

□ تحلیل چند سطحی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه از مقطع ابتدایی تا متوسطه

دکتر علی رضایی شریف، دکتر محمود قاضی طباطبایی، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه ای ..... ۳۶۴

□ بررسی نقش میانجی تناسب شخص-شغل و مالکیت روان شناختی در رابطه بین دگرگون سازی شغلی و خشنودی شغلی

فضل اله شناور..... ۳۷۶

□ استانداردهای مقیاس مهارتهای زندگی در جمعیت دانشجویان

دکتر سعید اکبری زردخانه، دکتر علی دلآور، دکتر حمید یعقوبی، دکتر فرامرز سهرابی اسمرود، محمد عطاری ..... ۳۹۳

□ نظام های مغزی-رفتاری و سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی

فرشید علی پور، صابر سعیدپور، دکتر علیرضا مرادی ..... ۴۰۹

□ رابطه متغیرهای محیطی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه ای نیازهای روان شناختی، خودتنظیمی و هیجان های تحصیلی

دکتر جواد کاوسیان، دکتر پروین کدیور، دکتر مهدی عرب زاده ..... ۴۲۴

□ بررسی رابطه بین تعالی شخصیت و ارزشهای فردی در دانشجویان

دکتر علی پاکیزه، دکتر یوسف دهقانی، مریم بهزادفر ..... ۴۳۹

□ اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان

فرزانه رنجبر نوشری، دکتر حسین زارع، مجید برادران، ندا معما ..... ۴۵۳

□ نمایه مؤلفان ..... ۴۶۸

□ گزارش و خبر..... ۴۸۲

□ معرفی کتاب ..... ۴۸۳

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) می باشد. این مجله همچنین ایندکس APA براساس نامه مورخ ۳۱ آگوست ۲۰۰۹ گردید.

سال بیستم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۵  
فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی  
www.iranapsy.ir

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه ای  
ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

مدیر داخلی:

دکتر مهناز شاهقلیان

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر اسفندیار آزاد مرزآبادی (دانشگاه بقیه اله عج)

دکتر جواد اژه ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونیل / فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر رسول روشن (دانشگاه شاهد)

دکتر کاظم رسول زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر فرامرز سهرابی (دانشگاه علامه طباطبائی)

دکتر مهناز شاهقلیان (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمد حسین عبداللهی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر علی فتحی آشتیانی (دانشگاه علوم پزشکی بقیه اله عج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهرایی زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

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 پاسنور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

## تحلیل چند سطحی ارتباط دانش آموزان با مدرسه از مقطع ابتدایی تا متوسطه □

### Multylevel Analays of School Bonding from Elementary to High School □

Ali Rezaei Sharif, PhD □

Mahmood Gazi Tabatabaei, PhD

Elahe Hejazi, PhD

Javad Ejei, PhD

دکتر علی رضایی شریف\*

دکتر محمود قاضی طباطبایی\*\*

دکتر الهه حجازی\*\*\*

دکتر جواد اژه‌ای\*\*\*

#### Abstract

This study examined school bonding and the factors that affect it in male and female students. Data were collected from 1071 students in 19 schools were chosen through cluster sampling (Levels proportional to size) from different regions of Ardabil and students completed the of School Bonding Questionnaire (SBQ), Self Control Questionnaire, Self Efficacy Questionnaire, People in My Life Scale (PIML). Also individuals of school employer's completed the questionnaires of school climate and school status. Using hierarchical linear modeling showed that significant variation among schools in students school bonding, At the school-level, school climate, class size and school status was significantly related to variation among schools in school bonding and , At the student-level, age, gender, self control, self efficacy and transitional stage was significantly related to variation among schools in school bonding.

**Keywords:** multi level analyse, school bonding, students

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر ارتباط دانش آموزان با مدرسه در دانش آموزان دختر و پسر صورت پذیرفت. به این منظور ۱۰۷۱ دانش آموز (۴۷۵ پسر و ۵۹۶ دختر) شاغل به تحصیل از ۱۹ مدرسه به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای طبقه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه ارتباط با مدرسه (SBQ)، پرسشنامه دلبستگی به کلاس، پرسشنامه باورهای خودکارآمدی (GSE-۱۰)، مقیاس افراد در زندگی من (PIML) و پرسشنامه خودمهارگری پاسخ دادند؛ همچنین ۷۱ نفر از کارکنان مدرسه به پرسشنامه جو و وضعیت مدرسه پاسخ دادند. جامعه آماری این مطالعه، دانش آموزان پایه آخر مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان اردبیل در سال تحصیل ۹۰-۱۳۸۹ بودند. در این تحقیق برای تحلیل داده‌ها از روش آماری مدل‌سازی خطی سلسله مراتبی و یک مدل دو سطحی استفاده شد؛ مدل مذکور شامل دو زیر مدل در سطح دانش آموز و مدرسه بود. در بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در سطح اول متغیرهای جنس، سن، دلبستگی به والدین، دلبستگی به هم‌تایان، دلبستگی به کلاس، باورهای خودکارآمدی و خودمهارگری توانایی پیش‌بینی ارتباط دانش آموزان با مدرسه را دارند. در سطح دوم نیز متغیرهای امکانات مدارس، جو مدارس، موقعیت مدارس و تراکم کلاسی توانایی پیش‌بینی ارتباط دانش آموزان با مدرسه را دارند. ولی تعداد دانش آموزان مدارس، عامل پیش‌بین معناداری برای ارتباط با مدرسه نبود. سایر یافته‌ها بیانگر این هستند که ارتباط با مدرسه از مقطع ابتدایی تا متوسطه در بین دانش آموزان کاهش می‌یابد.

**کلید واژه‌ها:** تحلیل چند سطحی، ارتباط با مدرسه، دانش آموزان

□ Department of Educational Psychology and Counseling,  
University of Tehran, I.R.Iran  
University of Mohaghegh Ardabili, Ardabili, I.R.Iran  
□ Email:rezaesharif@uma.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱/۳۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۶

\* دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

\*\* گروه جمعیت شناسی دانشگاه تهران

\*\*\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

یکی از اولین مفهوم‌سازی‌های جامع و کامل از ارتباط با مدرسه مربوط به نظریهٔ مهار اجتماعی یا پیوند اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹) است. مطالعهٔ پیوند اجتماعی نشان می‌دهد وقتی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه احساس دل‌بستگی کنند، در رفتارهای مخرب درگیر نمی‌شوند و در رفتارهای جامعه‌پسند، مانند تلاش برای موفقیت در مدرسه شرکت می‌کنند (فین، ۱۹۸۹) و احتمالاً کمتر در فعالیت‌هایی مثل مصرف مواد مخدر خود را درگیر می‌سازند (هاوکینز و ویز، ۱۹۸۵). از نظر هیرشی (۱۹۶۹) پیوندهای اجتماعی ضعیف در دانش‌آموزان باعث خشونت، بزه‌کاری و مصرف مواد می‌شود؛ در صورتی که پیوندهای اجتماعی قوی منجر به موفقیت تحصیلی و پیشرفت می‌گردد.

یافته‌های پژوهشی رابطهٔ نیرومند بین ارتباط با مدرسه و پیامدهای آموزشی از قبیل «حضور در مدرسه» (روزنفلد، ریچمن و بوون، ۱۹۹۸)، و «نمره‌های بالاتر» (باربر و السون، ۱۹۹۷) را نشان داده است. از طرف دیگر دانش‌آموزانی که از لحاظ تحصیلی خوب عمل می‌کنند به احتمال کمتری در رفتارهای پرخطر درگیر می‌شوند. در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین‌تر، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتر به طور معناداری کمتر در رفتارهای پرخطری مانند حمل اسلحه، سیگارکشیدن، نوشیدن الکل و آمیزش جنسی درگیر می‌شوند (مراکز پیشگیری و مهار بیماری‌ها، ۲۰۰۸). درگیری در فعالیت‌های کلاسی با سطوح پایین‌تر پرستیزی و زورگویی رابطه دارد (بلوم و لیبی، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که احساس ارتباط با مدرسه می‌کنند با احتمال کمتری رفتارهای ناسازگارانه و خشونت، مصرف سیگار و پریشانی هیجانی نشان می‌دهند و به احتمال بیشتری اولین آمیزش‌های جنسی را به تأخیر می‌اندازند (باتیستیک و هوم، ۱۹۹۷؛ کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴؛ کراسنو، جانسون و الدر، ۲۰۰۴؛ مک نیلی و فالسی، ۲۰۰۴؛ لانزاک و همکاران، ۲۰۰۲). ارتباط دانش‌آموز با مدرسه موجب افزایش انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، تلاش، پایداری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز در تحقق اهداف مدرسه می‌شود و موفقیت تحصیلی را تضمین می‌کند (گودنو، ۱۹۹۲). همچنین ارتباط با مدرسه با کاهش نشانه‌های افسردگی در نوجوانان همراه است (جویس و ارلی، ۲۰۱۴). علی‌رغم اهمیت ارتباط با مدرسه در پیشرفت تحصیلی و پیش‌گیری از انحرافات اجتماعی، دربارهٔ عوامل فردی و اجتماعی که بر آن تأثیر می‌گذارند، اطلاعات

کمی داریم. اهمیت مطالعه حاضر نیز بدین جهت است با مشخص کردن عوامل مؤثر بر ارتباط با مدرسه در بین دانش آموزان الگوی مناسب در جامعه ایرانی ارائه می کند. ضرورت دیگر پژوهش حاضر به جهت کمبود مطالعه در زمینه ارتباط با مدرسه در دانش آموزان ایرانی است. بیشتر مطالعات انجام شده بر روی ارتباط با مدرسه، آن را به عنوان پیش بینی کننده برون دادهای دانش آموز مفهوم سازی کرده اند و به عنوان یک برون داد به تنهایی در نظر نگرفته اند. لذا چارچوب نظری تحقیق حاضر یک نظریه تلفیقی است و با رویکرد چند سطحی در پی بررسی این مسئله است که ارتباط دانش آموزان با مدرسه با چه الگویی تبیین می شود.

### ● روش

باتوجه به نوع جمع آوری و تحلیل داده ها، روش تحقیق حاضر از نوع چند سطحی است. مدل چندسطحی، مدلی آماری است که برای داده های گردآوری شده در بیش از یک سطح به کار گرفته می شود تا روابط بین پدیده ها را در سطحی بالاتر از یک سطح مورد تحلیل قرار دهد؛ به عبارت دیگر، مقادیر متفاوت متغیر تابع را با توجه به متغیرهای مستقل در سطوح مختلف ارزیابی می کند.

«نمونه گیری» این پژوهش در دو سطح مدرسه و دانش آموزان انجام گرفت. در سطح مدرسه، ۱۹ مدرسه با ۷۱ نفر از کارکنان آن و در سطح دانش آموز، ۱۰۷۱ دانش آموز (۴۷۵ پسر و ۵۹۶ دختر) پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم متوسطه به صورت نمونه گیری خوشه ای طبقه ای متناسب، انتخاب شدند. به خاطر فراهم نمودن امکان مقایسه مقاطع تحصیلی در متغیرهای مورد مطالعه و همچنین توجه به توانایی خواندن و پاسخ دادن به پرسشنامه ها (در مقطع ابتدایی) پایه های آخر مقاطع انتخاب شدند.

### ● ابزار

□ الف: پرسشنامه دانش آموز: برای اندازه گیری متغیرهای سطح اول از پرسشنامه محقق ساخته ارتباط با مدرسه<sup>۲</sup> (SBQ) استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ارتباط با مدرسه و مؤلفه های دلستگی به معلم، دلستگی به مدرسه، دلستگی به کارکنان مدرسه، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ گزارش شد. همچنین پرسشنامه باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-10)

شوارتزر و جروسالم (۱۹۹۵)، پرسشنامه خودمهارگری جلابی پور و حسینی‌نثار (۱۳۸۷)، مقیاس افراد در زندگی من<sup>۳</sup> (PIML) که توسط کوک، گرینبرگ و کوشه (۱۹۹۵) ساخته شده است، استفاده شدند. اعتبار ابزارها به واسطه محاسبه آلفای کرونباخ بترتیب ۰/۸۵، ۰/۹۱، ۰/۷۵ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه کارکنان: برای اندازه گیری متغیرهای سطح دوم از پرسشنامه ادراک معلمان و کارکنان از جوّ مدرسه که براساس مقیاس‌های جوّ مدرسه هالپین و کرافت (۱۹۷۳؛ به نقل از هوی و میسکل، ۱۳۸۷)، سلامت سازمانی مدرسه و توصیف جو سازمانی مدرسه (ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۹) ساخته شده است با محاسبه آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۷۶ و پرسشنامه توصیف وضعیت مدرسه با محاسبه آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۷۰ استفاده شد.

به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل چند سطحی استفاده شد. بدین منظور از نرم افزار آماری HLM<sup>۴</sup> استفاده گردید. در بررسی متغیر ملاک ارتباط با مدرسه از روی متغیرهای پیش‌بین، الگوی خطی سلسله‌مراتبی و یک مدل دو سطحی را به کار بردیم. مدل مذکور شامل دو زیر مدل در سطح یک و دو بود. مدل سطح یک رابطه متغیرهای فردی را با ارتباط با مدرسه و مدل سطح دو تأثیر متغیرهای مدرسه‌ای را بیان می‌کند.

## ● یافته ها

اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی نتایج به تفکیک جنس و مقطع تحصیلی در سطح فردی در جدول ۱ آورده شده است. چنانکه در این جدول آمده است، تعداد ۱۰۷۱ نفر دانش‌آموز از ۱۹ مدرسه انتخاب شدند. در تحلیل داده‌ها پرسشنامه‌های شرکت‌کنندگانی که ناقص جواب داده بودند، از تحلیل کنار گذاشته شدند.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در سطح فردی (دانش آموزان)

جنس	تعداد	درصد
دختر	۵۹۶	۵۵/۶
پسر	۴۷۵	۴۴/۴
مقطع	میانگین	انحراف معیار
ابتدایی	۳۳۷	۳۱/۵
راهنمایی	۳۸۶	۳۶
متوسطه	۳۴۶	۳۲/۳

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، فراوانی و درصد فراوانی نسبی افراد مورد مطالعه در سطح دوم و بر اساس پست سازمانی کارکنان به این صورت می‌باشد که ۴۴ نفر (۶۲ درصد) معلم، ۲۲ نفر (۳۱ درصد) معاون، ۳ نفر (۴ درصد) مشاور، ۲ نفر (۲ درصد) مدیر می‌باشند.

جدول ۲. فراوانی و درصد فراوانی نسبی شرکت‌کنندگان در سطح دوم (مدرسه)

سمت	فراوانی	درصد
معلم	۴۴	۶۲
معاون	۲۲	۳۱
مشاور	۳	۴
مدیر	۲	۲
مجموع	۷۱	۱۰۰

در جدول ۳ میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره و حداکثر نمره برای متغیرهای پژوهش در سطح دانش‌آموز و سطح مدرسه نمایش داده شده است.

جدول ۳. اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
در سطح فردی (دانش‌آموز)	۱۸/۷۰	۳/۸۴	۶	۲۵
	۱۴/۰۵	۳/۷۲	۵	۲۵
	۴۶/۶۸	۸/۳۶	۱۷	۶۰
	۴/۲۴	۲/۹۹	۰	۱۹
	۱۴/۳۸	۲/۴۵	۱۰	۱۸
	۸۱/۱۴	۲/۹۹	۶	۲۰
در سطح مدرسه	۱۵/۲۶	۵/۱۹	۷	۲۳
	۲۶/۶۸	۱۲/۳۹	۱۱	۴۹
	۱۱۹۷	۳۹۳/۳۳	۴۰۰	۲۰۰۰
	۳۰	۳/۹۹	۲۵	۳۶
	۰/۳۷	۰/۶۸	۰	۲

در راستای آزمون فرضیه‌های تحقیق از تحلیل چند سطحی استفاده به عمل آمد و از این طریق به آزمون معنی‌داری رابطه بین ارتباط با مدرسه و متغیرهای پیش‌بین پرداخته شد. جهت بررسی فرضیه‌ها ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل چند سطحی مورد آزمون و همچنین متغیرها همگن شدند. یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل چند سطحی، مدل صفر یا غیر شرطی<sup>۵</sup> است. جهت بررسی این فرضیه که ارتباط با مدرسه در بین مدارس متفاوت

است، ابتدا باید از مدل غیر شرطی HLM یا مدل تحلیل واریانسی یکراهه با اثرهای تصادفی (ANOVA) استفاده شود و ساده‌ترین نوع مدل خطی سلسله مراتبی است که تحت عنوان مدل صفر یا غیر شرطی مطرح است.

$$\text{BONDING} = \gamma_{0c} + u_0 + \epsilon$$

فرمول ۱. ارتباط با مدرسه تابع مدارس

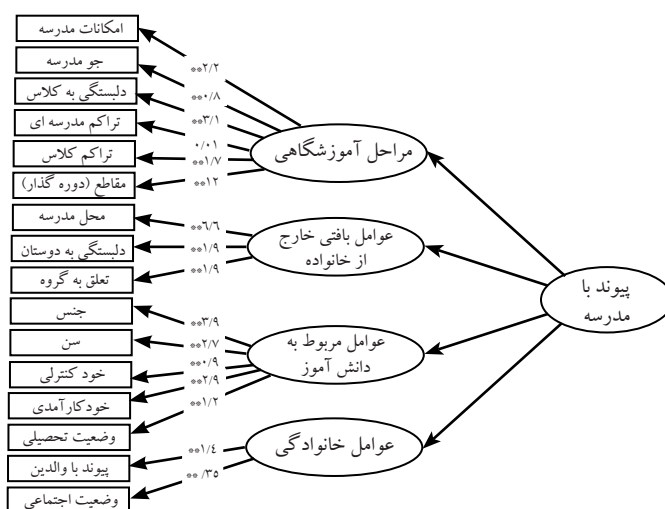
در این مدل، ارتباط با مدرسه به‌عنوان متغیر وابسته (نتیجه) است. در مدل غیر شرطی متغیر پیش‌بین وجود ندارد که واریانس متغیر وابسته را به اجزاء بین مدارس و درون مدارس تقسیم کند. هدف از کاربرد این مدل این بود که پراکندگی ارتباط با مدرسه در بین مدارس مشخص شود. نتایج این تحلیل در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. مدل غیر شرطی: پراکندگی ارتباط با مدرسه در بین مدارس

پراکندگی	شاخص‌ها
۱۲۸/۷۳	عرض از مبدأ ارتباط با مدرسه (میانگین مدرسه)
۲۷۰/۵۸	پارامتر واریانس ارتباط با مدرسه بین مدارس $\tau_{00}$
۵۲۹/۵۶	پارامتر واریانس ارتباط با مدرسه درون مدارس $\delta^2$
۰/۹۶	برآورد اعتبار HLM (برای میانگین مدرسه)
۰/۳۴	نسبت واریانس (ارتباط با مدرسه) بین مدارس

مطابق جدول ۴، پارامتر واریانس ارتباط با مدرسه در بین مدارس مختلف یا  $\tau_{00}$  (۲۷۰/۵۸) و در درون مدارس سیگما ( $\delta^2$ ) ۵۲۹/۵۶ می‌باشد. با توجه به خیی دو مشاهده شده، ۵۳۳/۴۴ و خیی دو بحرانی ۳۴/۸۱ با درجه آزادی ۱۸، واریانس ارتباط با مدرسه در بین مدارس در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در نتیجه فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. این بدان معنا است که مقداری از واریانس ارتباط با مدرسه ناشی از تفاوت بین مدارس است. علاوه بر این نسبت پراکندگی ارتباط با مدرسه در بین مدارس مختلف ۳۴ درصد می‌باشد (با ضرب کردن نسبت واریانس ارتباط با مدرسه «بین مدارس» در عدد صد، درصد پراکندگی متغیر وابسته در بین مدارس به دست می‌آید). در این مدل برآورد اعتبار برای میانگین مدارس (لامبدا) خوب بود ( $\lambda = 0/96$ ). این بدان معنا است که ارتباط با مدرسه در بین مدارس متفاوت است. همچنین، مجذور خیی دو معنادار بیانگر این است که پراکندگی ارتباط با مدرسه در بین مدارس، صفر نمی‌باشد. در ادامه برای آزمون فرضیه‌ها از «مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج»<sup>۷</sup> یا

متغیر وابسته، مدل رگرسیونی با تأثیرات تصادفی «سطح دوم» و «مدل کامل» که هم از سطح ۱ و هم از سطح ۲ متغیر پیش‌بین دارد، استفاده شد. لازم به توضیح است که در مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج یا متغیر وابسته، در سطح اول متغیر پیش‌بین وجود ندارد و معادله سطح اول برابر با معادله سطح اول در مدل ANOVA با تأثیرات تصادفی است. در مدل رگرسیونی با تأثیرات تصادفی سطح دوم، تنها ویژگی‌های تصادفی سطح دوم در برآورد عرض از مبدأ و شیب خط سطح اول مدل‌سازی می‌شود. در نمودار ۱ نتایج حاصل از انجام تحلیل‌ها با استفاده از رگرسیون سلسله‌مراتبی ضرایب گام‌های چهارم مقوله اصلی عوامل مربوط به خود دانش‌آموز، عوامل بافتی، عوامل آموزشی و عوامل خانوادگی مؤثر بر ارتباط با مدرسه را نشان می‌دهد. همانطور که در این نمودار مشاهده می‌شود به غیر از تراکم مدرسه ای همه متغیرها توانایی پیش‌بینی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه را دارند.



نمودار ۱. ضرایب گام‌های مؤثر بر ارتباط با مدرسه

## ● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که «امکانات مدرسه» و «تراکم کلاسی» پیش‌بینی‌کننده پراکندگی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه است. این بدان معناست که امکانات مدرسه و تراکم کلاسی به غیر از تعداد دانش‌آموزان مدارس که پیش‌بینی معنی‌داری نبود، هر کدام به صورت



مجزا و در کنار هم پیش‌بین پراکندگی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه می‌باشند و نتیجه حاصل شده در راستای مطالعات *باررا* (۲۰۰۶) قرار دارد. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که «جو مدرسه» پیش‌بینی‌کننده پراکندگی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه است. مطالعات نشان می‌دهند که در مدارس با جو انضباطی سخت و تنبیه‌گر، دانش‌آموزان پیوند با مدرسه پایین‌تری دارند (بلوم، مک‌نیل و رینهارت، ۲۰۰۲). در این مطالعه دل‌بستگی به همتایان پیش‌بینی‌کننده پراکندگی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه بود. از نظر *هاوکینز* و *ویز* (۱۹۸۵) از عوامل مهم مؤثر بر ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه دل‌بستگی به همتایان است. براساس نظر *بیکر*<sup>۱</sup> (۱۹۹۸)؛ به نقل از *لوکاس*، *سوزوکی* و *هورتون*، (۲۰۰۶) کیفیت روابط با همکلاسان نوعی احساس تعلق به مدرسه را ایجاد می‌کند و از این طریق ارتباط با مدرسه را تسهیل می‌کند. نتایج نشان داد که سن پیش‌بینی‌کننده پراکندگی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه است و بین سن دانش‌آموزان و ارتباط با مدرسه رابطه منفی وجود دارد که این نتایج در راستای مطالعات *چنی* و همکاران (۱۹۹۷)، *کیم* (۲۰۰۰)، *تامپسون* و همکاران (۲۰۰۶) و *باررا* (۲۰۰۶) قرار دارد. همچنین نتایج تحلیل داده‌های حاصله نشانگر این است که ارتباط با مدرسه در دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است. دخترها بیشتر بر روابط تمایل دارند (براون و *گیلیگان*، ۱۹۹۳) و پسرها تمایل دارند از طریق فعالیت و عمل پیوندشان را حفظ کنند (پولاک، ۱۹۹۶).

○ نتایج نشان داد که ویژگی‌های روان‌شناختی همچون سطوح خودمهارگری افراد از عوامل اثرگذار بر ارتباط با مدرسه است و بین خودمهارگری و ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. همان‌طور که از نظر *گاتفردسون* و *هیرشی* (۱۹۹۰) ارتباط ضعیف با مدرسه نتیجه خودمهارگری پایین در نظر گرفته شده است در این مطالعه نیز خودمهارگری دانش‌آموزان پیش‌بین ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه بود.

○ همچنین نتیجه تحلیل داده‌ها بیانگر این است که باورهای خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه می‌باشد. *مک‌ماهون* و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعات خود نشان دادند که بین خودکارآمدی تحصیلی با ارتباط با مدرسه رابطه مثبت و معنادار (۰/۴۲) وجود دارد. متغیر مورد بررسی دیگر در رابطه با عوامل فردی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد، پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی‌کننده ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه می‌باشد و این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های *قاصی طباطبایی* و همکاران

(۱۳۸۹) و رنجبر (۱۳۹۰) قرار دارد.

○ نتایج نشان داد که دل بستگی دانش آموزان به والدین پیش بینی کننده پراکندگی ارتباط دانش آموزان با مدرسه است. مطالعات چنی و همکاران (۱۹۹۷) و کیم (۲۰۰۰) نشان داده است که بسیاری از دانش آموزانی که ارتباط با مدرسه ضعیفی داشتند، دل بستگی به والدین ضعیفی نیز گزارش کرده اند. چنی و همکاران (۱۹۹۷) دریافتند که در رابطه بین دل بستگی به والدین و مشکلات رفتاری دانش آموزان، ارتباط با مدرسه، نقش میانجی دارد. والدینی که فرزندان خود را بدون شرط می پذیرند و با آنها روابط گرم، صمیمی و استواری دارند در فرزندان ادراک مثبتی از تعامل به وجود می آورند و باعث افزایش انگیزش تحصیلی، ادراک شایستگی، سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در آنان می شوند (یان و کاسم، ۲۰۰۸). بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان با پیوند آنها به مدرسه در تحلیل سطح دوم رابطه معنی دار مشاهده شد، مدارس که در حومه شهر و در مناطق فقیرنشین واقع شده بودند و از امکانات مناسبی برخوردار نبودند، پیوند دانش آموزان با آن مدارس کمتر از مدارس بود که در مناطق مناسب شهر واقع شده بودند و از امکانات مناسب تری برخوردار بودند و همسو با مطالعات (سامپسا-کانینگا و همیلتون، ۲۰۱۶) می باشد.

○ ارتباط با مدرسه ممکن است برای دانش آموزانی که منابع اقتصادی و سرمایه اجتماعی کمتری در بیرون از مدرسه در اختیار دارند، فواید بیشتری داشته باشد. به همین صورت ارتباط با مدرسه در مدارس که در آنها همکاری مدرسه- خانواده ضعیف است، ضروری تر است. ارتباط مثبت با بزرگسالان در مدرسه برای دانش آموزانی که رفتارهای مورد پسند آنها در خانواده، نه الگودهی می شود و نه تشویق، برای دست یافتن به موفقیت های تحصیلی و رفتاری در مدرسه ضروری است (دنس، ۲۰۰۲). همچنین زمانی که دانش آموزان در دیگر زمینه های زندگی مشکل دارند، ارتباط با مدرسه می تواند مانند تکیه گاه عمل کند (لازار و زیگلر، ۱۹۹۱).



#### یادداشت ها

- |   |   |
|---|---|
| 1. centers for disease control and prevention | 2. School Bonding Questionnaire (SBQ)         |
| 3. People in my Life Scale (PIML)             | 4. Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling |
| 5. Unconditional                              | 6. Tau  |
| 7. Means as outcome model                     | 8. Baker                                      |

## ● منابع

- جلالی پور، حمیدرضا؛ حسینی نثار، مجید (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی مؤثر بر بزه کاری نوجوانان در رشت. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی. ۷۷-۱۰۲.
- رنجبر، غفار (۱۳۹۰). دل بستگی به والدین و همسالان، ارتباط با مدرسه و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- قاضی طباطبائی، محمود؛ حجازی، الهه و رضائی شریف، علی (۱۳۸۹). آزمون تئوری‌های مسئله اجتماعی ارتباط با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدائی. فصلنامه بررسی مسائل اجتماعی ایران، دوره ۱، شماره ۲.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 287-315.
- Barrera, M. R. (2006). *Factors that influence school bonding*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education, University of Texas.
- Battistich, B., & Hom, A. Z. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Health*, 87, 1997-2001.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Executive summary. *Journal of School Health*, 74, 231-232.
- Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.
- Brown, L. M. , & Gilligan, C. (1993). Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development. *Feminism and Psychology*, 311-35. (1) .
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Catalano, R., & Hawkins, D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2008). *Fact sheet: Health risk behaviors and academic achievement*; Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, M. (2004). Inter generational bonding in school: The behavioral and contextual student- teacher relationship. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Dance, L. J. (2002). *Tough fronts: The impact of street culture on schooling*. New York: Routledge.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Gottfredson, M. , & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Havkins, J.D., & Weis, J.G. (1985). The social developmental model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73-97.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Joyce , H. D., & Early T, J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive. Symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*(39).101–107
- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, births, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 438-447.
- Loukas A. Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects, *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3). 491-502.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- McMahon, S.D., Parnes A.L., Keys., & Viola , J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- McNeely, C. A., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health risk behaviors among adolescents: A comparison of social belonging teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Pollack, W. S. (1996). *Boys' voices: Can we listen, can we respond? Toward an Empathic Empirical Agenda*. Paper presented at the International Coalition / Boys' Schools Symposium.

- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1998). Low social support among at risk adolescents. *Social Work in Education, 20*, 245-260.
- Sampasa-Kanyinga, H, & Hamilton, H .A. (2016) Does socioeconomic status moderate the relationships between school connectedness with psychological distress, suicidal ideation and attempts in adolescents? *Preventive Medicine. (87)*11-17.
- Thompson, D. R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G., & Gross, L. A.(2006). School connectedness in the health behavior in school- aged children study: The role of student, school, and school neighbourhood characteristics. *Journal of School Health, 76(7)*, 397- 386.
- Yun, M., Kusum, S.(2008). Parents relationships and involvement: Effects on students school engagement and performance. *Research in Middle Level Education*,31(10), 1-11.



## بررسی نقش میانجی تناسب شخص - شغل و مالکیت روان شناختی در رابطه بین دگرگون سازی شغلی و خشنودی شغلی □

### Assessment the Mediating Role of Person-Job Fit and Psychological Ownership in the Relationship between Job Crafting and Job Satisfaction □

Fazlollah Shenavar, MSc □

فضل اله شناور \*

#### Abstract

The present study aimed to investigate the effect of job crafting on job satisfaction with person-job fit and psychological ownership in a general pattern. The research method was correlation and the study sample was consisted of 122 employees of a private company selected by simple random sampling. Participants completed Job Crafting Scale (Laurence, 2010), Perceived Person-Job Fit Scale (Cable & DeRue, 2002), Organizational-Based Psychological Ownership Inventory (Van Dyne & Pierce, 2004), Job-Based Psychological Ownership Inventory (Mayhew et al., 2007), and Job Satisfaction Index (Brayfield & Rothe, 1951). The evaluation of the proposed model was performed using structural equation modeling with AMOS software version 22 and testing the indirect effects by bootstrapping method and Preacher and Hayes macro program (2008). Structural equation modeling indices confirmed general study patterns. Among relations, only direct relation between job crafting and job satisfaction was insignificant which was eliminated from proposed model. Fitness indices obtained showed that improved model has a good fitting. The results of bootstrapping method and confidence intervals showed that the person-job fit and psychological ownership were fully associated with job crafting and job satisfaction.

**Keywords:** job crafting, person-job fit, psychological ownership, job satisfaction

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت اثر دگرگون سازی شغلی بر خشنودی شغلی با میانجی گری تناسب شخص - شغل و مالکیت روانشناختی، در یک الگوی کلی، انجام گرفت. روش پژوهش از نوع همبستگی و نمونه پژوهش شامل ۱۲۲ نفر از کارکنان یک شرکت خصوصی بود که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. شرکت کنندگان مقیاس دگرگون سازی شغلی (لاورنس، ۲۰۱۰)، مقیاس تناسب شخص - شغل ادراک شده (کیبل و دیرو، ۲۰۰۲)، پرسشنامه های مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان (ونداین و پیرس، ۲۰۰۴)، سیاهه مالکیت روانشناختی مبتنی بر شغل (میهیو و دیگران، ۲۰۰۷) و شاخص خشنودی شغلی (بریفیلد و روث، ۱۹۵۱) را تکمیل نمودند. بررسی الگوی پیشنهادی پژوهش با روش الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار AMOS ویراست ۲۲، و آزمودن اثرات غیرمستقیم با روش خودراه انداز و با استفاده از برنامه مارکو پریچر و هیز (۲۰۰۸) انجام گرفت. شاخص های برازش مدل یابی معادلات ساختاری الگوی کلی پژوهش را تایید کردند. از بین روابط، تنها رابطه مستقیم دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی غیرمعنادار بود. شاخص های برازندگی به دست آمده نشان دادند که الگوی اصلاح شده نیز از برازش خوبی برخوردار است. نتایج حاصل از روش خودراه انداز و فاصله اطمینان حاصل از آن نشان داد که تناسب شخص - شغل و مالکیت روانشناختی میانجی گر کامل در رابطه بین دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی می باشند.

**کلید واژه ها:** دگرگون سازی شغلی، تناسب شخص - شغل، مالکیت روان شناختی، خشنودی شغلی

□ Shahid Chamran University of Ahvaz, I.R.Iran  
✉ shenavar.fi@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۱۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۹/۲۲  
\* گروه روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

## ● مقدمه

جهان امروز شاهد تغییرات بسیاری، همچون پیشرفت های سریع در فناوری، شرایط اقتصادی رقابتی، تحولات سیاسی و غیره، می باشد. علاوه بر این، سازمان ها به عنوان یک نظام باز با محیط در تعامل هستند و برای تداوم حیات خود نیازمند پاسخگویی به این تغییرات محیطی می باشند.

در گذشته، هاگمن و اولدهام (۱۹۸۰؛ به نقل از فرنچ و بل، ۱۳۸۵) بر اساس «مدل ویژگی های شغلی»<sup>۱</sup> خود، به سازمان ها توصیه می کردند که مشاغل را تجزیه و تحلیل نمایند، ویژگی های پنج گانه اصلی شغل را به کار برند و آنگاه برای بیشینه ساختن انگیزش کارکنان مشاغل را طراحی نمایند. فرایند طراحی شغل، فرایندی از بالا به پایین است و این مدیران هستند که مشاغل را برای کارکنان طراحی می کنند (کمپیون و مک کللند، ۱۹۹۳) زیرا فرض بر اینست که مدیران با مواد و فرایندهای تولید در یک سازمان آشنایی بیشتری دارند و می توانند یک شغل را به گونه ای طراحی کنند که بین ویژگی های مختلف کارکنان (علائق، رغبت ها، توانایی ها و غیره) و مشاغلشان حداکثر انطباق را به وجود آورند (لیونز، ۲۰۰۶). تمرکز تحقیقات مرتبط با طراحی شغل نیز بر فعالیت های مدیران به عنوان کسانی بوده که تغییرات شغلی را آغاز می کنند و کارکنان تنها به وسیله مدیران برانگیخته می شوند تا به شیوه متفاوتی عمل نمایند (لیونز، ۲۰۰۸).

علاوه بر این، مدل ویژگی های شغلی توجه اندکی به تفاوت های فردی دارد (هاگمن، ۱۹۸۰)، اما واقعیت اینست که افراد متفاوت از یکدیگر می باشند و برای سازمان ها دشوار است تا به طور مجزا برای هر فرد، مشاغل بهینه ای را طراحی کنند (برگ، داتن و ورزشنیوسکی، ۲۰۰۷). از اینرو، طراحی شغل بر مبنای مدل ویژگی های شغلی هاگمن و اولدهام (۱۹۸۰)، اهمیت کارکنان را در تعیین شیوه های انجام کار نادیده می گیرد (برلی و کوندا، ۲۰۰۶). در این دیدگاه سنتی نسبت به طراحی شغل، به این موضوع که کارکنان ممکن است دست به اقداماتی بزنند تا مشاغلشان را به نحوی شکل دهند که با انگیزش، مهارت ها و علاقتشان در محل کار انطباق بیشتری داشته باشد، توجهی نشده است.

اخیراً دیدگاه جدیدی تحت عنوان «دگرگون سازی شغلی»<sup>۲</sup> از جانب ورزشنیوسکی و داتن (۲۰۰۱) مطرح شده که بر نقش فعال کارکنان در تغییر ویژگی های شغلی خود تأکید

می‌کند. این سازه تغییرات شناختی و فیزیکی تعریف می‌شود که افراد در روابط و وظایف شغلیشان ایجاد می‌کنند (ورزنسوسکی و داتن، ۲۰۰۱). در این دیدگاه، این کارکنان هستند که اثر قابل توجهی بر وسعت و محدوده تکالیف و محیط ارتباطی مشاغل خود دارند (گرت، ۲۰۰۷؛ گرت و اشفرد، ۲۰۰۸). ورزنسوسکی و داتن (۲۰۰۱) به عنوان بنیانگذاران دیدگاه دگرگون سازی شغلی بر روی این عقیده تأکید می‌کنند که کارکنان وظایف خود را براساس یک واکنش انفعالی به طراحی شغل سنتی انجام نمی‌دهند، بلکه آنها را براساس تصمیم‌های خود در خصوص شیوه‌های انجام کار، استوار می‌سازند.

دگرگون سازی شغلی سه حیطه اساسی را دربرمی‌گیرد. در حیطه اول که تحت عنوان «تغییر مرزهای وظیفه»<sup>۳</sup> نامگذاری شده، فرد تکالیف مربوط به کار خود را تغییر می‌دهد. به عبارت دیگر، این حیطه به تغییر دادن محتوی، تعداد، و وسعت تکالیف شغلی که یک فرد انجام می‌دهد، اشاره دارد. از جمله این موارد می‌توان به انجام مسئولیت‌های بیشتر، تغییر تعداد تکالیفی که فرد انجام می‌دهد، یا تغییر شیوه معمول و مرسوم یک شغل و استفاده از شیوه‌های متفاوت و جدید برای انجام کارها اشاره کرد. دومین حیطه، «تغییر مرزهای ارتباطی»<sup>۴</sup> نام دارد و بیانگر این است که فرد شاغل نوع تعاملات و ارتباطات خود را هنگام انجام تکالیف محوله تغییر می‌دهد. این حیطه هرگونه تغییری که فرد در تعامل با دیگران انجام می‌دهد، چه از نظر کمی و چه از نظر کیفی را دربرمی‌گیرد. حیطه سوم، حیطه «تغییر شناختی مرزهای وظیفه»<sup>۵</sup> نام دارد و بیانگر تغییر دیدگاه و نگاه یک فرد به شغل خویش است. برای مثال فرد شغل خود را به عنوان قطعات مجزا از یکدیگر نمی‌بیند و آن را به عنوان یک کل یکپارچه درک می‌کند (ورزنسوسکی و داتن، ۲۰۰۱).

«تناسب شخص- شغل»<sup>۶</sup> می‌تواند در نتیجه تغییراتی که کارکنان تحت عنوان دگرگون سازی شغلی انجام می‌دهند حاصل شود. این سازه به عنوان رابطه‌ای که بین خصوصیات فرد با شغل یا وظایفی که در کار انجام می‌دهد تعریف می‌شود (کرسیتف - براون، زیمرمن و جانسون، ۲۰۰۵)؛ و دو حیطه «تناسب تقاضاها - توانایی‌ها»<sup>۷</sup> و «تناسب نیازها - تأمین‌ها»<sup>۸</sup> را در بر می‌گیرد. تناسب تقاضاها - توانایی‌ها زمانی به وجود می‌آید که مهارت‌ها، دانش و توانایی‌های فرد با تقاضاهای شغلی‌اش همسو باشد و تناسب نیازها - تأمین‌ها زمانی رخ می‌دهد که نیازها، امیال و آرزوهای کارکن به وسیله شغل برآورده شود (لاور و کریستف -



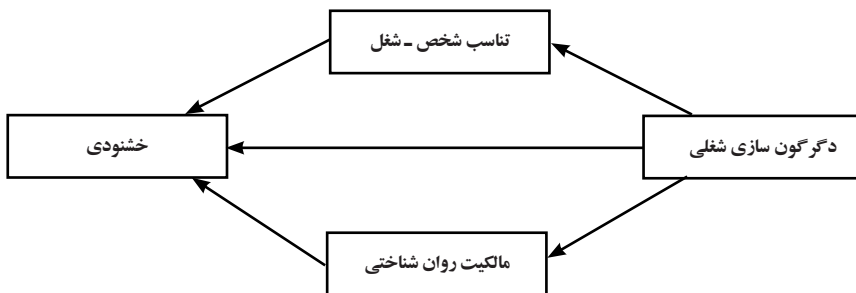
براون، ۲۰۰۱). به دلیل آنکه کارکنان همواره در جستجوی هماهنگی بهتر بین نیازها و ویژگی های خود با شغلشان می باشند، اقدام به تغییر بخش هایی از شغل خود می نمایند. در همین راستا، بلک و آشفورد (۱۹۹۵) نشان دادند کارکنان تازه استخدام شده طی «فرایند اجتماعی شدن» و از طریق ایجاد تغییرات فعالانه در شغلشان به تناسب بهتری بین مهارت ها، الویت ها و ارزش هایشان با شغل دست می یابند. همچنین، «نظریه سازگاری شغلی» (دیویس و لافکوئیست، ۱۹۸۴) بیان می کند که کارکنان در تلاش هستند تا محیط کار را به منظور دستیابی به تطابق بهتر تغییر دهند (لو، وانگ، لو، دو و بیکر، ۲۰۱۴). از این رو، دگرگون سازی شغلی می تواند راهکاری به منظور دستیابی به تناسب بین شخص و شغل باشد.

از طرف دیگر، مطالعات تجربی نشان داده اند که «تناسب شخص - شغل» رابطه نزدیکی با «خشنودی شغلی» دارد (کیبل و دیرو، ۲۰۰۲؛ لشینگر، ونگ و گرسو، ۲۰۰۶؛ ایپلیک، کیلیک و یالسن، ۲۰۱۱). براساس مدل های نیاز - خشنودی، نگرش های شغلی بازتاب هماهنگی بین نیازهای افراد و ویژگی های شغلشان می باشد و زمانی که ویژگی های محیط کاری نیازهای کارکنان را برآورده می سازد، آنها سطوح بالاتری از خشنودی شغلی را تجربه می کنند (سالانسیک و پفر، ۱۹۷۷).

«مالکیت روانشناختی»<sup>۹</sup> متغیر دیگریست که می تواند در نتیجه دگرگون سازی شغل حاصل شود. مالکیت روانشناختی، حالتی است که فرد از طریق آن احساس می کند که هدف مالکیت یا جزئی از آن متعلق به اوست. مثلاً در زبان محاوره می گوئیم «این مال من است» و این جمله خود نوعی احساس مالکیت را نشان می دهد (پیرس، روبنفلد و مورگان، ۱۹۹۱). دگرگون سازی می تواند به واسطه ایجاد احساس کنترل بر شغل باعث تجربه مالکیت روانشناختی شود. بسیاری از تحقیقات نشان می دهند که کنترل تجربه شده نسبت به یک موضوع، در نهایت باعث افزایش احساس مالکیت نسبت به آن موضوع می شود. یکی از نتایج دگرگون سازی شغلی دستیابی کارکنان به کنترل بیشتر بر روی شغل و محیط پیرامون خود است. در نتیجه طی فرایند دگرگون سازی شغلی کارکنان به دلیل اینکه زمان و انرژی خود را صرف تغییر بخش هایی از شغل خود می نمایند، به احتمال بیشتری نسبت به کار خود احساس مالکیت پیدا می کنند.

