

- مدل علی تاثیر دل‌بستگی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه ای کنجاوی عباس مرزبان ، دکتر جواد اژه ای ، دکتر فاطمه بهرامی.....۱۱۸
- رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی مدیران با میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس دکتر سیروس قنبری، دکتر محمدرضا اردلان، ایمان کریمی، دکتراسفندیار آزادمرزآبادی .....۱۲۹
- رابطه خودکارآمدی و نگرش ریاضی با پیشرفت ریاضی دکتر محمود قاضی طباطبایی ، معصومه، دکتر زهرا نقش.....۱۴۶
- رابطه سبک های هویت و هویت قومی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کرد دکتر الهه حجازی ، حبیب حسنی.....۱۶۱
- رابطه چندگانه عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با رفتار شهروندی سازمانی محمدتقی موثق، دکتر حمیدرضا عریضی.....۱۷۶
- رابطه بین انگیزش تحصیلی و رضایت چند بعدی از زندگی در دانش آموزان دبیرستانی دکتر قوام ملتفت ، دکتر سمیه ساداتی فیروزآبادی.....۱۹۵
- بررسی الگوی علی هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی در و مهارت‌های ارتباطی ندا سبزی، دکتر فریده یوسفی.....۲۰۹
- معرفی کتاب .....۲۲۶

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

شماره استاندارد بین‌المللی ۱۶۸۰-۸۴۳۶

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه‌ای

ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر جواد اژه‌ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونبل / فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر محسن دهقانی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر کاظم رسول‌زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر محمد حسین عبداللهی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر علی فتحی آشتیانی (دانشگاه علوم پزشکی بقیة‌المعج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهرابی‌زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

مدیر داخلی: دکتر مهناز شاهقلیان

چاپ: طیف نگار

آدرس: تهران، خیابان پاستور، کوچه شهید

خوش‌زبان، بن‌بست ناهید، پلاک ۱۲/۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰ بانک

ملی ایران - شعبه پاستور تهران

(کد ۶۴۵) به نام مجله روانشناسی

اشتراک چهار شماره سال هجدهم ۱۰۰۰۰ تومان

## مدل علی تاثیر دلبستگی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه ای کنجکاوی □

### Causal Model of Attachment Impact on Academic Achievement with Regarding to the Mediator of Curiosity □

Abbas Marzban, M.Sc. ✉

Javad Ejei, Ph.D.

Fatemeh Bahrami, Ph.D.

عباس مرزبان \*

دکتر جواد اژه ای \*

دکتر فاطمه بهرامی \*\*

#### Abstract

Causal model of secure attachment impact on academic achievement with regarding to the mediatory curiosity of was evaluated with making use of pathway analysis manner. 450 students from Sardasht (Iran) were selected randomly via multiple-stage cluster method. All participants answered the Parent Attachment Inventory (Armsden & Greenberg 1987) and Curiosity and Exploration Inventory (Kashdan 2004) The participant's academic performance were measured by their mean score on the end of the academic season exams. Pierson's correlation index, shunt index assessment and pathway analysis were used by were used SPSS and Amos. Results revealed that secure attachment to parents and peers had positive and significant relations with curiosity, and curiosity had positive and significant relation with academic achievement. The secure attachment had positive and significant effect on academic achievement due to curiosity. In general curiosity, can act as a mediator role between attachment and academic achievement.

**Keywords:** academic achievement, attachment, curiosity.

#### چکیده

هدف این پژوهش تدوین و برآزش مدل علی تأثیر دلبستگی ایمن بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای کنجکاوی با استفاده از روش تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند. تعداد ۴۵۰ دانش‌آموز به روش تصادفی از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به سیاهه‌های دلبستگی آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) و کنجکاوی کاشدان (۲۰۰۴) پاسخ دادند و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل آنان در پایان نیمسال اندازه‌گیری شد. جهت تجزیه و تحلیل آماری از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون، برآورد ضریب مسیر و تحلیل مسیر از نرم افزارهای SPSS و Amos21 استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک دلبستگی به پدر، مادر و دوستان با کنجکاوی ارتباط مثبت و معنادار و همچنین کنجکاوی دارای ارتباط مثبت و معنادار با پیشرفت تحصیلی بود. سبک‌های دلبستگی (پدر، مادر و دوستان) به واسطه‌ی کنجکاوی اثر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشتند. در مجموع کنجکاوی، می‌تواند به عنوان متغیر واسطه‌ای میان دلبستگی و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شود.

**کلیدواژه‌ها:** پیشرفت تحصیلی، دلبستگی، کنجکاوی

## ● مقدمه

در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، به علاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نیز بخش مهمی را در آینده فرد بازی می‌کند. بر این اساس نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند (پرموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳). در خصوص عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی توپمن و فاس (۲۰۰۲) عنوان می‌کنند که سطوح پایین دل‌بستگی به والدین می‌تواند منجر به افزایش خطر ضعف عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان گردد؛ و سطوح بالاتر دل‌بستگی به والدین باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بنا به نظر شارپ (۲۰۰۴) رشد سائق‌ها و تأمین دیگر نیازها در دوران کودکی (که توسط خانواده صورت می‌گیرد) معمولاً از طریق پیشرفت تحصیلی خود را نمایان می‌کند. دل‌بستگی، محور اصلی نظریه بالبی است (بالبی، ۱۹۷۳ و ۱۹۸۰). مفهوم دل‌بستگی بیانگر تمایل کودک به برقراری یک رابطه نزدیک با افراد خاص و احساس ایمنی بیشتر در حضور این افراد است. اینثورث، بلهر، والترز و وال (۱۹۷۸) دل‌بستگی را به دو طبقه اصلی "ایمن" و "ناایمن" تقسیم کرده‌اند و سبک دل‌بستگی ناایمن را به سه طبقه اجتنابی، "هراسان"، اضطرابی، "دوسوگرا" (مقاوم) و "سازمان‌نیافته" (آشفته) تقسیم نموده‌اند (هازن و شاور، ۱۹۸۷). طبق نظر بالبی (۱۹۷۳) روابط دل‌بستگی همیشه موجود و در سراسر چرخه زندگی فعال هستند، به این معنا که سوابق روابط عاطفی کودک با مراقب خود پیامدهای بلندمدتی را ایجاد می‌کند که آثارش تا سنین بزرگسالی نیز به چشم می‌خورد (گودوین، ۲۰۰۴).

افرادی که دارای دل‌بستگی اضطرابی هستند مدل مثبتی در مورد دیگران و مدل منفی در مورد خود دارند. این افراد ترس شدیدی از ترک شدن و نیاز زیادی به تأیید دیگران دارند برعکس کسانی که مدل مثبتی از خود و مدل منفی از دیگران دارند دل‌بستگی اجتنابی دارند. که نتیجه عدم پاسخگویی و اجتنابشان است. آنها از صمیمت می‌ترسند و نیاز بیش از حدی به استقلال دارند (پارک، کراکر و میکلسون، ۲۰۰۴). از طرفی کودکانی که کیفیت دل‌بستگی مناسبی نسبت به والدین و همسالان خود دارند، در

بزرگسالی دارای سبک دل‌بستگی ایمن هستند که با مشخصه‌هایی مانند صمیمیت، اعتماد، عشق و محبت به دیگران و روابط صمیمانه مرتبط است و در مقابل افرادی که کیفیت دل‌بستگی مناسبی ندارند، با مشخصه‌های ترس از صمیمیت، بی‌اعتمادی به دیگران و ناتوانی در برقراری روابط دوستانه و صمیمی همراه هستند (هازن و شاور، ۱۹۸۷). عقیده رایج این است که کیفیت دل‌بستگی بر بسیاری از ابعاد زندگی کودکان از جمله پیشرفت تحصیلی اثرات دراز مدت دارد. هاستینگر، گریک و لیندا (۲۰۰۴) در تحقیقی که بر ۹۷۳ دانشجو انجام دادند نشان دادند که افراد دارای دل‌بستگی ایمن نسبت به افراد دارای دل‌بستگی نایمن، دارای "حرمت خود" و اعتماد به نفس بالاتر و پیشرفت تحصیلی بیشتر و رفتارهای سلامت‌زای بهتری هستند.

کنجکاوی به توجه و انگیزه افراد برای کشف محیط تازه و چالش برانگیز، تاکید می‌کند (کاشدان و سیلویا، ۲۰۰۹). کنجکاوی افراد را وادار می‌سازد تا علایق معنادار شخصی و آرزوهای خود را دنبال نمایند و از همین رو به طور ذاتی انگیزه‌دهنده می‌باشد (دسی، ۱۹۷۵). کاشدان با استفاده از پنج نمونه مستقل، فهرست کنجکاوی و اکتشاف را از دو بعد: "اکتشاف"<sup>۱</sup> (تلاش برای نوآوری و رقابت) و "جذب"<sup>۲</sup> (درگیری کامل در فعالیت‌های خاص) ایجاد نموده است. عامل گشودگی و خرده مقیاس‌های آن به جنبه‌ها و یا محدوده‌های تجربه‌هایی که فرد نسبت به آنها باز، گشوده و با مقاومت اندک عمل می‌کند اشاره دارند. گاه این عامل را به‌عنوان انعطاف‌پذیری یا اکتشاف شناختی معرفی می‌کنند. افرادی که نمرات بالایی در این عامل می‌گیرند متمایلند که رفتار نامتعارف و غیرسستی داشته باشند. علاقمندند که همیشه سوال کنند و آماده پذیرش عقاید سیاسی، اخلاقی و اجتماعی جدید هستند. نباید چنین تصور کرد که این افراد، غیراصولی هستند، "فرد انعطاف‌پذیر" ممکن است به نظام ارزش‌های خود مسئولانه پاسخ دهد همچنانکه سنت‌گراها اینگونه‌اند. فرد انعطاف‌پذیر ممکن است از نظر روانشناسان بسیار سالم‌تر یا رشدیافته‌تر باشد. اما ارزش انعطاف‌پذیری یا انعطاف‌پذیری بستگی به اقتضاهای موقعیتی دارد که فرد در آن است و افراد هر دو گروه کارهای مفید و موثری در جامعه انجام می‌دهند (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). کاشدان تاکید می‌کند کسانی که سطح کنجکاوی بالاتری دارند، به احتمال زیاد به طور فعال پیگیرند

و از فرصت‌هایی که می‌تواند در طول زمان، زندگی را معنی‌دار کند، استفاده می‌کنند (کاشدان، ۲۰۰۴). سیلویا (۲۰۰۶) نیز معتقد است هنگامی که مردم احساس کنجکاوی می‌کنند، آنها به طور خاص توجه بیشتری به فعالیت‌ها دارند، اطلاعات را عمیقتر پردازش می‌کنند و اصرار بیشتری بر وظایف تا رسیدن به اهداف دارند. افراد کنجکاو گرایش و اشتیاق بیشتری نسبت به یادگیری و اکتشاف موضوعات جدید از خود نشان می‌دهند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند. با توجه به آن چه بیان شد هدف پژوهش حاضر شناخت رابطه دل‌بستگی به پدر، مادر و دوستان به واسطه کنجکاوی بر پیشرفت تحصیلی بود.

#### ● روش

"جامعه آماری" این پژوهش عبارت از کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در دبیرستان‌های شهر سردشت بوده که شامل تعداد ۳۱۵۵ دانش‌آموز پسر و ۲۳۰۴ دانش‌آموز دختر می‌باشند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای می‌باشد. از مدارس شهرستان سردشت به صورت تصادفی ده مدرسه (۵ مدرسه پسرانه و ۵ مدرسه دخترانه) انتخاب و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی تعیین و پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع شد. حجم نمونه با استفاده از کوکران ۴۰۰ نفر برآورد شد که برای جلوگیری از افت آزمودنی‌ها در کل تعداد ۵۰۰ پرسشنامه اجرا شد. که بعد از میزان افت، تعداد ۱۷۸ پرسشنامه دختر و ۲۰۶ پرسشنامه پسر باقی ماندند. پژوهش حاضر، توصیفی و طرح پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

#### ● ابزار

□ الف. "سیاهه تجدید نظر شده دل‌بستگی والدین" <sup>۱</sup>(IPPA-R): این سیاهه به منظور ارزیابی ادراک نوجوانان از بعد مثبت یا منفی عاطفی روابط آنها با والدین توسط آرمسلدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای ساخته شده است. آنها قابلیت آزمون را به روش آزمون مجدد، برای دل‌بستگی به والدین، ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. اعتبار سازه و هم‌گرایی این ابزار از طریق محاسبه همبستگی با ابزارهایی مانند

تعارض، حمایت و همبستگی خانواده، بهزیستی درونی، رضایت از زندگی، افسردگی و اضطراب و رویدادهای زندگی تایید شده است. در ایران نیز دانشیان (۱۳۷۸) ضریب قابلیت اعتماد آزمون را برای دلبستگی به والدین، ۰/۷۹ گزارش نموده است.

□ ب. "سیاهه کنجاوی و اکتشاف"<sup>۹</sup> (CED): این سیاهه توسط کاشدان (۲۰۰۴) در قالب ۷ سوال با طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای شامل نمره (۱) اصلاً صدق نمی‌کند تا نمره (۷) کاملاً صدق می‌کند که در دو خرده مؤلفه اکتشاف و جذب شدن ساخته شد. ضریب آلفای کرونباخ این سیاهه توسط کاشدان ۰/۷۰ گزارش شد. سیاهه کنجاوی برای اندازه‌گیری کنجاوی ساخته شده است که دارای ۲ (خرده مؤلفه) جذب شدن و اکتشاف است و این سیاهه از ۷ ماده تشکیل شده است (کاشدان، ۲۰۰۴). اولین خرده مؤلفه، اکتشاف دارای ۴ ماده می‌باشد که بازتاب جهت‌گیری به سوی جستجوی اشیای تازه، چالش‌ها، اتفاقات و ایده‌های تازه، با هدف یکپارچگی این تجارب و اطلاعات است. دومین خرده مؤلفه جذب دارای ۳ ماده که بازتابی از توانایی خودتنظیمی توجه برای غوطه‌ور شدن در فعالیت‌های چالش بر انگیز و تازه است.

□ ج. پیشرفت تحصیلی: معدل پایانی نیمسال ۹۰-۱۳۸۹ به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد.

## • نتایج

در این پژوهش برای بررسی همبستگی بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون، برای تعیین معناداری از مدل اشباع رگرسیونی استفاده شد. از ماتریس واریانس-کوواریانس به عنوان داده‌های ورودی استفاده شد. به منظور بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای دلبستگی و کنجاوی بر پیشرفت تحصیلی یک مدل فرضی بر اساس پیشینه‌ی ارائه شده، رسم شده است که نتایج در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ و شکل ۱ آمده است. همانگونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌گردد از میان متغیرهای همبسته با پیشرفت تحصیلی، متغیر کنجاوی دارای بالاترین همبستگی با پیشرفت تحصیلی می‌باشد. بطور کلی تمام متغیرهای این پژوهش با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار در سطح (۰/۰۱) دارند. جدول ۱ نشان دهنده ضرایب همبستگی، میانگین و انحراف معیار است.

جدول ۱. نتایج ضرایب همبستگی، میانگین و انحراف معیار

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	میانگین	انحراف معیار
۱- دل‌بستگی به پدر	۱					۱۸/۲۷	۱۱/۸۳
۲- دل‌بستگی به مادر	۰/۴۲**	۱				۱۹/۰۴	۱۲/۰۳
۳- دل‌بستگی به دوستان	۰/۸۷**	۰/۴۵**	۱			۳۹/۲۷	۱۴/۹۴
۴- کنجکاوی	۰/۴۹**	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۱		۲۴/۱۷	۵/۳۴
۵- پیشرفت تحصیلی	۰/۵۳**	۰/۴۵**	۰/۵۰**	۰/۷۵**	۱	۱۶/۰۶	۲/۱۶

\* $p < 0.05$ ، \*\* $p < 0.01$

جدول ۲ برآورد ضرایب غیر استاندارد، استاندارد،  $t$  و سطح معناداری ضرایب مستقیم را نشان می‌دهد. همانطور که در این جدول مشاهده می‌فرمایید تمامی مسیرها در سطح  $0.01$  از لحاظ آماری معنی‌دار بودند.

جدول ۲. جدول ضرایب غیر استاندارد، استاندارد،  $t$  و سطح معناداری ضرایب مستقیم

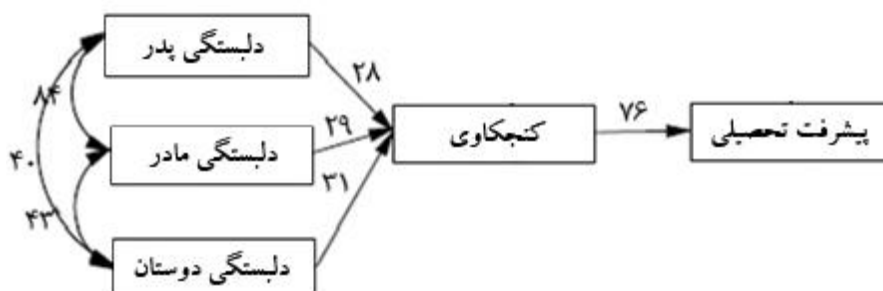
مسیرها	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	$t$	$p$
اثر مستقیم دل‌بستگی پدر بر کنجکاوی	۰/۱۳۴	۰/۲۸۳	۳/۶۳	۰/۰۰۰۱
اثر مستقیم دل‌بستگی مادر بر کنجکاوی	۰/۱۴۱	۰/۲۸۶	۳/۷۰	۰/۰۰۰۱
اثر مستقیم دل‌بستگی دوستان بر کنجکاوی	۰/۱۱۴	۰/۳۱۳	۶/۶۹	۰/۰۰۰۱
اثر مستقیم کنجکاوی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰۶	۰/۷۵۶	۲۲/۶۰	۰/۰۰۰۱

جدول ۳ برآورد ضرایب غیرمستقیم دل‌بستگی بر پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم دل‌بستگی به پدر، مادر و دوستان بر پیشرفت تحصیلی از طریق کنجکاوی مثبت و معنادار است. با عنایت به اینکه اثر غیر-مستقیم دل‌بستگی به پدر، مادر و دوستان بر پیشرفت تحصیلی از طریق کنجکاوی صورت گرفته، می‌توان گفت این متغیر بین دل‌بستگی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای ۳

جدول ۳. ضرایب غیرمستقیم دل‌بستگی بر پیشرفت تحصیلی

مسیر	ضریب غیرمستقیم استاندارد
اثر دل‌بستگی به پدر بر پیشرفت تحصیلی بواسطه‌گری کنجکاوی	۰/۲۱۴
اثر دل‌بستگی به مادر بر پیشرفت تحصیلی بواسطه‌گری کنجکاوی	۰/۲۲۵
اثر دل‌بستگی به دوستان بر پیشرفت تحصیلی بواسطه‌گری کنجکاوی	۰/۲۳۷

ایفا می‌کند. با توجه به اینکه مدل از نوع رگرسیونی اشیاع شده می‌باشد و در مدل اشیاع شده درجه آزادی صفر می‌باشد طبیعتاً ذکر شاخص‌های برازش مدل ارزشمند نیستند.



شکل ۱. مدل برازش شده تأثیر دل‌بستگی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای کنجکاوی به همراه ضرایب مسیر مستقیم

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ یافته‌های پژوهش نشان داد که دل‌بستگی به پدر، مادر و دوستان بر کنجکاوی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد بر این اساس با افزایش سطح دل‌بستگی می‌توان انتظار داشت که سطح کنجکاوی افزایش یابد. این یافته همسو با پژوهش‌های کسیدی (۲۰۰۸)، میکالینسر (۱۹۹۸)، دیویس (۲۰۰۱) است. خصوصیات عاطفی و کیفیت دل‌بستگی دانش‌آموزان می‌تواند روی گرایش به هدف عملکردی یا اجتنابی آنها تأثیر بگذارد. آنها معتقدند افراد کنجکاو، جسور، شجاع و خطرپذیر بیشتر سعی می‌کنند موقعیت‌های یادگیری را تجربه کنند و دانش‌آموزانی که از کسب تجربه منفی در رویارویی با موقعیت‌های یادگیری گریزانند کمتر درگیر تکالیف دشوار می‌شوند (مان، وانگ و چونگ، ۲۰۰۳).

○ در توجیه این یافته می‌توان گفت دل‌بستگی پیوندی عاطفی است و پناهگاهی امن را برای کودک پایه ریزی می‌کند که کودک با تکیه بر آن به کاوش می‌پردازد و بر چالش‌های محیط فائق می‌آید (بالبی، ۱۹۷۳). وقتی انسان به دیگران اعتماد داشته و از پذیرفته شدن از طرف آنان مطمئن باشد، به کاوش در محیط اشتیاق بیشتری نشان می‌دهد، عواطف مثبت‌تری می‌یابد، از حرمت خود بالاتری برخوردار می‌شود، در حل مسئله



پافشاری می نماید، ابتکار و پشتکار پیدا می کند. به عبارت دیگر از سازگاری اجتماعی و عاطفی بیشتری برخوردار می شود (بالبی، ۱۹۸۲، به نقل از اسروف، ۱۹۸۳).

○ همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که کنجکاوی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر مثبت و معنی داری دارد. این یافته با پژوهش های باریک و ماونت (۱۹۹۱)، میکالینسر (۱۹۹۷)، هندلی، نیوستد و وایت (۲۰۰۰)، شیلوه (۲۰۰۲) همسو است. در توجیه این یافته باید تصریح کرد که کنجکاوی و اکتشاف موقعیت های بیشتری را جهت یادگیری و تجارب جدید در اختیار فرد قرار می دهند. در واقع کنجکاوی و باز بودن شناختی منجر به پیشرفت جویی در کار، انگیزختگی بیشتر برای رسیدن به اهداف و پیشرفت تحصیلی بالاتر خواهد شد (وافمن، باومن و کلهمن، ۲۰۰۸).

○ از دیگر نتایج این پژوهش این بود که کنجکاوی نقش واسطه‌ای بین دل‌بستگی (پدر، مادر و دوستان) و پیشرفت تحصیلی ایفا می کند. این یافته با پژوهش های فوناگی و تارگت (۱۹۹۷)، میکالینسر (۱۹۹۷)، مان، وانگ و جونگ (۲۰۰۳) همسو می باشد. دل‌بستگی و نظام های رفتاری اکتشافی پشت سر هم عمل می کنند. اگر یک کودک نوپا در رابطه دل‌بستگی اش یک پایگاه امن داشته باشد، با آگاهی ضمنی در مورد اینکه مراقب در صورت نیاز در دسترس است در کشف محیط خودش احساس آزادی می کند (گراسمن و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع در رشد بعدی، به خصوص از یک سالگی به بعد، رابطه دل‌بستگی پایه ای برای اکتشاف و کنجکاوی می شود (دیویس، ۲۰۱۱).

○ در توجیه این یافته می توان گفت که دل‌بستگی ایمن، اساس ایمنی را برای افراد مهیا می سازد که به واسطه آن، افراد می توانند دنیایشان را کشف کرده و پاسخ های سازگارانه تری به محیط اطرافشان بدهند. وجود چنین اساس ایمنی، افراد را به اکتشاف، گشودگی شناختی و کنجکاوی نسبت به اطلاعات جدید، تشویق می کند (میکالینسر، ۱۹۹۸).

○ بر اساس نتایج تحقیقات صورت گرفته و یافته های این پژوهش در زمینه تأثیر دل‌بستگی بر پیشرفت تحصیلی می توان به این نتیجه دست یافت که کیفیت دل‌بستگی می تواند در پیش بینی پیشرفت تحصیلی مورد استفاده متخصصان و کارشناسان تعلیم و تربیت قرار گیرد. و با توجه به تأثیر مطلوب کیفیت دل‌بستگی در پیش بینی پیشرفت

تحصیلی دانش آموزان لازم است. مسئولان امر در برنامه‌های آموزش خانواده برای ترغیب و تشویق در جهت بهبود کیفیت دل‌بستگی و راهکارهای افزایش میزان کنجکاوی و اکتشاف تلاش کنند و با بهبود زمینه‌خانوادگی، سلامت روانی دانش آموزان را بهبود بخشند.



### یادداشت‌ها

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1- secure                                     | 2- insecure                     |
| 3- fearful                                    | 4 - ambivalence                 |
| 5- disorganized                               | 6- exploration                  |
| 7 – absorption                                | 8 - Parent Attachment Inventory |
| 9 – Curiosity and Exploration Inventory (CEI) |                                 |

### منابع

- گروسی فرشی، محمدتقی. (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol II. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol III. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 270-295.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Davies, D. (2011). *Child development. A practitioner's guide*. Third Edition. New York. The Guilford Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Goodwin, I. (2004). The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, and practice of adult mental health care. *Clinical Psychology Review*. 23(1): 35-56.
- Handley, S. J., Newstead, S. E., & Wright, H. (2000). Rational and experiential thinking: A study of the REI. In R. J. Riding & S.G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (Vol. 1, pp. 97-113). Stamford, CO, USA: Ablex .

- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hustinger, T., G., & Luechen, J., L. (2004). Attachment relationships and health behavior: Mediational role of self-esteem. *Psychology and Health*, 19, 4, 515-526.
- Insource, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Grossman, K. E., Grossman, K., Kindler, H., & Zimmerman, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 857-879). New York: Guilford Press.
- Kashdan, T.B., Rose, P., & Fincham, F.D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82, 291-305.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 367-374). New York: Oxford University Press.
- Man, Y., Wang, H. & Jong, Y. (2003). Predicting the use of web-based information system; self-efficacy, learning goal orientation. *International Journal of Human Computer Studies*, 50, 431-449.
- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 513-524.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, care giving, and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 817-839.
- Park, L.E., Crocker, J., & Mickelson, K. D. (2004). Attachment styles and contingencies of self-worth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1243-1254.
- Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237- 250.
- Sharpe, K. (2004). *Parental influence on the development of children* [On-Line]. Available: <https://people.creighton.edu/idc24708/Genes%20Poster/Papers/ParentingSharpe>.
- Shiloh, S., Salton, E., & Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 415-429.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.

- Sroufe, L.A. (1983). Individual patterns of adaptation from infancy to preschool. In M. Perlmutter (Ed). *Minnesota symposium on child psychology* (vol.16. pp.41-85). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tobman, J., & Fass, M. (2002). The influence of parent and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*, 561-573.
- Vaughn, L. A., Baumann, J., & Klemann, C. (2008). Openness to experience and regulatory focus: Evidence of motivation from fit. *Journal of Research in Personality, 42*, 886-894.



## رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی مدیران با میزان کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس □

### Relationship between Creativity and Managers Emotional Intelligence with Applying the Learning Organization Components in School □

Siroos Ghanbari, Ph.D.

Mohammad Reza Ardlan, Ph.D.

Iman Karimi, M.Sc. ✉

Esfandiyar Azad Marzabadi, Ph.D.

دکتر سیروس قنبری \*

دکتر محمدرضا اردلان \*

ایمان کریمی \*

دکتر اسفندیار آزادمرزآبادی \*\*

#### Abstract

The purpose of this research was to investigate relationship between creativity and managers emotional intelligence with applying the learning organization components in public guidance and high schools in Arak. The population included school managers in Arak. 144 managers were selected by proportional stratified random sampling. In order to gather data, two questionnaires were made to assess scholar creativity and applying learning organization componenets. The Emotional Intelligence Questionnaire was also used. Results showed that creativity and emotional intelligence of school managers are above average. Also using components of learning in schools is higher than average. There is positive and significant correlation between managers creativity and learning organization application components level, also, manager's creativity level, have positive and significant correlation with shared vision, Team learning and systems thinking components. However there was not any significant relationship between managers creativity and two other components of learning organization (i.e. personal competence and mental models). There was positive and significant correlation between managers emotional intelligence and learning organization application components level, also, managers emotional intelligence level, had positive and significant correlations with mental models, shared vision and systems thinking components. But there was not any significant relationship between managers emotional intelligence and two other components of learning organization (i.e. personal competence and team learning). furthermore.

**Keywords:** creativity, emotional intelligence, learning organization components, managers

#### چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی مدیران با میزان کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است، جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهر آراک در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ است که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی ۱۴۴ مدیر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته خلاقیت، پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی و پرسشنامه محقق ساخته کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده استفاده شد. یافته ها نشان داد که وضعیت خلاقیت و هوش هیجان مدیران مدارس بالاتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین میزان کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس مورد مطالعه بالاتر از حد متوسط می باشد. بین میزان خلاقیت مدیران و کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0/224$ ) در سطح  $p < 0/01$  وجود دارد همچنین میزان خلاقیت مدیران با مؤلفه های آرمان مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی همبستگی مثبت و معنادار دارد. اما بین خلاقیت مدیران با دو مؤلفه دیگر سازمان یادگیرنده (قابلیت شخصی و الگوهای ذهنی) رابطه معنادار مشاهده نشد. بین هوش هیجانی مدیران و کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0/225$ ) در سطح  $p < 0/01$  وجود دارد همچنین بین هوش هیجانی مدیران با الگوهای ذهنی، آرمان مشترک و تفکر سیستمی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد اما بین هوش هیجانی مدیران با دو مؤلفه دیگر سازمان یادگیرنده (قابلیت شخصی و یادگیری تیمی) رابطه معنادار مشاهده نشد.

**کلیدواژه ها:** خلاقیت، هوش هیجانی، مؤلفه های سازمان یادگیرنده، مدیران

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۱۰/۳، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۳/۱۲

\* گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان.

\*\* مرکز تحقیقات علوم رفتاری دانشگاه علوم پزشکی بقیه  
... (ع)

□ Bu Ali Sina University, Hamedan, I.R.Iran

✉ Email: i.karimi66@yahoo.com

## ● مقدمه

امروزه بحث سازمان های یادگیرنده مورد توجه عمیق دانشمندان، مدیران، رهبران سازمان ها و شرکتها قرار گرفته است. لذا افراد و سازمان ها باید عادت جدید یادگیری را کسب کنند و سازمان خود را به یک سازمان یادگیرنده مبدل سازند. این سازمان ها به دنبال آموزش، آماده سازی کارکنان برای رویارویی با شرایط آتی هستند و بدون شک یادگیری، با حضور و مشارکت فعال فرد و سازمان، فناوری و دانش و فراهم سازی زمینه های یادگیری نظیر امکانات آموزشی و ساختار سازمانی مناسب صورت می پذیرد (باچل، ۲۰۰۲).

سازمان یادگیرنده، سازمانی است که به طور مستمر در حال افزایش ظرفیت خلاقیت خود برای ساختن آینده ای بهتر است. این سازمان دائم در حال رشد و توسعه است. به نظر می رسد که برخی از تعاریف و دیدگاه ها در مورد خلاقیت، به مفاهیم موجود در تعاریف و توضیحات هوش هیجانی نزدیک باشد. در سالهای اخیر، هوش هیجانی به عنوان یکی از متغیرهای روانشناختی، مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است (به عنوان مثال باشد گلمن، ۱۹۹۵؛ شاته و همکاران، ۱۹۹۸؛ مایر، کارسو و سالووی، ۲۰۰۰). تورنس<sup>۱</sup> (۱۹۷۹)، درگیری عمیق و توانایی ابراز عاطفی را در امور خلاقه، مهم می داند و معتقد است که عواطف و احساسات در پذیرش ایده های جدید اهمیت فوق العاده ای دارند و آن دسته از افرادی که در زمینه عرضه ایده هایشان به دیگران فعالیت می کنند نه تنها باید از عواطف و احساسات خود آگاه باشند بلکه باید از عواطف و احساسات دیگرانی که ایده به آنان عرضه می شود نیز آگاهی داشته باشند (داوری، ۱۳۸۶). سالوی و می یو (۱۹۹۰) "هوش هیجانی" را نوعی از هوش اجتماعی می پندارند که شامل توانایی نظارت کردن بر هیجانات و احساسات خود و دیگران، تمایز قائل شدن میان آنها و استفاده از این آگاهی در جهت هدایت کردن افکار و رفتار فرد، می شود (ذبیح اللهی، لواسانی و اژه ای، ۱۳۹۱).

