognitive Inventory of Subjective Distress. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 1175-1182.
- Pinto-Gouveia, J., Castilho, P., Galhardo, A., & Cunha, M. (2006). Early maladaptive schemas and social phobia. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 571-584.
- Rapee, R.M., & Heinberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model anxiety in social phobia. *Behavior research and therapy*, 35, 741- 756.
- Roelofs, J., Onckels, L., & Muris, P. (2013). Attachment quality and psychopathological symptoms in clinically referred adolescents: the mediating role of early maladaptive schema. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 377-375.
- Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1-624.
- Thomas, G.P., & Kin Mee, D.A. (2005). Changing the learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms, *Learning Environments Research*. 8(2): 221-243.

Vernberg, E.M., Abwender, D.A., Ewell, K.K., & Beer, S.H. (1992). Social anxiety and peer relationships in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 189-196.

Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2003). *Schema therapy: A practitioners Guide*. New York: Guilford Publication.



# روابط ساختاری کودک آزاری و بد تنظیمی هیجانی با نشانه های شخصیت مرزی □

## Structural Relationship between Child Abuse and Emotion Dysregulation with Symptoms of Borderline Personality Disorder □

Talieh Moosavihondori, MSc □

Majid Mahmoud Alilou, PhD

Yaser Madani, PhD

\*\*\* طلعه موسوی هندی

\*\* دکتر مجید محمود علیلو

\* دکتر یاسر مدنی

### Abstract

This research aims to investigate the structural relationship between child abuse and emotion dysregulation with symptoms of borderline personality disorder three hundred and seventy seven participants were chosen from Shiraz university students through convenience sampling method. All participants completed Child Abuse Questionnaire, Difficulties in Emotion Dysregulation Scale and Schizotypal Trait Questionnaire (B form). Data were analyzed using SMART-PLS software and multiple regression. Findings suggest that among main types of child abuse, neglect relates to symptoms of borderline personality disorder directly and indirectly through emotion dysregulation as mediator variable. In addition, child emotional and sexual abuse both indirectly relate to symptoms of borderline personality disorder, through emotion dysregulation as mediator variable.

**Keywords:** borderline personality disorder, child abuse, emotion dysregulation.

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش، تعیین روابط ساختاری کودک آزاری و بد تنظیمی هیجانی با نشانه های شخصیت مرزی بود. بدین منظور ۳۷۷ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت کنندگان پرسشنامه کودک آزاری، مقیاس دشواری در تنظیم هیجان و پرسشنامه شخصیت مرزی را تکمیل نمودند. داده ها با نرم افزار SMART-PLS و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته ها نشان می دهد که بین کودک آزاری عاطفی با نشانه های شخصیت مرزی، کودک آزاری جنسی با نشانه های این اختلال شخصیت و طرد با نشانه های این اختلال ارتباط غیرمستقیم و معنی دار از طریق بد تنظیمی هیجانی وجود دارد. همچنین طرد به صورت مستقیم با نشانه های این اختلال مرتبط است.

**کلید واژه ها:** بد تنظیمی هیجانی، تجارب کودک آزاری، نشانه های شخصیت مرزی

□ Aras International Campus, University of Tehran, I.R.Iran

□ Faculty of Education and Psychology, University of Tehran, I.R.Iran

✉ Email: talieh\_moosavi@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۴/۲۴

\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

\*\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

\*\*\* پردیس ارس دانشگاه تهران

## ● مقدمه

## مقدمه

«اختلال شخصیت مرزی» جزء اختلال‌های خوشه B شخصیت است. طبق مطالعات آسیب‌شناسی، مشخصه بارز مبتلایان به این اختلال الگوی پایداری از بی‌ثباتی (در حوزه شناخت، عاطفه و روابط بین فردی) است (روکا، ۲۰۰۸؛ به نقل از عاطفی و همکاران، ۱۳۸۹) که در اوایل بزرگسالی آغاز می‌شود و غالباً با برون‌ریزی رفتاری شدید در اوایل نوجوانی بروز پیدا می‌کند.

شیوع این اختلال در جمعیت عمومی ۳ تا ۴ درصد، در جمعیت بیماران سرپایی ۱۵ تا ۲۵ درصد و در جمعیت بیماران بستری ۱۵ تا ۲۵ درصد می‌باشد (گاندرسون، ۲۰۰۰؛ به نقل از علی‌لو و شریفی، ۱۳۹۰). اقدام به خودکشی در ۸۴ درصد این بیماران اتفاق می‌افتد (لیب و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از علیلو و همکاران، ۱۳۹۴). آنها همچنین دچار اختلال‌های قابل‌ملاحظه در عملکرد هستند و نرخ قابل‌توجهی از مرگ در اثر خودکشی (بین ۵ تا ۷ درصد) در بین آنها دیده می‌شود (دوبرستین و کانول، ۱۹۹۷). میزان شیوع این اختلال و ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با آن از قبیل خودکشی و اعمال جرح خویشتن مانند بریدن و سوزاندن و رفتارهایی از قبیل سوء مصرف مواد، پرخوری، رانندگی بی‌پروا، قماربازی و ولخرجی که به احتمال زیاد این افراد را در معرض صدمات جبران‌ناپذیری قرار می‌دهد، بررسی عوامل دخیل در شکل‌گیری این اختلال را از اهمیت ویژه‌ای برخوردار کرده است.

چگونگی شکل‌گیری این اختلال پیچیده است و عوامل متعددی در تعامل باهم در شکل‌گیری آن سهیم هستند. یکی از این عوامل کودک‌آزاری است. مطالعات نشان می‌دهند که تعداد بسیار زیادی از مبتلایان به اختلال شخصیت مرزی، تاریخچه‌ای از سوءاستفاده جنسی، طرد و جدایی را در دوران کودکی خود گزارش می‌کنند (زانارینی، فرانکنبورگ، ۱۹۹۷). ۴۰ تا ۷۱ درصد مبتلایان به این اختلال ابراز می‌دارند که در دوران کودکی مورد تعارض قرار گرفته‌اند و این امر معمولاً توسط فردی انجام گرفته که مراقبت از آنان را بر عهده نداشته است (زانارینی، ۲۰۰۰).

با این حال طبق مطالعات فوساتی و همکاران (۱۹۹۹)، ۲۰ تا ۵۰ درصد از کودکانی

که قربانی بدرفتاری‌های دوران کودکی بوده‌اند به اختلال شخصیت مرزی مبتلا نشده‌اند و همچنین طبق مطالعات گودمن و بیهود / (۲۰۰۲)، ۳۰ تا ۶۰ از مبتلایان به این اختلال، هیچ‌گونه بدرفتاری را در دوران کودکی خود گزارش نکرده‌اند با عنایت به آنچه گفته شد توجه به سایر متغیرهای روانشناختی میانجیگر در شکل‌گیری این اختلال ضروری است.

یکی دیگر از عواملی که از نقطه‌نظر بسیاری از محققین نقش بسزایی را در شکل‌گیری اختلال شخصیت مرزی بازی می‌کند «بد تنظیمی هیجانی»<sup>۱</sup> است. تنظیم هیجان، تلاش افراد برای تأثیرگذاری بر روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرآیندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها است و به‌صورت خودکار یا مهارشده، هوشیار یا ناهشیار و از طریق بکارگیری راهبردهای تنظیم هیجان انجام می‌گیرد (گراس و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۴). اگرچه هیجان‌ها اساس زیست‌شناختی دارند، اما افراد می‌توانند بر هیجان‌ها و ابراز آنها تسلط داشته باشند. تنظیم هیجان‌ها به اعمالی اطلاق می‌شود که به‌منظور تغییر یا تعدیل یک حالت هیجانی به کار می‌رود و شکل خاصی از خودتنظیمی است. فرآیند تنظیم هیجان، جدا از فرآیند ایجاد هیجان مفهوم‌پردازی می‌گردد، اگرچه تمایز بین این دو فرآیند هنوز بحث‌برانگیز است (آلدو، نولن، هوکسما و سویزر؛ به نقل از عیسی زادگان و همکاران، ۱۳۹۲). امروزه مطرح شده است که مشخصه‌های اختلال شخصیت مرزی از جمله بی‌ثباتی عاطفی، احساسات مزمن پوچی و پرخاشگری نامناسب و شدید، همگی نشانگر مشکلاتی در فرآیند پردازش هیجان می‌باشند، همچنین نشانه‌هایی از قبیل تکانش‌گری، خود آسیب زنی، ترس از رهاشدگی و نشانه‌های تجزیه‌ای، نشانگر پاسخ‌های نابهنجار به هیجان‌ها می‌باشند (به نقل از قنادی فرنود و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به آنچه گفته شد و اهمیت نقش عوامل محیطی و تنظیم هیجان در شکل‌گیری اختلال شخصیت مرزی پژوهش حاضر سعی دارد نقش دو متغیر تجارب کودک‌آزاری و کژ تنظیمی هیجانی را در شکل‌گیری این اختلال مورد بررسی قرار دهد.

## ● روش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. «جامعه آماری» در پژوهش حاضر «کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳» می‌باشد که ۳۷۷ نفر از این افراد به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه کودک آزاری<sup>۲</sup>: این پرسشنامه شامل ۳۸ سؤال و چهار خرده مؤلفه می باشد که عبارت اند از: مؤلفه عاطفی، طرد، آزار جسمی و آزار جنسی. این پرسشنامه توسط محمدخانی و همکاران (۲۰۰۳) تهیه شده است. به منظور بررسی روایی پرسشنامه خود گزارش گری کودک آزاری از روش های محاسبه روایی محتوا، روایی سازه و روایی ملاکی استفاده کردند و برای محاسبه ی ضریب اعتبار پرسشنامه خود گزارش گری کودک آزاری از روش محاسبه همبستگی درونی مقیاس (آلفای کرونباخ) و روش آزمون- باز آزمون استفاده نمودند. در پژوهش آنها، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه خود گزارش گری کودک آزاری ۰/۹۲ محاسبه گردید. این ضریب نشان می دهد که این مقیاس از ضریب همخوانی درونی بالایی برخوردار است. همچنین پژوهشگران مذکور، ضریب همبستگی آزمون- باز آزمون برای خرده مقیاس های آزار عاطفی، غفلت، آزار جسمی و آزار جنسی از ۰/۰۸۹ تا ۰/۰۷۹ به دست آوردند.

□ ب: مقیاس دشواری در تنظیم هیجان<sup>۳</sup>: این مقیاس توسط گرتز و رومر (۲۰۰۴) تدوین شده است و دارای ۳۶ ماده است. مقیاس دشواری در تنظیم هیجان شش راهبرد شناختی پذیرش هیجانات، رفتار کردن مطابق با اهداف، عدم توانایی در کنترل کردن رفتارهای تکانشی، نقص در آگاهی و درک هیجانات، نقص در راهبردهای به کار رفته در تنظیم هیجان و نقص در شفافیت هیجانات می باشد. گرتز اعتبار این مقیاس را ۰/۹۳ و اعتبار آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده است. در پژوهش/مینیان (۱۳۸۸) اعتبار آن با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد که به ترتیب برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۰ گزارش گردید. برای بررسی روایی مقیاس، نمره آن با نمره مقیاس هیجان خواهی زاکرمن همبسته شد و مشخص شد که همبستگی مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد که بیانگر برخورداری مقیاس تنظیم هیجان از روایی همگرایی لازم بود.

□ ج: پرسشنامه شخصیت مرزی<sup>۴</sup>: این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است و طیف پاسخگویی به آن به این صورت است که به پاسخ بلی نمره ۱ و به پاسخ خیر نمره صفر تعلق می گیرد. پرسشنامه شخصیت مرزی، بخشی از پرسشنامه صفات اسکیزوتیپی و پرسشنامه شخصیت مرزی است که توسط کلاریچ و بروکس (۱۹۸۴) طراحی شده است،

محمدزاده، گودرزی، تقوی و ملازاده (۲۰۰۵) با انطباق نسخه ویرایش شده این ابزار با ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ۲۰ ماده از آن استخراج نمودند که شامل: عامل ناامیدی، عامل تکانش‌گری و عامل تجزیه‌ای می‌باشد. محمدزاده و همکاران (۲۰۰۵) اعتبار این ابزار را برای کل پرسشنامه شخصیت مرزی و خرده‌مقیاس‌های تکانش‌گری، ناامیدی و عوامل تجزیه‌ای و پارانوئیدی وابسته به استرس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۵۳ و ۰/۵۰ و با ضریب آلفای ۰/۷۷، ۰/۵۸، ۰/۶۴ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند.

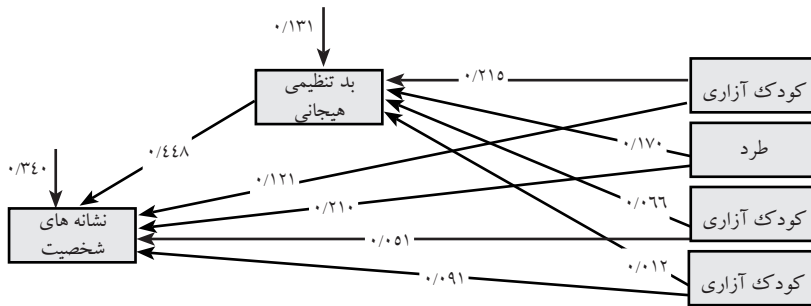
### ● یافته‌ها

جدول ۱ نتایج حاصل از آزمون  $t$  با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به تحلیل مسیر معادلات ساختاری کودک‌آزاری و بد تنظیمی هیجانی با نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول و شکل ۱، مسیر کودک‌آزاری عاطفی به بد تنظیمی هیجانی ( $t=۳/۰۵۱$ )، طرد به بد تنظیمی هیجانی ( $t=۲/۹۵۵$ )، کودک‌آزاری جنسی به بد تنظیمی هیجانی ( $t=۲/۱۹۵$ )، طرد به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۳/۳۴۲$ ) و بد تنظیمی هیجانی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۹/۹۶۷$ ) از نظر آماری معنادار می‌باشد. این نتایج حاکی از این است که بد تنظیمی هیجانی ارتباط میان کودک‌آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی و رابطه میان کودک‌آزاری جنسی و نشانه‌های این اختلال را به صورت کامل و ارتباط میان طرد و نشانه‌های این اختلال شخصیت را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند.

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون  $t$  با سطح معناداری ۰/۹۵ مربوط به مدل معادلات ساختاری کودک‌آزاری و بد تنظیمی هیجانی با نشانه‌های شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۰۰۲	۳/۰۵۱	کودک‌آزاری عاطفی - بد تنظیمی هیجانی
۰/۸۷۸	۰/۱۵۳	کودک‌آزاری عاطفی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۳	۲/۹۹۵	طرد - بد تنظیمی هیجانی
۰/۰۰۱	۳/۳۴۲	طرد - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۲۵۵	۱/۱۳۹	کودک‌آزاری جسمی - بد تنظیمی هیجانی
۰/۳۶۲	۰/۹۱۳	کودک‌آزاری جسمی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۲۹	۲/۱۹۵	کودک‌آزاری جنسی - بد تنظیمی هیجانی
۰/۱۱۵	۱/۵۸۰	کودک‌آزاری جنسی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۹/۹۶۷	بد تنظیمی هیجانی - نشانه‌های شخصیت مرزی





شکل ۱. مدل کلی مربوط به نقش میانجی بدتنظیمی هیجانی به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

جدول ۲ نتایج حاصل از آزمون t با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به بررسی نقش میانجیگر عدم پذیرش پاسخ هیجانی در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه های شخصیت مرزی را نشان می دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر کودک آزاری عاطفی به عدم پذیرش هیجانان (t=۳/۳۲۸) و کودک آزاری جنسی به عدم پذیرش هیجانان (t=۲/۲۷۰) و همچنین مسیر طرد به نشانه های شخصیت مرزی (t=۴/۱۸۲) و عدم پذیرش هیجانان به نشانه های شخصیت مرزی (t=۵/۶۸۸) از نظر آماری معنادار می باشد. این نتایج حاکی ازین است که عدم پذیرش پاسخ هیجانی ارتباط میان کودک آزاری عاطفی و نشانه های شخصیت مرزی و رابطه میان کودک آزاری جنسی و نشانه های شخصیت مرزی را به صورت کامل میانجی گری می کند.

جدول ۲. نتایج حاصل از آزمون t با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به نقش میانجی عدم پذیرش پاسخ هیجانی در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه های شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۰۰۱	۳/۳۲۸	کودک آزاری عاطفی - عدم پذیرش پاسخ هیجانی
۰/۸۵۷	۰/۱۸۰	کودک آزاری عاطفی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۴۳۰	۰/۷۸۹	طرد - عدم پذیرش پاسخ هیجانی
۰/۰۰۱	۴/۱۸۲	طرد - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۴۲۴	۰/۷۷۹	کودک آزاری جسمی - عدم پذیرش پاسخ هیجانی
۰/۰۵۳۱	۰/۶۲۶	کودک آزاری جسمی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۰۲۴	۲/۲۷۰	کودک آزاری جنسی - عدم پذیرش پاسخ هیجانی
۰/۱۴۹	۱/۴۴۵	کودک آزاری جنسی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۵/۶۸۸	عدم پذیرش پاسخ هیجانی - نشانه های شخصیت مرزی

جدول ۳ نتایج حاصل از آزمون t با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به بررسی نقش میانجیگر

دشواری در انجام رفتار هدفمند در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر طرد به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۳/۷۸۱$ ) کودک آزاری جنسی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۲/۳۰۲$ ) و دشواری در انجام رفتار هدفمند به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۵/۱۳۱$ ) از نظر آماری معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون t با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به نقش میانجی دشواری در انجام رفتار هدفمند در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۴۶۸	۰/۷۲۶	کودک آزاری عاطفی - دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۰۵۴	۱/۹۳۱	کودک آزاری عاطفی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۱۳۷	۱/۴۸۹	طرد - دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۰۰۱	۳/۷۸۱	طرد - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۵۱۴	۰/۶۵۳	کودک آزاری جسمی - دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۵۸۸	۰/۵۴۲	کودک آزاری جسمی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۴۵۴	۰/۷۴۹	کودک آزاری جنسی - دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۰۲۲	۲/۳۰۲	کودک آزاری جنسی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۵/۱۳۱	دشواری در انجام رفتار هدفمند - نشانه‌های شخصیت مرزی

جدول ۴ نتایج حاصل از آزمون t مربوط به بررسی نقش میانجی گر دشواری در کنترل تکانه در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر کودک آزاری عاطفی به دشواری در کنترل تکانه ( $t=۳/۴۵۸$ ) طرد به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۳/۸۷۴$ )، کودک آزاری جنسی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۲/۴۲۴$ ) و دشواری در کنترل تکانه به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=۷/۸۸۳$ ) از نظر آماری معنادار می‌باشد. این نتایج حاکی ازین است که دشواری در کنترل تکانه ارتباط میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت کامل میانجی‌گری می‌کند.