در شرایط متغیر کنونی سازمان ها به رفتارهای فعالانه کارکنان خود پاداش می دهند

(گرت و اشفرد، ۲۰۰۸) و کارکنان به جای واکنش دادن به مجموعه ای از مسئولیت های شغلی از پیش تعیین شده، با استفاده از ابتکار عمل شخصی در شکل دهی به شغلشان و به واسطه نوآوری و سازگاری ایجاد شده، منافی را برای سازمان به همراه می آورند (فرس و فای، ۲۰۰۱). اگرچه دیدگاه دگرگون سازی شغلی به تازگی مطرح شده و تحقیقات اندکی را به خود اختصاص داده است، اما آنچه که مشهود است تمایل فزاینده کارکنان به ایجاد تغییر در کار خود است. از این رو یک خلاء پژوهشی مهمی که در بحث دگرگون سازی شغلی احساس می شود، بررسی نتایج تغییرات خودانگیخته ای است که کارکنان در جنبه های مختلف شغل خود تحت عنوان دگرگون سازی شغلی ایجاد می نمایند. از این رو پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی از طریق تناسب شخص - شغل و مالکیت روان شناختی، به عنوان متغیرهایی که مستقیماً با آن در ارتباط هستند و از آن تأثیر می پذیرند، انجام گرفت. در شکل ۱ الگوی پیشنهادی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش

## ● روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۱۸۷ نفر از کارکنان یک شرکت خصوصی در شهر /هواز می باشد که در تابستان سال ۱۳۹۲ مشغول به کار در این شرکت بودند. حجم نمونه پژوهش براساس جدول مورگان به تعداد ۱۳۵ نفر تعیین شد که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی ها، پرسشنامه های خودگزارشی در وقت استراحت به صورت فردی به آنها ارائه شد. داده های پژوهش با شاخص ها و روش های آماری همچون میانگین، انحراف معیار و تحلیل همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم

افزار SPSS ویراست ۲۲ تحلیل شدند. علاوه بر این، به منظور بررسی الگوی پیشنهادی پژوهش از روش الگویابی معادلات ساختاری با نرم افزار AMOS ویراست ۲۲ و برای آزمودن اثرات غیرمستقیم از روش خودراه انداز و با برنامه ماکرو پریچر و هیز (۲۰۰۸) استفاده شد. برای تعیین اعتبار ابزارهای پژوهش از روش آلفای کرونباخ و به منظور بررسی روایی مقیاس دگرگون سازی شغلی نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

## ● ابزار

□ الف: مقیاس دگرگون سازی شغلی<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط لاورنس (۲۰۱۰) طراحی شده، شامل ۱۸ ماده می باشد و سه حیطه تغییر مرزهای وظیفه، تغییر مرزهای ارتباطی و تغییر شناختی مرزهای وظیفه را در برمی گیرد. آزمودنی ها با استفاده از یک مقیاس پنج درجه ای، شامل هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵)، ماده ها را درجه بندی می نمایند. لاورنس (۲۰۱۰) اعتبار این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای حیطه تغییر مرزهای وظیفه ۰/۹۱ و برای دو حیطه تغییر مرزهای ارتباطی و تغییر شناختی مرزهای وظیفه ۰/۹۰ گزارش نمود. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، نتایج الگوی تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این مقیاس از برازندگی و روایی سازه ای خوبی برخوردار است و تمام ماده ها روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری گذاشته اند. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای دگرگون سازی شغلی ۰/۸۴ و برای حیطه های آن مقادیری بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۳ به دست آمد.

جدول ۱. شاخص های نیکویی برازش تحلیل عاملی مقیاس دگرگون سازی شغلی

شاخص پراکندگی	$\chi^2$	Df	$\chi^2/Df$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI	NFI	TLI
الگوی ۳ عاملی	۲۲۵/۶۴	۱۳۲	۱/۷۱	۰/۰۷۷	۰/۸۲	۰/۷۷	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۷۰	۰/۸۲

□ ب: مقیاس تناسب شخص - شغل ادراک شده<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط کیبل و دی رو (۲۰۰۲) طراحی شده، شامل ۶ ماده می باشد و دو حیطه تناسب تقاضاها - توانایی ها و تناسب نیازها - تأمین ها را در بر می گیرد. پاسخ ها روی مقیاس ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مشخص می شوند. کیبل و دی رو (۲۰۰۲) اعتبار این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای حیطه های تناسب تقاضاها - توانایی ها در یک نمونه تک شرکتی

۰/۸۹ و در یک نمونه چند شرکتی ۰/۸۴، و برای حیطه های تناسب نیازها - تأمین ها در یک نمونه تک شرکتی ۰/۸۹ و در یک نمونه چند شرکتی ۰/۹۳، گزارش نمودند. آنها همچنین به منظور بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. شاخص های برازندگی نه تنها نشان دادند که این مقیاس از روایی خوبی برخوردار است، بلکه بهترین برازش متعلق به مدل سه عاملی تناسب ادراک شده بود که بین تناسب شخص - سازمان، تناسب تقاضاها - توانایی ها و تناسب نیازها - تأمین ها تمایز قائل می شد. دیرو و مورگسون (۲۰۰۷) دو حیطه را ترکیب کردند و از آن به عنوان یک مقیاس برای سنجش تناسب ادراک شده بین شخص و شغل استفاده نمودند. همسانی درونی به دست آمده برای تناسب شخص - شغل کلی در دو بار سنجش از یک نمونه ۰/۹۱ و ۰/۹۲ گزارش شد. *ناصری محمدآبادی، نوری، عسکری و صادق (۱۳۹۱)* اعتبار این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش دادند. همچنین شاخص های برازندگی به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش آنها نشان داد که این مقیاس از روایی مطلوبی در نمونه ایرانی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای تناسب شخص - شغل ۰/۷۷، حیطه تناسب تقاضاها - توانایی ها ۰/۷۲ و برای حیطه تناسب نیازها - تأمین ها ۰/۶۹ به دست آمد.

□ **ج: سیاهه مالکیت روانشناختی**<sup>۱۲</sup>: در این پژوهش به منظور سنجش مالکیت روانشناختی از دو ابزار استفاده شد. یکی که توسط *وندلین و پیرس (۲۰۰۴)* طراحی شده «مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان»<sup>۱۳</sup> که شامل ۷ ماده است و تنها احساس مالکیت نسبت به سازمان را می سنجد. *وندلین و پیرس (۲۰۰۴)* روایی و اعتبار آن را در سه نمونه مختلف بررسی نمودند. ضریب آلفای کرونباخ در سه نمونه مختلف ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش شد. علاوه بر این در نمونه سوم از روش بازآزمایی برای بررسی اعتبار این سیاهه استفاده شد. ضریب همبستگی به دست آمده بین دو سنجش با فاصله زمانی سه ماه ۰/۷۲ ( $p < ۰/۰۰۱$ ) به دست آمد. همچنین شاخص های برازندگی به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که در هر سه نمونه، این ابزار از روایی قابل قبولی برخوردار است. ابزار دیگر به وسیله میهيو و دیگران (۲۰۰۷) و بر مبنای ابزار مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان *وندلین و پیرس (۲۰۰۴)* طراحی شده است و «مالکیت روانشناختی مبتنی بر شغل»<sup>۱۴</sup> را می سنجد. این ابزار شامل ۵ ماده می باشد. اعتبار این ابزار در پژوهش میهيو و همکاران (۲۰۰۷) برای حیطه

مالکیت روانشناختی مبتنی بر شغل ۰/۸۴ و برای حیطة مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان ۰/۹۵ گزارش شد. علاوه بر این، همچنین اعتبار این سیاهه در پژوهش *نعامی، آذرنوش، شناور و امین* (۱۳۸۹) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای مالکیت روانشناختی ۰/۸۷، برای حیطة مالکیت روانشناختی مبتنی بر شغل ۰/۷۳، و برای حیطة مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان ۰/۸۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مالکیت روانشناختی ۰/۸۲ و برای دو حیطة مالکیت روانشناختی مبتنی بر سازمان و مالکیت روانشناختی مبتنی بر شغل ۰/۷۴ به دست آمد.

□ د: شاخص خشنودی شغلی<sup>۱۵</sup>: در پژوهش حاضر از فرم کوتاه «شاخص خشنودی شغلی» بریفیلد و روث (۱۹۵۱) استفاده شد. این ابزار دارای ۵ ماده می باشد. آزمودنی ها هر ماده را که در مورد خوشایندی یا ناخوشایندی شغل اوست می خوانند. مطالعه جودگ، لاک، دورهم و کلوگر (۱۹۹۸) نشان داد همبستگی بین شاخص ۵ ماده ای خشنودی شغلی بریفیلد و روث (۱۹۵۱) با «شاخص توصیف شغل»<sup>۱۶</sup> (اسمیت، کندال، هولین، ۱۹۶۹) ۰/۸۹ است که نشان دهنده روایی همگرایی این شاخص می باشد. اعتبار این شاخص در پژوهش آنها ۰/۸۸ گزارش شده است. در ایران نیز، همبستگی بین فرم ۵ ماده ای شاخص خشنودی شغلی بریفیلد و روث (۱۹۵۱) با «ابزار شغل به طور کلی» آیرونسون، اسمیت، برانیک، گیسون و پل (۱۹۸۹) ۰/۷۰ (هاشمی شیخ شبانی، شکرکن، نیسی، شهنی بیلاق و حقیقی، ۱۳۸۷)، و اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ (رضایی و خلیل زاده، ۱۳۸۸) گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این شاخص ۰/۹۵ به دست آمد.

### ● یافته ها

در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می شود، همبستگی مثبت بین «دگرگون سازی شغلی» با «تناسب شخص - شغل» ( $r=0/48$ )، مالکیت روانشناختی ( $r=0/39$ ) و خشنودی شغلی ( $r=0/46$ )؛ و همچنین، همبستگی مثبت بین خشنودی شغلی با تناسب شخص - شغل ( $r=0/60$ ) و مالکیت روانشناختی ( $r=0/55$ ) به دست آمد که تمامی روابط در سطح  $p < 0/01$  معنادار می باشند. براین اساس، سه شرط بارون و کنی (۱۹۸۶)، شامل ارتباط معنادار میان متغیر مستقل با میانجی گر، ارتباط معنادار میان متغیر میانجی گر با متغیر

وابسته و ارتباط معنادار میان متغیر مستقل و متغیر وابسته، به منظور آزمون مدل های میانجی گر برقرار می باشد (بشلیده، ۱۳۹۱).

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱. دگرگون سازی شغلی	۵۵/۶۰	۱۰/۰۵	-		
۲. تناسب شخص - شغل	۱۸/۴۶	۴/۶۲	۰/۴۸ <sup>**</sup>	-	
۳. مالکیت روان شناختی	۳۹/۰۱	۷/۲۴	۰/۳۹ <sup>**</sup>	۰/۲۹ <sup>**</sup>	-
۴. خشنودی شغلی	۱۳/۴۰	۶/۱۲	۰/۴۶ <sup>**</sup>	۰/۶۰ <sup>**</sup>	۰/۵۵ <sup>**</sup>

<sup>\*\*</sup>p<0/01

جهت ارزیابی الگوی غیربازگشتی پیشنهادی از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است. اگرچه شاخص های برازندگی به دست آمده نشان می دهند که الگوی پیشنهادی پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است، اما رابطه مستقیم دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی، به علت عدم وجود رابطه معنادار میان این دو متغیر، از الگوی پیشنهادی حذف شد. همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، حذف رابطه غیرمعنادار باعث شده است تا برازش الگوی اصلاح شده بهبود یابد.

جدول ۳. برازش الگوی پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش براساس شاخص های برازندگی

شاخص پراکندگی	$\chi^2$	Df	$\chi^2$ /Df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI	NFI	TLI
الگوی پیشنهادی	۱/۹۹	۱	۱/۹۹	۰/۰۹۰	۰/۹۹	۰/۹۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۶
الگوی اصلاح شده	۳/۶۸	۲	۱/۸۴	۰/۰۸۳	۰/۹۹	۰/۹۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۶

در جدول ۴ ضرایب معیار مسیرهای مستقیم و سطح معناداری هر یک براساس الگوی اصلاح شده، گزارش شده است. با توجه به غیرمعنادار بودن رابطه مستقیم دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی، می توان نتیجه گرفت تناسب شخص - شغل و مالکیت روانشناختی میانجی گر کامل در رابطه بین دگرگون سازی شغلی با خشنودی شغلی می باشند.

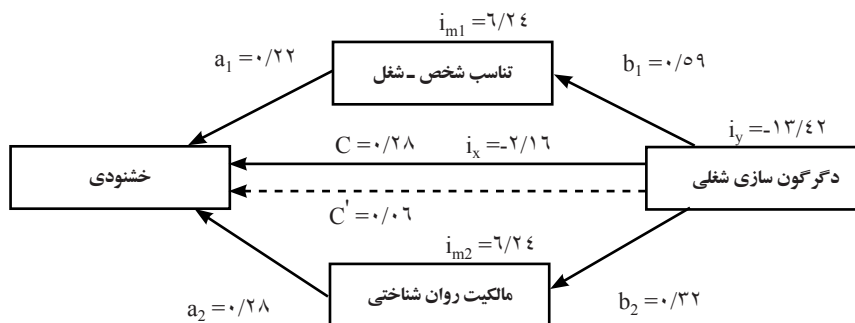
جدول ۴. روابط مستقیم متغیرهای پژوهش بر اساس الگوی اصلاح شده

$\beta$	مسیرهای مستقیم
۰/۴۸ <sup>**</sup>	دگرگون سازی شغلی $\leftarrow$ تناسب شخص - شغل
۰/۳۹ <sup>**</sup>	دگرگون سازی شغلی $\leftarrow$ مالکیت روان شناختی
۰/۵۰ <sup>**</sup>	تناسب شخص - شغل $\leftarrow$ خشنودی شغلی
۰/۴۲ <sup>**</sup>	مالکیت روان شناختی $\leftarrow$ خشنودی شغلی

به منظور تعیین اثر غیرمستقیم دگرگون سازی شغلی بر خشنودی شغلی از طریق تناسب شخص - شغل و مالکیت روانشناختی، از روش خودراه انداز و فاصله اطمینان حاصل از آن در برنامه ماکرو پریچر و هیز (۲۰۰۸) استفاده شد. سطح اطمینان برای این فاصله های اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه گیری های مجدد خودراه انداز ۱۰۰۰ است. جدول ۵ نتایج روش خودراه انداز را برای مسیرهای غیرمستقیم الگوی اصلاح شده پژوهش نشان می دهد. علاوه براین، ضرایب مسیر الگوی پژوهش در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج روش خودراه انداز برای مسیرهای غیرمستقیم الگوی اصلاح شده

متغیرهای میانجی گر	داده ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
کل	۰/۲۲۰۵	۰/۲۱۹۲	-۰/۰۰۱۴	۰/۰۳۴	۰/۱۶۰۸	۰/۳۰۵۲
تناسب شخص - شغل	۰/۱۳۰۱	۰/۱۳۰۹	۰/۰۰۰۸	۰/۰۳۱۳	۰/۰۷۵۶	۰/۲۰۱۰
مالکیت روان شناختی	۰/۰۹۰۴	۰/۰۸۸۲	-۰/۰۰۲۲	۰/۰۲۲۱	۰/۰۵۴۲	۰/۱۳۹۷



C: اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته. C': اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته پس از کنترل متغیرهای میانجی گر.  $i_x$ ,  $i_{m1}$ ,  $i_{m2}$  و  $i_y$ : عرض از مبدا.  $a_1$  و  $a_2$ : اثر متغیر مستقل بر متغیرهای میانجی گر.  $b_1$  و  $b_2$ : اثر مستقیم متغیر میانجی گر بر متغیر وابسته پس از کنترل سایر متغیرها.

شکل ۲. ضرایب مسیر الگوی پژوهش

## ● بحث و نتیجه گیری

○ در پژوهش حاضر، وجود رابطه معنادار بین دگرگون سازی شغلی و تناسب شخص - شغل مورد تایید قرار گرفت. اگرچه پژوهشی که مستقیماً رابطه بین دگرگون سازی شغلی و تناسب شخص - شغل را مورد بررسی قرار داده باشد انجام نشده است، اما نظرات پژوهشگران این حیطه (نگاه کنید به تایمز و همکاران، ۲۰۱۲؛ لینا و دیگران، ۲۰۰۹؛ ورزشیوسکی و داتن، ۲۰۰۱) از نتایج به دست آمده حمایت می نماید. طی فرایند دگرگون سازی شغلی کارکنان با استفاده از شیوه های گوناگون، جنبه های متعددی از شغل خود را

تغییر می دهند (ورزشنیوسکی و داتن، ۲۰۰۱). طی این فرایند، کارکنان دیدگاه خود نسبت به شغل، تعداد و نوع وظایف و وسعت ارتباطات شغلیشان را به گونه ای تغییر می دهند که با علائق، رغبت ها، نیازها و توانایی های آنها منطبق گردد (گرت و پارکر، ۲۰۰۹). در همین راستا، ورزشنیوسکی و داتن (۲۰۰۱) بیان نموده اند که دگرگون سازی شغلی کارکنان را قادر می سازد تا مشاغلشان را به گونه ای تغییر دهند تا از یک سو با دانش، مهارت و توانایی شان و از سوی دیگر با نیازها و تمایلاتشان متناسب گردد. زمانی که کارکنان احساس می کنند که شغلشان نیازهای آنها را برآورده نمی سازد (به عنوان مثال شغل چالش انگیزی لازم را دارا نمی باشد) و فرصت های کافی برای استفاده از تمام مهارت ها و توانایی هایشان را فراهم نمی آورد، اقدام به ایجاد تغییراتی در بخش هایی از شغل خود می نمایند. از این رو، دگرگون سازی شغلی می تواند یک راه مناسب برای ایجاد تناسب بین شخص و شغل باشد، زیرا کارکنان از علل عدم تناسب آگاهی دارند و می دانند که چگونه آن را کاهش دهند (تایمز و بیکر، ۲۰۱۰).

○ وجود رابطه معنادار بین تناسب شخص - شغل و خشنودی شغلی همسو با نتایج مطالعات کیپل و دی رو (۲۰۰۲)، لشیگر و همکاران (۲۰۰۶) و اپلیک و همکاران (۲۰۱۱) می باشد. در ایران نیز، مطالعه گل پرور، آقایی و حسین زاده (۱۳۹۲) نشان داد تناسب شخص - شغل به ایجاد احساس رضایت از شغل می انجامد. زمانی که سطح توانایی های یک فرد خیلی پایین باشد، فرایندهای کاری فاقد اثربخشی و نتایج از کیفیت کمتری برخوردار خواهد بود (کیپل و دی رو، ۲۰۰۲). از آنجایی که دریافت پاداش ها مشروط به عملکرد مطلوب است، ناتوانی فرد در انجام وظایف محوله مانع از دریافت پاداش ها می شود. در نتیجه وی بایستی زمان و انرژی بیشتری را در مقایسه با دیگران صرف یادگیری، تمرین و انجام وظایف نماید که در نهایت باعث ایجاد احساس نارضایتی در فرد می شود. از طرف دیگر، اگر توانایی های فرد خیلی بالا باشد، وی ممکن است از خودراضی شده و یا علاقه به کار را از دست بدهد (کیپل و دیرو، ۲۰۰۲). اما ادراک سطوح بالای تناسب بین نیازها با آنچه که شغل فراهم می آورد به سطوح بالاتر خشنودی شغلی می انجامد؛ چرا که بین برآورده سازی نیازها و احساس رضایت رابطه نزدیکی وجود دارد. در همین راستا، مدل های نیاز - خشنودی بیان می کند زمانی که کارکنان نیازهای خود را برآورده شده می بینند، نگرش های مثبتی نسبت به شغل خود ابراز می کنند (سالانسیک و پفر، ۱۹۷۷). لاک (۱۹۷۶)؛ به نقل از کیپل و دیرو، ۲۰۰۲) نیز به این



مسئله اشاره داشته و بیان نموده است، میزانی که یک شغل نیازهای افراد را برآورده می سازد یا فرصت برآورده سازی نیازها را مهیا می سازد، تعیین کننده سطوح خشنودی شغلی است.

○ از آنجایی که هر دو متغیر دگرگون سازی شغلی و مالکیت روانشناختی به تازگی مطرح شده اند، پژوهش های اندکی در این زمینه وجود دارد و پژوهشی که رابطه بین این دو متغیر را بررسی کرده باشد وجود ندارد، اما وجود رابطه معنادار بین دگرگون سازی شغلی و مالکیت روانشناختی با پیشینه پژوهشی موجود (نگاه کنید به ورزشنیوسکی و داتن، ۲۰۰۱؛ پیرس، کستوا و دیرکز، ۲۰۰۳؛ پیرس و دیگران، ۲۰۰۱) هماهنگ است. رابطه بین دگرگون سازی شغلی و مالکیت روانشناختی را می توان براساس کنترلی که کارکنان به دنبال تغییرات ایجاد کرده در شغل خود به دست می آورند، و همچنین براساس تلاش، انرژی و زمانی که صرف ایجاد این تغییرات می کنند تا شغل را همسو با اهداف، نیازها و ارزش های خود نمایند، توجیه نمود. ورزشنیوسکی و داتن (۲۰۰۱) یکی از پیامدهای اصلی دگرگون سازی شغلی را مهار بیشتر بر شغل می دانند. حتی در مشاغلی که کارکنان آزادی عمل اندکی دارند، آنها تنها با ایجاد تغییرات کوچک در شغل خود، می توانند آن را تحت مهار خود ادراک کنند (هامپر، ۱۹۸۶، روی، ۱۹۵۹؛ به نقل از ورزشنیوسکی و داتن، ۲۰۰۱). این در حالیست که کنترل داشتن بر هدف مالکیت، در مدل پیرس و دیگران (۲۰۰۱)، به عنوان عاملی کلیدی در شکل گیری احساس مالکیت مطرح شده است. پرلینگر (۱۹۵۹) شواهد تجربی را فراهم آورده است که نشان می دهد چیزهایی که بر آنها کنترل داریم یا می توانیم تغییر دهیم، به احتمال بیشتری به عنوان بخشی از «خود» ادراک می شوند. از طرف دیگر، دگرگون نمودن حیطه های شغلی نیازمند صرف تلاش، انرژی و زمان از جانب کارکنان می باشد (فرید، گرنت، لوی، هدانی، اسلویک، ۲۰۰۷). مارکس (۱۹۷۶؛ به نقل از پیرس و جوسیلا، ۲۰۱۱) اینگونه استدلال می کند زمانی که ما تلاش می کنیم، نه تنها زمان و تلاش فیزیکیمان، بلکه نیروی روانی مان را نیز در فرآورده های که تولید می کنیم سرمایه گذاری می نمایم. در نتیجه این فرآورده ها مانند کلمات، افکار، عقاید و عواطف بازتاب دهنده خود ما هستند و بر همین اساس چیزی را که خلق می کنیم مال خود می دانیم (دورخیم، ۱۹۵۷؛ به نقل از پیرس و دیگران، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر سرمایه گذاری انرژی، تلاش، زمان و توجه در یک چیز باعث می شود تا «خود» و آن چیز یکی شده و احساس مالکیت نسبت به آن گسترش یابد

(سیکزنتمیهالی و روچبرگ - هالتون، ۱۹۸۱؛ به نقل از پیرس و جوسیلا، ۲۰۱۱).

○ اگرچه در ایران پژوهشی به بررسی رابطه بین مالکیت روانشناختی و خوشنودی شغلی نپرداخته است اما وجود رابطه مثبت معنادار بین این دو متغیر همسو با یافته های مطالعات *ونداین و پیرس (۲۰۰۴)*، *اوی و همکاران (۲۰۰۹)*، *پیرس و همکاران (۲۰۰۹)*، *سیگر و همکاران (۲۰۱۱)*، *اوی و همکاران (۲۰۱۲)*، *برنارد و ادریسکول (۲۰۱۱)*، *میهبو و همکاران (۲۰۰۷)* می باشد. احساس مالکیت سه پیامد اساسی، شامل نگرش های مثبت نسبت به هدف مالکیت، خودپنداشت بهبود یافته و احساس مسئولیت را با خود به همراه خواهد داشت که سازه مالکیت روانشناختی این سه پیامد را شناسایی کرده و آنها را در خود جای داده است (فوربی، ۱۹۷۸ و ۱۹۹۱؛ به نقل از *ونداین و پیرس (۲۰۰۴)*). اغلب پژوهش های انجام شده در این حیطه به این نکته اشاره داشته اند که مالکیت روانشناختی به واسطه برآورده سازی نیازهای کارکنان باعث رضایت خاطر آنها از شغلشان می شود. به اعتقاد *ونداین و پیرس (۲۰۰۴)* احساس مالکیت به واسطه اینکه نیازهای بنیادی افراد به جا، هویت خود و اثرگذاری را برآورده می سازد با نگرش های شغلی رابطه پیدا می کند. به عنوان مثال، *اردری (۱۹۶۶)*، به نقل از *اوی و دیگران (۲۰۰۹)* استدلال می کند مردم در تلاش برای برآورده سازی نیازشان به تعلق، نسبت به اموال مالکیت پیدا کرده و زندگی خود را پیرامون آنها بنا می کنند. این یافته ها همسو با مطالعاتی است که نشان می دهند مردم ایده ها و اشیائی را مطلوب تر ارزشیابی می کنند که نسبت به آنها احساس مالکیت می کنند تا چیزهایی را که متعلق به خود نمی دانند (بگان، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر، احساس مالکیت منجر به شکل گیری نگرش های مثبت نسبت به هدف مالکیت می شود (نوتین، ۱۹۸۷). از اینرو، کارکنانی که به لحاظ روانشناختی نسبت به شغل و سازمان خود احساس تملک می کنند، نگرش مثبتی نسبت به آن پیدا می کنند.



## یادداشت ها

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 1. job characteristics model                     | 2. job crafting                       |
| 3. changing task boundaries                      | 4. changing relational boundaries     |
| 5. changing cognitive task boundaries            | 6. person-job fit                     |
| 7. demands-abilities fit                         | 8. needs-supplies fit                 |
| 9. psychological ownership                       | 10. Job Crafting Scale                |
| 11. Perceived Person-Job Fit Scale               | 12. Psychological Ownership Inventory |
| 13. Organizational-Based Psychological Ownership | 14. Job-Based Psychological Ownership |
| 15. Job Satisfaction Index                       | 16. Job Descriptive Index             |

## ● منابع

- بشلیده، کیومرث (۱۳۹۱). روش های پژوهش و تحلیل آماری مثالهای پژوهشی با SPSS و AMOS. اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رضایی، اکبر؛ و خلیل زاده، احد (۱۳۸۸). رابطه بین هوش اجتماعی مدیران با رضایت شغلی معلمان مدارس. علوم تربیتی، ۲(۷)، ۱۲۱-۱۴۵.
- فرنچ، وندل؛ و بل، سسیل (۱۹۳۵). مدیریت تحول در سازمان. ترجمه سید مهدی الوانی و حسن دانایی فرد (۱۳۸۵). تهران: صفار.
- گل پرور، محسن؛ آقایی، اصغر؛ و حسین زاده، خیرالله (۱۳۹۲). الگوی ساختاری رابطه تناسب فرد - شغل، بار فرسودگی هیجانی و نگرشهای شغلی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۴(۱)، ۲۳-۳۳.
- ناصری محمدآبادی، علی؛ نوری، ابوالقاسم؛ عسکری، آزاده؛ و صادق، رباب (۱۳۹۱). نقش میانجی تناسب فرد - سازمان و فرد - شغل، در رابطه میان انگیزه‌ی خدمت به خلق و عملکرد شغلی در پرستاران بیمارستان های دولتی شهر اصفهان. مدیریت اطلاعات سلامت، ۹(۵)، ۷۳۳-۷۴۳.
- نعامی، عبدالزهرا؛ آذرنوش، فاطمه؛ شناور، فضل الله؛ و امین، فرشته (۱۳۸۹). بررسی روابط ساده و چندگانه متغیرهای توانمندسازی روانشناختی و مالکیت روانشناختی با انگیزش شغلی در کارکنان صنایع فولاد/اهواز. مجموعه مقالات ارائه شده در دومین کنگره روانشناسی صنعتی و سازمانی ایران.
- هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل؛ شکرکن، حسین؛ نیسی، عبدالکام؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ و حقیقی، جمال (۱۳۸۷). بررسی روابط ساده، چندگانه و تعاملی متغیرهای مهم محیطی، نگرشی، شخصیتی و عاطفی با رفتارهای نابارور در محیط کار در کارکنان یک شرکت صنعتی. علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۵(۱)، ۵۳-۸۰.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 173-191.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethics*, 107, 21-34.
- Barley, S. R., & Kunda, G. (2006) Contracting: A new form of professional practice. *Academy of Management Perspectives*, 20, 45-66.
- Beggan, J. K. (1992). On the social nature of nonsocial perception: The mere ownership

- effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 229-237.
- Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2007). What is job crafting and why does it matter? Retrieved from: [https://www.bus.umich.edu/Positive/POSTeaching-and-Learning/Job\\_Crafting-Theory\\_to\\_Practice-Aug\\_08.pdf](https://www.bus.umich.edu/Positive/POSTeaching-and-Learning/Job_Crafting-Theory_to_Practice-Aug_08.pdf) May, 17, 2013.
- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973-994.
- Black, S., & Ashford, S. J. (1995). Fitting in or making jobs fit: Factors affecting momde of adjustment for new hires. *Human Relations*, 48(4), 421-437.
- Brayfield, A. H. & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 1951, 307-311.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875-884.
- Campion, M. A., & McClelland, C. L. (1993). Follow-up and extension of the interdisciplinary costs and benefits of enlarged jobs. *Journal of Applied Psychology*, 78, 339-351.
- DeRue, D. S., & Morgeson, F. P. (2007). Stability and change in person-team and person-role fit over time: The effects of growth satisfaction, performance, and general self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1242-1253.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39(2), 292-339.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. In B. M. Staw & R. I. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.
- Fried, Y., Grant, A. M., Levi, A. S., Hadani, M., & Slowik, L. H. (2007). Job design in temporal context: A career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 911-927.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393-417.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). *The dynamics of proactivity at work*. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. *Academy of Management Annals*, 3(1), 317-375.
- Hackman, J. R. (1980). Work redesign and motivation. *Professional Psychology*, 11, 445-

455.

- Iplik, F. N., Kilic, K. C., & Yalcin, A. (2011). The simultaneous effects of person-organization and person-job fit on Turkish hotel managers. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23(5), 644-661.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Laschinger, H. K., Wong, C. A., & Greco, P. (2006). The impact of staff nurse empowerment on person-job fit and work engagement/burnout. *Nursing Administration Quarterly*, 30(4), 358-367.
- Laurence, G. A. (2010). *Workaholism and expansion and contraction oriented job crafting: The moderating effects of individual and contextual factors*. Ph.D. Dissertation, Syracuse University.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169-1192.
- Lu, C., Wang, H., Lu, J., Du, D., & Bakker, A. B. (2014). Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and job insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 142-152.
- Lyons, P. (2006). Individual competitiveness and spontaneous changes in jobs. *Advances in Competitiveness Research*, 14(1), 90-98.
- Lyons, P. (2008). The crafting of jobs and individual differences. *Journal of Business psychology*, 23, 25-36.
- Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of Social Psychology*, 147(5), 477-500.
- Nuttin, J. M. (1987). Affective consequences of mere ownership: The name letter effect in twelve European languages. *European Journal of Social Psychology*, 17(4), 381-402.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84-107.
- Pierce, J. L., Rubenfeld, S. A., & Morgan, S. (1991). Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *Academy of Management Review*, 16, 121-144.
- Prelinger, E. (1959). Extension and structure of the self. *The Journal of Psychology: In*

*terdisciplinary and Applied*, 47, 13-23.

- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22(3), 427-456.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 173-186.
- VanDyne, L., & Pierce, J. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 439-459.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In A. Bakker (Ed.), *Advances in Positive Organizational Psychology*, (Vol. 1, pp. 281-302). London: Emerald.



# استانداردسازی مقیاس مهارت‌های زندگی در جمعیت دانشجویان □

## Standardization of Life Skills Scale in Students Sample □

Saeed Akbari Zardkhaneh, PhD □✉

Ali Delavar, PhD

Hamid Yaghubi, PhD

Faramarz Sohrabi Asamrud, PhD

Mohammad Attari, MSc

دکتر سعید اکبری زردخانه \*

دکتر علی دلاور \*\*\*

دکتر حمید یعقوبی \*\*\*\*

دکتر فرامرز سهرابی اسمرود \*\*

محمد عطاری \*\*\*\*

### Abstract

### چکیده

The present study aimed to investigate the psychometric properties of the Life Skills Scale among Iranian university students. Sample were drawn from university students in Tehran, 845 students were recruited using simple random sampling method. A set of instruments including Multi-dimensional Anger Inventory, Resiliency Scale, Social Problem Solving Scale, Friendliness Scale, Integrative Self Knowledge Scale, Emotion Regulation Scale, Questionnaire Measure of Emotional Empathy, and Iranian Mental Health Scale were used in order to evaluate concurrent validity. Internal consistency of the scale was used to evaluate reliability and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to evaluate compare alternative factor structures. CFA showed that 10-factor solution had the best fit indices for the 60-item. Cronbach's alphas ranged between 0.58 (critical thinking subscale) and 0.78 (empathy subscale). Correlations between subscales and concurrent instruments demonstrated that the scale had adequate concurrent validity. Life Skills Scale showed satisfactory psychometric properties. Thus, it may be used in research settings with university students.

هدف پژوهش حاضر، تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مهارت‌های زندگی در جمعیت دانشجویی ایران بود. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان مشغول به تحصیل در تهران بود. ۸۴۵ نفر (۴۴/۲ درصد زن، ۵۵/۸ درصد مرد، میانگین سنی ۲۳/۸۶) از اعضای جامعه هدف به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزارهای ارزیابی شامل مقیاس خشم چندبعدی، مقیاس تاب‌آوری، سیاهه حل مسئله اجتماعی، مقیاس رفتارهای دوستانه، مقیاس خودشناسی انسجامی، مقیاس تنظیم هیجانی، پرسشنامه همدلی هیجانی، مقیاس ملی سلامت روان دانشجویان و فرم کوتاه سیاهه پنج‌عاملی شخصیت بود. جهت بررسی اعتبار از همسانی درونی و جهت بررسی ساختار عاملی از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار نهایی مقیاس مهارت‌های زندگی با ۶۰ ماده شامل ده زیرمقیاس است. دامنه آلفای کرونباخ نیز بین ۰/۵۸ (مهارت تفکر نقادانه) تا ۰/۷۸ (مهارت همدلی) بود. نتایج همبستگی میان زیرمقیاس‌های ابزار مهارت‌های زندگی و ابعاد شخصیت و همچنین بخش‌های مختلف سلامت روان نشان داد که این مقیاس از روایی همزمان بالایی برخوردار است. در نتیجه مقیاس مهارت‌های زندگی در قشر دانشجو دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب از قبیل ساختار عاملی تأییدی مناسب، همسانی درونی و روایی همزمان بوده و می‌تواند مورد استفاده پژوهشگران قرار بگیرد.

**Keywords:** life skills, reliability, validity, factor analysis, university student

**کلید واژه‌ها:** مهارت‌های زندگی، اعتبار، روایی، تحلیل عاملی، دانشجو

□ Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beashti University, Tehran. I. R. Iran  
✉ Email: akbari76ir@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۳/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۸/۱۰  
\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی  
\*\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی  
\*\*\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران  
\*\*\*\* گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد

## ● مقدمه

مهارت‌های زندگی عبارتند از مهارتهایی که افراد می‌توانند یاد بگیرند و به کمک آن‌ها بتوانند زندگی موفق و رضایت بخشی داشته باشند (هندریکز، ۱۹۹۸). سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۹) مهارت‌های خودآگاهی، مدیریت تئیدگی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مقابله با هیجانات منفی و تفکر خلاقانه در طبقه مهارت‌های درون فردی و مهارت‌های همدلی، مدیریت خشم، ارتباط مؤثر و تفکر نقادانه در طبقه مهارت‌های بین فردی قرار داده است. علیرغم این که تعاریف ارائه‌شده توسط سازمان جهانی بهداشت و یونیسف (۲۰۰۵ و ۲۰۰۷) دارای شباهت‌های بسیاری هستند و در حقیقت یکدیگر را پوشش می‌دهند، به نظر می‌رسد تقسیم‌بندی سازمانی جهانی بهداشت دارای تعاریف مفهومی جامع‌تری نسبت به تعریف یونیسف باشد.

مرور نظام دار شواهد پژوهشی حیطه مهارت‌های زندگی نشان می‌دهد که می‌توان این شواهد را در شش طبقه مختلف تقسیم‌بندی کرد. این شش طبقه را می‌توان به ترتیب فراوانی مقالات موجود به شرح زیر در نظر گرفت.

۱. آموزش مهارت‌های زندگی جهت پیشگیری از آسیب‌های روانی-اجتماعی (به عنوان مثال بوتوین و گریفین، ۲۰۰۷؛ امیری، نشاط دوست، و مولوی، ۱۳۸۸؛ اکبری پور، نشاط دوست و مولوی، ۱۳۸۷)؛

۲. نیازسنجی مهارت‌های زندگی (به عنوان مثال گمبل، ۲۰۰۶؛ مارتین و جونز، ۲۰۰۹؛ میرزاده، ۱۳۸۱؛ ادیب، ۱۳۸۶؛ صلحی، صحرايیان، حقانی و بیگی زاده، ۱۳۸۹)؛

۳. رابطه مهارت‌های زندگی با متغیرهای دیگر (به طور نمونه جهانی ملکی، شریفی، جهانی ملکی و نظری بولانی، ۱۳۹۰؛ کرمی، زکی، علیخانی و خدادادی، ۱۳۹۱)؛

۴. آموزش مهارت‌های زندگی و ارتقای آن (از جمله ولینگتون، ۲۰۰۶؛ ویچولد، ونزل و سیلبرمن، ۲۰۰۷؛ دراک، ۲۰۰۹؛ اسمیت، ۲۰۱۰؛ مرادی و ثنایی، ۱۳۸۸؛ کیانی فر، ۱۳۸۹؛ یارمحمدی واصل، ۱۳۹۰)

۵. مطالعات مهارت‌های زندگی با اهدافی غیر از اهداف سازمان جهانی بهداشت (به طور مثال پژوهش‌های پاورز، ۲۰۰۱؛ کیم، ۲۰۰۳؛ جونز و لاولی، ۲۰۰۹ و هالفیش، چان و سابل، ۲۰۱۱ و عباس زاده و یوردخانی، ۱۳۸۸).



۶. مطالعات ابزارسازی در حیطه مهارت های زندگی: این طبقه از مطالعات در حیطه پژوهش های مهارت های زندگی کمترین توجه را به خود جلب کرده است. (اکبری زردخانه، ۱۳۹۲) بررسی ها نشان می دهد مطالعاتی که در دنیا به صورت نظام دار و با هدف ساخت ابزار ارزیابی مهارت های زندگی صورت گرفته است، بسیار محدود است. بر این اساس بوتوین و دوزنبوری (۱۹۹۲) اظهار می نمایند اگرچه پژوهش های متعدد انجام شده در حوزه مهارت های زندگی، به ویژه طرح های مداخلاتی، به طور چشمگیری پیشرفت داشته اند، ولی اقدامات مربوط به سنجش و اندازه گیری همچنان دست نخورده و ابتدایی باقی مانده است. گرکن (۱۹۸۶) نیز بیان نموده است که ارزیابی در حوزه مهارت های زندگی به خوبی پیشرفت نداشته و همچنان متکی بر الگوها و ابزارهای فاقد جامعیت انجام می گیرد. از جمله پژوهش های محدود ابزارسازی برای مهارت های زندگی می توان به پژوهش های داردن و گینتر (۱۹۹۶)، پیکلسیمر و میلر (۱۹۹۸)، ایدا و ایشیکوما (۲۰۰۲) و شیماموتو و ایشی (۲۰۰۶)، یارمحمدی واصل، نارنجی ها و رفیعی (۱۳۸۹) اشاره کرد.

ابزارهای تولیدشده با اهداف متنوعی ساخته شده و دارای مؤلفه ها و زیرمقیاس های مشترک نیستند. این امر استفاده از آنها را با محدودیت جدی مواجه ساخته است. مشکل دیگر این ابزارها دارا نبودن ویژگی های نظری و روانسنجی مناسب است. برخی از آنها از مشکلات اعتبار و روایی رنج می برند و استفاده از برخی نیز به دلیل فقدان جداول هنجاری، نتوانسته توجه پژوهشگران را جلب کند. از سوی دیگر به دلیل آنکه بسیاری از ابزارهای موجود در کشور برای ارزیابی مهارت های زندگی، تنها یک مؤلفه و یا حداکثر چند مؤلفه از مهارت های زندگی را مورد ارزیابی قرار می دهند و دارای جامعیت لازم نیستند؛ لذا ساخت و هنجاریابی ابزاری جامع برای مهارت های زندگی دانشجویان، که بر اساس یک مدل نظری انجام گرفته و تمامی ویژگی های روانسنجی لازم در آن لحاظ شده باشد، دارای ضرورت بسیار است. وجود چنین ابزاری، این امکان را فراهم می سازد که به یافته های حاصل اطمینان بیشتری کرد (اکبری زردخانه، ۱۳۹۳).

یکی از مقیاس هایی که در جهت فائق آمدن بر مشکلات فوق الذکر ساخته شده است، مقیاس مهارت های زندگی است. (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۳) اکبری زردخانه و همکاران (۱۳۹۲) نسخه مقدماتی این مقیاس را روی جمعیت دانشجویی اجرا کرده و تحلیل

ماده ها، تحلیل عاملی اکتشافی و سنجش اعتبار آن را گزارش کرده‌اند. با توجه به ماهیت اکتشافی تحلیل های صورت گرفته روی این مقیاس، به نظر می رسد بررسی دقیقتر ویژگی های روانسنجی این ابزار بتواند بر قابلیت استفاده آن بیافزاید. لذا هدف از پژوهش حاضر، استانداردسازی مقیاس مهارت‌های زندگی در جمعیت دانشجویی بر اساس الگوی سازمانی جهانی بهداشت است.

## ● روش

در این پژوهش، ۸۴۵ نفر از دانشجویان دانشگاه های شهر تهران به شیوه تصادفی ساده حضور داشتند. این گروه نمونه مشتمل بر دانشجویان دختر و پسر کارشناسی دانشگاه های تهران، شهید بهشتی، علامه طباطبایی، خوارزمی، امیرکبیر، شریف، الزهرا و سوره بودند. میانگین سنی این گروه ۲۳/۸۶ و انحراف معیار ۸/۵۵ تشکیل می دادند که تقریباً نیمی از آن‌ها دختر (۴۴/۲ درصد) و نیمی دیگر پسر (۵۵/۸ درصد) بودند. بیشتر آن‌ها مجرد (۸۱/۷ درصد) و محل تولد بیشتر آن‌ها شهر (۹۴/۵ درصد) بود. در این گروه، دانشجویان علوم انسانی (۴۲/۵ درصد) بیشترین فراوانی و گروه هنر (۶/۳ درصد) کمترین فراوانی را داشتند. مقاطع تحصیلی این دانشجویان، اغلب کارشناسی (۵۷/۷ درصد) و سهمیه پذیرش در دانشگاه برای بیشتر آن‌ها سهمیه مناطق (۷۹/۹ درصد) بوده است.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه خشم چندبعدی<sup>۱</sup> یک ابزار ۳۰ ماده ای است که توسط سیگل (۱۹۸۶) برای سنجش خشم ساخته شده است. مواد سیاهه پنج بعد «خشم/نگیختگی»، «موقعیت‌های خشم/انگیز»، «نگرش خصمانه»، «خشم بیرونی» و «خشم درونی» را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً نادرست) تا نمره ۵ (کاملاً درست) می‌سنجد. ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خشم چند بعدی در پژوهش‌های خارجی (سیگل، ۱۹۸۶) و ایرانی (بشارت، ۱۳۸۶) تأیید شده است.

□ ب: مقیاس تاب آوری<sup>۲</sup> را کاتر و دیویسون (۲۰۰۳) ساخته‌اند. این مقیاس ۲۵ سؤال و ۴ خرده مقیاس (تحمل عواطف منفی، جهت‌گیری هدف، مقابله معنوی و رهبری) دارد که به صورت ۵ درجه ای توسط هر آزمودنی پاسخ داده می شود. ضریب همسانی درونی

این مقیاس در دامنه ای از ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. مدانلو (۱۳۸۸) ضرایب اعتبار نسخه ایرانی این مقیاس را با آلفای کرونباخ و روش دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۴ گزارش کرده است.