در زمینه این موضوع، تحقیقی که توسط بنی سی و ملک شاهی (۱۳۸۹) انجام گرفت. نتایج نشان داد: تمامی مؤلفه های سازمان یادگیرنده، که شامل "مهارت شخصی"، "الگوهای ذهنی"، "چشم انداز مشترک"، "یادگیری سیستمی"،

"تفکر سیستمی" می باشند؛ در وضع موجود سازمان یادگیرنده در حد متوسط یا کمی بالاتر از متوسط می باشد و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. نتایج پژوهش های ملکی و قلنجی تبریزی (۱۳۸۹)، شریعتمداری و توانگیر (۱۳۹۰)، محمودزاده (۱۳۸۴)، رنجبر (۱۳۸۷)، ساها راتنا (۲۰۰۶) و چی و اروان قروج (۲۰۰۸) نشان داد که در وضع موجود سازمان های مورد مطالعه توجه به مؤلفه های سازمان یادگیرنده در حد متوسط یا بالا می باشد. قدمگاهی و آهنچیان (۱۳۸۳) نشان دادند که میان وضعیت موجود مدارس از نظر یادگیرنده بودن با وضعیت آرمانی در پنج اصل نظریه سنگه فاصله وجود دارد. نتایج پژوهش های سلگی (۱۳۸۷)، زیبایی (۱۳۸۶)، هویدا و همکاران (۱۳۸۵)، فلاح رضوی و همکاران (۱۳۸۷)، مهتری آرانی و شهسواری (۱۳۸۵) بیانگر این است در وضع موجود سازمان های مورد مطالعه توجه به مؤلفه های سازمان یادگیرنده در حد کمتر از متوسط می باشد. یارمحمدزاده (۱۳۸۵) در تحقیق نشان داد، بین خلاقیت مدیران و معاونان با میزان کاربست همه مؤلفه های سازمان یادگیرنده رابطه مثبتی وجود دارد. مصطفوی (۱۳۸۸) یافته هاش نشان داد که وضعیت مولفه های سازمان یادگیرنده در مدارس متوسطه در حد پایین قرار دارد و وضعیت خلاقیت دبیران در مدارس متوسطه در حد متوسط می باشد. در بین مولفه های سازمان یادگیرنده مؤلفه قابلیت شخصی بیشترین رابطه را با خلاقیت دبیران نشان می دهد. بهروزی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که عامل هایی چون: داشتن رهبران آگاه در سازمان، ساختار پویا، تشویق به خلاقیت و نوآوری، بینش مشترک، کارگروهی و تعاون، واگذاری اختیار، ارتباط مستمر با محیط پیرامون و میزان تمایل کارکنان برای تبدیل سازمان خود به سازمانی یادگیرنده، رابطه معنادار وجود دارد. نیکنامی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند؛ وضعیت خلاقیت و نوآوری در مدیران مدارس شهر تهران در حد متوسط است. رئیسی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که، بین میزان هوش هیجانی مدیران با مهارت بازخورد رابطه مستقیم و معنی دار آماری دیده شد اما بین میزان هوش هیجانی مدیران با دو مهارت کلامی و شنود رابطه معنی داری مشاهده نشد. طبری و قربانی (۱۳۸۸) در تحقیقی دریافتند در کل، جامعه مدیران از سطح خوب هوش هیجانی برخوردارند. میان هوش هیجانی مدیران با شیوه تصمیم گیری آنها رابطه معنا داری وجود دارد و همچنین میان هوش هیجانی مدیران با شیوه تصمیم گیری برنامه ریزی شده و

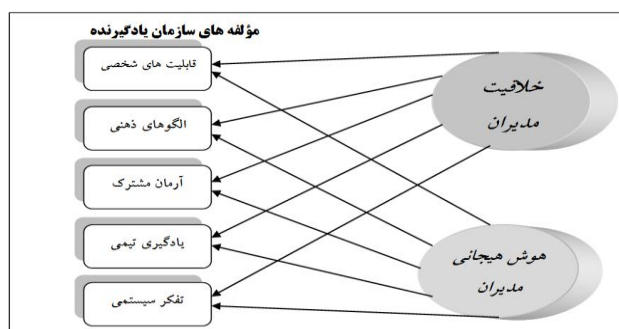
تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی نشده نیز رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های مشبکی و تحلیلی شجاعی (۱۳۸۹) بیانگر آنست که هوش عاطفی بالای مدیران با جو سازمانی و فرهنگ سازمانی یادگیری همبستگی مثبت و بالایی دارد. بریو (۲۰۰۶). نشان داد برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده باید سطح پروفایل یادگیری کارمندان سازمان افزایش یابد. تغییراتی که برای تبدیل شدن سازمان به سازمان یادگیرنده باید صورت گیرد شامل گسترش بینش مشترک، فرهنگ یادگیری سازمانی، خلق یک راهکار قدرتمند برای ساختن سازمان یادگیرنده و ساختار قادر به اجرای آن راهکار و سرانجام گسترش یک روش رهبری قابل تغییر در موارد تصمیم‌گیری برای رسیدن به سطوح بالاتر رفتاری، انگیزه دهی و عملکرد می‌باشد. در تحقیق کرافورد (۲۰۰۴) مدیران دبیرستان‌ها به پنج اصل: الگوهای ذهن، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، قابلیت‌های فردی و تفکر سیستمی برای توسعه و نگهداری مدارس معتقد بودند و برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده، تشکیل تیم رهبری و برای دستیابی به تغییرات، خلاقیت و داشتن بینش مشترک را ضروری می‌دانستند.

بارساد (۲۰۰۰) طی تحقیقی به این نتیجه رسید که گسترش هیجان‌های مثبت در داخل گروه‌ها، همکاری و مشارکت اعضای گروه را تسهیل نموده، تعارض را کاهش و میزان کارایی اعضای گروه را بهبود می‌بخشد. زمبیللاس و میچالینوز (۲۰۰۷)، در تحقیقی: اشتراک دانش هیجانی و دانش محتوای آموزشی در تدریس، چگونگی دانش هیجانی را در مورد تدریس و یادگیری را یک بخش حل‌نشده از اکوسیستم دانش معلمان می‌داند و آن را بوم‌شناسی هیجانی می‌نامد. پژوهش کلاتنون (۲۰۰۵) میان خود تشویقی و رضایت شغلی رابطه وجود داشت و این دو عامل با هوش هیجانی یک رابطه معنادار پیدا کردند. راندریا (۲۰۰۸) در مطالعه پی‌برد شرکت‌های معروف بین‌المللی مدیرانی را انتصاب می‌کند که نمره هوش هیجانی آنها بیشتر از ۱۱۰ باشد چرا که معتقدند هوش هیجانی در موفقیت کاری افراد بسیار با اهمیت تر از هوش شناختی است، زیرا مدیرانی که خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارند در انجام کار وظیفه موفق‌ترند (به نقل از صفری دهنوی و عابدی، ۱۳۹۰).

پژوهش حاضر ضمن بررسی میزان خلاقیت و هوش هیجانی مدیران همچنین میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در بین مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه



دولتی شهر اراک، مطابق با الگوی نظری ارائه شده شکل (۱) درصدد پاسخگویی به این سؤال می‌باشد که آیا رابطه ای بین خلاقیت و هوش هیجانی مدیران با میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی و متوسطه دولتی شهر اراک وجود دارد؟



شکل ۱ مدل مفهومی تحقیق

### ● روش

باتوجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش از روش تحقیقی توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است. "جامعه آماری" مورد پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهر اراک می‌باشد، که (۱۱۴ نفر مدیر زن) ۱۴۴ استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی، شد.

### ● ابزار

جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش از ۳ پرسشنامه استفاده شده است:

□ الف- "پرسشنامه خلاقیت مدیران" که توسط سیف هاشمی (۱۳۸۲) ساخته شده او شامل ۲۹ سؤال است. که سیف هاشمی این پرسشنامه را از تلفیق پرسشنامه‌های راودسپ<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) و انجمن خلاق امریکا تهیه کرده است. این پرسشنامه به صورت ۵ درجه ای مقیاس لیکرت ساخته شده و ارزش گذاری آن به صورت ۱ تا ۵ است

□ ب- "پرسشنامه هوش هیجانی" سیبیریا شرینگ<sup>۳</sup>: حاوی ۳۳ سؤال است که مؤلفه های هوش هیجانی را اندازه گیری می کند. هر آزمودنی ۶ نمره جداگانه دریافت می کند که ۵ نمره مربوط به هر کدام از مؤلفه ها و یک نمره بصورت کل می باشد.

□ ج- "پرسشنامه سازمان یادگیرنده" که از روی مدل "پرسشنامه سازمان یادگیرنده" بنچمارک<sup>۴</sup> جهت سنجش پنج اصل این سازمان ها توسط یارمحمدزاده (۱۳۸۵) تهیه و تنظیم گردیده است. به طور کلی این پرسشنامه شامل ۳۷ سؤال در برگیرنده اصول پنج گانه سازمان یادگیرنده یعنی "قابلیت شخصی"، "الگوهای ذهنی"، "آرمان مشترک"، "یادگیری تیمی" و "تفکرسیستمی" است. که به اندازه گیری میزان به کارگیری این اصول در مدارس می پردازد. پرسشنامه به صورت ۵ درجه ای مقیاس لیکرت ساخته شده و ارزش گذاری آن به صورت ۱ تا ۵ است. هر سه پرسشنامه این پژوهش در تحقیقات داخلی و خارجی بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است و روایی لازم برخوردار می باشند. در پژوهش حاضر تعداد ۱۰ پرسشنامه در اختیار اساتید گروه روانشناسی و علوم تربیتی قرار گرفت که روایی این پرسشنامه ها توسط این اساتید مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار پرسشنامه های پژوهش در تحقیقات گوناگونی مورد تأیید قرار گرفته است به عنوان مثال سیف هاشمی (۱۳۸۲) میزان اعتبار "پرسشنامه خلاقیت مدیران" را با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۷۷ ذکر کرده است. در این پژوهش نیز اعتبار پرسشنامه خلاقیت مدیران با بهره گیری از روش آلفای کرانباخ ۰/۸۴. به دست آمد. همچنین اعتبار پرسشنامه هوش هیجانی نیز در پژوهش های بسیاری مورد تأیید قرار گرفته است. جرابکت (۱۹۹۶) با استفاده از روش دونیمه کردن و آلفای کرانباخ میزان اعتبار این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ بدست آورده است. روزبهانی (۱۳۹۰) نیز با استفاده از روش آلفای کرانباخ اعتبار این پرسشنامه را ۰/۸۴ گزارش کرده اند. در این پژوهش نیز با بهره گیری از آلفای کرانباخ اعتبار پرسشنامه هوش هیجانی ۰/۸۳ به دست آمد. یارمحمدزاده (۱۳۸۵) میزان اعتبار پرسشنامه کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده را با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۳ ذکر کرده است و در این پژوهش هم اعتبار پرسشنامه کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده با بهره گیری از آلفای کرانباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

## ● نتایج

باتوجه به اطلاعات جدول ۱ میانگین مشاهده شده خلاقیت مدیران (۳/۹۳) و هوش هیجانی آنها (۳/۴۲) و انحراف معیار آنان به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۲۹ بدست آمد. مقدار  $t$

محاسبه شده  $28/79$  و  $16/67$  از مقدار  $t$  بحرانی در سطح  $\alpha=0/01$  بزرگتر بود ( $t_p=2/57$ )، بنابراین بین میانگین مشاهده شده و میانگین آماری خلاقیت و هوش هیجانی مدیران تفاوت معناداری وجود داشت. با توجه به اینکه میانگین مشاهده شده از میانگین آماری بیشتر می باشد می توان نتیجه گرفت که میزان خلاقیت و هوش هیجانی مدیران بالاتر از حد متوسط است.

جدول ۱. مقایسه میانگین مشاهده شده خلاقیت مدیران با میانگین آماری

آزمون $t$ تک گروهی	پارامتر	تعداد	میانگین مشاهده شده	میانگین آماری <sup>۲</sup>	انحراف معیار	$t$	درجه آزادی	سطح معناداری
	خلاقیت	۱۳۹	۳/۹۳	۳	۰/۳۸	۲۸/۷۹	۱۳۸	۰/۰۰۱
	هوش هیجانی	۱۳۹	۳/۴۲	۳	۰/۲۹	۱۶/۶۷	۱۳۸	۰/۰۰۱

باتوجه به اطلاعات جدول ۲ میانگین مشاهده شده سازمان یادگیرنده مدیران  $3/70$  و انحراف معیار  $0/51$  می باشد. میانگین و انحراف معیار مؤلفه های سازمان یادگیرنده به ترتیب برای قابلیت شخصی  $3/37$  و  $0/68$ ، برای الگوهای ذهنی  $3/58$  و  $0/70$ ، برای آرمان مشترک  $3/90$  و  $0/61$ ، برای یادگیری تیمی  $3/75$  و  $0/65$  است و میانگین و انحراف معیار تفکر سیستمی  $3/91$  و  $0/63$  است.

جدول ۲. وضعیت مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه در میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده

پارامترها	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	دامنه تغییرات	حداقل نمره	حداکثر نمره
سازمان یادگیرنده	۳/۷۰	۰/۵۱	۳/۱۸	۱/۸۲	۵
یادگیری	قابلیت شخصی	۳/۳۷	۰/۶۸	۳/۶۰	۱/۴۰
	الگوهای ذهنی	۳/۵۸	۰/۷۰	۳/۴۳	۱/۵۷
	آرمان مشترک	۳/۹۰	۰/۶۱	۳/۷۰	۱/۳۰
	یادگیری تیمی	۳/۷۵	۰/۶۵	۳/۶۰	۱/۴۰
	تفکر سیستمی	۳/۹۱	۰/۶۳	۲/۸۰	۲/۲۰

براساس داده های جدول ۳ چون مقدار  $t$  محاسبه شده  $16/22$  از مقدار  $t$  بحرانی در سطح  $\alpha=0/01$  بزرگتر است ( $t_p=2/57$ )، بنابراین بین میانگین مشاهده شده و میانگین آماری میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده تفاوت معناداری وجود دارد. باتوجه

به اینکه میانگین مشاهده شده از میانگین آماری بیشتر می باشد می توان نتیجه گرفت که میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده بالاتر از حد متوسط است.

جدول ۳. مقایسه میانگین مشاهده شده میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده مدیران با میانگین آماری

آزمون t تک گروهی	پارامتر	تعداد	میانگین مشاهده شده	میانگین آماری	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
	سازمان یادگیرنده	۱۳۹	۳/۷۰	۳	۰/۵۱	۱۶/۲۲	۱۳۸	۰/۰۰۱

○ به منظور سنجش رابطه بین میزان خلاقیت مدیران با میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی و متوسطه از آزمون همبستگی استفاده گردید.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین میزان خلاقیت مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه خلاقیت مدیران و میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده	۱۳۹	۰/۲۲۴	۰/۰۰۸
رابطه خلاقیت مدیران و قابلیت شخصی آنها	۱۳۹	۰/۰۶۱	۰/۴۷۶
رابطه خلاقیت مدیران و الگوهای ذهنی آنها	۱۳۹	۰/۱۱۳	۰/۱۸۶
رابطه خلاقیت مدیران و آرمان مشترک آنها	۱۳۹	۰/۲۲۹	۰/۰۰۷
رابطه خلاقیت مدیران و یادگیری تیمی آنها	۱۳۹	۰/۱۷۰	۰/۰۴۵
رابطه خلاقیت مدیران و تفکر سیستمی آنها	۱۳۹	۰/۳۱۸	۰/۰۰۱

براساس داده های جدول ۴ بین میزان خلاقیت مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0.224$ ) در سطح  $\alpha = 0.01$  وجود دارد. بدین معنی که با افزایش میزان خلاقیت مدیران، میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده افزایش پیدا می کند. نتایج همبستگی بین میزان خلاقیت مدیران و میزان کاربست هر یک از مؤلفه های سازمان یادگیرنده بدین شرح است: بین میزان خلاقیت مدیران و قابلیت شخصی آنها رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا ( $p > 0.05$ ) و بین میزان خلاقیت مدیران و الگوهای ذهنی آنها رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا ( $r = 0.061$  و  $p > 0.05$ ). اما بین میزان خلاقیت مدیران و آرمان مشترک آنها همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0.229$ ) در سطح  $\alpha = 0.01$  وجود دارد، بین میزان خلاقیت مدیران و یادگیری تیمی آنها همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0.170$ ) در سطح  $\alpha = 0.05$  وجود دارد و همچنین بین میزان خلاقیت مدیران و تفکر سیستمی آنها

همبستگی مثبت و معنادار ( $r=0/318$ ) در سطح  $\alpha = 0/01$  وجود دارد. به عبارتی مدیرانی که خلاقیت بالاتری دارند، میزان گرایش شان به آرمان مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی بیشتر است.

جدول ۵. ضریب همبستگی بین میزان خلاقیت مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه هوش هیجانی مدیران و میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده	۱۳۹	۰/۲۲۵	۰/۰۰۸
رابطه هوش هیجانی مدیران و قابلیت شخصی آنها	۱۳۹	۰/۱۲۰	۰/۱۵۹
رابطه هوش هیجانی مدیران و الگوهای ذهنی آنها	۱۳۹	۰/۱۹۷	۰/۰۲۰
رابطه هوش هیجانی مدیران و آرمان مشترک آنها	۱۳۹	۰/۲۱۴	۰/۰۱۱
رابطه هوش هیجانی مدیران و یادگیری تیمی آنها	۱۳۹	۰/۱۴۰	۰/۰۹۹
رابطه هوش هیجانی مدیران و تفکر سیستمی آنها	۱۳۹	۰/۲۱۲	۰/۰۱۲

○ به منظور سنجش رابطه بین هوش هیجانی مدیران با میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

براساس داده های جدول ۵ بین میزان هوش هیجانی مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ( $r=0/225$ ) در سطح به منظور سنجش این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید. براساس داده های جدول (۵) بین میزان هوش هیجانی مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ( $r=0/225$ ) در سطح  $\alpha = 0/1$  وجود دارد. بدین معنی که با افزایش میزان هوش هیجانی مدیران، میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده افزایش پیدا می کند. نتایج همبستگی بین میزان هوش هیجانی مدیران و میزان کاربست هر یک از مؤلفه های سازمان یادگیرنده بدین شرح است: بین هوش هیجانی مدیران و قابلیت شخصی آنها رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا ( $p > 0/05$  و  $r = 0/120$ ). اما بین هوش هیجانی مدیران و الگوهای ذهنی آنها همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0/197$ ) در سطح  $\alpha = 0/5$  وجود دارد. همچنین بین هوش هیجانی مدیران و آرمان مشترک آنها همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0/214$ ) در سطح  $\alpha = 0/5$  وجود دارد. بین هوش هیجانی مدیران و یادگیری تیمی آنها رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا ( $p > 0/05$  و  $r = 0/140$ ). ولی بین هوش هیجانی مدیران و تفکر سیستمی آنها همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0/212$ ) در

سطح  $\alpha = 0/05$  وجود دارد. به عبارتی مدیرانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، میزان گرایش شان به الگوهای ذهنی، آرمان مشترک و تفکر سیستمی بیشتر است.

همچنین نتایج جدول ۶ نشان می دهد که متغیر هوش هیجانی مدیران  $0/044$  و متغیرهای هوش هیجانی و خلاقیت مدیران باهم  $0/079$  میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده را تبیین می کنند.

جدول ۶. خلاصه مدل و ضریب رگرسیون برای پیش بینی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده

براساس هوش هیجانی و خلاقیت مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه

مدل	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی مجذور شده	مجذور همبستگی سازگار شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۲۲۵	۰/۰۵۱	۰/۰۴۴	۰/۵۰۲۶۳
۲	۰/۳۰۴	۰/۰۹۲	۰/۰۷۹	۰/۴۹۳۲۴

جهت بررسی رابطه متغیرهای پیش بین هوش هیجانی و خلاقیت با متغیر ملاک سازمان یادگیرنده از رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج جدول ۷ با توجه به مقدار  $F$  و سطح معناداری ( $p < 0/01$  و  $F_{(2,136)} = 6/926$ ) خطی بودن رابطه بین متغیرها را نشان می دهد و بیانگر آن است که فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها برقرار است و از آن جا که  $p < 0/01$  مدل معنی دار است.

جدول ۷. تحلیل واریانس متغیرهای پیش بینی کننده مؤلفه های سازمان یادگیرنده در تحلیل رگرسیون

چندگانه گام به گام

منبع	تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
مرحله ۱	رگرسیون	۱/۸۴۷	۱	۱/۸۴۷	۷/۳۱۱	۰/۰۰۸
	باقیمانده	۳۴/۶۱۱	۱۳۷	۰/۲۵۳		
	کل	۳۶/۴۵۸	۱۳۸			
مرحله ۲	رگرسیون	۳/۳۷۰	۲	۱/۶۸۵	۶/۹۲۶	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۳۳/۰۸۷	۱۳۶	۰/۲۴۳		
	کل	۳۶/۴۵۸	۱۳۸			

نتایج جدول ۸ با ملاحظه وزن معیار شده بتا نشان می دهد که یک انحراف معیار تغییر در هوش هیجانی مدیران، باعث تغییر  $0/207$  انحراف معیار در نمره میزان

کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده مدارس راهنمایی و متوسطه می شود و همچنین یک انحراف معیار تغییر در خلاقیت مدیران ، باعث تغییر ۰/۲۰۵ انحراف معیار در نمره میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده مدارس راهنمایی و متوسطه می شود.

جدول ۸. ضرایب رگرسیون برای متغیرهای پیش بینی کننده میزان کاربست مؤلفه های سازمان

یادگیرنده در تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام

سطح معناداری	T	بتا	خطای معیار	B	متغیر(عامل)	
۰/۰۰۰	۴/۸۴۲	-----	۰/۴۹۲	۲/۳۸۲	ضریب ثابت	مرحله ۱
۰/۰۰۸	۲/۷۰۴	۰/۲۲۵	۰/۱۴۳	۰/۳۸۷	هوش هیجانی	
۰/۰۲۶	۲/۲۵۷	-----	۰/۶۲۲	۱/۴۰۳	ضریب ثابت	مرحله ۲
۰/۰۱۳	۲/۵۱۹	۰/۲۰۷	۰/۱۴۱	۰/۳۵۵	هوش هیجانی	
۰/۰۱۴	۲/۵۰۲	۰/۲۰۵	۰/۱۱۱	۰/۲۷۷	خلاقیت	

بنابراین می توان معادله پیش بینی کننده میزان کاربست مؤلفه های سازمان

یادگیرنده را با توجه به هوش هیجانی و خلاقیت مدیران به صورت زیر نوشت:

$$\text{نمره خلاقیت مدیران} (۰/۲۷۷) + (\text{نمره هوش هیجانی مدیران} \times ۰/۳۵۵) + ۱/۴۰۳ = \text{میزان}$$

کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده

نتیجه می گیریم که میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده از طریق هوش هیجانی و خلاقیت مدیران ، قابل پیش بینی است.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ در پژوهش حاضر ، "رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی مدیران با میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی و متوسطه شهر اراک" بررسی شد و سهم خلاقیت و هوش هیجانی مدیران بر میزان کاربست هر یک از مؤلفه های سازمان یادگیرنده مطالعه و تعیین شد.

○ در رابطه با وضعیت خلاقیت ، نتایج حاصل براساس اطلاعات بدست آمده حاکی از این است که میزان خلاقیت مدیران بالاتر از حد متوسط است. نتایج این پژوهش با نتایج مصطفوی (۱۳۸۱) و نیکنامی و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی دارد. اما با یافته های شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰) مغایرت دارد. مدیریت های سنتی ، دیگر جوابگوی سازمان ها با توجه به تحولات شرایط محیطی نیستند، بلکه سازمان ها باید روی نوآوری

و در رابطه با وضعیت، هوش هیجانی مدیران بالاتر از خدمتوسط است. میانگین هوش هیجانی به دست آمده در این مطالعه با میزان به دست آمده در مطالعه طبری و قربانی (۱۳۸۸) و روزبهانی (۱۳۹۰) نتایج این پژوهش با نتایج محمودزاده (۱۳۸۴)، بنی سی و ملک شاهی (۱۳۸۸)، ملکی آورسین و قلنجی تبریزی (۱۳۸۹) و چپی واروان قرج (۲۰۰۸) همخوانی دارد. اما یافته های قدمگاهی و آهنچیان (۱۳۸۳)، هویدا و همکاران (۱۳۸۵)، مهتری آرانی و شهسواری (۱۳۸۵)، زیبایی (۱۳۸۶) سلگی (۱۳۸۷) و مصطفوی (۱۳۸۸) مغایرت دارد. با عنایت به تعاریف و توضیحاتی که صاحب نظران علم سازمان و مدیریت درباره «سازمان یادگیرنده» ارائه داده اند، می توان گفت «مدرسه یادگیرنده»، مدرسه ای است که یادگیری همه اعضایش را، اعم از کادر مدیریتی، آموزشی، اداری و پشتیبانی، شاگردان و والدین تسهیل می کند و خود را به طور مستمر دگرگون می سازد.

○ براساس یافته حاصل بین میزان خلاقیت مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده رابطه وجود دارد و جهت رابطه مثبت می باشد. نتایج این پژوهش با نتایج شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰)، مصطفوی (۱۳۸۸)، نیکنومی و همکاران (۱۳۸۸)، فلاح رضوی و همکاران (۱۳۸۷) و یارمحمدزاده (۱۳۸۵)، همخوانی دارد.

○ در رابطه با همبستگی «خلاقیت مدیران» با هر یک از مؤلفه های «سازمان یادگیرنده» نتایج پژوهش حاکی از آن است که، بین میزان «خلاقیت مدیران» و قابلیت شخصی آنها رابطه معنادار وجود ندارد. نتایج این پژوهش با یافته های شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰) مصطفوی (۱۳۸۸)، یارمحمدزاده (۱۳۸۵) و سادها راتنا (۲۰۰۶) مغایرت دارد. بین میزان خلاقیت مدیران و الگوهای ذهنی آنها رابطه معنادار وجود ندارد. نتایج این پژوهش با نتایج یارمحمدزاده (۱۳۸۵) همخوانی دارد. اما با یافته های مصطفوی (۱۳۸۸) مغایرت دارد.

○ براساس یافته حاصل بین میزان «خلاقیت مدیران» و «ارمان مشترک» آنها همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰)، بهروزی و همکاران (۱۳۸۸)، رنجبر (۱۳۸۷)، یارمحمدزاده (۱۳۸۵) و ریس (۲۰۰۴) همخوانی دارد اما با یافته های مصطفوی (۱۳۸۸) مغایرت دارد. بین میزان



"خلاقیت مدیران" و "یادگیری تیمی" آنها همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج یارمحمدزاده (۱۳۸۵)، بهروزی و همکاران (۱۳۸۸)، بریو (۲۰۰۶) و همخوانی دارد.

○ بین میزان خلاقیت مدیران و "تفکر سیستمی" آنها همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج مصطفوی (۱۳۸۸) و یارمحمدزاده (۱۳۸۵) و همخوانی دارد.

○ بر اساس نتایج حاصل بین "هوش هیجانی" مدیران و کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده رابطه وجود دارد و جهت رابطه مثبت می باشد. نتایج این پژوهش با یافته های بنی هاشمی (۱۳۸۵)، مهرداد و امرایی (۱۳۸۹)، زمبیلانس و میچالینوز (۲۰۰۷) همسو است. با عنایت به نتایج فوق سازمان ها باید به سمت سازمان های یادگیرنده پیش بروند تا پاسخگوی نیازهای روز ارباب رجوع باشند نتایج پژوهش حاکی از آن است که، بین هوش هیجانی مدیران و قابلیت شخصی آنها رابطه معنادار وجود ندارد. نتایج این پژوهش با یافته های جوکار و البرزی (۱۳۸۸)، کلانتون (۲۰۰۵)، و مونت و همکاران (۲۰۰۹) مغایرت دارد. رابطه بین هوش هیجانی مدیران و الگوهای ذهنی آنها مثبت می باشد. نتایج این پژوهش با یافته های کوکس (۲۰۰۸) همخوانی دارد. رابطه بین هوش هیجانی مدیران و "آرمان مشترک" آنها مثبت می باشد به عبارتی مدیرانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، میزان گرایش شان به آرمان مشترک بیشتر است. مدیران مدارس می توانند با برقراری گفتگوی مستمر، منجر به خلق زمینه و چشم انداز مشترک در مدارس شود که خود این موضوع از طریق احترام و اعتماد متقابل، برداشتن گامهای مذکور و انباشت اطلاعات تحقق خواهد یافت.

○ بین هوش هیجانی مدیران و یادگیری تیمی آنها رابطه معنادار وجود ندارد. نتایج این پژوهش با یافته های، مشبکی و خلیلی شجاعی (۱۳۸۹)، بارساد (۲۰۰۱)، اسلاسکی و کاترایت (۲۰۰۲) مغایرت دارد.

○ نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که، متغیر هوش هیجانی مدیران ۰/۰۴۴ و متغیرهای هوش هیجانی و خلاقیت مدیران باهم ۰/۰۷۹ میزان کاربست مؤلفه های

سازمان یادگیرنده را تبیین می کنند. به عبارتی هوش هیجانی و خلاقیت مدیران به طور معناداری توانایی پیش بینی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده را دارد.



## یادداشت ها

1-Torrance

3-Shrink,S.

5-Benchmark

2- Raudsep

4- Learning Organization Questionnaire

## ● منابع

- بنی سی، نازپری، و ملک شاهی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی نقش سازمان یادگیرنده بر مدیریت دانش مدیران مدارس متوسطه پسرانه شهرستان آمل. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱(۲): ۱۴۸-۱۳۷.
- بهروزی، محمد. و همکاران. (۱۳۸۸). بررسی عوامل موثر بر تمایل اعضای سازمان های فرهنگی - آموزشی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده. *فصلنامه رهیا فنی نو در مدیریت آموزشی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت سال ۲ (۳): ۳۶-۱۹.
- جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۸). رابطه ویژگی های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. *فصلنامه روان شناختی*، دانشگاه الزهراء، دوره ۶، (۱): ۸۹-۱۱۰.
- خدایی، علی. عبداللهی، محمدحسن. فراهانی، محمد تقی و رضانی، ولی اله. (۱۳۹۰). پنج عامل شخصیت و هوش هیجانی در مردان معتاد و غیر معتاد. *مجله روانشناسی* ۵۷، سال ۱۵، (۱): ۴۰.
- داوری، رحیم، (۱۳۸۶). رابطه خلاقیت و هوش هیجانی، با سبک کنار آمدن با استرس. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۲، (۶): ۶۲-۴۹.
- ذبیح اللهی، کاظم. غلامعلی لواسانی، مسعود و ازه ای، جواد. (۱۳۹۰). رابطه سبک فرزندپروری ادارک شده و هوش هیجانی یا خودناتوان سازی. *مجله روانشناسی* ۶۴، (۴): ۳۹۹.
- رنجبر، حامد. (۱۳۸۷). آشنایی با مؤلفه های پنجگانه سازمان یادگیرنده در مراکز فنی و حرفه ای استان سمنان براساس مدل سنج. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.
- روزبهانی، سمیرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش هیجانی با راهبردهای مدیریت تعارض مدیران مدارس متوسطه دولتی شهر کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- رئیس، پوران، کلهر، روح اله و ازمل، محمد. (۱۳۸۷). همبستگی هوش هیجانی با مهارتهای ارتباطی مدیران بیمارستان های آموزشی قزوین. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۳، (۴): ۶۲-۵۷.

- زیبایی، سعیده. (۱۳۸۶). بررسی وضعیت مدارس شهر شیروان براساس شاخص‌های رفتاری سازمان یادگیرنده (دیدگاه پیترسنگه). مجله پژوهش‌های تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، (۱۲): ۱۵-۳۲.
- سلگی، حمیدالله. (۱۳۸۷). بررسی عملکرد مدیران مدارس متوسطه استان همدان بر اساس اصول سازمان یادگیرنده. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- سیف هاشمی، فخرالسادات و رجایی پور، سعید. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۷۷): ۶۴-۳۱.
- شریعتمداری، مهدی و توانگر، علی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ی ابعاد سازمان یادگیرنده و خلاقیت مدیران متوسطه استان سمنان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار (۱) ۹۳-۷۷.
- صفری دهنوی، یدالله و عابدی، احمد. (۱۳۹۰). رابطه بین سن، تحصیلات، سابقه خدمت، و جنسیت با هوش هیجانی و هوش شناختی مدیران سه مقطع در منطقه لنجان اصفهان. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی. دانشگاه اصفهان، (۲) ۹۸-۸۴.
- طبری، مجتبی و قربانی، مهرانا. (۱۳۸۸). نقش هوش هیجانی بر شیوه تصمیم گیری مدیران. فصلنامه مدیریت، (۱۶): ۴۶-۳۰.
- فلاح رضوی، مریم و همکاران. (۱۳۸۷). تاثیر ویژگیهای شخصیتی کارآفرینان مدیران آموزشی بر یادگیرنده بودن سازمان مدارس. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۰۲): ۱۵۰-۱۳۱.
- قدمگاهی، سیدمحمد و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۳). بررسی وضعیت مدارس شهر مشهد بر اساس ویژگی های سازمان یادگیرنده (دیدگاه پیترسنگه). فصلنامه نوآوری های آموزشی (۱۴): ۱۴۸-۱۳۲.
- محمودزاده، مجتبی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آمادگی سازمان های آموزش و پرورش استان های کشور برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- مشبکی، اصغر و خلیلی شجاعی، وهاب. (۱۳۸۹). رابطه هوش عاطفی مدیران و جو سازمانی با فرهنگ سازمانی یادگیری در شرکت ملی نفت ایران، مجله جامعه شناسی کاربردی، (۳) ۷۴-۵۱.
- مصطفوی، بهکام. (۱۳۸۸). بررسی مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس متوسطه و رابطه آن با میزان خلاقیت دبیران ناحیه یک شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- ملکی آوارسین، صادق و قلنجی تبریزی، نیر. (۱۳۸۹). مقایسه مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی نمونه، غیرانتفاعی و دولتی دخترانه شهر تبریز. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار (۴) ۱۶۴-۱۴۷.

- مهتری آرانی، محمد و شهسواری، مهدی. (۱۳۸۵). بررسی میزان تحقق ابعاد سازمان یادگیرنده در آموزش و پرورش شهر اصفهان. پیک نور. ۷، (۴): ۱۲۸-۱۱۷.
- نیکنامی، مصطفی، تقی پورظهیر، علی، دلاور، علی و غفاری مجلی، محمد. (۱۳۸۸). طراحی و ارزیابی مدت علی خلاقیت و نوآوری مدیران آموزشی شهر تهران. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد مرودشت، ۲، (۵): ۲۸-۱.
- هویدا، رضا و سیادت، سیدعلی و شائمی برزکی، علی. (۱۳۸۵). بررسی رابطه مؤلفه های سازمان یادگیرنده و بهبود کیفیت آموزش در دانشگاههای استان اصفهان. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (۲۳): ۱۱۹.
- یارمحمدزاده، پیمان. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین خلاقیت مدیران و معاونان و میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در مدارس متوسطه شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- Barsade, S. G. (2000). *The ripple effect: Emotional contagion in groups*. Working paper: New Haven. CT Yale University Press.
- Berrio, A. (2006). Assessing the learning organization profile of Ohio State University extension using the systems-linked organizational model. *Marzo*3(1), 130-46.
- Buchel, B. & Gilbert, P. (2002). *From organization learning to knowledge management*, School of management Asian Institute of Technology Thailand.
- Cheewaruengroj, W. (2008). *A study of factors correlating with the learning organization of schools under the congregation of the sisters of the sacred heart of Jesus of Bangkok*.
- Clanton, S. C., (2005). *An exploratory study of emotional intelligence, self-esteem, and job satisfaction of high-tech employees*. [Dissertation Abstract Ph. D]. Capella University Company.
- Cox, J. E.; Nelson, & Darwin B. (2008). *Quantifying emotional intelligence: The relationship between thinking patterns and emotional skills*, American Counseling Association. 5999 Stevenson Avenue, Alexandria, VA 22304. web site: <http://www.counseling.org>
- Goh, Swee. C. (2003). Improving organizational learning capability, *The Learning Organization*, 10,(4). 216-227.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Holm Qvist, (2009). Complicating the organization; *Management Learning*. 40, 275-287.
- Jain, A.K., & Sinha, A. K. (2005). General health in organizations: Relative relevance of emotional intelligence, trust, and organizational support *International*

*International Journal of Stress Management*, 12, 257-273.