جدول ۵ نتایج حاصل از آزمون t با سطح اطمینان ۰/۹۵ مربوط به بررسی نقش میانجی گر فقدان آگاهی هیجانی در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر طرد به فقدان آگاهی هیجانی ( $t=۷۷۱/۲$ )، کودک آزاری جسمی به فقدان آگاهی هیجانی ( $t=۱/۹۶۲$ )، طرد به نشانه‌های

شخصیت مرزی ( $t=3/856$ ) کودک آزاری جنسی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=3/148$ )

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون  $t$  مربوط به نقش میانجی دشواری در کنترل تکانه در ارتباط با کودک آزاری و شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۰۱۴	۳/۴۵۸	کودک آزاری عاطفی - دشواری در کنترل تکانه
۰/۷۷۵	۰/۲۸۵	کودک آزاری عاطفی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۶۳	۰/۸۶۰	طرد - دشواری در کنترل تکانه
۰/۰۰۱	۳/۸۷۴	طرد - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۹۵۶	۰/۰۵۶	کودک آزاری جسمی - دشواری در کنترل تکانه
۰/۷۰۰	۰/۳۸۶	کودک آزاری جسمی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۵۰۰	۰/۶۷۵	کودک آزاری جنسی - دشواری در کنترل تکانه
۰/۰۱۶	۲/۴۲۴	کودک آزاری جنسی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۷/۸۸۳	دشواری در کنترل تکانه - نشانه‌های شخصیت مرزی

و فقدان آگاهی هیجانی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=2/398$ ) از نظر آماری معنادار است. این مسئله نشان می‌دهد که فقدان آگاهی هیجانی رابطه میان طرد و نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت جزئی و رابطه میان کودک آزاری جنسی با نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت کامل میانجیگری می‌کند.

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون  $t$  مربوط به نقش میانجی فقدان آگاهی هیجانی در ارتباط با کودک آزاری و شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۵۹۳	۰/۵۳۵	کودک آزاری عاطفی - فقدان آگاهی هیجانی
۰/۲۳۷	۰/۱۸۳	کودک آزاری عاطفی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۶	۲/۷۷۱	طرد - فقدان آگاهی هیجانی
۰/۰۰۱	۳/۸۵۶	طرد - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۵۰	۱/۹۶۲	کودک آزاری جسمی - فقدان آگاهی هیجانی
۰/۵۷۵	۰/۵۶۱	کودک آزاری جسمی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۴۳۰	۰/۷۹۰	کودک آزاری جنسی - فقدان آگاهی هیجانی
۰/۰۰۲	۳/۱۴۸	کودک آزاری جنسی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۱۷	۲/۳۹۸	فقدان آگاهی هیجانی - نشانه‌های شخصیت مرزی

جدول ۶ نتایج حاصل از آزمون  $t$  مربوط به بررسی نقش میانجیگر دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر کودک آزاری عاطفی به دسترسی

محدود به راهبردهای تنظیم هیجان ( $t=2/019$ )، طرد به دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان ( $t=516/3$ ) کودک آزاری عاطفی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=0/180$ )، طرد به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=2/454$ )، کودک آزاری جنسی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=1/974$ ) و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=451/9$ ) از نظر آماری معنادار است. این نتایج حاکی ازین است که دشواری در کنترل تکانه ارتباط میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی و رابطه بین طرد و نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند.

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون t با سطح معناداری ۰/۰۵ مربوط به نقش میانجی دسترسی محدود به راهبردها در ارتباط با انواع کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۰۰۱	۲/۰۱۹	کودک آزاری عاطفی - دسترسی محدود به راهبردها
۰/۰۴۴	۰/۱۸۰	کودک آزاری عاطفی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۳/۵۱۶	طرد - دسترسی محدود به راهبردها
۰/۰۱۴	۲/۴۵۴	طرد - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۹۲۵	۰/۰۹۵	کودک آزاری جسمی - دسترسی محدود به راهبردها
۰/۶۲۳	۰/۴۹۳	کودک آزاری جسمی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۵۲۸	۰/۶۳۲	کودک آزاری جنسی - دسترسی محدود به راهبردها
۰/۰۴۹	۱/۹۷۴	کودک آزاری جنسی - نشانه‌های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۹/۴۵۱	دسترسی محدود به راهبردها - نشانه‌های شخصیت مرزی

جدول ۷ نتایج حاصل از آزمون t مربوط به بررسی نقش میانجی‌گر عدم وضوح هیجانی در ارتباط با کودک آزاری و نشانه‌های شخصیت مرزی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، مسیر کودک آزاری عاطفی به عدم وضوح هیجانی ( $t=2/243$ )، طرد به عدم وضوح هیجانی ( $t=398/3$ )، طرد به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=3/255$ )، کودک آزاری جنسی به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=2/333$ ) و عدم وضوح هیجانان به نشانه‌های شخصیت مرزی ( $t=6/869$ ) از نظر آماری معنی‌دار است. این نتایج حاکی ازین است که دشواری در کنترل تکانه ارتباط میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت کامل و ارتباط میان طرد و نشانه‌های این اختلال شخصیت را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند.

جدول ۷. نتایج حاصل از آزمون t مربوط به نقش میانجی عدم وضوح هیجانی در ارتباط با کودک آزاری و شخصیت مرزی

Sig.	t	مسیر
۰/۰۲۵	۲/۲۴۳	کودک آزاری عاطفی - عدم وضوح هیجانی
۰/۵۸۵	۰/۵۴۷	کودک آزاری عاطفی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۳/۳۹۸	طرد - عدم وضوح هیجانی
۰/۰۰۱	۳/۲۵۵	طرد - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۲۱۸	۱/۲۳۳	کودک آزاری جسمی - عدم وضوح هیجانی
۰/۴۶۶	۰/۷۳۰	کودک آزاری جسمی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۱۱۸	۱/۵۶۷	کودک آزاری جنسی - عدم وضوح هیجانی
۰/۰۲۰	۲/۳۳۳	کودک آزاری جنسی - نشانه های شخصیت مرزی
۰/۰۰۱	۶/۸۶۹	عدم وضوح هیجانی - نشانه های شخصیت مرزی

## ● بحث و نتیجه گیری

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بد تنظیمی هیجانی ارتباط میان کودک‌آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی و رابطه میان کودک‌آزاری جنسی و نشانه‌های این اختلال را به صورت کامل و ارتباط میان طرد و نشانه‌های این اختلال شخصیت را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند یافته‌های این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های سابق مطابقت دارد. به‌عنوان مثال علیلو و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود که باهدف پیش‌بینی شخصیت مرزی بر اساس تجارب تروماتیک دوران کودکی با نقش تعدیل‌کنندگی بد تنظیمی هیجانی انجام‌گرفته بود، دریافتند که بد تنظیمی هیجانی نقش میانجی را در ارتباط با تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و نشانه‌های شخصیت مرزی بازی می‌کند و مسیر غیرمستقیم کودک‌آزاری به شخصیت مرزی از طریق بد تنظیمی هیجانی معنادار است. همچنین اثبات وجود ارتباط غیرمستقیم و معنادار میان کودک‌آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی از طریق بد تنظیمی هیجانی در پژوهش حاضر با یافته‌های کوئو و همکاران (۲۰۱۵) مطابقت دارد. این واقعیت در مورد کودک‌آزاری جنسی نیز صادق است. اما در مورد طرد باید گفت که به نظر می‌رسد این نوع از کودک‌آزاری خود به صورت مستقل نشانه‌های شخصیت مرزی را افزایش می‌دهد. این یافته که طرد خود به صورت مستقیم می‌تواند نشانه‌های شخصیت مرزی را پیش‌بینی کند با یافته‌های برخی پژوهشگران مطابقت دارد به‌عنوان مثال جانسون و

همکاران (۱۹۹۹).

○ مؤلفه عدم پذیرش هیجان‌ها از بد تنظیمی هیجانی ارتباط میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی و همچنین ارتباط بین کودک آزاری جنسی و نشانه‌های این اختلال شخصیت را به صورت کامل میانجی‌گری می‌کند. کودک آزاری عاطفی و کودک آزاری جنسی تنها به صورت غیرمستقیم و از طریق عدم پذیرش هیجان‌ها با نشانه‌های شخصیت مرزی در ارتباط هستند. در مورد ارتباط کودک آزاری جنسی با شخصیت مرزی از طریق بد تنظیمی هیجانی می‌توان گفت که به عقیده *لینهان*، آنچه باعث پیچیدگی آسیب‌پذیری هیجانی می‌شود، محیط بی‌اعتبار ساز است. شکل افراطی این محیط سوءاستفاده جنسی و جسمی از کودک است (*لینهان*، ۱۹۹۳). سوءاستفاده جنسی به ندرت مورد تأیید یا پذیرش اعضای خانواده قرار می‌گیرد و چنانچه کودک آن را گزارش کند، خطر باور نکردن وی و حتی تنبیه و سرزنش او وجود دارد (*تاسی و واگنر*، ۱۹۷۸) و نتیجه نهایی محیط بی‌اعتبار ساز این است که کودک احساسات درونی خودش را عاری از اعتبار می‌داند (*لینهان*، ۱۹۹۳).

○ طبق نتایج به دست آمده از این پژوهش ارتباط غیرمستقیم و معنادار میان کودک آزاری عاطفی با نشانه‌های شخصیت مرزی از طریق دشواری در کنترل تکانه وجود دارد. وجود ارتباط غیرمستقیم میان کودک آزاری عاطفی با نشانه‌های شخصیت مرزی از طریق دشواری در کنترل تکانه که یکی از خرده مؤلفه‌های بد تنظیمی هیجانی است (*گرتز و همکاران*، ۲۰۰۴)، نشان‌دهنده اهمیت بد تنظیمی هیجانی در آگاهی از سبب‌شناسی اختلال شخصیت مرزی است که این مسئله با نظریه *لینهان* (۱۹۹۳) هم‌راستا می‌باشد.

○ فقدان آگاهی هیجانی ارتباط میان طرد و نشانه‌های شخصیت مرزی را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند. وجود تجربه طرد در دوران کودکی باعث کاهش آگاهی هیجانی در بزرگسالی می‌شود. در شرایط طرد والدین و دیگر اعضای خانواده کودک به خواسته‌های وی توجهی نمی‌کنند و از وی انتظاراتی دارند که در حد توان او نیست (*محمدخانی و همکاران*، ۲۰۰۳) این مسئله ممکن است باعث شود که این افراد در بزرگسالی به هیجان‌ها خود توجهی نداشته باشند و احتمال بروز رفتارهای تکانشی توسط آنها افزایش یابد. در مورد کودک آزاری جنسی می‌توان گفت که اثبات وجود ارتباط مستقیم و معنادار بین این نوع از کودک آزاری و شخصیت مرزی با پژوهش‌های *اوگاتا* و همکاران (۱۹۸۹) هم‌جهت

است. در پژوهش این افراد که نمونه‌ای از افراد مبتلا به اختلال شخصیت مرزی را با مبتلایان به افسردگی مورد مقایسه قرار می‌داد، مشخص گردید که ۷۱ درصد مبتلایان به اختلال شخصیت مرزی تاریخچه‌ای مبتنی بر سوء رفتار جنسی را گزارش کرده‌اند (به نقل از وستن و همکاران، ۱۹۹۰) قابل توجه است که این نوع از کودک آزاری معمولاً در بستر طرد رخ می‌دهد (وستن و همکاران، ۱۹۹۰) که این مسئله بر اهمیت عامل طرد در سبب‌شناسی این اختلال شخصیت می‌افزاید.

○ طبق نتایج به دست آمده از این پژوهش یک ارتباط غیرمستقیم و معنادار میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های شخصیت مرزی و همچنین طرد و نشانه‌های این اختلال شخصیت از طریق دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان وجود دارد. همچنین یک ارتباط مستقیم و بدون واسطه میان طرد و نشانه‌های شخصیت مرزی و کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های این اختلال وجود دارد. وجود ارتباط مستقیم بین طرد و نشانه‌های شخصیت مرزی که با پژوهش‌های محققینی چون *زنارینی* و همکاران (۱۹۹۷) مطابقت دارد و همچنین ارتباط مستقیم میان کودک آزاری عاطفی و نشانه‌های اختلال شخصیت مرزی که با نتایج پژوهش *سید مهدوی* و همکاران (۱۳۹۲) در تطابق است بر اهمیت این نوع از کودک آزاری در شکل‌گیری این اختلال شخصیت تأکید می‌ورزد.

○ عدم وضوح هیجانی رابطه بین کودک آزاری عاطفی با شخصیت مرزی را به صورت کامل و رابطه بین طرد و نشانه‌های این اختلال را به صورت جزئی میانجی‌گری می‌کند. به نظر می‌رسد عدم توجه به خواسته‌ها و نیازهای کودک و عدم تطابق انتظارات و خواسته‌های والدین و دیگر اعضای خانواده کودک با سطح توانایی‌های وی، همچنین زخم‌زبان زدن، خرده گرفتن از وی و بی‌احترامی به او که همگی جزء زیرمجموعه کودک آزاری عاطفی هستند (محمد خانی و همکاران، ۲۰۰۳) ممکن است باعث شود که فرد در بزرگسالی نسبت به هیجانان خود توجه کمی نشان دهد و به مرور زمان آنها را سرکوب کند و نتیجتاً هیجانان خود را به وضوح درک نکند و در نهایت نسبت به پردازش صحیح و تنظیم آنها ناتوان باشد (گرتز و رومر، ۲۰۰۴) که این مسئله باعث افزایش بروز رفتارهای تکانشگرانه و دیگر نشانه‌های شخصیت مرزی می‌شود. در مورد طرد می‌توان گفت که طبق نتایج حاصل از پژوهش‌های پیش ازین ارتباط میان این نوع از کودک آزاری با شخصیت مرزی به اثبات

رسیده است. به عنوان مثال گاند، رسون و انگلوند (۱۹۸۱) نشان دادند که طرد به صورت کلی با اختلال شخصیت مرزی مرتبط است.



## یادداشت ها

1. emotion dysregulation
2. Child Abuse Questionnaire
3. Difficulties in Emotion Dysregulation Scale
4. Schizotypal Trait Questionnaire B form

## ● منابع

ازهای، جواد، لواسانی، مسعود غلامعلی، ارمی، حسن. (۱۳۹۴) مقایسه تنظیم هیجان میان افراد دارای سوء مصرف مواد و عادی، *مجله روانشناسی*. ۱۹(۷۴)، ۱۳۴-۱۴۶.

سید مهدوی افده، میر روح الله. محمود علیلو، مجید. رضائی، امید. رابطه تجربه انواع مختلف سوء رفتار دوره کودکی و اختلال های شخصیت خوشه B، *مجله پزشکی ارومیه*. ۱۳۹۲؛ ۲۴(۳): ۲۱۸-۲۱۰.

عاطفی، مریم. (۱۳۸۹). *ارزیابی و مقایسه کارکردهای نورسایکولوژیک (تکانشگری، یادگیری اجتنابی، خطرپذیری، بازداری عاطفی و توجه) در بیماران مبتلا به اختلال شخصیت مرزی و افراد بهنجار*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

عیسی زادگان، علی. اهانی ساری بیگلو، جواد. محمودی، حجت، احمدیان، لیللا. (۱۳۹۲) الگوی ساختاری روابط بین ریختی شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و بیماری عروق کرونری قلب، *مجله روانشناسی*. ۱۷(۶۷)، ۳۱۰-۳۲۹.

قنادی فرنود، مینا. (۱۳۹۲). *پیش بینی گرایش به رفتارهای پرخطر بر اساس متغیر های بدتنظیمی هیجان و تجربه کودک آزاری در افراد دارای نشانه های مرزی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.

محمود علیلو، مجید و شریفی، محمدامین. (۱۳۹۰). *اختلال شخصیت مرزی، مباحث نظری و روش های درمانی*. تهران: کتاب ارجمند، ۱۳۹۰.

محمود علیلو، مجید. هاشمی، تورج. بیرامی، منصور. بخشی پور، عباس. شریفی، محمدامین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بد رفتاری های دوران کودکی، فقدان ها و جدایی های اولیه و بد تنظیمی هیجانی با اختلال شخصیت مرزی. *مجله دست آورد های روانشناختی (علوم تربیتی و روانشناسی) دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره چهارم، سال ۲۱، شماره ۲، ص ۸۸-۶۵.