□ ج: **مقیاس حل مسئله اجتماعی**<sup>۳</sup> توانایی افراد را برای حل مسائل روزمره زندگی، در دو بعد سازگارانه و ناسازگارانه می سنجد. این مقیاس ۵ زیرمقیاس دارد (دی زوریلا، نزو، ۱۹۹۰). از این ۵ زیرمقیاس، دو تا متغیرهای جهت یابی هستند - یعنی جهت یابی مثبت مسئله و جهت یابی منفی مسئله - و سه زیرمقیاس دیگر مربوط به سبک ها و یا الگوهای حل مسئله هستند؛ این سه زیرمقیاس عبارت اند از سبک حل مسئله منطقی، سبک حل مسئله «تکانشی/ بی دقتی» و سبک حل مسئله اجتنابی. ابوالمعالی الحسینی (۱۳۸۸) اعتبار این مقیاس را با استفاده از دو روش بازآزمایی (با فاصله ۲ هفته) و همسانی درونی به ترتیب معادل ۰/۶۴ و ۰/۸۲ به دست آورده است.

□ د: **مقیاس رفتارهای دوستانه**<sup>۴</sup> دارای ۴۰ ماده و چهار زیرمقیاس است که توسط ریزمن (۱۹۸۳) ساخته شده است. چهار زیرمقیاس با عناوین «خودانگاره»، «پذیرندگی»، «پاداش بخشی» و «بیگانگی» مشخص شده است. مطالعات انجام شده شواهدی بر اعتبار همسانی درونی، بازآزمون و همچنین روایی همزمان و سازه این ابزار ارائه داده است (ریزمن، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار به دست آمده برای زیرمقیاس ها بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۷ بود.

□ ه: **مقیاس خودشناسی انسجامی**<sup>۵</sup> محصول بازنگری در دو وجه خودشناسی تجربه ای و تأملی است (قربانی و همکاران، ۲۰۰۳، ۱۳۸۵) که هر دو وجه خودشناسی را به صورت منسجم در ۱۲ ماده مورد سنجش قرار می دهد. آزمودنی به هر ماده در مقیاس پنج درجه ای از عمدتاً مخالف (۰) تا عمدتاً موافق (۴) پاسخ می دهد. بررسی های بین فرهنگی در ایران و آمریکا (قربانی، ۱۳۸۵) حکایت از اعتبار و روایی ملاکی، سازه و پیش بین این مقیاس دارد.

□ و: **مقیاس تنظیم هیجانی**<sup>۶</sup> دارای ۱۰ ماده است که توسط گراس و جان (۲۰۰۳) ساخته شده است. پاسخ ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه ای و از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است. ضریب آلفای کرونباخ برای آن ۰/۷۳ و ضریب بازآزمایی آن برای سه ماه ۰/۶۹ گزارش شده است (گراس و جان، ۲۰۰۳). ضریب اعتبار نسخه فارسی این مقیاس

بر اساس همسانی درونی ۰/۷۱ و روایی آن مناسب گزارش شده است (قاسم پور، ایل بیگی و حسن زاده، ۱۳۹۱).

□ **ز: پرسشنامه همدلی هیجانی<sup>۷</sup>** حاوی ۳۳ ماده است و توسط مهراییان و اپستین (۱۹۷۲) برای اندازه گیری توانایی همدلی هیجانی ساخته شده و دارای هفت زیرمقیاس آسیب پذیری در برابر «سرایت عواطف»، ارزشیابی احساسات افراد ناآشنا و دور، پاسخ‌دهی هیجانی بیش‌ازحد، گرایش به تأثیرپذیری از تجربه‌های عاطفی مثبت دیگران، گرایش به تأثیرپذیری از تجربه‌های عاطفی منفی دیگران، گرایش به همدل بودن و علاقه‌مندی به ارتباط با افراد دارای مشکل است. مجموع نمرات این زیرمقیاس‌ها منجر به تولید نمره کلی پرسشنامه می‌شود. پاسخ‌گویی به ماده‌ها در طیف لیکرت نه نقطه‌ای (۱ تا ۹) صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار به‌دست‌آمده برای نمره کلی این پرسشنامه ۰/۷۹ بود.

□ **ح: مقیاس ایرانی سلامت روان دانشجویان<sup>۸</sup>** (پورشریفی، اکبری زردخانه، یعقوبی، پیروی، حسن آبادی، صبحی و حمیدپور، ۱۳۹۱)، ابزاری ۹۳ ماده‌ای است که دارای دو حوزه سلامت روان و سازه‌های مربوط با سلامت روان است. بخش‌های یکم مقیاس مربوط به سلامت روان دربرگیرنده عواطف مثبت و رضایت از زندگی و بخش دوم آن شامل افسردگی، اضطراب، وسواس، اضطراب اجتماعی، و اختلال خواب است. حوزه سازه‌های مرتبط متشکل از دو بخش عوامل خطر (افسردگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی، کمال‌گرایی، و گرایش به خودکشی) و عوامل محافظت‌کننده (جهت‌گیری مذهبی، جو خانوادگی، حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی) است. ضرایب اعتبار هر یک از زیرمقیاس‌های این ابزار بین ۰/۵۹ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از بخش‌های یکم و دوم این ابزار یعنی سلامت روان استفاده شد.

□ **ط: فرم کوتاه سیاهه پنج عاملی شخصیت** ویژگی‌های پنج عامل شخصیت را از طریق عبارات کوتاه می‌سنجد (جان، دوناهو و کنتل، ۱۹۹۱). سیاهه پنج عامل (مکاکرا و همکاران، ۲۰۰۵) شامل ۴۴ سوال با عبارت کوتاه است که بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ درجه‌بندی می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی آن توسط جعفرنژاد، فرزاد، مرادی و شکری (۱۳۸۲) بررسی شده و ضریب همسانی درونی عوامل آن بین ۰/۵۵ (سازگاری) تا ۰/۸۳ (وظیفه‌شناسی) گزارش شده است.

## ● یافته ها

بررسی نتایج حاصل از تحلیل ماده ها و بررسی مفهومی ماده ها مقیاس مهارت های زندگی نشان داد در مجموع ۱۴ ماده از ۸۵ ماده تعیین شده در مقیاس بر اساس ملاک های چندگانه آماری و نظری برای بقا در مقیاس کفایت لازم را ندارند، از این رو از مقیاس حذف شدند. حذف این ماده ها به ایجاد مقیاسی با ۷۱ ماده منجر شد که برای تحلیل های تأییدی مدنظر قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که در کلیه زیرمقیاس ها (به جز زیر مقیاس های تفکر خلاقانه، مدیریت هیجان ها و مقابله با تنیدگی) شش ماده مربوطه نظری در جایگاه مناسبی بارگذاری داشته اند. لذا این تعداد ماده برای هر زیرمقیاس و در کل ۶۰ ماده برای مقیاس نهایی در نظر گرفته شد. (جدول ۱)

جدول ۱. شماره ماده های بارگذاری شده حاصل از تحلیل مؤلفه های مقیاس مهارت های زندگی به ترتیب اندازه بار

شماره	یکم	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	هفتم	هشتم	نهم	دهم
	تفکر خلاقانه	مدیریت هیجان	مقابله با تنیدگی	روابط	تفکر خلاقانه	مدیریت هیجان	مقابله با تنیدگی	روابط	تفکر خلاقانه	مدیریت هیجان
۱	۱۵	۴۲	۴۳	۸	۱	۷۴	۷۶	۷۷	۲۹	۲۰
۲	۴۵	۶۲	۳۳	۶۸	۸۱	۴	۶۶	۷	۴۹	۴۰
۳	۲۵	۲۲	۳	۲۸	۶۱	۴۴	۳۶	۳۷	۳۹	۵۰
۴	۳۵	۵۲	۱۳	۱۸	۴۱	۳۴	۲۶	۵۷	۵۹	۶۰
۵	۵۳	۷۲	۲۳	۷۸	۶۵	۱۴	۶	۵۹	۸۱	۵۴
۶	۶۵	۱۲	۶۳	۴۸	۱۱	۶۰	۳۸	۱۷	۹	۸۲
۷	۶۹	۳۲		۷۱				۶۷		۷۰
۸	۷۵	۴۶		۳۱						۸۳

انجام تحلیل عاملی اکتشافی روی ماتریس همبستگی پلکوریک حاصل از داده های گروه نمونه مدرج سازی نشان داد که عوامل استخراجی از روش مؤلفه های اصلی و چرخش پروماکس بیشترین همخوانی را با ساختار نظری مقیاس دارد. مقدار شاخص کیسر- مایر- الکین برابر با ۰/۸۹ و شاخص کرویت بارتلت برابر ۱۲۸۶۷/۹۷ بود، که با درجات آزادی ۲۴۸۵ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. نتایج تحلیل عاملی بیانگر ساختار ده مؤلفه ای با ارزش ویژه بالای ۱ که در مجموع ۴۴/۷۱ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می کنند، مناسب ترین و ساده ترین ساختار برای این داده هاست. (جدول ۲)

جدول ۲. مؤلفه‌ها و مجموع مجذور بارگذاری حاصل از تحلیل مؤلفه های مقیاس مهارت‌های زندگی

عامل	ارزش ویژه	درصد تبیین واریانس	درصد تبیین واریانس تراکمی
یکم	۱۲/۸۶	۱۸/۱۱	۱۸/۱۱
دوم	۴/۶۷	۶/۵۸	۲۴/۶۹
سوم	۲/۵۸	۳/۶۴	۲۸/۳۳
چهارم	۲/۲۳	۳/۱۴	۳۱/۴۷
پنجم	۲/۰۸	۲/۹۳	۳۴/۳۹
ششم	۱/۵۱	۲/۳۲	۳۶/۷۲
هفتم	۱/۵۰	۲/۱۳	۳۸/۸۵
هشتم	۱/۳۵	۲/۱۲	۴۰/۹۷
نهم	۱/۳۰	۱/۹۰	۴۲/۸۶
دهم	۱/۲۸	۱/۸۴	۴۴/۷۱

برای انجام تحلیل عاملی تأییدی پنج ساختار به‌عنوان الگوهای رقیب ارزیابی شد. این پنج ساختار عبارت بودند از:

۱. ساختار عاملی حاصل از تحلیل عامل اکتشافی: در این الگو شش ماده ای که بالاترین میزان بارگذاری را در مؤلفه داشته اند به‌عنوان نشانگر آن مؤلفه در نظر گرفته شدند.

۲. ساختار تعدیل شده تحلیل عامل اکتشافی: در این الگو برای هر زیر مقیاس شش ماده ای که به لحاظ نظری و بر اساس نتایج تحلیل عاملی بیشترین تناسب را مؤلفه با داشته اند، به‌عنوان نشانگرهای آن مؤلفه در نظر گرفته شد.

۳. ساختار هفت مؤلفه‌ای: در تقسیم‌بندی ناصری (۱۳۸۶) هفت مؤلفه به شرح زیر در نظر گرفته شده است: الف) خودآگاهی، ب) کنترل خشم، ج) مقابله با تنیدگی و هیجان‌های منفی، د) حل مسئله و تصمیم‌گیری، ه) ارتباط بین فردی و همدلی، و) تفکر خلاقانه و ز) تفکر نقادانه.

۴. ساختار پنج مؤلفه‌ای: سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۷) در یک تقسیم‌بندی مهارت‌های زندگی را به حوزه الف) مقابله با هیجان منفی و تنیدگی، ب) خودآگاهی و همدلی، ج) تفکر خلاق و نقادانه، د) تصمیم‌گیری و حل مسئله و ه) ارتباطات بین فردی و مدیریت خشم تقسیم کرده است.

۵. ساختار دو مؤلفه‌ای: سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۹)، ده مهارت زندگی را دو طبقه درون فردی و بین فردی قرار داده است.

## ۶. ساختار یک مؤلفه‌ای: این ساختار برای مقایسه ساختار یک مؤلفه‌ای (به‌عنوان پایه)

ابزار با حالت چند مؤلفه‌ای تعبیه شد.

برای دستیابی به بهترین مدل برازش یافته با داده‌ها از تحلیل تأییدی روی ساختار کوواریانس و با استفاده از روش «برآورد مقاوم» بیشینه درست نمایی انجام شد. برای ارزیابی برازش ساختارها هم از شاخص‌های چندگانه آماره  $\chi^2$ ، شاخص برازش مقایسه (بتنلر، ۱۹۹۰)، شاخص برازش غیرنرمال (بتنلر و بونت، ۱۹۸۰)، ریشه دوم مجذور خطای تقریب (استیگر، ۱۹۹۰)، فاصله اطمینان ۷۰ ریشه دوم مجذور خطای تقریب (هو و بتنلر، ۱۹۹۹) و ریشه میانگین مجذور باقی مانده استاندارد (هو و بتنلر، ۱۹۹۸) استفاده شد نتایج حاصل از آزمون نیکویی برازش این شش ساختار در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج این جدول نشان داد در بین شش ساختار رقیب، ساختار دوم یعنی ساختار تعدیل شده تحلیل عامل اکتشافی در مقایسه به دیگر ساختارها از شاخص‌های مناسب‌تر برازش برخوردار است. بنابراین این ساختار به‌عنوان ساختار نهایی مقیاس مهارت‌های زندگی با ۶۰ ماده در نظر گرفته شد.

جدول ۳. آماره‌های نیکویی برازش ساختارهای رقیب برای مقیاس مهارت‌های زندگی در گروه روانی یابی

ساختار	$\chi^2$	Df	$\chi^2/Df$	CFI	NNFI	RMSEA	RMSEA (90% CI)	SRMR
یکم	۴۵۴۴/۲۰	۱۶۶۵	۲/۷۳	۰/۷۳	۰/۷۱	۰/۰۵	(۰/۰۵۴ و ۰/۰۵۷)	۰/۱۳
دوم	۴۵۳۰/۷۷	۱۶۶۵	۲/۷۲	۰/۷۳	۰/۷۲	۰/۰۶	(۰/۰۵۷ و ۰/۰۶۱)	۰/۰۷
سوم	۵۲۰۴/۹۲	۱۶۸۹	۳/۰۸	۰/۶۸	۰/۶۶	۰/۰۷	(۰/۰۶۴ و ۰/۰۷۱)	۰/۱۳
چهارم	۵۶۲۱/۷۶	۱۷۰۰	۳/۳۱	۰/۶۴	۰/۶۲	۰/۰۷	(۰/۰۷۱ و ۰/۰۷۴)	۰/۱۴
پنجم	۶۷۰۱/۲۴	۱۷۰۹	۳/۹۲	۰/۵۹	۰/۵۸	۰/۰۸	(۰/۰۷۸ و ۰/۰۸۱)	۰/۱۴
ششم	۶۸۶۲/۳۶	۱۷۱۰	۴/۰۱	۰/۵۸	۰/۵۷	۰/۰۸	(۰/۰۷۹ و ۰/۰۸۲)	۰/۱۴

## ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین ویژگی‌های روانسنجی نسخه نهایی مقیاس مهارت زندگی (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۲) انجام شد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد ساختار ده مؤلفه‌ای، مناسب‌ترین و ساده‌ترین ساختار برای این داده هاست. از سوی دیگر میزان واریانس تبیین شده از کل واریانس مقیاس نسبت به مطالعه مقدماتی بیشتر شده است که نشانگر ایجاد همسانی و انسجام بیشتر بین ماده‌های زیرمقیاس‌های ابزار است (هومن، ۱۳۸۱). همچنین نتایج تحلیل عاملی نشان داد در اکثر زیرمقیاس‌ها شش ماده مربوطه نظری در جایگاه مناسبی بارگذاری داشته‌اند. از دلایل در نظرگرفتن شش ماده برای مقیاس نهایی

بیشتر از هر مورد دیگر به قابلیت کاربردپذیری این ابزار در پژوهش‌ها و مداخلات بالینی مدنظر بود. البته بایستی پذیرفت در شرایطی که سنجش سازه های پیچیده تر در ابزاری مدنظر باشد، این نکته می تواند باعث کاهش همگونی درونی مقیاس شود (آلن و ین، ۱۳۸۴).

○ بخش دیگری از تحلیل های تأییدی و بررسی ویژگی های توصیفی و همبستگی هر ماده با نمره کل خرده مقیاس و ضرایب همگونی خرده مقیاس ها نشان داد که کلیه زیرمقیاس ها از ضرایب مناسب همگونی درونی برخوردارند و دامنه آن ها بین ۰/۵۸ (مهارت تفکر نقادانه) تا ۰/۷۸ (مهارت همدلی) است. تقریباً کلیه این ضرایب از نظر میتچل و جولی (۲۰۰۴) در حد خوب و بالاتر از آن قرار دارند و تنها مؤلفه تفکر نقادانه دارای ضریب همگونی درونی کمتر از ۰/۷۰ است. این یافته ها نشان دادند که به جز این مؤلفه، دیگر مؤلفه ها از نظر انسجام درونی و روابط بین ماده ها در وضعیت قابل قبولی قرار دارند. شاید دلیل این امر را در مؤلفه های فرهنگی و عدم آشنایی افراد به مشخصه ها و نشانگرهای این مهارت پیدا کرد. به طور واضح تر بسیاری از افراد، برخی از نشانگرهای تفکر و بیان نقادانه را همتراز با بی احترامی و جسارت نابجا دانسته و برخی از نشانگرها را درست و متعارف. از این رو پاسخگویی به این ماده ها از انسجام لازم برخوردار نبوده و لذا موجب کاهش ضریب همسانی درونی آن شده است. از سوی دیگر می توان تعداد کم ماده های زیرمقیاس را هم دلیل مضاعفی برای این امر اطلاق نمود (هومن، ۱۳۸۱).

○ نتایج حاصل از بررسی روایی های ملاکی مؤلفه های مهارت زندگی با برخی از سازه هایی صورت گرفت که وجود یا عدم وجود رابطه نظری و پژوهشی آنها با مؤلفه ها نشان داده شده است. یافته ها نشان داد مقیاس رفتار دوستانه با مؤلفه های مهارت های بین فردی و همدلی، مقیاس چندبعدی خشم با مهارت مدیریت خشم، مقیاس حل مسئله اجتماعی با مهارت های حل مسئله و تصمیم گیری، و همچنین مقیاس های همدلی هیجانی، تنظیم هیجانی، خودشناسی انسجامی و تاب آوری نیز به ترتیب با مهارت های همدلی، تنظیم هیجانات منفی، خودآگاهی و همدلی دارای قوی ترین روابط و همسو با پیشینه پژوهشی هستند.

○ نتایج نشان داد زیر مقیاس های بخش یکم مقیاس سلامت روان (مثبت نگر) با کلیه مؤلفه های مهارت های زندگی رابطه مستقیم دارند. این در حالی است که یافته های حاصل از



بخش دوم مقیاس ملی سلامت روان (بیماری نگر) نشان داد کلیه زیرمقیاس های این بخش با کلیه مؤلفه های مهارت های زندگی دارای روابط معکوس هستند. همچنین روابط زیر مقیاس های سیاهه پنج عاملی شخصیت نئو با مؤلفه های مهارت های زندگی حاکی از آن بود که چهار زیرمقیاس برون گرایی، باز بودن به تجارب جدید، باوجدان بودن و توافق پذیری با کلیه مؤلفه ها دارای روابط مستقیم است و زیرمقیاس روان رنجورخویی دارای رابطه معکوس با کلیه ده مهارت زندگی دارد.

○ بررسی الگوی کلی رابطه مؤلفه های قرار گرفته در مقیاس مهارت های زندگی با ابزارهای همراه سنجش روایی ملاکی نشان می دهد تقریباً کلیه آن ها همسو با ادبیات موجود در حوزه مهارت های زندگی است. از سوی دیگر این الگو روابط در راستای روایی همگرا و تشخیصی این مؤلفه ها است. به عبارت دیگر این مؤلفه ها قوی ترین روابط با سازه هایی نشان داده اند که مطابق با مبانی نظری بوده است. در ضمن غالباً این میزان شدت و ضعف رابطه این مهارت ها با سازه های دیگر بر اساس الگوی مورد پیش بین مبانی نظری است. لذا می توان کلیه این شواهد را به عنوان شواهد روایی همگرا و تشخیصی مورد نظر گرفت و بیان نمود که مقیاس مهارت های زندگی دانشجویان از روایی ملاکی مناسبی برخوردار است. بررسی روند انجام و نتایج حاصل از مراحل ساخت و استانداردسازی نشان میدهد که مقیاس مهارت های زندگی با ده مؤلفه و شصت ماده از شواهد اعتبار و روایی مناسبی برای استفاده در جمعیت دانشجویی کشور برخوردار است.



## یادداشت ها

1. Multi- Dimensional Anger Inventory (MAI)
2. Resiliency Scale
3. Social Problem Solving Scale (SPSS)
4. Friendliness Scale
5. Integrated Self- knowledge Scale (ISK)
6. Emotional Regulation Scale (ERS)
7. Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)
8. Iranian Mental Health Scale for College Students (IMHS)

## ● منابع

- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ مهران گلنار، منادی مرتضی؛ خسروی، زهره و ناظرزاده کرمانی، فرشته (۱۳۸۸).  
تأثیر روش آموزش شناختی- رفتاری بر ارتقا برخی از مؤلفه های شناخت اجتماعی بزهکاران پسر.  
مطالعات روان شناختی. ۵ (۲): ۴۵-۷۲.

- ادیب، یوسف (۱۳۸۶). بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت های زندگی. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*. سال اول، شماره ۴.
- اکبری پور، سحر؛ نشاط دوست، حمیدطاهر؛ مولوی، حسین (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش گروهی ایمن سازی در مقابل تنیدگی بر سلامت عمومی. *مجله روانشناسی*. ۱۲ (۴). ص. ۳۵۴-۳۶۸.
- اکبری زردخانه، سعید (۱۳۹۲). *شناسایی مؤلفه های مهارت های زندگی و نشانگرهای مربوطه به منظور تولید ابزار بومی: با تأکید بر الگوهای سازمان جهانی بهداشت*. پیشنهاد طرح رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی.
- اکبری زردخانه، سعید (۱۳۹۳). *شناسایی مؤلفه های مهارت های زندگی و نشانگرهای مربوطه به منظور تولید ابزار بومی: با تأکید بر الگوهای سازمان جهانی بهداشت*. رساله دکتری منتشر نشده دانشگاه علامه طباطبایی.
- اکبری زردخانه، سعید؛ دلاور، علی؛ یعقوبی، حمید؛ سهرابی اسمرود، فرامرز و پیروی، حمید (۱۳۹۲). نسخه مقدماتی مقیاس ملی مهارت های زندگی برای جمعیت دانشجویی: تحلیل آیتم، ساختار عاملی اکتشافی و ضرایب اعتبار. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۴(۴): ۱۲۸-۱۵۲.
- آلن، مری جی و ین، وندی ام. (۱۳۸۴). *مقدمه ای بر نظریه های اندازه گیری (روان سنجی)*. ترجمه علی دلاور. تهران: انتشارات سمت.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). ویژگی های روان سنجی مقیاس خشم چندبعدی. گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.
- پورشریفی، حمید؛ اکبری زردخانه، سعید؛ یعقوبی، حمید؛ پیروی، حمید؛ حسن آبادی، حمیدرضا؛ حمیدپور، حسن و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۱). ویژگی های روان سنجی مقیاس ملی سلامت روان دانشجویان. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۱ (۲): ۴۱-۵۲.
- جعفرنژاد، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ مرادی، علیرضا و شکری، امید (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک های مقابله ای و سلامت روان در دانشجویان کارشناسی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*. ۳۵(۱): ۵۱-۷۴.
- جهانی ملکی، سیف الله؛ شریفی، مسعود؛ جهانی ملکی، رعنا و نظری بولانی، گوهر (۱۳۹۰). *رابطه سطح آگاهی از مهارت های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی*. پژوهش های نوین روان شناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز). سال ششم، شماره ۲۲.

- صلحی، مهناز؛ صحراييان، مريم؛ حقاني، حميد و بيگي زاده، شيوا (۱۳۸۹). نيازسنجي مهارت های زندگی در دختران پایه سوم دبیرستان های دولتی شهرستان جهرم از دیدگاه دانش آموزان، والدین و دبیران در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹. *مجله علوم پزشکی پارس*. ۸ (۳). ص: ۴۱-۴۶.
- طبائیان، راضیه؛ کلانتری، مهرداد؛ امیری، شعله؛ طاهر نشاط دوست، حمید و مولوی، حسین (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه / بیش فعالی. *مجله روانشناسی*. ۱۳ (۵۲) ص: ۳۶۲-۳۷۶.
- عباس زاده، ناصر و یوردخانی، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه مهارت های زندگی دانش آموزان دختر و پسر شاخه های نظری، فنی حرفه ای و کاردانش دوره متوسطه ی شهرستان گرمسار بر اساس الگوی ایلز و باندى. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال دوم، شماره سوم، بهار. ص ۱۸-۱.
- قاسم پور، عبدالله؛ ایل بیگی، رضا و حسن زاده، شهناز (۱۳۹۱). *خصوصیات روان سنجی مقیاس تنظیم هیجانی گراس و جان در یک نمونه ایرانی*. ششمین همایش بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان، ۷۲۲-۷۲۴.
- قربانی، نیما (۱۳۸۵). *ساخت و بررسی مقیاس خودشناسی انسجامی*. گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.
- کریمی، جهانگیر؛ زکی، علی؛ علیخانی، مصطفی؛ خدادادی، کامران (۱۳۹۱). رابطه مهارت های زندگی و تعارضات زناشویی با بهداشت روانی در زوجین. *فصلنامه مشاوره و رواندرومانی خانواده دانشگاه کردستان*. ۲(۱). ص. ۴۶۱-۴۷۲.
- کیانیفر، مریم (۱۳۸۹). *دانستنی های زندگی*. تهران: انتشارات ابتکار دانش.
- مدانلو، فاطمه (۱۳۸۸). *بررسی رابطه تاب آوری، راهبردهای مقابله ای با استرس و حمایت اجتماعی با آسیب پذیری در زنان داغ دیده*. پایان نامه کارشناسی ارشد، اردبیل: دانشگاه محقق اردبیلی.
- مرادی، امید و ثنایی، باقر (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر تعارضات والد-فرزندی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- میرزاده، میرحمایت (۱۳۸۱). *بررسی عوامل مؤثر در پایین بودن سطح مهارت های زندگی دانش آموزان ابتدایی از نظر معلمان و اولیای دانش آموزان ابتدایی تبریز*. گزارش تحقیق. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- ناصری، حسین (۱۳۸۶). *آموزش مهارت های زندگی ویژه دانشجوین*. سازمان بهزیستی کشور، معاونت

## امور فرهنگی و پیشگیری.

- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱). *اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی*. تهران: پارسا.
- یارمحمدی واصل، مسیب (۱۳۹۰). اثربخشی اجتماع درمان مدار بر ارتقای مهارت های زندگی و کاهش عود در مردان معتاد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*. دوره هجدهم، شماره ۴، ص. ۳۶۸-۳۵۸
- یارمحمدی واصل، مسیب؛ نارنجی ها، هومان و رفیعی، حسن (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی آزمون مهارت‌های زندگی در افراد وابسته به مواد. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۰(۳۹): ۱۷۶-۱۵۱.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Botvin, G. J., & Dusenbury, L. (1992). Substance abuse prevention: Implications for reducing risk of HIV infection. *Psychology of Addictive Behaviors*, 6(2), 70-80.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2007). School-based programmers to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *International Review of Psychiatry*; 19(6): 607-15.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK). *Depression and Anxiety*, 18 (2): 76-82.
- Darden, C. A., & Ginter, E. J. (1996). Life Skills Development Scale- Adolescent form: Theoretical and therapeutic relevance of life skills. *Journal of Mental Health Counseling*. V. 18, Issue 2.
- Drake, J. F. (2009). *Free adult education classes. Technical college adult. Director of adult education 3421*. Meridian street North. Huntsville, Al: 35811.
- D.Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156.
- Gamble, B. (2006). *Teaching life skills for student success*. ERIC No. E J 751442.
- Gerken, K. C. (1986). Adolescent assessment: Current practices and future prospects. In R.G. Harrington (Ed.), *Testing adolescents: A reference guide for comprehensive psychological assessments (pp. 1-15)*. Kansas City, KS: Test Corporation of America.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., Bing, M. N., Davison, H. K., & LeBreton, D. (2003). Two facets of self-knowledge: Cross-cultural development of measures in Iran and the United States. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(3), 238-268.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation

- processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Helfrich, C. A., Chan, D. V., & Sabol, P. (2011). Cognitive predictors of life skill intervention outcomes for adults with mental illness at risk for homelessness. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 277–286.
- Hendricks, P. A. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model: incorporating developmentally appropriate learning opportunities to assess impact of life skill development*. Ames, Iowa: Iowa State University, University Extension.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Iida, J., Ishikuma, T. , (2002). School-life skills scale: Development of a junior high school student form. *Japanese Journal of Educational Psychology* 50(2), 225-236.
- John O. P., Donahue E. M., & Kentle R. L. (1991) The big five inventory- versions 4a and 54. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Jones, M., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10: 159–167.
- Kapp-Simon, K. A., McGuire, D. E., Long, B. C., et al. (2005). *Addressing quality of life issues in adolescents: Social skills interventions*. Cleft Palate Cranio J. 42:45–50.
- Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *J. Vis. Impair. Blind*, 97:285–97.
- Martin, I. & Jones, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 159-167
- McCrae R.R., & Terracciano A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88: 547- 561.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*. 40, 525–543.
- Mitchell, M.L., & Jolley, J.M. (2004). *Research design explained*. 5th edition. Victoria: Wadsworth Publisher.
- Picklesimer, B. K., & Miller, T. K. (1998). Life Skills Development Inventory- college form: An assessment measure. *Journal of College Student Development*, 39,

100-110.

- Powers, L. E. Turner A, Ellison R, et al.(2001) A multi-component intervention to promote adolescent self-determination. *J. Rehabil*, 67:13–9. 1391-1401.
- Reisman, J. M. (1983). SACRAL: Toward the meaning and measurement of friendliness. *Journal of Personality Assessment*. 47(4):405-413.
- Reisman, J. M. (1984). Friendliness and its correlates. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2(2), 143-155.
- Shimamoto, K., & Ishii, M. (2006). Development of a daily life skills scale for college students, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 54(2), 211-221.
- Siegel, J, (1986). The multidimensional Anger Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51, 191-200.
- Smith. J. (2010). *Basic life skills at work improving lives and communities through adult literacy. A publishing division of Pro- literacy*. 32 (11), 37\_48.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- UNICEF (2007). Which skills are life skills? Available. at: [http://www.unicef.org/life\\_skills](http://www.unicef.org/life_skills).
- UNICEF (2010). *Life skill learning and teaching: Principles, concepts and standards*. New York
- Weichold, K., Wenzel, V. & Silbereisen, R. K. (2007). Long-term effects of a life-skills-program against substance misuse: What are the mediators? *Paper presented at the 2007 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD)*, April 2007, Boston, MA, USA.
- Wellington, M. (2006). *Adult literacy and Life skills survey*. Ministry of Education, New Zealand.
- World Health Organization. (1997). *Life skills education in schools*. Geneva, Switzerland: Author.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills training: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, Geneva.



## نظام های مغزی-رفتاری و سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی □

### Brain-Behavioural Systems and Defence Mechanisms in Patients with Sex Addiction □

Farshid Alipoor, MSc  
Saber Saeidpour, MSc  
Alireza Moradi, PhD □

فرشید علی پور\*  
صابر سعیدپور\*  
دکتر علیرضا مرادی\*

#### Abstract

#### چکیده

Aim of the current study was to compare behavioural brain systems, and defense mechanisms in patients with addictive behaviors. Thirty two individual of patients with addiction were selected from the association of anonymous sex addiction based on inclusion and exclusion criteria. These individuals were entered the study with informed consents. The normal group 32 individuals were matched with experimental group in age, education, marital status, and socio-economic status, and were matched. To collect data, defense mechanism scale (40 items), Behavioral Inhibition/Activation systems scale (Carver and White, 1994) and demographic questionnaire were used. Information collected by descriptive and inferential statistics were analyzed by multivariate analysis of variance. The results showed that the average score for sex addiction in patients with BIS and BAS systems was a significant difference with the normal group, Also immature and neurotic mechanisms, with averages higher scores than normal group gained, While the mechanisms developed, earn more scores in the normal group, all of which were significant differences.

هدف پژوهش حاضر تعیین و مقایسه نظام های مغزی رفتاری و نیز سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی با افراد بهنجار بود. نمونه بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی، شامل ۳۲ نفر مرد از اعضای انجمن معتادان جنسی گمنام (SA) بودند که با روش نمونه گیری هدفمند و لحاظ کردن معیارهای ورود و خروج به پژوهش و جلب رضایت آگاهانه، وارد پژوهش گردیدند. گروه بهنجار نیز شامل ۳۲ نفر مرد که در متغیرهای سن، تحصیلات، تأهل و موقعیت اجتماعی اقتصادی مشابه همتا سازی و انتخاب گردیدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه سازو کارهای دفاعی (۴۰ سؤالی)، مقیاس نظام های بازداری-فعال ساز رفتاری (کارور و وایت، ۱۹۹۴) و پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی استفاده شد. اطلاعات جمع آوری شده توسط روش های آمار توصیفی و استنباطی شامل تحلیل واریانس چندمتغیری مورد تجزیه تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که میانگین نمره بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی در نظام های بازداری و فعال ساز رفتاری تفاوت معناداری با گروه بهنجار داشت. همچنین در سازوکارهای رشدنایافته و روان رنجور، نمرات با میانگین های بالاتری را نسبت به گروه بهنجار کسب کردند، در حالی که در سازوکارهای رشدیافته، گروه بهنجار نمرات بیشتری را کسب کرد، که تمامی این تفاوت ها معنادار بودند.

**Keywords:** brain-behavioral systems, defense mechanisms, sex addiction

**کلید واژه ها:** نظام های مغزی-رفتاری، سازوکارهای دفاعی، اعتیاد جنسی

□ Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational, Kharazmi University, Tehran, I. R. Iran  
□ Email: Moradi90@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱/۱۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۳/۲۳  
\* گروه روانشناسی بالینی دانشگاه خوارزمی

## ● مقدمه

«اعتیادهای رفتاری»<sup>۱</sup> بخش مهمی از اختلال‌های مصرف مواد است که شامل وجود الگوهای رفتاری ناسازگارانه علیرغم آسیب‌هایی که فرد به خود یا دیگران وارد می‌کند، نیز افزایش تنش و هیجان قبل از انجام رفتار و احساس لذت و خشنودی پس از انجام رفتار است (فراسکلا و همکاران، ۲۰۱۰؛ مارازیتی و همکاران، ۲۰۱۴). اولین نظریه‌ای که رفتارهای جنسی را در قالب اعتیاد مطرح کرد، توسط آرفورد (۱۹۷۸) ارائه شد که اعتیاد جنسی را به‌عنوان الگوهای ناسازگار مصرف و مهار معیوب بر رفتارهایی که با عواقب گوناگون همراه است، تعریف کرد. در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۱۳)، «اعتیاد جنسی»<sup>۲</sup> در گروه اختلال‌های اعتیادی طبقه‌بندی شده است. برخی محققین عنوان نموده‌اند که اعتیاد جنسی به دلیل داشتن عناصر الگوی اعتیاد از جمله؛ نشانگان ترک، نشانگان رفتاری و احساس ناخوشی در هنگام کاهش و یا تلاش برای توقف رفتار، از لحاظ نظری مناسب گروه اختلال‌های اعتیاد است (پوتنزا، ۲۰۰۶؛ گیوگلیانو، ۲۰۰۹). در مقابل، گروه دیگر از پژوهشگران، به‌کارگیری اصطلاح اعتیاد جنسی را به دلیل وجود «جبارهای جنسی»<sup>۳</sup>، هیجان‌ات، «خیال‌پردازی‌های جنسی»<sup>۴</sup>، بازگشت میل به رفتار جنسی و رفتارهایی که پیامدهای خاص اجتماعی-شغلی در پی دارد را اشتباه عنوان نموده‌اند (مینر و همکاران، ۲۰۰۷) چندین مطالعه نیز به بررسی عوامل شخصیتی در اعتیاد جنسی پرداخته‌اند؛ مانند ارتباط بین اختلال اعتیاد جنسی و مشکلات «تکانشی»<sup>۵</sup> (گریفیتس، ۲۰۰۴)، همچنین در مطالعات متعدد به وجود «هیجان خواهی» بالا در این افراد اشاره شده است (میک و هولاند، ۲۰۰۶؛ کلوس و همکاران، ۲۰۰۵؛ کاستنر و سلبوم، ۲۰۱۲؛ رید و همکاران، ۲۰۰۸؛ بانکرافت و همکاران، ۲۰۰۴). افراد دارای اعتیاد جنسی، اغلب به اختلال‌های همبود، مانند مصرف مواد مخدر نیز دچار هستند (میک و هولاند، ۲۰۰۶؛ لانگستروم، هانسون، ۲۰۰۶؛ کاپلان، کروگر، ۲۰۱۰؛ رایموند و همکاران، ۲۰۰۳، گارسیا و تیبات، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد زمینه‌های زیربنایی آسیب‌پذیری (نوروبیولوژی، ژنتیکی و محیطی)، رشد و تداوم هر دو اختلال اعتیادهای رفتاری و مصرف مواد شبیه یکدیگر است (پوتنزا، ۲۰۰۸).

تفاوت‌های فردی از جمله دلایلی است که در مبحث سبب‌شناسی اعتیاد عنوان شده است. یکی از این تفاوت‌های فردی که در قالب رگه‌های شخصیتی مطرح شده است، «نظریه



شخصیتی گری» (۱۹۹۳) است. گری از نظریه خود برای توضیح چگونگی حساسیت‌های زیستی، به‌عنوان زمینه‌ای برای رشد اختلال‌ها استفاده کرد. گری (۱۹۸۷) با بازنگری پژوهش‌های حیوانی در «نظریه حساسیت به تقویت»<sup>۶</sup> (RST)، از شخصیت یک الگوی زیستی ارائه نمود که تفاوت‌های فردی را در سطح زیستی توضیح می‌دهد؛ این نظام‌های مغزی رفتاری هر یک موجب فراخوانی واکنش‌های هیجانی متفاوت، مانند ترس و اضطراب می‌شود. «نظام بازداری رفتاری»<sup>۷</sup> (BIS) به محرک‌های شرطی تنبیه و فقدان پاداش و همچنین به محرک‌های جدید و ترس آور ذاتی پاسخ می‌دهد. این نظام همچنین با عواطف منفی مانند اضطراب، ناامیدی و غمگینی رابطه دارد. از منظر عصب‌شناختی نیز ساختارهایی که با این نظام ارتباط دارد در نظام جداری هیپوکامپی قرار دارد (گری، ۱۹۹۴). «نظام فعال ساز رفتاری»<sup>۸</sup> (BAS) نیز به محرک‌های شرطی پاداش و فقدان تنبیه پاسخ می‌دهد. فعالیت نظام فعال ساز رفتاری، با عواطف مثبت مانند امیدواری، آسودگی خاطر و شادی ارتباط دارد (کارور و رایت، ۱۹۹۴). نظام فعال ساز رفتاری به سه زیرمجموعه تقسیم‌بندی شده است؛ جستجوی لذت، پاسخ‌دهی به پاداش و سائق (کارور و وایت، ۱۹۹۴). گری عنوان نمود که فعالیت بیشتر نظام فعال ساز رفتاری با احتمال بیشتر ابتلا به اعتیاد رابطه دارد. در پژوهش‌های متعددی نیز این رابطه مورد تأیید واقع شده است (جورم و همکاران، ۱۹۹۹؛ فرانکن، ۲۰۰۲؛ فرانکن، موریس و گئورگیوا، ۲۰۰۶؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ هوندت و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع وجود نظام فعال ساز رفتاری قوی‌تر، عامل آسیب‌پذیری قدرتمندی برای ابتلا به اعتیاد است (گری و مک ناگتون، ۲۰۰۰؛ کرامپوتیچ، ۲۰۱۳). در مطالعات زیادی، فعالیت زیاد نظام فعال ساز رفتاری به‌عنوان پیش‌بین اعتیاد به اثبات رسیده است (اسمیل لوکستون و آوری، ۲۰۱۱؛ بالکونی و همکاران، ۲۰۱۴؛ تاپر و همکاران، ۲۰۱۵).

سازوکارهای دفاعی به‌عنوان پردازش‌های روان‌شناختی خودکاری که از فرد در مقابل آگاهی از خطرات درونی یا بیرونی محافظت می‌کند (پنجمین راهنمای آماری تشخیصی اختلال‌های روان‌پزشکی، ۲۰۱۳)، اولین بار توسط فروید معرفی شدند، مفهوم سازوکارهای دفاعی ریشه در نظریه روان تحلیل گری دارد، و در دو طبقه کلی سازوکارهای سازگارانه و ناسازگارانه برای مقابله با چالش‌های هیجانی که تعادل ما را بر هم می‌زنند، تعریف شده است (فروید، ۱۹۸۴). سازوکارها به‌صورت خودکار و خارج از آگاهی فرد فعال می‌شود

(وایلان، ۲۰۰۰). سازوکارهای دفاعی تلاش‌های ناهشیار و خودکاری هستند که در جهت حفظ پایداری روان‌شناختی در مواجهه با تنیدگی زاهای داخلی و بیرونی با تغییر در درک واقعیت می‌باشند (کرامر، ۲۰۰۰). اگرچه دفاع‌ها، خود جنبه آسیب‌شناختی روانی ندارند، اما اختلال‌های روان‌پزشکی با استفاده مفرط از بعضی سازوکارهای ناسازگارانه همراه است. در واقع سازوکارهای دفاعی رشد یافته یا ناسازگارانه با اختلال‌های روان‌پزشکی و یا نشانه‌های اختلال‌های رابطه دارد (بوند، پری، ۲۰۰۴؛ آکرمن، لوین، کار، ۱۹۹۹). در پژوهش‌های متعددی ارتباط سازوکارهای دفاعی با اختلال‌هایی مثل «شخصیت مرزی» (کینبرگ و همکاران، ۲۰۰۱)، «افسردگی» (اسپینهاون، کویمن، ۱۹۹۷؛ بلوک و همکاران، ۱۹۹۳)، «اختلال‌های اضطرابی» (باند و پری، ۲۰۰۴)، «اختلال فوبی اجتماعی» (یان و همکاران، ۲۰۰۲)، «اختلال تنیدگی پس از سانحه» (سیلوراستین، ۱۹۹۶)، «جسمانی سازی» (هیپانیس و همکاران، ۲۰۱۳)، «اختلال‌های شخصیت» (پرسنیک، اولسون و مک گرگور، ۲۰۱۰)، «سوء‌مصرف مواد» (گربوت و داردارد، ۲۰۱۰؛ آلمن، ۲۰۰۷؛ هالیم و صبری، ۲۰۱۳) به اثبات رسیده است. سازوکارهای دفاعی در محافظت از اضطراب (دیویدسون، ۲۰۰۴) و فهم عملکرد نظام روانی، و با توجه به داشتن نقش راهنما در جهت تشخیص و تمییز اختلال‌های روانی (کرامر، ۲۰۰۰)، مفهومی اساسی به شمار می‌روند. از طرفی، اعتیاد جنسی را به‌عنوان مقابله‌ای در جهت تنظیم عواطف و هیجانات دانسته‌اند (بانکرافت و همکاران، ۲۰۰۳).

شناخت هر چه بیشتر عوامل روان‌شناختی در این گروه می‌تواند ما را در طراحی بهتر برنامه‌های مداخله‌ای یاری نماید، نظام‌های مغزی رفتاری و سازوکارهای دفاعی در اختلال‌های روان‌پزشکی بخصوص اختلال‌های طیف اعتیاد از عوامل مهم در آسیب‌پذیری، تداوم، تشدید و عود اختلال می‌باشند، از همین رو شناخت هر چه بیشتر این موارد در این افراد فواید زیاد علمی و بالینی دارد، با توجه به مطالب ذکر شده پژوهش حاضر درصدد است برای اولین بار به بررسی مقایسه‌ای سازوکارهای دفاعی و نظام‌های مغزی رفتاری در بین بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی و افراد بهنجار پردازد.