- Mount, G., Sala, F., & Drusk, V. (2009). Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups. *The American Journal of Psychology*, 122, (1), 131.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Prugsamat, (2010). Factors that influence organization learning sustainability in non-profit organizations. *The Learning Organization*, 17, (3), 243-267.
- Reece, P.D. (2004). *Universities as a learning organizations: How universities become learning organizations?* Murdoch WA, Murdoch University, xxiii, 368p. www. <http://trove.nla.gov.au/work/.com>.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of the measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study for retail managers. *Stress and Health* 18, 63-68.
- Sudharatna, Y. (2006). *Toward a stage model of learning organization development*. University of Adelaide.
- Tongsakul, J., Chaokamneard, W. (2010). Web-based training on learning organization for electrical undergraduate students in Thailand. *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613, USA. June 2010, (6) (Serial No.67).
- Zembylas, (2007). Emotional ecology: The intersection of teaching and teacher education: An *International Journal of Research and Studie*, v23 n(4) 355-367.



## رابطه خودکارآمدی و نگرش ریاضی با پیشرفت ریاضی □

### Relationship between Self-efficacy and Attitude with Mathematics Achievement □

Mahmood Ghazi Tabatae, Ph.D.

Masoumeh Hatami, M.Sc. ✉

Zahra Naghsh, Ph.D.

دکتر محمود قاضی طباطبایی \*

معصومه حاتمی \*\*

دکتر زهرا نقش \*\*

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships between mathematics self-efficacy and mathematics attitude with mathematics achievement, and compare girls and boys in structural model of these relationships. 800 students (400 male, 400 female) were chosen randomly from different parts of Tehran completed the Self Efficacy Scale (Middelton, Midgly, 1997) and the Mathematics Scale Attitude (Miller et al , 1996). Results indicated that mathematics self – efficacy and mathematics attitude have significant relationship with mathatics performance. But there is not difERENCE between girls and boys in structural model and both of them are parallel. This suggests that gender differences in mathematics seif – efficacy, mathematics attitude, and mathematics performance has declined.

**Keywords:** mathematics self-efficacy, mathematics attitude, mathematics achievement , parallel test of structural model

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران و مقایسه مدل ساختاری این روابط در بین دو گروه دختر و پسر است. به این منظور ۸۰۰ دانش آموز سال سوم دبیرستان رشته ریاضی به صورت تصادفی از چهار منطقه (۲، ۶، ۱۳، ۱۸) آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند و به پرسشنامه ای متشکل از دو خرده مقیاس خودکارآمدی ریاضی (میدلتن و میگل، ۱۹۹۷) و نگرش ریاضی (میلر و همکاران، ۱۹۹۶) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که خود کارآمدی و نگرش ریاضی در هر دو جنس رابطه معناداری با عملکرد ریاضی دارند. ولی مدل ساختاری دختران و پسران با یکدیگر تفاوت ندارند و هم ارز هستند که این حاکی از این است که تفاوت های جنسیتی در خود کارآمدی، نگرش ریاضی و عملکرد کاهش یافته است.

**کلیدواژه‌ها:** خود کارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی، عملکرد ریاضی، آزمون هم ارزی مدل های ساختاری



## ● مقدمه

در سال‌های اخیر تحولات جنسی گسترده‌ای، در حوزه آموزش و پیشرفت تحصیلی به وقوع پیوسته است که نمی‌توان آنها را محدود و منحصر به تحولات کمی و افزایش چشمگیر نسبت دختران در آموزش دانست، بلکه دیدگاه‌های جدیدتر بر ابعاد کیفی این تحول تاکید داشته و آن را در عرصه وسیع‌تری از پیامدهای تحصیلی دنبال کرده‌اند که بدون شک بخش عمده‌ای از این بررسی‌ها معطوف به توضیح افزایش خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی دختران در مقایسه با پسران می‌باشد.

اولین موضوع مورد بحث در تأثیر تفاوت‌های جنسی و آموزش، رابطه تفاوت‌های جنسی با توانایی‌های تحصیلی و شناختی است. تصور حاکم طی قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ حاکی از توانایی شناختی کمتر زنان نسبت به مردان بود اما کاربرد آزمون‌های جدیدتر نشان داد که در هوش کلی و هوشبری تفاوتی بین دختران و پسران وجود ندارد. بنا بر پژوهش‌های صورت گرفته هیچ نوع تفاوت جنسی در هوش عمومی وجود ندارد. در سال‌های پیش از دبستان، دختران نمرات بالاتری در آزمون‌های هوش می‌گیرند اما در دبیرستان، پسران نمراتشان در این آزمون‌ها بیشتر می‌شود و دلیل آن نیز ممکن است ترک تحصیل تعداد بیشتری از پسران با توانایی کم باشد (هاسمن، تیسون و زهیدی، ۲۰۰۷).

در خصوص توانایی کلامی و زبان، تحقیقات نشانگر برتری دختران است به قدری که از آن به عنوان یک پدیده جهانی نام برده می‌شود. این برتری در تمامی جنبه‌ها و شامل هجی، تلفظ، درک، خواندن، سخن گفتن و مهارت‌های نوشتن است. دختران این توانایی‌ها را زودتر یاد می‌گیرند، کمتر دچار مشکل می‌شوند و این برتری را تا پایان دوره دبیرستان حفظ می‌کنند. با این همه تحقیقات جامع‌های نشان داد تفاوت‌ها در این زمینه بسیار اندک و ناشی از تفاوت در روش‌های اندازه‌گیری بوده و از لحاظ پیش‌بینی رفتار در دنیای واقعی فاقد اهمیت است (هاید، ۲۰۰۵).

در توانایی‌هایی نظیر یادگیری و حافظه و خلاقیت نیز تفاوت جنسی مشاهده نشده است. هر چند بالر (۱۹۹۷) نشان داد که پسران و دختران ترجیحات متفاوتی در مورد شیوه‌های آموزش دارند، دختران به تکالیف باز که به آنها فرصت تفکر و بحث می‌دهد و پسران به شیوه‌های سستی که مستلزم به حافظه سپردن مطالب بود تمایل نشان می‌دادند.

البته کوچک بودن گروه مورد مطالعه تعمیم نتایج آزمایش‌ها را نادرست و مستلزم سنجش بیشتری می‌دانند (به نقل از بیمس، ۲۰۰۵).

در بحث از پیشرفت تحصیلی، بررسی‌ها نشانگر آن است که در سال‌های دبستان دختران از پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به پسران برخوردارند و این موضوع حتی دربارهٔ دروس ریاضی و علوم نیز صادق است، در دورهٔ دبیرستان و پیش‌دانشگاهی تفاوت کم و حتی در سال‌های اولیه برتری با دختران است (گیومند، برانسکوب، برانوت، چاتارد، دزل و زریبت، ۲۰۰۷). بیمس ضمن تأکید بر دشواری مقایسهٔ کلی عملکرد تحصیلی دختران و پسران و تحدید مقایسه‌ها به جنبهٔ خاصی از برنامهٔ درسی معتقدند در تمام سطوح پیشرفت و یادگیری دختران و پسران برابر است، در عین حال در ربع آخر قرن بیستم می‌توان سه دورهٔ متفاوت در پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تشخیص داد، دههٔ ۷۰ که در آن دختران پیشرفت تحصیلی پایین یا کم‌آموز بودند، دههٔ ۸۰ میلادی که پیشرفت تحصیلی مردان و زنان جوان نسبتی برابر یافت و دههٔ ۹۰ که زنان از مردان پیش افتادند (بیمس، ۲۰۰۵).

با این همه، نتایج تحقیقات جدیدتر در خصوص عملکرد تحصیلی کماکان مؤید تفاوت‌های جنسی است. شرد، با بررسی رابطهٔ بین تعهد سخت‌کوشانه و جنسی با عملکرد تحصیلی دانشگاهی طی یک مطالعهٔ همبستگی که دو سال به طول انجامید نشان داد که دانشجویان دختر به‌طور معنی‌داری عملکرد بهتری از هم‌تایان پسرشان در هر یک از ملاک‌های ارزشیابی تحصیلی دارند، میانگین پیشرفت تحصیلی نیز بر حسب تعهد و جنس تفاوت معنی‌داری داشته است (شرد، ۲۰۰۹). جکسن با بررسی تأثیر انتقال از محیط‌های به نسبت کوچک دبیرستانی به محیط بزرگ‌تر دانشگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که خودکارآمدی از بُعد جنسی تغییر می‌یابد. بدین ترتیب که در این انتقال، خودکارآمدی تحصیلی دختران کاهش معنی‌داری نشان داد، حال آنکه در پسران سطح خودکارآمدی تغییری نکرد (جکسون، ۲۰۰۳).

علی‌رغم یافته‌های پژوهشی اخیر که نشان از کاهش تفاوت در عملکرد ریاضی دختران و پسران و گرایش بیشتر دختران به ریاضی است (اشمادر، جانز، بارکیسو، ۲۰۰۴)، بسیاری از یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که تفاوت‌های دو جنس در ریاضی و



در دوران دبیرستان معنادار است، به این صورت که پسران عملکرد بهتری در ریاضی نسبت به دختران دارند (فنما، ۱۹۸۰) پژوهشگران معتقدند که علت تفاوت‌های جنسی در ریاضی می‌تواند ناشی از این عوامل باشد:

۱. تفاوت‌های ذاتی در توانش‌های فضایی - بینایی؛ ۲. فرایند متفاوت جامعه پذیری در خانه و مدرسه؛ ۳. کلیشه‌های جنسی؛ ۴. تفاوت در متغیرهای انگیزشی مرتبط با فعالیت‌های خارج و داخل مدرسه (کاهل، مس، ۱۹۹۴؛ مس، جونز، ۱۹۹۶؛ برایتنز، ۲۰۰۸؛ مس، گلینک، برگ، ۲۰۰۶ به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷).

در مدل فنما و لدر (۱۹۹۰، به نقل از گامند و همکاران، ۲۰۰۷) نیز به نقش متغیرهای فردی از قبیل خودکارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی، سبک‌های یادگیری ریاضی و متغیرهای محیطی مانند انتظارات‌های مدرسه و والدین در ایجاد تفاوت در عملکرد ریاضی دو جنس اشاره شده است. لذا هدف اصلی این پژوهش شناخت و مقایسه روابط متغیرهای انگیزشی خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی با عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر و دختر است.

خودکارآمدی یک فرد به ادراک یا باور او از توانایی هایش در ارتباط با انجام یک عملکرد مطلوب یا داشتن اعتماد به نفس در یادگیری یک درس اشاره می‌کند و احتمالاً پایه و اساسی برای کلیه رفتارهای انگیزشی می‌باشد (فرانکن، ۱۹۹۴). مطابق با نظریه شناختی اجتماعی خودکارآمدی فرد تعیین‌کننده اصلی در افکار، احساسات و رفتار در موقعیت‌های تنیدگی‌زا است (ترنر، ارسک و کمپ، ۲۰۰۵ به نقل از لواسانی و همکاران، ۱۳۸۹). بسیاری از مطالعات بین پیشرفت در مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت یافته‌اند (جانجتویک و مالینیک، ۲۰۰۳؛ چوو کلاسن، ۲۰۰۸، ۱) اغلب به نظر می‌رسد خوب بودن در مدرسه، احتمالاً خودکارآمدی تحصیلی مثبت دانش آموز را پیشرفت می‌دهد و آنهایی که خودکارآمدی مثبتی را رشد داده‌اند درباره خود و توانایی هایشان احساس بهتری دارند و در نتیجه در تکالیف آموزشی بهتری عمل می‌کنند. روانشناسان و نظریه‌پردازان انگیزش بر این باورند که نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و ادراک خود مثبت از توانایی‌شان اثر زیادی بر انگیزه و بنابراین پیشرفت تحصیلی‌شان دارد (مثلاً بندورا، ۱۹۹۴). بسیاری از مطالعات تجربی این

مفروضات را مورد بررسی قرار داده‌اند و به طور کلی این حلقه بازخورد مفروض میان خود-ارزیابی، یا خودکارآمدی، علاقه درونی و پیشرفت را مورد آزمون قرار داده‌اند (شانک، ۱۹۸۹، ۱۹۹۱؛ براون و همکاران، ۱۹۸۹؛ لوک و لاثم، ۱۹۹۰؛ مولتن و همکاران، ۱۹۹۱؛ زیمرمن و همکاران، ۱۹۹۲؛ زیمرمن و بندورا، ۱۹۹۴ به نقل از شن ۲، ۲۰۰۶).

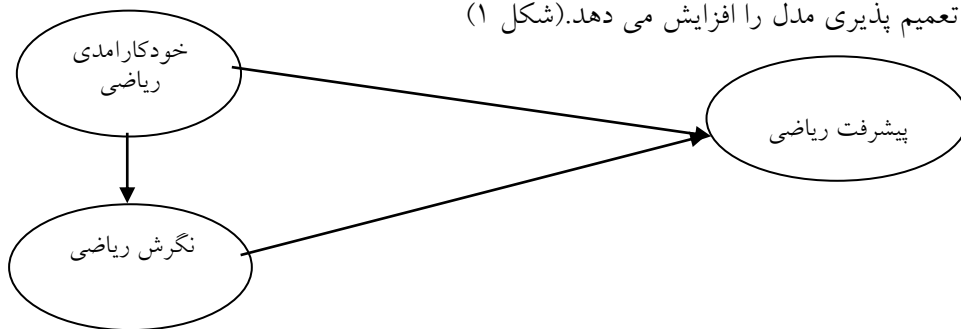
در مورد اثرات مستقیم « خودکارآمدی » بر پیشرفت تحصیلی، یافته‌ها در مجموع از ارتباط مثبت بین خودکارآمدی و موقعیت تحصیلی حمایت می‌کنند. (کبیری، ۱۳۸۲؛ محسن پور، حجازی و کیامنش ۱۳۸۶؛ و حجازی و نقش، ۱۳۸۶؛ اژه ای و همکاران، ۱۳۹۰).

از دیگر روابط مورد مقایسه در این مقاله رابطه میان خودکارآمدی ریاضی و "نگرش" ریاضی است. عامل‌های انگیزشی علل عمده نفوذ گذار بر یادگیری دانش آموزان می‌باشد. روانشناسان معتقدند، نگرش یک مفهوم ذهنی است که احساسات مطبوع یا نامطبوع را نسبت به یک موضوع توصیف می‌کند (کابالا<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸، به نقل از پاپاناستازیو، ۲۰۰۰). نگرش‌ها تعیین کننده رفتارها هستند و این فرض به طور ضمنی دلالت بر این امر دارد که با تغییر دادن نگرش‌های افراد، می‌توان رفتارهای آنها را تغییر داد (کریمی، ۱۳۸۵) ما نگرش‌های مطلوب یا نامطلوبی نسبت به مردم، سیاست، موضوعات درسی و ... داریم. نگرش دانش آموزان نسبت به موضوعات درسی یک عامل تعیین کننده در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در آن درس می‌باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که، دانش آموزان به طور کلی دارای نگرش مثبت نسبت به ریاضیات و علوم هستند (مولیس ۲۰۰۸).

در پژوهش انجام شده توسط کاتسولیس و کمبل (۲۰۰۱) رابطه بین خودکارآمدی ریاضی بر نگرش ریاضی معنادار و مثبت بدست آمده است. این رابطه برای مدل دانش آموزان پسر ۰/۳۳ و برای مدل دانش آموزان دختر ۰/۳۱ برآورد شده است. کیامنش (۲۰۰۳) نیز در تحقیق خود که در مورد عوامل اثر گذار بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان ایرانی انجام داده است به رابطه میان خودکارآمدی ریاضی و نگرش نسبت به ریاضی اشاره ای داشته و این رابطه را مثبت و معنادار (۰/۴۲۵) گزارش کرده است.

### ○ مدل مفهومی

با توجه به یافته های پژوهشی ارائه شده، فرضیه اصلی در مدل مفهومی مطالعه حاضر آن است که روابط خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی با عملکرد ریاضی در دو جنس دختر و پسر متفاوت است. و این متغیرها به عنوان عوامل انگیزشی موثر بر تفاوت عملکرد دو جنس اثر متفاوتی بر عملکرد ریاضی دانش آموزان دارند. لذا در این پژوهش با توجه به اهمیت خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی در عملکرد ریاضی دانش آموزان و نبودن پژوهشی که به مقایسه مدل در دو جنس دختر و پسر پردازد با استفاده از روش تحلیل چند گروهی به مقایسه روابط متغیرهای خودکارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی و عملکرد ریاضی در دو گروه دختران و پسران می پردازیم. شایان ذکر است که این مدل در یک درس خاص (درس ریاضی) بررسی شده است و لذا قدرت تعمیم پذیری مدل را افزایش می دهد. (شکل ۱)



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه خودکارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی و پیشرفت ریاضی

### ● روش

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از روش های الگویابی علی قرار می گیرد. به منظور آزمون نقش جنس در روابط ساختاری مدل، شاخص های برازندگی دو مدل بدون محدودیت و با محدودیت با استفاده از نرم افزار AMOS برآورد و مقایسه شده است. مدل بدون محدودیت مدلی است که در آن هیچ یک از ضرایب مسیر در بین دو گروه ثابت نگه داشته نمی شوند، به عبارت بهتر هر یک از دو گروه می تواند ضرایب مسیر متفاوتی داشته باشد. اما در مدل با محدودیت تمام ضرایب مسیر مورد نظر برای دو گروه برابر فرض شده است.

○ "نمونه" تعداد ۸۰۰ دانش آموز (۴۰۰ دختر و ۴۰۰ پسر) پایه سوم رشته ریاضی فیزیک، شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ دبیرستان های دولتی شهر تهران از بین چهار منطقه ۲، ۶، ۱۳، ۱۸ به روش نمونه گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند.

#### ابزار

□ الف. "مقیاس خود کارآمدی" <sup>۳</sup> در زمینه خودکارآمدی ریاضی از مقیاس میدلتن و میگلگی (۱۹۹۷) با ۴ ماده استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه صورت گرفته توسط میدلتن و میگلگی ۰/۸۵ گزارش شده و در پژوهش حاضر ۰/۸۳ بدست آمده است. تحلیل عاملی تاییدی این مقیاس با استفاده از برنامه Amos انجام شد و شاخص های  $GFI= ۰/۹۹$ ،  $AGFI= ۰/۹۷$ ،  $SRMR= ۰/۰۵$  حاکی از نقش مهم و معنادار هر یک از سوالات در اندازه گیری عامل خودکارآمدی بوده است.

□ ب. مقیاس نگرش ریاضی<sup>۴</sup> جهت اندازه گیری مقیاس نگرش ریاضی از ابزار میسر و همکاران استفاده شده است. این مقیاس دارای ۴ ماده بوده و دانش آموزان باید نظر خود را در مورد هر یک از عبارات با انتخاب یکی از ۵ گزینه از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" بیان کنند. جهت همه سوالات نیز مثبت می باشد و آلفای کرونباخ بدست آمده توسط میسر و همکاران ۰/۹۰ بدست آمده است و در پژوهش حاضر ضریب آلفای ۰/۷۰ بدست آمده است. همچنین شاخص های ( $GFI= ۱۰$ ،  $AGFI= ۱۰$ ،  $SRMR= ۰/۰۰$ ) تحلیل عاملی تاییدی حاکی از نقش مهم و معنادار هر یک از سوالات در اندازه گیری عامل نگرش ریاضی بوده است.

□ ج. "پیشرفت ریاضی" برای اندازه گیری پیشرفت ریاضی دانش آموزان از میانگین سه نمره حسابان، جبر، هندسه، آنها در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ استفاده شده است.

#### ● یافته‌ها

قبل از بررسی و مقایسه مدل در دختران و پسران شاخص های توصیفی و ضریب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش می شود.

جدول ۱- شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین دختران	انحراف معیار دختران	میانگین پسران	انحراف معیار پسران
خودکارآمدی ریاضی	۱۶/۱۱	۲/۱۸	۱۵/۰۹	۲/۲۵
نگرش ریاضی	۱۶/۸۸	۲/۷۶	۱۶/۷۵	۲/۸۱
پیشرفت ریاضی	۱۴/۸۱	۳/۷۵	۱۴/۰۸	۳/۸۴

با توجه به داده های جمع آوری شده ضرایب همبستگی بین متغیر های مورد بررسی محاسبه و این ضرایب در ماتریس همبستگی در جدول ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	خودکارآمدی ریاضی	نگرش ریاضی	پیشرفت ریاضی
خودکارآمدی ریاضی	۱	۰/۷۶**	۰/۶۵**
نگرش ریاضی		۱	۰/۳۲**
پیشرفت ریاضی			۱

$$** p \leq 0.01$$

در ادامه به بررسی سوال پژوهش "یا الگوی روابط ساختاری بین دو گروه از دانش آموزان دختر و پسر هم ارز است؟" پرداخته می شود. همانطور که اشاره شد در مدل با محدودیت چنین فرض می شود که ضرایب مسیر دو گروه دختران و پسران، در مدل ساختاری با یکدیگر برابرند. و مدل بدون محدودیت چنین فرض نمود که ضرایب مسیر دو گروه دختران و پسران، در مدل ساختاری با یکدیگر برابر نیستند. شاخص های برازندگی برای دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت محاسبه و سپس با یکدیگر مقایسه شد. (جدول ۳)

جدول ۳- شاخص های برازندگی مدل ساختاری بدون محدودیت و مدل ساختاری با محدودیت

گروه	شاخص های برازندگی	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGF I	CFI	AIC
جنس	مدل بدون محدودیت	۲۲۱۹/۸۸	۲۴۴	۹/۰۹	۰/۰۳	۰/۹۵	۰/۹۳۵	۰/۷۵	۲۳۴۳/۸۸
	مدل با محدودیت	۲۲۲۲/۰۱	۲۴۷	۸/۹۹	۰/۰۳	۰/۹۵	۰/۹۳۶	۰/۷۵	۲۳۴۰/۰۱

● آنچه در مقایسه دو گروه در یک مدل ساختاری مهم است، شاخص های برازندگی مدل با محدودیت و بدون محدودیت است. به طوری که به عنوان مثال اگر شاخص های برازندگی مدل بدون محدودیت به صورت معناداری بهتر از مدل با محدودیت باشد، می توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری به صورت متفاوتی با داده های دو گروه برآزش

دارد. اما از آن جایی که شاخص های برازندگی بدست آمده برای مدل با محدودیت به طور معناداری بهتر از مدل بدون محدودیت است، در این صورت می توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری به صورت یکسانی با داده های دو گروه برآزش دارد و هیچ یک از ضرایب مسیرها در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند (تقی لو ۱۳۸۸). در مقایسه مدل دانش آموزان دختر و پسر همان طور که ملاحظه می شود کلیه شاخص ها نزدیک و شبیه به یکدیگر هستند. جدول ۴ نتیجه مقایسه شاخص های برازندگی دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت را نشان می دهد. با توجه به جدول ۴ مقایسه شاخص های برازندگی مدل با محدودیت و بدون محدودیت در دانش آموزان دختر و پسر نشان داد که تفاوت مجذور کای در دو مدل ( $\chi^2 = 2/128$ ) با در نظر گرفتن تفاوت درجه آزادی آنها ( $\Delta df = 3$ ) معنادار نیست (جدول ۴).

جدول ۴- مقایسه شاخص های برازندگی دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت

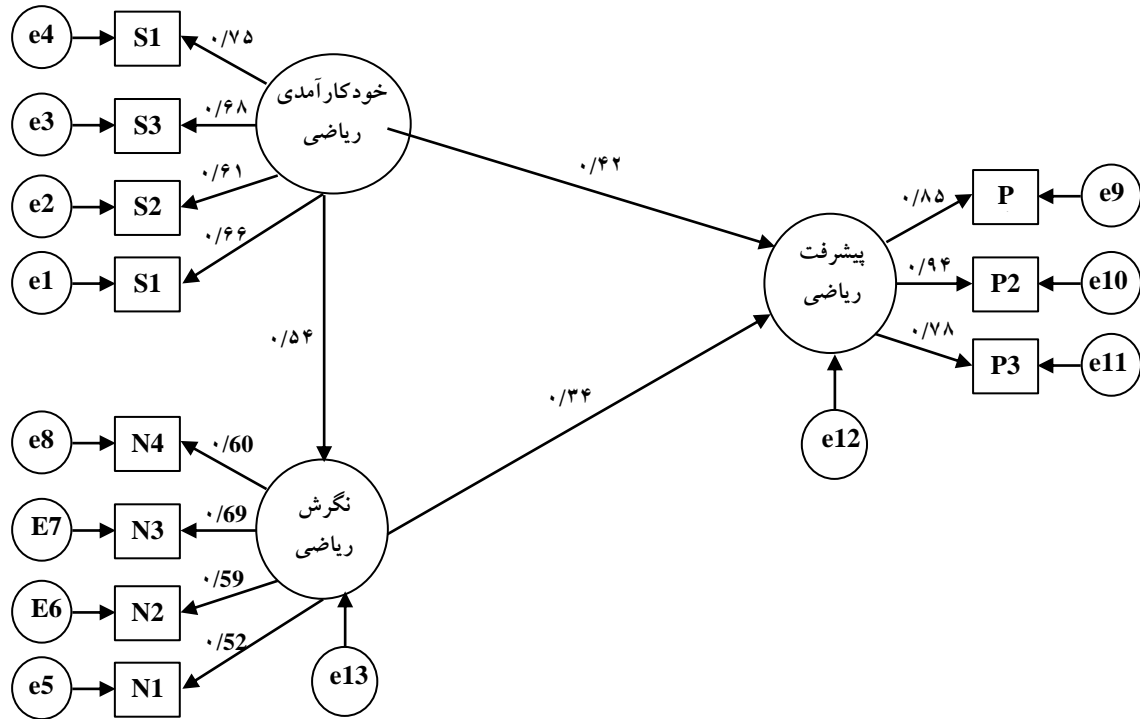
گروه	شاخص های برازندگی	$\chi^2$	df	P	NFI	IFI	RFI	TLI
جنس	مدل با محدودیت	۲/۱۲۸	۳	۰/۵۴۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	-۰/۰۳	-۰/۰۳

بنابراین با توجه به نتایج بدست آمد می توان گفت دو گروه دختران و پسران، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت ندارند و هم ارز هستند. نسبت های بحرانی حاصل از مقایسه هر یک از مسیرهای ساختاری در بین دو گروه بررسی شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است. همان طور که ملاحظه می شود تفاوت در هیچ یک از مسیرها وجود ندارد.

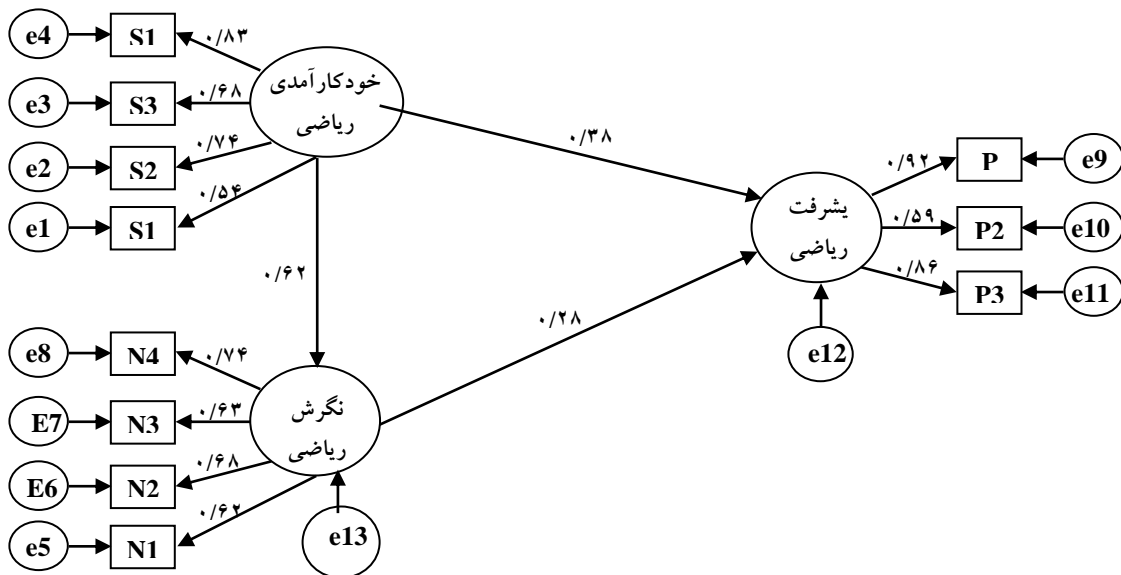
جدول ۵- جدول نسبت بحرانی برای آزمون تفاوت های جنسی در ضرایب مسیر

مسیر آزمون شده	ارزش بحرانی*
از خودکارآمدی ریاضی به نگرش ریاضی	۱/۰۲۶
از خودکارآمدی ریاضی به پیشرفت ریاضی	-۱/۲۹۶
از نگرش ریاضی به پیشرفت ریاضی	-۰/۶۵۹

\* مقادیر بحرانی بزرگتر از  $\pm 1/96$  معنادار است



شکل ۲. مدل برازش شده در نمونه پسران



شکل ۳. مدل برازش شده در نمونه دختران

## ● بحث و نتیجه گیری

○ ادراک از وجود و علل رفتار کلیشه‌ای جنسی و تفاوت جنسی می‌تواند برای ارتقاء سلامت روان‌شناختی و رفتار اجتماعی سازنده و پیشرفت در هر دو جنس مورد استفاده قرار گیرد. اطلاعات در مورد تفاوت‌های جنسی در مهارت‌های فضایی و ریاضی به اندازه اطلاعات در مورد عواملی که ممکن است وجود هر نوع تفاوت را افزایش و یا کاهش دهد اهمیت دارد. به طور مشابه، دانش در مورد عواملی که مرتبط با پرخاشگری و رفتار اجتماعی و یا حتی تاثیر بلوغ بر پسران در مقایسه با دختران است می‌تواند برای روان‌شناسان و مربیانی مفید باشد که تلاش می‌کنند مشکلات رفتاری که دانش آموزان در مدرسه با آن مواجه هستند را بفهمند و با آن به طور موثر مواجه شوند. با ادراک از نقش جنس در یادگیری و رفتار بچه‌ها نیز می‌توان از افتادن آنها در تله محدودکننده رشد جلوگیری کرد. و موجبات ارتقا و رشد بیشتر آنها را فراهم کرد.

○ هدف این پژوهش بررسی رابطه "خودکارآمدی" "نگرش تحصیلی" با "پیشرفت ریاضی" دانش آموزان و مقایسه این رابطه در دختران و پسران است به طور کلی روابط به دست آمده نشان می‌دهد که هر دو متغیر خودکارآمدی ریاضی و نگرش ریاضی رابطه مثبت و معناداری با پیشرفت ریاضی دارند و این رابطه در دو گروه پسر و دختر تفاوت معناداری ندارد.

○ بر اساس یافته‌های به دست آمده، میانگین نمرات دو جنس در متغیرهای بررسی شده به هم نزدیک است اگرچه میانگین نمره دختران در متغیرهای خودکارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی و پیشرفت ریاضی کمی بالاتر از میانگین نمره پسران است ولی این تفاوت‌ها غیر معنادار است. که این نتیجه همسو با یافته‌های اشمادر، جانز و یارکیسو (۲۰۰۴)؛ یونهولت، گودناو، کانوی (۱۹۹۴)؛ گارین (۲۰۰۴)؛ و حجازی و نقش (۱۳۸۷) است. همان‌طور که اشمادر و همکاران (۲۰۰۴) بیان می‌کنند در سال‌های اخیر زنان برای ورود به رشته‌های ریاضی مورد تشویق قرار گرفته‌اند و با اصلاح کتاب‌های درسی ریاضی کمتر این پیام که ریاضی یک حیطة مردانه است به دختران منتقل شده و بر همین اساس عملکرد دختران در ریاضی بهبود پیدا کرده است. به این دیدگاه باید این نکته را اضافه کرد که در جامعه ما مدارس تک جنسی هستند بنابراین دختران به همان



اندازه پسران امکان ورود به رشته ریاضی را دارند و در کلاس ها کمتر با کلیشه های مرتبط با رشته ریاضی روبه رو می شوند شاید مجموعه این دلایل سبب شده باشد که در این پژوهش تفاوتی در عملکرد دختران و پسران مشاهده نمی شود (به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷).

○ توجه به تفاوت های جنسی در عملکرد تحصیلی و پیشرفت این امر موضوع جدیدی نیست بلکه سال ها ست مورد توجه محققان بوده است. ماکوبی و تراکلین (۱۹۷۴) در تحقیق آغازین خود دریافتند که برای مهارت های ریاضیاتی، توانایی های کلامی و توانایی های فضایی بین دو جنس تفاوت وجود داشت. ولی در تحقیقات بعدی محققان دریافته اند که تفاوت های جنسی کاهش یافته اند (به عنوان مثال، لین و هاید، ۱۹۸۹). در پژوهش حاضر نیز عدم وجود تفاوت در روابط متغیرهای خودکارآمدی ریاضی، نگرش ریاضی و پیشرفت ریاضی و مدل برازش شده در دختران و پسران همسو با نتایج تحقیقات در سال های اخیر مبنی بر کاهش تفاوت دختران و پسران است. مشاهده شده است که عملکرد ریاضی دختران و پسران تفاوت چندانی با یکدیگر ندارد که چه بسا ناشی از ترغیب هایی باشد که در سال های اخیر برای ورود دختران به رشته ریاضی صورت گرفته است و بنابراین نسبت به گذشته این پیام که ریاضی حیطه ای مردانه است کم تر به دختران منتقل شده است. همچنین موفقیت دختران در رشته های ریاضی و حضور معلمان ریاضی زن به عنوان یک الگوی موفق، در بالا رفتن سطح خود کارآمدی ریاضی دختران موثر بوده است. هاید و همکاران (۱۹۹۰) نیز هنگامی که نمونه های مربوط به جمعیت عمومی را مورد بررسی قرار دادند اندازه اثری برابر با  $0/05$  - گزارش کردند (که حاکی از برتری زنان بود). آنها همچنین گزارش کردند که بزرگی تفاوت های جنسی در تمام جامعه ها (اعم از نمونه های عمومی و نمونه های انتخاب شده) از سال ۱۹۷۴ کاهش یافته است. اندازه اثر مورد نظر برای مطالعاتی که پیش از سال ۱۹۷۳ چاپ شده بودند  $0/31$  بود در حالی که این اندازه اثر برای مطالعاتی که بعد از سال ۱۹۷۴ چاپ شده بودند  $0/14$  بوده است.