Duberstein, P.R. & Conwell, Y. (1997). Personality disorders and completed suicide: A



- methodological and conceptual review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 359–376.
- Goodman, M. & Yehuda, R. (2002). The relationship between psychological trauma and borderline personality disorder. *Psychiatric Annals*, 32, 337-345.
- Gratz, K.L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 26, 41–53.
- Gunderson, J.G. & Englund, D.W. (1981). Characterizing the families of borderlines: A review of the literature. *Psychiatric Clinics of North America*, 4, 159-168.
- Johnson, J. J., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. M., & Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 56, 600-606.
- Kuo, J.R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., & Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: The role of difficulties with emotion regulation. *Child Abuse & Neglect*. 39, 147–155.
- Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral therapy of borderline personality disorder*. New York. Guilford.
- Tasi, M. & Wagner, N.N. (1978). Therapy groups for women sexually molested as children. *Archives of Sexual Behavior*, 7, 417-427.
- Westen, D.; Ludolph, P.; Mislé, B.; Ruffins, S. & Block, J. (1990). Physical and sexual abuse in adolescent girls with BPD. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol 60(1), Jan 1990, 55-66.
- Zanarini, M.C. & Frankenburg, F.R. (1997). Pathways to the development of borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 11, 93–104.
- Zanarini, M.C., Yong, L.; Lynne, M.A.; Frankenburg, F.; Hennen, J.; Reich, D.; Bradford, M.; Margaret, F.; Vujanovic, A. & A.B., A. (2002). *Journal of Nervous & Mental Disease*. 190 (6) 381-387



# رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی های شناختی با هیجان های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن □

## The Relation of Classroom Instructional Quality and Cognitive Appraisals with Academic Emotions and its Motivational Outcomes □

Zeinab Rabbani, PhD

Siavash Talepasand, PhD □

Eshagh Rahimian Boogar, PhD

Mohammad Ali Mohammadifar, PhD

دکتر زینب ربّانی \*

دکتر سیاوش طالع پسند \*

دکتر اسحق رحیمیان بوگر \*

دکتر محمد علی محمدی فر \*

### Abstract

The aim of present study was to investigate the relationship between the quality of classroom instruction and cognitive appraisals with academic emotions and their motivational outcomes, based on Pekrun's control-value theory. The participants were ۵۸۶ nine grade students (male and female) in Tehran that selected using multistage cluster sampling method. The participants completed five questionnaires, Academic Emotions Questionnaire (AEQ), Academic Motivation Scale (AMS), Academic Control Scale, Cognitive Activation Questionnaires and Perceived Teacher Feedback, Questionnaire and four scales, task difficulty, task value, mastery evaluation and Teacher's Quality of Teaching Scale. The relation between variables were examined by a structural equation modeling and tested with path analysis method that the model was confirmed. The results of path analysis showed that cognitive activation, task difficulty, mastery evaluation and achievement feedback had significant and direct effects on cognitive evaluations. Cognitive activation and task difficulty had direct and indirect significant effects on positive and negative emotions and self-determined motivation, through mediatory variables. Achievement feedback had a significant direct effect on positive emotions and it had indirect significant effects on negative emotions and self-determined motivation. However teacher instruction quality had only a direct effect on negative emotions and an indirect effect on self-determined motivation. Also academic control and task value had significant effects on positive and negative emotions and self-determined motivation, and this emotions had significant effect on self-determined motivation. Therefore instructional quality as classroom environmental factor affect on cognitive appraisals and they are both determinants of positive and negative emotions experienced in classroom. And these emotions affect on self-determined motivation of students.

**Keywords:** academic emotions, instructional quality, cognitive appraisals, self-determined motivation, Pekrun's control-value theory

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی های شناختی با هیجان های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن بر اساس نظریه کنترل-ارزش پکران می باشد. بدین منظور ۵۸۶ دانش آموز دختر و پسر پایه نهم متوسطه شهر تهران به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه هیجان های تحصیلی، مقیاس انگیزش تحصیلی و کنترل تحصیلی، فعال سازی شناختی، درک از بازخورد معلم، و مقیاس های دشواری تکلیف، ارزش تکلیف، ارزشیابی تبحری و کیفیت تدریس معلم را تکمیل کردند. ارتباط متغیرها در قالب یک مدل ساختاری بررسی و به روش تحلیل مسیر آزمون شده و برازش آن تأیید شد. نتایج حاصل از آزمون مدل نشان داد فعال سازی شناختی، دشواری تکلیف، ارزشیابی تبحری و بازخورد پیشرفت بر ارزیابی های شناختی اثر مستقیم و معناداری دارند. فعال سازی شناختی و دشواری تکلیف به طور مستقیم یا غیرمستقیم از طریق متغیرهای واسطه بر هیجان های مثبت و منفی و انگیزش خودمختار اثر معناداری دارند. اثر مستقیم بازخورد پیشرفت بر هیجان های مثبت، و اثر غیرمستقیم آن بر هیجان های منفی و انگیزش خودمختار معنادار بوده اما کیفیت تدریس تنها بر هیجان های منفی اثر مستقیم و معنادار داشته و از طریق آن بر انگیزش خودمختار تأثیر دارد. همچنین کنترل تحصیلی و ارزش تکلیف بر هیجان های مثبت و منفی و انگیزش خودمختار، و هیجان های مثبت و منفی بر انگیزش خودمختار اثر معناداری دارند. بنابراین ابعاد کیفیت آموزشی به عنوان عامل های محیطی کلاس بر ارزیابی های شناختی اثر داشته و هر دو از تعیین کننده های هیجان های تحصیلی می باشند و این هیجان ها بر انگیزش خودمختار دانش آموزان تأثیر دارند.

**کلید واژه ها:** هیجان های تحصیلی، کیفیت آموزشی، ارزیابی های شناختی، نظریه کنترل-ارزش پکران

□ Faculty of Psychology and Education, Semnan University, Semnan, I.R.Iran

✉ Email: stalepasand@semnan.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۹/۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۹/۲۱

\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان

## ● مقدمه

کلاس درس مکانی هیجانی است. دانش‌آموزان ساعت‌های زیادی را صرف حضور در کلاس، تکمیل پروژه، امتحان و برقراری روابط اجتماعی می‌کنند. در این موقعیت‌ها، به‌طور مکرر هیجانانی از قبیل لذت، کنجکاوی، علاقه، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، دستپاچگی، خستگی و ناکامی را تجربه می‌کنند که این هیجاناناد یادگیری و عملکرد تحصیلی و همچنین رشد فردی و اجتماعی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. علیرغم اهمیت هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی، پژوهش درباره آن در حوزه تربیتی، به‌ویژه هیجان‌های خوشایند تا مدت‌ها نادیده گرفته شده بود (پکران و لینن برینک-گارسیا، ۲۰۱۴؛ پکران، گوئنز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). در چند دهه اخیر متخصصین تربیتی به بررسی سازه‌های هیجانی در بافت آموزشی پرداخته و نظریات و الگوهای متعددی در این زمینه ارائه کردند. یکی از مهم‌ترین این نظریات، «نظریه شناختی/اجتماعی کنترل-ارزش پکران» می‌باشد (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در این نظریه پکران و همکارانش (۲۰۰۲) به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجان‌های تحصیلی پرداخته و عامل‌های شناختی، اجتماعی و انگیزشی را به‌طور یکپارچه در درک هیجان‌های تحصیلی به‌کاربرده‌اند.

واژه «هیجان‌های تحصیلی»<sup>۱</sup> یا «هیجان‌های پیشرفت»<sup>۲</sup> توسط پکران و همکارانش (۲۰۰۲، ۲۰۰۰) در حوزه تربیتی مطرح شد. این نظریه‌پردازان، هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روانشناختی مرتبط باهم می‌دانند که شامل اجزای عاطفی، شناختی، انگیزشی، بیانی و فیزیولوژیکی می‌باشند و هیجان‌های تحصیلی را هیجان‌هایی تعریف می‌کنند که در بافت آموزشی ایجاد شده و مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای آن می‌باشد (پکران و لینن برینک-گارسیا، ۲۰۱۴). در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۰، ۲۰۰۶) هیجان‌های تحصیلی بر اساس سه بعد ارزش (مثبت در مقابل منفی، یا خوشایند در برابر ناخوشایند)؛ درجه فعالیت (فعال‌ساز در مقابل غیرفعال‌ساز) و موضوع (فعالیت در مقابل پیامد) طبقه‌بندی شده‌اند (پکران، فرنزل، گوئنز و پری، ۲۰۰۷). به‌عنوان نمونه خستگی که در طول یک سخنرانی یکنواخت تجربه می‌شود، هیجان پیشرفت منفی، غیرفعال‌ساز و مرتبط با فعالیت در نظر گرفته می‌شود؛ در مقابل غرور حاصل از موفقیت در حل مسئله‌ای چالش‌انگیز، هیجان پیشرفت مثبت، فعال‌ساز و مرتبط با پیامد می‌باشد (پکران و استفنز، ۲۰۱۰).

در این نظریه، ارزیابی‌های شناختی به‌عنوان عامل اصلی ایجادکننده هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته شده است که شامل دو گروه ارزیابی می‌باشد، نخست «کنترل ذهنی» (درک کنترل) بر فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت است که توسط انتظارات و ادراکات شایستگی، مانند خودکارآمدی و خودپندارشت‌های توانایی مشخص می‌شود و دیگری «ارزش ذهنی» این فعالیت‌ها و پیامدهاست که بیانگر اهمیت درک شده آنها بوده و می‌تواند درونی (برای مثال علاقه ذاتی به ریاضی) یا بیرونی (برای مثال ارزش‌گذاری یک فعالیت به دلیل اینکه موجب پاداش بیرونی می‌شود) باشد (پکران، ۲۰۰۶، به نقل از آرتینو، هولمبویی و دارنینگ، ۲۰۱۲). بنابراین هیجان‌های تحصیلی از طریق درک کنترل و ارزش فعالیت یا پیامدهای پیشرفت تعیین می‌شوند.

در «نظریه کنترل- ارزش پکران»، علاوه بر عامل‌های فردی (ارزیابی‌های شناختی)، عامل‌های محیطی- اجتماعی کلاس نیز از پیشایندهای هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته شده است و فرض شده است که این عوامل از تعیین‌کننده‌های ارزیابی‌های شناختی بوده و به واسطه آنها بر هیجان‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). عامل‌های پیش‌بین محیطی و اجتماعی کلاس شامل کیفیت آموزشی (ساختار و وضوح مطالب، انسجام و تطابق مطالب، فعالسازی شناختی، مدیریت کلاسی، حمایت از خودمختاری، انتظارات و اهداف کلاسی، فرصت‌های یادگیری و بازخورد پیشرفت)، مهارت و شایستگی معلم (دانش، شایستگی، باورها و هیجان‌ها)، مدرسه (جو کلاسی)، والدین (حمایت و ارزش‌ها)، همسالان (ارتباطات و ارزش‌ها) و نظام آموزشی می‌باشد (گلازر-زیکودا، استاچلیکوا و زانیک، ۲۰۱۳). در بین این عوامل، کیفیت آموزشی، به دلیل داشتن ماهیت شناختی و انگیزشی از اهمیت خاصی برخوردار است.

یکی از ابعاد کیفیت آموزشی، «فعال‌سازی شناختی» است (کلیم، پاولی و روسر، ۲۰۰۹). فعال‌سازی شناختی به معنی فعال کردن و به چالش کشیدن فرایندهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان می‌باشد که شامل راهبردهایی از قبیل خلاصه کردن، سؤال کردن و پیش‌بینی پاسخ‌هایی است که معلم در آموزش کلاسی به کار می‌برد (برگ، لنکیت و سیزمور، ۲۰۱۵؛ کلیم و همکاران، ۲۰۰۹).

بر اساس نظریه کنترل- ارزش پکران، کیفیت شناختی محیط‌های یادگیری، بر ارزش

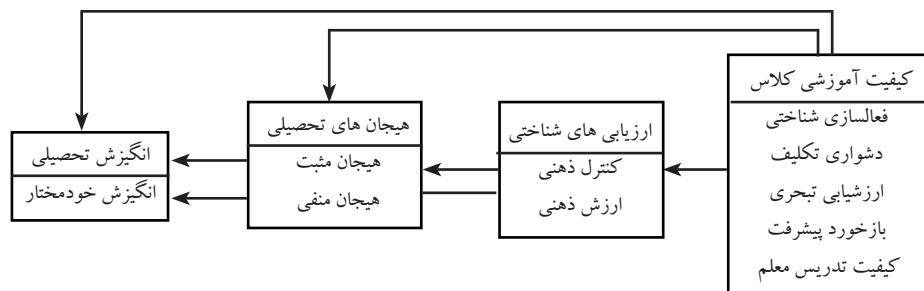
دهی مطالب یادگیری و همچنین درک شایستگی و کنترل بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷). مطالب ساخت‌یافته و واضح، و تکالیف چالش‌انگیز که متناسب با قابلیت‌های دانش‌آموزان است، در درک شایستگی و علاقه آنها مفید بوده و به‌طور مثبت بر ارزیابی‌ها و هیجان‌هایشان اثر می‌گذارد. (الیوت و پکران، ۲۰۰۷). یکی از ابعاد «اهداف تبحری» کلاس، ارزشیابی تبحری است که بیانگر میزانی است که دانش‌آموز ارزشیابی و عملکردهای شناختی کلاس را خوب و مناسب می‌داند و اینکه چقدر در کلاس بر یادگیری و مقایسه‌های اجتماعی و رقابتی تأکید می‌شود (بلک برن، ۱۹۹۸، به نقل از حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸). انتظار می‌رود درک از تبحری بودن ارزشیابی‌ها و نه رقابتی بودن آنها، به ایجاد اهداف تبحری و در نتیجه هیجان‌های سازگار با یادگیری بیانجامد.

بر اساس این نظریه، بازخورد موفقیت و شکست در یادگیری، روی هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. منظور از بازخورد، اطلاعاتی درباره قابل کنترل بودن و ارزش عملکرد، به‌عنوان مثال، پیام معلم درباره دلایل عملکرد دانش‌آموزان می‌باشد. این اطلاعات به‌ویژه برای ارزیابی‌های بعدی و هیجان‌های مربوط با عملکرد آینده مهم و حیاتی هستند (پکران، ۲۰۰۶).

در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۰، ۲۰۰۶)، فرض شده است که هیجان‌های تجربه‌شده در موقعیت‌های آموزشی به‌وسیله یکسری سازوکارهای میانجی شناختی و انگیزشی بر یادگیری و پیشرفت اثر می‌گذارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). یکی از این متغیرهای میانجی، انگیزش است که از عامل‌های بسیار مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی بوده و با هیجان‌ها نیز ارتباط نیرومندی دارد. برخی نظریه پردازان معتقدند هیجان‌ها از پیامدهای انگیزش بوده و انگیزش پیش‌بینی کننده شناخت، هیجان و رفتار می‌باشد (دسی و ریان، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲؛ والرند، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱). درحالی‌که در نظریاتی از جمله نظریه کنترل-ارزش پکران، هیجان‌ها را برانگیزش مقدم دانسته و فرض می‌شود هیجان‌های تحصیلی با پیامدهای مرتبط با پیشرفت از جمله انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری و خودتنظیمی مرتبط بوده و آنها را پیش‌بینی می‌کنند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷). در نظریه خود تعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۲) انگیزش به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی و یکپارچه تعریف شده که شامل سه نوع «انگیزش درونی»، «انگیزش بیرونی» و «بی‌انگیزگی» است. (دسی

و ریان، ۱۹۹۱؛ راتل، گایا و والرند، ۲۰۰۷).

هیجان‌های تحصیلی از موضوعات مهم و جدید در حوزه تربیتی است که اخیراً مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. نتایج مطالعات حاکی از ارتباط محکم هیجان، انگیزش و شناخت می‌باشد و هیجان‌ها از عوامل مهم و تأثیرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. از این رو لازم است عوامل مؤثر محیطی و اجتماعی کلاس در ایجاد هیجان‌ها و نحوه اثرگذاری آنها مشخص گردد. در پژوهش حاضر بر اساس نظریه «کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران»، مدلی ساختاری برای هیجان‌های تحصیلی طراحی شده و هدف بررسی تأثیر ابعاد کیفیت آموزشی به‌عنوان عامل‌های محیطی کلاس بر هیجان‌های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن، به‌واسطه ارزیابی‌های شناختی می‌باشد. در این مدل ابعاد کیفیت آموزشی کلاس (شامل فعالسازی شناختی، دشواری تکلیف، ارزشیابی تبحری و بازخورد پیشرفت؛ و کیفیت تدریس معلم) به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد، ارزیابی‌های شناختی (شامل ارزش تکلیف و کنترل تحصیلی) و هیجان‌های تحصیلی (هیجان‌های مثبت و منفی) متغیرهای واسطه، و انگیزش تحصیلی (انگیزش خودمختار) به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده است (شکل ۱).