## ● روش

طرح پژوهش حاضر، پس رویدادی و از نوع مطالعات علی مقایسه‌ای است. این مطالعه باهدف مقایسه نظام‌های مغزی رفتاری و سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی و

افراد بهنجار انجام گرفت. نمونه این پژوهش شامل ۳۲ نفر مرد بیمار مبتلا به اعتیاد جنسی و ۳۲ نفر مرد سالم و بهنجار است. گروه بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی، با روش نمونه گیری هدفمند از انجمن معتادان جنسی گمنام (SA)، در شهر تهران انتخاب شدند. گروه بهنجار نیز با همتاسازی در متغیرهای سن، تحصیلات، اشتغال و تأهل انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تشخیص اعتیاد جنسی برای گروه بالینی بر مبنای تشخیص روان‌پزشک، حداقل سواد خواندن و نوشتن، رضایت آگاهانه و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی بود. در فرآیند گردآوری داده‌ها، با مراجعه به مرکز معتادان جنسی گمنام (SA) و دریافت اطلاعات جمعیت شناختی، پرسشنامه‌های مذکور ارائه شد و ضمن اطمینان به شرکت کنندگان مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات جمع‌آوری شده، داده‌های گردآوری شده با نرم افزار spss-22 تجزیه و تحلیل شدند.

### ● ابزار

□ الف: پرسشنامه سبک‌های دفاعی<sup>۹</sup>: این پرسشنامه ابزاری ۴۰ سؤالی و با مقیاس ۹ درجه‌ای لیکرت است که بیست سازوکار دفاعی را برحسب سه سبک دفاعی «رشد یافته» می‌سنجد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌های هر یک از سبک‌ها در فرم فارسی ۰/۷۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۴ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی مناسب برای فرم ایرانی این پرسشنامه محسوب می‌شود.

□ ب: مقیاس نظام‌های بازداری/فعال‌سازی رفتاری<sup>۱۰</sup> (کارور و وایت، ۱۹۹۴): این مقیاس شامل ۲۴ ماده است که با روش لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. ۷ ماده متعلق به مقیاس نظام فعال ساز رفتاری و ۱۳ ماده متعلق به مقیاس نظام فعال ساز رفتاری است. مقیاس نظام فعال ساز رفتاری شامل سه خرده مقیاس سائق (۴ ماده، جستجوی لذت (۴ ماده) و پاسخ به پاداش (۵ ماده) هست و سرانجام ۴ ماده انحرافی می‌باشند که نمره‌گذاری نمی‌شوند. ضرایب آلفای گزارش شده برای مقیاس نظام فعال ساز رفتاری برابر ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس‌های پاسخ به پاداش ۰/۷۳، سائق ۰/۷۶ و جستجوی لذت ۰/۷۱ هست (کارور، وایت، ۱۹۹۴).

### ● یافته‌ها

همان‌طور که ملاحظه می‌شود جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی و نتایج آزمون T مستقل برای برقراری فرض هم‌تایی بودن گروه‌ها در دو متغیر سن و تحصیلات را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ویژگی های توصیفی و نتایج آزمون T مستقل به منظور بررسی فرض همتا بودن گروه اعتیاد جنسی و گروه بهنجار

متغیر	شاخص ها	گروه	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین ها	مقدار آماره T	df	سطح معناداری
سن	اعتیاد جنسی بهنجار	اعتیاد جنسی	۳۰/۱۶	۶/۰۸	۱/۲۲	۰/۷۴	۶۲	۰/۴۶
		بهنجار	۲۸/۹۴	۷/۰۸				
تحصیلات	اعتیاد جنسی بهنجار	اعتیاد جنسی	۱۳	۳/۵۱	-۰/۵۰	-۰/۵۷	۶۲	۰/۵۶
		بهنجار	۱۳/۵۰	۳/۴۷				

نتایج نشان داد که در گروه دارای اعتیاد جنسی ۲۱/۸۷ درصد متأهل و ۷۸/۱۲ درصد شاغل بودند، در گروه بهنجار نیز ۳۱/۲۵ درصد متأهل و ۶۵/۶۲ درصد شاغل بودند. نتایج آزمون خیدو برای برقراری فرض همتا بودن گروه ها در دو متغیر وضعیت تأهل و شغل نشان داد که دو گروه دارای اعتیاد جنسی و گروه بهنجار به ترتیب در متغیرهای وضعیت تأهل ( $x^2=۱/۶۲$ , sig=۰/۲۷) و شاغل بودن ( $x^2=۲/۰۶$ , sig=۰/۴۰) همتا شده اند.

در ادامه برای بررسی مفروضه همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس، از آزمون M باکس استفاده شد. نتایج این آزمون ( $F=۱/۲۷$ ,  $p>۰/۰۵$ ) نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس، به عنوان یکی از پیش فرض های اساسی آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برقرار است. جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای نظام های مغزی رفتاری و زیر مقیاس هایشان را در دو گروه نشان می دهد. همان طور که در این جدول مشاهده می شود میانگین نمرات بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی در نظام فعال ساز رفتاری و خرده مقیاس های آن، بیشتر از نمرات افراد بهنجار می باشد، همچنین میانگین کمتری در نظام بازداری رفتاری در مقایسه با افراد بهنجار دارند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نیز نشان می دهد که در هر دو مقیاس نظام های بازداری و فعال ساز رفتاری تفاوت بین دو گروه معنادار است.

جدول ۲. آمار توصیفی و نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نظام های مغزی رفتاری در بین دو گروه

متغیر وابسته ↓	گروه ها ←		اعتیاد		بهنجار		تحلیل واریانس	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نظام بازداری رفتاری	۲/۴۹	۰/۲۶	۲/۷۸	۰/۳۱	۱۵/۶۲	۰/۰۰۱		
سائق	۲/۹۰	۲/۴۲	۲/۴۲	۰/۵۳	۱۲/۲۳	۰/۰۰۱		
پاسخ دهی به پاداش	۲/۸۳	۰/۳۸	۲/۵۶	۰/۴۳	۶/۸۶	۰/۰۱۱		
جستجوی لذت	۲/۹۴	۰/۶۱	۲/۳۶	۰/۴۳	۱۸/۷۱	۰/۰۰۱		
نظام فعال ساز رفتاری	۲/۸۸	۰/۳۸	۲/۴۵	۰/۴۰	۱۸/۸۲	۰/۰۰۱		

جدول ۳ میانگین، انحراف معیار و نتایج تحلیل واریانس چند متغیره سازوکارهای دفاعی را در بین دو گروه نشان می دهد. همانطور که در جدول ۳ ملاحظه شد، نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان می دهد که مکانیسم های دفاعی در دو گروه دارای اعتیاد جنسی و بهنجار به صورت معناداری با هم تفاوت دارند.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و نتایج تحلیل واریانس چند متغیره سازوکارهای دفاعی در دو گروه اعتیاد جنسی و بهنجار

گروه ها ←	اعتیاد		بهنجار		تحلیل واریانس	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
متغیر وابسته ↓						
ناارزنده سازی	۵/۹۲	۰/۴۴	۲/۴۷	۰/۴۶	۹۴۴/۵۲	۰/۰۰۰
گذر به عمل	۴/۲۷	۱/۲۰	۳/۰۲	۰/۹۵	۲۳/۶۸	۰/۰۰۰
بدنی سازی	۷/۷۵	۰/۴۷	۳/۰۶	۰/۴۷	۱۵۷۰/۹۵	۰/۰۰۰
مجازات سازی	۶/۱۹	۰/۵۳	۲/۵۹	۰/۳۹	۹۴۲/۴۷	۰/۰۰۰
فرونشانی	۱/۸۶	۰/۵۳	۶/۹۵	۰/۳۷	۲۰۱۱/۳۳	۰/۰۰۰
پیشاپیش نگری	۳/۴۸	۰/۴۳	۷/۶۲	۰/۴۷	۱۳۳۴/۷۵	۰/۰۰۰
تشکل واکنشی	۷/۳۶	۰/۶۲	۴/۵۲	۰/۵۵	۳۷۵/۵۸	۰/۰۰۰
عقلانی سازی	۴/۹۸	۰/۶۰	۳/۷۳	۰/۵۱	۴/۳۷	۰/۰۳۷
فرافکنی	۶/۸۴	۰/۷۷	۳/۲۳	۰/۴۷	۵۱۲/۶۱	۰/۰۰۰
دلیل تراشی	۷/۵۵	۰/۶۸	۴/۲۲	۰/۴۴	۵۴۵/۳۴	۰/۰۰۰
انکار	۷/۰۵	۰/۶۳	۲/۷۸	۰/۵۱	۸۹۵/۸۵	۰/۰۰۰
همه کار توانی	۵/۶۳	۰/۷۱	۴/۸۱	۰/۴۹	۵/۹۳	۰/۰۱۲
خیال پردازی	۵/۱۶	۱/۰۷	۴/۳۹	۱/۴۵	۵/۸۱	۰/۰۱۹
لایه سازی	۵/۴۵	۱/۴۰	۳/۵۲	۰/۵۷	۵۲/۵۰	۰/۰۰۰
پر خاشگری	۴/۸۳	۰/۶۵	۲/۱۳	۰/۴۶	۳۶۵/۹۹	۰/۰۰۰
جابه جایی	۷/۱۳	۰/۸۳	۳/۴۲	۰/۵۵	۴۳۸/۰۴	۰/۰۰۰
والایش	۲/۹۴	۱/۱۰	۵/۷۵	۱/۴۶	۷۶/۲۸	۰/۰۰۰
شوخی	۳/۷۵	۱/۱۵	۴/۷۸	۱/۵۴	۶/۱۲	۰/۰۰۹
دگردوستی	۶/۱۷	۱/۱۱	۴/۹۲	۰/۸۸	۲۴/۸۵	۰/۰۰۰
ابطال	۵/۰۶	۰/۵۶	۴/۵۰	۰/۹۷	۸/۰۷	۰/۰۰۶

در ادامه، جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره مکانیسم های دفاعی را بر مبنای

تقسیم بندی آن‌ها به سه گروه رشدیافته، رشدنیافته و نوروپیک نشان می دهد. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد بیماران مبتلابه اعتیاد جنسی در سازوکارهای «رشد نیافته» و «نوروپیک» میانگین‌های بالاتری نسبت به گروه بهنجار کسب کردند، اما در سازوکارهای رشدیافته، افراد بهنجار نمرات بیشتری را به دست آوردند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که تفاوت بین هر سه طبقه از سازوکارها شامل؛ رشدیافته، رشد نیافته و نوروپیک در هر دو گروه معنادار می‌باشد.

جدول ۴. آمار توصیفی و نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره سازوکارهای دفاعی در بین دو گروه

گروه ها ←		اعتیاد		بهنجار		تحلیل واریانس	
متغیر وابسته ↓	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
سازوکارهای رشد یافته	۳/۰۰	۰/۴۳	۶/۱۵	۰/۶۰	۵۷۴/۱۷	۰/۰۰۱	
سازوکارهای رشد نیافته	۶/۰۱	۰/۲۳	۳/۳۰	۰/۱۷	۷۷۲/۱۶	۰/۰۰۱	
سازوکارهای نوروپیک	۵/۸۹	۰/۴۴	۴/۶۶	۰/۳۹	۱۳۳/۵۰	۰/۰۰۱	

## ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر، به منظور مقایسه نظام‌های مغزی رفتاری و سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلابه اعتیاد جنسی و افراد بهنجار انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که بیماران مبتلابه اعتیاد جنسی در نظام فعال‌ساز رفتاری میانگین بالاتر و در نظام بازداری میانگین پایین‌تری نسبت به گروه بهنجار کسب کردند، و این تفاوت‌ها معنادار بودند. با توجه به تشابهات نورویبولوژیکی و روان‌شناختی با دیگر اختلال‌های اعتیادی از جمله الکل، قماربازی و مواد مخدر و همچنین به دلیل داشتن چارچوب نشانگان ترک، نشانگان رفتاری و احساس آشفتگی در هنگام تلاش برای توقف یا کاهش رفتار، که مشخصه اختلال‌های طیف اعتیاد می‌باشد. به نظر می‌رسد که مکانیسم‌های زیربنایی این اختلال‌های (الکل، قماربازی و مواد مخدر) در اعتیاد جنسی نیز وجود داشته باشد (گیوگلیانو، ۲۰۰۹؛ مینر و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به این نکات، یافته‌های پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های بین و همکاران (۲۰۱۲)، دیسباندرا و همکاران (۲۰۱۲)، بالکونی، فینوکیارو و کاناوسیو (۲۰۱۴)، مبنی بر میانگین بالاتر نظام‌های فعال‌ساز رفتاری در افراد دارای اعتیاد نسبت به افراد بهنجار بود. همچنین میزان بالاتر جستجوی لذت، سائق و پاسخدهی به پاداش در بیماران مبتلابه اعتیاد جنسی با

خصوصیاتی مانند تکانش گری، نوجویی و خطرپذیری مرتبط می باشد. که همین خصوصیات در اعتیاد جنسی نیز در پژوهش های زاگرمز و همکاران (۱۹۹۳) مورد تأیید واقع شده است. حساسیت بالای نظام فعال ساز رفتاری در افراد، می تواند نشانگر خصوصیاتی چون تکانش گری، ابراز نامناسب هیجانات و عمل بیش از تفکر باشد، افرادی که در این مقیاس نمرات بالایی کسب می کنند، علاقه مند به جستجوی تجارب جدید و انجام رفتارهایی هستند که حس نوجویی و تحریک جویی آنان را ارضا نماید (کلس و همکاران، ۲۰۰۹). سطح بالای فعالیت نظام فعال ساز رفتاری به دلیل فعالیت بالای مدارهای عصبی مسیر پاداش یا همان مسیر مزولیمبیک دوپامین است که منجر به گرایش رفتاری به سمت محرک های لذت بخش می شود (گری، ۱۹۹۴).

○ از دیگر یافته های این پژوهش، میانگین کمتر بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی در مقیاس نظام بازداری رفتاری در مقایسه با افراد بهنجار بود. با توجه به اینکه نظریه گری (۱۹۹۴) مبتنی بر ارتباط بیش فعالی یا کم کاری نظام های مغزی رفتاری با اختلال های روان پزشکی می باشد، و فعالیت بیشتر نظام فعال ساز رفتاری در اعتیاد، در پژوهش های قبلی به اثبات رسیده است؛ می توان چنین استنباط کرد که فعالیت بیشتر نظام فعال ساز رفتاری می تواند عاملی در جهت حساسیت بیشتر بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی به نشانه های پاداش و در نتیجه گرایش این افراد به ادامه این اعتیاد باشد.

○ نتایج مربوط به سازوکار های دفاعی نیز نشان داد که بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی در سازوکارهای رشد یافته، رشد نایافته و روان آزرده (نوروتیک) میانگین متفاوتی از گروه بهنجار کسب کردند. سازوکارهای دفاعی رشد یافته به صورت مؤثری با تنیدگی زها مقابله می کنند و معمولاً باعث خلل در خودآگاهی نیز نمی شوند. در بین این دو، سازوکارهای روان آزرده قرار دارند که در درک واقعی وقایع خلل ایجاد می کنند، اما کمتر از سازوکارهای رشد نایافته باعث آسیب های روان شناختی می شوند. سازوکارهای رشد یافته با حفظ واقعیت به ما اجازه می دهند که با تنیدگی زها به طور مناسبی برخورد کنیم، و نقش محافظتی در برابر تنیدگی زهای خواسته و ناخواسته دارند (باند و همکاران، ۱۹۸۳). در واقع سازوکارهای رشد نایافته و نوروتیک با کیفیت زندگی پایین تر ارتباط دارد (آلبوکورکو و همکاران، ۲۰۱۱).  
○ موقعیت های تنیدگی زا می توانند نشانگان مختلف روان پزشکی را موجب شوند.

رشد این نشانه‌ها در این موقعیت‌ها می‌تواند تحت تأثیر عامل واسطه‌ای سازوکارهای دفاعی باشد. بدون شک استفاده از برخی سازوکارهای دفاعی می‌تواند نشانه‌های روان‌پزشکی را کاهش دهند یا بدتر کنند. استفاده بیشتر از سازوکارهای دفاعی رشد نیافته نشان می‌دهد که فرد در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی زاء، توانایی حل مسئله مناسب کمی دارد و همین امر موجب می‌شود احتمال رفتارهای ناسازگارانه را افزایش دهد. در پژوهش‌های قبل، به ارتباط سازوکارهای دفاعی با مصرف مواد اشاره شده است. در واقع این افراد در هنگام مواجهه با تنیدگی، از به کارگیری سازوکارهای رشدیافته ناتوان هستند و از سازوکارهای رشد نیافته استفاده می‌کنند (نیکل و اگل، ۲۰۰۶).

○ از آنجایی که در مطالعات قبلی به ارتباط سازوکارهای دفاعی «رشد نیافته» با «سلامت جسمی» ضعیف‌تر (بوند و پری، ۲۰۰۴)، اختلال‌های افسردگی و اضطرابی (باند و پری، ۲۰۰۴؛ آکرمن و همکاران، ۱۹۹۹) مشخص شده است، بنابراین شناسایی سازوکارهای دفاعی رشد نیافته در افراد مبتلا به اختلال‌های روانی، از جمله اعتیاد جنسی در فرایند درمانی می‌تواند مؤثر واقع شود (سینها، واتسون و گرندر، ۱۹۹۸).

○ نتایج نشان داد که بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی از سازوکارهای رشد نیافته و روان رنجور به مراتب بیشتر استفاده می‌کنند که باعث می‌شود فرد با تحریف منبع و معنای تهدید، با اضطراب مقابله کند. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های کوستا و برادی (۲۰۱۳)، مبنی بر استفاده بیشتر افراد دارای سوء مصرف مواد و الکل از سازوکارهای رشد نیافته می‌باشد، همچنین همسو با دیدگاه رای مبنی بر میزان رشد یافتگی سازوکارها و آسیب‌شناسی روانی است (کرامر، ۲۰۰۰).

○ نتایج حاضر برای اولین بار به بررسی متغیرهای ذکر شده در بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی پرداخته است که می‌تواند حاوی نکات مهمی برای پژوهش‌های بعدی و همچنین طراحی برنامه‌های درمانی، کاهش آسیب و جلوگیری از عود در این گروه از بیماران باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر که تفاوت در نظام‌های فعال‌ساز و بازداری رفتاری از یک طرف و نیز تفاوت در به کارگیری سازوکارهای آسیب‌زا از سوی دیگر میان دو گروه بیمار و سالم نشان داد به نظر می‌رسد که فرآیندهای شناختی در تبیین این یافته‌ها قابل توجه باشد. برابر یافته‌های پژوهشی در خصوص اختلال‌های هیجانی که بخش جدایی‌ناپذیر در بیماران دارای



اعتیادات جنسی هستند نظام پردازش اطلاعات و نیز سایر ابعاد شناختی مانند کارکردهای اجرایی و یا فرآیندهای شکل‌گیری حافظه به‌ویژه حافظه خود‌انگاشتی یا سرگذشتی در توجیه این مشکلات مدنظر قرار گیرد. از این‌رو به‌منظور روشن شدن موضوع پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی در زمینه فرآیندهای شناختی این بیماران متمرکز شوند.



## یادداشت‌ها

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1. behavioral addiction         | 2. sex addiction                                   |
| 3. compulsive sexual behavior   | 4. sexually exciting fantasies                     |
| 5. impulsive                    | 6. reinforcement sensitivity theory                |
| 7. behavioral inhibition system | 8. behavioral approach system                      |
| 9. Defense Style Questionnaire  | 10. Behavioral Inhibition/Activation Systems Scale |

## ● منابع

- Akkerman, K., Lewin, T. J., & Carr, V. J. (1999). Long-term changes in defence style among patients recovering from major depression. *J. Nerv. Ment. Dis.* 187, 80-70.
- Albuquerque, S., Carvalho, E., Lopes, R., Marques, H., Macêdo, D., Pereira, E., & Carvalho, A. (2011). Ego defence mechanisms in COPD: Impact on health-related quality of life and dyspnea severity. *Quality of Life Research*, 1-10.
- Aleman, K. (2007). Object relation quality, alexithymia, and defence mechanisms of drug abusers with antisocial personality disorder. *Social Behaviour and Personality*, 35 (10), 1335-1352.
- Balconi, M., Finocchiaro, R., & Canavesio, Y. (2014). Reward-system effect (BAS rating), left hemispheric “unbalance” (alpha band oscillations) and decisional impairments in drug addiction. *Addictive Behaviors* 39. 1026-1032.
- Balconi, M., Finocchiaro, R., & Canavesio, Y. (2014). Reward-system effect (BAS rating), left hemispheric “unbalance” (alpha band oscillations) and decisional impairments in drug addiction. *Addictive Behaviors* 39. 1026-1032.
- Bancroft, J., Janssen, E., Strong, D., & Vukadinovic, Z. (2003). The relation between mood and sexuality in gay men. *Archives of Sexual Behavior*, 32, 231-242.
- Bloch, A. L., Shear, M. K., Markowitz, J. C., Leon, A. C., & Pery, J. C. (1993). An empirical study of defence mechanisms in dysthymia. *Am J Psychiatry* 150, 1194-1198.
- Bond, M., & Perry, J. C. (2004). Long-term changes in defence style with psychodynamic psychotherapy for depressive, anxiety, and personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 161, 1665-1671.

- Bond, M., & Perry, J. C. (2004). Long-term changes in defence styles with psychodynamic psychotherapy for depressive, anxiety, and personality disorders. *Am. J. Psychiatry*, *161*, 1665-1671.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 319-333.
- Claes, L., Vertommen, S., Smits, D., & Bijttebier, P. (2009). Emotional reactivity and self-regulation in relation to personality disorders. *Personality and Individual Differences* *47*(8), 948-953.
- Costa, R., & Brody, S. (2013). Immature psychological defence mechanisms are associated with greater personal importance of junk food, alcohol, and television. *Psychiatry Research* *209*, 535-539.
- Cramer, P. (2000). Defence mechanisms in psychology today. *Journal of American Psychology*, *55*(6), 637-646.
- Davidson, K. W., McGregor, M. W., Johnson, E. A., Woody, E. Z., & Chaplin, W. F. (2004). The relation between defence use and adaptive behavior. *J. Res. Pers.*, *38*, 105-129.
- Dissabandara, L., Loxton, N., Dias, S., Daghli, M., & Stadlin, A. (2012). Testing the fear and anxiety distinction in the BIS/BAS scales in community and heroin-dependent samples. *Personality and Individual Differences* *52*, 888-892.
- Franken, I. H. (2002). Behavioral approach system (BAS) sensitivity predicts alcohol craving. *Personality and Individual Differences*, *32*, 349-355.
- Franken, I. H., & Muris, P. (2006). BIS/BAS personality characteristics and college student's substance use. *Per. Indiv. Differ.* *40*, 1497-1503.
- Franken, I. H., Muris, P., & Georgieva, I. (2006). Gray's model of personality and addiction. *Addictive Behaviors*, *31*, 399-403.
- Frascella, J., Potenza, M. N., Brown, L. L., & Childress, A. R. (2010). Shared brain vulnerabilities open the way for no substance addictions: carving addiction at a new joint? *Acad. Sci.*, *1187*, 294-315.
- Freud, A. (1986). *The ego and the mechanisms of defence* (Translated by Cecil Baines). London, UK: Hogarth Press Ltd.
- Freud, S. (1984). *The neuro-psychosis of defence*. In J. Strachey (Ed.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*: London: Hogarth Press.
- Garcia, F. D., & Thibaut, F. (2010). Sexual addictions. *Drug Alcohol Abuse* *36*, 254-260.

- Giugliano, J. R. (2009). Sexual addiction: Diagnostic problems. *Int. J. Ment. Health Addict.* 283-294.
- Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493–509.
- Gray, J. A. (1994). *Framework for a taxonomy of psychiatric disorders*. Goozen, N. E. V.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system* Oxford: Oxford University Press.
- Grebot, E., (2010). Cognitive schemas, addictive beliefs, and defences in cannabis addiction in young addiction. *French Psychology*, 55, 373-387.
- Griffiths, M. D. (2004). . Sex addiction on the Internet: Observations and implications for Internet and sex addiction. *Janus Head* 7, 188-192.
- Halim, A., & Sabri, F. (2013). Relationship between defence mechanisms and coping styles among relapsing addicts. *Social and Behavioral Sciences* 84, 1829 – 1837.
- Hundt, N. E., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Nelson-Gray, R. O. (2008). High BAS, but not low BIS, predicts externalizing symptoms in adults. *Personality and Individual Differences*, 44, 565–575.
- Hyphantis, T. N., Taunay, T. C., Macedo, D. S., Soeiro-de-Souza, M. G., Bisol, L. W., & Fountoulakis, K. N., et al. (2013). Affective temperaments and ego defence mechanisms associated with somatic symptom severity in a large sample. *J. Affect. Disord.* 150, 481-489.
- Johnson, S. L., Turner, R. J., & Iwata, N. (2003). BIS/BAS levels and psychiatric disorder: An epidemiological study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 25–36.
- Jorm, A. F., Christensen, H., Henderson, A. S., Jacomb, P. A., Korten, A. E., & Rodgers, B. (1999). Using the BIS/ BAS scales to measure behavioral inhibition and behavioral activation–factor structure, validity and norms in a large community sample. *Personality and Individual Differences*, 26, 49–58.
- Kaplan, M. S., & Kruege, R. B. (2010). Diagnosis, assessment, and treatment of hyper sexuality. *J. Sex. Res.*, 47, 181-198.
- Kastner, R. M., & Sellbom, M. (2012). Hyper sexuality in college students: The role of psychopathy. *Personal Individual Differ.* 53, 644-649.
- Klos, K. J., Bower, J. H., Josephs, K. A., Matsumoto, J. Y., & Ahlskog, J. E. (2005). Pathological hypersexuality predominantly linked to adjuvant dopamine agonist therapy in Parkinson’s disease and multiple system atrophy. *Parkinsonism Relat Disord* 11, 381-386.

- Krmpotich, T. D., Tregellas, J. R., Thompson, L. L., Banich, M. T., Klenk, A. M., & Tanabe, J. L. (2013). Resting-state activity in the left executive control network is associated with behavioral approach and is increased in substance dependence. *Drug and Alcohol Dependence, 129*, 1-7.
- Långström, N., & Hanson, R. K. (2006). High rates of sexual behavior in the general population: Correlates and predictors. *Arch. Sex. Behav. 35*, 37-52.
- Marazziti, D., Presta, S., Baroni, S., Silvestri, S., & Dell'Osso, L. (2014). A novel challenge for psychopharmacology. *Behavioral Addictions, 4*, 1-10.
- Mick, T. M., & Hollander, E. (2006). Impulsive-compulsive sexual behavior. *CNS Spectr, 11*, 944-955.
- Miner, M. H., Coleman, E., Center, B. A., & Ross, M., Rosser, B. R. S. (2007). The compulsive sexual behavior inventory: Psychometric properties. *Arch. Sex. Behav. 36*, 579-587.
- Nickel, R., & Egle, U. T. (2006). Psychological defence styles, childhood adversities and psychopathology in adulthood. *Child Abuse Negl, 30(2)*, 157-170.
- Potenza, M. N. (2006). Should addictive disorders include non-substance-related conditions. *Addiction 101*, 142-151.
- Potenza, M. N. (2008). The neurobiology of pathological gambling and drug addiction: An overview and new findings. *Biol. Sci., 363*, 3181-3189.
- Presniak, M. D., Olson, T. R., & McGregor, M. W. (2010). The role of defense mechanisms in borderline and antisocial personality ties. *Journal of Personality Assessment, 92*, 137-145.
- Raymond, N. C., Coleman, E., & Miner, M. H. (2003). Psychiatric comorbidity and compulsive/impulsive traits in compulsive sexual behavior. *Compr. Psychiatry 44*, 370-380.
- Reid, R. C., Carpenter, B. N., Spackman, M., & D. L., W. (2008). Alexithymia, emotional instability, and vulnerability to stress proneness in patients seeking help for hypersexual behavior. *J Sex Marital Ther 34*, 133-149.
- Silverstein, R. (1996). Combat-related trauma as measured by ego developmental indices of defences and identity achievement. *J. Genet. Psychol., 157*, 169-179.
- Sinha, B. K., & Watson, D. (1998). Gender, age, and cultural differences in the Defence Style Questionnaire- 40. *Journal of Clinical Psychology, 54*. 67-75.
- Smillie, L. D., & Jackson, L. D. C. (2007). Distinguishing between learning and motivation in behavioral tests of the reinforcement sensitivity theory of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin 33*, 476-489.

- Spinhoven, P., & Kooiman, C. G. (1997). Defence style in depressed and anxious psychiatric outpatients: An explorative study. *J. Nerv. Ment Dis.*, 185, 87-94.
- Tapper, K., Baker, I., Jiga-Boy, G., Haddock, G., & Maio, G. (2015). Sensitivity to reward and punishment: Associations with diet, alcohol consumption, and smoking. *Personality and Individual Differences* 72. 79-84.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms. Their role in appositive psychology. *American Psychologist*, 55, 89-98.
- Yen, J., Yen, C., Chen, C., Chang, Y., Yeh, Y., & Ko, C. (2012). The bidirectional interactions between addictions, behavior approach and behavior inhibition systems among adolescents in a prospective study. *Psychiatry Research* 200. 588-592.
- Yong Jun, j., Lee, Y., Lee, s., Yoo, S., Song, j., & Kim, S. (2015). Association between defence mechanisms and psychiatric symptoms in North Korean Refugees. *Comprehensive Psychiatry* 56. 179-187.
- Yuan, Y., Zhan, X., & Wu, A. (2002). Defence mechanisms in comorbid anxiety and depression. *Chin Ment Health J* 16, 86-88.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.



# رابطه متغیرهای محیطی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای روان شناختی، خودتنظیمی و هیجان‌های تحصیلی □

## Relationship Environmental Factors with Academic Performance: Mediatorial Roles Psychological Needs Self Regulation and Academic Emotions □

Javad Kavousian, PhD

Parvin Kadivar, PhD

Mehdi Arabzadeh, PhD □

دکتر جواد کاوسیان\*

دکتر پروین کدیور\*

دکتر مهدی عرب زاده\*

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of basic psychological needs, motivational self-regulation and academic in relationship between supporting students' academic autonomy support and academic performance in male and female students of Karaj high school. Five hundred and twenty students from high schools located in north, west, East and center of (Karaj) were selected through multi stage sampling to assess the variables. The following scales and questionnaires were used: Basic Psychological Needs Scale, Academic Emotion Questionnaire Instructor Supports Student Autonomy Scale, Parents' Supports Student Autonomy, Connectedness with Class Students Scale, Academic Motivation Scale and Academic Emotion Questionnaire. Finding of the study demonstrated that direct effect of the environmental factors supporting student's academic autonomy on basic psychological needs was significant. Indirect effect instructor autonomy support on academic performance was not significant, but parent's autonomy support and connectedness with class student was indirect significant effect on academic performance. Autonomy, relatedness, a motivation and class enjoyment has significant direct effect academic performance. In addition, indirect effect of autonomy, competence, relatedness, intrinsic motivation and extrinsic motivation on academic performance was significant. Therefore; basic psychological needs, motivational self-regulation and academic emotions has shown role mediating between the relationship environmental factors students' academic autonomy support and academic performance.

**Keywords:** basic psychological needs, motivational self-regulation, autonomy support, academic emotions, academic performance.

### چکیده

پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین متغیرهای محیطی حامی خودفرمانی دانش آموز با عملکرد تحصیلی را بررسی می‌کند. از طریق نمونه‌گیری ۵۲۰ دانش آموز دختر و پسر از دبیرستان‌های سطح شهر کرج انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس‌های حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز و حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز (رایان و دسی، ۲۰۰۸)، ارتباط با همکلاسی‌ها (بوش و همکاران، ۲۰۰۶)، نیازهای اساسی روانشناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۲)، مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) می‌باشد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز، حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز و ارتباط با همکلاسی‌ها بر نیازهای اساسی روانشناختی اثر مستقیم و معناداری دارند. حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز و ارتباط با همکلاسی‌ها از طریق متغیرهای واسطه‌ای پژوهش بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم معناداری ندارد اما اثر غیرمستقیم حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی معنادار است. اثر مستقیم خودفرمانی، پیوستگی، بی‌انگیزگی تحصیلی و هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر عملکرد تحصیلی معنادار است. و در آخر اینکه خودفرمانی، شایستگی، پیوستگی، انگیزش درونی تحصیلی و انگیزش بیرونی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنادار دارند.

**کلید واژه‌ها:** نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی، هیجان‌های تحصیلی، خودفرمانی دانش آموز، عملکرد تحصیلی

□ Department of Psychology, Kharazmi University Tehran, I.R.Iran

□ Email: J\_Kavousian@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۳۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۶

\* گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی - تهران

## ● مقدمه

نظریه خودتعیینی نخستین بار توسط دسی و رایان برای تبیین انگیزش انسان ارائه شد. این نظریه بر این فرض است که انسان‌ها ذاتاً مبتکر و بهره‌مند از یک تمایل درونی برای یادگیری و پیشرفت هستند. آنها نه تنها با محیط بیرونی در تعامل می‌باشند بلکه با دنیای درونی، سابق‌ها، نیازها و تجارب خود نیز درگیرند. انگیزش درونی برای یادگیری و پیشرفت در نظریه خودتعیینی تحت عنوان تمایلات دوجانبه و انگیزش درونی و یکپارچه مطرح است. بیشترین تأکید این نظریه بر شرایط محیطی است که یا این تمایلات درونی را حمایت یا مانع می‌شوند. دسی و رایان بین حمایت‌های محیطی و انگیزش سه نیاز اساسی روانشناختی را نام برده‌اند که بین حمایت‌های محیطی و انگیزشی انسان واسطه می‌شوند، این سه نیاز شامل «شایستگی»<sup>۱</sup>، «خودفرمانی»<sup>۲</sup> و «پیوستگی»<sup>۳</sup> است. طبق نظریه خودتعیینی، این سه نیاز، زیربنای رفتار است. این سه نیاز روانشناختی برای درک و شناخت چگونگی و چرایی پیگیری هدف، اساسی و ضروری هستند. ارضاء این سه نیاز منتهی به رشد و سلامت می‌گردد. شایستگی اشاره به احساس اعتماد در تحقق بخشیدن و دست یافتن به قابلیت است (دسی و رایان، ۲۰۰۲). نیاز به شایستگی به این معنی است که شخص در پیگیری چالش‌ها و موفقیت در امور به دنبال احساس اثرمند بودن است. این برداشت بسیار شبیه به مفهوم خود کارآمدی بندورا در تعلیم و تربیت است؛ یعنی وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند به طور موفقیت‌آمیزی تکالیف را انجام دهند، برانگیخته می‌شوند. خودفرمانی اشاره به این احساس است که انگار فرد قدرت انتخاب و کنترل در گزینش فعالیت‌هایش را دارد و گویی او آغازکننده رفتار خود است. خودفرمانی می‌تواند به معنی آزادی فرد در هدف‌گزینی یا حفظ مسئولیت خود در داشتن احساس کنترل باشد. بنابراین، «نیاز به خودفرمانی» به نیاز در درک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد. پیوستگی اشاره به احساس امنیت و داشتن روابط رضایت‌بخش با دیگران در محیط زندگی فرد و نیاز به احساس تعلق و مرتبط بودن با آنها است (دسی و رایان، ۲۰۰۲).

نظریه خودتعیینی بر این باور است که رسیدن به درک کاملی از انگیزش انسان مستلزم در نظر گرفتن این سه نیاز ذاتی و اساسی روانشناختی است. براساس این نظریه، افراد با توجه به تجارب محیطی متفاوت و نوع حمایت‌هایی که دریافت کرده‌اند، درجات متفاوتی از خود

فرمانی را نشان می دهند. بنابراین، از لحاظ انگیزش هم با توجه به میزان خود فرمانی ادراک شده، پیوستاری از انگیزش وجود دارد که درجات متفاوتی از خود فرمانی را منعکس می سازد. دسی و رایان (۲۰۰۲) بر این اساس، انگیزش را، با توجه به اهداف و دلایل متفاوتی که برای انجام یک عمل وجود دارد، به *انگیزش درونی* و *انگیزش بیرونی* تقسیم کرده اند.

*والرند* (۲۰۰۱) الگوی در این رابطه ارائه داده است که در آن، محیط (عوامل اجتماعی)، خود فرمانی ادراک شده، شایستگی ادراک شده و پیوستگی ادراک شده (نیازهای اساسی در نظریه خود تعیینی) را تحت تأثیر قرار می دهد و این نیازها در مرحله بعد انگیزش را متأثر می سازند و انگیزش هم در مرتبه بعد منجر به پیامدهایی شناختی، عاطفی و رفتاری می شود. طبق این الگو، سلسله مراتب ارضاء نیازها، نقش غیرمستقیم ولی حیاتی در این پیامدها دارد. از نتایج پژوهش ها چنین بر می آید که ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی بر سلامت روان، عملکرد مدرسه ای و ترک تحصیل (والرند و روسو، ۲۰۰۱) تأثیر دارد.

*کاکس و ویلیام* (۲۰۰۸) نشان دادند که علاوه بر معلم، پذیرفته شدن از جانب همسالان و کیفیت روابط دوستانه دانش آموز با همکلاسی ها، به طور غیرمستقیم بر انگیزش خود مختار تأثیر می گذارد. *پکران* و همکاران (۲۰۰۵، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۸) هیجان ها را مجموعه ای مرتبط از فرآیندهای روانشناختی (فرآیندهای عاطفی، شناختی، انگیزش و روانشناختی) قلمداد می کنند. آن ها یک الگو شناختی- هیجانی طراحی کرده اند که کمک می کند تا چگونگی تأثیر هیجانها بر انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، و پیشرفت تحصیلی مشخص شود. هیجان ها می توانند آغازگر، حفظ کننده یا کاهش دهنده انگیزش تحصیلی باشند. همچنین آن ها هیجان ها را مقدم بر انگیزش قلمداد می کنند، اما دسی و رایان (۲۰۰۲) هیجان را از پیامدهای انگیزش می دانند و نقش علی برای آن در پیش بینی انگیزش قائل نیستند. به علاوه، دسی و رایان، نقش مرکزی برای هیجان ها در نظریه خود تعیینی در نظر نگرفته اند. به هر حال، برخی از پژوهشگران حوزه انگیزش، بررسی مربوط به اینکه چگونه انگیزش و هیجان با هم در ارتباط اند را پیش برده اند. در همین زمینه، لیننبرینگ (۲۰۰۵) هیجان ها را در درون نظریه های انگیزش قرار می دهند. در پژوهش حاضر با توجه به این که مبنای نظری پژوهش متکی بر نظر خود تعیینی دسی و رایان (۲۰۰۸) است و متأثر از الگو *والرند* (۲۰۰۶) می باشد، لذا انگیزش مقدم بر هیجان در نظر گرفته می شود. طبق نظریه کنترل- ارزش (پکران



و همکاران، ۲۰۰۲) هیجان‌های دانش‌آموزان می‌تواند به طور مثبت از طریق تقویت ادراک آنها از شایستگی و کنترل خود بر فعالیت‌های تحصیلی، تأثیر پذیرد. *والرند* (۲۰۰۱) هم نشان می‌دهد که حمایت از خودفرمانی دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی بر هیجان‌های آنها تأثیر می‌گذارد.

*اوریل* و همکاران (۲۰۱۶) با ارائه مدلی تأثیر هیجان‌های مثبت و حمایت از خودفرمانی را بر عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی کردند. نتیجه پژوهش آنها نشان داد که حمایت از خودفرمانی و هیجان‌های مثبت از طریق درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان اثر مثبت دارد و این دو متغیر می‌توانند پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی باشند. *پکران* و *پری* (۲۰۱۴) نشان دادند که هیجان‌های مثبت تحصیلی با عملکرد تحصیلی بالا همبستگی مثبت و معنادار دارند و این متغیرها می‌توانند پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشند. در همین زمینه *شولتز* (۲۰۱۴) نشان داد که فعال ساختن هیجان‌های مثبت در مقابل هیجان‌های منفی تحصیلی به بهبود عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بالایی تحصیلی منجر می‌شود.

*شیخ‌الاسلامی* و *دفترچی* (۱۳۹۴) نشان دادند که نیازهای اساسی روانشناختی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده متغیرهای مرتبط با بافت تحصیلی مدرسه نظیر جهت‌گیری هدفی باشند. *بائشی* و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با هدف تعیین هیجان‌های تحصیلی اضطراب در رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی نشان دادند که این متغیرها می‌توانند نقش واسطه‌ای بین متغیرهای اشاره شده ایفا کنند.

در این پژوهش، نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزش و هیجان‌های تحصیلی، متغیرهایی در نظر گرفته می‌شوند که نقش میانجی میان حمایت از خودفرمانی دانش‌آموز (حمایت معلم، والدین و چگونگی ارتباط با همسالان در محیط آموزشگاه) با پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند. بنابراین به بررسی مسیرهای مختلف و نشان دادن نقش میانجی‌گر متغیرهای اشاره شده در ارتباط بین حمایت از خودفرمانی دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی اقدام شد. در این رابطه، *والرند* و *روسو* (۲۰۰۱) و *پکران* و همکاران (۲۰۰۲) با ارائه الگوهایی نقش متغیرهای اشاره شده را در پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند که حاکی از اهمیت این متغیرهای انگیزشی و هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است. این پژوهش با تلفیق دو نظریه خودتعیینی و کنترل ارزش-هیجان‌گامی موثر در تبیین نقش نیازهای

اساسی روانشناختی و هیجان‌های تحصیلی با ارائه یک الگوی نوین در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برداشته است. به نظر می‌رسد که تأثیر حمایت از خود‌فرمانی، شایستگی و پیوستگی که می‌تواند در فرآیند تحصیل توسط والدین، معلمان و همسالان از دانش‌آموز به عمل‌آید و به‌طور مؤثری عملکرد تحصیلی را تقویت کند، با این حال تأثیر از طریق متغیرهای میانجی‌گر، و به‌طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی عمل می‌کند. نتیجه این پژوهش این رابطه را تعیین و تبیین خواهد کرد و با بررسی رابطه مستقیم و غیرمستقیم آن به توصیف روش‌تر و دقیق‌تری از این روابط می‌پردازد.

### ● روش

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی سال سوم ریاضی - فیزیک شهر کرج است. با توجه به تعداد متغیرها و مسیرهای الگو، ۵۲۰ دانش‌آموز حجم نمونه پژوهش را تشکیل می‌دهد. برای انتخاب نمونه پژوهش از روش نمونه‌برداری مرحله‌ای خوشه‌ای استفاده گردید. بر این اساس نمونه در سه مرحله انتخاب گردید. ابتدا شهر کرج را به پنج منطقه تقسیم نمودیم (منطقه شمال، شرق، غرب، جنوب و مرکز)، سپس از هر منطقه دو دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب گردید. و در نهایت از هر دبیرستان یک کلاس سوم ریاضی به صورت تصادفی انتخاب شد.

### ● ابزار

□ الف: مقیاس حمایت معلم از خودفرمانی دانش‌آموز: این مقیاس را ویلیام و دسی (۱۹۹۶) بر اساس نظریه خودتعیینی ساخته‌اند. سؤالات این مقیاس چگونگی برداشت دانش‌آموزان از حمایت از معلم از خودفرمانی آنها را ارزیابی می‌کند. این مقیاس ابتدا ۱۵ ماده داشت و به صورت تک‌عاملی بود. دسی و رایان (۲۰۰۸) آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجزورات تقریبی ۰/۰۶۱ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. آلفای کرونباخ مقیاس در این پژوهش ۰/۷۳ بدست آمده است.

□ ب: مقیاس ارتباط با همکلاسی‌ها: این مقیاس پیوند، ارتباط و احترام دانش‌آموزان با یکدیگر را در محیط کلاس درس بررسی می‌کند و نشان می‌دهد تا چه میزان دانش‌آموزان

می توانند تعامل سازنده در کلاس با یکدیگر داشته باشند. این مقیاس را بوش و همکاران (۲۰۰۶) ساخته اند. آن ها آلفای کرونباخ را ۰/۸۱ گزارش کرده اند که در پژوهش حاضر ۰/۶۹ بدست آمده است.