○ امروزه در جامعه ایرانی نیز دختران با دریافت این پیام که قادر به انجام موفق آمیز ریاضی هستند، برآورد بالایی از توانایی خود به دست خواهند آورد و بر پیشرفت آنها

تاثیر مثبتی خواهد داشت. و همان طور که فنما (۱۹۹۰) بیان می کند معلمان نقش زیادی در تفاوت خودکارآمدی دو جنس دارند لذا از دلایل دیگر عدم تفاوت معنادار در دو جنس در مطالعه حاضر حضور معلمان ریاضی زن به عنوان یک الگوی موفق در جامعه ایرانی است که می تواند در بالا بردن سطح خودکارآمدی و نگرش دختران موثر باشد و از آنجایی که کلاس ها تک جنسی هستند، دختران فرصت کافی برای یادگیری و دریافت بازخورد های سازنده معلم در اختیار دارند.



### یادداشت ها

1- Attitude  
3-Self\_Efficacy Scale

2-Kobala  
4-Mathematic Scale Attitude

### منابع

- اژه ای، جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مال احمدی، احسان؛ خضری آذر، هیمن (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک های فرزند پروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۵(۳)، ۲۸۴-۳۰۱.
- تقی لو، ص. (۱۳۸۸). *رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در بررسی رابطه بین صفات شخصیت، الگوی مقابله حل مسئله اجتماعی و بهزیستی ذهنی در دانشجویان دختر و پسر*. پایان نامه برای دریافت درجه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- حجازی، الهه، نقش، زهرا (۱۳۸۷). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و راهبردهای خود تنظیمی با پیشرفت راضی در دانش آموزان: یک مقایسه جنسیتی، *مجله مطالعات زنان*، ۲، ۱۰۲-۸۴.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد؛ مال احمدی، احسان (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۴(۴)، ۴۳۲-۴۱۷.
- کبیری، مسعود (۱۳۸۲). *نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی*: پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۵)، *نگرش و تغییر نگرش*: تهران: نشر ویرایش.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی* ۵ (۱۶)، ۳۵-۹.

- Byrness ,J.P. (2005). Gender differences in math: Cognitive processes in anexpanded framework. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp.73-98). New York. NY: Cambridge University Press.
- Chiu , M., & Klassen , R. ( 2008 ) . *Relation of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement : Cultural differences among fifteen-years-olds in 34 contries* . Avaiblele online 20 December 2008 .www. Sciencedirect.com
- Fennema, E.(2000). *Gender and mathematics: What is known and what do I wish was known?* Paper presented at the Fifth Annual Forum of the National Institute for Science Education.
- Franken , R . (1994). *Human motivation* (3rd ed). C.A Books / Cole Publishing Co .
- Guimond, S., Branscombe, N.R., Brunot, S., Buunk, A. P., Chatard, A., Desert, M., & Yzerbyt, V. (2007). Culture, gender, and the self variations and impact of social comparison processes .*Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 118-1134.
- Hausmann, R., Tyson, L.D., & Zahidi, S. (2007). *The global gender gap report*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581-592.
- Jackson, C. (2003). Transitions into higher education gendered implications for academic self-concept, *Oxford Review of Education*, 29
- Janjectovic,D.&Malinic,D.(2003).*Family variables as predictors of mathematics and science self – concept of student* .*Proceedings of the IRC-2004 TIMSS.Vol 2.178-190.*
- Kiamanesh, A.R (2003). *Factors afeecting Iranian students achievement in mathematics. Proceeding of the IRC-2004 TIMSS .Vol1.158 .*
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 08-127.
- McCoby, F .,& Jacklin, C. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Middleton, M, L.& Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lake of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B.,& Nicholls, J.D.(1996). Enga gement in academic work: The role of learning goals, future consequences pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Boston College
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation* 26, 27-42
- Schmader T., Johns M., Barquissau & M. (2004) The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in math domain" *Sex Roles*, 50, 835-850.
- Shen, Ce. (2006). *Rigor of academic standards, students' self-perception and their achievement: A cross-national analysis based on three waves of TIMSS data*. Presented at The 2nd IEA International Research Conference Washington D.C



## رابطه سبک های هویت و هویت قومی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کُرد<sup>□</sup>

### Identity Styles, Ethnic Identity, and Academic Self - Efficacy in Kurd Students<sup>□</sup>

Elahe Hejazi, Ph.D.<sup>✉</sup>

Hassib Hasany, M.Sc.

دکتر الهه حجازی \*

حصیب حسنی \*

#### Abstract

The purpose of the current study was to investigate the relationships between identity styles, ethnic identity, and academic self - efficacy among Kurd high school students in Paveh city. 299 students were selected through stratified sampling (158 male and 141 female) and completed the Identity Styles Inventory (ISI3, Berzonsky, 1992), Multigroup Ethnic Identity Scale (Phinney 1992) and Morgan & Jinks Self- Efficacy Scale (1999). Results showed that informational, normative identity styles, and ethnic identity have significant positive relationships with self - efficacy. But there is not a significant relationship between diffuse/avoidant identity style and self - efficacy. Results by using enter regression showed that ethnic identity can predict 7% of changes in self - efficacy. Informational and normative identity style scores in girls are higher than boys but there were not significant difference between diffuse/avoidant identity style, ethnic identity, and self - efficacy between tow gender.

**Keywords:** identity styles, ethnic identity, gender, academic self\_ efficacy, Kurd students

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه سبکهای هویت، هویت قومی با خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان کُرد است. به همین جهت ۲۹۹ نفر (۱۵۸ نفر پسر و ۱۴۱ نفر دختر) از دانش آموزان سال سوم متوسطه شهرستان پاوه به صورت نمونه گیری طبقه ای انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها از سبکهای سبک های هویت برزونسکی (۱۹۹۲)، مقیاس هویت قومی گروه های چندگانه فینی (۱۹۹۲) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. یافته های پژوهش نشان دادند که سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و هویت قومی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند ولی سبک معشوش/اجتنابی با خود کارآمدی رابطه ندارد. بین جنسیت و خود کارآمدی تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد. نتایج حاصل از رگرسیون همزمان نشان داد که هویت قومی قادر به تبیین ۷ درصد از تغییرات خود کارآمدی است. میانگین نمرات دختران در سبک های هویت اطلاعاتی و هنجاری نسبت به پسران بیشتر است و بین سبک هویت معشوش/اجتنابی، هویت قومی و خودکارآمدی تحصیلی دوجنس تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

**کلیدواژه ها:** سبک های هویت، هویت قومی، جنسیت، خود کارآمدی تحصیلی



## ● مقدمه

"هویت"<sup>۱</sup> یکی از نیازهای روانی انسان و پیش نیاز زندگی اجتماعی است. در واقع هویت به زندگی افراد در جامعه انسانی معنا می بخشد. پژوهشگران بسیاری بر نقش هویت در زندگی انسان ها تأکید کرده اند و از جنبه های گوناگون به موضوع هویت پرداخته اند. اریکسون (۱۹۶۸) اولین کسی بود که هویت را به عنوان تکلیف مهم نوجوان و گامی مهم به سوی تبدیل شدن به بزرگسالی ثمر بخش تشخیص داد (موشمن، ۱۹۹۹ به نقل از لورا برک، ۱۳۷۸). از نظر اریکسون فرد در دوره نوجوانی از طریق فرآیند "بحران" (کاوش راه حل ها) و "تعهد" (یک تصمیم انعکاس یافته از تلاش فردی) هویت خود را کسب می کند (فینی، ۱۹۹۰) و شکست فرد در کسب هویت موفق، منجر به سردرگمی و ناامیدی می شود (هالکوم - مک کوی، ۲۰۰۵). بعدها مارسیا (۱۹۸۰) با توجه به نظریه اریکسون (فینی و آلیپوریا، ۱۹۹۰) و برای ارزیابی هویت، اصطلاح پایگاه های هویت را با تأکید بر دو معیار "کاوش" و "تعهد" ارائه داد. کاوش بدین معنی است که فرد تا چه اندازه ارزشها، باورها و نقشهای اجتماعی گوناگون را مورد بررسی قرار می دهد، در حالی که تعهد به کسب مجموعه پایداری از ارزشها و هدفها اشاره دارد.

علاوه بر اهمیت موضوع هویت در زندگی انسان برخی از صاحب نظران و پژوهشگران به اهمیت "قومیت" در شکل گیری هویت افراد گروه های قومی اشاره کرده اند. برای مثال اریکسون (۱۹۶۸) علاوه بر هویت "من" به هویت گروهی نیز توجه کرده و تأثیر شرایط فرهنگی در شکل گیری هویت "من" را مورد تأکید قرار داده است. عامل قومیت (هویت قومی<sup>۲</sup> یا ملی) که گاه مفهوم ملیت را نیز دربرمی گیرد و نیز مذهب (هویت مذهبی) به عنوان هویت گروهی بر شکل گیری هویت "من" مؤثر است (رحیمی نژاد، ۱۳۸۰). هویت قومی موفق وابسته به حمایتی است که فرد از حس هویت جمعی و گروه های اجتماعی دریافت می کند (اریکسون، ۱۹۶۴ به نقل از فینی، ۱۹۹۰). یک گروه مرجع قومی که بتواند به ادراک افراد از خود جنبه اعتبار و ارزش بدهد در تکوین رشد هویت من از اهمیت والایی برخوردار است (لویس و لیم، ۲۰۰۵).

بنابراین می توان نتیجه گرفت که هویت قومی یکی از هویت های چندگانه انسان است که باعث معنابخشی به قومیت و تک تک افراد درون قوم می شود.

ولز - یلین (۲۰۰۲) در مورد مفهوم هویت قومی می گوید که تعریف مشخصی از هویت قومی وجود ندارد و در تعریف آن بر چهار بعد تاکید می کند: بعد نخست تعریف خود<sup>۴</sup> است بعد دوم رفتار و اعمال قومی است، بعد سوم پذیرش و تعلق است، بعد چهارم هویت قومی، "هویت موفق قومی"<sup>۵</sup> می باشد که در درجه اول فرد درک روشنی از هویت قومی پیدا می کند، خود متعهد می شود (فینی، ۱۹۹۲).

افراد به شیوه های متفاوت به نظریه پردازی راجع به خود می پردازند و در مواجهه و پردازش اطلاعات، تصمیمات و تعارضات مرتبط با هویت متفاوتند و به روش های مختلف عمل می کنند. سبک های هویت، تفاوت در چگونگی انجام تکالیف هویت و تجدید نظر در احساس هویت، دلالت بر راهبردهای متفاوت افراد در چگونگی تصمیم گیری و مقابله با مسائل و مشکلات دارد (برزونسکی، ۲۰۰۴). در حقیقت جهت گیری اصلی پردازش هویت، چگونگی پردازش اطلاعات، نحوه تصمیم گیری، حل مسئله و مقابله با آن است. جهت گیری های سبک هویت عبارتند از: سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، سبک هویت مغشوش-اجتنابی. (برزونسکی، ۱۹۹۰؛ به نقل از برزونسکی، ۲۰۰۳). این دسته از افراد "حرمت خود"، "خود کارآمدی" و "تعهد شغلی" خیلی پایینی دارند. کمترین توجه به آینده و نتایج طولانی مدت برای انتخابات خود دارند و کاوشگری و بررسی درزندگی این افراد سازمان نیافته است (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۰).

"خودکارآمدی" عبارت است از قضاوت در مورد تواناییهای خود برای انجام موفقیت آمیز یک تکلیف یا یک فعالیت (بندورا؛ ۱۹۹۷؛ زیمرمن؛ ۲۰۰۷؛ شانک؛ ۲۰۰۸). خودکارآمدی میزان استقامت افراد در مقابله با مشکلات و سختی ها است. از این رو میزان آسیب پذیری افراد را در برابر تنیدگی، افسردگی و چگونگی انتخاب گزینه های مختلف را در زندگی شان نشان می دهد (بانگ، ۲۰۰۴).

"خودکارآمدی تحصیلی" به اعتقادات افراد در رابطه با تواناییهایشان برای انجام تکالیف اشاره می کند مانند خواندن، نوشتن، ریاضیات. با توجه به نظریه بندورا (۱۹۷۷)

خودکارآمدی شامل ۵ ویژگی اساسی است: ۱. خود-قضاوتی ۲. چند بعدی بودن ۳. وابسته به بافت ۴. ملاکهای مشخص ۵. ارزیابی قبل از پرداختن به تکلیف. خودکارآمدی با خودگردانی، انگیزش بالا و موفقیت تحصیلی ارتباط تنگاتنگ و مثبتی دارد. نظریه هویت جمعی بر این ادعاست که هویت و خود کار آمدی از احساس تعلق فرد به یک گروه ناشی می شود و محیط اجتماعی بر احساس تعلق او اثر می گذارد (اوماننا- تایلر و همکاران، ۲۰۰۴ نقل از مک گریف، ۲۰۰۹). فینی (۱۹۹۲) معتقد است با این نظریه هویت قومی رابطه مثبتی با "شایستگی روانشناختی" دارد بنابراین پذیرش و احساس تعلق قومی نقش مهمی در خودکارآمدی افراد ایفا می کند (فینی و همکاران، ۲۰۰۱). فینی همچنین بر این باور است، فردی که به مرحله هویت موفق می رسد هویت قومی خود را کشف می کند و در خصوص قومیت خود به "خویشترن پذیری" می رسد، بنابراین هویت قومی کسب شده به عنوان سالمترین مرحله هویت قومی محسوب می شود.

پژوهش های انجام شده در مورد تفاوت های دو جنس در سبکهای هویت، هویت قومی و خودکارآمدی نتایج متفاوتی را گزارش کرده اند. برخی از این پژوهش ها بین دختر و پسر در میزان هویت قومی تفاوت معناداری را مشاهده نکرده اند (اونتای-گریبک و رافانلی، ۲۰۰۴؛ سونسون و پرلیو، ۲۰۰۵ و فینی و همکاران، ۱۹۹۷) و نتایج برخی از پژوهش ها حاکی از بالاتر بودن دختران در مقایسه با پسران در هویت قومی است (از جمله سیسلو، ۲۰۰۸). در نهایت اینکه پژوهش هایی نیز در یافته اند که پسران در مقایسه با دختران از هویت قومی بالاتری برخوردار بوده اند (ورکویتن، ۱۹۸۸؛ جو و تائو، ۲۰۰۵ و چاو وو، ۲۰۰۸). در مورد تفاوت بین دو جنس در خودکارآمدی نیز نتایج با هم همسو نمی باشند. و نتایج پژوهش هایمایال<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) و ذبیحی حصار (۱۳۸۴) نشان دادند که سطح خودکارآمدی دختران بالاتر از پسران است و بالاخره *توماس و دابمن* (۲۰۰۱) پولس-لینچ و همکاران ۲۰۰۱ و مک مولین و کایرنی، (۲۰۰۴) نشان دادند که پسران در مقایسه با دختران از خودکار آمدی بالاتری برخوردارند.



براساس آنچه ذکر شد، ملاحظه می گردد که پژوهش های زیادی در خصوص رابطه هویت قومی و خود کارآمدی در کشورهای غربی انجام شده است، ولی این رابطه در ایران کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به آن چه بیان شد، پژوهش حاضر به دنبال دستیابی به اهداف زیر می باشد:

۱. شناسایی رابطه سبک های هویت، هویت قومی، با خود کارآمدی تحصیلی در بین دانش آموزان گُرد

۲. تعیین سهم سبک های هویت و هویت قومی در پیش بینی خود کارآمدی تحصیلی

۳. مقایسه دو جنس در هر یک از متغیرهای سبک هویت، هویت قومی، خود کارآمدی تحصیلی.

#### ● روش

طرح پژوهش در زمره پژوهش های همبستگی و از نوع پیش بینی است. جامعه مورد پژوهش کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبیرستان (۴۳۰ نفر) است، که در مدارس دولتی شهر پاره در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای تعداد ۲۹۹ نفر (۱۵۸ نفر پسر و ۱۴۱ نفر دختر) بصورت تصادفی انتخاب شدند.

#### ○ ابزار

□ الف. سیاهه سبک های هویت<sup>۱</sup> (ISI3) سیاهه سبک های هویت اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹) ساخته شد و پس از آن در سال ۱۹۹۲ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این سیاهه شامل ۴۰ ماده است، ۱۱ ماده آن سبک اطلاعاتی، ۱۰ ماده آن به سبک مغشوش / اجتنابی و ۹ ماده به سبک هویت هنجاری و ۱۰ ماده به تعهد هویت اختصاص دارد. سیاهه حاضر بر اساس لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره گذاری می شود. در پژوهش حاضر برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد، از روش همسانی درونی استفاده شده و آلفای کرنباخ سبک اطلاعاتی ۰/۶۷، سبک هنجاری ۰/۸۵ و سبک مغشوش / اجتنابی ۰/۶۶ و کل مقیاس سبک های هویت به طور کلی ۰/۷۵ به دست آمد.

□ **اندازه‌گیری هویت قومی چندگروهی<sup>۹</sup> (MEIM):** این اندازه‌گیری توسط فینی در سال ۱۹۹۲ برای شناسایی هویت قومی افراد ساخته شده است. فینی در ساخت آن بر جنبه های عمومی هویت قومی و مؤلفه های مشترک قابل کاربرد برای همه گروه ها تأکید کرده است. این مؤلفه ها عبارتند از: ۱. نامگذاری خود و قومیت ۲. رفتارها و فعالیت های قومی ۳. پذیرش و احساس تعلق قومی ۴. هویت موفق قومی و ۵. نگرش نسبت به گروه های قومی دیگر (این مؤلفه بخشی از هویت قومی نمی باشد ولی در یک جامعه با تكثر قومی می توان آن را به عنوان یک عامل برای سنجش نگرش نسبت به گروه های قومی دیگر در نظر گرفت. فینی قابلیت اعتماد را با استفاده از آلفای کرونباخ برای نمونه دانشجویان ۰/۹۰ به دست آورد و همسانی درونی برای خرده مقیاس های هویت قومی را از ۰/۶۹-۰/۷۴ گزارش کرد. وی با استفاده از تحلیل عاملی ۵ عامل به دست آورد، سه عامل اول همبستگی بالایی با هم داشتند و نشان دادند که سازه هویت قومی را می سنجدند و دو عامل بعدی را در هم ادغام کرد که این دو عامل، مؤلفه نگرش بین قومی را می سنجدند.

□ **مقیاس خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۰</sup> (MGSES):** این مقیاس توسط مورگان و چینک (۱۹۹۹) طراحی شد. هدف این مقیاس ارزیابی باور های خود کارآمدی دانش آموزان در ارتباط با پیشرفت های آموزشی است. ماده های این ابزار براساس مقیاس لیکرت ۴ نقطه ای از "کاملاً موافق" تا "کاملاً مخالف" ارزش گذاری شده است. فارسی نژاد و همکاران (۱۳۸۶) قابلیت اعتماد این مقیاس را در نمونه دانش آموزی ۰/۷۴ گزارش کرده اند. در مطالعه حاضر قابلیت اعتماد از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۵ به دست آمد.

#### ● یافته ها

برای تعیین رابطه متغیرها از همبستگی پیرسون استفاده شد و به منظور پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی از روی "سبک های هویت" و "هویت قومی" از تحلیل رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در جدول ارائه شده است در پژوهش حاضر سبک های هویت، هویت قومی و جنس به عنوان متغیر پیش بین و "خودکارآمدی تحصیلی" به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. همچنین برای مقایسه دو جنس در هر

یک از متغیرها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. (جدول ۱)

جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در کل نمونه

متغیر	شاخص ها	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
معدل		۱۶/۳۸	۲/۱۰	۹/۲۹	۱۹/۹۱
سبک هویت اطلاعاتی		۴۰/۴۹	۶/۱۴	۲۲	۵۵
سبک هویت هنجاری		۳۲/۰۷	۵/۴۶	۱۸	۴۵
سبک هویت مغشوش/اجتنابی		۲۶/۹۷	۶/۶۲	۱۲	۴۸
هویت قومی		۶۵/۹۰	۷/۹۲	۲۹	۹۷
خودکارآمدی تحصیلی		۸۶/۰۵	۷/۹۸	۳۰	۱۰۸/۴۳

حجم نمونه=۲۹۹

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می شود، "خودکارآمدی تحصیلی" با "سبک اطلاعاتی"، "سبک هنجاری" و "هویت قومی" رابطه دارد در حالی که "بین سبک مغشوش/اجتنابی" و "خودکارآمدی" رابطه معنادار مشاهده نمی شود. بر همین اساس در تحلیل رگرسیون، سبک مغشوش/اجتنابی به عنوان متغیر پیش بین برای خودکارآمدی در نظر گرفته نمی شود. به دلیل وجود رابطه همخطی بین متغیرهای پیش بین (و در نتیجه رعایت نشدن فرض عدم وجود رابطه خطی) نمی توان آن ها را در کنار هم در تحلیل رگرسیون قرار داد. بنابراین ما برای تعیین سهم پیش بینی متغیرها آنها را

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین سبک های هویت قومی و خود کار آمدی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱-سبک اطلاعاتی					
۲-سبک هنجاری	۰/۵۲**				
۳-سبک مغشوش/اجتنابی	۰/۰۶	۰/۲۵**			
۴-هویت قومی	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۰۸		
۵-خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۶**	۰/۱۷**	-۰/۰۶	۰/۲۶**	

حجم نمونه=۲۹۹، \*\* $p < ۰/۰۱$

به تنهایی در معادله رگرسیون قرار دادیم (جدول ۳، مدل های ۱، ۲ و ۳). جنس نیز با کد گذاری تصنعی به صورت صفر (برای دختران) و یک (برای پسران) وارد معادله

رگرسیون شد اما در هیچ یک از تحلیل ها نتوانست نقش قابل توجهی در پیش بینی متغیر ملاک داشته باشد.

با توجه به ضرایب تبیین گزارش شده در جدول ۳، خودکارآمدی تحصیلی توسط سبک اطلاعاتی به میزان ۳ درصد، سبک هنجاری به میزان ۳ درصد و هویت قومی به میزان ۷ درصد تبیین می شود.

جدول ۳ خلاصه مدل

مدل	متغیر	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	متغیر ملاک
۱	سبک اطلاعاتی	۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۰۲	۷/۸۹	خودکارآمدی تحصیلی
۲	سبک هنجاری	۰/۱۷	۰/۰۳	۰/۰۲	۷/۸۸	
۳	هویت قومی	۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۰۷	۷/۷۱	

در جدول تحلیل واریانس (جدول ۴) می توان دید که F بدست آمده برای مدل سه (۲۱/۹۸) در سطح ۰/۰۰۱ و برای مدل های یک و دو (به ترتیب: ۷/۵۲ و ۸/۳۶) در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۴: تحلیل واریانس

مدل / شاخص	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معناداری
۱- رگرسیون خطا کل	۴۶۸.۴۱	۱	۴۶۸.۴۱	۷.۵۲	۰/۰۱
	۱۸۴۹۴.۳۹	۲۹۷	۶۲/۲۷		
	۱۸۹۶۲.۸۰	۲۹۸			
۲- رگرسیون خطا کل	۵۱۹.۳۰	۱	۵۱۹.۳۰	۸.۳۶	۰/۰۱
	۱۸۴۴۳.۵۰	۲۹۷	۶۲.۰۹		
	۱۸۹۶۲.۸۰	۲۹۸			
۳- رگرسیون خطا کل	۱۳۰۶.۵۹	۱	۱۳۰۶.۵۹	۲۱.۸	۰/۰۰۱
	۱۷۶۵۶.۲۱	۲۹۷	۵۹/۴۵		
	۱۸۹۶۲.۸۰	۲۹۸	۸		

ضرایب بتای گزارش شده در جدول ۵ بیانگر این است که در بین متغیرهای پیش بین خودکارآمدی تحصیلی، هویت قومی با ضریب بتای ۰/۲۶ از قدرت پیش بینی بیشتری برخوردار است. به این معنا که به افزایش یک انحراف معیار در نمره هویت قومی، خودکارآمدی تحصیلی به میزان ۰/۲۶ انحراف معیار افزایش می یابد. ضریب بتای

سبک اطلاعاتی و سبک هنجاری برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۱۶ و ۰/۱۷ است.

جدول ۵: ضرایب حاصل از تحلیل رگرسیون

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		شاخصها	مدل
			B	Std.Error		
		$\beta$				
۰/۰۰۱	۲۵/۵۴		۳/۰۵	۷۷/۷۹	مقدار ثابت	۱
۰/۰۱	۲/۷۴	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۲۰	سبک اطلاعاتی	
۰/۰۰۱	۲۸/۷۶		۲/۷۲	۷۸/۲۹	مقدار ثابت	۲
۰/۰۱	۲/۸۹	۰/۱۷	۰/۰۸	۰/۲۴	سبک هنجاری	
۰/۰۰۱	۱۸/۳۶		۳/۷۴	۶۸/۶۵	مقدار ثابت	۳
۰/۰۰۱	۴/۶۹	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۲۶	هویت قومی	

برای بررسی تفاوت بین دو جنس در متغیرها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد، میانگین نمره افراد دو گروه در هر یک از متغیرها مقایسه شد. میانگین و انحراف معیار نمرات به تفکیک گروه‌ها در جدول ۶ نمایش داده شده است. می توان مشاهده کرد که دختران در تمام متغیرهای پژوهش در مقایسه با پسران نمرات بالاتری کسب کرده اند. اما آیا این تفاوت معنادار است؟

جدول ۶: میانگین و انحراف استاندارد نمرات دو گروه در هر متغیر

متغیرها	میانگین پسران	میانگین دختران	انحراف معیار پسران	انحراف معیار دختران
سبک اطلاعاتی	۳۹/۵۱	۴۱/۵۸	۶/۲۱	۵/۹۰
سبک هنجاری	۳۱/۴۰	۳۲/۸۳	۵/۲۸	۵/۵۷
سبک مغشوش/اجتنابی	۲۶/۳۹	۲۷/۶۱	۶/۴۲	۶/۸۰
هویت قومی	۶۵/۲۵	۶۶/۶۰	۸/۴۳	۷/۲۹
خودکارآمدی تحصیلی	۸۵/۸۴	۸۶/۲۹	۸/۸۶	۶/۸۸

پیش فرض اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیر همگنی ماتریس کوواریانس است. آزمون ام باکس رعایت این فرض را تایید می کند،  $Box's M=21/37$ ,  $(F_{15,345415/31}= 1/39, p>0/05)$ . همچنین برابر واریانس های متغیرهای در دو گروه از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۷). همانگونه که مشاهده می شود مقادیر  $F$  برای تفاوت واریانس هیچ یک از متغیرها به لحاظ آماری معنادار نیست. به عبارت دیگر واریانس تمامی متغیرها در دو گروه برابر است.

جدول ۷ نتایج آزمون لوین برای برابری واریانس متغیرها در دو گروه

متغیرها	F	Df1	Df2	سطح معناداری
سبک اطلاعاتی	۰/۰۲	۱	۲۹۷	۰/۸۹
سبک هنجاری	۰/۴۳	۱	۲۹۷	۰/۵۲
سبک مغشوش/اجتنابی	۱/۶۹	۱	۲۹۷	۰/۲۰
هویت قومی	۰/۶۷	۱	۲۹۷	۰/۴۱
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۱۶	۱	۲۹۷	۰/۰۸

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که دو گروه دختر و پسر حداقل به لحاظ یک متغیر نمرات متفاوتی دارند. ارزش لامبدای ویلکس (۰/۹۶) برای جنس به لحاظ آماری معنادار است ( $F_{5,293} = 2/24, p < 0/05$ ). مجذور اتا برای جنس برابر با ۰/۰۴ بود. برای بررسی دقیق منشا تفاوت در دو گروه آزمون تحلیل واریانس تک متغیره انجام شد. در جدول ۸ می توان مقادیر  $F$  تک متغیر را با منشا اثر خطا و جنس مشاهده کرد.

جدول ۸ نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره

منبع اثر	وابسته	SS	df	MS	F	p	اندازه اثر
جنسیت	سبک اطلاعاتی	۳۱۶/۷۵	۱	۳۱۶/۷۵	۸/۶۰	$p < ۰/۰۱$	۰/۰۳
	سبک هنجاری	۱۵۳/۳۵	۱	۱۵۳/۳۵	۵/۲۳	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۲
	سبک مغشوش/اجتنابی	۱۰۹/۲۸	۱	۱۰۹/۲۸	۲/۵۱	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۱
	هویت قومی	۱۳۶/۰۷	۱	۱۳۶/۰۷	۲/۱۷	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	۱۴/۸۹	۱	۱۴/۸۹	۰/۲۳	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۰
خطا	سبک اطلاعاتی	۱۰۹۳۹/۵۰	۲۹۷	۳۶/۸۳			
	سبک هنجاری	۸۷۱۵/۷۹	۲۹۷	۲۹/۳۵			
	سبک مغشوش/اجتنابی	۱۲۹۴۴/۰۹	۲۹۷	۴۳/۵۸			
	هویت قومی	۱۸۵۹۷/۶۴	۲۹۷	۶۲/۶۲			
	خودکارآمدی تحصیلی	۱۸۹۴۷/۹۱	۲۹۷	۶۳/۸۰			

یافته های گزارش شده در جدول ۸ نشان می دهد که بین دو گروه در متغیرهای سبک مغشوش/اجتنابی، هویت قومی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنادار نیست. نمرات سبک اطلاعاتی ( $p < ۰/۰۱$ ) و سبک هنجاری ( $p < ۰/۰۵$ ) دختران به طور معنادار بالاتر از پسران است.

## ● بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش "بررسی رابطه سبک های هویت، هویت قومی با خود کارآمدی تحصیلی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهرستان پاره" می باشد. برای پاسخگویی به سؤال اول تحقیق، یافته ها همانگونه که در جدول ۲ (ماتریس همبستگی) نشان داده شد، بیانگر آن است که بین سبک هویت اطلاعاتی و هنجاریا خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد اما سبک هویت مغشوش/اجتنابی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه ای ندارد. یافته این پژوهش بابت ایچ پژوهش های برزونسکی و همکاران، ۱۹۹۷؛ نورمی و همکاران، ۱۹۹۷؛ دولینگر، ۱۹۹۵؛ برزونسکی، ۱۹۹۰؛ حجازیو همکاران (۲۰۰۹) فارسی نژاد (حجازی و عسکری، ۱۳۸۶) هماهنگ و با یافته های پژوهش جاکوبوسکی و دمبو، (۲۰۰۴) که نشان داد دو سبک اطلاعاتی و هنجاری با خودکارآمدی رابطه ای ندارند، نا هماهنگ است. نتایج ماتریس همبستگی در جدول ۲ نشان داد که هویت قومی و خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند. یعنی هویت قومی می تواند خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند.

در زمینه رابطه بین هویت قومی و خودکارآمدی تحصیلی پژوهشی در ایران مشاهده نشد، اما اگر خودکارآمدی را با توجه به دیدگاه بندورا (۱۹۹۷) که معتقد به اثر گذاری انتظار کارآمدی بر ادراک حرمت خود استونیز با توجه به رابطه مثبت و بالای خودکارآمدی و حرمت خود (لین و همکاران، ۲۰۰۴). می توان گفت که یافته پژوهش حاضر در مورد رابطه مثبت و معنادار هویت قومی و خودکارآمدی تحصیلی با یافته های پژوهش فینی (۱۹۹۲)؛ فینی و همکاران، (۱۹۹۷) فرنج، (۲۰۰۲)؛ ورکوین و بروگ، (۲۰۰۲)؛ بریسی و همکاران، (۲۰۰۴)؛ سونسون و پریلو، (۲۰۰۵)؛ چاوو، (۲۰۰۸)؛ ویسینک و همکاران، (۲۰۰۸) و سیسلو، (۲۰۰۸) هماهنگی دارد..

○ در خصوص این سؤال که سهم سبک های هویت و هویت قومی در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی به چه میزان است، همانطور که پیشتر بیان شد، خودکارآمدی تحصیلی با سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و هویت قومی رابطه دارد در حالی که بین سبک مغشوش/اجتنابی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار مشاهده نمی شود. بر

همین اساس در تحلیل رگرسیون، سبک مغشوش/اجتنابی به عنوان متغیر پیش بین برای خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفته نمی شود.

○ برای پاسخگویی به سؤال ۳ در زمینه مقایسه دو جنس در هر یک از متغیرهای سبک هویت، هویت قومی، خودکارآمدی تحصیلی، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج جدولهای ۶ و ۷ نشان می دهد که بین دو جنس در سبک هویت اطلاعاتی تفاوت معنی داری وجود دارد. نمرات سبک اطلاعاتی ( $p < .01$ ) دختران به طور معنادار بالاتر از پسران است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های برزونسکی (۲۰۰۳) (۱۹۹۲)؛ حسنی، (۱۳۹۱)؛ فارسی نژاد حجازی و عسکری (۱۳۸۶)؛ که در یافتند که دختران بیشتر از پسران دارای سبک اطلاعاتی هستند، همخوان است.