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

## ● روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح آن از نوع همبستگی است. در این پژوهش روابط بین متغیرها در قالب مدلی ساختاری بررسی شد. «جامعه آماری» تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه (پایه) شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۹۵ در دبیرستان‌های شهر تهران مشغول به تحصیل می‌باشند. برای تعیین حجم نمونه با توجه به این که تحلیل از نوع تحلیل مسیر می‌باشد، بتلر (۱۹۹۳) توصیه می‌کند حجم

نمونه بر اساس تعداد پارامترهایی که باید برآورد شود و به نسبت حداقل پنج به یک (۵:۱) محاسبه گردد (به نقل از میولر، ۱۳۸۹) که برای این پژوهش ۴۱۰ به دست آمد. روش نمونه گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی بود. پرسشنامه‌ها روی کلیه دانش‌آموزان اجرا شد. نمونه شامل ۸۰۰ دانش‌آموز بود که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد نمونه به ۵۸۶ (۲۷۲ پسر و ۳۱۴ دختر) نفر کاهش یافت.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی<sup>۳</sup> (AEQ): این پرسشنامه توسط پکران و همکارانش (۲۰۰۲، ۲۰۰۵) ساخته شده و شامل ۸۰ سؤال در سه بخش می‌باشد. بخش اول مربوط به هیجان‌های کلاس، بخش دوم هیجان‌های مربوط به یادگیری و بخش آخر، هیجان‌های مربوط به امتحان را شامل می‌شود. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های هر بخش شامل لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، خستگی و ناامیدی است. ماده‌ها با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری شده است. پکران و همکارانش (۲۰۰۲) آلفای کرونباخ محاسبه شده، برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه را ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش کردند و روایی آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). کدیور و همکارانش (۱۳۸۸) نیز ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها را از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ به دست آوردند و روایی آن را به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند. در پژوهش حاضر با توجه به هدف پژوهش از هیجان‌های مربوط به کلاس استفاده شده و هیجان‌های مثبت لذت، غرور و هیجان‌های منفی عصبانیت، اضطراب و ناامیدی برای درس ریاضی سنجیده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مثبت به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۷ و برای هیجان‌های منفی ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۹۳ به دست آمد و روایی سازه این پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های نیکویی برازش  $GFI=0/91$ ،  $X^2/df=3/3$ ،  $RMSEA=0/06$ ،  $AGFI=0/87$  تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تایید کرد.

□ ب: مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۴</sup> (AMS): این مقیاس توسط والرند و همکارانش (۱۹۸۹) ساخته شده است و دارای ۲۸ ماده بوده و سه عامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را در هفت زیرمقیاس می‌سنجد. نمره‌گذاری مقیاس از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای می‌باشد. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب آلفای محاسبه شده برای کل

مقیاس را معادل ۰/۸۸ به دست آوردند و تحلیل عاملی سه عامل مذکور را مشخص کرد. در مطالعه اثره‌ی و همکاران (۱۳۹۰) میزان آلفای کرونباخ برای این خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ به دست آمد و روایی آن به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. در پژوهش حاضر با توجه به هدف موردنظر، از انگیزش خودمختار استفاده گردید که بر اساس فرمول ارائه شده توسط گای و والرند (۱۹۹۷) محاسبه گردید. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۴ به دست آمد و روایی سازه این مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های نیکویی برازش،  $X^2 / df = 3/3$ ،  $GFI = 0/91$ ،  $AGFI = 0/87$ ،  $RMSEA = 0/06$ ، تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

□ ج: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۵</sup>: این پرسشنامه توسط پتريچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کینی در سال ۱۹۹۱ در ۸۱ ماده تنظیم شده است و شامل دو بخش باورهای انگیزشی با ۶ خرده مقیاس و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری با ۹ خرده مقیاس می‌باشد. اعتبار آن به روش همسانی درونی و روایی محتوایی و سازه به روش تحلیل عاملی توسط سازندگان آن بررسی و مورد تأیید قرار گرفت (گارسیا و مک کیچی، ۲۰۰۵). سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) اعتبار این پرسشنامه را به روش همسانی درونی محاسبه کردند و ضرایب آلفای کرونباخ حاصله برای بخش انگیزش بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۸ و برای بخش راهبردهای یادگیری بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس ارزش تکلیف استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزش تکلیف، ۰/۸۹ به دست آمد و روایی سازه آن به روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده گردید که نتایج نشان‌دهنده وجود یک عامل در کل مقیاس بود. ضریب KMO، ۰/۸۷ و مقدار خی دو آزمون بارتلت ۱۹۲۶/۱۷ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود.

□ د: مقیاس کنترل تحصیلی<sup>۶</sup>: این مقیاس توسط پری، هالدکچ، پکران و پلیتیر (۲۰۰۱) تهیه شده و ۸ ماده از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای است. پری و همکارانش (۲۰۰۱) روایی و اعتبار این ابزار را بررسی و تأیید کردند. حسینی و خیر (۱۳۹۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس ۰/۷۰ و ضریب باز آزمایی بافاصله سه هفته را ۰/۷۹ به دست آوردند که بیانگر اعتبار قابل قبول این مقیاس است. روایی مقیاس نیز از طریق تحلیل عاملی بررسی و تأیید



شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ،  $0/66$  به دست آمد و روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی محاسبه شد که مقدار ضریب KMO،  $0/71$  و مقدار خی دو آزمون بارتلت  $780/80$  محاسبه شد که در سطح  $0/001$  معنادار بود.

□ **هـ: پرسشنامه فعالسازی شناختی<sup>۷</sup>**: این پرسشنامه توسط برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان (۲۰۱۲) ذکر شده در OECD (۲۰۱۳)، به منظور اندازه‌گیری فراوانی استفاده از راهبردهای فعال‌سازی شناختی در درس ریاضی، ساخته شده است که دارای ۹ ماده با مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت است. روایی و اعتبار این ابزار توسط سازندگان آن احراز شده است. در پژوهش حاضر ابتدا با استفاده از ترجمه معکوس، پرسشنامه نهایی آماده شد. سپس اعتبار آن به روش همسانی درونی بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه  $0/86$  به دست آمد و روایی آن با روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی محاسبه شد که مقدار ضریب KMO،  $0/90$  و مقدار خی دو آزمون بارتلت  $1855/51$  محاسبه شد که در سطح  $0/001$  معنادار بود.

□ **و: پرسشنامه انتظار - ارزش سمنان<sup>۸</sup>**: این پرسشنامه بر اساس نظریه انتظار - ارزش و پژوهش‌های مربوطه (از جمله اکلز و ویگفیلد، ۱۹۹۵، ۲۰۰۰؛ پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲) توسط حسینی، طالع پسند و بیگدلی (۱۳۸۹) ساخته شده است و دارای سه خرده مقیاس، باورهای توانایی - انتظار، درک دشواری تکلیف و ارزش تکلیف می‌باشد. در پژوهش حاضر از زیر مقیاس درک دشواری تکلیف که شامل ۷ سؤال با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است، استفاده شد. اکلز و همکاران (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ دشواری تکلیف را  $0/80$  گزارش کردند (به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۸۹). حسینی و همکاران (۱۳۸۹) ضریب اعتبار این خرده مقیاس را  $0/95$  گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ  $0/91$  برای این پرسشنامه به دست آمد و روایی آن به روش تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شد که مقدار ضریب KMO،  $0/92$  و مقدار خی دو آزمون بارتلت  $2234/11$  محاسبه شد که در سطح  $0/001$  معنادار بود.

□ **ز: پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس**: این پرسشنامه توسط بلک برن در سال ۱۹۹۸ ساخته شده است که شامل سه زیر مقیاس، وظایف انگیزشی، حمایت خودمختارانه و ارزشیابی تبحری می‌باشد. در پژوهش حاضر از زیر مقیاس ارزشیابی تبحری استفاده شد که دارای ۵ ماده بوده و با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌شود. میزان آلفای کرونباخ به دست آمده

در مطالعه انجام شده توسط بلک برن (۱۹۹۸) برای ارزشیابی تبحری ۰/۸۰ است. حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۸) ضریب آلفای ۰/۶۸ را برای ارزشیابی تبحری به دست آوردند. روایی سازه این پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس ارزشیابی تبحری، ۰/۶۰ به دست آمد و روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی محاسبه شد که مقدار ضریب KMO، ۰/۸۱ و مقدار خی دو آزمون بارتلت ۱۲۲۷/۴۱ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود.

□ ح: پرسشنامه درک از بازخورد معلم<sup>۹</sup>: نیکاییس و همکارانش (۲۰۰۶) این پرسشنامه را برای سنجش بازخورد معلم در درس تربیت‌بدنی بر اساس پرسشنامه بازخورد مربی (آلن و هاو، ۱۹۹۸؛ آمروس و هورن ۲۰۰۰؛ به نقل از نیکاییس و همکاران، ۲۰۰۶) تهیه کردند که شامل ۴۳ ماده در ۱۱ عامل می‌باشد. ماده‌ها روی مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری شده و نمره بالاتر نشان‌دهنده تکرار بیشتر رفتار است. نیکاییس و همکارانش (۲۰۰۶) ضرایب آلفای کرونباخ را از ۰/۶۰ تا ۰/۸۸ برای زیرمقیاس‌ها به دست آورده و روایی آن به روش تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی انجام شد. در پژوهش حاضر با استفاده از این پرسشنامه، فرم کوتاه شده‌های با ۱۰ ماده و ۴ عامل (تحسین، بدون پاسخ، اطلاعات اصلاحی و انتقاد) تهیه شد که بازخورد ادراک شده عملکرد در دروس تخصصی را می‌سنجد. ماده‌ها با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شدند. بر اساس هدف پژوهش از عامل‌های تحسین و اطلاعات اصلاحی به‌عنوان بازخورد پیشرفت استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ این عامل‌ها به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۶۱ به دست آمد و روایی آن به روش تحلیل عاملی با مؤلفه‌های اصلی محاسبه شد. مقدار ضریب KMO، ۰/۶۷ و مقدار خی دو آزمون بارتلت ۶۰۶/۷۴ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود.

□ ط: مقیاس کیفیت تدریس معلم<sup>۱۰</sup>: این مقیاس توسط کریاکیدز، کمپیل و گاکاتاسیس (۲۰۰۰) ساخته شده و دارای ۱۵ ماده است که با مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای نمره‌گذاری شده است. این ابزار دارای دو بعد وضوح تدریس و رفتار معلم است. کریاکیدز و همکاران (۲۰۰۰) روایی این مقیاس را به شیوه تحلیل عاملی و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ به دست آوردند (حسینی و خیر، ۱۳۸۹). لطیفیان و خوشبخت (۱۳۸۶) روایی این ابزار را به‌وسیله روایی سازه به روش تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی بررسی کردند که یک

عامل کلی استخراج شد. ضریب آلفای کرونباخ نیز ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس به روش تحلیل عامل با مؤلفه‌های اصلی محاسبه شد که مقدار ضریب KMO، ۰/۹۶ و مقدار خی دو آزمون بارتلت ۴۷۹۳، در سطح ۰/۰۰۰۱ به دست آمد و با حذف دو گویه با بار عاملی کمتر از ۰/۳ یک عامل کلی استخراج شد و ضریب آلفای کرونباخ این عامل ۰/۹۴ به دست آمد.

### ● یافته ها

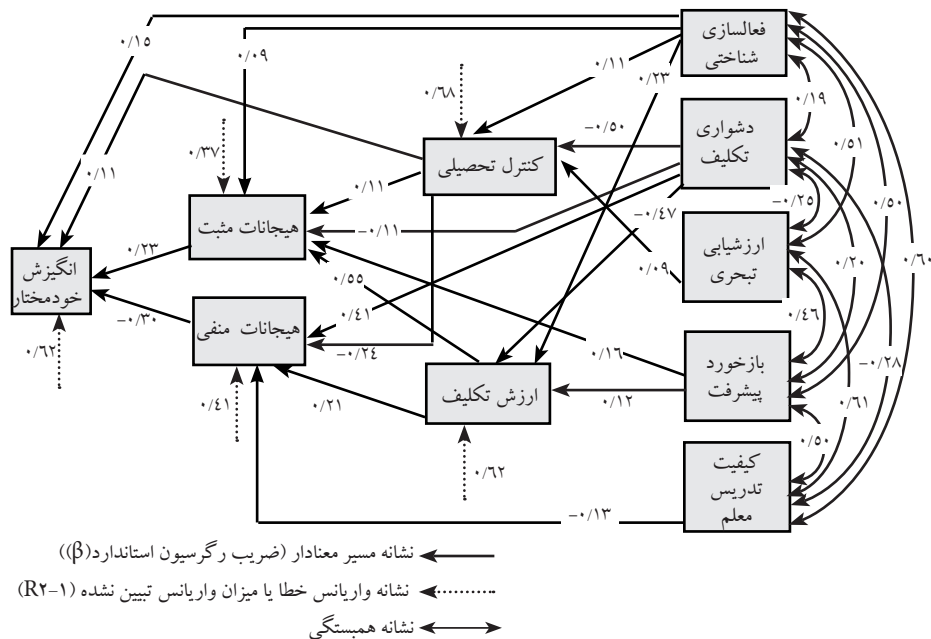
به منظور انجام تحلیل های آماری ابتدا میانگین، انحراف معیار و همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش محاسبه شد (جدول ۱). نتایج نشان داد بین متغیرهای برونزا و درون زای مدل در همبستگی های زوجی متغیرها ارتباط معنادار وجود دارد که این خود مجوزی برای انجام تحلیل مسیر و آزمون مدل می باشد. بر اساس نتایج جدول ۱ بالاترین ضریب همبستگی مربوط به هیجان های مثبت و ارزش تکلیف بوده (۰/۷۵) و پایین ترین ضریب همبستگی مربوط به دشواری تکلیف با فعالسازی شناختی (۰/۱۹-) است. از میان متغیرهای پژوهش هیجان های منفی با ضریب همبستگی ۰/۵۳-، هیجان های مثبت با ضریب ۰/۵۰، ارزش تکلیف با ضریب ۰/۴۷ و کنترل تحصیلی با ضریب ۰/۴۵ به ترتیب بیشترین همبستگی را با انگیزش خودمختار دارند.

جدول ۱. میانگین، واریانس و همبستگی مرتبه صفر و ضریب اعتبار ( $\alpha$ ) متغیرهای پژوهش (تعداد آزمودنی ها = ۵۸۶)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	$\alpha$
۱- فعالسازی شناختی	۱										۰/۸۶
۲- دشواری تکلیف	۰/۱۹*	۱									۰/۹۱
۳- ارزشیابی بحری	۰/۵۱*	۰/۲۵*	۱								۰/۶۰
۴- بازخورد پیشرفت	۰/۵۰*	۰/۲۰*	۰/۴۶*	۱							۰/۶۷
۵- کیفیت تدریس	۰/۶۰*	۰/۲۸*	۰/۶۱*	۰/۵۰*	۱						۰/۹۴
۶- کنترل تحصیلی	۰/۲۵*	۰/۵۴*	۰/۲۷*	۰/۲۳*	۰/۲۶*	۱					۰/۶۶
۷- ارزش تکلیف	۰/۳۸*	۰/۵۴*	۰/۲۸*	۰/۳۳*	۰/۵۱*	۰/۳۳*	۱				۰/۸۹
۸- هیجانان مثبت	۰/۴۲*	۰/۵۲*	۰/۲۹*	۰/۴۴*	۰/۵۱*	۰/۳۷*	۰/۷۵*	۱			۰/۹۳
۹- هیجانان منفی	۰/۲۶*	۰/۶۹*	۰/۳۶*	۰/۲۶*	۰/۳۷*	۰/۶۰*	۰/۵۹*	۰/۵۲*	۱		۰/۹۶
۱۰- انگیزش خودمختار	۰/۳۵*	۰/۳۷*	۰/۲۹*	۰/۳۱*	۰/۳۵*	۰/۴۵*	۰/۴۷*	۰/۵۰*	۰/۵۳*	۱	۰/۸۱
میانگین	۳۳/۳۳	۲۲/۵۴	۳۱/۸۲	۱۵/۲۹	۵۲/۱۲	۲۹/۵۴	۲۲/۰۰	۶۶/۱۱	۷۲/۳۱	۱۲/۹۶	
انحراف معیار	۷/۲۹	۶/۲۹	۵/۸۶	۴/۲۳	۱۳/۲۰	۵/۳۲	۵/۹۷	۱۶/۷۵	۲۸/۵۲	۱۳/۶۳	

\* p<0/01

به منظور تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش، مدل پیشنهادی پژوهش (شکل ۱)، به روش تحلیل مسیر توسط نرم‌افزار لیزرل آزمون شده و برازش داده‌ها با مدل تأیید شد. مدل برازش شده شامل مسیرهای معنادار، ضرایب استاندارد رگرسیون و واریانس تبیین نشده می‌باشد که در شکل ۲ ترسیم شده است.



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده از روابط ساختاری متغیرها

شاخص‌های نیکویی برازش، بیانگر برازش مطلوب مدل می‌باشد، نسبت خوبی دو به درجه‌ی آزادی برابر ۷۱/۱ به دست آمد و شاخص نیکویی برازش (GFI)، ۹۹/۰، نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، ۹۷/۰ و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، ۰۳/۰ محاسبه شد. بنابراین داده‌ها با مدل پیشنهادی پژوهش برازش داشته و مدل تأیید شد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (شکل ۲)، ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر متغیرهای درون‌زا، و واریانس تبیین شده آن‌ها در جدول ۲ ذکر گردیده است. این ضرایب نشان می‌دهد ۶۳ درصد از واریانس هیجانات مثبت، ۵۹ درصد از واریانس هیجانات منفی و ۳۸ درصد از واریانس انگیزش خودمختار توسط متغیرهای درون‌زا و برون‌زای پژوهش تبیین شده است.