□ ج: **مقیاس حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز<sup>۶</sup>**: این ابزار ادراکات و برداشت های دانش آموزان از حمایت والدین از خودفرمانی آنها را به صورت کلی در زندگی آنها را ارزیابی می کند. این مقیاس برای نخستین بار در ایران به کار برده شده است و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ بدست آمده است.

□ د: **مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی<sup>۷</sup>**: در پژوهش حاضر از آخرین نسخه آن (دسی و همکاران، ۲۰۰۲) که شامل سه زیر مقیاس مستقل از هم یعنی زیر مقیاس خود فرمانی، شایستگی و پیوستگی می شود، استفاده گردید. آلفای کرونباخ این مقیاس ها در پژوهش به ترتیب برابر با ۰/۶۴ و ۰/۵۸ و ۰/۶۸ بدست آمده است.

□ ه: **مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۸</sup>**: این مقیاس را *والرند* (۱۹۹۲) بر اساس نظریه دسی و رایان (۱۹۸۵) ساخته است و شامل هفت زیر مقیاس است. سه زیر مقیاس انگیزش درونی تحصیلی، سه زیر مقیاس انگیزش بیرونی تحصیلی و زیر مقیاس هفتم بی انگیزگی تحصیلی را می سنجد. آلفای کرونباخ این سه زیر مقیاس در این پژوهش به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۵ و ۰/۸۷ بدست آمده است.

□ و: **پرسشنامه هیجان تحصیلی<sup>۹</sup>**: این پرسشنامه را *پکران* و همکاران (۲۰۰۵) به منظور بررسی و اندازه گیری هیجان های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ساخته اند. *کلدیور*، *فرزاد*، *کاووسیان* و *نیکدل* (۱۳۸۹) ویژگی های روانسنجی این ابزار را مطالعه کرده اند. در پژوهش حاضر ویژگی های روانسنجی دو زیر مقیاس شامل تحلیل عامل اکتشافی تحلیل عاملی تأییدی و ضریب اعتبار بر اساس آلفای کرونباخ بررسی شده است. آلفای کرونباخ این زیر مقیاس در پژوهش ۰/۸۳ و ۰/۶۸ بدست آمده است.

□ ز: **عملکرد تحصیلی**: در این پژوهش عملکرد تحصیلی از طریق میانگین نمرات دانش آموزان در پنج درس اصلی آنها یعنی جبر و احتمال، هندسه، فیزیک، حسابان و شیمی در پایان ترم گذشته محاسبه شد.

جدول ۱ همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده موجود در الگوی مفروض را نشان می دهد که اساس تحلیل بوده و مقادیر برآورد شده برای هر پارامتر در الگو را دربر می گیرد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای برون زا و درون زای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
احساس خودفرمانی												
شایستگی	۰/۳۶*	۱/۰۰										
پیوستگی	۰/۷۷**	۰/۳۸*	۱/۰۰									
انگیزه درونی برای فهمیدن	۰/۴۸**	۰/۰۶*	۰/۱۴*	۱/۰۰								
انگیزش بیرونی «تنظیم بیرونی»	۰/۱۵*	۰/۱۰*	۰/۱۰*	۰/۲۱*	۱/۰۰							
بی انگیزگی تحصیلی	-۰/۴۱**	-۰/۴۳**	-۰/۲۱*	-۰/۲۳*	-۰/۰۸*	۱/۰۰						
هیجان تحصیلی لذت از کلاس	۰/۷۱**	۰/۱۳*	۰/۳۳*	۰/۶۴**	۰/۰۸*	-۰/۲۹*	۱/۰۰					
هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری	-۰/۳۸**	-۰/۷۶**	-۰/۳۳*	-۰/۱۷*	-۰/۰۸*	۰/۶۱*	-۰/۲۰*	۱/۰۰				
عملکرد تحصیلی	۰/۲۴*	۰/۳۳*	۰/۰۹*	۰/۱۳*	-۰/۰۶*	-۰/۲۶*	۰/۱۷*	-۰/۲۸*	۱/۰۰			
حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز	۰/۶۷**	۰/۱۴*	۰/۳۶*	۰/۴۲**	۰/۱۹*	-۰/۲۹*	۰/۲۷*	-۰/۱۹*	۰/۲۷*	۱/۰۰		
ارتباط با همکلاسی ها	۰/۸۸**	۰/۳۷*	۰/۸۹**	۰/۳۰**	۰/۰۲*	-۰/۳۱*	۰/۴۵**	-۰/۳۵**	۰/۴۵**	۰/۱۶*	۱/۰۰	
حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز	۰/۳۵*	۰/۳۰*	۰/۱۸*	۰/۲۰*	۰/۰۸*	-۰/۲۴*	۰/۲۱*	-۰/۲۷*	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۰/۳۵*	۱/۰۰

\* p<0/0

### ● یافته ها

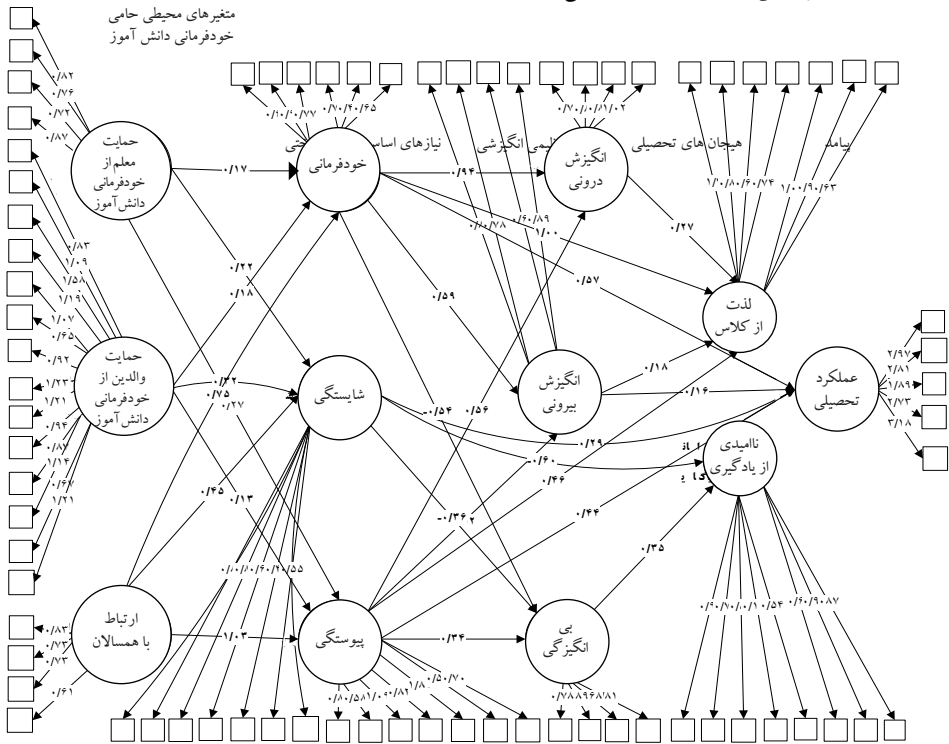
در جدول ۲ شاخص های نیکویی برازش الگو ساختاری کلی ارائه شد. در این جدول شاخص های نیکویی برازش نشان می دهد که آیا الگو پیشنهادی تأیید می شود یا خیر.

جدول ۲. شاخص های نیکویی برازش الگو ساختاری کلی

مجدور کای	درجه آزادی	df/X <sup>2</sup>	سطح معنی داری	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص نرم شده برازندگی	شاخص نرم نشده برازندگی
۸۶۹۷/۹	۳۲۵۰	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۰

آزمون الگوی پیشنهادی: در این گزارش ها ضرایب مستقیم و غیر مستقیم و کل بین متغیرهای نهفته و آشکار به صورت برآورد پارامتر استاندارد شده B، خطای استاندارد برآورد و آزمون معنی داری t، آورده می شود. جهت بررسی برازش الگو با داده ها، شاخص مجذور خی و شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)، شاخص

برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، گزارش شده است. (شکل ۱)



شکل ۱. الگوی مربوط به عملکرد تحصیلی (توجه: تنها اثرات مستقیم معنادار گزارش شده است)

در جدول ۳ نتایج تحلیل اثرات غیر مستقیم متغیرهای پژوهش بر عملکرد تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۳. تأثیر اثر غیر مستقیم متغیرها بر عملکرد تحصیلی

مقادیر اثر غیر مستقیم	پارامتر	متغیر
۰/۰۸ ۱/۲۹ ۰/۰۶	ضریب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	حمایت معلم از خوددفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی
۰/۱۳ * ۳/۸۳ ۰/۰۴	ضریب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	حمایت پدر و مادر از خوددفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی
۰/۱۰ ۰/۱۴۷ ۰/۰۸	ضریب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	ارتباط با همکلاسی ها بر عملکرد تحصیلی

۰/۲۰ ۰/۸۱ ۰/۳۳	ضرب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	خودفرمانی بر عملکرد تحصیلی
۰/۰۳ ۰/۳۲ ۰/۰۹	ضرب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	شایستگی بر عملکرد تحصیلی
۰/۱۲ ۰/۹۰ ۰/۱۹	ضرب مسیر آزمون معنی داری t خطای معیار	پیوستگی بر عملکرد تحصیلی
۰/۰۴ ۰/۸۶ ۰/۰۶	ضرب اثر آزمون معنی داری t خطای معیار	انگیزش درونی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی
۰/۲ ۰/۷۵ ۰/۰۵	ضرب اثر آزمون معنی داری t خطای معیار	انگیزش بیرونی تحصیلی «تنظیم بیرونی» بر عملکرد تحصیلی
۰/۰۱ -۱/۱۶ ۰/۰۷	ضرب اثر آزمون معنی داری t خطای معیار	بی انگیزگی تحلیلی بر عملکرد تحصیلی

### ● بحث و نتیجه گیری

○ انتظار بر این بود که حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز به طور غیرمستقیم از طریق متغیرهای اشاره شده اثری مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، اما این انتظار برآورده نشد. همان گونه که قبلاً نشان داده شد الگوی این پژوهش بر مبنای الگوی *والرند* (۱۹۹۷) و *پکران* (۲۰۰۰، ۲۰۰۲) تدوین شده است. بر اساس این دو الگو حمایت های محیطی از خودفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی آن ها تأثیرگذار است. بر اساس این دو الگو پژوهش های دیگری هم که انجام شده است حاکی از آن است که حمایت های محیطی به ویژه حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد. برای مثال بر اساس الگو جانگ و همکاران (۲۰۰۹)، حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز در برابر رفتار کنترلی او از طریق نیاز روان شناختی شایستگی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثر غیرمستقیم مثبت داشت. همچنین بر اساس الگوی سوئنسن و *واستینیکیت* (۲۰۰۵) حمایت مادر، پدر و معلم از خودفرمانی دانش آموز از طریق خودفرمانی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت دارد. در الگو چن و جانگ (۲۰۱۰) مشخص گردید که حمایت های محیطی (آموزشگاهی) از طریق نیازهای روان شناختی بر

عملکرد تحصیلی دانش آموزان، اثر مستقیم و غیرمستقیم نشان می دهد. پژوهش های ریان و دسی (۲۰۰۸) و ونتنرل و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند حمایت های محیطی از جانب معلم و همسالان بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. قسمتی از نتایج پژوهش حاضر یعنی اثر غیرمستقیم حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز، با مبانی نظری پژوهش و بسیاری از پژوهش ها همسویی دارد. اما حمایت معلم و ارتباط با همکلاسی ها چنین تأثیر را که به لحاظ آماری معنی دار باشد، نشان نمی دهد.

○ این که چرا با این توصیفات، اثر غیرمستقیم معلم از خودفرمانی دانش آموز بر عملکرد تحصیلی معنی دار نیست را می توان چنین تبیین کرد: اولاً روش تدریس در نظام آموزشی ما به خصوص در مدارس، معلم-محور است. طبیعتاً در این روش دانش آموز نقش فعالی در فرآیند یادگیری ندارد، فرصتی هم برای بیان نظرات و راه حل های خود، که به نوعی تقویت کننده خودفرمانی نیز می باشد، پیدا نمی کند. در نتیجه یادگیری آن ها حاصل فعالیت های شخصی، روش آموزش معلم محور و یا سایر منابع می باشد. ثانیاً مسئله بافت فرهنگی اجتماعی را نیز باید در نظر گرفت. معمولاً در غرب فراهم نمودن شرایط و فرصت برای بیان آزادانه نظرات در زمینه های درسی، بیشتر فراهم می شود، در نتیجه درک بهتری از خودفرمانی و حمایت از خودفرمانی دارند، این موضوع برای نظام تعلیم و تربیت ما هنوز غریب و مهجور می باشد.

○ در خصوص متغیر ارتباط با همسالان و اثر غیرمستقیم آن بر عملکرد تحصیلی، باید اشاره کرد که این تأثیر بیشتر منجر به افزایش لذت از کلاس شده است. و از آن جایی که این تعامل کمتر مربوط به یادگیری و انتقال آن می شود، در نتیجه در عملکرد تحصیلی نمود چندانی هر چند به صورت غیرمستقیم پیدا نکرده است. اثر غیرمستقیم حمایت والدین بر عملکرد تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار می باشد. این حمایت ها به صورت کلی در پژوهش حاضر مطرح شده است و مجموعه فعالیت های آن ها را در زندگی دربر می گیرد. خانواده ها نهایت تلاش و کوشش خود را می کنند تا در زمینه های تحصیلی فرزندان آن ها موفق شوند، بنابراین منطقی است که این رفتارهای حمایت گرانه والدین در عملکرد تحصیلی دانش آموزان، اثر مثبت و سازنده داشته باشد.

○ بر اساس نتیجه پژوهش می توان نتیجه گرفت که تأثیر نیازهای اساسی روان شناختی

بر عملکرد تحصیلی دانش آموز تنها به صورت مستقیم حداقل در پژوهش حاضر خود را نشان داده است و تأثیر غیرمستقیم آن‌ها از طریق خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی معنی دار نیست. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزانی که احساس شایستگی می‌کنند، معمولاً در یادگیری مطالب درسی وضعیت خوبی دارند و یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی، متغیر شایستگی است. احساس شایستگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به توانمندی و قابلیت‌های ذهنی خود تکیه کنند، درگیری تحصیلی بیشتری پیدا کنند و پایداری طولانی‌تری در حل مسائل درسی داشته باشند. در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها تحت تأثیر مثبت آن قرار می‌گیرد. طبیعتاً دروس اصلی رشته ریاضی فیزیک دشوار می‌باشند و برای یادگیری آن‌ها همکاری‌های کلاسی بین معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر، لازم است. در حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان باید درگیری تحصیلی و تعامل فعال داشته باشند. احساس خودفرمانی و پیوستگی به آن‌ها کمک می‌کند تا مطالب درسی را بهتر یاد بگیرند. این‌که چرا ضریب اثر این دو متغیر بر عملکرد تحصیلی بیشتر از شایستگی است، نخست باید گفت متغیرهای حامی خودفرمانی دانش‌آموز بیشترین تأثیر را بر پیوستگی داشته‌اند و از ابتدا هم شایستگی تحت تأثیر شدید متغیرهای حامی خودفرمانی قرار نداشت. از طرف دیگر شایستگی و خودکارآمدی در دروس ریاضی، بیشتر تحت تأثیر تجربه موفق شخص در انجام تکالیف قرار می‌گیرد و احساس شایستگی به صورت کلی آن‌گونه که در پژوهش حاضر مطالعه شده است، به نسبت کمتر می‌تواند عملکرد ریاضی دانش‌آموز را تغییر دهد.

○ این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش دسی و رایان (۲۰۰۰)، هماهنگی دارد. در این پژوهش‌ها نشان داده شده است نیازهای روان-شناختی به خصوص خودفرمانی و شایستگی با عملکرد تحصیلی ارتباط دارند. در پژوهش جانگ و همکاران (۲۰۰۹) مشخص شد که تنها نیاز روان‌شناختی شایستگی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد و خودفرمانی و پیوستگی اثر معنی‌داری بر پیشرفت دانش‌آموزان ندارد. در پژوهش ریو و جانگ (۲۰۰۶) نشان داده شد که خودفرمانی یکی از مهم‌ترین متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی می‌باشد. چن و جانگ (۲۰۱۰) در مطالعه خود که بر روی دانش‌آموزان تایوانی انجام گرفته نشان دادند که نیازهای روان‌شناختی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد دانش



آموزان نداشته است. در مجموع، پژوهش‌ها از نظریه خودتعیینی که نقش مهمی برای نیازهای روان شناختی در پیش بینی عملکرد دانش آموزان و سایر افراد در حوزه های مختلف به خصوص عملکرد تحصیلی قائل هستند، حمایت می کنند.

○ بر پایه مبانی نظری و پژوهش های انجام شده در این حوزه انتظار این بود که خودتنظیمی انگیزشی اثر مستقیم و غیرمستقیم قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. ضریب اثر مستقیم انگیزش بیرونی بر عملکرد تحصیلی هم در مقایسه با اثر مستقیم و غیرمستقیم نیازهای اساسی روان شناختی بر عملکرد تحصیلی پایین است. انگیزش درونی تحصیلی تحت تأثیر نیازهای اساسی روان شناختی و یا سایر منابع تقویت می شود و از طریق آن دانش آموزان مطالب و مباحث درسی را بهتر و عمیق تر فرا گرفته و عملکرد تحصیلی آن ها ارتقا می یابد. در مبانی نظری و پژوهش های انجام شده بر اساس نظریه خود تعینی دسی و رایان (۲۰۰۲) نشان داده شده است که انگیزش درونی که از بیشترین میزان خودفرمانی برخوردار است، پیش بینی کننده مطمئن و مهمی برای عملکرد تحصیلی در مقاطع مختلف تحصیلی است. برای مثال دسی و رایان (۲۰۰۲ و ۲۰۰۸) رایان و دسی (۲۰۰۲) نشان دادند که انگیزش درونی تحصیلی رابطه مثبت و قابل توجهی با عملکرد تحصیلی دارد.

○ ضریب اثر هیجان تحصیلی لذت از یادگیری در عملکرد تحصیلی معنی دار نیست. گوتنر و همکاران (۲۰۰۸)، پکران و همکاران (۲۰۰۰ و ۲۰۰۲) پکران (۲۰۰۰ و ۲۰۰۲) هیجان های تحصیلی را از جمله مهم ترین متغیرهای پیش بینی کننده عملکرد و موفقیت تحصیلی، معرفی کرده اند. پکران و همکاران (۲۰۰۵)، نشان داده اند که هیجان های منفی (اضطراب، خستگی، ناامیدی از یادگیری و...) با عملکرد تحصیلی همبستگی منفی دارند. آن ها پیشنهاد کرده اند که مهار هیجان های منفی در زمینه های تحصیلی کمک فراوانی به بهبود و ارتقاء عملکرد تحصیلی فراگیران می کند. برخلاف این نتایج، یافته پژوهش حاضر نشان داد که بین هیجان های تحصیلی مطرح در پژوهش حاضر با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری مشاهده نمی شود. تا حدودی پیش بینی می شد که هیجان مثبت تحصیلی لذت از کلاس اثر مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. زیرا لذت بردن از کلاس درس و عواطف مثبت نسبت به کلاس شرایط مطلوبی را برای درگیری های تحصیلی فراهم می کند و همین موضوع سبب یادگیری بهتر آن ها می شود و در نتیجه

عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار می گیرد.

○ اما این که چرا هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری در جهت عکس (منفی) نتوانست اثر معنی داری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد را می توان چنین تبیین کرد که احتمال روش تدریس در کلاس و سایر عوامل مؤثر بر یادگیری دروس اصلی مطرح در پژوهش حاضر نتوانسته است ناامیدی از یادگیری را در دانش آموزان کنترل سازد به گونه ای که بتواند عملکرد تحصیلی آن ها را تحت تأثیر خود قرار دهد. دانش آموزانی که از یادگیری و تسلط یافتن بر مطالب درسی ناامید می باشند، به احتمال زیاد نمی توانند به خوبی از عهده انجام تکالیف درسی و یادگیری آن ها برآیند و در مقابل دانش آموزانی که هیجان مثبت امیدواری به یادگیری را تجربه می کنند، به احتمال زیاد عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت. پکران و همکاران، (۲۰۰۲). این یافته پژوهش همسو با نتایج پژوهش های اشاره شده نیست. در این پژوهش آشکار شد که انگیزش درونی، بی انگیزگی تحصیلی، هیجان های تحصیلی لذت از کلاس و هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری به صورت مثبت یا منفی اثر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان ندارند. به نظر می رسد منابع و عوامل دیگری تبیین کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان در پژوهش حاضر باشند.

○ در یک جمع بندی کلی می توان گفت متغیرهای پژوهش در تبیین و پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دستاوردی رضایت بخش و مورد انتظار را برآورده نداشت. خودتنظیمی انگیزشی و هیجان های تحصیلی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان سودمندی قابل ملاحظه ای ندارند و تا حدودی نقش واسطه ای ایفا کردند. در مقابل نیازهای اساسی روان شناختی به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم و متغیرهای حامی خودفرمانی دانش آموز به صورت غیرمستقیم در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثر بودند.



## یادداشت ها

- |  |   |
|--|---|
| 1. competence                              | 2. autonomy                                   |
| 3. relatedness                             | 4. Instructor Supports Student Autonomy Scale |
| 5. Connectedness with Class Students Scale | 6. Parents' Supports Student Autonomy Scale   |
| 7. Basic Psychological Needs Scale         | 8. Academic Motivation Scale                  |
| 9. Academic Emotion Questionnaire          |   |

## ● منابع

- بانسی، علیرضا؛ صمدیه، هادی؛ اژه ای، جواد (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه ای هیجان‌ات تحصیلی و خودتنظیمی. *مجله روان شناسی*، ۱۸ (۴)، ۳۸۱-۳۹۲.
- شیخ الاسلامی، راضیه؛ دفترچی، عفت (۱۳۹۴). پیش بینی ذهنی دانش آموزان بر اساس جهت گیرهای هدف و نیازهای اساسی روان شناختی. *مجله روان شناسی*، ۱۹ (۲)، ۱۷۴-۱۴۷.
- کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و فرزاد، ولی الله؛ (۱۳۸۸) هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۵ (۴).
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله، کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۸ (۳).
- Bush, A.M., Svinicki, M. D., Kim, M., & Achacoso, M.V. (2006). *Developing classroom community: Defining dimensions of the Post-Secondary Classroom Community Scale*. Unpublished manuscript.
- Chen, K.C., & Jong, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory, *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Cox, A. E., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222 e 239.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Jang, H, Reewe, J, Rayan, M. R, & Kim, A (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistic ally oriented korean students?, *Journal of Educational Psychology*, 101, (3) 644-661.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' *Motivation and Psychology*, 97, 197-213
- Oriol, X., Mendoza, M. G. Covarrubias, C., & Molina, V. (2016) Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 2-21.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students'

- self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91 - 106.
- Pekrun, R., Goetz, J., & Perry, R. P. (2005) Achievement Emotions Questionnaire (AEO). User's manual. Department of Psychology, University of Munich, Munich, Germany.
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (120-141). New York: Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, J., & Perry, R. P. (2005) *Achievement Emotions Questionnaire (AEO). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich, Munich, Germany.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.
- Schutz, P. A., & Mikyoung, L. (2014). *Teacher emotion, emotional labour and teacher identity. Utrecht Studies in Language and Communication*, 27(1), 169-186.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). (pp. 389-416) New York: John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R., Battle, Russell, Sh. L., & Looney, L. B (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193- 202.



# بررسی رابطه بین تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی در دانشجویان □

## Investigating the Relationship between Personality Transcendence and Personal Values □

Ali Pakizeh, PhD

Yousef Dehghani, PhD

Maryam Behzadfar, MSc □

دکتر علی پاکیزه \*

دکتر یوسف دهقانی \*

مریم بهزادفر \*

### Abstract

### چکیده

The aim of this study was investigating the relationship between self transcendence and personal values. Using multi-stage cluster sampling, 590 (353 female and 237 male) undergraduate students at Persian Gulf University were selected and were asked to complete the personality Self-Transcendence Questionnaire, Schwartz Value Survey (SVS). To investigate the hypothesis, Pearson's correlation coefficient was used. The results showed that values of tradition, conformity, benevolence and universalism were associated with personality transcendence more than other values, and values of achievement, hedonism, and stimulation has the least association with personality transcendence.

هدف این پژوهش تعیین روابط بین تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه خلیج فارس بوشهر است که در سال ۹۳-۹۴ تحصیل می‌کنند. اعضای نمونه شامل ۵۹۰ دانشجو (۳۵۳ دختر و ۲۳۷ پسر) می‌باشد. مقیاس‌های به کار برده شده در این مطالعه پرسشنامه تعالی شخصیت و زمینه‌یابی ارزش‌های شوارتز می‌باشند که در اختیار دانشجویان قرار داده شد. برای بررسی فرضیه، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد ارزش‌های سنت، همنوایی، و خیر خواهی و جهان‌گرایی بیشتر از سایر ارزش‌ها با تعالی شخصیت رابطه دارد. و کمترین رابطه مربوط به ارزش‌های موفقیت، لذت، و برانگیختگی می‌باشد.

**Keywords:** self transcendence, personal values, graduate students

**کلید واژه‌ها:** تعالی شخصیت، ارزش‌های فردی، دانشجویان



□ Department of Psychology, Khaliije-e-Fras University, Bushehr, I. R. Iran  
✉ Email: Maryam\_652002@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۴/۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۸/۲۴  
\* گروه روانشناسی دانشگاه خلیج فارس بوشهر

## ● مقدمه

نظریه پردازان «انسان‌گرا» دیدگاه مثبتی از انسان ارائه می‌کنند. آن‌ها فرض می‌کنند که انسان‌ها می‌توانند ماهیت حیوانی خود را رشد دهند، به‌طور گسترده‌ای «هشیار» و منطقی هستند، و تحت سلطه «ناهشیار» و «عقده‌های» غیرمنطقی قرار ندارند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۷). مازلو<sup>۱</sup> (۱۹۶۸؛ ۱۹۷۳) بیان کرد کسی که شخصیت سالم دارد، علاوه بر موفقیت در الگوبرداری رفتار مناسب و شایستگی باید فرد به‌جایی برسد که خودش را از تأثیر محیط آزاد کند، مخصوصاً آنجایی که محیط روی رشد شخصی فرد تأثیر می‌گذارد. او معتقد بود که زمانی شخص به تعالی می‌رسد به دنبال پیشبرد یک هدف فراتر از خود، برای تجربه صمیمیت و همدلی، فراتر از مرز خود هست. این افراد تعالی‌یافته که به مرحله بالایی سلسله‌مراتب نیازهای مازلو می‌رسند، به‌طور معمول به دنبال فایده‌ای فراتر از مسائل شخصی و به دنبال شناسایی مسائلی بزرگ‌تر و فراتر از صرف خود هستند و اغلب درگیر خدمت و فداکاری به دیگران می‌باشند. در سال‌های اخیر معلوم شد که قبل از درگذشت مازلو، او ردیف ششم از نیازها و انگیزه‌های انسان را شناسایی کرده است. او این سطح را به‌عنوان «تعالی خود»<sup>۲</sup> مطرح کرده است (کلتکو ریورا، ۲۰۰۶). بنبر<sup>۳</sup> (۱۹۸۹؛ به نقل از مک کارتی و بوک وچ، ۲۰۱۳) تعالی خود را با تلفیق الهیات و روانشناسی تعریف کرد. او مطرح می‌کند انسان‌ها موجوداتی روانی-معنوی هستند. دکر<sup>۴</sup> (۱۹۹۳؛ به نقل از اکتون و رایت، ۲۰۰۰) تعالی خود را به‌عنوان توانایی درونی فرد برای خودشکوفایی می‌داند که در طی آن شخصیت بر اساس معنویت انسجام می‌یابد. همچنین رشد معنوی را افزایش معنا و هدف در زندگی می‌داند. از دیدگاه وی، انسجام بازیافتن شخصیت، نتیجه‌ای از تعالی خود است که منجر به احساس انسجام و نوع دوستی در فرد می‌شود. با توجه به این‌که شخصیت در مقایسه با خود، فراگیرتر بوده و کل ابعاد وجودی انسان شامل باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و سبک زندگی فرد را در برمی‌گیرد (گلاس، ۲۰۰۶)، پاکیزه (۲۰۱۴)، مفهوم تعالی شخصیت را در کنار تعالی خود به‌عنوان یک سازه فراگیرتر مطرح نمود. تعالی شخصیت، یک ویژگی روان‌شناختی است که هرچند شکل اصیل آن ریشه در باورهای مذهبی دارد ولی از باورهای صرف مذهبی فراتر رفته و ضمن ایجاد ارتباط عمیق بین مخلوق و خالق، احساساتی همچون درک هیبت الهی و احترام به خلقت را در شخص به وجود آورده، و منجر به پذیرش خود، پیدا کردن معنا در زندگی،

کمک به دیگران و دریافت کمک از دیگران و پذیرش مرگ می‌شود. پاکیزه، تعالی شخصیت را به عنوان سازمانی پویا از باورها، رفتارها، و هیجانات سازمان‌دهی شده بر اساس ارزش‌های دینی، معنوی، و اخلاقی تعریف و نه بعد؛ نظم و انضباط فردی، باورهای مذهبی، باورهای معنوی، رفتارهای مذهبی، رفتارهای معنوی، بلوغ اجتماعی، اخلاق فردی، اخلاق اجتماعی، تجربه‌های روحانی را برای آن معرفی نمود (پاکیزه و دشتی نژاد، ۲۰۱۴). از آنجایی که تعالی شخصیت به صورت اولیه وجود دارد، به صورت یک صفت شخصیتی در نظر گرفته شده است (کلونینجر و همکاران، ۱۹۹۳؛ پیدمونت، ۱۹۹۹)، و یا به صورت یک ارزش به آن توجه می‌شود (شوارتز، ۱۹۹۲).

«ارزش‌های انسانی»<sup>۵</sup> یک سازه شناختی است که توضیح‌دهنده تفاوت‌های فردی در توجه به اهداف در زندگی و اصول و اولویت‌های رفتاری است (رنر، ۲۰۰۳). ارزش‌ها به عنوان یکی از بنیادی‌ترین عناصر در تعیین و ساخت‌دهی شیوه‌های عمل، احساس و اندیشه افراد انسانی در عرصه زندگی اجتماعی، نقش کلیدی دارند و در واقع انعکاسی از نیازهای مادی و روانی انسان‌ها و تبلوری از وضعیت ارتباط متقابل و روابط اجتماعی هستند که به معانی گوناگونی از جمله احساسات ریشه‌دار و تعیین بخش رفتار و نوعی آرمان و مطلوبیت بخش شیوه عمل یا بودن تعریف شده است. (کرمی و هاشم‌زاده، ۱۳۹۲). از نظر روکیچ (۱۹۷۳)، «ارزش» به عنوان عقیده‌ای پایدار درباره شیوه خاصی از رفتار یا هدف غایی که از نظر فردی یا اجتماعی در برابر شیوه رفتار یا هدفی دیگر مرجح است، تعریف می‌گردد. به عقیده شوارتز (۲۰۰۲)؛ به نقل از حمیدی و همکاران (۱۳۹۲) ارزش‌ها اهداف فرا موقعیتی، مطلوب و متفاوت در اهمیت هستند که به عنوان اصول راهنمایی کننده در زندگی اشخاص عمل می‌کنند. در تحقیق شوارتز (۱۹۹۲)، ده نوع ارزش فردی شناسایی شده است، این ده نوع ارزش تأثیرات انگیزشی متفاوتی دارند. ارزش‌های شناسایی و بررسی شده توسط شوارتز مرتبط با علائق شخص (به عنوان فرد) شامل: «قدرت»، «پیشرفت»، «لذت»، «برانگیختگی» و «خود رهبری» هستند، از نظر وی همه این ارزش‌ها در یک مجموعه قرار می‌گیرند. در حالی که ارزش‌های مرتبط با اهداف جمعی شامل «خیرخواهی»، «سنت» و «همرنگی» می‌باشند. این مجموعه از ارزش‌ها، تقریباً مانند یک مجموعه متضاد در برابر مجموعه اول قرار می‌گیرند. ارزش‌هایی نیز وجود دارند که در میان این دو مجموعه قرار گرفته‌اند و کمک به ترکیب

علائق پدیدار شده می‌کنند که شامل ارزش‌های «جهانی بودن»<sup>۶</sup> و «ایمنی» می‌شوند (بیلسکی و شوارتز، ۱۹۹۴). سو/رتز (۲۰۰۶) به ویژگی‌های خاصی از ارزش‌ها توجه کرد. مثلاً: ارزش به هدف‌های مطلوبی مربوط می‌شود که به معنی رفتار خاص است. ارزش نشان‌دهنده ایده‌ها، اعتقادات با یک شخصیت پویا هست که فراتر از حوزه عملیات و یا شرایط خاص است. ارزش‌ها معیارهایی برای ارزیابی رفتارهای آشکار شده از افراد، رویدادها و پدیده‌ها هست. ارزش‌های فردی و صفات شخصیتی تفاوت‌های فردی هستند که می‌تواند پایدار و یا وابسته به موقعیت باشند. بنابراین می‌توان انتظار داشت که ارزش‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی همگرا باشند (دولینجر و همکاران، ۱۹۹۶). انتظار می‌رود که هم شخصیت و هم ارزش، روی تصمیم‌گیری، انگیزه، نگرش و دیگر رفتارها تأثیر بگذارد (پارکس و گای، ۲۰۰۹). دو سازه ارزش و شخصیت به‌ندرت باهم مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

ویژگی‌های شخصیتی، که طبق تعریف روانشناسان شخصیت، مجموعه‌ای از صفات ثابت است، می‌تواند از نقطه نظر پدیدارشناسانه به‌عنوان نظامی از ارزش‌ها مجدداً فرمول‌بندی شود (روکیچ، ۱۹۷۰). تمایز ارزش و شخصیت پیچیده است زیرا ما اغلب فکر می‌کنیم که شخصیت به‌عنوان اصطلاحی مربوط به رفتار است (اغلب از طریق بیانات رفتاری از صفات، اندازه‌گیری می‌شود). در نتیجه این تمایل وجود دارد که به‌طور خودکار، رفتار به شخصیت نسبت داده شود. اما همه رفتارها ناشی از شخصیت نیست. در واقع ارزش‌ها، ممکن است سازنده رفتارهای بیان‌کننده شخصیت باشد. همچنین ارزش و شخصیت در تعامل باهم پیش‌بینی کننده رفتار هستند و همچنین شواهدی وجود دارد که بیان می‌کند ما باید هر دو این سازه‌ها را در تأثیر تفاوت‌های فردی روی رفتار، در نظر بگیریم (پارکس و گای، ۲۰۰۹).

با توجه به اینکه که ارزش و شخصیت در کنار هم روی رفتار تأثیرگذار هستند، این سؤال مطرح می‌شود که آیا رابطه‌ای بین صفات شخصیتی و ارزش‌های فردی وجود دارد؟ همچنین دانستن رابطه بین این دو موضوع اهمیت دارد زیرا می‌تواند پیش‌بینی کننده این موضوع باشد که برای افراد مختلف با داشتن ویژگی‌های شخصیتی متفاوت چه ارزش‌هایی مهم‌تر است. با توجه به اینکه «تعالی شخصیت» به‌عنوان یک صفت شخصیتی در نظر گرفته می‌شود، و با در نظر گرفتن این موضوع که تعالی شخصیت به‌عنوان سازمانی پویا از باورها، هیجانات، و رفتارهای سازمان‌یافته بر اساس ارزش‌های دینی، معنوی و اخلاقی است، هدف



این پژوهش تعیین روابط بین تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی هست.

مطالعات اولیه در زمینه رابطه بین ارزش‌ها و شخصیت، عمدتاً بر اساس الگوی ۵ عاملی و ارزش‌های شخصی متمرکز بود. الگوهای رابطه‌ای مشابه‌ای در سراسر کشورهای مختلف به دست آمده است: *استرالیا* (هاسلام و همکاران، ۲۰۰۹)، *آلمان* (بیلسکی و شوارتز، ۱۹۹۴)، *آمریکا* (دولینجر و همکاران، ۱۹۹۶). یافته‌ها به صورت زیر قابل خلاصه است: سازگاری با خیرخواهی و سنت‌گرایی بالا رابطه مثبت دارد ولی با قدرت و دستیابی به موفقیت رابطه منفی دارد. گشودگی به تجربه، با جهان‌گرایی، خوداتکایی و برانگیختگی بالا رابطه مثبت دارد اما با همنوایی رابطه منفی دارد. برون‌گرایی با موفقیت رابطه مثبت دارد. وظیفه‌شناسی با همنوایی رابطه مثبت دارد در حالی که روان‌آزردگی رابطه ضعیفی با ارزش‌ها دارد. از این رو با توجه به این یافته‌ها و شواهد تجربی تمایز بین شخصیت و ارزش‌ها تمایز مطلق نیست.

*آلوجا و گارسا* (۲۰۰۴) رابطه میان ارزش‌ها و پنج عامل بزرگ شخصیت را بررسی کردند. در این مطالعه ارزش‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت عبارت بودند از: «قدرت اجتماعی»، «نظم»، «مذهب»، و «خیرخواهی». نتایج مطالعه نشان داد که «وجدان» به مقدار زیادی با ارزش نظم ارتباط داشت. و غیردوستانه بودن به طور منفی با ارزش خیرخواهی و نظم، و به طور مثبت با قدرت اجتماعی ارتباط داشت. ویژگی شخصیتی عاقل بودن نیز به طور مثبت با قدرت اجتماعی و نظم ارتباط داشت. صفت شخصیتی نوروئیسم به هیچ ارزشی ارتباط نداشت.

*پارکس* (۲۰۰۷) یک متاآنالیز، برای توضیح رابطه بین ارزش و شخصیت انجام داد. نتایج مطالعه، با رابطه پیش‌بینی شده ارزش و شخصیت سازگار است. نتایج نشان داد که توافق پذیری و باز بودن به تجربه، بیشترین رابطه را با ارزش‌ها دارد. صفت توافق‌پذیری به شدت با ارزش خیرخواهی ارتباط دارد. صفت باز بودن به تجربه همبستگی قوی‌ای با ارزش خود رهبری و جهانی بودن دارد. صفت وجدان و برون‌گرایی همبستگی نسبتاً کمتری با ارزش‌ها داشتند. صفت وجدان با همنوایی و ارزش پیشرفت و برون‌گرایی با ارزش تحریک‌خواهی همبسته بود. در نهایت اینکه ثبات هیجانی رابطه‌ای قوی با هیچ‌کدام از ارزش‌ها نداشت.

با در نظر گرفتن ارزش‌ها به عنوان یک هدف انگیزشی، *اسمیت*<sup>۷</sup> و *شوارتز* (۱۹۹۷)؛ به نقل از *کلتکو ریورا*، (۲۰۰۶) تحقیقی در زمینه ارزش را روی ۵۰ کشور انجام داد. در این پژوهش، نتایج نشان دادند که تعالی خود، به نوعی نشان‌دهنده ارزش جهانی بودن (تفاهم، مدارا، و

حفاظت برای رفاه همه افراد و طبیعت) و ارزش خیرخواهی (حفظ و افزایش رفاه مردم) هست. رابطه بین ارزش و مذهب، اولین بار توسط شوارتز و هایسمن<sup>۸</sup> (۱۹۹۵؛ به نقل از ساروگلو و همکاران، ۲۰۰۴) انجام شد. در این مطالعه، محققان فرضیه‌های خاصی را برای هر ارزش بر پایه تجزیه و تحلیل‌های روان‌شناختی قبلی از دین ارائه دادند. نتایج مطالعه آنها ۵ فرضیه را در نمونه‌های بزرگ در ۵ کشور تأیید کرد. مذهب و دین به‌طور مثبتی با سنت و همنوایی ارتباط داشت و به میزان کمتر این رابطه بین مذهب، امنیت و خیرخواهی بود. همچنین رابطه منفی بین مذهب با لذت‌گرایی و تحریک‌خواهی و خود رهبری وجود داشت. به مقدار کمتر، رابطه منفی بین مذهب با موفقیت، قدرت و جهان‌گرایی جود داشت.

سؤال پژوهش حاضر این است که «آیا رابطه معناداری بین تک‌تک ابعاد تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی وجود دارد؟»

## ● روش

«جامعه آماری» این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه خلیج فارس بوشهر که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ شاغل به تحصیل بودند. اعضای نمونه شامل ۵۹۰ دانشجوی و روش نمونه‌گیری در این مطالعه، خوشه‌ای چندمرحله‌ای است.

## ● ابزار

به منظور جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از دو ابزار اندازه‌گیری استفاده گردید؛ و این ابزارها در اختیار دانشجویان قرار داده شد.

□ الف: پرسشنامه تعالی شخصیت<sup>۹</sup> پاکیزه (در دست چاپ): این پرسشنامه توسط پاکیزه ساخته شده است و دارای ۶۴ سؤال شش گزینه‌ای با طیف لیکرت می‌باشد و نه بعد تعالی شخصیت را مورد سنجش قرار می‌دهد. این ۹ بعد عبارت است از: «انضباط فردی»، «باورهای مذهبی»، «رفتارهای مذهبی»، «بلوغ هیجانی»، «درک اجتماعی»، «باورهای معنوی»، «رفتارهای معنوی»، «اخلاق فردی»، «اخلاق اجتماعی» و «تجربه‌های روحانی». روایی محتوایی پرسشنامه مذکور با استفاده از نظر متخصصین مورد بررسی و تأیید قرار گرفته و روایی ملاک نیز با استفاده از ابزارهای مشابه متعددی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. اعتبار پرسشنامه مذکور نیز با استفاده از ضریب همبستگی باز آزمون در نمونه‌ها و گروه‌های

شغلی و سنی متعددی مورد بررسی قرار گرفته و ضرایب ۰/۷۹ و ۰/۸۶ به دست آمده است (پاکیزه و دشتی نژاد، ۲۰۱۴). اعتبار پرسشنامه تعالی شخصیت پاکیزه در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار به دست آمده ۰/۹۲ می باشد.

□ ب: **زمینه یابی ارزش های فردی شوارتز**<sup>۱</sup>: در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مربوط به ارزش های شخصی افراد، از فرم ۵۷ سؤالی «زمینه یابی ارزش های شوارتز»، استفاده شده است. زمینه یابی ارزش های شوارتز مشتمل بر ۵۷ ارزش است که شامل ۳۰ ارزش غایی و ۲۷ ارزش ابزاری است. این ابزار در چندین کشور اجرا شده و آلفای محاسبه شده برای خرده مقیاس های مختلف آن به این شکل محاسبه شده است (شوارتز، ۲۰۰۴). مقدار این ضرایب برای مقیاس های خیرخواهی ۰/۶۱، سنت گرایی، ۰/۳۷، همنوایی ۰/۴۸، امنیت ۰/۶۴، قدرت ۰/۵۰، برانگیختگی ۰/۷۶، لذت ۰/۷۹، موفقیت ۰/۵۲، خوداتکایی ۰/۵۳ و جهان گرایی ۰/۵۷ است. ضریب آلفا برای کل ابزار ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس ها بین ۰/۲۹ تا ۰/۶۹ در نوسان است. کاظمی و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیقی به منظور سنجش اعتبار زمینه یابی ارزش های شوارتز، از پرسشنامه ارزش های روکیچ استفاده کردند. بدین منظور همبستگی نمره کل ۱۵۸ نفر از کارکنان یک سازمان دولتی در ارزش های روکیچ با هر یک از ده نوع ارزش سطح فردی شوارتز به دست آمد و ضرایب آلفای کرونباخ رضایت بخش بود. اعتبار زمینه یابی ارزش های فردی شوارتز در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار به دست آمده ۰/۹۷ می باشد. برای بررسی فرضیه و جهت پاسخگویی به سؤال پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط بین تک تک ابعاد تعالی شخصیت و ارزش های فردی استفاده گردید.