○ در زمینه مقایسه دو جنس در متغیر هویت قومی، یافته ها بر اساس جدول ۶ نشان داد که در زمینه هویت قومی تفاوت معناداری بین دو جنس وجود ندارد. به عبارت دیگر هویت یابی در دو جنس شبیه به یکدیگر است. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش های اونتای-گریک و رافائلی (۲۰۰۴)؛ سونسون و پریلو (۲۰۰۵)؛ و فینی و همکاران (۱۹۹۷) که دریافتند بین دو جنس در هویت قومی تفاوت معنی داری وجود ندارد همخوان می باشد و با پژوهش های دیگری (ورکویتن، ۱۹۹۸؛ جو و تائو، ۲۰۰۵ و چاو و وو، ۲۰۰۸) که به این نتیجه رسیده اند که پسران در مقایسه با دختران از هویت قومی بالاتری برخوردارند و نهایتاً با پژوهش های دیگری (گریک-کیزر، ۲۰۰۳ و سیسلو، ۲۰۰۸) که نیز به این نتیجه رسیده اند که دختران در مقایسه با پسران از هویت قومی بالاتری برخوردارند ناهمخوان می باشد.



#### یادداشت ها

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. identity                           | 2. crisis                                |
| 3. commitment                         | 4. ethnic identity achievement           |
| 5. psychological competence           | 6. self-acceptance                       |
| 7. Mayall                             | 8. Identity Style Inventory-3rd revision |
| 9. Multigroup Ethnic Identity Measure | 10. Morgan Jinks Student Efficacy Scales |



## منابع

- فارسی نژاد ، حجازی ، الهه ، معصومه و عسکری ، علی (۱۳۸۶) . سبک های هویت و پیشرفت تحصیلی : نقش خودکارآمدی تحصیلی . مجله روانشناسی ، ۴۴ ، سال یازدهم ، شماره ۴ : ۳۹۴-۴۱۳ .
- رحیمی نژاد، عباس(۱۳۸۰). بررسی تحولی هویت و رابطه آن با حرمت خود و حالت اضطراب در دانشجویان دوره کارشناسی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ۵۰۰-۴۷۷ .
- لورا برک، (۱۳۸۷). روانشناسی رشد(ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران، ناشر ارسباران.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 197-215 .
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style :Coceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 264-281.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M.D.(2004)."Identity style, parental authority , and Identitycommitment" *Journal of youth and adolescence*, 22,213-220.
- Berzonsky, M. D., &Kuk, L.S. (2000).Identity status, identity processing style, andtransition to university, *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98.
- Berzonsky, M. D. Nurmi, J. E., Kinney, A., &Tammi, K. (1999).Identity processing orientation and cognitive and behavioral strategies and difference across different contexts.*European Journal of Personality*. 13, 105-120.
- Bong, M.(2004) Academic Motivation self\_ efficacy task value achievement goal orientations and attributional beliefs , *Journal of EducationResearch* ,97,(9),358-370
- Bracey, J.R., Bamaca, M.Y., &Umana- Taylor, A. (2004). Examination ethnic Identity and Self esteem among biracial and monoracial adolescents, *Journal of Youth and Adolescents*, 33(2),123-132
- Caputi, p. &Oades, l.(2001) Epistemic assumption : Understanding self and the world(note on the relationship between style , world view and constructivist assumptions using an australin sample , *Journal of Constructivist psychology* , 13, 127-140.
- ChauVo, V.T.M. (2008). *The relationship between ethnic identity development and degree of self-esteem among Vietnamese American students*.PhD Dissertation, California State University, Long Beach.
- Cislo, A.M. (2008). Ethnic identity and self-esteem: Contrasting Cuban and Nicaraguan young adults, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(2), 230-250.
- Creagh- Kaiser, M.G. (2003).*The influence of ethnic identity, gender and trait anxiety on career decision- making self- efficacy for White and racil/ethnic minority students*.PhD Dissertation, Seton Hall University.

- Dollinger, S. M. (1995). Identity styles and the five-factc model of personality. *Journal of Research in Personality*, 29, 475-479.
- Erikson , E . H . ( 1968 ) . *Identity ; youth and crisis* , New york : Nort.
- French, S.E.(2002).*The development of racial and ethnic identity and itsrelationship to self- esteem among urban adolescents*, Dissertation ofDepartment of Psychology, New York University.
- French, S.E., &Seidman, E. (2006).The development of ethnic identity duringadolescence, *Developmental Psychology*, 42(1), 1-10.
- Go, Ch.G.,&Thao, N.L. (2005). Gender differences in Cambodian Delinquency: therole of ethnic identity, parental discipline, and peer delinquency, *Crime and Delinquency*, 51( 2), 220-237.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., &Asgary, A(2009). Identity styles andacademic achievement: Mediating role of academic self-efficacy.*SocialPsychology of Education: An International Journal*, 12 (1), 123-135.
- Jakubowski, T. G.; &Dembo, M. H. (2004). The influence of self-efficacy,identity style and stage of change on academic self-regulation, *Journal of College Reading and Learning*,35, 5-19.
- Lane, J.m., Lane, A.M., &Kyprianou, A. (2004).Self-efficacy, self-esteem and theirimpact on academic performance.*Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.
- Louis, G.R., &Leim, J.H. (2005). Ego identity, ethnic identity, and the psychosocial well-being of ethnic minority and majority college students, *An International Journal of Theory And Research*, 5(3), 227-247.
- McGriff, D.L. (2009). Identity development for Black adolescents in predominatelyWhite rural communities,*Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 64-77.
- McMullin, J.A., &Cairney, J. (2004).Self-esteem and the intersection of age, Class, and gender, *Journal of Aging Studies*, 18, 75–90.
- Miltiadou, M (1999), Motivational Constructs as predictors of success in the onlineclassroom EMC 703. Arisona.State university [http://: 11seamonkey. Ed. Asu. Edu/ mcisaac / emc 703 /mavios F. html](http://11seamonkey.Ed.Asu.Edu/mcisaac/emc703/maviosF.html).
- Morgan, V.&Jink, J.(1999).Childrensperceived Academic Self- efficeacy Aninventory scale. The Clearing House. File: 1/A:/efficeacy Pub97.htm.
- Nurmi, J. E., Berzonsky, M. D., Tammi, K., &Kinnery, A.(1997). Identityprocessing orientation, cognitive and behavioral strategies and well being. *International Journal of behavioral development*, 21, 555-570.
- Ontai-Grzebik, L.L and Raffaeli, M (2004). Individual and social influences on ethnic identity among Latino Young Adults,*Journal of Adolescent Research*, 19(5), 559-575

- Pajares. F, Miller. M.D. (1994). Role of self\_ Efficacy and self\_ ConceptBelifs in Mathematical problem solving A path Analysis. *Journal of\_ Edu. Psy V* 86,n2,p 193-203.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults.*Review of ResearchPsychological Bulletin, 108*(3), 499-514.
- Phinney, J.S. (1992).The multigroup ethnic identity measure:In new scale for use with diverse, *Journal of Adolescent Research, 7*, 156-176.
- Phinney, J.S., Cantu, C.L., & Kurtz, D.A. (1997).Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino and White adolescents, *Journal of Youth and Adolescence.26*( 2), 165- 185.
- Phinney, J.S., Romero, I., Nava, M., &Hung,.D. (2001).The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families.*Journal of Youth and Adolescents, 30*, 135- 157.
- Polce-Lynch, M., Myers, B.J., Kliewer, W., &Kilmatrin, Ch. (2001). Adolescent self-Esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression, *Journal of Youth and Adolescence, 30* ( 2), 225-244.
- Swenson, R.R., &Prelow, H.H., (2005). Ethnic identity, self-esteem, and perceived efficacy as mediators of the relation of supportive parenting to psychosocial outcomes among urban adolescents, *Journal of Adolescence ,28* ,465–477.
- Thomas, J.J., &Daubman, K.A. (2001).The relationship between friendship qualityand self-esteem in adolescent girls and boys, *Sex Roles, 45*, 53-65.
- Umaña-Taylor, A. J. (2003). *An exploration of the ethnic identity scale among high school and university students*, for indicators of positive development conference march 12-13, 1- 39.
- Velez-Yelin, J. (2002). *Ethnic identity and performance in Puerto Rican college student*, Dissertation of Faculty of The School of Human Service Professions Winder University.
- Verkuyten, M., &Brug, P. (2002).Ethnic identity achievement, self- esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands, *Journal of Psychology, 28*, 122- 141.
- Wissink, I. B., Dekovic, M., Yagmur, S., Stams, G. J., &Hann, M. (2008). Ethnic identity, externalizing problem behavior and the mediating role of self-esteem among Dutch, Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch adolescents, *Journal of adolescents, 31*, 223- 240



## رابطه چندگانه عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با رفتار شهروندی سازمانی □

### Multiple Relationships between Perceived Organizational Justice and Workplace Spirituality with Organizational Citizenship Behaviors □

Mohammad Taghi Movassagh, M.Sc. ✉

Hamid Reza Oreizi, Ph.D.

محمدتقی موثق \*

دکتر حمیدرضا عربی \*

#### Abstract

Increasing attention to issues of justice and spirituality and its consequences in today's organizations, as an essential matter, aroused a great deal of research motivations. The purpose of this study was to determine the multiple relationships between organizational citizenship behavior, perceived organizational justice and workplace spirituality. 116 work staff of Shiraz petroleum refinery were randomly selected and the Organizational Citizenship Behavior (OCB), Perceived Organizational Justice and Workplace Spirituality Questionnaires were administered on them. For analysis correlation coefficients method was used. Direct and indirect effects were computed via path analysis. Results indicated that the relations between organizational citizenship behavior and perceived organizational justice and workplace spirituality are significant ( $p < 0.01$ ). In addition the results of path analysis represented a proposed model with goodness of fit in relating between research variables.

**Keywords:** organizational citizenship behavior, perceived organizational justice, workplace spirituality

#### چکیده

هدف از این پژوهش تعیین رابطه چندگانه بین رفتار شهروندی سازمانی، عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار بوده است. تعداد نمونه در این پژوهش ۱۱۶ نفر از کارکنان شرکت پالایش نفت شیراز بود و از روش نمونه‌گیری تصادفی برای انتخاب شرکت کنندگان در تحقیق استفاده شده است. پرسشنامه‌های رفتار شهروندی سازمانی (OCB)، عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار جهت جمع آوری داده‌ها بکار گرفته شد. اثر مستقیم و غیر مستقیم با استفاده از تحلیل مسیر انجام شد. همچنین از تحلیل میانجی، تحلیل رگرسیون گام به گام و سلسله مراتبی و آزمون سوبل استفاده شد. نتایج پژوهش نشان دادند که بین رفتار شهروندی سازمانی، عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار رابطه مثبت وجود دارد. نتایج رگرسیون سلسله مراتبی نقش میانجی معنویت در محیط کار را در رابطه بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی تأیید کرد.

**کلیدواژه‌ها:** رفتار شهروندی سازمانی، عدالت سازمانی ادراک شده، معنویت در محیط کار،



□ Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, I.R. Iran.

✉ Email: mtmovassagh@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۳/۲۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۱/۲۵  
\* گروه روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان  
○ این پژوهش با همکاری رئیس بخش پژوهش و فن آوری شرکت پالایش نفت شیراز به عمل آمده است

## ● مقدمه

در دوران کنونی، سازمان‌ها جایگاه والا و برجسته‌ای در ساختار فرهنگی و اجتماعی جوامع پیدا کرده‌اند زیرا هر سازمانی بدنبال رفع نیازهای انسانی بوجود آمده است و بسیاری از فعالیت‌های اساسی و حیاتی مربوط به زندگی مردم از طریق سازمان‌ها انجام می‌گیرد. زندگی بدون وجود سازمان‌های گوناگون آموزشی، صنعتی، بازرگانی، خدماتی، سیاسی، نظامی و غیره تقریباً غیر مقدور است؛ با این حال نیل به موفقیت و پیشرفت همه جانبه و تامین رفاه و آسایش تنها به صرف وجود سازمان‌ها تحقق نمی‌یابد، بلکه برای این منظور به سازمان‌های کارآمد و اثر بخش نیاز است (میچل، ۱۳۸۳). از این رو یکی از مهمترین اهداف سازمان‌ها دستیابی به اثربخشی و بهره‌وری می‌باشد و این مهم بدون همیاری و مشارکت سرمایه انسانی سازمان‌ها امکان پذیر نخواهد بود، لذا توجه ویژه مدیران نسبت به عوامل نگرشی و رفتاری موثر در فرایندهای کاری کارکنان از اهمیت بالایی برخوردار خواهد بود. مفاهیمی مانند "رفتارهای شهروندی سازمانی"<sup>۱</sup>، "عدالت سازمانی ادراک شده"<sup>۱</sup> و "معنویت در محیط کار"<sup>۲</sup> از جمله عوامل رفتاری و نگرشی هستند که مورد توجه محققان علوم سازمانی قرار گرفته است (فرهنگی، فتاحی و واثق، ۱۳۸۸).

مفاهیم رفتار شهروندی سازمانی، عدالت سازمانی و معنویت در محیط کار به‌عنوان ۳ عامل اثر گذار بر رفتار شغلی کارکنان در سال‌های اخیر بخصوص نیمه دوم آخرین دهه قرن بیستم و اوایل قرن حاضر به شکل گسترده در ادبیات روانشناسی صنعتی و سازمانی وارد و به لحاظ اثر گذاری آنها بر نگرش کارکنان مورد توجه جدی روانشناسان صنعتی و سازمانی قرار گرفته است (رامین مهر، هادی زاده مقدم و احمدی، ۱۳۸۸). سازه رفتار شهروندی سازمانی و چگونگی رابطه آن با سایر نگرش‌های شغلی از جمله عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار در این پژوهش مد نظر قرار گرفته است.

رفتار شهروندی سازمانی به‌عنوان یک رفتار سازمان خواهانه عامل مهمی در شناخت رفتار کارکنان و تعیین جهت رفتاری آنان می‌باشد که به کارایی و عملکرد سازمان‌ها کمک موثری می‌کند. مطالعات انجام گرفته نشان دهنده رابطه مثبت میان رفتار شهروندی سازمانی و عدالت سازمانی ادراک شده است (چگینی، ۲۰۰۹، کهل و متا،

۲۰۱۰). بنابراین اگر کارکنان احساس کنند که با آنها منصفانه و عادلانه رفتار می‌شود احتمال بسیار بالایی دارد که نگرش‌های مثبتی نسبت به شغل و سازمان شان پیدا کنند و رفتارهای شهروندی سازمانی در آنجا بروز کند.

عدالت سازمانی ادراک شده نیز به عنوان یکی از عوامل موثر بر فرایندهای کاری و سازمانی و تبعاً رفتارهای شغلی کارکنان مطالعات زیادی را در پی داشته است. عدالت سازمانی به درجه‌ای گفته می‌شود که کارکنان احساس می‌کنند قوانین، رویه‌ها و سیاست‌های سازمانی مربوط به کار آنها منصفانه است (براتی، عریضی و نوری، ۱۳۸۸؛ ۲۶). نتایج تحقیقات نشانگر وجود ارتباط بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی بوده است، برای مثال آکان، آلن و وایت (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای به بررسی نقش احساس برابری کارکنان در میزان بروز رفتار شهروندی سازمانی در یک محیط تیمی پرداختند. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که جهت‌گیری مثبت کارکنان از ادراک برابری توانایی پیش‌بینی رفتارهای شهروندی را دارد. پژوهش‌های دیگر نیز وجود رابطه مثبت و معنادار بین عدالت سازمانی ادراک شده و ابعاد چندگانه آن را با رفتار شهروندی سازمانی و اجزای آن مورد تأیید قرار دادند (چگینی، ۲۰۰۹). کاهل و متا (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کنند که با افزایش ادراک افراد از عدالت، میزان رفتارهای شهروندی سازمانی افزایش یافته و متعاقب آن باعث بهبود پیامدهای سازمانی در قالب افزایش رضایت، مشارکت و وفاداری کارکنان و نیز کاهش غیبت و ترک شغل می‌شود. از دیگر عوامل اثرگذار بر رفتار شهروندی سازمانی "معنویت در محیط کار" می‌باشد. معنویت در محیط کار از مفاهیم جدیدی است که از اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ در ادبیات علوم سازمانی و کسب و کار ظهور و بروز یافته و به دنبال شکل دادن نوعی یکپارچگی بین زندگی بیرونی و درونی، به ویژه در محیط کسب و کار سازمان‌ها است (نیل و بایرمن، ۲۰۰۱). اصطلاح معنویت در محیط کار به تجربیات معنوی کارکنان از محیط کارشان اشاره دارد که در قالب احساس با معنا بودن کار، احساس همانندی و همبستگی و همچنین احساس تعالی و تفوق قابل درک است (اشموس و دوچن، ۲۰۰۰؛ گیاکالون و جركويس، ۲۰۰۳؛ کینجرسکی و اسکرینک، ۲۰۰۴). دیلر و ولش (۱۹۹۴؛ ۲۴) بر این

عقیده‌اند که معنویت در سازمان‌ها نشان دهنده شکل خاصی از احساس شغل است که باعث نظام بخشیدن به اعمال کاری کارکنان می‌شود.

امروزه به نظر می‌رسد کارکنان در کارشان چیزی بیش از پاداش‌های مالی را جستجو می‌کند، بدین صورت که آنها به دنبال کاری بامعنا، امیدبخش و خواستار متعادل ساختن زندگی‌شان هستند (عابدی جعفری و رستگار، ۱۳۸۶). معنویت در محیط کار، توصیف تجربه کارکنانی است که کارشان ارضاکننده، بامعنا و هدفمند است. همچنین تجربه معنویت در کار با افزایش خلاقیت، صداقت، اعتماد و تعهد در کار، احساس وحدت، یگانگی و تعالی در کار و بهبود احساس تکامل شخصی کارکنان پیوند می‌خورد (اشموس و دوچن، ۲۰۰۰؛ گیاکالون و جرکویس، ۲۰۰۳؛ کینجرسکی و اسکرپینک، ۲۰۰۴؛ ۳۹). مطالعات انجام گرفته در زمینه رابطه رفتار شهروندی سازمانی و معنویت در داخل و خارج از کشور، وجود همبستگی مثبت بین این متغیرها را تأیید کردند.

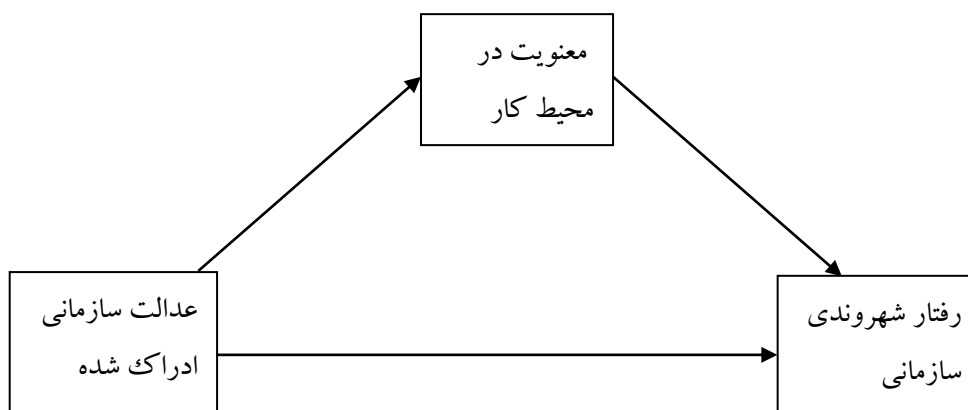
فرهنگی، فتاحی و واثق (۱۳۸۵) طی پژوهشی تحت عنوان "معنویت در محیط کار و نقش آن در بهبود رفتار شهروندی سازمانی" در صدد بررسی رابطه بین این دو متغیر بر آمدند. نتایج آزمون فرضیات تحقیق به روش مدل سازی معادلات ساختاری گویای وجود رابطه معنادار بین معنویت در محیط کار و رفتار شهروندی سازمانی بود.

یزدانی، کاظمی و سلیمی (۱۳۸۹) با انجام پژوهشی تحت عنوان "بررسی نقش میانجی معنویت در رابطه بین ابعاد عدالت و پیامدهای معنویت" و بر اساس مدل معادلات ساختاری نشان دادند که در بین ابعاد عدالت سازمانی، عدالت تعاملی دارای بالاترین اثر بر روی معنویت است و خود معنویت نیز بر روی رضایت شغلی، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی اثر مثبت و معناداری دارد.

با توجه به مطالب فوق و ذکر اهمیت متغیرهای نگرشی موثر بر فرایندهای سازمانی و به تبع آن تاثیر گذار در افزایش بهره‌وری سازمانی، ذکر این مسئله دارای اهمیت است که آیا بین متغیرهای معنویت در محیط کار، عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان شرکت پالایش نفت شیراز رابطه وجود دارد؟

تحقیق کنونی نوعی "پژوهش گسترش یافته"<sup>۳</sup> است که با وارد کردن متغیر معنویت در محیط کار به بدنه تحقیق به صورتی که در شکل ۱ دیده می‌شود، درصدد

بررسی رابطه چندگانه معنویت در محیط کار و عدالت سازمانی درک شده با رفتار شهروندی سازمانی و همچنین بررسی مدل مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم در رابطه بین متغیرهای پیش بین و ملاک پژوهش در بین کارکنان شرکت پالایش نفت شیراز است.



شکل ۱. مدل مفهومی متغیرهای پژوهش

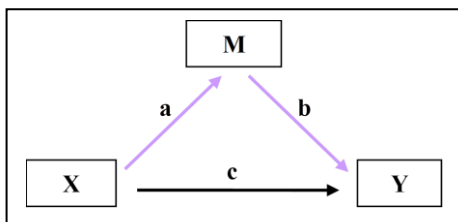
## ● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی رابطه‌ای می‌باشد (عریضی و فراهانی، ۱۳۸۵) و برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی متعارف، تحلیل رگرسیون استفاده شده است. همچنین از روش تحلیل میانجی جهت تبیین نقش میانجی‌گری معنویت در محیط کار، در رابطه میان متغیر پیش بین (عدالت سازمانی ادراک شده) و متغیر ملاک (رفتار شهروندی سازمانی)، استفاده شد. در تحلیل میانجی فرآیندهای شناختی و یا رفتاری که متغیر مستقل را به متغیر وابسته مرتبط می‌سازد، تعیین می‌شود (مورگان لویز و همکاران، ۲۰۰۶). متغیر میانجی در تعیین رابطه بین متغیرهای پیش بین و ملاک به عنوان واسطه عمل می‌کند. برای اینکه یک متغیر میانجی باشد باید دارای همبستگی معنی دار با متغیر پیش بین و نیز متغیر ملاک بوده و با کنترل اثر آن رابطه بین متغیر پیش بین و ملاک تضعیف شود (بارون و کنی، ۱۹۸۶؛ عریضی و خلیلیان، ۱۳۸۷).

روابط میانجی با استفاده از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) و عریضی و خلیلیان (۱۳۸۷) و بررسی سه الگوی رگرسیونی آزموده شده اند. از آزمون سوایل (۱۹۸۲) نیز برای تعیین



معنی داری مسیرهای غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق متغیر میانجی استفاده گردید. بر این اساس شکل ساده یک رابطه واسطه‌ای را می‌توان به صورت زیر نشان داد:



شکل ۲. شکل ساده یک رابطه واسطه‌ای

در شکل ۲، به ترتیب X متغیر مستقل، M متغیر میانجی و Y متغیر وابسته می‌باشند و منظور از اثر غیر مستقیم  $a \times b$  و منظور از اثر مستقیم C می‌باشد. در پژوهش‌های مشابه محققان برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر مورد نظر برخی از رگرسین سلسله‌مراتبی (از جمله عریضی و خلیلیان، ۱۳۸۷) و برخی نیز از تحلیل مسیر استفاده کرده‌اند (جعفریان فرد، ۱۳۹۰). "جامعه آماری" پژوهش عبارت است از کلیه کارکنان ستادی و عملیاتی، در پالایشگاه نفت شیراز (شامل ۸۲۳ نفر) که در سال ۱۳۹۰ به صورت تمام وقت مشغول به کار بوده‌اند. نمونه آماری پژوهش شامل ۱۱۶ نفر از کارکنان پالایشگاه مذکور اعم از زن (۲۰ نفر) و مرد (۹۶ نفر) بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده (جداول تصادفی) انتخاب شدند.

#### ابزار

□ الف. "پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی"<sup>۵</sup> برای اندازه‌گیری رفتار شهروندی سازمانی ابزاری ۱۵ ماده‌ای رفتار شهروندی سازمانی در نظر گرفته شده است که توسط بولینو (۲۰۰۵) طراحی شده است. این پرسشنامه توسط مولف اول مقاله حاضر ترجمه و مراحل بازگردانی مجدد و تطبیق متن فارسی با آن انجام شد و مراحل اعتبار صوری آن توسط کارکنان شرکت پالایش نفت و اعتباریابی محتوایی آن توسط پنج نفر از اساتید روانشناسی صنعتی و سازمانی انجام گرفت. این ابزار بر خلاف ابزارهای قبلی، سازه رفتار شهروندی سازمانی را به صورت کلی و بدون مولفه خاصی مورد سنجش قرار می‌دهد. ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمده است (بولینو و

تورنلی، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر اعتبار آن بر حسب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۳ به دست آمد.

□ ب. "پرسشنامه عدالت سازمانی ادراک شده"<sup>۶</sup> این پرسشنامه توسط نیهوف و مورمن (۱۹۹۳) ساخته شده و توسط شکرکن و نعامی (۱۳۸۰) ترجمه و آماده استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر سه خرده مقیاس است که عبارتند از: ۱. عدالت توزیعی: دارای ۵ ماده ۲. عدالت رویه ای: دارای ۶ ماده و ۳. عدالت تعاملی: دارای ۹ ماده، که از جمع این سه حیطه نیز عدالت سازمانی کلی حاصل میشود. شکرکن و نعامی (۱۳۸۵) در یک پژوهش بر روی ۲۶۸ نفر ضریب اعتبار تنصیف عدالت سازمانی را ۰/۷۵ بدست آوردند. همچنین آلفای کرونباخ عدالت سازمانی را ۰/۸۵ گزارش کردند و ضریب روایی عدالت سازمانی ۰/۴۲ گزارش شد. در پژوهش حاضر اعتبار آن ۰/۹۳ بر حسب آلفای کرونباخ بوده است.

□ ج. "پرسشنامه معنویت در محیط کار"<sup>۷</sup> این پرسشنامه توسط میلی مین و همکاران (۲۰۰۳) ساخته شده است که مشتمل بر سه خرده مقیاس است که بر اساس مقیاس لیکرت نمره گذاری می شود و از جمع این سه حیطه نیز "معنویت در محیط کار" کلی حاصل می شود. ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۴ بدست آمده است (میلی مین و همکاران، ۲۰۰۳؛ ۱۴۲). نحوه اجرای تحقیق و جمع آوری اطلاعات بدین شکل بود که تمامی پرسشنامه ها به صورت یکجا به کلیه کارکنان گمارش شده در تمامی قسمت ها داده شد تا آنها را به صورت خود ارزیابی<sup>۴</sup> تکمیل نمایند. در پژوهش حاضر اعتبار آن برابر ۰/۹۴ شده است.

## • نتایج

بررسی ویژگی های جمعیت شناختی نمونه حاضر نشان داد که ۱۷/۲ درصد از شرکت کنندگان زن و ۸۲/۸ درصد مرد بودند. از لحاظ واحد کار به ترتیب ۵۶/۹ در واحدهای عملیاتی، ۳۱/۹ در واحدهای ستادی و ۱۰/۳ در مشاغل مدیریت میانی مشغول به کار بودند. از نظر وضعیت استخدامی ۸۱ درصد آنها رسمی، ۷/۸ درصد قراردادی و ۱۱/۲ درصد پیمانی-شرکتی بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان ۳۹/۴۱ بود. ۱۵/۵ درصد از آنها مجرد و ۸۴/۵ درصد متأهل بودند. از لحاظ میزان تحصیلات ۳/۵ درصد

زیر دیپلم، ۲۶/۱ در صد دیپلم، ۱۴/۸ فوق دیپلم، ۴۷ درصد لیسانس و ۸/۷ درصد دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر بودند.

در این بخش اطلاعات توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره کسب شده مربوط به متغیرهای معنویت در محیط کار، عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی نشان داده شده است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده کارکنان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های کسب شده کارکنان در متغیرهای پژوهش

خطای معیار	بیشترین	کمترین	انحراف معیار	میانگین	شاخص متغیر
۳/۵۲	۱۰۰	۲۰	۱۴/۴۱	۶۳/۳۹	معنویت در محیط کار
۳/۸۳	۸۱	۲۰	۱۴/۴۸	۵۲/۲۸	عدالت سازمانی ادراک شده
۰/۴۷	۷۳	۱۸	۱/۱۵	۳۶/۱۲	رفتار شهروندی سازمانی

در جدول ۲ ضرایب همبستگی درونی بین متغیرهای اصلی پژوهش و نیز سطح معناداری آنها نشان داده شده است.

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد معنویت در محیط کار با عدالت سازمانی ادراک شده رابطه مثبت و معنادار ( $r=0/567$  و  $p<0/01$ ) و همچنین با رفتار شهروندی سازمانی نیز رابطه مثبت و معنادار ( $r=0/431$  و  $p<0/01$ ) داشت. همچنین نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که عدالت سازمانی ادراک شده رابطه مثبت و معناداری ( $r=0/544$ ) و رفتار شهروندی سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی داشت. بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
معنویت در محیط کار	—		
عدالت سازمانی ادراک شده	۰/۵۶۷**	—	
رفتار شهروندی سازمانی	۰/۴۳۱**	۰/۵۴۴**	—

\*\*  $p<0.01$

در جدول ۳ ضرایب همبستگی درونی متغیرهای اصلی پژوهش و مولفه‌های آنها و نیز سطح معناداری آنها نشان داده شده است. چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود رابطه بین تمامی مولفه‌های متغیرهای عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با

رفتار شهروندی مثبت و معنادار بوده است. نتایج حاصل از جدول ۳ نشان دادند که مولفه‌های عدالت تعاملی، عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی به ترتیب با ضرایب همبستگی  $r = 0.386$ ،  $r = 0.472$  و  $r = 0.469$  دارای رابطه مثبت و معنادار با رفتار شهروندی سازمانی هستند ( $p < 0.01$ ) (تأیید فرضیه ۲). همچنین مولفه کار با معنا با رفتار شهروندی سازمانی دارای رابطه مثبت و معنادار ( $r = 0.439$  و  $p < 0.01$ ) بود. مولفه همبستگی گروهی با رفتار شهروندی سازمانی نیز رابطه مثبت و معنادار ( $r = 0.364$  و  $p < 0.01$ ) داشت. همچنین نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مولفه همسویی با ارزش‌های سازمان رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0.351$  و  $p < 0.01$ ) با رفتار شهروندی سازمانی داشت.

جدول ۳. ضرایب ماتریس همبستگی بین مولفه‌های عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با

رفتار شهروندی سازمانی

متغیرها	مولفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
رفتار شهروندی سازمانی	رفتار شهروندی سازمانی	-					
	عدالت توزیعی	$.386^{**}$	-				
	عدالت رویه‌ای	$.472^{**}$	$.372^{**}$	-			
عدالت سازمانی ادراک شده	عدالت تعاملی	$.469^{**}$	$.350^{**}$	$.695^{**}$	-		
	احساس کار با معنا	$.439^{**}$	$.276^{**}$	$.442^{**}$	$.362^{**}$	-	
معنویت در محیط کار	همبستگی گروهی	$.364^{**}$	$.403^{**}$	$.464^{**}$	$.414^{**}$	$.652^{**}$	-
	همسویی با ارزش‌ها	$.351^{**}$	$.419^{**}$	$.481^{**}$	$.473^{**}$	$.608^{**}$	$.820^{**}$

\*\*  $p < 0.01$

در جدول ۴ نتایج ضریب رگرسیون گام به گام جهت بررسی قدرت پیش بینی کنندگی مولفه‌های عدالت سازمانی ادراک شده برای متغیر ملاک نمایش داده شده است. همان طور که از جدول ۴ مشاهده می‌شود تمامی مولفه‌های عدالت سازمانی ادراک شده دارای قدرت پیش بینی مثبت برای رفتار شهروندی سازمانی بودند، با این حال عدالت توزیعی از قدرت پیش بینی کنندگی بالاتری نسبت به سایر مولفه‌ها برای متغیر ملاک برخوردار بود ( $p < 0.01$ ).

جدول ۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون گام به گام مولفه‌های عدالت سازمانی ادراک شده برای

پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی

معناداری	t	ضریب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش	الگو
			خطای استاندارد	B		
۰/۰۰۱	۳/۵۷	-	۳/۵۳	۱۲/۶۳	مقدار ثابت	گام به گام
۰/۰۰۴	۲/۰۴	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۵۱	عدالت رویه ای	
۰/۰۱	۲/۵۴	۰/۲۱	۰/۲۴	۰/۶۲	عدالت توزیعی	
۰/۰۳	۲/۱۰	۰/۲۳	۰/۱۵	۰/۳۲	عدالت تعاملی	

\*\*p<0. 01 \*p<0. 05

نتایج جدول ۵ نشان داد که تنها مولفه کار با معنا پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رفتار شهروندی سازمانی کل کارکنان می‌باشد. از اینرو با در نظر گرفتن نتایج ارائه شده در جدول مذکور این نکته مشخص می‌شود که کار با معنا پیش‌بینی‌کننده قویتری برای رفتار شهروندی سازمانی کل نسبت به دو مولفه دیگر است (p<۰/۰۱).