جدول ۲. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده‌ی متغیرهای درونزای مدل پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	مقدار واریانس تبیین شده (R <sup>۲</sup> )
<b>بر کنترل تحصیلی از:</b>				
فعالسازی شناختی	* ۰/۱۱ (۲/۷۹)	---	* ۰/۱۱ (۲/۷۹)	۰/۳۲
دشواری تکلیف	* ۰/۵۰ (-۱۴/۱۱)	---	* ۰/۵۰ (-۱۴/۱۱)	
ارزشیابی تبحری	* ۰/۰۹ (۲/۳۴)	---	* ۰/۰۹ (۲/۳۴)	
<b>بر ارزش تکلیف از:</b>				
فعالسازی شناختی	* ۰/۲۳ (۶/۱۰)	---	* ۰/۲۳ (۶/۱۰)	۰/۳۸
دشواری تکلیف	* ۰/۴۷ (-۱۴/۱۱)	---	* ۰/۴۷ (-۱۴/۱۱)	
بازخورد پیشرفت	* ۰/۱۲ (۳/۱۸)	---	* ۰/۱۲ (۳/۱۸)	
<b>بر هیجانان مثبت از:</b>				
فعالسازی شناختی	* ۰/۰۹ (۲/۹۰)	* ۰/۱۴ (۵/۹۴)	* ۰/۲۳ (۶/۱۷)	۰/۶۳
دشواری تکلیف	* ۰/۱۱ (-۳/۵۱)	* ۰/۳۱ (-۱۱/۴۲)	* ۰/۴۲ (-۱۳/۱۵)	
ارزشیابی تبحری	---	* ۰/۰۱ (۱/۹۲)	* ۰/۰۱ (۱/۹۲)	
بازخورد پیشرفت	* ۰/۱۶ (۵/۷۵)	* ۰/۰۷ (۳/۱۳)	* ۰/۲۳ (۶/۴۳)	
کنترل تحصیلی	* ۰/۱۱ (۳/۳۶)	---	* ۰/۱۱ (۳/۳۶)	
ارزش تکلیف	* ۰/۵۵ (۱۶/۷۳)	---	* ۰/۵۵ (۱۶/۷۳)	
<b>بر هیجانان منفی از:</b>				
فعالسازی شناختی	---	* ۰/۰۷ (-۴/۷۷)	* ۰/۰۷ (-۴/۷۷)	۰/۵۹
دشواری تکلیف	* ۰/۴۱ (۱۲/۰۴)	* ۰/۲۲ (۹/۴۴)	* ۰/۶۳ (۲۰/۷۸)	
ارزشیابی تبحری	---	* ۰/۰۲ (-۲/۲۳)	* ۰/۰۲ (-۲/۲۳)	
بازخورد پیشرفت	---	* ۰/۰۲ (-۲/۸۳)	* ۰/۰۲ (-۲/۸۳)	
کیفیت تدریس	* ۰/۱۴ (۴/۵۵)	---	* ۰/۱۴ (۴/۵۵)	
کنترل تحصیلی	* ۰/۲۴ (-۷/۲۳)	---	* ۰/۲۴ (-۷/۲۳)	
ارزش تکلیف	* ۰/۲۱ (-۶/۱۴)	---	* ۰/۲۱ (-۶/۱۴)	
<b>بر انگیزش خودمختار از:</b>				
فعالسازی شناختی	* ۰/۱۵ (۴/۰۰)	* ۰/۰۸ (۵/۳۱)	* ۰/۲۳ (۶/۳۲)	۰/۳۸
دشواری تکلیف	---	* ۰/۳۴ (-۱۲/۶۱)	* ۰/۳۴ (-۱۲/۶۱)	
ارزشیابی تبحری	---	* ۰/۰۲ (۲/۱۴)	* ۰/۰۲ (۲/۱۴)	
بازخورد پیشرفت	---	* ۰/۰۶ (۴/۳۹)	* ۰/۰۶ (۴/۳۹)	
کیفیت تدریس	---	* ۰/۰۴ (۳/۸۰)	* ۰/۰۴ (۳/۸۰)	
کنترل تحصیلی	* ۰/۱۱ (۲/۶۵)	* ۰/۱۰ (۵/۲۹)	* ۰/۲۱ (۵/۲۹)	
ارزش تکلیف	---	* ۰/۱۹ (۷/۲۹)	* ۰/۱۹ (۷/۲۹)	
هیجانان مثبت	* ۰/۲۳ (۵/۳۶)	---	* ۰/۲۳ (۵/۳۶)	
هیجانان منفی	* ۰/۳۰ (-۶/۹۲)	---	* ۰/۳۰ (-۶/۹۲)	

- ضرایب مندرج در جدول ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β) و مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t می باشند. \*  $t \geq \pm 1.96$

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از انجام پژوهش حاضر «تعیین رابطه ابعاد کیفیت آموزشی و ارزیابی های شناختی با هیجان های تحصیلی به عنوان پیشایندهای محیطی و فردی آن، و انگیزش خودمختار به عنوان پیامد این هیجان ها بود». ارتباط متغیرها در قالب مدلی ساختاری بررسی و به روش تحلیل مسیر آزمون شد که برآزش داده ها با مدل تأیید شد. نتایج حاصل از آزمون مدل و تحلیل های واسطه ای نشان داد کلیه ابعاد کیفیت آموزشی به طور مستقیم، و یا غیرمستقیم به واسطه ارزیابی های شناختی، بر هیجان های مثبت و منفی تحصیلی اثر داشته و از این طریق انگیزش خودمختار را تحت تأثیر قرار دادند.

○ بر اساس نتایج پژوهش در بین ابعاد «کیفیت آموزشی کلاس»، «درک دشواری تکلیف» بیشترین تأثیر را بر هیجان های تحصیلی و انگیزش خودمختار داشت. این یافته همسو با مدل انتظار- ارزش ویگفیلد و اکلز (۲۰۰۰) و پژوهش های قبلی است (اکلز و همکاران، ۱۹۸۳؛ لی، ۲۰۰۹؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۸۹). منظور از «درک دشواری تکلیف»، قضاوت دانش آموز درباره دشواری یا پیچیدگی تکلیف و تلاش صرف شده برای انجام تکلیف می باشد (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). در پژوهش حاضر درک دشواری تکلیف بر هیجان های مثبت و انگیزش خودمختار اثر منفی، و بر هیجان های منفی اثر مثبت داشته و کنترل تحصیلی و ارزش تکلیف را نیز به طور منفی پیش بینی کرد. در تبیین این یافته ها می توان گفت دانش آموزانی که درس خاصی را دشوار می دانند و از عهده انجام تکالیف آن بر نمی آیند، به تدریج احساس می کنند کنترلی بر عملکرد خود نداشته و تلاش بی نتیجه است؛ در نتیجه برای آن درس ارزش کمتری قائل بوده و از یادگیری آن ناامید می شوند یا اضطراب ناشی از عدم یادگیری را تجربه می کنند. این موارد موجب می شود به لحاظ درونی تمایلی برای یادگیری و انجام تکالیف آن درس نداشته باشند و حس خودمختاری آنها کاهش یابد.

○ یافته دیگر پژوهش اهمیت «فعالسازی شناختی» در بین ابعاد کیفیت آموزشی بود. این متغیر بر کنترل تحصیلی، ارزش تکلیف، هیجان های مثبت و انگیزش خودمختار تأثیر مثبت داشته و هیجان های منفی را به واسطه ارزش تکلیف به طور منفی پیش بینی کرد. این یافته همسو با نظریه کنترل- ارزش پکران (۲۰۰۶) و پژوهش های انجام شده است (کلیم و همکاران، ۲۰۰۹؛ لیوسکی و همکاران، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر نیز نتایج مؤید آن بود که طرح

مسائل چالش‌انگیز در کلاس و حدس پاسخ توسط دانش‌آموزان، توجه به فرایند حل مسئله، استفاده از روش‌های مختلف حل مسئله توسط دانش‌آموزان و تعمیم مسائل درزمینه‌های جدید، موجب فراخوانی فرایندهای شناختی و فراشناختی و پردازش عمیق‌تر اطلاعات و یادگیری مؤثر می‌شود. یادگیری موفقیت‌آمیز نیز موجب فراخوانی هیجان‌های مثبت، افزایش علاقه و حس کنترل بیشتر بر عملکرد شده و دانش‌آموز به‌طور درونی برای یادگیری آن درس برانگیخته می‌شود.

○ نتایج نشان داد «بازخورد پیشرفت» به‌طور مستقیم، و غیرمستقیم به‌واسطه ارزش تکلیف بر هیجان‌های مثبت اثر مثبت و بر هیجان‌های منفی تأثیر منفی داشته و از این طریق برانگیزش خودمختار اثر دارد. رابطه این متغیرها تاکنون در تحقیقات همبستگی بررسی نشده است. با این حال این یافته همسو با نتایج مطالعات آزمایشی است (باتلر، ۱۹۸۷؛ زیدنر، ۱۹۹۸؛ ذکرشده در پکران و همکاران، ۲۰۱۴). یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد نوع بازخوردی که دانش‌آموزان در رابطه با عملکردشان دریافت می‌کنند می‌تواند هیجان‌های تجربه‌شده در کلاس را تعیین کند. زمانی که معلم عملکرد مثبت دانش‌آموز را تشویق می‌کند و عملکرد منفی او را با دادن اطلاعات اصلاحی پاسخ می‌دهد، هیجان‌های مثبت را در او برمی‌انگیزد و با ایجاد علاقه به درس از بروز هیجان‌های منفی جلوگیری و انگیزه درونی و خودمختار او را افزایش می‌دهد.

○ بر اساس نتایج این پژوهش «ارزشیابی تبحری» به‌واسطه کنترل تحصیلی بر هیجان‌های منفی تأثیر منفی داشته و از این طریق انگیزش خودمختار را به‌طور مثبت پیش‌بینی نمود. این یافته در راستای نتایج تحقیقات قبلی است (گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ میلر و بریکمن، ۲۰۰۴؛ ذکرشده در حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸) است. بر این اساس وقتی دانش‌آموزان ارزشیابی را به‌عنوان بخشی از یادگیری نه وسیله‌ای برای مقایسه خود با دیگران درک می‌کنند، کمتر هیجان‌های منفی مانند اضطراب را تجربه کرده و با افزایش حس کنترل آنها بر موضوع و اینکه با تلاش می‌توان به پیشرفت بالاتری رسید، به‌طور درونی برای یادگیری آن درس برانگیخته می‌شوند.

○ یافته دیگر پژوهش حاضر تأثیر منفی «کیفیت تدریس معلم» بر هیجان‌های منفی بود و این متغیر از طریق این هیجان‌ها انگیزش خودمختار را به‌طور مثبت پیش‌بینی کرد. رابطه

این متغیر با هیجان‌های مثبت معنادار نشد. علت عدم معناداری این رابطه به لحاظ آماری، می‌تواند تأثیر هم‌زمان متغیرهای برون‌زاد باشد. این یافته در راستای نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) و تحقیقات قبلی است (پکران و استفنز، ۲۰۱۰؛ حسینی و خیر، ۱۳۸۹). بر اساس این یافته، تدریس واضح مطالب، معنادار کردن مفاهیم جدید با ایجاد ارتباط با مطالب قبلی و کاربرد آنها در زندگی، رسیدگی و اطمینان از یادگیری کلیه دانش‌آموزان، موجب تجربه هیجان‌های مثبت و افزایش انگیزش درونی آنها می‌شود.

- بر اساس نتایج این پژوهش «*ارزیابی‌های شناختی*» شامل ارزش تکلیف و کنترل تحصیلی بر هیجان‌های مثبت اثر مثبت و بر هیجان‌های منفی تأثیر منفی داشته و به‌واسطه آنها انگیزش خودمختار را به‌طور مثبت پیش‌بینی کردند. این یافته‌ها با مبانی نظری (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰؛ پکران، ۲۰۰۶) و مطالعات قبلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۴، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد.
- حاصل این پژوهش یک مدل شناختی، هیجانی، انگیزشی است که می‌تواند توسط معلمان، مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به‌عنوان راهکارهای عملی برای ایجاد محیط‌های یادگیری مطلوب به لحاظ هیجانی مورد استفاده قرار گیرد.



## یادداشت‌ها

- |   |   |
|---|---|
| 1. academic emotions                                      | 2. achievement emotions                         |
| 3. Academic Emotions Questionnaire (AEQ)                  | 4. Academic Motivation Scale (AMS)              |
| 5. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) | 6. Academic Control Scale                       |
| 7. Cognitive Activation Questionnaire                     | 8. Semnan Expectancy-Value Questionnaire (SEVQ) |
| 9. Perceived Teacher Feedback Questionnaire (PCFQ)        | 10. Teacher's Quality of Teaching Scale         |

## ● منابع

- اژه‌ای، جواد؛ ویسانی، مختار؛ سیادت، سمیه سادات؛ خضری آذر، هومن (۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی و اضطراب آمار: بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری، *مجله روانشناسی*، ۵۸، ۱۵ (۱۲).
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا؛ سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، *مطالعات روان شناختی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۵ (۴).
- حسینی، فخری السادات؛ طالع پسند، سیاوش و بیگدلی، ایمان اله (۱۳۸۹). نقش مؤلفه‌های انتظار - ارزش بر پیشرفت شیمی دانش‌آموزان، *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۶ (۱۸)، ۳۹-۶۹.



- حسینی، فریده سادات؛ خیر، محمد (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۲۰).
- حسینی، فریده سادات؛ خیر، محمد (۱۳۹۰). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳ (۱)، پیاپی ۶۰/۲.
- سیف، دیبا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود نظم دهی دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، ۸ (۲۰)، ۴۲۰-۴۰۴.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاوسیان، جواد و فریرز نیکدل (۱۳۸۸). *رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۸ (۳۲).
- میولر، رالف. ا. (۱۳۸۹). *پایه های اساسی مدل یابی معادلات ساختاری*، ترجمه سیاوش طالع پسند، سمنان، انتشارات دانشگاه سمنان.
- Artino JR, A. R., Holmboe, E.S. & Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher*. 34, 148-160.
- Blackburn, M, (1998). *Academic cheating*, Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Burge, B., Lenkeit, J. and Sizmur, J. (2015). PISA in Practice: *Cognitive Activation in Maths. Slough*. NFER.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on motivation*, Nebraska Symposium on motivation, 38, 237- 288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research*, 431-441, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Elliot, A.J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.) (2007), *Emotion in education*, 53-69, San Diego: Elsevier Inc.
- Garcia Duncan, T. & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I. & Janík, T. (2013). Emotional Aspects of Learning and

- Teaching: Reviewing the Field Discussing the Issues. *Toretical and research papers, Orbis Scholae*, 7(2), 7–22.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Klieme, E., Pauli, C. and Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German classrooms. In: Janik, T. & Seidel, T.(Eds) *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Munster: Waxmann Verlag.
- Kyriakides, L, Campbell, R. J., & Gagatasis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primery school: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11,501-529 .
- Lipowsky, F., Rakoczy K., Pauli C., Drollinger-Vetter, B. , Eckhard Kl., & Reusser , K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19,527-537.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. & Amorose, A., J. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25,36-57.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing [online]. Available: <http://www.oecdilibrary.org/education/pisa-2012-assessment-and-analytical>.
- Pekrun R, Frenzel A.C, Goetz T, & Perry R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz PA, Pekrun R,(Eds). *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press, 13–36.
- Pekrun R, & Stephens E.J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*, 143–163. Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The Control- value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18,315-341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *Handbook of emotions in education*. New York: Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K. Elliot, A. J. & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Perry, R. P., Haladkayi, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776- 789.
- Ratelle, C. F, Guyay, F, Vallerand, R G. (2007). Autonomous, controlled, and a motivated types of academic motivation: A person-oriented analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99(4),734-746.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology*, 25, 68-81.



## اثربخشی روایت درمانگری به شیوه مشاوره گروهی بر عملکرد خانواده زنان دارای همسر معتاد □

### The Effectiveness of Group Counseling "Narrative Therapy" on Family Functioning among Women with Addicted Husbands □

Mohammad Khodayarifard, PhD

Gholamreza Sohrabpour, MSc □

Elahe Hejazi, PhD

دکتر محمد خدایاری فرد \*

غلامرضا سهراب پور \*

دکتر الهه حجازی \*

#### Abstract

The purpose of the current study was to investigate the effectiveness of group counseling "Narrative therapy" on family functioning among women with addicted husbands. Present research was an experimental study with pretest-posttest control group design along with follow up 1 month and 3 month. Participants were 44 persons of the 10 region of Tehran who had family functioning score lower than the mean of statistical population. They were selected based on the voluntary sampling procedure, and were also randomly assigned to two groups, experimental and control. After the early loss, each group was include 20 persons and is evaluated by Family Assessment Device (FAD) after doing interview in the same condition. The experimental group received 10 sessions of group counseling "Narrative therapy" and the control group did not received any intervention. Both groups were evaluated again at the end of intervention, 1 month and also 3 month after that. Data analyzed with repeated measure analysis of variance and Bonferroni post-hoc test. Family functioning the (problem solving, communication, roles, affective responsiveness, affective involvement, behavior control and general functioning) of women who received the sessions of group counseling "Narrative therapy" was improved significantly rather than they who did not received that.

**Keywords:** woman, addiction, family, group counseling, narrative therapy

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی رویکرد روایت درمانگری به شیوه مشاوره گروهی بر عملکرد خانواده زنان با همسر معتاد بود. این مطالعه از نوع آزمایشی با طرح سری زمانی پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل به شمار می‌رود. آزمودنی‌ها ۴۴ نفر با نمره عملکرد خانواده پایین‌تر از میانگین جامعه در منطقه ۱۰ تهران بودند که به روش نمونه‌گیری داوطلبانه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. هر گروه شامل ۲۰ نفر بود و هر دو گروه در شرایط یکسان پس از انجام مصاحبه فردی با مقیاس عملکرد خانواده ارزیابی شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت روایت درمانگری گروهی قرار گرفت و گروه کنترل هیچ آزمایشی را دریافت نکرد. در پایان دوره، یک ماه و سه ماه پس از آن هر دو گروه مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شدند. عملکرد خانواده (حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی) زنانی که تحت روایت درمانگری گروهی قرار گرفتند نسبت به زنانی که در دوره شرکت نکردند، به‌طور چشمگیری افزایش یافت.