## ● یافته ها

برای بررسی روایی و اعتبار به کمک نرم افزار *pls*، بارهای عاملی قابل قبول استخراج شد. مواردی که ضریب بین متغیر مکنون با متغیر مشاهده شده کمتر از ۰/۶ بود آن متغیر مشاهده شده از مجموعه تحلیل حذف گردیده است. در مجموع یک گویه از هر کدام از ارزش های «پیشرفت»، «لذت»، «سنت»، «امنیت» و «قدرت» حذف گردید. به منظور پاسخگویی به فرضیه پژوهش، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. (جدول ۱) همان طور که این جدول نشان می دهد ارزش های «سنت»، «همنوایی»، «خیرخواهی» و «جهان گرایی» بیشتر از سایر

ارزش ها با تعالی شخصیت رابطه دارد؛ و کمترین رابطه، مربوط به ارزش های «موفقیت»، «لذت» و «برانگیختگی» می باشد.

جدول ۱. ضرایب همبستگی بین تعالی شخصیت و ارزش های فردی

ارزش	خیرخواهی	قدرت	جهان گرایی	امنیت	همنوایی	سنت	خودرهبی	لذت	موفقیت	تحریک خواهی
تعالی شخصیت	۰/۳۷**	۰/۱۸**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۳۵**	۰/۳۹**	۰/۱۸**	۰/۱۱**	۰/۱۷**	۰/۱*

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.001$

به منظور پاسخگویی سؤال تحقیق، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. یافته ها در جدول ۲ نشان داده شده است. بر اساس یافته های این جدول، بین اکثر ارزش های فردی و ابعاد تعالی شخصیت رابطه معناداری وجود دارد. «ارزش لذت» رابطه معناداری با «رفتارهای معنوی» و «تجربه های روحانی» ندارد. همچنین رابطه معناداری بین ارزش قدرت، پیشرفت و همنوایی با بلوغ هیجانی و درک اجتماعی دیده نمی شود. مطابق با یافته ها، ارزش برانگیختگی نیز رابطه معناداری با انضباط فردی، باورهای مذهبی، رفتارهای مذهبی و تجربه های روحانی ندارد. بیشترین ارتباط بین ارزش سنت با بعدهای باورهای مذهبی، رفتارهای مذهبی، باورهای مذهبی، تجربه های معنوی، تجربه های معنوی و تعالی شخصیت؛ ارزش جهان گرایی، خیرخواهی و خود رهبری با اخلاق اجتماعی؛ ارزش امنیت با باورهای معنوی؛ و ارزش همنوایی با باورهای مذهبی و باورهای معنوی می باشد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین ابعاد تعالی شخصیت و ارزش های فردی

ابعاد تعالی ارزش	انضباط فردی	باورهای مذهبی	رفتارهای مذهبی	بلوغ هیجانی و درک اجتماعی	باورهای معنوی	رفتارهای معنوی	اخلاق فردی	اخلاق اجتماعی	تجربه های روحانی
سنت	۰/۱۸**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۰/۰۷	۰/۳۹**	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۰/۲۷**	۰/۴۳**
لذت	۰/۰۵	-۰/۰۵	-۰/۱*	۰/۲۹**	۰/۱۶**	۰/۰۲	۰/۱۱**	۰/۳۳**	-۰/۰۵
جهان گرایی	۰/۱۷۹**	۰/۱۷۹**	۰/۰۹	۰/۳۱**	۰/۳۷**	-۰/۲۹**	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۰/۱۸**
قدرت	۰/۱۲**	۰/۳۳**	۰/۲۲**	۰/۰۲	۰/۳۶**	۰/۱۷**	۰/۱۲**	۰/۱۹**	۰/۳۳**
پیشرفت	۰/۰۸	۰/۲۰**	۰/۱۴**	۰/۰۸	۰/۲۹**	۰/۱۹**	۰/۱۴**	۰/۲۰**	۰/۱۹**
خیرخواهی	۰/۱۷**	۰/۳۶**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۴۷**	۰/۲۶**	۰/۳۸**	۰/۴۱**	۰/۳۲**
برانگیختگی	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۳۲**	۰/۱۲**	۰/۰۹*	۰/۱۲**	۰/۳۴**	-۰/۰۱
امنیت	۰/۱۳**	۰/۳۵**	۰/۲۲**	۰/۱۴**	۰/۴۶**	۰/۲۵**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۳۰**
همنوایی	۰/۱۶**	۰/۴۱**	۰/۳۳**	۰/۰۷	۰/۴۶**	۰/۲۵**	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۶**
خودرهبی	۰/۱۲**	۰/۲۰**	۰/۰۹	۰/۳۱**	۰/۳۸**	۰/۲۲**	۰/۳۰**	۰/۴۴**	۰/۱۶**

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.001$

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از پژوهش حاضر شناخت این موضوع بود که آیا رابطه معناداری بین تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی وجود دارد. برای بررسی فرضیه اصلی تحقیق، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد ارزش‌های «سنت»، «همنوایی» و «خیرخواهی» و «جهان‌گرایی» بیشتر از سایر ارزش‌ها با «تعالی شخصیت» رابطه دارد؛ و کمترین رابطه مربوط به ارزش‌های موفقیت، لذت و برانگیختگی می‌باشد. ویلیامز (۱۹۷۹)؛ به نقل از چنگ و فلچمن، ۲۰۱۰) ارزش را اصطلاحی برای اشاره به منافع، لذت، دوست داشتن‌ها، ترجیحات، تعهدات اخلاقی، خواسته‌ها، اهداف، نیازها، بیزاری‌ها و بسیاری از موارد انتخاب‌شده دیگر، می‌داند. از طرف دیگر تعالی خود به ویژگی‌هایی از بلوغ و رشد اشاره دارد که موجب گسترش خود به فراسوی مرزها شده و موجب جهت‌گیری به سوی یک زندگی همراه با اهداف و جهت‌گیری‌های گسترده می‌شود. ظرفیت رسیدن به فراتر از خود، موجب می‌شود فرد فراتر از نگرانی‌های شخصی برود و چشم‌انداز گسترده‌ای به فعالیت‌ها و هدف‌ها در زندگی داشته باشد (رید، ۱۹۹۱). بنا بر الگوی کلونینجر (۱۹۸۶)؛ به نقل از کاس، ۲۰۰۳) پدیده خود تعالی را می‌توان به عنوان یک بعد از شخصیت در نظر گرفت و بر اساس نتایج تحقیقاتی که همبستگی بین ارزش‌ها و شخصیت را تأیید می‌کنند، وجود رابطه معنادار میان ابعاد تعالی شخصیت و ارزش‌های فردی قابل توجه می‌باشد. مازلو (۱۹۶۸)؛ به نقل از واتر، ۲۰۱۲) معتقد بود یک شخص وقتی به خود تعالی می‌رسد که به دنبال صمیمیت، همدلی و مسائلی فراتر از حواشی مربوط به خود هستند؛ که این موضوع می‌تواند دلیلی برای امر باشد که چرا تعالی شخصیت ارتباط بیشتری با ارزش‌های همنوایی، خیرخواهی و جهان‌گرایی دارد.

○ یافته‌ها مطابق با مطالعه لوک و بوند (۱۹۹۳) است که نشان می‌دهند «سازگاری» با «خیرخواهی» و «سنت‌گرایی بالا» رابطه مثبت دارد ولی با قدرت و دستیابی به موفقیت رابطه منفی دارد که این نتایج می‌تواند توجیه‌کننده یافته‌های این مطالعه باشد که نشان می‌دهد تعالی خود رابطه‌ای قوی با ارزش خیرخواهی، سنت و همنوایی و کمترین رابطه را با ارزش‌های موفقیت، لذت و برانگیختگی دارد؛ زیرا افرادی که تعالی خود در آن‌ها بالا است، تحمل بالایی برای ابهامات و مشکلات دارند. آن‌ها می‌توانند به مقدار زیادی از فعالیت‌هایی که

انجام می‌دهند لذت ببرند بدون آنکه بدانند نتیجه چه می‌شود. شکست را به راحتی قبول می‌کنند و همواره تلاش خود را ادامه می‌دهند و در زمان شکست، مانند زمان موفقیت، شکرگزار هستند. این افراد می‌توانند با درد و رنج و مرگی که غیرقابل اجتناب است خود را سازگار کنند (کلونینجر و همکاران، ۱۹۹۳). همچنین در سطح تعالی خود، نیازهای شخصی افراد کنار گذاشته می‌شود و به سمت یک حد بزرگ‌تر می‌رود که به نفع دیگران و مسائلی ماورای خود شخص است (کلتکو ریورا، ۲۰۰۶). تعالی خود کاهش تکیه کردن و دلگرمی، افزایش در معنویت و احساس ارتباط بیشتر با نسل‌های گذشته و آینده است و همچنین مربوط می‌شود به کاهش دلبستگی فرد در مسائل، حقایق و امور شخصی مربوط به خودش و افزایش مراقبت، شفقت و دلسوزی و مهربانی و نگرانی نسبت به دیگران (لویسان و همکاران، ۲۰۰۵).

○ یافته‌های این مطالعه همچنین همخوان با نتایج پژوهش سارگلو و همکاران (۲۰۰۴) در بررسی چگونگی رابطه بین دین‌داری و اهمیت دادن به ارزش‌ها است که نشان دادند افراد مذهبی تمایل دارند اهمیت بیشتری برای ارزش‌هایی که از نظم اجتماعی و فردی حفاظت می‌کنند (مانند سنت، همنوایی و به میزان کمتر امنیت) قائل شوند؛ و برعکس، به ارزش‌هایی که گشودگی به تغییر و استقلال را ترویج می‌دهند، مانند (برانگیختگی و لذت) و به میزان کمتر برای ارزش‌هایی که بیشتر مربوط به خود است مانند (موفقیت و قدرت)، علاقه زیادی ندارند. روشن است که مردم مذهبی، تمایل دارند اهمیتی بالا برای ارزش‌هایی مثل سنت و همنوایی و اهمیت کمی برای لذت، تحریک و خود رهبری (به‌طور کلی گشودگی به تجربه) قائل شوند (ساروگلو و همکاران، ۲۰۰۴).

○ در بررسی رابطه بین ابعاد تعالی شخصیت و ارزش‌ها فردی در اکثر آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. ارزش «لذت» رابطه معناداری با رفتارهای معنوی و تجربه‌های روحانی ندارد. مطابق با یافته‌ها، ارزش برانگیختگی نیز رابطه معناداری با انضباط فردی، باورهای مذهبی، رفتارهای مذهبی و تجربه‌های روحانی ندارد. بیشترین ارتباط بین ارزش سنت با بعدهای باورهای مذهبی، رفتارهای مذهبی، باورهای معنوی، تجربه‌های معنوی و تعالی شخصیت؛ ارزش امنیت با باورهای معنوی؛ و ارزش همنوایی با باورهای مذهبی و باورهای معنوی می‌باشد.

○ یافته‌های تحقیق حاضر با یافته‌هایی شوارتز و هایسمن (۱۹۹۵)؛ به نقل از ساروگلو و همکاران، (۲۰۰۴) که وجود همبستگی بین «ارزش» و «مذهب» را بیان می‌کنند، همخوانی دارد. معنویت و مذهبی بودن به اعتقادات راسخ درباره وجود ابعاد متعالی (غیر جسمانی مانند خداوند) در زندگی اشاره دارد که این باورها پایدار و ثابت هستند (پترسون<sup>۱۱</sup> و سلیگمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از نامداری و دخت کلنی، ۱۳۹۳). مذهب به‌عنوان یکی از ابعاد تعالی شخصیت با ارزش‌هایی مثل سنت، همنوایی و امنیت رابطه مثبتی دارد و بعضی دیگر از ارزش‌ها مانند تحریک، لذت و خود رهبری رابطه منفی دارد. این نتایج را می‌توان این‌گونه استنباط کرد که افراد مذهبی به ارزش‌هایی که نوعی گشودگی به تجربه را به همراه دارند علاقه کمتری دارند (ساروگلو و همکاران، ۲۰۰۴). افراد مذهبی تمایل دارند اهمیت بیشتری برای ارزش‌هایی که از نظم اجتماعی و فردی (مانند ارزش سنت) حفاظت می‌کنند، قائل هستند. این موضوع توجیه‌کننده نتایج این پژوهش نیز می‌باشد زیرا همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهند ابعاد باورهای مذهبی، رفتارهای مذهبی، باورهای معنوی و تجربه‌های روحانی رابطه بالایی با ارزش‌های سنت و همنوایی و خیرخواهی و از طرف دیگر رابطه منفی و یا بسیار ضعیفی با ارزش‌هایی لذت و تحریک خواهی دارند.

○ همچنین نتایج نشان داد ارزش جهان‌گرایی، خیرخواهی و خود رهبری با اخلاق اجتماعی؛ و ارزش لذت، جهان‌گرایی، خیرخواهی، برانگیختگی و خود رهبری با بعد بلوغ هیجانی و درک اجتماعی رابطه مثبت و معناداری دارد. از ویژگی‌های مهم بلوغ اجتماعی پذیرش خود، همدلی، رهایی از خودپرستی، خود رهبری، ارتباط گرم با دیگران، همدلی و ارزش‌های انسانی و اجتماعی می‌باشد (گرینبرگر و همکاران، ۱۹۷۳). پوشپا (۲۰۱۵) گشودگی به تغییر، توانایی برقراری ارتباط و خود رهبری را چند بعد مهم از ابعاد مربوط به بلوغ اجتماعی می‌داند. موری (۲۰۰۴) فردی که دارای بلوغ هیجانی است ظرفیت بالایی برای ارتباط مثبت با تجربه‌های زندگی دارد

از آنجایی که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، نمی‌توان با استناد به یافته‌های آن به بررسی علی و تبیین روابط بین متغیرها با اطمینان بیشتر پرداخت. همچنین به علت این که نمونه موردنظر دانشجویان بودند و در تعمیم یافته‌ها به سایر جمعیت‌ها باید احتیاط شود.



## یادداشت‌ها

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| 1. Maslow                                  | 2. self transcendence            |
| 3. Bener                                   | 4. Decker                        |
| 5. personal values                         | 6. universal                     |
| 7. Smith                                   | 8. Huismans                      |
| 9. Personality Transcendence Questionnaire | 10. Schewartz Value Survey (SVS) |
| 11. Peterson                               | 12. Seligman                     |

## ● منابع

- پاکیزه، علی. (در دست چاپ). ساخت و اعتبار یابی مقیاس تعالی شخصیت. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی*.
- حمیدی، امید؛ سیفی فوزلو، سید جواد؛ شریفی، گشتاو؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۲). رابطه ارزش‌های شخصی با اضطراب مرگ در زنان و مردان مبتلا به ام‌اس. *مجله روانشناسی*. ۱۷ (۴)، ۳۸۰-۳۶۵.
- شولتز، دوان؛ شولتز، س. (۱۳۷۸). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: نشر ویرایش
- کاظمی، محمود؛ نوری، ابوالقاسم؛ و عریضی، سید حمیدرضا. (۱۳۸۸). رابطه بین متعلقات مهم، نظام ارزشی و نگرش‌های خرید کردن دانشجویان دانشگاه اصفهان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*. ۳ (۱۰)، ۶۵-۴۸.
- کرمی، باقر؛ و هاشم زاده، ا. (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی برخی از اولویت‌های ارزشی دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس ایران و دانشگاه میسور هندوستان. *مطالعات جامعه‌شناسی*. ۲ (۶)، ۱۶۹-۱۵۵.
- نامداری، کورش؛ و کلنی، سیمین دخت. (۱۳۹۳). نقش توانمندی‌های مذهبی در پیش‌بینی عملکرد شغلی و وظیفه‌ای و زمینه‌ای. *مجله روانشناسی*. ۱۸ (۱)، ۹۴-۷۷.
- Acton, G., & Wright, K. (2000). Self-transcendence and family caregivers of adults with dementia. *Journal of Holistic*, 18, 143-158.
- Aluja, A., & Garcia, L. F. (2004). Relationship between big personality factor and values. *Social Behavior and Personality*, 32 (7). 619-626.
- Bilsky W., & Schwartz S. H. (1994). "Values and personality"; *Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Cheng, A. S., & Fleischmann, K.R. (2010). *Developing a Meta-Inventory of Human Values*. College of Information Studies, University of Maryland, USA.
- Cloninger CR, Svrakic DM, & Przybeck TR (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry*; 50: 975-989.
- Dollinger, S. J., Leong, F. L., & Ulicni, S. K. (1996). On traits and values: With special



- reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality* 30, 23–41.
- Glas, G. (2006). Person, personality, self, and identity: A philosophically informed conceptual analysis. *Journal of Personality Disorders*, 20(2), 126–138.
- Greenberger, E., & Orenson, A. B. (1973). *Educating children for adulthood: A concept of psychosocial maturity*. Report No. 159, Center Social Organization of School the Hohns Hopkins University.
- Haslam, N., Whelan, J., & Bastain, B. (2009). Big five traits mediate associations between values and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46, 40–42.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs. Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology* 10(4), 302–317.
- Kose, S. (2003). A psychobiological model of temperament and character: *TCL character: TCI. Yeni Symposium*, 41, 86-97.
- Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005). Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *Journal of Aging and Human Development*, 60(2), 127-143.
- Luk, C. L., & Bond, M. H. (1993). Personality variation and values endorsement in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 14, 429–437.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A.H. (1973), *The Farther Reaches of Human Nature Penguin*, Harmondsworth.
- McCarthy, V., & Bockweg, A. (2013). The role of transcendence in a holistic view of successful aging. *Journal of Holistic Nursing*, 31, 84-92.
- Murray, R. (2004). 'Why Didn't Parity Work? A Closer Examination of the 2002 Election Results', *French Politics* 2, 347–62.
- Pakizeh, A., & Dashti, B. (2014). Personality transcendence as a predictor of students' crying reasons. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(3), 617-621.
- Parks, L. (2007). *Personality and values: A meta-analysis*. Paper presented at the annual conference for the society of industrial and organisational psychology New York, New York.
- Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences* 47(7), 675–684.
- Pidemont, R. L. (1999). "Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five factor model". *Journal of Personality*, 67, 985-1013.

- Pushpa, M.(2015). Emotional intelligence and social maturity of student teachers at elementary level. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4, 14-17.
- Reed, P.G. (1991). Self-transcendence and mental health in oldest-old adults. *Nursing Research*. 40, 5-11-
- Renner, W.(2003). A german value questionnaire development on a lexical basis: Construction and steps toward a validation. *Review of Psychology*, 10, 107-123.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28. 789–801.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Value*. New York: Free Press.
- Saroglou, V., Delpierre, V., & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity. A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences* 37(4), 721–734.
- Schwartz, S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries", *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (2004). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo & J Porto (Eds.), *Valores e trabalho* [Values and work]. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Schwartz S.H., (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications in. *Revue Française de Sociologie*, 47/4, 3-30.
- Venter, H.j.(2012). Maslow's self-transcendence: How it can Enrich organization culture and leadership, *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(7), 65-71.



# اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی □

## The Effectiveness of Stress Management Training on Self-Efficacy, Cognitive Emotion Regulation and Psychological Well-Being □

Farzaneh Ranjbar Noushari, MSc □

Hossein Zare, PhD

Majid Baradaran, MSc

Neda Moamma,

فرزانه رنجبر نوشری \*

دکتر حسین زارع \*

مجید برادران \*

ندا معما \*

### Abstract

### چکیده

This research has been conducted to assess the effectiveness of the stress management training on the scholars' self-efficacy, cognitive emotion regulation and psychological well-being. 50 individuals (25 experimental and 25 control) were selected based on voluntary sampling method from guilan payame noor university during the 2014-2015 academic year and completed (before and after intervention) Self-Efficacy Scale, Cognitive Emotion Regulation Questionnaires and Psychological Well-being Scale. The experimental group participated in 90 minutes of stress management training in 10 weeks and the control group received no intervention. This study analyzed data from a analysis of covariance was used. The results showed instruction of stress management causes an improvement in self-efficacy, cognitive emotion regulation (subscales of Positive reappraisal, Refocus on planning and Positive Refocusing) and psychological well-being in experimental group compared to control group. Also, subscales of self blame and catastrophizing of the experimental group was significantly decreased. In total, Whatever that the more the college students control their stress, the more they have mental health.

در این پژوهش، اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته است. ۵۰ نفر (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل) از دانشجویان دانشگاه پیام نور استان گیلان که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند، به روش داوطلبانه انتخاب شدند و مقیاس خودکارآمدی، پرسشنامه‌های نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی را (در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون) تکمیل نمودند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در دوره آموزش تنیدگی شرکت نمود اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که آموزش مدیریت تنیدگی باعث افزایش خودکارآمدی، ارتقاء نظم جویی شناختی هیجانی (مؤلفه‌های تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد) و بهزیستی روانشناختی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل گردید. همچنین، مؤلفه‌های ملامت خویش و فاجعه سازی به‌طور معناداری در گروه آزمایش کاهش یافت.

**Keywords:** stress management, self-efficacy, cognitive emotion regulation, psychological well-being.

**کلید واژه ها:** مدیریت تنیدگی، خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی، بهزیستی روانشناختی

□ Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, I.R.Iran

□ Email:ranjbar\_psy@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۴/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۱/۲۹

\* گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی دانشگاه پیام نور به انجام رسیده است.

## ● مقدمه

کنار آمدن با فشارهای زندگی و کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی، همواره بخشی از واقعیت زندگی انسان بوده و در ادوار متفاوت زندگی به اشکال گوناگون تجلی یافته است؛ به‌ویژه چالش‌های دوران تحصیل منابعی از تنیدگی را برای دانشجویان فراهم می‌آورند و سلامتی آن‌ها را به مخاطره می‌اندازند، به‌گونه‌ای که گاهی این چالش‌ها، توانایی یادگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (فرانسیس، رابینز، لويس، کویگلر و یلر، ۲۰۰۴؛ گرون، چامورو-پرموزیک، آرچ و فرهنگ، ۲۰۰۸). بر همین پایه بسیاری از دانشگاه‌ها طی سال‌های اخیر به آموزش مهارت‌های زندگی و مهارت‌های مقابله با تنیدگی برای ارتقای سلامت دانشجویان روی آورده‌اند (فتی، موتابی، کاظم‌زاده عطوفی و بواله‌ری، ۱۳۸۷).

باید دانست که حذف تنیدگی به‌طور کامل بسیار دشوار و حتی غیرممکن است و همچنین از نظر فیزیولوژیک، نداشتن هیچ‌گونه تنیدگی، مساوی با مرگ است. ما باید تلاش نماییم تا تنیدگی را در جامعه کاهش دهیم و اشخاص را به توانایی‌هایی تجهیز نماییم که در سطح مناسب تنیدگی فعالیت نمایند. هراندازه ظرفیت مقابله در افراد بیشتر باشد، به همان اندازه قادر خواهند بود تا کیفیت زندگی، سلامت روانی و اجتماعی خود را در سطح بهتری نگه‌دارند و به شیوه مثبت، سازگارانه و کارآمدتر به حل مشکلات خود بپردازند (کمپیل-سیلز، کوهن و استین، ۲۰۰۶). راهبردهای مقابله با تنیدگی، تلاش‌های شناختی و رفتاری است که افراد در موارد تنیدگی‌زا برای کنار آمدن با مسائل و مشکلات خود به کار می‌برند و نقش اساسی و تعیین‌کننده در سلامت جسمانی و روانی آن‌ها ایفا می‌کند. راهبردهای مقابله‌ای مؤثر باعث می‌شوند که واکنش فرد به سطوح بالای تنیدگی کاهش یابد و آثار زیان‌بار آن تعدیل‌شده و آشفته‌گی کمتری را تجربه می‌نمایند (گری، ۲۰۱۱).

از روش‌هایی که عمده‌تاً برای مقابله با تنیدگی موردتوجه قرار می‌گیرد، کاربست روش‌های مدیریت تنیدگی است. فن‌های مدیریت تنیدگی و تمرین آرمیدگی می‌توانند به کاهش تنیدگی کمک کنند. در برنامه مدیریت تنیدگی با کمک راهبردهای رفتاری، ازجمله آرمیدگی می‌توان تنیدگی و پریشانی را در افراد کاهش داد و با استفاده از راهبردهای شناختی به آن‌ها آموزش داد تا افکار غیرمنطقی و ناکارآمد برانگیزاننده اضطراب را شناسایی کنند؛ نسبت به نقش این افکار بینش یابند و افکار منطقی را جایگزین آن‌ها کنند. علاوه

بر آن به بیماران کمک می‌کند تا موقعیت‌های تنیدگی را شناسایی کنند و راهبردهای مقابله‌ای مؤثر را برای مواجهه با آن‌ها به‌کارگیرند که این امر باعث افزایش حس مهار و خودبستگی می‌شود، در حقیقت اهداف مدیریت تنیدگی عبارت‌اند از: کاهش تنیدگی‌زاهای اصلاح ارزیابی‌های شناختی، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت و تسهیل رفتارهای مقابله‌ای مؤثر (هینتز، فرازیر و مردیت، ۲۰۱۵).

یک متغیر کلیدی در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا که نقش مهمی در سلامت روانشناختی افراد بر عهده دارد، «خودکارآمدی»<sup>۱</sup> می‌باشد. وی خودکارآمدی را باورهای افراد به توانایی‌هایشان در بسیج انگیزه‌ها، منابع شناختی و اعمال نظارت بر یک رخداد معین تعریف کرده است. یکی از جنبه‌های اساسی خودکارآمدی شخص این باور است که فرد از راه اعمال نظارت می‌تواند بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد. به‌ویژه در هنگام رویارویی با عوامل تنیدگی‌زا، داشتن احساس نظارت بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیت‌های گوناگون است. خودکارآمدی بالا، ترس از شکست را کاهش داده، سطح آرزو را بالا برده و توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی، تنیدگی و اضطراب و نشانه‌های بدنی و سلامت روانی رابطه معنی‌داری وجود دارد و خودکارآمدی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی و جسمانی و تشکیل هویت سالم می‌گردد (بندورا و لاک، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشانگر این مطلب هستند که افراد با مهارت مقابله‌ای مطلوب‌تر، «انتظار خودکارآمدی» بیشتری دارند (ماسی جفسکی، پریگرسون و ماژور، ۲۰۰۰)، از «اعتمادبه‌نفس» بالاتری برخوردارند (لانگ و هک هاوزن، ۲۰۰۱)، «شوخ‌طبع» هستند (گادفری، ۲۰۰۴) و «حمایت اجتماعی» بالاتری دارند (هاوی، ۲۰۰۰).

یکی از سازه‌های شناختی که نقش مهمی در سازگاری با وقایع تنیدگی‌زای زندگی دارد، «نظم جویی هیجانی»<sup>۲</sup> می‌باشد (آیسنبرگ، فبس، گاتری و ریسر، ۲۰۰۰). هیجان‌ها به انواع گسترده‌ای از پاسخ‌ها اطلاق می‌گردد که می‌توانند از خفیف تا شدید، مثبت تا منفی، عمومی تا اختصاصی، کوتاه‌مدت تا بلندمدت، ابتدایی تا ثانوی تغییر نمایند (کرینگ و اسلوان؛ به نقل از رمضان زاده، مرادی و محمدخانی، ۱۳۹۴). بر اساس نظر گارنفسکی، کرایچ و اسپینهوون (۲۰۰۱) «نظم جویی هیجانی»، دامنه وسیعی از فرایندهای شناختی هشیار و ناهشیار، فیزیولوژیکی، اجتماعی و رفتاری را در برمی‌گیرد و یک اصل اساسی در

شروع، ارزیابی و سازمان‌دهی رفتار سازگارانه و نیز جلوگیری از هیجان‌های منفی و رفتار ناسازگارانه محسوب می‌گردد که نارسایی در این زمینه، اختلال خلقی و اضطرابی را به دنبال دارد. راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجانی، پاسخ‌های شناختی به رویدادهای مبتنی بر هیجان هستند که هشیارانه یا به‌طور ناهشیار تلاش می‌کنند تا نوع تجارب هیجانی فرد یا تفسیر افراد از رویدادها را تعدیل نمایند، لذا به‌عنوان یک مؤلفه مهم فرایند رویارویی محسوب می‌گردد (آلادو و نولن- هوکسما، ۲۰۱۰). افراد برای تنظیم هیجان‌ها از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند که می‌تواند برخی از آن‌ها سازگارانه (تغییر توجه بعد از شکست عاطفی یا تعدیل احساسات از طریق نوشتن) یا غیر انطباقی و ناکارآمد (فاجعه‌آمیز پنداری و نشخوار ذهنی) باشد (واندلین و کول، ۲۰۰۷؛ پنه بکر، ۱۹۹۷؛ به نقل از عیسی زادگان، امانی ساری بگلو، محمودی و احمدیان، ۱۳۹۲).

نتایج پژوهش‌ها بیانگر این مطلب است افرادی که از سبک‌های شناختی منفی و ضعیف نظیر «نشخوارگری»<sup>۳</sup>، «فاجعه‌سازی»<sup>۴</sup> و «ملامت خویشتن»<sup>۵</sup> استفاده می‌نمایند نسبت به سایر افراد در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶). بررسی مطالعات روانشناختی نشان می‌دهد که نظم‌جویی هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامت عمومی، سازگاری و تاب‌آوری (بونانو، پاپا، لالاند، وستفال و کافمن، ۲۰۰۴) و داشتن عملکرد موفق در روابط، تحصیل و شغل است (برکت و سالووی، ۲۰۰۴).

امروزه علم روانشناسی از تمرکز صرف بر آسیب‌شناسی فاصله گرفته و رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر نیز در سرلوحه کار پژوهشگران این عرصه قرار گرفته است. یکی از مؤلفه‌های مثبت این حوزه، «بهبودی روانشناختی» است (هایز و جوزف، ۲۰۰۳). بهبودی روانشناختی به‌عنوان یک سازه چندبعدی شامل عناصر شناختی و هیجانی می‌باشد. افراد با احساس بهبودی بالاتر، به‌طور عمده، هیجان‌های مثبت را تجربه می‌نمایند و نیز از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند، درحالی‌که گروه مقابل بیشتر هیجان‌های منفی نظیر افسردگی، اضطراب و خشم را تجربه می‌نمایند. «سازمان بهداشت جهانی»<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) سلامتی را به‌عنوان حالتی از بهبودی کامل جسمی، ذهنی و اجتماعی و نه در غیاب بیماری توصیف نمود.

ریف و سینگر (۱۹۹۸) با در نظر گرفتن این مطلب که سلامتی فراتر از فقدان بیماری

است، مدلی را ارائه دادند که شش مؤلفه دارد که عبارت‌اند از: «خویشتن‌پذیری»، «تسلط بر محیط»، «روابط مثبت با دیگران»، «رشد و بالندگی فردی»، «هدف در زندگی» و «خودمختاری». پژوهشگران متعددی به مفهوم‌سازی یا تعیین سازه‌های اصلی در قلمرو راهبردهای مقابله و تأثیر آن‌ها بر سلامت روان پرداخته‌اند (یو و لی، ۲۰۰۵). چانگ، بیدول، هانتینگتون، دالی، جانسون و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند که مقابله «مسئله‌مدار» با سلامت روانی بالاتر و مقابله «هیجان‌مدار» با کاهش سلامت روانی همراه است. فیف، اسکات، فاین برگ و زاویکل (۲۰۰۸) در تحقیق خود نشان دادند، افراد انعطاف‌پذیر بیشتر از مهارت‌های مقابله‌ای فعال استفاده می‌کنند و از سلامت روان بالاتری برخوردارند، نتیجه این پژوهش با توجه به پژوهش مک ماهون، گیسون، آلن و ساندرز (۲۰۰۷) که نشان داده‌اند انعطاف‌پذیر بودن، مقابله مؤثر با چالش‌های زندگی را افزایش می‌دهد، به‌خوبی در عرصه تأثیر راهبردهای مقابله تنیدگی بر سلامت روان قابل طرح و گسترش است.

کانلی، تراورس و بریانت (۲۰۱۳) نشان دادند که مدیریت تنیدگی در دانشجویان سال اول دانشگاه موجب سازگاری روانشناختی آن‌ها می‌گردد. ساواتزکی و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان کانادایی مطرح نمودند که مدیریت تنیدگی نقش تعدیل‌کننده‌ای در میزان تنیدگی و افسردگی دانشجویان ایفا می‌نماید. نتایج مطالعه شیریم، سودانی و شفیع‌آبادی (۱۳۸۸) که به اثربخشی مهارت‌های مدیریت تنیدگی بر کاهش نشانگان جسمانی و اضطراب دانشجویان پرداخت، نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت تنیدگی باعث کاهش نشانگان جسمانی و اضطراب دانشجویان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. مقدم، رشید زاده، شمس‌علیزاده و فلاحی (۱۳۹۳) در پژوهشی به تأثیر آموزش مقابله با تنیدگی بر تنیدگی ادراک‌شده و سبک مقابله با تنیدگی در دانشجویان پزشکی پرداختند، نتایج نشان داد که گروه آزمایش تنیدگی ادراک‌شده پایین‌تری را بعد از آموزش گزارش نمودند.

شایسته است مطرح نماییم که عوامل تنیدگی‌زا به هر شکل و با هر عنوان و دیدگاهی که آن را تبیین می‌نماید، بر بهداشت روانی در سه بعد پیشگیری اولیه، ثانویه و ثالث مؤثر است. از این رو تدوین و تدارک راهبردهای اساسی علمی و کاربردی به‌منظور کاهش تنیدگی و افزایش سطح سازگاری و مقابله با این شرایط، از اصول پیشگیری و تأمین بهداشت روانی است. همچنین باید دانست که توجه به وضعیت سلامتی دانشجویان و شناخت سازه‌های

مؤثر در آن، برنامه‌ریزی در جهت شکوفایی استعدادها و حفظ و ارتقاء سلامت آن‌ها از رسالت‌های مهم مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌های کشور است. بر این اساس، موضوع مطالعه حاضر «اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم‌جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان» می‌باشد.

## ● روش

مطالعه حاضر از نمونه طرح‌های آزمایشی گروه گواه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد. «جامعه آماری» پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان پیام‌نور استان گیلان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دهند. روش انتخاب شرکت‌کنندگان به صورت نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و به صورت کاملاً تصادفی بوده است. به این صورت که از بین ۵۰ دانشجوی دختر داوطلب که ملاک ورود به مطالعه را داشتند (سابقه افت تحصیلی، سابقه مراجعه به مرکز مشاوره دانشگاه، سن ۲۰ تا ۳۰ سال)، انتخاب گردیده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. در صورتی که دانشجویان دو ترم متوالی مشروط نشده بودند و نیز بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی غیبت داشتند از مطالعه خارج می‌شدند. البته در مورد اهداف مطالعه حاضر و محرمانه بودن اطلاعات دریافتی به همه افراد توضیح کافی داده شد و تمامی آزمودنی‌ها (۵۰ نفر) تا اتمام مطالعه حضور فعالانه‌ای داشتند.

گروه آزمایش در ۱۰ جلسه هفتگی و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه تحت آموزش «مدیریت تنیدگی» قرار گرفتند. طی این جلسات به مفهوم و نشانه‌های تنیدگی، موقعیت‌های تنیدگی‌زا، آموزش کنترل و مدیریت خشم، فنون کاهش تنیدگی و آرام‌سازی و آموزش مواجهه کارآمد پرداخته شد. پیش و پس از آموزش مربوطه از هر دو گروه آزمایش و کنترل خواسته شد تا به پرسشنامه‌های ذیل پاسخ دهند:

## ● ابزار

□ الف: مقیاس خودکارآمدی عمومی<sup>۷</sup>. مقیاس خودکارآمدی عمومی در سال ۱۹۷۹ توسط شورتنز و جروسلم، به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد. ابزار مذکور دارای دو زیر مقیاس خودکارآمدی عمومی و اجتماعی بود. در سال ۱۹۸۱ شورتنز و جروسلم آزمون را بازنگری قرار داده و تعداد عبارت آن را به ۱۰ کاهش دادند. بنابراین مقیاس



باورهای خودکارآمدی فعلی دارای ۱۰ عبارت است که همگی میزان خودکارآمدی عمومی را می‌سنجند. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی مخصوص بزرگسالان (بالای ۱۲ سال) است و آزمودنی باید در یک طیف لیکرت (۴ درجه‌ای) (از اصلاً صحیح نیست تا کاملاً صحیح) میزان موافقت و مخالفت خود با هر یک از عبارات آن مشخص سازند. رجبی (۱۳۸۵)؛ به نقل از رنجبر نوشری و همکاران، (۱۳۹۳) به منظور هنجاریابی این مقیاس در ایران آن را بر روی نمونه‌ای ۵۸۷ نفری از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت اجرا کرد؛ که نتایج مربوط به اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ به دست آمد. ضرایب روایی همگرا میان مقیاس خودکارآمدی عمومی و مقیاس حرمت خود روزنبرگ بر روی ۳۱۸ نفر ۰/۳۰، در دانشگاه شهید چمران اهواز بر روی ۲۶۷ نفر ۰/۲۰ و در دانشجویان دانشگاه آزاد مرودشت بر روی ۲۰۸ نفر ۰/۲۳ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی<sup>۸</sup>. این پرسشنامه توسط گارنفسکی، کرایج و اسپینه‌هون جهت شناسایی راهبردهای مقابله شناختی پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورداستفاده قرار می‌گیرد. پرسشنامه مذکور متشکل از ۹ خرده مقیاس «ملامت خویشتن»، «پذیرش»، «نشخوارگری»، «تمرکز مجدد مثبت»، «تمرکز مجدد برنامه‌ریزی»، «ارزیابی مجدد مثبت»، «دیدگاه‌گیری»، «فاجعه‌سازی» و «ملامت دیگران» می‌باشد (زارع و عبدالله زاده، ۱۳۹۱). در پژوهش حسنی (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و ضرایب همبستگی باز آزمایی بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ محاسبه گردید.

□ ج: فرم کوتاه مقیاس بهزیستی روانشناختی<sup>۹</sup>. این مقیاس ۱۸ ماده‌ای توسط ریف در سال ۱۹۹۸ برای سنجش بهزیستی روانشناختی ساخته شده است که ۶ مؤلفه «پذیرش خود»، «تسلط محیطی»، «رابطه مثبت با دیگران»، «داشتن هدف در زندگی»، «رشد شخصی» و «خودمختاری» را در برمی‌گیرد. برای پاسخ دادن به سؤال، پیوستاری از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) در نظر گرفته شده است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل فوق به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. در مجموع، نتایج بیانگر آن است که فرم ۱۸ سؤالی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف به‌منظور سنجش بهزیستی روان‌شناختی در دختران و پسران در نمونه ایرانی، ابزاری مفید و کاربردی است (خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، مظاهری و شکری،

۱۳۹۳). داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### ● یافته ها

بر اساس نتایج مطالعه حاضر، میانگین سن گروه آزمایش ۲۸/۳۵ (انحراف معیار ۸/۴۱) و گروه کنترل ۲۷/۶۱ (انحراف معیار ۸/۰۱) می‌باشد. همچنین از نظر وضعیت تأهل، در هر دو گروه آزمایش و کنترل ۱۵ نفر مجرد و ۱۰ نفر متأهل مشارکت داشته‌اند. نیز شایان ذکر است که در این مطالعه ۵۰ دختر دوره کارشناسی (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل) مشارکت داشته‌اند. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای مطالعه به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل ارائه گردیده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه

متغیر	مرحله	گروه آزمایش	گروه کنترل
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۲۲/۸۸±۳/۸۶	۲۳/۰۸±۴/۴۳
	پس‌آزمون	۲۶/۲۸±۵/۲۶	۲۴/۳۶±۵/۲۱
ملاطمت خویش	پیش‌آزمون	۱۰/۹۲±۲/۹	۱۰/۲۴±۲/۱۱
	پس‌آزمون	۷/۲۰±۲/۰۶	۱۰/۵۲±۲/۰۱
پذیرش	پیش‌آزمون	۱۱/۱۶±۲/۸۵	۱۱/۵۶±۲/۰۳
	پس‌آزمون	۱۱/۹۶±۳/۰۵	۱۲/۱۲±۳/۱۴
نشخوارگری	پیش‌آزمون	۱۲/۷۶±۴/۲۸	۱۲/۷۲±۳/۵۹
	پس‌آزمون	۱۱/۵۶±۳/۷۷	۱۲/۵۸±۳/۶۴
تمرکز مجدد	پیش‌آزمون	۱۲/۶۴±۳/۶۴	۱۲/۳۶±۵/۲۳
	پس‌آزمون	۱۶/۷۲±۳/۱۲	۱۴/۱۲±۵/۵۴
تمرکز مجدد برنامه‌ریزی	پیش‌آزمون	۱۳/۲۸±۳/۵۵	۱۴/۲۸±۴/۱۷
	پس‌آزمون	۱۷/۲۰±۱/۸۷	۱۶/۰۴±۳/۴۳
ارزیابی مجدد	پیش‌آزمون	۱۳/۲۰±۳/۲۹	۱۲/۰۴±۳/۵۷
	پس‌آزمون	۱۶±۲/۹۲	۱۳/۱۶±۴/۱۹
دیدگاه‌گیری	پیش‌آزمون	۱۱/۴۸±۳/۵۸	۱۰/۶۸±۳/۹۶
	پس‌آزمون	۱۲/۷۶±۴/۱۵	۱۱/۱۶±۴/۲۸
فاجعه‌سازی	پیش‌آزمون	۱۰/۸۴±۲/۷۵	۹/۱۲±۲/۸۸
	پس‌آزمون	۶/۹۲±۱/۶۱	۹/۲۸±۲/۶۱
ملاطمت دیگران	پیش‌آزمون	۸/۴۸±۱/۴۵	۸/۲۴±۱/۵۶
	پس‌آزمون	۷/۵۲±۱/۶۱	۸/۵۶±۱/۶۳
پذیرش خود	پیش‌آزمون	۱۰/۳۲±۲/۳۲	۱۱/۵۶±۳/۰۸
	پس‌آزمون	۱۴/۰۴±۲/۷۶	۱۲/۳۲±۲/۷۲

۱۱/۸۸± ۲/۲۲	۱۰/۹۶± ۱/۹۵	پیش آزمون	روابط مثبت با دیگران
۱۲/۶۴± ۲/۸۳	۱۳/۶۴± ۳/۱۷	پس آزمون	
۹/۸۸± ۲/۹۳	۱۰/۲۸± ۲/۷۵	پیش آزمون	خودمختاری
۱۰/۹۶± ۳/۰۹	۱۳/۲۴± ۲/۸۰	پس آزمون	
۱۳/۴۴± ۱/۸۳	۱۲/۷۶± ۲/۸۸	پیش آزمون	تسلط بر محیط
۱۳/۹۶± ۱/۱۴	۱۴/۱۲± ۱/۲۷	پس آزمون	
۱۳/۴۰± ۱/۷۱	۱۳/۲۰± ۲/۳۱	پیش آزمون	زندگی هدفمند
۱۳/۷۶± ۱/۵۳	۱۴/۰۴± ۱/۵۷	پس آزمون	
۱۵/۶۴± ۲/۲۵	۱۴/۸۸± ۲/۲۱	پیش آزمون	رشد فردی
۱۶/۲۴± ۲/۰۹	۱۶/۰۴± ۲/۰۵	پس آزمون	
۷۵/۸۰± ۷/۷۰	۷۲/۴۰± ۶/۳۴	پیش آزمون	بهبودی روانشناختی
۷۹/۸± ۶/۸۳	۸۵/۱۲± ۶/۲۳	پس آزمون	

در ادامه جهت بررسی مفروضه‌های لازم جهت انجام تحلیل کوواریانس، نخست نتایج آزمون لون نشان داد که سطوح معناداری هر یک از ابعاد بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد و نیز اثر متقابل بین پیش آزمون مؤلفه‌ها و گروه معنادار نیست، لذا داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌نماید. در این راستا از تحلیل کوواریانس جهت مقایسه متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره های پس آزمون دو گروه در متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱۳۶/۸۹	۱	۶/۱۱	۰/۰۲
ملاطمت خویش	۷۳/۹۶	۱	۱۱/۶۰	۰/۰۱
پذیرش	۱۱/۵۶	۱	۱/۲۸	۰/۲۶
نشخوارگری	۴/۴۱	۱	۰/۳۰	۰/۵۹
تمرکز مجدد	۲۱۳/۱۶	۱	۱۰/۴۵	۰/۰۱
تمرکز مجدد برنامه‌ریزی	۲۰۱/۶۴	۱	۱۷/۵۲	۰/۰۱
ارزیابی مجدد	۹۶/۰۴	۱	۷/۷۱	۰/۰۱
دیدگاه‌گیری	۳۶	۱	۲/۲۷	۰/۱۴
فاجعه‌سازی	۸۸/۳۶	۱	۱۲/۰۹	۰/۰۱
ملاطمت دیگران	۲/۵۶	۱	۱/۰۲	۰/۳۲
پذیرش خود	۱۲۵/۴۴	۱	۱۵/۴۷	۰/۰۱
روابط مثبت با دیگران	۷۳/۹۶	۱	۱۰/۷۷	۰/۰۱
خودمختاری	۱۰۲/۰۱	۱	۱۱/۳۳	۰/۰۱
تسلط بر محیط	۲۲/۰۹	۱	۶/۱۴	۰/۰۲
زندگی هدفمند	۹	۱	۲/۹۶	۰/۰۹
رشد فردی	۱۹/۳۶	۱	۴/۲۱	۰/۰۴
بهبودی روانشناختی	۱۷۶۴	۱		۰/۰۱

نتایج این جدول بیانگر این نکته می‌باشد که آموزش مدیریت تنیدگی به‌طور معناداری خودکارآمدی، مؤلفه‌های نظم جویی شناختی هیجانی (تمرکز مجدد، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد) و مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی (پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط و رشد فردی) و در مجموع بهزیستی روانشناختی را در افراد بهبود بخشید. همچنین مؤلفه‌های ملامت خویش و فاجعه‌سازی در متغیر نظم جویی شناختی هیجانی در اثر آموزش مدیریت تنیدگی به‌طور معناداری تقلیل یافتند.

### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج مطالعه حاضر نشانگر اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان می‌باشد. به این صورت که در افراد گروه آزمایش که تحت آموزش مدیریت تنیدگی قرار گرفتند، از یکسو خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی (مؤلفه‌های تمرکز مجدد، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد) بهزیستی روانشناختی (پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط و رشد فردی) و در مجموع بهزیستی روانشناختی افزایش یافت و از سوی دیگر مؤلفه‌های ملامت خویش و فاجعه‌سازی در متغیر نظم جویی شناختی هیجانی تقلیل یافت؛ در صورتی که در گروه کنترل هیچ‌گونه تغییر معناداری در متغیرهای تحت بررسی مشاهده نگردید. این یافته با نتایج پژوهش‌های ماچی یفسکی، پریگرسون و مازور (۲۰۰۰)، یو و لی (۲۰۰۵)، مک ماهون، گیسون، آلن و ساندرز (۲۰۰۷)، شیریم، سودانی و شفیع‌آبادی (۱۳۸۸)، مقدم، رشید زاده، شمس‌علیزاده و فلاحی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

○ یافته‌های پژوهش حاضر بر مبنای راهکارهای شناختی و رفتاری در نظر گرفته شده در مدیریت تنیدگی قابل تبیین می‌باشد. با کمک راهبردهای رفتاری مدیریت تنیدگی نظیر «آرامش عضلانی» می‌توان تنش و اضطراب را کاهش داد، افراد علائم جسمانی مرتبط با تنیدگی را شناسایی کرده و با تسلط یافتن در کسب آرامش که ناسازگار با تنش است، اضطراب کاهش یافته و بهزیستی روانشناختی ارتقاء می‌یابد. شایسته است مطرح نمایم در آموزش مدیریت تنیدگی، افراد می‌آموزند تا به‌طور منطقی با شرایط زندگی برخورد نمایند و در واقع به‌جای تأثیرپذیری از موقعیت، بتوانند بر آن اثرگذار باشند. در این آموزش، افراد نسبت به تنیدگی و احساسات مرتبط با آن و راهکار مواجهه کارآمد با آن و کاربست آن

در زندگی واقف شده و به خودآگاهی و شناخت بیشتری نسبت به خویش دست می‌یابند. در واقع با استفاده از این روش می‌توان به احساس توانمندی و کفایت و قابلیت کنار آمدن با زندگی و توانایی لازم در اعمال هرگونه نفوذ و تأثیر بر رخدادها و شرایط را ممکن کرد. در این راستا، سازگاری فرد بالاتر رفته و از سلامت روانشناختی بالاتری برخوردار می‌گردد. آموزش ارتقا سطح سلامت روان را می‌توان یکی از مؤثرترین روش‌ها به منظور سالم‌سازی جامعه و جلوگیری از بروز آسیب‌ها در نظر گرفت. در واقع، جوامع انسانی بدون حفظ سلامت و رعایت بهداشت، نمی‌توانند بقا و استمرار خود را حفظ کنند. با توجه به خاص بودن دوره دانشجویی، ضرورت این آموزش مضاعف می‌گردد و همان‌گونه که نتایج نشان داد افراد در اثر این آموزش خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی بالاتری را تجربه نمایند.

○ «شناسایی افکار خودکار منفی» و «تحریرهای شناختی» و جایگزین کردن افکار منطقی که طی مدیریت تنیدگی آموزش داده می‌شود، نقش مهمی در ارزیابی تنیدگی‌ها دارد که این مطلب در خصوص نظم جویی شناختی هیجانی نقش اساسی دارد. هیجان‌ها نیز نقش مهمی در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی‌زا ایفا می‌نمایند و مهم‌تر این که نظم جویی هیجان نقش محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف آن عاملی مهم در ایجاد مشکلات روانشناختی به شمار می‌آید؛ و سرانجام این که افرادی می‌توانند توانایی و ظرفیت اداره و مهار تقاضاهای پیچیده زندگی روزمره و پیوندهای بین شخصی، احساس تحول و پیشرفت و نگرش مثبت نسبت به خود داشته باشند که از بهزیستی روانشناختی لازم برخوردار باشند. همچنین مثبت بودن، صمیمی بودن، انعطاف‌پذیری، خردورزی، مهربانی، سخاوت، همدلی، نوع‌دوستی، قابلیت اعتماد و اتکا بودن و منطقی و آرام بودن نیز از دیگر شاخص‌های بهزیستی روانشناختی افراد به حساب می‌آید.

○ آموزش «مهارت‌های مقابله‌ای» به‌عنوان یکی از فنون مدیریت تنیدگی، افراد را قادر به مقابله سازگارانه می‌نماید، طی آن افراد می‌آموزند تا به‌جای درماندگی و انفعال به افزایش توانمندی خویش روی آورند. هنگامی که افراد با استفاده از فنون رفتاری قادر به کاهش تنش می‌گردند، احساس کارآمدی در فرد افزایش می‌یابد و این افراد در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا از راهبردهای مسئله‌مدار سود می‌جویند. با توجه به اینکه بندورا خودکارآمدی را

عاملی می‌داند که به‌عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند که شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین به دست آوردن چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نیست، چراکه زمانی که یک فرد در پیگیری اهدافش احساس درماندگی کند غالباً انتظار شکست دارد و تحمل بسیار کمی در برابر تغییرات و رویدادها نشان می‌دهد و این بر روی عملکرد فرد اثر مستقیمی می‌گذارد. به عبارتی توانمندی فرد در پیگیری اهدافش باعث افزایش خلق مثبت و احساس کارایی و عملکرد بالا در فرد شده درحالی‌که احساس بی‌کفایتی در پیگیری اهداف باعث افزایش خلق منفی و عدم عملکرد درست در فرد خواهد شد. سطح بالای خودکارآمدی باعث این باور در فرد می‌شود که وی از راه اعمال کنترل می‌تواند بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد. به‌ویژه در هنگام رویارویی با عوامل تنیدگی زا، داشتن احساس نظارت بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیت است.

○ درمجموع می‌توان گفت که با توجه به اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی؛ ضروری است که دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برای دانشجویان و به‌ویژه در بدو ورود، کارگاه‌های آموزشی مدیریت تنیدگی و نظیر آن را برگزار نمایند و نیز مراکز مشاوره دانشجویی با شناخت دانشجویان آسیب‌پذیرتر بتوانند آموزش‌های لازم را برای مواجهه کارآمد آنان ارائه نمایند. اجرای طرح صرفاً برای دانشجویان دختر و عدم پیگیری نتایج را می‌توان از محدودیت‌های مطالعه حاضر یاد نمود که در پژوهش‌های آتی می‌توانند مدنظر قرار گیرند.



## یادداشت‌ها

1. self- efficacy
2. cognitive emotion regulation
3. rumination
4. catastrophizing
5. other-blame
6. World Health Organization
7. General Self-efficacy Scale
8. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
9. Psychological Well-being Scale

## ● منابع

- حسینی، جعفر (۱۳۸۹). خصوصیات روانسنجی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان. *مجله روانشناسی بالینی*، سال ۲(۳)، ۸۳-۷۳.

- خانجانی، مهدی؛ شهیدی، شهریار؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ مظاهری، محمدعلی و شکری، امید (۱۳۹۳). ساختار

عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤالی) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار*، ۸ (۳۲)، ۲۷-۳۶.

- رمضان زاده، فاطمه؛ مرادی، علیرضا و محمدخانی، شهرام (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجانی در روان‌بنه‌های هیجانی و نیمرخ خطر مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر. *مجله روانشناسی*، ۷۶ (۴)، ۳۸۰-۳۹۲.

- رنجبر نوشری، فرزانه؛ محمود علیلو، مجید؛ اسدی مجره، سامره؛ قدرتی، یلدا و نجار مبارکی، سیده مهسا (۱۳۹۲). مقایسه راهبردهای مقابله با استرس، کمال‌گرایی (مثبت و منفی) و خودکارآمدی در افراد مبتلابه اختلال مصرف مواد و افراد بهنجار. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۷ (۲۵)، ۳۹-۵۶.

- زارع، حسین و عبدالله زاده، حسن (۱۳۹۱). مقیاس‌های اندازه‌گیری در روانشناسی شناختی. تهران، نشر آبیژ. - شیربیم، زهرا؛ سودانی، منصور و شفیق‌آبادی، عبدالله (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت استرس بر کاهش نشانگان جسمانی و اضطراب دانشجویان. *مجله مطالعات اجتماعی-روانشناختی زنان*، ۳، ۱۳۹-۱۶۳.

- عیسی زادگان، علی؛ امانی ساری بگلو؛ محمودی، حجت و احمدیان، لیلا (۱۳۹۲). الگوی ساختاری روابط بین ریخت شخصیتی D، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و بیماری عروق کرونری قلب. *مجله روانشناسی*، ۶۷ (۳)، ۳۱۰-۳۲۹.

- مقدم، مرضیه؛ رشید زاده، ثریا؛ شمس علیزاده، نرگس و فلاحی، بدیعه (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مقابله با استرس بر استرس ادراک شده و سبک مقابله با استرس در دانشجویان پزشکی. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان*، ۳ (۱۹)، ۵۲-۶۰.

Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 974 - 983.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self- efficacy and goal revisited. *Journal of Applied Psychology*, 98, 87- 99.

Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15, 482-487.

Brackett, M. A. & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In G. Geher (Ed.), *Measurement of emotional intelligence*. Hauppauge, NY, Nova Science

Publishers.

- Campbell-sills, L., Cohan, S. & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults, *Behavior Research Therapy*, 33(1), 1091-1100.
- Chang, E. M .L., Bidewell, J. W., Huntington, A. D., Daly, J., Johnson, A. & Wilson, H. (2007). A survey of role stress, coping and health in Australian and New Zealand hospital nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 44(8), 1354-1362.
- Conley, C.S., Travers, L.V. & Bryant, F. B.(2013). Promoting psychosocial adjustment and stress management in first-year college students: The benefits of engagement in a psychosocial wellness seminar. *Journal of American College Health*, 61(2):75-86.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Fife, B. L. Scott, L. L. Fineberg, N. S. & Zwickl, B.E. (2008). Promoting adaptive coping by person with HIV disease. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 19(1), 75-84.
- Garnefski, N.& Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Godfrey, J.R. (2004). Toward optimal health: The experts discuss therapeutic humor. *Journal of Women's Health*, 13(5), 474 - 479.
- Grey, M. (2011). Coping skills training for youth on intensive treatment has long-lasting effects on control and quality life. *Diabetes Spectrum*, 24(2), 70-75.
- Hayes, N. & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727.
- Hintz, S., Frazier, P. A. & Meredith, L(2015). Evaluating an online stress management intervention for college students. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 137-147.
- Hovey, J.D. (2000). "Acculturative stress, depression, and suicidal ideation in Mexican immigrants." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(2), 134 -151.
- Lang, F.R. & Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood. *Journal of Personality and Social*



*Psychology*, 81(3), 509–523.

- Maciejewski, P.K., Prigerson, H. G. & Mazurem, C.M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms: Differences based on history of prior depression. *The British Journal of Psychiatry*, 176:373–378.
- McMahon, C.A., Gibson, F.L., Allen, J.L. & Saunders, D. (2007). Psychosocial adjustment during pregnancy for older couples conceiving through assisted reproductive technology. *Human Reproduction*, 22(4), 1168-1174.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sawatzky, R. G., Ratner, P.A., Richardson, C. G., Washburn, C., Sudmant, W., & Mirwaldt, P. (2012). Stress and depression in students: The mediating role of stress management self-efficacy. *Nursing Research*, 61(1), 13-21.
- World Health Organization. (2004). *World Health Organization constitution*. In Basic Documents. Geneva, Author.
- Yoo, H. C. & Lee, R. M. (2005). Ethnic, identity and approach -type coping as moderates of the racial discrimination/well-being relation in Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4): 497-506.



## نمایه مؤلفان

### مقالات شماره‌های ۱ تا ۸۰ مجله روانشناسی

(سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۵)

## روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

## Journal of Psychology

- آبیگی کاکرودی، گلاره (۷۵) ۲۵۲  
آخوندی، نیلا (۶۰) ۳۸۲  
آدینه، مینا (۷۹) ۳۲۸  
آذربایجانی، مسعود (۷۷) ۳  
آذرگون، حسن (۵۳) ۷۹  
آذرنیاد، آرش (۷۹) ۳۴۶  
اردلان، محمدرضا (۷۰) ۱۲۹  
آریاناکیا، المیرا (۷۸) ۱۳۸  
آزاد، حسین (۱۳) ۴۶  
آزادفارسانی، یاسر (۶۵) ۱۰۳  
آزاد فلاح، پرویز (۹) ۳، (۱۵) ۲۳۴، (۱۹) ۲۰۳،  
(۲۱) ۴، (۲۲) ۱۱۵، (۲۴) ۳۷۵، (۲۶) ۱۲۷،  
(۲۷) ۲۸۷، (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۷۰، (۳۳) ۳،  
(۳۷) ۳، (۸۴) ۲۸، (۴۱) ۱۹۷، (۴۶) ۲۶۶،  
(۵۹) ۳۰۲، (۶۱) ۵۱، (۶۲) ۱۰۶، (۶۴) ۳۵۵،  
(۶۶) ۱۵۶ و ۲۲۰، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۳۰، (۷۲) ۳۹۳،  
آزادمرز آبادی، اسفندیار (۷۰) ۱۲۹، (۷۹) ۲۴۴  
آزموده، پیمان (۴۱) ۶۰  
آقا دل‌اورپور، محمد (۴۹) ۲۰  
آقامحمدیان، حمیدرضا (۱۰) ۱۶۴، (۲۲) ۱۳۴،  
(۵۱) ۳۴۲  
آقا یوسفی، علیرضا (۱۶) ۳۴۷  
آگاه هریس، مرگن (۴۷) ۲۵۲  
آگاهی اصفهانی، بیتا (۲۹) ۳۷
- آل بهبهانی، مرجان (۴۲) ۱۸۵  
• ابراهیم‌زاده، صدیقه (۴۵) ۲۰  
ابراهیمی، احترام (۴۵) ۸۹  
ابراهیمی، حسین (۶۶) ۱۲۲  
ابراهیمی، لقمان (۶۸) ۴۳۴  
ابراهیمیان، عباس (۲۸) ۳۵۸  
ابوالقاسمی، عباس (۲۹) ۳، (۴۵) ۲۰، (۵۲) ۴۲۶،  
ابوالمعالی، خدیجه (۷۹) ۳۴۶  
احتشامی تبار، اکرم (۳۷) ۵۲  
احدی، بتول (۲۹) ۵۲، (۴۵) ۲۰  
احمدآبادی، زهره (۵۸) ۱۲۹  
احمد پناه، محمد (۸) ۳۶۹  
احمد زاده، مریم (۷۵) ۲۷۰  
احمدی، خدابخش (۱۰) ۱۲۱، (۳۲) ۳۸۹، (۶۴) ۳۷۰  
احمدی، سیداحمد (۲۱) ۵۲، (۵۴) ۱۸۲  
احمدی، علی اصغر (۹) ۳۳  
احمدی، فضل‌اله (۲۱) ۸۵، (۳۸) ۱۵۶  
احمدی، مهرناز (۳۲) ۳۳۷  
احمدیان، لیلیا (۶۷) ۳۱۰  
احمدی ده قطب‌الدینی، محمد (۳۹) ۲۶۲، (۵۷) ۵۸  
اخجاری، مریم‌سادات (۶۲) ۱۷۶  
ادیب، یوسف (۵۴) ۲۰۴  
ادیب راد، نسترن (۲۴) ۳۲۴، (۴۳) ۲۷۵  
اردلان، الهام (۵۳) ۶۲

- ارشدی، نسرين (۶۵) ۶۷  
 ارمی، حسن (۷۴) ۱۳۷، ۷۹ ۲۸۱  
 اژه‌ای، جواد (۹) ۳، ۱۰۷ (۱۰)، ۲۴۹ (۱۱)  
 ۱۱۵، ۱۴۷ (۱۴)، ۱۶ (۱۳)، ۳۶۸، ۳۴۱، ۲۹۹ (۱۲)  
 ۱۵ (۱۵)، ۲۱۹ (۱۶)، ۳۴۷ (۲۰)، ۳۱ (۲۱)، ۴  
 ۲۲ (۲۲)، ۱۱۵ (۲۳)، ۲۱۱، ۲۵۵ (۲۴)، ۳۰۷، ۳۴۸  
 ۲۵ (۲۵)، ۳ (۲۶)، ۲۱۸ (۲۷)، ۲۸ (۲۸)، ۳۹۸ (۲۹)، ۷۰  
 ۳۰ (۳۰)، ۱۵۸ (۳۵)، ۲۲۷ (۳۷)، ۳ (۳۷)، ۴۰ (۴۰)، ۴۵۸ (۴۸)  
 ۴۶۲ (۵۰)، ۱۹۰ (۵۱)، ۲۸۹ (۵۵)، ۲۴۶ (۵۸)  
 ۱۱۰ (۵۹)، ۲۸۴ (۶۰)، ۴۱۲ (۶۱)، ۱۶ (۶۲)  
 ۱۴۲ (۶۳)، ۲۶۶ (۶۴)، ۳۳۹ (۶۵)، ۳ (۶۶)  
 ۱۶۹ (۶۷)، ۲۶۰ (۶۸)، ۳۵۰ (۶۹)، ۳ (۷۰)  
 ۱۱۸ (۷۱)، ۲۶۳ (۷۲)، ۳۸۱ (۷۳)، ۳ (۷۴)  
 ۱۳۷ (۷۵)، ۲۱۸ (۷۶)، ۳۴۶ (۷۷)، ۳۹ (۷۸)، ۱۲۴  
 ۷۹ (۸۰)، ۳۶۴  
 استوار، صفری (۳۹) ۳۴۹، ۷۵ ۲۵۲  
 اسداله پور، امین (۴۸) ۴۲۹  
 اسدی، مسعود (۵۶) ۴۰۱  
 اسعدی، سمانه (۴۳) ۲۸۸، ۷۳ ۳۷  
 اسماعیل پور، حسین (۷۴) ۱۶۳  
 اسماعیلی انامق، بهمن (۶۲) ۱۶۱  
 اشجع، آرزو (۴۹) ۹۸  
 اصغر نژاد، طاهره (۳۱) ۲۱۸، ۳۹ ۲۶۲  
 اصغری، آرزو (۴۶) ۲۲۷، ۵۵ ۲۸۴  
 اصغری مقدم، محمد علی (۲۱) ۳۰، ۳۶ ۳۶۶  
 ۴۵ (۴۷)، ۵۰  
 اصغری هرندی، محمدرضا (۳۴) ۱۸۶  
 اصلانی، خالد (۷۹) ۳۱۰  
 اعتمادی، احمد (۳۲) ۳۸۹، ۶۸ (۶۸)، ۴۳۴ (۷۲)، ۴۳۸  
 اعتمادی، عذرا (۵۴) ۱۸۲  
 اعرابیان، اقدس (۳۲) ۳۶۰
- افروز، غلامعلی (۱۰) ۱۳۴، ۳۰ (۳۰)، ۱۱۴ (۵۱)، ۲۷۲  
 ۳ (۷۷)  
 افشاری، افروز (۵۵) ۳۱۹  
 افشاری، محسن (۵۱) ۲۸۹  
 افضلی، محمد حسین (۶۶) ۲۲۰  
 اکبرزاده، نسرين (۳) ۲۲۴  
 اکبری، جواد (۵۱) ۳۴۲  
 اکبری، زهرا (۷۸) ۱۲۴  
 اکبری زردخانه، سعید (۶۹) ۹۴، ۷۷ (۷۷)، ۳۹۳ (۸۰)  
 اکبری پور، سحر (۴۸) ۳۵۴  
 اکبری چرمهینی، صفری (۱۰) ۱۰۷  
 الهی، طاهره (۲۹) ۲۲، ۷۳ (۷۳)، ۸۸ (۷۸)، ۱۷۴  
 البرزی، شهلا (۲۵) ۷۳، ۳۸ (۳۸)، ۱۸۱ (۳۹)، ۳۲۱  
 البرزی، محبوبه (۳۰) ۱۲۸، ۳۹ (۳۹)، ۳۲۱ (۴۰)، ۴۸۵  
 ۱۶۱ (۵۴)  
 اللهیاری، عباسعلی (۸) ۳۱۶، ۱۷ (۱۷)، ۵۶ (۱۹)، ۲۵۱  
 ۲۶ (۲۶)، ۱۲۷ (۲۷)، ۲۵۳ (۷۲)، ۳۹۳  
 امام وردی، داود (۲۵) ۳۰  
 امان الهی، عباس (۷۹) ۳۱۰  
 امانی ساری بگلو، جواد (۵۶) ۴۱۷، ۶۷ (۶۷)، ۳۱۰  
 امانی، فرزانه (۴۰) ۳۹۰  
 امید یگی، مهسا (۷۱) ۳۲۷  
 امیدی، ایرج (۳۴) ۱۱۴  
 امیری، سهراب (۷۳) ۲۲  
 امیری، شعله (۳۴) ۱۳۹، ۴۳ (۴۳)، ۲۸۸ (۵۱)، ۳۰۶  
 ۵۲ (۷۳)، ۳۶۲ (۷۳)، ۳۷  
 امیری، محسن (۶۶) ۱۴۱  
 امین یزدی، زهرا (۵۶) ۳۸۳  
 امیری، ماندانا (۳۳) ۲۲  
 امین زاده، انوشه (۳۱) ۲۹۴  
 امینی فر، معصومه (۷۹) ۲۶۳

- اولادی، فرشته (۱۰) ۱۶۴  
 ایروانی، محمد (۱۹) ۲۷۷  
 ایزدپناه، نسرین (۶۶) ۱۴۱  
 ایوبی، منیژه (۱۱) ۲۲۱  
 \* باباپور خیرالدین، جلیل (۲۵) ۳، (۵۴) ۱۳۱،  
 (۶۱) ۳۶، (۶۲) ۱۶۱، (۷۴) ۱۶۳  
 بادل، مرتضی (۷۹) ۲۸۱  
 بازیاری میمندی، مهتاب (۲۸) ۳۸۷  
 باعزت، فرشته (۴) ۳۳۰، (۱۶) ۳۳۱  
 باغبان، ایران (۳۳) ۵۱  
 باقری نوع پرست، خسرو (۱۱) ۲۶۹، (۷۷) ۳  
 باقری، مریم (۶۶) ۲۲۰  
 باقریان، فاطمه (۶۹) ۲۵  
 باناشی، علیرضا (۷۲) ۳۸۱  
 بحرانی، محمود (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹  
 بحرینی، شهناز (۱۳) ۸۳  
 بختیار نصرآبادی، حسن علی (۳۸) ۲۳۲  
 بختیاری اسفندقه، فروغ (۳۶) ۳۸۷  
 بخشچی پور، عباس (۳۶) ۳۵۱، (۴۸) ۴۲۹  
 براتی، هاجر (۴۹) ۹۸، (۷۵) ۲۳۵  
 برادران، مجید (۸۰) ۴۵۳  
 برجعلی، احمد (۳۴) ۱۸۶، (۳۷) ۳۴، (۳۹) ۳۰۸،  
 (۴۶) ۱۲۲، (۴۷) ۲۸۲  
 برجعلی لو، سمیه (۵۲) ۳۷۷، (۵۷) ۲۳  
 برخوردارپور، زهرا (۱۳) ۶۴، (۲۰) ۳۶۱  
 بردبار، سعیده (۳۳) ۲۲  
 برزگری، صغری (۲۷) ۳۰۰  
 برکتین، مجید (۴۲) ۱۵۰  
 بزرگ منش، اعظم (۶۱) ۳  
 بساک نژاد، سودابه (۴۹) ۶۹  
 بشارت، محمدعلی (۱۹) ۲۷۷  
 بشاش، لعی (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۷) ۱۰۶،  
 (۵۰) ۱۷۰  
 بشلیده، کیومرث (۶۷) ۲۹۴  
 بهارلو، رویا (۱۱) ۲۳۱  
 بهارلو، مصطفی (۷۶) ۳۹۴  
 بهادری خسروشاهی، جعفر (۶۱) ۳۶  
 به پژوه، احمد (۱۶) ۳۷۱، (۱۹) ۲۱۶، (۲۸) ۳۷۲،  
 (۲۹) ۵۲  
 بهرامی، فاطمه (۴۹) ۵۴، (۵۴) ۱۸۲، (۷۰) ۱۱۸  
 بهرامی، محسن (۱۹) ۲۵۰، (۷۱) ۲۸۰  
 بهرامی، هادی (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۵۶) ۳۳۸  
 بهرامی احسان، زینب (۴۷) ۲۶۷  
 بهرامی احسان، هادی (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹  
 (۲۴) ۳۳۶، (۳۵) ۲۴۸  
 بهزادفر، مریم (۸۰) ۴۳۹  
 به نژاد، سیده (۷۷) ۲۱  
 بیرامی، منصور (۷۱) ۲۸۰، (۷۳) ۷۱  
 بیرشک، بهروز (۳۸) ۲۲۲  
 بیسادی، زهرا (۳۶) ۳۶۶  
 بیگللی، ایمان اله (۱۶) ۴۰۵، (۱۸) ۱۶۳، (۷۲) ۴۰۸  
 بیانی، علی اصغر (۲۳) ۲۲۷  
 \* پارسایی، سلمان (۶۵) ۱۰۳  
 پاژخزاده، شهناز (۲۲) ۱۳۴  
 پاکدامن، شهلا (۳) ۲۴۶، (۶۶) ۱۸۲  
 پاکدامن، مجید (۱۸) ۹۹  
 پاکیزه، علی (۸۰) ۴۳۹  
 پاک نژاد، محسن (۷۷) ۳  
 پرتوی، شهین (۳۶) ۳۶۶  
 پرند، اکرم (۱۹) ۲۱۶  
 پرویزی، سرور (۳۸) ۱۵۶  
 پرهون، هادی (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲

- پناغی، لیلی (۵۸) ۱۲۹  
 پناهی شهری، محمود (۵۵) ۲۶  
 پوراعتقاد، حمیدرضا (۲۵) ۵۲، (۳۱) ۲۵۰،  
 (۴۲) ۱۹۸، (۶۹) ۹۴  
 پورحسین، رضا (۲۳) ۲۱۱، (۵۹) ۳۰۲، (۶۶) ۱۴۱،  
 (۷۷) ۳  
 پورمحمد رضای تجریشی، معصومه (۱۰) ۱۴۸،  
 (۱۹) ۲۰۳، (۳۷) ۳۴، (۶۸) ۳۸۱  
 پور ناصح، مهرانگیز (۴۶) ۱۷۰  
 پوریوسف، سیاوش (۶۴) ۳۵۵  
 پهلوان صادق، اعظم (۶۴) ۴۰۷  
 پهلوان مازندرانی، مرضیه (۷۱) ۲۳۰  
 • تاریخ، نیکولاس [Tarrier, N.] (۹) ۷۲  
 تجلی، فاطمه (۵۳) ۶۲  
 ترشابی، ملیحه (۵۶) ۳۳۸  
 ترقی جاه، صدیقه (۳۴) ۱۵۱  
 تردست، کوثر (۷۹) ۳۱۰  
 ترکان، هاجر (۴۹) ۳، (۵۲) ۴۴۵  
 تقوی، سید محمدرضا (۲۰) ۳۸۱، (۲۸) ۳۴۲  
 (۳۹) ۲۸۸، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴  
 تقی یاره، فاطمه (۳۳) ۳  
 تنها، زهرا (۶۳) ۲۵۱  
 توکلی، ماهگل (۴۲) ۱۵۰  
 تولایی، سیدعباس (۳۶)  
 • جان بزرگی، مسعود (۸) ۳۴۳، (۱۷) ۴  
 جباری، حسن (۲۶) ۹۸  
 جزایری، سید مجتبی (۷۱) ۲۳۰  
 جعفری، داوود (۷۱) ۲۸۰  
 جعفری، سیدابراهیم (۴۶) ۱۸۳  
 جعفری، سید یعقوب (۱۸) ۱۵۰  
 جعفری تروجنی، سمیه (۶۴) ۴۰۵  
 جلالی، سلیمه (۵۶) ۳۷۰  
 جلیلی، فرخ رو (۴۲) ۱۲۲  
 جمالی، صغری (۶۲) ۱۲۱  
 جمشیدی، بهنام (۴۹) ۲۰  
 جمهری، فرهاد (۳۷) ۳۴، (۴۶) ۱۲۲، (۶۴) ۳۲۲  
 جوانمرد، کرم اله (۷۳) ۱۰۲  
 جوکار، بهرام (۵۴) ۱۶۱  
 جولائیها، سکینه (۴۷) ۳۱۴  
 • جاووشی فر، جلال (۱۴) ۱۶۹  
 چراغی، مونا (۴۸) ۳۹۶، (۵۰) ۱۵۳  
 چشمه نوشی، میترا (۶۰) ۳۵۳  
 • حاتمی، امیرجلال (۶۸) ۴۲۰  
 حاتمی، جواد (۳۵) ۲۷۹، (۶۴) ۲۱۴، (۶۸) ۴۲۰  
 حاتمی، محمد (۷۸) ۱۴۰  
 حاجلو، نادر (۴۶) ۱۹۷  
 حاجی حسنی، مهرداد (۷۲) ۴۳۸  
 حبیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶  
 حبیبی عسکرآباد، مجتبی (۴۷) ۲۸۲، (۵۵) ۲۹۹  
 حجازی، الهه (۱۸) ۹۹، (۲۵) ۳۰، (۲۹) ۵۲،  
 (۴۴) ۳۹۴، (۴۷) ۳۳۲، (۵۲) ۳۷۷، (۵۵) ۲۴۶،  
 (۵۷) ۲۳، (۵۸) ۱۶۳، (۶۰) ۳۹۷، (۶۱) ۱۶،  
 (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۶۱، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۶۵،  
 (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۸۸، (۷۵) ۳۱۴، (۸۰) ۳۶۴  
 حریرجی، ایرج (۵۵) ۲۸۴  
 حسن آبادی، حمیدرضا (۶۴) ۴۰۵، (۶۷) ۲۶۰  
 حسنی، اعظم (۴۱) ۷۵  
 حسنی، جعفر (۳۶) ۴۱۳، (۳۸) ۲۰۰، (۶۳) ۲۳۲  
 (۶۵) ۸۸، (۷۱) ۳۰۸، (۷۳) ۳، (۷۹) ۳۲۸  
 حسنی، حبیب (۷۰) ۱۶۱  
 حسنی، فهیمه (۷۸) ۲۲۳  
 حسنی، مریم (۱۳) ۴

- حسنى بيگى، زينب (۵۶) ۳۵۷  
 حسنى واجارى، كتايون (۳۵) ۲۴۸  
 حسيني، سيد محمد مهدي (۶۸) ۴۲۰  
 حسيني نسب، سيد داود (۵۱) ۲۵۸  
 حقايق، سيد عباس (۵۳) ۹۵  
 حقيقت، شهربانو (۴۹) ۲۰  
 حكيم جوادى، منصور (۳۰) ۱۵۸، (۴۷) ۲۶۷  
 حكيمى، حسن (۱۷) ۳۱  
 حمامى لاله زار، يونس (۷۷) ۳  
 حمزئيان، عظيم (۷۲) ۴۰۸  
 حميد، نجمه (۴۵) ۳۶  
 حميدى، اميد (۶۸) ۳۶۵  
 حميدى، فريده (۳۰) ۱۱۴، (۷۶) ۴۱۰  
 حيدرى، اسفنديار (۵۱) ۳۲۵  
 حيدرى، شيما (۳۶) ۳۶۶  
 حيدرى، على (۷۴) ۱۲۲  
 حيدرى، محمود (۱۶) ۳۳۱، (۱۹) ۲۳۱،  
 (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲، (۲۶) ۹۸، (۲۸) ۳۳۰،  
 (۳۱) ۲۱۸ و ۲۵۰، (۳۲) ۳۶۰، (۴۰) ۳۹۰،  
 (۴۴) ۳۶۲، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۸) ۱۲۹،  
 (۶۶) ۱۸۲، (۶۸) ۴۰۱، (۶۹) ۲۵  
 \* خادم دزفولى، زهرا (۶۵) ۶۷  
 خادمى، على (۵۱) ۲۴۶  
 خاكسار بلداچى، محمد على (۳۵) ۳۱۰  
 خانجاني، زينب (۲۷) ۲۳۳، (۶۵) ۳۳  
 خانجاني، مهدي (۴۸) ۳۸۶  
 خان محمدى، مريم (۵۹) ۲۲۲  
 خاقانى زاده، مرتضى (۴۶) ۲۱۳  
 خداپناهى، محمد كريم (۶) ۱۳۹، (۹) ۲۳  
 (۱۱) ۲۰۳، (۱۴) ۱۸۵، (۱۶) ۳۳۱، (۲۶) ۹۸،  
 (۲۸) ۳۳۰، (۳۱) ۲۱۸، (۳۲) ۳۶۰، (۳۵) ۳۱۰،
- (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۳۹۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۱) ۳۲۵،  
 (۵۵) ۲۸۴، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲  
 خدادادى، مجتبي (۶۱) ۵۱  
 خدايارى فرد، محمد (۱۵) ۲۶۸، (۳۲) ۳۷۲،  
 (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰، (۷۳) ۳، (۷۷) ۳  
 خدايى، على (۵۷) ۴۰  
 خرازى، سيد عليتقى (۵۰) ۱۹۰  
 خسرو تاش، پريسا (۵۵) ۲۴۶  
 خضرى آذر، هيمن (۵۶) ۴۱۷، (۵۸) ۱۱۰، ۱۶۳،  
 (۵۹) ۲۸۴  
 خطيبى، على (۵۵) ۲۹۹  
 خليلى، شبنو (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵، (۷۷) ۳  
 خليلى شرفه، فاطمه (۵۱) ۳۲۵  
 خليلى صدرآباد، افسر (۵۹) ۲۶۸  
 خندان، فرح (۶۰) ۳۹۷  
 خوانين زاده سريزدى، مرجان (۱۴) ۱۸۵، (۳۵) ۲۲۷  
 خوشايبى، كتايون (۴۲) ۱۹۸  
 خوشبخت، فريبا (۳۳) ۶۷  
 خوشقدم خو، سيد صدرا (۷۷) ۳۹  
 خيرى، عليرضا (۷۵) ۲۸۶  
 خير، محمد (۲۵) ۷۳، (۳۳) ۶۷، (۳۷) ۲۲،  
 (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۴۹، (۵۴) ۱۶۱، (۶۳) ۳۸۴،  
 (۷۵) ۲۵۲  
 \* دادستان، پريخ (۱) ۳۱، (۲) ۱۲۲، (۴) ۳۰۳،  
 (۵) ۵، (۹) ۳، (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۱۱۵، ۲۹۹،  
 ۳۶۸، (۱۶) ۳۴۷، (۱۷) ۴، (۲۳) ۲۱۱،  
 (۲۷) ۲۳۳، (۳۴) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۶۸) ۴۰۱  
 دادور، على (۱۶) ۳۷۱، (۸۰) ۳۹۳  
 دانش، عصمت (۲) ۱۶۲، (۴۱) ۶۰  
 داودى، ايران (۱۸) ۱۳۶، (۵۵) ۳۱۹  
 داودى، مريم (۶۶) ۱۶۹

- داوری، مزده (۶۳) ۲۶۶  
 دژکام، محمود (۳۶) ۳۵۱  
 دستجردی کاظمی، مهدی (۳۳) ۸۲  
 دفترچی، عفت (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷  
 دلاور، علی (۱۳) ۴۶، (۱۸) ۱۶۳، (۳۰) ۱۴۴،  
 (۳۶) ۳۹۹، (۳۷) ۳۴، (۵۱) ۲۴۶  
 دوران، بهناز (۲۱) ۴، (۵۹) ۳۰۲  
 دهشیری، غلامرضا (۴۷) ۲۸۲  
 دهقانی، محسن (۶۴) ۳۲۲، (۶۷) ۲۷۴  
 دهقانی، یوسف (۸۰) ۴۳۹  
 ذبیح‌اللهی، کاظم (۶۴) ۳۹۹  
 ذبیح‌زاده، عباس (۶۳) ۲۱۴  
 ذبیحی حصار، نرجس خاتون (۷۱) ۲۶۳  
 ذکری، مرضیه (۳۶) ۳۶۶  
 راستی، علی (۳۹) ۲۸۸  
 ربانی، رسول (۵۳) ۱۸  
 ربانی، زینب (۷۱) ۲۴۷  
 رجبی، سوران (۷۳) ۵۳  
 رجبی، غلامرضا (۱۰) ۱۷۴، (۱۵) ۲۴۷،  
 (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹  
 رحمانی، فاتح (۳۴) ۱۱۴  
 رحمانیان، مهدیه (۳۶) ۴۱۳  
 رحیمی موقر، وفا (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲  
 رحیمی، چنگیز (۳۸) ۲۰۰، (۴۸) ۴۴۵، (۵۴) ۱۱۴،  
 (۶۵) ۱۸  
 رحیمی‌نژاد، عباس (۶۰) ۳۵۳، (۷۷) ۳  
 رزم زن، زینب (۷۷) ۵۷  
 رستگار، احمد (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۶۴) ۳۸۸،  
 (۷۹) ۲۹۲  
 رستمی، رضا (۵۰) ۲۰۶  
 رسول‌زاده طباطبائی، کاظم (۷) ۲۱۱، (۱۰) ۱۰۷،  
 (۱۴) ۱۶۹، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۰، (۲۰) ۳۱۶،  
 (۲۴) ۳۴۸، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۲۸، (۲۷) ۲۵۳، (۲۸) ۲۸۷،  
 (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۲۲، (۳۰) ۱۱۴، (۳۲) ۳۳۷،  
 (۳۵) ۲۷۹، (۳۷) ۸۴، (۴۱) ۲۸، (۴۶) ۱۹۷،  
 (۶۲) ۱۰۶  
 رسولی، مهستی (۱۹) ۲۶۲  
 رضازاده، سید محمدرضا (۴۰) ۴۵۸  
 رضازاده، مریم‌السادات (۴۳) ۳۳۷  
 رضایی سجاد (۶۹) ۶۱، (۷۸) ۲۰۴  
 رضایی، صدریه (۲۱) ۳۰  
 رضایی، مرضیه (۷۸) ۱۲۴  
 رضایی شریف، علی (۶۱) ۱۶، (۸۰) ۳۶۴  
 رضایی منش، مهدی (۶۵) ۶۷  
 رضایی، منصور (۷۵) ۳۱۴  
 رضوی، علیرضا (۴۷) ۲۶۷  
 رضویه، اصغر (۳۰) ۱۲۸، (۴۱) ۸۹  
 رفیعی‌نیا، پروین (۳۷) ۸۴  
 رمضان زاده، فاطمه (۷۶) ۳۸۰  
 رضوانی، ولی‌اله (۳۷) ۶۶، (۵۷) ۴۰، (۶۰) ۳۶۹،  
 (۶۱) ۳  
 رنجبر نوشری، فرزانه (۸۰) ۴۵۳  
 روشن، رسول (۲۳) ۲۴۴، (۴۱) ۴۳  
 زاده محمدی، علی (۱۹) ۲۳۱، (۳۸) ۲۲۲،  
 (۴۸) ۳۸۶، (۵۸) ۱۲۹  
 زارع، حسین (۴۳) ۳۲۳، (۶۴) ۳۸۸، (۶۵) ۵۳،  
 (۷۴) ۱۷۵، (۷۶) ۳۳۰، (۸۰) ۴۵۳  
 زارعان، مصطفی (۴۸) ۴۲۹  
 زارعی، پروین (۵۴) ۲۰۴  
 زارعی، حیدرعلی (۶۹) ۴۴  
 زارعی، محمدباقر (۱۸) ۱۱۸  
 زرگر، فاطمه (۳۹) ۳۳۵

- زرندی، علیرضا (۶۰) ۳۶۹
- زرین بخش، زهرا-برسایه (۶۵) ۵۳
- زمینی، سهیلا (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴
- زنجانی، زهرا (۵۲) ۳۹۱
- زندیه، آنیثا (۲۰) ۳۴۵
- زین آبادی، حسن رضا (۴۴) ۳۶، ۴۴۷، (۵۸) ۱۷۹
- زینی حسنونند، ناهید (۷۳) ۱۰۲
- سادات پور، مریم (۲۶) ۱۴۳
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۷۰) ۱۹۵
- سالاری، مهدی (۴۶) ۲۱۳
- سبزی، ندا (۷۰) ۲۰۹
- ستار، آزیثا (۴۰) ۴۴۱
- سراج زاده، سید حسین (۷۷) ۳
- سرمد، زهره (۱۳) ۶۴، (۱۷) ۶۸، (۲۰) ۳۶۱، (۲۶) ۱۱۲، (۳۱) ۲۹۴
- سعیدپور، صابر (۸۰) ۴۰۹
- سعیدی دهاقانی، سمیه (۷۴) ۱۶۳
- سلیمانی، زهرا (۳۳) ۸۲
- سلیمی، سیدحسین (۲) ۱۴۵، (۱۳) ۳۲
- سلیمی زاده، محمدکاظم (۳۹) ۳۰۸
- سماواتیان، حسین (۶۰) ۳۳۶
- سندی، فاطمه (۶۹) ۶۱
- سنگری، علی اکبر (۴۴) ۴۴۷
- سهرابی اسمرود، فرامرز (۹) ۷۲، (۲۲) ۱۸۶، (۴۱) ۷۵، (۴۶) ۱۲۲، (۵۹) ۲۶۸، (۸۰) ۳۹۳
- سهرابی، نادره (۳۰) ۱۷۳
- سیادت، سمیه سادات (۵۸) ۱۱
- سید موسوی، پریسا سادات (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۶۶) ۱۸۲
- سیدنا، طاهره (۳۴) ۱۵۱
- سیف، دیبا (۲۹) ۸۶، (۳۲) ۴۰۴، (۳۷) ۱۰۶، (۴۴) ۴۱۴
- (۴۱) ۸۹، (۵۸) ۱۹۸، (۶۲) ۱۲۱
- سیف، سوسن (۱۰) ۱۳۴
- سیف، علی اکبر (۳۰) ۱۴۴
- سیف‌اللهی، شهرام (۳۵) ۲۷۹
- سیف نراقی، مریم (۶) ۱۲۱
- سیفی قوزلو، سید جواد (۶۸) ۳۶۵
- شاپوری، سمیرا (۷۲) ۴۲۳
- شاد، پریسا (۶۱) ۳
- شاکری، رضا (۴۱) ۴۳، (۴۴) ۴۴۷
- شاهقلیان، مهناز (۷۷) ۲۱، (۷۹) ۲۴۴
- شجاع حیدری، مریم (۵۹) ۲۵۳
- شریعتی، عبدالعلی (۲۸) ۳۵۸
- شریفی، گشاو (۶۸) ۳۶۵
- شریفی، ماندانا (۱۹) ۲۷۷
- شریفی، محمد (۷۴) ۱۹۹
- شریفی، مسعود (۶) ۱۷۸، (۷) ۲۴۲، (۷۲) ۳۴۶
- شعیری، محمدرضا (۱۴) ۱۱۵، (۲۴) ۳۹۲، (۴۱) ۴۳
- شفتی، عباس (۵۰) ۱۵۳
- شکرکن، حسین (۱۶) ۳۸۸، (۲۹) ۳
- شکری، امید (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۷۲) ۳۴۶
- شکوهی یکتا، محسن (۱۵) ۲۶۸، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳
- شمسی، عبدالحسین (۷۵) ۲۷۰
- شناور، فضل اله (۸۰) ۳۷۶
- شهابی، روح اله (۶۰) ۴۱۲، (۶۹) ۳
- شهابی زاده، فاطمه (۴۰) ۴۲۲
- شهرآرای، مهرناز (۳۴) ۱۹۹، (۳۷) ۵۲
- شهنئی بیلاق، منیژه (۴۳) ۲۴۲
- شهیدی، شهریار (۱۶) ۳۳۱، (۴۰) ۴۲۲، (۴۱) ۶۰
- (۴۴) ۴۱۴
- شیخ، مهدی (۶۴) ۳۷۰