جدول ۵. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون گام به گام مولفه‌های معنویت در محیط کار برای

پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی

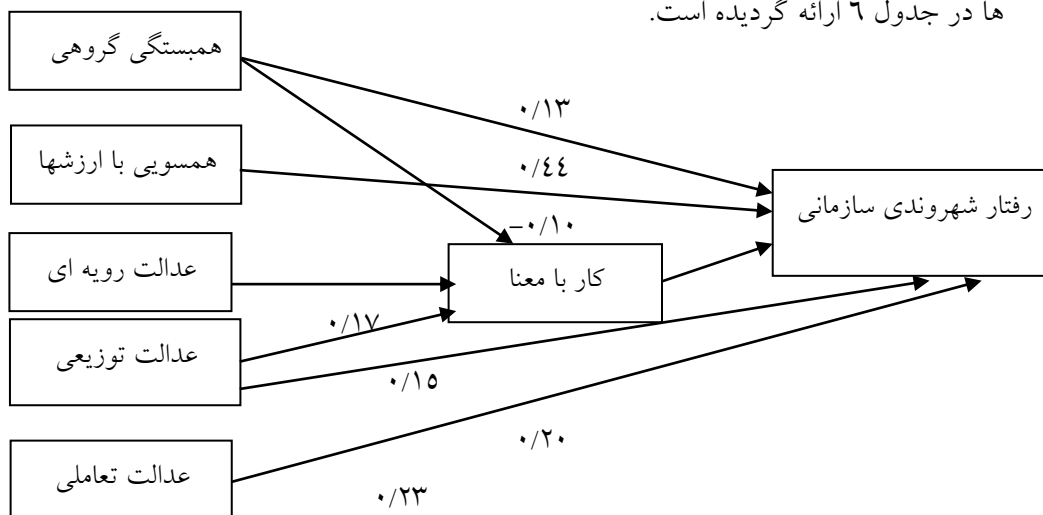
معناداری	t	ضریب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش	الگو
			خطای استاندارد	B		
۰/۰۰۱	۴/۳۱	-	۳/۸۵	۱۶/۶۵	مقدار ثابت	گام به گام
۰/۰۰۱	۵/۲۱	۰/۴۳	۰/۱۸	۰/۹۵	کار با معنا	

\*\*p<0. 01 \*p<0. 05

با توجه به اینکه بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی از طریق معنویت در محیط کار (متغیر میانجی - اثر غیر مستقیم) رابطه وجود دارد. می‌توان نتایج رابطه بین متغیرها را از طریق تحلیل مسیر نیز نشان داد.

همان‌طور که در جدول ۶ نشان داده شده است، متغیر همبستگی گروهی (۰/۱۳)، همسویی (۰/۱۰-)، رویه ای (۰/۱۵)، توصیفی (۰/۲۰)، تعاملی (۰/۲۳)، به صورت مستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی تاثیر دارند. بعلاوه به صورت غیر مستقیم مولفه عدالت رویه ای (۰/۱۷) و همبستگی گروهی (۰/۴۴) به واسطه کار با معنا بر متغیر رفتار شهروندی سازمانی تاثیر گذار می‌باشند.

در این قسمت نتایج تحلیل مسیر در نمودار ۱ و ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم متغیرها در جدول ۶ ارائه گردیده است.



نمودار ۱: نمودار نهایی تحلیل مسیر

همچنین برای بررسی شرایط اساسی ذکر شده توسط بارون و کنی (۱۹۸۶) و عریضی و خلیلیان (۱۳۸۷) ابتدا همبستگی‌های ساده میان این سه متغیر محاسبه شدند (جدول ۶). نتایج مشاهده شده در جدول ۲ نشان می‌دهد که روابط ساده بین متغیرها در سطح  $p < 0.01$  معنادار می‌باشد. بنابراین شرط لازم برای مرحله اول میانجی فراهم گردید.

جدول ۶: ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم متغیرهای عدالت رویه ای و همبستگی گروهی

متغیر پیش بین	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیر رابط	اثر کل
رویه ای	۴/۷۶	۰/۱۵	کار با معنا	۵/۰۴
همبستگی گروهی	۰/۱۲	۰/۱۳	کار با معنا	۰/۲۵

در جدول ۷ ضرایب همبستگی چندگانه رگرسیون معنویت در محیط کار بر متغیر پیش بین پژوهش نشان داده شده است چنانکه در جدول ۷ مشاهده می‌شود در رگرسیون همزمان بین متغیر پیش بین (عدالت سازمانی ادراک شده) و معنویت در محیط کار (به عنوان متغیر میانجی)، ضریب همبستگی چندگانه ۰/۵۶ وجود دارد. این ضریب گویای آن است که متغیرهای معنادار برای پیش‌بینی معنویت در محیط کار، قادر به تبیین حدود ۳۱ درصد از واریانس این متغیر می‌باشند.

جدول ۷. ضرایب همبستگی چندگانه بین معنویت در محیط کار و متغیر پیش بین پژوهش

خطای معیار برآورد	مجذور ضریب همبستگی تعدیل شده	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی چندگانه	شاخص‌های آماری
				الگو
۴/۱۶	۰/۳۱	۰/۳۱	۰/۵۶	همزمان (ورود)

$p < 0.05$   $p < 0.01$

در جدول ۸ ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی معنویت در محیط کار ارائه شده است. چنانچه در این جدول مشاهده می‌شود متغیر پیش‌بین (عدالت سازمانی ادراک شده) وارد شده در معادله رگرسیون همزمان با ضریب استاندارد بتا ۰/۵۶۴ دارای توان پیش‌بینی معناداری برای معنویت در محیط کار بوده است ( $p < ۰/۰۱$ ) و شرط لازم برای مرحله‌ی دوم تحلیل میانجی فراهم گردید.

جدول ۸. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی معنویت در محیط کار

معناداری	t	ضریب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش	الگو
			خطای معیار	بتا		
۰/۰۰۱	۸/۱۴۵	-	۴/۱۶۲	۳۳/۸۹۶	مقدار ثابت	همزمان
۰/۰۰۱	۷/۳۵۱	۰/۵۶۷	۰/۰۷۷	۰/۵۶۴	عدالت سازمانی ادراک شده	

$**p < 0.01$   $*p < 0.05$

مرحله سوم تحلیل میانجی برای تعیین نقش میانجی‌گری معنویت در محیط کار در رابطه متغیر پیش‌بین با رفتار شهروندی سازمانی در جدول ۹ نشان داده شده است. چنانچه در جدول ۹ مشاهده می‌شود نتیجه رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ضریب رگرسیون معنویت در محیط کار در مرحله سوم تحلیل معنادار است ( $p = ۰/۰۵$ ). در نتیجه احتمال دارد معنویت در محیط کار رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و رفتار شهروندی سازمانی را میانجی‌گری کند. این حالت اثر واسطه‌ای معنویت در محیط کار را در این رابطه مورد تأیید قرار می‌دهد.

برای بررسی نقش میانجی‌گری معنویت در محیط کار در رابطه میان عدالت سازمانی ادراک شده با رفتار شهروندی سازمانی، باید کاهش ضریب عدالت سازمانی ادراک شده با آزمون سوبل بررسی شود.

جدول ۹. ضرایب رگرسیون پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی بر متغیر پیش‌بین پژوهش و معنویت در محیط کار (به عنوان میانجی) به روش سلسله مراتبی

معناداری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش	رتبه
			خطای استاندارد	B		
۰/۰۰۲	۳/۲۱۷	-	۴/۴۱۲	۱۴/۱۹۵	مقدار ثابت	۱
۰/۰۰۱	۵/۰۹۶	۰/۴۳۱	۰/۰۶۸	۰/۳۴۶	معنویت در محیط کار	
۰/۰۰۴	۲/۰۰۷	-	۴/۲۳۴	۸/۴۹۷	مقدار ثابت	۲
۰/۰۰۵	۱/۹۱۰	۰/۱۸۰	۰/۰۷۶	۰/۱۴۵	معنویت در محیط کار	
۰/۰۰۱	۴/۶۴۸	۰/۴۴۲	۰/۰۷۵	۰/۳۵۳	عدالت سازمانی ادراک شده	

\*\*p<0. 01 \*p<0. 05

جدول ۱۰ ضرایب رگرسیون و خطاهای استاندارد دو بخش این مسیر واسطه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. ضرایب رگرسیون و خطاهای استاندارد دو بخش مسیر واسطه‌ای عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با رفتار شهروندی سازمانی

مسیر b			مسیر a		
رفتار شهروندی سازمانی	←	معنویت در محیط کار	معنویت در محیط کار	←	عدالت سازمانی ادراک شده
$\beta_b$		۰/۴۳۱	$\beta_a$		۰/۵۶۷
Sb		۰/۰۶۸	Sa		۰/۰۷۷
T		۵/۰۹۶	T		۷/۳۵

خطای استاندارد این دو مسیر با استفاده از معادله ۲ و نسبت t با استفاده از معادله ۱ محاسبه گردیده‌اند:

$$S_{\beta_a \beta_b} = 0/050$$

$$t = 4/88$$

سوبل (۱۹۸۲)، اظهار می‌دارد که این نسبت به گونه‌ای مجانب دارای توزیع بهنجار است که برای نمونه‌های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح  $\alpha = 0/05$  می‌گردد، وقتی این نسبت بزرگتر از  $\pm 1/96$  باشد. بنابراین، مسیر مورد نظر آن گونه که بر اساس نتایج قبل انتظار می‌رفت معنی دار می‌باشد. به طور کلی، نتایج به دست آمده، سوال پژوهش را



مبنی بر رابطه غیرمستقیم عدالت سازمانی ادراک شده با رفتار شهروندی سازمانی از طریق معنویت در محیط کار، مورد تأیید قرار می‌دهند.

### ● بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین "رابطه عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با رفتار شهروندی سازمانی" به اجرا در آمده است. مطالعه نقش میانجی معنویت در محیط کار در رابطه بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی نیز از اهداف این پژوهش بوده است. لذا از بین کارکنان شرکت پالایش نفت شیراز تعداد ۱۱۶ نفر به صورت تصادفی ساده جهت پاسخگویی به ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. شواهد مربوط به اعتبار ابزارها نشان داد که اعتبار ابزار در حد قابل قبولی است. همان گونه که در جدول‌های ۲ و ۳ دیده می‌شود، "رفتار شهروندی سازمانی" با "عدالت سازمانی ادراک شده" و "معنویت در محیط کار" و تمامی ابعاد آنان رابطه مثبت معنی‌داری نشان داده است و هنگامی که متغیرها بر اساس تحلیل میانجی مورد آزمون قرار گرفتند، نتایج نشانگر نقش میانجی معنویت در محیط کار در رابطه بین متغیر پیش بین و متغیر ملاک پژوهش بود. نتایج بدست آمده در این پژوهش مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین عدالت سازمانی ادراک شده و معنویت در محیط کار با رفتار شهروندی سازمانی با نتایج پژوهش فرای و همکاران (۲۰۱۱)، کهل و متا (۲۰۱۰) یا توگه (۲۰۰۹)، پاور (۲۰۰۹)، چگینی (۲۰۰۹)، یزدانی و همکاران (۱۳۸۹) و فرهنگی و همکاران (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

○ چنانچه در بخش مقدمه ذکر آن رفت نتایج پژوهش یزدانی و همکاران (۱۳۸۹) که در یک سازمان خدماتی انجام شد، نشان دادند که عدالت تعاملی دارای بیشترین مقدار رابطه با معنویت بوده است. این در حالی است که در پژوهش حاضر مولفه عدالت رویه ای دارای بیشترین رابطه با مولفه کار با معنا در متغیر معنویت در محیط کار می‌باشد. به منظور تبیین نتایج حاصله می‌توان بر این موضوع تأکید داشت که پژوهش حاضر در یک سازمان صنعتی دارای ساختار و انضباط مشخص انجام گرفته است که بر خلاف تأکید بر انصاف و برابری در تعاملات اداری به مقوله ساختار و توجه به اصل عدالت در رویه‌های سازمانی توجه ویژه ای دارند.

○ به طور کلی، باید به این نکته توجه داشت که در این پژوهش، رفتار شهروندی سازمانی در قالب متغیر نتیجه‌ای آورده شده است. به عبارتی از آن می‌توان به عنوان برون‌داد حاصله از فرایندهای سازمانی بهینه یاد نمود که منجر به افزایش بهره‌وری در سطوح سازمانی خواهد شد. نکته قابل توجه اینکه، اگرچه ارتباط عواملی مانند عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی از یک طرف و رفتار شهروندی سازمانی و معنویت در محیط کار از طرف دیگر در ادبیات پژوهشی داخل و خارج مورد تایید قرار گرفته است، اما محقق تاکنون هیچ گونه مطالعه‌ای در داخل و یا خارج از کشور مبنی بر رابطه سه گانه عدالت سازمانی ادراک شده، معنویت در محیط کار و رفتار شهروندی سازمانی را نیافته است. همچنین بررسی نقش میانجی معنویت در محیط کار در رابطه بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی، بر اساس مدل مفهومی ارائه شده در مقدمه پژوهش، را می‌توان در قالب نوآوری پژوهشی در این زمینه مطرح نمود. بر این اساس می‌توان به این موضوع اشاره داشت که یکی از راه‌های ایجاد رفتار شهروندی سازمانی در محیط‌های سازمانی تقویت عدالت از طریق توجه و رشد معنویت می‌باشد. به منظور پرورش و ترویج چنین سازمان‌هایی، توجه به بحث توزیع عادلانه دستمزد و پاداش‌ها بر اساس اصول علمی، ارتقا کارکنان بر مبنای ارزیابی عملکرد و برنامه‌ریزی کار راهه شغلی، و اتخاذ رویه‌های عادلانه در تصمیم‌گیری‌ها و تعاملات درون سازمانی می‌تواند تا حدود زیادی ادراک کارکنان را نسبت به مقوله عدالت در سازمان تعدیل و مثبت نماید. به نظر می‌رسد که بدون وجود حکمفرمایی عدالت و برابری در سازمان‌ها نه تنها هیچگونه رفتار فراتر از نقش (فرا وظیفه‌ای) یا همان رفتار شهروندی سازمانی توسط کارکنان بروز نمی‌کند بلکه در چارچوب انجام وظایف رسمی نیز اختلال بوجود می‌آید، زیرا کارکنانی که احساس کنند سازمان در توزیع پاداش‌ها، روند تصمیم‌گیری و نحوه تعاملات به صورت دو گانه و نابرابر با کارکنان برخورد می‌کند، به احتمال زیاد گرایش بیشتری به انجام رفتارهای مخرب و ضد تولید نشان می‌دهند. از طرف دیگر توجه به نیازهای معنوی کارکنان از طریق تشویق افراد به صحبت آزادانه درباره نظرات معنویشان و کمک به آنها در جهت مرتبط ساختن این

نظرات با ارزش‌های سازمان علاوه بر بهبود عملکرد، می‌تواند فضای محیط کسب و کار را دوستانه‌تر سازد (کریشناکومار ونک، ۲۰۰۲؛ ۱۶۲).

○ معنویت در محیط کار می‌تواند نیرویی قدرتمند مبتنی بر زندگی کارکنان باشد، زیرا با کمک به افراد در جهت تلفیق و یکپارچه ساختن کار و زندگی معنویشان باعث هدفمند نمودن و معنادار کردن کار می‌شود و احتمالاً افراد به دلیل این یکپارچگی به جای گریز از یکدیگر به یاری هم پردازند و بروز رفتارهای شهروندی سازمانی را تسهیل نمایند و از این طریق سودآوری بیشتری را برای سازمان به ارمغان آوردند. همچنین وقتی افراد در می‌یابند که گروه برای همکاری آنها ارزش قائل است و به سلامتی و رفاه آنها توجه دارد، مسلماً احساس همبستگی گروهی افزایش یافته و این باعث می‌شود که افراد تلاش بیشتری را به خاطر پیشرفت اعضای گروه نشان دهند و در نتیجه افزایش تعهد و رفتارهای شهروندی سازمانی آنها را در پی دارد (بیشوب، اسکات و بروز، ۲۰۰۰). و در نهایت اینکه همسوئی ارزش‌های فرد با ارزش‌های سازمان باعث همنوایی بیشتر فرد با هنجارهای سازمانی شده و فرد تلاش دارد با انجام رفتارهای موافق با سازمان در جهت تحقق اهداف سازمان حرکت کند و رفتارهای سازمان خواهانه (رفتار شهروندی سازمانی) بیشتری را انجام دهد.



#### یادداشت‌ها

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1- organizational citizenship behavior              | 2- perceived organizational justice |
| 3- workplace spirituality                           | 4- expanded research                |
| 5-Organizational Citizenship Behavior Questionnaire |                                     |
| 6-Perceived Organizational Justice Questionnaire    |                                     |
| 7-Workplace Spirituality Questionnaire              | 8- self evaluation                  |

#### منابع

- براتی، هاجر؛ عریضی، حمیدرضا و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۸). «رابطه ساده و چندگانه عدالت سازمانی با عملکرد شغلی در شرکت ذوب آهن اصفهان»، مجله چشم‌انداز مدیریت، ۴ (۳۳)، ۲۸-۹.
- جعفریان فرد، محسن (۱۳۹۰). رابطه بین عدالت سازمانی ادراک شده و رفتار شهروندی سازمانی با در نظر گرفتن نقش میانجی خستگی هیجانی و نقش تعدیل کننده عاطفه مثبت در میان کارکنان شرکت بهره برداری نفت و گاز کارون. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی صنعتی و سازمانی. دانشگاه اصفهان.

- رامین مهر، حمید، هادی زاده مقدم، اکرم و احمدی، ایمان (۱۳۸۸). «بررسی رابطه بین ادراک از عدالت سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی»، *پژوهش‌نامه مدیریت تحول*، (۲)، ۸۹-۶۵.
- نعیمی، عبدالزهره و شکرکن، حسین (۱۳۸۵). «بررسی رابطه ساده و چندگانه عدالت سازمانی با رفتار مدنی در کارکنان یک سازمان صنعتی در شهر اهواز»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشکده شهید چمران (ویژه روان‌شناسی)*، ۱۳ (۱) ۹۳-۷۹.
- عابدی جعفری، حسن و رستگار، عباسعلی (۱۳۸۶). «ظهور معنویت در سازمان‌ها: مفاهیم، تعاریف، پیش فرض‌ها، مدل مفهومی»، *فصلنامه علوم مدیریت ایران* ۲ (۵)، ۱۲۱-۹۹.
- عریضی، حمیدرضا؛ خلیلیان، مانده. (۱۳۸۷). روش‌های تحلیل میانجی و کاربرد آن در بررسی جاذبه سازمانی به عنوان متغیر میانجی. *مجموعه مقالات فارسی نهمین کنفرانس آمار ایران*. دانشگاه اصفهان، مرداد ۱۳۸۷.
- عریضی، حمید رضا و فراهانی، حجت اله. (۱۳۸۷). *روش‌های کاربردی پژوهش در روانشناسی بالینی و مشاوره*، تهران: انتشارات دانژه.
- عریضی، حمیدرضا (۱۳۹۱). *مقایسه تحلیل مسیر و روش‌های رگرسیون در بررسی تحلیل میانجی با استفاده از روش مونت کارلو*، یازدهمین کنفرانس آمار ایران. ۷-۱۱ شهریور، دانشگاه علم و صنعت ایران.
- فرهنگ، علی‌اکبر، فتاحی، مهدی و واثق، بهاره (۱۳۸۵). «معنویت در محیط کار و نقش آن در بهبود رفتار شهروندی سازمانی»، *فرهنگ مدیریت*، ۴ (۱۳) ۳۶-۵.
- مقیمی، رهبر و اسلامی (۱۳۸۶). معنویت سازمانی و تاثیر آن در خلاقیت کارکنان (رویکردی تطبیقی). *اخلاق در علوم و فناوری*، ۲ (۴-۳) ۸۹-۹۸.
- میچل، ترنس آر. (۱۳۸۳). *مردم در سازمان‌ها*، زمینه رفتار سازمانی. ترجمه حسین شکرکن. تهران: رشد.
- یزدانی، کاظمی نجف آبادی و سلیمی (۱۳۸۹). «بررسی نقش میانجی معنویت در رابطه بین ابعاد عدالت سازمانی و پیامدهای معنویت»، *چشم انداز مدیریت بازرگانی*، ۳۶ (۳) ۱۱۷-۱۳۳.
- Akan, O. H., Allen, R. S., & White, C. S. (2009). Equity sensitivity and organizational citizenship behavior in a team environment. *Small Group Research*, 40, 94-112.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9, 2, 134-145.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Bishop, J. W., Scott, K. D., & Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26(6), 1113.
- Bolino, M. C., & Tornley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress and work- family conflict, *Journal of Applied Psycho*, 90, 740-748 .
- Chahal, W., & Mehta, S. (2010). Antecedents and consequences of Organizational Citizenship Behavior (OCB): A conceptual framework in reference to health care sector. *Journal of Services Research*, 10, 2, 25-44 .
- Chegini, M. G. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1, 2, 171-174 .
- Chughtai, A. A. (2008). Impact of job involvement on in-role job performance and organizational citizenship behavior. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(4-25) .
- Cohen, A., & Yardena, K. (2004). Professionalism and organizational citizenship behavior: An empirical examination among Israeli nurses. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 41-58 .
- Dehler, G. E., & Welsh, M. A. (1994). Spirituality and organizational transformation: Implications for the new management paradigm. *Journal of Managerial Psychology*, 9 (6), 17-26 .
- Fassina, N. E., Jones, D. A., & Uggerslev, K. L. (2007). Meta- analytic tests of relationships between organizational justice and citizenship behavior: Testing agent- system and shared- variance models. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 805-828 .
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Toward a science of workplace spirituality. *The handbook of workplace spirituality and organizational performance*, 3-28 .
- Kinjerski, V. M., & Skrypnek, B. J. (2004). Defining spirit at work: Finding common ground. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 26-42 .
- Krishnakumar, S., & Neck, C. P. (2002). The “what”, “why” and “how” of spirituality in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17 (3), 153-164 .
- McKinnon, D. P. (1994). Analysis of mediating variables in prevention and intervention research. In A. Cazares L. A. Beatty, (Eds) *Scientific methods for prevention intervention research* (NIDA Research

- Monograph 139. DHHS Pub. No. 94-3631, pp. 127-153). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McKinnon, D. P., & Dwyer, J. H. (1993). Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review*, 17, 144-158.
- McKinnon, D. P., Goldberg, L., Clarke, G. N., Elliot, D. L., Cheong, J., Lapin, A., Moe, E., & Krull, J. L. (2001). Mediating mechanisms in a program to reduce intentions to use anabolic steroids and improve exercise self-efficacy and dietary behavior. *Prevention Science*, 2, 15-28.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes. An exploratory empirical assessment, *Journal of Organizational Change Management*, 16, 4, 426-447 .
- Mitroff, I.A., & Denton, E. A. (1999) *A spirituality audit of corporate america: A hard look at spirituality, religion, and values in the workplace* , Jossey-Bass, Son Francisco, C. A.
- Morgan-Lopez, A. A., & McKinnon, D. P. (2006). Demonstration and evaluation of a method for assessing mediated moderation, *Behavior Research Methods*. 38 (1), 77-87.
- Neal, J., & Biberman, J. (2003). Introduction: The leading edge in research on spirituality and organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 16, 4, 363-366.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 527-556.
- Pawar, B. S. (2009). Individual spirituality, work place spirituality and work attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 30, 8, 759-777 .
- Preacher, J. K & Hayes, F. A (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 36 (4), 717-731.
- Schnake, M. (1991). Organizational citizenship: A review, proposed model, and research agenda. *Human Relations*, 44(7), 735-754.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* ( 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stone, C. A., & Sobel, M. E. (1990). The robustness of estimates of total indirect effects in covariance structure models estimated by maximum likelihood. *Psychometrika*, 55, 337-352.



## رابطه بین انگیزش تحصیلی و رضایت چند بعدی از زندگی در دانش آموزان دبیرستانی □

### The Relationship between Academic Motivation and Multidimensional Student's Life Satisfaction among High School Students □

Ghavam Moltafet, Ph.D. ✉

Somayeh Sadati Firozabadi, Ph.D.

دکتر قوام ملتفت \*

دکتر سمیه ساداتی فیروزآبادی \*

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic motivation and life satisfaction among high school students. Participants consisted of 483 high school students (boys' 220 and girls 263), who were selected by multistage cluster sampling in Shiraz city. Two scales were used: The Multidimensional Student's Life Satisfaction (MSLS) and The Situational Motivational Scale (SIMS). Data were analyzed via Pearson correlation coefficient and multiple regressions. The results of multiple regression showed that amotivation negatively and identified regulation as well as intrinsic motivation positively predicted self satisfaction, satisfaction from school, and satisfaction from environment. The findings of the study on the one hand provide good evidence on the effects of motivation on life satisfaction and on the other hand revealed that external motivation related to components of life satisfaction negatively while self determination motivation related to components of life satisfaction positively.

**Keywords:** life satisfaction, amotivation, external regulation, identified regulation, intrinsic motivation

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه انگیزش با رضایت چند بعدی از زندگی دانش آموزان دبیرستانی انجام گرفته است. بدین منظور ۴۸۳ دانش آموز (۲۶۳ دختر و ۲۲۰ پسر دوره متوسطه) با روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای از مدارس شهر شیراز انتخاب شدند؛ شرکت کنندگان در پژوهش مقیاس‌های رضایت از زندگی هیونز (۲۰۱۱) و مقیاس انگیزش تحصیلی گی، والرند و بلانچارت (۲۰۰۰) را تکمیل نمودند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که رضایتمندی از خود رضایتمندی از خانواده رضایتمندی از مدرسه و درنهایت رضایتمندی از محله نیز توسط انگیزش درونی و بی انگیزشی پیش بینی می‌شود. در مجموع یافته‌ها حاکی از این بود که طیف انگیزش درونی به صورت مثبت و طیف ابتدایی انگیزش یعنی بی انگیزشی و انگیزش بیرونی توانایی پیش بینی مولفه‌های رضایت از زندگی را دارد.

**کلیدواژه‌ها:** رضایت از زندگی، بی انگیزشی، انگیزش بیرونی، انگیزش همانند سازی شده، انگیزش درونی

## ● مقدمه

در سالهای قبل و بعد از جنگ جهانی دوم، تمرکز روان‌شناسان بیشتر بر شرایط مرضی و روان نادرستی بوده است. اما با ظهور مکتب انسان‌گرایی و نظریه مازلو در سال ۱۹۶۰ تمایل به تحقیقات درباره جنبه‌های مثبت وجودی انسان رو به فزونی گرفت. محققان زیادی سعی کردند این جنبه‌های مثبت را مورد ارزیابی قرار دهند. به خصوص از زمانی که سلیگمن ریاست انجمن روان‌شناسی آمریکا را بر عهده گرفت، پژوهش در زمینه جنبه‌های مثبت وجودی انسان بیشتر مورد توجه واقع شد (سلیگمن، و همکاران، ۱۹۸۸). از اهداف مهم مکتب "روانشناسی مثبت‌گرا"<sup>۱</sup> کمک به شکوفاسازی قابلیت‌های انسانی بوده است (کشاوری و یوسفی، ۱۳۹۱). یکی از سازه‌های مهم در روانشناسی مثبت‌گرا سازه سلامت روانشناختی است. سلامت روانشناختی دارای دو مؤلفه کلی، "عاطفی" و "شناختی" می‌باشد. مؤلفه عاطفی شامل دو بعد، "داشتن عواطف مثبت" و "نداشتن عواطف منفی" است و مؤلفه شناختی، "رضایت‌مندی از زندگی" را شامل می‌شود. رضایت از زندگی به عنوان قضاوت شناختی در مورد کیفیت زندگی فرد به طور عام و خاص تعریف شده است ((مایرز و دینر، ۱۹۹۵؛ کیس، شمتکین و ریف، ۲۰۰۰؛ دینر، ۲۰۰۰ و ملتفت و خیر، ۱۳۹۱). در مجموع رضایت از زندگی، نوعی احساس مثبت و رضایت‌مندی عمومی از خود و دیگران در حوزه‌های مختلف نظیر خانواده، شغل و ازدواج، تعریف شده است (سولدو و هیوبنر، ۲۰۰۴a). ارزیابی کلی از زندگی یا ارزیابی از جنبه‌های خاص از زندگی مانند روابط با دوستان، خانواده، جزء مؤلفه‌های رضایت از زندگی می‌باشد. گزارشی که افراد از میزان رضایت از زندگی خود می‌دهند بر اساس مقایسه بین معیارهای که خودتعیین کرده‌اند و معیارهای که از شرایط زندگی درک کرده‌اند، می‌باشد.

مؤلفه رضایت از زندگی پایدارتر از جنبه‌های عاطفی می‌باشد (دینر، ۲۰۰۰ و ریف و سینگر، ۲۰۰۴). رضایت از زندگی پایین، با نشانگان افسردگی، رفتارهای خشونت‌گرا و مشکلات اجتماعی و روان‌شناختی مانند خودکشی، تفکرات خودکشی، حرمت خود پایین و روابط شکننده بین فردی در ارتباط است (سولدو و هیوبنر ۲۰۰۴b). در صورتی که رضایت بالا از زندگی عامل مهمی برای رشد، حفظ سلامت و پیشگیری از بسیاری



اختلالهای روانشناختی است (هیوبنر و گیلمن، ۲۰۰۶). هیوبنر (۱۹۹۱ و ۲۰۰۶) در مدل نظری خود، رضایت از زندگی را سازه‌ای چند بعدی می‌داند به همین منظور وی برای ارزیابی رضایت از زندگی در دانش آموزان ابزاری ساخته که پنج بعد رضایت از زندگی را می‌سنجد که این "بعاد رضایتمندی از خود"، "رضایتمندی از خانواده"، "دوستان"، "مدرسه" و "رضایتمندی از زندگی محیطی و محله" را شامل می‌شود. رضایتمندی از "خود" آن احساس مطلوب و رضایتی است که فرد از خودش دارد. رضایتمندی از "دوستان" به ادراک فرد مبنی بر اینکه چقدر دوستان او را مورد تایید قرار می‌دهند، اشاره دارد. رضایتمندی از "خانواده" به درجه‌ای که فرد در خانواده احساس می‌کند مورد پذیرش قرار می‌گیرد یا اینکه دیگر اعضای خانواده او را مورد پذیرش فرد قرار می‌دهند. رضایت از "مدرسه" به این معنا است که فرد تا چه اندازه از بودن در مدرسه خوشحال و خرسند است و در نهایت میزانی که فرد احساس خوشایندی از "محله" زندگی خود دارد؛ به عنوان رضایتمندی از محله تعریف می‌شود (هیوبنر، ۲۰۰۶).

در مجموع ارزیابی که فرد از شرایط خود در "خانواده"، "همسالان"، "مدرسه" و "محله" دارد به عنوان شاخصهای رضایتمندی در نظر گرفته می‌شود. درارتباط با پیشایندهای رضایت از زندگی پژوهشهای فراوان نشان داده که تعقیب اهداف درونی و داشتن انگیزش درونی عامل مهم و تاثیر گذاری برای رضایت از زندگی می‌باشد (شلدون، ریان، دسی و کیسر، ۲۰۰۴). پژوهشها در حوزه رابطه بین انگیزش و رضایت از زندگی نشان داده که جهت گیری مستقلانه یا همان انگیزش درونی با شاخصهای رضایت از زندگی رابطه مثبت دارد. در صورتی که جهت گیری کنترلی یا همان انگیزش بیرونی و فقدان انگیزش به صورت منفی با شاخصهای سلامت روانشناختی در ارتباط می‌باشد. به عنوان نمونه نتایج پژوهشهای (دسی، ۲۰۰۴؛ بلک و دسی، ۲۰۰۰؛ رایس و شلدون و ریان، ۲۰۰۰؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰، ۲۰۰۲، ۲۰۰۶؛ برتون و لیدون، ۲۰۰۶ و وان پتگم و همکاران، ۲۰۰۸) نشان داده‌اند که انگیزه درونی با کسب لذت در مدرسه، خلق مثبت، سرزندگی و راهبردهای مثبت مقابله‌ای در ارتباط است.

مروری بر تحقیقات نشان می‌دهد که در سالهای اخیر توجه به روانشناسی مثبت و متغیرهای از قبیل رضایتمندی از زندگی به عنوان یکی از سازهای مهم و اثرگذار در سلامت روان افزایش یافته است. لکن پژوهشی که به طور مستقیم ارتباط بین انگیزش و رضایتمندی چندبعدی از زندگی را در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده باشد؛ حداقل در حد جستجوهای انجام شده برای این امر، وجود ندارد. تحقیق در این زمینه به منظور روشن شدن مکانیسم این ارتباط و تقویت بدنه پژوهشی ذیربط و (بر اساس نتایج) رسیدن به راهکارهای عملی، ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین انگیزش تحصیلی با رضایت چندبعدی از زندگی دانش‌آموزی انجام گرفته است.

## ● روش

○ روش پژوهش حاضر از نوع "توصیفی" است. که در قالب طرح همبستگی مورد بررسی قرار گرفته است. «جامعه آماری» این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز تشکیل می‌دهند. نمونه مورد پژوهش، ۵۲۰ دانش‌آموز کلاس‌های اول دبیرستان تا پیش‌دانشگاهی بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. در مجموع هشت دبیرستان (چهار دبیرستان پسرانه و چهار دبیرستان دخترانه) انتخاب شدند که از هر دبیرستان ۴ کلاس انتخاب و تمام اعضای کلاس به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. ۳۷ مورد به دلیل مخدوش بودن از نمونه کنار گذاشته شدند و بدین‌سان کل شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۴۸۳ (۲۶۳ دختر و ۲۲۰ پسر) نفر بودند.

## ○ ابزار

□ الف. مقیاس رضایت از زندگی هیوپنر (MSLS)<sup>۲</sup>: این مقیاس یک ابزار خود گزارشی برای سنجش رضایت از زندگی کودکان و نوجوانان سن ۸ تا ۱۸ سال ساخته شده است. و دارای ۴۰ ماده می‌باشد و به صورت طیف لیکرتی ۵ درجه ای می‌باشد. این مقیاس، رضایتمندی ذهنی دانش‌آموز را در ۵ حوزه (خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی و خود فرد) مورد ارزیابی قرار می‌دهد که هر حوزه شامل چندین ماده می‌باشد. میزان آلفای کرونباخ در مطالعات بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۸ گزارش شده

است (گریفن و هیوینر، ۲۰۰۸). همچنین نتایج تحلیل عاملی در مرور ادبیات پژوهشی وجود ۵ عامل را تایید کرده است (هیوینر، ۱۹۹۱ و هیوینر و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی و برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۷ و همچنین مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۳۱۴۷/۲ و در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود، که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می باشد. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس مؤید وجود ۵ عامل در مقیاس بود. در جدول ۱ نتایج حاصل از تحلیل عاملی، بار عاملی گویه‌ها و ضریب آلفای کرونباخ عوامل آورده شده است.