**کلید واژه ها:** زن، اعتیاد، خانواده، مشاوره گروهی،

روایت درمانگری

□ Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, I.R.Iran

✉ Email: sohrabpour@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۷/۳۰  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

خانواده نظام عاطفی پیچیده‌ای است که چند نسل را شامل می‌شود و وجه تمایز آن با سایر نظام‌های اجتماعی، در وفاداری، عاطفه و دائمی بودن عضویت افراد در آن است. ورود به کانون خانواده از لحظه تولد آغاز می‌شود و تا لحظه مرگ ادامه می‌یابد تا جایی که عملکرد افراد در خانواده تحت تأثیر عملکرد متقابل آنها قرار دارد (کار، ۲۰۱۲).

«عملکرد خانواده»<sup>۱</sup> به چگونگی روابط اعضای خانواده، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تعامل و حفظ روابط اعضا و چگونگی حل مشکلات اعضای خانواده مربوط می‌شود (سیلبرن و همکاران، ۲۰۰۶). یکی از الگوهای مهم در مورد ارزیابی عملکرد خانواده، «الگوی مک‌مستر»<sup>۲</sup> است. ارتباط بین بخش‌ها و اجزای خانواده با یکدیگر، قابل درک نبودن یک بخش جدای از سایر بخش‌های دیگر، نقش چشم‌گیر ساختار و الگوهای تعاملی خانواده در تعیین و شکل دهی رفتار اعضای خانواده و این‌که کارکرد خانواده، چیزی بیش از کارکرد مجموع اجزای آن است، از اصول بنیادی این الگو است (اپشتین، بیشاپ و لوین، ۱۹۷۸). این الگو که مبتنی بر رویکرد سیستمی است، ساختار، سازمان و الگوهای تبادلی واحد زناشویی را توصیف می‌کند و این امکان را می‌دهد که روابط خانوادگی یا زناشویی در یک طیف سطحی، از وضعیت سلامت تا اختلال شدید روانی مورد بررسی قرار گیرد (کارلسون، اسپری و لوین، ۲۰۰۵). یافته‌های پژوهشی بسیاری نشان می‌دهند کنترل، همبستگی و عدم تضاد در محیط خانواده می‌تواند باعث رشد مثبت مفهوم خود و کفایت اجتماعی شود. از سوی دیگر عدم کفایت فردی و اجتماعی می‌تواند به رفتارهای پرخطر و آسیب‌زا منجر شود (خسروی، کیامنش، بنی جمالی و نیک‌منش، ۱۳۸۶). بدیهی است یکی از رفتارهای ناسازگارانه، پرخطر و آسیب‌زا در خانواده اعتیاد است.

اعتیاد به مواد مخدر سبب ایجاد اختلال مغزی می‌شود تا جایی که عملکرد مغز را دچار آسیب می‌کند و تسلط فرد معتاد بر اداره امور زندگی را کاهش می‌دهد و در پی آن، عملکرد کلی اعضای خانواده تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرد (ولکو، کوب و مک‌للان، ۲۰۱۶). /رمی، *آزه‌ای، محمدخانی و بادل* (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که روان‌بنه‌های هیجانی افراد معتاد در مقایسه با افراد غیر معتاد متفاوت است، به گونه‌ای که افراد معتاد عملکرد ضعیف‌تری در ابعاد روان‌بنه‌های هیجانی از خود نشان می‌دهند. همچنین *امیری، نواب و عبداللهی* (۱۳۹۶)

در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که افراد با سوءمصرف مواد نسبت به افراد عادی در کارکردهای اجرایی وضعیت پایین تری دارند، تا جایی که سوءمصرف مواد می تواند برآیندی از ویژگی های شخصیتی باشد و به تخریب در کارکردهای اجرایی منجر شود.

اعتیاد واقعی است که در حوزه مشکلات خانوادگی محسوس بوده و از مصادیقی است که به عملکرد خانواده خلل وارد نموده و لطمات فراوان جسمی و روانی در اعضای خانواده پدید می آورد. در این میان، اعتیاد مربوط به سرپرست خانواده از توجه ویژه ای برخوردار است، به دلیل اینکه اثرات مضر و مخربی بر کلیه اعضای خانواده و از همه مهم تر بر همسر دارد. جایگاه زنان دارای همسر معتاد با توجه به مسائل فردی آنان و نقش هایی که در مقابل همسر، فرزندان و جامعه دارند از حساسیت خاصی برخوردار است و توجه ویژه به این گروه، ضروری است. با نگرستن به ساختار خانواده های نابسامان از جمله خانواده های معتاد، با فقدان ارتباطات صحیح بین زوجین، آشفتگی ها و کشمکش های بین اعضای خانواده روبرو هستیم. همسران مربوط به این گونه خانواده ها، روابط منفی و ناخوشایندی مثل سرزنش کردن و تحقیر کردن یکدیگر را از خود نشان می دهند و در حل مسائل خانواده، سطح پایینی از همدلی را ابراز می کنند. لذا استفاده از مهارت های حل مسئله در خانواده کاهش پیدا کرده و به تبع آن، عملکرد خانواده تنزل پیدا می کند و در نهایت عملکرد نزولی خانواده منتج به سقوط و اضمحلال خانواده خواهد شد. از جمله افرادی که نقش کلیدی در خانواده ایفا می کنند، زنان هستند که در این میان زنان دارای همسر معتاد در معرض جدی انواع آسیب های سوءمصرف مواد مخدر قرار می گیرند. لذا باید به گروه زنان توجه شایانی شود، بدین منظور که انجام مداخلات مشاوره های در این راستا بسیار ضروری است (محمدیفر، طالبی و طباطبائی، ۱۳۸۹).

بدیهی است عملکرد بهتر خانواده در گرو سلامت روان اعضاست. عملکرد خانواده با سلامت روانی اعضا ارتباط دارد. آسیب روانی اصولاً یک مشکل درون فردی در یک عضو خانواده نیست، بلکه یک فرآیند تعاملی بین اعضای خانواده است (زرگر، عاشوری، اصغری پور و عاقبتی، ۱۳۸۶). چنانچه رحمی نژاد و پاکنژاد (۱۳۹۳) نشان دادند بین عملکرد کلی خانواده و سلامت روان اعضای آن رابطه مستقیم وجود دارد. بنابراین به دنبال کاهش عملکرد خانواده، خطر رخ دادن جدایی و اثرات مضر آن بر سلامت روانی زنان نشان دهنده نیاز زنان

به مداخلات روانشناختی در این زمینه است. به منظور ارتقاء عملکرد خانواده، رویکردهای مداخله‌ای متعددی توسط متخصصان ارائه داده شده است. از جمله این رویکردها که می‌تواند بر شناخت بهتر عوامل مؤثر بر عشق و انتظارات زناشویی، عملکرد اعضای خانواده و ساخت‌وساز اجتماعی مشکلات مؤثر باشد، مداخله به شیوه روایت درمانی است (کریستی، توماس، کاترین و جوزف، ۲۰۱۳).

با در نظر گرفتن اینکه زنان با همسران معتاد که عملکرد نامناسبی در خانواده دارند، داستان‌های سرشار از مشکل برای زندگی خود ساخته‌اند، مشاوران در کار گروهی با رویکرد روایت درمانی، تشویق می‌شوند تا از شیوه‌های خلاقانه‌ای به منظور «قاب‌گیری مجدد» و تغییر داستان‌های ناکارآمد به داستان‌های کارآمد استفاده کنند (ریکس و همکاران، ۲۰۱۴)، به طوری که این رویکرد با تمرکز بر روی داستان‌ها و زندگی‌نامه شخصی افراد و دادن نقش فعال اعضا در فرایند مشاوره گروهی، مسئولیت اعضا را در تسکین و بهبود مسائل روانی خود افزایش می‌دهد (وایت و اپستون، ۱۹۹۰). همچنین با توجه به مشخصه‌های برجسته رویکرد روایت درمانی که شامل در نظر گرفتن سطوح ضمنی و تمثیلی تجارب مراجع، برونی‌سازی مشکل، حس ارتقا یافته‌ی عاملیت شخصی، صاحب قدرت و اختیار بودن خود افراد، وضعیت کار اشتراکی و غیر سلسله مراتبی مداخله کنندگان، یک وضعیت مداخله بدون سرزنش، حرکت از یک ساخت فردی و درون فردی مسئله به سمت ساختی که بیشتر بین فردی و رابطه‌ای است (حسنی، ۱۳۸۸). و با در نظر گرفتن موقعیت خانوادگی و اجتماعی زنان با همسر معتاد، به نظر می‌رسد که این رویکرد نسبت به سایر رویکردها کارایی بیشتری در زمینه عملکرد خانواده این افراد داشته باشد. با توجه به اهمیت بسزای نقش زن در کانون خانواده و اینکه زنان با همسران معتاد، در معرض آسیب‌پذیری روحی و روانی بالاتری نسبت به زنان با همسران عادی هستند و با نظر به تحقیقاتی که در زمینه سازگاری والدین در خانواده انجام شده است دال بر این بوده که سازگاری مادران کمتر از پدران بوده است و زنان دارای سطوح تنش بیشتری نسبت به مردان هستند (ایلایی، ۱۳۷۶ و نظری، ۱۳۸۴) توجه به این گروه در زمینه بهبود عملکرد خانواده ضروری است. لذا تحقیق حاضر، مطالعه‌ای در مورد اثربخشی روایت درمانی به شیوه گروهی بر عملکرد خانواده زنان دارای همسر معتاد است.

## ● روش

مطالعه حاضر از نوع آزمایشی با طرح سری زمانی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی زنان دارای همسر معتاد مراجعه‌کننده به کلیه خانه‌های خدمات اجتماعی و رفاهی منطقه ۱۰ شهر تهران بود. از افرادی که داوطلبانه مراجعه نمودند، ثبت‌نام به عمل آمد. پیش از ارائه متغیر مستقل (روایت درمانگری گروهی)، در جلسات انفرادی بررسی‌های لازم توسط پژوهشگر به منظور تشخیص شرایط مناسب شرکت‌کنندگان در تحقیق انجام شد. ملاک انتخاب ۴۴ نفر از زنان دارای همسر معتاد، استفاده از روش غربالگری توسط ابزارهای پژوهش (برای مثال: داشتن نمره عملکرد خانواده پایین‌تر از میانگین نسبت به نمره عملکرد خانواده کل گروه) و در نظر گرفتن معیارهای ورود آزمودنی‌ها بود. که در نهایت، پس از ریزش اولیه، به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل). به گروه کنترل توضیح داده شد که هیچ آموزشی به آن‌ها داده نمی‌شود و توافق بر آن گذاشته شد که پس از اتمام جلسات و پیگیری‌های ۱ ماهه و ۳ ماهه و پس از هماهنگی با مسئولین مربوطه منطقه ۱۰، برای گروه کنترل و همچنین به تمامی افرادی که به فراخوان پاسخ مثبت داده بودند و از آنها ثبت‌نام به عمل آمده بود، در صورت تمایل، مشاوره گروهی به شیوه روایت درمانگری اعمال شود. به منظور کنترل تفاوت‌های میان آزمودنی‌ها، سن، تحصیلات، اعتیاد همسر و داشتن حداقل یک فرزند به عنوان متغیرهای همگن شده میان گروه‌ها به کار گرفته شد. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر عبارت بود از: داشتن همسر معتاد، حداقل ۲۵ سال سن، سواد خواندن و نوشتن، علاقه و انگیزه لازم و کافی به شرکت در جلسات، داشتن نمره عملکرد خانواده پایین‌تر از میانگین نسبت به نمره عملکرد خانواده کل گروه و در حال زندگی کردن با مردان خود (مثلاً هیچکدام در کمپ به سر نمی‌بردند). ملاک‌های خروج از مطالعه نیز عبارت بود از: همکاری نکردن افراد برای شرکت در پژوهش و بی‌اطمینانی به پاسخ صادقانه افراد به پرسش‌ها. همچنین زنانی که قبل از ازدواج مصرف‌کننده مواد بودند، از مطالعه خارج شدند. داده‌های جمعیت شناختی درباره مدت‌زمان زندگی مشترک، تعداد فرزندان، میانگین سنی، میزان تحصیلات و وضعیت اشتغال افراد نیز با استفاده از یک پرسشنامه خود اجرا جمع‌آوری شد. این یافته‌ها در جدول ۱ آمده است.



جدول ۱. یافته‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل

متغیر	مشخصه‌ها	گروه آزمایش	گروه کنترل
میانگین سنی	کل	۳۷/۴۵	۳۸/۷۵
میزان تحصیلات	سیکل	۷	۱۰
	دیپلم	۱۲	۹
	دیپلم به بالا	۱	۱
میزان تحصیلات همسر	سیکل	۸	۱۱
	دیپلم	۹	۷
	دیپلم به بالا	۳	۲
تعداد فرزندان	یک فرزند	۴	۷
	یک فرزند به بالا	۱۶	۱۳
مدت زندگی مشترک	۲ سال	۱	۲
	۲ سال به بالا	۱۹	۱۸
شغل	شاغل	۱۶	۱۵
	بدون شغل	۴	۵
شغل همسر	شاغل	۱۳	۱۲
	بدون شغل	۷	۸

## ● ابزار

□ ابزار سنجش خانواده<sup>۳</sup> (FAD): این ابزار، یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است که برای سنجیدن عملکرد خانواده بنا بر الگوی مک‌مستر تدوین شده است. این الگو خصوصیات ساختاری، شغلی و تعاملی خانواده را معین می‌سازد و شش بُعد از عملکرد خانواده را تعیین میکند؛ حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی و کنترل رفتار. بنابراین «ابزار سنجش خانواده» متناسب با این شش بُعد، از شش خرده‌مقیاس به‌منظور سنجیدن آن‌ها، به‌علاوه یک‌خرده‌مقیاس هفتم مربوط به عملکرد کلی خانواده تشکیل شده است. این ابزار دارای روایی هم‌زمان و پیشبینی است. همچنین با ضرایب آلفای خرده‌مقیاس‌های خود از ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ از همسانی درونی نسبتاً خوبی برخوردار است (ثنایی، ۱۳۸۷).

## ● روش اجرا

پس از گزینش آزمودنی‌ها با توجه به ملاک‌های ورود، آن‌ها توسط ابزارهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. به‌منظور اجرای جلسات مداخله، ابتدا برای تک‌تک افراد نمونه، جلسه‌ای انفرادی به‌منظور مصاحبه تکمیلی، شرح حال‌نویسی و مطرح کردن اهداف مداخله‌ای در نظر گرفته شد. توسط مسئول خانه‌های خدمات اجتماعی و رفاهی منطقه، از افراد برای

شرکت در جلسات دعوت به عمل آمد و درخواست و موضوعی که افراد قصد مشارکت در آن را داشتند، به صورت جالب و دوست داشتنی بیان شد. همچنین، به صورت واضح، به افراد توضیح داده شد که مسئولیت آنها در این تحقیق چیست و به زبان ساده و روشن، شفاف سازی اهمیت علمی و نظری موضوع تحقیق برای آنها صورت گرفت. جامعه مورد نظر تحقیق به طور واضح به افراد شناسانده شد و برای آنها به خوبی و با زبان ساده، گفته شد که به چه طریقی این تحقیق با جامعه ارتباط پیدا میکند. پس از به توافق رسیدن برای شرکت در فرایند مداخله به صورت گروهی، قرارداد کتبی به منظور تعهد شرکت در تمامی جلسات تنظیم شد. شایان ذکر است که هم در فرایند مصاحبه های انفرادی و هم در ابتدای جلسه اول مداخله گروهی، اصل رازداری و ارزش جلسات مداخله ای برای اعضا اذعان شد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت روایت درمانگری گروهی قرار گرفت. جلسات ۹۰ دقیقه ای بود که دو بار در هفته برگزار شد. به طور کلی جلسات ۵ هفته به طول انجامید. گروه کنترل تحت روایت درمانگری گروهی قرار نگرفت. مکان تشکیل جلسات در سرای محله شبیری جی واقع در منطقه ۱۰ بود. پس از پایان جلسات به منظور اندازه گیری اثربخشی متغیر مستقل بر متغیر وابسته، از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پس از مون به عمل آمد و «پیگیری»<sup>۴</sup> در فواصل ۱ ماهه و ۳ ماهه صورت گرفت. به منظور مطالعه عمیقتر موضوع پژوهش و تقویت نتیجه اولیه، مقایسه های برنامه ریزی شده گروه ها با خودشان در زمان های مختلف و به طور کامل دیدن چگونگی وضعیت متغیرهای وابسته در طول زمان یا به عبارتی، مطمئن شدن در زمینه اینکه تأثیر متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته قابل برگشت نباشد، در این پژوهش از دو آزمون پیگیری استفاده شد.

### ○ ساختار جلسات روایت درمانگری گروهی

تعداد جلسات و فاصله بین آنها بسته به کیفیت موضوعات آورده شده به جلسات گروهی، متغیر است. به طور کلی، روایت درمانی گروهی تعداد جلسات کمتری را نسبت به بسیاری از مشاوره های گروهی سنتی، به خود اختصاص می دهد (درایدن، ۲۰۰۷). هیچ قرارداد ثابتی مبنی بر طول مدت جلسات روایت درمانگری گروهی وجود ندارد. کوتاه مدت بودن مشاوره گروهی روایت درمانگری نسبت به بسیاری از روش های دیگر، به خاطر فن ها و تمرین های به کار برده شده در این شیوه است. در واقع، روایت درمانگری گروهی کوتاه مدت

نیست، اما در کل، فن‌ها و کارهای روایتی به‌کاربرده شده در این شیوه گروهی می‌توانند طول مدت مشاوره را بسیار کوتاه‌تر از بسیاری از شیوه‌های مداخله‌ای دیگر کنند. همچنین، هیچ فرضی مبنی بر جلسات هفتگی یا هرگونه فواصل از پیش تعیین‌شده بین جلسات وجود ندارد (پاین، ۲۰۰۶). طرح کلی جلسات با اقتباس از طرح مداخله‌ای *وایت و اپستون* (۱۹۹۰) به شرح زیر بود؛

□ جلسه یکم: معرفی و ارائه قوانین

□ جلسه دوم: بررسی روایت‌ها و آغاز برون‌سازی

مروری بر جلسه پیشین انجام و تکلیف خانه که جلسه پیش داده شد موردتوجه قرار گرفت. در این جلسه روایت‌های مشکل‌دار زندگی آزمودنی‌ها بررسی و به جزئیات زبان مراجعان به‌طور دقیق گوش داده شد. درنهایت، به‌منظور پی بردن به استعاره‌های خود (آغاز برون‌سازی) به آن‌ها تکلیف داده شد که استعاره‌های خود را از خود، محیط، اطرافیان و به‌طورکلی از مشکل بنویسند.