- شیرازی، رضیه (۳۷)، ۲۲، ۵۳، ۳، ۵۷ (۵۷)، ۷۶،  
 ۶۷ (۶۷)، ۳۳۰، ۷۴ (۷۴)، ۱۴۷، ۷۸ (۷۸)، ۱۵۵  
 شیخی، منصوره (۴۷) ۲۸۲  
 شیرازی، طاهره سیما (۶۸) ۳۸۱  
 شیرازی، ملیحه (۳۳) ۳۴  
 شیرینی، مریم (۷۸) ۲۰۶  
 شیرین زاده دستگیری، صمد (۴۸) ۴۴۵  
 صادق آبادی، محبوبه (۷۳) ۸۸  
 صادقی، احسان (۷۷) ۱۱۱  
 صادقی، احمد (۲۱) ۵۲  
 صادقی، سیروس (۴۴) ۳۸۱  
 صادقی، منصوره سادات (۳۵) ۲۹۲، (۴۴) ۳۶۲،  
 (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۷) ۳  
 صادقی فیروزآبادی، وحید (۵۰) ۲۰۶  
 صالح صدق پور، بهرام (۳۲) ۳۶۰، (۴۶) ۲۲۷،  
 (۵۶) ۴۰۱  
 صالح نجفی، مهسا (۷۴) ۱۸۸  
 صالحی، ایرج (۶۹) ۶۱  
 صالحی، جواد (۳۰) ۱۴۴، (۷۸) ۱۷۴  
 صالحی، رضا (۲۷) ۲۷۰  
 صالحی، مهرداد (۴۲) ۱۵۰  
 صباحی، پرویز (۵۰) ۲۲۵  
 صباغیان، زهرا (۴۳) ۲۷۵  
 صحبت زاده، رزاق (۱۳) ۱۶  
 صدرالسادات، سیدجلال (۳۸) ۲۲۲  
 صدیق ارفعی، فریبرز (۵) ۳۳، (۲۷) ۲۸۷  
 صدیق حقیقت، فاطمه (۳۴) ۱۵۱  
 صرامی، زهرا (۵۱) ۳۰۶  
 صفری، هاجر (۵۳) ۳  
 صلیبی، ژانست (۷۸) ۲۲۳  
 صمدی، مریم (۷۵) ۲۷۰  
 صمدی، سعید (۷۵) ۲۸۶  
 صمدیه، هادی (۷۲) ۳۸۱  
 صیادپور، زهره (۳) ۲۳۲  
 صیف، محمد حسن (۷۹) ۲۹۲  
 • طالب پور، اکبر (۲۱) ۱۸  
 طالب زاده، علیرضا (۱۷) ۴۴  
 طالبی، مجید (۵۳) ۹۵  
 طاولی، آزاده (۷۲) ۳۹۳  
 طاهری، مهدی (۷۱) ۳۰۸  
 طباطبایی، سید محمد (۷۳) ۷۱  
 طباطبایی، سید موسی (۶۷) ۲۶۰  
 طبائیان، سیده رضیه (۵۲) ۳۶۲  
 طیبی، زهرا (۵۶) ۳۸۳  
 طرخان، رضاعلی (۴۹) ۳۶  
 طولابی، زینب (۷۵) ۲۸۶  
 • عابدی، احمد (۵۳) ۱۸، (۷۵) ۲۷۰  
 عابدی، حیدرعلی (۲۱) ۸۵  
 عابدی، سید ابراهیم (۴۶) ۱۸۳  
 عابدی، علیرضا (۴۸) ۳۸۶  
 عابدی، محمدرضا (۲۱) ۵۲، (۳۸) ۱۶۹  
 (۴۶) ۱۸۳، (۴۹) ۵۴  
 عابدینی، یاسمن (۲۵) ۱۷، (۴۷) ۳۳۲  
 عارفی، سید حسن (۲۱) ۸۵  
 عاشوری، احمد (۵۵) ۲۹۹  
 عاطف وحید، محمدکاظم (۳۴) ۱۱۴  
 عامری، فریده (۲۷) ۲۱۸  
 عبادی، عباس (۴۶) ۲۱۳  
 عبداللہی؛ محمدحسین (۲۶) ۱۷۹، (۳۷) ۶۶،  
 (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۵) ۸۹، (۶۱) ۳،  
 (۶۶) ۱۲۲، (۷۳) ۲۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۷) ۲۱  
 عبدخدایی، محمد سعید (۷۸) ۲۰۶

- عبدلوند، نسرين (۲۵) ۳۰  
 عبدوس، فرشته (۶۷) ۲۶۰  
 عبدی، بهشته (۳۴) ۱۹۹  
 عرب، نگار (۶۷) ۲۹۴  
 عریضی سامانی، سیدحمیدرضا (۴۳) ۳۰۲  
 (۴۴) ۳۸۱، (۴۵) ۱۰۴، (۴۷) ۲۹۷، (۴۸) ۳۹۶  
 (۴۹) ۹۸، (۵۰) ۲۲۵، (۶۲) ۱۷۶، (۷۰) ۱۷۶  
 (۷۲) ۴۲۳، (۷۵) ۲۳۵، (۷۶) ۳۶۳  
 عزیزی، فاطمه (۳۶) ۳۶۶  
 عسکری، عباسعلی (۲۹) ۷۰  
 عسکری، علی (۴۴) ۳۹۴  
 عسکری، علیرضا (۲۴) ۳۶۵  
 عیسی زادگان، علی (۶۷) ۳۱۰  
 عشایری، حسن (۶۱) ۵۱  
 عطاری، محمد (۸۰) ۳۹۳  
 عطاری، یوسفعلی (۱۵) ۲۴۷  
 عطایی، مریم (۷۶) ۴۱۰  
 عطری فرد، مهدیه (۳۷) ۳  
 علامه، عاطفه (۳۷) ۲۴۲  
 علی بازی، هوشنگ (۶۰) ۴۱۲  
 علیپور، احمد (۱۵) ۲۱۹، (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷  
 (۴۳) ۲۵۶، (۴۷) ۲۵۲، (۶۰) ۳۸۲  
 علی پور، فرشید (۸۰) ۴۰۹  
 علیشاهی، محمدجواد (۲۸) ۳۴۲  
 علی محمدی، سهراب (۴۳) ۳۰۲  
 علی نیا کروئی، رستم (۴۶) ۱۲۲  
 عمادپور، لیلا (۷۷) ۷۵  
 عیسی نژاد، امید (۵۹) ۲۵۳  
 • غباری بناب، باقر (۱۵) ۲۶۸، (۳۵) ۲۶۱، (۴۲) ۱۲۲  
 (۵۵) ۲۴۶، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۷۹) ۲۶۳  
 غضنفری، فیروزه (۴۰) ۴۰۶  
 غفرانی پور، فضل اله (۲۱) ۸۵  
 غلامزاده، مجتبی (۶۲) ۱۶۱  
 غلامی زنانی، فاطمه (۵۳) ۱۸  
 غلامعلی لواسانی، مسعود (۳۵) ۲۶۱، (۴۲) ۱۲۲،  
 (۴۷) ۲۶۷، (۴۸) ۴۶۲، (۵۱) ۲۸۴، (۵۶) ۴۱۷،  
 (۵۸) ۱۶۳، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، ۳۹۷  
 (۶۲) ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۳۲۲، ۴۰۵، (۶۵) ۳  
 (۶۶) ۱۶۹، (۶۸) ۳۶۵، (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵  
 (۷۴) ۱۳۷، ۱۸۸، (۷۵) ۲۱۸، ۳۱۴، (۷۶) ۳۴۶  
 (۷۷) ۷۵، (۷۸) ۱۲۴  
 غنایی، زیبا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶  
 • فاتحی زاده، مریم السادات (۳۳) ۵۱، (۳۴) ۱۶۵  
 (۵۴) ۱۸۲  
 فارسی نژاد، معصومه (۴۴) ۳۹۴  
 فاطمی، سید محسن (۷۷) ۳  
 فتح آبادی، جلیل (۷۴) ۱۹۹  
 فتحی آشتیانی، علی (۱) ۷۵، (۷) ۲۳۱  
 (۱۰) ۱۲۱، (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۴، (۲۰) ۳۴۵  
 (۲۴) ۳۶۵، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۸۷، (۳۲) ۳۳۷، ۳۸۹  
 (۳۴) ۱۵۱، (۴۶) ۱۹۷، (۵۵) ۲۶۶، (۵۹) ۳۰۲  
 (۶۱) ۵۱، (۶۶) ۲۲۰، (۷۲) ۳۹۳، (۷۹) ۲۴۴  
 فتوحی، محمود (۳۰) ۱۸۳  
 فرامرزی، سالار (۵۱) ۲۷۲  
 فراهانی، حجت اله (۴۸) ۳۹۶، (۶۰) ۳۵۳  
 (۶۱) ۷۰  
 فراهانی، محمدنقی (۳۰) ۱۸۳، (۳۴) ۱۹۹  
 (۴۵) ۸۹، (۵۷) ۴۰  
 فرجاد، مریم (۶۵) ۱۸  
 فرجی، جمشید (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷  
 فرح بخش، سعید (۴۰) ۴۴۱  
 فرخنده، محمدجعفر (۲۸) ۳۷۲

- فرزاد، ولی‌اله (۲۷) ۲۷۰، (۳۰) ۱۸۳، (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۴) ۴۴۷، (۵۲) ۴۰۷، (۶۳) ۲۵۱، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۶۳
- فرودستان، مهرانوش (۴۷) ۲۹۷
- فروزان، مجیدرضا (۱۱) ۲۰۳
- فروزش یکتا، فاطمه (۲۴) ۳۷۵
- فقیه‌زاده، سقراط (۲۱) ۸۵
- فقیهی، علی نقی (۷۷) ۳
- فولادچنگ، محبوبه (۴۵) ۷۲، (۵۳) ۳۳
- فروودی، فرزاد (۶۶) ۱۴۱
- فیض، عبدالله (۲۰) ۳۰۳
- قاسمی، وحید (۶۲) ۱۷۶
- قاضی طباطبائی، سید محمود (۵۰) ۱۹۰، (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۴۶، (۸۰) ۳۶۴
- قدم‌پور، عزت‌اله (۲۶) ۱۱۲
- قربان جهرمی، رضا (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۷۳) ۳، (۷۹) ۲۹۲
- قربانی، راهب (۲۸) ۳۵۸
- قربانی، مریم (۴۲) ۱۳۵
- قربانی، نیما (۱۲) ۳۶۸، (۵۰) ۲۰۶، (۷۱) ۳۲۷
- قمرانی، امیر (۳۸) ۱۸۱
- قمری گیوی، حسین (۶۲) ۱۹۲
- قنبرلو، سلمان (۷۵) ۲۱۸
- قنبری، بهرام علی (۵۱) ۳۴۲
- قنبری، سعید (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۸) ۴۰۱
- قنبری، سیروس (۷۰) ۱۲۹
- قیامی، زهرا (۷۷) ۳
- کاتب، زهرا (۳۳) ۲۲
- کارشکی، حسین (۲۱) ۶۳، (۵۰) ۱۹۰
- کاظمی، اشرف (۲۶) ۱۰۴، (۴۵) ۱۰۴
- کاظمی، حمید (۴۲) ۱۳۵
- کاظمی، محمود (۷۳) ۸۸
- کاظمی، یحیی (۳۹) ۳۶۵
- کالفی، ربرت [Calfee, R.] (۲) ۱۷۶
- (۳) ۲۷۸، (۴) ۳۶۶
- کامرانی فکور، شهربانو (۲۷) ۲۵۳
- کاووسی چاهک، شهین (۵) ۴۹
- کاویانی، حسین (۴۶) ۱۷۰
- کبیری، مسعود (۵۳) ۳۹
- کتیبایی، ژیلا (۱۳) ۴۶، (۵۱) ۲۴۶، (۵۵) ۲۸۴، (۵۶) ۳۵۷
- کثیری، حمید (۷۷) ۳
- کجیاف، محمداقبر (۱۲) ۳۴۱
- (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۷۹
- کدیور، پروین (۴۰) ۴۷۰، (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۶۳) ۲۵۱
- کرامتی مقدم، رضا (۴۴) ۴۱۴
- کردستانی، داوود (۶۶) ۱۴۱
- کرم دوست، نوروزعلی (۶۴) ۴۰۵
- کرمی، ابوالفضل (۳۶) ۳۹۹
- کرمی، باقر (۲۱) ۳۰
- کرمی‌نوری، رضا (۳۵) ۲۷۹
- کریمی، یوسف (۳۰) ۱۴۴، (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۴۹) ۸۵
- کریمی، ایمان (۷۰) ۱۲۹
- کشاورز، امیر (۴۵) ۴
- کشاورز، غلام‌رضا (۳۳) ۵۱
- کشاورز مقدم، سارا (۶۶) ۱۵۶
- کشاورزی، سمیه (۶۳) ۳۰۰
- کلانتری، مهرداد (۱۸) ۱۱۸، (۳۶) ۳۳۴، (۳۹) ۳۳۵، (۴۳) ۳۳۷، (۵۰) ۱۵۳، (۵۲) ۳۶۲

- لیاقتدار، محمدجواد (۴۶)، ۱۸۳، ۲۵۳ (۵۹)
- مال احمدی، احسان (۵۶)، ۴۱۷، ۲۸۴ (۵۹)
- مجدآبادی فراهانی، زهره (۱۲)، ۳۵۸
- مجد تیموری، محمد (۱۹)، ۲۳۱
- محسنی، نیکچهره (۳۸)، ۱۳۴
- محمدپور، وهاب (۶۲)، ۱۶۱
- محمدخانی، شهرام (۷۶)، ۳۸۰، ۲۸۱ (۷۹)
- محمدزاده، علی (۴۱)، ۳، ۸۵ (۴۹)
- محمدی، محمدرضا (۳۵)، ۲۶۱
- محمدی، نوراله (۲)، ۳۴۸، ۳۲۲ (۳۲)، ۵۷ (۷۷)
- (۴۲)، ۱۸۵، ۴۲۶ (۴۴)، ۱۸ (۶۵)
- محمدی پور، نعمت (۶۲)، ۱۹۲
- محمدی مصیری، فرهاد (۶۵)، ۳
- محمودی، حجت (۶۷)، ۳۱۰
- محمودی، فاطمه (۷۱)، ۲۹۲
- محمودی، مریم (۶۹)، ۹۴
- مختاری، ستاره (۴۷)، ۲۴۲
- مختاری، عباس (۱۷)، ۵۶
- مدنی، مهتاب (۷۹)، ۳۴۶
- مرادی، اعظم (۴۲)، ۲۱۶، ۱۸ (۵۳)
- مرادی، علیرضا (۱۷)، ۳۲۳، ۳۲۳ (۳۷)، ۵۲، ۳۲۳ (۴۳)
- (۶۵)، ۸۸، ۶۷ (۶۷)، ۲۴۲، ۷۴ (۷۴)، ۱۲۲، ۳۸۰ (۷۶)
- (۷۸)، ۱۴۰، ۸۰ (۸۰)، ۴۰۹
- مرادی منش، فردین (۴۴)، ۴۲۶
- مرتضوی، شهرناز (۴۴)، ۴۱۴
- مرزبان، عباس (۷۰)، ۱۱۸
- مرزیه، افسانه (۶۸)، ۳۵۰
- مرسلی گنج، نیره (۶۸)، ۳۸۱
- مسناح، هاجر (۶۰)، ۳۳۶
- مسعودنیا، ابراهیم (۴۶)، ۱۳۶، ۱۳۸ (۵۰)
- مشکاتی، محمد (۵۷)، ۵۸
- ۹۵ (۵۳)
- کلدی، علیرضا (۱۹)، ۲۶۲
- کلنی، سیمین دخت (۶۹)، ۷۷، ۳۶۳ (۷۶)
- کمال آرانی، زهرا (۳۶)، ۳۶۶
- کمری، سامان (۷۴)، ۱۹۹
- کهرزهی، فرهاد (۲۶)، ۱۲۷
- کیامرثی، آذر (۷)، ۲۷۱
- کیامنش، علیرضا (۱۱)، ۲۴۹، ۱۲ (۱۲)، ۲۹۹ (۱۴)، ۱۴۷
- (۲۲)، ۱۱۵، ۲۳ (۲۳)، ۲۱۱، ۲۵۵ (۳۰)، ۱۱۴ (۴۰)، ۴۵۸ (۴۰)
- (۴۶)، ۳۲۲
- کیانی، ستار (۶۵)، ۱۰۳
- کیوانی، جعفر (۳۴)، ۱۵۱
- گراوند، فریبرز (۴۹)، ۳۶
- گزیدری، ابراهیم (۷۶)، ۳۴۶
- گل پرور، محسن (۴۳)، ۳۰۲، ۵۴ (۵۴)، ۱۴۲ (۵۹)، ۲۳۵
- (۷۷)، ۱۱۱
- گلفام، ارسلان (۴۶)، ۱۷۰
- گلک، ناصر (۴۵)، ۵۰
- گنجوی، لیلی (۵۶)، ۳۵۷
- گودرزی، احمد (۷۲)، ۳۴۶
- گودرزی، محمدعلی (۲۶)، ۱۵۳، ۳۴ (۳۳)
- (۳۸)، ۲۰۰، ۴۱ (۴۱)، ۳، ۴۴ (۴۴)، ۴۲۶ (۴۸)، ۴۴۵
- (۵۲)، ۳۹۱، ۵۴ (۵۴)، ۱۱۴
- گودرزی، منیژه (۷۳)، ۱۰۲
- گیلانی، مریم (۷۷)، ۸۶
- لالانسفلی، فریا اعظم (۶۰)، ۳۶۹
- لطفی، راضیه (۷۴)، ۱۷۵
- لطیفیان، مرتضی (۲۹)، ۸۶، ۳۱ (۳۱)، ۲۲۷ (۳۲)، ۴۰۴
- (۳۷)، ۱۰۶، ۳۹ (۳۹)، ۳۴۹ (۴۰)، ۴۸۵ (۴۱)، ۸۹
- (۴۹)، ۲۰، ۱۷۰ (۵۰)
- لیاقت، ریتا (۲۲)، ۱۴۹

- مشهدی، علی (۱۲) ۱۳۴، (۳۸) ۱۳۴  
 مطیعان، حسین (۱۲) ۳۶۹، (۱۵) ۲۱۹  
 مظاهری، محمدعلی (۸) ۲۹۱، (۱۲) ۳۲۰  
 (۱۵) ۲۸۶، (۲۲) ۱۶۴، (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲،  
 (۳۱) ۲۵۰، (۳۳) ۳، (۳۵) ۲۲۷، ۲۹۲، (۴۰) ۴۲۲،  
 (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۷) ۳،  
 (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۳) ۲۱۴،  
 (۶۴) ۳۲۲، (۶۶) ۱۸۲، (۶۷) ۲۷۴  
 مظفری، محدثه (۷۲) ۴۰۸  
 مظلومیان، سعید (۵۷) ۹۰  
 معارف، منا (۷۲) ۳۶۵  
 معتمدی شلمزاری، عبدالله (۲۲) ۱۱۵، (۲۸) ۳۹۸  
 (۴۸) ۳۶۹، (۵۵) ۲۲۶  
 معروفی، محسن (۴۲) ۱۵۰  
 معظمی گودرزی، بهمن (۲۰) ۳۱۶  
 معما، ندا (۸۰) ۴۵۳  
 مغانی لنکرانی، مریم (۳۶) ۴۲۹  
 مکارم، سپیده (۵۴) ۱۱۴  
 مکملی، زهرا (۳۸) ۱۶۹  
 مکوند حسینی، شاهرخ (۴۲) ۱۶۷، (۷۱) ۲۹۲  
 ملازاده، جواد (۲۳) ۲۵۵، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱  
 ملایی، عین‌اله (۲۳) ۲۲۷  
 ملتفت، قوام (۶۳) ۲۸۳، (۷۰) ۱۹۵  
 ملک‌پور، مختار (۳۶) ۳۸۷  
 ملک خسروی، غفار (۳۸) ۲۲۲  
 ملک شاهی، معصومه (۵۲) ۴۲۶  
 ملکی، قیصر (۶۷) ۲۷۵  
 ملیانی، مهدیه (۷۲) ۳۹۳  
 منتخب یگانه، محمد (۷۶) ۳۹۴  
 منتظر، غلامعلی (۵۵) ۲۶۶  
 منصور، محمود (۱) ۶۱، (۲) ۱۰۴، (۳) ۲۰۷،  
 (۶) ۱۰۷، (۱۲) ۳۴۱، (۱۳) ۴۶، (۱۴) ۱۱۵، ۱۴۷،  
 (۱۶) ۳۴۷، (۲۳) ۲۵۵، (۲۴) ۳۴۸، (۲۶) ۱۴۳،  
 (۳۲) ۳۳۷  
 منصوری سپهر، روح‌اله (۶۹) ۲۵  
 منتظری توکلی، وحید (۶۱) ۷۰  
 موتابی، فرشته (۵۷) ۳  
 موثق، محمد تقی (۷۰) ۱۷۶  
 مؤذنی، سید محمد (۹) ۳  
 موسوی، سید امین (۵۷) ۲۳  
 موسوی، سید ولی‌اله (۷۸) ۲۰۶  
 مولوی، حسین (۲۱) ۱۸، (۲۷) ۳۰۰، (۳۱) ۲۶۲،  
 (۳۶) ۳۳۴، ۳۸۷، (۳۸) ۱۶۹، (۳۹) ۳۳۵،  
 (۴۲) ۱۵۰، (۴۳) ۲۸۸، (۴۵) ۴، (۴۷) ۲۴۲،  
 (۴۸) ۳۵۴، (۴۹) ۳، (۵۰) ۱۵۳، (۵۱) ۳۰۶،  
 (۵۲) ۴۴۵، (۵۳) ۹۵، (۵۶) ۳۷۰، (۷۳) ۳۷  
 مهبانیان خامنه، مه‌ری (۳۹) ۳۰۸  
 مهدویان، علیرضا (۴۰) ۴۷۰، (۶۵) ۵۳  
 مهربانی، حسینعلی (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴  
 (۴۹) ۵۴  
 مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز (۶) ۱۵۹، (۷) ۲۷۱  
 (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۸۳، (۱۶) ۳۸۸، (۱۷) ۴۴  
 (۲۸) ۳۵۸، (۲۹) ۳، (۴۳) ۲۴۲، (۵۵) ۳۱۹  
 مهری‌نژاد، سیدابوالقاسم (۱۴) ۱۴۷  
 مهین‌زعیم، بتول (۳۴) ۱۵۱  
 میر آقایی، علی محمد (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲  
 میرجعفری، سید احمد (۳۶) ۴۱۳، (۴۴) ۴۲۶  
 میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۵۹) ۲۵۳  
 میررضایی، سیدعلی (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷  
 میرزایی، جعفر (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲  
 میری، میرنادر (۵۶) ۴۰۱  
 میکائیلی، نیلوفر (۶۲) ۱۹۲

- نعمت طاووسی، محترم (۵) ۶۵  
 نقش، زهرا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۵۲) ۳۷۷  
 ۱۴۶ (۷۰)
- نوربالا، احمدعلی (۱۵) ۲۱۹، (۲۷) ۲۱۸  
 نوربخش، رابعه (۴) ۳۴۹  
 نوربخش، یونس (۷۷) ۳  
 نورعلی، زهره (۳۶) ۳۶۶  
 نورمحمدی، لیلا (۱۰) ۱۶۴  
 نوروزی، رضاعلی (۳۸) ۲۳۲  
 نوروزیان، مریم (۳۵) ۲۷۹  
 نوری، ابوالقاسم (۱۷) ۳۱، (۲۱) ۱۸، (۴۷) ۲۹۷  
 ۱۷۶ (۶۲)
- نوری، ربابه (۷۸) ۱۸۹  
 نوری، ناهید (۱۷) ۴  
 نوری، نرگس السادات (۳۶) ۳۳۴  
 نوید، احد (۴۸) ۴۱۴  
 نویدی، فاطمه (۴۳) ۲۷۵  
 نیتی، ربابه (۷۸) ۱۷۴  
 نیکبخت نصرآبادی، علیرضا (۳۸) ۱۵۶  
 نیک مرام، زهرا (۱۷) ۶۸  
 نیوشا، بهشته (۷۸) ۲۲۳  
 • واثقی، زهرا (۵۹) ۲۳۵
- ودودی مفید، پروین (۶۲) ۱۰۶  
 وفادار، زهره (۴۶) ۲۱۳  
 ویسانی، مختار (۵۸) ۱۱۰، (۶۲) ۱۴۲  
 • هادیانفرد، حبیب (۱۰) ۱۷۴، (۱۶) ۳۸۸  
 (۳۸) ۲۰۰، (۶۵) ۱۸  
 هاشمی، سید اسماعیل (۷۶) ۳۹۴  
 هاشمی، تورج (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴  
 هاشمی، ویدا (۳۹) ۲۷۵  
 هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۶۷) ۲۹۴
- میکائیلی منبع، فرزانه (۶۶) ۲۰۱  
 میناکاری، محمود (۴۶) ۱۵۴  
 • نادری، زهره (۳۶) ۴۲۹  
 نادری، یزدان (۷۴) ۱۲۲  
 نادعلی پور، حسن (۷۲) ۴۳۸  
 نادى، محمدعلی (۵۴) ۱۴۲  
 نامداری کورش (۶۹) ۷۷، (۷۶) ۳۶۳  
 نائلی، حسین (۲۰) ۳۰۳، (۲۹) ۳۷  
 نجاریان، بهمن (۷) ۲۷۱، (۱۰) ۱۷۴، (۱۱) ۲۳۱  
 (۱۳) ۸۳، (۱۵) ۲۴۷، (۱۶) ۳۸۸، (۱۸) ۱۳۶،  
 (۲۹) ۳
- نجفی، محمود (۷۱) ۲۹۲  
 نجفی، مصطفی (۳۶) ۴۲۹  
 نجفی زاده، سیدرضا (۲۴) ۳۷۵  
 نریسیانس، آر.بی. (۷۷) ۳  
 نریمانی، محمد (۱۴) ۱۳۱، (۲۳) ۲۴۴، (۴۵) ۲۰  
 (۵۲) ۴۲۶
- نشاط دوست، حمیدظاهر (۱۷) ۳۱، (۱۸) ۱۱۸  
 (۲۰) ۳۰۳، (۲۲) ۱۶۴، (۲۷) ۳۰۰، (۲۹) ۳۷  
 (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴، (۳۹) ۳۳۵، (۴۲) ۲۱۶  
 (۴۳) ۳۳۷، (۴۷) ۲۴۲، (۴۸) ۳۵۴، (۵۱) ۳۰۶  
 (۵۲) ۳۶۲
- نصر اصفهانی، احمدرضا (۳۴) ۱۶۵  
 نصراللهی، بهنیا (۶۴) ۳۲۲  
 نصرتی، فاطمه (۷۹) ۲۶۳  
 نصری، صادق (۷۶) ۴۱۰  
 نصیری ولیک نبی، فخرالسادات (۷۷) ۸۶  
 نظر بلند، ندا (۴۱) ۲۸، (۶۱) ۵۱  
 نظری، ابراهیم (۷۲) ۴۳۸  
 نظیری، قاسم (۴۸) ۴۴۵  
 نغامی، عبدالزهرا (۶۵) ۶۷

یوسفی، رحیم (۴۴) ۳۸۱	هداوندخانی، فاطمه (۶۵) ۳۳
یوسفی، زهرا (۴۹) ۵۴	همایونی، علیرضا (۲۶) ۱۷۹
یوسفی، فریده (۶۳) ۳۰۰، (۷۰) ۲۰۹، (۷۱) ۲۴۷	هومن، حیدرعلی (۷۷) ۳
یوسفی، ناصر (۵۴) ۱۸۲	• یارمحمدیان، احمد (۴۵) ۴
یونسی، سیدجلال (۲۳) ۲۷۶	یعقوبی، حمید (۸۰) ۳۹۳

○ ○ ○

## گزارشی و خبر

### ● دومین کنگره ملی

### روانشناسی ایران



○ «دومین کنگره ملی روانشناسی ایران» در روزهای ۱۹ و ۲۰ آبان ۱۳۹۵ در مرکز آفرینش های فرهنگی و هنری کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان برگزار شد. برگزاری این دوره به عهده دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی همراه با مشارکت اکثر دانشگاه های کشور بود. محورهای این کنگره عبارت

بود از: روانشناسی اجتماعی، بالینی، تحولی، تربیتی، سلامت، شخصیت، صنعتی و سازمانی، فرهنگی و بین فرهنگی، ورزش، اعتیاد، روانسنجی و مشاوره خانواده، شغلی، مدرسه و توانبخشی که پس از مراسم افتتاحیه در چهار سالن همراه با دو میز گرد برگزار شد. «انجمن ایرانی روانشناسی» تنها انجمن علمی فعال در این کنگره بود.

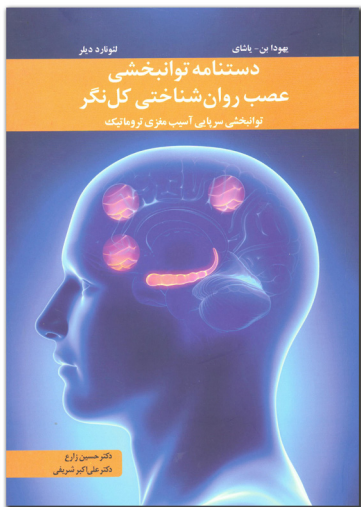
### ● تشکیل مجمع عمومی «انجمن ایرانی روانشناسی»

○ مجمع عمومی «انجمن ایرانی روانشناسی» بر اساس دعوت قبلی در تاریخ چهارشنبه اول دی ماه ۱۳۹۵ در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران تشکیل گردید. در این جلسه پس از انتخاب هیئت رئیسه جلسه و ارائه گزارش رئیس انجمن، خزانه دار و بازرس، رأی گیری برای دوره بعد به عمل آمد و آقایان دکتر جواد اژه ای (از دانشگاه تهران)، دکتر محمد حسین عبداللهی (از دانشگاه خوارزمی)، دکتر اسفندیار آزاد مرزآبادی (از دانشگاه بقیه الله عج)، دکتر حسین زارع (از دانشگاه پیام نور) و خانم دکتر مهناز شاهقلیان (از دانشگاه خوارزمی) به عنوان اعضا اصلی و خانم دکتر ندا نظر بلند (از دانشگاه شهید بهشتی) به عنوان بازرس اصلی و آقایان دکتر عباس رحیمی نژاد (از دانشگاه تهران) و دکتر سعید اکبری زردخانه (از دانشگاه شهید بهشتی) به عنوان اعضا علی البدل و آقای دکتر سید محمد رضا رضازاده (از دانشگاه تهران) به عنوان بازرس علی البدل تعیین شدند.





## معرفی کتاب



### ○ دستنامه توانبخشی

## عصب روان شناختی کل نگر

○ مؤلفین: یهودا بن-یاشای، لئوئارد دیلر

○ مترجمین: دکتر حسین زارع،

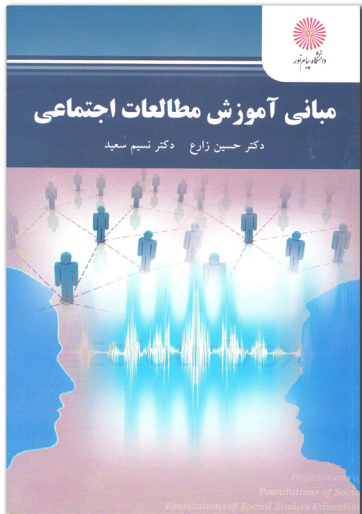
دکتر علی اکبر شریفی

○ ناشر: آبیژ

□ هدف از توانبخشی عصب-روانشناختی این است که به افراد ناتوان کمک کند به بالاترین سطح بهزیستی دست پیدا کنند. مشکلاتشان را در زندگی روزمره کاهش دهند و به آنها کمک کنند تا به محیط های مناسب خودشان بازگردند. در همه الگوهای توان بخشی بر پنج کارکرد شناختی، عاطفی، تعاملات اجتماعی، رفتار و یادگیری تأکید می شود.

□ کتاب حاضر حاصل تجارب مداخله ای دو تن از متخصصینی است که در حوزه توان بخشی عصب-روانشناختی فعالیت دارند. هدف از این کتاب طرح مبانی نظری و پژوهشی نیست؛ بلکه ارائه الگویی از توانبخشی است که متأثر از دیدگاه نظری کورت گلاشتاین است. مطالعه کتاب دارای ویژگی های منحصر به فردی است؛ همچنان که مؤلفان اشاره کردند روش مداخله ای این کتاب در برابر گذشت زمان مقاومت بیشتری داشته و در دیگر کشورها هم، کاربرد خوبی داشته است.

□ کتاب در ۶ فصل تحت عناوین: «ارزشیابی مداخلات روانشناختی در توانبخشی»، «اساس توانبخشی عصب روانشناختی کل نگر»، «عناصر یک دوره درمان»، «گردآوری و آموزش کارکنان حرفه ای»، «شناسایی و سنجش کارآموزان بالقوه برنامه» و «شروع یک دوره درمانی» تدوین یافته است.



## ○ مبانی آموزش مطالعات اجتماعی

○ مؤلفین: دکتر حسین زارع،

دکتر نسیم سعید

○ ناشر: دانشگاه پیام نور

□ در طی سال های اخیر، تغییرات چشمگیری در آموزش به صورت افزایش امکان انتخاب در عرصه مطالعه و یادگیری فردی و همچنین امکان یادگیری مادام العمر دیده شده است. اهمیت و ارزش یادگیری و آموزش، یک حقیقت واقعی است که در همه فرهنگ ها و مذاهب مورد توجه قرار گرفته است.

□ امروزه با ظهور اندیشه های فلسفی نوین، تأکید بر فعال بودن یادگیرنده در روند یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه نظریه های نوین، مشارکت و تشریک مساعی برای ساخت دانش، مورد تأکید است. از این رو، این عقیده که معلمان آموزش می دهند و شاگردان یاد می گیرند کنار گذاشته شده و معلمان به جای اثبات و انتقال دانش، به گفتمان و مشارکت با شاگردان تشویق می شوند و محوریت عملکرد آن ها به نقش تسهیل کننده و حمایت کنندگی تبدیل شده است.

□ این کتاب در ۸ فصل تهیه و تنظیم شده است و در آن ماهیت مطالعات اجتماعی، فنون تدوین تدریس در علوم اجتماعی و شیوه های مناسب ارزشیابی مطالعات اجتماعی مورد بحث قرار گرفته است.

**فهرست مندرجات شماره های ۷۷ تا ۸۰**

**سال بیستم ۱۳۹۵**

- سلامی دیگه با خوانندگان ..... ۲
- ساخت مقیاس بین‌المللی دیداری با رویکرد مقایسه بین فرهنگی
- محمد خداپارفرود، سعید اکبریزردخانه، محسن پاک‌نژاد، باقر غباری بناب، محسن شکوهی‌کتا، علینقی فقیهی، غلامعلی افروز، عباس رحیمی‌نژاد، مسعود آذربایجانی، خسرو باقری نوپرست، آر. بی. نرسیانیس، یونس حمامی لاله زار، شیوا خلیلی، سیدحسین سرآزاده، یونس نوربخش، سید محسن فاطمی، حمید کثیری، زهرا قیامی، رضا پورحسین، حیدرعلی هومن..... ۳
- اضطراب زبان و یادگیری انگلیسی؛ مقایسه سبک های شناختی تکانشی/ تاملی
- سپیده به نژاد، دکتر محمد حسین عبداللهی، دکتر مهناز شاهقلیان... ۲۱
- کدام مولفه حافظه کاری در کودکان پیش بینی کننده بهتری برای هوش سیال است؟
- دکتر جواد اژه‌ای، دکتر روح اله شهابی، سید صدرا خوشقدم خو... ۳۹
- اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی
- زینب رزمزن، دکتر نوراله محمدی ..... ۵۷
- رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان
- لیلا عمادپور، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ..... ۷۵
- تحلیل همبستگی هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی
- دکتر فخرالسادات نصیری ولیک بنی، مریم گیلانی ..... ۸۶
- رابطه تعارض و سرریز شدگی کار- خانواده با شکایات جسمانی
- دکتر محسن گل پرور، احسان صادقی ..... ۱۰۲
- استناداروسازی آزمون هوشی ماتریس وین برای دانش آموزان ۱۳-۱۸ ساله ایرانی
- دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، مرضیه رضایی، زهرا اکبری..... ۱۲۴
- اثربخشی درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری المیرا آریانا کیا، دکتر علیرضا مرادی، دکتر محمد حاتمی ..... ۱۴۰
- دل‌بستگی به خدا و خلایق هیجانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی
- دکتر راضیه شیخ الاسلامی..... ۱۵۷
- تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی افراد با حافظه کاری بالا و پایین
- ربابه نبئی، دکتر طاهره الهی، دکتر جواد صالحی ..... ۱۷۴
- بررسی نیازهای دانشجویان به مداخلات پیشگیرانه از اعتیاد
- دکتر ربابه نوری ..... ۱۸۹
- اثر برهکاری و جنس بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دل‌بستگی و ویژگی‌های شخصیت نوجوانان
- دکتر سید ولی اله موسوی، سجاد رضائی، مریم شیری، دکتر محمد سعید عبدخدایی..... ۲۰۶
- اثربخشی آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و تفکرخلاق بر باورهای معرفت شناسی دانش آموزان
- فهیمة حسنی، دکتر ژاست صلیبی، دکتر بهشته نیوشا ..... ۲۲۳
- گزارش و خبر ..... ۲۳۹
- معرفی کتاب ..... ۲۴۱
- اثر پردازش های فراشناختی بر فعالیت ناحیه ای مغز با توجه به اضطراب و زودانگیختگی
- دکتر مهناز شاهقلیان، دکتر پرویز آزاد فلاح، دکتر علی فتحي آشتیانی..... ۲۴۴
- اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان کم‌توان هوشی
- دکتر باقر غباری بناب، دکتر فاطمه نصرتی، معصومه امینی‌فر..... ۲۶۳
- مقایسه روان بنه های هیجانی میان افراد معتاد و غیرمعتاد حسن آرمی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر شهرام محمد خانی، مرتضی بادله ..... ۲۸۱
- ارائه مدل علی روابط نیاز به خاتمه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی
- دکتر رضا قربان جهرمی، دکتر احمد رستگار، دکتر سعید طالبی، دکتر محمد حسن صیف ..... ۲۹۲
- پیش بینی نشانگان ضربه عشق براساس سبک های دل‌بستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی
- دکتر عباس امان‌اللهی، کوثر تردست، دکتر خالد اصلانی ..... ۳۱۰
- تأثیر افشای هیجانی نوشتاری در پرخاشگری و زودانگیختگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای: مطالعه تک آزمودنی
- دکتر جعفر حسنی، مینا آدینه..... ۳۲۸
- رابطه سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض با بهزیستی روانشناختی
- آرش آذرنیاد، مهتاب مدنی، دکتر خدیجه ابوالمعالی ..... ۳۴۶
- معرفی کتاب ..... ۳۶۱
- تحلیل چند سطحی ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه از مقطع ابتدایی تا متوسطه
- دکتر علی رضایی شریف، دکتر محمود قاضی طباطبایی، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای ..... ۳۶۴
- بررسی نقش میانجی تناسب شخص - شغل و مالکیت روان شناختی در رابطه بین دگرگون سازی شغلی و خشنودی شغلی
- فضل اله شناور..... ۳۷۶
- استناداروسازی مقیاس مهارتهای زندگی در جمعیت دانشجویان
- دکتر سعید اکبری زردخانه، دکتر علی دلاور، دکتر حمید یعقوبی، دکتر فرامرز سهرابی اسمرود، محمد عطاری ..... ۳۹۳
- نظام های مغزی- رفتاری و سازوکارهای دفاعی در بیماران مبتلاء به اعتیاد جنسی
- فرشید علی پور، صابر سعیدپور، دکتر علیرضا مرادی ..... ۴۰۹
- رابطه متغیرهای محیطی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه ای نیازهای روان شناختی، خودتنظیمی و هیجان های تحصیلی
- دکتر جواد کاوسیان، دکتر پروین کدیور، دکتر مهدی عرب زاده ..... ۴۲۴
- بررسی رابطه بین تعالی شخصیت و ارزشهای فردی در دانشجویان
- دکتر علی پاکیزه، دکتر یوسف دهقانی، مریم بهزادفر ..... ۴۳۹
- اثربخشی آموزش مدیریت تنیدگی بر خودکارآمدی، نظم جویی شناختی هیجانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان
- فرزانه رنجبر نوشری، دکتر حسین زارع، مجید برادران، ندا معما..... ۴۵۳
- گزارش و خبر ..... ۴۸۲
- معرفی کتاب ..... ۴۸۳

روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

Journal of  
Psychology

www.iranapsyjournal.ir

80

Winter 2017 Vol. 20, No 4

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. AZADMARZABADI, 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

### □ Multylevel Analays of School Bonding from Elementary to High School

Ali Rezaei Sharif, PhD, Mahmood Gazi Tabatabaei, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD .....364

### □ Assessment the Mediating Role of Person-Job Fit and Psychological Ownership in the Relationship between Job Crafting and Job Satisfaction

Fazlollah Shenavar, MSc .....376

### □ Standardization of Life Skills Scale in Students Sample

Saeed Akbari Zardkhaneh, PhD, Ali Delavar, PhD, Hamid Yaghubi, PhD, Faramarz Sohrabi Asamrud, PhD, Mohammad Attari, MSc .....393

### □ Brain-Behavioural Systems and Defence Mechanisms in Patients with Sex Addiction

Farshid Alipoor, MSc, Saber Saeidpour, MSc, Alireza Moradi, PhD.....409

### □ Relationship Enviromental Factors with Academic Performance: Mediatory Roles Psychological Needs Self Regulation and Academic Emotions

Javad Kavousian, PhD, Parvin Kadivar, PhD, Mehdi Arabzadeh, PhD .....424

### □ Investigating the Relationship between Personal-ality Transcendence and Personal Values

Ali Pakizeh, PhD, Yousef Dehghani, PhD, Maryam Behzadfar, MSc .....439

### □ The Effectiveness of Stress Management Training on Self-Efficacy, Cognitive Emotion Regulation and Psychological Well-Being in College Students

Farzaneh Ranjbar Noushari, MSc, Hossein Zare, PhD, Majid Baradaran, MSc, Neda Moamma , MSc .....453

□ News and Report .....482

□ Book Review .....483