جدول ۱- نتایج تحلیل عاملی به همراه بار عاملی سوالهای مقیاس رضایت از زندگی

شاخص عوامل	مقدار ویژه	واریانس تبیینی	اعتبار (آلفا)	تعداد گویه‌ها	دامنه بار عاملی
رضایتمندی از خود	۳/۱۸	۱۱/۸	۰/۸۶	۹	۰/۴۷ - ۰/۶۶
رضایتمندی از خانواده	۲/۸۴	۱۰/۵۸	۰/۸۱	۸	۰/۴۶ - ۰/۷۲
رضایتمندی از دوستان	۲/۳۷	۱۰/۱۱	۰/۸۳	۷	۰/۵۶ - ۰/۷۳
رضایتمندی از مدرسه	۲/۱۱	۸/۸	۰/۷۹	۸	۰/۴۲ - ۰/۷۳
رضایتمندی از محله	۱/۹۶	۸/۴	۰/۷۶	۸	۰/۳۹ - ۰/۶۹

همانگونه که از مندرجات جدول ۱ برمی آید شواهد حاکی از روایی مطلوب و اعتبار قابل قبول مقیاس رضایتمندی چند بعدی از زندگی دانش آموزی می باشند.

□ ب. مقیاس انگیزش موقعیتی گوی و همکاران (SIMS)<sup>۳</sup>: برای ارزیابی انگیزش دانش آموزان نیز از مقیاس خود گزارشی گوی، والرند و بلانچارد (۲۰۰۰) که بر اساس نظریه دسی و ریان ایجاد شده، استفاده شد. این مقیاس یک مقیاس ۱۶ سوالی است که آزمودنی ها پاسخ های خود را در اندازه پنج درجه ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" مشخص می کردند. نام دقیق این ابزار "مقیاس انگیزشی موقعیتی" است که می تواند برای هر موقعیت و حالتی استفاده شود. در پژوهش حاضر این مقیاس برای انگیزش تحصیلی استفاده شد که در ابتدای مقیاس سوالی بدین صورت مطرح شد. "چرا شما در امر تحصیل کوشا هستید؟" پاسخ های آزمودنی به این سوال

در چهار مولفه اصلی به نامهای "بی انگیزشی"، "انگیزش بیرونی"، "انگیزش همانندسازی شده" و "انگیزش درونی" اندازه گیری شد. برای ایجاد و بررسی روایی و اعتبار این آزمون ۵ مطالعه به صورت جداگانه توسط گوی و همکاران (۲۰۰۰) انجام شد که در هر ۵ مطالعه به این نتیجه رسیدند که مقیاس مذکور ۴ عامل (بی انگیزشی، انگیزش بیرونی، انگیزش همانندسازی شده و انگیزش درونی) را اندازه می گیرد و نتایج تحلیل عامل تاییدی نیز وجود ۴ عامل را تایید می کند. همچنین برای ارزیابی اعتبار این مقیاس از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شده که ضرایب اعتبار از ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. در مجموع مقیاس مذکور از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است.

در ایران ملتفت و خیر (۱۳۹۱) به منظور تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای شاخصهای بی انگیزشی، انگیزش درونی، انگیزش همانندسازی شده و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۶۶ و بدست آمد. همچنین نتایج تحلیل عاملی نیز حاکی از ۴ عامل برای مقیاس مذکور داشت که بار عاملی ماده ها بین ۰/۳۴ تا ۰/۸۰ بود این مساله نیز حاکی از روایی مناسب مقیاس دارد (ملتفت و خیر ۱۳۹۱). داده های پژوهش حاضر پس از جمع آوری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای پیش بینی رضایتمندی چند بعدی از زندگی توسط انگیزش از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده گردید.

#### ● یافته ها

جدول ۲ همبستگی صفر مرتبه بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. همانگونه که مندرجات این جدول نشان می دهند بین مولفه های رضایت از زندگی دامنه ای از همبستگی ۰/۴۱ تا ۰/۵۶ وجود دارد. همچنین بی انگیزشی با مولفه های رضایت از زندگی دامنه همبستگی ۰/۲۶- تا ۰/۴۸- را نشان می دهد که به صورت منفی و معنادار با همه مولفه های رضایت از زندگی در ارتباط است. بین انگیزش درونی و انگیزش همانندسازی شده با مولفه های رضایت از زندگی دامنه ای از همبستگی ۰/۱۴ تا ۰/۴۶ وجود دارد که همگی معنادار است. انگیزش بیرونی نیز با مولفه های رضایتمندی از خانواده، مدرسه و رضایتمندی از محله همبستگی منفی معنادار دارد. برای تعیین اینکه

جدول ۲- ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
رضایتمندی از خود	۱							
رضایتمندی از خانواده	۰/۵۶*	۱						
رضایتمندی از دوستان	۰/۵۳*	۰/۴۷*	۱					
رضایتمندی از مدرسه	۰/۴۸*	۰/۴۲*	۰/۴۱*	۱				
رضایتمندی از محله	۰/۴۱*	۰/۴۲*	۰/۵۱*	۰/۵۲*	۱			
بی انگیزشی	۰-۳۸*	۰-۳۶*	۰-۲۶*	۰-۴۸*	۰-۳۶*	۱		
انگیزش بیرونی	۰/۰۷	۰-۱۴*	۰/۰۹	۰-۱۱*	۰-۱۳*	۰/۲۳*	۱	
انگیزش همانندسازی شده	۰/۳۴*	۰/۱۴*	۰-۲۰*	۰/۳۶*	۰/۱۸*	۰-۲۳*	۰-۲۱*	۱
انگیزش درونی	۰/۳۵*	۰/۳۲*	۰/۱۲*	۰/۴۶*	۰/۲۹*	۰-۰۵۷*	۰-۰/۴۶*	۰/۳۷

\* معناداری در سطح ۰/۰۱

انواع انگیزش به چه میزان و در چه جهتی رضایت از زندگی را پیش بینی می کنند، از رگرسیون چندگانه (به شیوه همزمان) استفاده شد. خلاصه نتایج این تحلیل در جدول ۳ تا ۷ ارائه شده است.

پیش بینی رضایتمندی از خود توسط انگیزش. به منظور بررسی رابطه انگیزش با رضایتمندی از خود از تحلیل رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. بر اساس مندرجات این جدول می توان نتیجه گرفت که ۱۵/۲ درصد واریانس رضایتمندی از خود در دانش آموزان توسط انگیزش آنها قابل تبیین است. از این میان، بی انگیزشی با بتای ۰/۲۱- به صورت منفی همچنین انگیزش درونی و انگیزش همانندسازی شده به ترتیب با بتای ۰/۱۸ و ۰/۱۷ بصورت مثبت سهم معنی داری در پیش بینی رضایتمندی از خود به عنوان مولفه اول رضایت از زندگی دارد. جدول ۳- رگرسیون همزمان انگیزش بر رضایت از زندگی با شاخص رضایتمندی از خود

رضایتمندی از خود				متغیر ملاک	
p	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۲۷	۰/۱۵۲	۰/۳۹	انگیزش درونی
۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۲۴			انگیزش همانندسازی شده
۰/۰۰۱	۰-۰/۲۱	۰-۰/۳۴			بی انگیزشی
N.S	۰-۰/۰۷	-۱۲			انگیزش بیرونی

○ پیش بینی رضایتمندی از خانواده توسط انگیزش. به منظور بررسی این پیش بینی از تحلیل رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

همانطور که نتایج این جدول نشان می‌دهد ۱۳ درصد واریانس رضایتمندی از خانواده در دانش‌آموزان توسط انگیزش تبیین می‌شود. از این میان، بی انگیزشی با بتای  $0/24-$  بصورت منفی و انگیزش درونی با بتای  $0/18+$  بصورت مثبت سهم معنی‌داری در پیش‌بینی رضایتمندی از خانواده به عنوان بعد دوم رضایت از زندگی دارد. جدول ۴- رگرسیون همزمان انگیزش بر رضایت از زندگی با شاخص رضایتمندی از خانواده

رضایتمندی از خانواده					متغیر ملاک
p	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش‌بین
0/01	0/185	0/29	0/13	0/36	انگیزش درونی
N.S	0/06	0/14			انگیزش همانندسازی شده
0/01	-0/24	-0/32			بی انگیزشی
N.S	-0/14	-0/41			انگیزش بیرونی

○ پیش‌بینی رضایتمندی از دوستان توسط انگیزش. به منظور بررسی این پیش‌بینی از تحلیل رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. همانطور که نتایج این جدول نشان می‌دهد ۸ درصد واریانس رضایتمندی از دوستان در دانش‌آموزان توسط انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان قابل تبیین است. از این میان، بی انگیزشی و انگیزش همانندسازی شده به ترتیب با بتای  $0/16-$  و  $0/12+$  بصورت منفی سهم معنی‌داری در پیش‌بینی رضایتمندی از دوستان به عنوان سوم رضایت از زندگی دارد.

جدول ۵- رگرسیون همزمان انگیزش بر رضایت از زندگی با شاخص رضایتمندی از دوستان

رضایتمندی از دوستان					متغیر ملاک
p	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش‌بین
N.S	0/07	0/09	0/08	0/283	انگیزش درونی
0/002	0-0/12	-0/19			انگیزش همانندسازی شده
0/001	-0/16	-0/25			بی انگیزشی
N.S	0/067	0/088			انگیزش بیرونی

○ پیش‌بینی رضایتمندی از مدرسه توسط انگیزش. به منظور بررسی این پیش‌بینی از تحلیل رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است. بر اساس مندرجات این جدول می‌توان بیان نمود که ۲۹ درصد واریانس رضایتمندی از

مدرسه در دانش‌آموزان توسط انگیزش قابل تبیین است. از این میان، بی انگیزشی با بتای ۰/۲۲- بصورت منفی، انگیزش درونی و انگیزش همانندسازی شده به ترتیب با بتای ۰/۲۱ و ۰/۲۰ بصورت مثبت سهم معنی‌داری در پیش‌بینی رضایتمندی از مدرسه به عنوان بعد چهار رضایت از زندگی دارد.

جدول ۶- رگرسیون همزمان انگیزش بر رضایت از زندگی با شاخص رضایتمندی از مدرسه

رضایتمندی از مدرسه					متغیر ملاک
p	β	B	R2	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۳۲	۰/۲۹	۰/۵۴	انگیزش درونی
۰/۰۰۱	۰/۲۰	۰/۲۹			انگیزش همانندسازی شده
۰/۰۰۱	-۰/۲۲	-۰/۳۴			بی انگیزشی
N.S	-۰/۰۶	-۰/۱۸			انگیزش بیرونی

○ رابطه بین انگیزش و رضایتمندی از محله. به منظور بررسی رابطه انگیزش و رضایتمندی از محله از تحلیل رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است. بر اساس مندرجات جدول می‌توان نتیجه گرفت ۱۹/۳ درصد واریانس رضایتمندی از "محله" توسط طیف انگیزش قابل تبیین است که از این میان، انگیزش درونی و انگیزش همانندسازی شده به ترتیب با بتای ۰/۱۷ و ۰/۱۴ به صورت مثبت و بی انگیزشی با بتای ۰/۱۹- بصورت منفی سهم معناداری در پیش‌بینی رضایتمندی از محله به عنوان بعد پنجم رضایت از زندگی دارد.

جدول ۷- رگرسیون همزمان انگیزش بر رضایت از زندگی با شاخص رضایتمندی از محله

رضایتمندی از محله					متغیر ملاک
P	β	B	R2	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۲۹	۰/۱۹۳	۰/۴۴	انگیزش درونی
۰/۰۰۱	۰/۱۴	۰/۲۶			انگیزش همانندسازی شده
۰/۰۰۱	-۰/۱۹	۰-/۳۵			بی انگیزشی
N.S	۰/۰۷	-۰/۲۵			انگیزش بیرونی

### ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف «تعیین رابطه انگیزش تحصیلی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان شهر شیراز» انجام گرفت. با توجه به آنکه رضایت از زندگی دارای ۵ مولفه متمایز از هم می‌باشند برای تحلیل یافته‌ها از ۵ رگرسیون همزمان استفاده شد که

یافته‌های حاصل تحلیل‌های آماری انجام شده در ارتباط با مولفه رضایتمندی از "خود"، "مدرسه" و "محلّه" نشان داد که بی‌انگیزشی به صورت منفی، انگیزش همانند سازی شده و انگیزش درونی به صورت مثبت رضایتمندی از خود، مدرسه و محلّه را پیش بینی می‌کنند. در ارتباط با مولفه رضایتمندی از خانواده، نتایج رگرسیون نشان داد که انگیزش درونی به صورت مثبت و بی‌انگیزشی به صورت منفی بعد رضایتمندی از خانواده را پیش بینی می‌کند.

○ در نهایت نتایج تحلیل رگرسیون در ارتباط با رضایتمندی از دوستان نشان داد که انگیزش همانند سازی شده و بی‌انگیزشی به صورت منفی رضایتمندی از دوستان را پیش بینی می‌کند. انتظار می‌رفت که انگیزش همانند سازی شده به صورت مثبت رضایتمندی از دوستان را پیش‌بینی کند که نتیجه بر خلاف انتظار بود. در توجیه این یافته می‌توان بیان نمود که افراد با انگیزه بالاتر چون درگیر تحصیل هستند و وقت کمتری را با دوستان سپری می‌نمایند و دغدغه کمتری برای گسترش روابط خود با دوستان و حفظ این رابطه دارند. همچنین در توجیه این یافته می‌توان به خصوصیات عمده دوران دبیرستان در ایران اشاره کرد که افراد با انگیزه بالاتر بیشتر خود را مشغول آماده شدن برای کنکور می‌نمایند و وقت کمتری برای ارتقاء و گسترش روابط دوستانه صرف می‌کنند به همین دلیل رضایتمندی کمتری از دوستانشان را درک می‌کنند.

○ در مجموع با مرور نتایج متوجه می‌شویم که "انگیزش درونی" و "انگیزش همانند سازی شده" به صورت مثبت و بی‌انگیزشی و انگیزش بیرونی بصورت منفی قابلیت پیش بینی مولفه‌های رضایت از زندگی را دارد. که این مسئله هماهنگ با نظریه خود تعیینی دسی و ریان (۲۰۰۰، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۸) می‌باشد. به این دلیل که از نظر ریان و دسی (۲۰۰۶) بعضی ارزشها و اهداف ذاتاً با رضایت از زندگی رابطه مثبت دارد، در صورتی که بعضی اهداف با سلامت و رضایت از زندگی رابطه منفی دارد. در همین ارتباط ریان و دسی (۲۰۰۶) نشان داده اند که انگیزش درونی نشئت گرفته از ارضای نیازهای اساسی روانشناختی است و اثر مثبت بر رشد شخصی، خود شکوفایی و رضایت از زندگی دارد، در صورتی که در انگیزش بیرونی افراد به دنبال تایید



دیگران یا اجتناب از فشارهای اجتماعی هستند که این نوع انگیزش با رضایت از زندگی رابطه منفی دارد.

○ بنابراین نتایج این پژوهش از این منظر با گزاره های نظریه خود تعیینی هماهنگ است. همچنین نتایج این پژوهش با یافته های کیسر، (۲۰۰۲)؛ ریان و دسی، (۲۰۰۶) و (۲۰۰۸)؛ برتون و لیدون، (۲۰۰۶)؛ گیفورد و برونل، (۲۰۰۳)؛ دسی و ریان، (۱۹۸۵)؛ بلک و دسی و (۲۰۰۰) شلدون و بتنکورت، (۲۰۰۲) نیز همخوانی دارد. در توجیه نتایج این پژوهش می توان بیان نمود که انگیزش درونی بازتاب نیازهای اساسی وجود انسان می باشد که بر رضایت از زندگی اثر مثبت دارد. بنابراین والدین، مربیان و معلمان باید روشی برای افراد فراهم کنند که انگیزش درونی در آنها تشویق و ترغیب شود که این مساله نیز منجر به پیامدهای مثبت بسیار از جمله رضایت از زندگی می شود.

○ یافته های پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی برای خانواده ها، معلمان، مشاوران، روانشناسان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت فراهم می آورد از جمله این که والدین و معلمان می توانند با تاکید بر رفتارهای مشارکتی و حمایتی مانند گوش دادن، اجتناب از زبان کنترل فرام کردن بازخورد اطلاعاتی، کاهش تنیدگی، ایجاد اسناد کنترل درونی در کسب موفقیت، مجبور نکردن دانش آموزان به پذیرش خواسته های خود، تشویق به تفکر مستقل، تایید شایستگی در فرزندان، اجازه مشارکت در تصمیم گیری ها، اجازه مشارکت در فعالیتهای آموزشی، ایجاد رابطه گرم و صمیمی و آگاهی از شرایط یادگیری، زمینه افزایش انگیزش درونی و در نتیجه رضایت از زندگی را برای دانش آموزان فراهم کنند.

○ به علاوه منبع دیگر برای افزایش انگیزش درونی تاکید بر فرایند یادگیری به جای محصول و نمره نهایی، تدریس جذاب و برانگیزکننده کنجکاوی و تاکید بر فعالیتهای چالش انگیز در امر تحصیل است که امید می رود والدین، معلمان و سایر دست اندرکاران تعلیم و تربیت از این راهبردها به منظور افزایش انگیزش درونی استفاده نمایند. روانشناسان و مشاوران می توانند با شناسایی عوامل موثر بر افزایش

انگیزش درونی و آموزش فنون موثر در ارتقاء انگیزش زمینه رضایتمندی از زندگی را برای دانش‌آموزان فراهم آورند.



#### یادداشت‌ها

- 1- positive psychology
- 2- Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale
- 3- Situational Motivation Scale

#### ● منابع

- ملتفت، قوام و خیر، محمد (۱۳۹۱). رابطه ادراک دانش‌آموزان از سبک انگیزشی و رفتاری والدین با بهزیستی روانشناختی در آنها. *مجله روانشناسی*، ۱۶، (۳)، ۲۸۲-۲۹۸.
- کشاورزی، سمیه و یوسفی، فریده (۱۳۹۱). رابطه بین هوش عاطفی، هوش معنوی و تاب آوری. *مجله روانشناسی*، ۱۶، (۳)، ۲۹۹-۳۱۸.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000) The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Burton, K. & Lydon, J. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, (4), 750-762.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. (2004). The "why" and "why not" of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345 - 363.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudemonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Gifford, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social

- acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-248.
- Griffin, M., Huebner, E. S. (2008). Multidimensional life satisfaction of middle school students with serious emotional disability. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18, 111-124.
- Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 3, 175-213.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the student's life satisfaction scale: Independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363 – 368.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150
- Huebner, E. S., Antaramian, S. P., Hills, K. J., Lewis, A. D., & Saha, R. (2011). Stability and predictive validity of the brief multidimensional student's life satisfaction scale. *Child Indicators Research*, 4, 161–168.
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values, in E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (University of Rochester Press, Rochester, NY), pp. 123–140.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2000). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Reis, H.; Sheldon, K. M. & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3- 33). Rochester, NY: University of Rochester Press
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). *Positive health: Connecting well-being with biology*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 359, 1383–1394.
- Seligman, M., Zullow, M., Oettingen, G., & Peterson, C. (1988). Pessimistic

explanatory style in the historical record. *American Psychologist*, 43(9), 673-682.

Sheldon, K., & Bettencourt, A. B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.

Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2004a) Does life satisfaction moderate the relationship between stressful life events and psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quart* 19, 93-105.

Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting behavior and adolescent problem behavior. *Soc Indic Research*, 66, 121-145.

VanPetegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Index Research*, 85, 279-291



## بررسی الگوی علی هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی در و مهارت‌های ارتباطی □

### The Mediating Role of Emotional Self-Efficacy in the Relationship between Social Intelligence and Communication Skills □

Neda Sabzi, M.Sc.

Farideh Yousefi, Ph.D. ✉

ندا سبزی \*

دکتر فریده یوسفی \*

#### Abstract

The goal of the present study, in framework of a causal model, was to investigate the relationship between social intelligence and communication skills with mediating role of emotional self-efficacy. Research method was correlational and the statistical population was consisted of all undergraduate students of Shiraz University. Participants were 393 students (245 female and 148 male), selected based on a multistage random cluster sampling method and they completed Social Intelligence Scale (Silvera, et al, 2001), Emotional Self-Efficacy Scale (Kirk, et al, 2008), and Communication Skills Revised Inventory (Jerabek, 2004). Reliability and validity of measurements was confirmed. The hypothetical model was analyzed by simultaneous sequential multiple regression. Results of path analysis showed that: a) Social intelligence was positive and significant predictor of communication skills. b) Social intelligence was positive and significant predictor of emotional self-efficacy. c) Social intelligence by mediating emotional self-efficacy predicted communication skills positively and significantly. Totally, results showed that social intelligence predicted communication skills directly and indirectly by mediating emotional self-efficacy.

**Keywords:** social intelligence, emotional self-efficacy, communication skills

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، در چارچوب یک مدل علی، شناخت رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌ی خودکارآمدی عاطفی بوده است. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری متشکل از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۳۹۳ نفر (دختر ۲۴۵) دانشجوی بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و مقیاس‌های هوش اجتماعی (سیلورا و همکاران، ۲۰۰۱)، خودکارآمدی عاطفی (کیرک و همکاران، ۲۰۰۸) و سیاهه تجدید نظر شده مهارت‌های ارتباطی (جرباک، ۲۰۰۴) را تکمیل نمودند. روایی و اعتبار ابزارها محرز شد. مدل فرضی با استفاده از روش رگرسیون چندگانه تحلیل گردید. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که: الف) هوش اجتماعی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار مهارت‌های ارتباطی است. ب) هوش اجتماعی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی عاطفی می‌باشد. ج) هوش اجتماعی به واسطه خودکارآمدی عاطفی، مهارت‌های ارتباطی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند هوش اجتماعی به‌طور مستقیم و غیر مستقیم با واسطه خودکارآمدی عاطفی مهارت‌های ارتباطی را پیش‌بینی می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** هوش اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، خودکارآمدی عاطفی

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, I.R. Iran

✉ Email: yousefi@shirazu.ac.ir

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۹/۲۶، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۲/۲۹

\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

## ● مقدمه

انسان‌ها به طرق مختلف با یکدیگر در ارتباطند تا اندیشه‌ها، احساسات و تمایلات خود را به یکدیگر منتقل کنند. روابط افراد، مطلوب یا نامطلوب، شکل دهنده بخش عمده‌ای از اوقات روزانه آن‌ها است. ارتباط مؤثر یک مهارت است و همه انسان‌ها برای زندگی بهتر و موفق‌تر، به آموختن این مهارت نیاز دارند. این مهارت، باعث می‌شود بین انسان و محیط وی تعامل و تبادل مناسبی صورت پذیرد. دانشمندان با توجه به دیدگاه‌های خود، تعریف خاصی از ارتباط ارائه داده‌اند. برخی آن را انتقال اطلاعات و افکار و رفتارهای انسانی از یک شخص به شخص دیگر می‌دانند. گروهی دیگر ارتباط را معرف فرآیندی می‌دانند که به وسیله آن یک اندیشه، اندیشه دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اگری<sup>۱</sup>، آلت<sup>۲</sup> و امری<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از شریفی‌راد، رضائیان، جزینی و اعتمادی، ۱۳۸۹). بر این اساس، بروکس<sup>۴</sup> و هیث<sup>۵</sup> (۱۹۹۳)، به نقل از هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴)، مهارت‌های ارتباطی را آن دسته از مهارت‌ها می‌دانند که افراد در تعامل‌های بین‌فردی و فرآیند ارتباط، مورد استفاده قرار می‌دهند. با توجه به این تعاریف و نیز تعاریف دیگری که در متون مختلف از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی وجود دارد، چنین به نظر می‌رسد تعریف واحدی که مورد قبول همه باشد وجود ندارد. علت این امر می‌تواند موارد مختلفی باشد. با وجود این که این واژه به نظر ساده می‌آید، اما به شدت تحت تأثیر سازه‌های روانشناختی و ویژگی‌های اساسی انسان، مانند هوش، زبان، ادراک، ارزیابی، نگرش و تعامل میان رفتار و محیط قرار دارد (مریل<sup>۶</sup> و گیمپل<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). شایان ذکر است که این مهارت‌ها، مشتمل بر خرده مهارت‌هایی است که عبارتند از: مهارت درک پیام‌های "کلامی" و "غیرکلامی" که شامل توانایی است که دریافت و ارسال پیام واضح ارتباطی، در ارتباطات میان فردی شخص را یاری می‌کند، البته نه تنها دریافت و ارسال پیام به معنای عام، بلکه توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌ها نیز حائز اهمیت است (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴). مهارت "تنظیم عواطف"<sup>۸</sup>، عبارت است از توانایی ابراز احساسات و مهار آن‌ها و نیز کنار آمدن با هیجان و عواطف دیگران (گلمن، ۱۹۹۵، به نقل از حسین چاری و

دلاورپور، ۱۳۸۵). مهارت "گوش دادن"، مشارکت فعال در یک گفت و شنود است، فعالیتی است که گوینده را در انتقال منظور خویش یاری می‌کند (چهارسوقی امین، ۱۳۸۱)، در واقع گوش دادن مؤثر، فرآیند کشف رمز و تعبیر و تفسیر پیام‌های کلامی به طور فعال را گویند. این نوع گوش دادن به توجه شناختی و پردازش اطلاعات نیاز دارد ولی صرف شنیدن نیازی به توجه ندارد (رضاییان، ۱۳۸۹). "مهارت بینش در ارتباط"<sup>۹</sup>، توانایی درک چگونگی تأثیرگذاری در روابط اجتماعی و نیز توانایی فهم دیگران است (حسین چاری و دلاورپور، ۱۳۸۵). مهارت "فطاعت"<sup>۱۰</sup> در ارتباط عبارت است از، توانایی فرد در این که بتواند بدون در نظر گرفتن واکنش عاطفی دیگران، از عقاید و نظرات خود دفاع و بر دیدگاه‌های منطقی و معقول خویش پافشاری کند و همچنین توانایی است در ابراز عقاید خود که به رغم معقول بودن گاهی با هنجارهای جامعه همخوانی ندارد (ناپ و هال، ۱۹۹۲).

با این تفاسیر، فردی که توانایی ارتباط موفق با دیگران را دارد و خصوصیات فردی و اجتماعی مطلوبی را از خود بروز می‌دهد، مورد توجه اطرافیان قرار خواهد گرفت و در دید آن‌ها مقبول و محبوب خواهد بود. اما آنچه که باعث عملکرد فرد به این گونه می‌شود، توانایی است به نام "هوش اجتماعی" که فرد را در ایجاد ارتباط مؤثر با دیگران یاری می‌کند. هوش اجتماعی یکی از جنبه‌های غیرشناختی هوش است که بحث از آن، ایده‌ای جدید نیست بلکه سابقه آن به زمان *ثرندل/یک*، از اولین افرادی که توجه خود را به جنبه‌های غیر شناختی هوش معطوف ساخت، برمی‌گردد. او در کنار هوش انتزاعی و مکانیکی، هوش اجتماعی را هم به عنوان نوعی توانایی اجتماعی معرفی کرد (یوسفی، ۱۳۸۲). ثرندل یک هوش اجتماعی را توانایی درک دیگران، به طوری که بتوان در روابط اجتماعی عاقلانه رفتار کرد، تعریف می‌کند (کیلستورم و کنتور، ۲۰۰۰). در این راستا، گلמן (۲۰۰۶) بیان می‌دارد که، هوش اجتماعی به هوش شناختی و هیجانی بسیار نزدیک است. در حقیقت هوش اجتماعی، از آگاهی اجتماعی و انعطاف‌پذیری اجتماعی تشکیل شده است. در نظریه سه وجهی *اشترنبرگ* نیز هوش اجتماعی بخش گسترده‌ای از منبع دانش است که به وسیله آن، مشکلاتی که فرد در دنیای فیزیکی و اجتماعی با آن روبرو می‌شود را حل می‌کند (کیلستورم و کنتور، ۲۰۰۰).

در همین رابطه، اندیشه چند عاملی بودن هوش سال‌ها پس از ثرن‌دایک، توسط گاردنر (۱۹۹۳) دنبال شد. او نظریه چندگانه خود را مطرح ساخت. هوش از دیدگاه گاردنر، مشتمل بر ابعاد گوناگونی است. او وجوه مختلف هوش را با هوش غیر شناختی یا به گفته خودش هوش شخصی که مشتمل بر دو مؤلفه کلی به نام استعداد درون فردی و مهارت بین فردی است ترکیب کرده است (کرون، ۲۰۰۶). در همین راستا، در سال ۱۹۹۹، *ادموندز و دانهان*، دو بعد متفاوت به نام‌های بعد "شناختی" و "رفتاری"، برای هوش اجتماعی معرفی کردند. بعد شناختی به صورت توانایی درک و فهم دیگران و بعد رفتاری به صورت توانایی کاربرد مؤلفه شناختی، برای ایجاد ارتباطی موفق با دیگران تعریف شده است (گرین و رویتز، ۲۰۱۰). بر این اساس، *سیلورا، مارتینوسن و دهل* (۲۰۰۱) در تدوین مقیاس خودگزارشی هوش اجتماعی، سه توانایی برای آن در نظر گرفته‌اند که عبارتند از: پردازش "اطلاعات اجتماعی" که بر توانایی درک و فهم، پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران و همچنین بر توانایی درک و فهم پیام‌های پنهان و آشکار در روابط انسانی تأکید می‌کند. "مهارت‌های اجتماعی"<sup>۱۱</sup> بر جنبه‌های رفتاری از قبیل توانایی وارد شدن در موقعیت‌های اجتماعی جدید و سازگاری اجتماعی تأکید می‌کند. "آگاهی اجتماعی"<sup>۱۲</sup> که بر گرایش به بی‌آگاهی یا شگفت‌زدگی نسبت به رویدادها در موقعیت‌های اجتماعی تأکید دارد و توانایی فعالانه رفتار کردن مطابق با موقعیت، زمان و مکان را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد (رضایی، ۱۳۸۹).

در پژوهش‌ها رابطه بین هوش اجتماعی با شایستگی اجتماعی و رفتار اجتماعی بیان گر این است که کاستی در عملکرد اجتماعی در افرادی دیده می‌شود که از اضطراب اجتماعی بالا و هوش اجتماعی پایین برخوردار هستند، به عبارتی هوش اجتماعی و اضطراب اجتماعی رابطه منفی و معناداری دارند (همپل، ویس، هیلر و ویتهفت، ۲۰۱۱). همچنین، بین هوش هیجانی - اجتماعی و مشکلات بین فردی افراد، همبستگی منفی و معنادار وجود دارد (بشارت، ۱۳۸۴). *سالووی، مایر و کاراسو*، (۲۰۰۲) و همچنین، *صفوی، موسوی لطفی و لطفی* (۱۳۸۸) بر اساس یافته‌های پژوهش خود بین هوش عاطفی که سازه‌ای نزدیک به هوش اجتماعی است و سازگاری اجتماعی و عاطفی ارتباط مثبت و معناداری را گزارش کردند. در همین زمینه، *امریسی، اشرفی*



ریزی، پاپی و سموعی (۱۳۹۰)، بر اساس نتایج پژوهش خود بین هوش عاطفی و مهارت‌های ارتباطی کتابداران ارتباط مثبت و معناداری را به دست آوردند. حوزه آموزش و یادگیری نیز از تأثیر هوش عاطفی و اجتماعی بر چگونگی مهارت‌های ارتباطی بهره‌مند است. معلمانی که رفتار آن‌ها با هوش اجتماعی بالا در ارتباط است بر ارزش همکاری تأکید دارند (آلبرشت، ۲۰۰۶).

از جمله عواملی که در پیشبرد مهارت‌های ارتباطی تأثیرگذار است، توانایی افراد در برقراری رابطه با دیگران و همچنین باورهای آن‌ها در مورد توانایی‌های خود در کنترل عواطف و احساسات منفی می‌باشد. هرچند در سال‌های اخیر، در مورد تأثیر عوامل مختلف بر مهارت‌های ارتباطی مطالعات متعددی انجام پذیرفته و در این زمینه پیشرفت‌های مناسبی به دست آمده است، با این همه، برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق‌تر، به ویژه برای برطرف کردن خلأ موجود میان مطالعات انجام شده در زمینه رابطه "هوش اجتماعی" و "خودکارآمدی عاطفی" با "مهارت‌های ارتباطی"، هنوز به بررسی و پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان بر اساس نتایج حاصل از آن، به تبیین بهتر در این زمینه دست یافت. بنابراین، در این پژوهش، سعی بر ارائه الگویی است که یافته‌های پراکنده در حوزه‌های "هوش اجتماعی" و "خودکارآمدی عاطفی" را با یکدیگر ترکیب کند و بینشی جدید در تبیین مهارت‌های ارتباطی دانشجویان فراهم آورد. با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، با واسطه‌گری خودکارآمدی عاطفی دانشجویان انجام گرفته است.