□ جلسه سوم: نامگذاری مشکل و استعاره‌سازی آن مشکلات مربوط به تکلیف خانه بررسی شد. پس‌ازآن برنامه این جلسه که کار روی استعاره‌ها صورت گیرد تا درنهایت مشکل مشترک نامگذاری شود.

□ جلسه چهارم: ادامه نامگذاری مشکل و استعاره‌سازی و راهبردهای آن که درنهایت به جمع‌بندی مباحث پرداخته شد و به افراد تکلیف داده شد که ترفندهای استفاده‌شده توسط مشکل که باعث نفوذ بر روی آن‌ها شده است را پیدا کرده و بنویسند.

□ جلسه پنجم: آغاز مرحله تشخیص نفوذ مشکل روی افراد و ارتباط‌های آنها و پرسش‌های تأثیرگذار

□ جلسه ششم: کامل کردن تشخیص نفوذ مشکل روی افراد و ارتباط‌های آنها و ساخت‌شکنی

□ جلسه هفتم: تشخیص نفوذ افراد بر مشکل و توانمندیهای آنها و نام‌نویسی به مشکل

□ جلسه هشتم: پیامدهای منحصربه‌فرد

□ جلسه نهم: بازنویسی روایت زندگی پس از مرور و بررسی مشکلات تکلیف خانه، در رابطه با خود، محیط، اطرافیان، ارتباطها، نگرشها، رفتارها و ... در مواقعی که افراد قادر به غلبه بر مشکل شده بودند، بحث گروهی شکل گرفت.

□ جلسه دهم: خلاصه و نقد

ابتدا به بررسی تکلیف خانه و مرور کل جلسات پرداخته و بازخورد افراد در مورد جلسات و اظهارنظر درباره گروه ارائه شد. سپس اعضا راجع به احساسات خود صحبت کردند.

از اعضا خواسته شد تا یک هفته بعد از جلسه آخر به منظور گرفتن پس‌آزمون حضور به هم برسانند. ضمناً به منظور به عمل آورده پس‌آزمون از گروه کنترل نیز، به آنها اطلاع داده شد که هنگام گرفتن پس‌آزمون حضور داشته باشند. با توجه به طرح پژوهش حاضر، در فواصل یک‌ماهه و سه‌ماهه نیز، با گروههای آزمایش و کنترل هماهنگی‌های لازم جهت اجرای مجدد پرسشنامه‌ها (دو پیگیری) به عمل آمد. شایان‌ذکر است که جهت ایجاد انگیزه برای جذب همکاری گروه کنترل، ضرورت انجام کار و شرکت در جلسات گروهی بعد از اتمام نهایی کار توضیح داده شد و توافق بر آن گذاشته شد که پس از اتمام جلسات و پیگیری‌های ۱ ماهه و ۳ ماهه و پس از هماهنگی با مسئولین منطقه<sup>۱۰</sup>، برای آنها، روایت درمانگری به شیوه مشاوره گروهی اعمال شود.

### ● یافته‌ها

یافته‌های توصیفی حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری ۱ ماهه و پیگیری ۳ ماهه در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش با میانگین پیش‌آزمون این گروه، تفاوت آشکاری دارد. این در حالی است که میانگین پس‌آزمون گروه کنترل با پیش‌آزمون آن، تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. همچنین تفاوت چشمگیری در پیگیری‌ها با پس‌آزمون در گروه آزمایش دیده نمی‌شود.

به منظور بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، از آزمون‌های «شاپیرو-ویلک»<sup>۵</sup> برای بررسی «رمال بودن» داده‌ها، «آزمون لوین»<sup>۶</sup> برای بررسی «همگونی

جدول ۲. خلاصه یافته های توصیفی نمره های زیرمقیاس های عملکرد خانواده در مراحل پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری اول و دوم

مقیاس	آزمون ها	گروه آزمایش		گروه کنترل
		میانگین	انحراف معیار	
مقیاس عملکرد خانواده	پیش آزمون	۱۶۲/۱۰	۹/۰۶	۱۵۸/۲۵
	پس آزمون	۱۲۵/۳۵	۷/۳۴	۸/۸۶
	پیگیری اول	۱۲۴/۷۰	۶/۱۳	۷/۵۰
	پیگیری دوم	۱۲۴/۲۵	۷/۶۴	۶/۶۸
بعد حل مشکل	پیش آزمون	۱۴/۳۰	۱/۹۴	۱/۵۸
	پس آزمون	۹/۹۵	۱/۰۹	۱/۳۳
	پیگیری اول	۹/۸۰	۱/۱۰	۱/۷۲
	پیگیری دوم	۹/۸۵	۱/۱۳	۱/۵۹
بعد ارتباط	پیش آزمون	۱۸/۳۵	۲/۲۵	۲/۴۶
	پس آزمون	۱۴/۲۵	۱/۹۱	۲/۴۳
	پیگیری اول	۱۴/۳۵	۲/۱۵	۲/۴۳
	پیگیری دوم	۱۴/۲۵	۲/۱۲	۲/۴۳
بعد نقش ها	پیش آزمون	۲۲/۶۰	۳/۶۱	۳/۵۶
	پس آزمون	۱۹/۳۵	۳/۶۴	۳/۲۷
	پیگیری اول	۱۹/۶۵	۳/۱۱	۳/۳۸
	پیگیری دوم	۱۹/۷۰	۳/۰۲	۳/۰۲
بعد همراهی عاطفی	پیش آزمون	۱۸/۱۵	۱/۶۹	۱/۶۶
	پس آزمون	۱۵/۰۰	۱/۳۳	۱/۶۳
	پیگیری اول	۱۵/۴۰	۲/۱۸	۱/۷۱
	پیگیری دوم	۱۵/۵۰	۲/۲۵	۱/۸۳
بعد آمیزش عاطفی	پیش آزمون	۲۶/۹۵	۲/۴۸	۲/۵۸
	پس آزمون	۱۸/۷۵	۲/۸۴	۳/۳۷
	پیگیری اول	۱۸/۰۰	۲/۸۸	۲/۶۹
	پیگیری دوم	۱۷/۵۵	۳/۱۰	۲/۶۱
بعد کنترل رفتار	پیش آزمون	۲۵/۰۵	۲/۹۹	۲/۳۱
	پس آزمون	۱۸/۵۵	۳/۳۱	۲/۳۹
	پیگیری اول	۱۸/۴۰	۳/۳۶	۲/۳۰
	پیگیری دوم	۱۸/۴۰	۳/۶۰	۲/۲۳
بعد عملکرد کلی	پیش آزمون	۳۶/۷۰	۴/۳۰	۳/۴۸
	پس آزمون	۲۹/۵۰	۴/۱۲	۳/۷۹
	پیگیری اول	۲۹/۱۰	۳/۸۵	۳/۴۳
	پیگیری دوم	۲۹/۰۰	۳/۴۷	۳/۸۴

واریانس ها»، «آزمون  $M$  باکس» برای برابری ماتریس واریانس-کوارینانس متغیرهای وابسته

در بین گروه‌ها و از «آزمون ماچلی»<sup>۷</sup> برای بررسی کرویت داده‌ها و نشان دادن یکسانی ماتریس کوواریانس خطا بین متغیرهای وابسته در گروه‌ها استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (۰/۹۸) در سطح معناداری  $p=0/67$ ، آزمون لوین ( $f=1/47, p=0/23$ )، آزمون  $M$  باکس (۱۲/۲۶) با سطح معناداری ( $p=0/004 > \alpha=0/001$ ) و «آزمون ماچلی» که مقدار آن معنادار شد، بنابراین با احتیاط بیشتر، از برآوردهای کرویت (اپسیلون) برای تعدیل درجه‌های آزادی مربوط به مقدار  $F$  استفاده شد. مقدار «آزمون هوبینه-فلدت»<sup>۸</sup> (۰/۷۷) بود. با توجه به نتایج گفته‌شده، مفروضه‌ها برقرار است. بنابراین می‌توان نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر را گزارش داد.

جدول ۳. یافته‌های تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر عملکرد خانواده به همراه مؤلفه‌های آن

مقیاس	درجه آزادی			F			سطح معناداری			مربع ایتای سهمی	
	گروه	زمان	تعامل زمان و گروه	گروه	زمان	تعامل زمان و گروه	گروه	زمان	تعامل زمان و گروه	زمان	تعامل زمان و گروه
عملکرد خانواده	۱	۱	۱	۱۴۸/۴۲	۱۶۲/۰۳	۲۱۶/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۷۹	۰/۸۱
حل مشکل	۱	۱	۱	۶۳/۳۹	۶۱/۵۵	۵۳/۰۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۲	۰/۶۹
ارتباط	۱	۱	۱	۲۳/۸۸	۱۴/۳۲	۲۴/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۸	۰/۲۷
نقش‌ها	۱	۱	۱	۷/۰۶	۳/۷۳	۱۱/۱۹	۰/۰۱۱	۰/۰۶۱	۰/۰۰۲	۰/۱۵	۰/۰۸
همراهی عاطفی	۱	۱	۱	۱۲/۸۱	۵/۷۱	۱۱/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۰۲۲	۰/۰۰۱	۰/۲۵	۰/۱۳
آمیزش عاطفی	۱	۱	۱	۵۵/۹۶	۷۵/۰۱	۹۶/۲۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۹	۰/۶۶
کنترل رفتار	۱	۱	۱	۴۹/۳۶	۲۹/۶۰	۳۷/۹۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۶	۰/۴۳
عملکرد کلی	۱	۱	۱	۱۶/۸۳	۶۵/۴۲	۷۰/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۰	۰/۶۳

\*آزمایش و کنترل، \*\*پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری اول-پیگیری دوم

نتایج حاصل از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری‌های ۱ و ۳ ماهه عملکرد خانواده به همراه مؤلفه‌های آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است. نتایج حاصل نشان می‌دهد که تعامل دو متغیر زمان و گروه معنی‌دار است. یعنی با توجه به اینکه شاخص  $F$  حاصل از تعامل دو متغیر در تمامی زیر مقیاس‌ها معنادار است و این شاخص در متغیر عملکرد خانواده (۲۱۶/۴۳) با درجه آزادی (۱) در سطح  $0/99$  معنادار است (سطح معناداری  $0/001$ )، بنابراین اثر تعاملی دو متغیر معنی‌دار ( $\alpha < 0/001$ ) است و مشخص می‌گردد که متغیر مستقل بر متغیر وابسته تأثیر معناداری گذاشته است. به عبارت دیگر، روایت درمانی به شیوه مشاوره گروهی به‌طور معنی‌داری برافزایش عملکرد خانواده و تمامی مؤلفه‌های آن در زنان دارای همسر معنادار مؤثر بوده است.

جدول ۴. یافته‌های آزمون تعقیبی بنفرونی برای تفاوت میانگین‌های پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری ۱ ماهه و ۳ ماهه

زمان	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد	سطح معناداری ( $\alpha$ )
پیش آزمون-پس آزمون	۱۸/۰۵	۱/۰۶	۰/۰۰۰
پس آزمون-پیگیری اول	-۰/۲۰	۰/۷۹	۱/۰۰۰
پس آزمون-پیگیری دوم	-۰/۳۲	۰/۹۶	۱/۰۰۰

نتایج «آزمون تعقیبی بنفرونی» برای عملکرد خانواده در جدول ۴ ارائه شده است. با توجه به یافته‌های این آزمون، تفاوت میانگین‌های پیش آزمون-پس آزمون معنادار است ( $\alpha < 0/001$ ) که بیانگر اثربخش بودن رویکرد روایت درمانی گروهی است اما تفاوت میانگین‌های پس آزمون-پیگیری اول و پس آزمون-پیگیری دوم معنادار نیست ( $\alpha < 0/001$ ) و به این معناست که اثرات این رویکرد بر روی ارتقاء عملکرد خانواده زنان با همسر معنادار نیز پایدار مانده است.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر باهدف «تعیین اثربخشی روایت درمانی گروهی بر عملکرد خانواده زنان با همسر معنادار» انجام شد. نتایج نشان داد در نمرات حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی زنانی که در جلسات مشاوره گروهی شرکت کردند، افزایش محسوسی نسبت به گروهی که در جلسات شرکت نکردند، مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، جلسات روایت درمانی به شیوه مشاوره گروهی توانسته است میزان عملکرد زنان با همسر معنادار را در کانون خانواده ارتقاء دهد و اثر خود را نیز در پیگیری‌ها حفظ کند. از جمله افرادی که نقش کلیدی در خانواده ایفا می‌کنند، زنان هستند که در این میان زنان دارای همسر معنادار در معرض جدی انواع آسیب‌های سوء مصرف مواد مخدر قرار می‌گیرند. بسیاری از این زنان علاوه بر امور خانه‌داری و تربیت فرزندان ناگزیر هستند مسائل مالی و سرپرستی خانواده را نیز بر عهده بگیرند. شواهد تلخ از تعارض‌های شدید، گسستگی‌های عاطفی، طلاق و ازهم‌پاشیدگی کانون خانواده از عوارض سوء این امر به شمار می‌آید (محمدیفر، طالبی و طباطبائی، ۱۳۸۹). همچنین با توجه به نتایج تحقیقات/یلابی در سال ۱۳۷۶ و نظری در سال ۱۳۸۴ در زمینه سازگاری والدین در خانواده، سازگاری مادران در خانواده نسبت به پدران کمتر است و زنان دارای سطوح تنش بیشتری نسبت به مردان

هستند، لذا اجرای مداخلات مشاوره‌ای روی زنان می‌تواند بر عملکرد خانواده مؤثر باشد.

○ در تبیین تأثیر رویکرد روایت درمانگری گروهی بر مؤلفه‌های حل مشکل، نقش‌ها و عملکرد کلی می‌توان به ویژگی‌های رویکرد مذکور اشاره کرد که در آن، افراد متخصصان اصلی زندگی‌شان هستند و از باورها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی برخوردارند که به آن‌ها کمک می‌کند تا اثرات مشکلات را در زندگی‌شان کاهش دهند و اینکه مشکلات آن‌ها به‌عنوان مسائلی در نظر گرفته می‌شوند که از داستان‌های رنج‌آور و تأثیرگذار بر زندگی آن‌ها نشئت‌گرفته است (وایت و اپستون، ۱۹۹۰). علاوه بر این، با توجه به اینکه درزمینه فرآیند ساختن روایت‌های جدید، رویکرد روایت درمانگری گروهی به بررسی داستان‌های زندگی افراد در حوزه روابط زناشویی می‌پردازد (جوسلسون، لیبلیچ و مک‌آدامز، ۲۰۰۷)، ساختن روایت‌هایی برای رویدادهای بااهمیت در روابط زناشویی، موجب بهزیستی ارتباطی و روانشناختی همسران می‌شود (فروست، ۲۰۱۲). لامبرت (۲۰۱۳) در تحقیق خود نشان داد که از طریق داستان اعضای خانواده خود و موقعیتشان را در کانون خانواده درک می‌کنند. روایت درمانگران تسهیل‌کنندگان فعال‌اند. مفاهیم اهمیت دادن، علاقه، کنجکاوی توأم با احترام، گشودگی، تماس و حتی شیفتگی برای ارتباط ضروری هستند. موضع بدون آگاهی که به درمانگران امکان می‌دهد روایت‌های درمان‌جویان را دنبال کرده، آن‌ها را تأیید کنند، و توسط آن‌ها هدایت شود. نقش‌های شرکت‌کننده - مشاهده‌گر و تسهیل‌کننده - فرایند را برای درمانگر به وجود می‌آورند و درمان را با دیدگاه پست‌مدرن بررسی انسان ادغام می‌کنند. وظیفه اصلی درمانگر کمک به درمان‌جویان برای ساختن قصه‌ای است که ترجیح می‌دهند بسازند. روایت درمانگر موضعی می‌گیرد که مشخصه اصلی آن کنجکاوی محترمانه است و برای بررسی تأثیر مشکل بر درمان‌جویان، به‌منظور کاهش تأثیر مشکل، با درمان‌جویان همکاری می‌کند. از وظایف اصلی درمانگر، پرسیدن سؤالاتی از درمان‌جویان و بر اساس پاسخ‌های آن‌ها مطرح کردن سؤال‌های بیشتر است (کوری، ۱۳۹۱).