## ● روش

طرح پژوهش حاضر از نوع "همبستگی" مبتنی بر تحلیل مسیر است که طی آن در قالب یک الگوی علی، روابط بین هوش اجتماعی (متغیر برون‌زاد)، خودکارآمدی عاطفی (متغیر واسطه) و مهارت‌های ارتباطی (متغیر درون‌زاد)، مورد تبیین قرار گرفته است. "جامعه آماری" مورد مطالعه در پژوهش حاضر، متشکل از کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. از میان این دانشجویان ۳۹۳ نفر دانشجو (۲۴۵ نفر دختر و ۱۴۸ نفر پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین گونه که از بین دانشکده‌های

دانشگاه شیراز به صورت تصادفی، چهار دانشکده شامل: کشاورزی، علوم تربیتی و روانشناسی، علوم پایه و علوم انسانی انتخاب گردید. از هر دانشکده، سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و کلیه دانشجویان حاضر در کلاس‌ها مورد آزمون قرار گرفتند. پس از گزینش تصادفی کلاس‌ها در دانشکده‌ها و قبل از ارائه ابزار، به دانشجویان توضیحات مختصری درباره هدف پژوهش، و چگونگی پاسخ‌دهی به سؤالات ارائه گردید و بیان شد که نیازی به ذکر نام و مشخصات آنها نیست تا آنها بتوانند در کمال راحتی و صداقت به سؤالات پاسخ داده و از محرمانه ماندن پاسخ‌ها نیز اطمینان پیدا کنند. علاوه بر این به دانشجویان گفته شد که هر شرکت‌کننده در تحقیق حق دارد که در صورت تمایل به شرکت در تحقیق ادامه ندهد. همه شرکت‌کنندگان در تحقیق، در همان کلاس‌های عادی خود به تکمیل ابزارها پرداختند و هیچ‌یک از آنها اعلام انصراف از این کار نکرد. برای کنترل تأثیر نحوه ارائه ابزارها در پاسخگویی به آنها، به ترتیب کاملاً تصادفی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب دانشکده و جنس، به تفکیک در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه نمونه

گروه	تعداد	درصد	دانشکده	تعداد	درصد
پسر	۱۴۸	۳۷/۷	کشاورزی	۴۳	۲۹
			علوم تربیتی	۲۶	۱۷/۶
			علوم پایه	۳۴	۲۳
			علوم انسانی	۴۵	۳۰/۴
دختر	۲۴۵	۶۲/۳	مهندسی کشاورزی	۳۷	۱۵/۱
			علوم تربیتی	۷۹	۳۲/۳
			علوم پایه	۴۱	۱۶/۷
			علوم انسانی	۸۸	۳۵/۹
مجموع	۳۹۳	۱۰۰	مجموع	۳۹۳	۱۰۰

## ● ابزار

□ الف. **مقیاس هوش اجتماعی**<sup>۱۳</sup> این ابزار توسط سیلورا و همکاران در سال ۲۰۰۱ تهیه شده است که سه حوزه "هوش اجتماعی" یعنی "پردازش اطلاعات اجتماعی"، "مهارت اجتماعی" و "آگاهی اجتماعی" را می‌سنجد. این مقیاس از ۲۱ ماده تشکیل شده است که در آن برای ارزیابی هر یک از سه زیر مقیاس مذکور، ۷ ماده وجود دارد

که بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. برای تعیین اعتبار این مقیاس، سیلورا و همکاران (۲۰۰۱)، ضرایب اعتبار را به روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت اجتماعی و آگاهی اجتماعی، به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. گینی (۲۰۰۶) و دوقان و ستین (۲۰۰۹) روایی و اعتبار مقیاس را مطلوب گزارش کردند. در ایران نیز رضایی (۱۳۸۹) ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مذکور را بررسی و تأیید کرد. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، از همبستگی نمره هر بعد، با نمره کل استفاده شد که این ضرایب برای ابعاد پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت اجتماعی و آگاهی اجتماعی به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۷۵ به دست آمد که ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. همچنین، جهت تعیین اعتبار ابعاد و نمره کل در پژوهش حاضر، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضرایب آلفا برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب فوق ۰/۷۴، ۰/۶۰، ۰/۶۶ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ احراز گردید که حکایت از اعتبار مطلوب این مقیاس داشت.

□ ب. **مقیاس خودکارآمدی عاطفی**<sup>۱۴</sup> این ابزار توسط کرک، شات و هینه (۲۰۰۸)، بر اساس مقیاس هوش عاطفی مایر، سالووی و کارسو (۲۰۰۴)، تهیه شده است، که تک عاملی بوده و شامل ۳۲ ماده می‌باشد. ماده‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند، کرک و همکاران (۲۰۰۸)، برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عامل استفاده کرده‌اند و اعتبار این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و با استفاده از روش بازآزمایی به فاصله زمانی دو هفته ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. در ایران خدایاری فرد، منظری توکلی و فراهانی (۱۳۹۱) ویژگی‌های روانسنجی مقیاس را بررسی و تأیید کرده‌اند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی، از تحلیل عامل استفاده شد. در این مطالعه، تحلیل عامل با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس بر ۳۲ ماده‌ای پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، کفایت یا بسندگی نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۴۰ (۰/۰۰۰۱ < p) به دست آمد، که بیان‌گر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل است.

□ ج. سیاهه مهارت‌های ارتباطی<sup>۱۵</sup> به منظور سنجش مهارت‌های ارتباطی، از نسخه تجدید نظر شده سیاهه مهارت‌های ارتباطی جرابیک (۲۰۰۴) استفاده شد. این سیاهه دارای ۳۴ ماده و پنج خرده مهارت درک پیام‌های کلامی و غیر کلامی، تنظیم عواطف، گوش دادن، بینش در ارتباط و قاطعیت در ارتباط می‌باشد که پاسخگو میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (برای همیشه) مشخص می‌کند. جرابیک (۲۰۰۴)، ویژگی‌های روانسنجی این ابزار را مطلوب گزارش کرد. در ایران، حسین‌چاری و فداکار (۱۳۸۴)، و یوسفی (۱۳۸۵) اعتبار و روایی این سیاهه را بررسی و تأیید کردند. در پژوهش حاضر، جهت بررسی روایی از ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل استفاده شد، که دامنه ضرایب همبستگی ۰/۵۲- تا ۰/۲۰ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود و به منظور بررسی اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۲ برای کل آزمون به دست آمد که حاکی از اعتبار مطلوب این مقیاس است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از نمره کل مهارت‌های ارتباطی استفاده شده است.

شرکت‌کنندگان در تحقیق به ابزارهای پژوهش به شیوه خودگزارش‌دهی در فاصله زمانی ۲۰ تا ۲۵ دقیقه پاسخ دادند (اگرچه که محدودیت زمانی برای پاسخ به آنها وجود نداشت). پس از تکمیل ابزارها با استفاده از نرم افزار SPSS (ویرایش ۱۶) به بررسی یافته‌های توصیفی و نیز تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان (برای بررسی مسیرهای موجود در مدل) با استفاده از مراحل بارون و کنی<sup>۳۳</sup> (۱۹۸۶) پرداخته شد.

#### ● یافته‌ها

اطلاعات توصیفی متغیرها، میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات آزمودنی‌های پژوهش حاضر در ابزارهای مذکور بررسی شد که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است. جهت ارائه تصویری آشکارتر از رابطه بین متغیرهای پژوهش، از ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) استفاده گردید. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها متغیرها	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمرات
پردازش اطلاعات اجتماعی	۲۵/۵۱	۳/۸۲	۸-۳۵
مهارت اجتماعی	۲۳/۵۵	۴/۰۹	۹-۳۵
آگاهی اجتماعی	۲۳/۷۳	۳/۹۹	۱۲-۳۵
هوش اجتماعی (کل)	۷۲/۷۹	۹/۰۷	۵۰-۱۰۴
خودکارآمدی عاطفی	۱۰۵/۴۶	۱۸/۹۱	۳۲-۱۶۰
مهارت‌های ارتباطی	۱۱۳/۱۹	۱۰/۹۱	۸۰-۱۴۴

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (n=۳۹۳)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- پردازش اطلاعات اجتماعی	۱					
۲- مهارت اجتماعی	۰/۴۰	۱				
۳- آگاهی اجتماعی	۰/۲۶	۰/۴۴	۱			
۴- هوش اجتماعی (کل)	۰/۷۲	۰/۸۱	۰/۷۵	۱		
۵- خودکارآمدی عاطفی	۰/۴۳	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۴۷	۱	
۶- مهارت‌های ارتباطی	۰/۳۸	۰/۳۶	۰/۳۵	۰/۴۸	۰/۴۴	۱

کلیه ضرایب همبستگی در سطح  $p < 0.01$  معنادار هستند.

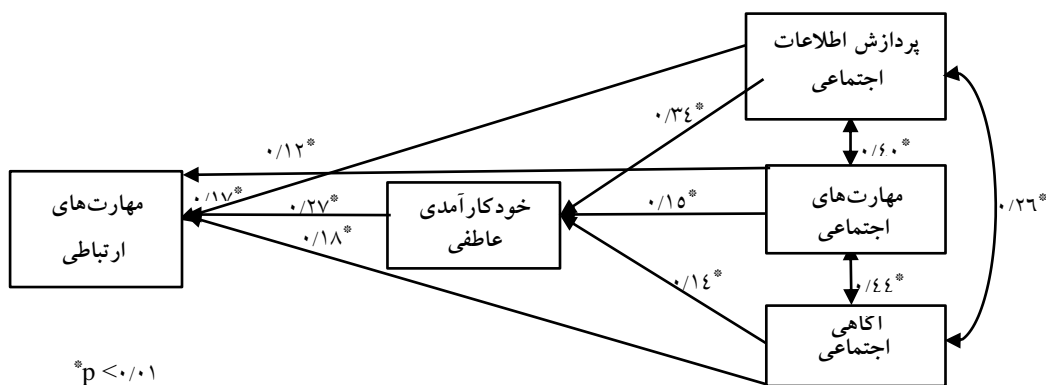
رابطه معنادار بین متغیرهای پژوهش امکان انجام تحلیل‌های بعدی را فراهم ساخت. همان‌طور که قبلاً بیان شد، هدف اساسی پژوهش حاضر تعیین رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، با واسطه‌گری خودکارآمدی عاطفی دانشجویان بود. بدین منظور نتایج تحلیل‌ها با استفاده از روش رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و بر اساس مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) در تحلیل مسیر، در جدول ۴ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در مرحله اول بر اساس پیشنهادهای بارون و کنی (۱۹۸۶)، سه مؤلفه هوش اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کنند. نتایج در مرحله دوم حاکی از این است که هر سه مؤلفه هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کنند. در مرحله سوم، رگرسیون مهارت‌های ارتباطی بر اساس هوش اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون مهارت‌های ارتباطی بر روی هوش اجتماعی با واسطه‌گری خودکارآمدی عاطفی بر اساس مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶)

مرحله	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	F	p	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
اول	مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی	۳۹/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۲۶	۵/۳۱	۰/۰۰۰۱
		مهارت اجتماعی					۰/۱۶	۳/۰۸	۰/۰۰۰۲
		آگاهی اجتماعی					۰/۲۲	۴/۳۴	۰/۰۰۰۱
دوم	مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی	۴۰/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹	۰/۲۴	۰/۳۴	۶/۹۲	۰/۰۰۰۱
		مهارت اجتماعی					۰/۱۵	۲/۷۸	۰/۰۰۰۶
		آگاهی اجتماعی					۰/۱۴	۲/۹۱	۰/۰۰۰۴
سوم	مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی	۳۹/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۱۷	۳/۳۴	۰/۰۰۱
		مهارت اجتماعی					۰/۱۲	۲/۳۹	۰/۰۰۱
		آگاهی اجتماعی					۰/۱۸	۳/۶۳	۰/۰۰۰۱
		خودکارآمدی عاطفی					۰/۲۷	۵/۶۰	۰/۰۰۰۱

محاسبه گردید. به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی عاطفی در رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، ضرایب به‌دست آمده از مراحل اول و سوم مورد مقایسه قرار گرفت. در مجموع با مقایسه نتایج به‌دست آمده از جدول ۴، می‌توان اذعان داشت، که با ورود متغیر واسطه‌ای، ضرایب  $\beta$  متغیرهای برون‌زاد کاهش یافته است. افزایش قدرت تبیین واریانس و کاهش ضرایب  $\beta$  بیانگر نقش واسطه‌گری خودکارآمدی عاطفی در رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان است. خلاصه نتایج تحلیل‌های مربوط به جدول فوق در قالب نمودار تحلیل مسیر در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: نمودار مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای هوش اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی بر مهارت‌های ارتباطی

با توجه به شکل ۱، اثرهای مستقیم و غیرمستقیم وکل متغیرهای پیش‌بین یا برون‌زاد بر متغیرهای ملاک یا درون‌زاد در جدول ۵ آمده است. جدول ۵ نشان می‌دهد خودکارآمدی عاطفی در رابطه بین مؤلفه‌های هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی نقش واسطه‌گری سهمی دارد.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای برون‌زاد (پیش‌بین) بر متغیر درون‌زاد (ملاک)

متغیرهای پیش‌بین	اثر مستقیم	متغیر واسطه	اثر غیر مستقیم	اثر کل	متغیر ملاک
پردازش اطلاعات اجتماعی	۰/۱۷	خودکارآمدی	۰/۰۹	۰/۲۶	مهارت‌های ارتباطی
مهارت اجتماعی	۰/۱۲	عاطفی	۰/۰۴	۰/۱۶	مهارت‌های ارتباطی
آگاهی اجتماعی	۰/۱۸		۰/۰۴	۰/۲۲	مهارت‌های ارتباطی

#### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ در پژوهش حاضر نتایج نشان داد که خرده مقیاس‌های "هوش اجتماعی" پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار "مهارت‌های ارتباطی" هستند که این یافته با نتایج همپل و همکاران (۲۰۱۱)، دانگ و همکاران (۲۰۰۸)، سالووی و همکاران (۲۰۰۲)، امرایی و همکاران (۱۳۹۰)، صفوی و همکاران (۱۳۸۸) و یوسفی (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. در میان خرده مقیاس‌های هوش اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی سازوکاری است برای رمزگردانی، پردازش و بازیابی داده‌های اجتماعی که باعث هدایت رفتار اجتماعی در فرد می‌شود (بنت، فرینگتون و هوسمن، ۲۰۰۵). در واقع، آنچه مهارت‌های ارتباطی را قوت می‌بخشد، توانایی فرد در درک پیام‌های پنهان و آشکار طرف مقابل و همچنین پیش‌بینی رفتار و احساسات او است، لذا افرادی با توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی بالا، در شناخت صحیح احساسات و امیالی که دیگران بیان می‌کنند و در شنیدن صحیح آنچه می‌شنوند توانمند هستند. با توجه به تعاریف مطرح شده در مورد مؤلفه مهارت‌های اجتماعی، دور از انتظار نبود که این خرده مقیاس از هوش اجتماعی قادر به پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی باشد. بر این اساس، ماتسون<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۰)، بر این عقیده است که مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که بر عوامل مختلفی همچون رفتار بین فردی، بهداشت روانی و نیز عملکرد مفید در جامعه اثر دارد، هالینگر (۱۹۸۷) نیز

مهارت‌های اجتماعی را عبارت از مهارت‌هایی می‌داند که برای داشتن ارتباط مؤثر با دیگران و پذیرش توسط آن‌ها ضروری است (به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

○ همچنین نتایج حاکی از این بود که بعد از آگاهی اجتماعی، یکی دیگر از خرده مقیاس‌های هوش اجتماعی قادر است خرده مهارت‌های ارتباطی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی کند. به‌طور کلی در تبیین این یافته کافی است تعریف آگاهی اجتماعی را مد نظر قرار دهیم که آن را توانایی در تشخیص دقیق هیجانات دیگران و درک این‌که دقیقاً چه اتفاقی در حال روی دادن است تعریف می‌کنند. این موضوع اغلب به این معنا است که افراد با توانایی آگاهی اجتماعی بالا، طرز فکر و احساسات دیگران را درک می‌کنند، حتی زمانی که خودشان آن احساسات یا تفکر را ندارند. تا زمانی که فرد این توانایی‌ها را نداشته باشد قادر نخواهد بود احساسات خود را ابراز و کنترل کند و نیز کنار آمدن با عواطف دیگران برایش دشوار خواهد بود. در ضمن، فردی که از توانایی آگاهی اجتماعی برخوردار است در ارتباطات می‌تواند منظور و معنای واقعی پیام‌های طرف مقابل را درک کند و در ارتباطات اجتماعی تأثیرگذار باشد.

○ ادامه بررسی یافته‌ها بیانگر این است که "هوش اجتماعی"، "خودکارآمدی عاطفی" را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند، که با نتایج تحقیقات عزیزیان و صمدی (۲۰۱۲)، سلامی (۲۰۰۷)، میری و اکبری (۱۳۸۶)، زارعان و همکاران (۱۳۸۶)، صبوری (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، مؤلفه‌های هوش اجتماعی اعم از پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی توانایی‌هایی هستند که در درک و فهم احساسات دیگران و همچنین فهم پیام‌ها، تنظیم عواطف و آگاهی نسبت به ارتباط فرد را یاری می‌کنند، لذا این امر منجر به شناخت واقعیات امور خواهد شد و زمینه برای بروز عملکرد صحیح و مطلوب در ارتباطات اجتماعی فراهم می‌شود. در این صورت بازخورد دیگران احتمالاً بیشتر جنبه مثبت به خود می‌گیرد و خودکارآمدی عاطفی فرد را افزایش می‌دهد، یعنی باور فرد به این‌که در تنظیم و کنترل عواطف منفی خود توانمند است. در واقع، این توانایی‌ها، موجب کسب تجارب مثبت در ارتباطات می‌شود که نتیجه نهایی آن ارتقای ظرفیت‌های شناختی و



عاطفی و کارآمدتر شدن آنها است که در خودکارآمدی عاطفی فرد نیز بسیار تأثیرگذار است.

○ اساسی‌ترین هدفی که پژوهش حاضر دنبال می‌کرد، بررسی اثر "هوش اجتماعی" بر "مهارت‌های ارتباطی" با واسطه‌گری "خودکارآمدی عاطفی" بود. در این مسیر می‌توان به نقش خودکارآمدی عاطفی در مهارت‌های ارتباطی اشاره کرد. در واقع، خودکارآمدی عاطفی، علاوه بر این که بر مهارت‌های ارتباطی تأثیر مستقیم دارد، به عنوان یک متغیر واسطه‌ای بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی نیز نقش ایفا می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که بین خودکارآمدی عاطفی و مهارت‌های ارتباطی رابطه وجود دارد. در مورد تأثیر خودکارآمدی عاطفی بر مهارت‌های ارتباطی نتایج حاکی از این بود که خودکارآمدی عاطفی، مهارت‌های ارتباطی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند که با نتایج دانگ و همکاران (۲۰۰۸)، یاهایا و رملی (۲۰۰۹)، کلاین (۲۰۱۱)، ساکا و سورملی (۲۰۱۰) و سیف و همکاران (۱۳۸۳)، همسو می‌باشد. بدیهی است که تفکر، انگیزش، احساسات و رفتار انسان در موقعیت‌هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می‌کند، متفاوت با رفتار وی در موقعیت‌هایی است که در آنها احساس عدم امنیت یا فقدان صلاحیت دارد. درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد (شولتز، ۱۳۸۴). لذا، خود ارزیابی مثبت به ارتباطات میان‌فردی موفق منجر می‌شود (اشترنبرگ و وروم، ۲۰۰۲). زیرا وقتی افراد احساس ارزشمندی و کارایی می‌کنند، برای مشارکت در ارتباطات میان‌فردی تمایل بیشتری دارند و وقتی که اعتماد به نفس و خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر حالت تدافعی دارند و تمایل کمتری برای ارتباط با دیگران دارند (کرنیس، گلن، پارادایز، ویتمن و ویتکر، ۲۰۰۰)، به عبارتی می‌توان گفت، میزان خودکارآمدی فرد قادر به پیش‌بینی رفتار او است (ایستمن، مارزیلیر، ۱۹۸۴). بر اساس این توضیحات، فردی که به توانایی خود برای تنظیم و کنترل عواطف و احساسات منفی باور دارد، در ارتباطات اجتماعی نیز از مهارت‌های لازم استفاده کرده و به بهبود آن ارتباط کمک خواهد کرد.

○ همان گونه که در نتایج تحلیل رگرسیونی این پژوهش مشاهده شد، متغیر خودکارآمدی عاطفی در رابطه بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که برای ایجاد و تغییر نظام باورها چهار منبع وجود دارد: تجربه‌های موفق، تجربه‌های جاننشینی، ترغیب‌های کلامی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک. بنابراین هر فرد بر اساس توانایی‌های اجتماعی که دارد، ممکن است تجارب، ترغیب و تمجیدها و حالات عاطفی متفاوتی را کسب کند، لذا این ویژگی‌ها و توانایی‌های اجتماعی از طریق منابع چهارگانه، خودکارآمدی عاطفی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از طریق این سازه مهارت‌های ارتباطی فرد تحت تأثیر قرار می‌گیرد.



یادداشت‌ها

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1- Agree                                    | 2- Ault               |
| 3- Emery                                    | 4- Brooks             |
| 5- Heath                                    | 6- Merrill            |
| 7- Gimpel                                   | 8- emotion regulation |
| 9- being aware of communication process     | 10- assertiveness     |
| 11- social skills                           | 12- social awareness  |
| 13- Tromso Social Intelligence Scale (TSIS) |                       |
| 14- Emotional Self-Efficacy Scale (ESES)    |                       |
| 15- Communication Skills Inventory          | 16- Matson            |

### ● منابع

- امرایی، مرتضی؛ اشرفی ریزی، حسن؛ پاپی، احمد؛ بهرامی، سوسن و سموعی، راحله. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی کتابداران کتابخانه‌های دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مدیریت اطلاعات سلامت*، (۵) ۶۷۲-۶۶۲.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی. *مطالعات روانشناختی*، ۱ (۲ و ۳)، ۳۸-۲۵.
- چهارسوقی امین، حامد. (۱۳۸۱). بررسی کارکرد مهارت گوش دادن مؤثر در سازمان. *ماهنامه علمی، آموزشی در زمینه مدیریت (تدبیر)*، ۱۳۰، ۶۲-۵۴.
- حسین چاری، مسعود و دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۵). آیا افراد کمرو فاقد مهارت‌های ارتباطی‌اند؟ *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، شماره ۱۰، ۱۳۵-۱۲۳.
- حسین چاری، مسعود و فداکار، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی - براساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. *مجله دانشور رفتار*، ۱۲ (۱۵)، ۳۳-۲۱.

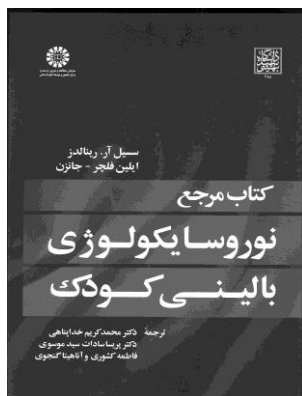
- خدایاری فرد، محمد؛ منظری توکلی، وحید و فراهانی، حجت‌الله. (۱۳۹۱). بررسی اعتبار و روایی نسخه‌ی فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی. *مجله روانشناسی*، ۱۶، (۱)، ۸۳-۷۹.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه‌ی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵، (۲۰)، ۸۲-۶۵.
- رضایی، اکبر و خلیل‌زاده، احمد. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش اجتماعی مدیران با رضایت شغلی مدارس. *مجله علوم تربیتی*، ۲، (۷)، ۱۴۵-۱۲۱.
- رضاییان، علی. (۱۳۸۹). *مبانی مدیریت رفتار سازمانی*. تهران: سمت.
- زارعان، مصطفی؛ اسدالله پور، امین و بخشی پور رودسری، عباس. (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و سبک‌های حل مسئله با سلامت عمومی. *اندیشه و رفتار*، ۱۳، ۱۷۲-۱۶۶.
- سیف، دیبا؛ بشاش، لعیبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی. *مجله روانشناسی*، ۸، (۱)، ۹۷-۸۶.
- شریفی‌راد، غلامرضا؛ رضائیان، محسن؛ جزینی، اکرم و اعتمادی، زینت السادات. (۱۳۸۹). آگاهی نگرش و عملکرد استادان در خصوص مهارت‌های ارتباطی مؤثر در آموزش. *مجله تحقیقات نظام سلامت*، ۶، (۲)، ۲۲۵-۲۱۷.
- شولتز، دوان. (۱۳۸۴). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی. تهران: نشر ارسباران.
- صبوری، زهرا. (۱۳۸۶). *بررسی رابطه هوش هیجانی و خود اثر بخشی در میان معلمان مدارس ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.
- صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم و لطفی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷. *پژوهنده*، ۱۴، (۵)، ۲۶۱-۲۵۵.
- میری، محمدرضا و اکبری، محمد. (۱۳۸۶). رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب دانشگاهی در دانش‌آموزان دبیرستانی استان خراسان جنوبی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۱۴، (۱)، ۶۰-۵۴.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۲). *الگوی علی هوش عاطفی، رشد شناختی، تنظیم شناختی عواطف و سلام عمومی*. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان. *مجله روانشناسان ایرانی*، ۳، (۹)، ۱۴-۵.
- یوسفی، فریده و خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸، (۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azizian, S., & Samadi, A. (2012). Study of relationship between emotional intelligence (EI) and self-efficacy: The case of the staff of the Hamedan Branch of Islamic Azad University. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 496 – 502.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bennett, S., Farrington, D. P., & Huesmann, L. R. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10 (3), 263-288.
- Crown, K. (2006). *The relationship among social intelligence, emotional intelligence, cultural intelligence and cultural exposure*. The Fulfillment of the Degree of Doctor of Philosophy, Temple University.
- Dogan, T. & Çetin, B. (2009). Validity, reliability and factorial structure of the Turkish version of the Tromsø Social Intelligence Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 709-720.
- Dong, Q., Koper, R. J., & Collaco, C. M. (2008). Social intelligence, self-esteem, and intercultural communication sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 2, 162-172.
- Eastman, C., & Marzillier, J. S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 213–229.
- Gini, G. (2006). Brief report: Adaptation of the Italian version of the Tromsø Social Intelligence Scale to the adolescent population. *Journal of Adolescence*, 29, 307-312.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam.
- Green, W., & Ruyter, B. (2010). The design and evaluation of interactive systems with perceived social intelligence: Five challenges. *AI & Society*, 25 (2), 203-210.
- Hampel, S., Weis, S., Hiller, W., & Witthoft, M. (2011). The relations between social anxiety and social intelligence: A latent variable analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 545-553.
- Harigie, O. H., & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. New York: Routledge.
- Jerabek, I. (2004). *Communication skills inventory revised*. Available at: <http://queendom/communic>.
- Kernis, M., Golman, B., Paradise, A., Wheatman, S., & Whitaker, D. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Society for Personality and Social Psychology*, 26, 1297-1305.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). *Social intelligence. Handbook of intelligence*. Cambridge: U.K.
- Killgore, D. S., Kahn Greene, L., Lipizzi, A., Newman, H., Kamimori, T., & Balkin, J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine*, 9 (5), 517-526.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an Emotional Self-efficacy Scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432-436.

- Kline, A. M. (2011). *Assessing the influence of social and emotional intelligence in effective educational leadership*. Doctoral Dissertation, Ball State University Muncie, Indiana.
- Knapp, M. L., & Hall, J. (1992). *Nonverball communication in human interaction*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between preservice science teacher's sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 4722-4727.
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20, 43-56.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale. A self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Sternberg, R. J., & Vroom, V. H. (2002). The person versus the situation in leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 301-323.
- Yahaya, A., & Ramli, J. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 1, 25-34.



## معرفی کتاب



- کتاب مرجع نوروسایکولوژی بالینی کودک
- تالیف سسیل.آ/ رینالد/ایلین فلچر-یانزن
- ترجمه: دکتر محمد کریم خدا پناهی، دکتر پریسا سادات سید موسوی، فاطمه کشوری و آناهیتا گنجوی
- ناشر: سازمان مطالعه و تدوین (سمت)

بیش از دو دهه از انتشار نخستین کتاب نوروسایکولوژی بالینی کودک می‌گذرد. رشد فرایندهای مقالات و کتاب‌ها در این قلمرو طی این سال‌ها نشان‌دهنده توجه پژوهشگران و متخصصان به این رشته بوده است.

همزمان با رشد روزافزون توجه به قلمرو علوم عصب شناختی، ضرورت سنجش و ارزیابی کنش‌وری تحولی در این حوزه بیش از پیش آشکار شده است. این موضوع نه تنها برای متخصصانی که به فهم زیربنای عصب شناختی کنش انسانی علاقمندند و در قلمرو بنیادی علم قرار میگیرند، ضروری است، بلکه برای متخصصان بالینی مواجه با بیماران و افرادی که کنش بهنجار خویش را از دست داده‌اند، ترغیب کننده است؛ چه نه تنها ارزیابی و سنجش می‌تواند میزان اثربخشی روش‌های درمانی حاضر را مشخص کند، راه را بر فهم پدیدایی، سیر تحول، پیش‌آگهی و ابداع روش‌های جدید درمانی نیز می‌گشاید. همچنین برای متخصصانی که با کودکان و نوجوانان کار می‌کنند، امید پیشگیری و مداخله زودرس را پدید می‌آورد.

کتاب مرجع نوروسایکولوژی بالینی کودک در چهار بخش و ۳۲ فصل تنظیم شده است. بخش اول با مروری بر تاریخچه نوروسایکولوژی آغاز می‌شود و در ادامه، در قالب نگاهی تحولی و تکاملی به بررسی فرایند تحول و مغز می‌پردازد و به صورت اختصاصی از

جانبی شدن مغز در کودکان و توسعه و تحول کنش‌های عالی مغزی از کودکی تا نوجوانی سخن می‌گوید. در ادامه، نوروسایکولوژی آسیب‌شناسی دوران کودکی، علل و تظاهرات بالینی بدشکلی‌های عصب تحولی، مبانی عصب شناختی اختلال‌های یادگیری و آسیب‌های مغزی معرفی شده و در نهایت مشکلات روش شناختی و الگوهای استنتاجی رابطه مغز-رفتار در کودکان بررسی می‌شود.

○ بخش دوم با هدف ارتقای تشخیص‌های نوروسایکولوژیک در حوزه کودکان، مجموعه‌ای از ابزارهای تشخیصی این قلمرو همچون مجموعه آزمون‌های هالستد-ریتان، نبراسکا، کافمن، آزمون‌های حافظه، آزمون‌های شناختی و روان‌شناختی، ابزارهای سنجش رفتار و شخصیت کودک و همچنین آزمون‌های سایکوفیزیولوژیک را معرفی می‌کند.

○ در بخش سوم، روش‌های مداخله‌ای متنوع مانند استفاده از رویکردهای شناختی عصبی، فنون گوناگون بازتوان بخشی، درمان‌های دارویی در برگیرنده داروهای محرک، روان گردان و ... تأثیرات، عوارض جانبی و موارد کاربرد آنها بررسی می‌شوند.

○ بخش پایانی به چالش‌ها و موضوعات ویژه در حوزه نوروسایکولوژی کودک می‌پردازد. در این بخش، بحث‌هایی درباره جوانب نوروسایکولوژیک سوء مصرف دارو، اختلال نقص توجه-فزون‌کنشی، اختلال‌های فراگیر تحول صورت گرفته است. همچنین پیامدهای رفتارهای تحولی و روان‌شناختی مرتبط با بیماری‌های رفتاری، تحولی و روان‌شناختی مرتبط با بیمارهای مزمن پزشکی و عفونت HIV بررسی شده است. در نهایت، موضوع‌های خاصی همچون نوروسایکولوژی جنایی کودک، سازگاری کودک با اختلال عصب شناختی، مبانی نوروسایکولوژیک اغما مطرح و الگوی جدیدی در حوزه نوروسایکولوژیک می‌شود.

این کتاب در ۹۸۹ صفحه در قطع رحلی و به قیمت ۳۲۵۰۰ تومان توسط انتشارات سمت

به چاپ رسیده است.



Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, Ph.D. (Kharazmi Univ)  
Gh.A. AFROOZ, Ph.D. (Tehran Univ.)  
P.AZADFALLAH, Ph.D. (Tarbiat Modarres Univ.)  
T. BARUMANDZADEH. Ph.D. (Grenoble univ./France.)  
M. DEGHANI, Ph.D. (Shahid Beheshti. Univ)  
J. EJEI, Ph.D. (Tehran Univ.)  
A. FATHIASHTIANI Ph.D. (Baqiyatollah Univ.)  
M.K. KHODAPANAH, Ph.D.(Shahid Beheshti Univ.)  
M.MANSOUR, Ph.D. (Tehran Univ.)  
M.A. MAZAHARI, Ph.D. (Shahid Beheshti Univ.)  
M. MEHRABIZADEH, Ph.D. (Shahid Chamran Univ.)  
A. R. MORADI Ph.D. (Kharazmi Univ)  
H.T. NESHATDOUST, Ph.D. (Esfahan Univ.)  
R. POURHOSEIN, Ph.D. (Tehran Univ.)  
K. RASOULZADEH TABATABAIEI, Ph.D. (Tarbiat Modarres Univ.)

P.O. BOX 13185-619  
Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

Single Issue 4 €

## In the Name of Allah

### Contents

□ **Causal Model of Attachment Impact on Academic Achievement with Regarding to the Mediatory of Curiosity**

Abbas Marzban, M.Sc., Javad Ejei, Ph.D., Fatemeh Bahrami, Ph.D. . . . .118

□ **Relationship between Creativity and Managers Emotional Intelligence with Applying the Learning Organization Components in Schools**

Siroos Ghanbari, Ph.D. Mohammad Reza Ardalan, Ph.D., Iman Karimi, M.Sc., Esfandyar Azad Marzabadi, Ph.D., . . . . . 129

□ **Relationship between Self-efficacy and Attitude with Mathematics Achivement**

Mahmood Ghazi Tabatae, Ph.D., Masoumeh Hatami, M.Sc., Zahra Naghsh, Ph.D.,. . . . .146

□ **Identity Styles, Ethnic Identity, and Academic Self - Efficacy in Kurd Students**

Elahe Hejazi, Ph.D., Hassib Hasany, M.Sc. . . . .161

□ **Multiple Relationships between Perceived Organizational Justice and Workplace Spirituality with Organizational Citizenship Behaviors**

Mohammad Taghi Movassagh, M.Sc., Hamid Reza Oreizi ,Ph.D.....176

□ **The Relationship between Academic Motivation and Multidimensional Student's Life Satisfaction among High School Students**

Ghavam Moltafet, Ph.D., Somayeh Sadati Firozabadi, Ph.D..... 195

□ **The Mediating Role of Emotional Self-Efficacy in the Relationship between Social Intelligence and Communication Skills**

Neda Sabzi, M.Sc., Farideh Yousefi, Ph.D.....209