○ مشاوران در کار با رویکرد مذکور، بیشتر به فواید اجتماعی که در روایت‌های زندگی افراد بیان می‌شود، علاقه‌مند هستند. در این رویکرد، به زندگی به شکلی متفاوت و از دیدگاه جدید نگاه می‌شود. درواقع، هدف نهایی فرایند روایت درمانی گروهی، بازنویسی روایت‌های زندگی اعضاست به گونه‌ای که زندگی با تجدیدنظر اعضا، تغییر خواهد کرد (بریمهال،



گاردنر و هنلین، ۲۰۰۳). بنابراین، رویکرد مذکور توانسته است بر تمامی مؤلفه‌های عملکرد خانواده تأثیر مثبت بگذارد و آنها را در زنان با همسر معتاد ارتقاء دهد. همچنین در تبیین این یافته مبنی بر تأثیر رویکرد روایت درمانی گروهی بر مؤلفه‌های ارتباط، همراهی عاطفی و آمیزش عاطفی، می‌توان اظهار داشت که همسران متعارض کسانی هستند که از عادات و شخصیت همسر خود ناراضی بوده و دارای مشکل ارتباطی در حوزه‌های گوناگونند. از دیدگاه سیستمی اکثر زوجین به این دلیل دچار تعارض می‌شوند که هرکدام سعی می‌کند دیگری را وادار به تغییر کند، اما این تغییر معمولاً با بی‌زاری همراه است که بعدها خواه آشکارا یا پنهان ابراز خواهد شد.

○ این یافته با یافته‌های پژوهشی ربیعی، فاتحی‌زاده و بهرامی (۱۳۸۷) که در پژوهش خود نشان دادند روایت درمانگری در بهبود عملکرد خانوادگی زوجین تأثیر دارد، هم‌راستا است. همچنین با پژوهش کلواتر و همکاران (۲۰۱۴) که دریافتند رویکرد روایت درمانگری گروهی می‌تواند در ارتقای تنظیم هیجانات، روابط و عملکرد کلی زنان تأثیر بسزایی داشته باشد، همسو است. به‌طور کلی، با توجه به اینکه دو پیگیری انجام گرفته در پژوهش حاضر باهم تفاوت چشمگیری نداشتند، نتایج حاصل دال بر اثربخش بودن رویکرد روایت درمانگری به شیوه مشاوره گروهی بر عملکرد خانواده زنان دارای همسر معتاد و همچنین حفظ پایداری اثربخشی آن در طول زمان بود. والش (۲۰۰۳) عملکرد خانواده را به‌منزله واکنش‌ها و اعمال خانواده توصیف می‌کند که حمایت مالی و عاطفی را برای خانواده فراهم می‌سازد. او بیان می‌کند که حالت یا نمونه‌های مختلف خانواده عملکرد متفاوتی دارند. مثلاً ساختار خانواده (هر دو شاغل، خانواده‌ای با ازدواج مجدد)، مفهوم فرهنگی-اجتماعی (تفاوت قومی-نژادی طبقه اجتماعی) و مفاهیم تکمیلی (مثل بیماری جدی) در فهم این‌که عملکرد خانواده چگونه است، مهم‌اند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که از یک‌طرف، با نگرستن به ساختار خانواده‌های نابسامان از جمله خانواده‌های معتاد، با فقدان ارتباطات صحیح بین زوجین، آشفتگی‌ها و کشمکش‌های بین اعضای خانواده روبرو هستیم. همسران مربوط به این‌گونه خانواده‌ها، روابط منفی و ناخوشایندی مثل سرزنش کردن و تحقیر کردن یکدیگر را از خود نشان می‌دهند و در حل مسائل خانواده، سطح پایینی از همدلی را ابراز می‌کنند. لذا استفاده از مهارت‌های حل مسئله در خانواده کاهش پیدا کرده و به‌تبع آن، عملکرد خانواده تنزل پیدا

می‌کند و در نهایت عملکرد نزولی خانواده منتج به سقوط و اضمحلال خانواده خواهد شد (محمدی‌فر، طالبی و طباطبائی، ۱۳۸۹).

○ از آنجایی که عملکرد خانواده به چگونگی روابط اعضای خانواده، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تعامل و حفظ روابط اعضا و چگونگی حل مشکلات اعضای خانواده مربوط می‌شود (سیلبورن و همکاران، ۲۰۰۶) و با توجه به رویکرد روایت درمانگری به شیوه گروهی، که بر روی داستان‌ها و زندگی‌نامه شخصی افراد تمرکز دارد و مراجعان نقش فعالی در فرایند مشاوره گروهی دارند، افراد یاد میگیرند مسئولیتشان را در تسکین و بهبود مسائل روانی خود به عهده بگیرند و آن را تمرین کنند (وایت و اپستون، ۱۹۹۰). بدیهی است که در خانواده انواع روابط از قبیل دوستی، عشق، تولیدمثل، همیاری، حمایت، گفتگو و ... وجود دارد. فهم عملکرد خانواده با مقایسه آن با سایر گروه‌های اجتماعی ممکن می‌شود. خانواده یک گروه اجتماعی خاص است که دارای روابط طولانی و زمان‌دار است (آزادارمکی، ۱۳۹۰). روایت درمانگری گروهی نه تنها شکل جدیدی از درمان که توسط درمانگران قابل کاربرد است را ارائه می‌کند، که همچنین روش متفاوتی از برخورد با انسان را تدارک می‌بیند و طریق متفاوتی از مشارکت در ساختار و فرآیند قدرت را در روابط تنظیم می‌کند. به طوری که می‌تواند جامعه را تحت تأثیر جو مثبت خود قرار دهد (غلامی، ۱۳۸۷). همچنین با توجه به مشخصه‌های برجسته این رویکرد که شامل در نظر گرفتن سطوح ضمنی و تمثیلی تجارب مراجع، برونی‌سازی مشکل، حس ارتقا یافته عاملیت شخصی، صاحب قدرت و اختیار بودن خود افراد، وضعیت کار اشتراکی و غیر سلسله مراتبی مداخله کنندگان، یک وضعیت مداخله بدون سرزنش، حرکت از یک ساخت فردی و درون فردی مسئله به سمت ساختی که بیشتر بین فردی و رابطه‌ای است (حسنی، ۱۳۸۸)، بنابراین اثربخش بودن این رویکرد بر عملکرد خانواده زنان با همسر معتاد کاملاً مشهود است.

○ از محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به عدم همکاری یا دسترسی به اعضای دیگر خانواده در جلسات مشاوره گروهی اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود این تحقیق با مشارکت تمامی اعضای خانواده مخصوصاً مردان نیز صورت گیرد.



## یادداشت ها

- |                                   |                   |
|-----------------------------------|-------------------|
| 1. family functioning             | 2. McMaster model |
| 3. Family Assessment Device (FAD) | 4. follow-up      |
| 5. Shapiro-Wilk's test            | 6. Levene' test   |
| 7. Mauchly's test                 | 8. Huynh-feldt    |

## ● منابع

- ارمی، حسن؛ ازه‌ای، جواد؛ محمدخانی، شهرام و بادله، مرتضی (۱۳۹۵). «مقیاسه روان بنه‌های هیجانی میان افراد معتاد و غیر معتاد»، *مجله روانشناسی*، ۲۰، ۳، ۲۹۱-۲۸۱.
- امیری، سهراب؛ نواب، امیر قاسمی و عبداللهی، محمدحسین (۱۳۹۶). «بررسی مقایسه ای نظام های مغزی/ رفتاری و کارکردهای اجرایی در افراد سیگاری، سوءمصرف کنندگان مواد و افراد عادی»، *مجله روانشناسی*، ۲۱، ۱، ۸۴-۶۷.
- ایلائی، احترام السادات (۱۳۷۶). «بررسی نسبت سازگاری والدین کودکان عقب‌مانده ذهنی در رابطه با عوامل تنش‌زا در مدارس استثنایی شهر ساری»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی بالینی، دانشگاه تهران.
- آزادارمکی، تقی (۱۳۹۰). *جامعه‌شناسی خانواده ایرانی*، تهران: سمت.
- ثناپی، ذاکر، باقر (۱۳۸۷). *مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج*، تهران: بعثت، ۲.
- حسینی، محدثه (۱۳۸۸). «بررسی همه‌گیرشناسی نگرانی از بدریختی بدن و اثربخشی روایت درمانی به شیوه گروهی بر کاهش آن در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- خسروی، زهره؛ کیامنش، علیرضا؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات و نیک‌منش، زهرا (۱۳۸۶). «بررسی کیفی نقش عملکرد خانواده در بروز رفتارهای مخاطره‌آمیز نوجوانان»، *مطالعات روانشناختی دانشگاه الزهراء*، ۳، ۴، ۶۶-۶۷.
- ربیعی، سولماز؛ فاتحی‌زاده، مریم و بهرامی، فاطمه (۱۳۸۷). «بررسی تأثیر روایت درمانی زوجی بر عملکرد خانوادگی زوجین شهر اصفهان»، *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴، ۱۴.
- رحیمی‌نژاد، عباس و پاکنژاد، محسن (۱۳۹۳). «رابطه عملکرد خانواده و نیازهای روانشناختی با سلامت روانی نوجوانان»، *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۰، ۳۷.
- زرگر، فاطمه؛ عاشوری، احمد؛ اصغری‌پور، نگار و عاقبتی، اسماء (۱۳۸۶). «مقیاسه عملکرد خانواده بیماران

مبتلابه اختلال افسردگی عمده با بیماران بدون اختلالات روانپزشکی در شهر اصفهان»، *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۵، ۲، ۹۹-۱۰۶.

غلامی، علیرضا (۱۳۸۷). روایت درمانی، مشاور مدرسه، ۴، ۱.

کوری، جرال (۱۳۹۱). *نظریه‌ها و کاربردها و مشاوره روان‌درمانی*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.

محمدی فر، محمدعلی؛ طالبی، ابوالفضل و طباطبایی، سید موسی (۱۳۸۹). «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر عملکرد خانواده در زنان دارای همسر معتاد»، *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، ۴، ۱۶، ۲۵-۳۹.

نظری، شیما (۱۳۸۴). «بررسی نظر والدین کودکان مصروع نسبت به عوامل تنش‌زا و میزان سازگاری آنان با این عوامل در مراجعه‌کنندگان به مراکز درمانی منتخب شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته پرستاری، دانشگاه تهران.

Brimhall, A. S., Gardner, B. C., & Henline, B. H. (2003). Enhancing narrative couple therapy process with an enactment Scaffolding. *Journal of Contemporary Family Therapy*, 25(4): 391-411.

Carr, A. (2012). *Family therapy: Concepts, process, and practice*. Malden: John Wiley & Sons.

Carlson, J., Sperry, L., & Lewis, J. A. (2005). *Family therapy techniques*. New York: Routledge.

Cloitre, M., Henn-Haase, C., Herman, J. L., Jackson, C., Kaslow, N., Klein, C., Mendelsohn, M., & Petkova, E. (2014). A multi-site single-blind clinical study to compare the effects of STAIR Narrative Therapy to treatment as usual among women with PTSD in public sector mental health settings: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 15, 197. Doi: 10.1186/1745-6215-15-197.

Dryden, W. (2007). *Dryden's handbook of individual therapy*. London: Sage publication, 412.

Epshtein, M. D., Gillberg, & Christopher, M. D. (2001). *The family background in Nervosa*. A Publication Study.

Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Levin, S. (1978). The McMaster Model of Family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*. 4(4):19-31.

Frost, D. M. (2012). The narrative construction of intimacy and affect in relationship stories: Implications for relationship quality, stability, and mental health. *Journal of social and personal relationships*, 30(3): 247-269.

Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, D. P. (2007). *The meaning of others: Narrative studies of relationships*. Washington, DC: American psychological Association.

Kristy, L., Thomas W., Kathryn A., & Josef, L. (2013). The social construction of love

- through intergenerational processes. *Contemporary Family Therapy*, 35:773 – 792.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Payne, M. (2006). *Narrative therapy: An introduction for counsellors*. London: Sage publication.
- Ricks, L., Kitchens, S., Goodrich, T., & Hancock, E. (2014). My story: The use of narrative therapy in individual and group counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9: 99-110.
- Silburn, S., Zubrick S., De Maio, J., Shepherd, C., Griffin, J., & Mitrou, F. (2006). *The western Australian Aboriginal Child Health Survey: Strengthening the capacity of Aboriginal Children, families and communities*. Perth: Curtin University of Technology and Telethon Institute for Child Health Research.
- Volkow, N. D., Koob, G. F., & McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England Journal of Medicine*, 374: 363-371.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Journal Family Process*, 42 (1), 1-19.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton.



## معرفی کتاب



### ○ مبانی نظری و راهنمای عملی

## درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)

○ مؤلفین: استیون هایز، کرک استروسال

و کلی ویلسون

○ مترجمین: حسین زارع، مریم عابدین و

مجید برادران

□ روان درمانی های موج سوم با خیز گرفتن درمان های رفتارگرایی مبتنی بر اصول شرطی سازی عاملی و پاسخگر آغاز شد که می توان این پدیده را واکنشی به رویکردهای روان تحلیلی تلقی کرد. نسل دوم این درمان ها علیه افراط گرایی های دیدگاه رفتارگرایی کلاسیک و در واکنش به نادیده گرفتن بعد شناختی روی کار آمد که بر نقش فرایندهای شناختی در پدیدآیی، بقاء و درمان اختلالات روانشناختی تأکید می کرد. امروزه نسل سوم این درمان ها بیشتر مورد توجه است که آنها را می توان تحت عنوان کلی «مدل های مبتنی بر ذهن آگاهی و پذیرش» مطرح نمود. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، رویکردی فرایند مدار است که به عنوان یکی از روان درمانی های موج سوم شناخته می شود.

□ در این رویکرد بر خلاف شناخت درمانی سنتی، محتوای افکار و باورهای بیماران مورد ارزیابی قرار نمی گیرد، در عوض به فرایندهای شکل گیری آسیب شناسی روانی در بافت و زمینه مشکل توجه می شود.

□ این کتاب در ۴ بخش شامل ۱۳ فصل است که در فصل نخست، درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد ارائه گردیده است. فصل دوم به پایه و اساس درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد می پردازد. در فصل سوم، انعطاف پذیری روانی به عنوان یک مدل فراتشخیصی جامع درباره کارکرد انسان و

سازگاری بررسی می‌شود. در فصل چهارم، این مدل در مورد مطالعات موردی خاص به کار گرفته می‌شود تا اینکه درمانگر، بتدریج نقاط قوت و ضعف روانی گوناگون را در مراجعان و خود از نقطه نظر بافتاری شناسایی نماید. در فصول شش تا دوازده به شما نشان داده می‌شود که چگونه با مراجعان با همراهی فرایندهای اصلی ACT مشغول به کار شوید که در هر فصل یک فرایند اصلی توصیف می‌گردد و در فصل سیزدهم، به گذشته و آینده «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» پرداخته می‌شود و به طور جزئی‌تر اصول اساسی توسعه درمان بررسی می‌گردد تا شکاف بین علم و عمل بالینی کاهش گردد.



روانشناسی  
مجله علمی - پژوهشی

Journal of  
Psychology

www.iranapsyjournal.ir

86

Summer 2018 Vol. 22, No 2

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the  
Iranian

Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

#### Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, PhD (Kharazmi Univ)  
Gh.A. AFROOZ, PhD (Tehran Univ.)  
P. AZADFALLAH, PhD (Tarbiat Modarres Univ.)  
E. AZAD, PhD (Baqiyatallah Univ.)  
T. BARUMANDZADEH. PhD (Grenoble univ./France.)  
J. EJEI, PhD (Tehran Univ.)  
A. FATHIASHTIANI PhD (Baqiyatallah Univ.)  
M.K. KHODAPANAH, PhD (Shahid Beheshti Univ.)  
M. MANSOUR, PhD (Tehran Univ.)  
M.A. MAZAHARI, PhD (Shahid Beheshti Univ.)  
M. MEHRABIZADEH, PhD (Shahid Chamran Univ.)  
A. R. MORADI Ph.D. (Kharazmi Univ)  
H.T. NESHATDOUST, PhD (Esfahan Univ.)  
R. POURHOSEIN, PhD (Tehran Univ.)  
K. RASOULZADEH TABATABAIEI, PhD (Tarbiat Modarres Univ.)  
R. ROSHAN, PhD (Shahed Univ.)  
M.Shahgholian. PhD (Kharazmi Univ.)  
F. SOHRABI, PhD (Allameh Tabataba'i Univ.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

## In the Name of Allah Contents

### □ A Study of Psychometric Properties of Future Time Perspective Scale (FTPS) and its Relation to Academic Achievement

Mohsen Afshari, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD, Nahid Sadeghi, PhD.....122

### □ Language Development in Persian-Speaking 6- to 7-Year-Old Children

Mahnaz Dehghan Tezerjani, PhD, Parvin Kadivar, PhD, Mohammad Hosein Abdollahi, PhD, Hamid Reza Hasanabadi, PhD.....139

### □ The Mediating Role of Positive and Negative Affect in the Relationship between Meaning in Life and Mental Health

Leila Mohammadi, MSc, Mohammad Ali Besharat, PhD, Mohammad Reza Rezazade, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD .....157

### □ The Moderating Role of Internal-External Locus of Control in the Relationship between Early Maladaptive Schemas and Social Anxiety in Adolescents

Seyed Valliollah Mousavi, PhD, Sajjad Rezaei, PhD, Setareh Atefi Karajvandani, MSc, Hamid Javanparast, MSc .....172

### □ Structural Relationship between Child Abuse and Emotion Dysregulation with Symptoms of Borderline Personality Disorder

Talieh Moosavivondori, MSc, Majid Mahmoud Alilou, PhD, Yaser Madani, PhD.....188

### □ The Relation of Classroom Instructional Quality and Cognitive Appraisals with Academic Emotions and its Motivational Outcomes

Zeinab Rabbani, PhD, Siavash Talepasand, PhD, Eshagh Rahimian Boogar, PhD, Mohammad Ali Mohammadifar, PhD.....202

### □ The Effectiveness of Group Counseling “Narrative Therapy” on Family Functioning among Women with Addicted Husbands

Mohammad Khodayarifard, PhD, Gholamreza Sohrabpour, MSc, Elahe Hejazi, PhD.....220

□ Book Review .....238